



Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung

**Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität
aus der Perspektive von Kindern**

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



DESI – Institut für
Demokratische Entwicklung
und Soziale Integration

| BertelsmannStiftung

Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung

Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern

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

© Februar 2021
Bertelsmann Stiftung, Gütersloh

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

Verantwortlich
Kathrin Bock-Famulla

DOI: 10.11586/2020078

Lektorat
Helga Berger, Gütersloh

Projektfotos
Institut für Demokratische Entwicklung und
Soziale Integration, Berlin

Fotos
Frank Springer, Bielefeld
Jan Voth, Bad Salzuflen

Druck
LUC, Greven

Layout
Dietlind Ehlers, Bielefeld

Danksagung

Der vorliegende Bericht ist das wissenschaftliche Ergebnis des zweijährigen Forschungs- und Praxisentwicklungsprojekts „Kinder als Akteure der Qualitätsentwicklung in KiTas – Forschung, Weiterbildung, Praxisentwicklung“, das von der Bertelsmann Stiftung in Auftrag gegeben wurde. Wir danken der Bertelsmann Stiftung, insbesondere der dortigen Projektleiterin Kathrin Bock-Famulla, für die großzügige Förderung und das in uns gesetzte Vertrauen. Anne Münchow, Lisa Vestring und Kathrin Bock-Famulla haben uns im gesamten Projektverlauf mit großer Geduld und wichtigen Hinweisen begleitet und unterstützt. Marion Schnepf hat für unsere Forschungsphilosophie und die Perspektiven der Kinder eine einzigartige Bildsprache gefunden, die immer mit dem Kinderperspektivenansatz verbunden sein wird. Nicht zuletzt danken wir Helga Berger für das sorgfältige Lektorat und viele wichtige Anmerkungen.

Dass es möglich war, einen fachpolitischen und einen wissenschaftlichen Beirat zu etablieren, die das Projekt konstruktiv-kritisch begleitet haben, hat wesentlich zur Qualitäts sicherung beigetragen. Da in dieser Publikation die Forschung im Zentrum steht, möchten wir uns ganz besonders herzlich bei den Mitgliedern des wissenschaftlichen Beirats bedanken: Kathrin Aghamiri, Marjan Alemzadeh, Klaus Fröhlich-Gildhoff, Christa Preissing, Annedore Prengel, Corinna Schmude und Claus Stieve. Für seine aufmerksame Präsenz und seine inspirierende Rede bei der Zertifikatsübergabe an die weitergebildeten Fachkräfte für Kinderperspektiven danken wir zudem Claus Stieve noch einmal ganz ausdrücklich.

Ohne die KiTas, die ihre Türen für uns und unsere Forschung geöffnet haben, wäre es nicht möglich gewesen, einen so großen Schatz an empirischen Erkenntnissen zusammenzutragen. So bedanken wir uns herzlich bei den Trägern, Leitungen und Fachkräften, die uns Vertrauen geschenkt und mit uns zusammen an dem Ziel gearbeitet haben, Kinder als Akteure im Forschungsprozess und in der Qualitätsentwicklung anzuerkennen, mitwirken und mitbestimmen zu lassen. Ein ganz besonderer Dank gilt auch den Teilnehmer:innen der Weiterbildung „Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln“:

Sie haben mit ihrer engagierten Mitarbeit und ihrer Begeisterung für den Kinderperspektivenansatz dazu beigetragen, dass die im Projekt entwickelten Materialien überhaupt entstehen bzw. besser und anwendungsfreundlicher werden konnten, und haben darüber hinaus auch selbst viele Forschungsbeispiele eingebracht, von denen einige in diesen Forschungsbericht integriert wurden. Darüber hinaus möchten wir auch den Eltern unserer rund 200 teilnehmenden Kinder für ihr Vertrauen danken, ohne deren Einverständnis die Studie nicht realisierbar gewesen wäre. Wir durften die Erfahrung machen, dass Forschung nicht als Fremdkörper im Praxisfeld wahrgenommen wird, sondern die Beteiligten in der Überzeugung kooperieren, dass die Kinder ein Recht auf Gehör und Beteiligung haben.

Unser größter und herzlichster Dank gilt den Kindern, die unser Projekt mit ihrer Begeisterung und Aufgeschlossenheit erst ermöglicht haben. Sie haben uns nicht nur durch ihre KiTas geführt, sondern uns auch mitgenommen auf ihren sehr vielfältigen und unterschiedlichen Wegen, Erfahrungen zu verarbeiten, sich die Welt zu erschließen und an ihrer Gestaltung mitzuwirken. Die Begegnungen mit den Kindern und die Ernsthaftigkeit, mit der sie uns ihre Perspektiven haben verständlicher machen wollen, haben uns immer wieder ermutigt und die Verantwortung vor Augen geführt, die damit verbunden ist, unsere Forschungsergebnisse in den fröhlpädagogischen Diskurs einzuspeisen. Der Forschungsbericht ist den Kindern gewidmet.

Iris Nentwig-Gesemann, Bastian Walther,
Elena Bakels und Lisa-Marie Munk
Brixen und Berlin, Februar 2021

Inhalt

Vorwort	8	F KiTa-Qualität: Qualitätsbereiche und -dimensionen aus der Perspektive von vier- bis sechsjährigen Kindern	35
A Einleitung	10	F.1 Qualitätsbereich: Praktiken der Selbsterkundung und Identitätsentwicklung innerhalb sozialer Gemeinschaften	40
B Der Kinderperspektivenansatz	12	F.1.1 Qualitätsdimension: Sich in verschiedenen Sprachen ausdrücken und Wirklichkeit hervorbringen, damit gehört, gesehen und verstanden werden	41
C Theoretische Verortungen	15	F.1.2 Qualitätsdimension: Sich mit dem Körper, Körperpraktiken und Geschlechtsrollenidentitäten beschäftigen	47
C.1 Kinder als kompetente Akteure und (Forschungs-)Subjekte	16	F.1.3 Qualitätsdimension: Sich als individuelle Persönlichkeit wertgeschätzt fühlen und sichtbar sein	52
C.2 Kinderrechte und Kinderperspektiven	17	F.1.4 Qualitätsdimension: Sich im eigenen Wissen und Können erproben und in „gefährlichen“ Situationen bestehen	57
C.3 Ethik pädagogischer Beziehungen	19	F.2 Qualitätsbereich: Praktiken der Mitgestaltung und Mitbestimmung	63
C.4 Qualität in Kindertageseinrichtungen als interperspektivisches Konstrukt	19	F.2.1 Qualitätsdimension: Mit den eigenen Werken sichtbar sein	64
D Forschungsstand	23	F.2.2 Qualitätsdimension: Sich in der KiTa auskennen	68
D.1 Kita-Qualität aus Kindersicht – die QuaKi-Studie	24	F.2.3 Qualitätsdimension: Sich beteiligen, mitreden und (mit-) entscheiden	72
D.2 Kinderperspektiven in der Qualitätsforschung – empirischer Forschungsstand in Deutschland	24	F.2.4 Qualitätsdimension: Sich mit Beschwerden gehört und berücksichtigt fühlen	77
D.3 Kinderperspektiven in der internationalen Forschungslandschaft	25	F.3 Qualitätsbereich: Praktiken der Peerkultur und Freundschaftspraktiken	82
D.4 Exkurs Wohlbefinden	26	F.3.1 Qualitätsdimension: Sich durch Freund:innen gestärkt und beschützt fühlen	83
E Methodologie und Forschungsdesign	28	F.3.2 Qualitätsdimension: Sich zurückziehen und an „geheimen“ Orten ungestört sein	88
E.1 Dokumentarische Kindheitsforschung	29	F.3.3 Qualitätsdimension: Sich mit Freund:innen Fantasiewelten ausdenken und eine gemeinsame Spielkultur entwickeln	93
E.2 Sample	29		
E.3 Erhebungsmethoden	31		
E.4 Auswertungsmethode	34		

F.4	Qualitätsbereich: Praktiken der Welt- und Lebenserkundung	98	G	Diskussion	162
F.4.1	Qualitätsdimension: Sich als Teil der Natur erleben, sie mit allen Sinnen erfahren und erkunden	99	G.1	Bereiche und Dimensionen von KiTa-Qualität aus Kinderperspektive	163
F.4.2	Qualitätsdimension: Sich mit existenziellen Themen beschäftigen	106	G.2	Qualität und Qualitätsentwicklung in dokumentarischer Perspektive	165
F.4.3	Qualitätsdimension: Sich vielfältige Orte und anregendes Zeug zum Spielen aussuchen	110	G.3	Forschungsethische Reflexionen und Implikationen	167
F.4.4	Qualitätsdimension: Sich frei und raumgreifend bewegen.....	115	G.4	Professionalität.....	170
			H	Fazit	173
F.5	Qualitätsbereich: Praktiken der Beziehungs-gestaltung zu den pädagogischen Fachkräften und Gemeinschaftserleben	120	I	Anhang	175
F.5.1	Qualitätsdimension: Sich in der Beziehung zu den Fachkräften sicher, wertgeschätzt, ermutigt und beschützt fühlen	121	I.1	Transkriptionsregeln	176
F.5.2	Qualitätsdimension: Sich in Bezug auf die eigenen Rechte und Entscheidungen respektiert fühlen	127	I.2	Literatur	176
F.5.3	Qualitätsdimension: Sich durch Regeln, Rituale und Gemeinschaft miteinander verbunden und gesichert fühlen.....	131	I.3	Über die Autor:innen	183
F.6	Qualitätsbereich: Praktiken der Non-Konformität und des spielerischen Umgangs mit ‚Normalität‘	134			
F.6.1	Qualitätsdimension: Sich mit Normen und Regeln beschäftigen und das Überschreiten von Grenzen austesten.....	135			
F.6.2	Qualitätsdimension: Ausnahmen von der Regel erfahren	139			
F.6.3	Qualitätsdimension: Sich von humorvollen Menschen umgeben fühlen und Späße machen	145			
F.7	Qualitätsbereich: Praktiken der Sicherung von Zugehörigkeiten zu Erfahrungsräumen außerhalb der KiTa	151			
F.7.1	Qualitätsdimension: Sich als Mitglied einer Familie und anderer sozialer Gemeinschaften wahrgenommen fühlen.....	152			
F.7.2	Qualitätsdimension: Sich im umgebenden Sozialraum auskennen	158			

Vorwort

*„Das Kind hat das Recht,
ernst genommen,
nach seiner Meinung und
seinem Einverständnis gefragt
zu werden.“*

JANUSZ KORCZAK

Als Pionier der Kinderrechte war Janusz Korczak seiner Zeit weit voraus.

Heute – fast ein Jahrhundert später – ist der Partizipationsbegriff aus keinem Bildungsprogramm mehr wegzudenken, und die UN-Kinderrechtskonvention ist von fast allen Ländern dieser Welt unterzeichnet worden. Man könnte annehmen, dass Janusz Korczaks Worte eine Selbstverständlichkeit geworden sind: Aber nein, so ist es leider noch nicht.

Ein Blick auf den Qualitätsdiskurs zeigt eindrücklich die mangelnde Umsetzung der Kinderrechte. So existieren bereits zahlreiche Methoden und Instrumente, wie KiTa-Qualität erfasst und weiterentwickelt werden kann – die Wünsche und Perspektiven der Kinder werden allerdings nur in den seltensten Fällen mit einbezogen. Sollen Kinderrechte aber keine leeren Worthülsen bleiben, müssen auch die Kinder ihre Perspektiven für eine „gute“ KiTa einbringen können. Da stellt sich zwangsläufig die Frage danach, wie dies gelingen kann. Kinder drücken sich schließlich nicht nur über Sprache aus – sie nutzen verschiedene Formen, um ihre Sichtweisen mit uns zu teilen.

Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung nahm sich das Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration im Rahmen des Forschungs- und Praxisentwicklungsprojektes „Kinder als Akteure der Qualitätsentwicklung in KiTas“ dieser Fragestellung an. Um sich den Perspektiven von Kindern auf KiTa-Qualität zu nähern, wählte das Team um Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann einen praxelogischen Forschungsansatz, der die Praktiken der Kinder – also ihr praktisches Handeln – in den Mittelpunkt stellt. Die Wissenschaftler:innen entwickelten zwölf kreative Methoden, die Kindern vielfältige Möglichkeiten eröffnen, uns an ihren Erfahrungen und Erlebnissen teilhaben zu lassen, und forschten bundesweit mit rund 200 vier- bis sechsjährigen Kindern in 13 KiTas. Die erhobenen Materialien wurden mit der dokumentarischen Methode ausgewertet. Im Fokus standen die Gemeinsamkeiten der Kinder – also die typischen Muster, die immer wiederkehren. Im Ergebnis dieses intensiven Forschungsprozesses liegen nun 23 Qualitätsdimensionen aus Kinderperspektive vor, die wiederum sieben Qualitätsbereichen zugeordnet werden können.

Die vorliegende Studie macht den Weg zu diesen Qualitätsdimensionen auf eindrucksvolle Art nachvollziehbar. Anhand einzelner Erhebungssequenzen gewähren uns die Autor:innen einen Einblick in ihre Interpretationsarbeit und lassen uns damit an ihrer Forschungsreise teilhaben. Wir lernen den Kinderperspektiven-



ansatz kennen, der einen bedeutsamen Beitrag nicht nur für das Forschen mit Kindern leistet, sondern zugleich auch für die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte – sie können nun die entwickelten Methoden nutzen, um sich über die Praxis des Forschens mit Kindern den Kinderperspektiven zu nähern und dabei gleichzeitig ihr professionelles Handeln zu reflektieren. Die Ergebnisse bieten somit sowohl für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte, für die Kindheitsforschung als auch für den Qualitätsdiskurs wichtige Impulse zur Weiterentwicklung.

Wir wünschen Ihnen viel Freude bei der vertieften Auseinandersetzung mit dem Kinderperspektivenansatz und beim Entdecken der vielfältigen kindlichen Ausdrucksformen!

Anette Stein
Director des Programms Bildung und Next Generation der Bertelsmann Stiftung

Kathrin Bock-Famulla
Projektleiterin des Projekts Frühkindliche Bildung, Programm Bildung und Next Generation

A

Einleitung



Die Debatte über Qualität in Kindertageseinrichtungen hat in Deutschland eine lange Tradition und flammt immer wieder auf: Die Einführung des Rechtsanspruchs auf einen KiTa-Platz 1996 (vgl. König 2009, S. 49) und auch das vergleichsweise schlechte Abschneiden von Schüler:innen in internationalen und nationalen Studien (OECD 2001; Baumert 2001) forcieren unterschiedliche Ansätze der Qualitätsverbesserung im Feld der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE). Neben einer Verbesserung der Strukturqualität gilt die Professionalisierung der frühpädagogischen Fachkräfte als ein Schlüsselement der Qualitätsentwicklung. Forciert durch den internationalen Diskurs, wird zunehmend auf das „kompetente System“ verwiesen (Urban et al. 2012), um die subjektzentrierten Konzepte von Professionalisierung, Qualifizierung und Kompetenzentwicklung um eine systemische Perspektive zu ergänzen, die das Zusammenwirken von Akteuren auf den verschiedenen Ebenen innerhalb und außerhalb der KiTa betont.

Die Erfahrungen, Perspektiven, Meinungen und Wünsche von Kindern werden bisher allerdings nicht selbstverständlich und nicht systematisch in die Qualitätsentwicklung (und im Übrigen auch nicht in Evaluationsverfahren) von KiTas einbezogen. Nicht alle Fachkräfte verfügen über die notwendigen (forschungs-)methodischen Werkzeuge, um dem allgemein erklärten Ziel einer forschenden Haltung Kindern gegenüber gerecht werden zu können (vgl. Nentwig-Gesemann 2013b, 2017). Längst noch nicht in allen KiTas stehen Kindern ganz selbstverständlich und strukturell verankert Möglichkeiten zur Verfügung, sich an Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozessen zu beteiligen – und es ist noch immer nicht selbstverständlich, dass Kinder sich beschweren und darauf verlassen können, dass ihre Beschwerden dann auch verbindlich bearbeitet werden. Qualitätsentwicklung in KiTas verzichtet noch weitgehend darauf, die Potenziale der Entwicklungs- und Verbesserungsideen von Kindern zu nutzen. Denken wir Qualität jedoch als ein *interperspektivisches* Konstrukt, das nicht von einer einzigen Akteursgruppe, bzw. adultistisch von Erwachsenen, normiert werden kann, dann sollten Kinder viel mehr als bislang üblich in Qualitätsentwicklungsprozesse einbezogen und damit in ihrem Akteurstatus anerkannt werden.

An dieser kurz skizzierten Ausgangslage setzte das Projekt an, in dessen Zusammenhang auch die hier vorgestellte empirische Studie entstand. Da es sich nicht nur um eine komplexe Forschungsprogrammatik rekonstruktiver Kindheitsforschung handelt, sondern um die Erweiterung von Möglichkeiten der Professionalisierung und der Qualitäts- bzw. Organisationsentwicklung im Feld der FBBE, sprechen wir insgesamt vom *Kinderperspektivenansatz*.

B

Der Kinderperspektivenansatz



Der *Kinderperspektivenansatz* wurde in dem Projekt „Kinder als Akteure der Qualitätsentwicklung in KiTas“¹ ausgearbeitet; er lässt sich in die Entwicklungen der letzten drei Jahrzehnte einordnen: in die sich weiterentwickelnde „neue“ sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung, in der Kinder als in Strukturen, Beziehungen und Geflechten handelnde Akteure gesehen werden, in die Diskussion zur Ausstattung von Kindern mit Rechten durch die UN-Kinderrechtskonvention sowie in die Debatte über Qualität in Kindertageseinrichtungen. Er integriert dabei einen Forschungs- und einen Professionalisierungsstrang: Als praxeologischer *Forschungsansatz*, in dessen Zentrum die Dokumentarische Methode steht (Bohnsack 2017; Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013), stellt er eine differenzierte Methodik für die Kindheitsforschung und die Forschung in der Frühpädagogik bereit (Nentwig-Gesemann 2013a; Nentwig-Gesemann & Nicolai 2014; Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018; Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga 2017, 2018a, 2018b). Das methodische Vorgehen und die Erkenntnisse aus der hier vorgelegten Studie zum Thema KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern stehen für Prinzipien einer *Dokumentarischen Kindheitsforschung*, die auch auf die Bearbeitung anderer Fragestellungen übertragbar sind. Als Element der *Professionalisierung* führt der Kinderperspektivenansatz frühpädagogische Fachkräfte über den Weg der methodischen Qualifizierung in eine forschende Praxis mit Kindern ein (Nentwig-Gesemann 2013b, 2017; vgl. zum Thema Professionalisierung auch Bohnsack 2020 sowie Breitenbach & Nentwig-Gesemann 2013). In diesem Zusammenhang wurde ein „Methodenschatz“ erarbeitet, mit dem sich Fachkräfte im KiTa-Alltag einen Einblick in die Kinderperspektiven erarbeiten können (Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk 2020a und 2020b), sowie eine Weiterbildung zur „Fachkraft für Kinderperspektiven“ entwickelt (Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk 2020c).

Der *Kinderperspektivenansatz* forciert einen Paradigmenwechsel: Es gilt, nicht nur Kinder als zentrale und gleichberechtigte Akteure im Alltag und in der Qualitätsentwicklung von pädagogischen Institutionen und Angeboten anzuerkennen, sondern darüber hinaus frühpädagogischen Fachkräften die methodischen Werkzeuge an die Hand zu geben, um sich selbst, und zwar über die *Praxis des Forschens* mit Kindern, einen reflexiven Blick auf ihr professionelles Handeln zu erarbeiten. Solange ein Zugang zu den Erfahrungen und Perspektiven der Kinder im Bereich des wissenschaftlichen „*Exklusivwissens*“ verortet wird und damit einer Logik des

,Besserwissens‘ folgt,² werden Erzieher:innen lediglich als „Umsetzer:innen‘ ihnen vorgegebener Programme, (Qualitäts-)Kriterien und Methoden adressiert, nicht aber als professionelle Fachkräfte, die über explizite und vor allem implizite Reflexionspotenziale verfügen.

In einer praxeologischen Perspektive sind Professionalität und Reflexivität bzw. Reflexion eng miteinander verbunden: Zum einen ist die von Offenheit und Neugier geprägte, forschende Interaktion mit Kindern immer wieder mit neuen Einsichten, Irritationen und Überraschungen verbunden und forciert damit per se eine implizite oder praktische Reflexion (etwa wenn deutlich wird, dass die Relevanzen und Wünsche der Kinder und eine an reibungslosen Abläufen orientierte Organisationslogik nicht zusammenpassen).³ Teilt ein Fachkräfte-Team diese Erfahrungen und sucht gemeinsam nach einer „praktikablen“ Umgangsweise mit dieser Diskrepanz zwischen Norm und Habitus,⁴ stellt dies eine weitere Reflexionsebene dar.⁵ Zum anderen kann eine forschende Praxis durchaus auch eine Reflexion über die eigenen habituellen Praktiken, über das eingeschliffene und vermeintlich selbstverständliche pädagogische Handeln, anstoßen: Beginnen Fachkräfte beispielsweise darüber nachzudenken, welche Gestaltungs- und Handlungsalternativen es gäbe und wie sie eine Neuorientierung begründen könnten, stellt dies eine dritte Ebene der (nun expliziten resp. theoretisierenden) Reflexion dar.⁶

Der *Kinderperspektivenansatz* bietet mit seiner theoretischen und empirischen Fundierung sowie mit den anwendungsfreundlichen (forschungs-)methodischen Arbeitsmaterialien (Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk 2020a, 2020b) einen (forschungs-)praktisch erprobten „Methodenschatz“ an, um sich dem Nachvollziehen und besseren Verstehen der Erfahrungen, Praktiken und Orientierungen von Kindern anzunähern. Damit stellt er eine sehr gute Grundlage für die Anbahnung und Stärkung einer forschenden Haltung von

2 Luhmann (1992, S. 508 ff.) spricht von einer „Hierarchisierung des Besserwissens“, welche mit dem un hinterfragten Anspruch verbunden ist, Praktiker:innen aus der Sicht von Wissenschaft und Forschung die Kriterien für „professionelles“ Handeln vorzugeben und damit Professionalisierung als hierarchischen und nicht als dialogischen Prozess anzulegen (vgl. auch Bohnsack 2020, S. 127 ff.).

3 Die im Methodenschatz II (Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk 2020b) eingeführten Methoden der Erhebung, Auswertung und Dokumentation von Kinderperspektiven stellen Fachkräfte bzw. Fachkräfte-Teams forschungsmethodische Zugänge bereit, um selbst zu forschenden Praktiker:innen zu werden.

4 Zur „notorischen Diskrepanz von konjunktiver und kommunikativer Logik“, von Habitus und Norm, und dem damit verbundenen Spannungsverhältnis vgl. ausführlich Bohnsack 2017, S. 54 ff. In dem genannten Beispiel ist im Speziellen die Relation von Handlungspraxis einerseits und institutionalisierten Normen andererseits angesprochen.

5 Die im Methodenschatz I (Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk 2020a) mit jeder Qualitätsdimension verbundenen „Reflexionsfragen für die interperspektivische Entwicklung von Qualität“ wurden eben mit dem Ziel entwickelt, KiTa-Teams Gesprächs- und Diskussionsanlässe über pädagogische Qualität anzubieten.

6 Eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Potenzialen praktischer oder impliziter Reflexion findet sich in Bohnsack 2020, vor allem im Kapitel 6.

1 Das Forschungs- und Praxisentwicklungsprojekt „Kinder als Akteure der Qualitätsentwicklung in KiTas“ (Januar 2018 bis Dezember 2019) wurde von der Bertelsmann Stiftung in Auftrag gegeben (www.achtung-kinderperspektiven.de).

frühpädagogischen Fachkräften dar (Nentwig-Gesemann 2013b, 2017) – und zwar über den Weg der forschenden *Praxis*. Professionstheoretisch reflektiert, kann dies eine Entwicklung forcieren, in der Fachkräfte in KiTas zu „Wissensarbeiter:innen“ einer innovativen Berufspraxis werden, die in der Lage sind, nicht nur wissenschaftliches Wissen ‚anzuwenden‘, sondern auch Wissen zu transformieren und neue, eigene Wissensbestände im praktischen Vollzug zu generieren (North, Güldenberg & Dick 2016, S. 125; vgl. auch Cloos & Nentwig-Gesemann 2020). Mit diesem Professionalisierungspotenzial stellt der *Kinderperspektivenansatz* auch einen Beitrag zu einer Organisationsentwicklung dar, in der die frühpädagogischen Fachkräfte als diejenigen anerkannt und geachtet werden, die Tag für Tag Qualität in der Interaktion mit den Kindern (und den Familien) hervorbringen, sichern und schließlich im oben beschriebenen Sinne auf verschiedenen Ebenen reflektieren und weiterentwickeln (zu den Implikationen des Kinderperspektivenansatzes für die Professionalisierung vgl. den Diskussionsteil dieses Forschungsberichts).

Der hier vorliegende Forschungsbericht fokussiert den *Kinderperspektivenansatz* als multimethodischen *Forschungsansatz*, der in der rekonstruktiven Forschung mit Kindern für eine breite Palette von Themen und Fragestellungen genutzt werden kann. Präsentiert werden nicht nur differenzierte Ergebnisse zum Thema KiTa-Qualität aus Kinderperspektive, sondern auch die empirischen Rekonstruktionen mit der Dokumentarischen Methode. Die umfangreichen Beispiele dienen der Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse und ihrer methodischen Generierung – von der reflektierenden Interpretation über die Komparation zur Typisierung derjenigen Erfahrungen, Praktiken und Relevanzen der Kinder, die für sie im Mittelpunkt stehen, wenn es um KiTa-Qualität geht.

Die initiale Forschungsfrage der Studie war – angesichts des hier nach wie vor bestehenden Forschungsdefizits (vgl. das Kapitel zum Forschungsstand) – ebenso breit wie grundlegend: Was macht eine KiTa aus den (expliziten und vor allem impliziten) Perspektiven der Kinder zu einer ‚guten‘ KiTa? Worauf freuen sie sich, wenn sie morgens auf dem Weg in die Einrichtung sind, und was bereitet ihnen immer wieder Kummer? Welche situativen oder immer wiederkehrenden Erfahrungen stehen im positiven Horizont, welche im negativen Gegenhorizont? Welche Lieblingsorte und -spiele lassen sich identifizieren? Was wünschen sich die Kinder für die Gestaltung des Alltags und besonderer Anlässe? Welche Rolle spielen aus ihrer Sicht die pädagogischen Fachkräfte für ihr Wohlbefinden im Alltag? Worüber beschweren sich die Kinder, und welche Verbesserungsvorschläge haben sie?

Dem umfangreichen empirischen Teil stellen wir zunächst einige zentrale theoretische Bezüge und Verortungen voran, die uns im Forschungsverlauf begleitet haben. Im Anschluss daran wird der Forschungsstand skizziert, wobei hier vor allem auf internationale Studien rekurriert werden kann. Da die Erhebungsmethoden des *Kinderperspektivenansatzes* und die Interpretationsschritte der Dokumentarischen Methode zur Analyse des empirischen Materials im Methodenschlüssel II (Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk 2020b) sehr ausführlich dargestellt werden, beschränken wir uns im Methodenkapitel dieses Forschungsberichts auf eine sehr knappe Darstellung. Nach einer Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse der Studie werden nicht nur deren Relevanz für die Frühpädagogik, sondern auch die Implikationen des Kinderperspektivenansatzes für Professionalisierung und Qualitätsentwicklung im Feld der FBBe herausgearbeitet sowie forschungsethische Leitlinien für die Forschung mit Kindern formuliert.

C

Theoretische Verortungen



Kinder in Forschungsprozessen und in der interperspektivischen Entwicklung von Qualität in KiTas als gleichberechtigt anzuerkennen und einzubeziehen – und damit ihren ‚Stimmen‘ Gehör zu verschaffen – beruht auf dem grundlegenden Anspruch, die Erfahrungen, Praktiken und Orientierungen von Kindern als sozialen Akteuren ernst zu nehmen. Die metanormative Leitlinie des *Kinderperspektivenansatzes* (als Forschungs- und Praxisforschungsansatz) konstituiert sich zum einen aus den Kinderrechten und zum anderen aus interaktionsethischen Reflexionen zur Hervorbringung und Ausgestaltung der generationalen Ordnung (in fröhlpädagogischen Einrichtungen und in der Kindheitsforschung). So stellt sich in KiTas als Kontexten, die von einer doppelten Rahmungshoheit geprägt sind – einer organisationalen und einer generationalen (vgl. Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018; Nentwig-Gesemann, Walther & Munk 2020) –, immer wieder die Frage, ob Kinder als prinzipiell gleichwertige Interakteure überhaupt gesehen, (an-)erkannt und geachtet werden. Wird ihr Recht darauf, dass ihre Perspektiven bei allen Belangen, die sie direkt oder indirekt betreffen, angemessen einbezogen werden, geachtet? Welche (Spiel-)Räume werden ihnen für die Ausgestaltung der Gleichaltigenbeziehungen und kinderkulturelle Praktiken eröffnet bzw. beschnitten?

Müssen sich Kinder den organisationalen Normen und Zwängen sowie der Handlungs- und Deutungsmächtigkeit der Erwachsenen in machtstrukturierten Interaktionen fügen, oder sind sie an Gestaltungs-, Diskussions-, Aushandlungs- und Veränderungsprozessen beteiligt? Auch in Forschungsprozessen muss die generationale Ordnung zwischen Erwachsenen und Kindern ausgestaltet werden, und auch hier stellen sich die Fragen danach, ob dies in dialogorientierten oder machtstrukturierten Interaktionsmodi geschieht, ob dem Recht der Kinder auf Gehör im und Beteiligung am Forschungsprozess angemessen Genüge getan wird und ob forschungsethischen Grundsätzen (Nentwig-Gesemann & Großmaß 2017) mehr Gewicht beigemessen wird als forschungsökonomischen Zwängen.

C.1 Kinder als kompetente Akteure und (Forschungs-)Subjekte

Erst mit einem Verständnis von Kindern als sozialen Akteuren, das sich im Rahmen der Neuen Kindheitsforschung („New Childhood Studies“) seit Anfang der 90er Jahre durchgesetzt hat, wird die eigenständige Bedeutung der Lebensphase Kindheit anerkannt und werden Kinder als „Personen aus eigenem Recht“ (Honig, Leu & Nissen 1996) betrachtet, die als Subjekte und als konjunktive Gemeinschaft(-en) nicht

nur an Bildungs- und Sozialisationsprozessen, sondern auch an der Herstellung von Wirklichkeit(-en) eigenständig handelnd beteiligt sind.

Prout und James formulierten dies folgendermaßen: „Children are and must be seen as active in the construction and determination of their own social lives, the lives of those around them and of the societies in which they live. Children are not just the passive subjects of social structures and processes“ (Prout & James 1990, S. 8). Somit wurden Kinder nicht mehr nur als Entwicklungswesen, als „Menschen in Vorbereitung“ (Honig, Joos & Schreiber 2002), angesehen, sondern zunehmend als Akteure im Hier und Jetzt, die handlungsfähig sind und im Sinne von Korczak ein „Recht auf den heutigen Tag“ haben. Qvortrup (1994, 2005) brachte diesen Paradigmenwechsel des Bildes vom Kind auf den Punkt, indem er einforderte, Kinder als „human beings“ (Seiende) und nicht als „human becomings“ (Werdende) zu betrachten.

Auch Dahlberg, Moss und Pence rahmten Kinder als soziale Akteure, die als „co-constructors“ auf ihr eigenes Leben, andere Menschen und die Welt um sie herum Einfluss nehmen. Sie betonten zudem, dass Kinder in Lernprozessen nicht passive Rezipient:innen, sondern aktive und ihr Erfahrungswissen einbringende Lernende sind: „Children are social actors, participating in constructing and determining their own lives, but also the lives of those around them and the societies in which they live, and contributing to learning as agents build on experiential knowledge. In short, they have agency“ (Dahlberg, Moss & Pence 1999, S. 49).

Die weite Verbreitung und Akzeptanz des Konzeptes „Agency“ in der Kindheitsforschung hat auch zu Kontroversen geführt: Pädagog:innen und Sozialisationstheoretiker:innen warfen den Protagonist:innen dieser Forschungsrichtung „antipädagogische Mentalitäten“ (Zinnecker 1996, S. 46) sowie ein Abstreiten der Erziehungs- und Schutzbedürftigkeit von Kindern vor (vgl. dazu ausführlicher z.B. Müller-Giebeler o. J.). Gewarnt wurde auch vor einer Essenzialisierung der Agency von Kindern (Hengst & Zeiher 2005) und einer Romantisierung von Kindheit (Kelle & Hungerland 2014, S. 229; Betz & Eßer 2016, S. 309), in deren Folge nicht mehr kritisch reflektiert wird, dass Kinder nur so viel Agency haben bzw. entwickeln können, wie ihnen dies durch Strukturen, Institutionen und Erwachsene zugestanden und ermöglicht wird. Nimmt man Agency als gegeben an, geraten demzufolge Ungleichheiten, Ordnungen und Strukturen, die das Leben von Kindern prägen, aus dem Blick. Kelle und Hungerland (2014) erachten daher vor allem *relationale* Perspektiven auf Agency als theoretisch gewinnbringend,

„die agency nicht als Voraussetzung, sondern als Ergebnis sozialer Beziehungen und Geflechte ansehen“ (ebd., S. 229). Dazu schlagen Bollig und Kelle (2014) eine „differentielle“ Agency-Forschung vor, die sich generationalen Ordnungen zuwendet und deren „Herausforderung darin [liegt,] zu fragen, in welcher Weise die Beiträge, Wirkungen und Gestaltungsspielräume von Kindern in ihrer Teilhabe an Praktiken konzipiert werden können“ (ebd., S. 275). Nentwig-Gesemann und Großmaß (2017) übertragen dies auf das Forschen mit Kindern und fragen danach, „in welchen (Beziehungs-) Strukturen Kinder (und im Übrigen auch die Erwachsenen) welche Möglichkeiten haben, sich zu äußern, gehört zu werden, sich zu beteiligen und Dinge, die sie betreffen, konkret mitzugestalten – es geht also um die Frage, wie Agency (von wem) ermöglicht oder behindert, wie sie hergestellt wird“ (ebd., S. 215). Auch in Forschungssituationen gilt es demnach immer wieder kritisch zu reflektieren, welche Beteiligungs- und Einflussmöglichkeiten Kinder haben und wie sich dies mit welchen Gütekriterien von Forschung verträgt.

Eine kritische Reflexion des Konstrukts der Agency von Kindern war in der hier vorgelegten, in der praxeologischen Wissenssoziologie fundierten Studie in zweierlei Hinsicht wichtig: Kinder in pädagogischen Kontexten (und damit auch in der Qualitätsentwicklung) als mit Rechten ausgestattete Akteure und Ko-Konstrukteure zu betrachten, wie dies für den Kinderperspektivenansatz gilt, ist weder mit einer Verengung des (forschenden) Blicks auf die Peer-Interaktionen noch mit einer solchen auf die Fachkraft-Kind-Interaktionen verbunden. Die pädagogische (und generationierende) Praxis, die in KiTas Tag für Tag in den Interaktionen von Fachkräften und Kindern hervorgebracht wird, ist vielmehr eingebettet in ein institutionelles bzw. organisationales Milieu, das wiederum von aktuellen gesellschaftlichen Vorstellungen und Erwartungen an die Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) durchdrungen ist. Auch das Peer-Milieu, also der konjunktive Erfahrungsraum der Kinder in einer KiTa, ist ein Element der Mehrdimensionalität von Milieus, in die Kinder und Kind-Sein eingebettet sind. So war die leitende Forschungsfrage nicht die danach, *was* die Kinder wie zum Ausdruck bringen, sondern die, *in welchen* organisationalen und interaktionalen Kontexten sie *was wie* zum Ausdruck bringen.

Die Frage der Agency von Kindern war auch in Bezug auf die Forschungsmethoden und die Gestaltung der Beziehungen zwischen den Forscher:innen und den Kindern relevant: Den Kindern wurde durch die Vielfalt und Offenheit der Erhebungsmethoden und das konsequente Sich-Einlassen auf *ihre* Themen und Relevanzen (vgl. Abschnitt E.3) ein hohes Maß an Selbstverantwortung und Beteiligung am

Forschungsprozess ermöglicht. Das Prinzip der Offenheit und der möglichst wenigen (und dann in den Analysen immer mit interpretierten und reflektierten) Eingriffe der Forscher:innen in den Relevanzrahmen und die Ausdrucksweisen der Kinder gewährleistete ein hohes Maß an *Gültigkeit*, also an Angemessenheit und Adäquanz, mit der empirisch tatsächlich das Erfahrungswissen der Kinder rekonstruiert werden konnte.⁷

Alle Erhebungssituationen bzw. -methoden waren zudem von einer grundlegenden Forschungs- und Gesprächsführungshaltung Kindern gegenüber geprägt:

- Die Kinder haben das Recht, jederzeit aus einer Erhebungssituation auszusteigen oder sich nicht zu beteiligen.
- Sie werden als Expert:innen ihrer Lebenswelt anerkannt – die Forscher:innen bemühen sich um eine methodisch kontrollierte Fremdheitshaltung.
- Die Kinder werden durch möglichst offene und erzählgenerierende Fragen dazu angeregt, ausführliche Erzählungen und Beschreibungen zu entfalten; dabei werden sie in der eigenwilligen, möglicherweise nicht chronologischen Strukturierung ihrer Schilderungen nicht gestört.
- Das engagierte und lebhafte, selbstläufige Austauschen von Sichtweisen und Argumenten unter den Kindern wird angeregt, geachtet und gefördert; kollektive Assoziationsketten in der Kindergruppe – auch wenn diese zunächst für den:die Erwachsene:n unverständlich bleiben – werden nicht unterbrochen.
- Die Forscher:innen bringen Themen ein, überlassen es aber den Kindern, über das zu reden, was sie selbst daran beschäftigt und bewegt.
- Die Kinder haben jederzeit die Möglichkeit, aus dem verbalen Diskurs auszusteigen und in den Modus der korporierten, also nicht-verbalen Praxis zu wechseln, um ein Thema weiter zu bearbeiten.
- Die Forscher:innen lassen sich von den Kindern in Spiele und Gespräche verwickeln und verzichten dabei auf suggestive, bewertende oder die Themen lenkende Fragen bzw. Impulse (vgl. Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga 2018b, S. 200).

C.2 Kinderrechte und Kinderperspektiven

Parallel zum Aufkommen der „New Childhood Studies“ vollzog sich mit der Verabschiedung der UN-Kinderrechtskonvention ein weiterer entscheidender Schritt im Übergang von der Moderne mit dem Bild vom Kind als „Objekt von

⁷ Zu Gütekriterien qualitativer Kindheitsforschung vgl. Nentwig-Gesemann 2010, 2013.

Erziehung und Bildung“ hin zur postmodernen Vorstellung des Kindes als eines (Rechts-)Subjekts (Maywald 2016, S. 35). Die UN-Kinderrechtskonvention verbrieft Kindern bestimmte, unteilbare und universelle Rechte, für deren Umsetzung die Erwachsenen in die Pflicht genommen werden (ebd., S. 29). Diese Rahmung lässt sich vom „Bedürfnisansatz“ („Needs-based-Approach“) abgrenzen, der darauf fokussiert, den subjektiven und situationsabhängigen Bedürfnissen von Kindern gerecht zu werden, ihnen Hilfe und „private Wohltätigkeit“ zukommen zu lassen, während der „Rechteansatz“ („Rights-based-Approach“) eine verbindliche, gesetzliche Verpflichtung vorsieht, die Menschenrechte der Kinder zu achten und ihnen damit Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit zu garantieren (ebd., S. 111 ff.).

In der UN-Kinderrechtskonvention werden die allgemeinen Menschenrechte aus der spezifischen Perspektive von Kindern formuliert. Jedes Kind ist von Beginn an Träger eigener Rechte. Es muss diese Rechte nicht erwerben oder sich verdienen, die Erwachsenen gewähren oder schenken sie ihm nicht, sie stehen ihm vielmehr – völlig unabhängig von bestimmten Eigenschaften – zu. „Die Würde des Menschen ist unantastbar“ (Art. 1 Abs. 1 Satz 1 GG) heißt: Die Würde des Kindes ist unantastbar. Sozialphilosophisch bedeutet das: Jeder Mensch, jedes Kind existiert um seiner selbst willen und hat ein Anrecht auf Respekt – es gilt, die freie Entfaltung seiner einzigartigen Persönlichkeit zu schützen. Die vier Kernprinzipien der Kinderrechtskonvention lassen sich wie folgt zusammenfassen: Vorrang des Kindeswohls (im Original: „best interests of the child“); Recht auf Gleichbehandlung bzw. Nicht-Diskriminierung; Recht auf Leben, bestmögliche Entwicklung, Gesundheit und Bildung; Recht auf Gehör, Meinungsfreiheit und Beteiligung.

Den zentralen und zugleich umstrittensten Bezugspunkt der Kinderrechte sieht Maywald im Begriff des Kindeswohls (ebd., S. 22). Darunter lässt sich die Frage fassen, was „gut“ für ein Kind ist bzw., wie Maywald es ausdrückt, „was einem Kind guttut und was es will“ (ebd.). Dem Wohl des Kindes wird grundsätzlich sowohl in der UN-Kinderrechtskonvention als auch im deutschen Familienrecht Vorrang eingeräumt. So formuliert die Kinderrechtskonvention in Artikel 3 Absatz I: „Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.“ Auch Krappmann (2013, S. 2) betont die Bedeutung des Kindeswohls als übergreifendes Recht des Kindes und konstatiert zugleich das Problem, dass Menschen, die sich um Kinder kümmern, oft zu schnell behaupten, in ihren

Entscheidungen stets deren Wohl berücksichtigt zu haben, ohne aber ihr Vorgehen reflektiert, mit den Erwartungen der Kinder abgestimmt oder gegen Alternativen abgewogen zu haben (ebd., S. 3).

Auf die Frage, was „gut“ für ein Kind ist, lässt sich keine schnelle Antwort geben, denn es gilt, sowohl die Universalität des Kindeswohls anzuerkennen als auch die Verschiedenheit von Kindern und ihren Lebenssituationen in Rechnung zu stellen. So handelt es sich beim Kindeswohl um einen unbestimmten Rechtsbegriff, der nicht allgemein definiert ist und immer einer Interpretation im Einzelfall bedarf. Damit ist das Konstrukt des Kindeswohls gleichwohl nicht inhaltslos, wie Krappmann (2013, S. 4) verdeutlicht; vielmehr wird seine Bedeutung in den Artikeln der Konvention in den Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechten ausgeführt. Zudem lasse die Konvention auf diese Weise „kulturell und lokal sensible Auslegungen der Rechte von Kindern“ (ebd., S. 4 f.) zu. Der Autor weist in diesem Zusammenhang auch auf die etwas ungünstige Übersetzung des Artikels 3 ins Deutsche hin, in dem im Unterschied zum englischen „best interests“ vom „Kindeswohl“ gesprochen wird. So drückten die „Interessen des Kindes“ besser aus, dass Kinder Subjekte mit eigenen Meinungen und Zielen sind, deren Themen und Sichtweisen einbezogen und berücksichtigt werden müssen. Auch Maywald (2016, S. 23) nimmt Erwachsene in die Verantwortung, herauszufinden, was jeweils im „besten Interesse“ des Kindes ist bzw. die „für das Kind jeweils günstigste Handlungsalternative“ (ebd., S. 24) darstellt.

Schließlich betonen sowohl Krappmann als auch Maywald den Kindeswillen als integralen Bestandteil des Kindeswohls. Auch wenn sich, wie Maywald (2016, S. 22) konstatiert, das Kindeswohl selbstverständlich nicht im Willen des Kindes erschöpft, schließt es doch immer die Berücksichtigung des Kindeswillens ein, was in Artikel 12 Absatz 1 der UN-Kinderrechtskonvention festgelegt ist: „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“ (UN-Kinderrechtskonvention 1989). Hier wird zum einen die enge Verknüpfung mit dem Recht von Kindern auf Gehör deutlich. Zum anderen ist die Problematik einer Reduzierung auf (vor allem sprachlich) explizierbare Willensäußerungen erkennbar, die wir in der Dokumentarischen Methode als Orientierungsschemata bezeichnen.

Wie die „Allgemeine Bemerkung“ zu diesem Artikel verdeutlicht (Committee on the Rights of the Child 2009), ist die Formulierung „das Kind, das fähig ist, sich eine eigene Mei-

nung zu bilden“ nicht als Einschränkung zu sehen, sondern als Verpflichtung, herauszufinden und zu berücksichtigen, was die jeweiligen Fähigkeiten von Kindern sind, sie dabei möglichst hoch einzuschätzen und sich dann an ihnen zu orientieren. Kinder verfügen also über das Recht, sich zu äußern und gehört zu werden. Dieses Recht darf nicht pauschal durch die von den Erwachsenen präferierte Kommunikationsform oder die Unterstellung zumeist am Alter festgemachter mangelnder Kompetenz eingeschränkt werden. Dies würde nicht zuletzt dem Anspruch der Inklusion grundlegend zuwiderlaufen. Zudem ist zu gewährleisten, dass Kinder tatsächlich über alle Aspekte derjenigen Angelegenheiten, die sie betreffen, informiert sind und ihnen keine Informationen vorenthalten werden. Es müssen vielmehr Formen gefunden werden, auch sehr junge Kinder – möglicherweise mit non-verbalen Kommunikationsformen – über alle sie unmittelbar und auch mittelbar betreffenden Angelegenheiten zu informieren und ihnen ‚Gehör‘ zu verschaffen. Die Meinungen der Kinder ernsthaft zu „berücksichtigen“ gilt ohne Einschränkungen: Auch – bzw. gerade dann – wenn die Perspektiven, Vorstellungen und Bedürfnisse der Kinder denjenigen der Erwachsenen *nicht* entsprechen, müssen sie in Diskussions-, Aushandlungs- und Gestaltungsprozesse einbezogen werden.

Aus den Paragraphen zum Vorrang des Kindeswohls und dem Recht auf Gehör ergibt sich ein Auftrag an die Forschung sowie die Praxisreflexion und -entwicklung in Kindertageseinrichtungen: Soll das Wohl von Kindern vorrangig berücksichtigt und ihnen Gehör verschafft werden, müssen Wege gefunden werden, wie ihre Äußerungen und Perspektiven, ihre Praktiken und Orientierungen, ihre Bedarfe und Bedürfnisse erfasst und (besser) verstanden werden können. Dies ist die Voraussetzung dafür, dass die Stimmen der Kinder in einer interperspektivisch angelegten Praxis- bzw. Qualitätsentwicklung ebenso ernst genommen werden wie diejenigen von Eltern und Fachkräften.

C.3 Ethik pädagogischer Beziehungen

Im Kontext einer fröhpädagogischen Perspektive ergibt sich aus dem *Kinderperspektivenansatz* die Frage, wie ein ‚gutes‘ und glückliches Leben aller Kinder und die Achtung ihrer Rechte in einer weitgehend von Erwachsenen ausgestalteten und dominierten Gesellschaft möglich sind. Eine zentrale Grundlage stellen hier die „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ dar, die in einer Arbeitsgruppe rund um die Professorin Annedore Prengel ausgearbeitet wurden (Deutsches Institut für Menschenrechte et al. 2017; Prengel 2019). Hier gelingt es in beispielhafter Art und Weise, nicht nur für die immense Bedeutung der Qualität von päd-

agogischen Beziehungen zu sensibilisieren, sondern auch ihren ethisch verpflichtenden Charakter hervorzuheben. Im Sinne der Reckahner Reflexionen ist es ethisch unzulässig,

- dass Kinder diskriminierend, respektlos, demütigend, übergriffig oder unhöflich behandelt werden,
- dass ihre Produkte und Leistungen entwertend und entmutigend kommentiert werden,
- dass auf ihr Verhalten herabsetzend, überwältigend⁸ oder ausgrenzend reagiert wird und
- dass verbale, tätliche oder mediale Verletzungen zwischen Kindern ignoriert werden.

Während hier die (nicht) gelingende Beziehungspraxis im Vordergrund steht und damit die Verantwortung für eine an den Kinderrechten orientierte Pädagogik vor allem bei den pädagogischen Fachkräften gesehen wird, gilt es im Rahmen einer dokumentarischen Kindheitsforschung, nicht nur die Frage zu stellen, ob Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern dialogorientiert oder machtstrukturiert sind – ob Kinder z.B. regelmäßig degradiert werden –, sondern auch strukturellen Prinzipien nachzugehen. Sind in einer KiTa beispielsweise Orte, Zeiten und Verfahren des Mitbestimmens und Sich-Beschwerens selbstverständlich verankert, und ist damit eine dialogische Beschäftigung mit unterschiedlichen Orientierungen strukturell abgesichert? Oder wird Metakommunikation, z.B. durch vermeintlich unveränderbare Rituale, systematisch eliminiert, sodass KiTa-Abläufe reibungslos ‚funktionieren‘ und eine hierarchisch-machtstrukturierte Instruktions- und Interventionspraxis gar nicht mehr sichtbar ist?⁹ In diesem Sinne betrachten wir die Be- bzw. Missachtung ethischer Grundsätze in pädagogischen Beziehungen als eine wichtige Konstituente der für KiTas typischen organisationalen und generationalen Rahmungshoheit und damit auch als entscheidend für das Erleben der Kinder.

C.4 Qualität in Kindertageseinrichtungen als interperspektivisches Konstrukt

Nachdem 1996 der Rechtsanspruch auf einen KiTa-Platz eingeführt wurde und sich damit die Zahl der KiTa-Plätze kontinuierlich erhöhte, forcierte dies auch eine neue und noch immer anhaltende Debatte über ‚gute‘ pädagogische

⁸ „Überwältigendes“ Verhalten dokumentiert sich beispielsweise darin, dass Erwachsene für sich beanspruchen, besser zu wissen, was Kinder meinen oder wollen, dass sie für Kinder sprechen, dass sie Kinder mit Zuwendung, Sorgen, Erwartungen etc. überhäufen oder sie für ihre Zwecke und Bedürfnisse vereinnahmen. Es handelt sich um eine adultistische Form der Diskriminierung.

⁹ Vgl. zu den Konstituenten von Machtbeziehungen und dem Prinzip der strukturellen Invisibilisierung Bohnsack 2017, S. 246 ff.

Qualität und die dafür notwendigen Voraussetzungen. So forderten beispielsweise im Kontext der Diskussion um die Einführung bundeseinheitlicher Qualitätsstandards Träger, Gewerkschaften und Verbände sowie Elternvertreter:innen in einer gemeinsamen Erklärung, dem quantitativen Ausbau der Betreuungsplätze eine „Weiterentwicklung der Qualität“ folgen zu lassen, um jedem Kind das „Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ zu gewährleisten und eine „dauerhafte Qualitätssicherung und weiterentwicklung“ abzusichern (AGF 2017).

Konkret gefordert wurde nicht nur eine Verbesserung der Strukturqualität, z.B. die Gruppengröße und die Fachkraft-Kind-Relation betreffend, sondern auch die *verbindliche Orientierung an Qualitätsstandards*, die die Berücksichtigung der in der UN-Kinderrechtskonvention festgeschriebenen Kinderrechte oder auch die „verantwortungsbewusste Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ zwischen Fachkräften und Eltern gewährleisten. Im 2018 verabschiedeten KiTa-Qualitäts- und Teilhabeverbesserungsgesetz (KiQuTG) ist ein ganzes Bündel an unterschiedlichen Maßnahmen enthalten, die für sich beanspruchen, die KiTa-Qualität zu verbessern: Sie reichen von einem „guten Fachkraft-Kind-Schlüssel“ über die „Gewinnung und Sicherung qualifizierter Fachkräfte“ und die Verbesserung der „Gestaltung der in der Kindertagesbetreuung genutzten Räumlichkeiten“ bis hin zur Förderung der sprachlichen Bildung.

Als zentrales Qualitätskonstrukt, auf das sich bis heute vorrangig bezogen wird, lässt sich dasjenige von Tietze ausmachen, in dem pädagogische Qualität folgendermaßen gefasst wird: „Pädagogische Qualität in einem Kindergarten [...] ist dann gegeben, wenn die jeweiligen pädagogischen Orientierungen, Strukturen und Prozesse das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklung und Bildung der Kinder in diesen Bereichen aktuell wie auch auf Zukunft gerichtet fördern und die Familien in ihrer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe unterstützen“ (Tietze 2008). Dabei konstatiert die Gruppe um Tietze, dass mit dieser Fassung von Qualität „eine gewisse Verengung“ einhergeht, „indem andere, durchaus auch berechtigte Sichtweisen, wie sie auf multifunktionale Gebilde von verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen immer wieder entwickelt werden, ausgeblendet werden“ (Tietze et al. 1998, S. 21).

Hieran schließen sich unmittelbar Fragen an, die mit der Komplexität, aber auch Unschärfe des Begriffs ‚Qualität‘ zu tun haben: Woher stammen die Kriterien, die als Qualitätsmaßstäbe gesetzt werden, wie werden sie begründet? Wie lange können einmal festgelegte Kriterien Gültigkeit

beanspruchen? Wie wird, innerhalb welcher organisationaler Rahmungen, in der alltäglichen Praxis (welche) *pädagogische Qualität* interaktiv tatsächlich hervorgebracht? Vor allem aber: Aus wessen Perspektive wird Qualität beschrieben und bewertet, wer darf dabei mitreden und wer nicht? Wird hier den Kindern das Gehör geschenkt, das ihnen rechtlich verbrieft ist?

Da *Qualität* ein komplexer, sehr unterschiedlich ausbuchstabierter ‚Containerbegriff‘ ist, werden im Folgenden drei Systematisierungsmöglichkeiten des Konstrukts Qualität skizziert, um den Anspruch der *Qualitätsentwicklung* unter Berücksichtigung der Kinderperspektiven in spezifischer Weise zu präzisieren.

Auf einer **ersten Systematisierungsebene** kann Qualität zum einen als *deskriptiv-analytischer Begriff* gefasst werden: Hier steht dann die Beschreibung der Beschaffenheit eines Sachverhalts im Zentrum. Ein *evaluativer Qualitätsbegriff* fokussiert zum zweiten die kriteriengeleitete Bewertung eines Sachverhalts (anhand wie auch immer vorab festgelegter Kriterien). Im Sinne eines *operativen bzw. performativen Qualitätsbegriffs* wird schließlich zum dritten die Herstellung und Veränderung bzw. Optimierung eines Sachverhalts in den Blick genommen. Diese unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen können durchaus als sich ergänzend verstanden werden, wenn man Qualitätserfassung und Entwicklung als einen zirkulären, die Dimensionen verknüpfenden Prozess von Beschreiben, Bewerten und Optimieren konzipiert.

Würde *Qualität* lediglich als *Beschaffenheit* gefasst, würde außer Acht gelassen, dass pädagogisches Handeln immer einen Bezug zu historisch und kulturell bedingten Werten aufweist, dass es an Theorien und Forschungsergebnisse anknüpft und zudem auch in politischen und interaktionistischen Prämissen verwurzelt ist, beispielsweise Demokratiebildung und einen grundlegend anerkennenden und wertschätzenden Umgang mit Kindern und ihren Rechten anstrebt. Hier bliebe dann offen, an welchen Zielvorstellungen sich Qualitätsentwicklung überhaupt orientiert und wie dies begründet werden kann. Wenn alles, was geschieht, in seiner Eigenart „Qualität“ wäre, erübrigte sich letztlich der Begriff.

Würde *Qualität* lediglich als *Standardisierung*, als *Erzeugen einer Konformität von Outcomes mit vorgegebenen Erwartungsmaßstäben*, betrachtet, würde zum einen nichts über Qualität als Kategorie des ‚Geschehens‘ in Erfahrung gebracht werden können, nichts also darüber, wie das Pädagogische – das grundlegend ein (in KiTas organisational gerahmtes) Interaktionsgeschehen ist – hergestellt wird. Zum anderen würde der dynamische, nach Veränderung bzw. Verbesserung

nung strebende Charakter von Qualität vernachlässigt, denn festgelegte Kriterienkataloge können nur das als Qualität erfassen – und damit mitkonstruieren –, was sie vorab schon als qualitätsrelevanten Gegenstand festgelegt haben. Während Evaluationsforschung erforscht, ob Pädagogik bewirkt, was man von ihr erwartet, muss sich Qualitätsforschung im Kern der Frage zuwenden, „wie Pädagogik bewirkt, was sie leistet“ (Honig, Joos & Schreiber 2004, S. 17).

Bezieht man die *performative Dimension von Qualität* ein, wird die Rekonstruktion der interaktiven Herstellungsprozesse pädagogischer Qualität fokussiert. Qualität wird dann als empirische Erscheinung gefasst, deren Logik – Honig (2002, S. 13) spricht auch von „sozialer Grammatik“ – zu verstehen ist, um ihre Wirkmechanismen und auch deren Kontingenz verstehen zu können. Dabei muss hier einbezogen werden, dass Qualität nicht nur auf der Ebene eines Gruppen- oder Organisationszusammenhangs interaktiv hergestellt wird – also auf der Ebene der *performativen Logik* –, sondern auch von einer *propositionalen Logik* durchdrungen ist: von gesellschaftlichen, normativen Erwartungen, Rollen und Common-Sense-Theorien. Im Aufeinandertreffen beider Dimensionen entsteht ein grundlegendes, „notorisches“ Spannungsverhältnis zwischen Norm und Habitus (vgl. Bohnsack 2017, S. 102 ff.). Qualitätserfassung und -entwicklung muss immer auch dieses Spannungsverhältnis in den Blick nehmen und berücksichtigen.

Die Perspektive auf pädagogische Qualität vervollständigt sich noch, wenn der Qualitätsbegriff durch eine weitere Dimension ergänzt wird, die Harvey und Green (2000) als „Transformation“ gefasst haben. In einem *transformativen Verständnis von Qualität* geht es um Weiterentwicklung, um das Vorantreiben von Qualitätsentwicklung auf der Grundlage von immer wieder transparent gemachten und begründeten Kriterien: Wie kann Pädagogik bewirken, was sie, aus der Perspektive verschiedener Akteursgruppen, zu bewirken anstrebt? Erst das Offenlegen von Kriterien ermöglicht einen kritischen Diskurs, wie er für demokratische Prozesse essenziell ist.

Eine **zweite Systematisierungsebene** ist für die Konzipierung von Qualitätserfassung und -entwicklung außerordentlich folgenreich: Wird Qualitätsentwicklung eher ergebnisorientiert als Wertsteigerung bzw. Ergebnisverbesserung verstanden oder eher als Prozess des Empowerments? Geht es also primär um eine Verbesserung bzw. Erhöhung des Outputs, im Sinne einer Wertsteigerung (etwa das bessere Abschneiden in standardisierten Schulleistungstests)? Wer legt innerhalb dieser funktionalistischen Logik die Ziele fest? Oder geht es um Ermächtigung, um Empowerment der beteiligten Akteure bzw. Akteursgruppen im Sinne einer Erhöhung des Grades an

Selbst- und Mitbestimmung? Auch hier ist die Frage, wem welcher Grad an Selbstbestimmung und Mitwirkung eingeräumt wird, von größter Bedeutung. Wie wird also abgesichert, dass die Ziele von Transformationsprozessen nicht subjektiv, willkürlich, einseitig machtvoll festgelegt werden, sondern von allen Beteiligten ausgehandelt und zudem auf ihre Anschlussfähigkeit an wissenschaftlich fundierte Theorien und Erkenntnisse geprüft werden?

Eine **dritte Systematisierungsebene** ergibt sich vor allem aus der Frage, *wer* sich – knüpft man an die transformative Komponente von Qualitätsentwicklung an – an der Formulierung von Kriterien beteiligen kann, an denen sich die Einschätzung und Weiterentwicklung von Qualität ausrichten kann bzw. soll. Da Qualität ein multiperspektivisches Konstrukt ist, also je nach Perspektive etwas anderes darunter verstanden werden kann, könnte die Idee einer *interperspektivischen Betrachtungsweise* und Erfassung von Qualität neue Impulse in den Qualitätsdiskurs einbringen. Der Begriff der *Interperspektivität* soll verdeutlichen, dass eine Kontur von Qualität nicht auf der Grundlage nebeneinanderstehender und weitgehend unvermittelter Perspektiven ausgearbeitet wird, sondern auf der Grundlage einer partizipativ und diskursiv – nicht notwendigerweise konsensuell – angelegten Aushandlung von Qualitätsstandards mit orientierender Wirkkraft.

Interperspektivität steht auch einem Qualitätsverständnis entgegen, das davon ausgeht, Qualität sei je nach Situation und Standort des Betrachters unterschiedlich, also immer *relativ*: Qualitätsentwicklung würde dann in Beliebigkeit, Machtkampf oder Willkür enden. Haben wir es mit einem „*organisationalen Rahmungsverlust*“ (Bohnsack 2020, S. 103) zu tun, liegt also keine die Praxis der Professionalen sicher und damit verlässlich orientierende Handlungs- und Anforderungsstruktur vor, sind die konstitutiven Bedingungen für Professionalität nicht gegeben, denn hier „*lässt sich die Interaktion zwischen den beruflichen Akteur*innen und der Klientel von den generalisierten Verhaltenserwartungen der rechtlich-administrativen Rollenbeziehungen und/oder Programme der Fachlichkeit (im Sinn der Erst-Codierungen)*“ (ebd.).

Erkennen wir an, dass es im frühpädagogischen Feld eine Vielzahl von relevanten Akteuren bzw. Akteursgruppen gibt, die eine eigene, jeweils standortverbundene Perspektive auf Qualität haben, ist entscheidend, wem Gehör geschenkt wird und wer „*ein Wort mitzureden*“ hat, wenn es um die Herstellung, Bewertung und Weiterentwicklung von Qualität geht. Nicht nur Träger, Fachkräfte, Eltern und Kinder sind potenzielle – unmittelbare oder mittelbare – Akteure von Qualitätsentwicklung; vielmehr wirkt sich auch der wissen-

schaftliche Erkenntnisstand (z. B. über Programmatiken und Methoden) auf das aus, was unter ‚guter‘ Qualität verstanden und hervorgebracht wird. Schließlich stellen sozialräumliche und organisationsbezogene strukturelle Rahmenbedingungen ebenfalls relevante Einflussfaktoren auf das dar, was als Qualität im fröhlpädagogischen Alltag realisiert wird.

Eine konsequent *interperspektivisch* konzipierte Qualitätsentwicklung impliziert, dass es weder für die praktische Herstellung von Qualität und die Qualitätsentwicklung noch für den empirischen Zugang zu Qualität ausreicht, wenn die verschiedenen Perspektiven nebeneinander gedacht und behandelt werden. Vielmehr muss es darum gehen, das Zusammenspiel der verschiedenen Ebenen und Akteursgruppen, die wechselseitigen Wirkmechanismen und Spannungsfelder zwischen Norm und Habitus, die bei ihrem Aufeinandertreffen entstehen, in den Blick zu nehmen. Die Kernprinzipien einer solchen Qualitätsentwicklung sind Transparenz, Diskurs und Kompromissfreundlichkeit.

Im Kontext der theoretischen Perspektive der *Praxeologischen Wissenssoziologie* und der methodischen Arbeitsweise der *Dokumentarischen Methode* gehen wir davon aus, dass dieses Feld einer Vielfalt von Ebenen und Akteuren zutiefst dadurch geprägt ist, dass die Orientierungen und Praktiken der Akteure sich innerhalb normativer Erwartungshorizonte (wissenschaftliche Theorien und Erkenntnisse, aktuelle Programmatiken und Methoden der FBBE, organisationale Regeln und Normen) und in Auseinandersetzung mit diesen entwickeln. Gesellschaftlich, historisch, kulturell sowie organisational geprägte Qualitäts- und damit auch Rollenerwartungen und -normen auf der einen Seite treffen auf das konjektive Erfahrungswissen von Akteuren, ihre habitualisierten und weitgehend prä-reflexiven Muster des Denkens, Deutens und Handelns (Orientierungsrahmen im engeren Sinne) auf der anderen Seite. Die Eigenart professioneller Interaktionssysteme (z. B. Unterricht oder Arbeit mit einer KiTa-Gruppe) und ihrer habitualen Auseinandersetzung mit den oben genannten Erst-Codierungen (im Sinne eines Orientierungsrahmens im weiteren Sinne) sind Ergebnis der Bearbeitung dieser Spannungsverhältnisse, mit denen Akteure umgehen, die sie austarieren und aushandeln müssen. Die Herstellung, Einschätzung und Entwicklung von Qualität vollzieht sich in eben dieser „notorischen Diskrepanz“ zwischen Norm und Habitus (Bohnsack 2017, S. 103) und zudem in einem mehrdimensionalen Feld, in dem unterschiedliche, nicht zwangsläufig kongruente Normative auf ebenfalls ganz unterschiedliche und nicht einheitliche habitualen Orientierungen treffen – z. B. auf sehr verschiedene Elterngruppen oder auf die unterschiedlichen Orientierungsrahmen der Fachkräfte und der Kinder.

D

Forschungsstand



Im Rahmen der „New Childhood Studies“ wurde auch die Notwendigkeit deutlich, Methoden zu entwickeln, mit denen die Perspektiven von Kindern rekonstruiert werden können. So diskutiert die moderne Kindheitsforschung seit gut zwei Jahrzehnten den Anspruch, aus der Perspektive von Kindern zu forschen (Honig, Lange & Leu 1999). Dabei werden Kinder zunehmend als aktive Mit-Gestalter:innen von Forschungssituationen anerkannt, die in ihren Rechten und Kompetenzen ernst genommen werden müssen. Inzwischen liegt 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). Im Folgenden wird zunächst die Studie „Kita-Qualität aus Kindersicht – QuaKi“¹⁰ beschrieben, die den inhaltlichen und methodischen Ausgangspunkt für das Projekt „Kinder als Akteure der Qualitätsentwicklung“ und die damit einhergehende Forschung mit Kindern zum Thema Qualität darstellte. Anschließend wird auf wichtige deutsche sowie internationale Untersuchungen hingewiesen, die sich mit den Perspektiven von Kindern in Bezug auf die Qualitätsentwicklung von KiTas beschäftigen.

D.1 Kita-Qualität aus Kindersicht – die QuaKi-Studie

Die explorative Studie „Kita-Qualität aus Kindersicht – QuaKi“ (Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga 2017) knüpfte vor allem an qualitative Ansätze der Kindheitsforschung aus dem internationalen Bereich sowie an umfangreiche Vorarbeiten der Forschungsgruppe im Rahmen einer Dokumentarischen Kindheitsforschung (vgl. für einen Überblick Nentwig-Gesemann 2013a) an. In der QuaKi-Studie wurden, wenn auch mit einem noch kleinen Sample, erste 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 (Gruppendiskussionen, KiTa-Führungen, teilnehmende und videobasierte Beobachtungen, Malinterviews) und rekonst-

¹⁰ Die Studie „Kita-Qualität aus Kindersicht“ wurde vom Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung von April 2016 bis März 2017 im Rahmen des Programms Qualität vor Ort durchgeführt. Das Programm Qualität vor Ort wird gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und die Jacobs Foundation.

rukтивes, erkenntnisgenerierendes Vorgehen (Dokumentarische Methode) konnten auf der Grundlage von Erhebungen in sechs von Fachexpert:innen empfohlenen Einrichtungen mit „guter Praxis“ in unterschiedlichen Schwerpunkten zehn Qualitätsdimensionen¹¹ aus Kindersicht rekonstruiert werden. Die in dieser Studie erarbeiteten, aus Kindersicht relevanten Qualitätsdimensionen konnten drei allgemeinen, theoretisch und empirisch bereits vielfach begründeten, Leitzielen frühpädagogischer Arbeit zugeordnet werden: Individualität und Zugehörigkeit, Kompetenzerleben sowie Autonomie und Partizipation (Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga 2017, S. 26 und 86).

Die vorliegende Studie schloss an die QuaKi-Studie an, ergänzte 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.

D.2 Kinderperspektiven in der Qualitätsforschung – empirischer Forschungsstand in Deutschland

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. Das in Deutschland am häufigsten angewandte Instrument ist die Kindergarten-Einschätz-Skala (KES-R), die auf der in den 80er Jahren entwickelten Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) beruht (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 also einen „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

¹¹ Wenn wir in diesem Bericht von „Qualitätsdimensionen“ zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern sprechen, handelt es sich um die rekonstruierten Orientierungsfiguren von vier- bis sechsjährigen Kindern im Hinblick auf die Frage, was in ihrer Perspektive eine „gute“ KiTa ist. Diese Orientierungsfiguren sind jeweils zwischen positiven und negativen (Gegen-)Horizonten „aufgespannt“, und ihre Rekonstruktion beruht vorwiegend auf dem impliziten, praktischen Erfahrungswissen der Kinder (wenngleich Orientierungsschemata, z. B. die Frage nach ihrer Zufriedenheit, ebenfalls in die Ausformulierung der Dimension einbezogen wurden).

nicht geeignet, im eigentlichen Sinne erkenntnisgenerierend zu wirken: Im Verborgenen liegende und den Erwachsenen irrelevant erscheinende Erfahrungen und Orientierungen von Kindern können mit dem KbiK nicht erschlossen werden. Pionierin eines offenen, *qualitativen Forschungszugangs* zu KiTa-Qualität aus Kindersicht war 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 von Susanna Roux gegründeten Forschungsgruppe im Projekt „KiKi – Qualität der Kinderbetreuung aus Kindersicht“ (Heil et al. 2019) erneut Methoden erprobt, mit denen die Einschätzung von Qualität durch 5- bis 6-jährige Kinder erfolgen kann. Dabei stehen die Qualitätsbereiche Spielen und Lernen besonders im Fokus.

D.3 Kinderperspektiven in der internationalen Forschungslandschaft

Im internationalen Kontext lassen sich hingegen etwas mehr Ansätze finden, Kinder als kompetente Auskunftgeber:innen in Sachen Qualität einzubeziehen: In einer isländischen Studie von Einarsdottir (2005) wurden, ausgehend von der Arbeit von Clark und Moss (2001) und ihrer „Mosaik-Methode“, verschiedene Erhebungsmethoden mit 22 Vorschulkindern erprobt. Neben Paar- und Kleingruppeninterviews wurden Kinderzeichnungen und Fotografien von Kindern ausgewertet und eine Befragung so durchgeführt, dass die Kinder bewertende Fragen zu ihrer Einrichtung innerhalb eines Kartenspiels beantworten konnten (Einarsdottir 2005, S. 473 f.). Die Erkenntnisse, die mit diesem offenen, multimethodischen, nicht an vorab formulierten Qualitätskriterien orientierten Vorgehen gewonnen wurden, weisen einige Parallelen zu den Ergebnissen der QuaKi-Studie (Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga 2017) auf: Kinder heben vor allem die sozialen Beziehungen in der Peer-Interaktion und das Spiel mit anderen Kindern als bedeutsam hervor. Insgesamt wurden vor allem verschiedene Formen des ungestörten SpieLens, kreativen Betätigens und Bewegens positiv bewertet. Zudem war es den Kindern wichtig, selbst entscheiden zu können, was sie tun, und dementsprechend Aktivitäten zu vermeiden, in denen sie still sein müssen und sich nicht bewegen dürfen (Einarsdottir 2005, S. 478 ff.).

In einer weiteren Studie der Autorin wurden Erstklässler:innen aus zwei Grundschulen zu ihren Erfahrungen im Kindergarten befragt (Einarsdottir 2011). In Paar- und Triointerviews und mithilfe von anschließenden Zeichnungen wurden die Kinder nach unvergesslichen Momenten und besonders

positiven bzw. negativen Erfahrungen gefragt: Hier wurde vor allem von den besten Freund:innen und Spielen mit den Peers, vom Außenbereich und der Ausstattung des Spielplatzes sowie von ungewöhnlichen Ereignissen wie Ausflügen, Besuchen und besonderen Aktivitäten erzählt. Deutlich wird hier der Wert einer erzählgenerierenden Vorgehensweise, wie sie auch in der QuaKi-Studie forschungsleitend war: Sie ermöglicht es Kindern, sich auf ihre existenziellen Erlebniszentren zu konzentrieren und einen vertieften Einblick in ihre Erlebnisse und Erfahrungen zu gewinnen.

Ein multimethodischer und offener Zugang wurde ebenfalls in der finnischen Arbeit von Puroila, Estola und Syrjälä (2012) gewählt: Über anderthalb Jahre wurden in drei Gruppen verschiedener Kindertageseinrichtungen narrative Episoden aufgezeichnet und im Hinblick auf die Frage nach dem Wohlbefinden der Kinder ausgewertet. Kindliches Wohlbefinden nehmen die Autorinnen dabei als Indikator für Qualität aus Kindersicht an. Anhand von drei Grundbedürfnissen des Wohlbefindens von Kindern, „having“ (über materielle Ressourcen verfügen), „loving“ (soziale Beziehungen pflegen) und „being“ (anerkanntes Mitglied der Gesellschaft sein), analysierten die Autorinnen im Alltag aufgezeichnete Gespräche, Gefühlsausdrücke, Handlungen, Körpersprache, Spiele und ästhetische Ausdrucksformen der Kinder (ebd., S. 349). Erzählungen, die aus der Perspektive der Kinder positiv konnotiert waren, bezogen sich auf eine anregende und befähigende materielle Umgebung, responsive Erwachsene, gute Freund:innen und Möglichkeiten zur sinnvollen und bedeutsamen Beschäftigung. Negativ konnotierte Narrationen bezogen sich dagegen auf unflexible institutionelle Strukturen, das Getrenntsein von Erwachsenen, Exklusionserfahrungen in der Peer-Group sowie die Erfahrung, nicht als Subjekt respektiert zu werden (ebd., S. 359). Auch hier erweist sich das explorative, qualitativ-rekonstruktive Vorgehen also als ausgesprochen ertragreich im Hinblick auf die Generierung von Erkenntnissen zur Perspektive der Kinder auf KiTa-Qualität.

Sheridan und Pramling Samuelsson (2001) wählten in einer schwedischen Gemeinde drei Kindergärten, denen in einer externen Evaluation niedrige, und drei, denen hohe Qualität bescheinigt worden war, aus und interviewten 39 fünfjährige Kinder aus diesen sechs Einrichtungen zu ihren Perspektiven. Im Zentrum stand dabei die Frage, ob und wann die Kinder den Eindruck haben, Einfluss nehmen und mitbestimmen zu können. Die Kinder sahen ihre größten (Mit)Entscheidungsbefugnisse in Bezug auf das Spielen mit anderen Kindern, ihre Aktivitäten und Dinge, die ihnen persönlich gehören. Allerdings sahen sie kaum Einflussmöglichkeiten bei organisationalen Strukturen, Ritualen und Regeln und den Ange-

boten der Fachkräfte. Sheridan und Pramling Samuelsson ziehen daraus die Schlussfolgerung: „For a pre-school to evaluated as high quality, children's practice of democracy should include most activities and processes that are going on in pre-school and not just embrace what goes on between them. For an enhancement of quality in pre-school, the children must therefore be able to exercise influence in a far wider area than they seem to do at present“ (ebd., S. 188).

Hypothesengenerierende Studien, die das subjektive Wohlbefinden aus Kindersicht erarbeiten, existieren bisher nicht für die Altersgruppe der Vier- bis Sechsjährigen. Allerdings beschäftigen sich Fattore, Mason und Watson (2009) in einer australischen Studie intensiv mit dem Konstrukt des Wohlbefindens (well-being) aus der Sicht von 8 bis 15 Jahre alten Kindern und Jugendlichen. Die Ergebnisse sind also nicht ohne Weiteres übertragbar, aber nichtsdestotrotz methodisch und inhaltlich anschlussfähig. So befragten die Autor:innen Kinder und Jugendliche zunächst in Gruppendiskussionen und Interviews zu ihrem Wohlbefinden, führten dann erneut vertiefende Interviews zu den von den Forschenden identifizierten Themen und ließen die Kinder schließlich kreative Projekte ihrer Wahl zu einem für sie wichtigen Themenbereich im Kontext Wohlbefinden durchführen, wie z.B. Collagen, Fotografien, Zeichnungen oder Tagebuch (ebd., S. 59). Im Ergebnis konnten drei übergreifende Bereiche des Wohlbefindens aus Sicht der Befragten herausgearbeitet werden, die die Forscher:innen als „positive sense of self“, „agency“ und „security“ bezeichnen (ebd., S. 61).

Sandseter und Seland (2016, 2018) befragten schließlich 171 vier- bis sechsjährige norwegische Kinder mittels strukturiertem Fragebogeninterview nach ihrem Konstrukt des subjektiven Wohlbefindens im Kindergarten, welches von den Autorinnen in den vier Komponenten ‚Aktivitäten‘, ‚Beteiligungsmöglichkeiten‘, ‚Beziehungen zu anderen Kindern und zu Fachkräften‘ sowie ‚physische Umgebung‘ vorgegeben war. Den norwegischen Kindern konnte dabei ein überwiegend hohes allgemeines Wohlbefinden im Kindergarten attestiert werden, was auch grundsätzlich mit den einbezogenen Unterkategorien korrespondierte. Die Forscherinnen konnten beispielsweise nachweisen, dass eine positive Bewertung der Innen- und Außenräume mit einem höheren Wohlbefinden einhergeht (Sandseter & Seland 2016, S. 928). Zudem scheint besonders der Aufenthalt im Freien von den norwegischen Kindern geschätzt zu werden, weil ihnen dort mehr Autonomie zugestanden wird als in den Innenräumen. Die Autorinnen stellen dabei die These auf, dass die Kinder auch deshalb die Außenräume mehr schätzen, weil sie dort ‚illegalen‘, ein bisschen riskanten und aufregenden Tätigkeiten nachgehen können. Auch Ausflüge

und Mahlzeiten erweisen sich der Studie zufolge als wichtige Faktoren für das Wohlbefinden der Kinder (ebd.). In einer zweiten Publikation arbeiteten die Forscherinnen die Bedeutung von positiven Beziehungen sowohl zu Fachkräften als auch zu anderen Kindern heraus (Sandseter & Seland 2018, S. 1598 f.). So wird es von den befragten Kindern besonders positiv bewertet, wenn es andere Kinder gibt, die sie mögen, wenn Kinder gut miteinander umgehen und wenn sie positive Beziehungen zu den Fachkräften unterhalten können. Demgegenüber korreliert die Erfahrung, von anderen Kindern belästigt oder geärgert zu werden, negativ mit dem allgemeinen Wohlbefinden in der KiTa (ebd.).

Vor allem die multimethodisch und hypothesengenerierend angelegten Ansätze von Clark & Moss (2001), Einarsdotir (2005), Fattore, Mason & Watson (2009) und Puroila, Estola & Syrjälä (2012) weisen einige Parallelen zu der hier vorgelegten Forschung im Rahmen des Projekts „Kinder als Akteure der Qualitätsentwicklung in KiTas“ und zu dem von uns konzipierten *Kinderperspektivenansatz* auf.

D.4 Exkurs Wohlbefinden

Was für Kinder ein ‚gutes‘ Leben ausmacht, wird in psychologischer und ökonomischer Tradition unter verschiedenen Begriffen, wie Wohlbefinden, Well-Being, (Lebens-)Zufriedenheit, Quality of Life, Capability-Approach, Glück oder Happiness, verhandelt und in den verschiedenen Konzepten jeweils unterschiedlich gefasst bzw. operationalisiert (vgl. Ben-Arieh, Casas, Frønes & Korbin 2014). Allgemein wird unter Wohlbefinden ein *individueller* oder *kollektiver* Zustand oder Prozess verstanden, sich selbst, andere und entsprechende Lebensumstände als positiv zu erleben. Zudem kann zwischen *momentanem/aktuellem* und *habituellem* Wohlbefinden sowie zwischen *objektivem* und *subjektivem* Wohlbefinden unterschieden werden.

Objektives Wohlbefinden

Lange wurde, vor allem in einer skandinavischen Forschungstradition, das Wohlergehen von Kindern an ‚objektiven‘, materiellen und leicht quantifizierbaren Kriterien, wie Bruttoinlandsprodukt, Familieneinkommen oder Arbeitslosenzahlen, festgemacht. Später kamen weitere Kriterien, z.B. aus den Bereichen Gesundheit und Bildung dazu, die das Konstrukt ausdifferenzierten (Andresen, Hurrelmann & TNS Infratest Sozialforschung 2013, S. 28; Gerleigner & Langmeyer 2017, S. 62). Für Konstrukte des objektiven Wohlbefindens werden aus allgemeinen Theorien für das Wohlbefinden als relevant identifizierte Faktoren abgeleitet.

Dies zielt auf die Generierung schnell abfragbarer Kriterien, um (internationale) Vergleichbarkeit herzustellen und Ranglisten zu produzieren bzw. die Entwicklung der Lebensqualität von Kindern über die Zeit nachzuvollziehen und überwachen zu können (Monitoringfunktion).

Subjektives Wohlbefinden

Während ‚objektive‘ Kriterien des Wohlbefindens durch allgemein verfügbare statistische Daten zur gesundheitlichen, materiellen oder schulischen Lage bedient werden, werden Menschen zur Erfassung des subjektiven Wohlbefindens selbst befragt. Dies trägt der Tatsache Rechnung, dass ‚objektive‘ Wohlfahrtsaspekte nicht zwangsläufig mit dem subjektiven Wohlbefinden übereinstimmen (Gerleigner & Langmeyer 2017, S. 62), also Menschen glücklich sein können, die unter objektiv schlechten Bedingungen leben, wie auch umgekehrt unter objektiv guten Bedingungen lebende Menschen sich unglücklich fühlen können (Axford, Jodrell & Hobbs 2014, S. 2714 f.).

Wie in der Einführung zum Handbuch „Child Well-Being“ erläutert wird, steht die Well-Being-Forschung noch am Anfang, wenn es darum geht, Kinder systematisch einzubeziehen: „Researchers are only starting to ‚listen to children‘, to ‚discover‘ their opinions and evaluations, to recognize that children’s points of view may be different from adults, and to understand that it is no longer clear who ‚is right‘ [...]“ (Ben-Arieh, Casas, Frønes & Korbin 2014, S. 18f.). Versuche, Indikatoren für subjektives Wohlbefinden mit Kindern zusammen zu erarbeiten, existieren durchaus (Crivello, Camfield & Woodhead 2009; Fattore, Mason & Watson 2009), beziehen sich aber überwiegend auf Kinder im Schulalter und zudem nicht spezifisch auf die Erfahrungen in Kindertageseinrichtungen.

Nach Kosher und Ben-Arieh (2017, S. 258) werden im Hinblick auf allgemeines Wohlbefinden Einschätzungen zum eigenen Leben, Bewertungen von allgemeiner Zufriedenheit (*cognitive*), individuelle emotionale Faktoren (*affective*) sowie die grundsätzliche psychische Verfassung und Stabilität (*psychological*) einbezogen. Bradshaw und Richardson differenzieren das subjektive Wohlbefinden für eine UNICEF-Studie als „personal well-being, well-being at school und self-defined health“ (2009, S. 327) und fassen dies neben „health, children’s relationships, material situation, risk and safety, education, housing and environment“ (ebd., S. 320) als eines von sieben Kriterien für kindliches Wohlbefinden insgesamt.

Die World-Vision-Studie erfasst subjektives Wohlbefinden mittels vorab definierter Kriterien als „die Zufriedenheit mit dem eigenen Leben, Beziehungen zu Familie und Freun-

den, allgemeines Wohlbefinden in der Schule und subjektiv empfundene Gesundheit“ (Andresen, Hurrelmann & TNS Infratest Sozialforschung 2013, S. 30). Auch in der Studie „Children’s Worlds+“ (Andresen & Möller 2019) wird Wohlbefinden als Ausdruck eines Zusammenspiels verschiedener Dimensionen und Indikatoren konzipiert: „In der Regel wird Child Well-Being daher über mehrere Dimensionen wie Bildung, materielle Lage, Qualität von Beziehungen oder Sicherheit bestimmt. Damit wird der Versuch unternommen, konzeptionell einen Zugang zur Komplexität der Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen in verschiedenen sozialen Kontexten zu erhalten“ (ebd., S. 16).

Grundsätzlich wird in diesen Studien also die Notwendigkeit anerkannt, Kinder selbst zu ihren subjektiven Einschätzungen der Lebensqualität zu befragen und diese als Ausgangspunkt zu nehmen, wenn es darum gehen soll, das Wohlbefinden von Kindern aus ihren Perspektiven zu erfassen (Ben-Arieh, Casas, Frønes & Korbin 2014, S. 18). Allerdings sind auch diese psychologischen Konzepte zum Zweck der Standardisierung und Vergleichbarkeit inhaltlich geschlossen und können nur das messen, was sie abfragen. Jedes Konstrukt und jede Skala zum subjektiven Wohlbefinden fragt zudem andere Aspekte ab und gewichtet diese unterschiedlich. Aus der Perspektive einer praxeologisch fundierten dokumentarischen Kindheitsforschung ist es besonders kritisch zu betrachten, dass die Kinder zumeist nach dem Grad ihrer Zufriedenheit gefragt werden und damit ihr implizites, praktisches Erfahrungswissen unberücksichtigt bleibt.

Im Diskussionsteil, der sich an den empirischen Teil dieser Publikation anschließt, loten wir aus, welche Potenziale die von uns vorgelegte Studie für die Forschung zum Wohlbefinden von Kindern (in Kindertageseinrichtungen) hat. Grundlegend ist dabei die dokumentarische Perspektive, dass die habituellen Orientierungen (von Kindern) in bestimmten Milieus und Erfahrungskontexten verwurzelt sind, dass ihre kollektiven Orientierungen also immer auch sozialstrukturell verankert sind. Damit rücken wir die Frage in den Fokus, welche Konturen organisationaler und interaktionaler Milieus in KiTas dazu beitragen, dass Kinder sich grundlegend wohl oder unwohl fühlen. Zudem fokussiert der dokumentarische *Kinderperspektivenansatz* nicht auf die individuellen Glücksmomente einzelner Kinder (auch wenn diesen in den Erhebungen selbst eine hohe Relevanz beigemessen wird), sondern auf übersituative und kollektive habituelle Orientierungsmuster. So können Kinder beispielsweise über eine Konfliktsituation in der KiTa, von der sie erzählen, unglücklich sein, dennoch aber grundlegend zufrieden mit der Art und Weise, wie mit Meinungsverschiedenheiten und Konflikten in der Einrichtung umgegangen wird.

E

Methodologie und Forschungsdesign



Im Folgenden wird das forschungsmethodische Fundament des Kinderperspektivenansatzes vorgestellt. Dafür verorten wir unsere Studie zunächst, einem praxeologisch-wissenssoziologischen Ansatz folgend, in der dokumentarischen Kindheitsforschung und einer damit verbundenen Perspektive auf Kindheit (Abschnitt E.1). Im Anschluss stellen wir das Sampling der Studie vor (Abschnitt E.2), um dann die Erhebungsmethoden (Abschnitt E.3) und die Auswertungsmethode (Dokumentarische Methode) darzustellen (Abschnitt E.4).

E.1 Dokumentarische Kindheitsforschung

Die Studie verortet sich methodologisch-methodisch in einer spezifisch wissenssoziologisch fundierten, praxeologisch ausgerichteten Kindheitsforschung, in deren Zentrum die Methodologie und Methode der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014, 2017; Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013) stehen. Im Folgenden werden wir kurz von Dokumentarischer Kindheitsforschung sprechen (Nentwig-Gesemann 2018; Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018; Bakels & Nentwig-Gesemann 2019; Wagner-Willi, Bischoff-Pabst & Nentwig-Gesemann 2019). Diese ist zum einen dadurch gekennzeichnet, dass die kollektiven Erfahrungen und Erlebnisse von Kindern, ihre handlungsleitenden Orientierungen und Praktiken rekonstruiert werden. Zum anderen fragen die empirischen Rekonstruktionen in einer soziogenetischen Einstellung nach ‚dahinter liegenden‘, mehrdimensionalen Milieus resp. (gesellschaftlichen, organisationalen und interaktionalen) konjunktiven Erfahrungsräumen, in denen habituelle Orientierungen fundiert sind.

