

Iris Nentwig-Gesemann, Bastian Walther, Minste Thedinga

Kindgerecht aus Kindersicht – die QuaKi-Studie

Was macht eine Kita für Kinder zu einer guten Kita? Das wollte die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) mit einer ungewöhnlichen und explorativen Studie herausfinden. In ihrem Auftrag reiste ein Forschungs-Team des DESI-Instituts ein halbes Jahr durch die Republik, um diejenigen zu fragen, die sich damit am besten auskennen: die Kinder selbst.

Die moderne Kindheitsforschung diskutiert 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 müssen. Dennoch vermisst man in der wissenschaftlichen Praxis nach wie vor die konsequente Einbeziehung ihrer Sichtweise – vor allem dann, wenn es sich um Kinder in den ersten sechs Lebensjahren handelt.

Mit der Studie wird also sowohl inhaltlich als auch methodisch Neuland betreten. Erfolgt die wissenschaftliche Erfassung von Kita-Qualität zumeist über standardisierte Verfahren, die die Perspektive der Kinder selbst nicht einbeziehen, waren diese in der QuaKi-Studie die zentralen Ansprechpartner und Akteure. Sie waren nicht Objekte, sondern im und am Forschungsprozess partizipierende Subjekte. Nicht nur ihre Eltern, sondern die Kinder selbst haben schriftlich ihr Einverständnis erklärt, an der Studie mitzuwirken, sie konnten während der zwei Tage jederzeit aus einem Erhebungssetting aussteigen und sie waren es, die die Forscher*innen geführt haben: durch die Kita und das Außengelände, aber auch durch die konkrete Ausgestaltung der Erhebungssituationen selbst.

Die eingesetzten qualitativen Methoden der Kindheitsforschung (Nentwig-Gesemann 2013) 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 alle Räume und Winkel ihrer Kita und ermöglichten dem Forschungsteam, 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, Mal-Interviews, Kinderzeichnungen sowie per Bild und Ton dokumentierte Kitaführungen der Kinder.

Gefördert vom:

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 Teams der sechs Untersuchungs- und drei Pilot-Kitas und auch die Eltern der Kinder 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.

Den Kindern selbst konnte das Forschungsteam ihr Anliegen schnell erklären: „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 sowas wie Weltallforscher oder Höhlenforscher.“

Das Sample setzt sich aus sechs Erhebungs- und drei Pilot-Kitas, in denen das Methodenset vor Beginn der Hauptuntersuchung erprobt wurde, zusammen. Teilgenommen haben insgesamt 79 Kinder im Alter zwischen 4 und 6 Jahren. Vier Kitas, drei Pilot- und eine Erhebungskita, befinden sich in Berlin, zwei in Baden-Württemberg und je eine in Sachsen-Anhalt, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz. Ausgewählt wurden Kitas mit unterschiedlichen pädagogischen Profilen, die von wissenschaftlich ausgewiesenen Expert*innen im frühpädagogischen Feld als „Good-Practice-Einrichtungen“ empfohlen wurden:

- eine Wald-Kita 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.

Ergebnisse: Qualitätsdimensionen aus Kindersicht

Das umfangreiche, in den ethnografischen Felderkundungen gesammelte, empirische Material wurde mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet. Dieser rekonstruktive, erkenntnisgenerierende Interpretationsansatz ermöglichte es, das Feld nicht durch die Brille vorab formulierter Kriterien zu betrachten, sondern die folgenden drei Ober- und zehn Unter-Dimensionen von ‚guter‘ Kita-Qualität aus Kindersicht aus dem Material herauszudestillieren. Das kontinuierliche Vergleichen der gesammelten Beobachtungen, Gespräche, Gruppendiskussionen, Fotos und Kinderzeichnungen, ergab am Ende ein verdichtetes und empirisch gesättigtes Bild davon, was aus der Perspektive der einbezogenen Kinder relevante Dimensionen einer guten Kita sind – einer Kita, in der sie sich wohl, sicher, anerkannt und wertgeschätzt fühlen, in der sie in ihrem Welterkundungsdrang unterstützt und zugleich in ein vertrautes und sicherndes Netz von Beziehungen eingewoben werden, in der sie mitreden und mitbestimmen und in der sie vor allem ungestört spielen können.

