

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

„Die gute, aber auch schlechte Welt“ – Die Wahrnehmung globaler Krisen von
Kindern mit der 1B der Mittelschule Pfeilgasse in Wien

verfasst von | submitted by

Leonie Sabine Ruppert B.Sc.

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 589

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Internationale Entwicklung

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Gerald Faschingeder

Danksagung

Diese Arbeit ist nicht im Alleingang entstanden, sondern in einem vielschichtigen Prozess des Austauschs, der Zusammenarbeit und der Unterstützung vieler Menschen, die diesen Forschungsprozess wesentlich geprägt und ermöglicht haben. Dafür gilt mein herzlicher Dank.

Besonders hervorzuheben sind hier meine Forschungspartner:innen: die Schüler:innen der 1B der Offenen Mittelschule Pfeilgasse in Wien. Euch verdanke ich diese Arbeit. Eure Perspektiven und Erfahrungen, die ihr mit mir geteilt habt, haben diese Arbeit maßgeblich geprägt und überhaupt erst ermöglicht. Danke für eure Offenheit und euer Vertrauen. Ebenso danke ich Milica, der Klassenleiterin, für ihre kontinuierliche Unterstützung im schulischen Alltag und den wertvollen Austausch vor, während und nach Abschluss der Workshops. Deine Bereitschaft, deine Neugier und dein Vertrauen in das Forschungsvorhaben waren eine wesentliche Voraussetzung für die Umsetzung des Projekts.

Mein großer Dank gilt zudem Gerald Faschingeder, der mich während des gesamten Forschungsprozesses als Betreuungsperson ermutigend begleitet und unterstützt hat. Deine wertvollen Impulse, dein hilfreiches Feedback sowie die gemeinsamen Denkprozesse haben diese Arbeit wesentlich geschärft und weiterentwickelt.

Ein weiteres Dankeschön geht an Clara John und Vera Brandner für inspirierende Denkanstöße und hilfreichen Erfahrungsaustausch.

Ein besonderer persönlicher Dank gilt meiner Familie und meinen Freund:innen, die mich nicht nur während des Forschungsprozesses, sondern über das gesamte Studium hinweg begleitet und kontinuierlich auf unterschiedliche Weise unterstützt haben.

Danke an Sophie und Amaal, mit denen ich das Masterstudium gemeinsam bestreiten durfte und die diese Zeit für mich besonders geprägt haben. Der kontinuierliche Austausch mit euch war für mich in vielerlei Hinsicht eine wichtige Unterstützung.

Vielen Dank auch an Eva und Mike für eure Zeit, euer wertvolles Feedback und eure Unterstützung, auf die ich fachlich wie persönlich jederzeit zählen konnte.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
1.1 Hintergrund und Forschungsinteresse	7
1.2 Forschungsstand zur Krisenwahrnehmung junger Menschen	8
1.3 Relevanz und Zielsetzung der Arbeit	13
1.4 Relevanz und Beitrag der Arbeit im Kontext Internationaler Entwicklung	15
1.5 Annäherung an eine Arbeitsdefinition „Krise“	16
1.6 Eigene Positionalität als Autorin und Forschungsleitung	18
1.7 Aufbau der Arbeit	23
2. Methodologischer Rahmen	25
2.1 Transdisziplinarität als Leitlinie	25
2.2 Partizipative Forschung mit Kindern	28
2.3 Kritische Pädagogik und Wissensproduktion: Paulo Freire und bell hooks	36
3. Das Forschungsprojekt: Allgemeine Dramaturgie der Zusammenarbeit	44
4. Methodische Elemente des Forschungsprozesses	49
4.1 Bildertheater	49
4.1.1 Meine Umsetzung des Bildertheaters	51
4.2 Die Generative Bildarbeit	52
4.2.1 Meine Umsetzung der Generativen Bildarbeit	56
4.3 Interviews mit fünf Schüler:innen und der Lehrerin	59
4.3.1 Meine Umsetzung der Interviews	61
4.4 Auswertungsmethode: Reflexive Thematische Analyse	65
4.4.1 Meine Umsetzung der reflexiven thematischen Analyse	67
5. Kindliche Weltdeutungen im Kontext globaler Krisen	69
5.1 Die Welt als strukturierte und bewertete Erfahrungswirklichkeit	69
5.1.1 Die Welt ordnen: zwischen Sicherheit und Bedrohung	70
5.1.2 Dichotomie von Gut und Böse	72
5.1.3 Ungerechtigkeit wahrnehmen und Gleichheit einfordern	73
5.2 Natur als ambivalenter Erfahrungsraum: Zwischen Überlebensgrundlage, Erholung und ökologischer Bedrohung	74
5.2.1 Natur als Lebensgrundlage und Voraussetzung des Überlebens	75
5.2.2 Natur als verletzlicher und schützenswerter Raum	76

5.2.3	Natur als Ruhe- und relationaler Erfahrungsort	78
5.3	Krieg, Gewalt und Bedrohung: Globale Konflikte und persönliche Bedrohungsängste	81
5.3.1	Krieg als existenzielle Bedrohung	81
5.3.2	Gewalt im sozialen Nahraum	84
5.4	Bedrohung der existenziellen Sicherheit	87
5.4.1	Grundversorgung überlebenswichtiger Güter	87
5.4.2	Zukunftsangst und existenzielle Bedrohung	89
5.4.3	Finanzielle Sicherheit als Mittel zur Existenzsicherung und Wohlbefinden	90
5.5	Zugehörigkeit und Ausschluss als zentrale Bezugspunkte kindlicher Weltdeutung	92
5.5.1	Zwischen Herkunft, Identität und Zugehörigkeit	92
5.5.2	Sprache als Konfliktfeld und der Diskriminierung	95
5.5.3	„Kein Ausschließen“	97
5.6	Bewältigungsstrategien und Resilienz	99
5.6.1	Bewältigungsstrategien durch positive Fokussierung	99
5.6.2	Lachen und Distanzierung als Schutzmechanismen	101
5.6.3	Materielle Absicherung und Umgang mit möglichen Mangelsituationen	103
5.7	Der Ort Schule als prägender institutioneller Rahmen der Forschung (kontextuelles theme)	104
5.7.1	Reproduktion schulisch vermittelten Wissens	104
5.7.2	Einfluss schulischer Leistungs- und Erwartungslogiken	105
6.	Zentrale Erkenntnisse globaler Krisenwahrnehmung aus der Perspektive der Schüler:innen	108
7.	Forschungsprozess als Lernprozess	118
7.1	Zwischen Teilnahme und Teilhabe: Wie partizipativ war der Forschungsprozess?	118
7.2	Reflexion: Der Ort Schule als Forschungssetting	125
7.3	Grenzen und Möglichkeiten der Generativen Bildarbeit	128
8.	Schlussgedanken	131
	Literaturverzeichnis	133
	Abbildungsverzeichnis	140
	Anhang	141

1. Einleitung

Krisen prägen die Gegenwart und „haben unsere Lebenswirklichkeit immer fester im Griff“ (Asbrand et al. 2024: 39). So bestimmen etwa kriegerische Konflikte wie der russische Angriffskrieg gegen die Ukraine oder der eskalierende Konflikt im Nahen Osten, ökologische Herausforderungen sowie wirtschaftliche Unsicherheiten und nicht zuletzt die COVID-19-Pandemie mit ihren Folgen gesellschaftliche Debatten ebenso wie mediale Berichterstattungen und alltagsweltliche Gespräche. Auch Kinder und Jugendliche bleiben von diesen Entwicklungen nicht unberührt. Gegenwärtige gesellschaftliche Dynamiken, die zunehmend im Kontext eines anhaltenden Krisenmodus diskutiert werden, gehören nicht nur zur Lebensrealität von Erwachsenen, sondern prägen auch die Lebenswelten junger Menschen – einschließlich der Kinder (Hafeneger 2023: 40ff.; Peuke/Overwien 2024: 301; UNICEF Österreich 2023).

Trotz dieser Realität dominieren in gesellschaftlichen Aushandlungen und wissenschaftlichen Krisendiskursen weiterhin erwachsenenorientierte Perspektiven, während die Sichtweisen von Kindern nur begrenzt berücksichtigt werden (Cuevas-Parra 2020: 2; Peuke/Overwien 2024: 305). So wird Kindern häufig nicht nur die Fähigkeit abgesprochen, sich mit gegenwärtigen Krisengeschehen auseinanderzusetzen, sondern auch ihre Rolle als potenzielle Akteur:innen gesellschaftlicher und politischer Partizipation nicht zugetraut (Peuke/Overwien 2024: 310). Zugleich werden die Kinder zunehmend in gesellschaftliche Verantwortung adressiert, beispielsweise durch pandemiebedingte Verhaltensregeln wie Maskenpflicht und Kontaktbeschränkungen oder indem sie als Hoffnungsträger:innen für ökologische und soziale Transformationen angesprochen werden. Im Kontext gesellschaftlicher Krisen, wie etwa der Klimakrise, werden Kinder häufig „als Opfer oder als Verkörperung der Hoffnung von Zukunft“ stilisiert (Moran-Ellis/Sünker 2023: 152). Paradoxerweise geht dies jedoch nicht selbstverständlich mit einer diskursiven Einbindung ihrer Perspektiven einher. Vielmehr erscheinen die Kinder im öffentlichen Diskurs vorwiegend als Betroffene, selten als eigenständige Deutende gesellschaftlicher Wirklichkeit. Damit wird oft *über* sie oder *für* sie gesprochen, deutlich weniger jedoch *mit* ihnen.

Vor diesem Hintergrund setzt die vorliegende Arbeit an und verfolgt das Ziel, die Wahrnehmung globaler Krisen aus der Perspektive von Kindern zu untersuchen und damit eine Perspektive sichtbar zu machen, die im Krisendiskurs bislang unterrepräsentiert ist. Im gemeinsamen Forschungsprozess mit den Schüler:innen der 1B der OMS Pfeilgasse in Wien soll ein vertieftes Verständnis dafür gewonnen werden, welche globalen Krisen die Kinder

beschäftigen, wie sie diese deuten und welche emotionalen sowie lebensweltlichen Dimensionen damit verbunden sind. Die Kinder werden dabei als Expert:innen ihrer Lebenswelt verstanden, denen eine Auseinandersetzung mit globalen Krisen nicht nur zugetraut wird, sondern deren Perspektiven als eigenständige Erkenntnisquelle betrachtet werden. Im Zentrum steht daher nicht das Forschen über Kinder, sondern das Forschen mit ihnen, indem Räume geschaffen werden, in denen sie ihre Wahrnehmungen, Bedeutungszuschreibungen und Erfahrungen selbst zum Ausdruck bringen können.

Methodisch folgt die Untersuchung einem partizipativen Ansatz, der darauf abzielt, Kinder nicht ausschließlich als Beforschte, sondern als Expert:innen ihrer Lebenswelt in den Forschungsprozess einzubeziehen. Zentral ist dabei die Generative Bildarbeit nach Brandner (2020), die durch die Kombination aus visuellen Ausdrucksformen, Reflexion und Gruppendiskussionen eine tiefgehende Auseinandersetzung mit Krisenwahrnehmungen ermöglicht. Damit verbindet sich das Anliegen, Kindern auf Augenhöhe zu begegnen und Bedingungen zu schaffen, unter denen sie als ernstzunehmende Akteur:innen gesellschaftlicher Wirklichkeit wahrgenommen werden. Ihre Perspektiven sind dabei nicht lediglich ergänzend, sondern erkenntnisrelevant, da gesellschaftliche Wirklichkeit nicht unabhängig von denjenigen verstanden werden kann, die sie erfahren, deuten und in ihrem Alltag verarbeiten.

Die Ergebnisse dieser Studie sollen einen Beitrag zum vertieften Verständnis der kindlichen Wahrnehmung globaler Krisen leisten und können zugleich Anregungen für pädagogische Praxis und Bildungsarbeit im Umgang mit Krisenerleben von Kindern geben. Darüber hinaus trägt die Arbeit dazu bei, bestehende Diskurse über kindliche Krisenwahrnehmung zu differenzieren und epistemische Hierarchien in der Wissensproduktion zu hinterfragen, indem die Schüler:innen als Expert:innen ihrer Lebenswelt an der Wissensproduktion beteiligt werden. Damit versteht sich die vorliegende Arbeit nicht nur als Beitrag zur Erforschung kindlicher Krisenwahrnehmungen, sondern auch als Impuls, Kinder in wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskursen stärker als eigenständige Deutende ihrer Lebenswelt ernst zu nehmen.

1.1 Hintergrund und Forschungsinteresse

Mein Forschungsinteresse entstand aus einer konkreten Alltagssituation während der COVID-19-Pandemie im Jahr 2022. Neben meinem Studium betreute ich zwei Mädchen, die zu diesem Zeitpunkt den Kindergarten besuchten. Die ältere war fünf, die jüngere drei Jahre alt. Nach dem Abholen vom Kindergarten verbrachten wir den Nachmittag im Wiener Augarten. Während ich mit dem jüngeren Kind auf einer Parkbank saß, beobachtete ich, wie die ältere gemeinsam mit anderen Kindern aus ihrem Kindergarten ein Fangspiel spielte. Ein Kind übernahm dabei die Rolle des „Virus“ und fungierte als Fänger. Wurde ein anderes Kind gefangen, galt es als „infiziert“ und schied aus dem Spiel aus, indem es als „tot“ erklärt wurde. Später erzählten mir die Kinder, dass sie dieses Spiel selbst erfunden und „Covid“ genannt hatten.

Diese Situation hat mich nicht nur erschreckt, sondern auch zum Nachdenken angeregt. Dass sich die Kindergartenkinder ein Spiel überlegten, in dem das COVID-19-Virus „alle fängt“, diese anschließend „infiziert“ sind und schließlich „tot“ erklärt werden, erschien mir besonders eindrücklich und warf einige Fragen auf: *Wie nehmen die Kinder die Pandemie wahr? Was beschäftigt sie? Wie deuten und verarbeiten sie ihre Eindrücke und Erfahrungen? Welche Ängste und Sorgen entwickeln sie, und wer nimmt sich ihrer Fragen an und unterstützt sie?*

Während die Medien zu diesem Zeitpunkt täglich über steigende Infektionszahlen und Todesfälle berichteten und Maßnahmen wie Lockdowns, Maskenpflicht und Kontaktbeschränkungen den gesellschaftlichen Alltag prägten, beschränkte sich der öffentliche Diskurs häufig auf Akteur:innen der „Erwachsenenwelt“. In gesellschaftlichen, medialen und auch wissenschaftlichen Krisenkontexten dominieren erwachsene Perspektiven, während kindliche Sichtweisen vielfach ungehört bleiben. Kinder gelten dabei häufig als schutzbedürftig und „zu jung“, um globale Krisen zu verstehen, während ihnen zugleich die Fähigkeit abgesprochen wird, sich eigenständig mit gesellschaftlichen Entwicklungen auseinanderzusetzen (Peuke/Overwien 2024: 305). Dabei sind es genauso die jüngeren Generationen, die nicht nur unmittelbar von den Auswirkungen und Folgen der COVID-19-Pandemie betroffen sind, sondern gleichzeitig zunehmend in gesellschaftliche Verantwortung gezogen werden, etwa durch Forderungen nach pandemiebedingten Verhaltensregeln.

Die Situation im Park eröffnete mir einen Einblick in die Lebenswelt der Kinder und zeigte, dass sich Kinder bereits im Kindergartenalter eigenständig mit gesellschaftlichen Ereignissen wie der Pandemie auseinandersetzen, diese deuten und in ihre alltägliche Lebenswelt

integrieren. Ihr Spiel kann dabei als zentraler Ausdrucksraum gelesen werden, in dem Erfahrungen aus dem sozialen Umfeld aufgenommen und in eigene Logiken übersetzt werden. Sie sind also keine passiven Zuschauer:innen, sondern aktive Deutende in einer Welt, die von ihnen zunehmend Verantwortung verlangt – warum also werden sie im Krisendiskurs nicht ebenso als relevante Akteur:innen ernst genommen?

Da die Pandemie nur eine, wenn auch Kinder unmittelbar in ihrem Alltag betreffende Krise darstellt, entwickelte sich daraus ein weiterführendes Interesse daran, grundsätzlich zu untersuchen, wie Kinder ihre Welt im Kontext globaler Krisen wahrnehmen und welche Rolle solche Ereignisse in ihren Lebenswelten spielen. Die Situation im Park bildete somit den Ausgangspunkt dafür, genauer hinzuschauen, wie Kinder globale Krisengeschehen wahrnehmen und sie nicht nur als passive Rezipient:innen gesellschaftlicher Entwicklungen zu betrachten, sondern als aktive Deutende ihrer eigenen Lebenswelt.

1.2 Forschungsstand zur Krisenwahrnehmung junger Menschen

Krisen und globale Konfliktlagen prägen zunehmend soziale Wirklichkeiten. Entsprechend ist die Krisenwahrnehmung junger Menschen in den vergangenen Jahren verstärkt Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzungen geworden, wobei der Fokus überwiegend auf Jugendlichen und jungen Erwachsenen liegt und weniger auf Kindern.

Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über zentrale Forschungsergebnisse zur Krisenwahrnehmung junger Menschen und beleuchtet zunächst Sorgenlagen, Zukunftserwartungen und zentrale Krisenthemen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, bevor anschließend Studienergebnisse zur Krisenwahrnehmung von Kindern aufgegriffen werden. Abschließend wird der Forschungsstand im Hinblick auf partizipative Zugänge und epistemische Begrenzungen der bisherigen Krisenforschung mit Kindern kritisch eingeordnet.

Krisenwahrnehmung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen

Zentrale Einblicke in die jugendliche Wahrnehmung globaler Krisen liefern groß angelegte Jugendstudien. So untersucht etwa die Trendstudie *Jugend in Deutschland* (2023) Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 14 bis 29 Jahren und zeigt, dass insbesondere der Krieg in der Ukraine, der Klimawandel und wirtschaftliche Unsicherheiten als stark belastend erlebt werden. Gleichzeitig fühlen sich viele von politischen Entscheidungsträger:innen nicht

ausreichend ernst genommen, während finanzielle Sorgen und Zukunftsängste zunehmen (Schnetzer et al. 2023). Ähnliche Befunde zeigen sich in der österreichischen Studie *Lebenswelten 2020: Werterhaltung junger Menschen in Österreich* (2021), die Jugendliche im Alter von 14 bis 16 Jahren aus unterschiedlichen Schultypen befragt hat. Zwar blickt die Mehrheit der Jugendlichen grundsätzlich optimistisch in die Zukunft, zugleich zeigt sich jedoch eine hohe Sorgenbelastung. Besonders Umwelt- und Klimafragen, familiäres Auseinanderbrechen sowie gesundheitliche Risiken werden als zentrale Ängste benannt. Auffällig ist dabei der Zusammenhang zwischen Sorgenintensität und den familiären ökonomischen sowie kulturellen Ressourcen (Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs 2021: 6). Auch die aktuelle *Shell Jugendstudie* (2024) bestätigt eine deutliche Zunahme von Ängsten im Zusammenhang mit gegenwärtigen Krisenlagen. Jugendliche im Alter von 12 bis 25 Jahren berichten insbesondere von Sorgen mit Blick auf einen möglichen Krieg in Europa (81%) sowie wirtschaftliche Instabilität und ein damit einhergehender Armutsanstieg (67%) (Albert et al. 2024: 13f.). Der Klimawandel wird von rund 80% der Befragten als menschengemachte Bedrohung wahrgenommen, deren gravierende Folgen vor allem in der Zukunft erwartet werden (Albert et al. 2024: 15, 31). Im Unterschied zur Covid-19-Pandemie, die von vielen Jugendlichen als überwundene Krise betrachtet wird, werden gegenwärtige Kriege, Inflation und Umwelt- und Klimakrise als akute Bedrohung im „Hier und Jetzt“ (Albert et al. 2024: 31) erlebt. Entsprechend äußern viele junge Menschen Sorgen darüber, wie sie ihr alltägliches Leben langfristig finanziell bewältigen sollen (Albert et al. 2024: 31). Neben ökonomischen und geopolitischen Unsicherheiten nehmen auch gesellschaftliche Spannungen zu. So berichten viele Jugendliche von Ängsten vor wachsender Feindseligkeit zwischen Menschen, die mit ihrer Sorge vor Ausländerfeindlichkeit vergleichbar sind (Albert et al. 2024: 14). Ergänzend verdeutlicht die *Studie des Liz Mohn Centers* (2023) zu den „Einstellungen und Sorgen junger Menschen“ im Alter von 12 bis 18 Jahren in Deutschland, dass individuelle Zukunftsvorstellungen und gesellschaftliche Krisenwahrnehmungen nicht unabhängig voneinander zu betrachten sind. Die Ergebnisse zeigen, dass persönliche Werte wie Freiheit (93%), finanzielle Sicherheit (88%) und Verantwortungsübernahme (85%) für Kinder und Jugendliche von hoher Bedeutung sind (Habich/Remete 2023: 2). Diese Wertorientierungen stehen dabei in engem Zusammenhang mit konkreten Sorgen, die sowohl persönliche Lebensbereiche als auch gesellschaftliche Krisen betreffen. Besonders häufig werden Ängste vor dem Verlust nahestehender Personen genannt, so heißt es in den Studienergebnissen: „Wie auch 2022 bleibt die dominante Sorge der Tod eines Familienangehörigen oder des Partners/der Partnerin“ (Habich/Remete 2023: 4). Daran

anschließend folgen Ängste vor einem Kriegsausbruch in Deutschland sowie die Sorge, den eigenen Bildungsweg nicht erfolgreich bewältigen zu können. Darüber hinaus nehmen globale und gesellschaftliche Krisen einen hohen Stellenwert in der Sorgenstruktur junger Menschen ein. Besonders häufig werden der Klimawandel, mögliche Terroranschläge in Deutschland, wirtschaftliche Unsicherheiten und Armut sowie Diskriminierung als belastend benannt. Im Vergleich dazu scheint die COVID-19-Pandemie für viele Befragte immer mehr an Bedeutung zu verlieren (Habich/Remete 2023: 4). Der Krieg in der Ukraine hingegen wird weiterhin als emotional belastend erlebt, auch wenn die Intensität der Angst im Vergleich zur Anfangsphase des Konflikts abgenommen hat (Habich/Remete 2023: 9). Auffällig ist zudem, dass ein erheblicher Teil der Befragten gesellschaftliche Spannungen wahrnimmt und einen mangelnden respektvollen Umgang in der Gesellschaft kritisiert. Weniger als die Hälfte der Befragten ist nur mehr davon überzeugt, dass gesellschaftliche Vielfalt als Bereicherung anerkannt wird (Habich/Remete 2023: 7). Auch die *YEP-Studie* (2025) unterstreicht, dass gesellschaftspolitische Krisenthemen wie den Klimawandel, politische Instabilität, wirtschaftliche Unsicherheiten sowie schulischer Leistungsdruck zentrale Stressfaktoren der Jugendlichen im Alter von 14 bis 25 Jahren darstellen und das psychische Wohlbefinden erheblich beeinflussen. Neben individuellen Belastungen gewinnt zugleich das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Gemeinschaft an Bedeutung, insbesondere in Situationen, in denen Jugendliche sich als machtlos erleben (YEP – Stimme der Jugend 2025: 13, 19). Ergänzend lässt sich auf die Studie *In Zeiten multipler Krisen* von Eppinger et al. (2024) verweisen, die eine Befragung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter von 10 bis 27 Jahren umfasst. Auch wenn Kinder Teil der Stichprobe sind, liegt der analytische Schwerpunkt der Studie auf Jugendlichen und jungen Erwachsenen, insbesondere im Hinblick auf Zukunftserwartungen, Ängste und gesellschaftliche Orientierungen. Die Ergebnisse zeigen, dass Jugendliche und junge Erwachsene vor allem jugendphasentypische Sorgen hinsichtlich ihrer zukünftigen Lebensgestaltung beschäftigen, die jedoch durch aktuelle gesellschaftliche Krisen wie „Krieg und Flucht sowie Umwelt-, Klima- und Tierschutz“ (Eppinger et al. 2024: 134) deutlich erweitert werden und sich insbesondere in ausgeprägten Zukunftsängsten äußern (Eppinger et al. 2024: 131ff.).

Kinder und ihre Wahrnehmung gesellschaftlicher Krisen

Während die Krisenwahrnehmung Jugendlicher in den vergangenen Jahren umfangreich untersucht wurde, gibt es im Vergleich nur wenige Studien, die ihren Schwerpunkt auf das Krisenerleben von Kindern richten (Peuke/Overwien 2024: 304). Peuke und Overwien (2024:

305) weisen jedoch darauf hin, dass Kinder bereits frühzeitig mit Krisen in Berührung kommen, sei es durch ihre alltäglichen Erfahrungen oder durch Medienberichte und Gespräche mit Erwachsenen, wobei die Wahrnehmung stark durch die Kommunikation mit Bezugspersonen geprägt ist. Die Untersuchung von van Deth et al. (2007) unterstützt dies und verdeutlicht, dass Kinder schon vor dem Eintritt in die Schule mit zentralen gesellschaftlichen Problemlagen konfrontiert sind. Krieg, Terrorismus oder Umweltprobleme sind vielen bereits ein Begriff, und ihr Verständnis zu diesen Themen wächst über die Zeit merklich (van Deth et al. 2007: 92). Auch weitere Studien verweisen darauf, dass Kinder sich eigenständig mit Krisenthemen auseinandersetzen. So zeigt Lüschen (2015), dass Drittklässler:innen den Klimawandel als existentielle Bedrohung einstufen und eigenständig Lösungsvorschläge formulieren. Kallweit (2019) untersuchte das kindliche Verständnis von *Krieg* und *Frieden* im Sachunterricht und stellt fest, dass Kinder bereits im Grundschulalter mit diesen Phänomenen konfrontiert sind und sie an eigene Erfahrungs- und Lebenszusammenhänge anschließen können. Gestützt auf nationale wie internationale empirische Befunde lässt sich davon ausgehen, dass *Krieg* und *Frieden* keine rein abstrakten Begriffe darstellen, sondern bereits für Grundschulkinder bekannte und bedeutsame Bezugspunkte ihrer Lebenswelt sind (Kallweit 2019: 2). Ergänzend belegt die vierte *World-Vision-Studie* (2020), dass Kinder im Grundschulalter (6 bis 11 Jahren) gesellschaftliche Krisen nicht nur wahrnehmen, sondern diese als reale und emotionale bedeutsame Bedrohungen erleben. Die deutschlandweite Erhebung zeigt, dass Kinder ihre Umwelt sehr sensibel registrieren und sich sowohl mit globalen Ereignissen als auch mit Fragen ihres unmittelbaren Alltags auseinandersetzen. Dabei beschäftigen sie Themen des gesellschaftlichen Miteinanders ebenso wie grundlegende Fragen danach, was aktuell in der Welt geschieht - „sei es in Bezug auf die große »globale« Welt und auf die Dinge, die dort vorgehen, oder sei es in Bezug auf ihr unmittelbares Lebensumfeld im Alltag“ (World Vision Deutschland e.V. et al. 2020: 1). Als besonders beunruhigend benennen Kinder vor allem Terroranschläge (58%), Kriege (58%) und Umweltverschmutzung (45%). Etwa die Hälfte der befragten Kinder äußert Angst vor einem möglichen Kriegsausbruch, bei den Zehn- bis Elfjährigen liegt dieser Anteil sogar darüber. Auch Sorgen im Zusammenhang mit Umweltverschmutzung und Umweltzerstörung sind weit verbreitet. Diese Ängste treten weitgehend schichtübergreifend auf und verweisen auf gemeinsame Bezugspunkte kindlicher Krisenwahrnehmung, die unabhängig von der sozialen Herkunft geteilt werden (World Vision Deutschland e.V. et al. 2020: 11). Demgegenüber zeigen sich bei stärker lebensweltlich verankerten und alltagsnahen Sorgen deutliche soziale Ungleichheiten. Wie die Studie festhält, haben „Kinder der unteren Schicht [...] generell vermehrt mit Ängsten zu kämpfen;

insbesondere individuelle Ängste sind ein Thema“ (World Vision Deutschland e.V. et al. 2020: 11). Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Lebenslagen berichten überdurchschnittlich häufig von Sorgen in Bezug auf schulische Leistungen, Erfahrungen von Ausgrenzung, Gewalt in Form von Bedrohung und Schlägen sowie hinsichtlich der wirtschaftlichen Situation der Eltern (World Vision Deutschland e.V. et al. 2020: 11). So nehmen viele Kinder gesellschaftliche Spannungen wahr und thematisieren Formen von Ausgrenzung und Diskriminierung. Diese Wahrnehmungen bleiben dabei nicht auf abstrakte gesellschaftliche Entwicklungen beschränkt, sondern schlagen sich auch in konkreten Alltagserfahrungen nieder. So gibt „fast jedes fünfte Kind [...] an, selbst Erfahrungen mit Ausgrenzung zu haben oder gemobbt zu werden“ (World Vision Deutschland e.V. et al. 2020: 12). Zugleich äußert ein erheblicher Teil der Kinder (45 %) die Sorge, dass Fremdenfeindlichkeit in Deutschland zunimmt (World Vision Deutschland e.V. et al. 2020: 18). Diese Erfahrungen und Beobachtungen stehen in einem engen Zusammenhang mit einem ausgeprägten Gerechtigkeitsempfinden: Die Studie zeigt, dass sich Kinder stark an Vorstellungen von „Fairness“ orientieren (World Vision Deutschland e.V. et al. 2020: 1). Weiter richtet die *COPSY-Studie* (2025) ihren Blick auf die psychische Situation von Kindern und Jugendlichen im Alter von 7 bis 22 Jahren im Kontext gegenwärtiger Krisen. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die psychische Gesundheit, nach einer zwischenzeitlichen Stabilisierung im Anschluss an die COVID-19-Pandemie, weiterhin auf einem belasteten Niveau befindet. Zugleich haben Sorgen im Zusammenhang mit globalen Krisen zugenommen, was mit einer erhöhten Beanspruchung der psychischen Gesundheit einhergeht (Kaman et al. 2025: 670).

Partizipation und epistemische Grenzen der bisherigen Forschung

Der dargelegte Forschungsstand zeigt deutlich, dass sowohl Kinder als auch Jugendliche und junge Erwachsene globale Krisenphänomene wahrnehmen und als relevante Bestandteile ihrer Lebenswelt erfahren. Zugleich verweisen Studien darauf, dass das Erleben von Krisen und Unsicherheit bei Kindern und Jugendlichen häufig mit dem Bedürfnis einhergeht, gehört zu werden und an gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen beteiligt zu sein. Untersuchungen von Cuevas-Parra (2020) sowie konzeptionelle Arbeiten von Hart und Tyrer (2006), die sich mit kindlicher Partizipation in Krisenkontexten wie der COVID-19-Pandemie oder bewaffneten Konflikten auseinandersetzen, unterstreichen die Bedeutung der Anerkennung kindlicher Perspektiven und ihrer aktiven Einbindung in gesellschaftliche Diskurse. Empirische Befunde wie jene von Holmberg und Alvinus (2020) zeigen zudem, dass Kinder und Jugendliche gezielt Strategien entwickeln, um ihre Anliegen sichtbar zu machen und sich Gehör zu verschaffen –

etwa durch Protestbewegungen wie Fridays for Future. Gleichzeitig wird im Forschungsstand zunehmend kritisch hervorgehoben, dass Beteiligung und Partizipation von Kindern in der empirischen Krisenforschung bislang nur begrenzt umgesetzt werden. Peuke und Overwien (2024: 302, 305) verweisen in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit, Kindern eine eigenständige Auseinandersetzung mit Krisen zuzutrauen und die Forschung zu ihren Perspektiven gezielt zu stärken. Als zentraler Kritikpunkt traditioneller Forschungssettings wird dabei eine fortbestehende epistemische Hierarchie benannt, in der Kinder häufig auf die Rolle passiver Beforschter reduziert werden, anstatt sie als aktive Wissensproduzent:innen in Forschungsprozesse einzubeziehen (Eßer/Sitter 2018: 10). Partizipative Forschungsansätze werden im Forschungsstand daher als Möglichkeit diskutiert, diese Begrenzungen zu überwinden. Wie Horgan (2017: 246) hervorhebt, ermöglichen sie vertiefte Einsichten in kindliche Wahrnehmungs- und Deutungsprozesse, da sie subjektive Perspektiven und alters- sowie kontextspezifische Ausdrucksformen berücksichtigen. Auch institutionelle Akteur:innen wie die Bertelsmann Stiftung (2022) verweisen auf das Potenzial partizipativer Methoden, bestehende Machtasymmetrien in der Forschung zu hinterfragen und abzubauen. Auch Maltzahn und Zelck (2022) argumentieren, dass Kinder in der Lage sind, eigene Forschungsfragen zu entwickeln und zu analysieren.

1.3 Relevanz und Zielsetzung der Arbeit

Der Forschungsstand zur Krisenwahrnehmung junger Menschen zeigt, dass globale Krisen von jungen Menschen wahrgenommen werden und ihre Sorgen sowie Zukunftserwartungen prägen. Gleichzeitig bleibt die Forschung in zentralen Punkten begrenzt. Während zahlreiche Studien die Auswirkungen globaler Krisen auf Jugendliche und junge Erwachsene untersuchen, ist bislang vergleichsweise wenig darüber bekannt, wie Kinder Krisen wahrnehmen, welche Themen sie als relevant markieren und wie sie diese Erfahrungen in ihre Lebenswelt einordnen (Peuke/Overwien 2024: 304f.). Zwar zeigen bestehende Studien, dass Krisenphänomene bereits früh Teil kindlicher Lebenswelten sind, kindliche Perspektiven bleiben im Forschungsstand jedoch weiterhin unterrepräsentiert und häufig nur indirekt erfasst (Peuke/Overwien 2024: 305). Diese Befunde verweisen auf eine doppelte Leerstelle im bisherigen Forschungsstand: Zum einen fehlt es an empirischen Arbeiten, die sich gezielt und tiefgehend mit Krisenerleben der Kinder beschäftigen. Zum anderen besteht eine methodologische Leerstelle, da Forschung vielfach über Kinder und ohne ihre aktive Einbindung und Beteiligung erfolgt.

Vor diesem Hintergrund verfolgt die vorliegende Masterarbeit das Ziel, die Krisenwahrnehmung aus der Perspektive der Kinder zu untersuchen und ihre Sichtweisen im Rahmen eines partizipativ angelegten Forschungsprozesses sichtbar zu machen. Im gemeinsamen Forschungsprozess mit den Schüler:innen soll ein vertieftes Verständnis dafür gewonnen werden, welche globalen Krisen sie wahrnehmen, wie sie diese deuten und welche emotionalen sowie lebensweltlichen Dimensionen damit verbunden sind. Mit der Generativen Bildarbeit nach Brandner (2020) wird ein methodischer Zugang gewählt, der die Kinder aktiv an der Wissensproduktion beteiligt und ihnen ermöglicht, ihre Weltwahrnehmung visuell, narrativ und dialogisch zu artikulieren.

Daraus ergibt sich folgende leitende Forschungsfrage des Projekts: ***Inwiefern nehmen Kinder globale Krisen wahr?***

Die übergeordnete Forschungsfrage ist bewusst offen formuliert und entspricht dem partizipativen sowie explorativen Erkenntnisinteresse dieser Arbeit. Sie definiert einen thematischen Rahmen, ohne konkrete Krisenthemen, Bewertungskategorien oder Deutungsmuster vorab festzuschreiben, und zielt darauf ab, kindliche Wahrnehmungs- und Deutungsweisen im Umgang mit globalen Krisen aus ihrer eigenen Perspektive zu erschließen.

Zur weiteren Konkretisierung werden folgende untergeordnete Forschungsfragen bearbeitet:

- **Wahrnehmung und Relevanz:** Welche globalen Krisen werden von den Kindern wahrgenommen und welche Themen erscheinen als besonders relevant und bedeutsam?
- **Deutungen und Bedeutungszuschreibungen:** Wie deuten und erklären Kinder globale Krisengeschehen aus ihrer eigenen Perspektive, und welche Bedeutung messen sie diesen in ihrem Alltag bei?
- **Emotionale Dimensionen:** Welche emotionalen Dimensionen – etwa Angst, Unsicherheit, Hoffnung oder Sicherheit – werden im Zusammenhang mit globalen Krisen sichtbar, und wie sind diese in die Lebenswelt der Kinder eingebettet?
- **Handlungs- und Bewältigungsperspektiven:** Welche Vorstellungen von Handlung, Bewältigung oder Unterstützung äußern Kinder im Zusammenhang mit wahrgenommenen Krisen?

Damit verortet sich die Arbeit an der Schnittstelle von Krisenforschung, kritischer Bildungsforschung und partizipativer Methodologie und leistet einen Beitrag zur Internationalen Entwicklung, indem sie globale Krisendiskurse aus einer bislang

unterrepräsentierten Perspektive betrachtet. Gleichzeitig ist die vorliegende Forschung als Fallstudie zu verstehen, die keinen Anspruch auf Repräsentativität erhebt, sondern darauf abzielt, Einblicke in kindliche Wahrnehmungs- und Deutungsweisen globaler Krisen aus der Perspektive der Kinder zu ermöglichen, die im Rahmen eines spezifischen Forschungskontexts erhoben werden.

1.4 Relevanz und Beitrag der Arbeit im Kontext Internationaler Entwicklung

Diese Masterarbeit steht im interdisziplinären Kontext der Internationalen Entwicklung, die sich mit globalen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen, kritischer Wissensproduktion und sozialen Transformationsprozessen auseinandersetzt. Die Arbeit leistet einen Beitrag zur Entwicklungsforschung, indem sie globale Krisendiskurse aus der Perspektive von Kindern analysiert und dabei partizipative Methoden als alternative Form der Wissensproduktion nutzt.

Ein zentraler Bezugspunkt der Internationalen Entwicklung ist die kritische Reflexion über epistemische Hierarchien und hegemoniale Wissensordnungen. Chambers reflektiert diese Thematik, indem er die Frage aufwirft, „who counts?“, die für ihn zwei Dimensionen umfasst: „who is the active agent in generating numbers?; and who matters and whose reality matters?“ (2007: 8). Insbesondere im Kontext partizipativer Forschung gewinnen diese Fragen an Bedeutung, da solche Ansätze darauf abzielen, etablierte Machtstrukturen in der Wissensproduktion zu hinterfragen und aufzubrechen. Indem Stimmen bislang marginalisierter Gruppen – in dieser Forschung der Kinder – aktiv als Co-Forschende in den Erkenntnisprozess eingebunden werden, werden traditionelle hierarchische Rollenverteilungen aufgebrochen und Raum für alternative Perspektiven geschaffen (Horgan 2017: 246). Wissen wird in der vorliegenden Masterarbeit nicht über Kinder generiert, sondern gemeinsam mit ihnen, wodurch ihre Wahrnehmungen, Erfahrungen und Deutungsmuster in Bezug auf globale Krisen als eigenständige und relevante Wissensformen anerkannt und in wissenschaftliche Diskurse eingebracht werden.

Darüber hinaus knüpft die Arbeit an kritische Bildungsdiskurse an, die Bildung als Prozess kritischer Bewusstwerdung sozialer Verhältnisse und als transformatorisches Instrument gesellschaftlichen Wandels begreifen. In diesen Ansätzen wird Bildung nicht als Vermittlung und Reproduktion vorgegebener Inhalte gefasst, sondern als dialogischer und reflexiver Prozess, der Selbstermächtigung sowie die kritische Auseinandersetzung mit eigenen

Erfahrungen und gesellschaftlichen Machtverhältnissen ermöglicht. Kritische Pädagog:innen wie Freire und hooks argumentieren, dass Bildung zur Überwindung von Unterdrückungsverhältnissen beitragen kann, indem sie reflexive und emanzipatorische Lernprozesse anstößt (Freire 1973; hooks 2023[1994]).

An dieses Bildungsverständnis schließt die vorliegende Forschung an, indem sie das Ziel verfolgt, den Schüler:innen einen emanzipatorischen Lern- und Forschungsprozess zu ermöglichen. Lernen und Forschen werden dabei als dialogische und reflexive Prozesse verstanden, die nicht auf die Vermittlung vorgegebener Deutungen abzielen, sondern Räume für die gemeinsame Auseinandersetzung mit kindlichen Wahrnehmungen sowie für die kritische Reflexion eigener Positionierungen in einer von Krisen geprägten Welt eröffnen. In diesem Sinne richtet sich die Arbeit nicht ausschließlich auf die Analyse kindlicher Krisenwahrnehmungen, sondern auf die Ermöglichung von Reflexions- und Bewusstwerdungsprozessen, in denen Kinder als Subjekte gesellschaftlicher Wirklichkeit ernst genommen und zur kritischen Auseinandersetzung angeregt werden.

Indem diese Arbeit partizipative Forschungslogiken mit der Analyse kindlicher Krisenwahrnehmungen verbindet, erweitert sie den Blick auf globale Krisen um Perspektiven, die in entwicklungspolitischen Debatten häufig ausgeblendet bleiben. Damit leistet sie nicht nur einen Beitrag zum Verständnis sozialer Bedingungen von Entwicklung, sondern reflektiert zugleich kritisch die Wissenspraktiken selbst, die diese Bedingungen mitkonstituieren.

1.5 Annäherung an eine Arbeitsdefinition „Krise“

Die Gegenwart wird zunehmend als eine Zeit anhaltender und sich überlagernder Krisen beschrieben. Krisen erscheinen dabei nicht mehr primär als zeitlich klar begrenzte Ausnahmesituationen, sondern als wiederkehrende oder dauerhafte Zustände gesellschaftlicher Wirklichkeit. Der Politologe Bernd Ulrich (2022) beschreibt diesen Zustand als „Krisenpermanenz“ (zit. nach Asbrand et al. 2024: 28), in der Krisen nicht länger die Ausnahme, sondern zunehmend Teil der Normalität gesellschaftlicher Lebensrealität sind. Auch Jugendforscher Benno Hafeneger spricht mit Blick auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen von einem „Dauerkrisenmodus“ (2023: 40), der bestehende Sicherheiten infrage stellt und insbesondere das Aufwachsen junger Menschen prägt. Zwar sind Krisen historisch kein neues Phänomen, die Gegenwart zeichnet sich jedoch durch ihre Verdichtung

sowie durch ein erhöhtes Gefühl von Nähe und Betroffenheit aus, das nicht zuletzt durch mediale Vermittlung verstärkt wird (Peuke/Overwien 2024: 302).

Vor diesem Hintergrund ist der Begriff „Krise“ im öffentlichen, politischen und wissenschaftlichen Diskurs allgegenwärtig. Er findet sich in medialen Berichterstattungen ebenso wie in politischen Debatten und alltagsweltlichen Gesprächen. Trotz seiner breiten Verwendung existiert jedoch keine einheitliche Definition. Vielmehr variiert der Begriffsgebrauch je nach disziplinärem Zugang, alltagsweltlichem Sprachgebrauch oder intendierter Verwendung (Asbrand et al. 2024: 18). Im Politiklexikon der Bundeszentrale für politische Bildung definieren Schubert und Klein Krise als eine „über einen gewissen (längeren) Zeitraum anhaltende massive Störung des gesellschaftlichen, politischen oder wirtschaftlichen Systems“, die zugleich nicht nur als Bedrohung, sondern auch als „Chance zur (aktiv zu suchenden qualitativen) Verbesserung“ (Schubert/ Klein 2020) verstanden werden kann. Peuke und Overwien übertragen dieses Verständnis auf gesellschaftliche Kontexte und fassen „Krise als eine unklare Situation, die kollektiv als bedrohlich wahrgenommen wird und mit entscheidenden Veränderungen einhergehen kann“ (2024: 303). *Krise* bezeichnet dabei keinen objektiv feststehenden Zustand, sondern ein soziales Konstrukt aus „Narrationen, die sich im Laufe der Zeit verändern“ (Bösch et al. 2020: 12). Im Zentrum dieser Krisendeutung steht dabei die Erfahrung eines Verlusts von Sicherheit und Verlässlichkeit, nicht zuletzt, weil Verlauf und Ausgang ungewiss bleiben (Peuke/Overwien 2024: 303). Welche Richtung solche Veränderungsprozesse einschlagen, hängt maßgeblich von gesellschaftlichen Aushandlungen, Machtverhältnissen sowie den beteiligten Akteur:innen und ihren Interessen ab (Asbrand et al. 2024: 22).

Krisen können auf unterschiedlichen Ebenen auftreten - etwa auf individueller, organisationaler, gesellschaftlicher oder globaler Ebene - und sind nicht auf einzelne Domänen beschränkt. Sie können sich vielmehr über verschiedene Bereiche hinweg entfalten und miteinander verschränken (Asbrand et al. 2024: 18f.). In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff „Krise(n)“ daher als Sammelbegriff verwendet, der sowohl globale Krisendynamiken wie Klimakrise oder Krieg als auch deren gesellschaftliche und alltagsweltliche Auswirkungen umfasst. Diese Konstellation multipler Krisenlagen, die Tooze (2022) als „Polykrise“ beschreibt, „wirkt sich unterschiedlich auf die Einschätzung der eigenen sozialen, ökonomischen und politischen Lage sowie auf die Einschätzung zukünftiger Entwicklungen, Ängste und Hoffnungen dieser Generation [(Jugend)] aus“ (zit. nach Eppinger et al. 2024: 130).

Aus einer reflexiven Perspektive stellt sich an der Stelle auch die Frage, was ich als Autorin und Forschungsleitung überhaupt unter „globalen Krisen“ verstehe. Wenn ich über die gegenwärtige Welt im Kontext globaler Krisen nachdenke, treten zunächst kriegerische Konflikte in den Vordergrund, insbesondere der Krieg im Gazastreifen sowie der Angriffskrieg Russlands in der Ukraine. Darüber hinaus erscheinen die Klimakrise, Armut und soziale Ungleichheit, Inflation, die Covid-19-Pandemie und ihre Nachwirkungen, globale Fluchtbewegungen, gesellschaftspolitische Spaltung sowie eine zunehmende Vertrauenskrise gegenüber politischen Institutionen und Medien als zentrale Krisendynamiken der Gegenwart. Unter globalen Krisen verstehe ich dabei keine individuellen Lebenskrisen, sondern übergreifende gesellschaftliche Entwicklungen, die – direkt oder indirekt – auch das eigene Leben beeinflussen.

1.6 Eigene Positionalität als Autorin und Forschungsleitung

Inter- und transdisziplinäre Forschungsansätze zielen darauf ab, kontextspezifische Erfahrungen und praktisches Wissen mit abstrakten wissenschaftlichen Konzepten in Beziehung zu setzen. Ein solcher Zugang macht es erforderlich, die eigene Positionierung der Forschenden sowie deren Einbettung in soziale, räumliche und biografische Kontexte explizit mitzudenken. Forschung wird dabei nicht als neutraler, sondern als situierter und relationaler Prozess begriffen, dessen Erkenntnisse wesentlich durch jene Perspektiven geprägt sind, aus denen Fragestellungen entwickelt, bearbeitet und interpretiert werden (Faschingeder et al. 2020: 6). In Anlehnung an Paulo Freire wird Forschung in dieser Arbeit als ein Prozess verstanden, in dem echte und transformative Erkenntnis aus der untrennbaren Verbindung von Reflexion und Handlung hervorgeht (Faschingeder et al. 2020: 8).

Vor diesem Hintergrund wird meine eigene Positionierung im Forschungsprozess nicht ausgeblendet, sondern als analytisch relevante Dimension der Wissensproduktion reflektiert. Als Autorin und Forschungsleitung dieser wissenschaftlichen Arbeit verorte ich mich aus einer spezifischen Perspektive, die durch meinen soziokulturellen, geopolitischen, bildungsbezogenen und beruflichen Hintergrund geprägt ist. Diese biografische Situiertheit beeinflusst sowohl mein Erkenntnisinteresse als auch meine methodischen Entscheidungen, meine Interaktionen im Feld und die Interpretation der erhobenen Daten. Subjektivität wird in dieser Arbeit nicht als Störfaktor verstanden, sondern als unvermeidbarer Bestandteil

sozialwissenschaftlicher Forschung, der transparent gemacht und reflexiv in den Forschungsprozess einbezogen werden muss (Braun/Clarke 2019: 593; Haraway 2008: 348).

Diese Prägungen schlagen sich auch in Vorannahmen gegenüber dem Forschungsvorhaben nieder. Wie Novy et al. (2008) erklären, treten Forschende stets mit bestimmten Vorannahmen und Deutungsmustern in das Feld ein, die aus ihrem sozialen Umfeld hervorgehen und ihre Wahrnehmung strukturieren. Diese Vorannahmen gilt es nicht zu vermeiden oder gar auszublenden, sondern vielmehr kritisch in den Forschungsprozess einzubeziehen und fortlaufend zu reflektieren (Novy et al. 2008: 12).

Demnach habe ich bereits vor dem ersten Kennenlern-Workshop mit den Kindern jene Vorannahmen schriftlich festgehalten, mit denen ich in das Forschungsfeld eingetreten bin - diese bezogen sich sowohl auf den Forschungsprozess selbst als auch auf die Forschungsergebnisse. Sie dienten nicht als leitende Hypothesen, sondern als bewusste Offenlegung meiner Erwartungen, Annahmen und Unsicherheiten zu Beginn des Forschungsprozesses.

Vorannahmen in Bezug auf die Forschungsergebnisse

Hinsichtlich der thematischen Ausrichtung ging ich zunächst davon aus, dass die Kinder im Einstieg über die Wunschwelt vor allem positiv konnotierte oder als „spaßig“ erlebte Themen in den Vordergrund stellen würden. Dazu zählten aus meiner Perspektive insbesondere Spiele, Süßigkeiten, Tiere sowie Elemente aus digitalen Spiel- und Medienwelten. Damit verband sich zugleich die Sorge, dass globale Krisen in den Wunschwelten der Kinder kaum oder nur randständig thematisiert werden könnten und mein eigentliches Forschungsinteresse an ihrer Krisenwahrnehmung in den Hintergrund geraten würde.

Zugleich nahm ich an, dass globale Krisen - sofern sie dennoch aufgegriffen werden würden - vor allem in Bezug auf Themen wie Krieg, Umwelt, Migration und Flucht, Gewalt oder finanzielle Ressourcen zum Ausdruck kämen. Diese Annahme orientierte sich stark an meinem eigenen Verständnis globaler Krisen. Zudem ging ich davon aus, dass diese Aspekte eher beschreibend aufgegriffen und in einer kindlichen Sprache zum Ausdruck gebracht werden würden. Der Begriff „Krise“ erschien mir in diesem Zusammenhang grundsätzlich zu abstrakt, was auch ein zentraler Grund dafür war, den Einstieg über die Wunschwelten zu wählen. Zwar hatte ich zunächst erwogen, globale Krisen explizit als Impuls einzubringen, verwarf diesen

Ansatz jedoch, da mir der Begriff sowohl sprachlich als auch inhaltlich wenig anschlussfähig für die Kinder erschien und sich kein geeigneter alternativer Begriff anbot. Dass ich den Begriff aber nicht selbst voraussetzen wollte, bedeutet nicht, dass ich nicht annahm, er würde von den Kindern im Laufe des Prozesses eingebracht werden. Insbesondere im Zusammenhang mit Umweltthemen nahm ich zudem an, dass die Kinder stark auf Inhalte und Begriffe aus dem schulischen Kontext zurückgreifen würden und dass „Klimakrise“ als gesellschaftlich präsenter Thema und auch Begrifflichkeit eine zentrale Rolle einnehmen könnte.

Vorannahmen gegenüber dem Forschungsprozess

Eine zentrale Vorannahme betraf die relationale Dimension des Forschungsprozesses. Als außenstehende und den Kindern zunächst fremde Person erschien es mir nicht selbstverständlich, dass sie sich mir gegenüber öffnen und persönliche Erfahrungen, Eindrücke oder Gefühle teilen würden. Insbesondere im Hinblick auf potenziell sensible Themen war ich unsicher, ob es gelingen würde, Vertrauen aufzubauen und einen Rahmen zu schaffen, in dem sich die Kinder sicher fühlen und ihre persönlichen Perspektiven einbringen möchten. Gleichzeitig ging damit die Befürchtung einher, möglicherweise sensible Erfahrungen anzusprechen, ohne diese im Forschungsprozess ausreichend auffangen zu können, und die Kinder damit emotional allein zu lassen. Diese Befürchtung verweist zugleich auf eine eigene Unsicherheit im Umgang mit krisenhaften Themen – eine Herausforderung, die auch in der Forschungsliteratur für pädagogische und bildungsbezogene Auseinandersetzungen mit Krisen beschrieben wird (Peuke/Overwien 2024: 311).