Die Generierung von Wissen über Kinder und Kindheit steht in diesem Ansatz nicht primär in einem entwicklungspsychologischen oder sozialisationstheoretischen Kontext, stellt aber gleichwohl Bezüge dazu her. Der Ansatz einer *Dokumentarischen Kindheitsforschung* verortet sich vielmehr in spezifischer Weise in der „neuen sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung“ (vgl. zusammenfassend Heinzel, Kränzl-Nagl & Mierendorff 2012). Er fragt mit seiner spezifischen wissenssoziologischen Ausrichtung zwar auch nach den situativen Settings und Praktiken, in denen Kindheit, Kinder und Kind-Sein immer wieder neu ausgestaltet werden, wie dies etwa in einer phänomenologisch ausgerichteten Kindheitsforschung (Lippitz 1989) im Vordergrund steht. Darüber hinaus zielen die empirischen Rekonstruktionen aber immer auch auf die ‚dahinter liegenden‘, mehrdimensionalen konjunktiven Erfahrungsräume. Kindheit wird also nicht als Eigenschaft von Personen verstanden, sondern als etwas, das aus Interaktions- und Zuschreibungsprozessen

bzw. -praktiken in bestimmten (milieuspezifischen, organisationalen, familiären, peerkulturellen etc.) Kontexten hervorgeht. Wird Kindheit in diesem Sinne als sozial hergestellt verstanden, so wird in Bezug auf Kinder die Frage nach deren Handlungsmächtigkeit bzw. ‚agency‘ nicht auf die Betrachtung der Kinder als Individuen verengt; vielmehr treten die Strukturen/Milieus – deren präformierende Kraft und deren Veränderbarkeit – in den Fokus der Forschung. Dieser Blickwinkel ermöglicht Erkenntnisse und Diskussionen darüber, was Kinder in ihrem sozialen Umfeld bzw. den von ihnen besuchten Organisationen benötigen, um Handlungsmächtigkeit zu entwickeln.

E.2 Sample

In der Studie „KiTa-Qualität aus Kindersicht – QuaKi“, die im Zeitraum von April 2016 bis März 2017 durchgeführt wurde, wurden sechs KiTas mit unterschiedlichen pädagogischen Profilen ausgewählt, die von wissenschaftlich ausgewiesenen Expert:innen im fröhlpädagogischen Feld als „Good-Practice-Einrichtungen“ empfohlen worden waren (zur Begründung vgl. Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga 2018a, 2018b). Diese wurden in der Studie „Kinder als Akteure der Qualitätsentwicklung in KiTas“ durch sieben weitere KiTas ergänzt, die insbesondere in Bezug auf das sozialräumliche Milieu nach dem Prinzip der maximalen Kontrastierung ausgewählt wurden – so wurden zwei KiTas in dörflicher Umgebung sowie zwei in sozial benachteiligten Quartieren von Städten ausgewählt; hinzu kamen eine Elterninitiativ-Einrichtung, eine bilinguale KiTa sowie eine ehemalige ‚Kinderkombination‘ in einer Kleinstadt in den neuen Bundesländern. Anders als in der QuaKi-Studie war eine Vorab-Einschätzung zur Qualität kein Kriterium für die Auswahl einer Einrichtung. Vielmehr wurde darauf geachtet, das Gesamtsample möglichst divers in Bezug auf die in Tabelle 1 dargestellten Kriterien zusammenzustellen. So konnten auch zwei Teams für eine Teilnahme gewonnen werden, deren explizites Ziel es war, die Qualität ihrer pädagogischen Arbeit zu verbessern. Die Bereitschaft, überhaupt an einer solchen Studie teilzunehmen, weist in jedem Fall darauf hin, dass die Teams Qualitätsentwicklung als eine relevante Aufgabe betrachten und offen dafür sind, die Perspektiven der Kinder in Erfahrung zu bringen und einzubeziehen.

TAB. 1: Sample der Studien „Kita-Qualität aus Kindersicht – QuaKi“ und „Kinder als Akteure der Qualitätsentwicklung in KiTas“

Nr.	Bundesland	Ortsgröße	Trägerart	Profil / sonstige Besonderheiten	Anzahl der Plätze	Anzahl der an der Studie beteiligten Kinder
Studie: „Kita-Qualität aus Kindersicht – QuaKi“ (2016 – 2017)						
1	Berlin	Großstadt (> 100.000 EW)	Elterninitiative	Waldkindergarten	40	14
2	Baden-Württemberg	Großstadt (> 100.000 EW)	Frei/privat-gemeinnützig (Sonstiges)	Inklusive Einrichtung	75	14
3	Sachsen-Anhalt	Großstadt (> 100.000 EW)	Frei/privat-gemeinnützig (Sonstiges)	Freinet-Pädagogik	33	12
4	Baden-Württemberg	Großstadt (> 100.000 EW)	Öffentlich	Große Altersmischung (Nachmittagsbetreuung für Schulkinder)	135	17
5	Nordrhein-Westfalen	Mittelstadt (20.000 – 100.000 EW)	Frei/privat-gemeinnützig (Sonstiges)	Piloteneinrichtung Kinderstube der Demokratie	75	12
6	Rheinland-Pfalz	Großstadt (> 100.000 EW)	Diakonie/EKD	Bewegungseinrichtung	75	10
Summe						79
Studie: „Kinder als Akteure der Qualitätsentwicklung in KiTas“ (2018 – 2019)						
7	Berlin	Großstadt (> 100.000 EW)	Frei/privat-gemeinnützig (Sonstiges)	Bilingual (Deutsch-Französisch) Eigene Einschätzung: Entwicklungsbedarf	48	16
8	Mecklenburg-Vorpommern	ländlicher Raum (< 2.000 EW)	Frei/privat-gemeinnützig (Sonstiges)	Ehemalige Hospitationseinrichtung (DDR); eigene Einschätzung: Entwicklungsbedarf	93	18
9	Thüringen	Kleinstadt (5.000 – 20.000 EW)	Frei/privat-gemeinnützig (DRK)	Anerkannte Kneipp-Einrichtung, Waldgruppe, integrative Arbeit	260	17
10	Nordrhein-Westfalen	Mittelstadt (20.000 – 100.000 EW)	Caritas/katholisch	Familienzentrum, Integration geflüchteter Kinder	80	19
11	Berlin	Großstadt (> 100.000 EW)	Elterninitiative	Kinderladenkonzept	35	12
12	Bayern	Großstadt (> 100.000 EW)	Frei/privat-gemeinnützig (Sonstiges)	hoher Anteil von Familien mit Migrationshintergrund	71	11
13	Bayern	Kleinstadt (5.000 – 20.000 EW)	Caritas/katholisch		80	21
Summe						114
Gesamt						193

In beiden hypothesengenerierend angelegten Studien wurde dezidiert kein auf die KiTas bezogener vergleichend-evaluativer Ansatz verfolgt. Mit unterschiedlichen Fokussierungen ging es vielmehr darum, anhand eines multimethodischen Vorgehens ‚typische‘ Perspektiven einer möglichst großen Vielfalt von Kindern in ganz unterschiedlichen Settings und Milieus auf ihren Alltag in KiTas zu erschließen, also immer wiederkehrende Themen, Orientierungen und Praktiken zu rekonstruieren, die von den Kindern selbst als besonders relevant für ihr positives oder negatives (Er-)Leben in der KiTa markiert wurden. Der Einbezug weiterer KiTas bzw. Kinder führte nicht nur zur empirischen Sättigung einiger Dimensionen, die sich bereits in der QuaKi-Studie abzeichneten, sondern auch zu einer wesentlichen Erweiterung, Präzisierung und Ausdifferenzierung der von Kindern fokussierten Qualitätsdimensionen. Die Erweiterung des Samples ermöglichte es zudem, auch negative Horizonte der Kinder konturierter herauszuarbeiten, damit die positiven Horizonte zu kompletieren und tatsächlich den Rahmen, in dem die Orientierungen der Kinder aufgespannt sind, schärfer nachzuzeichnen.

In Bezug auf die Kinder, die an beiden Studien teilnahmen, wurde keine Vorauswahl getroffen – es konnten alle Vier- bis Sechsjährigen teilnehmen, deren Eltern ihr Einverständnis zur Teilnahme gegeben hatten und die zu Beginn der Erhebungen selbst ihr Einverständnis erklärten bzw. deutlich zeigten, dass sie sich beteiligen wollten. Insgesamt nahmen an der QuaKi-Studie 79 Kinder und an der Studie „Kinder als Akteure der Qualitätsentwicklung in KiTas“ 114 Kinder teil, sodass die Ergebnisse aus unserer Forschung auf eine Beteiligung von 193 Kindern zurückgehen. In die Analysen konnten zudem einige empirische Beispiele der von uns weitergebildeten Fachkräfte für Kinderperspektiven (Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk 2020c) sowie aus den Vor-Ort-Besuchen des Forschungsteams in deren Einrichtungen einbezogen werden. Durch die Vielfalt der methodischen Zugänge und die damit verbundene Möglichkeit der Kinder, sich verbal, aber auch non-verbal auszudrücken – z.B. etwas zu zeigen, vorzuspielen oder zu malen –, konnte jedes Kind teilnehmen. Die teilnehmende und videobasierte Beobachtung ermöglichte es dem Forschungsteam zudem, den Alltag der Kinder, ihre vielfältigen Handlungs- und Interaktionspraktiken, direkt zu beobachten.

E.3 Erhebungsmethoden

Inspiriert durch den multimethodischen Ansatz des Mosaic Approach (Clark & Moss 2001), wurden den Kindern während der zweitägigen Forschungsaufenthalte von zwei bis drei Forscher:innen in den KiTas maximal mögliche Freiräume eröffnet, ausführlich von ihren Erfahrungen und Erlebnissen zu erzählen, sich mit den Forscher:innen in Gespräche zu vertiefen, ihnen etwas zu zeigen, zu malen oder ihnen die Beobachtung ihrer Spielpraxis zu gestatten. Eine maximale Orientierung des Forschungsprozesses an den Impulsen und Wünschen der Kinder wurde durch die lange Anwesenheit (zwei volle KiTa-Tage) des Forschungsteams in der Einrichtung sowie das vielfältige Methodenangebot ermöglicht: Jedes Kind konnte entscheiden, wann es mit wem welche Art der Erhebung durchführen wollte.

Allen teilnehmenden Kindern wurde zu Beginn das Rahmenthema der Forschung für sie verständlich erläutert: Was gefällt den Kindern in ihrer KiTa (nicht), was tun sie gerne, was brauchen sie, um sich wohlzufühlen, was wünschen sie sich? Während der verschiedenen Erhebungen brachten dann zwar auch die Forscher:innen ab und zu Themen ein, Vorrang hatten aber immer die Themensetzung der Kinder, denen die Forscher:innen dann sowohl inhaltlich als auch methodisch folgten. Die Gesprächsführung orientierte sich dabei wesentlich an den Prinzipien der Offenheit, der demonstrativen Vagheit und der Generierung von Selbstläufigkeit (vgl. Nentwig-Gesemann 2017b; Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2014). Immer wieder wurden die Kinder mit erzählgenerierenden Fragen dazu angeregt, sich an konkrete Situationen und Erlebnisse zu erinnern und davon zu erzählen.

Das Prinzip der Offenheit und der möglichst wenigen (und dann in den Analysen immer mit interpretierten und reflektierten) Eingriffe der Forscher:innen in den Relevanzrahmen und die Ausdrucksweisen der Kinder gewährleistete ein hohes Maß an Gültigkeit, also an Angemessenheit und Adäquanz, mit der empirisch tatsächlich das Erfahrungswissen der Kinder rekonstruiert werden konnte.

Im Folgenden sollen nun in Kürze die zwölf Erhebungsmethoden vorgestellt werden, welche für die Erhebung der Kinderperspektiven entwickelt und genutzt wurden.¹²

¹² Alle Erhebungsmethoden sind Bestandteil des Methodenschatzes II (Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk 2020b) – sie werden dort ausführlich beschrieben und anhand von Forschungsbeispielen erläutert.



Die (*videogestützte Gruppendiskussion*) ist ein für die Kindheitsforschung besonders geeignetes Verfahren, das sich variabel den jeweiligen verbalen und non-verbalen Ausdrucksweisen von Kindern unterschiedlichen Alters anzupassen vermag (Nentwig-Gesemann 2010; Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2014). Die für die Methode zentrale Erzeugung und Ermöglichung von Selbstläufigkeit gelingt dann, wenn Kinder die Erhebungssituation jederzeit „umarbeiten“ und zwischen sprachlichem Diskurs und der Inszenierung körperlicher Praktiken wechseln können. Die Gruppe kann sich dann auf gemeinsame Erlebniszusammenhänge, auf zentrale Erlebniszentren und Relevanzsysteme, die für den kollektiven Orientierungsrahmen und dessen Rekonstruktion von zentraler Bedeutung sind, einpendeln. Anders ausgedrückt: Die Kinder können die für sie wichtigen Themen besprechen und diese in ihrer alltäglichen Sprache bzw. Handlungspraxis und der gewohnten Form der Interaktionsorganisation bearbeiten (Nentwig-Gesemann 2010, S. 6).

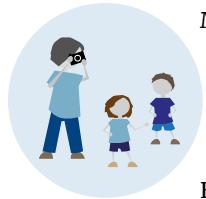


Bei der *Bilderbuchbetrachtung* bildeten zwei verschiedene Bilderbücher den zentralen Gesprächsimpuls. In beiden Büchern dienen Fantasiewesen wie bunte Fische (van Hout 2012) oder Farbenmonster (Llenas 2018) zur Illustration von Gefühlen. Mithilfe dieses Zugangs konnten mit den Kindern im Modus der diskursiven Bilderbuchbetrachtung (Nentwig-Gesemann & Köhler 2011) langanhaltende Gespräche zu Gefühlen und den ihnen zugrundeliegenden Erlebnissen in der KiTa geführt werden. In diesem Zusammenhang wurden auch Gespräche zum Thema „Wohlfühlen“ angeregt.



Malbegleitende Gespräche (vgl. Nentwig-Gesemann & Nicolai 2008), im Rahmen der Studie *Kinder malen ihre KiTa* und *Paar-Malinterview* genannt, boten den Kindern die Möglichkeit, sich an einen ruhigen Ort zurückzuziehen, eines oder mehrere Bilder zu ihrer KiTa zu malen und untereinander sowie mit den Forscher:innen ins Gespräch zu kommen. Möglich war sowohl ein Vertiefen in den Prozess des Malens als auch das parallele oder sich an das Malen anschließende Führen intensiver, dialogorientierter Gespräche mit den Forscher:innen. Während in den Gruppendiskussionen vor allem erzählgenerierende Fragen gestellt wurden, orientierte sich die Gesprächsführung in den Malinterviews stärker an reflexions- und bewertungsgenerierenden Impul-

sen. Zudem konnten hier die Erfahrungen und Erlebnisse einzelner Kinder sehr viel stärker fokussiert werden.



Mit der *foto-/videobasierten KiTa-Führung* wurde ein innovatives Erhebungsverfahren entwickelt, mit dem es möglich ist, mit den Kindern an verschiedenen – von ihnen selbst gewählten – Orten über ihre Erfahrungen, Aktivitäten und Sichtweisen ins Gespräch zu kommen. Orientiert an Stadtteil- und Sozialraumbegehungen mit Kindern und Jugendlichen (Deinet 2009), ging es darum, die Kinder als Expert:innen für ihre Lebensräume anzusprechen und ihre Perspektiven auf das räumlich-materiale Setting der KiTa und dessen Nutzung zu rekonstruieren. Anders als bei Pesch (2002) nahmen in unserer Studie nur ein bis maximal drei Kinder (z.B. gute Freund:innen) an einer Führung teil. Zudem wurde nicht mit einem vorab formulierten Frage-Leitfaden gearbeitet, sondern entsprechend den Relevanzsetzungen der Kinder vor Ort (nach-)gefragt. Für die Konzentration der Kinder auf das Zeigen von Orten, auf das Erzählen zu den ihnen dort wichtigen Aktivitäten und insbesondere auf deren handlungspraktische Demonstration erwies es sich als sehr förderlich, dass die Fotos – nach Hinweis bzw. Aufforderung seitens der Kinder – von den Forscher:innen gemacht wurden. Da die Kinder oft nicht nur von einem Spiel oder einer Bewegungsaktivität an diesem Ort erzählten, sondern tatsächlich in den Modus des Spielens und des Sich-Bewegens wechselten, wurde die Methode durch die Videografie kurzer Sequenzen ergänzt. Die Führungen erhielten dadurch einen besonders intensiven Charakter, sowohl auf der sprachlichen als auch auf der performativen Ebene.

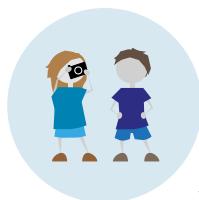


Der *Verbesserungsspaziergang* schließt methodisch an die foto-/videobasierte KiTa-Führung an, stellt also lediglich eine leichte Abwandlung dar. Hier führen die Kinder ebenfalls als Expert:innen durch die KiTa, jedoch liegt der Fokus bei dieser Führung darauf, dass die Kinder dabei Verbesserungsvorschläge formulieren. Die Methode eignet sich dadurch besonders gut für Situationen, in welchen Veränderungen in der KiTa geplant sind, da sie eine Einbindung der Kinder in den Prozess erlaubt.



Auch die *Sozialraumerkundung* schließt methodisch an die KiTa-Führung an. Der Unterschied zur KiTa-Führung liegt darin, dass die Kinder die Erwachsenen durch die Umgebung der KiTa führen und dabei für sie relevante Orte zeigen. Die Kinder ent-

scheiden also, welche Wege sie gehen möchten, wie lange sie dort verweilen und was sie über die Orte erzählen möchten.



Bei der Methode **Kinder fotografieren ihre KiTa** geht eine kleine Kindergruppe allein – d.h. ohne Fachkraft oder For-scher:innen – durch die KiTa und foto-graft dabei, was für die Kinder rele-vant in der KiTa ist, was sie mögen und was sie nicht mögen. Anschließend werden die digitalisierten Fotos mit den For-scher:innen zusammen angeschaut: Wel-che Erfahrungen die Kinder mit welchen Orten, Dingen oder Menschen, die sie fotografiert haben, verbinden, erschließt sich erst in den Gesprächen zu den Fotos.



Im Verlauf des Forschungsprozesses gewannen die **teilnehmende** und die **videobasierte Beobachtung** einen immer größeren Stellenwert (Blaschke 2012; Krüger 2006; Panagiotopoulou 2013). Die Kinder wechselten zum einen immer wie-der in den Ausdrucksmodus des Non-Verba-ten, bewegten sich oder fingen an zu spie-len. Da das Aussteigen aus dem verbalen Diskurs aber keinesfalls den Ausstieg aus der Forschungssituation bedeutete, wurden entsprechende Sequenzen in Form von Beobachtungsprotokollen oder

nachträglich erstellten Videotranskripten festgehalten und in die Analyse einbezogen. Zum anderen wurde deutlich, dass in den Gesprächen mit den Kindern bestimmte Elemente des KiTa-Alltags so gut wie nicht vorkamen: Alltagssituationen wie Morgenkreise oder die Ausgestaltung von Essenssituationen wurden – auch auf Nachfrage – nur rudimentär the-matisiert. Da es sich um ritualisierte, täglich wiederkehrende Situationen ohne den Charakter des Ereignishaften handelte, konnten die Kinder diese zwar als Abläufe beschreiben und einzelne Aspekte auch bewerten. Die beobachtbare Qualität bzw. „Eigen-Artigkeit“ der Interaktionen, die Art und Weise der Herstellung der intergenerationalen Ordnung, die emo-tionale Grundstimmung in diesen Situationen wären aber für die Analyse verloren gegangen (Nentwig-Gesemann, Wedekind, Gerstenberg & Tengler 2012; Nentwig-Gesemann & Nicolai 2014). Dies galt auch für ein weiteres Phänomen: Den pädagogischen Fachkräften kam in den Ausführungen der Kinder nur eine nachgeordnete Bedeutung zu. Während im Alltag eine Vielfalt an Interaktionen und Bezugnahmen der Kinder auf die Fachkräfte und immer wieder auch ein selbstverständliches und wohlwollendes Einfinden der Kin-der in pädagogisch vorbereiteten Settings zu beobachten war, erschien dies den Kindern offenbar nicht „der Rede

wert“. Auch hier eröffnete die Analyse der Beobachtungen einen Blick auf Qualitätsdimensionen, die sich einem refle-xiven und auch einem narrativen Zugang der Kinder ent-zogen, sich aber auf der handlungspraktischen Ebene deut-lich dokumentierten. Die dokumentarische Auswertung der Beobachtungsprotokolle und Videotranskripte (Nentwig-Gesemann & Nicolai 2014) ermöglichte – ergänzend zu den gesprächsorientierten Erhebungsverfahren bzw. Daten – die Rekonstruktion der Interaktionsgestaltung zwischen Kindern sowie zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern.



Schließlich entwickelten wir für die Erhe-bung mit den Kindern zwei Plakatme-thoden, welche die Freude einiger Kinder am Gestalten und Werkeln mit Materi-alien nutzt, um in ein Gespräch über die KiTa einzutreten. Bei der **Beschwerde-mauer** geht es – wie der Name der Methode schon vermuten lässt – um das, was die Kinder in der KiTa nicht mögen und was sie verändern wollen, also um die negativen Horizonte ihres Orientierungsrahmens. Die Kinder formulierten ihre Beschwerden zum Teil auf einer sehr expliziten Ebene, zum Teil begannen sie aber auch, von belastenden Situationen, von Konflikten und Kummer zu erzählen. Hier galt es dann, das implizite Erfahrungswissen der Kinder zu rekonstruieren und damit dem Dokumentsinn auf die Spur zu kommen.



Bei der Methode „**Ein ganz verrückter, schö-ner Tag**“¹³ geht es dagegen um die positi-ven Horizonte des Orientierungsrah-mens der Kinder, also darum, was sie sich wünschen. Auch hier verweist der Name der Methode bereits darauf, dass die Kinder angeregt werden, sich ganz „verrückte“ Dinge für einen Ausnahmetag in ihrer KiTa zu wünschen. Als beson-ders interessant und herausfordernd erwies es sich auch bei dieser Methode, die zunächst auf das explizite Wissen der Kinder fokussiert, den Dokumentsinn zu rekonstruieren, der sich auf einer impliziten Ebene hinter den Ideen und Wün-schen der Kinder verbarg.

13 Diese Methode wurde auf Basis einer Methode des Deutschen Kinderhilfswerks (<http://www.kinderpolitik.de/component/methoden/?ID=471>) entwickelt und an unseren Gegenstand angepasst.

E.4 Auswertungsmethode

Das gesammelte 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 sich habituell entfaltende Praktiken und die überwiegend impliziten Erfahrungswissensbestände der sozialen Akteure den Kern der Interpretationsarbeit. Dieser rekonstruktive, erkenntnisgenerierende Interpretationsansatz ermöglichte es, ‚typische‘, also immer wiederkehrende Dimensionen von ‚guter‘ KiTa-Qualität aus Kinderperspektive aus dem Material herauszudestillieren. Zentral für die Kontrolle der Standortverbundenheit der Forscher:innen ist das Prinzip der fallinternen und fallübergreifenden Komparation: Dieses sichert ab, dass nicht die (z.B. theoriegeleiteten) Perspektiven der Forschenden den Analysefokus lenken, sondern empirisch generierte Vergleichsfälle, die auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin befragt werden.

Da im Methodenschatz II (Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk 2020b) eine sehr ausführliche Darstellung der Arbeitsschritte mit der Dokumentarischen Methode für die unterschiedlichen empirischen Datensorten zur Verfügung steht, verzichten wir an dieser Stelle auf weiterführende methodische Ausführungen.

Teilnehmend beobachtete oder videografierte Handlungs- und Interaktionspraktiken, erzählte Erlebnisse und Situationen, dichte Beschreibungen und Gesprächspassagen werden zunächst daraufhin befragt, was auf der Ebene des immanenten Sinns, auf einer inhaltlich-thematischen Ebene, ausgedrückt wird – sie werden formulierend interpretiert. Wir erfuhren hier viel darüber, was für die Kinder überhaupt relevante Themen sind, was ihnen (un-)wichtig ist und wie sie bestimmte Dinge in der KiTa bewerten.

Darauf aufbauend fragt der nächste, der zentrale Arbeitsschritt der reflektierenden Interpretation nach dem Dokumentsinn: Welche handlungsleitenden Orientierungen, Relevanzen, Wertorientierungen und Deutungsmuster, welches Erfahrungswissen dokumentiert sich in Inhalt und Form einer Erzählung, einer Bezugnahme aufeinander im Gespräch, einer Handlungs- oder Interaktionssituation? Auf dieser Interpretationsebene haben wir uns den grundlegenden Bedürfnissen, Orientierungen und Anliegen der Kinder zugewandt, die begrifflich-theoretisch von diesen selbst so nicht zum Ausdruck gebracht werden können.

Ähnlich wurde auch in der Analyse mit den von Kindern gemalten Bildern umgegangen (Bohnsack 2011; Bohnsack, Michel & Przyborski 2015): Auch hier ging es zunächst im Zuge einer vorikonografischen Beschreibung um den immanenten Sinn, d.h. um das, was unter Ausschluss des Kontextwissens auf dem Bild zu sehen ist. Die ikonografische Analyse erlaubte es uns dann, auch Kontextwissen in die Interpretation einzubeziehen. Schließlich folgte äquivalent zu sprachlichem Material eine reflektierende Interpretation, bei welcher nach handlungsleitenden Orientierungen, Relevanzen, Wertorientierungen und Deutungsmustern gefragt wurde.

Insgesamt stellt bei der Interpretation mit der Dokumentarischen Methode die (fallinterne und fallübergreifende) komparative Analyse ein fundamental wichtiges Arbeitsprinzip dar: Lassen sich ‚typische‘, homologe Muster erkennen, die bei der Bearbeitung verschiedener Themen bzw. bei verschiedenen Akteuren immer wiederkehren, also fall- und situationsübergreifend sind? Im Falle der vorliegenden Studie führte das kontinuierliche interpretative Vergleichen von Sequenzen, die sich auf der Ebene des immanenten Sinns, vor allem aber auf der Ebene des Dokumentsinns ähnelten bzw. unterschieden, am Ende zu einem verdichteten und empirisch gesättigten Bild davon, was aus der Perspektive der einbezogenen Kinder fokussierte Qualitätsdimensionen sind – Qualitätsdimensionen, die bei der Qualitätsentwicklung in Kitas berücksichtigt werden sollten, wenn man die Kinder dabei in ihrer individuellen und vor allem kollektiven Agency anerkennt.

Die soziogenetische Interpretationshaltung der Dokumentarischen Methode fragt danach, ob sich Orientierungen auf bestimmte Erfahrungsräume resp. Milieus zurückführen lassen, aus denen heraus (bzw. in deren Überlagerung) sie sich entwickelt haben. So wird rekonstruiert, wie sich die Kinder auf den organisationalen Erfahrungsräum KiTa mit seinen Strukturen und Regeln sowie seiner Praxis beziehen und auch, in welchen interaktionalen Erfahrungsräumen – sowohl in der Peer-Group als auch in der konjunktiven Interaktionssphäre mit den Fachkräften¹⁴ – sie welche Erfahrungen machen, Praktiken zeigen und Orientierungen entfalten.

14 Zur „intergenerationalen konjunktiven Interaktionssphäre“ vgl. Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018, S. 133 ff., sowie Nentwig-Gesemann, Walther & Munk 2020.

F

KiTa-Qualität: Qualitätsbereiche und -dimensionen aus der Perspektive von vier- bis sechsjährigen Kindern



Aus dem empirischen Material konnten als zentrale Ergebnisse der Studie die folgenden sieben Qualitätsbereiche mit insgesamt 23 Qualitätsdimensionen rekonstruiert werden:



Praktiken der Selbsterkundung und Identitätsentwicklung innerhalb sozialer Gemeinschaften

- Sich in verschiedenen ‚Sprachen‘ ausdrücken und Wirklichkeit hervorbringen, damit gehört, gesehen und verstanden werden: „Ich zeig dir was, hör mir zu!“
- Sich mit dem Körper, Körperpraktiken und Geschlechtsrollenidentitäten beschäftigen: „Ich erlebe meinen Körper und schlüpfe in verschiedene Rollen.“
- Sich als individuelle Persönlichkeit wertgeschätzt fühlen und sichtbar sein: „Das bin ich, das sind meine Sachen.“
- Sich im eigenen Wissen und Können erproben und in ‚gefährlichen‘ Situationen bestehen: „Ich weiß was, ich bin schon groß und mutig, mir wird was zugetraut.“



Praktiken der Mitgestaltung und Mitbestimmung

- Mit den eigenen Werken sichtbar sein: „Das habe ich gemacht.“
- Sich in der KiTa auskennen: „Wir kennen uns hier aus.“
- Sich beteiligen, mitreden und (mit-)entscheiden: „Wir werden einbezogen und können (mit-)entscheiden.“
- Sich mit Beschwerden gehört und berücksichtigt fühlen: „Wir dürfen uns beschweren, die Erwachsenen hören zu und überlegen mit uns, was und wie wir etwas verbessern können.“



Praktiken der Peerkultur und Freundschaftspraktiken

- Sich durch Freund:innen gestärkt und beschützt fühlen: „Ich werde nicht geärgert und kann mich auf mich und meine Freunde verlassen.“
- Sich zurückziehen und an ‚geheimen‘ Orten ungestört sein: „Hier können wir ungestört spielen und unter uns was besprechen.“
- Sich mit Freund:innen Fantasiewelten ausdenken und eine gemeinsame Spielkultur entwickeln: „Wir spielen in Ruhe und zu Ende und sind dabei die ‚Bestimmen‘.“



Praktiken der Welt- und Lebenserkundung

- Sich als Teil der Natur erleben, sie mit allen Sinnen erfahren und erkunden: „Wir erleben, entdecken und erforschen die Welt.“
- Sich mit existenziellen Themen beschäftigen: „Wir suchen nach Antworten auf schwierige Fragen.“
- Sich vielfältige Orte und anregendes Zeug zum Spielen aussuchen: „Wir können überall und mit allem spielen.“
- Sich frei und raumgreifend bewegen: „Wir toben, rennen und klettern und trauen uns dabei was.“



Praktiken der Beziehungsgestaltung zu den pädagogischen Fachkräften und Gemeinschaftserleben

- Sich in der Beziehung zu den Fachkräften sicher, wertgeschätzt, ermutigt und beschützt fühlen: „Ich mag meine:n Erzieher:in und fühle mich wohl und beschützt mit ihm:ihr.“
- Sich in Bezug auf die eigenen Rechte und Entscheidungen respektiert fühlen: „Ich darf über mich bestimmen, meine Wünsche werden geachtet.“
- Sich durch Regeln, Rituale und Gemeinschaft miteinander verbunden und gesichert fühlen: „Wir gestalten unseren Tag gemeinsam und gehören zusammen.“



Praktiken der Non-Konformität und des spielerischen Umgangs mit ‚Normalität‘

- Sich mit Normen und Regeln beschäftigen und das Überschreiten von Grenzen austesten: „Wir tun nicht immer, was die Erwachsenen von uns wollen.“
- Ausnahmen von der Regel erfahren: „Einmal durften wir das.“
- Sich von humorvollen Menschen umgeben fühlen und Späße machen: „Wir können zusammen lachen und Quatsch machen.“



Praktiken der Sicherung von Zugehörigkeiten zu Erfahrungsräumen außerhalb der KiTa

- Sich als Mitglied einer Familie und anderer sozialer Gemeinschaften wahrgenommen fühlen: „Meine Familie ist in der KiTa willkommen, und ich kann zeigen und davon berichten, was ich mache, wenn ich nicht in der KiTa bin.“
- Sich im umgebenden Sozialraum auskennen: „Ich fühle mich in der Umgebung der KiTa wohl und sicher.“

Abb. 1: Plakat „Achtung Kinderperspektiven – Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln“¹⁵

Aus dieser Ordnung ergibt sich weder eine Hierarchisierung noch eine Priorisierung (vgl. Abbildung 1); vielmehr stellen alle sieben Qualitätsbereiche wichtige Aspekte der Kinderperspektiven auf ‚gute‘ Qualität in KiTas dar. Zudem symbolisieren die ‚leeren‘ Waben und Cluster, dass wir der prinzipiellen Unabgeschlossenheit von Forschung Rechnung tragen und andere (Praxis-)Forscher:innen dazu ermutigen wollen, Erfahrungen, Orientierungen und Relevanzen von Kindern zu rekonstruieren, die bislang noch nicht in den empirischen Blick geraten sind. So gehen wir davon aus, dass noch weitere Qualitätsbereiche und -dimensionen rekonstruiert bzw. ausdifferenziert werden können, die aus der Perspektive von Kindern wichtig sind, wenn es um ‚gute‘ KiTa-Qualität geht.

Die 23 Qualitätsdimensionen sind sehr nah an den Perspektiven der Kinder formuliert – sie speisen sich unmittelbar aus den rekonstruierten Erfahrungen, Praktiken und

Orientierungen der Kinder. Dabei wurde aus verschiedenen Äußerungen von Kindern während der Erhebungen jeweils ein zusammenfassender Satz gebildet, der die Dimension aus Kindersicht auf den Punkt bringen soll. Auch zu diesen Formulierungen wurde dann eine Rückmeldung von Kindern eingeholt, indem fünf Teilnehmer:innen der Weiterbildung „Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln: Fachkraft für Kinderperspektiven“ diese ihren Kindergruppen vorlegten und mit ihnen diskutierten. Aus diesen Diskussionen wurden wörtliche Aussagen und Einschätzungen der Kinder zu den Sätzen ‚aus Kindermund‘ aufgezeichnet, an das Forschungsteam übermittelt und eingearbeitet.

Die sieben Qualitätsbereiche sind dagegen auf einer abstrakteren Ebene formuliert: Sie stellen eine kondensierte Ergebniszusammenfassung dar, die eine thematische Nähe verschiedener Dimensionen in Clustern abbildet. Nichtsdestotrotz handelt es sich um ‚idealtypische‘ Zusammenstel-

15 Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk 2019a.

lungen: So können selbst empirische Schlüsselsequenzen meist nicht ausschließlich einer Qualitätsdimension oder einem Bereich zugeordnet werden, sondern weisen zuweilen mehrere Querverbindungen zu unterschiedlichen Dimensionen und/oder Qualitätsbereichen auf (darauf wird in den folgenden empirischen Kapiteln jeweils verwiesen).

Das Ziel der Rekonstruktionsarbeit ist es zunächst, die Eigenständigkeit der Kinderperspektiven, der Erfahrungen, Praktiken und Orientierungen der Kinder, für sich stehen und sprechen zu lassen. Aus Platzgründen muss auf die zweifelsohne interessante und weiterführende gegenstands-theoretische Verortung und Diskussion jeder der 23 Qualitätsdimensionen in diesem Forschungsbericht verzichtet werden. Die Autor:innen werden dies im Rahmen von Forschungsbeiträgen in wissenschaftlichen Zeitschriften etc. leisten; bereits publiziert wurden beispielsweise Beiträge zur Bedeutung von Geheimnissen (Nentwig–Gesemann 2018), zu den Bewegungserfahrungen und -praktiken von Kindern (Walther & Nentwig–Gesemann 2019), zu den Bildern, die Kinder von ihren KiTas malen (Bakels & Nentwig–Gesemann 2019) sowie zur Gestaltung von Essenssituationen (Nentwig–Gesemann, Walther & Munk 2020).

In den folgenden Kapiteln werden die zentralen Ergebnisse der Studie samt dem damit verbundenen Rekonstruktionsprozess dargestellt. Sie sind einheitlich entlang der folgenden Logik aufgebaut:

Jedes Kapitel zu einem Qualitätsbereich beginnt mit einer zusammenfassenden Beschreibung, die die jeweiligen (zwei, drei oder vier) Qualitätsdimensionen einschließt. Diese Zusammenfassung stellt ein empirisch gewonnenes Ergebniskondensat dar, das sich – der rekonstruktiven Forschungslogik¹⁶ folgend – erst *am Ende* des Forschungsprozesses heraustraktionierte. Dem zugrunde liegt ein komplexer, komparativ angelegter Prozess, in dem das empirische Material fortlaufend nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden „durchforstet“ wurde. Im Zuge der reflektierenden Interpretationen verlagerte sich dabei im Analyseprozess die Ebene des Vergleichens vom Konkreten zum Abstrakten: Während zu Beginn noch stärker inhaltlich–thematisch ähnliche Sequenzen miteinander verglichen wurden, bezog sich die Komparation zunehmend auf die Ebene der impliziten Wissensbestände der rund 200 in die Studie einbezogenen Kinder. Die Rekonstruktion von 23 generalisierungsfähigen Qualitätsdimensionen – im Sinne „typischer“ Erfahrungen, Praktiken und Orientierungen (kurz: Perspektiven) von vier- bis sechsjährigen Kindern im Hinblick

auf KiTa-Qualität – konnte nur durch den kontinuierlichen Vergleich, also die Suche nach minimalen und maximalen Kontrasten, vorangetrieben werden.

Was in der Forschungslogik also am Ende des rekonstruktiven Interpretationsprozesses stand, stellen wir jedem Kapitel zu einem Qualitätsbereich voran: Diese sehr kondensierte Ergebniszusammenfassung hat damit den Charakter eines einführenden Abstracts. Die sich anschließenden Unterkapitel zu den einzelnen Qualitätsdimensionen, die im jeweiligen Qualitätsbereich zusammengeführt wurden, folgen dann der rekonstruktiven Forschungslogik, an deren Ende die Hypothesen- bzw. Theoriegenerierung steht: Hier ermöglichen wir es den Leser:innen, unseren dokumentarischen Interpretationen ausgewählter empirischer Materialien zu folgen und dann am Ende die komparativ generierte Beschreibung der Dimension und damit den Prozess der Typenbildung bzw. Generalisierung nachzuvollziehen. Um einen Einblick in den Datenkorpus zu geben, der der Rekonstruktion der jeweiligen Qualitätsdimension zugrunde liegt, haben wir jeweils zwei bis vier empirische Beispiele ausgewählt, in denen sich der Kern der Dimension in besonderer Dichte und Breite dokumentiert.

Die reflektierenden Interpretationen weisen – auch hier aus Platzgründen – einen unterschiedlichen Detaillierungsgrad auf. Die Entscheidung, zum einen methodisch sehr kleinschrittige, zum anderen aber auch sehr stark kondensierte reflektierende Interpretationen aufzunehmen, in denen die Komplexität und Differenziertheit dokumentarischer Interpretationsarbeit nicht im Einzelnen nachvollzogen werden kann, wurde getroffen, um die oben beschriebene Bedeutung der komparativen Analyse für den Typenbildungs- bzw. Generalisierungsprozess deutlich werden zu lassen. Aus einer Vielzahl von interpretierten Sequenzen, die dann jeweils zu einer Dimension abstrahiert werden konnten, wurden solche ausgewählt, die die Breite und Tiefe der Qualitätsdimension unserer Meinung nach besonders gut veranschaulichen.

Das Prinzip der fallinternen und fallübergreifenden Komparation spiegelt sich in folgenden Begrifflichkeiten wider, die in den empirischen Kapiteln immer wieder auftauchen:

- Wenn ein Transkript oder eine Beobachtung für die Einfügung einer Interpretation unterbrochen wird, um die Leser:innen besser in den Fortlauf der Interpretation mitnehmen zu können, wird dies mit „Fortsetzung empirisches Beispiel: ...“ markiert.

16 Zur Forschungsmethodik vgl. Kapitel E dieses Forschungsberichts.

- Wenn empirisches Material verglichen wird, das innerhalb derselben Erhebung mit einer Methode gewonnen wurde, z. B. zwei Passagen einer Gruppendiskussion oder zwei Bilder aus einem Malinterview, dann wird dies als fallinterne Komparation bezeichnet.
- Alle empirischen Beispiele, die in einer Dimension zusammengeführt werden, dienen der fallübergreifenden Komparation bzw. sind aus der komparativen Identifikation von Gemeinsamkeiten und Unterschieden hervorgegangen. Innerhalb einer Qualitätsdimension stehen die Homologien im Vordergrund, zwischen den verschiedenen Dimensionen dagegen die Kontraste. Da alle empirischen Beispiele in eine komparative Struktur eingebunden sind, wird der Begriff der fallübergreifenden Komparation im Text nicht permanent wiederholt.

Sowohl die Beschreibungen der Qualitätsbereiche als auch die Zusammenfassungen zu den Qualitätsdimensionen stellen geringfügig veränderte Versionen der Texte dar, die in der Begleitbroschüre „Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln“ (Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk 2019b) sowie im Methodenschatz 1: Qualitätsdimensionen (Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk 2020a) bereits publiziert worden sind. Es handelt sich nicht um neue inhaltliche Erkenntnisse, sondern um Präzisierungen bzw. Differenzierungen, die sich im Zuge der Ausformulierung des Forschungsberichts und des damit verbundenen nochmaligen Eintauchens in das empirische Material ergeben haben.



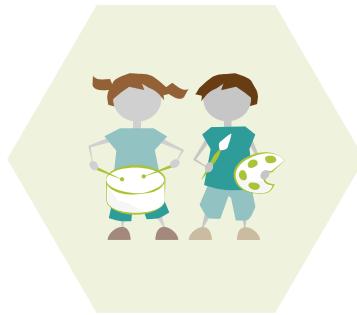
F.1 Qualitätsbereich

Praktiken der Selbsterkundung und Identitätsentwicklung innerhalb sozialer Gemeinschaften

**Kinder wollen sich als besondere und individuelle
Menschen entfalten und (Be-)Achtung für sich und ihr Können erfahren**

Dieser Qualitätsbereich fasst von Kindern fokussierte Erfahrungen, Praktiken und Relevanzen zusammen, in denen sich ihre intensive Auseinandersetzung mit einer zentralen Lebensaufgabe dokumentiert: sich im Spannungsfeld von Individualisierung und Vergegenstaftung, Autonomie und Verbundenheit zu bewegen und diese Orientierungen in Balance zu halten. Kinder erleben sich in der KiTa zum einen mit den Fachkräften, den anderen Kindern und insbesondere ihren Freund:innen verbunden sowie in die Strukturen, Rituale und Regeln der KiTa eingebunden. Zum anderen sind sie daran orientiert, innerhalb sozialer Gemeinschaften auch als individuelle und besondere Menschen wahrgenommen und geachtet zu werden.

Kinder entfalten eigene ‚Sprachen‘, in denen sie sich ausdrücken, Wirklichkeit hervorbringen und Interaktionsangebote machen. Vor allem in der freien Bewegung erfahren sie sich und andere in ihrer Körperlichkeit. Sie schlüpfen gerne in verschiedene Rollen und probieren aus, was für ein Mensch sie sind und in Zukunft sein könnten. Ihnen verlässlich zugestandene Plätze und Alltagsgegenstände, sicher aufzubewahrende Besitztümer und Schätze vermitteln Kindern die Sicherheit, dass ihre personale Integrität vor dem willkürlichen Zugriff anderer geschützt wird. Vorlieben und Talente, Interessen und Expertisen zeigen, ausleben und erweitern zu können ermöglicht es Kindern, sich langanhaltend in fokussierte (Spiel-)Aktivitäten zu vertiefen. Dabei wollen sie herausfordernde – reale oder ihrer Fantasie entsprungene – Situationen erfolgreich bewältigen, sich mit anderen messen, individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserfahrungen machen und das eigene Wissen und Können als bereichernden Beitrag zur Gemeinschaft erleben.



F.1.1 Qualitätsdimension

Sich in verschiedenen ‚Sprachen‘ ausdrücken und Wirklichkeit hervorbringen, damit gehört, gesehen und verstanden werden

„Ich zeig dir was, hör mir zu!

Davon ausgehend, dass Kindern vielfältige, nicht allein verbal-sprachliche Möglichkeiten zur Verfügung stehen, um ihre Erfahrungen und Orientierungen zum Ausdruck zu bringen, wurde in den Erhebungssituationen mit den am Forschungsprojekt mitwirkenden Kindern gemalt, diskutiert, fotografiert, gebastelt, vorgelesen und beobachtet (vgl. zu den Erhebungsmethoden Kapitel E.3).

Die prinzipielle Offenheit der qualitativ-rekonstruktiv angelegten Forschungsmethodik korrespondierte mit einer Offenheit der Kinder: Auf die Methodenvielfalt reagierten sie mit großem Interesse, Engagement und einer oft unermüdlichen Ausdauer. Sie haben – auf die unterschiedlichste Art und Weise – sehr viel von sich preisgegeben und tiefe Einblicke in ihre Erfahrungen und Erlebnisse, ihre Themen und Interessen, ihre Bedürfnisse, Sorgen, Ängste und Beschwerden ermöglicht.

Die Besonderheit des Forschungssettings trug wesentlich dazu bei, dass die Kinder als Forschungssubjekte agieren konnten: Wir stellten uns als Forschungsteam vor, das an den Erfahrungen, Perspektiven und Bewertungen der Kinder interessiert ist, und waren während der zweitägigen Forschungsaufenthalte mit einer hohen Priorität auf die Interaktionen mit den Kindern konzentriert. Es gefiel ihnen, sich eine:n Forscher:in aussuchen zu können, mit dem:der sie eine Erhebung durchführen wollen, sich für oder gegen das Mitmachen bei einer Methode entscheiden zu können und auch mit originellen Ideen, wie ein methodisches Vorgehen verändert werden könnte, auf interessierte Ohren zu stoßen.

Nicht zuletzt aus diesen Forschungserfahrungen leitet sich die Qualitätsdimension „Sich in verschiedenen ‚Sprachen‘

ausdrücken und Wirklichkeit hervorbringen, damit gehört, gesehen und verstanden werden“ ab: Kinder schätzen ganz offensichtlich Situationen, in denen Erwachsene sich Zeit dafür nehmen, ihnen zuzuhören und zuzusehen, wenn sie ihre Gedanken, Geschichten und Gefühle auf die verschiedensten Arten und Weisen zum Ausdruck bringen, und dabei ernsthaft versuchen, sie bestmöglich zu verstehen.

Empirisches Beispiel: Feuerwehrgedicht

KiTa Buche¹⁷, Teilnehmende Beobachtung

Paul und Robert treffen während eines Fotospaziergangs auf eine pädagogische Fachkraft (FK), die zwei Kindern ein Buch vorliest, und gesellen sich dazu, schauen mit in das Buch und hören der Geschichte zu. Das Buch handelt von einer Feuerwehr – ein Thema, das die Kinder zum Zeitpunkt der Erhebung sehr interessiert.

- FK: ((vorgelesener Text kursiv)) s:::t, s:::t, s:::t, kommen die Feuerwehrmänner die Rutschstange runter und steigen in den Spritzenwagen. Wachmeister Maier aber fährt mit dem Kranwagen hintendrein. was könnte denn der Spritzenwagen sein?
 ?: hmmm (.) der Spritzwagen könnte sein
 ?: der hier.
 FK: denke ich auch. und das hier ist nen Kranwagen
 ?: äh was macht (.) wollt ihr jetzt Fotos hier machen?
 FK: ((vorgelesener Text kursiv)) Dunkel und stürmisch ist es geworden. sie fahren zum Tierpark. dort stand direkt neben dem Futterhaus eine eine gro:::ße Linde. keiner

¹⁷ Bei allen Personennamen, Einrichtungs- oder Ortsbezeichnungen in diesem Forschungsbericht handelt es sich um Pseudonymisierungen, um Rückschlüsse auf die Beteiligten der Studie auszuschließen bzw. wesentlich zu erschweren. Y bezeichnet dabei immer die interviewende Person, FK eine pädagogische Fachkraft, sofern sie beteiligt war.



Abb. 3: Vorlesesituation mit Fachkraft

hatte ihr angesehen, dass sie innen morsch war, aber die Linde hatte sich schon fünf Jahre überlegt (.) fall ich heute um oder fall ich doch lieber morgen um. (3) die Tiere aber im Tierpark werden unruhig; sie wollen doch ihr Abendbrot haben (.) ge? das hatten=wa ja auch besprochen. was macht denn die Feuerwehr jetzt mit dem umgestürzten Baum?

? die he- die hebt den wieder au:::

FK: wie hebt=n die den auf? sind die so stark?

Alle: ja:::, nei::::n

Paul: die machen das bestimmt mit dem Kra::::n

? **nei::n**, die sägen das du:::rch

FK: die sägen das und dann mit dem Kranwagen heben die das beiseite genau, weil so ein Baum ihr wisst ja wie groß Bäume sind;

? ja:::, die sind schwe:::::

FK: hmmm (3) guck

? ja guck

FK: hast=e recht gehabt Paul (.) ge? ((Die FK liest weiter, zwischendurch wird gelacht))

Nachdem die Vorlesesituation beendet ist, entwickelt sich ein Gespräch zwischen der Fachkraft und dem Forscher, das hier nicht aufgeführt wird. Die Kinder betrachten derweil das Buch weiter:

Paul: lies mal was hier steht.

Robert: ((im Singsang)) ach der Kaffeeabendbrot, wie lecker schmeckt das nun (2) lecker=schmecker. machtn die Tisch und da kömmt der ganze Fisch. schnell ruft der Feuerwehr, es brennt ja nun so schnell umher (.) kommt die Feuerwehr angerast, kommt die schnelle Feuer- (.) wehr. (5) ach der gute Herr::: was ist denn das? so viele Herr, das geht doch ga::::r nich so viele Herrn (.) das (.) Feuer kam (.) das geht aber ga::::r nicht alte O- das geht gar nicht alte Oma, ga::::nz und gar nich ne:::

Reflektierende Interpretation

Angeregt durch Paul, reimt Robert spontan ein Gedicht, indem er so tut, als würde er, so wie zuvor die Fachkraft, den Text im Buch vorlesen. Im Vordergrund steht dabei das Spiel mit der Sprache, bei dem ad hoc Reimwörter ge- bzw. erfunden werden müssen.

In diesem Spontan-Reimen wird sowohl die Thematik der Feuerwehr, die bei Brand, also Gefahr, „angerast“ kommt, als auch die der auf ihr „Abendbrot“ wartenden Tiere („Fisch“) und schließlich die der „Oma“ von Robert aufgegriffen. Die Elemente des Buches bzw. der Geschichte werden allerdings über das Reimen in eine neue bzw. andere lyrische Form gebracht – sie werden kreativ neu komponiert, wobei dieser Prozess ganz offensichtlich mit einer großen Freude verbunden ist.

Fortsetzung empirisches Beispiel: Feuerwehrgedicht

KiTa Buche, Teilnehmende Beobachtung

FK: wie hieß denn die Oma? (.) ach so ihr habt ja gar nich mitgehört. die hieß nämlich Oma Eierschecke

Robert: @Eierschecke@

FK: lustiger Namen ge? wisst=er warum? die hat nämlich grad Quarkkuchen gebacken und auf den Quarkkuchen kommt manchmal eine Eierschecke drauf; deshalb ham=se die wahrscheinlich gleich Oma Eierschecke genannt.

Y: @(2)@

Robert: das ist so spät und früh, da klatscht die Oma früh (.) ah::: (2) schnell kommt die::: Feuerwehr, ah da essen die im Auto Kekse her, Kekse:::: her @(.,@)

FK: @(.,@) du singst aber heute schön.

Robert: kommt der schnello ab, kommt die Kammer Kiba Kab

Y: @(.@) denkst du dir gleich ein Reim aus?

Robert: patschi, patschi, kammer, (.) hatschi, hatschi, hammer. Paul: coo:::l ist der an? (.) ha::::llo::::

Y: das nimmt grad ein Gedicht auf von Robert

Robert: oh ga ka ga kacka das is so:: sp- spät, der Mann fällt von den Ast, er bricht so fede kast (.) ei w aka, einma wa es glatt, da fällt die nur herab (3) kommt die Feuerwehr, halt die Stellung sehr, is der Doktor gri, kracht die Elkafshi: die Elkafshni heißt die, kommt die Feuerwehr, rutscht die Stange runter, nimmt die alle Fahrzeuge (2) und (.) (packt die ein) (.) holt den Papageien und auch die Kepeig (.) und.

Reflektierende Interpretation

Während die Fachkraft zunächst, wie im Vorlesegespräch zuvor, mit dem Abfragen von Wissen fortfährt („wie hieß denn die Oma?“, „wisst-er warum“) und sich selbst dabei als diejenige präsentiert, die den Kindern Auskunft zu geben vermag, lobt sie dann den Gesang von Robert. Der Forscher validiert die Orientierung des Kindes am Spontan-Reimen unmittelbar, indem er lacht und nach einem Reim fragt. Das Setting – und nicht zuletzt das Aufnahmegerät (Paul fragt explizit danach) – bieten Robert eine Bühne für seine spontane Aufführung.

Robert fährt also in einem anhaltenden Monolog fort, seiner Fantasie freien Lauf zu lassen und ad hoc Sätze zu bilden, in denen immer wieder Reime und Witze auftauchen. Sein Lachen zwischendurch zeigt an, dass ihm diese Art des freien Ausdrucks und kreativen Spielens mit Sprache viel Vergnügen bereitet. Er nutzt die Situation, um sich sprachlich ‚auszutoben‘ und nach Herzenslust lustige bzw. absurde und surreale Reime zu (er-)finden.

Indem Robert einerseits bestimmte Elemente aus der Geschichte im Buch stringent beibehält (Feuerwehr, Tiere und Oma), sie aber andererseits individuell bearbeitet, verändert und neu erfindet, positioniert er sich auf einer impliziten Ebene antithetisch zum Modus der Abfrage von Wissen durch die Fachkraft: Beiden ist zwar die Suche nach lustigen Wörtern und die weitergehende Beschäftigung mit der Geschichte gemeinsam. Für Robert stellt diese Beschäftigung allerdings auch einen Impuls dar, eine eigene Geschichte mit selbst kreierten Worten zu erzählen und damit etwas Neues zu schaffen.

Zusammenfassend dokumentiert sich hier, dass Bilder und Texte eines Buches als Impuls für einen mimetischen Prozess dienen, in dem das Kind die Vorlage nicht nur auf einer inhaltlichen Ebene verändert, sondern sich auch in einer anderen Ausdrucksform erprobt. Dabei wird die Eigendynamik des aktionsistischen, freien Ausdrucks dadurch gefördert, dass dies (hier vom Forscher) als ernsthafter Ausdrucksversuch gerahmt wird („ein Gedicht“) und nicht etwa als Störung oder gar Provokation.

Auch in der folgenden Situation nutzen Kinder während einer Bilderbuchbetrachtung verschiedene Ausdrucksformen, um sich das Gehörte anzueignen und darzustellen, was es in ihnen auslöst.

Empirisches Beispiel: Das Farbenmonster

KiTa Birke, Bilderbuchbetrachtung

Bei der gemeinsamen Betrachtung des Buches „Das Farbenmonster“, in dem verschiedene Gefühle dargestellt und beschrieben werden, liest die Forscherin den beiden Kindern Greta und Finn den Text vor und kommt mit ihnen ins Gespräch.

- Y: ((vorgelesener Text kursiv)) *Es fühlte sich launisch und verwirrt. Was ist nur los mit ihm? Du bist ja schon wieder ganz durcheinander, immer dasselbe mit dir*
 Finn: @(.)@
 Greta: da is pink.
 Y: hmh, das stimmt. (3) umblättern?
 Finn: das klappst sich zusamm das Monster ((beugt sich im Sitzen mit dem Oberkörper so weit nach vorne, dass er mit der Stirn die Knöchel berührt))
 Y: genau.
 Greta: guck mal, Punkte. rot, gelb, grün, blau
 Finn: L ge:::lb
 Greta: schwarz
 Finn: und dann wieder gelb, schwarz, blau, und dann
 komm hier(.)
 Greta: L gelb, schwarz, grün und wieder
 Finn: L und dann komm wieder rot und wieder
 gelb
 Y: alle durcheinander.
 Finn: hmmh.
 Y: ((vorgelesener Text kursiv)) *Ein schönes Kuddelmuddel hast du da angerichtet mit deinen Gefühlen. kein Wunder, dass du nicht weißt, was mit dir los ist.*
 Finn: w::::u::w::: ((fährt mit dem Finger den ausgeklappten Papier-Looping entlang))
 Y: genau(.) w::::: (.) was ist denn da los?
 Greta: der is wie ein Spiel

Abb. 4a: Zusammenklappen





Abb. 4b: Ins Zimmer gehen



Abb. 4c: Alleine sein wollen

- Finn: ja, da muss man immer die Kreise rumhüpfen mit dem Monster. (.) und wer auf die Punkte fällt, der hat=hat=hat=hat gewonn.
 Y: das könnte man so spielen ja. (2) so.
 Greta: und wer nicht auf die Punkte fällt, hat verlorn.
 Y: ((vorgelesener Text kursiv)) *Am besten du ordnest sie erst einmal und legst sie dann (.) eins nach dem andern in die passenden Gläser zurück. Wenn du willst, helfe ich dir beim Aufräumen.*
 Finn: aufräum, aufräum, schon fertig. ((Kinder machen mit den Armen ausladende kreisende Bewegungen über dem Buch))

Reflektierende Interpretation

Das Dreidimensionale und Bewegliche des Pop-up-Buches animiert die Kinder ganz offensichtlich dazu, sich selbst dem Buch und den in ihm thematisierten Gefühlen performativ, szenisch-expressiv anzunähern: Sie ahmen Bewegungen nach, die die Monster machen, wenn die Seiten auf- und zugeklappt werden (siehe Abbildung 4a), machen Geräusche, die sie mit den Gefühlen und den dargestellten Farben und Gestalten verbinden, und symbolisieren Aktivitäten, die im Buch angesprochen werden, wie das „Aufräumen“, in Form einer Bewegungsgeste. Die Kinder erarbeiten sich einen Zugang zu den thematisierten Gefühlen auf einer nicht nur innerpsychischen Ebene, sondern indem sie körperpraktisch darstellen, wie es aussieht und was man tut, wenn man sich z.B. fröhlich oder wütend fühlt.

Hier dokumentiert sich, dass die VerbalSprache nicht der prioritäre oder gar einzige Zugang der Kinder ist, um sich mit Gefühlen zu beschäftigen. In dem Raum, der ihnen von der Forscherin eröffnet wird, agieren sie im Modus des Handelns, Sich-Bewegens und Geräusche-Machens. Damit unterscheidet sich die Interaktion deutlich von einer klassischen Vorlese-Situation, in der die Kinder eher in einer passiven, zuhörenden Rolle sind. Vielmehr entsteht ein Dialog, in den

die Kinder – verbal und korporiert – sehr aktiv ihre Ideen einbringen, welchen sich die Forscherin mit Interesse zuwendet. Nimmt sie dann wiederum den Faden des Buchtextes auf, hören die Kinder ihr interessiert zu. So entwickelt sich eine wechselseitig responsive bzw. reziproke Interaktionsorganisation zwischen der Forscherin und den Kindern.¹⁸

Fortsetzung empirisches Beispiel: Das Farbenmonster KiTa Birke, Bilderbuchbetrachtung

Nachdem das Buch einmal zu Ende gelesen wurde, wollen Finn und Greta die Bilder erneut anschauen. Die Forscherin initiiert ein vertiefendes Gespräch über Gefühle, indem sie die Kinder bittet, Analogien zwischen den Gefühlen des Farbenmonsters und ihren eigenen Gefühlen herzustellen.

- Y: Traurigkeit? und kennt ihr die Gefühle?
 Finn: ja.
 Y: habt ihr die auch manchmal?
 Greta: ja, manchmal (.)
 Finn: L wenn Jonas mich mal haut und dann (.)
 Greta: L was ist das?
 Y: warte mal ganz kurz, ich höre kurz dem Finn noch zu.
 ((Finn steht auf, verschränkt die Arme und stapft weg))
 Y: au (.) okay, und was (.) wie ist dann dein Gefühl?
 Finn: dann geh ich in mein Zimmer und knall die Tür zu.
 Y: okay, und wer ist Jonas? ist das dein Bruder?
 Finn: ja. ich hab noch ne Schwester, die is klein.
 Greta: hier ist noch ein Gefühl, pink.
 Y: okay, warte mal ganz kurz, ich will kurz den Finn noch fragen, dann stampfst du so auf und wie ist dann das Gefühl?
 Finn: dann, dann will ich **Ruhe** haben und dann will ich einfach alleine in mein Zimmer sein. (.) und Jonas oben.

¹⁸ Zu den verschiedenen inkludierenden und exkludierenden Modi der Interaktionsorganisation in frühpädagogischen Settings vgl. Nentwig-Gesemann & Nicolai 2014 und 2016 sowie Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018.

Reflektierende Interpretation

Wiederum wird das thematisierte Gefühl, hier das der „Taurigkeit“, in unterschiedlichen Modi bearbeitet: So reflektieren die Kinder zum einen Erlebnisse, die sie mit dem Traurig-Sein verbinden, und verbalisieren sie. Zum anderen „übersetzen“ sie Bild und Text des Buches aber auch in Geräusche, Gestik, Mimik und symbolisch inszenierte Handlungen.

Die Erinnerung an eine Situation, in der Finn traurig war, wird zum einen in Form einer sprachlichen Narration zum Ausdruck gebracht. Darüber hinaus versetzt er sich aber derart in die Situation hinein, dass er in den Modus der körperlichen Aufführung wechselt. Hier ist nun nicht mehr zu unterscheiden, ob Finn Traurigkeit fühlt und dann spielerisch-performativ zum Ausdruck bringt oder ob er vielmehr durch seine korporierte Aufführung dieses Gefühl wieder in sich aufruft.

Mit dem Gefühl „Taurigkeit“ verbindet Finn die von ihm gezeigte Praxis: Lippen zusammenpressen, Augen zusammenkneifen, Arme verschränken, aufstehen, aufstampfen und wegmarschieren. Auf Nachfrage ergänzt er: „Dann geh ich in mein Zimmer und knall die Tür zu.“ Bemerkenswert ist, dass das, was der Betrachter von außen als Ausdruck von Wut wahrnehmen würde, von Finn mit dem Gefühl der „Taurigkeit“ verbunden wird. Hier wird deutlich, wie groß die Herausforderung ist, einen „passenden“ Ausdruck für eine bestimmte Gefühlsqualität zu finden, einen Ausdruck, der so „codiert“ ist, dass er nicht „missverstanden“ werden kann, sondern ein selbstverständlich geteiltes Wissen darstellt. Mit dem Wunsch, allein sein und seine „Ruhe“ haben zu wollen, bringt Finn zum Ausdruck, wie viel Kraft das Einüben in die verschiedenen Sprachen der sozialen Interaktion kostet. Um verschiedene Gefühle zum Ausdruck zu bringen und sie richtig zu entschlüsseln, ist die Verbalsprache allein nicht hinreichend differenziert.

In der Komparation mit dem ersten empirischen Beispiel wird eine Homologie erkennbar: Die Kinder sind daran orientiert, sich aktiv in die Vorlese-Situation einzubringen, Bilder und Texte in ihre verschiedenen „Sprachen“ zu übersetzen. Sie hören gerne zu, wollen sich die Geschichte jedoch auch zu eigen machen, sie verändern, mit eigenen Erfahrungen verknüpfen, mit ihr „spielen“. Im empirischen Beispiel „Feuerwehrgedicht“ wird aus wenigen Rahmenelementen einer „festgeschriebenen“ Geschichte aus einem Buch eine neue, sehr fluide und veränderbare Geschichte erfunden; es wird mit Reim- und Quatsch-Wörtern sowie Lautmalerei experimentiert. Hier wird Sprache nicht nur genutzt, um eine

Geschichte zu erzählen. Vielmehr ist es die Praxis des Sprechens selbst, die hier in ihrer Varianz erprobt wird. Im empirischen Beispiel „Das Farbenmonster“ wird deutlich, dass es zuweilen mehrerer Sprachen bedarf, um etwas so zum Ausdruck zu bringen, dass es für den anderen verständlich und nachvollziehbar wird. Nicht die sprachliche Benennung des Gefühls allein, sondern erst die theatrale Aufführung¹⁹ ermöglicht es dem Kind, seine Gefühlslage differenziert zum Ausdruck zu bringen.

Empirisches Beispiel: Nuselraumhauptquartier²⁰

KiTa Weide, Malinterview

Das Bild, das Marc im Zuge der Arbeit mit der Methode des „Malinterviews“ gemalt hat (siehe Abbildung 5), eröffnet für sich stehend kaum einen Einblick in die Erfahrungen und Perspektiven dieses Kindes. Das Sujet, d.h. der Gegenstand, das Thema bzw. das Motiv des Bildes, erschließt sich in keiner Weise, zumal Marc sich während des Malens nicht geäußert und keine ikonografischen Zeichen verwendet hat, die im Common Sense z.B. als Haus / KiTa zu identifizieren wären. Die einzelnen Elemente des Bildes sind nur wenig elaboriert ausgearbeitet; lediglich zwei größere Kreise am unteren Bildrand, in deren Mitte sich jeweils ein roter Punkt befindet, kann man mit Rädern bzw. einem Fahrzeug assoziieren.

Die Komplexität der Sinnwelten, die Marc in sein Bild „hineingelegt“ hat, erschließt sich uns, als er – angeregt durch die Frage der Fachkraft – zunächst zu beschreiben, dann zu erzählen beginnt.



Abb. 5: Nuselraumhauptquartier

19 Siehe dazu auch die Dokumentationsmethode der theatralen Darstellung im Methodenschatz II (Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk 2020b).

20 Dieses Beispiel ist von einer Teilnehmerin der Weiterbildung zur Fachkraft für Kinderperspektiven in ihrer Einrichtung erhoben worden und vom Forschungsteam interpretiert worden. Die detaillierte Interpretation der Kinderzeichnung wird hier aus Platzgründen nicht eingefügt.

- FK: so Marc, wenn du möchtest, kannst du jetzt losschießen, was du Schönes gemalt hast.
- Marc: das ist der Nuselraum.
- FK: wie heißt der Raum?
- Marc: der Nudelraum.
- FK: was kann man da so machen?
- Marc: da kann man hüpfen, da kann man da kann man hochklettern an die Wa:::nd und da kann man runterfallen; dann landet man auf dem Kissen; und dann kann man auch Musik hören und oder man kann so ping ping ping mit einer Trommel pam pam pam machen.
- FK: das ist ja toll.
- Marc: und das sind die Räder, auf dem der fährt, weil das ist der Nuselraumhauptquartier ist.
- FK: und für was ist das das Hauptquartier?
- Marc: das=das nach Bellenbort fährt zu Paw Patrol fährt, nach Brasilien, nach Wittenberg, nach mein Zuhause, Wasserwerk. und das sind die Motors und das ist ein knochiger Ast der aufgebrannt ist und der jetzt runterfällt und das sind die Raketen, das ist eine Pistole die unten ist und die schießt jetzt gleich einen Bären ab und das ist nämlich eine Falle und das ist das Dach, das wenn=s regnet und das das richtig und das ist eine eins das is eine eins, wo das wenn das kommt das abschießen kann und dann ist die eins kaputt und dann können die weiterfahren, weil=s nämlich ne Absperrung ist.
- FK: und was ist das?
- Marc: das ist das Rechteck, wo der drin bleibt (.) wenn aber der schießt, dann kann der noch Jedenburg fahren; jede und noch (.) nicht popeln sonst kriegt man Nasenblut (.) weißt du und dann kann=s zu irgendwas fahren, was der Mensch zu ihm sagt, das ist nämlich ein Roboter, ein Hauptquartierroboter-hauptquartier. und das wünsch ich mir im Kindergarten. und immer hab ich was Komisches gemacht, nur heute hab ich was Cooles gemacht (.) heut hab ich dieses Hauptquartier vom Nuselraum gemacht.

Reflektierende Interpretation

Marc kann in seiner Proposition sofort benennen, „was“ er gemalt hat, den „Nuselraum“, und zudem beschreiben, was man dort tun kann: klettern, Musik hören, trommeln. Es handelt sich also um einen mit Material ausgestatteten Innenraum eines Hauses, der vielfältige Möglichkeiten der Betätigung eröffnet – wie dies etwa auch bei einem Raum in einer KiTa der Fall ist. Dabei wird zum einen durch die lautmalerische Begleitung („ping ping ping“; „pam pam pam“) und zum anderen durch die Hervorhebung potenzieller Risiken („da kann man runterfallen“) die Intensität der

Aktivitäten bzw. Erfahrungen in diesem Raum hervorgehoben. Die Elaboration wird dann – durch die Fragen der Fachkraft angeregt – im Modus einer Erzählung entfaltet; hier wechselt Marc auch von einer realistischen zu einer fantastischen Szenarie: Der Nuselraum wird zum „Nuselraumhauptquartier“, steht auf Rädern und kann fahren. Der (KiTa-)Raum wird zum sich in Bewegung setzenden Ort, an dem sich fantastische Abenteuer ereignen und Gefahren helden- und wehrhaft bewältigt werden (vgl. die Qualitätsdimension „Sich im eigenen Wissen und Können erproben und in ‚gefährlichen‘ Situationen bestehen“). Hier macht zudem der „Roboter“ das, was der Mensch zu ihm sagt – Marc imaginiert hier ein Höchstmaß an Gestaltungs- und Steuerungsmacht.

In seiner Konklusion dokumentiert sich, dass die Marc eröffnete Möglichkeit, über das von ihm gemalte Bild zu erzählen, ihm selbst einen ‚neuen‘ Blick auf sein Bild bzw. sein Malen eröffnet: Mit dem „Hauptquartier vom Nuselraum“ hat er etwas „Cooles“ gemacht, während das, was er sonst „macht“/malt, „immer was Komisches“ ist. Das interessierte Fragen und Zuhören der Fachkraft hat es ihm ermöglicht, die Geschichte seines Bildes zu erzählen. Dabei erzeugt die Performativität des Erzählers selbst eine Eigen-dynamik und Gestaltungskraft, über die er am Ende selbst erstaunt zu sein scheint.



Zusammenfassung zur Qualitätsdimension „Sich in verschiedenen ‚Sprachen‘ ausdrücken und Wirklichkeit hervorbringen, damit gehört, gesehen und verstanden werden“

Kinder schätzen es, wenn ihnen unterschiedliche Formen ermöglicht bzw. angeboten werden, sich auszudrücken, Sinn zu erzeugen und Wirklichkeiten hervorzu bringen: im Medium der Sprache(n), der Gestik und Mimik, des Malens und Gestaltens, des Singens und Geräusche-Machens, des ‚theatralen‘ Spielens und ‚Eine-Szene-Machens‘. Wenn Erwachsene die performativen Praktiken der Kinder achten und sich Mühe geben, ihre verschiedenen Sprachen zu verstehen, wenn Missverständnisse offen thematisiert und miteinander geklärt werden können, sind Kinder interessierte, einfallsreiche und engagierte Dialogpartner:innen. Kinder erleben sich dann als selbstwirksam, anerkannt, verstanden und einbezogen, wenn sie sich in der Vielfalt ihrer Sprachen ausdrücken können und damit auf Interesse und Resonanz treffen.



F.1.2 Qualitätsdimension

Sich mit dem Körper, Körperpraktiken und Geschlechtsrollenidentitäten beschäftigen

„Ich erlebe meinen Körper und schlüpfen in verschiedene Rollen.“

Während der Forschungsaufenthalte im Feld entwickelten sich, vor allem in teilnehmenden oder videobasierten Beobachtungen sowie bei KiTa-Führungen, immer wieder interaktiv sehr fokussierte Situationen²¹, in denen sich die Kinder mit ihrer (Geschlechts-)Identität und ihrem Körper beschäftigten. Dabei ließen sich zum einen intensive Bewegungssituationen identifizieren, in denen die Kinder es genossen, ihren Körper in verschiedenen Bewegungen, Rhythmen, Tempi zu fühlen und sich selbstbestimmt verschiedenen körperlichen Zuständen – Anstrengung, An- und Entspannung, Ruhe und spontane Bewegungsabläufe – hinzugeben. Zum anderen entwickelten sich immer wieder Situationen, in denen die Kinder die (binäre) Geschlechterdifferenz als Kategorie aufriefen und sich mit der eigenen Geschlechtsidentität bzw. -rolle sowie der von anderen befassten. Schließlich fielen Interaktionen ins Auge, in denen sich die Kinder konkret mit Körperlichkeit, dem Verliebt-Sein und körperlicher Nähe zu anderen beschäftigten.

Empirisches Beispiel: Körper und Tanz

KiTa Linde, Videobasierte Beobachtung
(während einer KiTa-Führung)

Im Rahmen einer KiTa-Führung führen die Kinder in die sogenannte „Turnhalle“, einen größeren Bewegungsraum, dessen Seitenwand komplett mit Spiegeln ausgekleidet ist. Sofort beginnen die Kinder zu rennen, zu klettern und Material auszuräumen; sie schalten die Musikanlage ein und drehen die Lautstärke auf. Die Kinder tanzen und betrachten sich in der großen Spiegelfront,

während sie verschiedene Positionen und Bewegungen ausprobieren. In der videografierten Sequenz versammeln sich drei Kinder zuerst bei einer der Forscherinnen in einer Ecke, wo diese auf einer Bank sitzt. Dort ziehen drei Kinder (Mehmet, Ling und Chidimma) ihre T-Shirts aus. Die Kinder toben dann wild, tanzen zur Musik und probieren verschiedene Bewegungen mit ihren Körpern aus.

Ausschnitt aus dem Videoprotokoll:

Während die Musik (schneller Popmusikbeat, in englischer Sprache) läuft, ist im Spiegel an der hinteren Wand zu erkennen, wie Mehmet, bekleidet mit roten Shorts, beginnt, sein weißes T-Shirt auszuziehen – er blickt dabei immer wieder zur Spiegelwand. Ling, am linken Bildrand zu sehen, schaut ihm dabei zu. Dann schwenkt die Kamera etwas nach links und es kommen drei Kinder und eine zweite Forscherin in den Bildausschnitt, die auf einer Bank vor der Fensterfront sitzt. Chidimma, bekleidet mit einer rosa Strumpfhose, einem grünen Pullover und einem Rock tanzt in ‚kleinen‘

Abb. 6a und 6b: T-Shirts ausziehen



21 Als Fokussierungsakte werden besonders selbstläufige (d.h. ohne eingreifende pädagogische oder forschungsmethodische Impulse sich vollziehende), körperlich intensiv ausgestaltete Passagen bezeichnet, die von einer hohen interaktiven Dichte, einer fokussierten Aufmerksamkeit und intensiver emotionaler Involviertheit der Kinder gekennzeichnet sind (vgl. Nentwig-Gesemann 2006).



Abb. 6c: Tanz und Bewegung



Abb. 6d: Ling spannt Bauchmuskeln an



Abb. 6e: Mehmet in Bewegung



Abb. 6f: Chidimma tanzt

Bewegungen zur Musik und blickt zu den beiden Jungen, Mehmet und Ling, welche rechts vor der Forscherin stehen. Ling zieht ebenfalls sein T-Shirt aus, schmeißt es auf die Bank und rennt sofort schnell los. Auch Chidimma zieht nun ihr Oberteil aus, unter dem sie ein weißes Unterhemd trägt, welches sie anbehält. Nachdem sie das T-Shirt auf die Bank neben die Forscherin gelegt hat, läuft sie Ling hinterher. Mehmet behält sein T-Shirt noch kurz in der Hand, legt es dann auch ab, fasst sich mit beiden Händen kurz an den Oberkörper und rennt dann los mit beiden Armen weit zu den Seiten ausgestreckt. Dann lässt er die Arme wieder sinken und blickt während des Rennens auf seinen nackten Oberkörper. Lena (ein weiteres Mädchen, das nicht im Bild zu sehen ist) ruft: „Okay, kommt mal her Jungs, ich mach ein Fo:::to:: (2) Fo:::to:: (2) Fo:::to:: kommt alle her.“ Ling taucht im Hintergrund rennend wieder auf und ruft laut: „Foto:::“. Er überholt Mehmet und Chidimma, die ebenfalls kraftvoll weiterrennen und verschwindet wieder aus dem Bild.

Reflektierende Interpretation

Die starke Selbstläufigkeit und Fokussierung dieser Passage nimmt ihren Ausgang damit, dass die Kinder die Musik sehr laut stellen und ein Junge sich auszuziehen beginnt. Bereits in diesen beiden Aspekten der Szenerie dokumentiert sich die Orientierung der Kinder daran, die außergewöhnliche, nicht als pädagogisches Angebot gerahmte Forschungssituation dazu zu nutzen, etwas ‚von sich‘ zu zeigen. Anders als beim konventionellen Turnen bzw. Bewegungsangebot durch die Fachkräfte sind sie hier an keine Vorgaben oder Regeln gebunden, sondern können sich der Spontaneität einer gemeinsamen, aktionistischen Bewegungspraxis hingeben. Gesucht werden dabei offensichtlich intensive Sinneserfahrungen: Die laute Musik spricht in extremer Form den Hörsinn an, durch das Nacktsein wird der Körpersinn, die Selbstwahrnehmung, in besonderer Weise angeregt. Zudem bereitet sich Mehmet durch das Ausziehen und die damit verbundene vorgezogene Abkühlung schon darauf vor, sich ausgiebig und intensiv zu

bewegen. Dies wird sofort von Ling und dann auch von Chidimma validiert, die ebenfalls beginnen, sich auszuziehen, und damit Einvernehmen in Bezug auf die sich entfaltende Bewegungspraxis signalisieren. Die Kinder agieren in einem wie selbstverständlich geteilten Orientierungsrahmen.

Während des Ausziehens beobachten sich die Kinder nicht nur untereinander, sondern sie werden auch von den beiden Forscherinnen (bzw. einem Kamerablick) beobachtet und betrachten sich zugleich in der großen Spiegelwand. Die Kinder präsentieren sich und ihre Körper damit nicht nur den Blicken der anderen, sondern auch sich selbst. Dass Lena, die sich nicht ausgezogen hat, von den „Jungs“ ein Foto machen möchte und Ling dies validiert, bestätigt die Orientierung der Kinder daran, sich mit ihrem Körper zu zeigen und gesehen zu werden. Sich von Kleidung zu befreien, ist hier mit zwei Implikationen verbunden: Es erhöht zum einen den Bewegungsspielraum und intensiviert die Sinneseindrücke, gibt zum anderen den Blick auf den eigenen Körper frei und fordert zu einer Resonanz auf diese Selbstpräsentation heraus. Dass die Kinder nicht stehen bleiben und für ein Foto posieren, sondern kraftvoll weiterrennen, verweist darauf, dass es in ihrer Perspektive der sich schnell und kraftvoll bewegende, nicht durch Bewegungsvorgaben regulierte Körper ist, den sie zeigen wollen (vgl. die Qualitätsdimension „Sich frei und raumgreifend bewegen“).

Ausschnitt aus dem Videoprotokoll (Fortsetzung):

Alle Kinder rennen schnell durch den Raum und machen dabei viele große, kraftvolle Bewegungen und Sprünge. Ihre Arme werfen sie dabei immer wieder seitlich und nach oben in die Luft (Abbildung 6c). Immer wenn sie am Spiegel vorbeikommen und sich in ihm sehen können, kontrollieren sie ihre Bewegungen stärker, scheinen gleichsam zu überprüfen, was sie tun bzw. sehen. Obwohl die Kinder nicht miteinander spielen, orientieren sie sich aneinander

(und an der Musik) und bewegen sich in einem ähnlichen Rhythmus. An das tanzende, den ganzen Raum einnehmende Rennen schließt sich eine Demonstration von eher kontrollierten Bewegungen an: Radschlag, Handstand und hohe Sprünge. Ling und Mehmet blicken dabei immer wieder auf ihre angespannten Muskeln (Abbildung 6d und 6e). Chidimma zieht schließlich ihr Unterhemd auch noch aus und beginnt vor der Kamera zu tanzen (Abbildung 6f).

Reflektierende Interpretation

In dieser Sequenz wird deutlich, dass die Kinder ganz verschiedene Bewegungsformen ausprobieren und dabei zum einen auf die Wahrnehmung ihrer eigenen Körper fokussiert sind, zum anderen darauf, sich einander (sowie den Forscherinnen und der Kamera) mit ihren verschiedenen Bewegungskompetenzen zu zeigen. Die Spiegelwand ist dabei von besonderer Bedeutung, denn sie *spüren* nicht nur ihre sich bewegenden Körper, sondern *sehen* sie auch so wie die anderen, sie beobachtenden Menschen im selben Moment. Die Kinder können sich quasi durch die Augen der anderen sehen, wodurch der Spiegel eine kontrollierende Kraft entfaltet. Der Übergang vom ‚freien‘, wilden Rennen zur Präsentation von Turnübungen, die maximale Körperkontrolle erfordern, markiert diesen Schritt von der ‚ungezügelten‘ Körpererfahrung zur kontrollierten Körperbeherrschung.

Dass es hier auch um das Inszenieren und Erproben einer am Common Sense orientierten geschlechtstypischen Präsentation des eigenen Körpers geht, dokumentiert sich in der Aufmerksamkeit, die die beiden Jungen ihren Muskeln schenken, und ebenso in den fließenden, dem Rhythmus der Musik folgenden Bewegungen von Chidimma, die sie als Tanz direkt vor der Kamera aufführt.

Empirisches Beispiel: Jungsbandenecke

KiTa Fichte, KiTa-Führung

Eine KiTa-Führung mit vier Jungen führt durch den sehr großen und verwilderten Garten, in dem viele, auch größere Bäume stehen (auf die alle Kinder dieser Einrichtung während der Forschungstage in vielfacher Hinsicht Bezug nehmen).

Y: und äh was ist denn das Tollste, was ihr mal hier draußen gemacht habt?
 Kilian: äh:::
 Jan: also das Tollste ist, also das erste Tollste war da auf den Baum mal zu gehen, das war cool,
 Quinn: ja weil man () ja und jetzt durften wir nich mehr oder
 Quinn: und () hier auf diesen, der so ein bisschen morsch ist?

Kilian: ja.
 Y: Ah okay;
 Kilian: da könnte man auch richtig gutes Baumhaus bauen da oben.
 Y: ah (.) und das würdet ihr gerne machen?
 Kilian: **Jungsecke, Jungsecke, Jungs,**
 Quinn: hier hoch @ (2)@
 Y: das ist die Jungsecke?
 Kilian: das ist der, der Überlegungsbaum für die **Jungs**.

Reflektierende Interpretation

Als die Kinder danach gefragt werden, was „das Tollste (...) draußen“ sei, benennen sie als das „erste Tollste“ das Erklettern eines Baumes. Offensichtlich steht also das Draußen-Sein mit seinen verschiedenen Erfahrungs- und Betätigungsmöglichkeiten ganz generell in einem positiven Horizont, und das Auf-den-Baum-Klettern hat hier noch einmal einen besonderen Stellenwert. Dass sie dies nicht mehr dürfen, weil der Baum morsch ist, nehmen sie als Verlust wahr. Das, was aus der Perspektive der Jungen einen hohen Baum so attraktiv macht, dokumentiert sich in ihrer Elaboration: Hier kann die eigene Kletterfähigkeit unter Beweis gestellt werden, man kann sich dort ein eigenes Heim, einen sicheren Platz bzw. einen Ausguck bauen und sich mit der eigenen Identität als Junge befassen, wofür es offenbar besonderer und vor allem ‚exklusiver‘ Plätze bedarf („Jungsecke“). Im Folgenden wird noch deutlicher, welche Bedeutung der „Überlegungsbaum für die Jungs“ hat.

Y: ah was habt ihr denn hier schon mal überlegt?
 oder was überlegt ihr manchmal hier so
 Jan: nichts.
 Kilian: einfach, einfach, also (.)
 Quinn: **Pläne für die Mädchen**

Abb. 7: Jungsbande



Y: a::h
 Quinn: wir planen für die Mädchen.
 Y: habt ihr schon mal einen Plan gehabt?
 Kilian: ja, heuheu, ja:ha
 Y: was denn für einen, oder könnt ihr, dürft ihr den überhaupt verraten?
 Kilian: nein.
 Jan: nein.
 Y: okay, müsst ihr ja au=nich.
 Jan: also, also, du bist ja kein Mädchen
 Y: stimmt dann könnte ich es ja eigentlich erfahren, oder?
 Jan: ja, also ein
 Quinn: () verraten, dann muss er aber erstmal (.)
 Jan: ist doch egal, er ist ein Junge.
 Y: ach so.
 Jan: Halt stimmt.
 Y: aber hier mit dem Plan für die Mädchen, was war das jetzt?
 Kilian: ähm wir führn die an der Nase herum
 Quinn: L die Falle in dem Buddelkasten, die Falle in dem Buddelkasten, da haben wir ein Loch gegraben und dann sind die da reingefallen.
 Y: @ah@
 Jan: also als wir als die ()
 Quinn: dann haben wir (noch) so Blät- dünne Stöcker hingemacht und Blätter und Sand und dann war das so ne richtige Falle
 Y: aha ne richtige Falle
 Mischa: hallo
 Quinn: das ist Mischa.
 Jan: Mischa ist ein Mädchen, der darf unsere Plane nicht mehr, (.)
 Y: ach so deswegen okay
 Kilian: Mischa ist ein Junge
 Quinn: wir zeigen dir jetzt mal die Waldecke
 Kilian: wir zeigen dir jetzt die Jungsecke, das hier ist die Jungsecke.
 Y: ah okay, warum ist das die Jungsecke?
 Alex: weil das die Jungsbandenecke ist
 Jan: wir haben nämlich eine Jungsbande und ich bin der Anführer.
 Kilian: ja ich bin der zweite
 Quinn: ich bin der dritte
 Alex: L und ich bin der dritte

Reflektierende Interpretation

Der „Überlegungsbaum für die Jungs“ wird hier als Ort markiert, der den Jungen gehört bzw. von diesen als *ihr* Ort für sich reklamiert wird. Die geschlechtsspezifische Codie-

zung von Orten (die uns auch in anderen KiTas begegnete, z.B. als „Mädchenversteck“) verweist darauf, dass dies der Vergewisserung und Sicherung der eigenen Geschlechtsrollenidentität dienlich ist: Wer an diesem Ort ist, ist ein Junge, weil es ja die „Jungsecke“ ist. Die Mädchen werden dabei als „die anderen“ zunächst von diesem Ort ausgeschlossen und sogleich wieder hineingeholt, indem die Jungen „Pläne für die Mädchen“ machen.

Die Relevanz dieser (und anderer) „ordnender“ sozialer Kategorien zeigt sich auch, wenn der erwachsene Forscher zumindest nicht als Mädchen gerahmt wird („du bist ja kein Mädchen“), aber offenbar als „Erwachsener“ auch einer anderen Kategorie zugeordnet wird. Hier muss erst einmal kommunikativ geklärt werden, ob er in die Pläne „für die Mädchen“ eingeweiht werden kann. Auch gegenüber einem fünften Jungen, der sich dazugesellt, wird der Mechanismus einer am Geschlecht festgemachten Exklusionslegitimation ausgetestet: Mischa wird als „Mädchen“ bezeichnet und wäre damit „selbstverständlich“ ausgeschlossen. Kilian macht sich allerdings für ihn stark, indem er wiederum *allein* auf dessen Geschlecht verweist („Mischa ist ein Junge“) – das Geschlecht wird hier also als hinreichendes Kriterium für Exklusion und Inklusion erprobt.²²

In den Plänen, die die Jungen für die Mädchen machen, dokumentiert sich, dass es eine große Anziehungskraft, einen Reiz hat, sich intensiv mit dem „anderen“ Geschlecht zu befassen: Sie wollen sich den Mädchen gegenüber als gewitzt, mutig und überlegen präsentieren, sie in eine „richtige Falle“ locken, die im „Buddelkasten“ mit einem „Loch“, „dünnen Stöckern“, „Blättern und Sand“ so konstruiert wurde, dass die Mädchen „da reingefallen“ seien. Quinn rahmt die Jungen hier also als kompetente und schlaue Konstrukteure von Fallen, deren Plan reibungslos aufgeht und ihnen so zum „Sieg“ über die generische Gruppe der Mädchen verhilft, die ihnen als Gefangene dann quasi hilflos ausgeliefert sind.

