FalKi

Fallarchiv
Kindheitspädagogische
Forschung

Herausgegeben von Stefanie Bischoff-Pabst, Sabine Bollig,
Peter Cloos, Iris Nentwig-Gesemann, Marc Schulz

Jahrgang 8 (2025)

Heft 2 – Schwerpunkt: Mixed-Methods und Triangulation: Plurale Forschungsdesigns in qualitativer Sozialforschung

Herausgegeben von Sabine Bollig, Caroline Hamsch, Marc Schulz

Beitrag 3: Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule – Herausforderungen bei der Forschung mit Kindern

UV Universitätsverlag Hildesheim

Schwerpunkt: Mixed-Methods und Triangulation: Plurale Forschungsdesigns in qualitativer Sozialforschung

Herausgegeben von Sabine Bollig, Caroline Hamsch, Marc Schulz

Inhaltsverzeichnis

1. Editorial – Mixed-Methods und Triangulation: Plurale Forschungsdesigns in qualitativer Sozialforschung
Sabine Bollig, Marc Schulz

2. Mit der Situationsanalyse ethnografische und diskursanalytische Materialien ins Gespräch bringen
Thomas Grunau

3. Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule – Herausforderungen bei der Forschung mit Kindern
Katrin Velten

4. Perspektiventriangulation: „Kind-Sein" aus Sicht von unbegleiteten Kindern mit Fluchterfahrung und ihren Pflegeeltern in der Schweiz
Rebecca Mörgen

Velten, Katrin: Perspektiventriangulation: Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 8, H. 2
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-8-2-3
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

FalKi Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung

Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule – Herausforderungen bei der Forschung mit Kindern

Katrin Velten

Teil I: Kontextinformationen

Die Studie „HandlungsSpielRäume – Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule“

Wie können Selbstwirksamkeitserwartungen und -erfahrungen von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule erforscht werden? Das war die zentrale methodische Frage, die mit dem Erkenntnisinteresse einherging, die Erfahrungen von Kindern im Kontext ihres Übergangs in die Grundschule, zu beschreiben und damit zusammenhängend genauer zu verstehen, wie sie ihre Selbstwirksamkeit einschätzen. Darin lagen zwei Herausforderungen:

1. Wie kann zu dem Thema, ohne dass dazu bereits elaborierte Forschungswege oder -ansätze vorliegen, methodisch geforscht werden?
2. Wie kann dies unter ethischen Gesichtspunkten gelingen, wenn es um junge Kinder geht, deren Wahrnehmungen und Perspektiven im Zentrum des Erkenntnisinteresses stehen?

Im vorliegenden Beitrag wird davon ausgehend die Verwobenheit von Forschungsfragen und Erkenntnisinteresse zum komplexen Gegenstand der Selbstwirksamkeit von Kindern mit einer für das Beschreiben und Verstehen sowie letztendlich für die Bearbeitung der Forschungsfragen im Feld der Forschung mit Kindern geeigneten sowie angemessenen forschungsmethodischen Vorgehensweise betrachtet. Dabei werden sowohl methodische, aber auch ethische Entscheidungen in Hinblick auf ein Mixed-Methods-Design an konkretem Material dargestellt, das der Dissertationsstudie „HandlungsSpielRäume – Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule“ (vgl. Velten 2020) entstammt.

Die zugrundeliegende Studie richtete sich im Sinn einer Grundlagenforschung zur Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule auf ein dreigeteiltes Erkenntnisinteresse: Erstens ging es darum, Selbstwirksamkeitserfahrungen von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule zu beschreiben und zu verstehen. Zweitens ging es darum, die an einzelne Handlungssituationen gebundenen Selbstwirksamkeitserfahrungen auch in Beziehung zur wahrgenommenen Selbstwirksamkeit – als einer allgemeinen situationsunabhängigen Einschätzung im Sinn individueller innerpsychischer Bewertungsprozesse – zu setzen. Daher interes-

Velten, Katrin: Perspektiventriangulation: Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 8, H. 2
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-8-2-3
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

FalKi Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung

sierte sich die Studie für die Selbstwirksamkeitseinschätzungen der Kinder *vor* und *nach* dem Übergang. Drittens verfolgte die Studie längsschnittlich die Frage, ob und wie sich die Selbstwirksamkeitserfahrungen bei denselben Kindern im Übergangsprozess, z. B. mit Blick auf die unterschiedlichen Kontexte der Kindertageseinrichtungen und Grundschulen und damit verbundenen pädagogischen Konzepten, Ideologien und Aufträgen, verändern. Übergreifend zu diesen drei Zielsetzungen ging es aus einer pädagogischen Perspektive darum, anhand der Erkenntnisse herauszuarbeiten, wie Kinder im Übergang (und in der folgenden Grundschulzeit) darin unterstützt werden können, den Übergang und damit einhergehende neue und unbekannte Situationen für sich positiv zu bewältigen. Darüber sollten die wesentlichen Ressourcen herausgearbeitet werden, die diesen Bewältigungsprozess auf kontextualer, interaktionaler und individueller Ebene unterstützen (vgl. Griebel/Niesel 2017)[1].

An das Erkenntnisinteresse anknüpfend wurde im Zeitraum von März bis November 2013 zu zwei Erhebungszeitpunkten, orientiert am *state of the art* der Erforschung von Selbstwirksamkeit, über eine hierfür konstruierte Selbstwirksamkeitsskala untersucht, wie n = 22[2] Kinder ihre Selbstwirksamkeit am Ende der Kindergartenzeit und zu Schulbeginn einschätzen. Daran anschließend bildeten foto- und materialgestützte qualitative Kinderinterviews den Schwerpunkt der Studie, um ebenfalls zu zwei Zeitpunkten zu erheben, in welchen Situationen und Kontexten sie sich selbst in den Institutionen Kindertageseinrichtung und Grundschule als selbstwirksam erleben und welche Handlungsspielräume sie hierbei für sich sehen.

Die Auswertung der Selbstwirksamkeitsskala erfolgte aufgrund der Limitationen durch die Stichprobengröße inhaltlich-deskriptiv. Vor dem Hintergrund der bis dahin fehlenden Erhebungsinstrumente zur Erfassung der Selbstwirksamkeit von jungen Kindern wurde v. a. reflexiv betrachtet, inwiefern sich die Skala konstrukt-theoretisch als tragfähig erweist, um Selbstwirksamkeitserwartungen von Kindern im Alter von ca. fünf bis sieben Jahren zu erfassen. Die Ergebnisse der quantitativ orientierten Selbstwirksamkeitsskala dienten zudem als mögliche Bezugspunkte für das Verständnis der Erkenntnisse aus den qualitativen Interviews bzw. der Anreicherung der Methodendiskussion zur Erfassung von Selbstwirksamkeit von jungen Kindern. Die Interviewdaten wurden sowohl inhaltlich strukturierend in Anlehnung an Kuckartz (2014b; Kuckartz/Rädiker 2022) sowie sequenziell in Anlehnung an Schütz, Breuer und Reh (2012) analysiert. Damit wurden aufgrund des zentralen Erkenntnisinteresses und damit einhergehender Entscheidungen zum Studiendesign sowohl quantitativ orientierte als auch qualitative Erhebungs- und in der Folge auch Auswertungsmethoden genutzt und im Sinn eines Mixed-Methods-Designs miteinander in Beziehung gesetzt (siehe Teil III, Abb. 2).

Neben der Darstellung und Analyse der zentralen inhaltsanalytischen Themen, die aus den beschriebenen Erfahrungen in den Interviews übergreifend herausgearbeitet werden konnten, wurden anhand einer systematisch begründeten Fallauswahl vier Fälle vertieft vorgestellt. Die Fälle stellen in der zugrundeliegenden Studie die Zusammenführung der unterschiedlichen methodischen Erhebungs- und Auswertungsstrategien dar. Zur exemplarischen Darstellung der verwendeten methodischen Zugänge und Auswertungsstrategien und deren Kombination zur Annäherung an die Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergangsprozess werden Daten und Auswertungen eines Falls genutzt (vgl. auch Velten 2020). Aufgrund des komplexen Studiendesigns im Rahmen der Forschung mit Kindern werden in diesem Beitrag auch ethisch relevante Entscheidungen betrachtet und reflektiert.

---

1 Gemäß einem Vorschlag zur Systematisierung von Forschungsvorhaben zu Kinderperspektiven wird hier der Versuch unternommen, genau „auszuweisen, was genau empirisch zu erschließen beabsichtigt wird und mit welchen Methoden dies gelingen soll respektive könnte“ (Nentwig-Gesemann/Thole 2023, S. 126).

2 Zum ersten Erhebungszeitpunkt nahmen 23 Kinder teil, jedoch liegen bedingt durch einen Wegzug zum zweiten Erhebungszeitpunkt von 22 Kindern alle Daten vor.

Velten, Katrin: Perspektiventriangulation: Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 8, H. 2
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-8-2-3
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung

Angaben zur Autorin

Katrin Velten ist Professorin für Bildung in der Kindheit an der Alice-Salomon-Hochschule in Berlin. Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte sind Forschungsethik in der (Partizipativen) Forschung mit Kindern mit dem Schwerpunkt Erwachsenen-Kind-Interaktionen, Professionalisierung in Forschung und Praxis und Qualitative Forschungsmethoden.

Kontakt:
Prof.'in Dr. Katrin Velten
Alice Salomon Hochschule Berlin
- University of Applied Sciences -
Alice-Salomon-Platz 5, 12627 Berlin
+49 030 99245 430
velten@ash-berlin.eu
URL: https://www.ash-berlin.eu/hochschule/lehrende/professor-innen/prof-dr-katrin-velten/

Projektbezogene Publikationen

Velten, Katrin (2020): HandlungsSpielRäume. Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Velten, Katrin (2019): HandlungsSpielRäume – Selbstwirksamkeitserfahrungen von Kindern in Kindertageseinrichtung und Grundschule. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 12, H. 1, S. 165–179.

Hinweis auf aktuelle weiterführende Publikationen

Höke, Julia/Velten, Katrin (2024): "I don't know" – Analysis of a powerful interaction strategy of children in dealing with adult-dominated interactions. In: Taboo 22, H. 1, S. 28–46.

Velten, Katrin/Höke, Julia (2023): Adults' ad hoc practices in interviews with children – Ethical considerations in the context of adultness and generational ordering. In: Childhood 30, H. 1, S. 86–103.

Velten, Katrin/Höke, Julia (2024): Embracing the embarrassment: Potential of seemingly unsuccessful research interactions for critical professional development. Case Study. Online: https://childethics.com/case-studies/embracing-the-embarrassment-potential-of-seemingly-unsuccessful-research-interactions-for-critical-professional-development-by-katrin-velten-julia-hoke/

Velten, Katrin/Höke, Julia/Walther, Bastian (2024): What the Hell is „Angemessenheit" in der Forschung mit Kindern? Eine Annäherung an einen strapazierten Begriff. In: Flügel, Alexandra/Landrock, Irina/Lange, Jochen/Müller-Naendrup, Barbara/Wiesemann, Jutta/Büker, Petra/Rank, Astrid (Hrsg.): Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 91–104.

Hinweise zum Lesen und zur Nutzung der Texte und Materialien

Im Teil II wird das Material des Falls „Lars – Da muss ich leider Sternenstaub haben" zur Verfügung gestellt. Die Daten sind so zusammengestellt, dass sie die unterschiedlichen Materialsorten fallbezogen skizzieren und den Fokus auf die Methodenforschung und -reflexion zulassen, sowohl im Feld der

Selbstwirksamkeitsforschung als auch in der (Mixed-Methods-) Forschung mit Kindern. Im Teil III dieses Beitrags werden die methodischen und ethischen Überlegungen dargestellt, die zu dem komplexen Studiendesign unter Verwendung verschiedener methodischer Zugänge in der Erhebung und Auswertung geführt haben. Dabei werden anhand der zentralen Erhebungs- und Auswertungsstrategien sowohl die allgemeinen Entscheidungen in der Er- und Zusammenstellung als auch die konkreten Überlegungen zur prozessualen Inbezugnahme verschiedener Forschungsmethoden dargelegt. Anschließend wird die Analyse der Interviewsequenzen, wie sie in der zugrundeliegenden Studie durchgeführt wurde, in kondensierter Form skizziert.

Velten, Katrin: Perspektiventriangulation: Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 8, H. 2
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-8-2-3
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

FalKi Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung

Teil II: Datenmaterial

„Lars – Da muss ich leider Sternenstaub haben“

Im Folgenden werden Materialauszüge des Falls Lars[3] dargestellt (vgl. auch Velten 2020). Dazu werden die verschiedenen Datensorten genutzt und im Sinn des Mixed-Methods-Designs in Beziehung gesetzt (vgl. Kuckartz 2014a, S. 48 ff.). Nach einer kurzen Einführung zum Fall und dem Überblick über die mit der Selbstwirksamkeitsskala erhobenen Selbstwirksamkeitserwartungen wurden für diesen Beitrag die Anfangssequenzen der beiden Interviews inklusive Sichtung der Fotos ausgewählt. Zudem wird eine Passage des ersten Interviews präsentiert, die im Sinn Rantas (2023) als „Unicorn Moment“ gelten kann. Der Begriff verweist auf möglicherweise unerwartete Erzählungen, die im Kinderinterview auftreten können (siehe Teil III, Fußnote 13). Diese Passage war auch namensgebend für den Fall, dessen Analyse eine der zentralen Erkenntnisse der Studie für die Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung des Konstrukts der Selbstwirksamkeit von Kindern darstellt.

1. Fallauswahl und Fallvorstellung

Gemäß dem Erkenntnisinteresse wurden vier Fälle anhand zuvor festgelegter Kriterien[4] ausgewählt. Entscheidend hinsichtlich der Fallauswahl waren dabei die Interviewdaten, jedoch wurden auch die Ergebnisse der Selbstwirksamkeitsskala miteinbezogen (z. B. mit Blick auf eine eher gleichbleibende niedrigere oder höhere Selbstwirksamkeit oder einer Veränderung von t1 zu t2). Im Rahmen dieses Beitrags wurde Lars ausgewählt (vgl. Tab. 1), da sich neben anderer Kriterien für die Fallauswahl seine Selbstwirksamkeitserwartungen vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt deutlich positiv veränderten.[5] Gerade mit Blick auf Bedingungen und Kontexte, die dazu beitragen, dass Kinder sich stark und wirkungsvoll erleben und den Übergang in die Schule als positiv bewerten, erschien dieser Fall deshalb relevant.

3 Alle Namen sind pseudonymisiert.

4 Die Kriterien waren: Inhaltlicher Gehalt des Interviews (Häufigkeit und Länge der Erzählpassagen der Kinder; vgl. Andresen 2012), organisatorische Rahmenbedingungen der Interviews (z. B. Störungen, Unterbrechungen, Abbruch), durch die Befragung anzunehmende Selbstwirksamkeit (eher hoch, mittel, eher niedrig) und Veränderung von t1 zu t2, Geschlecht (als weiblich/männlich erhoben), Alter, Angaben zu Bildungsstand der Eltern und Familiensprache im Kurzfragebogen.

5 Auch bei drei weiteren Kindern ließen sich Positiventwicklungen feststellen, die allerdings nicht zu einer Veränderung innerhalb der zusammengefassten Selbstwirksamkeit führten.

Velten, Katrin: Perspektiventriangulation: Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 8, H. 2
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-8-2-3
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

Name	Geschlecht	SW zu t1	SW zu t2	„Ich glaube, meine Schulzeit wird richtig schön" t1	„Ich glaube, meine Schulzeit wird richtig schön" t2	Inhalt Int. zu t1	Inhalt Int. zu t2	Organ. Int. zu t1	Organ. Int. zu t2	Alter des Kindes zu t1	Bildungsstand Mutter	Bildungsstand Vater	Familiensprache deutsch	Sonstiges
Lars	M	.87	1	Ja	Ja	hoch	hoch	k.E.	k.E.	6.5	mittel	mittel	ja	./.
Mittelwert		.77	.74											

mittlere SW (gelb) zu t1 bei Werten zwischen .65 und .89 (SD = .24, Range halbe SD nach oben/unten)
hohe SW (grün) zu t2 bei Werten ab .83 und höher (SD = .17, Range halbe SD nach oben bis max.)
t1 (Mai 2013), t2 (Oktober 2013)
k.E. (keine Einschränkungen)
„Bildungsstand Erziehungsberechtigte" wurde in Anlehnung an die World Vision Studie (2010) über die Angabe von höchstem akademischem Grad im Kurzfragebogen ermittelt; nicht-deutsche Bildungsabschlüsse wurden übertragen.

Tabelle 1: Übersicht Fall Lars (Auswahlkriterien Fallauswahl)

Lars ist zum ersten Erhebungszeitpunkt 6.5 Jahre alt, seine Familiensprache ist Deutsch. In dem Kurzfragebogen, der der Einverständniserklärung der Sorgeberechtigten beilag, ist angegeben, dass die Mutter einen mittleren Bildungsabschluss (Fachhochschulreife) hat. Der Vater hat mit der Fachoberschulreife ebenfalls einen mittleren Bildungsabschluss. Lars besucht zum ersten Erhebungszeitpunkt eine integrative Kindertageseinrichtung, die sich durch ein offenes Konzept auszeichnet, in dem die Kinder aus mehreren gruppenübergreifenden Angeboten wählen können. Schwerpunkt der Einrichtung ist die Einbeziehung der Kinder in die Planung dieser Angebote sowie weiterer struktureller Entscheidungen im Sinn partizipativer Kita-Strukturen (vgl. Velten 2020, S. 117 f.). Nach dem Übergang besucht Lars eine Grundschule mit Schwerpunkt auf einer kooperativen Übergangsgestaltung mit den umliegenden Kindertageseinrichtungen, zu denen auch Lars' Kindertageseinrichtung zählt (vgl. Velten 2020, S. 119).

