



Achtung Kinderperspektiven! Potenziale einer Pädagogik ‚vom Kind aus‘

Iris Nentwig-Gesemann

Freie Universität Bozen
iris.nentwigesemann@unibz.it
<https://doi.org/10.17883/pa-ho-2022-01-06>

EINGEREICHT 14 MAR 2022

ÜBERARBEITET 30 MAR 2022

ANGENOMMEN 30 MAR 2022

Pädagogische Arbeit ‚vom Kind aus‘ zu gestalten, setzt eine forschende Haltung elementarpädagogischer Fachkräfte voraus. In dem Beitrag wird auf der Grundlage von zwei Studien, in denen die Qualitätsvorstellungen von 4- bis 6-jährigen Kindern rekonstruiert wurden, aufgezeigt, wie diese zu Akteuren in Forschung und Qualitätsentwicklung werden können. Wenn pädagogische Fachkräfte die geeigneten methodischen Schlüssel einsetzen können, um die Themen, Praktiken und Relevanzen von Kindern zu erschließen, werden sie damit nicht nur dem Recht der Kinder auf Gehör und Beteiligung gerecht, sondern auch einem praxisnahen und -verbundenen Professionalisierungsanspruch.

SCHLÜSSELWÖRTER: Kinderperspektivenansatz, Qualitätsentwicklung, Dokumentarische Methode, Wohlbefinden, praxisreflexive Haltung

1. Einleitung

Das Recht von Kindern auf Gehör und Beteiligung, das in Artikel 12 der Kinderrechtskonvention (BMFSFJ, 2014; Kultusministerkonferenz, 2006) formuliert und als „Respekt für die Sicht des Kindes“ präzisiert wird (UNICEF, 2007, S. 70), ist zweifellos eine grundlegende und unhintergehbare Konstituente von Qualitätsentwicklung in elementarpädagogischen Einrichtungen. Diejenigen, die für das Wohlergehen und Wohlbefinden von Kindern in Kindergärten zuständig und verantwortlich sind, sind aufgefordert, nach den Perspektiven von Kindern zu fragen, wenn der Anspruch, eine ‚Pädagogik vom Kind aus‘ zu gestalten, keine leere Formel sein soll, sondern eine alltagspraktische und partizipative Form des sensiblen Anknüpfens an die Themen, Orientierungen, Praktiken und Relevanzen von Kindern (Nentwig-Gesemann & Fröhlich-Gildhoff, 2022): Was ist ihnen wichtig, was mögen sie und was mögen sie nicht, was wünschen sie sich anders? Was trägt zu ihrem Wohlbefinden bei, was bereitet ihnen Kummer, was macht sie glücklich? Was stärkt sie als Individuum und als Teil der Gemeinschaft? Was eröffnet ihnen Raum für Prozesse der Selbst- und Welterkundung? Was und wen loben die Kinder, und über was und wen beschweren sie sich? Welche Veränderungsvor-

schläge haben sie? Das Recht der Kinder auf Gehör impliziert nicht nur die Pflicht der Erwachsenen, Kinder aufmerksam zu beobachten und mit ihnen ins Gespräch zu kommen, sondern auch, sich dann wirklich Zeit zu nehmen, ihnen zuzusehen und zuzuhören, mit ihnen zu diskutieren, Begründungen abzuwägen und Kompromisse auszuhandeln. Es geht nicht um eine ‚Machtübergabe‘ an die Kinder, wohl aber um eine dialogische und respektvolle Kultur des verständigungs- und beteiligungsorientierten Miteinanders von Kindern und Erwachsenen.

Zudem kann es keinesfalls nur um die Haltung der Fachkräfte gehen, sondern um die Absicherung von demokratischen Strukturen und Mitbestimmungsrechten von Kindern. Längst noch nicht in allen elementarpädagogischen Einrichtungen stehen Kindern selbstverständlich strukturell verankerte Möglichkeiten zur Verfügung, sich an Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozessen zu beteiligen. Und es ist noch immer nicht selbstverständlich, dass Kinder sich beschweren und darauf verlassen können, dass ihre Beschwerden dann auch verbindlich bearbeitet werden. Erst, wenn die Perspektiven und Potenziale von Kindern in die Entwicklung der pädagogischen Qualität von Kindergärten einbezogen werden, kann von einer ‚Pädagogik vom Kind aus‘ die Rede sein.