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 zuge-
traut.“
- 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: „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.“

Die aus einer großen Fülle von Material valide rekonstruierten Qualitätsdimensionen aus Kindersicht, werden im Folgenden exemplarisch mit jeweils einem Beispiel unterlegt.

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, sondern zudem die beiden Säulen demokratischer und solidarischer Gemeinschaften und Gesellschaften.

Aus der Perspektive der Kinder stehen beide Bedürfnisse und deren Erfüllung tatsächlich gleichwertig nebeneinander: Dort, wo sie sich von den Pädagog*innen als ‚besondere‘ Kinder wahrgenommen und geschätzt fühlen, wo ihre ‚Eigenarten‘ und Interessen sich entfalten können, ihre speziellen, vielleicht ungewöhnlich erscheinenden, Ideen Raum haben und aufgegriffen werden, eben dort 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.

1.1. Sich als individuelle Persönlichkeit wertgeschätzt fühlen und sichtbar sein: „Das bin ich, das sind meine Sachen, das habe ich gemacht.“

Kinder wollen als individuelle Persönlichkeiten sichtbar sein. 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, in der Kita 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 werden. Sie erleben sich damit als wichtigen und einzigartigen Bestandteil der Gemeinschaft.

Beispiel: Geburtstagswand, Kitaführung in Kita A



- | | |
|---|--|
| Int.1: Ok. Was (.) Gibt=s an diesem Raum noch was Besonderes? | E: Bei mir ist noch kein Foto drauf weil ich (.) noch neu bin. |
| Alle: Ja::::: | Int.1: Ok. |
| Iris: Na dann erzähl mal. | ?: Elisa (.) Elisa Elisa Elisa |
| M/M/A: Da. | ?: Marie |
| E: Geburtstagswand. | ?: Warte mal. Ich als erstes () |
| M/M/A: Geburtstagswand. | Int.3: (Als erste hast du Geburtstag?) |
| Int.2: ↳ Geburtstagswand? | ?: Und da=da is meine. |
| ?: Da steht alles drauf wann wir Geburtstag haben. | ?: ↳ Und hier bin ich. |

Während ihrer Kitaführung wenden sich vier Mädchen bei der Frage nach etwas „Besonderem“ im Gruppenraum der „Geburtstagswand“ zu. Hier ist jedes Kind und jede*r Erwachsene mit einem Foto, dem Namen und dem Geburtsdatum repräsentiert – individuell eingerahmt und alle wiederum als Kita-Gemeinschaft symbolisch innerhalb eines Rahmens versammelt. Die Kinder erleben sich selbst und andere hier als Persönlichkeit wertgeschätzt und darüber hinaus als Teil einer Gemeinschaft. Die Anordnung der Bilder bietet den Kindern zudem eine Orientierung über die zeitliche Abfolge der Geburtstage, Geburtstagskinder werden mit einem roten Krönchen besonders ausgezeichnet. Da bei dem neuen Kind E

das Foto noch fehlt, wird ihr Name mehrmals genannt und damit auf diese Weise ihre Präsenz und Zugehörigkeit unterstrichen. Die Fotos und die durch eine Bank ermöglichte Zugänglichkeit der Geburtstagswand ermöglicht den Kindern die eigenständige Beschäftigung mit der Thematik.

***1.2. 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 „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 diese Orte, um ihrer Fantasie freien Lauf lassen und ungestört eine gemeinsame 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.

Beispiel: Geheimer Platz und Geheimwelt, Kitaführung in Kita C

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

P: ähm, Räuber und Polizisten spielen oder Geheimwelt

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

P: 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?

P: 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?

P: ja alles die mitspielen.





