

Nentwig-Gesemann, Iris

Forschendes Lernen als Impuls für Professionalisierungsprozesse.

Erfahrungen aus einer Weiterbildung zur "Fachkraft für Kinderperspektiven"

Bohnsack, Ralf [Hrsg.]; Bonnet, Andreas [Hrsg.]; Hericks, Uwe [Hrsg.]:
*Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und
Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S.
389-409*



Quellenangabe/ Reference:

Nentwig-Gesemann, Iris: Forschendes Lernen als Impuls für Professionalisierungsprozesse.
Erfahrungen aus einer Weiterbildung zur "Fachkraft für Kinderperspektiven" - In: Bohnsack, Ralf
[Hrsg.]; Bonnet, Andreas [Hrsg.]; Hericks, Uwe [Hrsg.]: Praxeologisch-wissenssoziologische
Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer
Arbeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 389-409 - URN:
urn:nbn:de:0111-pedocs-256553 - DOI: 10.25656/01:25655

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-256553>

<https://doi.org/10.25656/01:25655>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das
Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten
und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des
Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses
Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet
werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise
verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy,
distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you
attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are
not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not
allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of
use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Iris Nentwig-Gesemann

Forschendes Lernen als Impuls für Professionalisierungsprozesse. Erfahrungen aus einer Weiterbildung zur „Fachkraft für Kinderperspektiven“

Abstract

In dem Beitrag wird, anknüpfend an das Professionalisierungsverständnis der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2020), davon ausgegangen, dass es die Potenziale der impliziten, praktischen Reflexion sind, an die im Rahmen von Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte zuvorderst anzuknüpfen ist. Zudem stellt auch die systematische, rekonstruktive Explikation praktischer Reflexionen – im Sinne einer Erfahrungsreflexion – eine konstitutive Bedingung sich professionalisierender Praxis dar. Am Beispiel einer Weiterbildung zur „Fachkraft für Kinderperspektiven“, die durch Gruppendiskussionen mit den Teilnehmer:innen zu Beginn und nach Abschluss der Weiterbildung flankiert wurde, wird nachgezeichnet, wie die Fachkräfte in Prozessen des forschenden Lernens zu verschiedenen Formen der theoretischen, vor allem aber praktischen Reflexion sowie der Erfahrungsreflexion angeregt wurden. Als reflexionsgenerierend erwiesen sich vor allem Erlebnisse, die – im organisationalen Rahmen der Kita – zu einem Aufbrechen der Diskrepanz von Norm und Praxis bzw. Habitus führten und damit den Fachkräften eine Re-Organisation der konstituierenden Rahmung abverlangten.

Schlagworte

Forschendes Lernen, praktische Reflexion, Erfahrungsreflexion, konstituierende Rahmung, Gruppendiskussion

1 Einleitung: Professionalisierungserwartungen an die Frühpädagogik

Seit nunmehr 20 Jahren wird in Deutschland eine intensive und zum Teil sehr kontroverse Diskussion über die berufliche und/oder akademische Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte geführt. Das vergleichsweise schlechte Abschneiden des

deutschen Schulsystems in der OECD-Vergleichsstudie „Starting Strong“ (OECD 2001) und den PISA-Studien (Baumert 2001) wurde u. a. auf eine nicht mehr zeitgemäße Professionalisierung im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) zurückgeführt. Der OECD-Bericht von 2004 stellte fest, dass die Ausbildung von Frühpädagog:innen in Deutschland im europäischen Vergleich auf einem unangemessen niedrigen Niveau lag (vgl. OECD 2004, 72) und empfahl – im Zusammenhang mit der Bologna-Reform – die Einführung von kindheitspädagogischen Studiengängen. Damit wurde eine sehr dynamische Entwicklung ausgelöst, die letztendlich zu einem Paradigmenwechsel führte: Die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften für Kindertageseinrichtungen orientierte sich zunehmend an theoretischen, empirischen und methodischen Wissensbeständen aus dem Bereich der Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Damit verbunden war – mehr oder weniger explizit formuliert – der Grundgedanke, dass Akademisierung und die damit verbundene Verwissenschaftlichung auch zur angemahnten Professionalisierung beitragen könne. Dies war und ist eng mit dem Anspruch verknüpft, dass es in der Frühpädagogik verstärkt um Bildung, Lernen und Förderung von Kindern zu gehen habe (vgl. z. B. Rauschenbach 2010) und daher nicht nur eine sozialpädagogische, sondern eine elementar- und vor allem differenzierte fachdidaktische Expertise der Fachkräfte erforderlich sei.

Die fachkräftebezogene Professionalisierung im Bereich der FBBE gilt nach wie vor – neben einer deutlichen Verbesserung der Fachkraft-Kind-Relation – als zentraler Hebel zur Verbesserung der pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen. Fokussiert wird dabei vor allem die Interaktionsqualität zwischen Fachkräften und Kindern sowie deren Wirkung auf die Entwicklungs- und Lernprozesse von Kindern (vgl. für einen Überblick zu den Professionalisierungsbemühungen im Feld der FBBE: Neuss 2014). Dabei wurde und wird immer wieder darauf hingewiesen, dass es nicht allein um die formale Qualifikation der Fachkräfte gehen könne, sondern um die von ihnen realisierte *Praxis* im beruflichen Alltag, die der Maßstab für eine Bewertung sein sollte: Wie gehen die Fachkräfte mit den Herausforderungen der pädagogischen Praxis in immer komplexeren und vielfältigeren Gesellschaften und Milieus um, in denen sich der Rückgriff auf vermeintlich sicheres und bewährtes Handlungswissen immer mehr als unzureichend bzw. zu wenig passgenau erweist, um den ‚besonderen‘ Bedarfen und Bedürfnissen von Kindern und Familien und den an Kitas gerichteten Erwartungen gerecht zu werden?

Im Zuge dieser Überlegungen wurde die Qualifikationsdebatte zunehmend zu einer *Kompetenzdebatte*, wobei in zentralen frühpädagogischen Kompetenzmodellen zunächst ganz grundlegend zwischen den Ebenen der *Disposition* und der *Performanz* unterschieden wurde: Abfragbares Theorie- und Common Sense-Wissen, pädagogische Einstellungen und Überzeugungen wurden in diesem frühpädagogischen Kompetenzdiskurs auf der Ebene der *Disposition* verortet. Mit der

Ebene der Performanz rückten hingegen das Erfahrungswissen der Fachkräfte, ihre handlungsleitenden (Wert-)Orientierungen sowie ihre sich im Alltag eigen-dynamisch und eigensinnig entfaltende Praxis in den Fokus (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2014; Nentwig-Gesemann & Fröhlich-Gildhoff 2015; Wadepohl 2015). In Bezug auf die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte war diese Differenzierung von Beginn an mit der Überzeugung verknüpft, dass – im Sinne einer Vorbereitung von Fachkräften auf die im beruflichen Alltag zu erfüllenden Aufgaben bzw. zu bewältigenden Herausforderungen und Dilemmata – jede Form der Professionalisierung Phasen *in* der pädagogischen *Praxis* bzw. mehr noch: Phasen *der* eigenen beruflichen *Praxis* beinhalten müsse. In diesen Phasen solle es weder um den Erwerb von ‚abfragbarem‘ akademischem Wissen noch um die rezeptartige Anwendung von methodisch-didaktischen Formaten gehen, sondern vielmehr darum, sich auf der Grundlage von berufspraktischen Erfahrungen mit ‚Ernstcharakter‘ in expliziten und impliziten Formen des Reflektierens zu üben (vgl. zum Anspruch der Theorie-Praxis-Verzahnung in den kindheitspädagogischen Studiengängen z. B. Pasternack 2010; Neuss 2009; Nentwig-Gesemann 2013, 2017).