Velten, Katrin: Perspektiventriangulation: Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 8, H. 2
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-8-2-3
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung

2. Fallbezogenes Datenmaterial

2.1 Selbstwirksamkeitsskala (SWE-Skala)

Name	SW zu t1	SW zu t2	„Ich glaube, meine Schulzeit wird richtig schön" t1	„Ich glaube, meine Schulzeit wird richtig schön" t2	Sumscore Skala E zu t1	Sumscore Skala E zu t2	Sumscore Skala P zu t1	Sumscore Skala P zu t2	K3 „Ich weiß mir immer zu helfen" t1	K3 „Ich weiß mir immer zu helfen" t2	K6 „Ich weiß, dass ich die meisten Aufgaben in der Kita schaffe" t1	K6 „Ich weiß, dass ich die meisten Aufgaben in der Schule schaffe" t2	A2 „Das meiste kann ich allein schaffen"t1	A2 „Das meiste kann ich allein schaffen"t2	A5 „Egal was ich tun will, ich kann es allein schaffen" t1	A5 „Egal was ich tun will, ich kann es allein schaffen" t2
Lars	.87	1	Ja	Ja	1	1	.80	1	1	1	0	1	1	1	1	1

Tabelle 2: Selbstwirksamkeit von Lars zu t1 und t2

2.2 Interviewauszüge aus dem Interview zum ersten Erhebungszeitpunkt

Richtlinien der Transkription
In Anlehnung an Bohnsack, Ralf (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (7. Aufl.). Opladen: Budrich S. 235.

Transkriptionskopf
Projektbezeichnung: HandlungsSpielRäume (Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kita in die Grundschule)
Name des Interviews
Datum der Aufnahme
Dauer des Interviews
Name der Transkribentin
Name der Korrekturleserin

Velten, Katrin: Perspektiventriangulation: Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 8, H. 2
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-8-2-3
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

Transkriptionsregeln	
I:	Beginn der wörtlichen Rede; immer groß
Mama	Nomen immer groß
⌊	Beginn einer Überlappung
⌋	Ende einer Überlappung
(1)	Pause, Anzahl der Sekunden
Nein	betont
Nein	laut
°nein°	sehr leise (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers)
.	sinkende Intonation
?	steigende Intonation
Viellei-	Abbruch eines Wortes
Oh=nee	Wortverschleifung
Nei::n	Dehnung, Häufigkeit der : entspricht der Länge der Dehnung
(nein)	Unsicherheit bei der Transkription aufgrund schwer verständlicher Äußerung
(…)	unverständliche Äußerung einer unbestimmten Länge
((Klingel))	Kommentare/Anmerkungen zu nicht-verbalen/gesprächsexternen Ereignissen
((Lachen))	
[zeigt auf…]	Beschreibung der Handlungen

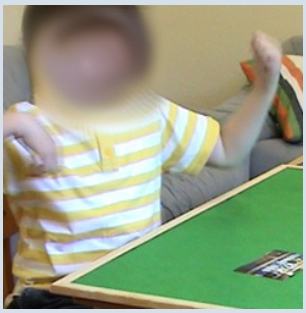
Abbildung 1: Richtlinien der Transkription im Projekt „HandlungsSpielRäume“ (vgl. Velten 2020)

Anfangssequenz

I: Ich muss das immer anmachen weil ich ja (...)
Lars: Ich weiß ja schon was ⌊Melinda⌋ [Mädchen aus der Stichprobe] gemacht hat.
I: Echt
I: Ja vielleicht kannst du ja erstmal deine Fotos anschauen die ihr gemeinsam gemacht habt und ⌊vielleicht weißt du⌋ ja auch noch
Lars: Weiß ich auch
I: Welches du gemacht hast. kannst ja mal rumgehen. du kannst ja auch gerne aufstehen.
Lars: (6) Ich weiß wer das gemacht hat?
I: Mhm.
Lars: Das weiß ich. (1) das war ich da. (...) [nimmt ein Foto in die Hand]
I: (2) Ja vielleicht kannst du´s ja mal auf das grün mit (ab-...). können wir uns das gleich mal genauer angucken?
Lars: (1) Hier. ⌊da⌋ da haben wir unser Muskeltraining
I: Mhm.
I: Muskeltraining was was habt ihr da gemacht?

Velten, Katrin: Perspektiventriangulation: Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 8, H. 2
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-8-2-3
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

16 Lars: Mit Flaschen. so hochheben.



17 Lars: dass dass wir in den Armen Muskis haben.
18 I: Ja. ach so. ja. Lars erzähl doch mal wie das war als du das erlebt hast mit dem
19 Muskeltraining. ich muss mal einmal gucken ob du da auch richtig drauf bist ja. ich schieb
20 hier noch ein bisschen? so. ok °jetzt hab ich das aber°.
21 Lars: Da haben wir eine ein h- da hatte W. [ein Kind] sein Arm gebrochen als wir dann ein
22 da musste er eine Flasche nehmen da hatte er diesen Arm gebrochen.
23 I: Mhm. und wie war das für dich?
24 Lars: Ich musste? zwei Flaschen. einmal die hi:er? ich glaube und die. das. weil ich hatte
25 schwa- und weiß. [zeigt auf die Flaschen und deren Farben]
26 I: Ach so.
27 Lars: Weil erst war das gelb und dann wurde das weiß.
28 I: Mhm.
29 Lars: (1) Aber ich weiß nicht mehr wie die anderen ach ich weiß es. J.[ein Kind] war das? ne
30 ja. [zeigt auf eine Flasche auf dem Bild] M.? [ein Kind] die anderen weiß ich nich mehr.
31 I: Ja. (1) ok vielleicht wir da dazu gleich noch ein bisschen sprechen? hast du noch andere
32 Fotos gesehen?

(Lars, Kindertageseinrichtung)

Sichtung und Besprechung der Fotos (direkt im Anschluss an die Anfangssequenz)

33 Lars: (1) Ich hab noch dieses Foto gemacht.
34 I: Ja?
35 Lars: Einmal mit ma- mit unsern neuen Kind was wir in der Gruppe haben. └und┘ mit M.
36 [Erzieherin]
37 I: Mhm

38 Lars: Und da waren und da hat M. und da hat M. da hab ich gesagt zu M. lach mal schön und

Velten, Katrin: Perspektiventriangulation: Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 8, H. 2
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-8-2-3
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

sie hat gegrinst.
I: ((Lacht)) ach so? ja das ist ja gut. (1) und hast du noch ein Foto gemacht zu dem du mir was erzählen kannst?
Lars: Äh das weiß ich noch das ist sehr witzig das hat Melinda gemacht. das möcht ich mal zeigen.
I: Mhm?
Lars: Hier. guck mal was ich da mache. kochen.
I: Aha erzähl mal. das ist doch in eurem in eurem Gruppenraum └ist das ne┘
Lars: Mh ja. das ist die Puppenecke und da hat Melinda gesagt soll ich mal in die Puppenecke gehen hab ich gefragt. und sie Melinda hat gesagt ja. dann dann hab ich eine Suppe gekocht.
I: ((Lacht leise))
Lars: Aus Gläsern.
I: Aha mhm mhm
Lars: Und ich weiß noch eins was Melinda gemacht hat. aber ohne mich. ohne Melinda.
I: °Ja°.
Lars: Hier guck mal ihre Giraffe. [auf dem Foto ist eine Kuscheltiergiraffe zu sehen, die von einer Hand in die Kamera gehalten wird]
I: Das hat Melinda mir auch gezeigt.
Lars: Ja.
I: Mhm
Lars: (2) Hat sie Melinda auch das hier gezeigt [deutet auf ein Foto, auf dem drei Kinder zu sehen sind, die sich umarmen, und Lars, der in das Foto hineinzulaufen scheint]
I: Ich glaube nich.
Lars: Weil das da musste sie (1) da da mussten die beiden da hat da wollte sie ein Foto von den dreien machen.
I: Mhm
Lars: Und und aus Versehen bin ich da drauf gekommen. └ne┘
I: ((Lacht))
Lars: Aber das ist nicht schlimm.
I: Nö.
Lars: (2) Wer war das? a:h in der Küche. das hab das hat Melinda wieder gemacht
I: Aber von dir ne.
Lars: Ja.
I: W- was machst du da grade?
Lars: Äh ich wir gucken hier wir fotografieren Wagen. [Foto zeigt Lars mit einem Rollwagen, auf dem Geschirr und Essen auf verschiedenen Ebenen platziert ist]
I: Warum?
Lars: Äh weil weil weil wir in der Küche auch gucken wollten.
I: Mhm
Lars: Au und das weiß ich dass sehr wohl. das war ich.
I: Ja erzähl mal.
Lars: Da hat da hab ich mh da hab ich den Badezimmer fotografiert. [Foto zeigt eine geöffnete Badezimmertür mit Blick auf eine Toilette, vom Flur aus fotografiert, zudem ist eine zweite geöffnete Tür zu sehen, die in einen Gruppenraum führt]
I: Das Badezimmer. mhm.

Velten, Katrin: Perspektiventriangulation: Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 8, H. 2
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-8-2-3
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

85 Lars: Und aus Versehen ist das mit die Igelgruppe draufgekommen. ne? (1) das hab ich au-
86 noch gemacht.
87 I: (2) Und was soll ((lacht)) was hast du fotografiert?
88 Lars: Die Toilette.
89 I: Warum.
90 Lars: Weil ich das weil wir auch alles fotografieren wollten.
91 I: Mhm ach so du wollst m- ihr wolltet mir alles zeigen.
92 Lars: J:a.
93 I: °Alles klar°.
94 Lars: (4) Mh? (1) ah. dass ist das Foto wo wir zusammen habt ihr das das hat F. [Erzieherin]
95 uns gemacht.

96 I: Mhm
97 Lars: Ist das nicht └toll ┘
98 I: Ja. das ist gut geworden.
99 Lars: Mhm.
100 I: Da seid ihr beide drauf. Melinda und du ne.

(Lars, Kindertageseinrichtung)

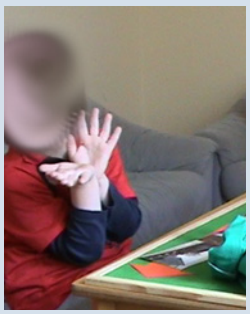
„Unicorn Moment"

101 I: Mhm. sag mal es gibt ja auch manchmal Dinge die sind so richtig schwierig dass ich die
102 auch erstmal nicht schaffe ne. kennst du das? └wenn┘ die so richtig schwierig sind dass du
103 die erstmal nicht schaffst
104 Lars: Ja
105 Lars: Aber ich schaffe das alles.
106 I: ((Lacht leise und kurz)) Gibt es gar nichts was du nun was └manchmal so richtig┘
107 schwierig ist.
108 Lars: **Doch**
109 Lars: Ja richtig schwierig ist da über diese Bank zu fliegen. [deutet Richtung Fenster]
110 I: Zu fliegen.
111 Lars: Ja. (1) └das kann ich kann das mit L. [ein Kind] ┘
112 I: Meinst du so springen?
113 Lars: Aber leider muss man da Sternenstaub haben aber äh Sternenstaub kommt nur abends.
114 I: Mhm. was machst du denn wenn das dann richtig schwierig ist. dass du das erst gar nicht
115 schaffst.
116 Lars: (1) M:h? wen nimmst du gleich nach mir nach mir dran? die L. [ein Kind der

Velten, Katrin: Perspektiventriangulation: Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 8, H. 2
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-8-2-3
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

117 Stichprobe] ne?
118 I: M. [ein Kind der Stichprobe].
119 Lars: Und dann?
120 I: Und dann keinen mehr.
121 Lars: Nur M.?
122 I: ((Lacht leise)) und (dich).
123 Lars: (2) Aber wa- und hast du auch M. Fotos dabei.
124 I: Mh M. muss heute noch ein paar Fotos machen. heute mach ich ein paar mit M..
125 Lars: Die war ja in der Kur. └ne.┘
126 I: Genau. und die ist ein bisschen hinterher ne.
127 Lars: └Aber┘
128 I: Die hat noch keine Fotos gemacht. oder erst ein paar einzelne.
129 Lars: Nur eins ne oder └so┘

130 I: Mhm. ich glaube auch. (2) als- wenn mal etwas richtig
131 schwierig ist dann gibt´s dann irgendwas was du dir was du dann machst? dass du trotzdem
132 schaffst oder dich traust?
133 Lars: Nein=da muss ich leider Sternenstaub haben aber den gibt´s ja nicht. gibt´s erst
134 abends.
135 I: °Ok.°
136 Lars: Wenn man mh wenn der °Vollmond° ist.
137 I: Mhm. (4)
138 I: Sag mal gibt´s denn irgendwas was die Erwachsenen dann machen wenn du das nicht
139 schaffst? also die haben natürlich jetzt auch keinen Sternenstaub dass weiß ich wohl. aber
140 vielleicht sagen die ja was oder machen was └wenn eine Sache richtig schwierig ist.┘
141 Lars: Nein. das mach ich ganz das mach ich heimlich.
142 I: Heimlich. wie meinst du das.
143 Lars: Wenn mich wenn ich kein wenn ich sehe dass Melinda und ich zusammen wenn Melinda
144 sagt °komm aber wenn° nur bei ich glaube bei heute ist Vollmond oder.
145 I: Das weiß ich gar nicht.
146 Lars: Ich glaube schon.
147 I: Was ist dann?
148 Lars: Vo- bei Vollmond kommt so (1) da da kommt so da kommt so n bisschen Sternenstaub
149 den fang ich?[formt seine Hände zu einem breiten Trichter]



Velten, Katrin: Perspektiventriangulation: Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 8, H. 2
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-8-2-3
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

150 und wenn ich einen Raumschiff (sehe) mach ich das auf und da sitzt ein Mensch drinnen und
151 sagt zu mir hallo wir sind auf der Erde. und (raten) so.
152 I: ((Lacht)) wie bist du auf die Idee mit dem Sternenstaub gekommen.
153 Lars: Das hat mir P- das hab ich mir das hab ich in einen Buch gelesen.
154 I: Ach so. und da hat der geholfen bei schwierigen Sachen └so ein Sternenstaub┘
155 Lars: Mhm mh

(Lars, Kindertageseinrichtung)

2.3 Interviewauszüge aus dem Interview zum zweiten Erhebungszeitpunkt

Anfangssequenz

156 I: Alles klar. (1) wo sind denn meine Sachen? da. ja Lars dann guck doch mal erst dir ganz
157 genau die Fotos an. (1) die du gemacht hast zusammen mit Luis [Kind aus der Stichprobe].
158 vielleicht willst du ja zu dem ein oder anderen Foto auch was erzählen.
159 Lars: (2) Da das kann ich ganz gut Kakao holen. [nimmt das Foto und legt es vor sich]

160 I: Aha? (1) das kannst du ganz gut?
161 Lars: Ja.
162 I: Mhm? erzähl mal.
163 Lars: Da muss man muss man si- melden? damit man den Ka- dann nehmen andere Kinder
164 den einen dran? (1) und dann und dann da und dann darf man den Kakao holen.
165 I: Aha.
166 Lars: Mhm?
167 Lars: (2) Frau R. [Klassenlehrerin].
168 I: (...) die das dann. sagt die dann wer das sa- ähm wer wer Kakao holen soll? ah das musst
169 du mir nochmal genauer sagen. wie läuft das denn genau in der Klasse.
170 Lars: Also da meldet man sich also L. [anderes Kind] und ich warn zuerst dran?
171 I: Mhm
172 Lars: Dann haben wir (3) Kakao geholt? und dann und dann nach den Ferien hat (1) h- (2)
173 dann waren es F. und P. [andere Kinder]?
174 I: Mhm?
175 Lars: Und dann sind es jetzt nur noch (2) A. und K. [andere Kinder].
176 I: Mhm. und wie kommt das dass das so ne Reihenfolge hat?
177 Lars: Weil (10) [schaut mit Augen nach oben]
178 I: Weißt du was ich meine? dass du=es jetzt erst d:u warst? und dann warn´s zw- mit mit ähm

Velten, Katrin: Perspektiventriangulation: Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 8, H. 2
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-8-2-3
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

179 (2) mit P. [anderes Kind] warst du?
180 Lars: Nee mit °mit wie hei-° L. [anderes Kind]
181 I: Mit L. und dann warn es zwei andere Kinder? und jetzt sind es noch zwei andere Kinder.
182 wie kommt das. dass das da so └ne Reihenfolge┘ hat
183 Lars: (...)
184 Lars: Weil die andern Kinder? die die müssen ja auch mal drankommen. alle müssen mal
185 drankommen.
186 I: Mhm.
187 Lars: (1) Wenn die nicht alle drankommen sind alle traurig weil dann ist das ungerecht.
188 I: Aha. (1) und wer hat das entschieden dass alle Kinder dran kommen sollen?
189 Lars: Frau R. [Klassenlehrerin].

(Lars, Grundschule)

Sichtung und Besprechung der Fotos (direkt im Anschluss an die Anfangssequenz)

190 I: Mhm. gibt´s auch was was du entscheiden kannst?
191 Lars: [sichtet die Fotos] (12) Beim Fußballspielen darf ich entscheiden.
192 I: Mhm?
193 Lars: Also hierbei [nimmt ein Foto, das einen Teilbereich des Schulhofs zeigt, mit Blick auf
194 angrenzende Wohnhäuser und eine Art Bauwagen, der auf dem Schulhof steht. In der Mitte
195 des Fotos ist eine Gruppe von 4 Kindern zu sehen, die im Kreis stehen und mit den Armen
196 gestikulieren. Im Hintergrund sind weitere Kinder zu sehen, vermutlich bei einem
197 Gruppenspiel].
198 I: Erzähl mal davon wie das genau dann da ist.
199 Lars: Da is also das das da sollten wir eigentlich nich drauf schießen? weil das verboten ist
200 da auch weil da hat der Wagen sonst kaputtgeht? und die schießen auch manchmal auf das
201 Haus und dann fallt da eine Ziegel runter.
202 I: Du ist das da? [zeigt in die Richtung eines Nebengebäudes]
203 Lars: °Ja diese°.
204 I: A:h ok mhm.
205 Lars: (1) Und da ist auch der Container.
206 I: Ja.
207 Lars: (1) Guck da ist=es. [zeigt mit dem Finger auf das Foto]
208 I: Ja. das hab ich doch gesehen. (3) mhm. ja und w- was bestimmst du da?
209 Lars: (1) Wer Schiedsrichter ist. (1) und diesmal hab ich entschieden dass ich Schiedsrichter
210 bin.
211 I: Mhm. was hast du da gesagt.
212 Lars: Ecke Faul (2) wenn de- wenn der Torwart den Ball gehalten hat. ha- und N. gehalten
213 hat. dann heißt das un- der Torwart u:mgefallen ist. heißt das kein Tor.
214 I: Mhm.
215 Lars: Dann heißt es einfach nur °Faul. (...) Torwart°.
216 I: Mhm? ja ich meine jetzt auch wie hast denn du das dann gesagt dass du der Schiedsrichter
217 sein willst. wie machst du das dann.
218 Lars: Dann da also ich also ich hab mir dann ein Kind ausgesucht? dass jemanden als
219 Schiedsrichter aussucht? und dann hat es mich drangenommen.

