

Thematische Zeichnung und fokussiertes, episodisches Interview am Bild – Ein qualitatives Verfahren zur Annäherung an die Kindersicht auf Bewegung, Spiel und Sport in der Schule

Peter Kuhn

Keywords: Kind, Kindheitsforschung, Bewegte Schule, Grundschule, Kinderzeichnung, Interview, Kinderperspektive; Qualitative Sozialforschung

Zusammenfassung: Dieser Beitrag zeichnet – am Beispiel des sport- und schulpädagogischen Forschungsprojekts "Was Kinder bewegt" – einen qualitativen Forschungsweg vom Anfangsinteresse bis hin zur Darstellung der Ergebnisse nach. Das Ziel des Projekts besteht darin zu ermitteln, welche Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten sich Kinder für die Schule wünschen und welche Vorstellungen sie damit verbinden. Zur Datenerhebung wird ein Kombinationsverfahren, bestehend aus thematischer Zeichnung und fokussiertem, episodischem Interview am Bild, eingesetzt. Das Thema der Zeichnung – "So wünsche ich mir den Klassenzimmerunterricht (den Pausenhof; den Sportunterricht) in einer Bewegten Schule" – wird mit einer adaptierten "Drei-Wünsche-frei"-Instruktion verknüpft. Die Kinder malen zu Hause zu den genannten Schulbereichen je ein Bild. Einige Tage nach Abgabe der Bilder werden die Kinder zu ihren Bildern interviewt. Bilder und Interviewtranskripte werden inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Bilder-Stichprobe umfasst 395 Kinder aus 16 Schulklassen der Jahrgangsstufen 2 bis 6. Die Interview-Stichprobe umfasst 64 Kinder der Bilder-Stichprobe, je 2 Mädchen und Jungen aus jeder Klasse.

Inhaltsverzeichnis

- [1. Einleitung: Zum Zusammenhang von Fragestellung, Ziel, Gegenstand und methodologischem Ansatz](#)
- [2. Erörterung möglicher Verfahren](#)
- [3. Anpassung der methodologischen Entscheidung](#)
- [4. Auswahl und Beschreibung der Stichprobe](#)
- [5. Entwicklung der Forschungsstrategie](#)
- [6. Entwicklung der Auswertungsverfahren](#)
- [7. Entwicklung einer adäquaten Form der Ergebnisdarstellung](#)
- [8. Fazit](#)

[Literatur](#)

[Zum Autor](#)

[Zitation](#)

1. Einleitung: Zum Zusammenhang von Fragestellung, Ziel, Gegenstand und methodologischem Ansatz

Dieser Aufsatz versteht sich als Beitrag zur Diskussion über qualitative Forschungswege in der Sportpädagogik. Er zeichnet die Schritte des Forschungsweges vom Anfangsinteresse bis zur Ergebnisdarstellung nach. Das "Erkenntnisinteresse" entstand 1997 im Zusammenhang mit einer neuen schul- und bewegungspädagogischen Denkfigur: der "bewegten Schule". In dieser seit Mitte der 80er Jahre im deutschsprachigen Raum geführten Diskussion wurde

zunächst vorwiegend im "Kompensationsmodell" argumentiert: Schule müsse die von einer "veränderten Kindheit" ausgehenden und von der Schule selbst hervorgerufenen Risikofaktoren für den kindlichen Organismus ausgleichen. In den letzten Jahren entwickelt sich zunehmend eine "entwicklungspädagogisch-salutogenetische" Argumentationsstruktur: Schule wird ihrem Bildungsauftrag nur dann gerecht, wenn sie die "ganzheitliche" Entwicklung der Kinder ansteuert, also stärker auf handlungsorientiertes, d.h. insbesondere bewegtes Lernen setzt und damit auch Schutzfaktoren für die kindliche Gesundheit bereithält. Die REGENSBURGER PROJEKTGRUPPE schlägt hierzu folgende Definition vor: "Die bewegte Schule ist jene Einrichtung, die Bewegung in den Unterrichtsfächern und im Schulalltag zum Prinzip des Lernens und Lebens macht" (2001, S.27). Die bewegte Schule postuliert positive Zusammenhänge zwischen körperlicher Bewegung, Schulzufriedenheit, Lernerfolg, psychophysischer Entwicklung und Gesundheit von Kindern (vgl. LAGING 1999, S.4-17; REGENSBURGER PROJEKTGRUPPE 2001, S.19). Sie stellt insofern ein normativ begründetes, bewegungspädagogisches Konstrukt dar. Die Frage, wie eine entsprechende "Bewegte Schule" oder eine "Schule als Bewegungsraum" zu gestalten sei und welche Bewegungselemente sie beinhalten soll, wird auf allen Diskussionsebenen vorwiegend normativ – also "top down" – entschieden. Ein solches "top-down-Konzept" stellt auch die Initiative "Bewegte Grundschule" des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus dar. Ihre Implementation 1997 bildet den konkreten Anlass für mein Forschungsprojekt. [1]

Eine Durchsicht der reichhaltigen Literatur zur bewegten Schule zeigt bei aller Praxisnähe der Konzepte und Argumente doch ein durchgängiges empirisches Desiderat: Die Kinderperspektive fehlt fast völlig. Mein Interesse konzentrierte sich deshalb darauf, wie sich Kinder "ihre bewegte Schule" vorstellen. Dies führte zur Frage: "Wie wünschen sich Kinder ihre bewegte Schule bzw. Bewegung, Spiel und Sport in der Schule, und welche Vorstellungen verbinden sie damit?" Das Ziel einer entsprechenden Untersuchung sollte darin bestehen, die Argumentationsbasis vorliegender Konzepte und Modelle für bewegte Schulen durch einen "Zugang von unten" (bottom-up approach) inhaltlich und methodologisch zu ergänzen: Inhaltlich, indem sie Daten darüber liefert, wie sich Kinder "ihre bewegte Schule" wünschen und vorstellen, und methodologisch, indem sie einen Weg beschreibt, wie sich die Wünsche und Vorstellungen der Adressaten erheben lassen, wenn der Weg zu einer bewegten Schule eingeschlagen werden soll. Die Begründung für dieses Erkenntnisinteresse liegt in einem bestimmten Menschenbild (SCHORCH 1998, S.28; PROHL 1999, S.214f). Dieses Menschenbild ist charakterisiert durch den Respekt gegenüber den Wünschen und Vorstellungen der Kinder, gegenüber ihrem Selbstbestimmungsrecht und dem Recht auf "erfüllte Momente" im Bildungsprozess (HENTIG 1999, S.37; SCHLEIERMACHER 1957, S.45). Den theoretischen Bezugsrahmen bilden drei wissenschaftliche Zusammenhänge: Kindheitsforschung bzw. Forschung mit Kindern, sportpädagogische Schul- und Unterrichtsforschung sowie Begleitforschung zur Schulentwicklung (vgl. hierzu exemplarisch BARKHOLZ & HOMFELD 1994; SCHRATZ 1995; BRÄUTIGAM 1998, BREHM & VOITLÄNDER 2000; HUNGER 2001; FÖLLING-ALBERS 2001). Die Entscheidung für einen qualitativen Ansatz erfolgt vor diesem Hintergrund. [2]

Als Sportlehrer, als Trainer von Kindern und nicht zuletzt als Vater habe ich die Alltagserkenntnis gewonnen, dass Kindergedanken und -gefühle für mich als Erwachsenen nicht so "nachdenkbar" und "nachfühlbar" sind, wie sie im Kind selbst vorliegen. Ein Kind ist mir immer irgendwie fremd. Was ich unter "Kind" verstehe, ist demnach immer eine "Konstruktion" (SCHOLZ 1994). "Erfüllte Augenblicke" gelingender Kommunikation mit Kindern überzeugen mich aber davon, dass die Perspektive des kindlichen Subjekts mit Hilfe geeigneter Verfahren eingeholt und – wenn nicht authentisch wiedergegeben, so doch – rekonstruiert werden kann, indem man versucht, "mit den Augen der Kinder" zu sehen (HONIG 1999, S.35-43). Mit dieser Haltung bekenne ich mich zu einer reformpädagogischen Tradition, deren Credo Jean-Jacques ROUSSEAU formuliert hat: "Die Kindheit hat ihre eigene Art zu sehen, zu denken und zu fühlen, und nichts ist unvernünftiger, als ihr unsere Art unterschieben zu wollen" (1995, S.69). Für Entdeckungsreisen zu dieser "eigenen Art" empfehlen OSWALD (1997, S.80), HEINZEL (1997, S.398) und FÖLLING-ALBERS (2001, S.17) übereinstimmend den Einsatz qualitativer Methoden. [3]

Wer qualitativ forscht, will nicht Bekanntes prüfen, sondern Neues entdecken – dazu braucht man einen Orientierungsrahmen. KLEINING (1982), LAMNEK (1995a, S.21-30) sowie HELSPER, HERWARTZ-EMDEN und TERHART (2001, v.a. S.254-260) formulieren Kennzeichen und Qualitätsmerkmale qualitativer Forschung. Ich greife drei heraus, die ich für zentral halte. Sie bedingen andere Prinzipien mit und sind für mein spezifisches Anliegen besonders bedeutsam: *Offenheit*, *Adäquatheit* und *strukturelle Variation*. *Offenheit* bezieht sich auf die Kinder, auf die Untersuchungssituationen und auf die Methoden. Meine entsprechende Haltung als Forscher äußert sich zunächst darin, auf eine Hypothesenbildung zu verzichten. Im Forschungsverlauf konkretisiert sich Offenheit in der Kommunikation mit den Kindern, in der sich der Forschungsgegenstand und der Akt des Forschens prozesshaft entwickelt. Reflexiv und flexibel ist dieser Akt, insofern die Möglichkeit besteht, auf unerwartete Situationen hin – etwa in einem Gespräch oder im Verlauf der Auswertung bereits vorliegender Zwischenergebnisse – die gewählten Verfahren zu modifizieren. [4]

Adäquatheit bezieht sich auf den Zusammenhang von Fragestellung, Gegenstand und Methode. Auch qualitative Forschung ist nicht theorieabstinent. Die Literaturrecherche zur Fragestellung bringt immer auch inhaltlich-theoretisches Vorwissen mit sich. Dies kann genutzt werden, gewisse "offene Erwartungen" zu formulieren. In meinem konkreten Fall beinhaltet das theoretische Vorwissen u.a. folgende *Annahmen*:

- Kinder wünschen sich Bewegung, Spiel und Sport in der Schule.
- Kinder haben konkrete Vorstellungen über Bewegung, Spiel und Sport in der Schule.
- Diese Vorstellungen gehen über das hinaus, was in Lehrplänen oder bewegten Schulkonzepten vorliegt.

