



Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln

Fachkraft für Kinderperspektiven
Leitfaden für Studium, Aus-, Fort- und Weiterbildung

Iris Nentwig-Gesemann, Bastian Walther, Elena Bakels, Lisa-Marie Munk

Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln

Fachkraft für Kinderperspektiven
Leitfaden für Studium, Aus-, Fort- und Weiterbildung

Iris Nentwig-Gesemann, Bastian Walther, Elena Bakels, Lisa-Marie Munk

Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung

Wissenschaftliche Durchführung: DESI – Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration

© Juni 2020
Bertelsmann Stiftung, Gütersloh

DOI: 10.11586/2020017

Herausgeber
Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
Tel.: 05241 81-81583
Fax: 05241 81-681583

Lektorat
Helga Berger, Gütersloh

Fotos
Frank Springer, Bielefeld

Druck
LD Medienhaus, Greven

Verantwortlich
Kathrin Bock-Famulla

Layout
Marion Schnepf, www.lokbase.com

Inhalt

Vorwort	4	C	Hinweise zur Durchführung der Weiterbildung und	
			Anwendung des Leitfadens	22
A			C.1 Exemplarischer Ablaufplan einer Weiterbildung	23
Einführung in den Leitfaden	6		C.2 Zur Rolle und zu den erforderlichen Kompetenzen	
A.1 Ziele und Adressat*innen.....	7		der Dozent*innen.....	27
A.2 Aufbau und Materialien	7		C.3 Erforderliche Voraussetzungen auf Seiten der Teilnehmer*innen	28
A.3 Verortung des Kinderperspektivenansatzes:			C.4 Das Logbuch – ein Selbstlerntagebuch für persönliche	
Von der Forschung zur Praxisentwicklung	9		Reflexionen und Notizen	28
A.3.1 <i>Kinderperspektiven in der Qualitätsforschung</i>	9		C.5 Erfahrungsaustausch und Intervision.....	29
A.3.2 <i>Das Qualitätsverständnis des Kinderperspektivenansatzes</i>	10	D		
A.3.3 <i>Kinderperspektivenansatz und Professionalisierung</i>	11		Einschätzungen und Berichte der Teilnehmer*innen zu den	
A.4 Kompetenzprofil zur Fachkraft für Kinderperspektiven.....	11		ersten zwei Durchführungszyklen der Weiterbildung	30
B			D.1 Ergebnisse der standardisierten Befragung.....	31
Bausteine des Leitfadens	14		D.2 Ergebnisse aus der Analyse von Gruppendiskussionen.....	35
B.1 Baustein: Überblick und Einblick in das methodische Vorgehen.....	15		D.3 Zusammenfassung der Einschätzungen und Berichte der	
B.2 Baustein: Metatheoretische Konstrukte			Teilnehmer*innen.....	38
<i>Welche theoretischen Annahmen liegen dem</i>		E		
<i>Kinderperspektivenansatz zugrunde?</i>	16		Anhang	39
B.3 Baustein: Der Kinderperspektivenansatz in der Praxis			E.1 Literaturverzeichnis	40
<i>Konkrete Herausforderungen und Fragen</i>	17		E.2 Über die Autor*innen	43
B.4 Baustein: Methodenkarten				
<i>Wie kann der Methodenschatz genutzt werden?</i>	18			
B.5 Baustein: Evaluation				
<i>Bewertung der Weiterbildung durch Gruppendiskussionen</i>				
<i>und Fragebögen</i>	19			
B.6 Literatur zum Nachschlagen und Weiterlesen	20			

Vorwort

Kinder haben ein Recht darauf, ihre Meinung bei allen sie berührenden Angelegenheiten frei zu äußern. Dieses in der UN-Kinderrechtskonvention verbrieftete Recht umfasst ohne Zweifel auch ihr Aufwachsen und Leben außerhalb ihrer Familien. Für die meisten Kinder ist die KiTa ein wichtiger Bildungs- und Lebensort, an dem sie einen Großteil ihrer Zeit verbringen. Ungeachtet dessen werden ihre Perspektiven, Meinungen und Wünsche bislang weder selbstverständlich noch systematisch in Qualitätsentwicklungsprozesse einbezogen. Kinder haben aber ein Recht darauf, dass ihre verschiedenen Ausdrucksformen aufmerksam wahrgenommen, an ihre Themen angeknüpft, ihre Perspektiven verstanden und ihre Wünsche und Beschwerden ernsthaft bei der Entwicklung von Lebens- und KiTa-Qualität berücksichtigt werden. Doch wie kann es gelingen, die Perspektiven von Kindern systematisch nachzuvollziehen, sie sichtbar bzw. hörbar zu machen und sie in Qualitätsentwicklungsprozesse einzubinden?

Das zweijährige Projekt „Kinder als Akteure der Qualitätsentwicklung in Kitas“ ging dieser Frage nach. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung erforschte das Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration (DESI) unter wissenschaftlicher Leitung von Frau Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann, was KiTa-Qualität für Kinder bedeutet. Im Rahmen des Projektes wurden die Perspektiven der Kinder auf KiTa-Qualität transparent gemacht. Zudem entstanden umfangreiche Praxismaterialien sowie die Weiterbildung „Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln: Fachkraft für Kinderperspektiven“. Die nun vorliegenden Konzepte und Materialien wurden mit dem pädagogischen Berufsfeld erprobt. Auf dieser Grundlage können zukünftig pädagogische Fachkräfte darin geschult werden, Kinderperspektiven kontinuierlich in Qualitätsentwicklungsprozesse einzubeziehen.

Dieser Weiterbildungsleitfaden hilft dabei, die Inhalte und Methoden des Kinderperspektivenansatzes zu nutzen und sie zu verbreiten. Er richtet sich an Dozent*innen der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie hochschulischen Studiengängen. Inhalte und Ziele der einzelnen Weiterbildungsbausteine sind ebenso beschrieben wie die Kompetenzen, die eine Fachkraft für Kinderperspektiven besitzt. Mit Hilfe von Vorlagen z.B. für Präsentationen und einem exemplarischen Ablaufplan kann eine eigene Weiterbildung oder ein einzelnes Seminar/Modul leicht gestaltet werden.

Pädagog*innen, Leiter*innen, Fachberater*innen, Auszubildende und Studierende lernen so theoretische Grundlagen zur Qualitätsentwicklung mit Kindern. Vor allem aber werden ihnen konkrete Methoden zur Erhebung, Auswertung, Dokumentation und Reflexion der Kinderperspektiven vermittelt. Je mehr sich die



Fachkräfte öffnen, die Erfahrungen und Perspektiven von Kindern achtsam zu verstehen, desto besser können Kinder auch zu Mit-Akteuren der Qualitätsentwicklung werden. Dafür gilt es die Themen, Interessen und Fragen der KiTa-Kinder zu entdecken. Was finden sie gut, was ärgert oder stört sie, welche Ideen für Veränderungen haben sie? Was trägt dazu bei, dass sie sich wohlfühlen, was trübt ihr Wohlbefinden? Was loben sie, worüber beschweren sie sich? Die Vielfalt der ‚Stimmen‘ der Kinder im Qualitätsdiskurs einer Einrichtung hörbar und sichtbar zu machen, ist das zentrale Ziel der Arbeit mit dem Kinderperspektivenansatz. Die Weiterbildung „Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln: Fachkraft für Kinderperspektiven“ soll das möglich machen.

Wir hoffen, dass der vorliegende Leitfaden Dozent*innen viel Anregung bietet, Fachkräften, Fachschüler*innen, Studierenden etc. das Thema näherzubringen. Wir wünschen viel Spaß bei der gemeinsamen Auseinandersetzung mit den Kinderperspektiven auf KiTa-Qualität.

Anette Stein

Director des Programms Wirksame Bildungsinvestition der Bertelsmann Stiftung

Kathrin Bock-Famulla

Senior Expert des Programms Wirksame Bildungsinvestition der Bertelsmann Stiftung

Anne Münchow

Project Manager des Programms Wirksame Bildungsinvestition der Bertelsmann Stiftung

A

Einführung in den Leitfaden



A.1 Ziele und Adressat*innen

Der vorliegende Leitfaden „Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln“ enthält die zentralen Bausteine zur Durchführung eines völlig neu entwickelten und innovativen Studien-, Aus-, Fort- oder Weiterbildungsangebots, mit dem Fachkräfte für Kinderperspektiven¹ qualifiziert werden können. Mit dem Leitfaden wird allen Dozent*innen, die im Bereich der *Fort- und Weiterbildung*, der Ausbildung von Erzieher*innen an *Fachschulen* sowie der Forschung und Lehre an *Hochschulen*, v. a. in kindheitspädagogischen Studiengängen, tätig sind,² das notwendige inhaltliche und didaktische Material zur Verfügung gestellt, um als Multiplikator*innen für den entwickelten *Kinderperspektivenansatz* zu wirken (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2019a, 2019b, 2019c; 2020a, 2020b, 2020c).

Das Leitziel des *Kinderperspektivenansatzes* und des mit ihm verbundenen Qualifizierungsangebots zur *Fachkraft für Kinderperspektiven* ist, Kinder mit ihren Erfahrungen, Praxisformen, Themen, Orientierungen und Relevanzen besser verstehen und differenziert wahrnehmen zu können und sie als Akteure bzw. Ko-Konstrukteure der Hervorbringung von KiTa-Qualität ernst zu nehmen. Aufbauend auf einem kinderrechtsbasierten, vielfaltssensiblen und interaktionsethischen Verständnis frühkindlicher Bildung (Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2011; Liegle 2017; Prengel 2019a und b), geht es darum, die Kinderperspektiven in Kindertageseinrichtungen hör- bzw. sichtbar zu machen und sie damit in einen Diskurs der verschiedenen beteiligten Akteure und Akteursgruppen einzuspeisen. Um dies realisieren zu können, benötigen frühpädagogische Fachkräfte nicht nur eine forschende Haltung, sondern grundlegende forschungsmethodische und ethische Kompetenzen (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, Kapitel B.2). Professionelle frühpädagogische Praxis zeichnet sich durch einen forschenden Zugang zur (eigenen) beruflichen Praxis aus, durch die Kompetenz zur methodisch fundierten Analyse und Reflexion von herausfordernden Praxissituationen im KiTa-Alltag sowie durch die Partizipation von Kindern als Forschungsobjekten und Ko-Konstrukteuren von KiTa-Qualität. Fachkräfte für Kinderperspektiven bringen nicht nur differenzierte methodische Kompetenzen

zur Erhebung, Analyse und Dokumentation in den Qualitätsentwicklungsprozess von Kitas ein, sondern gehen zudem reflektiert mit den Spannungsfeldern um, die sich ergeben, wenn KiTa-Qualität aus den – nicht prinzipiell kongruenten – Perspektiven der verschiedenen Akteursgruppen betrachtet wird. Sie tragen Sorge dafür, dass die Kinderperspektiven in Qualitätsentwicklungsprozessen als gleichwertig anerkannt werden, Gehör finden und ernsthaft in die Erarbeitung von Qualitätsentwicklungszielen einbezogen werden.

Die Rolle der *Fachkraft für Kinderperspektiven* kann von Personen mit verschiedenen Funktionen im Feld der Kindertageseinrichtungen übernommen werden. Im Zuge der Entwicklung des Qualifizierungsangebots wurden sowohl Fachkräfte im Gruppendienst als auch Leitungen und Fachberater*innen weitergebildet. Die Erfahrungen zeigen, dass es sinnvoll sein kann, nicht nur Einzelpersonen weiterzubilden. Vielmehr scheint die Durchführung als Tandem- (z. B. mit der Leitung und einer Fachkraft im Gruppendienst) oder als Teamweiterbildung besonderes Potenzial zu bergen, wenn es um die gegenseitige Unterstützung und Anregung sowie eine nachhaltige Verankerung des *Kinderperspektivenansatzes* in der Einrichtung geht.

A.2 Aufbau und Materialien

Der Leitfaden besteht aus vier Teilen:

- einer **Einführung**, in der der *Kinderperspektivenansatz* vorgestellt, der vorliegende Leitfaden eingeordnet sowie das angestrebte Kompetenzprofil von *Fachkräften für Kinderperspektiven* dargelegt werden (Kap. A),
- den **Bausteinen des Leitfadens**, in denen die Inhalte und deren Vermittlung unter fünf unterschiedlichen Aspekten aufgeführt werden (Kap. B),
- einem Kapitel, das didaktische und methodische **Hinweise zur Durchführung** bietet (Kap. C),
- einem zusätzlichen Informationsteil, der Einblicke in die **Einschätzungen und Berichte der Teilnehmer*innen der beiden Weiterbildungsdurchgänge** in der Pilotphase gibt (Kap. D).

Dozent*innen, die auf der Grundlage des vorliegenden Materials *Fachkräfte für Kinderperspektiven* qualifizieren wollen, steht über diesen Leitfaden hinaus noch weiteres Material zur Verfügung, um sich mit dem Ansatz selbst grundlegend vertraut zu machen:

1 Das Zertifikat „Fachkraft für Kinderperspektiven“ beruht auf dem entsprechenden Kompetenzprofil (vgl. A.4) und wurde 32 pädagogischen Fachkräften, die mit den vorliegenden Inhalten weitergebildet wurden, erstmals im September 2019 verliehen.

2 Der Text adressiert im weiteren Verlauf allgemein Dozierende bzw. namentlich Weiterbildungner*innen, da das Konzept für eine Weiterbildung entwickelt und auch als solche erprobt wurde. Der Leitfaden kann aber ebenso von Hochschuldozent*innen genutzt werden, um ein Studienmodul bzw. Seminar zu konzipieren, oder von Fachschullehrkräften, um ein Unterrichtsangebot zu planen. Die im Leitfaden enthaltenen Inhalte und Methoden sowie die dazugehörigen Materialien (Forschungsbericht, Methodenschatz I und II) entsprechen einer Qualifizierung auf akademischem Niveau. Die erworbenen Kompetenzen sind damit für Studiengänge prinzipiell anrechnungsfähig.



Plakat mit einer anschaulichen Übersicht über 23 Dimensionen von KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern



- **Broschüre zum Plakat:** Erläuterung der Qualitätsdimensionen in Kurzform
- **Handreichung** zur Rahmung des Kinderperspektivenansatzes³



Forschungsbericht, der die Qualitätsdimensionen und den damit verbundenen Forschungsprozess ausführlich darstellt und diskutiert (voraussichtlicher Veröffentlichungstermin: Herbst 2020)



- **Methodenschatz Teil 1**, in dem die Qualitätsdimensionen beschrieben, exemplarisch erläutert und Wege der Qualitätsentwicklung aufgezeigt werden, die an den Dimensionen ansetzen
- **Methodenschatz Teil 2**, in dem alltagspraktische Erhebungs-, Auswertungs- und Dokumentationsmethoden für einen forschenden Zugang zu den Kinderperspektiven vorgestellt werden

Das Herzstück des Kinderperspektivenansatzes und damit auch Dreh- und Angelpunkt dieses Leitfadens sind die 23 Qualitätsdimensionen, die in einem zweijährigen Forschungsprozess generiert wurden (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2019a, 2019c, 2020a, 2020c). Die Studie folgte einem qualitativen, hypothesengenerierenden Ansatz: Mit einem multimethodischen Vorgehen konnten ‚typische‘ Perspektiven einer Vielfalt von Kindern in ganz unterschiedlichen Settings und Milieus auf ihren Alltag in KiTas erschlossen werden, also immer wiederkehrende Themen, Orientierungen und Praktiken, die von den Kindern selbst als besonders relevant für ihr positives oder negatives (Er-)Leben in der KiTa markiert wurden. In Bezug auf die Erhebungen wurde die Studie durch den multimethodischen Ansatz des Mosaic Approach⁴ (Clark & Moss 2001) inspiriert (Nentwig-

Gesemann et al. 2020b). Das gesammelte empirische Material wurde mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014, 2017; Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013) interpretiert. Kernziel der Methode ist es, implizites, habitualisiertes und inkorporiertes Wissen begrifflich-theoretisch zu explizieren. Dabei bilden die sich habituell entfaltenden Praktiken und die überwiegend impliziten Erfahrungswissensbestände der sozialen Akteure den Kern der Interpretationsarbeit.

³ Vgl. Nentwig-Gesemann, Iris; Walther, Bastian; Bakels, Elena & Munk, Lisa-Marie (2019a, 2019b, 2019c; 2020a, 2020b, 2020c).

⁴ Die Grundidee des Ansatzes ist, verschiedene Methoden zur Datenerhebung einzusetzen, die sich an den Themen, Relevanzen und (non)verbalen Ausdrucksweisen der Kinder orientieren, und das gesammelte Material dann wie ein Puzzle zu einem Gesamtbild zusammensetzen.

Während das **Plakat**, die dazugehörige **Begleitbroschüre** und die Qualitätsdimensionenkarten im **Methodenschatz 1** einen kondensierten Überblick über die Forschungsergebnisse ermöglichen und alle an KiTa beteiligten Akteursgruppen zum Diskurs miteinander wie auch zur interspektivischen Entwicklung von Qualität einladen sollen, eröffnet der **Forschungsbericht** einen differenzierten und in die empirische Tiefe gehenden Einblick in die Interpretationsarbeit. Die Beispielinterpretationen im **Methodenschatz 2** sowie die detaillierten dokumentarischen Interpretationen im Forschungsbericht sollten von den Dozent*innen, die mit dem vorliegenden Leitfaden arbeiten wollen, sehr sorgfältig studiert und bearbeitet werden. Da die frühpädagogischen Fachkräfte, die qualifiziert werden sollen, an eine forschende Perspektive und ein forschungsmethodisch basiertes Analysieren von empirischen Materialien herangeführt werden sollen, ist eine entsprechende sichere Kompetenz des*der Dozent*in unabdingbar.

Die im Methodenschatz 2 zusammengestellten Materialien – vor allem die verschiedenen Erhebungs-, Auswertungs- und Dokumentationsmethoden – sollten von den Dozent*innen vor der Durchführung einer Weiterbildung ebenfalls sorgfältig erarbeitet werden.⁵ Dieser Teil des Methodenschatzes stellt insofern das Herzstück der Qualifizierung dar, als die Teilnehmer*innen der Weiterbildung ihn kennenlernen und nutzen sollen, um selbst Erhebungen mit Kindern durchzuführen, das gesammelte empirische Material zu interpretieren und dieses für eine Dokumentation aufzubereiten.

A.3 Verortung des Kinderperspektivenansatzes: Von der Forschung zur Praxisentwicklung

Kinder innerhalb der generationalen Ordnung als Akteure zu betrachten, die in ihrem Handeln und in der Ausgestaltung von Beziehungen an ihrer Selbst-Werdung und der Gestaltung von Welt beteiligt sind, ist im frühpädagogischen Common Sense ebenso breit verankert wie das Zugeständnis eines eigenen Werts für die Lebensphase der Kindheit. Die Anerkennung des Kindes als eines mit grundlegenden Menschen- und Kinderrechten ausgestatteten Subjekts wird ihm durch die UN-Kinderrechtskonvention (BMFSFJ 2014; Kultusministerkonferenz 2006) zudem international und national zugesichert. Damit sind sowohl für die pädagogische All-

tagspraxis und alle Bestrebungen zur Qualitätsentwicklung als auch für die Forschung mit Kindern verbindliche Standards gesetzt (Nentwig-Gesemann & Großmaß 2017).

Die moderne Kindheitsforschung diskutiert seit zwei Jahrzehnten den Anspruch, aus der Perspektive von Kindern zu forschen (Honig, Lange & Leu 1999). Kinder werden zunehmend als aktive Mit-Gestalter von Forschungssituationen anerkannt, die in ihren Rechten und Kompetenzen ernst genommen werden müssen. So liegt inzwischen eine recht große und gut erprobte Anzahl von methodischen Ansätzen vor, mit denen ein Zugang zu den Erfahrungen und Orientierungen von Kindern gewonnen werden kann (vgl. für einen Überblick: Nentwig-Gesemann 2013a).