Das Mädchen P führt die Forscherin während ihrer Kitaführung zu einer Ecke des Gartens, die sie als „geheimen Platz“, „Geheimversteck“ bzw. „Geheimstelle“ tituliert. Da dieser Ort weniger leicht zugänglich und einsehbar ist, als andere Orte im Garten, eignet er sich besonders für das ungestörte Zusammen- bzw. Rollenspiel kleinerer Kindergruppen. Auch wenn der „geheime Platz“ nicht wirklich geheim ist, bietet er den Kindern doch die Möglichkeit, sich zeitweilig der unmittelbaren Kontrolle und permanenten Sichtbarkeit im beaufsichtigten Raum der Kita zu entziehen. Da der Charakter des Ortes unspezifisch bzw. nicht mit einer bestimmten Funktion verbunden ist, kann er von den Kindern jeweils und jederzeit mit der Bedeutung versehen werden, die für sie relevant ist. In den geschaffenen „Geheimwelten“ kann in der Realität Unmögliches durch die Vorstellungskraft und das gemeinsame ‚so-tun-als-ob‘ zur geteilten Spiel-Wirklichkeit werden. In den beschriebenen Rollenspielen dokumentiert sich das Vergnügen der Kinder, sich in Fantasiewelten zu vertiefen, in denen alles möglich ist, Abenteuer erlebt und das ‚Böse‘ gemeinschaftlich besiegt werden kann.

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

Kinder mögen einen rhythmisierten (keinen starren) Tagesablauf und wiederkehrende, gemeinschaftsbildende und -sichernde Rituale. Sie nehmen engagiert und mit Freude an ritualisierten Essenssituationen, Kreisgesprächen mit wiederkehrenden Spielen und Liedern, ‚geordneten‘ Versammlungen und anderen Gruppenaktivitäten teil, wenn sie aktiv und verantwortlich an deren Ausgestaltung mitwirken können, das Mitmachen freiwillig ist und sie sich individuell einbringen können.

Beispiel: Mittagskreis, Teilnehmende Beobachtung in Kita E

Vor dem Mittagessen versammeln sich die Kinder ‚wie von selbst‘ im bereits aufgestellten Stuhlkreis und blicken dann erwartungsvoll auf die Pädagogin, die sich zu ihnen setzt und sagt: „Jetzt kann mal die L zählen, wie viele Kinder jetzt da sind.“ L 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 L sich nicht konzentrieren.“ L zählt nochmal, kommt nun auf „achtzehn“ und alle sind damit einverstanden. Dann fragt die Pädagogin in die Runde, welches Spiel sie nun spielen wollen. Nachdem fast alle Kinder „Piraten“ gerufen haben, stellt sie fest: „Dann haben heute die Piraten gewonnen. B (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 B. Ich bin jetzt



ganz still und ihr zeigt es ihr.“ Auch dieses Spiel wird von den Kindern sehr engagiert und konzentriert gespielt. Als beim Abschlusslied, das sich L 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 F eben geweint?“ Sie erklärt dann, dass es F 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 Kraft der 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 zu übernehmen.

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. Urheberschaftserfahrungen zu machen, auch schwierige und sich steigernde Herausforderungen zu bewältigen, etwas kontrollieren und (gemeinsam mit anderen) erreichen bzw. bewältigen zu können, stärkt die Resilienz von Kindern: Wenn Kinder sich als ‚stark‘ und kompetent erleben, können sie sich selbstbewusst in Ko-Konstruktionsprozesse einbringen, ihren Bildungsprozess und ihre Persönlichkeitsentwicklung eigenwillig mitgestalten.

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 etwas bewirken und bewältigen können. Sie sind stolz darauf zu zeigen, wenn sie etwas Neues gelernt haben oder können. Es ist ihnen ein großes inneres Bedürfnis, sich mit existentiellen Lebensthemen und Fragen zu beschäftigen, sich

schwierigen Herausforderungen und Aufgaben zu stellen, ihre Fähigkeiten und körperlichen Grenzen zu testen. Das freie und raumgreifende 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, sie ermutigen und sie in ihre besonderen Kompetenzen anerkennen.

2.1. Sich im eigenen Können ge- und bestärkt fühlen: „Ich kann was! Mir wird was zutraut.“

Kinder erleben und gestalten mit großer Begeisterung Situationen, die ihnen die Möglichkeit bieten, ihr Können auszuprobieren, zu üben und sich zu messen – alleine, innerhalb der Peergroup oder im Kontakt mit Erwachsenen. Sie sind gerne Expert*innen für etwas und freuen sich, wenn ihre jeweils ganz besondere Expertise wahrgenommen und anerkannt wird. Sie schätzen es, wenn ihnen Raum für ihr Können und dessen Erprobung geboten wird: durch Räumlichkeiten und Materialien, anerkennende Beziehungen und unterschiedliche Angebote.

