

Bachelor-Thesis

**Anforderungen offener Arbeit
in Kindertageseinrichtungen
bei der Gestaltung partizipativer Prozesse**

Katja Stiebler

Kiel, im April 2013

Erstgutachterin: Prof. Dr. Raingard Knauer

Zweitgutachter: Dr. Fabian Lamp

Fachhochschule Kiel

Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit

Studiengang: Erziehung und Bildung im Kindesalter

Inhaltsverzeichnis

1.	<i>Einleitung</i>	5
2.	<i>Offene Arbeit in Kindertageseinrichtungen</i>	8
2.1	Entstehung der offenen Arbeit	8
2.2	Prinzipien und Dimensionen der Öffnung und Offenheit	11
2.3	Die pädagogische Idee der offenen Arbeit	12
2.3.1	Das zugrunde liegende Menschenbild	13
2.3.2	Die offene Arbeit und ihr Bildungsverständnis	13
2.3.3	Das Kind als Selbstgestalter seiner Entwicklung	15
2.3.4	Die Erzieherin als Selbstgestalterin ihrer Pädagogik.....	16
2.3.5	Die Bedeutung des Raumes als „dritte Erzieherin“	19
2.4	Strukturelemente offener Arbeit	20
2.4.1	Freispiel zur Wahrnehmung der vier Freiheiten des Spiels	21
2.4.2	Angebote zur Erweiterung der Spielmöglichkeiten	22
2.4.3	Projekte, Lernwerkstätten und Forscherraum als erweiterte Bildung	23
2.4.4	Strukturen für mehr Mitverantwortung und Mitwirkung.....	24
2.4.5	An Bedeutungsinhalten orientierte Gruppenstrukturen	24
2.4.6	Gemeinschaftserfahrungen als besondere Höhepunkte	25
2.4.7	Rolle, Selbstverständnis und Dialogbereitschaft der Mitarbeiterinnen.....	25
2.4.8	Kooperationsstruktur und Handlungsforschung.....	26
2.4.9	Erkennbare Zeitstruktur mit Ritualen und Signalen.....	27
2.4.10	Differenziert gestaltete Raumstrukturen drinnen und draußen.....	27
2.5	Zusammenfassung	28
3.	<i>Partizipation in Kindertageseinrichtungen</i>	30
3.1	Grundlagen von Partizipation in Kindertageseinrichtungen	30
3.1.1	Begriffserklärung.....	31
3.1.2	Ebenen	33
3.1.3	Stufen.....	35
3.1.4	Formen.....	37
3.2	Rechtliche Grundlagen von Partizipation	40
3.2.1	Beteiligungsrechte auf internationaler Ebene	40
3.2.2	Beteiligungsrechte auf Bundesebene	41
3.2.3	Beteiligungsrechte auf Landes- und kommunaler Ebene	42
3.3	Die pädagogische Gestalt der Partizipation	43
3.3.1	Bild vom Kind	43
3.3.2	Beziehungsgestaltung zwischen Fachkräften und Kindern.....	44
3.3.3	Pädagogische Haltung der Erzieherinnen	46
3.3.4	Partizipative Strukturen pädagogischer Einrichtungen	47
3.4	Zusammenfassung	48

4.	<i>Anforderungen offener Arbeit in Kindertageseinrichtungen bei der Gestaltung partizipativer Prozesse.....</i>	50
4.1	Begründungen für Partizipation von Kindern in der offenen Arbeit in Kindertageseinrichtungen.....	50
4.1.1	Partizipation als Schlüssel zur Bildung	50
4.1.2	Förderung von Schlüsselkompetenzen durch Partizipation	51
4.1.3	Partizipation als Basis von demokratischer Bildung	53
4.2	Der Offene Kindergarten als Möglichkeitsraum	55
4.3	Strukturelle Verankerung von Beteiligungsrechten.....	58
4.3.1	Die Kita-Verfassung	58
4.3.2	Gesetze und Verordnungen in Kindertageseinrichtungen.....	60
4.4	Dialogische Methodenkompetenzen für partizipative Prozesse in Offenen Kindergärten	62
4.4.1	Aktives Zuhören und die Kunst des Fragens	62
4.4.2	Abstrakte Beiträge konkretisieren	63
4.4.3	Moderieren	64
4.5	Zusammenfassung.....	64
5.	<i>Fazit und Ausblick.....</i>	66
	<i>Quellenverzeichnis.....</i>	69

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Methodenkonzept der Handlungsforschung.....	18
Abbildung 2: Schema Strukturmerkmale Offener Kindergarten.....	21
Abbildung 3: Aspekte der Partizipation	30
Abbildung 4: Das Beteiligungsdreieck.....	33
Abbildung 5: Partizipationsstufen nach Richard Schröder.....	35
Abbildung 6: Der Offene Kindergarten als Möglichkeitsraum	56

1. Einleitung

Die Thematik „Offene Arbeit in Kindergärten“ wird oft noch nicht in literarischen Ansammlungen pädagogischer Konzepte aufgeführt. Ich kam dazu, als ich während eines Praktikums in zwei offen arbeitenden Kindertageseinrichtungen hospitieren durfte. An deren Gestaltung des Geschehens faszinierte mich vor allem, dass Kinder selbstbestimmt entscheiden durften, mit was, mit wem, wo und wie lange (in einem festgelegten Gesamtrahmen) sie sich beschäftigen wollten und dass trotzdem kein Chaos in den Einrichtungen herrschte. Außerdem verzichteten Erzieherinnen darauf, sich in die Tätigkeiten der Kinder einzumischen. Sie hielten sich eher zurück und beobachteten deren Handeln. Dies ließ mich näher mit dem Thema beschäftigen und ich stellte fest, dass sich die offene Arbeit in Kindertageseinrichtungen bereits seit den achtziger Jahren stetig entwickelt und einen wichtigen Baustein bei der Umsetzung der bundesweiten Bildungsrahmenprogramme darstellt. Obwohl sie darin meist nicht explizit benannt wird, wurde mir bewusst, dass dieses Konzept die heutigen Bestimmungen gelungener Bildungs- und Erziehungsarbeit sehr gut erfüllt und somit von Kindertageseinrichtungen bei einer Umstrukturierung der inneren und äußeren Strukturen am ehesten in Betracht gezogen werden sollte.

Gleichzeitig interessiere ich mich für das Thema Partizipation, mit einer partizipativen pädagogischen Arbeitsweise können Kinder bereits im jungen Alter in der Kindertageseinrichtung mit demokratischen Vorgängen in Berührung kommen und sich dadurch auf vielfältige Weise für die Zukunft bilden. Daraus ergab sich bei mir die Frage, ob und wie Kinder im Alltag der offenen Arbeit partizipieren können. In dieser Ausarbeitung wird daher folgende Hauptfragestellung leitend sein:

Vor welchen Anforderungen steht die offene Arbeit in Kindertageseinrichtungen bei der Gestaltung partizipativer Prozesse?

Unter Berücksichtigung dieser Fragestellung werden zwei große Bereiche thematisiert. Zum einen liegt der Fokus dieser Arbeit auf den Grundlagen der offenen Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Den anderen Kernpunkt bilden die Merkmale, die für die Umsetzung von Partizipation in Kindertageseinrichtungen unumgänglich sind. Aus diesen beiden zentralen Bereichen ergibt sich die Gliederung der vorliegenden Arbeit.

Im *zweiten Kapitel* wird zunächst die offene Arbeit in Kindertageseinrichtungen mit ihren grundlegenden Aspekten näher betrachtet. Zu Beginn ist es wichtig, die geschichtliche Entwicklung dieses Konzeptes darzustellen. Anschließend erfolgen Betrachtungen zu Prinzipien und Dimensionen von Öffnung und Offenheit. Daraufhin wird die pädagogische Idee der offenen Arbeit in Kindertageseinrichtungen thematisiert. Besondere Berücksichtigung finden hierbei die Analyse des der offenen Arbeit zugrunde liegenden Menschenbildes und des Bildungsverständnisses sowie Betrachtungen zum Kind als Selbstgestalter seiner Entwicklung, zur Erzieherin als Selbstgestalterin ihrer Pädagogik und zur Bedeutung des Raumes als „dritte Erzieherin“. Danach werden tragende Strukturelemente der offenen Arbeit in Kindertageseinrichtungen erläutert: das Freispiel zur Wahrnehmung der vier Freiheiten des Spiels, Angebote als Erweiterung der Spielmöglichkeiten, Projekte, Lernwerkstätten und Forscherraum als erweiterte Bildung, die Strukturen für mehr Mitverantwortung und Mitwirkung, an Bedeutungsinhalten orientierte Gruppenstrukturen, Gemeinschaftserfahrungen als besondere Höhepunkte, die Rolle, das Selbstverständnis und die Dialogbereitschaft der Mitarbeiterinnen, die Kooperationsstruktur und die Handlungsforschung, die erkennbare Zeitstruktur mit Ritualen und Signalen und die differenziert gestalteten Raumstrukturen drinnen und draußen.

Im *dritten Kapitel* geht es um die allgemeinen Aspekte der Partizipation, die die Arbeit mit Kindern in Kindertageseinrichtungen bestimmen. Am Anfang werden die allgemeinen Grundlagen der Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen näher betrachtet. Zuerst wird der Begriff Partizipation geklärt, wobei dazu auch Darlegungen zu den verschiedenen Ebenen, Stufen und Formen gehören. Darauf folgt eine Auseinandersetzung mit den rechtlichen Auslegungen von Partizipation, die für jede Pädagogin unerlässlich sind. Es werden die Beteiligungsrechte von Kindern auf internationaler, auf Bundes- sowie auf Landes- und kommunaler Ebene erläutert. Schließlich ist die pädagogische Ausgestaltung partizipativer Prozesse unabdingbar bei der Umsetzung der Beteiligung von Kindern. Hierbei wird das Bild vom Kind, die Beziehungsgestaltung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern, die pädagogische Haltung der Erzieherinnen und die notwendigen partizipativen Strukturen pädagogischer Kindertageseinrichtungen ausführlich thematisiert.

Im *vierten Kapitel* wird auf der Grundlage der vorangegangenen zwei Kapitel dann das Spezifische der Beteiligung von Kindern in der offenen Pädagogik erläutert. Dafür ist es notwendig, die Begründungen für Partizipation von Kindern in der offenen Arbeit in Kindertageseinrichtungen zu schildern. Dazu wird aufgeführt, warum Partizipation ein Schlüssel zur Bildung ist, weshalb dadurch besonders gut Schlüsselkompetenzen gefördert werden und warum die

Beteiligung von Kindern als Basis von demokratischer Bildung angesehen werden kann. Für die Beantwortung der Fragestellung sind außerdem die Erklärungen von Bedeutung, weshalb der Offene Kindergarten als Möglichkeitsraum betrachtet wird. Anschließend werden zwei große Anforderungen an offene Arbeit in Kindertageseinrichtungen bei der Gestaltung partizipativer Prozesse thematisiert. Einerseits ist die strukturelle Verankerung von Beteiligungsrechten in einer Kita-Verfassung und innerhalb von Gesetzen und Verordnungen ein wichtiger Aspekt. Andererseits sind die dialogischen Methodenkompetenzen der pädagogischen Fachkräfte für partizipative Prozesse bedeutend. Hierzu werden die vier grundlegendsten Kompetenzen, das Aktive Zuhören und die Kunst des Fragens, das abstrakte Beiträge Konkretisieren sowie das Moderieren genauer betrachtet.

Schließlich ist noch zu ergänzen, dass in dieser Ausarbeitung der Schwerpunkt auf Kindertageseinrichtungen für Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt beschränkt sein soll, da alle anderen Betrachtungen den Umfang dieser Arbeit übersteigen würden. Des Weiteren wird darauf hingewiesen, dass die Begrifflichkeiten „offene Kindergartenarbeit“, „offene Pädagogik“, „offener Ansatz“ und „offenes Konzept“ als Synonyme für die im Titel dieser Arbeit formulierte Terminologie „offene Arbeit“ verwendet werden. Außerdem werden im gesamten Text die Begriffe „Partizipation“ und „Beteiligung“ sinnverwandt gebraucht, wie dies auch in der gängigen Literatur zum Thema gehandhabt wird. Ebenso verhält es sich mit den Bezeichnungen „Kindertageseinrichtung“ (im Folgenden auch „Kita“) und „Kindergarten“ (im Folgenden auch „Kiga“), womit alle pädagogischen Einrichtungen in Schleswig-Holstein gemeint sind, die von Kindern vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt besucht werden. Unter den Bezeichnungen „Pädagoginnen“, „pädagogische Fachkräfte“, „Erzieherinnen“ und „Erwachsene“ wird in dieser Arbeit sämtliches pädagogisches Personal verstanden, das in diesen Einrichtungen tätig ist. Der Einfachheit halber wird in dieser Arbeit die weibliche Form verwendet, da im Vorschulbereich die Anzahl der männlichen Fachkräfte verschwindend gering ist. Nichtsdestotrotz sollen sie hier ausdrücklich inbegriffen sein.