Velten, Katrin: Perspektiventriangulation: Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 8, H. 2
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-8-2-3
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

I: Mhm.
Lars: Und jetzt (3) ich weiß nur nicht mehr wie das wieder weiterläuft.
I: Mhm. und was sagen die anderen Kinder dann wenn du der Schiedsrichter bist? und du das entscheidest?
Lars: Gut.
I: Gut sagen die. warum finden die das gut was meinst du.
Lars: Weil sie dann. weil die anderen t- alle beiden Schiedsrichter sagen Fau::l Eck::e (1) und die haben rote gelbe Karten. und blaue Karte.
I: Mhm. was ist denn die blaue Karte. die kenn ich gar nicht.
Lars: Die blaue Karte? die heißt Spiel zu ende.
I: Mh? (2) ok? und was passiert wenn du mal nicht der Bestimmer sein kannst?
Lars: Dann suche ich ein aus un- und diejenigen (3) die das t- (8) mh (7)
I: Und wie was denkst du denn wenn du das mh wenn du mal grade nicht der Bestimmer sein kannst.
Lars: Dann dann such ich mir andere Kinder aus.
I: Mhm?
Lars: Zum Beispie:l wi:e wo hab ich´s denn hie:r (1) nich nicht nicht nicht [tippt eine Reihe von Fotos an] ah da kann man ja da ist alles verschwommen. [legt ein verschwommenes Foto von zwei Kindern vor sich]
I: Mhm.
Lars: (3) Da ist´s nur ja noch mehr verschwommen.
I: Ja. das ist ein bisschen verwackelt. ne.
Lars: Mhm.
I: Mhm. (3)
Lars: Ich kann mir? also T. ist mein bester Freund und und und wir dü- und und ich darf immer Bestimmer sein was wir spielen.
I: Aha. wieso ist das so dass du da der Bestimmer bist?
Lars: Weil ich und T. ein gutes Paar sind.
I: Mhm?
Lars: Wir wir spielen gut und wir machen alles gut.
I: Ok. und will T. auch mal der Bestimmer sein?
Lars: Ja. ich lass ihn auch mal drankommen.
I: Aha. was ma- wie macht ihr das denn dann genau.
Lars: Abwechselnd.
I: Also immer einmal du und einmal er und dann wieder du und einmal dann wieder er? oder wie ist das.
Lars: Ja. einmal ich einmal T. einmal ich einmal T.
I: Mhm. und was ist denn wenn du jetzt zweimal hintereinander gerne entscheiden möchtest?
Lars: Das ist n- dann dann lass ich T. auch zweimal hintereinander.
I: M:h. (2) Das ist ja ganz gerecht dann. └ne┘
Lars: Mhm. (1) und wenn er nur einmal drankommt? und dann (2) und wenn T. je- T. jetzt nur noch einmal drankommt ist das doch ungerecht für T..
I: └Mhm┘
Lars: Und ich komme zweimal dran. deshalb lasse (3) T. auch zweimal drankommen.
I: Mhm?

(Lars, Grundschule)

Velten, Katrin: Perspektiventriangulation: Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 8, H. 2
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-8-2-3
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

Teil III: Methodische und ethische Reflexionen sowie Analyse des Datenmaterials

1. Methodisches Vorgehen

Was ist bei der Erforschung der Selbstwirksamkeit von Kindern zu bedenken?

Selbstwirksamkeit wird als „Schlüsselfaktor" bezeichnet, um Bildungsprozesse sowohl in Hinblick auf fachliches Lernen als auch die Entwicklung der Persönlichkeit zu unterstützen (vgl. BMBF 2017; Ministerium für Schule und Bildung NRW/Ministerium für Kinder, Jugend, Familie, Gleichstellung, Flucht und Integration NRW 2018; Grundschulverband e.V. 2019), die Resilienz von Kindern für die Bewältigung formaler Übergangsprozesse zu stärken (vgl. Wustmann 2011) oder „um Kindern die Aneignung von Potentialen für ein ‚gutes Leben' zu eröffnen" (Schneekloth/Pupeter 2010, S. 217). Bandura, der mit seiner Forschung das Verständnis über Selbstwirksamkeit maßgeblich beeinflusst hat, schreibt der Selbstwirksamkeit eine Schlüsselrolle in der „menschlichen Funktionsfähigkeit" (Bandura 1997, S. 3) zu. Er definiert Selbstwirksamkeit als „Glauben in die eigenen Fähigkeiten, Potentiale und Möglichkeiten (capabilities), die notwendigen Vorgehensweisen/Handlungen zu organisieren und auszuführen, um ein Ziel zu erreichen" (ebd.; Übersetzung KV). Verstanden als subjektiver Glaube an die je individuellen Fähigkeiten und zur Verfügung stehenden Handlungsmöglichkeiten, führt Selbstwirksamkeit als Schlüsselfaktor dazu, sowohl die eigenen Handlungskompetenzen und -möglichkeiten positiv einzuschätzen, Handlungen anstrengungsbereiter und ausdauernder zu verfolgen, als auch den Erfolg wiederum eigenen Kompetenzen und Anstrengungen zuzuschreiben (vgl. ebd.).

Selbstwirksamkeit geht aus einem individuellen innerpsychischen Bewertungsprozess hervor, der sich auf gegenwärtige und zukünftige Handlungen richtet und Einfluss darauf hat, ob und mit welchem Aktivierungsgrad diese aufgenommen, verfolgt sowie bewertet werden (vgl. Bandura 1997, S. 21 f.; Schwarzer/Jerusalem 2002, S. 36). Dabei ist anzunehmen, dass in diesem Bewertungsprozess individuelle Fähigkeiten zur Bewältigung einer Herausforderung unter Einbezug bisheriger Handlungserfahrungen und damit auch subjektive Wahrnehmungen des entsprechenden Kontextes betrachtet werden. In Anlehnung an Ansätze aus dem Umfeld des Capability Approach (vgl. Nussbaum 2000, S. 96 f.; Otto/Ziegler 2010, S. 11 f.) liegt der Studie die Annahme zugrunde, dass sowohl angenommene individuelle Handlungsfähigkeiten als auch entsprechend wahrgenommene kontextuelle Handlungsmöglichkeiten bzw. -freiräume in die innerpsychische Verarbeitung einer Wahrnehmung hin zu einer Selbstwirksamkeitserwartung einfließen (vgl. Bandura 1997, S. 21 f.; dazu ausführlich Velten 2020, S. 63–94[6]).

Selbstwirksamkeitserwartungen richten sich zwar auf die Bewertung eigener Handlungsfähigkeiten und entsprechender Handlungsmöglichkeiten für die Bewältigung *bevorstehender* Herausforderungen, werden aber vor allem durch *bereits erlebte Fähigkeiten und wahrgenommene Möglichkeiten in vergleichbaren Situationen* („personal mastery experiences", Bandura 1977, S. 195) generiert (vgl. Köller/Möller 2018, S. 758). Was konkret diese individuellen Bewältigungserfahrungen ausmacht, ist für ältere Jugendliche und Erwachsene gut belegt (vgl. Bandura et al. 1996; Satow 2002; Spiel et al. 2019). Mit

6 In der Dissertationsstudie wurde insbesondere die theoretische Betrachtung von Selbstwirksamkeit ausführlich dargestellt und eigenständig weiterentwickelt. Sie stellt einen Kern der grundlagentheoretischen Zielstellung der Studie dar (Velten 2020, S. 63–94).

Velten, Katrin: Perspektiventriangulation: Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 8, H. 2
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-8-2-3
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

Blick auf Erkenntnisse zu kindlichen Freiheits- und Möglichkeitsräumen in hierarchisch strukturierten Bildungsinstitutionen und generational geordneten Verhältnissen wird in der zugrundeliegenden Studie angenommen, dass neben subjektiv empfundener Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit auch das Partizipationserleben die Selbstwirksamkeit von Kindern beeinflusst (vgl. Frank 2008; Schneekloth/Pupeter 2010). Selbstwirksamkeit entwickelt sich unter diesen konzeptionellen Vorannahmen besonders dann, wenn Erfahrungen zur Beeinflussung eigener Handlungen, zur Bedeutsamkeit der eigenen Meinung, zum Erleben von Kompetenz und sozialer Eingebundenheit und Partizipations- bzw. Autonomieerleben gemacht werden und das Erleben als eine eigene „Erfolgsgeschichte" in der Bewältigung einer persönlich bedeutsamen Herausforderung interpretiert wird (vgl. Velten 2020, S. 73 ff.).

Welche Konsequenzen ergeben sich für die Erhebung der Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang für das Studiendesign?

Die Erhebung von Selbstwirksamkeit wird, aufgrund ihres Charakters als subjektive Überzeugung, vor allem aus der Perspektive der Personen selbst vorgenommen (vgl. Bandura 1997; Schwarzer/Jerusalem 2002). Dementsprechend lässt sich die Frage nach den Selbstwirksamkeitseinschätzungen von Kindern und den für sie relevanten Selbstwirksamkeitserfahrungen nur von Kindern selbst beantworten.[7] Forschungszugänge und -methoden in der Forschung mit Kindern entwickeln sich zwar dynamisch weiter, jedoch sind Studien, die Wahrnehmungen und Perspektiven von Kindern verstehen und beschreiben wollen, bis heute im deutschsprachigen kindheitspädagogischen Diskurs immer noch eher selten und auch aus forschungsmethodologischer Perspektive wenig systematisch betrachtet worden (vgl. Nentwig-Gesemann/Thole 2023, S. 126). Forschungssettings zu selbstbezogenen Wahrnehmungen von Kindern, z. B. im vorschulischen Bereich oder zu Beginn der Grundschulzeit, beruhen in der Regel zumindest ergänzend auf Einschätzungen von signifikanten Erwachsenen, hingegen richten sich konkrete Erhebungsinstrumente wie Skalen, mit denen Selbstwirksamkeit in der Regel erhoben wird, meist an ältere Kinder und Jugendliche/Erwachsene (vgl. Schwarzer/Jerusalem 1999; Bandura 2006; Schneekloth/Pupeter 2010).

Aus diesen Gründen wurden im Sinn einer Grundlagenforschung ein Forschungsdesign entwickelt, dass sich zum einen auf Fragen ausrichtet, wie Selbstwirksamkeit und Selbstwirksamkeitserfahrungen von Kindern im Übergang zur Grundschule methodisch erfasst und beschrieben werden können. Zum anderen verfolgte das Vorhaben auch die Perspektive, die Forschung so zu planen und durchzuführen, dass Kind(heits)bilder der Forschenden, erwachsenenzentrierte Vorstellungen von Forschung und die macht- und verantwortungsbezogene Forschungssituation reflektiert werden können.[8] Mit ihrer sich am Erkenntnisinteresse und an Forschungsfragen orientierenden Methodenwahl folgte die Studie der Systematik eines Mixed Methods-Designs (vgl. Kuckartz 2014a, S. 49 f.). Kuckartz (ebd., S. 65 f.) führt hinsichtlich der Begründung eines methodenkombinierenden Studiendesigns folgende Fragen auf:

---

7 Wenngleich nicht nach „Selbstwirksamkeit(-seinschätzungen bzw. -erfahrungen)" gefragt wurde, sondern gemäß eines Operationalisierungsprozesses nach den über die theoretischen Vorüberlegungen begründeten und aus diesen heraus generierten und in Forschendengruppen diskutierten „Übersetzungen", hier nach Selbst- und Mitbestimmungs- sowie Kompetenzerfahrungen sowie nach Erfahrungen der sozialen Eingebundenheit, lässt sich annehmen, dass darüber zumindest die subjektiven Wahrnehmungen der befragten Kinder zu diesen Aspekten von Selbstwirksamkeit erhoben werden konnten.

8 Wie insbesondere die im Kontext der zweiten Frage stehende Herausforderung im Vorfeld sowie in der Reflexion der Studie bearbeitet wurde, ist ausführlich in Velten (2020) dargestellt (ebd., S. 99–111, S. 384–388 sowie S. 392 f.).

- Welchen Gewinn bietet die Methodenkombination?
- Warum reicht ein monomethodisches Vorgehen nicht aus?
- Wie sieht das konkrete Design mit Blick auf Priorität und Zeitpunkt(e) sowie die Kombination welcher Erhebungsmethoden und die Bedeutung des theoretischen Rahmens aus?

Anhand dieser Fragen werden im Folgenden die unterschiedlichen methodischen Entscheidungen begründet und ihr Zusammenhang zum Studiendesign und den generierten Daten anhand der genutzten Zugänge und Auswertungsmethoden dargestellt (vgl. Abb. 2). Weil dabei auch immer ethische Fragen zu bedenken und zu bearbeiten sind, werden die Herausforderungen sowie ihre Lösungen im Projekt ebenfalls dargestellt.

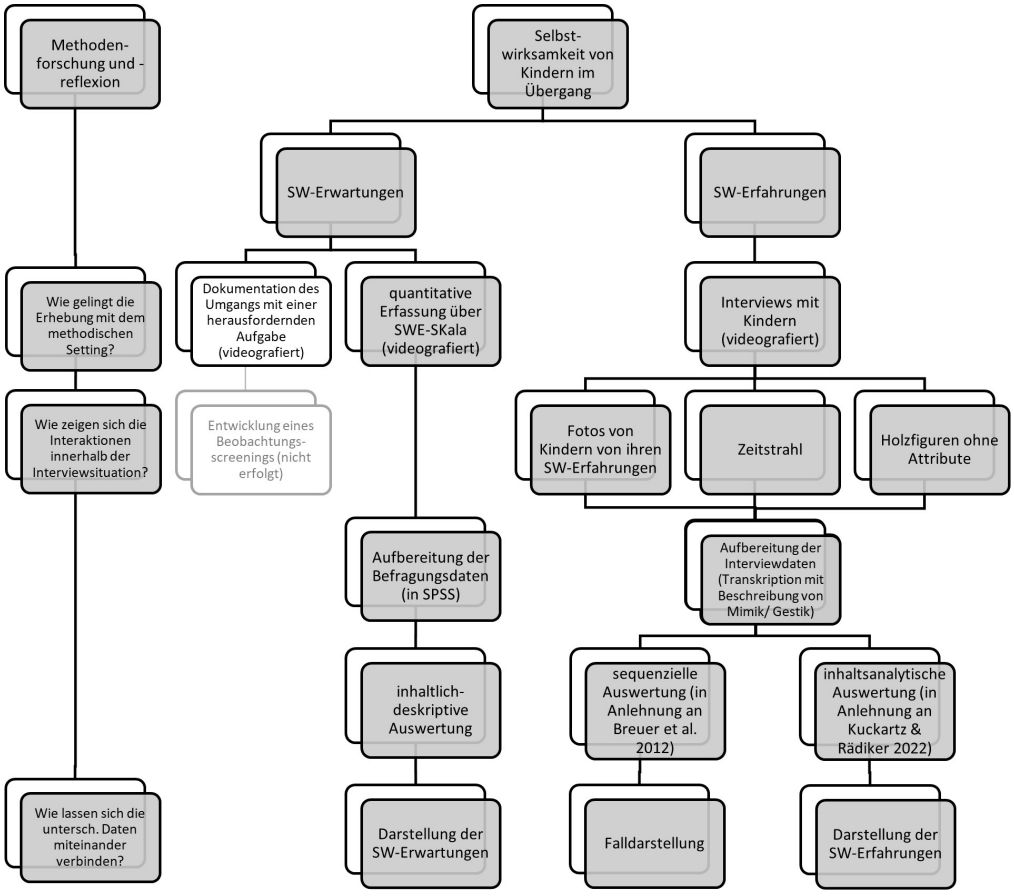


Abbildung 2: Darstellung des Mixed Methods-Designs (eigene Darstellung)

Velten, Katrin: Perspektiventriangulation: Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 8, H. 2
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-8-2-3
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

1.1 Studiendesign und forschungsethische Überlegungen

Um Selbstwirksamkeit nicht nur punktuell zu erheben, sondern insbesondere Wahrnehmungen von Kindern in der Phase des Übergangs als Prozess zu fokussieren, der in Zusammenhang mit den unterschiedlichen Kontexten der Kindertageseinrichtungen und Grundschulen steht, wurden die in Abb. 2 skizzierten unterschiedlichen Erhebungsinstrumente und -zugänge in einem längsschnittlichen Design durchgeführt und in der Falldarstellung miteinander kombiniert. Mit der inhaltlich begründeten Entscheidung zu einem längsschnittlichen Studiendesign ist auf organisatorischer Ebene verbunden, neben allgemeinen Absprachen mit den Einrichtungen, Erziehungsberechtigten und Kindern auch die zukünftigen Grundschulen zu akquirieren und dafür zu sorgen, dass alle beteiligten Kindern auch nach ihrer Einschulung erreicht werden können. Daraus ergab sich für die zugrundeliegende Studie ein Forschungsfeld von vier Kindertageseinrichtungen, die aus inhaltlichen Gründen in einem Stadtteil einer größeren Stadt Nordrhein-Westfalens gezielt ausgewählt wurden, und sechs Grundschulen, die durch das Elternwahlverhalten bei der Schulanmeldung bestimmt wurden (vgl. Velten 2020, S. 114–123).