2 Professionalisierung als Bewältigung der Spannung zwischen den Logiken von Theorie und Praxis

Wenn es aus der Perspektive der Bildungs- und Erziehungswissenschaft um Professionalisierung geht, besteht die Gefahr, die „*Logik der Theorie*“, wie sie der wissenschaftlichen Expertise inhärent ist, „in die Praxis hinein zu projizieren und damit deren *eigentümliche Logik* zu verkennen“ (Bohnsack 2020, 7). Wird Professionalisierung hingegen lediglich aus den aktuellen Bedingungen, Logiken und Perspektiven einer beruflichen Praxis heraus gedacht, dann besteht die Gefahr, die Logiken der Praxis, wie sie sich in einem beruflichen Handlungsfeld etabliert und habitualisiert haben, von wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen vollständig abzukoppeln und zudem aus einer zentralen Verantwortung zu entlassen: immer wieder aus den Selbstverständlichkeiten und der vermeintlichen ‚Normalität‘ des Alltags herauszutreten und sich zum einen der eigenen Praxis gegenüber fremd zu machen, zum anderen in einen „Diskurs mit der Klientel einzutreten über die *Differenzen zwischen deren unterschiedlichen Normalitätsvorstellungen* und denen der beruflichen Akteur:innen“ (ebd., 13). Zu einer sich professionalisierenden Praxis gehört es, auf die Komplexität und Kontingenz von Handlungsherausforderungen nicht mit Standardisierung und dem Rückgriff auf vermeintlich sicheres und gültiges ‚Rezeptwissen‘ zu reagieren. Vielmehr stellt die Suche nach situationsangemessenen, handlungspraktischen Bewältigungsformen bzw. Modifikationsmöglichkeiten von Praxis die einzige Möglichkeit dar, einen Umgang mit der „notorischen Diskrepanz zwischen Regel und Praxis, zwischen normativen Erwartungen und Handlungspraxis resp. Norm und Habitus“ (Bohnsack 2020, 47)

zu finden und dabei in Rechnung zu stellen, dass sich soziale und pädagogische Praxis nie eins zu eins aus dem Befolgen bzw. Abarbeiten normativ-programmatischer Vorgaben (wie sie etwa in Form der Bildungsprogramme/-pläne für die Kitas vorliegen) oder methodischer Anleitungen (etwa das Beobachten und Dokumentieren betreffend) ergeben kann. Zum anderen müssen die Orientierungen und Perspektiven des Klientels (in der Kita sind das vor allem die Kinder und die Eltern) anerkannt und in die Ausgestaltung von Praxis einbezogen werden, wenn diese nicht „machtstrukturiert“, sondern „dialogorientiert“ ausgestaltet werden soll (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018, 140ff.). Und schließlich gilt es, die eigenen Lösungen nicht als die einzig möglichen bzw. als alternativlos zu betrachten, sondern über den Diskurs – sowohl mit dem Klientel als auch mit den Kolleg:innen – *andere* Sichtweisen und Relevanzen, *andere* Normalitätsvorstellungen und *andere* Lösungsmöglichkeiten kennenzulernen und über Differenzen ins Gespräch zu kommen (vgl. dazu auch Bohnsack 2020, 13).

Im Professionalisierungsverständnis der Praxeologischen Wissenssoziologie gehe ich mit Bohnsack (2020, Kap. 6) davon aus, dass es die Potenziale der *impliziten* oder *praktischen* Reflexion sind, an die im Rahmen von Aus- und Weiterbildung zuvorderst anzuknüpfen ist.

Auch wenn die Beschäftigung mit Theorien, Erkenntnissen aus der Forschung und Leitgedanken einer pädagogischen Ethik selbstverständlich immer wieder als reflexive Schleifen (auf der Ebene einer *expliziten, theoretischen Reflexion*) in den Prozess der Konzeptionierung und Evaluierung von Praxis eingezogen werden können und sollten, findet die für die Bewältigung der Praxis letztlich wesentliche Form der Reflexion immer *innerhalb* der Praxis, im Vollzug pädagogischer Interaktionen, in der Bewältigung herausfordernder Situationen selbst statt. Wenn Schön (1983) von „reflection-in-action“ als einer im Handlungsvollzug selbst stattfindenden Reflexion spricht, dann verknüpft er dies mit dem Gedanken eines nicht nachträglichen theoriebasierten Reflektierens über Praxis, sondern eines „Innehaltens“ in der Situation, als eines Gewahr-Werdens und Zulassens von Momenten, in denen das intuitive und spontane Handeln ‚stockt‘, in denen man irritiert ist, dass sich eine zum eigenen Orientierungsrahmen differente bzw. konträre Praxis entfaltet und mehrere Handlungsalternativen möglich erscheinen. Erst ein sensibles Wahrnehmen von habituellen Orientierungen (z. B. einer Familie oder eines Kindes), die den eigenen fremd und zunächst unverständlich sind (Kubisch 2018, spricht im Kontext Sozialer Arbeit von „Habitussensibilität“), ermöglicht dialogische und nicht machtstrukturierte oder gar willkürliche Versuche zu einer gemeinsamen Interaktionspraxis zu finden (zu den verschiedenen Interaktionsmodi im frühpädagogischen Kontext vgl. Nentwig-Gesemann & Nicolai 2014, 206; Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018).

Solche Erfahrungen der *praktischen* Reflexion wiederum im Nachhinein noch einmal aufzurufen und zu bearbeiten, z. B. im Rahmen eines Teamgesprächs,

einer Gruppendiskussion, der systematischen Durcharbeitung einer Dilemma-Situation oder fallrekonstruktiver Arbeit, stellt als *rekonstruktive Explikation einer impliziten, praktischen Reflexion* eine weitere Ebene der Reflexion dar, die etwas anderes ist als ein rationalistisches, theoriebasiertes Reflektieren *über* Praxis. Diese dritte Form der Reflexion kann als *Erfahrungsreflexion* oder als *Reflektieren über Erfahrung* bezeichnet werden; 2013 bezeichnete ich das damit erwerbbar Wissen als „reflektiertes Erfahrungswissen“ (Nentwig-Gesemann 2013, 12). Bohnsack (2020, 61) weist darauf hin, dass Reflexionen auf dieser Ebene vor allem dann angestoßen werden, wenn die „Diskrepanz von Norm und Praxis, von Norm und Habitus, welche uns in Organisationen [...] in verschärfter, gleichsam verdoppelter, Weise begegnet“ aufbricht. Dies ist bspw. der Fall, wenn Akteur:innen Situationen handlungspraktisch zu bewältigen haben, in denen strukturelle Zwänge sie an der Enaktierung einer von ihnen angestrebten Interaktionsqualität hindern.

3 Forschendes Lernen als ein Weg der Professionalisierung

Ausgehend von der professionstheoretischen Überlegung, dass es in Professionen darum geht, wissenschaftliches Wissen nicht nur einfach zu konsumieren oder gar ‚anzuwenden‘, sondern es zu transformieren und vor allem praxisrelevantes Wissen selbst generieren zu können, wurde Formaten des „Forschenden Lernens“ in den kindheitspädagogischen Studiengängen von Beginn an eine große Bedeutung zugeschrieben (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2014, Kap. 2.2; Nentwig-Gesemann 2007, 2017; Robert Bosch Stiftung 2008). Dabei stellte es die vielleicht größte didaktische Herausforderung dar, den Studierenden über erfahrungsbasierte Zugänge zur Praxis der frühpädagogischen Arbeit hinaus, auch Möglichkeiten der Praxis des Forschens in ihrem (zukünftigen) Berufsfeld zu eröffnen.

Für die Professionalisierung im Feld der FBBE erschien es also notwendig, im Spannungsverhältnis von erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Expertise und frühpädagogischer Praxis Brücken zu bauen, die beide Seiten herausfordern, irritieren und inspirieren. Als Schnittstelle oder ‚Treffpunkt‘ der Logiken pädagogischer Wissenschaft einerseits und pädagogischer Praxis andererseits kann die *Praxis des Forschens* ausgemacht werden. Es geht den Forscher:innen bzw. den Praktiker:innen, die sich auf das forschende Lernen einlassen, darum, systematisch nach Kontingenzen, nach ‚neuen‘ Einblicken und Erkenntnissen zu suchen. Dies gilt unabhängig davon, ob sie ihre Erkenntnisse primär in den wissenschaftlichen Diskurs oder aber in die konkrete pädagogische Interaktionsgestaltung, z. B. in einer Kita, einspeisen wollen. Beide wollen etwas herausfinden, was man im (wissenschaftlichen oder pädagogischen) Alltag noch nicht oder nicht mehr sieht oder hört. Die in der Forschungserfahrung gewonnenen Erkenntnisse können dann dazu dienen, den wissenschaftlichen Diskurs oder die pädagogische Arbeit zu bereichern.