- Kinder können (und wollen) entsprechende Wünsche und Vorstellungen zum Ausdruck bringen.
- Kinder bringen ihre Wünsche, Vorstellungen und Gefühle in zwei Formen zum Ausdruck: Sie tun etwas oder sie sagen etwas. Das Tun kann körpersprachlich, motorisch oder ästhetisch-gestaltend, das Sagen mündlich oder schriftlich erfolgen. [5]

Die Formulierung solcher Annahmen gibt dem Untersuchungsgegenstand schärfere Konturen und öffnet den Blick auf mögliche Methoden. Dabei gilt: "Methoden konstituieren ihren Gegenstand" (OSWALD 2000, S.9). Je nachdem, ob ich Kinder im Hinblick auf die formulierten Annahmen beobachte, befrage oder ihnen andere Möglichkeiten des Ausdrucks anbiete, nimmt der Gegenstand unterschiedliche Form an. Aus diesem Grund habe ich an einer bestimmten Stelle des methodologischen Entwicklungsprozesses die Entscheidung für ein "Einstiegsdesign" pragmatisch gefällt. Dabei spielte die Absicht eine Rolle, möglichst große Häufigkeiten zu erzielen. Auch im qualitativen Paradigma sind "quantifizierende Aussagen nicht a priori ausgeschlossen ... insbesondere dann, wenn es sich um sehr einfache Verfahren, wie etwa Prozentuierungen ... handelt" (LAMNEK 1995a, 4). Als besonders hilfreich erwies sich KLEININGs "Regel der maximalen strukturellen Variation der Perspektiven" (1982, S.234-237).

"Diese Regel besagt einfach, man solle einen Gegenstand von allen Seiten betrachten, betasten, erleben, um ihn 'richtig', d.h. nicht einseitig zur Kenntnis zu nehmen ... Erreicht werden soll eine möglichst starke Unterschiedlichkeit der Informationen über den Gegenstand, die strukturell verschiedene Aspekte enthalten soll" (KLEINING 1982, S.234). [6]

KLEINING empfiehlt in diesem Zusammenhang eine Variation der Methoden, die Einbeziehung der historischen und geografischen Dimension und die Variation der Forscher. Diese Hinweise hatten konkrete Auswirkungen auf die Methodenentscheidung, auf die Entwicklung der Stichprobe und auf die Forschungsstrategie. [7]

2. Erörterung möglicher Verfahren

Für meine Untersuchung erschienen zunächst Befragungen als besonders geeignet. Die Methode des *qualitativen Interviews* eröffnet nach HEINZEL (1997, S.396) "die Möglichkeit, die Sicht von Kindern auf ihr Leben, ihre Wünsche, Interessen, Lernprozesse, Probleme und Ängste, in familiären und freundschaftlichen Beziehungen, in Schule, Wohnumwelt und Freizeit wissenschaftlich zu erfassen". Aus der Meta-Analyse von HEINZEL gehen als bislang wichtigste Interviewformen für die Forschung mit Kindern teilstandardisierte Interviews (Leitfaden-Interviews), narrative Interviews und psychoanalytische Tiefeninterviews hervor (1997, S.402-404). In HEINZELs Beschreibung von Varianten der teilstandardisierten (Leitfaden-) Interviews trat das "fokussierte Interview" hervor. "Beim fokussierten Interview handelt es sich um eine Interviewtechnik, die dazu dienen soll, bestimmte Aspekte einer

gemeinsamen Erfahrung der Befragten möglichst umfassend, thematisch konzentriert, detailliert und einschließlich der emotionalen Komponenten auszuleuchten" (FRIEBERTSHÄUSER 1997, S.378). Diese Form des Interviews ist nach LAMNEK (1995b, 79f) trotz ihrer grundsätzlichen qualitativen und interpretativen Orientierung der quantitativen Methodologie recht nahe und beinhaltet bei partieller Standardisierung auch eine Vergleichbarkeit und darauf aufbauend eine Quantifizierbarkeit von Aussagen. Nun wollte ich Kinder aber auch einfach *erzählen* lassen, wie sie sich ihre bewegte Schule vorstellen. Der Begriff "erzählgenerierendes Interview" fasst nach FRIEBERTSHÄUSER (1997, S.386f) Interviewformen zusammen, "denen es im Kern darum geht, die Interviewten zu Erzählungen (ihres Alltags, ihrer Biographie oder spezieller Erfahrungen) anzuregen (...) Das zentrale Merkmal des narrativen Interviews bildet die ausführliche und ungestörte '*Stegreiferzählung*' des Befragten" (Hervorhebung im Original). Eine Variante stellt nach FRIEBERTSHÄUSER (1997, S.388) das "episodische Interview" dar. Dieser Zugang verknüpft das Interesse an Erzählungen mit dem Interesse an Wissensbeständen zu einem Gegenstandsbereich.

"Neben der Erzählung sollen so auch verallgemeinerte Annahmen und Zusammenhänge, Begriffe und ihre Beziehungen untereinander zugänglich gemacht werden. Erfahrungswissen, das die Befragten über konkrete Situationen besitzen, kann von ihnen über die Darstellungsformen (Beschreibung oder Erzählung) angesprochen werden, so dass die Erzählkompetenz genutzt wird, ohne auf die beim narrativen Interview bedeutsamen Zugzwänge zu setzen ... Kernpunkt dieser Interviewtechnik bildet die regelmäßige Aufforderung zum Erzählen von Situationen ... Im Interview verbindet sich jeweils eine Frage-Antwort-Sequenz mit einer Erzählaufforderung" (a.a.O.). [8]

Dem Erkenntnisinteresse meiner Untersuchung entsprach eine Kombination aus episodischem und fokussiertem (Leitfaden-) Interview. Diese Kombination ermöglicht sowohl das freie Erzählen als auch das fragengeleitete Gespräch über den Gegenstand Bewegung, Spiel und Sport in der Schule. [9]

Zur Durchführung der Interviews wollte ich HEINZELs Empfehlungen beachten: Als Ort sollte die vertraute Umgebung der elterlichen Wohnung gewählt werden, das Gespräch sollte möglichst ungestört und von Dritten unbeeinflusst ablaufen. Die Dauer der Interviews würde davon abhängen, wie hoch die Fähigkeit und Bereitschaft der Kinder ist, auf die Erzählstimuli zu reagieren. Gegebenenfalls müssen Pausen eingelegt werden, um die Kinder nicht zu überfordern. Die Haltung der/der Interviewer/in soll freundlich, unterstützend, ermutigend, geduldig, zugewandt, rücksichtsvoll, vorsichtig, abwartend, annehmend und aufgeschlossen sein. Zur Schaffung einer vertrauensvollen Gesprächsatmosphäre sollten sich Kind und Interviewer bereits vor dem Interviewzeitpunkt kennengelernt haben; außerdem sollen die technischen Hilfsmittel im Interview vom Kind spielerisch erkundet werden dürfen (1997, S.405-409). Nun zeigten meine früheren Erfahrungen bei Interviews mit Kindern (KUHN & BREHM 1996) trotz Berücksichtigung der genannten gesprächsfördernden Maßnahmen, dass manche Kinder scheu und

zurückhaltend auf die Gesprächssituation reagierten, und zwar v.a. gegenüber männlichen Interviewern. Diese Gespräche entsprachen eher einem "Frage-und-Antwort-Spiel", bei dem die Kinder selbst recht passiv und einsilbig agierten. Diese Erfahrungen hatten Auswirkungen auf die Forschungsstrategie (s.u.) und auf das Nachdenken über eine geeignete Gesprächsgrundlage, die den Kindern sozusagen einen "thematischen Vorlauf" ermöglicht. In diesem Zusammenhang fand ich bei HEINZEL den Hinweis, dass Kinder früher aussprechen, was sie sehen, hören und in der Außenwelt wahrnehmen, als sie ihre innere Welt reflektieren und verbalisieren können (1997, S.401). Deshalb werden in der Didaktik des mündlichen Erzählens Vorschläge gemacht, wie das Erzählen von Kindern angeregt und gefördert werden kann. Hierzu nennt HEINZEL (1997, S.402) u.a. das *Erzählen nach selbstgemachten Bildern*. So entstand das Vorhaben einer Verknüpfung von Interview und Zeichnung. FUHS (2000, 99f) bezeichnet dies als "symbolische Interviewform". Er sieht darin eine Möglichkeit zur Überbrückung der Kluft zwischen kindlicher und erwachsener Weltsicht. FUHS beschreibt in seinem Aufsatz im Übrigen vielfältige Schwierigkeiten bei qualitativen Interviews mit Kindern, die uns im Laufe unserer eigenen Studien immer wieder begegnet sind. [10]

Die Entscheidung für die Wahl der Zeichenmethode fiel vor dem Hintergrund, dass bei Kindern der Drang nach Reproduktion vorhanden ist: Kinder bedürfen keiner besonderen Anregung zum Zeichnen, sie zeichnen gern. Spontaner Anlass kindlicher Zeichenakte kann

"der Versuch sein, sich mit Hilfe des Bildes von seelischen Spannungen zu befreien, sich durch Nachahmung oder Durchpausen in den Besitz eines begehrten Motivs zu bringen, durch den Zeichenprozess ein Vorbild oder Idol noch einmal für sich zu erschaffen, durch heftige, gestische Bewegungen Entlastung zu finden oder im weitesten Sinne künstlerisch oder kunsthandwerklich tätig zu sein" (REISS 2000, S.233f). [11]

Neben diesen spontanen Anlässen sind Zeichenhandlungen auch durch Aufträge initiiert, mit denen man Aufschlüsse über das Denken und Fühlen eines Kindes erhält (a.a.O., S.235). Der ursprüngliche Handlungsakt des zeichnenden Kindes gewinnt hierbei die Qualität eines Kommunikationsaktes (SCHOPPE 1991, S.177-181; REISS 1996, S.27-29). [12]

Dieses Instrument der "thematischen Kinderzeichnung" (TSCHANZ & KRAUSE 1992) dient der Erhebung von Vorstellungen über aktuelle oder zukünftige Zustände und Bedingungen der Lebenswelt von Kindern. Für SCHOPPE manifestiert sich in der Zeichnung die Realität kindlichen Lebens: "Das Kind offenbart seine eigene Welt ganz unmittelbar" (1991, S.176). So werden etwa kindliche Vorstellungen über die eigene Familie (BREM-GRÄSER 1970; DUSSA 1980; KAUFMANN 1988), über die erinnerte und gegenwärtige Spielwelt (SPANHEL & ZANGL 1991), die gegenwärtige oder zukünftige Arbeitswelt (KAISER 1986; KOCH & HAARMANN 1985), über gegenwärtige Existenzprobleme (BLUMÖHR 1980; BRÖCHER 1995 u. 1996) oder über die Welt der Zukunft (SCHREIER 1980; HORBELT 1987) mit Hilfe von Zeichnungen

erhoben. Gegenstand thematischer Kinderzeichnungen sind schließlich auch Wünsche, etwa der Wunschberuf (WINTER-UEDELHOFEN 1993), materielle Wünsche (KÄHNE 1995) oder der Wunsch-Lehrer (RAU 1977). [13]