In diesem Beitrag werden die Erkenntnisse aus dem Forschungs- und Praxisentwicklungsprojekt „Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung“¹ (Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk, 2021) vorgestellt, in dessen Zentrum zwei Fragen bzw. Anliegen standen: Zum einen ging es darum, empirisch abgesicherte Antworten auf die Frage zu erarbeiten, was vier- bis sechsjährige Kinder sich unter einer ‚guten‘ Kindertageseinrichtung vorstellen und damit die Stimmen der Kinder im Qualitätsdiskurs hörbar zu machen. Zum anderen sollten methodische Werkzeuge entwickelt werden, die nicht nur für die Forschung mit Kindern geeignet sind, sondern auch eine Ergänzung bzw. Alternative zu solchen Qualitätserfassungsinstrumenten darstellen, in denen die Relevanzen von Kindern und ihre Kompetenz, an der Ausgestaltung von Qualität mitzuwirken, ignoriert werden. Nicht zuletzt sollte damit auch ein Beitrag zur Professionalisierung geleistet werden: Fachkräfte werden durch den Kinderperspektivenansatz dazu angeregt, über die Praxis des Forschens mit Kindern ihre eigene Perspektive kritisch zu befragen und ihre professionelle Reflexivität durch den fragenden und forschenden Blick auf die Erfahrungen und Orientierungen der Kinder zu schärfen (Nentwig-Gesemann, 2013; 2017).

1 Das Projekt „Kinder als Akteure der Qualitätsentwicklung in Kitas“ (Januar 2018 bis Dezember 2019) wurde von der Bertelsmann Stiftung in Auftrag gegeben (www.achtung-kinderperspektiven.de). Im Rahmen des umfangreichen Forschungs- und Praxisentwicklungsprojekts wurden nicht nur differenzierte Forschungsergebnisse zu den Erfahrungen und Orientierungen von 4- bis 6-jährigen Kindern gewonnen, sondern zudem eine Weiterbildung zur „Fachkraft für Kinderperspektiven“ entwickelt, erprobt und evaluiert.

2. Kinderperspektiven in der Qualitätsforschung

Für die Erfassung bzw. Messung der Qualität elementarpädagogischer Einrichtungen werden im deutschsprachigen Raum fast ausschließlich standardisierte Verfahren angewandt², die die Erfahrungen und Perspektiven von Kindern selbst nicht einbeziehen; ein weit verbreitetes Instrument ist die Kindergarten-Skala [KES-RZ] (Tietze, Roßbach, Nattefort & Grenner, 2022). Damit kann auch die Weiterentwicklung von Qualität nicht unmittelbar an die Themen und Perspektiven der Kinder in einer Kita bzw. einem Kindergarten anknüpfen – diese stellen sozusagen den ‚blinden Fleck‘ im Qualitätsdiskurs des Common Sense dar. Auch Eltern und die Fachkräfte-Teams selbst sind in diese externen Evaluationen, ihre Kriterien und Bewertungslogiken oft nicht einbezogen, sodass Qualitätsbewertung und Qualitätsentwicklung in paradoxer Weise voneinander abgekoppelt werden.

Das standardisierte Instrument zur Kinderbefragung „Kinder bewerten ihren Kindergarten“ (KbiK) von Sommer-Himmel, Titze und Imhof (2016) reagiert auf diese Limitation und bezieht die subjektiven Sichtweisen von Kindern ein: Da sich die Antworten der Kinder allerdings auf vorab formulierte Qualitätskriterien beziehen müssen, erscheint auch dieses Verfahren nur begrenzt geeignet, im eigentlichen Sinne erkenntnisgenerierend zu wirken: Im Verborgenen liegende und den Erwachsenen irrelevant erscheinende Erfahrungen und Orientierungen von Kindern können mit der KbiK nicht erschlossen werden. Pionierin eines offeneren, qualitativen Forschungszugangs zu Kita-Qualität aus Kindersicht in Deutschland war Susanna Roux (2002), die in ihrer Studie wichtige methodische und inhaltliche Hinweise darauf gegeben hat, dass und wie Kinder in die Erforschung von Qualität einbezogen werden können. Im internationalen Kontext lassen sich hingegen etwas mehr Ansätze finden, Kinder als kompetente Auskunft-Gebende in Sachen Qualität einzubeziehen und nicht lediglich bereits vorab formulierte Qualitätskriterien zu überprüfen (Clark, Kjörholt & Moss, 2010; Einarsdottir, 2005; Fattore, Mason & Watson, 2009; Puroila, Estola & Syrjälä, 2012; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001).