In Bezug auf das forschende Lernen können zwei Wege unterschieden werden, sich mit (der eigenen) Praxis zu befassen: die Ebene der *proponierten* und die der *performativen Performanz* (Bohnsack 2017, 21). Eine Praxissituation im frühpädagogischen Kontext kann – als ‚Trockenübung‘ sozusagen – imaginiert und dann gedankenexperimentell gedeutet und ausgestaltet werden (wie dies etwa mit der Methode der Dilemma-Situationen evoziert wird, vgl. Fröhlich-Gildhoff u. a. 2014; Breitenbach & Nentwig-Gesemann 2013). Dies bewegt sich allein auf der Ebene einer *imaginierten proponierten Performanz*. Wenn Fachkräfte bspw. in einer Teamsitzung reale pädagogische Situationen als ‚Fälle‘ erzählen bzw. konstruieren und dann über einen angemessenen Umgang damit reflektieren (Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2019), dann bewegt sich dies auf der Ebene einer *real erlebten proponierten Performanz* (wenn es um die konkrete Situation bzw. das Kind geht, über das gesprochen wird). Die Ebene der *performativen Performanz* hingegen rückt in Bezug auf die pädagogische Arbeit mit Kindern dann in den Fokus, wenn es um die unmittelbar sich entfaltende Handlungspraxis in ihrem Vollzug im pädagogischen Alltag selbst geht. Hier zeigt sich das implizite handlungsleitende Wissen der Akteur:innen auf der Ebene der Interaktions- oder Diskursorganisation, d. h. auf der Ebene des *modus operandi* (Nentwig-Gesemann & Nicolai 2014, 2016; Nentwig-Gesemann, Walther & Munk 2020).¹

In Prozessen des Forschens und des forschenden Lernens wird der Analysefokus auf die Bedingungen, Dynamiken und Wirkungen der Hervorbringung von pädagogischer Praxis gelenkt und darauf verzichtet, die Analysen pädagogischer Praxis an vorab formulierten normativen (Kompetenz-) Standards auszurichten. Dieses methodisch kontrollierte Einnehmen einer ‚amoralischen‘ Haltung, einer selbstkritischen Kontrolle der eigenen Standortverbundenheit und der damit verbundenen ethisch-moralischen und normativen Perspektiven, gehört zu den Standards qualitativer, theoriegenerierender Forschung. In diesem Sinne forschend zu lernen, stellt für frühpädagogische Fachkräfte, die es – wie alle Praktiker:innen – gewohnt sind, auf der Grundlage spontaner Bewertungen ad hoc zu (re-)agieren bzw. reagieren zu müssen, eine große Herausforderung dar. Das Einüben in Prinzipien des forschenden Lernens bedeutet dabei für die pädagogische Fachpraxis nicht, dass keine evaluativen Einschätzungen vorgenommen werden (müssen). Forschendes Lernen sensibilisiert vielmehr für die Standortverbundenheit von verschiedenen Orientierungen und Relevanzen und die Potenziale einer multiperspektivischen Betrachtungsweise.

1 Weitere Studien nennen Cloos & Gerstenberg unter dem Begriff der „Performativitätsforschung“ in ihrem Beitrag in diesem Band in Abschnitt (3).

4 Die Weiterbildung zur Fachkraft für Kinderperspektiven als ‚irritierender‘ normativer Anforderungskontext

Die entscheidende Frage ist, wie Professionalisierungsprozesse auf den in Abschnitt 2 skizzierten Ebenen der Reflexion angestoßen und begleitet werden können. Wie kann es also gelingen, Fachkräfte auf der Ebene ihres impliziten Wissens zu einer impliziten Reflexion und ggfs. auch einer Erfahrungsreflexion ihrer pädagogischen Handlungspraxis herauszufordern und zu motivieren? An eben diesen Fragen setzte die Weiterbildung zur Fachkraft für Kinderperspektiven an, die im Rahmen des Projekts *Achtung Kinderperspektiven – Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln*² ausgearbeitet und in zwei Weiterbildungsdurchgängen realisiert wurde. Der Grundgedanke war, die weiterzubildenden Fachkräfte (mehrheitlich Erzieher:innen im Gruppendienst, einige wenige Kindheitspädagog:innen sowie eine kleine Zahl von Kita-Leitungen und Fachberatungen) schon nach den ersten zwei Weiterbildungstagen und einer Basisschulung in der Anwendung von qualitativen Erhebungsmethoden mit Kindern (verschiedene beobachtungs- und gesprächsbasierte Verfahren, vgl. ausführlich Nentwig-Gesemann u. a. 2020a, 2021) mit einem Forschungsauftrag zurück in ihre berufliche Praxis zu schicken.

Die Weiterbildung zur Fachkraft für Kinderperspektiven (Nentwig-Gesemann u. a. 2020b), die den Kontext der vorgestellten Begleitforschung bildet, konfrontierte die Teilnehmer:innen, die in der Mehrzahl kein pädagogisches Studium, sondern eine (forschungsmethodenfreie) Ausbildung absolviert hatten, mit ungewohnten und komplexen normativen Anforderungen, Verhaltens- und Rollenerwartungen. Es war demzufolge zu erwarten, dass die „konstituierende Rahmung“ (Bohnsack 2020, 31), die sie in ihrer Berufspraxis bereits gefunden hatten, um konfligierende Ansprüche institutioneller und organisationaler Normen und ihrer Praxis auszubalancieren, aus dem Gleichgewicht geraten würde.

Der Begleitforschung lag eine offene, evaluative Frage zugrunde: Könnte es mit den Impulsen und Ansprüchen des forschenden Lernens, mit dem verbindlich vorgesehenen Eintauchen in die Praxis des forschenden Lernens zu den Kinderperspektiven, gelingen, dem Orientierungsrahmen im weiteren Sinne, dem Habitus der Teilnehmer:innen, etwas von seiner habituellen Selbstverständlichkeit zu nehmen?

Am ersten Tag der Weiterbildung ging es darum, die Fachkräfte in den metanormativen Rahmen des Kinderperspektivenansatzes (Nentwig-Gesemann u. a. 2021) einzuführen. Im Sinne der Kernprinzipien der dokumentarischen Evaluationsforschung (Bohnsack & Nentwig-Gesemann 2020) legt der Ansatz einer dokumentarischen Qualitätsforschung und -entwicklung, der mit dem Kinderpers-

2 <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/fruehkindliche-bildung/projektnachrichten/achtung-kinderperspektiven-mit-kindern-kita-qualitaet-entwickeln>.

pektivenansatz in den Diskurs über Kita-Qualität eingespeist wurde, zunächst den meta-normativen Rahmen resp. die „reflexiven Normen“ (vgl. Bohnsack in diesem Band sowie 2020, 110, der Bezug nimmt auf Piaget und Habermas) offen. Dies sind zum einen die Menschen- bzw. Kinderrechte (UN-Kinderrechtskonvention 1989; Liebel 2010; Maywald 2016) im Allgemeinen und die damit verbundene Achtung vor der Bildungsamkeit und den Selbstbildungsprozessen jedes Kindes im Hier und Jetzt. Zum anderen legen wir dem Kinderperspektivenansatz das interaktionsethisch fundierte Prinzip des Dialogs zugrunde. Bezugnehmend auf die Interaktionsstudien der Dokumentarischen Kindheitsforschung reflektieren wir in diesem Zusammenhang mit den Teilnehmer:innen die Dynamik *machtstrukturierter* und *willkürlicher* Interaktionspraxen mit Kindern (vgl. dazu den Beitrag von Rothe in diesem Band) und unterscheiden diese von einer *dialogorientierten* Praxis (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018).

Die Einführung der Teilnehmer:innen der Weiterbildung in die Erhebungsmethoden des Kinderperspektivenansatzes (Nentwig-Gesemann u. a. 2020a) wird zudem von einer weiteren meta-normativen Setzung begleitet. Wir fordern die Fachkräfte zum entdeckenden, ‚sehenden‘ Sehen und ‚zuhörenden‘ Zuhören heraus und konfrontieren sie mit der Erwartung, sich auf Forschungssituationen einzulassen, in der sie ihre übliche Rolle als pädagogische Fachkraft suspendieren und sich, am ‚Geländer‘ der Methoden festhaltend, die wir ihnen mitgeben, auf das ergebnisoffene forschende Lernen einzulassen und darüber einen Einblick in die Erfahrungen, Orientierungen und Relevanzen von Kindern zu gewinnen.

5 Gruppendiskussionen zu den Erfahrungen der Weiterbildungsteilnehmer

Indem die Fachkräfte mit den Kindern Gruppendiskussionen oder Mal-Interviews durchführten, sie (videobasiert) beobachteten, sich von ihnen durch die Kita führen ließen oder ihre Beschwerden aufzeichneten, erlebten sie sich und die Kinder in neuen Rollen und einer anderen Beziehungskonstellation. Da wir nicht diese in den Alltag integrierte forschende Praxis der Fachkräfte (also die Ebene der performativen Performanz) beobachteten, sondern sie in Gruppendiskussionen zu ihren Erfahrungen befragten und damit die Ebene der proponierten Performanz beleuchteten, sollen die im Folgenden dokumentarisch interpretierten Passagen vor allem in ihren narrativen Anteilen genauer betrachtet werden.