Meine Methodenentscheidung knüpft hier an. Unter dem Thema: "So wünsche ich mir den Klassenzimmerunterricht (den Pausenhof; den Sportunterricht) in einer Bewegten Schule" suche ich einen Zugang auf die entsprechenden Wunschaktivitäten der Kinder. Die Methode der thematischen Kinderzeichnung erscheint für mein Erkenntnisinteresse besonders geeignet, "weil sie der Originalität und Individualität des Kindes entgegenkommt und der kreativen Umsetzung eines Themas freien Raum lässt" (TSCHANZ & KRAUSE 1992, S.265). Dies gilt auch im Hinblick auf den zeitlichen Rahmen, der den Kindern für die Anfertigung der Zeichnungen gegeben wird. Für die Kombination beider Verfahren bieten sich unterschiedliche Alternativen an:

- *Das Gespräch findet während des Zeichnens statt.* Für dieses Verfahren liefern SPANHEL und ZANGL (1991) ein Beispiel. Ausgehend von der Frage, wie 7- bis 10jährige Kinder "die in ihrem Alltag vorhandenen Spielräume und Spielmöglichkeiten wahrnehmen und beurteilen, und ... ihre räumliche, materielle und soziale Umgebung zum Spielen nutzen und aktiv gestalten" (S.18), wurden Kinder gebeten, Zeichnungen zu ihren Spielräumen anzufertigen. Währenddessen wurden "halbstrukturierte Interviews in Form von alltagsnahen Gesprächen" (S.18) geführt. Grundlage der Ergebnisdarstellung waren die Gesprächsinhalte, die durch die Wiedergabe der Zeichnungen illustriert wurden.
- *Das Gespräch findet beim und nach dem Zeichnen statt.* Dieses Verfahren wurde von LUTZ, BEHNKEN und ZINNECKER (1997) angewandt, um mittels "narrativer Landkarten" (S.414) aktuelle und biografisch erinnerte Lebensräume zu rekonstruieren. Die Erarbeitung der narrativen Landkarte bestand aus zwei aufeinanderfolgenden Phasen. In der ersten Phase sollten die Kinder im Alter von 10 Jahren, "einen Plan, der alle Wege, Orte enthält, die du oft aufsuchst" (S.417f) zeichnen. Dazu sollten sie bereits Geschichten erzählen. Während dieser Phase wurden Stichworte für die nachfolgende Gesprächsphase notiert. Diese zweite Phase wurde mit einem Leitfadeninterview abgeschlossen, um "eine gewisse Standardisierung der aufgrund der spontanen Produktionssituation voneinander abweichenden narrativen Landkarten" (S.418f) sicherzustellen.
- *Das Gespräch findet einige Tage nach dem Zeichnen statt.* Dieses Verfahren habe ich für meine Untersuchung entwickelt. Es birgt drei entscheidende Vorteile. Erstens: Die Kinder können sich unbeeinflusst, ohne Zeitdruck und ohne Kommunikationsdruck mit der Thematik auseinandersetzen und ihre Sichtweise bildnerisch äußern. Zweitens: Der Abstand zwischen Zeichnung und Interview bietet dem Forscher die Gelegenheit, anhand der Bilder die Kinder für ein Interview auszuwählen, von denen ein aufschlussreiches Gespräch erwartet werden kann (s.u.). Drittens: Man kann eine erheblich größere Stichprobe bilden mit Kindern, die nur zeichnen, aber nicht interviewt werden. [14]

Eine solche Methoden-Triangulation bringt Chancen und Probleme mit sich (LAMNEK 1995a, S.245-257; HELSPER et al. 2001, 260f). Methoden gleichen "Brillen", durch die man den Gegenstand unterschiedlich und nur dann "scharf" sieht, wenn man unterschiedliche Standpunkte zum Gegenstand einnimmt. Unterschiedliche Standpunkte wiederum führen zu unterschiedlichen Wahrnehmungen, sprich: zu unterschiedlichen Gegenständen. Die Problematik der Triangulation liegt also darin, dass sie unterschiedliche Ergebnisse hervorbringt. Eine "Crossvalidierung" von Ergebnissen durch Gegenüberstellung ist unter diesem Vorbehalt zu sehen. [15]

In dieser "Schwäche" liegt jedoch auch die "Stärke" des gewählten multimethodischen Vorgehens: Sie führt zu *wünschenswert unterschiedlichen* Ergebnissen, die eine Gegenüberstellung überhaupt erst ermöglichen. Ja, sie führt vermutlich sogar zu Ergebnissen in den Interviews, die ohne Kombination mit den Bildern gar nicht denkbar wären. Ich erhalte Erkenntnisse aus verschiedenen Zugängen – und so ein differenzierteres Bild vom Gegenstand als mit nur einem Verfahren. Ich erreiche sowohl Kinder, die für bestimmte Mitteilungen lieber den sprachlichen Ausdruck, als auch solche, die eher das bildnerische Darstellen wählen. Die Informationen, die in beiden Kommunikationsformen enthalten sind, können sich gegenseitig ergänzen (JOHN-WINDE 1981; LOHAUS & SCHORSCH 1990). Kindern, die mit der Entwicklung einer Stegreiferzählung überfordert sind, gibt die Zeichenaufgabe einen thematischen Vorlauf (HORLEBEIN et al. 1996). Schließlich deuten die Untersuchungen von SCHOTTENLOHER (1994) und GROSS (1998) darauf hin, dass das Zeichnen die Schilderung gefühlsbeladener Erlebnisse erleichtert. [16]

3. Anpassung der methodologischen Entscheidung

Meine konkrete Vorgehensweise zur Datenerhebung sieht so aus: Die Kinder erhalten die Aufgabe, ihre Wünsche zu malen. Hierfür wird eine moderne Adaption des klassischen "Drei-Wünsche-frei"-Schemas verwendet (OSWALD & KRAPPMANN 1985, S.720), der "*Traum von Leo und seiner Wunschmaschine*" (MEDICK 1998, S.54-56):

"Stell dir vor, du träumst nachts von Leo, einem außerirdischen Kind, das in der Galaxie Draco wohnt. Leo ist etwa so alt wie du, genauso groß und ziemlich schlau. Am Vormittag geht Leo, wie du, zur Schule. Leo besitzt eine Wunschmaschine. Diese Maschine versteht keine Wörter, sondern nur Bilder. Wenn Leo einen Wunsch hat, malt er ein Bild und schiebt es in das BILDIDENTIFIKATIONSZENTRUM seiner Maschine. Wenn es sich um wirklich wichtige Dinge handelt, erfüllt ihm die Maschine seine Wünsche. Zuletzt hat Leo übrigens einen Bewegungswunsch für die Schule gemalt, und der ist auch in Erfüllung gegangen. Du musst nämlich wissen, dass die Lehrer auf Draco besonders viel Wert darauf legen, dass sich ihre Schüler viel bewegen. Deshalb nennt man die Schulen dort auch 'bewegte Schulen'. Das bedeutet, dass sich die Kinder nicht nur im Sportunterricht, sondern auch auf dem Pausenhof und sogar im Klassenzimmer viel und auf ganz verschiedene Art bewegen dürfen. Da kommst du auf die Idee, Leo anzufunken und ihn zu fragen, ob er dich nicht einmal mit seiner Maschine besuchen kommt. Daraufhin beschließt Leo,

in sein Raumschiff zu steigen und zur Erde zu fliegen. Er landet direkt vor Deinem Zimmer, öffnet die Raumschiffkluke und sagt: 'Hallihallo, ich bin Leo. Ich habe meine Wunschmaschine dabei und Du hast jetzt drei Wünsche frei: einen für den Klassenzimmerunterricht, einen für den Pausenhof und einen für den Sportunterricht. Überlege genau, wie Du Dir Bewegung, Spiel und Sport in der Schule wünschst und male je ein Bild für den Klassenzimmerunterricht, den Pausenhof und den Sportunterricht. In einer Woche komme ich wieder und hole die Bilder ab. Viel Spaß beim Malen!'" [17]

Die Adaption haben wir vorgenommen, weil wir in der Erprobungsphase für die "Drei-Wünsche-Geschichte" feststellten, dass Kinder auf die Figur der "Wunsch-Fee" mit Befremden reagieren. Dies wurde dahingehend interpretiert, dass diese Figur nicht mehr der heutigen kindlichen Lebenswelt entspricht. [18]

Der "Traum von Leo und seiner Wunschmaschine" wird den Kindern im Klassenzimmer mit sphärischer Musikuntermalung präsentiert. Anschließend erbittet die Untersuchungsleiterin Rückfragen, lässt die Geschichte sinngemäß nacherzählen und den Malauftrag wiederholen. Dann werden die Malbögen ausgeteilt. Als Malbogen wird ein auf DIN-A-4-Format gefalteter DIN-A-3-Karton verwendet, der auf der ersten Seite die Traumgeschichte mit dem Bild von "Leo" aufweist (s. Abb. 1) und dessen weitere drei Seiten für die Zeichnungen vorgesehen sind. Dort steht jeweils in einer Ecke: "So wünsche ich mir den Klassenzimmerunterricht (bzw. den Pausenhof; den Sportunterricht) in einer Bewegten Schule!". Das Layout des Eckentextes ist diagonal, um die Kinder nicht auf ein Blattformat (hoch oder quer) festzulegen. Anhand eines Beispielmalbogens wird die Vorgehensweise detailliert erläutert. Wenn im Weiteren keine Fragen oder Unklarheiten mehr bestehen, wird mit den Kindern und der Lehrkraft vereinbart, dass die Untersuchungsleiterin in einer Woche wiederkommt, um die Malbögen einzusammeln.