Die Zusammensetzung der teilnehmenden 22 Kinder[9] war abhängig von den Einverständniserklärungen der Sorgeberechtigten. Mit Blick auf die (allgemeinen) Ziele der Forschung mit Kindern, ihnen in der und über die Forschung auch Handlungs- und Entscheidungsspielräume zu eröffnen (vgl. Heinzel 2012; Unger 2014), stellt diese Festlegung und damit auch Abhängigkeit der Kinder von Entscheidungen der Sorgeberechtigten m. E. unter forschungsethischen Gesichtspunkten zumindest einen Anlass zum Nachdenken über die unterschiedlichen Motive im Prozess von Information und Einwilligung und zur bewussten Entscheidung im Vorfeld des eigenen Projekts dar (vgl. Alderson/Morrow 2020; Lyndon 2023). Zum Beispiel könnte die Abhängigkeit auf handlungspraktischer Ebene bedeuten, dass Kinder zwar der Teilnahme zustimmen können, jedoch nicht teilnehmen dürfen, weil die Einwilligung der Sorgeberechtigten nicht erfolgt. Zu hinterfragen ist mit Blick auf das Recht der Kinder auf Information auch, dass z. B. die Information der Kinder zum Forschungsprojekt möglicherweise erst nach der Einwilligung der Sorgeberechtigten erfolgt (was unter organisatorischen Gesichtspunkten sicher sinnvoll sein kann): Dann erhalten nur die Kinder Informationen (und alle anderen nicht), bei denen die Einwilligung der Sorgeberechtigten vorliegt. Auch wenn Sorgeberechtigte z. B. dialogisch mit ihren Kindern vorgehen und diese mit ihrem (Nicht-)Einverständnis in ihrem Wunsch nach (Nicht-)Teilnahme unterstützen, perpetuiert sich durch die Abhängigkeit der Teilnahme der Kinder vom Willen der Sorgeberechtigten die hierarchische Struktur zwischen Kindern und Erwachsenen (vgl. James et al. 1998; Alanen 2011; Bühler-Niederberger 2020; Liebel/Meade 2023). Auf der anderen Seite liegt mit Blick auf das Recht auf Schutz vor Schaden in der notwendigen Einwilligung der Sorgeberechtigten der Anspruch zugrunde, dass Erwachsene durch ihren Erfahrungshorizont mögliche „risks and hoped-for-benefits“ (Alderson/Morrow 2020, S. 33) einschätzen und im Sinn der Kinder entscheiden.

Im zugrundeliegenden Projekt wurden zum Umgang mit dieser Herausforderung Eltern- und Kinder-Infotage durchgeführt und neben den Sorgeberechtigten alle Kinder über die Forschung informiert und um ihr Einverständnis gebeten. Bei den methodischen Erhebungen konnten auch Kinder teilnehmen, die nicht über die Einverständniserklärung ihrer Sorgeberechtigten Teil der Untersuchungsgruppe

9 Das Alter der Kinder betrug zum ersten Erhebungszeitpunkt (Mai 2013) zwischen 5.8 und 6.7 Jahren.

Velten, Katrin: Perspektiventriangulation: Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 8, H. 2
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-8-2-3
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

waren. Ihre Produkte (i. d. R. eigene Fotos) wurden von der Forschenden weder entwickelt noch verwendet.[10]

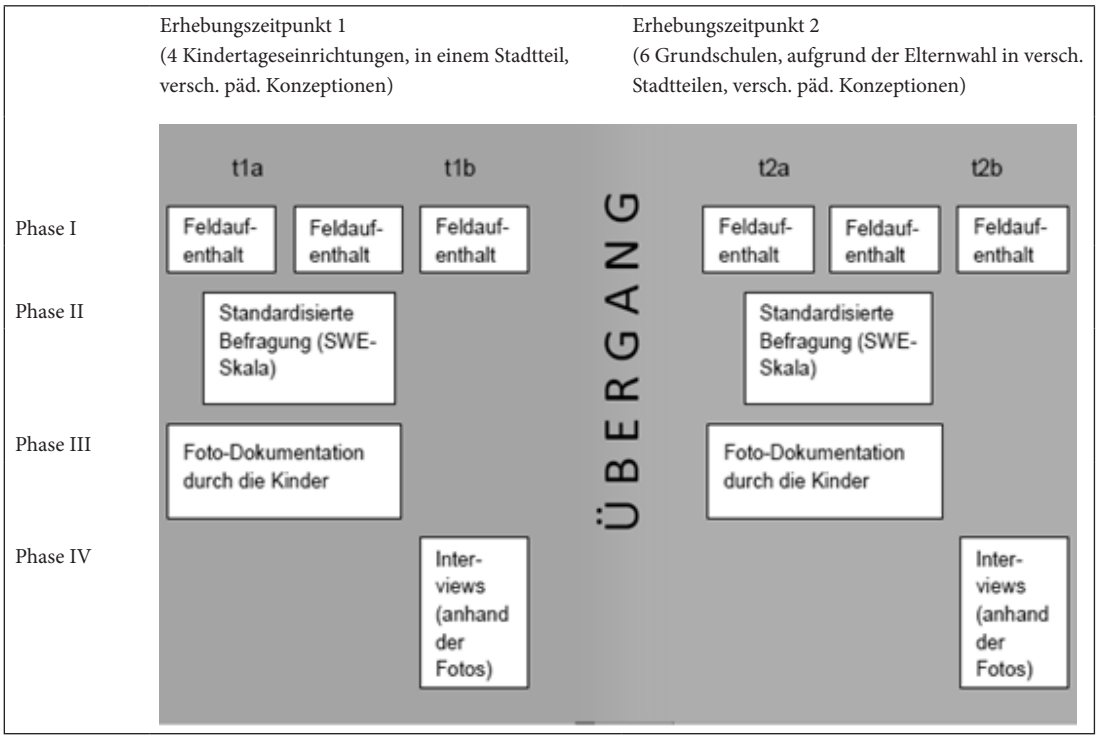


Abbildung 3: Längsschnittliches Studiendesign

1.2 Methoden der Erhebung

1.2.1 Erhebung der Selbstwirksamkeitserwartungen: Die Selbstwirksamkeitsskala (SWE-Skala)

Anknüpfend an die Grundannahmen zu Selbstwirksamkeit wurde ein quantitativ orientiertes Vorgehen über eine Selbstwirksamkeitsskala (SWE-Skala) gewählt, die den verschiedenen Ebenen des Konstrukts der Selbstwirksamkeit als auch den möglichen Repräsentationen in den Wahrnehmungen von Kindern Rechnung tragen sollte. Weil für die fokussierte Gruppe der Kinder, die sich zum ersten Erhebungszeitpunkt noch in der Kindertageseinrichtung befanden, kein passendes Erhebungsinstrument vorlag, wurde für die Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartungen ein eigenes Instrument konstruiert. Dieses ist an wesentlichen Selbstwirksamkeitsskalen für ältere Kinder orientiert (vgl. Schwarzer/Jerusalem 1999; World Vision Deutschland e.V. 2010), unterscheidet sich jedoch von diesen in der Länge der Skala, der Formulierung der Items sowie im Antwortformat und Setting.

10 Besonders die Fotos und die Aufnahme mit der Videokamera hatten einen großen Reiz für viele Kinder. Sie konnten selbst Fotos erstellen (dann mit einer extra dafür reservierten Einmalkamera, die der Einrichtung überlassen wurde) bzw. die Videokamera ausprobieren. Sämtliche Videoaufnahmen wurden direkt wieder gelöscht bzw. überspielt.

Velten, Katrin: Perspektiventriangulation: Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 8, H. 2
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-8-2-3
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

Für die Konstruktion waren zwei Grundgedanken zentral: In Anlehnung an Bandura (2006) sollte zum einen das Konstrukt der Selbstwirksamkeit möglichst umfassend abgebildet werden. Zum anderen wurde jedes Phänomen bzw. jeder Teilaspekt von Selbstwirksamkeit jeweils über zwei ähnliche Items abgefragt, um die Antwortreliabilität zu einem Phänomen bzw. Teilaspekt und auch eine gewisse Messgenauigkeit der Skala insgesamt sicherzuzustellen (vgl. Bühner 2010). In die Konstruktion flossen zudem Überlegungen hinsichtlich der Formulierung der einzelnen Items der Skala sowie der Antwortmöglichkeiten mit Blick auf die Zielgruppe der Kinder im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule ein. In diesem Punkt wurde auch unter ethischer Perspektive reflektiert, mit welchen Vorannahmen und welchem Kind(heits)bild das Erhebungsinstrument konstruiert wurde. Wie Hunleth (2011) zurecht kritisiert, sind

> „'child-oriented' methods […] also oriented toward adults and dominant assumptions of childhood […] [and their] use […] without critical reflection may actually reinforce adult representations of children." (Hunleth 2011, S. 92)

Deshalb wurden im zugrundeliegenden Vorhaben sowohl auf methodischer Ebene die Items, Skalenkonstruktionen, die konkrete Darbietung in der Erhebung sowie auf reflexiver Ebene die Analyse der Skala und der mit ihr gewonnenen Daten anhand zuvor aufgestellter Kriterien in Forschungskolloquien beraten, um dem macht- und erwachsenenzentrierten Vorgehen angemessen zu begegnen. Sowohl die Items als auch das Setting der Befragung wurden zudem in einer Vorerhebung getestet[11] und daraufhin geringfügig modifiziert.

Die konstruierte Skala umfasst insgesamt 24 Items, unterteilt in vier Subskalen: „Kompetenzerleben", „Autonomieerleben", „Erleben sozialer Eingebundenheit" sowie „Partizipationserleben", die aus der theoretischen Herleitung der Quellen von Selbstwirksamkeit hervorgehen (vgl. Velten 2020, S. 85–93). Zwei sogenannte Probeitems dienten zu Beginn der Befragung dem Ausprobieren des Frage- und Antwortformats: Eingeführt mit einer Aufforderung („*Denk mal an deine kommende Schulzeit: Stimmt das für dich oder stimmt das für dich nicht?*") wurden die Items einzeln vorgelesen. Das Antwortformat ist zweipolig aufgebaut („*Ja, das stimmt für mich*" und „*Nein, das stimmt für mich nicht*"). In der konkreten Durchführung kam es zu dem Bedarf, auch die Antwort „mal so, mal so" zuzulassen, da manche der befragten Kinder in ihren Antworten z. T. sehr differenziert unterschieden. Um einem ggf. automatisierten Antwortverhalten vorzubeugen, waren beide Antwortmöglichkeiten in Anlehnung an Bandura (2006, S. 313) über Farbpunkte auf dem Boden visualisiert. Für die Beantwortung jedes Items wurden die Kinder aufgefordert, von ihrem Ausgangsstandpunkt in der Mitte beider Punkte ihre Antwort (ggf. zusätzlich zu der mündlichen Antwort) zu hüpfen oder mit der Fußspitze zu tippen. Nach 13 Items wurde die Befragung auf der Hälfte der Skala unterbrochen, um eine Pause anzubieten.

11 Der Pretest fand im Frühjahr 2012 in einer Kindertageseinrichtung in einem anderen Stadtteil statt. Daran nahmen zehn Kinder im letzten Kitajahr teil. Neben dem Testen der Items und des Settings aus Forschendenperspektive wurden die teilnehmenden Kinder im Anschluss dazu befragt, wie sie die Befragungssituation bewerten und welche Veränderungen sie vorschlagen würden. Daraufhin hoben die Kinder besonders die Möglichkeiten des Hüpfens der Antworten sowie die Unterbrechung durch die Bauaufgabe positiv hervor. Zudem wurde eine kleine Kuscheltier-Maus, die zur Unterstützung der Kinder während der Eins-zu-Eins-Situation angeboten wurde, von ihnen positiv wahrgenommen. Aus heutiger Sicht würde sich in der Konstruktion von Erhebungsinstrumenten und Settings auch die Einrichtung eines Kinder-Konsortiums (vgl. „Advisory Board", Lundy 2007) anbieten, um diese nicht-erwachsenenzentriert zu gestalten.

Velten, Katrin: Perspektiventriangulation: Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 8, H. 2
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-8-2-3
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

FalKi Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung

1.2.2 Erhebung der Selbstwirksamkeitserfahrungen: Das fotogestützte Interview mit Kindern

Da die Befragung über die Selbstwirksamkeitsskala hauptsächlich die situationsunabhängigen, inneren Bewertungsprozesse erfassen kann, reichte dieses Vorgehen für die Bearbeitung der Fragen nach den Erfahrungen von Kindern (auch mit Blick auf mögliche pädagogische Schlussfolgerungen) nicht aus. Aufgrund der Fokussierung auf die Perspektiven von Kindern zu ihren Erfahrungen wurde deshalb die qualitative Erhebung der Selbstwirksamkeitserfahrungen in Anlehnung an den Mosaic Approach (vgl. Clark/Moss 2001) als foto- und materialgestützte Befragung geplant.

Insbesondere die Interview-Befragung von Kindern, die eine für Kinder nicht alltägliche Interaktionsform darstellt, bedarf bei methodischen Entscheidungen immer situativer und individueller Reflexionen. Für Interviews mit Kindern gilt, dass sie immer generational gerahmt sind, zusätzlich können gewollt oder ungewollt weitere hierarchische Strukturen hinzukommen, die das Interview beeinflussen – z. B. als Interviewende im Verhältnis zur interviewten Person; in Forschung im institutionellen Kontext ggf. auch die adressierte Rolle einer verantwortlichen Aufsichtsperson im Verhältnis zur Adressierung als Kindergarten-/Schulkind (vgl. Velten/Höke 2021, 2023; Velten et al. 2024). Auch das Forschungsinteresse, wenn es durch erwachsene Forschende (wie in der zugrundeliegenden Studie) bestimmt ist, stellt einen weiteren Aspekt der Asymmetrie der Forschungssituation dar (vgl. Hülst 2012, S. 69).

Damit werden auch sich durchaus widersprechende Anforderungen deutlich, die in der Forschung mit Kindern nicht nur methodisch, sondern auch ethisch zu reflektieren sind: Erstens lässt sich der Anspruch benennen, die Kinder und ihre Perspektiven wahrzunehmen, anzuerkennen und wertzuschätzen, d. h. ihren Themen zu folgen, auch wenn für die forschende Person zunächst nicht ersichtlich wird, wohin das führen kann oder was dies zu bedeuten hat (z. B. im Sinn von „Unicorn moments“, Ranta 2023), ihnen Handlungsspielräume in der Forschungssituation zu eröffnen und eigene, erwachsenenzentrierte Erwartungen an die Forschungssituation zu reflektieren. Im zugrundeliegenden Projekt war ein zentraler Anspruch die Erhebung der Selbstwirksamkeitserfahrungen der befragten Kinder, welche, so die Argumentation, bislang nicht erhoben wurden. Zweitens zeigt sich der Anspruch, bestimmten forschungsinhärenten Prinzipien gerecht zu werden, wie z. B. eigenen Forschungsfragen und -interessen (hier: welche Selbstwirksamkeitserfahrungen nehmen Kinder wahr, wie beschreiben sie diese und wie schätzen sie ihre Selbstwirksamkeit ein), aber auch forschungsmethodischen Kriterien im gewählten inhaltlichen Fokus (hier der Selbstwirksamkeit als in der Regel über Skalen erfasstes personales intrapsychisches Phänomen) (vgl. Velten et al. 2024; Velten/Höke 2023). Zudem ergibt sich eine dritte Herausforderung daraus, dass es sich um eine Forschung in institutionellen Kontexten (hier in der Kita bzw. Grundschule) handelt, was wiederum aufseiten der Institution und ihrer Mitglieder mit Rahmenbedingungen und daraus erfolgenden Ansprüchen an das, was die Forschung leisten soll, einhergeht – z. B. hinsichtlich der Forschungszeit als Bildungszeit der Kinder, der möglichen Aufsicht, der möglichen Unterstützung der Kooperationsbeziehungen der beteiligten Kitas und Schulen sowie des Anschlusses und „guten“ Übergangs oder der möglichen Förderung eines an den Kinderrechten orientierten Settings (vgl. Velten et al. 2024).

Mit Blick auf den ersten Anspruch, Kinder und ihre Perspektiven wahrzunehmen und anzuerkennen, wurde daher ein Interviewsetting konzipiert, dass in Anlehnung an den Mosaic Approach (Clark/Moss 2011) unterschiedliche methodische Ansatzpunkte miteinander kombiniert, um, Fuhs (2012) folgend, eine Erhebungssituation zu schaffen, „die nicht vordringlich durch Machtverhältnisse geprägt ist, die eine offene freie Kommunikation fördert“ (ebd., S. 82). Zugleich muss mitreflektiert werden, dass „ein partnerschaftliches Gespräch und eine nicht-macht- und erwachsenenorientierte Sprache eher Verpflichtung und Orientierung als eine Realität während des Interviews darstellen“ (ebd.). Mit Blick auf hierarchische Interaktionsmuster, die bei professionell Forschenden trotz umfassender Planung und

Velten, Katrin: Perspektiventriangulation: Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 8, H. 2
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-8-2-3
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

Sensibilisierung genauso wie bei beteiligten Kindern in situativen Herausforderungen auftreten, ist es meines Erachtens nach umso wichtiger, genau zu überlegen, wie mit möglichen erwachsenenzentrierten Habitualisierungen und Vorstellungen umgegangen werden kann und zu reflektieren, wie viel Entscheidungsmacht (nicht) geteilt und welche Freiheitsräume für alle Beteiligten (nicht) entstehen. Zudem ist zu bedenken, dass Forschung zu Perspektiven von Kindern mit den erhobenen Kinderperspektiven immer eine Synthese subjektiver und fremder Eindrücke, Einstellungen, Handlungen, Reaktionen Definitionen und Interpretationen abbildet (vgl. Hülst 2012). Mit Hülst bergen die besonderen Bedingungen der Interviewsituation die Gefahr der Übertragung und Gegenübertragung von mit bestimmten Rollen verbundenen subjektiven Interpretationen (ebd., S. 86).[12] Aus diesem Grund wurden im zugrundeliegenden Vorhaben auf methodischer Ebene verschiedene Wege der Kommunikation in der Datenerhebung eingeplant: Auf reflexiver Ebene wurden in der Analyse der Daten verschiedene Diskussionsforen (wie z. B. Forschungskolloquien) genutzt, um anhand zuvor aufgestellter Kriterien einem macht- und erwachsenenzentrierten Vorgehen zu begegnen. Zudem war eine der Analyseperspektiven im Sinn einer Methodenforschung und -reflexion auf die Betrachtung der Interviewsituation ausgerichtet (vgl. Velten 2020, S. 99 ff.; sowie unten sequenzielles Vorgehen).