In insgesamt vier Gruppendiskussionen mit jeweils sieben bis acht Teilnehmer:innen, die ca. drei Monate nach Abschluss der Weiterbildung zur Fachkraft für Kinderperspektiven (Nentwig-Gesemann u. a. 2020b) durchgeführt wurden, wurden die Teilnehmer:innen zu ihren Erfahrungen befragt. Die vier Gruppendiskussionen wurden mit dem folgenden Eingangsstimulus eingeleitet:

Ihr habt ja jetzt selbst schon Erfahrungen gesammelt und habt selbst geforscht. Uns würde interessieren, welche Erfahrungen ihr in den letzten Monaten hinsichtlich der Berücksichtigung von Kinderperspektiven gemacht habt. Also vielleicht erinnert ihr euch spontan irgendwie an Schlüsselerfahrungen, von denen ihr uns erzählen könnt.

Ausgewählt wurden Ausschnitte aus narrativ geprägten szenischen Fokussierungsmetaphern, die einen Zugang zu solchen Erlebnissen und Erfahrungen der praxisforschenden Fachkräfte ermöglichten, die sie als besonders überraschend, irritierend und vom Gewohnten abweichend erlebt haben. Man könnte auch sagen, es handelt sich um Erfahrungsmomente, in denen ihr Habitus „unter Spannung“ geriet (Maschke 2013), weil implizite Reflexionen quasi dadurch unvermeidbar angestoßen wurden, dass ihnen der forschende Zugang einen ungewohnten Blick auf die Kinder eröffnete. Zudem soll auch die Analyse der mit den Narrationen verwobenen theoretisierenden Reflexionen (Orientierungsschemata), die auf einer explizit-kommunikativen Ebene angestoßen wurden und ebenfalls einen fokussierten Charakter hatten³, einbezogen werden, um das Verhältnis von impliziter und expliziter Reflexion im Rahmen von Professionalisierungsprozessen auszuloten.

Die sich in dichter und nicht durch Pausen unterbrochener Reihenfolge aneinander anschließenden Erzählungen der Teilnehmer:innen waren sehr detailliert und wurden von vielen verbalen und non-verbalen Validierungen der anderen Teilnehmer:innen der Gruppendiskussion begleitet (Nicken, Lächeln, kurze Einwürfe von „ja“, „genau“ und „hmhm“)⁴. Insbesondere die vier Gruppendiskussionen, die nach Abschluss der Weiterbildung durchgeführt wurden, waren von einem „parallelisierenden Diskursmodus“ geprägt (Przyborski 2004, 96ff.).

Im Folgenden soll zunächst anhand von Passagen aus drei Gruppendiskussionen exemplarisch nachvollzogen werden, welche Forschungserfahrungen die Weiterbildungsteilnehmer selbst machten und welche impliziten und expliziten Reflexionen dies auslöste. Im Anschluss daran werden zwei Passagen komparativ interpretiert, in denen die Teilnehmer:innen von Problemen und Herausforderungen erzählen, denen sie beim Versuch des Transfers ihrer Erfahrungen mit dem Kinderperspektivenansatz in das Kita-Team begegnet sind.

5.1 Der positive Horizont der eigenen Forschungserfahrungen

In der Gruppendiskussion GD2_post erzählt Frau Roos im Anschluss an den Eingangsimpuls:

3 Zur Differenzierung von „Fokussierungsmetaphern“ und „Sequenzen fokussierter Argumentation“ und ihrer Relevanz insbesondere in der dokumentarischen Evaluationsforschung vgl. Nentwig-Gesemann 2020.

4 Um die Länge der im folgenden angeführten Transkripte etwas zu reduzieren, wurden diese interaktiven Elemente herausgenommen.

Roos: Aber dann kann ich mich grad anschließen dieses ähm dieses Gefühl ä::ch (2) das war jetzt gar nichts. also ich habe ne? aufgenommen, ich hab gefilmt, ich hab fotografiert und ich hab gedacht das kann ich jetzt gar nicht verwenden, weil das ganz anders gelaufen ist als in meinen Vorstellungen war und dann habe ich das auch zwei Wochen überhaupt nicht angehört. ich wollt da nix mehr von wissen @(.).@ und hab dann aber reingehört und hab rein (.) hab das auch transkribiert und hab gedacht (.) ja meine Idee war das jetzt nicht, aber das waren Kinderideen. also da ist ganz viel drin gewesen, ich hab das nur gar nicht sehen können, weil i- ich hab mich selber blockiert weil ich nicht offen war in dem Moment gell?

Die Aufgabe, bereits nach den ersten zwei Weiterbildungstagen Erhebungen mit den Kindern in ihrer Einrichtung durchzuführen, führte – hier exemplarisch von Frau *Roos* beschrieben – zunächst zu einer Frustrationserfahrung. Auf der thematisch-inhaltlichen Ebene beschreibt Frau *Roos* ihren ersten Eindruck, „gar nichts“ von den Kindern erfahren zu haben. Implizit wird damit auch eine Enttäuschung darüber zum Ausdruck gebracht, dass die ihr vom Kinderperspektiventeam nahegelegten Methoden nicht halten, was sie versprechen. Das, was sie in ihrer forschenden Praxis erfährt, läuft „ganz anders“ als in ihren „Vorstellungen“, ihre Vor-Urteile erfüllen sich also nicht und sie kann das von ihren habituellen Erwartungen Abweichende auch nicht als potenziell interessant bzw. relevant anerkennen. Sie rekapituliert, auch emotional, ihre Abwehrhaltung: Sie will von der Erhebung „nix mehr wissen“. Sie beginnt dann dennoch zu transkribieren (und erfüllt damit eine ihrer ‚Hausaufgaben‘ der Weiterbildung) und meint, dadurch in dem Material zwar nicht ihre Erwartungen („meine Idee“) zu finden, wohl aber die „Kinderideen“. Hierfür war offensichtlich die Veränderung ihrer eigenen Praxis der Beobachtung, nämlich das Erstellen eines Transkripts, entscheidend. Die erste Ebene der *Reflexion* vollzieht sich also auf der *Ebene der Praxis*. Zwar reflektiert sie nachträglich in der Gruppendiskussion auch auf der Ebene der *Erfahrungsreflexion* („ich hab mich selber blockiert“), aber zunächst handelt es sich um eine praktische Reflexion im Sinne eines veränderten Vorgehens bzw. Umgehens mit dem, was Kinder zum Ausdruck gebracht haben. Das von ihr im Rahmen der Weiterbildung erwartete und methodisch vorbereitete Eintauchen in das Forschen mit Kindern erlaubt ihr in gewisser Weise, das Beobachtete nicht sogleich in praktisches pädagogisches Handeln ‚umzusetzen‘, Schlüsse daraus zu ziehen, sondern es legitimiert, dass sie es eine Weile ruhen lässt, um es dann auf eine für sie ungewohnte Art und Weise zu ‚entschlüsseln‘, indem sie es transkribiert und sowohl formulierend als auch reflektierend interpretiert.⁵

5 Dies geht aus dem Transkript nicht hervor, gehörte aber zu den Aufgaben, die die Fachkräfte im Rahmen der Weiterbildung zu absolvieren hatten.

Auch in den Ausführungen von Frau *Jahn* in der Eingangspassage der Gruppendiskussion GD1_post dokumentiert sich, wie die Praxis des Forschens zu einer Erwartungssirritation führt. Frau *Jahn* formuliert in ihrer initialen Proposition:

Jahn: ich glaube auch, dass die Kinder eine andere Vorstellung von Zuhören haben als die Erwachsenen. also wenn ich so mein Team frage und ähm (.) sagen wahrscheinlich alle ja die Kinder, natürlich hören wir den Kindern zu, beziehungsweise die Kinder müssten doch eigentlich wissen, dass sie uns Geschichten erzählen können. (.) ich hatte dann halt eine Gruppendiskussion (.) da war ein syrischer Junge dabei, und der ist seit drei Jahren (.) also er geht jetzt seit letztem Sommer in die Schule; und der ist seit drei Jahren bei uns gewesen und hat eigentlich nie großartig erzählt von irgendwelchen Erlebnissen; war sowieso so ein ruhiger. aber trotzdem hat er dann in der Gruppendiskussion geredet; da hat er mir dann gesagt, dass seine Großeltern dort getötet worden sind (.) ja und daraufhin bin ich direkt zu meinem Kollegen gegangen. und der hat gesagt, er hat das nach nie erzählt in drei Jahren hat er das noch nicht gesagt. aber da in der Gruppendiskussion hat er gemerkt (.) okay hier geht=s um mich gerade. (.) zwar im Alltag, natürlich kann ich zu der Erzieherin gehen und der das erzählen (.) aber das hat ihn nicht dazu bewegt, das zu machen, sondern halt in dieser Runde; da hat er gemerkt dass (.) er hat dann erst allen zu gehört (.) ach ja okay (.) sie hören zu. ja und dann kam das so aus ihm raus. also das hat mich so am meisten beeindruckt oder auch schockiert da bin ich erstmal so also (.) da war mir ein bisschen übel als ich dann so raus (.) aus der Diskussion gegangen bin ((Stöhnen)). es gibt Kolleginnen von mir, die haben zum Beispiel Schwierigkeiten Projekte zu sehen, beziehungsweise zu machen mit den Kindern und da hab ich schon öfters mal gesagt, dann mach doch mal eine Gruppendiskussion. da hast du gleich fünf Themen, da kannst du mit den Kindern was draus machen.