A.3.1 Kinderperspektiven in der Qualitätsforschung

Für die Erfassung bzw. Messung von KiTa-Qualität werden in Deutschland fast ausschließlich *standardisierte Verfahren* angewandt, die die Erfahrungen und Perspektiven von Kindern selbst nicht einbeziehen; ein weit verbreitetes Instrument ist die Kindergarten-Skala (KES-R) (vgl. für einen Überblick: Becker-Stoll & Wertfein 2013). Damit kann auch die Weiterentwicklung von Qualität nicht unmittelbar an die Kinderperspektive in einer KiTa anknüpfen – diese stellt sozusagen den ‚blinden Fleck‘ im Qualitätsdiskurs dar, den die Fachkräfte-Teams (oft auch ohne Beteiligung von Eltern) unter sich führen. Das standardisierte Instrument zur Kinderbefragung „Kinder bewerten ihren Kindergarten“ (KbiK) von Sommer-Himmel, Titze und Imhof (2016) reagiert auf diese Limitation und bezieht die subjektiven Sichtweisen von Kindern ein: Da sich die Antworten der Kinder allerdings auf vorab formulierte Qualitätskriterien beziehen müssen, ist auch dieses Verfahren nicht geeignet, im eigentlichen Sinne erkenntnisgenerierend zu wirken: Im Verborgenen liegende und den Erwachsenen irrelevant erscheinende Erfahrungen und Orientierungen von Kindern können mit der KbiK nicht erschlossen werden. Pionierin eines offeneren, *qualitativen Forschungszugangs* zu KiTa-Qualität aus Kindersicht ist in Deutschland Susanna Roux (2002), die in ihrer Studie wichtige methodische und inhaltliche Hinweise darauf gegeben hat, dass und wie Kinder in die Erforschung von Qualität einbezogen werden können. Aktuell werden in der Forschungsgruppe um Susanne Roux im Projekt „KiKi – Qualität der Kinderbetreuung aus Kindersicht“ (Heil et al. 2019) erneut Methoden erprobt, mit denen die Einschätzung von Qualität durch die Kinder erfolgt. Im internationalen Kontext lassen sich hingegen etwas mehr Ansätze finden, Kinder als kompetente Auskunft-Gebende in Sachen Qualität einzubeziehen (vgl. hierzu den Forschungsbericht von Nentwig-Gesemann et al. 2020d).

⁵ Dozierende, die selbst noch nie forschungsmethodisch fundierte Erhebungen mit Kindern durchgeführt haben, sollten dies erproben (einschließlich der Interpretation des gesammelten empirischen Materials), bevor sie eine diesbezügliche Weiterbildung durchführen.

Die explorative Studie „Kita-Qualität aus Kindersicht – Quaki“ (Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga 2017), die von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung in Auftrag gegeben wurde, knüpfte vor allem an qualitative Ansätze der Kindheitsforschung aus dem internationalen Bereich sowie an umfangreiche Vorarbeiten der Forschungsgruppe im Rahmen einer praxeologischen Kindheitsforschung (vgl. als Überblick Nentwig-Gesemann 2013a) an. In der Quaki-Studie wurden differenzierte und empirisch abgesicherte Antworten auf die Frage erarbeitet, was vier- bis sechsjährige Kinder sich unter einer ‚guten‘ Kindertageseinrichtung vorstellen: Welche Beziehungen zu Erwachsenen und Peers wünschen sie sich? Wie sollte aus ihrer Perspektive das räumlich-materiale Setting einer KiTa ausgestaltet sein, damit sie sich in ihr wohlfühlen? Wie sieht ein Tagesablauf aus, an dem sie mit Freude teilhaben? Welche Aktivitäten lieben sie besonders? Was mögen sie nicht und was stört sie? Durch ein multimethodisches (Gruppen Diskussionen, KiTa-Führungen, teilnehmende und videobasierte Beobachtungen, Malinterviews) und rekonstruktives, erkenntnisgenerierendes Vorgehen (Dokumentarische Methode) konnten auf der Grundlage von Erhebungen in sechs von Fachexpert*innen empfohlenen Einrichtungen mit ‚guter Praxis‘ in unterschiedlichen Schwerpunkten zehn Qualitätsdimensionen aus Kindersicht rekonstruiert werden. Die in dieser Studie erarbeiteten Dimensionen werden drei Oberdimensionen zugeordnet: Individualität und Zugehörigkeit, Kompetenzerleben, Autonomie und Partizipation (Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga 2017, S. 26).

Das im Auftrag der Bertelsmann Stiftung durchgeführte Projekt „Kinder als Akteure der Qualitätsentwicklung in KiTas“ schloss an diese Studie an, erweiterte die Stichprobe und auch die methodischen Zugänge erheblich und konnte damit die Erkenntnisse über KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern empirisch absichern, erweitern und ausdifferenzieren. Die 7 Qualitätsbereiche und ihre 23 Qualitätsdimensionen stellen das Ergebnis einer intensiven Forschung mit rund 200 vier- bis sechsjährigen Kindern aus 13 KiTas in ganz Deutschland dar. Die 23 Qualitätsdimensionen wurden aus den Gesprächen und (videografischen) Beobachtungen sowie Kinderzeichnungen und Fotos herausgearbeitet – in ihnen dokumentieren sich die Erfahrungen und Orientierungen der in die Studie einbezogenen Kinder in einer ‚typisierten‘ Form. Damit erfüllen die empirisch erarbeiteten Dimensionen den Anspruch, basistypische Perspektiven von Kindern auf KiTa-Qualität zu repräsentieren. Das bedeutet konkret: Nicht jedem Kind in jeder KiTa ist jede Dimension gleich wichtig, aber die Erfahrungen, Perspektiven, Relevanzen und Wünsche von Kindern, die in den 23

Dimensionen beschrieben werden, lassen sich – mehr oder weniger intensiv – bei Kindern jeder KiTa wiederfinden.

Die Weiterbildung zur *Fachkraft für Kinderperspektiven* wurde mit dem Ziel entwickelt, die Ergebnisse des Forschungsprojektes, die qualitativen Erhebungsmethoden der Kindheitsforschung und den rekonstruktiven Interpretationsansatz der Dokumentarischen Methode in das Berufsfeld der Frühpädagogik zu transferieren bzw. für Qualitätsentwicklung anschlussfähig zu machen und darüber hinaus zu einer Entwicklung und Festigung einer ‚forschenden Haltung‘ von Fachkräften beizutragen.

A.3.2 Das Qualitätsverständnis des Kinderperspektivenansatzes

Der Kinderperspektivenansatz, der in dieser Weiterbildung an Fachkräfte vermittelt wird, beruht auf einem interperspektiven Verständnis von Qualität: Demnach gehört es zu den selbstverständlichen Rechten von Kindern, als Qualitätsexpert*innen ‚in eigener Sache‘ einbezogen zu werden, wenn es um die Planung, Steuerung und Einschätzung von Qualitätsentwicklung in KiTas geht. Die Vorstellungen darüber, was ‚gute‘ KiTa-Qualität ist, unterliegen einem stetigen Wandlungsprozess – Qualität ist ein dynamisches Konstrukt, das sich zwangsläufig mitverändert, wenn sich die gesellschaftlichen Vorstellungen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung verändern. KiTa-Qualität kann in einem machtstrukturierten Prozess aus einer bestimmten Perspektive – z. B. des Trägers, der pädagogischen Fachkräfte, der Bildungsforschung – bestimmt und mehr oder weniger gut begründet werden. Sie kann aber auch dialogorientiert, in partizipativen Prozessen ausgehandelt werden. Hier geht es darum – demokratischen Prinzipien und einem kinderrechtsbasierten Ansatz folgend –, die Einschätzung von Qualität aus den verschiedenen Perspektiven wahrzunehmen, anzuerkennen und konsensfähige Ziele für die Weiterentwicklung zu formulieren. In diesen Prozess muss die Perspektive der Kinder als eine gleichwertige einbezogen werden.

Auch standardisierte Qualitätskriterienkataloge und die mit ihnen erfolgten Qualitätsmessungen und -beurteilungen können ein möglicher Ausgangspunkt für die selbst-reflexive Beschäftigung eines KiTa-Teams mit der vorhandenen und angestrebten pädagogischen Qualität sein. Im Sinne einer Qualitätsentwicklung der pädagogischen Vielfalt bzw. einer Stärkung von ‚Profilbildungsqualität‘ von KiTas – d. h. der Stärkung eines je spezifischen Qualitätsverständnisses, das zu ihrem pädagogischen Profil, dem Sozialraum, den je besonderen Familien und Kindern passt – ist allerdings eine

dezidierte Orientierung von KiTa-Teams an dem, was aus der Perspektive der jeweils betreuten Kinder (und auch der Familien) ‚gute‘ Qualität ist, nicht nur wünschenswert, sondern zwingend erforderlich.

A.3.3 Kinderperspektivenansatz und Professionalisierung

Der Kinderperspektivenansatz eröffnet mit seiner theoretischen und empirischen Fundierung sowie mit den konkreten (forschungs-)methodischen Arbeitsmaterialien und anwendungsfreundlichen Werkzeugen eine gute Grundlage, um sich dem Nachvollziehen und Verstehen der Erfahrungen und Perspektiven von Kindern anzunähern. Auch bietet er eine sehr gute Grundlage für die Anbahnung und Stärkung einer forschenden Haltung von frühpädagogischen Fachkräften (Nentwig-Gesemann 2013b, 2017).

Fachkräfte, die fundiertes wissenschaftlich-theoretisches Wissen, solide Forschungskompetenzen und eine forschende Haltung ebenso mitbringen wie die Bereitschaft und den Wunsch, eigenverantwortlich und autonom zu entscheiden und auch unvorhersehbare Situationen im Wechselspiel von auf Erfahrung beruhender Intuition und analytischer Reflexion zu bewältigen, agieren professionell. Dieses Zusammenspiel muss im frühpädagogischen Alltag immer wieder neu hergestellt werden. Professionalität dokumentiert sich in einer spezifischen Art und Weise, mit den Herausforderungen des Alltags umzugehen und auf der Grundlage eines reflexiven Zugangs zur eigenen Praxis, praxisrelevante Theorie zu entwickeln: Professionelle Fachkräfte sind dazu in der Lage, auch spontan Planungen zu verändern, verschiedene Perspektiven einzunehmen, kreative und divergente Lösungen zu finden – also nicht auf ‚Rezeptwissen‘ zurückzugreifen, sondern jeweils neu fall- und situationsadäquat zu agieren. Die nachträgliche Reflexion über handlungspraktische Vollzüge, zu der beispielsweise auch die systematische Hinzuziehung von Fachwissen gehört, macht aus Erfahrungen *reflektiertes Erfahrungswissen* und fundiert begründetes bzw. prinzipiell begründbares pädagogisches Handeln.

Mit dem Anspruch der Einsozialisierung in einen „forschungsorientierten professionellen Habitus“ (Friebertshäuser 1996, S. 76), wie er auch mit dem Kinderperspektivenansatz verbunden ist, wird das forschungsmethodisch fundierte und kontrollierte Fremdverstehen, d. h. die Fähigkeit zur systematischen Perspektiventriangulation, fokussiert: Dazu gehört zum einen die Entwicklung fallrekonstruktiver und verstehender Basiskompetenzen, also eines handhabbaren methodischen Instrumentariums, um sich den Sinn von Situationen und die Struktur von Fällen systematisch erschließen zu können. Ein solches Material stellt

der Methodenschatz 2 zur Verfügung. Zum anderen geht es um die Fähigkeit, über den systematischen Fallvergleich zu Erkenntnissen zu gelangen, die über den Einzelfall hinausreichen. Erst wenn z. B. ein Kind in mehreren Situationen beobachtet wurde, können für das Kind bedeutsame Muster und Themen erkannt werden, und erst wenn das Verhalten mehrerer Kinder auf einen pädagogischen Impuls erfasst und verglichen wurde, können begründete Rückschlüsse für die pädagogische Planung gezogen werden. Die Kompetenz, systematisch nach Gemeinsamkeiten und Kontrasten bzw. nach Kontrasten in der Gemeinsamkeit zu suchen und damit die eigenen Denk- und Bewertungshorizonte zu erweitern, stellt eine methodische Basiskompetenz dar. Damit Beobachtungen nicht ‚abgearbeitet‘ und in einem viel zu kurz greifenden Dokumentationsverständnis lediglich auf einer deskriptiven Ebene präsentiert werden, muss diese Form der systematischen, forschenden und komparativen Beobachtung eine habituelle, handlungsleitende Orientierung sein, also zu etwas selbstverständlich sich Vollziehendem werden, dessen Wert im Analyse- und Denkprozess selbst und in den sich daraus ergebenden begründeten Schlussfolgerungen für die pädagogische Arbeit liegt.

A.4 Kompetenzprofil zur Fachkraft für Kinderperspektiven

Laut UN-Kinderrechtskonvention gehört es zu den Grundrechten von Kindern, informiert, gefragt und gehört zu werden, an der Gestaltung ihrer Lebenswelt aktiv mitzuwirken und sich an allen Entscheidungen, bei denen es genuin um sie betreffende Anliegen geht, beteiligen zu können:

„(1) Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife. (2) Zu diesem Zweck wird dem Kind insbesondere Gelegenheit gegeben, (...) gehört zu werden“ (Artikel 12 des Übereinkommens über die Rechte des Kindes der Vereinten Nationen).

Kinder als zentrale Akteursgruppe der Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen anzuerkennen, sie anzuhören und ihre Erfahrungen und Perspektiven ernsthaft zu berücksichtigen, ist damit nicht nur Aufgabe, sondern auch Pflicht jeder pädagogischen Fachkraft.

Somit sind frühpädagogische Fachkräfte gefordert, den Ausdrucksweisen und Themen der Kinder angemessene Methoden zu entwickeln und zum Einsatz zu bringen, mit denen solche Erfahrungen und Erlebnisse, Praktiken, Orientierungen und Relevanzen der Kinder – ihre *Perspektiven*⁶ – erschlossen werden können, die im Zentrum ihres (positiven oder negativen) Erlebens stehen. Die Voraussetzung dafür, dass die Perspektiven von Kindern im Alltag systematisch sichtbar gemacht sowie kontinuierlich in Qualitätsentwicklungsprozesse einbezogen werden können, ist eine berufs-feldbezogene *Praxisforschungskompetenz* frühpädagogischer Fachkräfte:

„Wenn im Rahmen der akademisch orientierten Kindheitspädagogik von der forschenden Haltung oder noch weitreichender vom forschenden Habitus die Rede ist, dann ist damit das Ziel beschrieben, im Studium reflektierte und reflektierende Praktiker_innen auszubilden: eine Routine der Reflexion, die ‚Habitualisierung eines neugierigen, skeptischen, forschend-fragenden Umgangs mit der Praxis‘ (Helsper & Kolbe 2002, S. 395), also eine selbstverständliche und alltägliche Praxis der ‚Reflexion der Routine‘ (ebd., S. 389)“ (Nentwig-Gesemann 2017, S. 239f.).

Die Relevanz von methodischen Kompetenzen, die es Fachkräften ermöglichen, Kinder besser zu verstehen und die pädagogische Arbeit an ihre Praxisformen, Perspektiven und Relevanzen anzuknüpfen, wird nicht nur dezidiert von den kindheitspädagogischen Studiengängen vertreten, sondern auch im Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule / Fachakademie der Autorengruppe Fachschulwesen (2011) als Kompetenzziel im Handlungsfeld 1 „Kinder in ihrer Lebenswelt verstehen und Beziehungen zu ihnen entwickeln“ formuliert:

„Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über Fertigkeiten, (...) Beziehungen zu Kindern auf der Grundlage von Wahrnehmungs- und Beobachtungsergebnissen unter Einbeziehung des Teams zu reflektieren und zu gestalten“ (S. 19).

Der forschungsorientierte Kinderperspektivenansatz bietet mit seinen berufspraktisch orientierten Methoden auch für die fachschulische Ausbildung zentrale Schlüssel, um dem Anspruch an eine „professionelle Haltung“ (ebd., S. 16 f.) von Erzieher*innen gerecht werden zu können.

Im „Berufsprofil Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge“ von 2015 wurde im Hinblick auf die Relevanz von Forschungskompetenzen festgehalten, dass das Denken und Handeln von Kindheitspädagog*innen „in hohem Maße konzep-

tionell, reflexiv und *forschungsorientiert* ausgerichtet“ (ebd., S. 2) sein muss. Weiterhin heißt es dort:

*„Auf der Grundlage einer differenzierten, kritisch-analytischen Perspektive auf die Lebenswelten sowie die Bedingungen und Prozesse der Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindheit und Familie widmen sich Kindheitspädagog*innen in allen Arbeits- und Aufgabefeldern der Konzeptionierung, Planung, Durchführung, Evaluation und Reflexion sowie der Vernetzung pädagogischer Prozesse und Maßnahmen“ (ebd.).*

Die in diesem Leitfadens konzipierte Qualifizierung zur „Fachkraft für Kinderperspektiven“ ist nicht an ein Hochschulstudium geknüpft, bewegt sich aber gleichwohl auf akademischem Niveau und sichert damit die Anerkennungsfähigkeit der erworbenen Kompetenzen in einem Hochschulstudium. Die weitergebildeten Fachkräfte sind für den Kinderperspektivenansatz besonders geschulte Fachkräfte, die zum einen über die notwendigen Methodenkompetenzen verfügen, um Daten zu *erheben* und *auszuwerten*, in denen sich die Perspektiven von Kindern im umfassenden Sinne handlungsleitender Orientierungen und Relevanzen widerspiegeln, dies in der KiTa für das Team, Eltern und Kinder zu *dokumentieren* und kontinuierlich *in den Qualitätsentwicklungsprozess einzuspeisen*. Zum anderen verfügen die in der (Be)achtung der Kinderperspektiven besonders geschulten Fachkräfte über eine forschende und die Kinder als Akteure (im Sinne einer kollektiven Agency) anerkennende Haltung.

In Kindertageseinrichtungen können sie als Multiplikator*innen wirken, die

- darauf achten, dass die Kinderperspektiven in ihrer ganzen Vielfalt in einer Gruppe oder KiTa kontinuierlich wahrgenommen und berücksichtigt werden,
- die Kinder dabei unterstützen, ihre Perspektiven selbst darzulegen, und die, wo immer dies nötig ist, die Anwaltschaft für die Kinderperspektiven übernehmen und sie hörbar und sichtbar in den Diskurs einbringen (auf Trägerebene, im Team, auf der Ebene der Konzeption, in der Zusammenarbeit mit Familien),
- diskursive Aushandlungsprozesse zwischen verschiedenen Akteursgruppen anregen, die Grundlage für eine *interperspektivische* Entwicklung von Qualität sind, und
- ihr diesbezügliches Methodenrepertoire stetig erweitern und an ihre Kolleg*innen weitergeben.

Fachkräfte für Kinderperspektiven können sowohl als pädagogische Fachkräfte im Gruppendienst mit Zusatzqualifikation tätig sein als auch als Leitungskräfte oder Fachberatungen in Kindertageseinrichtungen oder auch an anderen Orten, an denen die Kinderperspektiven gleichwertig in die Gestaltung und Weiterentwicklung von KiTa-Praxis einbezogen werden sollen.

⁶ Wenn im Folgenden zusammenfassend von „Perspektiven“ der Kinder die Rede ist, dann sind damit nicht nur die Ebenen des kommunikativ-generalisierten Wissens, der Alltagstheorien und Bewertungen gemeint, sondern insbesondere auch die Ebene des impliziten und inkorporierten, des handlungspraktischen (Erfahrungs-)Wissens.

Fachkräfte für Kinderperspektiven ...