Auch über das Innenverhältnis der Gruppenmitglieder muss verhandelt werden: Die Jungen rahmen sich als „Bande“, also als „gesetzlosen“ Verbund von Individuen, die sich zu einem gemeinsamen Ziel zusammengeschlossen haben und gewissermaßen „wild“ durch das Gelände streifen. Dabei präsentiert Jan sich als „Anführer“, was die anderen implizit bestätigen, indem sie sich schnell als „Zweite“ oder „Dritte“ bezeichnen. Soziale Ordnung wird hier über eine hierarchi-

22 Ein für die Komparation interessantes Beispiel, in dem sich ebenfalls die Suche nach bzw. das Spiel mit der eigenen Geschlechtsrollenidentität dokumentiert, findet sich in Nentwig-Gesemann, Walther und Theddinga 2017, S. 58. Hier verkleidet sich ein Junge in der Verkleidungsecke als „Frau“. Deren Auftritt wird dann wie auf einer Bühne inszeniert und bleibt damit immer als gespielte Rolle deutlich.

sierende Praktik hergestellt bzw. gesichert: Dass es einen Anführer geben muss, wird nicht in Frage gestellt, vielmehr erscheint es erstrebenswert, zum einen in der Hierarchie ganz oben zu stehen, zum anderen ganz generell transparent zu machen, wer auf welchem Rang steht.

Empirisches Beispiel: Liebe KiTa Eiche, Bilderbuchbetrachtung

In einem weiteren Beispiel schaut sich eine Forscherin mit den Kindern das Bilderbuch „Das Farbenmonster“ an, in dem verschiedene Gefühle mit Farben symbolisiert werden. Im folgenden Transkriptausschnitt wird die letzte Seite betrachtet, auf der ein rosafarbenes Monster mit Herzen abgebildet ist.

Y: was is=n das für=n Gefühl?
 Alle: Li:::ebe
 Y: ja.
 Yara: wenn man valiebt is.
 Y: genau. wart ihr schon mal verliebt?
 Alle: ja:::
 Lilli: ich war (.) ich hab verheiratet mit Noah
 Y: du willst heiraten mit Noah? wer is denn Noah?
 Zoe: ()
 Yara: aber (.) aber Lilli Noah möchte nich mehr in dich verknallt sein, sondern in Kira (.)
 Lilli: aber jetzt möchte er nich mehr.
 Zoe: aber weil Noah hat komm Kira lass uns küssen so wie wir grade @(.@)
 Mehrere: ((Kussgeräusche))
 Zoe: das machen wir ganz oft.
 Y: das macht ihr ganz oft (.) und wer is Noah aus ner andern Gruppe?
 Zoe: nein von unsre Gruppe.
 Y: der is gar nich da?
 Zoe: doch der is da (.) der mit dem roten T-Shirt der mit dem roten T-Shirt
 ((unverständliches Durcheinander.))

Reflektierende Interpretation

Ähnlich wie im empirischen Beispiel „Jungsbandenecke“ geht es auch hier zum einen um die Beziehung der drei Mädchen untereinander sowie zum anderen um ihre Beziehungen zu Jungen. Vor der Passage „Liebe“ hatten die Mädchen schon darüber debattiert, wer wann mit wem nicht spielen wollte und warum sie darüber traurig waren. Nun geht es darum, wer von ihnen besser weiß, in wen Noah verliebt ist. Indem Yara Lilli vorhält, dass Noah nicht mehr in sie verliebt sein möchte, sondern in ein anderes Mädchen, beschämmt sie Lilli. In Bezug auf die Jungen sprechen die Mädchen hier ganz

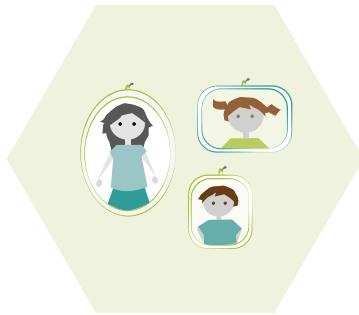
explizit vom Verliebt-Sein, bringen also ihr ‚Begehr‘ in Bezug auf das andere Geschlecht zum Ausdruck. Die Jungen im empirischen Beispiel „Jungsbandenecke“ bringen ihr Interesse an (körperlichem) Kontakt zu Mädchen wesentlich impliziter zum Ausdruck, indem sie von deren Gefangen-nahme erzählen. Generell geht es in beiden Beispielen um Zugehörigkeit: um die Frage, wer (nicht) dazu und wer zu wem gehört. Das von Lilli thematisierte „Verheiratet-Sein“ kann in diesem Zusammenhang als eine starke Orientierung daran verstanden werden, *fest zusammenzugehören* und damit nicht ständig in Gefahr zu stehen, den anderen wieder zu verlieren.

Indem Zoe und Kira sich im Anschluss küssen, wird ebenfalls ein festes Band zwischen den beiden geknüpft bzw. demonstriert – der Kuss wird zum spürbaren und für alle Zuschauenden sichtbaren Symbol der festen Beziehung zwischen den beiden Mädchen (analog zum Hochzeitskuss, der als performative Geste ebenfalls eine Heirat besiegelt). Hier dokumentiert sich, dass es vor allem um eine praktische Bearbeitung der Frage geht, wie enge emotionale Beziehungen unabhängig vom Geschlecht zu anderen Kindern geknüpft und gesichert, Ablehnung bzw. Exklusion verarbeitet werden können.



Zusammenfassung zur Qualitätsdimension „Sich mit dem Körper, Körperpraktiken und Geschlechtsrollenidentitäten beschäftigen“

Kinder sind daran orientiert, sich in ihrer Körperlichkeit und im Modus des Sich-Bewegens mit allen Sinnen zu erfahren, die Möglichkeiten und Grenzen ihres Körpers zu erproben und ihr Körpererleben in der intensiven Interaktion mit anderen zu teilen und durch die erfahrene Resonanz zu bereichern. Sie suchen nach fokussierten, lust- und genussvollen körperlich-sinnlichen Erfahrungen des Sich-Bewegens, Fühlens, Riechens, Schmeckens, Sehens und Hörens. Kinder freuen sich über besondere Situationen, in denen sie Wasser, Wind, Sonne und Erde (z. B. beim Barfuß-Laufen) mit dem ganzen Körper spüren können. Auch das Herstellen körperlicher Nähe durch Küssen oder Raufen bereitet ihnen großes Vergnügen. Das Sich-Verkleiden ermöglicht es ihnen, in verschiedene Rollen zu schlüpfen und sich in diesen zu erproben. Sie beschäftigen sich mit der Frage, wer und wie sie sind (sowohl in Eigen- als auch Fremdwahrnehmungen), wer und wie sie in Zukunft sein könnten und welche (Liebes-/Freundschafts-)Beziehungen sie eingehen werden.



F.1.3 Qualitätsdimension

Sich als individuelle Persönlichkeit wertgeschätzt fühlen und sichtbar sein

„Das bin ich, das sind meine Sachen.“

Während der Forschungsaufenthalte im Feld zeigten uns die Kinder, vor allem wenn wir mit den Erhebungsmethoden „KiTa-Führung“ sowie „Kinder fotografieren ihre KiTa“ arbeiteten, immer wieder Orte und Dinge, die sie in der KiTa als individuelle und einzigartige Persönlichkeiten sichtbar machen. Viele Kinder führten uns zu ihren persönlichen Fächern in der Garderobe, zu Geburtstagskalendern, Portfolios und anderen Orten und Dingen, die mit einem Foto, Symbol oder Namen versehen und damit eindeutig ihnen zuzuordnen waren. Im Laufe der Studie wurde uns als Forscher:innen immer klarer, warum z.B. auch so profane Alltagsdinge wie Zahnpflegebecher und Handtücher von den Kindern immer wieder in den Fokus unserer Aufmerksamkeit gerückt wurden: weil es *ihre Zahnpflegebecher* und *ihre Handtücher* waren! Zu wissen, was wem – einem selbst und auch anderen Kindern – „gehört“, trägt zudem zum Gefühl bei, sich in der KiTa gut auszukennen (vgl. die Qualitätsdimension „Sich in der KiTa auskennen“). Besonders wichtig sind den Kindern Orte, an denen sie persönliche Dinge und Schätze oder etwas, das sie jemandem schenken wollen, sicher aufbewahren können.²³

Empirisches Beispiel: Persönliche Zeichen

KiTa Eiche, KiTa-Führung

Während einer KiTa-Führung zeigen die Kinder Martin und Nora der Forscherin auch das Badezimmer und widmen sich dort vor allem den vielen Handtüchern.

Nora: und hier sind unsre Handtücher. viele. Nora, Mirjam, Kira:-: schon viele, Nele:::: und Moritz, Amy, da steht Amy

²³ Bei dieser Dimension handelt es sich um eine Ausdifferenzierung einer ähnlichen Dimension der Quaki-Studie. Weitere empirische Beispiele können dort nachgelesen werden: Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga 2017.

Y: aha
 Martin: und hier steht Kurt
 Nora: und da steht Nora
 Martin: Peter. (.) Pe::::ter und Maren, und Youssef und hier ist noch ähm, ähm Löwe
 Y: aha
 Nora: na nicht Löwe @ (sondern) @ ähm
 Y: @(1)@
 Martin: und hier ist Eis. Eis ist (.) Lorenzo
 Y: aha
 Nora: wo ist Kurt noch mal?
 Martin: äh (.) in der Ecke
 Nora: da.
 Martin: ja.
 Y: ah=ja da ist Kurt, hmhm
 Nora: und Martin? du bist doch Brot;
 Martin: ja hinter dir.
 Nora: ah da ist Brot

Abb. 8: Handtücher mit Zeichen



Martin: @(.)@
 Y: ah, okay das sind eure Zeichen?
 Martin: ja.

Reflektierende Interpretation

Die Kinder führen die Forscherin in das Badezimmer. Wichtig ist ihnen hier, dass sich in diesem Raum personalisierte Handtücher bzw. Haken mit ihrem Namen sowie zusätzlich noch einem ihnen zugeordneten Bildzeichen befinden. Indem Nora die einzelnen Namen der Kinder nennt, ruft sie jedes Kind als Teil der Gemeinschaft auf, zu der auch sie gehört. Die gleichfarbigen Handtücher lassen in ihrer Uniformität zunächst keinen Spielraum für Diversität bzw. den Ausdruck von Besonderheit zu. Indem Martin und Nora erklären, dass jedes Kind sein eigenes Zeichen über dem Handtuch hat, betonen sie ihren diesbezüglichen positiven Horizont: Über jedem ‚gleichen‘ Handtuch symbolisiert ein Zeichen ein individuelles Kind. Die Identifikation mit den Bildern spielt ganz offensichtlich eine besondere Rolle: Dass die Kinder sogar zu dem auf dem Bild dargestellten Gegenstand werden („Eis ist (.) Lorenzo“; „wo ist Kurt nochmal?“; „und Martin? du bist doch Brot“), zeigt, dass es sich um ein zusätzliches Merkmal handelt, durch das sie sich von anderen Kindern unterscheiden können und wollen (so wie man etwa das eigene Sternzeichen als Zusatz zur Selbstbeschreibung angeben könnte).

Die doppelte Markierung des eigenen Handtuchs sichert zudem, dass jeder sich darauf verlassen kann, dass kein anderes Kind das eigene Handtuch benutzt. Da in der KiTa, anders als in der Familie, sehr viele Kinder zusammen sind und sich viele Dinge (z.B. Spielzeug, aber auch die Fachkräfte) ‚teilen‘ müssen, scheint es von besonderer Bedeutung zu sein, dass zumindest *einige* Orte und Gegenstände sicher als die eigenen identifizierbar sind.

Fortsetzung empirisches Beispiel: Persönliche Zeichen

KiTa Eiche, KiTa-Führung

Martin: und komm mal mit in der Garderobe (.) sind unsere gleichen Zeichen
 Y: ah:::, das sind eure **gleichen Zeichen**
 Nora: ja und das hab ich gemacht ((zeigt den von ihr gebastelten Rosenzweig))
 Y: oh das hast du gemacht? warte, das fotografier ich mal
 Martin: und, hier hab ich auch (.) ((zeigt den von ihm gebastelten Rosenzweig))
 Y: hmhm?
 Nora: tada::::

Y: tada:::, lass mal (.) da mach ich auch mal ein Foto, super.
 Martin: wieso stehen die Schuhe eigentlich bei Kira so oben?
 Nora: also das sind jetzt hier Kiras Schuhe.
 Y: aha
 Martin: guck mal, wie meine Schuhe dreckig sind.
 Y: boah, deine Schuhe sind dreckig?
 Nora: aber ich hab auch schwarze Schuhe, die sind so Crocs.

Reflektierende Interpretation

Martin möchte die Forscherin im Anschluss in die Garderobe mitnehmen, da sich auch dort die Zeichen der Kinder wiederfinden. Dies verweist nochmals darauf, wie wichtig ihnen diese Zeichen sind, die innerhalb der KiTa-Gemeinschaft jedes Kind konsistent als Individuum markieren. Die Relevanz der eindeutigen Zurechenbarkeit dessen, was einem Kind jeweils gehört und was es gebastelt hat, dokumentiert sich auch in der stolzen Präsentation der Rosenzweige, die Nora sogar mit einer Fanfare begleitet („tada::::“): Beiden Kindern ist es wichtig, dass *ihr* Rosenzweig gesehen und damit auch *ihre* Kompetenz, ihn gebastelt zu haben, anerkannt wird²⁴ (vgl. die Qualitätsdimension „Mit den eigenen Werken sichtbar sein“).

Dass Martin und Nora in ihrer Elaboration fortfahren und der Forscherin auch noch demonstrieren, dass über die individuelle Kennzeichnung der Garderobenfächer nicht nur ihre jeweiligen Schuhe identifizierbar sind, sondern man an diesen auch ‚ablesen‘ kann, was sie jeweils gemacht haben, unterstreicht die Bedeutung dieser Orientierung der Kinder daran, dass sie mit *ihren* Sachen in der KiTa sichtbar sind. So ist es Martin wichtig, die Forscherin auf seine „dreckigen“ Schuhe hinzuweisen, und Nora, dass ihre Schuhe nicht nur „schwarz“ sind, sondern „Crocs“.

Empirisches Beispiel: Altersperlen

KiTa Linde, KiTa-Führung

Ähnlich wie beim empirischen Beispiel „Persönliche Zeichen“ zeigen auch Kinder dieser KiTa dem Forscher mit Enthusiasmus und Ausdauer Dinge und Orte, an denen sie mit Bildern, mit ihrem Geburtstagsdatum und – in diesem Fall – auch ihrem Alter in der Einrichtung sichtbar sind. Bei der KiTa-Führung bestehen sie darauf, dass diese Orte vom Forscher fotografiert werden, und erklären die Funktionsweise der aufgereihten bunten Altersperlen.

24 Ein ähnliches Beispiel findet sich in Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga 2017, S. 30 f.: Hier ist es Milena sehr wichtig, die von ihr hergestellte „Glutschüssel“, die sie mit einem individuellen Zeichen versehen hat, wiederzufinden.



Abb. 9: Altersperlen

- Y: was gibt=s noch Wichtiges?
 Sofie: ich möchte dir hier noch die Fenster zeigen,
 kannst du auch fotografieren.
 Y: die Sofie ist da. das war, was ihr heute im
 Morgenkreis gemacht habt, oder?
 Chung: ja.
 Sofie: und hier
 Y: ah genau, was ist denn das für ein (.)
 Sofie: Anhänger
 Lotti: da is, da is, guck man muss rosa::, guck mal zum
 Beispiel Mehmet is:: ähm:: Mehmet ist fünf, da muss
 man und man muss rosa, lila, blau, gelb, orange, ro::t
 und wenn Mehmet mal fünf ist, dann hat er nur noch
 die, hat er noch keine rot, weil er noch nicht fünf, weil
 er noch nicht sechs ist und immer wenn man älter
 wird bekommt man eine Perle dazu.
 Y: a:::h
 Lotti: aber es muss in der Reihenfolge sein; rosa, lila, blau,
 gelb, orange, rot,
 Chung: aber er hat noch nicht die rote, weil er noch nicht (.)
 Sofie: schau mal ich hab schon rosa, lila, blau, gelb, orange,
 rot
 Y: ja, das heißtt du bist schon sechs.
 Lotti: und ich hab auch so viele, weil ich bin schon sechs.
 Y: a:::h
 Chung: ich hab das, ich (.) mein Foto ist das da.

Reflektierende Interpretation

In der ausführlichen und dichten Erklärung von Lotti zu den Altersperlen zeigt sich, wie gern sie sich als wissend und kompetent inszeniert und dem Forscher erklärt, wie die Kinder in der KiTa für jedes ihrer Lebensjahre eine farbige Perle aufreihen können. Sie teilt hier ihre „Insider“-Expertise mit ihm und weitet ihn in ein KiTa-spezifisches (Geburtstags-) Ritual ein, das jede erreichte Altersstufe eines Kindes mit

einer farbigen Perle an seiner individuellen Altersperlenkette markiert.

Dabei spielt die Reihenfolge der Farben eine Rolle, die die Kinder sehr genau kennen und aufzählen. So symbolisieren die unterschiedlichen Farben an jeder Kette, dass jedes erlebte Jahr sich vom vorherigen unterscheidet. Zugleich symbolisieren die gleichen Farben über die Ketten hinweg, dass jedes Jahr im Vergleich zu den anderen Kindern auch gleich viel „wert“ ist und sich gleich alte Kinder auf der gleichen „Stufe“ befinden. Eine Perle zu erhalten heißt zudem, ein weiteres Jahr dazugewonnen zu haben und damit über ein „Mehr“ gegenüber dem jüngeren Ich und anderen jüngeren Kindern zu verfügen. Insbesondere die rote Perle, die für das sechste Lebensjahr steht, wird von Sofie und Lotti mit Stolz präsentiert, da sich in ihr dokumentiert, dass sie zu den älteren bzw. Vorschulkindern gehören. Hier wird das (im positiven Horizont stehende) individuelle Älterwerden für alle sichtbar veranschaulicht, und jedes Kind kann sehen, dass es einen verlässlichen, „natürlichen“ Mechanismus darstellt, älter zu werden (auch wenn es noch zu den Kleinen gehört).

Auch in diesem Beispiel dokumentiert sich deutlich, dass es den Kindern ein Anliegen ist, nicht als Teil einer homogenen Masse gesehen zu werden, sondern als besonderes Kind, das sich durch besondere Merkmale auszeichnet.

Empirisches Beispiel: Geheimniskisten²⁵

KiTa Tanne, Kinder fotografieren ihre KiTa

Während der Arbeit mit der Methode „Kinder fotografieren ihre KiTa“ streifen vier Kinder durch ihre KiTa und fotografieren verschiedene Dinge und Orte sowie Personen. Als sie an dem Regal mit den „Geheimniskisten“ vorbeikommen, verweilen sie hier für

Abb. 10a: Geheimniskistenregal (Foto der Fachkraft)



²⁵ Dieses empirische Material stammt aus einer der Evaluations-KiTas der Weiterbildung „Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln: Fachkraft für Kinderperspektiven“, wurde von einer Weiterbildungsteilnehmerin erhoben und vom Forschungsteam interpretiert. Zudem wurde während eines Evaluationsbesuchs durch das Forschungsteam teilnehmend beobachtet.



Abb. 10b: Geheimniskisten (Foto der Kinder)



Abb. 10c: Geheimniskisten – Planimetrie

längere Zeit, nehmen ihre jeweilige Kiste heraus und arrangieren diese in vielfältiger Art und Weise für mehrere Fotos.

Vorikonografische Beschreibung des Fotos der Kinder

Auf dem Foto sind die übereinandergestapelten Kisten von zwei Kindern zu sehen, die an der Erhebung teilnehmen. Die Kisten sind so aufgestellt, dass die beiden lächelnden Kinder auf den Fotos, mit denen die Kisten als die ihren markiert sind, den Fotografen (das dritte beteiligte Kind) anlächeln. Das vierte an der Erhebung beteiligte Kind steht ebenfalls rechts vor den Kisten.

Die Kisten sind weiß, undurchsichtig und mit einem Deckel versehen. Auf der linken Seite sieht man ein Knie und eine Hand eines Kindes. Gegenüber auf der rechten Seite sind zwei blaue (Gummi- bzw. Haus-)Schuhe zu sehen. Den Hintergrund bilden ein schlicht graues Möbelstück, ein grüner Fußboden sowie die Ecke einer grünen Wand mit Scheuerleiste.

Reflektierende Interpretation

Das Bild wurde frontal und leicht von oben herab aufgenommen. Diese spezifische Perspektivität deutet darauf hin, dass die Kisten als etwas in Szene gesetzt werden, das im Einfluss- bzw. Machtbereich ihrer Besitzer:innen, die sie hier fotografieren, liegt. Der Fokus liegt auf den Kisten, die wie erbeutete Schatztruhen umringt und präsentiert werden.

Zudem wird das Bild durch die physisch sichtbare Anwesenheit zweier an der Methode teilnehmender Kinder gerahmt, die die Kisten vorab aus dem Regal genommen, mehrfach

arrangiert und fotografiert haben. Dabei ist in Bezug auf die szenische Choreografie interessant, dass die Kinder sich „doppelt“ als diejenigen ablichten lassen, denen die Kisten gehören – sichtbar gemacht durch das aufgeklebte Foto und durch ihre Gliedmaßen, die die Kisten umrahmen.

Die Planimetrie zeigt noch einmal deutlich den Fokus des Bildes. Die Kisten und damit auch die Fotos der beiden Kinder, denen die Kisten gehören, liegen in einer Fläche, die das Foto von oben nach unten ausfüllt und das Bild dominiert. Auch wenn man den Goldenen Schnitt²⁶ einzeichnet, liegen die beiden Fotos im mittleren (proportional nach links versetzten) Bildteil, wodurch der Eindruck einer harmonischen Ordnung erweckt wird. Die Kinder werden hier zwar fokussiert, aber es bleibt (Frei-)Raum für anderes. Die Hand und das Knie auf der linken Seite und die blauen Hausschuhe auf der rechten rahmen die Kisten. Dadurch, dass die Kinder gleich doppelt auf dem Foto sind – als Foto und „in echt“ –, werden die Kisten eindeutig als *ihre* Kisten markiert.

In dem Arrangieren und Fotografieren ihrer beiden Kisten spiegelt sich auch die Beziehung der Kinder zueinander. Sie hätten auch das gesamte Regal mit allen Geheimniskisten der Kinder fotografieren können, doch ihnen war es wichtig, auf dem Foto gemeinsam im Fokus zu stehen. Sie nutzen hier also symbolisch die Möglichkeit, innerhalb der Gemeinschaft aller Kinder einen ganz eigenen und besonderen Platz für

²⁶ Die Ermittlung des Goldenen Schnittes erfolgt folgendermaßen: Eine Strecke wird so unterteilt, dass das Verhältnis der kleineren Teilstrecke (b) zur größeren Teilstrecke (a) dem der größeren Strecke zur Gesamtstrecke (a+b) entspricht. Der Goldene Schnitt ist eine seit der Antike bekannte Gestaltungsregel und bezeichnet das zuvor beschriebene Teilungsverhältnis zweier Größen zueinander. Diese Teilung gilt als ausgewogenes Leitmaß und wird vom Menschen als besonders harmonisch empfunden.

ihre Peer-Beziehung beanspruchen und dies auch mit dem unmittelbaren Nebeneinander der Kisten zum Ausdruck bringen zu können.²⁷

Im nachfolgenden Fotogespräch beschreiben die Kinder dann zudem sehr genau, welche Funktion diese Kisten für sie haben. Die „Geheimniskisten“ werden also in bildlicher und kommunikativer Form von den Kindern als positiver Horizont ihres Orientierungsrahmens präsentiert.

Fallinterne Komparation: Fotogespräch zu den Geheimniskisten

Max: da kann man coole Sachen aufheben. da ist alles drin (.) Spielzeug, Gebasteltes (.) man kann die in der Garderobe ins Fach ausschütten und dann leer wieder zurückstellen. man kann die auch stapeln oder nebeneinanderstellen (.) neben die von einem Freund zum Beispiel.

Der Kommentar von Max zu dem Foto mit den abgebildeten Geheimniskisten bestätigt, dass diese in der Perspektive der Kinder eine besondere, positive Bedeutung haben. Hier können sie „coole“ Sachen aufbewahren, also Dinge, die für sie wertvoll und wichtig sind. Auch in der Formulierung, dass „da alles drin ist“, dokumentiert sich, dass es um viel mehr als eine praktische Ablagemöglichkeit für irgendwelche Dinge geht (wie dies z.B. bei den Garderobenfächern der Fall ist). Vielmehr ist in der Kiste „alles“ drin, was allein dem Kind gehört, ihm lieb und teuer ist und nur ihm selbst zugänglich sein soll.

Dass man die Kiste in der Garderobe entleeren und „leer“ wieder zurückstellen kann, ist insofern wichtig, als offenbar das Kind entscheidet, was es mit nach Hause nehmen will und was nicht. Während die Garderobe ein Ort ist, der zwischen KiTa und Familie liegt (Fachkräfte und Eltern haben einen Zugriff zu den Garderobenfächern), ist die Geheimniskiste ein Ort, der in der Hoheit der Kinder allein liegt. Dies haben sie bereits in ihrem Fotoarrangement sehr präsentiert in Szene gesetzt. Auch die Anordnung der Kisten liegt in der Hand der Kinder (dies haben sie ebenfalls im Arrangement für das Foto gezeigt): So können sie damit auch eine Form finden, etwas über die Qualität ihrer Beziehungen zu den anderen Kindern zum Ausdruck zu bringen.

In einer teilnehmenden Beobachtung durch das Forschungsteam bestätigt sich, dass es keine feste Aufstel-

lung der Kisten innerhalb des Regals gibt, den Kindern also von den Erwachsenen kein fester und unveränderlicher Platz zugewiesen wird; vielmehr können diese selbst den Standort ihrer Kiste bestimmen und variieren. In der KiTa gilt die Regel, dass allein die Kinder bestimmen, was sie in den Kisten aufbewahren, diese für andere Kinder tabu sind und auch die Erwachsenen die Kisten weder leeren noch kontrollieren. Damit wird den Kindern hier ein gänzlich selbstbestimmter Ort zugesprochen.

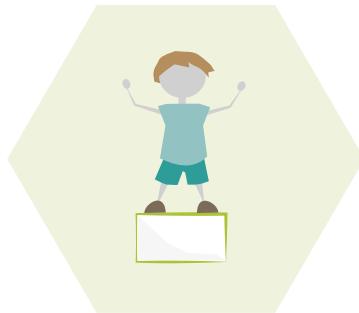


Zusammenfassung zur Qualitätsdimension „Sich als individuelle Persönlichkeit wertgeschätzt fühlen und sichtbar sein“

Kinder sind daran orientiert, als Individuen im Gruppenkontext der KiTa sichtbar zu sein. Sie fühlen sich wertgeschätzt und anerkannt, wenn sie in Form von Portfolios, Geburtstagskalendern, Fotos und eigenen Werken in der KiTa präsentiert und präsent sind.

Dazu gehört auch, dass Alltagsgegenstände, die ihnen gehören, und persönliche Dinge, die ihnen wichtig sind, mit ihrem Namen, einem wiedererkennbaren Zeichen oder einem Foto versehen werden und Orte (z.B. ihr Fach und/oder ihre persönliche Aufbewahrungskiste) erkennbar für sie reserviert sind. Sie legen großen Wert auf die gegenseitige Achtung der damit verbundenen Grenzen und die Sicherheit, die der Schutz ihrer Besitztümer und Schätze ihnen vermittelt.

27 Etwas Ähnliches konnten wir bspw. auch beobachten, wenn Kinder uns ihre Portfolios im Regal zeigten und Wert darauf legten, dass ihres direkt neben dem ihres Freundes/ihrer Freundin steht.



F.1.4 Qualitätsdimension

Sich im eigenen Wissen und Können erproben und in ‚gefährlichen‘ Situationen bestehen

„Ich weiß was, ich bin schon groß und mutig, mir wird was zugetraut.“

Immer wieder haben die Kinder während unserer Forschungsaufenthalte im Feld darüber erzählt und gezeigt, dass sie etwas schon oder besonders gut können, dass sie sich etwas trauen und mutig sind, dass sie bei Herausforderungen standhalten und Wege finden, mit ihren Ängsten und Sorgen zurechtkommen. In den folgenden empirischen Beispielen dokumentiert sich die Orientierung der Kinder daran, sich als mutige, erfahrene und kompetente Expert:innen für ihre Interessensgebiete zu zeigen und dafür (Be-)Achtung zu erfahren. Wird ihnen Zu- und Vertrauen entgegengebracht, können sie auch unsicherer und ‚gefährlichen‘ Situationen standhalten und ihre Gefühle regulieren. Sie orientieren sich dabei stark an ihrer Peergroup und messen sich auch miteinander. Die Freude daran, etwas besser als andere zu können, schneller, stärker, mutiger etc. zu sein, konnten wir in den beteiligten Forschungs-KiTAs zwar auch rekonstruieren, allerdings nicht als prioritäre Orientierung der Vier- bis Sechsjährigen – vielmehr steht ein sich gegenseitig stärkendes, einander anspornendes und ermutigendes Verhalten im Vordergrund. Die Kinder sind vor allem daran orientiert, etwas, das *ihnen selbst* wichtig ist, gut zu können, sich darin zu üben und zu verbessern (dies wird auch in der Qualitätsdimension „Sich frei und raumgreifend bewegen“ sehr deutlich).

Empirisches Beispiel: Mutig sein

KiTa Fichte, Bilderbuchbetrachtung

Eine Forscherin betrachtet mit zwei Kindern das Buch „Heute bin ich“, in dem Fische in unterschiedlichen Gemütszuständen dargestellt sind.

Y: nen Kleiner (2) der is mutig

Elsa: mutig

Y: wann muss man denn mutig sein hier in der Kita?

Rike: we:::nn (.) wenn irgendwas Gruseliges ist oder so, dann muss man nich, dann sagt man (.) ich bin jetzt mutig. ich schaff das. ich geh da rein oder so, und wann war das mal bei dir so?
 Y: also, einmal letz:tes Jahr Fasching, weißt du noch?
 Rike: da hat Karsten diese Gruselbahn gemacht
 Elsa: oh:::
 Y: wow
 Rike: und da hab ich gesagt, jetzt traue ich mich da durch und dann bin ich da durch gekrabbelt, alles voller Spinnweben und so (.) alles voller buä::: (.) und dann standen da auch noch als wir (.) als ich rausgekommen bin, da war da noch so=n großer Vorhang und da warn dann lauter Zombies, die geleuchtet und wuah::: gemacht haben. und wenn man da durch geschafft hat, dann hat man ein Schokoladentaler bekomm.
 Y: ah::: weil man so mutig war?
 Rike: ja.
 Y: hast du dich auch da durch getraut?
 Elsa: aber ich weiß noch nich, ich kann mich nicht erinnern
 Y: du kannst dich nicht erinnern?
 Elsa: aber ich glaub schon.

Reflektierende Interpretation

Als es in dem Buch um Mut bzw. den mutigen Fisch geht, erklärt Rike in ihrer Proposition, dass man mutig ist, wenn man zu sich selbst sagt: „ich bin jetzt mutig. ich schaff das.“ Zum Mutig-Sein gehören also Selbstvertrauen und der Glaube daran, dass man etwas aus eigener Kraft schaffen wird. Auf Nachfrage erzählt sie von einem Faschingsfest der KiTa, bei welchem es eine „Gruselbahn“ gab, die „Karsten“ (ein Erzieher) gebaut hat. Obwohl sie sich überwinden

musste, diese zu betreten, sprach sie sich selbst Mut zu und trautete sich schließlich, durch diese hindurch zu „krabbeln“. In ihrer Elaboration schmückt Rike dann die Zumutungen dieser Gruselbahn lautmalerisch aus („Spinnweben und so, alles voller buä:::“, „lauter Zombies, die geleuchtet und wuah::: gemacht haben“) und verleiht damit ihrem Mut einen ganz besonderen Stellenwert. Dass sie zudem einen „Schokoladentaler“ bekam, also eine Belohnung dafür, dass sie etwas „geschafft“ hat, stellt zudem eine positive Verstärkung von außen dar: Die eigene Angst zu überwinden, mutig zu sein, sich einer „Gefahr“ auszusetzen und gestärkt daraus hervorzugehen, steht damit unzweifelhaft im positiven Horizont. Die konkludierende Erwähnung der „süßen“ Belohnung verweist vor allem auf die Relevanz, die es hat, bei solchen mutigen Unternehmungen im geschützten Rahmen der KiTa und der Beziehungen zu den Fachkräften zu sein. Die KiTa wird als Ort präsentiert, an dem sich die Kinder Ängsten und Ekel in einer vertrauten und schützenden Umgebung stellen können.

Rike erinnert sich sehr genau an diese Situation, worin sich zudem dokumentiert, dass das Faschingsfest an sich ein besonderer Tag im KiTa-Alltag war und die „Mutprobe“ den außergewöhnlichen Charakter noch verstärkte (vgl. die Qualitätsdimension „Ausnahmen von der Regel erfahren“). Auch ihre Wertschätzung der Fachkraft wird deutlich: An die offenbar aufwendige und gelungene Vorbereitung der Gruselbahn erinnert sich Rike noch nach fast einem Jahr. Dies verweist erneut auf den hohen emotionalen Erfahrungswert, den es für sie hatte, sich selbst den eigenen Mut zu beweisen und daraus selbstbewusster hervorzugehen.

Empirisches Beispiel: Dinobuch

KiTa Buche, Fotospaziergang

Während eines Fotospaziergangs, der von einem Forscher begleitet wird, halten sich Paul und Robert längere Zeit am Bücherregal auf. Diese Fokussierung von Aufmerksamkeit wahrnehmend, initiiert der Forscher ein Gespräch, um der Bedeutung, die die Bücher für die Jungen haben, auf die Spur zu kommen.

Y: jetzt erzähl mir mal was von deinem Lieblingsbuch(.)
hast du ein Lieblingsbuch?
Paul: mein Lieblingsbuch ist hier in Kindergarten(.) u:::nd
das ist mein Dinobuch.
Y: okay, und worum geht=s da bei dem Buch?
Robert: äh das ist so ein Buch
Y: willst=e mal zeigen?
Paul: ja.
(...)
Y: und willst=e willst=e trotzdem erzählen was da drin

passiert in dem Ding in dem Dinobuch?
Robert: da kann man über Dinos lernen.
Y: okay.
Robert: und?
Y: was weißt du denn schon über Dinos?
Robert: äh::: dass welche (.)
Paul: kann ich ma?
Robert: () wenn die irgendwo dran haun, dann
ex- (.) da dann geht=s we- da (.) dann an den
Schwanz ham die so=ne Keule
Y: okay und damit könn die (.)
Robert: ja, was kaputt machen, was se wolln.
Y: okay, das ist ja beeindruckend

Reflektierende Interpretation

Die Frage des Forschers nach seinem Lieblingsbuch und die interessierten Nachfragen, die er stellt, ermutigen Robert ganz offensichtlich dazu, über ein Thema zu sprechen, das für ihn von besonderem Interesse ist: Dinosaurier. In seinem positiven Horizont steht es dabei, diesbezüglich über Spezialwissen zu verfügen bzw. sich dieses aneignen zu können („da kann man über Dinos lernen“). Nach seinem Wissen befragt, antwortet Robert mit einer Beschreibung der Physiognomie von Dinosauriern sowie der damit verbundenen Kampfkraft. Die Dinosaurier werden von ihm als Wesen beschrieben, die etwas kaputt machen können, wenn sie „wollen“. In der Identifikation mit diesen großen und mächtigen Tieren kann auch Robert die Fantasie, über Kraft und Stärke zu verfügen, (nach-)erleben.

Fortsetzung Empirisches Beispiel: Dinobuch

KiTa Buche, Fotospaziergang

Robert: weißt du wa:::s?
Paul: du Robert ich mach mal von dir ein Foto, pass auf
Robert: hä::: Dino ab vi::::er?
Y: genau. haste das gelesen?
Robert: ich bin schon vie:::
Paul: also ist das ab vier Robert für dich
Y: kannst=e lesen
Paul: wart mal; ich mach ein Foto bei jeder Seite; ge?
Robert: nei::::n
Y: erklär mir mal ein bisschen hier (2) uh wer ist das?
Paul: T-Rex (.) Langhals
Robert: mh::::; ich hab davon ein Film doch, aber davon gibt (.)
Paul: L Jurassic Park,
habe ich schon mal ab vier geguckt
Y: okay
Paul: da war ich noch drei.



Abb. 11a: Dinobuch



Abb. 11b und 11c: Wichtige Blätter



Robert: und ich hab schon, ich hab Jurassic Park ab fünf
 Paul: L und ich hab Jurassic Park ab drei geguckt,
 Robert: geguckt (.) das war echt gruslich, da-
 Paul: L weißt du was Robert?
 Robert: ich hab Jurassic Park ab sechs (.) a:::::b sieben
 geguckt (2) und guck mal, hier wird etwas ganz
 Schlimmes passiern;
 (...)

Bevor Robert und Paul dann ihren Fotospaziergang fortsetzen, sagt Robert noch zu Maria, die sich das Dinobuch nimmt: „Aber nich zerreißen, die Blätter, die sind ganz wichtig für mich. Echt wichtig.“

Reflektierende Interpretation

Ein Hinweis auf der Titelseite („ab 4“) löst bei Robert und Paul eine Diskussion bzw. ein Wetteifern darüber aus, in welchem Alter die Kinder den Film Jurassic Park gesehen haben. In ihrem positiven Horizont steht der Mut, sich auf Medien einzulassen, für deren Rezeption man die Mindestaltersgrenze noch nicht erreicht hat. „Wissen“ zu konsumieren, das eigentlich für Ältere vorgesehen ist, vermittelt den Kindern offenbar das Gefühl, schon einen höheren Status erreicht zu haben. Homolog zu den Mädchen aus dem empirischen Beispiel „Mutig sein“ präsentieren sich die Jungen als „große“ und mutige Kinder, die eine potenziell angsteinflößende Situation (der Film war „gruselig“) suchen und souverän bewältigen können. So wie sich die Mädchen in der Gruselbahn vor ihrem Erzieher beweisen, „zeigen“ es die Jungen in diesem Beispiel ebenfalls den Erwachsenen, die durch das Mindestalter repräsentiert werden. So weist Robert mit dem Hinweis, dass (im Buch) gleich etwas „Schlimmes passieren“

wird, darauf hin, dass er Fiktion und Realität bereits unterscheiden und damit auch seine Gefühle (bspw. Angst) selbst regulieren kann.

Bei den Fotos, die die Kinder im Rahmen des Fotospaziergangs von dem Dinobuch aufnehmen, rücken sie die Bilder, auch solche mit kleinen Details, in den Fokus. Diese ermöglichen ihnen, sich ganz eigenständig (ohne dass ihnen jemand vorliest oder sie selbst lesen können müssen) mit dem Thema Dinosaurier zu beschäftigen und mit ihrem eigenen Erfahrungswissen (hier: Jurassic Park) an die Illustrationen anzuknüpfen.

Wenn Robert Maria das Buch nur mit dem Hinweis überlässt, dass sie vorsichtig mit ihm umgehen soll („aber nich zerreißen, die Blätter, die sind ganz wichtig für mich. Echt wichtig“), spiegelt sich auch hierin noch einmal die Bedeutung, die das Buch für ihn hat: Es geht nicht um den finanziellen Wert des Buches, sondern darum, dass dieses für *ihn* wichtig ist. Auf seinen „Blättern“ – mit den vielen Bildern, die er fotografiert hat – findet Robert (s)einen Zugang zur Welt der außergewöhnlich großen, kräftigen und gefährlichen Dinosaurier und schafft sich damit eine Projektionsfläche für das eigene Bestehen in „gefährlichen“ Situationen.

Empirisches Beispiel: Dafür kann jeder was anderes KiTa Fichte, KiTa-Führung

Lina: ich bin ein Sternzeichen Fisch
 Rike: mein Opa auch; weil guck mal der hat ja am gleichen
 Lina: ich kann nämlich richtig gut schwimmen; deshalb bin
 ich auch ein Fisch von Sternzeichen
 Rike: Lina kann nämlich schon schwimmen (.) ich noch nich;

aber dafür kann ich schon unter Wasser schwimmen und du noch nich.

Lina: na und?

Rike: und dafür kann jeder was anderes (.) und dafür kann ich schon reiten und Lina noch nich.

Lina: doch (.) ich kann auch schon reiten.

Rike: aber ich kann n=bisschen mehr.

Reflektierende Interpretation

In diesem Beispiel dokumentiert sich die intensive Beschäftigung mit einer Orientierungsherausforderung: Zum einen ist es erstrebenswert, selbst etwas zu können, und dies möglichst gut. Zum anderen hält aber auch der Vergleich mit anderen eine Messlatte für die Einschätzung der *eigenen* Kompetenzen bereit. Lina und Rike heben ihre jeweils eigenen Kompetenzen hervor, es ist ihnen aber auch wichtig, etwas besser zu können als die andere und dafür Anerkennung zu erfahren. Die Mädchen ringen hier um einen Ausweg bzw. eine Lösung für die Orientierung an einem individuellen und einem auf Vergleich beruhenden Bewertungsmaßstab. Der Vorschlag von Rike, dass „dafür jeder was anderes kann“, stellt einen Versuch dar, Anderssein nicht mit den Kategorien von ‚besser‘ und ‚schlechter‘ zu verknüpfen, sondern es grundlegend als individuelle Stärke anzuerkennen und damit Gleichheit und Verschiedenheit nicht gegeneinander auszuspielen.

Empirisches Beispiel: Klettern

KiTa Platane, KiTa-Führung

Bei einer KiTa-Führung auf dem Außengelände einer Einrichtung klettern mehrere Mädchen sehr ausgiebig auf und in die Bäume und zeigen der Forscherin, wie sie sich dort oben verstecken können. Währenddessen beantworten sie zudem ihre Fragen.

Y: jetzt müsst ihr mir erst mal hier von diesem Ort erzählen

Lioba: der Wald finde ich so toll, weil der riesig ist und da kann wir ganz viel klettern

Feli: und ganz viel Fallen bauen für Füchse

Anne: u:::a:::

Kira: ich find den Wald toll, weil man da so viel klettern und so toll klettern kann

Y: okay

Anne: ich hänge hier

Kira: L und weil man da so hoch klettern kann

Thea: und ich find den Wald am tollsten, weil=s, weil=s da, weil=s da schattiger ist.

Anne: kannst du so hoch? (2) hey guck doch mal wie hoch ich bin



Abb. 12a und 12b: Hoch und viel klettern

Lioba: ich find den Wald toll, weil man da zu hoch klettern kann, hm und die Bäume so gut zum Klettern sind, weil=s da kühler ist wenn=s heiß ist

Y: ja, das ist schön. was, erzählt ihr auch noch mal, was gefällt euch hier an diesem (.)

Feli: mir gefällt es, dass mir, m:ir uns hier verstecken kann (.)

Y: hmhm

Feli: so gut.

Y: warum, warum ist das gut, wenn man sich mal verstecken kann?

Feli: vor sein Eltern, weil dann bleiben wir länger hier.

Anne: ich versteck mich jetzt auch

Kira: ich au:::ch

Reflektierende Interpretation

Auf Aufforderung der Forscherin eröffnet Lioba propositional, dass dieser Ort „Wald“ genannt wird und sie ihn sehr schätzt, da er sehr groß („riesig“) ist und sie in den Bäumen klettern können. Diese Relevanz validieren Feli, Anne und Kira direkt im Anschluss, indem sie zum einen den Reiz des Kletterns, also einer herausfordernden, Kraft und Geschicklichkeit erfordern und potenziell gefährlichen körperlichen Aktivität, bestätigen. Indem das Bauen von Fallen für Füchse hinzugefügt wird, kreieren die Kinder zum anderen mit dem „Wald“ einen Raum, in dem sie auf sich gestellt sind, ihre Überlebensfähigkeit unter Beweis stellen müssen bzw. können und die Natur ‚beherrschen‘.

Die Kinder zeigen sich als sehr geübt im Klettern – offenbar kennen sie die Bäume gut und wissen, wo sie welche Klettertechnik anwenden und welchen Ast sie auswählen müssen. Sie zeigen der Forscherin, dass sie mutig und geschickt sind und sehr hoch zu klettern vermögen. Indem sie dann der Forscherin erzählen und zeigen, wie gut sie sich dort oben in den Bäumen vor den Erwachsenen (den Eltern) verstecken können, wird unterstrichen, dass die Bäume *nur* die Orte der Kinder sind (während sie alle anderen Orte in der KiTa mit den Erwachsenen teilen müssen). Diesen eigenen Ort zu haben, der für die Erwachsenen nicht so ohne Weiteres zugänglich ist, schirmt sie nicht nur vor deren Blicken ab, sondern stattet sie insofern mit Macht aus, als sie zum einen an diesem Ort allein bestimmen können, was sie tun, und zum anderen Einfluss nehmen auf die Zeitpläne der Erwachsenen. Wenn Eltern (und Fachkräfte) die Kinder erst suchen müssen, verlängert das die (beliebte) Zeit, in der die Kinder spielen können, und „zwingt“ die Erwachsenen zugleich, das (Versteck-)Spiel der Kinder mitzuspielen (vgl. die Qualitätsdimension „Sich zurückziehen und an „geheimen“ Orten ungestört sein“).

Fortsetzung empirisches Beispiel: Klettern

KiTa Platane, KiTa-Führung

Anne: siehst du mich?
 Thea: und wer sieht mich?
 Anne: ich seh dich
 Y: aber schwierig euch alle zu sehen.
 Kira: schau mal, schau mal
 Anne: ich kann dich von oben sehen
 Lioba: jetzt bin ich größer als du @(.)@
 Thea: **Lioba**:: guck mal wie hoch ich bin, so hoch bin ich noch **nie** geklettert
 Feli: hallo:: ich bin auch noch nicht so hoch geklettert (2)
 Anne: und hier kommt man auch sehr, und wenn man so viel Höhe erreicht, dann kann man auch ()
 Leo: das ist ein gutes Versteck.
 Anne: das hier ist ein gutes Versteck.
 Thea: ein richtiges Eins A Versteck.
 Leo: seht mal, du musst noch richtig höher, wenn du richtig hoch kommst, dann ist es aber=n Versteck, wenn du richtig hoch kommst
 Y: also eure Verstecke sind super

Reflektierende Interpretation

Den Kindern macht es große Freude, so hoch zu klettern, dass auch die Forscherin sie nicht mehr sehen kann, und „beweisen“ ihr damit, dass auch sie keinen Zugang zu den Kindern hätte, wenn diese sich ihr würden entziehen wol-

len. So genießen die Kinder die Erfahrung, von oben auf die Forscherin herabzuschauen und größer als sie zu sein. Ihre Kletterfähigkeiten, ihre Körperkraft, ihr Geschick und ihr Mut, hoch in die Bäume zu klettern, machen sie stolz, und sie erleben sich als mächtig. Der Wald und die Bäume bieten ihnen nicht nur die Möglichkeit, sich zu erproben und sich auch untereinander zum Höherklettern herauszufordern, sondern auch, sich dort zu verstecken. Ein „Versteck“ zu haben vermittelt ein Gefühl der Selbstbestimmtheit: Hat man eines, dann ist man selbst der- oder diejenige, der:die darüber entscheidet, wann und mit wem man in Kontakt tritt, wem gegenüber man sich sichtbar macht.

Fortsetzung empirisches Beispiel: Klettern

KiTa Platane, KiTa-Führung

Feli: weiter komm ich aber nicht hoch
 Lioba: du musst einfach versuchen
 Thea: Angsthase.
 Feli: aua nicht auf meinen Finger steigen.
 Lioba: boah (.) ist das gruselig, wenn ich mich nicht festhalte
 Y: ja da muss man ganz doll aufpassen.
 Leo: ich pass auf.
 Kira: ah der Baum hat mich grad gekitzelt.
 Lioba: ein Baum kann doch nicht kitzeln
 Thea: wisst ihr noch, wisst ihr noch wie der Hans da rüber gekrakelt ist?
 Lioba: ja:: das kann der Dorian auch
 Kira: ja::
 Thea: kannst du es?
 Lioba: nee ich kann=s nicht.
 Thea: ich kann=s überhaupt nicht.
 Kira: ja (.) aber der Hans kann=s.

Reflektierende Interpretation

Auch im Fortgang dieser Sequenz thematisieren die Kinder weiter, dass das Klettern in den Bäumen eine Herausforderung ist, an der man auch scheitern kann und die zudem Gefahren in sich birgt. Deutlich wird wiederum eine Orientierungsherausforderung: Zum einen ermutigen sich die Kinder in der Peergroup gegenseitig, sich anzustrengen, um auch schwierige Aufgaben zu bewältigen („du musst einfach versuchen“). Zum anderen ist aber auch Konkurrenz und Leistungsdruck zu erkennen: Wenn Thea Feli als „Angsthase“ bezeichnet, spornt sie diese einerseits an, andererseits degradiert sie sie aber auch; zudem markiert sie sich indirekt als diejenige, die kein Angsthase ist.

Wenn Lioba eingesteht, dass es „gruselig“ ist, wenn sie sich nicht festhält, dokumentiert sich darin eine Mischung

aus Angst und Lust: Die Erfahrungen in der Höhe sind für sie beängstigend und faszinierend zugleich. Bei Kira ist ein homologes Muster erkennbar: Der Baum, den sie kletternd einerseits „bezwingt“, „kitzelt“ sie – er wird zum handelnden Gegenüber, der ihr aber nicht feindlich, sondern mit einer durchaus reizvollen Annäherung begegnet.

Schließlich äußern die Mädchen sich bezüglich der Kletter-Kompetenzen von Hans und Dorian, die über die ihnen noch hinausgehen, bewundernd: Hans ist „da rüber gekraxelt“, d.h., er musste sich wirklich anstrengen, eine gefährliche Passage zu überwinden. Der Stolz auf ihre eigenen Kletterkünste wird also weiter angefacht durch das Vorbild von Kindern, die es bereits noch etwas besser können als sie.



Zusammenfassung zur Qualitätsdimension „Sich im eigenen Wissen und Können erproben und in ‚gefährlichen‘ Situationen bestehen“

Kinder erleben und gestalten mit großer Begeisterung – reale oder ausgedachte – Situationen, die ihnen die Möglichkeit bieten, individuell oder kollektiv ihr Können auszuprobieren, zu üben, zu erweitern und sich zu messen – allein, innerhalb der Peergroup oder im Kontakt mit Erwachsenen. Sie sind gerne Expert:innen für etwas und freuen sich, wenn ihre jeweils ganz besondere Expertise wahrgenommen und geachtet wird und in der KiTa Raum hat, sich zu entfalten und zu erweitern. Sie schätzen es, wenn sich ihnen herausfordernde (weder unter- noch überfordernde) Gelegenheiten für Könnens-Erfahrungen bieten, wenn sie sich anstrengen müssen und Erfolgserlebnisse haben, wenn sie etwas wagen und mutig sein dürfen. In ihren Spielen und Fantasiewelten kreieren sie mit Vorliebe Situationen, in denen sie groß, stark und mutig sind, in denen sie sich als sowohl selbstwirksam wie auch machtvoll zeigen und erleben können.



F.2 Qualitätsbereich

Praktiken der Mitgestaltung und Mitbestimmung

Kinder wünschen sich die KiTa als einen Ort, an dem sie sich gut auskennen, mitgestalten, mitbestimmen und sich beschweren können

Dieser Qualitätsbereich fasst von Kindern fokussierte Erfahrungen, Praktiken und Relevanzen zusammen, in denen sich ihr Wunsch dokumentiert, ihre Lebenswelt im Sinne von Teilhabe, Teilgabe und Teil-Sein mitgestalten zu können. Sie wollen in der KiTa zum einen als Individuum mit eigenen Interessen, Fähigkeiten und Meinungen gesehen und wertgeschätzt werden. Zum anderen sind sie daran orientiert, sich als ein auf das Zusammenleben der Gemeinschaft Einfluss nehmendes Mitglied zu erleben.

Die Freude daran, mit den eigenen ‚Werken‘ jeglicher Art in der KiTa sichtbar zu sein, verweist auf das Bedürfnis von Kindern, innerhalb eines vergemeinschaftenden und gemeinschaftlichen Kontextes auch ihrer Individualität Ausdruck zu verleihen und dafür Anerkennung zu finden. Kinder schätzen es, wenn sie sich mit den Abläufen, Regeln, Ritualen, Räumlichkeiten, Alltags-, Verbrauchs- und Spielmaterialien ihrer KiTa sehr gut auskennen.

Nehmen Kinder sich als Expert:innen für ihre Einrichtung wahr, ist dies mit dem Erleben von Kompetenz und Selbstwirksamkeit verbunden. Dies dokumentiert sich auch in dem Wunsch von Kindern, sich an transparenten Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen der KiTa als einem ihrer zentralen Lebensorte zu beteiligen und mitzubestimmen. Dabei schätzen sie es, wenn sie ihre Beschwerden angstfrei vorbringen können und ihre Verbesserungsvorschläge ernsthaft diskutiert und einbezogen werden.



F.2.1 Qualitätsdimension

Mit den eigenen Werken sichtbar sein

„Das habe ich gemacht.“

Während der Forschungsaufenthalte im Feld – und dabei vor allem während der Führungen durch ihre KiTas – schienen die Kinder immer auch auf der Spur von Zeichen zu sein, die sie selbst in diesem gruppen- bzw. gemeinschaftsorientierten Setting hinterlassen haben. Sie baten zum einen darum, dass ihre persönlichen Dinge und (Aufbewahrungs-)Orte in der KiTa von den Forscher:innen betrachtet und ggfs. fotografiert wurden (vgl. die Qualitätsdimension „Sich als individuelle Persönlichkeit wertgeschätzt fühlen und sichtbar sein“). Zum anderen wiesen sie explizit auf ihre eigene Urheberschaft hin,

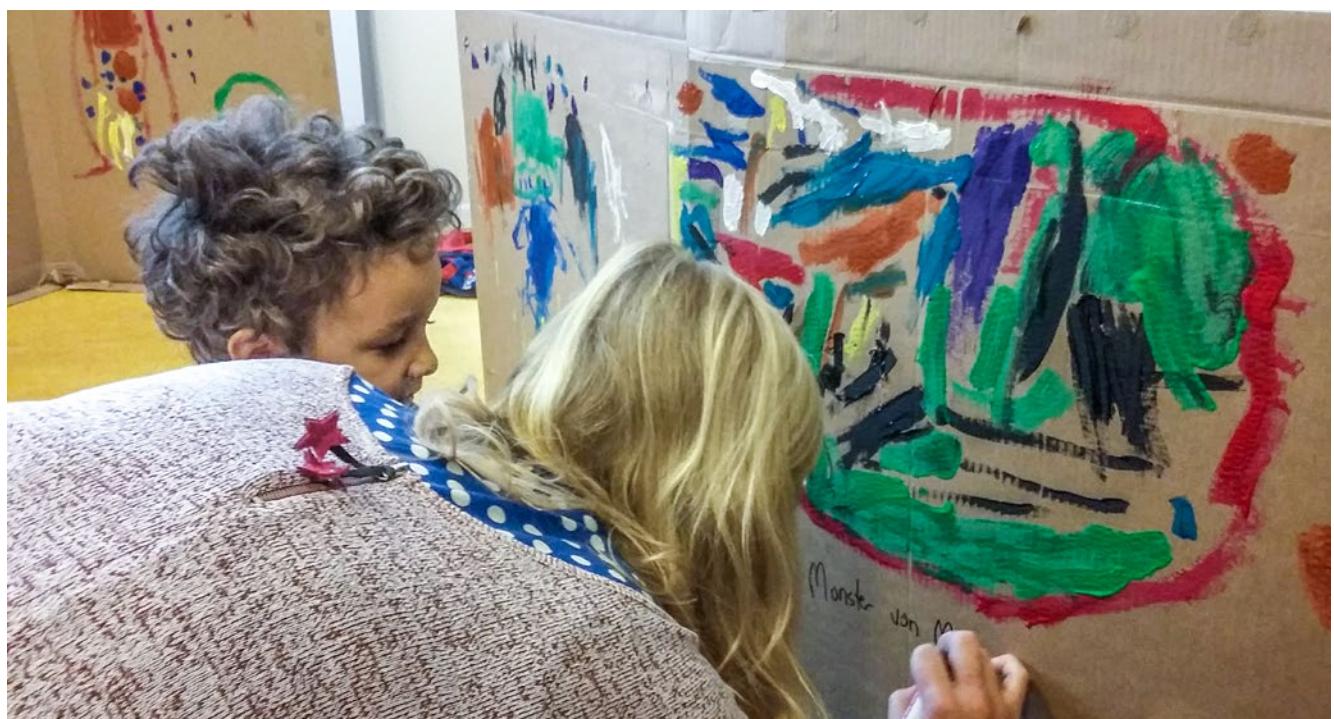
wenn sie bei ihren Rundgängen durch die KiTa auf von ihnen selbst Gemaltes, Gebautes und Arrangiertes trafen.

Empirisches Beispiel: Mein Monster

KiTa Ahorn, Teilnehmende Beobachtung

Während einer von der Fachkraft arrangierten Malaktivität, an der in einem großen Gemeinschaftsraum der KiTa immer vier bis sechs Kinder mit großer Konzentration und Ausdauer teilnehmen, wird folgende Interaktion beobachtet.

Abb. 13: Monsterbild



Die Kinder haben auf großen, an die Wand gelehnten Kartons, ihre „persönlichen Monster“ gemalt, wie die Fachkraft dies bezeichnet. Wenn ein Kind fertig ist, hockt sie sich zu ihm: ihr und fragt, was sie zu dem Bild aufschreiben soll. Als Nico (Abbildung 13) zu ihr sagt: „Schau mal, das ist mein Monster“, hockt sie sich neben ihn. Nachdem die Fachkraft ihn gefragt hat, was denn sein Monster gut könne, antwortet Nico: „Das kann gut Fußball spielen.“ Fachkraft: „Ach so. So wie du?“ Nico: „Genau; so wie ich. Und es kann gut schmeißen.“ Fachkraft: „Und was?“ Nico: „Na, einfach alles.“ Fachkraft: „Dann schreib ich auf, er kann alles gut schmeißen.“ Nico schaut sich sein Bild noch eine Weile an, blickt dann zur Fachkraft und sagt, bevor er aufsteht: „Da hab ich schon ziemlich viel gemalt. Kann es hier stehen bleiben?“ Fachkraft: „Ja, wir machen dann auf dem Flur eine Monsterbilderausstellung, wenn jedes Kind sein Bild fertig hat.“ Nico: „Au ja:::“

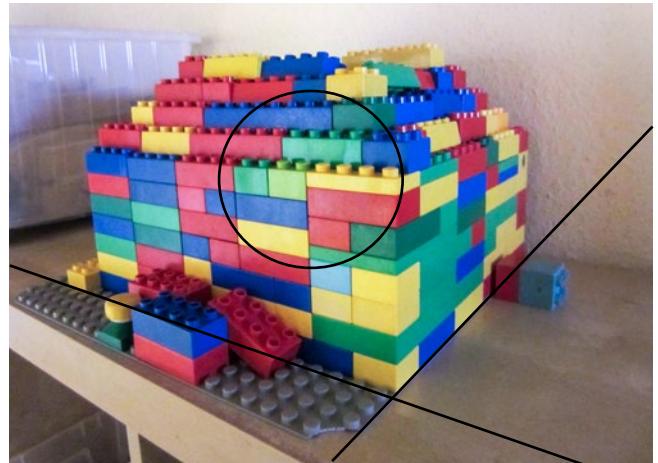


Abb. 14: Bildmittelpunkt und Perspektivität

Reflektierende Interpretation

Nico validiert die Rahmung der Fachkraft, dass die Kinder nicht einfach irgendein Monster malen, sondern ihr „persönliches“ Monster. Es ist ihm wichtig, dass das Gemalte *sein* („mein“) Monster darstellt, also eindeutig ihm als Person zuzuordnen ist. Diese Identifikation mit dem Monster, das ihn in gewisser Weise „verdoppelt“, drückt sich auch darin aus, dass das Monster gut „Fußball spielen“ kann – dass dies eine von ihm sehr gern ausgeführte Aktivität ist, hatte er zuvor dem Forschungsteam schon im Garten demonstriert. Zudem ist sein Monster sehr stark, denn es kann „alles gut schmeißen“ – mit dieser Formulierung wird eine allgemeine Kompetenz des Monsters, mit dem Nico sich identifiziert, beschrieben bzw. das Stark-Sein als Wert an sich betont (es geht nicht darum, etwas zu „schmeißen“, um etwas Bestimmtes damit zu erreichen). Die beiden konkludieren ihre Interaktion damit, dass das von Nico gemalte Monsterbild – so wie die Bilder der anderen Kinder auch – zu sehen sein soll bzw. sogar Teil einer „Ausstellung“ auf dem Flur wird, die dann von der gesamten KiTa-Gemeinschaft betrachtet werden kann.

Empirisches Beispiel: Duplo-Pyramide²⁸

KiTa Zeder, Kinder fotografieren ihre KiTa

Für die Komparation kann ein ähnliches Beispiel herangezogen werden, das exemplarisch für eine große Zahl von Fotos steht, die im Zuge der Arbeit mit den Methoden „KiTa-Führung“ sowie „Kinder fotografieren ihre KiTa“ entstanden sind. Kamen Kinder dabei an Bildern, Gebasteltem oder Gebautem vorbei, das sie selbst gemacht hatten, wiesen sie darauf hin und baten um ein Foto. Die

„Duplo-Pyramide“ wurde von einem Kind fotografiert, das diese selbst ein paar Tage zuvor auch gebaut hatte. Beim anschließenden Betrachten der Fotos erläutert es dazu: „Eine Duplo-Pyramide, die sieht wie echt aus. Vielleicht ist da Gold, Silber und Kristalle drin.“

Reflektierende Interpretation

Das Kind hat die von ihm gebaute „Duplo-Pyramide“ so fotografiert, dass dessen Mitte bzw. Inneres genau im Bildmittelpunkt liegt. Durch die gewählte Übereckperspektive entstehen zwei Fluchtpunkte – die Dreidimensionalität des Gebäudes wird hervorgehoben, es wirkt symmetrisch und dynamisch zugleich. Der:die Betrachter:in des Fotos kann sich somit sehr gut vorstellen, dass im Inneren der „Duplo-Pyramide“ etwas verborgen sein könnte. Mit der vor der Pyramide gebauten Rampe wird zudem angedeutet, dass es hier einen Zugang ins Innere (denn nach oben führt die Rampe nicht) geben könnte. Das Kind, das die Pyramide gebaut und fotografiert hat, löst nun auch beim Betrachten das Rätsel nicht auf: „vielleicht“ seien dort die aufgezählten Schätze verborgen. Hier dokumentiert sich sehr eindrucksvoll, dass ein solches Bauwerk in der Perspektive des Kindes nicht „einfach nur“ ein Bauwerk aus Duplo-Steinen ist, sondern dass sich dahinter bzw. darin eine sehr bedeutungsvolle Geschichte verbirgt: hier eine Pyramide, die in ihrem Inneren Schätze verbirgt, die den Menschen aber nicht so ohne Weiteres zugänglich sind. Damit wird auch nachvollziehbar, warum es Kindern so wichtig ist, dass ihre „Werke“ (auch für eine längere Zeit) in der KiTa sichtbar sind und ihnen als Werkschaffenden zugeordnet werden können.

28 Das empirische Material wurde von einer Teilnehmerin der Weiterbildung „Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln“ erhoben.



Abb. 15a und 15b: Schmetterlinge

Empirisches Beispiel: Schmetterlinge
KiTa Linde, KiTa-Führung

Wie wichtig es Kindern ist, dass die eigenen Werke einen individuellen Charakter haben und ihnen jeweils eindeutig zugeordnet werden können, dokumentiert sich auch im Beispiel Schmetterlinge.

Fee: und hier hängen auch ein paar Schmetterlinge
Y: a:::h
Fee: ich hab diesen, den mit diesem lila
Stengel gemacht (.) diesen hier. den da.
Y: soll ich den fotografieren?
Fee: ja
Ralf: äh, ich hab einen hier gemacht aber, (.)
Fee: du hast keinen gemacht, das weiß ich.
Ralf: do:::ch.
Fee: und welchen?
Ralf: den hier, ich hab wie Julius gleich gemacht.
Y: den hier? soll ich den auch fotografieren?
Ralf: ja.
Y: okay.

Reflektierende Interpretation

In dieser Unterhaltung zwischen Fee und Ralf dokumentiert sich, dass es für die Kinder von großer Relevanz ist, dass sie ihren Werken selbst bei Einheitsbasteleien eine individuelle Note geben können. So haben die Schmetterlinge zwar alle die gleiche Form und sind aus dem gleichen Material gemacht, aber Fee ist es sehr wichtig, dass *ihr* Schmetterling einen „lila Stengel“ hat und damit auch eindeutig als der von *ihr* gefertigte erkennbar ist. Auch Ralf legt großen Wert darauf, dass er den Schmetterling, den er gebastelt hat, wiedererkennt und dieser als *sein* Werk fotografiert wird.

Auch wenn sein Schmetterling „gleich“ aussieht wie der von Julius, ist entscheidend, dass er ihn selbst „gemacht“ hat.

Empirisches Beispiel: Bunte Zaunlatten
KiTa Zeder, Kinder fotografieren ihre KiTa

Auch das Foto „Bunte Zaunlatten“ ist im Rahmen der Arbeit mit der Methode „Kinder fotografieren ihre KiTa“ entstanden. Das Mädchen, das das Foto gemacht hat, kommentiert es folgendermaßen: „Der Zaun ist schön bunt. Das rote da hat Maksim gemacht.“

Abb. 16: Bunte Zaunlatten (Ausschnitt)



Maksim ist der große Bruder dieses Kindes, der ebenfalls die KiTa besucht hat und inzwischen in die Schule geht.

Reflektierende Interpretation

In den Mittelpunkt des Bildes werden die bunten Zaunlatten gerückt, die KiTa-Kinder kurz vor dem Übergang in die Grundschule individuell gestaltet haben. Während der Rest des Gartenzauns im gleichen Holzton gehalten ist, stellt jede bunt angemalte Holzlatte ein Unikat dar. Dient der Zaun allein der Funktion der Markierung einer Grenze, so steht jede bunte Latte für das individuelle Kind, das sie gestaltet hat (vgl. die Qualitätsdimension „Sich als individuelle Persönlichkeit wertgeschätzt fühlen und sichtbar sein“). In dieser symbolischen Form bleiben also auch die Kinder, die die KiTa früher einmal besucht haben, der Einrichtung zugehörig.

Dass auch ein Kind, das aktuell die KiTa besucht, diese Gestaltung würdigt, dokumentiert sich in der positiven Hervorhebung der Buntheit des Zaunes, mit der die Unterschiedlichkeit der Zaunlatten hervorgehoben wird. Im Gegensatz zu den anderen, eintönigen Latten, die von Erwachsenen installiert wurden, haben sich die Schulanfänger:innen die bunten Zaunlatten angeeignet und damit eine Spur von sich in der KiTa hinterlassen können. Damit bleiben sie auch weiterhin, auch wenn sie inzwischen die Schule besuchen, in der KiTa sichtbar.

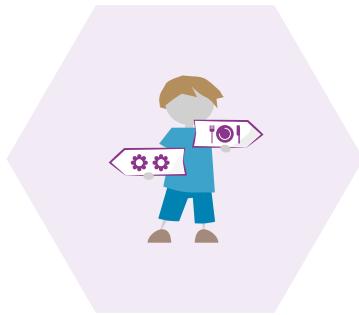
Schließlich wird damit auch eine Verbindung der aktuellen KiTa-Kinder mit ihren Familien demonstriert: Indem die rote Latte von Maksim für seine jüngere Schwester immer sichtbar ist, hat auch ihr Bruder weiterhin einen festen Platz in der Einrichtung (vgl. die Qualitätsdimension „Sich als Mitglied einer Familie und anderer sozialer Gemeinschaften wahrgenommen fühlen“). Letztlich wird hier Kindern die Erfahrung ermöglicht, dass etwas, das man selbst ‚geschaffen‘ hat, auch dann von einem ‚spricht‘, wenn man selbst nicht (mehr) präsent ist.



Zusammenfassung zur Qualitätsdimension „Mit den eigenen Werken sichtbar sein“

Kinder fühlen sich wertgeschätzt, wenn sie durch ihre Werke in der KiTa repräsentiert und präsent sind – wenn sie dort Spuren hinterlassen können. So wollen sie z. B. mit Bildern, die sie gemalt, Bauwerken, die sie angefertigt, und Dingen, die sie hergestellt haben, sichtbar sein und schätzen die Anerkennung, die sie auf diese Weise durch andere Kinder und Erwachsene erfahren. Sie freuen sich, wenn diese Werke über längere Zeit einen Platz haben, wenn z. B. ein selbst gebauter Turm in der Mittagspause stehen bleiben darf und mit ihrem Namen gekennzeichnet wird oder wenn Bilder und Fotos von ihnen auch nach Jahren noch an der Wand hängen.





F.2.2 Qualitätsdimension Sich in der KiTa auskennen „Wir kennen uns hier aus.“

Immer wieder haben Kinder in den verschiedenen an der Forschung beteiligten Einrichtungen deutlich gemacht, dass es ihnen große Freude macht, die Forscher:innen durch ihre KiTa zu führen, sich als Expert:innen für die verschiedenen Räume und Materialien zu zeigen, sie über den üblichen Tagesablauf zu informieren und ihnen Regeln und Verbote zu erläutern. Die große Beliebtheit der Methode der KiTa-Führung ergibt sich im Wesentlichen aus der damit unmittelbar verbundenen Kompetenzerfahrung der Kinder. Wie die zahlreichen Bezüge zu anderen Qualitätsdimensionen im Folgenden deutlich machen, ist diese Dimension eine Voraussetzung für viele weitere Aspekte, wie z. B., sich kompetent fühlen, mitreden und mit Regeln selbstsicher umgehen zu können.²⁹

Abb. 17a-c: Geheimgang im Keller



29 Für zwei weitere Beispiele zur Qualitätsdimension „Sich in der KiTa auskennen“ siehe: Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga 2017, S. 61–66.

30 Es handelt sich bei dieser KiTa um eine ehemalige, in der DDR übliche sog. Kinderkombination, die aus zwei organisatorisch voneinander unabhängigen Teilen, einer Krippe und einem Kindergarten, bestand. Durch deren Zusammenlegung verbinden nun auch ausgedehnte Kellerräume das Haus.



Abb. 17d: Nach dem Geheimgang

Georg: (beim Treppe heruntergehen) aber wir gehen danach auch wieder hoch (2) meinst du, dass wir auch wieder hochkomm? ()

Aaron: da kommen wir dann in der Küche wieder raus.
(...)

Paul: ich war einmal drin

Y: und wer kennt den?

Paul: von Halloween

Aaron: weil hier so viel Sachen drinne sind;

Y: habt ihr Halloween gefeiert und dann wart ihr hier drin?

Hans: ja (.) ich war hier mit unten

Paul: ich kenn den schon lange, weil wir da holn wir auch manchmal Papier wenn wir keins mehr haben

Aaron: ich bin jetzt schon das dritte Mal hier unten.
(...)

Y: dürft ihr denn hier sonst allein gehen?

Alle: nein.

Aaron: (an die Forscherin gewandt) du machst einfach das Licht aus und wir gehen im Dunkeln.

Georg: nei:::n (etwas weinerlich)

Y: nein, das mache ich nicht.

Georg: wir brauchen Licht

Aaron: das ist doch gar nicht so dunkel.

Nachdem die letzte Tür durchschritten ist, laufen die Kinder sehr schnell die Treppe hoch und stellen sich auf dem obersten Absatz auf, um fotografiert zu werden.

Reflektierende Interpretation

In der initialen *Proposition* wird deutlich, dass der „Geheimgang“ ein interessanter, „verlockender“ Ort ist – nicht

zuletzt, weil es dort „dunkel“ ist und den Kindern etwas Mut abverlangt, ihn zu begehen. Für Georg ist es wichtig, sich explizit zu vergewissern, dass man auch wieder „hochkommen“ wird – dort also wirklich *keine* Gefahren lauern. Schon einmal oder mehrmals im Geheimgang gewesen zu sein, sich dort auszukennen, zu wissen, was sich dort befindet, und eine Fremde hindurchzuführen, macht die Kinder stolz. Gemeinsam mit den Freunden (und begleitet durch die Forscherin) gewinnt der Gang durch den Keller den Charakter einer kollektiven Mutprobe. Deren Reiz könnte man sogar noch steigern, indem man es wagt, im Dunkeln zu gehen, und damit seinen besonderen Wagemut unter Beweis stellt. Die Führung gewinnt einen weiteren Reiz dadurch, dass die Kinder sich im ‚Schutz der Forschungssituation‘ nicht an die ihnen offenbar bekannte Regel, den Keller nicht ohne Begleitung durch die Fachkräfte betreten zu dürfen, halten müssen. In dem Jubel und der Entspannung, die zum Ausdruck kommen, als die Gruppe wieder oben angelangt ist, dokumentiert sich, dass die Führung durch den „Geheimgang“ tatsächlich eine herausfordernde Mutprobe darstellte und die Kinder nun in dieser Konklusion ihren ‚Triumph‘ feiern (vgl. die Qualitätsdimension „Sich im eigenen Wissen und Können erproben und in ‚gefährlichen‘ Situationen bestehen“).

Empirisches Beispiel: Fastnacht

KiTa Fliederbusch, KiTa-Führung

Eine weitere KiTa-Führung führt im Eingangsbereich der Einrichtung an einem ausgestellten Kostüm für die bevorstehende Fastnachtsfeier vorbei, das die Eltern der Einrichtung offenbar als Vorlage nehmen sollen, um ein ähnliches Kostüm für ihr Kind herzustellen. Anhand dessen entspinnst sich das folgende Gespräch.

Y: und wer zieht das an? warum hängt das hier?
Jana: alle Kinder.
Erik: das is für Fasenacht.
Y: für Fasenacht ah
Erik: damit die Mütter wissen, was sie machen sollen für die Kinder.
Y: ah und dann haben alle Kinder so en ähnliches?
Jana: ja auf jeden Fall fast das gleiche oder so en ähnliches auf jeden Fall das gleiche
Y: ah aber das war das schon (Fasching) oder kommt das noch?
Jana: wird noch glaub ich von den Müttern gemacht
Y: ah ok
Jana: das wird noch gemacht.
Y: aber habt ihr das schon mal letztes Jahr oder so erlebt?
? nee letztes Jahr hatten wir eine Uhr
Y: eine Uhr?



Abb. 18a: Aushang eines Kostüms im Eingangsbereich



Abb. 18b: Plakat vom letzten Jahr

Jana: soll ich dir mal zeigen?
 Y: ja zeig sie mir mal. da hatten alle
 en T-Shirt mit ner Uhr?
 Jana: ja.
 ?: das Schild hatten die dann aufgehängt das Schild
 hatten die aufgehängt.
 Y: a:h(.) okay, soll ich das auch fotografieren?
 Jana: guck so ein Uhr, zwei Uhr und dann hatten wir zum
 Beispiel als Hintergrund pink, orange oder irgend-
 eine Farbe. das hatten sich die Mütter ausgedacht (.)
 voll cool.
 Y: fandet ihr des gut?
 Jana: ja.
 Erik: aber dieses Jahr fand ich=s nicht so schön
 Y: ne:::
 Erik: ja, weil wegen dem Kleid.
 Y: ah(.) weil das so wie ein Kleid ist?
 Erik: ja.
 Jana: ne:: (.) Erik das haben wir halt nur gro:::ß gemacht (.)
 oder so glaub ich.
 Y: was findest du besser?
 Erik: ich find ein ganz blaues T-Shirt, wo man, wo man mit
 der Fische in Silber drauf malen.
 Y: ah:: okay.
 Jana: ah ich weiß was der Erik meint. Erik(.) was ich
 auch schön fände wenn(.) einfach nur ein ganz ein
 ganz weißes T-Shirt (hät) mit langen Ärmeln und
 dann könnten die Mütter nämlich blau anmalen als
 Hintergrund und dann Fische drauf (das ist auch
 schön).

In diesem Beispiel zeigen sich die Kinder gut informiert über das Fastnachtsfest. Es wird deutlich, wie hilfreich die transparente Planung des Ablaufes und eine anschauliche Dokumentation sind. So ermöglicht ihnen hier die (gar nicht an sie, sondern vor allem an die Eltern gerichtete) Vorab-Präsentation der erbetenen Kostümierung, die Vorbereitung des Festes nachzuvollziehen und Vorfreude zu entwickeln.

Das zweite Plakat, das weiterhin an einer Wand hängt, ermöglicht es den Kindern darüber hinaus, sich an das letzte Jahr zu erinnern und damit eine sie mit der KiTa verbindende Geschichte zu konstruieren. Wenn sie sich an die mit Uhren versehenen Kostüme des vergangenen Jahres erinnern, wird ihnen der Ablauf des Festes ins Gedächtnis gerufen und ein Vergleichs- bzw. Bewertungshorizont für das bevorstehende eröffnet.

Interessant ist auch die Relevanz der die Kostüme gestaltenden Elternteile (hier werden von den Kindern die „Mütter“ als diejenigen wahrgenommen, die für das Nähen und Gestalten von Kostümen zuständig sind) (vgl. die Qualitätsdimension „Sich als Mitglied einer Familie und anderer sozialer Gemeinschaften wahrgenommen fühlen“). Die Transparenz hinsichtlich der Planung für die Kostüme, die die Kinder am Ende tragen, eröffnet ihnen die Möglichkeit, mitzureden und sich sowohl zu Hause als auch in der Einrichtung mit ihren Ideen und Wünschen einzumischen. Dabei wird die Gestaltung der Mütter entweder gelobt („voll cool“) oder aber kritisiert. Somit haben sie auch die Möglichkeit, schon im Vorhinein Verbesserungsvorschläge zu machen: Erik findet das Kostüm zu „kleidmäßig“ und schlägt vor, stattdessen ein blaues T-Shirt zu verwenden. Er kann sich, genau wie Jana, als Akteur entwerfen, der den KiTa-Alltag – hier Fastnacht – mit seinen Ideen bereichern und mitgestalten kann (vgl. die Qualitätsdimension „Sich beteiligen, mitreden und (mit-)entscheiden“).

Empirisches Beispiel: Sich einklicken KiTa Platane, KiTa-Führung

Während einer dritten KiTa-Führung zeigen zwei Kinder dem Forscher das Prinzip des „Einklickens“. Dieses ermöglicht es ihnen, die Nutzung von Räumen bzw. Spielbereichen selbstorganisiert und zugleich „geregelt“ zu gestalten und damit auch in der offenen Arbeit nicht permanent auf die Regulation durch die Fachkräfte angewiesen zu sein.



Abb. 19a und 19b: Sich einklicken

Y: und wie viele Kinder können hier spielen?
 Matti: zwei.
 Y: ah ja. immer nur zwei?
 Matti und Kai: ja.
 Y: und wenn hier mal mehr Kinder spielen wollen?
 Matti: das geht nicht. da kann man immer nur alleine oder zu zweit.
 Kai: und bei uns unten, das ist das so, da hat jedes Kind einen Magneten und wenn da was frei ist, dann macht es den Magneten da drauf und wenn da nicht=s mehr frei ist, dann muss es warten, bis ein Magnet weg ist. (.) und sich dann erst einklicken.
 Y: okay. und wie findet ihr das mit dieser Tafel und der Regel? |
 Matti und Kai: L gut.
 Kai: also ich find=s gut, dann kann man auch hier mal ein bisschen in die anderen Gruppen.
 Y: und was macht ihr, wenn ihr mal Auto spielen wollt und da sind schon welche eingeklickt? was macht ihr dann?
 Matti: dann müssen wir warten, bis die anderen nich=mehr wollen.
 Y: okay. Und dann klickt man sich immer aus, wenn man nicht mehr will, und macht was anderes, oder?
 Matti und Kai: ja.

Reflektierende Interpretation

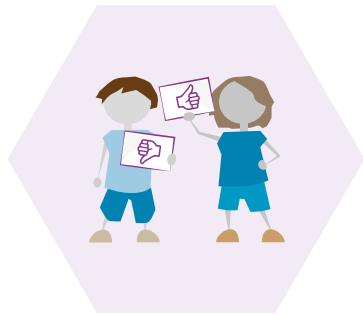
Die beiden Jungen zeigen sich hier sehr gut informiert über die Regeln, die für die gleichzeitige Nutzung von Räumen oder Spielbereichen gelten. Da die Kinder sich im offenen Konzept frei in der KiTa bewegen und sich Spielorte und partner:innen aussuchen können, gehen die Fachkräfte offenbar davon aus, dass dies *nicht* vollkommen unreguliert und spontan, sozusagen in Eigenregie der Kinder, geschehen kann. Nicht die Erwachsenen regeln aber den Zugang zu den Spielbereichen direkt. Vielmehr ermöglichen die transpa-

rente Regel und die visualisierte Form der Dokumentation über den jeweiligen Spielort es den Kindern, sich selbstregulativ an die Vorgabe zu halten. In der positiven Einschätzung der beiden Jungen wird deutlich, dass diese verlässliche Regel ihnen das Warten erleichtert: Sie scheinen die Erfahrung gemacht zu haben, dass es immer jemanden gibt, der irgendwann nicht mehr in einem Bereich weiterspielen will, und sie sich damit darauf verlassen können, dorthin zu können. Damit wird auch einem „Kampf“ bzw. Streit der Kinder über den Zugang zu einem Ort vorgebeugt. Die implizite erzieherische Botschaft an die Kinder ist: Ihr müsst lernen zu warten, und wenn ihr euch an Regeln haltet, die für alle gleich gelten, dann werden die Bedürfnisse aller – wenn auch nicht sofort, aber doch verlässlich – erfüllt.



Zusammenfassung zur Qualitätsdimension „Sich in der KiTa auskennen“

Wenn Kinder sich in der KiTa gut auskennen, erleben sie sich als zugehörig, selbstständig, orientierungs- und handlungsfähig. Sie möchten jeden Raum und jeden Winkel der KiTa (mit-)nutzen sowie zeigen dürfen und gut über die Aufbewahrungsorte von Spielsachen, Werkmaterialien und anderen Dingen informiert sein. Sie sind stolz, wenn sie über den Tagesablauf und auch längerfristige Planungen ihrer Gruppe oder KiTa Bescheid wissen. Wenn Kinder sich mit den Räumen, den Alltags- und Spielmaterialien sowie den Abläufen und Regeln in der KiTa gut auskennen, wenn es *ihre* Einrichtung und *ihre* Tagesablauf ist, fühlen sie sich sicher und beheimatet. Sich auf transparente und verlässliche Regeln verlassen zu können ist von besonderer Bedeutung, weil es den Kindern ermöglicht, selbstbestimmt zu handeln, und sie vor Willkür schützt.



F.2.3 Qualitätsdimension

Sich beteiligen, mitreden und (mit-)entscheiden

„Wir werden einbezogen und können (mit-)entscheiden.“

Die empirischen Analysen zeigen eine starke Orientierung der Kinder daran, ihre eigenen Wünsche und Vorstellungen hinsichtlich der Tagesgestaltung und der geltenden Regeln in der KiTa zum Ausdruck bringen zu können, damit gehört und berücksichtigt zu werden. Dies wurde bereits während der Erhebungen deutlich, die viele Kinder sehr ausgiebig dazu nutzten, ihre Veränderungsvorschläge einzubringen. Dass insgesamt in allen Forschungs-KiTAs die den Kindern zur Verfügung stehenden und strukturell verankerten Möglichkeiten, sich in Meinungsbildungs- und Entschei-

dungsprozesse einzubringen (z.B. in Form von Kinderkonferenzen), nur sehr schwach ausgeprägt waren, stellte für das Forschungsteam eine Herausforderung dar. Da Kinder (wie alle anderen Menschen auch) nur von Erfahrungen erzählen können, die sie tatsächlich gemacht haben, beruht die Rekonstruktion dieser Dimension vor allem auf der Analyse von Sequenzen, die den Charakter von negativen Gegenhorizonten haben, also Klagen der Kinder darüber, dass ihre Ideen und Vorschläge nicht hinreichend berücksichtigt werden.

Abb. 20: Wandzeitung zur Planung des Sommerfestes



Empirisches Beispiel: Verrücktes Sommerfest

KiTa Palme, KiTa-Führung

Während eines Evaluationsbesuchs in der KiTa von Kerstin, einer Teilnehmerin an der Weiterbildung „Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln“, führen zwei Kinder den Forscher durch die Einrichtung. Als sie an dem Plakat mit dem Titel „Ein ganz schönes verrücktes Sommerfest“ vorbeikommen, bittet der Forscher die Kinder, ihm dazu etwas zu erzählen.

- Maxi: das sind alles die Wünsche (.) für (.)
 Caro: also wir haben bald Sommerfest (.) und das sind die Wünsche, die für das sind.
 Maxi: und das ist das Sommerfestbild.
 Caro: das wollen wir alles haben, weißt du?
 Y.: und wie habt ihr das gemacht?
 Caro: wir haben das mit der (.) Kerstin (.) also gemacht.
 Y.: ja, und wie?
 Caro: also wir haben ihr Sachen gesagt, und sie hat=s dann aufgeschrieben. damit sie (.) damit wir wissen, was wir für=s Sommerfest machen.
 Y.: und erinnert ihr euch noch, was ihr gesagt habt?

Maxi und Caro zeigen und benennen im Folgenden ca. 5 Minuten lang die Wünsche, die sie zum Sommerfestplakat beigetragen haben (z. B. „Smarties“, „Blumen“, „Seifenblasen“, „Schaukeln“, „Rutschen“, „Polizei spielen“, „Prinzessin sein“). Dabei ist es ihnen sehr wichtig, jeweils *ihren* Wunsch bzw. die von ihnen gebastelte Blume („meine Blume“) auf dem Plakat ausfindig zu machen. Zudem benennen sie auch andere Kinder, die sich etwas gewünscht haben.

- Maxi: wir sollen uns verkleiden, aber nur wer möchte.
 Caro: weißt du, wie ich mich verkleide? zum Geburtstag hab ich ein neues Kostüm gekriegt, das hab ich schonmal anprobiert, und ich bin Pippi Langstrumpf.
 Y.: und habt ihr mit den Eltern auch darüber geredet, eigentlich?
 Maxi: nein, für die is=es ne Überraschung.
 Caro: du darfst alle Wünsche fotografieren, aber nur wenn du möchtest.
 Y.: und wie fandet ihr das, das ihr euch für das Sommerfest was aussuchen konntet?
 Caro: ich fand=s super.
 Maxi: ich fand=s auch super.
 Caro: toll ist, weil man sich halt Sachen aussuchen kann. also das gefällt uns.

Reflektierende Interpretation

Maxi und Caro können den Prozess, in dem das Plakat entstanden ist, sehr gut rekapitulieren: In ihrer Proposition erzählen sie, dass sie ihre „Wünsche“ der Fachkraft (die die Leiterin der KiTa ist) nennen konnten und diese notiert wurden, „damit wir wissen, was wir machen“. Hier dokumentiert sich, dass die Kinder keinen Zweifel daran haben, dass sie nicht nur mitreden, sondern auch tatsächlich mitentscheiden können und ihre Wünsche („was wir wollen“) beim Sommerfest Berücksichtigung finden werden.