Frau *Jahn* proponiert zunächst, dass Kinder eine andere „Vorstellung von Zuhören“ haben als Erwachsene. Sie lässt dieses ihrer Meinung nach differente Verständnis bzw. Unverständnis erst einmal so stehen. Während die Fachkräfte davon ausgehen, dass die Kinder „wissen“, dass sie ihnen „Geschichten erzählen“ können, dass sie also ganz offen für ihre Anliegen seien, sei dies ganz offensichtlich nicht kompatibel mit dem Verständnis der Kinder vom Zuhören. In der Konsequenz bewirkt dies – wie sie es dann exemplarisch in einer Narration entfaltet, mit der zugleich ein positiver, wie auch ein negativer Horizont zum Ausdruck gebracht wird –, dass die Fachkräfte nichts über die existenziellen Hintergründe der Kinder erfahren, weil diese sich nicht öffnen. Der positive Gegenhorizont, von dem sie erzählt, ist die Gruppendiskussion, die sie zusammen mit den Kindern im Rahmen ihrer Qualifizierung zur Fachkraft für Kinderperspektiven durchgeführt hat: Ein Kind, das mit seinen Eltern aus Syrien fliehen musste und bereits seit drei Jahren in der Kita ist, erzählt ‚plötzlich‘ in der Gruppendiskussion, dass seine Großeltern in Syrien getötet wurden.

Frau *Jahn* vollzieht dann eine sehr aufschlussreiche Differenzierung, mit der sie sich die Öffnung des Kindes erklärt: Es bedarf einer speziell ausgestalteten und

entsprechend gerahmten Situation, die – anders als bei beiläufigen Gesprächen im Alltag – dem Kind das Gefühl vermittelt, dass wirklich ‚Zeit und Raum‘ dafür da ist, um die eigene Geschichte zu erzählen. Der Junge sichert sich, so die Perspektive von Frau *Jahn*, zuerst ab und ‚prüft‘, ob sie wirklich zuhört, wenn die anderen Kinder erzählen und dann erzählt er selbst. Frau *Jahn* ist „beeindruckt“ und „schockiert“. In dieser explizit zum Ausdruck gebrachten Ambivalenz dokumentiert sich auf einer impliziten Ebene die irritierende Erfahrung, wie ‚einfach‘ es ist, ein Setting zu schaffen, in dem Kinder auch über existenzielle und biografisch bedeutsame Erfahrungen erzählen. Frau *Jahn* *erlebt* auf einer Ebene der implizit-praktischen Reflexion, dass eine bestimmte Form ihrer Gesprächsführung bewirkt, ob und wie ein Kind überhaupt das Wort ergreift. Damit kann das kommunikative Verhalten des Kindes nicht mehr diesem als persönliche Eigenschaft zugeschrieben werden („er war ein ruhiger“), sondern der Gesprächsverlauf wird als Ko-Konstruktion von Kind und Fachkraft ‚sichtbar‘. Dies stellt auch eine herausfordernde Zumutung für die Pädagogin dar, weil sich ein Blick auf das Kind eröffnet, der dieses nicht in Einzelaspekte fragmentiert (wie dies etwa bei standardisierten Beobachtungsverfahren der Fall ist), sondern seine existenziellen Hintergründe sichtbar macht. Es ist diese emotional aufgeladene Erfahrung (Frau *Jahn* stöhnt beim Erzählen), die in der Gruppendiskussion noch einmal reaktiviert und fühlbar wird und eine Erfahrungsreflexion anstößt.

In ihrer Zwischenkonklusion am Ende der Sequenz zieht Frau *Jahn* eine reflektierende Ebene ein: Sie bringt ihr Unverständnis über Kolleg:innen zum Ausdruck, die keine Ideen für „Projekte“ mit den Kindern haben und rät diesen, eine Gruppendiskussion durchzuführen, in der sich dann eine Fülle an Themen ‚wie von selbst‘ auftun würde. Sie repliziert also im Grunde ein normatives Grundprinzip der Weiterbildung, wenn sie ihre Kolleg:innen dazu auffordert, sich – trotz des ungewissen Ausgangs – in die forschende Praxis mit den Kindern zu wagen und sich dann davon überraschen zu lassen, was die Kinder erzählen und was sie über sich und ihre Interessen offenbaren.

Die folgende Sequenz schließt sich an, nachdem die Interviewerin nach „Situationen“ bzw. „Aha-Erlebnissen“ gefragt hat, „die Sie bereichernd fanden im Zusammenhang mit den Kindern“. Wieder beginnt Frau *Jahn* unmittelbar von einer Situation zu erzählen, die sich entwickelte, als sie mit der Methode *Ein ganz verrückter, schöner Tag*⁶ arbeitete.

6 Die vom Forschungsteam entwickelte Methode *Ein ganz verrückter, schöner Tag* wird mit folgendem Eingangsstimulus eingeleitet: „Mich interessiert, was für euch eine gute KiTa ist. Was macht ihr gerne, wobei habt ihr Spaß, was wünscht ihre euch für die KiTa? Dazu will ich mit euch einmal besprechen, wie ein ganz besonders schöner und vielleicht auch ganz verrückter Tag in der KiTa aussehen könnte. Ihr könnt von allen Ideen erzählen, die ihr habt, alle Wünsche sagen. Stellt euch vor, ihr seid die Bestimmer und an diesem Tag ist hier alles so, wie ihr euch das wünscht. Stellt euch vor, ihr kommt zur Tür herein und der verrückte, schöne Tag geht los. Was passiert dann?“ (Nentwig-Gesemann u. a. 2020a).

Jahn: der verrückte schöne Tag hat im Prinzip damit angefangen mit meinem=ähm veränderten Gehör. weil das war beim Mittagessen haben die Kinder irgendwann gesagt (.) oh wenn ihr Erzieher weg wärt, dann würden wir machen was wir wollen. und da hab ich gegessen und gemeint (.) ein Moment (.) der wunderschöne Tag, wir treffen uns und dann machen wir das. haben wir dann durchgeführt. und=ähm dann wurde ich von meinen Kolleginnen halt eher (.) ich sag jetzt nicht gehasst wir kommen alle wunderbar klar aber (.) oh ich wünsch mir ja Urlaub an dem Tag; so (.) und da hab ich gesagt lasst euch doch mal darauf ein und am Ende war es dann so (.) die Kinder natürlich begeistert; keine Frage; aber auch das Team komplett. also die Kinder haben sich gewünscht auf dem Boden zu essen Frühstück wie Mittagessen und dann hab ich schon der Küchenfrau angeboten den Küchendienst zu übernehmen für sie (.) ja ich mach das für dich. nee=nee lass mich das mal ausprobieren. okay fand ich toll; die hat mich super unterstützt und meinte, also ich glaub ich mach das jeden Tag ja so. mhm oder=ähm die Räume tauschen (.) nicht aufräumen @(.).@ war der größte Wunsch an dem Tag nicht aufräumen müssen da haben da schon die Kollegen gesagt, au:h du mein lieber Himmel ja und dann gesagt aber dieselbe Kollegin die fand das dann ganz entspannt da musste sie nicht den Kind hinterher rennen wir arbeiten also oft so in Funktionsräumen, musste sie nicht den Kind hinterher rennen du warst da (dann haben wir) ach ja, alles okay, ich geh auch einkaufen, ohne aufzuräumen also das war was alle gesagt haben wo ja alle beteiligt waren also wenn ich so bei einer Gruppendiskussion mache oder so und interpretiere da sind die Kinder (nich?) aber ja da war ja die gesamte Einrichtung dann betroffen; auch die Eltern. die haben dann gefragt, stimmt das Morgen? Macht ihr sowas? ja. ihr räumt morgen nicht auf? ja. ihr esst auf dem Boden? ja, Funktionsräume tauschen Sport also Turnhalle in einem Raum rein und den Bauraum runter, also war schon sehr interessant das war für mich so wo ich gesagt hab guck mal da für alle (2) toll ja.