Durchgeführt wurden die Interviews als leitfadengestützte, lebensweltliche Interviews (vgl. Fuhs 2012), die den Fokus auf die Forschungsfragen legen und eine gewisse Vergleichbarkeit des Settings absichern, dabei aber zugleich so offen angelegt waren, dass individuelle Gesprächsverläufe zur Entfaltung der subjektiven Perspektiven der befragten Kinder möglich wurden. Der Interviewaufbau gliederte sich neben einem Einstieg und einem Abschluss in zwei inhaltliche Hauptteile. Zur Unterstützung des Gesprächs und als ergänzender möglicher nicht-verbaler Zugang zu den Erzählungen der Kinder wurden Materialien vorbereitet und zusätzlich angeboten (Holzfiguren, ein angedeuteter Zeitstrahl mit Fotos der jeweiligen Kita und Grundschule des befragten Kindes). Ausgangspunkt der Interviews waren Fotos, die die Kinder vorab mit einer analogen Einmalkamera gemacht hatten. Die Erstellung von Fotos mithilfe von Digital- oder Einmalkameras zählt im Mosaic Approach als ein methodischer Zugang, der insbesondere auch mit Fokus auf Dingen, die ggf. von den Kindern nicht oder nicht mit Worten allein dargestellt werden könnten (vgl. Dockett et al. 2017, S. 228), hilfreich ist. Die Fotos wurden dann als Anlässe des differenzierten Sprechens in kurzen Gesprächen (vgl. Clark/Moss 2011, S. 18) oder als Ausgangspunkt für längere Gespräche wie Interviews genutzt, „to clarify what they had intended their photographs to be about" (Clark/Moss 2011, S. 28; vgl. auch Dockett et al. 2017).

Um das Potential der selbst aufgenommenen Fotos als Zugang zu Perspektiven von Kindern auf Selbstwirksamkeit voll zu entfalten, wurde ihnen folgender Fotoauftrag gegeben: *„Fotografiere das, was du hier in der Kindertageseinrichtung/Schule besonders gut kannst und was du (mit)bestimmen kannst"*. Der Fotoauftrag richtete sich somit auf zwei zentrale Informationsquellen von Selbstwirksamkeit: Kompetenzerleben und Autonomie- bzw. Partizipationserleben. Anders als in Arrangements, die einen eher freien Fotoauftrag nutzen, um z. B. Relevanzen und Räume von Kindheit/Kindsein aus der Perspektive der Kinder zu beschreiben, versucht der auf theoretischen Annahmen basierende Fotoauftrag, entlang des Erkenntnisinteresses (der Forscherin) eine Möglichkeit zu bieten, einen von Kindern und Forscherin geteilten Fokus für die Diskussion, Reflexion und Interpretation der Selbstwirksamkeitserfahrungen herzustellen (vgl. Dockett et al. 2017, S. 228).

12 An diesen Herausforderungen schließt ein gemeinsam mit Julia Höke durchgeführtes Forschungsprojekt an, das u. a. die in der Dissertation entstandenen Interaktionen im Interview zwischen erwachsenen professionellen Forschenden und Kindern als Forschungsteilnehmenden genauer betrachtet (vgl. Velten/Höke 2023; Höke/Velten 2024).

Da analoge Einmalfotokameras[13] genutzt wurden und die Kinder ihre Fotos zunächst nicht sehen konnten, bildete die Sichtung der entwickelten Fotos zu Beginn und die durch die Kinder geleitete Kommentierung der Fotos den Einstieg des Interviews. Alle entwickelten

Abbildung 4: Ausgangssituation im Interview

Fotos wurden auf oder neben einem großen Brett verteilt ausgelegt, kombiniert mit der Aufforderung: „*Schau dir erstmal die Fotos genau an, die du gemacht hast. Wenn du möchtest, kannst du auch schon was dazu erzählen*“ (vgl. Abb. 3). Neben dem Einstieg in die gemeinsame Gesprächssituation und bot sich darüber hinaus die Gelegenheit, vom Kind benannte Aspekte aufzugreifen und bezogen auf das Forschungsinteresse nachzufragen: „*Erzähl mal, was du fotografiert hast*“; „*Warum hast du genau diese Situationen/Dinge fotografiert?*“

Zu den weiteren Materialien zählten Holzfiguren, die die Kinder nutzen konnten, um Situationen oder Gegebenheiten nachzuspielen, sofern sie dies wollten (vgl. Abb. 4) sowie ein Zeitstrahl, der in den Leitfaden eingebracht wurde, um den Übergang zu visualisieren.

Abbildung 5: Holzfiguren

13 Die Abwägung und Entscheidung für Einmalkameras gegenüber Digitalkameras und eine ausführliche Methodendiskussion ist dem Kapitel 6.3.2.2 der Publikation zu entnehmen (vgl. Velten 2020, S. 127–130).

Velten, Katrin: Perspektiventriangulation: Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 8, H. 2
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-8-2-3
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

Gerade weil es in der Forschung zu Selbstwirksamkeit um viele innere Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesse geht, die womöglich nicht bewusst oder nicht systematisch ablaufen, gingen besonders die Nachfragen substanziell in die Tiefe.[14] Die Kinder wurden auch nach ihren grundsätzlichen Zielen und Erwartungen – unabhängig von dem Kontext der Kindertageseinrichtung oder Grundschule – sowie ihren Überzeugungen, diese auch erreichen zu können, gefragt, um auch Informationen zum Glauben der Kinder an die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten zu erhalten, der sich auf zukünftige, vielleicht heute noch nicht lösbare Herausforderungen richtet. Nachgefragt wurde hier auch, warum und mit welchen Strategien sie diese Ziele und Erwartungen erreichen wollen bzw. unter welchen Umständen sie diese für erreichbar halten. Die Frage *„Habe ich noch etwas vergessen zu fragen? Möchtest du mir noch etwas erzählen?"* bildete den Abschluss des Interviews. Die offen gestellte Frage gibt den Kindern die Gelegenheit, eigene Themen anzusprechen, die vielleicht im bisherigen Gespräch aus Sicht des Kindes noch nicht oder nicht ausführlich genug thematisiert wurden.

1.3 Methoden der Aufbereitung und Auswertung der Daten

Die standardisierten Befragungen (SWE-Skala) als auch die Interviews wurden alle per Video aufgenommen. Die Aufzeichnungen unterstützten im Fall der standardisierten Befragung v. a. die exakte Festhaltung der Antworten und eventueller zusätzlicher Kommentare der Kinder zu den Items sowie im Fall der Interviews die Transkription des Gesprochenen und die Ergänzung möglicher nonverbaler Aktionen, die für die Beantwortung der Forschungsfragen relevant werden könnten.

1.3.1 Aufbereitung und inhaltlich-deskriptive Auswertung der Selbstwirksamkeitserwartungen

Für die Auswertung der standardisierten Befragung (SWE-Skala) wurden auf Grundlage der Untersuchungsgruppe zu t1 die Werte von 23 Kindern bzw. zu t2 die Werte von 22 Kindern in die statistischen Berechnungen einbezogen und mit Hilfe des Computerprogramms SPSS für eine deskriptive Auswertung aufbereitet. Die nicht eindeutige Beantwortung mancher Items der Skala („mal so, mal so") wurde durch fehlende Daten festgehalten (1,3 % der Daten zu beiden Erhebungszeitpunkten) und im Anschluss an die Skalenüberprüfung für die deskriptiven Berechnungen durch Skalenmittelwerte ersetzt, damit Fälle nicht aus der Gesamtberechnung ausgeschlossen werden mussten.

Aufgrund der Größe der Untersuchungsgruppe (n = 23 zu t1 bzw. n = 22 zu t2), des dichotomen Antwortformats sowie der Relation von Items und Kindern (22 Items zu 22 bzw. 23 Kindern) konnten

14 Hier wurden Nachfragen z. B. zum genauen Kontext (*„Wann/In welchen Situationen fühlst du dich so gut, dass du schwierige Dinge trotzdem versuchst?"; „Gab es jemanden, der etwas gemacht/gesagt hat? Was genau hat XY gesagt/gemacht?"*) sowie zu konkreten Handlungen und zur Reflexion des Kindes zum Zusammenhang zwischen der eigenen Handlung und den Folgen bzw. dem Ergebnis gestellt (*„Was ist dann passiert?"; „Wie haben andere Kinder Erwachsene reagiert?"; „Wie fandest du das?"; „Wie merkst du, dass du diese Dinge (mit) bestimmen/(mit)entscheiden kannst?"*).

Velten, Katrin: Perspektiventriangulation: Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 8, H. 2
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-8-2-3
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

statistische Prüfverfahren lediglich mit Einschränkungen angewendet werden.[15] Die Reliabilitätsanalyse der einzelnen Subskalen namens „Kompetenzerleben (K)“, „Autonomieerleben (A)“, „Partizipationserleben (P)“ und „Erleben sozialer Eingebundenheit (E)“ ergab nach Ausschluss von Items, deren Trennschärfe nicht akzeptabel war (Item K1 von r_{it} = .03 und K2 von r_{it} = .18, Item E3 von r_{it} = -.19), Werte zwischen α = .67 und α = .82 (vgl. Tab. 3), was unter Berücksichtigung der Limitationen einer insgesamt zufriedenstellenden internen Konsistenz entspricht (vgl. Cortina 1993, S. 101). Für den zweiten Erhebungszeitpunkt zeigt sich hingegen, dass die Reliabilität der Subskalen „Kompetenzerleben“ (Cronbachs-Alpha von α = .54) und „Selbstbestimmungserleben“ (Cronbachs-Alpha von α = .14) nicht ausreichend hoch ist (vgl. Tab. 3). Insbesondere der letzte Wert verwundert im Vergleich zum ersten Erhebungszeitpunkt und unterstreicht, dass hier aufgrund der geringen Untersuchungsgruppengröße und dem dichotomen Antwortformat für eine statistische Auswertung der internen Konsistenz der Skala keine Grundlage vorhanden ist. Um von t1 zu t2 zumindest unter Vorbehalt Vergleiche (nicht statistisch, sondern inhaltlich-deskriptiv) zu ziehen, wurden vor dem theoretischen Hintergrund des Konstrukts der Selbstwirksamkeit Items für eine längsschnittliche Beschreibung ausgewählt.[16] Bei den Skalen „Partizipationserleben“ und „Erleben sozialer Eingebundenheit“ wurden die Berechnungen mit dem Subskalenmittelwert durchgeführt.

Skala	Cronbachs α (t1)	Cronbachs α (t2)
Autonomieerleben (Skala A)	**.67**	**.14**
Kompetenzerleben (Skala K)*	**.70**	**.54**
Erleben sozialer Eingebundenheit (Skala E)**	**.82**	**.73**
Partizipationserleben (Skala P)	**.74**	**.68**
*** nach Ausschluss von K1 und K2** **** nach Ausschluss von E3**		

Tabelle 3: Cronbachs-Alpha-Werte zur internen Konsistenz der Skalen

Für die deskriptive Auswertung der Daten der standardisierten Befragung (SWE-Skala) erfolgte die Beschreibung der Einschätzungen der befragten Kinder zu ihren Selbstwirksamkeitserwartungen zu beiden Erhebungszeitpunkten durch die in der Skala genutzte Aufteilung über die vier Faktoren Kompetenz-, Autonomie- und Partizipationserleben sowie zu ihrem Erleben sozialer Eingebundenheit. Daran anschließend wurde mit Perspektive auf den Längsschnitt fokussiert, ob und inwiefern sich vom ersten

15 Zwischenzeitlich wurde die verwendete Skala im Zusammenhang mit der Entwicklung des Bielefelder Interessiertheits- und Selbstwirksamkeitsscreenings (BISS) zur Erhebung der Interessiertheit und der Selbstwirksamkeit von Grundschulkindern mit geringfügigen Änderungen der Items für die Altersgruppe von acht- bis neunjährigen Kindern als Paper-Pencil-Verfahren validiert (n = 1198). Dort konnten die theoretisch gebildeten Faktoren „Kompetenzerleben“, „Autonomieerleben“, „Erleben sozialer Eingebundenheit“ und „Partizipationserleben“ mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse bestätigt werden (vgl. Velten et al. 2021). Demzufolge lässt sich auch für die zugrundeliegende Studie eine Vier-Faktoren-Lösung annehmen. Die innerhalb der größeren Stichprobe ermittelten psychometrischen Kennwerte können jedoch nicht übertragen werden.

16 Inhaltlich wird bei der Formulierung des Items („Ich kann“/„Ich weiß“) in Anlehnung an Bandura (2006) eine prospektive Perspektive sowie die inhaltliche Herleitung der Subskala berücksichtigt.

zum zweiten Erhebungszeitpunkt Veränderungen in diesen Einschätzungen zeigen (vgl. Velten 2020, S. 158–166). Über die deskriptive Auswertung konnte bspw. beschrieben werden, dass die meisten der befragten Kinder (zwei Drittel) eher hohe Selbstwirksamkeitserwartungen in der standardisierten Befragung (SWE-Skala) mitteilten. Sie erlebten ihre Handlungskompetenzen und -möglichkeiten überwiegend positiv. Jedoch konnte unter Berücksichtigung der benannten Limitationen auch festgestellt werden, dass Veränderungen auch bei Kindern, deren Selbstwirksamkeitserwartungen sich über den global berechneten Selbstwirksamkeitswert gleichbleibend hoch darstellten, vor allem mit einem nachlassenden Selbst- und Mitbestimmungserleben in der Grundschule einhergehen (vgl. Velten 2020, S. 362 ff.). Es zeigten sich neben wenigen geringfügigen Veränderungen lediglich bei zwei Kindern der Untersuchungsgruppe etwas größere Veränderungen über die Zeit, die jedoch nicht statistisch signifikant waren (beim Fall Lars fand eine Positiventwicklung, bei einem zweiten Kind (Fall Alina) fand eine Negativveränderung statt). Aufgrund der nicht ausreichenden Untersuchungsgruppengröße sind diese Auswertungen jedoch nur begrenzt aussagekräftig, weshalb die Deskriptionen insbesondere in der Fallauswahl und -beschreibung sowie in der Analyse der Interviews auf Fallebene als zusätzliche Informationen dienten. Darüber hinaus wurden keine weiteren statistisch-analytischen Schritte vorgenommen. Auch konnten keine Zusammenhänge ermittelt werden, wenngleich besonders die Betrachtung auf Subskalenebene das Potential hat, zumindest Hinweise auf z. B. sich verändernde Wahrnehmungen in den mit den Subskalen avisierten vier Bereichen des Kompetenz-, Autonomie- und Partizipationserlebens und des Erlebens sozialer Eingebundenheit zu beschreiben.

1.3.2 Aufbereitung und inhaltsanalytische sowie sequenzielle Auswertung der Selbstwirksamkeitserfahrungen

Aufgrund des Fokus' auf die Beschreibungen der Kinder von ihren Selbstwirksamkeits*erfahrungen* bildeten die Interviews den Schwerpunkt der Datengrundlage (Phase III und IV). In Anlehnung an das theoretische Sampling (vgl. Strübing 2008, S. 29 f.; Breuer 2010, S. 57 f.) wurde zunächst ein Auswertungsplan erstellt, der auf einer ersten Sichtung der Videoaufzeichnungen sowie auf den zuvor über den Elternfragebogen erhobenen Kontextbedingungen basierte. Die Interviews wurden in Anlehnung an die Transkriptionsregeln TiQ (Talk in Qualitative Social Research; vgl. Bohnsack 2010, S. 235 f.) sukzessive jeweils immer von zwei Transkribentinnen transkribiert (vgl. Teil II, Abb. 1). Diese Transkriptionsregeln wurden gewählt, da sie die Intonation und Betonung sowie Pausen und Überschneidungen festhalten (siehe die exemplarischen Materialausschnitte in Teil II). Um das Gesprochene durch visuelle Daten zu ergänzen, wenn dies dem Verständnis der Erzählung beitrug, wurden alle zusätzlichen Informationen gemäß den Transkriptionsregeln in eckigen Klammern in das Transkript eingefügt. Es wurden keine Anpassungen grammatikalischer Art vorgenommen.

Die Auswertung und Interpretation der Interviewdaten erfolgten sowohl bezogen auf das, was die Kinder beschreiben (strukturierende Inhaltsanalyse), als auch auf das, wie sie dies beschreiben (sequenzielle Analyse). Die strukturierende Inhaltsanalyse verfolgte das Ziel, die für die befragten Kinder zentralen Themen herauszuarbeiten, die sie im Interview als Selbstwirksamkeitserfahrungen beschreiben. Die sequenzielle Analyse hatte zwei Ziele: Zum einen, die Ebene des Gesagten und der Handlungen und Interaktionen in der Interviewsituation zu rekonstruieren und zum anderen, über diesen Zugang auch mehr über die generationale Ordnung und die Machtverhältnisse innerhalb des sich entwickelnden Verhältnisses zwischen Interviewerin und Befragten zu erfahren. Letzteres erfolgte dadurch, dass betrachtet wurde, wie das befragte Kind und die Interviewerin soziale Wirklichkeit im Interview selbst konstruieren, und wie sich das Kind von der erwachsenen Interviewerin abgrenzt und sich Handlungsspielräume im Interview erobert bzw. sichert. Diese zwei forschungsmethodischen Herangehensweisen

Velten, Katrin: Perspektiventriangulation: Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 8, H. 2
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-8-2-3
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

werden nachfolgend ausführlicher beschrieben, weil sie im Forschungsprojekt für die Bearbeitung der Forschungsfragen adaptiert und methodische Aspekte beider Vorgehensweisen miteinander kombiniert wurden. Zuvor wurde das empirische Material in Anlehnung an Kuckartz (2014b, S. 52) einer initiierenden Textarbeit unterzogen, um die Textgrundlage für die Analyse zusammenzustellen.