2. Offene Arbeit in Kindertageseinrichtungen

Offene Kindergartenarbeit ist heute als Teil der elementarpädagogischen Vielfalt nicht mehr wegzudenken. Ziel der offenen Arbeit ist es, für Kinder bessere Entwicklungsbedingungen zu schaffen. Während es bis heute an einer Theorie der offenen Arbeit mangelt, gibt es jedoch zahlreiche Aufsätze, Bücher und Artikel zu diesem Thema, die dieses aus differenzierten Perspektiven beleuchten und zur Klärung wesentlicher Punkte beitragen.

Im folgenden Kapitel wird die offene Arbeit mit ihren wichtigen Aspekten und Ansichten vorgestellt. Wie hat sie sich entwickelt? Welche Wertvorstellungen liegen der offenen Kiga-Arbeit zugrunde? Wie werden Kinder in ihrer Entwicklung wahrgenommen und unterstützt? Wie wird das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen definiert, wie der Alltag gestaltet? Welche Verantwortung übernehmen die Pädagoginnen? Und nicht zuletzt: Welche Strukturen sind nötig, um Kindern eine herausfordernde Bildungsumwelt zu bieten? Ziel ist es, einen umfassenden Einblick in die offene Arbeit in Kitas zu erhalten, um dann im vierten Kapitel genauer auf die Anforderungen bei der Gestaltung partizipativer Prozesse eingehen zu können.

2.1 **Entstehung der offenen Arbeit**

Im Gegensatz zu vielen anderen theoretischen Konzepten in Kitas entstand die offene Arbeit in den 1970/80er Jahren als Basisbewegung aus der Praxis heraus und nicht als handlungsleitende Theorie von außen¹. „Ausschlaggebend für diese Entwicklung war der gesellschaftliche Umbruch in Deutschland, der sich gegen die autoritär geprägten Strukturen aus der Kriegs- und Nachkriegszeit wehrte“². Auf der Suche nach angemessenen Antworten auf die veränderten Lebensbedingungen von Kindern und ihren Familien bekam die Rückbesinnung auf Reformpädagogen einen großen Stellenwert. In den Ansätzen von Jean Jacques Rousseau, Friedrich Fröbel, Maria Montessori, Janusz Korczak, Alexander Sutherland Neill und Célestin Freinet und Loris Malaguzzi (Reggio-Pädagogik) fand sich eine wichtige Bestätigung für die sich wandelnden Ansichten vom Kind und seiner Entwicklung³.

Die Veränderung begann damit, dass selbstkritische und reflexionsbereite Erzieherinnen und Kiga-Teams durch aufmerksames Beobachten und sorgfältigeres Wahrnehmen der Kinder – und auch bei sich selbst – feststellten, „... dass der Einfluss der Fachkräfte in Einrichtungs-

¹ Vgl. Regel/Kühne 2007, S. 11; Regel 2008a, S. 9; Schaarschmidt 2006b, S. 36.

² Moser 2011, S. 14.

³ Vgl. Regel/Kühne 2007, S. 18.

Ausstattungs- und Programmfragen erheblich war und dass auf diese Weise teilweise starke Steuerungen und Strukturierungen kindlicher Aktivität erfolgt waren“⁴. Die pädagogischen Fachkräfte waren unzufrieden mit dem Zustand, dass der für ruhiges Spielen in den Funktionsecken und an den Tischen gedachte Rahmen in den Stammgruppen nicht ausreichte. Unbefriedigend war auch, dass die pädagogische Absicht, einzelne Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen, bei einer zunehmenden Zahl von verhaltens- und sprachauffälligen Kindern immer weniger möglich war. Durch die Öffnung der Gruppenräume wurde ein erster Schritt hin zu mehr Individualität und größerer Freiheit gewagt. Sie wollten die Enge der Gruppenräume beseitigen und so den Kindern die Möglichkeit geben, ihrem unermüdlichen Bewegungs- und Entdeckerdrang nachgehen zu können und ihnen hiermit bessere Entwicklungsbedingungen schaffen. Später zeigte sich, dass Verhaltensauffälligkeiten zum großen Teil „hausgemacht“ waren, denn durch erweiterte Spielräume verschwanden diese von selbst⁵. Mit der Reflexion dieser Beobachtungen wurde erkannt, „... Kinder nicht an bestehende Strukturen anzupassen, sondern die Strukturen an die Bedürfnisse der Kinder“⁶.

Der Psychomotorik auf der Basis des entwicklungspsychologischen Ansatzes des Schweizer Entwicklungspsychologen Jean Piagets wurde im Vorschulbereich ein bedeutsamer Platz eingeräumt. Die ganzheitliche Sichtweise auf die vielfältigen Tätigkeiten des Kindes für Lernen, Entwicklung und Bildung bereitete den Weg für die Verwandlung vom Sitz- hin zum Bewegungskindergarten⁷, in denen Kinder spontan aktiv werden können und Platz für großflächiges Spielen und Bewegen haben. Mit den damit einhergehenden Veränderungen in den Räumen reagierten Pädagoginnen auf die eingeschränkten Bewegungsmöglichkeiten heutiger Kinder.⁸

Der gesellschaftliche Trend von mehr Eigenständigkeit und Entscheidungsfreiheit schlug sich auch hinsichtlich der erweiterten Wahlmöglichkeiten der Beziehungen zu anderen Kindern sowie auch zu allen Erzieherinnen nieder. Sie konnten nun selbständig entscheiden, wo, mit wem und was sie spielen wollten, konnten ihre Bezugspersonen auswählen. Bedürfnisorientierung⁹ wurde daraufhin ein zentraler Begriff. Das bedeutete, den Blick von der Gruppe auf das einzelne Kind und damit zugleich auf seine Einmaligkeit zu lenken. Dies war ein wichtiger

⁴ Rohnke 2000, S. 1.

⁵ Vgl. Regel/Kühne 2007, S. 12.

⁶ Ebd.

⁷ Gemeint sind Räume oder gar ganze Kigas, in denen Kindern besondere Möglichkeiten zur körperlichen Betätigung in spielerischer Form ohne Vorgaben durch die Erzieherin, oft mit – bis dahin unkonventionellen – Materialien geboten werden.

⁸ Vgl. Regel 2007b, S. 92; Regel/Kühne 2007, S. 14; Braun/Dörfler 2008, S. 25.

⁹ Vgl. dazu ausführlich: Knauf u.a. 2007, S. 155-158.

Schritt, um Kindern stärker gerecht zu werden und ihnen erweiterte Handlungs- und Entscheidungsspielräume zu gewähren.

Als eines der bekanntesten Standardwerke entstand in dieser Zeit das Buch „Offener Kindergarten konkret“¹⁰ von Gerhard Regel¹¹ und Axel Jan Wieland¹², welches bis heute als ein wichtiges Grundlagenwerk für das Verständnis der theoretischen Orientierungen der offenen Arbeit gilt. Ihr zentrales Anliegen ist eine offene nichtaussondernde Pädagogik für alle Kinder in einem „Offenen Kindergarten“¹³, die sich an deren Bedürfnissen orientiert und auch deren Bewegungsfreude an den Anfang aller pädagogischen Überlegungen stellt. Damit bilden Nichtaussonderung und Inklusion einen wichtigen Aspekt innerhalb der offenen Pädagogik¹⁴.

Mittlerweile findet sich unter dem Begriff „Offene Arbeit“ eine Vielzahl von Formen im Bereich der Vorschulpädagogik. Hauptsächlich wird damit irgendeine Form der Öffnung von Gruppen, d.h. der bisherigen Struktur gemeint. Bei genauer Analyse kann festgestellt werden, dass fast in allen Kitas Öffnungsprozesse stattfinden. Jedoch lassen sich vier Tendenzen offener Arbeit beschreiben: Einerseits gibt es „geöffnete Gruppen (offene Türen)“¹⁵ und „offene Gruppen“¹⁶, bei denen die Türen der Stammgruppenräume zeitweise oder ständig geöffnet sind und die Gruppenzuständigkeiten der Erzieherinnen erhalten bleiben, und andererseits der „Offene Kindergarten (innere Öffnung)“¹⁷ bzw. der „Offene Kindergarten (äußere Öffnung)“¹⁸. Diese Arbeit befasst sich hauptsächlich mit der offenen Pädagogik im „Offenen Kindergarten“, bei der oftmals Stammgruppen Bezugsgruppen weichen (siehe Kapitel 2.4.5). Bisherige Funktions-ecken werden zugunsten größerer Spielbereiche, die jeweils einen Raum umfassen, aufgelöst. Jede Erzieherin wird dabei einem (oder manchmal zwei) dieser Bereiche zugeordnet und es gilt die Devise: Alle sind für alles verantwortlich.¹⁹

¹⁰ Von einigen wird es auch als „Bibel der offenen Arbeit“ bezeichnet.

¹¹ G. Regel, der als wesentlicher Verfechter der offenen Arbeit gilt, ist Diplom-Sozialpädagoge und analytischer Kinder- und Jugendpsychotherapeut. Er war viele Jahre in der Fachberatung für Kitas beschäftigt und ist heute freiberuflich in der Fortbildung mit dem Schwerpunkt „Offener Kindergarten“ tätig.

¹² A. J. Wieland ist Erziehungswissenschaftler und arbeitete jahrelang als Fachberater für Kitas und Schulen.

¹³ Die Formulierung „Offene Kindergarten“ ist in dieser Schreibweise zu einem Eigennamen geworden und wird dementsprechend in dieser Arbeit so benutzt (vgl. Regel 2011, S. 43).

¹⁴ Vgl. Santjer 2011, S. 126 ff.; Schlummer/Schlummer 2003, S. 23.

¹⁵ Vgl. Funke/Sander 2007, S. 110.

¹⁶ Vgl. ebd.

¹⁷ Vgl. a.a.O., S. 110 f.

¹⁸ Vgl. a.a.O., S. 111.

¹⁹ Vgl. a.a.O., S. 110 f.

2.2 Prinzipien und Dimensionen der Öffnung und Offenheit

Wenn Eltern, Pädagoginnen oder andere den Begriff „offen“ im Zusammenhang mit der Arbeit in Kigas hören, werden damit bestimmte – vor allem kritische – Assoziationen wach. Manche reagieren mit Unverständnis und arger Skepsis, weil sie mit der Terminologie „Offene Arbeit“ Chaos und Orientierungslosigkeit verbinden²⁰. Dabei geht es um etwas viel Bedeutenderes: Eine Haltung, die offen ist

- für Prozesse und Ergebnisse;
- für unterschiedliche Entwicklungswege von Kindern und Erwachsenen;
- für die Deutungen und Bedeutungen der Kinder, für deren Signale und Impulse;
- für Zweifel an unseren Gewohnheiten und Gewissheiten;
- für neue Ideen und ungewöhnliche Lösungen;
- für andere Blickwinkel und Konzepte.²¹

Das sind die beiden Seiten im Offenen Kiga: Die sichtbare, die sich in den Strukturen ausdrückt, und die unsichtbare, die dahintersteckt, sich im Wandel der inneren pädagogischen Haltung zeigt und den Hauptteil qualitativ hochwertiger pädagogischer Arbeit ausmacht. Sie wird mit der Formulierung „Offene Arbeit“ nicht deutlich genug ausgedrückt, sondern wird erst durch Erklärungen verstehbar. Auf Grund dieser missverständlichen und vieldeutigen Aussage dieser Begriffe plädiert Regel auf einer Neubestimmung der bestehenden Begrifflichkeiten in „Offene Pädagogik der Achtsamkeit“. Durch die Verwendung seiner vorgeschlagenen Terminologie soll das offene pädagogische Tun angemessener verdeutlicht werden und dies „... stärkt zugleich die Identität der Tätigen im Offenen Kiga, indem sie lernen, sich in solchen und anderen Zusammenhängen als Pädagoginnen ... wahrzunehmen und zu verstehen“^{22, 23}.