Frau *Jahn* führt das, was sie erlebt hat, erneut auf ihr „verändertes Gehör“ zurück. Sie nutzt diese Metapher zum wiederholten Mal und bringt damit zum Ausdruck, dass die Weiterbildung und die Methoden des Kinderperspektivenansatzes auf einer konkreten Ebene bei ihr zu einer veränderten Praxis geführt haben: Wenn die Kinder sagen, dass sie machen könnten, was sie wollen, wenn die Fachkräfte nicht da wären, bewertet sie das nicht ad hoc als Abwertung der eigenen Person oder Arbeit, sondern als Wunsch der Kinder, mehr selbst über das zu bestimmen, was gemacht wird. Sie nutzt dafür die Methode des *wunderschönen Tages* (eigentlich: *Ein ganz verrückter, schöner Tag*; siehe Fußnote 6). Sie orientiert sich damit an der in der Weiterbildung vermittelten Erwartung, nicht sofort vom immanenten Sinn auf die Orientierungen der Kinder zu schließen, sondern sich für das zu öffnen, was sich im Gesagten oder Gezeigten auf einer tieferliegenden Ebene dokumentiert. Zum wiederholten Male wird dann ein Erlebnis erzählt, bei dem die forschungsmethodisch fundierte Annäherung an die Perspektiven der Kinder dazu führt, dass nicht nur die Kinder begeistert mitmachen, sondern das Team erlebt, dass die

Ideen und Vorschläge der Kinder keine Bedrohung für einen geordneten Kita-Alltag sind und die Autorität bzw. Rolle der Fachkräfte nicht grundlegend in Frage stellen. Zentral erscheint auch hier, dass Frau *Jahn* ihre Kolleg:innen darum bittet, sich einfach mal auf das Experiment „einzulassen“, also es nicht schon *im Vorhinein* zu durchdenken und negativ zu bewerten, sondern der Ebene der konkreten Erfahrung zu vertrauen. Ihre eigene Erfahrung mit den normativen Leitgedanken der Weiterbildung verortet sie also in einem positiven Horizont, den sie nun auch den Kolleg:innen als Orientierung mitgeben möchte.

Die Kinder wünschen sich unter anderem auf dem Boden zu essen – während die Möglichkeit der Realisierung dieses Wunsches von Frau *Jahn* in keiner Weise in Frage gestellt wird, befürchtet sie offenbar, dass die Küchenkraft dadurch mehr Arbeit haben könnte und bietet ihr Unterstützung an. Diese wiederum kann sich gut darauf einlassen, es einfach „mal auszuprobieren“, also nicht vorab, sondern erst im Verlauf bzw. im Nachhinein zu evaluieren, was passiert ist. Diese offene, neugierige Haltung der pädagogischen ‚Laiin‘ wird damit als positiver Horizont von Frau *Jahn* erkennbar, während die spontan abwehrende Reaktion der Kolleg:innen in ihrem negativen Gegenhorizont steht.

Der größte Wunsch der Kinder, an dem Tag nicht aufräumen zu müssen, ruft massive Bedenken bei den Kolleg:innen hervor („mein lieber Himmel“). Frau *Jahn* berichtet, dass es dann die konkrete Erfahrung war, die auch bei den Fachkräften für „Entspannung“ gesorgt hat: Sie mussten einmal nicht den jeweiligen Kindern hinterherlaufen und sie zum Aufräumen anhalten. Damit wird eine imaginierte Belastungs- zu einer konkreten Entlastungserfahrung – es ist diese Erfahrung des Unerwarteten, der sich nicht erfüllenden Erwartungen, die Frau *Jahn* hier als Schlüsselmoment eines Umdenkens der Kolleg:innen rahmt.

Wenn Frau *Jahn* erzählt, dass auch die Eltern ungläubig nachgefragt haben, ob an diesem Tag wirklich die Wünsche der Kinder erfüllt werden, schwingt ein gewisser Stolz mit, dass sie das Projekt auch entgegen den Vorbehalten von Eltern und Kolleg:innen, was die Norm bzw. ‚normale‘ Praxis in der Kita sei, realisiert hat und alle Akteure einbezogen waren (Kinder, Kolleg:innen und Eltern). Wenn sie dies in den positiven Horizont stellt, dokumentiert sich darin wiederum eine Kongruenz zu dem Kernprinzip des Kinderperspektivenansatzes, dass die Berücksichtigung der Kinderperspektiven in der Kita ‚sichtbar‘ sein sollte, dass es nicht Sache *einer* Fachkraft sei, sondern sich möglichst viele Akteur:innen zu einem anderen Blick auf die Kinder eingeladen fühlen sollten. Frau *Jahn* erlebt sich diesbezüglich als wirksam und kompetent.

Abschließend soll an einer dritten Passage aus der Gruppendiskussion GD4_post gezeigt werden, dass durch die Impulse der Weiterbildung nicht nur die konkrete Praxis einzelner Fachkräfte, ihre Erfahrungen und Orientierungen, in Bewegung versetzt wurden, sondern auch Diskurse über vermeintlich selbstverständliche, in die Organisation eingeschriebene Normen angestoßen werden konnten. Als

Konklusion der Gruppendiskussion formuliert Frau *Grün* auf der Ebene einer theoretisierenden Reflexion:

Grün: weil ich jetzt gerade mal überlegt habe, wie könnte man einem neuen Kollegen begegnen oder wie würde man das formulieren, was bei einem (.) was bei uns in der Kita wichtig ist, würde ich vielleicht sagen (.) und das ist auch was, was ich durch die Weiterbildung auch nochmal mitgenommen habe, dass es nicht darum geht, Regeln durchzusetzen bei uns und die Ordnung; und die Abläufe einzuhalten, weil das habe ich in meiner Erfahrung oft mitbekommen, dass Erzieher, viele Erzieher der Meinung sind, einen (.) jemand (.) wenn man eine gute Erzieherin sein will, muss man die Kinder im Griff haben. dann müssen die Regeln eingehalten werden, die Ordnung muss eingehalten werden. und dass es darum eben nicht geht bei uns in der Kita, sondern es geht darum, die Kinder ernst zu nehmen und sehr viel Beziehungsarbeit zu leisten und wenn man neu anfängt, muss man da erstmal ansetzen. das geht ja dann auch in Richtung der Kinderperspektive. und dass man keine Angst davor haben muss, dass man vielleicht jetzt nicht hier alle Regeln einhält, wenn die Kinder mal über die Stränge schlagen. das funktioniert total super, wenn man eine gute Beziehung zu den Kindern hat.

Als Frau *Grün* darüber reflektiert, wie sie einem neuen Kollegen gegenüber zum Ausdruck bringen könnte, „was bei uns in der Kita wichtig ist“, rekurriert sie auf den Umgang der Fachkräfte mit der organisationalen „Ordnung“, mit „Regeln“ und „Abläufen“. Der Wert dieser normativen Rahmungen solle ihrer Ansicht nach nicht darin gesehen werden, die Kinder „im Griff“ zu haben, sondern einen primär an den Kindern orientierten, flexiblen und reflektierten Umgang mit Regeln zu praktizieren. Primär handlungsleitend sollten demnach nicht die Regeln sein (deren Sinnhaftigkeit an sich nicht in Frage gestellt wird), sondern der an den Perspektiven der Kinder orientierte handlungspraktische Umgang mit ihnen. Dies als normative Erwartung an ein neues Team-Mitglied so explizit formulieren zu können, führt Frau *Grün* auf die Teilnahme an der Weiterbildung zur Fachkraft für Kinderperspektiven zurück. Im negativen Horizont steht in ihrer Perspektive, wenn im Alltag keine praktischen Reflexionen stattfinden, denen eine grundsätzliche Offenheit der Fachkräfte für die Perspektiven der Kinder zugrunde liegt. Sie erwartet hier, nun praxeologisch formuliert, dass die Fachkräfte in der notorischen Spannung zwischen Norm und Habitus nicht allein der Norm gerecht zu werden versuchen, sondern sich auf einen offenen Prozess einlassen, in dem auch die Kinder etwas zu sagen haben und gehört werden. Darüber, dass hier von ihr Vertrauen auf der Beziehungsebene zwischen Kindern und Fachkräften eine höhere Relevanz zugesprochen wird als Formen der Sicherung, die an institutionelle Normen und Kontrolle gebunden sind, entwirft sie pädagogische Praxis als einen Ort, an dem pädagogische Qualität in der Interaktion von Erwachsenen und Kindern ko-produziert wird.