Initiierende Textarbeit und Auswahl von Textsegmenten für die Analyse

Es wurden sowohl für die Beantwortung der Forschungsfrage relevante als auch weitere interessante[17] Textpassagen markiert und für die anschließende Feinanalyse (strukturierende Inhaltsanalyse sowie sequenzielle Analyse) vorgemerkt. Das Wesentliche dieser Vorgehensweise ist das Lesen und gegebenenfalls ergänzende Sichten des gesamten Datenmaterials, um es umfassend zu verstehen und zugleich einen für die Feinanalyse handhabbaren Datenkorpus aus zentralen Sequenzen zusammenzustellen (vgl. Kuckartz 2014b, S. 54). Im vorliegenden Projekt waren dies jeweils Interviewbeginn sowie -ende und durchschnittlich vier bis sechs weitere Sequenzen je Interview.

Strukturierende Inhaltsanalyse (‚Was')

Als ein methodischer Zugang wurde eine inhaltsanalytisch strukturierende Analysestrategie in Anlehnung an Kuckartz gewählt (vgl. Kuckartz 2014b; Kuckartz/Rädiker 2022). Das deduktiv-induktive Verfahren der Inhaltsanalyse erschien für die Bearbeitung der Fragen nach den zentralen Erfahrungen, Kontexten, Ressourcen und Handlungsstrategien – auch vor dem Hintergrund der noch nicht ausreichend erforschten Selbstwirksamkeit von Kindern – als gegenstandsangemessene Vorgehensweise. Zudem gaben der zuvor erstellte Leitfaden sowie die systematische Auseinandersetzung mit den Quellen von Selbstwirksamkeit (die auch in der SWE-Skala zu den Subskalen führte) bereits gewisse Hauptkategorien vor. Wenn also im Interviewleitfaden z. B. danach gefragt wurde, in welchen Situationen sich die befragten Kinder besonders mitbestimmend erleben, bildete „Mitbestimmungserleben" unter dem Aspekt spezifischer Selbstwirksamkeit eine Hauptkategorie der Auswertung.

Das *deduktiv-induktive Kodieren* der Textsegmente erfolgte dann zum einem entlang der deduktiv – aus den theoretischen Grundlagen zu Selbstwirksamkeit – gewonnenen Hauptkategorien (Kuckartz 2014b, S. 63 ff.), wie bspw. die Hauptkategorien „Partizipationserleben" und „Kompetenzerleben". In diesem Analyseschritt wurden zur weiteren Spezifizierung der Hauptkategorien auch mögliche Subkategorien induktiv gebildet, so z. B. zur Hauptkategorie „Partizipationserleben" die Subkategorie „Bedingungen für Partizipation", wenn die befragten Kinder in den Interviews die Abwesenheit Erwachsener für eigene Selbst- und Mitbestimmungserfahrungen als klare Rahmenbedingung beschrieben. Dabei wurde das Kodieren mithilfe von W-Fragen (Was, Wer, Wie, Wann/Wo, Wie stark) in Anlehnung an das

17 Um nicht nur fokussiert (oder verengt) auf die Forschungsfragen vorzugehen, wurden weitere, zuvor nicht absehbare Themen und Phänomene markiert. Das können Passagen in den Transkripten sein, die inhaltlich Unerwartetes thematisieren, oder auch Interaktionen, in denen die Kinder sich vom von der Forscherin intendierten Thema entfernen, in denen Kinder im Sinn von „Unicorn Moments" (Ranta 2023) etwas für die Forscherin nicht Nachvollziehbares hervorbringen, etc. Zudem wurden auch Passagen markiert, die vermeintlich misslungene Interaktionen abbilden, in denen also kein Gespräch entstand, oder die in einer anderen Weise ‚auffällig' erschienen. Aufbauend auf diesen Perspektiven, die in der Dissertation genutzt wurden, um auch im Sinne einer Methodenforschung und -reflexion vorzugehen, beschäftigt sich ein aktuelles Forschungsvorhaben der Autorin mit der vertieften Auseinandersetzung mit genau diesen Situationen, die in der einzigartigen Forschungspraxis von Kindern und erwachsenen Forschenden hervorgebracht werden (vgl. Velten/Höke 2021; Höke/Velten 2022; Velten/Höke 2023; Höke/Velten 2024; Velten et al. 2024).

Kodierparadigma nach Strauss undCorbin (1996) angewendet, um eine Trennschärfe der entwickelten Kategorien herzustellen und eine gewisse Nachvollziehbarkeit und Wiederholbarkeit der Kodierung zu ermöglichen. Um also die semantische Gültigkeit der Kategorien sicherzustellen, wurden diese definiert, Kodierregeln formuliert sowie Ankerbeispiele aus dem Datenmaterial benannt und im weiteren Analyseprozess verfeinert. Zudem wurden innerhalb dieser Phase weitere induktive (Haupt-)Kategorien gewonnen. Dazu wurden Textpassagen in Sinnabschnitte segmentiert und – ebenfalls anhand des Kodierparadigmas nach Strauss und Corbin (1996) – kodiert, wobei auch einzelne Wörter kodiert wurden (vgl. Charmaz 2014, S. 48 ff.; Kuckartz 2014b, S. 63). Das war z. B. der Fall, wenn Kinder bestimmte Herangehensweisen benannten, die darauf hindeuteten, wie sie erworbenes (Handlungs-)Wissen mit einer planvollen Absicht und durch ein mit einem Ziel verknüpftes (zukunftsgerichtetes) Vorgehen auf unbekannte Situationen anzuwenden versuchen. Diese wurden mittels der Technik der paraphrasierenden Zusammenfassung (vgl. Kuckartz 2014b, S. 65 f.) subsumiert – in diesem Beispiel unter der induktiven Hauptkategorie „Handlungsstrategien".

Ausgangspunkt war im zugrundeliegenden Projekt die deduktive Vorgehensweise anhand der zuvor bekannten theoretisch herausgearbeiteten und im Leitfaden angesprochenen Hauptkategorien. Beide Kodier- und Kategorisierungsprozesse, induktive und deduktive, stellen keine voneinander abgetrennten Vorgehensweisen dar, sondern laufen parallel ab und greifen ineinander (vgl. Kuckartz 2014b). Beide analytischen Prozesse wurden kontinuierlich in Forschendengruppen diskutiert, um die Analysen und Interpretationen intersubjektiv nachvollziehbar abzusichern.

Sequenzielle Analyse (‚Wie')

Um auch die Art und Weise, *wie* die Kinder ihre Selbstwirksamkeitserfahrungen beschreiben, zur Analyse des Selbstwirksamkeitserlebens nutzen zu können, wurde mit einem zweiten methodischen Analysezugang eine *sequenzielle Auswertung von Interviewabschnitten* ausgewählter Fälle[18] in Anlehnung an das Verfahren zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik von Kinder-Interaktionen von Schütz, Breuer und Reh (2012) durchgeführt. Diese sequenzielle Rekonstruktion wurde fokussiert eingesetzt, um gegenüber dem inhaltsanalytischen Vorgehen auch den subjektiven Sinn der Befragten zu Selbstwirksamkeit, wie er sich in der Interviewdynamik selbst zeigte, für die Analyse fruchtbar machen zu können. Gegenstand der Rekonstruktion dieser Textstellen waren entsprechend die „Vorstellungen, die Erwachsene über Kinder und Kinder über Erwachsene haben, Vorstellungen auch über das generationale Verhältnis von Kindern und Erwachsenen" (Schütz et al. 2012, S. 191) und damit die sich im Interview sukzessive entwickelnde Konstruktion von Inhalt und Verlauf des Gesprächs, die Interviewerin und Befragte vornehmen.

Bei der Analyse wurde den Anfangssequenzen der Interviews besondere Aufmerksamkeit geschenkt, da davon auszugehen ist, dass hier die nachfolgenden Narrationen gerahmt werden und sich mögliche Rollen- sowie andere Vorannahmen deutlich machen. Gemäß Schütz, Breuer und Reh (2012) wird

> „in der Interpretation des Impulses und des von den Kindern gewählten sequenziellen Anschlusses eine je aufgeführte generationale Ordnung [erkennbar], werden Machtverhältnisse als ein Wechselspiel von sich in der intersubjektiven Konstellation entwickelnden und aufeinander wirkenden Kräften erkennbar." (ebd., S. 192)

18 Mit „Fällen" werden ausgewählte Fallkinder bezeichnet, die entsprechend einer möglichst breiten Abdeckung der gesamten Stichprobe anhand der genannten Kriterien gewählt wurden. Eine Beschreibung der Kriterien und der Auswahl erfolgt in diesem Beitrag in Teil II, Kapitel 1.

Neben den Anfangssequenzen wurden auch die abschließende Sequenz sowie in der Regel ca. vier bis sechs weitere Sequenzen expliziert (siehe Fußnote 13).

Neben diesem Fokus auf die gemeinsame Herstellung der Interviewsituation wurde der sequenzielle Zugang auch eingesetzt, um die Analyse der Sinnkonstruktionen hinsichtlich der von den befragten Kindern gewählten Bilder sowie die Entstehung und Zusammenhänge der Deutungsmuster ihrer Selbstwirksamkeitserfahrungen zu deuten. Deshalb wurde in der sequenziellen Analyse dieser Textabschnitte besonders der inhaltlichen Struktur der Argumentationen der befragten Kinder im Sinne einer sequenziell aufbauenden und „sinnhaft geregelten bzw. strukturierten Wirklichkeit" (Schütz et al. 2012, S. 192) nachgegangen.

2. Analyse der ausgewählten Interviewsequenzen

Es folgt eine Darstellung der synthetisierten Analyse der Anfangssequenzen (ausführlich in Velten 2020). Fokussiert werden soll hier sowohl, wie die Anfangssequenz die Rahmung des weiteren Interview bestimmt, als auch, welche Hinweise sich in Hinblick auf die Selbstwirksamkeit des Kindes herausarbeiten lassen. Zugleich wird dargestellt, wie die Anfangssequenz feinanalytisch ausgearbeitet wurde. Die Analyse der nachfolgenden Sichtung der ersten Fotos wird etwas großschrittiger dargestellt. Die Ergebnisse der Selbstwirksamkeitsskala spielten für diese analytische Perspektive im Dissertationsprojekt aufgrund ihres explorativen Charakters eine eher untergeordnete Rolle und werden der Vollständigkeit halber eingebracht, sofern sie die Analyse ergänzen.

2.1 Erster Erhebungszeitpunkt

2.1.1 Anfangssequenz

Zu Beginn des ersten Interviews betrachtet Lars – ohne Aufforderung der Interviewerin – die ausgelegten Fotos und erklärt, dass er aufgrund der Rücksprache mit Melinda schon wisse, was jetzt im Interview passiere. Während die Interviewerin noch mit der Inbetriebnahme der Kamera beschäftigt ist, fokussiert sich Lars bereits auf das Interview („*Ich weiß ja schon, was Melinda gemacht hat*"). Auffällig ist in dieser Anfangssequenz Lars' häufige Nutzung des Statements „Ich weiß" und ähnlicher Formulierungen. Es kann vermutet werden, dass er sich durch seine Vermutung über den möglichen Verlauf und Inhalt des Interviews bestärkt und sicher fühlt. Interessant ist auch die Wortwahl der Interviewerin, die ihm zweimal vorschlägt, sich die Fotos noch einmal genau anzuschauen („*Ja vielleicht kannst du ja erstmal deine Fotos anschauen*") und schließlich ein gewähltes Foto so zu positionieren, dass beide Beteiligten es genau betrachten können („*Ja vielleicht kannst du´s ja mal auf das grün*") (Z. 6–8, Z. 12 f.). Sie nutzt dazu „*Ja vielleicht kannst du…*" und scheint darüber signalisieren zu wollen, dass der Verlauf ggf. auch verhandelbar oder nicht festgelegt ist. Zugleich deutet sich hier an, dass sie selbst einem klaren Vorgehen folgt, nämlich der Betrachtung der Fotos und der Auswahl bestimmter Fotos (vgl. Leitfaden). Damit scheint die Anfangssequenz des Interviews von einem unklaren Machtverhältnis geprägt: Lars' Handeln könnte als handlungssicher und – mit seinem Wissen über den Interviewverlauf – in gewissem Maß möglicherweise (mit-)bestimmend gedeutet werden, während das Handeln der Interviewerin aufgrund ihrer Wortwahl zwar eher vorschlagend anstatt auffordernd, jedoch zugleich ihrem Forschungsplan folgend (auch hinsichtlich der Vergleichbarkeit der Interviews), interpretiert werden kann. Die ‚Vorschläge'

Velten, Katrin: Perspektiventriangulation: Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 8, H. 2
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-8-2-3
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

werden von Lars aufgegriffen und nicht weiter infrage gestellt, was vor dem Hintergrund eines immer mitlaufenden hierarchischen Verhältnisses zwischen erwachsener Forscherin und befragtem Kind und der sich herstellenden, gemeinsamen Interviewsituation einordbar ist. Möglicherweise ist er nicht davon überzeugt, dass er tatsächlich eine (andere) Wahl hat und bekräftigt darüber das hierarchische Verhältnis zwischen der erwachsenen Interviewerin und ihm als Kind. Vielleicht entsprechen die Vorschläge aber auch seiner Vorstellung davon, wie das Interview weiter verlaufen wird (was aufgrund der berichteten Interviewerfahrung Melindas, die aufgrund des Leitfadens ähnlich gestaltet war, auch möglich erscheint) oder er möchte „richtig" mitarbeiten.

Als Erstes wählt Lars ein Foto aus, auf dem er mit ein paar als Hanteln umfunktionierten Flaschen zu sehen ist. Möglicherweise hat er diese Handlung fotografiert, um sich in seiner Stärke und so verstanden auch als kompetent und wirkungsvoll zu zeigen. Mit Blick auf die Quellen von Selbstwirksamkeit und die Zusammenhänge ihrer Stärkung erscheint dies plausibel. Lars scheint sich als stark zu erleben oder darstellen zu wollen. Beides wäre aus selbstwirksamkeitstheoretischen Überlegungen heraus ein Indiz für eine hohe Selbstwirksamkeit. Die Interviewerin geht zunächst auf die Erzählung ein und fragt nach („*Erzähl doch mal, wie das war als du das erlebt hast mit dem Muskeltraining*"), ist jedoch zugleich immer noch mit der technischen Aufnahme des Interviews beschäftigt. Lars berichtet daraufhin von den konkreten Hantelübungen und unterstreicht dies mit ein paar Details (Z. 21–30), jedoch gibt er auch an, es nicht mehr genau erinnern zu können. Daraufhin schlägt die Interviewerin vor, das Foto für einen späteren Zeitpunkt beiseite zu legen. Der Vorschlag des Beiseitelegens könnte hier als Abschluss dieses Erzählstrangs gedeutet werden, vielleicht gemäß ihres Leitfadens und des Plans, weitere Fotos zu sichten. In ähnlicher Weise gestaltet sich auch die weitere Phase der Sichtung der Fotos, die an die Anfangssequenz anschließt: Lars wählt die Fotos für die weitere Besprechung aus und die Interviewerin re-agiert auf seine Auswahl mit kurzen Nachfragen und bestätigenden Lauten.

2.1.2 Sichtung und Besprechung weiterer Fotos

Das nächste Foto, das Lars auswählt, zeigt seine Gruppenleitung, die Erzieherin M., mit einer anderen Person. Neben der Tatsache, dass die Erzieherin offenbar eine wichtige Bezugsperson für Lars ist, wie im weiteren Verlauf des Interviews deutlich wird, scheint es für ihn erwähnenswert zu sein, dass M. auf seine Anweisung hin für das Foto lächelt (Z. 38 f.). Damit scheint er sich über den Status als Fotograf als derjenige zu erleben, der nicht nur das Motiv des Bildes bestimmt, sondern auch, wie sich die Personen für das Foto positionieren und in Szene setzen. Hinzu kommt, dass es sich bei der fotografierten Person um eine erwachsene Erzieherin handelt, zu der sich Lars in zweifacher Hinsicht in einem hierarchischen Verhältnis befindet: Zum einen gemäß der generationalen Ordnung von Kind zu Erwachsener, zum anderen gemäß einer pädagogischen Ordnung in der Rolle als Kindergartenkind zu Erzieherin. Im Kontext des Fotografierens wird dieses hierarchische Verhältnis aufgehoben oder vielleicht sogar umgekehrt, denn hier hat Lars als Fotograf gegenüber dem Motiv, der Erzieherin, eine gewisse Handlungsmacht; wenn auch begrenzt auf die Situation des Fotografierens. Dass die Erzieherin seiner Aufforderung, zu lächeln gefolgt ist, scheint ihn auch im Nachhinein noch zu erfreuen. Die Kamera und die damit verbundene Fotoaufgabe eröffnen Lars somit möglicherweise einen Handlungsspielraum, in dem er sich in gewisser Weise handlungsmächtig erlebt.

Auch der weitere Verlauf der Sichtung der Fotos lässt darauf schließen, dass Lars die Fotoaufgabe und das Agieren mit der Kamera als Kontext wahrnimmt, in dem er autonom handeln kann. Auf die Frage der Interviewerin, warum er so viele verschiedene Orte, u. a. auch die Toilette, fotografiert habe, ant-

Velten, Katrin: Perspektiventriangulation: Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 8, H. 2
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-8-2-3
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

wortet er: „*Weil ich das weil wir auch alles fotografieren wollten*“. Anscheinend haben sich Melinda und er darauf verständigt, nicht nur dem Fotoauftrag entsprechend Motive auszuwählen, sondern diesen selbstständig zu erweitern und aus ihrer Perspektive relevante Orte abzubilden (Z. 90, 92). Das steht in einer Linie zu anderen Studien, die die Foto-Voice-Methode nutzen, um mit Kindern zu forschen (vgl. Dockett et al. 2017) und zeigt zudem, vergleichbar mit den zentralen Vorteilen bzw. Begründungen für die Foto-Voice-Methode, den Gewinn der Herangehensweise, ohne die diese für beide Kinder wichtigen Orte der erwachsenen Forscherin ggf. verborgen geblieben wären. Zudem scheint die Fotoaufgabe (und ggf. auch die Situation des Befragt-Werdens und Erzählens) für Lars eine Gelegenheit zu sein, seine Meinung und Perspektive mitzuteilen – vielleicht im Kontrast zu seinen anderen Erfahrungen im Kitaalltag, in denen er sich, zumindest laut Selbstwirksamkeitsskala zum ersten Erhebungszeitpunkt, nicht immer handlungswirksam und partizipierend sieht. Gerade hier und durch die verschiedenen forschungsmethodischen und inhaltlichen Herangehensweisen zeigt sich meines Erachtens die Perspektivenerweiterung auf den Gegenstand der Selbstwirksamkeit, die durch eine „klassische“ Vorgehensweise über die Skala in dieser Weise so nicht gegeben wäre.