Regel begreift „Öffnung“ als gestalteten Teil und Arbeitsansatz und „Offenheit“ als „... eine Lebenshaltung und den Anfang der Beziehungsaufnahme mit der Bereitschaft, sich der Gegenwart zu stellen“²⁴. Die Öffnung der Einrichtungen nach innen zielt seines Erachtens also auf geöffnete Türen/Räume (siehe dazu Kapitel 2.4.10) und somit einerseits auf größere Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten der Kinder, aber andererseits auch das von außen einsehbare pädagogische Handeln ab. Zur Öffnung gehört auch das äußere Lebensumfeld. So können nicht nur Außenstehende durch unterschiedliche Angebote den Kiga-Alltag bereichern, sondern

²⁰ Vgl. Rohnke 2000, S. 1.

²¹ Ebd.

²² Regel 2008a, S. 16.

²³ Vgl. Regel 2008a, S. 16 ff.; Regel 2011, S. 43 f.

²⁴ Regel 2008a, S. 19.

Kinder können ihren unmittelbaren Sozial- und Naturraum auch durch z.B. Exkursionen erkunden.²⁵

Bei der Idee der „Offenheit“ geht es darum, dass sich Pädagoginnen mit all ihren Sinnen präsent und aufmerksam zeigen und dafür aufschließen, „... was eine differenzierte zeit- und kindgemäße Pädagogik ausmacht“²⁶. Offenheit als Prinzip wird bereits durch Regel konkretisiert und meint: Offen sein

- für die Notwendigkeit des pädagogischen Wandels,
- für Erfahrungen anderer Kolleginnen und Mitarbeiterteams,
- für einen theoretischen kindgemäßen Lern- und Entwicklungsansatz,
- für Prozesse im Kindergarten, bezogen auf schrittweise Veränderungen,
- für methodisches Handeln,
- für eigene Lern- und Teamprozesse,
- für die Einmaligkeit eines jeden Kindes und dessen individuelle Entwicklung,
- für einen Diskurs mit Eltern und mit dem Träger ...,
- für politische Aktivitäten, um für Kinder und für sich selbst bessere Bedingungen zu erreichen.²⁷

Die Überlegungen zu „Öffnung“ und „Offenheit“ machen deutlich, dass sich diese wie ein roter Faden durch eine auf Kinder ausgerichtete pädagogische Arbeit ziehen und maßgeblich die Beziehungsgestaltung bestimmen.

2.3 Die pädagogische Idee der offenen Arbeit

Grundlage für jede pädagogische Arbeit ist die jeweilige Vorstellung vom Bild des Menschen²⁸. Deshalb wird in diesem Kapitel der Fokus zunächst darauf gelegt, wie die offene Arbeit den Menschen sieht und was ihn ausmacht. Darauf aufbauend folgt das Verständnis von Bildung, welches zusammen mit dem zugrunde liegenden Menschenbild richtungsweisend ist für die anschließenden Betrachtungen der Selbstgestaltungsprozesse bei Kindern sowie der pädagogischen Haltungen und Einstellungen der Erzieherinnen.

²⁵ Vgl. Regel 2008a, S. 20 ff.

²⁶ A.a.O., S. 22.

²⁷ A.a.O., S. 22 f.

²⁸ Ein Menschenbild ist eine relativ stabile Grundannahme, welches jeder – bewusst oder unbewusst – hat. Es ist ein Orientierungsmuster aus Werten, das uns im Urteilen und Handeln leitet.

2.3.1 *Das zugrunde liegende Menschenbild*

Viele verschiedene Theorien, Konzepte und Paradigmen wurden im Bereich der Anthropologie²⁹ bereits entwickelt. Insgesamt zeichnen sich zwei konträre Grundannahmen ab, die den Menschen einerseits „... als einen auf objektiv gegebene Außenreize reagierenden Organismus ... (oder andererseits als ein) ... aufgrund eigener Theorien handelndes Subjekt ...“³⁰ begreifen. Die offene Kiga-Arbeit orientiert sich an letzterem Paradigma. Ihr liegt ein Menschenbild zugrunde, das das Kind gleichzeitig als „Baumeister seines Lebens“ (Montessori), als „Akteur seiner Entwicklung“ (Piaget) und als „Konstrukteur seiner Wirklichkeit“ (Reggio-Pädagogik) betrachtet³¹. So gesehen gelten Kinder nicht als Mängelwesen, sondern als junge Menschen, die zur Selbstorganisation und Eigenständigkeit fähig sind. Sie sind aktive, forschende und kompetente Subjekte, die sich, einem individuellen biologischen Ablauf folgend, selbstständig Wissen aus ihrem Handeln erschließen können³². Ihre individuellen Zugänge zur Welt erreichen sie über eigene Wege des Verstehens und Lernens, die durch Impulse aus der Umwelt ständig verändert und erweitert werden³³.

Dieses Bild vom Kind bezieht in der pädagogischen Praxis auch die Aktivitäten der Erzieherin mit ein. Auch sie ist in diesem Sinne „Akteurin ihrer Entwicklung und Bildung“, was auf der Ebene des professionellen Handelns bedeutet, dass sie „Selbstgestalterin ihrer Pädagogik“ ist³⁴. Nur wenn die Erzieherin in diesem Selbstverständnis arbeitet, kann sie dem Kind einen autonomen, selbstbestimmten Entwicklungsweg ermöglichen.

2.3.2 *Die offene Arbeit und ihr Bildungsverständnis*

Der Kiga als erste Stufe des Bildungssystems hat nach § 22 Absatz 2 Satz 2 SGB VIII die Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu fördern und die Unterstützung und Ergänzung von Erziehung und Bildung in der Familie zu gewährleisten³⁵. Aber wie verläuft Bildung bzw. Lernen bei Kindern?

²⁹ Anthropologie bezeichnet die Wissenschaft vom Menschen, fragt nach dem Wesen des Menschen in seiner Natur und Geschichte (vgl. Büchin-Wilhelm/Jaszus 2009, S. 11)

³⁰ Wieland 2007, S. 18: „Behaviorales Modell“ mit einer „Ethik des Ändernwollens“ und „Reflexives Modell“ mit einer „Ethik des Verstehens“ (vgl. dazu ausführlich a.a.O., S. 17-23).

³¹ Vgl. dazu Regel 2007a, S. 53, 56, 67.

³² Vgl. Regel/Kühne 2007, S. 46.

³³ Vgl. Regel 2008a, S. 174-178.

³⁴ Vgl. a.a.O., S. 200-202.

³⁵ Vgl. Kühne/Regel 2000b, S. 18.

Die moderne Hirnforschung widerlegte die frühere Vorstellung, dass Kinder nach dem Prinzip des „Nürnberger Trichters“ zu jeder Zeit mit Wissen gefüllt werden können³⁶. Nur durch Selbstbildungsprozesse, d.h. selbst handelnd und mit allen Sinnen, gewinnt das Kind in immer differenzierter Weise ein Bild von sich, von anderen, von seinem Umfeld und von der Welt sowie „... vom Religiösem, vom Eingebundensein in den Kosmos“³⁷. Niemand kann ihm diese geistigen Verarbeitungsprozesse abnehmen³⁸.

Bildung führt zum Erfolg, wenn Freiheit, vielfältige Anregungen, Mitwirkung und Mitverantwortung, Zeit, Gespräche und Vorbilder vorhanden sind, damit Kinder sich in tätiger Auseinandersetzung, im Wahrnehmen, Bewegen, Handeln, Forschen, Experimentieren, Sprechen und Spielen ein Bild von der Welt aufbauen, sie für sich ordnen und ihr Sinn und Bedeutung geben.³⁹

Das Kind konstruiert aus seinen interaktiven und subjektiven Erfahrungen mit Menschen und Dingen sein Weltbild und seine Handlungskonzepte. Demzufolge sollten sich Kigas weniger als Orte zur Einübung richtigen Verhaltens verstehen, sondern als „Forschungsinstitute“, in denen die Kinder sich intensiv und mit allen Sinnen bemühen, ein Welt- und Selbstbild zu entwickeln.⁴⁰ Lernen in der offenen Arbeit im Kiga ist

- Forschendes und entdeckendes Lernen
- Selbstbestimmtes und selbstorganisiertes Lernen
- Exemplarisches Lernen
- Partnerschaftliches und gleichberechtigtes Lernen im Dialog
- Lernen in Form von Beispielen über Angebote und am Modell (Erzieherin, andere Kinder)
- Lernen mit Lust, Freude und Begeisterung
- Lernen in Spiel und Bewegung.⁴¹

Wenn laut Hans-Joachim Laewen, Mitgründer des Instituts für angewandte Sozialisationsforschung/Frühe Kindheit e.V. (INFANS), *Bildung* als „Selbstbildung der Kinder“ und *Erziehung* als „Aktivität der Erwachsenen“ verstanden werden soll⁴², dann besteht der Bildungsauftrag von Kigas dementsprechend darin, „... die Selbstbildungsprozesse jedes Kindes durch Betreuung zu sichern und durch Erziehung zu ermöglichen, zu unterstützen und ... heraus-

³⁶ Vgl. Regel/Kühne 2007, S. 47.

³⁷ A.a.O., S. 40.

³⁸ Vgl. Kazemi-Weisari 2002, S. 6.

³⁹ Regel/Kühne 2007, S. 40.

⁴⁰ Vgl. Laewen 2007, S. 50-66.

⁴¹ Regel/Kühne 2007, S. 49.

⁴² Vgl. Laewen 2007, S. 73.

zufordern⁴³, sodass es seine „... mitgebrachten genetischen Potenziale und Talente ausschöpft“⁴⁴ werden.

2.3.3 Das Kind als Selbstgestalter seiner Entwicklung

Das Wesentliche der offenen Arbeit wird mit dem philosophischen Satz: „Das Kind zur Rose machen“⁴⁵ verdeutlicht. Das Kind rückt in den Mittelpunkt und wird in seiner Einzigartigkeit wahrgenommen und so angenommen, wie es ist. Dem Kind werden gleichzeitig alle Chancen der Veränderung eröffnet.⁴⁶ Regel bringt dies auf eine einfache Formel: „Kinder (sind) kompetente kleine Menschen von Anfang an, den Großen gleichwertig und gleichwürdig, mit dem einen Unterschied, dass die großen Menschen schon eine Menge lernen konnten, was die kleinen Menschen noch vor sich haben“⁴⁷.

Folgende Punkte⁴⁸ beeinflussen u.a. das kindliche Vorankommen positiv:

- Zugehörigkeit und Willkommen sein durch Akzeptanz, Nähe und Bindung,
- Geborgenheit durch Gruppengefühle,
- Verlässlichkeit, Bestätigung, Resonanz und Anerkennung,
- Raum für authentische Bedürfnisse und Gefühle,
- Unabhängigkeit, Autonomie und Selbsttätigkeit durch Freiräume und Entscheidungsmöglichkeiten,
- Partizipation im sozialen Gefüge des Kigas,
- Halt und emotionale Sicherheit durch Zugehörigkeit und präsente, empathische, kongruente und bindungsbereite Erwachsene (im Hintergrund),
- manchmal Orientierung durch die „Notwendigkeit von Grenzsetzung“⁴⁹ (Regeln) durch den Erwachsenen als „Sachverwalter von soziokulturellen Normen“⁵⁰,
- aber auch Zutrauen in kindliche Selbstregulierungskräfte,
- geduldige und unterstützende Begleitung, die das jeweilige Tempo eines jeden Kindes akzeptiert – vor allem bei Kindern mit Entwicklungsbenachteiligungen,
- Sicherheit gebende Raum- und Zeitstrukturen,

⁴³ Andres 2002, S. 343.

⁴⁴ Ebd.

⁴⁵ In Anlehnung an „Der kleine Prinz“ von Antoine de Saint-Exupéry.

⁴⁶ Vgl. Dehlfing 2011, S. 18.

⁴⁷ Regel 2008a, S. 176.

⁴⁸ Vgl. dazu ausführlich: Regel 2007a, S. 50-86; Regel 2008b, S. 33-43; Regel/Kühne 2007, S. 22-27; Regel 2008a, S. 35-137.

⁴⁹ Regel 2007a, S. 71.

⁵⁰ A.a.O., S. 70 f.