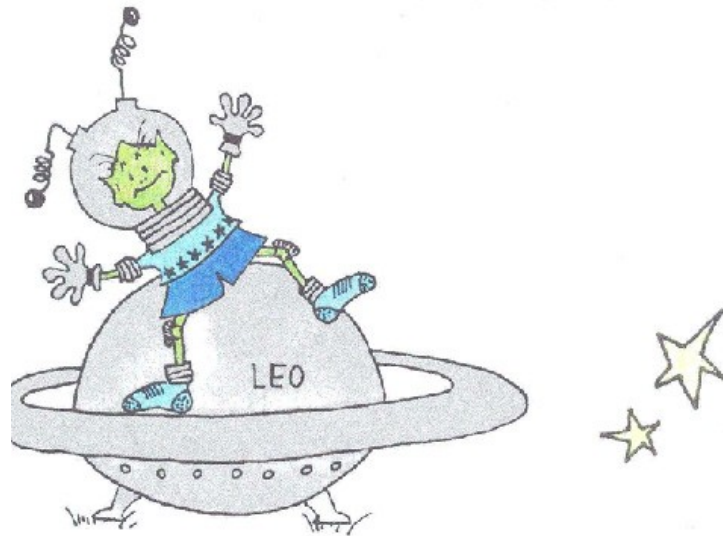


Abbildung 1: Leo, ein außerirdisches Kind, das in der Galaxie Draco wohnt – Diese Grafik illustriert die Instruktion auf der ersten Seite des Malbogens [19]

Die Anlage der Interviewsituation – ca. eine Woche nach Abgabe der Bilder – ist grundsätzlich narrativ. Mit einer "erzählgenerierenden Anfangsfrage" (GLINKA 1998, S.132) zum jeweiligen Bild wird ein initialer Erzählstimulus gesetzt, etwa: "Du hast ja tolle Ideen! Wie stellst du dir das denn genau vor?" Damit entstehen in jedem Interview zunächst drei "Haupterzählungen" (GLINKA 1998, S.140), je eine an jedem Bild. Der Interviewer beschränkt sich auf seine Rolle als interessierter Zuhörer und versucht, den Erzählfluss durch verbale Äußerungen oder nonverbale Gesten zu unterstützen (LAMNEK 1995b, S.71f). Im Anschluss an eine Haupterzählung werden Nachfragen gestellt, die das "zusätzliche Erzählpotential" (GLINKA 1998, S.141) ausschöpfen sollen bzw. sich auf weitere Bildinhalte beziehen. Auch hier wird mit Erzählstimuli gearbeitet, etwa: "Am liebsten spielst du also mit dem Thomas. Wie ist denn das so, wenn ihr das dann macht?" [20]

Das Interview wird durch einen Leitfaden unterstützt. Er benennt weitgefaste Themen als Gesprächsanregungen, die einen weiteren Rahmen für das Interview abstecken. Das bedeutet, dass das Interview nicht strikt nach der zuvor festgelegten Reihenfolge der Fragen des Leitfadens verlaufen muss. Die Leitfragen dienen lediglich als Gerüst, wobei die einzelnen Themen auch offen gehaltene Erzählstimuli enthalten, mit denen die Kinder dazu aufgefordert werden, ihre subjektiven Einschätzungen und Erfahrungen anhand von konkreten Schilderungen von Erlebnissen und anhand von Beispielen darzustellen. Dazu können auch entsprechende Nachfragestrategien dienen (FRIEBERTSHÄUSER 1997, S.375f). Insgesamt wird beachtet, dass Kinder lieber "Wie-Fragen" beantworten als "Warum-Fragen" (HEINZEL 1997, S.407). Allerdings weisen SCHREIERs Beiträge über "Philosophieren mit Kindern" (1995a, 1995b) darauf hin, dass Kinder sehr wohl ihre Ansichten begründen können. Deshalb muss auf Warum-Fragen nicht grundsätzlich verzichtet werden. Die weiterführenden

Themen sind: Weitere, nicht gezeichnete Bewegungswünsche für die Schule; wichtigster Wunsch; Einschätzung der Realisierbarkeit der Wünsche; Was verstehst du unter "Spaß"?; Personenkonstellationen bei Bewegungsaktivitäten; Rolle der Lehrkraft; Vorstellungen von einer Bewegten Schule im Allgemeinen; Freizeitaktivitäten; passiver Sportkonsum; sportliche Selbsteinschätzung und letzte Sportnote. Diese Themen werden entweder im Erzählverlauf oder durch ad-hoc-Fragen (LAMNEK 1995b, S.76) abgearbeitet, wobei auch hier versucht wird, mit Erzählstimuli den Gesprächsfluss zu erhalten. Im Anschluss an jede Einzelbildbesprechung wird eine Bilanzierungsfrage gestellt, etwa: "Fällt dir jetzt sonst noch was ein zum Pausenhof?" [21]

Der Ablauf der gesamten Interviewsituation wird entsprechend der von LAMNEK (1995b, S.71f bzw. 75f) bzw. GLINKA (1998, S.10-18) vorgestellten Phasenstruktur gestaltet. Die Gespräche werden auf Band aufgezeichnet. Zu allen Interviews wird ein situationsspezifisches Postskriptum angefertigt. [22]

4. Auswahl und Beschreibung der Stichprobe

Die Grundgesamtheit, auf die sich meine Untersuchung bezieht, besteht aus den bayerischen Kindern im mittleren und späten Schulkindalter. Dem qualitativ-explorativen Ansatz der Studie entsprechend strebte ich keine statistische Repräsentativität, wohl aber eine inhaltliche Repräsentation an (MERKENS 1997, S.104). Insofern wollte ich auf Aussagen hinarbeiten, die einen verallgemeinernden Charakter tragen, etwa: "Kinder im Alter von 7 bis 12 Jahren wünschen sich ...". Als Entscheidungsgrundlage für die Entwicklung der Stichprobe konkretisierte ich KLEININGS Regel der "strukturellen Variation" nach Alter, Geschlecht, Region, Gemeindegröße und Jahreszeit. Das Verfahren der Stichprobenwahl ist zweistufig (FRIEDRICHS 1990, S.130) und orientiert sich an der Vorstellung des "theoretical sampling" von GLASER und STRAUSS (1967/1980, S.45-60). Die Stichprobe wurde sukzessiv im Hinblick auf die Kriterien Jahreszeit und Gemeindegröße erweitert. Ob allerdings bereits eine "theoretische Sättigung" (S.61f) erreicht ist, die zum Abschluss der Stichprobe Anlass gibt (LAMNEK, 1995a, S.193-195), kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht bestimmt werden. [23]

Es werden zwei Stichproben unterschieden: die Bilder-Stichprobe und die Interview-Stichprobe. Die *Bilder-Stichprobe* umfasst 395 Kinder der Jahrgangsstufen zwei bis sechs (Alter: $x = 9,77$; $s = 1,09$ Jahre), 204 Mädchen und 191 Jungen. Sie kommen aus 16 Klassen von 9 "normalen" Schulen, die noch nicht das Konzept der "bewegten Schule" verfolgen. Die Schulen liegen in drei verschiedenen Regionen – Norden, Mitte, Süden – Bayerns. Der Bevölkerungsverteilung Bayerns auf Gemeindegrößen wird annähernd entsprochen. Die Einzelstudien fanden in verschiedenen Jahreszeiten statt. Der gesamte Untersuchungszeitraum erstreckte sich über zwei Jahre (Juni 1998 – April 2000). [24]

Auf der zweiten Stufe wurde die *Interview-Stichprobe* durch die gezielte Auswahl von Kindern aus der Bilder-Stichprobe gebildet. Aus jeder Klasse wurden je zwei Mädchen und zwei Jungen, insgesamt also 64 Kinder ausgewählt. Die Auswahl

erfolgte anhand der Bilder nach den Kriterien Vielfalt und Darstellungsqualität. Die Kriterien sind wie folgt operationalisiert: Das Kriterium *Vielfalt* spiegelt die Anzahl der auf dem Bild dargestellten, verschiedenen Aktivitäten wider. Ich erwartete, dass Kinder, die mehr und verschiedene Aktivitäten zeichnen, eine stärker reflektierte Vorstellung von Möglichkeit haben, den jeweiligen Schulbereich durch Bewegungsaktivitäten zu gestalten, als Kinder, die weniger oder nur eine Aktivität zeichnen. Dadurch wird die Interviewsituation erleichtert, weil man das Gespräch auf die verschiedenen Aktivitäten lenken kann. Das Kriterium *Darstellungsqualität* umfasst die Möglichkeiten der Bildgestaltung durch Raumorganisation, Farbausdruck und Detailgenauigkeit (RICHTER 1997, S.78-91). Es wurde erwartet, dass Kinder, deren Bilder eine höhere Darstellungsqualität aufweisen, sich länger, ausführlicher und intensiver mit der gestellten Aufgabe auseinandergesetzt haben und in dieser Zeit deshalb ein höheres Reflexionsniveau und verbales Äußerungspotential hinsichtlich der Situation ausgebildet haben als Kinder, die etwa nur "Bleistiftstrichmännchen" gemalt haben. Die Auswahl erfolgte jeweils nach eingehender Diskussion zwischen dem Projektleiter und der Betreuerin der Einzelstudie (s.u.). In Zweifelsfällen wurde die Klassenlehrkraft darüber befragt, welche der Kinder sie im Hinblick auf das Interview für besonders kommunikationsfähig hält. Daraufhin wurde die endgültige Entscheidung über die vier Interviewkinder der Klasse getroffen. [25]

5. Entwicklung der Forschungsstrategie

Für das Gesamtprojekt wurde ein Team aus zwölf Personen gebildet. Acht Frauen führten die Datenerhebung und eine auf die jeweilige Einzelstudie bezogene erste Auswertung der Bilder und der Interviews durch. Zwei Frauen, ein Mann und ich werteten die Bilder aus. Eine Frau und ich werteten die Interviews aus. Die männliche Person hatte darüber hinaus die Funktion eines "Qualitätsmanagers", d.h. in den Revisionsgesprächen sollte er auf Fehler oder Schwächen der methodologischen Konzeption aufmerksam machen. [26]

Zur Sammlung des Datenmaterials und zur Erhebung der Rohdaten wurden acht Einzelstudien mit je ca. 50 Kindern sukzessiv durchgeführt. Jeder Einzelstudie wurde eine Betreuerin zugewiesen. Die erste Teilstudie fungierte als Pilotstudie. Um geschlechtsspezifische Einflüsse der Interviewer auf die Interviewten zu reduzieren (HORLEBEIN et al. 1996, S.50), wurden ausschließlich Frauen als Interviewer eingesetzt. Die Auswahl wurde nach folgenden Kriterien getroffen (LAMNEK 1995b, S.65-68): Intellektuelle und kommunikative Kompetenz, sympathische, vertrauensereckende Persönlichkeit, pädagogisches Interesse an der Stichprobenpopulation, intrinsische Motivation zu empirischer Forschung, Interesse an der Art des wissenschaftlichen Arbeitens, inhaltliche und methodologische Basiskompetenz. Die Beziehung der Betreuerinnen zu den potenziellen Interviewpartnern wurde durch den Kontakt im Verlauf der Anwendung des Verfahrens Kinderzeichnung hergestellt. Die Kinder kennen also "ihre" Interviewerin bereits aus einer angenehmen und interessanten Situation heraus, in der besonders durch die Musik, die Traumthematik und die Stimmführung der Interviewerin eine vertrauensschaffende Atmosphäre entsteht. Die inhaltliche und methodologische Schulung der Betreuerinnen (FRIEDRICHS

1990, S.214; FRIEBERTSHÄUSER 1997, S.377; HEINZEL 1997, S.407) erfolgte auf zwei Ebenen. Der empirischen Arbeit ging zunächst eine inhaltlich-hermeneutische Auseinandersetzung mit dem theoretischen Rahmen sowie mit der Methodologie der Untersuchung voraus. Im Verlauf dieser Auseinandersetzung führte ich mit jeder Betreuerin Einzelgespräche zum Verständnis der Grundthematik, zu den Zielen und Fragestellungen der Studie, zum methodischen Vorgehen und persönlichen Verhalten im Verfahren *Kinderzeichnung* sowie zum methodischen Vorgehen und persönlichen Verhalten im Verfahren *Interview*. Hierbei wurden auch mögliche "Risiken und Fallen im Umgang mit Leitfaden-Interviews" (FRIEBERTSHÄUSER 1997, S.377) thematisiert. Außerdem erfolgte ein regelmäßiger Erfahrungsaustausch zwischen den Betreuerinnen. [27]