5.2 Die Macht der Gewohnheit und der Transfer ins Team als negativer Gegenhorizont

In den Gruppendiskussionen erzählten die Teilnehmer:innen nicht nur von ihren eigenen Forschungserfahrungen mit dem Kinderperspektivenansatz und den damit verbundenen Reflexionsanstößen, sondern sie entfalteten dazu auch einen negativen Gegenhorizont. Indem sie das Verharren ihrer Teamkollegen im ‚Altherbrachten‘ und deren Ignoranz gegenüber einem forschenden Zugang zu den Kinderperspektiven kritisierten, inszenierten sie sich im Rahmen der Gruppendiskussionen gemeinschaftlich als Vorreiter:innen einer innovativen Idee und bestärkten einander in den gerade erst sich aufbauenden – auch ihre eigenen habituellen Orientierungen noch irritierenden) Orientierungsfiguren, die über die Weiterbildung zum Kinderperspektivenansatz an sie vermittelt wurden. In diesem Zusammenhang thematisierten sie auch die Sorge, dass ihre eigene Neu-Orientierung sich im eingespielten Organisations- bzw. Teambmilieu nicht habitualisieren und festigen, sondern vielmehr ins Leere laufen könnte.

Dies soll im Folgenden exemplarisch an zwei Passagen verdeutlicht werden, die sich jeweils entfaltet haben, nachdem die Interviewerin in der Gruppendiskussion abschließend, in einer explizit Theoretisierungen anstoßenden Frage nach den „Chancen und vielleicht auch Risiken“ die Teilnehmer:innen „in der Zukunft mit dem Kinderperspektivenansatz“ sehen, gefragt hatte. Zunächst eine Passage aus der GD1_post:

Abel: also ich hab so ein bisschen die So::rge (.) weil jetzt ist es so (.) man hat während der Weiterbildung immer so für sich gewusst, bis wann man irgendwie was gemacht haben musste; (.) und wenn das jetzt so gar nicht mehr ist und ich mein, das kennt jeder (.) so stumpft man (.) irgendwann is man in so einem alten Rhythmus wieder drin. also das ist so ein bisschen meine Sorge, dass irgendwie der normale Alltag das wieder überrennt je nachdem wie weit sich das schon an diesem Punkt schon in den Alltag befestigt hat. also ich glaub bei manchen wurde das schon alltäglich und das gehört auch dazu oder darüber wird gar nicht geredet oder es muss geplant werden (.) aber da, wo es noch so ein Prozess ist (.) glaube ich es ist (.) ein Risiko da. sagen wir mal, man rutscht irgendwie auf einmal (3) nicht, dass sich die Haltung verändert, aber dass dann aufgrund des Alltags das irgendwie (.) dass man wieder rauskommt.

Frau *Abel* macht sich „Sorgen“ darüber, dass sie nach Abschluss der Weiterbildung in ein Dilemma gerät, weil sie ihre Orientierung an den Kinderperspektiven, ihre „Haltung“, nicht mehr wird enactieren können. Das normative Gerüst der Weiterbildung und die dafür zu erledigenden Arbeits- bzw. Forschungsaufträge haben nicht nur die eigene Praxis orientiert, sondern auch nach außen bzw. ins Team hinein legitimiert, dass man vom Üblichen abwich und mit den Kindern forschte. Im dreimaligen Bezug auf die Wirkmächtigkeit des „Alltags“ in der Kita

und der metaphorischen Formulierung, dieser könnte „das wieder überrennen“, dokumentiert sich, dass Frau *Abel* zum einen nicht klar begrifflich-theoretisch explizieren kann, was das ‚Neue‘ an einer kinderperspektivenorientierten Arbeit ist, und zum anderen ein Gespür dafür hat, dass es innerhalb eines eingespielten organisationalen Milieus ‚mächtige‘ Kräfte gibt, die für ein Festhalten an habituellen Praxismustern und gegen die Etablierung anderer und fremd erscheinender Praxisformen (hier: einer forschenden Annäherung an die Kinderperspektiven) sprechen.

Frau *Süß* thematisiert in der GD2_post die Reaktionen auf ihr Bestreben, ihre eigenen positiv erlebten Erfahrungen mit dem Kinderperspektivenansatz ins Team zu tragen:

Süß: das ist so=ne Gleichgültigkeit. auch meine Leitung, die findet das vom Prinzip her toll. Ist so=n schönes Aushängeschild. aber die lässt sich da überhaupt nicht drauf ein. also ich hab so=n Plakat aufgehängt, da konnten Kolleginnen, Eltern Kommentare schreiben (.) da hat noch nicht mal meine Leitung was zu geschrieben. also da stand eine Kollegin, die das kommentiert hat. also das finde ich schon (.) traurig, da denke ich immer, wenn du jetzt ne Leitung bist, ob du dann nicht eher noch die Leute mitnehmen kannst. oder ich hab am Anfang auch, ich hab das so angeboten wie (.) also ich kam mir schon blöd vor, wie ich immer gesagt hab (.) ah das ist so toll, das ist so klasse und guckt euch das an. aber so aus den anderen Gruppen. also man müsste sich einlassen irgendwie so auf dieses (.) auf das was die Kinder wollen. ja dann komm die:: (.) ich hab keine Zeit. damit könn die alles mit totschiagen. das ist so (.) so=n Alibi-Argument. uh:::: haben wir keine Zeit für.

Frau *Süß* konstruiert hier einen maximalen Kontrast: Auf der einen Seite steht ihre Begeisterung für die Methoden des Forschens mit Kindern und ihr Stolz auf die damit gewonnenen Erkenntnisse, die sie auf einem „Plakat“ dokumentiert hat, auf der anderen Seite erlebt sie „Gleichgültigkeit“ und das Vorbringen von „Alibi-Argumenten“, mit denen sich Kolleg:innen dagegen wehren, sich auf ein kinderperspektivenorientiertes Arbeiten einzulassen. In ihrer emotional aufgeladenen Stellungnahme dokumentiert sich zum einen, dass sie (mehr) Anerkennung von den Kolleg:innen (und auch der Leitung und den Eltern) erwartet und offenbar auch benötigt, um sich in ihrer Neu-Orientierung bestätigt und gesichert zu fühlen. Zum anderen bewertet sie die Erfahrung der Kolleg:innen, dass es ein Missverhältnis zwischen einer hohen Erwartungshaltung gegenüber frühpädagogischen Fachkräften und unzureichenden Rahmenbedingungen (zu wenig Zeit für zu viele anspruchsvolle Aufgaben) gebe, als nicht gerechtfertigte Ausrede, mit der man „alles totschiagen“ könne. Frau *Süß* rechnet es damit allein der individuellen Haltung der Fachkräfte zu, wenn Veränderungen abgeblockt werden und lässt den Bezug auf unzureichende Strukturqualität nicht gelten („Alibi“). Damit negiert sie in gewisser Weise die Wirkmächtigkeit institutioneller und organisationaler Rahmungen beruflicher Praxis.

6 Fazit

Am Beispiel der interpretierten Sequenzen aus Gruppendiskussionen dokumentiert sich exemplarisch, dass vom Üblichen bzw. Gewohnten sich unterscheidende Praxiserfahrungen nicht nur habituelle Orientierungen zu irritieren vermögen, sondern auch Impulse darstellen, das Spannungsverhältnis von übergeordneten (institutionellen, organisationalen), langjährig etablierten Normen und Rollen und der eigenen Praxis, neu auszubalancieren und damit die konstituierende Rahmung zu modifizieren. Die Weiterbildung zur Fachkraft für Kinderperspektiven stellte dabei eine dritte Ebene der Norm dar, die man als pädagogisch-konzeptionelle Norm bezeichnen könnte und die sich auf der Ebene der *meta*-normativen Rahmung resp. der „reflexiven Normen“ bewegt (vgl. Bohnsack 2020, 110). Sie initiierte nicht nur ungewöhnliche Forschungs- und Gesprächsführungspraktiken mit Kindern, sondern konfrontierte die Teilnehmer:innen auch mit kinderrechts- und interaktionsethisch basierten Vorstellungen der Mitwirkung und Mitbestimmung von Kindern in Bezug auf Kita-Qualität. Man könnte hier also sogar von einer *verdreifachten Doppelstruktur von Norm und Praxis* sprechen (zur „doppelten Doppelstruktur“ vgl. Bohnsack 2017, Kapitel 4.5).

Bei Frau *Jahn*, Frau *Roos* und Frau *Grün* führte der Umgang mit diesem Spannungsverhältnis zu Momenten des Erstaunens und zu einer fast euphorischen Veränderungsorientierung. Sie begannen, darum zu ringen, nicht nur für sich allein veränderte Praktiken des Forschens mit Kindern zu realisieren, sondern darüber auch den Diskurs mit den Kindern selbst, mit Eltern und Teamkolleg:innen zu suchen und Veränderungen auf der Ebene der organisationalen Rahmungen anzustoßen (z. B. durch die geforderte Etablierung alternativer Formen der Dokumentation). Hier sind „Potenziale des Umbaus von Organisationen“ (Bohnsack 2020, 61) zu erkennen. Zu dem Impuls einiger Teilnehmer:innen, nicht nur an einer veränderten Praxis zu arbeiten, sondern auch an den organisationalen Regeln, Regularien und Normen ihrer Kita, hat sicherlich der normative Rahmen der Weiterbildung beigetragen: Es handelte sich um ein fachöffentlich anerkanntes, finanziell gut abgesichertes Projekt, in dessen Rahmen auch die Teilnehmer:innen ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und Anerkennung erfahren haben und schließlich sogar performativ zur „Fachkraft für Kinderperspektiven“ ernannt wurden.