Beispiel: Treppenrechnen, Teilnehmende Beobachtung in 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.

Zunächst stehen sie auf der obersten Treppenstufe, ihre Aufmerksamkeit ist ganz auf den Pädagogen gerichtet. Dieser kündigt an, nun 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 richtige Antworten, manche nicht korrekte bzw. dann korrigierte, manche warten ab, bis die Lösung vom Pädagogen genannt wurde und antworten dann erst. Die Kinder entscheiden dann selbst, ob sie eine Stufe nach unten gehen oder nicht: am Ende sind bis auf drei Kinder – die sich auf etwas höher liegenden Stufen verteilen - alle unten angekommen. Das Spiel ist damit, ohne weitere bewertende Kommentierungen durch den Pädagogen, beendet.

Der Pädagoge gestaltet hier den für die Kinder kurz bevorstehenden Übergang von der Kita in die Grundschule so aus, dass es für *alle* Kinder mit der Erfahrung von Kompetenz verbunden ist: Jedes Kind kann bei jeder Frage die korrekte Antwort (noch) geben und damit ‚berechtigt‘ sein, eine Treppenstufe hinab zu gehen. Die Kinder nutzen diese Option unterschiedlich, wobei aber deutlich wird, dass weder der Pädagoge noch die Kinder daran orientiert sind, die erzielten Resultate bzw. die Entscheidung, eine Stufe hinab zu gehen, zu kontrollieren oder zu bewerten. Nach dem „Treppenrechnen“ können die Kinder die Treppe noch mehrmals hoch- und herunterlaufen und damit Verbindung zwischen dem Kindergarten und der Schule als eine in beide Richtungen offene 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 an sich als lang vertraute Bezugsperson aus dem Kindergarten zur Verfügung.

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

Kinder lieben Bewegungsräume, in denen sie sich frei bewegen und ‚austoben‘ können. Sie wünschen sich Innen- und Außenräume, die ihnen vielfältige Bewegungsmöglichkeiten bieten, in denen sie ihren spontanen Bewegungspulsen nachgeben und sich austoben können. Sie suchen dabei die Anstrengung, die körperliche Herausforderung und die Interaktion mit ihren Peers. Sie brauchen dafür Erwachsene, die ihnen einen sicheren Rahmen zur Verfügung stellen.

Beispiel: Kletterschlucht, Videobasierte Beobachtung in Kita B

Nach der Waldführung durch einige Kinder versammeln sich nun alle bei der sogenannten „Drachenschlucht“, einem steilen Abhang in 10 Minuten Entfernung von den Gebäuden. Einige Kinder spielen oberhalb des Abhanges, wo es vergleichsweise flach ist. Dort stehen auch zwei pädagogische Fachkräfte und die Forscher*innen, die den Abhang nach unten im Blick haben. Alle anderen spielen an dem sandigen, wurzeldurchdrungenen Hang.



Nachdem ein Mädchen den Abhang mühsam hinaufgeklettert ist (blaue Jacke und Jeans in der Bildmitte) legt sie sich seitlich zum Hang und hält sich an einer Wurzel fest. Sie grinst, ruft laut den Namen des Pädagogen, 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. Kurz danach rollt sich auch ein Junge, der ihr gefolgt ist, auf dem Rücken zu der Wurzel in der Mitte des Hanges, hält sich fest und setzt sich hin. Er wendet sich zum Pädagogen, ruft laut: „Jetzt komm ich!“, lässt 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.

Die Kinder erproben am Hang der „Kletterschlucht“ eine Vielzahl von Bewegungsaktivitäten: Klettern, Krabbeln, Hochziehen und -steigen, Rutschen, Rollen, Festhalten und Loslassen. Sie schulen ihre Körperkraft und -koordination, sammeln verschiedene kinästhetische, akustische und visuelle Raum- und Körpererfahrungen. Im sozialen Miteinander sind sie Vorbild, beobachten und ahmen einander nach, nehmen Rücksicht aufeinander. In der Konzentration und Intensität ihres Tuns dokumentiert sich der Charakter einer ‚Flow-Erfahrung‘: Sie nehmen die Herausforderungen der Kletterschlucht an und bewältigen sie scheinbar ‚spielend‘. In der Freude über die anstrengende Arbeit des Hinaufsteigens, die durch das abenteuerliche und lustvolle Hinabrollen und die Bestätigung durch den Pädagogen ‚belohnt‘ wird, dokumentiert sich, wie wichtig den Kindern auch ‚riskante‘ Bewegungsmöglichkeiten sind, die ihren Mut und ihr Können herausfordern.