Die Pilotstudie sollte Antworten auf folgende Fragen liefern: Wie reagieren die Kinder auf Malauftrag und Malbogen? Bewährt sich der Modus für die Auswahl der Interviewkinder, d.h., findet man dadurch tatsächlich Kinder, die viel erzählen? Wie verhalten sich die Kinder in der bildbezogenen Interviewsituation? Eignen sich die entwickelten Vorgehensweisen und Instrumente zur Gewinnung der dem Erkenntnisinteresse entsprechenden Daten? Die Auswertung erbrachte folgende Erkenntnisse: Der Malauftrag kam bei den Kindern sehr gut an. Manche wollten bereits unmittelbar nach der Rückholphase ihre Wünsche äußern. Der Malbogen erwies sich als motivierendes Basismedium für die Kinderzeichnungen. Alle Kinder bearbeiteten innerhalb einer Woche den Malbogen. Der Modus für die Auswahl der Interviewkinder hat sich bewährt, es wurden tatsächlich Kinder gefunden, die reichhaltig und differenziert erzählt haben. Das Verfahren "Interview am Bild" erwies sich als geeignete Möglichkeit, die Kinder zu befragen. Die Bilder dienten den Kindern als Orientierung und trugen dazu bei, dass es sich bei den Interviews in der Regel nicht um ein Frage-Antwort-Spiel handelte, sondern tatsächlich um episodische Interviews. Die Auswertung der Bilder und Interviews lieferte Antworten auf alle bis dahin formulierten Fragestellungen. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Pilotstudie die methodologische Planung bestätigt und zu einigen inhaltlichen Ergänzungen geführt hat. Es wird angenommen, dass diese Ergänzungen die Einbeziehung der Daten der Pilotstudie in den Gesamtdatenumfang der Untersuchung nicht in Frage stellen. [28]

Im Anschluss an jede Teilstudie führte das Forscherteam im Sinne der Reflexivität qualitativer Sozialforschung (LAMNEK 1995a, S.25f) Revisionsgespräche, mit dem Ziel, Unstimmigkeiten im Verhältnis von Erkenntnisinteresse und Methodik aufzudecken und zu beheben. Im Zuge dieser Gespräche wurde der Eckentext des Malbogens modifiziert, der Instruktionstext zum "Traum von Leo und seiner Wunschmaschine" ergänzt und präzisiert und der Interviewleitfaden um die Themen "Rolle der Lehrkraft" und "Verständnis von Spaß" ergänzt. Die durch die Revisionsgespräche angestoßenen Modifikationen erwiesen sich zwar im Detail als wesentlich, sind im Hinblick auf die Kongruenz der Einzelstudien jedoch als marginal zu werten. Es wird deshalb angenommen, dass einer Zusammenfassung aller Einzelstudien zu einem Gesamtergebnis aus inhaltlicher und methodologischer Sicht nichts im Wege steht. [29]

6. Entwicklung der Auswertungsverfahren

Was die Auswertung betrifft, so sind Kinderzeichnungen einer qualitativen Inhaltsanalyse zugänglich, die sich an verschiedenen Rastern orientieren kann. Es sind allerdings einige grundsätzliche Probleme der Auswertung von Kinderzeichnungen zu diskutieren (TSCHANZ & KRAUSE 1992, S.265f):

- *Die unterschiedliche zeichnerische Begabung der Kinder.* Hierzu ist zu sagen, dass das Erkenntnisinteresse meiner Untersuchung nicht auf die Fähigkeiten des ikonografischen Ausdrucks zielt. Vielmehr ist davon auszugehen, dass die Erfassung der thematischen Aufgabe und ihre inhaltliche Umsetzung von der zeichnerischen Begabung nicht wesentlich beeinflusst werden.
- *Die situative – zeitliche und ökologische – Bedingtheit des Bildinhalts.* Diese Bedingtheit wird nicht nur in Kauf genommen, sie wird vielmehr als wünschenswert im Sinne einer "strukturellen Variation" (KLEINING 1982, S.234) erachtet. Es wird deshalb erwartet, dass regionale Bedingungen, etwa die Nähe zu Bergen oder Seen, lokale Gegebenheiten, etwa die Ausstattung des Pausenhofs, oder aktuelle Medienereignisse, wie etwa die Fußballweltmeisterschaft 1998 oder gängige Zeichentricksendungen den Bildinhalt beeinflussen.
- *Die Schwierigkeit der Interpretation der Darstellung durch erwachsene Auswerter.* Dieser Problematik wird zum einen durch eine Konzentration auf die Deskription der Bildelemente begegnet. Latente Strukturen (MAYRING 1990, S.86), z.B. die gewünschte Aktivität, werden ausschließlich über die Interpretation objektiver Bildelemente ermittelt. Auf eine tiefergehende Analyse der Bilder im Hinblick auf psychologische Kategorien (SCHUSTER 1994, S.95-117; RICHTER 1997, S.177-194) wird verzichtet, wenngleich die Bilder natürlich einer solchen Analyse prinzipiell zugänglich sind. Zum anderen erfolgt eine kommunikative Validierung der Erhebung und Kategorisierung von Bildelementen über eine Schrittfolge von unabhängigen Analysen einzelner Auswerter mit jeweils anschließenden Diskussionen.
- *Die Ungewissheit über den tatsächlichen Wirklichkeits- und Bedeutungsgehalt der Darstellungen.* Die Realitätsproblematik ist durch die Aufgabenstellung insofern aufgehoben, als nach Wünschen gefragt wird, deren Realisierbarkeit nicht in Frage steht. Was den Bedeutungsgehalt der Darstellungen betrifft, so werden hier aufgrund der genannten interpretatorischen Selbstbeschränkung Fragen offen bleiben. Sofern Kinder zu ihren Bildern interviewt werden, ergibt sich die Möglichkeit einer Crossvalidierung mit Interviewaussagen. [30]

Auch wenn man sich solcher Probleme bewusst ist, kann man noch Gefahr laufen, sozusagen aus "Sicherheitsgründen" ein zu straffes Kategoriensystem zur Datenexplikation zu entwerfen. Es gilt deshalb ein Verfahren zu finden, das zugleich Anhaltspunkte für eine Strukturierung des Materials liefert, als auch offen ist für Neues. Hilfreich sind hierzu die Studien von SCHOPPE (1991) und TSCHANZ und KRAUSE (1992). SCHOPPE erstellt ein Schema, das u. a. nach Bildmotiven, Bildtexten, nach Arten der Menschendarstellung, Bewegung/Tätigkeit

und Interaktion differenziert (SCHOPPE 1991, S.187). TSCHANZ und KRAUSE definieren fragengeleitet elementare (Gegenstände, Personen) und strukturelle (Handlungsweisen von Personen) Kategorien. Sie charakterisieren diese Kategorien zunächst qualitativ und quantifizieren sie abschließend. Mein Verfahren der Bilderanalyse konzentriert sich auf die Deskription und sachbezogene Interpretation von Bildelementen. Das Verfahren ist als Identifikation "manifester Kommunikationsinhalte" zu bezeichnen (LAMNEK 1995b, S.185/187). Es vollzieht sich in drei Schritten: [31]

Im ersten – deskriptiven – Analyseschritt werden die Bildelemente identifiziert. Hierbei wird differenziert zwischen personalen (Kind, Lehrkraft), naturhaften (z.B. Gras, Sonne, Pferd), gegenständlichen (z.B. Tisch, Fußballtor, Basketballfeld), textlichen (z.B. Titel, Beschriftung, Sprechblase) und symbolischen (z.B. Pfeile, Notenwerte) Bildelementen. Aus der Identifikation der Bildelemente lässt sich die Art der Kommunikation auf der deskriptiven Ebene ableiten: Kommunikation mit Zeichnungs- und Textelementen, nur mit Zeichnungselementen oder nur mit Textelementen. [32]

Im zweiten – interpretativen – Analyseschritt werden aus den Bildelementen der Ort des Geschehens, die Beziehungen der Personen und die Aktivität(en) erschlossen. Als Orte werden z.B. das Klassenzimmer, der Pausenhof, die Turnhalle oder das Schwimmbad festgelegt. Die Beziehungen der Personen werden als "nebeneinander" (z.B. zwei Kinder gehen unterschiedlichen Aktivitäten nach), "miteinander" (z.B. drei Kinder spielen Gummitwist) und "miteinander-gegeneinander" (z.B. vier Kinder spielen Fußball) klassifiziert. Bei den Aktivitäten wird differenziert zwischen "bewegungsbezogenen", "nicht bewegungsbezogenen" und "sonstigen". Außerdem werden "sonstige Wünsche", die nicht mit einer Aktivität verbunden sind, definiert. Die Definition der Aktivitäten soll an einem Beispiel verdeutlicht werden. Die Aktivität wird als "Basketball" definiert, wenn beispielsweise

- ein einzelner Basketball erkennbar war;
- ein Basketballkorb erkennbar war;
- ein Kind mit Basketball dargestellt war;
- ein leeres Basketballfeld gezeichnet war;
- ein Basketballfeld mit mehreren Kindern in Mannschaften dargestellt war;
- auf dem Bild lediglich der Text "Basketball spielen" stand. [33]

Diese Definition stützt sich auf einen Vergleich der Bildelemente mit Kinderaussagen aus den Interviews, aus denen hervorgeht, dass der Wunsch, Basketball zu spielen, durch unterschiedliche Bildelemente repräsentiert werden kann. [34]

Im dritten – interpretativen – Analyseschritt werden den Bildern Bildmotive zugeordnet. In Anlehnung an die Klassifikation SCHOPPEs (1991, S.187-192) wird dabei sowohl nach Einzelmotiven als auch nach Motivniveaus differenziert.

SCHOPPE grenzt entsprechend seiner Fragestellung, "inwiefern kindliche Tätigkeit ... motivlich-semantic ... nachweisbar ist" (S.186), fünf Motivniveaus voneinander ab: (1) Materiell-statische Sachmotive, (2) allgemeine Handlungsmotive, (3) speziell-erlebnishaft Handlungsmotive, (4) fiktiv-wunschhafte Handlungsmotive und (5) fiktiv-abstrakte Handlungsmotive (S.189). Die Niveaus bezieht SCHOPPE auf JUNKERs Definition "bildnerischer Operationsformen". Die Niveaus (1) und (2) entsprechen demnach dem "Bildermachen als Wiedergabe von Erscheinungen und real Erlebtem/Erlebbarem; registrierender Zugriff auf Gegenstände, Personen, Situationen, Prozesse der empirischen Realität", die Niveaus (3), (4) und (5) dem "Bildermachen als Verbildlichung von Imaginationen und Gedanken, Veranschaulichung von Erinnerungen, Wünschen, Befürchtungen, rational Erkanntem, rezipierten Ideen" (1988, S.46). SCHOPPEs Klassifikation wird aus inhaltlichen Gründen wie folgt modifiziert:

- Reale Sachmotive, z.B. Spielgeräte;
- reale Handlungsmotive, z.B. Kinder beim Turnen;
- speziell-erlebnishaft Handlungsmotive, z.B. ein Kind verletzt sich beim Hinfallen auf dem Pausenhof das Knie;
- fiktive Sachmotive, z.B. eine Achterbahn auf dem Pausenhof;
- fiktive Handlungsmotive, z.B. "Unterwasser-Unterricht" im Klassenzimmer;
- (fiktiv-) abstrakte (Handlungs-) Motive, z.B. die Darstellung der Angst vor dem Hochklettern am Tau. [35]

Damit wird die Art der Kommunikation auf der interpretativen Ebene bestimmt. [36]

Im Unterschied zu SCHOPPE können in meinem Fall die Einzelmotive nicht immer eindeutig einem Motivniveau zugeordnet werden, da aufgrund der thematisch engen Instruktion der Kinder beispielsweise das Motiv "Bewegungspause" sowohl als allgemeines, als speziell-erlebnishaftes als auch als fiktiv-wunschhaftes Handlungsmotiv dargestellt werden kann. So ergibt sich in diesem Bereich der Auswertung eine Matrix, die die zeichnerischen Kommunikationsakte der Kinder sowohl auf der Ebene der bildnerischen Operationsformen als auch auf der Ebene der inhaltlichen Intention erfasst. [37]

Für die Motivbezeichnungen werden für jeden einzelnen Schulbereich Kategorien aus theoretischen Vorüberlegungen abgeleitet, wobei sichergestellt ist, dass es sich jeweils nicht um ein abgeschlossenes, sondern um ein für das Neue der Bildäußerungen offenes Schema handelt. Die Motivbezeichnungen für die Bilder zum Klassenzimmerunterricht beziehen sich überwiegend auf die Terminologie der "Bewegten Schule", z.B. Bewegungspause, Bewegtes Sitzen; Lernen in Bewegung. Die Pausenhofmotive lassen sich aus dem Prinzip der "Zonierung" von Pausenhöfen, wie sie z.B. in der "Bewegten Grundschule" in Bayern (BStMUK 1998, S.18) vorgestellt wird, ableiten. Die dargestellten Bildelemente werden demnach als Repräsentanten der Sport- und Ballspielzone, der Spielplatzzone, der Lauf-, Hüpf- und Kunststückzone, der Roll- und Fahrzone

oder der Ruhezone verstanden. Da die dargestellten Aktivitäten verschiedenen Zonen zugeordnet werden können, sind auch Motivkombinationen möglich. Als Sondermotiv, das mit den Zonenmotiven kombinierbar ist, wird außerdem "grüner Pausenhof" definiert. Für die Bilder zum Sportunterricht bietet sich als Motivdifferenzierung eine Klassifikation nach typischen – wiederum kombinierbaren – Aktivitätsgruppen an, z.B. Mannschaftsspiele, Turnen an Geräten, Wasseraktivitäten, Kunststücke, Roll-, Fahr- und Gleitaktivitäten, Hüpfaktivitäten, Kletterwandklettern, Kleine Spiele. [38]

Konkret haben wir also versucht, von jedem Bild ein "Deskript" anzufertigen, das möglichst detailliert alle Bildelemente enthält. Auf der Grundlage dieses "Deskripts" wurde dann die Interpretation von Ort, sozialen Beziehungen, Aktivität(en) und Motiven ebenfalls schriftlich fixiert. So ergab sich zu jedem Bild ein Text, mit dem Inhalt und Intention des Bildes möglichst zutreffend wiedergegeben werden sollte. [39]

Für die Auswertung der Interviews boten sich uns verschiedene Strategien der qualitativen Inhaltsanalyse an. LAMNEK (1995b, S.107) unterscheidet dabei grundsätzlich zwei Vorgehensweisen: die interpretativ-reduktive und die interpretativ-explikative. Die Entscheidung über die Wahl des Auswertungsverfahrens ist im Zusammenhang mit der Zielstellung und der Art der Interviewgestaltung zu treffen. Im Hinblick auf das in den Fragestellungen formulierte Erkenntnisinteresse sollten thematische Aspekte des Gesprächs gezielt herausgearbeitet werden, ohne die Offenheit für unerwartete Aspekte zu verlieren. Darüber hinaus sollten bestimmte Inhalte, v.a. Wunschaktivitäten, auch quantifiziert werden können, um eine Vergleichsgrundlage mit den Ergebnissen der Bilderanalyse zu gewinnen. Das Vorgehen bei der Auswertung kann sich demnach an den qualitativ-inhaltsanalytischen Grundformen der "Zusammenfassung" und "Strukturierung" bei MAYRING (1990, S.86) bzw. an dem von LAMNEK (1995b, S.114-124) dargestellten interpretativ-reduktiven Verfahren orientieren. Der Zielstellung entsprechend erfolgt die Auswertung der Interviews in fünf Schritten: Zunächst wird die Tonbandaufnahme transkribiert. Die Transkription berücksichtigt den vollständigen Gesprächsinhalt sowie Vermerke für Pausen und nichtsprachliche Äußerungen, wie etwa Lachen oder Gesten. Im zweiten Schritt wird der thematische Verlauf festgehalten, indem die aufeinanderfolgenden Textstellen mit Themen des Leitfadens bzw. neuformulierten Themen überschrieben werden. Den dritten Schritt bildet eine themenorientierte Darstellung des einzelnen Gesprächsinhalts. Im vierten Schritt wird eine Themenmatrix erstellt, um einen Überblick über die thematischen Gehalte aller Interviews zu gewinnen. Im fünften Schritt erfolgt eine generalisierende Analyse durch den Vergleich der Einzelanalysen. [40]

Mit folgenden Maßnahmen wurde versucht, die Adäquatheit von Gegenstand und Methode sowie die Gültigkeit und intersubjektive Überprüfbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten (vgl. KLEINING 1982, S.245-248; MAYRING 1990, S.104-106; LAMNEK 1995a, S.152-193; HELSPER et al. 2001, S.258-260). Es wurde versucht,

- den Stand der Forschung zum Gegenstand aus methodologischer und inhaltlicher Sicht so weit aufzuarbeiten, dass sich die Zusammenstellung von Gegenstand und Methode schlüssig begründen lässt;
- die methodologischen und methodischen Vorgaben zur Datenerhebung so zu modifizieren, dass die Fragen optimal beantwortet werden können;
- der Datenaufbereitung ein Kategoriensystem zugrunde zu legen, das sowohl inhaltlich-theoretisch begründbar als auch offen im Hinblick auf Neues ist;
- Validität und Intersubjektivität in der Deskription und Interpretation der Bildelemente der Kinderzeichnungen mit vier Maßnahmen zu entwickeln. Erstens: Jedes Bild wurde von mir, einem weiteren Mann und zwei Frauen unabhängig anhand des gemeinsam entwickelten Kategoriensystems (s.o.) ausgewertet. Die Einzelerhebungen wurden verglichen und bei Abweichungen erfolgte eine gemeinsame Aussprache. Das Ergebnis der Aussprache wurde schriftlich festgehalten. Zu jedem Bild wurde Konsens hergestellt. Nicht konsensfähige Elemente/Aktivitäten/Motive wurden als "nicht definierbar" gewertet. Zweitens: In dieser Aussprache wurde – sofern vorhanden – das Interviewtranskript berücksichtigt. Drittens: In der Aussprache wurden Interviewaussagen anderer Kinder über gleiche oder ähnliche Bildthematika berücksichtigt. Viertens: Ich habe zusätzlich jedes Bild nach jeder Teilstudie neu ausgewertet, um zu überprüfen, ob das Verfahren bei mehrfacher Anwendung zu gleichen Ergebnissen hinsichtlich der Bildelemente und -motive führt;
- Validität und Intersubjektivität in der Interviewauswertung mit zwei Maßnahmen zu entwickeln. Erstens: Jedes Interview wurde von mir und von einer Frau unabhängig ausgewertet. Die Einzelauswertungen wurden verglichen und einer Aussprache unterzogen. Zweitens: Zur Konsensbildung bei der Aussprache wurden die Auswertungsergebnisse der Betreuerin der Einzelstudie hinzugezogen. [41]

7. Entwicklung einer adäquaten Form der Ergebnisdarstellung

Die Ergebnisdarstellung ist der Versuch einer "Rekonstruktion des Originals". Dies kann nur gelingen, wenn man in der Präsentation möglichst viel "O-Bild" und "O-Ton" verwendet und dabei der "Regel der maximalen strukturellen Variation" (KLEINING 1982) treu bleibt. [42]

Im ersten – und wesentlichen – Zugriff geht es darum, die Vielfalt der Wünsche und Vorstellungen schlicht zu zeigen, will man sie nicht auf Häufigkeiten (die allerdings auch ihre Berechtigung haben!) verkürzen. Zu einer adäquaten qualitativen Darstellung der Ergebnisse gehören also immer auch die Originale, die man am besten auf einem Speichermedium (CD-ROM) beilegt. Dies wird im Abschlussbericht zu den acht Teilstudien geschehen. Die Darstellung gliedert sich in drei Bereiche und zwei Ebenen. Die Bereiche werden gebildet durch die Schulbereiche (Klassenzimmerunterricht, Pausenhof, Sportunterricht). Auf der Ebene "Wie Kinder ihre bewegte Schule sehen" wird zunächst das Ergebnis der *Identifikation der Bildelemente* dargestellt. Anschließend wird das Ergebnis der *Interpretation der Bildelemente* im Hinblick auf Ort, Beziehungen und Aktivitäten

dargestellt. Schließlich wird die Entscheidung für Bildmotive dargestellt. Auf der Ebene "Wie Kinder über ihre bewegte Schule *reden*" werden entlang der Themenmatrix *Aussagen* einzelner Kinder zusammengestellt und *im Hinblick auf ihre Wünsche* und Vorstellungen erörtert. Die drei folgenden Ergebnisbeispiele sollen dies verdeutlichen. [43]

1. Beispiel: Kinder formulieren nicht nur Einzelwünsche zur Klassenzimmerausstattung und zu bestimmten Unterrichtssituationen. Wie die Ausführungen von Michael (10, Int47) zeigen, konzipieren sie bewegte Unterrichtsprojekte, in denen sie komplexe didaktische Überlegungen zum Zusammenhang von Lernorten, Lerninhalten und Bewegungsmöglichkeiten entwickeln:

"Also, dabei habe ich gedacht, dass man auch Unterricht in freier Natur machen kann und dass halt der Unterricht gleich Spaß macht und dass man auch, wenn man im Heimat- und Sachkunde macht auch rumlaufen kann und zeigen kann, wie das und das geht. Und dann halt so Sachen untersuchen tut und der Lehrer uns das erklärt, wie das entstanden ist und dass wir auch ein bisschen rechnen, wie viel Wasser den Bach runterfließt, dass man das irgendwie messen kann mit Geräten. Oder vom Zweig, dass man den abschneidet vom Baum, und dann die Blätter zählt und dann ungefähr ausrechnet, wie viele so ein kleiner Busch hat, so ein kleiner Baum. Und dann könnte man das auch verbinden mit dem Unterricht und dem Sport, dass wir so durch den Ort joggen und dann der Lehrer immer was erklärt. Man könnte das auch zusammentun, zum Beispiel Basketball spielen, und wenn der Lehrer fragt, wenn du jetzt fünf Meter weit weg stehst und dann, wenn der andere kommt und du gerade werfen willst, wie lange braucht der Sowieso, wenn der andere ankommt, und wie lange braucht der Ball, bis er in den Korb geht. Oder so Sachaufgaben, zum Beispiel, wenn der Ball in einer Sekunde der Minute soviel aufdatzt, wie oft datzt er dann in der Stunde auf, wenn einer das ununterbrochen macht. Und wenn man dann eine Runde läuft, dass man dann sagt, wie viel Kilometer sind wir jetzt gelaufen und wie viele Dezimeter sind das jetzt insgesamt. Oder wir machen eine Malrechnung, und wenn wir dann den Weg wieder zurück joggen, wie viel sind wir dann insgesamt gelaufen. Finde ich dann schöner, und dann könnte man auch den Sport und den Unterricht so zusammentun und dann ist der Unterricht auch gut". [44]

2. Beispiel: Motive der Pausenhofbilder. Von den 395 Bildern zum Pausenhof konnten wir 102 den realen Sachmotiven, 272 den realen Handlungsmotiven, 1 den speziell-erlebnishaften Handlungsmotiven, 3 den fiktiven Sachmotiven, 12 den fiktiven Handlungsmotiven und 4 den (fiktiv-) abstrakten (Handlungs-) Motiven zuordnen. Dieser Überblick zeigt, dass die Kinder überwiegend Erlebtes/ Erlebbares zeichnen, und dies vorwiegend mit einer Handlungsstruktur, d.h. mit einer Szene, in der Personen agieren, ausdrücken. Die Bildbeispiele in Abbildung 2 veranschaulichen die verschiedenen Motivniveaus.



Abbildung 2: Bildbeispiele aus dem Pausenhof zu den Motivniveaus [45]

Inhaltlich betrachtet lassen sich die Motive der Pausenhofbilder als Repräsentanten verschiedener Pausenhofzonen erfassen (in Klammern jeweils die Anzahl der Bilder, in denen eine entsprechende Aktivität dargestellt ist): Sport- und Ballspielzone (212), Spielplatzzone (146), Lauf-, Hüpf- und Kunststückzone (87), Roll- und Fahrzone (28) und Ruhezone (35). Außerdem spielt das Motiv "grüner Pausenhof" (45) eine offensichtlich wichtige Rolle. Die Bilder der Kinder stellen häufig Zonenkombinationen vor. Abbildung 3 gibt hierzu einige Beispiele und zeigt auch eine "reine" Ruhezone.



Abbildung 3: Bildbeispiele zu einzelnen Pausenhofmotiven [46]

3. Beispiel: *Wunschaktivitäten für den Sportunterricht*. Die Deskription der Bildelemente und die darauf folgende Interpretation ihrer Beziehungen zueinander führt zur Definition gewünschter Aktivitäten. Im Verlauf dieser Arbeitsschritte haben wir in den Bildern zum Sportunterricht 112 Aktivitäten voneinander abgrenzen können. Die Spitzenreiter sind Fußball, Basketball, Schaukelringe turnen, Volleyball, Trampolinspringen, Schwimmen, Sprossenwand klettern, Ballspielen, Wasserspringen und Inlineskating, wobei Mädchen und Jungen erwartungsgemäß unterschiedliche Präferenzen zeigen (vgl. Abbildung 4).

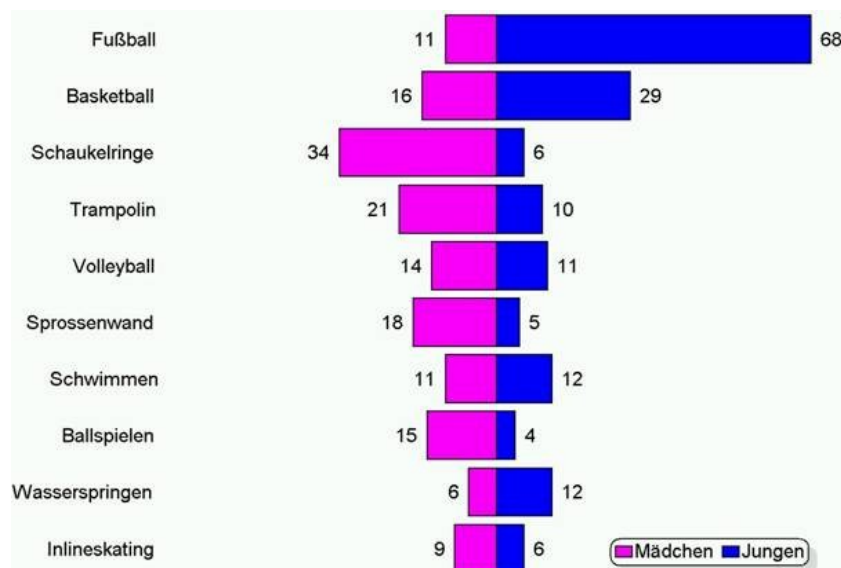


Abbildung 4: Die "Top Ten" im Sportunterricht, differenziert nach Mädchen und Jungen [47]

Die Einzelaktivitäten haben wir wie folgt klassifiziert (in Klammern jeweils die Anzahl der Bilder, in denen eine entsprechende Aktivität dargestellt ist): Mannschaftsspiele (144), Rückschlagspiele (39), Ballspielaktivitäten ohne sportlichen Kontext (24), Turnen an Geräten (119), Wasseraktivitäten (38),

Leichtathletische Aktivitäten (26), Gymnastik und Tanz (13), Kleine Spiele (16), Fahren-Rollen-Gleiten (22), Hüpfaktivitäten (17), Kunststücke (15), Spielplatzaktivitäten (9), Fitnessaktivitäten (6), Kletterwand klettern (5), Kampfsportaktivitäten (4), Zielaktivitäten (3), sonstige Bewegungsaktivitäten (10) und sonstige Aktivitäten (12). In diesem Überblick wird deutlich, dass die Kinder hoch differenzierte Wunschvorstellungen zu ihrem Sportunterricht haben, wobei Mannschafts- und andere Ballspiele sowie Turnen an Geräten mit weitem Abstand vor den anderen Aktivitätskategorien rangieren. Die Rangfolge der Einzelaktivitäten gab im Forscherteam Anlass, unter der Perspektive von "Sinnorientierungen" (KURZ 1986) zu diskutieren, warum gerade diese Aktivitäten präferiert werden. [48]

8. Fazit

Glaubt man im Verlauf eines qualitativen Forschungsprozesses mit der Darstellung der Ergebnisse an seinem Ziel angekommen zu sein, so findet man sich unvermittelt wieder an den Ausgangspunkt zurückgeführt: Mit meiner Frage, wie sich Kinder Bewegung, Spiel und Sport in der Schule wünschen und vorstellen, habe ich vorausgesetzt, dass diese Wunsch- und Vorstellungsstruktur existiert. Jetzt, da ich Elemente dieser Struktur aufgedeckt habe, fällt der Blick wieder auf das Ganze, das nun allerdings differenziert erscheint (KLEINING 1982, S.243f). Der Kreis schließt sich – und eröffnet neue Frageperspektiven, z.B.: In welcher Beziehung stehen Kinderwünsche und -vorstellungen zu den Bedingungen vor Ort? Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Wünschen und intrapersonalen Merkmalen? Welche Aussagen stecken im vorliegenden Material, die ich noch nicht entdeckt habe? [49]

So gewinnt man beim Gehen eines qualitativen Forschungsweges die Erkenntnis, dass man sich in einem Kreislauf befindet, der erst verlassen werden kann, "wenn durch weitere Variation der Perspektiven neue Daten nicht mehr erzielbar sind und alle Informationen in den Strukturzusammenhang sich einfügen" (KLEINING 1982, S.244) – sofern man diesen Anspruch erhebt. Meines Erachtens ist ein solches Ende nicht abzusehen, da nie bestimmt werden kann, ob alle Perspektivvariationen berücksichtigt worden sind. Als wesentlich hingegen erscheint mir, eine offene Haltung gegenüber der Vorläufigkeit der eigenen Erkenntnis und der Möglichkeit weiterer Entdeckungen zu bewahren und bereit zu sein, die Unsicherheit, die mit qualitativen Forschungsdesigns immer verbunden ist, auszuhalten. [50]

Literatur

- Barkholz, Ulrich & Homfeld, Hans G. (1994). Eine Schule zum Wohlfühlen – Viertklässler/innen artikulieren ihre Vorstellungen. *Pädagogik und Schulalltag*, 49 (1), 73-86.
- Blumöhr, Karin (1980). Die Jugend und das Energieproblem. 10. Internationaler Raiffeisen-Jugendwettbewerb mit Bilderausstellung im Deutschen Museum München. *Bayrische Schule*, 33 (16), 22f.
- Bräutigam, Michael (1998). Schüler im Sportunterricht. In Wolf-Dietrich Miethling (Hrsg.), *Sportunterricht aus Schülersicht. Alltag, Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht* (S.61-70). Hamburg: Czwalina.
- Brehm, Walter & Voitländer, Anja (2000). Der Sinn des Sports aus Schülersicht. In Eckart Balz & Peter Neumann (Hrsg.), *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 3.-5.6.1999 in Regensburg* (S.179-187). Hamburg: Czwalina.
- Brem-Gräser, Luitgard (1970). *Familie in Tieren. Die Familiensituation im Spiegel der Kinderzeichnung*. München: Reinhardt.
- Bröcher, Joachim (1995). Die Verbildlichung einer zerrissenen Welt. *Musik-, Tanz- und Kunstpädagogik*, 6 (2), 87-95.
- Bröcher, Joachim (1996). Soziale Desintegration als Thema von Schülerzeichnungen. *Sonderpädagogik*, 26 (2) 2, 88-104.
- BStMUK [Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus] (Hrsg.) (1998). *Bewegte Grundschule*. München: Verlag Fachpublica Wehner GmbH.
- Dussa, Ingo (1980). Unsere Familie bei Tisch. *Zeitschrift für Kunstpädagogik*, 6, 21-24.
- Fölling-Albers, Maria (2001). Veränderte Kindheit – revisited. Konzepte und Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Kindheitsforschung der vergangenen 20 Jahre. In Maria Fölling-Albers, Sigrun Richter, Hans Brügelmann & Angelika Speck-Hamdan (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschule III: Fragen der Praxis – Befunde der Forschung* (S.10-42). Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Friebertshäuser, Barbara (1997). Interviewtechniken - ein Überblick. In Barbara Friebertshäuser & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S.371-395), Weinheim, München: Juventa.
- Friedrichs, Jürgen (1990). *Methoden empirischer Sozialforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Fuhs, Burkhard (2000). Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In Friederike Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S.87-104). Weinheim, München: Juventa.
- [Glaser, Barney](#) & Strauss, Anselm L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine Publishing Company (11. Auflage 1980).
- Glinka, Hans-Jürgen (1998). *Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen*. Weinheim, München: Juventa.
- Gross, Julien (1998). Drawing facilitates children's verbal reports of emotionally laden events. *Journal of experimental psychology: applied*, 4, 163-179.
- Heinzel, Friederike (1997). Qualitative Interviews mit Kindern. In Barbara Friebertshäuser & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S.396-413), Weinheim, München: Juventa.
- Helsper, Werner; Herwartz-Emden, Leonie & Terhart, Ewald (2001). Qualität qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Ein Tagungsbericht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, 251-269.
- Hentig, Hartmut von (1999). *Bildung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Honig, Michael-Sebastian (1999). Forschung "vom Kinde aus"? Perspektivität in der Kindheitsforschung. In Michael-Sebastian Honig, Andreas Lange & Hans Rudolf Leu (Hrsg.), *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung* (S.33-50). Weinheim, München: Juventa.
- Horbelt, Rainer (Hrsg.) (1987). *Mut zum Träumen. Wie Kinder sich ihre Zukunft vorstellen – gemalt und geschrieben für den WDR-Wettbewerb*. Frankfurt am Main: Eichborn.
- Horlebein, Ulrike; Medick, Barbara; Schulz, Thomas & Schwind, Claudia (1996). Was verbinden Kinder mit Bewegung in verschiedenen Bereichen? In Peter Kuhn & Walter Brehm (Hrsg.),

Bewegte Kindheit. Abschlußbericht zum Projektseminar des Instituts für Sportwissenschaft der Universität Bayreuth im Sommersemester 1996 (S.32-52). Bayreuth: Selbstverlag.

Hunger, Ina (2001). "Und manche machen's wegen Vergnügen" – Zur Bedeutung von Sport aus der Perspektive von Kindern. In Renate Zimmer (Hrsg.), *Erziehen als Aufgabe – Sportpädagogische Reflexionen* (S.113-129). Schorndorf: Hofmann.

John-Winde, Helga (1981). *Kriterien zur Bewertung der Kinderzeichnung*. Bonn: Bouvier.

Junker, Hans-Dieter (1988). Gestalten lernen für die inhaltsorientierte Praxis. *Kunst und Unterricht, Heft 125*, 45-50.

Kähne, Heinz (1995). Vor dem Schaufenster. Wünsche als Unterrichtsthema in einer 3. Grundschulklasse. *BDK-Mitteilungen*, 31 (4), 18-19.

Kaiser, Astrid (1986). Die Keks-Fabrik. Mädchen und Jungen sehen die Arbeitswelt anders. *PÄD extra*, 5/1986, 19-21.

Kaufmann, Inge (1988). Familienzeichnungen. Bericht aus der Hochschularbeit. Paderborn: Junfermann.

[Kleining, Gerhard](#) (1982). Umriss zu einer Methodologie Qualitativer Sozialforschung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialforschung*, 24, 224-253.

Koch, Dorothea & Haarmann, Heidemarie (1985). Arbeitswelt im Jahr zweitausend. Die Zukunft der Arbeit aus der Sicht von Grundschulkindern. *Die Arbeitslehre*, 38 (7), 12f.

Kuhn, Peter & Brehm, Walter (Hrsg.) (1996). *Bewegte Kindheit. Abschlußbericht zum Projektseminar des Instituts für Sportwissenschaft der Universität Bayreuth im Sommersemester 1996*. Bayreuth: Selbstverlag.

Kurz, Dietrich (1986). Vom Sinn des Sports. In Klaus Heinemann & Hartmut Becker (Hrsg.), *Die Zukunft des Sports. Materialien zum Kongreß "Menschen im Sport 2000"* (S.44-68). Schorndorf: Hofmann.

Laging, Ralf (1999). Theoretische Bezüge und Konzepte der Bewegten Schule – Grundlagen und Überblick. In Ralf Laging & Gerhard Schillack (Hrsg.), *Die Schule kommt in Bewegung. Konzepte, Untersuchungen und praktische Beispiele zur Bewegten Schule* (S.2-38). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Laging, Ralf & Schillack, Gerhard (Hrsg.) (2000). *Die Schule kommt in Bewegung. Konzepte, Untersuchungen und praktische Beispiele zur Bewegten Schule*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren

[Lamnek, Siegfried](#) (1995a). *Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie*. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion.

Lamnek, Siegfried (1995b). *Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken*. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion.

Lohaus, Arnold & Schorsch, Sabine (1990). Zur Entwicklung verbaler und nonverbaler Kommunikationsfertigkeiten im Kindesalter. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 4, 137-145

Lutz, Manuela; Behnken, Imbke & Zinnecker, Jürgen (1997). Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biographischer erinnelter Lebensräume. In Barbara Friebertshäuser & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 414-435). Weinheim, München.

[Mayring, Philipp](#) (1990). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. München: Psychologie-Verlags-Union.

Medick, Barbara (1998). *Welche Art von Bewegung wünschen sich Kinder in der Schule?* [Wissenschaftliche Hausarbeit an der Universität Bayreuth]

Merkens, Hans (1997). Stichproben bei qualitativen Studien. In Barbara Friebertshäuser & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S.97-106). Weinheim, München: Juventa

Oswald, Hans (1997). Was heißt qualitativ forschen? Eine Einführung in Zugänge und Verfahren. In Barbara Friebertshäuser & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S.71-87). Weinheim, München.

Oswald, Hans (2000). Geleitwort. In Friederike Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S.9-15). Weinheim, München: Juventa.

- Oswald, Hans & Krappmann, Lothar (1985). Kinderwünsche. *Zeitschrift für Pädagogik*, 31, 719-734.
- Prohl, Robert (1999). *Grundriß der Sportpädagogik*. Wiebelsheim: Limpert.
- Rau, Gabriele (1977). *Sportlehrer und Sportunterricht aus der Sicht des Schülers. Eine Analyse von Schülerzeichnungen*. Wissenschaftliche Hausarbeit an der Universität Bochum.
- Regensburger Projektgruppe (2001). *Bewegte Schule – Anspruch und Wirklichkeit. Grundlagen, Untersuchungen, Empfehlungen*. Schorndorf: Hofmann.
- Reiß, Wolfgang (1996). *Kinderzeichnungen. Wege zum Kind durch seine Zeichnung*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Reiß, Wolfgang (2000). Zur Produktion und Analyse von Kinderzeichnungen. In Friederike Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S.231-246). Weinheim, München: Juventa.
- Richter, Hans-Günther (1997). *Die Kinderzeichnung. Entwicklung – Interpretation – Ästhetik*. Berlin: Cornelsen.
- Rousseau, Jean-Jacques (1995). *Emil oder über die Erziehung* (1762). Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh (12. Auflage).
- Schleiermacher, Friedrich (1957). *Pädagogische Schriften, Bd. 1. Die Vorlesungen aus dem Jahr 1826*, hrsg. von E. Weniger unter Mitwirkung von T. Schulze. Düsseldorf, München: Kupper.
- Scholz, Gerold (1994). *Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schoppe, Andreas (1991). *Kinderzeichnung und Lebenswelt*. Herne: Verlag für Wissenschaft und Kunst.
- Schorch, Günther (1998). *Grundschulpädagogik – eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schottenloher, Gertraud (1994). *Wenn Worte fehlen, sprechen Bilder: bildnerisches Gestalten und Therapie*. München: Kösel.
- Schratz, Michael (1995). Unterrichtsforschung als Beitrag zur Schulentwicklung. In Hans-Günter Rolff & Christel Adick (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung* (S.267-295). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Schreier, Helmut (1980). Kinder entwerfen Zukunft. Die Gestalt der Dinge, die kommen werden. *Grundschule*, 12, 374-377.
- Schreier, Helmut (1995a). Philosophische Gespräche mit Kindern. Zwischen Umweltangst und Fortschrittsglauben. *Grundschule*, 27, 18-21.
- Schreier, Helmut (1995b). Wege zum Philosophieren mit Kindern. *Die Grundschulzeitschrift*, 9, 44-46.
- Schuster, Martin (1994). *Kinderzeichnungen*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Spanhel, Dieter & Zangl, Angelika (1991). Kinder an das Spiel freigeben! Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt zur Spielwelt 7- bis 10-Jähriger. *Spielmittel*, 1, 16-32.
- Tschanz, Manuela & Krause, Christina (1992). Wie Grundschüler die Reaktion ihrer Eltern auf Zensuren reflektieren – eine Längsschnittanalyse thematischer Kinderzeichnungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 39 (4), 264-276.
- Winter-Uedelhofen, Hella (1993). Lieblingsspielzeug und Wunschberuf. Geschlechtsspezifische Orientierungen in Zeichnungen von Kindergartenkindern. *Kunst + Unterricht*, 170, 46-48.

Zum Autor

Peter KUHN, Dr. phil., Jg. 1959. Studium: Katholische Religionslehre und Sport für das Gymnasiallehramt an der Julius-Maximilians-Universität zu Würzburg. Nach Referendarzeit und Schuldienst 1990 Wechsel an das Institut für Sportwissenschaft der Universität Bayreuth als Lehrkraft für besondere Aufgaben. Nebentätigkeit im Fach Sport an verschiedenen Schulen im Rahmen von Kooperationsprojekten. Promotion: 1996 mit magna cum laude. Schwerpunkte in der Lehre: Sportpädagogik und Sportdidaktik; Didaktik und Methodik der Sportbereiche Volleyball, Snowboard, Bewegungskünste, Kampfkünste und Elementare Bewegungs- und Spielerziehung. Schwerpunkte in der Forschung: Kinderperspektive auf Bewegung, Spiel und Sport in der Schule; Sport und jugendliches Selbstkonzept; Sport und Natur. Inhaber der Trainer-A-Lizenz des Deutschen Volleyball Verbandes. Von 1998 bis 2000 kollegialer Leiter des jährlichen Internationalen Symposiums des Deutschen Volleyball Verbands für Lehrkräfte an Hochschulen.

Kontakt:

Dr. Peter Kuhn
Universität Bayreuth
Institut für Sportwissenschaft
D-95440 Bayreuth

Tel.: +49 921 553469
Fax +49 921 553468

E-Mail: peter.kuhn@uni-bayreuth.de

Zitation

Kuhn, Peter (2003). Thematische Zeichnung und fokussiertes, episodisches Interview am Bild – Ein qualitatives Verfahren zur Annäherung an die Kindersicht auf Bewegung, Spiel und Sport in der Schule [50 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 4(1), Art. 8, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs030187>.

Revised 6/2008