Wissen

- ... haben sich mit den Konstrukten „(kollektive) Agency“ von Kindern, „Partizipation“ und „Professionalität“ bzw. „professionelle Haltung“ beschäftigt und die Frage der Macht in pädagogischen Beziehungen reflektiert
- ... kennen die UN-Kinderrechtskonvention und haben sich insbesondere mit den Beteiligungsrechten und -möglichkeiten von Kindern befasst
- ... kennen unterschiedliche Methoden zur Erhebung und Auswertung von Datenmaterial (Gespräche, Interviewtexte, Fotos, Videos, Kinderzeichnungen etc.), in dem sich die Kinderperspektiven dokumentieren
- ... kennen unterschiedliche Dokumentations- und Feedbackmethoden, mit denen die Kinderperspektiven in den Qualitätsdiskurs eingespeist werden können
- ... wissen, wie Kinder sich als ‚Forschungsobjekte‘ am Forschungsprozess beteiligen können, und sind über forschungsethische Grundlagen aufgeklärt

Situationswahrnehmung und -beschreibung

- ... können verschiedene Perspektiven von verschiedenen Kindern bzw. Gruppen von Kindern erfassen und vergleichen
- ... reflektieren die Standortverbundenheit ihrer eigenen, die Situationswahrnehmung beeinflussenden Perspektive und können diese von den Kinderperspektiven unterscheiden
- ... können Situationen aus mehreren Perspektiven (z. B. Fachkräfte, Eltern und Kinder) wahrnehmen und beschreiben

Situationsanalyse und -interpretation

- ... können die Äußerungen von Kindern sowohl auf verbaler als auch auf körpersprachlicher Ebene deuten
- ... können Kinderzeichnungen und andere ästhetische Ausdrucksformen von Kindern für das Verstehen der Kinderperspektiven heranziehen
- ... können nicht nur die Themen/Inhalte (WAS) einer Äußerung von Kindern erfassen, sondern auch die dahinterliegenden Bedürfnisse, Orientierungen, Werthaltungen und Muster (WIE) erkennen/rekonstruieren

Planung und Begründung möglichen pädagogisch-professionellen Handelns

- ... können jeweils passgenau solche Methoden zur Erfassung und Analyse der Kinderperspektiven auswählen und anwenden, die verschiedene Zugänge ermöglichen und die sich an den jeweiligen Kindern, dem Setting und den eigenen Forschungsfragen orientieren
- ... können die Perspektiven von Kindern so dokumentieren und kommunizieren, dass sie in die interperspektivische Entwicklung von Qualität einfließen und zum Qualitätsentwicklungsprozess einer Einrichtung beitragen
- ... können gut – und vor allem für die Kinder verstehbar – begründen, wenn die Relevanzen und Wünsche der Kinder nicht realisiert werden können bzw. sie meinen, sich punktuell sogar über den Willen von Kindern hinwegsetzen zu müssen

Selbstreflexion

- ... versetzen sich in ihre eigene Kindheit zurück und können ergründen, wie sie bestimmte Situationen wahrgenommen haben, wie sie sich gefühlt haben, was sie sich (nicht) gewünscht hätten
- ... vergegenwärtigen sich eigene Vorannahmen bzw. Vorurteile zur Perspektive von Kindern, zur generationalen Ordnung, zum pädagogischen Verhältnis zwischen Pädagog*in und Kind, zu den Kinderrechten und zu Partizipation bzw. demokratischer Beteiligung von Kindern
- ... kommunizieren mit anderen über die eigene Auswertung der erhobenen Kinderperspektiven, haben Interesse an anderen Interpretationen/ ‚Lesarten‘ und sind offen für die Irritation der eigenen Perspektive

Weiterführung, Entwicklung von Perspektiven

- ... machen auf unterschiedliche Perspektiven verschiedener Stakeholder (Kinder, Fachkräfte, Eltern, Träger) aufmerksam
- ... stoßen diskursive Verständigungs- und Aushandlungsprozesse an
- ... machen sich in Diskussionen dafür stark, die Kinderperspektiven angemessen zu berücksichtigen
- ... setzen sich für einen kontinuierlichen interperspektivischen Qualitätsentwicklungsprozess ein
- ... konzipieren die Arbeit an ‚Qualität‘ als eine ethische, demokratische, diskursive und experimentelle Praxis (Moss 2015)

B

Bausteine des Leitfadens



Im Folgenden werden die einzelnen Bausteine der Weiterbildung vorgestellt. Die Bausteine bilden zusammenhängende Themenkomplexe und bieten auf diese Weise einen Überblick über die Inhalte, die an die Teilnehmer*innen vermittelt werden sollen. Diese Form der Bündelung soll jedoch keineswegs als eine Vorgabe verstanden werden, in welcher Reihenfolge die Inhalte vermittelt werden sollen. Der Aufbau kann variabel an die Zielgruppe angepasst werden – d. h., beispielsweise können einzelne Elemente aus unterschiedlichen Bausteinen an einem Seminartag vermittelt werden (siehe als Anregung den exemplarischen Ablaufplan). Die Bausteine können dabei auch unterschiedlich intensiv bearbeitet werden.

B.1 Baustein: Überblick und Einblick in das methodische Vorgehen

- Vorstellung des Leitfadens „Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln“
- Vorstellung der Forschungsergebnisse: 23 Qualitätsdimensionen mit Beispielen (Bezug zum Plakat und Forschungsbericht)
- Einführung in das methodische Vorgehen der Interpretation – Dokumentarische Methode (exemplarisch am Beispiel)



Zeitlicher Umfang mindestens 2 h



Inhalt

Die Inhalte dieses Bausteins sollen den Weiterbildungsteilnehmer*innen einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand in der Praxisforschung mit Kindern geben. Grundlegende Begriffe wie praxeologische Kindheitsforschung, Dokumentarische Methode und interperspektivische Entwicklung von Qualität werden eingeführt. Die zentralen Forschungsergebnisse des diesem Leitfaden zugrunde liegenden Projekts „Kinder als Akteure der Qualitätsentwicklung in Kitas“ können den Weiterbildungsteilnehmer*innen anhand des Plakates „Achtung Kinderperspektiven“ vorgestellt werden. Ein an Beispielen verdeutlichtes methodisches Vorgehen bildet die Grundlage für die Einführung in die Arbeit mit den methodischen Werkzeugen und die eigene Praxisforschung. Hier kann die Präsentation „Erste Einblicke in das methodische Vorgehen und den Ertrag dokumentarischer Interpretationen“ genutzt werden, in der anhand von drei Beispielen aus der Forschungspraxis die dokumentarische Rekonstruktion vorgestellt wird. Der*die Dozierende kann jedoch auch Praxisbeispiele aus eigenen Forschungsvorhaben zur Anschauung nutzen. Ziel ist es, die Neugier der Weiterbildungsteilnehmer*innen zu wecken und ihnen möglichst praxisnah eine spannende Einführung in das Forschen mit Kindern und das interpretative Arbeiten zu geben.



Ziele

- Kennenlernen der Teilnehmer*innen, Vorstellung der Dozierenden
- Erste Einblicke in die Forschungslandschaft und ein Überblick über die 7 Qualitätsbereiche und 23 Qualitätsdimensionen aus Kinderperspektiven
- Erster Einblick in das methodische Vorgehen des Kinderperspektivenansatzes anhand von konkreten Beispielen aus der Forschungspraxis
- Klärung grundlegender Prinzipien der Dokumentarischen Methode



Materialien und Dokumente

- *PowerPoint-Präsentation*
Einführung in den Leitfaden: Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln – Fachkraft für Kinderperspektiven
- *PowerPoint-Präsentation*
Erste Einblicke in das methodische Vorgehen und den Ertrag dokumentarischer Interpretationen
- *Plakat*
Achtung Kinderperspektiven!
23 Dimensionen von KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern
- *Begleitbroschüre*
zu den 23 Qualitätsdimensionen aus Kinderperspektive
- *Forschungsbericht*
Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung. Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern.



Download Materialien und Dokumente

www.achtung-kinderperspektiven.de/weiterbildung-baustein1

B.2 Baustein: Metatheoretische Konstrukte

Welche theoretischen Annahmen liegen dem Kinderperspektivenansatz zugrunde?

- Interperspektivische Entwicklung von Qualität in KiTas
- Pädagogische Professionalität
- Agency, Kinderrechte und Partizipation
- Einführung in die Dokumentarische Methode – Grundbegriffe und Arbeitsschritte



Zeitlicher Umfang mindestens 6 h 30 min



Inhalt

Dieser Baustein enthält alle metatheoretischen, dem Kinderperspektivenansatz zugrundeliegenden theoretischen Konstrukte. Diese Konstrukte sollen den Weiterbildungsteilnehmer*innen helfen, die methodischen Vorgehensweisen des Kinderperspektivenansatzes einzuordnen und zu begründen. So sollen sie sich mit den Begriffen ‚Qualität‘ und ‚Professionalität‘ und mit einem Bild vom Kind als Akteur, als Träger von Rechten und als Mitgestalter seiner Lebenswelt beschäftigen und die diesbezüglichen Inhalte aus der Weiterbildung verstehen, bearbeiten und verinnerlichen. Schließlich wird – zumindest in Grundzügen – die Dokumentarische Methode, die für die Auswertung des Materials angewandt wird, und ihre erkenntnistheoretische Fundierung vermittelt.



Ziele

- Kernbegriffe wie Interperspektivität, Qualität und Professionalität werden eingeführt und besprochen sowie im Plenum diskutiert und reflektiert.
- Der Begriff der Agency wird eingeführt und das Konzept von Partizipation diskutiert.
- Die Geschichte der UN-Kinderrechtskonvention wird umrissen sowie die Bedeutung einiger Rechte diskutiert, insbesondere Artikel 12 mit der ‚Berücksichtigung des Kinderwillens‘.
- Die Teilnehmer*innen machen sich mit dem Forschungsansatz der praxeologischen Kindheitsforschung und ersten Fachtermini der Dokumentarischen Methode (oder ggf. weiterer Methoden der qualitativen Kindheits-/Sozialforschung) vertraut.



Materialien und Dokumente

- *PowerPoint-Präsentation*
Interperspektivische Entwicklung von Qualität in KiTas
- *PowerPoint-Präsentation*
Pädagogische Professionalität
- *PowerPoint-Präsentation*
Agency, Kinderrechte und Partizipation
- *PowerPoint-Präsentation*
Einführung in die Dokumentarische Methode



Download Materialien und Dokumente

www.achtung-kinderperspektiven.de/weiterbildung-baustein2

B.3 Baustein: Der Kinderperspektivenansatz in der Praxis

Konkrete Herausforderungen und Fragen

- Ethische Aspekte bei der Achtung von Kinderperspektiven
- Gesprächsführung mit Kindern
- Kollegiale Beratung



Zeitlicher Umfang mindestens 5 h



Inhalt

Das Ziel dieses Bausteines ist es, auf konkrete Herausforderungen und Fragen bei der Berücksichtigung von Kinderperspektiven in der Praxis einzugehen: Welche interaktions- und forschungsethischen Aspekte müssen reflektiert und berücksichtigt werden? Wie gelingt eine Gesprächsführung mit Kindern, in der ihnen ein größtmöglicher Raum dafür eröffnet wird, ihre eigenen Perspektiven zum Ausdruck zu bringen? Wie kann professionell mit der eigenen Rolle im Team sowie mit Herausforderungen in Bezug auf Kolleg*innen und die Zusammenarbeit mit Eltern umgegangen werden?⁷ Praxisnahe Beispiele und Übungen ermöglichen es den Teilnehmer*innen, hier vertiefte Kompetenzen zu entwickeln.



Ziele

- Die Teilnehmer*innen kennen interaktions- und forschungsethische Standards der Forschung mit Kindern und sind darum bemüht, sich selbst an diese zu halten.
- Für eine ergiebige Gesprächsführung mit Kindern (im Alltags- und Forschungskontext) beschäftigen sich die Teilnehmer*innen mit verschiedenen Fragetypen und wissen, worauf sie bei Gesprächen mit Kindern besonders achten sollten. Sie wissen insbesondere um die Bedeutung offener, erzählgenerierender (Frage)Impulse und üben diese.
- Die Teilnehmer*innen reflektieren ihre Rolle im Team und gegenüber den Eltern; sie entwickeln und üben Argumentationsstrategien, um in Gesprächen die Relevanz des Kinderperspektivenansatzes überzeugend zu vertreten.
- Die Teilnehmer*innen beschäftigen sich mit demokratischen Aushandlungs- und Entscheidungsfindungsprozessen in Beteiligungsprojekten.
- Die Teilnehmer*innen wissen, wie die Methode der kollegialen Beratung in pädagogischen Teams funktioniert, welche Schritte sie gehen können und was sie dabei beachten müssen. Sie erproben die kollegiale Beratung an realen Fragestellungen aus ihrer pädagogischen Praxis

und erlangen die nötigen Kompetenzen, um sie zusammen mit ihren Teams durchzuführen.



Materialien und Dokumente

- *PowerPoint-Präsentation*
Ethische Aspekte bei der Achtung von Kinderperspektiven
- *PowerPoint-Präsentation*
Gesprächsführung mit Kindern
- *PowerPoint-Präsentation*
Kollegiale Beratung im pädagogischen Team



Download Materialien und Dokumente

www.achtung-kinderperspektiven.de/weiterbildung-baustein3

⁷ In den zwei Weiterbildungen, in denen das Forschungsteam Fachkräfte für Kinderperspektiven qualifizierte, konnten aus Zeitgründen weder die Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Familien noch der Umgang mit herausfordernden oder sogar konflikthafter Konstellationen/Situationen in KiTa-Teams hinsichtlich des Kinderperspektivenansatzes vertieft werden. Da in den durchgeführten kollegialen Beratungen diese beiden potenziellen Konfliktfälle allerdings immer wieder thematisiert wurden, empfiehlt es sich, dies bei der Konzeption einer Weiterbildung zur Fachkraft für Kinderperspektiven zukünftig noch intensiver zu berücksichtigen.

B.4 Baustein: Methodenkarten

Wie kann der Methodenschatz genutzt werden?

- Einführung in den Methodenschatz
- Methodenschatz Teil 1 & Teil 2 (Erhebungsmethodenkarten, Auswertungskarten, Auswertungsbeispiele, Dokumentationskarten, Qualitätsdimensions- und Reflexionskarten etc.)
- Einleitungskarte als Handout
- 5 Arbeitsaufträge zu den verschiedenen Karten des Methodenschatzes



Zeitlicher Umfang mindestens 15 h



Inhalt

Ziel dieses Bausteines ist es, dass sich die Weiterbildungsteilnehmer*innen mit den verschiedenen Elementen des Methodenschatzes „Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln“ (Nentwig-Gesemann et al. 2020a und 2020b) vertraut machen. Mit dem Methodenschatz, d. h. dessen Aufbau und Anwendung, sollten sich die Dozent*innen bereits vorab intensiv auseinandersetzen – für die Vermittlung der Inhalte ist ein sicherer Umgang mit dem Methodenschatz unabdingbar. Die Weiterbildungsteilnehmer*innen sollen einen Überblick über die Vielfalt der bereitgestellten Methoden erhalten, mit denen die Perspektiven von Kindern erhoben, ausgewertet und so dokumentiert werden können, dass ein interperspektivischer Qualitätsdiskurs möglich ist. Begleitend sollen die Teilnehmer*innen in die Lage versetzt werden, die Methoden in Kitas selbständig anzuwenden: Im Rahmen der Weiterbildung sollen mindestens drei verschiedene Erhebungszugänge zu den Kinderperspektiven ausprobiert und reflektiert sowie die dazugehörigen Auswertungsschritte vollzogen werden. Schließlich sollen mindestens zwei unterschiedliche Formen der Dokumentation des Materials angewandt werden. Im Weiterbildungskontext sollen dann die Erfahrungen während der unterschiedlichen Phasen der Erhebung, Auswertung und Dokumentation reflektiert und diskutiert werden, insbesondere das Interpretieren soll gemeinsam geübt werden.

Im Idealfall integrieren die Teilnehmer*innen die Methoden in ihren Alltag und sind in der Lage, sich mit den Methoden den Ausdrucksweisen, Themen und Relevanzen der Kinder anzunähern. Auch Ergänzungen und Erweiterungen der Methoden sind möglich und erwünscht. Dieser Baustein bietet Arbeitsaufträge und Gruppenarbeiten an, welche für die Erschließung des Methodenschatzes genutzt werden können; zwei Arbeitsaufträge sind Anweisungen für die Erprobung der Erhebungs- sowie Dokumentationsmethoden in der eigenen pädagogischen Praxis. Auch im Logbuch finden sich

verschiedene Übungen zur Erhebung, Interpretation und Dokumentation.



Ziele

- Die Teilnehmer*innen bekommen eine Übersicht über die verschiedenen Karten des Methodenschatzes.
- Der Methodenschatz wird in seiner Gesamtstruktur (Teil 1 und 2) eingeführt und es werden praktische Nutzungshinweise gegeben.
- Die verschiedenen Karten für die Erarbeitung und Interpretation der Kinderperspektiven werden eingeführt oder in Gruppen erarbeitet.
- Drei verschiedene Erhebungsmethoden und die dazugehörigen Auswertungsschritte für das empirische Material sowie zwei Dokumentationsmethoden werden in der eigenen Einrichtung ausprobiert und in Bezug auf ihre Praktikabilität reflektiert.
- Das Interpretieren wird geübt, indem das eigene Material ausgewertet wird sowie verschiedene Lesarten diskutiert werden.
- Die Dokumentationen und deren Bedeutung für interperspektivische Qualitätsentwicklungsprozesse werden diskutiert und reflektiert.



Materialien und Dokumente

- *Methodenschatz*
Achtung Kinderperspektiven!
Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln
– Teil 1 Qualitätsdimensionen
– Teil 2 Erhebung, Auswertung, Dokumentation
- *Kartenliste* Methodenschatz
- *PowerPoint-Präsentation*
Überblick über den Methodenschatz
- *PowerPoint-Präsentation*
Input Dokumentationskarten und Übung
- *Arbeitsauftrag*
Erarbeitung der Erhebungsmethodenkarten
- *Arbeitsauftrag*
Forschungsauftrag für die eigene Praxis 1
(auch Logbuch Teil 6)
- *Arbeitsauftrag*
Gruppenarbeit – Gemeinsames Interpretieren
- *Arbeitsauftrag*
Forschungsauftrag für die eigene Praxis 2
- *Arbeitsauftrag*
Gruppenarbeit zu den Dokumentationsmethoden



Download Materialien und Dokumente

www.achtung-kinderperspektiven.de/weiterbildung-baustein4

B.5 Baustein: Evaluation

Bewertung der Weiterbildung durch Gruppendiskussionen und Fragebögen



Zeitlicher Umfang mindestens 3 h 30 min



Inhalt

Dieser Baustein soll aufzeigen, wie eine prozessbegleitende Evaluation der Weiterbildung gestaltet sein kann, die die Erwartungen und Anliegen der Teilnehmer*innen aufgreift und ein kontinuierliches Feedback an die Dozierenden sicherstellt.

Die vorliegenden Instrumente wurden im Kontext der Weiterbildung „Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln: Fachkraft für Kinderperspektiven“ entwickelt und angewendet. So wurde jede der drei Weiterbildungseinheiten (à zwei Tage) von den Teilnehmer*innen mit einem Evaluationsbogen bewertet.⁸ Eine solche standardisierte Befragung eröffnet den Weiterbildungsteilnehmer*innen die Möglichkeit, Lob, Kritik und Verbesserungsvorschläge zu äußern. Diese Zwischenfeedbacks können sehr gut für die Nachjustierung von Inhalten und Methoden der Weiterbildung genutzt werden. Durch die Gruppendiskussionen zu Beginn und zum Ende der Weiterbildung kann ein Einblick in die Erfahrungen, Orientierungen, Erwartungen und Relevanzen der Teilnehmer*innen gewonnen werden: Dies bezieht sich auf Qualitätsfragen im Allgemeinen und auf Bezüge zum Kinderperspektivenansatz im Besonderen. Zudem bieten die Gruppendiskussionen der*dem Dozent*in die Möglichkeit, herauszuarbeiten, ob und wie sich Perspektiven und Haltungen im Laufe der Weiterbildung verändert haben. Die Gruppendiskussion zu Beginn der Weiterbildung regt den Austausch untereinander an und ermöglicht den an ihr Teilnehmenden, sich untereinander kennenzulernen und sich über Erwartungen und Anliegen auszutauschen. Hier kann eine gute, vertrauensvolle Grundlage für die gemeinsame Interpretationsarbeit gelegt werden.

Da eine Diskussion mit mehr als zehn Personen methodisch nicht zielführend ist (ideal sind 6 bis 8 Teilnehmer*innen), kann sie nur bei entsprechender personeller Ausstattung (Aufteilung in mehrere Diskussionsrunden) oder ggf. mit einem kleineren Teilnehmer*innenkreis durchgeführt werden. Die Auswertung kann – bei Bedarf und Interesse – auch mit der Dokumentarischen Methode erfolgen, z. B. wenn eine tiefergehende Evaluation durchgeführt werden soll, in

der die Veränderungen der impliziten Orientierungen und Relevanzen der Weiterbildungsteilnehmer*innen rekonstruiert werden.