**2.3. 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 Lebensthemen und Naturphänomenen, wie z.B. Geburt, Fortpflanzung und Tod. Sie beschäftigen sich auch mit der Frage, wer und wie sie sind. Kommen sie im Alltag mit existenziellen Themen in Berührung, entwickeln sie Fragen und suchen nach Antworten. Sie wollen von den Erwachsenen, in ihrer Art und Weise sich selbst und die Welt explorativ zu erkunden, ernst genommen werden.

Beispiel: Kosmos Feuerkäfer, Teilnehmende Beobachtung in Kita A



Die „Feuerkäfer“ sind an den zwei Forschungstagen ein fokussiertes Thema der Kinder.

- | | | | |
|-------|--|-------|--|
| Int.: | und was macht ihr dann damit, wenn ihr die gesammelt habt? | | das (.) Tolle, die pullern nich da rein (auf die im Eimer gesammelten Käfer deutend) |
| A: | und die schlafen bei mir Zuhause. Im Schlafzimmer. | Int.: | Okay. |
| Int.: | Könnt ihr mir nochmal erzählen, was an diesen Feuerkäfern toll ist? | A: | die kackern nur (.) kleine Babys. |
| A: | Ich hab ein Baby gesehen. (.) so klein. | P: | die kackern richtige () |
| P: | also dahinten (zeigt zur „Geheimecke“ am Kompost) hab ich nur erwachsene Feuerkäfer und Babysfeuerkäfer gesehen. | Int.: | und du nimmst sie mit und bringst sie dann morgens wieder mit? |
| M: | und das Tolle ist daran (.) also, die (.) die hören auf uns, und dann, (.) und dann is | A: | ja. |
| | | M: | sonst sterben die Zuhause (.) weil sie vielleicht alles aufgegessen haben. |

Die spielerische, explorative Beschäftigung mit den Feuerkäfern wird hier von den Kindern sowohl mit existenziellen Themen und Fragen als auch mit ihrer familiären Lebenswelt verknüpft. Sie übernehmen durch ihren sehr sorgsamen und sich sorgenden Umgang mit den Tieren Verantwortung für deren Wohlergehen. Sie stellen sich als deren lebenswichtige Be-

schützer und zugleich ‚Bestimmer‘ dar, erziehen und loben sie für ‚gutes‘ Verhalten und erproben sich damit in der Erwachsenenrolle. Die Beobachtung, dass von den schon an sich kleinen Feuerkäfern noch kleinere „Babysfeuerkäfer“ ausgeschieden werden, ermöglicht Analogien zu lebensnahen und existentiellen Fragen, denen sich die Kinder langanhaltend und lustvoll hingeben: Sie bearbeiten explorierend Themen, die um Leben und Tod, Ausscheidungen, Fortpflanzung, Geburt und die Ausgestaltung der generationalen Ordnung kreisen.

2.4. *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 und den Tagesablauf – 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.

Beispiel: Chef de Cuisine, Kitaführung in Kita D

P:	(aufgeregt) Die Küche haben wir noch vergessen.		ist ganz viel drinne. Hier ist alles was wir haben.
Köchin:	Du bist ja unsere Hilfe, gell?	Köchin:	Das ist der Lagerraum P, gell?
P:	Ich helfe so mit der Küche mit.	P:	Ja
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 <u>absolut perfekt</u> .	Int.1:	Zeig mir mal noch, was ich in der Küche fotografieren soll,
P:	(strahlt)	P:	Du kannst einfach alles fotografieren. Und das (zeigt auf das Schild, das die Küche als solche markiert)
Köchin:	Aber <u>hallo</u> . Also das ist schon so ein bisschen sein Reich. Also weil er=s gerne macht, macht=s aber auch super. Gell, P?	Int.2:	(liest:) Chef de cuisine
P:	(zeigt einen kleinen Nebenraum der Küche, die voller Getränkekisten steht) hier	Köchin:	Wir müssen noch den P noch irgendwie mit uffnehme. Dann kommt er auch noch drauf.
		P:	(leise zu einer Fachkraft in der Nähe) °hier komm ich auch noch drauf°

Am Ende seiner langen Kitaführung, die bereits durch die Gruppen- und Spezialräume (z.B. den Snoozel-Raum) sowie in den Werkstatt- und Waschkeller führte, zeigt P den Forscher*innen noch die Küche. Er ist nicht nur spürbar stolz, dass er sich in der gesamten KiTa gut auskennt, sondern die Küche hat für ihn ganz offensichtlich noch eine große persönliche Bedeutung. Er nimmt sie als Ort wahr, den er selbstverständlich mitgestalten kann und wird als kompetenter Helfer wahrgenommen und anerkannt.

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.

Aus der 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 um die Norm oder die Regel geht, sondern um ihre Interessen und Bedürfnisse, um ihre Freude am besonderen Moment und der Aussetzung des Alltäglichen und Funktionalen, um ihr spontanes Bedürfnis nach intensiven Selbst- und Gemeinschaftserfahrungen.

3.1. 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 ernstgenommen und anerkannt zu werden. Sie schätzen Orte, an denen Dinge, die ihnen wichtig sind, vor dem

Zugriff anderer geschützt sind. Sie möchten sich frei entscheiden können, welche Angebote sie annehmen und wie sie sich dann konkret beteiligen. Sie schätzen es und nehmen es sehr ernst, wenn sie beteiligt werden und mitentscheiden können, ihre Stimmen als gehört werden und Gewicht haben. Sie wünschen sich Erwachsene, die nachvollziehbar begründen, was sie tun, mit ihnen diskutieren, ihnen Mitwirkungs- und Entscheidungsspielräume eröffnen.

Beispiel: Praktische Frühstücksregelung, Kitaführung in Kita C



- P: 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?
- P: 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
- P: Lob 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.

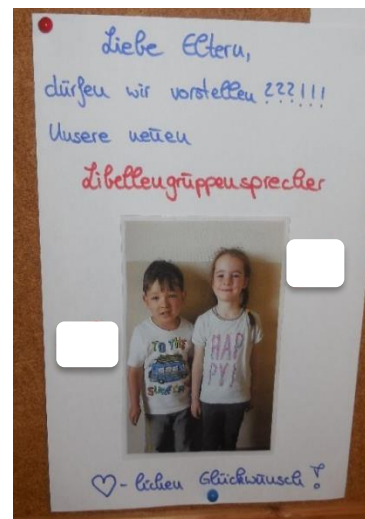
Die Möglichkeit, selbst und flexibel entscheiden zu können, ob man drinnen oder draußen frühstücken möchte, in welcher zeitlichen Abfolge von Spielen und Frühstücken bzw. ob überhaupt, kommt dem Bedürfnis der Kinder sehr entgegen. Die ihnen zugestandene Möglichkeit der Selbstbestimmung und Selbstorganisation des Alltags findet P „praktisch“, also funktional, unkompliziert und stressfrei – weder die Fachkräfte noch die Kinder müssen sich mit der Organisation einer für alle gleichen und verbindlichen Frühstückszeit und -örtlichkeit beschäftigen. Durch die Präsenz der Rucksäcke und der Sitzgelegenheiten haben die Kinder auch draußen jederzeit die Möglichkeit des Frühstückens ‚vor Augen‘. Bei der in der KiTa

praktizierten flexiblen Wahl von Frühstücksort und -zeit handelt es sich um eine verlässliche, durchaus komplexe, aber von den Kindern verinnerlichte transparente Regelung, die die Selbstbestimmungskompetenz der Kinder fördert.

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

Kinder wollen den Alltag in der KiTa mitgestalten, sich an partizipativ angelegten Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen beteiligen und Mit-Verantwortung für die Lösung von Problemen übernehmen. Dabei orientieren sie sich mit Engagement an grundlegenden demokratischen Prinzipien, z.B. der Abstimmung von Vorschlägen. Solange sie ohne die Unterstützung von Erwachsenen zurechtkommen, klären sie gerne Dinge unter sich.