- Bewegungs- und Aktivitätsmöglichkeiten, um Körperfunktionen und -fähigkeiten kennenzulernen und darin sicher zu werden,
- Herausforderungen durch Projekte und Angebote, Lernwerkstätten und Forscherräume innen und außen.

Hervorzuheben ist das Freispiel (siehe Kapitel 2.4.1), als „... eigenständige und schöpferische Leistung des Kindes“⁵¹. Hier machen Kinder „... ganzheitliche Entwicklungsprozesse durch und können ihre Persönlichkeit entfalten“⁵². Letztendlich ist aber festzustellen, dass

... bei allem Tun, das von Kindern freiwillig vollzogen wird und im Endeffekt, wenn auch oft mit viel Anstrengung und Wiederholung verbunden, „erfolgreich“ ist, sich zugleich das Selbstwerden des Kindes aus(baut) mit den so wichtigen Komponenten der Selbständigkeit, Selbstverantwortung und Selbstsicherheit.⁵³

Das Kind als Selbstgestalter seiner Entwicklung soll in selbstbestimmten Handlungen „... wahrnehmungs-, bewegungs-, handlungs-, gestaltungs-, kooperations- und liebesfähiger werden, ... (seine) Sprache ausbilden und das Glück im Heute erfahren“⁵⁴.

2.3.4 Die Erzieherin als Selbstgestalterin ihrer Pädagogik

Erzieherinnen in der offenen Arbeit haben Lust auf Kinder und „... sind immer wieder neugierig auf Überraschungen, die die Vielfalt in der Kita mit sich bringt“⁵⁵. Denn ihr Engagement und ihre Begeisterung übertragen sie auch auf die Kinder. Sie lassen sich auch auf deren individuelle Bindungswünsche der Kinder ein, engen sie dabei aber nicht zu sehr ein. Sie beobachten ständig, sind im Dialog mit ihnen und erkennen dadurch ihre Lernthemen. Durch andere Lernmöglichkeiten wie Angebote, AGs oder Projekte eröffnen sie einen weiteren Zugang zum Wissen.⁵⁶

Eine weitere Aufgabe besteht in der Schaffung einer kindgemäßen Lernumgebung und „... diese entsprechend den kindlichen Bedürfnissen immer wieder zu aktualisieren oder durch neue Möglichkeiten zu erweitern ...“⁵⁷. Erzieherinnen gestalten und schaffen in Anlehnung an Montessori eine sorgfältig vorbereitete und herausfordernde Umgebung drinnen und drau-

⁵¹ Regel/Kühne 2007, S. 24.

⁵² Ebd.

⁵³ Regel 2007b, S. 100.

⁵⁴ A.a.O., S. 101.

⁵⁵ Gruber 2007, S. 115.

⁵⁶ Vgl. Kühne 2011, S. 65.

⁵⁷ Regel 2008a, S. 100.

ßen⁵⁸, die in Lernwerkstätten und Forscherräumen durch Lernmaterialien mit offenem oder strukturiertem Charakter⁵⁹ und unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden ausgestattet ist. Sie bemühen sich immer darauf zu achten, dass die Kinder nicht über- oder unterfordert sind und sich „... ein Angebot für alle Kinder, auch für Kinder mit besonderen Begabungen und für Kinder mit besonderen Entwicklungsbedürfnissen“⁶⁰ ergibt. Ihre Beobachtungen reflektieren sie vor allem „... in Teamsitzungen, wenn über die Entwicklung einzelner Kinder gesprochen wird“⁶¹.

Aufgrund eines fehlenden „Curriculums“ – die Bildungs- und Erziehungspläne der Bundesländer gelten nur als Orientierung und Anregung – ergeben sich sehr viele Selbstgestaltungsmöglichkeiten der inhaltlichen Schwerpunkte⁶². Durch die Entwicklung des sogenannten „Fachfrauenprinzips“⁶³ können Pädagoginnen ihre Stärken gerade bei Lernangeboten und Raumgestaltung gezielt einsetzen. Sie müssen nicht länger „pädagogische Zehnkämpfer“ sein und alle Bildungsbereiche abdecken. „Wer seine Stärken lebt, hat eine besondere Ausstrahlung und schafft durch die eigene Begeisterung bei den Kindern gute Voraussetzungen für nachhaltiges Lernen“⁶⁴. Sie sind sich ihrer Vorbildfunktion bewusst und stets bereit, sich im Prozess mit den Kindern weiterzuentwickeln. Dies setzt die Bereitschaft zur Selbstreflexion und die Akzeptanz von Unterschieden bei Kindern und Mitarbeiterinnen voraus.

Erzieherinnen in der offenen Arbeit begreifen das Team als „gemeinsam lernende Organisation“, die sich ständig weiterentwickelt und gepflegt werden muss⁶⁵. Kommunikationsfähigkeit und ein hohes Maß an Dialogbereitschaft, Kritik- und Reflexionsbereitschaft sind wichtige Grundlagen für die Kooperation⁶⁶ im Team. Dies erfordert einen regelmäßigen, offenen Austausch und Aushandlungsprozess und das Abwägen zwischen Regeln und individuellen Lösungen. Die Begleitung von außen durch Supervision, Coaching oder Fachberatung ist gerade in Fragen der Kommunikation von Vorteil.⁶⁷

⁵⁸ Vgl. Regel/Kühne 2007, S. 32.

⁵⁹ A.a.O., S. 67.

⁶⁰ Van Dieken 2005, S. 11.

⁶¹ Ebd.

⁶² Vgl. Regel/Kühne 2007, S. 27, 34 f.

⁶³ Vgl. dazu ausführlich: Regel/Kühne 2007, S. 33; Regel 2011, S. 32; Regel 2008a, S. 197.

⁶⁴ Regel 2011, S. 32.

⁶⁵ Ebd.

⁶⁶ U. Santjer hat durch seine jahrelange Tätigkeit für und mit offen arbeitenden Kindertageseinrichtungen 10 Prinzipien der Kooperation erarbeitet, die Indikatoren für gelingende Teamentwicklung und -arbeit sind. Ausführlich beschrieben sind diese in: Santjer 2011, S. 55-58.

⁶⁷ Vgl. Kühne 2011, S. 65; Regel 2011, S. 53; Regel/Kühne 2007, S. 28 f.

Nicht ausbleibende Praxisprobleme werden mit Handlungsforschung bewältigt. Das im folgenden Schema vorgestellte „Methodenkonzept der Handlungsforschung“ entstand als Notwendigkeit im Zuge der Entwicklung der offenen Kiga-Arbeit: Erzieherinnen mussten sich immer wieder neuen Praxisfragen stellen, eigene Lösungen finden und erproben und diese auch fundiert begründen. Es dient u.a. auch zur Stärkung der Zusammenarbeit.

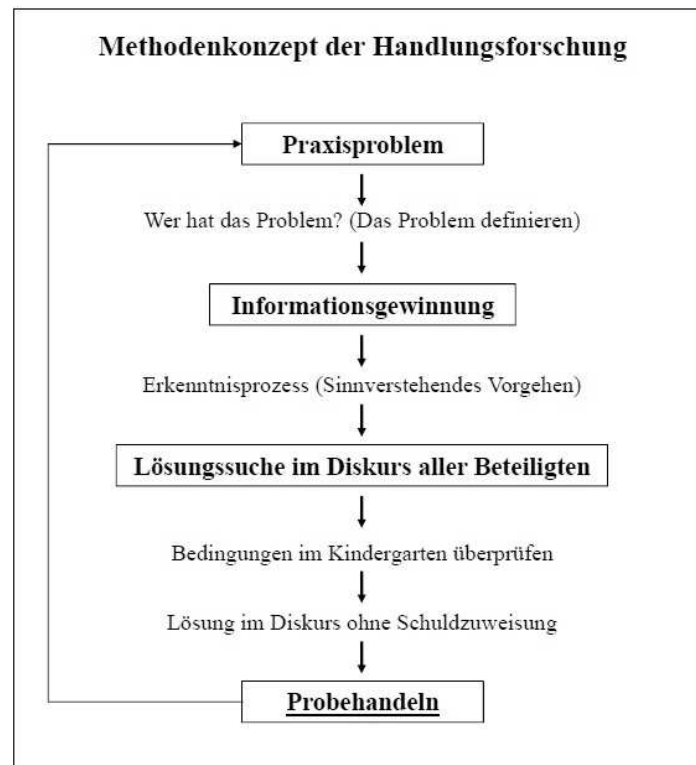


Abbildung 1: Methodenkonzept der Handlungsforschung.
Entnommen aus: Regel/Santjer 2011, S. 67.

Handlungsforschung ist ein schrittweiser, praktischer und gut strukturierter Weg im Diskurs aller Beteiligten zur Bewältigung pädagogischer Fragen und Probleme. Dieses disziplinierte Vorgehen und beständiges Aufeinander-Eingehen im Team, „... bei dem Fachwissen einfließt ...“⁶⁸, endet im Probieren. Es impliziert, dass Fehler gestattet sind und durch spätere Korrektur nach einer festgelegten Erprobungsphase überarbeitet werden können. Sie gelten nicht als Versagen, sondern sie führen „... zu veränderten und besseren Möglichkeiten ...“⁶⁹ im gemeinsamen Bemühen um ein kindorientiertes Konzept. Erst die Umsetzung zeigt, ob die Entscheidungen richtig und sinnvoll waren oder nicht.⁷⁰

⁶⁸ Regel/Kühne 2007, S. 70.

⁶⁹ Ebd.

⁷⁰ Vgl. dazu ausführlich: a.a.O., S. 15 ff.

2.3.5 Die Bedeutung des Raumes als „dritte Erzieherin“

Der Offene Kiga in seinem Ganzen bietet Kindern mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen Raum zum selbstentdeckenden Lernen in differenzierten, sorgfältig und liebevoll gestalteten Spiel- und Funktionsräumen, drinnen und draußen. Hier haben Kinder vielfältige Chancen für ihre Selbstbildung, Weltaneignung und Persönlichkeitsentfaltung. Sie können in einem großzügigen Rahmen Konstrukteure ihrer Wirklichkeit und Akteure ihres Lernens, ihrer Bildung sein und auf die Unterstützung, Motivation und Begleitung der Erzieherinnen bauen.

Die Gestaltung der Räume und des Außengeländes und die Art der Bereitstellung von Materialien sind so wichtig, dass viele Pädagogen und Theoretiker in diesem Zusammenhang von einer „dritten Erzieherin“ (aus der Reggio-Pädagogik) für Kinder sprechen. „Eine reizvolle Umgebung kann Interesse und Aktivität bei Kindern auslösen ...“⁷¹, ihre Neugier, Wissensbegierde und Fantasie anregen und durch Herausforderungen ihre Weiterentwicklung begünstigen. Bereits Montessori hat die Bedeutung des Raumes als vorbereitete Umgebung hervorgehoben⁷².

Regel und Kühne haben für alle Bereiche (innen und außen) geltende Grundvoraussetzungen zusammengefasst:

- Alle Bereiche sind für alle weitgehend offen und transparent, damit die Kinder ... voneinander lernen (können) (...).
- Die Bereiche besitzen einen sehr hohen Aufforderungscharakter und klar erkennbare Anforderungen (...).
- Die Bereiche sind von Ausstattung und Atmosphäre her deutlich unterschiedlich und für die Kinder erkennbar. Spielräume („so tun als ob“) und Arbeitsräume mit deutlichem Ernstcharakter (für zielgerichtetes, forschendes Tun).
- Die Bereiche sollen entwicklungshomogenen Gruppen von Kindern Weiterlernen ermöglichen (...).
- Alle Bereiche sind gleichwertig (...).
- In allen Bereichen soll es kleine Rückzugsbereiche geben (...).⁷³

Die Aufteilung der Räume unter bestimmten Funktionen (Beispiele hierfür finden sich in Kapitel 2.4.10) fordert Kinder zu vielfältigem Tun heraus, wenn u.a. auch die unterschiedlichen Entwicklungs- und Interessensstände berücksichtigt werden. Daher sollte es in den Funktionsräumen verschiedene Bereiche jeweils für jüngere und ältere Kinder geben, wobei darauf

⁷¹ Förster 2007, S. 196.

⁷² Vgl. Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2009, S. 47.