3. Die Kinderperspektivenstudien

In der explorativen Studie „Kita-Qualität aus Kindersicht – Quaki“ (Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga, 2017) wurden erste empirisch abgesicherte Antworten auf die Frage erarbeitet, was vier- bis sechsjährige Kinder in einigen ausgewählten Kindertageseinrichtungen in Deutschland über die Qualität ihrer Einrichtung auf verschiedene, verbale und non-verbale, Weise zum Ausdruck bringen. Die Studie „Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung“ (Nentwig-Gesemann et al., 2021) schloss an die QuaKi-Studie an, erweiterte die Stichprobe und

² Vergleiche für einen Überblick: Becker-Stoll und Wertfein (2013).

auch die methodischen Zugänge erheblich und konnte damit die Erkenntnisse über Kita- bzw. Kindergartenqualität aus der Perspektive von Kindern empirisch absichern, erweitern und ausdifferenzieren. Insgesamt nahmen rund 200 vier- bis sechsjährige Kinder aus 13 Kindertageseinrichtungen in ganz Deutschland an der Forschung teil. Beide Kinderperspektivenstudien zeigen über die Erkenntnisse zu Qualität aus Kindersicht hinaus, dass Kinder ausgesprochen kompetente und auskunftsfreudige, engagierte Akteur*innen sind, wenn sie in die Qualitätseinschätzung und -entwicklung einbezogen werden.

Inspiziert durch den multimethodischen Ansatz des Mosaic Approach³ (Clark & Moss, 2001) wurden den Kindern maximal mögliche Freiräume eröffnet, ihre Erfahrungen, Orientierungen und Einschätzungen verbal, non-verbal und z. B. auch durch Zeichnungen und Fotos zum Ausdruck zu bringen (vgl. ausführlich zu den Methoden Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk, 2020). Das Prinzip der Offenheit und der möglichst wenigen Eingriffe der Forscher*innen in den Relevanzrahmen und die Ausdrucksweisen der Kinder gewährleistete ein hohes Maß an Gültigkeit, also an Angemessenheit und Adäquanz, mit der empirisch tatsächlich die Erfahrung und Perspektiven der Kinder rekonstruiert werden konnten.

Das gesammelte Material wurde mit der *Dokumentarischen Methode* (Bohnsack, 2017; Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013) interpretiert, deren Kernziel es ist, implizites, habitualisiertes und inkorporiertes, in der Praxis erworbenes und sich dokumentierendes (Erfahrungs-) Wissen begrifflich-theoretisch zu explizieren. Dieser rekonstruktive, erkenntnisgenerierende Interpretationsansatz ermöglichte es, ‚typische‘, also immer wiederkehrende, Dimensionen von ‚guter‘ KiTa- bzw. Kindergartenqualität aus Kinderperspektive aus dem Material herauszudestillieren. In einem praxeologischen Forschungsverständnis ging es dabei nicht um die oberflächliche Frage, ob die Kinder mit etwas zufrieden sind oder nicht, sondern um die Rekonstruktion ihres Erfahrungswissens, ihrer Praxen und Praktiken und ihres emotionalen Ausdrucks über ihr (Er-)Leben in elementarpädagogischen Einrichtungen, ihre Orientierungen und Relevanzen. Forschungsdesign und -methodologie ermöglichten dabei, über die Identifizierung individueller und situativer Zufriedenheit weit hinauszugehen und auf dem Weg der fallinternen und fallübergreifenden Komparation eine generalisierungsfähige Typologie herauszuarbeiten. Nicht die (theoriegeleiteten) Perspektiven der Forschenden lenken in diesem rekonstruktiven Forschungsansatz den Analysefokus, sondern empirisch generierte Vergleichsfälle, die auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin befragt werden. Auf diese Weise gelang es, sieben Qualitätsbereiche mit insgesamt 23 Qualitätsdimensionen aus Kindersicht zu rekonstruieren (Nentwig-Gesemann et al., 2021). In den Dimensionen dokumentieren sich die Erfahrungen und

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

Orientierungen der in die Studie einbezogenen Kinder in einer ‚typisierten‘ Form. Das bedeutet konkret: Nicht jedem Kind in jeder Kindertageseinrichtung ist jede Dimension gleich wichtig, aber die Erfahrungen, Perspektiven, Relevanzen und Wünsche von Kindern, die in den 23 Dimensionen beschrieben werden, lassen sich – mehr oder weniger intensiv – bei Kindern jeder Einrichtung wiederfinden.

3.1 Kinderperspektiven auf ‚gute‘ Qualität elementarpädagogischer Einrichtungen: Zentrale Ergebnisse der Kinderperspektivenstudien

Zusammenfassend können die Ergebnisse der beiden oben genannten Studien folgendermaßen formuliert werden: Kinder wünschen sich vor allem gute Freund*innen und in ihrem Sinne kindgerechte Orte zum Spielen (z. B. Orte, die herausfordernde Bewegungsaktivitäten und intensive Naturbegegnungen ermöglichen sowie ‚geheime‘ Orte). Sie schätzen freundliche, ihnen emotional positiv zugewandte und verlässliche Bezugspersonen, die ihnen interessante Weltzugänge und Lerngelegenheiten ermöglichen – eben das, was Hartmut Rosa und Wolfgang Endres im Kontext der Resonanzpädagogik als „Aufschließen von Weltausschnitten“ (2016, S. 50) beschreiben. Kinder wünschen sich die Möglichkeit zur Partizipation in sozialen Gemeinschaften, wollen mitreden, gehört werden und Verantwortung übernehmen. Sich an der Gestaltung des Lebensortes Kindergarten zu beteiligen, den Ort zu ihrem Ort machen zu können, an dem sie sich gut auskennen und den sie nach ihren Vorstellungen mitgestalten, erfüllt Kinder mit Vertrauen nicht nur in ihre Selbstwirksamkeit, sondern auch in das Zusammenwirken einer Gemeinschaft, in der jedem Teilhabe und Teilgabe möglich sind. Kinder verlangen sehr intensiv nach Aufgaben und Herausforderungen, an denen sie wachsen können, so dass sie sich als kompetent, mutig und wirksam erleben. Und sie beschwerten sich, wenn ihr Recht auf Selbst- und Mitbestimmung nicht anerkannt wird, wenn sie nicht mitüberlegen und mitentscheiden können, wie der Kindergarten ein guter Ort für sie ist oder werden kann. Im Folgenden verdeutlicht der Überblick über die Qualitätsbereiche und -dimensionen, die das Ergebniskondensat der Kinderperspektivenstudien darstellen, wie komplex und differenziert sich die Kinder zum Thema Qualität geäußert haben (sh. Abb. 1, folgende Seite).

Qualitätsbereiche und Qualitätsdimensionen



Selbsterkundung und Identitätsentwicklung



- Sich in verschiedenen ‚Sprachen‘ ausdrücken und Wirklichkeit hervorbringen, damit gehört, gesehen, verstanden werden
- Sich mit dem Körper, Körperpraktiken und Geschlechtsrollen-identitäten beschäftigen
- Sich als individuelle Persönlichkeit wertgeschätzt fühlen und sichtbar sein
- Sich im eigenen Wissen und Können erproben und in ‚gefährlichen‘ Situationen bestehen

Mitgestaltung und Mitbestimmung



- Mit den eigenen Werken sichtbar sein
- Sich in der KiTa auskennen
- Sich beteiligen, mitreden und (mit-)entscheiden
- Sich mit Beschwerden gehört und berücksichtigt fühlen

Peerkultur und Freundschaft



- Sich durch Freund*innen gestärkt und beschützt fühlen
- Sich zurückziehen und an ‚geheimen‘ Orten ungestört sein
- Sich mit Freund*innen Fantasiewelten ausdenken und eine gemeinsame Spielkultur entwickeln

Welt- und Lebenserkundung



- Sich als Teil der Natur erleben, sie mit allen Sinnen erfahren und erkunden
- Sich mit existenziellen Themen beschäftigen
- Sich vielfältige Orte und anregendes Zeug zum Spielen aussuchen
- Sich frei und raumgreifend bewegen

Beziehungsgestaltung und Gemeinschaftserleben



- Sich in der Beziehung zu den Fachkräften sicher, wertgeschätzt, ermutigt und beschützt fühlen
- Sich in Bezug auf die eigenen Rechte und Entscheidungen respektiert fühlen
- Sich durch Regeln, Rituale und Gemeinschaft miteinander verbunden und gesichert fühlen

Non-Konformität und Spielen mit Normalität



- Ausnahmen von der Regel erfahren
- Sich von humorvollen Menschen umgeben fühlen und Späße machen
- Sich mit Normen und Regeln beschäftigen und das Überschreiten von Grenzen austesten

Erfahrungsräume außerhalb der KiTa



- Sich als Mitglied einer Familie und anderer sozialer Gemeinschaften wahrgenommen fühlen
- Sich im umgebenden Sozialraum auskennen

ABB. 1. KiTa-Qualität – Qualitätsbereiche und -dimensionen aus der Perspektive von Kindern
© Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln, Methodenschatz I, Gütersloh, 2020

Selbsterkundung und Identitätsentwicklung: Kinder wollen sich als besondere und individuelle Menschen entfalten, (Be-)Achtung für sich und ihr Können erfahren.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Non-Konformität und Spielen mit Normalität: Kinder wollen Regeln und Grenzen in Frage stellen, von humorvollen Menschen umgeben sein und Ausnahmen von der Regel erleben.

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

Erfahrungsräume außerhalb der KiTa: Kinder wünschen sich die KiTa als einen Ort, der mit dem umgebenden Sozialraum verbunden ist und an dem ihre Familien willkommen sind.

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

Elementarpädagogische Einrichtungen stellen einen von Programmen, Handlungsskripten, Normen, Verhaltens- und Rollenerwartungen geprägten organisationalen Erfahrungsraum dar, in dem Kinder, aber auch Fachkräfte zu einer gemeinsamen, habituellen Praxis finden müssen (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018, S. 133ff.). Das (Er-)Leben der Kinder ist zudem nicht nur von einer organisationalen, sondern auch von einer generationally bedingten Rahmungshoheit geprägt: Es sind zumeist Erwachsene, die über das räumlich-materiale Setting, die Zeitstrukturen und die Regeln in einer Einrichtung bestimmen. Um Wohlbefinden aus der Kinderperspektive zu gewährleisten, ist es auf der sozialen Ebene wichtig, sowohl sichere und sichernde Beziehungen zu den Fachkräften in einer bestimmten Qualität zu gestalten als auch hinreichend viel Raum und Zeit zur Verfügung zu stellen, damit Peer-Beziehungen gepflegt werden können. Kinder

sind daran orientiert, sich zu bilden, anregende Lernsituationen zu nutzen, zu explorieren *und* daran, sich zu entspannen und sich ins Spielen zu vertiefen. Kinder mögen es, sich an Regeln und feste Abläufe zu halten, die Verlässlichkeit und Schutz vor Willkür gewährleisten *und* sie wollen diese zugleich verändern, kritisch befragen und zuweilen einfach nicht gefügig sein und sich nicht normgerecht verhalten (zum Reframing der Studienergebnisse mit dem Fokus Wohlbefinden⁴ vgl. Nentwig-Gesemann & Fröhlich-Gildhoff, 2022).

3.2 Konkretisierung: Die Qualitätsdimension „Sich in der Beziehung zu den Fachkräften sicher, wertgeschätzt, ermutigt und beschützt fühlen“

Indem wir die mit der Dokumentarischen Methode rekonstruierten typischen Erfahrungen und Orientierungsmuster der Kinder in die Form von Qualitätsbereichen und -dimensionen ‚gegossen‘ haben, könnte der Eindruck entstehen, dass es sich um ‚feststehende‘ Qualitätskriterien handelt, die nacheinander ‚abgearbeitet‘ werden können. Im Folgenden soll das rekonstruktive Vorgehen, mit dem eine verstehende Annäherung an das Erfahrungswissen der Kinder erarbeitet werden kann, an einem Beispiel aus der Qualitätsdimension „Sich in der Beziehung zu den Fachkräften sicher, wertgeschätzt, ermutigt und beschützt fühlen“ demonstriert werden.

Der Qualitätsbereich „Praktiken der Beziehungsgestaltung zu den pädagogischen Fachkräften und Gemeinschaftserleben“ (Nentwig-Gesemann et al., 2021, Kap. F5), zu dem die genannte Dimension gehört, fasst im Forschungsprozess rekonstruierte, von Kindern fokussierte Erfahrungen, Praktiken und Relevanzen zusammen, in denen sich ihr Wunsch dokumentiert, stabile, verlässliche, wertschätzende und von emotionaler Wärme geprägte Beziehungen zu erwachsenen Bezugspersonen zu erleben. Ausgehend von diesen sicheren, hinreichend viel Nähe, Schutz und Trost spendenden, Beziehungs-‚Häfen‘ konzentrieren sich Kinder gern auf ihre explorativen Selbst- und Welterkundungsgänge und die Peer-Gemeinschaft. Im positiven Horizont der Kinder stehen dialogbereite, ihnen und ihren Themen, Bedürfnissen und Bedarfen, ihren Fragen, Gedanken und (Spiel-)Praktiken interessiert zugewandte Erwachsene, die im KiTa-Alltag (z. B. durch Rituale) immer wieder für Erfahrungen von Gemeinschaft, sozialer Zugehörigkeit und Zusammenhalt sorgen. Kinder, die sich auf ihr Recht verlassen können, sich aktiv einzubringen und zu beteiligen (auch an Forschung), fühlen sich wichtig, ernstgenommen und übernehmen gerne (Mit-)Verantwortung. Sie schätzen es, wenn sie von den Erwachsenen in ihrer individuellen und kindergemeinschaftlichen Selbstbestimmtheit unterstützt, gefragt und gehört sowie mit ihren Themen, Ideen und Vorschlägen ernsthaft in die Alltagsplanung und -gestaltung einbezogen werden. Kinder nehmen das Angebot zur Mitbestimmung und Mitwirkung gerne an, wenn

⁴ Unterschieden werden: persönliches Wohlbefinden, soziales Wohlbefinden, raum-, zeit- und dingbezogenes Wohlbefinden sowie organisationsbezogenes Wohlbefinden (Nentwig-Gesemann & Fröhlich-Gildhoff, 2022).

es ihnen im Alltag und auch in speziell dafür vorgesehenen Formaten (etwa dem Kinderrat) selbstverständlich zur Verfügung steht und sie darauf vertrauen können, dass ihre Perspektiven geachtet werden.

Empirisches Beispiel: Tür zugemacht (KiTa Palme, Malinterview) (Nentwig-Gesemann et al., 2021, S. 125f.)

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

Zoe: ich hab mich aber schonmal geärgert, (.) wo (.) die Frau Dannenberg wo der Herr Hiller, mich (.) ganz alleine ins Malzimmer gesetzt hat.

Y: dich ganz alleine ins Malzimmer?

Zoe: ja, da war=s Malzimmer da wo heute das Bauzimmer ist.

Y: okay,

Zoe: da hat er mich einmal alleine hinten gelassen und hat die Tür zugemacht.

Y: und warum?

Zoe: weil ich irgendwas gemacht hab. @(.)@ und dann sind zum Glück Nadja und Tim zu mir gekomm und Lars und (.) und (.) und die spielen dann (.) immer, (.) jemand jemand der was Böses zu dem jemand der uns an(schreit) dann spielen wir dem immer Streiche, stimmt=s Lars? @(.)@

Lars: mh (1) wenn dem (.) wenn dir jemand nich mag, dann (.) ärgern wir den.

Zoe: ja.

Reflektierende Interpretation

Zoe „ärgert“ sich darüber, dass sie von einer Erzieherin oder einem Erzieher „ganz alleine“ in ein Zimmer „gesetzt“ und damit aus der Gruppe, der sozialen Gemeinschaft, exkludiert wurde. Die Erfahrung, einfach von jemandem in ein anderes Zimmer „gesetzt“ werden zu können und damit das Recht auf die Selbstbestimmung des eigenen Aufenthaltsortes zu verlieren, stellt eine massive Degradierungserfahrung dar. Dass im Rahmen dieser Sanktionierungsaktion sogar die „Tür zugemacht“ wurde, hat offenbar eine besondere Relevanz, weil darin die erzwungene Vereinzelung eines Kindes und der Charakter des ‚Eingesperrt-Werdens‘ besonders deutlich wird. Im *positiven Horizont* steht dann aber die Solidarisierung und Selbst-Ermächtigung der Kinder, die sich gegen denjenigen, der „böse“ zu ihnen ist, wehren, indem sie ihm „Streiche spielen“. Damit befreien sie sich aus der

passiven, unter der Macht der Erwachsenen leidenden Opferrolle, schließen sich als Gruppe zusammen und erarbeiten sich aktive Umgangsweisen mit Situationen, in denen sie sich der Erziehungsmacht der Fachkräfte ausgeliefert fühlen.

Zur Qualitätsdimension „Sich in der Beziehung zu den Fachkräften sicher, wertgeschätzt, ermutigt und beschützt fühlen“ zusammengefasst wurden die Erkenntnisse aus einer Vielzahl von Sequenzen aus verschiedenen Einrichtungen. Es zeigte sich, dass Kinder sich wünschen, von freundlichen und ihnen emotional zugewandten Fachkräften umgeben zu sein, die nicht schimpfen und nicht schreien, die sie nicht hetzen und Zeit für sie haben, wenn sie sich mit ihren Anliegen an sie wenden, die sie beschützen und trösten, wenn sie Unterstützung brauchen oder Kummer haben. In Krisen wünschen sie sich, dass die Fachkräfte ihnen dabei helfen, selbst wieder handlungsfähig zu werden. Kindern ist es wichtig, dass die Fachkräfte ihre Stärken sehen, sie anerkennen und loben und sich auf ihre Spielweisen einlassen können. Fachkräfte, die sich mit Freude und Hingabe interessante Projekte, Aktivitäten oder Angebote für die Kinder ausdenken und ihnen anregende Erfahrungen ermöglichen, werden von ihnen sehr geschätzt. Jemanden zu mögen und gemocht zu werden, ist das Wichtigste an pädagogischen Beziehungen, die von Kindern als wohltuend, sichernd und stärkend erlebt werden.

Jeder der 23 rekonstruierten Qualitätsdimensionen liegt ein komplexer, komparativ angelegter Prozess zugrunde, in dem der Gesamtkorpus des empirischen Materials fortlaufend nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden ‚durchforstet‘ wurde. Im Zuge der reflektierenden Interpretationen verlagerte sich dabei im Analyseprozess die Ebene des Vergleichens vom Konkreten zum Abstrakten: Während zu Beginn stärker inhaltlich-thematisch ähnliche Sequenzen miteinander verglichen wurden, bezog sich die Komparation zunehmend auf die Ebene der impliziten Wissensbestände der rund 200 in die Studie einbezogenen Kinder. Die Rekonstruktion generalisierungsfähiger Qualitätsdimensionen – im Sinne ‚typischer‘ Erfahrungen, Praktiken und Orientierungen (kurz: Perspektiven) von vier- bis sechsjährigen Kindern im Hinblick auf KiTa-Qualität – konnte nur durch den kontinuierlichen Vergleich, also die Suche nach minimalen und maximalen Kontrasten, vorangetrieben werden. Das exemplarisch angeführte Interpretationsbeispiel „Tür zugemacht“ soll zudem verdeutlichen, dass sich die rekonstruierten Qualitätsbereiche und -dimensionen einer Logik des schnellen Überprüfens und Bewertens im Sinne eines Kriterienkatalogs entziehen.

4. Der Kinderperspektivenansatz als Beitrag zu einer reflexiven Professionalität

Frühpädagogische Fachkräfte werden mit einer Vielfalt an gesellschaftlichen bzw. institutionellen sowie organisationalen Normen, Rollen- und Verhaltenserwartungen konfrontiert. Das Verhältnis zwischen dieser *Norm*, zu der auch wissen-

schaftliche Theorien und Konzepte gehören, und der Praxis im Kita-Alltag, dem *Habitus*, ist zwangsläufig spannungsreich, da es sich um zwei unterschiedliche Logiken handelt. Professionelle müssen damit in komplexer Weise *reflexiv* umgehen können (Nentwig-Gesemann, 2022a).

Die alltäglichen Herausforderungen des frühpädagogischen Handelns müssen immer *praktisch* bewältigt werden – dies wird insbesondere in Krisenzeiten (z. B. im Zuge der Covid19-Pandemie), beim konflikthaften Aufeinandertreffen divergierender Perspektiven (z. B. zwischen Fachkräften und Eltern) und in Dilemma-Situationen deutlich, also in Situationen, in denen Fachkräfte nicht routinisiert (re-)agieren können, sondern in dem Sinne flexibel, dass sie im Handeln selbst zur impliziten, praktischen Reflexion in der Lage sind. Dieses Zulassen der eigenen Handlungsverunsicherung, das Innehalten und das Anfragen der Perspektiven der Kinder, ist auch diskurs- bzw. interaktionsethisch von Bedeutung, denn es ist prinzipiell dialogorientiert und schützt damit vor machstrukturierten und willkürlichen Interaktionspraktiken. Eine in diesem Sinne *praxisreflexive Haltung* schließt Formen der *theoriebasierten Reflexion* nicht aus und steht auch nicht in einem Widerspruch zu Möglichkeiten der nachträglichen *Erfahrungsrekonstruktion und -reflexion*. In einer praxeologischen Perspektive (Bohnsack, 2020) haben die in den Sozialwissenschaften entwickelten Modelle der Professionalisierung allerdings konsequent an die *in der Praxis implizierten Wissens- und Reflexionspotenziale* anzuknüpfen, wenn sie auf der Ebene handlungsleitender Orientierungen, also des *Habitus* der (angehenden) Professionellen, nachhaltige Wirkung entfalten sollen.

Die Methoden des forschenden Lernens – wie sie mit dem Kinderperspektivenansatz angeboten werden – unterstützen (angehende) Fachkräfte dabei, die eigene, standortverbundene Perspektive als eine eben solche anzuerkennen (Nentwig-Gesemann, 2022b). Und mehr noch: Sie geben Fachkräften das notwendige Werkzeug an die Hand, sich die Erfahrungen und Perspektiven der Kinder methodisch abgesichert zu erschließen. Wenn sich diese Form des forschenden Lernens *innerhalb* der eigenen (Forschungs-) Praxis und der mit ihr verbundenen praktischen Reflexionsanstöße und -potenziale zu einer selbstverständlichen, habituellen Praxis auszuprägen vermag, dann kann von einer *forschenden Haltung* gesprochen werden.

In diesem Sinne ist die *forschende Haltung* (die über Methoden des *forschenden Lernens* angebahnt wird) ein Beitrag zu Förderung und Ausprägung einer *professionalisierten Praxis*, die sich grundlegend aus *impliziten, praktischen Reflexionspotenzialen* der Akteur*innen und damit aus der pädagogischen Interaktionssituation selbst speist. Pädagogik ‚vom Kind aus‘ bedeutet in diesem Sinne, dass Fachkräfte Kinder in der pädagogischen Beziehung als eigensinnige Akteure und Mitgestalter*innen von Qualität anerkennen, deren Erfahrungen, Perspektiven und Relevanzen nicht so ohne Weiteres, wohl aber im Kontext forschenden Lernens (besser) verstanden werden können.

Literatur

- Becker-Stoll, F. & Wertfein, M. (2013). Qualitätsmessung und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 845–856). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2014). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien*. Berlin. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93140/78b9572c1bffdda3345d8d393acbbfe8/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf>
- Clark, A. & Moss, P. (2001). *Listening to young children: The mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
- Clark, A., Kjörholt, A. T. & Moss, P. (Hrsg.). (2010). *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*. Bristol: Policy Press.
- Einarsdóttir, J. (2005). "We can decide what to play! Children's perception of quality in an Icelandic Playschool". *Early Education and Development*, (16)4, 469–488.
- Fattore, T., Mason, J. & Watson, E. (2009). „When children are asked about their well-being: Towards a framework for guiding policy“. *Child Indicators Research*, (2)1, 57–77.
- Kultusministerkonferenz (2006). *Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 03.03.2006 zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_03_03-UN-Kinderrechte_.pdf
- Nentwig-Gesemann, I. (2022a). Forschen mit Kindern als Professionalisierungsprozess – Erfahrungen aus einer Weiterbildung zur Fachkraft für Kinderperspektiven. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.). *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung in pädagogischen Handlungskontexten* (im Erscheinen).
- Nentwig-Gesemann, I. (2022b). Vom forschenden Lernen zur forschenden Haltung – das Einüben in die Praxis des Forschens als Professionalisierungskomponente. In J. Höke, M. Obermaier & P. Isele (Hrsg.). *Forschendes Lernen in kindheitspädagogischen Arbeitsfeldern* (im Erscheinen).

- Nentwig-Gesemann, I. (2017). Berufsfeldbezogene Forschungskompetenz als Voraussetzung für die Professionalisierung der Frühen Bildung, Betreuung und Erziehung. In H. von Balluseck (Hrsg.). *Professionalisierung der Frühpädagogik* (2. akt. und überarb. Aufl., S. 235–244). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Professionelle Reflexivität. Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 1, 10–14.
- Nentwig-Gesemann, I. & Gerstenberg, F. (2018). Typen der Interaktionsorganisation in (früh-)pädagogischen Settings“. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.). *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 131–150). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B. & Thedinga, M. (2017). *Kita-Qualität aus Kindersicht. Eine Studie des DESI-Instituts im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung*. Berlin: Deutsche Kinder und Jugendstiftung & Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Bakels, E. & Munk, L. M. (2020). *Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln. Methodenschatz II. Erhebung, Auswertung und Dokumentation*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Nentwig-Gesemann, I.; Walther, B.; Bakels, E. & Munk, L. M. (2021). *Kinder als Akteure in Forschung und Qualitätsentwicklung. Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Nentwig-Gesemann, I. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2022). Wohlbefinden und seelische Gesundheit – Konkretisierungen aus der Perspektive von vier- bis sechsjährigen Kita-Kindern. *Frühe Bildung*, 11(2) (im Erscheinen).
- Puroila, A.-M., Estola, E. & Syrjälä, L. (2012). “Having, loving, and being: children’s narrated well-being in finnish day care centres”. *Early Child Development and Care*, 182, 345–362.
- Rosa, H. & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Roux, S. (2002). *Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten*. München und Weinheim: Juventa.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2001). Childrens Conceptions of Participation and Influence in Pre-School. A Perspective on Pedagogical Quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, (2)2, 169–194.
- Sommer-Himmel, R., Titze, K. & Imhof, D. (2016). *Kinder bewerten ihren Kindergarten. Wie Kinder ihren Kindergarten sehen – Instrument und Implementierung von Kinderbefragung in der Kindertageseinrichtung*. Berlin: Dohrmann.

- Tietze, W., Roßbach, H.-G., Nattefort, R. & Grenner, K. (2017). *Kindergarten-Skala (KES-RZ). Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen. Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale*. Kiliansroda: Verlag das Netz.
- UNICEF (2007). *A Human Rights-Based Approach to Education for All*. Paris: UNICEF. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/A%20Human%20Rights-based%20Approach%20to%20Education%20for%20All_o.pdf