Die Hinweise und Kritik der Weiterbildungsteilnehmer*innen sollten insgesamt ernst genommen und in die Qualitätsentwicklung der Weiterbildung einbezogen werden. Hier eröffnet sich auch eine Chance: Erleben die Weiterbildungsteilnehmer*innen, dass ihre Perspektiven ‚gefragt‘ sind und einbezogen werden, können sie dies auch auf ihre Arbeit mit dem Kinderperspektivenansatz übertragen.

Entwickeln Sie die Evaluationsmethoden gerne weiter bzw. passen Sie sie unbedingt an verschiedene Gruppen und Rahmenbedingungen an!



Materialien und Dokumente

- *Vorlage*
Evaluation durch Gruppendiskussion zu Beginn der Weiterbildung
- *Vorlage*
Evaluation durch Gruppendiskussion am Ende der Weiterbildung
- *Evaluationsbögen* zu drei Weiterbildungseinheiten
 - Evaluationsbogen 1. Einheit
 - Evaluationsbogen 2. Einheit
 - Evaluationsbogen 3. Einheit



Download Materialien und Dokumente

www.achtung-kinderperspektiven.de/weiterbildung-baustein5

⁸ Eine kurze Zusammenfassung der Evaluation der Weiterbildung der Modellphasen findet sich in Kapitel D.

B.6 Literatur zum Nachschlagen und Weiterlesen

Baustein: Metatheoretische Konstrukte

Kinderrechte, Agency und Partizipation

- Arnstein, Sherry R. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 4, S. 216–224.
- Beiner, Friedhelm (2018). Was Kindern zusteht. Janusz Korczaks Pädagogik der Achtung. Inhalt – Methoden – Chancen. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Betz, Tanja & Eßer, Florian (2016). Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, S. 301–314.
- Bollig, Sabine & Kelle, Helga (2014). Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 3, S. 263–279.
- Brumlik, Micha (2013). Kindeswohl und advokatorische Ethik. *EthikJournal*, 2, S. 1–14. Online unter: http://www.ethikjournal.de/fileadmin/user_upload/ethikjournal/Texte_Ausgabe_2_102013/Brumlik_Kindeswohl_und_advokatorische_Ethik_EthikJournal_1_2013_2.pdf (abgerufen am 25.11.2019).
- Committee on the Rights of the Child (2009): Allgemeine Bemerkung Nr. 12. Das Recht des Kindes, gehört zu werden. Online unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRC/crc_GC_12_de.pdf (abgerufen am 25.1.2019).
- Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter & Pence, Alan (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press.
- Hansen, Rüdiger & Knauer, Raingard (2014). *Das Praxisbuch: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Wie pädagogische Fachkräfte Partizipation und Engagement von Kindern fördern*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Helfferich, Cornelia (2012). Einleitung. In: Stefanie Bethmann, Cornelia Helfferich, Heiko Hoffmann & Debora Niermann (Hrsg.), *Agency. Die Analyse von Handlungsfähigkeit und Handlungsmacht in qualitativer Sozialforschung und Gesellschaftstheorie*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 9–39.
- Honig, Michael-Sebastian, Leu, Hans Rudolf & Nissen, Ursula (1996). Kindheit als Sozialisationsphase und als kulturelles Muster. Zur Strukturierung eines Forschungsfeldes. In: Michael-Sebastian Honig, Hans Rudolf Leu und Ursula Nissen (Hrsg.), *Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 9–29.
- Honig, Michael-Sebastian, Joos, Magdalena & Schreiber, Norbert (2002). *Perspektivität pädagogischer Qualität. Zwischenbericht der Trierer „Caritas-Studie“*. Arbeitspapier II-05. Online unter: https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Arbeitspapiere/Arbeitspapier5_Perspektivitaet_paedagogischer_Qualitaet.pdf (abgerufen am 25.11.2019).
- Kelle, Helga & Hungerland, Beatrice (2014). Kinder als Akteure – Agency und Kindheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 3, S. 227–232.

- Nentwig-Gesemann, Iris & Großmaß, Ruth (2017). Kinder als Forschungssubjekte – von den rechtlichen und forschungsethischen Grundlagen zur forschungspraktischen Realisierung. In: Iris Nentwig-Gesemann & Klaus Fröhlich-Gildhoff (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik X*. Freiburg: FEL Verlag, S. 209–277.
- Prenzel, Annedore (2016). *Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WIFF Expertisen, Band 47. München.
- Prout, Alan & James, Allison (1990). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In: Alan Prout & Allison James (Hrsg.), *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Routledge, S. 7–33.
- Qvortrup, Jens (1994). Childhood matters – an introduction. In: Jens Qvortrup, Marjatta Bordy, Giovanni Sgritta & Helmut Wintersberger (Hrsg.), *Childhood matters: Social theory, practice and politics*. Aldershot (UK): Avebury Press, S. 1–24.
- Schröder, Richard (1995). *Kinder reden mit! Beteiligung an Politik Stadtplanung und gestaltung*. Weinheim: Beltz.

Pädagogische Professionalität

- Ralf Bohnsack (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Helsper, Werner (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typ pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 521–569.
- Helsper, Werner (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Margret Kraul, Winfried Marotzki & Cornelia Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64–102.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2013b). *Professionelle Reflexivität. Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 1, 10–14.
- Nentwig-Gesemann, Iris & Gerstenberg, Frauke (2018). Typen der Interaktionsorganisation in (früh)pädagogischen Settings. In: Ralf Bohnsack, Nora Friederike Hoffmann & Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode: Forschungspraxis und methodologische Grundlagen*. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 131–150.
- Oevermann, Ulrich (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typ pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 70–183.
- Schütze, Fritz (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns: ein grundlagentheoretischer Aufriß. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1, S. 49–96. Online unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-280748> (abgerufen am 25.02.2020).

Dokumentarische Methode

- Bohnsack, Ralf (2003). Dokumentarische Methode. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki & Michael Meuser (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 40–44.
- Bohnsack, Ralf, Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (2013b). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–32.
- Nentwig-Gesemann, Iris, Walther, Bastian & Thedinga, Minste (2017). Kita-Qualität aus Kindersicht – die Quaki-Studie. Abschlussbericht. Eine Studie des DESI-Instituts im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Berlin.
- Nentwig-Gesemann, Iris, Walther, Bastian, Bakels, Elena & Munk, Lisa-Marie (2020b). Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln. Methodenschatz Teil 2: Erhebung, Auswertung und Dokumentation von Kinderperspektiven. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Qualität

- Donabedian, Avedis (1980). The Definition of Quality and Approaches to Its Assessment. Explorations in Quality Assessment and Monitoring, Band 1. New England: Health Administration Press.
- Moss, Peter & Urban, Mathias (2010). Democracy and Experimentation: two fundamental values for education. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Nentwig-Gesemann, Iris, Bakels, Elena, Walther, Bastian & Munk, Lisa-Marie (2020c). Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung. Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Tietze, Wolfgang & Viernickel, Susanne (Hrsg.) (2007). Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Baustein: Der Kinderperspektivenansatz in der Praxis

Gesprächsführung mit Kindern

- Loos, Peter & Schäffer, Burkhard (2001). Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske + Budrich.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2002). Gruppendiskussionen mit Kindern. Die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 2. Online unter: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/27992> (abgerufen am 25.11.2019).
- Nentwig-Gesemann, Iris & Klar, Isabelle (2002). Aktionismus, Regelmäßigkeiten und Regeln im Spiel. Kinderspielkultur am Beispiel Pokémon. Psychologie und Gesellschaftskritik, 102/103, Heft II/III, S. 127–158.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2006). Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussionen. In: Ralf Bohnsack, Aglaja Przyborski & Burkhard Schäffer (Hrsg.), Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen: Barbara Budrich, S. 25–44.

- Nentwig-Gesemann, Iris (2009). Das Gruppendiskussionsverfahren. In: Karin Bock & Ingrid Miethe (Hrsg.), Handbuch qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Opladen: Barbara Budrich, S. 259–268.
- Nentwig-Gesemann, Iris & Gerstenberg, Frauke (2014). Gruppeninterviews. In Angela Tillmann, Sandra Fleischer & Kai-Uwe Hugger (Hrsg.), Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer VS, S. 273–285.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2017b). Gruppendiskussionen mit Kindern. Mit Experten im Gespräch. TPS, 3, S. 20–21.
- Nentwig-Gesemann, Iris, Walther, Bastian & Thedinga, Minste (2017). Kita-Qualität aus Kindersicht – die Quaki-Studie. Abschlussbericht. Eine Studie des DESI-Instituts im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Berlin.

Kollegiale Beratung

- Tietze, Kim-Oliver (2010). Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln. Reinbek: Rowohlt.

Demokratiebildung und Partizipation

- Hansen, Rüdiger & Knauer, Raingard (2014). Das Praxisbuch: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Wie pädagogische Fachkräfte Partizipation und Engagement von Kindern fördern. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Hansen, Rüdiger, Knauer, Reingard & Sturzenhecker, Benedikt (2011). Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Berlin: verlag das netz.

Ethik

- Nentwig-Gesemann, Iris & Großmaß, Ruth (2017). Kinder als Forschungssubjekte – von den rechtlichen und forschungsethischen Grundlagen zur forschungspraktischen Realisierung. In: Iris Nentwig-Gesemann & Klaus Fröhlich-Gildhoff (Hrsg.) Forschung in der Frühpädagogik X. Freiburg: FEL-Verlag, S. 209–227.
- Nentwig-Gesemann, Iris, Walther, Bastian & Thedinga, Minste (2018). Kinder als Expert_innen in eigener Sache. Forschungsmethodische und forschungsethische Herausforderungen einer explorativ-rekonstruktiven Studie zu Kita-Qualität aus der Perspektive von Kindern. In: Bianca Bloch et al. (Hrsg.), Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 192–209.

C

Hinweise zur Durchführung der Weiterbildung und Anwendung des Leitfadens



C.1 Exemplarischer Ablaufplan einer Weiterbildung

Dieser exemplarische Ablaufplan orientiert sich an der durchgeführten zeitlichen Strukturierung der Weiterbildung „Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln: Fachkraft für Kinderperspektiven“. Diese wurde in drei Blöcken mit je zwei Tagen à 8 Arbeitsstunden mit jeweils 16 Teilnehmer*innen in zwei Zyklen erprobt. Hinzu kamen Telefonberatungen im Umfang von ein bis zwei Stunden mit allen Teilnehmer*innen, Beratungen und Interpretationen per E-Mail sowie ein Vor-Ort-Besuch in der jeweiligen KiTa, der mindestens drei Stunden dauerte.

Eine enge Betreuung der Weiterbildungsteilnehmer*innen während der selbstständigen Praxisphasen ermöglicht es diesen, aufkommende Fragen ohne zeitliche Verzögerung zu stellen und Unsicherheiten sofort zu besprechen und zu klären. Der Vor-Ort-Besuch würdigt die Arbeit mit dem Kinderperspektivenansatz in der KiTa und signalisiert, dass ein zentrales Ziel der Weiterbildung darin besteht, die Kinderperspektiven in der jeweiligen KiTa deutlich sichtbar zu

machen und damit auf der organisationalen Ebene Wirkkraft zu entfalten. Auch wenn die Weiterbildung zur Fachkraft für Kinderperspektiven sich zunächst an einzelne Fachkräfte richtet, liegt dem Kinderperspektivenansatz doch ein systemischer Ansatz zugrunde, in dessen Zentrum die Organisationsentwicklung steht. Eine breite und kontinuierliche Einbeziehung von Kindern und ihren Perspektiven in Prozesse und Entscheidungen, die sie im Kern betreffen, ist nur möglich, wenn ein Team die Grundideen des Kinderperspektivenansatzes mitträgt und diese auch auf der Ebene der Organisation (Konzeption, Qualitätsmanagement etc.) verankert werden. Ein Besuch des*der Dozent*in vor Ort signalisiert zudem eine besondere Wertschätzung der Arbeit der Teilnehmer*innen. Auch wenn ein Vor-Ort-Besuch zeitlich nicht möglich ist, sollten die Weiterbildungsteilnehmer*innen die Möglichkeit haben, zu ihrem empirischen Material, ihren Interpretationen und Dokumentationen vor Ort per Mail oder in einem Telefonat ein Feedback zu erhalten.

Der folgende Ablaufplan ist als Orientierung und Anregung gedacht und kann bzw. sollte an andere zeitliche und arbeitsorganisatorische Bedingungen angepasst werden.

Abb. 1: Exemplarischer Ablaufplan

Block I: Tag 1 und 2				
Inhalt	Didaktische Hinweise	Materialien und Dokumente	⌚	Notizen
Vorstellung der Teilnehmer*innen und Weiterbildner*innen	Vorstellungsrunde Name und drei Sätze zur eigenen Person	<i>Namensschilder</i> Vorderseite: Name, Institution, Funktion Rückseite: 3 Sätze zur Vorstellung	15 min	
Vorstellung des Weiterbildungsaufbaus Fragen zum Programm Fragen zur Organisation	Vorstellung des Programms	<i>Power Point Präsentation</i> Einführung in den Leitfaden	15 min	
Vorstellung des Logbuches	Erklärung der Funktion des Logbuches	<i>Logbuch 0</i> Ordner und Deckblatt	10 min	
Logbucheintrag 1 Formulierung der eigenen Erwartungen an die Weiterbildung	Austeilen des Logbucheintrages und individuelles Ausfüllen	<i>Logbucheintrag 1</i> Meine Erwartungen an die Weiterbildung	5 min	
Optional Gesprächsrunde: Erfahrungen der TN mit der Berücksichtigung von Kinderperspektiven	Methodisch an eine Gruppendiskussion angelehnt	Einstiegsfrage für die Gesprächsrunde <i>Vorlage</i> Evaluation durch Gruppendiskussion zu Beginn der Weiterbildung	60 min	

Block I: Tag 1 und 2 (Fortsetzung)				
Inhalt	Didaktische Hinweise	Materialien und Dokumente	Notizen	
Erste Einblicke in das methodische Vorgehen und den Ertrag dokumentarischer Interpretationen anhand ausgewählter Sequenzen durch das Weiterbildungsteam Logbucheintrag 2 Versuch einer eigenen Interpretation	Vorstellen von (ca. 3) besonders anregenden Interpretationsbeispielen; TN können sich im Anschluss mittels Logbuch an einem Interpretationsbeispiel probieren, welches im Plenum nachbesprochen wird	<i>Power Point Präsentation</i> Erste Einblicke in das methodische Vorgehen und den Ertrag dokumentarischer Interpretationen <i>Logbucheintrag 2</i> Eine erste Interpretation	60 min	
Logbucheintrag 3 Biografische Linie zum Wohlfühlen in der Kindheit und anschließender Austausch	Die TN füllen jeder für sich den Logbucheintrag aus; im Anschluss werden die TN auf (vier) Gruppen aufgeteilt und Ergebnisse besprochen/gemeinsame Muster erkannt; Besprechung im Plenum: Erkenntnisse für die eigene Arbeit – wie/wann fühlen Kinder sich (nicht) wohl; Bezug zu Qualitätsdimensionen	<i>Logbucheintrag 3</i> Biografiearbeit Lebenslinie: Zeitstrahl zum Wohlfühlen in der Kindheit (0- 12 Jahre) – wo/wann/mit wem habe ich mich (nicht) wohlfühlt	60 min	
(Forschungs-) Ethische Fragen – die Kinderperspektiven transparent machen und schützen	Vorstellen forschungsethischer Grundsätze in der Forschung mit Kindern mit anschließender Diskussion im Plenum	<i>Power Point Präsentation</i> Ethische Aspekte bei der Achtung von Kinderperspektiven	60 min	
Kinderrechte, Agency und Partizipation Logbucheintrag 4 Dilemmasituation Mittagessen	Vorstellen der Bedeutung von Kinderrechten, Agency und Partizipation (auch im Zusammenhang mit der Weiterbildung) mit anschließender Diskussion; jede*r TN füllt für sich Logbucheintrag aus; Diskussion über Dilemmasituation im Plenum	<i>Power Point Präsentation</i> Agency, Kinderrechte und Partizipation <i>Logbucheintrag 4</i> Dilemmasituation	120 min	








Block I: Tag 1 und 2 (Fortsetzung)				
Inhalt	Didaktische Hinweise	Materialien und Dokumente	Notizen	
Optional Vorstellung der 23 Qualitätsdimensionen aus Kinderperspektiven, die Anstöße für die interperspektivische Entwicklung von Qualität geben	Vorstellung der 23 Qualitätsdimensionen (Beschreibung der Dimensionen mit empirischem Beispiel zu jeder Unterdimension); Raum für Fragen lassen	Plakat und Broschüre	120 min	
Logbucheintrag 5 Reflexion der Qualitätsdimensionen		<i>Methodenschatz Teil 1:</i> Qualitätsdimensionen <i>Logbucheintrag 5</i> Reflexion der Qualitätsdimensionen		
Grundprinzipien der Gesprächsführung mit Kindern	Vorstellen der Grundprinzipien der Gesprächsführung mit Kindern; TN entwickeln zur Übung selber Forschungsfragen, die im Plenum Fragentypen zugeordnet werden	<i>Power Point Präsentation</i> Gesprächsführung mit Kindern	60 min	
Einführung in den „Methodenschatz Kinderperspektiven“ – Schwerpunkt Erhebungsmethodenkarten	Kurze Einführung in den Methodenschatz mittels Präsentation; Gruppenarbeit: TN teilen sich auf Erhebungsmethodenpaare auf, erarbeiten sich diese (Ablauf, Potenziale, Herausforderungen) und stellen Ergebnisse im Plenum vor	<i>Power Point Präsentation</i> Überblick über den Methodenschatz <i>Arbeitsauftrag</i> Erarbeitung der Erhebungsmethodenkarten	120 min	
Logbucheintrag 6 Methodenwahl Erhebung	Jede*r TN füllt einen Logbucheintrag dazu aus, welche Erhebungsmethode(n) er/sie ausprobieren möchte	<i>Logbucheintrag 6</i> Methodenwahl Erhebung	15 min	
Organisatorisches	Fragen zur Umsetzung von Methoden klären, Feedback zu den ersten beiden Tagen	<i>Arbeitsauftrag</i> Erhebungsmethoden – Forschungsauftrag für die eigene Praxis 1	30 min	

Summe Block I: 750 min = 12,5h



Block II: Tag 3 und 4

 Inhalt	 Didaktische Hinweise	 Materialien und Dokumente		 Notizen
Feedbackrunde zu den Erfahrungen mit den erprobten Methoden/Methodenkarten zur Erfassung der Kinderperspektiven	Folgende Fragen im Plenum besprechen und auf Flipchart Antworten notieren: <i>Welche Methoden wurden durchgeführt? Was hat gut funktioniert? Wo gab es Schwierigkeiten?</i>	Flipchart mit notwendigem Zubehör	60 min	
Einführung in die Dokumentarische Methode und deren Grundbegriffe	Vorstellung der Dokumentarischen Methode mittels Präsentation und Vorstellung der Methodenkarten (Auswertungskarten und Auswertungsbeispielkarten)	Power Point Präsentation Einführung in die Dokumentarische Methode Methodenschatz Teil 2 Erhebung, Auswertung und Dokumentation - Auswertungskarten - Auswertungsbeispielkarten	60 min	
Erarbeitung der Kinderperspektiven anhand von mitgebrachten Beispielen der TN – Beispiel 1	Es wird von den Dozierenden der WB vorab ein Beispiel aus dem zugeschickten empirischen Material ausgewählt. Aufteilung der TN auf (vier) Gruppen, jede Gruppe interpretiert dasselbe Beispiel mittels Auswertungskarte; Begleitung durch Dozierende der WB; Diskussion der Gruppenergebnisse im Plenum	Ausgedrucktes empirisches Material eines*er TN	75 min	
Erarbeitung der Kinderperspektiven anhand von mitgebrachten Beispielen der TN – Beispiel 2	Aufteilung der Teilnehmer auf (vier) Gruppen, in jeder Gruppe werden die mitgebrachten Beispiele kurz vorgestellt, um dann ein Beispiel auszuwählen, das intensiv diskutiert und interpretiert wird; in den vier Gruppen werden also vier unterschiedliche Beispiele bearbeitet; Begleitung durch Dozierende der WB; jede Gruppe präsentiert ihre Ergebnisse mittels Plakat im Plenum; Herstellung eines Bezugs zu den Qualitätsdimensionen durch Dozierende der WB	Arbeitsauftrag Gruppenarbeit – Gemeinsames Interpretieren Flipchart für jede Gruppe	270 min	