2.1.3 „Unicorn Moment“

Lars zeigt sich zu Beginn dieser Passage (Z. 105) sehr zuversichtlich und gibt an, dass er aus seiner Sicht alle Herausforderungen bewältigen könne (*„Ich schaffe das alles“*). Auf die (aufgrund des kurzen Lachens und der Betonung *„gar nichts“*) skeptisch wirkende Rückfrage der Interviewerin erzählt er von einer Situation, die er als besonders anspruchsvoll empfindet. Diese Situation ordnet er dem Kontext des „Über-etwas-Springens“ zu, verwendet jedoch die Bezeichnung „Fliegen“ (Z. 109). Es bleibt offen, ob er mit „Fliegen“ tatsächlich eine unmögliche, fiktive Handlung meint oder ob er diesen Ausdruck benutzt, um die erforderliche Sprunghöhe und -weite zu betonen, da er auf die nachhakende Frage der Interviewerin (*„Meinst du so springen“*) nicht näher eingeht. Im weiteren Verlauf seiner Erzählung erwähnt er dann Sternenstaub (Z. 113), der ihm helfen könne, diese Herausforderung zu meistern. Sternenstaub könnte ihm, so kann vermutet werden, aus Märchen oder Geschichten bekannt sein, und er scheint sich der Fiktionalität bewusst zu sein (*„aber den gibt´s ja nicht“*, Z. 133), bietet jedoch eine logische Erklärung dafür, warum er ihn nicht verwenden kann, selbst wenn er real existieren würde (*„aber äh Sternenstaub kommt nur abends“*, Z. 113 und *„gibt´s erst abends“*, Z. 133). Er präzisiert diese Erklärung weiter, indem er eine zusätzliche Bedingung für das Finden von Sternenstaub angibt (*„wenn der Vollmond ist.“*), was die Schwierigkeit unterstreicht, tatsächlich Sternenstaub zu bekommen. Auf Nachfrage der Interviewerin, die durch ihre Wortwahl (*„natürlich“, „das weiß ich wohl“*) signalisiert, dass Sternenstaub nicht vorhanden und wahrscheinlich nicht real ist, hält Lars an seiner Vorstellung fest. Dies könnte durch die wiederholten Nachfragen der Interviewerin erklärbar sein, die ihn auffordert, nochmal zu vertiefen, was seine Quellen in dieser herausfordernden Situation seien. Lars führt aus, wie genau er den benötigten Sternenstaub beschaffen kann, indem er seine Erzählung um ein Raumschiff erweitert, das den Sternenstaub anscheinend aus dem Weltall zur Erde bringt (Z. 150–153). Als Quelle für diese Vorstellung nennt er ein Buch. In seiner Beschreibung über die Beschaffung des Sternenstaubs kombiniert er dabei realistische Handlungen (das Aufhalten der Hände) und wahrscheinlich nicht-realistische Ereignisse (das Ankommen eines Raumschiffs). Darüber hinaus verknüpft er seine Vorstellung mit gemeinsamen (wahrscheinlich realen) Handlungen oder Erlebnissen mit Melinda (Z. 145 f.), die hier als signifikante Andere betrachtet wird. Dadurch, dass er in einer kurzen Interaktion mit der Interviewerin auch eruiert, ob am Tag des Interviews die wesentliche Bedingung des Vollmonds zutrifft, wird diese Vermutung bestätigt.

2.2 Zweiter Erhebungszeitpunkt

2.2.1 Anfangssequenz

Zu Beginn des zweiten Interviews wird Lars von der Interviewerin gebeten, sich die ausgelegten Fotos genau anzuschauen. Diese Aufforderung verbindet sie mit der Bitte, zu erzählen, was ihm zu den Fotos einfällt (Z. 158 ff.). Auf die eher unverbindlich formulierte Aufforderung der Interviewerin (*„vielleicht willst du ja zu dem ein oder anderen Foto auch was erzählen*“) betrachtet Lars kurz die ausgelegten Fotos und wählt recht schnell eins aus. Ohne dass die Interviewerin es direkt angesprochen hätte, leitet Lars seine Erzählung mit den Worten *„das kann ich ganz gut*“ ein (Z. 161) und spricht damit eine Kompetenzerfahrung an, die er für sich wahrnimmt. Das ausgewählte Foto zeigt ihn selbst mit einer Kiste voller Milch- und Kakaogetränke in seinem Klassenraum. Wie im ersten Interview greift Lars auch hier die Möglichkeit auf, das erste Thema des Gesprächs zu entscheiden. Sowohl Lars' aktive Mitinterpretation und -gestaltung als auch die das Interview ebenfalls strukturierenden Formulierungen der Interviewerin bestimmen die sich hier in der Anfangspassage konstruierende Rahmung des Interviews, wie auch zum ersten Erhebungszeitpunkt, als eine, die auf ein unklares Machtverhältnis hindeuten könnte. Unter einer zweiten Perspektive kommt hinzu, dass die grundsätzliche Struktur dem befragten Kind ja durch das erste Interview bekannt ist, und somit Klarheit sowohl hinsichtlich des „Themas“ dieses Interviewteils als auch hinsichtlich der „Erwartungen“ an das Kind vermutet werden kann. Ob hier also ein Handlungsraum für das Kind entsteht, oder es erwartungsgemäß agiert, bleibt offen. Unabhängig von der Frage nach der extrinsischen oder intrinsischen Auseinandersetzung mit den Fotos kann angenommen werden, dass diese Situation eine Möglichkeit für Lars darstellt, sich selbstwirksam und als Experte zu erleben, denn an dieser Stelle geht das Interview inhaltlich in die Tiefe und zwischen der Interviewerin und Lars entwickelt sich ein Gespräch über das erste ausgewählte Foto.

Lars beschreibt den sogenannten Kakao-Dienst als Mitbestimmungsmöglichkeit für Kinder, die jedoch gerahmt wird durch zuvor aufgestellt Regeln der Lehrkraft (Z 165–182). Erkennbar wird an dieser Stelle, dass die Kinder laut Lars Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Grundschule haben, jedoch, ähnlich zum ersten Erhebungszeitpunkt beschrieben, werden diese durch erwachsene Personen (in diesem Fall die Lehrkraft) über bestimmte Rahmenbedingungen und Kriterien definiert und für die Kinder als Handlungsspielräume eröffnet bzw. gewährt. Dies scheint für Lars ein Möglichkeitsspielraum zu sein, dessen Zustandekommen er in dieser Situation nicht kritisch reflektiert. Vor dem Hintergrund kindheitssoziologischer Erklärungsansätze zur Agency von Kindern und deren Rahmung durch strukturelle generationale Ordnungssysteme könnte dies als ein sich kompetent Einfädeln in den durch die Erwachsenen gewährten Handlungsspielraum betrachtet werden (vgl. Bühler-Niederberger 2020). An dieser Stelle beschreibt Lars auch das Konzept der Gerechtigkeit. Er ordnet es als ungerecht ein, wenn nicht alle Kinder zumindest einmal die Chance bekämen, den Kakao-Dienst zu übernehmen (Z. 186 f.). Gerechtigkeit scheint für ihn zu bedeuten, dass alle Kinder gemäß einer Verteilungs- und Teilhabegerechtigkeit einmal drankommen. Zudem verknüpft er sein Verständnis von Gerechtigkeit mit dem von ihm antizipierten Gefühl des Traurig-Seins und deutet damit die Übernahme der Perspektive anderer Kinder an (Z. 189).

Velten, Katrin: Perspektiventriangulation: Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 8, H. 2
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-8-2-3
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

2.2.2 Sichtung und Besprechung weiterer Fotos

Anknüpfend an das erste Foto wählt Lars auf die Frage der Interviewerin, was oder in welchen Kontexten er sich selbst als selbst- oder mitbestimmend erlebt (Z. 192), ein Foto aus, auf dem eine Fußballszene zu sehen ist. Konkret beschreibt er das Schiedsrichter*innenamt, was ebenfalls einer (von externen Instanzen aufgestellten) Regelung oder Rahmung unterliegt und selbst Rahmungen setzt und auf Einhaltung von Regeln ausgerichtet ist (Z. 207–227). Mit diesem Amt geht einher, dass Lars in seiner Funktion als Schiedsrichter über das Spiel „richten" kann. Das Schiedsrichter*innenamt ist für ihn mit Entscheidungsspielraum verknüpft: Wenn Lars selbst Schiedsrichter im Fußballspiel ist, fühlt er sich anscheinend handlungsmächtig, und scheint diese Position auch aufrecht zu erhalten, indem er sich andere Kinder sucht, wenn seine Handlungsmacht als Schiedsrichter nicht (mehr) gegeben ist (Z. 229).

Lars erklärt in diesem Zusammenhang, dass er sich in gemeinsamen Spielsituationen mit seinem besten Freund T. besonders selbstbestimmt und mitbestimmend erlebt. Er signalisiert, dass er eine besondere Freundschaftsbeziehung zu T. hat („*mein bester Freund*") und begründet damit seinen Handlungsspielraum („*weil ich und T. ein gutes Paar sind*"), auch darüber hinaus bewertet er gemeinsame Erfahrungen insgesamt positiv („*ein gutes Paar*"; „*wir spielen gut und wir machen alles gut*"). Anscheinend wird Lars' Erleben von Selbst- und Mitbestimmung durch die Freundschaft zu seinem Freund beeinflusst. Die Freundschaft stellt für ihn einen bestärkenden Kontext dar, in dem er ebenfalls viel Wert auf eine gerechte Verteilung und Teilhabe legt: Lars erklärt in der Erzählsequenz genau, wie er und sein bester Freund T. sich beim Spielen abwechseln. Ein wesentliches Prinzip ist dabei für ihn die Gerechtigkeit beziehungsweise Ungerechtigkeit, an welcher er die Verteilung der Handlungsmacht ausrichtet und begründet. Auffällig erscheint jedoch, dass er sich in seiner Erzählung handlungsmächtiger als seinen Freund T. konstruiert: Sowohl wenn T. mitbestimmen möchte als auch bei der gerechten Verteilung des Bestimmer-Seins, scheint Lars derjenige zu sein, der letztendlich entscheidet, wie durch seine Formulierungen deutlich wird („*Ich lass ihn auch mal drankommen*"; „*dann lass ich T. auch zweimal hintereinander*"; „*deshalb lasse (3) T. auch zweimal drankommen*"). Aktivitäten, die eigentlich T. zuzuschreiben wären, formuliert er als seine eigenen Tätigkeiten („*Ich habe ihn drankommen lassen*"). Gleichzeitig formuliert er seine eigenen (mit-)bestimmenden Handlungen aktiv („*Ich komme zweimal dran*"). Dementsprechend scheint Lars sich selbst als den aktiv entscheidenden Part in der Freundschaft zu betrachten, obwohl er das Prinzip der Gerechtigkeit betont.

3. Vergleich und Inbeziehungsetzung des Datenmaterials

Da sich die zugrundeliegende Studie im Sinn einer Grundlagenforschung auf die Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule richtete, und dabei auch danach fragte, wie Selbstwirksamkeitserwartungen und -erfahrungen von Kindern in diesem Übergang erforscht werden können, wurde das in Abb. 2 dargestellte Forschungsdesign entwickelt. Dabei waren Überlegungen zu forschungsmethodischen Zugängen zu den Perspektiven von Kindern auf Selbstwirksamkeit grundlegend, die sich sowohl an einer im Bereich der eher psychologisch verorteten Selbstwirksamkeitsforschung „klassischen" Vorgehensweise, der Selbstwirksamkeitsskala, als auch an einer eher in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung verorteten Vorgehensweise, dem Foto-Voice-Kinderinterview, orientierten.

Auch mit Blick auf die Auswertungsmethoden wurden, orientiert an den verfolgten Erkenntnisinteressen (siehe Teil I), verschiedene Strategien angewendet. Die Auswertung der quantitativ orientierten Selbstwirksamkeitsskala erfolgte inhaltlich-deskriptiv, was aufgrund des explorativen Charakters der

Velten, Katrin: Perspektiventriangulation: Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 8, H. 2
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-8-2-3
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

Skala und der Limitationen des Forschungssettings die einzige methodisch sinnvolle Analyse darstellte. Über die deskriptive Auswertung auf Subskalenebene konnten neben der grundsätzlich eher positiven Einschätzung der befragten Kinder (zwei Drittel hatten eine eher hohe Selbstwirksamkeitserwartung) Veränderungen beschrieben werden, auch wenn diese in der global berechneten Selbstwirksamkeitserwartung nicht sichtbar wurden (z. B. bei Kindern, die sowohl in der ersten Befragung in der Kita als auch zum zweiten Befragungszeitpunkt zu Schulbeginn im Bereich der eher hohen Selbstwirksamkeit waren). Diese Veränderungen konnte vor allem mit einem nachlassenden Selbst- und Mitbestimmungserleben in der Grundschule in Verbindung gebracht werden (vgl. Velten 2020, S. 362 ff.). Damit liefert die Betrachtung über die einzelnen Subskalen (Autonomieerleben, Partizipationserleben, Kompetenzerleben, Erleben sozialer Eingebundenheit) Erkenntnisse zu möglichen Veränderungsbereichen, was der Anreicherung der Methodendiskussion zur Erfassung von Selbstwirksamkeit von jungen Kindern dient. Über die in sich geschlossene inhaltlich-deskriptive Analyse hinaus, dienten die Ergebnisse der Selbstwirksamkeitsskala auch als mögliche Bezugspunkte für das Verständnis der Erkenntnisse aus den qualitativen Interviews.

Die qualitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden bildeten den methodischen Schwerpunkt der Studie. Neben der deskriptiven Analyse der Selbstwirksamkeitsskala wurde eine strukturierende Inhaltsanalyse sowie ergänzend dazu eine sequenzielle Analyse der Interviewdaten durchgeführt. Damit orientiert sich die Forschung an dem Grundgedanken von Mixed Methods, nämlich „die Angemessenheit von Methoden und die für komplexe Gegenstände angemessene Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden“ sowie „eine den Forschungsproblemen korrespondierende Methodenwahl“ (Kuckartz 2014a, S. 49) zu verfolgen. Im Projekt wurden dementsprechend die Daten – soweit möglich – und die Ergebnisse der einzelnen analytischen Schritte miteinander in Beziehung gesetzt, um dem Phänomen der Selbstwirksamkeit von Kindern aus ihrer Perspektive näher zu kommen.

In dieser Weise stellen vor allem die einzelnen Fälle den Versuch der Inbeziehungsetzung der unterschiedlichen Informationen und Datengrundlagen dar (vgl. Velten 2020). Für die Fallbetrachtung wurden in dem Forschungsprojekt vier Fälle nach zuvor festgelegten Kriterien ausgewählt (siehe Teil II, Kapitel 1). Hierbei wurden u. a. auch die zuvor analysierten Daten der Selbstwirksamkeitsskala einbezogen, um unter der Perspektive der maximalen Kontrastierung möglichst auch Fälle zu beschreiben, bei denen eher stabil höhere, eher stabil niedrige und sich verändernde Selbstwirksamkeitserwartungen angenommen werden konnten. Ein Fall, der ausgewählt wurde, weil sich beim ihm die Selbstwirksamkeitserwartungen von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule positiv veränderten, war Lars. Im Vergleich zu anderen Kindern der Stichprobe zeigte sich bei Lars, dass sich seine Selbstwirksamkeitserwartungen vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt deutlich positiv entwickelten. Die Betrachtung der Items, die für den Zeitvergleich aus der systematischen Analyse der Subskalen begründet ausgewählt wurden, bei denen ein Mittelwertvergleich auf Skalenebene nicht möglich war (s. o.), markiert, dass sich Lars in der Kindertageseinrichtung im Bereich der „Mitbestimmung (P)“ und bei der Aussage K6 („*Ich weiß, dass ich die meisten Aufgaben in der Kita schaffe*“) weniger handlungswirksam einschätzt, was sich dann zum zweiten Erhebungszeitpunkt in der Grundschule verändert zu haben scheint (vgl. Tab. 2). Damit ist die Veränderung von Lars' Selbstwirksamkeitserwartung – so wie bei einem Großteil der befragten Kinder der Untersuchungsgruppe – auch in Verbindung zu sehen mit den wahrgenommenen Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten. Bei Lars scheinen sie sich jedoch im Unterschied zu anderen Kindern positiv zu verändern: In der Grundschule erlebt er höhere Handlungskompetenzen und -möglichkeiten.