In der ausgiebigen Suche nach den *eigenen* Wünschen auf dem Plakat (konkretisierende Elaboration des Wünsche-Äußerns) zeigt sich, wie wichtig es den Kindern ist, dass sie mit ihren jeweiligen individuellen Wünschen wahrgenommen werden (vgl. die Qualitätsdimension „Sich als individuelle Persönlichkeit wertgeschätzt fühlen und sichtbar sein“). Auch der Hinweis darauf, dass man sich nur verkleiden soll, „wenn man möchte“, deutet darauf hin, wie wichtig es den Kindern ist, einen Entscheidungsspielraum zu haben und mit den eigenen Entscheidungen auch respektiert zu werden (vgl. die Qualitätsdimension „Sich in Bezug auf die eigenen Rechte und Entscheidungen respektiert fühlen“). Indem sie dem Forscher zugestehen, selbst entscheiden zu können, was er fotografieren will, betonen sie indirekt auch die Relevanz, die es für sie hat, dass jemand *selbst* bestimmen kann, was er tun möchte und was nicht. Die Eltern mit den Angeboten auf dem Sommerfest überraschen zu können, unterstreicht zudem, dass die Kinder durch die Möglichkeit, Gestaltungsverantwortung zu übernehmen, nun auch den Eltern das Sommerfest als eines von ihnen selbst (mit-)gestaltetes „schenken“ können bzw. wollen.

In ihrer die Sequenz abschließenden Konklusion evaluieren Maxi und Caro den Mitbestimmungsprozess in Bezug auf die Gestaltung des Sommerfestes noch einmal positiv: Sie finden es „super“ und „toll“, wenn sie sich für diesen Tag aussuchen können, was sie machen wollen.

Empirisches Beispiel: Meckern

KiTa Fichte, Malinterview

In dem Beispiel „Meckern“ entfalten die Kinder in einem Malinterview sehr ausgiebig einen negativen Gegenhorizont zum Mitbestimmen-Können: Sie beklagen sich darüber, dass sie tun „müssen“, was die Erzieherin will. Was sie als „Meckern“ bezeichnen, erweist sich in dem Beispiel als die Erfahrung, dem Willen der Erwachsenen gegenüber machtlos zu sein und ihren Anweisungen Folge leisten zu müssen, ohne dass eine diskursive Verständigung über ein Ver- oder Gebot in Erwägung gezogen werden könnte.

Y: ja und wie ist es hier?
 Lara: also da=da meckert nich so richtig viel jemand
 Emre: nur Karsten war mal nur Karsten war mal
 n=bisschen,
 Lara: die Monika meckert aber auch meist n=bisschen.
 Emre: obwohl die immer sagt (.)
 Lilo: die kommt immer wann wir Musik hörn hier und schickt uns in Garten.
 Y: die Monika? wer is die Monika?
 Lara: die hat, die Erzieherin, die gesagt hat (.) als Edina gesagt hat (.) als Edina gesagt hat
 Emre: von Jan
 Lilo: äh nein
 Emre: doch das is die Erzieherin von Jan.
 Lara: genau als Edina gesagt hat ob dass wir die Schuhe anlassen könn und dann da is ja dann so ne Frau die Treppen hochgegang und des war Monika
 Y: mhm
 Emre: und die meckert auch manchmal
 Y: die meckert manchmal? und weswegen meckert die dann mit euch?
 Lara: na weil weil sie sagt meist immer allehopp in den Garten
 Y: ihr sollt rausgehen und ihr würdet manchmal gerne drinbleiben?
 Alle: ja::::
 Lara: eigentlich müssen wir fast jeden Tag raus
 Emre: aber das is (.) find ich, wenn schönes Wetter is find ich des nich so schlimm aber wenn es regnet (.)
 Lara: ja aber wir müssen Monika schickt uns ja auch raus wenn nich schönes Wetter is.
 Lilo: oder wenn es regnet sogar.
 Y: echt ihr geht sogar raus wenn=s regnet?
 Alle: ja:::
 Lara: ja weil Monika uns des sagt
 Y: ah und wie findet ihr des?
 Lara: nich so schön.
 Emre: weil dann könn wir uns nirgenswo hinsetzen
 Lilo: ja weil alles so pitschenass is
 Emre: und wir wolln immer keine Regenhose anziehn weil irgendwie find ich des nich so gemütlich wie ne normale Hose weil die so weich is
 Lara: und und ne Regenhose die is ja auch meist (.) so quietschig.
 Lara: die is auch so quietschig ((macht Quietschgeräusch)), wenn man die auszieht.
 Emre: und die wird dann immer so nass und dann muss man diese matschige nasse Regenhose ausziehn.

Reflektierende Interpretation

Der negative Horizont, der hier ausführlich von den Kindern entfaltet wird, speist sich aus der Erfahrung, sich den Verhaltenserwartungen von Fachkräften beugen, also gehorchen, zu müssen. Sie nehmen dies dann als „Meckern“ wahr, also als nicht aggressive, wohl aber lästige Maßregelung. Sie explizieren diese Erfahrung am Beispiel des Nach-draußen gehen-Müssens: In Bezug auf die Entscheidung, drinnen oder draußen zu sein, haben sie ganz offensichtlich nicht den Eindruck, dass sie über den jeweiligen Zeitpunkt mitbestimmen können („sie sagt meist immer allehopp in den Garten“). Vielmehr müssen sie Aktivitäten, denen sie sich gerade widmen, unterbrechen („wann wir Musik hören ... schickt uns in Garten“), und zudem werden ihre Argumente gegen das Hinausgehen-Müssen bei Regen (die Regenhosen sind „nicht gemütlich“, man kann sich „nicht hinsetzen“, es ist unangenehm, die „matschige nasse Regenhose“ ausziehen), die sie der Forscherin gegenüber ausführlich explizieren, offenbar in ihren Augen nicht berücksichtigt.

Die mangelnde Beachtung ihrer Meinung und somit die Verweigerung von Mitsprache, d.h. Fremdbestimmung, bildet hier den negativen Horizont der Kinder. Sie möchten gerne in Abhängigkeit vom Wetter mitentscheiden, wann sie rausgehen und wann nicht. Ein „Zwangsausgehen“ ist für sie inakzeptabel – evtl. auch, weil sich ihnen der Sinn nicht erschließt, denn schließlich kann man sich nirgends hinsetzen.

Empirisches Beispiel: Morgenkreis

KiTa Esche, Teilnehmende Beobachtung

Während des zweitägigen Forschungsaufenthalts in einer KiTa konnte das Forschungsteam mehrfach beobachten, dass ein Kind den Morgenkreis in seiner jeweiligen Stammgruppe leitet.

Acht Kinder und die Fachkraft Elli hocken in einem noch lockeren Kreis. Als Elli die Kinder fragt, wer heute den Morgenkreis leiten möchte, melden sich fast alle Kinder. Sie liest daraufhin von einer Liste vor, wer in der aktuellen „Runde“ den Morgenkreis bereits geleitet hat. Immer wenn sie den Namen eines Kindes vorliest, nimmt dieses den Arm herunter. Schließlich bleiben die Finger von zwei Mädchen oben, die sich anschauen: Svenja schaut Magda an und sagt: du heute, ich morgen, oder? Magda strahlt und nickt, steht auf und holt einen Stapel sogenannter Po-Kissen aus dem Regal. Immer wenn sie einem Kind ein Kissen überreicht, sagt dieses „danke“ oder „danke, liebe Magda“. Als alle Kissen verteilt sind, sitzen die Kinder samt Erzieherin in einem geschlossenen Kreis. Nachdem sie eines an jedes Kind verteilt hat, beginnt sie zu

singen: „Hallo Guten Morgen“. Dann ruft sie Anton auf, der sagt: „Wir klatschen mit den Füßen“. Angeführt von Magda singen dann alle die Strophe: „Hallo, gute Morgen, heut ist ein neuer Tag. Wir klatschen mit den Füßen, so wie es jeder mag“ und klatschen dabei mit den Füßen. Nach demselben Muster ruft Magda noch weitere Kinder auf: Die Strophe wird entsprechend gesungen und die Kinder führen die genannte Bewegung aus; ab und zu macht ein Kind bei einer Bewegungsaufgabe nicht mit. Zwei Kinder singen nicht mit, beteiligen sich aber ansonsten aktiv. Magda beendet dann das Lied und geht zu einem großen Plakat mit verschiedenen Symbolen, das an der Wand in Kinderhöhe angebracht ist. Magda deutet auf ein Bild mit gefüllten, dampfenden Schüsseln und fragt: „Wer möchte das Essen holen?“ Alle Kinder melden sich. Elli liest von einer Liste die Kinder vor, die in der aktuellen ‚Runde‘ schon dran waren und wieder nimmt jedes Kind, dessen Name vorgelesen wurde, den Arm herunter. Es bleiben schließlich zwei Kinder übrig, Marie und Mia. Beide nehmen ihr Foto aus dem Körbchen, das in der Mitte des Kreises steht und kleben es unter das Bild mit den dampfenden Schüsseln. Als es dabei etwas unruhig wird, sagt Elli: „Jetzt werden alle wieder leise, die Magda ist wieder dran“. Magda fährt fort: „Und wer möchte heute auf das Sofa?“ Es melden sich fünf Kinder. Die Erzieherin Elli liest wieder Namen von einer Liste mit Kindern vor, die in der aktuellen Runde schon ihre Mittagsruhe auf dem Sofa verbracht haben. Es bleibt nur ein Finger oben. Magda sagt daraufhin: „Lilli darf heute auf das Sofa.“ Lilli wendet sich der Forscherin zu und erklärt ihr, dass immer nur ein Kind auf dem Sofa schlafen kann: „Das wollen immer alle. Und so gibt=s halt keinen Streit“.

Reflektierende Interpretation

Als der Morgenkreis beginnt, wird ein zentrales Prinzip der Mitgestaltungs- und Mitbestimmungspraxis in dieser KiTa deutlich: Es handelt sich zum einen um ein Angebot („wer möchte ...?“), und zum anderen gibt es klare und verlässliche Regeln, die dafür sorgen, dass jedes Kind (das möchte) eine bestimmte Aufgabe übernehmen kann (hier: den Morgenkreis leiten). Da schon alle Kinder bis auf zwei in der aktuellen Runde den Morgenkreis geleitet haben, müssen Svenja und Magda sich einigen, wer diese Rolle am heutigen Tag übernehmen darf. Dass Svenja Magda dies großzügig gewähren kann, hängt vermutlich auch damit zusammen, dass sie ganz sicher davon ausgeht, dass sie dann am morgigen Tag an der Reihe ist. Hier muss also nicht um ein (Vor-) Recht gekämpft werden.

Der Ablauf des Morgenkreises ist dann im Folgenden offensichtlich allen Kindern bekannt – sie beteiligen sich, ohne dass regelnde Instruktionen durch Magda oder die Fachkraft notwendig wären. Die Form des Sich-Beteiligens wird den

Kindern überlassen: Kein Kind wird (weder von der Fachkraft noch von Magda oder anderen Kindern) dazu aufgefordert, mitzusingen oder eine Bewegungsaktivität mitzumachen.

Das Kernprinzip, die Kinder zu fragen, wer etwas „möchte“ (Essen holen, die Ruhezeit auf dem Sofa verbringen), wird auch von Magda praktiziert: Beteiligung wird damit als Angebot und nicht als Pflicht inszeniert. Die Fachkraft bringt lediglich einmal explizit eine Norm ein: Sie fordert ein, dass die Kinder „leise“ sind, weil Magda den Morgenkreis leitet und „dran“ ist. Das Aufrufen dieser Regel ist nicht mit einem Tadel der nicht leisen Kinder verbunden, sondern als eine Hilfestellung bzw. Assistenz der Fachkraft für das den Morgenkreis leitende Kind gerahmt. Damit wird implizit allen Kindern signalisiert, dass sie mit der Aufgabe, den Morgenkreis zu leiten, nicht allein gelassen werden, sondern auf die Fachkraft vertrauen können.

Dass es sich um einen hoch *konjunktiven* Kontext handelt, ist offenbar schon den Kindern bewusst, denn sie erklären der Forscherin ungefragt, was es mit der Sofa-Regelung auf sich hat: Es handelt sich offenbar um einen sehr beliebten Platz für das Verbringen der Ruhezeit am Mittag (die anderen Kinder auf Matten am Boden). Das Führen einer Liste führt in der Perspektive von Lilli dazu, dass man sich auch dieses Recht nicht erstreiten oder erkämpfen muss, sondern dass es einem in regelmäßigen Abständen ganz selbstverständlich zusteht.

Fortsetzung empirisches Beispiel: Morgenkreis KiTa Esche, Teilnehmende Beobachtung

Die Erzieherin Elli fragt: „Und was kommt jetzt?“ Magda: „Vergessen.“ Elli: „Wer kann Magda bitte kurz helfen?“ Es melden sich mehrere Kinder, Elli nimmt Michel dran, der sagt: „Wer kann was erzählen. Ich kann anfangen.“ Magda: „Dann fang an.“ Michel erzählt von seinen Schildkröten, die zum Überwintern im Keller im Kühlschrank kommen; er schaue ab und zu nach, aber sie müssten noch weiterschlafen. Viele Kinder melden sich, Magda nimmt David dran, der sagt: „Schönen guten Morgen.“ Dann nimmt sie Regina dran, die an sich herunterschauend sagt: „Heute habe ich meinen neuen Pulli an und meine neue Hose.“ Als nächste erzählt die von Magda drangenommene Isabell: „Wir waren in der Bücherei und ich hab gestern zwei von den CDs aus der Bücherei gehört, eine mit Mama und eine im Bett als ich einschlafen sollte.“ Die neben ihr sitzende Marie fährt unmittelbar fort: „Mama und ich haben einen Kristall gezüchtet.“ Magda fragt Mila: „Und du?“ Mila: „Heute bin ich mit Emma verredet und schlafe bei ihr.“ Magda: „verabredet, nicht verredet.“ Mila: „dann eben verabredet.“ Magda schaut daraufhin in die Runde, kein Kind meldet sich mehr, sie sagt:

„Ich möchte jetzt den Morgenkreis beenden. Wir singen noch ein Geburtstagslied für Anton, der hatte am Wochenende Geburtstag. Nachdem das Lied gesungen ist, stehen die Kinder auf, jedes legt sein Po-Kissen zurück ins Regal und sie stürmen zum Spielen aus dem Raum.

Reflektierende Interpretation

Als die Fachkraft Elli merkt, dass Magda sich nicht sicher ist, wie der Morgenkreis weitergeführt wird, gibt nicht sie ihr einen Hinweis, sondern bittet die anderen Kinder, dies zu tun. Damit signalisiert sie, dass ein Kind, das den Morgenkreis leitet, nicht nur auf die Unterstützung durch sie als Fachkraft rechnen kann, sondern auch auf die der anderen Kinder.

Die sich anschließende Erzählrunde wird als Möglichkeitsraum ausgestaltet: Wer mag, kann etwas erzählen, aber auch ein einfacher Guten-Morgen-Gruß hat in diesem Rahmen Platz. Als Magda Mila korrigiert, die „verredet“ statt „verabredet“ gesagt hat, akzeptiert diese die Korrektur – offensichtlich kann im Rahmen des Morgenkreises eine derart „sachliche“ Kritik geäußert und angenommen werden, ohne dass daraus ein Streit entsteht.

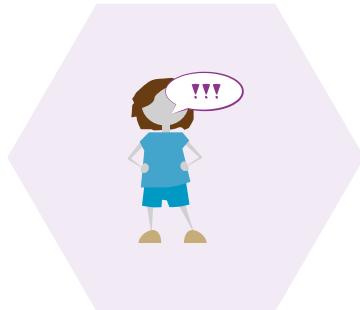
Am Ende betont Magda schließlich noch einmal explizit ihre Macht als Leiterin des Morgenkreises: Sie ist es, die den Morgenkreis beenden möchte und darüber auch entscheiden kann. Dieser Morgenkreis stellt ein Beispiel für die Ko-Produktion von Selbstorganisation dar: Das gemeinschaftsbildende und sichernde (damit zugleich immer auch regelorientierte und disziplinierende) Ritual des Morgenkreises wird nicht als generationales ‚Herrschaftsinstrument‘ inszeniert, sondern als Struktur, in der allen die gleichen Rechte zustehen und damit auch die Leitung nur durch die Anerkennung der Gruppe legitimiert ist.



Zusammenfassung zur Qualitätsdimension

„Sich beteiligen, mitreden und (mit-)entscheiden“

Kinder nehmen das Angebot, den Alltag und besondere Feste in der KiTa mitzugestalten und Selbstorganisationsaufgaben zu übernehmen, gerne an. Sie wollen die Möglichkeit haben, sich an partizipativ angelegten Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen zu beteiligen und (Mit-)Verantwortung für Veränderungsprozesse und die Lösung von Problemen zu übernehmen. Sie wollen gefragt und mit ihren Themen, Relevanzen, Meinungen, Wünschen und Vorschlägen ernst genommen werden. Sie schätzen Erwachsene, die sich Zeit für sie nehmen, ihnen in echten Dialogen wirklich zuhören und sich für sie und ihre Ideen und Gedanken, auch für ihre Kritik, interessieren. Auch im Rahmen von Forschung und Qualitätsentwicklung greifen sie Angebote, sich als Ideengeber:innen und Akteur:innen einzubringen und damit an der Ausgestaltung ihres Lebensortes KiTa mitzuwirken, gerne und mit großem Eifer auf.



F.2.4 Qualitätsdimension

Sich mit Beschwerden gehört und berücksichtigt fühlen

„Wir dürfen uns beschweren, die Erwachsenen hören zu und überlegen mit uns, was und wie wir etwas verbessern können.“

Während der Forschungsaufenthalte im Feld wurde deutlich, dass es noch nicht zum Qualitätsstandard von KiTas gehört, den Kindern einen konzeptionell verankerten und fest etablierten Raum für Beschwerden zur Verfügung zu stellen. So beklagten sich Kinder in den verschiedenen Erhebungen immer wieder über Regelungen oder Verhaltensweisen der Fachkräfte, die sie störten oder belasteten. Sie wussten aber nicht, wo, wem und wie sie ihre Beschwerden im KiTa-Alltag ganz selbstverständlich hätten vorbringen und über ihre Veränderungs- bzw. Verbesserungsvorschläge hätten diskutieren können.

Das erste empirische Beispiel „Stilles Mittagessen“ wurde ausgewählt, weil sich in ihm besonders deutlich dokumentiert, dass Kinder zu impliziten bzw. indirekten Formen des Sich-Beschwerens greifen, wenn es eher unüblich bzw. nicht erwünscht ist, dass sie offen ihre Kritik zum Ausdruck bringen. In den beiden sich anschließenden Beispielen dokumentiert sich dann, dass die Kinder nicht nur die vom Forschungsteam eingeführte Methode der „Beschwerdemauer“, die ihnen die Möglichkeit eröffnete, sich auf einer sehr expliziten Ebene zu beschweren, sehr gern nutzten. Die Kinder nahmen die offene Haltung der Forscher:innen gegenüber ihren Erfahrungen und Perspektiven wahr und trauten sich, über ihren Kummer zu sprechen.

Empirisches Beispiel: Stilles Mittagessen

KiTa Ahorn, Teilnehmende Beobachtung

Nachdem sich die an Gruppentischen sitzenden Kinder aus den Schüsseln, die auf dem Tisch stehen, ihre Teller gefüllt haben, dürfen sie mit dem Essen beginnen.

Der Pädagoge Christoph geht zur Uhr an der Wand und nimmt sie vom Nagel. Er zeigt sie den Kindern und sagt laut: „Es ist 11:48 Uhr, um 11:53, wenn der große Zeiger kurz vor der Elf ist, können wir wieder sprechen.“ Die Gespräche verstummen weitestgehend, hier und da wird aber leise geflüstert und zudem sehr intensiv mimisch und gestisch kommuniziert. Ein Mädchen sagt: „Die Soße schmeckt mir gut“. Leon bittet: „Christoph kannst du mir die Soße bringen“, was dieser auch tut. Als ein weiteres Kind zu sprechen beginnt, sagt Christoph: „Hey, es ist fünf Minuten leise, merkt euch, was ihr sagen wollt“. Als ein Mädchen (Amelie) dann ansetzt, etwas zu sagen: „Weißt du...“, wird dies vom „Pscht“ und „Pssst“ der anderen Kinder am Tisch unterbunden. Ein anderes Mädchen hat etwas fallen gelassen. Sie steht von ihrem Stuhl auf, krabbelt unter den Tisch und hebt es auf. Danach setzt sie sich wieder an den Tisch. Amelie nimmt sich erneut Nudeln, nachdem ihr Teller fast leer ist. Dann fällt ihr die Soßenschüssel auf, sie sagt kurz „Ah“, zieht sich die Schüssel heran und übergießt die Nudeln mit Soße. Leon ruft dazu laut: „Ich glaube, Amelie hat zu viel“. Christoph meldet sich mit der Durchsage: „Liebe Kinder, es ist 11:53 Uhr, ihr dürft leise Tischgespräche führen“, woraufhin ein Junge begeistert flüstert: „Ja!“.

Reflektierende Interpretation

In den ersten fünf Minuten des Essens soll nicht gesprochen werden – dies ist Teil des Rituals und offenbar allen Akteur:innen bekannt. Wenngleich der Pädagoge dies in seiner Proposition noch einmal expliziert, beziehen sich die Kinder in der sich anschließenden Elaboration oppositionell darauf: Es kommt zu flüsternden Gesprächen unter den Kindern, die damit anzeigen, dass sie auch während des Essens gerne miteinander kommunizieren bzw. sich

nicht widerstandslos an die Stille-Regel halten wollen. Auch mimisch-gestisch sind sie in regem Austausch miteinander. Bis zu einer gewissen Toleranzgrenze der Fachkräfte scheinen verbale Äußerungen der Kinder zudem möglich zu sein: So bittet ein Kind um Hilfe, und eines äußert sich zum Geschmack der Soße. Als ein drittes Kind aber zum Erzählen ansetzt, ermahnt die Fachkraft die Kinder; sie bestätigt und sichert dabei zum einen die Gültigkeit des Rituals, zum anderen die eigene Macht, darüber zu entscheiden, was wann erlaubt ist und was nicht.

Dass die Kinder sich zum Teil auch untereinander zur Ruhe ermahnen, zeigt, wie sehr die Erwartung eines regelkonformen Verhaltens bereits die Orientierungen der Kinder „infiltriert“ hat. Indem sie als verlängerter Arm der Fachkraft agieren, signalisieren sie Gehorsamkeit und Rahmenkongruenz auf der Ebene einer Reziprozität der Perspektiven. Dies ermöglicht ihnen einen Rollenwechsel: vom Objekt, das gemaßregelt und zum Schweigen angehalten wird, zum Subjekt, das selbst andere maßregeln und zum Schweigen bringen kann.

Nach genau fünf Minuten beendet Christoph die Stille-Zeit konkludierend mit den Worten „Liebe Kinder, es ist 11:53, ihr dürft leise Tischgespräche führen“. In der exakten Zeitangabe und der Anrede „Liebe Kinder“ manifestiert sich seine Rolle als Zeitwächter und als derjenige, der den Kindern das Sprechen erlauben (oder verbieten) darf und der ihnen auch ihr Lieb-Sein bestätigen kann (oder nicht). Mit der Ansprache der Kinder als ein Kollektiv unterstreicht die Fachkraft zudem die Einteilung in Erwachsene auf der einen Seite und Kinder auf der anderen Seite sowie die damit verbundene Hierarchisierung. In dem begeisterten „Ja!“, mit dem ein Junge das Ende des Sprechverbotes quittiert, dokumentiert sich, dass innerhalb einer derart machtstrukturierten Interaktion bereits das Aufheben eines Verbots wie ein Zugeständnis durch die Fachkraft wahrgenommen wird.³¹

Die Kinder werden hier in ihrer Möglichkeit, über die Ausgestaltung des Mittagessens mitzubestimmen, stark eingeschränkt – das punktuelle Redeverbot zeigt dabei an (auch wenn es letztlich nicht rigide durchgesetzt wird), dass die Erwachsenen für sich das Recht in Anspruch nehmen, die Interaktionen innerhalb der Peer-Gemeinschaft zu unterbinden, wenn sie dies für richtig halten. So bleibt den Kindern nur übrig, entweder die Rahmungen der Fachkraft zumindest auf der Ebene einer Reziprozität von Akten und/oder Perspektiven zu übernehmen, also die an sie

gerichteten Erwartungen zumindest auf der ‚Vorderbühne‘ zu erfüllen, sie möglichst heimlich zu unterlaufen oder aber ganz offen zu opponieren und damit eine Zurechtweisung oder gar Bestrafung zu riskieren.

Empirisches Beispiel: Mittagsschlaf 1

KiTa Birke, KiTa-Führung

Die Forscherin sitzt mit zwei Kindern im Vorraum der KiTa, sie ziehen sich noch Jacken, Mützen und Handschuhe an, damit sie zur KiTa-Führung, mit der sie im Garten beginnen wollen, nach draußen gehen können.

Y: warte, wir gehn sofort raus und dann mache ich immer Fotos? und ihr sagt mir, was euch an diesem Ort gefällt? oder (.) was euch nicht so gut gefällt. Ihr könnt mir auch Sachen zeigen wo ihr sagt (.) hmm, da hättn wir aber gerne was anders (.) ja?
 Georg: mir gefällt immer nich der Mittagsschlaf (.) dir Finn?
 Finn: L mir auch nich
 Y: was gefällt dir nich?
 Georg: der Mittagsschlaf. und Finn?
 Finn: L mir gefällt der och nich. ich find den imma blöd.
 Y: okay (.) Und könnt ihr das erklären, was daran blöd ist?
 Georg: ja. we::nn w- pullern müssen, dann dürfen wir nicht und wir müssen imma so spät aufstehen, nur wenn Heike in die andere Gruppe muss, w- weil, weil Heike unten noch is.
 Y: okay,
 Finn: ja und soll ich ma das allerblödeste sagen? also wenn ich imma dann so, so versuch einzuschlafen dann dann schimpft Heike.
 Y: warum?
 Finn: weiß ich noch nich, so
 Y: kann man denn schlafen mittags?
 Georg: ja, ich kann nich schlafen.
 Y: nee? was machst=e dann?
 Georg: we=we=wenn Heike in=ner Pause is, dann stehn alle auf und reden
 Finn: jau. (2) dann, dann weck ich Moritz auf.
 Y: was, wa- warum müssen also w- was glaubt ihr, warum müssen die Kinder, warum solln die Kinder schlafen?
 Georg: ich weiß es nicht.
 Finn: ich auch nich.

31 Ein weiteres Beispiel („Still-Sein und Schlafen-Müssen“), in dem sich ein machtstrukturierter Erfahrungsräum dokumentiert, findet sich in Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018, S. 143 ff.

Reflektierende Interpretation

Hier dokumentiert sich, dass es den Kindern ein großes Bedürfnis ist, der Forscherin im Anschluss an ihr Angebot, ihr das zu zeigen und zu erzählen, was ihnen in der KiTa gefällt oder nicht gefällt, ihre Beschwerde über den Mittagsschlaf vorzutragen. Die Kinder haben ganz offensichtlich nicht den Eindruck, dass es bei dieser kollektiven Vorgabe um *ihre* Bedürfnisse geht, sondern vielmehr primär um die Belange der Fachkräfte, deren Pausenzeiten dafür verantwortlich zu sein scheinen, ob die Kinder früher oder später aufstehen dürfen.

Aus der Perspektive der Kinder ist der Mittagsschlaf kein Angebot, sondern ein Zwang und zudem in der Ausgestaltung ihrer Mitsprache völlig entzogen. Anders als z.B. beim „Sich einklicken“ (vgl. die Qualitätsdimension „Sich in der KiTa auskennen“) wird hier nicht die Selbstorganisation der Kinder ermöglicht und gefördert, sondern es wird von ihnen erwartet, dass sie sich an die Ge- und Verbote der Fachkräfte halten. Das Schlafen wird damit zu einer Frage von Gehorsam bzw. Ungehorsam. Verhalten die Kinder sich aus Sicht der Fachkräfte nicht erwartungsgemäß, werden sie als Regelbrecher etikettiert und ausgeschimpft. Deutlich wird auch, dass die Kinder nicht wissen, welchen Sinn die Regel hat, dass alle Kinder schlafen müssen („ich weiß es nicht“; „ich auch nich“): Die Regel erscheint ihnen „unbegründet“ (und damit als reine Machtdemonstration) bzw. ist ihnen ganz offensichtlich keine für sie nachvollziehbare Legitimation zugänglich gemacht worden.

Fallinterne Komparation: Mittagsschlaf 2

KiTa Birke, Ein ganz verrückter, schöner Tag

Drei Mädchen aus derselben KiTa, mit denen die Methode der „Ein ganz verrückter, schöner Tag“ durchgeführt wird,³² nutzen diese auch, um Beschwerden loszuwerden. So thematisieren sie neben anderen Dingen ebenfalls den Mittagsschlaf, wie dies auf zwei der Forscherin diktierten Karten deutlich wird.

Hier dokumentiert sich, dass die Kinder eine Abwehrhaltung gegen den Mittagsschlaf entwickelt haben: Schlafen zu müssen belastet sie offenbar nachhaltig – so bitten sie die Fachkraft inständig darum („bitte, bitte ...“), zumindest am verrückten, schönen Tag keinen Mittagsschlaf machen zu müssen. Die Kinder beschweren sich nicht über das Angebot, zu schlafen oder auszuruhen, sondern

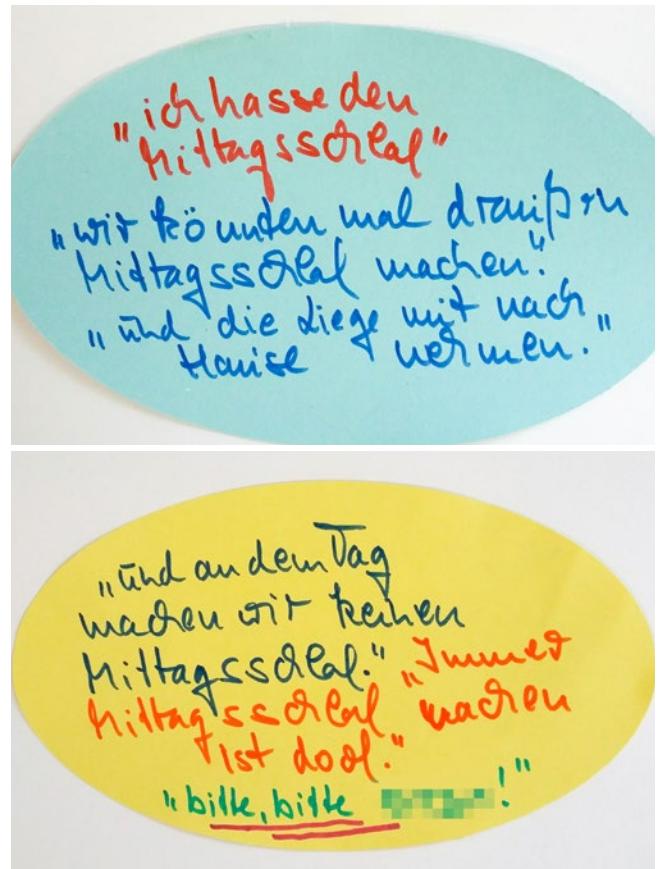


Abb. 21a und 21b: Ausschnitte aus dem Plakat „Ein ganz verrückter, schöner Tag“

über den empfundenen Zwang; sie wünschen sich Ausnahmen: „mal draußen schlafen“, nicht jeden Tag schlafen müssen, nur kurz schlafen müssen („wir müssen nur eine Minute Mittagsschlaf machen“), nur ausruhen und sich dabei leise unterhalten zu dürfen („wir möchten uns beim Mittagsschlaf leise unterhalten dürfen“).

Empirisches Beispiel: Auch mal bestimmen

KiTa Eiche, Beschwerdemauer

Am Beispiel einer Beschwerdemauer, die methodisch vor allem explizit negative Einschätzungen der Kinder erfragt und dokumentiert, soll im Folgenden verdeutlicht werden, auf welcher Ebene die Kinder Beschwerden formulieren.

Für die exemplarische Analyse wurden vier Beschwerden ausgewählt:

³² Die Methode wurde während der Mittagsruhe durchgeführt. Die Mädchen ließen sich viel Zeit und hofften immer, wenn die Erzieherin nach ihnen und der Forscherin schaute, dass sie nicht in den Schlafraum geschickt würden. Auch wenn die Fachkraft die Situation insgesamt missbilligte, „bewilligte“ sie den Kindern (und der Forscherin) schließlich das Aufbleiben – markiert als besondere Ausnahme und nur ihrer Gunst zu verdanken.



Abb. 22a: Die gesamte Beschwerdemauer

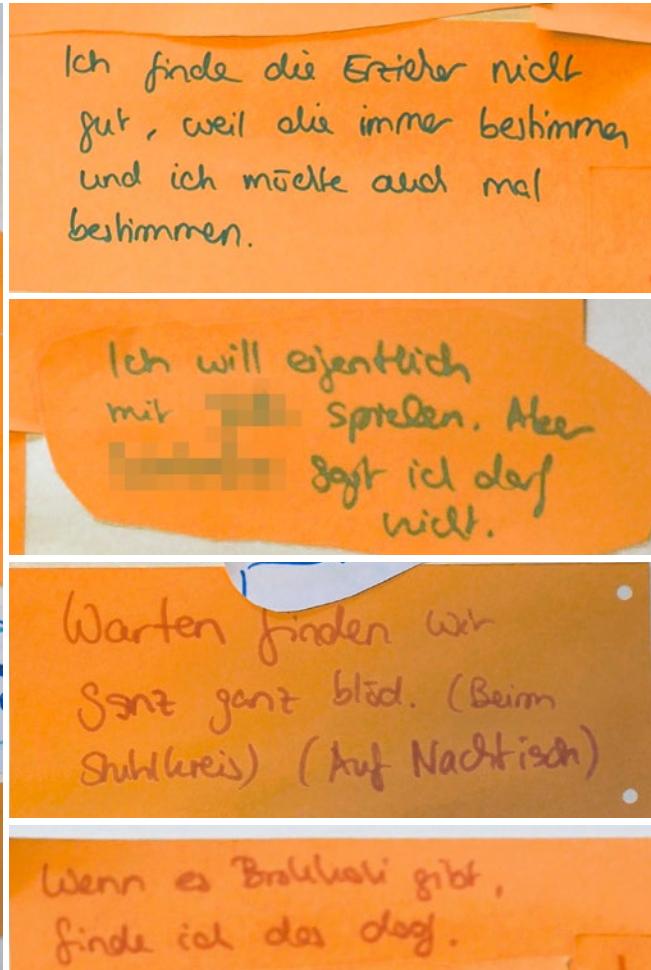


Abb. 22b-e: Beschwerden

Reflektierende Interpretation³³

Als ein homologes Muster, das die Beschwerden 1 und 2 (Abbildungen 22b und 22c) auf einer „hinter“ den wortwörtlich benannten Themen liegenden Ebene kennzeichnet, kann die Beschäftigung der Kinder mit der Frage identifiziert werden, wer über wen bestimmen darf. Deutlich wird dabei, dass für die Kinder aktuell die Erfahrung der Fremdbestimmtheit im negativen Horizont steht, während die Möglichkeit zur Selbst- bzw. Mitbestimmung einen positiven Horizont darstellt. Die Kinder wollen im Alltag Entscheidungen mittreffen bzw. nicht fremdbestimmt werden – dies bezieht sich nicht nur auf die Interaktion mit den Fachkräften, sondern auch auf die Beziehungsebene zwischen den Kindern. Dass sie dabei nicht immer und alles bestimmen wollen, sondern

einen „fairen“ Anteil an Gestaltungsmöglichkeiten fordern, dokumentiert sich in der Aussage, „auch“ mal bestimmen zu wollen. Auf der Ebene des Dokumentsinns wird deutlich, dass die Verteilung von Gestaltungs- und Entscheidungsmacht ein sehr relevantes Thema für die Kinder ist.

In den Beschwerden 3 und 4 (Abbildungen 22d und 22e) dokumentiert sich, dass es für die Kinder mit negativen Gefühlen verbunden ist, wenn sie das Gefühl haben, immer etwas tun oder essen zu müssen, was sie nicht mögen (hier: warten bzw. Brokkoli essen). Die Kinder formulieren diese Beschwerden so, als hätten sie keinerlei Einfluss auf diese Situation: In ihrer Perspektive lässt sich offenbar weder etwas daran ändern, dass es Brokkoli gibt, noch daran, dass sie auf den Nachtisch bzw. im Stuhlkreis auf etwas warten müssen. Das eingeforderte Befolgen einer von außen gesetzten Norm bzw. Regel, an die sich alle Kinder gleichermaßen halten müssen, bildet den negativen Horizont.

33 Für eine detaillierte formulierende Interpretation vgl. Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk 2020b, Interpretationsbeispiel Beschwerdemauer.

Die Kinder sind vielmehr positiv daran orientiert, mitzureden (z. B. was es zu essen gibt) und den eigenen Bedürfnissen zu folgen, sich also *nicht* zwingend einer kollektiven zeitlichen Taktung anpassen zu müssen.

Vergleicht man die vier Ausschnitte miteinander, wird deutlich, dass es bei allen Beschwerden im weitesten Sinne um Selbst- und Mitbestimmung geht bzw. um das Respektieren individueller Bedürfnisse und Vorlieben. In den Beschwerden dokumentiert sich also auch ein positiver Gegenhorizont. Die Kinder setzen sich damit auseinander, dass sie im KiTa-Alltag vieles nicht selbst entscheiden können und somit die Erzieher:innen die ‚Bestimmer‘ sind. Auch untereinander machen sie die Erfahrung, dass andere Kinder versuchen, über sie zu bestimmen und damit Macht auszuüben. Dem setzen sie den positiven Gegenhorizont der Selbst- und Mitbestimmung entgegen: Sie wollen sich in Bezug auf die eigenen Vorlieben (keinen Brokkoli mögen, eine:n Spielpartner:in bevorzugen) und Selbstbestimmungsrechte (nicht nur die Fachkraft darf bestimmen, nicht auf den Nachtisch warten müssen) wahrgenommen und respektiert fühlen. Zudem wird deutlich, dass Kinder gerade im gruppenpädagogisch strukturierten und gestalteten KiTa-Alltag daran interessiert sind, sich als individuelle Persönlichkeit zu entwickeln und zu behaupten.



Zusammenfassung zur Qualitätsdimension „Sich mit Beschwerden gehört und berücksichtigt fühlen“

Kinder schätzen die Möglichkeit, Beschwerden und Veränderungswünsche offen und angstfrei zum Ausdruck zu bringen. Stehen in der KiTa bzw. im KiTa-Alltag fest etablierte und damit verlässliche und selbstverständliche Möglichkeiten zur Verfügung, Kritik zu äußern und Veränderungsvorschläge zu machen, nutzen Kinder dieses Angebot gern. Sie möchten, dass ihre Kritik und ihre Verbesserungsvorschläge gehört, anerkannt und ernsthaft diskutiert werden. Der Nicht-Beachtung oder Zurückweisung von Beschwerden durch Erwachsene, z.B. mit dem Hinweis, dass die Kinder nicht ‚lieb‘ waren oder gar nicht wissen können, was gut für sie ist, haben Kinder wenig entgegenzusetzen. In eher machtstrukturierten Interaktionskontexten, in denen offene Diskussionen über Normen und Regeln eher vermieden werden, versuchen entweder, offen gegen die Erwartungen zu opponieren, was angesichts des Machtgefälles zwischen Erwachsenen und Kindern allerdings wenig erfolgsversprechend ist bzw. Sanktionen nach sich zieht. Oder sie erfüllen die an sie gerichteten Verhaltenserwartungen zumindest auf der ‚Vorderbühne‘, suchen aber nach Möglichkeiten, den eigenen Orientierungsrahmen dennoch zur Geltung zu bringen und die Regeln der Erwachsenen ‚heimlich‘ zu unterlaufen, wo und wann immer dies möglich ist.



F.3 Qualitätsbereich

Praktiken der Peerkultur und Freundschaftspraktiken

Kinder wollen an geschützten Orten ungestört mit ihren Freund:innen spielen und nicht geärgert werden

Dieser Qualitätsbereich fasst von Kindern fokussierte Erfahrungen, Praktiken und Relevanzen zusammen, in denen sich ihre Orientierung an Ko-Konstruktionsprozessen unter Gleichaltrigen dokumentiert. In der Symmetrie und Reziprozität von Peer-Beziehungen erleben und erarbeiten Kinder sich ein breites Repertoire an emotionalen und sozialen Kompetenzen. Kinder werden am ‚Du‘ zum ‚Ich‘: Sie bilden ihre individuelle und soziale Identität aus, indem sie sich in Relation zu anderen – Erwachsenen und eben auch Gleichaltrigen – setzen.

Kinder schätzen Peergruppen und Freundschaften, die von Sympathie und Vertrauen, geteilten Interessen und gegenseitiger Achtung geprägt sind – hier können sie den Wert von Mitgefühl, Solidarität und stabilen Beziehungen erleben. Von verlässlichen Freundschaften, zu denen auch das Streiten und Vertragen gehört, fühlen Kinder sich gestärkt und in Situationen des Geärgert- und Ausgeschlossen-Werdens unterstützt. Dies macht sie unabhängiger von Erwachsenen. Der Grundmodus der Peer-Interaktion ist das Spielen: Im positiven Horizont der Kinder steht dabei das möglichst langanhaltende, ungestörte, nicht unter Zeit- und Ergebnisdruck stehende *freie* Spielen. Von besonderer Bedeutung sind zudem den Kindern vorbehaltene ‚geheime‘ Orte, an denen sie in ihre ko-konstruierten Fantasiewelten und kinderkulturellen Praktiken eintauchen können.



F.3.1 Qualitätsdimension

Sich durch Freund:innen gestärkt und beschützt fühlen

„Ich werde nicht geärgert und kann mich auf mich und meine Freund:innen verlassen.“

Ihre Freund:innen wurden von den am Forschungsprojekt beteiligten Kindern immer wieder in Verbindung mit Schilderungen von negativen Erlebnissen thematisiert. Fragten wir sie nach Situationen, in denen sie sich unwohl, wütend, traurig oder verärgert fühlten, erwähnten sie oft, dass sie *selbst* von anderen geärgert wurden. Gemeinsam war diesen erzählten Situationen ein Gefühl der Ohnmacht: Entweder fühlten sich die Kinder einem kontinuierlichen Geärgert-Werden durch andere ausgesetzt, oder sie nahmen andere Kinder als sehr stark und übermächtig und sich als entsprechend hilflos wahr. In diesem Zusammenhang wurden aber immer wieder auch die eigenen Freund:innen thematisiert; sie wurden gewissermaßen auf einer narrativ-imaginativen Ebene mobilisiert. Die folgende Sequenz zeigt dieses Muster beispielhaft auf:

Empirisches Beispiel: Geärgert werden

KiTa Ahorn, Bilderbuchbetrachtung

Während der gemeinsamen Betrachtung eines Bilderbuches, in dem auf jeder Doppelseite ein Fisch abgebildet ist, der einen anderen emotionalen Zustand verkörpert, beginnt eine Forscherin nach dem Unwohlsein zu fragen.

Y: gibt=s einen Menschen (.) mit dem du dich unwohl fühlst?
 Markus: hm::: (.) ja.
 Y: und?
 Markus: Lewin (.) der is aber in der Schule schon. (2) weil der macht, haut immer so, der is, der war eigentlich hier und der war nicht nett, weil jeden Tag wollte er meine Freunde mal ärgern (.) und mal haun. da ham wir aber Mühe gegebn und mal ausgewicht (.) in die gleiche Richtung, konnte so guck? hier warn meine

Freunde an so, dann ham, hatte mein bester Freund Ludwig Glück? is gegen ihn gerast (.) dann sind beide so kullert und im Sandkasten dann war=s (.) hatte ich so, Pascal auch so schnell auferappelt und Lewin war sch- sehr (.) und mit mir so, konnte sich gar nicht weil er hat sich so, Lewin auf mich gewerft, auf mich (.) und dann konnte er, war=s eine gute Ablenkung, weil ich hatte schon welche Tricks? die warn so ab- (.) werfen, wenn er mich mal in Wasser werft hat, da war=s ganz cool weil=weil=weil=dann der is so auf mich drauf gestözt, dann hab wie Stefans, Pascals großer Bruder, da hat der mich ein Tritt beiebracht, der so und (darauf) kann ich auch schon? und kann so so so::: so hoch, dann fälln die so in Wassers so.

Reflektierende Interpretation

Markus knüpft an den von der Forscherin eingebrachten propositionalen Gehalt des Unwohlseins an und elaboriert dazu einen negativen Gegenhorizont: Das Verhalten eines älteren Jungen (Lewin) wird als fortwährende und ständige Bedrohung bzw. Störung wahrgenommen. Lewin wird als ‚Gegner‘ in der direkten körperlichen Konfrontation gerahmt, der Markus und seine Freunde drangsaliert und körperlich übergriffig wird. So entsteht eine Differenzmarkierung zwischen „wir“ und „er“, die auch körperlich verteidigt werden muss. In der Erzählung von Markus erscheint der Widersacher als übermächtig und nur durch „Glück“, „Tricks“ und Finten („gute Ablenkung“) sowie durch den eigenen körperlichen Einsatz ‚besiegbar‘. Die Freunde und das Vertrauen in die eigene bzw. kollektive Wehrhaftigkeit werden dabei als große Stärkung empfunden. Markus redet sich selbst stark und nimmt zudem seine beiden Freunde Ludwig und Pascal offenbar ganz wörtlich als ‚Kämpfer‘ an seiner Seite wahr,

die ihn auch in schwierigen Situationen unterstützen. Insgesamt wird die Sequenz als Bewältigung einer Herausforderung gerahmt. Das permanente Bedrohungsgefühl, das Markus beschreibt, steht dabei im negativen Horizont, die kollektive Kraft und Wehrhaftigkeit der Freundesgruppe im positiven Gegenhorizont.

Empirisches Beispiel: Heirat³⁴

KiTa Ahorn, Bilderbuchbetrachtung

Bei einer weiteren Bilderbuchbetrachtung zweier Kinder mit einem Forscher entspint sich ausgehend von der Illustration eines „bösen“ Fisches folgendes Gespräch.

Martin: wütend
 Y: ja also hier steht böse. also der ist richtig a:::r
 Martin: der ist böse. pisch. pisch. pisch.
 Y: kennst du jemanden, der richtig böse ist?
 Martin: Fridolin. mh (.) das ist der, der, der das ist der Gemeine.
 Y: der ist richtig böse, was macht der so, dass der so böse ist?
 Martin: als ich noch in der Kita war, hat er mir, hat er mir das Leben immer schwergemacht.
 Y: echt?
 Martin: als ich da in der Kita war.
 Y: puh, wie hat der das Leben schwergemacht?
 Martin: ähm indem er mich geärgert hat; und sowas.
 Y: immer? oder wie.
 Martin: ja immer.
 Y: ph::: oh das ist ja gemein.
 Martin: jeden Tag war das so. (.) jeden Tag war irgendwas mit Fridolin passiert.
 Y: puh, das ist ja gemein. und wie war das für dich dann?
 Martin: nich gut.
 Y: mhm, na das glaub ich.
 Martin: Fridolin ha- hatte die ganze Kita geärgert.
 Y: die ganze Kita; puh, das kann ich mir,
 Martin: und Shadia, die ha=ha=hat hatte, hatte er sogar mal hier gekniffen. ((kneift sich in die Wange))

Homolog zur vorherigen Sequenz entfaltet sich in dieser Sequenz ein Gespräch über die Erfahrungen von Martin mit der „Bösartigkeit“ und „Gemeinheit“ eines anderen Kindes (Fridolin). Auch hier wird deutlich, dass sich das Problem erst löst, als Martin die KiTa wechselt und damit nicht mehr mit dem von ihm als „böse“ wahrgenommenen Fridolin konfrontiert ist. Der Junge, von dem Martin berichtet, wird

im Sinne der Konstruktion einer totalen Identität als „der Gemeine“ konstruiert: Seine Handlungen werden von Martin mit allgegenwärtiger und stetiger Drangsalierung in Verbindung gebracht. Wenn Martin formuliert, dass ihm „das Leben immer schwergemacht“ wurde, dokumentiert sich in dieser Metapher das Gewicht der empfundenen Belastung, die sich auf alle Facetten des Alltags bezog. Zum einen nahm Martin die belastende Situation als Dauerzustand wahr („immer“, „Jeden Tag war das so“), zum anderen sah er nicht nur sich, sondern auch seine Freundin Shadia (siehe auch nächste Sequenz) und die gesamte Einrichtung („hatte die ganze Kita geärgert“) betroffen. Das Gefühl, sich vor dem Geärgert-Werden und den körperlichen Angriffen eines Kindes nicht schützen und seine Freundin davor nicht bewahren zu können (und zudem nicht von anderen, z. B. den Fachkräften, beschützt zu werden), wird zu einem belastenden Grundgefühl.

Fortsetzung empirisches Beispiel: Heirat

KiTa Ahorn, Bilderbuchbetrachtung

Martin: weil sie, weil sie war, (.) schon in der gleichen Kita. also wirke- also wir kenn uns schon so lange? Als ich schon klein war.
 Y: ah.
 Martin: ich wa- ich war noch ganz klein, da da war ich schon in der Kita
 Y: ah, und mit dir zusammen? und ihr seid jetzt beide zu hier (.) zu der gekommen?
 Martin: ja.
 Y: @(.)@ das ist ja cool.
 Martin: @ich kenn Shadia, mei- mein ganzes Leben lang (.)@
 Y: @(.)@ schön. ja und ihr habt ja auch schon geheiratet, ne?
 Martin: ja @(.)@ (1) we- wenn ich erwachsen bin, wird ich nochmal mit Shadia heiraten.
 Y: @(.)@ sehr gut. noch mal so richtig.
 Martin: und hoffentlich kriegen wir ein Kind.
 Y: @mhm@ Ja. schön. (.) super.
 Martin: weil man kann ja auch heiraten, ohne ein Kind zu kriegen.
 Y: na klar,
 Martin: oder man geht in Urlaub, und und is verheiratet, und wenn man nachher zurückkommt, ist da plötzlich ein Baby in der Wohnung @(2)@
 Y: ↳ @()@ eine Überraschung.
 Martin: @()@ ((Kreischen))

34 Eine ausführliche dokumentarische Interpretation findet sich in Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk 2020b im Abschnitt „Bilderbuchbetrachtung“.

Reflektierende Interpretation

Wenn Martin über seine Freundin Shadia erzählt, entwirft er einen positiven Gegenhorizont zu dem als Belastung empfundenen Kind. So wie Markus im Beispiel „Geärgert werden“ ruft auch Martin hier ein anderes Kind in der Rolle des ihn Unterstützenden und Stärkenden auf. Seine Freundin nimmt er dabei als Konstante im Leben wahr, die etwas ganz Besonderes darstellt. Das Erleben des KiTa-Wechsels mit dem Mädchen zu teilen ist offenbar eine Erfahrung, die über die Gegenwart hinaus bis in das zukünftige Erwachsenenleben projiziert werden kann. Hier dokumentiert sich, dass das gemeinsame, konjunktive Erleben von besonderen Lebensereignissen und Krisen bzw. Transitionen ein Band zwischen den beiden Kindern geschaffen hat, welches sie zusammenhalten lässt und ihrer Freundschaft besondere Bedeutung verleiht. So scheint eine Paar-Beziehung vorstellbar, die die Kinder sogar schon einmal vorweg ‚durchspielen‘: In dem Baby, das nach dem Urlaub plötzlich „da“ ist, manifestiert sich das ‚Mehr‘, das durch die Zusammengehörigkeit der beiden entstehen kann. Es ist ein Geschenk, das die beiden nach dem Urlaub vorfinden und das ihre Verbundenheit bekräftigt.

Empirisches Beispiel: Freundschaftsbaum

KiTa Fichte, KiTa-Führung

Die drei Mädchen aus diesem Beispiel nehmen den „Freundschaftsbaum“ als Ort des Rückzugs und als Energiequelle bei Konflikten oder wenn sie traurig sind wahr. Es ist der erste Platz, den sie bei einer KiTa-Führung zeigen, was dessen besondere Relevanz unterstreicht.

Edina: der is von uns und Fiona (.) also also nich ganz von uns aber wir können da auch richtig immer wenn wir traurig sind oder was überlegen wolln setzen wir uns auf diesen Baum weil der so ist wie=n Sitz
 Y: aha (.) und wann seid ihr traurig? was is dann passiert?
 Edina: na wenn (.) na wenn wir uns streiten
 Fiona: das is auch Luises Freundschaftsbaum.
 Y: das is euer Freundschaftsbaum?
 Alle: mhm
 Fiona: weil da kann man sich raufsetzen.
 Edina: L da kann man sich so raufsetzen.
 Fiona: kannst du in den Himmel gucken.
 Luise: können wir jetzt,

Abb. 23: Freundschaftsbaum



Y: was heißt das euer Freundschaftsbaum?
 Fiona: also eigentlich der is so schön weil man sich raufsetzen kann (.) da is so=ne Kuhle wo man sich auch hinlegen kann und so und ich finde es schön weil er so hoch is da kann man schön in den Himmel gucken
 Y: aha (.) und hier verbringt ihr zusammen Zeit?
 Alle: mhm ja
 Edina: oder wir reden was uns traurig macht hier
 Y: was is das so, was redet ihr dann, was macht euch da traurig?
 Fiona: also wenn zum Beispiel wenn jemand sauer is auf uns; oder wir streiten; |
 Edina: Luise zum Beispiel, L oder wenn
 Fiona: L Leonora hat auch schon mal zum Beispiel du blöde Zicke gesagt.
 Edina: L und dann sind wir (.)
 Fiona: L hergegangen und wollte alleine sein und hab mich hier hingesetzt und hab einfach in Himmel geguckt;
 Edina: dann macht uns das wieder fröhlich, wenn wir wieder alleine sind

Reflektierende Interpretation

Als besonderes Attribut des Baumes heben die Mädchen hervor, dass man sich „so raufsetzen kann“. Man kann sich zudem, wenn man „traurig“ ist oder nachdenken möchte, fernab von den anderen Kindern, auf diesen zurückziehen. Traurig sind die Kinder, so sagen sie, in erster Linie, wenn sie sich „streiten“. Dass dieser Baum so wichtig für die Kinder ist, verweist darauf, dass Freundschaften und mit diesen verbundene Konflikt erfahrungen relevante Themen für die Kinder darstellen. Der Baum dient ihnen dabei als (Rückzugs-)Raum und neutraler „Dritter“, bei ihm können sie sich anlehnen, er ist fest verwurzelt, erdet die Kinder und gibt ihnen Sicherheit und Halt. Er erlaubt den Blick in die Ferne (den „Himmel“) und ermöglicht eine Distanznahme zum belastenden Streit. Die Kinder verraten schließlich, dass der Baum ihr „Freundschaftsbaum“ ist – was sehr interessant ist, da er vor allem in Streitsituationen genutzt wird. Offenbar gehören das Miteinander-Streiten sowie das Traurig-Sein für die Freundinnen zum Alltag in der KiTa dazu, und sie fühlen sich von dem Baum – als eine Art Symbol für die Kraft und Größe von Freundschaft – bei der Bewältigung und Lösung ihrer Konflikte unterstützt.

Hier dokumentiert sich auch die besondere Bedeutung, die es aus der Perspektive der Kinder hat, eine (positive) Streitkultur zu entwickeln; diese bildet einen äußerst relevanten Teil von Freundschaftsbeziehungen. Dass sie zur Verarbeitung

des Streits auch Ruhe suchen, wird in Fionas Beschreibung des Baumes deutlich: Man kann sich in die „Kuhle“ legen und in den „Himmel gucken“. Der Baum erfüllt also in gewisser Weise ein Nähe- und Anlehnungsbedürfnis. In ihrer Konklusion machen die beiden Freundinnen deutlich, dass der Baum eine Art ‚Gefährte‘ sein kann, der ihnen auch in Streitsituationen das Gefühl gibt, nicht allein zu sein.

Empirisches Beispiel: Gruppenbild

KiTa Buche, Kinder fotografieren ihre KiTa

Im Zuge der Arbeit mit der Methode „Kinder fotografieren ihre KiTa“ haben die an dem Forschungsprojekt beteiligten Kinder immer wieder andere Kinder und insbesondere ihre Freund:innen aufgenommen. Das folgende Bild ist während eines solchen Fotospaziergangs entstanden, als die beiden fotografierenden Kinder in ihre Gruppe kamen und einige Kinder baten, sich zum Gruppenbild aufzustellen:³⁵



Abb. 24: Gruppenbild

Reflektierende Interpretation

Indem die Kinder sich hier gemeinsam aufstellen, eine große körperliche Nähe herstellen und einen Gesamtkörper bilden, inszenieren sie sich als Gemeinschaft. Nähe und Intimität werden dabei auch dem fotografierenden Mädchen gewährt, das das Bild in halbnaher Einstellungsgröße macht. Zudem nimmt die Kindergruppe den Großteil der Bildfläche ein und

³⁵ Eine ausführliche dokumentarische Interpretation findet sich in Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk 2020b im Abschnitt „Kinder fotografieren ihre KiTa“.

steht im Fokus der Aufnahme. Im Kontrast zu den Elementen im Hintergrund, die für weitere Aktivitäten des Raumes wie Ausruhen oder Spielen stehen, sind sie fast vollständig zu sehen, womit die Bedeutung der Peers in diesem Foto unterstrichen wird.

Es scheint den Kindern daran zu liegen, zum einen als zusammengehörig und als Einheit wahrgenommen und dargestellt zu werden, zum anderen ganz individuelle Rollen und Haltungen einnehmen zu können: So ist Fabio (Zweiter von links) in dieser Situation daran orientiert, die Gruppe zusammenzubringen bzw. zusammenzuhalten und dabei einen positiv-freundlichen Eindruck zu vermitteln, was sich in seiner offenen Haltung sowie dem der Kamera zugewandten Lächeln dokumentiert. Jim und Ben (links und rechts außen) hingegen schauen mit einem eher neutralen Blick in die Kamera – nicht so, als wollten sie ein Gefühl zum Ausdruck bringen, sondern eher wie bei der Aufnahme eines Passfotos. Während aber Ben homolog zu Fabio das Mädchen neben sich fest umarmt und somit die Zusammengehörigkeit auf der korporierten Ebene aktiv unterstreicht, scheint sich Jim in die Gruppe integrieren zu lassen: Er lässt beide Arme hängen und lehnt sich lediglich mit dem Rücken an Fabio, stört sich offenbar aber auch nicht an dessen vereinnahmender Geste. Anna wird einerseits umarmt von den beiden Jungen Fabio und Ben. Sie wendet sich ihrerseits Ben zu, sodass sie sowohl als umschließende als auch als umschlossene Person abgebildet wird. Auch sie lächelt, scheint sich also grundsätzlich in der Situation wohlzufühlen, schaut jedoch nicht direkt zur Kamera.

Insgesamt werden hier trotz der Einheit der Gruppe ganz unterschiedliche Formen der sozialen Bezogenheit aufeinander deutlich. In der Haltung, die die Kinder zueinander und gegenüber der Fotografin einnehmen, kommen unterschiedliche Beziehungen, Interessen und Grade der Nähe bzw. Distanz zwischen ihnen zum Ausdruck. Somit wird hier sowohl das Bedürfnis nach Eingebundenheit in einer Peer-Gruppe als stärkender Gemeinschaft als auch das Bedürfnis nach Individualität deutlich. In der gegenseitigen demonstrativen Versicherung der Zugehörigkeit auf der Peer-Ebene, die sich in dem Zusammenschluss der Körper widerspiegelt, dokumentiert sich die Orientierung der Kinder daran, Rückhalt in der Kindergruppe zu finden.



Zusammenfassung zur Qualitätsdimension „Sich durch Freund:innen gestärkt und beschützt fühlen“

Kinder wünschen sich Spielkamerad:innen, denen sie vertrauen und auf die sie sich in jeder Situation verlassen können. Dabei werden Kräftemessen und (körperliche) Auseinandersetzungen nicht per se negativ bewertet, wenn sie auf gegenseitigem Einverständnis beruhen. Allerdings belasten Dauerzustände des Genervt-, Geärgert- und Ausgeschlossen-Werdens, Übergriffe von übermächtigen, größeren Kindern oder Erwachsenen sowie unverständliche Zwangsregeln die Kinder stark. Als wichtige Stärkung erfahren sie daher den verlässlichen Beistand von Freund:innen, die ihnen in Konflikten Rückhalt bieten, die zu ihnen halten und sie vor dem Geärgert-Werden durch andere schützen. So suchen sie Gefährt:innen, mit denen sie einvernehmlich spielen, über ihre Gedanken und Bedürfnisse sprechen und sich beratschlagen können.



F.3.2 Qualitätsdimension

Sich zurückziehen und an ‚geheimen‘ Orten ungestört sein

„Hier können wir ungestört spielen und unter uns was besprechen.“

Geheimnisse und geheime Orte zu kreieren und zu haben stattet Kinder mit einer kollektiven, ihre Peerkultur stärkenden Handlungs-, Entscheidungs- und Deutungsmacht aus. Die Kinder in den verschiedenen Einrichtungen haben uns während unserer Forschungsaufenthalte immer wieder Orte gezeigt, die sie explizit als ihre ‚geheimen‘ Orte bzw. Wege und Verstecke bezeichneten.³⁶ Auch auf einer impliziten Ebene dokumentiert sich in den Beobachtungen und den Gesprächen, die wir mit den Kindern geführt haben, dass sie ein sehr ausgeprägtes Bedürfnis danach haben, sich in der KiTa zum Spielen auch an Orte zurückziehen zu können, die vor den unmittelbaren Blicken und Zugriffen von Erwachsenen bzw. Pädagog:innen geschützt sind.

Über kollektive Praktiken des Geheimen und Geheimnisvollen erleben Kinder zum einen die Möglichkeit einer von ihnen selbst initiierten (situativ-sporadischen) Abgrenzung und damit zumindest partiellen (Ab-)Lösung von der Sphäre der Erwachsenen und zum anderen die Konturierung und Sicherung der konjunktiven Interaktionssphäre der Kinder.³⁷ Sie stärken damit ihre Gemeinschaft, entziehen sich zeitweilig der omnipräsenten Aufmerksamkeit der Erwachsenen und erschaffen sich im Spiel imaginäre und imaginative Fantasiewelten, in denen sie mit großem Engagement ihre Spiel-

räume als handlungs- und deutungsmächtige Akteur:innen vermessen.³⁸

Empirisches Beispiel: Geheimzentrale

KiTa Ahorn, KiTa-Führung

Kilian zeigt während einer KiTa-Führung der Forscherin sein „Lieblingsgeheimversteck“ im Garten – eine Hausecke mit einem Muster an der Betonwand.³⁹

Kilian: soll ich euch mal mein Lieblingsgeheimversteck zeigen?
 Y: ja. zeig mal. (6) das ist euer Lieblingsgeheimversteck? versteckt ihr euch denn hier manchmal? oder wann versteckt ihr euch denn hier?
 Kilian: irgendwann mal.
 Kilian: und ich hab ein Beruf?
 Y: ein Beruf? was bist du denn von Beruf?
 Kilian: ein Detektiv
 Y: ein Detektiv?
 Jeremy: ich hab auch ein Beruf, Detektiv.
 Y: habt ihr, habt ihr das schon mal richtig gemacht?
 habt ihr schon mal einen Fall aufgedeckt? oder (.)
 Jeremy: ja.
 Kilian: ja. ich hab sogar schon mal einen gelöst. ich hab sogar schon eine Lupe Zuhause.
 Jeremy: ich hab ne Lupe und da is ein Kompass dran und das kann man sich so an an Arm häng; ein echter Kompass.
 Y: ah:::

36 Dass die Kinder uns während der zweitägigen Erhebungsphase, zumeist im Zuge ihrer Führungen durch die Innen- und Außenräume der KiTa, immer wieder zu ihren ‚geheimen Orten‘ führten, ohne dass wir explizit danach gefragt hatten, war eines der uns wirklich überraschenden Ergebnisse. Zum einen fühlten wir uns sehr in unserem forschungs-ethischen Grundverständnis bestätigt (vgl. Abschnitt C.1 und G.3) – ganz offensichtlich brachten die Kinder uns sehr großes Vertrauen entgegen. Zum anderen kristallisierte sich die ‚Geheimnisorientierung‘ (vgl. dazu Nentwig-Gesemann 2018) als eines der besonders fokussierten Themen der Kinder heraus.

37 Zum Konstrukt der ‚konjunktiven Interaktionssphäre zwischen Kindern und Fachkräften in pädagogischen Settings‘ vgl. Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018.

38 Drei weitere empirische Beispiele für diese Dimension finden sich in Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga 2017, S. 32 ff.

39 Eine ausführliche dokumentarische Interpretation findet sich in Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk 2020b im Abschnitt „Foto- und videobasierte KiTa-Führung“.

Reflektierende Interpretation

Die in der initialen Proposition formulierte Bezeichnung als „Lieblingsgeheimversteck“ deutet darauf hin, dass es noch weitere Geheimverstecke gibt, diese Hausecke aber ein besonders attraktiver Ort ist. Da er durchaus sichtbar bzw. einsehbar ist, ist davon auszugehen, dass es hier nicht um das Verstecken im Sinne des Nicht-gesehen- bzw. Nicht-gefunden-Werdens geht, sondern darum, dass an diesem Ort „geheime“ Dinge geschehen bzw. gemacht werden können, die man nicht so ohne Weiteres erkennen und verstehen kann (trotz „freier“ Sicht).

In ihrer sich anschließenden Elaboration verbinden Kilian und Jeremy das gezeigte Geheimversteck mit ihrem Beruf als „Detektive“ – sie sind also in „geheimer Mission“ unterwegs, sie klären Vergehen oder gar Verbrechen auf, und dafür verfügen sie über die notwendigen Werkzeuge, eine „Lupe“, einen „echten Kompass“, aber eben auch über zusätzliches Geheimwissen, wie sich im Folgenden zeigen wird – damit können sie erkennen, was den Erwachsenen verborgen bleibt, sie haben etwas zur Orientierung, auch wenn die übliche „Technik“ versagt.

Fortsetzung empirisches Beispiel: Geheimzentrale

KiTa Ahorn, KiTa-Führung

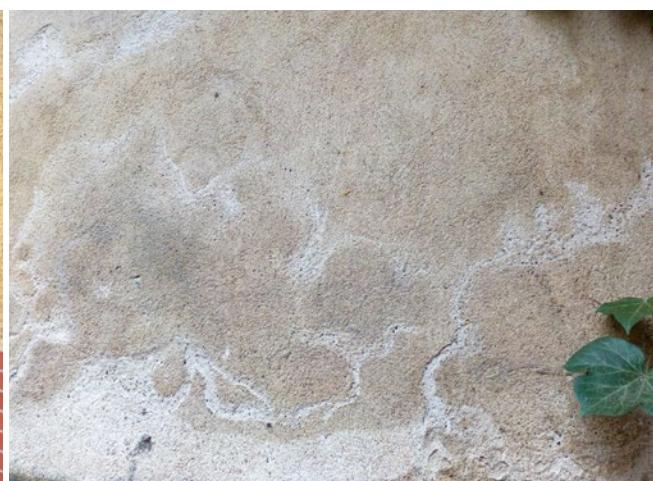
Y: gibt=s noch was zu sehen Kilian, was du zeigen möchtest? (2) oder sind wa (3) fertig?
 Kilian: eigentlich gibt noch zwei? eigentlich hab ich noch ein Geheimversteck. aber ich hab auch noch eine Geheimzentrale, hier,
 Y: ein Geheimversteck und eine Geheimzentrale? und (.) darfst du die zeigen oder ist die geheim?

Kilian: ja.
 Y: wir wolln noch kurz die Geheimzentrale angucken von Kilian.
 Jeremy: Geheimzentrale?
 Kilian: m- mit der Geheimzentrale kenn ich mich noch nicht so gut aus (.) aber immerhin. (5) die hat eine Karte? hier. (.) die sieht ein bisschen aus wie die Welt.
 Y: u:::h, das stimmt.
 Kilian: das soll auch die Welt bedeuten.
 Y: das ist die Geheimzentrale. wie in so nem (.) Detektivbüro meinst du? mit so- (.) ich fotografiere mal die Karte okay? die sieht wirklich nen bisschen aus wie ne Weltkarte. cool und was, gehört hier noch was zur Zentrale?
 Kilian: hm::: (2) ich hab hier irgendwo eine Geheimfalle gemacht und und dann kann kein Dieb kommen und mich entführn, der stürzt da einfach rein.
 Y: ah::: eine Falle auch noch. cool.

Reflektierende Interpretation

In seiner Anschlussproposition weist Kilian zwar zunächst darauf hin, dass es noch ein anderes Geheimversteck gibt, seine Erläuterungen zum Geheimversteck an der Hausecke sind aber noch nicht abgeschlossen: Er führt nun die „Geheimzentrale“ ein – einen „besonderen“ Ort am besonderen Ort des Geheimverstecks. Der Charakter der „Geheimzentrale“ lädt die Bedeutung des Geheimverstecks noch zusätzlich auf: Es ist kein flüchtiger oder unscheinbarer Ort, sondern gleich ein zentraler, ein mächtiger Knotenpunkt („Zentrale“), von dem aus sie als Detektive ihre Fälle lösen, also Geheimnisse aufdecken.

Abb. 25a und 25b: Geheimzentrale mit Weltkarte



In seiner Elaboration markiert Kilian sich als jemanden, der selbst zwar noch dabei ist, sein Wissen und Können weiterzuentwickeln („mit der Geheimzentrale kenn ich mich noch nicht so gut aus“), aber „immerhin“ weiß, dass das Putz-Relief an der Wand eine „Karte“ ist, die „ein bisschen aussieht wie die Welt und auch die Welt bedeutet“. In einem performativen Akt wird hier also das Relief im Stein zur Weltkarte (durch die Benennung des Reliefs als Weltkarte wird es zu einer solchen). Dadurch stattet Kilian sich mit Sonderwissen aus, das ihn orientierungs- und handlungsfähig macht. Dass die Karte die Welt „bedeutet“, wird von ihm geradezu ‚beschworen‘: Das Relief sieht nicht nur „ein bisschen aus wie die Welt“ (Feststellung einer Ähnlichkeit), sondern ihr Sinn ist es, die Welt zu repräsentieren und damit Orientierung zu bieten.

In einem konkludierenden Anschluss bestätigt Kilian den besonderen Charakter des Ortes: Die „Geheimfalle“ macht den Ort sicher – sie sorgt dafür, dass die Kinder bzw. Detektive, die ja in gefährlicher Mission unterwegs sind, geschützt sind, nicht entführt werden, sondern den „Dieb“ fangen können.

Empirisches Beispiel: Sich verstecken

KiTa Birke, KiTa-Führung

Das empirische Beispiel „Sich verstecken“ stellt in der fallübergreifenden Komparation einen maximalen Kontrast zum Beispiel „Geheimzentrale“ dar. Während ihrer Führung durch den großen Garten der Einrichtung⁴⁰ fragt die Forscherin in diesem Fall explizit nach, ob die Kinder einen „Geheimplatz“ haben. Nachdem die Kinder dies zunächst verneint haben, wird in ihren Elaborationen dennoch deutlich, dass auch sie sich mit viel Fantasie einen Ort in ihrem Garten geschaffen haben, der ihnen als Versteck vor den Erwachsenen dient.

Y: okay, komm mal noch mal her Finn, weil ich hab noch eine Frage, ne wichtige (3) und zwar, gibt es hier im Garten einen Geheimplatz?
 Julian und Finn: ähäh (beide verneinend)
 Finn: und guck mal wie doll ich schießen kann, aber da brauch ich ganz schön Anlauf.
 Y: und wenn ihr mal was machen wollt, was die Erwachsenen nich sehn solln?
 Julian: na dann gehn wir dahinter
 Y: zeig mal?

⁴⁰ Aus der Perspektive der Forscher:innen zeichnete sich der Garten vor allem durch seinen sehr spärlichen Bewuchs aus (kaum Büsche und höhere Bäume) – dies provozierte sie zu der Frage nach einem geheimen Ort. Interessant war zudem, dass in dem Garten ein auch im Winter erkennbarer kleiner Obst- und Gemüsegarten angelegt war, den die Kinder den Forscher:innen aber nicht zeigten.



Abb. 26: Versteck

Finn: du, we::nn:: wir reingehn solln ja?
 Y: da::nn verstecken wir uns hier imma (.) und dann mach ich mir nen Stock oder dann mach ich mir nen Stock oder hier so=n Pla::n
 Julian: @2@ wartet mal, bleibt mal stehn, das muss ich, davon muss ich ein Foto machen. okay also doch ein kleiner geheimer Ort. ein bisschen; ne?
 Y: ja. aber die kenn die ja auch schon
 Julian: ja.
 Julian: ja.
 Y: dann finden=se euch doch?
 Finn: ja aber nich imma.
 Y: nicht immer?
 Finn: weil dann machen wir hier mit=m Stock so=n Plan, wenn die Erwachsenen komm, gehen wir hier hin und wenn die von da, wenn die von da komm, gehen wir hier hin, wenn die von da kommen
 Julian: L wenn dir von überall komm?
 Finn: dann müssen wir hier so. ((währenddessen gehen die Kinder auf die nächste und dann wieder die nächste Seite des Häuschens)) und wenn die drinne sind und schlafen, dann klettern wir hoch.

Reflektierende Interpretation

Finn und Julian, die bereits verneint hatten, dass es im Garten ihrer KiTa einen geheimen Ort gibt, reagieren dann auf die provokative, stark propositional aufgeladene Frage der Interviewerin, was sie machen, wenn sie etwas tun wollen, was die Erwachsenen nicht sehen sollen, sehr aufschlussreich. Wenn sie erzählen, dass sie sich einen „Plan“ machen bzw. aufzeichnen, und wie sie dann um das Häuschen herumgehen, um sich immer wieder dem Blick und Zugriff der Fachkräfte zu entziehen, präsentieren sie sich als Kinder, die auch unter widrigen Umständen in der Lage sind, Ideen zu entwickeln, mit denen sie ihre Handlungsautonomie behaupten können. Der positive Horizont ist so ausgeprägt,

dass sie sich in Bezug auf das ‚Austricksen‘ der Fachkräfte als erfolgreich darstellen: Während dann alle Kinder schlafen müssen (über das Schlafen-Müssen hatten sie sich zu Beginn der KiTa-Führung beklagt, vgl. die Qualitätsdimension „Sich mit Beschwerden gehört und berücksichtigt fühlen“), können sie auf das Haus hinaufklettern. Der Reiz, auf ein Häuschen zu klettern, scheint – homolog zum Erklettern von Bäumen – mit einem besonderen Reiz verbunden: Die Kinder imaginieren dies als Orte, an die die Erwachsenen nicht gelangen (können), die also ihnen vorbehalten sind. Zudem erhalten sie so in ihrer Fantasie Kräfte, welche die Erwachsenen nicht aufweisen – hier können die Kinder besser klettern –, und durchbrechen dadurch die im Generationenverhältnis angelegte Hierarchie.

Abb. 27a-f: Geheime Orte





Abb. 27g-i: Geheime Orte

Empirisches Beispiel: Geheime Orte drinnen und draußen

Verschiedene KiTas

Die Kinder zeigten uns – in den Innenräumen, aber vor allem in den KiTa-Gärten oder in der Natur – eine Vielzahl und Vielfalt von Orten und Räumen, die sie besonders mögen. Oft waren dies entlegene Ecken im Garten, Hecken, Büsche oder Bäume, Tunnel oder Höhlen, in die Erwachsene nicht hineinpassen würden. Die Abbildungen 27a bis 27i stellen nur eine sehr kleine Auswahl dar.

Das Gemeinsame an diesen Orten der Kinder – das, was sie darüber erzählten, und was wir beobachten konnten – besteht aus mehreren Komponenten: Es sind Rückzugs- oder Versteckorte mit einem Nest- oder Höhlencharakter; Räume, die die Kinder nicht völlig von der Außenwelt abschirmen, ihnen wohl aber das Einnehmen eines eigenen Raumes im offenen/öffentlichen Raum der KiTa ermöglichen; Orte, an die sie sich mit ihren Freund:innen zurückziehen und ungestört spielen können; unbestimmte und nicht pädagogisierte Orte, die sich im Spielen der Kinder in *jeden* von ihnen imaginierten Ort verwandeln können; es sind Orte ohne Spielzeug; Orte, an denen die Kinder auch einmal etwas ausprobieren können, was sie ansonsten nicht dürfen bzw. nicht zu dürfen meinen.⁴¹



Zusammenfassung zur Qualitätsdimension „Sich zurückziehen und an ‚geheimen‘ Orten ungestört sein“

Kinder legen großen Wert auf „geheime Orte“ – damit verbinden sie Orte der Peerkultur, die von den Erwachsenen nicht jederzeit einsehbar und damit auch nicht so ohne Weiteres kontrollierbar sind. Sie nutzen diese nicht-pädagogisierten Orte, um ihrer Fantasie freien Lauf zu lassen und ungestört eine gemeinsame Spielpraxis zu entfalten. Diese Orte, an denen Kinder unter sich sein können, bieten sich ihnen sehr häufig im Garten der KiTa oder im Naturgelände. Sie ermöglichen intensive Natur- und Raumerkundungen, ein langanhaltendes Vertiefen der Kinder in Rollenspiele und auch das Austesten von Norm- und Grenzüberschreitungen.

41 Siehe auch die ausführlich interpretierten Beispiele „Schnecken suchen“ in der Qualitätsdimension „Sich als Teil der Natur erleben, sie mit allen Sinnen erfahren und erkunden“ sowie „Geheimniskisten“ in der Qualitätsdimension „Sich als individuelle Persönlichkeit wertgeschätzt fühlen und sichtbar sein“.



F.3.3 Qualitätsdimension

Sich mit Freund:innen Fantasiewelten ausdenken und eine gemeinsame Spielkultur entwickeln

„Wir spielen in Ruhe und zu Ende und sind dabei die ‚Bestimmen‘.“

Wie wichtig es für Kinder ist, sich mit den Freund:innen ins ungestörte Spielen vertiefen zu können, zeigte sich in der Studie nicht nur im Rahmen der teilnehmenden Beobachtungen, sondern besonders deutlich, wenn die an der Forschung beteiligten Kinder, z.B. während ihrer KiTa-Führungen, eine Spielidee entwickelten und gemeinsam in diese eintauchten, statt mit der Führung weiterzumachen. Auch wenn Kinder, was zwar selten, aber doch vorkam, nicht an einer Erhebung teilnehmen wollten, begründeten sie dies meist damit, dass sie lieber weiterspielen wollten. Die folgenden Beispiele kön-

nen nur einen sehr kleinen Ausschnitt aus der Vielfalt und dem Reichtum der kindlichen Spielpraktiken beleuchten, die im Forschungsprozess beobachtet wurden.

Empirisches Beispiel: Einhörner

KiTa Fichte, Paar-Malinterview

Im Rahmen der Arbeit mit der Methode „Paar-Malinterview“ entstand das nachstehende Bild, an dessen Erstellung drei Mädchen beteiligt waren. Liv hat unten links gemalt, Edda auf der rechten

Abb. 28a: Einhörner (Zeichnung aus einem Paar-Malinterview)

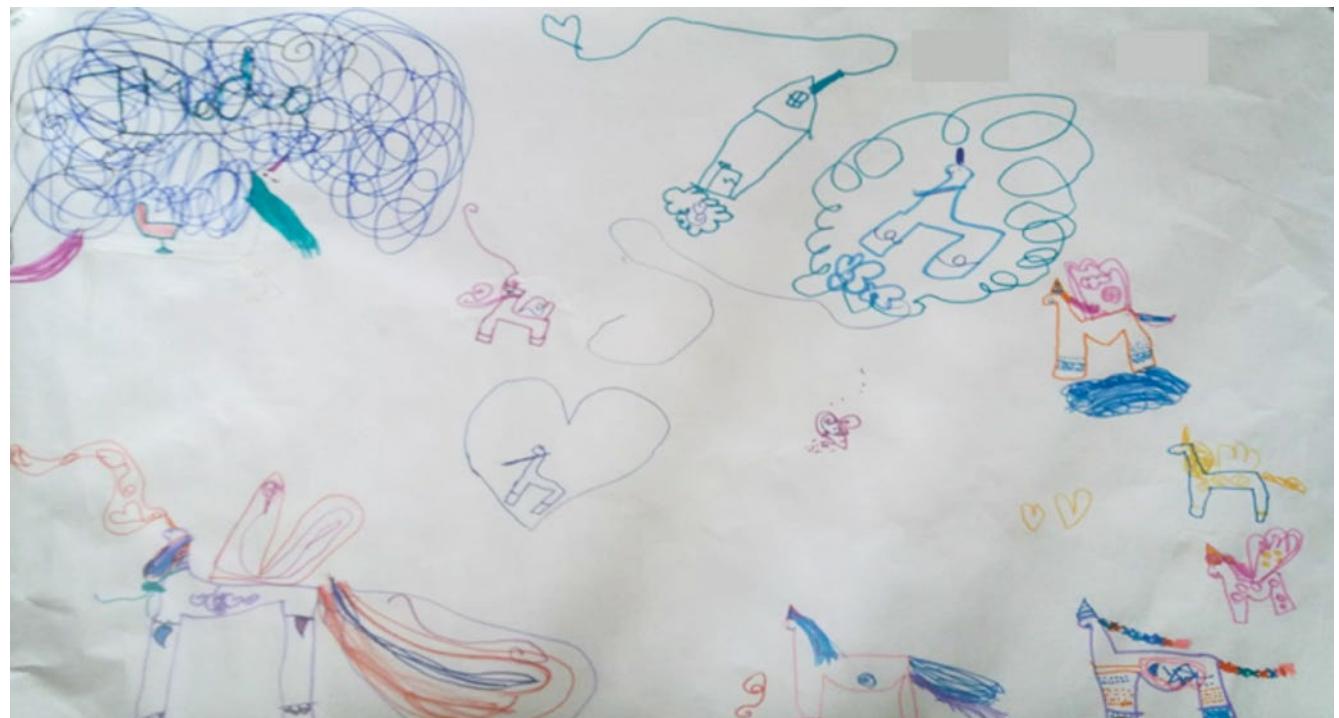




Abb. 28b: Einhörner – Planimetrie

Seite. Oben links malte ein weiteres Mädchen, welches später dazukam.

Formulierende Interpretation

Auf die vorikonografische Beschreibung dessen, was auf dem Bild zu sehen ist, wird hier aus Platzgründen verzichtet.⁴²

Ikonografische Analyse: Was ist auf der Kinderzeichnung dargestellt?

Die Kinder wurden gebeten, zusammen etwas zu ihrer KiTa zu malen. Aus dem malbegleitenden Interview ist bekannt, dass in der „KiTa [...] immer jeder mit Pferden spielen [will]“, wobei die Zeichnerinnen selbst dies nach eigener Aussage gar nicht so gerne tun würden. Im Interview werden die Pferde als „Einhörner“ spezifiziert.

Reflektierende Interpretation: Planimetrie

Die Struktur des Bildes ergibt sich aus den ‚Malecken‘ der drei an ihm beteiligten Kinder. Sowohl oben links als auch unten links hat jeweils ein Mädchen ein größeres Einhorn gemalt (das obere ist teilweise von Kringeln überdeckt) sowie jeweils ein kleineres in der Nähe der Bildmitte, die zugleich auch die planimetrische Mitte darstellt. Auf der rechten Seite hat ein weiteres Mädchen die gesamte rechte Bildhälfte bemalt. Werden die Zeichenbereiche der Mädchen durch planimetrische Linien getrennt, so fällt auf, dass das große Herz, in dem sich ebenfalls ein Einhorn befindet, in der etwas nach links unten verschobenen Bildmitte einen gemeinsamen Bezugspunkt für alle vier Bildflächen darstellt.

42 Eine ausführliche dokumentarische Interpretation dieser Kinderzeichnung, in der auch die vorikonografische Beschreibung enthalten ist, findet sich in Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk 2020b im Abschnitt „Paar-Malinterview“.



Abb. 28c: Einhörner – Szenische Choreografie

Szenische Choreografie

Betrachtet man die szenische Choreografie, fällt zum einen ins Auge, dass die kleineren Einhörner in der rechten Bildhälfte wie eine Herde dem großen Einhorn zu folgen scheinen, das nach links aus dem Bild ‚hinausschreitet‘. Alle Einhörner schauen nach links. Die Verbundenheit der Herde wird durch kleine Herzen in ihrer Mitte und durch ihre einander ähnliche, bunte Farbgebung symbolisiert.

Zum anderen lässt sich eine weitere, mit der ersten verschränkte soziale Szenerie ausmachen, die sich von unten rechts nach oben rechts ‚bewegt‘: Unten rechts stehen zwei Einhörner auf der Bildunterkante (ohne Flügel), darüber schwebt ein weiteres, darüber noch eines (beide haben Flügel) und schließlich, etwas nach links versetzt, ein weiteres, das auf einer blauen Wolke zu stehen scheint. Damit geht die ‚Herde‘ nicht nur nach links aus dem Bild hinaus, sondern fliegt/schwebt auch nach oben in Richtung Himmel. Im Himmel wiederum schwebt ein Einhorn in einer Wolke; daneben ist ein Haus zu sehen, das an einem Herzenluftballon zu hängen und ebenfalls schräg im Wind zu schweben scheint.

Dokumentsinn (ikonologisch-ikonische Interpretation)

Interessant ist hier zum einen, welches Sujet – also welches Thema/Motiv bzw. welchen Gegenstand die Kinder für ihr Bild wählen: Sie malen nicht das KiTa-Gebäude, sondern Pferde als Symbol für ein häufig gespieltes Spiel in der KiTa. Darin dokumentiert sich bereits die Relevanz des gemeinsamen Spielens mit den Freund:innen im KiTa-Alltag. Dass sich die Kinder (schnell) auf dieses gemeinsame Sujet einigten, verweist auf eine selbstverständlich geteilte Orientierung.

Die Mädchen haben schließlich nicht einfach nur realitätsgetreue Pferde gemalt; vielmehr erhalten diese fantastische Attribute – Hörner und zum Teil Flügel. Im Verlauf des Malinterviews sprechen die Kinder dann auch nicht mehr von Pferden, sondern von „Einhörnern“. Darin dokumentiert sich eine zweite Orientierung, die für das gemeinsame Spielen mit den Freund:innen handlungsleitend ist: das Erdenken und Ausschmücken von Fantasiewelten. Die Mädchen gestalten hier eine solche – bunte – Fantasiewelt aus verschiedenen Einhörnern und einem schwebenden „Elfenwolkenhaus“. Dieser fließende Übergang vom Pferd(-spielen) zum Einhorn(-malen) vollzieht sich, ohne dass es einer Kommunikation der Mädchen bedarf. Der Bezug auf diese Fantasiewelt und -wesen gehört zu ihrem geteilten Wissen.

Die Einhörner selbst können als Symbol für Schönheit und magische Kräfte betrachtet werden, denn sie sind groß, stark und besitzen außergewöhnliche Fähigkeiten: Sie können wie eine Pferdeherde am Boden laufen, aber dank ihrer Flügel auch zum Himmel hinauffliegen. Damit ist ihnen das Überschreiten sowohl räumlicher Grenzen als auch der ‚normalen‘ Fähigkeiten von irdischen Vierbeinern möglich. So vermittelt das Bild insgesamt den Eindruck einer starken Bewegungsdynamik: Die Einhörner laufen aus dem Bild heraus und schweben, so wie auch das Häuschen, in die Weite des Himmels hinein. In das Zentrum des Gesamtbildes wurde zudem ein Herz mit einem Einhorn gemalt, welches die von den Kindern bemalten Bildflächen und damit auch sie selbst verbindet. Darin dokumentiert sich in besonderer Weise – wie auch in dem geteilten Sujet des Bildes – der positive Horizont der aufgerufenen Gemeinschaft bzw. Freundschaft zwischen den Zeichnerinnen. Die zahlreichen Herzen, Schnörkel und bunt gemalten Elemente verweisen auf die KiTa als einen bunten und ‚fantastischen‘ Ort mit einer ‚herzlichen‘, einander verbundenen Stimmung.

Fallinterne Komparation

Für den fallinternen Vergleich werden exemplarisch noch einmal vertiefend das Einhorn von Liv in der unteren linken Bildecke sowie die von Edda bemalte rechte Bildhälfte betrachtet.

Fokussiert man die Unterschiede, ist zu erkennen, dass das Einhorn unten links von Liv wie ein Leittier voranschreitet. Edda dagegen hat rechts unten in die Ecke mehrere kleine, bunte Einhörner gemalt, die dem großen Tier zu folgen scheinen. Jedes Einhorn ist individuell ausgestaltet (groß oder klein, mit oder ohne Flügel, verschiedenfarbig), aber doch Teil der Einhorngemeinschaft. Edda hat im Unterschied zu Liv zudem noch ein (schwebendes) Haus gemalt und stellt damit einen

Bezug zum realen irdischen Leben und eventuell auch direkt zum Haus der KiTa her, das in die Fantasiewelt integriert wird.

Die Gemeinsamkeiten bzw. Homologien überwiegen allerdings eindeutig: Beide Mädchen haben als zentrales Sujet Einhörner gewählt, worin sich das Interesse an der Ausgestaltung einer miteinander geteilten Fantasiewelt dokumentiert. Auch die ästhetische Gestaltung mit Schnörkeln und Herzen ähnelt sich, worin sich die Orientierung dokumentiert, eine gemeinsame Bildsprache zu finden und sich im Ausdruck anzähneln. Die KiTa wird zu einem Ort, an dem sich die Fantasiewelten der Kinder ko-konstruktiv entfalten können.

Empirisches Beispiel: Zaubern

KiTa Eiche, Gruppendiskussion

Auch im Rahmen einer Gruppendiskussion kommen Kinder darauf zu sprechen, was sie am liebsten mit ihren Freund:innen spielen.

Paula: ich spiel mit meinen Freunden am liebsten
 Y: fällt dir was ein was du schon mal mit denen gespielt
 hast draußen? Was d- dir Spaß gemacht hat?
 Paula: dass Julia (2) pink war, ich war grün, Anne war blau
 und Amelie war gelb und Cara war, war silber
 Y: okay
 Paula: hatte, das konnte alles zaubern und wir mussten
 immer helfen, ham wir so gespielt
 Y: aha, erzähl
 Bruno: L Cara war doch nicht silber, Cara war gold
 (hast Recht)
 Paula: Gelb? aber, aber die ist dann nicht in echt gold
 sondern das ist nur gespielt oder?
 Paula: hmhmm
 Y2: aha was habt ihr da gemacht? wie ging das Spiel?
 oder, wie geht das Spiel?
 Paula: das war kein Spiel
 Y: ach=so
 Y2: ach=so
 Y: sondern?
 Paula: das ham wir draußen einfach, läuft, läuft im Film
 (mit der Cara) und dann ham wir das nachgespielt
 Y: a:::h okay, und was bedeuten die Farben?
 Paula: also blau kann Wasser:::
 Y: aa:h
 Paula: Rot kann Feuer:::, Grün kann dann mit=m Finger so
 machen und dis alles grün machen und, und Gold
 kann alles (.) zaubern
 Y: a::h
 Paula: und Pink kann ein Regenbogen erscheinen lassen
 Y: okay.
 Paula: und Blau kann aber auch noch Tröpfen, und Gelb

- Y: kann so mit dem Finger die Sonne scheinen lassen und dann kann Pink, und Pink in dem Moment einen Regenbogen erscheinen lassen.
- Y: a::h das habt ihr gespielt? und Cara ist das eine Erzieherin oder ein anderes Kind?
- Paula: ne Freundin
- Y: ne Freundin von euch? A::h okay

Reflektierende Interpretation

Die erste Wortmeldung (Proposition) von Paula in der Gruppendiskussion unterstreicht die Bedeutung des (ungestörten) Spielens mit den „Freunden“. Die KiTa wird hier nicht primär als Ort der Erwachsenen/Fachkraft-Kind-Interaktion gerahmt, sondern als Ort der Peer-Interaktion und des Spielens.

Auf die Nachfrage des Forschers fällt ihr auch ein konkretes, die Proposition elaborierendes Beispiel ein: In ihrer Schilderung eines Rollenspiels, in der die Kinder eine bestimmte äußere Erscheinung annehmen (hier: Farben) und sich die Fähigkeit zu bestimmten Praktiken zuschreiben (hier: Zaubern), dokumentiert sich die Faszination an der uneingeschränkten Macht über Spielrollen und -verläufe. Hier können die Kinder zu ihrer Rolle „werden“, in sie hineinschlüpfen („ich war grün, Anne war blau und Amelie war gelb“) und sich selbst mit magischen Fähigkeiten, z. B. „Zaubern“, ausstatten: „Rot kann Feuer“, „Grün kann alles grün machen“, „Pink kann einen Regenbogen erscheinen lassen“, „Gelb kann so mit dem Finger die Sonne scheinen lassen“, „Gold kann alles zaubern“. In diesen Machtfantasien dokumentiert sich die Orientierung daran, „Herr“ über die Natur(-gewalten) sein zu können, dieser also nicht ausgeliefert zu sein, sondern sie kontrollieren und beherrschen zu können.

Auch wenn das Fantasiespiel immer wieder auch in einen geregelten Ablauf zu überführen ist, damit das Zusammenspiel über einen längeren Zeitraum gelingt, ist es doch von einer prinzipiell hohen Kontingenz geprägt: Es kann den Ideen und Bedürfnissen der Kinder immer wieder angepasst werden.

Die Spielidee ist offenbar von einem Film inspiriert, der sie zum aktiven Nachspielen und damit zu einer mimetischen Spielpraxis anregt. Die Kinder kennen die Rollen genau und schlüpfen wie selbstverständlich hinein; eine kommunikative Klärung ist nur dann noch einmal notwendig, wenn unklar ist, wer welche Rolle übernimmt bzw. übernommen hat. In ihrer selbstermächtigenden Identifikation mit den Filmfiguren und der Zuschreibung spezieller Fähigkeiten stärken sich die Kinder sowohl in ihrer Individualität als auch in der Verbundenheit miteinander: Jedes Kind kann ein Element beitragen

(„Feuer“, „Wasser“, „Sonne“, „Zaubern“, „Regenbogen“) und die anderen damit unterstützen („und wir mussten immer helfen“). So stehen die lebensfrohen, intensiven, hellen und „wertvollen“ Farben wie Pink, Gelb, Grün, Blau, Gold und Silber sowie der Regenbogen (der Regenbogen taucht auch in den Bildern, die die Kinder über ihre KiTas malen, als kodifiziertes Motiv/Symbol immer wieder auf) für besondere, magische Kräfte, die einen Kontrapunkt zu Erfahrungen des Klein-, Machtlos- und Ausgeliefert-Seins bilden. Mit ihren Zauberkräften erleben die Kinder Abenteuer und kreieren eine harmonische und lebensfrohe Utopie. Dass sie sich dabei in der Fantasie bewegen, ist den Kindern zum einen selbstverständlich bewusst („ham wir so gespielt“, „das konnte alles zaubern“, „das ham wir nachgespielt“). Zum anderen weisen sie aber den Einwurf des Forschers zurück, dass es ein Spiel gewesen sei: „Das war kein Spiel.“ Hier dokumentiert sich der implizite, doppelte Charakter des Spielens: Es kann ein Produkt der Fantasie und zugleich „real“ sein, Ernstcharakter haben, nicht nur die Spielrolle, sondern das Kind in seiner Identität ganz betreffen. Die Orientierung des Forschers, zwischen Spiel und Nicht-Spiel zu unterscheiden, ist rahmeninkongruent zu der Orientierung der Kinder, einer solchen Unterscheidung keine besondere Relevanz beizumessen.

Empirisches Beispiel: Drachen

KiTa Platane, Gruppendiskussion

Auch das folgende Beispiel ist während einer Gruppendiskussion entstanden. Die Kinder zeigen und benennen die Figuren einer Krippe und beginnen dann zu erzählen, wie sie mit der Krippe spielen.

- Lara: genau da kann man spielen, dass ein Drachen kommt und dann müssen die sich schnell verstecken im Haus
- Y: ah::

Abb. 29a: Krippe





Abb. 29b: Krippe

Lara: und die Tiere schnell in Stall hier dann bringen;
 Y: ah::
 Jonas: man muss dann schnell zu machen.
 Luisa: genau.
 Y: und was passiert dann, wenn der Drache kommt?
 Jonas: dann dann (.)
 Lara: und die anderen sind hier oben und der Drache schaut dann hier manchmal rei:n
 Y: ah
 Jonas: und dann fliegt er so hoch und geht der Mensch kaputt.
 Lara: genau.
 Y: okay
 Lara: und so ist das
 Jonas: und dann müssen wir schön alles wieder aufräumen (.) ohne aufräumen dürfen wir nämlich nich runter.
 Y: alles klar
 Lara: genau.

Reflektierende Interpretation

Nachdem die Kinder die Figuren der Krippe, bspw. den Esel und die Kamele, benannt haben (nicht im Transkript enthalten) und sich somit als kompetent in Bezug auf die von Erwachsenen intendierte Nutzung der Weihnachtskrippe gezeigt haben, beginnt Lara zu beschreiben, wie die Freund:innen mit der Krippe spielen. Während es zuvor um eine dem Common Sense folgende Benennung der Figuren ging, wird nun eine Spielpraxis beschrieben bzw. performativ aufgeführt, welche zum Teil mit der Ikonografie der Weihnachtsgeschichte bricht. In ihrer Proposition mit anschließender Elaboration macht Lara deutlich, dass die Kinder – auch wenn sie die im Common Sense verwendeten Bezeichnungen der Krippenfiguren kennen – ihr eigenes fantasievolles Spiel mit diesem von Erwachsenen bereits mit einer Geschichte belegten Spielzeug erschaffen.

Die Geburt von Jesus Christus wird im Spiel der Kinder zu einem dramatischen Drachenspiel, die Geburt wird zu einem potenziell tödlichen Moment. Der Stall mit der Krippe bleibt dabei als Ort, in dem Schutz gesucht und gefunden werden kann, erhalten. Das gemeinsame engagierte Elaborieren des Spiels durch Lara und Jonas verweist darauf, dass es sich hier um konjunktives Spielwissen handelt und wir Einblick in einen von den Kindern geteilten Erfahrungsräum erhalten. Die Kinder verarbeiten in ihrem Spiel die bedrohliche Konfrontation mit Gefahren und Tod sowie die Möglichkeit der Rettung (vgl. die Qualitätsdimension „Sich mit existenziellen Themen beschäftigen“). Das existenzielle Thema – die Geburt des schutzbedürftigen Jesus Christus – wird von den Kindern also in ein Spiel-Szenario überführt, in dem sie die ‚Herren‘ über Zerstörung oder aber Rettung derjenigen sind, die von einer Gefahr bedroht werden. In der Konklusion schließt Jonas damit, dass sie dann alles wieder „schön“ aufräumen müssen. Interessant ist hier der Bezug auf die Norm des Aufräumens; dies wird nicht als eine Beschwerde formuliert. Während das freie Spielen der Kinder von Prozesshaftigkeit und Spontaneität geprägt ist, wird mit dem ‚Aufräumen‘ nicht nur eine räumlich-materiale Ordnung wiederhergestellt. Vielmehr wird auch das, was im Spiel passiert ist (sowohl Rettung als auch Zerstörung), ‚ungeschehen‘ gemacht – das Spiel kann von vorn beginnen. Das „Aufräumen-Müssen“ stellt damit auch einen Beitrag dazu dar, den Übergang zwischen Wirklichkeit und Spiel zu markieren und abzusichern.



Zusammenfassung zur Qualitätsdimension „Sich mit Freund:innen Fantasiewelten ausdenken und eine gemeinsame Spielkultur entwickeln“

Kinder entwickeln mit Vorliebe zusammen mit ihren Freund:innen Spiele, über deren Themen, Verlauf und Regeln sie selbst bestimmen können und für deren Entfaltung ihnen hinreichend Raum, Zeit und anregendes Material zur Verfügung steht. Besonders gut eignen sich dafür Rollen- bzw. Fantasiespiele, in denen wegen ihrer hohen Kontingenz und Flexibilität bzw. Veränderbarkeit einzelne Kinder oder Spielgruppen ihren eigenen Ideen folgen, sie fortlaufend weiterentwickeln und verändern können. Hier können Alltagssituationen verarbeitet, Abenteuer erlebt, Herausforderungen oder Krisen bewältigt, soziale Rollen und das eigene Können erprobt, spontan-wilde Aktionismen entfaltet und eigenständige spielkulturelle Praktiken entwickelt werden. In ihrem Spielen schöpfen die Kinder aus ihren alltagsweltlichen Erlebnissen und Erfahrungen, aber auch aus Büchern, Geschichten, Erzählungen und Filmen.



F.4 Qualitätsbereich

Praktiken der Welt- und Lebenserkundung

Kinder wollen in freier Bewegung sein, die Welt mit allen Sinnen erleben und sich mit existenziellen Themen beschäftigen

Dieser Qualitätsbereich fasst von Kindern fokussierte Erfahrungen, Praktiken und Relevanzen zusammen, in denen sich ihr Wunsch dokumentiert, der Welt, auf der bzw. in der sie leben, mit allen Sinnen zu begegnen, sie zu erfahren und kognitiv zu durchdringen. Sie lieben es, sich mit den vielfältigen Phänomenen der belebten und unbelebten Natur zu beschäftigen: sinnlich-ästhetisch, im Modus des Sich-Bewegens und In-Bewegung-Seins, kognitiv und sprachlich-diskursiv. Über die großen Fragen des Lebens denken schon vier- bis sechsjährige Kinder sehr gerne nach und teilen ihre Gedanken mit anderen Kindern und Erwachsenen. Der Explorationsraum, den Kinder sich für ihre Welt- und Lebenserkundungen wünschen, zeichnet sich durch die Vielfältigkeit anregungsreicher räumlich-materialer Settings aus, in denen didaktisch vorbereitete Umgebungen und didaktisch unbestimmte Räume einander ergänzen.

Besonders schätzen sie das Draußen-Sein in der ‚wilden‘ Natur, die sie im freien Spiel gestalten und sich zu eigen machen können. Kinder suchen – ohne dass es dazu einer Aufforderung durch Erwachsene bedarf – kontinuierlich nach herausfordernden und anstrengenden Bewegungserfahrungen. In der Bewältigung auch ein wenig ‚riskanter‘ Bewegungssituationen sind Kinder hoch konzentriert und erleben besonders intensive, selbststärkende und beglückende Momente.



F.4.1 Qualitätsdimension

Sich als Teil der Natur erleben, sie mit allen Sinnen erfahren und erkunden

„Wir erleben, entdecken und erforschen die Welt.“

Immer wieder haben Kinder in den verschiedenen an der Forschung beteiligten Einrichtungen deutlich gemacht, wie wichtig es ihnen ist, in der KiTa bzw. deren Umgebung unmittelbare sinnlich-ästhetische Bezüge zur belebten und unbelebten Natur herstellen zu können und dort ihrem Spiel- und Explorationsdrang zu folgen. In ihren KiTa- und Gartenführungen führten sie das Forschungsteam regelmäßig zu allerlei Tieren (Schnecken, Spinnen, Käfern und – sofern in der KiTa vorhanden – Hasen, Meerschweinchen oder Fischen) und immer wieder zu (Kletter-)Bäumen, Sträuchern und Hecken. Auch in den Erzählungen und Spielen der Kinder betraten immer wieder Tiere die Bühne. Die Bilder, die die Kinder zu ihren KiTas malten, betteten diese in der Mehrzahl der Bilder in eine „natürliche“ Umgebung ein: Die KiTas stehen in der Perspektive der Kinder im Freien bzw. im Grünen.



Abb. 30a: Schnecken suchen

Empirisches Beispiel: Schnecken suchen

KiTa Linde, KiTa-Führung

Während einer KiTa-Führung zeigen drei Kinder den Garten der Einrichtung. Sobald sie im Freien sind, erklärt ein Kind, was es dort am liebsten tut.⁴³

- Sofie: weißt du was ich am liebsten im Garten mach?
Schnecken suchen.
- Y: okay. Schnecken suchen?
- Sofie: ja.
- Y: zeig mal.
- Sofie: (weil sind da so viele drin) Schnecken, wir haben leere Schneckenhäuser, volle Schneckenhäuser

- Y: leere Schneckenhäuser
Chung: wir spielen einfach alles mit Schnecken

Reflektierende Interpretation

Indem die Kinder das „Schnecken suchen“ nicht nur als Lieblingsaktivität im Außengelände benennen, sondern dieses dem Forscher auch ausgiebig zeigen, wie sich diese handlungspraktisch vollzieht, verdeutlichen sie zunächst die Relevanz, die es für sie hat, im Garten der KiTa auf die Suche nach (lebenden oder toten) Tieren gehen zu können. Das „Suchen“ (von sich versteckenden Kindern, Pilzen, Tieren etc.) impliziert immer auch den Moment der Spannung und der Freude über das „Finden“. So ist es nicht gewiss, dass die Suche erfolgreich ist, und die Suchenden können sich durch eine besondere Expertise auszeichnen, wenn sie das Gesuchte finden.

⁴³ Die von den Forscher:innen gemachten Fotos, die im Folgenden das empirische Beispiel „Schnecken suchen“ illustrieren, dienen der Veranschaulichung der konkreten Forschungssituation mit den Kindern und wurden keiner gesonderten dokumentarischen Interpretation unterzogen.



Abb. 30b-d: In der Hecke

Mit den Schnecken „alles“ spielen zu können, wie es in einer ersten Zwischenkonklusion formuliert wird, weist auf die Spezifität dieser Wesen bzw. Dinge zum Spielen hin: Die Schnecke ist kein Spielzeug, das für die Kinder zum Zwecke des Spielens hergestellt und mit entsprechender Bedeutung aufgeladen wurde. Die Kinder können mit den Schnecken „alles“ spielen, weil sie ihnen ganz verschiedene Rollen, Bedeutungen und Eigenschaften zuschreiben können. Einen zusätzlichen Reiz scheint es auszumachen, dass es „leere“ und „volle“ Schnekenhäuser gibt – also sowohl lebendige als auch tote Schnecken, von welchen der sie schützende Ort, das Schneckenhaus, übriggeblieben ist. In den Schneckenfunden spiegelt sich also auch der Zyklus von Leben und Sterben bzw. der Vergänglichkeit des Daseins.

Fortsetzung empirisches Beispiel: Schnecken suchen KiTa Linde, KiTa-Führung

Die Kinder vertiefen sich dann für über eine halbe Stunde ins „Schnecken suchen“, wobei sie diese vor allem in den dichten Hecken, die die Einrichtung umgrenzen, finden.

Lotti: ich komme auch rein.
 Chung: () ist frei
 Lotti: da sind schon Schnecken
 Sofie: chung. ich zeig dir wie guck, krabbelst du hier rauf, und dann einfach so machst dich so klein und versuch dich so () durchzukämpfen (.) und dann bist du drin
 Chung: aber
 Lotti: aber ich komme auch durch.
 Sofie: ich hab ne Schnecke glaube ich (.) ja. ich hab ne
 Chung: aua
 Sofie: danke genau pünktlich
 Y: @(.)@ das ist ja nen tolles Gebüsch
 Chung: aua
 Sofie: ja.
 Lotti: wir haben eine Schnecke schon.

Reflektierende Interpretation

Durch die Hecke entsteht ein Raum im Raum, ein ‚Davor‘ und ein ‚Dahinter‘. Den Kindern eröffnet sich, haben sie die Hecke durchdrungen, dahinter eine eigene kleine Welt, die sie durch die dichten Blätter von der Außenwelt bzw. den Blicken der anderen abschirmt und so einen Schutzraum bietet. Das Eindringen ins Gebüsch ist dabei mit Herausforderungen bzw. Hindernissen verbunden, die diesen Übergang in eine ‚andere Welt‘ wiederum besonders interessant machen. So erklärt Sofie, wie Chung sich bewegen muss, um durch die Zweige zu schlüpfen. Auch im Begriff „durchzukämpfen“ dokumentiert sich die Schwierigkeit, die mit der Eroberung des Raumes hinter der Hecke verbunden ist. Die Hecke scheint ihr Innenleben nicht einfach preiszugeben, sondern fordert die Kinder zu einer ernsthaften Anstrengung heraus, die auch mit leichten Blessuren und Schmerzen verbunden sein kann. Wäre dieser Ort leicht zu erreichen, würde auch ein Teil seiner Besonderheit als ‚geheimer Ort‘ der Kinder (vgl. die Qualitätsdimension „Sich zurückziehen und an ‚geheimen‘ Orten ungestört sein“) verloren gehen.

Abb. 30e-h: Schnecken suchen



Innen ist es überraschend geräumig, sodass die Kinder aufrecht stehen und sich vorwärtsbewegen können. Erwachsene haben jedoch große Mühe, hineinzukommen und sich drinnen zu bewegen, sodass die Exklusivität des Ortes als ein den Kindern vorbehaltener Ort noch einmal gesteigert wird. In einem längeren Heckenstück verbirgt sich ein Gang, durch den die Kinder vergleichsweise leicht hindurchspazieren können – damit ist der Raum hinter der Hecke nicht nur ein Ort, an dem die Kinder „sein“ können, sondern ein Gang, der von einem Ort zu einem anderen Ort führt. Die Kinder freuen sich dann über das Finden von Schnecken, das sie dem Forscher angekündigt haben: Sie erleben sich als Expert:innen, die sich draußen gut auskennen (vgl. die Qualitätsdimension „Sich in der KiTa auskennen“) und ihn an ihren Funden teilhaben lassen.

Fortsetzung empirisches Beispiel: Schnecken suchen KiTa Linde, KiTa-Führung

Die Kinder sammeln die Schnecken dann auf einem tiefen Teller, und dabei entspint sich das folgende Gespräch.

Lotti: eine Schnecke ist raus geko::mm.
Y: oh:: zeig mal.
Sofie: ja die kleine
Y: ach hier.
Lotti: wir müssen Gras suchen.
Sofie: ja ich hol, pflücke einfach Gras.
Lotti: und ich Blätter.
Chung: hm, hm, hm, hm
Lotti: warte ich hab Gras.
Chung: na, nana, nei, nei
Lotti: ich hab Blätter.
Sofie: gut. Gras und Blätter tun gut.
Y: und wofür sind die?

Lotti: sind für die, für die
Chung: Schnecken zum Essen
Sofie: für die Schnecken tun die gut.
Y: ach so okay.
Lotti: weil ohne Gras könn sie nicht leben
Y: a::h
Sofie: ja ohne Gras und Blätter.
Y: okay
Sofie: kommt da baun wir ihr, ihnen jetzt ne Wohnung
draus. alle Schnecken werden da drunter versteckt,
damit sie () so
Chung: essen können.
Sofie: ja.
Y: ich verstehe.
Sofie: dann hat jede ein Essblatt.
Lotti: eine? ein Blatt?
Sofie: halt das eine ist nicht richtig drauf, so
Chung: das eine ist nicht richtig drauf.
Sofie: ich hol noch=n paar
Lotti: so vertragen die Schnecken das in seiner Wohnung.

Reflektierende Interpretation

In dieser Sequenz dokumentieren sich das Interesse der Kinder am Zusammenspiel zwischen Tier- und Pflanzenwelt und ihre Orientierung, für die Schnecken zu sorgen. Indem sie Blätter und Grashalme sammeln, die den Tieren als Nahrung („Essen“) und Schutz („Wohnung“) dienen sollen, erkunden sie die Zusammenhänge in der Natur. Auch wenn die frei lebenden Schnecken ohnehin einen Zugang zu Gras und Blättern haben, entwerfen sich die Kinder hier im Spiel in der Rolle derjenigen, die die Schnecken versorgen – die Gabe ist damit auch eine Demonstration von Macht der Kinder über die von ihnen abhängigen Schnecken, die ohne sie und diese nährende Gabe nicht überleben könnten.





Abb. 31a: Steinmauer

In ihrem Spiel übernehmen die Kinder dabei die Rolle der Fürsorglichen, denen das Wohlbefinden der Schnecken am Herzen liegt. Sie sorgen sogar dafür, dass jede Schnecke ein „Essensblatt“ erhält, dass es also bei der Verteilung gerecht zugeht und niemand ‚leer‘ ausgehen muss. In diesem Versorgungsszenario sind die Kinder die ‚Mächtigen‘, aber sie missbrauchen ihre Macht nicht, sondern setzen sie zum Wohle der Schnecken ein. Letztlich nutzen die Kinder die Schnecken also als Projektionsfläche für die Frage nach einem guten (Zusammen-)Leben, was sich auch in der Konklusion von Lotti widerspiegelt: „so vertragen die Schnecken das in seiner Wohnung“.

Die Hecke, der verborgene Gang und die Möglichkeit, Schnecken zu sammeln, eröffnen den Kindern nicht nur eine Fülle an unmittelbaren sinnlichen Erfahrungen, sondern – wegen seiner Unbestimmtheit und Offenheit für die Themen und Deutungen der Kinder – auch die Möglichkeit, sich (auf einer impliziten Ebene) mit der Thematik von Hierarchie und Macht bzw. Verantwortung und Sorge in sozialen Beziehungen zu beschäftigen.

Empirisches Beispiel: Steinmauer⁴⁴

KiTa Buche, Videobasierte Beobachtung

Auch in der folgenden Szene kreieren zwei Kinder einen Schutzraum für Tiere. Es handelt sich um eine videobasierte Beobachtung, die bei Minusgraden im Außengelände einer Einrichtung aufgenommen wurde.

Ausschnitt aus dem Videotranskript (Ebene der formulierenden Interpretation):

Im Außenbereich der KiTa knien sich Jan und Luis auf vielen losen Kieselsteinen gegenüber. Die unterschiedlich großen Steine (2 – 5 cm Durchmesser) liegen in einem langgestreckten, rechteckigen und von Kantsteinen umfassten Steinbeet. Dadurch wirkt der Ort, den die Kinder zum Spielen gewählt haben, wie ein eingefasster Sandkasten oder auch ein Gartenbeet, der bzw. das mit Steinen statt mit Sand bzw. Erde und Blumen gefüllt ist. Dieses ‚Steinbecken‘ befindet sich vor einem Stahlzaun mit Längsstreben, hinter welchem eine Steintreppe hinab führt. Im Hintergrund ist die rötliche Fassade eines Gebäudes zu erkennen.

Auf die Nachfrage der Forscherin „Was machst=n du da Luis?“ schaut dieser kurz in die Kamera und antwortet dann „Also ich bau eine Steinmauer“. Er nimmt einzelne Steine in die Hand und

44 Eine ausführliche dokumentarische Interpretation dieses Beispiels findet sich auf der Methodenkarte „Auswertungsbeispiel: Videobasierte Beobachtung“ im Methodenschatz II (Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk 2020b).



Abb. 31b: Ein großer Stein



Abb. 31c: Eine Steinmauer für Tiere

stapelt diese vor sich auf. (...) Die Forscherin fragt weiter, wofür die Steinmauer gemacht sei. Luis antwortet ihr: „Na damit die Tiere da drin wohn könn.“ Jan schaut zur Kamera, als die Forscherin bei Luis nachfragt: „Das heißtt, du baust ein Zuhause für die Tiere?“, und dieser das bejaht. Direkt daraufhin sagt Jan laut und euphorisch: „Ich helf mit.“

Jan nimmt einen größeren Stein, hält ihn einen Moment lang in der Hand und sagt zu Luis schaudend: „Guck mal wie groß der Stein ist Luis.“ Dieser hält inne, schaut zu Jan und sagt laut: „Woah“. Luis baut weiterhin an der Steinmauer. Er nimmt scheinbar zufällig Steine in die Hand und legt sie zu den gestapelten Steinen zwischen den beiden Jungen ab. Jan nimmt den großen Stein in seine Arme und blickt sich suchend um. Einen anderen Stein in die Hand nehmend und damit in Luis Richtung zeigend, sagt er: „U::::d(.) der hier“. Luis schaut mit gerunzelter Stirn auf den Stein in Jans Hand.

Die Forscherin fragt die Jungen: „Und was für Tiere werden da wohnen?“. Luis schaut kurz zur Kamera und Jan zu Luis, der antwortet: „Also zum Beispiel Salamander.“ Er legt weiter einen Stein nach dem anderen auf die Mauer. „Ah Salamander“, sagt die Forscherin. Jan, noch immer seine zwei Steine haltend, blickt zu Luis, wiegt seinen Körper nach vorne und hinten und sagt lang gezogen: „Ode:::r(.) Eichhörnchen.“ Beide Jungen lachen kurz. Luis baut weiter und Jan schaut in die Kamera zur Forscherin. Daraufhin legt auch Jan den Stein aus seiner rechten Hand auf die Mauer.

Reflektierende Interpretation

Homolog zum Beispiel „Schnecken suchen“ haben sich auch Jan und Luis im Außenbereich der KiTa einen Ort zum Spielen gesucht, der als ‚Raum im Raum‘ erkennbar ist. Dieser Raum ist allerdings – anders als der Gang hinter der Hecke – sehr gut einsehbar. Das ‚Steinbeet‘, in dem sie sich gegenüber sitzen, wird durch seine Einfassung mit Randsteinen deutlich begrenzt – dabei stellt die Grenze sowohl Schutz (vor dem Eintritt und Zutritt anderer) als auch Begrenzung (des

Bewegungsradius der zwei Kinder) dar. Es entsteht ein von den beiden Kindern konstituierter, ‚umlebter‘ Spielraum⁴⁵, der es ihnen ermöglicht, Teil der Gemeinschaft zu sein, sich aber dennoch ungestört als Zweier-Spielgemeinschaft bzw. Freunde zu konstituieren.

Luis baut eine „Steinmauer“, d. h., er fügt aus den im Steinbeet liegenden Steinen ein Bauwerk zusammen, das er mit einer bestimmten Bedeutung versieht. Eine „Steinmauer“ stellt eine Ab- bzw. Begrenzung dar, sie markiert ein Territorium und strukturiert einen Raum, sie begrenzt und schützt. In der folgenden, wiederum durch die Nachfrage der Forscherin angeregten Elaboration gibt Luis auch den Zweck der Mauer an: Die „Tiere“ sollen darin „wohnen“ können. Ähnlich wie die Kinder im Beispiel „Schnecken suchen“ zeigt auch Luis sich in Bezug auf die Tiere als fürsorglich und (ver-)sorgend: Er schafft ihnen einen Ort zum „Wohnen“. Andererseits sind Tiere, die von einer Mauer umgeben „wohnen“, nicht mehr frei, sondern in der Hand des Menschen und damit nicht nur seiner Verantwortung und seinem Schutz, sondern auch seiner Macht unterstellt. In einer ersten Zwischenkonklusion bestätigt Jan, dass er die Spielidee mit Luis teilt und ihn unterstützen will: „Ich helf mit.“ Beide Kinder teilen die Orientierung daran, aus den Steinen gemeinsam eine Behausung für imaginierte Tiere zu bauen, die in der freien Natur leben, doch nun ein (vom Menschen) erbautes Zuhause erhalten und somit sowohl domestiziert, in ihrer freien Bewegung eingeschränkt, als auch geschützt werden. Luis bleibt dabei derjenige, der den Spiel- bzw. Bauverlauf dominiert, Jan zollt ihm – z. B. durch das Zeigen eines besonders großen Steins – Anerkennung.

Im Anschluss an die Frage der Forscherin, welche Tiere dort wohnen werden, etablieren die beiden dann einen – durch gemeinsames Lachen bestätigten – geteilten Spielrahmen:

45 Zum Begriff des „Umlebens“ vgl. Muchow & Muchow 2012.

Luis nennt „Salamander“, Jan „Eichhörnchen“. Auf der Grundlage dieser einander validierenden Elaborationen, schließt Jan dann auch handlungspraktisch an Luis an und legt zum ersten Mal selbst einen Stein auf die Mauer. Die Interaktion zwischen den beiden Kindern ist durch eine Spannung zwischen Beziehungshierarchie und -symmetrie geprägt. Hier lässt sich eine Analogie zur Spannung innerhalb ihres Spielthemas identifizieren, das sich zwischen den Polen Macht über und Fürsorge für die Tiere bewegt. Beide Jungen sind zu einem gemeinsamen Spiel bereit und zeigen sich damit einander positiv zugewandt, jedoch wird ausbalanciert, wer wie viel (Bestimmungs-)Macht über den Spiel- bzw. Bauprozess erhält. Luis bleibt dabei eindeutig derjenige, der in der Realisierung des Spiels den ‚Ton angibt‘.

Das Spiel weist in der Bearbeitung des Zusammenhangs zwischen natürlicher Umgebung und zivilisatorischen Eingriffen

auf das Bedürfnis hin, die (Um-)Welt aktiv (mit-)zugestalten und zu bearbeiten, sie in eine eigene Ordnung zu bringen und sich damit als wirksam und einflussreich zu erleben. Zudem behandeln die Kinder sowohl im Spielthema als auch in ihrer Interaktion die Frage nach der Hierarchie bzw. Symmetrie von Beziehungen: Wem gelingt es wie, den anderen in die eigenen Spielideen mitzunehmen und den Spielverlauf zu steuern? Vergleichbar mit dem „Schnecken suchen“ geht es also auch hier darum, mit den Steinen und den imaginierten Tieren ein soziales Szenario hervorzubringen und spielerisch durchzuarbeiten.

Empirisches Beispiel: Das grüne KiTa-Haus
KiTa Buche, Malinterview⁴⁶

Schließlich bringen die in die Studie einbezogenen Kinder die große Bedeutung von Natur immer wieder in den von ihnen gemal-

Abb. 32: Das grüne KiTa-Haus



46 Für eine sehr detaillierte dokumentarische Bildanalyse (inkl. vorikonografischer und ikonografischer Beschreibung, Planimetrie und szenischer Choreografie) siehe das „Beispiel: Kinder malen ihre KiTa“ im Methodenschatz II (Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk 2020b) sowie Bakels & Nentwig-Gesemann 2019.

ten Bildern zum Ausdruck. Naturelemente, Wetterphänomene, Tiere und Pflanzen sind oft wiederkehrende Motive. Die Aufforderung, die KiTa zu malen und etwas dazu zu erzählen, mündet in einer deutlichen Mehrzahl der uns vorliegenden Bilder darin, dass ein KiTa-Haus gemalt wird, das sich innerhalb einer naturnahen Umgebung befindet: auf einer grünen Wiese mit Blumen oder Bäumen stehend, von blauem Himmel, der Sonne und oft einem Regenbogen überspannt.

Reflektierende Interpretation

Trotz der markanten Trennung zwischen unten und oben, zwischen der gemalten KiTa (Fenster, Tür und Leiter) und der sie umgebenden Natur (Gras, Sonne und Regenbogen) durch den schwarzen Balken scheint in der Darstellung alles mit allem zusammenzugehören und miteinander in Verbindung zu stehen. Formen und Farben spiegeln sich in den beiden Bildhälften, die zugleich die beiden Sphären Drinnen und Draußen bzw. Haus und Natur zeigen und verbinden. Das grüne Haus verschmilzt gleichsam mit der Grünfläche – trotz der markanten Trennung zwischen beiden Sphären. Eine Verbindung wird auch durch die beiden in Rosa gezeichneten ‚Wege‘ bzw. transparenten Wände, die sich links und rechts neben der Vorderfront befinden, hergestellt. Vor allem in der dominanten und beide Sphären vereinenden grünen Farbe dokumentiert sich ein intensiver und positiv konnotierter Naturbezug bzw. die Relevanz des ‚Draußen-‘ bzw. ‚Im-Grünen-Seins‘. Andererseits wird durch das massive schwarze Dach auch eine Trennung zwischen der Natur und der menschlichen Behausung dargestellt – eine Grenze, die zugleich Begrenzung und Schutz symbolisiert. Zugespitzt könnte man sagen: In dieser Ambivalenz des Bildes dokumentiert sich auch die generelle Erfahrung der ambivalenten Eigenschaften von Natur, die für den Menschen einerseits zur Bedrohung werden kann, ihn andererseits aber schützt und nährt.

Das Kind hat die KiTa in der Frontalperspektive gemalt: Es positioniert sich damit gegenüber einem sehr großen Haus mit vielen Räumen. Die Fenster unterstreichen die Öffnung des Hauses nach draußen zur Umwelt bzw. Natur und gewähren zugleich einen Einblick nach innen – es handelt sich um ein transparentes Haus. Die Fensterkreuze bzw. -gitter markieren aber auch eine Abgrenzung zwischen dem Drinnen und dem Draußen. Das malende Kind befindet sich *außerhalb* des Hauses und behält sich damit symbolisch vor, in die KiTa hineinzugehen oder nicht.

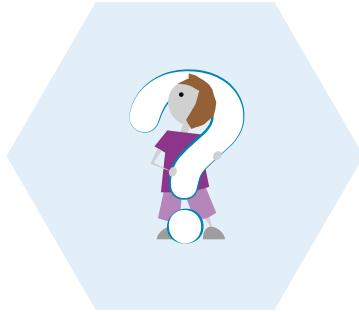
So dokumentiert sich in dieser Kinderzeichnung, dass es für das Kind zum einen bedeutsam ist, dass die KiTa eine Durchlässigkeit zur natürlichen Umgebung aufweist und mit dieser

verbunden ist. Zum anderen stellt die KiTa aber auch einen nach außen abgegrenzten bzw. abgrenzbaren (Schutz-) Raum dar, dessen Grenzen nicht so ohne Weiteres überwunden werden können – weder von innen noch von außen.



Zusammenfassung zur Qualitätsdimension „Sich als Teil der Natur erleben, sie mit allen Sinnen erfahren und erkunden“

Kinder beschäftigen sich besonders intensiv und fokussiert mit Tieren, Bäumen und anderen Pflanzen, Steinen, Wetterphänomenen und den Elementen (z. B. Feuer, Wasser und Erde). Sie wollen sich und ihren Körper als Teil der Natur erfahren, indem sie z. B. auf Bäume oder Steine klettern oder durch Pfützen, Bäche und den Regen laufen. Kinder suchen die Begegnung mit Tieren, wollen sie versorgen und ‚beherrschen‘ (z. B. indem sie Käfer sammeln und wieder freilassen). Sie erkunden sowohl Bereicherung als auch Bedrohung durch ihre Mitgeschöpfe und interessieren sich dabei nicht nur für Heimtiere und sogenannte ‚Nutztiere‘, sondern ganz besonders für ‚wild‘ lebende Tiere, etwa Insekten und Schnecken im Garten oder Wald. Das ‚Ungezähmte‘ der Natur, ihr kontingenter und überraschender Charakter, fasziniert Kinder nicht zuletzt, weil sie hier die Grenze zu Gefahr und Risiko erleben. Die belebte wie auch die unbelebte Natur kann mit symbolischen Bedeutungen aufgeladen werden und stellt eine ideale Projektionsfläche für Fantasien, Bedürfnisse und Wünsche dar.



F.4.2 Qualitätsdimension

Sich mit existenziellen Themen beschäftigen

„Wir suchen nach Antworten auf schwierige Fragen.“

Die empirischen Analysen zeigten eine starke Orientierung der Kinder daran, sich mit ernsten Gesprächsthemen zu befassen und auch ‚große‘ Sinn- und Lebensfragen zu bearbeiten. In Gesprächen, aber vor allem in der Symbolwelt des Spielens riefen sie immer wieder existenzielle und emotional besetzte Themen auf. Vor allem die Beschäftigung mit der Natur und ihren Phänomenen bot den Kindern Anlässe, über ‚Gott und die Welt‘ zu sprechen und sich auf die Suche nach Antworten auf schwierige Fragen zu machen.⁴⁷

Empirisches Beispiel: Beerdigung der Heuschrecke

KiTa Ahorn, Videobasierte Beobachtung

Als das Forschungsteam die KiTa Ahorn besuchte, war in der Nacht eine der Stabheuschrecken der Einrichtung gestorben. Beim langen Betrachten der Heuschrecke und Diskutieren über ihren Verbleib entstand zwischen Kindern und Fachkraft die Idee, die Heuschrecke im Garten zu beerdigen, statt sie einfach in den Müll zu werfen. Infolgedessen bastelte die Fachkraft im Laufe des Vormittags zusammen mit einigen Kindern einen Sarg, der mit der Aufschrift „Wir lieben dich“ versehen wurde. Die tote Heuschrecke wurde hineingelegt, in einer Art Prozession in den Garten getragen und dort begraben. Ein Ausschnitt aus der videobasierten Beobachtung dieses spontan inszenierten Rituals wird im Folgenden interpretiert.

FK: da wird=s dem (.), da wird der gut (ruhen bleiben) (.) war denn schon mal jemand von euch auf einer richtigen Beerdigung? (2) nein? Wisst ihr was man jetzt so macht?

Luise: ich?

47 Die empirischen Beispiele „Kosmos Feuerkäfer“ und „Schafbock“, die ebenfalls dieser Dimension zugeordnet werden können, finden sich bereits in Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga 2017, S. 56 ff.

- ?: also, wir ham
 FK: was macht man denn da so?
 ?: man macht Erde drüber.
 Luise: ich weiß es nicht.
 FK: man macht Erde rüber, richtig?
 Lorenz: also:: wir ham (3) also wir ham auch, also manchmal gehn wir auch hier zu unserm Lieblingsplatz
 FK: warte mal, darf ich? Lorenz komm mal bitte her
 wir müssen (.) komm mal bitte her
 vergraben.
 Luise: was ist das?
 Y1: ich hab des verglaben.
 Y1: du hast das Loch gegraben. ich hab das gesehen.
 FK: komm mal bitte her? und, packst du die Stöcker
 genau zurück? man macht das eigentlich so, dass man
 dann, wenn man möchte nimmt man ein bisschen
 Erde? und wirft das auf den Sarg und dabei kann man
 noch irgendetwas Nettes sagen? zum Beispiel du
 warst sehr schön grün, oder es war immer schön dich
 zu sehen, oder wir werden dich vermissen, irgendwas
Liebes
 Liam: oder es war ne schöne Zeit mit dir.
 FK: es war ne schöne Zeit mit dir. genau. Entschuldigung?
 ich versuch hier vorne etwas zu erklären
 Lorenz: oder, oder, oder, wir legen eine Blu:::me drauf, oder
 wir legen eine Blu:::me drauf.
 FK: eine Blume drauf legen ist auch eine wundervolle
 Idee Lorenz, ich habe nur leider keine Blume hier,
 siehst du irgendwo eine Blume?
 ?: keine Blume.
 Lorenz: ne::in. aber wir könn doch irgendwo hingehn wo
 es Blumen gibt?
 FK: ah:: hast du grade eine Idee? Luise, siehst du ne
 Blume? nee ne? hast du eine Idee?



Abb. 33a: Sarg vergraben



Abb. 33b: Schweigeminute

Praktikant: c'est l'automne.

Lorenz: wir könn ja den ganzen Nachmittag hier suchen.

FK: nach Blumen suchen?

Lorenz: ja.

FK: so also ich hab erwähnt, dass jeder von euch, wenn er möchte kann er ein bisschen Erde nehmen, einer nach dem andern und die raufliegen und irgendwas Nettet zu ihm noch sagen, als Verabschiedung.

? und dann könn wir auch eine Blättern raufmachen?

FK: ja oder man kann auch Blätter drauf machen, aber vielleicht erst ein bisschen Erde und dann die Blätter

Reflektierende Interpretation

Die pädagogische Fachkraft ist daran orientiert, die Kinder in die Praxis des Beerdigens einzuführen und ein solches Ritual mit ihnen gemeinsam zu inszenieren. Sie bezieht die Kinder aktiv ein und knüpft zunächst an deren Erfahrungen an, indem sie fragt, ob eines von ihnen schon einmal auf einer „richtigen Beerdigung“ war und daher weiß, „was man jetzt so macht“. Den Kindern wird dabei vermittelt, dass es typische Handlungsweisen gibt, die auf Beerdigungen praktiziert werden. Damit wird ihnen auch signalisiert, dass es nicht in ihrer alleinigen individuellen Verantwortung liegt, mit dem Tod eines geliebten Menschen oder Tieres umzugehen, sondern ‚etablierte‘ und damit Handlungssicherheit vermittelnde Umgehensweisen gibt.

Einige Kinder validieren das Angebot, am gemeinschaftlichen Ritual mitzuwirken, sofort. Der Vorschlag eines Jungen, „Erde drüber“ zu machen, wird von der Fachkraft wörtlich aufgegriffen. Ihre Bestärkung dieses Vorschlages rahmt das Erfahrungswissen des Kindes positiv – sie signalisiert damit,

dass nicht sie die alleinige ‚Bestimmerin‘ über das Ritual sein will, sondern dass es um die Vollzugslogik des Rituals selbst geht, das nur gemeinschaftlich ausgeführt werden kann. Luise ist sich im Hinblick auf die Ausgestaltung des Rituals offenbar nicht so sicher, findet aber über den Bezug auf ihr Erfahrungswissen, schon einmal etwas „vergraben“ zu haben, ebenfalls einen Zugang zur geplanten Beerdigung.

Anschließend wird die Orientierung der pädagogischen Fachkraft deutlich, den angemessenen Vollzug des Rituals zu sichern: Die Kinder sollen sich auf das Geschehen fokussieren („kommt mal bitte her“, „packst du die Stöcker genau zurück“) und zwei Bestandteile des Rituals, nämlich etwas Erde auf den Sarg zu werfen und etwas „Nettes“ zu sagen, praktisch ausführen. In den von ihr vorgeschlagenen Beispielsätzen dokumentiert sich der Anspruch, beim Abschied etwas explizit Positives über das zu beerdigende Wesen, hier die Stabheuschrecke, zu sagen – kritische oder gar negative Rückmeldungen werden implizit in den negativen Gegenhorizont gestellt. Die Fachkraft agiert in einer pädagogischen, den Kindern gesellschaftliche Normvorstellungen und Rituale übermittelnden Rolle. Dabei konfrontiert sie die Kinder einerseits mit der Endgültigkeit des Todes bzw. Verlustes, den sie passiv hinnehmen müssen. Andererseits sozialisiert sie sie in ein Verabschiedungsritual ein, in dem sie aktiv Handelnde und das Geschehen Verarbeitende sein können.

Mehrere Kinder bringen sich in der Folge mit ihren Vorschlägen ein („es war ne schöne Zeit mit dir“) und machen so erneut deutlich, dass sie sich gern in das Handlungsskript des von der Fachkraft eingeführten Rituals einfügen und die Situation aktiv mitgestalten wollen. Als Lorenz die Idee äußert, eine Blume auf das Grab zu legen, wird dies von der

Fachkraft wertschätzend aufgenommen. Indem sie den Manager an Blumen (im herbstlichen Garten) zu bedenken gibt, bezieht sie die Kinder wiederum in die Gestaltung des Prozesses ein. „Blätter“ auf das Grab zu legen ist dann eine von den Kindern gefundene und realisierte Lösung des Problems. Anschließend initiiert die Fachkraft noch eine „Schweigeminute“, auf die sich die Kinder ebenfalls mit großem Ernst einlassen.

Insgesamt schafft die Fachkraft einen Raum, in dem der gesellschaftliche Umgang mit dem Tod in Form des Beerdigungsrituals von den Kindern performativ aufgeführt und erlebt werden kann. Die Sequenz kann als eine intensive Sozialisationserfahrung aufgefasst werden, in der bestimmte normative Praktiken und damit verbundene Werte vermittelt werden. Die Kinder können sich dabei an der Fachkraft orientieren, die die Einhaltung bestimmter Grundregeln, wie Zusammenkommen und die wohlwollende Würdigung von Verstorbenen, sicherstellt. Zugleich wird ihnen das Einbringen von Vorschlägen und ein individueller Umgang mit dem Ritual ermöglicht. Die Kinder beteiligen sich während des gesamten Vormittages – vom Finden der toten Heuschrecke bis zur abschließenden Schweigeminute – sehr engagiert und mit großem Ernst an der Bearbeitung dieses existenziellen Themas.

Empirisches Beispiel: Ängste und Albträume

KiTa Fichte, Gruppendiskussion

Dass sich Kinder nicht nur gern auf Angebote der Erwachsenen einlassen, sich mit ernsten Themen zu beschäftigen, sondern auch selbst das einbringen, was sie intensiv und existenziell beschäftigt, zeigt sich in der folgenden Sequenz. So erwähnen drei Mädchen während einer Gruppendiskussion zunächst die Kindergartenfahrt bzw. eine Übernachtung im Kinderladen und kommen in diesem Kontext dann auf ihre Ängste und Albträume zu sprechen.

- Y1: genau ihr seid genau wir sind nur die Forscher; wir wissen viel weniger. also dann was wir wissen möchten also erzählt uns doch einfach mal so von euerm Leben hier in der Kita (3) mh?
- Luise: nein
- Y2: habt ihr irgendwie was Besonderes erlebt?
- Helene: ja
- Juliane: ja Kindergartenfahrt Kinderladenübernachtung wi:::
- Luise: einmal hat ich bei der Kinderladenübernachtung Angst, dass eine Spinne über meinen Kopf geht
- Y1/2: uh
- Juliane: und ich hatte schon mal n=Albtraum
- Helene: ich doch ganz oft (.) heute Nacht hab ich geträumt da::ss

- Juliane: gestern Nacht
- Helene: dass einer mich fangen wollte.
- Juliane: gestern Nacht nich heute Nacht heute ham wir ja noch gar nich mal übernachtet also geschlafen (.) also und ich hab schon mal geträumt dass über mein Kopf Elfen schweben und ich hatte schon mal n=Albtraum (.) dass ne Feuerkrake über mein Kopf schwimmt und mich mit einer Hand berührt hatte und ich hab schonmal geträumt dass n=Hai über mein Kopf
- Luise: ich hab schonmal geträumt, dass ein (.) dass ein Gespenst in mein Kopf is.

Reflektierende Interpretation

Auf die Frage nach etwas Besonderem in der KiTa nennt Juliane mit der „Kindergartenfahrt“ und der „Kinderladenübernachtung“ besondere, außeralltägliche Unternehmungen bzw. Erlebnisse, die auch auf den besonderen Erfahrungswert von Ausnahmen von der Regel hinweisen (vgl. die Qualitätsdimension „Ausnahmen von der Regel erfahren“). So sind die Kinder bei der Kinderladenübernachtung zwar am gewohnten Ort, aber dort und nicht zu Hause zu übernachten ist vollkommen außeralltäglich. Bei der Kindergartenfahrt befinden sie sich fernab nicht nur vom eigenen Zuhause, sondern auch vom gewohnten Ort und von den vertrauten Abläufen in der KiTa.

Die Kinderladenübernachtung hatte für Luise auch deshalb einen besonderen Charakter, weil sie mit ihren Ängsten konfrontiert wurde bzw. diese überwinden musste. Ihre Proposition wird dann von allen drei Kindern durch das Erzählen von verschiedenen Träumen elaboriert. So weist der Traum von Helene, dass „einer“ sie „fangen“ wollte, auf eine kindliche Urangst hin, gefangen und von den Eltern getrennt zu werden. Die mit starken Fokussierungsmetaphern von Juliane verbundenen Träume, dass „ne Feuerkrake über mein Kopf schwimmt und mich mit einer Hand berührt“ oder dass sich „n=Hai über mein Kopf“ befinden könnte, hängen mit der Naturgewalt und der Unberechenbarkeit des Wassers bzw. der in ihm lebenden fremden Wesen zusammen. Wie das Gefangenwerden weist zudem auch das ungewollte Berührt-Werden durch die Feuerkrake auf die Angst vor körperlichen Übergriffen hin. Interessant ist auch, dass die hier thematisierten Ängste rund um den Kopf der Kinder kreisen: So schweben der „Hai“ und die „Elfen“ in Julianes Traum über ihrem Kopf; neben der Angst, eine Spinne könnte über den Kopf laufen, ruft Luise auch einen Traum auf, in dem „ein Gespenst in mein Kopf is“. Hier dokumentiert sich auf einer impliziten Ebene die Angst, den „Kopf“ bzw. die „Sinne zu verlieren“ oder von anderen dominiert zu werden.

Die drei Mädchen werfen verschiedene existenzielle Ängste auf, die im weiteren Sinne mit Kontrollverlust verbunden sind. Die Ausschaltung der Sinne und die damit verbundene Orientierungslosigkeit ist dem Schlafen ebenso inhärent wie dem Träumen der Kontrollverlust. Dass die Gefahr von lebendigen Kreaturen (Hai, Feuerkrake, Spinne) und vom Naturelement Wasser ausgeht, weist zudem darauf hin, dass die Begegnung mit der Natur in besonderer Weise die Beschäftigung mit ‚Lebensthemen‘ aktiviert. Hier zeigt sich zudem eine Homologie zur Sequenz der Heuschreckenbeerdigung, in der ein existenzielles Thema ebenfalls über ein Tier verhandelt und in der konkreten Anschauung bewältigbar wird. So geben die Kinder auch in dieser Situation mit dem Aufrufen von Fantasiewesen („Elfen“, „Gespenter“) ihren Ängsten eine Gestalt und machen sie sich damit ‚handhabbar‘. Die Mischung aus Angst, Stolz und Lust, mit der die Kinder ihre Ängste und (Alb-)Träume thematisieren, deutet auf das demonstrative Aktivieren eines offensiven Bearbeitungsmodus hin. Indem sie ihre Ängste aussprechen und miteinander (und mit der Forscherin) teilen, gewinnen sie bereits an Kontrolle über sie.



Zusammenfassung zur Qualitätsdimension „Sich mit existenziellen Themen beschäftigen“

Kinder haben ein großes Interesse an der praktischen, sinnlichen und diskursiven Auseinandersetzung mit ernsthaften, existenziellen Themen wie Fortpflanzung und Geburt, Freundschaft und Streit, Stark- und Schwach-Sein, Tod und Sterben, Glück, Kummer, Angst und vielen mehr. Sie bearbeiten diese Lebensfragen untereinander und wollen auch von den Erwachsenen mit ihren Fragen und in ihrer Art und Weise, sich diesen Themen zu nähern, ernst- und wahrgenommen werden. Erwachsene Dialogpartner:innen, die sich dann Zeit für gemeinsames Nachdenken und -sinnen nehmen, wenn dies den Kindern ein Bedürfnis ist, werden sehr geschätzt.



F.4.3 Qualitätsdimension

Sich vielfältige Orte und anregendes Zeug zum Spielen aussuchen

„Wir können überall und mit allem spielen.“

Immer wieder haben Kinder in den verschiedenen an der Forschung beteiligten Einrichtungen den Forscher:innen, vor allem im Rahmen von KiTa-Führungen, unterschiedlichste Spielorte und -materialien gezeigt und um deren fotografische Dokumentation gebeten. Deutlich wurde, dass Kinder einen ganz eigenen Blick auf Räume sowie auf Spielzeug und Zeug zum Spielen haben. Ein ‚erlebter‘ und ‚gelebter‘ Raum entsteht für die Kinder dadurch, dass sie etwas in ihm tun, ihn durchschreiten und aus verschiedenen Perspektiven betrachten, seine Möbelstücke bespielen und die dort vorhandenen Materialien für die eigenen Zwecke nutzen.

Empirisches Beispiel: Spielecken

KiTa Platane, KiTa-Führung

Die Kinder führen die Forscher:innen zu mehreren Spielecken, die sich aneinander angrenzend im Obergeschoss ihrer KiTa befinden. Zuvor haben sie erklärt, dass die Anzahl der Kinder begrenzt ist, die an den verschiedenen Orten spielen dürfen. Dies wird mit Punkten auf einer Übersicht visualisiert. Damit ist in diesen Spielecken eine gewisse Privatsphäre und auch ein ungestörtes Spielen zu zweit, zu dritt oder zu viert möglich.

Leila: und das ist unsres Puppenecke

David: boar des is woanders ()

Y: ja

Leila: Puppenecke

Lilly: guck mal (.) mit Arbeitsraum, Kochecke

Leila: mit Arbeitsraum, Kaufladen für Kinder

Y: okay, soll ich das alles fotografieren, oder?

Lilly: ja.

Y: okay

David: und das geht sogar echt.

Y: echt?

David: ja, schau?

Y: ah.

Lilly: ja man muss so drücken

Y: das ist so=n richtiger Taschenrechner, oder?

Lilly: und hier (.) ist auch Spielgeld drinnen.

Y: ach nee, das ist ja ne Kasse. Oh wow.

Leila: und hier sind unsre Kinder.

Y: das sind eure Kinder?

Leila: Puppen

Y: ham die auch Namen?

Lilly: ↳ Waschzeug. Nein.

Y: nee?

Leila: nee, ich tauf sie immer um

Y: @ach so, du taufst die immer um@

Leila: ja.

(...)

David: und das is unsre Küche,

Lilly: und der Esstisch () Kinder und das Malzeug. |

David: ↳ Ich hab noch gar nicht geguckt, was diese Sachen hier sind.

Lilly: ein Fotoapparat

David: ich mach auch Fotos

Y: @ja, stimmt@

David: der geht ja eh nimmer

Y: und könnt ihr euch erinnern dann was ihr mal Schönes gespielt habt hier so mit der Küche und der dem Esstisch

Lilly: ja. (.) Zum Beispiel Puppenfamilie

Leila: ja

Lilly: da drinne ham wir noch Kleidungssachen.

Y: okay.

Leila: ja hier gibt=s noch Verkleidungssachen, oder Taschen und da hinten is Arbeitsecke.

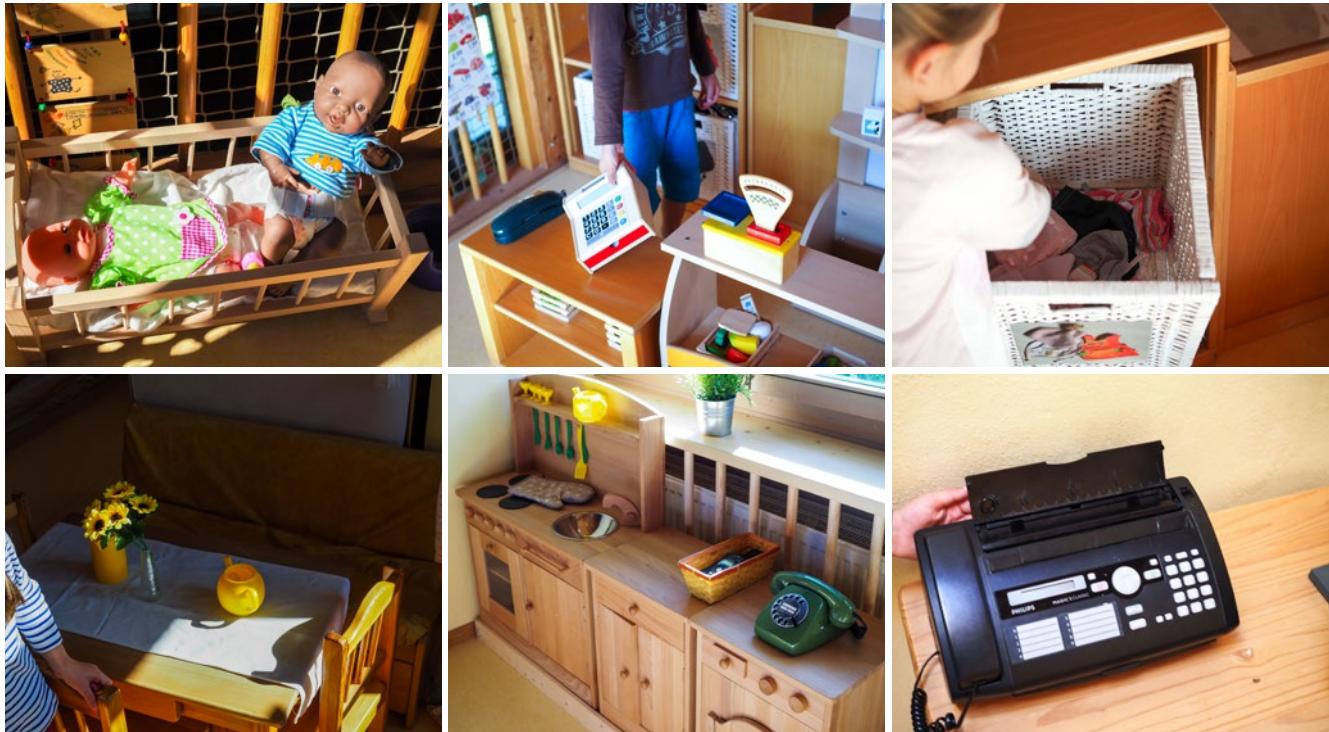


Abb. 34a-f: Puppenecke, Kaufladen, Kleidungssachen, Esstisch, Küche und Arbeitsecke

- Leila: L und so kleine Kindertaschen
 David: oder es gibt auch lustige Grimassen.
 Leila: und Unterhose.
 Y: @ja@
 David: Unterhose, alles
 Leila: Schnüffeltuch (.) Body, Haube, Hose, Latzerln und noch mal Hose.
 David: ja oder?
 Leila: ja und für uns is hier auch?
 David: ja da, kann man sich verkleiden.

Reflektierende Interpretation

Die Kinder nutzen ihre KiTa-Führung dazu, den Forscher:innen die Spielecken, Gegenstände und Materialien zu zeigen, die ihnen im Obergeschoss zur Verfügung stehen. Dabei fokussieren sie ein Spielsetting und Materialien, die für Rollenspiele, speziell für das Nachspielen von Alltagssituationen des Familienlebens, geeignet sind. Dass sie mehrfach von „unserer Puppenecke“, „unseren Kindern“, „unserer Küche“ sprechen, macht deutlich, dass sie stolz darauf sind, diese spezielle Praxis des (Familie-)Spielens hier realisieren zu können (es geht nicht um das Materielle der Gegenstände, sondern um ihre Funktionalität für die Ausgestaltung eines Spielszenarios).

Die gezeigten Ecken ähneln in ihrer Gesamtheit einer Familienwohnung und legen durch ihre Ausstattung zudem unterschiedliche Funktionen und Tätigkeiten nahe: Es gibt eine Kochecke/Küche und einen Esstisch, die die Zubereitung und den gemeinsamen Verzehr des Essens symbolisieren; eine Puppenecke, die an das Kinderzimmer erinnert; die Arbeitsecke, die das Homeoffice sein könnte, und die Verkleidungsecke, in der es um das Aus- und Anziehen geht. Insgesamt eröffnet sich den Kindern hier also ein Setting für Rollenspiele, in denen sie ein ‚konventionelles‘ Familien- und Arbeitsleben der Erwachsenen durchspielen und erlebbar machen können. Die Kinder realisieren sehr aufmerksam, dass etwas wirklich im Detail und realitätsgetreu ausgestattet ist, wie etwa die Kasse mit Geld, die Puppenecke mit „Waschzeug“, „Malsachen“ und Kindersachen, das „Arbeitszimmer“ mit Computer, Telefon und Taschenrechner (siehe Abbildungen 34a-f). Vergleicht man dieses Spielzeug, das in hohem Maße mit gesellschaftlich-kulturellen Bedeutungen und Verhaltenserwartungen aufgeladen ist, beispielsweise mit dem natürlichen Zeug zum Spielen im Wald aus der Sequenz „Schnecken suchen“ (vgl. die Qualitätsdimension „Sich als Teil der Natur erleben, sie mit allen Sinnen erfahren und erkunden“), dann wird deutlich, dass die Freiheitsgrade der Kinder, selbst ein Lebensszenario, Rollen und Aktivitäten zu entwerfen, unterschiedlich groß oder klein sind.

Fortsetzung empirisches Beispiel: Spielecken

KiTa Platane, KiTa-Führung

Leila: hier ist Arbeitszimmer,
 Y: okay.
 Lilly: ja hier Computer, Spieltaschenrechner, Telefon (.) oh Diana?
 David: L das Arbeitszimmer
 Leila: Taschenrechner, Computer
 David: (kann man bei mir auch gut machen)
 Leila: hä?
 David: @(2)@
 Y: @(2)@
 Lilly: nen Spielcomputer.
 Leila: und mit ein Spielhandy noch.
 Y: oh ja tatsächlich
 David: das ist mein Lieblingshandy.
 Y: das ist dein Lieblingshandy?
 David: ja.
 Y: was machst du damit so?
 Lilly: na natürlich telefonieren.
 David: natürlich, telefonieren.
 Y: und mit wem telefonierst du dann so?
 David: oder Handy spielen
 Leila: oder Handy spielen.
 Y: ah @(.)@ (2) was zockt ihr denn da so auf dem Handy?
 Leila: ähm (.) Spiele?
 Y: was denn für welche?
 Leila: @(.)@
 David: äh
 Y: oder was kann man da so machen?
 David: gar nichts, das Handy geht doch nicht mehr.
 (...)
 Leila: oder einfach wenn oder wenn wir spielen >>Vater, Mutter, Kind<<, und ich bin jugendlich, und habe auch schon=n Handy.

Abb. 34g: Handy



Y: ah ok, ach so ja klar.
 Leila: oder zocken
 David: oder du bist die Mama,
 Leila: und hab auch schon=n Handy
 David: eine Mama hat doch immer schon=n Handy.

Reflektierende Interpretation

Die Kinder machen deutlich, dass sie daran interessiert sind, in verschiedene Rollen zu schlüpfen und Verhaltensweisen der Erwachsenen zu imitieren, wie im Laden oder Büro zu arbeiten, sich um Kinder und Haushalt zu kümmern, eine Kleiderauswahl zu treffen und unterschiedliche Medien selbstbestimmt zu nutzen. Die Auswahl der den Kindern zur Verfügung stehenden Spielgegenstände strukturiert dabei ihre Spieltätigkeiten vor und normiert sie: Dass z.B. Computer, Taschenrechner und Handy zur Standard-Ausstattung der (Erwachsenen-)Welt gehören, sickert schon als Selbstverständlichkeit in das Spielen der Kinder ein.

Das Spielzeug eröffnet hier den Kindern zugleich auch die Möglichkeit, die ‚konventionelle‘ Realität im Spiel zu verändern und ‚Bestimmen‘ darüber zu sein, wie sich derjenige, in dessen Rolle sie schlüpfen, verhält und wie die Dinge zu gebrauchen sind. Im „Vater-Mutter-Kind“-Spiel oder „Jugendlich-Sein“ können sie sich mit Dingen und Privilegien ausstatten, die ihnen als Kindern noch nicht zugestanden werden, wie etwa ein Handy zu besitzen und zu „zocken“.

Empirisches Beispiel: Schwindelig

KiTa Birke, KiTa-Führung

In der Sequenz „Schwindelig“ dokumentiert sich, dass der freie Zugang zu verschiedenen Bewegungsmöglichkeiten, Fahrzeugen und Geräten die Kinder zur selbst initiierten und ausdauernden motorischen Exploration animiert.

Leo: hälst=e mal fest? ich zeig das mal wie man=s macht.
 Tom aber helfst du mir das mal zu tragen Tom? ich will nur nicht da anstehn.
 Tom: das hier is ein cooles Gerät.
(Beide rümpeln im Schuppen herum und wollen alles zeigen, sie holen ein Gerät heraus)
 Tom: auf diesem Hügel hier, Leo
 Y: warte. ist das gefährlich?
 Leo: nein.
 Y: sicher?
 Leo: und jetzt wird man schwindelig immer.
 Y: deswegen?
 Tom: na das wird mir aber nicht.
 Y: warte mal (.) dis (.)



Abb. 35a: Ein „cooles Gerät“ zum Drehen



Abb. 35b: Im Schuppen

Leo: (dreht sich eine Weile)
 Y: oh:: mach aber nicht so lange, dass dir schwindelig wird du. |
 Leo: L o:::::h mir is alles dre::ht sich? (...) du
 immer wenn mir schwindelig ist, dann fall ich hin, und
 wenn mir schwindelig ist, dann dreht sich immer alles.
 Y: auf jeden Fall du.
 Leo: ich find das Gerät schön und du Tom?
 Tom: ich auch.
 Leo: aber äh, da soll ich dir sagen, was dadran kacke is?
 weil wä::nn (.) ich hab bei der Schwimmhalle, bin ich
 ausgerutscht, hab jetzt aua, weil eigentlich kriege
 ich immer das Bein rauf wo das aua ist, das tut dann
 weh, weil ich bin ausgerutscht und auf Steintreppe
 aufgeknallt.

ihren Gebrauch vorführen können. Mit großer Begeisterung vertiefen sie sich konzentriert in eine Bewegungsaktivität, die mit einem (kalkulierbaren) Risiko verbunden ist – z.B., dass einem „schwindelig“ wird, dass man „hinfällt“ und sich „alles dreht“.

Dies eröffnet den Kindern die Möglichkeit, ihr Können und ihren „Wagemut“ zu zeigen und vorzuführen („ich zeig, wie man=s macht“). Deutlich wird auch, dass erlebte schmerzhafte Verletzungen („ausgerutscht“ und „aufgeknallt“) das eigene Selbstbewusstsein stärken – an ihnen wächst die Selbstüberzeugung, auch Schmerzen regulieren und überstehen zu können.

Empirisches Beispiel: Rückzugsorte und Freiräume drinnen und draußen Verschiedene KiTas

Reflektierende Interpretation

Die beiden Jungen sind stolz darauf, dass sie sich in der KiTa auskennen und der Forscherin die vielen ihnen zur Verfügung stehenden Spielgeräte im Gartenhäuschen zeigen und

Wenn die Kinder die Forscher:innen durch ihre KiTas und das dazugehörige Freigelände führten, zeigten sie ganz unterschiedliche Orte: Sie führten zum einen zu offenen, großflächigen Orten

Abb. 36a–c: Freiräume drinnen und draußen





Abb. 36 d-f: Rückzugsorte drinnen und draußen



Abb. 37a: Verschiedene Türme



Abb. 37b: Fantastische Bauwerke



Abb. 37c: Wände aus Eisbechern

und zeigten dort, welche Entfaltungsmöglichkeiten diese für ausladende Bewegungsspiele und performative Aufführungen eröffnen. Zum anderen zeigten sie stets auch Rückzugsorte, Nischen und Höhlen, die es ihnen ermöglichen, sich von der Umgebung abzuschirmen und sich in einen privaten, intimen Raum zurückzuziehen.

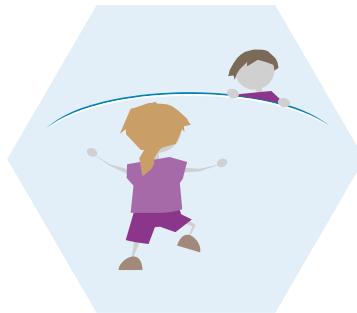
Empirisches Beispiel: Großflächiges Bauen

Verschiedene KiTas

Immer wieder haben die Kinder das Forschungsteam auf großflächige Bauwerke hingewiesen, diese selbst fotografiert oder um deren Fotografie gebeten. Konstruktionsmaterialien lassen sich als für die Kinder offensichtlich besonders interessantes Zeug zum Spielen identifizieren: Raumgreifende, raumstrukturierende, raumerfüllende Bau- und Konstruktionsmaterialien vermitteln ihnen eine starke Selbstwirksamkeiterfahrung in Bezug auf ‚Spacing‘, also die aktive Hervorbringung von mit Bedeutung aufgeladenen Räumen. Das räumlich-materiale Setting selbst (mit-)ordnen zu können, statt sich nur in Vorgefertigtes und Vorgeordnetes einordnen zu müssen, stand für die Forschungskinder eindeutig im positiven Horizont. Die drei exemplarisch ausgewählten Bilder (Abbildungen 37a-c) illustrieren dies eindrucksvoll.

Zusammenfassung zur Qualitätsdimension „Sich vielfältige Orte und anregendes Zeug zum Spielen aussuchen“

Kinder mögen große, offene Räume ebenso wie kleine, verdeckte und versteckte. Sie lieben den Wechsel von drinnen nach draußen und zurück, erleben Raum- bzw. Ortserkundungen innerhalb und außerhalb der KiTa und Ausflüge als besondere Erfahrungen. Sie schätzen sowohl räumlich-materiale Settings, die in ihrer Funktionalität eine feste Rahmung anbieten, als auch ‚unbestimmte‘ Räume, die sie nach ihren Vorstellungen gestalten können. Besonders gerne mögen sie vielfältiges und anregendes Zeug zum Spielen (Alltags- und Gebrauchsgegenstände, Naturmaterialien, Spielzeug, Fundstücke jeder Art) für gemeinsame Bewegungs-, Bau-, Fantasy- und Rollenspiele. Im intensiven Spielen Orte und Dinge für etwas anderes zu nutzen als das, was ‚funktional‘ oder normativ vorgesehen ist, gehört zu den handlungsleitenden Kernorientierungen von Kindern.



F.4.4 Qualitätsdimension

Sich frei und raumgreifend bewegen

„Wir toben, rennen und klettern und trauen uns dabei was.“

Vor allem im Zuge von KiTa- bzw. Gartenführungen und beobachteten Alltagssituationen machten die Kinder immer wieder langanhaltend auf die Relevanz aufmerksam, die Bewegungserfahrungen und Spiele in ihrer Perspektive haben. Auffallend war dabei, dass es zwar draußen besonders viele (und von den Erwachsenen in der Regel eher akzeptierte) Möglichkeiten gibt, sich frei und raumgreifend zu bewegen, dass die Kinder sich aber auch in Innenräumen entsprechende Möglichkeiten kreieren, wenn ihnen dies zugestanden wird.⁴⁸

Empirisches Beispiel: Stöcker aufräumen

KiTa Buche, videobasierte Beobachtung

An einem kalten Wintertag begleiten zwei Forscher:innen eine KiTagruppe zu einem Ausflug in den nahegelegenen Wald. Zwei sechsjährige und später noch ein vierjähriger Junge beschäftigen sich eine halbe Stunde mit einer Aktivität, die sie als „Stöcker aufräumen“ bezeichnen. Die folgende Sequenz beginnt damit, dass alle drei an einem steilen Abhang hocken und jeweils einen langen und dicken Ast in den Händen halten.

Ausschnitt aus dem Videotranskript (Ebene der formulierenden Interpretation):

Leon schaut nach unten, zieht seinen Ast zwischen den beiden anderen nach oben und sagt: „Der ist gar nicht so leicht“. Dann dreht er sich um, richtet sich auf und erklimmt mit dem Ast in beiden Händen den steilen Hang. Die anderen beiden machen es ihm nach, wobei sie ihren Ast jeweils in ihre rechte Hand nehmen. Nach zwei bis drei Schritten verlieren alle drei Kinder das Gleichgewicht

und sinken wieder auf die Knie und die Hände nieder. Die beiden älteren, Leon und Lorenz, stehen als erstes wieder auf, während Lorenz sagt: „Das geht ja schwerer als gedacht, do“. Sie steigen mit kurzen Pausen, in denen sie sich umdrehen, nach oben und ziehen dabei ihren Ast unter den Arm geklemmt hinter sich her. Micha, der Jüngste, bleibt dagegen etwas länger sitzen, steht dann auf und hebt seinen Ast auf, während er immer wieder sein Gleichgewicht ausbalanciert.

Für das letzte Stück legt Leon seinen Ast vor sich auf den Boden und krabbelt auf allen Vieren über die Kuppe des Abhangs. Dann dreht er sich um und zieht den Ast im Sitzen in mehreren Schwüngen nach oben. Lorenz steigt währenddessen weiter nach oben, stockt und kniet sich schräg unterhalb von Leon hin. Er greift nach hinten und hievt seinen Ast vor sich nach oben. Dann geht er auf Knien die letzten drei Schritte nach oben neben Leon, um den Ast wieder vorn zu greifen und sich aufzurichten. Zur gleichen Zeit macht auch Micha, den Ast mit beiden Händen hinter sich herziehend, einige Schritte nach oben. Dann gerät er ins Straucheln und fängt sich ab, indem er die Hände nach vorne auf dem Boden abstützt. Als er versucht, einen weiteren Schritt nach oben zu gehen, stolpert er, beugt den Oberkörper so weit nach vorne, dass er fast den Boden berührt und schwingt ein Bein in die Luft. Dann richtet er sich wieder etwas auf, dreht sich um und greift seinen Ast etwas weiter unten.

Oben angekommen steht Leon auf, stellt seinen Ast zunächst mit mehreren kleinen Bewegungen senkrecht auf und hebt ihn dann mit der linken Hand etwas weiter unten greifend an, bis er ihn wie ein Seilkünstler waagerecht halten kann. Anschließend läuft er drei kleine Schritte in Richtung Abhang und beugt sich nach hinten. Schließlich drückt er den Ast nach vorne ab und wirft ihn in hohem Bogen den Abhang hinunter, wo sich rund ein Dutzend weiterer Äste angesammelt haben. Währenddessen wirft Lorenz seinen Ast

48 Für weitere Beispiele zur Qualitätsdimension „Sich frei und raumgreifend bewegen“ siehe Nentwig-Gesemann, Walther & Theddinga 2017 sowie Walther & Nentwig-Gesemann 2019.



Abb. 38a-d: „Stöcker aufräumen“

auf den Boden und geht eine Runde um ihn herum. Er schaut einen Moment den Abhang hinunter, hockt sich dann hin und nimmt seinen Ast ebenfalls auf. Dazu stellt er zunächst sein linkes Knie auf, auf das er den Ast legt, um ihn dann erst mit der linken und dann mit der rechten Hand anzuheben und in die Waagerechte zu bringen. Dann drückt er sich nach oben und reiht sich hinter Leon ein. Währenddessen steigt Micha mit vielen kleinen Schritten stetig nach oben. Den Ast hat er unter seinen rechten Arm geklemmt, während der linke als Balanceausgleich neben seinem Körper hin- und her schwingt. Dreimal kommt er kurz ins Stocken, wobei er jedes Mal seinen Oberkörper nach vorn beugt und sich dann wieder aufrichtet. Schließlich kommt auch er oben an.

Reflektierende Interpretation

Das räumlich-materiale Setting, in dem sich diese soziale Bewegungschoreografie entfaltet, ist zum einen dadurch geprägt, dass der Wald den Bewegungsradius der Kinder nicht durch eine sichtbare Grenze (wie etwa die Wände eines Raumes oder ein Gartenzaun) einschränkt. Damit müssen die Kinder ihre Bewegungsimpulse nicht von vornherein an einen bereits zugeschnittenen Raum anpassen – der offene Raum „passt“ vielmehr zu all ihren Bewegungsimpulsen. Der steile Hang lädt nicht zum „Begehen“ ein, sondern dazu, ihn

zu erklimmen oder hinab zu rennen bzw. zu rollen; ohne Konzentration und Kraftaufwand kann er nicht bespielt werden. Die Beschaffenheit des Untergrundes ist nicht erkennbar, da er mit einer Blätterschicht bedeckt ist – damit ist nicht vorhersehbar, wie er jeweils auf die Schritte der Kinder reagiert (ob sie z.B. auf Steine oder Wurzeln treten, einsacken oder nicht). Der Weg nach oben ist daher bei jedem Schritt durch den Wechsel von Ungewissheit und deren Bewältigung geprägt. Die zur Verfügung stehenden langen, schweren und sperrigen Äste können nicht einfach beiläufig in der Hand gehalten und getragen werden, sondern fordern dazu auf, sie den Hang hinauf zu transportieren und wieder nach unten zu befördern. Sie müssen gestemmt, gezogen, geschleift, balanciert und geworfen bzw. gestoßen werden. Da es sich nicht um normierte Spielgegenstände handelt, sondern jeder Ast unterschiedlich ist, können die Kinder einander zwar beobachten und nachahmen, jeder Ast „antwortet“ aber in ganz spezifischer Weise auf das, was die Kinder mit ihm tun. Auf die Rückmeldung, die sie von ihm erhalten, müssen sie immer wieder „passgenau“ reagieren, wenn sie ihr Ziel erreichen wollen.

Dass es nicht nur eine große und anstrengende Herausforderung darstellt, den Hang zu erklimmen, sondern dass dies noch erschwert wird, indem dabei vergleichsweise lange und schwere Äste transportiert werden, drücken die Kinder zum einen explizit verbal aus. Zum anderen wird auf der Ebene der korporierten Praxis deutlich, dass die Kinder das Ziel, das sie sich selbst gesteckt haben, alles andere als mühelos erreichen: Immer wieder machen sie Pausen, straucheln, stolpern und fallen hin. Das Erfolgserlebnis, den Hang wie angestrebt samt Ast erklimmen zu haben, ergibt sich eben aus dem Potenzial des Scheiterns und des Risikos.

Auch wenn die Kinder in dieser Sequenz nicht direkt kooperieren (jeder ist mit dem Transport seines Astes nach oben beschäftigt), sind sie doch durch das gemeinsame Ziel sowie das geteilte Erleben der Anstrengung und des Erfolgserlebnisses eng miteinander verbunden. Dabei konkurrieren sie nicht. Jedes Kind kann über die Auswahl des Astes (Länge, Gewicht, Sperrigkeit) selbst Einfluss darauf nehmen, die Aufgabe erfolgreich zu bewältigen. Leon agiert dabei in der Rolle des Vorbildes, an dessen korporierten Propositionen sich die anderen mimetisch orientieren: Er geht vorneweg, den Ast hochziehend, und wirft ihn oben angekommen auch als Erstes auf der anderen Seite wieder hinunter.

In der gesamten Sequenz konzentrieren die Jungen sich zwar auf sich selbst, um die Risiken der Hangbesteigung mit Ast bewältigen zu können, nehmen aber zugleich Rücksicht aufeinander. Die Belohnung für den mühsamen Aufstieg und die damit verbundene Anstrengung besteht im spektakulären Hinunterwerfen des Astes und der damit verbundenen Selbstwirksamkeitserfahrung. Die Praxis der Kinder kann als autotelisch charakterisiert werden: Sie verlangt ihnen eine gewisse Anstrengung ab, wird aber nicht wegen einer Belohnung ausgeübt, sondern trägt diese in sich. Eine Besonderheit des Spielens im Wald ist, dass hier die Sphärentrennung zwischen Erwachsenen- und Kinderwelt keine maßgebliche Rahmung darstellt: Weder bezogen auf den Raum noch auf die Dinge der belebten und unbelebten Natur gibt es eine Unterscheidung zwischen Erwachsenen- und Kinderdingen, zwischen ‚Zeug‘ und Spielzeug. Sein Aufforderungscharakter ist dem Ast nicht eingeschrieben worden, sondern ergibt sich aus der Praxis des Hantierens mit ihm, aus der Bedeutung, die die Kinder ihm verleihen. Dass sie ihr Tun als „Stöcker aufräumen“ bezeichnen, deutet zum einen auf ihr Bedürfnis hin, eine körperlich schwere und gefährliche ‚Erwachsenen-Arbeit‘ zu verrichten. Zum anderen ist mit „Aufräumen“ auch das Selbst-Gestalten einer Ordnung verbunden: Indem die Kinder aktiv in die Ordnung des Waldes eingreifen, imaginieren sie in gewisser Weise die Bezähmbarkeit der Natur durch den Menschen.

Empirisches Beispiel: Achterbahn

KiTa Eiche, Gruppendiskussion und Videobasierte Beobachtung

Ihren großen und erfindungsreichen Bewegungsdrang verdeutlichen die Kinder allerdings auch in Innenräumen. So berichten zwei Kinder in einer Gruppendiskussion von einem Spiel, das sich den Forscher:innen zunächst nicht recht erschließt:

Paula: manchmal spiel ich mit (.) auch im Nebenraum mit meinen Freundinnen Achterbahn, dass wir eine Achterbahn aufbauen
 Y: eine richtige? also nicht ausgedacht, sondern ne echte? und aus was besteht die, die Achterbahn? wie sieht die aus?
 Paula: auf ner Rakete
 Y: auf ner Rakete? ne Achterbahn auf ner Rakete? das hört sich ja interessant an.
 Zahra: eigentlich kann man sich aber nicht reinsetzen, sondern man () so nich mehr
 Paula: nein da muss man immer springen oder hüpfen oder laufen und dann fällt man so auf ein Kissen
 Y: a:::h
 Paula: das tut aber auch nicht weh
 Y: und das baut ihr selber auf? oder baun das die Erwachsenen auf?
 Paula: nein, und ich baun das meiste immer auf ja
 Zahra: und manchmal hat die Achterbahn bei dir, bei dir auch schon geleuchtet, ne?
 Paula: hmhm:::
 Y: wie das?
 Paula: @(.)@
 Y: wie kann die denn leuchten?
 Paula: ich hab so ein Loop-Band gemacht in leuchtenden Farben, das hab ich dann Zahra geschenkt und sie hat da rumgeleuchtet
 (...)
 Y: ah okay (.) ne Achterbahn, aber so richtig kann ich es mir auch immer noch nicht vorstellen; sind das so Stationen, oder (.) erzähl mal genauer.
 Paula: da kann man- mm, mmm, also äh da geht man wie ne Trepp-, dann hat man da auch ne Rutsche, kann man da rauf gehn
 Zahra: L aber man kann auch in Klavierdings bums ne?
 Paula: hm, und dann macht, schreibt man nen Namen drauf und dann kann man rutschen oder auf die Achterbahn und dann gehts man immer weiter in der Rundschleife
 Zahra: auf dem Klavier schreiben wir den Namen drauf
 Y: aha aber is man da selber wirklich drin oder wie, seid

- ihr da komplett in der Achterbahn drin, oder wie?
oder lasst ihr da was fahren?
- Paula: wir gehn da immer auf den Stühlen und wenn man Pause haben will, dann geht man so auf einen kleinen Stuhl dann kann man aber auch um die Achterbahn, außer nicht aufm Kissen, weil da spring die dann drauf
- Y: ah okay, okay

Reflektierende Interpretation

Wenn die Kinder einen Parcours aufbauen, macht es ihnen Spaß, sich dabei an besonders spektakulären Konstruktionen zu orientieren: Sie bauen eine „Achterbahn“, die auf einer „Rakete“ steht. Der „Nervenkitzel“ und die besondere Bewegungserfahrung der Achterbahn werden also noch dadurch gesteigert, dass diese sich auf einer Rakete (und damit auf dem Flug ins Weltall) befindet. Damit wird es zu einer besonderen Kompetenz- und Muterfahrung, eine solche Achterbahn zum einen bauen zu können und zum anderen dann mit ihr „fahren“ zu können. Die ästhetische Ausstattung der Achterbahn, die „geleuchtet“ hat, weil sie mit einem Loop-Band geschmückt wurde, zeichnet diese zudem als „festlichen“ Ort aus.

In der wiederholten Bezugnahme von Zahra und Paula aufeinander und ihrem Sich-Verstehen im Medium des Selbstverständlichen (das der Forscher offensichtlich nicht teilt) dokumentiert sich die hohe Relevanz einer gemeinsamen Spielpraxis. Dieses geteilte spielpraktische Erfahrungswissen bindet die beiden Kinder konjunktiv aneinander. Auch bei diesem Spiel geht es, ebenso wie beim „Stöcker aufräumen“, nicht um Konkurrenz, sondern um die Erfahrung von Zusammengehörigkeit, die sich im Modus des Spielens entwickelt und festigt. Im positiven Horizont der Kinder stehen vielfältige Bewegungsmöglichkeiten: „springen“, „hüpfen“, „laufen“, „fallen“. Voraussetzung für dieses Spielen ist die ihnen offenstehende Möglichkeit, unterschiedliche (Alltags-)Gegenstände und möbel in den Bau ihrer „Achterbahn“ einzubeziehen („Stühle“, „Kissen“, „Treppen“ und „Rutschen“). Auch eine Orientierung an der Erfindung von Regeln, die transparent und sinnvoll sind, wird deutlich: „und wenn man Pause haben will, dann geht man so auf einen kleinen Stuhl“.

Fortsetzung empirisches Beispiel: Achterbahn KiTa Eiche, Gruppendiskussion und Videobasierte Beobachtung

Da es sich als schwierig erwies, zu beschreiben und zu erklären, was genau die „Achterbahn“ für die Kinder ausmacht, zeigen sie



Abb. 39a-c: Achterbahn

dem Forscherteam am nächsten Tag bei einer KiTa-Führung, was es damit auf sich hat. Dazu bauen Paula und Zahra in einem kleinen Raum mit verschiedenen Gegenständen und Möbelstücken einen kurzen Parcours auf, der, wie in der Gruppendiskussion beschrieben, eine „Rundschleife“ darstellt. Ziel ist es, von einem Startpunkt aus zu einem Ziel zu kommen, ohne den Boden zu berühren. Den Forscher:innen wurden später noch „Achterbahnen“ gezeigt, die durch den gesamten Raum verliefen und in die zusätzlich noch Matten, Tische und Sitzkissen zum abschließenden Hineinspringen einbezogen wurden. In der folgenden Sequenz erproben die beiden Mädchen ihre eben aufgebaute Achterbahn.

Ausschnitt aus dem Videotranskript (Ebene der formulierenden Interpretation):

Paula steigt von rechts auf das Podest und positioniert sich vor den aufgereihten Bauelementen. Aus der Richtung der Kamera ist Zahra zu hören: „Und wie soll das jetzt gehen?“ Paula zeigt hinter sich, blickt in Richtung der Stimme, dann in die Kamera und antwortet lächelnd: „Stell dich einfach hin.“ Ihre Stimme klingt leicht und fröhlich. Unmittelbar darauf sind Schritte zu hören und Zahra erscheint, den Blick auf den Boden gerichtet, von links auf dem Podest. Sie stellt sich hinter Paula auf, die nun beginnt, das erste gelbe Bauelement zu besteigen: Sie macht einen Schritt darauf und gleich darauf mit dem linken Bein voraus einen weiteren großen auf das zweite Bauelement. Dafür muss sie ihre Beine stark anheben, ihre Arme sind angespannt etwas abgespreizt vom Körper und ihr Blick ist konzentriert auf ihre eigenen Füße gerichtet. Als Paula das erste Bauelement verlässt, beginnt auch Zahra die Elemente zu beklettern. Sie hält sich mit beiden Händen zunächst an der Lehne fest und steigt dann mit den Füßen ebenfalls hinauf. Auch beim Beklettern des zweiten Elements hält sie sich an der Lehne fest. Paula betritt mit dem rechten Bein dann das dritte und kleinste Bauelement, das sich im Bildvordergrund befindet, und bleibt dort stehen. Die Forscherin lacht kurz und die Mädchen unterhalten sich:

- Paula: und dann tippen wir gleich (.)
 Zahra: ist ganz schön wackelig Paula.
 Paula: @ja:@(.) wegen wir Puschen anhaben.
 Y: @?(2)@
 Zahra: dann ziehen wir die Puschen aus.
 Paula: @okay@

Paulas Blick geht von ihren Füßen hoch direkt in die Kamera. Sie hat die Arme links und rechts ausgestreckt und balanciert ihr Gleichgewicht auf der kleinen Fläche des Elements. Dabei verlagert sie ihr Gewicht von einem Fuß auf den anderen. In einer zweiten Runde geht dann Zahra vorneweg und beide diskutieren über die Funktionen der einzelnen Bauteile. So wird beispielsweise das kleinste Schaumstoffelement im Vordergrund zum Ort der „Pause“ ausgewählt, an dem ein Kind stehen bleiben kann, sodass das andere abkürzen und gleich auf den weißen Stuhl klettern kann.

Reflektierende Interpretation

Die Achterbahn ist ein variables Bewegungsspiel, das sich auch in einem vergleichsweise engen Innenraum realisieren lässt. Ein besonderer Reiz scheint davon auszugehen, bestimmte Möbelstücke und Elemente zu einem Parcours zusammenzustellen und dabei vielfältigste und immer neue Varianten zu erfinden. Indem die Kinder den Parcours selbst aufbauen, können sie den Schwierigkeitsgrad bestimmen und die Route so gestalten, dass es sowohl herausfordernde als auch einfache Passagen gibt.

Dass sich beide Mädchen durchaus anstrengen müssen, dokumentiert sich auf der korporierten Ebene, wenn sie ihren Körper anspannen, die Arme zum Ausgleich zur Seite strecken und sich auf ihre Füße und das nächste Element konzentrieren. Auch wenn Zahra fragt, wie das gehen soll, oder betont, wie wackelig es sei, bringt sie verbal zum Ausdruck, dass es Herausforderungen zu bewältigen gilt. Ein gewisser Schwierigkeitsgrad ist dabei auch die Voraussetzung für Erfolgsergebnisse, wie am lächelnden Gesichtsausdruck von Zahra abzulesen ist, als sie es schafft, auf der kleinen Oberfläche des dritten Bausteins, der unter ihrem Gewicht stark einsinkt, sicher zu stehen. Die Kinder haben sich auch Momente der Entspannung eingerichtet, wenn sie zum Beispiel ohne große Mühe über den weißen Stuhl zurücklaufen oder ein Element zum Pausenort erklären. Die maximale Selbstbestimmtheit ermöglicht ihnen ein Optimum im Hinblick auf den Wechsel von Sich-Anstrengen und Sich-Ausruhen.

Homolog zum Beispiel „Stöcker aufräumen“ stellen sich auch die beiden Mädchen gemeinsam einer selbst kreierten und herausfordernden Aufgabe, wobei Paula vorangeht und

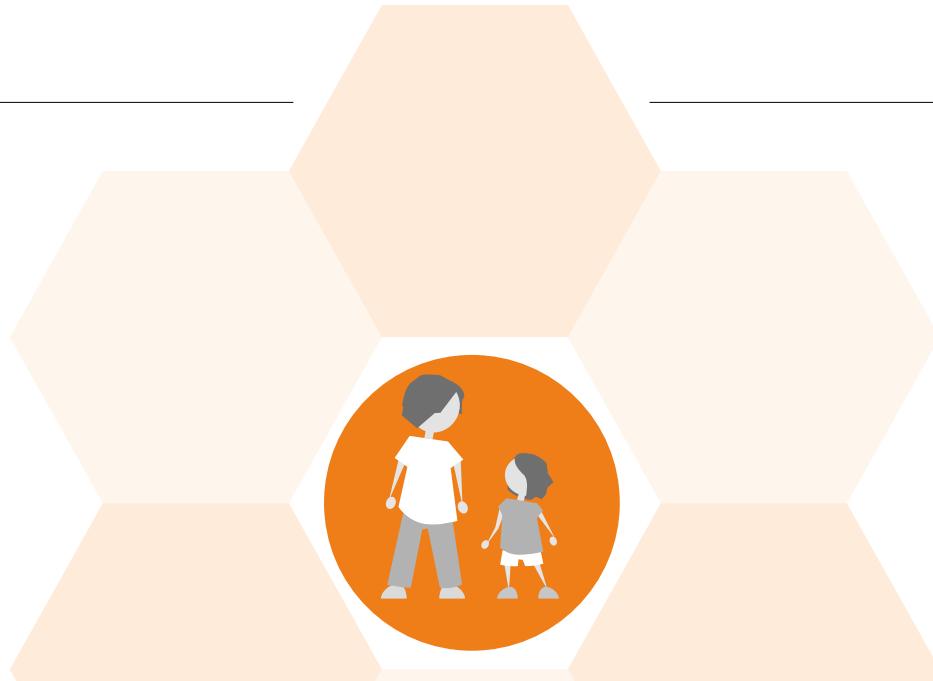
Zahra sich an ihr orientieren kann. Auch hier geht es also nicht primär um Konkurrenz, das Schnellersein oder Besserkönnen, sondern darum, dass beide Mädchen es schaffen, die Herausforderung zu bewältigen. So spornt Paula ihre Freundin freundlich anweisend an, sich einfach hinzustellen und es ihr nachzumachen. Indem sie ihr ein Vorbild ist, signalisiert sie Solidarität und festigt damit die Beziehung zwischen den beiden.

Interessant ist weiterhin, dass die Kinder impliziten Regeln folgen, die von beiden geteilt werden und nicht mehr diskutiert werden müssen. So scheint es selbstverständlich, dass sich nur ein Kind auf einem Element befinden kann und beide aufeinander Rücksicht nehmen müssen, weil sonst das Risiko besteht, abzustürzen und sich weh zu tun. Weitere Regeln, wie die genaue Abfolge der einzelnen Parcouselemente, die Funktion des Pausenortes und die damit einhergehende Etablierung der Abkürzung sowie das Ausziehen der Hausschuhe, werden sowohl im Zuge der Praxis als auch diskursiv ausgehandelt. Die Kinder orientieren sich dabei ganz selbstverständlich an sinnvollen und die reibungslose Nutzung des Parcours ermöglichen Begründungen. So gewinnen sie ohne die Schuhe einen besseren Halt auf dem rutschigen Schaumstoff und differenzieren ihren Weg durch den Pausenort so, dass man schneller, aber auch langsamer gehen kann, sich stärker anstrengen oder aber auch eine Pause einlegen kann und sich nicht gegenseitig blockiert. Insgesamt zeigen die Kinder, dass sie an einer selbstbestimmten, für sie stimmigen Regelfindung und Gestaltung von Bewegungspraktiken orientiert sind und sich in einer konjunktiven Spielpraxis aufeinander einstimmen.



Zusammenfassung zur Qualitätsdimension „Sich frei und raumgreifend bewegen“

Kinder schätzen Bewegungsräume, die sie raumgreifend erleben und „umleben“ können, in denen sie sich stark und mutig fühlen, sich gemeinsam in das Erledigen von ernsthaften Arbeiten vertiefen und an die eigenen Grenzen gehen können. Sie wünschen sich Innen- und Außenräume, in denen sie ihren spontanen Bewegungsimpulsen nachgeben und sich „austoben“ können, in denen sich ihnen vielfältige Bewegungsmöglichkeiten bieten und ihre freie Bewegung nicht von Einrichtungsgegenständen und zu vielen anderen Kindern gestört wird bzw. kontrolliert werden muss. Sie suchen dabei anstrengende, körperlich herausfordernde und ein bisschen „riskante“ Spiele und sind im spontan-aktionistischen „Austoben“ am Finden von eigenen Regeln orientiert.



F.5 Qualitätsbereich

Praktiken der Beziehungsgestaltung zu den pädagogischen Fachkräften und Gemeinschaftserleben

Kinder wollen sich in der Gemeinschaft und den Beziehungen zu den Fachkräften sicher, wertgeschätzt und in ihren Rechten respektiert fühlen

Dieser Qualitätsbereich fasst im Forschungsprozess rekonstruierte, von Kindern fokussierte Erfahrungen, Praktiken und Relevanzen zusammen, in denen sich ihr Wunsch dokumentiert, stabile, verlässliche, wertschätzende und von emotionaler Wärme geprägte Beziehungen zu erwachsenen Bezugspersonen zu erleben. Ausgehend von diesen sicheren, hinreichend Nähe, Schutz und Trost spendenden Beziehungs-„Häfen“, konzentrieren sich Kinder gern auf ihre explorativen Selbst- und Welterkundungsgänge und die Peer-Gemeinschaft. Im positiven Horizont der Kinder stehen dialogbereite, ihnen und ihren Themen, Bedürfnissen und Bedarfen, ihren Fragen, Gedanken und (Spiel-)Praktiken interessiert zugewandte Erwachsene,⁴⁹ die im KiTa-Alltag (z. B. durch Rituale) immer wieder für Erfahrungen von Gemeinschaft, sozialer Zugehörigkeit und Zusammenhalt sorgen.⁵⁰

Kinder, die sich auf ihr Recht verlassen können, sich aktiv einzubringen und zu beteiligen (auch an Forschung), fühlen sich wichtig, ernst genommen und übernehmen gerne (Mit-)Verantwortung. Sie schätzen es, wenn sie von den Erwachsenen in ihrer individuellen und kindergemeinschaftlichen Selbstbestimmtheit unterstützt, gefragt und gehört werden sowie mit ihren Themen, Ideen und Vorschlägen ernsthaft in die Alltagsplanung und -gestaltung einbezogen werden. Kinder nehmen das Angebot zur Mitbestimmung und Mitwirkung gerne an, wenn es ihnen im Alltag und auch in speziell dafür vorgesehenen Formaten (etwa dem Kinderrat) selbstverständlich zur Verfügung steht und sie darauf vertrauen können, dass ihre Perspektiven geachtet werden.

⁴⁹ Im Hinblick auf den Schutzfaktor Beziehung(squalität) vgl. die Literatur zur Resilienzförderung, z. B. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2019; Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2010.

⁵⁰ Zur Bedeutung von Rituale für die Herstellung und Sicherung von Gemeinschaften vgl. Wulf 2005, Wulf et al. 2001 sowie Wulf & Zirfas 2001.



F.5.1 Qualitätsdimension

Sich in der Beziehung zu den Fachkräften sicher, wertgeschätzt, ermutigt und beschützt fühlen

„Ich mag meine:n Erzieher:in und fühle mich wohl und beschützt mit ihm:ihr.“

Während im aktuellen fachwissenschaftlichen Diskurs die Qualität von Beziehungen und Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern ein besonders fokussiertes Thema darstellt, wurde das Forschungsteam während der Forschungsaufenthalte im Feld immer wieder davon überrascht, dass die sich an der Forschung beteiligenden Kinder auf einer expliziten Ebene die Fachkräfte und ihre Bedeutung für sie nur sehr selten, oft nur auf Nachfrage und wenig elaboriert thematisierten. Fragten wir sie nach wichtigen, besonders positiven oder negativen Erlebnissen, erzählten die Kinder stets zunächst von ihren Freund:innen oder aber von Kindern, mit denen sie schlecht zurechtkommen. Lediglich Erfahrungen mit Fachkräften, über deren Verhalten die Kinder sich beschweren wollten, wurden während der verschiedenen Erhebungen mehrfach angesprochen.

Aus den teilnehmenden Beobachtungen des KiTa-Alltags, in denen die Forscher:innen auch Situationen in den Blick nahmen, die nicht explizit von den Kindern ausgewählt wurden (vor allem Morgenkreise, pädagogische Angebote und Essenssituationen), konnte schließlich herausgearbeitet werden, dass Kinder die Erfahrung einer im oben beschriebenen Sinne ‚guten‘ Interaktionspraxis mit Fachkräften, denen sie sich auch emotional verbunden fühlen, als ‚Selbstverständlichkeit‘ hinnehmen (vgl. die Qualitätsdimension „Sich durch Regeln, Rituale und Gemeinschaft miteinander verbunden und gesichert fühlen“). Je sicherer und angenehmer Kinder ihre Beziehungen zu den pädagogischen Fachkräften (er-)leben können, umso weniger dringlich erscheint es ihnen offenbar, dies(e) zum Thema zu machen. Es ließen sich aus unserem empirischen Material dennoch auch Sequenzen zusammentragen, in denen die Bedeutung der Fachkräfte für die Kinder aus ihrer eigenen Perspektive deutlich wird.

Empirisches Beispiel: Klangreisen⁵¹

KiTa Kastanie, Malinterview

Das Kind einer Waldgruppe, die nur wenig Zeit in der Einrichtung verbringt, nutzt die besondere Möglichkeit des Malens, um ein Geschenk für eine pädagogische Fachkraft anzufertigen, von der es sich wegen des bevorstehenden Wechsels auf die Grundschule bald verabschieden muss. In der teilnehmenden Beobachtung wird deutlich, dass Hannah die Erzieherin Mareike (links auf dem Bild, siehe Abbildung 40) genau so zu zeichnen versucht, wie diese an dem Tag gekleidet ist.

- Y: und kannst du noch mal=n bisschen was dazu erzählen? ich hab das vor=n nicht mitgekriegt, wen sieht man denn da auf dem Foto, auf dem Bild?
 Hannah: also das ist ich und das ist Mareike.
 Y: Mareike? das war die Erzieherin? die mit euch in=n Wald geht, oder?
 Hannah: mhmm,
 Y: und kannst du erzählen w- (.) was du an Mareike toll findest?
 Hannah: ich find an Mareike toll, dass sie immer so nett ist. und dass sie uns mit uns immer Klang- (.) reisen macht

⁵¹ Das empirische Material wurde während des Evaluationsbesuchs im Rahmen der Weiterbildung „Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln“ in der KiTa einer Teilnehmerin vom Forschungsteam erhoben und dokumentarisch interpretiert.



Abb. 40: Mareike und ich⁵²

Reflektierende Interpretation

Offensichtlich wird Hannah durch ihren bevorstehenden Abschied von der KiTa bewusst, dass damit auch ihre Beziehung zur Erzieherin Mareike beendet sein wird. In dem Wunsch, dieser ein handgemachtes Abschiedsgeschenk überreichen zu können, dokumentieren sich zum einen Zuneigung und Wertschätzung. Zum anderen scheint Hannah davon auszugehen, dass auch sie der Fachkraft etwas bedeutet: Sie hinterlässt ihr mit der angefertigten Kinderzeichnung ein Andenken an sich und unterstellt damit implizit, dass diese sich darüber freuen wird.

Interessant an ihren Erläuterungen zum Bild ist zunächst die allgemeine Beschreibung der Fachkraft als „immer so nett“. Damit macht sie nicht nur deutlich, dass es von grundlegender und primärer Bedeutung ist, dass eine Fachkraft

freundlich und sympathisch ist, sondern auch, dass sie sich zudem darauf verlassen kann, dass Mareike „nett“ ist, denn diese ist „immer“ nett.

Das markanteste Merkmal der Zeichnung ist, dass Mareike und Hannah nebeneinanderstehen, aber zugleich als zwei „getrennte“ und deutlich voneinander unterscheidbare Individuen erkennbar sind. Hannah war beim Malen sehr daran orientiert, sich und die Fachkraft möglichst realgetreu zu malen; damit wird der Charakter einer persönlichen Beziehung zwischen zwei Individuen unterstrichen. Es fällt zudem auf, dass Hannah ein wenig über dem Boden „schwebt“ – damit ist sie zum einen fast genauso groß wie die Fachkraft und zum anderen schon auf dem Weg, sich von diesem Ort und der unmittelbaren Nähe zur Erzieherin zu entfernen.

52 Aus Platzgründen wird die ausführliche dokumentarische Interpretation der Kinderzeichnung hier nicht wiedergegeben.

Fortsetzung empirisches Beispiel: Klangreisen

KiTa Kastanie, Malinterview

Hannah erläutert nun die Klangreisen, die die Erzieherin ebenfalls „immer“ mit den Kindern unternimmt.

Hannah: und da und da hat sie immer so eine Klangschale und da kann man mit einem Schläger ran- (.) schlagen? aber das=das=das der Stock darf dann nicht (hier dran), sonst geht die kaputt, weil die aus Gold ist, und so weiter?

Y: aha?

Hannah: dann (.) und dann wird und dann kann=wer unsere Augen zu machen oder auch auf, und dann leg=mer uns hin, und dann schlägt sie daran, und stellt auch=paar Sachen auf unsere Hand oder auf unsern Bauch, und dann und dann macht sie das, und dann zählt sie mit uns, was wir dann machen, (.) und dann und dann und dann machen wir eine Klangreise.

Y: und kannst du dich an eine ganz besonders schöne Klangreise erinnern.

Hannah: ja.

Y: erzähl ma, wo=s

Hannah: ↳ die war gestern. ((mit begeisterter Stimme))

Y: okay erzähl=ma?

Hannah: gestern, da ham wir eine Schneckenklangreise gemacht.

Y: okay, und und wo ist die hingegangen, die Reise?

Hannah: die Reise, ist in den Wald gegangen, und dann warn wir Schnecken; und dann ham wir auch Freunde gehabt und und dann und dann gibt es da und dann ham wir auch Freunde gemacht, und ich hab eine Nachbarin genommen, (.) die war ein Eichhörnchen, und dann ham wir zusamm- gespielt. im Wald.

Reflektierende Interpretation

In der Perspektive von Hannah ist die „Klangreise“ ein Ritual, das zum einen mit bestimmten Gegenständen verbunden ist, zum anderen mit einem ihr bekannten und verlässlichen Ablauf. In dem Fokus, den sie zunächst auf die Beschreibung der wertvollen Utensilien des Rituals legt – eine offenbar interessante Klänge erzeugende und zerbrechliche Klangschale „aus Gold“ –, spiegelt sich wider, dass sie den besonderen, festlichen Charakter der Situation wahrnimmt und schätzt. Die Fachkraft wird dabei von Hannah als Person erlebt, die den Kindern dieses Ritual „schenkt“, sie hindurchleitet und dabei die kundige Zeremonienmeisterin ist. Indem sie den Kindern etwas („Sachen“) auf die Hand oder den Bauch legt, vollzieht sie eine indirekte Berührung und lenkt

die Aufmerksamkeit der Kinder auf ihren eigenen Körper und dessen Sinneswahrnehmungen.

Die erkennbare Anerkennung der führenden Rolle der Fachkraft bedeutet zugleich, dass die Kinder sich dem Ritual und seiner Wirkung einfach hingeben können und für sein Gelingen keine Verantwortung übernehmen müssen. Innerhalb des Ablaufs des Rituals nimmt Hannah einen eigenen Handlungsspielraum wahr: So können die Kinder entscheiden, ob sie die Augen schließen oder geöffnet lassen wollen. Damit wird das Ritual der Klangreise von ihr als eines gerahmt, das die Handlungsoptionen der Kinder zwar verengt, ihnen aber zugleich Variationen und mimetische Veränderungen zugesteht.

Das Ritual der Klangreise hat dann eine geradezu magische Wirkung, denn sie führt die Kinder an andere Orte (hier den Wald, der für die Kinder der Waldgruppe ein vertrauter Ort ist) und lässt sie in andere Rollen schlüpfen (hier: Schnecken und Eichhörnchen). Die Fantasiereise in den Wald ermöglicht es den Kindern, für eine Weile zu Schnecken zu werden, also zu Tieren, die nicht nur ab und zu, sondern immer im Wald leben und dort ihr Zuhause haben. Die während der Klangreise aufgerufenen Themen, wie Freundschaft, Nachbarschaft und das gemeinsame Spielen, sind Themen der Kinder. Ihnen wird also nicht eine Geschichte über jemanden erzählt, sondern sie selbst werden in der Klangreise zu Akteur:innen der Geschichte.

Dieses „Angebot“ der Fachkraft Mareike steht im positiven Horizont von Hannah, wobei dies ganz offensichtlich zum einen mit dem ‚festlichen‘ und magischen Charakter des Rituals zusammenhängt und zum anderen mit der Möglichkeit, sich in fantastische Spielwelten zu vertiefen (vgl. die Qualitätsdimension „Sich mit Freund:innen Fantasiewelten ausdenken und eine gemeinsame Spielkultur entwickeln“).

Empirisches Beispiel: Naturklasse

KiTa Erle, KiTa-Führung

Als Kinder einer Wald-KiTa bei einer KiTa-Führung auf einen Erzieher zu sprechen kommen, der die Einrichtung verlassen hat, erzählen sie von ihren positiven Erfahrungen mit ihm.

Y2: willst du uns was zeigen?

Mina: den Igelbau. (3) den haben wir, einmal, wir machen immer Naturklasse? manchmal und da gehen wir, ham wir mal bei Jakob, das ist ein Erzieher, der ist richtig lieb. und der war dann mal hier mit uns hat der Naturklasse, der kommt erst irgendwann wieder, ich weiß nicht wann, aber er kommt, den Sommer iss=er

au gegangen irgendwie und jetze ist er nie da, weg, und jetzt is er immer noch weg. ich find=s irgendwie doof das er weg gegangen ist, weil er mit uns den Igelsbau, den gebaut. den hier.

Y2: hattest du noch andere tolle Erlebnisse mit dem Jakob oder mit einem anderen Erzieher?

Mina: ja mit Lars. der ist auch ganz nett. denn Lars hat nämlich, mit dem bauen wir ganz viel. Pfeil und Bogen? und Jakob und Lars machen auch sehr oft den Wolfspass mit.

Reflektierende Interpretation

Homolog zum Beispiel Klangreisen wird Mina dadurch, dass der Erzieher Jakob nicht mehr da ist, dessen positive Bedeutung bewusst bzw. dass sie ihn vermisst. Auch sie betont zuerst, der Erzieher sei „richtig lieb“, bzw. später bei „Lars“, der sei auch „ganz nett“. Zu den Kindern freundlich zu sein und in einer emotional warmen Beziehung zu ihnen zu stehen stellt auch hier den Kern der positiven Bewertung dar.

Vergleichbar mit dem Angebot der Klangreise wird der „Igelbau“ als besondere Aktivität hervorgehoben, die Jakob zusammen mit den Kindern durchgeführt hat. Auch bei Lars ist es das „Bauen“ (Pfeil und Bogen), das positiv hervorgehoben wird. Beide nehmen zudem den „Wolfspass“ ab (eine Art Prüfung, die den Kindern ‚Waldtauglichkeit‘ bescheinigt). In dem von Mina genutzten Begriff der „Naturklasse“ deutet sich eine von ihr positiv wahrgenommene Anerkennung der Kinder als schon fast Schulkinder an, die im Wald etwas lernen bzw. ernsthafte Arbeiten verrichten. Die beiden genannten Pädagogen werden damit zu Begleitern und Lehrern, die die Kinder dazu ermutigen, sich die ‚archaischen‘ Kompetenzen anzueignen, die zum Überleben in der Natur notwendig sind. Damit entsprechen die Pädagogen auch dem Bedürfnis der Kinder, sich mit existenziellen Themen zu beschäftigen (vgl. die Qualitätsdimension „Sich als Teil der Natur erleben, sie mit allen Sinnen erfahren und erkunden“).

Als Zwischenfazit lässt sich also festhalten, dass im positiven Horizont der Kinder freundliche Fachkräfte stehen, die ihnen interessante, an ihre eigenen Themen, Interessen und Relevanzen anknüpfende Angebote machen.

Empirisches Beispiel: Die Erzieherin holen KiTa Platane, Gruppendiskussion

Im positiven Horizont der Kinder stehen zudem Fachkräfte, die den Kindern Hilfe und Unterstützung anbieten, wenn sie selbst nicht weiterkommen.

Flo: und halt man darf auch im Wald hier im Wald auch klettern, wenn man halt (.) zusammen ist beim Klettern.

Y: ah

Flo: dann wenn keiner wenn einer nicht mehr runterkommt, dann holt halt einer die Erzieherin?

Y: okay,

Flo: und dann hilft die also.

Nuri: ähm no-

Y: ist das schon mal passiert, dass äh dass
└ ja der Roma:::n

Y: jemand nicht mehr runterkam?

Ingo: mir ist des auch schon mal passiert, ich bin ich war schon mal, ich bin schon mal geklettert, und dann und dann war ich und dann bin ich nich mehr runtergekommen, und dann war aber=en Kind da? wo ich nich mehr hin konnte? und dann war dann nur noch und dann () und dann wollt ich mich in so=ne Lücke quetschen, hab=s nicht geschafft, aber meine Beine warn so überkreuz? das ich dann mit ei=m Bein noch versucht habe so rauszuziehen, hat nicht geklappt? dann hat irgend=n Kind eine Erzieherin geholt. die Magdalena nämlich von der Gruppe (.) und dann wurde mir so geholfen, und da- dann habe ich=s alles alleine gemacht, dann hab ich mein Fuß rausgezogen, also so dann hab ich so geblieben lassen, dann hab ich, hab ich mir ein Ruck mit meim Körper gegeben, und dann bin ich so rausgekommen. die Lücke war zum Glück größer, wie ich.

Y: okay.

(13)

Flo: und

Hilde: └ ja der Roma:::::::::::::n

Flo: └ bei mir halt, da da hat mir die Maria gezeigt, wie ich auf=n Baum geklettert bin, und dann konnt=ich nicht mehr runter, da hat die Carla die äh Monika geholt?

Hilde: └ holt?

Flo: └ aber dann konnt=ich nich und dann bin ich einfach runtergefallen.

Y: oh:::

Reflektierende Interpretation

In den Ausführungen der beiden Kinder wird die Bedeutung der Fachkräfte als Sicherheitsanker, die sich im Hintergrund aufhalten, aber bei Krisen auf ‚Abruf‘ bereit sind, deutlich. Es ist wichtig, sie „holen“ zu können, wenn ein Kind (hier ganz konkret) in der Klemme steckt. Wie die Fachkräfte den Kindern dann tatsächlich helfen bzw. geholfen haben, wird nicht weiter ausgeführt. Vielmehr erzählen die Kinder aus-

führlich von den eigenen Bemühungen und der erfolgreichen Bewältigung von herausfordernden Situationen. Insbesondere in der dichten und sehr detaillierten Narration von Ingo dokumentiert sich die Orientierung daran, sich als Akteur darzustellen, der sich selbst aus der Situation zu befreien vermochte („dann habe ich=s alles alleine gemacht“). In der Metapher, sich einen „Ruck“ zu geben, kommt zum Ausdruck, dass er sich nicht nur körperlich anstrengen musste, sondern sich auch ein Herz fassen und seine Angst überwinden musste. Die Anwesenheit der Fachkraft hatte offenbar einen ermutigenden Charakter, in dem Sinne, dass sie ihm geholfen hat, sich selbst zu befreien.

Selbst die (von einem anderen Kind berichtete) Tatsache, letztlich doch „heruntergefallen“ zu sein, führt nicht dazu, dass das Auf-Bäume-Klettern in den negativen Gegenhorizont rückt. Vielmehr scheint das leicht Risikobehaftete (im Schutz der Fachkräfte, die im ‚Notfall‘ zu Hilfe gerufen werden können) sogar den Reiz des Kletterns noch zu steigern (vgl. die Qualitätsdimension „Sich frei und raumgreifend bewegen“).

Empirisches Beispiel: Lippe aufgeschlagen

KiTa Erle, Sozialraumkundung

Schließlich schätzen die Kinder solche Fachkräfte, die sich um sie kümmern, ihnen Nähe und Trost schenken, wenn sie körperliche Schmerzen oder Verletzungen haben.

Während einer Führung durch den Wald fällt Daniel von einer Mauer, schlägt sich die Lippe auf, weint und ruft nach seiner Mutter. Nachdem sich die beiden Forscher um ihn gekümmert und sich versichert haben, dass ‚nur‘ die Lippe verletzt ist, beruhigt sich das Kind wieder, und es entspintt sich folgender Dialog.

Y1: ist alles ok, oder?
 Y2: hat die Oberlippe aufge(schlagen)
 Y1: okay,
 Y2: also, das ist schon echt
 Y1: └ Daniel, ne? (3) Daniel magst du zurück
 gehen oder=oder sollen wir hierbleiben.
 Daniel: (weinerlich): zu Mama gehen.
 Y1: zu Mama? aber die ist doch jetzt äh nich da; oder?
 Daniel: doch die ist nach Hause, aber ich weiß den Weg.
 Y1: du weißt den Weg?
 Y2: └ guck mal ich hab das Buch von dir
 gefunden (.) erstmal müssen wir das mit dem Torsten
 absprechen. dann laufen wir zum Torsten, und dann
 können wir mit dem ja mal reden. vielleicht hat der
 ja ne Nummer von der Mama.
 Daniel: kann die mich jetzt abholen? die haben immer eine
 Nummer.

Reflektierende Interpretation

Hier wird deutlich, dass Daniel sich eine sorgende, tröstende Person wünscht, zu der er Vertrauen hat und bei der er sich im verletzten Zustand ‚gut aufgehoben‘ fühlen würde. Auch wenn die Forscher ihn versorgen und mit ihm kommunizieren, sind sie Fremde und können sein Bedürfnis nach einer ‚mütterlichen‘ Person, die sich ausschließlich um ihn und seinen Schmerz kümmert, nicht erfüllen. Hier dokumentiert sich besonders deutlich, dass auch vier- bis sechsjährige Kinder – deren Kernthemen um die selbsttätige Bewältigung von Herausforderungen kreisen (vgl. z.B. die Qualitätsdimension „Sich im eigenen Wissen und Können erproben und in ‚gefährlichen‘ Situationen bestehen“) – sich in belastenden oder krisenhaften Situationen Nähe, Schutz und Trost spendende Beziehungen zu ihnen zugewandten Erwachsenen wünschen.

Empirisches Beispiel: Tür zugemacht

KiTa Palme, Malinterview

In verschiedenen Situationen antworteten die Kinder auf die Frage, welche Verhaltensweisen sie an den Fachkräften nicht mögen, dass es sie stört, wenn diese schreien („die können doch leise mit uns sprechen“), meckern („die soll nicht meckern, die sagt immer (...) ich werde gleich sauer, wie eine Zitrone“) oder schimpfen („hier gefällt es mir besser, in der anderen KiTa haben die doller geschimpft. Keine Ahnung warum“). Im folgenden Beispiel erzählt ein Mädchen, wie es mit einem Ausschluss aus der Gruppe bestraft wurde.

Zoe: ich hab mich aber schonmal geärgert, (...) wo (...) die Frau Dannenberg wo der Herr Hiller, mich (...) ganz alleine ins Malzimmer gesetzt hat.
 Y: dich ganz alleine ins Malzimmer?
 Zoe: ja, da war=s Malzimmer da wo heute das Bauzimmer ist.
 Y: okay,
 Zoe: da hat er mich einmal alleine hinten gelassen und hat die Tür zugemacht.
 Y: und warum?
 Zoe: weil ich irgendwas gemacht hab. @(.)@ und dann sind zum Glück Nadja und Tim zu mir gekomm und Lars und (...) und (...) und die spielen dann (...) immer, (...) jemand jemand der was Böses zu dem jemand der uns an(schreit) dann spielen wir dem immer Streiche, stimmt=s Lars?@(.)@
 Lars: mh (1) wenn dem (...) wenn dir jemand nich mag, dann (...) ärgern wir den.
 Zoe: ja.

Reflektierende Interpretation

Zoe „ärgert“ sich darüber, dass sie von einer Erzieherin oder einem Erzieher „ganz alleine“ in ein Zimmer „gesetzt“ und aus der Gruppe exkludiert wurde. Einfach von jemandem in ein anderes Zimmer „gesetzt“ werden zu können und damit das Recht auf die Selbstbestimmung des eigenen Aufenthaltsortes zu verlieren, stellt eine massive Degradierungs-erfahrung dar. Dass im Rahmen dieser Sanktionierungs-aktion sogar die „Tür zugemacht“ wurde, hat offenbar eine besondere Relevanz, weil darin die erzwungene Vereinzelung eines Kindes und der Charakter des ‚Eingesperrt-Werdens‘ besonders deutlich wird. Im positiven Horizont stehen dann aber die Solidarisierung und Selbst-Ermächtigung der Kinder, die sich gegen denjenigen, der „böse“ zu ihnen ist, wehren, indem sie ihm „Streiche spielen“. Damit befreien sie sich aus der passiv unter der Macht der Erwachsenen leidenden Opferrolle, schließen sich als Gruppe zusammen und erarbeiten sich aktive Umgangsweisen mit Situationen, in denen sie sich der Erziehungsmacht der Fachkräfte aus-geliefert fühlen.



Zusammenfassung zur Qualitätsdimension „Sich in der Beziehung zu den Fachkräften sicher, wertgeschätzt, ermutigt und beschützt fühlen“

Kinder wünschen sich, von freundlichen und ihnen emotional zugewandten Fachkräften umgeben zu sein, die nicht schimpfen und nicht schreien, die sie nicht hetzen und Zeit für sie haben, wenn sie sich mit ihren Anliegen an sie wenden, die sie beschützen und trösten, wenn sie Unterstützung brauchen oder Kummer haben. In Krisen wünschen sie sich, dass die Fachkräfte sie dabei unterstützen, selbst wieder handlungsfähig zu werden. Kindern ist es wichtig, dass die Fachkräfte ihre Stärken sehen, sie anerkennen und loben und sich auf ihre Spielweisen einlassen können. Fachkräfte, die sich mit Freude und Hingabe interessante Projekte, Aktivitäten oder Angebote für die Kinder ausdenken und ihnen anregende Erfahrungen ermöglichen, werden von ihnen sehr geschätzt. Jemanden zu mögen und gemocht zu werden, ist das Wichtigste an Beziehungen, die von Kindern als wohltuend, sichernd und stärkend erlebt werden.



F.5.2 Qualitätsdimension

Sich in Bezug auf die eigenen Rechte und Entscheidungen respektiert fühlen

„Ich darf über mich bestimmen, meine Wünsche werden geachtet.“

Immer wieder haben Kinder in den verschiedenen an der Forschung beteiligten Einrichtungen deutlich gemacht, dass es ihnen wichtig ist, verlässliche Selbstbestimmungsmöglichkeiten zu haben und in Bezug auf ihre Rechte und Entscheidungen respektiert zu werden. So lobten sie einerseits die Möglichkeit, flexibel und verlässlich selbst entscheiden zu dürfen. Sie beschwerten sich allerdings auch darüber, wenn dies nicht der Fall war, wenn sie vielmehr das Gefühl hatten, den Entscheidungen der Erwachsenen, auch wenn sie sie nicht nachvollziehen können, ausgeliefert zu sein. Anhand der dokumentarischen Interpretation von exemplarisch ausgewählten empirischen Beispielen wird im Folgenden die Rekonstruktion dieser Dimension und ihrer typischen Orientierungsmuster – dem Prinzip der Suche nach Homologien bzw. minimalen Kontrasten folgend – nachgezeichnet.

Empirisches Beispiel: Barfußlaufen

KiTa Platane, KiTa-Führung

Bei einer KiTa-Führung, die in den Garten führt, machen die Kinder deutlich, wie gern sie sich barfuß bewegen (der Wunsch, drinnen oder draußen barfuß laufen zu dürfen, wird interessanterweise in vielen KiTas von den Kindern genannt).

Anna: könnt ihr auf mich warten, mein Schuh ist nämlich doo:f.
 Doris: ich bin noch ba::rfu::ß.
 Billi: ich au::ch
 Y1: ist nass, ne?
 Billi: ist na::ss.
 Y1: nass und kalt.
 Anna: L bei der Rutsche ist ganz eklig, da ziehst du dir aber die Schuhe an, weil sonst kannst du Ski fahren.

Reflektierende Interpretation

Im positiven Horizont der Kinder steht, selbst entscheiden zu können, wann man Schuhe anzieht und wann nicht. In der kurzen Passage bringen die Kinder zudem verschiedene – durchaus ambivalente – Gründe zur Geltung, sich für das eine oder das andere zu entscheiden. So geht es um (Un-)Bequemlichkeit („mein Schuh ist nämlich doo:f“), die sinnlich-taktile Wahrnehmung des Bodens („ist nass und kalt“) und die damit verbundenen Empfindungen („ekliges“ Gefühl) sowie die geplante Aktivität, für die es je nachdem von Vor- oder Nachteil ist, Schuhe zu tragen (ohne Schuhe hätte man z.B. zu wenig Halt auf der Rutsche, könnte aber „Ski fahren“). Die Kinder präsentieren hier ihre Kompetenz, argumentativ das Für und Wider einer Entscheidung abzuwägen.

Fortsetzung empirisches Beispiel: Barfußlaufen

KiTa Platane, KiTa-Führung

Dass die Kinder in der Forschungssituation dann die Freiheit nutzen, selbst zu entscheiden, ob sie ihre Schuhe anziehen oder nicht, wird in den folgenden Sequenzen deutlich.

Doris: meine Schuhe lass ich aber da.
 Anna: ich lass meine Schuhe auch da.
 Billi: ich auch
 Y1: ihr dürft doch sonst auch barfuß laufen hier, oder nicht?
 Billi: nee.
 Doris: nei::n.
 Anna: nö::.
 Y1: echt nicht?
 Anna: nur im Sandkasten.

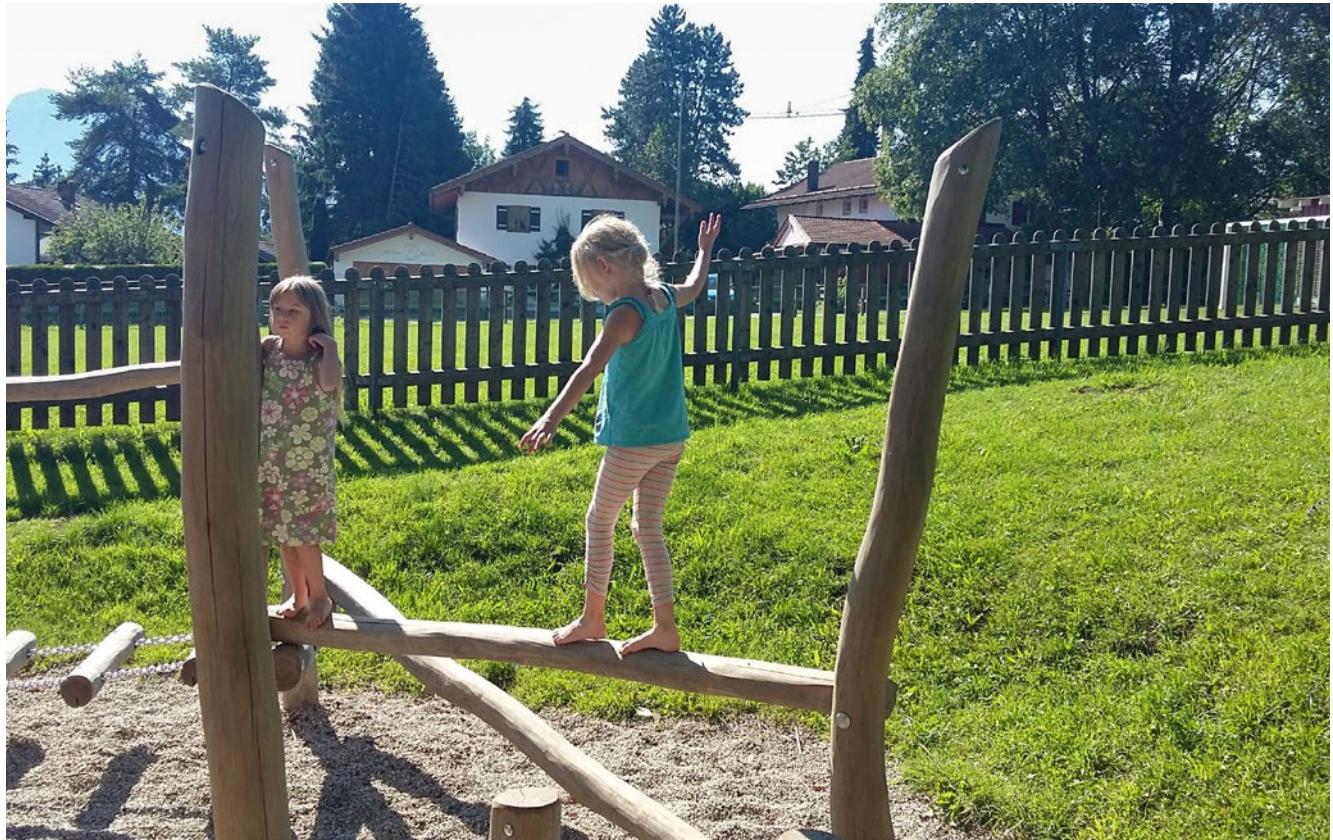


Abb. 41: Barfußlaufen auf dem Klettergerüst

Billi: sonst ist es zu gefährlich ()
Y1: hier?
Doris: **und nur ma::nchma:ll** im Sandkasten (.) fast nie.
Y1: okay.
Doris: und des zu verändern, dass man **immer** und im Winter in Sandkasten barfuß gehen darf.

Noch etwas später:

Doris: **stimmt.** keiner da? (.) doch. (.) einer ist da, wir Kinder (.) sind da.
Billi: aber keine, keine Erzieherin. (.) bist du ein Erzieher?
Y1: nee.
Billi: Juhu. Wir dürfen machen, was wir wollen.

Reflektierende Interpretation

In der Diskussion über die Regeln und die Erzieher:innen wird deutlich, dass die Kinder normalerweise nicht darüber entscheiden dürfen, ob sie draußen Schuhe anziehen oder barfuß laufen. Billi nennt zwar ein Argument, das gegen das Barfußlaufen vorgebracht wird, nämlich dass es zu gefährlich sei; dies wird aber nicht näher begründet, sodass unklar

bleibt, ob den Kindern vermittelt wurde, *warum* hier ein Gefahrenpotenzial gesehen wird.

Auf der handlungspraktischen Ebene machen die Kinder während der Zeit im Garten ausgiebig deutlich, dass sie es mögen, barfuß zu laufen, das Holz auf dem niedrigen Balken gern an den Füßen spüren und die in der Forschungssituation mögliche Entscheidung, die Schuhe beim Betreten des Gartens „dazulassen“, genießen. Doris schlägt zudem die Änderung vor, dass es sowohl im Winter als auch im Sommer erlaubt sein sollte, barfuß in den Sandkasten zu gehen. Die Sequenz wird mit dem jubelnden Ausruf von Billi konkludiert: „Wir dürfen machen, was wir wollen.“ Die Kinder reizen hier also die Vorstellung aus, dass die generational bedingte Rahmungshoheit außer Kraft gesetzt ist und sie völlig selbstbestimmt agieren können. Die Vorstellung, nicht nur in der Ausnahmesituation der Forschung (begleitet durch eine Forscherin, die das Verbot des Barfußlaufens im Garten nicht bekannt war) für sich selbst entscheiden zu dürfen, sondern ganz generell, übt ganz offensichtlich schon als imaginative Vorstellung einen großen Reiz auf die Kinder aus (vgl. dazu auch die Qualitätsdimension „Sich mit Normen und Regeln beschäftigen und das Überschreiten von Grenzen austesten“).

Empirisches Beispiel: Praktisches Frühstück

KiTa Sonnenblume, KiTa-Führung

Die Orientierung der Kinder an Selbstorganisation und Selbstbestimmung wird auch deutlich, als ein Kind die geltenden Regelungen zum Frühstück erläutert.⁵³

- Pia: und wenn man halt draußen ist, dann darf man sich aussuchen, will man jetzt hier frühstücken oder will man einfach nur spielen; aber man kann hier frühstückend danach noch spielen oder davor spielen und dann frühstückend und so.
- Y: und wie findest du das?
- Pia: eigentlich ganz praktisch, weil dann muss man drinnen nicht frühstückend, dann hat man draußen mehr Zeit und so
- Y.: hmhm, ich find das auch ganz gut, dass man sich das aussuchen kann
- Pia: |
L ob man drinnen oder draußen frühstückend will (.) also jedes Kind muss seinen raus, ähm seinen Rucksack mit ausnehmen, außer jetzt nach elf, nach elf dürfen alle, dürfen nur, dürfen alle entscheiden, will man jetzt ohne Rucksack oder mit Rucksack.

Reflektierende Interpretation

In der Sequenz wird deutlich, dass die Möglichkeit, je nach Bedürfnis *selbst entscheiden* zu können, ob man drinnen oder draußen frühstückend möchte, für die Kinder eine positive Erfahrung darstellt. Im Zentrum steht der eigene Wunsch, Spielen und Frühstückend in ihrer zeitlichen Abfolge so miteinander zu vereinbaren, dass es den eigenen Bedürfnissen entspricht: erst spielen und dann frühstückend oder umgekehrt bzw. sogar ganz auf das Frühstückend verzichten. Dass es hier keinesfalls um den Verzicht auf oder gar eine Ablehnung von Regeln geht, wird ebenfalls deutlich: Pia weiß über die einzelnen Aspekte sehr gut Bescheid, auch über das, was die Kinder beachten „müssen“. Die Beachtung von grundlegenden Regeln, so wird hier deutlich, ermöglicht den Kindern ein maximales Maß an Selbstorganisation und Selbstbestimmung innerhalb des in der KiTa etablierten Frühstücksszenarios. Die Einschätzung, dies sei „praktisch“, bestätigt, dass es sich um eine Selbstbestimmungsregel handelt, die ebenso unkompliziert wie entlastend ist.

Empirisches Beispiel: Warten und Brokkoli

KiTa Eiche, Beschwerdemauer

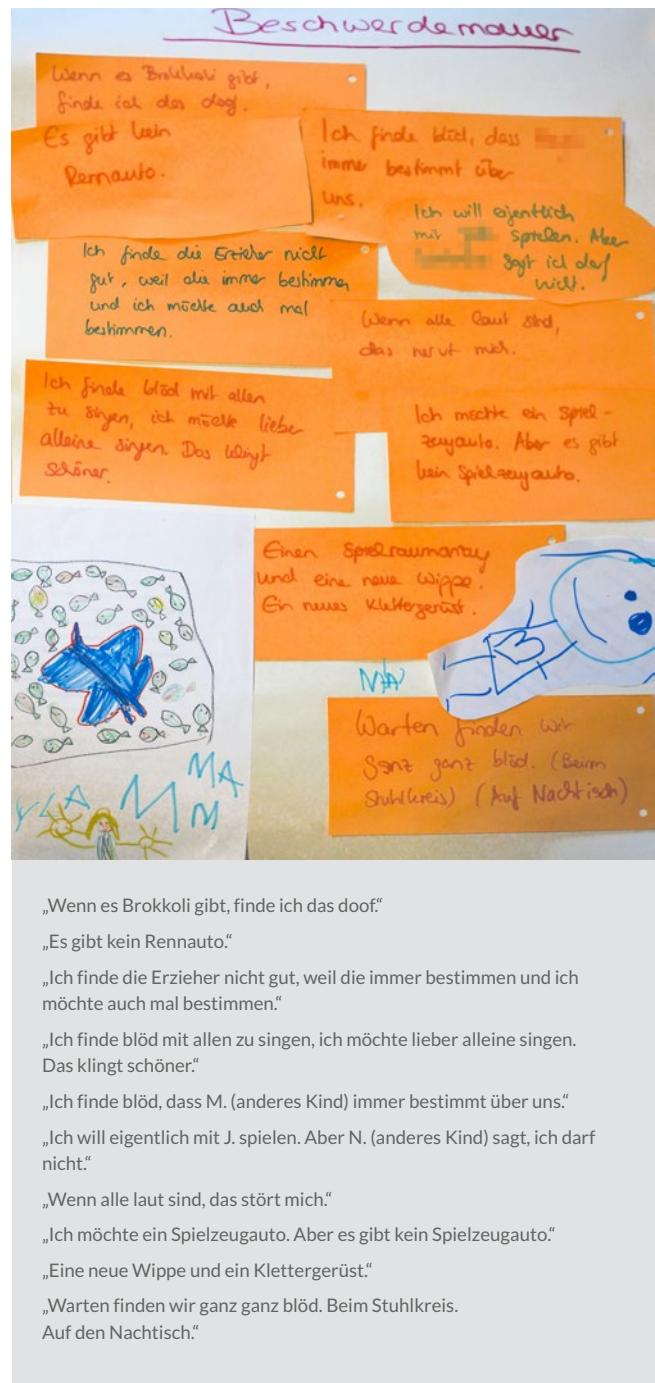


Abb. 42: Beschwerdemauer

53 Eine ausführliche dokumentarische Interpretation dieses Beispiels findet sich in Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga 2017, S. 68 f.

Reflektierende Interpretation

Auf ihrem Beschwerdeplakat beschäftigen sich die Kinder schwerpunktmäßig mit dem Thema Fremd- bzw. Selbstbestimmung und damit mit dem Spannungsfeld zwischen Autonomie des Einzelnen zum einen, der Einordnung in eine soziale Gemeinschaft zum anderen. Im negativen Horizont steht dabei das „Bestimmt“-Werden durch jemand anderen (nicht das Vorhandensein unterschiedlicher Interessen und Wünsche): „Ich finde die Erzieher nicht gut, weil die immer bestimmen und ich möchte auch mal bestimmen“; „Ich finde blöd, dass M. (anderes Kind) immer bestimmt über uns.“ In der Wiederholung von „immer“ wird deutlich, dass hier eine prinzipiell ungleiche Machtordnung abgelehnt wird: Es ist nicht generell schlecht, wenn jemand „bestimmt“, aber wenn dies damit verbunden ist, dass die anderen nie (über sich selbst) bestimmen können, dann nehmen die Kinder diese Erfahrung der eigenen umfänglichen Machtlosigkeit negativ wahr.

In eine ähnliche Richtung geht auch der Wunsch danach, selbst zu bestimmen, mit wem man spielen mag – hier geht es um freie Partnerwahl: „Ich will eigentlich mit J. spielen. Aber N. (anderes Kind) sagt, ich darf nicht.“ Der Wunsch danach, dass die eigenen Rechte und Entscheidungen respektiert werden, richtet sich also nicht nur an Erwachsene; vielmehr werden auch diesbezügliche Einschränkungen durch andere Kinder negativ wahrgenommen.

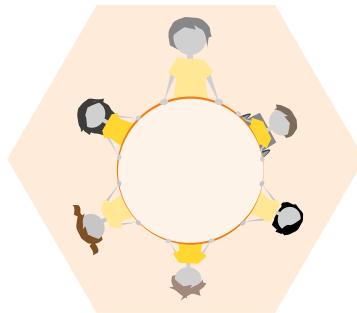
Des Weiteren möchten die Kinder etwas nicht essen, was sie nicht mögen, bzw. wünschen sich, dass ihre Vorlieben und Abneigungen in Bezug auf das Essen berücksichtigt werden: „Wenn es Brokkoli gibt, finde ich das doof.“ Auch hierbei steht es im positiven Horizont der Kinder, wenn ihre individuellen Bedürfnisse und Vorlieben respektiert werden. Hier deutet sich auch an, dass sie gerne mehr mitreden und damit auch Mitverantwortung übernehmen würden.

Schließlich finden die Kinder „Warten“, bspw. im Stuhlkreis oder auf den Nachtisch, „ganz ganz blöd“. Dies ist insofern mit der Kritik am „Brokkoli“ verknüpft, als es auch hierbei darum geht, den eigenen Bedürfnissen folgen zu können und sich nicht nur den organisatorischen Abläufen des KiTa-Alltags beugen zu müssen. Die Kinder möchten nicht darauf warten, bis die Gruppe so weit ist, sondern dem eigenen Tempo folgen und den Nachtisch holen, wenn sie mit ihrem Hauptgericht fertig sind.



Zusammenfassung zur Qualitätsdimension „Sich in Bezug auf die eigenen Rechte und Entscheidungen respektiert fühlen“

Kinder legen Wert darauf, in ihren Selbstbestimmungsrechten anerkannt und ernst genommen zu werden. Sie wollen nicht, dass prinzipiell *über* bzw. *für sie* entschieden wird, sondern wollen die Möglichkeit haben, sich gemeinsam *mit* anderen zu beratschlagen und an Entscheidungsfindungen zu beteiligen. Sie schätzen Erwachsene, die ihre Handlungs- und Deutungsmächtigkeit nicht dazu nutzen, „Bestimmer“ über die Kinder zu sein und deren Rechte zu missachten, sondern sie beschützen, wenn sie Schutz brauchen, und sie vor Ohnmachts- oder Exklusionserfahrungen bewahren. Verlässliche, transparente und begründete Regelungen geben zum einen Sicherheit, zum anderen schützen sie vor Willkür und können immer wieder von allen kritisch befragt und verändert werden. Vor allem wünschen Kinder sich entspannte Erwachsene, die sichere Ankerplätze sind, die sie auch eigene Themen finden lassen und sie möglichst wenig dabei stören, sich ins Spiel zu vertiefen und die Welt zu erkunden.



F.5.3 Qualitätsdimension

Sich durch Regeln, Rituale und Gemeinschaft miteinander verbunden und gesichert fühlen

„Wir gestalten unseren Tag gemeinsam und gehören zusammen.“

Immer wieder konnten wir im KiTa-Alltag Gelegenheiten beobachten, in denen sich die Kinder gern auf ritualisierte Gemeinschaftssituationen einließen und auf die Einhaltung bestimmter Regeln und regelmäßiger Abläufe bedacht waren. Dabei wurde von den Kindern ein gewisser Grad an variablen Ausgestaltungsmöglichkeiten des Rituals ebenso positiv wahrgenommen wie der Verzicht darauf, sie zum Vollzug bestimmter Handlungen zu zwingen.⁵⁴

Empirisches Beispiel: Geburtstagsritual

KiTa Ahorn, Teilnehmende Beobachtung

Die folgende Sequenz entstand während eines Morgenkreises, in dem der Geburtstag eines Kindes gefeiert wurde – ein Ritual, auf das sich Kinder in allen Kitas immer wieder positiv beziehen. In dieser Einrichtung ist es dabei Tradition, dass die Eltern des Geburtstagskindes diesem einen Brief schreiben, der dann in der versammelten Gemeinschaft vorgelesen wird und damit einen wichtigen Teil des Rituals bildet.

Nachdem die Erzieherin den Brief vorgelesen hat, wiederholt sie, dass das erste Wort, das Arjun gesprochen hat, Licht gewesen sei und fragt, wer ein Holzplättchen für ihn neben die Kerze legen möchte. Ein Mädchen meldet sich und legt neben die angezündete Kerze ein Holzplättchen mit der Zahl Eins darauf. Sara sagt, dass Arjun Schnecken mag und wieder legt ein Kind ein Holzplättchen, dieses Mal mit der Zahl Zwei, neben eine Kerze. Die Erzieherin wiederholt aus dem Brief, dass Arjun zwei Mal Bruder geworden sei und ein Kind legt das dritte Holzplättchen neben eine kurz zuvor angezündete Kerze. Dann wiederholt die Erzieherin, dass Arjun allein eine weite Reise gemacht habe und das vierte Holzplättchen wird



Abb. 43: Geburtstagsritual

neben eine angezündete Kerze gelegt. Die Erzieherin schließt damit, dass Arjun in ein Haus mit Garten voller Schnecken ziehe, woraufhin das fünfte Holzplättchen niedergelegt wird.

Reflektierende Interpretation

Die Kerzen stehen in einem direkten Bezug zu dem von Arjun zuerst gesprochenen Wort „Licht“; diesen stellt die pädagogische Fachkraft her. Die Kerzen symbolisieren die Gemeinschaft, aber durch den Bezug zu Arjun symbolisieren sie nun auch dessen Individualität und daher die Balance aus Gemeinschaft und Individualität. Indem die Fachkraft die von den Eltern aufgeschriebenen Besonderheiten zu Arjun und seinem bisherigen Leben vorliest und jedes Kind ein Holzplättchen mit einer (Jahres-)Zahl neben eine Kerze legt, werden die Kinder in das Ritual eingebunden. Über die Mög-

54 Zwei weitere empirische Beispiele für diese Dimension finden sich in Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga 2017, S. 39 ff.

lichkeit zur Mitgestaltung wird die Gemeinschaft gestärkt. Würde die Erzieherin selbst die Holzplättchen neben die Kerzen legen, würde sie stärker in die Rolle der Gestaltenden und (Fremd-)Bestimmenden treten, was sie aber durch das aktive Einbinden der Kinder vermeidet.

Innerhalb des von der Erzieherin vorstrukturierten Rahmens wird Raum zur Partizipation gegeben. Durch die Einbindung der Kinder erweitert sich der Kreis derer, von denen sich Arjun wertgeschätzt fühlen kann: Waren dies zunächst die Eltern und die Fachkraft, so sind dies nun auch die anderen Kinder, die am Prozess der Wahrnehmung und Wertschätzung des Geburtstagskindes partizipieren. Auch die Kinder, welche sich melden und im Anschluss die Holzplättchen hinlegen, bekommen Gelegenheit, als ‚Gebende‘ wahrgenommen zu werden. Dabei können sie selbst bestimmen, ob sie in den Mittelpunkt treten wollen, und werden von der Fachkraft nicht einfach ‚drangenommen‘.

Empirisches Beispiel: Alle guten Gaben

KiTa Fliederbusch, Teilnehmende Beobachtung⁵⁵

Auch bei dieser Beobachtung handelt es sich um ein Ritual, das von den Kindern gemeinsam mit der Fachkraft ausgeführt wird.

Das Mittagsritual einleitend, fragt die gruppenleitende Fachkraft: „Wer mag heute bestimmen, was wir beten?“ Nachdem fast alle Kinder sich gemeldet haben, zählt sie aus und endet bei Markus: „Markus darf heute ein Gebet aussuchen“. Dieser wählt: „Alle guten Gaben.“ Die Fachkraft bittet dann die Kinder, die Hände zu falten und dann beginnen alle chorisch das kurze Gebet aufzusagen. Anschließend fassen sich alle, die an einer Tischgruppe sitzen, an den Händen und wünschen sich wiederum chorisch: „Guten Appetit.“ Die Kinder am Tisch der Forscherin amüsieren sich darüber, dass sie das Gebet nicht kann und helfen so gut es geht; auch als es darum geht, sich an den Händen zu fassen, assistieren sie ihr.

Die Fachkraft setzt sich dann neben den Beistelltisch und bittet die Kinder nach und nach mit ihrem Teller zu ihr zu kommen, um ihnen den Teller zu füllen. Sie fragt bei jeder Schüssel: „Möchtest du davon?“ und: „Wieviel?“. Die Kinder sind völlig frei zu entscheiden, was und wieviel sie essen möchten, die Fachkraft hält sich präzise an die Wünsche der Kinder. Vom Salat dürfen sie sich selbst nehmen (oder nicht). Jeder, der:die einen gefüllten Teller hat, beginnt mit dem Essen. Die Fachkräfte essen selbst mit. Wollen die Kinder mehr von etwas essen, stehen sie auf, gehen mit ihren Tellern zu den Schüsseln und bedienen sich selbst.

Während des Essens finden in jeder Tischgruppe, manchmal auch über diese hinweg, Gespräche statt. Die Fachkräfte stellen selbst Fragen und lassen sich von den Kindern in Gespräche verwickeln – es ist lebhaft, aber doch ruhig, keiner muss laut sein, um gehört zu werden. Die Kinder am Tisch der Forscherin wollen wissen, was sie am liebsten isst und erklären, dass auch ein Kind am Tisch noch nicht so lange da ist und sich daher mit den Regeln auch noch nicht so gut auskennt wie die Forscherin.

Reflektierende Interpretation

Das Mittagessen wird hier als eine Erfahrung von Zusammengehörigkeit und Gemeinschaft gerahmt. Durch das Gebet, das zu Beginn chorisch gesprochen wird, und das Sich-die-Hände-Reichen wird das „Wir“ auf einer nicht-hierarchisierenden Ebene betont: Die Fachkraft beteiligt sich in den Kreis der Kinder eingereiht an dem Ritual.

Es ist den Kindern offenbar wichtig, dass sowohl das neue Kind als auch die Forscherin den Ablauf nach- und mitvollziehen können und damit selbstverständlich an der Gruppe teilhaben können. Was das Essen selbst angeht, werden den Kindern – wiederum klar geregelt – maximale Selbstbestimmungsmöglichkeiten eingeräumt: Sie können entscheiden, ob sie etwas essen, was und wie viel. Sie können sich jederzeit Nachschub holen und dosieren dabei ganz offenbar so sicher, dass am Ende auf kaum einem Teller etwas liegen bleibt.

Dadurch, dass die Fachkraft die Kinder zu Beginn der Mahlzeit bedient und diese danach fragt, was und wie viel sie essen möchten, wird der Ausdruck des persönlichen Respekts gegenüber den individuellen Bedürfnissen und Wünschen der Kinder performativ unterstrichen.

Die Kinder nutzen das Setting der Mittagessenssituation dazu, sich untereinander und auch mit den Erwachsenen angeregt zu unterhalten. Sie können darauf vertrauen, dass die pädagogische Fachkraft sich an ihre Wünsche bezüglich des Essens hält, und sie können als Expert:innen die Forscherin in die Regeln und Rituale des Mittagessens einführen.

55 Dieses Beispiel findet sich auch in der Studie „Kita-Qualität aus Kindersicht“ (Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga 2017) sowie besonders ausführlich dokumentarisch interpretiert in einem Beitrag zu Essenssituationen in der KiTa (Nentwig-Gesemann, Walther & Munk 2020).

Empirisches Beispiel: Singen müssen

KiTa Sonnenblume, Gruppendiskussion

In einer Gruppendiskussion bringen zwei Kinder zum Ausdruck, dass es ein sehr entscheidendes Qualitätsmerkmal darstellt, ob und in welcher Form sie sich freiwillig an einem Ritual beteiligen können.

- Theo: mir gefällt nich so gut, dass wir Lie- (.) Lieder singen.
und mir gefällt nich so gut, (.) dass (2) dass wir nich
rumturnen dürfen und man mitsingen muss.
- Y: @(.)@ muss man mitsingen?
- Michel: ja,
- Theo: ja man muss.
- Y: und wenn ihr nicht mitsingt?
- Sophie: dann (.) des=des merken die dann meistens nich,
wenn wir wenn wir so viele Kinder sind, aber zum
Beispiel im Morgenkreis, wo wir in den eigenen
Gruppen sind, dann merken die das ganz gut und
dann sagen die, wir müssen mitsingen.
- Y: okay?
- Theo: und (.) ich find doof, dass wir dann mitsingen müssen
und wenn wir nicht mitsingen dann schimpfen die mit
uns.



Zusammenfassung zur Qualitätsdimension „Sich durch Regeln, Rituale und Gemeinschaft miteinander verbunden und gesichert fühlen“

Kinder mögen einen vorhersehbaren, rhythmisierten Tagesablauf, wiederkehrende, gemeinschaftsbildende und sichernde Rituale sowie transparente und für sie nachvollziehbare Regeln – hier erleben sie Gemeinschaft, soziale Zugehörigkeit und Zusammenhalt. Sie schätzen es, wenn die Fachkräfte sich Mühe geben, die alltäglichen Abläufe des KiTa-Alltags interessant, unterhaltsam und abwechslungsreich zu gestalten. Sie nehmen dann gerne an ritualisierten Essenssituationen, Kreisgesprächen mit wiederkehrenden Spielen und Liedern, Versammlungen und anderen Gruppenaktivitäten teil, wenn sie aktiv an deren Ausgestaltung und auch Veränderung mitwirken können, wenn sie sich individuell mit ihren besonderen Themen und Ideen einbringen können und wenn die Art und Weise des Sich-Beteiligens auf Freiwilligkeit beruht.

Reflektierende Interpretation

In seiner Proposition bringt Theo zum Ausdruck, dass er sowohl die Einschränkung seiner Bewegungsfreiheit als auch das „Lieder singen“ im Morgenkreis negativ wahrnimmt. Er spezifiziert dann, dass ihm der Zwang, sich mitsingend und nicht nur zuhörend an dieser Aktivität zu beteiligen, nicht gefällt. In der Elaboration von Sophie und Michel bestätigt sich dann, dass es sich um eine geteilte Erfahrung der Kinder handelt, Sanktionen („schimpfen“) zu erleben, wenn sie nicht mitsingen. Während es in Situationen mit vielen Kindern (z.B. der wöchentlichen KiTa-Versammlung) meistens gelingt, dass der Regelbruch unentdeckt bleibt, haben die Kinder den Eindruck, sich in ihren Gruppen dem wachsamen Blick der Fachkräfte nicht entziehen zu können. Hier wird deutlich, dass in der Erfahrung der Kinder nicht mehr das gemeinschaftsstiftende und sichernde Ritual des Singens im Vordergrund steht, sondern das möglichst unbemerkt bleibende und nicht sanktionierte Brechen einer von den Fachkräften aufgestellten Regel. Wenn im Rahmen von Ritualen also die ‚Machtfrage‘ gestellt wird, kippt deren sozial sichernder Charakter, und das Ritual wird zu einem Instrument der Herrschaft und der Normierung.



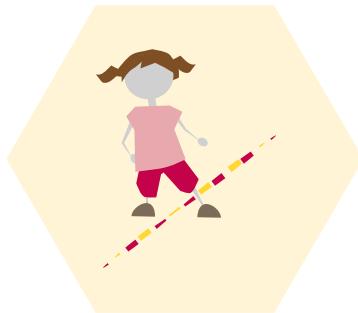
F.6 Qualitätsbereich

Praktiken der Non-Konformität und des spielerischen Umgangs mit ‚Normalität‘

**Kinder wollen Regeln und Grenzen in Frage stellen, von humorvollen
Menschen umgeben sein und Ausnahmen von der Regel erleben**

Dieser Qualitätsbereich fasst von Kindern fokussierte Erfahrungen, Praktiken und Relevanzen zusammen, in denen sich ihr Wunsch nach Sicherheit und Verlässlichkeit in Form von transparenten, berechenbaren Regeln und Praxisabläufen dokumentiert. Zugleich ist es ihnen ein Bedürfnis, diese Regeln zu hinterfragen, über sie zu verhandeln, sie mitgestalten und verändern zu können. Dadurch fühlen sich Kinder der Organisation und den Erwachsenen gegenüber nicht ohnmächtig, sondern an der Ausgestaltung eines ‚geregelteren‘ Zusammenlebens beteiligt. Gekennzeichnet ist dieser Qualitätsbereich also durch ein grundlegendes Spannungsverhältnis zwischen Fremd- und Selbstbestimmung, das im Alltag zwischen Fachkräften und Kindern immer wieder auszubalancieren ist.

Kinder lieben Ausnahmen, d.h. die zeitweilige Suspendierung von Regeln, weil sie so erfahren, dass ihren aktuellen Bedürfnissen und dem Erleben und Auskosten intensiver, glücklicher Erfahrungsmomente größere Bedeutung beigemessen wird als ausnahmsloser Regelbefolgung. Auch durch die reflexive oder handlungspraktische Beschäftigung mit der Möglichkeit, Regeln und Normen zu brechen bzw. ihre Grenzen auszutesten, setzen Kinder sich mit dem Möglichkeitsraum zwischen Fremd- und Selbstbestimmung auseinander. Praktiken des Spielens mit Regeln (und die Resonanz, die sie darauf erfahren) ermöglichen es Kindern erst, den (Un-)Sinn von Regeln zu erfahren und sie sich mimetisch zu eignen zu machen. Humor stellt für Kinder ein wichtiges Mittel dar, die Grundspannung zwischen Bedürfnis(-befriedigung) und Norm(-konformität) zu bearbeiten bzw. zu reduzieren. Kinder schätzen es außerordentlich, wenn auch Erwachsene Humor zeigen, über sich selbst und komische Situationen lachen können. Über das verbindende Sich-Verstehen im gemeinsamen Lachen und Sich-Amüsieren entsteht ebenso eine starke soziale Verbundenheit wie über das geteilte lustvolle Erleben von Ausnahmen.



F.6.1 Qualitätsdimension

Sich mit Normen und Regeln beschäftigen und das Überschreiten von Grenzen austesten

„Wir tun nicht immer, was die Erwachsenen von uns wollen.“

Während der Forschungsaufenthalte im Feld wurde immer wieder deutlich, wie intensiv sich die Kinder mit den Regeln, Ritualen, Verhaltens- und Rollenerwartungen in ihrer KiTa beschäftigen. Vor allem im Rahmen von KiTa-Führungen war es ihnen wichtig, sich als Kenner:innen bzw. Expert:innen für das geltende Regelwerk zu zeigen. Sich gut mit Regeln auszukennen vermittelt Sicherheit und stärkt das Kompetenzerleben der Kinder, und zwar auch im Hinblick auf das – damit kalkulierbare – Risiko, das mit dem Brechen von Regeln und dem Überschreiten von Grenzen verbunden ist.

Empirisches Beispiel: Rüberklettern

KiTa Fichte, KiTa-Führung

Y: ah, ich würde ja schon gerne wissen, was ihr so überlegt in der Jungsecke
 Lenni: wir haben mal überlegt raus zu klettern;
 Y: oh und hat das schonmal jemand gemacht?

Lenni: nein
 Alex: L nee
 Philipp: Emil, Emil, der ist übern Zaun geklettert und hat ist dann bis zum Alex gelaufen.
 Y: bis zum Alex? Ganz alleine?
 Lenni: nein.
 Philipp: doch.
 Lenni: nein.
 Philipp: doch.
 Lenni: woher weißt du das?
 Philipp: woher willst du das wissen?
 Alex: zum Ahornplatz.
 Y: und (.)
 Lenni: nein, nicht zum Ahornplatz, zum (.) das stimmt jetzt wirklich nich.
 Alex: zum Alex?
 Y: und was ist da passiert? ist da was passiert?
 Alex: L die Polizei
 Philipp: dann ist die Polizei gekommen, dann hat, durfte, dann ist E- is
 Lenni: und da hat Mischa
 Philipp: L und dann hat Emil, dann hat Emil Ärger gekriegt und die Kita.
 (...)
 Lenni: meine Schuhe sind nicht so gut zum Klettern;
 Max: meine schon.
 Lenni: also man könnte schon rüber klettern, aber machen wir nicht.

Abb. 44: Rausklettern



Reflektierende Interpretation

In der „Jungsecke“ entfernen sich die Kinder so weit wie möglich aus dem Sichtfeld der Erwachsenen. Die Imagination des (nicht erlaubten) Übertrittens einer Grenze ist mit einer

besonderen Faszination verbunden. Wenn Lenni in seiner Proposition sagt, sie hätten „mal überlegt rauszuklettern“, verdeutlicht dies den positiven Horizont, in dem der Mut steht, sich (unerlaubt) aus der geschützten KiTa herauszugeben und die Außenwelt zu erkunden.

Am Beispiel von Emil, der schon einmal über den Zaun geklettert und die weite Strecke durch die gesamte Stadt bis zum Alexanderplatz gelaufen sei, elaborieren und diskutieren die Kinder verschiedene Fragen, die sowohl mit Selbstbestimmung als auch mit dem Eingehen eines Risikos zu tun haben. In diesem Reflektieren über das Für und Wider einer solchen Grenzüberschreitung dokumentiert sich, dass die Kinder Verantwortung übernehmen und ihr Handeln nicht nur an den Ge- und Verboten der Erwachsenen ausrichten, sondern selbst nach Gründen und Begründungen suchen. Sie wollen also zum einen Eroberer und Abenteurer sein, sie lieben das kalkulierte Risiko, das ein bisschen riskante Spiel, das Gefährliche und Unheimliche. Zum anderen entwerfen sie Gründe, die dagegen sprechen, sich der Mutprobe des Herauskletterns zu stellen und das damit verbundene Risiko in Kauf zu nehmen. Dabei wird auch deutlich, dass sie nicht nur Konsequenzen für sich selbst, sondern auch für die Einrichtung bedenken, mit der sie sich ganz offenbar identifizieren.

In seiner Konklusion nimmt Lenni nochmals Bezug auf das „Rüberklettern“. Hier wird deutlich, dass es als selbstbestimmte Entscheidung gerahmt wird, *nicht* auf die andere Seite zu klettern („man könnte schon rüber klettern, aber machen wir nicht“). Um bewusst die Entscheidung zu treffen, etwas Verbotenes *nicht* zu tun, ist es notwendig, über das Überschreiten einer Norm bzw. Regel nachdenken und reflektieren zu können. Das Risiko negativer Konsequenzen wird in diesem Fall von den Kindern also nicht in Kauf genommen. Sie deuten das Verbot, die Einrichtung zu verlassen, vielmehr als ein selbstbestimmtes Wollen.

Empirisches Beispiel: Das darf man nicht KiTa Fichte, KiTa-Führung

Auch während einer weiteren KiTa-Führung in der KiTa Fichte erzählen drei Mädchen von einem Vorfall, bei dem ein anderes Mädchen über den Zaun, der den Garten der KiTa begrenzt, geklettert sei.

Fiona: oh::: (.) und Lea hat Helena mal angestiftet, dass sie über den Zaun klettern.
 Lea: eh=eh ((verneinend)) ich hab vielleicht gesagt.
 Fiona: ja::: aber dann du hast gesagt, sie soll vielleicht über=n Zaun klettern.



Abb. 45: Über den Zaun klettern

Lea: nei::n hab ich ni:cht.
 Fiona: ich hab doch vielleicht gesagt; und dann is Helena über=n Zaun geklettert und hat da=n Vogelei genomm aus=m Nest.
 ((Alle sprechen durcheinander))
 Fiona: ja aber des darf man nich.
 Edina: das darf man eigentlich nich.

Reflektierende Interpretation

Ebenso wie die Jungen verhandeln auch die Mädchen das Verbot, über den Zaun zu klettern. Diese Geschichte scheint besonders relevant zu sein, weil hier zwei verbotene Dinge getan wurden: ein Verstoß gegen die Regeln der Erwachsenen und ein zerstörerischer Eingriff in die Natur. Am Ende versichern die Mädchen homolog zu den Jungen auf einer expliziten Ebene, dass sie wissen, dass es sich dabei um einen Regelverstoß handelt. Auch in diesem Beispiel dokumentiert sich die Faszination, die das (imaginerte) Übertreten von Grenzen bzw. Verletzen von Regeln, die man „eigentlich“ kennt, ausüben. Dabei markieren die Kinder sich selbst als diejenigen, die die Regeln der KiTa kennen und einhalten. Auch Lea möchte keinesfalls als diejenige gelten, die den Regelverstoß zu verantworten hat. Die Geschichte ermöglicht es den Kindern also, sich mit dem Überschreiten von Grenzen zu beschäftigen, ohne selbst etwas Verbotenes zu tun.



Abb. 46: Gnocchi mit Würfelbild Vier

Empirisches Beispiel: Mittagessen⁵⁶

KiTa Birke, Teilnehmende Beobachtung

Beobachtungsprotokoll Teil 1

Es gilt in dieser Gruppe die – zu Beginn des Essens von der Fachkraft nochmals explizierte – Regel, dass beim Mittagessen nicht gesprochen wird. Während die Fachkraft an einem anderen Tisch verweilt, ordnet Sonja auf ihrem Teller sechs Gnocchi mit der Hand symmetrisch wie auf einem Würfel an. Sie zählt die Gnocchi auf ihrem Teller und zeigt ihrem Sitznachbarn Luca mit den Fingern eine Sechs, indem sie an einer Hand fünf Finger ausstreckt und an der anderen den Daumen. Dieser ordnet seine fünf Gnocchi mit dem Löffel ebenfalls wie auf einem Würfel, zählt sie, zeigt ihr eine Fünf und lächelt. Valeria ordnet ihre Gnocchi in einem Kreis, zählt die Stückzahl auf ihrem Teller und flüstert: „Alle fünf hab ich gemacht.“ Luca isst das Gnocco in der Mitte auf und zeigt eine Vier mit seinen Fingern. Daraufhin flüstert Valeria: „Ich kann auch eine Vier machen.“ Sie lädt sich ein Gnocco auf und verschiebt die anderen wieder so, dass die Abstände gleichmäßig sind. Nach einem weiteren gegessenen Gnocco sagt sie leise: „Jetzt iss=es ne Drei.“ Luca sagt zum Forscher: „Jetzt hab ich auch ne Vier.“

Reflektierende Interpretation

Trotz der kurz zuvor in Geltung gebrachten Regel, dass beim Essen nicht gesprochen werden soll, entwickeln die Kinder in dieser Situation einen kreativen Weg, dennoch miteinander zu kommunizieren. Sonja beginnt (Proposition): Sie legt mit den Gnocchi eine geometrische Figur, zählt sie und zeigt den anderen die Zahl mit den Fingern. Die anderen Kinder machen mit und flüstern sich die Ergebnisse zu, die sich aufgrund von Subtraktion durch das Aufessen ergeben (Elaboration). Die Kinder finden – indem sie sich körpersprachlich verständigen bzw. flüstern – einen Weg, wie sie einerseits in eine intensive Interaktion miteinander eintreten und ein eigenes Thema verfolgen können (Zählen und Rechnen mit Gnocchi) und sich andererseits zumindest insoweit an die von der Fachkraft explizierten Regeln des Essens halten, als sie nicht ermahnt bzw. zur Regeleinhaltung aufgefordert werden.

Auf einer impliziten Ebene wird deutlich, dass die Kinder sich hier damit auseinandersetzen, dass die Regeln des Essens von der Fachkraft festgesetzt wurden (im Sinne einer Fremdrahmung)⁵⁷. Die Kinder lassen sich *nicht* darauf ein, dass das Mittagessen ausschließlich als ein funktioneller Akt ausgestaltet werden soll, in dem es allein um die möglichst leise Nahrungsaufnahme geht. Vielmehr steht es für sie in einem positiven Horizont, das Essen als eine soziale und kommunikative Situation auszustalten, in der sie spielerisch ein eigenes Thema verfolgen können. Sie „spielen“ dabei nicht einfach mit dem Essen, sondern rechnen mit den Gnocchi und teilen ihr Wissen non-verbal wie auch verbal mit den anderen Kindern. Zugleich fügen sie sich dem Rahmen, der vorgegeben ist, und verhalten sich erwartungsgemäß im Sinne der Fachkraft, indem sie tatsächlich essen.

Fortsetzung empirisches Beispiel: Mittagessen

KiTa Birke, Teilnehmende Beobachtung

Beobachtungsprotokoll Teil 2

Sonja befördert ein Gnocco und etwas Beilage in den Mund, öffnet ihn, ohne zu kauen oder zu schlucken, und wendet sich Luca zu. Dieser schaut in Sonjas Mund und lacht, während Valeria den Mund verzieht. Sonja strahlt über das ganze Gesicht. Dann zeigt Luca allen am Tisch, was er im Mund hat, indem er diesen öffnet. Er nimmt noch einen Schluck Wasser, vermischt diesen mit der Nahrung in seinem Mund und lässt die anderen wiederum am Ergebnis teilhaben, indem er seinen Mund öffnet. Sonja kaut lachend weiter.

56 Eine ausführliche dokumentarische Interpretation dieses Beispiels findet sich in Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk 2020b. Vgl. dazu auch Nentwig-Gesemann, Walther & Munk 2020.

57 Zu diesem Aspekt siehe ausführlich: Nentwig-Gesemann, Walther und Munk 2020.

Reflektierende Interpretation

Die Kinder entwickeln nun eine spielerische Bezugnahme aufeinander, welche einer auf Funktionalität, „gute“ Manieren und Regelkonformität ausgerichteten Ausgestaltung des Essens deutlicher widerspricht als das Zählen, Subtrahieren und Anordnen der Gnocchi zuvor. Sie zeigen sich gegenseitig das (un-)gekaute Essen in ihrem Mund und amüsieren sich darüber bzw. geben, wie Valeria, ihrem Ekel Ausdruck. Das „unmanierliche“ Öffnen des Mundes und das Zur-Schau-Stellen der sich dort befindenden Nahrung stehen im Kontrast zu der auf Ruhe und Ordnung ausgerichteten Gestaltung des Essens durch die Fachkraft. Die Kinder verhalten sich einerseits erwartungsgemäß, indem sie (mit Freude) essen, andererseits bringen sie zum Ausdruck, dass eine *nur* auf Funktionalität ausgerichtete Nahrungsaufnahme nicht ihren vielfältigen Bedürfnissen entspricht. Sie wollen miteinander kommunizieren und nutzen dafür, da ihnen das Sprechen untersagt ist, vor allem non-verbale Praktiken. In ihrem Tun ist auch eine Orientierung am sinnlich Erfahrbaren und Lustvollen des Essens erkennbar.



Zusammenfassung zur Qualitätsdimension „Sich mit Normen und Regeln beschäftigen und das Überschreiten von Grenzen austesten“

Kinder interessieren sich für „geltende“ Regeln und Normen, für Ge- und Verbote und deren Sinn. Normen, Regeln und Grenzen, die ihr Verhalten rahmen und disziplinieren, kritisch zu hinterfragen, über sie zu verhandeln, sie real oder imaginär zu übertreten, übt auf Kinder einen ebenso großen Reiz aus wie sich selbstbestimmt an Normen, Regeln und Grenzen zu halten, ihren Sinn und Zweck „vernünftig“ zu finden und andere an deren Einhaltung zu erinnern. Nicht regelkonformes bzw. nicht erwartungsgemäßes Verhalten stellt für Kinder Reiz und Wagnis zugleich dar. Es fasziniert sie, sich ab und zu auch gegen die Übermacht der Ordnungen und Regeln der Erwachsenen „verbünden“ zu können.



F.6.2 Qualitätsdimension

Ausnahmen von der Regel erfahren

„Einmal durften wir das.“

Eine weitere Möglichkeit, sich mit Regeln und deren Gelung auseinanderzusetzen, bietet sich den Kindern, wenn üblicherweise geltende Regeln von den Fachkräften einmal außer Kraft gesetzt werden. Von solchen Situationen berichteten die Kinder während der Forschungsaufenthalte immer wieder begeistert. Dabei kann es sich um wiederkehrende, institutionalisierte Ausnahmen handeln, wie Feste, Geburtstagsfeiern oder die Kindergartenfahrt, aber auch spontane, von Fachkräften und Kindern gemeinsam aus der Situation heraus entschiedene ‚außergewöhnliche‘ Abweichungen vom Alltag. Solche Ausnahmen – die trotz der Suspendierung einer Regel bzw. eines üblichen Ablaufs in einem grundlegend ‚geregelten‘ und damit sicheren Rahmen stattfinden – sind aus der Perspektive der Kinder besonders glückliche Momente. Sie machen dabei die Erfahrung, dass dem Erleben besonderer Momente Priorität gegenüber der Omnipräsenz alltäglicher Regeln eingeräumt wird.⁵⁸

Empirisches Beispiel: Zuckertütenfest und Fasching

KiTa Fichte, KiTa-Führung

Während einer KiTa-Führung erzählen die Kinder vom „Zuckertütenfest“ und vom „Fasching“.

Philipp: ich ähm Zuckertütenfest, ähm (3) beim Kinderladen, äh bei Zuckertütenfest da sind die Großen dabei, die Kleinen und die Großen kriegen ne große, ungefähr so groß und die Kleinen so ne kleine.

Y: aha

Lenni: wo nur (Lutscher) drinne ist.

Philipp: ja und die Großen so Vorschulsachen.

Y: aha,
 Philipp: und bei, und bei (4) und dabei und in den Zuckertüten ist meistens was mit Zucker und meistens was für die Schule.
 Y: okay super.
 Philipp: L und meistens was zum Spielen.
 Alex: und beim Fasching da verkleiden wir uns zum, zum Räuber, zum Drachen.
 Max: oder zum Ninja.
 Alex: zum Ninja::
 Y: okay,
 Lenni: oder zum Außerirdischen.
 Philipp: oder zu Harry Potter.
 Lenni: oder zum Außerirdischen.
 Y: und spielt ihr dann auch was Besonderes, beim Fasching?
 Alex: ja, wir spielen (.) wir spielen Ausrauben,
 Y: aha, also Räuber natürlich.
 Alex: also ich, also ich,
 Max: oder wie Räuber Rotzenklotz hat sich (.)
 Philipp: Räuber Hotzenplotz und nicht Räuber Hotzenplotz, äh Klotz
 Max: hast du dich mal verkleidet?
 Alex: ja ich war der Räuber Hotzenklotz, rotz, rotz ()

Reflektierende Interpretation

In der Proposition nennen die Kinder ein Fest, das für sie eine besondere Relevanz hat: Das Zuckertütenfest kennzeichnet zum einen, dass die Kinder ausnahmsweise (mehr) Süßigkeiten und Geschenke überreicht bekommen, und zum anderen, dass es ihren Übergang von der KiTa zur Schule, vom Kindergarten- zum Schulkind, markiert. Implizit schät-

⁵⁸ Vier weitere empirische Beispiele für diese Dimension finden sich in Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga 2017, S. 77 ff.

zen die Kinder an dem Fest also, dass ihr Aufbruch in etwas Neues gefeiert wird.

In der Elaboration wird dann die Relevanz deutlich, die es hat, dass *alle* Kinder am „Zuckertütenfest“ teilnehmen können – nicht nur die „Großen“, die in die Schule verabschiedet werden, sondern auch die „Kleinen“ bekommen eine „kleine“ Zuckertüte und damit einen ‚Vorgeschmack‘ auf ihre Einschulung. Die Differenzierung zwischen den „Großen“ und den „Kleinen“ ist offensichtlich wichtig: Während die „Kleinen“ nur „Lutscher“ bekommen, werden die „Großen“ mit Spiel- und Schulsachen beschenkt und damit als Kinder adressiert, die zwar noch spielen, aber auch schon für die Schule ‚arbeiten‘. Damit erfahren die „Größeren“ in diesem Abschiedsritual eine besondere Wertschätzung. In der Relevanz, die dieses Übergangsfest in der Perspektive der Kinder hat, dokumentiert sich zum einen der elementare Wunsch, zu wachsen und größer zu werden, zum anderen aber auch, wie zentral es für sie ist, sich mit der (eigenen) Identität und Gruppenzugehörigkeit zu beschäftigen. Erst die Differenzierung in die „Kleinen“ und die „Großen“ ermöglicht die Selbstvergewisserung, schon ein „großes“ Schulkind sein zu können.