⁷³ Vgl. Regel/Kühne 2007, S. 51 f.

geachtet werden muss, dass interessierte Kinder egal welchen Alters Zugang bekommen⁷⁴. „Je größer die Auswahl an Materialien und Möglichkeiten aktiv zu werden, umso größer ist die Chance, alle Kinder mit ihren unterschiedlichen Entwicklungswegen anzusprechen“⁷⁵. Denn: Was Kinder lernen, ist anhängig von den Bildungsmöglichkeiten, die sie vorfinden. Des Weiteren sollten die Spielbereiche immer so gestaltet sein, dass sie Aufforderungscharakter haben und die Materialien für Kinder sichtbar und zugänglich aufbewahrt sind. Bei der Ausstattung der Räume sollte auf „Spielattrappen“ verzichtet werden, denn Kinder wollen den Umgang mit lebens echten Materialien üben. Beim Gebrauch von Werkzeugen und Utensilien mit Gefahrenpotential werden Kinder begleitet und sachgerecht eingewiesen.⁷⁶

Auf diese Weise können Kinder mit ihrer Neugier und ihrem Entdeckerdrang in ihrem individuellen Tempo selbständig ihrem Spiel nachgehen, forschen und ihre Fragen verfolgen, ohne auf Hilfe von pädagogischen Fachkräften angewiesen zu sein. Diese treten – vor allem in der Freispielzeit – in den Hintergrund und bieten, wenn gewünscht, ihre Unterstützung bei Problemen an. So kommt die Aussage von Montessori zum Tragen: „Hilf mir, es selbst zu tun.“

2.4 Strukturelemente offener Arbeit

So vielfältig auch jeder Offene Kiga im Alltag ausgestaltet wird, lassen sich doch alle auf eine gemeinsame Basis zurückführen. Regel und Kühne gestalteten hierfür ein auf der nächsten Seite folgendes Modell mit zehn Strukturmerkmalen, welches „... die Komplexität der inneren Struktur mit nur zehn Merkmalen ...“⁷⁷ erfasst. Dabei spielen die Vernetzung nach außen, d.h. der gesellschaftliche Auftrag und das sozio-kulturelle Umfeld, eine wichtige Rolle, wobei Regel und Kühne diese nur andeuten und in dieser Arbeit auch nicht näher darauf eingegangen werden kann.

Die Grundlagen aller Strukturen im Offenen Kiga bilden die bereits beschriebenen anthropologischen Grundannahmen über das „Kind als Selbstgestalter seiner Entwicklung“ sowie über die „Erzieherin als Selbstgestalterin ihrer Pädagogik“. Einen weiteren Ausgangspunkt stellen die sich stetig wandelnden Lebensbedingungen der Kinder dar, denen die offene Arbeit Rechnung tragen möchte. Nachfolgend werden die einzelnen Punkte – hauptsächlich beziehend auf

⁷⁴ Vgl. a.a.O., S. 46.

⁷⁵ Dehlfing/von Lienen 2011, S. 152.

⁷⁶ Vgl. Pädagogischer Qualitätszirkel Stadt Gengenbach 2004, S. 46; Dehlfing 2007, S. 171 f.

⁷⁷ Regel/Kühne 2007, S. 62.

Regel und Kühne⁷⁸ – näher beschrieben und ihre Bedeutung und grundlegenden Aspekte in der offenen Pädagogik dargestellt.

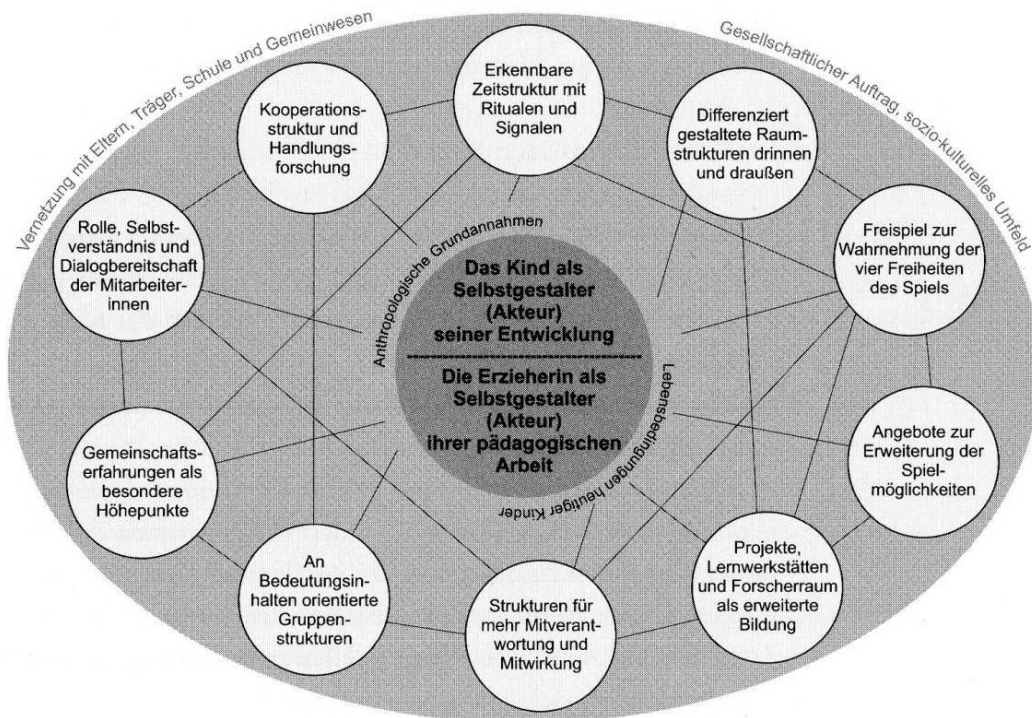


Abbildung 2: Schema Strukturmerkmale Offener Kindergarten.
Entnommen aus: Regel/Kühne 2007, S. 63.

2.4.1 Freispiel zur Wahrnehmung der vier Freiheiten des Spiels

Dem Freispiel⁷⁹ kommt in der offenen Arbeit eine zentrale Bedeutung zu. Regel beschreibt das Spiel als „... grundlegende Lebens- und Lernform des Kindes ...“⁸⁰, mehr noch, er definiert es als „... Königsweg kindlichen Lernens“⁸¹. Im Spiel, als Hauptaktivität des Kindes, werden soziale Kompetenzen sowie motorische, sprachliche und geistige Fähigkeiten erworben. Darin „... vollzieht sich Einübung, Entlastung, Aneignung, Austragen von Kräfteverhältnissen, symbolische Weltdeutung, seelische Heilung und vieles mehr“⁸². Kinder nutzen die Freispielzeit als Raum für Grenzerfahrungen, für die Bewältigung spezifischer Probleme (z.B. die Bearbeitung von Ängsten und Nöten) und um ihre Lebenserfahrungen und Erkenntnisse auszuleben, um diese „... im

⁷⁸ Vgl. Regel/Kühne 2007, S. 62-76.

⁷⁹ Vgl. a.a.O., S. 62 f.

⁸⁰ Vgl. Regel 2007b, S. 97.

⁸¹ Vgl. a.a.O., S. 103.

⁸² Schäfer 2011, S. 104.

eigenen Rhythmus, mit allen Sinnen und aus unterschiedlichen Perspektiven zu vertiefen, zu wiederholen und zu üben“⁸³ und auch mit anderen Kindern weiter zu entwickeln.

In der Freispielphase wählen die Kinder dem Namen gemäß frei

- **wo**, d.h. freie Wahl von Spielort und Spielplatz (bezogen auf den ganzen Kiga, einschließlich des Außengeländes),
- **womit und was**, d.h. freie Wahl von Spielzeug, Spielthema und Spielinhalt,
- **mit wem**, d.h. freie Wahl von Spielpartner und Spielgruppe, und
- **wie lange**, d.h. freie Wahl von Spieldauer innerhalb des Kiga-Tages,

sie spielen möchten, ob sie überhaupt aktiv oder lieber passiv sein wollen⁸⁴. Das Freispiel beinhaltet aufgrund dieser vier Freiheiten ein großes Selbstgestaltungspotenzial für Kinder und sollte deshalb den größten Raum im zeitlichen Ablauf einnehmen. Zu beachten sind vor allem folgende Gesichtspunkte:

- Unterbrechungen sollten sinnvoll und so wenig wie möglich sein.
- Der Spielort umschließt den ganzen Kiga, also auch das Spiel im Freien.
- Ungestörtes, unbeobachtetes Spiel gehört zur Kinderkultur. Deshalb gilt: Pädagogik vor Aufsichtspflicht. Wichtig sind Rufnähe und regelmäßiger Sichtkontakt.

2.4.2 Angebote zur Erweiterung der Spielmöglichkeiten

Ein Angebot⁸⁵ ist „... die Eröffnung neuen Lernens durch Anleitung, Begleitung und Vorbild der Erzieherinnen“⁸⁶, für das sich Kinder frei – nicht nur nach dem Lerninteresse, sondern auch dem Wunsch nach Zusammensein mit bestimmten Kindern oder Erwachsenen folgend – entscheiden können oder eben nicht. Als erste pädagogische Voraussetzung werden dem situationsorientierten Ansatz entsprechend Themen, d.h. Bedürfnisse und Interessen, der Kinder aufgegriffen. Kindern muss mit Angeboten auch die Gelegenheit gegeben werden, „... an ihre persönlichen Grenzen zu stoßen“⁸⁷. Sie sollen sich anstrengen, sich bemühen, sich überwinden, sie sollten die Erfahrung machen, dass sich Anstrengung und sich selbst fordern lohnt.

⁸³ Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2009, S. 50.

⁸⁴ Vgl. Förster 2007, S. 193.

⁸⁵ Vgl. Regel/Kühne 2007, S. 65 f.

⁸⁶ Förster 2007, S. 205.

⁸⁷ Ebd.

Es werden Grundlagen im Umgang mit Spielsachen und Verarbeitungsmöglichkeiten von zum Teil neuen Materialien für das Spiel drinnen und draußen vermittelt sowie u.a. auch Lieder, Geschichten und Tänze nahe gebracht. Die Kinder können neue Kreativtechniken und Spielformen kennenlernen, die sie später wieder im Freispiel befähigen, eigene Spielideen umzusetzen, weiterzuführen und an andere Kinder weiterzugeben. Je mehr Erfahrungen und Wissen ein Kind besitzt, desto größer wird seine Kompetenz für sein Spiel. Unerlässlich dafür sind Gelegenheiten (Zeit, Raum und Material), um das Gelernte zu wiederholen und als Handlungsmuster zu verinnerlichen, um Selbständigkeit und Sicherheit im Umgang mit Materialien und Geräten zu fördern.⁸⁸

Generell gilt, dass eine abgestimmte und aufeinander aufbauende Wechselbeziehung zwischen Freispielphasen, Beobachtung und Angebot günstig für die kindliche Entwicklung ist.

2.4.3 Projekte, Lernwerkstätten und Forscherraum als erweiterte Bildung

Projekte, Lernwerkstätten und Forscherraum⁸⁹ stellen eine weitere angemessene und sinnvolle Ergänzung zu offenen Spielzeiten dar. In der offenen Kiga-Arbeit werden Projekte mit den Kindern – teilweise differenziert nach ihrem Alter – gemeinsam geplant und durchgeführt. Sie erstrecken sich meist über einige Tage oder Wochen – können aber auch ein ganzes Kiga-Jahr oder länger andauern. Die partizipative Ausrichtung ist ein wesentliches Merkmal von Projekten: Erstens sollen die Kinder in allen Projektphasen⁹⁰ an den Entscheidungen bezüglich des Projekts beteiligt werden und zweitens geht ein „echtes“ Projekt immer von einem bestimmten, klar umrissenen Thema aus, das „... sich aus den Wahrnehmungen, den Beobachtungen der Erzieher, den Fragen der Kinder, ihren Interessen und Lebenssituationen, dem Spiel, dem Alltag, dem Umfeld der Kinder ergibt ...“⁹¹. Es setzt eine offene Haltung und eine offene Planung voraus, denn der Verlauf kann eine Eigendynamik entwickeln – deshalb entspricht keines dem anderen. Am Ende steht ein Ergebnis (Abschlusspräsentation oder fertiges Produkt), welches gemeinsam mit den Kindern evaluiert und reflektiert wird.⁹²

⁸⁸ Vgl. a.a.O., S. 203 ff.

⁸⁹ Vgl. Regel/Kühne 2007, S. 66 f.

⁹⁰ Dazu gehören die Themen- und Interessengruppenfindung, Zielformulierung, Planung, Durchführung, Präsentation und Evaluation/Reflexion (vgl. Förster 2011, S. 196).

⁹¹ Förster 2011, S. 185.

⁹² Vgl. Textor 1997, S. 85 f.; Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2009, S. 49.

In – meist separaten – Lernwerkstätten und Forscherräumen⁹³ können Kinder an sogenannten „Lernstationen“ ihren Interessen entsprechend allein und ungestört vertiefende „...“ Erfahrungen mit eigenständigem, forschendem, entdeckendem Lernen entlang eigener Fragestellungen machen und das „Lernen lernen“⁹⁴. Hier können sie sich ganzheitlich „mit Kopf, Herz und Hand“ (Pestalozzi) bilden und, so wie Laewen betont, ihrem Handeln persönlichen Sinn und Bedeutung beimessen⁹⁵. Dies ist wesentlich für nachhaltige Lernprozesse.

2.4.4 Strukturen für mehr Mitverantwortung und Mitwirkung

Durch Mitverantwortung und Mitwirkung⁹⁶ im sozialen Gefüge Kiga soll Kindern ermöglicht werden, „... bei der Strukturierung und inhaltlichen Gestaltung alltäglicher Abläufe ... mitzuwirken“⁹⁷. Sie sollen sich mit ihren Ideen als wirksam und als wichtiger Teil des Ganzen erleben und so erfahren, dass sie eine soziale Gemeinschaft mitgestalten und über den Weg der Freiwilligkeit soziale Verantwortung übernehmen können. Kinder, als gleichwürdige und gleichwertige Partner, erfahren dabei, dass die „Welt“ etwas Geschaffenes ist und verändert werden kann.⁹⁸

In Offenen Kigas haben sich vielfältige Formen der Mitwirkung und Mitverantwortung herausgebildet: Feedbackrunden, Morgen- und Schlusskreis, Vollversammlung, Kinderrat und Kinderkonferenz seien an dieser Stelle als Beispiele genannt⁹⁹. Dazu gehören sowohl die gemeinsame Erarbeitung von Regeln für das Zusammenleben und den Umgang mit gemeinsamen Spielsachen, als auch die Mitsprache bei Planung und Organisation von Angeboten, Projekten und Gemeinschaftserlebnissen.

2.4.5 An Bedeutungsinhalten orientierte Gruppenstrukturen

Die Frage nach der Gruppenstruktur¹⁰⁰ steht in der Betrachtung der offenen Arbeit oft im Vordergrund, stellt sie doch neben der Raumstruktur ein auf den ersten Blick offensichtliches Kriterium der Unterscheidung dar. Aufgrund von Selbstregulierungsprozessen können sich Kinder auch in einer Großgruppe zurechtfinden und behaupten¹⁰¹. Dennoch bietet eine überschaubare Gruppe von ca. acht bis zwölf Kindern eher Raum für vertrauensvolle und zuverlässige

⁹³ Diese gibt es z. B. für Mathematik, Schrift, Lesen/Sprache, Naturwissenschaften, Computeranwendungen oder Übungen des täglichen Lebens (vgl. Regel/Kühne 2007, S. 67).

⁹⁴ Van Dieken 2005, S. 6.

⁹⁵ Vgl. Laewen 2010, S. 40

⁹⁶ Vgl. Regel/Kühne 2007, S. 70 f.

⁹⁷ A.a.O., S. 26.

⁹⁸ Regel 2008, S. 187 ff.

⁹⁹ Vgl. Regel 2008b, S. 40; Regel/Kühne 2007, S. 70.

¹⁰⁰ Vgl. Regel/Kühne 2007, S. 71-73.

¹⁰¹ Vgl. a.a.O., S. 72.

sige Bindungen und Beziehungen, die zu sozialen Fertigkeiten wie Rücksichtnahme, Toleranz und Empathie führen¹⁰². Dabei lernen Kinder nicht nur durch erwachsene Vorbilder sondern auch miteinander und voneinander, gerade weil sie „... nicht beliebig Beziehungen ein(gehen), sondern ... ihre Spielpartner mit zunehmendem Alter nach Bedürfnissen, Interessen und Sympathie aus(wählen)“¹⁰³.

Eine alternative und vorteilhaftere Form der Stammgruppenstruktur¹⁰⁴, die einerseits formalen Zwecken und andererseits als Orientierung hauptsächlich für Eltern und Erzieherinnen dienen, ist die Zuordnung der Kinder zu einer Betreuungs- oder Bezugserzieherin. Diese ist für eine bestimmte Anzahl von Kindern und deren Eltern Ansprechpartnerin, erfüllt Bindungsbedürfnisse und ist für die Beobachtung der Entwicklung „ihrer“ Kinder und deren Begleitung in besonderem Maße zuständig.

2.4.6 *Gemeinschaftserfahrungen als besondere Höhepunkte*

Gemeinschaftserfahrungen¹⁰⁵ haben wichtige Funktionen in der Entwicklung und Festigung eines Zusammengehörigkeitsgefühls. Dies gilt nicht nur für Kinder, sondern besondere Erlebnisse¹⁰⁶ im Kiga bieten auch für Erzieherinnen einen hervorragenden Anlass, „ihre“ Kinder und auch die Kolleginnen in einem anderen Licht kennenzulernen. Auch im Kiga-Alltag können Kinder Verbundenheit und ein Miteinander erleben: z.B. in Kinderkonferenzen, Morgenkreisen oder beim gemeinsamen Frühstück. Gemeinschaftserlebnisse „... sollen kein Programm für Kinder darstellen, sondern Höhepunkte *mit* Kindern sein“¹⁰⁷. Kindern muss deshalb die Möglichkeit geboten werden, mit zu planen, mit vorzubereiten und eigenverantwortlich Aufgaben bei der Durchführung zu übernehmen.

2.4.7 *Rolle, Selbstverständnis und Dialogbereitschaft der Mitarbeiterinnen*

Die Rolle, das Selbstverständnis und die Dialogbereitschaft¹⁰⁸ der Mitarbeiterinnen ergeben sich einerseits aus dem Bild vom Kind als „Selbstgestalter seiner Entwicklung“ (siehe Kapitel 2.3.3), andererseits aus dem Bild der Erzieherin als „Selbstgestalterin ihrer Pädagogik“ (siehe

¹⁰² Vgl. Pädagogischer Qualitätszirkel Stadt Gegenbach 2004, S. 57.

¹⁰³ Regel/Kühne 2007, S. 72.

¹⁰⁴ Die Frage nach dem Beweggrund für Stammgruppen sollte von allen selbstkritisch betrachtet werden. „Geht es dabei um pädagogische Überlegungen, um den Wunsch des Trägers oder der Trägerorganisation oder spielen persönliche Gründe der Erzieherinnen eine Rolle ...“ (a.a.O., S. 71).

¹⁰⁵ Vgl. a.a.O., S. 73.

¹⁰⁶ Erfahrungen in der Gemeinschaft liefern vor allem feierliche Höhepunkte wie kulturelle und religiöse Feste, Jubiläen, Ausstellungen, Projektabschlüsse u.v.m. Daneben bilden Ausflüge, Freizeiten und Übernachtungen im Kiga gemeinschaftliche Höhepunkte. (Vgl. ebd.)

¹⁰⁷ Ebd.

¹⁰⁸ Vgl. a.a.O., S. 74-76.

Kapitel 2.3.4). Zum professionellen Selbstverständnis gehört neben der pädagogischen Gestaltung der alltäglichen Arbeit, der gesellschaftlichen und politischen Aktivität auch die Vernetzung zu anderen offen arbeitenden Einrichtungen oder Verbindungen zu Netzwerken. Dies bietet eine großartige Möglichkeit, den Erfahrungshorizont zu erweitern und unterstützt „... die eigenen beruflichen Interessen im Hinblick auf die Verbesserung von Bezahlung, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten sowie die allgemeinen Rahmenbedingungen“¹⁰⁹.

Wenn von „Dialogbereitschaft“ in Offenen Kigas die Rede ist, dann kommt „... ein Verhalten zum Tragen, welches das erzieherische Verhältnis mit seinem fundamentalen Gefälle des Ungleichen differenziert und überschreitet“¹¹⁰. Erzieherinnen streben einerseits nach kindbezogener und kooperativer pädagogischer Arbeit, in der sich Kinder angenommen fühlen können, aber „... es bleibt jedoch ein pädagogisches Verhältnis bestehen, weil letztendlich ihre Auswahl und Steuerung die Gegenwart bestimmen“¹¹¹. Durch einen „pädagogischen Dialog“ (Buber) kann dieses „Gefälle des Ungleichen“ überwunden werden und Gleichwertigkeit entstehen. Mit der beschriebenen Dialogbereitschaft können sich „... zwei grundsätzlich andersartige Persönlichkeiten (begegnen), die in einen offenen Austausch treten und sich gegenseitig bereichern“¹¹². Dieser „gleichwürdige Dialog“ (Juul) kommt immer dann zum Vorschein, wenn sich das Kind trotz weniger Erfahrung, Sprachvermögen und Bildung „... als einmalige, unverwechselbare Person (und gleichgestellter Partner) erfahren soll“¹¹³ sobald es in ein Gespräch über Entscheidungen, Erlebnisse oder Gedanken mit der Erzieherin tritt. So bildet das Verhältnis der wechselseitigen Anerkennung und Abhängigkeit zwischen Kind und Erzieherin eine wesentliche Grundlage für die Entwicklung des Kindes zu einer selbstbewussten Persönlichkeit.

2.4.8 Kooperationsstruktur und Handlungsforschung

Mit dem Begriff Kooperationsstruktur¹¹⁴ sind Formen der Zusammenarbeit im Team¹¹⁵ gemeint, die es ermöglichen, durch selbstkritische Reflexion, konstruktive Auseinandersetzung, offene Kommunikation und kontinuierlichen Austausch nicht nur den pädagogischen Alltag zu gewährleisten, sondern auch sich als Team zu festigen und weiter zu entwickeln. Des Weiteren werden durch einen kooperativen Führungsstil der Leitungskraft in Ko-Konstruktion alle Mitar-

¹⁰⁹ Regel/Kühne 2007, S. 29.

¹¹⁰ A.a.O., S. 75.

¹¹¹ Ebd.

¹¹² Ebd.

¹¹³ Ebd.

¹¹⁴ Vgl. a.a.O., S. 68-70.

¹¹⁵ Bewährte Formen der Kooperation sind tägliche und wöchentliche Dienstbesprechungen, Supervision, Teamtage, Fortbildungen, Themenabende oder ein pädagogischer Tisch (vgl. dazu ausführlich: a.a.O., S. 69).

beiterinnen an inhaltlichen Prozessen beteiligt und eingebunden¹¹⁶. Auftretende Praxisprobleme werden im Diskurs aller Beteiligten durch das bereits erläuterte Methodenkonzept der Handlungsforschung¹¹⁷ bewältigt.

2.4.9 Erkennbare Zeitstruktur mit Ritualen und Signalen

Eine verlässliche Zeitstruktur¹¹⁸ mit Ritualen und Signalen ist Bestandteil jedes Offenen Kigas und dient der Orientierung und Vermittlung von Sicherheit und fördert selbständiges Lernen. Der leitende Grundsatz bei der Erarbeitung und Modifizierung eines zeitlichen Ablaufs sollte neben Flexibilität sein: „So viel Struktur wie nötig, so wenig wie möglich!“¹¹⁹. Es gilt, die verschiedenen Phasen im Alltag in einen sinnvollen zeitlichen Ablauf zu bringen. Durch einen gut strukturierten Tagesablauf und sinnvoll eingesetzte Signale und Symbole können Kinder sich selbstständig im Kiga-Alltag organisieren. Den Kindern werden hiermit „... viele Möglichkeiten zur Förderung der Handlungsstrukturierung, Begriffsbildung, Zeitwahrnehmung, Kommunikation und des sozialen Lernens ...“¹²⁰ geboten.

Neben der Tagesstruktur ist vielfach auch eine Wochen- und Jahresstruktur erkennbar, die gemeinsame und besondere Aktivitäten und Termine wiedergeben. Rituale und Signale kündigen einen Übergang und Schwerpunkt im Tagesablauf an und geben den einzelnen Abschnitten eine immer wiederkehrende Gestaltung. Sie sind Haltepunkte für Kinder und Erwachsene gleichermaßen.

2.4.10 Differenziert gestaltete Raumstrukturen drinnen und draußen

Durch die Besetzung mit Fachfrauen kann eine kontinuierliche Qualität bei einer differenziert gestalteten Raumstruktur¹²¹ drinnen und draußen gewährleistet werden, da diese sich meist mehrere Wochen, Monate oder gar Jahre in ein und demselben Bereich aufhalten. Bei der Organisation typischer Funktionsräume (pädagogische Bedeutung: siehe Kapitel 2.3.5) gibt es gemäß dem Grad der Öffnung der Gruppen eine Vielzahl an Ausgestaltungsvarianten. Dazu zählen Räume für Lernen, kreatives Tun und Ausdruck, für Bewegung, für Ruhe und Entspannung oder welche für gemeinschaftliches Tun, Kommunikation und Begegnung. Diese Aufzählung sollte als Anregung gesehen werden, weil jede Einrichtung für sich entscheidet, wofür Bedarf besteht und welche räumlichen und personellen Möglichkeiten vorliegen.

¹¹⁶ Vgl. Siegel 2008, S. 113.

¹¹⁷ Vgl. a.a.O., S. 70.

¹¹⁸ Vgl. Regel/Kühne 2007, S. 67 f.

¹¹⁹ A.a.O., S. 67.

¹²⁰ Spreckels-Hülle 2005, S. 23.

¹²¹ Vgl. Regel/Kühne 2007, S. 64 f.

2.5 Zusammenfassung

Die Entwicklung des Konzeptes der offenen Arbeit stellte eine große Chance für Erzieherinnen dar, aber auch eine große Herausforderung: Mangels theoretischer Grundlagen wurden sie zu Handlungsforscherinnen. Schritt für Schritt schufen sie durch selbstkritische Praxisreflexion einen kindgemäßen und auf die jeweilige Lebenssituation der Kinder bezogenen Entwicklungsrahmen, dessen Vorteil es ist, dass er eben durch diese ständige Praxisreflexion flexibel und kindorientiert bleibt. Ihre kreativen und kooperativen Potenziale legten den Grundstein für eine zunehmend kindzentrierte Pädagogik.

Es zeigte sich, dass offene Arbeit in Kitas eine sichtbare Seite aufweist, die sich in den Strukturen widerspiegelt, und eine unsichtbare Seite, die sich in der pädagogischen Haltung und Einstellung offenbart. Die Basis für die unsichtbare Seite bilden anthropologische Grundannahmen wie Autonomie, Selbstorganisation, Selbstregulierung und Selbstbestimmung, die auch das Bild vom Kind, wie es lernt und sich entwickelt bestimmen. Das Kind als Selbstgestalter seiner Entwicklung eignet sich, eingebettet in die eigenen individuellen Interessens- und Lebensbezüge, selbsttätig aktiv handelnd seine dingliche und soziale Welt an. Dies kann im Freispiel, als ganzheitliches Entwicklungserlebnis, oder in von Erwachsenen vorbereiteten Angeboten oder Projekten geschehen. Erzieherinnen stellen dafür Zeit und Geduld zur Verfügung und arrangieren in den Funktionsräumen innen und außen Anregungen und Herausforderungen. Hier zeigt sich, dass der „Raum“ eine wichtige Funktion einnimmt, gar als dritte Erzieherin fungiert. Durch einen von Pädagoginnen geschaffenen hohen Aufforderungscharakter, Ordnung und Transparenz werden Kinder für ihr eigenständiges Spiel angeregt und können so ihren individuellen Interessen und Bedürfnissen nachgehen.

So unterschiedlich die Öffnung auch gestaltet ist, gibt es doch Strukturelemente, die sich in jedem Offenen Kiga wiederfinden. Es wurde dargelegt, welche Funktion das Freispiel übernimmt, dass Angebote, Projekte, Lernwerkstätten und Forscherräume Orte eine Erweiterung der Spielmöglichkeiten darstellen und dass Gemeinschaftserfahrungen wichtig sind für ein Zusammengehörigkeitsgefühl. Des Weiteren wurde auf die Rahmenbedingungen, d.h. Gruppen-, Zeit- und Raumstrukturen, eingegangen sowie die Ebene der Haltung und des Umgangs miteinander betreffend erörtert.

Natürlich gibt es einige Ängste und Kritiken gegenüber der offenen Arbeit¹²², z.B.: Verlieren Kinder nicht ihre Orientierung durch die Öffnung von Gruppen und kann ein Gruppengefühl ohne feste Gruppe entstehen? Wenn alle Kinder machen können, was sie wollen, wird es dann nicht zu chaotisch und besteht dadurch nicht die Gefahr, dass manche Kinder sich bestimmten Tätigkeiten entziehen? Was, wenn die Kinder zu manchen Erzieherinnen oft und zu anderen nie wollen? Und noch viele weitere. Sie resultieren oft aus Unwissen und Angst vor Chaos und Beliebigkeit. Im Diskurs mit pädagogischen Fachkräften können all diese Fragen beantwortet werden. Die „Anwälte für Kinder“ sind jedoch dabei auf sich selbst gestellt, denn Unterstützung von außen ist begrenzt.

All diese Erläuterungen deuten darauf hin, dass offene Arbeit in Kitas sehr komplex ist und dass das Zusammenspiel mit einigem Aufwand, Flexibilität und vor allem viel Offenheit verbunden ist. Zu klären ist nun in einem weiteren Schritt, wie Kinder in Kitas allgemein beteiligt werden können, welche Grundlagen dafür notwendig sind und wie pädagogische Prozesse und Haltungen durch die Beteiligung von Kindern beeinflusst werden.

¹²² Vgl. Sorgler 2008, S. 76 ff.; Lill 2006, S. 36 ff.

3. Partizipation in Kindertageseinrichtungen

„Gebt den Kindern das Kommando“ und „Kinder an die Macht“ das postulierte bereits Herbert Grönemeyer 1986 in seinem Lied „Kinder an die Macht“. Die Welt sähe sicherlich um ein Vielfaches bunter aus. Aber eben genau das, was Grönemeyer da besingt, bedeutet Partizipation nicht. Beteiligung von Kindern bedeutet nicht komplette Macht- bzw. Verantwortungsabgabe, sondern u.a.:

***P**olitisches Handeln
Aushandlungsprozesse auf gleicher Augenhöhe
Rechte der Kinder
Teilhabe
Individualität akzeptieren
Zeit miteinander haben
Informieren der Kinder
Praktisches Umsetzen neuer Wege
Akzeptanz der Verschiedenheit
Transparenz der Strukturen
In Kontakt sein
Offene Mit- und Selbstbestimmung geht es nicht
Neues gemeinsam entwickeln*

*Abbildung 3: Aspekte der Partizipation.
Entnommen aus: Regner/Schuber-Suffrian/Saggau 2009, S. 20.*

Hieran zeigt sich, dass Partizipationspädagogik in Kitas ein komplexes Thema ist und mit vielen verschiedenen Bereichen in Verbindung steht. In diesem Kapitel geht es um eine theoretische Annäherung an den Begriff „Partizipation“. Zunächst wird dieser geklärt und eine mögliche Bestimmung vorgenommen. Danach werden die gesetzlichen Grundlagen und die pädagogische Ausgestaltung der Partizipation von Kindern ab dem dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt in Kitas dargestellt.

3.1 Grundlagen von Partizipation in Kindertageseinrichtungen

Zu Beginn ist es wichtig, den Begriff „Partizipation“ zu erklären, da dies die Basis für weitere Betrachtungen ist. Deshalb wird zuerst eine Begriffsdarstellung vorgenommen, der dann Erläuterungen bzgl. Ebenen, Stufen und Formen folgen.

3.1.1 Begriffserklärung

Partizipation ist seit vielen Jahren ein fester Begriff und in unterschiedlichen Gesetzen (siehe Kapitel 3.2) geregelt. Der lateinische Ausdruck für Partizipation „participare“ bedeutet „jemanden an etwas teilnehmen lassen, an etwas teilhaben, etwas mit jemandem teilen“ und meint die (politische) Teilhabe. Wenn Menschen partizipieren, geht dies allerdings über die bloße Teilnahme an etwas hinaus und beinhaltet auch Mitwirkung, Mitgestaltung und Mitbestimmung¹²³. Dieses nicht neue Thema knüpft an reformpädagogischen Ansätzen des letzten Jahrhunderts an, in denen Beteiligung entweder explizit oder implizit benannt wird: Montessori (Grundprinzip: Freiheit, Selbstständigkeit und Selbstbestimmung der Kinder), Korczak (Rechte des Kindes im Allgemeinen und das Recht des Kindes auf Achtung im Speziellen), Neill (Ermöglichung von möglichst viel Freiheit in Auseinandersetzung mit der Freiheit des Anderen) und Freinet (Ausgangspunkt: freier Ausdruck und Partizipation)¹²⁴. Aber auch in diversen anderen pädagogischen Ansätzen stehen das Kind und seine Mitbestimmungsmöglichkeiten im Mittelpunkt: z.B. in den Kinderläden der 60er Jahre, im Situationsansatz im Besonderen und in der Reggio-Pädagogik.

Richard Schröder beantwortet die Frage „Was ist Partizipation?“ folgendermaßen: „Partizipation heißt, Entscheidungen, die das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden“¹²⁵. Er bezieht sich bei der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen im ältesten Kinderbüro der Republik „ProKids“ in Herten auf Politik, Stadtplanung und -gestaltung. Ihm geht es um die Mitbestimmung und Mitwirkung in Bezug auf Entscheidungen, die entweder das eigene Leben betreffen, solche, die im Zusammenleben mit anderen Menschen relevant sind und jene, die gemeinsam gefällt werden. Schröders Definition wird nun in zweierlei Hinsicht näher beleuchtet: Partizipation als Entscheidung, die das individuelle Leben betreffen und Partizipation als Entscheidung, die das Leben mit anderen angeht und die gemeinsam getroffen wird.

Partizipation bedeutet, dass Erwachsene Kinder Verantwortung für sich selbst zugestehen, d.h. Kinder haben das Recht, über ihre eigenen Belange selbst zu bestimmen. Der dänische Familientherapeut Jesper Juul bezeichnet dies als „persönliche Verantwortung“, zu denen Bedürfnisse (Hunger, Durst, Schlaf, Nähe ...), Gefühle (Freude, Zorn, Trauer, Schmerz ...) und Sinne

¹²³ Vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 19.

¹²⁴ Vgl. a.a.O., S. 89 ff.

¹²⁵ Schröder 1995, S. 14.

(Geschmack, Geruch, Kälte-Empfinden ...) zählen¹²⁶. Ältere Kinder dürfen in diesen Bereichen selbst bestimmen. Jüngeren Kindern wird dieses Recht oft noch verwehrt. Erwachsene bestimmen darüber, ohne dass Kinder einen Einwand äußern dürfen. Doch die Entscheidungsfreiräume in Bezug auf die Selbstbestimmung stehen auch den jüngsten Kindern zu. Nur so können sie früh üben, Verantwortung zu übernehmen und Entscheidungen für sich zu treffen.¹²⁷

In Abgrenzung zur „persönlichen Verantwortung“ nennt Juul die „soziale Verantwortung“, also Einfühlsamkeit und Rücksichtnahme, die sich nur in der Begegnung mit anderen entwickelt¹²⁸. Dahingehend bezieht sich Partizipation auch auf Entscheidungen, die in der Gemeinschaft¹²⁹ gemeinsam und in Auseinandersetzung mit den Interessen aller Beteiligten getroffen werden. Sich konstruktiv streiten und diskutieren zu können setzt laut Christa Preissing, Direktorin des Berliner Kita-Instituts für Qualitätsentwicklung (BeKi) und Vizepräsidentin der Internationalen Akademie (INA) gGmbH an der FU Berlin, wichtige demokratische Grundqualifikationen voraus, die in Kapitel 4.1.3 näher betrachtet werden.

Für die meisten Kinder ist die Kita die erste öffentliche Gemeinschaft, in der sie einen Teil ihres Tages verbringen. Sie erleben und erfahren hier oft zum ersten Mal, „... wie das soziale Zusammenleben in der Kindertageseinrichtung organisiert ist und welche Einflussmöglichkeiten sie dort haben“¹³⁰. Eine Kita kann als ein Lebens- und Erfahrungsraum bezeichnet werden, der Mitgestaltungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten für Kinder anbietet, was wiederum Engagement und Gestaltungswillen der Erzieherinnen voraussetzt¹³¹. Pädagoginnen müssen dafür auf einen Teil ihrer Verantwortung verzichten und Macht abgeben.