Diese Information zu seinen sich verändernden Selbstwirksamkeitserwartungen, die mit der Selbstwirksamkeitsskala erhoben wurden, lassen sich mit den Analysen der beiden Interviews kontrastieren: Lars zeigt auch schon zum ersten Erhebungszeitpunkt eine gewisse Überzeugung hinsichtlich seiner

Velten, Katrin: Perspektiventriangulation: Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 8, H. 2
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-8-2-3
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

Handlungskompetenzen, wie bereits in den Anfangssequenzen der Interviews feststellbar wird. Er definiert die Interviewsituationen von Beginn an durch eigene Impulse mit. Im ersten Interviewbeginn zeigt er sich zudem im Kontext der Fotoaufgabe und als Fotograf selbstwirksam und scheint dies zu nutzen, um seine Perspektiven auf für ihn wichtige Momente oder Orte in der Kindertageseinrichtung zu lenken. Als einziges Kind fotografierte er eine erwachsene Person, seine Erzieherin. Sie scheint für ihn eine wichtige Bezugsperson und damit möglicherweise auch zentrale Quelle für selbstwirksamkeitsförderliche Erfahrungen zu sein. Zum ersten Erhebungszeitpunkt nutzt Lars zur (Selbst-)Bekräftigung seiner Kompetenz, eine Herausforderung zukünftig zu bewältigen, zusätzlich das Motiv der Fiktion, um die Bewältigung von zunächst Unbewältigbarem zu prospektieren und damit eine Überzeugung zu gewinnen, das Unbewältigbare bewältigen zu können. Bezogen auf seine Selbstwirksamkeit lässt sich daran anschließend annehmen, dass ihm neben den eigenen Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten sowie seinen Kompetenzerfahrungen besonders der Glaube an fantastische, fiktive Hilfsmittel zu seiner generalisierenden Überzeugung verhilft, zunächst Unbewältigbares bewältigen zu können. In dieser Lesart könnte die fiktive Vorstellung eine Quelle der Selbstwirksamkeitsgenerierung sein, die für Lars als Kind im Übergang von der Kita in die Grundschule den Glauben an die eigenen Handlungs- und Bewältigungskompetenzen stützt. Das ist in den bisherigen Untersuchungen zum Selbstwirksamkeitserleben von älteren Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen nicht herausgearbeitet worden und stellt möglicherweise eine Besonderheit in der Entwicklung der Selbstwirksamkeit im Vor- und frühen Grundschulalter dar, die es in weiteren Studien, möglicherweise auch mit noch jüngeren Kindern, zu vertiefen gilt.

Zu Beginn des zweiten Interviews in der Grundschule scheinen für Lars von ihm selbst und anderen gesetzte Regeln und Rituale besonders relevant zu sein, um sich handlungswirksam zu erleben. Diese Regeln und Rituale stehen für Lars in gewisser Weise „über" den Agierenden in der Situation und eröffnen oder begrenzen Handlungs- und Entscheidungsräume, an denen sich alle (Erwachsene und Kinder) unabhängig von Status, Rolle und zugeschriebener Handlungsmacht orientieren. In diesem Zusammenhang scheinen für ihn Fragen der Verteilungs- und Teilhabegerechtigkeit eine besondere Bedeutung zu besitzen, sowohl in der Kindergruppe als auch in der Freundschaft. Dass sich Lars' Selbstwirksamkeitserwartung zum zweiten Erhebungszeitpunkt noch einmal erhöht, könnte auch mit weiteren Handlungsspielräumen einhergehen, die Lars in anderen Teilen des Interviews beschreibt. Demzufolge treten die erweiterten Handlungsspielräume für ihn in Aktivitäten hervor, in denen sich die Schulkinder (und auch Lars selbst) die Handlungsmacht der Lehrkräfte zu eigen machen, z. B. indem die Aufsichtsperson auf dem Schulhof für den eigenen Vorteil bzw. Nutzen zur Durchsetzung von Regeln und Absprachen aufgefordert wird, oder in denen Kinder der Handlungsmacht Erwachsener Grenzen setzen, wie z. B. durch das Nicht-Mitmachen oder das „Quatsch-Machen[19]" (Velten 2020, S. 247 ff.).

Mit Blick auf die sich konstruierende Interviewsituation zeigt sich auch im zweiten Interview, dass Lars die Situation des Auswählens und Betrachtens der Fotos aktiv mitgestaltet. Dies könnte mit den in der Methode liegenden Gelegenheiten zusammenhängen, seine Fotos und damit seine Perspektiven zu beschreiben. Kritisch lässt sich trotz des eher geöffneten Einstiegs betrachten, dass es der Interviewerin nicht gelingt, klar machtasymmetrische Interaktionsmuster zu vermeiden, wie z. B. im ersten Interview der appellative Vorschlag, noch weitere Fotos zu sichten. Das Interaktionshandeln der Interviewerin ist auf der methodischen Ebene der Durchführung der Forschung bedingt durch den Leitfaden und damit

19 Dies ist ein In-Vivo-Code, d. h. ein von Kindern in verschiedenen Interviews immer wieder aufgebrachter Begriff, um Situationen zu beschreiben, in denen sie sich selbstbestimmt wahrnahmen, diese Handlungen jedoch den (angenommenen oder tatsächlichen) Erwartungen an konformes Kinderhandeln widersprach (vgl. Velten 2020, S. 371 f.).

Velten, Katrin: Perspektiventriangulation: Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 8, H. 2
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-8-2-3
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

im Kontext des Leitmotivs, forschungsinhärenten Prinzipen wie den eigenen Forschungsfragen zu folgen, sowie vor dem Hintergrund der Erforschung der Selbstwirksamkeit mit den damit einhergehenden üblichen Forschungsstrategien, verständlich und vermutlich auch erwartbar. Mit Blick auf das Leitmotiv der Wahrnehmung und Anerkennung der Perspektiven des Kindes und dem damit einhergehenden Anspruch, den Themen des Kindes zu folgen, vergibt die Interviewerin hier möglicherweise durch das Nicht-Folgen des Impulses des Kindes eine Chance auf Einblicke in die für das Kind individuell bedeutsamen Selbstwirksamkeitserfahrungen. Daher haben die analytischen Betrachtungen der Anfangssequenzen hier auch das Potential, Professionalisierungsprozesse professionell Forschender anzuregen (vgl. hierzu ausführlicher Velten/Höke 2023 und Velten/Höke 2024).

Mit Blick auf die eingangs aufgeführte Frage Kuckartz' (2014a, S. 65 f.), welchen Gewinn die Methodenkombination bietet bzw. warum ein monomethodisches Vorgehen nicht ausreicht, um ein Phänomen zu erforschen bzw. ein Erkenntnisinteresse zu verfolgen, lässt sich für die zugrundeliegende Studie schlussfolgern, dass durch die Kombination der unterschiedlichen methodischen Vorgehensweisen in der Fallbetrachtung (hier der Ergebnisse der strukturierenden Inhaltsanalyse, der sequenziellen Analyse sowie der deskriptiven Analyse der Selbstwirksamkeitsskala), Erkenntnisse darüber gewonnen werden konnten, wie die befragten Kinder ihre Handlungskompetenzen und -möglichkeiten in den beiden Settings der Kindertageseinrichtung und der Grundschule beschreiben. Insbesondere eigene Mit- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten, wie im Fall Lars exemplarisch die Fotoaufgabe als Teil der Forschung oder der Kontext von Regelspielen und Ritualen, aber auch übergreifend die Interaktion mit signifikanten anderen Kindern und Erwachsenen, stellen sich hierbei als zentral für das Erleben von Selbstwirksamkeit bei den befragten Kindern heraus. Auch innerhalb der Interviewsituation konnte die sequenzielle Betrachtung der Interaktion zeigen, welche Möglichkeiten für Aus- und Verhandlung im Sinn von Mitbestimmung für Lars in welcher Weise bestehen und wie er sie nutzt. Wenngleich auch die Selbstwirksamkeitsskala die Bedeutsamkeit von Selbst- und Mitbestimmungserfahrungen zeigen konnte, zumindest wenn die einzelnen Subskalen betrachtet wurden, bieten sowohl die strukturierende Inhaltsanalyse als auch die „Tiefenbohrungen" in Form der sequenziellen Betrachtung einzelner Sequenzen ausgewählter Kinder einen Einblick in die konkreten Kontexte, Erklärungszusammenhänge und Wahrnehmungen der Kinder. Diese wären über ein ausschließlich an der „klassischen" Selbstwirksamkeitsforschung orientiertes Vorgehen mit der Selbstwirksamkeitsskala womöglich verborgen geblieben. Zugleich hat die Erhebung über die Skala auch gezeigt, dass – z.B. mit Blick auf das Antwortverhalten der befragten Kinder, das, festgemacht an dem Wunsch der Kinder nach der Antwortmöglichkeit „mal so, mal so", als differenziert bewertet werden kann – auch die eher quantitative Befragung Möglichkeiten zur Erfassung selbstbezogener Kognitionen wie der Selbstwirksamkeit bieten kann, jedoch in der zugrundeliegenden Studie aufgrund der Grundvoraussetzungen eher explorativen Charakter hatte.

Mit Blick auf die Frage nach dem Gewinn des Mixed Methods-Vorgehens für die Methodenentwicklung in der Forschung mit Kindern zeigen sich auf Basis des zugrundeliegenden Vorgehens zum einen Stolperstellen, wie die Frage nach geeigneten Befragungssettings, die auch für Kinder geeignet sind, die keinem Paper-Pencil-Verfahren folgen können/möchten oder Befragungen, die nicht über ein dazu im Vergleich eher aufwändiges computer- oder appgestütztes Befragungsverfahren durchgeführt werden, um auch größere Untersuchungsgruppen zu betrachten, oder der geeigneten Kombination von solchen quantitativen Daten mit qualitativen Erkenntnissen aus Interviews. Zum anderen zeigen sich auch Potentiale im Methodenmix für die Forschung mit Kindern, insbesondere wenn es darum geht, den Perspektiven von Kindern in Hinblick auf selbstbezogenen Kognitionen auf die Spur zu kommen. In diesem Sinn wären anknüpfend an das zugrundeliegende Projekt noch Potentiale dahingehend, Kinder auch in die Auswertung und Inbeziehungsetzung der unterschiedlichen Daten, hier z. B. der Daten der Skala mit den Interviewdaten, oder grundsätzlich bei der Entwicklung des Forschungsdesigns mit einzubeziehen.

Velten, Katrin: Perspektiventriangulation: Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 8, H. 2
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-8-2-3
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung

Literaturverzeichnis

Alanen, Leena (2011): Generational order. In: Qvortrup, Jens/Corsaro, William A./Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): The Palgrave handbook of childhood studies. Houndmills u. a.: Palgrave Macmillan, S. 159–174.

Alderson, Priscilla/Morrow, Virginia (2020): The ethics of research with children and young people. A practical handbook (2. Auflage). Los Angeles: SAGE.

Bandura, Albert (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: Psychological Review 84, H. 2, S. 191–215.

Bandura, Albert (1997): Self-efficacy. The exercise of control. New York: W. H. Freeman.

Bandura, Albert (2006): Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. In: Pajares, Frank/Urdan, Timothy C. (Hrsg.): Self-efficacy beliefs of adolescents. Greenwich: IAP – Information Age Pub, S. 307–337.

Bandura, Albert/Barbaranelli, Claudio/Caprara, Gian Vittorio/Pastorelli, Concetta (1996): Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning. In: Child development 67, H. 3, S. 1206–1222.

Bohnsack, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (8. Auflage) Opladen: Barbara Budrich.

Breuer, Franz (2010): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.

Bühler-Niederberger, Doris (2020): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume (2. Auflage) Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Bühner, Markus (2010): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion (3. Auflage) München: Pearson.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017): Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin.

Charmaz, Kathy (2014): Constructing grounded theory (2. Auflage) Los Angeles, London: SAGE.

Clark, Alison/Moss, Peter (2011): Listening to young children. The mosaic approach. London und Philadelphia: ncb.

Cortina, Jose M. (1993): What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. In: Journal of Applied Psychology 78, H. 1, S. 98–104.

Dockett, Sue/Einarsdottir, Johanna/Perry, Bob (2017): Photo elicitation: reflecting on multiple sites of meaning. In: International Journal of Early Years Education 25, H. 3, S. 225–240.

Frank, Angela (2008): Belastung von Kindern durch Mitschüler, Lehrer und Unterricht. Eine empirische Studie zu Problemen, Ressourcen und Bewältigung im Grundschulalltag. Hamburg: Kovač.

Fuhs, Burkhard (2012): Kinder im qualitativen Interview. Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 80–103.

Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2017): Übergänge verstehen und begleiten. Berlin: Cornelsen.

Grundschulverband e.V. (2019): KINDER LERNEN ZUKUNFT. Anforderungen an eine zukunftsfähige Grundschule. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e.V.

Heinzel, Friederike (2012): Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 22–35.

Höke, Julia/Velten, Katrin (2024): "I don't know" – Analysis of a powerful interaction strategy of children in dealing with adult-dominated interactions. In: Taboo 22, H. 1, S. 28–46.

Velten, Katrin: Perspektiventriangulation: Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 8, H. 2
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-8-2-3
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

FalKi Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung

Hülst, Dirk (2012): Das wissenschaftliche Verstehen von Kindern. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und München: Beltz Juventa, S. 52–79.

James, Allison/Jenks, Chris/Prout, Alan (1998): Theorizing childhood. Cambridge: Polity Press.

Köller, Olaf/Möller, Jens (2018): Selbstwirksamkeit. In: Rost, Detlef H./Sparfeldt, Jens/Buch, Stefan (Hrsg.): Handwörterbuch pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 757–762.

Kuckartz, Udo (2014a): Mixed Methods. Wiesbaden: Springer.

Kuckartz, Udo (2014b): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (2. Auflage) Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden (5. Auflage) Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Liebel, Manfred/Meade, Philip (2023): Adultismus. Die Macht der Erwachsenen über die Kinder – Eine kritische Einführung. Berlin: Bertz und Fischer.

Lundy, Laura (2007): 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. In: British Educational Research Journal 33, H. 6, S. 927–942.

Lyndon, Helen (2023): Embracing the breadth of ethical complexities in early childhood research. In: European Early Childhood Education Research Journal 31, H. 2, S. 143–146.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Kinder, Jugend, Familie, Gleichstellung, Flucht und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2018): Bildungsgrundsätze. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an; Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen (2. Auflage) Freiburg u. a.: Herder.

Nentwig-Gesemann, Iris/Thole, Werner (2023): Kinder als Akteure der Kindheitsforschung. In: Frühe Bildung 12, H. 3, S. 119–127.

Nussbaum, Martha C. (2000): Women and human development. Cambridge u. a.: Cambridge University Press.

Otto, Hans-Uwe & Ziegler, Holger (Hrsg.) (2010): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft (2.Auflage). Wiesbaden: VS.

Ranta, Murieann (2023): 'Can we see our voices?' Young children's own contributions to authentic child participation as a pillar for sustainability under the United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC). In: European Early Childhood Education Research Journal 31, H. 6, S. 914–931.

Satow, Lars (2002): Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeitsdynamik. In: Jerusalem, Matthias/Hopf, Diether (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim: Beltz, S. 174–191.

Schneekloth, Ulrich/Pupeter, Monika (2010): Wohlbefinden, Wertschätzung, Selbstwirksamkeit. Was Kinder für ein gutes Leben brauchen. In: World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.): Kinder in Deutschland. 2. World Vision Kinderstudie. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuchverlag, S. 187–221.

Schütz, Anna/Breuer, Anne/Reh, Sabine (2012): Sequenzanalysen von Kinder-Interaktionen. Zu den Möglichkeiten einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 190–204.

Schwarzer, Ralf/Jerusalem, Matthias (1999): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen.

Velten, Katrin: Perspektiventriangulation: Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 8, H. 2
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-8-2-3
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

FalKi Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung

Schwarzer, Ralf/Jerusalem, Matthias (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem, Matthias/Hopf, Diether (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim: Beltz, S. 28–53.

Spiel, Christiane/Lüftenegger, Marko/Schober, Barbara/Finsterwald, Monika (2019): Lebenslang erfolgreich lernen – die LehrerInnen legen den Grundstein. In: Kracke, Bärbel/Noack, Peter (Hrsg.): Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie. Berlin: Springer, S. 335–350.

Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M. (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Strübing, Jörg (2008): Grounded theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Unger, Hella von (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Velten, Katrin (2019): HandlungsSpielRäume – Selbstwirksamkeitserfahrungen von Kindern in Kindertageseinrichtung und Grundschule. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 12, H. 1, S. 165–179.

Velten, Katrin (2020): HandlungsSpielRäume. Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Velten, Katrin (2021): Self-efficacy experiences in day care and primary school from the children's perspective: A starting point for the reflection of didactic and methodological competences of adult educators. In: Journal of Early Childhood Research 20, H. 2, S. 131–143.

Velten, Katrin/Höke, Julia (2021): Forschung partizipativ und inklusiv gestalten? Ethische Reflexionen zu Interviews mit Kindern unter besonderer Berücksichtigung von Erwachsenheit. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 14, H. 2, S. 421–436.

Velten, Katrin/Höke, Julia (2023): Adults' ad hoc practices in interviews with children – Ethical considerations in the context of adultness and generational ordering. In: Childhood 30, H. 1, S. 86–103.

Velten, Katrin/Höke, Julia (Hrsg.) (2024): Embracing the embarrassment: Potential of seemingly unsuccessful research interactions for critical professional development. Case Study. Online: https://childethics.com/case-studies/embracing-the-embarrassment-potential-of-seemingly-unsuccessful-research-interactions-for-critical-professional-development-by-katrin-velten-julia-hoke/ (Abfrage 27.11.2024).

Velten, Katrin/Höke, Julia/Walther, Bastian (2014): What the Hell is „Angemessenheit" in der Forschung mit Kindern? Eine Annäherung an einen strapazierten Begriff. In: Flügel, Alexandra/Landrock, Irina/Lange, Jochen/Müller-Naendrup, Barbara/Wiesemann, Jutta/Büker, Petra/Rank, Astrid (Hrsg.): Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 91–102.

Velten, Katrin/Schroeder, René/Miller, Susanne (2021): Selbstwirksamkeit und Interesse in der Grundschule – Das Bielefelder Interessiertheits- und Selbstwirksamkeitsscreening (BISS). In: Empirische Pädagogik 35, H. 2, S. 201–218.

World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.) (2010): Kinder in Deutschland. 2. World Vision Kinderstudie. Frankfurt a. M.: Fischer.

Wustmann, Corina (2011): Resilienz in der Frühpädagogik – Verlässliche Beziehungen, Selbstwirksamkeit erfahren. In: Zander, Margherita (Hrsg.): Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 350–359.

Velten, Katrin: Perspektiventriangulation: Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 8, H. 2
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-8-2-3
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung