



QUALITÄT  
VOR ORT

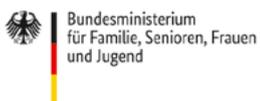
Gemeinsam die Zukunft der  
frühen Bildung gestalten!

# Kita-Qualität aus Kindersicht

Eine Studie des DESI-Instituts im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung

Iris Nentwig-Gesemann, Bastian Walther, Minste Thedinga

Gefördert vom:



deutsche kinder- und jugendstiftung



# Inhalt

Vorwort der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung	5
Vorwort des Forschungsteams	7
<b>1 Einleitung</b>	<b>8</b>
<b>2 Einordnung in den Forschungsstand</b>	<b>12</b>
<b>3 Forschungsansatz und -methoden</b>	<b>16</b>
3.1 Erhebungsmethoden	18
3.2 Dokumentarische Methode	22
3.3 Sample	23
<b>4 Ergebnisse: Qualitätsdimensionen aus Kindersicht</b>	<b>24</b>
4.1 Individualität und Zugehörigkeit: Sich einer Gemeinschaft zugehörig und in der eigenen Individualität wertgeschätzt fühlen	27
4.1.1 Sich als individuelle Persönlichkeit wertgeschätzt fühlen und sichtbar sein: „Das bin ich, das sind meine Sachen, das habe ich gemacht.“	27
4.1.2 Sich zurückziehen und an ‚geheimen‘ Orten ungestört Spielwelten entfalten: „Hier können wir ungestört spielen und unserer Fantasie freien Lauf lassen.“	32
4.1.3 Sich durch Regeln, Rituale und Gemeinschaft miteinander verbunden und gesichert fühlen: „Wir gestalten gemeinsam den Alltag und gehören zusammen.“	38
4.2 Kompetenzerleben: Sich selbst als kompetent erleben und als kompetent anerkannt werden	41
4.2.1 Sich im eigenen Können ge- und bestärkt fühlen: „Ich kann was! Mir wird was zugetraut.“	42
4.2.2 Sich frei und raumgreifend bewegen: „Ich kann mich frei bewegen und den gesamten Raum erleben.“	48
4.2.3 Sich selbst und die Welt explorativ erkunden und existentielle Themen bearbeiten: „Wir erforschen die Welt und suchen nach Antworten auf schwierige Fragen.“	55
4.2.4 Sich in der Kita auskennen und im Alltag informiert sein: „Wir kennen uns hier aus.“	61
4.3 Autonomie und Partizipation: Möglichkeiten der Selbst- und Mitbestimmung erfahren	66
4.3.1 Sich in Bezug auf die eigenen Rechte und Entscheidungen respektiert fühlen: „Ich darf über mich bestimmen, meine Grenzen werden nicht verletzt.“	67
4.3.2 Sich-Beteiligen, Mitreden und (Mit-) Entscheiden: „Wir werden einbezogen und können (mit-) entscheiden.“	71
4.3.3 Ausnahmen von der Regel erfahren: „Einmal durften wir das.“	76
<b>5 Schlussfolgerungen: Was wünschen sich Kinder von ihren Kitas und den pädagogischen Fachkräften?</b>	<b>84</b>
Literatur	88
Anhang	91



# Vorwort

## der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung

Das Thema Qualität in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung gewinnt zunehmend an gesellschaftlicher Bedeutung – nicht nur bei Eltern und in der Praxis, sondern auch in der Wissenschaft und Politik. Entsprechend zahlreich sind die Akteure, die mit teilweise unterschiedlichen Interessen im Feld unterwegs sind. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob sich auch Stiftungen in diesem Rahmen sinnvoll engagieren können und sollen. Die Antwort der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung lautet eindeutig: Ja! So schafft sie seit 2015 mit dem Programm *Qualität vor Ort*, gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und die Jacobs Foundation, eine bundesweite Bewegung für gute Qualität in der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung.

Den notwendigen fachlichen und gesellschaftlichen Diskurs über Qualität in Kindertagesstätten möchten wir mit der vorliegenden Studie um die Perspektive derjenigen erweitern, die dabei nicht selbstverständlich gehört werden. In unserem Verständnis ist gute Qualität in der frühen Bildung nicht als ein fertiger Zustand zu verstehen, der einmal von einem Kita-Team erreicht und fixiert werden kann. Vielmehr beschreibt Qualität einen Prozess, der immer weiterverfolgt wird und der, um gut zu verlaufen, alle Perspektiven berücksichtigen muss, d. h. von Eltern, Fachkräften, Wissenschaft, Politik und eben auch den Kindern.

Darum war und ist es uns ein besonderes Anliegen, bei der Frage nach Qualität in Kindertagesstätten die relevantesten Akteure selbst deutlich zu Wort kommen zu lassen: die Kinder selber. Denn in der Regel machen sich vorrangig Erwachsene Gedanken dazu, was für Kinder wichtig ist und was eine gute Kita ausmacht. Aber was mögen Kinder eigentlich an ihrer Kita? Wo sind ihre Lieblingsorte? Wie verbringen sie am liebsten ihre Zeit? Was möchten sie verändern? Um diese Fragen zu beantworten, haben wir eine Erkundungsstudie in Auftrag

gegeben, deren Ergebnisse nun vorliegen. Wir waren selbst gespannt, ob es unter Beachtung wissenschaftlicher und ethischer Standards überhaupt möglich ist, Kita-Kinder so zu befragen, dass sie als gleichberechtigte Mit-Forschende konsequent ihre Sicht einbringen können – anstatt mit dem Blick von Erwachsenen nur befragt zu werden. In der Wissenschaft ist ein solcher Ansatz noch nicht allzu weit verbreitet. Somit brauchte es zu diesem Schritt auch ein wenig Mut, der sich aus unserer Sicht mehr als gelohnt hat. Die vorliegende Studie zeigt in eindrucksvoller Weise wichtige Qualitätsaspekte in Kitas aus Kinderperspektive auf, die gleichermaßen relevant sind für die Praxis, die Steuerung und Evaluation von Kindertageseinrichtungen wie auch für die Wissenschaft.

Unser großer Dank geht an dieser Stelle an das Forschungsteam, das diese Studie mit viel Wissen, Umsicht und besonderem Engagement geplant und durchgeführt hat. Eine explorative Studie umzusetzen, ist immer auch ein kleines Abenteuer, und wir sind sehr froh, dass wir für diese Expedition ein exzellentes Team unter der Trägerschaft des Instituts für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration (DESI) gewinnen konnten. Vielen Dank an Frau Professorin Iris Nentwig-Gesemann, Herrn Bastian Walther und Frau Minste Thedinga für ihre bemerkenswerte Arbeit.

Die vorliegende Studie beinhaltet über die zehn herausgearbeiteten Qualitätsdimensionen hinaus einen eindrucksvollen Fundus bestehend aus Erzählungen, Bildern und Aktivitäten von Kindern, der von dem Forschungsteam sorgfältig aufbereitet wurde. Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern viel Freude beim Entdecken und wünschen uns, dass Sie die Sichtweise von Kindern bei der Qualitätsentwicklung in Kitas nun noch konkreter einbeziehen können!

Berlin, im Juli 2017

*Das Team von Qualität vor Ort*



# Vorwort

## des Forschungsteams

Die Durchführung der Studie „Kita-Qualität aus Kindersicht“ war aus der Perspektive des Forschungsteams ein einzigartiges und beglückendes Erlebnis. Jeder zweitägige Forschungsaufenthalt in den sechs ausgewählten Kitas hat uns als Pädagog\*innen darin bestärkt, dass gute pädagogische Qualität möglich ist, dass entspannte Erwachsene und entspannte Kinder einander offenbar bedingen und dass die Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrags keinesfalls in einem Widerspruch dazu steht, Spaß miteinander zu haben und den gemeinsam verbrachten Tag zu genießen. Als Kindheitsforscher\*innen fühlten wir uns durch die engagierte Mitwirkung der Kinder darin bestärkt, dass sich ein offenes, qualitatives, methodisches Vorgehen lohnt und nicht nur den Kindern, sondern auch der Sache, dem Thema, angemessen ist: Wir verließen jede Kita mit einer gefüllten Schatzkiste – einer *von den Kindern* gefüllten Schatzkiste zum Thema Qualität aus Kindersicht.

Dass dies möglich war, haben wir vielen Menschen zu verdanken.

Den Forscher\*innen ihre Einrichtung zwei Tage lang komplett zu öffnen und ihnen die Kinder, die sich beteiligen wollten, anzuvertrauen, selbst aber nicht gefragt zu werden, war für die Leitungs- und Fachkräfte der sich beteiligenden Kitas durchaus eine Herausforderung: Was würden die Kinder den Forscher\*innen erzählen und zeigen? Würden sie die Kita und die Fachkräfte positiv ‚bewerten‘? Die Kita-Teams begegneten dem Forschungsteam mit einem großen Vertrauensvorschuss, einem Höchstmaß an Unterstützung und Interesse. Dies kann als ein erster und zentraler Ausdruck von ‚guter Qualität‘ gewertet werden, denn bereits damit haben die Erwachsenen die ‚Macht‘ in die Hände der Kinder übergeben, haben sie mit den Forscher\*innen *und damit für sich selbst* sprechen lassen. Wir möchten den Teams dafür von Herzen danken!

Wir danken zudem den vielen Eltern, die so positiv auf unser Anliegen reagiert und ihr Einverständnis zur Teilnahme ihrer Kinder gegeben haben. Wir haben erleben dürfen, dass es sich auszahlt, sehr transparent zu agieren und den Eltern vom Informationsschreiben bis zum Feedbackgespräch vor Ort als Ansprechpartner zur Verfügung zu stehen.

Der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, die den Mut hatte, eine „explorative Studie“ auszusprechen und uns ihr Vertrauen geschenkt hat, sind wir sehr dankbar. Das Team der DKJS, ganz besonders Frau Pannier, hat uns wertschätzend und fachlich sehr versiert begleitet und in jeder Phase des Forschungsprozesses motiviert.

Das Forschungsteam wurde unterstützt von einer umsichtigen und engagierten Projektsteuerung durch Frank Gesemann und einem hoch motivierten Einsatz der drei studentischen Mitarbeiter\*innen Henrike Müller, Lina Thal und Jannis Gesemann, die sich unermüdlich und begeistert an einzelnen Erhebungen beteiligt und vor allem eine fast unendlich scheinende Menge an empirischem Material transkribiert haben. Für ihre kollegiale Beratung danken wir zudem Ralf Bohnsack, Klaus Fröhlich-Gildhoff und Jörg Maywald.

Und natürlich gilt unser größter Dank den Kindern, die uns nicht nur bei unserer Forschung unterstützt, sondern auch persönlich bereichert haben. Wir haben eine großartige Zeit mit ihnen verbracht und fühlen uns dem, was sie uns mit auf den Weg gegeben haben, damit wir ihre Perspektive in den Qualitätsdiskurs einspeisen, zutiefst verpflichtet.

Berlin, im Juli 2017

*Iris Nentwig-Gesemann, Bastian Walther  
und Minste Thedinga*

# 01

## Einleitung



**Dass Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) aufmerksam und wertschätzend an die Bedarfe, Bedürfnisse, Ressourcen und Kompetenzen von Kindern anzuknüpfen hat, kann als frühpädagogischer Common Sense vorausgesetzt werden (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2013; Fthenakis 2005; Schäfer 2014). Weder die pädagogische Praxis noch die Forschung mit Kindern wird diesem normativen Postulat allerdings so ohne Weiteres gerecht.**

So diskutiert die moderne Kindheitsforschung seit fast zwei Jahrzehnten den Anspruch, aus der Perspektive des Kindes zu forschen (Honig, Lange & Leu 1999). Kinder werden zunehmend als aktive Mit-Gestalter von Forschungssituationen anerkannt, die in ihren Rechten und Kompetenzen ernst genommen werden sollten. Dennoch vermisst man in der wissenschaftlichen Praxis nach wie vor die konsequente Einbeziehung der Sicht- und Ausdrucksweisen von Kindern – vor allem dann, wenn es sich um die Null- bis Sechsjährigen handelt.

Der hypothesen- und theoriegenerierende Forschungsansatz der vorliegenden Studie reagierte nicht zuletzt darauf, dass international und national nur ausgesprochen wenig forschungsbasierte Erkenntnisse zu Kita-Qualität aus der Sicht von Kindern vorliegen. Zukünftig können die empirisch generierten Erkenntnisse die Grundlage sowohl für vertiefende Forschung als auch für Qualitätserfassung, Evaluation und Qualitätsentwicklung in Kitas sein.

Mit dem qualitativen Forschungsansatz der Studie, der die Frage danach, was eine ‚gute‘ Kita ist, konsequent aus der Perspektive der Kinder stellt, folgt diese vor allem der frühpädagogischen Perspektive von Moss, Clark und Kjørholt (2010). Moss (2015, 31f.) rahmt frühkindliche Bildung und Erziehung als eine „Geschichte von Demokratie, vom Experimentieren und von Potenzialen“, in der es um den kritischen Diskurs geht, um das Einbeziehen und Abwägen verschiedener, auch konkurrierender Perspektiven, Bedürfnisse, Wertvorstellungen und Interessen sowie um die Orientierung an einer beziehungsbezogenen Ethik. Damit grenzt er sich von einem technizistischen Qualitätsverständnis ab, in dem es um Regulation und Kontrolle, Normierung und Rendite geht: „Auf diese Weise ist ‚Qualität‘ ein Werkzeug des Managements und der Kontrolle, ein Mittel, um Konformität nach einer vermeintlich objektiven Norm zu sichern“ (ebd., 33). Moss konstatiert, dass auf die zunehmende Komplexität, Diversität und Ungewissheit gesellschaftlicher und damit auch pädagogischer Praxis paradoxerweise



mit einem wachsenden Bedürfnis nach Reduktion, Standardisierung und Kontrolle reagiert wird. Während ein technizistisches Qualitätsverständnis auch „technizistische (positivistische) Forschung“ (ebd., 34) nach sich zieht, plädiert Moss für andere Formen qualitativer Forschung und Evaluation, die frühkindlicher Bildung als „politischer und ethischer Praxis“ (und nicht als technischer Praxis) gerecht werden.

Im Rahmen der vorliegenden Studie betrachten wir Qualität als ein dynamisches und perspektivisches bzw. multiperspektivisches Konstrukt, das daher nur in einem partizipativen Prozess entwickelt werden kann: Was ‚gute‘ Qualität ist, ändert sich und unterliegt immer wieder einer Begründungsverpflichtung, es muss immer wieder von allen beteiligten Akteuren reflektiert, ausgehandelt und gesichert werden. Dabei sollten in einer demokratischen, an Inklusion, Partizipation und Empowerment orientierten Gesellschaft die Stimmen der Kinder im Qualitätsdiskurs ebenso viel Gehör finden wie die von Wissenschaftler\*innen, Politiker\*innen, frühpädagogischen Fachkräften und Eltern.<sup>1</sup>

Dabei erscheint es – nicht zuletzt aufgrund der methodischen Erfahrungen in der QuaKi-Studie – nicht länger begründbar, eine (interne oder externe) Kita-Evaluation durchzuführen, ohne die Perspektiven der Kinder zu erfassen, zu analysieren, zu dokumentieren und in den Qualitätsentwicklungsprozess einzubeziehen. Wie könnte man begründen, dass es keine Rol-

le spielt, ob Kinder sich in ihrer Kita wohlfühlen, ob sie die Fachkräfte mögen und den Aktivitäten nachgehen können, die ihnen wichtig sind? Dies lediglich dadurch zu realisieren, dass das „stellvertretend wahrgenommene (Hervorhebung durch die Autor\*innen) Interesse des Kindes an guter Bildung, Betreuung und Erziehung in den Mittelpunkt“ (Tietze et al. 2007, S. 6) gestellt wird, unterschätzt bzw. ignoriert die Eigenständigkeit von Kindern und ihre eigensinnige Perspektive auf die Welt. Die vorliegende Studie zeigt zweifelsfrei, dass Kinder über die Kompetenz verfügen, ihre Erfahrungen und Orientierungen mitzuteilen und darüber gerne mit Erwachsenen bzw. Forscher\*innen ins Gespräch kommen.

1 Die Perspektive von Eltern auf Kita-Qualität stellt ein weiteres Forschungsdesiderat dar, das dringend bearbeitet werden sollte.

# 02

## Einordnung in den Forschungsstand



**Erfolgt die wissenschaftliche Erfassung von Kita-Qualität aktuell meist über standardisierte Verfahren, die die Perspektive der Kinder selbst nicht einbeziehen (vgl. für einen Überblick: Becker-Stoll & Wertfein 2013), sollen im Folgenden relevante empirische Studien vorgestellt werden, die sich mit der kindlichen Perspektive auf die Qualität von Kindertageseinrichtungen und die Beziehung zu den Fachkräften beschäftigt haben. Insbesondere in Deutschland kann hier weder inhaltlich noch methodisch auf eine maßgebliche Forschungstradition zurückgegriffen werden.**

Die erste und einen wichtigen Paradigmenwechsel einleitende Studie, die Kinder als Subjekte von Forschung ernst genommen und ihre Perspektive in den Qualitätsdiskurs eingespeist hat, ist die von Susanna Roux: *Wie sehen Kinder ihren Kindergarten?* (2002). Mit der Methode der „Schlüsselbildbefragung“ (vier als „Redeanlass“ und „Strukturierungshilfe“ dienende Bilder zu den Themen „In der Gruppe“, „Konflikt“, „Gesprächssituation“ und „Wir gehen zusammen raus“ (ebd., S. 120)) wurden 6-jährige Vorschulkinder anhand „teilstrukturierter bzw. halbstandardisierter Leitfadeninterviews“ (ebd., S. 119) befragt. Die Themen und der Fragenkatalog wurden im Rahmen eines „empirisch-deduktiven“ Forschungsansatzes (ebd., S. 15) aus dem Situationsansatz abgeleitet. Die Antworten der Kinder wurden mittels systematischer Inhaltsanalyse in ein vorher entwickeltes Kategoriensystem eingeordnet und die überwiegend nominalskalierten Daten dann vorrangig mit deskriptiven statistischen Methoden ausgewertet und präsentiert. Selbstkritisch konstatiert die Autorin, dass „der empirische

Ertrag in Bezug zu den inhaltlichen Ausgangsfragestellungen nach den vorliegenden Ergebnissen insgesamt gering ist“ (ebd., S. 169f.) und positive Effekte des Situationsansatzes auf Kindebene nicht nachgewiesen werden konnten. Der an vorab festgelegten Kriterien orientierte Evaluationsansatz und das stark vorstrukturierte forschungsmethodische Vorgehen ermöglichte es den Kindern ganz offenbar nicht, diejenigen Erlebnisse und Erfahrungen zum Ausdruck zu bringen, in denen sich ihre Vorstellungen eines „guten Kindergartens“ dokumentieren.

Einen ähnlichen Zugang wählten Sheridan & Samuelsson (2001): In halbstandardisierten Interviews mit 39 Kindern aus je drei nach der ECERS-Skala<sup>2</sup> mit hoher sowie mit niedriger Qualität bewerteten schwedischen Kindertageseinrichtungen wurden Fragen zum Thema Partizipation und Beteiligung gestellt, was die Autorinnen als zentrales Kriterium für pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen definieren. Eine hohe Qualität aus Kindersicht war laut der Studie dann gegeben, wenn die

Kinder ohne ständige Unterbrechung spielen durften, Unterstützung von den Fachkräften bekamen und Zugang zu anregenden Materialien und Aktivitäten hatten (ebd., S. 178). Der Vergleich der Kinderperspektiven in Kitas mit unterschiedlichen Evaluationsergebnissen ergab, dass die Kinder aus den Einrichtungen mit ‚höherer‘ Qualität häufiger davon ausgehen, dass die pädagogischen Fachkräfte wissen, was sie gerne tun und eher annehmen, dass Regeln und Normen verhandelbar und flexibel gestaltbar sind (ebd., S. 186).

Ein Verfahren, mit dem Kinder zur Bewertung ihres Kindergartens befragt werden können, wurde von Sommer-Himmel, Titze und Imhof (2016) vorgelegt. Es handelt sich um ein „multimethodisches strukturiertes Leitfadenterview“, welches die drei Schwerpunktthemen Bewertung des pädagogischen Angebotes, Partizipation und Qualität des sozialen Netzes umfasst. Das Kind wird dabei in einer Einzelbefragung in kindgemäßer und abwechslungsreicher Form durch offene und geschlossene Fragen (Ja/Nein), Ratingskalen und eine spielerische Skulpturtechnik befragt“ (Sommer-Himmel, Titze & Imhof 2016, S. 23). Die insgesamt 48 Einzelfragen bestehen aus offenen Fragen, Ja/Nein-Fragen, Fragen mit vorgegebenen Mehrfachantworten sowie Fragen, die mit einem visualisierten Rating (Smileys: gar nicht gut, nicht so gut, gut, sehr gut; Punkte in einem Kreis: gar nicht, nur selten, manchmal, ganz oft) beantwortet werden sollen. Die ‚offenen‘ Fragen fordern das befragte Kind dazu heraus, etwas zu beschreiben (z.B. „Was macht ihr denn im Morgenkreis/Stuhlkreis?“) oder Bewertungen zu begründen, die vorab auf einer Ratingskala vorgenommen wurden (z.B. „Wenn gut/sehr gut: Was findest du daran gut?“). Die den Kindern zugestandenen Möglichkeiten, von eigenen Erfahrungen und Erlebnissen zu erzählen, Themen einzubringen, die für sie selbst von hoher Relevanz sind und eine eigene Sprache zu finden, um über ihre Vorstellungen von guter Qualität Auskunft zu geben, scheinen hier eher gering zu sein.

Einen offeneren Zugang wählten einige explorative Studien aus Skandinavien bzw. den USA: 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 wertende Fragen zu ihrer Einrichtung innerhalb eines Kartenspiels beantworten konnten (ebd., S. 473f.). 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 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. Des Weiteren war 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 (ebd., S. 478ff.).

In einer weiteren Studie der Autorin wurden die Erfahrungen von Erstklässler\*innen aus zwei Grundschulen in ihren Kindergärten rekonstruiert (Einarsdottir 2011). In Paar- bzw. 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 Freunden 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, die auch in der QuaKi-Studie forschungsleitend war und Kindern ermöglicht, sich auf existentielle Erlebniszentren zu konzentrieren.

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 ganz unterschiedlicher Art 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). Aus der Perspektive der Kinder positiv konnotierte Erzählungen bezogen sich auf eine anregende und befähigende materielle Umgebung, responsive Erwachsene, gute Freunde 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.

2 Die „Early Childhood Environment Rating Scale“ wurde 1980 von Harms & Clifford in den USA veröffentlicht und 1997 als KES – Kindergarten-Einschätz-Skala von Tietze, Schuster und Roßbach in Deutschland veröffentlicht.

# 03

## Forschungsansatz und -methoden

- Erhebungsmethoden
- Dokumentarische Methode 1
- Sample



**Die vorliegende Studie „Kita-Qualität aus Kindersicht – QuaKi“ war von vornherein als explorative Studie gerahmt: Zum einen ging es darum, mit offenen, hypothesengenerierenden Verfahren herauszufinden, was aus der Sicht von Kindern eine ‚gute‘ Kita ausmacht und dabei nicht von vornherein auf bestimmte Themen oder Fragestellungen zu fokussieren. Ein evaluativer Charakter wurde dezidiert nicht verfolgt. Zum anderen sollte auch das forschungsmethodische Vorgehen einen explorativen Charakter haben und sich im Forschungsverlauf weiterentwickeln – orientiert an den Reaktionen der Kinder auf die jeweiligen Methoden sowie an der Reflexion der Forschungserfahrungen.**

Forschung selbst wird als Ort der Ausgestaltung von Beziehungen zu Kindern, als Ort der Ausgestaltung der generationalen Ordnung und damit auch ein Ort betrachtet, 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; vgl. auch Schäfer 2015). Den Kindern zuzuhören wird damit zum demokratischen Ethos – es geht darum, den Stimmen der Kinder Gehör zu schenken, sie hörbar zu machen und als gleichwertige Stimmen in den Qualitätsdiskurs einzuspeisen (vgl. auch Warming 2010).<sup>3</sup> Kinder sind nicht als Objekte von Forschung, sondern als im und am Forschungsprozess partizipierende Subjekte zu konzipieren.

Nicht nur in Bezug auf Eltern, sondern auch und vor allem in Bezug auf die Kinder gilt es, die forschungsethischen Grundsätze der Freiwilligkeit der Teilnahme, des informierten Einverständnisses, der verbindlichen Zusicherung von Anonymität und Vertraulichkeit sowie der Nicht-Schädigung der Erforschten einzuhalten (vgl. Eide & Winger 2010; Ellis 2007). Die

Kinder, die an der QuaKi-Studie teilgenommen haben, wurden vorab umfassend über das Anliegen und Vorgehen der Forscher\*innen informiert, sie haben schriftlich ihr Einverständnis zur Mitwirkung erklärt (vgl. Anhang) und konnten jederzeit aus einem Erhebungssetting aussteigen. Die Kinder entwickelten sich im skizzierten Setting zu aktiven Mitgestalter\*innen des Forschungsprozesses.

Forschung ‚vom Kind aus‘ bedeutet, Kindern zu ermöglichen, ihr begrifflich-theoretisches Wissen zum Ausdruck zu bringen, ihr explizites Wissen, ihre Konzepte, Einschätzungen und Deutungen zu formulieren. Darüber hinaus muss sie ihnen aber auch und vor allem die Chance eröffnen, ihr implizites Erfahrungswissen zur Sprache zu bringen – die narrativen Interessen und Kompetenzen von Kindern entfalten sich, wenn sie sich an konkrete, selbst erlebte Situationen erinnern und davon zu erzählen beginnen. Schließlich muss eine an den Kindern orientierte Forschung diesen die Chance geben, sich mit ihrem Körper und im praktischen Tun sowie in der Interaktion mit anderen auszudrücken. Hier greifen sie ebenfalls auf weitgehend implizite, inkorporierte Wissensbestände zurück. Neben den verbalen, am Gespräch orientierten Forschungsme-

thoden sind also auch methodische Zugänge erforderlich, die das Performative, d. h. den schöpferischen Charakter, die Körperlichkeit, Bildhaftigkeit, Expressivität und Theatralität kindlich-sozialer Situationen explizit berücksichtigen (vgl. Nentwig-Gesemann & Wagner-Willi 2007; Nentwig-Gesemann 2013; 2017).

Alle Erhebungssituationen bzw. -methoden waren von einer grundlegenden Haltung den Kindern gegenüber und damit verbundenen kindgemäßen Gesprächsführungskompetenzen 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.
- Sie 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 lebhafteste, selbstläufige Austausch 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 unverständlich bleiben – werden nicht unterbrochen.
- Die Forscher\*innen bringen Themen ein, überlassen es aber den Kindern, über das zu reden, was sie selbst 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.

### 3.1 Erhebungsmethoden

Die in der QuaKi-Studie eingesetzten qualitativen Methoden der Kindheitsforschung eröffneten den Kindern Freiräume, ausführlich von ihren Erfahrungen und Erlebnissen zu erzählen, die Forscher\*innen in Gespräche zu verwickeln und ihnen gegenüber ihre Sicht der Dinge zu entfalten: Die Kinder zeigten dem Forschungsteam alle Räume und Winkel ihrer Kita und ermöglichten ihm, sie beim Spielen und anderen Aktivitäten zu beobachten. Die Wissenschaftler\*innen nahmen am Tagesablauf der Kinder teil, spielten mit ihnen und führten immer wieder Gespräche. Oberstes Prinzip: Den Kindern mit Offenheit und Respekt vor den von ihnen eingebrachten Themen, Erfahrungen, Relevanzen und Ausdrucksweisen zu begegnen. Während der Besuche entstanden Beobachtungsprotokolle, Videos von Gruppendiskussionen, aufgezeichnete Mal-Interviews, Kinderzeichnungen sowie per Bild und Ton dokumentierte Kitaführungen der Kinder.

Den Kern unseres Anliegens konnten wir den Kindern schnell erklären:<sup>4</sup> „Wir interessieren uns dafür, was aus Sicht von euch Kindern eine gute Kita ist: Was erlebt ihr hier, was ist euch wichtig, was gefällt euch, was hättet ihr gerne anders? Wir möchten das, was Kinder dazu denken und zu sagen haben, an die Kita-Bestimmer weitergeben. Hierfür brauchen wir eure Hilfe!“ Die Kinder verstanden das sofort: „Ihr seid so was wie Weltallforscher oder Höhlenforscher.“ Die eingesetzten Erhebungsmethoden sowie Kernelemente der dokumentarischen Methode als Interpretationsverfahren sollen im Folgenden genauer vorgestellt werden. Gewählt wurden Forschungsmethoden, die dazu geeignet sind, nicht stellvertretend für Kinder, sondern mit ihnen zu sprechen und dabei ihre sehr vielen verschiedenen Ausdrucksweisen zu berücksichtigen.

#### (Videogestützte) Gruppendiskussion

Loos und Schäffer (vgl. 2001, S. 13) beschreiben die Gruppendiskussion als einen fremdinitiierten Kommunikationsprozess, der sich in seinem Verlauf und seiner Struktur zumindest phasenweise einem alltäglichen Gesprächs-

verlauf annähert. Geschuldet ist dies einer methodisch kontrolliert hergestellten Offenheit, die im Dienste der Erzeugung von Selbstläufigkeit beabsichtigt, der Gruppe einen weitgehenden Freiraum für die Entfaltung zentraler, ‚existenzieller‘ Themen ebenso zuzugestehen, wie ihnen die Wahl der (körper-) sprachlichen Ausdrucksweisen und der interaktiven Bezugnahme aufeinander zu überlassen. Demgemäß zielt das Gruppendiskussionsverfahren nicht primär auf die Erfassung expliziter Wissensbestände, d. h. auf die Rekonstruktion von sprachlich (begrifflich-theoretisch) explizierbarem Wissen über etwas, sondern vor allem auf die Ebene des impliziten und praktischen (Erfahrungs-) Wissens, das sich in detaillierten Erlebnisschilderungen und Erzählungen ebenso dokumentiert wie – insbesondere bei Kindern – in spielerischen Inszenierungen und handlungspraktischen Demonstrationen. Um eine Gruppendiskussion nicht nur in ihrem expliziten Gehalt zu erschließen, also zu erfassen, was auf einer thematisch-inhaltlichen Ebene formuliert wird, sondern darüber hinaus das implizite Wissen der Akteure, die handlungsleitenden Muster ihres Denkens, Deutens und Handelns, zu rekonstruieren, ist ein interpretatives Verfahren wie das der Dokumentarischen Methode besonders geeignet.

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 (vgl. Nentwig-Gesemann 2006; Nentwig-Gesemann & Gertenberg 2013). 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 korporierter 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 finden und diese in ihrer alltäglichen Sprache bzw.

Handlungspraxis und der gewohnten Form der Interaktionsorganisation bearbeiten (vgl. Nentwig-Gesemann 2010, S. 6).

Eine Gruppendiskussion ist von verschiedenen Fragetypen geprägt: Besonderes Augenmerk wird auf die erzählgenerierende Eingangsfrage gelegt, die eine Gruppe dazu anregen soll, sich zu erinnern und von konkreten Erlebnissen zu erzählen. In der QuaKi-Studie wurde sie folgendermaßen formuliert:

„Wie wir euch ja schon erzählt haben, interessieren wir uns dafür, wie Kitas sein sollten, damit sie ein guter Ort für Kinder sind, ein Ort also, an dem Kinder sich wohlfühlen! Ihr seid ja die Experten dafür, weil ihr jeden Tag in der Kita seid und hier ganz viel macht und erlebt. Erzählt uns doch einfach mal von euren Erlebnissen hier in der Kita – fangt einfach an bei dem, was euch jetzt so einfällt.“

Im Diskursverlauf geht es dann vor allem darum, möglichst immanente, erzählgenerierende Nachfragen zu dem zu formulieren, was von den Teilnehmenden selbst in die Gruppendiskussion eingebracht, aber nicht narrativ oder beschreibend detailliert wurde. Eine solche Nachfrage lautet z. B.: „Ihr habt doch eben erzählt, dass ... – könnt ihr uns davon noch genauer erzählen?“ Es erwies sich auch als sehr günstig und ertragreich, sich fragend auf Situationen zu beziehen, die von den Forschenden am (Vor-) Tag selbst beobachtet wurden: z. B. „Gestern habt ihr im Garten ... gespielt – könnt ihr uns davon nochmal erzählen?“. Im Verlauf einer Gruppendiskussion bringen die Forscher\*innen dann Themen ein (z. B. zu verschiedenen Elementen der Alltagsgestaltung in der Kita), die sie besonders interessieren und zu denen sie vorab sogenannte exmanente Fragen formuliert haben. Auch Fragen zu Meinungen, Bewertungen, Wünschen und Deutungen bzw. Theoretisierungen sind in einer Gruppendiskussion möglich, solange sie den narrativen Charakter nicht grundlegend stören. Da es in der QuaKi-Studie darum ging, herauszufinden, was Kinder gut bzw. nicht gut finden, was sie sich von einer Kita und den Fachkräften wünschen und was sie diesbezüglich stört, bei welchen Aktivitäten sie

sich wohlfühlen oder nicht, haben wir immer wieder auch evaluative Fragen eingestreut und nach Verbesserungsvorschlägen der Kinder gefragt.<sup>5</sup>

Gruppendiskussionen, die etwa ab einem Alter von vier Jahren eingesetzt werden können und idealerweise mit drei bis sechs Kindern durchgeführt werden,<sup>6</sup> stellen nicht nur ein für die Forschung mit Kindern besonders geeignetes Verfahren dar, sondern ermöglichen auch pädagogischen Fachkräften einen besonderen Zugang zu den Erfahrungen und Perspektiven der Kinder: Sie können in Gruppendiskussionen nicht nur nachvollziehen, was Kinder erlebt haben und welche Bedeutung es für sie hat, sondern auch wie sie sich die Welt sprachlich erschließen, sie ordnen und konstruieren.

### Malbegleitende Gespräche

Mit dem Angebot an kleine Kindergruppen, sich mit den Forscher\*innen an einen ruhigen Ort zurückzuziehen und zu malen (wofür diese eine attraktive Ausstattung an Malutensilien bereitstellten), wurde eine weitere intensive Gesprächssituation geschaffen, die sich besonders für die Zeit nach dem Mittagessen eignete. Die malbegleitenden Gespräche (vgl. Nentwig-Gesemann & Nicolai 2008) wurden mit folgendem Stimulus eingeleitet:

„Ihr habt uns ja inzwischen schon viel erzählt und gezeigt, was euch hier in der Kita gefällt oder auch nicht gefällt, was ihr euch wünscht und was euch wirklich wichtig ist. Nun könnt ihr dazu – wenn ihr mögt – noch ein Bild malen. Ihr könnt uns entweder, während ihr malt, etwas zu eurem Bild erzählen oder auch danach, wenn es fertig ist. Wenn es für euch in Ordnung ist, werden wir das Ganze mit der Videokamera und dem Diktiergerät aufnehmen, damit wir alles mitbekommen, was ihr sagt und es später aufschreiben können.“

Die Kinder sind mit dem Impuls sehr unterschiedlich umgegangen: Viele begannen tatsächlich ihre Kita, bevorzugt den Garten, zu malen, andere wählten andere Motive, die dann von der Kindergruppe aufgegriffen wurden: Begann z. B. ein Kind eine Maske zu basteln, folgten die anderen diesem Beispiel,

malte ein Kind eine „Zwergenwiese“ (der Malstisch stand in diesem Fall im Garten), griffen auch die anderen Kinder dieses Motiv auf.

Die Kinder nutzten die Malsituation vor allem, um weiter mit den Forscher\*innen ins Gespräch zu kommen, von sich und ihren Erfahrungen in der Kita zu erzählen. Die Gesprächsführung orientierte sich grundlegend an der in den Gruppendiskussionen, wobei allerdings in den Malinterviews die Erfahrungen und Erlebnisse einzelner Kinder sehr viel stärker fokussiert werden konnten.<sup>7</sup>

### Fotobasierte Kitaführung

Mit der fotobasierten Kitaführung wurde ein innovatives Erhebungsinstrument entwickelt, mit dem es möglich ist, an verschiedenen – von den Kindern selbst gewählten – Orten der Kindertageseinrichtung mit ihnen über ihre Erfahrungen, Aktivitäten und Sichtweisen ins Gespräch zu kommen. Orientiert an Stadtteil- und Sozialraumbegehungen mit Kindern und Jugendlichen (vgl. Deinet 2009) ging es darum, die Kinder als Expert\*innen für ihren Lebensort anzusprechen und ihre Perspektive auf das räumlich-materiale Setting der Kita und dessen Nutzung zu rekonstruieren.

Es bewährte sich in Bezug auf die Gesamterhebung sehr, mit den Kitaführungen zu beginnen, da der Methode in ganz besonderer Weise die Anerkennung der Kinder als Experten inhärent ist: Kinder, die sich in ihrer Kita sehr gut auskennen, fühlten sich dadurch den Forscher\*innen überlegen und waren stolz, diese an ihrem Wissen teilhaben zu lassen. In den sechs Erhebungskitas der QuaKi-Studie wurde den Kindern von der Leitung und den Fachkräften großes Vertrauen entgegengebracht: Die Kinder bewegten sich völlig frei, führten das Forschungsteam selbstbewusst und konnten sich ggfs. Schlüssel holen, um z. B. den Fahrradkeller oder die Werkstatt zu zeigen.<sup>8</sup>

Anders als bei Pesch (2002) nahmen in der QuaKi-Studie – je nach Wunsch der Kinder – nur ein bis maximal drei Kinder (z.B. gute Freund\*innen) an einer Führung teil bzw. wurde bei einer größeren Gruppe von Kindern

diese durch zwei oder drei Forscher\*innen begleitet, die sich aufteilen konnten, wenn sich Untergruppen bildeten. Zudem wurde nicht mit einem vorab formulierten Frage-Leitfaden gearbeitet, sondern entsprechend der Relevanzsetzungen der Kinder vor Ort beschreibungs- oder erzählgenerierend (nach-)gefragt: z. B. „Was macht/spielt ihr hier so?“, „Erzählt doch mal, was ihr hier heute/gestern gespielt habt“, „Wie läuft das ab, wenn ihr hier frühstückt, schlaft ...?“.

Der Impuls, mit dem die Kitaführungen eingeleitet wurden, lautete:

„Könnt ihr uns die für euch wichtigsten Orte in der Kita – also Plätze, Räume, Ecken und zwar drinnen und draußen – zeigen, an denen ihr hier eure Zeit verbringt und uns erzählen, was ihr da so macht? Falls ihr irgendwann keine Lust mehr haben solltet, könnt ihr auch jederzeit aufhören. Damit wir uns besser erinnern können, was ihr uns gezeigt habt und wie das aussah, machen wir Fotos von dem, was ihr uns zeigt – ihr könnt uns gerne immer sagen, was wir fotografieren sollen. Damit wir nicht vergessen, was ihr uns erzählt, haben wir ein Diktiergerät dabei. Dann fangen wir an: Zeigt uns eure Kita – ihr bestimmt den Weg, wir folgen euch!“

Als gesprächsanregend erwiesen sich auch konkrete bewertungsgenerierende Fragen wie z. B.: „Was stört euch/gefällt euch nicht an diesem Ort? Was würdet ihr hier gerne anders haben/machen?“ Oder: „Was gefällt euch an diesem Ort? Wodurch wird dieser Ort zu einem schönen Ort für euch?“<sup>9</sup>

Für die Konzentration der Kinder auf das Zeigen von Orten und vor allem 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 selbst 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 ab der zweiten Erhebung

durch die Videografie kurzer Sequenzen ergänzt. Die Führungen erhielten dadurch einen besonders intensiven Charakter und dauerten 30 bis 60 Minuten.

### **Teilnehmende und videobasierte Beobachtung**

Im Verlauf des Forschungsprozesses gewannen die teilnehmende und videobasierte Beobachtung als Elemente einer ethnografischen Kindheitsforschung (Honig 1999) einen immer größeren Stellenwert. Es galt, methodisch auch die Frage zu beantworten, wie Kinder und Fachkräfte als Akteure – im Sinne eines ‚Doing Culture‘ – gemeinsam die Alltagskultur in einer Kita, den pädagogischen Erfahrungs- und Interaktionsraum zwischen den Fachkräften und Kindern, hervorbringen (vgl. Staeger 2010).

Die Kinder wechselten vor allem während der Kitaführungen immer wieder in den Ausdrucksmodus des Non-Verbalen, bewegten sich oder fingen an, zu spielen. 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 thematisiert. Da es sich um ritualisierte, täglich wiederkehrende Situationen ohne den Charakter des Ereignishaften handelte, konnten die Kinder diese zwar als Abläufe beschreiben oder sie z. B. als „gut“ bewerten. Die beobachtbare Qualität bzw. Eigen-Artigkeit der Interaktionen, die Art und Weise der Herstellung der intergenerationalen Ordnung, die emotionale Grundstimmung in diesen Situationen wären aber für die Analyse verloren gegangen. Dies galt auch für ein weiteres Phänomen: Den pädagogischen Fachkräften kam in den Ausführungen der Kinder nur eine nachgeordnete Bedeutung zu. Während wir im Alltag eine Vielfalt an (pädagogischen) Interaktionen und Bezugnahmen der Kinder auf die Fachkräfte beobachteten und darüber hinaus

ein selbstverständliches Einfinden der Kinder in pädagogisch vorbereitete Settings und Interaktionssituationen wahrnahmen, erschien dies den Kindern offenbar nicht ‚der Rede wert‘. Auch hier eröffnete die Analyse der Beobachtungen einen Blick auf Qualitätsdimensionen, die sich einem reflexiven Zugang der Kinder entzogen, sich aber auf der handlungspraktischen Ebene deutlich dokumentierten.

Die dokumentarische Auswertung von detaillierten Beobachtungsprotokollen und Videotranskripten (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2012; Nentwig-Gesemann & Nicolai 2016) ermöglichte – ergänzend zu den gesprächsorientierten Erhebungsverfahren – die Rekonstruktion von Interaktionsqualität im Sinne der ‚Eigenart‘ (Honig 2010, S. 100) der interaktiv hervorgebrachten Beziehungen zwischen den Kindern sowie zwischen ihnen und den pädagogischen Fachkräften – und damit auch zum er- und gelebten konjunktiven Erfahrungsraum in ihrer Kita.

### 3.2 Dokumentarische Methode

Das in den jeweils zweitägigen Feldaufenthalten gesammelte Material wurde mit der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2014; 2017; Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013) interpretiert. Kernziel der Methode ist es, *Implizites explizit zu machen*. Dabei stellen sich habituell entfaltende Praktiken und die überwiegend impliziten Erfahrungswissensbestände der sozialen Akteure den zentralen Ausgangspunkt der Interpretationsarbeit dar. Dieser rekonstruktive, erkenntnisgenerierende Interpretationsansatz ermöglicht es, ‚typische‘, also immer wiederkehrende Dimensionen von ‚guter‘ Kita-Qualität aus Kindersicht aus dem Material herauszudestillieren.

Teilnehmend beobachtete oder videografierte Handlungs- und Interaktionspraktiken, erzählte Erlebnisse und Situationen, dichte Beschreibungen und Gesprächspassagen werden *zum einen* 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 – wir beobachteten z. B., dass ein Kind sich konzentriert darin vertiefte, im Garten Tore zu schießen und auf die Frage nach seinem Lieblingsort „Fußball“ nannte.

Darüber hinaus fragt dann *zum anderen* 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: So dokumentiert sich z. B. in der videografierten fokussierten Präsentation des Tore-Schießens und Jubelns eines Kindes, wie relevant es ist, die eigene Leidenschaft und besonderes Können in der Kita ausleben und zeigen zu können und dafür Anerkennung zu erfahren.

Die *komparative Analyse* stellt ein fundamental wichtiges Arbeitsprinzip der Dokumentarischen Methode 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 thematisch ähnlichen Sequenzen aus Audio- und Videoaufzeichnungen am Ende zu einem verdichteten und empirisch gesättigten Bild davon, was aus der Perspektive der einbezogenen Kinder relevante Dimensionen einer guten Kita sind. So zeigte sich durch den Vergleich über die Kitas hinweg z. B., dass es für die Kinder von großer Bedeutung ist, ihr Können auszuprobieren, zu üben und anderen zu zeigen. Sie sind gerne Expert\*innen für etwas und freuen sich, wenn dies wahrgenommen und anerkannt wird.

Die *soziogenetische Interpretationshaltung* der Dokumentarischen Methode fragt schließlich

danach, ob sich Orientierungen auf einen bestimmten Erfahrungsraum zurückführen lassen, aus dem heraus sie sich entwickelt haben. So suchten wir, indem wir die Kinder beobachteten und mit ihnen Gespräche führten, nach Hinweisen darauf, ob und inwiefern der Erfahrungsraum Kita oder ein spezifischer Erfahrungsraum innerhalb dieser sowie die Interaktionsqualität mit den Fachkräften etwas damit zu tun haben, dass die Kinder die von uns beobachtete Orientierung entfaltet haben bzw. entfalten konnten. Dabei ließ sich z. B. herausarbeiten, dass es das Kompetenzerleben von Kindern fördert, wenn sie in der Kita Orte haben, an denen sie ihren ganz besonderen Interessen nachgehen und ihre Kompetenzen zeigen können und zudem Fachkräfte, die neugierig und wertschätzend mit dieser Expertise umgehen.

### 3.3 Sample

Das Sample besteht aus sechs Erhebungskitas. In drei ‚Pilotkitas‘ wurde das Methodenset vor Beginn der Hauptuntersuchung erprobt und ausdifferenziert. Teilgenommen haben insgesamt 79 Kinder im Alter zwischen vier und sechs Jahren. Zwei der insgesamt sechs Erhebungskitas befinden sich in Baden-Württemberg und je eine in Sachsen-Anhalt, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Berlin. Ausgewählt wurden Einrichtungen mit unterschiedlichen pädagogischen Profilen, die von wissenschaftlich ausgewiesenen Expert\*innen im frühpädagogischen Feld als „Good-Practice-Einrichtungen“ empfohlen wurden:

- eine Waldkita in freier Trägerschaft (Elterninitiative),
- eine bewegungsorientierte Kita in evangelischer Trägerschaft,
- eine Kita, die nach dem Situationsansatz arbeitet, in öffentlicher Trägerschaft,
- eine an der Pädagogik von Freinet orientierte Kita in freier Trägerschaft,
- eine Kita, die Partizipation und demokratische Beteiligung aller Akteure umfassend abzusichern sucht, in öffentlicher Trägerschaft,
- eine Kita mit dem Leitziel Inklusion in freier Trägerschaft.

- 3 In einem geplanten Folgeprojekt soll das forschungsmethodische Vorgehen der QuaKi-Studie zu einem (Selbst-)Evaluations- und Qualitätsentwicklungsansatz für Kita-Teams weiterentwickelt und erprobt werden.
- 4 Mit dieser Formulierung stellte sich das Forscherteam zu Beginn seines Aufenthalts in jeder Kita den Kindern vor.
- 5 Das vollständige Fragegerüst für die Gruppendiskussionen befindet sich im Anhang – es ist nicht als Leitfaden zu verstehen, der systematisch abgearbeitet wird, sondern als Themenpool und Formulierungshilfe für möglichst erzählergenerierende Fragen. Die von den Kindern selbst gesetzten Themen haben immer Vorrang.
- 6 Bei Gruppen von mehr als sechs Kindern erwies es sich als hilfreich, einen Erzählstein zu benutzen, der das Rederecht symbolisiert und selbstorganisiert von Kind zu Kind weitergegeben wird.
- 7 Da die Interpretation der Kinderzeichnungen eine besondere und langwierige methodische Herausforderung darstellt, konzentrierte sich das Forscherteam für den vorliegenden Bericht auf die Interpretation der malbegleitenden Gespräche.
- 8 Hier sind bereits Rückschlüsse auf die Spezifität des jeweiligen Erfahrungsraums möglich: Wenn Kinder sich nicht gut in ihrer Kita auskennen, keinen freien Zugang zu allen Räumen haben und sich nicht mit ihrer Kita identifizieren, dokumentiert sich dies auch in der Art und Weise, wie eine Kitaführung verläuft.
- 9 Die Instruktion für die Durchführung der Kitaführungen befindet sich im Anhang. Auch hier handelt es sich nur um Anregungen: Jede Kitaführung soll sich eigendynamisch entwickeln und die Forschenden sollen im konkreten und übertragenen Sinne den eingeschlagenen Pfaden der Kinder folgen.

# 04

## Ergebnisse: Qualitätsdimensionen aus Kindersicht

- **Individualität und Zugehörigkeit:**  
Sich einer Gemeinschaft zugehörig und in der eigenen Individualität wertgeschätzt fühlen
- **Kompetenzerleben:**  
Sich selbst als kompetent erleben und als kompetent anerkannt werden
- **Autonomie und Partizipation:**  
Möglichkeiten der Selbst- und Mitbestimmung erfahren



## Die empirisch rekonstruierten Qualitätsdimensionen aus Kindersicht werden in den folgenden Kapiteln vorgestellt.

Zunächst wird die *Oberdimension* inhaltlich kurz skizziert, um dem/der Leser\*in eine erste Orientierung zu vermitteln – es handelt sich weder bei den drei Ober- noch bei ihren Unterdimensionen um Qualitätsdimensionen, die vor der Studie bereits feststanden, sondern um das Ergebnis der komparativ angelegten dokumentarischen Interpretationsarbeit. Nach der Kurzeinführung in jede Oberdimension – sowohl aus der Forschungs- als auch aus der Kinderperspektive – werden dann die rekonstruierten Unterdimensionen anhand jeweils mehrerer Beispiele präsentiert.

Die Darstellung der insgesamt zehn *Unterdimensionen* beginnt jeweils mit einer kurzen Reflexion über den Forschungsprozess, die verdeutlicht, wie sich die Vorstellungen der Kinder von Qualität in der Art und Weise widerspiegeln, in der sie sich auf den Forschungsprozess eingelassen haben. Es folgt die ausführliche, sequenzanalytisch angelegte, dokumentarische Interpretation eines Beispiels – hier kann – insbesondere für die methodisch interessierten Leser\*innen – nachvollzogen werden, wie mit der Dokumentarischen Methode herausgearbeitet wird, welche Orientierungen der Kinder sich im Gesagten oder Gezeigten dokumentieren. Diese Interpretation folgt einem (idealtypischen) Kernprinzip: Zunächst wird ein Orientierungsgehalt aufgeworfen, z. B. in Form

einer bewertenden Einschätzung oder eines spontanen Handlungsimpulses (*Proposition*). Dann wird dieser Orientierungsgehalt bearbeitet und weiter ausdifferenziert (*Elaborationen*), z. B. indem exemplifizierende Erzählungen, ähnliche oder konträre Einschätzungen oder den ersten Handlungsimpuls aufgreifende (Inter-) Aktionen folgen. Schließlich werden Orientierungsgehalte (zumindest vorläufig) gesichert (*(Zwischen-) Konklusion*), indem (Unter-) Themen und (Interaktions-) Praktiken (vorläufig) abgeschlossen werden, z. B. durch eine Wiederholung der Proposition oder ein bewertendes Resümee. Nach der ausführlich mit zu verfolgenden Interpretation des ersten Beispiels folgen pro Unterdimension ein bis drei weitere Sequenzen, zu denen – aus Platzgründen – jeweils nur das Kondensat der Interpretationsarbeit vorgestellt wird.<sup>10</sup> Damit soll für die Leser\*innen nachvollziehbar werden, wie sich die im Material identifizierten homologen Orientierungsmuster schließlich zu einer Qualitätsdimension verdichtet haben.

Jedes Kapitel zu einer Unterdimension endet mit einer Zusammenfassung der gewonnenen Erkenntnisse sowie einem Angebot an Reflexionsfragen, die ein Kita-Team sich stellen kann, wenn es sich den Erfahrungen und Perspektiven von Kindern nähern und diese in den Qualitätserfassungs- und Qualitätsentwicklungsprozess einspeisen möchte.

## Die Qualitätsdimensionen im Überblick:

### 1. Individualität und Zugehörigkeit: Sich einer Gemeinschaft zugehörig und in der eigenen Individualität wertgeschätzt fühlen

- 1.1 Sich als individuelle Persönlichkeit wertgeschätzt fühlen und sichtbar sein: „Das bin ich, das sind meine Sachen, das habe ich gemacht.“
- 1.2 Sich zurückziehen und an ‚geheimen‘ Orten ungestört Spielwelten entfalten: „Hier können wir ungestört spielen und unserer Fantasie freien Lauf lassen.“
- 1.3 Sich durch Regeln, Rituale und Gemeinschaft miteinander verbunden und gesichert fühlen: „Wir gestalten gemeinsam den Alltag und gehören zusammen.“

### 2. Kompetenzerleben: Sich selbst als kompetent erleben und als kompetent anerkannt werden

- 2.1 Sich im eigenen Können ge- und bestärkt fühlen: „Ich kann was! Mir wird was zugetraut.“
- 2.2 Sich frei und raumgreifend bewegen: „Ich kann mich frei bewegen und den gesamten Raum erleben.“
- 2.3 Sich selbst und die Welt explorativ erkunden und existentielle Themen bearbeiten: „Wir erforschen die Welt und suchen nach Antworten auf schwierige Fragen.“
- 2.4 Sich in der Kita auskennen und im Alltag informiert sein: „Wir kennen uns hier aus.“

### 3. Autonomie und Partizipation: Möglichkeiten der Selbst- und Mitbestimmung erfahren

- 3.1 Sich in Bezug auf die eigenen Rechte und Entscheidungen respektiert fühlen: „Ich darf über mich bestimmen, meine Grenzen werden nicht verletzt.“
- 3.2 Sich-Beteiligen, Mitreden und (Mit-) Entscheiden: „Wir werden einbezogen und können (mit-) entscheiden.“
- 3.3 Ausnahmen von der Regel erfahren: „Einmal durften wir das.“

## 4.1 Individualität und Zugehörigkeit: Sich einer Gemeinschaft zugehörig und in der eigenen Individualität wertgeschätzt fühlen

Die Kita ist als gruppenpädagogischer Ort angelegt, an dem es zum einen darum geht, soziale Fähigkeiten und ein Gemeinschaftsgefühl auszubilden und zu stärken; zum anderen prägen Kinder hier ihre individuelle Eigenständigkeit aus, eine Vorstellung davon, ein unverwechselbarer Mensch zu sein – jedes für sich besonders und anders. Individualität und soziale Einbindung stellen keinesfalls einen Gegensatz dar – Autonomie und Verbundenheit sind nicht nur menschliche Grundbedürfnisse (Leu & Krappmann 1999), sondern auch die beiden Säulen demokratischer und solidarischer Gemeinschaften und Gesellschaften.

„Das Streben nach Autonomie und das Streben nach Verbundenheit – diese grundlegenden Bedürfnisse gehören zur biologischen Ausstattung des Menschen; sie wirken als Antriebskräfte der Entwicklung. Zugleich aber gilt: Autonomie und Verbundenheit sind nur „potentia“, Möglichkeit; sie müssen zu bestimmter und selbstbestimmter Wirklichkeit werden im Prozess der selbsttätigen, durch Erziehung begleiteten Entwicklung. Sie stellen daher nicht nur grundlegende, naturgegebene Bedürfnisse dar, sondern sie sind zugleich als grundlegende Entwicklungsaufgaben zu betrachten. Entwicklung aber hat zur Voraussetzung die Interaktion des Organismus mit einer entwicklungsfördernden Umwelt. Die erziehenden Erwachsenen und ihre erzieherischen Handlungen (als Elemente dieser Umwelt) sollen auf die Grundbedürfnisse des Kindes antworten. Erziehung als Reaktion wird zur Entwicklungshilfe, wenn sie immer und immer wieder und in der Vielfalt der Situationen eines gemeinsamen Alltages dem Kind Urheberschaft und Bindung ermöglicht. Als die wichtigsten Aufgaben der Erziehung sind demnach das Erfahrbarmachen von Autonomie und das Erfahrbarmachen von Verbundenheit zu betrachten (Liegler 2002, S. 79).

*Aus der rekonstruierten Perspektive der Kinder* stehen beide Bedürfnisse und deren Erfüllung tatsächlich gleichwertig nebeneinander: Sie wollen sich als ‚besondere‘ Kinder wahrgenommen, geschätzt und in der Kita repräsentiert fühlen, Achtung vor ihrem persönlichen Besitz erfahren und mit dem, was sie in der Kita gemacht oder hergestellt haben, sichtbar sein. Können ihre ‚Eigenarten‘ und Interessen sich entfalten, werden ihre speziellen, vielleicht ungewöhnlich erscheinenden Ideen aufgegriffen, dann integrieren sie sich gern und mit großer Begeisterung in die Gemeinschaft. Teil einer sozialen Gemeinschaft zu sein und sich mit deren ‚Spielregeln‘ auszukennen, vermittelt den Kindern Sicherheit und Vertrauen. Auf die Frage, worauf sie sich am Morgen auf dem Weg zur Kita besonders freuen, nannten fast alle Kinder ihre Freundinnen und Freunde. Rituale, Regeln und regelmäßige Abläufe im Kita-Alltag stellen einen Rahmen dar, den die Kinder schätzen, innerhalb dessen sie sich aber nicht-pädagogisierte Orte wünschen, an denen sie ungestört und ohne Zeitdruck ihren peerkulturellen Praktiken nachgehen können.

### 4.1.1 Sich als individuelle Persönlichkeit wertgeschätzt fühlen und sichtbar sein:

**„Das bin ich, das sind meine Sachen, das habe ich gemacht.“**

Wenn die Kinder in den Erhebungen danach gefragt wurden, was ihnen in der Kita gut gefällt, wo sie sich wohlfühlen und was sie gerne tun, fühlten sie sich schon durch die an sie adressierte Frage als Expert\*innen wertgeschätzt: Sie haben sich viel Zeit für das Forschungsteam genommen, sehr konzentriert und mit Freude an den Erhebungen teilgenommen. Manche Kinder wollten die Kitaführung alleine durchführen und genossen diese exklusive Situation, andere nutzten das Malinterview für ein Zwiegespräch mit den Forscher\*innen, um damit ihrer ganz individuellen Perspektive Ausdruck verleihen zu können. Immer wieder führten sie die Forscher\*innen zu Orten, an denen sie selbst – etwa durch ein Foto, den eigenen Namen oder ein Symbol – sichtbar sind, an denen sie ihre persönlichen Dinge sicher aufbewahren können und zu den



Int.1: Oh.

Int.2: Elisa kommt bald? Wann hast du denn Geburtstag?

Elisa: Dritten Oktober.

Marie: ↳ Mia, Annabell, Jona, Maja, (Emil), Anna, (Connie),

Int.2: ↳ Oh, wie meine Oma? Dritten Oktober?

( ), Sebastian, Rasmus, ( ), Nora

Alle: *chorisch*: Gerda, ( ), Jonte, Johann, Marie, (Antje), *endet in Durcheinander, Lachen, Aufschreien,*

*Nennung bzw. Wiederholung weiterer Namen* <sup>1 2</sup>

11, 12

Die Frage der Forscherin nach etwas „Besonderem“ im Gruppenraum und ihre *erzählgenerierende Aufforderung* führen dazu, dass die vier Mädchen in ihrer *Proposition* einvernehmlich, spontan und emotional affiziert die „Geburtstagswand“ thematisieren. Jedes Kind hat einen individuellen Geburtstag – wenn dieser gefeiert wird, steht das einzelne Kind im Mittelpunkt und ihm kommt eine besondere Aufmerksamkeit zu. Die Kinder unterstreichen die Relevanz der „Geburtstagswand“ nicht nur verbal, indem sie sie mehrfach benennen, sondern auch körpersprachlich, indem sie sich direkt davorstellen und auf einzelne Bilder zeigen.

Mia beginnt dann die *Elaboration* damit, dass sie näher ausführt, was es mit der Geburtstagswand auf sich hat: Hier ist jedes Kind und jede\*r Erwachsene mit einem Foto, dem Namen und dem Geburtsdatum repräsentiert und als Individuum durch einen Bilderrahmen hervorgehoben. Zugleich wird von Mia die Gemeinschaft betont, wenn sie formuliert: „wann wir Geburtstag haben“. Diese gemeinschaftsbezogene Orientierung findet sich auch in der Gestaltung der Geburtstagswand wieder: Der große weiße Rahmen, der um alle personenbezogenen kleineren Rahmen gelegt ist, symbolisiert die Zusammengehörigkeit aller Menschen in der Kita. Mit dem Hinweis darauf, dass ein Foto von ihr noch fehle, verweist Elisa auf die Bedeutung dieser bildlichen Repräsentation. Dies wird von Marie aufgegriffen und validiert, indem sie den Namen von Elisa

mehrmals nennt und damit auf diese Weise ihre Präsenz und Zugehörigkeit zur Gemeinschaft unterstreicht (auch wenn ein Foto noch fehlt). Auch die anderen Kinder machen dann im Folgenden auf ihren eigenen Geburtstag aufmerksam. Sie orientieren sich dabei an der Abfolge der Bilder, die in der zeitlichen Reihenfolge der Geburtstage angeordnet sind und den Kindern damit auch eine zeitliche Orientierung ermöglichen. Auch die *immanente Nachfrage* des Interviewers nach dem Geburtsdatum von Elisa, ihre Validierung durch dessen Nennung sowie die Parallele, die der Forscher zum Geburtstag seiner Oma herstellt, unterstreichen die (hier von allen geteilte) Relevanz des individuellen Geburtstages und dessen öffentlicher Bekanntheit.

Im Rahmen einer *Konklusion* erfolgt schließlich durch Marie die weitere namentliche Zuordnung der einzelnen Bilderrahmen bzw. Fotos zu den Kindern der Gruppe. Die drei anderen Mädchen stimmen ein und so endet die Sequenz in einem gemeinschaftlichen und ausgelassenen Durch- bzw. vielmehr Miteinander. Im selbstläufigen, chorischen und rhythmischen Aufsagen von Kindernamen dokumentiert sich nochmals die Orientierung der Kinder an Gemeinschaft: Zwar ist jedes einzelne Kind an der Geburtstagswand individuell repräsentiert, aber indem alle Kinder alle Namen gemeinsam aufsagen, inszenieren sie sich in der Situation selbst als Teil einer Gruppe und zusammengehörig.

## Beispiel 2

### Glutschüsseln – Kitaführung, Kita B

Im Wald führen Milena und Philipp das Forschungsteam zur sogenannten „Laubhütte“. Sie zeigen dort von ihnen gesammelte und aufbewahrte Tierknochen und kommen auf die „Glutschüsseln“ zu sprechen, die sie mit den Pädagog\*innen zusammen hergestellt haben.



Milena: Wo ist Milenas (.) Glutschüssel? Welche ist Milena?

Philipp: Ja und welche war meine.

Milena: Ich erkenn meine, weil meine hat n=Zeichen drauf. Los alle ei- halt mal alle (raus) (2) wart ma,

Int.1: Was macht man damit?

Philipp: Essen, können wir damit.

Int.2: Essen?

Philipp: Ja wir machen das sauber und essen damit.

Int.2: Wie da- hä? das versteh ich nich, das müsst ihr noch mal genauer erklären.

Milena: Ja? Wir glühen das aus,

Int.2: Aha

Milena: und das=nn essen wir damit.

Int.2: Ah ok also ist das wie ne Schüssel

Philipp: Ja

Milena: Kannst du mal lesen, ob das meins ist?

Int.2: Ach so habt ihr ja auch gesagt, ne? Glutschüssel.

Milena: Steht das drauf?

Philipp: Mh

Int.1: Ich kann das nich mehr lesen.

Philipp: Wir brenn das mit eim mit einem Glutstück aus.

Int.2: Ja

Int.1: Hm Lisa vielleicht?

Milena: Lisa? Oder Milena?

*Anschließend wird über eine längere Zeit die Glutschüssel von Milena gesucht und schließlich – nach ca. 8 Minuten – auch gefunden.*

In dieser Sequenz wird die Relevanz deutlich, die die korrekte individuelle Zuordnung eines Gegenstandes zu seinem/seiner Besitzer\*in oder Schöpfer\*in für die Kinder hat. Milena geht davon aus, dass sie die eigene Glutschüssel erkennen kann, da diese durch ein individuelles „Zeichen“ markiert wurde und damit dauerhaft ihr zuzurechnen ist. In

jeder – dem Augenschein nach sehr ähnlichen – Glutschüssel materialisiert sich für die Kinder auch der eigene Herstellungsprozess, der diese jeweils zu etwas ‚Eigenem‘, zum Ausdruck ihrer Individualität macht. Nicht nur im Prozess der Herstellung, sondern auch im Werkstück selbst dokumentieren sich die eigenen Selbstwirksamkeits- und Urheber-

schaftserfahrungen (vgl. dazu auch 4.2.1: Sich im eigenen Können ge- und bestärkt fühlen). Die selbst hergestellte Glutschüssel identifizieren und zeigen zu können, ist dabei nicht primär mit dem Wunsch verbunden, gelobt zu werden, sondern vielmehr, als schöpferisch tätiges Subjekt und Akteur (an-) erkannt zu

werden. Wie auch in der Sequenz „Geburts- tagswand“ dokumentiert sich auch in diesem Beispiel die Verknüpfung der Relevanz von Individualität und Gemeinschaft: So wichtig es sein mag, die eigene Glutschüssel zu haben, so geht es doch vor allem um das „wir“, von dem die Kinder mehrfach sprechen.

### Beispiel 3

## Sprachlertagebücher – Kitaführung, Pilotkita 1

Während der Kitaführung mit Alina, Kolja, Amelie, Fabian und Jannik kommen die Kinder auf dem Weg zum Büro der Leiterin, das sie zeigen wollen, an einem Regal mit ihren Sprachlertagebüchern vorbei. Der Forscher wird von den Kindern aufgefordert, diese zu fotografieren.

Fabian:	Und einmal mein Tagebuch.	Alina:	Das ist meins und das ist von meinem Bruder
Alina:	Ne==ein	Int.2:	Mhm,
Fabian:	Doch	Amelie:	Ich bin neben Alina
Kolja:	Och ne, Fabian, dein Tagebuch nicht.	Alina:	└ Ich hab uns ex- (1) ich hab uns extra so zusammengemacht.
Amelie:	Du kannst auch mein Foto fotografieren. (1) Hier	Int.1:	@(Ahaa)@
Int.1:	Dein Foto? (1) Ja.	Int.2:	Das ist schön
Fabian:	Und mein Tagebuch	Int.1:	Soll ich die auch fotografieren?
Kolja:	└ und mein Foto auch fotografieren	Alina:	Ja.
Amelie:	└ So sah ich früher aus mit meiner Jacke	Int.1:	Ja?
Alina:	Kolja, und is nen bisschen Bild drauf (2)	Int.2:	Gefällt euch das, dass die (1) hier alle so stehen?
Kolja:	Jetzt mal mein Tagebuch.	Fabian:	Hm
Int.1:	Wo ist deins, das hier?	Kolja:	Ja
Kolja:	Mh	Alina:	Ja
Fabian:	└ Mei- mein Tagebuch mal fotografieren	Amelie:	Mit Alina und ich.
Kolja:	Da wo niemand drauf ist. (traurig?)	Fabian:	└ Kannst du mein Tagebuch fotografieren?
Alina:	Nein ich ( )	Int.1:	Na klar
Fabian:	Da wo		

Die Kinder fordern den Forscher in dieser Sequenz mehrfach dazu auf, ihre Sprachlertagebücher zu fotografieren und markieren diese damit als für sie selbst relevant. Wenn sie von „meinem Tagebuch“ oder „meinem Foto“ sprechen, heben sie hervor, dass die Sprachlertagebücher jeweils ihnen als Person zugeordnet sind bzw. ihnen gehören (womit dann auch bestimmte Besitzrechte verbunden sind). Wenn Amelie zu ihrem Foto erläutert, dass sie „früher“ mit ihrer Jacke

„so“ ausgesehen habe, thematisiert sie die eigene, mit dem Älterwerden verbundene Veränderung. Das mit einem Foto versehene Sprachlertagebuch ermöglicht ihr, diesen Entwicklungsprozess wahrzunehmen und ihn auch anderen gegenüber zu verdeutlichen. Ihre persönliche (Entwicklungs-) Geschichte erfährt damit über das in der Kita geführte und sehr präsent aufbewahrte Sprachlertagebuch eine öffentliche Bedeutung. Die Relevanz, die dies für die Kinder hat, bestätigt

sich darin, dass Kolja über das Fehlen eines Fotos von ihm auf dem Sprachlerntagebuch traurig ist und dieses damit nicht unmittelbar und sichtbar ihm zuzuordnen ist. Die Sprachlerntagebücher ermöglichen es den Kindern zudem, Beziehungen untereinander zu thematisieren und zu sichern: Alina weist nicht nur auf ihr eigenes, sondern auch das Tagebuch ihres Bruders hin („mein Bruder“) und sie und Amelie legen Wert darauf, ihre beiden Bücher „extra so zusammengemacht“ zu haben und bekräftigen damit ihre Freundschaft auf dieser symbolischen Ebene. Die Sprachlerntagebücher vermögen hier ganz offenbar mehrere Bedürfnisse der Kinder zu erfüllen: Sie repräsentieren die eigene Person, ihre Besonderheit und Entwicklung („das bin ich“), sie stellen einen persönlichen Besitz dar („das ist meins“) und zudem kann über sie sozialen Beziehungen Ausdruck verliehen werden.

**Resümee zur Qualitätsdimension: Sich als individuelle Persönlichkeit wertgeschätzt fühlen und sichtbar sein: „Das bin ich, das sind meine Sachen, das habe ich gemacht“**

Im empirischen Material dokumentiert sich im Sinne eines homologen Musters immer wieder, dass Kinder als individuelle Persönlichkeiten in der Kita sichtbar sein wollen. Sie fühlen sich wertgeschätzt und anerkannt, wenn sie, ihre Familien und der Prozess ihres Älter-Werdens z. B. in Form von Portfolios, Geburtstagskalendern und Anwesenheitstafeln in der Kita präsent sind. Sie erleben es als Anerkennung ihrer Person und ihrer Kompetenzen, wenn Bilder, die sie gemalt und Dinge, die sie gebaut oder hergestellt haben, sichtbar und ihnen als Urheber\*innen eindeutig zurechenbar sind. Sie schätzen es, wenn Dinge, die ihnen wichtig sind und die sie täglich nutzen, mit ihren Fotos, dem eigenen Namen oder einem Symbol als ihnen bzw. anderen zugehörig markiert und sicher aufbewahrt werden können. Sie erleben sich damit innerhalb einer Gemeinschaft als wichtige und einzigartige Persönlichkeiten mit eigenen Rechten.

**Reflexionsfragen für Kita-Teams und Anregungen für Gespräche mit Kindern**

Wo und wie ist jedes Kind in unserer Kita

durch seinen Namen, Fotos und Werkstücke repräsentiert? Welche persönlichen (Aufbewahrungs-) Orte hat jedes Kind und wie werden sie geschützt? Hat es jederzeit einen Zugang zu seinem Portfolio und wer interessiert sich dafür? (Wo) können Zeichnungen, Gebasteltes und Gebautes so lange präsent sein, wie es den Kindern wichtig ist? Wo und wie sind auch wir Erwachsene als individuelle Persönlichkeiten in der Kita sichtbar? Wohin führen uns die Kinder, wenn wir sie danach fragen, wo sie in der Kita sichtbar sind und wo sie ihre persönlichen Sachen aufbewahren können?

**4.1.2 Sich zurückziehen und an ‚geheimen‘ Orten ungestört Spielwelten entfalten: „Hier können wir ungestört spielen und unserer Fantasie freien Lauf lassen.“**

In jeder Einrichtung zeigten die Kinder dem Forschungsteam bei den Kitaführungen – sowohl drinnen als auch draußen – geheime oder versteckte Ecken und Plätze: Im Außen Gelände waren dies etwas abseits liegende, durch Büsche oder Zäune geschützte Orte, in den Innenräumen bevorzugt Nischen oder Höhlen auf oder unterhalb von Podesten und Hochebenen. Dabei teilten einige Kinder ihre Geheimnisse gern und beschrieben den Forscher\*innen genau, welchen Spielen sie an diesen Orten besonders gerne nachgehen. Nicht alle Nachfragen zu den geheimen Orten – oder auch anderen Themen – mochten die Kinder aber beantworten: So wurde auch deutlich, dass sie sich von Erwachsenen getrennte Sphären reservieren wollen, in denen sie ungestört von Nachfragen und pädagogischen Interventionen ihre eigenen Spielthemen und peerkulturellen Praktiken entfalten können. In den folgenden drei Sequenzen, von denen die erste etwas umfangreicher als die anderen dokumentarisch interpretiert wird, spiegelt sich die fundamentale Bedeutung, die ‚geheimen‘ Orte für Kinder haben. Auch wenn sie nicht wirklich geheim, also den Erwachsenen völlig unbekannt sind, bieten sie Kindern doch die Möglichkeit, sich zeitweilig der unmittelbaren Kontrolle und permanenten Sichtbarkeit im beaufsichtigten Raum der Kita zu entziehen.

## Beispiel 1

# Geheimer Platz und Geheimwelt – Kitaführung, Kita C

Paula führt die Forscherin während ihrer Kitaführung zu zwei Orten im Garten, die sie als „geheimen Platz“, „Geheimversteck“ bzw. „Geheimstelle“ titulierte. Auch andere Kinder führten das Forschungsteam während der Forschungstage zu diesen beiden Orten, die weniger leicht zugänglich und einsehbar sind als andere Orte im Garten und sich daher besonders für das ungestörte Zusammen- bzw. Rollenspiel kleinerer Kindergruppen eignen.



Int.: Und (.) gibt es hier draußen einen geheimen Ort, von den Kindern?

Paula: ähm=ähm ich hab jetzt ne Freundin die heißt Elli, Elenor, und äh das ist auch nen äh nen Mädchen aus der aus meiner Gruppe und ist auch nen Delfin-Kind wie ich und und und dis und

Int.: Warte

Paula: und Elli, das ist eigentlich auch mein geheimer Platz, ähm ist dis hier ihr Geheimversteck, weil hier wenn man hier runter geht kann man leicht ausrutschen

Int.: Jaa

Paula: und wenn dis einer mal erfahren hat dann will er hier nicht mehr runtergehen und deswegen ist dis unsere unsere äh Geheimstelle; weil meistens gehen auch welche hier runter und hier sind Wurzeln

Int.: Oka:::y

Paula: @(1)@

Int.: aber die Geheimstelle ist toll die muss ich auch nochmal, halt nochmal, die muss ich unbedingt fotografieren

Paula: und hm, und hier haben wir noch (.) da hinten ka=man, was ich jetzt erfunden hab und was ich jetzt gut machen konnte und äh was ich jetzt guten spielen kann,

hier kann man spielen, dass dis nen Räuberhaus wär und dass man die Polizei wär da kann man mit Stöcken so an das Haus klotzen und so.

Int.: Was ist denn dein Lieblingsspiel, wenn du draußen bist?

Paula: ähm, Räuber und Polizisten spielen oder Geheimwelt

Int.: Geheimwelt, kannst du mir das erzähl äh erklären wie, was

Paula: da macht man halt Sachen die es ihn echt eigentlich gar nicht gibt, aber da macht man Sachen die, die es in echt, die man eigentlich gar nicht machen kann, aber das macht man dann

Int.: Zum Beispiel?

Paula: Zum Beispiel man geht jetzt in den Bärenwald mit Wölfen und so und dann und=und dann durch ein Fee und so obwohl dis ja eigentlich gar nicht geht, aber das geht bei der Geheimwelt geht das schon und dis spiel ich jetzt draußen am=am liebsten und ähm Räuber und Polizist; dann spielt aber dann spielt gar keiner den Räuber der ist dann aus Luft

Int.: und alle sind die Polizisten?

Paula: ja alles die mitspielen.

Die Sequenz wird durch eine *exmanente Nachfrage mit propositionalem Gehalt* durch die Forscherin eingeleitet: Sie bringt den „geheimen Ort“ als möglicherweise für die Kinder relevantes Thema in das Gespräch ein.

Paula greift das Thema auf und *elaboriert* es im Folgenden sowohl verbal als auch körperlich in Interaktion mit der Forscherin. Sie erzählt zunächst von ihrer neuen Freundin und dann von ihrem gemeinsamen „Geheimversteck“. Hier dokumentiert sich, dass das Spielen in einem „Geheimversteck“ bzw. einer „Geheimstelle“, wie Paula den Ort auch nennt, sehr eng mit der Herstellung und Sicherung von engen sozialen (Spiel-) Beziehungen verknüpft ist. Das Teilen eines Geheimnisses und die Vorstellung, gemeinsam über exklusives Wissen zu verfügen, bekräftigen den freundschaftlichen Charakter der Beziehung. Dass der Ort insgesamt schwerer zugänglich ist als andere Orte (man kann z. B. „ausrutschen“), erhöht seine Attraktivität noch. In der Fortsetzung ihrer Elaboration wird dann die wichtige Verbindung zwischen „geheimen Orten“ und „Geheimwelten“ deutlich: Hier geht es um das „Erfinden“ und das ungestörte Entfalten

von Fantasiewelten. Da der Ort einen unspezifischen Charakter hat und nicht mit einer bestimmten Funktion verbunden ist, kann er von den Kindern mit wechselnden Bedeutungen versehen werden: Hier können im Prinzip alle möglichen Spiele „erfunden“ werden, z. B. „Räuber und Polizisten“ oder „Bärenwald mit Wölfen“.

In ihrer *Konklusion* fasst Paula zusammen, dass an den geheimen Orten etwas geht, was „eigentlich nicht geht“. Sie reflektiert also, dass in der Realität Unmögliches durch die Vorstellungskraft und das gemeinsame So-tun-als-ob für eine Weile zur geteilten Wirklichkeit wird. In ihrer konkreten Erzählung über den „Bärenwald mit Wölfen“, die „Fee“ und über „Räuber und Polizist“ spiegelt sich das Vergnügen der Kinder wider, zeitweilig Fantasiewelten zu erschaffen und sich in sie zu vertiefen, in denen alles möglich ist, in denen Abenteuer erlebt werden können und in der das ‚Böse‘ gemeinschaftlich besiegt wird: Der Räuber ist nämlich „aus Luft“ und alle Kinder, die mitspielen, schließen sich in der Rolle der Polizisten gemeinschaftlich gegen ihn zusammen.

## Beispiel 2

### Wohnung spielen – Kitaführung und Malinterview, Kita D

Bei einem Malinterview sitzen die beiden Freundinnen Philine und Mathilda vor dem Fenster zum Garten und malen diesen; die Forscherin fragt nach den heutigen Erlebnissen im Garten.



Zeichnung von Philine  
aus dem Malinterview

Int.: Und Philine bei dir? (.) Heute im Garten?  
Erinnerst=e dich, was=de gemacht hast?

Philine: Wir waren da hinten am Busch und dann  
und dann ham wir da und dann ham wir da  
dann ham wir da Wohnung gespielt.

Int.: Erzähl mal, mit wem?

Philine: Mit der Irma, mit der Linda, die Linda ist  
da drin, und (-) und Irma is da mit dem mit  
diesem grünen Pulli, und mit dem rosanen  
Rock.

Int.: Okay. (1) Erzähl ma, was habt=er da  
gespielt?

Philine: Da ham wir gespielt, da ham wir gespielt,  
dass die Irma ein Erbf- Pferd sein, sei und  
die Linda die groß- die Linda die kleine

Schwester, und die Caro, Caro (.) die (2)  
zwei- zweite ( ) und (2) und und und  
da und und ich, und ich war die Mama.

Int.: @(Du warst die Mama?)@

Philine: Ja,

M: Das hier ist da hinten (zeigt in den Garten)  
Das neben dem Busch.

Int.: Mh,

Philine: Und dann sind wir umgezogen und da (.)  
ähm (1) ähm

Int.: Mh? Dann habt=er da Wohnung gespielt?

Philine: Ja,

Die Mädchen nutzen den Ort „hinten am Gebüsch“ für Rollenspiele und deuten ihn zum wohnlichen, familiären Innenraum um. In dem Interesse daran, „Wohnung (zu) spielen“, dokumentiert sich auch in dieser Sequenz – homolog zur Sequenz „Geheimer Platz und Geheimwelt“ – die Orientierung daran, sich im beaufsichtigten Großgruppenkontext der Kita in das peergruppenbezogene Rollenspiel zu vertiefen. Ideal sind dafür geschützte, nicht für alle und jederzeit einsehbare und damit vergleichsweise ‚störungsarme‘ Räume. Die

Wohnung, die hier in der Fantasie entsteht, ist sozusagen ein geschützter, privater Raum der Kinder im öffentlichen Betreuungskontext der Kita mit seinem Schutz- und Bildungsauftrag.

Am nächsten Tag führt eine Mädchengruppe, zu der auch Philine gehört, die Forscherin zu einem etwas versteckt liegenden Platz zwischen einem Zaun und Gebüsch – dem Ort, den Philine am Tag zuvor im Malinterview erwähnt und gezeichnet hatte. Hier dokumentiert sich die Konsistenz des Relevanzrahmens der Kinder.



Philine: Hier haben wir gestern gespielt. Da haben wir gestern doch sowas gespielt mit der Irma und mit der Linda und der Caro.

Int.: Und was habt ihr da gespielt?

Philine: die Irma sei ein Pferd, und die Linda sei die kleine Schwester und die Caro sei die große; und ich sei die Mama.

Int.: ach, und hier habt ihr das gespielt? Ist das ein guter Ort zum Spielen hier?

Philine: ja (.) aber da sind auch Brennnesseln (.) aber wir passen da auf.

Int.: ihr passt auf. Ja, das piekt an den Beinen, ne? Das brennt.

Philine: Und einmal, da hinten sind da auch Brennnesseln und da hab ich mich mal gestochen. Aber die Mathilde hat gesagt, wenn man das einfach lasst, dann verheilt das wieder. Und einmal hab ich mich auch an der Mauer abgeschürft und dann hat die Caro da Sand drauf gemacht und dann hat=s nicht mehr weh getan.

Int.: ist die Caro deine Freundin?

Philine: ja.

Nochmals wird deutlich, dass der, aus der Erwachsenenperspektive, eher unattraktive, kleine und ‚unausgestattete‘ Platz im Garten von den Mädchen vor allem für das ungestörte Rollenspiel genutzt wird. Hier entfalten sie ihre fantasievolle, peerkulturelle Spielwelt und hier ist auch der Ort, an dem sie nicht auf die (sich in sicherer Nähe befindlichen) Erwachsenen angewiesen sind, sondern erproben, wie

es ist, wenn sie sich selbst bzw. gegenseitig helfen: So erfährt Philine Rat und Unterstützung von ihren Freundinnen, nachdem sie sich an Brennnesseln verbrannt bzw. an einer Mauer aufgeschürft hat. Die Entfaltung des sozialen Kontakts der Peers wird offenbar durch eine auch räumlich von der Erwachsenenwelt etwas abgeschiedene Sphäre gefördert.

### Beispiel 3

## Verstecken spielen – Kitaführung, Piloteinrichtung 1

Lena, Emil und Julian führen das Forschungsteam durch ihre Kita. Im ersten Raum zeigen und ‚bespielen‘ sie das Podest, um das es im Folgenden geht.



Lena: Unser Podest da hinten.  
Int.1: Zeig mal.  
Int.2: <sup>1</sup>Sollen wir das zuerst anschauen?  
Int.1: Oh das ist (.) das ist aber schön  
Emil: <sup>1</sup> da kann man darunter (*Emil kriecht unter das Podest*)  
Int.2: Wow (2) Soll ich das mal fotografieren?  
Lena: Mh?  
Int.1: Ja  
Emil: Juhuu, @ (1)@ wie lustig  
Int.2: @ (.)@ was macht ihr da unten?  
Int.1: @ (.)@  
Emil: Na spielen  
Lena: <sup>1</sup> Verstecken. Wenn wir verstecken spielen wollen.  
Julian: Ja, kann man auch machen, Lena, gute Idee.  
(...)  
Int.3: Aber das Podest, ist das eher so, wenn ihr Euch ausruht? Oder was macht ihr hier.

Emil: Na da (.) kann man auch drauf spielen,  
Lena: Man kann sich Bücher angucken (1) kann ( ) puzzeln  
Emil: <sup>1</sup> Da kann man (.) hier unten kann man au noch ne Höhle bauen.  
Int.3: Oah  
Int.1: Mhm,  
Julian: Überall kann man zu mit Kissen bauen, die hier oben liegen.  
Emil: @ (1)@ (1) ja denn, und dann  
Julian: Und wenn hier einer trampelt, dann hört man das dann.  
Lena: <sup>1</sup> und kleben.  
Julian: Soll ich mal runter und du trampelst?  
Emil: @ (4)@  
Int.1: Ja zeig ma (*Emil trampelt und lacht*)  
Int.3: @ (2)@  
Emil: @ (4)@  
Int.1: °Wer ist das denn?°  
Int.2: Ist das dann laut unten?  
Julian: Nö, nicht so laut.

Als *propositionalen Einstieg* in die Sequenz zeigen die Kinder dem Forschungsteam eine quadratische, ca. 2 x 2 m große und 50 cm hohe Holzplattform, die über eine Treppe erreicht werden kann. Der Raum zwischen Plattform und Boden ist nur durch zwei schmale „Eingänge“, die sich gegenüberliegen, ‚bekriechbar‘.

Emil betont die besonderen Möglichkeiten, die das Podest bietet, sofort verbal („darunter“) und korporiert, indem er ohne Zögern unter das Podest kriecht und seiner Freude daran Ausdruck verleiht. Das Podest ermöglicht, sich den Blicken der Erwachsenen, hier des Forschungsteams, zu entziehen; es ist zudem ein Raum, der für Erwachsene nur schwer zugänglich ist und daher den Kindern vorbehalten bleibt.

Durch die Nachfragen des Forschungsteams angeregt, *elaborieren* die Kinder weiter, was das Besondere an diesem Ort ist und wofür sie ihn nutzen: Er eignet sich ganz allgemein für das „Spielen“, kann also, weil ihm keine bestimmte Funktion zugewiesen ist, vielfältig (um-) gedeutet und genutzt werden. Zudem eignet er sich gut zum „Verstecken“. Auch hier dokumentiert sich – im Sinne einer Homologie – die Orientierung der Kinder daran, sich zumindest zeitweise der unmittelbaren Sichtbarkeit zu entziehen. Zwar werden auch die möglichen Aktivitäten *auf* dem Podest aufgezählt, aber der Raum *darunter* ist offenbar für die Kinder von besonderem Reiz. Er eignet sich zum „Bau einer Höhle“: Indem Kissen hinzugezogen werden, wird der Versteckplatz zu einem abgedunkelten, gemütlichen und nach außen abgeschirmten Raum mit Exklusivitätscharakter. Hier können die Kinder sich zurückziehen und eine intime Atmosphäre herstellen.

In der *Konklusion* wird der Reiz der möglichen Trennung zwischen drinnen und draußen deutlich: Der Raum unterhalb des Podestes ermöglicht den Kindern, sich zu ‚verstecken‘, selbst nicht gesehen und gehört zu werden, aber doch ‚dabei‘ zu sein und die Außenwelt, z. B. über die Schritte oder das Trampeln anderer Kinder auf dem Podest, wahrzunehmen.

**Resümee zur Qualitätsdimension: „Sich zurückziehen und an ‚geheimen‘ Orten ungestört Spielwelten entfalten: „Hier können wir ungestört spielen und unserer Fantasie freien Lauf lassen.“**

Kinder legen großen Wert auf versteckte oder „geheime Orte“ – nicht pädagogisierte Orte der Peer-Kultur, die von den Erwachsenen nicht jederzeit einsehbar und damit auch nicht so ohne Weiteres kontrollierbar sind. Sie brauchen und mögen diese Orte, um ihrer Fantasie freien Lauf lassen und ungestört über einen längeren Zeitraum eine gemeinsame (Rollen-) Spielpraxis entfalten zu können. Die geheimen Orte sind soziale Lernorte: Die Kinder üben sich hier in Kooperation ein, tragen Konflikte aus und erproben ihre Rolle in der Gruppe. Geheime Orte in der Kita ermöglichen Kindern, sich im pädagogischen Schutzraum aufzuhalten und dennoch die eigene Unabhängigkeit und den sozialen Zusammenhalt zu erproben.

**Reflexionsfragen für Kita-Teams und Anregungen für Gespräche mit Kindern**

Stehen den Kindern in unserer Kita drinnen und draußen sichere Orte zur Verfügung, an die sie sich allein oder in kleinen Gruppen zurückziehen können? Steht ihnen genug Zeit zur Verfügung, um ihre fantasievollen Spielwelten ungestört zu entfalten? Was waren die schönsten Orte unserer eigenen Kindheit, hatten wir auch ‚geheime‘ Orte? Was erzählen uns die Kinder, wenn wir sie nach ihren Lieblingsorten oder nach ihren ‚geheimen Orten‘ in der Kita fragen? Was befürchten wir als Erwachsene, wenn wir die Kinder dabei stören, sich lang anhaltend und nicht jederzeit für uns sichtbar in ihr gemeinsames Spiel zu vertiefen?

**4.1.3 Sich durch Regeln, Rituale und Gemeinschaft miteinander verbunden und gesichert fühlen: „Wir gestalten gemeinsam den Alltag und gehören zusammen.“**

Das Forschungsteam beobachtete während des zweitägigen Zusammenseins mit den Kindern immer wieder, wie gern diese sich an – von den pädagogischen Fachkräften initiierten – Gruppenaktivitäten und Ritualen beteiligten. Sie schienen sich wohl und sicher zu fühlen, nah-

men zumeist begeistert und konzentriert teil – berichteten aber in den Erhebungen kaum von diesen Situationen und Erlebnissen. Bei der Frage nach den Lieblingsaktivitäten und den Menschen, auf die sie sich freuen, wenn sie morgens auf dem Weg in die Kita sind, wurden immer die anderen Kinder, die „Freunde“ und das „Spielen“ mit diesen genannt. Um auch die Qualität der Interaktionssituationen mit den pädagogischen Fachkräften einbeziehen zu können, wurden im Forschungsprozess

zunehmend auch Beobachtungsprotokolle von Morgenkreisen, Kita-Versammlungen und Essensritualen erstellt.<sup>13</sup>

In den beiden nachfolgenden Sequenzen wird die positive Orientierung der Kinder an gemeinschaftsbildenden und -sichernden Ritualen deutlich. Die dokumentarische Interpretation der ersten Sequenz wird umfangreicher vorgestellt als die der zweiten.

### Beispiel 1

## Kinderversammlung – „groß rauskommen“ – videogestützte teilnehmende Beobachtung, Kita C

Jede Kitawoche wird in der Kita mit einer Kinderversammlung begonnen, an der alle Kinder und Erwachsenen, einschließlich der Leitung, teilnehmen, bevor sie dann in ihre jeweiligen Gruppen wechseln. Diese Versammlung findet im größten Raum der Kita, dem Bewegungsraum, statt.

Knapp 100 Kinder und 20 Fachkräfte haben sich im Bewegungsraum zusammengefunden. An ihren jeweiligen Gruppen(erzieher\*innen) orientiert, sitzen die Kinder in einem sehr großen Kreis an der Wand, die Fachkräfte zwischen ihnen. Alle können sich sehen bzw. anschauen und nehmen ganz unterschiedliche Sitzhaltungen ein: mit dem Rücken an die Wand gelehnt, im Schneidersitz, auf den Knien oder auf dem Schoß einer Fachkraft. Ein Kind steht und ein anderes sitzt entspannt auf der gegenüberliegenden Seite der Tür auf einem erhöhten, blau bezogenen Stuhl, vor dem fünf brennende Kerzen in Gläsern aufgereiht sind (die Kinder nennen dies später den „Geburtstagsthron“). In der Mitte des Raumes befinden sich ein umgedrehter Gong samt Schlägel und zwei durch ein rotes und ein graues Tuch zugedeckte Gegenstände. Während des Begrüßungsliedes spielt eine pädagogische Fachkraft Gitarre und es wird ein mit Gesten untermaltes Lied über die Einrichtung gesungen. Die meisten Kinder singen mit und ahmen die Bewegungen nach, manche beteiligen sich nur an den Bewegungen und einige wenige Kinder hören einfach nur zu.



Während der Text „Wir treffen uns im Fantasia-Land<sup>14</sup> / was man da erlebt, ist allerhand“ gesungen wird, machen die Fachkräfte eine einladende Geste, die viele der Kinder aufgreifen und nachahmen. Im anschließenden Liedabschnitt „Sei mit dabei und zeig was du kannst, hier im Kinderhaus“ zeigen die Fachkräfte im Takt zuerst auf verschiedene Kinder, die ihnen jeweils gegenüber sitzen, was von fast allen Kindern aufgegriffen und nachgeahmt wird. Bei der Textzeile „hier im Kinderhaus“ deuten alle mit dem Zeigefinger im Takt nach unten, auf den Platz direkt vor sich. Im folgenden Refrain „Kinderhaus, Kinderland, was man hier erleben kann, Kinderhaus, Kinderhaus“ wird geklatscht, was wiederum die überwiegende Mehrheit der Kinder aufnimmt. Der Refrain endet mit dem Text „Da gehst du klein rein und kommst groß raus“, was mit der Bewegung eines Hock-Streck-Sprunges begleitet wird, der bei „da gehst du klein rein“ angesetzt und bei „und kommst groß raus“ ausgeführt wird, sodass sich die meisten Kinder bei „groß“ im Sprung und mit beiden Armen in der Höhe befinden. Danach setzen sich alle wieder an ihren Platz und pfeifen die Melodie weiter.

Das räumlich-materiale Arrangement, die soziale Konstellation und der ritualisierte Ablauf der Kinderversammlung stellen ein *propositionales hoch aufgeladenes Setting* dar, in dem sich die Orientierung an der Herstellung und Sicherung der (Kita-) Gemeinschaft dokumentiert. Durch die Kreisform, in die alle eingereiht sind, auch der/die (stellvertretende) Leiter\*in, wird eine nicht-hierarchische Interaktionssituation geschaffen, in der alle sich ‚auf Augenhöhe‘ begegnen. Zugleich wird das Geburtstagskind ganz besonders wertgeschätzt und hervorgehoben: Es darf auf dem Geburtstags-thron sitzen und damit ‚königsgleich‘ über den anderen ‚thronen‘. Zugleich haben die Fachkräfte den Raum vorbereitet, den Ablauf vorstrukturiert und führen die Kinder mit ihren Impulsen durch den Morgenkreis. Während die Teilnahme an sich obligatorisch ist und die Integration in die Kita-*Gemeinschaft* damit den selbstverständlichen Beginn der Kita-Woche darstellt, hat jedes einzelne Kind *individuelle Spielräume*, wie aktiv oder eher beobachtend es sich in die Angebote und Aktivitäten während der Versammlung einbringt (kein Kind wird während der gesamten Beobachtung ermahnt oder angehalten, etwas (nicht) zu tun).

In der beobachteten Lied-Sequenz wird diese grundlegende Rahmung dann performativ und auf der Ebene des Liedtextes *elaboriert*: Mit ihrer einladenden Geste und ihrer Aufforderung, „dabei zu sein“, laden die Fachkräfte die Kinder explizit ein, mit ihnen zusammen im Kinderhaus zu sein, also Teil der Gemeinschaft von Kindern und Erwachsenen zu sein.

Hier geht es – so der Liedtext – darum, etwas zu „erleben“ und zu zeigen, was man „kann“. Damit wird das Kinderhaus sowohl als Ort der interessanten und besonderen Erlebnisse gerahmt (es wird sogar zum „Kinderland“, also einem Erfahrungskontext, der weit über den Organisationsrahmen des Kinderhauses hinausreicht) als auch als ein Ort, an dem sich das Können der Kinder entfalten und zeigen kann. Die Kinder werden hier bereits als individuelle ‚Köner‘ adressiert (und nicht als Noch-Lernen-Müssende).

Die Formulierung, dass man in das Kinderhaus „klein reingeht und groß rauskommt“, kann als *konkludierendes* Motto für Kinder und Erwachsene gelesen werden und betont wiederum die Gemeinschaft: Hier entwickeln sich „kleine“ zu „großen“ Menschen bzw. wird jeder als etwas Besonderes anerkannt und wertgeschätzt („groß rauskommen“). Das Hochspringen bereitet den Kindern ganz offensichtlich große Freude – hier nehmen sie ihr körperliches Wachstum quasi vorweg und können sich bereits als ‚große‘ Kinder inszenieren, die das Kinderhaus einmal verlassen werden.

Im gemeinsamen Singen und Sich-Bewegen wird hier Zusammengehörigkeit und Verbundenheit dargestellt und hergestellt, das Individuelle wird darin aber auf vielfältige Weise anerkannt (Geburtstagsthron, „zeig, was *du* kannst“), kann ausgelebt (flexible Sitzpositionen und ‚freie‘ Beteiligung) und aufgeführt werden (Hochspringen).

## Beispiel 2

### Mittagskreis – „leiser machen“ – teilnehmende Beobachtung, Kita E

Vor dem Mittagessen versammeln sich Kinder und Fachkräfte der Igelgruppe ‚wie von selbst‘ im bereits aufgestellten Stuhlkreis. Es handelt sich offenbar um ein festes Ritual, dessen Beginn und Ablauf nicht mehr expliziert werden müssen.

Die Kinder blicken die Pädagogin erwartungsvoll an. Diese eröffnet den Mittagskreis: „Jetzt kann mal die Lotta zählen, wie viele Kinder jetzt da sind.“ Lotta geht im Innenkreis herum und zählt ab: „Siebzehn.“ Die Pädagogin fragt nach: „Kann das stimmen?“ Einige Kinder schütteln mit dem Kopf bzw. verneinen. Die Pädagogin daraufhin: „Jetzt sind alle Kinder mal ganz still, sonst kann Lotta sich nicht konzentrieren.“ Diese zählt nochmal, kommt nun auf „achtzehn“ und alle sind damit einverstanden. Dann fragt die Pädagogin in die Runde, welches

Spiel sie nun spielen wollen. Fast alle Kinder rufen: „Piraten!“ Die Pädagogin daraufhin: „Dann haben heute die Piraten gewonnen. Bruni (Eingewöhnungskind) ist ab morgen ein richtiges Igelkind. Jetzt möchte ich, dass ihr ihr zeigt, wie unser Spiel geht.“ Die Kinder spielen dann ganz selbstläufig und begeistert das Spiel. Auch beim nächsten von den Kindern gewählten Spiel „Äffchen“ bezieht die Pädagogin das neue Kind ein: „Zeigt das mal Bruni. Ich bin jetzt ganz still und ihr zeigt es ihr.“ Auch dieses Spiel wird von den Kindern sehr engagiert und konzentriert ausgestaltet. Als beim Abschlusslied, das sich Lotta aussuchen durfte, die an diesem Tag als „Assistentin“ der Pädagogin fungierte, ein Mädchen beginnt, zu weinen und sich die Ohren zuzuhalten, fordert die Pädagogin die Kinder auf, nun „ganz leise“ zu singen. Die Kinder setzen das sofort in die Tat um und das Mädchen hört auf zu weinen, hält sich aber weiter die Ohren zu. Nach Abschluss des Liedes fragt die Pädagogin: „Warum hat Fiona eben geweint?“ Sie erklärt dann, dass es Fiona zu laut ist und sie alle versuchen können, „es noch leiser zu machen“. Ein Kind schließt daran an: „Und wenn sie dann auch noch weint, dann können wir es noch leiser machen.“ Der Mittagskreis löst sich dann wieder ‚wie von selbst‘ auf.

Die Beobachtung verdeutlicht exemplarisch, dass sich die Kinder sehr bereitwillig in von ihnen selbst mitgestaltete und damit auch variierbare Rituale einfinden, die Übergänge im Tagesablauf markieren und damit für Verlässlichkeit stehen. Sowohl im Einbezug des Eingewöhnungskindes und dessen expliziter Adressierung als (zukünftiges) „Igelkind“ als auch in der pädagogisch strukturierten Sensibilisierung der Kindergemeinschaft für das Unbehagen eines Mädchens dokumentiert sich die gemeinschaftsbildende und -sichernde Kraft dieser ritualisierten Situation. Die Zusammengehörigkeit der Gruppe und die damit verbundene Rücksichtnahme aufeinander wird hier von der Pädagogin für die Kinder konkret erfahrbar und ‚besprechbar‘ gemacht. Durch ihre verbale Explikation von Gefühlen des Kindes wird es den anderen Kindern ermöglicht, *selbst* Verantwortung für das Wohlbefinden aller Kinder und die Gemeinschaft zu übernehmen.

**Resümee zur Qualitätsdimension: Sich durch Regeln, Rituale und Gemeinschaft miteinander verbunden und gesichert fühlen: „Wir gestalten gemeinsam den Alltag und gehören zusammen.“**

In den vorgestellten Beispielen dokumentiert sich exemplarisch, dass Kinder einen rhythmisierten – keinen starren – Tagesablauf und wiederkehrende, gemeinschaftsbildende und -sichernde Rituale mögen. Sie nehmen engagiert und mit Freude an ritualisierten Essenssituationen, Kreisgesprächen mit wiederkehrenden Spielen und Liedern, ‚geordneten‘ Versammlungen und anderen Gruppenaktivi-

täten teil, wenn sie aktiv und verantwortlich an deren Ausgestaltung mitwirken können, wenn das Mitmachen bzw. die Form des Sich-Beteiligen (die auch im Beobachten bestehen kann) freiwillig ist und sie sich mit individuellen Beiträgen und Ideen einbringen können.

#### **Reflexionsfragen für Kita-Teams und Anregungen für Gespräche mit Kindern**

Wann und wie ermöglichen wir uns und den Kindern Gemeinschaftserfahrungen? Wie werden unsere Rituale an die Bedürfnisse aller Beteiligten angepasst? (Wie) können sich die Kinder an der konkreten Ausgestaltung und Veränderung von Regeln und Ritualen beteiligen? Welche Regeln und Rituale sind uns als Erwachsenen besonders wichtig, welche den Kindern? Welche Rituale und Gemeinschaftserfahrungen haben wir selbst in unserer Kindheit oder Kindergartenzeit als besonders schön erlebt, welche als lästig und einengend? Wo fühlen wir uns als Erwachsene heute unwohl, wenn von uns die Einordnung in bestimmte Strukturen oder Rituale erwartet wird?

#### **4.2 Kompetenzerleben: Sich selbst als kompetent erleben und als kompetent anerkannt werden**

Sich als kompetent bzw. zunehmend kompetenter und selbstwirksam zu erleben, stellt ein psychologisches Grundbedürfnis des Menschen dar, es beruht auf dem Wunsch nach Kontrolle über die Umwelt. Urheberchafts-

erfahrungen zu machen, auch schwierige und sich steigernde Herausforderungen zu bewältigen, etwas kontrollieren und (gemeinsam mit anderen) erreichen bzw. bewältigen zu können, gehört zu den fundamentalen Entwicklungsaufgaben von Kindern. Durch die Erfahrung von Autonomie wird zudem die Resilienz von Kindern gestärkt: Wenn Kinder sich als ‚stark‘ und kompetent erleben, können sie sich selbstbewusst in Ko-Konstruktionsprozesse einbringen, auch herausfordernde und belastende Situationen bewältigen, ihren Bildungsprozess und ihre Persönlichkeitsentwicklung eigenwillig mitgestalten.

„Der Mensch, das Menschenkind will Dinge machen. Das ist nicht bloße Schaulust an dem Entstehen einer Form aus einer eben noch formlos anmutenden Materie; wonach das Kind verlangt, ist der eigene Anteil an diesem Werden der Dinge; (...) worauf es ankommt, ist, dass durch die intensiv empfundene Handlung etwas entsteht, was es vorhin, was es eben erst noch nicht gegeben hat“ (Buber 1925/1962, S. 789).

**Aus der Perspektive der Kinder** stellen alle Situationen und Interaktionen einen positiv erlebten Erfahrungsschatz dar, in denen sie sich als selbstbestimmte, selbstgesteuerte und selbstwirksame Akteure erleben, die ihr Können unter Beweis stellen und Herausforderungen bewältigen. Sie sind stolz darauf zu zeigen, wenn sie etwas Neues gelernt haben oder etwas besonders gut können. Es ist ihnen ein großes inneres Bedürfnis, sich mit existenziellen Lebensthemen und Fragen zu beschäftigen, sich schwierigen Herausforderungen und Aufgaben zu stellen, ihre Fähigkei-

ten und körperlichen Grenzen zu testen und dabei in die ‚Zonen der nächsten Entwicklung‘ vorzudringen (Wygotski 1987). Das freie und raumgreifende, potenziell risikoreiche<sup>15</sup>, Sich-Bewegen zusammen mit anderen Kindern ist dabei mit besonderer Lust verbunden. Die Kinder schätzen daher Innen- und Außenräume, die ihrem Bewegungsdrang so wenig Grenzen wie möglich setzen. Sie möchten dabei mit Erwachsenen zusammen sein, die ihnen etwas zutrauen, die sie kalkulierbare Risiken eingehen lassen, die sie ermutigen und sie mit ihrem jeweils ganz individuellen Können anerkennen.

#### **4.2.1 Sich im eigenen Können ge- und bestärkt fühlen: „Ich kann was! Mir wird was zugetraut.“**

Bei den verschiedenen Erhebungen im Rahmen des Forschungsaufenthaltes zeigten sich die Kinder den Forscher\*innen gegenüber als ‚Kenner‘ und ‚Köner‘: Sie erzählten von ihren besonderen Interessen und ihrem Expertenwissen, demonstrierten ausgiebig ihre körperlichen Fähigkeiten, zeigten selbstbewusst ihre Kita und die von ihnen gemalten, gebastelten oder gebauten Werke und nahmen die Möglichkeit, zu formulieren, was ihnen an ihrer Kita gut oder nicht gut gefällt, sehr ernst. Auch in der Forschungssituation spiegelte sich also das Bedürfnis der Kinder wider, sich im eigenen Können ge- und bestärkt zu fühlen.

In den vier nachfolgenden Sequenzen, von denen die erste etwas umfangreicher dokumentarisch interpretiert wird, dokumentiert sich diese Qualitätsdimension aus Kindersicht sehr deutlich.

---

### **Beispiel 1**

## **Treppenrechnen – teilnehmende Beobachtung, Kita A**

Die Kinder sind auf dem Weg in die Schule, die sich im oberen Stockwerk des Bildungshauses befindet. Der Kita-Pädagoge und eine Grundschullehrerin werden dort mit ihnen eine Vorschuleinheit gestalten. Diese „Kleine Schule“ findet einmal wöchentlich statt. Vor dem Mittagessen versammeln sich Kinder und Fachkräfte der Igelgruppe ‚wie von selbst‘ im bereits aufgestellten Stuhlkreis. Es handelt sich offenbar um ein festes Ritual, dessen Beginn und Ablauf nicht mehr expliziert werden müssen.



Die Kinder stehen auf der obersten Treppenstufe, ihre Aufmerksamkeit ist ganz auf den am Fuß der Treppe stehenden Pädagogen gerichtet, der eine lange Stoffschlange wie einen Schal um den Hals gelegt hat. Er kündigt an, Fragen zu stellen, bei denen gerechnet werden muss. Wenn die Kinder diese richtig beantwortet haben, sollen sie eine Stufe nach unten gehen. Er stellt unter anderem folgende Fragen: „Welche Zahl kommt nach 8?“, „Wie viele Finger hat jeder an einer Hand?“, „Wie viele Schuhe hat jeder an seinen Füßen?“, „Wenn ihr Arme und Beine zusammenzählt, wie viele sind das?“, „Wie viele Hörner hat jeder auf seinem Kopf?“, „Wie viele Monate hat ein Jahr?“. Wenn der Pädagoge die Frage gestellt hat, rufen manche Kinder sofort richtige Antworten, andere zunächst falsche, korrigieren sich dann aber aufgrund der durch den Pädagogen bzw. die Kinder gefundenen Lösung. Die Kinder entscheiden dann selbst, ob sie eine Stufe nach unten gehen oder nicht: Nachdem nach der letzten Aufgabe alle, bis auf drei Kinder, die sich auf etwas höher liegende Stufen verteilen, unten angelangt sind, scharft sich die gesamte Gruppe wieder um den Pädagogen. Das Spiel wird ohne weitere bewertende Kommentierungen durch ihn beendet.

In der *räumlich-sozialen Choreografie* der Situation dokumentiert sich hier ihr besonderer, an Anerkennung von Kompetenz orientierter Charakter: Die Kinder stehen zu Beginn des Spiels bereits ‚oben‘, müssen also keine Aufgaben lösen, um den Weg zur (räumlich oben gelegenen) Schule und damit zum Schulkind-Sein erst zu erklimmen. Sie können zum einen auf den Kita-Pädagogen herabblicken, zum anderen entfernen sie sich durch das Lösen von schulkindspezifischen Aufgaben nicht etwa von ihm, sondern stellen performativ im Herabgehen der Stufen wieder die Nähe zu ihm und die Gemeinschaft der Kindergruppe mit ihm her.

Der kurz bevorstehende Übergang von der Kita in die Grundschule wird damit für die Kinder zu einer Erfahrung des fließenden Übergangs von einem in den anderen Bereich – sowohl

räumlich (mehrmaliges Hinauf- und Hinabgehen) als auch personell (der Kita-Pädagoge führt sie in die Schule und gestaltet dort die Vorschuleinheit gemeinsam mit der Lehrerin). Die Kinder erleben sich dabei bei der Bearbeitung der Aufgaben (die zugleich eine Elaboration des ihnen zugestandenen Könnens und Akteursstatus ist) als kompetent bzw. erfahren, dass sie vom Wissen der Anderen profitieren können, eine Gruppe also über ein ‚Mehr‘ an Wissen verfügt, das geteilt werden kann. Jedes Kind kann bei jeder Frage jederzeit noch die korrekte Antwort geben (also z. B. eine zunächst fehlerhafte Antwort korrigieren) und damit ‚berechtigt‘ sein, eine Treppenstufe hinabzugehen.

Die Kinder nutzen diese Option unterschiedlich, wobei weder der Pädagoge noch die Kinder untereinander die erzielten Resultate

bzw. die Entscheidung, eine Stufe hinabzugehen, kontrollieren oder bewerten. Damit wird hier das Prinzip der selbständigen Fehlerkontrolle in Kooperation mit anderen ermöglicht. *Konkludiert* wird die Situation nicht etwa dadurch, dass eine vergleichende Bewertung der Rechen-Leistungen der Kinder vorgenommen wird, sondern dass die Kindergruppe aus der ‚Höhe der Schule‘ wieder mit ihrem Bezugspädagogen vereint ist, der auf der Höhe des Kindergartens steht.

Nach dem „Treppenrechnen“ können die Kinder die Treppe dann noch mehrmals hoch-

und herunterlaufen und damit die Verbindung zwischen dem Kindergarten und der Schule als eine in beide Richtungen offene ausgestalten und erleben. Schließlich führt der Pädagoge die Kinder nach oben in die Vorschule: Er geht voran und die Kinder folgen ihm, sich abwechselnd rechts und links an der Schlange festhaltend und ein Lied singend, nach oben. Damit wird zum einen die ‚zusammenhaltende‘ Kindergemeinschaft gesichert und gestärkt, zum anderen stellt der Pädagoge den Kindern ein sicherndes Band zur Verfügung, das sie mit ihm, als vertrauter Bezugsperson aus dem Kindergarten, verbindet.

### Beispiel 2

## „Weil ich Ronaldo war“ – Kitaführung mit ergänzender videobasierter Beobachtung, Kita E

Während einer Kitaführung, die vom Forschungsteam mit der Bitte an die Kinder eingeleitet wurde, ihre „Lieblingsorte“ zu zeigen, läuft Dario voran und ruft: „Mein Lieblingsort ist Fußball“ – er bezeichnet also die Tätigkeit selbst als seinen Lieblingsort. Am Fußballplatz im Garten angekommen, beginnt er sofort zu spielen und Tore zu schießen. Die Forscherin fotografiert ihn dabei und zeigt ihm mehrere Aufnahmen, die ihn kurz vor dem Schuss zeigen. Dario fordert dann das Fotografiert- bzw. Videografiert-Werden mehrfach ein:<sup>16</sup>



Dario fixiert mit seinem Blick den Ball, läuft auf ihn zu und schießt ihn kräftig mit dem rechten Fuß in das Netz des Fußballtores. Dario, der an der Stelle des Abschusses stehen geblieben ist, schaut in Richtung Kamera. Er streckt beide Arme seitlich in Schulterhöhe aus und geht zunächst langsamen Schrittes in Richtung Ball. Dann lässt er die Arme fallen und läuft auf den Ball zu, welcher durch den Rückprall vor dem Tor zum Liegen gekommen ist. Nun schießt er mit dem linken Fuß den Ball erneut ins Tor. Der Ball prallt vom Netz ab, rollt aus dem Tor in Richtung Kamera. Dario kommt vor dem Netz zum Stehen, greift mit den Händen die Schnüre, dreht sich direkt um und läuft zurück zum gegenüberstehenden Tor. Dabei wirft er auf etwa halber Strecke einen kurzen Blick in die Kamera und breitet erneut seine Arme seitlich aus. Diese legt er in Laufhaltung wieder an seinen Körper, rennt weiter bis zum Tor, springt auf dem rechten Bein ab und dreht sich im Sprung um 180 Grad, sodass er beim Landen wieder auf den Platz schaut (das Fußballtor im Rücken). Beim Sprung hebt er seine Arme, kreuzt sie vor dem Oberkörper, streckt sie beim Landen A-förmig nach unten und verharrt für einen Moment in dieser Haltung.

Dario: (nimmt erneut Anlauf und schießt) (Zeig=s mir)

Int.: Warte mal (.) jetzt hab ich das sogar (.) gefilmt. Aber jetzt (.) muss ich erstmal selber gucken (.) mhh (überlegend) (13) °ne° (.) °ne° (2) Warum er (nimmt Bezug auf den Bildschirm des Smartphones) das jetzt so umdreht, weiß ich auch nicht aber,

Dario: Weil=weil ich (.) Ronaldo war, deshalb mach ich das.

Int.: Weil du Ronaldo warst. Su::per. (4)

Dario: (fährt mit dem Tore schießen fort)

Durch sein unermüdliches Fußballspiel bzw. Toreschießen während der Erhebungssituation zeigt Dario sehr konzentriert und engagiert das, was im Moment im Zentrum seines Relevanzrahmens und seines Selbstwirksamkeitserlebens steht. Durch sein Tun und das Vorzeigen seines Könnens präsentiert er der Forscherin seinen „Lieblingsort“ als Ort, an dem er sich in seinem Handeln kompetent und in dieser Kompetenz auch angemessen gewürdigt sieht. Er wird dabei durch die Forscherin als Fußballspieler adressiert, dessen Können es wert ist, dokumentiert und gezeigt zu werden.

Der videografierte Torschuss von Dario stellt kein zufälliges oder spontanes Handeln dar,

sondern wird bewusst inszeniert und zelebriert. Er schaut wiederholt in die Kamera, in dem Wissen, dass er aufgenommen wird, rennt über den Platz und vollzieht nach erfolgreichem Torschuss eine dem portugiesischen Fußballspieler Cristiano Ronaldo nachempfundene Jubelgeste. Dario selbst erläutert, er habe das gemacht, „weil“ er „Ronaldo war“. Im Spiel schlüpft er also ganz in dessen Rolle, er ‚wird‘ zu seinem Vorbild Ronaldo. Damit präsentiert Dario sich sowohl sprachlich als auch handlungspraktisch als ein Experte für Fußball – dabei nutzt und genießt er die Forschungssituation, in der ihm ungeteilte Aufmerksamkeit und Anerkennung für das zuteil werden, was ihn im Moment am meisten beschäftigt und bewegt.

### Beispiel 3

## Schnitzen – Malinterview, Kita A

Im Malinterview wird Tobias aufgefördert, von „schönen Erlebnissen“ zu erzählen – er kommt auf sein Schnitzmesser zu sprechen, das bei den „Raus-ins-Leben-Tagen“, die in der Kita für die regelmäßigen Ausflüge stehen, zum Einsatz kommen kann.



Int.1: Erzähl mal was du (.) vielleicht auch von schönen Erlebnissen, oder  
Tobias: Ja:: es gibt in September (.) da fang wir wieder an (2) Raus-ins-Leben zu machen.  
Int.1: Mh.  
Tobias: Das heißt man darf immer ne kleine Süßigkeit oder was zu essen was Kleines mitbringen, und dann gehn wir immer raus mit unseren Rucksäcken, und dann ham wir ne Picknickdecke dabei und da- und da setzen wir uns dann immer hin und da essen wir was. Und (.) man  
Int.1: Mmm  
Tobias: kann schnitzen. Und ich hab mein Schnitzmesser manchmal dabei, mein eigenes.  
Int.1: Oke:::? (Hast) du  
Tobias: Ist wie ein Kinder- (holt Luft) Schnitzmesser, aber es ist schon=n gewaltig scharfes is=n (Hirschringer).

Int.2: ( ) was?  
Tobias: Is=n (Hirschringer) (2) so heißen Messer.  
Int.2: @(. )@  
Int.1: Und ham alle Kinder=n Messer dabei?  
Tobias: Mmh (verneinend) Es ga- es gibt auch zwei von den Kindergarten (2) Aber meins darf @niemand anders benutzen außer ich@  
Int.2: Aber du darfst das mitbringen?  
Tobias: Mmh. Wenn=s oben rund is dann darf man=s mitbringen.  
Int.2: Und findst das gut, dass du=s mitbringen darfst?  
Tobias: Das ist echt cool.  
Int.2: Mmh. Würden die anderen Kinder auch gern so=n Schnitzmesser haben, oder?  
Tobias: Mmh ja:: aber=s gibt manchmal auch Gedrängle @(. )@, weil die Kinder mögen das einfach sehr gerne.

Für Tobias stehen der „Raus-ins-Leben-Tag“ und die Möglichkeit, hier sein eigenes Schnitzmesser mitzubringen, im positiven Horizont – hier handelt es sich in gewisser Weise um eine doppelte ‚Ausnahme von der Regel‘ (vgl. dazu auch 4.3.3: Ausnahmen von der Regel erfahren): Zum einen ist der „Raus-ins-Leben-Tag“ ein nicht alltäglicher Tag, an dem die Kinder sich den ernsthaften Herausforderungen des Lebens außerhalb der (schützenden, strukturgebenden) Kita widmen können. Zum anderen ist das Schnitzen an sich und zudem die Möglichkeit, ein eigenes Schnitzmesser mitzubringen, eine Anerkennungserfahrung. Tobias präsentiert sich als Köhner und Kenner, dessen

Kompetenz in der Kita (unter bestimmten Bedingungen, denn das Messer muss „oben rund“ sein) ganz selbstverständlich Anerkennung erfährt. Er kann – und darf – mit einem in seinen Augen „gewaltig scharfen“ Schnitzmesser umgehen. Zudem unterstreicht er seine besondere Expertise damit, dass er den Namen des Messers ins Gespräch einbringt, der den Forschern unbekannt ist. Hier dokumentiert sich die positive Bedeutung („das ist echt cool“), die es aus der Perspektive eines Kindes hat, in einem kollektiven Zusammenhang als besonderes Kind, mit einem exklusiven Besitz und einem besonderen Können wahrgenommen und wertgeschätzt zu werden.

#### Beispiel 4

### Wolfspass – Gruppendiskussion, Kita B

Bereits während der Kitaführung am Vormittag berichtete Milena auf die Frage nach positiven Erlebnissen mit den Erziehern vom „Wolfspass“. In der am Nachmittag geführten Gruppendiskussion kommen die Kinder und die Forscher\*innen darauf zurück.

Int.2: Könntet ihr das nochmal sagen, was das ist? Ich hab das gar nicht mitgekriegt.

Milena: Ein Wolfspass ist (.) den besteht man wenn man in ( ) und es gibt die Baumwipfelprüfung, die Speerprüfung, und die Feuerprüfung. (2) Bei der Speerprüfung ähm da muss man hat man fünf oder so Versuche, und mi- meine Schwester hat es immer auch jedes Mal bei den Versuchen geschafft, u::nd ähm (.) wenn man=s trifft dann (.) iss=es so und dann kriegt man am Ende °irgendwas° und dann hat man nämlich danach iss=es dann so dann (.) macht man Feuerprüfung, muss man ein Feuer machen (.) s- (.) muss (.) alleine ohne irgend°jemanden° das muss fünf Minuten an bleiben,

Int.2: Okay

Milena: Und da:::n wenn man dis bestanden hat (.) dann (.) kann man (.) die Baumwipfelprüfung machen.

Int.2: Die gibt=s auch noch.

Milena: Muss man beim Baum bis zum Wipfel (.) klettern.

Int.1: Bis ganz hoch?

Milena: Hmm.

Int.2: Und wenn man all das gemacht hat; was passiert dann?

Milena: Dann kriegt man so was Ähnliches wie einen (.) Schlips (.) aber da sind Wölfe drauf, und dann so=n Lederstück ist dadrum wo=n Wolf drauf gezeichnet ist.

Milena benennt und beschreibt einzelne Bestandteile des Wolfspasses: die Baumwipfel-, die Speer- sowie die Feuerprüfung. Zum einen demonstriert sie damit, sich gut mit dem Wolfspass auszukennen – eine Expertin zu sein –, zum anderen beschreibt sie ein Setting, das den Kindern ermöglicht, ihre Fähigkeiten und

ihren Mut unter Beweis zu stellen. Benannt werden nicht-alltägliche, ‚archaische‘, körperlich herausfordernde und abenteuerliche bzw. potenziell riskante Tätigkeiten (vgl. dazu auch 4.2.2: Sich frei und raumgreifend bewegen), welche ohne Hilfe ausgeführt und bewältigt werden. Es geht dabei um ‚natürlich‘

gegebene, nicht vorstrukturierte Aufgaben und Fähigkeiten, mittels derer die Kinder sich in der freien Natur bewegen und behaupten können. Feuer machen, mit einer Waffe umgehen und Bäume erklimmen bzw. auf ihnen Schutz suchen zu können, stellen archaische, nützliche Kompetenzen dar, die in Situationen mit ‚Ernstcharakter‘ (über-) lebenswichtig sein können (im Unterschied zu einer Kletterübung in einer Turnhalle, die von Erwachsenen extra für Kinder vorbereitet wird) (vgl. dazu auch 4.2.3: Sich selbst und die Welt explorativ erkunden und existenzielle Themen bearbeiten).

#### **Resümee zur Qualitätsdimension Sich im eigenen Können ge- und bestärkt fühlen: „Ich kann was! Mir wird was zugetraut.“**

Kinder erleben und gestalten mit großer Begeisterung Situationen, die ihnen die Möglichkeit bieten, ihr Können zu zeigen und zu üben. Sie sind gerne Expert\*innen für etwas (ein Thema, ein Hobby) und freuen sich, wenn ihre jeweils ganz besondere Expertise wahrgenommen und anerkannt wird. Darüber hinaus nehmen sie gerne Herausforderungen an, die mit der Möglichkeit verbunden sind, ihr Können zu erweitern und damit in die Zone der nächsten Entwicklung vorzudringen. Dabei erfahren und erproben sie sich gerne in potenziell ‚riskanten‘ Situationen (im geschützten pädagogischen Setting), in denen elementare, ‚archaische‘ (Über-) Lebenskompetenzen erforderlich sind.

#### **Reflexionsfragen für Kita-Teams und Anregungen für Gespräche mit Kindern**

Wann und wo bietet unsere Kita den Kindern die Möglichkeit, eigene – evtl. auch ‚riskante‘ oder ungewöhnliche – Kompetenzen und

Interessen zu zeigen, zu entwickeln, zu vertiefen und dafür Anerkennung zu erfahren? Wie tarieren wir das Spannungsfeld zwischen Schutzauftrag und Ermöglichung von Selbstwirksamkeitserfahrungen aus? Wie können wir darüber mit den Eltern in den Diskurs kommen? Haben die Kinder Zeit genug, um sich in herausfordernden Situationen erproben und üben zu können? Was berichten oder zeigen uns die Kinder, wenn wir sie nach ihren besonderen Interessen, ihrem Wissen und Können fragen? Wie können wir die Kinder an dem teilhaben lassen, worüber wir selbst besonders gut Bescheid wissen bzw. was wir besonders gut können?

#### **4.2.2 Sich frei und raumgreifend bewegen: „Ich kann mich frei bewegen und den gesamten Raum erleben.“**

Insbesondere während der Kitaführungen zeigten die Kinder, wie wichtig es ihnen ist, sich zu bewegen: Sie stürmten vorweg, spielten immer wieder ihre Lieblingsbewegungsspiele an und nutzten die Freiheit der Führung, um die gesamte Einrichtung und den Außenbereich (oft bis in den letzten Winkel) vorzuführen. Auch bei den Gruppendiskussionen war eine Vielfalt körperlicher Aktivitäten beobachtbar: manchmal als ausgleichende Aktivität zum konzentrierten Erzählen, manchmal, um Gesagtes besser verständlich zu machen oder zu unterstreichen. So offenbarte sich im Forschungsprozess, dass Kinder ausgesprochen ‚bewegliche‘ Forschungssubjekte sind – dies dokumentiert sich auch in den folgenden Sequenzen, von denen die erste im Rahmen einer sequenzanalytischen Videoanalyse besonders detailliert interpretiert wird.

---

#### **Beispiel 1**

### **Kletterschlucht – videobasierte Beobachtung, Kita B**

Nach einer Waldführung versammeln sich alle Kinder bei der sogenannten „Drachenschlucht“, einem steilen Abhang in zehn Minuten Entfernung von den Gebäuden. Einige Kinder spielten oberhalb des Abhanges, wo es vergleichsweise flach ist. Dort standen auch zwei pädagogische Fachkräfte und die Forscher\*innen, die den Abhang nach unten im Blick hatten. Alle anderen spielten an dem sandigen, wurzeldurchdrungenen Hang.



Milena und Timo haben ihren Aufstieg am Hang begonnen. Das Mädchen befindet sich mit einem Bein schon oberhalb und mit dem anderen noch unterhalb eines Absatzes, den sie mithilfe einer Wurzel überwindet. Mit beiden Händen stützt sie sich auf dieser ab und hält sich daran fest. Sie blickt Peter an, der vor ihr sitzt, und wartet, bis dieser zwei Handvoll Sand in ein Loch zwischen Wurzel und Abhang vor sich geschüttet hat. Dann nutzt sie eben jene Stelle als Halt und drückt sich mit dem linken Bein nach oben. Nach drei weiteren Schritten nach oben kniet sie in einem Ausfallschritt an den Hang, blickt nach oben und greift mit links das Seil von Amalia im Vordergrund. Unterdessen zieht sich Timo an Umas Seil mit einem lauten Stöhnen nach oben. Dann folgt er Milena in einem großen Ausfallschritt nach rechts und nutzt ebenfalls Peters Loch als Halt. Er geht hinter dem Mädchen in die Hocke und krabbelt an ihrer Seite in Position.

Die Steigung und glatte Beschaffenheit des Hanges stellt die beiden Kinder vor eine große Herausforderung, der sie sich mit Ausdauer und hoher Motivation stellen: Beide müssen ihre Hände als Stütze benutzen und kommen nur langsam voran. Jeder für sich muss den Höhenunterschied mithilfe von Kenntnissen über die Bodenbeschaffenheit, Geschicklichkeit, Körperspannung und Kraft überwinden. Timo orientiert sich dabei beobachtend an Milena, findet aber doch einen etwas anderen

Weg nach oben. Milena wählt den Weg über die Wurzel, der etwas steiler ist und bei dem ein großer Absatz überwunden werden muss. Sie beweist Kraft und Körperspannung, als sie sich an der Wurzel hinter sich aufrichtet und an ihr entlang nach oben klettert. Timo arbeitet sich, meist auf allen vieren, stetig nach oben, ohne sich durch Rückschläge entmutigen zu lassen. Er nutzt dabei Umas Seil als Hilfsmittel, das ihm ermöglicht, sich mit beiden Armen ziehend und aufrecht ge-

hend den Hang hinaufzuarbeiten. Mit seinem lauten Stöhnen nach erfolgreichem Aufstieg rahmt er seine Aktivität als anstrengende und erfolgreiche Leistung, die seine ganze Kraft und sein ganzes Können erforderte. Der Hang ermöglicht den Kindern, sich je eigene Ziele zu setzen, die Herausforderung so zu gestalten, dass sie bewältigbar ist und Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen. Die Kinder spielen nicht gegeneinander, versuchen nicht, sich

zu übertrumpfen, sondern beobachten, helfen und bestärken einander. Das Sich-Bewegen mit dem ganzen Körper und die damit verbundene Raumerfahrung und -eroberung ist das Ziel an sich. Die Kinder reagieren auf die mit dem steilen Hang tatsächlich verbundenen Risiken mit Konzentration und Umsicht – der Hang lädt sie nicht zum Toben ein, sondern zu sehr konzentrierter und kontrollierter Bewegung.



Während sie sich aufrichtet, fragt Milena Amalia: „Darf ich mal anfassen?“ Nach deren Zustimmung zieht sie sich dann mit beiden Händen am Seil hoch und dreht sich in Richtung Hangmitte. Nach vier Schritten steigt sie über eine Wurzel und legt sich am Seil festhaltend mit den Füßen nach unten seitlich auf den Boden. Gleichzeitig dreht sich Timo kurz zu Peter um, bevor er schnell an dem Mädchen vorbeiklettert. Nach zwei kurzen Schritten ohne Hilfe der Hände stützt er sich wieder auf, kniet sich mit Blick zur Hangmitte hin und sagt: „Jetzt machen wir eine Rolle.“ Dann beginnt er seitwärts zu Milena zu kriechen. Nach der ersten Beinbewegung rutscht er allerdings ein Stück nach unten ab und bekommt eine dünne Wurzel vor sich zu greifen, die ein Stück weit aus der Erde ragt.

Das Setting fordert die Kindergruppe dazu heraus, sich nicht nur auf den eigenen Aufstieg zu konzentrieren, sondern die anderen Kinder im Blick zu behalten, Rücksicht aufeinander zu nehmen und sich zu helfen: Der Hang lässt nicht viel Platz und auch das zur Verfügung stehende Hilfsmaterial ist begrenzt. Milena lässt Peter erst den gesamten Sand durch das Loch schütten, bevor sie dorthin tritt. Dieser wiederum lässt erst Timo passieren, bevor er seine Aktivität wieder aufnimmt. Und Milena respektiert die Besitzansprüche von Amalia auf das Seil, als sie um Erlaubnis fragt, dieses für eine kurze Strecke nach oben benutzen zu dürfen. Hier muss sogar das kurze Anfassen erst mit Zustimmung quittiert werden, bevor das Seil genutzt werden kann.

Die Umsicht, die der Hang von den Kindern einfordert, überträgt sich hier scheinbar ‚wie von selbst‘ auf den Umgang miteinander.

In der an Milena gerichteten Ankündigung von Timo, dass sie nun eine Rolle machen werden, deutet sich an, dass die beiden Kinder bestimmte Möglichkeiten, sich am Hang zu bewegen, bereits habitualisiert haben und von einer selbstverständlichen Übereinstimmung ausgehen können. Dass das Rolle-Machen verbal angekündigt wird, unterstreicht den besonderen Charakter der Bewegungsaktivitäten am Hang: Es handelt sich um ‚wagemutige‘, anstrengende und kunstvolle Aktivitäten, die wie auf einer Bühne aufgeführt werden.



Milena grinst, ruft laut „Achim!“, lässt erst das Seil mit rechts los, dann die Wurzel mit links und rollt, sich um die eigene Körperachse drehend, mit hoher Geschwindigkeit den Abhang hinunter. Unten rutscht sie ein Stück auf dem Bauch, macht noch eine Umdrehung und endet dann auf der rechten Seite liegend. Sie schaut lachend hoch zu den anderen. Timo beobachtet Milena über die Schulter blickend, während er ein Bein über die Wurzel schwingt und sich daraufsetzt. Dann schaut er auf zum oberhalb des Hangs stehenden Pädagogen, der laut „Ha, Milena!“ ruft.

Milena sucht dann insbesondere die Aufmerksamkeit des Pädagogen, der ihre Aktivität auch lautstark bekräftigt und damit ihrem Mut und Können Anerkennung zollt. Der ‚Lohn‘ für den langen und anstrengenden Aufstieg ist hier das lustvolle und dem Gesetz der Schwerkraft folgende Hinabrollen, das allerdings ein hohes

Maß an Körperspannung und -kontrolle erfordert. Im Sinne des Einklangs von herausfordernden Anforderungen und der Sicherheit des eigenen Könnens erlebt Milena hier offenbar einen Moment des Flows<sup>17</sup>, eine scheinbar mühelose Bewältigung eines wagemutigen Körpereinsatzes.



Milena steht auf und lacht noch einige Sekunden in Richtung des Pädagogen. Schließlich schwingt auch Timo das andere Bein über die Wurzel, rollt sich auf dem Rücken zur nächsten Wurzel, hält sich fest und setzt sich hin. Er wendet sich zum Pädagogen nach oben, ruft laut: „Jetzt komm ich!“ und streckt den linken Arm zur Seite aus. Dann lässt er die Wurzel los, drückt sich mit beiden Händen von unten ab und rollt mit drei schraubenartigen Umdrehungen um die eigene Achse den Abhang hinunter. Seine Beine streckt er dabei voraus und hebt den Kopf an. Unten angekommen wendet auch er sich auf dem Bauch liegend nach oben und lacht.

In dem Ausruf Timos „Jetzt komm ich!“ spiegelt sich homolog zu Milena das Bedürfnis wider, bei der spektakulären Abwärtsrolle wahrgenommen und wertgeschätzt zu werden. Die Körper- und Bewegungsarbeit der Kinder am Hang ist eine Selbstwirksamkeits- und Körperbeherrschungserfahrung, die dadurch verstärkt wird, dass das eigene Können von außen wahrgenommen und anerkannt wird. Bei Timo kommt der Stolz über die gleichwertige Leistung gegenüber dem älteren Mädchen

hinzu: Er hat zusammen mit ihr in derselben Zeit den gleichen Weg hinauf zurückgelegt und traut sich jetzt nach ihrem Vorbild das gleiche, wagemutige Rollen hinunter zu. Beide Kinder halten unten angekommen für einen Moment inne und lachen glücklich in Richtung des Pädagogen, der sich mit ihnen freut und damit das Flow-Erlebnis validiert. Darin spiegelt sich noch einmal die geteilte Freude über das spektakuläre Hinunterrollen, für das sich der anstrengende Aufstieg gelohnt hat.

Die Kinder erproben hier am Hang in der Schlucht eine Vielzahl von Bewegungsaktivitäten, wie z. B. das Klettern, Krabbeln, Hochziehen, Bergsteigen, Rutschen und Rollen. Dadurch schulen sie ihre Körperkoordination auf ganz unterschiedliche Weise und erfahren den steilen Abhang aus verschiedensten Perspektiven. Milena nimmt als Ältere eine Vorbildrolle ein, während Timo ihr nacheifert. In der Konzentration und Intensität ihres Tuns dokumentiert sich der Charakter einer Flow-Er-

fahrung, die sich dann einstellt, wenn eine echte Herausforderung für Körper oder Geist angenommen und dann scheinbar ‚spielend‘ bewältigt wird. Die Freude über die anstrengende Arbeit des Hinaufsteigens, die durch das abenteuerliche und lustvolle Hinabrollen und die Bestätigung durch den Pädagogen belohnt wird, zeigt, welche hohe Relevanz aus der Perspektive der Kinder auch ‚riskante‘ Bewegungsmöglichkeiten haben, die ihren Mut und ihr Können herausfordern.

## Beispiel 2

### Raumeroberung – Kitaführung, Kita D

Die Kita D zeichnet sich in besonderer Weise durch ihr inklusives Konzept aus: Prinzipiell wird jedes Kind aufgenommen und alle Fachkräfte, nicht nur die jeweilige Bezugspädagog\*in, beschäftigen sich dann mit den besonderen Bedürfnissen und (Förder-) Bedarfen des jeweiligen Kindes. Nachdem wir Milan, einem Kind mit Down-Syndrom, erläutert haben, dass er uns nun die Kita zeigen kann, wenn er mag, übernimmt er sehr selbstbewusst und zielstrebig die Führung durch Haus und Garten.



Nachdem Milan im Garten mit einem Dreirad in hoher Geschwindigkeit einen gepflasterten Weg entlanggefahren ist und den Fahrzeugschuppen gezeigt hat, trifft er in einem großen Innenraum auf Peter, der ebenfalls eine Führung gibt. Dieser zeigt auf einige Fahrzeuge an der Wand und sagt: „Und das hier sind meine Räder.“ Milan rennt auf ein rotes Fahrzeug zu und ruft laut „mir“ und „hier“, während er aufsteigt. Das Fahrzeug verfügt über fünf Räder, zwei hinten und drei vorne. Letztere werden über ein waagrechtes Lenkrad gesteuert, das mit beiden Händen gegriffen werden kann. Peter geht zu einem baugleichen Fahrzeug und sagt: „Ich nehm’ das blaue.“ Milan ruft: „Ich bin das blu“, während Peter sich mit „Ich fahr dann mal“ verabschiedet. Beide Kinder nehmen Geschwindigkeit auf, indem sie ihre Beine nach vorne schwingen und sich nach vorne drücken. Nach drei, vier Stößen lässt sich Milan gleiten und fährt sich immer wieder abstoßend in raumgreifenden Kreisen durch die Halle. Nach einigen Sekunden stößt er mit Peter zusammen. Beide lenken daraufhin aneinander vorbei und nehmen wieder Fahrt auf. Während Peter bald absteigt, fährt Milan ausdauernd weiter. Hindernisse wie z. B. andere umherstehende Fahrzeuge oder seinen Weg kreuzende Personen umfährt er dabei, ohne die Geschwindigkeit groß zu verringern. Während er in großen Kreisen die Halle durchquert, lässt er immer wieder laute Rufe erschallen.

Das große Interesse von Milan an jeder Art von Fortbewegungsmittel, seine Freude an Schnelligkeit und Körper- bzw. Fahrzeugbeherrschung dokumentiert sich in der Zielstrebigkeit und Schnelligkeit, mit der er sich an den verschiedenen Orten zu den Fahrzeugen begibt und sie nutzt. Jede Art von Fahrzeug – drinnen oder draußen – zieht ihn ‚magisch‘ an, fordert ihn zur Bewegung auf und heraus. Milan geht ganz in der Bewegung auf, wenn er sich auf einem Fahrzeug befindet, seiner Freude gibt er mit Lachen und lautem Rufen Ausdruck. Während sich die Kommunikation bei der Kitaführung größtenteils auf eher kurze non-verbale Kommunikation wie Kopfschütteln und Zeigen sowie kurze Aussagen wie „Ja“ beschränkte, steigert die Bewegung ganz offenbar auch seine Lust an (verbaler) Kommunikation. So macht er verbal deutlich, welches Fahrzeug er

benutzen möchte und antwortet Peter. Auch nach dem Zusammenstoß muss von beiden eine Lösung gefunden werden, wie aneinander vorbeigefahren werden kann. Obwohl Milan ein eigenes Fahrzeug benutzt und lange Zeit allein fährt, bietet die Bewegung auf dem Auto ihm immer wieder Kontaktmöglichkeiten und Kommunikationsanlässe.

Homolog zur Situation in der Waldkita ergibt sich beim schnellen Fahren die Möglichkeit, ganz verschiedene Fähigkeiten, wie die Kraft beim Anschieben, die Körperspannung im Sitzen sowie die Geschicklichkeit und Reaktionsgeschwindigkeit beim Steuern, zu üben. Aus der Routine, mit der Milan Hindernisse umkurvt, lässt sich rekonstruieren, dass er sich in der Bewegung sicher fühlt.

### Beispiel 3

## „Mattenknallen“ und „Königsthron“ – videobasierte Beobachtung während einer Kitaführung, Kita F

Alexa und Frido vertiefen sich während einer Kitaführung in einem kleinen, weitgehend leeren Verbindungsraum zwischen zwei Gruppenräumen für ca. 20 Minuten in das kraftvolle und lautstarke Hantieren mit zwei großen gelben Schaumstoffbausteinen. Sie wollen der Forscherin das „Mattenknallen“ zeigen.



Alexa und Frido richten sich auf und heben den gelben Schaumstoffquader zwischen sich an. Während Frido stöhnend lacht, sagt Alexa außer Atem: „Und dann die Ohren zuhalten!“ Beide balancieren den Quader mit nach unten ausgestreckten Armen aus. Dann geht Alexa in die Hocke, worauf Frido sofort folgt und mit „eins“ zu zählen beginnt. Bei „zwei“ steigt Alexa mit ein und zusammen zählen sie bis „drei“. Bei „drei“ werfen sie den Baustein in die Höhe, indem sie sich zügig aufrichten und die Hände in die Höhe strecken. Flink halten sich beide die Ohren zu, während der Baustein nach oben fliegt und dann mit einem lauten Knall hochkant auf dem Boden aufkommt. Dann neigt sich der Schaumstoffquader zur Seite, prallt gegen die Wand und fällt auf den Boden. Nach dem ersten Aufprall warten die Kinder eine Sekunde, schauen sich an, fangen dann an zu lachen, während der Baustein umfällt und wenden sich ihm dann wieder zu, als er auf dem Boden liegt.

Beide Kinder steigen sofort in eine Interaktion ein, in der sie sich wie selbstverständlich aufeinander beziehen – sie sind ganz offensichtlich ein ‚eingespieltes‘ Team und verfolgen mit dem „Mattenknallen“ ein gemeinsames Ziel. Im Ausbalancieren des Bausteines und durch Blickkontakt miteinander verbunden synchronisieren sie ihre Bewegungen: Sie gehen synchron in die Hocke und zählen gemeinsam ein, richten sich synchron auf und schleudern den

Baustein kraftvoll nach oben, sodass er mit einem sehr lauten Knall auf den Boden fällt. Die beiden erleben hier eine Form der Selbstwirksamkeit, die nur durch ihre Kooperation möglich ist und damit auch zu einer geteilten Freude führt.

Nach mehreren Durchgängen des „Mattenknallens“ entwickeln die Kinder ein anderes Spiel – sie erklimmen die Bausteine:



Nach mehreren ‚Fehlversuchen‘, von denen Alexa sich nicht beirren lässt, klettert sie ein weiteres Mal an dem an der Wand gelehnten Baustein nach oben – mit jedem Schritt biegt sich dieser weiter Richtung Boden durch. Nach zwei Schritten greift Alexa mit der rechten Hand an die Oberkante des Schaumstoffkörpers und drückt ihn zusätzlich nach unten. Nach zwei weiteren kleinen Schritten dreht sie sich um, stützt sich mit beiden Händen an der Oberseite des Bausteines ab und winkelt ihr rechtes Bein an. Ihr Fuß rutscht zunächst ab, woraufhin sie es mit dem anderen probiert. Nach einigen Versuchen wird der Schaumstoff noch stärker zusammengedrückt und gebogen, sodass Alexa mit dem Po auf die Oberseite des Bausteines rutscht, der nun im rechten Winkel an der Wand lehnt. Derweil hebt Frido seinen Baustein an der Wand in drei Etappen über seinen Kopf, sodass dieser in steilem Winkel an die Wand gelehnt ist. Während er zum anderen Ende läuft, rutscht der Baustein leicht ab, woraufhin Frido seine rechte Hand auf ihn legt. Am unteren Ende angekommen, greift er den Quader mit beiden Händen, zieht ihn nach oben und schiebt ihn mit dem Fuß wieder näher an die Wand heran. Dann schaut er zu Alexa, die auf dem gelben Quader sitzend nach unten blickt und zweimal „Königsthron“ sagt. Frido beginnt nun im gleichen Stil wie Alexa nach oben zu klettern.

Das Erklettern des Schaumstoffbausteines erfordert von Alexa ein Höchstmaß an Kraft, Geschicklichkeit und Körperbeherrschung. Es gelingt ihr schließlich, sich nach oben zu stemmen und auf den Baustein zu setzen. Mit dem Rücken an die Wand gelehnt, sitzt sie tatsächlich wie auf einem Thron und kann aus ganz neuer Perspektive hinabschauen. In ihrer Bezeichnung des „Königsthrons“ dokumentiert sich der Stolz des Mädchens auf ihr Können und den Status, den sie sich damit erarbeitet hat. Frido ahmt – offenbar motiviert durch das Beispiel seiner Freundin – ihre Aktivität nach – dass es ihm letztlich nicht

gelingt, bleibt ohne Relevanz für die weitere Interaktion der beiden Kinder. In ihrem vielfachen gemeinsamen Lachen dokumentiert sich das Vergnügen beider, sich gemeinsam an schwierigen Herausforderungen zu versuchen. Dabei scheinen sie zum einen motiviert von ihren Zielen (lautes Knallen bzw. auf dem „Königsthron“ zu sitzen), aber zum anderen vom eingespielten Miteinander und dem inspirierenden Anschauungsbeispiel des anderen.

Der Schaumstoffkörper bietet den beiden Kindern hier vielfältige Spielmöglichkeiten, die diese kreativ und ausdauernd nutzen. Wäh-

rend der gesamten Zeit geht es den Kindern nicht um Konkurrenz, um Gewinnen oder Verlieren, etwas besser oder schlechter können, sondern um das gemeinsame Erfinden und Bewältigen von Herausforderungen.

**Resümee zur Qualitätsdimension: Sich frei und raumgreifend bewegen: „Ich kann mich frei bewegen und den gesamten Raum erleben.“**

Dass Bewegung aus Kindersicht einen wichtigen Aspekt von Qualität in Kindertageseinrichtungen darstellt, spiegelt sich darin, dass Kinder, wenn sie ihre Lieblingsspiele und -orte zeigten, immer wieder Bewegungsaktivitäten anspielten und vorführten – das Zeigen ging oft ‚nahtlos‘ in das Spielen und Sich-Bewegen über. Besonders interessant und anregend scheinen für sie dabei räumlich-materiale Settings zu sein, in denen sie sich zum einen frei fühlen, ihren spontanen Bewegungsimpulsen nachzugeben und deren Aufforderungscharakter zum anderen so vielfältig ist, dass sich jedes Kind entsprechend seiner individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten über eine längere Dauer in seine Bewegungserfahrung vertiefen kann.

In den vorgestellten Sequenzen suchen Kinder Bewegungssituationen, die vielfältige Herausforderungen bieten, bei denen sie ihre Selbstwirksamkeit erfahren und an die eigenen Grenzen gehen können. Innen- und Außenräume, in denen die Kinder sich ‚austoben‘ können, in denen ihre freie Bewegung nicht von Einrichtungsgegenständen und zu vielen anderen Kindern gestört wird bzw. kontrolliert werden muss, zeigen sie mit großer Begeisterung.

Die Kinder sind positiv daran orientiert, ihre Kraft und ihr Können zu erproben und Fähigkeiten, wie Geschicklichkeit und Körperspannung, zu schulen. In der Interaktion mit den anderen Kindern geht es vor allem um gegenseitige Unterstützung, Ansporn und den Vergleich untereinander. Das Kräfteressen wird dabei nicht in den Kontext von Gewinnen und Verlieren gestellt. Anstrengung und echte körperliche Herausforderungen werden nicht vermieden, sondern sind im Gegenteil offenbar ganz besonders interessant und reizvoll.

Schließlich dienen raumgreifende, ‚wilde‘ und kraftvolle Bewegungsaktivitäten, nicht zuletzt auch mit Fahrzeugen, dazu, den eigenen Körper zum umgebenden Raum ins Verhältnis zu setzen.

**Reflexionsfragen für Kita-Teams und Anregungen für Gespräche mit Kindern**

Welche Räume stehen in unserer Kita den Kindern drinnen und draußen für das spontane und raumgreifende Sich-Bewegen zur Verfügung? Wo bietet die Kita den Kindern herausfordernde Bewegungsanlässe auf verschiedenen Niveaus? Welches Mobiliar können die Kinder bereits bespielen bzw. welches könnten wir noch dafür ‚freigeben‘? Welche Befürchtungen bzw. Ängste verbinden wir mit dem Bewegungsdrang der Kinder? Wo und warum werden die Bewegungsimpulse der Kinder reguliert bzw. eingeschränkt? Wie nehmen wir die Kinder wahr, wenn wir sie bewusst bei ihren Bewegungsaktivitäten beobachten? Welche Bewegungsmöglichkeiten haben uns glücklich gemacht, als wir Kinder waren?

**4.2.3 Sich selbst und die Welt explorativ erkunden und existentielle Themen bearbeiten: „Wir erforschen die Welt und suchen nach Antworten auf schwierige Fragen.“**

Für die Kinder bedurfte das Anliegen der Forscher\*innen, etwas über die Perspektive von Kindern herauszufinden, keiner besonderen Rechtfertigung. Dass es etwas zu erforschen gilt, dass wir neugierig sind und viele Fragen stellen, war für die Kinder sofort anschlussfähig und sie haben mit großer Ernsthaftigkeit mitgearbeitet.

In unserer forschenden Haltung spiegelte sich sozusagen wider, dass die Kinder selbst sich gern mit wichtigen Themen beschäftigen und sich die Welt explorativ erschließen. Dies wird in den folgenden Sequenzen, von denen die erste ausführlicher als die anderen dokumentarisch interpretiert wird, deutlich.

## Beispiel 1

### Kosmos Feuerkäfer – teilnehmende Beobachtung, Kita A

Die Kinder der Einrichtung A zeigten und thematisierten während des zweitägigen Forschungsaufenthaltes immer wieder die „Feuerkäfer“, mit denen sie sich anscheinend über Tage beschäftigten.

Int. 1: und machen die Feuerkäfer was, beißen die, oder (.) spritzen die gefährliche Flüssigkeit? (.) oder machen die Feuer?

Aaron: | L nein, (.) nein L die machen nur Feuer.

Int. 1: was?

Aaron: die (.) die machen nur Babys.

Int. 1: die machen nur Babys?

Aaron: ja. (.) nur kleine Feuerkäfersbabys.

Int. 1: mmh.

(...)

Int. 2: und was macht ihr dann damit, wenn ihr die gesammelt habt?

Aaron: und die schlafen bei mir Zuhause. Im Schlafzimmer.

(...)

Mira: und das Tolle ist daran (.) also, die (.) die hören auf uns, und dann, (.) und dann is das (.) Tolle, die pullern nich da rein (auf die im Eimer gesammelten Käfer deutend)

Int.: Okay.

Aaron: die kackern nur (.) kleine Babys.

Paula: die kackern richtige ( )

Int.: und du nimmst sie mit und bringst sie dann morgens wieder mit?

Aaron: ja.

Mira: sonst sterben die Zuhause (.) weil sie vielleicht alles aufgegessen haben.



Der Forscher fragt in dieser Sequenz in einer *exmanenten Nachfrage* nach möglichen, aus seiner Sicht interessanten Eigenschaften der Feuerkäfer und signalisiert so den Kindern, dass er ihr Interesse an den Feuerkäfern grundsätzlich teilt. Auch wenn die Auswahl an möglichen Antworten durch die Angabe von drei konkreten Eigenschaften bzw. Verhaltensweisen der Feuerkäfer eingeschränkt wird, stößt die Frage mit ihrem *propositionalen Gehalt* bei Aaron anscheinend auf Resonanz.

Die dritte vorgegebene Möglichkeit, das „Feuer machen“, bestätigt er, *elaboriert* dann aber einen Aspekt, der ihn offensichtlich besonders fasziniert: Die Beobachtung, dass die schon an sich kleinen Feuerkäfer noch kleinere „Feuerkäfersbabys“ erzeugen, ermöglicht Analogien zu Themen wie Familie, Fortpflanzung und Aufzug von Nachwuchs. Anschließend berichtet der Junge dann vom Sammeln der Feuerkäfer, die bei ihm zu Hause im Schlafzimmer schlafen. Die Feuerkäfer werden hier – real oder in der Fantasie – zum Teil der eigenen Lebenswelt bzw. Familie. Aaron zeigt sich somit verantwortlich für die Insekten und übernimmt die Rolle desjenigen, der sich um sie kümmert. In Miras Ausführungen dokumentiert sich ihr mit Aaron geteiltes Interesse daran, nicht nur Beschützer, sondern auch ‚Bestimmer‘ der Feuerkäfer zu sein, was am Thema der Ausscheidungen verhandelt wird. Hier erproben die Kinder sozusagen die Erwachsenenrolle: Das Mädchen findet es „toll“, dass die Feu-

erkäfer auf sie hören und nicht in die Kiste „pullern“. Nach Miras Einschub kommt Aaron über das Thema der Ausscheidung wieder auf das Thema der Fortpflanzung zurück. Das Gebären von „Babyfeuerkäfern“ bzw. das Eierlegen wird von ihm hier gleichgesetzt mit „Kackern“ – was und wie die Tiere etwas aus ihrem Körper hervorbringen, weckt also sein besonderes Interesse.

Die Übernahme der Beschützer- bzw. Eltern-Rolle dominiert am Ende der Sequenz in der Äußerung von Mira, die in ihrer *Konklusion* deutlich macht, dass die Feuerkäfer auf die Kinder angewiesen sind, um zu überleben. Damit werden die Kinder in der Kita zu denjenigen, die Sorge für das Wohlergehen (und die Erziehung) anderer tragen.

Der Garten bietet den Kindern hier mit seinen Pflanzen und Tieren Begegnungs- und Erfahrungsmöglichkeiten, die eine – sowohl praktische als auch reflexive – gemeinsame und über Tage andauernde Beschäftigung mit existentiellen Themen anregen. Die Kinder bearbeiten mithilfe der Insekten eigene Erfahrungen und schlüpfen in die Rolle der beschützenden und zugleich bestimmenden Erwachsenen. Insgesamt dokumentiert sich hier das Bedürfnis und die Lust, sich mit lebensnahen Themen wie Fortpflanzung, Erziehung, Nahrungsaufnahme und -ausscheidung zu beschäftigen, wofür die Feuerkäfer eine ideale Projektionsfläche darstellen.

## Beispiel 2

### Sich als Frau verkleiden – teilnehmende Beobachtung, Kita E

Als ersten Ort ihrer Führung zeigen drei Jungen dem Forscher<sup>18</sup> die Verkleidungsecke, die sie als „Lieblingsspielecke“ bezeichnen:



Kazim: Hier ist meine Lieblingsspielecke  
Int.: Das ist deine Lieblingsspielecke?  
Kazim: Ja da kann man sich immer verkleiden.  
(...)  
Nico: Coole Ohren.  
Kazim: Ich will, ich will die gar nicht haben  
Int.: @(. )@  
Kazim: @(1)@  
Leon: Kleiner Frosch  
Kazim: Quak quak (.) quak (1) quakquakquak.  
Leon: Ich will die Biene sein.  
(...)  
Kazim: Ey, geh mal rein. (*hat sich ein graues Kleid genommen*)  
Nico: Das hattest du schon gestern an.  
Kazim: Nee, nicht gestern  
Nico: Aber das hattest du schon mal an. (1)  
Kazim: Schau mal  
Nico: Das hattest du schon mal an.

Int.: @(1)@  
Kazim: Ich verkleide mich als Frau.  
Int.: @(1)@  
Kazim: Das wird gleich richtig witzig sein, (Name Int.)  
Int.: @(mhm)@  
Kazim: @(Gleich bin ich ne Frau)@, kein Junge mehr.  
(...)  
Kazim: Jetzt geh ich mal kurz in die Umkleide.  
Int.: Das ist die Umkleide?  
Leon: @(. )@ Ich bin ne Biene. (1) Sieh mal, was ich bin  
(...)  
Leon: Ich zieh wieder ne Biene  
Kazim: Ey, guck nicht. Ich ( ) Ey  
Leon: @(1)@  
Kazim: Ey geh weg, ich hab das bei dir auch nicht gemacht.

Die drei Jungen wechseln vom Zeigen ihrer „Lieblingsspielecke“ unmittelbar in den Modus des Spielens und sind währenddessen konjunktiv und herzlich miteinander verbunden. Dass sie sich auf vorherige Verkleidungen aufmerksam machen, zeigt, dass sie aufeinander ‚eingespielt‘ sind und das räumlich und material fest etablierte Angebot der Verkleidungsecke kontinuierlich nutzen. Besondere Freude macht Kazim die wiederholte Verkleidung „als Frau“ und damit das Hineinschlüpfen und Austesten einer anderen Geschlechtsrolle. Die Vorankündigung, dass dies „richtig witzig sein“ wird, sichert den spielerischen Charakter – des nicht unriskanten – Geschlechtsrollenwechsels ab: Die Identifikation mit dem Frau-Sein bzw. der weiblichen Rolle wird ironisch gebrochen und damit zugleich

als Abgrenzung aufgeführt. In Kazims Aussage, gleich „eine Frau, kein Junge mehr“ zu sein, spiegelt sich zudem die Fantasie einer (zumindest zeitweiligen) Verwandlung in eine erwachsene Person. Damit stattet Kazim sich im Spiel mit Eigenschaften und Rechten aus, über die er als Kind so noch nicht verfügt. Während die anderen Jungen sich ‚öffentlich‘ und für die anderen sichtbar verkleiden, dokumentiert sich im Anliegen von Kazim, dies in einer „Umkleide“ und damit für die anderen unsichtbar zu tun, dass er seinen folgenden Auftritt in besonderer Weise inszenieren möchte. Plötzlich als „Frau“ auf der Bühne zu erscheinen, unterstreicht die Besonderheit, das Mutige bzw. Spektakuläre seiner Verkleidung und rahmt es zudem deutlich als Aufführung bzw. Inszenierung.



zudem eine gewisse Individualität bei: Es war nicht irgendein Schafsbock, sondern der „Anführer“, der als „einziger (...) nicht scheu“ war. Sein Tod wird also als Verlust einer einzigartigen Persönlichkeit dargestellt. Dass er zum Schutz der Kinder „geschlachtet“ wurde, weil er „einmal ein Kind geboxt hat“, wird von Milena als nicht hinreichende Rechtfertigung gerahmt. Indem sie seinen Angriff als „zart“ beschreibt, revidiert sie zum einen die Einschätzung der Erwachsenen, die Kinder vor dem Schafsbock schützen zu müssen und schützt diesen wiederum nachträglich – symbolisch – vor der Tötung. Ihr Wissen um den lebenden Schafsbock weist Milena und Daniel als Experten in der Kindergruppe aus: Nur sie können eine selbst erlebte Geschichte zu dem Tierschädel erzählen – wodurch Sterben und Tod von etwas Abstraktem zu etwas sehr Konkretem und Anschaulichem werden.

In den folgenden Ausführungen der beiden Kinder dokumentiert sich, dass für sie das „Ausgraben“ von Knochen zusammen mit dem Pädagogen eine ausgesprochen positive und interessante Erfahrung darstellt, in der sie sich durch ein geteiltes Interesse miteinander verbunden fühlen. Sie nehmen es nicht als ein für sie vorbereitetes pädagogisches ‚Angebot‘ wahr, sondern als eine konjunktive, verbindende Aktivität. Die Zugänglichkeit und repräsentative Ausstellung der tierischen Überbleibsel ermöglicht den Kindern ein Aufrufen dieser Erfahrungen und eine Beschäftigung mit der existentiellen Thematik des Sterbens bzw. Tot-Seins. Für Milena „ist“ es auch weiterhin ihr „Lieblingsschafbock“, mit dem sie sich emotional verbunden fühlen kann.

In den hier von den Kindern sehr fokussiert dargestellten Erfahrungen dokumentiert sich, dass sie daran orientiert sind, von den Fachkräften in einen selbstverständlichen Umgang mit existentiellen Themen (Tod und Sterben, Verhältnis zwischen Mensch und Tieren) einbezogen zu werden. Der Tod wird hier nicht tabuisiert, sondern ist durch Orte und Gegenstände konkret erfahrbar und damit auch besprechbar. Die Kinder beschreiben, dass die „Hörner abgezogen“ wurden und können das Ergebnis begutachten. Außerdem dürfen sie,

nach der formellen Bitte mittels „Brief“, Teile der Hörner selbst behalten – damit werden sie zum einen als gleichwertige Beteiligte an dem Geschehen anerkannt, zum anderen wird der wertschätzende Umgang mit den sterblichen Überresten des Tieres unterstrichen.

### **Resümee zur Qualitätsdimension: Sich selbst und die Welt explorativ erkunden und existentielle Themen bearbeiten: „Wir erforschen die Welt und suchen nach Antworten auf schwierige Fragen.“**

Kinder haben ein großes Interesse an der Auseinandersetzung mit existentiellen Lebensthemen und Naturphänomenen, wie z. B. Geburt, Fortpflanzung und Tod und denken gerne gemeinsam mit Erwachsenen darüber nach. Sie beschäftigen sich auch mit der Frage, wer sie sind, waren und sein werden, und was sie von anderen Menschen unterscheidet. Kommen sie im Alltag mit existentiellen Themen in Berührung, beschäftigen sie sich anhaltend damit, entwickeln Fragen und suchen nach möglichen Antworten. Sie wollen von den Erwachsenen in ihrer Art und Weise, sich selbst und die Welt explorativ zu erkunden, ernst genommen werden und schätzen es, wenn diese ihnen Angebote machen, ihr Wissen zu erweitern und zu vertiefen.

### **Reflexionsfragen für Kita-Teams und Anregungen für Gespräche mit Kindern**

Wo und wie haben die Kinder in unserer Kita die Möglichkeit, sich forschend und explorierend mit ihrer natürlichen Umgebung zu beschäftigen und Erfahrungen ‚aus erster Hand‘ zu machen? Welche Gesprächsmöglichkeiten bieten wir ihnen, um sich (mit uns) über existentielle Themen und Fragen zu unterhalten? Nehmen wir ihre Fragen und ihre tastenden Versuche, Antworten zu finden, ernst? Wie balancieren wir das Bedürfnis der Kinder nach selbstbestimmter Exploration in der Peer-group und unseren eigenen Anspruch, kognitive Denk- und Lernprozesse anzuregen, aus? Welche Themen verunsichern uns selbst und wie könnten wir damit umgehen? Was erfahren wir von den Kindern, wenn wir zusammen mit ihnen über ‚Gott und die Welt‘ nachdenken? Was hat uns selbst beschäftigt und bewegt, als wir Kinder waren, worüber hätten wir gerne

mit unseren Eltern oder anderen Erwachsenen gesprochen?

#### **4.2.4 Sich in der Kita auskennen und im Alltag informiert sein: „Wir kennen uns hier aus.“**

Im Rahmen der Kitaführungen und der Gespräche mit dem Forschungsteam präsentierten sich die Kinder als selbstbewusste Expert\*innen für ihre Einrichtung. Sie vermittelten uns den Eindruck, dass sie sich genau auskennen, über die Geschehnisse informiert sind und mit den Regeln vertraut sind. Immer wieder erklärten sie uns Abläufe, damit wir uns zu rechtfinden und wiesen uns z. B. auf das „Han-

dyverbot“<sup>19</sup> hin. Besonders ungewöhnliche Orte, wie z. B. der Fahrradkeller, der Schuppen im Garten, die Waschküche oder Büroräume, wurden von den Kindern gern präsentiert. Sie baten hier Fachkräfte oder die Leitung ganz selbstverständlich um Schlüssel, damit sie uns abgelegene oder verschlossene Räume ihrer Kita zeigen konnten.

In den folgenden Sequenzen, von denen wiederum die erste ausführlicher als die anderen dokumentarisch interpretiert wird, zeigt sich deutlich, wie relevant es aus der Perspektive von Kindern ist, sich in der Kita gut auszukennen und diese damit als *ihren* Ort erleben zu können.

## Beispiel 1

### Snoezelraum, Küche und Keller – Kitaführung, Kita D

Peter präsentiert dem Forschungsteam in einer mehr als einstündigen Kitaführung alle Räumlichkeiten im Innen- und Außenbereich und begrenzt sich dabei nicht auf Räume, die für Kinder vorgesehen sind. Er zeigt und beweist sich den Forscher\*innen gegenüber, die die Kita zum ersten Mal besuchen, als Experte für die Lage, die Funktion, die Nutzungsbedingungen und Zugangsberechtigungen aller Räumlichkeiten und Orte. Nach der Führung durch den Garten, die Gruppenräume und die Werkstatt führt er in den Snoezelraum.

**Peter:** (Es gibt auch noch) den Snoezelraum, der is hinter dem.

**Int.1:** Hm.

**Int.2:** Ok. Dann zeig uns mal den auch. (4) (Weg in den Raum)

**Peter:** Das is der Snoezelraum.

**Int.:** Der Snoezelraum, mh.

Peter erklärt wie die Licht- und Toneffekte an- und ausgeschaltet werden, demonstriert die Beweglichkeit des Wasserbettes und weist auf eine Diskokugel an der Decke hin

**Int.1:** Und gehst du hier oft rein?

**Peter:** Ja. Das is der schönste Raum.

Peter führt in seiner *Proposition* den Snoezelraum als einen weiteren für ihn relevanten Ort ein und wird dabei durch das explizite Inter-

esse der Forscher\*innen, die ihn bitten, ihnen den Raum zu zeigen, bestärkt.



In seiner *Elaboration* präsentiert er dann den Raum und vor allem seine Aneignung des Raumes sprachlich und mit seinem ganzen Körper. Er zeigt, dass er sich mit der (technischen) Ausstattung des Raumes auskennt und bei der

Bedienung nicht auf Erwachsene angewiesen ist. Wenn er sich auf dem Wasserbett ‚breit macht‘, ergreift er symbolisch Besitz von dem Raum, der ihm wiederum einen sicheren Rahmen anbietet.

In seiner bewertenden *Konklusion*, dass dies der „schönste Raum“ ist, bestätigt sich, dass der Snoezelraum – ein Angebot intensiver sensorischer Erfahrungen – für Peter ein beson-

ders wichtiger – und von ihm als zugänglich und nutzbar erfahrener – Ort ist.

Seine Führung geht dann weiter in die Küche:

Peter: (aufgeregt) Die Küche haben wir noch vergessen.

Köchin: Du bist ja unsere Hilfe, gell?

Peter: Ich helfe so mit der Küche mit.

Köchin: Die Küche ist für ihn ein wichtiger Raum. Er hilft da öfters. Grad wenn ich ganz alleine bin, da is=er immer da, und räumt auch das Geschirr aus, und räumt auch das Besteck in die Schubladen ein. Das ist absolut perfekt.

Peter: (strahlt)

Köchin: Aber hallo. Also das ist schon so ein bisschen sein Reich. Also weil er=s gerne macht, macht=s aber auch super. Gell, P?

Peter: (zeigt einen kleinen Nebenraum der Küche, die voller Getränkekisten steht)

hier ist ganz viel drinne. Hier ist alles was wir haben.

Köchin: Das ist der Lagerraum P, gell?

Peter: Ja

Int.1: Zeig mir mal noch, was ich in der Küche fotografieren soll,

Peter: Du kannst einfach alles fotografieren. Und das (zeigt auf das Schild, das die Küche als solche markiert)

Int.2: (liest:) Chef de cuisine

Köchin: Wir müssen noch den P noch irgendwie mit uffnehme. Dann kommt er auch noch drauf.

Peter: (leise zu einer Fachkraft in der Nähe) °hier komm ich auch noch drauf°



In dieser *Anschlussproposition* benennt Peter gegenüber dem Forschungsteam die Küche als einen weiteren relevanten Ort in seiner Kita, in dem er sich auskennt.

In der folgenden *elaborierenden* Interaktion mit der Köchin, die mehrfach das, was Peter tut oder sagt, validiert, wird dann deutlich, welche Relevanz die Küche für ihn hat. Hier übernimmt er die Rolle des Helfers, das heißt, er bringt sich (als Kind) so ein, dass dies eine

Unterstützung für die Köchin (Erwachsene) darstellt. Indem diese seine Tätigkeiten in der Küche genau benennt und als „perfekt“ bzw. „super“ bewertet, erkennt sie nicht nur seine Kompetenzen, sondern auch ihn als Person, die eine Hilfe für sie ist, an. Peter wiederum stellt stolz unter Beweis, dass er sich in der Küche auskennt, zeigt den Lagerraum und erläutert dessen Bedeutung. Dass er in der Küche hilft und sich mit den dortigen Räumlichkeiten und Abläufen gut auskennt, muss

hier nicht mehr verhandelt werden – die Küche gehört ganz offensichtlich zu seinem „Reich“, wie die Köchin dies formuliert. Damit gesteht sie ihm auf einer impliziten Ebene ein besonderes Maß an (Mit-) Entscheidungsbefugnis zu. Peter und sein Interesse an der Küche werden zudem von der Forscherin validiert, die nachfragt, was sie in der Küche fotografieren soll. In seiner Antwort „alles“ dokumentiert sich, dass für ihn die Küche als sozialer Ort relevant ist, an dem er Anerkennung für sein Können und seine Person erfährt.

Im *konkludierenden* Abschluss dieser Sequenz verweist Peter dann noch auf das Hinweis-

schild an der Küchentür („Chef des Cuisine“). Ohne dass er weiter ausführt, warum dies für ihn relevant ist, validiert die Köchin intuitiv seine Orientierung daran, durch sein aktives Sich-Einbringen in der Küche Wertschätzung und auch ein Stück exklusiver Zuwendung zu erfahren. Ihm wird ganz selbstverständlich ein gewisser ‚Sonderstatus‘ zugestanden, der auf dem Hinweisschild an der Küchentür sogar ‚öffentlich‘ gemacht werden soll.

Peter führt das Forschungsteam dann – nachdem er sich dafür einen Schlüssel von der Kita-Leiterin geholt hat – noch in die Keller-räume.

Erz.: Nimmst=n mit (Schlüsselklappern). Bringst=n mir nachher. Passt gut drauf auf?  
 Peter: Ja.  
 (...) (laufen die Treppe in den Keller)  
 Peter: Da geht=s lang.  
 Int.1: Hier geht=s lang?  
 Int.2: Voll gruselig.  
 Int.1: Ich bin aber gesp- aber- aber wer geht hier mit euch hin in den Keller?  
 Peter: Die Erzieher.  
 Int.1: Ok.  
 Peter: (Es geht gleich an)  
 Int.1: Gibt=s hier Licht?  
 Peter: Ja. (schaltet das Licht an)  
 Int.1: Ok. Sonst fürcht ich mich.  
 Peter: Ua::h (.) hier ist die Wäsche. hier ist die Wäsche (Waschmaschine ist zu hören)



Das Vorhaben von Peter, dem Forschungsteam – im Sinne einer weiteren *Anschlussproposition* – schließlich noch die Kellerräume zu präsent-

ieren, wird durch die Leiterin sowohl verbal als auch korporiert validiert: Sie händigt ihm die Kellerschlüssel aus („Nimmst=n mit“), übergibt

ihm damit Schlüssel, gewalt' und Verantwortung, was wiederum von ihm validiert wird.

Es folgt eine *Elaboration*, in der Peter selbstbewusst die Führung übernimmt („Da geht=s lang“): Während der – den Forschenden unbekannte und zunächst dunkle – Keller diesen als „gruselig“ bzw. zum Fürchten erscheint, bewegt Peter sich sicher und furchtlos in bzw. durch die Kellerräume und kann – indem er das Licht anschaltet – sogar den Erwachsenen die Furcht nehmen.

Nachdem er ihnen die Wäsche und die Waschmaschine gezeigt hat, führt er sie – seine ausführliche Kitaführung damit nun endgültig abschließend – wieder nach oben, verschließt dabei den Keller und bringt den Schlüssel zur Leiterin zurück. In der Gesamtsequenz dokumentiert sich deutlich, dass Peter sich auch in den Räumen der Kita gut auskennt, die von ihrer Funktion her eher den Erwachsenen zugeordnet werden: Er weiß, „wo es langgeht“ in der Kita und zeigt seine Ortskenntnis voller Ausdauer und Stolz.

## Beispiel 2

### Harry Heißhunger – Kitaführung, Kita C

Während ihrer Kitaführung kommen Yolanda und Amelie an einer Papp-Figur vorbei, welche den Namen „Harry Heißhunger“ trägt, und nehmen sogleich spielend Bezug auf diese.



- Amelie: Aber hier aber hier erstmal gucken.  
Yolanda: Mjamjam, mjamjamjamjamjam.  
Amelie: L mjamjamjamjamjam  
Int.: Wer=wer ist das hier was ist das? Was, erzählt mal.  
Amelie: Harry Heißhunger der kocht immer. Und hier, hat er immer was es gibt. So etwas?  
Yolanda: L Der kocht  
Amelie: Mit so etwas? Und so etwas? (zieht drei Bilder einzelner Speisen von der Tafel)  
Yolanda: L so etwas? @(ja)@  
Amelie: So hier. Das kommt nur des beides. (Es gibt) nur des. Ohhhhhhh.  
Int.: @(. )@  
Yolanda: Nein I (Spitzname von A), mach=s da wieder hin.  
Amelie: (zieht ein weiteres Bild ab) Und jetzt gibt=s, es gibt nur des. Mjam mjaaaam. Es gibt,  
Yolanda: t-  
Amelie: Es gibt jetzt alles, es gibt hier? (1) hier? Und hier. (Klebt wieder alles an)  
Yolanda: L Und hier.

Eine stabile, einen Koch symbolisierende Papp-Figur leistet hier einen Beitrag zu einer für die Kinder transparenten Ausgestaltung des Tagesablaufs: Hier können Kinder – und zwar ‚auf Augenhöhe‘ – ablesen, was es zum Mittagessen geben wird (wovon an den beiden Beobachtungstagen sehr ausgiebig Gebrauch gemacht wurde). Auf diesem Wege können sie sich selbstständig und verlässlich über einen wichtigen Bestandteil des Tagesablaufes informieren, ohne dabei auf Auskunft durch die Fachkräfte angewiesen zu sein.

Der geschmacklichen Wahrnehmung kann dabei ein aktives haptisches Wahrnehmen und ‚Begreifen‘ des Mittagessens vorgeschaltet werden. Die Kinder können symbolisch über die einzelnen Komponenten der Mahlzeit ‚bestimmen‘, indem sie Schilder abnehmen und wieder anheften. Später während des Essens können sie dann ganz real zwischen den einzelnen Bestandteilen des Mittagessens auswählen. Die über die Visualisierung der Mahlzeit angeregte Vorstellung erzeugt eine Vorfreude, der die beiden Kinder lautmalerisch Ausdruck verleihen.

**Resümee zur Qualitätsdimension: Sich in der KiTa auskennen: „Wir kennen uns hier aus.“**  
Kinder fühlen sich gestärkt, sicher und beheimatet, wenn sie sich in ihrer Kita – bezogen auf Räume, Materialien, den Tagesablauf und Regeln – gut auskennen. Sie schätzen es, wenn Materialien, die sie für ihre Aktivitäten benötigen, frei zugänglich sind. Es erfüllt sie mit Stolz, wenn sie Zugang zu allen Räumen der Kita haben und es keine strikt abgetrennte Sphäre gibt, die allein den Erwachsenen vorbehalten ist. Erleben sie z. B. die Küche, die Werkstatt des Hausmeisters, den Waschkeller oder das Büro der Leitung auch als *ihren* Raum, stärkt dies zum einen die Identifikation mit *ihrer* Kita und zum anderen ihre Selbstkompetenz. Ein für sie transparenter und mitgestaltbarer Tagesablauf bietet ihnen Orientierung und die Möglichkeit, sich aktiv zu beteiligen. Kinder, die sich auskennen und ‚durchblicken‘, können mitgestalten, mitreden und Einspruch erheben und die Erwachsenen als Menschen erleben, die mit ihnen zusammen einen Ort gestalten, an dem sie viele Stunden des Tages gemeinsam verbringen.

### Reflexionsfragen für Kita-Teams und Anregungen für Gespräche mit Kindern

Kennen sich die Kinder in allen Räumen unserer Kita gut aus? Trauen wir ihnen zu, Gäste durch die Kita und den Garten zu führen und ihnen alles zu zeigen? Haben die Kinder den maximal möglichen freien Zugang zu allen Materialien und können damit unabhängig von den Erwachsenen agieren? Wie können wir regelmäßige Abläufe und Regeln für die Kinder immer wieder transparent machen und damit auch zur Diskussion freigeben? Wie informieren wir die Kinder über Veränderungen im Alltag? Wie geht es uns an Orten bzw. in Räumen, in denen wir uns (noch) nicht gut auskennen? Wie haben wir uns als Kind an einem uns fremden Ort gefühlt?

### 4.3 Autonomie und Partizipation: Möglichkeiten der Selbst- und Mitbestimmung erfahren

Kitas sind als pädagogische Orte in besonderer Weise den Kinderrechten verpflichtet: Hier sollen Kinder auf ihre Teilhaberechte und -pflichten in einer demokratischen Gesellschaft vorbereitet werden und – ihrem jeweiligen Alter angemessen – selbst- und mitbestimmen können. Die Ausgestaltung der Generationenhierarchie ist dabei mit besonderer Sorgfalt zu behandeln. Die pädagogischen Fachkräfte haben sowohl den Auftrag der Erziehung und Bildung von Kindern als auch der Anregung und Begleitung von Selbstbildungsprozessen. Sie haben einen Schutzauftrag und müssen die Kinder zugleich gleichberechtigt und mit einem ‚Vorschuss‘ an Anerkennung an der Ausgestaltung ihrer Lebenskontexte teilhaben lassen.

„Die grundlegenden menschenrechtlichen Prinzipien der Freiheit, Gleichheit und Solidarität enthalten relationale Vorstellungen, wenn sie (...) anstreben, dass soziale Verhältnisse der Menschen freier, gleicher und solidarischer gestaltet werden sollen.“ Wenn Pädagog\*innen sich darum bemühen, „ihre Macht verantwortlich auszuüben und zugleich im Sinne einer demokratischen Erziehung in angemessenem Maße Macht an Kinder abzugeben, kommt darin eine Stärkung solidarisch angestrebter gleicher Freiheit zum Ausdruck. (...) Auf der

Beziehungsebene bringt eine menschenrechtliche Orientierung den Wunsch nach angemessenen Formen solidarisch praktizierter gleicher Freiheiten im professionell geprägten Generationenverhältnis mit sich. Sie kommt zum Ausdruck in alltäglichen Interaktionen, die von einer Stärkung des Anerkennens, von einer Verminderung des Verletzens und auch von einer in der Generationshierarchie angemessenen Art des Begrenzens geprägt sind (Prenzel 2016, S. 150ff.).

Aus der rekonstruierten Perspektive der Kinder haben selbstverständliche Beteiligungs-, Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten einen sehr hohen Wert. Sie schätzen Regelungen, die verständlich und an der Sache orientiert sind, die ihnen erklärt und mit ihnen diskutiert werden. Es stellt eine wichtige Erfahrung für sie dar, eigene Grenzen definieren zu können, die dann auch respektiert werden: etwas nicht essen zu müssen, ein Lied nicht mitsingen zu müssen, sich den Ort zum Spielen aussuchen zu können, ist für sie von höchster Bedeutung. Wenn Ausnahmen von der Regel möglich sind, fühlen sie sich in dem Vertrauen darin bestärkt, dass es den Erwachsenen nicht in erster Linie darum geht, dass Normen und Regeln eingehalten werden, sondern um die Interessen und Bedürfnisse der Kinder, um ihre Freude am besonderen Moment und ihr spontanes Bedürfnis nach intensiven Selbst- und Gemeinschaftserfahrungen.

#### **4.3.1 Sich in Bezug auf die eigenen Rechte und Entscheidungen respektiert fühlen: „Ich darf über mich bestimmen, meine Grenzen werden nicht verletzt.“**

Die Kinder haben sich mit großem Engagement am Forschungsprozess beteiligt. Dabei war es ihnen wichtig, selbst bestimmen zu können, ob, wann und wie sie an den Erhebungen teilnehmen. Am Einholen ihres schriftlichen Einverständnisses per ‚Unterschrift‘ oder mit Daumenabdruck haben sie mit Begeisterung teilgenommen. Von dem mehrfach von den Forscher\*innen explizierten Recht, jederzeit aus einer Erhebungssituation auszusteigen, haben sie Gebrauch gemacht, wenn ihnen z. B. eine Gruppendiskussion zu lange dauerte. Manche Kinder überließen das von ihnen gezeichnete Bild dem Forschungsteam nicht (erlaubten lediglich, es zu fotografieren) oder gaben nicht ihr Einverständnis für die Veröffentlichung eines Fotos von sich in der Publikation.<sup>20</sup> Hier wird deutlich, dass Kinder ihre Rechte ernst- und wahrnehmen, wenn sie ihnen gegenüber transparent formuliert werden.

An dieser Stelle sei die Kompetenz von Kindern, sich mit ihren Wünschen aktiv in den Forschungsprozess einzubringen, einmal exemplarisch an einem Beispiel verdeutlicht.

#### **Beispiel 1**

### **Pippi Langstrumpf hat Vorrang – Kitaführung, Kita D**

Das Interesse und die Kompetenz von Milan, selbst zu bestimmen, wo er sich mit was beschäftigt, dokumentiert sich in dem Moment, in dem er sehr bestimmt aus der Kitaführung aussteigt.



Als er der Forscherin den Raum einer anderen Gruppe zeigt, entdeckt er einige Spielfiguren und ist vor allem von Pippi Langstrumpf und ihrem Pferd begeistert. Als er die beiden Spielfiguren mitnehmen möchte, erinnert die Fachkraft ihn an die Regel, dass die Spielzeuge in den Gruppen bleiben, damit die Kinder nicht traurig sind. Milan gibt der Forscherin daraufhin sehr deutlich zu verstehen, dass er

also nun hierbleiben will und vertieft sich in sein Spiel mit Pippi und dem kleinen Onkel.

In den folgenden Beispielen dokumentiert sich, wie wichtig den Kindern Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten sind. Die dokumentarische Interpretation wird wiederum anhand des ersten Beispiels ausführlicher als bei den folgenden dargestellt.

## Beispiel 2

### Praktische Frühstücksregelung – Kitaführung, Kita C

Während einer Kitaführung klärt uns Paula über die Regelung des Frühstückens auf.



Paula: 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 frühstücken und danach noch spielen oder davor spielen und dann frühstücken und so.

Int.: und wie findest du das?

Paula: eigentlich ganz praktisch, weil dann muss man drinnen nicht frühstücken, dann hat man draußen mehr Zeit und so

Int.: hmhm, ich find das auch ganz gut, dass man sich das aussuchen kann

Paula: <sup>L</sup> ob man drinne oder draußen frühstücken will (...) also jedes Kind muss seinen raus, ähm seinen Rucksack mit rausnehmen, außer jetzt nach elf, nach elf dürfen alle, dürfen nur, dürfen alle entscheiden, will man jetzt ohne Rucksack oder mit Rucksack.

Im Rahmen einer *Proposition* kündigt Paula der Forscherin an, ihr noch etwas zeigen zu wollen und präsentiert im Außenbereich der Kita eine Terrasse mit Sitzgelegenheiten, auf welcher die Kinder ihr Frühstück einnehmen können.

Sie *elaboriert* das Thema dann weiter, auch angeregt durch eine bewertungsgenerierende Frage der Interviewerin: Die Sitzgruppe im Außenbereich ermöglicht, hier sowohl zu frühstücken als auch zu spielen, wobei die Reihenfolge keine Rolle spielt bzw. von den Kindern

selbst festgelegt werden kann. Im Zentrum steht der eigene Wille bzw. Wunsch, Spielen und Frühstück in ihrer zeitlichen Abfolge so miteinander zu vereinbaren, dass es den eigenen Bedürfnissen entspricht (erst spielen und dann frühstücken oder umgekehrt), bzw. sogar ganz auf das Frühstück zu verzichten.

Paula findet diese Regelung „praktisch“, also funktional, unkompliziert und stressfrei. Die Zeit, die man draußen verbringen und spielen kann (die generell bei ihr und bei allen befragten Kindern in einem positiven Horizont steht), wird durch sie verlängert. In der Formulierung, dies sei „praktisch“, dokumentiert sich, dass diese flexible Regelung den Kindern die Selbstorganisation des eigenen Alltags ermöglicht; es ist eine Selbstbestimmungsregel, die offenbar ebenso unkompliziert wie entlastend ist: Weder die Fachkräfte noch die Kinder müssen sich mit der Organisation einer für alle gleichen und verbindlichen Frühstückszeit und -örtlichkeit beschäftigen. An die Zustimmung der Forscherin, die die Wahlmöglichkeit der Kinder ebenfalls als „gut“ erachtet, schließt Pia noch einmal an.

Sie *konkludiert* ihre Ausführung zum ‚praktischen Frühstück‘ draußen oder drinnen damit, dass sie eine weitere, damit zusammenhängende Regelung erläutert: Die Kinder, die rausgehen wollen, „müssen“ (falls sie vor elf Uhr in den Garten gehen) ihre Rucksäcke mitnehmen – dies ist offenbar eine klare Regel, die wiederum Selbstbestimmung ermöglicht: Durch die Präsenz der Rucksäcke haben die Kinder auch im Garten jederzeit ‚vor Augen‘, dass sie sich zum Frühstück an den Tisch setzen könnten. Nach elf, wenn also das Mittagessen näher rückt, steht es den Kindern dann frei, ob sie ihren Rucksack mit in den Garten nehmen wollen oder nicht.

In der gesamten Sequenz dokumentiert sich, dass es sich bei der in der Einrichtung praktizierten flexiblen Wahl von Frühstücksort und -zeit um eine verlässliche, durchaus komplexe, aber von Paula gut verstandene und verinnerlichte transparente Regelung handelt, die den Kindern maximale Selbst- und Mitbestimmung ermöglicht.

---

### Beispiel 3

## Wollen oder Müssen – Gruppendiskussion, Kita F

Nachdem einige Kinder in der Gruppendiskussion das Singen von Liedern in der Kinderkonferenz als positive Erfahrung thematisiert haben, wird im Folgenden ein negativer Gegenhorizont aufgeworfen:

- Jim: Mit gefällt nich so gut, dass wir Lie- (.) Lieder singen. Und mir gefällt nich so gut, (.) dass (2) dass wir nich rumturnen dürfen.
- Int.: Muss man n=bisschen still sitzen in der Zeit, ne?
- Jim: Und mitsingen
- Int.: @(. )@ Muss man mitsingen?
- Leo: Ja,
- Jim: Ja man muss
- Int.: Und wenn ihr nicht mitsingt?
- Pia: 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
- Int.: Ok?
- Jim: Und (.) ich find doof, dass wir dann mitsingen müssen und wenn wir nicht mitsingen dann schimpfen die mit uns. (2)

Für Jim stellt das Singen von Liedern keine angenehme Aktivität dar, zudem gefällt es ihm nicht, dass in der Kinderkonferenz der Bewegungsdrang der Kinder eingeschränkt ist: Stillsitzen- und Singen-Müssen stehen also im negativen Horizont. Leo und auch Pia (die zuvor das Singen als etwas Schönes gerahmt hatte) validieren, dass es sich hier um eine Erfahrung des „Müssens“ handelt. Nicht das Singen selbst, sondern die Erfahrung der Kinder, dass sie nicht wirklich selbst entscheiden dürfen, ob sie sich aktiv singend oder nur passiv zuhörend am Singen beteiligen mögen, erzeugt Ablehnung.

Die große Anzahl von Kindern in der Kinderkonferenz schützt diese dann zwar vor dem direkten regulierenden Zugriff der Erwachsenen, aber dies ist im kleineren Morgenkreis in den Gruppen nicht möglich. Zwar gibt es auch hier die Möglichkeit, sich dem Mitsingen zu verweigern, aber dies zieht in der Perspektive von Jim nach sich, dass die Fachkräfte „schimpfen“. Ausgeschimpft zu werden, stellt eine negative Erfahrung dar, die Kinder generell nicht mögen – während die Existenz von transparenten, „praktischen“ Regeln, auf die man sich verlassen kann, eine positive Erfahrung darstellt (vgl. Beispiel 2).

#### Beispiel 4

### Mittagessen – „alle guten Gaben“ – teilnehmende Beobachtung, Kita F

Das Mittagessen folgt einer offenbar sehr klaren Struktur, innerhalb derer die Kinder jedoch maximal große Möglichkeiten haben, selbstverantwortlich und -bestimmt zu agieren. Die Tische im Gruppenraum sind zu drei kleinen Tischgruppen zusammengestellt, an denen jeweils vier bis fünf Kinder und eine Erwachsene (an einem Tisch die Forscherin) sitzen. Die Köchin hat die Schüsseln mit dem Essen auf einem kleinen Beistelltisch abgestellt.



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

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: „Wie viel?“ Die Kinder sind völlig frei zu entscheiden, was und wie viel sie essen möchten, die Fachkraft hält sich präzise an die Wünsche der Kinder. Vom Salat dürfen sie sich selbst nehmen (oder nicht). Jeder, der 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, keine\*r muss laut sein, um gehört zu werden. Die Kinder an meinem Tisch wollen wissen, was ich am liebsten esse und erklären mir, 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 ich. Als die Köchin während des Essens hineinkommt und fragt, ob es allen schmeckt, erntet sie große Begeisterung. Sie betont noch einmal, dass es das „Kinderwunschgericht“ von Ronja ist und sie sich gerne noch Nachschub aus der Küche holen können.

Das Mittagessen wird hier als eine Erfahrung von Zusammengehörigkeit und Gemeinschaft gerahmt, ähnlich dem Essen in der Familie. 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 (vgl. dazu auch die Qualitätsdimension 4.1.3: Sich durch Regeln, Rituale und Gemeinschaft miteinander verbunden fühlen).

Es ist den Kindern 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, wird der Ausdruck der persönlichen Respektnahme vor den individuellen Bedürfnissen und Wünschen der Kinder performativ unterstrichen.

**Resümee zur Qualitätsdimension: Sich in Bezug auf die eigenen Rechte und Entscheidungen respektiert fühlen: „Ich darf über mich bestimmen, meine Grenzen werden nicht verletzt.“**

Kinder legen großen Wert darauf, in ihren Selbstbestimmungsrechten ernst genommen und anerkannt zu werden. Immer wieder zeigen und formulieren sie, wie wichtig es ihnen ist, über sich selbst bestimmen zu können und sich in ihren Entscheidungen respektiert zu fühlen – von den Erwachsenen und auch von anderen Kindern. Dies betrifft vor allem ihre elementaren Selbstbestimmungsrechte: Esse ich und was esse ich? Möchte ich schlafen? Wo möchte ich mich in der Kita aufhalten? Womit und mit wem möchte ich mich beschäftigen? Möchte ich mit oder ohne Jacke nach draußen gehen? Möchte ich Hausschuhe anziehen, auf Socken oder barfuß laufen? Möchte ich mich (z.B. am Singen) beteiligen oder lieber beob-

achten und zuhören? Wem erzähle ich was? Von wem lasse ich mich trösten?

Sie wünschen sich Erwachsene, die nachvollziehbar und überzeugend begründen, was sie tun, mit ihnen diskutieren, ihnen Mitwirkungs- und individuelle Entscheidungsspielräume eröffnen. Eingebettet in einen sichernden pädagogischen Rahmen, der Schutz und Fürsorge der Erwachsenen für die Kinder bereitstellt, schätzen die Kinder es sehr, wenn sie die Verantwortung für Entscheidungen, die sie selbst betreffen, übernehmen können. Dies ermöglicht ihnen Selbstwirksamkeitserfahrungen und ein selbstbestimmtes Lernen aus Erfahrung.

### **Reflexionsfragen für Kita-Teams und Anregungen für Gespräche mit Kindern**

Wie wollen wir das Spannungsverhältnis zwischen dem fundamentalen Angewiesen-Sein von Kindern auf den Schutz und die Fürsorge der Erwachsenen einerseits und ihrem Wunsch und Recht auf selbstbestimmtes und selbstwirksames Handeln andererseits austarieren? Was bedeutet das für unsere Zusammenarbeit mit Eltern? Wo dienen Einschränkungen des Selbstbestimmungsrechts der Kinder nicht deren Schutz, sondern unseren Routinen oder sogar unserer Bequemlichkeit? Wo möchte ein Kind selbst der ‚Bestimmer‘ sein, wo fühlt es sich eingeschränkt oder begrenzt? Wo fühlte ich mich selbst als Kind eingeschränkt und nicht respektiert in dem, was mir wichtig war?

### **4.3.2 Sich-Beteiligen, Mitreden und (Mit-) Entscheiden: „Wir werden einbezogen und können (mit-) entscheiden.“**

Die Kinder begegneten dem Forschungsteam immer wieder als kompetente und souveräne ‚Bestimmer‘ über den Verlauf von Forschungssituationen. Sie entschieden z. B. ganz selbstverständlich darüber, wohin die Kitaführungen gehen sollten, mit wem der Forscher\*innen sie diese durchführen und ob sie allein oder lieber in einer Kleingruppe unterwegs sein wollten. Die Interaktion der Kinder untereinander entschied darüber, ob sie die von den Forscher\*innen vorgeschlagenen Themen in den Gruppendiskussionen behandelten oder

nicht. Die ihnen überlassenen Beteiligungsrechte und Entscheidungsspielräume in Bezug auf die Erhebungen nutzten sie mit großem Engagement und ausgesprochen kompetent.

In den folgenden Beispielen wird die Relevanz von Mitbestimmung im Kita-Alltag aus Kindersicht deutlich. Das erste Beispiel wird ausführlich dokumentarisch interpretiert.

### Beispiel 1

## „Gute Sachen“ – Gruppendiskussion, Kita E

Während einer Gruppendiskussion thematisieren die Kinder das Prinzip der „guten Sache“.



Maria: Ich find toll, dass es nicht nur eine gute Sache gibt, sondern dass hier nur gute Sachen da sind, dass jeder eine kriegt und deshalb haben wir es so gemacht, dass jeder eine gute Sache darf.

Int.: Was (.) ist das mit der guten Sache? Erzähl mal nochmal °ein bisschen mehr davon°.

Maria: Wir haben gute Sachen, und die finden alle am besten und früher (2) waren die noch in der Kiste und alle haben gesucht und gesucht und (.) dann war=s ungerecht, weil manchen wurden die guten Sachen auch heimlich geklaut,

Claus: Ja wie (Name Kind) mir welche (.) sogar alle

Maria: Und manche und manchmal hat=hat man so viel (.) gefunden, dass manche ga- gar nicht ga- (.) einer gar keine gute Sache kriegt (.) und deshalb ham (.) ham (.) haben wir es so gemacht, dass wir in=s Körbchen legen die guten Sachen und jeder nur eine darf.

In ihrem Eingangsstatement (*Proposition*) wird deutlich, dass Maria eine Regelung gut findet, an deren Formulierung sie sich mitbeteiligt fühlt. Der Anspruch auf eine „gute Sache“ ist nicht dem Zufall überlassen, sondern wird als verlässliches Recht gerahmt.

Angeregt durch die Nachfrage der Interviewerin wird dies *elaboriert*: Die Frage der Verteilung

von besonders attraktiven, „guten“ Spielsachen vollzog sich aus der Perspektive der Kinder zuvor ungeregt und damit „ungerecht“: Sie gerieten in Konkurrenz und „klauten“ einander sogar „heimlich“ die guten Sachen. Als Lösung dieser negativ empfundenen Erfahrung betonten sie erneut die Sicherheit, die mit der eindeutigen und offenbar einvernehmlich gefundenen („wir“) Regel verbunden ist: Wenn

jedes Kind eine gute Sache nehmen darf, ist es unnötig, miteinander zu konkurrieren.

Die Interviewerin fragt dann danach, wie sie die Regelung gefunden haben:

Int.: Okay. Und wie habt ihr das geregelt, dass das jetzt so gemacht wird? (2)  
Maria: N:: (Plakat)  
Int.: Erzähl mal,  
Maria: Also (.) dann haben wir (.) dann hatte ein Kind die Idee (3) daha::ss (3) dass ja jeder eine bekommen könnte (.) und das war gut.  
Int.: Und habt ihr das dann alle zusammen besprochen?  
Maria: Hmm.  
Claus: Und dann haben wir alle guten Sachen aus der Kiste ge- (2) sucht und die (.) in so ein (.) Körbchen gepackt und dann (.) ham und jeder darf sich dann eine aussuchen.  
Int.: Jetzt habe ich das verstanden.  
Maria: Ja und manchmal landen die guten Sachen auch wieder in der Kiste.  
Claus: Ja (.) manchmal.  
Jenny: Weil man- (.) weil manche die Gebaute mit der guten Sache schrotten und vergessen=s in=s Körbchen zu tun.

Die Idee eines Kindes, dass gesichert sein muss, dass jedes Kind eine gute Sache bekommen kann, mündete in die einvernehmliche Regelung („wir“), dass alle „guten Sachen“ in ein „Korbchen gepackt werden“. Das „Dürfen“ ist also ein Recht, das jedem zusteht. Die Kinder monieren kurz, dass manchmal Kinder vergessen, die guten Sachen wieder zurückzulegen. Hier wird deutlich, dass

dies zwar ‚lästig‘ und ärgerlich ist, aber nichts daran ändert, dass alle wissen, was eine gute Sache ist und auf die Einhaltung der Regelung pochen können.

Die Kinder vergleichen dann das Thema *konkludierend* noch einmal die aktuelle, von ihnen geschätzte Regelung mit der Zeit „früher“:

Maria: Ich baue auch manchmal ohne eine gute Sache und ich spiel (.) und heute hab ich den guten Platz. Und früher war das so, dass man sich aus der Kiste Sachen muss (.) suchen die guten Sachen weil, da hatten wir noch nicht die Regel. Da waren noch die (.) Ältesten da, die anderen Ältesten. (...) Und=und (Name) (2) und Sarah hatte immer ganz viel gute Sachen gehabt und dann hat sie nie- (.) fast niemandem was abgegeben und deswegen mussten die so immer ihr=s Gebaute bauen  
Anna: Und noch (Name), ne?  
Maria: Hmm. (.) Und manche durften bei denen mitspielen und manche nicht.  
Int.: Aber so wie die Regel jetzt ist?  
Maria: Ist gut.  
Int.: Ist gut. °okay°.

Früher war der Zugriff auf die guten Spielsachen willkürlich und setzte vor allem die jüngeren Kinder unter Druck: Man „musste“ sich möglichst schnell gute Sachen sichern, wobei die Älteren im Vorteil waren. Die

gefundene Regelung sichert hingegen allen Kindern das gleiche Recht zu – auf das dann auch durchaus einmal verzichtet werden kann: So beschreibt Maria, dass ihr heute der „gute Platz“ ausreicht.

## Beispiel 2

### Gruppensprecher – Kitaführung, Kita E



Caro: Manche Kinder mögen so andere nicht; und wenn die dann so an einen gleichen Ort spielen und wenn die dann an einen Ort spielen, m:::: fängt bald wieder ein Streit an.

Int.: aber helfen euch die Erwachsenen dann, den Streit zu klären?

Caro: nee, manche Gruppensprecher die helfen uns; wie Mara und Ben

Int.: okay, und was machen die dann?

Caro: die versuchen, dass die aufhören zu streiten. Früher waren J. und ich Gruppensprecher.

Nina: ich war aber früher auch fast,

Caro: der Ersatzhelfer. Falls wir (.) einer nicht da war.

Int.: das ist jetzt ganz wichtig. Wie wird man denn Gruppensprecher?

Caro: Wir wählen immer. Da gibt es Fotos. Große. Und dann dauert es noch eine Sekunde (atmet mehrmals aufgeregt) und dann dürfen wir immer die meiste Punktzahl machen und wenn wir fertig sind, gucken wir wer am meisten hat, und wer am meisten hat, der darf Gruppensprecher werden. Als erstes wurde Mara und dann Ben (.) Gruppensprecher.

Die beiden von der Libellengruppe gewählten Kinder werden durch das Plakat den Eltern als relevante Ansprechpartner vorgestellt und damit in ihrer Funktion wertgeschätzt und anerkannt. In der Gesprächssequenz wird deutlich, dass nicht zuvorderst die Erwachsenen in der Rolle derjenigen gesehen werden, die Streit klären bzw. „helfen“ können, sondern die gewählten Gruppensprecher. Die Bedeutung, die das Amt

selbst bzw. die von den Peers übernommene Verantwortung für die Kinder hat, dokumentiert sich in der Hervorhebung des „Ersatzhelfers“. Die Kinder verfügen zudem über differenzierte Kenntnisse über das Prinzip des „Wählens“: Die Gruppensprecher werden nicht ‚ernannt‘, sondern in einem demokratischen Prozess von der Gruppe ausgewählt, indem Fotos von Kindern mit Punkten versehen werden.

### Beispiel 3

## Kinderwunschgericht – Kitaführung, Kita F

Während einer Kitaführung machen zwei Kinder den Forscher auf eine direkt neben der offen stehenden Küchentür angebrachte Tafel mit der Überschrift „Kinderwunschgericht“ aufmerksam.



Kinderwunschgerichtstafel  
am 1. Tag



Kinderwunschgerichtstafel  
am 2. Tag

Ronja: Lecker, lecker

Köchin: (entfernt aus der Küche): Lecker, lecker.

Int.: Ach was iss=en das?

Ronja: Das zeigt uns immer das Essen für heute

Int.: Ah (4) Also heute Spagetti, Tomatensoße und Salat

Till: Ja

Int.: Schön

Till: le::cker

Ronja: Und zum Nachtisch?

Int.: Und zum Nachtisch hier steht Müsli

Ronja: lecker das ist alles von der Mia (Name eines Kindes)

Till: Was ist da noch?

Int.: Müsli steht da

Ronja: Müsli Mia hatte es sich ausgesucht.

Int.: Ah

Ronja: Was hast du dir zum Lieblingsessen gewünscht?

Till: Ich bin kein Essenskind

Ronja: Ich hab mir Fischstäbchen, Kartoffelbrei und Erbsen gewünscht.

Int.: Das ist dein Lieblingsessen?

Ronja: Und zum Nachtisch Eis (.) Burger-Eis

Int.: Burger-Eis. Und gibt's dein Lieblingsessen auch manchmal hier?

Ronja: Ja also jedes Mal machen wir glaub ich neue Listen? Wenn Marita (Name der Köchin) sagt ich mag jetzt mal wieder Lieblingsessen machen? (.) Und das find ich auch gut

Int.: aha (.) Ja:a und dann macht die alle eure Lieblingsessen?

Ronja: Ja

Int.: Da kann jeder sagen was er gerne isst und dann gibt's des?

Till: Ja. Und dann schreiben wir das auf den Zettel und dann kann die Marita nach und nach von andren das Lieblingsgericht machen

Int.: Das ist ja toll

Ronja: Ja und der der nicht isst wie der Till zum Beispiel die können sich gar nichts aussuchen,

(...)

Int.: und isst du auch gerne das Lieblingsessen von den andren Kindern? Ist das auch gut oder nicht so?

Ronja: ja:: wie der Till der hat mal sich Fischstäbchen, ne der hat sich Pommies, Ketschup, Salat oder so was was man noch (.) und no::ch Salz

Int.: Ahh und das gab=s dann auch?

Ronja: Ja das gibt=s glei- (.) irgendwann auf jeden Fal

Ronja freut sich auf das Gericht des Tages und teilt dies im Einklang mit der Köchin. Die Tafel „Kinderwunschgericht“ macht nicht nur transparent, welche Essen es an jedem Tag geben wird (vgl. Beispiel Harry Heißhunger in Dimension 4.2.4), sondern repräsentiert auch die aktiven Mitwirkungsmöglichkeiten der Kinder. Das Wunschgericht am ersten Tag stammt von Mira und Ronja nennt bereits ihr Wunschgericht, das am Folgetag als von ihr gemaltes Bild an der Tafel erscheinen und serviert werden wird (mit der handschriftlichen Benennung der Essensbestandteile durch die Köchin). Die persönlichen Vorlieben der „Essenskinder“ erfahren damit ein hohes Maß an Anerkennung – zudem übernehmen sie aber Verantwortung für das Mittagessen der gesamten Kinder-Gemeinschaft – ein einzelnes Kind hat sozusagen das Mandat, stellvertretend für alle anderen Kinder auszuwählen. Angeregt durch die Nachfrage des Interviewers wird deutlich, dass dies mit einer hohen allgemeinen Zustimmung und Zufriedenheit über das Essen einhergeht. Die Kinder identifizieren sich mit ihrem Essen. Die Möglichkeit, sich zu beteiligen, wird von den Kindern als selbstverständlich und verlässlich erlebt: Die Köchin erstellt „neue Listen“ und dann gibt es das Wunschgericht vielleicht nicht gleich, aber doch „irgendwann auf jeden Fall“.

#### **Resümee zur Qualitätsdimension: Sich-Beteiligen, Mitreden und (Mit-) Entscheiden: „Wir werden einbezogen und können (mit-) entscheiden.“**

Immer wieder beziehen sich die Kinder positiv auf Situationen und Erlebnisse, in denen sie die Erfahrung gemacht haben, als eigenständige und gleichwürdige Personen anerkannt und einbezogen zu werden. Es ist ihnen ein inneres Bedürfnis, sich zu beteiligen, gefragt zu werden und mitreden zu können und auch an der Entscheidungsfindung und -verantwortung beteiligt zu sein. Auch bei der Lösung von Problemen wollen sie Mit-Verantwortung übernehmen oder – wenn möglich – Dinge unter sich klären. Sie setzen sich engagiert mit der Frage der Gerechtigkeit auseinander und erleben es als Entlastung, wenn transparente Regeln gefunden werden, die die Rechte aller, und damit auch das eigene, gleichermaßen absichern. Dabei orientieren sie sich mit Engagement an grundlegenden demokratischen Prinzipien, wie z. B. dem der Mehrheitswahl.

Je selbstverständlicher es für Kinder ist, dass sie partizipieren und mitbestimmen können, dass ihr Meinung ‚gefragt‘ ist, dass ihnen auch bei Einsprüchen und Beschwerden zugehört wird und dass ihre Rechte geschützt werden, umso mehr vertrauen sie auch den Erwachsenen und umso mehr identifizieren sie sich mit ihrer Kita.

#### **Reflexionsfragen für Kita-Teams und Anregungen für Gespräche mit Kindern**

Was bedeutet frühkindliche Menschenrechtsbildung für uns? (Wie) gewährleisten wir im Alltag die Kinderrechte aller Kinder (Inklusion)? Wo können und wollen wir die Kinder (nicht bzw. noch mehr) in die Belange der Kita einbeziehen, sie mitreden und mitentscheiden lassen? Wo fühlen sich die Kinder (nicht) hinreichend gehört und einbezogen, welche Partizipationsmöglichkeiten wünschen sie sich? Welche Sorgen oder Ängste haben wir bei der Vorstellung, die Kinder stärker in Entscheidungsprozesse einzubeziehen? Bei welchen Entscheidungen hätten wir als Kind gerne mitgeredet?

#### **4.3.3 Ausnahmen von der Regel erfahren: „Einmal durften wir das.“**

Die Forschungssituation selbst wurde von den Kindern als herausfordernde Ausnahme vom Alltag erlebt, der sie sich souverän gestellt haben. Sie konnten zwei Tage lang jederzeit mit den Forscher\*innen Kontakt aufnehmen, dafür aus dem üblichen Tagesrhythmus aussteigen und sich an den verschiedensten Erhebungen beteiligen. Insbesondere die Kitaführungen und die damit verbundene Rolle derjenigen, die die Expert\*innen sind und Erwachsene ‚führen‘, wurde von den Kindern als außergewöhnliche Anerkennung wahrgenommen. In ihren oft sehr persönlichen Erzählungen, offenen Äußerungen und ihrem Vertrauen, mit dem sie uns sogar ihre „geheimen Orte“ gezeigt haben, dokumentiert sich, dass sie die durchaus ungewöhnliche Rolle der mitgestaltenden Subjekte von Forschung angenommen und sehr gerne ausgestaltet haben.

Wie wichtig Kindern die Erfahrung ist, dass Ausnahmen von der Regel möglich sind, zeigt sich auch in den folgenden Sequenzen:

## Beispiel 1

### Nackig im Regen – Kitaführung, Kita D<sup>21</sup>

Am Ende einer Kita-Führung, beim Übergang vom Gartenbereich (in dem noch viele Spuren des spätabendlichen starken Gewitterregens zu sehen sind) in die Innenräume, entspinnt sich zwischen der Forscherin und dem Mädchen Philine ein von dieser initiiertes Gespräch:

Philine: Heute ist so Wetter wie gestern. (*Forscherin hockt sich neben Philine*)  
Int.: Gestern hat es am Abend so doll geregnet, oder?  
Philine: ja, und des is so, so (,) und noch mehr als so; gestern.  
Int.: Dass es regnet?  
Philine: Ja.  
Int.: Gefällt dir das?  
Philine: Ja. Ich liebe Regen. Und einmal da hat=s geregnet, und dann durften wir raus, mit Matschhosen und Matschkleidern, und dann is meine Freundin mit barfuß rausgekommen, und dann bin ich auch, und dann haben wir uns alle nackig gemacht, und sind im Regen rausgegangen.  
Int.: Ganz nackig?  
Philine: Ja:.....  
Int.: Das ist toll, oder?  
Philine: Ja. Und dann haben wir, durften wir da plantschen. Und einmal durfte meine Freundin mich anspritzen mit=m Gartenschlauch und einmal durfte ich.  
Int.: Und war das warm genug?  
Philine: (schmunzelnd) nee. Aber wir durften des. Wir durften des. Die Erzieherin hat das erlaubt.  
Int.: War euch nich kalt?  
Philine: Nee. War nicht warm, aber wir haben immer so gemacht (reibt sich schnell mit beiden Händen über die Arme), und dann sind wir warm geworden; und da war auch manchmal ne schöne Sonne. Und als es aufgehört zu regnen hat, da gab=s nen Regenbogen.

Zunächst bleibt offen, was und ob der *propositionale Gehalt* des Gesprächseinstiegs von Philine noch mit dem Oberthema der Kitaführung („Zeigt uns eure Kita, alles was euch gut oder auch nicht so gut gefällt“) zu tun hat. Sie stellt fest, dass das heutige Wetter so ist, wie gestern.

Nachdem die Forscherin ihr Interesse an einem Austausch über das Wetter verbal und korporiert (durch das Hinhocken) verdeutlicht und bei Philine unspezifisch nachgefragt hat, ob ihr „das gefällt“, schließt diese mit einer leidenschaftlich vorgebrachten Bewertung an, die sie mit einer Erzählung untermauert: Sie „liebt“ Regen, d. h., sie stellt eine Verbindung zwischen schönen Orten (die die Kinder uns zuvor im Garten gezeigt haben) und einem Wetterphänomen, also etwas nicht durch Erwachsene Plan- oder Beeinflussbarem her. In der dichten Erzählung wird dann deutlich, was das Besondere und besonders positiv Erinnerung

te an der Situation ist: Nicht nur der Regen hat sich einfach ‚ereignet‘, sondern auch das, was den Kindern dann erlaubt wurde, hat den Charakter des Besonderen, Unerwarteten. Offenbar sind „Matschhosen und Matschkleider“ vorhanden, um damit in den Garten zu gehen – wenn es regnet, bedarf dies allerdings ohnehin schon einer besonderen Erlaubnis. Der Charakter des Außergewöhnlichen und Besonderen wurde allerdings noch dadurch gesteigert, dass die Kinder „barfuß“ sein und sich „nackig machen“ durften. Sie durften im Garten „plantschen“ und sich gegenseitig mit dem Gartenschlauch „anspritzen“. Wenn Philine hier dreimal formuliert, dass sie dies „durften“, wird zum einen der Charakter des Nicht-Selbstverständlichen der Erfahrung betont, zum anderen werden implizit auch die Erwachsenen dafür ‚gelobt‘, dass sie ihre Erlaubnis gegeben und damit die Erfahrung der Ausnahme von der Regel ermöglicht haben.

Am Ende des Gesprächs kommt Philine *konkludierend* noch einmal auf das Thema Wetter zurück: Als es aufhörte zu regnen, kamen die Sonne (Wärme) und ein Regenbogen (Farben/Buntheit). Was ihr, neben der „Liebe“ zu Wetterphänomenen, wichtig ist, hat Philine

hier sehr deutlich gemacht: dass Erwachsene den Kindern einen Rahmen bereitstellen, in dem eine Ausnahme von der Regel möglich ist, wenn es für alle eine besondere, schöne und intensive Erfahrung darstellt.

### Beispiel 2

## Im Servierwagen mitfahren – teilnehmende Beobachtung, Kita A

In der Kita haben Fachkräfte und Kinder für das Holen des Mittagessens aus der Küche einen ritualisierten Ablauf entwickelt, der sich wie selbstverständlich entfaltet:



Drei Kinder gehen mit einer pädagogischen Fachkraft in die Küche, um das Mittagessen zu holen. In einer ruhigen Atmosphäre füllt die Fachkraft das Essen in kleinere Warmhaltebehälter und erläutert währenddessen, was es gibt. Nachdem ein Rollwagen damit bestückt wurde, legt sich dann eines der Kinder wie selbstverständlich auf die unterste Ablage des Wagens und die Gruppe beginnt in langsamem Tempo den Rückweg zum Essensraum. Als Regel, um Verletzungen zu vermeiden, wird von der Fachkraft und den Kindern rekapituliert, dass das liegende Kind die Hände und Arme so am Körper halten muss, dass sie nicht über den Wagen hinausreichen. Während der Fahrt hält die Fachkraft mehrmals an, damit die Kinder abwechseln können. Der Wagen wird mit Bedacht geschoben, alle Beteiligten wirken sehr entspannt.

Den Kindern wird hier eine ungewöhnliche Erfahrung ermöglicht: Ein Transportmittel, dessen primäre Funktion aus der Erwachsenenperspektive es ist, das Mittagessen von einem Ort zum anderen zu transportieren, kann von den Kindern ‚umfunktioniert‘ bzw. parallel für ihre eigenen Bedürfnisse genutzt werden. Es handelt sich dabei um ein ‚geregelt‘ und verlässliches gemeinschaftliches Ritual des Essen-Holens, an dem die Kinder große Freude haben, ohne dass Regelungs- oder Ermah-

nungsbedarf entstünde. Es handelt sich insofern um eine Ausnahme von der Regel, als den Kindern zugestanden wird, auch Dinge, die im Common Sense der Erwachsenen nicht als kindgerechte Spielgegenstände erachtet werden, zu bespielen bzw. mit dem ganzen Körper zu erfahren. So ist das Mitfahren im Essenswagen ein verlässlicher Moment des Nicht-Alltäglichen und vor allem der Anerkennung der Interessen und Bedürfnisse der Kinder.

### Beispiel 3

## Immer Party – Gruppendiskussion, Pilotkita 2

Am Ende der Gruppendiskussion mit drei Kindern fragt eine Forscherin nach den Wünschen der Kinder für ihre Kita, woraufhin Maria sich enthusiastisch und selbstamüsiert in eine Fantasie der ‚Umkehrung‘ von Realität bzw. der Perpetuierung des Ausnahmezustands vom Alltäglichen hineindenkt:

Maria: Ich wünschte mir, das Blaue ist oben und (.) nee. Das ganz oben wird unten und das ganz unten wird oben. (...) Alles wird schön und schöne Sachen. Und die Erzieher würden immer lieb zu uns. Und machen hier ganze Zeit, bis Dunkel, ne Party. Und die Eltern kommen auch und machen auch ganze Zeit Party. Und dann gehen wir nach Hause und machen da auch ne Party; @je::den Tag@.

Maria stellt sich hier mit der fortlaufenden „Party“ einen auf Dauer gestellten Ausnahmezustand vor, in dem Kinder, pädagogische Fachkräfte und Eltern in der Praxis des gemeinsamen Feierns von den Konventionen des Alltags (und der Regulation durch Erziehung) befreit sind. Sie löst hier Differenzlinien bzw. die Sphärentrennung zwischen Kindern und Erwachsenen, Kita und Elternhaus auf.<sup>22</sup> Feste sind soziale Orte, an denen spontanes und emotionales Verhalten nicht nur erlaubt, sondern sogar erwünscht ist. Die „Party“ kann dabei als Metapher dafür gelesen werden, mit anderen zusammen Spaß zu haben, für Fröhlichkeit und Ausgelassenheit, für Spontaneität – die „Party“ ist sozusagen der Gegenentwurf zum gleichförmigen Alltag und den dort geltenden Konventionen, Regeln und Erziehungsansprüchen: „oben wird unten“ steht für eine fundamentale, gedankenspielerische Umkehr der Welt ins Gegenteil; das Feiern bis es „dunkel“ ist, steht für das Aufheben von für Kindern geltenden (Zu-Bett-Geh-) Regeln; auch dass die Erzieher\*innen „immer lieb“ zu den Kindern sind, also die Interaktion mit ihnen frei von einschränkenden, die Kinder regulierenden Erziehungsmaßnahmen, erscheint ‚utopisch‘.

In diesem Beispiel dokumentiert sich wiederum, welche besondere Bedeutung für Kinder solche Erfahrungen von ‚Ausnahmezuständen‘

mit einem ‚feierlichen‘ Charakter haben. Es fällt dabei auf, dass die befragten Kinder dazu keinen negativen Gegenhorizont aufwerfen – der Kita-Alltag mit seinen festen Abläufen, Regeln und Ritualen wird von ihnen nicht kritisiert oder problematisiert. Das Fest(liche), Besondere und Überraschende, die Ausnahme von der Regel, schließt also als wichtiges Qualitätskriterium aus der Perspektive der Kinder eine positive Orientierung an Regeln und Regelmäßigkeiten des Alltags keinesfalls aus.



Maria: „das ist der ganze Kindergarten“

Marias Bild von ihrer Kita<sup>23</sup>, zu dem sie nicht mehr erzählen mochte, wird durch die vielen himmelblauen Fenster und eine transparent-gelbe Tür dominiert. Durch Fenster und Türen kann man hinaus- und hineingehen und -sehen. Die Kita wird hier nicht als abgeschlos-

sener oder verschlossener Ort dargestellt, der sich gegenüber dem ‚Draußen‘ abschottet, sondern als eng verbunden mit dem ‚Außen‘ und unter einem Himmel, der ebenso blau ist wie die Fenster der KiTa.

#### Beispiel 4

### „Lecker Kaiserschmarrn“ – Kitaführung, Kita B

Während einer Kita-Führung entspinnt sich zwischen den Kindern und einem Forscher ein Gespräch über „leckeres“ Essen. Zuvor hatte Milena ihm die Pflanze Beinwell gezeigt, aus der man: „Pfannkuchen machen“ kann, „mit Teig überbacken schmeckt (der) so lecker“.

Milena: Weißt du was? Ähm (.) wir haben hier auch schon mal in Kindergarten (1) lecker Kaiserschmarrn gegessen.

Int.: Lecker Kaiserschmarrn

Daniel: Uuäää njom

Milena: Ja da, als Nachtisch, ein (das war Kochtag) da ham wir Schokobananen gegessen. @(1)@

Int.: @(1)@ Das hört sich gut an

Daniel: (faucht) Aber eigentlich dürfen wir gar nichts Süßes essen hier.

Milena: Ja das war eine Ausnahme

Int.: L Gar nix Süßes?

Daniel: Das war nur ne Ausnahme

Int.: Und wie findet ihr das?

Daniel: Gar nich toll.

Int.: Gar nich toll?

Daniel: Und wir und wir essen ja auch immer vegetarisch, das find ich gar nich toll (.) ich will

Milena: L Ich fands aber cool, des is was Süßes

Daniel: nämlich mal ne Salamipizza essen.

Milena: L Ja.

Int.: Ok

Milena: Ich will auch (.) als letzt- als wir nämlich im Mitmachmuseum waren,

Daniel: L Oh des find ich auch gar nich toll, dass wir uns das Essen nich aussuchen

können

Int.: Ok

Milena: und dann konnten wir nämlich (.) da durften wir (1) keine (.) keine Salamipizza.

Int.: Mh, ja das kann ich verstehen.

Milena: Nur weil mein Kindergar- veta- vegetarisch ist.

Milena beginnt das Gespräch mit dem Hinweis darauf, dass es im Kindergarten „schon mal“ „lecker Kaiserschmarrn“ zu essen gab – damit wird bereits deutlich, dass es sich um eine besondere, nicht alltägliche Erfahrung bzw. Speise handelte, deren Genuss in einem eindeutigen positiven Horizont steht. Auch der Beinwell-Pfannkuchen war „lecker“, hat aber nicht den Besonderheitswert wie der Kaiserschmarrn. Daniel unterstreicht dann lautmalerisch den sinnlichen Genuss, der mit

dem Verzehr von Kaiserschmarrn verbunden war/ist. Die Freude am Kaiserschmarrn wird hier performativ als eine dargestellt, die nicht reflexiv hergestellt werden muss, sondern auf der Ebene einer positiv konnotierten, sinnlich-emotionalen Erfahrung liegt, der man sich einfach hingibt. Mit den „Schokobananen“ wird diese lustvolle Erfahrung ausgedehnt bzw. unterstrichen und vom Forscher als solche validiert – er teilt hier mit den Kindern die positive Konnotation „leckeren“ Essens.

Aus der Perspektive der Kinder stellt es also ein Qualitätskriterium dar, dass Essen „lecker“ ist – andere mögliche Kriterien (gesund, vegetarisch, vegan) sind dem deutlich nachgeordnet.

In dem ‚fauchend‘ von Daniel vorgebrachten Einwand, dass dies einen Normbruch darstellte, weil sie „eigentlich“ in der Kita „gar nichts Süßes essen dürfen“, dokumentiert sich ein offenbar grundlegendes Spannungsverhältnis zwischen (von den Erwachsenen bestimmten und vermeintlich ‚vernünftigen‘) normativen Regeln einerseits und der Orientierung der Kinder am Genuss des Augenblicks, am unmittelbaren sinnlich-lustvollen Genießen andererseits. Zwar finden die Kinder das ihnen in der Kita servierte Essen auch „lecker“, aber wenn sie etwas „lecker“ finden, was die Erwachsenen ihnen nicht zugestehen möchten, dann müssen sie sich der Regel der Erwachsenen beugen und haben keine Aushandlungsmöglichkeiten.

Zugleich weist Milenas Rahmung als „Ausnahme“ darauf hin, dass es in der Kita eine den Kindern offenbar durchaus vertraute Ausnahme von der Regel darstellt, dass es „schon mal“ Süßes gibt. Auch die Ausnahme von der Regel ist also etwas im Prinzip Verlässliches bzw. Mögliches und nicht etwas grundlegend Ausgeschlossenem oder Verbotenem.

Die bewertungsgenerierende Nachfrage des Forschers fordert die Kinder dann heraus, zu explizieren, was genau sie gut oder nicht gut finden. Im Folgenden wird noch einmal das Spannungsfeld zwischen extern (von den Erwachsenen bzw. der Organisation) gesetzter Norm („Wir essen ja vegetarisch“) einerseits und den Wünschen der Kinder andererseits deutlich: „Nicht toll“ ist es, „immer“ vegetarisch zu essen und auf Süßes zu verzichten, während es andererseits „cool“ ist, wenn der Kaiserschmarrn als süße Ausnahme möglich ist. Hier dokumentiert sich wiederum, dass die Kinder die normativen Vorgaben der Erwachsenen nicht grundlegend in Frage stellen, sich wohl aber wünschen, dass es „mal“ eine Suspendierung dieser (Alltags-) Regeln gibt. In dieser potenziellen Möglichkeit der Ausnahme

von der Regel, die im positiven Horizont der Kinder steht, geht es implizit um die Erfahrung, dass auch geltende Regeln hinterfragbar sind bzw. in besonderen Situationen in ihrer Geltung eingeklammert werden können: So finden Milena und Paul es „gar nicht toll“, dass sie selbst bei einem Ausflug (der schon außeralltätlich ist), keine Salami-Pizza essen durften, „nur“ weil die Kita „vegetarisch“ ist.

### **Resümee zur Qualitätsdimension: Ausnahmen von der Regel erfahren: „Einmal durften wir das.“**

Immer wieder beziehen sich die Kinder positiv auf Erfahrungen und Erlebnisse, die (so) nicht geplant waren, die nicht alltäglich vorkommen und die von ihnen als ein von den Erwachsenen gewährtes Zugeständnis an intensive und lustvolle Erfahrungsmöglichkeiten wahrgenommen werden. Sie messen diesen möglichen bzw. ermöglichten Ausnahmen und Abweichungen von alltäglichen Abläufen, Regeln und Ritualen eine besondere Bedeutung zu. Sie lieben es, wenn Sonderfälle, Besonderheiten, Überraschungen und Ausnahmen möglich sind, weil es sie darin bestärkt, dass den Erwachsenen nicht die Regeln am wichtigsten sind, sondern die Kinder und ihr Recht auf erfüllende, sinnliche und glückliche Momente des Besonderen.

Es handelt sich daher nicht nur um intensive situative Momente, sondern auch um besondere intergenerationale Interaktionserfahrungen: Die Erwachsenen/pädagogischen Fachkräfte gestehen den Kindern ‚ausnahmsweise‘ etwas zu, das diese sich wünschen, das ihnen große Freude bereitet, das einen Unterschied zum Alltag macht. Hierzu gehören zum einen die Ausflüge, auf die sich die Kinder ebenfalls immer wieder positiv beziehen, aber vor allem solche Situationen, in denen sie die Erfahrung machen, dass die Erwachsenen eine Regel (deren allgemeine Gültigkeit von den Kindern gar nicht angezweifelt wird) flexibel handhaben, um den situativ-spontanen Bedürfnissen und Wünschen der Kinder entgegenzukommen. Auch in der positiven Bedeutung der den Kindern zugestandenen „Geheimen“ (vgl. Qualitätsdimension 4.1.2: Sich zurückziehen und an ‚geheimen‘ Orten ungestört Spielwelten

entfalten) dokumentiert sich die Relevanz von Orten, Materialien, Zeiten und Tätigkeiten, die nicht von den Erwachsenen bereits so fertig ausgestaltet und vorstrukturiert sind, dass sich die Kinder nur noch einfügen können.

### Reflexionsfragen für Kita-Teams und Anregungen für Gespräche mit Kindern

Welchen Stellenwert haben für uns – und die Kinder – welche Regeln? Welche Routinen des

Alltags machen uns – und die Kinder – entspannt und glücklich, welche nicht? Welche Ausnahmen von Regeln würden wir uns wünschen, welche wünschen sich die Kinder? Welche ‚geregelten‘ Ausnahmen von der Regel wären möglich? Was ‚hindert‘ uns persönlich daran, Kindern (und uns) Ausnahmen von der Regel zuzugestehen? An welche Ausnahmen von der Regel aus meiner Kindheit erinnere ich mich besonders gern?

- 10 In den sechs Kitas konnten jeweils mehrere Beispiele für die Generierung aller zehn Qualitätsdimensionen herangezogen werden, so dass auf einer ersten, empirisch weiter abzusichernden, Ebene von einer Generalisierbarkeit der Qualitätsdimensionen (über die sechs aus-gewählten Einrichtungen hinaus) auszugehen ist.
- 11 Die Transkriptionsregeln befinden sich im Anhang.
- 12 Alle Namen in diesem und den folgenden Transkripten sind pseudonymisiert.
- 13 In zukünftigen Untersuchungen zur Kita-Qualität aus Kindersicht sollte daher der methodische Ansatz der Video-basierten Dokumentarischen Interaktionsanalyse (ViDI) verstärkt zum Einsatz kommen (vgl. Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2017).
- 14 Name der Kita pseudonymisiert.
- 15 Zur Bedeutung des „risky play“ vgl. Brussoni et al. 2012; Sandseter 2007.
- 16 Im Folgenden handelt es sich um eine Kombination aus Audio- und Videotranskript.
- 17 Vgl. zum Flow-Erlebnis Csikszentmihalyi 1993.
- 18 Auch wenn dies hier nicht weitergehend interpretiert werden kann, sei doch darauf hingewiesen, dass das spielerische Hineinschlüpfen in eine weibliche Rolle hier in einem sozialen Kontext vollzogen wird, in dem drei Jungen mit dem männlichen Forscher des Teams zusammen sind, mit dem sie im Verlauf der Forschungstage u. a. mehrfach Fußball spielten. Der gemeinsame Erfahrungshintergrund des Junge- bzw. Mann-Seins war hier also dem Spiel mit den Geschlechtsrollen nicht abträglich und vielleicht sogar förderlich.

- 19 Das sehr vielfältig einsetzbare Smartphone erwies sich als besonders geeignetes Aufnahmegerät für Ton-, Bild- und Videoaufnahmen und war daher unser ständiger Begleiter – hier mussten wir den Kindern gegenüber die Ausnahme von der Regel erläutern und rechtfertigen!
- 20 Alle Bilder, auf denen die Kinder zu erkennen sind, wurden den jeweiligen Eltern vor der Veröffentlichung noch einmal zur Freigabe zugeschickt – mit der ausdrücklichen Bitte, die Kinder bei der Entscheidung einzubeziehen.
- 21 Stellungnahme von Prof. Dr. Jörg Maywald zu dieser Sequenz: „Als generelle Regelung ist Kitas zu empfehlen, zum Schutz der Privatsphäre und zum Schutz vor Missbrauch die Regel vorzusehen, dass Kinder im Außenspielbereich nicht unbedeckt sein dürfen. In dem Fallbeispiel geht es allerdings gar nicht um eine solche allgemeine Regel, die in der betreffenden Kita durchaus vorhanden sein kann. Hier geht es um die Ausnahme von der Regel. Gerade weil die verantwortlichen Erwachsenen dieser Ausnahme explizit zugestimmt haben, ist davon auszugehen, dass sie die Situation genau im Blick hatten und für den Schutz der Kinder sorgten. Eine Kinderschutzproblematik kann ich aufgrund dieses deutlich formulierten Kontextes nicht erkennen.“
- 22 Auf den gemeinschaftsstiftenden, von alltäglichen Rollenzuweisungen und Regeln befreienden und emotionalisierenden/enthusiasmierenden Charakter von Festen und Feiern weist die sozialwissenschaftliche Fest- und Ritualforschung seit Langem hin (vgl. z. B. Wulf 2005).
- 23 Das Bild wird hier lediglich zur Illustration herangezogen. Wegen der begrenzten Kapazitäten war eine systematische Interpretation der Kinderzeichnungen nicht realisierbar.



# 05

**Schlussfolgerungen:  
Was wünschen sich Kinder  
von ihren Kitas und den  
pädagogischen Fachkräften?**



**Kindertageseinrichtungen sind Bildungsorte – sie bergen die Chance in sich, inklusive Orte zu sein, an denen *alle* Kinder die bestmögliche Chance haben, Kompetenzen zu erwerben, anregende und anerkennende Beziehungen zu erfahren und ihre individuelle Persönlichkeit in einer solidarisch miteinander verbundenen Gemeinschaft zu entwickeln.**

Zu den Grundbedürfnissen des Menschen gehört es, sich zugehörig zu fühlen und die Erfahrung zu machen, als Person von anderen wahrgenommen und geschätzt zu werden. Zweitens ist die Erfahrung, etwas zu können und für dieses Können auch Anerkennung zu erfahren von, zentraler Bedeutung. Und schließlich ist es ein Bedürfnis eines jeden Menschen, Möglichkeiten zur Selbst- und Mitbestimmung zu haben, Teilhabe und Teilgabe zu erfahren. Alle Aufgaben, die Kindertageseinrichtungen zu erfüllen haben, beruhen auf der angemessenen Befriedigung der drei Grundbedürfnisse: *Zugehörigkeit, Kompetenzerleben und Autonomie* (Ryan und Deci 1993).

Zudem sind Kitas als pädagogische Orte in besonderer Weise den Kinderrechten verpflichtet: Hier sollen Kinder auf ihre Teilhaberechte und -pflichten in einer demokratischen Gesellschaft vorbereitet werden und – ihrem jeweiligen Alter angemessen – selbst- und mitbestimmen können. Die grundlegenden menschenrechtlichen Prinzipien Freiheit, Gleichheit und Solidarität gelten ganz selbst-

verständlich auch für Kinder (vgl. Prenzel 2016, S. 29ff.) – die Ausgestaltung der Generationenhierarchie ist daher mit besonderer Sorgfalt zu behandeln. „Der älteren Generation kommt darin eine doppelte Aufgabe zu. Sie soll ihre Macht und Kompetenz so nutzen, dass die jüngere Generation lebenswichtige Fähigkeiten und Wissen erwerben kann, und sie soll zugleich die Freiheit der jüngeren Generation so anerkennen, dass sie eigenständig Neues entwickeln kann. Es geht für beide Seiten in ihren generationalen Beziehungen darum, in altersspezifisch angemessener Weise die Dimension der Hierarchie ebenso wie die Dimension der Freiheit und Gleichheit anzuerkennen“ (Prenzel 2016, 151). Prenzel zieht daraus die Schlussfolgerung, dass Pädagog\*innen sich weder aus der pädagogischen Verantwortung zurückziehen dürfen noch ihre Macht für Missachtungs-, Verletzungs- und Degradierungspraktiken nutzen dürfen. Vielmehr müsse es im Sinne der „Stärkung solidarisch angestrebter gleicher Freiheit“ darum gehen, „Macht verantwortlich auszuüben und zugleich im Sinne einer demokratischen

Erziehung in angemessenem Maße Macht an Kinder abzugeben“ (ebd.).

Die in der QuaKi-Studie von den 4- bis 6-jährigen Kindern zum Ausdruck gebrachten Dimensionen von ‚guter‘ Kita-Qualität sind höchst differenziert und anspruchsvoll. Sie orientieren sich offenbar ganz intuitiv an den Grundlagen einer Frühpädagogik, die an einer beziehungsorientierten, partizipativen und die Rechte von Kindern prioritär setzenden Ethik orientiert ist (Clark, Kjörholt & Moss 2010; Moss 2015). Kinder wünschen sich eine Kita, in der sie sich wohl, sicher, anerkannt und wertgeschätzt fühlen – und zwar auch und gerade dann, wenn sie nicht den Erwartungen und Vorurteilen der Erwachsenen entsprechen, wenn sie ‚besonders‘ sind und sich vielleicht auch irritierend und ‚rätselhaft‘ verhalten. Kinder wünschen sich, in ihrem Selbst- und Welterkundungsdrang von Erwachsenen unterstützt und zugleich in ein vertrautes und sicherndes Netz von Beziehungen eingewoben zu werden. Sie wollen gut informiert sein, mitreden und mitbestimmen und vor allem ungestört mit ihren Freund\*innen zusammen sein und spielen.

Diese Wünsche der Kinder lassen sich ebenso wenig in pädagogische Handlungsanleitungen wie in schnell abprüfbare Kriterien gießen. Die Perspektive der Kinder stellt einen maximalen Kontrast zu einem technizistischen Qualitätsverständnis dar – ihre Vorstellung von ‚guter‘ Qualität speist sich vielmehr aus ihren Lebens- und Interaktionserfahrungen, aus dem Erleben des unmittelbaren Moments, aus ihren Gefühlen sowie ihren Rechten, die sie ganz intuitiv für sich in Anspruch nehmen.

Anspruchsvoll ist das Qualitätsverständnis der Kinder, weil es sich an drei fundamentalen Leitzielen ausrichtet:

### **(1) Befriedigung der Grundbedürfnisse Zugehörigkeit, Kompetenzerleben und Autonomie:**

Kinder wollen sich sicher an Bezugspersonen gebunden, einer sozialen Gemeinschaft zugehörig und in verlässliche Rituale eingebunden fühlen. Sie wollen Anforderungen erfolgreich bewältigen und sich als kompetent

und (selbst-) wirksam erleben. Sie wollen in ihrer Individualität (an-) erkannt werden und Erfahrungen machen, die ihr Selbstwertgefühl und -vertrauen stärken. Im Einklang mit wissenschaftlichen Erkenntnissen wünschen sie sich damit all das, was sie brauchen, um sich körperlich und psychisch gesund zu entwickeln. Wird ihr Bindungsbedürfnis ebenso erfüllt wie ihr Bedürfnis nach Orientierung und Verlässlichkeit sowie nach positiver Wertschätzung (vgl. v. a. Grawe 2004), entwickeln sie eine tragfähige Lernmotivation (Ryan & Deci 2000), bauen fundamentale Beziehungskompetenzen auf (Bauer 2006) und ihre Resilienz-faktoren werden gestärkt (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2015). Auf einer ‚impliziten‘ Ebene wissen die 4- bis 6-jährigen damit ganz genau, was sie – nicht zuletzt in Vorbereitung auf die Schule – brauchen, um starke und ihren Bildungsprozess aktiv gestaltende Persönlichkeiten sein zu können.

### **(2) Umfassende Respektierung der Rechte von Kindern:**

Kinder wollen an der Gestaltung ihrer Lebensorte aktiv und verantwortlich mitwirken und mitbestimmen können. Sie schätzen Erwachsene, die sie in ihrer „Freiheit“ und „Gleichheit“ respektieren, die sensibel mit ihrem ‚Mehr‘ an Wissen und Können umgehen und sich ihnen gegenüber „solidarisch“ und anerkennend verhalten (Prenzel 2016; vgl. auch Prenzel 2013). Durch die Beteiligung an demokratischen Prinzipien fühlen Kinder sich geachtet und respektiert. Damit wünschen sie sich das, was ihnen als Recht verbrieft ist: Das Deutsche Institut für Menschenrechte (DIM 2016) betont, dass Kinder- und Menschenrechte ein Bezugs- und Orientierungsrahmen sind, der in alltäglichen Fragen unterstützend und klärend wirken kann: „Werden Menschenrechte positiv besetzt, überfordern wir Kinder nicht, sondern stärken ihre (häufig unterschätzte) Reflexions- und Wahrnehmungsfähigkeit.“ Das Grundbedürfnis von Kindern, sich an verlässlichen Abläufen, Regeln und Ritualen zu orientieren, darf keinesfalls bedeuten, dass ihnen die Mitwirkungsrechte an der Festlegung und Ausgestaltung dieser Abläufe, Regeln und Rituale verwehrt wird.

**(3) Gestaltung pädagogischer Räume und Bezüge, die eine allseitige Selbst- und Welterkundung und damit Bildungsprozesse ermöglichen:**

Kinder sind begierige und leidenschaftliche Nutzer\*innen von interessanten Lern- und Bildungsmöglichkeiten; sie haben ein großes und energiegeladenes Bedürfnis nach Exploration und Weltaneignung (Fröhlich-Gildhoff et al. 2016). Sie suchen und schätzen den von den Erwachsenen bereitgestellten, anregenden und schützenden pädagogischen Rahmen, wenn sie daran mit ihren eigenen Interessen, Gefühlen und Bedürfnissen anschließen können (Winkler 1988; Leu 2002). Von besonderer Bedeutung für die Qualität von Bildungsprozessen und die Entwicklung sozialer Kompetenzen sind zudem das intensive Zusammensein und langanhaltende, ungestörte und nichtpädagogisierte Spielen mit ihren Freund\*innen (Hammes-DiBernardo & Speck-Hamdan 2010; Viernickel 2010).

Bildungsprogramme und -pläne stellen wichtige Grundlagen für die selbstreflexive Beschäftigung eines Kita-Teams mit der angestrebten pädagogischen Qualität dar und geben einem Team wichtige Hinweise zu den eigenen Ressourcen und Entwicklungsaufgaben.

Im Sinne einer **Qualitätsentwicklung der pädagogischen Vielfalt** bzw. einer **Stärkung von Profilierungsqualität**, d. h. der Stärkung eines je spezifischen Qualitätsverständnisses einer Kita, das zu ihrem pädagogischen Profil, dem Sozialraum, den besonderen Familien und Kindern passt, ist zudem eine dezidierte Orientierung von Kita-Teams an dem, was aus der Perspektive der jeweils betreuten Kinder (und auch der Familien) ‚gute‘ Qualität ist, nicht nur wünschenswert, sondern auch erforderlich. In einem **multiperspektivischen Verständnis von Qualität** sollte es zu den selbstverständlichen Rechten von Kindern gehören, als Qualitäts-expert\*innen gleichwertig einbezogen zu werden. Dafür müssen Erwachsene ihnen mit einer offenen, fragenden Haltung begegnen, ihnen Fragen stellen und wirklich neugierig auf ihre Antworten sein, sich in Gespräche und Diskussionen mit ihnen verwickeln lassen.

Die jeweils am Ende der zehn Qualitätsdimensionen aus Kindersicht formulierten Reflexionsfragen für Teams ermöglichen eine erste Annäherung an selbstreflexive Teamprozesse und eine ernsthafte Annäherung an die Perspektiven der Kinder.

Kinder haben ein Recht darauf, als wertvolle und gleichwürdige Mitglieder der Gemeinschaft anerkannt zu werden; sie haben ein Recht auf Teilhabe und Mitbestimmung – auch dann, wenn sie etwas anderes wollen als die Erwachsenen. Und sie haben ein Recht darauf, dass organisationalen Strukturen und Regeln kein höherer Wert beigemessen wird als dem Recht der Kinder auf den heutigen Tag und das Erleben erfüllter, glücklicher Momente.

# Literatur

- Bauer, Joachim** (2006). Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Becker-Stoll, Fabienne & Wertfein, Monika** (2013): Qualitätsmessung und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. In: Margrit Stamm & Doris Edelmann (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 845-856.
- Buber, Martin** (1925/1962): Rede über das Erzieherische. In: M. Buber, Werke, Band 1, S. 787-808. München: Kösel.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung** (Hrsg.) (2007): Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Autor\*innen: Wassilios E. Fthenakis, Kristin Gisbert, Wilfried Griebel, Hans-Rainer Kunze, Renate Niesel, Corina Wustmann. Bonn, Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend** (Hrsg.) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd Michael** (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, Ralf** (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9. Auflage. Opladen, Berlin, Toronto: B. Budrich.
- Bohnsack, Ralf** (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen, Berlin, Toronto: B. Budrich. (im Erscheinen)
- Brussoni, Mariana; Olsen, Lise L.; Pike, Ian & Sleet, David A.** (2012): Risky Play and Children's Safety: Balancing Priorities for Optimal Child Development. In: International Journal of Environmental Research and Public Health, 2012, 9, S. 3134-3148.
- Csikszentmihalyi, Mihaly** (1993): Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Clark, Alison; Kjørholt, Anne Trine & Moss, Peter** (Hrsg.) (2010): Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services. Portland: Policy Press.
- Clark, Alison & Moss, Peter** (2011): Listening to young children: The mosaic approach. Jessica Kingsley Publishers.
- Deinet, Ulrich** (2009): Analyse- und Beteiligungsmethoden. In U. Deinet (Hrsg.), Methodenbuch Sozialraum (S. 65-86). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutsches Institut für Menschenrechte** (2016): Menschenrechte von Anfang an. Die Bedeutung frühkindlicher Menschenrechtsbildung. ([http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/Weiter\\_Publikationen/Information\\_2\\_Menschenrechte\\_von-Anfang\\_an.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Weiter_Publikationen/Information_2_Menschenrechte_von-Anfang_an.pdf))
- Eide, Brit Johanne & Winger, Nina** (2010): From the children's point of view: methodological and ethical challenges. In: Alison Clark, Anne Trine Kjørholt & Peter Moss: Beyond Listening. Bristol: Policy Press, S. 71-89.
- Ellis, Carolyn** (2007): Telling Secrets, Revealing Lives. Relational Ethics in Research With Intimate Others. In: Qualitative Inquiry, Vol. 13, Nr. 1, S. 3-29.
- 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.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus & Rönau-Böse, Maïke** (2015): Resilienz. 4. akt. Auflage. München, Basel: Reinhardt Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Rönau-Böse, Maïke, Tinius, Claudia & Hoffer, Rieke** (2016): Das Kind verstehen. Herausforderndes Verhalten: Ursachen und Antworten. Kleinstkinder, 8/2016, 6-9.
- Fthenakis, Wassilios E. et al.** (2005): Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Grawe, Klaus** (2004): Neuropsychotherapie. Bern: Huber.
- Hammes-DiBernardo, Eva & Speck-Hamdan, Angelika** (2010): Kinder brauchen Kinder: Gleichaltrige – Gruppe – Gemeinschaft. Berlin: das Netz.
- Honig, Michael-Sebastian** (1999): Forschung „vom Kinde aus“? Perspektivität in der Kindheitsforschung. In: Michael-Sebastian Honig; Andreas Lange & Hans-Rudolf Leu (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa, S. 33-50.
- Honig, Michael-Sebastian; Lange, Andreas & Leu, Hans-Rudolf** (1999): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa.
- Leu, Hans Rudolf & Krappmann, Lothar** (Hrsg.) (1999): Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Frankfurt: Suhrkamp.
- Liegler, Ludwig** (2002): Autonomie und Verbundenheit: Herausforderung für Erziehung und Politik. In: Sozialpädagogisches Institut (SPI) des SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.): Glückliche an einem fremden Ort? Familienähnliche Betreuung in der Diskussion (S. 75-83). Onlineausgabe 2010. München: Eigenverlag.
- Loos, Peter & Schäffer, Burkhard** (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske + Budrich.
- Moss, Peter** (2015): Über die Qualität hinaus zu einer ethischen und politischen Frühpädagogik. In: Bernhard Kalicki & Catrin Wolff-Marting (Hrsg.): Qualität in aller Munde. Themen, Positionen, Perspektiven in der kindheitspädagogischen Debatte. Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 31-40.
- Nentwig-Gesemann, Iris** (2006): Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussion. In: Ralf Bohnsack, Aglaja Przyborski & Burkhard Schäffer (Hg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen & Farmington Hills: B. Budrich, S. 25-44.
- Nentwig-Gesemann, Iris** (2013): Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. In: Margrit Stamm & Doris Edelmann (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 759-770.
- Nentwig-Gesemann, Iris** (2017): Gruppendiskussionen mit Kindern – Mit Experten im Gespräch. In: TPS 3/2017, S. 20-21.

- Nentwig-Gesemann, Iris; Wedekind, Hartmut; Gerstenberg, Frauke & Tengler, Martina** (2012): Die vielen Facetten des ‚Forschens‘. Eine ethnografische Studie zu Praktiken von Kindern und PädagogInnen im Rahmen eines naturwissenschaftlichen Bildungsangebots. In: Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann & Hartmut Wedekind (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik V. Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung – Begegnungen mit Dingen und Phänomenen*. Freiburg: FEL Verlag, S.33-64.
- Nentwig-Gesemann, Iris & Gerstenberg, Frauke** (2014): Gruppeninterviews. In: Angela Tillmann, Sandra Fleischer & Kai-Uwe Hunger (Hrsg.): *Handbuch Kinder und Medien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 273-285.
- Nentwig-Gesemann, Iris & Gerstenberg, Frauke** (2017): Typen der Interaktionsorganisation. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Nora Hoffmann (Hrsg.): *Dokumentarische Methode und Typenbildung*. Opladen, Berlin, Toronto: B. Budrich (In Vorbereitung)
- Nentwig-Gesemann, Iris & Nicolai, Katharina** (2016): Interaktive Abstimmung in Essenssituationen – Videobasierte Dokumentarische Interaktionsanalyse in der Krippe. In: Heike Wadepohl, Katja Mackowiak, Klaus Fröhlich-Gildhoff & Dörte Weltzien (Hrsg.): *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung*. Wiesbaden: Springer, S. 53-81.
- Pesch, A.** (2002): Qualität aus Kindersicht. Erprobung von Erfassungsmethoden. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg.
- Prengel, Annedore** (2013): *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen, Berlin, Toronto: B. Budrich.
- Prengel, Annedore** (2016): *Pädagogische Beziehungen im Lichte der Kinderrechte*. In: Lothar Krappmann & Christian Petry (Hrsg.): *Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: Ein Manifest*. Schwalbach: Debus.
- Ryan, Richard M.; Deci, Edward L.** (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. In: *American Psychologist*, Vol 55(1), Jan 2000, 68-78.
- Puroila, Anna-Maija, Estola, Eila, & Syrjälä, Leena** (2012): Having, loving, and being: children's narrated wellbeing in Finnish day care centres. *Early Child Development and Care*, 182(3-4), 345-362.
- Roux, Susanna** (2002): *Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten*. Beltz Juventa.
- Ryan, Edward & Deci, Richard M.** (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39. Jg., Nr.2, S. 223-238.
- Sandseter E. B.** (2007): Categorising risky play – how can we identify risktaking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal* 15: 237-252. Verfügbar unter: <http://www.cecde.ie/english/pdf/Vision%20into%20Practice/Vision%20into%20Practice.pdf>
- Schäfer, Britta** (2015): *Flexible Betreuungsangebote und das Wohlbefinden von Kindern: ein Spannungsverhältnis? Erfahrungen und Erkenntnisse aus der internationalen Forschung*. Arbeitspapier. München: MDJl.
- Schäfer, Gerd** (2014): *Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens*. Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Sheridan, S. & Samuelsson, I. P.** (2001): Children's conceptions of participation and influence in preschool: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169-194.
- Sommer-Himmel, Roswitha; Titze, Karl & Imhof, Daniela** (2016): *Kinder bewerten ihren Kindergarten. Wie Kinder ihren Kindergarten sehen – Instrument und Implementierung von Kinderbefragung in der Kindertageseinrichtung*. Berlin: dohrmannVerlag.
- Staege, Roswitha** (2010): How to do things with music. In: Schäfer, Gerd E. & Staege, Roswitha (Hrsg.): *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnografische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung*. Weinheim und Basel: Juventa, S. 233-246.
- Tietze, Wolfgang; Schuster, Käthe-Maria; Grenner, Katja & Roßbach, Hans-Günther** (2007): *Kindergarten-Skala (KES-R) – Revidierte Fassung: Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten*. (3. überarb. Auflage). Berlin, Düsseldorf & Mannheim: Cornelsen Scriptor.
- Viernickel, Susanne** (2010): Soziale Kompetenzen im Kontext von Peer-Beziehungen. In: Margrit Stamm & Doris Edelmann (Hrsg.): *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung: Was kann die Schweiz lernen? Zürich: Ruediger, S. 55-73.*
- Warming, Hanne** (2010): Participant observation: a way to learn about children's perspective. In: Alison Clark, Anne Trine Kjørholt & Peter Moss (Hrsg.): *Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services*. Portland: Policy Press, S. 51-70.
- Wulf, Christoph** (2005): *Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual*. Bielefeld.
- Wygotski, Lew** (1987): *Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein.



# Anhang

## **Übersicht**

- I. Infoschreiben Kindertageseinrichtungen
- II. Einverständniserklärung – Eltern
- III. Einverständniserklärung – Kinder
- IV. Instruktion – fotobasierte Kita-Führung
- V. Instruktion – Gruppendiskussion
- VI. Instruktion – Kinderzeichnungen und malbegleitende Gespräche
- VII. Transkriptionsregeln

## I. Infoschreiben Kindertageseinrichtungen Studie „Kita-Qualität aus Kindersicht“

Sehr geehrte Kita-Leiterin, sehr geehrter Kita-Leiter,

das Bundesprogramm *Qualität vor Ort* ist eine Gemeinschaftsaktion der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS), des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und der Jacobs Foundation. Es zielt darauf ab, die Qualitätsentwicklung in der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung zu unterstützen und das Zusammenspiel wichtiger regionaler Partner zu stärken – damit alle Kinder in Deutschland gleiche Chancen haben und ihre Fähigkeiten und Talente voll entfalten können ([www.qualitaet-vor-ort.org](http://www.qualitaet-vor-ort.org)).

Im Kontext des Bundesprogramms *Qualität vor Ort* haben wir als Projektteam des DESI den Auftrag erhalten, eine explorative Studie zur **Kindertagesbetreuung aus Kindersicht** durchzuführen. Wir finden, dass Kinder viel zu selten nach ihrer Perspektive gefragt werden und möchten einen Beitrag dazu leisten, dass das, was Kinder erleben und sich wünschen, stärker in den Diskurs über Kita-Qualität einbezogen wird. Dazu sind wir auf die Mitwirkung von Kindern, Eltern, Fachkräften, Kita-Leitungskräften und Trägern angewiesen!

Dass die Studie einen explorativen Charakter hat, bedeutet, dass wir uns thematisch und methodisch ganz auf die Kinder einstellen werden, also nicht vorab festgelegte Kriterien abfragen oder überprüfen wollen, sondern den Kindern mit offenen Augen und Ohren folgen werden, wenn sie uns davon berichten und zeigen, was für sie eine ‚gute‘ Kita ist, was ihnen gefällt und was sie sich wünschen.

Ausgewählt werden dafür ausdrücklich Einrichtungen, die für ‚gute‘ Praxis stehen, die sich also dem Ziel, Kindern eine möglichst gute und anregende Umgebung zu bieten, eng verbunden und verpflichtet fühlen. Wir möchten dabei von ihrer pädagogischen Ausrichtung, ihrer sozial-räumlichen Lage und Größe und ihrer Trägerschaft möglichst unterschiedliche Einrichtungen einbeziehen. Es geht uns explizit nicht um die Bewertung einzelner Kitas, sondern darum, herauszuarbeiten und in zusammengefasster Form darzustellen, was alle von uns befragten und begleiteten Kinder in ihrem Kita-Alltag positiv erleben, was sie wichtig und schön finden, was zu ihrem Wohlbefinden beiträgt!

Sehr gerne würden wir Sie und Ihre Kita für dieses Anliegen gewinnen!  
Im Folgenden möchten wir Ihnen einige weitere Informationen geben:

### Informationen zum methodischen Vorgehen

In jeder von uns einbezogenen Kita werden wir in den nächsten Monaten mit einem Zweier-Team zwei Tage verbringen. Bei der Festlegung des Zeitpunkts stellen wir uns ganz auf Ihre Wünsche und Möglichkeiten ein! Die Anwesenheit vor Ort an zwei Tagen ermöglicht uns, den jeweiligen Zeitpunkt der Erhebungen ganz auf die Fachkräfte und die Kinder abzustimmen und den Alltag möglichst wenig zu stören!

Konkret vor Ort bei Ihnen werden wir uns und unser Anliegen zunächst im Morgenkreis vorstellen und die Kinder zur Teilnahme an verschiedenen Erhebungen einladen. Wir möchten dann im Verlauf der zwei Tage mit 4- bis 6-jährigen Kindern zum einen Gruppendiskussionen durchführen, in denen sie von ihren Erfahrungen und Erlebnissen, von dem, was ihnen in der Kita gut oder weniger gut gefällt, erzählen können. Zudem können die Kinder uns im Rahmen eines



fotobasierten Kita-Rundgangs durch die Kita führen und uns dabei die Orte zeigen, die ihnen wichtig sind. Diese werden wir fotografieren und die Kommentare der Kinder dazu festhalten. Schließlich werden wir den Kindern die Möglichkeit geben, in malbegleitenden Gesprächen Bilder ihrer Kita zu zeichnen und uns dabei von ihrer Sicht auf die Dinge zu erzählen.

#### **Informationen zum Datenschutz**

Je nach Methode der Datenerhebung werden wir Videoaufzeichnungen, Audioaufnahmen und Fotos sowie Beobachtungsprotokolle anfertigen. Das erhobene Datenmaterial wird für die Analyse verschriftlicht und digital gespeichert. Für eine sorgfältige und systematische Auswertung ist es sehr wichtig, ganz genau auf das eingehen zu können, was die Kinder gesagt und gezeigt haben!

Das schriftliche Einverständnis der Eltern zur Teilnahme der Kinder und dem vertraulichen Umgang mit den erhobenen Daten werden wir selbstverständlich einholen – dem wird eine umfassende Information der Eltern über die Studie vorangehen! Da uns die Rechte der Kinder besonders wichtig sind, werden wir uns zudem eine dokumentierte Zustimmung der Kinder vor Ort geben lassen, dass sie gerne und freiwillig an der Erhebung teilnehmen. Die Kinder können jederzeit ihre Teilnahme beenden und jederzeit ihre Einwilligung zurückziehen (z.B. uns ihre gemalten Bilder nicht zur Verfügung stellen!).

Grundsätzlich wird in der Darstellung der Studienbefunde (z.B. im Ergebnisbericht oder in anderen öffentlichen Präsentationen) keine Zuordnung zu einzelnen Kitas oder Kindern möglich sein. Wir werden die Ergebnisse zusammenfassen und/oder Aussagen nur anonymisiert wiedergeben.

Ausschließlich während der Erhebung und im Forschungsteam können die Daten einzelnen Kindern und Kitas zugeordnet werden – diese personalisierte bzw. institutionenbezogene Zuordnung der Daten behandeln wir natürlich entsprechend der Vorschriften des deutschen Datenschutzrechtes streng vertraulich: Sowohl Personen als auch Institutionen erhalten einen Nummerncode, mit dem alle erhobenen Daten versehen werden. Die Codierungsliste wird von allen anderen Daten getrennt in einem verschlossenen Schrank aufbewahrt und ist nur der Projektleitung zugänglich.

In Einzelfällen möchten wir gerne Fotos und Videoausschnitte für Präsentationen oder Veröffentlichungen zu den Ergebnissen der Studie nutzen – zum einen, um unser Vorgehen und einzelne Befunde zu veranschaulichen, zum anderen, um die Kinder wirklich selbst zu Wort kommen zu lassen! Falls wir Bildmaterial veröffentlichen möchten, auf dem Kinder oder die Kita erkennbar sind, werden wir Ihnen (bzw. den Eltern und Kindern) dieses vorlegen und um eine gesonderte Einwilligung bitten.

Im Verlauf der Studie werden wir den beteiligten Akteuren – Kindern, Fachkräften, Eltern – anbieten, unsere Ergebnisse zu präsentieren und mit uns ins Gespräch zu kommen. Unsere Erkenntnisse und die im Rahmen der Studie gefundenen Antworten auf die Frage, was eine ‚gute‘ Kita aus Kindersicht auszeichnet, werden wir bis zum Frühjahr 2017 in einem Abschlussbericht zusammenfassen. Zudem möchten wir unsere Ergebnisse in Kooperation mit der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und den Programmpartnern von *Qualität vor Ort* all denjenigen zur Verfügung stellen, die sich für gute Bildung, Erziehung und Betreuung in Kitas engagieren.

In etwa einer Woche werde ich mich persönlich bei Ihnen melden, um Fragen zu beantworten und das weitere Vorgehen abzustimmen, falls Sie an einer Teilnahme interessiert sind!

## II. Einverständniserklärung – Eltern Studie „Kita-Qualität aus Kindersicht“

Liebe Eltern,

was ist aus der Sicht von Kindern eine ‚gute‘ Kita? Was gefällt ihnen und was hätten sie gerne anders? Dies sind die Ausgangsfragen, denen wir als Forschungsteam nachgehen wollen. Wir finden, dass Kinder viel zu selten nach ihrer Perspektive gefragt werden und möchten einen Beitrag dazu leisten, dass das, was Kinder erleben, sich wünschen und zu sagen haben, stärker in den Diskurs über Kita-Qualität einbezogen wird. Dazu brauchen wir zum einen die aktive Mitwirkung der Kinder. Zum anderen bitten wir Sie als Eltern um Ihre Unterstützung und Einwilligung in die Teilnahme ihrer Kinder.

### Informationen zur Studie und zum methodischen Vorgehen

Im Rahmen des Bundesprogramms *Qualität vor Ort* haben wir als Projektteam des DESI den Auftrag erhalten, eine explorative Studie zur Kindertagesbetreuung aus Kindersicht durchzuführen. ‚Explorativ‘ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass wir uns thematisch und methodisch ganz auf die Kinder einstellen werden, also nicht vorab festgelegte Kriterien abfragen oder überprüfen wollen, sondern den Kindern mit offenen Augen und Ohren folgen werden, wenn sie uns davon berichten und zeigen, was für sie eine ‚gute‘ Kita ist!

Wir werden Erhebungen in sechs verschiedenen Kitas in Deutschland durchführen – eine davon ist die Kita, in die ihr Kind geht. In jeder Kita werden wir in den nächsten Monaten mit einem Zweier-Team zwei Tage verbringen. Wir werden uns und unser Anliegen den Kindern zunächst im Morgenkreis vorstellen und die Kinder zur Teilnahme an verschiedenen Erhebungen einladen.

Wir möchten mit 4- bis 6-jährigen Kindern zum einen Gruppendiskussionen durchführen, in denen sie von ihren Erfahrungen und Erlebnissen, von dem, was ihnen in der Kita gut oder weniger gut gefällt, erzählen können. Zudem können die Kinder uns im Rahmen eines fotobasierten Kita-Rundgangs durch die Kita führen und uns dabei die Orte zeigen, die ihnen wichtig sind. Diese werden wir fotografieren und die Kommentare der Kinder dazu festhalten. Schließlich werden wir den Kindern die Möglichkeit geben, in malbegleitenden Gesprächen Bilder ihrer Kita zu zeichnen und uns dabei von ihrer Sicht auf die Dinge zu erzählen.

Wir würden uns sehr freuen, auch von Ihrem Kind zu erfahren, was eine ‚gute‘ Kita ausmacht. Dafür benötigen wir Ihr Einverständnis.

### Informationen zum Datenschutz

Je nach Methode der Datenerhebung werden wir Videoaufzeichnungen, Audioaufnahmen und Fotos sowie Beobachtungsprotokolle anfertigen. Das erhobene Datenmaterial wird für die Analyse verschriftlicht und digital gespeichert. Für eine sorgfältige und systematische Auswertung ist es sehr wichtig, ganz genau auf das eingehen zu können, was die Kinder gesagt und gezeigt haben!

Grundsätzlich wird in der Darstellung der Studienbefunde (z.B. im Ergebnisbericht oder in anderen öffentlichen Präsentationen) keine Zuordnung zu einzelnen Kitas oder Kindern möglich sein. Wir werden die Ergebnisse zusammenfassen und/oder Aussagen nur anonymisiert wiedergeben.



Ausschließlich während der Erhebung und im Forschungsteam können die Daten einzelnen Kindern und Kitas zugeordnet werden – diese personalisierte bzw. institutionenbezogene Zuordnung der Daten behandeln wir natürlich entsprechend der Vorschriften des deutschen Datenschutzrechtes streng vertraulich: Sowohl Personen als auch Institutionen erhalten einen Nummerncode, mit dem alle erhobenen Daten versehen werden. Die Codierungsliste wird von allen anderen Daten getrennt in einem verschlossenen Schrank aufbewahrt und ist nur der Projektleitung zugänglich.

In Einzelfällen möchten wir gerne Fotos und Videoausschnitte für Präsentationen oder Veröffentlichungen zu den Ergebnissen der Studie nutzen – zum einen, um unser Vorgehen und einzelne Befunde zu veranschaulichen, zum anderen, um die Kinder wirklich selbst zu Wort kommen zu lassen! Falls wir Bildmaterial veröffentlichen möchten, auf dem Kinder oder die Kita erkennbar sind, werden wir Ihnen und Ihren Kindern diese vorlegen und um eine gesonderte Einwilligung bitten.

Damit wir Sie im Rahmen der Auswertung der Studie zu einem späteren Zeitpunkt um Ihre Zustimmung zu einer solchen Veröffentlichung nicht anonymisierter Daten bitten können, benötigen wir in der Einwilligungserklärung Ihr Einverständnis, Sie ggfs. über Ihre Kita-Leitung oder auch direkt kontaktieren zu dürfen.

Die Einwilligungserklärungen können von Ihnen jederzeit widerrufen werden. Da uns die Rechte der Kinder besonders wichtig sind, werden wir uns eine von dieser Einwilligungserklärung unabhängige dokumentierte Zustimmung der Kinder vor Ort geben lassen, dass sie gerne und freiwillig an der Erhebung teilnehmen. Die Kinder können jederzeit ihre Teilnahme beenden und selbst jederzeit ihre Einwilligung zurückziehen (z.B. uns ihre gemalten Bilder nicht zur Verfügung stellen!). Unabhängig davon kehren die Bilder und Geschichten in den Besitz der Kinder zurück, nachdem sie durch Farbkopien gesichert wurden.

Im Verlauf der Studie werden wir den beteiligten Akteuren – Kindern, Fachkräften, Eltern – anbieten, unsere Ergebnisse zu präsentieren und mit uns ins Gespräch zu kommen. Unsere Erkenntnisse und die im Rahmen der Studie gefundenen Antworten auf die Frage, was eine ‚gute‘ Kita aus Kindersicht auszeichnet, werden wir bis zum Frühjahr 2017 in einem Abschlussbericht zusammenfassen. Zudem möchten wir sie in Kooperation mit der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und den Programmpartnern von *Qualität vor Ort* all denjenigen zur Verfügung stellen, die sich für gute Bildung, Erziehung und Betreuung in Kitas engagieren. Wer, wenn nicht die Kinder selbst, sollte eine gewichtige und gehörte Stimme haben, wenn es um die Qualität von Kitas geht?

Bei Rückfragen jedweder Art wenden Sie sich gerne unter oben angegebener Telefonnummer an das Projektteam.

Jris Wendig-Gesemann

#### **Informationen zum Bundesprogramm**

Das Bundesprogramm *Qualität vor Ort* ist eine Gemeinschaftsaktion der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS), des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und der Jacobs Foundation. Es zielt darauf ab, die Qualitätsentwicklung in der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung zu unterstützen und das Zusammenspiel wichtiger regionaler Partner zu stärken – damit alle Kinder in Deutschland gleiche Chancen haben und ihre Fähigkeiten und Talente voll entfalten können ([www.qualitaet-vor-ort.org](http://www.qualitaet-vor-ort.org)).



## Einwilligungserklärung

(Doppelte Ausführung: eine für die Projektunterlagen, eine für personensorgeberechtigte Person)

Ich willige ein, dass mein Kind ..... (Name) an der Studie und den damit verbundenen Erhebungen teilnimmt und die Ergebnisse in anonymisierter Form für Veröffentlichungen und Präsentationen genutzt werden.

Ich willige ein, dass mit mir Kontakt aufgenommen wird, falls Fotos oder Videos, auf denen mein Kind zu erkennen ist, veröffentlicht werden sollen. Da hier die Anonymisierung aufgehoben wird, ist mein gesondertes Einverständnis – nach Ansicht der Daten – erforderlich. Der Kontakt soll über folgende E-Mail- bzw. Postadresse erfolgen (entweder über die Kita-Leitung oder direkt über das Elternteil):

.....  
(Name der personensorgeberechtigten Person)

.....  
(Ort und Datum) (Unterschrift der personensorgeberechtigten Person)

### III. Einverständniserklärung – Kinder Studie „Kita-Qualität aus Kindersicht“

Liebe/-r

wir interessieren uns dafür, was aus der Sicht von Kindern eine ‚gute‘ Kita ist – was euch hier gut gefällt und was nicht und was ihr gerne anders hättet.

Das, was ihr uns zeigt und sagt, wollen wir an die weitergeben, die die ‚Bestimmer‘ sind, wenn es um Kitas geht. Deshalb brauchen wir eure Hilfe!

Wenn ihr einverstanden seid, möchten wir also verschiedene Sachen mit euch machen: Als Erstes möchten wir mit euch einen Rundgang durch die Kita machen – ihr könnt uns verschiedene Orte zeigen. Wir machen dann Fotos und ihr könnt uns etwas dazu sagen. Dann setzen wir uns zusammen und ihr könnt erzählen, was ihr in der Kita macht und erlebt, was euch in der Kita gut oder weniger gut gefällt, und was ihr euch wünscht. Und schließlich könnt ihr, wenn ihr Lust habt, noch ein Bild zu eurer Kita malen und uns auch dazu etwas erzählen. Wir werden dabei filmen, fotografieren und den Ton aufnehmen, damit wir nichts vergessen und später in Ruhe alles aufschreiben können.

Ihr könnt jederzeit sagen, dass ihr nicht mehr mitmachen möchtet oder wenn ihr eine Pause braucht!

Später wird es ein Buch und Vorträge zu dem geben, was ihr uns gesagt habt – wir werden dort nur eure Vornamen nennen und wenn wir dort Bilder drin haben möchten, auf denen ihr zu sehen seid, werden wir eure Eltern und euch noch einmal fragen, ob ihr damit einverstanden seid!

Wenn du Fragen hast, kannst du gerne unter der Telefonnummer, die oben auf dem Blatt steht, anrufen!

Jris Neudzig-Gesemann



## Einwilligungserklärung

(Doppelte Ausführung: eine für die Projektunterlagen, eine für das Kind)

- Ich nehme gerne an dem Projekt Kitaqualität aus Kindersicht teil und bin damit einverstanden, dass die Forscher\*nnen das, was ich sage, zeige oder male, auswerten und anderen Menschen davon erzählen.

.....  
(Name des Kindes)

.....  
(Ort und Datum) (Unterschrift und/oder Fingerabdruck des Kindes)

## IV. Instruktion fotobasierte Kitaführung

### **Einführende Worte**

Könnt ihr uns die für euch wichtigsten Orte – also Plätze, Räume, Ecken – zeigen, an denen ihr hier eure Zeit verbringt und uns erzählen, was ihr da so macht?

Falls ihr irgendwann keine Lust mehr haben solltet, könnt ihr auch jederzeit aufhören. Damit wir uns besser erinnern können, was ihr uns gezeigt habt und wie das aussah, würden wir gerne Fotos von dem machen, was ihr uns zeigt. Ihr könnt uns gerne immer sagen, was wir fotografieren sollen.

Weil das, was ihr uns während des Rundgangs durch die Kita und den Garten erzählt, ganz wichtig ist, möchten wir das gerne während des Rundgangs mit einem Diktiergerät aufnehmen.

Dann fangen wir an: Zeigt uns eure Kita – ihr bestimmt den Weg, wir folgen euch!

### **Evtl. Fragen für ‚unterwegs‘:**

Habt ihr noch andere Lieblingssorte?

Gibt es noch Orte, die euch gar nicht gefallen?

Was stört euch / gefällt euch nicht an diesem Ort? Was würdet ihr hier gerne anders haben/machen?

Was gefällt euch an diesem Ort? Wodurch wird ein Ort zu einem schönen Ort für euch?

### **Zu beachten**

- Falls nach der Gruppendiskussion: Dort bereits Thematisiertes aufnehmen und dann vor Ort nachfragen
- Falls zum Einstieg in die Erhebungen: Gezeigte Orte und Ausführungen der Kinder in die nachfolgenden Erhebungen ‚mitnehmen‘ – aufgreifen und vertiefen
- In Kleingruppen von maximal 3-4 Kinder gehen, mit je einer/einem Forscher\*in oder (falls gefilmt werden soll/kann) mit zwei Forschenden (ggfs. mehrere Führungen)

Während der Führung

- Fotos aus der Perspektive der Kinder aufnehmen und Diktiergerät laufen lassen

## V. Instruktion Gruppendiskussion

### Erzählgenerierende Eingangsfrage

Wie wir euch ja schon erzählt haben, interessieren wir uns dafür, wie Kitas sein sollten, damit sie ein guter Ort für Kinder sind, ein Ort also, an dem Kinder sich wohlfühlen!

Ihr seid ja die Experten dafür, weil ihr jeden Tag in der Kita seid und hier ganz viel macht und erlebt. Erzählt uns doch einfach mal von euren Erlebnissen hier in der Kita.

### Besondere Orte und Dinge

- Könnt ihr uns von euren Lieblingsorten hier in der Kita erzählen? Was macht und spielt ihr da so, was gefällt auch an den Orten?  
Anschlussfragen: Und wenn ihr an den Garten / draußen denkt, wie ist es da so?  
Und wie ist es mit ...? (ggfs. auf spezielle Räume in der Kita eingehen)
- Wenn ihr rausgeht aus der Kita – was macht ihr da so, wo geht ihr da hin?
- Könnt ihr uns von Ausflügen erzählen?
- Und wenn ihr jetzt an das denkt, was ihr in der Kita am liebsten macht, an eure Lieblingsspiele und euer Lieblingsspielzeug – könnt ihr uns davon erzählen?

### Partizipation

- Wenn ihr einen tollen Einfall habt oder gern etwas verändern möchtet – wie macht ihr das dann, dass die ErzieherInnen davon erfahren?
- Habt ihr Ideen, was in der Kita besser sein könnte, was man verändern könnte? Was würdet ihr verändern?
- Wo seid ihr die Bestimmer und wo die ErzieherInnen?  
Anschlussfragen: Bei welchen Sachen würdet ihr gerne mehr zu bestimmen haben?  
Wo ist es gut, dass die ErzieherInnen das bestimmen?

### Besondere Situationen

- Jetzt habt ihr schon ganz viel erzählt – könnt ihr euch vielleicht noch mal an Situationen hier in der Kita erinnern, die euch ganz besonders gut gefallen haben / die richtig toll waren? Erzählt doch mal.
- Könnt ihr euch vielleicht auch an Situationen hier in der Kita erinnern, die euch nicht so gut gefallen haben? Erzählt doch mal!  
Mögliche Anschlussfrage: Was habt ihr dann gemacht? Mit wem habt ihr darüber geredet?
- Erinnernt ihr euch vielleicht auch an Situationen, in denen ihr traurig oder wütend wart? Erzählt doch mal.  
Mögliche Anschlussfrage: Was würdet ihr euch für solche Situationen wünschen?
- Wenn ihr an eure Erzieherinnen (und Erzieher) denkt, könnt ihr uns von Erlebnissen erzählen, wo ihr großen Spaß zusammen hattet?
- Und gibt es auch Situationen, wo ihr euch über die Erzieherinnen (oder Erzieher) geärgert habt? Erzählt doch mal.

### **Alltagsgestaltung**

- (sofern noch nicht in der Kita-Führung gestellt) Könnt ihr uns vom Essen erzählen? Wie läuft das ab? Was würdet ihr euch wünschen?
- (sofern noch nicht in der Kita-Führung gestellt) Und wie ist das mit dem Schlafen, der Mittagsruhe?
- Und wie ist das mit dem Morgenkreis? Wie läuft der ab und was würdet ihr euch wünschen?
- Wenn ihr morgens auf dem Weg in die Kita seid – worauf freut ihr euch da am meisten?

### **Feenfrage:**

Zum Abschluss noch etwas Fantastisches: Stellt euch vor, ihr könntet euch etwas wünschen, damit eure Kita (noch) besser wird und ihr (noch lieber) gern hierherkommt. Was würdet ihr euch wünschen?

## VI. Instruktion Kinderzeichnungen und malbegleitende Gespräche

(im Anschluss an die Gruppendiskussion und die fotobasierte Kita-Führung)

### Einführende Worte

Ihr habt uns ja inzwischen schon viel erzählt und gezeigt, was euch hier in der Kita gefällt oder auch nicht gefällt, was ihr euch wünscht und was euch wirklich wichtig ist.

Nun könnt ihr dazu – wenn ihr mögt – noch ein Bild malen. Ihr könnt uns entweder, während ihr malt, etwas zu eurem Bild erzählen oder auch danach, wenn es fertig ist.

Damit wir alles mitbekommen, was ihr sagt und es später aufschreiben können, nehmen wir das Ganze mit der Videokamera und Diktiergeräten auf – ist das für euch in Ordnung?

Dann könnt ihr gerne einfach anfangen zu malen.

### Zu beachten

- Die Kinder können sich in Gruppen oder einzeln setzen – wie sie mögen.
- Die beiden Forscher\*innen setzen sich zu Gruppen oder einzelnen Kindern und fragen nicht aktiv während des Malens nach, lassen sich jedoch von den Kindern in ein Malgespräch verwickeln.
- Die Bilder müssen mitgenommen werden, um sie einscannen zu können, die Kinder erhalten sie danach zurück.

## VII. Transkriptionsregeln | Richtlinien der Transkription

(erschienen in: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, A.-M. Nohl (Hg.) (2001): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske und Budrich, S. 363f.)

L	Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecherwechsel
┘	Ende einer Überlappung (kann auch weggelassen werden!)
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(3)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
<u>nein</u>	betont
<b>nein</b>	laut (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
°nee°	leise (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)

Die folgenden zwei Zeichen stellen nachträgliche Ergänzungen von Iris Nentwig-Gesemann dar:

› ‹	schnell (in Relation zur üblichen Schnelligkeit des Sprechers/der Sprecherin)
» ‹‹	sehr schnell

.	stark sinkende Intonation
;	schwach sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation
,	schwach steigende Intonation
viellei-	Abbruch eines Wortes
oh=nee	Wortverschleifung
nei:::n	Dehnung, die Häufigkeit vom : entspricht der Länge der Dehnung
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerungen
( )	unverständliche Äußerungen, die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung
((Stöhnen))	Kommentar bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht-verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen; 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

## Die Herausgeber

**Die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS)** setzt sich für Bildungserfolg und gesellschaftliche Teilhabe junger Menschen ein. Für dieses Ziel bringt die DKJS Akteure aus Staat, Wirtschaft, Praxis und Zivilgesellschaft zusammen und entwickelt mit ihnen praktische Antworten auf aktuelle Herausforderungen im Bildungssystem.

[www.dkjs.de](http://www.dkjs.de)

**Das Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration (DESI)** setzt sich ein für die Stärkung von Demokratie und gesellschaftlichem Zusammenhalt, für die Förderung von Zivilität und bürgerschaftlichem Engagement sowie die Weiterentwicklung und Verwirklichung von Bürgerrechten.

[www.desisozialforschung-berlin.de](http://www.desisozialforschung-berlin.de)

### Zitationshinweis:

Nentwig-Gesemann, I.; Walther, B. & Thedinga, M. (2017). Qualität aus Kindersicht – Die Quaki-Studie. Abschlussbericht. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung & Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration (Hrsg.). Berlin

### Download:

[www.qualitaet-vor-ort.org/quaki](http://www.qualitaet-vor-ort.org/quaki)