Block II: Tag 3 und 4 (Fortsetzung)

 Inhalt	 Didaktische Hinweise	 Materialien und Dokumente		 Notizen
Logbucheintrag 7 Erhebungsplanung	Die TN überlegen jede*r für sich, welche Erhebungsmethoden sie zur nächsten WB-Einheit ausprobieren möchten	Logbucheintrag 7 Erhebungsplanung	15 min	
Logbucheintrag 8 Eigenes Material auf Qualitätsdimensionen „scannen“	Die TN überlegen jede*r für sich, welche Qualitätsdimensionen sich in ihren mitgebrachten Beispielen zeigen	Logbucheintrag 8 Qualitätsdimensionen im eigenen Material	15 min	
Einführung in die Dokumentationskarten Logbucheintrag 9 Zielvereinbarung	Einführung der Dokumentationskarten mittels Präsentation; Gruppenarbeit: Jede Gruppe erarbeitet sich eine Dokumentationsmethode und stellt diese den anderen TN vor (Beschreibung, Vorteile der Methode, Herausforderungen in der Praxis); Logbucheintrag dazu, welche Dokumentationsmethode(n) jede*r TN ausprobieren möchte	Power Point Präsentation Input Dokumentationskarten und Übung Logbucheintrag 9 Zielvereinbarung Dokumentation	105 min	
Organisatorisches	Fragen zu Dokumentationsmethoden und Feedback zu letzten beiden Weiterbildungstagen	Arbeitsauftrag Forschungsauftrag für die eigene Praxis 2	30 min	

Summe Block II: 630 min = 10,5h

Block III: Tag 5 und 6				
Inhalt	Didaktische Hinweise	Materialien und Dokumente		Notizen
Rekonstruktionen der Kinderperspektiven: Exemplarische Interpretationen anhand von Material der Teilnehmer*innen	Vorstellung von 3–4 Beispielen (aus der 2. Einheit) von Dozierenden der WB (à 15 Minuten); Exemplarische Demonstration der Arbeitsschritte und des Ertrags: Was sind die Themen der Kinder? Was dokumentiert sich in dem Material zu ihren Perspektiven? Welche Verbindungen lassen sich zu den rekonstruierten Qualitätsdimensionen herstellen? Was könnte das für die Qualitätsentwicklung bedeuten? Mit welchen Arbeitsschritten kommt man zu den Erkenntnissen? Diskussion im Plenum	Power Point Präsentation des*der Dozierenden mit exemplarischer Demonstration der Interpretation von empirischem Material der TN	90	
Feedbackrunde zu den Erfahrungen mit den Dokumentationsmethoden	Sammeln von Eindrücken der TN im Plenum und Notieren auf Flipchart: Welche Dokumentationsmethode wurde ausprobiert? Was hat gut funktioniert? Wo gab es Schwierigkeiten?	Flipcharts mit notwendigem Zubehör	30	
Präsentation und Diskussion der von den TN erstellten Dokumentationen	Aufteilung in (vier) Arbeitsgruppen: a) Vorstellung der Interpretation und Dokumentation b) Entwickeln weiterer Lesarten, c) Diskussion über die Dokumentation: Werden die Erkenntnisse anschlussfähig (Team, Eltern, Kinder...) dokumentiert? TN ohne Material protokolliert Ergebnisse guter/nicht gelungener Dokumentation; hier auch ev. aufgetretene Fragen zur Dokumentarischen Interpretation aufgreifen! Anschließend Diskussion im Plenum: Was sind Kriterien einer gelungenen Dokumentation? Was sollte vermieden werden?	Arbeitsauftrag Gruppenarbeit zu Dokumentationsmethoden	90	



6

Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln | Fachkraft für Kinderperspektiven – Leitfaden für Studium, Aus-, Fort- und Weiterbildung
Exemplarischer Ablaufplan

BertelsmannStiftung

Block III: Tag 5 und 6 (Fortsetzung)				
Inhalt	Didaktische Hinweise	Materialien und Dokumente		Notizen
Einführung in Qualität und Qualitätsentwicklung Logbucheintrag 10 Nächste Schritte der Qualitätsentwicklung in der eigenen Einrichtung	Erstellen einer Mind Map im Plenum: Woraus besteht/ergibt sich KiTa-Qualität? Input (interperspektivische Qualitätsentwicklung, einschließlich Kooperation mit Eltern bzw. Familien); anschließende Diskussion mit dem Schwerpunkt: Umgang mit Mehr- und Interperspektivität in der Qualitätsentwicklung; jede*r TN füllt Logbucheintrag für sich aus	Power Point Präsentation Interperspektivische Entwicklung von Qualität in KiTas Flipchart/Moderationswand mit notwendigem Zubehör Logbucheintrag 10 Nächste Schritte der Qualitätsentwicklung	120	
Einführung Professionalität Logbucheintrag 11 Professionalität	Erstellen einer Mind-Map im Plenum: Was ist (un-)professionell? Was kennzeichnet Professionalität? Input zu Professionalität (Handlungsparadoxien/Antinomien; praxeologische Perspektive); anschließende Diskussion mit dem Schwerpunkt: Reflexion des eigenen professionellen Selbstverständnisses generell und als FfK im Besonderen; jede*r TN füllt Logbucheintrag für sich aus	Power Point Präsentation Pädagogische Professionalität Flipchart/Moderationswand mit notwendigem Zubehör Logbucheintrag 11 Professionalität	90	
Einführung Reflexion der eigenen Rolle im Team: Möglichkeiten und Grenzen in Bezug auf die Qualitätsentwicklung – kollegiale Beratung	Präsentation zum Thema kollegiale Beratung; im Anschluss Aufteilung in (zwei) Gruppen und Besprechung von zwei Fällen/Problemen (eine Person ist Zu-berater*in; eine Person ist Moderator*in; eine Person ist Sekretär*in; andere Personen sind Berater*innen); Diskussion im Plenum zum Thema kollegiale Beratung: Was ist der Vorteil/Nachteil der Methode? Wie können Settings aussehen? Wie hat sich die Beratung angefühlt?	Power Point Präsentation Kollegiale Beratung im pädagogischen Team	180	



7

Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln | Fachkraft für Kinderperspektiven – Leitfaden für Studium, Aus-, Fort- und Weiterbildung
Exemplarischer Ablaufplan

BertelsmannStiftung

Block III: Tag 5 und 6 (Fortsetzung)				
Inhalt	Didaktische Hinweise	Materialien und Dokumente		Notizen
Optional: Planung der Telefonberatung und der Vor-Ort-Termine und Arbeitsauftrag für bis zu den Vor-Ort-Besuchen	Präsentation des Ablaufes der weiteren Beratung und Vereinbarung von konkreten Terminen/Absprachen			
Logbucheintrag 12 Zielvereinbarung	Alle TN erstellen eine realistische Planung, was sie nach der letzten Einheit erproben wollen. Dies wird mit der Leitung bzw. dem KiTa-Team abgestimmt.	Logbucheintrag 12 Zielvereinbarung	15 min	
Ausführliches Feedback und Diskussion der Frage „Wie geht es jetzt weiter?“			30 min	
Summe Block III: 645 min = 10,75h				
Blitzlicht	Nach jedem WB-Tag kann ein Blitzlicht durchgeführt werden, in dessen Rahmen die TN Lob/Kritik/Fragen äußern können			
Optional: Evaluationsbögen und weitere Gesprächsrunde	Nach jeder WB-Einheit wird ein Evaluationsbogen eingesetzt, um die Durchführung der WB zu evaluieren	Evaluationsbögen zu allen drei WB-Einheiten und Vorlage: Evaluation durch Gruppendiskussion am Ende der Weiterbildung		

C.2 Zur Rolle und zu den erforderlichen Kompetenzen der Dozent*innen

Die Arbeit mit dem vorliegenden Leitfaden erfordert spezifische Erfahrungen und Kompetenzen der Dozent*innen. Dies ergibt sich aus der Kombination einer forschungsmethodischen Herangehensweise einerseits und einem starken Berufsfeldbezug andererseits. Der Kinderperspektivenansatz fördert und erfordert von den frühpädagogischen Fachkräften eine professionelle, forschende Haltung (Nentwig-Gesemann 2013b), die sie sich im Rahmen der Weiterbildung nur aneignen können, wenn sie dabei von Dozent*innen begleitet werden, die in den Methoden des forschenden Lehrens und Lernens, insbesondere der Fallarbeit, geschult sind (vgl. dazu Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, Kapitel B.2).

Die Dozent*innen treten den Teilnehmer*innen dementsprechend zum einen in der Rolle der Forscher*innen gegenüber. Um diese überzeugend ausfüllen zu können, benötigen sie zumindest grundlegende Kenntnisse und praktische Erfahrungen in der Arbeit mit qualitativen sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden, idealerweise mit der dokumentarischen Methode. Die Arbeit mit dem Methodenschatz – mit den qualitativen Erhebungsmethoden und den Aus-

wertungsschritten der Dokumentarischen Methode – kann im Sinne einer Vermittlung von Praxisforschungskompetenzen nur an die Teilnehmer*innen einer Weiterbildung weitervermittelt werden, wenn die Dozent*innen selbst über praktische Erfahrungen in der qualitativen Forschung mit Kindern verfügen. Der Ort der Qualifizierung (Hochschule, Fachschule oder Fort-/Weiterbildung) ist hier nicht relevant – entscheidend ist vielmehr die methodische Expertise der Dozent*innen. Nur so können sie auf Fragen der Teilnehmer*innen zu den Besonderheiten der Forschung mit Kindern, zur Durchführung von qualitativen Erhebungen sowie zur Interpretation verschiedener erhobener Daten überzeugend reagieren und sie mit anschaulich-praktischen Anregungen unterstützen.

Zum anderen erfüllen die Dozent*innen aufgrund des unmittelbaren Berufsfeldbezuges der Weiterbildung die Rolle von (pädagogischen) Berater*innen und Anbahner*innen bzw. Begleiter*innen von Qualitätsentwicklungsprozessen in den Einrichtungen der Weiterbildungsteilnehmer*innen. Sie führen diese nicht nur in eine forschungsmethodisch fundierte Methodik ein, sondern stehen auch bei fachlich-theoretischen Reflexionen zu pädagogischen Themen, bei der Beschäftigung mit den Antinomien und Spannungs-

feldern ihres beruflichen Handelns, bei (berufs)biografischen Reflexionen sowie bei Prozessen der Konturierung und interspektivischen Entwicklung von Qualität als Berater*innen zur Verfügung.

Im Zentrum steht dabei immer die Frage, wie die Teilnehmer*innen den Kinderperspektivenansatz in der Praxis anzuwenden vermögen, wie sie ihn nachhaltig in ihren (zukünftigen) Einrichtungen implementieren können und wie sie ihre Teams (und auch den Träger sowie die Eltern) für die Beachtung von Kinderperspektiven gewinnen und damit zu einer interaktionsethisch und kinderrechtlich fundierten Qualitätsentwicklung der frühpädagogischen Arbeit beitragen können.

C.3 Erforderliche Voraussetzungen auf Seiten der Teilnehmer*innen

Die Weiterbildung und der Methodenschatz eröffnen (angehenden) Fachkräften für Kinderperspektiven die Möglichkeit, sich wissenschaftliche Erkenntnisse und praxisnahes ‚Handwerkszeug‘ für die Erforschung von Kinderperspektiven in KiTas zu erarbeiten und selbst zu Forscher*innen in Sachen Kinderperspektiven zu werden.

Der Leitfaden ist darauf ausgelegt, aufbauend auf der Vermittlung von grundlegendem theoretischem und methodischem Wissen, eigene Erfahrungen im Umgang mit dem Methodenschatz zu machen und diese zu reflektieren. Die Methoden müssen im Rahmen der Weiterbildung erprobt und geübt werden; damit können sie auch an die je eigenen Bedürfnisse und Themen der KiTas angepasst werden. Die intensiven Praxis- und Selbstlernzeiten sind Voraussetzung für ein vertieftes Verstehen und Aneignen der Methoden und Inhalte.

Daher stellt es eine notwendige Bedingung für die Teilnahme an der Weiterbildung dar, eine Einrichtung zur Verfügung zu haben, die offen für Praxisforschung und die Durchführung von Erhebungen ist und dafür sorgt, dass entstandenes empirisches Material (Tonaufnahmen, Fotos, Kinderzeichnungen, Videoclips etc.) als Übungsmaterial für die Methoden und Auswertungen genutzt werden darf.

Die Teilnehmer*innen sollten zudem über eine neugierige und ressourcenorientierte Haltung Kindern gegenüber verfügen und an innovativen Impulsen für die eigene professionelle Entwicklung interessiert sein. Die kritische Hinterfragung von vermeintlich selbstverständlichen und ‚bewährten‘ Alltagsroutinen und -praktiken gehört zur

Perspektivenerweiterung, die mit dem Kinderperspektivenansatz verbunden ist. Ob Fachkräfte eine entsprechende Haltung mitbringen, kann zum Beispiel über ein Motivationsschreiben erschlossen werden.

Die Auseinandersetzung mit den 23 empirisch generierten Qualitätsdimensionen aus Kinderperspektive, mit den metatheoretischen Konstrukten Agency, Professionalität und Qualität sowie die biografischen Übungen sind mit vielen neuen Impulsen für die Entwicklung einer professionellen Reflexivität verbunden. Die Erfahrung hat gezeigt, dass vor allem die Interpretationsarbeit eine Herausforderung für die Teilnehmer*innen bedeutet – nicht selten sind mehrere Anläufe erforderlich, um ‚verborgene Schätze‘ im erhobenen empirischen Material zu entdecken und Sicherheit zu gewinnen. Hier ist die forschungsmethodische Expertise der Dozent*innen von besonderer Bedeutung. Für Interpretationsübungen sollte in der Weiterbildung unbedingt genügend Zeit eingeplant werden.

C.4 Das Logbuch – ein Selbstlerntagebuch für persönliche Reflexionen und Notizen

Die Arbeit mit dem Logbuch ermöglicht den Teilnehmer*innen, die verschiedenen Inhalte der Weiterbildung noch einmal individuell zu reflektieren. Die Einträge stellen eine Anregung dar, sich mit den Inhalten und Fragestellungen weitergehend zu beschäftigen, diese in Bezug auf die eigene Einrichtung zu reflektieren und sich mit dem eigenen pädagogischen Selbstverständnis zu beschäftigen. Die Logbucheinträge sind in chronologischer Reihenfolge aufgebaut, so dass sie die Weiterbildung vom Anfang (Erwartungen etc.) bis zum Ende (Zielvereinbarungen) begleiten (siehe auch exemplarischer Ablaufplan). Es können auch nur einzelne Einträge verwendet und ggfs. neue hinzugefügt werden, ebenso kann die Reihung an einen anderen Ablauf der Weiterbildung angepasst werden.

Mit dem Logbuch sollen sich die Weiterbildungsteilnehmer*innen zum einen die verschiedenen Inhalte selbstreflexiv erarbeiten und zum anderen den eigenen Entwicklungsweg bei der Aneignung von Wissen und methodischen Kompetenzen nachvollziehen und dokumentieren. Die verschiedenen Einträge des Logbuchs können als Anregung gesehen werden, sich mit den im Seminar behandelten Themen weitergehend zu beschäftigen, diese in Bezug auf die eigene pädagogische Praxis (bzw. die in der Einrichtung) zu reflektieren und das eigene pädagogisch-professionelle Selbstverständnis zu reformulieren. Die angeregten biografischen

Logbuch-Einträge 1-12

- 1 Meine Erwartungen an die Weiterbildung
- 2 Eine erste Interpretation
- 3 Biografiearbeit Lebenslinie
- 4 Dilemmasituation
- 5 Reflexion der Qualitätsdimensionen
- 6 Methodenwahl Erhebung
- 7 Erhebungsplanung
- 8 Qualitätsdimensionen im eigenen Material
- 9 Zielvereinbarung Dokumentation
- 10 Nächste Schritte der Qualitätsentwicklung
- 11 Professionalität
- 12 Zielvereinbarung



Download Vorlagen Logbücher

www.achtung-kinderperspektiven.de/weiterbildung-logbuch

Reflexionen fordern zudem eine Reflexion (berufs)biografischer Entwicklungen und Prägungen heraus. Insgesamt sollen damit im Kontext der Weiterbildung der Selbstlernprozess und die individuelle Reflexionsbereitschaft und -kompetenz angeregt werden.

Zusätzlich zum Logbuch kann zu Beginn ein Materialordner an die Weiterbildungsteilnehmer*innen verteilt werden, welcher sich im Verlauf der Weiterbildung mit Handouts, Arbeitsaufträgen und eigenem empirischem Material füllt. Hier ist dann auch Platz für eigene Mitschriften und Gedanken der Teilnehmer*innen.

Im Anschluss an die Bearbeitung der Logbucheinträge können Diskussionsrunden im Plenum stattfinden. Indem Erfahrungen ausgetauscht werden und die Möglichkeit besteht, eigene Gedanken sowie pädagogische Fragen und Dilemmata mit anderen Pädagog*innen zu teilen, entsteht im Idealfall ein anregender Resonanzraum, von dem alle Teilnehmer*innen profitieren.

C.5 Erfahrungsaustausch und Intervision

Da der auf Forschungsmethoden basierende Kinderperspektivenansatz für viele Fachkräfte neu ist, sind ein niedrigschwelliger Einstieg, eine positive Fehlerkultur sowie die Möglichkeit, sich ausprobieren zu können und konstruktive Rückmeldungen zu bekommen, für einen positiven Verlauf der Weiterbildung und den Erwerb der mit ihr angestrebten Kompetenzen essentiell. Die ersten Schritte als Praxisforscher*in in Sachen Kinderperspektiven erfordern ein wenig Mut und Fehlerfreundlichkeit: Das methodisch

noch unsichere Ausprobieren von verschiedenen methodischen Zugängen ist wichtig, um aus konkreten Erfahrungen Schlussfolgerungen ableiten zu können. Intensive Reflexionen über die eigenen Forschungserfahrungen in der Gruppe der Weiterbildungsteilnehmer*innen bieten ein wertvolles Lernfeld. Die Weiterbildung sollte immer wieder Raum für einen solchen Erfahrungsaustausch eröffnen (siehe auch Logbuch), doch auch feste Intervisionsgruppen bzw. Teams außerhalb oder nach Abschluss der Weiterbildung sind bereichernd und können für Nachhaltigkeit bei der Arbeit mit dem Kinderperspektivenansatz sorgen:

Die dokumentarische Interpretation des erhobenen empirischen Materials erfordert Übung und Routine, welche sich im stetigen Austausch mit anderen besser erreichen lassen. Die entwickelten ‚Lesarten‘ bzw. Interpretationen des Materials können durch mehrere Personen besprochen und bestätigt sowie erweitert oder kritisch reflektiert werden. So soll das Qualitätskriterium der ‚intersubjektiven Nachvollziehbarkeit‘ von Interpretationen in der qualitativen Sozialforschung durch die Diskussion von Auswertungen gefördert und erfahrbar gemacht werden.

Den entwickelten Methoden im Kinderperspektivenansatz sind Offenheit und Flexibilität inhärent. Es wird davon ausgegangen, dass jede Einrichtung, jede Kindergruppe, jedes Team und jeder Träger anders ist und dass auch die Weiterbildungsteilnehmer*innen über individuelle Stärken, Talente und Vorlieben verfügen. Im Sinne von Profilbildungsqualität ist es dann das Ziel, in einer interperspektivischen Qualitätsdiskussion das besondere Profil einer Einrichtung herauszuarbeiten und zu entwickeln, das zu den Akteuren vor Ort passt. Die Methoden und die Arbeit an den Kinderperspektiven müssen demnach ebenso vielfältig und facettenreich sein wie die beteiligten Akteure. In Intervisionsteams oder -gruppen ist es möglich, sich über diese diversen Varianten und Herausforderungen auszutauschen und von anderen Erfahrungen und neuen Ideen zu profitieren.