Darüber hinaus war ich besorgt, dass die Kinder möglicherweise wenig Interesse an den geplanten Workshops und Übungen zeigen und sich nicht beteiligen wollten.

Ich hätte mir auch vorstellen können, dass die zeitlichen Rahmenbedingungen für die Kinder zu dicht gesetzt sein könnten und dass es ihnen schwerfallen würde, über einen längeren Zeitraum aufmerksam zu bleiben. Damit verbunden war die Befürchtung, dass die Workshops eher als Raum zum „Herumalbern“ genutzt werden würden und sich die geplanten Aktivitäten nur begrenzt umsetzen ließen.

Eng damit verknüpft war die Unsicherheit hinsichtlich meiner eigenen Position im Feld. Einerseits bestand die Sorge, nicht ernst genommen zu werden oder keine Resonanz zu erhalten, etwa in Form mangelnder Aufmerksamkeit oder Beteiligung. Andererseits wollte ich bewusst vermeiden, als klassische Autoritätsperson aufzutreten, die Regeln durchsetzt oder Gehorsam

einfordert. Diese Ambivalenz machte deutlich, dass Fragen von Autorität, Beziehung und Positionierung im Forschungsprozess von Beginn an eine zentrale Rolle spielten.

Meine Rolle(n) im Forschungsprozess

Die beschriebenen Vorannahmen verweisen auf einen zentralen Aspekt des Forschungsprozesses: die Vielschichtigkeit meiner eigenen Rolle im Feld. Im Verlauf der Forschung nahm ich keine klar abgrenzbare Position ein, sondern bewegte mich zwischen unterschiedlichen Rollen, die sich situativ überlagerten und teilweise in einem Spannungsverhältnis zueinanderstanden.

Diese Rollenvielfalt ist dabei kein individuelles Phänomen, sondern ein zentrales Merkmal partizipativer Forschung. Partizipative Forschungsansätze zeichnen sich dadurch aus, dass Forschende nicht ausschließlich als steuernde Instanz auftreten, sondern in vielfältiger Weise in den Forschungsprozess involviert sind. Arztmann et al. beschreibt diese Rollenvielfalt folgendermaßen: „Wir als begleitende Wissenschaftler_innen sind Vermittler_innen, Aufpasser_innen und schlüpfen in alle möglichen anderen Rollen, aber wir sind auch Forschende mit ihnen gemeinsam“ (2017: 17). Dieses Verständnis von Forschung als gemeinsamem, relationalem Prozess bildet auch den Ausgangspunkt für meine eigene Rollenwahrnehmung, die im Folgenden differenziert dargestellt wird.

Eine naheliegende Rolle war jene der *Wissenschaftlerin*. In dieser Position verfolgte ich eigene Forschungsinteressen und stand zugleich unter dem Anspruch, empirisches Material für meine Masterarbeit zu generieren. Mit dieser Rolle waren Erwartungen an Struktur, thematische Fokussierung und Ergebnisorientierung verbunden. Gleichzeitig war mir bewusst, dass ein zu starkes Festhalten an einer vorab definierten Agenda dem partizipativen Anspruch der Forschung widersprechen würde. Diese Spannung zwischen dem Bedürfnis nach „guten“ Daten und der Offenheit gegenüber kindlichen Impulsen begleitete den gesamten Forschungsprozess.

Eng damit verbunden war meine Rolle als *Pädagogin*. Diese zeigte sich insbesondere in der Verantwortung für die Gestaltung eines Rahmens, der sich an den Bedürfnissen der Kinder orientierte. Dazu gehörte die sorgfältige Konzeption der Workshops, einschließlich Pausen und eines abwechslungsreichen Programms, das Interesse weckte, Freude ermöglichte und zugleich darauf ausgerichtet war, die Kinder nicht zu überfordern oder mit potenziell belastenden Themen allein zu lassen. Pädagogisches Handeln verstand ich in diesem Zusammenhang nicht

als Wissensvermittlung, sondern als fürsorgliche und verantwortungsvolle Rahmung des Forschungsprozesses. Ziel war es, den Kindern eine positive, sichere und zugleich ernsthafte Erfahrung des Mitforschens zu ermöglichen.

Zeitweise nahm ich auch Elemente einer *lehrenden Rolle* ein, etwa wenn es darum ging, Abläufe zu erklären, Übungen anzuleiten oder einen Rahmen für die gemeinsame Arbeit zu schaffen. Gleichzeitig distanzierte ich mich bewusst von der Rolle der Lehrerin im klassischen Sinne, die stark mit hierarchischen Machtverhältnissen, Kontrolle und Bewertung verbunden ist. Sie stand damit im Widerspruch zu meinem Anspruch, einen partizipativen Forschungsprozess auf Augenhöhe zu gestalten. Als *Betreuungsperson* verstand ich mich hingegen durchaus, insbesondere im Sinne einer Verantwortung für das Wohlergehen der Kinder während der Workshops.

Eine zentrale Rolle nahm jene der *Moderatorin* ein. In dieser Funktion versuchte ich, den Überblick über den Prozess zu behalten, Gespräche zu strukturieren und zugleich Raum für Offenheit und Dynamik zu lassen. Ergänzt wurde diese Rolle durch eine prozessbegleitende und unterstützende Funktion. Ziel war es, den Kindern einen emanzipatorischen Forschungsprozess zu ermöglichen, in dem sie nicht nur Teilnehmende sind, sondern als Co-Forschende ernst genommen werden. Dies bedeutete, mich möglichst zurückhaltend zu positionieren, Impulse der Kinder aufzugreifen und mich in bestimmten Situationen bewusst von ihnen leiten zu lassen.

Darüber hinaus verstand ich mich als *Vermittlerin*. Forschung erschien mir für Kinder zunächst als etwas Abstraktes und Unnahbares. Eine Aufgabe bestand daher darin, Forschung als etwas Zugängliches erfahrbar zu machen und den Kindern zu vermitteln, dass auch sie forschen können und vor allem in meinem Forschungsvorhaben in ihrer Rolle als Co-Forschende unverzichtbar sind.

Schließlich nahm ich auch die Rolle der *Beobachterin* ein. In dieser Funktion blickte ich mit meiner eigenen, biografisch und theoretisch geprägten Perspektive auf das Geschehen, machte subjektive Beobachtungen und erste analytische Deutungen. Der Anspruch einer vollständigen Neutralität war dabei weder möglich noch angestrebt. Vielmehr ging es darum, die eigene Perspektive transparent zu machen und kritisch zu reflektieren.

Diese dargestellte Vielschichtigkeit der Rollen im Forschungsprozess stellt kein Defizit dar, sondern ist ein konstitutives Merkmal partizipativer Forschung. Wie Novy et al. hervorheben, sind ein aufrichtiger und zurückhaltender Umgang im Feld sowie das kontinuierliche Überprüfen und Hinterfragen der eigenen Rolle zentrale Anforderungen an die Forscher:innen, „denn das Selbstverständnis der Forschenden ist ausschlaggebend dafür, wie sie sich im Feld bewegen, welche Erfahrungen sie machen und wie sie diese interpretieren und nutzen werden“ (2008: 12). Entsprechend folgt diese Arbeit einem interpretativen Forschungsverständnis, in dem die Reflexion der eigenen Involviertheit sowie das transparente Nachvollziehbar machen analytischer Entscheidungen als zentrale Voraussetzungen wissenschaftlicher Nachvollziehbarkeit gelten (Wöhrer 2017: 31).

Insgesamt wird deutlich, dass meine Forschung weder aus einer vermeintlich neutralen noch distanzierten Perspektive hervorgegangen ist, sondern von meiner persönlichen Sozialisation, subjektiven Erfahrungen und meiner eigenen Involviertheit im Forschungsprozess geprägt ist. Diese Positionierung wirkt auf den gesamten Forschungsprozess – von der Rahmung der Fragestellung über meine Interaktionen im Feld bis hin zur Interpretation der erhobenen Daten – und bildet damit einen zentralen Reflexionshintergrund der vorliegenden Masterarbeit. Die bewusste Verwendung der Ich-Form im Schreibprozess soll auch dazu beitragen, meine Subjektivität und Positionalität transparent zu machen.

1.7 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in acht Kapitel.

Das nachfolgende *Kapitel 2* legt den methodologischen Rahmen der Arbeit dar. Im Mittelpunkt stehen dabei transdisziplinäre Forschung als leitendes Forschungsprinzip, Partizipation als methodologischer Bezugsrahmen sowie Ansätze kritischer Pädagogik und Wissensproduktion nach Paulo Freire und bell hooks.

Kapitel 3 stellt die Forschungspartner:innen vor und beschreibt die allgemeine Dramaturgie der Zusammenarbeit mit den Schüler:innen der 1B der Mittelschule Pfeilgasse in Wien.

Das *vierte Kapitel* widmet sich den methodischen Elementen des Forschungsprozesses. Vorgestellt werden das Bildertheater, die Generative Bildarbeit sowie Interviews mit einzelnen

Schüler:innen und der Lehrerin. Die Methoden werden zunächst in ihrer theoretischen Ausrichtung dargestellt und anschließend in ihrer konkreten Umsetzung im Forschungsprozess erläutert. Darüber hinaus wird die reflexive thematische Analyse als Auswertungsmethode vorgestellt und ihre Anwendung im Analyseprozess beschrieben.

Der empirische Kern der Arbeit wird im *fünften Kapitel* dargestellt. Hier werden die zentralen Ergebnisse der Analyse präsentiert und entlang zentraler Themen kindlicher Weltdeutungen im Kontext globaler Krisen herausgearbeitet.

Kapitel 6 bündelt die zentralen Erkenntnisse der Untersuchung und diskutiert die Ergebnisse im Hinblick auf die Wahrnehmung globaler Krisen aus der Perspektive der Schüler:innen im Kontext des theoretischen Rahmens der Arbeit.

Eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Forschungsprozess findet sich im *Kapitel 7*. Dabei werden methodische Herausforderungen, Grenzen des partizipativen Ansatzes sowie zentrale Lernerfahrungen aus dem Forschungsprozess mit den Schüler:innen diskutiert.

Das letzte *Kapitel 8* fasst die zentralen Ergebnisse der Arbeit zusammen und formuliert abschließend ein Fazit sowie einen Ausblick auf mögliche Implikationen für Forschung und Praxis.

2. Methodologischer Rahmen

Die vorliegende Forschungsarbeit geht von der Annahme aus, dass Wirklichkeit nicht objektiv gegeben, sondern im Prozess sozialer Aushandlung durch gesellschaftliche Diskurse und Praktiken hervorgebracht wird. Auf dieser erkenntnistheoretischen Grundlage basiert die epistemologische Haltung, dass Erkenntnisse über das Erleben und Deuten globaler Krisen von Kindern nur im dialogischen Austausch mit ihnen gewonnen werden können, indem ihre subjektiven Sichtweisen, Erfahrungswelten und Bedeutungszuschreibungen in den Forschungsprozess einbezogen werden. Diese Haltung bildet die Grundlage der methodologischen Fundierung dieser Arbeit, die auf drei ineinandergreifenden Konzepten beruht: der transdisziplinären Forschungspraxis als übergeordneter Leitlinie, das Prinzip der Partizipation als methodologischer Rahmen sowie der kritischen Pädagogik und Wissensproduktion nach Paulo Freire und bell hooks.

Im Folgenden werden diese zentralen methodologischen Bezugspunkte vorgestellt, bevor sie im nachfolgenden *Kapitel 3* „Das Forschungsprojekt: Allgemeine Dramaturgie der Zusammenarbeit“ und in den gewählten Methoden (siehe *Kapitel 4*), wie der Generativen Bildarbeit nach Brandner (2020), eine praktische Entsprechung finden.

2.1 Transdisziplinarität als Leitlinie

Transdisziplinarität hat sich seit den 1990er Jahren als lebensweltorientiertes Forschungsprinzip etabliert, das auf den zunehmenden Bedarf reagiert, komplexe gesellschaftliche Herausforderungen jenseits disziplinärer Grenzen zu erfassen und zu bearbeiten (Mittelstraß 2005: 18; Vilsmaier/Lang 2014: 89). Auslöser dieser Entwicklung war die wachsende Kluft zwischen spezialisierter Wissenschaftslogik und gesellschaftlich relevanten Problemlagen, die sich nicht mehr allein durch rein disziplinär organisiertes Wissen ausreichend erfassen lassen. Dies führte zum Interesse an neuen Forschungslogiken, die über etablierte wissenschaftliche Grenzen hinausgehen und alternative Formen der Wissensproduktion ermöglichen (Vilsmaier/Lang 2014: 89; Wiesmann et al. 2008: 435f.).

Transdisziplinäre Forschung setzt hier an und wird insbesondere dann relevant, wenn eine Bearbeitung von gesellschaftlichen Herausforderungen und Lösungsmöglichkeiten innerhalb eines Fachbereichs unzureichend ist oder bewusst über disziplinäre Grenzen hinausgeführt werden soll, um ein vertieftes Verständnis gesellschaftlicher Zusammenhänge zu ermöglichen und komplexe Problemlagen in seiner Ganzheit erfassen zu können (Mittelstraß 2005: 18, 20;

Novy et al. 2008: 32; Vilsmaier/Lang 2014: 89f.). Der Anspruch eine „verlorene Ganzheit“ (Vilsmaier/Lang 2014: 95) zurückzugewinnen, impliziert jedoch nicht, dass transdisziplinäre Forschung vorgibt, Wirklichkeit vollständig darstellen zu können (Vilsmaier/Lang 2014: 90, 95). Vielmehr gilt: Unvollständigkeiten und Widersprüche nicht als Defizit zu verstehen, sondern als wertvolle Erkenntnisse ernst zu nehmen und nutzbar zu machen (Novy et al. 2008: 35; Vilsmaier/Lang 2014: 90; Wiesmann et al. 2008: 434). Transdisziplinäre Forschung lebt von der Anerkennung unterschiedlicher – auch widersprüchlicher – Sichtweisen, die nicht vereinheitlicht, sondern auf einer neuen Erkenntnisebene miteinander in Beziehung gesetzt werden. Dem liegt ein epistemologisches Verständnis zugrunde, wonach Wissen nicht als vollständige und allgemeingültige Wahrheit gilt, sondern als situiert, perspektivisch und kontextabhängig ausgehandelt wird (Faschingeder 2012: 50; Vilsmaier/Lang 2014:90; Wiesmann et al. 2008:434).

Transdisziplinarität als Strategie des Querdenkens

Eine einheitliche Definition von Transdisziplinarität existiert in der wissenschaftlichen Debatte bislang nicht und findet sich mehr in einer begrifflichen Unschärfe wieder, die je nach Forschungsinteresse und kontextspezifisch ausgelegt ist (Jahn 2008: 2; Novy et al. 2008: 33). Eine Annäherung formuliert Jahn, in dem er jene Forschungsprozesse als transdisziplinär bezeichnet, „which have the goal of expanding the research process beyond the normal limits of disciplinary, multidisciplinary and interdisciplinary research to include a problem-oriented integration of knowledge and methods“ (2008: 10). Damit unterstreicht er die Notwendigkeit unterschiedliche Wissensbestände gezielt miteinander zu verknüpfen, um gesellschaftlich relevante Fragestellungen umfassend bearbeiten zu können. In diesem Sinne hebt auch Faschingeder hervor, Transdisziplinarität als „eine Strategie des Querdenkens“ (2012: 52) zu begreifen, die bestehenden Strukturen infrage stellt und neue Erkenntnispfade eröffnet. Er fordert in diesem Zuge „mehr quer zu denken – quer zu den Disziplinen, quer zu den sozialen Grenzziehungen, quer zu politischen Erwartungen“ (Faschingeder 2012: 52).

Merkmale und Zielsetzung transdisziplinärer Forschung

Transdisziplinäre Forschung ist insbesondere durch zwei zentrale Merkmale geprägt: Zum einen durch eine kooperative Wissensproduktion in partizipativen Forschungsarrangement, die eine Zusammenarbeit „between different sciences and between science and other parts of society“ (Wiesmann et al. 2008: 435) anstreben, und zum anderen durch ein problemorientiertes Erkenntnisinteresse, das sich an gesellschaftlich relevanten Fragestellungen ausrichtet (Jahn

2008: 9; Vilsmaier/Lang 2014: 89, 110). Diese beiden Eigenschaften sind jedoch nicht unabhängig voneinander zu denken, denn schon die grundsätzliche Frage danach, was als gesellschaftlich relevantes Problem gilt, lässt sich nicht aus rein disziplinärer Perspektive beantworten. Um gesellschaftliche Problemlagen überhaupt als solche identifizieren und bearbeiten zu können, bedarf es unterschiedliche Sichtweise und Erfahrungswissen. Besonders erkenntnisfördernd ist daher die Einbindung gesellschaftlicher Akteuer:innen mit fallspezifischen Alltagswissen. Wissenschaftliche Erkenntnisse bleiben sonst – so die Kritik – innerhalb disziplinärer Logiken oftmals „kurzsichtig“, da sie auf spezifische Paradigmen und Fokussierungen festgelegt sind, was die Sicht auf gesellschaftliche Zusammenhänge einschränken kann (Faschingeder 2012: 47f.). Vilsmaier und Lang unterstreichen dies und halten fest, dass „der Blick durch wissenschaftliche Brillen [allein] eine lebensweltliche Situation niemals ganz [trifft], weil diejenigen, die blicken, immer an ihre eigene Perspektive gebunden sind und daher nur einen bestimmten Blickwinkel ausleuchten“ (2014: 90). Transdisziplinäre Forschungsansätze wollen hingegen das Blickfeld erweitern und gerade durch die Einbindung von Menschen mit kontextbezogenem Erfahrungswissen ein erkenntniserweiterndes Spektrum an Perspektiven, das in rein akademischen Denkraum oft unsichtbar bleibt, ermöglichen – wobei „both of these kinds of knowledge being necessary to the process of dealing with the research question at hand“ (Jahn 2008: 11; Novy et al. 2008: 32; Vilsmaier/Lang 2014: 90; Wiesmann et al. 2008: 435). Vor diesem Hintergrund stellt Transdisziplinarität die tradierte Organisation von Wissenschaft in Frage, die häufig auf disziplinäre Spezialisierung, Hierarchien und einem Objektivitätsanspruch basieren (Vilsmaier/Lang 2014: 92).

Ziel der Transdisziplinarität ist es, Expertise aus Wissenschaft und Praxis zu verknüpfen, um ein ganzheitliches Verständnis komplexer gesellschaftlicher Herausforderungen herzustellen (Faschingeder et al. 2020: 6). Transdisziplinäre Forschung wird so zu einem doppelten Dialog zwischen verschiedenen Disziplinen und zwischen Wissenschaft und Gesellschaft, der dazu beiträgt, unterschiedliche Perspektiven zu verbinden und gesellschaftliche Herausforderungen in ihrer Vielschichtigkeit zu erfassen (Faschingeder 2012: 49; Novy et al. 2008: 32). Der Dialog übernimmt dabei eine zentrale, handlungsleitende Funktion, um, so Freire (1973), gesellschaftliche Wirklichkeit und Verhältnisse überhaupt sichtbar zu machen (Faschingeder et al. 2020: 10). Damit rückt nicht mehr nur das wissenschaftsinterne Erkenntnisinteresse in den Fokus, sondern auch die Praxisrelevanz von Wissen (Novy et al. 2008: 32; Vilsmaier/Lang 2014: 89). Wobei im Zentrum nicht zwangsläufig die Entwicklung von Lösungen im Sinne der

Aktionsforschung steht, sondern vielmehr die vielperspektivische und vertiefte Auseinandersetzung mit gesellschaftsrelevanten Fragestellungen. Indem wissenschaftliches und alltagsweltliches Wissen produktiv miteinander verschränkt werden, eröffnet transdisziplinäre Forschung neue Zugänge zum Verstehen komplexer Lebensrealitäten (Novy et al. 2008: 33). So erweitert sich der Erkenntnishorizont über die Grenzen akademischer Expertise hinaus und eröffnet neue Formen des Dialogs und gemeinsamen Lernens (Novy et al. 2008: 32; Wiesmann et al. 2008: 435).

Neben dem dialogischen Anspruch betonen transdisziplinäre Forschungsansätze die Bedeutung von Reflexion und Rekursivität im gemeinsamen Lernprozess: Forschungsprozesse werden im transdisziplinären Verständnis nicht als linear, sondern zyklisch und reflexiv verstanden. Das bedeutet, dass sich Ziele, Methoden und Fragestellungen im Verlauf der Forschung wieder an neue Erkenntnisse, Aushandlungen und Veränderungen im Forschungsfeld anpassen. Fortlaufende Reflexions- und Feedbackrunden sind daher essenziell, um den Prozess laufend zu überprüfen und bei Bedarf neu auszurichten (Jahn 2008:5; Novy et al. 2008: 15, 35; Wiesmann et al. 2008: 436). Für eine kooperative Wissensproduktion auf Augenhöhe braucht es zudem die bewusste Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen und asymmetrischen Strukturen – einschließlich der Reflexion über die eigene Positionalität im Forschungsfeld – sowie die grundsätzliche Bereitschaft anzuerkennen, dass „knowledge also exists and is produced in societal fields other than science“ (Wiesmann et al. 2008: 435; Faschingeder et al. 2020: 6).

2.2 Partizipative Forschung mit Kindern

Obwohl der Partizipationsgedanke kein neues Konzept darstellt, sondern als Bestandteil alternativer Forschungsansätze bereits länger in der sozialwissenschaftlichen Diskussion verankert ist, hat er sich im sozialwissenschaftlichen Mainstream bislang nicht umfassend durchgesetzt. Gleichzeitig gewinnt er in den letzten Jahren an Bedeutung und findet zunehmend Eingang in die qualitative Sozialforschung – etwa in Bereichen wie der Gesundheitsforschung, der Entwicklungszusammenarbeit, der Stadtplanung oder der Schulforschung (Bergold/Thomas 2020: 114; Eßer et al. 2024: 306; Mangold et al. 2017: 34; Wöhrer 2017: 27, 31). Damit vollzieht sich innerhalb der Sozialwissenschaften ein Wandel hin zu einem Forschungsverständnis, das sich stärker an den sozialen Wirklichkeiten der Betroffenen selbst orientiert, indem sie als Expert:innen ihrer eigenen Lebens- und Erfahrungswelt aktiv an der

Forschung und Wissensgenerierung beteiligt werden (Bergold/Thomas 2020: 114; von Unger 2014: 2). Auch in der Kindheitsforschung ist in den vergangenen Jahrzehnten ein Paradigmenwechsel zu beobachten: die ‚Neue Kindheitsforschung‘ fordert zunehmend Kinderperspektiven selbst zum Ausgangspunkt der Forschung zu machen (Eßer et al. 2024: 306; Hunger et al. 2019: 169). Während Kinder in traditionellen Forschungssettings zumeist als passive Untersuchungsobjekte betrachtet werden, zielen partizipative Ansätze darauf ab, ihnen eine aktive Rolle als Forschungspartner:innen mit Mitgestaltungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten zuzugestehen (Chung/Lounsbury 2006: 2129f.; Spriggs/Gillam 2017: 4; Wöhrer 2017: 37). Kindheitsforschung wird in diesem Verständnis als gemeinsamer, partizipativer Prozess verstanden, bei dem mit Kindern geforscht wird „– nicht über sie – in dem Bewusstsein, dass *sie* die Experten für Kindheit sind [...] – nicht wir“ (Kuhn 2019: 238). Ein bedeutender Impuls dieser Entwicklung bildete die UN-Kinderrechtskonvention von 1989, die unter anderem im Artikel 12 die Beteiligung von Kindern in gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen verankert und damit auch den Anspruch stützt, Kinder im Forschungsprozess als soziale Akteur:innen mit eigenen Rechten, Fähigkeiten und Perspektiven anzuerkennen und ernst zu nehmen (Groundwater-Smith et al. 2015: 18; Nentwig-Gesemann 2013: 760; Wöhrer 2017: 37;).

Gleichwohl sich partizipative Forschungsansätze grundsätzlich im Wissenschaftsbetrieb etabliert haben, finden sie im deutschsprachigen Raum bislang nur begrenzte Anwendung und nehmen auch im methodologischen Diskurs weiterhin eine vergleichsweise marginale Rolle ein (Eßer et al. 2024: 306; Mangold et al. 2017: 35). Im internationalen Vergleich zeigt sich jedoch ein anderes Bild: International werden partizipative Ansätze in der Kinder- und Jugendforschung breit diskutiert und gelten insbesondere im englischsprachigen Raum als zentraler methodologischer Orientierungspunkt der *New Childhood Studies* (Eßer et al. 2024, S. 306; Mangold et al. 2017: 36; Wöhrer 2017: 37). Eine breite Akzeptanz partizipativer Forschungsdesigns bleibt bisher jedoch noch aus und ist durch anhaltende Vorbehalte insbesondere hinsichtlich der Validität der Ergebnisse, einer mangelnden Objektivität und der methodischen Umsetzung gehemmt (Faschingeder et al. 2020: 5; Mangold et al. 2017: 36).

Eine Vielfalt an Begriffen und Positionierungen

Partizipative Forschung ist nicht als einzelne Methode, sondern mehr als Forschungsstil oder als methodologischer Rahmen eines heterogenen Forschungsfelds zu verstehen (Bergold/Thomas 2020: 114; Eßer et al. 2024: 307; von Unger 2014: 1; Wintersteller et al.

2017: 100). Unter dem Sammelbegriff partizipativer Forschung subsumieren sich im Wissenschaftsdiskurs eine Vielfalt an Ansätzen und Begriffsvariationen: Bezeichnungen wie „Partizipative Forschung“, „Partizipative Sozialforschung“, „Aktionsforschung“, „Action Research“, „Participatory Action Research“, „Partizipative Aktionsforschung“ oder „Community-Based Participatory“ werden in der Literatur teilweise parallel und ohne klare Abgrenzung genutzt (Hüpping/Velten 2023: 175; Wöhrer 2017: 32). So fungiert beispielsweise im englischsprachigen Diskurs teilweise ‚Action Research‘ als Dachbegriff, wohingegen im deutschsprachigen Raum überwiegend von ‚Partizipativer Forschung‘ gesprochen wird (von Unger 2014: 2). Obwohl partizipative Forschung in der Tradition der Aktionsforschung der 1970er Jahre steht und beide Ansätze das Ziel verfolgen, „soziale Wirklichkeit partnerschaftlich [zu] erforschen und beeinflussen“ (von Unger 2014: 1), unterscheiden sie sich in ihrer konkreten inhaltlichen Ausrichtung: „Während die Aktionsforschung [...] eher auf die gesellschaftspolitischen Veränderungsprozesse fokussierte und versuchte Akteure zu beteiligen und zu engagieren, sind Ansätze der partizipativen Forschung an der Perspektive der Akteur_innen ausgerichtet“ (Mangold et al. 2017: 35). Entsprechend verschiebt sich in der „Partizipativen Forschung“ der Schwerpunkt von einem handlungsorientierten Veränderungsanspruch zu einem vorrangigen Interesse am kollaborativen Gestaltungsprozess selbst - damit rückt der „Partizipations“-anspruch gegenüber dem „Aktions“-anspruch in den Vordergrund (Mangold et al. 2017: 35). Dieser Fokus der Partizipativen Forschung schließt jedoch keine Veränderung oder einen kontextabhängigen Wirkungsprozess wie beispielsweise in Bezug auf Emanzipation, Bewusstseinsbildung und Sichtbarkeit an sich aus, strebt nur keine bewusste Veränderungsabsicht im Sinne einer Problemlösung an (Mangold et al. 2017: 35; Wöhrer 2017: 28; 32).

Für mein Forschungsvorhaben verwende ich den Begriff der partizipativen Forschung und grenze mich damit sowohl terminologisch als auch inhaltlich von der Partizipativen-/ Aktionsforschung ab. Im Zentrum meines Projekts steht ein gemeinschaftlich gestalteter Forschungsprozess mit den Schüler:innen der 1B der OMS Pfeilgasse als kritische Mitforschende, der auf Teilhabe und Mitgestaltung ausgerichtet ist. Der Fokus liegt daher primär auf der aktiven Beteiligung der Kinder und weniger auf der gezielten Herbeiführung gesellschaftlicher Veränderungen im Sinne konkreter Handlungsstrategien. Gleichwohl ist ein emanzipatorischer Prozess intendiert, der sich im Idealfall nachhaltig auf die Kinder auswirkt.

Zielsetzung und Eigenschaften partizipativer Forschung

Ein partizipatives Forschungssetting zeichnet sich dadurch aus, dass es die Teilnehmer:innen als Co-Forschende des Projekts ansieht und den Anspruch verfolgt, nicht „über“ oder „für“ Menschen zu forschen, sondern „mit“ ihnen (Bergold/Thomas 2020: 114). Angestrebt ist ein gemeinsamer Forschungsprozess, in dem alle Beteiligten als gleichwertige Partner:innen aktiv mitgestalten und mitbestimmen (von Unger 2014: 35). Co-Forschenden kommt somit im partizipativen Prozess eine aktive Rolle als „joint contributors and investigators“ (Spriggs/Gillam 2017: 2) zu.

Zentral ist dabei, dass sich die Auswahl der Forschungspartner:innen nicht auf den wissenschaftlichen Kosmos beschränkt, sondern gezielt auf die Zusammenarbeit mit Personen aus den betroffenen Lebens- und Arbeitswelten ausgerichtet ist (von Unger 2014: 2; 35). Partizipative Forschung beruht auf einer epistemologischen Haltung, nach der Wissen besonders dann als relevant gilt, wenn es unter aktiver Beteiligung jener entsteht, die von der untersuchten Thematik betroffen sind (Wöhrer 2017: 31). Damit zeichnet sich ein Wandel im Nexus zwischen Wissenschaft und Praxis ab, der „in eine Richtung [geht], die sich durch eine gesellschaftliche Diffusion der Orte, an denen Wissen produziert wird, sowie neue Akteure und Muster der Wissensproduktion auszeichnet“ (von Unger 2014: 6). In einem solchen Setting kooperative Wissensproduktion, das bestehenden Machtdynamiken hinterfragt und vorherrschende Systemgrenzen überschreitet, kann nicht nur ein nachhaltiger Austausch zwischen wissenschaftlichen und alltagsweltlichen Vertreter:innen stattfinden, sondern auch einen Raum gemeinsamen Lernens schaffen, der (Selbst-)Ermächtigung, Perspektivenvielfalt und kritische Reflexion fördert (Bergold/Thomas 2020: 118; von Unger 2014: 45f.).

Die Expert:innenrolle bleibt im partizipativen Forschungsverständnis nicht dem Akademiker:innenkreis vorbehalten, sondern wird jenen zugeschrieben, „die in [den] zu beforschenden Realitäten selbst unmittelbar involviert sind“ (Eßer et al. 2024: 307). Auf diese Weise werden Perspektiven sichtbar, die im wissenschaftlichen Diskurs bislang wenig Gehör und Anerkennung fanden. Insbesondere marginalisierte Personen(gruppen) erhalten durch ihre aktive Einbindung nicht nur Mitsprache, sondern auch die Möglichkeit, bislang unsichtbar geblieben Sichtweisen und ihr Erfahrungswissen als gleichwertige Wissensquelle in den Erkenntnisprozess einzubringen (Bergold/Thomas 2020: 116; Groundwater-Smith et al. 2015: 11; Mangold et al. 2017: 35). Indem Kinder in ihrem Expertentum ernst genommen und aktiv in die Forschung einbezogen werden, eröffnet sich eine „insider perspective“, die neue Zugänge

zu sozialen Wirklichkeiten schafft und Themen sichtbar macht, „die den erwachsenen Forschenden unvertraut und fremd geworden sind“ (Bergold/Thomas 2020: 116; Spriggs/Gillam 2017: 3; Mangold et al. 2017: 37). Ihre eigenständigen Sicht-, Denk- und Fühlweisen ermöglichen es, „die Welt von einem Standpunkt aus sehen, den Erwachsene nicht einnehmen können“ (Kuhn 2019: 239). Wissensgenerierung vollzieht sich damit nicht in wissenschaftlicher Distanz, sondern im Dialog mit jenen, deren alltägliche Lebensrealität den Ausgangspunkt der Forschung bildet (Mangold et al. 2017: 37).

Daran knüpft die grundlegende *Question of Voice* an, die danach fragt, wer überhaupt das Recht auf Mitsprache besitzt, und damit gesellschaftliche Deutungsmuster und Veränderungsprozesse mitgestalten kann (Hall 1992: 22). Gerade in der Forschung mit Kindern, die traditionell häufig Gegenstand wissenschaftlicher Analyse sind, selbst jedoch selten zu Wort kommen, gewinnt diese Frage besondere Relevanz. Partizipative Forschung fordert daher, auch Kindern ihr „right to speak, analyse and act“ (Hall 1992: 22) anzuerkennen und ihr Erfahrungswissen als gleichwertige Wissensquelle in den Forschungsprozess einzubeziehen.

Eine weitere zentrale Dimension partizipativer Forschung bildet der Empowerment-Gedanke (Hüpping/Velten 2023: 175; von Unger 2014: 45). Im Mittelpunkt steht dabei die Idee, dass alle Beteiligten durch den gemeinsamen Forschungsprozess gestärkt hervorgehen und im Verlauf ein kritisches Bewusstsein entwickeln können – ein Verständnis, das sich an den emanzipatorischen Bildungsansatz von Paulo Freire (1973) anlehnt (von Unger 2014: 45). Empowerment wird dabei nicht nur als individuelles Stärkerwerden verstanden, sondern auch als kollektiver Lernprozess, der die Fähigkeit fördert, gesellschaftliche Strukturen zu hinterfragen und sich als handelndes Subjekt in diesen zu positionieren. Für Kinder kann ein solcher Prozess insbesondere die Entwicklung von Selbstvertrauen, kritischem Denken und einem Bewusstsein für die eigene Wirksamkeit unterstützen (Hüpping/Velten 2023: 176).

Partizipation: Teilnahme oder Teilhabe?

Obwohl „‘partizipativ‘ bedeutet, dass die Personen im Feld nicht nur als Forschungsobjekte in die Forschung einbezogen werden [...], sondern aktiv als Co-Forscher_innen teilnehmen“ (Wöhrer 2017: 28), ist der konkrete Beteiligungsgrad unter diesem Label nicht eindeutig definiert. Vielmehr bezeichnet der Begriff ein Kontinuum von Teilhabestufen, auf dem Co-Forschende je nach Forschungsdesign, Fragestellung und Projektphase unterschiedlich stark eingebunden sein können (von Unger 2014: 4; Wöhrer 2017: 28). Die Kennzeichnung als partizipativ impliziert daher nicht automatisch eine gleichberechtigte Forschungsteilnahme in

allen Projektschritten, sondern wird zunächst im Sinne von Teilhabe oder Einbringung der eigenen Sichtweise verstanden (Wöhrer 2017: 37f.). Dementsprechend können Mit-Forschende je nach Projekt(phase) eine eher periphere oder eine mehr zentrale Rolle und Funktion einnehmen (Wöhrer 2017: 28). Aktivitäten können sich dabei auf einzelne Abschnitte im Forschungsprozess beschränken oder das ganze Projekt umfassen - von der Formulierung der Forschungsfrage und der Projektplanung bis hin zur Ergebnisauswertung und -präsentation (Hüpping/Velten 2023: 176; Mangold et al. 2017: 34). Wie weitreichend die tatsächliche Beteiligung ist, hängt davon ab, in welchem Maße die aktive Mitwirkung und Mitgestaltung im Projekt von der Forschungsleitung ermöglicht und unterstützt wird und welche Aufgaben sowie Entscheidungsbefugnisse die Beteiligten erhalten (Brandner 2020: 108). Abgesehen von rein selbstorganisierten Formaten, ist jedoch eine gewisse Steuerung durch die Projektleitung erwartbar. Forschung mit Kindern bleibt ein von Erwachsenen inhaltlich und methodisch vorstrukturiertes Setting, das eine kontinuierliche Reflexion über die damit verbundenen ethischen und forschungskritischen Fragen erfordert (Nentwig-Gesemann 2013: 760). Neben Fragen der Freiwilligkeit ist dabei entscheidend, dass Beteiligung nicht zu einer bloßen Scheinpartizipation verkommt, sondern tatsächliche Mitgestaltung ermöglicht wird. Zugleich sollten partizipative Forschungsprojekte nicht an überzogenen Anforderungen oder unrealistische Erwartungen scheitern. (Mangold et al. 2017:35f.).

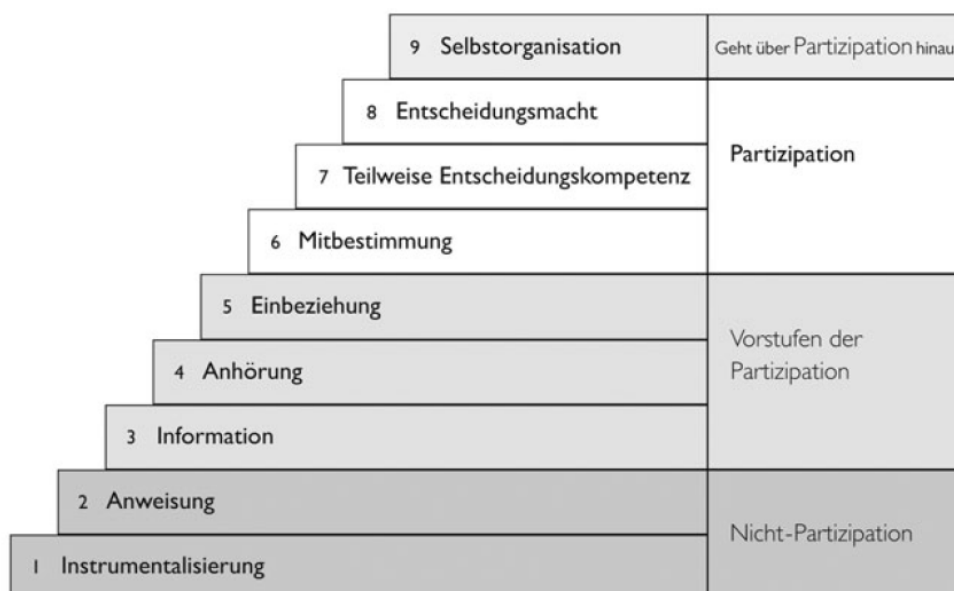


Abbildung 1: Stufenmodell der Partizipation (von Unger 2014: 40 zit. nach Wright et al. 2010)

Um die unterschiedlichen Ebenen der Partizipationsmöglichkeiten der Beteiligten im Forschungsprozess zu veranschaulichen, kann unter anderem auf das Stufenmodell nach

Michael Wright, Hella von Unger und Martina Block (2010) zurückgegriffen werden (siehe Abbildung 1). Es veranschaulicht das Spektrum möglicher Partizipationsgrade und damit die unterschiedlichen Ausprägungen der Teilhabe von Forschungspartner:innen im Feld. Das Stufenmodell umfasst neun Ebenen, auf denen die Teilnehmer:innen mit zunehmender Stufe eine zentralere Rolle und Funktion im Forschungsprozess übernehmen. Zwar ist auf allen Stufen eine grundsätzliche Teilhabe der Forschungspartner:innen garantiert, von einer aktiven Beteiligung wird tatsächlich aber erst ab Stufe 6 gesprochen. Entsprechend differenziert das Modell zwischen „Nicht-Partizipation“ (Stufe 1-2), „Vorstufe der Partizipation“ (Stufe 3.5), „Partizipation“ (Stufe 6-8) und der letzten Kategorie, die „über Partizipation hinaus“ (Stufe 9) weist. Damit wird auch nochmal deutlich, dass unter dem ‚participatory‘ Label diverse Abstufungen der Teilhabe zu finden sind, die immer wieder projektspezifisch und phasenbezogen ausgehandelt werden müssen. Entlang des gesamten Forschungsverlaufs stellt sich somit immer wieder neu die Frage, in welchem Umfang und auf welche Weise die Forschungspartner:innen tatsächlich kollaborativ in Entscheidungsprozesse eingebunden und als Mitforschende einbezogen werden (Bergold/Thomas 2020: 114).

Auch in meinem eigenen Forschungsprojekt mit den Schüler:innen als Co-Forschenden stellte sich sowohl im Verlauf des gesamten Prozesses als auch in der rückblickenden Reflexion immer wieder die Frage, inwiefern Beteiligung im Sinne von Mitbestimmung und Mitgestaltung tatsächlich ermöglicht werden konnte. Bereits in der Planungsphase und Konzeption der Workshops ergaben sich fortlaufend Entscheidungspunkte, an denen Aushandlungsprozesse notwendig wurden – insbesondere in Bezug auf methodische Fragen. Wie Mangold et al. betonen, gilt es dabei, den schmalen „Grat zwischen Beteiligung und weniger ausgeprägten Formen der Einbeziehung sowohl im pädagogischen als auch im Forschungsalltag kontinuierlich zu überprüfen und das wohlgemeinte Anliegen der Partizipation kritisch – im Idealfall partizipativ – zu würdigen und immer wieder auf seine Möglichkeiten und Grenzen hin auszuloten“ (2017: 35). Eine solche selbstreflexive Auseinandersetzung sei laut Mangold et al. (2017: 35) für das Gelingen partizipativer Prozesse entscheidend.

Wie sich mein eigener Forschungsprozess im Hinblick auf partizipative Gestaltung und Mitbestimmung verorten lässt, reflektiere ich ausführlich in *Kapitel 7* „Forschungsprozess als Lernprozess“.

Machtstrukturen im Kontext partizipativer Forschung mit Kindern in der Schule

Partizipative Forschung mit Kindern zielt darauf, ihre Perspektiven als eigenständige Wissensquelle ernst zu nehmen und in den Prozess der Erkenntnisgewinnung einzubeziehen. Dabei ist sich bewusst zu machen, dass kindliche Perspektiven nie isoliert entstehen, sondern in spezifischen sozialen, institutionellen und generationalen Kontexten eingebettet sind. Wer ihre Perspektiven erforscht, muss die relationalen Bedingungen, unter denen sie hervorgebracht werden, reflektieren und zum Ausgangspunkt methodologischer wie forschungsethischer Überlegungen machen (Kuhn 2019: 239; Mey 2019: 6, 34; Nentwig-Gesemann 2013: 761).

Insbesondere Forschungssettings, in denen Erwachsene als Forschende und Kinder als Mitforschende zusammenarbeiten, bewegen sich immer innerhalb einer generationalen Ordnung, die von wissenschaftlichen, pädagogischen und gesellschaftlichen Machtverhältnissen durchzogen ist (Hüpping/Velten 2023: 174; Mangold et al. 2017: 36). Generationale Differenzen sind allerdings nicht als Hindernis zu begreifen, sondern als produktiver Bestandteil partizipativer Wissensproduktion zu verstehen, der wechselseitige Lern- und Reflexionsprozesse ermöglicht – insofern sie ausreichend „reflektiert [und] in die Gestaltung der Datenerhebung und die Analyse einbezogen werden“ (Nentwig-Gesemann 2013: 761; Eßer et al. 2024: 309).

Die Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen in den Beziehungen zwischen den beteiligten Akteur:innen verweist zugleich auf die Notwendigkeit, ebenso institutionelle Strukturen in den Blick zu nehmen, die den Forschungsprozess rahmen und prägen (Hüpping/Velten 2023: 175). Forschung, die in sozialen oder institutionellen Kontexten – wie etwa einer Schule – stattfindet, ist stets in die dort bestehenden Strukturen, Hierarchien und Erwartungen eingebettet (Bergold/Thomas 2020: 118). Da meine Forschungsvorhaben im schulischen Rahmen und während des regulären Unterrichts stattfand, stellt sich besonders die Frage, inwiefern institutionelle Rahmenbedingungen Partizipation fördern oder einschränken und welchen Einfluss sie auf den Forschungsprozess insgesamt haben (Bergold/Thomas 2020: 119). Dieser Frage wird im siebten Kapitel im Rahmen einer kritischen Reflexion von Schule als Forschungsort nachgegangen.

Partizipatives Forschen verlangt eine kritische Reflexion der Bedingungen, unter denen Wissen entsteht, sowie der sozialen Machtverhältnisse, die diesen Prozess strukturieren und beeinflussen (Bergold/Thomas 2020: 118f.). Wie Hella von Unger betont, ist „für das Gelingen partizipativer Prozesse nicht nur eine selbstreflexive Praxis notwendig [...], sondern auch die

diskursive Verständigung über die Probleme und Machtbeziehungen in der Zusammenarbeit“ (2014: 87). Besonders in der Forschung mit Kindern umfasst dies die Reflexion inter- und intragenerationaler Macht- und Positionierungsverhältnisse (Hüpping/Velten 2023: 176f.).

2.3 Kritische Pädagogik und Wissensproduktion: Paulo Freire und bell hooks

Die theoretische Grundlage dieser Arbeit stützt sich auf Konzepte der kritischen Pädagogik, insbesondere auf die Ansätze des brasilianischen Befreiungspädagogen Paulo Freire und der afroamerikanischen feministischen Theoretikerin bell hooks. Beide plädieren für eine Bildungspraxis, die dialogisch, machtkritisch und emanzipatorisch ausgerichtet ist. Obwohl ihre Überlegungen primär auf Bildungsprozesse abzielen, lassen sich ihre zentralen Gedanken zu Dialog, Reflexivität und gemeinsamer Wissensproduktion ebenso auf Forschung übertragen. Ergänzend wird Donna Haraways Konzept situierten Wissens herangezogen, um die Kritik am wissenschaftlichen Objektivitäts- und Neutralitätsanspruch zu vertiefen.

Kritik an der „Übermittlungserziehung“

In seinem Hauptwerk *Pädagogik der Unterdrückten* kritisiert Paulo Freire (1973) das traditionelle Verständnis von Bildung als sogenanntes „Bankiers-Konzept“, bei dem Lehrpersonen Wissen in passive Lernende „einlagern“ (Freire 1973: 58). In dieser Form der „Übermittlungsbildung“ verstehen sich Lehrende als Träger:innen von Wissen, das sie an vermeintlich unwissende Lernende weitergeben – von theoretischen Überzeugungen über normative Orientierungen bis hin zu Beschreibungen der Wirklichkeit. Dieser einseitige und hierarchische Lernprozess vermittelt ein statisches Verständnis von Wirklichkeit, das als gegeben gilt und von den Lernenden lediglich aufgenommen werden soll (Freire 1973: 57; 61).

Das Bankiers-Konzept der Bildung, so Freire, trennt den Mensch von der Welt – er ist „nur in der Welt, aber nicht mit der Welt oder mit anderen“ (Freire 1973: 60f.). Diese Trennung stabilisiert ein statisches Wirklichkeitsbild und führt zu einer „Mythisierung der Wirklichkeit, um für die SchülerInnen entstehende Widersprüche zu überdecken und die Art und Weise, mit der Mensch und Welt in Beziehung stehen, zu verschleiern“ (Dalhoff et al. 2007: 62). Anstatt Lernende zu befähigen, „ihre Probleme in ihrem Verhältnis zur Welt [zu] formulieren“ (Freire 1973: 64), hält sie sie in der Rolle passiver Objekte. Damit werden nicht nur bestehende Machtverhältnisse reproduziert, sondern auch verhindert, dass Bildung als befreiender und emanzipatorischer Prozess wirksam werden kann (Freire 1973: 64). Bildung reduziert sich

damit auf die reine Reproduktion und Weitergabe von Wissen, während Funktionen der Ermächtigung, Reflexion und des eigenständigen kritischen Denkens zur Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse weitgehend ausgeklammert bleiben (Faschingeder/Langthaler 2024: 15ff.).

Auch bell hooks übt scharfe Kritik am klassischen Bildungssystem aus, das ihr zufolge „auf der Annahme beruht, dass Auswendiglernen und Wiederkäuen von Informationen gleichbedeutend ist mit dem Erwerb von Wissen, das dann abgelegt, gespeichert und zu einem späteren Zeitpunkt verwendet werden kann“ (hooks 2023 [1994]: 15). Dem stellt sie als Lehrende in *Bildung als Praxis der Freiheit* (hooks 2023 [1994]) ihr eigenes Verständnis von Lehre gegenüber, das auf einem intersektionalen und dialogischem Lernprozess basiert. In ihrem Buch schreibt sie, dass „unsere Arbeit nicht nur darin besteht, Informationen zu vermitteln, sondern am intellektuellen und spirituellen Wachstum der Lernenden teilzuhaben“ (hooks 2023 [1994]: 23). hooks fordert – in Einklang mit Freire – die herkömmliche Lehre von Wissen zu hinterfragen und Bildung stattdessen als Raum des Dialogs und des gegenseitigen Lernens zu begreifen, in dem Teilhabe, Selbstermächtigung und kritisches Denken im Zentrum stehen.

Bildung als Praxis der Freiheit

Als Gegenentwurf zum Bankiers-Modell entwickelt Freire das Konzept der problemformulierenden Bildung, das Bildung als gemeinschaftlichen Erkenntnisprozess versteht, in dem die „Entschleierung der Wirklichkeit“ (Dalhoff et al. 2007: 62) im Mittelpunkt steht. Lehrende und Lernende begegnen sich dabei nicht als Wissensübermittler:innen und Wissensrezipient:innen, sondern als gleichwertige Partner:innen. Schüler:innen werden in diesem Verständnis als „kritische Mitforscher“ und nicht als passive Objekte wahrgenommen, die im Dialog mit der Lehrkraft gemeinsam wachsen und ebenso zu Subjekten des Erkenntnisprozesses werden (Freire 1973: 65; Dalhoff et al. 2007: 62). Damit ist „der Lehrer [...] nicht länger bloß der, der lehrt, sondern einer, der selbst im Dialog mit den Schülern belehrt wird, die ihrerseits, während sie belehrt werden, auch lernen“ (Freire 1973: 65).

Lernen bedeutet in diesem Verständnis, sich in einem dialogischen Prozess mit der eigenen Lebenswirklichkeit auseinanderzusetzen, diese kritisch zu hinterfragen und veränderbar zu machen. In der problemformulierenden Methode „entwickeln die Menschen die Kraft, kritisch die Weise zu begreifen, in der sie in der Welt existieren, mit der und in der sie sich selbst vorfinden. Sie lernen die Welt nicht als statische Wirklichkeit, sondern als eine Wirklichkeit im Prozess sehen, in der Umwandlung“ (Freire 1973: 67). Ziel ist somit nicht die bloße Aneignung

von Wissen, sondern ein bewusstes und kritisches Erkennen der eigenen Position in der Welt und der Möglichkeit, diese zu verändern. Der Akt des Lernens wird hier zugleich als Akt der Reflexion und der Aktion wahrgenommen, die sich im fortwährenden Wechselspiel gegenseitig bedingen und hervorbringen (Freire 1973: 66f.).

Im Gegensatz zum Bankiers-Konzept der Bildung gründet Freires befreiendes Bildungskonzept auf der Überzeugung, dass der Mensch nicht „abstrakt, isoliert, unabhängig und unverbunden mit der Welt existiert“ (Freire 1973: 66). Bildung als Praxis der Freiheit begreift den Menschen vielmehr in seinen sozialen, historischen und weltbezogenen Verflechtungen (Freire 1973: 66). Erkenntnis bedeutet folglich nicht, eine objektiv gegebene Wahrheit zu entdecken, sondern im gemeinsamen Prozess die unterschiedlichen Wirklichkeiten subjektiver Lebensrealitäten sichtbar zu machen, die im Erfahrungsraum der Beteiligten entstehen (Dalhoff et al. 2007: 64). Damit folgt die problemformulierende Bildung einer erkenntnistheoretischen Haltung, die Wirklichkeit nicht als statisch und objektiv vorgegebenen begreift, sondern sie aus den vielfältigen Sichtweisen der Beteiligten heraus erschließt und dadurch veränderbar macht (Dalhoff et al. 2007: 64). Freire beschreibt diesen gemeinsamen gestalteten Erkenntnisprozess als eine „fortwährende Enthüllung der Wirklichkeit“ (Freire 1973: 65ff.).

Bildung als Praxis der Freiheit ist somit als ein kollektiver Prozess zu verstehen, der Bewusstwerdung, Selbstermächtigung und Transformation anstrebt. Im Zentrum steht dabei die dialogische Auseinandersetzung mit der Welt, die Ausgangspunkt für kritische Reflexion und Handeln ist (Freire 1973: 66).

Der Dialog

Der Dialog, den Freire als Grundstruktur jedes Lern- und Erkenntnisprozesses begreift, ist in seinem befreienden Bildungsverständnis nicht bloß Mittel der Kommunikation, sondern Voraussetzung für Erkenntnis selbst. Schon in seinem antiken Ursprung galt der *Dialog* als Ausdruck eines gemeinsamen Suchens nach Erkenntnis: Sokrates verstand ihn als Praxis gemeinsamer Reflexion über unterschiedliche Erfahrungen, Vorstellungen und Denkweisen, um ein gemeinsames Verständnis von Wirklichkeit zu entwickeln (Gipser 2020: 77). Auch für Freire braucht es für die Sichtbarmachung der Wirklichkeit den gemeinsamen Dialog (Faschingeder et al. 2020: 10; Freire 1973: 65, 68). Er beschreibt diesen als „Begegnung zwischen Menschen, vermittelt durch die Welt, um die Welt zu benennen“ (Freire 1973: 72). Durch diesen Akt der Benennung wird die Welt bewusst wahrnehmbar, wodurch

Herausforderungen, Widersprüche und Ungerechtigkeiten nicht nur sichtbar gemacht werden können, sondern auch veränderbar (Dalhoff et al. 2007: 62).

Eine zentrale Voraussetzung für diesen Erkenntnisprozess ist Gleichwertigkeit: Lehrende und Lernende müssen das traditionell hierarchische Gefälle zwischen Wissenden und Unwissenden auflösen und einander auf gleicher Ebene begegnen (Novy et al. 2008: 13). Freire betont, dass „Dialog in einem Verhältnis der Herrschaft nicht existieren“ (1973: 73) kann und es daher asymmetrische Machtverhältnisse zu überwinden gilt. In seiner Vorstellung einer befreienden Bildung lehnt er jede Form von Belehrung ab, die Lernenden eine vorgefestigte Weltsicht aufzwingt. Stattdessen versteht er die dialogische Praxis als eine Begegnung zwischen Menschen auf Augenhöhe, in der niemand als ‚Behälter‘ für das Wissen eines anderen fungiert. Gleichwertigkeit im Dialog bedeutet für Freire, dass jeder Mensch befähigt wird, sein eigenes Wort zu erheben und als Subjekt seiner Wirklichkeit am gemeinsamen Erkenntnisprozess teilzuhaben. Das eigene „Wort sagen“ ist für Freire ein grundlegendes Menschenrecht und Ausdruck von Subjektwerdung und Handlungsfähigkeit – „nicht Privileg einiger weniger Menschen, sondern das Recht eines jeden“ (Freire 1973: 72). Zugleich kann dieses Recht nicht stellvertretend ausgeübt werden: Nur das „wirkliche Wort“, das niemand „alleine sagen [kann], noch [...] für andere sagen [darf] in einem präskriptiven Akt, der die anderen ihres Wortes beraubt“ (Freire 1973: 72), besitzt eine befreiende und transformative Kraft. Wo Menschen das Wort verwehrt bleibt oder entzogen wird, kann kein echter Dialog und damit auch kein wirklicher Erkenntnisprozess stattfinden. Dialog im freireanischen Sinne erfordert somit die Möglichkeit, dass alle Beteiligten ihre Erfahrungen, Gedanken und Perspektiven in einem gleichberechtigten Lernprozess einbringen und gehört werden (Freire 1973: 72).

Dieser Forderung stimmt auch bell hooks zu. Wie Freire versteht sie den Dialog als zentrales Element eines kritischen und emanzipatorischen Lernprozesses und zugleich als Mittel der Teilhabe und Mitgestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse. Für hooks ist der Dialog nicht nur Austausch, sondern auch ein Akt der Grenzüberschreitung, der Räume eröffnet, in denen soziale Barrieren und Hierarchien bewusst hinterfragt und durchbrochen werden können. Sie beschreibt ihn als „eine der einfachsten Möglichkeiten, wie wir als Lehrende, Forschende und kritisch Denkende beginnen können, Grenzen zu überwinden, Barrieren, die durch *race*, Gender, Klassenzugehörigkeit, berufliche Stellung und eine Vielzahl anderer Unterschiede errichtet worden sein können“ (hooks 2023 [1994]: 135).

Der Dialog wird so zum zentralen Ort kollaborativer Wissensproduktion und kritischer Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt. Er bildet die Grundlage einer befreienden Bildungspraxis, die auf Bewusstwerdung, Selbstermächtigung und gesellschaftliche Veränderung abzielt.

Generative Themen

Ein zentrales Element von Freires dialogischem Bildungsverständnis sind die sogenannten *generativen Themen*. Diese entspringen den konkreten Lebenswelten der Menschen und spiegeln ihre Erfahrungen, Fragen und Herausforderungen wider. Sie entstehen nicht losgelöst von den Lebensrealitäten der Beteiligten, sondern im Dialog mit ihren konkreten Erfahrungen und Bedeutungen. Freire zufolge darf sich ein gemeinsamer Lern- und Erkenntnisprozess nicht auf abstrakte Inhalte beschränken oder den Menschen vorgefertigte Themen „überstülpen“, die nichts mit ihrer eigentlichen Realität zu tun haben. Vielmehr gilt es, „die Bedürfnisse des Volkes [zu] reflektieren“ (Freire 1973: 79) und an den Themen ansetzen, die für die Beteiligten tatsächlich bedeutsam sind (Freire 1973: 79f.). Freire betont, dass ein Thema nur verstanden werden kann, wenn auch der Mensch verstanden wird, der es durch seine eigenen Erfahrungen und Bedeutungen prägt. Dazu schreibt er deutlich:

„Wir dürfen nie bloß über die gegenwärtige Situation reden, wir dürfen nie den Menschen Programme überstülpen, die wenig oder nichts mit ihren eigenen Sorgen, Zweifeln, Hoffnungen und Befürchtungen zu tun haben [...]. Es ist nicht unsere Aufgabe, zum Volk über unsere Sicht der Welt zu sprechen, erst recht nicht, zu versuchen, ihm diese Sicht aufzunötigen. Vielmehr besteht sie darin, mit dem Volk in einen Dialog über seine und unsere Auffassungen einzutreten.“ (Freire 1973: 79)

Generative Themen werden somit nicht von außen vorgegeben, sondern im Dialog von den Menschen selbst hervorgebracht. Die dialogische Praxis dient dabei als Werkzeug, um diese Themen überhaupt sichtbar zu machen und kritisch reflektieren zu können. Im Prozess des gemeinsamen Nachdenkens über die eigene Lebenswirklichkeit können Menschen die Bedingungen ihres in-der-Welt-Seins kritisch reflektieren (Freire 1973: 67). Sie finden „themselves rooted in temporal-spatial conditions which mark them and which they also mark“ (Freire 1996: 90 zit. nach Faschingeder et al. 2020: 10). In dieser kritischen dialogischen Auseinandersetzung zwischen Mensch und Welt und „in der Art und Weise, in der sie über die Welt denken und der Welt begegnen – fatalistisch, dynamisch oder statisch-, begegnet man ihren generativen Themen“ (Freire 1973: 88).

Die hervorgebrachten Themen gelten als *generativ*, weil sie Erkenntnis ‚generieren‘: Indem sie an reale Problemlagen und Erfahrungen anknüpfen, eröffnen sie den Zugang zu kritischem Denken, Bewusstwerdung und gesellschaftlicher Veränderung. Generative Themen sind

zugleich Ausgangspunkt und Ergebnis eines gemeinsamen Lern- und Erkenntnisprozesses, da sie aus den Erfahrungen der Beteiligten hervorgehen und im Dialog fortlaufend reflektiert, vertieft und weiterentwickelt werden. Auf diese Weise bringen sie gesellschaftlich relevante Themen hervor und eröffnen zugleich immer wieder Ausgangspunkt für weitere gemeinsame kritische Auseinandersetzung.

Kritik am wissenschaftlichen Objektivitäts- und Neutralitätsanspruch

Der Anspruch wissenschaftlicher Objektivität und Neutralität gilt in traditionellen Forschungsparadigmen grundlegend als erstrebenswert. Wissen soll unabhängig, distanziert und wertfrei erzeugt werden. Kritische Denker:innen wie Paulo Freire und bell hooks, aber auch die feministische Wissenschaftstheoretikerin Donna Haraway stellen diesen Objektivitäts- und Neutralitätsanspruch jedoch in Frage. Sie betonen, dass Erkenntnis niemals losgelöst von gesellschaftlichen Strukturen, Machtverhältnissen und subjektiven Erfahrungen entstehen kann. Wissen ist demnach immer situiert, relational und politisch.

In *Remembered Rapture: Dancing with Words* (hooks 2000 [1999]) hinterfragt hooks die gängige Praxis akademischer Kritik, die emotionale Distanz und Neutralität als Zeichen von Objektivität versteht. Sie erinnert sich daran, dass „the criticism we were encouraged to write as students [...] was likely to be held in higher esteem if it conveyed a lack of passionate engagement with words. This dispassionate stance was most often heralded as more objective“ (hooks 2000 [1999]: 2). Diese Haltung lehnt sie entschieden ab, da sie das Denken und Schreiben von persönlicher Erfahrung und emotionaler Beteiligung trennt. Für hooks entsteht echte Kritik nicht durch Distanz, sondern durch ein leidenschaftliches Engagement, das Ideen lebendig macht und zum eigenen Denken ermächtigt (hooks 2000 [1999]: 2). Mehr noch ist für hooks Kritik eine transformative Kraft, die bestehende Machtstrukturen und Hierarchien in Frage stellt. Sie soll sowohl Schreibende als auch Lesende zum Nachdenken anregen und als Praxis der Freiheit und des Widerstands gegen hegemoniale Diskurse wirken. So heißt es von ihr: „At the heart of the critical essay is an engagement with ideas, with a contemplative realm of thought that is not passive but active“ (hooks 2000 [1999]: 2). hooks bricht damit mit der Vorstellung, dass Wissenschaft immer objektiv, distanziert und abstrakt sein muss. Stattdessen begreift sie Wissen als zutiefst subjektiv, verkörpert und politisch. Ebenso wie Freire betont sie die politische Dimension und hält fest, dass Wissen und Erkenntnis nie neutral, sondern immer Ausdruck gesellschaftlicher und historischer Verhältnisse sind. Beide Denker:innen wenden sich gegen die Vorstellung einer neutralen, emotionslosen Wissenschaft und fordern stattdessen

eine Praxis, die Subjektivität, Erfahrung und Kontext als legitime Quellen von Erkenntnis anerkennt. In ihren Arbeiten lässt hooks ihre eigenen Emotionen, Erinnerungen und Erfahrungen in die Theoriebildung einfließen, wodurch ihre Texte eine besondere Nähe und Authentizität gewinnen. Sie schreibt persönlich, erzählerisch und teils poetisch – und gestaltet Sprache so, dass sie Zugänge eröffnet und Teilhabe ermöglicht (hooks 2000 [1999]: 4).

Auch Donna Haraway teilt diese Kritik an vermeintlicher Neutralität und wissenschaftlicher Objektivität und hinterfragt in ihrem Essay *Situated Knowledges* (2008 [1988]) den traditionellen Anspruch einer objektiven, wertfreien Wissenschaft. Sie zeigt, dass wissenschaftliche Objektivität nicht unabhängig von sozialen und machtvollen Strukturen funktioniert, sondern selbst Teil davon ist. Haraway beschreibt Wissenschaft als eine rhetorische und politische Praxis, die Legitimität und Autorität erzeugt und dadurch bestehende Machtverhältnisse stabilisiert (Haraway 2008: 346). Sie hingegen plädiert für eine Wissenschaft, die sich nicht in Arroganz und Machtspielen verliert, sondern reflektierte und durchsetzbare Erkenntnisse liefert (Haraway 2008: 347). Haraway schlägt eine “doctrine of embodied objectivity that accommodates paradoxical and critical feminist science projects” (Haraway 2008: 348) vor. Sie fordert, dass eine verkörperte Objektivität die situierten und spezifischen Standpunkte der Wissensproduzent:innen anerkennt und die Vorstellung einer universellen, neutralen Objektivität ablehnt. Statt dem traditionellen, distanzierten Objektivitätsanspruch, fordert Haraway also eine Form von Objektivität, die sich bewusst ist, dass das Wissen immer aus einem spezifischen Körper, einem bestimmten Standpunkt und einer Position hervorgeht. Eine verkörperte Objektivität erkennt an, dass alle Forschenden durch ihre physischen und sozialen Positionen geprägt sind und dass diese nicht ignoriert, sondern transparent gemacht werden sollten (Haraway 2008: 348).

Weiter betont Haraway, dass „Objectivity is not about disengagement but about mutual and usually unequal structuring, about taking risks in a world where 'we' are permanently mortal, that is, not in 'final' control. We have, finally, no clear and distinct ideas“ (Haraway 2008: 351). Objektivität erfordert also das Eingeständnis der eigenen Begrenztheit und Verwundbarkeit in einer Welt, die nicht vollständig kontrollierbar ist (Haraway 2008: 351). Haraway fordert, dass Kritik nicht durch Distanz oder vermeintliche Objektivität entsteht, sondern aus der bewussten Reflexion der eigenen Positionalität in der Welt heraus.

Damit formulieren Freire, hooks und Haraway eine gemeinsame Kritik an der Idee neutraler Wissenschaft. Sie plädieren für eine erkenntnistheoretische Haltung, die Wissen als situiert, kontextabhängig und machtdurchzogen begreift – und gerade darin das Potenzial für kritisches, reflexives und verantwortliches Forschen liegt.

3. Das Forschungsprojekt: Allgemeine Dramaturgie der Zusammenarbeit

Ziel meiner Forschungsarbeit ist es, Aspekte globaler Krisen sichtbar zu machen, die für die Kinder selbst – als Expert:innen ihrer eigenen Lebensrealität – relevant sind. Für die Umsetzung habe ich einen breiten Rahmen der Zusammenarbeit zwischen den Schüler:innen als Co-Forschende und mir als Projektleitung gewählt. Im Sinne der Partizipation fanden vier Workshops an der Offenen Mittelschule Pfeilgasse in Wien statt, bei denen Mitgestaltung und Mitbestimmung im Vordergrund standen.

Im Folgenden Kapitel beschreibe ich, in Anlehnung an John (2018: 20), die Zusammenarbeit mit den Schüler:innen im Sinne einer Dramaturgie. Während dieses Kapitel eine überblicksartige Darstellung der Projektdramaturgie bietet, richtet das nachfolgende *Kapitel 4* den Fokus auf die methodischen Elemente des Forschungsprozesses und deren praktische Umsetzung im engeren Sinne.

Um eine Orientierung innerhalb der Vielzahl unterschiedlicher Forschungsaktivitäten im Projekt zu unterstützen, bietet Abbildung 2 eine verdichtete Darstellung der zentralen Elemente sowie des Verlaufs des Forschungsprozesses.

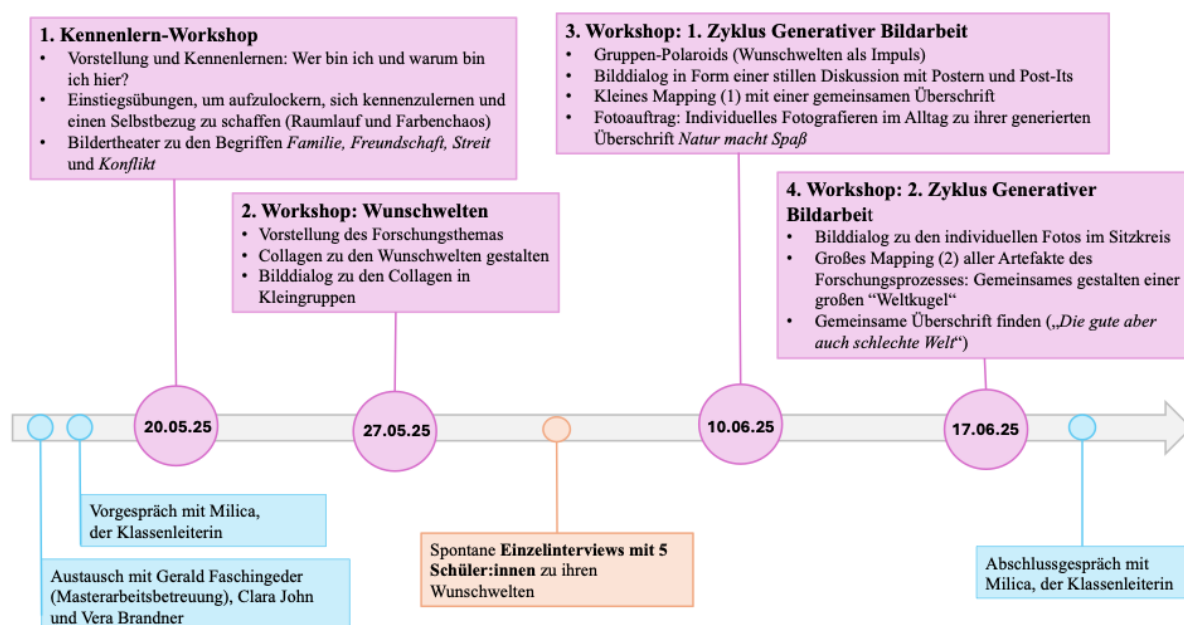


Abbildung 2: Übersicht der Zusammenarbeit

Die Anbahnung

Nachdem ich mich im Rahmen der Themenfindung für meine Masterarbeit für das Überthema „globale Krisen“ entschieden hatte und angesichts einer bestehenden Forschungslücke gezielt die Perspektiven von Kindern in den Blick nehmen wollte, begann die Suche nach einer Schulklasse. Bewusst suchte ich nach einer Mittelschule, um einen breiteren Einblick in unterschiedliche gesellschaftliche Lebensrealitäten zu erhalten. Mittelschulen sind häufig durch eine soziale und sprachliche Vielfalt geprägt, sodass auch Kinder aus sozial benachteiligten Kontexten oder mit Deutsch als Zweitsprache stärker vertreten sind (Wöhrer 2017: 44).

Durch die Unterstützung von Clara John entstand der Kontakt zu Milica, Lehrerin einer ersten Klasse an der Offenen Mittelschule (OMS) Pfeilgasse im 8. Wiener Gemeindebezirk. Sie zeigte sich von Beginn an offen und interessiert am Vorhaben und bot mir den Zugang zu ihrer Klasse an. Gemeinsam legten wir vier Termine noch vor den Sommerferien fest – einen ersten Kennenlernworkshop, um Vertrauen aufzubauen, sowie drei thematische Workshops.

In einem persönlichen Erstgespräch stellte ich ihr den Rahmen und die Zielsetzung meines Projekts vor, während sie mir Einblicke in die Zusammensetzung und Dynamik der Klasse gab. Bei meinen Forschungspartner:innen handelt es sich um 25 Schüler:innen – 15 Buben und 10 Mädchen im Alter von zehn bis elf Jahren, wobei die genau Teilnehmer:innenanzahl je nach Workshops variierte.

In unserem Vorgespräch verwies die Lehrerin auf die heterogenen sprachlichen und sozialen Voraussetzungen der Kinder – ein Aspekt, der sowohl für die methodische Gestaltung der Forschung als auch für den sensiblen Umgang mit potenziell belastenden Themen von Bedeutung ist. Für die Mehrheit stellt Deutsch eine Zweit- oder Fremdsprache dar, wodurch das Deutschniveau der Klasse laut Lehrkraft niedrig ist. Alle Kinder der Klasse haben Migrationshintergrund – teilweise, durch familiäre Wurzeln im Ausland oder größtenteils, weil sie selbst im Ausland geboren und erst später nach Österreich gezogen sind. Vertretene Nationalitäten der Klasse sind unter anderem Afghanistan, Syrien, Palästina, Bulgarien, die Türkei, Serbien und die Ukraine. Vor diesem Hintergrund sollte auch das Thema „Krisen“, das etwa eigene oder familiäre belastende Erinnerungen hervorrufen könnte, sensibel eingeführt werden. Die Weiterbildung von Milica im Bereich Traumapädagogik erweist sich hierbei als wertvolle Ressource, um den Kindern eine begleitende und nachfolgende Verarbeitung zu ermöglichen. Bislang, so die Auffassung der Lehrerin, treten Krisenthemen vor allem in Form von Alltagsbelastungen wie häuslicher Gewalt oder Bestehensdruck – etwa Stress vor Schularbeiten – im Klassenverband auf.

Das Skript

Nachdem ich mich intensiv mit den theoretischen Grundlagen auseinandergesetzt hatte, die meine Projektgestaltung und meine Vorgehensweise im Forschungsfeld prägen sollten, entwickelte ich ein Skript für die Zusammenarbeit mit den Schüler:innen. Dieses Vorhaben erwies sich als anspruchsvoll. Ziel war es, ein methodisches Gerüst zu entwerfen, das sowohl den Prinzipien der Partizipation als auch den pädagogischen Leitgedanken einer emanzipatorischen und nachhaltig wirkenden Zusammenarbeit gerecht wird. Gleichzeitig verfolgte ich das forschungsleitende Interesse, thematisch relevantes Datenmaterial zu den Sichtweisen der Kinder auf „globale Krisen“ zu erheben. Damit verband sich die Aufgabe, einen Raum zu schaffen, in dem die Schüler:innen aktiv mitgestalten und eigene Perspektiven einbringen konnten, während zugleich forschungsrelevante Daten generiert werden sollten. Dies verweist auf eine grundlegende Herausforderung partizipativer Forschung, die John als Spannungsverhältnis zwischen pädagogischer Vermittlung und wissenschaftlicher Wissensgenerierung beschreibt: „Prozesse und Rollen, die mit der Dimension der (pädagogischen) Vermittlung verknüpft sind, [stehen] zu einem gewissen Grad in einem Spannungsverhältnis mit Prozessen und Rollen, die sich auf Forschung und Generierung von Wissen in einem engeren Sinne beziehen“ (2018: 23). Bereits in der Planungsphase erforderte dies ein fortwährendes Wechselspiel zwischen meinen Rollen – einerseits als pädagogische Begleiterin, die den Kindern einen möglichst partizipativen und selbstbestimmten Lernprozess ermöglichen wollte, andererseits als Wissenschaftlerin, die auf die Generierung von thematisch relevanten Forschungsergebnissen fokussiert war.

Die Grundstruktur des Projekts umfasste vier thematisch aufeinander aufbauende Workshops, die im Rahmen des regulären Kunstunterrichts am Nachmittag stattfanden. Von Beginn an war es mir wichtig, die Einheiten so zu gestalten, dass sie Neugier und (Vor)Freude wecken – geleitet von bell hooks’ pädagogischem Grundsatz, „dass der Kursraum ein spannender Ort sein sollte, der niemals langweilig ist“ (2023 [1994]: 16). Im Sinne einer ethisch sensiblen Forschung setzte ich zudem auf größtmögliche Transparenz: Ich erklärte den Schüler:innen, warum ich vor Ort bin, welche Ziele die Workshops verfolgen, was Forschen bedeutet, weshalb ich ihre Unterstützung als Forschungspartner:innen benötige, warum teilweise Tonaufnahmen gemacht werden und wie die Ergebnisse im Anschluss verwendet werden. Unterstützend dazu gab es zu Beginn und am Ende der Workshops eine offene Fragerunde, in der die Kinder alle Fragen rund um das Projekt stellen konnten. Zudem betonte ich, dass ich nicht in der Rolle einer Lehrkraft agiere, sondern vielmehr sie als Expert:innen betrachte, von denen ich lernen

kann – verbunden mit dem Hinweis, dass es weder „richtig“ noch „falsch“ gibt und die Beiträge nicht schulisch bewertet werden. Um auch räumlich eine hierarchiefreie Gesprächsatmosphäre ‚auf Augenhöhe‘ zu schaffen, fand der Großteil der Workshops im gemeinsamen Sesselkreis statt.

Den Auftakt bildete ein Kennenlernworkshop, der in spielerischer und auflockernder Atmosphäre Vertrauen aufbauen und ein Klima der Offenheit sowie Partizipation fördern sollte. Hierbei kamen methodische Elemente der Theaterpädagogik zum Einsatz, im Mittelpunkt das Bildertheater nach Augusto Boal (2013 [1998]), das zugleich erste Einblicke in die Lebens- und Gedankenwelt der Kinder eröffnete. In den drei darauffolgenden Workshops stand die Methode der Generativen Bildarbeit nach Brandner (2020) im Fokus, mit dem Ziel, über die Arbeit mit, um und an Bildern einen partizipativen Forschungsprozess zu ermöglichen und gleichzeitig thematisch relevantes Datenmaterial zu gewinnen. Über den Zugang der „Wunschwelt“ erstellten die Kinder Collagen, die als Ausgangspunkt für zwei Zyklen Generativer Bildarbeit dienten. Zur Vertiefung der Einblicke in die Vorstellungswelten der Kinder ergänzte ich die Workshops durch qualitative Interviews mit fünf Schüler:innen sowie der Lehrkraft. Dies Gespräche mit den Kindern basierten auf ihren selbstgestalteten Collagen, die als visueller Stimulus einen kindgerechten und persönlichen Gesprächseinstieg ermöglichten (Kuhn 2019: 245; Page et al. 2022: 1).

Vorhang auf

Nach einer intensiven Ausarbeitungsphase eines rahmengebenden Workshopplans, der den Leitprinzipien meiner Zusammenarbeit entsprechen sollte, begann im Mai 2025 die Workshop-Reihe mit vier Terminen zwischen dem 20. Mai und dem 17. Juni. Die konzipierte Grundstruktur bot einen groben Orientierungsrahmen, der Raum ließ, um auf situative Entwicklungen, Stimmungen und Bedürfnisse der Kinder flexibel zu reagieren und „spontane Richtungsänderungen zuzulassen“ (hooks 2023 [1994]: 17). Einen zentralen Bestandteil bildeten zudem meine Phasen der Vor- und Nachbereitung in Verbindung mit kontinuierlicher Reflexion, die den Verlauf des Forschungsprozesses ebenfalls beeinflussten und immer wieder Anpassungen anregten. Aus einer solchen Phase der Nachbereitung des zweiten Workshops gingen beispielsweise die Interviews mit den Schüler:innen zu ihren selbstgebastelten „Wunschwelt“-Collagen hervor. Die Interviews waren in der ursprünglichen Planung und Konzeption des Forschungsprozesses nicht vorgesehen, sondern entstanden spontan aus dem Prozess heraus: Während ich die Collagen im Anschluss an den Workshop zuhause näher

betrachtete, erkannte ich die Möglichkeit, im Dialog mit einzelnen Schüler:innen ein tieferes Verständnis ihrer Vorstellungen zu gewinnen und sie zugleich aktiv in den Bedeutungsprozess ihrer Wunschwelten einzubeziehen.

Die Zusammenarbeit mit den Schüler:innen entwickelte sich nicht aus einem starren Ablaufplan, sondern in Wechselwirkung zwischen pädagogischen Erfordernissen, gruppendynamischen Prozessen und den Forschungszielen.

4. Methodische Elemente des Forschungsprozesses

In einer zunehmend globalisierten und heterogenen Welt, in der Menschen aus unterschiedlichen epistemischen, sozialen und kulturellen Räumen aufeinandertreffen, können traditionelle, primär sprachbasierte Forschungsmethoden an ihre Grenzen stoßen (Brandner 2020: 117). Um trotz sprachlicher Differenzen dennoch einen tiefgehenden Zugang zu den subjektiven Sichtweisen der Kinder zu ermöglichen, wurde in dieser Studie ein qualitativer, partizipativer Methodenmix aus visuellen, körperorientierten und sprachlichen Zugängen gewählt. Diese Methodenkombination folgt dem Prinzip der Triangulation, das unter anderem darauf abzielt, durch verschiedene Datenzugänge ein Thema mehrperspektivisch zu erschließen (Mey/Schwentenius 2019: 26). Leitend ist das Grundverständnis qualitativer Forschung, soziale Realitäten in ihrer Eigenlogik zu rekonstruieren und dabei Fall nah neues Wissen zu generieren (Nentwig-Gesemann 2013: 759). Im Zentrum steht die Anerkennung kindlicher Ausdrucksweisen, sie in den Forschungsprozess einzubinden und Erhebungssettings so zu gestalten, dass ihre Eigenstrukturiertheit entfaltet und Mitgestaltung ermöglicht wird (Nentwig-Gesemann 2013: 759f.; Grunert 2022: 347).

Auf Grundlage des zentralen methodologischen Paradigmas (Kapitel 2) und dem Überblick zur Zusammenarbeit mit den Schüler:innen (Kapitel 3), richtet sich der Fokus des folgenden Abschnitts auf die konkreten forschungsmethodischen Elemente im engeren Sinne. Entlang der chronologischen Struktur des Forschungsprozesses werden das Bildertheater, die Generative Bildarbeit und die qualitativen Interviews vorgestellt. Neben der theoretischen Verortung in der wissenschaftlichen Diskussion wird die eigene praktische Umsetzung dargestellt.

4.1 Bildertheater

Einen besonders anschaulichen und ganzheitlichen methodischen Rahmen für einen emanzipatorischen Lern- und Forschungsprozess stellt das sogenannte *Forschungstheater* oder *szenisches Forschen* dar (Gipser 2020: 81). In diesem Kontext haben sich insbesondere Konzepte durchgesetzt, die auf das von Augusto Boal (2013 [1998]) entwickelte *Theater der Unterdrückten* (TdU) zurückgehen. Boals Theater versteht sich als partizipative, dialogische Praxis, in der soziale Wirklichkeit durch theatrale Mittel dargestellt, hinterfragt und transformiert werden kann (Boal 2013 [1998]). Es basiert auf Paulo Freires Pädagogik der Unterdrückten und sieht sich als praktische Umsetzung Freires Konzept mit dem Ziel, unterdrückte Erfahrungen nicht nur sichtbar, sondern auch verhandelbar zu machen (Gipser

2020: 77, 80). Für beide Ansätze ist der Dialog als emanzipatorisches Werkzeug zur aktiven Teilhabe und Gestaltung von zentraler Bedeutung (Gipser 2020: 77).

Innerhalb dieses Rahmens stellt das *Bildertheater* eine zentrale Methode dar. Ursprünglich als *Statuentheater* bezeichnet, entwickelte Boal das Bildertheater in den 1970er Jahren im Exil, um „dabei zu helfen, in Bildern zu denken und ein Problem zu diskutieren“ (Boal 2013: 43). Im Mittelpunkt steht das bildhafte Gestalten mit Körpern und Objekten: Einzelne Personen oder Gruppen formen mit ihrem eigenen oder dem Körper anderer ein Standbild, das zum Beispiel eine Situation, ein Gefühl oder einen Begriff ausdrückt (Grosser o.J.: 12). Auf diese Weise können - ohne viel Worte, allein durch Mimik, Gestik, Haltung, Nähe und Distanz – implizites Wissen, Gedanken, Wünsche, Emotionen und Erfahrungen sichtbar gemacht werden (Boal 2013: 43; 267). Das theatrale Gestalten wird so zum Mittel der Auseinandersetzung mit sozialen Themen und Re-Konstruktion subjektiver Wirklichkeit (Wrentschur 2015: 244). Gerade in der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen zeigt sich das Bildertheater als besonders wirkungsvoll, da es einen niederschweligen Zugang zu Ausdruck und Kommunikation bietet. Oftmals stellt es eine Herausforderung dar, „zu verstehen, was diese mit den Worten sagen wollen, die sie verwenden – Worte, die oft nicht ihre eigenen sind und einem eingeschränkten Vokabular entstammen“ (Boal 2013: 45). Die Statuen hingegen entstehen aus ihrer eigenen Vorstellungskraft und Erfahrungswelt – sie sind ihre eigene kreative Schöpfung und Ausdruck dessen, was sie bewegt. „Bilder sind einfacher zu erfinden als Worte, und bis zu einem gewissen Punkt sind sie auch reicher an möglichen Bedeutungen“ (Boal 2013: 45f.). Ihre Vielschichtigkeit macht sie anschlussfähig für Reflexionsprozesse, in denen es nicht um ein abschließendes Verstehen geht, sondern vielmehr um das gemeinsame Fragen, Interpretieren und Weiterdenken (Boal 2013: 45f.). Dazu werden die Teilnehmer:innen eingeladen, ihre lebende Skulptur zu präsentieren, während die anderen Beteiligten beschreiben, was sie wahrnehmen – welche Eindrücke, Assoziationen oder persönlichen Bezüge entstehen. Indem die Standbilder betrachtet und von den Teilnehmenden gedeutet werden, treten unterschiedliche Sichtweisen, Deutungsmuster und persönliche Erfahrungen zutage. Der dialogische Reflexionsprozess eröffnet so vielfältige Sichtweisen und macht erfahrbar, dass Wahrnehmung immer perspektivisch und subjektiv ist: Je nach Blickwinkel treten unterschiedliche Aspekte hervor, andere bleiben verborgen oder erscheinen in neuem Licht (Wrentschur 2015: 252). Ein Standbild bietet somit keine eindeutige Botschaft, sondern eröffnet vielfältige Deutungsräume und regt zur kritischen Reflexion über soziale Wirklichkeiten und subjektive Erlebenswelten zu bestimmten Themen an.

4.1.1 Meine Umsetzung des Bildertheaters

Für den Einstieg in den gemeinsamen partizipativen Forschungsprozess wählte ich Elemente der theaterpädagogischen Praxis, da sie einen niedrigschwelligen Zugang ermöglichen. Ziel war es, durch körperbasierte Übungen eine offene und vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, die das gegenseitige (bessere) Kennenlernen fördert und zugleich erste Erfahrungsräume öffnet. Dabei wird der Körper zum zentralen Ausdrucksmittel, das ohne sprachliche Vermittlung individuelle Erfahrungen, Gefühle und Perspektiven sichtbar machen kann (Boal 2013 [1989]: 45; Wrentschur 2015: 143).

Um in die theaterpädagogische Praxis hineinzufinden, startet der Prozess häufig mit gemeinsamen „Aufwärmübungen, die Körperbewusstsein, Wahrnehmung und Gruppeninteraktion fördern“ (Grosser o.J.: 5). In diesem Sinne leitete ich den Workshop mit der Übung *Spaziergang im Raum* ein, bei der die Aufmerksamkeit gezielt auf unterschiedliche Aspekte des Körpers, die räumliche Umgebung sowie auf die anderen Teilnehmenden gerichtet wurde. Kleine Aufgaben dienten dabei der Aktivierung, der Interaktion sowie der Sensibilisierung für nonverbale Kommunikationsformen (Grosser o.J.: 5). Wir spazierten dazu frei durch den Raum, während ich verschiedene Handlungsanweisungen vorgab: In der ersten Runde galt es sich ohne Worte zu begrüßen – durch Blickkontakt oder Gesten. In der zweiten Runde war die Aufgabe, möglichst viele Hände zu schütteln. In der dritten Runde erfolgte die Begrüßung in einer selbst gewählten Sprache. Anschließend war die Aufgabe, mit möglichst vielen Mitschüler:innen oder mir gleichzeitig Schulter und Knie zu berühren. Den Abschluss bildete eine rhythmische Klatschübung, die bei jeder neuen Begegnung gemeinsam und synchron ausgeführt wurde. Jede Runde wurde durch ein klares Klatschsignal meinerseits beendet. Diese Lockerungsübung ebnete den Weg für das Bildertheater, das sich – ganz im Sinne Boals – besonders dafür eignet, kreative Ausdrucksformen zu eröffnen und implizites Wissen, Gedanken, Wünsche, Emotionen und Erfahrungen der Kinder sichtbar zu machen (Boal 2013 [1998]: 43; Wrentschur 2015: 244). Nach einer kurzen Einführung in die Übung über die Frage „*Was ist eine Statue und was zeichnet sie aus?*“, teilte ich die Klasse in Kleingruppen auf. Aufgrund der räumlichen Gegebenheiten – die Workshops fanden im regulären Klassenzimmer statt – entschied ich mich für vier Gruppen, die sich jeweils in eine Ecke des Raumes zurückziehen konnten. Die Gruppeneinteilung erfolgte per Zufall durch einfaches Durchzählen, um bestehende Peer-Gruppen bewusst aufzubrechen und neue Konstellationen zu ermöglichen. Jede Gruppe erhielt einen Begriff – *Familie, Freundschaft, Streit und Konflikt* – den sie in Form einer Statue darstellen sollten. Für die spätere Betrachtung ist hier interessant zu erwähnen, dass die Gruppen lediglich ihren eigenen Begriff kannten und

diesen auch vorerst für sich behalten sollten. Für das Gestalten des Standbilds war es ihnen freigestanden, ob alle Gruppenmitglieder Teil der Statue sind oder auch Gegenstände des Raumes einbezogen werden. Durch die wenig konkreten Anweisungen und den kreativen Freiraum schienen sie zunächst etwas ratlos und überfordert. Schlussendlich hatte jedoch jede Gruppe ein Standbild, das sie im Sitzkreis nacheinander den anderen Gruppen präsentieren konnten. Nachdem ich mit der Polaroid-Kamera ein Bild von den Statuen gemacht habe, waren alle Kinder im Sesselkreis eingeladen, zu beschreiben, was sie wahrnehmen und zu erraten, welcher Begriff dargestellt wurde. Indem die Standbilder betrachtet und von den Teilnehmenden gedeutet werden, treten unterschiedliche Sichtweisen, Deutungsmuster und persönliche Erfahrungen zutage. Wie Boal hervorhebt, „bekommt man [so] einen besseren Blick auf das, was die Teilnehmenden über die vorgeschlagenen Themen denken“ (2013 [1998]: 45). Erst nach der Fremdrelexion kamen die Bildhauer:innen selbst zu Wort und berichteten über ihren Entstehungsprozess, ihren Begriff und warum sie sich für dieses Standbild entschieden haben. Im Zentrum des Bildertheaters steht also nicht nur die Aushandlung und Darstellung eines kollektiven Standbilds, sondern auch dessen gemeinsame Betrachtung, Interpretation und Reflexion. Die präsentierten Bilder, die aus der eigenen Vorstellungskraft und Erfahrungswelt der Schüler:innen hervorgingen, eröffneten nicht nur einen Zugang zu subjektiven Wirklichkeiten, sondern führte auch in einen ersten Prozess von Eigen- und Fremdrelexion ein – ein Aspekt, der später im Bilddialog erneut aufgegriffen wurde.

4.2 Die Generative Bildarbeit

Die Generative Bildarbeit nach Brandner (2020) stellt einen qualitativen, prozessorientierten methodischen Rahmen dar, der auf fotografischer Praxis basiert und gezielt für kollaborative Forschungsprozesse in komplexen Situationen kultureller Differenz entwickelt wurde (Brandner 2020: 14, 117). Die Fotografie fungiert hier als vertrautes Medium, das für viele Menschen, unabhängig von ihrer Sozialisierung, kulturellen oder disziplinären Hintergrund, anschlussfähig ist. Dabei werden Fotografien nicht nur als reines ‚Abbild‘ einer vermeintlich objektiven Realität verwendet, sondern vielmehr als Grundlage für den gemeinsamen Gruppenprozess „des Sehens, Wahrnehmens, Erfahrens und Erkennens“ (Brandner 2020: 14, 107). Die Bildarbeit versteht sich somit nicht als objektivierendes Abbildungsverfahren oder Beweisfunktion, sondern als dialogisch angelegte, dynamische Praxis, die die Beteiligten aktiv in den Forschungsprozess einbezieht (Brandner 2020: 14). Die Teilnehmenden sind nicht bloß

Datenlieferant:innen, sondern werden als Co-Forschende in Entscheidungs- und Deutungsprozesse eingebunden, um ihre individuellen lebensweltlichen Verhältnisse in den Fokus zu rücken (Brandner 2020: 14, 110). Durch ihren partizipativen und emanzipatorischen Anspruch verschiebt die Generative Bildarbeit die traditionelle Rollenverteilung im Forschungsprozess: Indem sie die Teilnehmer:innen nicht lediglich als Objekte wissenschaftlicher Untersuchung versteht, sondern sie als aktive Subjekte im Forschungsprozesses partizipieren lässt (Brandner 2020: 107, 109). Diese Neupositionierung verändert nicht nur den Erkenntnisprozess selbst, sondern auch die Frage, wer Wissen generieren und deuten darf.

Generative Bildarbeit als prozessgeleitete Forschung erfordert daher eine grundsätzliche Offenheit und die Bereitschaft, sich auf vertiefende Themen, Dynamiken und Perspektiven der Teilnehmenden als Co-Forschende einzulassen. Ziel ist es, relevante Aspekte ihrer Lebenswelt sichtbar werden zu lassen – nicht von außen vorgegeben, sondern aus dem gemeinsamen Prozess heraus entwickelt (Brandner 2020: 110, 113). Anders als standardisierte Verfahren, die sich primär auf das Sammeln und Auswerten von Daten fokussieren, werden hier auch die im Forschungsprozess entstehenden Beziehungen, Aushandlungen, Veränderungen und Interaktionen als relevante qualitative Daten betrachtet. Die Reflexion des Prozesses selbst und die Integration vielfältiger Datensorten tragen dabei zur analytischen Tiefe bei und verwandeln die Forschung in einen lebendigen Erkenntnisraum (Brandner 2020: 110).

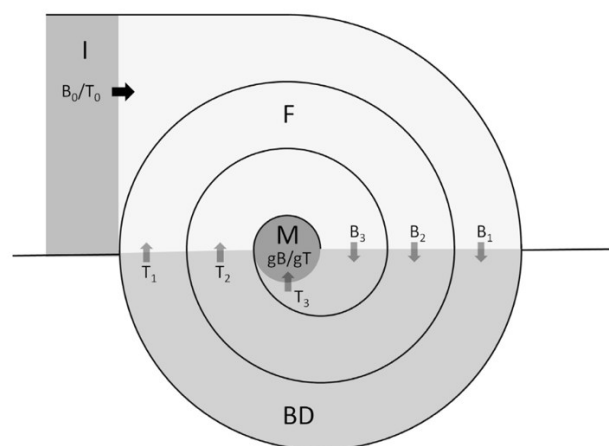


Abbildung 3: Spiralförmige Darstellung eines Zyklus Generativer Bildarbeit – Impuls (I), Fotografieren (F), Bilddialog (BD), Mapping (M), Themen (T), Bilder (B), generative Bilder (gB), generative Themen (gT) (Brandner 2020: 119)

Um diesem prozesshaften Anspruch gerecht zu werden, ist der Forschungsverlauf in der Generativen Bildarbeit nicht linear aufgebaut, sondern folgt einem rekursiven Prinzip (siehe Abbildung 3). Der spiralförmige Ablauf zwischen Impuls (I), Fotografieren (F), Bilddialog (BG) und Mapping (M) lässt Rückbezüge im Prozess zu, bei denen auf bereits entstandene Bilder, Deutungen oder Themen erneut Bezug genommen werden kann. Jede Phase wirkt dabei auf vorhergehende und folgende Schritte zurück und verändert deren Bedeutung: Wahrnehmungen verschieben sich, neue Fragestellungen entstehen, und der visuelle Gesamtkorpus wächst mit jeder Runde in Tiefe und Komplexität (Brandner 2020: 120f.). Erkenntnisse entstehen dabei also nicht in klar abgegrenzten Schritten, sondern im kontinuierlichen Wechselspiel von Bildproduktion, Reflexion und Weiterentwicklung (Brandner 2020: 118f.). Ein Zyklus generativer Bildarbeit folgt folgenden vier methodischen Bausteine, die nicht nur die Grundstruktur des rekursiven Prozesses, sondern zugleich spezifische Zugänge zu den Erfahrungs- und Bedeutungswelten der Teilnehmenden eröffnen:

Die **Impulssetzung (I)** markiert den Ausgangspunkt im iterativen Prozess der Generativen Bildarbeit und stellt ein zentrales methodisches Element dar, das maßgeblich Verlauf und Offenheit des Forschungsprozess beeinflusst (Brandner 2020: 122). Die Gestaltung des Impulses kann, abhängig vom forschungsleitenden Interesse und dem spezifischen Kontext der Untersuchung, variieren: Eine offene Impulsgebung ermöglicht den Teilnehmenden die aktive thematische Mitgestaltung, bringt dadurch jedoch eine geringere Steuerbarkeit des weiteren Forschungsprozesses mit sich. Ein enger gefasster thematischer Impuls hingegen erlaubt eine klarere Fokussierung auf das spezifische Untersuchungsfeld, mindert aber die inhaltliche Offenheit und kann die partizipative Dynamik einschränken (Brandner 2020: 110, 122). Die Impulsgestaltung, die von der Projektleitung gesetzt wird, bewegt sich somit in einem methodologischen Spannungsfeld zwischen Offenheit und Struktur, das stets mit Blick auf die Zielsetzung und die Rahmenbedingungen des Gesamtprojekts bewusst abzustimmen ist (Brandner 2020: 122). Dabei ist es wichtig, dass die Impulssetzung nicht mit einer konkreten Handlungsanleitung verwechselt wird, die bestimmte Erwartungshaltungen erzeugt und den Gestaltungsspielraum der Beteiligten einschränken kann (Brandner 2020: 122f.). Auch wenn dem Forschungsvorhaben ein spezifisches Erkenntnisinteresse zugrunde liegt, fungiert der Impuls vielmehr als Orientierungsrahmen, innerhalb dessen die Co-Forschenden genügend Freiraum für eigenständige Auseinandersetzung und aktive Mitgestaltung finden (Brandner 2020: 110, 122). Inspiriert vom gesetzten Impuls werden die Teilnehmer:innen in der zweiten Phase eingeladen, in ihrer eigenen Lebenswelt zu **fotografieren (F)** (Brandner 2020: 127). Die

fotografische Praxis dient dabei nicht nur dem Generieren von Daten, sondern vor allem der reflexiven Auseinandersetzung mit zentralen Themen, Erfahrungen und Eindrücken ihrer persönlichen Lebensrealität (Brandner 2020: 127). Sie unterstützt die Sichtbarmachung schwer sprachlich vermittelbarer Eindrücke und fungiert als Übergangsobjekt, das innere Vorstellungswelten nach außen projiziert (Brandner 2020: 14, 113, 124). Sowohl die Wahl zwischen analogem oder digitalem Medium als auch die Art der Bildproduktion und Anzahl der anzufertigen Fotos können die Dynamik des Forschungsgeschehens beeinflussen (Brandner 2020: 128ff., 132). Die eigenständige Bildproduktion stellt dabei einen grundlegenden emanzipatorischen Akt dar, der den Co-Forschenden die Möglichkeit eröffnet, ihre eigene Realität darzustellen (Brandner 2020: 113, 124). Die entstandenen Fotos werden im darauffolgenden Gruppentreffen in den **Bilddialog (BD)** eingebracht, der eine Schlüsselphase im Prozess bildet. Ziel des Bilddialogs ist es, durch den Austausch über fotografische Arbeiten im wechselseitigen Perspektivenwechsel von Selbst- und Fremdwahrnehmung zu reflektieren und gemeinsame Themen sowie Fragestellungen herauszuarbeiten (Brandner 2020: 117, 120, 131). Brandner beschreibt diesen kollektiven Deutungsprozess durch das „permanente[...] Abgleichen von Selbst- und Fremdwahrnehmung“ (2020: 117) als zentralen Wirkungsmechanismus der Methode. Durch die unterschiedlichen und vielfältigen Zugänge zum Bild können neue Bedeutungsräume erschlossen, individuelle Wahrnehmungen in kollektive Diskurse eingebracht und Differenzen als produktive Erkenntnisquelle genutzt werden (Brandner 2020: 138f.). Zudem unterstützt der Rollentausch – von Betrachter:in und Fotograf:in - nicht nur dabei, sich in unterschiedliche Sichtweisen und Erfahrungen hineinzuversetzen und diese erfahrbar zu machen, sondern eröffnet durch die Vielfalt der beteiligten Personen diverse Zugänge zu den Bildern, die durch verschiedene Arten der Befragung, Perspektiven und individuellen Erfahrungen über das Offensichtliche hinausgehen können (Brandner 2020: 117, 131). Je nach Forschungsdesign und Prozessverlauf kann die Spirale zwischen Fotografieren und Bilddialog beliebig oft wiederholt werden oder direkt in das Kollektive *Mapping* übergeleitet werden (Brandner 2020: 120). Das gemeinsame **Mapping (M)** bildet den Abschluss eines Zyklus Generativer Bildarbeit und dient dazu, die im Verlauf entstandenen Erfahrungen durch Fotografieren und Bilddialog zusammenzuführen und systematisch zu ordnen. Ziel ist es, zentrale Themen, inhaltliche Zusammenhänge sowie Unterschiede sichtbar zu machen. Die visuelle Anordnung der Fotografien – in Form einer sogenannten Bilderlandkarte – ermöglicht es, thematische Muster, Nähe- und Distanzverhältnisse sowie potenzielle Spannungen und Abgrenzungen zwischen einzelnen Bildbeiträgen zu erkennen und zu reflektieren (Brandner 2020: 120, 138). Dieser Bilderkorpus

kann als generatives Bild verstanden werden, aus dem – in Anlehnung an Freire – durch eine weitere kollektive Bilddeutung generative Themen (gT) hervorgehen (Brandner 2020: 120). Diese verweisen auf gesellschaftlich relevante Fragestellungen und machen strukturellen Handlungsbedarf im konkreten Lebenskontext der Beteiligten sichtbar (Brandner 2020: 138). Das Mapping stärkt nicht nur das kollektive Verständnis der Forschungsergebnisse, sondern vertieft auch die Partizipation, indem die Co-Forschenden aktiv an der Strukturierung und Interpretation ihrer Daten mitwirken. Diese Phase markiert das Ende eines Forschungszyklus – kann zugleich aber auch Ausgangspunkt beziehungsweise impulsgebend für eine Fortführung im Sinne eines weiteren Durchlaufs sein (Brandner 2020: 120).

Damit dieser prozessgeleitete Ansatz für die Teilnehmenden überhaupt erlebbar wird, kommt der Forschungsleitung und ihrer Rolle als Moderator:in eine zentrale Funktion zu: Die Aufgabe ist es, einen geeigneten Rahmen – organisatorisch wie inhaltlich – zu schaffen, in dem sich die Gruppe eigenständig entfalten kann. Ziel ist es, den Forschungsprozess nicht zu lenken, sondern zu begleiten und Raum für gruppeneigene Dynamiken und offene Aushandlungsprozesse zu ermöglichen (Brandner 2020: 122). Der Grad der Partizipation kann je nach Phase des Forschungsprozesses variieren – ebenso wie die Offenheit des Prozesses selbst und damit die Planbarkeit der Ergebnisse (Brandner 2020: 108, 110).

4.2.1 Meine Umsetzung der Generativen Bildarbeit

Die Entscheidung, die Generative Bildarbeit nach Brandner (2020) als zentrale Methode meiner Forschung zu wählen, gründete sich wesentlich auf ihren partizipativen und dialogischen Anspruch: mein Ziel war es, nicht nur über Kinder zu forschen, sondern gemeinsam mit ihnen – als Co-Forschende mit Mitbestimmung in Bezug auf ihre eigene Lebenswelt. In der Zusammenarbeit mit einer heterogenen Gruppe aus Kindern mit vielfältigen sprachlichen Hintergründen und Niveaus erschien mir die fotografische Praxis besonders geeignet. Aufgrund ihrer Vertrautheit und Alltagsnähe bietet sie eine inklusive Ausdrucksform, die Reflexion, Kommunikation und Perspektivenvielfalt dort ermöglicht, wo Sprache an ihre Grenzen stoßen kann (Brandner 2020: 14, 113). Die Arbeit mit Bildern und Fotos eröffnet einen „herausgehobenen Zugang zu den Welt- und Selbstverhältnissen von Kindern und Jugendlichen [...], weil Fotografien Aussagen zur Positionierung der Fotografen zur Welt, in der sie leben, zulassen“ (Maier/Rademacher 2016: 234f.). Gerade im Hinblick auf mein forschungsleitendes Interesse – wie Kinder globale Krisen wahrnehmen – erwies sich Fotografie somit als zentrales Ausdrucksmittel, um einen authentischen Einblick ihrer Sicht auf die Welt zu erhalten.

Die gemeinsame Wissensproduktion fand im Rahmen der Workshops statt. Auf Grundlage des gesetzten Überthemas „globale Krisen“ begann der Forschungsprozess, der dem Anspruch einer aktiven Mitgestaltung und Mitbestimmung der Kinder als Expert:innen folgte. Ziel war es, zentrale Aspekte sichtbar werden zu lassen, die sie im Zusammenhang mit globalen Krisen wahrnehmen und beschäftigen – nicht von mir vorgegeben, sondern im freireisenden Sinne aus dem gemeinsamen Dialog und Prozess heraus entstehend. Vor diesem Hintergrund entschied ich mich, den Impuls für das Fotografieren im Rahmen eines einführenden Workshops von den Kindern selbst generieren zu lassen, um trotz des von mir festgelegten thematischen Rahmens einen möglichst offenen und partizipativen Zugang zu schaffen. Um einen weitestgehend unverzerrten Einblick in ihre Gedanken- und Lebenswelt zu erhalten, begann die Impulsphase mit einer gestalterischen Annäherung: Unter der Leitfrage „*Wie wünschst du dir die Welt?*“ bastelten die Kinder individuelle Collagen, in denen ihre Vorstellung, Gedanken, Wünsche, Sorgen und Bedürfnisse visuell zum Ausdruck gebracht werden konnten. Dieser kreative Prozess ermöglichte ein erstes individuelles Nachdenken über die Welt und ließ erste Themen – sowohl Dinge, die sie glücklich machen, als auch jene, die ihnen Sorge bereiten – sichtbar werden. Im Anschluss teilte ich die Kinder in vier kleine Dialoggruppen auf, um einen ersten wechselseitigen Austausch zwischen Eigen- und Fremdwahrnehmung anzuregen (Brandner 2020: 117f., 123). Charakteristisch für dieses Setting ist ein bewusster Perspektivwechsel: Die Kinder schlüpfen sowohl in die Rolle der Betrachter:innen als auch der Gestalter:innen. Dabei wurden sie zunächst dazu aufgefordert, die Collage eines Gruppenmitglieds zu betrachten und zu deuten, wobei die Erläuterung durch die jeweilige Gestalterin oder dem jeweiligen Gestalter selbst erst danach folgte (Brandner 2020: 131). Die selbstgenerierten Collagen bildeten dabei die Grundlage eines Austauschs, der das Sprechen über Wunschvorstellungen und Problemlagen erleichterte. Da die Gespräche ohne meine direkte Beteiligung stattfanden, fragte ich die Kinder für meine spätere Auswertung, ob sie ihre Dialoge mit einem ihrer iPads aufzeichnen könnten – alle erklärten sich damit einverstanden.

Im darauffolgenden Workshop dienten ihre Collagen als Impuls für den ersten Fotoauftrag. Damit konnten sie etwas Eigenes, als Teil ihres Selbstbildes in den Prozess einbringen, auf dem die Wissensgenerierung aufbaute (Brandner 2020: 123). Fotografiert wurde in Kleingruppen von jeweils etwa vier Schüler:innen, denen je eine Polaroidkamera zur Verfügung stand. Die Bildproduktion erfolgte bewusst gemeinschaftlich, um die Kinder in den Prozess einzuführen und gruppenspezifische Aushandlungsprozesse anzuregen: Da jede Gruppe nur ein einziges

Bild aufnehmen durfte, waren die Schüler:innen gefordert, verschiedene Perspektiven zu diskutieren und eine gemeinsame Entscheidung für das Bildmotiv zu treffen. Auch die Wahl der analogen Kamera anstelle einer Digitalen folgte einer pädagogischen Überlegung: Im Gegensatz zu digitalen Kameras, die unbegrenzt viele Bilder schießen und das Bearbeiten und Löschen zulassen, scheint das Abdrücken des Auslösers einer analogen Kamera endgültiger und dadurch überlegter (Maier/Rademacher 2016: 237f.). Bevor es aber mit dem Fotografieren losging, gab es noch eine technische Einweisung zur Nutzung der Polaroid-Kameras von mir, um mögliche Hürden im Prozess abzubauen (Brandner 2020: 127). Zudem noch Informationen organisatorischer Natur, wie der zeitliche Rahmen von 15 Minuten und die Möglichkeit sowohl im gesamten Schulhaus als auch im Pausenhof fotografieren zu können. Nach der Umsetzung des Fotoauftrags folgte der Bilddialog in Form einer stillen Diskussion. Die entstandenen Polaroids wurden dazu auf je einem Poster präsentiert, und die Gruppen rotierten durch den Raum, um die Bilder der anderen mit Klebezetteln zu kommentieren – etwa durch Fragen, Gedanken oder kleine Zeichnungen, ohne miteinander zu sprechen. Wieder beim eigenen Bild angekommen, wurden die Notizen der anderen gesichtet und nach einer passenden Überschrift gesucht, die das Poster als Ganzes zusammenfasst. Den Abschluss bildete ein gemeinsamer Sesselkreis, in dem ein moderiertes Mapping stattfand. Dabei erklärten die Gruppen ihre Bildmotive, ihre Überschriften sowie den Entstehungskontext. Am Ende des Workshops entwickelten die Kinder gemeinsam eine übergeordnete Überschrift für die gesamte Bilderlandschaft, die anschließend als Impuls für das Fotografieren in ihrem Alltag diente. Damit fand der erste Zyklus Generativer Bildarbeit seinen Abschluss und leitete zugleich den nächsten ein, der im Sinne der Rekursivität an bereits entstandene Inhalte anknüpft, um Wahrnehmungen und Deutungen fortlaufend zu vertiefen und weiterzuentwickeln (Brandner 2020: 118ff.).

Der zweite Zyklus setzte eine Woche später mit den individuell angefertigten Alltagsfotos an, wobei nur etwa die Hälfte der Klasse dem Fotoauftrag nachgekommen ist. Daher, und da sich bereits im ersten Zyklus gezeigt hatte, dass die dialogischen Formate – sowohl die Deutungen in Kleingruppen als auch die stille Diskussion – nur bedingt funktionierten (dazu mehr in der Reflexion im Kapitel 7), entschied ich mich diesmal für eine verkürzte Variante des Bilddialogs: Im gemeinsamen Sesselkreis wurden die individuell produzierten Fotos präsentiert, die Kinder berichteten über ihre Gedanken und Erlebnisse beim Fotografieren, begleitet von Leitfragen von mir und Nachfragen der Mitschüler:innen. Im Anschluss daran folgte unter dem Motto „*Gemeinsam eine Welt gestalten*“ ein kollektives Mapping mit allen

im Forschungsprozess entstandenen Artefakten – darunter die Collagen, Polaroids, Poster, individuelle Fotografien und Überschriften-Kärtchen. Dazu wurde in der Mitte des Sesselkreises eine groß aufgeklebte ‚Weltkugel‘ platziert, innerhalb derer die Kinder alle selbst produzierten Daten zu einer gemeinsamen ‚Bilderwelt‘ arrangierten. Dieses visuelle Ensemble stellt ein generatives Bild dar, aus dem im abschließenden Bilddialog nach gemeinsamer Deutung ein generatives Thema entwickelt wurde (Brandner 2020: 120). Damit schloss der zweite Zyklus generativer Bildarbeit mit einer gemeinsam erarbeiteten Überschrift, die individuelle Wahrnehmungen in kollektive Bedeutungszusammenhänge überführt und soziale sowie gesellschaftliche Themen im kindlichen Ausdruck sichtbar macht (Brandner 2020: 14; 117f.). Durch diesen gemeinsamen Prozess wurden die Kinder aktiv in die Interpretation ihrer Daten einbezogen und gestalteten den Deutungsprozess mit (Brandner 2020: 116).

4.3 Interviews mit fünf Schüler:innen und der Lehrerin

Qualitative Interviews bieten in der Sozialforschung eine bewährte Möglichkeit, um subjektive Perspektiven und individuelle Bedeutungszuschreibungen zu erfassen. Im Gegensatz zu standardisierten, quantitativ ausgerichteten Verfahren liegt der Fokus nicht auf dem Messen oder Vergleichen von Phänomenen, sondern auf dem Verstehen: Es geht darum, zu erfassen, wie Menschen ihre Erfahrungen deuten, wie sie ihre Umwelt wahrnehmen und welche Sinnstrukturen sie ihren Handlungen zugrunde legen (Mey/Schwentesius 2019: 8, Dannecker/Vossemer 2014: 153f.). Dabei ermöglichen qualitative Interviews nicht nur die Beschreibung sozialer Phänomene, sondern auch deren kontextuelle Verortung in individuellen Lebenswelten sowie eine reflexive Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema (Dannecker/Vossemer 2014: 154). Je nach Erkenntnisinteresse und Fragestellung, gibt es verschiedene Ausprägungen der Vorgehensweise, wobei die Wahl des Interviewtyps auch die potenziellen Ergebnisse mitbestimmt (Dannecker/Vossemer 2014: 153f.).

Gerade in der Kindheitsforschung hat sich das qualitative Interview als wertvolle Methode zur Erforschung kindlicher Sichtweisen etabliert (Hunger et al. 2019: 172; Kuhn 2019: 243; Grunert 2022: 327). Kindern ab etwa sieben Jahren wird die Fähigkeit zugeschrieben, ihre Perspektiven im Rahmen eines Interviews mitzuteilen (Hunger et al. 2019: 171f.). Gleichzeitig zeigt sich jedoch, dass Interviews mit Kindern nicht einfach denen mit Erwachsenen gleichzusetzen sind. Sie erfordern methodische Anpassungen etablierter Erhebungsverfahren und setzen eine Gesprächsführung voraus, die die Entfaltung kindlicher Perspektiven

unterstützt und sich auf ihre spezifischen Ausdrucksformen einlässt (Nentwig-Gesemann 2013: 761; Hunger et al. 2019: 169f.; Grunert 2022: 329).

Diese Besonderheiten ergeben sich unter anderem aus der asymmetrischen Grundstruktur der Interviewsituation, die durch generationale Machtverhältnisse geprägt ist. Zudem treten Wissenschaftler:innen Kindern nicht nur als Erwachsene gegenüber, sondern bringen auch eigene biografisch geprägte Vorstellungen von Kindheit mit, die das Gespräch beeinflussen können (Hunger et al. 2019: 174f.). Hinzu kommt, dass gerade bei jüngeren Kindern die Erzählkompetenz oft unterschätzt wird – bedingt durch eine erwachsenenzentrierte Sichtweise auf kindliche Fähigkeiten (Mey/Schwentesius 2019: 10).

Um kindzentrierte Daten zu generieren, braucht es Interviewsettings, die Kinder dazu ermutigen, offen, eigenständig und thematisch fokussiert über ihre Erfahrungen berichten zu können (Hunger et al. 2019: 175). Als besonders hilfreich haben sich dabei visuelle und symbolische Stimuli erwiesen, die Kinder in ihrer Ausdrucksweise unterstützen und die Interviewsituation kindgerecht strukturieren (Mey/Schwentesius 2019: 12; Krüger/Grunert 2022: 26). In der Forschungspraxis kommen dabei unter anderem Zeichnungen, Bilder, Fotos, Collagen, Handpuppen oder vertraute Alltagsobjekte zum Einsatz (Mey/Schwentesius 2019: 12; Krüger/Grunert 2022: 26; Page et al. 2022: 2). Solche Stimuli fungieren nicht nur als Gesprächsanreiz, sondern erleichtern Kindern die Artikulation eigener Themen in für sie stimmiger, emotional bedeutungsvoller und individueller Form mit persönlichem Bezug (Kuhn 2019: 245; Page et al. 2022: 1). Darüber hinaus lassen sich mithilfe thematischer Impulse Gespräche gezielt fokussieren, ohne dabei an Offenheit zu verlieren (Hunger et al. 2019: 179). Gleichzeitig können visuelle Verfahren bestehende Machtasymmetrien in Forschungssituationen aufbrechen: Kinder können Inhalte auf ihre Weise ausdrücken und bestimmen, was sie zeigen und erzählen möchten (Page et al. 2022: 2). Stimuli, wie selbstgemalte Bilder oder mitgebrachte Gegenstände, ermöglichen den Kindern zudem im Rahmen des Interviews aktiv am Deutungsprozess teilzuhaben – ein bedeutsamer Aspekt, da die inhaltsanalytische Auswertung und damit die Deutungshoheit zumeist ausschließlich bei den Forschenden liegt (Brandner 2020: 112). In der Kombination mit dem Interview fungieren sie somit nicht nur als Erhebungsinstrument, sondern zugleich als Möglichkeit gemeinsamer Datenanalyse (Page et al. 2022: 2). Visuelle Impulse fördern zudem die Erzählbereitschaft, erzeugen tiefere narrative Zugänge und bieten insbesondere bei sprachlichen Unsicherheiten eine hilfreiche Brücke (Grunert 2022: 334; Krüger/Grunert 2022: 26; Page et al. 2022: 2). Gerade in Forschungen mit jüngeren Kindern bieten sie die Möglichkeit, alltagsnahes Wissen

sowie tief verankerte Erfahrungen sichtbar werden zu lassen – selbst dann, wenn sprachliche Ausdrucksfähigkeit begrenzt ist (Grunert 2022: 334). Besondere Potenziale entfalten dabei thematische Kinderzeichnungen. Sie erlauben nicht nur Rückschlüsse auf Vorstellungen über aktuelle oder zukünftige Lebenswelten, sondern ermöglichen einen Zugang, der der Originalität und kreativen Ausdruckskraft des Kindes entspricht. Zeichnungen eröffnen Forschenden eine Form der unmittelbaren Weltoffenbarung und erweitern damit die Zugänglichkeit zu kindlicher Wirklichkeitskonstruktion deutlich (Kuhn 2019: 246).

Gleichwohl ist die Gestaltung, Auswahl und Interpretation entsprechender Materialien mit zeitlichem und ressourcenintensivem Aufwand verbunden und kann – etwa durch Mehrdeutigkeiten der Artefakte – analytische Herausforderungen mit sich bringen (Page et al. 2022: 2). Dennoch überwiegen im Kontext der Kindheitsforschung die Potenziale deutlich, wenn es darum geht, kindliche Perspektiven ernst zu nehmen und sie methodisch angemessen sichtbar zu machen. Die Kombination aus Interview und visuellem Impuls – beispielsweise in Form von Bildgesprächen oder zeichnerisch begleiteten Interviews – hat sich daher als ein vielversprechender Zugang erwiesen, um kindliche Denk- und Deutungsmuster möglichst nah an ihrer Erfahrungswelt zu rekonstruieren (Hunger et al. 2019: 169; Kuhn 2019: 245).

4.3.1 Meine Umsetzung der Interviews

Interview mit fünf Schüler:innen

Im Anschluss an den Collagen-Workshop „*Wünsch dir die Welt*“ führte ich zwischen dem zweiten und dritten Workshoptermin kurze Einzelinterviews mit fünf Schüler:innen durch. Ausgangspunkt der Gespräche waren die von den Kindern gestalteten Collagen, die als visueller Stimulus dienten, um einen persönlichen Zugang zu ihren Perspektiven zu eröffnen und ein tieferes Verständnis dafür zu gewinnen, was sie bewegt und beschäftigt (Kuhn 2019: 245; Page et al. 2022: 1). Ziel war es, die individuellen Bedeutungen, Gedanken und Gefühle hinter den gewählten Bildern zu erschließen und zu verstehen, was die Kinder mit ihren Collagen ausdrücken wollten – insbesondere in Bezug darauf, was ihnen im Nachdenken über die Welt wichtig erscheint.

Die Entscheidung, ergänzende Interviews auf Grundlage der Collagen zu führen, entstand spontan im Verlauf des Forschungsprozesses und war ursprünglich nicht vorgesehen. Bei der detaillierten Sichtung der Collagen und beim Nachhören der Audioaufnahmen der Gruppendiskussionen im Rahmen des Bilddialogs zu den angefertigten Artefakten stellte sich

bei mir das Gefühl ein, dass noch viele Fragen offen sind – Fragen wie: *Was genau ist mit dem Motiv gemeint? Welche Bedeutung haben die einzelnen Bilder in der Collage? Warum ist Essen ein so großes Thema bzw. ist es tatsächlich ein Thema mit Substanz?*

Die Bilddialoge in Kleingruppen beschränkten sich meist auf eine oberflächliche Beschreibung der Bilder – auf vereinzelnde Nachfragen wie „*Warum hast du das gewählt?*“ reagierten die Kinder häufig nur mit kurzen, wenig ausführlichen und tiefgehenden Antworten. Angesichts meines Anspruchs, einen partizipativen Forschungsprozess zu gestalten, erschien es mir daher zentral, die Kinder in dieser Form aktiv in die Deutung ihrer eigenen Collagen einzubeziehen, anstatt die Deutungshoheit ausschließlich mir als Wissenschaftlerin zuzuschreiben (Brandner 2020: 112). Gleichzeitig empfand ich die Collagen als sehr wertvolles Material, das mehr Aufmerksamkeit erhalten sollte und einen geeigneten Ausgangspunkt für vertiefende Reflexionen und persönliche Gespräche mit den Kindern bot. Daher bat ich die Lehrerin kurzfristig um die Möglichkeit vertiefende Interviews mit den Kindern individuell zu führen. Aufgrund des stark getakteten Schulalltags – insbesondere kurz vor den Sommerferien – stand hierfür lediglich eine Unterrichtsstunde zur Verfügung, in der ich parallel mit ausgewählten Kindern kurze Gespräche führen konnte. Für die Interviews fasste ich also fünf Kinder ins Auge, wobei sich der zeitliche Abstand von einigen Tagen zwischen dem Collagen-Workshop und den Gesprächen für den Auswahlprozess als vorteilhaft erwies: Er ermöglichte es mir, die angefertigten Bilder zunächst eingehender zu betrachten und auf dieser Grundlage gezielt zu überlegen, mit welchen Kindern vertiefende Gespräche sinnvoll erscheinen könnten (Kuhn 2019: 264). Im Austausch mit der Klassenlehrerin wählte ich schließlich fünf Kinder aus, mit denen ich gerne vertiefend zu ihren Collagen sprechen wollte. Die Entscheidung beruhte auf unterschiedlichen Überlegungen – etwa auf auffälligen gestalterischen Elementen oder Bildmotiven, die bei mir weiterführende Fragen aufwarfen. In anderen Fällen schien ein möglicher biografischer Bezug gegeben, oder es zeigte sich, dass einzelne Kinder sich im Gruppendialog – beispielsweise aufgrund sprachlicher Unsicherheiten – kaum äußerten. Auch Hinweise der Lehrkraft zu individuellen Hintergründen, wie etwa Fluchterfahrungen, flossen in die Auswahl mit ein.

Um das kurze Zeitfenster möglichst effektiv zu nutzen, entschied ich mich für eine leitfadengestützte, teilstrukturierte Interviewform, das sich in zeitlich begrenztes Setting besonders eignet (Dannecker/Vossemer 2014: 158). Diese bot mir die Möglichkeit das Gespräch grob zu strukturieren und zugleich offen zu gestalten, um sich flexibel von der Gesprächsdynamik leiten zu lassen und auf individuelle Äußerungen oder thematische

Schwerpunkte der Kinder eingehen zu können (Dannecker/Vossemer 2014: 159). Meine vorbereiteten Leitfragen dienten daher weniger als starres Gerüst, sondern eher als Orientierung, um den Gesprächsfluss zu unterstützen und ein tiefgehendes Verständnis ihrer Lebenswelt zu bekommen. Die Collagen, als visueller Stimuli, schufen einen persönlichen Gesprächsrahmen und erleichterten mir den Zugang zu (sensiblen) Themen und Erfahrungen - wie etwa Sorgen, Probleme oder Ängste, aber auch positive Aspekte – die sie mit Blick auf die Welt beschäftigen.

Bevor das Interview startete, fragte ich jedes Kind einzeln, ob es Lust habe, mit mir über seine Collage zu sprechen – alle stimmten zu. Der Einstieg in das Gespräch erfolgte jeweils mit einer offen gehaltenen, erzählanregenden Einstiegsfrage wie *„Kannst du mir von deiner Collage erzählen?“* Diese initiale Frage ermöglichte den Kindern, frei über ihre Bilder und Gedanken zu sprechen. Im Anschluss an ihre erste Erzählung stellte ich vertiefende Nachfragen, die gezielt an einzelne Bildinhalte anknüpften, um weiteres Erzählpotenzial anzuregen und spezifische Bedeutungen zu erschließen (Kuhn 2019: 264). Zu diesen Nachfragen zählten beispielsweise: *Warum hast du dieses Bild eingeklebt? Was verbindest du damit? Kennst du das aus deinem eigenen Leben? Hast du dazu eine Geschichte im Kopf?*

Weitere thematische Leitfragen waren zudem:

- *Gibt es etwas in deiner Collage, das dich besonders glücklich/traurig/ängstlich macht?*
- *Gibt es etwas in deiner Wunschwelt, dass dir besonders wichtig ist?*
- *Gibt es etwas in deiner Wunschwelt, dass du extra weggelassen hast?*
- *Wie unterscheidet sich deine Wunschwelt zur realen Welt, in der wir leben?*
- *Kannst du mir etwas zu deiner Gestaltung und Anordnung deiner Bildmotive sagen?*

Abschließend stellte ich allen Kindern die gleiche „Bilanzierungsfrage“ (Kuhn 2019: 265): *Was würdest du dir für die Welt wünschen, wenn du einen einzigen Wunsch frei hättest?*

Die Interviews wurden von mir transkribiert und in einem anschließenden qualitativen Analyseverfahren ausgewertet.

Interview mit der Lehrerin

Mit Milica, der Lehrerin, führte ich zum Abschluss der Workshops ebenfalls ein leitfadengestütztes Interview, um ihre Erfahrungen, Eindrücke und Interpretationsansätze aus dem Forschungsprozess zu erfahren. Unser Gespräch fand, mit etwas zeitlichem Abstand zum

letzten Workshop, zu Beginn der Sommerferien in einem Café statt. Das Treffen diene jedoch nicht nur der Datenerhebung in Form des Interviews, sondern zugleich als ein persönlicher Dank und runder Abschluss der Zusammenarbeit.

Zum Zeitpunkt unseres Gesprächs hatte ich das gesamte Material bereits gesichtet und die Audioaufnahmen transkribiert – ein erster Durchlauf der Datenanalyse und erste Interpretationsansätze hatten somit bereits stattgefunden. Diese Vorgehensweise wählte ich bewusst, um meine eigene Wahrnehmung und Deutung zunächst nicht mit der Perspektive von Milica zu vermischen und das Material möglichst unvoreingenommen zu betrachten. Milica kennt die Kinder durch ihre vielfältigen Rollen im Schulalltag und verfügt über biografische, familiäre und situative Hintergrundkenntnisse, die ihre Wahrnehmung prägen. Diese Nähe zu den Schüler:innen eröffnet wertvolle Einblicke, erfordert jedoch zugleich eine bewusste Reflexion ihrer Perspektive als eine durch persönliche Erfahrungen, institutionelle Rahmenbedingungen und bestehende Beziehungen mit den Kindern geprägte Sichtweise.

Da Milica als Bezugsperson der Schüler:innen und Lehrkraft mit Aufsichtspflicht den gesamten Forschungsprozess begleitete und dabei eine beobachtende Rolle einnahm, interessierten mich insbesondere ihre Eindrücke und Wahrnehmung des Prozesses. So startete ich im Interview mit Milica mit der offenen, erzählgenerierenden Einstiegsfrage: *Wie hast du die Workshops erlebt?* Nach ihrer ersten Erzählung griff ich gezielt einzelne Aspekte auf und stellte vertiefende Nachfragen, um den Gesprächsfluss aufrechtzuerhalten und ihre Erfahrungen weiter zu erschließen.

Leifragen waren unter anderem:

- *Gab es für dich besonders eindrückliche oder überraschende Momente?*
- *Was waren deine Beobachtungen während der Übungen?*
- *Hast du das Gefühl, dass sich die Kinder durch den Einsatz von Fotografie besser ausdrücken oder kommunizieren konnten?*
- *Gibt es Kinder, die in deinen Augen besonders von der Methode profitiert haben?*
- *Was nimmst du aus den Workshops mit?*
- *Hast du etwas Neues über deine Schüler:innen gelernt?*
- *Welche Themen sind dir bei den Kindern besonders aufgefallen? War das überraschend?*
- *Welche Ergebnisse hattest du erwartet?*
- *Nehmen die Kinder in deinen Augen globale Krisen wahr?*

Im Sinne einer reflexiven Forschungspraxis bot das Interview mit Milica einen wertvollen Perspektivwechsel und ermöglichte eine zusätzliche, kontextualisierende Wahrnehmung des Projektgeschehens. Das Gespräch wurde transkribiert und fließt als Teil des Forschungsprozesses in die Datenanalyse und -auswertung ein.

4.4 Auswertungsmethode: Reflexive Thematische Analyse

Für die Auswertung des erhobenen Materials habe ich die reflexive thematische Analyse nach Victoria Clarke und Virginia Braun (2016) gewählt. Diese Methode ermöglicht es, Bedeutungsmuster oder sogenannte *themes* in qualitativen Daten zu identifizieren und zu interpretieren, um ein tieferes Verständnis der Erfahrungen, Perspektiven und Deutungen der Teilnehmenden zu gewinnen. Wie Braun und Clarke hervorheben, eignet sich die Methode besonders für „‘experiential’ research which seeks to understand what participants think, feel, and do“ (Clarke/Braun 2016: 297).

Der reflexiven thematischen Analyse liegt eine konstruktivistische Denkweise zugrunde, die davon ausgeht, dass Wissen nicht objektiv im Material angelegt ist, sondern in einem interpretativen und reflexiven Prozess zwischen der forschenden Person und den Daten aktiv hergestellt wird (Braun/Clarke 2019: 594). Sie unterscheidet sich damit von anderen Analyseverfahren, indem sie Subjektivität und Reflexivität der Forschenden nicht nur berücksichtigt, sondern als konstitutiven Ausgangspunkt und zentrale Ressource der Wissensproduktion begreift (Braun/Clarke 2019: 593; Braun/Clarke o. J.). Braun und Clarke unterstreichen, dass „the researcher’s role in knowledge production is at the heart of our approach!“ (Braun/Clarke 2019: 594). *Themes* entstehen demnach nicht passiv aus den Daten, sondern im reflexiven Zusammenspiel zwischen Material, Analyse und Subjektivität der Forschenden (Braun/Clarke 2019: 594). Wissen wird somit nicht als objektiv existierende Realität verstanden, sondern als Produkt einer interpretativen Auseinandersetzung der forschenden Person mit den Daten. Diese Position steht im Einklang mit der in *Kapitel 2* dargelegten epistemologisch konstruktivistischen Haltung dieser Arbeit, die Wissen als situativ versteht.

Für eine gelingende Analyse verlangt dieser Ansatz theoretische Sensibilität und Transparenz. Zentral ist ein reflektierter Umgang mit den philosophischen und theoretischen Annahmen, die den Auswertungsprozess leiten und sowohl im Verlauf der Datenanalyse als auch in der

Darstellung der Ergebnisse nachvollziehbar berücksichtigt offengelegt werden müssen (Braun/Clarke 2019: 589, 594). Da die Analyse maßgeblich von den Perspektiven und Entscheidungen der Forschenden geprägt ist, muss neu generiertes Wissen kontinuierlich reflektiert werden. Reflexivität – das Nachdenken über den eigenen Einfluss auf den Analyseprozess und das Ergebnis – bildet damit den Kern dieser Methode (Clarke/Braun 2016: 143).

Ein weiteres Kennzeichen der reflexiven thematischen Analyse ist ihre hohe Flexibilität – sowohl theoretischer Natur als auch hinsichtlich der Forschungsfragen, des Umfangs der Datenerhebung, der eingesetzten Erhebungsmethoden sowie der Art und Weise, wie Bedeutungsmuster im Material entwickelt werden können (Clarke/Braun 2016: 297). Die Methode eignet sich für große wie kleine Datensätze und kann sowohl mit homogenen als auch heterogenen Samples arbeiten. Zugleich erlaubt sie eine induktive (datengeleitete) Vorgehensweisen als auch deduktive (theoriegeleitete) Zugänge (Clarke/Braun 2016: 298). Aufgrund ihres explorativen Charakters können sich Forschungsfragen während des Analyseprozesses weiterentwickeln oder verschieben (Clarke/ Braun 2016: 297).

Auch die einzelnen Analyseschritte sind flexibel angelegt und folgen keinem starren Ablauf. Um den Analyseprozess dennoch nachvollziehbar zu strukturieren und ein reflektiertes Vorgehen zu unterstützen, orientiert sich die Datenanalyse an einem Sechs-Phasen-Plan. Diese Phasen dienen als konzeptionelle Werkzeuge, welche den Prozess systematisch anleiten, aber keine strikt zu befolgenden Regeln darstellen (Braun/Clarke o. J.). Der Prozess ist iterativ und rekursiv angelegt, was eine Bewegung zwischen den Phasen und damit ein wiederholtes Prüfen und Weiterentwickeln der eigenen Interpretationen erlaubt (Braun/Clarke o. J.).

Die sechs Phasen umfassen:

1. *Familiarising yourself with the dataset*: Diese Phase beinhaltet ein wiederholtes Lesen und Betrachten des Materials, um ein breites Verständnis für Inhalt, Stimmung sowie erste mögliche Bedeutungsschwerpunkte zu entwickeln als auch relevante Aspekte im Hinblick auf die Forschungsfrage zu erkennen (Clarke/Braun 2016: 297).
2. *Coding*: Codes markieren kleinste sinntragende Einheiten, die analytisch relevant sein können, und bilden die Grundlage der späteren Themenbildung (Clarke/Braun 2016: 297). Welche Segmente codiert werden, ist stets eine interpretative Entscheidung der Forschenden und erfordert „a continual bending back on oneself – questioning and querying the assumptions we are making in interpreting and coding the data“ (Braun/Clarke 2019: 594).

3. *Generating initial themes*: Auf Grundlage der Codes werden erste thematische Zusammenhänge entwickelt. Beabsichtigt wird hier von „*Generating*“ gesprochen, um deutlich zu machen, dass „Themes are creative and interpretive stories about the data, produced at the intersection of the researcher’s theoretical assumptions, their analytic resources and skill, and the data themselves“ (Braun/Clarke 2019: 594).
4. *Developing and reviewing themes*: In dieser Phase werden die generierten *themes* geprüft, differenziert und gegebenenfalls neu strukturiert.
5. *Refining, defining and naming themes*: Die finalen Themen werden klar definiert und benannt. Sie bilden das analytische Gerüst der Ergebnisdarstellung (Clarke/Braun 2016: 297).
6. *Writing up*: In der abschließenden Phase werden die Themen narrativ ausgearbeitet und in Beziehung zu Forschungsfrage, Theorie und Kontext gesetzt (Braun/Clarke o. J.). Die Darstellung soll verdeutlichen, wie die Interpretationen entwickelt wurden und weshalb bestimmte Muster analytisch bedeutsam sind.

Braun und Clarke betonen, dass die Qualität der Analyse nicht daran gemessen wird, wie exakt diese Schritte befolgt werden, sondern „about the researcher’s reflective and thoughtful engagement with their data and their reflexive and thoughtful engagement with the analytic process“ (2019: 594). Mit der reflexiven thematischen Analyse wird somit kein regelgeleiteter Ablauf vorgeschrieben, sondern ein reflexiver, interpretativer Zugang verfolgt, der darauf abzielt, die inhaltliche Tiefenstruktur des Materials zu erfassen und die subjektiven Wahrnehmungen und alltäglichen Deutungsmuster (hier der Kinder) in ihrer Vielschichtigkeit sichtbar zu machen. In diesem Verständnis ist qualitative Analyse ein „skilled, situated, subjective process, that exists at the intersection of the researcher, the dataset, and the various contexts of interpretation [; and] not the outcome of strictly following set phases or ‘rules’“ (Braun/Clarke o. J.).

4.4.1 *Meine Umsetzung der reflexiven thematischen Analyse*

Für meine Datenauswertung eignet sich die reflexive thematische Analyse nach Victoria Clarke und Virginia Braun (2016) besonders, weil sie es ermöglicht, subjektive Bedeutungen, Ambivalenzen, Mehrdeutigkeiten und vielschichtige Erfahrungsräume der Kinder im Kontext globaler Krisen herauszuarbeiten, ohne diese durch ein regelgeleitetes Kategoriensystem einzuschränken. Zugleich entspricht ihr konstruktivistischer, reflexiver Zugang meinem epistemologischen Verständnis, dass Wissen im Zusammenspiel zwischen mir als Forscherin und dem erhobenen Material aktiv hervorgebracht wird.

Die Auswertung stützt sich auf die im Forschungsprozess gemeinsam mit den Schüler:innen der 1B der OMS Pfeilgasse hervorgebrachten Materialien. Dazu zählen

- **Visuelle Daten** wie die Polaroids aus dem Bildertheater, die von den Kindern gestalteten Collagen, Gruppen-Polaroids, die individuellen Fotografien sowie ergänzende Post-its und Überschriftenkärtchen.
- **Verschriftlichte Audio- und Beobachtungsdaten**, darunter die Transkripte der Einzelinterviews, des Abschlussinterviews mit der Lehrerin, der Bilddialoge zu Collagen, Gruppen- und Einzelpolaroids, der Mapping-Einheiten sowie Feldnotizen während und nach den Workshops.

Für die Analyse habe ich hauptsächlich mit den Transkripten der Einzelinterviews, den Bilddialogen und dem gemeinsamen Mapping gearbeitet und diese durch wiederholte Sichtungen weiterer Materialien ergänzt. Phase 2 der reflexiven TA, der subjektive und offene Coding-Prozess, erfolgte in Microsoft Word. In mehreren Durchläufen habe ich zunächst alle für mein Forschungsinteresse relevanten Stellen frei codiert, wodurch eine große Zahl an Codes entstand. Um aus dieser Fülle eine erste inhaltliche Orientierung zu gewinnen, habe ich thematische Bezugspunkte (*Subthemes*) gebildet, die als vorläufige Zusammenfassungen dienten und mir einen besseren Überblick über wiederkehrende Muster ermöglichten. Diese *Subthemes* entstanden in einem iterativen Prozess des Strukturierens, Anpassens und Differenzierens, in dem sich erste thematische Verdichtungen abzeichneten, die später die Grundlage für die Generierung der finalen *Themes* bildeten. Während die *Themes* als interpretative Bedeutungsmuster zu verstehen sind, dienen die *Subthemes* vor allem der vorläufigen inhaltlichen Bündelung der Codes.

Das folgende *Kapitel 5* „Kindliche Weltdeutungen im Kontext globaler Krisen“ präsentiert die Ergebnisse des Forschungsprozesses und erläutert die von mir aus den Daten generierten *themes*. Die theoretische Einbettung, sowie die Diskussion der Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfrage als auch die Verbindung zur Literatur erfolgen im darauffolgenden *Kapitel 6*.

5. Kindliche Weltdeutungen im Kontext globaler Krisen

Meine Analyse entstand nicht aus einer vermeintlich neutralen oder distanzierten Perspektive, sondern ist geprägt von persönlichen Erfahrungen, emotionaler Beteiligung und einer kontinuierlichen Reflexion meiner eigenen Positionalität. Die in diesem Kapitel dargestellten Erkenntnisse sind daher nicht als objektiv im Material „entdeckt“, sondern als subjektiv generierte Wissensbestände zu verstehen, die im Prozess eines aktiven, reflexiven und theoretisch gerahmten Engagements mit den Daten entstanden sind. Wissen bildet sich in diesem Verständnis nicht durch analytische Distanz, sondern durch die bewusste Einbettung der Forschung in soziale, emotionale und machtvollen Kontexte – ein Gedanke, der den gesamten Forschungsprozess begleitet und in der abschließenden Reflexion erneut aufgegriffen wird.

Das folgende Kapitel präsentiert die interpretativ-analytisch generierten Erkenntnisse des partizipativ angelegten Forschungsprozesses mit meinen Forschungspartner:innen, den Schüler:innen der 1B der OMS Pfeilgasse in Wien. Die dargestellten *themes* bündeln wiederkehrende Bedeutungszusammenhänge, die im reflexiven Analyseprozess von mir als zentral für das Verständnis kindlicher Weltdeutungen im Kontext globaler Krisen herausgearbeitet wurden.

5.1 Die Welt als strukturierte und bewertete Erfahrungswirklichkeit

In den Workshops zeigt sich, dass Kinder ihre Vorstellungen von der Welt aus unterschiedlichen Erfahrungen und Eindrücken zusammensetzen. Krieg, Gewalt oder Ungleichheit erscheinen dabei ebenso Bestandteil dieser Weltvorstellungen wie positive Erfahrungen und Bezugspunkte, etwa Natur, Tiere, Gemeinschaft oder Familie.

Dieses *theme* bündelt jene Passagen, in denen deutlich wird, wie Kinder ihre Wahrnehmungen einer komplexen und widersprüchlichen Welt mithilfe von Ordnungsmustern strukturieren. Ein wiederkehrendes Muster ist dabei die visuelle und thematische Gliederung der Welt, die sich insbesondere in den Collagen und im von den Kindern selbst gewählten Titel „die gute, aber auch schlechte Welt“ (siehe Anhang 4.14) deutlich zeigt. Dazu zählen insbesondere räumliche und moralische Einteilungen der Welt in gute und schlechte Bereiche, Unterscheidungen von Gut und Böse sowie die Thematisierung ungleicher Lebensbedingungen.

5.1.1 Die Welt ordnen: zwischen Sicherheit und Bedrohung

In den Workshops wird deutlich, dass viele Kinder die Welt als einen Raum wahrnehmen, in dem sowohl positive als auch negative Aspekte nebeneinander bestehen. Diese ambivalente Wahrnehmung zeigt sich besonders in der Gestaltung der Wunschwelt-Collagen. Einige Kinder strukturieren ihre Weltkugel, indem sie diese bewusst in zwei Hälften, Zonen oder Seiten gliedern – etwa durch eine klare Trennlinie oder eine gezielte Anordnung der Bilder. Die Unterteilung wird von den Kindern meist als Unterscheidung zwischen guten und schlechten Teilen der Welt oder zwischen sicheren und gefährlicheren Orten beschrieben.

Ein Schüler erklärt etwa, dass er seine Welt geteilt habe, weil „es auf jeder Weltseite anders ist und deswegen habe ich es so geformt“ (BD Collagen: 9). Ein anderer Schüler beschreibt seine Darstellung mit den Worten: „Eine Hälfte ist eine gute Sache und eine andere Hälfte ist eine schlechte, halt eine traurige Sache“ (BD Collagen: 18). Ein weiterer Schüler ergänzt seine visuelle Trennungslinie zusätzlich durch Symbole: Er versieht seine Welt mit einem lachenden Smiley mit Daumen nach oben auf der linken Seite sowie einem traurigen Smiley mit Daumen nach unten auf der rechten Seite, um die Unterscheidung für andere eindeutig sichtbar zu machen (siehe Abbildung 4). Er erklärt dazu: „Also Schlechtes wegen der schlechten Sachen, weil ansonsten würden sie merken, ah alles ist (...) was ist das, schlecht, gut? Dann habe ich hier so einen Daumen nach oben“ (Interview 5: 54).



Abbildung 4: Wunschwelt eines Schülers (Interview 5)

Inhaltlich zeigen sich dabei wiederkehrende Zuordnungen. Auf der als „gut“ markierten Seite der Welt finden sich in den Collagen überwiegend Motive von Essen und Trinken, Natur und Tieren. Diese Bereiche werden von den Kindern mit Sicherheit, Freude und Wohlbefinden verbunden. Die als „schlecht“ gekennzeichnete Seite ist hingegen häufig durch Darstellungen von Krieg, meist in Form von Waffen und Gewalt oder Umweltzerstörung geprägt. Teilweise werden hier auch Mobbing, Ausgrenzung oder Streit verortet. Ein Schüler fasst für sich die „schlechten Sachen“ zusammen als: „keine Gewalt, kein Mobbing, keine Kanonen mehr und kein Schlagen, also gewalttätiges Schlagen. Und keine Waffen, keine Autos wegen der Umweltverschmutzung“ (Interview 1: 27).

Diese Form der Strukturierung der Welt findet sich auch in der gemeinsamen Gestaltung des abschließenden großen Mappings, in dem alle Artefakte des Forschungsprozesses zusammengeführt werden. Im Bilddialog dazu machen die Schüler:innen ihren gemeinsamen Gestaltungsprozess nachvollziehbar und erklären, dass sie „diese Welt in Themen eingeteilt“ (Schülerin, Mapping 2: 95) haben. Ausgehend von der zentral platzierten Überschrift „Natur macht Spaß“ wird die Welt um positive und negative Bereiche herum aufgebaut. Eine Schülerin erläutert den Prozess folgendermaßen: „Dann haben wir eine Seite Natur gemacht, also Bäume, alles grün und so, und dann haben wir noch mit Tieren gemacht (...) und dann haben wir, wo so Kriege sind und halt alles nicht gut ist“ (Mapping 2: 95).

Als gemeinsame Überschrift für ihr Welt wählen die Kinder schließlich „die gute, aber auch schlechte Welt“ (siehe Anhang 4.14), da es aus ihrer Sicht sowohl „gute Teile der Welt“ als auch „Schlechte“ gebe (Schülerin, Mapping 2: 101). Diese von den Kindern selbst formulierte Überschrift kann als generatives Thema im Sinne Freires gelesen werden: Sie verdichtet zentrale Erfahrungen, Deutungen und Spannungen, die sich im Verlauf des Forschungsprozesses herausgebildet haben, und fungiert zugleich als orientierender Bezugspunkt für die gemeinsame Auseinandersetzung mit der Welt. In ihr kommt zum Ausdruck, dass die Kinder ihre Welt nicht eindimensional bewerten, sondern als gleichzeitiges Nebeneinander von unterstützenden und belastenden Aspekten verstehen.

Diese Ambivalenz zeigt sich auch in den individuellen Einschätzungen der Kinder zur aktuellen Weltlage, die sie in den Einzelinterviews äußern. Auf die Frage, ob sie die Welt derzeit eher als gut oder als schlecht wahrnehmen, fallen die Antworten unterschiedlich aus. Während ein Schüler betont, die Welt sei aus seiner Sicht „mehr schlecht“ und die „Leute sollten mehr achten“ (Interview 5: 54), beschreibt ein anderer die gegenwärtige Situation im Vergleich zu

früher insgesamt positiver. Er verweist darauf, dass es „weniger Kriege“ gebe als vor zwanzig oder vierzig Jahren, relativiert diese Einschätzung jedoch zugleich mit Blick auf Umweltzerstörung: „Aber was ich nicht so gut finde, ist, mit den Blumen, wie sie darauf achten oder auf die Umwelt“ (Interview 3: 46).

Grundsätzlich zeigt sich, dass die Kinder ihre Welt nicht als eindeutig gut oder schlecht begreifen, sondern als Zusammenspiel unterschiedlicher, teils gegensätzlicher Aspekte.

Die ambivalente Wahrnehmung der Welt ermöglicht es ihnen, Unsicherheiten, Gefahren, Hoffnungen und positive Erfahrungen nebeneinander zu denken und in ein verständlicheres Bild zu bringen. Die geteilte Darstellung dient dabei weniger einer Bewertung als einer Orientierung und Ordnung einer als komplex erlebten Welt. Ein Schüler entwickelt hierzu eine eigene Erklärungslogik, warum eine räumliche Trennung notwendig erscheint. Er erläutert, dass Gefahren wie Konflikte oder Naturereignisse eher auftreten würden, „wenn alle auf einem Fleck sind“, und dass es „ruhiger“ sei, wenn die Welt aufgeteilt werde (Interview 3: 42). Zudem beschreibt er die Welt als Zusammenspiel extremer Gegensätze, indem er erklärt, dass ein Weltteil „sehr kalt und feucht“ sein könne, ein anderer „sehr trocken“, während die Mitte als „ausgeglichen“ wahrgenommen werde (Interview 3: 45). Diese Deutungen zeigen, wie Kinder globale Unterschiede und Ungleichheiten in vereinfachte, aber für sie nachvollziehbare Ordnungen und Logiken übersetzen.

5.1.2 Dichotomie von Gut und Böse

Neben der räumlichen Strukturierung der Welt ist im Material auch eine moralische Unterscheidung von Gut und Böse zu erkennen. Diese wird insbesondere sichtbar, als ein Kind versucht globale politische Entwicklungen einzuordnen. Ein Schüler thematisiert dabei seine Irritation darüber, dass Länder als „gut“ wahrgenommen werden können und „auf einmal böse geworden sind“ (Interview 3: 44). Auf meine Nachfrage nach einem Beispiel reagiert er zunächst zögerlich und betont, dass er sich dazu eigentlich nicht äußern wolle, da er „nicht so länderfeindlich“ (Interview 3: 44) sei. Erst anschließend erklärt er vorsichtig: „Dann machen sie was Böses und dann versteht man, dann glaubt man, dass sie böse sind. Das meine ich. Also so was wie Russland zum Beispiel. Weil die sind nicht böse, aber ...“ (Interview 3: 44).

Deutlich wird dabei, dass der Schüler diese Zuschreibung selbst als erklärungsbedürftig und ambivalent erlebt. Die Vorstellung, dass ein Land aufgrund bestimmter Handlungen plötzlich als „böse“ gilt, scheint für ihn weder eindeutig noch klar nachvollziehbar. Zugleich wird deutlich, dass er zwischen staatlichem Handeln und der Bevölkerung unterscheidet und eine

pauschale Bewertung vermeiden möchte, um nicht als „länderfeindlich“ wahrgenommen zu werden.

Damit macht die Szene nicht nur eine moralische Dichotomisierung sichtbar, sondern verweist zugleich auf eine frühe Sensibilität für politisch aufgeladene Deutungsmuster. Die Unsicherheit des Schülers, „richtig“ zu sprechen und nicht missverstanden zu werden, deutet darauf hin, dass polarisierte Diskurse – etwa im Zusammenhang mit dem Krieg in der Ukraine – bereits in das kindliche Weltverständnis hineinreichen. Diese Diskurse stellen die Kinder vor die Herausforderung, komplexe politische Entwicklungen in moralische Kategorien einzuordnen, während zugleich Irritation darüber sichtbar wird, wie und aus welchen Gründen sich Wahrnehmungen und Bewertungen wandeln. Gleichzeitig zeigt sich, dass die Dichotomie von Gut und Böse für die Kinder nicht starr ist, sondern als veränderlich wahrgenommen wird, sodass Gutes und Schlechtes auch gleichzeitig existieren oder sich im Laufe der Zeit verschieben können.

5.1.3 Ungerechtigkeit wahrnehmen und Gleichheit einfordern

In den Gesprächen zeigt sich, dass Kinder Ungerechtigkeiten vor allem dort verorten, wo grundlegende Lebensbedingungen ungleich verteilt sind.

Ein Teil der Kinder bezieht sich dabei auf Kontexte außerhalb ihres unmittelbaren Lebensumfelds. So formuliert ein Schüler den Wunsch, dass „alle Menschen gleichbehandelt werden oder alle Menschen das Gleiche haben“, und verweist darauf, dass es in „Afrika“ Menschen gebe, die kein Wasser hätten, während hier Wasser selbstverständlich für alltägliche Zwecke wie Blumengießen genutzt werde (Interview 3: 47). Auch im Bilddialog zu den Polaroids nennt ein anderer Schüler auf Nachfrage der Lehrerin „Südafrika“ als Beispiel für fehlenden Zugang zu sauberem Trinkwasser (BD Polaroids: 68).

Während ein Teil der Schüler:innen Ungleichheiten mehr in weiter Ferne identifizieren, verorten andere Ungerechtigkeiten näher an ihrer eigenen Lebensrealität. Dabei werden insbesondere Länder genannt, zu denen sie eigene biografische oder familiäre Bezüge haben. Ihre Wahrnehmung von Ungerechtigkeit ist somit nicht ausschließlich global gerahmt, sondern durch eigene Erfahrungs- und Bezugshorizonte geprägt. Eine Schülerin erklärt etwa, dass in Serbien „nicht alle [...] Trinkwasser“ hätten, weil Leitungswasser zu Hause „schmutzig“ sein könne (BD Polaroids: 69). Eine Klassenkameradin nennt Albanien als weiteres Beispiel für „schmutziges Wasser“ (BD Polaroids: 70).

Was sich außerdem in diesen Aussagen zeigt, ist, dass vor allem Wasser als zentrale Ressource erscheint, an der Kinder globale Ungleichheiten festmachen. Es wird als grundlegende und lebensnotwendige Ressource beschrieben, da „Wasser sehr gesund“ sei und für Menschen wie Tiere unverzichtbar ist (BD Polaroids: 68). Neben Wasser, das als zentraler Indikator für Ungleichheiten dient, thematisieren einzelne Kinder auch ökonomische Unterschiede. Eine Schülerin beschreibt die Verteilung von Geld als ungerecht und formuliert den Wunsch, „dass es fair ist mit dem Geldverteilen“, da manche Menschen weniger erhalten würden, „obwohl sie sich genauso viel anstrengen“ (BD Polaroids: 69). In diesem Zusammenhang verweist sie auf „Obdachlose, [die] keine Arbeit finden“, weil ihnen Bildung und finanzielle Mittel fehlen (BD Polaroids: 69). Hier zeigt sich, dass Ungerechtigkeit nicht nur als fernes Problem wahrgenommen wird, sondern auch im näheren sozialen Kontext verortet ist.

Über alle Aussagen hinweg wird deutlich, dass Kinder Gerechtigkeit vor allem als Frage des Zugangs zu grundlegenden Ressourcen verstehen. Wasser und Geld fungieren dabei als zentrale Bezugspunkte, da man „ohne Wasser [...] nicht leben“ und „man halt mit Geld [...] alles kaufen“ könne (Schülerin, BD Collagen: 11; Schülerin, BD Polaroids: 70). Während Ungleichheiten teilweise aus der Distanz und anhand von Beispielen aus anderen Ländern beschrieben werden, zeigen andere Aussagen, dass Kinder Ungerechtigkeit auch in ihrem näheren sozialen Umfeld reflektieren. Gemeinsamer Kern ist ein klar formulierter Wunsch nach Gleichheit und fairen Voraussetzungen für alle Menschen.

5.2 Natur als ambivalenter Erfahrungsraum: Zwischen Überlebensgrundlage, Erholung und ökologischer Bedrohung

Die Natur nimmt im gesamten Forschungsprozess eine herausragende Stellung ein und bildet einen zentralen Bezugspunkt kindlicher Weltwahrnehmung. Dies zeigt sich bereits zu Beginn der Forschung und zieht sich durch alle Phasen der Zusammenarbeit. Besonders deutlich wird dieser Fokus im ersten Fotografieren auf Basis der Wunschwelten, bei dem alle Gruppen fotografische Motive mit Naturbezug wählten. Auch im anschließenden kleinen Mapping zum Ende des ersten Zyklus generativer Bildarbeit einigen sich die Kinder auf die gemeinsame Überschrift „Natur macht Spaß“ (siehe Anhang 3.1.1), mit der Begründung, „weil fast alle haben Natur genommen und Natur (...) gibt es halt Spaß. Man kann dort auch spielen in der Natur“ (Schülerin, BD Polaroids: 76).

Im weiteren Verlauf des Forschungsprozesses zeigt sich jedoch, dass Natur für die Kinder weit mehr ist als ein Ort für Spiel und Spaß. Die Analyse macht deutlich, dass Natur in den kindlichen Deutungsmustern als zentraler und zugleich ambivalenter Erfahrungsraum erscheint, der sich in einem Spannungsfeld zwischen existenzieller Notwendigkeit, emotionalem Rückzugsort und drohender Zerstörung bewegt.

5.2.1 Natur als Lebensgrundlage und Voraussetzung des Überlebens

Eine primäre Bedeutung erhält die Natur in der kindlichen Weltsicht in ihrer grundlegenden Funktion, das Überleben zu sichern. Immer wieder wird von den Kindern betont, dass Natur essenziell sei, „weil wir die Natur brauchen zum Überleben“ (Schülerin, BD Polaroids: 64).

Als zentrales Argument wird dabei ihre Fähigkeit hervorgehoben, Sauerstoff zu produzieren. So erklärt eine Schülerin auf die Frage, warum Natur wichtig sei, dass „Natur sehr wichtig ist. Es gibt uns sehr viel Sauerstoff“ (BD Polaroids: 64). Sauerstoff nimmt im kindlichen Verständnis eine Schlüsselrolle ein, da er unmittelbar mit dem eigenen Überleben verknüpft wird. Aussagen wie „weil ohne Sauerstoff kann man halt nicht atmen“ (Schülerin, BD Polaroids: 74) verdeutlichen diese direkte Verbindung zwischen Natur und dem eigenen Überleben.

Vor allem Bäume und Blumen werden von den Kindern als zentrale Produzenten des Sauerstoffs verstanden. Ein Schüler erklärt etwa, dass Blumen wichtig seien, „denn ohne die kann man nicht atmen. Wegen, das braucht Sauerstoff und das produziert Sauerstoff“ (BD Fotos: 88). Diese klare Kausalität zwischen Pflanzen, Sauerstoff und menschlichem Überleben zieht sich durch mehrere Workshops. Entsprechend werden Blumen und Bäume wiederholt fotografiert und thematisiert, etwa „weil [sie] sehr wichtig zum Atmen“ sind (Schüler, BD Fotos: 88).

Neben Sauerstoff wird Natur vereinzelt auch in direkter Verbindung mit weiteren lebensnotwendigen Ressourcen genannt. So beschreibt ein Schüler die Bedeutung von „Essen, Trinken und die Natur zum Leben“ (BD Collagen: 18) und fasst diese Elemente als grundlegende Voraussetzungen des Überlebens zusammen. Natur erscheint hier nicht isoliert, sondern eingebettet in ein Zusammenspiel von Ressourcen, die das menschliche Leben ermöglichen und absichern.

Insgesamt zeigt sich, dass die Kinder ein ausgeprägtes Bewusstsein für die biologischen und existenziellen Abhängigkeiten des Menschen von seiner natürlichen Umwelt besitzen. Natur wird dabei nicht abstrakt oder romantisiert beschrieben, sondern als unabdingbare Voraussetzung des menschlichen Überlebens verstanden. Gleichzeitig wird deutlich, dass die zugrunde liegenden Zusammenhänge nicht durchgängig verstanden werden und das entsprechende Wissen in einzelnen Fällen unsicher bleibt, was sich beispielsweise in fragend formulierten Aussagen wie „weil man bekommt nicht so Sauerstoff, glaube ich?“ (Schülerin, BD Polaroids: 71) ausdrückt.

5.2.2 *Natur als verletzlicher und schützenswerter Raum*

Aus dem Verständnis der Natur als lebensnotwendige Grundlage entwickelt sich bei den Kindern zugleich eine Wahrnehmung von Natur als verletzlicher und schützenswerter Raum. Im Material zeigen sich wiederholt Sorgen um den Erhalt zentraler Lebensgrundlagen, Beobachtungen von Umweltverschmutzung sowie eine emotionale Betroffenheit angesichts der Zerstörung natürlicher Lebensräume.

Diese Wahrnehmung wird unter anderem im individuellen Fotografieren sichtbar. So wählt



Abbildung 5: Wunschwelt eines Schülers (Interview 2)

ein Schüler einen alten Baum als Motiv und begründet dies damit, dass „alte Bäume weiterhin bleiben und nicht abgefällt werden“ (BD Fotos: 91) sollen. Es sei ihm wichtig, „dass viele Bäume auf der Welt sind und auch welche, wenn alt sind, dass sie bleiben sollen“ (BD Fotos: 91). In diesen Aussagen verbinden sich die Wahrnehmung einer Bedrohung der Natur mit dem Wunsch nach ihrem langfristigen Erhalt.

Auch verschmutzte Gewässer werden als Problem benannt, etwa wenn ein Schüler beschreibt, dass „im Meer oder in Seen viel Plastik geschmissen wird“ und zusätzlich „Abfluss“ ins Wasser gelange (Interview 5: 55). „Abfluss“ ist hier als Bezeichnung für Abwasser oder Schmutzwasser zu verstehen, das durch menschliche Nutzung in Gewässer gelangt.

Auffällig ist zudem, dass Umweltverschmutzung im Material nahezu durchgängig mit dem Thema Autoverkehr verknüpft wird. In den Collagen tauchen Autos häufig als Symbol ökologischer Belastung auf und werden explizit mit „Umweltverschmutzung“ in Verbindung

gebracht. Kinder äußern Wünsche nach einer Welt „mit keinen Autos wegen der Umweltverschmutzung“ (Interview 1: 27) oder begründen ihre Ablehnung mit Aussagen wie „kein Auto, weil wenn das die Umweltverschmutzung ist“ (BD Collagen: 18). Ein Schüler verweist dabei auch auf Benzin und Diesel als problematische Treibstoffe und erklärt, er hätte gerne ein Elektroauto eingeklebt, „weil Benzin und Diesel ist ja eigentlich Umweltverschmutzung“ (Interview 2: 34), er habe jedoch kein entsprechendes Motiv gefunden (siehe Abbildung 5).

Insgesamt wird aber deutlich, dass die Kinder Umweltzerstörung primär als Folge menschlichen Handelns verstehen. Umweltprobleme werden klar dem Verhalten von Menschen zugeschrieben, etwa wenn ein Schüler äußert, dass „viele Leute rauchen und das ist nicht gut wegen CO₂“ (Interview 5: 55), wobei hier weniger fachliche Präzision als eine allgemeine Zuschreibung von Umweltbelastung an menschliches Verhalten deutlich wird. Auch wenn ökologische Zusammenhänge dabei teilweise nur vereinfacht oder bruchstückhaft erklärt werden, zeigt sich dennoch eine deutliche Verantwortungszuschreibung: Der Mensch erscheint als zentraler Verursacher der Gefährdung von Natur und Umwelt.

In den kindlichen Vorstellungen von Umwelt und Natur ist auch die Tierwelt fest verankert und zugleich Gegenstand von Sorge. Eine Schülerin verdeutlicht diese enge Verknüpfung, indem sie festhält: „Weil ich liebe die Umwelt und zur Umwelt gehören auch Tiere“ (BD Collagen: 10). In den Workshops und Interviews äußern Kinder ihre Betroffenheit über den Umgang mit Tieren, etwa wenn sie darauf verweisen, dass „viele Tiere geschlachtet werden“ (Interview 5: 55) oder „eingefangen und einfach in Käfige zum Essen getan“ werden, was sie als ungerecht empfinden (BD Polaroids: 75). Tiere werden dabei nicht als bloße Ressource wahrgenommen, sondern als Lebewesen, deren Leid emotional berührt. Dies bringt eine Schülerin zum Ausdruck, als sie beschreibt, dass es sie traurig macht, „weil ich finde, die Tiere werden viel zu oft, also sie sagen so, ja, das sind doch nur Tiere, das ist egal. Aber ich finde, das sind auch Lebewesen, das sind nicht nur Tiere“ (Mapping 2: 100).

Zugleich zeigt sich im Zusammenhang mit der Thematisierung von Tieren eine ambivalente Vorstellung davon, was als „natürlicher“ Lebensraum von Tieren verstanden wird. Auffällig ist, dass die zwei Schülerinnen, die zuvor Sorge über die Haltung und den Umgang mit Tieren geäußert haben, beim individuellen Fotografieren Motive aus dem *Haus des Meeres* (ein Aqua-Terra Zoo in Wien) wählten. Eine Schülerin erklärt hierzu: „Also, ich habe eine Schildkröte fotografiert, weil das lebt in der Natur. Und ich war im Haus des Meeres, das ist auch in der

Natur“ (BD Fotos: 89). Eine weitere Schülerin berichtet von einem „Wallaby“, das sie ebenfalls im Haus des Meeres fotografiert habe, und begründet ihre Motivwahl damit, dass es ihr wichtig sei, „dass die Tiere genug Lebensraum haben“, zugleich habe sie das Bild „süß“ gefunden (BD Fotos: 90).

Die Aussagen machen deutlich, dass Vorstellungen von Natur und natürlichem Lebensraum nicht eindeutig gefasst sind, sondern unterschiedliche Bedeutungen überlagern, was sich auch an weiteren Stellen im Forschungsprozess zeigt.

Aus dieser umfassenden Wahrnehmung von Umwelt, Natur und Tierwelt heraus formulieren die Kinder wiederholt Forderungen nach mehr Achtsamkeit und Schutz. Sie kritisieren, dass es „Leuten [...] eigentlich egal“ sei und sich nur „sehr wenige Leute“ um die Umwelt kümmern, und äußern die Sorge, dass sich die Natur „immer verschlechtern“ könne (Schülerin, BD Polaroids: 72). In einzelnen Aussagen nehmen diese Sorgen apokalyptische Züge an, etwa wenn ein Schüler befürchtet, dass es „irgendwann keine Welt mehr geben“ werde, weil „ur viele Wälder kaputt gemacht werden“ und dadurch langfristig Lebensgrundlagen verloren gingen (Interview 3: 46). Diese Sorgen und Kritik verbinden sich mit expliziten Schutzforderungen, etwa wenn ein Schüler betont, dass „mehr um die Welt geachtet“ werden solle (Interview 5: 54), oder wenn beim Finden einer gemeinsamen Überschrift „Gedanken um die Natur“ vorgeschlagen wird, „weil viele machen sich auch Gedanken um die Natur, aber manche halt auch nicht“ (Schülerin, Mapping 1: 76).

Zusammenfassend erscheint Natur als zugleich unverzichtbar und verletzlich. Sie wird von den Kindern als lebensnotwendige Grundlage wahrgenommen, deren Gefährdung mit Sorge, Kritik und Schutzforderungen einhergeht. Natur ist damit nicht nur Objekt von Nutzung, sondern ein schützenswerter Raum, dessen Erhalt als Voraussetzung für das eigene Überleben und das der Tiere verstanden wird.

5.2.3 Natur als Ruhe- und relationaler Erfahrungsort

Neben ihrer Bedeutung als Lebensgrundlage und als verletzlicher Raum erscheint Natur für die Kinder auch als Ort der Ruhe, Entlastung und positiven Erfahrung. In den Workshops und Gesprächen wird Natur wiederholt mit Erholung, Wohlbefinden und emotionaler Sicherheit verbunden. Sie fungiert dabei nicht nur als physischer Raum, sondern als Erfahrungsort, der in Beziehung zu anderen Menschen, zu Tieren und zu sich selbst erlebt wird.

Mehrere Kinder beschreiben Natur explizit als Ort, an dem sie zur Ruhe kommen können. Ein Schüler erklärt, Natur sei für ihn „genießbar“, da man dort „Ruhe“ habe (BD Collagen: 24). Auch andere Kinder berichten, dass sie sich in der Natur ruhig und glücklich fühlen, etwa wenn eine Schülerin beschreibt, dass es sie „schon glücklich“ mache, in der Natur zu sein, weil es dort „meistens ruhig“ sei (BD Polaroids: 66), oder ein Schüler festhält: „Ich gehe sehr gerne in die Natur, die ist sehr schön und sie beruhigt mich auch“ (Blitzinterview 2: 77).

Diese beruhigende Funktion der Natur zeigt sich zudem im Zusammenhang mit Stress- und Überforderungserfahrungen. Ein Schüler berichtet, dass er, wenn er „manchmal genervt“ sei, am Wochenende mit seinem Vater in den Wald spazieren gehe und dort erlebe, dass seine „Nerven verschwinden“ (Interview 2: 38). In diesem Zusammenhang verweist er darauf, dass starke innere Anspannung sonst schwer auszuhalten sei. Auch andere Kinder beschreiben Natur als Gegenpol zu belastenden Alltagserfahrungen, etwa zu schulischem Druck, Konflikten mit Freund:innen oder familiären Spannungen. So erklärt eine Schülerin, dass Natur helfe, sich „nach einem langen Tag“ zu beruhigen, wenn man „in den Wald geht und sich irgendwo hinsetzt“ (BD Polaroids: 71). Auf Nachfrage nennt sie als mögliche Belastungen „Stress mit Leh(...), mit Eltern, mit Freunden oder einfach eine schlechte Note gekriegt oder ein schlechtes Gefühl über eine Arbeit hat“ (BD Polaroids: 71).

Neben Ruhe und Entlastung wird Natur von den Kindern auch über positive Sinneseindrücke erfahren. Besonders häufig werden Blumen genannt, deren Duft als angenehm und beruhigend beschrieben wird. Ein Schüler erklärt, er habe Blumen gewählt, „weil Duft von Blumen ist sehr schön, sehr schön riecht whalla“ (BD Collagen: 9). Ein anderer ergänzt, dass er die „Natur [...] liebe, weil dort gibt es Blumen. Die Blumen duften. Da kann man die Blumen riechen“ (Blitzinterview 2: 79). Dass insbesondere das Riechen von Blumen betont wird, deutet darauf hin, dass sinnliche Wahrnehmungen für die Kinder eng mit Beruhigung, Wohlbefinden und der Entlastung von Anspannung verbunden sind.

Auch visuelle Eindrücke werden mit positiven Gefühlen verknüpft. Natur wird von den Kindern dabei häufig als „schön“ beschrieben. So erklärt ein Schüler, dass er gerne in die Natur gehe, weil „die ist sehr schön und sie beruhigt mich auch“ (Blitzinterview 2: 77). Eine andere Schülerin berichtet zudem, dass bereits das Ansehen von Natur für sie beruhigend wirke: „Halt, wenn man das sieht, es beruhigt mich zum Beispiel. Wenn du so nervös bist, dann gehst du so raus, dann ist es so angenehm“ (BD Fotos: 94).

Darüber hinaus wird Natur häufig mit Freude, Spaß und Glück assoziiert. Dies zeigt sich besonders eindrücklich in der ersten gemeinsam gewählten Überschrift zu den Wunschwelten, auf die sich die Kinder mit „Natur macht Spaß“ (siehe Anhang 3.11) einigten, da man dort spielen oder einfach gerne Zeit verbringen könne (Schülerin, BD Polaroids: 76).

Zugleich wird Natur von den Kindern stark in Verbindung mit sozialen Beziehungen erlebt. Viele beschreiben sie als Ort gemeinsamer Zeit mit Familie oder nahestehenden Personen. In einer Blitzinterview-Runde berichten sie davon, mit Eltern, Geschwistern oder der gesamten Familie in den Wald zu gehen, spazieren zu gehen, zu joggen oder Zeit an der Donau zu verbringen (Blitzinterviews 2: 77ff.). Eine Schülerin erklärt etwa, dass sie „jeden Abend mit meiner Familie raus“ gehe, um „in die Natur zu schauen und uns zu beruhigen“ (Blitzinterview 2: 77). Auch andere Kinder betonen diese gemeinschaftliche Dimension, etwa wenn ein Schüler sagt: „Ich liebe die Natur. [...] Ich geh immer in die Natur mit meinem Bruder und mit meiner Schwester und mit meinem Vater. Und wir tun halt spazieren und die Natur anschauen“ (Blitzinterview 2: 78). Ein weiterer Schüler ergänzt, dass er „meistens mit Familie“ in die Natur gehe und nur selten mit Freund:innen (Blitzinterview 2: 79). Natur erscheint hier als relationaler Erfahrungsraum, in dem Nähe, Austausch und wiederkehrende gemeinsame Erlebnisse entstehen.

Trotz der in den vorherigen *subthemes* deutlich gewordenen Sorgen um Umweltzerstörung und die Gefährdung zentraler Lebensgrundlagen wird Natur von den Kindern in ihrer Ambivalenz überwiegend als positiver Erfahrungsraum wahrgenommen. Dies zeigt sich insbesondere in den Ordnungsmustern, mit denen sie ihre Welt strukturieren. Wiederholt gliedern die Kinder ihre Darstellungen entlang einer Unterscheidung von „gut“ und „schlecht“. Während auf der „schlechten“ Seite Themen wie Krieg, Gewalt oder Ausgrenzung verortet werden, wird Natur konsequent der „guten“ Seite zugeordnet, häufig gemeinsam mit Tieren, Familie und Freund:innen. Auch im abschließenden gemeinsamen Mapping wird diese Deutung sichtbar. Eine Schülerin beschreibt den Gestaltungsprozess der gemeinsamen Welt, indem sie erklärt, dass die Kinder in der Mitte die Überschrift „Natur macht Spaß“ (siehe Anhang 3.11) gewählt und eine Seite mit Naturmotiven gestaltet hätten, „also Bäume, alles grün und so“ (Mapping 2: 95), sowie mit Tieren, während andere Bereiche mit als negativ oder bedrohlich wahrgenommenen Themen wie Krieg gefüllt wurden.

Natur wird in diesen Darstellungen als Gegenbild zu Angst, Bedrohung und Unsicherheit positioniert. Auch wenn ökologische Gefährdungen und existenzielle Sorgen benannt und kritisch reflektiert werden, scheint Natur für sie in erster Linie positiv besetzt zu sein. Sie erscheint als Ort von Ruhe, Freude und Wohlbefinden und fungiert damit als stabilisierender Gegenpol zu als belastend oder bedrohlich wahrgenommenen Erfahrungen und Eindrücken. Als Ruhe- und relationaler Erfahrungsort bietet Natur den Kindern emotionalen Halt, Entlastung, gemeinsame Zeit mit Familie sowie die Möglichkeit, sich von belastenden Eindrücken zu distanzieren. Vor diesem Hintergrund könnte sich auch die oben benannten Sorgen um Umwelt und Natur als Ausdruck der Angst verstehen lassen, einen für das eigene Wohlbefinden zentralen Rückzugs- und Schutzraum zu verlieren.

5.3 Krieg, Gewalt und Bedrohung: Globale Konflikte und persönliche Bedrohungsängste

Obwohl im Forschungsprozess bewusst nicht mit der Begrifflichkeit „globale Krisen“ gearbeitet wurde und der Einstieg über die Wunschwelt der Kinder erfolgte, lassen sich in den entstandenen Bildern, Erzählungen und Gesprächen deutliche Bezüge zu globalen Konflikten rekonstruieren.

Im Material zeigt sich, dass Themen von Krieg und Gewalt eine zentrale Rolle in den kindlichen Vorstellungen von Welt, Sicherheit und Zukunft einnehmen. Obwohl ihr Wissen über globale Konflikte bruchstückhaft und von Alltagslogiken geprägt ist, werden diese Fragmente zu einem Deutungsrahmen verdichtet, in dem Krieg und Gewalt als grundlegende Bedrohung von Leben und Sicherheit erscheinen. Dabei wird Krieg nicht ausschließlich als fernes politisches Ereignis behandelt, sondern als konkrete Bedrohung, die mit Angst, Unsicherheit und potenzieller persönlicher Betroffenheit verbunden ist. Die Kinder greifen Themen auf, die sie aus ihrem Alltag, aus medialen Kontexten oder aus familiären Erfahrungen kennen, und integrieren diese in ihre eigenen Welt- und Zukunftsvorstellungen.

5.3.1 Krieg als existenzielle Bedrohung

„Ich habe auf meinem Bild ein Weltkrieg“ (BD Collagen: 21), erklärt ein Schüler im Bilddialog zu seiner Wunschwelt. In der weiteren Beschreibung seiner Collage führt er aus, welche Motive er zusätzlich integriert hat und erläutert unter anderem: „Dann habe ich Russen. So Russen wegen Russen so (...) Es gab einen Krieg mit Russen. Russland-Ukraine“ (BD Collagen: 21).

Im späteren Einzelinterview greift derselbe Schüler diese Darstellung erneut auf und erklärt mir, dass er seine Welt in zwei Bereiche unterteilt habe. Dem Bereich der „schlechten Sache“ ordnet er ein Kriegsmotiv zu, da „Krieg sehr schlimm ist, weil da sterben sehr viele Menschen unnötig. Zum Beispiel in Palästina, da sterben viele Leute“ (Interview 5: 53).

Eine ähnliche Rahmung findet sich auch in einem weiteren Einzelgespräch. Ein anderer Schüler äußert, dass er „das Gefühl [habe], dass der dritte Weltkrieg bald kommt, weil viele Länder ein paar Länder haben Krieg. Ja, es macht mir ein bisschen Angst eigentlich“ (Interview 2: 40). Auf die Nachfrage meinerseits welche Kriege ihm da konkret einfallen, antwortet er: „ich glaub Ukraine und Russland? (..) Und Israel und Palästina? Ich glaub die vier“ (Interview 2: 40).

Beide Schüler bringen ihnen bekannte Kriege mit der Verwendung des Begriffs „Weltkrieg“ in Verbindung - ob dieser Begriff zur Bezeichnung eines konkreten Konflikts, mehrerer Konflikte oder als alltagssprachliche Zuspitzung verwendet wird, bleibt im Material offen. Auffällig ist jedoch, dass Krieg in beiden Fällen als besonders weitreichend, bedrohlich und existenziell relevant gerahmt wird. Krieg erscheint weniger als klar räumlich begrenztes Ereignis, sondern als eskalierende, potenzielle Bedrohung, die mit Angst und existenzieller Unsicherheit verbunden ist.

Diese Verbindung von Krieg mit existenzieller Bedrohung zeigt sich beispielsweise auch in den Äußerungen einer Schülerin, die sich sorgt, dass Krieg auch nach Österreich kommen könne und „dass man stirbt“ (Interview 4: 52). Sie erklärt: „Ich war nicht bei einem Krieg, aber ich habe Angst vor Krieg“ (Interview 4: 52).

Diese existenzielle Bedrohungsangst in Bezug auf einen möglichen Krieg in Österreich teilen nicht alle Kinder. Ein Schüler hält fest, dass er keine Angst habe, weil er in Österreich, „in einem perfekten, freien Land [lebt]. Da passiert mir gar nichts“ (Interview 5: 59). Er fühlt sich in Österreich sicher, „weil Österreich macht keine Kriege. [...] Also wenn zum Beispiel ein Krieg gibt, dann sie bleiben zurück und ziehen sich zurück. Sie kämpfen nicht“ (Interview 5: 59).

Neben den häufig genannten Kriegen in der Ukraine und im Gazastreifen werden vereinzelt von Schüler:innen auch weitere Kriege benannt, die primär durch familiäre Bezüge bekannt sind. Eine Schülerin integriert etwa ein Kriegsbild in ihre Collage, das junge Männer mit Waffen in einem Auto zeigt. Auf die Frage, ob sie Kriege kenne, antwortet sie: „In unserem Land. [...] Syrien“ (Interview 4: 48). Auf die Nachfrage, ob sie Personen kenne, die vom Krieg betroffen seien, erklärt sie weiter: „Nein, aber ich sehe zum Beispiel Menschen, die in unserem

Land waren, die krank sind“ (Interview 4: 51). Ein anderer Schüler nennt als Kriegsschauplatz neben Palästina auch „Afghanistan zum Beispiel“. Er erklärt, dass „die Talibaner [...] von Pakistan“ kämen und nach Afghanistan gingen, „weil Pakistan und Afghanistan nebeneinander stehen“, und dort „die Stadt übernommen“ hätten (Interview 5: 57). Sein Wissen darüber begründet er mit familiären Bezügen, da seine Tante und sein Onkel weiterhin in Afghanistan leben.

In seiner Weltkugel misst er dem Thema Krieg eine besondere Bedeutung bei, da aus seiner Sicht „die Leute nicht unnötig sterben“ sollten (Interview 5: 53). Zur Begründung verweist er auf Palästina und schildert eindrücklich, dass man dort „sehr viele kleine Kinder“ sehe, „die schon sehr bluten“, „Verletzungen“ hätten, „weinen“ und „fast sterben“ würden (Interview 5: 58).

Für einige Kinder wird die Bedrohung durch ihre familiäre Biografie noch greifbarer. Direkte Bezüge zu Kriegsgebieten wie Syrien oder Afghanistan verstärken die Wahrnehmung der Gefahr und machen sie zu einer erlebten Realität innerhalb der eigenen Familie.

Insgesamt wird Krieg von den Kindern als globale Krise wahrgenommen, die vor allem dann an Bedeutung gewinnt, wenn persönliche Bezüge bestehen, etwa durch familiäre Herkunft, räumliche Nähe oder eine starke mediale Präsenz. Krieg wird dabei durchgängig als gewaltvolles Geschehen beschrieben, das mit Tod, Leid und Verletzung verbunden ist. Besonders deutlich artikuliert wird die Sorge vor einer Eskalation der Gewalt bis hin zu einem Dritten Weltkrieg. In einzelnen Aussagen äußert sich zudem die Angst, selbst von Krieg betroffen zu sein. Diese Wahrnehmung ist eng mit existenziellen Befürchtungen verknüpft und verdeutlicht, dass Kinder Krieg nicht nur als abstraktes Weltgeschehen, sondern als potenzielle Bedrohung des eigenen Lebens begreifen.

Diese existenzielle Bedrohung spiegelt sich auch in den visuellen Darstellungen der Kinder wider. In den Collagen wird Krieg vor allem durch Waffen symbolisiert. Ein Schüler fasst den Austausch in der Kleingruppe zusammen und erklärt: „Wir hatten am meisten so Waffen und so“ (BD Collagen: 22). Waffen werden dabei unmittelbar mit dem Tod verknüpft und als Ausdruck lebensbedrohlicher Gewalt verstanden, etwa wenn ein anderer Schüler ergänzt: „weil man damit sterben kann“ (Interview 1: 32).

Gleichzeitig verbindet die Kinder ein deutlich formulierter Wunsch nach Frieden. Mehrfach äußern sie die Hoffnung, „dass es keine Kriege gibt und keine Krankheit“ (Schülerin, Interview

3: 51), oder begründen diesen Wunsch mit dem Leiden unschuldiger Menschen: „Krieg ist sehr schlimm, weil da sterben sehr viele Menschen unnötig. Zum Beispiel in Palästina, da sterben viele Leute“ (Schüler, Interview 5: 53). Die Kinder benennen konkrete Kriege, entwickeln daraus existenzielle Ängste vor weiterer Gewalt und Tod und formulieren zugleich ein klares moralisches Urteil gegen Krieg. Die globale Bedrohungslage wird damit zu einem festen Bestandteil ihrer Lebenswelt, der sie sowohl kognitiv als auch emotional stark beschäftigt.

5.3.2 Gewalt im sozialen Nahraum

Neben Gewalt als global wahrgenommenem Phänomen, das eine Schülerin im Mapping etwa mit „Kriege, also Gewalt“ (Mapping 2: 95) beschreibt, zeigen die Daten, dass Gewalt für die Kinder auch im sozialen Nahraum präsent ist. Insbesondere im Bildertheater wird sichtbar, dass Gewalt nicht ausschließlich als abstraktes oder räumlich fernes Geschehen thematisiert wird, sondern auch in alltäglichen und familiären Kontexten verortet ist.

Besonders eindrücklich zeigt sich dies in der Darstellung der Gruppe zum Begriff *Familie* (siehe Abbildung 6). Die Gruppe präsentiert eine Statue, in der drei Schüler zentral und stehend wie folgt dargestellt sind: ein Schüler mit erhobenem Arm, der einen Patschen in der Hand hält, ein weiterer Schüler, der ein Lineal an beiden Enden vor seinem Körper spannt, sowie ein Schüler, der sich auf einen Besen stützt. Links von diesen Figuren befinden sich zwei sitzende Schülerinnen, rechts ein kniender Schüler. Im anschließenden Austausch waren die Mitschüler:innen aufgefordert, die dargestellte Szene zu interpretieren und den zugrunde liegenden Begriff zu erraten.



Abbildung 6: Statue „Familie“

Dass es sich um die Darstellung von „Familie“ handelt, wird schnell und einhellig erkannt. Die Rollen werden dabei weitgehend übereinstimmend gedeutet: Der Schüler mit dem Patschen wird als Mutter beschrieben, „die den Patschen wirft, wenn man nicht hört“ (Feldnotizen WS1). Der Schüler mit dem Lineal wird als Vater interpretiert, der „streng ist“ und „den Gürtel rausholt“ (Feldnotizen WS1), wenn man nicht artig ist. Der Schüler mit dem Besen stellte den Großvater dar, der alt ist und sich abstützen muss. Die sitzenden Figuren werden als zwei Schwestern identifiziert, der kniende Schüler als älterer Bruder.

Spannend erscheint mir insbesondere die Interpretation der Vaterrolle, die von den Kindern unmittelbar und eindeutig mit körperlicher Gewalt verknüpft wird. Die Deutung des Schülers

der Figur mit dem Lineal als „strenger Vater, der direkt den Gürtel rausholt“ (Feldnotizen WS1), wird von den Mitschüler:innen nicht als irritierend oder problematisch aufgenommen, sondern ohne sichtbare Irritation aufgegriffen und lachend kommentiert. Die Zuordnung erfolgt schnell und ohne größere Diskussion, was darauf hinweist, dass diese Darstellung für die Kinder klar lesbar und anschlussfähig war.



Abbildung 7: Statue „Streit“

Eine weitere eindruckliche Szene zeigt sich in der Darstellung der Gruppe zum Begriff *Streit*, der erneut in direkter Verbindung mit körperlicher Gewalt inszeniert wird (siehe Abbildung 7). Im Zentrum der Statue stehen drei Schüler: Ein Schüler liegt mit dem Rücken auf dem Boden und schützt sein Gesicht mit den Händen, ein zweiter Schüler kniet über ihm und hält die Faust in Richtung seines Gesichts erhoben, während ein dritter Schüler den Schlagenden von hinten in einem Würgegriff hält. Auch hier waren die Mitschüler:innen eingeladen, das Standbild zu interpretieren und den dargestellten Begriff zu benennen.

Während ein Teil der Kinder die Szene zunächst als körperliche Auseinandersetzung unter Mitschüler:innen deutet, interpretieren andere Kinder die Darstellung als Familiensituation. Ein Schüler schildert die Szene für sich als eindeutig erkennbare familiäre Konfliktsituation: Der am Boden liegende Schüler wird als jüngerer Bruder gedeutet, der von seinem Vater geschlagen wird, während der Schüler mit dem Würgegriff als älterer Bruder interpretiert wird, der versucht, den Vater zurückzuhalten, um den jüngeren Bruder zu beschützen. Weitere Kinder schließen sich dieser Lesart an.

Streit wird von den Kindern - sowohl von den Bildhauer:innen als auch von den anderen Mitschüler:innen - eng mit körperlicher Gewalt verknüpft, einschließlich Deutungen, die auf häusliche Gewalt verweisen.

Die beiden dargestellten Szenen verdeutlichen, dass Gewalt für die Kinder nicht nur in Form globaler Konflikte präsent ist, sondern auch im unmittelbaren sozialen Nahraum verortet wird. Auffällig ist dabei, dass sowohl der Begriff *Familie* als auch jener von *Streit* von den Kindern eigenständig über körperlich gewaltvolle Szenen dargestellt und gedeutet wird. Auch Milica,

die Klassenlehrerin, greift diese Beobachtungen im Abschlussgespräch auf und beschreibt, dass sie im Verlauf der theaterpädagogischen Übungen überrascht war, „wie sie mit Gewalt umgehen“ (Abschlussgespräch Milica: 108). Besonders auffällig sei für sie gewesen, dass Gewalt in den Darstellungen und Kommentaren der Kinder teilweise verharmlost oder ins Lächerliche gezogen wurden. Während ich das Lachen der Kinder zunächst als mögliche Form der Distanzierung oder des Umgangs mit der Schwere des Themas interpretiert hätte, deutet Milica dieses Verhalten stärker als gesellschaftlich und kulturell vermitteltes Muster. Sie beschreibt, dass „wenn man den Batschen hebt, Hihihi, man weiß, die Mama ist ein Ninja oder so, und dann, wenn sie dich damit halt irgendwie, nicht jetzt schlägt, aber nach dir wirft, dann ist es halt lustig, weil es einfach so gesehen und weitergegeben wird“ (Abschlussgespräch Milica: 108). Zugleich verweist sie darauf, dass dieser Umgang mit Gewalt eng mit bestehenden Rollenbildern und Deutungsmustern verknüpft ist, die bereits in jungen Jahren wirksam sind und sich in den szenischen Darstellungen zeigen.

Neben der Rezeption durch die Mitschüler:innen ist auch der Entstehungsprozess der Statue selbst von analytischem Interesse. Die Bildhauer:innen, die beispielsweise den Begriff *Familie* darstellten, mussten im Gestaltungsprozess überlegt haben, wie *Familie* für die Klasse möglichst verständlich und eindeutig inszeniert werden kann. Die bewusste Entscheidung dem Vater ein Lineal zuzuschreiben oder die Mutter mit ausgeholtem Batschen sichtbar zu machen, verweist darauf, dass diese Form der Darstellung von der Gruppe als besonders klar erkennbar eingeschätzt wurde. Bemerkenswert ist also zunächst die Auswahl der Requisiten und Körperhaltungen durch die Bildhauer:innen, die offenbar auf eine möglichst eindeutige Darstellung zielten. Zugleich zeigt die Rezeption durch die übrigen Kinder, dass die Szene unmittelbar, als Familiendarstellung identifiziert wurde. Die dargestellten Gewalt- und Autoritätsmuster erscheinen damit als bekannt und nachvollziehbar.

Auch im Zusammenhang mit „Mobbing“ zeigt sich im Material ein deutlicher Bezug zu Gewalt im sozialen Nahraum. Gewalt wird in diesem Kontext nicht ausschließlich als körperliche, sondern auch als psychische Form wahrgenommen. So berichtet ein Schüler im Einzelinterview, dass er das Gefühl habe, es gebe „viel Gewalt“. Auf die Nachfrage, welche Formen von Gewalt ihm dabei einfallen, antwortet er: „Schlagen zum Beispiel. Dann Mobbing. Mobbing ist auch nicht schön.“ (Interview 2: 36f.). Obwohl er selbst angibt, „eigentlich noch nie gemobbt“ worden zu sein, verweist er auf die Schwere dieser Form von Gewalt und ergänzt:

„Manche Leute machen auch Selbstmord wegen Mobbing“ (Interview 2: 36f.). Zudem berichtet er, dass ein Mitschüler aufgrund seines Aussehens gemobbt werde (Interview 2: 37).

Das Beispiel verdeutlicht, dass Gewalt von den Kindern nicht ausschließlich als körperliche Handlung verstanden wird, sondern auch in psychischen und relationalen Dimensionen wahrgenommen wird, insbesondere im Kontext sozialer Beziehungen unter Gleichaltrigen. Zugleich zeigt sich im Material insgesamt, dass Gewalt häufig primär über körperliche Handlungen gefasst wird. Diese körperliche Dimension wird dabei nicht nur im sozialen Nahraum, sondern auch im globalen Kontext thematisiert und vielfach mit Krieg und Waffen verknüpft, wie eine Schülerin formuliert: „Und ich finde nicht gut Kriege, Waffen, ja, weil das so Gewalt und das halt nicht so schön“ (Mapping 2: 100).

Insgesamt verdeutlicht dieses *subtheme*, dass Gewalt im sozialen Nahraum für die Kinder nicht als Ausnahme, sondern als Teil vertrauter sozialer Beziehungen erscheint. Sie wird in unterschiedlichen Formen wahrgenommen, körperlich wie psychisch, und in alltägliche Kontexte wie Familie, Schule und Freundschaften eingebettet.

5.4 Bedrohung der existenziellen Sicherheit

Dieses *theme* richtet den analytischen Blick auf jene Stellen im Material, an denen Kinder existenzielle Sicherheit thematisieren und dabei insbesondere Fragen von Überleben, Versorgung und Schutz in den Mittelpunkt rücken. In ihren Wunschwelten, Gesprächen und Kommentaren wird deutlich, dass grundlegende Güter wie Nahrung, Wasser, Schutz und finanzielle Mittel nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Vielmehr erscheinen sie als Bedingungen, deren Vorhandensein aktiv gesichert werden muss und deren mögliche Gefährdung mit Sorge, Unsicherheit und Zukunftsängsten verbunden ist.

5.4.1 Grundversorgung überlebenswichtiger Güter

In nahezu allen Workshops wird deutlich, dass vor allem Essen und Trinken, aber auch weitere grundlegende Bedürfnisse für die Kinder eine zentrale Bedeutung haben. Sie werden durchgängig als unverzichtbare Voraussetzungen für ein sicheres und gutes Leben verstanden und tauchen entsprechend häufig in den Collagen, Bilddialogen und Interviews auf. In fast allen Wunschwelten finden sich Darstellungen von Lebensmitteln, häufig ergänzt durch Naturmotive, Kleidung, Medikamente oder Unterkünfte, die auf die Sicherung des Lebensraums sowie auf Schutz vor Kälte, Krankheit und Unsicherheit verweisen. Diese Schwerpunktsetzung verdichtet sich auch in der gemeinsamen Abschlussrunde zu den

Wunschwelten, in der zentrale Gemeinsamkeiten der Collagen gesammelt wurden. Dabei zeigt sich, dass viele Kinder eine gute Welt vor allem mit ausreichend Nahrung, sauberem Wasser, einer intakten Natur und einem sicheren Lebensumfeld verbinden.

Diese zentrale Bedeutung wird in den Aussagen der Kinder weiter konkretisiert, indem Essen und Trinken unmittelbar mit dem Überleben verknüpft werden. Ein Schüler bringt dies im Bilddialog zum Ausdruck: „Weil man braucht Essen und Trinken zum Überleben“ (BD Collagen: 10). Ein anderer beschreibt, dass für ihn „Essen, Trinken und die Natur zum Leben“ wichtig sei (BD Collagen: 18). Auch weitere Aussagen verdeutlichen diese existenzielle Verknüpfung: Trinken sei wichtig, weil „ohne Wasser kann man nicht leben“ (Schülerin, BD Collagen: 11), und Nahrung, weil „ohne Essen überlebt man nicht“ (Schüler, BD Collagen: 24). Ein Schüler erläutert im Einzelinterview zu seiner Wunschwelt: „Ich habe Brot genommen für Essen. (...) Damit man nicht stirbt. Also man braucht Essen zum Leben“ (Interview 2: 34).

In einigen Fällen nimmt Nahrung eine besonders dominante Rolle ein. Ein Schüler klebt nahezu ausschließlich Lebensmittel in seine Collage und begründet dies mit den Worten: „Weil Essen, das ist so wichtig“ (BD Collagen: 12). Auf Nachfrage der Lehrerin äußert er zudem, dass ihn allein die Vorstellung, nicht genug Essen zu haben, stressen würde. Auch andere Kinder verbinden „Entspannung“ ausdrücklich mit ausreichend Essen, Trinken und Natur (BD Collagen: 7). Dass Grundversorgung durch Nahrung und Wasser nicht nur als notwendig, sondern auch als beruhigend oder Freude vermittelnd erlebt wird, zeigt sich darin, dass ein Schüler auf die Frage, was ihn besonders glücklich mache, antwortet: „Essen. (...) Ohne Essen kann man nicht leben. (...) Du wirst verhungern“ (Mapping 2: 99).

Auffällig ist dabei, dass häufig betont wird, es brauche „genug“ oder „viel“ Essen und Trinken, um „zu überleben“ (Schülerin, BD Collagen: 15). Im Material taucht zudem die Vorstellung einer möglichen zukünftigen Knappheit von Lebensmitteln auf. Eine Schülerin berichtet, ihre Gruppe habe „viel Essen und sehr viel Trinken“ eingeklebt, „damit wir auch Vorrat haben“, falls es „mal kein Essen in den Supermärkten“ gebe (BD Collagen: 23). Begriffe wie „Hungersnot“ (Interview 3: 47) oder die Angst zu verhungern werden ebenfalls genannt. So erklärt ein Schüler: „Dann habe ich noch Essen und Trinken, weil Essen und Trinken brauchen wir, sonst verhungern wir, und wenn man verhungert, stirbt man auch“ (Interview 5: 53). Diese Aussagen verweisen darauf, dass die Verfügbarkeit grundlegender Güter von den Kindern nicht als selbstverständlich wahrgenommen wird, sondern mit existenziellen Ängsten und dem direkten Überleben verknüpft ist.

Neben Nahrung und Wasser thematisieren die Kinder auch weitere Bedingungen, die für sie zur existenziellen Grundversorgung gehören. Dazu zählen Kleidung, Gesundheit und Schutz vor Kälte. Ein Schüler erklärt, er habe Jacken in seine Wunschwelt aufgenommen, „damit man nicht erkältet ist“ (Interview 2: 34). Auch ein eigener Wohnraum oder ein sicherer Ort zum Leben wird als notwendig beschrieben. So hält ein Schüler fest: „Häuser braucht man ja auch zum Überleben“ (Mapping 2: 97). Grundversorgung wird damit nicht auf Nahrung reduziert, sondern als Zusammenspiel mehrerer überlebenssichernder Elemente verstanden.

Entgegen meiner anfänglichen Erwartung, dass Schüler:innen in diesem Alter ihre Wunschwelten stärker mit Genuss- oder Konsumgütern wie Süßigkeiten oder Spielen füllen würden, zeigt sich im Material ein anderes Bild. Stattdessen stehen Grundnahrungsmittel, Wasser sowie Schutz und Sicherheit im Vordergrund. Diese Gewichtung unterstreicht, dass Grundversorgung für die Kinder keine beiläufige Vorstellung darstellt, sondern eine zentrale Grundlage ihrer Zukunfts- und Weltbilder bildet.

Insgesamt wird deutlich, dass elementare Grundbedürfnisse von den Kindern nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Vielmehr erscheinen sie als fragile Voraussetzungen eines guten Lebens, deren mögliche Gefährdung mit Unsicherheit verbunden ist.

5.4.2 Zukunftsangst und existenzielle Bedrohung

Im Forschungsprozess wird sichtbar, dass einige Kinder ihre Zukunft als unsicher wahrnehmen und globale Entwicklungen mit existenziellen Sorgen verknüpfen. Dabei stehen weniger konkrete Zukunftsszenarien oder detaillierte Wissensbestände im Vordergrund als vielmehr allgemeine Eindrücke einer gefährdeten Welt, in der Sicherheit und Stabilität als fragil wahrgenommen werden.

So beschreibt ein Schüler, er wolle sich „gar nicht vorstellen, wie es aussieht“, wenn die Welt „irgendwann nicht mehr sein wird“ (Interview 3: 46). Diese Äußerung verweist auf eine grundlegende Verunsicherung und eine schwer greifbare, zugleich aber eindringliche Vorstellung einer bedrohten Zukunft. Auch andere Kinder äußern, dass die Welt aus ihrer Sicht „mehr schlecht“ geworden sei und dass Menschen „mehr achten sollten“ (Interview 5: 54). Zukunft erscheint hier als etwas, das als potenziell bedroht wahrgenommen und daher als schützenswert gedacht wird.

Neben Sorgen um die Sicherung lebenswichtiger Grundversorgung, die im vorherigen *subtheme* thematisiert wurden, beziehen Kinder ihre Zukunftsängste auch auf Umwelt- und Naturereignisse. Dabei wird Natur als grundlegende Voraussetzung des Lebens mitgedacht, etwa wenn eine Schülerin betont, „weil wir die Natur brauchen zum Überleben“ (BD Polaroids: 64). In einem Einzelinterview bezieht sich ein Schüler auf einen Brand, den er medial wahrgenommen hat, und erklärt, dass „in Hollywood“ ein Feuer gewesen sei, das er als „sehr schlimm“ beschreibt (Interview 5: 60). Auf meine Nachfrage hin wird deutlich, dass dieses Ereignis für ihn ein Beispiel dafür ist, dass in der Umwelt „irgendwas falsch gehen“ (Interview 5: 60) könne. Naturereignisse scheinen in diesem Beispiel als unkontrollierbare Gefahren wahrgenommen zu werden, die zur Vorstellung einer unsicheren Zukunft beitragen.

Auch Kriege treten im Material nicht nur als gegenwärtige Ereignisse in Erscheinung, sondern werden von einzelnen Kindern im Zusammenhang mit Zukunftsängsten thematisiert. Ein Schüler formuliert etwa: „Ich habe das Gefühl, dass der dritte Weltkrieg bald kommt, weil viele Länder Krieg haben. Ja, es macht mir ein bisschen Angst eigentlich“ (Interview 2: 40). Krieg erscheint hier weniger als konkret analysiertes Geschehen, sondern als beängstigende Vorstellung für die Zukunft. Häufig ist diese Angst mit dem Wunsch verbunden, dass es „keine Kriege gibt“, begründet mit der Vorstellung, dass dabei „sehr viele Menschen unnötig“ sterben (Schüler, Interview 5: 53).

Insgesamt wird deutlich, dass die Kinder globale Entwicklungen, Naturereignisse und Gewalt nicht ausschließlich als entfernte Geschehnisse betrachten, sondern sie als potenzielle Bedrohungen für die eigene Lebenswelt einordnen. Diese Wahrnehmungen prägen ihre Vorstellungen von Zukunft und Sicherheit und sind eng mit existenziellen Sorgen verknüpft. Die damit verbundene Unsicherheit speist sich weniger aus ausgearbeitetem Wissen als aus einzelnen Eindrücken, Erzählungen und medial vermittelten Bildern, die in ihre Deutungen von Welt und Zukunft integriert werden.

5.4.3 Finanzielle Sicherheit als Mittel zur Existenzsicherung und Wohlbefinden

„Zum Beispiel, was man im Leben immer brauchen kann, Geld natürlich“ heißt es von einem Schüler im Bilddialog zu ihren Collagen (S. 18). Diese Aussage verweist darauf, dass Geld als Voraussetzung für das Leben gedacht wird, insbesondere im Zusammenhang mit einem sicheren und guten Leben. In den Workshops und Interviews zeigt sich, dass finanzielle Mittel eng mit der Sicherung grundlegender Bedürfnisse verknüpft werden. Geld erscheint dabei

weniger als abstraktes Gut, sondern als notwendige Voraussetzung für den Zugang zu Lebensmitteln, Kleidung, Wohnen und Gesundheit.

Mehrere Kinder formulieren explizit, dass ohne Geld die Versorgung mit lebenswichtigen Gütern nicht möglich sei. So erklärt eine Schülerin: „Eigentlich, ich brauche Geld“ (BD Collagen: 16), während ein anderer ergänzt: „Ohne Geld geht das nicht, halt man kann sich nichts kaufen. Kein Essen, keine Nahrung also“ (Interview 1: 27). Geld wird hier unmittelbar mit der Möglichkeit verbunden, grundlegende Bedürfnisse zu decken, und erscheint damit als zentrale Voraussetzung für Überleben und existenzielle Sicherheit.

Dabei wird Geld nicht losgelöst oder abstrakt thematisiert, sondern stets in konkreten Alltagssituationen verankert. So beschreibt eine Schülerin, dass fehlende finanzielle Mittel direkte Folgen für Gesundheit und Versorgung haben können: „Zum Beispiel, wenn er Kleidung braucht oder er krank ist, dann kann er nicht Medikamente kaufen“ (Interview 3: 52). Kleidung wird in diesem Zusammenhang nicht als Konsumgut verstanden, sondern als notwendiger Schutz, etwa vor Kälte, während Medikamente als Voraussetzung für Gesundheit und Überleben erscheinen.

Auch in den Polaroid-Dialogen wird Geld mit grundlegenden Lebensbedingungen verknüpft. Eine Schülerin erklärt: „Mit Geld kann man alles kaufen“. Als Beispiele führt sie an: „ein Haus, Nahrung, trinken“ (BD Polaroids: 70). Wohnen, Essen und Trinken werden dabei als zentrale Bereiche genannt, in denen sich finanzielle Sicherheit konkret auswirkt. Geld fungiert somit als Mittel, um sich Schutz, Versorgung und Stabilität zu sichern.

In einem Interview wird zudem wahrgenommen, dass sich finanzielle Bedingungen verändern. Ein Schüler äußert seine Sorge darüber, dass „alles teurer geworden“ und es „nicht mehr so wie früher“ sei (Interview 2: 39). Auch wenn Begriffe wie Inflation nicht explizit verwendet werden, wird hier eine Sensibilität für ökonomische Veränderungen sichtbar, die als Belastung erlebt und in Beziehung zur eigenen Lebensrealität gesetzt wird.

Insgesamt zeigt sich, dass finanzielle Sicherheit für die Kinder ein zentraler Bestandteil ihres Verständnisses von Existenzsicherung ist. Geld steht weniger in Verbindung mit Reichtum oder Konsum, sondern für Zugang zu grundlegenden Ressourcen, Schutz und Handlungsmöglichkeiten. Damit wird finanzielle Absicherung als wesentliche Voraussetzung

für ein sicheres Leben und eine stabile Zukunft wahrgenommen und fügt sich schlüssig in das übergeordnete Thema der Bedrohung existenzieller Sicherheit ein.

5.5 Zugehörigkeit und Ausschluss als zentrale Bezugspunkte kindlicher Weltdeutung

Dieses *theme* ist für das Forschungsvorhaben zentral, da sich im gesamten Forschungsprozess zeigt, dass Erfahrungen von Zugehörigkeit und Ausschluss eine wesentliche Rolle in der kindlichen Weltwahrnehmung einnehmen.

In Workshops, Bilddialogen und Interviews artikulieren die Kinder wiederholt soziale Grenzziehungen, die sich insbesondere im Zusammenhang mit Herkunft, Sprache, Freundschaft und alltäglichen sozialen Beziehungen zeigen. Formen von Ausschluss, Abwertung oder Nicht-Dazugehören werden von ihnen als Ungerechtigkeit erlebt und prägen ihre Vorstellungen von Zusammenhalt, Gerechtigkeit und einem guten Zusammenleben. Zugleich zeigt sich, dass die Kinder diese Erfahrungen nicht nur beschreibend, sondern auch reflexiv deuten und daraus eigene normative Orientierungen entwickeln, etwa den Wunsch nach einem respektvollen, inklusiven Miteinander und dem expliziten „kein Ausschließen“ (Schülerin, Mapping 2: 96).

5.5.1 Zwischen Herkunft, Identität und Zugehörigkeit

Bereits im ersten Kennenlern-Workshop zeigt sich, dass Herkunft, Identität und Zugehörigkeit für die Kinder eine zentrale Rolle spielen. Nachdem ich mich und mein Forschungsvorhaben vorgestellt hatte und nachfragte, ob es noch Fragen an mich gebe, wollten sie nur wissen: wie alt bist du und woher kommst du? Als ich auf Letzteres antwortete, dass ich aus Deutschland komme, fragten sie erneut nach, ob ich „so wirklich“ aus Deutschland sei und schließlich, ob auch meine Eltern „richtig deutsch“ sind (Feldnotizen WS1). Erst diese Information scheint die Frage für sie vollständig zu beantworten. Dass ich selbst gar nicht daran dachte, meine Herkunft in meiner Vorstellung überhaupt zu erwähnen, während die Kinder explizit danach fragten, weist auf eine unterschiedliche Bedeutung von Herkunft in unseren Lebenswelten hin. Für mich erschien sie im Kontext der Forschungssituation als nicht unbedingt relevant und auch nicht intuitiv präsent, für sie dagegen offenbar wichtig – und wichtig war auch nicht nur meine persönliche Herkunft, sondern auch die meiner Eltern. Die insistierenden Nachfragen hin zur Herkunft meiner Eltern legen nahe, dass sie Herkunft nicht nur über ihre eigenen Personen definieren, sondern zugleich über die Familie. Wobei diese Wahrnehmung auch nicht von allen gleich und konsequent geteilt wird, was sich in einer späteren Situation deutlicher zeigt.

Eine weitere mögliche Deutung der insistierenden Nachfragen ist, dass die Kinder durch das Nachfragen nach meiner Herkunft und der Herkunft meiner Eltern nicht nur eine sachliche Einordnung vornehmen wollten, sondern möglicherweise versuchten, über familiäre Hintergründe Anknüpfungspunkte herzustellen. In einer Klasse, in der alle Kinder migrationsbezogene Familiengeschichten haben, könnten solch Fragen auch dazu dienen, Verbindungen zu schaffen oder potenzielle Gemeinsamkeiten zu erkunden.

Vor dem Hintergrund, dass alle Kinder der Klasse entweder familiäre Wurzeln außerhalb Österreichs haben oder selbst zugezogen sind, ist anzunehmen, dass Fragen nach Herkunft und nationaler Zugehörigkeit für sie im Alltag präsenter und von größerer Bedeutung sind. Dies zeigt sich auch im Spiel Farbenchaos, in dem Herkunft schnell als relevante Kategorie von den Kindern etabliert wurde. Farbenchaos ist ein Sitzkreis-Spiel mit einem Sessel zu wenig, bei dem die Person in der Mitte eine Farbe aufruft und alle mit dieser Farbe an der Kleidung die Plätze wechseln müssen, während die Person in der Mitte selbst versucht, einen freien Sessel zu ergattern. Nachdem wir eine Zeit lang mit Farben und Kleidung als offensichtliches Merkmal gespielt haben, änderte ich die Regeln und die Person in der Mitte durfte sich selbst einen Ausruf überlegen. Relativ schnell zeichnet sich dabei ein Muster ab: Statt nach äußerlichen Farbmerkmalen werden nun Herkunftsbezüge herangezogen wie etwa „alle, die aus Afghanistan kommen, müssen aufstehen“. In einer Szene rief ein Schüler „alle, die aus der Ukraine kommen, sollen aufstehen“, offenbar mit der Erwartung, gezielt den Platz eines bestimmten Mitschülers zu ergattern, von dem er annahm, dass dieser als einziger aufstehen würde. Die anderen Kinder lachten bereits, doch der Schüler stand nicht auf. Als mehrere Kinder seinen Namen riefen und ihn aufforderten aufzustehen, reagierte er wütend und laut: „Ich bin kein Ukrainer, ich bin Österreicher. Meine Mutter ist aus der Ukraine, ja und, ich bin Österreicher“ (Feldnotizen WS1). Während viele seiner Mitschüler:innen ihn als Ukrainer wahrnahmen, definierte er sich selbst eindeutig als Österreicher und erlebte die Zuschreibung als Angriff. Für die Lehrerin stellte diese Reaktion keine neue Beobachtung dar. Im Abschlussgespräch beschrieb sie, dass „es [...] halt immer wieder [so ist], man merkt halt aber auch, dass er nichts damit zu tun haben möchte. Also der [Name Schüler], sagt halt immer, nein, nein, nur weil seine Mutter halt ukrainisch sprechend ist, hat er halt nichts damit zu tun“ (Abschlussgespräch Milica: 117).

Ein möglicher Interpretationsrahmen dieser emotionalen Reaktion könnte sein, dass Herkunft für den Schüler nicht nur eine biografische Angabe darstellt, sondern mit Fragen sozialer

Zugehörigkeit und Abgrenzung verbunden ist. Während beispielsweise andere Herkunftsausrufe wie „alle, die aus Afghanistan kommen“ mehrere Kinder betrafen, war er im Fall der Ukraine der einzige, dem diese Kategorie zugeschrieben wurde. Vor dem Hintergrund, dass er zudem im Klassenverband Mobbing erlebt, könnte die Zuschreibung als Ukrainer für ihn eine zusätzliche Markierung darstellen, die ihn ab- und ausgrenzt. Die Distanzierung von dieser Herkunft lässt sich daher auch als Versuch lesen, eine soziale Positionierung zu vermeiden, die ihn hervorhebt und isoliert.

Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass aktuelle geopolitische Konflikte, wie der Krieg zwischen Russland und der Ukraine, präsent sind und laut Aussage der Lehrerin im schulischen Alltag vereinzelt zu Spannungen und Ausschlüssen führen. Vor diesem Hintergrund ist es möglich, dass die Herkunft aus der Ukraine nicht neutral wahrgenommen wird, sondern mit politischen Bedeutungen verknüpft ist. Zwar lassen sich aus den vorliegenden Daten keine eindeutigen Belege dafür ableiten, dass die Reaktion des Schülers unmittelbar auf diesen politischen Kontext zurückzuführen ist. Die Lehrerin berichtete jedoch im Abschlussgespräch, dass politische Themen und zugeschriebene nationale Zugehörigkeiten im Schulalltag wiederholt zu Spannungen, Ausgrenzungen und dem Abbruch von Freundschaften führen. Sie schilderte dies anhand eines Beispiels aus der Schule: „Also mit Israel und Palästina, also das auch, zum Beispiel, wir haben mal einen Schüler, der, also jetzt nicht in meiner Klasse, aber in der Schule, der ist halt jüdisch und der hat halt seine Meinung komplett nicht gesagt und hat auch gemeint, ihm ist das egal, er möchte das nicht. Aber dadurch wurde er halt auch aus Freundschaftsgruppen ausgeschlossen, weil er halt einfach mit Israel etwas zu tun hatte. Obwohl er nie eine Meinung darüber halt geäußert hat oder was auch immer. Also das habe ich schon auch gemerkt. Und das ist auch etwas, was auf jeden Fall auch öfters passiert, auch in der Klasse, auch in meiner Klasse.“ (Abschlussgespräch Milica: 116). Vor diesem Hintergrund kann der politische Kontext als ein möglicher Deutungsrahmen verstanden werden, der zur Einordnung der Szene beiträgt, ohne dass sich daraus ein eindeutiger Erklärungszusammenhang ableiten lässt. Es lässt sich daher lediglich die Vermutung formulieren, dass die Distanzierung von der Ukraine im Zusammenhang mit dem andauernden Russland-Ukraine-Krieg stehen könnte. In diesem Fall wäre denkbar, dass der Schüler mit ukrainischen Wurzeln jede Verbindung zu dieser Herkunft vermeidet, um sich vor einer politisierten Zuschreibung zu schützen oder nicht mit politischen Konfliktlinien in Verbindung gebracht zu werden.

Gleichzeitig ist bei der beschriebenen Szene festzuhalten, dass der Schüler in Österreich geboren ist und familiäre Wurzeln mütterlicherseits in der Ukraine hat. Sein Nicht-Aufstehen

beim Aufruf „alle, die aus der Ukraine kommen“ ist damit nicht per se widersprüchlich. Auffällig bleibt jedoch die emotionale Intensität seiner Reaktion sowie die Selbstverständlichkeit, mit der seine Mitschüler:innen ihn zum Aufstehen aufforderten. Die Situation verweist darauf, dass Herkunftszuschreibungen im Klassenkontext nicht eindeutig sind und von den Kindern unterschiedlich interpretiert werden. Sie wirft zugleich Fragen danach auf, wie die Kinder Begriffe wie Herkunft, Identität, familiäre Wurzeln und Zugehörigkeit jeweils definieren, voneinander abgrenzen und situativ einsetzen. Da aus Datenschutzgründen keine vollständigen Informationen über Geburtsorte und familiäre Hintergründe aller Schüler:innen vorliegen, bleibt offen, wie einzelne Kinder Herkunft bei Aufrufen wie „alle, die aus Syrien kommen“ verstehen und auf sich beziehen. Unklar ist, ob sich Kinder in solchen Situationen angesprochen fühlen, wenn sie selbst in dem genannten Land geboren sind, oder ob bereits familiäre Wurzeln ausreichen, um sich dieser Herkunft zuzuordnen. Damit bleibt auch die Frage, was für die Schüler:innen Herkunft überhaupt bedeutet.

Insgesamt zeigt sich, dass Herkunft, Identität und Zugehörigkeit im Klassenalltag der Kinder eine relevante Rolle spielen, jedoch nicht einheitlich oder konsistent verstanden werden. Herkunft fungiert nicht nur als neutral-biografische Information, sondern als soziale Kategorie, die Zugehörigkeiten sichtbar machen, aber auch Abgrenzung erzeugen kann. Das ausgeführte Beispiel und die unterschiedlichen Reaktionen auf Herkunftszuschreibungen verdeutlichen, dass diese Kategorien unterschiedlich ausgelegt werden und emotional aufgeladen sein können.

5.5.2 Sprache als Konfliktfeld und der Diskriminierung

Im Forschungsprozess wird sichtbar, dass Sprache für die Kinder eine ambivalente Rolle spielt. Einerseits schätzen die Kinder die sprachliche und kulturelle Vielfalt ihrer Klasse und beschreiben sie ausdrücklich als etwas Schönes und Bereicherndes. Dies wird in Aussagen wie „weil es ist schön, wenn alle andere Sprachen sprechen oder von woanders kommen“ (Mapping 2: 100) deutlich. Eine Schülerin ergänzt, dass sie es schön finde, dass „jeder [...] eine eigene Herkunft“ habe und man dadurch „von anderen sehr tolle Sachen lernen [könne], aber auch Schimpfwörter“ (Mapping 2: 100).

Bereits in dieser Aussage deutet sich an, dass Sprache von den Kindern nicht ausschließlich als positive Ressource für Vielfalt und Austausch verstanden wird, sondern zugleich mit Konfliktpotenzial und negativen Erfahrungen verbunden sein kann. Auch im

Forschungsprozess zeigt sich, dass Sprache als Mittel der Ausgrenzung und Abwertung genutzt werden kann. In einem Interview berichtete ein Schüler beispielweise von sprachbezogener Exklusion in der Klassengemeinschaft. Er erklärt, dass er sich unwohl fühle, „wenn man auf seiner eigenen Sprache über mich lästert“ (Interview 2: 36). Diese Erfahrung deckt sich mit meinen Beobachtungen aus den Workshops, in denen Sprache gezielt als Instrument sozialer Grenzziehung eingesetzt wurde. Kinder sprachen etwa bewusst zu zweit oder in kleinen Gruppen in ihrer gemeinsamen Muttersprache, im Wissen, dass andere Klassenkamerad:innen sie nicht verstehen, um diese bewusst aus Gesprächen auszuschließen. Auch das Beleidigen oder Verwenden von Schimpfwörtern in der eigenen Muttersprache, begleitet von Lachen, konnte beobachtet werden.

Wie sich Sprache in konkreten Interaktionen zu einem Konfliktfeld zuspitzen kann, zeigt sich exemplarisch im Rahmen des ersten Bilddialogs. In einer Gruppe kam es zu starken Spannungen: Zwei Buben ahmten die Äußerungen eines Mädchens nach und kommentierten diese wiederholt abwertend, darunter mit Aussagen wie „schöner Satz“ oder „weißt du nicht Deutsch? Warum?“ (BD Collagen: 20). Die Schülerin zeigte sich deutlich verunsichert, während die Buben sie mehrfach in abwertender Weise dazu aufforderten Deutsch zu lernen. Sprache wurde in dieser Situation als Mittel genutzt, um die Beteiligung der Mitschülerin am Gespräch abzuwerten und sie symbolisch auszuschließen. Interessant dabei ist, dass Deutsch auch für die beiden Schüler keine Erstsprache darstellt.

Eine Schülerin berichtet zudem, dass sie auch im Alltag außerhalb der Schule Kritik und Abwertung durch fremde Personen erfährt und äußert den Wunsch, dass „jeder seine Sprache sprechen darf und dass sie nicht kritisiert wird oder stresshaft weggeredet werden von anderen Leuten“ (BD Collagen: 23). Diesem Wunsch schließen sich auch weitere Schüler:innen an. So fordert eine Schülerin, „dass jeder seine Sprache sprechen kann, dass Kulturen anerkannt werden“ (BD Collagen: 24). Ein anderer Schüler begründet diesen Wunsch damit, dass „jeder [...] auf seiner eigenen Sprache reden“ solle, „damit man sich wohlfühlt“ (Interview 2: 36).

Insgesamt zeigen die Daten, dass Sprache für die Kinder sowohl eine Möglichkeit der Zugehörigkeit als auch ein Anlass für Ausgrenzung ist. Sie kann verbindend wirken, zugleich aber trennend, wenn sie zur Abwertung oder sozialen Grenzziehung eingesetzt wird. Sprachliche Differenzen sind dabei nicht per se konfliktbehaftet, können jedoch in konkreten Interaktionen zu Verunsicherung, Ausschluss und Herabsetzung führen. Die Kinder nehmen

diese Ambivalenz deutlich wahr und formulieren wiederholt den Wunsch nach einem respektvollen und inklusiven Umgang. Dabei beziehen sich ihre Vorstellungen nicht ausschließlich auf den schulischen Kontext, sondern auf ein allgemeineres gesellschaftliches Miteinander. So bringt eine Schülerin zum Ausdruck, dass ihr oft „die Menschheit und der respektvolle Umgang“ fehle (Mapping 2: 98).

5.5.3 „Kein Ausschließen“

Im abschließenden Mapping zum Ende des Forschungsprozesses gestalteten die Schüler:innen gemeinsam eine Welt, in der alle im Verlauf der Workshops entstandenen Artefakte zusammengeführt wurden (siehe Abbildung 9). Ergänzend stellte ich Kärtchen und Stifte bereit und wies darauf hin, dass weitere Aspekte ergänzt werden können, falls etwas als wichtig oder bislang fehlend empfunden wird. In diesem Zusammenhang fügten die Schüler:innen ihrer gemeinsam gestalteten Welt ein weiteres Kärtchen mit der Aufschrift „kein Ausschließen! [sic]“ hinzu (siehe Anhang 4.15). Die nachträgliche Ergänzung dieses Begriffs verweist darauf, dass Ausschluss für die Kinder ein bedeutsames Thema darstellt. Auf Nachfrage formulierten die Schüler:innen unterschiedliche Begründungen, die verschiedene Bedeutungsebenen dieses Begriffs sichtbar machen.

So begründet eine Schülerin die Ergänzung von „kein Ausschließen“ zunächst damit, dass „wir dachten, dass es zu den Tieren gehört, weil ich finde, die Tiere sollte man nicht ausschließen, also dass alle eine Rasse sind. Also zum Beispiel, wenn jetzt Schildkröte und Känguru nicht zusammenpassen, dass es kein Ausschließen gibt, sondern dass sie trotzdem zusammen sind, also befreundet sind und nicht, dass sie sagen, du bist eine Schildkröte, du kannst nicht mitkommen“ (Mapping 2: 96). Obwohl diese Erklärung vordergründig auf Tiere verweist, entsteht der Eindruck, dass sie zugleich als indirekte Bezugnahme auf soziale Erfahrungen oder Beobachtungen verstanden werden kann. Auf meine Nachfrage, ob solche Phänomene nur im Tierreich vorkommen, antwortet sie: „Nein, auch bei Menschen, auch bei Freunden oder so“ (Mapping 2: 96). Die Tiermetapher könnte hier als ein vermittelnder Bezugsrahmen fungiert haben, um soziale Erfahrungen von Ausschluss indirekt zu thematisieren. In dieser Lesart steht „kein Ausschließen“ für die Vorstellung, dass Zugehörigkeit auch trotz Unterschiedlichkeit möglich bleiben soll.

Eine andere Schülerin versteht „kein Ausschließen“ weniger als konkrete soziale Handlung, sondern als grundsätzliche Haltung gegenüber unterschiedlichen Perspektiven und individuellen Bewertungen. Sie erläutert, dass „beides zur Natur gehört, also Tiere und

Pflanzen“ und dass es unterschiedliche Auffassungen darüber gebe, „ob zum Beispiel schwimmen auch zur Natur gehört oder eher für einen zur Freizeitbeschäftigung“ (Schülerin, Mapping: 96). Entscheidend sei aus ihrer Sicht, dass man „mit eigenen Augen“ sehe, einen „eigenen Geschmack“ habe und selbst entscheiden dürfe, wie etwas eingeordnet werde. Ausschluss entstehe ihrer Ansicht nach dort, wo anderen Sichtweisen die Legitimität abgesprochen werde. Indem sie betont, dass jede Person „mit eigenen Augen“ sehe und selbst entscheiden dürfe, formuliert sie ein Verständnis von Zugehörigkeit, das auf Perspektivenvielfalt, Anerkennung unterschiedlicher Deutungen und Selbstbestimmung basiert (Schülerin, Mapping 2: 96). Auch hier wird deutlich, dass „kein Ausschließen“ nicht ausschließlich abstrakt verstanden wird, sondern an alltägliche Erfahrungen und normative Orientierungen anschließt.

Deutlich konkreter bezieht eine weitere Schülerin „kein Ausschließen“ auf Freundschaftsbeziehungen. Sie erklärt: „Ich dachte mir dabei, eher für die (...). wenn man mit jemandem befreundet ist, dass nicht dann ist, sofort, wenn dann eine andere dazu kommt, dass du (...), man dann ausgeschlossen wird. Deshalb habe ich das dann geschrieben“ (Schülerin, Mapping 2: 96). Ausschluss erscheint hier als alltägliches soziales Phänomen, das insbesondere in Gruppensituationen entsteht und von den Kindern als belastend erlebt wird.

Auch eine andere Schülerin griff diesen Aspekt im späteren Verlauf des Mappings erneut auf, als sie benennt, was sie auf der Welt besonders glücklich mache. Sie antwortet, dass sie es nicht mag, „wenn andere ausgeschlossen werden. Aber das passiert ur oft, jetzt auch in unserer Klasse jeden Tag“ (Schülerin, Mapping 2: 101). Damit wird „kein Ausschließen“ nicht nur als abstraktes Ideal, sondern als direkte Reaktion auf wiederkehrende Erfahrungen von Ausgrenzung im Alltag der Schüler:innen sichtbar.

Insgesamt zeigt sich, dass der Begriff „kein Ausschließen“ von den Kindern vielschichtig verwendet wird. Er bündelt unterschiedliche Erfahrungen und Deutungen von Zugehörigkeit, Differenz und sozialer Verletzlichkeit und fungiert als normativer Gegenentwurf zu erlebten Ausschlusserfahrungen. Auffällig ist dabei, dass der explizite Begriff „Mobbing“ im Zusammenhang mit „kein Ausschließen“ nicht verwendet wird, obwohl er den Schüler:innen bekannt ist und im Forschungsprozess mehrfach auftaucht.

5.6 Bewältigungsstrategien und Resilienz

Im Forschungsprozess zeigt sich, dass Kinder verschiedene Wege entwickeln, um mit Belastungen, Sorgen und Stress im Alltag sowie mit wahrgenommenen Bedrohungen umzugehen. Diese Strategien werden selten explizit benannt, sondern zeigen sich implizit in ihren Erzählungen, Gestaltungen und Handlungen. Die Kinder greifen dabei auf vertraute und stabilisierende Elemente zurück, schaffen Distanz zu belastenden Inhalten oder versuchen, sich durch Vorsorge und Absicherung ein Gefühl von Sicherheit zu verschaffen. Diese Formen des Umgangs können als Ausdruck kindlicher Bewältigungsstrategien gelesen werden, die im Kontext wahrgenommener Unsicherheiten und existenzieller Bedrohungen entstehen.

5.6.1 *Bewältigungsstrategien durch positive Fokussierung*

Ein zentraler Zugang zur Bewältigung zeigt sich in der Hinwendung zu positiven, beruhigenden oder stärkenden Aspekten der eigenen Lebenswelt. In den Workshops und Interviews beziehen sich die Kinder dabei wiederholt auf Natur, Tiere, ästhetische Eindrücke, Wissen sowie soziale Verbundenheit. Diese Elemente werden in einen direkten Zusammenhang mit Wohlbefinden, Entlastung und dem Umgang mit Stress gebracht.

Ein besonders aufschlussreicher Moment zeigt sich bereits im ersten Bilddialog zu den Wunschwelten. In einer Kleingruppe fragt eine Schülerin ihre Teammitglieder abschließend: „Wieso habt ihr euch alle diese Sachen ausgesucht? Hat das eine Bedeutung?“ (BD Collagen: 14). Eine Mitschülerin antwortet darauf: „Bei mir hat es die Bedeutung, dass diese helfen mir, nicht stressig zu bleiben, ruhig zu bleiben und Spaß haben an der Welt“ (BD Collagen: 14). In ihrer Collage finden sich zahlreiche Tiere sowie viele Darstellungen von Essen und Getränken. Auf die Nachfrage, warum sie besonders viele Tiere gewählt habe, ergänzt sie: „Weil ich liebe die Umwelt und zur Umwelt gehören auch Tiere“ (BD Collagen: 14). Die Wunschwelt erscheint hier als bewusst gestalteter Raum, in dem jene Elemente zusammengeführt werden, die aus ihrer Sicht helfen, Ruhe zu bewahren, Stress zu reduzieren und positive Gefühle zu ermöglichen.

Es zeigt sich auch weiterhin, dass Natur und Tiere in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle einnehmen. Mehrere Kinder beschreiben Naturerfahrungen als Möglichkeit, zur Ruhe zu kommen und Abstand von stressauslösenden Situationen zu gewinnen. So erklärt ein Schüler, er schätze die Natur, weil „man hat dort Ruhe“ (BD Collagen: 24). Ein weiterer Schüler schildert im Einzelinterview, dass er, wenn er „manchmal genervt“ sei, mit seinem Vater in den

Wald gehe, wo seine „Nerven verschwinden“ (Interview 2: 38). Zudem wird die Natur häufig als etwas „Schönes“ beschrieben und Blumen werden als etwas bezeichnet, das „glücklich“ macht (BD Collagen: 11). Natur erscheint damit nicht nur als ein Raum, der Ruhe vermittelt und emotionale Entlastung ermöglicht, sondern auch als ästhetisch positiv besetzter Erfahrungsraum.

Auch Tiere, insbesondere Haustiere, tauchen in den Collagen vermehrt auf und werden von den Kindern mit positiven Empfindungen wie Entspannung, Wohlbefinden oder Freude in Verbindung gebracht. Ein Schüler erzählt etwa von seiner Katze, die ihn glücklich mache, „weil zum Beispiel ich chille in meinem Bett. Sie kommt dann und ich streichle sie. Und sie legt sich neben mir schlafen“ (Interview 5: 60). In diesem Beispiel wird das Tier mit einer als beruhigend und wohltuend beschriebenen Alltagssituation verknüpft.

Neben äußeren Ressourcen benennen einzelne Kinder auch eigene Verhaltensweisen, mit denen sie auf Belastung reagieren. So beschreibt ein Schüler bewusstes Atmen als Möglichkeit, um sich zu beruhigen („ich tu einfach tief ein und wieder ausatmen“, Interview 2: 39), insbesondere in Situationen, in denen er Stress „wegen Schule oder auch anderen Dingen“ empfindet (Interview 2: 38).

Eng damit verbunden ist der Rückzug als umgangsweise mit Überforderung. Eine Schülerin äußert den Wunsch, dass „die Menschen ein bisschen ruhiger sind“ (Interview 4: 53), und beschreibt, dass sie sich zurückzieht und „einfach alleine“ sitzt, wenn ihr alles zu viel wird (Interview 4: 53). In diesen Aussagen werden Rückzug, Ruhe und Selbstregulation als individuelle Möglichkeiten sichtbar, um mit Überforderung umzugehen.

Für ein Kind stellt zudem Wissen und Information eine Möglichkeit dar, mit belastenden Themen umzugehen. In einem Einzelinterview berichtet ein Schüler, dass er sich im Gespräch mit seinem Vater sowie beim gemeinsamen Ansehen von Nachrichten über aktuelle Ereignisse informiert. Auf meine Nachfrage, ob ihn Berichte über Kriege oder Konflikte sorgenvoll machen, beschreibt er, dass er sich im Gegenteil „immer ein bisschen befreiter“ fühle, wenn er wisse, „dass irgendwas auf der Welt passiert“ (Interview 3: 43). Informiertsein wird von ihm damit nicht als zusätzliche Belastung, sondern als entlastend erlebt. Wissen fungiert in diesem Zusammenhang als Mittel der Einordnung und Orientierung, durch das Unsicherheit reduziert wird. Über das reine Informiertsein hinaus lässt sich bei diesem Schüler auch ein Versuch erkennen, Krieg und Konflikte erklärbar und damit womöglich handhabbarer zu machen. Dies zeigt sich in der Gestaltung seiner Collage, in der er das Entstehen von Krieg über räumliche

Nähe und Verdichtung begründet (siehe Anhang 2.9). Die visuelle Ordnung und Strukturierung des Weltgeschehens kann hier als eine Form der Bewältigung gelesen werden, durch die komplexe und bedrohliche Ereignisse in ein nachvollziehbares Deutungsmuster überführt werden.

Neben individuellen Strategien wird Gemeinschaft und Zusammenhalt von den Kindern als unterstützend hervorgehoben. Eine Schülerin fasst im Blitzinterview zusammen, dass sie aus dem ersten Workshop mitgenommen habe, „dass wir, wenn wir zusammenarbeiten und in einem Team sind, besser dran sind, als wenn wir alleine sind“ (Blitzinterview 1: 7). Auch in den Interviews äußern Kinder den Wunsch nach mehr Freundlichkeit und Zusammenhalt, etwa mit Aussagen wie „dass die Menschheit netter wird“ (Interview 2: 41) oder „mehr Gemeinschaften“ (Interview 3: 44).

Zusammenfassend wird deutlich, dass Kinder Belastungen häufig dadurch begegnen, dass sie ihre Aufmerksamkeit gezielt auf beruhigende, vertraute und stärkende Elemente ihrer Lebenswelt richten. Die positive Fokussierung auf Natur, Ruhe, Tiere, Wissen und Gemeinschaft ermöglicht es ihnen, emotionale Stabilität herzustellen und mit Unsicherheit besser umzugehen. Ihre Aussagen zeigen, dass Kinder aktiv Orte und Verhaltensweisen wählen, die ihnen helfen Stress zu regulieren und emotionale Situationen für sich handhabbar zu machen.

5.6.2 Lachen und Distanzierung als Schutzmechanismen

Neben Formen der positiven Fokussierung zeigen sich im Material auch Reaktionen der Kinder, die im Umgang mit emotional belastenden Themen auf Überforderung, Irritation oder den Versuch der Distanzierung verweisen können. Solche Reaktionen treten insbesondere in Situationen auf, in denen die Kinder mit Darstellungen von Gewalt oder Konflikten konfrontiert sind.

In diesem Zusammenhang ist mir im Bildertheater zur Statue „Familie“ eine Situation besonders aufgefallen. Die von den Bildhauer:innen dargestellte Szene zu *Familie* – ein Vater mit Gürtel und eine Mutter mit Patschen – wurde von den Mitschüler:innen rasch erkannt und eindeutig als familiäre Situation gedeutet. Auffällig war dabei, dass diese Darstellung häuslicher Gewalt nicht mit Irritation, Nachfragen oder sichtbarer Betroffenheit kommentiert wurde. Stattdessen reagierten mehrere Kinder mit Lachen und ordneten die Szene offenbar als

etwas Lustiges oder Alltägliches ein. Das Lachen kann vorsichtig als Versuch gelesen werden, die Schwere des Themas abzumildern, sich zu schützen oder Distanz zu emotional herausfordernden Inhalten herzustellen. Ebenso ist denkbar, dass das Lachen Ausdruck von Überforderung oder Unsicherheit im Umgang mit dem Thema ist. Gleichzeitig, wie bereits im *subtheme* 5.3.2. „Gewalt im sozialen Nahraum“ ausgeführt wurde, bietet die Klassenlehrerin Milica eine alternative Deutung an, in der das Lachen stärker als kulturell und sozial vermittelt verstanden wird und weniger als individuelle Bewältigungsreaktion.

Eine weitere Situation, die im Kontext möglicher Distanzierungsstrategien als Schutzmechanismus relevant erscheint, zeigte sich in einem Einzelgespräch mit einem Schüler. Dieser integrierte in seine Collage (siehe Abbildung 8) eine eigene Zeichnung, die zwei Personen zeigt, von denen eine der anderen ins Gesicht schlägt. Die Szene ist mit der Sprechblase „HAHAHAH“ sowie mit Tränen bei der geschlagenen Person ergänzt. Als ich ihn im Interview auf diese Darstellung ansprach, kommentiert er sie lediglich mit den Worten „halt, er hat ihn geschlagen“ und erklärt zudem, dass er solche Szenen „nur aus dem Internet“ kenne (Interview 1: 29).

Auffällig ist, dass es sich dabei um denselben Schüler handelt, der die zuvor beschriebene Szene zur „Familie“ im Bildertheater als einer der ersten eindeutig identifizierte und die dargestellten Rollen als Mutter mit ausgeholtem Patschen und Vater mit Gürtel benannte, wobei sowohl der Patschen als auch der Gürtel im Kontext der Szene eindeutig als Schlaginstrumente gelesen wurden. In seiner Collage findet sich darüber hinaus der Wunsch nach „kein Mobbing“. Auf meine Nachfrage, ob er das Gefühl habe, dass es an der Schule viel Mobbing gebe, antwortet er: „In der Schule nicht, aber auf der Welt schon“ (Interview 1: 29).

Diese Aussagen weisen erneut auf eine räumliche und soziale Verschiebung hin, bei der Gewalt und Mobbing nicht der eigenen Lebenswelt, sondern externen oder globalen Kontexten zugeschrieben werden. Diese Darstellung steht in einem Spannungsverhältnis zu anderen Erzählungen im Material, darunter Aussagen von Mitschüler:innen zu



Abbildung 8: Wunschwelt eines Schülers (Interview 1)

Mobbing in der Klassengemeinschaft sowie Beobachtungen der Klassenlehrerin, die auf eine Beteiligung des Schülers an entsprechenden Dynamiken hinweisen. Zudem zeigte sich im Interview, dass der Schüler auf weiterführende Nachfragen meinerseits zum Thema Gewalt und Schlagen nicht weiter eingehen wollte.

Diese Beobachtungen können vorsichtig als Hinweis auf eine Form emotionaler Distanzierung gelesen werden. Indem er die dargestellte Gewalt auf digitale oder entfernte Räume verlagert, vermeidet er eine direkte Verbindung zur eigenen Lebensrealität – möglicherweise als Form von Selbstschutz oder aus Scham.

5.6.3 Materielle Absicherung und Umgang mit möglichen Mangelsituationen

Ein weiterer Zugang zur Bewältigung zeigt sich in Vorstellungen materieller Absicherung, des Vorbereitetseins und Vorsorge. Einige Kinder thematisieren konkrete Vorkehrungen, um Unsicherheiten zu begegnen und sich vor möglichen Gefährdungen zu schützen. Vorsorge wird dabei vor allem in Bezug auf Gesundheit, Ernährung und Verfügbarkeit grundlegender Ressourcen relevant.

So integriert eine Schülerin Medikamente in ihre Wunschwelt mit der Begründung: „Weil zum Beispiel, wenn es Winter ist, da werden wir auch krank. Und deswegen habe ich Medikamente halt genommen“ (BD Collagen: 14). Dass sie diese Überlegung bereits im Mai formulierte, kann darauf hinweisen, dass gesundheitliche Risiken für sie präsent sind und dass es ihr Sicherheit gibt, für den Fall einer Erkrankung vorbereitet zu sein. Im Vordergrund steht dabei weniger die Vermeidung von Krankheit als vielmehr das Bereithalten von Medikamenten für den Fall, dass sie benötigt werden oder möglicherweise nicht mehr verfügbar sind.

Auch im Zusammenhang mit Nahrung und Trinken wird Absicherung als Vorbereitetsein thematisiert. Eine Schülerin betont, wie wichtig es sei, ausreichend Essen und Trinken zu haben, um „auch wenn es mal kein Essen mehr gibt“ vorbereitet zu sein (BD Collagen: 23). Existenzielle Sicherheit wird hier eng mit der Vorstellung verknüpft für mögliche Mangelsituationen gerüstet zu sein und grundlegende Bedürfnisse auch in unsicheren Zeiten abdecken zu können.

Daneben zeigen sich auch Vorstellungen von Vorsorge, die stärker auf die Vermeidung von Krankheit ausgerichtet sind. Ein Schüler beschreibt etwa, dass Gesundheit durch „gesund essen“ unterstützt werden könne (Interview 1: 31). Vorsorge wird hier nicht als materielles

Bereithalten verstanden, sondern als alltägliche Praxis, mit der möglichen gesundheitlichen Risiken begegnet werden soll.

Schließlich wird materielle Absicherung auch im Zusammenhang mit finanzieller Unabhängigkeit thematisiert. In einem Interview äußert ein Schüler den Wunsch, bereits früh eigenes Geld verdienen zu können. Auf die Frage nach einem Wunsch für die Welt antwortet er nach längerer Pause etwa: „Dass man schon mit 14 [Jahren] Geld verdienen kann durch Fußball.“ Mit der Begründung: „Damit ich mir Sachen kaufen kann“ (Interview 1: 33). Finanzielle Mittel erscheinen hier als Möglichkeit, sich unabhängig selbst versorgen zu können und Handlungsspielräume zu erweitern.

Insgesamt zeigen die Aussagen, dass materielle Absicherung für die Kinder ein wichtiger Bestandteil ihrer Bewältigungsstrategien ist. Ob durch das Bereithalten von Medikamenten und Vorräten, durch gesundheitsbezogene Praktiken oder durch den Wunsch nach finanzieller Unabhängigkeit – materielle Sicherheit dient ihnen als Mittel, um mit Unsicherheit umzugehen und sich für eine als potenziell gefährdet wahrgenommene Zukunft zu wappnen.

5.7 Der Ort Schule als prägender institutioneller Rahmen der Forschung **(kontextuelles theme)**

Dieses *theme* unterscheidet sich in seiner analytischen Ausrichtung von den vorhergehenden inhaltlichen Erlebens-themen. Es beschreibt keine eigenständige Deutungsperspektive der Kinder, sondern analysiert den schulischen und forschungspraktischen Kontext, innerhalb dessen die Daten entstanden sind. Im Sinne eines kontextuellen bzw. positionierenden *themes* richtet es den Blick darauf, inwiefern Schule als institutioneller Rahmen den Co-Forschungsprozess mit den Schüler:innen strukturiert und mitprägt.

Sichtbar wird dabei, dass schulisch geprägte Wissensbestände ebenso wie Leistungs- und Erwartungslogiken in den Forschungsprozess hineinwirken. Sie strukturieren, wie Kinder Themen aufgreifen, begründen und ihre Beiträge als angemessen oder gelungen einschätzen.

5.7.1 Reproduktion schulisch vermittelten Wissens

In mehreren Situationen wird sichtbar, dass Kinder bei der Thematisierung von Natur, Umwelt und ökologischen Zusammenhängen auf schulisch vermittelte Wissensbestände zurückgreifen. Die entsprechenden Bezüge erscheinen dabei häufig fragmentarisch, unsicher oder

widersprüchlich. Auffällig ist weniger, *dass* Wissen vorhanden ist, sondern *wie* es in den Gesprächen aktiviert wird: Fachbegriffe und bekannte Inhalte werden benannt, ohne dass ein tatsächliches Verständnis ihrer Bedeutung oder der zugrunde liegenden Zusammenhänge erkennbar wird.

So beschreibt ein Schüler Natur als „sehr schön, frische Luft, CO₂ oder so“ und ergänzt unmittelbar „Geografie weiß ich nicht“ (BD Collagen: 9). Auch auf die Frage, warum Autos schlecht für die Umwelt seien, erklärt ein anderer Schüler, er wisse es „von Biologie“, könne es aber „nicht erklären“ (Interview 1: 27). Ähnliche Unschärfen zeigen sich, wenn Umweltverschmutzung über CO₂ mit dem Rauchen von Zigaretten als Ursache verbunden wird (Schüler, Interview 5: 55) oder wenn Sauerstoff nur vage als Begründung herangezogen wird: „Weil man bekommt nicht so Sauerstoff, glaube ich?“ (Schülerin, BD Polaroids: 71).

Auch bei der Frage nach der Funktion von Bäumen wird deutlich, dass die Kinder zwar wissen, dass Bäume als wichtig gelten, die zugrunde liegenden Zusammenhänge jedoch nur teilweise oder unsicher benannt werden. Ein Schüler begründet seine Motivwahl entsprechend eher suchend: „Weil Bäume sind halt sehr wichtig zum Atmen. Haben sie CO₂-Stoff oder? [...] Produzieren CO₂-Stoff und machen einen Wasserkreislauf oder so etwas?“ (BD Fotos: 88). Die Begründungen bleiben dabei häufig auf der Ebene einzelner Begriffe oder kurzer Erklärungselemente, während deren Bedeutungsgehalt und Zusammenhänge für die Kinder erkennbar unscharf bleiben.

Dieses Muster zeigt sich insbesondere dann, wenn Kinder über Umweltprobleme, ökologische Prozesse oder Sorgen um Natur sprechen. Der Rückgriff auf schulisch erlernte Begriffe wirkt hier weniger als Ausdruck eines inhaltlich gefestigten Verständnisses, sondern vielmehr als Versuch, bekanntes Unterrichtswissen zu reproduzieren und zu platzieren.

5.7.2 Einfluss schulischer Leistungs- und Erwartungslogiken

Im Forschungsprozess wird deutlich, dass schulische Leistungs- und Erwartungslogiken das Handeln der Kinder sowie die Art ihrer Beiträge im Co-Forschungsprozess mitprägen. Diese Logiken zeigen sich weniger in expliziten Aussagen über Schule als vielmehr implizit in der Art und Weise, wie Aufgaben verstanden, bearbeitet oder begründet werden. Insbesondere Orientierung an einer „richtigen“ Aufgabenerfüllung sowie ästhetische Kriterien treten dabei als zentrale Bezugspunkte hervor.

Auffällig ist zunächst die Unsicherheit der Kinder im Umgang mit offen gestalteten Arbeitsaufträgen. Dies zeigt sich besonders bei der Aufgabe, ihre eigene Wunschwelt als Collage zu gestalten. Obwohl zu Beginn ausdrücklich von mir betont wurde, dass es weder eine Benotung noch ein „richtig“ oder „falsch“ gebe, suchten viele Schüler:innen wiederholt Rückversicherung. Einzelne Kinder kamen auf mich zu oder riefen mich zu sich und fragten etwa, ob die gezeichnete Weltkugel so passe, obwohl sie nicht ganz rund sei, ob eingeklebte Fotos überlappen oder den Kreis verlassen dürften, ob bestimmte Motive passend seien oder ob die Welt in zwei Teile geteilt werden dürfe.

Die wiederholten Nachfragen erwecken den Anschein, dass die Kinder den offenen Arbeitsauftrag vor dem Hintergrund schulisch vertrauter Erwartungen einordneten und nach Orientierung für eine „angemessene“ Aufgabenbearbeitung suchten. Sichtbar wird damit eine Prägung durch schulische Lernsettings, in denen klare Erwartungshaltungen und eindeutige Bewertungskriterien handlungsleitend sind, während offene Gestaltungsräume und eigene Entscheidungen mit erhöhter Unsicherheit verbunden bleiben.

Gleichzeitig zeigen einzelne Äußerungen Hinweise auf ein Bedürfnis nach Selbstbestimmung und Autonomie. Besonders deutlich wird dies in der Aussage einer Schülerin, die ihre Welt bewusst als selbstgestaltet beschreibt: „Also meine Welt, so wie ich es will. Und dass mir niemand sagen kann, was ich machen soll“ (BD Collagen: 14).

Darüber hinaus fällt die wiederholte Bezugnahme auf Ästhetik als Qualitätskriterium auf, die für viele Kinder im Rahmen der generativen Bildarbeit eine zentrale Orientierung bei der Bearbeitung und Bewertung der Aufgaben darstellt. Im Bilddialog zu den Wunschwelten analysiert ein Schüler etwa eine Collage mit den Worten: „Ich sehe vieles natürlich, also sehr schön gestaltet. Ja, sehr schön“ (BD Collagen: 7). Auch in den Post-Its zu den Gruppen-Polaroids dominieren ästhetische Kommentare wie „sehr schön“, „schön“ oder „das Bild sieht sehr schön aus“, aber auch ein Vermerk mit: „aber das Foto ist nicht so schön geworden“ (siehe Poster Anhang 3).

Diese Orientierung an visueller Attraktivität zeigt sich ebenso in den Begründungen für die Motivwahl. Häufig wird erklärt, dass Blumen oder Pflanzen fotografiert wurden, weil sie „schön“ seien, oder weil es schwergefallen sei, sich zwischen vielen „tollen Sachen“ zu entscheiden (Schülerin, BD Polaroids: 73). Auch bei der Präsentation der Gruppen-Polaroids wird das Motiv primär ästhetisch begründet, etwa mit der Aussage: „Wir sind auf das Bild

gekommen, weil wir den Hof gesehen haben, es gab schöne Blumen und Pflanzen“ (Schülerin, BD Polaroids: 63). Entsprechend wählte die Gruppe für ihr Poster die Überschrift „Die schönen Pflanzen“ (siehe Anhang 3.10).

Ähnliche Muster zeigen sich bei den individuellen Fotografien. So begründet eine Schülerin ihre Bildauswahl damit, dass es „das schönste Foto“ gewesen sei und sie es „voll schön“ finde (BD Fotos: 93).

Insgesamt zeigt sich, dass sich die Auswahl der Bildmotive vielfach stärker an ästhetischen Kriterien orientiert als an einer vertieften inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem eigentlichen Auftrag. Ein „gutes“ Bild wird von den Kindern dabei vor allem als visuell ansprechendes Bild verstanden, das geeignet erscheint, den Arbeitsauftrag angemessen zu erfüllen.

Diese Beobachtungen machen deutlich, dass ein Teil der erhobenen Daten nicht ausschließlich Ausdruck individueller Bedeutungszuschreibungen der Kinder ist, sondern auch durch schulische Routinen sowie Leistungs- und Erwartungslogiken mitgeprägt wurde. Die Art und Weise, wie Aufgaben bearbeitet, begründet und bewertet wurden, verweist damit auf strukturelle Bedingungen des schulischen Rahmens, innerhalb dessen die Forschung stattfand. Eine abschließende Reflexion dazu findet sich im *Kapitel 7* „Forschungsprozess als Lernprozess“.

6. Zentrale Erkenntnisse globaler Krisenwahrnehmung aus der Perspektive der Schüler:innen

Die vorliegende Arbeit verfolgte das Ziel, einen wissenschaftlichen Beitrag zum vertieften Verständnis kindlicher Krisenwahrnehmungen zu leisten. In vier partizipativ angelegten Workshops mit den Schüler:innen einer Wiener Mittelschule wurde ein gemeinsamer Erkenntnisprozess gestaltet, in dem sichtbar wurde, welche globalen Krisenthemen für die Kinder relevant sind, wie sie diese deuten und welche emotionalen sowie lebensweltlichen Dimensionen damit verbunden sind. Das folgende Kapitel arbeitet diese zentralen Befunde heraus, ordnet sie theoretisch ein und diskutiert sie im Hinblick auf die leitende Forschungsfrage, inwiefern Kinder globale Krisen wahrnehmen.



Abbildung 9: Abschlussmapping einer gemeinsamen Welt

Im gemeinsamen Forschungsprozess zeigt sich, dass die Kinder ihre Welt als ambivalente Wirklichkeit erleben, in der Bedrohung und Sicherheit, Ungerechtigkeit und Fairness, Zerstörung und Schutz nebeneinander bestehen. Diese Struktur ihrer Weltdeutung verdichtet sich in der von ihnen formulierten Überschrift „Die gute, aber auch schlechte Welt“ (siehe Anhang 4.14), die im abschließenden Mapping entstand, als die Schüler:innen aus allen im Prozess hervorgebrachten Artefakten eine gemeinsame Welt gestalteten. Die Überschrift kann analytisch als generatives Thema gelesen werden, da sie zentrale lebensweltliche Erfahrungs- und Bedeutungszuschreibungen bündelt, die im gemeinsamen Nachdenken über die Welt hervorgetreten sind. Denn genau dort, wo Menschen ihre Weise des In-der-Welt-Seins reflektieren und benennen, werden im freireanischen Sinne ihre generativen Themen sichtbar (Freire 1973: 88). Die kindliche Krisenwahrnehmung verweist damit auf ein ambivalentes Weltbild, in dem „schlechte“ Aspekte wie Krisen und Konflikte ebenso Teil der Welt sind wie „gute“ Aspekte von Freude, Gemeinschaft und Hoffnung, die in den Daten teilweise als Ausgleich oder Bewältigungsressource im Umgang mit Angst und Unsicherheit erscheinen. Globale Krisen wie Krieg oder Umweltzerstörung werden dabei nicht als abstrakte Kategorien oder von ihrer Lebenswelt isolierte Ausnahmeereignisse wahrgenommen, sondern als präsenter Bestandteil ihres Aufwachsens. Diese Erkenntnisse stützen damit Hafenegers Beschreibung der gegenwärtigen Situation als „Dauerkrisenmodus“ (2023: 40), der insbesondere das Aufwachsen junger Menschen prägt, und korrespondieren mit Ulrichs Analyse einer „Krisenpermanenz“ (Ulrich 2022 zit. nach Asbrand et al. 2024: 28), in der Krisengeschehen zunehmend als Normalität erscheinen. Die kindlichen Weltdeutungen legen nahe, dass Krisen für sie weniger als Ausnahme, denn als selbstverständlicher Bestandteil ihrer Alltagswelt erfahren wird.

Zugleich wird die Welt von den Kindern nicht als statische Wirklichkeit verstanden, sondern als veränderlich. Dies zeigt sich darin, dass sie ihre Lebenswirklichkeit nicht nur beschreiben, sondern bewerten, hinterfragen und als grundsätzlich beeinflussbar denken – sowohl in ihrer negativen Ausprägung, wenn „gute“ Länder zu „bösen“ werden und Kriege führen, als auch in ihren positiven Möglichkeiten einer besseren Zukunft. Besonders deutlich wird diese Perspektive im Themenfeld ökologischer Fragen: Umweltzerstörung wird von den Kindern problematisiert und die Verantwortung klar dem Menschen zugeschrieben. Damit stehen die Befunde im Einklang mit zentralen Ergebnissen etwa der World-Vision- und Shell-Studien (2018; 2024), in denen Umweltverschmutzung und Umweltzerstörung als zentrale, menschengemachte Krisenthemen mit ausgeprägten Zukunftssorgen ausgewiesen werden. Gleichzeitig zeigt sich im Forschungsprozess, dass die Schüler:innen diese Problemlagen nicht

lediglich als gegebene Realität beschreiben, sondern Forderungen nach Schutz und einem achtsameren Umgang mit der Natur formulieren. Indem sie Verantwortung zuschreiben, Schutz einfordern und Vorstellungen eines besseren Zusammenlebens darstellen, erscheint Wirklichkeit als prinzipiell gestaltbar. Dies korrespondiert mit Freires Verständnis von Wirklichkeit als „Wirklichkeit im Prozess, in der Umwandlung“ (Freire 1973: 67), die durch die kritische Reflexion des In-der-Welt-Seins als veränderbar erkannt werden kann. Gerade in der Thematisierung ökologischer Fragen wird deutlich, dass kindliche Krisenwahrnehmung nicht nur von Betroffenheit geprägt ist, sondern auch von der Vorstellung deren Veränderbarkeit.

Neben der Dimension von Bedrohung und Schutz, zeigt sich im zentralen Themenfeld Natur eine weitere Bedeutungszuschreibung der Kinder: Natur wird von ihnen nicht nur als schützenswerte und gefährdete Lebensgrundlage thematisiert, sondern zugleich als Raum, der selbst Schutz und Zuflucht gewährt. Zwischen existenzieller Lebensgrundlage und schützenswertem, bedrohtem Raum bildet sie zugleich einen zentralen Bezugspunkt für Ruhe, Entlastung und positive Gemeinschaftserfahrungen. Gerade diese Gleichzeitigkeit kann Natur zu einem exemplarischen Ausdruck ihres generativen Themas der „guten, aber auch schlechten Welt“ (siehe Anhang 4.14) machen. Natur fungiert hier nicht primär als Krisenszenario, sondern auch als Ressource. Vor diesem Hintergrund kann die Sorge um Umweltzerstörung und -verschmutzung nicht nur als Angst vor dem Verlust existenzieller Lebensgrundlagen gelesen werden, sondern ebenso als Ausdruck der Befürchtung, ihren stabilisierenden Erfahrungs- und Rückzugsraum zu verlieren. Erst durch den dialogischen Forschungsprozess wurde dieses vielschichtige Bild von Natur sichtbar, das bestehende Befunde vertieft und eine zusätzliche Dimension kindlicher Sorgen um den Erhalt der Natur erkennen lässt.

Auffällig ist zudem die inhaltliche Gewichtung, die das Themenfeld Natur im Forschungsprozess erhält. Während in den ersten beiden Workshops *Natur* neben Themen wie Krieg, Gewalt, Ausgrenzung oder Nahrungssicherheit vergleichsweise ausgeglichen thematisiert wird, markiert der erste Zyklus generativer Bildarbeit mit den Gruppen-Polaroids und der von ihnen gewählten Überschrift „Natur macht Spaß“ (siehe Anhang 3.11) eine deutliche Schwerpunktsetzung. Diese kollektive Fokussierung insbesondere auf die „gute“ Seite der Natur erscheint insofern überraschend, als in den zuvor gestalteten Wunschwelten auch Bedrohung, Zerstörung und Unsicherheit deutlich präsent sind. Im Verlauf des Forschungsprozesses lässt sich somit eine Verschiebung der thematischen Akzentuierung hin

zur Natur erkennen, die unterschiedliche Deutungen zulässt: Einerseits könnte die Hinwendung zur Natur als Bewegung hin zu einem weniger belastenden Erfahrungsraum gelesen werden, in dem Freude, Gemeinschaft und Entlastung ebenfalls Betonung finden. Emotionale, politisch aufgeladene oder potenziell schambehaftete besetzte Themen wie Gewalt oder Armut könnten dabei bewusst oder unbewusst in den Hintergrund getreten sein. Andererseits wird Natur – wie zuvor gezeigt – nicht eindimensional positiv verstanden, sondern ambivalent: als schützenswerte Lebensgrundlage, bedrohtes Gut und zugleich als Ressource der emotionalen Stabilisierung. Die Hinwendung zur Natur bedeutet somit nicht zwingend eine Abwendung von Krisenerfahrungen, sondern eröffnet einen Raum, in dem Verletzlichkeit und Schutz, Gefährdung und Entlastung zugleich verhandelt werden können.

Eine weniger inhaltliche Leseart könnte sein, dass die Naturmotive nicht ausschließlich Ausdruck einer zentralen lebensweltlichen Bedeutung sind, sondern zumindest teilweise durch situative und methodische Faktoren geprägt wurden – etwa durch die kollektive Wahl des Pausenhofs als Aufnahmeort. Inwiefern die Schwerpunktsetzung auf Natur primär inhaltlich motiviert war oder kontextuell gerahmt entstand, bleibt daher offen. Gerade diese Offenheit verweist jedoch auf die Notwendigkeit, die Ergebnisse stets im Zusammenspiel von inhaltlicher Bedeutung und methodischem Setting zu reflektieren. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit den methodischen Grenzen der generativen Bildarbeit erfolgt im *Kapitel 7.3*.

Interessant erscheint zudem, dass trotz der prominenten Rolle des Themenfels Natur, der Begriff „Klimakrise“ im gesamten Forschungsprozess von den Kindern nicht eingebracht wird. Obwohl ökologische Bedrohungen klar benannt und problematisiert werden, greifen die Kinder nicht auf den politisch und gesellschaftlich etablierten Krisenbegriff zurück, sondern artikulieren ihre Wahrnehmungen in erfahrungsnahen, alltagsbezogenen Kategorien und Begrifflichkeiten. Auch darin zeigt sich, dass kindliche Krisenwahrnehmung weniger über abstrakte Begriffe als über konkrete, erfahrungsnahe Bedeutungszuschreibungen strukturiert ist.

Eine weitere zentrale Erkenntnis der vorliegenden Arbeit betrifft die Rolle von Gewalt in der kindlichen Krisenwahrnehmung. Zwischen globaler Bedrohungslage und konkreter Erfahrung im sozialen Nahraum scheint Gewalt in seinen vielseitigen Ausprägungen eine zentrale Rolle in der Lebensrealität der Kinder zu spielen.

Krieg, als eine Form von Gewalt, wird von den Kindern nicht ausschließlich als fernes geopolitisches Ereignis thematisiert, sondern mit einer potenziellen Bedrohung der eigenen

Lebenswelt verknüpft. Diese Ergebnisse stehen ebenso im Einklang mit Kinder- und Jugendstudien, die Kriege in ihren Weltwahrnehmungen als besonders beunruhigend identifizieren und die Sorge vor einer Kriegsausdehnung oder unmittelbaren Betroffenheit dokumentieren (Shell Jugendstudie 2024; Trendstudie Jugend in Deutschland 2023; Studie des Liz Mohn Centers 2023; World Vision Kinderstudie 2020). Zugleich bestätigen sich Befunde wie jene von Kallweit (2019), die aufzeigt, dass das Phänomen Krieg von Kindern häufig mit konkreten Bezügen zur eigenen Erfahrungswelt verknüpft wird. Auch in meiner Forschung zeigt sich: Kriege werden vor allem dann thematisiert, wenn sie an konkrete Bezugspunkte anschließen – etwa an Herkunftsgeschichten von Familienmitgliedern, an räumliche Nähe zu aktuellen Konflikten oder an Mediennarrative und Gespräche mit Bezugspersonen. Insbesondere der Ukraine-Krieg wird als bekanntes Beispiel benannt, jedoch weder auf politischer noch emotionaler Ebene weiter vertieft. Eine mögliche Erklärung könnte darin liegen, dass der Russische Angriffskrieg trotz seiner anhaltenden Relevanz eine gewisse gesellschaftliche Normalisierung erfahren hat. Dies würde Befunde stützen, die zeigen, dass der Ukraine-Krieg zwar als besonders belastend von Kindern und Jugendlichen bewertet wurde, die Angst im Vergleich zur Anfangsphase jedoch abgenommen hat (Habich/Remete 2023: 9). Ebenso denkbar ist, dass gerade die geografische oder persönliche Nähe durch etwa familiäre Bezüge eine vertiefte Auseinandersetzung erschweren und als zu emotional belastend empfunden wird. Schließlich lässt sich auch vermuten, dass bereits im Kindesalter Unsicherheiten hinsichtlich möglicher sozialer Konsequenzen politisch konnotierter Aussagen bestehen, was sich in einzelnen Situationen des Forschungsprozesses andeutet und auch von der Lehrerin im Abschlussgespräch bestärkt wird.

Neben der Thematisierung kriegerischer Gewalt zeigt sich im Forschungsprozess eine weitere, ebenso relevante Dimension von Gewalt: Gewalt im sozialen Nahraum. Vor allem in den ersten beiden Workshops wurden in Darstellungen und Gesprächen Ausprägungen von Gewalt im persönlichem Nahraum verhandelt, etwa in Form von Mobbing in seiner physischen und psychischen Dimension, sowie Bedrohung und „schlagen“ als Teil der eigenen Lebenswelt. Gewalt erscheint hier als konkrete soziale Realität, die unmittelbare Beziehungen prägt – auch familiäre. Häusliche Gewalt wird insbesondere und ausschließlich im Rahmen des Bildertheaters im Kontext des Selbstbezugs sichtbar und findet im weiteren Verlauf mit stärkerem Weltbezug keine erneute Präsenz. Ob dies auf die thematische Verschiebung zum Weltbezug zurückzuführen ist oder ob häusliche Gewalt als emotional sensibles, schambesetztes oder besonders persönliches Thema keinen weiteren Raum fand, bleibt offen.

Letztere Interpretation könnte durch die Reaktionen im Bildertheater jedoch gestützt werden, insofern das Lachen der Kinder bei der Darstellung des gewaltausübenden Vaters als Distanzierungs- und Schutzmechanismus interpretiert wird.

Insgesamt verdeutlichen die Daten, dass Gewalt nicht nur als globales Ereignis erscheint, sondern als konkrete soziale Realität, die die Weltwahrnehmung der Kinder strukturiert. Parallelen lassen sich hier zu Ergebnissen der World-Vision-Studie (2020) ziehen, wonach insbesondere Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Lebenslagen häufiger von Ausgrenzung und Gewalterfahrungen etwa in Form von Schlägen berichten. Da jedoch keine Vergleichsgruppe mit abweichender sozioökonomischer Struktur vorliegt, bleibt diese Einordnung vorsichtig zu interpretieren – auch wenn sich dieser Befund im vorliegenden Material ebenso in Bezug auf den Ausgrenzungsaspekt andeutet.

Ausgrenzung bildet im Forschungsprozess mit den Schüler:innen nämlich ebenfalls einen zentralen Bezugspunkt ihrer Weltwahrnehmung. Zugehörigkeit und Ausschluss werden von den Kindern wiederholt über Herkunft, Sprache und Identität thematisiert und als Konfliktfeld von Mobbing, Diskriminierung und der Angst vor sozialem Ausschluss verhandelt. Diese Erkenntnisse stehen im Einklang mit Befunden der Shell-Studie (2024), wonach Kinder und Jugendliche gesellschaftliche Spannungen und Formen von (Ausländer-)Feindseligkeit sensibel wahrnehmen. Dabei zeigt sich ebenso in der vorliegenden Forschung ein ausgeprägtes Gerechtigkeitsempfinden der Kinder: sie äußern den Wunsch nach „kein Ausschließen“ (siehe Anhang 4.15) und einem fairen, respektvollem Miteinander. Ihre Wahrnehmung, dass Vielfalt hinsichtlich Sprache, Kultur oder Nationalität nicht selbstverständlich anerkannt oder gesellschaftlich geschätzt wird, deckt sich mit bestehenden Forschungsergebnissen zur frühen Sensibilität von Kindern für soziale Ungleichheiten und gesellschaftliche Spannungen.

Zugleich wird im Forschungsprozess sichtbar, dass gesellschaftliche Spannungen politischer Art nicht nur wahrgenommen werden, sondern sich bereits auf Freundschaften, Gruppenzugehörigkeiten und Formen des Ausschlusses auswirken. Dies zeigt sich etwa in situativen Unsicherheiten hinsichtlich „richtiger“ oder „falscher“ Aussagen, die vorsichtig formuliert oder relativiert werden, um nicht als politisch inkorrekt oder „länderfeindlich“ wahrgenommen zu werden. Auch die Klassenlehrerin bestätigt die Beobachtung, dass politische Spannungsfelder im Alltag der Kinder bereits wirksam sind, und stützt dies durch ihr Eindrücke und Erfahrungen. Im Abschlussgespräch berichtet sie von einer ausgeprägten Polarisierung in kindlichen Gesprächen, in denen aktuelle Konflikte wie der Krieg in der Ukraine oder der Konflikt zwischen Israel und Palästina in klaren „pro“- und „kontra“-Logiken

verhandelt werden. Differenzierungen oder ambivalente Positionen finden dabei kaum Raum. So heißt es von ihr: „Es ist [eine] komplette Spaltung. Entweder bist du pro oder kontra, es gibt nichts dazwischen, keine goldene Mitte“ (Abschlussgespräch Milica: 116). Zugeschriebene Identitäten können ebenso – unabhängig von einer eigenen Positionierung – zum Anlass für Distanzierung oder Ausschluss werden. Politische Spannungen erscheinen damit nicht als externe Erwachsenenthemen, sondern strukturieren bereits Gruppendynamiken, Freundschaften und Zugehörigkeiten, wenn sie etwa erzählt, dass in der Vergangenheit durch politische Meinungsverschiedenheiten sogar Freundschaften aufgelöst wurden. Gesellschaftliche Polarisierungen gehen damit nicht nur kognitiv, sondern auch relational auf die Kinder über: Sie prägen nicht allein ihre Meinungsbildung, sondern auch ihre sozialen Beziehungen und Dynamiken von Zugehörigkeit und Ausschluss. Diese Beobachtung stellt für mich eine überraschende Erkenntnis dar, mit der ich bei zehn- bis elfjährigen Kindern nicht gerechnet hatte. Zugleich wird daran deutlich, dass ich sie in ihrer Weltwahrnehmung unterschätzt habe, da ich nicht erwartet hatte, dass politisch aufgeladene Diskurse und gesellschaftliche Spannungen bereits in dieser Weise von ihnen wahrgenommen und verhandelt werden.

Ein weiterer zentraler Befund betrifft die Bedrohung existenzieller Sicherheit, die in den kindlichen Bedeutungszuschreibungen auf grundlegende Lebensvoraussetzungen zurückgeführt werden. Nahrung, Wasser, Schutz, Wohnen, Gesundheit und finanzielle Mittel erscheinen in ihren Deutungen nicht als selbstverständliche Rahmenbedingungen, sondern als fragile Voraussetzungen eines guten Lebens. Globale Entwicklungen wie Krieg, Umweltzerstörung oder wirtschaftliche Veränderungen werden dabei nicht primär als abstrakte politische Ereignisse verhandelt, sondern in unmittelbare Bezüge zu Überleben, Versorgung und Stabilität gesetzt. Besonders auffällig ist in diesem Zusammenhang die prominente Rolle von Grundnahrungsmitteln in den Wunschwelten der Kinder. Entgegen meiner anfänglichen Erwartung, diese würden stärker von Konsum- oder Genussgütern geprägt sein, dominieren Darstellungen elementarer Bedürfnisse von „genug Essen“, häufig explizit begründet mit dem Motiv des Überlebens. Diese Beobachtungen legen nahe, dass die Weltdeutungen der Kinder in besonderem Maße an Fragen existenzieller Sicherheit orientiert sind und weniger an konsumorientierten Zukunftsvorstellungen, wie sie aus meiner erwachsenen Perspektive zunächst angenommen wurden. Die aktive Beteiligung der Kinder als Wissensproduzent:innen ermöglichte differenzierte Einblicke in ihre Deutungslogiken, die bestehende Befunde zur Sorgenbelastung von Kindern weiter präzisieren.

Zudem ist auffällig, dass komplexe Krisengeschehen von den Kindern häufig in klare, verkürzte und teilweise zugespitzte Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge überführt werden. Diese Deutungsweise erinnert ebenso an meine Beobachtung im Wiener Augarten - wo Kinder im Spiel eine COVID-Infektion unmittelbar mit dem Tod verknüpften -, die auch den Ausgangspunkt meines Forschungsinteresses bildete. Im Lichte der vorliegenden Ergebnisse erscheint dies jedoch nicht als Ausnahme, sondern als Ausdruck einer spezifischen kindlichen Deutungslogik, in der komplexe gesellschaftliche Prozesse in existenzielle Kausalitäten übersetzt werden. Aus Pandemie wird Ansteckung, aus Ansteckung Tod. Oder aus Umweltzerstörung wird fehlender Sauerstoff, daraus kein Überleben. Diese Beispiele verdeutlichen, dass Kinder ihre Umwelt sensibel wahrnehmen und verfügbare Informationen nicht passiv übernehmen, sondern in eigene Sinn- und Bedeutungslogiken überführen. Obwohl ihre Schlussfolgerungen per se nicht falsch sind, markieren sie jedoch eine deutliche Zuspitzung auf die äußerste Konsequenz und reduzieren vielschichtige Entwicklungen auf ihre existenzielle Dimension, was Ängste und Sorgen antreibt. Überleben und Tod bilden dabei zentrale Referenzpunkte, wobei sich die Sorge weniger auf den möglichen Verlust konkreter Bezugspersonen richtet – wie es etwa Studien des Liz-Mohn-Centers (2023) nahelegen – sondern stärker auf die eigene und die allgemeine menschliche Existenz.

Zugleich zeigt sich aber auch, dass die Kinder bereits eigene Strategien entwickeln, um mit Sorgenlasten besser umgehen zu können. Genannt werden etwa positive Fokussierungen, Atemübungen oder der Rückzug in die Natur. Auch Vorsorgemaßnahmen wie das Anlegen von Vorräten oder finanzielle Absicherung erscheinen als Handlungsoptionen im Umgang mit möglichen Krisenszenarien. Während Untersuchungen wie die Shell-Jugendstudie (2024) oder Studien des Liz-Mohn-Centers (2023) zeigen, dass Inflation, wirtschaftliche Instabilität und langfristige finanzielle Perspektiven für Jugendliche zentrale Bedrohungslagen darstellen, erscheint finanzielle Sicherheit in den vorliegenden Daten stark mit unmittelbarer Existenzsicherung verknüpft. Geld wird konkret als Voraussetzung für Nahrung, Kleidung, Wohnen oder medizinische Versorgung verstanden. Finanzielle Ressourcen werden damit primär in ihrer Funktion zur Sicherung grundlegender Lebensbedingungen gedeutet und weniger in Bezug auf abstrakte wirtschaftliche Zusammenhänge oder Konsum. Neben individuellen Bewältigungsstrategien wird zudem Gemeinschaft und Zusammenhalt als stabilisierende Ressource in Zeiten erlebter Unsicherheit hervorgehoben, was sich mit den Befunden der YEP-Studie (2025) deckt. Insgesamt wird deutlich, dass kindliche

Krisenwahrnehmung nicht bei der Artikulation von Sorgen stehen bleibt, sondern in konkrete Bewältigungsformen übergeht.

Auffällig für den gesamten Forschungsprozess ist, dass der Begriff „Krise“ von den Kindern zu keinem Zeitpunkt in den Forschungsprozess eingebracht wird. Dies stützt meine Vorannahme und legt nahe, dass der Begriff für die Altersgruppe der Zehn- bis Elfjährigen entweder zu abstrakt ist oder nicht ihrem alltäglichen Sprachgebrauch entspricht, ohne dass dies abschließend belegt werden kann. Dass der Begriff selbst nicht auftaucht, bedeutet jedoch keineswegs, dass globale Krisenthemen abwesend sind. Im Gegenteil: Krieg, Umweltzerstörung, Ausgrenzung, existenzielle Unsicherheit und soziale Spannungen werden von den Kindern eigenständig thematisiert und in den Forschungsprozess eingebracht. Da keine Krisen von mir vorgegeben wurden, können diese Themen als tatsächlich relevante Bezugspunkte ihrer Lebenswirklichkeit verstanden werden.

Zugleich zeigt sich dabei auch, dass die Pandemie – im Einklang mit den Ergebnissen der Shell Jugendstudie (2024) – kaum noch eine Rolle spielt. COVID-19 wurde von den Kindern nicht aufgegriffen und könnte damit als weitgehend überwundenes Krisenereignis gedeutet werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Kinder ihre Welt im Kontext globaler Krisengeschehnisse als ambivalent, verletzlich und zugleich veränderbar erleben. Krieg und Gewalt, Natur als gefährdeter und schützenswerter Raum, „kein Ausschließen“ (siehe Anhang 4.15) sowie existenzielle Sicherheit werden als relevante Bezugspunkte im Alltag der Kinder wahrgenommen. Diese Themen werden jedoch nicht als abstrakte politische Kategorien verhandelt, sondern relational und erfahrungsbezogen gedeutet, indem sie mit Fragen von Sicherheit, Zugehörigkeit und Zukunft verschränkt werden. Diese Befunde lassen sich mit Freires Verständnis dialogisch und erfahrungsbasiert hervorgebrachter Erkenntnis in Verbindung bringen: Wissen über Krisen entsteht nicht losgelöst von der eigenen Lebenswelt, sondern im gemeinsamen Nachdenken über konkrete Erfahrungen und gesellschaftliche Bedingungen (Freire 1973). Auch bell hooks (2003 [1994]) betont, dass Lernen in gelebter Erfahrung verankert ist und emotionale und relationale Dimensionen umfasst. Ausnahmen zeigen sich nur in einzelnen Sequenzen – insbesondere im Themenfeld der Umweltzerstörung und -verschmutzung –, in denen schulisch vermitteltes Wissen deutlich referenziert und reproduziert wird. Abgesehen von diesen Momenten greifen die Kinder jedoch überwiegend auf Wahrnehmungs- und Deutungszusammenhänge zurück, die in ihrem eigenen Erfahrungsraum verankert sind und sich weniger auf wissenschaftliche Erklärungsmodelle

beziehen. Theoretisch lässt sich dies als Ausdruck einer dialogisch und erfahrungsbezogen hervorgebrachten Wissensform lesen, wie sie sowohl bei Freire (1973) als auch bei hooks (2003 [1994]) formuliert wird.

Die vorliegende Studie zeigt zudem, dass Kindern eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Problemlagen zuzutrauen ist und dass ihre Perspektiven relevant sind, um ein vertieftes Verständnis ihrer Lebenswelt zu gewinnen. Im Forschungsprozess wird sichtbar, dass Kinder ihre Umwelt sensibel registrieren und sich sowohl mit globalen Ereignissen als auch mit Fragen ihres unmittelbaren Alltags auseinandersetzen. In diesem Sinne bestätigen die Befunde zentrale Ergebnisse der World Vision Studie (2020), wonach sich bereits Kinder mit globalen Entwicklungen ebenso wie mit Fragen ihres unmittelbaren Lebensumfeldes auseinandersetzen. Dabei bringen Kinder im Alter von zehn bis elf Jahren in ihrer Rolle als Mitforschende eigenständige Deutungsmuster hervor, die in traditionellen Forschungsarrangements mit klarer Trennung zwischen Forschenden und Beforschten häufig nur begrenzt sichtbar werden. Die Perspektiven der Schüler:innen der 1B OMS Pfeilgasse eröffnen damit differenzierte und bislang unterschätzte Einsichten in die Frage, inwiefern Kinder globale Krisen wahrnehmen. Gleichzeitig sind die Ergebnisse immer im Kontext seiner Entstehung zu lesen, weshalb im Folgenden der gemeinsame Forschungsprozess mit den Schüler:innen reflektiert wird, der neben den inhaltlichen Befunden auch einen methodologischen Beitrag zur partizipativen Forschung mit Kindern leistet.

7. Forschungsprozess als Lernprozess

Im Verlauf der Arbeit zeigt sich, dass der Forschungsprozess nicht ausschließlich als Mittel zur Beantwortung der leitenden Forschungsfrage verstanden werden kann, sondern selbst als eigenständiger Erkenntnisraum zu begreifen ist. Um komplexe gesellschaftliche Zusammenhänge – wie die Krisenwahrnehmung aus Perspektive der Kinder – in ihrer Vielschichtigkeit zu erfassen und den Anspruch einer „verlorene[n] Ganzheit“ (Vilsmaier/Lang 2014: 95) zumindest annähernd zurückzugewinnen, erscheint es notwendig, nicht nur Ergebnisse darzustellen, sondern auch die Bedingungen ihrer Hervorbringung mitzudenken. Unvollständigkeiten, Irritationen und Widersprüche des gemeinsamen Forschens werden dabei nicht als Ausdruck des Scheiterns verstanden, sondern vielmehr als wertvolle Erkenntnisse.

Während in *Kapitel 6* die zentralen Ergebnisse zur Krisenwahrnehmung der Schüler:innen im Vordergrund stehen, richtet sich nun der Blick auf den Prozess selbst. *Kapitel 7* reflektiert den Forschungsprozess kritisch, indem sowohl die Realisierung des partizipativen Anspruchs als auch die prägenden institutionellen Bedingungen des schulischen Settings sowie die methodischen Möglichkeiten und Grenzen der Generativen Bildarbeit analysiert werden. In der kritischen Analyse seiner Bedingungen, Spannungen und Widersprüche wird der Forschungsprozess selbst zum Ort methodologischer und persönlicher Erkenntnis – und damit auch zum Lernprozess.

7.1 Zwischen Teilnahme und Teilhabe: Wie partizipativ war der Forschungsprozess?

Das Prinzip der Partizipation als Forschungsstil bildet den methodologischen Ausgangspunkt dieser Arbeit und rahmte den gemeinsamen Forschungsprozess mit den Schüler:innen. Hinter dem positiv besetzten Label der ‚Partizipation‘ verbirgt sich jedoch ein breites Spektrum an Bedeutungen und Anwendungsmöglichkeiten. John weist daher zu Recht darauf hin, „dass die prinzipielle Attraktivität und positive Konnotation von Partizipation [...] nach einer kritischen und in die Tiefe gehenden Prüfung“ (2018: 84) verlangt.

Vor diesem Hintergrund ist auch für das vorliegende Projekt mit der 1B der OMS Pfeilgasse kritisch zu hinterfragen, inwiefern sich Partizipation im konkreten Forschungsprozess tatsächlich realisierte. Dazu werden im Folgenden einzelne Forschungsmomente auf ihren Partizipationsgrad hin analysiert, bevor abschließend eine zusammenfassende Einordnung vorgenommen wird. Partizipation wird dabei hinsichtlich zweier analytischer Dimensionen betrachtet: als Organisationsprinzip, also als Frage der strukturellen Rahmung des Projekts und

der damit verbundenen Entscheidungsmacht, etwa darüber, wer Forschungsfragen formuliert, Methoden festlegt und Deutungshoheit besitzt; und als Haltung, verstanden als Weise des gemeinsamen Arbeitens, wie etwa der Anerkennung unterschiedlicher Perspektiven sowie der dialogischen Praxis. Zwar werden die beiden Dimensionen im Folgenden analytisch getrennt analysiert, im Forschungsprozess sind sie jedoch nicht unabhängig voneinander zu denken, da sich Partizipation als Forschungsstil erst in ihrem Zusammenspiel realisiert (John 2018: 85).

Reflexion: Partizipation als Organisationsprinzip

In der Reflexion von Partizipation als Organisationsprinzip im vorliegenden Projekt richtet sich ein erster kritischer Blick auf den institutionellen Rahmen der Forschung, der die freiwillige Beteiligung der Schüler:innen am Forschungsprozess grundsätzlich in Frage stellt. Da die Workshops in die reguläre Unterrichtszeit eingebettet waren, war die Anwesenheit der Kinder verpflichtend; und auch die Teilnahme am Forschungsprojekt selbst scheint rückblickend nicht wirklich freiwillig gewesen zu sein. Auch wenn ich die Teilnahme am Forschungsprojekt weder aktiv einforderte noch Konsequenzen bei Nichtbeteiligung formulierte, erzeugte das schulische Setting in Verbindung mit der Anwesenheit der Lehrperson einen implizit verpflichtenden Charakter. Hinzu kam, dass aufgrund organisatorischer Bedingungen kein Alternativprogramm angeboten werden konnte, sodass den Kindern keine Wahlmöglichkeit eröffnet wurde. Dass kein Kind aktiv die Teilnahme am Projekt in Frage stellte, kann gleichbedeutend nicht als Ausdruck selbstbestimmter Zustimmung gewertet werden – insbesondere am Ort Schule, an dem institutionelle Machthierarchien und Erwartungslogiken wirken.

Insgesamt zeigt sich, dass die grundlegenden Bedingungen des gemeinsamen Forschens – nicht nur die freiwillige Teilnahme, sondern etwa auch Ort, zeitliche Einbettung oder Anzahl der Workshops – nicht unter Einbezug der Kinder ausgehandelt, sondern von mir als Projektleitung und in Abstimmung mit der Lehrperson festgelegt wurde. Vor diesem Hintergrund gewinnt auch die forschungsethische Dimension an Bedeutung: Während partizipative Forschung mit Kindern häufig mit dem Verweis auf ihre Partizipationsrechte begründet wird, weisen Spriggs und Gillam (2017: 4f.) darauf hin, dass dieses Recht nicht zulasten des ebenso grundlegenden Rechts, eine Teilnahme abzulehnen oder vor möglichen Instrumentalisierungen geschützt zu werden, gehen darf.

Partizipation als Organisationsprinzip betrifft darüber hinaus die konzeptionelle Grundstruktur des Projekts sowie die Verteilung von Entscheidungsspielräumen im weiteren Verlauf. Im vorliegenden Projekt mit den Schüler:innen zeigen sich dabei unterschiedliche Grade der

Beteiligung, die sich zwischen Informiertsein, Einbezogenwerden und punktueller Mitbestimmung bewegen.

So wurde die grundlegende Konzeption der Forschung von mir als Wissenschaftlerin entwickelt und in Abstimmung mit der Lehrperson sowie meiner Betreuungsperson ausgearbeitet. Workshopablauf, methodische Ausgestaltung, Forschungsfrage und übergeordnetes Erkenntnisinteresse am globalen Krisenerleben der Schüler:innen waren damit vor Beginn des ersten Kennenlernens mit den Schüler:innen von mir bestimmt worden. Auch wenn die Planung zwar bewusst als offener Orientierungsrahmen angelegt war und im Verlauf Anpassungen an situative Dynamiken ermöglichen sollte, entstand die Basis des Forschungsprozesses ohne Beteiligung der Schüler:innen; Partizipation setzte insofern nicht auf der Ebene der Konzeption an, sondern erst mit Beginn der Workshops.

Innerhalb der Workshopreihe eröffnete insbesondere die methodische Anlage der Generativen Bildarbeit Räume der Mitgestaltung und Mitbestimmung. In der Impulsphase konnten die Kinder selbst bestimmen, welche Aspekte ihrer Lebenswelt Sichtbarkeit erhalten sollten. Der Einstieg über das Gestalten der Collagen schuf einen offenen Denkraum, in dem sie ihre Perspektiven auf die Welt entfalten konnten, ohne dass erwachsenen- oder wissenschaftszentrierte Krisenthemen vorstrukturiert wurden. Mit ihren selbstgestalteten Wunschwelten setzten sie zugleich den Ausgangspunkt für den anschließenden Zyklus generativer Bildarbeit und prägten damit die inhaltliche Ausrichtung des weiteren Prozesses. Auch beim Fotografieren entschieden sie eigenständig über Motive und Bildausschnitte und beeinflussten aktiv, welche Erfahrungsdimensionen als forschungsrelevant sichtbar wurden. Partizipation realisierte sich hier als inhaltliche Mitbestimmung, indem die Schüler:innen die thematische Ausrichtung des weiteren Prozesses mitprägten und diesen zumindest auf inhaltlicher Ebene lenkten.

Auch in Bezug auf Datenauswertung und Interpretation waren die Kinder partiell beteiligt. Im Rahmen der Bilddialoge, Mappings und Interviews kam ihnen die Deutungshoheit über ihre lebensweltlichen Einblicke zu, und sie wirkten aktiv an der Interpretation ihrer eigenen Materialien mit. In diesem Sinne waren sie nicht nur an der Datengenerierung, sondern auch an der Deutung beteiligt. Gleichzeitig blieb ihre Einbindung begrenzt. Gerade in partizipativen Forschungssettings gilt die gemeinsame Deutung der erhobenen Materialien als zentrale Herausforderung, nicht zuletzt „angesichts der divergenten Zeitperspektiven und des unterschiedlichen Kenntnisstandes“ (Bergold/Thomas 2020: 127). Diese Spannung zeigte sich

auch im vorliegenden Projekt: Aufgrund der zeitlichen Begrenzung der Workshops sowie das Format einer wissenschaftlich verfassten Abschlussarbeit lag der Großteil der Datenauswertung- und Interpretation sowie der akademische Schreibprozess schlussendlich bei mir als Wissenschaftlerin. Damit kamen den Schüler:innen zwar Deutungsräume zu, ihre Einbindung endete jedoch zeitgleich mit dem Abschluss der gemeinsamen Workshops, während die weitere Analyse, die Auswahl und Gewichtung der Daten sowie deren Einbettung in den theoretischen Rahmen als auch der wissenschaftliche Schreibprozess allein durch mich erfolgte. Gerade diese letzte Projektphase beschreibt Arztmann et al. als Phase „viele[r] Widersprüche“ (2017: 23), etwa zwischen dem partizipativen Anliegen, den Betroffenen selbst eine Stimme zu geben, und der Tatsache, dass im finalen Schreibprozess dennoch die eigene Stimme als Wissenschaftlerin dominant bleibt. Der akademische Schreibprozess baue demnach nicht nur Distanz auf, sondern macht die Praxispartner:innen wieder, „wie in einem klassischen Forschungsparadigma[,] zu Datenlieferantinnen“ (Arztmann et al. 2017: 23).

Reflexion: Partizipation als Forschungshaltung

Partizipation realisiert sich nicht allein auf der Ebene struktureller Einbindung, sondern ebenso in seiner Forschungshaltung. In Anlehnung an Freires Verständnis von Erkenntnis als gemeinsames benennen der Welt erfolgte die Wissensproduktion somit nicht distanziert, sondern im Austausch mit den Schüler:innen; Erkenntnisse zur Krisenwahrnehmung der Kinder wurden nicht allein von mir als Wissenschaftlerin abgeleitet, sondern im dialogisch angelegten Prozess gemeinsam hervorgebracht (Freire 1973: 72).

Gerade im Themenfeld Natur zeigt sich die epistemische Relevanz dieser dialogischen Haltung. Aus meiner erwachsenen, krisendiskursiv geprägten Perspektive hatte ich die zahlreichen Naturbilder vorschnell als Ausdruck der „Klimakrise“ interpretiert. Erst im Dialog mit den Kindern wurde deutlich, dass *Natur* weit mehr Bedeutung zukommt, etwa in ihrer zentralen Rolle als positiver Erfahrungsraum von Ruhe, Freude und Gemeinschaft. Ohne die Kinder in ihrem Expertentum anzuerkennen und ihnen selbst die Stimme zu geben, wäre diese Mehrdimensionalität vermutlich unsichtbar geblieben und Motive zur Natur von mir vorschnell als einseitiges Krisenmotiv verkürzt worden. Wahre Erkenntnis zeigte sich somit nicht als Produkt individueller Analyse seitens der Wissenschaftler:innen, sondern als Ergebnis dialogischer Aushandlung mit den Alltagsexpert:innen selbst. Da jedoch die weitere Analyse der Daten sowie der akademische Schreibprozess in meiner Verantwortung blieb, lässt sich das produzierte Wissen trotzdem, in Anlehnung an Haraway (2008), als situiert verstehen.

Partizipation als Forschungshaltung zeigt sich damit auch darin, dass sie nicht als einmal etabliertes Setting, sondern als „laufende Herstellung der Bedingungen“ (John 2018: 88) zu verstehen ist. Wie voraussetzungsvoll diese Haltung ist, zeigt sich zudem im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Agenda und partizipativer Praxis: Nachdem alle Gruppen-Polaroids im Pausenhof zum Thema Natur fotografiert worden waren und im kleinen Mapping die Überschrift „Natur macht Spaß“ (siehe Anhang 3.11) generiert wurde, die als Impuls für das individuelle Fotografieren diente, stellte sich bei mir ein Gefühl des Scheiterns ein. Ich hatte den Eindruck, mein Forschungsthema verfehlt zu haben, und sorgte mich, dass sich der Prozess in eine Richtung entwickelte, die ich so nicht antizipiert hatte. Mein Erkenntnisinteresse war auf ‚globale Krisen‘ gerichtet, und ich fragte mich: *Was hat das alles mit globalen Krisen zu tun – und hat es das überhaupt? Wie kann der Prozess wieder zum ursprünglichen Forschungsinteresse zurückgeführt werden?*

Die darauffolgende Phase der Reflexion zwischen den Workshopterminen, die ich auch im Austausch mit Gerald suchte, gab Einsicht, dass ein lenkendes Eingreifen, um die Themen stärker in jene Richtung zu verschieben, die ich unter ‚Krise‘ verstand, dem Anspruch eines offenen, partizipativen Prozesses klar widersprochen hätte. Partizipation bedeutet, den Forschungsprozess nicht zu lenken, sondern zu begleiten. Um die generativen Themen der Kinder sichtbar werden zu lassen, ist eine forschende Haltung erforderlich, die sich offen auf die von den Teilnehmenden eingebrachten Themen, Dynamiken und Perspektiven einlässt und sie als Co-Forschende ernst nimmt (Brandner 2020: 122; Novy et al. 2008:12).

Rückblickend lässt sich diese Situation als Lernprozess verstehen, in dem ich meine eigene Erwartungsstruktur als wirksamen Bestandteil des Forschungsprozesses erkannte und Partizipation nicht als gegebenes Setting, sondern als kontinuierliche Selbstreflexion und aktive Herstellung entsprechender Bedingungen begriff. Im Anschluss an Hella von Unger (2014: 85ff.) können solche Spannungs- oder Irritationsmomente im Forschungsprozess weniger als Scheitern, denn als Qualitätsmerkmal einer partizipativen Zusammenarbeit verstanden werden.

Eine Reflexion und Aushandlung solch kritischer Forschungsmomente erfolgte primär auf meiner Seite sowie im Austausch mit meiner Masterarbeitsbetreuung und der Lehrerin jedoch nicht gemeinsam mit den Schüler:innen. Zwar war der Forschungsprozess rekursiv angelegt – ein Prinzip, das insbesondere in der partizipativen Methodik der Generativen Bildarbeit nach Brandner (2020) zentral ist –, explizite Reflexionsräume über die Prozessentwicklung selbst wurden jedoch nicht geschaffen. Erkenntnis entstand in zwei prozesshaft gestalteten Zyklen aus

Impuls, Fotografieren, Bilddialog und Mapping. Dabei wirkte jede Phase auf die vorhergehende zurück und umgekehrt, indem etwa im Mapping alle entstandenen Artefakte, Deutungen und Themen erneut aufgenommen und in neue Bezüge gesetzt wurden. Es zeigt sich, dass Themenschwerpunkte im Forschungsverlauf verschoben, wieder aufgegriffen und weiter differenziert wurden und der Gesamtkorpus nicht nur physisch, sondern auch in seiner Komplexität wuchs. Gleichzeitig vollzog sich die bewusste methodische Steuerung dieser Rückbezüge primär auf meiner Seite. Explizite Meta-Reflexionsphasen über die Prozessentwicklung selbst fanden nicht gemeinsam mit den Schüler:innen statt. Die Rekursivität war damit strukturell angelegt und umgesetzt, jedoch nicht durchgehend als kollektiv reflektierter Prozess ausgewiesen.

Zudem bestand ein Anspruch des Forschungsprozesses darin, den Schüler:innen einen emanzipatorischen Lernprozess zu ermöglichen. Ob der gemeinsame Forschungsprozess für die Kinder einen solchen Effekt im Sinne kritischer Bewusstseinsbildung angestoßen hat, lässt sich jedoch nur vorsichtig beantworten. In dem von mir vorstrukturieren Rahmen wurde den Schüler:innen während der Workshops ausdrücklich Expert:innentum zugesprochen und ein offener Denkraum geschaffen, in dem ihre Perspektiven nicht nur zugelassen, sondern als erkenntnisrelevant gerahmt waren. Damit wurde die schulische Wissenshierarchie zumindest punktuell irritiert, indem die Kinder als Wissende galten, und ihnen epistemische Autorität über ihre eigene Lebenswelt zuerkannt wurde. Zwar kann diese Erfahrung, dass sie als Expert:innen ihrer Lebenswelt anerkannt wurden und ihre Deutungen Ausgangspunkt gemeinsamer Erkenntnisproduktion sind, als Moment epistemischer Selbstermächtigung verstanden werden. Gleichwohl lässt sich der Prozess nicht als abgeschlossener emanzipatorischer Lernweg im starken freireanischen Sinne deuten (Freire 1973). Eine systematische und vertiefte kollektive Auseinandersetzung von strukturellen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen blieb unter den gegebenen zeitlichen und institutionellen Bedingungen begrenzt. Der Forschungsprozess eröffnete somit mehr einen Raum, in dem Ansätze kritischer Orientierung und subjektiver Positionierung sichtbar wurden, ohne dass von einer nachhaltig etablierten kritischen Bewusstseinsbildung gesprochen werden kann.

Fazit: Teilnahme oder Teilhabe?

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Mitbestimmung und Mitgestaltung der Kinder nicht in allen Phasen des Forschungsprozesses gleichermaßen eingelöst wurden. Die Zusammenarbeit war vielmehr von unterschiedlichen Graden der Beteiligung geprägt, die je

nach Phase variierten. Eine Gesamtzuordnung über den partizipativen Charakter meiner Forschung erscheint daher nicht einfach zu bestimmen, dennoch möchte ich eine abschließende Reflexion treffen: Aus heutiger Sicht würde ich meine Forschung nicht als partizipative Forschung verstehen, auch wenn Partizipation als Forschungsstil meinem methodologischen Ausgangsverständnis zugrunde lag und den Prozess durchgehend begleitete. Treffender erscheint es, von einem Forschungsvorhaben mit erhöhtem Partizipationsgehalt zu sprechen, das innerhalb struktureller und institutioneller Rahmenbedingungen versuchte, Mitgestaltung zu ermöglichen. In Bezugnahme auf das von mir vorgestellte Stufenmodell der Partizipation nach Wright, von Unger und Block (2010) (siehe Abbildung 1) würde ich das Projekt als Vorstufe der Partizipation - zwischen Stufe 3 (Information), Stufe 4 (Anhörung) und Stufe 5 (Einbeziehung) - verorten, auch wenn sich in einzelnen Forschungsmomenten Partizipation in Form von Mitbestimmung und somit Stufe 6 zeigte. Abschließend kann also weniger von einer Partizipativen Forschung, als von einer Forschung mit gesteigerten Partizipationsmöglichkeiten gesprochen werden, bei der die Kinder zwar nicht an der Konzeption oder finalen Phase der Verschriftlichung beteiligt waren und dennoch im Prozess Momente gemeinsamen Forschens und Lernen entstanden sind. Schlussendlich blieb es trotzdem mehr ein „Beforschen“ (Arztmann et al. 2017: 26) und ein Hineinholen der Praxispartner:innen in den vorstrukturierten wissenschaftlichen Forschungsprozess, als eine vollständig gleichberechtigten Forschungszusammenarbeit (Novy et al. 2008: 33). Die Asymmetrie zwischen wissenschaftlicher Projektleitung und Alltagsexpert:innen konnte damit nicht ganz aufgebrochen werden, zumal das Interesse und damit der Nutzen der Forschung ganz klar bei mir liegt.

Dennoch sollte meiner Meinung nach partizipative Forschung nicht an seinen hohen Ansprüchen vollständiger Beteiligung und geteilter Entscheidungsmacht scheitern, sondern vielmehr als fortlaufender Aushandlungsprozess verstanden werden, der Rahmenbedingungen, Ressourcen und Zielsetzung reflektiert in Beziehung setzt und die Erwartungshaltung demnach anpasst. Damit schließe ich mich Clara Johns Auffassung an, dass partizipative Forschung nicht nach dem Prinzip „je mehr Partizipation, desto besser“ (2018: 87) bewertet werden sollte, sondern kontextsensibel danach, welcher Grad an Einbindung im jeweiligen Forschungsdesign sinnvoll und umsetzbar ist. Zumal auch die Frage offen bleibt, inwiefern eine partizipative Forschung mit dem hohen Anspruch „eines Subjekt-Subjekt-Verhältnisses, das sich durch geteilte Entscheidungsmacht qualifiziert“ (John 2018: 86), mit Kindern überhaupt realisierbar ist.

7.2 Reflexion: Der Ort Schule als Forschungssetting

Das vorliegende Forschungsprojekt war in den schulischen Alltag der Schüler:innen eingebettet und wurde während des regulären Unterrichts und in Anwesenheit ihrer Klassenleiterin durchgeführt. Schule fungierte dabei nicht lediglich als räumlicher Hintergrund, sondern als institutioneller Kontext, der den Forschungsprozess nicht nur strukturell rahmte, sondern ebenso mitprägte. Der Ort des gemeinsamen Forschungsprojekts ist somit nicht als neutraler Raum zu verstehen, sondern als Ort, der von generationalen Hierarchien, institutionelle Erwartungsordnungen und Leistungslogiken beeinflusst ist. Diese strukturieren Interaktionen, definieren Rollen- sowie Machtpositionen und beeinflussen Formen der Wissensproduktion und sind daher in der Reflexion des Forschungsprozesses mitzudenken. Wie Wöhrer treffend festhält, bedeutet es, „mit Kindern und Jugendlichen in der Schule zu arbeiten, [...] sie an einem Ort als Wissende bzw. als Wissensproduzent_innen anzusprechen, an dem sie sonst als ‚Lernende‘ integriert sind und an dem ihnen – je nach pädagogischer Grundhaltung der Schule und der Lehrer_innen – wenig(er) Wissen und Eigenständigkeit zugesprochen wird“ (2017: 44). In dieser strukturellen Spannung bewegte sich auch mein Projekt, dass sich als partizipativ angelegtes Forschungsvorhaben innerhalb des institutionell vorstrukturierten Settings Schule verortet.

Vor diesem Hintergrund war mein Anliegen innerhalb der bestehenden schulischen Strukturen ein anderes Lern- und Erkenntnisverständnis zu erproben. Während das gegenwärtige Bildungssystem – auch an der Offenen Mittelschule Pfeilgasse – in seiner Praxis vielfach noch der von Freire (1973) kritisierten Übermittlungsbildung folgt, orientierte sich mein Forschungsvorhaben an seinem Gegenentwurf der problemformulierenden Bildung. Erkenntnis wird dabei nicht als einseitige Wissensvermittlung verstanden, sondern als dialogischer, gemeinsamer Prozess mit den Schüler:innen als kritische Mitforschende. Diese Haltung sollte sich nicht allein in der methodischen Anlage durch die Generative Bildarbeit niederschlagen, sondern ebenso in der konkreten Gestaltung des gemeinsamen Arbeitsraums – etwa durch Sesselkreise statt klassischer Frontalanordnung, die Vorstellung mit meinem Vornamen sowie die explizite Distanzierung von einer bewertenden Lehr- und Autoritätsrolle, die im schulischen Kontext üblicherweise mit der Position der ‚Wissenden‘ verbunden ist. So betonte ich zu Beginn der Zusammenarbeit, dass ich nicht gekommen sei, um Wissen zu vermitteln oder Leistungen zu beurteilen, sondern um von ihnen, als Expert:innen ihrer Lebenswelt, zu lernen. Auf diese Weise sollte der Forschungsraum als dialogischer Begegnungsraum markiert werden,

in dem ihre Perspektiven zur Krisenwahrnehmung anerkannt und zum Ausgangspunkt der gemeinsamen Erkenntnisproduktion gemacht werden.

In der Praxis zeigte sich jedoch, wie tief schulische hierarchische Rollenbilder sowie Leistungs- und Erwartungslogiken verankert sind und nicht vollständig aufgehoben werden konnten. Trotz mehrfacher Betonung, dass ich keine Lehrerin sei, sprachen mich einige Kinder mit „Frau Leonie“ oder „Frau Lehrerin“ an. Diese Situationen verweisen darauf, dass generationale Machtverhältnisse im Setting Schule nicht allein durch methodische oder räumliche Umgestaltung völlig aufgehoben werden konnten, sondern in alltäglichen Interaktionsordnungen und Routinen bei den Kindern verankert sind und fortwirken. Zugleich zeigte sich jedoch auch, dass auch ich mich situativ in diese Logiken einfügte und sie dadurch mitstützte. In Momenten von Unruhe oder Zeitdruck griff ich beispielsweise regulierend ein, formulierte Arbeitsaufträge mit impliziten Erwartungen, die beispielsweise auf deren zuverlässige Einhaltung hofften. Damit reproduzierte ich partiell jene hierarchischen Strukturen, von denen ich mich konzeptionell zu distanzieren suchte. Der schulische Rahmen strukturierte somit nicht nur das Handeln der Kinder, sondern auch meine eigene Positionierung, die sich fortwährend im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Erkenntnisagenda und der Begleitung eines partizipativ-emanzipatorisch angelegten Prozesses bewegte.

Der Einfluss des schulischen Settings zeigte sich darüber hinaus in Bezug auf Erwartungs- und Leistungsorientierungen (siehe dazu auch *Kapitel 5.7*). Offene Arbeitsaufträge führten wiederholt zu Nachfragen nach „richtigen“ Lösungen; beim Fotografieren war der Anspruch erkennbar, besonders „schöne“ Bilder zu produzieren. Trotz meiner mehrfachen Betonung, dass es kein „richtig“ oder „falsch“ gebe, richtete sich ihre Ambition an schulische Bewertungsmaßstäbe und die Vorstellung einer korrekten Ausführung. Auch inhaltlich knüpften Deutungen und Erklärungen – etwa im Bereich von Umweltfragen – an schulisch vermitteltes Wissen an, das jedoch mehr wiedergegeben als verstanden schien. Dies verweist weniger auf individuelle Defizite als auf die strukturelle Ausrichtung schulischer Praxis, in der reproduktives Wissen stärker verankert ist als eigenständiges kritisches Denken.

Ein weiterer prägender Faktor war die durchgängige Anwesenheit der Klassenlehrerin während der Workshops. Milica hielt sich die meiste Zeit hinter dem Lehrer:innenpult auf und widmete sich eigen Aufgaben. Situativ griff sie jedoch ein – etwa bei Unruhe, in Konfliktsituationen

oder in einzelnen inhaltlichen Momenten des Bilddialogs, in denen sie Rückfragen stellte, während sie mich zugleich bei der Audioaufnahme unterstützte. Doch auch wenn sie sich überwiegend im Hintergrund hielt, war sie als institutionelle Autoritätsperson im Raum präsent. Diese Kopräsenz stabilisierte zwar den organisatorischen Rahmen, rahmte jedoch zugleich die Forschungssituation machstrukturell und könnte sich auf die Schüler:innen ausgewirkt haben. Ihre Anwesenheit könnte dazu beigetragen haben, dass es ihnen schwerer fiel, sich vollständig aus der ihnen vertrauten Rolle als Lernende im schulischen Setting zu lösen und sich als eigenständige Co-Forschende zu positionieren. In Bezug auf mögliche Kritik an Schule oder Leistungsanforderungen ist zudem nicht auszuschließen, dass Artikulationen unter den Bedingungen schulischer Beobachtung vorsichtiger erfolgten. Allein durch ihre physische Anwesenheit könnte die Forschungssituation stärker in schulische Erwartungs- und Bewertungslogiken eingebettet und dazu beigetragen haben, dass das Projekt von den Schüler:innen eher als Unterricht als ein offener und kritischer Forschungsraum wahrgenommen wurde.

Rückblickend lässt sich Schule daher als institutionell gerahmter Machtraum beschreiben, der sich zwar in einzelnen Momenten verschieben ließ, jedoch in seiner grundlegenden Logik nicht vollständig aufgebrochen werden konnte. Generationale Hierarchien sowie verinnerlichte Leistungs- und Erwartungsstrukturen prägten den Forschungsprozess und hemmten die Möglichkeiten, Schüler:innen konsequent als kritische Mitforschende zu positionieren. Zwar konnten partizipative Handlungsspielräume eröffnet werden, diese blieben jedoch stets durch institutionelle Ordnungen mitgeprägt und begrenzt.

Gleichzeitig ist jedoch festzuhalten, dass das schulische Setting ebenso projektbezogene Vorteile bot: Die kontinuierliche Teilnahme über mehrere Workshops hinweg war institutionell abgesichert, und die Mittelschule ermöglichte eine heterogene Zusammensetzung der Schüler:innenschaft mit unterschiedlichen sozioökonomischen Hintergründen, die in freiwilligen Kontexten, wie etwa in Freizeitangeboten, nicht unbedingt in dieser Weise gegeben sein könnte. Somit ist in individuellen Forschungskontexten – auch unter Berücksichtigung konkreter zeitlicher und ressourcenbezogener Rahmenbedingungen – abzuwägen, inwiefern Schule ein geeigneter Ort für das Forschungsprojekt darstellt.

7.3 Grenzen und Möglichkeiten der Generativen Bildarbeit

Neben der Reflexion des Ortes Schule stellt sich auch die methodische Frage, inwiefern ein partizipativer, bildbasierter Zugang wie die Generative Bildarbeit dazu beitragen konnte, kindliche Welt- und Krisendeutungen aus ihrer eigenen Logik heraus sichtbar zu machen und gemeinsam zu reflektieren. Im Folgenden werden daher sowohl die Potenziale als auch Grenzen der Generativen Bildarbeit im vorliegenden Forschungsprojekt diskutiert.

Wie bereits reflektiert, erwies sich der gewählte methodische Zugang im Forschungsprozess mit den Schüler:innen als partizipationssteigernd. In einer Klasse, in der Deutsch bei den meisten Kindern nicht die Erstsprache darstellt und unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen mitgebracht werden, eröffnete der bildbasierte Zugang Ausdrucksmöglichkeiten jenseits rein verbaler Artikulation, zumal auch das Fotografieren selbst für die Kinder eine vertraute Praxis darstellte. Die Gestaltung der Wunschwelten sowie das Fotografieren schufen Beteiligungsräume, in denen auch Kinder mit geringeren Deutschkenntnissen aktiv teilhaben konnten. Wie die Klassenlehrerin im Abschlussgespräch betonte, erhielten insbesondere jene Schüler:innen, die „noch wenig Deutsch sprechen oder fast gar kein Deutsch und dadurch halt eben auch oft irgendwie nicht dabei sein können oder halt Schwierigkeiten haben“ die Möglichkeit zu zeigen „hey, können sie, sie wissen um was es geht, sie können da partizipieren und einfach dabei sein, ja“ (Abschlussgespräch Milica: 106f.). Das bildbasierte Arbeiten förderte jedoch nicht nur die Zugänglichkeit, sondern auch, die Kinder als aktive Wissensproduzent:innen und Expert:innen ihrer Lebenswelt zu positionieren. In ihren Rollen als Gestalter:innen ihrer Wunschwelten und als Fotograf:innen bestimmten die Kinder selbst, welche Motive sie wählten und welchen Aspekten ihrer Lebenswelt sie Sichtbarkeit verliehen. Die abschließenden Bilddialoge und Mappings, die auf Basis ihrer generierten Artefakte stattfand, erlaubten ihnen ebenso eigene Deutungen zu formulieren und damit teilweise an der Datenauswertung beteiligt zu sein. In ihrer Gestaltung und dialogischen Auseinandersetzung mit der Welt wurden sie als Co-Forschende in einen kollektiven Erkenntnisprozess eingebunden. Mithilfe der generativen Bildarbeit gelang es also kindliche Perspektiven zur Krisenwahrnehmung aus ihrer Perspektive sichtbar werden zu lassen und damit traditionelle hierarchische Wissensproduktion aufzubrechen bzw. partiell zu verschieben.

Gleichzeitig zeigten sich methodische Grenzen. So entstand der Eindruck, dass das Fotografieren teilweise stärker von ästhetischen Bewertungsmaßstäben geprägt war als von einer vertieften kritischen Auseinandersetzung. Ihre Bildauswahl wurde teilweise damit

begründet, dass etwas „schön“ sei, was darauf hindeutet, dass die visuelle Praxis teilweise weniger als inhaltliche Reflexion, denn als Herstellung gelungener und ansprechender Bilder verstanden wurde. Hier könnten zum einen schulisch geprägte Leistungs- und Erwartungsstrukturen wirksam sein, in denen Aufgaben primär darauf ausgerichtet sind, als „gut“ oder „gelingen“ (hier ein schönes Foto) anerkannt zu werden. Zum anderen könnten sozial erlernte Bildpraktiken, die Fotografien mit Ästhetik, Positivität und Präsentierbarkeit assoziieren, miteinspielen. Blickt man etwa auf soziale Medien, dominieren dort bewusst inszenierte, ästhetisch gestaltete Bilder, die genau diesen Anspruch verfolgen. Die Kinder griffen damit möglicherweise auf vertraute Deutungs- und Handlungsmuster zurück, in denen Fotografieren weniger als kritisches Sichtbarmachen eigener Lebensrealität, sondern primär als Produktion von etwas Ansprechendem, Gelungenem oder Vorzeigbarem verstanden wird.

Auch bei den Gruppenpolaroids erweckte es den Anschein, dass der Möglichkeitsraum – etwa das selbstständige Bewegen im Pausenhof während der Unterrichtszeit– situativ stärker im Vordergrund stand als die vertiefte thematische Auseinandersetzung. Damit stellte sich mir auch die Frage, inwiefern die thematische Schwerpunktsetzung „Natur“ ein Ergebnis kritischer Reflexion des In-der-Welt-Seins war oder situativ durch die Rahmenbedingungen bedingt war. Auffällig war, dass alle Gruppen den Pausenhof als Aufnahmeort für ihr Polaroid wählten – ein Ort, der während der Unterrichtszeit ohne direkte Aufsicht betreten werden durfte und damit möglicherweise bereits einen eigenen Reiz ausübte. Zudem bot der Hof mit einem großen Baum, einem zentral angelegten Blumenbeet und weiteren Grünflächen naheliegende Naturmotive, einen Ort, der entsprechende Bildmotive situativ begünstigt haben könnte. Darüber hinaus ist nicht auszuschließen, dass gruppendynamische Prozesse eine Rolle spielten. Die Schüler:innen konnten beobachten, welche Motive andere Gruppen wählten, und sich gegebenenfalls daran orientieren – sei es zur Absicherung gegenüber schulischen Erwartungs- und Leistungslogiken oder schlicht aus pragmatischen Gründen. In diesem Sinne ist nicht abschließend zu klären, ob die einheitliche Motivwahl zur Natur primär Ausdruck zentraler lebensweltlicher Bedeutung oder zumindest teilweise Ergebnis situativer und institutioneller Rahmung war.

Eine weitere Grenze zeigte sich im Bilddialog, der trotz der visuellen Ausgangsbasis sprachlich vermittelt war. Die Beiträge der Schüler:innen blieben zunächst auf einer beschreibenden Ebene und auch nur in kurzen Ausführungen. Um vertiefte Deutungen zu ermöglichen, war wiederholtes Nachfragen erforderlich, wodurch sich der Prozess teilweise von einem

selbstläufigen Dialog hin zu einer stärker moderierten Exploration verschob. Hier stellt sich die Frage, inwiefern die Antworten der Kinder dann selbstbestimmt oder durch mich und mein „Eingreifen“ gelenkt und mitgeprägt waren; auch wenn es sich meist um offene Rückfragen handelte. Gleichzeitig bleibt offen, inwiefern ein selbsttragender Bilddialog im schulischen Kontext mit Kindern dieser Altersgruppe überhaupt in der Praxis realisierbar ist oder in stärkerem Maße dialogisch angeleitet werden muss.

Damit lässt sich festhalten: Ein partizipativer, bildbasierter Zugang ermöglichte in der vorliegenden Forschung, kindliche Welt- und Krisendeutungen aus ihrer eigenen Logik heraus sichtbar zu machen. Indem Ausdrucksformen jenseits rein verbaler Artikulation eröffnet, subjektive Schwerpunktsetzungen zugelassen und Deutungsmacht zumindest partiell verschoben wurden, konnten die Kinder als Expert:innen ihrer Lebenswelt anerkannt und hierarchische Wissenspraktiken am Ort Schule zumindest temporär irritiert werden. Die Schüler:innen waren so aktiv an der Wissensproduktion beteiligt. Gleichzeitig zeigten sich Grenzen dieses Zugangs, die wesentlich im spezifischen Forschungsrahmen des Projekts begründet liegen. Zum einen ist meiner Meinung nach ein starker Faktor das Alter der Mitforschenden, da insbesondere die dialogische Vertiefung im Bilddialog sprachliche und reflexive Kompetenzen voraussetzt, um ihr volles Potenzial ausschöpfen zu können. Zum anderen war das Projekt mit vier Workshops zeitlich stark begrenzt; die kurze Dauer sowie begrenzte Ressourcen erschwerten es beispielsweise Herausforderungen im Prozess unmittelbar mit den Kindern gemeinsam zu reflektieren und Lösungsmöglichkeiten auszuloten. Würde unter vergleichbaren Bedingungen ein weiteres Forschungsvorhaben mit den Kindern geplant sein, würde ich den methodischen Schwerpunkt stärker auf theaterpädagogische Zugänge legen, ohne die Bildarbeit grundsätzlich auszuschließen. Dass das Bildertheater im Kennenlernworkshop eine derart hohe Resonanz erzeugte und von den Schüler:innen mit großer Offenheit angenommen wurde, war für mich in dieser Intensität nicht erwartbar. Die verkörperte und situative Ausdrucksform erwies sich als besonders zugänglich und ermöglichte unmittelbare sowie teilweise tiefgehende Einblicke in lebensweltliche Erfahrungen. Sprachliche Hürden traten dabei in den Hintergrund, während performative Elemente eigenständige Deutungen begünstigten und kollektive Aushandlungsprozesse unterstützten.

8. Schlussgedanken

Die vorliegende Arbeit ist nicht als repräsentative Studie zum globalen Krisenerleben von Kindern zu lesen. Sie versteht sich vielmehr als situierter Beitrag, der dafür plädiert, Kindern eigenständige Auseinandersetzungen mit gesellschaftlichen Problemlagen zuzutrauen und sie als Expert:innen ihrer Lebenswelt ernst zu nehmen.

Ausgangspunkt bilden die Erkenntnisse aus dem Forschungsprozess mit den Schüler:innen der 1B der Offenen Mittelschule Pfeilgasse in Wien. Die Ergebnisse zeigen, dass bereits die zehn- bis elfjährigen Schüler:innen globale Krisen nicht nur wahrnehmen, sondern in eigene Sinn- und Bedeutungszusammenhänge überführen und in ihrer Rolle als Wissensproduzent:innen Perspektiven sichtbar machen, die den bisherigen Forschungsstand differenzieren. Im partizipativ angelegten Forschungsprozess wurde sichtbar, dass die Kinder ihre Welt als ambivalent, verletzlich und zugleich veränderbar erleben. Krieg, Umweltzerstörung, Gewalt, Ausgrenzung und existenzielle Unsicherheit werden nicht als abstrakte politische Kategorien verhandelt, sondern relational mit Fragen von Sicherheit, Zugehörigkeit und Überleben verschränkt. Zugleich entwickeln die Kinder eigene Bewältigungsstrategien und formulieren Vorstellungen von Verantwortung und Veränderung.

Damit bestätigt die Arbeit zentrale Befunde des Forschungsstandes zum kindlichen Krisenerleben, insbesondere zur Relevanz von Krieg, Umwelt und gesellschaftlichen Spannungen im Aufwachsen junger Menschen, erweitert diese jedoch im Hinblick auf existenzielle Sicherheit, lebensweltliche Einbettung und die vielschichtige Bedeutung von Natur in ihrer Lebenswelt. Insbesondere der methodische Zugang der Generativen Bildarbeit eröffnete einen Erkenntnisraum, in dem kindliche Welt- und Krisendeutungen aus ihrer eigenen Logik heraus sichtbar und verhandelbar werden konnten. Indem die Kinder im Forschungsprozess als Wissensproduzent:innen beteiligt waren, wurden Einsichten in ihre subjektiven Wirklichkeiten möglich, die aus einer ausschließlich erwachsenen oder wissenschaftszentrierten Perspektive Gefahr laufen, verkürzt zu bleiben. Daraus ergibt sich für eine kritisch orientierte Entwicklungsforschung, Kinder nicht ausschließlich als Adressat:innen gesellschaftlicher Problemlagen zu betrachten, sondern ihnen eine Forschungsrolle zuzutrauen und sie als Expert:innen ihrer Lebenswelt in wissenschaftlichen Diskursen anzuerkennen.

Gleichzeitig versteht sich das Projekt nicht als idealtypische partizipative Forschung mit vollständiger Beteiligung über den gesamten Forschungsprozess hinweg. Vielmehr ist es als

Annäherung an partizipative Prinzipien und als Aushandlungs- und Lernraum zu verstehen, in dem Partizipation als Forschungsstil innerhalb gegebener Rahmenbedingungen erprobt wurde. Damit kann der gemeinsame Forschungsprozess als Lernprozess begriffen werden - begrenzt und kontextgebunden, aber getragen von der Überzeugung, dass kindliche Perspektiven in Krisendiskursen nicht nur berücksichtigt, sondern ernst genommen werden sollten.

Während diese Arbeit die Wahrnehmung globaler Krisen aus der Perspektive der Kinder untersucht, rücken für weiterführende Forschung Fragen nach geeigneten Unterstützungs- und Begleitmöglichkeiten in den Vordergrund. Hier liegt die Verantwortung bei Erwachsenen und Institutionen, altersgerechte, dialogische und unterstützte Räume zu schaffen, in denen Kinder ihre Sorgen und Ängste im Umgang mit einer „guten, aber auch schlechten Welt“ äußern und reflektieren können. Wie solche Räume konkret gestaltet werden können und welche Rolle der Ort Schule dabei einnehmen kann, bilden weiterführende Forschungsfragen, die in gemeinsamen Erkenntnisprozessen mit den Betroffenen, den Kindern, auszuloten sind - nicht *über* sie, nicht *für* sie, sondern *mit* ihnen.

Literaturverzeichnis

- Albert, Mathias/ Quenzel, Gudrun/ de Moll, Frederick/ Leven, Ingo/ McDonnell, Sophia/ Rysina, Anna/ Schneekloth, Ulrich/ Wolfert, Sabine (2024): Jugend 2024. 19. Shell Jugendstudie – Zusammenfassung [PDF]. Shell Deutschland GmbH.
https://www.shell.de/about-us/initiatives/shell-youth-study-2024/jcr_content/root/main/section/simple/call_to_action/links/item0.stream/1730903501282/d8b545435fc2799eb6044e48b4a9fccc80b95b2d/ap-shell-jugendstudie-zusammenfassung-barrierefrei.pdf (zuletzt abgerufen am 08. März 2025).
- Arztmann, Doris/ Harrasser, Doris/ Schneider, Karin/ Wintersteller, Teresa/ Wöhrer, Veronika (2017): Spannungsfelder in der Forschungspraxis - eine Diskussion. In: Wöhrer, Veronika/ Arztmann, Doris/ Wintersteller, Teresa/ Harrasser Doris/ Schneider, Karin (eds.): Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 11-26.
- Asbrand, Julia/ Peter, Felix/ Calvano, Claudia/ Dohm, Lea (2024): Umgang mit gesellschaftlichen Krisen im Schulalltag (Bd. 7). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co KG.
- Bergold, Jarg/Thomas, Stefan (2020): Partizipative Forschung. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (eds.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer VS.
https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/978-3-658-26887-9_25. S. 113-133.
- Boal, Augusto (2013): Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Berlin: Suhrkamp.
- Bösch, Frank/ Deitelhoff, Nicole/ Kroll, Stefan/ Thiel, Thorsten (2020): Für eine reflexive Krisenforschung – zur Einführung. In: Bösch, Frank/ Deitelhoff, Nicole/ Kroll, Stefan (Hrsg.): Handbuch Krisenforschung. Wiesbaden: Springer. S. 3–16.
- Brandner, Vera (2020): Generative Bildarbeit: Zum transformativen Potential fotografischer Praxis. (1. Aufl., Bd. 217). Bielefeld: Transcript Verlag.
<https://doi.org/10.14361/9783839450086>.
- Braun, Virginia/Clarke, Victoria (2019): Reflecting on reflexive thematic analysis. Qualitative research in sport, exercise and health, 11(4). <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1080/2159676X.2019.1628806>. S. 589-597.
- Braun, Virginia/ Clarke, Victoria (o. J.): Thematic Analysis. University of Auckland.
<https://www.thematicanalysis.net/understanding-ta/> (zuletzt abgerufen am 17. November 2025).
- Chambers, Robert (2007): Who counts? The quiet revolution of participation and numbers [Report]. The Institute of Development Studies and Partner Organisations.
https://opendocs.ids.ac.uk/articles/report/Who_counts_The_quiet_revolution_of_participation_and_numbers/26453842/1 (zuletzt abgerufen am 13. Dezember 2025).
- Chung, Kimberly/Lounsbury, David W. (2006): The role of power, process, and relationships in participatory research for statewide HIV/AIDS programming. Social Science &

- Medicine (1982), 63(8). <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2006.04.035>. S. 2129-2140.
- Clarke, Victoria/Braun, Virginia (2016); Thematic analysis. The Journal of Positive Psychology, 12(3). <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1080/17439760.2016.1262613>. S. 297–298.
- Cuevas-Parra, Patricio (2020): Co-Researching With Children in the Time of COVID-19: Shifting the Narrative on Methodologies to Generate Knowledge. International Journal of Qualitative Methods, 19. <https://doi.org/10.1177/1609406920982135>.
- Dalhoff, Maria/ Ehler, Bruno/ Geyer, Andreas/ Hofer, Reingard/ Lindner, Johanna/ Willebrand, Kristina (2007): Grundzüge in Paulo Freires Werk. Journal für Entwicklungspolitik, 23. <https://doi.org/10.20446/JEP-2414-3197-23-5-61>. S. 61-65.
- Dannecker, Petra/Vossemer, Christiane (2014): Qualitative Interviews in der Entwicklungsforschung. Typen und Herausforderungen. In: Englert, Birgit/ Dannecker, Petra (Hg.): Qualitative Methoden in der Entwicklungsforschung. Wien: Mandelbaum. S. 153-175.
- Eppinger, Sabeth/ Warmuth, Miriam/ Schreiber, Martin/ Ehrl, Bladine (2024): In Zeiten multipler Krisen: Wie sehen Jugendliche ihre Zukunft? Sozial Extra, 48(2). <https://doi.org/10.1007/s12054-024-00672-1>. S. 130–136.
- Eßer, Florian/ Jäde, Sylvia/ von der Heyde, Judith (2024): Partizipative Forschung und Kindheitsforschung: Kinder als commoners?. In: Schierbaum, Anja/ Diederichs, Miriam/ Schierbaum, Kristina (eds) Kind(er) und Kindheit(en) im Blick der Forschung. Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung, vol 30. Wiesbaden: Springer VS. https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/978-3-658-42625-5_17. S. 305-324.
- Eßer, Florian/ Sitter, Miriam (2018): Ethische Symmetrie in der partizipativen Forschung mit Kindern. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 19(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-19.3.3120>.
- Faschingeder, Gerald/ Langthaler, Margarita (2024): Zur Einführung: Emanzipatorische Bildung im globalen Bildungseinheitsbrei? Oder: Paulo Freire, die kubanische Bildungsrevolution und deren politisch-pädagogische Erben. Vortrag am 7.10.2024 im Rahmen der Spezialvorlesung „Bildung für soziale Gerechtigkeit im globalen Kontext“. Universität Wien WS 2024/2025.
- Faschingeder, Gerald/ Vilsmaier, Ulli/ Merçon, Juliana (2020): Learning from Paulo Freire for Inter- and Transdisciplinary Research. Journal für Entwicklungspolitik, 36(3). <https://doi.org/10.20446/JEP-2414-3197-36-3-4>. S. 4–18.
- Faschingeder, Gerald (2012): querdenken. Nachgetragene Überlegungen zu einer transdisziplinären Veranstaltung. In: Faschingeder, Gerald/Habersack, Sarah/Novy, Andreas/Grosser, Simone (Hg.): Soziale Ungleichheit und kulturelle Vielfalt in europäischen Städten. (= Aktion & Reflexion ; Heft 7). Wien: Paulo Freire Zentrum. http://www.pfz.at/documents/pdfs/Aktion&Reflexion_Heft7.pdf. S. 47-53.

- Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Vom Verfasser autorisierte deutsche Übertragung von Werner Simpfendorfer. Reinbeck/Hamburg: Rowohlt.
- Gipser, Dietlinde (2020): Spielen, was ist, verändert die Welt: Die Theatermethoden von Augusto Boal als Praxis des dialogischen Forschens und Handelns. Widersprüche: Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, 40(155). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-84947-0>. S. 77–85.
- Grosser, Simone (o.J.): tool-kit II: Theater der Unterdrückten [PDF]. http://ungleichevielfalt.at/documents/TK/toolkit_2_Theater.pdf (zuletzt abgerufen am 17. Oktober 2025).
- Groundwater-Smith, Susan/ Dockett, Sue/ Bottrell, Dorothy (2015): Introduction: Arguing the Case for Participatory Research with Children and Young People. In Participatory Research with Children and Young People. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781473910751>. S. 1–18.
- Grunert, Cathleen (2022): Qualitative Forschungsmethoden in der Kindheits- und Jugendforschung. In Krüger, Heinz-Hermann/ Cathleen Grunert/ Katja Ludwig (2022): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24777-5_12. S. 321–360.
- Habich, Jörg/ Remete, Philip (2023): Einstellungen und Sorgen der jungen Generation Deutschlands 2023. Liz Mohn Center gGmbH. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/einstellungen-und-sorgen-der-jungen-generation-deutschlands-2023> (zuletzt abgerufen am 08. März 2026).
- Hafeneger, Benno (2023): Aufwachsen in Krisenzeiten: Jugendliche zwischen Klimakrise, Pandemie und Krieg. Journal für politische Bildung, 13(1). <https://doi.org/10.46499/2232.2628>. S. 40-45.
- Hall, Budd L. (1992): From margins to center? The development and purpose of participatory research. The American Sociologist, 23(4). <https://doi.org/10.1007/BF02691928>. S. 15–28.
- Haraway, Donna (2008): Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: Jaggar, Allison (ed.): Just Methods. An Interdisciplinary Feminist Reader. London: Paradigm Publishers. S. 346-352 [Orig.: Haraway, Donna (1988): Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: Feminist Studies Vol. 14 No 3 (Autumn 1988). 575-599]
- Hart, Jason/ Tyrer, Bex (2006): Research with Children Living in Situations of Armed Conflict: Concepts, Ethics & Methods. RSC Working Paper No. 30. <https://www.rsc.ox.ac.uk/files/files-1/wp30-children-living-situations-armed-conflict-2006.pdf> (zuletzt abgerufen am 12. November 2026).
- Holmberg, Arita/ Alvinus, Aida (2020): Children's protest in relation to the climate emergency: A qualitative study on a new form of resistance promoting political and

- social change. *Childhood*, 27(1). <https://doi.org/10.1177/0907568219879970>. S. 78–92.
- hooks, bell (2023 [1994]): *Die Welt verändern lernen : Bildung als Praxis der Freiheit*. Aus dem amerikanischen Englisch von Helene Albers. Münster: Unrast. (engl. Original: bell hooks (1994): *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.)
- hooks, bell (2000 [1999]): *Remembered Rapture: Dancing with Words*. In: *JAC*, 20(1), 1-8. [Orig: (1999). In: *Remembered Rapture: The Writer at Work*. New York: Henry Holt, 35-45]
- Horgan, Deirdre (2017): *Child participatory research methods: Attempts to go ‘deeper’*. *Childhood*, 24(2). <https://doi.org/10.1177/0907568216647787>. S. 245–259.
- Hüpping, Birgit/Velten, Katrin (2023): *Partizipative Forschung mit Kindern im internationalen Diskurs – Impulse für die Grundschulforschung in Deutschland*, *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 16(1). <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00161-y>. S. 173–189.
- Hunger, Ina/ Zander, Benjamin/ Zweigert, Maika/ Schwark, Claudia P. (2019): *Impulsinterviews mit Kindern im Kindergartenalter – praktische Entwicklung und methodologische Einordnung einer Datenerhebungsmethode*. In: Hartnack, Florian (Hrsg.): *Qualitative Forschung mit Kindern*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24564-1_6. S. 169–192.
- Jahn, Thomas (2008): *Transdisziplinarität in der Forschungspraxis* [PDF]. <https://ttdr.net/wp-content/uploads/2020/09/Jahn-2008Transdisciplinarity-in-the-practice-of-research-.pdf> (zuletzt abgerufen am 08. März 2026). In: Matthias Bergmann/ Engelbert Schramm (Hg.) (2008): *Transdisziplinäre Forschung. Integrative Forschungsprozesse verstehen und bewerten*. Frankfurt/New York: Campus Verlag. S. 21–37.
- John, Clara (2018): *Partizipation als Forschungspraxis: theoretische Impulse aus einem Forschungsprojekt mit Schüler_innen*. MA-Thesis Univ. Wien 2018. <https://theses.univie.ac.at/detail/46696> (zuletzt abgerufen am 18. Februar 2026).
- Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs (2021): *Lebenswelten 2020 Werthaltungen junger Menschen in Österreich Eine Jugendstudie der 14 österreichischen Pädagogischen Hochschulen* [PDF]. https://jugendstudie-lebenswelten.weebly.com/uploads/5/9/1/0/59105493/lw_%C3%96sterreich_2020_zentrale_ergebnisse_end.pdf (zuletzt abgerufen am 08. März 2026).
- Kallweit, Nina (2019): *Einleitung*. In: *Kindliches Erleben von Krieg und Frieden. Sachlernen & kindliche Bildung – Bedingungen, Strukturen, Kontexte*. Wiesbaden: Springer Spektrum. https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/978-3-658-24915-1_1. S. 1-6.
- Kaman, Anne/ Erhart, Michael/ Devine, Janine/ Napp, Ann-Kathrin/ Reiss, Franziska/ Behn, Steven/ Ravens-Sieberer, Ulrike (2025): *Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Zeiten globaler Krisen: Ergebnisse der Copsy-Längsschnittstudie von 2020 bis 2024*. *Bundesgesundheitsbl* 68, 670–680 (2025). <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/s00103-025-04045-1>. S. 670-680.

- Krüger, Heinz-Hermann/ Grunert, Cathleen (2022): Historische Entwicklung und zukünftige Herausforderungen der Kindheits- und Jugendforschung. In: Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24777-5_6. S. 7–51.
- Kuhn, Peter (2019): Was Kinder bewegt: Thematische Zeichnung und episodisches Interview am Bild als Methodenkombination zur Erhebung der Kinderperspektive auf Bewegung, Spiel und Sport in der Schule. In: Hartnack, Florian (ed.): Qualitative Forschung mit Kindern. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24564-1_8. S. 237–278.
- Lüschen, Iris (2015): Der Klimawandel in den Vorstellungen von Grundschulkindern: Wahrnehmung und Bewertung des globalen Umweltproblems. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Maier, Maja S./ Rademacher, Sandra (2016): Zukunft in Bildern: Einige methodologische Überlegungen zu Fotografien als visuelle Daten einer kulturvergleichenden Kindheits- und Jugendforschung. Sozialer Sinn, 17(2). <https://doi.org/10.1515/sosi-2016-0009>. S. 233–262.
- Maltzahn, Katharina V./Zelck, Johanna (2022): Kinder erforschen ihre Rechte Was wird zur Sache, wenn sich Kinder forschend mit Kinderrechten auseinandersetzen? – Eine Diskussion der Potenziale für den Sachunterricht [PDF]. https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/94533/1/sachunterricht_volume_0_6180.pdf. In: Coers, Linya /Simon, Toni/ Pech, Detlef (Hrsg.), Kinder und Gesellschaft – Sachunterricht(sdidaktik) und das Politische. <http://dx.doi.org/10.25673/92581>. S. 57–84.
- Mangold, Katharina/ Rusack, Tanja/ Thomas, Severine (2017): Partizipative Forschung und Beteiligung in pädagogischen Handlungsfeldern. Sozial Extra, 41(2). <https://doi.org/10.1007/s12054-017-0024-9>. S. 34–37.
- Mey, Günther/ Schwentesius, Anja (2019): Methoden der qualitativen Kindheitsforschung. In: Hartnack, Florian (ed.): Qualitative Forschung mit Kindern. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24564-1_1. S. 3–47.
- Mittelstraß, Jürgen (2005): Methodische transdisziplinarität. TATuP - Zeitschrift Für Technikfolgenabschätzung in Theorie Und Praxis, 14(2). <https://doi.org/10.14512/tatup.14.2.18>. S. 18–23.
- Moran-Ellis, Jo/ Sünker, Heinz (2023): Kinder, intergenerationelle Bündnisse und emanzipatorische politische Perspektiven. In: Braches-Chyrek, Rita/ Röhner, Charlotte/ Moran-Ellis, Jo/ Sünker, Heinz (Hrsg.): Handbuch Kindheit, Ökologie und Nachhaltigkeit. Opladen, Toronto: Barbara Budrich. S. 147–158.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2013): Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. In: Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2_52. S. 759–770.

- Novy, Andreas/ Beinstein, Barbara/ Voßemer, Christiane (2008): Methodologie transdisziplinärer Entwicklungsforschung. Aktion & Reflexion Heft 2. Wien: Paulo Freire Zentrum. http://ungleichevielfalt.at/documents/AR/Aktion&Reflexion_Heft-2.pdf (zuletzt abgerufen am 10. Januar 2026).
- Page, Jude/ Broady, Timothy/ Kumar, Sujith/ De Leeuw, Evelyne (2022): Exploratory Visuals and Text in Qualitative Research Interviews: How Do We Respond? International Journal of Qualitative Methods, 21. <https://doi.org/10.1177/16094069221110302>.
- Peuke, Julia/ Overwien, Bernd (2024): Der Blick auf die Kinder – Krisen und Konflikte im Elementar- und Primarbereich thematisieren. Zeitschrift für Grundschulforschung, 17(2). <https://doi.org/10.1007/s42278-024-00215-3>. S. 301–314.
- Schnetzer, Simon/ Hampel, Kilian/ Hurrelmann, Klaus (2023): Jugend in Deutschland – 2023 Generationenvergleich. <https://www.simon-schnetzer.com/blog/veroeffentlichung-trendstudie-jugend-in-deutschland-2023> (zuletzt aufgerufen am 08. März 2026).
- Schubert, Klaus /Martina, Klein (2020): Das Politiklexikon. 7., aktual. u. erw. Aufl. Bonn: Dietz 2020. Lizenzausgabe Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/politiklexikon/17759/krise/> (zuletzt aufgerufen am 06. März 2026).
- Spriggs, Merle/ Gillam, Lynn (2017): Ethical complexities in child co-research. Research Ethics, 15(1). <https://doi.org/10.1177/1747016117750207>. S. 1-16.
- UNICEF Österreich (2023): Mit Kindern über Konflikte und Krieg sprechen. <https://unicef.at/news/kindern-uber-krieg-sprechen/> (zuletzt aufgerufen am 08. März 2026).
- van Deth, Jan W. (2007): Politische Themen und Probleme. In Kinder und Politik: Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90587-7_3. S. 83-118.
- Vilsmaier, Ulli/ Lang, Daniel J. (2014): Transdisziplinäre Forschung. In: Heinrichs, Harald/ Michelsen, Gerd (eds): Nachhaltigkeitswissenschaften. Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum. https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/978-3-642-25112-2_3. S. 87-113.
- von Unger, Hella (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Wiesmann, Urs/ Biber-Klemm, Susette/ Grossenbacher-Mansuy, Walter/ Hadorn, Gertrude H./ Hoffmann-Riem, Holger/ Joye, Dominique/ Pohl, Christian/ Zemp, Elisabeth (2008). Enhancing Transdisciplinary Research: A Synthesis in Fifteen Propositions. In: Handbook of Transdisciplinary Research. Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6699-3_29. S. 433-441.
- Wintersteller, Teresa/ Wöhrer, Veronika (2017): „Nicht schon wieder schreiben!“ Was bedeuten Methoden in PAR mit Kindern und Jugendlichen. In: Wöhrer, Veronika/ Arztmann, Doris/ Wintersteller, Teresa/ Harrasser Doris/ Schneider, Karin (eds.): Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen,

Liebesorten und anderen Forschungsdingen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 99-113.

Wöhrer, Veronika (2017): Was ist Partizipative Aktionsforschung? Warum mit Kindern und Jugendlichen? In: Wöhrer, Veronika/ Arztmann, Doris/ Wintersteller, Teresa/ Harrasser Doris/ Schneider, Karin (eds.): Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 27-48.

World Vision Deutschland e.V./ Andresen, Sabine/ Neumann, Sascha/ Kantar Public (2020). Kinder in Deutschland 2018: 4. World Vision Kinderstudie [PDF]. Beltz. <https://www.worldvision.de/sites/worldvision.de/files/pdf/World-Vision-Zusammenfassung-vierte-Kinderstudie.pdf> (zuletzt abgerufen am 08. März 2026).

Wrentschur, Michael (2015): Die Theatralisierung von Lehr- und Lernprozessen als Impuls für Erkenntnis- und Forschungsprozesse. In: Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03231-9_13. S. 239–256.

YEP – Stimme der Jugend (2025): Mental Health: Der Jugend zuhören! [PDF]. https://yep-works.org/wp-content/uploads/2025/04/20250401_Mental-Health_Jugendbericht_Download.pdf (zuletzt abgerufen am 08. März 2026).

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Stufenmodell der Partizipation (von Unger 2014: 40 zit. nach Wright et al. 2010).....	33
Abbildung 2: Übersicht der Zusammenarbeit	44
Abbildung 3: Spiralförmige Darstellung eines Zyklus Generativer Bildarbeit – Impuls (I), Fotografieren (F), Bilddialog (BD), Mapping (M), Themen (T), Bilder (B), generative Bilder (gB), generative Themen (gT) (Brandner 2020: 119)	53
Abbildung 4: Wunschwelt eines Schülers (Interview 5).....	70
Abbildung 5: Wunschwelt eines Schülers (Interview 2).....	76
Abbildung 6: Statue „Familie“	84
Abbildung 7: Statue „Streit“	85
Abbildung 8: Wunschwelt eines Schülers (Interview 1).....	102
Abbildung 9: Abschlussmapping einer gemeinsamen Welt	108

Anhang

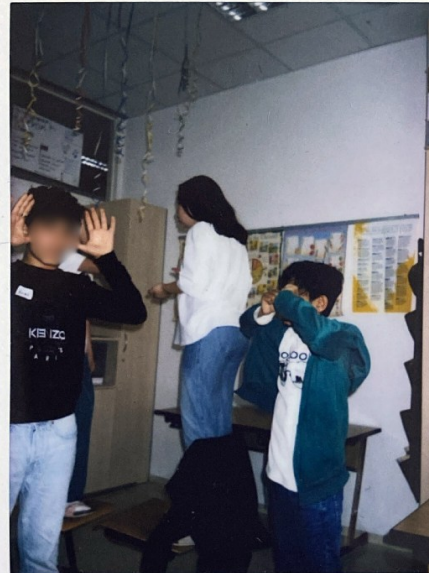
Anhang 1: Kennenlern-Workshop am 20. Mai 2025	142
Anhang 2: Zweiter Workshop am 27. Mai 2025	143
Anhang 3: Dritter Workshop am 10. Juni 2025	146
Anhang 4: Vierter Workshop am 17. Juni 2025	149
Anhang 5: Deutsches Abstract	155
Anhang 6: Englisches Abstract	156

Anhang 1: Kennenlern-Workshop am 20. Mai 2025

Polaroids Bildertheater



Anhang 1.1 Statue zu „Familie“



Anhang 1.2 Statue zu „Konflikt“

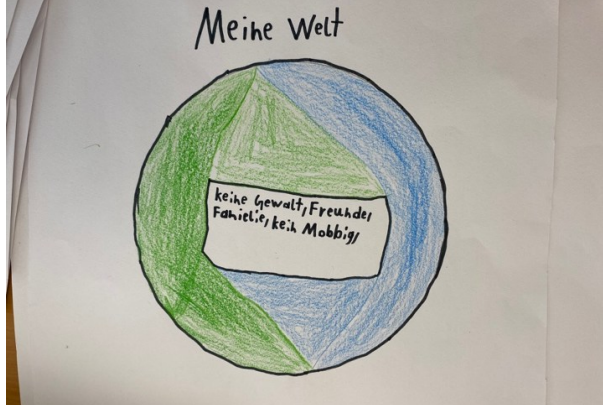
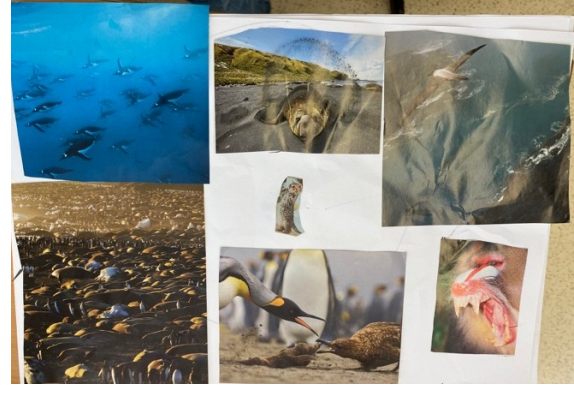


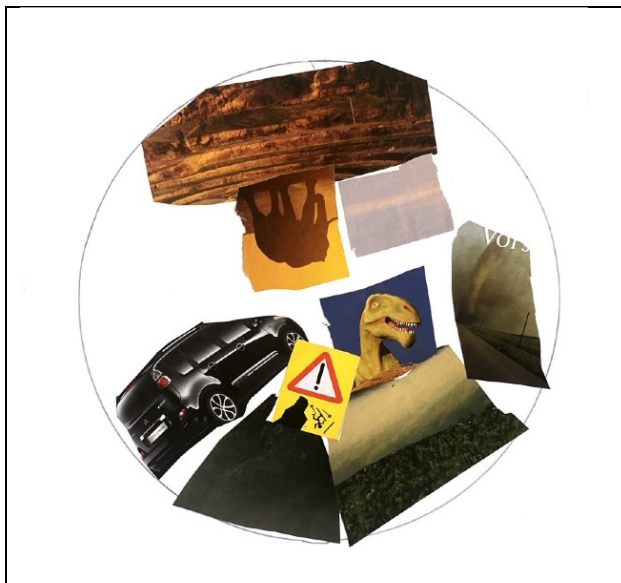
Anhang 1.3 Statue zu „Freundschaft“



Anhang 1.4 Statue zu „Streit“

Anhang 2: Zweiter Workshop am 27. Mai 2025

Collagen basteln zur Wunschwelt	
	
Anhang 2.1 Collage einer Schülerin (1)	Anhang 2.2 Collage eines Schülers (2)
	
Anhang 2.3 Collage einer Schülerin (3)	Anhang 2.4 Collage einer Schülerin (4)
	
Anhang 2.5 Collage eines Schülers (5)	Anhang 2.6 Collage einer Schülerin (6)
	
Anhang 2.7 Collage einer Schülerin (7)	Anhang 2.8 Collage eines Schülers (8)



Anhang 2.9 Collage eines Schülers (9)



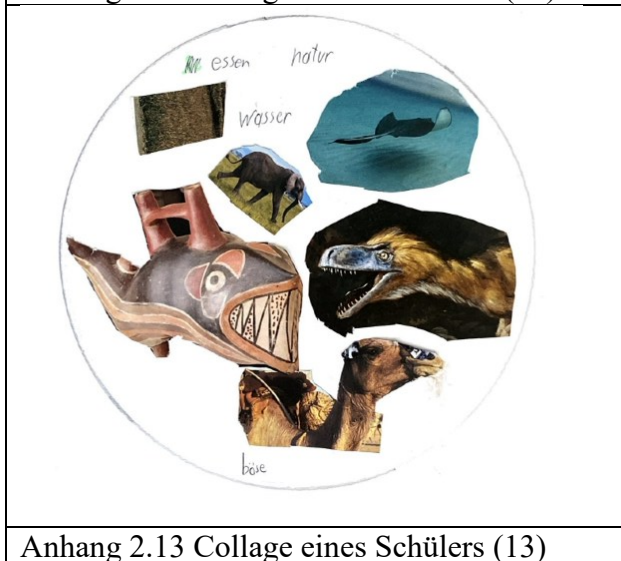
Anhang 2.10 Collage einer Schülerin (10)



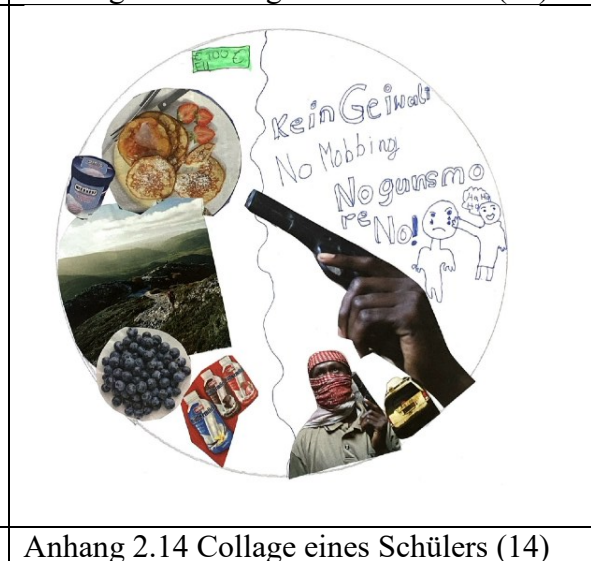
Anhang 2.11 Collage einer Schülerin (11)



Anhang 2.12 Collage eines Schülers (12)



Anhang 2.13 Collage eines Schülers (13)



Anhang 2.14 Collage eines Schülers (14)



Anhang 2.15 Collage eines Schülers (15)



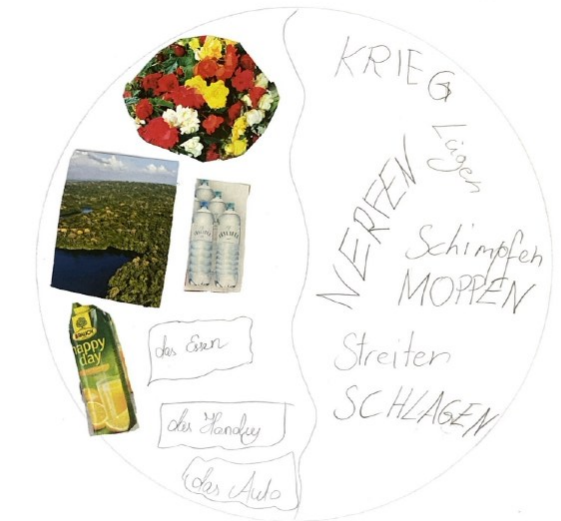
Anhang 2.16 Collage einer Schülerin (16)



Anhang 2.17 Collage einer Schülerin (17)



Anhang 2.18 Collage einer Schülerin (18)



Anhang 2.19 Collage eines Schülers (19)



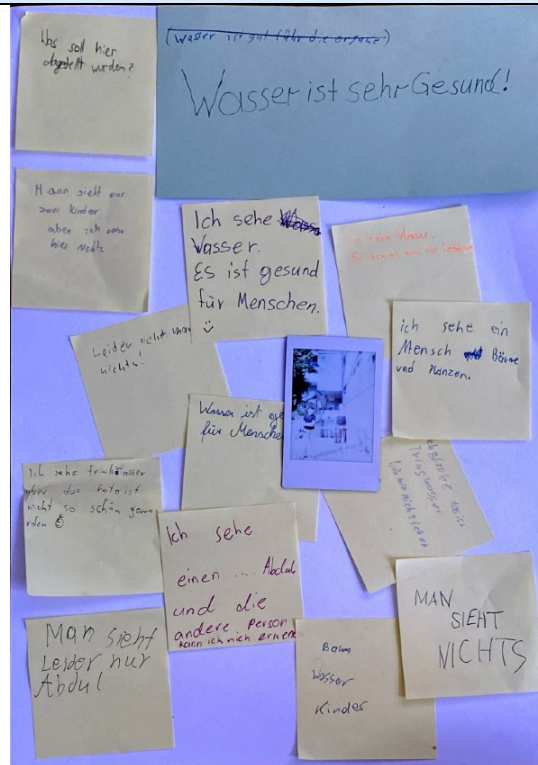
Anhang 2.20 Collage eines Schülers (20)

Anhang 3: Dritter Workshop am 10. Juni 2025

Gruppen-Polaroids und Poster aus der stummen Diskussion



Anhang 3.1 Polaroid „Wasser ist sehr Gesund! [sic]“



Anhang 3.2 Poster „Wasser ist sehr Gesund!
[sic]“



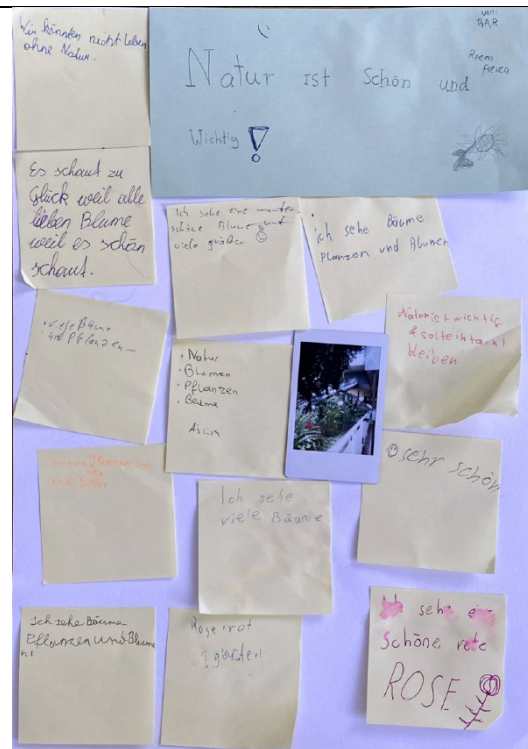
Anhang 3.3 Polaroid „Natur“



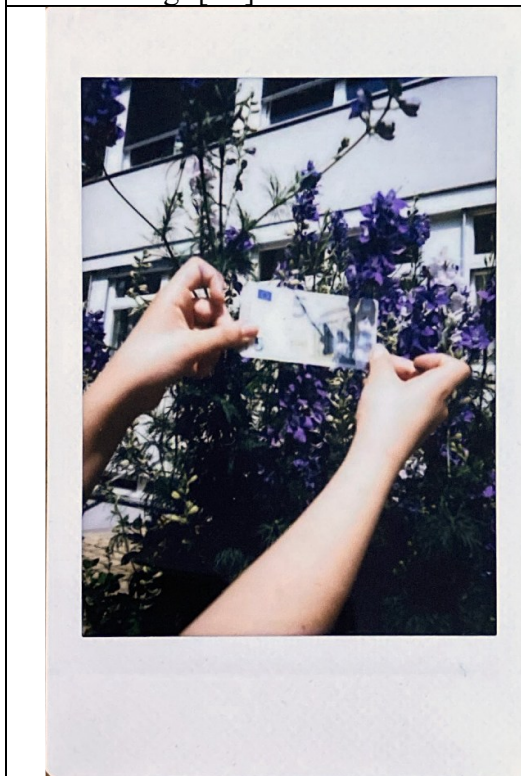
Anhang 3.4 Poster „Natur“



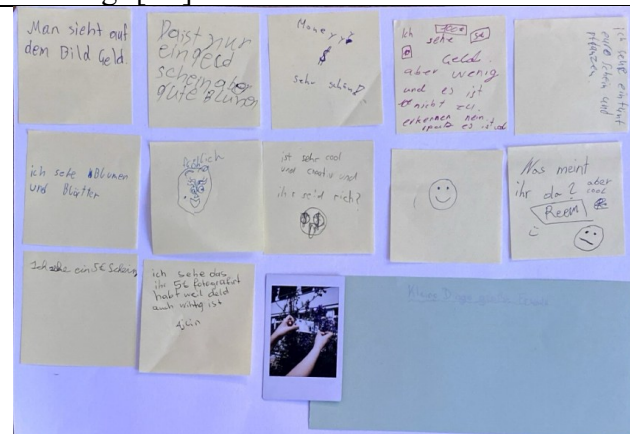
Anhang 3.5 Polaroid „Natur ist Schön und Wichtig! [sic]“



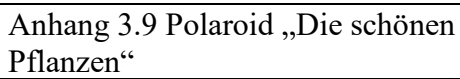
Anhang 3.6 Poster „Natur ist Schön und Wichtig! [sic]“



Anhang 3.7 Polaroid „Kleine Dinge große Freude“



Anhang 3.8 Poster „Kleine Dinge große Freude“



Natur macht Spaß



Anhang 3.11 Gemeinsame Überschrift (1) „Natur macht Spaß“

Anhang 4: Vierter Workshop am 17. Juni 2025

Individuelles Fotografieren im Alltag zum Impuls „Natur macht Spaß“



Anahng 4.1 Foto Schülerin im Hallenbad



Anhang 4.2 Foto Schüler Alter Baum



Anhang 4.3 Foto Schülerin Baby-Känguru



Anahng 4.4 Foto Schüler blühender Baum



Anhang 4.5 Ausblick Wohnung



Anhang 4.6 Foto Schüler Donauinsel



Anhang 4.7 Foto Schülerin Park



Anhang 4.8 Foto Schüler Pflanze



Anhang 4.9 Foto Schülerin Schildkröte



Anhang 4.10 Foto Schülerin
Türkenschanzpark



Anhang 4.11 Foto Schülerin Schuleingang

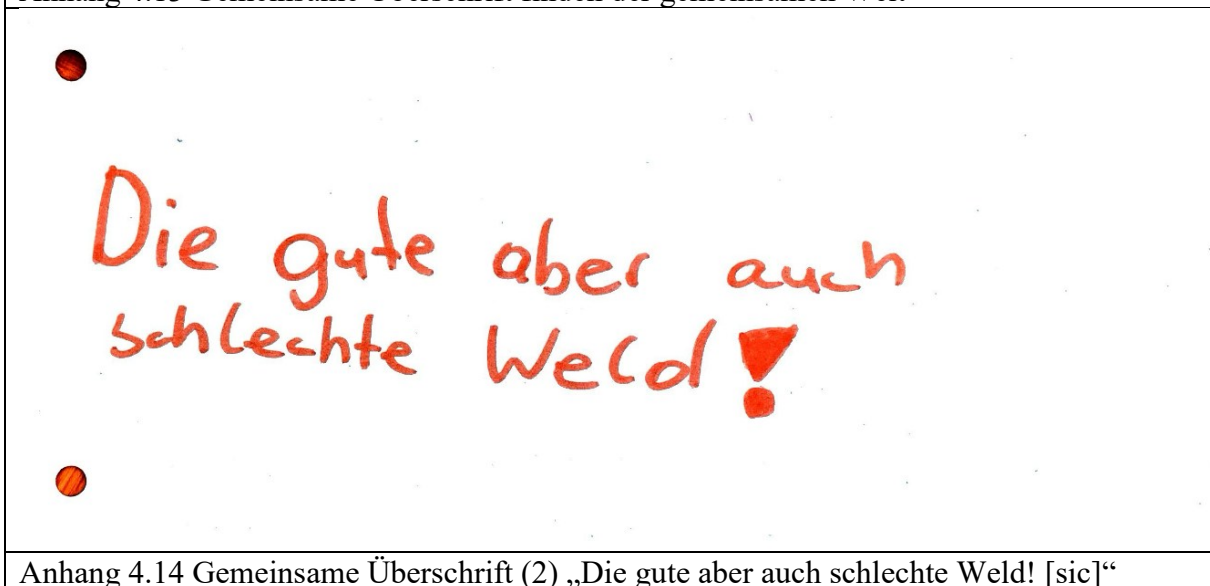
Abschlussmapping einer gemeinsamen Welt mit allen Artefakten aus dem Forschungsprozess



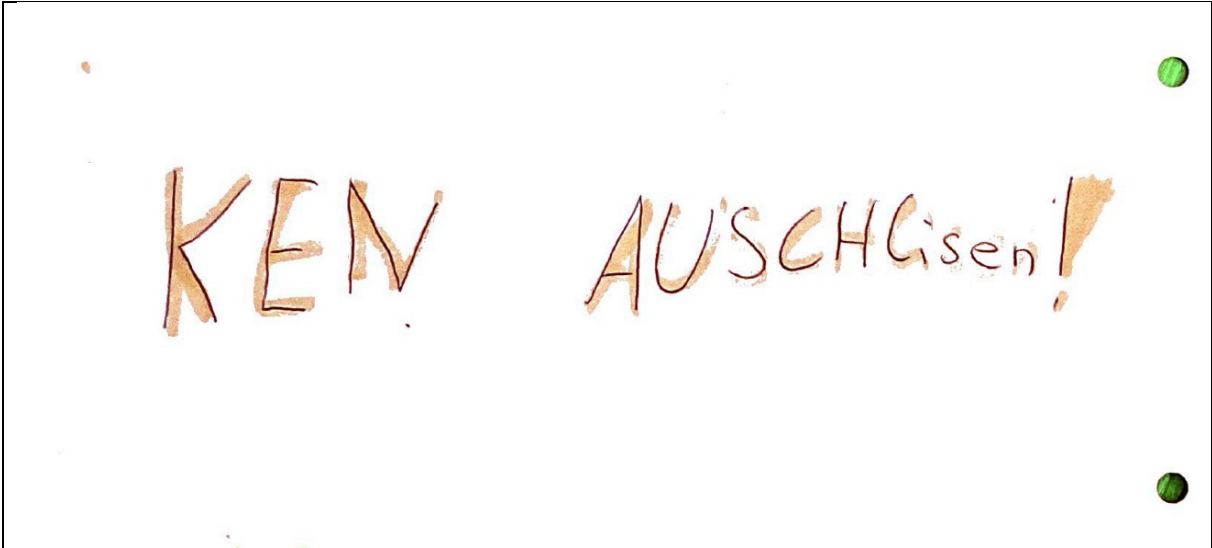
Anhang 4.12 Abschlussmapping einer gemeinsamen Welt



Anhang 4.13 Gemeinsame Überschrift finden der gemeinsamen Welt



Anhang 4.14 Gemeinsame Überschrift (2) „Die gute aber auch schlechte Welt! [sic]“



KEN AUSSCHLISEN!

Anhang 4.15 Ergänzendes Kärtchen der Schüler:innen für die gemeinsame Welt „Ken Ausschlisen! [sic]“

Anhang 5: Deutsches Abstract

In einer von globalen Krisen geprägten Gegenwart stellt sich die Frage, wie Kinder diese Entwicklungen wahrnehmen, deuten und in ihre Lebenswelt einordnen. Die vorliegende Arbeit untersucht die Wahrnehmung globaler Krisen aus der Perspektive von Kindern und setzt damit bei der bislang begrenzten Berücksichtigung kindlicher Sichtweisen in gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Krisendiskursen an. Die Beantwortung der Forschungsfrage, inwiefern Kinder globale Krisen wahrnehmen, erfolgt im gemeinsamen Forschungsprozess mit den Schüler:innen der 1B der Offenen Mittelschule Pfeilgasse in Wien. Methodologisch ist die Studie in einem partizipativen Forschungsverständnis verortet und orientiert sich zugleich, in Anlehnung an die kritische Pädagogik Paulo Freires (1973), an einem Verständnis von Wissen als dialogisch und im gemeinsamen Prozess hervorgebracht. Methodisch stützt sich die Arbeit vor allem auf die Generative Bildarbeit nach Brandner (2020), die durch visuelle, dialogische und reflexive Zugänge ermöglicht, kindliche Welt- und Krisendeutungen aus ihrer eigenen Logik heraus zu erschließen und die Kinder als Expert:innen ihrer Lebenswelt in den Forschungsprozess einzubeziehen. Die Ergebnisse aus dem gemeinsamen Forschungsprozess zeigen, dass die Kinder die Welt als „gute, aber auch schlechte Welt“ wahrnehmen, in der Bedrohung und Sicherheit, Ungerechtigkeit und Fairness sowie Zerstörung und Schutz nebeneinander bestehen. Krisen werden dabei nicht als abstrakte Kategorien gefasst, sondern relational in lebensweltliche Bedeutungszusammenhänge eingebettet und mit Fragen existenzieller Sicherheit verschränkt. Die vorliegende Arbeit leistet damit einen Beitrag zur differenzierten Analyse kindlicher Krisenwahrnehmung und zeigt, dass der partizipativ angelegte Forschungsprozess mit den Schüler:innen erweiterte Erkenntnismöglichkeiten eröffnete und zumindest partiell epistemische Hierarchien in der Wissensproduktion verschieben konnte. Zugleich wird der Forschungsprozess selbst als situativer Aushandlungs- und Lernprozess sichtbar, der von strukturellen Rahmenbedingungen und bestehenden Machtasymmetrien geprägt blieb.

Anhang 6: Englisches Abstract

In the context of an increasingly crisis-shaped world, it becomes essential to understand how children engage with and make sense of global developments in their everyday lives. This study explores children's perceptions of global crises from their own perspectives, thereby addressing the limited attention given to children's perspectives in both societal and academic discourses on crises to date. The study is grounded in a participatory research approach and, drawing on Paulo Freire (1973), is guided by an understanding of knowledge as dialogical and co-constructed. It is based on Generative Picturing, a visual and dialogical method that enables children to express and reflect on their experiences and involves the students as experts in the research process. The study is being conducted as part of a collaborative research project with middle school students in Vienna. The findings show that children do not only perceive crises as distant or abstract phenomena. Instead, they relate them to their own everyday experiences, linking them to questions of existential security. Their perspectives reveal an ambivalent worldview with „good“ and „bad“ sides, shaped by tensions between threat and safety, injustice and fairness, and destruction and protection. By focusing on children's perspectives, the study contributes to a more nuanced understanding of how global crises are experienced and interpreted. At the same time, it demonstrates that participatory research can open up new ways of generating knowledge by engaging with children as experts and, at least in part, shifted epistemic hierarchies in the production of knowledge. At the same time, the research process itself emerges as a situational and ongoing process of negotiation and learning that remained shaped by structural conditions and power asymmetries.