Repräsentiert durch die Äußerungen von Frau *Abel* und Frau *Süß* werden auch die Herausforderungen und Abwehrmechanismen deutlich, die sich entfalten, wenn Kita als Institution und Organisation („doppelte Doppelstruktur“ von Norm und Habitus, Bohnsack 2020, 66) mit einer weiteren Norm konfrontiert wird, wie sie der Kinderperspektivenansatz darstellt. Die Fachkräfte standen vor der, nur langfristig zu bewältigenden, Aufgabe für sich, im Team, in ihrer Kita eine neue Balance von (zum Teil divergierenden) Normen und Praxis zu finden und in diesem Sinne zu einer neuen konstituierenden Rahmung zu finden.

Die durchgeführten Gruppendiskussionen haben sich als der zentrale Ort erwiesen, an dem die Teilnehmer:innen einander von ihren Erfahrungen erzählten und damit einen Einblick in ihre impliziten Reflexionspotenziale („reflection-in-action“; Schön 1983) ermöglichten. In den narrativen Passagen, in denen die Fachkräfte über ihre – durch den Kinderperspektivenansatz angeleiteten – Forschungserfahrungen erzählten, wurden immer wieder Momente der Irritation, des Erstaunens und des Aufeinandertreffens divergenter Orientierungen aufgerufen, die sie zu *praktischen Reflexionen* herausgefordert hatten. In den theoretisierenden Passagen (oft verwoben mit den narrativen) ging es dann nicht um ein rationalistisches, theoriebasiertes Reflektieren über diese Situationen, sondern um ein Reflektieren über die gemachten und in der Gruppendiskussion reaktivierten Erfahrungen, also um die oben beschriebene *Erfahrungsreflexion*. Bohnsack (2020, 61) weist darauf hin, dass Reflexionen auf dieser Ebene vor allem dann angestoßen werden, wenn die „Diskrepanz von Norm und Praxis, von Norm und Habitus, welche uns in Organisationen [...] in verschärfter, gleichsam verdoppelter, Weise begegnet“ aufbricht. Das Erinnern und Erzählen der gemachten Erfahrungen evozierte zudem die Re-Aktivierung emotionaler Verarbeitungsmechanismen (zu „Emotionen als eine Form des Ausdrucks impliziter Reflexionen“ vgl. den Beitrag von Julia Sotzek in diesem Band sowie Sotzek 2019).

Betrachten wir nicht nur die *impliziten Reflexionen* innerhalb der Praxis, sondern auch die *Erfahrungsreflexion*, also die rekonstruktive Explikation impliziter praktischer Reflexionen, als konstitutive Bedingung für eine sich zunehmend professionalisierende Praxis, dann hat die Weiterbildung zur Fachkraft für Kinderperspektiven einen Beitrag zu diesem Prozess leisten können.

Literatur

- Baumert J. (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen: Leske+Budrich.
- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I. (2020): Einleitung: Dokumentarische Evaluationsforschung. In: R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis (2. Aufl.). Opladen: Budrich, 13-26.
- Breitenbach, E. & Nentwig-Gesemann, I. (2013): Die dokumentarische Interpretation von biografischen Interviews und narrativen Episoden aus dem pädagogischen Alltag. Möglichkeiten der Begleitung von Professionalisierungsprozessen in (früh-) pädagogischen Studiengängen. In: P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen: Budrich, 337-353.
- Cloos, P., Gerstenberg, F. & Krähnert, I. (2019): Kind – Organisation – Feld. Komparative Perspektiven auf kindheitspädagogische Teamgespräche. Weinheim: Beltz Juventa.
- Frohlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (2014): Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik – Konzepte und Methoden. Freiburg: FEL.

- Kubisch, S. (2008): *Habituelle Konstruktion sozialer Differenz. Eine rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen der Wohlfahrtspflege*. Wiesbaden: VS.
- Liebel, M. (2010): *Diskriminiert, weil sie Kinder sind – Ein blinder Fleck im Umgang mit Menschenrechten*. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 3, 307-319.
- Maschke, S. (2013): *Habitus unter Spannung – Bildungsmomente im Übergang*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Maywald, J. (2016): *Kinderrechte in der Kita. Kinder schützen, fördern, beteiligen*. Freiburg: Herder.
- Nentwig-Gesemann, I. (2007): *Das Konzept des forschenden Lernens im Rahmen der hochschulischen Ausbildung von FrühpädagogInnen*. In: K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & P. Schnadt (Hrsg.): *Neue Wege gehen – Entwicklungsfelder der Frühpädagogik*. München: Ernst Reinhardt, 92-101.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013): *Professionelle Reflexivität. Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte*. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* 1(2013), 10-14.
- Nentwig-Gesemann, I. (2017): *Berufsfeldbezogene Forschungskompetenz als Voraussetzung für die Professionalisierung der Frühen Bildung, Betreuung und Erziehung*. In: H. v. Balluseck (Hrsg.): *Professionalisierung der Frühpädagogik* (2. Aufl.). Opladen: Budrich, 235-244.
- Nentwig-Gesemann, I. (2020): *Dokumentarische Evaluationsforschung, rekonstruktive Qualitätsforschung und Perspektiven für die Qualitätsentwicklung*. In: R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.): *Dokumentarische Evaluationsforschung* (2. Aufl.). Opladen: Budrich, 67-82.
- Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2014): *Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag*. In: R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.): *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis*. Opladen: Budrich, 45-72.
- Nentwig-Gesemann, I. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2015): *Kompetenzorientierung als Fundament der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte*. In: A. König, H. R. Leu & S. Viernickel (Hrsg.): *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie*. Weinheim: Beltz Juventa, 48-68.
- Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2016): *Interaktive Abstimmung in Essenssituationen – Videobasierte Dokumentarische Interaktionsanalyse in der Krippe*. In: H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.): *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung*. Wiesbaden: Springer, 53-81.
- Nentwig-Gesemann, I. & Gerstenberg, F. (2018): *Typen der Interaktionsorganisation in (früh-)pädagogischen Settings*. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & N. Hoffmann (Hrsg.): *Die Typenbildung der Dokumentarischen Methode*. Opladen: Budrich, 131-150.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Bakels, E. & Munk, L.-M. (2020a): *Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln. Methodenschatz Teil 2: Erhebung, Auswertung und Dokumentation von Kinderperspektiven*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Bakels, E. & Munk, L.-M. (2020b): *Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln – Fachkraft für Kinderperspektiven. Leitfaden für Studium, Aus-, Fort- und Weiterbildung*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Bakels, E. & Munk, L.-M. (2021): *Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Neuss, N. (2009): *Bildungswerkstatt „Elementarpädagogik“ – ein Beitrag zur Theorie-Praxis-Verknüpfung an der Hochschule*. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 3(2009), 425-430.
- Neuss, N. (2014): *Professionalisierung der Frühpädagogik – eine kriteriengeleitete Analyse*. In: K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & N. Neuss (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik VII, Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung*. Freiburg: FEL, 13-46.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2001): *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*. Online unter: https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong_9789264192829-en#page1. (Abrufdatum: 28.11.2021).

- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2004): Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). Online unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/101854/8f16ccd82dd4cec33ce86a4f221f1195/oecd-studie-kinderbetreuung-data.pdf>. (Abrufdatum: 28.11.2021).
- Pasternack, P. (2010): Theorie-Praxis-Verflechtung in der frühpädagogischen Ausbildung. Das Zentralproblem der Akademisierung des Erzieher/innen-Berufs. In: *Hochschulforschung* 4+5(2010), 158-163.
- Przyborski, A. (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: VS.
- Rauschenbach, T. (2010): Das Qualifikationsparadoxon Erzieherin. Ein Berufsprofil zwischen Mütterlichkeit und Akademisierung. In: *TPS* 5(2010), 4-6.
- Robert Bosch Stiftung (2008): *Frühpädagogik studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- Schön, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- UN-Kinderrechtskonvention – Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Vereinte Nationen 1989. Online unter: <https://www.kinderrechtskonvention.info/>. (Abrufdatum: 14.08.2021).
- Wadepohl, H. (2015): *Professionelles Handeln von frühpädagogischen Fachkräften*. Online unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Wadepohl_2015.pdf. (Abrufdatum: 23.01.2021).