Intervision und Erfahrungsaustausch, beispielsweise in strukturierter Form durch die „kollegiale Beratung“, können den Weiterbildungsteilnehmer*innen Sicherheit geben und Mut machen. Erfahrungen mit anderen, denen es ähnlich ergangen ist, zu teilen, kann eine sehr entlastende und bereichernde Wirkung haben. Die kollegiale Beratung ermöglicht ein gesichtswahrendes Erteilen von Ratschlägen, Unterstützung bei belastenden Erlebnissen und Orientierung, wenn eine Situation sehr unübersichtlich erscheint. Die Teilnehmer*innen können sich so untereinander motivieren und über Herausforderungen in den Austausch gehen, um zusammen Lösungen zu erarbeiten.

D

Einschätzungen und Berichte der Teilnehmer*innen zu den ersten zwei Durchführungszyklen der Weiterbildung



Da die Umsetzung des vorliegenden Leitfadens in einer Weiterbildung zur Fachkraft für Kinderperspektiven vor der Veröffentlichung erstmalig in zwei Durchführungszyklen – einer im Norden, einer im Süden Deutschlands – erprobt wurde, war eine Bewertung der Weiterbildung durch die Teilnehmer*innen ebenso unerlässlich wie aufschlussreich. Insbesondere der Transfer qualitativer Erhebungsmethoden der Kindheitsforschung sowie des rekonstruktiven Interpretationsansatzes der Dokumentarischen Methode (Bohn-sack 2018) in die Berufspraxis von frühpädagogischen Fachkräften stellt einen innovativen methodischen Ansatz dar, um zu einer Entwicklung und Festigung einer ‚forschenden Haltung‘ der Fachkräfte beizutragen (Nentwig-Gesemann 2017a).

Die Erfahrungen und Bewertungen der Teilnehmer*innen des Programms wurden mittels **standardisierter Fragebögen** und **Gruppendiskussionen** (Schäffer 2018) erhoben. Im Rahmen von zwei **Gruppendiskussionen** je Weiterbildungsgruppe zu Beginn der Weiterbildung konnten die Teilnehmer*innen ausführlich über ihre beruflichen Erfahrungen und Ziele, ihre Einschätzungen und Relevanzen sprechen. In den Gruppendiskussionen nach Abschluss der Weiterbildung stellten die Erfahrungen, die im Rahmen der Weiterbildung sowie an den jeweiligen Arbeitsorten gemacht wurden, einen Schwerpunkt dar.

Am Ende der je zweitägigen Weiterbildungseinheiten wurden zudem **standardisierte Fragebögen** von den Weiterbildungsteilnehmer*innen ausgefüllt (vgl. Baustein: Evaluation). Sie beinhalten eine Bewertung der Inhalte sowie der Durchführungsqualität bzw. der Kompetenzen der Dozent*innen. Ein offener Frageteil lässt Raum für eigene Themen und Anmerkungen. Nach Abschluss der Weiterbildung, im Kontext der Abschlussprüfung und Zertifikatsverleihung, wurde nochmals mittels Fragebogen eine Befragung zur gesamten Weiterbildung durchgeführt.

D.1 Ergebnisse der standardisierten Befragung

Mittels Fragebogen wurden die Weiterbildungsteilnehmer*innen am Ende jeder Weiterbildungseinheit (je 2 Tage) detailliert zu den einzelnen Bausteinen des Leitfadens befragt. Erfasst wurden die Bewertung der Relevanz der Bausteine und auch der Grad der Anforderungen, die aus der Perspektive der Teilnehmer*innen mit dem jeweiligen Baustein verbunden waren. Es war auch von Interesse, wo Unter-, Heraus- oder Überforderungen von den Teilnehmer*innen

empfunden wurden. Zudem wurden auch grundlegende Einschätzungen eingeholt, wie z. B. die eigene Motivation in den Praxisphasen, die Bewertung der Materialien sowie die Weiterentwicklung der eigenen methodischen Kompetenzen und des eigenen Wissens. Die offenen Fragen zielten auf vertiefende Hinweise zu positiven bzw. negativen Bewertungen der Teilnehmer*innen sowie auf Verbesserungsvorschläge. Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich die Bewertungen der Relevanz und auch der Anforderungen im ersten und zweiten Weiterbildungszyklus nicht wesentlich unterscheiden. Die Weiterbildung wird insgesamt sehr positiv bewertet. Beide Gruppen empfinden die Materialien zu jeweils allen drei Erhebungszeitpunkten überwiegend als hilfreich und bestätigen einen Zuwachs sowohl an fachlichem und theoretischem Wissen als auch an methodischer Kompetenz. Die Erwartungen an die Weiterbildung wurden damit bei fast allen Teilnehmer*innen voll und ganz erfüllt. Auch die Wichtigkeit und Relevanz der einzelnen Bausteine bewerten sie überwiegend als eher hoch und sehr hoch, den Grad der Anforderung überwiegend als herausfordernd. Ein Gefühl der Unterforderung stellte sich bei einigen lediglich bei den Themen „Kinderrechte und Partizipation“ sowie bei den biografischen Übungen ein, nicht jedoch bei den (forschungs)methodischen Inputs und Übungen zur Erhebung, Analyse und Dokumentation von Kinderperspektiven.

Im offenen Teil der Befragung wird sehr deutlich, dass der Austausch der Weiterbildungsteilnehmer*innen untereinander als sehr bereichernd erlebt und eingeschätzt wurde. Auch die praxisnahen Beispiele und die für sie ganz neuen Methoden, die aus dem Kontext der Forschung mit Kindern kommen, bewerten sie positiv. Die Themen der Weiterbildung wurden offenbar dann als positiv und stärkend empfunden, wenn sie unmittelbar mit der eigenen Praxis verknüpft werden können und dort zugleich als bereichernde Neuerungen erlebt werden. Weitere positive Anmerkungen gab es zur Konsequenz, mit welcher die Kinderperspektiven in den Fokus gestellt wurden, und auch zum akademischen Niveau der Weiterbildung. Interessant ist, dass sowohl das wissenschaftliche Niveau als auch die Methoden, die aus dem Kontext der sozialwissenschaftlichen (Kindheits)Forschung stammen, so positiv bewertet wurden. Das Anwenden der Methoden wurde zwar als Herausforderung, aber ganz überwiegend nicht als Überforderung empfunden. Der Transfer der Dokumentarischen Methode, einer sozialwissenschaftlichen Forschungsmethode, in die pädagogische Fachpraxis stellt ohne Zweifel die größte Herausforderung dieser Weiterbildung dar; dies betrifft sowohl die erforderlichen forschungsmethodischen Kompetenzen und Erfahrungen der Dozent*innen als auch die Bereitschaft und Fähigkeit der Teilnehmer*innen, sich in eine für sie neue Forschungsme-

thode einzuarbeiten. Die in diesem Leitfaden zusammengestellten Materialien werden hohen wissenschaftlichen Standards gerecht und haben sich zugleich als anschlussfähig an die Praxis der frühpädagogischen Fachkräfte erwiesen.

Von den Weiterbildungsteilnehmer*innen negativ bewertet wurde allein der Mangel an Zeit für die Bearbeitung einzelner Themen, für den Austausch untereinander und für das eigene Üben und Reflektieren der methodischen Zugänge. Hieraus ergibt sich die Empfehlung an die Nutzer*innen des Leitfadens, sich für die Durchführung mehr Zeit zu nehmen und längere Phasen der Übung und des Austauschs über die ersten Interpretationen des von den Teilnehmer*innen erhobenen Materials einzuplanen. Die Anwendung eines qualitativen Interpretationsverfahrens stellt insbesondere für die darin ungeübten Erzieher*innen (weniger für Kindheitspädagog*innen, die sich bereits im Studium mit forschungsmethodischen Zugängen vertraut machen konnten) zunächst eine ungewohnte Herausforderung dar. Das Entwickeln von Interpretationen – von ‚Lesarten‘ – in einer Gruppe und das gemeinsame Prüfen der Rückbindungsfähigkeit von Interpretationen an den Ausgangstext erfordern Übung und eine sichere Anleitung durch eine*n Methodenexpert*in. Die Erfahrungen aus der Durchführung der Weiterbildung zeigen, dass der Erkenntnisgewinn von den Teil-

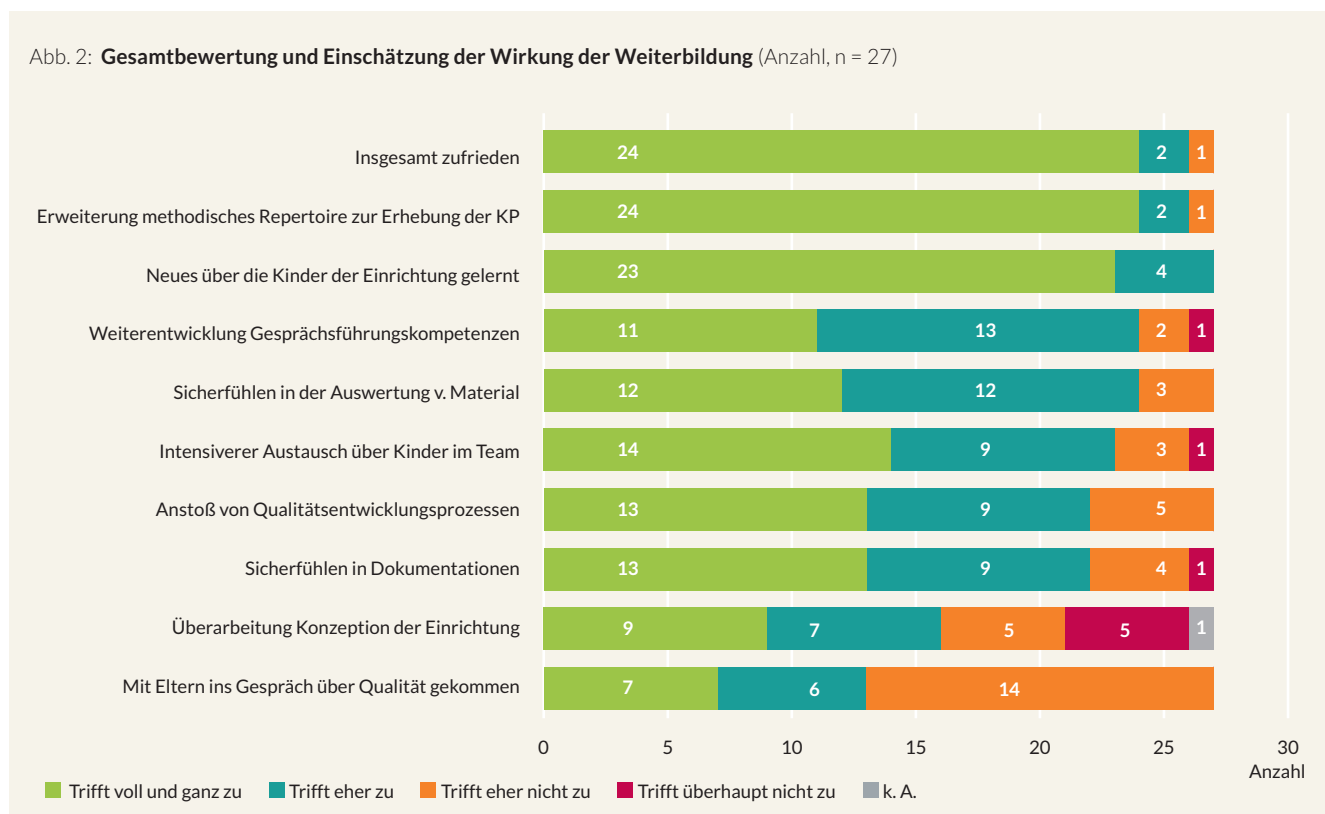
nehmer*innen als außerordentlich hoch und bereichernd empfunden wurde und es eine sehr große Bereitschaft gab, sich methodische Expertise anzueignen.

Am Ende der Weiterbildung und nach dem Abschlusscolloquium mit Übergabe eines Zertifikates für die Weiterbildungsteilnehmer*innen konnten diese in einem letzten Fragebogen die gesamte Weiterbildung sowie die Telefonberatung, den Vor-Ort-Besuch in der Einrichtung durch eine*n Dozent*in und das Abschlusscolloquium bewerten.

Auch hier zeigte sich, dass die Teilnehmer*innen mit der Weiterbildung überwiegend sehr zufrieden waren (siehe Abb. 2). Bei den Wirkungen der Weiterbildung stimmten alle außer einer Person der Aussage „voll und ganz“ bis „eher“ zu, ihr methodisches Repertoire zur Erhebung der Kinderperspektiven erweitert zu haben. Alle Teilnehmer*innen gaben zudem an, etwas Neues über die Kinder ihrer Einrichtung gelernt zu haben.

Bei den nachfolgenden fünf Kategorien sah jeweils ungefähr die Hälfte der Teilnehmer*innen eine hohe Wirkung. So stimmten zwischen 11 und 14 von 27 Personen den Aussagen voll und ganz zu, die Gesprächsführungskompetenzen weiterentwickelt zu haben, sich in der Auswertung bzw. in der

Abb. 2: Gesamtbewertung und Einschätzung der Wirkung der Weiterbildung (Anzahl, n = 27)



Dokumentation von empirischem Material sicher zu fühlen, sich intensiver im Team über Kinder auszutauschen und Qualitätsentwicklungsprozesse angestoßen zu haben. Insgesamt stimmte bei den genannten Aspekten die überwiegende Mehrheit (22 bis 24 von 27) zumindest eher zu.

Noch rund 60 % der Teilnehmer*innen (16 von 27) gaben an, die Konzeption der Einrichtung aufgrund der Weiterbildung zu überarbeiten, wobei sich anscheinend 5 Personen überhaupt nicht mit der Konzeption beschäftigt haben. Am niedrigsten schätzten die Teilnehmer*innen die Wirkung auf den Austausch mit Eltern über Qualität ein: Hier stimmte nur ein Viertel der Befragten der Aussage voll und ganz zu, mit den Eltern ins Gespräch über Qualität gekommen zu sein. Allerdings gab keine*r der Weitergebildeten an, überhaupt nicht mit Eltern über Qualitätsentwicklung ins Gespräch gekommen zu sein. In zukünftigen Weiterbildungen könnte bzw. sollte nichtsdestotrotz stärker auf Methoden fokussiert werden, die eine konstruktive Diskussion über Qualität mit Eltern anzustoßen vermögen.

Insgesamt bescheinigen die Teilnehmer*innen der Weiterbildung also eine hohe Wirkung. Am höchsten scheinen sie diese in Bezug auf eigene Kompetenzen und Haltungen (Methodische Kompetenzen in der Erhebung, Auswertung, Dokumentation und Gesprächsführung sowie neues Wissen über Kinder) wahrzunehmen.

In der Weiterbildung wurde oft der zeitliche Umfang diskutiert, der für eine gute Bearbeitung, also dokumentarische Interpretation, des erhobenen Materials nötig ist. Vor diesem Hintergrund wurde in der Befragung am Ende der Weiterbildung die Anzahl der Stunden erfasst, welche die Fachkräfte für die mittelbare pädagogische Arbeit nutzen können. Im Durchschnitt ergab diese Befragung einen Wert von 1,8 Stunden pro Woche, die den Teilnehmer*innen im Gruppendienst zur Verfügung standen, sechs Personen gaben sogar an, gar keine Zeit dafür zu haben.

Der Aspekt des Mangels an Zeit für die mittelbare pädagogische Arbeit wurde in den beiden Weiterbildungen immer wieder problematisiert. Auch wenn der Kinderperspektivenansatz in großen Teilen einem alltagsintegrierten Ansatz folgt, kann doch sein Potenzial nur ausgeschöpft werden, wenn den Fachkräften hinreichend Zeit für die Auswertung der von ihnen durchgeführten Erhebungen sowie für die Dokumentation der Kinderperspektiven zur Verfügung steht. Dennoch zeigten sich die Weiterbildungsteilnehmer*innen sehr motiviert und fanden immer wieder kreative Wege, die Methoden in unterschiedlichsten Settings durchzuführen und an ihren Einrichtungsalltag anzupassen. Alle

Erhebungsmethoden wurden von den Teilnehmer*innen sehr gut angenommen, vor allem die Methoden mit einer hohen Eigenaktivität der Kinder (z. B. Kinder malen bzw. fotografieren ihre KiTa) waren sehr beliebt und wurden mehrfach durchgeführt. Die Beobachtungsmethoden (teilnehmende und videobasierte Beobachtung) wurden am seltensten durchgeführt. Ein zentraler Grund dafür liegt vermutlich darin, dass die Teilnehmer*innen großes Interesse daran hatten, neue Methoden kennenzulernen und zudem solche, an denen die Kinder sich aktiv beteiligen können. Der detailanalytischen Interpretation von Beobachtungsprotokollen und Videotranskripten mit der Dokumentarischen Methode sollte daher bei der Durchführung der Weiterbildung eine besondere Aufmerksamkeit zukommen – nicht zuletzt, um den Unterschied zu den ‚klassischen‘ bzw. in KiTas üblichen Formen der Beobachtung und Dokumentation deutlich herauszuarbeiten. Am beliebtesten war die Auswertung von Gesprächssequenzen, welche sich in der Durchführung der verschiedenen Erhebungsmethoden ergaben. Auch die Auswertung von Kinderzeichnungen war sehr beliebt, was überraschend war, da diese Auswertungsmethode auch für das Forscher*innen-Team zunächst eine methodische Innovation und Herausforderung darstellte. Die Materialien zu dieser – im Projektverlauf weiterentwickelten – Methode im Methodenschatz geben hier nun eine sehr gute Grundlage für die Interpretationsarbeit.

Da der Dokumentation der Kinderperspektiven im öffentlichen Raum der KiTa im Kinderperspektivenansatz eine besondere Rolle zukommt (nur so können Dialogprozesse der verschiedenen Akteursgruppen und eine interperspektivische Entwicklung von Qualität angestoßen werden), wurden fünf von sechs Dokumentationsformaten sehr ausgiebig genutzt. Dabei wurde die Dokumentationsmethode Collage von den Weiterbildungsteilnehmer*innen am häufigsten durchgeführt: Da bei der Erstellung einer Collage die Kinder sehr stark einbezogen werden, war diese Methode offenbar für die Teilnehmer*innen besonders attraktiv und gut in den Alltag zu integrieren. Zudem eignete sie sich offenbar besonders gut dazu, die Erkenntnisse aus den am häufigsten durchgeführten Erhebungsmethoden (Kinder fotografieren und malen ihre KiTa) zu dokumentieren. Die theatrale Darstellung, die ein wenig theaterpädagogische Erfahrung erfordert, wurde bislang weder von den Forscher*innen noch von den Weiterbildungsteilnehmer*innen erprobt. Hier steht eine Bewertung also noch aus: Diese und weitere Methoden der Dokumentation sollen und können im Berufsfeld selbst noch entwickelt und erprobt werden.

Tab. 1: **Wirkung im Feld** (Anzahl, n = 27)

	Insgesamt	Min	Max	Mittelwert	Standardabweichung
Anzahl der Kinder, über die etwas Neues erfahren wurde	505	2	75	19,42	14,62
Anzahl der Kolleg*innen, denen Methoden vorgestellt wurden	355	2	30	13,15	6,53
Anzahl der Kolleg*innen, die Methoden selbst probiert haben	49	0	13	1,96	3,02
Veranstaltungen, im Rahmen derer Methoden vorgestellt wurden	51	0	4	1,96	1,08

Der Transfer der Weiterbildungsinhalte ist – folgt man der Einschätzung der Fachkräfte – gelungen. Die zahlenmäßige Erfassung der beteiligten Kinder, der Kolleg*innen, welche die Methoden kennengelernt und ausprobiert haben, und der Veranstaltungen, in welchen von den Methoden berichtet wurde, ist überraschend groß (siehe Tabelle 1). Die von den Weiterbildungsteilnehmer*innen geschätzte Anzahl von 505 Kindern, über die etwas Neues gelernt wurde, ist sehr beeindruckend und lässt vermuten, dass eine intensivere Auseinandersetzung mit diesen Kindern erfolgt ist: Das ist an sich schon ein Erfolgsfaktor und stellt die Grundlage dafür dar, dass auch die (Beziehungs- und Prozess)Qualität in der Einrichtung davon profitiert. Allerdings ist hier auch die hohe Streubreite zu berücksichtigen (SD=14,62): So gibt ca. ein Viertel der Befragten an, nur über 10 oder weniger Kinder etwas Neues erfahren zu haben, während ein weiteres Fünftel 30 oder mehr angibt. In den offenen Fragen wurde häufig die Freude an den Methoden genannt und insbesondere deren Vielfalt positiv hervorgehoben. Nach Einschätzung der Fachkräfte hat sich der eigene Fokus hin zu den Perspektiven der Kinder verschoben. Jede ausgebildete Fachkraft hat zudem im Schnitt die Methoden auf zwei Veranstaltungen vorgestellt und 13 Kolleg*innen davon berichtet; von diesen haben dann immerhin rund zwei die Methoden einmal selbst ausprobiert.