Im Sinne eines homologen Musters wird in der Fortführung der Elaboration dann „Fasching“ als ein weiteres Fest genannt, das ebenfalls durch eine zeitweilige Suspendierung von Alltagsregeln gekennzeichnet ist: Hier können besondere, fantastische und spektakuläre Verkleidungen angelegt und damit einmal für einen Tag unterschiedliche Rollen angenommen werden („Räuber“, „Drachen“, „Ninja“, „Außerirdischer“, „Harry Potter“, „Räuber Hotzenplotz“). Das Fest ermöglicht also einen spielerischen ‚Ausbruch‘ aus realen Rollen und Regeln des Alltags und ein Eintauchen in imaginäre Welten. Die Kinder möchten sich vor allem als starke Held:innen verkleiden, die besondere Fähigkeiten besitzen und/oder so mutig sind, Normen zu übertreten. Wenn sie in diese Rollen schlüpfen, können die Kinder sich selbst als stark, mutig und unverwundbar erleben.

In der Konklusion, in der Alex ausführt, dass sie auch „Ausräuben“ spielen, wird dann nochmals deutlich, dass das Spiel mit dem Verstoß gegen die Regeln und Normen des Common Sense einen zentralen Reiz beim Faschingfeiern darstellt: Die Kinder können in einem extra dafür vorgesehenen, legitimierenden Rahmen und damit ohne die Gefahr, dafür Sanktionen erleiden zu müssen, gegen Ge- und Verbote verstößen (vgl. die Qualitätsdimension „Sich mit Normen und Regeln beschäftigen und das Überschreiten von Grenzen austesten“). Beide Feste, das Zuckertütenfest und der Fasching, erleben die Kinder offenbar als verlässliche, gut etablierte, ‚geregelte‘ Ausnahmen von den Regeln und Abläufen des Alltags.

Fallinterne Komparation: Kinderladenfahrt

KiTa Fichte, KiTa-Führung

Ebenfalls im Rahmen der KiTa-Führung erzählen die vier Jungen dem Forscher von einer Kinderladenfahrt, wobei sich der positive Horizont, dass Ausnahmen von der Regel möglich sind, bestätigt.

Lenni: also äh, bei der Kinderladenfahrt, fahren wir immer, immer weg
 Y: okay, wohin?
 Alex: zu Jerowsee
 Lenni: ja. und da und da machen wir immer Sachen
 Y: was kann man, was denn so?
 Alex: baden
 Lenni: ja und? Und wir machen da ähm und wir
 Max: wir gehn
 Alex: ↳ und Wanderung und Nachtwanderung
 Lenni: und wir machen und wir ärgern die anderen (Bungalo)
 Alex: die Mädchen
 Max: die Mädchen
 Philipp: ich kann zum Beispiel, wir machen Knoten in die Schlafanzüge
 Alex: ↳ leise, leise Philipp
 Philipp: ey Jenny (Erzieherin) ist da.
 Lenni: Jenny? **Spion Spion**
 Alex: **Spion Spion**
 Jenny: wieso, was muss ich nich spionieren? ich hab nur was von Knoten in Schlafanzüge gehört?
 Y: @(2)@
 Alex: mh (.) mh (verneinend)
 Philipp: nö nix=nix, nix=nix, nix=nix
 Alex: machen wir gar=nicht.
 Jenny: macht ihr gar nicht? () aber ich kenne auch ganz viele Tricks Jungs.
 Alex: ja, ja, da musst du uns erstmal () (.) ((unverständliches Durcheinander))

Reflektierende Interpretation

In der Anschlussproposition wird die Kinderladenfahrt als etwas Besonderes gerahmt, das die Kinder zugleich als etwas verlässlich Wiederkehrendes wahrnehmen („immer“). Der Ortswechsel (an einen See) ermöglicht völlig andere Aktivitäten und damit auch Erfahrungen als im normalen KiTa-Alltag.

In ihrer Elaboration zählen die Jungen neben dem Baden vor allem die „Nachtwanderung“ und das Verknoten von Schlafanzügen bzw. das „Ärgern“ der Mädchen auf. Im positiven Horizont stehen hier also zum einen Aktivitäten, die im KiTa-Alltag nicht möglich sind und somit eine außerge-

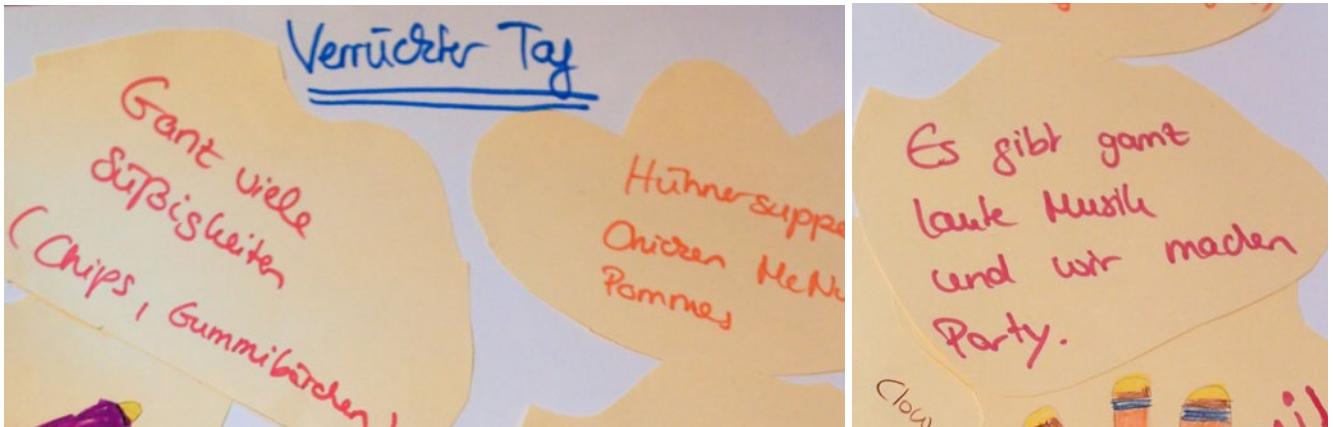


Abb. 47a und 47b: Essen, laute Musik und Party

wöhnliche Aktivität darstellen. Zum anderen ist offenbar der Normbruch bzw. das Spiel mit sozialen Regeln reizvoll und an einem Ort außerhalb eher möglich als in der KiTa selbst. In dem Reiz, sich selbst als mutig und listig zu präsentieren und „Mädchen zu ärgern“, dokumentiert sich zudem die besondere Relevanz einer Beschäftigung mit der eigenen und anderen Geschlechtsidentitäten und -rollen (vgl. die Qualitätsdimension „Sich mit dem Körper, Körperpraktiken und Geschlechtsrollenidentitäten beschäftigen“). Auch die Relevanz der Klärung von Gruppenzugehörigkeit (hier: Jungen und Mädchen) dokumentiert sich an dieser Stelle homolog zur Differenzierung in die „Großen“ und die „Kleinen“ in der ersten Sequenz.

Dass die zufällig vorbeigehende (weibliche) Fachkraft damit gelassen umgeht, aber die Konfrontation mit den Jungen dennoch nicht scheut, zeigt sich in ihrer spielerischen Drohung, selbst „auch ganz viele Tricks“ zu kennen. Sie selbst rahmt die Kinder als „Jungs“ und befeuert damit die Relevanz einer auf das Geschlecht bezogenen Differenzierung. Zudem inszeniert sie sich in der Rolle des weiblichen, erwachsenen Gegenparts, dem die Pläne der „Jungs“ nicht verborgen bleiben. Die Jungen konstruieren sie homolog dazu als (feindlichen) „Spion“ der „anderen“ Seite. Die übertriebene Beschwichtigung („nö nix=nix“, „machen wir gar=nicht“) bzw. die Gegendrohung („Ja, ja, da musst du uns erstmal ...“) der Jungen deutet darauf hin, dass sie keinen Tadel befürchten, sondern dass hier die Situation einvernehmlich als spielerischer Schlagabtausch gerahmt wird. Es wird den Kindern durchaus zugestanden, „Tricks“ anzuwenden und die Grenzen der sozialen Regeln auszutesten. Allerdings wird auch Gegenwehr auf Augenhöhe angekündigt – die Fachkraft lässt sich in dieser beiläufigen Situation auf die Imagination einer spielerischen Auseinandersetzung zwischen Jungen und Mädchen ein.

Empirisches Beispiel: Süßigkeiten

KiTa Eiche, Ein ganz verrückter, schöner Tag

Die Erhebungsmethode „Ein ganz verrückter, schöner Tag“ fordert geradezu zur Beschäftigung mit imaginierten bzw. imaginativen⁵⁹ außeralltäglichen Aktivitäten auf, die explizit auf einen Tag fokussiert und damit als Ausnahme gerahmt werden. Die Kinder zeigen mit ihrer engagierten Teilnahme, dass sie sich für solche Ausnahmetage schnell begeistern lassen. Dies war auch im empirischen Beispiel „Süßigkeiten“ der Fall, das von der Forscherin mit drei Mädchen erstellt wurde.

Reflektierende Interpretation

Die Kinder wünschen sich für ihren „ganz verrückten, schönen Tag“ (einmal) kein primär ‚gesundes‘ Essen, sondern ein in ihren Augen vor allem leckeres Essensangebot: „ganz viele Süßigkeiten“ und Fast Food („Chicken McNuggets“, „Pommes“). Aber auch die „Hähnersuppe“ – ein eher konventionelles KiTa-Essen – gehört offenbar zu den Speisen, die sie sehr gerne mögen und sich wünschen, wenn sie (mit-)bestimmen können. Auf einer „Party“ – mit der der verrückte Tag assoziiert wird – gibt es nicht nur besonderes Essen, sondern auch „laute Musik“ – eine doppelte Ausnahme von der Normalität und den Regeln des Alltags. Auf der Ebene der reflektierenden Interpretation wird also deutlich, dass es bei beiden Wünschen darum geht, einen Festtag, eine „Party“, zu gestalten und damit eine Ausnahmesituation zu erleben. An diesem Festtag sollen Regeln temporär außer Kraft gesetzt werden und der Spaß der Kinder bzw. der KiTa-Gemeinschaft in das Zentrum des Geschehens rücken.

⁵⁹ Zu dieser Differenzierung vgl. Bohnsack 2017, S. 308.

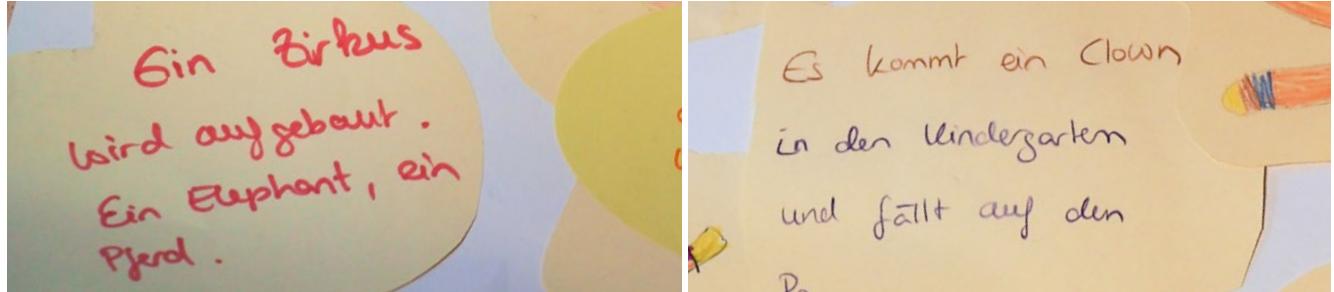


Abb. 47c und 47d: Zirkus mit Tieren und Clown

Fallinterne Komparation: Zirkus mit Tieren und ein Clown
KiTa Eiche, Ein ganz verrückter, schöner Tag

Ein Zirkus findet in unterschiedlicher Form gleich zwei Mal Erwähnung auf dem Plakat: Ein Kind wünscht sich einen Zirkus mit Tieren und ein anderes einen Clown, der auf den „Po“ fällt. In dem Wunsch nach einem Zirkus dokumentiert sich ebenfalls die positive Orientierung daran, auch in der KiTa etwas Aufregendes, Buntes, Überraschendes und Lustiges zu erleben. Zudem symbolisiert das Leben in einem Zirkus generell eine Differenz zu gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen (und somit auch zum ‚normalen‘ KiTa-Alltag), denn dort gibt es wilde Tiere, und die Menschen tun waghalsige, riskante Dinge. Im Zirkus geschieht Überraschendes, das in einem Kontrast zum überwiegend berechenbaren, gut geordneten und geregelten KiTa-Alltag stehen.

Fallinterne Komparation: Stühle umschmeißen
KiTa Eiche, Videobasierte Beobachtung

Da die Erstellung des Plakates videografiert wurde, konnte vergleichend eine videobasierte Beobachtung interpretiert werden.

Nele nimmt links an der Wand einen Stuhl an der unteren Kante des Sitzes, legt ihn hin auf die Rückseite bzw. die Seite der Lehne und schreit zwei Mal, „Ja und wir schmeißen alle Stühle um.“ Dann folgt sie Nora, die nach rechts zu einem weiteren Stuhl läuft und ebenfalls ruft, „Wir schmeißen alle Stühle um“. Auch sie schmeißt im Anschluss einen Stuhl um, indem sie diesen von hinten an der Lehne greift und dann ruckartig auf die Lehne legt.

Abb. 48a-d: Stühle und Sachen umschmeißen



Dann ruft Nora, „Und Sachen rumschmeißen“, nimmt den Rucksack der Forscherin am Deckel des Rucksacks und schmeißt diesen einige Zentimeter nach vorne, sodass er auf die Vorderseite fällt. Im Anschluss tritt sie dem Rucksack leicht hinterher, jedoch ohne ihn zu berühren. Nele währenddessen, hat den rechts danebenstehenden (im Bild nicht sichtbaren) blauen Schaumstoffsitz umgedreht. Dabei kichern und jauchzen die Mädchen. Die Forscherin fragt, „Sachen umschmeißen?“ Woraufhin Nele und Nora „Ja::::::::::“ rufen. Maren, die neben der Forscherin sitzt und malt, dreht sich zur Forscherin und sagt: „Die werden das nich aufräumen.“

Reflektierende Interpretation

Während die Kinder das Plakat erstellen, vollziehen sie auch performativ, was sie sich für den „ganz verrückten, schönen Tag“ gewünscht haben (u.a. „Sachen umschmeißen“, „Vasen auf den Boden schmeißen“ – nicht abgebildet): Nele und Nora beginnen, die Stühle im Raum umzuwerfen, Nora zudem den Rucksack der Forscherin, dem sie hinterhertritt. Darin, dass hier ein Gegenstand der Forscherin (die an sich schon mit ihrer Anwesenheit und ihrem Verhalten für eine Ausnahme vom KiTa-Alltag sorgt) einbezogen wird, dokumentiert sich der Reiz einer spielerischen Grenzüberschreitung. Die Kinder kosten die Möglichkeit, nicht nur Wünsche für den schönen, verrückten Tag zu imaginieren, sondern sie unmittelbar in die Tat umzusetzen, aus. Markant ist, dass sie auch in dieser Situation deutlich zwischen der Regel und deren spielerischem Bruch unterscheiden, denn sie treten den Rucksack der Forscherin nicht wirklich und legen die Stühle eher zu Boden, statt sie umzuschmeißen. Damit geben sie implizit auch zu verstehen, dass sie sehr wohl in der Lage sind, auch ‚Ausnahmesituationen‘ verantwortungsvoll zu gestalten.

Das Verhalten von Maren fordert hingegen stärker von der Forscherin ein, für das Einhalten von Regeln zu sorgen und das Treiben der Mädchen zu unterbinden. Sie warnt die Forscherin, dass die beiden anderen Mädchen die Stühle nicht wieder aufräumen werden. Maren markiert sich selbst damit als ‚regelkonform‘ und willig, den Erwartungen der Erwachsenen bzw. hier der Forscherin zu entsprechen; selbst die spielerische Aufführung eines Regelbruchs erscheint ihr offenbar zu riskant (vgl. die Qualitätsdimension „Sich mit Normen und Regeln beschäftigen und das Überschreiten von Grenzen austesten“).

Insgesamt dokumentiert sich in dieser Imagination eines „ganz verrückten, schönen Tages“, dass die Kinder die Regeln des Alltags nicht grundsätzlich in Frage stellen. Solange die Ausnahmen von der Regel sich in einem klar

abgesteckten Rahmen bewegen – wie dies bei Festen oder eben an einem „verrückten, schönen Tag“ der Fall sein kann –, sind Grenzüberschreitungen und Normverletzungen reizvoll und mit einem kalkulierbaren Risiko verbunden.

Empirisches Beispiel: Nicht aufräumen⁶⁰

KiTa Kirsche, Ein ganz verrückter, schöner Tag

Das dritte empirische Beispiel ist ebenfalls beim Einsatz dieser Erhebungsmethode entstanden.



Abb. 49a: Plakat „Ein ganz verrückter, schöner Tag“,
Abb. 49b und 49c: Nix aufräumen

Reflektierende Interpretation

Homolog zum verrückten Tag aus dem vorhergehenden Beispiel geht es auch hier darum, für diesen Tag gängige Regeln außer Kraft zu setzen, um Genuss und Freude in den Vordergrund zu stellen und temporär die primäre Orientierung an Vernunft, Disziplin und gesellschaftliche Normen wie Ordent-

⁶⁰ Das empirische Material wurde von einer Teilnehmerin der Weiterbildung „Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln“ erhoben und vom Forschungsteam dokumentarisch interpretiert.

lichkeit hintanzustellen. So ist es für diese Kindergruppe besonders wichtig, dass sie an ihrem „verrückten, schönen Tag“ alles ausräumen können und nicht aufräumen müssen. Sie wollen zum Spielen („Erzieher sollen mitspielen“) und Bewegen („im ganzen Kiga turnen“) alle Gegenstände und Freiräume nutzen, ohne dass dieser Genuss bereits durch die Aussicht, am Ende wieder alles aufräumen zu müssen, getrübt wird.

Hier dokumentiert sich zweierlei: Zum einen übt es ganz offensichtlich einen Reiz aus, den Raum und die Dinge zum Spielen ‚frei‘ nutzen zu können und damit die geschaffene ‚spielerische‘ Ordnung nicht wieder in die Ordnung der Erwachsenen bzw. der Organisation überführen zu müssen. Zum anderen kommt auch die Lust zum Ausdruck, an diesem Tag den von Erwachsenen erschaffenen, dem Glücks- und Lustprinzip (zumindest der Kinder) widersprechenden Regeln nicht Folge leisten zu müssen (vgl. die Qualitätsdimension „Sich mit Normen und Regeln beschäftigen und das Überschreiten von Grenzen austesten“).

Eine weitere Homologie zum obigen Plakat stellen die Essenswünsche der Kinder dar, nämlich der Wunsch nach von Erwachsenen meist normativ als ungesund eingestuftem Fast Food. Hier wird erneut deutlich, dass der Reiz der Ausnahmen von der Regel vor allem darin liegt, den Genuss des Augenblicks (beim Spielen oder Essen) zu erfahren und einmal nicht ‚vernünftig‘ sein zu müssen.

Fallinterne Komparation: Nicht aufräumen

KiTa Kirsche, Gruppendiskussion

Ein Forscher hat sich mit den Kindern über den „ganz verrückten, schönen Tag“ (siehe oben), den sie mit ihrer Erzieherin entwickelt und durchgeführt haben, unterhalten:

Y: nix aufräumen. habt ihr das wirklich gemacht?
Alle: ja::
Marie: nicht aufräum
Y: echt?
Lisa: das ganze Kindergarten war durcheinander.
Y: der war ganz durcheinander, und ist der dann so geblieben oder?
Alle: ja:
Lisa: ja und am nächsten Tag mussten wir aufräum.
Y: @okay@
((Kinder reden im Hintergrund durcheinander.))
Y: ach hier war das (.) das war der unaufgeräumte Tag (.) äh Kindergarten
Lisa: ja, da durften wir auf dem Boden malen.

Reflektierende Interpretation

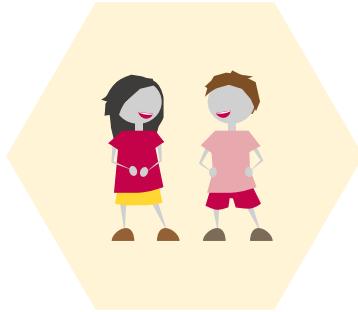
In der einstimmigen Bejahung, dass sie an diesem Tag wirklich nicht aufgeräumt haben, dokumentiert sich die besondere Begeisterung, welche diese Ausnahme von der Regel bei den Kindern ausgelöst hat. Sie sind sich im Sinne eines konjunktiven, geteilten Wissens der Besonderheit dieses erteilten Privilegs des Nicht-Aufräumens bewusst und teilen die Freude darüber. Sie erlebten die ihnen zugestandene Ausnahme offensichtlich als fundamental und damit sich selbst als höchst wirksam: „das ganze Kindergarten war durcheinander“. Die Kinder durften – zumindest für diesen Tag – über eine Regel der KiTa bestimmen, auch wenn sie am nächsten Tag aufräumen mussten (worüber sie sich nicht beschweren). In dieser Konklusion dokumentiert sich, dass den Kindern bewusst ist, dass die Regeln nur für diesen Tag suspendiert wurden und danach wieder die Regeln des Alltags gelten.

Die Kinder zeigen zum Schluss dem Forscher die Räumlichkeiten, in welchen sie ihr Spiel ungestört entfalten konnten. Damit unterstreichen sie performativ noch einmal die hohe Relevanz dieses Tages, an dem sie den Kindergarten frei nach Lust und Laune bespielen konnten, ohne dass die damit verbundene Freude durch das unmittelbare Aufräumgebot getrübt wurde.



Zusammenfassung zur Qualitätsdimension „Ausnahmen von der Regel erfahren“

Kinder messen möglichen bzw. ermöglichten Ausnahmen und Abweichungen von alltäglichen Abläufen und Regularien eine große Bedeutung zu. Sie beteiligen sich ausgesprochen gerne an Planungen für die zeitweilige Suspendierung von Regeln und können dabei den Ausnahmecharakter von ‚besonderen‘ Tagen oder Situationen realistisch einschätzen. Sie lieben dabei nicht nur Feste und Feiern, sondern auch, wenn im Alltag Sonderfälle, Besonderheiten, Überraschungen und Ausnahmen möglich sind, weil sie dann die Erfahrung machen, dass Regeln und Grenzen flexibel und verhandelbar sind und das Erleben außergewöhnlicher, glücklicher und genussvoller Momente eine hohe Priorität hat. Solche Erfahrungen prägen sich ihnen ein und werden zu einem Erinnerungsschatz, aus dem sie lange schöpfen können.



F.6.3 Qualitätsdimension

Sich von humorvollen Menschen umgeben fühlen und Späße machen

„Wir können zusammen lachen und Quatsch machen.“

Während der Erhebungen in den KiTas wurde immer wieder deutlich, dass es für Kinder wichtig ist, mit Erwachsenen zu lachen und mit ihnen Späße zu machen. Dies wurde zuweilen ganz explizit deutlich, beispielsweise indem Kinder den Forscher:innen Witze erzählten oder offensichtlich ‚herumalberten‘. Die Kinder nutzten aber die Form des Humors bzw. des clownesken Verhaltens auch, um über für sie existenzielle Themen zu sprechen, spielerisch gesellschaftliche bzw. in der KiTa geltende Normen zu hinterfragen und/oder eine legitime Form der Grenzüberschreitung („nur im Spaß“) zu erproben.

Empirisches Beispiel: Witze erzählen

KiTa Fichte, KiTa-Führung

Alex: da (.) Fritzchen da sagte der Busfahrer;
alle bitte aussteigen, alle bitte aussteigen,
aber Fritzchen verstand nur „alle Fetten bitte
aussteigen, alle Fetten“ |
bitte aussteigen“ |

Lenni: | ey Alex mach das, mach
das mit dem Pfarrer, mach das mit dem Pfarrer

Alex: mit welchem?

Lenni: also

Mischa: mit dem da

Lenni: | also also (.) also ähm dann versteht Fritzchen,

Alex: | ja mach ich

Lenni: alle Fetten rausschmeißen und der Busfahrer
und der Busfahrer setzte ihn auf= Markt aus,

Philipp: | aber das mit dem Hochhaus sag ich

Lenni: | ähm sagte
einer, ähm sagte eine Frau ja ähm, also sagt der einer,

Mischa: und dann mit den Luftballons, erzähle ich

Lenni: und das mit dem Kaktus, das mit dem Kaktus
erzähl ich

Alex: ich erzähle mit den Luftmatratzen
Lenni: und dann halt und dann sagt er so
Mischa: | und ich mit
den Luftballons.
Lenni: | und dann sagt die Frau, frische Pampelmusen, aber
Fritze versteht, grabsch mir an die Busen

Reflektierende Interpretation

Die Kinder beginnen während einer KiTa-Führung spontan damit, dem Forscher Witze zu erzählen. Hier dokumentiert sich ihre Orientierung daran, einem Erwachsenen auf der Ebene des Humors zu begegnen und darüber soziale Verbundenheit herzustellen. Das gemeinsame Lachen, z.B. über Witze, steht für ein Verstehen im Medium des Selbstverständlichen, das keiner kommunikativen Vergewisserung bedarf. Darin, dass die Jungen es sind, die dem Forscher *ihre* Witze erzählen, dokumentiert sich ihr Anliegen, sich ihm gegenüber als die ‚Witzexperten‘ zu präsentieren. Durch diese Zurschaustellung ihrer Kompetenz wird die Hierarchie zwischen Erwachsenen und Kindern nivelliert.

In der Diskursorganisation dokumentiert sich, dass das Witzeerzählen eine eingespielte gemeinsame, konjunktive Praxis ist, die impliziten Regeln folgt: Die Jungen bauen die einzelnen Witze aufeinander auf, die ‚reibungslos‘ aneinander anschließen. Wenn die Kinder sich unterbrechen und den nächsten Witz für sich reservieren, wird deutlich, dass sie zum einen über ein vielseitiges Repertoire verfügen und zum anderen einen Modus des Sich-Absprechens bzw. Abwechselns entwickelt haben. Innerhalb dieser Kultur der Absprache wird es respektiert, wenn ein Kind ‚seinen‘ Witz für sich reserviert. Die Kinder benötigen hier also keinen Erwachsenen, der die Redeanteile unter ihnen verteilt, und

sind dadurch autonom in der Gestaltung ihrer miteinander geteilten Witzerzählkultur.

Was die Inhalte der Witze betrifft, so fällt auf, dass vor allem mit gesellschaftlichen Normen gespielt wird – es zeigt sich hier also auch eine Orientierung am Austesten bzw. Überschreiten von Grenzen (vgl. die Qualitätsdimension „Sich mit Normen und Regeln beschäftigen und das Überschreiten von Grenzen austesten“). Es darf im Rahmen der Witze gesagt werden, was ansonsten in der Gefahr steht, von Erwachsenen sanktioniert zu werden (z. B. „Alle Fetten rausschmeißen“, „Grabsch mir an die Busen“). Existenzielle und potenziell gefährliche bzw. bedrohliche Themen wie Ausgrenzung, Tod, Sexualität und Körperrausscheidungen werden im Modus des Witzeerzählens überhaupt erst thematisierbar (vgl. die Qualitätsdimension „Sich mit existenziellen Themen beschäftigen“).

Schließlich spielen Sprachkompetenz und Sprachwitz beim Witzeerzählen eine große Rolle. So zeigen die Kinder hier auch ihre Fähigkeiten, sich an kurze Zusammenhänge, Anekdoten und Geschichten zu erinnern und diese präzise wiederzugeben. Die Witze müssen schnell erzählt werden, um die begrenzte Aufmerksamkeit zu nutzen und nicht zu langweilen, die Wörter müssen verständlich sein, Wortspiele exakt wiedergegeben und die Pointen im richtigen Moment gesetzt werden. Dies verweist zum einen erneut auf die Orientierung der Kinder daran, etwas besonders gut zu können und Expert:innen zu sein. Die Kinder üben sich zum anderen in die Kommunikationsform des Witzeerzählens ein (vgl. die Qualitätsdimension „Sich in verschiedenen ‚Sprachen‘ ausdrücken und Wirklichkeit hervorbringen, damit gehört, gesehen und verstanden werden“).

Empirisches Beispiel: „Kackapus“

KiTa Fichte, Gruppendiskussion

Das für die Komparation herangezogene empirische Beispiel „Kackapus“ macht deutlich, dass die Bearbeitung und Sicherung der Grenze zwischen Humor und Obszönität eine große Herausforderung darstellt. Die Frage, was noch humorvoll und lustig bzw. lustig gemeint ist und was eher einen vulgären und beleidigenden Charakter hat, kann nur in einem Aushandlungsprozess geklärt werden, in den verschiedene Perspektiven (z. B. der Erwachsenen und der Kinder) eingehen.

Y1: Lea erzähl doch mal über die Kitaübernachtung
 Lea: mhmm
 Juliane: Kackapus
 Y1: wo habt ihr denn übernachtet?
 ((Lea und Juliane reden unverständlich durcheinander.))
 Juliane: da ham wir bei Kackapus übernachtet
 Y2: da habt ihr übernachtet im Kackapus?
 Juliane: ja:: und im Furzi- (.) land
 Y2: ah im Furziland
 Juliane: und im Pullerland @2@
 Y2: mhmm was macht man was macht man da im Puller- und Furziland?
 Juliane: da pupst man immer und furzt man immer und kackat man und kackt man immer
 Y2: mhmm
 Alle: @3@
 Juliane: und dann muss man immer die Kacka essen.
 Kinder und Y2: ih:::::
 Y2: klingt aber nich nach nem schönen Ausflug
 Mehrere: @3@
 Juliane: ich war schonmal in Norwegen
 Lea: ()
 Greta: wir reden von der Kita
 Lea: genau und Norwegen is ja nich die Kita
 Juliane: doch is sehr wohl die Kita
 Greta: nein Norwegen is ganz weit weg
 Y1: mhmm:
 Juliane: ()
 Y2: was habt ihr so gemacht auf dieser Kitafahrt
 ah ah ah setzt euch mal hin. (.) was habt=n ihr gemacht auf der Kitafahrt? erzählt mal; ich kann mir gar nichts vorstellen was is denn ne Kitafahrt?
 Juliane: hallo ich bin Juliane JujuLika tschüß Kackawurst
 Y1 und Kinder: @.)@
 Juliane: das müsst ihr euch merken.
 Y1: aber Mädels helft uns doch mal wei:l wir
 Juliane: Kackapus
 Lea: neununddreißig Handynummer
 Juliane: Kackapus Puller
 Alle: @3@
 Juliane: das müsst ihr euch auch merken.
 Lea: das müsst ihr auch Kackahandy
 Y1: helft uns doch mal (.) weil wir sind nur heute da um (.)
 Juliane: und Pullerpups müsst ihr euch merken.
 Y1: das is ganz ganz wichtig was ihr uns erzählen könnet
 Lea: und du::
 Juliane: Scheißhandy

Reflektierende Interpretation

Der Forscher versucht mit seiner Proposition das Gespräch auf die zuvor von den Kindern erwähnte (nicht im Transkriptausschnitt enthaltene) Übernachtung in der KiTa zu lenken und diesbezüglich Erzählungen zu generieren. Juliane fängt daraufhin an, dieses Anliegen durch den Gebrauch von Fäkalsprache zu unterlaufen („Kackapups“). Darin kann man zum einen eine spontane Zurückweisung des Anliegens des Forschers lesen bzw. den Wunsch, die Themen und Relevanzen des Gesprächs selbst zu bestimmen. Zum anderen geht es hier auch um das spielerische und humorvolle Austesten einer Grenzüberschreitung bei einem Erwachsenen, dessen Verhalten in der Rolle des Forschers für die Kinder nicht kalkulierbar ist (vgl. die Qualitätsdimension „Sich mit Normen und Regeln beschäftigen und das Überschreiten von Grenzen austesten“). Darüber hinaus ist die Verwendung der Fäkalsprache faszinierend, weil sie die explizite Beschäftigung mit Körperlichkeit bzw. Körperausscheidungen und damit einem existenziellen Thema ermöglicht (vgl. die Qualitätsdimensionen „Sich mit existenziellen Themen beschäftigen“ sowie „Sich mit dem Körper, Körperpraktiken und Geschlechtsrollenidentitäten beschäftigen“).

Auch auf den Versuch der Forscherin, auf den initial gesetzten Orientierungsgehalt zurückzukommen, wird mit Fäkalsprache reagiert. Juliane verhält sich also (kaum verdeckt) oppositionell: Zwar antwortet sie auf die Frage der Forscherin nach dem Übernachtungsort, bezeichnet diesen jedoch mit einem Fäkalwort. Auch darin dokumentiert sich die Ablehnung des von den Forschenden gesetzten Themas. Juliane behauptet vielmehr ihre Selbstbestimmtheit, indem sie sich nicht nur dem Gespräch über das von den Forschenden eingebrachte Thema entzieht, sondern in einer anarchisch-provokativen Form zweifach den Tabubruch inszeniert: Sie spricht offen über Ausscheidungen und damit den Intimbereich des Menschen, und sie verletzt die Benimm-Regel, keine Fäkalwörter zu benutzen. Zudem wird der von den Forschenden gesetzte ernsthafte Rahmen des Gesprächs unterlaufen; anders als beim Witzeerzählen in der vorangegangenen Sequenz, in der die entsprechende Rahmung es ‚legitimiert‘, bestimmte tabuisierte Wörter zu gebrauchen, handelt es sich hier eher um einen Rahmungsverlust, aus dem sich ein ‚Kampf‘ darüber entwickelt, wer über die Gesprächsthemen und über die Frage, was lustig ist und was nicht, bestimmen kann.

Da die Forscherin die Aussage von Juliane weiterhin als ‚ernsthafte‘ Antwort auf die Frage rahmt, wo sie übernachtet haben, also auf ihrer Rahmung besteht, hält Juliane ebenfalls an ihrer Rahmung fest und führt ihr ‚Fäkalspiel‘ weiter

(„Ja:: und im Furzi- (.) land“, „und im Pullerland @2@“). Angeregt durch die interessierte Nachfrage der Forscherin, steigert sich das Mädchen bis in die Fantasie hinein, dass man auf dem Ausflug seine „Kacka“ essen musste. Es scheint, als würde Juliane den Tabubruch so weit vorantreiben, bis sie an eine Grenze stößt. Tatsächlich geht die Forscherin dann in eine eindeutige Opposition und markiert das „Kacka essen“ bzw. eigentlich das ‚schamlose‘ Sprechen als negativen Gegenhorizont. Sie fragt auch nicht länger nach, sondern macht nun deutlich, dass sie es ist, die das Thema bestimmt, und nach wie vor am Sprechen über den Ausflug interessiert ist.

Im Anschluss möchte Juliane davon erzählen, dass sie schon einmal in Norwegen war – damit ist nun sie diejenige, die ein Thema zur Sprache bringt, das jenseits des vorhergehenden „Kacka“-Dialogs liegt, aber auch nicht auf die Frage nach der KiTa-Übernachtung reagiert. Die anderen Kinder korrigieren sie, indem sie darauf verweisen, dass es im Gespräch um die KiTa geht, und auch die Forscherin geht nicht auf die Anschlussproposition von Juliane ein, sondern nutzt diesen Hinweis der Kinder, um erneut nach der KiTa-Fahrt zu fragen. Da ihr Thema erneut nicht validiert wird, reagiert Juliane wiederum oppositionell im Modus ihrer Fäkalsprache.

Der Diskurs entwickelt sich also homolog zum Beginn: Juliane präsentiert sich als desinteressiert an einem Gespräch über die KiTa bzw. die KiTa-Fahrt und thematisiert auf einer impliziten Ebene den Reiz und das Risiko, sich entgegen den Verhaltenserwartungen und -normen der Erwachsenen zu verhalten. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang auch ihr wiederholter Einschub „das müsst ihr euch merken“ in Bezug auf die von ihr benutzten Fäkalausdrücke. Sie verleiht diesen damit eine besondere Relevanz für das Forschungsprojekt und weist sich selbst einen Expertinnenstatus bzw. eine belehrende Rolle den Erwachsenen gegenüber zu. Auch hier wird ihre Orientierung daran deutlich, ihre Durchsetzungsfähigkeit zu erproben und durch grenz- bzw. normverletzendes Verhalten eine (Gegen-)Reaktion zu provozieren. Dabei geht es auch um die Frage, ob die anderen Kinder die Rahmung der Forschenden akzeptieren oder sich von Julianes Verhalten ‚anstecken‘ lassen. Lea beteiligt sich schließlich am „Kacka“-Dialog und weist damit implizit auch die Bitte um Hilfe durch den Forscher zurück.

Empirisches Beispiel: Zunge rausstrecken KiTa Eiche, Kinder fotografieren ihre KiTa

Alex und Martin zeigen das Außengelände ihrer Einrichtung und sind aufgefordert, währenddessen selbst Fotos zu machen. Jedes Kind hat eine Kamera in der Hand und kann selbst auswäh-



Abb. 50a: Alex streckt die Zunge heraus

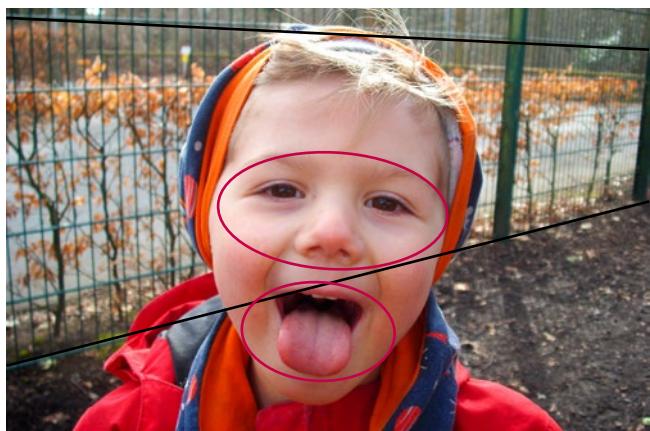


Abb. 50b: Alex streckt die Zunge heraus – Perspektivität (schwarz), Planimetrie (rot)

len, was es fotografiert. Begleitet werden die beiden von zwei Forscher:innen, die das Gesagte jeweils mit einem Diktiergerät aufnehmen. Innerhalb der ersten fünf Minuten der Erhebung entstanden unter anderem zwei Fotos, die im Folgenden interpretiert werden.

Ikonografische Bildbeschreibung

Hier ist Alex zu sehen, der zusammen mit Martin Fotos in seiner KiTa macht. Die Kinder befinden sich im Außengelände der Einrichtung an einem Zaun, der die Außengrenze zur Straße darstellt. Alex streckt Martin, der hier das Foto macht, bzw. all denjenigen, die sich später das Foto ansehen werden, die Zunge heraus und lacht dabei.

Perspektivität

Das Kind in dieser Fotografie ist aus der Frontalperspektive in Großeneinstellung aufgenommen, sodass die Mimik von Alex durch Martin hervorgehoben wird. Der Horizont ist sehr hoch

angesetzt und wirkt diffus, da er durch die Bäume verdeckt ist und so mehrere Linien, wie die Straße, die Oberkante der weiter entfernten Bäume und die Hecke, in einen Wettstreit um die Horizontlinie treten. Der mit dem hohen Horizont verbundene, leicht abwärts gerichtete Blick aus Obersicht fällt durch die Großeneinstellung des porträtierten Kindes weniger ins Gewicht. Das Motiv des Kindes hebt sich zudem von den diffusen Horizontlinien sowie vom verschwommenen, flächigen Zaun im Hintergrund ab, der in Diagonalperspektive aufgenommen wurde. So entsteht eine Spannung zwischen dem dynamisch dargestellten Hintergrund aus Zaun, Straße und Hecke und dem statisch dargestellten Portrait. Weil der Fluchtpunkt rechts außerhalb des Bildausschnittes liegt, wird der Blick zusätzlich auf das Gesicht des Jungen in der Mitte des Bildes gelenkt.

Planimetrie

Die Fotografie lässt sich durch die eingezeichneten planimetrischen Ovale entschlüsseln. Das untere befindet sich vollständig unterhalb, das obere vollständig oberhalb der Zaununterkante, die den dynamischen und zugleich verschwommenen hellen Hintergrund mit Zaun, Hecke, Straße und Bäumen vom Untergrund des dunklen, ruhigen, eintönig grau-braunen Erdbodens trennt. Damit lässt sich das Hauptmotiv des porträtierten Gesichtes in zwei Bereiche unterteilen: Das Gesicht mit Augen und Nase im oberen planimetrischen Oval zeigt ein Kind, das offen und freundlich in die Kamera blickt bzw. den Betrachter anschaut. Im unteren Oval mit dem geöffneten Mund fällt die herausgestreckte Zunge ins Auge, die als Symbol für schelmische Missachtung steht, nicht ‚boshaft‘, sondern eher kokett. Zudem wird deutlich, dass das Kind seinen Kopf etwas in Richtung seiner linken Schulter neigt: Dieses seitliche Kopfneigen signalisiert vertrauliche Zugewandtheit und bildet – ebenso wie die freundliche Oberpartie des Gesichts – einen Kontrapunkt zur herausgestreckten Zunge.

Reflektierende Interpretation

Bei dem Foto handelt es sich um eine portraitartige Nahaufnahme von Alex, die durch die geringe Entfernung zwischen Abgebildetem und abbildendem Bildproduzenten auf Nähe und Intimität und damit auf eine vertraute Beziehung der beiden schließen lässt. Es handelt sich um einen Schnappschuss und kein geplantes bzw. arrangiertes Foto, was sich im Motiv des Zunge-Rausstreckens (als einer spontanen und kurzzeitigen Geste) dokumentiert.

In der Kombination aus Zunge-Herausstrecken und offenem, lächelndem Blick dokumentiert sich die Lust daran, sich

der Konvention bzw. konventionellen Erwartungen an ein „schönes“ Bild zu widersetzen und sich in der Freude über diesen Tabubruch mit Martin einig zu sein (vgl. die Qualitätsdimension „Sich mit Normen und Regeln beschäftigen und das Überschreiten von Grenzen austesten“). Offensichtlich ist es für beide Jungen reizvoll, den anwesenden Forscher und alle späteren Bildbetrachter:innen mit dieser Geste herauszufordern. Diese Provokation wird aber zugleich als eine humorvolle gerahmt: Indem Alex seinen Kopf leicht zur Seite neigt, direkt in die Kamera schaut und ein Lachen andeutet, wird das Provokative gebrochen. Vielmehr entsteht der Eindruck eines spontanen, schelmischen Impulses, der die Betrachter:innen zum Schmunzeln bringen soll.

Die Kamera eröffnet den beiden Jungen offensichtlich einen Raum, in dem sie auf der Peerebene das Überschreiten bzw. Nicht-Erfüllen sozialer Konventionen ausprobieren und die Reaktionen der Forscher:innen auf die gemachten Fotos austesten können.

Fallinterne Komparation: Zunge rausstrecken

KiTa Eiche, Kinder fotografieren ihre KiTa

In einem weiteren Bild, das kurz zuvor während derselben Erhebung entstanden ist, ist Martin zu sehen, nun von Alex fotografiert.

Reflektierende Interpretation

Auffällig sind hier die nahezu identische formale Komposition und das gleiche Motiv. Auch hier ist der Horizont diffus, und der Fluchtpunkt des Gebäudes im Hintergrund liegt

links außerhalb des Bildes, wodurch das Kind in der Mitte hervorgehoben wird. Im Gegensatz zum Portrait von Alex ist Martin hier aus Untersicht aufgenommen, wodurch er noch präsenter wirkt und sich vom hellen Himmel abhebt. Etwas abgeschwächt wird diese Wirkung allerdings dadurch, dass er etwas unscharf dargestellt wird, während der Hintergrund fokussiert ist.

Durch die Frontalperspektive, den an das Kind angepassten Bildausschnitt sowie die Positionierung in der Bildmitte wird das Kind zum zentralen Bildmotiv. Die Elemente im Hintergrund (Klettergerüst, Haus, Baum) sind allesamt nur ausschnitthaft dargestellt und reichen über den Rand des Bildes hinaus. Martin hingegen ist zentral und fokussiert portraitiert: Es geht um ihn und seinen Gesichtsausdruck. Dabei sticht vor allem die Zunge heraus, die exakt in den Bildmittelpunkt gerückt ist und durch die planimetrische Grenze zwischen hellem Himmel und dunklen Gebäuden unterstrichen wird. Indem Martin ebenso wie Alex die Zunge herausstreckt, adressiert er damit alle, die sich das Foto ansehen werden – die beiden Jungen sind in dieser fotografisch festgehaltenen Geste konjunktiv eng miteinander verbunden. Martin öffnet seinen Mund dabei etwas weniger als Alex und scheint sich zudem auf die Zunge zu beißen; damit wirkt seine Geste etwas verhaltener vorgebracht. Zugleich lacht auch er dabei, wodurch sich homolog zum Bild von Alex das humorvolle (und keinesfalls aggressive oder provokative) Spielen mit Konventionen dokumentiert. In einem reziproken Interaktionsmodus führen die beiden hier eine durch und durch freundliche und schelmensche Non-Konformität auf.

Abb. 51: Martin streckt die Zunge heraus

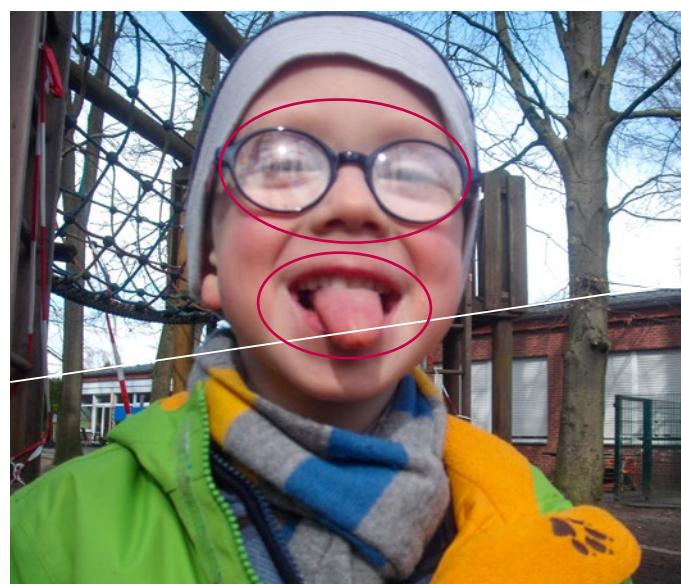


Abb. 52: Weiteres Portrait mit herausgestreckter Zunge



Fallexterne Komparation: Bilder des Rausstreckens der Zunge aus weiteren Einrichtungen

Auch in anderen KiTas haben Kinder – vor allem im Rahmen der Methode „Kinder fotografieren ihre KiTa“ – Fotos gemacht, in denen sie die Zunge herausstrecken, wie in Abbildung 52 beispielhaft illustriert wird.

In der Beliebtheit dieses (im erhobenen empirischen Material jungenspezifischen) Fotomotivs dokumentiert sich die Freude der Kinder daran, sich entgegen den Erwartungen der Erwachsenen, wie sie sich ‚angemessen‘ verhalten sollten und wie ein ‚schönes‘ Bild auszusehen hätte, zu portraitierten. Auch auf diesem Foto lacht das Kind, womit auch hier das Spiel mit den Konventionen als eine humorvolle Ausnahme von der Regel gerahmt wird.



Zusammenfassung zur Qualitätsdimension „Sich von humorvollen Menschen umgeben fühlen und Späße machen“

Kinder freuen sich darüber, wenn in der KiTa Humor, ausgelassene Freude und Alltagskomik einen Platz haben: wenn Menschen Lebensfreude ausstrahlen, lustige Ideen aufgreifen, über komische Situationen im täglichen Leben und auch über sich selbst lachen können. Kinder mögen es, wenn die Erwachsenen sich über ihre Witze, Späße und schalkhaften Ideen amüsieren und sich (ab und zu) auf das Herumalbern mit ihnen einlassen. Angesichts der fluiden und höchst subjektiven Grenzen zwischen Spaß und Ernst, lustig und nicht lustig, Humor und Obszönität loten sie (zuweilen provokativ) immer wieder die Grenzen eines gemeinsamen Verständnisses von Humor und Spaß aus.

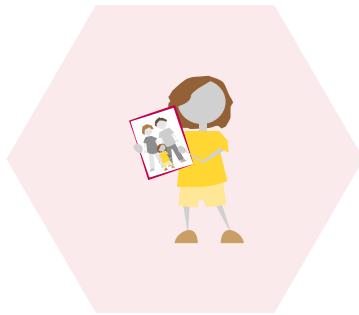


F.7 Qualitätsbereich

Praktiken der Sicherung von Zugehörigkeiten zu Erfahrungsräumen außerhalb der KiTa

Kinder wünschen sich die KiTa als einen Ort, der mit dem umgebenden Sozialraum verbunden ist und an dem ihre Familien willkommen sind

Dieser Qualitätsbereich fasst von Kindern fokussierte Erfahrungen, Praktiken und Relevanzen zusammen, in denen sich ihr Wunsch dokumentiert, verschiedene Lebensorte und -welten miteinander so in Verbindung zu bringen, dass ein vernetzter Lebensraum entsteht, in dem sie Orte, Wege, Gebäude, Dinge, Tiere und Menschen sowie deren Verbindungen untereinander kennen. In den Praktiken der Kinder dokumentiert sich immer wieder, dass sie die KiTa nicht als Insel wahrnehmen (wollen), sondern als Ort der Verknüpfung und Begegnung mit anderen sozialen Sphären (z. B. der Familie, der Schule, der Feuerwehr) sowie der sie umgebenden Natur. Die Öffnung der KiTa hin zu ihrer Umgebung ermöglicht es Kindern zudem, nicht nur als KiTa-Kind wahrgenommen, sondern als Persönlichkeit geachtet zu werden, die in einer Vielzahl von sozial-kulturellen und räumlichen Bezügen verwurzelt ist. Sich im unmittelbaren (Sozial-)Raum gut auszukennen kann bei Kindern ein Gefühl der Kompetenz und der Unabhängigkeit auf der einen Seite sowie der Zugehörigkeit und Sicherheit auf der anderen Seite erzeugen.



F.7.1 Qualitätsdimension

Sich als Mitglied einer Familie und anderer sozialer Gemeinschaften wahrgenommen fühlen

„Meine Familie ist in der KiTa willkommen, und ich kann zeigen und davon berichten, was ich mache, wenn ich nicht in der KiTa bin.“

In den intensiven Gesprächen mit den Kindern während der Aufenthalte im Feld haben diese dem Forschungsteam immer wieder gezeigt, wie wichtig ihnen die Möglichkeit des Herstellens von Bezügen zu ihrer Familie ist. Sie berichteten häufig von ihren Geschwistern, die auch in der KiTa oder schon in der Schule sind, von Fürsorge und Zuneigung, aber auch von Streit und Ärger innerhalb der Familie. Ihre Zugehörigkeit zu einer Familie, zu Eltern und zuweilen auch Großeltern wird als Thema häufig aufgerufen. Für die Kinder ist beispielsweise sehr relevant, welche Berufe die Eltern ausüben und was sie machen, während die Kinder in der KiTa sind. Sie erzählen stolz von schönen Erlebnissen mit ihren Familien und von familiären Unternehmungen und Erfahrungen. Im Zuge der KiTa-Führungen zeigten die Kinder gerne ihre Portfolios und wiesen besonders häufig auf die darin enthaltenen Bilder ihrer Familien sowie auch persönliche Dinge (beispielsweise Kuscheltiere, Spielzeuge oder Kleidungsstücke) von zu Hause hin.

Im folgenden Kapitel wurden daher Sequenzen zusammengetragen, aus denen sehr prägnant herausgearbeitet werden konnte, wie wichtig es Kindern ist, innerhalb der KiTa auch mit ihren unterschiedlichen Identitätsfacetten, mit den verschiedenen Erfahrungsräumen, denen sie angehören, wahrgenommen zu werden. Gespräche über die eigene Familie und Familienerlebnisse sowie Erfahrungen aus (Sport-) Vereinen, Musikschulen etc. sind ihnen wichtig. Fotos und Dinge, die nichts mit der KiTa zu tun haben, werden sehr gerne gezeigt – sie ermöglichen es den Kindern, exklusive, ihnen vorbehaltene Verbindungen zu Sphären außerhalb der KiTa herzustellen und sich damit auch von den anderen Kindern in der KiTa zu unterscheiden.

Empirisches Beispiel: Die Schwester besuchen

KiTa Birke, KiTa-Führung

- Y: also des wär jetzt ganz toll, wenn ihr mir die Kita zeigen könntet, ne? und mir zeigen könntet, wo ihr gerne spielt, und erzählen könntet, was ihr da gerne macht. zeigt mir gerne wirklich alle Räume Ecken und Plätze, wo ihr so gerne seid. ihr könnt mir auch den Garten zeigen. und ich hab diese Kamera mit, und ihr könnt mir immer was zeigen und ich kann (.) ich mach dann Fotos davon, ja? wenn dann irgendwas besonders schön ist oder so; wenn ihr mir was zeigen wollt?
- Nele: unten unten in der ganz kleinen Krippe ist meine kleine Schwester, aber s=is ganz viele Jungs, sie is nur die einzige, die das Mädchen ist da.
- Y: sie ist das einzige Mädchen bei den ganzen Jungs?
- okay. (2) dann (.)
- Karl: ich darf zeigen.
- Y: ja, ihr könnt losgehen, ich folg euch, und zeigt mir einfach, was ihr (.) wo ihr so gerne spielt und was ihr gerne macht.
- Karl: jetzt (geben) wir Lollis.
- Nele: ja in der Schmetterlingsgruppe is=sie die Schmetterlingsgruppe?
- Y: mhmm, da.
- Nele: sollen wir da mal reingucken?
- Y: ja.
- Nele: ja.
- Karl: @ja@



Abb. 53: Das Fach der Schwester (Name pseudonymisiert)

Reflektierende Interpretation

Die KiTa-Führung beginnt mit dem offenen Impuls des Interviewers, der nach den Interessen und Vorlieben der beiden Kinder in der KiTa fragt. Ausgangspunkt sollen die Orte („Räume, Ecken und Plätze“, „Garten“) und damit verbundene Aktivitäten sein.

An diesen Impuls schließt Nele auch sofort an, indem sie die Krippe nennt und ausführt, was daran das Wichtigste für sie ist: ihre Schwester. Im Vergleich mit der „kleinen Krippe“ und der „kleinen Schwester“ erscheint Nele „automatisch“ als groß und selbstständig. Zudem zeigt sie sich als fürsorglich und besorgt um das Wohl der Schwester: Sie ist nicht damit zufrieden, dass es keine weiteren Mädchen in der Gruppe der Schwester gibt, rahmt dies vielmehr als einen Mangel. Implizit bringt sie damit zum Ausdruck, dass die adäquaten Spielpartner für Mädchen auch andere Mädchen sind, zu denen sie selbst eben auch gehört. Damit unterstreicht sie die eigene Bedeutung als große Schwester *und* als weibliche Spielkameradin. Den Ort, an dem die kleine Schwester sich aufhält, nicht nur benennen („Schmetterlingsgruppe“), sondern den Forscher auch zu ihm führen und ihn zeigen zu können, erfüllt Nele offensichtlich mit Stolz (vgl. die Qualitätsdimension „Sich in der KiTa auskennen“).

Fortsetzung empirisches Beispiel: Die Schwester besuchen KiTa Birke, KiTa-Führung

Nele: hallo Lara.
 Lara: ((schreit))
 Nele: ((geht zu ihrer Schwester, umarmt sie und streichelt ihren Kopf))
 Y: hallo.
 Lara: ((schreit))
 Y: bist du hier auch manchmal?
 Karl: ja. sogar immer zuerst. und das ist hier nen bisschen zu laut.
 Y: mhm,
 FK2: es ist so laut, ne? Ja.
 ((Lara lässt sich von ihrer Schwester Nele beruhigen))
 Y: dürfen wi- (.) die Kinder zeigen mir grade die Kita, dürfen wir grade mal, reingucken?
 FK2: natürlich, natürlich.
 Y: ja?
 FK2: ja. Ne? Ja, sie is zur Eingewöhnung. und äh, ihre Schwester, ne?
 Nele: ((beruhigt ihre Schwester während dessen anhaltend mit sch=sch=sch=sch=sch))
 Y: °ist das deine Schwester?°
 FK2: das ist ne? (2) dann wenn sie noch hier rausgeht, dann ()

((Lara schreit kurz))

Y: das ist ja interessant

Nele: sch=sch=sch=sch=sch=sch=

FK2: ne? das ist unsere kleine Maus? deine kleine Schwester, ne?

((Lara schreit kurz))

Nele: sch=sch=sch=sch=sch=sch=sch=sch=sch=

FK2: L und du bist ja schon die große Schwester, du bist ja schon die große Schwester, ne?

Reflektierende Interpretation

Angekommen in der Schmetterlingsgruppe, kümmert sich Nele sofort um Lara, bietet ihr körperliche Nähe und beruhigt sie. Damit übernimmt sie eine fürsorgliche, tröstende Rolle und beantwortet auf eine indirekte Art und Weise auch die Frage des Forschungsteams, was ihr in der KiTa wichtig ist und gut bzw. nicht gefällt. In der kontinuierlichen Zuwendung zu und Beruhigung von Lara dokumentiert sich die Orientierung von Nele daran, sich als verantwortungsvolle Schwester zu zeigen, die über eine derart exklusive Beziehung zu dieser verfügt, dass es ihr besser als der Fachkraft gelingt, sie zu beruhigen. Hier wird auf einer impliziten Ebene die Relevanz familiärer Beziehungen unterstrichen und der Bedeutung der Fachkräfte vorgeordnet. Nele scheint so lange bei ihrer Schwester bleiben zu wollen, bis diese sich vollständig beruhigt hat und damit auch ihr Erfolg „besiegelt“ wäre.

Fortsetzung empirisches Beispiel: Die Schwester besuchen

KiTa Birke, KiTa-Führung

Nele: ich muss meine Schwester beruhigen.

Fk2: ja. beruhig mal deine Schwester, ne? (2) super

Y: @1)@

(...)

Y: wie heißt(.) wie heißt=n deine Schwester?

Nele: Lara Ann Hohendorf.

Y: L Lara Ann

Nele: und ich heiße Nele Amalia Hohendorf.

Y: mhmm, und kommst du öfters hierher, um die die zu besuchen deine Schwester?

Nele: ja; ich muss ich muss immer oben sein ((traurig))

Y: okay?

Nele: ich kann ich kann nich immer bei Lara unten sein; ich seh sie manchmal auch.

Y: aber manchmal siehst du sie schon.

Nele: mhmm.

Lara: L ((schreit))

Reflektierende Interpretation

Nele rahmt das Beruhigen der Schwester als etwas, zu dem es keine Alternative gibt: „ich muss meine Schwester beruhigen“. Dass sie explizit das Geschwisterverhältnis aufruft, hebt die Besonderheit und Exklusivität dieser Beziehung im Kontext KiTa hervor und unterstreicht zudem die damit verbundenen Rechte und Pflichten („meine“ Schwester, ich „muss“) der älteren Schwester. Implizit führt sie damit auch der Fachkraft vor Augen, dass ihre kleine Schwester des Trostes bedarf und diesen hier nicht von der Fachkraft, wohl aber von ihr bekommt. In dieser (Forschungs-)Situation lässt die Fachkraft Nele gewähren und erlaubt es ihr, als die tröstende große Schwester zu agieren. Dass es sich aber um eine Ausnahmesituation handelt, wird im Folgenden deutlich.

Auf die Frage des Forschers nach dem Namen der Schwester nennt Nele jeweils deren und ihren eigenen Vor- und Nachnamen. Sie präsentiert sich damit als ‚groß‘ und ‚erwachsen‘ und macht mit dem Nachnamen zudem auf die Verbundenheit der beiden Schwestern zum einen sowie die Zugehörigkeit zur selben Familie zum anderen aufmerksam. Da Nele zugleich das Gefühl hat, in der KiTa „nich immer bei Lara unten sein“ zu können, wenn sie das möchte („ich muss immer oben sein“), wird erneut die Relevanz dieses geschwisterlichen Bandes deutlich, das aber quer zur Organisationsstruktur der KiTa liegt. Dass es in der Entscheidungsbefugnis der Fachkräfte liegt, das Zusammenkommen der Schwestern (nicht) zuzulassen, unterstreicht, dass hier familiäre Regeln und Rollen hinter die organisationalen Regeln und Rollen zurückzutreten haben. Implizit kann dies auch als eine Beschwerde gelesen werden, denn Nele hat offenbar nicht das Gefühl, dass sie es ist, die wirklich das Recht hat, darüber zu entscheiden, ob und wann sie ihre Schwester besucht (vgl. die Qualitätsdimension „Sich mit Beschwerden gehört und berücksichtigt fühlen“).

Insgesamt steht hier im positiven Horizont, jederzeit die kleine Schwester sehen und sich um sie kümmern zu können, also ein diesbezügliches Selbstbestimmungsrecht. Dies ist zum einen mit einer Kompetenzerfahrung verbunden (ich kann sie ‚besser‘ beruhigen, wenn sie weint, als die Erzieherin), zum anderen mit einer Vergewisserung der Relevanz und Kraft familiärer Bindungen auch im Kontext der KiTa. Dass der Schwester und vor allem Nele diese Verbundenheitserfahrung nicht immer selbstverständlich möglich ist, steht im negativen Gegenhorizont.

Empirisches Beispiel: Feuerwehrwache

KiTa Buche, Sozialraumkundung

Während eines Spaziergangs von der KiTa zum Wald bei minus zehn Grad berichten Leon, Moritz und Liam davon, was sie gerne im Wald machen. Das Stichwort Feuerwehr regt sie dann zu einer Diskussion über einen anstehenden Ausflug an.

Y: okay, und was spielst du da, kannst du das sagen?
 Moritz: manchmal Feuerwehr oder so.
 Y: Feuerwehr. mhm,
 Leon: weil wir wolln ja morgen in de echte Feuerwehrwache gehn.
 Y: echt?
 Moritz: ja und weiß=te (.) welchen Beruf ich mag?
 Feuerwehrmann. |
 Y: | Geht ihr da hin?
 Leon: | Ja
 Y: ach so, schön. da ka=man das ja gleich mal angucken in der Feuerwehrwache wie das so is.
 Leon: seid ihr morgen immer noch da?
 Y: wir komm morgen, morgen komm wir noch mal.
 Leon: ah
 Y: geht geht ihr da wirklich in die Feuerwehrwache?
 Leon: ja,
 Moritz: | ja. ja. in Neuhausen.
 Leon: | hausen
 Y: okay.

Reflektierende Interpretation

Die Aussicht, die „echte Feuerwehrwache“ besuchen zu können, ruft ganz offensichtlich Begeisterung und Faszination hervor. Während Moritz das Feuerwehrspielen thematisiert, hebt Leon positiv hervor, dass sie Einblicke in die realistischen, authentischen Tätigkeiten der Feuerwehr bekommen. „Echt“ und „Spiel“ werden hier von den Kindern als zwei Realitäten voneinander unterschieden, wobei sie ein besonderes Interesse daran zeigen, einen direkten (nicht nur medial vermittelten) Zugang zur (beruflichen) Welt der Erwachsenen zu haben. Der Besuch der „echten“ Feuerwehr entspricht dem genuinen Interesse der Kinder an konkreter Anschaufung und Erfahrung. Wenn Moritz „Feuerwehrmann“ als Beruf angibt, den er mag, wird deutlich, dass der geplante Ausflug es ermöglicht, die Spiel-Welten der Kinder und die (Berufs-)Welten der Erwachsenen miteinander zu verknüpfen und sich mit den eigenen Zukunftsvorstellungen bzw. Berufswünschen zu beschäftigen.

Fortsetzung empirisches Beispiel: Feuerwehrwache

KiTa Buche, Sozialraumkundung

Moritz: weiß=te wer da Chef in der Feuerwehr ist?
 Y: wer denn?
 Leon: der Nico
 Moritz: | Nico
 Y: der Nico? okay schön.
 Moritz: ja von Armin sein Papa.
 Y: okay? und der hat euch da eingeladen? und zeigt euch die Feuerwehr?
 Leon: ja.
 Liam: hm,
 Moritz: ja und Feuerwehrfahrzeuge und so.
 Y: wow, dis klingt ja super.
 Moritz: und (.) oder (.) vielleicht fährt er uns ja auch mal mit=m Feuerfahrzeug in den Kindergarten.

Reflektierende Interpretation

Anschließend kommt ein Familienmitglied eines Jungen aus der Einrichtung zur Sprache. Es wird sowohl die privat-familiäre als auch die berufliche Identität des Vaters aufgerufen und somit die Wichtigkeit von beiden Aspekten unterstrichen. Die Kinder zeigen sich stolz auf diese direkte Verbindung zum „Chef“ der Feuerwehr, die sich ihnen innerhalb der KiTa-Gemeinschaft bietet. Die „Feuerwehrfahrzeuge“ interessieren sie dabei ganz offensichtlich besonders. Dies spiegelt sich in der konkludierenden Wunschvorstellung von Moritz, „vielleicht mal“ mit dem „Feuerfahrzeug“ in die KiTa gefahren zu werden (vgl. die Qualitätsdimension „Ausnahmen von der Regel erfahren“). Damit wird ein aufregendes und aufsehenerregendes Ereignis imaginiert: Dass das Fahrzeug hier sowohl das „Feuer“, also die Gefahr, verkörpert (er sagt: „Feuerfahrzeug“) als auch die Gegenwehr, die Fähigkeit, das Feuer zu besiegen, macht den Reiz dieser Vorstellung aus. Zugleich dokumentiert sich hier auch eine Qualitätsvorstellung im Hinblick auf KiTa-Qualität: Im positiven Horizont der Kinder steht die KiTa als ein Ort, wo sie auch an den jeweiligen Besonderheiten, Expertisen und Einflussmöglichkeiten der beteiligten Familien teilhaben können und wo sich ihnen damit interessante, aufregende Erfahrungsmöglichkeiten und Horizonterweiterungen bieten.



Abb. 54a und 54b: Ich-bin-ich-Bücher

Empirisches Beispiel: Ich-bin-ich-Bücher

KiTa Platane, KiTa-Führung

Während einer KiTa-Führung zeigen die Kinder dem Forscher begeistert und ausgiebig ihre Portfolios, die in dieser Einrichtung „Ich-bin-ich“-Bücher genannt werden. Die Kinder schauen sich ihre Bücher über einen längeren Zeitraum an und wollen, dass diese als wichtige Dinge in der KiTa fotografiert werden.

- Lisa: und das hier sind unsere Ich-Bücher, des sind unsre Ich-Bücher; und die komm erst im September, das sind die neuen Kinder da und hier steht sowas::
- Y: a::h(.) aber die stehn schon da?
- Lisa: hier ist die Jule, die ist meine Nachbarin, die kenn ich
- Finn: L und das ist meins, da sind Bilder drin. |
- Lisa: L gut und mit der spiel ich immer jeden Tag.
- Y: ah okay.
- Finn: da ist am Anfang das Foto von der Familie drin und dann lauter Bilder, was wir so im Kindergarten machen und in Sommerferien.
- Lisa: L da ist meins, da ham=a ganz viele.
- Y: ja zeig mal, wie heißen die? Ich-Bücher?
- Lisa: Ich-bin-ich-Bücher.
- Y: Ich-bin-ich-Bücher.
- Lisa: schau, da unten is meins.
- Finn: das war in den Sommerferien ()
- Lisa: und das ist auch, das ist auch von einem Fest von meiner Familie; |
- Finn: L und da hab ich zum Bei::spiel ()
- Lisa: mein Schw-(.) das ist mein (.) Daria, Hans, Steffen, das ist meine Schwester Daria, mein Bruder der Marcel, ich, Mama und der Papa.

Reflektierende Interpretation

In Lisas Proposition zeigt sich schon die starke Identifikation mit den sogenannten „Ich-bin-ich-Büchern“: Diese gehören den Kindern („unsere Ich-Bücher“) und bilden in ihrer Gesamtheit die Kindergemeinschaft ab. Sogar die Kinder, die erst neu in die KiTa kommen, haben hier bereits einen Platz im Regal und sind damit schon präsent. Ganz offensichtlich fühlen die Kinder sich hier ganz individuell repräsentiert und haben die Möglichkeit, sich innerhalb der KiTa an Erlebnisse und Erfahrungen mit ihren Familien zu erinnern und sie mit anderen zu teilen. Lisa stellt zunächst das Buch von Jule, ihrer „Nachbarin“, in den Vordergrund. Hier dokumentiert sich, dass die „Ich-bin-ich-Bücher“ es ermöglichen, auch die anderen Kinder in ihrer ‚Ganzheit‘ wahrzunehmen und sie in einem größeren sozial-räumlichen Netz zu verorten: Jule, mit der Lisa „jeden Tag spielt“, ist nicht nur ihre Freundin in der KiTa, sondern auch ihre „Nachbarin“. Damit ist die Beziehung der beiden Mädchen nicht vom Aufenthalt in der KiTa abhängig, sondern kann selbstbestimmt gesucht und gepflegt werden.

Finn eröffnet die sich anschließende Elaboration damit, dass er bestätigt, wie wichtig den Kindern ihre Bücher sind, und zeigt dem Forscher deren Aufbau: Auf der erster Seite befindet sich ein Foto des Kindes und seiner Familie – der familiäre Kontext wird hier also im Hinblick auf die Frage, wer das Kind ist, prioritär gesetzt. Finn beschreibt, dass dann „lauter“ Bilder aus dem KiTa-Alltag folgen, aber auch solche von den Ferien. Damit spiegelt sich in den „Ich-bin-ich-Büchern“ die Gesamtheit der kindlichen Lebensorte und -welten; sie werden hier nicht nur als KiTa-Kind ‚abgebildet‘, sondern als Kind einer Familie, als Kind, das Urlaub macht, Feste feiert etc. Dass die Kinder ihre „Ich-Bücher“ dem Forscher ausgiebig zeigen und erläutern, verweist auf

die Relevanz, die es für sie hat, sowohl in ihrer jeweiligen Besonderheit als auch in ihrer Zugehörigkeit zu verschiedenen Lebenszusammenhängen und Milieuzugehörigkeiten wahrgenommen zu werden (vgl. die Qualitätsdimension „Sich als individuelle Persönlichkeit wertgeschätzt fühlen und sichtbar sein“).

Die Kinder erinnern sich dann anhand der Fotos an Feste und Ferien sowie Spiele in der KiTa. Lisa zeigt dem Forscher ihr Familienfoto und erklärt aufgereggt, wer darauf zu sehen ist und wie ihre Familienmitglieder heißen. Sie beginnt also damit, auch von den Mitgliedern ihrer Familie jeweils ein „besonderes“ Merkmal hervorzuheben und diese damit als Einzelpersonen sichtbar werden zu lassen.

In dem kurz darauf entstandenen Foto bestätigt sich die positive Relevanz des Portfolios für Lisa: Sie lässt sich mit ihrem – vermutlich selbst gestalteten – „Ich-bin-ich-Buch“ fotografieren. Dabei blickt sie lächelnd und stolz in die Kamera und drückt ihr Buch fest an den Oberkörper. In dieser Selbst-Präsentation wird deutlich, wie sehr Lisa sich mit

Abb. 54c: Mein Ich-bin-ich-Buch



ihrem Portfolio identifiziert. Es ist ihr ganz persönliches, mit ihr eng verbundenes Ich-bin-ich-Buch. In der festen Umarumung des Buches dokumentiert sich darüber hinaus, dass es einen Besitz darstellt, der Lisa Sicherheit gibt. Auch Finn möchte im Anschluss mit seinem Buch fotografiert werden.

Insgesamt wird deutlich, wie sehr die Kinder diese Bücher wertschätzen und wie wichtig es ihnen ist, dass ihre Familien sowie Urlaube und Feste dokumentiert werden, die außerhalb der KiTa stattfinden. Damit können sie auch ihren Freund:innen, den Fachkräften und hier den Forscher:innen davon berichten und sich als Kind präsentieren, das in viele verschiedene Erfahrungsräume eingebunden ist.



Zusammenfassung zur Qualitätsdimension „Sich als Mitglied einer Familie und anderer sozialer Gemeinschaften wahrgenommen fühlen“

Kinder schätzen es, wenn ihre KiTa sich gegenüber ihren Familien und anderen sozialen Kontexten, in die sie eingebunden sind, öffnet und Verknüpfungen ermöglicht. Haben ihre verschiedenen Lebensorte und -sphären – ihre (Groß-) Eltern und Geschwister, die Nachbarschaft, die Schule, der Fußballverein etc. – einen ‚Platz‘ in der Einrichtung, vermittelt dies den Kindern das Gefühl, sicher in ein soziales und sozial-räumliches Netz integriert und damit zugehörig zu sein. Anlässe, die es Eltern ermöglichen, am Alltag der Kinder in der KiTa teilzuhaben, bzw. umgekehrt Kindern, das (Berufs-) Leben der Eltern kennenzulernen, machen Kinder stolz und glücklich. Sie wollen nicht nur in der Rolle des KiTa-Kindes wahrgenommen werden, sondern in ihrer vielseitigen, in verschiedenen Erfahrungsräumen verwurzelten und eng mit verschiedenen Menschen und Gemeinschaften verbundenen Persönlichkeit.



F.7.2 Qualitätsdimension

Sich im umgebenden Sozialraum auskennen

„Ich fühle mich in der Umgebung der KiTa wohl und sicher.“

Dass in der Perspektive der Kinder die KiTa keine ‚Insel‘ ist, deren Welt an ihrer Grenze endet, sondern dass sie mit dem sie umgebenden Sozialraum in enger Verbindung steht, machten die Kinder immer dann deutlich, wenn sie das Forscher:innenteam auf Relevantes und Interessantes jenseits des KiTa-Zauns aufmerksam machten. Die Begleitung von Spaziergängen oder Ausflügen, an denen die Forscher:innen während der zweitägigen Forschungsaufenthalte teilnehmen konnten, aber auch mit den Kindern durchgeführte Sozialraumerkundungen eröffneten interessante Einblicke in den sozialraumbezogenen Erkundungsdrang der Kinder.

Empirisches Beispiel: Lieblingsort Kirche⁶¹

KiTa Birke, Sozialraumerkundung

Marc und Nele schlügen vor, das Gelände der KiTa (in dörflicher Umgebung) zu verlassen, um dem Forscher ihre Lieblingsorte in der näheren Umgebung zeigen zu können. Dies wurde ihnen von den Fachkräften auch ohne Weiteres zugetraut und erlaubt. Damit trugen die Kinder entscheidend dazu bei, die Sozialraumerkundung in das Methodenrepertoire des Forschungsteams und damit auch des Kinderperspektivenansatzes aufzunehmen.

- Y: ähm aber genau, sagt mir noch mal, was is=n euer Lieblingsspaziergang. also wo geht ihr am liebsten hin, wenn ihr hier aus der KiTa rausgeht?
 Marc: zur Kirche.
 Y: zur Kirche? und du, wo gehst du am liebsten hin?
 Nele: ich geh am liebsten (.) Tiere erforschen.
 (...)



Abb. 55a: Sozialraumerkundung

- Marc: und jetzt kann wir dir auch das Schönste zeigen.
 Y: das Schönste, was ist das Sch-
 Marc: L die Kirche.
 Y: okay? da (.) das ist die Schönste?
 Marc: ja, un (.) und immer da wo keine Steine sind, da sin (.) da warn=ma Raketen drau-
 Y: okay?
 Marc: da aber da guck, da ham früher immer, überall Kanonen rausgeguckt.
 Y: na dann müss- (.) das müss=mer uns mal angucken; das müsst ihr mir mal zeigen.
 Marc: also früher hatten die durch die Löcher nur Kanonen; früher nur.
 Nele: L hallo ((begrüßt Leute, die aus einem Auto steigen))

⁶¹ Eine ausführliche dokumentarische Interpretation dieses Beispiels findet sich auf der Methodenkarte „Auswertungsbeispiel: Sozialraumerkundung“ im Methodenschatz II (Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk 2020b).



Abb. 55b: Kirche

Y: okay; zeig mal wo?
 Marc: da wo die Löcher sind.
 Nele: L au (.) schnell (.) schnell rüber.
 Y: L okay? ja, schnell rüber.
 Marc: überall da, wo die Löcher sind, da ham mal Kanonen rausgeguckt.
 Y: ach so, da in der Kirche, die meinst du, die kleinen da?
 Marc: ja, die kleinen Löcher, bei den kleinen Löchern? (3) da::: (3) war (.) hatten die früher überall (.) Kanonen rausgeguckt.
 Y: okay, und du meintest, das ist das Schönste hier die Kirche, kannst du auch sagen, warum die so schön ist? was ist daran so schön hier an der Kirche?
 Marc: weil die da Kammern sind und die is irgendwie so schön groß.

Reflektierende Interpretation

Ihr Interesse an den die Einrichtung unmittelbar umgebenden Orten machen die Kinder an verschiedenen Beispielen deutlich. Dabei wird in der Proposition von Marc zum einen mit der Kirche (als Kulturträger) ein repräsentatives Gebäude genannt, das sich in unmittelbarer Nähe und Sichtweite der KiTa befindet. Zum anderen bezieht sich das von Nele genannte „Tiere erforschen“ auf eine explorative, die (belebte) Natur erkundende Tätigkeit.

In der folgenden Elaboration wird deutlich, was für Marc, neben ihrer imposanten, alle anderen Gebäude überragenden Größe, die Besonderheit der Kirche ausmacht: Wenn

er viermal die „Kanonen“ und einmal „Raketen“ erwähnt, die „früher“ aus den kleinen „Löchern“ der Kirche „rausgeguckt“ haben, scheint er sich in der Fantasie in frühere, gefährlichere Zeiten zu versetzen und sich spektakuläre kriegerische Auseinandersetzungen vorzustellen. Dabei erscheint die Kirche vor allem als Festung („mit Kammern“, „irgendwie so schön groß“) und damit auch als Schutz bietender Ort. Mit dem Verweis auf frühere Zeiten werden die potenziellen Gefahren von Krieg und Tod allerdings von der realen Lebenswelt ‚ferngehalten‘, sodass eine ‚gefahrlose‘, angstfreie Auseinandersetzung mit diesem Thema möglich ist. Zugleich zeigt sich Marc als Experte mit Detailwissen über die Geschichte und die Funktionen des Gebäudes. Er übernimmt hier die Rolle eines kompetenten, sich auskennenden Stadtführers, der dem fremden Besucher die Umgebung und die mit ihr verbundene Geschichte zeigen kann.

Hier dokumentiert sich, dass es für Marc wichtig ist, sich in der Umgebung seiner KiTa auszukennen, sich sozialräumliches Wissen angeeignet zu haben und damit als Experte die Führung der Fremden (Forscher) übernehmen zu können.

Empirisches Beispiel: Auf dem Weg in den Wald KiTa Buche, Sozialraumerkundung

Um in den Wald zu kommen, muss die Waldgruppe einer KiTa ca. 800 m durch die dörflich geprägten Ausläufer von Neuhausen laufen.

Y: und äh jetzt erzählt doch mal, wo=wo gehn wir jetzt, wo gehn wir jetzt hin?
 Leon: na wir gehn jetzt auf den Hermannsberg.
 Moritz: L Hermannsberg
 Liam: L ja.
 Y: okay? was ist das oder was macht man da?
 Moritz: das geht so weit das geht so (schwer)
 Leon: L da geht äh (3) ja da ka- da ka=man dann spielen.
 und da is auch=n Teich dabei. der ist bestimmt ganz tief eingefroren.
 Y: ah mhm, ist ganz kalt heute, ne?
 Leon: ja.
 Y: und wie findet ihr das, dass wir dahin gehen, zu dem Berg?
 Leon: also ich find=s to:::ll.
 Moritz: ich auch.
 Liam: L ich auch.
 Y: und was macht ihr am liebsten da bei dem Berg?
 Leon: also ich mach am liebsten da mit Stöcken spielen.
 Y: okay, na das kannst=e mir ja gleich mal zeigen da, ne?
 Leon: ja.
 Moritz: ich mag auch, ich mag da gerne rumrennen.



Abb. 56a-c: Spaziergang zum Teich

Reflektierende Interpretation

Die Kinder beschreiben den Ausflug in einem univoken Diskursmodus⁶², der sich gleich in der ersten Proposition zeigt. Indem Leon schnell auf die Frage antwortet und die anderen beiden ihn noch im Sprechen bestätigen, signalisieren die drei Jungen, dass sie sich zum einen gut auskennen und wissen, wo es hingeht, und sich zum anderen gern auf die Expertenrolle einlassen, in der sie vom Forscher adressiert wurden. Wenn Leon etwa antizipiert, dass der Teich bestimmt „eingefroren“ ist, präsentiert er sich als Kenner dieses Ortes, der schon vorab auf Besonderheiten hinweisen kann (wie ein Reiseleiter, der etwas Interessantes ankündigt).

In den folgenden Elaborationen, die sich im Anschluss an weitere Nachfragen des Forschers entfalten, deutet sich an, was die Kinder am Ausflug schätzen: In erster Linie nehmen sie den Ausflugsort als Spielplatz wahr, dem nicht bereits eine bestimmte Funktion oder Nutzung „eingeschrieben“ ist. In der Unbestimmtheit ihrer Angaben, was sie dort spielen, dokumentiert sich, dass sie auf dem Hermannsberg *alles* spielen können, was ihnen einfallen mag. Hier können sie sich bewegen, sich „austoben“ („rumrennen“) und mit den „Stöcken“ (Spiel-)Material nutzen, das zu einer großen Vielfalt von Nutzungsmöglichkeiten und Bedeutungseinschreibungen⁶³ einlädt. Die Überlegung, dass der Teich wohl zugefroren sei, weist zudem auf einen besonderen Reiz dieses Ortes in der Natur hin, der bei jeder Erkundung (schon allein wegen der unterschiedlichen Jahreszeiten und Wetterlagen) ein anderer ist und damit auch anders bespielt werden kann (etwa, wenn er mit einer tragenden Eisfläche bedeckt ist).

62 Als „univok“ wird in der Dokumentarischen Methode ein Diskursmodus bezeichnet, in dem die Beteiligten so von einer miteinander geteilten Erfahrung erzählen, dass sie wie mit einer Stimme sprechen.

63 Im Spiel schreiben Kinder Gegenstände nicht nur Bedeutungen zu; im Spielen – als einer Praxis – schreiben sie diesen vielmehr Bedeutungen ein.

Fortsetzung empirisches Beispiel:

Auf dem Weg in den Wald

KiTa Buche, Sozialraumkundung

Wenig später löst sich eine Fachkraft von der Gruppe und geht zu einem Haus in Sichtweite. Im Zusammenhang mit den Reaktionen der Kinder wird deutlich, dass nicht nur der umgebende Naturraum, sondern auch der Sozialraum den Kindern interessante Begegnungsmöglichkeiten bietet.

Leon: und hier da is (.) Hund, (.) hier wohnt der Jonas;
der Jonas mit=m Konstantin,
Y: okay?
Leon: weil, die ham auch manchmal, n=Hund.
Y: ah, das kennt ihr hier.
Liam: wo geht=n die Marianne hin?
Leon: die geht=n Jonas und=n Konstantin abholen.
Y: @(.)@ is ja lustig. (4) also könn wir hier die andern
Kinder auf dem Weg abholen.
Leon: ja.

Reflektierende Interpretation

Homolog zur vorherigen Sequenz zeigen die Kinder sich auch hier als Experten für ihre sozial-räumliche Umgebung. Leon formuliert in seiner Proposition seinen Kenntnisstand darüber, wer in dem Gebäude wohnt, das die Fachkraft ansteuert: die beiden Kinder Jonas und Konstantin sowie ihr Hund. In der zweifachen Erwähnung des Hundes dokumentiert sich dessen Relevanz und die damit verbundene Anerkennung von Jonas und Konstantin als „Hundebesitzer“. Die Kinder erleben einander hier nicht nur als Kindergartenkinder, sondern auch in ihrem privaten Kontext und mit ihren familiären Bezugspersonen/-tieren (vgl. die Qualitätsdimension „Sich als Mitglied einer Familie und anderer sozialer Gemeinschaften wahrgenommen fühlen“). Die unkomplizierte und flexible Regelung des Kinder-Abholens auf dem Weg in den Wald ermöglicht es den Kindern hier also nicht nur, sich in



Abb. 57a und 57b: Nachbar mit Esel

einem räumlichen Sinne im Sozialraum rund um die KiTa auszukennen (vgl. die Qualitätsdimension „Sich in der KiTa auskennen“), sondern eröffnet ihnen auch Einblicke in die private bzw. familiäre Sphäre ihrer Peers.

Empirisches Beispiel: Der Esel zu Besuch

KiTa Platane, Teilnehmende Beobachtung

Während einer KiTa-Führung zeigen drei Mädchen der Forscherin, wie sie sich mit feinen Steinchen „Glitzertattoos“ auf dem Arm machen. Als sie plötzlich auf der anderen, der Straße zugewandten Seite des Gartens Kinder aufgeregt zusammenlaufen sehen, unterbrechen sie sofort ihr Tun und rennen ebenfalls zum Zaun.

Alle Kinder drängeln sich am Zaun, klettern dort auf die unterste Latte und begrüßen den Besitzer und seinen Esel mit ihren Namen: „Hallo Herr Wiesental, hallo Bruno.“ Die Kinder lachen und versuchen freundlich, Bruno heranzulocken: „Komm her, lieber Bruno, komm doch näher, dann streichele ich dich“. Als ein Kind fragt: „Warum seid ihr denn gestern nicht vorbeigekommen?“ erzählt Herr Wiesental, dass es doch geregnet habe und weder er noch Bruno Lust hatten, sich nassregnen zu lassen; sie seien erst abends spazieren gegangen. Mehrere Kinder fragen, ob sie Bruno streicheln dürfen. Herr Wiesental lacht, führt den Esel etwas näher an den Zaun heran und erwidert lachend: „Na, wenn er sich streicheln lassen will, dann gern.“ Ein Kind nach dem anderen rückt auf der Zaunlatte weiter nach rechts, krault Bruno einmal zwischen den Ohren und macht dann Platz für das nachrückende Kind. Nach einer Weile verabschiedet sich Herr Wiesental: „Bis morgen.“

Reflektierende Interpretation

Die uneingeschränkte Aufmerksamkeit und Freude aller sich im Garten aufhaltenden Kinder über den vorbeikommenden Herrn Wiesental und seinen Esel Bruno weisen auf die Bedeutung hin, die dieser – offensichtlich regelmäßige und doch überraschende – Besuch ‚von außen‘ hat. Es wird deutlich, dass die Kinder beide gut kennen; sie interessieren

sich dafür, warum sie am Vortag nicht am Kindergarten vorbeigekommen sind. Dass Bruno ein Esel (und z.B. kein Hund) ist, der regelmäßig spazierengeführt wird, verstärkt den ‚Ausnahme‘-Charakter dieses Ereignisses noch (vgl. die Qualitätsdimension „Ausnahmen von der Regel erfahren“). Es ist den Kindern ein großes Bedürfnis, den (zunächst etwas widerspenstigen) Esel zu streicheln und damit eine Beziehung zu diesem (großen) Tier herzustellen (vgl. die Qualitätsdimension „Sich als Teil der Natur erleben, sie mit allen Sinnen erfahren und erkunden“).

Die Grenze zwischen dem Gelände der KiTa und dem sie umgebenden Sozialraum bleibt hier erhalten, wird aber durch die Akteur:innen von beiden Seiten durchlässig gemacht: Die Kinder steigen auf den Zaun und interagieren mit dem Nachbarn und dem Esel sowohl verbal als auch körperlich. Der Nachbar geht mit dem Esel nicht einfach vorbei – er sucht und pflegt ganz offenbar den Kontakt zu den KiTa-Kindern.



Zusammenfassung zur Qualitätsdimension „Sich im umgebenden Sozialraum auskennen“

Kinder sind daran orientiert, die unmittelbare Umgebung der KiTa zu erkunden – sehr gerne zeigen sie anderen Kindern und Erwachsenen, wie gut sie sich dort auskennen. Sie schätzen jede Form von Erkundungsspaziergängen und Ausflügen und die damit verbundenen Begegnungen mit Menschen und Tieren, Natur und Kultur. Die KiTa als Ort erkunden und erfahren zu können, der keine Insel ist und sie nicht vom umgebenden Sozial- und Naturraum trennt, sondern in diesen eingebettet und mit ihm verbunden ist, erfüllt die Kinder mit Stolz und Selbstvertrauen.

G

Diskussion



Die hier präsentierten Ergebnisse leisten einen Beitrag dazu, die Erfahrungen und Orientierungen von Kindern in die Dimensionalisierung des Konstrukts KiTa-Qualität einzubeziehen. Wir betrachten dies als notwendige *Ergänzung* zu Konstrukten, in denen es ebenfalls um die Frage geht, was eine ‚gute‘ KiTa, eine ‚gute‘ Kindheit oder eine ‚gute‘ Interaktionsqualität ist, in denen die Kinderperspektiven aber kein Gehör und keine Berücksichtigung finden. Wenn wir im Folgenden auf die Studie und ihre Ergebnisse Bezug nehmen, sprechen wir auch von der *Kinderperspektivenstudie*.

G.1 Bereiche und Dimensionen von KiTa-Qualität aus Kinderperspektive

Bei den vorgelegten 23 Qualitätsdimensionen aus Kinderperspektive handelt es sich um abstrahierte Orientierungsmuster der knapp 200 KiTa-Kinder, die sich an der Studie beteiligt haben. Ihre empirisch rekonstruierten habituellen Orientierungen sind zwischen positiven und negativen (Gegen-)Horizonten aufgespannt – in den dokumentarischen Interpretationen im empirischen Teil dieses Forschungsberichts (Kapitel F) wurde dies detailliert nachgezeichnet. Anders formuliert haben die 23 Qualitätsdimensionen den Stellenwert von – in den Erfahrungen und Praktiken der Kinder fundierten – Kategorien oder Indikatoren für eine KiTa-Qualität, die den zentralen Themen und Orientierungen von Kindern Rechnung trägt und in *diesem* Sinne auch zu ihrem Wohlbefinden beiträgt. Die Sicherung des subjektiven Wohlbefindens von Kindern ist zweifelsfrei ein starker Indikator für ‚gute‘ KiTa-Qualität, aber was dies genau aus der Perspektive der Kinder selbst bedeutet, wurde bislang durch die Forschung noch nicht herausgearbeitet. Die Ergebnisse der *Kinderperspektivenstudie* können insofern einen Beitrag zur Wohlbefindensforschung leisten, als mit den Qualitätsdimensionen empirisch generierte Indikatoren rekonstruiert wurden, die den Orientierungsrahmen der Kinder mit seinen positiven und negativen (Gegen-)Horizonten konstituieren. Forschungsdesign und -methodologie (vgl. Kapitel E) ermöglichen es dabei, über die Identifizierung individueller und situativer Zufriedenheit weit hinauszugehen und eine generalisierungsfähige Typologie herauszuarbeiten.

Ein noch nicht ausgeschöpftes Potenzial weiterer rekonstruktiver Studien, die an die vorgelegten Ergebnisse anknüpfen könnten, sehen wir darin, die Erfahrungen und Perspektiven der Kinder noch stärker mit den organisationalen und interaktionalen Milieus der Einrichtungen zu verknüpfen und damit die Frage zu fokussieren, in welchen konjunktiven Erfahrungsräumen welche ‚typischen‘ Orientierungen

von KiTa-Kindern verwurzelt sind – und welche spezifische Qualität von Wohlbefinden sich daraus ergibt.

Die Besonderheit der 23 Qualitätsdimensionen ist, dass sie sich einer ‚schnellen‘ Einschätzung ‚auf den ersten Blick‘ entziehen (im Sinne von vorhanden/nicht vorhanden) und zudem nicht durch eine einfache Zufriedenheitsabfrage bei den Kindern abgearbeitet werden können. Ein praxelogischer Zugang zu den Kinderperspektiven auf KiTa-Qualität ist nur über einen empirischen Zugang zu ihrem Erfahrungswissen, zu ihrer Praxis zu gewinnen. Mit den Qualitätsdimensionen speisen wir also eine empirisch generierte Erkenntnis zu den Kinderperspektiven wiederum in einen (Praxis-)Forschungsprozess ein: Die Frage, die wir mit unseren Forschungserkenntnissen anregen, ist nicht, ob die empirisch rekonstruierten Qualitätsdimensionen aus der Perspektive vier- bis sechsjähriger Kinder in einer KiTa ‚erfüllt‘ werden (oder nicht). Vielmehr geht es darum, *wie* Kinder, Fachkräfte, KiTa als Organisation und auch Eltern mit den Qualitätsdimensionen umgehen, wie sie sie im KiTa-Alltag konkret ausgestalten, welche spezifische oder typische Kontur sie also in einer KiTa annehmen.

Nehmen wir z.B. die Forschungserkenntnis, dass für vier- bis sechsjährige (KiTa-)Kinder Geheimnisse und geheime Orte einen besonderen Stellenwert einnehmen (zur Qualitätsdimension *Sich zurückziehen und an ‚geheimen‘ Orten ungestört sein* siehe den Abschnitt F.3.2 in diesem Bericht sowie Nentwig-Gesemann 2018). In weiteren dokumentarischen Analysen kann dann danach gefragt werden, in welchen organisationalen und interaktionellen Milieus sich diese Orientierung von Kindern *wie* entfaltet, in welchen Praktiken sich ihre Orientierung am Geheimen dokumentiert. Zudem stellt sich die Frage, *wie* Fachkräfte mit der ‚Geheimnisorientierung‘ der Kinder umgehen, wie sie z.B. die Spannung zwischen der organisationalen Norm der Aufsichtspflicht und dem ‚Freispiel‘ als habitueller, selbstorganisierter Praxis der Kinder in der KiTa austarieren. Eine weitere Frage wäre, ob die räumlich-materialen Settings im Innen- und Außenbereich der KiTa das Streben der Kinder nach ‚geheimen‘ Orten fördern oder behindern: Unterscheidet sich also, um bei diesem Beispiel zu bleiben, der Umgang mit der Geheimnisorientierung von Kindern in Waldkindergärten von dem in ‚traditionellen‘ Einrichtungen? Ergeben sich vielleicht aus dem Geschlecht (der Kinder und auch der Fachkräfte) typische Unterschiede im Hinblick auf die Geheimnisorientierung und den Umgang mit ihr?

Ein weiterer Aspekt wird mit der Dimension *Sich mit Normen und Regeln beschäftigen und das Überschreiten von Grenzen aus-testen* deutlich: Indem uns die Kinder sowohl immer wieder auf die Wichtigkeit von aus ihrer Sicht sinnvollen Regeln hinwiesen als auch den Reiz unterstrichen, der einer Regelüberschreitung innewohnen kann, wird deutlich, dass ein einfaches „Kinder brauchen Grenzen“ bzw. „Kinder brauchen Ausnahmen“ als Indikatoren für KiTa-Qualität aus Kinderperspektive unzureichend ist. Vielmehr muss danach gefragt werden, wie dieses Spannungsfeld in der Praxis von den jeweils beteiligten Akteuren situativ ausgehandelt und bearbeitet wird.

Auf der Ebene der Qualitätsbereiche wird deutlich, wie komplex bereits die kulturellen, dinglich-materialen, sozialen und subjektiven Weltbezüge der Vier- bis Sechsjährigen sind:

So kamen die Kinder, wenn es um ihre *Erlebniszentren* – um für sie existenzielle Erfahrungen und Erlebnisse – ging, zum einen immer wieder auf die sozialen Beziehungen innerhalb der KiTa und damit die konkreten interaktionalen konjunktiven Erfahrungsräume zurück, in die sie dort Tag für Tag eingebunden sind: Immer wieder ging es um Gemeinschaftserfahrungen und Zugehörigkeit, um Freundschaften und die Beziehung zu den Fachkräften (Qualitätsbereiche *Praktiken der Peerkultur und Freundschaftspraktiken* sowie *Praktiken der Beziehungsgestaltung zu den pädagogischen Fachkräften und Gemeinschaftserleben*). In Bezug auf die Fachkräfte stehen bei den Vier- bis Sechsjährigen, die an der *Kinderperspektivenstudie* teilgenommen haben, individuelle Bindungsbeziehungen zu einzelnen Fachkräften nicht im Vordergrund. In ihrem positiven Horizont steht vielmehr ein allgemeines intergenerationales Beziehungs- und Interaktionsklima, das von Sicherheit und Vertrauen, Freundlichkeit und Humor sowie für die Kinder interessanten Angeboten und Aktivitäten geprägt ist. In Bezug auf die Gleichaltrigen stehen die im Konjunktiven (vor allem im Modus des Spielens) fundierte Zusammengehörigkeit und das Erleben von Gemeinschaft im Vordergrund; zudem ist die Relevanz von (besten) Freund:innen ausgesprochen groß.

Zum anderen prägen sich *Erlebniszentren* auch immer wieder in der Auseinandersetzung mit der dinglich-materialen Welt und der Natur aus, in der sich die Kinder interessante und anregungsreiche, bedeutungsoffene und von ihnen selbst gestaltbare Räume, Materialien und Dinge wünschen. Im Qualitätsbereich *Praktiken der Welt- und Lebenserkundung* wurden diejenigen Erfahrungen und Orientierungen von Kindern kondensiert, in deren Zentrum es steht, die Umgebung mit allen Sinnen zu erfahren, sie handlungspraktisch und/oder kognitiv zu durchdringen, sie sich anzueignen, durchzuspielen und „umzuleben“.

Es wurde auch deutlich, dass die Kinder daran orientiert sind, die konjunktiven Erfahrungsräume, in die sie außerhalb der KiTa eingebunden sind (die Familien, den Sozialraum, die Natur), zu thematisieren und damit in die KiTa „hineinzuholen“. Ganz offensichtlich haben die Vier- bis Sechsjährigen bereits ein praktisches Wissen über die Mehrdimensionalität der sie prägenden Milieus bzw. konjunktiven Erfahrungsräume (Qualitätsbereich *Praktiken der Sicherung von Zugehörigkeiten zu Erfahrungsräumen außerhalb der KiTa*) und legen Wert darauf, dass dies (an-)erkannt wird und es weder zu einer Reduzierung auf ihre Identität bzw. Rolle als KiTa-Kind noch zu einer Essentialisierung in dem Sinne kommt, dass alle KiTa-Kinder als homogene Gruppe wahrgenommen und adressiert werden.

Zudem offenbarte sich in den empirischen Rekonstruktionen eine ausgeprägte Orientierung der Kinder daran, auch im gruppenpädagogischen Kontext der KiTa als „besonderes“ Kind, als Individuum wahrgenommen und (an-)erkannt zu werden (Qualitätsbereich *Praktiken der Selbsterkundung und Identitätsentwicklung innerhalb sozialer Gemeinschaften*). Diese Orientierung korrespondiert mit der in allen Bildungsprogrammen und -plänen relevant gemachten Individualisierung von Bildungsprozessen und der Adressierung des Kindes als Subjekt und Regisseur seiner eigenen Entwicklung. Aus dem Spannungsverhältnis, das zwischen der angesprochenen positiven Orientierung der Kinder an Gemeinschaftserleben einerseits und an Individualisierung andererseits entsteht, emergieren aus der Kinderperspektive dann negative Erfahrungen und Gegenhorizonte, wenn ihre Partizipationsmöglichkeiten gering sind bzw. sie mit der Erwartung konfrontiert werden, sich möglichst „reibungslos“ in die Strukturen und Relevanzsetzungen der Erwachsenen einzufügen. In Bezug auf das Spannungsverhältnis zwischen Gemeinschaftsorientierung und Individualisierung zeigt sich der negative Horizont also primär dann, wenn die Individualität der Kinder vor dem Hintergrund einer starken Orientierung der Fachkräfte an Vergemeinschaftung – im Sinne eines kollektiven „Funktionierens“ der Kinder – nicht mehr ausreichend berücksichtigt wird.

Die Kinder thematisierten in unserer Studie auch immer wieder Situationen und Erfahrungen, in denen es um ihren Umgang mit der generationalen Ordnung und den damit verbundenen, an sie als Kinder gerichteten Rollenzuschreibungen und -erwartungen geht. Sie bringen dabei sehr deutlich ihr Potenzial zum Ausdruck, sich in dialogischen Prozessen an der Aushandlung von Regeln und der Gestaltung der Alltagspraxis beteiligen, mitreden, mitgestalten und mitbestimmen zu können (Qualitätsbereich *Praktiken der Mitgestaltung und Mitbestimmung*).

Schließlich haben wir ihr großes Interesse rekonstruiert, an der Reichweite und den Grenzen bestehender Regeln, Normen und Rollen (mit-)zuarbeiten und dabei die Dialogbereitschaft bzw. die Rahmungshoheit der Erwachsenen herauszufordern (Qualitätsbereich *Praktiken der Non-Konformität und des spielerischen Umgangs mit „Normalität“*).

Wenn es zukünftig um die Frage danach geht, was beachtet und bedacht werden sollte, um das Wohlbefinden von (vier- bis sechsjährigen) Kindern in KiTas abzusichern bzw. zu fördern, dann bieten die in dieser Studie rekonstruierten Qualitätsbereiche und -dimensionen eine fundamentale Orientierung. Die verschiedenen Spannungsfelder, die in den empirischen Analysen immer wieder aufscheinen, lassen sich im Kern darauf zurückführen, dass KiTa ein von Normen, Programmen, Handlungsskripten, Rollenerwartungen und Identitätsnormen geprägter organisationaler Erfahrungsraum ist, in dem die Kinder, aber auch die Fachkräfte eine habituelle Praxis entwickeln müssen (vgl. Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018, S. 133 ff.). Das (Er-) Leben der Kinder ist zudem nicht nur von der organisationalen Rahmungshoheit, sondern auch von einer generational bedingten Rahmungshoheit geprägt (ebd.).

Die Frage, was den Kindern (und auch den Fachkräften und den Eltern) einer bestimmten Kindertageseinrichtung (gerade) wichtig ist bzw. zu ihrem Wohlbefinden beiträgt, muss immer wieder neu gestellt und aus den verschiedenen Perspektiven beantwortet werden. Die Spannungsfelder lassen sich nicht durch einfache Antworten „auflösen“, sondern erfordern eine Qualitätsentwicklung, in deren Zentrum das kontinuierliche Austarieren von unterschiedlichen Perspektiven und das Formulieren von tragfähigen Kompromisslinien steht.

Nachdem wir im Abschnitt C.4 bereits unser Qualitätsverständnis dargelegt haben, das wir als *interperspektivisch* bezeichnen, soll dies nun noch einmal – die Ergebnisse unserer Forschung zu Qualität aus Kinderperspektive einbezährend – aufgegriffen und spezifiziert werden.

G.2 Qualität und Qualitätsentwicklung in dokumentarischer Perspektive

Unbestritten ist, dass es sich in einer (früh-)pädagogischen Perspektive bei der Frage nach (KiTa-)Qualität und ihrer Weiterentwicklung nicht nur um eine Frage nach der Beschaffenheit handeln kann (Wie wird Qualität in der Praxis hervorgebracht?), sondern auch um eine normative Fragestellung (Wie ist – welche Kriterien in Rechnung stellend

und aus wessen Perspektive – die Qualität einzuschätzen? An welchen Zielvorstellungen soll sich Qualitätsentwicklung orientieren?). Soll die Qualität von KiTas oder pädagogischen Interaktionen bzw. die Qualität des (Er-)Lebens von Kindern eingeschätzt und ggfs. weiterentwickelt werden, dann reicht es nicht aus, wenn Forschung lediglich rekonstruiert, wie z.B. Kinder daran gehindert oder dabei unterstützt werden, sich an den sie betreffenden Entscheidungen zu beteiligen. Vielmehr geht es um die Frage, welche Vorstellungen die verschiedenen Akteursgruppen – Fachkräfte, Eltern und Kinder – von Partizipation haben und welche Ziele sie sich gemeinsam für die Qualitätsentwicklung setzen. Zudem stellt auch der wissenschaftliche Erkenntnisstand ein wichtiges Element dar, wenn es um die begründete Einschätzung von Qualität und die Formulierung von Zielen geht.

Hier kommen zunächst metanormative Setzungen ins Spiel, in denen es um grundlegende Fragen nach dem *Wie* der Hervorbringung eines normativen Rahmens für die frühpädagogische Arbeit geht. Bezugnehmend auf die Kernprinzipien der dokumentarischen Evaluationsforschung (Bohnsack & Nentwig-Gesemann 2020), legt der Ansatz einer dokumentarischen Qualitätsforschung und -entwicklung, in dessen Mittelpunkt die Kinderperspektiven stehen, zunächst den metanormativen Rahmen resp. die „reflexiven Normen“ (vgl. Bohnsack 2020, S. 110, der Bezug nimmt auf Habermas) offen: Dies sind zum einen die Menschen- bzw. Kinderrechte (UN-Kinderrechtskonvention 1989; Liebel 2010; Maywald 2016) im Allgemeinen und die damit verbundene Achtung vor der Bildsamkeit und den Selbstbildungsprozessen jedes Kindes im Hier und Jetzt (vgl. Abschnitt C.2). Zum anderen legen wir, indem wir – an Janusz Korczak anschließend – die besondere Verletzbarkeit (vgl. Andresen 2016) und die Erziehungsbedürftigkeit von Kindern in Rechnung stellen, unserem Kinderperspektivenansatz das interaktionsethisch fundierte Prinzip des Dialogs zugrunde (vgl. Abschnitt C.3). Für das Gelingen reflexiver oder praktischer Aushandlungsprozesse, für einen respektvollen Umgang mit der Integrität des anderen, bedarf es in generationalen Ordnungsprozessen einer besonderen Sensibilität (Deutsches Institut für Menschenrechte et al. 2017; Rosa 2016).

Bezugnehmend auf die Praxeologische Wissenssoziologie (Bohnsack 2020, S. 110), kann hier die Kritik an einer *machstrukturierten* Interaktionspraxis mit Kindern von der positiven Orientierung an einer *dialogorientierten* Praxis unterschieden werden (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018). Eine andere Möglichkeit der Unterscheidung wäre (stärker auf den pädagogischen Stil der Fachkräfte fokussierend) die eines *intervenierend-instruktiven* pädagogischen Stils, der die Perspektiven der Erwachsenen bzw. Fachkräfte

per se als höherwertig und relevanter betrachtet als die der Kinder einerseits, und die eines responsiven, die Kinder in ihrer Ausdrucks- und Dialogfähigkeit anerkennenden und in ihren Bildungsprozessen begleitenden Stils andererseits.

Die skizzierten metanormativen bzw. ethischen Prinzipien bilden unseren Werte-Kern, von dem ausgehend dann – die Perspektiven der verschiedenen Beteiligten(-gruppen) einbeziehend – über unterschiedliche Vorstellungen von Qualität und deren Hervorbringung diskutiert und verhandelt werden kann. Fokussieren wir im *Kinderperspektivenansatz* die Themen, Erfahrungen, Orientierungen und Relevanzen von Kindern als ein zentrales Puzzleteil von Qualität(-sentwicklung), sichert die Orientierung an diesen reflexiven Normen das Kindeswohl („best interests of the child“).

In welchem Verhältnis steht nun diese metanormative Verortung unserer Perspektive auf „gute“ KiTa-Qualität mit den rekonstruierten Qualitätsvorstellungen bzw. -orientierungen der Kinder, mit ihren Normen (Ebene der expliziten Bewertungen, z.B. Zufriedenheit) und vor allem ihren habituellen Orientierungen (Ebene des impliziten und praktischen (Erfahrungs-)Wissens)?

Aus den Perspektiven von Kindern reformuliert (denen es nicht um eine abstrakte „KiTa-Qualität“ geht), handelt es sich bei den 23 Qualitätsdimensionen um kollektive positive Orientierungshorizonte und in diesem Sinne um Dimensionen ihres subjektiven (körperlichen, psychischen und sozialen) Wohlbefindens. Diese doppelte Fragestellung nach KiTa-Qualität zum einen und nach dem Wohlergehen sowie dem Wohlbefinden der Kinder zum anderen spiegelt sich auch in der Formulierung des Rahmenthemas bzw. der grundlegenden Fragestellung der Forschung, die den Kindern zu Beginn des Feldaufenthalts und auch in dessen Verlauf mehrfach offen gelegt wurde: „Wir wollen herausfinden, was Kindern in ihren KiTas (nicht) gefällt, was sie dort (nicht) gerne tun, was sie brauchen, um sich wohlzufühlen, was sie sich wünschen oder gern verändern würden. Dafür forschen wir mit Kindern in vielen KiTas in ganz Deutschland und wir brauchen jetzt euch als Expert:innen.“

In einem derart praxeologischen Verständnis von Wohlbefinden geht es nicht primär um die Frage, ob die Kinder mit etwas „zufrieden“ sind oder nicht, wie dies etwa noch in der World-Vision-Studie (Andresen, Hurrelmann & TNS Infratest Sozialforschung 2013) konzipiert war (vgl. auch

Andresen & Schneekloth 2013).⁶⁴ Zwar haben auch wir im Laufe der zweitägigen Forschungsaufenthalte im Feld Kinder ab und zu gefragt, ob ihnen etwas (nicht) gefällt, ob sie etwas (nicht) gut finden. Da die Antworten sich auf der Ebene des expliziten Wissens bewegten – bei einfachen Bewertungen handelt es sich immer um *Orientierungsschemata* –, waren solche bewertungsgenerierenden Frage-Antwort-Sequenzen stets der Anstoß für erzählgenerierendes Nachfragen („Dieser Ort gefällt dir also gut – erzähl doch mal, was du hier heute oder gestern mit deinen Freunden gemacht und erlebt hast“), um darüber einen Zugang zu den tieferliegenden Orientierungsrahmen der Kinder zu erhalten. Dadurch erfahren wir, was Kinder in der KiTa mögen oder auch nicht mögen, ohne dass sie dies explizit benennen (können).

Ausgehend von der dargelegten Metanormativität des *Kinderperspektivenansatzes*, wird für uns im Zusammenhang mit KiTa-Qualität die Frage entscheidend, wer für sich das Recht in Anspruch nimmt, seine normativen Rahmungen als die „richtigen“ und „gültigen“ zu setzen und ob bzw. wie dies begründet wird. Da die vorgelegte Studie zeigen konnte, dass vier- bis sechsjährige Kinder sehr wohl in der Lage sind, selbst differenziert über ihre expliziten und impliziten Orientierungen hinsichtlich „guter“ Qualität Auskunft zu geben, wenn ihnen dafür Frei- und Schutzräume zur Verfügung gestellt werden, ist es nicht zu rechtfertigen, sie aus der Einschätzung und Entwicklung von KiTa-Qualität auszuschließen. Das Kernanliegen der *Kinderperspektivenstudie* ist es nicht, die Perspektiven der Kinder auf Qualität prioritär zu setzen, wohl aber, ihnen im Dialog über „gute“ KiTa-Qualität überhaupt einen gleichwertigen Platz einzuräumen. Die von uns rekonstruierten Orientierungen der Kinder müssen in einen Qualitätsdiskurs einbezogen werden, in dem es darum geht, normative Rahmungen und geteilte Vorstellungen von „guter“ Qualität auszuhandeln, sich über sie zu verstündigen und Kompromisse zu finden.

64 „Das multidimensionale Konzept des Wohlbefindens 2013 setzt sich aus folgenden Dimensionen zusammen:

- Fürsorge durch die Elternteile/Eltern, gemessen an der Zeit, die sie für die Kinder da sind,
- Freiheiten im Alltag, gemessen daran, wie zufrieden Kinder mit den durch Eltern gewährten Freiheiten sind,
- Anerkennung und Mitbestimmung, gemessen daran, wer nach ihrer Erfahrung ihre Meinung respektiert und wie sie in Alltagsentscheidungen einbezogen werden,
- generelle Zufriedenheit mit den Institutionen, gemessen an der Zufriedenheit in der Schule und im Hort,
- Freizeit, gemessen an der Zufriedenheit mit den Freizeitmöglichkeiten,
- Freundschaften zu anderen Kindern, gemessen an der Zufriedenheit mit dem Freundeskreis,
- prinzipielles Wohlbefinden, gemessen an der generellen Lebenszufriedenheit“ (Andresen & Schneekloth 2013, S. 538).

G.3 Forschungsethische Reflexionen und Implikationen⁶⁵

Die *Kinderperspektivenstudie* berührt eine Reihe von (forschungs-)ethischen Fragen, denn die Forschung mit Kindern selbst ist ein Ort der Ausgestaltung der generationalen Ordnung und damit auch ein Ort, an dem sich entscheidet, ob die Rechte der Kinder angemessen berücksichtigt werden: „... listening can be understood as more than just a tool or instrument; it can also be understood as a culture or an ethic, a way of being and living that permeates all practice and relationships“ (Moss, Clark & Kjørholt 2010, S. 5). Den Kindern zuzuhören bzw. sie überhaupt erst einmal zu fragen wird damit zum demokratischen Ethos. Es geht um nicht weniger als darum, Kindern Möglichkeiten zu eröffnen, ihre ‚Stimmen zu erheben‘, sich verbal und non-verbal zu Belangen, die sie betreffen, zu äußern, und ihre Perspektiven dann als gleichwertig im Diskurs⁶⁶ ernst zu nehmen. Den Zusammenhang zwischen pädagogischer Ethik und Forschungsethik hat bereits Janusz Korczak hergestellt (vgl. dazu Kirchner et al. 2018): Angesichts der Verletzlichkeit von Kindern hätten Pädagog:innen, Ärzt:innen und Forscher:innen eine besondere Verantwortung, Kinder zu achten und alle Formen grenzverletzenden Verhaltens und des Missbrauchs von Macht in der generationalen Ordnung kritisch zu reflektieren. Im Folgenden sollen einige zentrale forschungsethische Standards reflektiert werden, die in der Forschung mit Kindern einer ganz besonderen Aufmerksamkeit bedürfen und an der sich sowohl die vorliegende als auch zukünftige Studien mit Kindern messen lassen müssen.

Kinder als Mit-Konstrukteure von Forschungsmethoden und -situationen anerkennen

Immer noch trifft man auf die Vorstellung, forschungsethische Reflexion sei eine methodenabhängige Notwendigkeit, die vor allem Probleme qualitativer Forschung zu lösen habe. Damit ist jedoch das Verhältnis von Forschungsethik und empirischer Forschung nicht angemessen erfasst. Nicht ob forschungsethische Fragen zu stellen sind, hängt von Forschungsdesign und -methode ab, sondern wie sie beantwortet werden. Zwar eröffnet qualitative Forschung besonders viele Möglichkeiten, Kinder in Forschungssettings als Mit-Konstrukteure anzuerkennen: Manche Ansätze partizipativer Forschung machen die (Mit-)Gestaltung von Forschungsdesigns und die Auswahl der angemessenen Tools zum

methodischen Bestandteil der Forschung selbst. In offenen, narrativ angelegten Interviews oder Gruppendiskussionen (vgl. z.B. Andresen 2012; Fuhs 2000; Nentwig-Gesemann 2006) können die Themensetzungen der Kinder respektiert werden, und für die Qualitätssicherung der Daten ist es geradezu notwendig, nicht in die Fokussierungen, Gewichtungen und Bewertungen der Kinder selbst einzugreifen und die Entfaltung eigen-sinniger, den Erwachsenen ‚fremder‘ Orientierungsfiguren nicht zu stören. Die Tatsache, dass im Rahmen quantitativer Forschung auf standardisierte Datenerhebungsinstrumente zurückgegriffen wird, steht dem Mitwirkungsrecht von Kindern aber keinesfalls entgegen. Unabhängig vom forschungsmethodischen Vorgehen müssen Forschende prüfen, ob ihr Methodenangebot es wirklich allen Kindern ermöglicht, sich in den ihnen zur Verfügung stehenden Ausdrucksformen Gehör zu verschaffen.

Folgende Fragen lassen sich als Reflexionsanlässe an jede Forschung mit Kindern stellen:

- Wird den Kindern ein Methodenset und damit eine Wahlmöglichkeit angeboten? Können sie z.B. auch etwas zeigen oder malen, wenn sie es sprachlich nicht ausdrücken können/wollen (vgl. z.B. Clark & Moss 2001)?
- Können sie Fragen auch in ihrer Muttersprache beantworten? Stehen Übersetzer:innen (z.B. andere Kinder) bereit?
- Wird ihr ‚Abweichen‘ vom idealtypisch erwünschten Mitwirken am und ihr Protestieren gegenüber Zumutungen im Forschungsprozess ernst genommen und in die Analyse einbezogen?
- Können die Kinder mitentscheiden, wann und wo eine Erhebung mit ihnen durchgeführt wird? Können sie eine:n Forscher:in ablehnen?

Das Mitwirkungsrecht an Forschung hört nicht dann auf, wenn Kinder nicht den an sie gerichteten Erwartungen bzw. einem reibungslosen Forschungsmanagement entsprechen. Nicht nur für die im Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften geforderte Ergebnis- und Methodentransparenz (DGfE 2010, § 1 (2)), auch für die Klärung und Weiterentwicklung der hier besprochenen Aspekte ist es wichtig, die eigene Forschungspraxis zu dokumentieren, zu rekonstruieren und zu reflektieren sowie die ‚Rückmeldungen‘ der Kinder angemessen in die Methodenreflexion und -weiterentwicklung einzubeziehen.

Freiwilligkeit der Teilnahme absichern

Die Freiwilligkeit der Teilnahme stellt eines der zentralen forschungsethischen Kriterien dar. So heißt es im oben angesprochenen Ethik-Kodex: „Die Einbeziehung von Pro-

⁶⁵ Diese Ausführungen beruhen im Wesentlichen auf dem Beitrag von Nentwig-Gesemann & Großmaß 2017.

⁶⁶ Christensen & Prout (2002) haben für diesen Grundzug von Ethik in asymmetrischen Beziehungskontexten den Begriff „ethical symmetry“ vorgeschlagen (S. 482).

bandinnen und Probanden in empirische Untersuchungen setzt prinzipiell deren Einwilligung voraus und erfolgt auf der Grundlage einer im Rahmen des Untersuchungsdesigns möglichst ausführlichen Information über Ziele und Methoden des Forschungsvorhabens“ (DGfE 2010, § 4 (2)). Für die Forschung mit Kindern bedeutet dies, dass eine von den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten unterschriebene Erklärung zwar erforderlich ist, aber nicht ausreicht, um abzusichern, dass ein Kind wirklich freiwillig an einer Erhebung teilnimmt. Forschende müssen gewährleisten und transparent dokumentieren, dass Kinder in keiner Phase des Forschungsprozesses gedrängt oder gar genötigt wurden, sich zu beteiligen.

Auch hierzu einige Fragen als Reflexionsanlässe:

- Haben Kinder z. B. das selbstverständliche Recht, die Teilnahme an einer Erhebung abzulehnen, auch wenn die Eltern zuvor ihr Einverständnis erklärt haben?
- Ist ausgeschlossen, dass Kinder mit Gratifikationen oder moralischem Druck dazu überredet werden, an einer Erhebung teilzunehmen?
- Dürfen Kinder jederzeit aus einer Erhebungssituation aussteigen, und sind sie vor Beginn der Erhebung darüber informiert worden, wie sie ihre Teilnahme beenden können (wohin bzw. zu wem sie beispielsweise gehen können, wenn sie den Erhebungsräum verlassen wollen)?
- Welche Kriterien lassen darauf schließen, dass ein Kind, das die Informationen über eine Studie kognitiv/sprachlich nicht verarbeiten kann (z. B., weil es zu jung ist), freiwillig teilnimmt?
- Welche Strategien werden eingesetzt, damit Kinder von ihrem Recht Gebrauch machen können, ihr persönliches Einverständnis in die Verwendung von Daten zurückzuziehen, z. B. gemalte Bilder oder Fotos nicht für eine Veröffentlichung freizugeben?

Forschungsethische Fragen – erst recht solche, die sich an den Rechten von Kindern und ihrem Status als Akteure orientieren – können dabei nicht allein mit einem Rückgriff auf rechtliche Regelungen beantwortet werden. Erforderlich sind klärende und eine gemeinsame Haltung der Forschenden stärkende Diskussionen im Forschungsteam – insbesondere dann, wenn aufgrund der Verschränkung mehrfacher Beziehungen und Interessen (Kinder <-> Eltern <-> pädagogische Fachkräfte <-> Forscher:innen) Konflikte und Dilemmata auftreten (vgl. Christensen & Prout 2002, S. 482). So wäre z. B. im Diskurs eines Forschungsteams zu reflektieren, ob das Votum eines Kindes, etwa für die (Nicht)Freigabe seiner Daten, maßgeblicher ist als das seiner Eltern.

Informiertes Einverständnis gewährleisten

Das informierte Einverständnis stellt in der Forschung mit Kindern eine große und sehr ernst zu nehmende, allerdings weitgehend vernachlässigte Herausforderung dar. Im Ethikkodex (DGfE 2010, § 4 (2)) heißt es hierzu: „Besondere Anstrengungen zur Gewährleistung einer angemessenen Information sind erforderlich, wenn davon auszugehen ist, dass die in die Untersuchung einbezogenen Personen aufgrund ihres Bildungskapitals, ihrer Milieu- oder Schichtzugehörigkeit, ihrer sozialen Lage oder ihrer Sprachkompetenzen nicht ohne spezifische Informationen die Intentionen und Modalitäten des Forschungsvorhabens durchdringen können.“ Auch wenn Kinder hier nicht explizit erwähnt werden, fordert dieses forschungsethische Kriterium Forschende dazu auf, dem Forschungsanliegen angemessene und *allen* Kindern verständliche Formen der *Information* zu entwickeln. Die Frage ist: Wie können Kinder z. B. vor Beginn der Forschung bzw. vor dem Einstieg in eine konkrete Erhebungssituation angemessen und verständlich über deren Sinn und Zweck, den konkreten Ablauf und ihre Rechte aufgeklärt werden?

Zur Verdeutlichung soll ein Beispiel aus der Forschungspraxis der hier vorgelegten Studie dienen. Die Methode der KiTa-Führung wurde folgendermaßen eingeleitet: „Könnt ihr mir die für euch wichtigsten Orte – also Plätze, Räume, Ecken – hier in der KiTa zeigen, drinnen und draußen, an denen ihr eure Zeit verbringt, und mir erzählen, was ihr da besonders gerne macht? Wenn ihr irgendwann keine Lust mehr haben solltet, könnt ihr auch jederzeit aufhören. Damit ich auch den anderen zeigen kann, was euch wichtig ist, würde ich gerne Fotos oder Videos von dem machen, was ihr mir zeigt. Ihr könnt mir gerne immer sagen, was ich fotografieren oder filmen soll. Und weil das, was ihr mir während des Rundgangs durch die KiTa und den Garten erzählt, ganz wichtig ist, werde ich es aufnehmen und später aufschreiben. Dann fangen wir an: Zeigt mir, was euch wichtig ist in der KiTa – ihr bestimmt den Weg, ich folge euch!“⁶⁷

Und wie lässt sich eine informierte Einwilligung gewährleisten? Auch hier einige Fragen als Reflexionsanlässe:

- Sind nicht nur für die Eltern, sondern auch für die Kinder mündliche bzw. gegebenenfalls (v. a. bei älteren Kindern, die im Schriftspracherwerb schon fortgeschritten sind) auch schriftliche Einverständnisformate entwickelt worden, die dokumentiert werden?
- Welche Kriterien lassen darauf schließen, dass ein Kind wirklich verstanden hat, worin es einwilligt?

⁶⁷ Für ausführliche Informationen zur Methode KiTa-Führung siehe Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk 2020b.

- In welcher Form können Kinder informiert in eine Forschung einwilligen, wenn sie die Informationen kognitiv (noch) nicht erfassen können?
- Wird die Einwilligung in die Teilnahme an der Erhebungssituation von der Einwilligung in die Nutzung der Daten unterschieden, und wie wird das für die Kinder nachvollziehbar?
- Ist für die Kinder transparent, an wen sie sich wenden können, wenn sie Nachfragen zu der Forschung haben (z.B. durch eine Telefonnummer des Forschungsteams als Kontaktangebot auf der Einverständniserklärung, die die Kinder als Kopie erhalten oder eine benannte Ansprechperson in ihrer Einrichtung) (vgl. Nentwig-Gesemann, Walther und Thedinga 2017, Anhang)?

Anonymität, Vertraulichkeit und Schutz vor Schädigung sichern

Die Prinzipien der Sicherung von Anonymität, der Einhaltung von Vertraulichkeitszusagen sowie des Schutzes vor Schädigung stellen generell, aber in der Forschung mit Kindern besonders anspruchsvolle forschungsethische Herausforderungen dar: „Personen, die in Untersuchungen als Beobachtete oder Befragte oder in anderer Weise einbezogen werden, dürfen durch die Forschung keine Nachteile erleiden. Die Betroffenen sind über Risiken aufzuklären. Die Integrität der befragten und beobachteten Personen ist zu wahren ... Anonymität ist zu gewährleisten“ (DGfE 2010, § 4 (2), (3)). Diese Forderung in die Forschungspraxis umzusetzen ist nicht immer konfliktfrei möglich. So verlangt das Prinzip der Nicht-Schädigung, das bei Kindern höchste Priorität hat, ein sehr sorgsames Abwägen, auch da, wo es um die Weitergabe von kindbezogenen Informationen an die Eltern geht (die als Erziehungsberechtigte wiederum ein Informationsrecht vonseiten der Forschung haben). Pädagogische Fachkräfte haben häufig ein großes Interesse an solchen Informationen, aber kein ‚natürliches‘ Recht darauf, von Forschenden ins Vertrauen gezogen zu werden und kindbezogene Informationen zu erhalten oder bei Erhebungen dabei zu sein. Andererseits ist es ein Recht von Kindern, zu entscheiden, ob sie in einer Forschungssituation von einer ihnen vertrauten Bezugsperson begleitet werden wollen – was bei diesen zu Loyalitätskonflikten führen kann. Hinzu kommt, dass sich bei manchen Forschungsvorhaben das Gebot der Anonymisierung von Forschungsdaten nur unvollständig realisieren lässt. Gerade dies gilt es dann deutlich zu kommunizieren und explizit in die Einwilligungserklärung aufzunehmen. Insbesondere in Praxisforschungskontexten oder bei formativen Evaluationsansätzen muss von Beginn an allen Akteuren transparent gemacht

werden, dass die gesammelten Daten nicht anonymisiert werden bzw. nicht anonymisierbar sind – verlangt es bei diesen Untersuchungen doch das Forschungsziel, die Perspektiven der beteiligten relevanten Akteure offenzulegen, damit sie reflektiert, diskutiert und für nachfolgende (Qualitäts-)Entwicklungsprozesse genutzt werden können. In solchen Fällen geht es daher um eine informierte Einwilligung in die *Aufhebung* der Anonymität, die im Forschungsprozess immer wieder überprüft bzw. erneuert werden muss.

In der Gestaltung von Forschungssituationen mit Kindern spiegelt sich ganz generell auch die Art und Weise, wie eine Gesellschaft bzw. die Generation der Erwachsenen mit Kindern umgeht. Sowohl pädagogische Praxis als auch Forschung mit Kindern können als vorbildhafte Orte der Achtung von Kinderrechten und der Stärkung von Agency ausgestaltet werden. Um Kindern die Möglichkeit der Mitwirkung und Mitentscheidung in sie selbst betreffenden Angelegenheiten zu eröffnen – und darum handelt es sich zweifelsfrei, wenn sie Daten ‚produzieren‘, die von Forscher:innen genutzt werden –, müssen einige Stellschrauben in Forschungsprozessen anders gestellt werden.

Partizipative Forschung erfordert Zeit (z.B. für das Gewährleisten einer wirklich informierten Einwilligung aller Beteiligten), Mut (etwa wenn die Kinder Methoden boykottieren, verändern oder ihre Teilnahme verweigern) und methodische Innovationskraft, weil der Forschungsprozess kontinuierlich nach Wegen sucht, die Forschungspraxis den Potenzialen der Kinder anzunähern. Partizipative Forschung ist nicht an ein Forschungsparadigma gebunden, auch wenn sie der qualitativen Forschung wegen deren unmittelbarer Interaktion mit ihren Forschungssubjekten und der Prämissen der Nicht-Standardisierung als Gütekriterium näher zu liegen scheint.

Ein forschungsethisches Kriterium, das in den bisherigen Überlegungen zwar berührt, aber nicht diskutiert wurde, lautet, dass Forschungsergebnisse öffentlich und damit der Kritik und Diskussion zugänglich gemacht werden. Auch Kinder sind eine gesellschaftliche Gruppe, die ein Recht auf diese Transparenz hat, um überhaupt mitwirken zu können. Es stellt eine noch weitgehend unbearbeitete Aufgabe zukünftiger Forschung in der Frühpädagogik und Kindheitsforschung dar, angemessene Formen zu finden, Kindern, die an einem Forschungsprojekt teilgenommen haben, ein responsives Feedback über die gewonnenen Erkenntnisse und Schlussfolgerungen zu geben und ihnen auch hier das Recht auf Gehör zuzugestehen.

G.4 Professionalität

Mit dem skizzierten Qualitätsverständnis ist eng die Frage nach der Professionalität der Fachkräfte verknüpft. Dazu soll im Folgenden zunächst auf den Begriff ‚Professionalität‘ aus einer praxeologischen Perspektive eingegangen werden. Im Anschluss wird dargelegt, inwiefern dieser Professionalitätsbegriff Bezüge zum dargelegten Qualitätsbegriff aufweist.

Professionalität aus praxeologischer Perspektive

Als Professionen im Sinne einer besonderen oder abgrenzbaren Form beruflichen Handelns galten in den klassisch zu nennenden soziologischen Professionstheorien – zu nennen sind hier Namen wie Parsons, Marshall oder Hughes (Oevermann 1996, S. 70) – die traditionellen akademischen Disziplinen wie Jura oder Medizin (vgl. Terhart 2011, S. 203). (Normative) Kriterien bilden hier insbesondere die wissenschaftliche Ausbildung, die gesellschaftliche Anerkennung bzw. der soziale Status und die Autonomie in der Ausübung des Berufes (vgl. Tenorth 2006, S. 582). Dieses klassische Professionsverständnis wurde vielfach kritisiert und gilt im wissenschaftlichen Diskurs als veraltet (vgl. Combe & Kolbe 2008, S. 857), nicht zuletzt, weil die Entscheidungs- und Handlungsautonomie der Professionellen durch Prozesse der Steuerung, Vereinheitlichung und Standardisierung immer weitergehend relativiert wird. Die Einführung der Bildungsprogramme bzw. -pläne für die FBBE steht für eben diesen Ansatz der ‚verordneten‘ Qualitätsentwicklung ‚nach Plan‘, in der die Professionellen dann vorwiegend als ‚Umsetzer:innen‘ adressiert werden.

In der aktuellen Forschung zu (pädagogischer) Professionalität stehen zunehmend nicht mehr nur vorab normativ festgelegte Merkmalskataloge im Zentrum, sondern „die Binnenstrukturen und die typischen Handlungsprobleme“ von Pädagog:innen (ebd.) bzw. die Logik oder „Strukturvariante beruflichen Handelns“ (Helsper, Krüger & Rabe-Kleberg 2000, S. 6). Insbesondere Vertreter:innen des interaktionistischen (vgl. Schütze 1992, 1996, 2000) und des strukturtheoretischen Ansatzes (vgl. Oevermann 1996) haben versucht, empirisch zu rekonstruieren, welche Strukturen professionelles Handeln kennzeichnen. Dabei stehen bei Schütze *Handlungsparadoxien* im Zentrum, während Oevermann (1996) und Helsper (2002) vor allem auf die *Antinomien* des professionellen Handelns blicken.

Aus einer praxeologischen Perspektive stellen sowohl die *Handlungsparadoxien* als auch die *Antinomien* noch kein hinreichendes Kriterium für Professionalität dar, da diese Merkmale des Handelns jegliches (berufliches) Handeln kennzeichnen

(Bohnsack 2020, S. 26 ff.). Ein Beispiel wäre hier die u. a. von Helsper (2002) herausgearbeitete Spannung zwischen Distanz und Nähe: Im pädagogischen Alltag stehen Pädagog:innen immer wieder vor der Herausforderung, Nähe und Verbundenheit zu Kindern herzustellen und zugleich eine Distanz zu wahren, die ihr berufliches Handeln nicht gefährdet.

Dieser Aspekt führt nun zum eigentlichen Herzstück eines praxeologischen Professionsverständnisses. Als Bedingung für Professionalität nennt Bohnsack (2020) eine für die Klientel berechenbar werdende Strukturierung des professionellen Handelns durch eine die Praxis *konstituierende Rahmung*⁶⁸ und deren Einbettung in ein Interaktionssystem im Sinne eines konjunktiven Erfahrungsraums oder auch *professionellen Milieus*: Professionell agieren berufliche Akteure somit, wenn es ihnen gelingt, ein professionelles Milieu zu konstituieren, indem sie „Entscheidungen mit Bezug auf eine organisational erwartete (rechtliche, fachliche, pädagogische, therapeutische etc.) Programmatik im Kontext eines komplexen interaktiven und (qua kollektivem performativem Gedächtnis oder Systemgedächtnis) reproduzierbaren Prozesses mit ihrer Klientel im Sinne eines konjunktiven Erfahrungsraums *routinisiert* und *habitualisiert* zu treffen und zu vermitteln“ (ebd., S. 102) vermögen.

Die „konstituierende Rahmung“ meint also eine (überwiegend implizit bzw. handlungspraktisch stattfindende) Auseinandersetzung der Professionellen mit den gesellschaftlich-organisationen an sie herangetragenen Handlungsnormen sowie eine Strukturierung der Praxis vor diesem Hintergrund innerhalb des gemeinsam mit den Klient:innen (im früh-pädagogischen Kontext Kinder und Eltern) hergestellten konjunktiven Erfahrungsraums. Eine *konstituierende* – und damit für alle Beteiligten verlässliche – *Rahmung* ergibt sich beispielsweise, wenn es den pädagogischen Fachkräften in der Interaktion mit den Kindern gelingt, das Verhältnis von Nähe und Distanz so ‚gekonnt‘ und in diesem Sinne *professionell* auszutarieren, dass es sowohl für sie selbst als auch für die Kinder nicht regelmäßig zu diffusen, irritierenden oder gar grenzverletzenden Begegnungen kommt.

In praxeologischer Perspektive wird dieser analytische von einem normativen Professionalitätsbegriff unterschieden; davon unbenommen bleiben die metanormativen Rahmungen, die in den Abschnitten C.1 bis C.3 dieses Forschungsberichts ausgearbeitet wurden, fundamentale Voraussetzung für eine pädagogische Ethik und damit auch für pädagogische Qualität. In einer praxeologischen Professionalisierungsperspektive (Bohnsack 2020; 2017, S. 131 ff.) wäre es als

68 Zum Begriff der „konstituierenden Rahmung“ siehe auch Bohnsack 2017, S. 274.

professionell einzuschätzen, wenn Fachkräfte sensibel sowohl für unterschiedliche Habitus bzw. Rahmeninkongruenzen (z.B. zwischen den Kindern, zwischen sich und den Kindern und/oder den Eltern) als auch für Spannungsverhältnisse zwischen Norm und Habitus (z.B. den an sie gerichteten Erwartungen, die Bildungsprogramme ‚umzusetzen‘, und ihrer tatsächlichen Alltagspraxis) sind und dies auf einer expliziten (theoretisierenden), aber vor allem auf einer impliziten, handlungspraktischen Ebene reflektieren.⁶⁹ Des Weiteren ist die Bereitschaft zur Metakommunikation mit Kindern und Eltern über die Herausforderungen und Antinomien pädagogischen Handelns ein zentrales Merkmal von Professionalität, und schließlich kann es als Element einer professionalisierten Praxis gelten, wenn Fachkräfte ihr Handeln vor dem Hintergrund von wissenschaftlichen Diskursen und Methoden zu reflektieren vermögen und sich nicht zuletzt innerhalb ihres beruflichen Handlungsfeldes selbst forschende Zugänge erarbeiten und Wissen generieren können.

Ergänzt man an dieser Stelle die praxeologische Perspektive mit den professionstheoretischen Überlegungen von North, Güldenberg und Dick (2016), dann wenden Professionen nicht nur wissenschaftliches Wissen an, sondern transformieren dieses auch und generieren eigene, neue Wissensbestände im praktischen Vollzug. Dies geschieht durch die erfahrungsbasierte Anreicherung von Informationen, durch Prüfung ihrer Relevanz, durch die Zusammenführung und Übersetzung unterschiedlicher, vorhandener Wissensbestände (ebd., S. 130). Professionsangehörige – und das Handlungsfeld KiTa ist ein Professionsfeld – können ebenso wie Wissenschaftler:innen als Wissensarbeiter:innen (vgl. ebd., S. 125) beschrieben werden. Damit fröhlpädagogische Fachkräfte als Wissensarbeiter:innen eine innovative Berufspraxis gestalten, bedarf es der Einsozialisation in eine „forschende Haltung“ (Nentwig-Gesemann 2013b, S. 13). Dieser wurde z.B. beim Auf- und Ausbau der kindheitspädagogischen Studiengänge viel Aufmerksamkeit gewidmet (vgl. auch Nentwig-Gesemann 2017a; König, Kühn & Pollert 2014), und eben dieser Grundgedanke lag auch der Entwicklung des *Kinderperspektivenansatzes* einschließlich einer Weiterbildung zur *Fachkraft für Kinderperspektiven* (Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk 2020c) zugrunde. Dabei stellt es die vielleicht größte didaktische Herausforderung dar, den Student:innen bzw. Weiterbildungsteilnehmer:innen Zugänge zur *Praxis des Forschens* zu eröffnen und damit – im Sinne einer Brücke zwischen wissenschaftlicher Expertise und fröhlpädagogischer Praxis – „praktische Reflexionspotentiale“ zu fördern (Bohnsack 2020, S. 123). Die Einübung

in Praktiken des Forschens, des systematischen und methodisch fundierten Wahrnehmens, Beschreibens und Analysierens von sozialen Situationen und Zusammenhängen, bildet hierfür ein grundlegendes Fundament. Es bietet früh- bzw. kindheitspädagogischen Fachkräften die Möglichkeit, einen Umgang mit Spannungsfeldern, Handlungsproblemen und Dilemmata des pädagogischen Alltags zu finden, in dem die Erfahrungen und Perspektiven der Kinder (und Eltern) kein blinder Fleck sind, sondern selbstverständlich einbezogen werden.

Der Zusammenhang von Qualität und Professionalität

Dass die in KiTas realisierte Strukturqualität einen entscheidenden Einfluss nicht nur auf die Entwicklung und das Wohlbefinden von Kindern hat, sondern auch auf die Arbeitsmotivation und Gesundheit der Fachkräfte sowie insgesamt auf die Prozessqualität, ist durch eine Vielzahl an Studien belegt. Dasselbe gilt für die Prozessqualität, zu der auch die Qualität der Fachkraft-Kind(er)-Interaktionen gehört (aus Platzgründen muss hier auf weitergehende Ausführungen verzichtet werden, vgl. Viernickel et al. 2016).

Ohne Zweifel zählen die fröhlpädagogischen Fachkräfte zu den qualitätsrelevanten Akteursgruppen in der KiTa: Sie müssen – in den gegebenen Rahmenbedingungen – tagtäglich und in der direkten Interaktion mit den Kindern (und Eltern) professionell agieren und (Interaktions-)Qualität hervorbringen. Darüber hinaus sind sie als Mitglieder eines pädagogischen Teams mit der Erwartung konfrontiert, auch die KiTa als Organisation so weiterzuentwickeln, dass diese den an sie gerichteten Erwartungen (der Gesellschaft, des Trägers, der Eltern, der Kinder) gerecht wird.

Wie bereits ausgeführt, ist die Praxis und somit die performative Dimension von Qualität durch das Spannungsverhältnis aus gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und organisationalen Normen einerseits und der habitualisierten (professionellen) und auf die Kinder bezogenen Praxis andererseits geprägt. Die Praxis der Fachkräfte kann dann als professionell betrachtet werden, wenn es ihnen gelingt, eine *konstituierende Rahmung*, eine habitualisierte, verlässliche Praxis, zu entwickeln, welche nicht in erster Linie an vorgegebenen Programmatiken und deren Umsetzung orientiert ist, sondern auf das eigene Erfahrungswissen ebenso rekurriert wie auf die Orientierungsrahmen bzw. Habitus der Eltern und vor allem der Kinder. Ein Beispiel im KiTa-Alltag wäre, dass eine Fachkraft eine Entscheidung bzw. eine *konstituierende Rahmung* in Bezug auf die Frage entwickeln muss, wie sie mit dem Spannungsverhältnis zwischen der organisationalen Norm des Essens in (aus Erwachsenenper-

69 Vgl. Bohnsack 2020, Kap. 6: „Implizite Reflexion: der ‚reflektierte Praktiker‘“.

spektive) ‚angenehmer‘ Lautstärke und dem Wunsch nach kommunikativem Austausch untereinander (Kinderperspektive) umgeht. Verbietet bzw. unterbindet eine Fachkraft das Sprechen und Gespräche-Führen der Kinder, stellt ihnen aber zugleich Fragen, auf deren Beantwortung sie (willkürlich) mit Lob oder Tadel reagiert, so kann zweifelsfrei nicht von einem professionellen Habitus der Fachkraft gesprochen werden. Zum einen erlaubt ihr Verhalten kein Kontinuitäts-erleben auf Seiten der Kinder, zum anderen findet statt einer praktischen Reflexion, also einer Offenheit für die Suche nach Handlungsalternativen bzw. Kompromissen, ggfs. im Diskurs mit den Kindern, eine monoperspektivische Fremd-rahmung statt, die durch das Element der Willkür in besonderer Weise machtstrukturiert ist (vgl. Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018; Nentwig-Gesemann, Walther & Munk 2020). Zentral für professionelles Handeln wäre also eine Berücksichtigung bzw. eine Rekonstruktion der Erfahrungen und Orientierungen der Kinder. Nur wenn diese beachtet und wertgeschätzt werden, können durch Macht oder Willkür geprägte Interaktionen verhindert werden. Die Methoden zur Erhebung, Auswertung und Dokumentation der Kinderperspektiven im Methodenschatz II (Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk 2020b) bieten hier methodische Zugänge zu einer sich in diesem Sinne professionalisierenden Praxis.

Schließlich gehört es auch zu einer professionalisierten Praxis, sich im Team reflexiv mit den gesellschaftlichen und organisationalen Normen sowie auch dem eigenen, biografisch und milieuspezifisch geprägten Orientierungsrahmen auseinanderzusetzen. Die Reflexionsfragen im Methodenschatz I (Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk 2020a) bieten eine Vielfalt an Anregungen, sich nicht nur mit den Kinderperspektiven zu befassen, sondern die verschiedenen Spannungsfelder zwischen Norm und Habitus in einem größeren, mehrdimensionalen Kontext zu reflektieren und nach Aushandlungsmöglichkeiten zu suchen.

H

Fazit



Der Kinderperspektivenansatz beruht ganz grundlegend auf einer kinderrechtlich basierten pädagogischen Haltung der partizipativen Arbeit mit Kindern. Ohne von der Akteurschaft, der Kompetenz und den Mitbestimmungspotenzialen von Kindern überzeugt zu sein und ohne die ‚Bestimmungsmacht‘ über den KiTa-Alltag mit ihnen teilen zu wollen, ist der Kinderperspektivenansatz nicht denkbar bzw. nicht realisierbar. Anders gesagt: Die Kinder sind darauf angewiesen, dass Erwachsene etwas von ihrer (Gestaltungs-)Macht abgeben, sich auf sie einlassen, sich für sie interessieren und ihre Perspektiven berücksichtigen.

Mit der Kinderperspektivenstudie werden empirisch gut abgesicherte Forschungsergebnisse zu der Frage bereitgestellt, was aus der Perspektive von vier- bis sechsjährigen Kindern ‚gute‘ KiTa-Qualität ist. Mit den ‚Perspektiven‘ der Kinder ist ein komplexes Konstrukt gemeint: ihre Erfahrungen und Erlebnisse, ihr alltägliches Leben und Erleben, ihre Themen und Interessen, ihre Art zu denken und zu handeln, ihre Vorstellungen, Meinungen, Relevanzen und Wünsche, auch ihre Beschwerden und ihre Verbesserungsvorschläge.

Der Kinderperspektivenansatz bietet einen gut erprobten Methodenschatz an, um sich einen verstehenden Zugang zu den Erfahrungen und Orientierungen von Kindern erarbeiten zu können. Die Forschungsmethodik, die in der hier vorgestellten Studie entwickelt und realisiert wurde, wurde parallel zum Forschungsprozess im Rahmen einer Weiterbildung zur *Fachkraft für Kinderperspektiven* (Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk 2020c) auf ihre Transfertauglichkeit in die pädagogische Praxis überprüft; die Rekonstruktion der Praxisforschungserfahrungen der Fachkräfte mit den Methoden hat wesentlich zu deren Präzisierung und Weiterentwicklung beigetragen. Das Methodenrepertoire kann zukünftig sowohl für die Forschung in der Frühpädagogik und die Kindheitsforschung genutzt werden als auch für forschende Zugänge im pädagogischen Praxisfeld – nicht nur Forscher:innen, sondern auch KiTa-Teams können sich also mit dem Methodenschatz auf eine Forschungsreise mit Kindern begeben und sie damit in der Rolle von Akteuren der Forschung und der Qualitätsentwicklung ernst nehmen.

Anhang



I.1 Transkriptionsregeln

L	Beginn einer Überlappung <i>Hinweis: Beginnt eine Sprecher:in mit ihrer Äußerung direkt im Anschluss an den:die vorherigen Sprecher:in, beginnt der Text wieder am Zeilenanfang</i>
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(3)	Anzahl der Sekunden einer Pause
nein	Betont (evtl. kann man dahinter in Klammern noch die Art der Betonung notieren, z.B.: mit tiefer Stimme oder krächzend)
nein	laut (in Relation zur üblichen Lautstärke dieser Person)
°nee°	leise (in Relation zur üblichen Lautstärke dieser Person)
.	stark sinkende Intonation
:	schwach sinkende Intonation
,	schwach steigende Intonation
?	stark steigende Intonation
viellei-	Abbruch eines Wortes
kannst=e (für kannst du)	Wortverschleifung / Zusammenziehen von zwei Wörtern
nei::::n	Dehnung, die Anzahl des Doppelpunktes entspricht der Länge der Dehnung
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerung
()	unverständliche Äußerung, die Länge entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung
((Stöhnen))	Kommentar bzw. Anmerkung zu parasprachlichen, nicht-verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen; die Länge der Klammer entspricht im Falle der Kommentierung parasprachlicher Äußerungen (z. B. Stöhnen) etwa der Dauer der Äußerung
@nein@	lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen
@(3)@	3 Sek. Lachen

(Vgl. Bohnsack, Ralf, Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske und Budrich, S. 363 f.)

I.2 Literatur

- Andres, Beate, Hans-Joachim Laewen und Ludgar Pesch (Hrsg.) (2005). *Elementare Bildung. Handlungskonzept und Instrumente*. Band 2. Berlin: Verlag das Netz.
- Andresen, Sabine (2012). „Was und wie Kinder erzählen. Potenzial und Grenzen qualitativer Interviews“. *Frühe Bildung* (1). 137–142. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000046> (Download 26.10.2020).
- Andresen, Sabine (2016). „Verletzlichkeit und Kinderalltag“ *Bildung und Menschenrechte*. Hrsg. Stefan Weyers und Nils Köbel. Wiesbaden: Springer VS. 53-67.
- Andresen, Sabine und Ullrich Schneekloth (2014). „Wohlbefinden und Gerechtigkeit. Konzeptionelle Perspektiven und empirische Befunde der Kindheitsforschung am Beispiel der World Vision Kinderstudie 2013“. *Zeitschrift für Pädagogik* (60) 4. 535–551.
- Andresen, Sabine, Klaus Hurrelmann und TNS Infratest Sozialforschung (2013). *Wie gerecht ist unsere Welt? Kinder in Deutschland 2013. World Vision Kinderstudie*. Hrsg. World Vision Deutschland e.V. Weinheim und Basel: Beltz.
- Andresen, Sabine, Johanna Wilmes und Renate Möller (2019). *Children's Worlds+ (Gesamtauswertung). Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Unter Mitarbeit von Dilan Cinar und Pia Nolting. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Arbeitsgemeinschaft der deutschen Familienorganisationen (AGF) e. V. (2017). *Gemeinsame Erklärung zu Kitaqualitätsstandards*. <https://www.ag-familie.de/home/kitastandards.html> (Download 26.10.2020).
- Axford, Nick, David Jodrell und Tim Hobbs (2014). „Objective or Subjective Well-Being?“ *Handbook of Child Well-Being*. 2699–2738. Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_108 (Download 26.10.2020).
- Bakels, Elena und Iris Nentwig-Gesemann (2019). „Dokumentarische Interpretation von Kinderzeichnungen: Kinder malen ihre KiTa“. *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre*. Band 2, Nr. 1, Schwerpunkt: *Dokumentarische Methode*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:hl2-opus4-9993> (Download 26.10.2020).
- Baumert, Jürgen (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen: Leske und Budrich.
- Becker-Stoll, Fabienne und Monika Wertfein (2013). „Qualitätsmessung und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen“. *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Hrsg. Margrit Stamm und Doris Edelmann. Wiesbaden: Springer. 845–856.

- Ben-Arieh, Asher, Ferran Casas, Ivar Frønes und Jill E. Korbin (2014). „Multifaceted Concept of Child Well-Being“. *Handbook of Child Well-Being*. Hrsg. Asher Ben-Arieh, Ferran Casas, Ivar Frønes und Jill E. Korbin. Dordrecht: Springer Netherlands. 1-27. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_134 (Download 01.12.2020).
- Betz, Tanja und Florian Eßer (2016). „Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts“. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (11) 3. 301–314.
- Blaschke, Gerald (2012). *Schule schnuppern. Eine videobasierte Studie zum Übergang in die Grundschule*. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2011). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. 2. Auflage. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9. Auflage. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf und Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.) (2020). *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. 2., durchgesehene Auflage. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf, Burkard Michel und Aglaja Przyborski (Hrsg.) (2015). *Dokumentarische Bildinterpretation. Methodologie und Forschungspraxis*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Bollig, Sabine und Helga Kelle (2014). „Kinder als Akteure oder als Partizipanten von Praktiken? Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien“. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* (34) 3. 263–279.
- Bradshaw, Jonathan und Dominic Richardson (2009). „An Index of Child Well-Being in Europe“. *Child Indicators Research* (3) 2. 319–351. <https://doi.org/10.1007/s12187-009-9037-7> (Download 01.12.2020).
- Breitenbach, Eva und Iris Nentwig-Gesemann (2013). „Die dokumentarische Interpretation von biografischen Interviews und narrativen Episoden aus dem pädagogischen Alltag. Möglichkeiten der Begleitung von Professionalisierungsprozessen in (früh-) pädagogischen Studiengängen“. *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen*. Hrsg. Peter Loos, Arnd-Michael Nohl, Aglaja Przyborski und Burkhard Schäffer. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich. 337–353.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2014). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes*. UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. 5. Auflage. Berlin.
- Christensen, Pia und Alan Prout (2002). „Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children“. *Childhood* (4) 9. 477–497.
- Clark, Alison und Peter Moss (2001). *Listening to young children: The mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
- Clark, Alison, Anne Trine Kjørholt und Peter Moss (Hrsg.) (2010). *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*. Bristol: Policy Press.
- Cloos, Peter und Iris Nentwig-Gesemann (2020). „Das Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung (FaKi) als Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher Expertise und pädagogischer Praxis“. *pfv-Rundbrief I*. 32–36.
- Combe, Arno und Fritz-Ulrich Kolbe (2008). „Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln“. *Handbuch der Schulforschung*. Hrsg. Werner Helsper und Janette Böhme. Wiesbaden: VS Verlag. 857–877.
- Committee on the Rights of the Child (2009). *Allgemeine Bemerkung Nr. 12. Das Recht des Kindes, gehört zu werden*. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Information_GC12_barrierefrei_geschuetzt.pdf (Download 26.10.2020).
- Crivello, Gina, Laura Camfield und Martin Woodhead (2009). „How Can Children Tell Us About Their Wellbeing? Exploring the Potential of Participatory Research Approaches within Young Lives“. *Social Indicators Research* (90) 1. 51–72. <https://doi.org/10.1007/s11205-008-9312-x> (Download 01.12.2020).
- Dahlberg, Gunilla, Peter Moss und Alan Pence (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press.
- Deinet, Ulrich (2009). „Analyse- und Beteiligungsmethoden“. *Methodenbuch Sozialraum*. Hrsg. Ulrich Deinet. Wiesbaden: Springer VS. 65–86.
- Deutsches Institut für Menschenrechte et al. (Hrsg.) (2017). *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen*. Reckahn: Rochow-Edition 2017. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Menschenrechtsbildung/Reckahner_Reflexionen/Plakat_Reckahner_Reflexionen_zur_Ethik_pädagogischer_Beziehungen.pdf (Download 29.01.2020).
- Einarsdottir, Johanna (2005). „We can decide what to play! Children's perception of quality in an Icelandic Playschool“. *Early Education and Development* (16) 4. 469–488.
- Einarsdottir, Johanna (2011). „Reconstructing playschool experiences“. *European Early Childhood Education Research Journal* (19) 3. 387–401.

- Fattore, Toby, Jan Mason und Elisabeth Watson (2009). „When children are asked about their well-being: Towards a framework for guiding policy“. *Child Indicators Research* (2) 1. 57–77.
- Fuhs, Burkhard (2000). „Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode“. *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Hrsg. Friederike Heinzel. Weinheim und München: Juventa. 87–104.
- DGfE – Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2010). *Ethik-Kodex*. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Satzung/etc/Ethikkodex_2016.pdf (Download 23.10.2020).
- Gerleigner, Susanne und Alexandra Langmeyer (2017). „Subjektives Wohlbefinden von Kindern in der Familie unter Berücksichtigung der Sozialisationsinstanzen Schule und Freunde“. *Zukunft mit Kindern, Zukunft für Kinder. UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland im europäischen Kontext*. Hrsg. Hans Bertram. Opladen: Barbara Budrich. 61–86.
- Harvey, Lee und Diana Green (2000). „Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze“. *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. Hrsg. Andreas Helmke, Walter Hornstein und Ewald Terhart. Weinheim: Beltz. 17–39.
- Heil, Julian, Susanna Roux, Emely Knör, Katja Thalhofer und Ulrike Bertrand (2019). „Zur Qualität der Kindertagesbetreuung aus Kindersicht“. *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer*. Hrsg. Christian Donie, Frank Foerster, Merlene Obermayr, Anne Deckwerth, Gisela Kammermeyer, Gerlinde Lenske, Miriam Leuchter und Anja Wildemann. Wiesbaden: Springer VS. 257–262.
- Heinzel, Friederike, Renate Kränzl-Nagl und Johanna Mierendorff (2012). „Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung – Annäherungen an einen komplexen Forschungsbereich“. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* (11) 1. 9–37.
- Helsper, Werner (2002). „Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur“. *Biographie und Profession*. Hrsg. Margret Kraul, Winfried Marotzki und Cornelia Schwepp. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 64–102.
- Helsper, Werner, Heinz-Hermann Krüger und Ursula Rabe-Kleberg (2000). „Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung: Einführung in den Themenschwerpunkt“. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* (1) 1. 5–19.
- Hengst, Heinz und Helga Zeiher (2005). *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden: Springer VS.
- Honig, Michael-Sebastian (2002). *Ethnografische Qualitätsforschung in der Frühpädagogik*. Arbeitspapier II – 08. https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Arbeitspapiere/Arbeitspapier8_Ethnografische_Qualitaetsforschung_in_der_Fruehpaedagogik.pdf (Download 11.07.2020).
- Honig, Michael-Sebastian, Magdalena Joos und Norbert Schreiber (2002). *Perspektivität pädagogischer Qualität. Zwischenbericht der Trierer „Caritas-Studie“*. Arbeitspapier II-05. https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Arbeitspapiere/Arbeitspapier5_Perspektivitaet_paedagogischer_Qualitaet.pdf (Download 23.10.2020).
- Honig, Michael-Sebastian, Magdalena Joos und Norbert Schreiber (2004). *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim und München: Juventa.
- Honig, Michael-Sebastian, Andreas Lange und Hans Rudolf Leu (Hrsg.) (1999). *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim und München: Juventa.
- Honig, Michael-Sebastian, Hans Rudolf Leu und Ursula Nissen (1996). „Kindheit als Sozialisationsphase und als kulturelles Muster. Zur Strukturierung eines Forschungsfeldes“. *Kinder und Kindheit. Sozialstrukturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven*. Hrsg. Michael-Sebastian Honig, Hans Rudolf Leu und Ursula Nissen. Weinheim: Juventa. 9–29.
- Kelle, Helga und Beatrice Hungerland (2014). „Kinder als Akteure – Agency und Kindheit“. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* (34) 3. 227–232.
- KiQuTG – KiTa-Qualitäts- und Teilhabeverbesserungsgesetz (2018). Bundesgesetzblatt Jahrgang 2018 Teil I Nr. 49, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2018. <https://www.bmfsfj.de/blob/133310/80763d0f167ce2687eb79118b8b1e721/gute-kita-bgbl-data.pdf> (Download 26.10.2020).
- Kirchner, Michael, Sabine Andresen und Kristina Schierbaum (2018). *Janusz Korczaks „schöpferisches Nichtwissen“ vom Kind. Beiträge zur Kindheitsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- König, Anke (2009). „Qualitätsdiskussion“. *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 49–66. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91412-1_3 (Download 01.12.2020).
- König, Anke, Corinna Kühn und Janine Pollert (2014). „Lernen anhand der Video-Fall-Methode. Möglichkeiten und Grenzen neuer didaktischer Herausforderungen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern“. *Was der Fall ist*. Hrsg. Irene Pieper, Peter Frei, Katrin Hauenschild und Barbara Schmidt-Thieme. Wiesbaden: Springer VS. 259–275.
- Kosher, Hanita und Asher Ben-Arieh (2017). „What Children Think About Their Rights and Their Well-Being: A Cross-National Comparison“. American Orthopsychiatric Association. *American Journal of Orthopsychiatry* (87) 3. 256–273.
- Krappmann, Lothar (2013). „Das Kindeswohl im Spiegel der UN-Kinderrechtskonvention“. *EthikJournal* (1) 2. 1–17. https://www.ethikjournal.de/fileadmin/user_upload/ethikjournal/Texte_Ausgabe_2_10-2013/Krappmann_Kindeswohl_UN-Kinderrechtskonvention_EthikJournal_1_2013_2.pdf (Download 22.10.2020).

- Krüger, Heinz-Hermann (2006). „Forschungsmethoden in der Kindheitsforschung“. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (1) 1. 91–115.
- Kultusministerkonferenz (2006). *Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes*. <http://www.netzwerk-kinderrechte.de/fileadmin/publikationen/KMK-Kinderrechtskonvention.pdf> (Download 11.06.2020).
- Liebel, Manfred (2010). „Diskriminiert, weil sie Kinder sind: ein blinder Fleck im Umgang mit Menschenrechten“. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (5) 3. 307–319.
- Lippitz, Wilfried (1989). „Räume – von Kindern erlebt und gelebt. Aspekte einer Phänomenologie des Kinderraumes.“ *Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie*. Hrsg. Wilfried Lippitz und Christian Rittelmeyer. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt. 93–105.
- Llenas, Anna (2018). *Das Farbenmonster*. Berlin: Verlagshaus Jacoby und Stuart.
- Luhmann, Niklas (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maywald, Jörg (2014). *Recht haben und Recht bekommen – der Kinderrechtsansatz in Kindertageseinrichtungen*. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_maywald_II_2014_1_.pdf (Download 10.07.2020).
- Maywald, Jörg (2016). *Kinderrechte in der Kita. Kinder schützen, fördern, beteiligen*. Freiburg: Herder.
- Moss, Peter, Alison Clark und Anne Trine Kjørholt (2010). „Introduction“. *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*. Hrsg. Alison Clark, Anne Trine Kjørholt und Peter Moss. Bristol: Policy. 1–16.
- Muchow, Martha und Hans Heinrich Muchow (2012/1935). „Der Lebensraum des Großstadtkindes (1935)“. *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Hrsg. Imbke Behnken und Michael-Sebastian Honig. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. 75–160.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2006). „Dokumentarische Evaluationsforschung“. *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen*. Hrsg. Uwe Flick. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. 159–182.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2010). „Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussionen“. *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Hrsg. Ralf Bohnsack, Aglaja Przyborski und Burkhard Schäffer. 2. Auflage. Opladen: Barbara Budrich. 25–44.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2013a). „Qualitative Methoden der Kindheitsforschung“. *Handbuch fröhkindliche Bildungsforschung*. Hrsg. Margrit Stamm und Doris Edelmann. Wiesbaden: Springer VS. 759–770.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2013b). „Professionelle Reflexivität. Herausforderungen an die Ausbildung fröhpedagogischer Fachkräfte“. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* (1). 10–14.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2017a). „Berufsfeldbezogene Forschungskompetenz als Voraussetzung für die Professionalisierung der Frühen Bildung, Betreuung und Erziehung“. *Professionalisierung der Fröhpedagogik*. Hrsg. Hilde von Balluseck. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich. 235–244.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2017b). „Gruppendiskussionen mit Kindern. Mit Experten im Gespräch“. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* 3. 20–21.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2018). „Geheime (Erfahrungs)Räume und die Erprobung autonomen Handelns. Geheimwissen und Geheimwelten von Kindern“. *Forschung in der Fröhpedagogik XI: Die Dinge und der Raum*. Hrsg. Dörte Weltzien, Heike Wadepol, Peter Cloos, Joachim Bensel und Gabriele Haug-Schnabel. Freiburg: FEL Verlag. 181–205.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2020a). „Dokumentarische Evaluationsforschung, rekonstruktive Qualitätsforschung und Perspektiven für die Qualitätsentwicklung“. *Dokumentarische Evaluationsforschung*. Hrsg. Ralf Bohnsack und Iris Nentwig-Gesemann. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich. 63–78.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2020b). „Kita-Qualität aus Kindersicht – Kinder in die Qualitätsentwicklung einbeziehen“. *Betreuung von Kleinstkindern – Qualität von Anfang an in Krippe, Kindergarten und Kita*. Hrsg. Edeltraut Botzum und Regina Remsperger-Kehm. 25. Lieferung. Kronach: Carl Link.
- Nentwig-Gesemann, Iris und Frauke Gerstenberg (2014). „Gruppeninterviews“. *Handbuch Kinder und Medien*. Hrsg. Angela Tillmann, Sandra Fleischer und Kai-Uwe Hunger. Wiesbaden: Springer VS. 273–285.
- Nentwig-Gesemann, Iris und Frauke Gerstenberg (2018). „Typen der Interaktionsorganisation in (fröh)pädagogischen Settings.“ *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen*. Hrsg. Ralf Bohnsack, Nora Friederike Hoffmann und Iris Nentwig-Gesemann. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. 131–150.
- Nentwig-Gesemann, Iris und Ruth Großmaß (2017). „Kinder als Forschungssubjekte – von den rechtlichen und forschungsethischen Grundlagen zur forschungspraktischen Realisierung“. *Forschung in der Fröhpedagogik X. Zehn Jahre fröhpedagogische Forschung – Bilanzierung und Reflektionen*. Hrsg. Klaus Fröhlich-Gildhoff und Iris Nentwig-Gesemann. Freiburg: FEL Verlag. 209–227.
- Nentwig-Gesemann, Iris und Luisa Köhler (2011). „Erzählkultur. Die diskursive Bilderbuchbetrachtung“. *Kindergarten heute* (41) 2. 22–25.
- Nentwig-Gesemann, Iris und Katharina Nicolai (2008). „Praktische, theoretische und persönliche Annäherungen an das forschende Lernen“. Impulse der Elementardidaktik. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule. Hrsg. Barbara Daiber und Inga Weiland. Hohengehren: Schneider. 117–128.

Nentwig-Gesemann, Iris und Katharina Nicolai (2014). „Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag“. *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis*. Hrsg. Ralf Bohnsack, Bettina Fritzsche und Monika Wagner-Willi. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich. 45–72.

Nentwig-Gesemann, Iris und Katharina Nicolai (2016). „Interaktive Abstimmung in Essenssituationen – Videobasierte Dokumentarische Interaktionsanalyse in der Krippe“. *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung*. Hrsg. Heike Wadepohl, Katja Mackowiak, Klaus Fröhlich-Gildhoff und Dörte Weltzien. Wiesbaden: Springer VS. 53–81.

Nentwig-Gesemann, Iris, Bastian Walther und Minste Thedinga (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, Bastian Walther und Minste Thedinga (2018a). „Kita-Qualität aus der Perspektive von Kindern. Forschungsmethodik und Ergebnisse einer explorativ-rekonstruktiven Studie“. *Frühe Bildung* (7) 2. 77–87.

Nentwig-Gesemann, Iris, Bastian Walther und Minste Thedinga (2018b). „Kinder als Expert_innen in eigener Sache. Forschungs-methodische und forschungsethische Herausforderungen einer explorativ-rekonstruktiven Studie zu Kita-Qualität aus der Perspektive von Kindern“. *Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven*. Hrsg. Bianca Bloch, Peter Cloos, Sandra Koch, Marc Schulz und Wilfried Smidt. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. 192–208.

Nentwig-Gesemann, Iris, Bastian Walther und Lisa-Marie Munk (2020). „Mittagessen in der KiTa im Spannungsfeld von Norm und Habitus. Praktiken von Kindern und pädagogische Interaktionen in dokumentarischer Analyse.“ *Forschung in der Frühpädagogik. Band 13*. Hrsg. Dörte Weltzien, Heike Wadepohl, Iris Nentwig-Gesemann und Marjan Alemzadeh. Freiburg: FEL Verlag (im Erscheinen).

Nentwig-Gesemann, Iris, Bastian Walther, Elena Bakels und Lisa-Marie Munk (2019a). Plakat „Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln“. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/plakat-achtung-kinderperspektiven-mit-kindern-kita-qualitaet-entwickeln/> (Download 01.12.2020).

Nentwig-Gesemann, Iris, Bastian Walther, Elena Bakels und Lisa-Marie Munk (2019b): Begleitbroschüre „Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln“. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/begleitbroschuer-zum-plakat-achtung-kinderperspektiven-mit-kindern-kita-qualitaet-entwickeln/> (Download 1.12.2020).

Nentwig-Gesemann, Iris, Bastian Walther, Elena Bakels und Lisa-Marie Munk (2020a). *Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln. Methodenschatz I: Qualitätsdimensionen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Nentwig-Gesemann, Iris, Bastian Walther, Elena Bakels und Lisa-Marie Munk (2020b). *Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln. Methodenschatz II: Erhebung, Auswertung und Dokumentation*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Nentwig-Gesemann, Iris, Bastian Walther, Elena Bakels und Lisa-Marie Munk (2020c). *Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln: Fachkraft für Kinderperspektiven. Leitfaden für Studium, Aus-, Fort- und Weiterbildung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Nentwig-Gesemann, Iris, Hartmut Wedekind, Frauke Gerstenberg und Martina Tengler (2012). „Die vielen Facetten des ‚Forschens‘. Eine ethnografische Studie zu Praktiken von Kindern und PädagogInnen im Rahmen eines naturwissenschaftlichen Bildungsangebots“. *Forschung in der Frühpädagogik V. Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung – Begegnungen mit Dingen und Phänomenen*. Hrsg. Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann und Hartmut Wedekind. Freiburg: FEL Verlag. 33–64.

North, Klaus, Stefan Güldenberg und Michael Dick (2016). „Wissensarbeit(er)“. *Handbuch Professionsentwicklung* Hrsg. Michal Dick, Winfried Marotzki und Harald Mieg. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt. 125–138.

OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) (2001). *Starting strong. Early childhood education and care*. <https://www.oecd.org/education/school/2535215.pdf> (Download 26.10.2020).

Oevermann, Ulrich (1996). „Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns“. *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typ pädagogischen Handelns*. Hrsg. Arno Combe und Werner Helsper. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 70–183.

Panagiotopoulou, Argyro (2013). „Ethnografische Zugänge in der frühkindlichen Bildungsforschung“. *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Hrsg. Margrit Stamm und Doris Edelmann. Wiesbaden: Springer VS. 771–786.

Pesch, Anja (2002). *Qualität aus Kindersicht. Erprobung von Erfassungsmethoden*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg.

Preissing, Christa und Stefani Boldaz-Hahn (Hrsg.) (2009). *Qualität im Situationsansatz: Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Prengel, Annedore (2019). „Die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen – Ein Beitrag zu einem stufenübergreifenden Berufsethos“. *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter*. Hrsg. Helga Fasching. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt. 28–42. https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16873/pdf/Fasching_2019_Beziehungen_in_pädagogischen_Arbeitsfeldern.pdf (Download 26.10.2020).
- Prout, Alan und Alan James (1990). „A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance Promise and Problems“. *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. Hrsg. Alan Prout und Alan James. London: Routledge. 7–33.
- Puroila, Anna-Maija, Eila Estola und Leena Syrjälä (2012). „Having, loving, and being: children's narrated well-being in finnish day care centres“. *Early Child Development and Care* 182. 345–362.
- Qvortrup, Jens (1994). „Childhood matters – an introduction“. *Childhood matters: Social theory, practice and politics*. Hrsg. Jens Qvortrup, Marjatta Bardy, Giovanni Sgritta und Helmut Wintersberger. Aldershot (UK): Avebury Press. 1–24.
- Qvortrup, Jens (2005): „Kinder und Kindheit in der Sozialstruktur“ *Kindheit soziologisch*. Hrsg. Heinz Hengst und Helga Zeiher. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 27–48.
- Rönnau-Böse, Maike und Klaus Fröhlich-Gildhoff (2010). *Resilienz im Kita-Alltag. Was Kinder stark und widerstandsfähig macht*. Freiburg, Basel und Wien: Herder.
- Rosa, Hartmut (2016). *Resonanzpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Roux, Susanna (2002). *Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten*. München und Weinheim: Juventa.
- Sandseter, Ellen Beate Hansen und Monica Seland (2016). „Children's Experience of Activities and Participation and their Subjective Well-Being in Norwegian Early Childhood Education and Care Institutions“. *Child Indicators Research* (4) 9. 913–932.
- Sandseter, Ellen Beate Hansen und Monica Seland (2018). „4-6 year-Old Children's Experience of Subjective Well-Being and Social Relations in ECEC Institutions“. *Child Indicators Research* (5) 11. 1585–1601.
- Schäfer, Britta (2015). *Flexible Betreuungsangebote und das Wohlbefinden von Kindern. Ein Spannungsverhältnis? Erfahrungen und Erkenntnisse aus der internationalen Forschung*. Ein Arbeitspapier. DJI.
- Schubert, Volker (2013). „Die Organisation von Wohlbefinden in japanischen Kindergärten“. *Paragrapna. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie* (22) 1: *Well-Being. Emotions, Rituals and Performances in Japan*. Hrsg. Susanne Klien und Christoph Wulf. 60–70.
- Schütze, Fritz (1992). „Sozialarbeit als ‚bescheidene Profession‘“. *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Hrsg. Bernd Dewe, Wilfried Ferchhoff und Frank-Olaf Radtke. Opladen: Leske und Budrich. 132–170.
- Schütze, Fritz (1996). „Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns“. *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typ pädagogischen Handelns*. Hrsg. Arno Combe und Werner Helsper. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 183–275.
- Schütze, Fritz (2000). „Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns: ein grundlagentheoretischer Aufriß“. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* (1) 1. 49–96. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-280748> (Download 22.10.2020).
- Sheridan, Sonja und Ingrid Pramling Samuelsson (2001). „Children's Conceptions of Participation and Influence in Pre-school: a perspective on pedagogical quality“. *Contemporary Issues in Early Childhood* (2) 2. 169–194.
- Sommer-Himmel, Roswitha, Karl Titze und Daniela Imhof (2016). *Kinder bewerten ihren Kindergarten. Wie Kinder ihren Kindergarten sehen – Instrument und Implementierung von Kinderbefragung in der Kindertageseinrichtung*. Berlin: Dohrmann.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006). „Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (4) 9. 580–597.
- Terhart, Ewald (2011). „Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen“. *Zeitschrift für Pädagogik* (57) (Beiheft). 202–224.
- Tietze, Wolfgang (2008). „Qualitätssicherung im Elementarbereich“. *Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz*. Hrsg. Eckhard Klieme und Rudolf Tippelt. Weinheim und Basel: Beltz. 16–35.
- Tietze, Wolfgang, Tatjana Meischner, Rüdiger Gänßfuß, Katja Grenner, Käthe-Maria Schuster, Petra Vökel und Hans-Günther Roßbach (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
- UN-Kinderrechtskonvention – Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Vereinte Nationen (1989). <https://www.kinderrechtskonvention.info/> (Download 29.01.2020).
- UNICEF (2007): *Reporting Guidelines*. <https://www.unicef.org/eca/media/ethical-guidelines> (Download 26.10.2020).
- Urban, Mathias, Michel Vandebroeck, Katrien Van Laere, Arianna Lazzari und Jan Peeters (2012). „Towards competent systems in early childhood education and care: Implications for policy and practice“. *European Journal of Education* (47) 4. 508–526.
- Van Hout, Mies (2012). *Heute bin ich*. Zürich: aracari verlag.

Viernickel, Susanne, Kirsten Fuchs-Rechlin, Petra Strehmel, Christa Preissing, Joachim Bensel und Gabriele Haug-Schnabel (Hrsg.) (2016). *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.

Wagner-Willi, Monika, Stefanie Bischoff-Pabst und Iris Nentwig-Gesemann (2019). Editorial: Die Dokumentarische Methode in der kindheitspädagogischen Forschung. *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre*. Band 2, Nr. 1, Schwerpunkt: Dokumentarische Methode. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:hil2-opus4-9979> (Download 26.10.2020).

Walther, Bastian und Iris Nentwig-Gesemann (2019). „Kinder in Bewegung. Fokussierte Bewegungserfahrungen und praktiken vier- bis sechsjähriger Kinder in Kindertageseinrichtungen“. *Frühe Bildung* (8) 2. 89–99.

Wulf, Christoph (2005). *Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual*. Bielefeld: Transkript Verlag.

Wulf, Christoph und Jörg Zirfas (2001). „Die performative Bildung von Gemeinschaften. Zur Hervorbringung des Sozialen in Rituale und Ritualisierungen“. *Paragrapna. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie* (10) 93–116.

Wulf, Christoph, Birgit Althans, Kathrin Audehm, Constanze Bausch, Michael Göhlich, Stephan Sting, Anja Tervooren, Monika Wagner-Willi und Jörg Zirfas (Hrsg.) (2001). *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen: Leske und Budrich.

Zinnecker, Jürgen (1996). „Soziologie der Kindheit oder Sozialisation des Kindes?“ *Kinder und Kindheit. Soziokulturelles Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven*. Hrsg. Michael-Sebastian Honig, Hans Rudolf Leu und Ursula Nissen. Weinheim und München: Juventa. 31–53.

I.3 Über die Autor:innen

Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann

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

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

E-Mail: iris.nentwiggesemann@unibz.it

Dr. Elena Bakels

Erziehungs- und Bildungswissenschaftlerin; Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin i. A.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg

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

E-Mail: elena.bakels@staff.uni-marburg.de

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 Forschen mit Kindern, Qualität im Ganztag, Freundschaft von Kindern

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