Beispiel: Gruppensprecher, Kitaführung in der Kita E



- M: 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?
- M: nee, manche Gruppensprecher die helfen uns; wie M. und T.
- Int.: okay, und was machen die dann?
- M: die versuchen, dass die aufhören zu streiten. Früher waren J. und ich Gruppensprecher.
- N: ich war aber früher auch fast,
- M: der Ersatzhelfer. Falls wir (.) einer nicht da war.
- Int.: das ist jetzt ganz wichtig. Wie wird man denn Gruppensprecher?
- M: 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 M. und dann T. (.) 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.

3.3. Ausnahmen von der Regel erfahren: Einmal durften wir das.

Kinder messen 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.

Beispiel: Im Servierwagen mitfahren

Teilnehmende Beobachtung in KiTa A



In der Kita in H haben Fachkräfte und Kinder für das Holen des Mittagessens aus der Küche einen ritualisierten Ablauf entwickelt, dass 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 besondere 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 ‚geregeltes‘ und verlässliches gemeinschaftliches Ritual des Essen-Holens, an dem die Kinder große Freude haben, ohne dass Regelungs- oder Ermahnungsbedarf 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.

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

Die von den 4-6-jährigen Kindern zum Ausdruck gebrachten Dimensionen von ‚guter‘ KiTa-Qualität sind höchst differenziert und anspruchsvoll. Sie orientieren sich an den Grundlagen einer Frühpädagogik, die an einer beziehungsorientierten, partizipativen und die Rechte von Kindern prioritär setzenden Ethik orientiert ist (Clark, Kjørholt & Moss 2010; Moss 2015). Das, was die Kinder sich wünschen, lässt 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 Erfahrungen und Gefühlen.

Anspruchsvoll ist das Qualitätsverständnis der Kinder, weil sich in ihm Parallelen zu drei fundamentalen Leitzielen der Frühpädagogik dokumentieren:

(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 Resilienzfaktoren werden gestärkt (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2015). Auf einer ‚impliziten‘ Ebene wissen die 4-6-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 ihrer Rechte:** 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 (Prengel 2016). 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 freier Bewegung, 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 ist zudem das intensive Zusammen sein und langanhaltende, ungestörte und nicht-pädagogisierte Spielen mit ihren Freund*innen (Hammes-DiBernardo & Speck-Hamdan 2010; Viernickel 2010).

Bildungsprogramme und -pläne und auch standardisierte Qualitätskriterienkataloge stellen wichtige Grundlagen für die selbst-reflexive 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 Qualitätsexpert*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.

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.
- 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.
- Clark, Alison; Kjørholt, Anne Trine & Moss, Peter (Hrsg.) (2010). Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services. Portland: Policy Press
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2016): Menschenrechte von Anfang an. Die Bedeutung frühkindlicher Menschenrechtsbildung. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Weitere_Publikationen/Information_2_Menschenrechte_von_Anfang_an.pdf.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus & Rönnau-Böse, Maike (2015): Resilienz. 4. akt. Auflage. München, Basel: Reinhardt Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Rönnau-Böse, Maike, Tinius, Claudia & Hoffer, Rieke (2016): Das Kind verstehen. Herausforderndes Verhalten: Ursachen und Antworten. Kleinstkinder, 8/2016, 6-9.
- 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; Lange, Andreas & Leu, Hans-Rudolf (1999): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa.
- 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 (2013): Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. In: Margrit Stamm & Doris Edelmann (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 759-770.
- Prenzel, Annedore (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. WiFF-Expertise, Band 47. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Ryan, Richard M.; Deci, Edward L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: American Psychologist, Vol 55(1), Jan 2000, 68-78.
- Viernickel, S. (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.

Projektteam des DESI – Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration

Projektleitung: Iris Nentwig-Gesemann

Projektsteuerung: Frank Gesemann

Wissenschaftliche Mitarbeiter*innen: Bastian Walther, Minste Thedinga

Studentische Mitarbeiter*innen: Lina Thal, Henrike Müller, Jannis Gesemann

Projektteam der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS)

Andreas Knoke, Valeska Pannier, Nittaya Fuchs, Nele Hage, Heike Prübe, Mario Weis