Bei einer nachträglichen schriftlichen Befragung zu den Reaktionen der Kinder ihrer KiTa auf den Kinderperspektivenansatz nannten die Fachkräfte für Kinderperspektiven folgende Aspekte:

- *Nach einigen Erhebungen kamen die Kinder mit ihren Beschwerden zu mir, ich war IHR Ansprechpartner. Wenn etwas auf die Beschwerdemauer soll, sagen die Kinder das nun.*
- *Die Kinder haben noch mehr Bezug zu mir als vorher, da sie merken, dass ich für sie einiges geändert habe, indem ich ihre Wünsche anhörte und darauf einging. Zum Beispiel haben wir jetzt eine sogenannte „Essensbewertungstafel“.*

- *Ich habe durchgesetzt, dass die Kinder den Morgenkreis leiten dürfen, auch hier wieder Transparenz, die Eltern können auf einer Tafel sehen, ob und wann ihr Kind dran war.*
- *Die ganze Qualitätsarbeit hat sich geändert, die Kinder kommen zu mir, wir entwickeln Ideen, und ich setze mich für die Umsetzung ein.*
- *Momentan habe ich das Thema „Leben in einer Gemeinschaft“ aufgegriffen. Auch hierfür nutze ich Erhebungsmethoden, um herauszufinden, was diese Kinder gerade beschäftigt.*
- *Ich merke es einfach an der Stimmung, die Kinder kommen immer wieder zu mir, da sie wissen, dass ich intensiver auf sie eingehe. Unsere Einrichtung ist durch die Weiterbildung einfach besser geworden.*
- *Die Kinder haben ein „Kinderqualitätsforscherteam“ gegründet. Über den frei zugänglichen „Felixkoffer“ (eigentlich der Methodenkoffer) dürfen die Kinder sich die drei Kameras, das „Sprachaufnahmegerät (Diktiergerät)“ und die Videokamera ausleihen. Die Fotos werden gemeinsam ausgesucht. Die Videos schauen wir uns immer wieder auf dem Laptop gemeinsam an, so wie die Kinder es uns mitteilen. In einem 1 Meter hohen „Kinderperspektivenbilderbuch“, das seit 4 Wochen im Flur steht, werden die laminierten Fotos von den Kindern eingeklebt und auf Wunsch beschriftet. Die Kinder „lesen“ tagtäglich darin.*
- *Durch die Qualitätsdimensionen der Kinderperspektiven haben wir die Kinder ganz konkret handlungsfähiger gemacht im Mitteilen ihrer Bedürfnisse. Die Beschwerdemauer ist ein fester Teil in unserer Einrichtung geworden, ebenso die Diskussionen in kleinen Gruppen.*
- *Die Sozialraumerkundungen sind großartig, und wir lassen uns viel häufiger von den Kindern leiten und bekommen Einblick in „ihren Blick auf die Dinge“.*
- *Die Kinder waren sofort interessiert, sich als Forscher*innen auf den Weg zu machen. Das Verb „forschen“ ist fester Bestandteil des Wortschatzes der Kinder.*

- Die Kinder haben auch die Zeit, die wir ihnen zur Verfügung gestellt haben, sehr genossen, wie auch das Anhören, Anschauen und erneute Besprechen der Ergebnisse.
- „Und hier ist das Lagerfeuer, wo wir immer unsre Beschwerden abzählen und dann immer besprechen, was wir machen (.) sollen.“ So erklärt ein Mädchen unsere regelmäßige Besprechung, die sich aus der Beschwerdemauer entwickelt hat. Unsere Kinder haben verstanden, dass wir uns zusammensetzen und dort Beschwerden vorbringen können und gemeinsam nach Lösungen suchen. Uns fällt auf, wie hier auch Kinder sich äußern, die sonst oft still sind, und wie hier die Kinder weiterdenken, auch die Interessen der anderen mitberücksichtigen. Die Kinder waren sehr offen, vertrauensvoll, begeistert, humorvoll, witzig, mutig!
- Sie sind gleich losgestürmt, mir die KiTa zu zeigen, wurden aktiv (z. B. zeigen, was sie im Außengelände spielen); sie haben viele Fragen gestellt zur Forschung, z. B. warum sie keine Kinder fotografieren durften (Datenschutz); wer ich bin, was ich bei ihnen mache, haben sich mit dem Aufnahmegerät beschäftigt, z. B. „gecheckt“, ob es noch aufnimmt, selbst fotografiert; sie haben mich an Orte geführt, wo sie ansonsten nicht alleine hingehen dürfen (z. B. Fahrradkeller).
- Freiwillige Teilnahme: Es gab auch Kinder, die etwas anderes machen wollten, z. B. mit ihren Freunden in der Bauecke spielen; sie sind dann manchmal später wieder dazugekommen.
- Die Methoden eröffnen Möglichkeiten: z. B. Bilderbuchbetrachtung oder Kinder malen ihre KiTa. Auch sehr ruhige, zurückhaltende, leise Kinder kommen sehr ausführlich zu Wort, fühlen sich angesprochen.

So wie in den Bewertungen mittels Fragebogen zu den einzelnen Einheiten wird auch in der Gesamtbewertung der Weiterbildung der Mangel an Zeit, sowohl bei der Weiterbildung selbst, aber auch in der eigenen pädagogischen Alltagspraxis, als schwierig zu bewältigen und Nachteil angesehen. Eine weitere Herausforderung liegt offenbar darin, die Kolleg*innen im Team zu motivieren und nicht etwa als ‚Einzelkämpfer*in‘ die Kinderperspektiven in den Blick zu nehmen und in die Qualitätsentwicklung einzubringen. Das Format der Teamweiterbildung sehen einige der befragten Fachkräfte als gute Möglichkeit, eine nachhaltige Wirkung des Kinderperspektivenansatzes in einer Einrichtung sicherzustellen. Die Motivation des Teams wurde von den jeweiligen Weiterbildungsteilnehmer*innen als sehr unterschiedlich wahrgenommen und hing auch mit der jeweiligen Position der weitergebildeten Fachkraft zusammen (Leitung oder Fachkraft). Als Empfehlung kann aus diesem Feedback gefolgert werden, dass im Rahmen der Umsetzung des Leitfadens die Rolle und die Möglichkeiten der Einbeziehung des Teams stärker bearbeitet werden sollten.

D.2 Ergebnisse aus der Analyse von Gruppendiskussionen

Zu Beginn der beiden Weiterbildungszyklen, genauer am ersten Weiterbildungstag, wurden je zwei (Prä)Gruppendiskussionen mit den beteiligten Fachkräften durchgeführt. Nach Abschluss der Weiterbildung, also am Tag des Abschlusscolloquiums, fanden wiederum vier (Post)Gruppendiskussionen statt (vgl. Baustein: Evaluation). Bevor die zentralen Auswertungsergebnisse der Gruppendiskussionen skizziert werden, soll vorangestellt werden, was die Gruppendiskussion als Forschungsmethode kennzeichnet bzw. warum dieses Verfahren für die Bewertung der Weiterbildung ergänzend zum Fragebogen eingesetzt wurde. In einer Gruppendiskussion werden „in einer Gruppe fremdinitiiert Kommunikationsprozesse angestoßen (...), die sich in ihrem Ablauf und der Struktur zumindest phasenweise einem ‚normalen‘ Gespräch annähern“ (Loos & Schäffer 2001, S. 13). Die Gruppe soll sich sowohl in Bezug auf die für sie zentralen Inhalte als auch in ihrer Sprache weitestgehend in ihrer Eigenstrukturiertheit äußern können, so dass sie ihr eigenes Relevanzsystem entfalten kann. Das Gruppendiskussionsverfahren ermöglicht darüber einen Zugang zu kollektiven (impliziten) Orientierungen. Während also mit dem Fragebogen v. a. explizite Wissensbestände (z. B. Häufigkeiten oder Bewertungen) abgefragt werden können, bietet die Gruppendiskussion einen Zugang zu tieferen Wissensstrukturen, d. h. zum impliziten Sinn und somit zu den handlungsleitenden Orientierungen der Teilnehmer*innen (Schäffer 2018, S. 101–106).

So stand zu Beginn der Weiterbildung das Eintauchen in die Erfahrungen und Erlebnisse, die die Teilnehmer*innen in die Weiterbildung ‚mitbringen‘, im Zentrum: Was verbindet sie, was unterscheidet sie bezüglich ihrer handlungsleitenden Orientierungen? Weiterhin wurden ihre konjunktiven Erfahrungsräume bzw. Milieus näher betrachtet: Wie sieht es bei ihren Trägern, in ihren KiTas bzw. Teams aus? Der folgende Erzählstimulus wurde genutzt, um möglichst selbstläufige und differenzierte Erzählungen der Teilnehmer*innen anzustoßen:

„Im Zentrum unserer Weiterbildung zur Fachkraft für Kinderperspektiven steht die Frage, wie die Erfahrungen, Orientierungen und Wünsche von Kindern erfasst, verstanden und in die Qualitätsentwicklung von KiTas eingespeist werden können. Im Zentrum dieser Gruppendiskussion mit Ihnen steht die Frage nach den Erfahrungen, die Sie als frühpädagogische Fachkraft bislang hinsichtlich der Berücksichtigung der Kinderperspektiven gemacht haben. Vielleicht denken Sie einmal an die verschiedenen Stationen Ihrer beruflichen Tätigkeit in diesem Feld und erzählen uns

von Erlebnissen und Erfahrungen, die Ihnen zu diesem Thema in den Sinn kommen. Erzählen Sie gerne von konkreten Erlebnissen und Situationen – uns interessiert alles, was Ihnen dazu einfällt.“

Zu Beginn der Weiterbildung hatten die Teilnehmer*innen einer Weiterbildungsgruppe eher diffuse und sehr diverse Vorstellungen darüber, worum es bei der Beachtung von Kinderperspektiven geht: u. a. (Schein)Partizipation, Beschwerdemanagement (v. a. Strukturebene), dialogische Haltung, (Lern)Angebote vom Kind aus entwickeln (Angebotsoptimierung). In der anderen Gruppe fand eine primäre Rahmung der Beachtung der Kinderperspektiven als Partizipation bzw. Mitbestimmung bei Entscheidungsprozessen statt:

T4:

Also wir haben jetzt auch oft so, bei so vielen Sachen Planungsteams. Ne? Also wer Lust hat, der kommt jetzt mit ins Planungsteam der (unv.) oder wir wollen den Geburtstag umstrukturieren. (.) So, da können halt die Kinder die Lust haben mit rein gehen und dann funktioniert das.

Und:

T2:

Und wir ha=m auch wirklich geguckt, was brauchen die Kinder am Spielen und hatten tatsächlich den ganzen Gruppenraum (...), da jetzt nen Gruppenraum auszuräumen und mit den Kindern sich in=nen leeren Raum zu setzen und is auch schon vierzig Jahre her und zu überlegen: (.) was braucht ihr jetzt zum Spielen? (...) also nicht wir entscheiden für die Kinder, was=se zum Spiel brauchen oder: Wir machen jetzt mal spielzeugfreier Raum. Sondern wir räumen mit denen zusammen aus und gucken, was sie wieder rein räumen.

Als Barriere für die Beachtung von Kinderperspektiven wird die Haltung von Fachkräften wahrgenommen, welche in ihren Routinen verharren und weniger bereit sind, auf die Wünsche oder Anliegen der Kinder zu achten. Weiterhin stellt das Dilemma, dass zwar Partizipation als Norm für die Praxis bestehe, aber für die Überführung in die Praxis kein methodisches Wissen vorhanden sei, eine gemeinsame Orientierung der Teilnehmer*innen dar:

(Zuvor ging es um die Norm einer partizipativen Gestaltung des pädagogischen Alltags)

T2:

Ja und das ist von Kita zu Kita unterschiedlich und, ich brenne dafür, mir ist das super wichtig, es ist aber wirklich schwer die Mitarbeiter–einige springen sofort mit auf, die sind da ganz

offen und ganz zugewandt dem Kind (.) und es sind einfach Mitarbeiter, (.) die sagen: ja, natürlich, ist wichtig und ne? Wir arbeiten ja auch vom Kind aus aber (.) einige stecken in so (.) in dieser Sicherheit (.) Ich mach mein Alltag so, und im Frühjahr mach ich immer den Marienkäfer. Ich überspiz jetzt mal so=n bisschen. (.) aber so diese Spontanität zu sagen: Mensch, da ist jetzt grade (.) weil wir haben da so drei, da ist jetzt das grad absolut Thema, greifen wir das doch auf und danach gestalten wir auch so unseren Alltag, fällt denen unheimlich schwer. (.) Und da hoff ich so drauf, dass ich hier Methoden an die Hand bekomme und Dinge an die Hand bekomme.

In beiden Gruppen (Nord und Süd) werden die Eltern vor allem als (imaginierte) Barriere für die Beachtung von Kinderperspektiven relevant gemacht. Die Fachkräfte beziehen sich hier vor allem auf die Vorbehalte und Kritik von Eltern an den Mitbestimmungsmöglichkeiten ihrer Kinder in der KiTa:

T1:

Also der Umgang mit Partizipation, det is halt auch net, nich so selbstverständlich. Also, und für manche auch schwierig. Also das hab ich nicht selbst erlebt, das wurde auf einer anderen Fortbildung erzählt (.) dann hat die Mutter gesacht (.) ja, seit ihr hier dat mit der Mitbestimmung, macht mit den Kindern ham wir so=n Problem. Mittags wenn der aus=m Kindergarten kommt dann ähm müssen wir mit dem Hund gehen. Und der will jetzt nicht mehr mit dem Hund mitgehen.

Nach Abschluss der Weiterbildung „Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln“ wurden vier weitere Gruppendiskussionen durchgeführt, bei welchen die folgenden Fragen im Zentrum standen: Welche fokussierten Erfahrungen und Erlebnisse verbinden die Teilnehmer*innen mit der Weiterbildung? Vermag die Weiterbildung einen eigenen konjunktiven Erfahrungsraum zu konstituieren, der die teilnehmenden Fachkräfte verbindet? Haben sich deren handlungsleitende Orientierungen im Zuge der Weiterbildung verändert? Zur Anregung von Erzählungen wurde der folgende Erzählstimulus genutzt:

„Es ging ja in der Weiterbildung darum, wie Kinderperspektiven darauf, was eine ‚gute‘ KiTa ist, besser in den KiTaalltag bzw. die Qualitätsentwicklung integriert werden können. Welche Erfahrungen haben Sie in den letzten Monaten hinsichtlich der Berücksichtigung der Kinderperspektiven in Ihrem KiTaalltag gemacht? Vielleicht erinnern Sie sich spontan an eine Schlüsselsituation/Schlüsselerfahrung, von der Sie erzählen können? Für uns ist alles interessant!“

Nach der Weiterbildung hat sich die Wahrnehmung, die Eltern würden eine Barriere bzw. Behinderung von mehr Mit-

bestimmung ihrer Kinder in der KiTa darstellen, weitestgehend zugunsten eines gemeinsamen Blicks auf das Kind und dessen Relevanzen aufgelöst. Auch die Eltern haben in der Wahrnehmung der Fachkräfte den Effekt der Weiterbildung, mehr über die einzelnen Kinder erfahren zu können, als Bereicherung erlebt:

T3:

Ja, also, ich habe auch sehr viele positive Erfahrungen gemacht, also, es hat (.) aber es war eher so während der Zeit der Weiterbildung, wo ich das auch angewendet habe die Methoden und dann noch so (.) ja, also eigentlich so bis zum Sommer war das immer noch (.) also hatte man das Gefühl, das ist (.) also beim Team total angekommen. Alle waren sehr interessiert immer an dem, was ich, was die Ergebnisse waren meiner Auswertungen oder wenn ich Sachen ausgehängt habe. Die Eltern waren total mit dabei und waren, sie waren so sehr dankbar auch hatte ich das Gefühl, dass sie nochmal viel mehr erfahren haben über ihre Kinder auf diese Art.

Die Beachtung von Kinderperspektiven wird nach der Weiterbildung nicht mehr nur auf Partizipation bzw. Mitbestimmung verkürzt, sondern als ein methodisch fundiertes Fremdverstehen und Forschen verstanden: Der Methodenschatz zur Erfassung der Kinderperspektiven steht im Zentrum. In diesem Zusammenhang wird Zeitmangel als stärkste Barriere für die Arbeit mit dem Kinderperspektivenansatz identifiziert und beklagt:

T3:

Und leider ist es auch so, dass es sehr an Zeit mangelt und deswegen auch bisher niemand anderes aus unserem Team irgendwie mal was ausprobiert hat, weil alle sagen: „Äh, hallo? Wann soll ich das noch machen? Das geht gar nicht.“ Und ich auch alles wirklich eher in meiner Freizeit gemacht habe. Also ist Zeit wirklich einfach Fakt irgendwie. Das ist das große Problem und das tut mir auch wahnsinnig leid, weil es mir sehr viel Spaß bringt und sehr viel auch bewirkt hat bei mir schon, da haben wir gestern Abend auch schon darüber gesprochen. Auch mein Umgang im Alltag mit den Kindern nochmal verändert hat, aber, ja, es ist leider nicht so viel umsetzbar, wie ich es mir gewünscht hätte.

Vor der Weiterbildung bestand das zentrale Dilemma darin, wie das Konzept Partizipation in die Praxis überführt werden kann. Nach der Weiterbildung wird die Durchführung der in der Weiterbildung vermittelten Erhebungsmethoden als eine Ermöglichung von Partizipation, welche „noch einen Schritt weiter“ geht, erfahren:

T3:

Aber, wo Du das gerade gesagt hast, das mit Demokratie und Mitbestimmung, und dass dann bestimmte Kinder da nicht immer mitgenommen werden, da muss ich nochmal auch an die Eingangsgruppendifkussion damals denken. Wo ich ja vor allem auch davon ausgegangen bin, dass es eben um Partizipation geht, weil das auch immer so mein Thema bei uns in der Kita ist. Und das fand ich auch sehr interessant, dass das wirklich – also das hat bei mir noch – ist mir nochmal so klar geworden, dass es noch einen Schritt weiter ist, und dass auch diese Partizipation und Demokratie oder wie das ablaufen hat mit Wählen mit Steinchen, dass das auch eher so eine Erwachsenenperspektive ist, dass die Erwachsenen sagen: „So funktioniert das und so machen wir das jetzt. Die lernen das jetzt mal so, die Kinder.“ Und dass aber diese Kinderperspektive einfach nochmal – noch einen Schritt weiter ist und doch nochmal guckt und eben auch Kinder mitnimmt, die sonst vielleicht eher untergehen würden und dann nochmal vielleicht Sachen aufspürt. Oder eben, dass Kinder in so einer Runde nicht immer formulieren können, was sie eigentlich wollen, was eigentlich Sache ist. Das hatten wir ja glaube ich auch schon gehabt. Und dass das eben mit diesen Methoden ganz anders herausgefunden werden kann. Das fand ich doch sehr beeindruckend, durch die Weiterbildung, dass mir das klargeworden ist.

Zentrale Begrifflichkeiten der Dokumentarischen Methode, wie etwa der ‚implizite Sinn‘, werden an den eigenen Erfahrungsraum und Wortschatz angepasst und integriert (siehe unten: „versteckte Botschaft“). Darin zeigt sich, dass es einigen Fachkräften gelungen ist, sich der Dokumentarischen Methode anzunähern und sie in ihre Praxis zu integrieren, um die Perspektiven ihrer Kinder zu fokussieren:

T2:

Dann, eine Kollegin hat eine Beobachtung gemacht, wo dazu aber sagen muss, sie hat es in der Krippe versucht, da habe ich echt den Hut gezogen. Das zu interpretieren war auch sehr schwierig, weil, es hieß ja von vier bis sechs, aber sie hat es versucht in der Krippe und ich habe gesagt, okay, ich gucke mir das an, vielleicht finden wir irgendwas. Ja kann ja sein, vielleicht steckt auch da drin irgendwo eine versteckte Botschaft?

Die Auswertung der Gruppendiskussionen zu Beginn und zum Ende der Weiterbildung deutet an, dass die Beachtung von Kinderperspektiven in der Form, wie sie in der Weiterbildung vermittelt wird, dabei helfen kann, in der KiTa einen interperspektivischen Qualitätsentwicklungsprozess in Gang zu setzen und zu unterstützen: Wurden die Eltern vor der Weiterbildung primär als eine Barriere bei der Verwirk-

lichung von Mitbestimmung im KiTa-Alltag imaginiert, berichten die Fachkräfte nach der Weiterbildung von Eltern, welche die Beachtung von Kinderperspektiven als Bereicherung erfahren haben. Durch die Interviews wird zwar nicht deutlich, ob sich im Anschluss auch weitergehende Gespräche zwischen den Eltern und den pädagogischen Fachkräften entwickelt haben, jedoch lösen sich zumindest zuvor wahrgenommene Fronten im gemeinsamen Fokus auf die Perspektiven der Kinder auf. Kolleg*innen, welche nicht von ihren (starrten) Routinen abweichen möchten, werden dagegen auch nach der Weiterbildung noch als eine Barriere für die Beachtung von Kinderperspektiven wahrgenommen. Die Teilnehmer*innen berichten allerdings auch von positiven Erfahrungen bzw. starkem Interesse auf Seiten ihres Teams. Die Relevanz des Themas der Beteiligung von Kolleg*innen verweist darauf, dass die Teilnehmer*innen während der Weiterbildung Begleitung bei der Implementation des Ansatzes im eigenen Team benötigen. Ein zentrales Ergebnis der Auswertung der Gruppendiskussionen ist, dass der Kinderperspektivenansatz im Zuge der Weiterbildung nicht mehr primär als Partizipationsansatz verstanden wird, sondern als ein methodisch abgesichertes Fremdverstehen der Kinder. Die Fachkräfte realisieren zunehmend, dass der vertiefte Einblick in die Themen, Erfahrungen und Perspektiven der Kinder ihnen ein reichhaltiges Fundament für daran anknüpfende pädagogische Impulse bietet. Der Transfer der qualitativen Erhebungsmethoden in die eigene berufliche Praxis wird von den Teilnehmer*innen größtenteils als Bereicherung erfahren. Dagegen zeichnet sich wie in den Fragebögen Zeitmangel als Hindernis bei der Umsetzung des Kinderperspektivenansatzes ab. Die Begriffe der dokumentarischen Methode machten sich die Teilnehmer*innen teilweise sehr gut zu eigen, was darauf hindeutet, dass der Transfer des rekonstruktiven Interpretationsansatzes der dokumentarischen Methode in die Berufspraxis von pädagogischen Fachkräften gelingen kann.

D.3 Zusammenfassung der Einschätzungen und Berichte der Teilnehmer*innen

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Teilnehmer*innen mit der Weiterbildung überwiegend sehr zufrieden waren und sowohl eine große inhaltliche als auch eine methodische Bereicherung konstatierten. Der Methodenschatz scheint prinzipiell in der frühpädagogischen Praxis gut anschlussfähig zu sein und das Potenzial zu besitzen, den Blick von pädagogischen Fachkräften auf die Routinen und Habitualisierungen der eigenen Arbeit zu schärfen und dazu beizutragen, im Sinne einer forschenden Haltung Neues über die Kinder und die pädagogischen Interaktionen zu erfahren.

So gelangten die Fachkräfte im Laufe der Weiterbildung zur Einsicht, dass nicht die Partizipation, also Mitbestimmung und Beteiligung, im Fokus der Weiterbildung steht, sondern das Erforschen und bessere Verstehen der Perspektiven von Kindern, die dann im Qualitätsdiskurs der Einrichtung geachtet und gleichwertig berücksichtigt werden müssen.

Die Aneignung von forschungsmethodischen Kompetenzen, die diesem Ansatz inhärent sind, erwies sich als prinzipiell möglich, aber auch an zwei Stellen als besonders herausfordernd. Die Erhebungsmethoden scheinen gut anschlussfähig zu sein und von den Fachkräften vergleichsweise leicht umzusetzen. Die erste Herausforderung besteht dann allerdings darin, das dabei entstandene empirische Material auszuwerten, wobei es sich als größtes Problem erwies, über genügend ungestörte Zeit für die Interpretationen zu verfügen. In den Einrichtungen wäre dazu mehr Zeit nötig, aber auch in der Fortbildung könnten (und sollten) für diesen Zweck ein bis zwei Tage mehr vorgesehen werden. Während die unterschiedlichen Dokumentationsformen vielfältig genutzt und in Zusammenarbeit mit den Kindern erstellt wurden, scheint dann die zweite Herausforderung darin zu liegen, in einen Diskurs mit dem Team der Einrichtung zu treten. Auch an dieser Stelle könnte die Weiterbildung noch erweitert werden, indem beispielsweise mindestens zwei Personen aus einem Team weitergebildet werden und Methoden zur partizipativen Umsetzung von Qualitätsentwicklungsprozessen weitergegeben werden. Durch eine weitere forschungsmethodisch geschulte Fachkraft könnte in den Einrichtungen möglicherweise eine höhere Identifikation mit dem Thema erreicht und eine gemeinsame Interpretations- und Diskussionspraxis über die Kinderperspektiven unterstützt werden. Da es sich um eine Weiterbildung einzelner Fachkräfte handelte, liegt die Vermutung nahe, dass die Wirkung weitestgehend auf diese Personen und ihren Umkreis in den Einrichtungen, also betreute Kinder, befreundete Kolleg*innen sowie Eltern der betreuten Kinder, beschränkt bleibt. Je nach Haltung der weiteren Teammitglieder und Leitungskräfte wird diese Wirkung dann noch unterstützt und verstärkt oder gehemmt.

Berücksichtigt man die zeitliche Beschränkung der Weiterbildung (sechs Präsenztage sowie jeweils eine Telefonberatung und ein Praxisbesuch), scheinen doch vor allem zwei Indikatoren auf den Erfolg hinzuweisen: dass alle Teilnehmer*innen angeben, etwas Neues über die Kinder erfahren zu haben, und dass die weit überwiegende Mehrheit (85 %) der Überzeugung ist, bereits Qualitätsentwicklungsprozesse in der eigenen Einrichtung angestoßen zu haben.

E

Anhang



E.1 Literaturverzeichnis

- Arnstein, Sherry R. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 4, S. 216–224.
- Autorengruppe Fachschulwesen (2011). „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie der Autorengruppe Fachschulwesen. WIFF Kooperationen 1. München: DJI.
- Becker-Stoll, Fabienne & Wertfein, Monika (2013). Qualitätsmessung und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. In: Margrit Stamm & Doris Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 845–856.
- Beiner, Friedhelm (2018). Was Kindern zusteht. Janusz Korczaks Pädagogik der Achtung. Inhalt – Methoden – Chancen. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Berufsprofil Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge (2015). Studiengangstag Pädagogik der Kindheit. Online unter: http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/Arbeitskreise/Studiengangstag/Berufsprofil_01.06.2015_END_Kopie.pdf (abgerufen am 25.11.2019).
- Betz, Tanja & Eßer, Florian (2016). Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, S. 301–314.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2014). Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. Berlin.
- Bohnsack, Ralf (2003). Dokumentarische Methode. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki & Michael Meuser (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 40–44.
- Bohnsack, Ralf, Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (2013a). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, Ralf, Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (2013b). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–32.
- Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9. Aufl. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2018). Dokumentarische Methode. In: Ralf Bohnsack, Alexander Geimer & Michael Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 4., vollst. überarb. und erw. Aufl. Opladen, Toronto: Barbara Budrich, S. 52–58.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bollig, Sabine & Kelle, Helga (2014). Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 3, S. 263–279.
- Brumlik, Micha (2013). Kindeswohl und advokatorische Ethik. *EthikJournal*, 2, S. 1–14. Online unter: https://www.ethikjournal.de/fileadmin/user_upload/ethikjournal/Texte_Ausgabe_2_10-2013/Brumlik_Kindeswohl_und_advokatorische_Ethik__EthikJournal_1_2013_2.pdf (abgerufen am 25.11.2019).
- Clark, Alison & Moss, Peter (2001). *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. London: National Children's Bureau.
- Committee on the Rights of the Child (2009). Allgemeine Bemerkung Nr. 12. Das Recht des Kindes, gehört zu werden. Online unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRC/crc_GC_12_de.pdf (abgerufen am 25.11.2019).
- Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter & Pence, Alan (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press.
- Donabedian, Avedis (1980). *The Definition of Quality and Approaches to Its Assessment. Explorations in Quality Assessment and Monitoring*, Band 1. New England: Health Administration Press.
- Friebertshäuser, Barbara (1996). Feldforschende Zugänge zu sozialen Handlungsfeldern. *Möglichkeiten und Grenzen ethnografischer Forschung*. *Neue Praxis*, 1, S. 75–86.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Nentwig-Gesemann, Iris, Pietsch, Stefanie, Köhler, Luisa & Koch, Maraike (2014). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik – Konzepte und Methoden*. Freiburg: FEL-Verlag.
- Hansen, Rüdiger & Knauer, Rainard (2014). *Das Praxisbuch: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Wie pädagogische Fachkräfte Partizipation und Engagement von Kindern fördern*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Hansen, Rüdiger, Knauer, Reingard & Sturzenhecker, Benedikt (2011). *Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!* Berlin: verlag das netz.
- Heil, Julian, Roux, Susanna, Knör, Emely, Thalhofer, Katja & Bertrand, Ulrike (2019). Zur Qualität der Kindertagesbetreuung aus Kindersicht. In: Christian Donie et al. (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Jahrbuch Grundschulforschung* 23, S. 257–262.
- Helfferich, Cornelia (2012). Einleitung. In: Stefanie Bethmann, Cornelia Helfferich, Heiko Hoffmann & Debora Niermann (Hrsg.), *Agency. Die Analyse von Handlungsfähigkeit und Handlungsmacht in qualitativer Sozialforschung und Gesellschaftstheorie*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 9–39.
- Helsper, Werner (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 521–569.

- Helsper, Werner (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Margret Kraul, Winfried Marotzki & Cornelia Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64–102.
- Helsper, Werner & Kolbe, Fritz-Ulrich (2002). Bachelor/Master in der Lehrerbildung — Potential für Innovation oder ihre Verhinderung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, S. 384–400.
- Honig, Michael-Sebastian, Leu, Hans Rudolf & Nissen, Ursula (1996). Kindheit als Sozialisationsphase und als kulturelles Muster. Zur Strukturierung eines Forschungsfeldes. In: Michael-Sebastian Honig, Hans Rudolf Leu & Ursula Nissen (Hrsg.), *Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 9–29.
- Honig, Michael-Sebastian, Lange, Andreas & Leu, Hans Rudolf (1999). *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Honig, Michael-Sebastian, Joos, Magdalena & Schreiber, Norbert (2002). *Perspektivität pädagogischer Qualität. Zwischenbericht der Trierer „Caritas-Studie“*. Arbeitspapier II-05. Online unter: https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Arbeitspapiere/Arbeitspapier5_Perspektivitaet_paedagogischer_Qualitaet.pdf (abgerufen am 25.11.2019).
- Kelle, Helga & Hungerland, Beatrice (2014). Kinder als Akteure – Agency und Kindheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 3, S. 227–232.
- Kultusministerkonferenz (2006): *Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 03.03.2006 zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes*. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_03_03-Rechte-des-Kindes-UN.pdf (abgerufen am 25.02.2020).
- Liegle, Ludwig (2017). *Beziehungspädagogik: Erziehung, Lehren und Lernen als Beziehungspraxis*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Loos, Peter & Schäffer, Burkhard (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Moss, Peter & Urban, Mathias (2010). *Democracy and Experimentation: two fundamental values for education*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Moss, Peter (2015). Über die Qualität hinaus zu einer ethischen und politischen Frühpädagogik. In: Bernhard Kalicki & Catrin Wolff-Marting (Hrsg.), *Qualität in aller Munde. Themen, Positionen, Perspektiven in der kindheitspädagogischen Debatte*. Freiburg u. a.: Herder, S. 31–40.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2002). Gruppendiskussionen mit Kindern. Die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. *Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 2. Online unter: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/27992> (abgerufen am 25.11.2019).
- Nentwig-Gesemann, Iris & Klar, Isabelle (2002). Aktionismus, Regelmäßigkeiten und Regeln im Spiel. *Kinderspielkultur am Beispiel Pokémon. Psychologie und Gesellschaftskritik*, 102/103, Heft II/III, S. 127–158.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2006). Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussionen. In: Ralf Bohnsack, Aglaja Przyborski & Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen: Barbara Budrich, S. 25–44.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2009). Das Gruppendiskussionsverfahren. In: Karin Bock & Ingrid Miethe (Hrsg.), *Handbuch qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit*. Opladen: Barbara Budrich, S. 259–268.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2013a). Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. In: Margrit Stamm & Doris Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 759–770.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2013b). Professionelle Reflexivität. Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 1, S. 10–14.
- Nentwig-Gesemann, Iris & Gerstenberg, Frauke (2014). Gruppeninterviews. In: Angela Tillmann, Sandra Fleischer & Kai-Uwe Hugger (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 273–285.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2017a). Berufsfeldbezogene Forschungskompetenz als Voraussetzung für die Professionalisierung der Frühen Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Hilde von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik*. 2., akt. und überarb. Aufl. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 235–244.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2017b). Gruppendiskussionen mit Kindern. Mit Experten im Gespräch. *TPS*, 3, S. 20–21.
- Nentwig-Gesemann, Iris & Großmaß, Ruth (2017). Kinder als Forschungsobjekte – von den rechtlichen und forschungsethischen Grundlagen zur forschungspraktischen Realisierung. In: Iris Nentwig-Gesemann & Klaus Fröhlich-Gildhoff (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik X*. Freiburg: FEL-Verlag, S. 209–227.
- Nentwig-Gesemann, Iris, Walther, Bastian & Thedinga, Minste (2017). *Kita-Qualität aus Kindersicht – die Quaki-Studie. Abschlussbericht. Eine Studie des DESI-Instituts im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung*. Berlin.
- Nentwig-Gesemann, Iris & Gerstenberg, Frauke (2018). Typen der Interaktionsorganisation in (früh)pädagogischen Settings. In: Ralf Bohnsack, Nora Friederike Hoffmann & Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode: Forschungspraxis und methodologische Grundlagen*. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 131–150.
- Nentwig-Gesemann, Iris, Walther, Bastian & Thedinga, Minste (2018). Kinder als Expert_innen in eigener Sache. Forschungsmethodische und forschungsethische Herausforderungen einer explorativ-rekonstruktiven Studie zu Kita-Qualität aus der Perspektive von Kindern. In: Bianca Bloch et al. (Hrsg.), *Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 192–209.

- Nentwig-Gesemann, Iris, Walther, Bastian, Bakels, Elena & Munk, Lisa-Marie (2019a). Plakat „Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln“. Online unter: www.achtung-kinderperspektiven.de/plakat (abgerufen am 25.11.2019).
- Nentwig-Gesemann, Iris, Walther, Bastian, Bakels, Elena & Munk, Lisa-Marie (2019b). Handreichung „Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln“. Online unter: www.achtung-kinderperspektiven.de/handreichung (abgerufen am 25.11.2019).
- Nentwig-Gesemann, Iris, Walther, Bastian, Bakels, Elena & Munk, Lisa-Marie (2019c). Begleitbroschüre „Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln“. Online unter: www.achtung-kinderperspektiven.de/broschuere (abgerufen am 25.11.2019).
- Nentwig-Gesemann, Iris, Walther, Bastian, Bakels, Elena & Munk, Lisa-Marie (2020a). Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln. Methodenschatz Teil 1: Qualitätsdimensionen aus Kinderperspektiven. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Nentwig-Gesemann, Iris, Walther, Bastian, Bakels, Elena & Munk, Lisa-Marie (2020b). Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln. Methodenschatz Teil 2: Erhebung, Auswertung und Dokumentation von Kinderperspektiven. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Nentwig-Gesemann, Iris, Bakels, Elena, Walther, Bastian & Munk, Lisa-Marie (2020c): Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung. Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Oevermann, Ulrich (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 70–183.
- Prengel, Annedore (2016). Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WIFF Expertisen, Band 47. München.
- Prengel, Annedore (2019a). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Prengel, Annedore (2019b). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Prout, Alan & James, Allison (1990). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In: Alan Prout & Allison James (Hrsg.), *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Routledge, S. 7–33.
- Qvortrup, Jens (1994). Childhood matters – an introduction. In: Jens Qvortrup, Marjatta Bordy, Giovanni Sgritta & Helmut Wintersberger (Hrsg.), *Childhood matters: Social theory, practice and politics*. Aldershot (UK): Avebury Press, S. 1–24.
- Schäffer, Burkhard (2018). Gruppendiskussion. In: Ralf Bohnsack, Alexander Geimer & Michael Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 4., vollst. überarb. und erw. Aufl. Opladen, Toronto: Barbara Budrich, S. 101–106.
- Schröder, Richard (1995). *Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Gestaltung*. Weinheim: Beltz.
- Schütze, Fritz (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns: ein grundlagentheoretischer Aufriß. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1, S. 49–96. Online unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-280748> (abgerufen am 25.02.2020).
- Sommer-Himmel, Roswitha, Titze, Karl & Imhof, Daniela (2016). *Kinder bewerten ihren Kindergarten. Wie Kinder ihren Kindergarten sehen – Instrument und Implementierung von Kinderbefragung in der Kindertageseinrichtung*. Berlin: Dohrmann.
- Tietze, Kim-Oliver (2010). *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. Reinbek: Rowohlt.
- Tietze, Wolfgang & Viernickel, Susanne (Hrsg.) (2007). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

E.2 Über die Autor*innen

Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann

Professorin für Allgemeine und Sozialpädagogik, Schwerpunkt: Frühpädagogik an der Freien Universität Bozen, Fakultät für Bildungswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
Frühpädagogik, Praxeologische Kindheitsforschung, Forschen mit Kindern, Kinderrechte, Qualitätsentwicklung im Kindergarten, Kinder und Natur

E-mail: iris.nentwiggesemann@unibz.it

Bastian Walther

Kindheitspädagoge und Bildungswissenschaftler (M.A.)

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am DESI – Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration sowie Lehrbeauftragter an der Alice Salomon Hochschule Berlin

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
Kindheitspädagogik und Kindheitsforschung, insbesondere im Forschen mit Kindern, Qualität im Ganztage, Freundschaft von Kindern

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

Dr. Elena Bakels

Praktiziert als Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin i.A. am ZGFU

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
Psychotherapie, Psychiatrie-soziologische Forschung, Professions-theoretische Perspektiven und Forschung zu pädagogischen Berufen, Identitätstheorien und -forschung, Rekonstruktive Sozialforschung (insbesondere Dokumentarische Methode)

E-Mail: elena7b@zedat.fu-berlin.de

Lisa-Marie Munk

Erziehungswissenschaftlerin (B.A.)

Mitarbeiterin am DESI im Projekt „Kinder als Akteure der Qualitätsentwicklung in KiTas“, Masterarbeit zu „Erfahrungen und Praktiken des Essens in der KiTa“

Interessen- und Tätigkeitsfelder: Inklusionspädagogische Betreuung, Kinderrechte und Kinderbeteiligungsprojekte

E-Mail: l.munk@desi-sozialforschung-berlin.de

Adresse | Kontakt

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
Telefon +49 5241 81-0

Kathrin Bock-Famulla
Telefon +49 5241 81-81173
kathrin.bock-famulla@bertelsmann-stiftung.de

www.bildung-nextgeneration.de

www.bertelsmann-stiftung.de