Partizipation verlangt symmetrische und ergebnisoffene Aushandlungsprozesse zwischen zwar ungleichen, aber gleichwertigen Partnern. Partizipation meint das Recht aller Beteiligten ..., die eigenen Interessen und Positionen öffentlich (also für alle Beteiligten erkennbar) auszudrücken, sie in gemeinsame Diskussions- und Entscheidungsprozesse einzubinden, Lösungsvorschläge zu prüfen und zu diskutieren, um letztlich zu Entscheidungen zu kommen, die von allen oder möglichst vielen Beteiligten mitgetragen werden.¹³²

¹²⁶ Vgl. Juul 2000, S. 149 ff.

¹²⁷ Vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 20 f.

¹²⁸ Vgl. Juul 2000, S. 175 ff.

¹²⁹ Als „Gemeinschaft“ wird in dieser Arbeit eine Gruppe von Personen bezeichnet, die aufeinander bezogen emotional und verantwortungsbewusst interagieren, gemeinsam an der Erfüllung ihrer Bedürfnisse arbeiten und dadurch ein Zusammengehörigkeitsgefühl entsteht.

¹³⁰ Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 21.

¹³¹ Vgl. Dobrick 2011, S. 69.

¹³² Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 22.

Das schleswig-holsteinische Modellprojekt „Die Kinderstube der Demokratie“, welches von Oktober 2001 bis September 2003 durchgeführt wurde, befasste sich mit Bedingungen, Anforderungen und Auswirkungen der Beteiligung von Kindern in Kitas. Es wurde herausgefunden, dass die Partizipation der Kinder in den Köpfen der Erwachsenen beginnt. Ebenfalls wurde festgestellt, dass der Beteiligung von Kindern egal welchen Alters nichts im Wege steht – außer vielleicht die Unentschlossenheit der Erwachsenen. Der Erfolg hängt folglich hauptsächlich von der Grundhaltung der Verantwortlichen und Betroffenen ab.¹³³

In diesen Betrachtungen zeigt sich, dass Partizipation von Kindern auf vielfältige Weise Einzug in Kitas findet. Kinder können grundsätzlich in jedem Alter und zu jedem Thema partizipieren – darüber gibt es kaum noch Diskussionen. Viel spannender ist die Frage, *wie* Kinder beteiligt werden können, d.h. wie viel Beteiligung zugelassen und auf welche Prozesse sich mit der Beteiligung eingelassen wird.

3.1.2 Ebenen

Die Umsetzungsmöglichkeiten von Partizipation im Alltag von Kitas sind sehr facettenreich und erfolgen auf verschiedenen Ebenen. Die anschließende Abbildung stellt die drei Ebenen von Beteiligung schematisch dar:

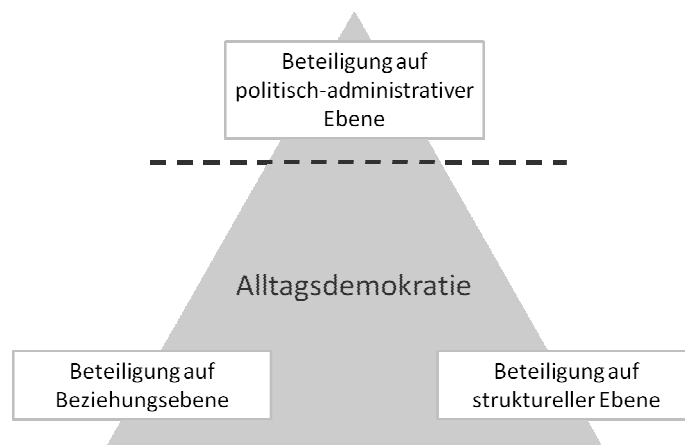


Abbildung 4: Das Beteiligungs-dreieck.
Entnommen aus: Regner/Schubert-Suffrian/Saggau 2009, S. 29.

Eine Basis für Partizipationsprozesse stellt die Beteiligung auf der Beziehungsebene dar (siehe Kapitel 3.3.2). Wenn Erwachsene Kindern achtend und respektvoll gegenüberstehen, ihnen Selbstverantwortung zugestehen und sie in institutionellen Beteiligungsformen mitbestimmen

¹³³ Vgl. Hansen/Knauer/Friedrich 2004, S. 101.

und mitgestalten lassen, dann ist die Grundlage dafür geschaffen, dass Kinder die Fähigkeit erwerben, partizipativ zu handeln¹³⁴. „Partizipationsprozesse sind damit keine ‚Spielwiese‘, auf der Erwachsene und Kinder folgenlos ‚mal so tun, als ob‘, sondern durchziehen und verändern den gesamten Alltag einer KiTa“¹³⁵.

Einen entscheidenden Einfluss auf die Beteiligungsmöglichkeiten haben neben einer partizipativen Haltung auch die Strukturen der KiTa (siehe dazu auch Kapitel 3.3.4). Eine konzeptionelle Verankerung von Beteiligungsmöglichkeiten (insbesondere institutionalisierte Beteiligungsformen; siehe dazu Kapitel 3.1.4) sichert Kindern ihre Rechte zu und macht sie für alle präsent. Jedoch liegt es in der Verantwortung der Erwachsenen, ob Kinder ihre Rechte auch einfordern können. Sie ermöglichen die Beteiligung der Kinder, indem sie sie unterstützen, ihre Rechte wahrzunehmen, oder verhindern sie durch Ängste und mangelndes Zutrauen.¹³⁶

Das Gelingen von Partizipationsprozessen hängt davon ab, ob beide Ebenen, die Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern und die strukturelle Verankerung, berücksichtigt werden. Aber auch über die Grenzen der Kita hinweg, in Politik und Verwaltung, gibt es Beteiligungsmöglichkeiten für Kindergartenkinder. „Die Einmischung in öffentliches Handeln – in kommunale Entscheidungsprozesse – führt pädagogische Partizipation über in politische Partizipation“¹³⁷. Hier haben Kinder die Möglichkeit, öffentliche Bereiche, insbesondere ihr direktes Umfeld, zu beeinflussen. Durch festgeschriebene Beteiligungsrechte auf kommunaler Ebene (siehe Kapitel 3.2.3) besteht die Verpflichtung von Kommunen, Kinder und ihre Interessen bei diversen Entscheidungen, z.B. bei der Spielraumplanung, einzubeziehen¹³⁸. Durch deren Sichtweise werden kindliche Lebensräume qualitativ besser, da kindgerechter gestaltet, und die Identifikation sowie Verantwortungsbereitschaft dafür nehmen zu¹³⁹. Darüber hinaus bedeutet Partizipation auf der politisch-administrativen Ebene „Gemeinwesenorientierung“, die „... dazu beitragen (kann), den öffentlichen Raum mit Kindern für Kinder zurückzuerobern“¹⁴⁰ und Kinderleben im öffentlichen Raum wieder sichtbar zu machen. Nicht zuletzt lässt „... das wiederkehrende Erleben unmittelbarer Einflussnahme ... auf eine Zunahme ihrer Bereitschaft zu gesellschaftlichem Engagement hoffen“¹⁴¹.

¹³⁴ Vgl. Regner/Schuber-Suffrian/Saggau 2009, S. 28.

¹³⁵ Ebd.

¹³⁶ Vgl. Regner/Schuber-Suffrian/Saggau 2009, S. 28 f.; Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 56 f.

¹³⁷ Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 53.

¹³⁸ Vgl. a.a.O., S. 58.

¹³⁹ Vgl. Hansen 2005, S. 11.

¹⁴⁰ A.a.O., S. 12.

¹⁴¹ Ebd.

3.1.3 Stufen

In der Literatur finden sich unterschiedliche Modelle zur Verdeutlichung des Grades der Einmischungsmöglichkeit, wobei nicht nur diverse Stufen für gelingende Partizipation zu unterscheiden sind, sondern auch solche, die ungünstig oder widersinnig in Bezug auf die Beteiligung von Kindern angesehen werden. In Anlehnung an das Ursprungsmodell der achtstufigen Partizipationsleiter („Ladder of participation“) des US-amerikanischen Sozialpsychologen Roger Hart¹⁴² und an ein Modell Wolfgang Gernert, Honorarprofessors der Universität Münster, hat Richard Schröder eine deutsche Adaption vorgelegt¹⁴³:

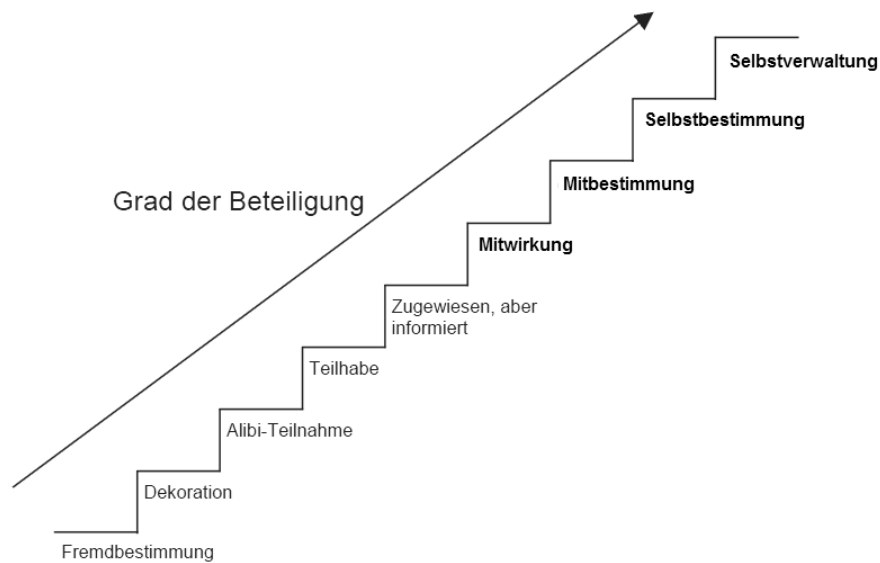


Abbildung 5: Partizipationsstufen nach Richard Schröder (1995, S. 16 f.)

Hier ist eine Vielzahl von abgestuften Begriffsverständnissen von Partizipation zwischen „Fremdbestimmung“ und „Selbstverwaltung“¹⁴⁴ zu erkennen:

- *Fremdbestimmung:* Kinder kennen weder Inhalte noch Formen und Ergebnisse des Vorhabens. Es soll der Eindruck vermittelt werden, dass ihr Handeln selbstbestimmt sei, jedoch unterliegen sie der Manipulation.
- *Dekoration:* Kinder wirken auf einer Veranstaltung mit, ohne überhaupt zu wissen, worum es dabei geht.
- *Alibi-Teilhabe:* Kinder nehmen an einer Veranstaltung oder z.B. einer Kinderkonferenz freiwillig teil, haben jedoch keine Stimme und keinen wirklichen Einfluss.

¹⁴² Vgl. Bertelsmann Stiftung o.J., S. 9.

¹⁴³ Vgl. Schröder 1995, S. 16 f.; Bertelsmann Stiftung o.J., S. 11.

¹⁴⁴ Vgl. Schröder 1995, 16 f.; Stange o.J. a, S. 14.

- *Teilhabe*: Kinder wissen, warum sie mitmachen, und sie dürfen über ihre von Erwachsenen gesteuerte Teilnahme hinaus begrenzt sporadisch mit handeln.
- *Zugewiesen, aber informiert*: Kinder sind über ein von Erwachsenen vorbereitetes Projekt gut informiert, wissen also, warum sie teilnehmen und was sie bewirken wollen.
- *Mitwirkung*: Kinder können indirekt bei der Ideen- und Lösungsfindung Einfluss nehmen, aber nicht planend und ausführend mitwirken.
- *Mitbestimmung*: Kinder wirken bei Planung und Umsetzung verantwortlich mit. Die Projektidee kommt zwar von Erwachsenen, aber alles wird gemeinsam und demokratisch entschieden.
- *Selbstbestimmung*: Das Projekt wird nicht mit, sondern von Kindern ausgehend von ihrer Interessenslage und Betroffenheit initiiert. Erwachsene werden evtl. unterstützend und fördernd beteiligt.
- *Selbstverwaltung*: Völlige Selbstorganisation. Autonom getroffene Entscheidungen und Ergebnisse werden Erwachsenen lediglich mitgeteilt.

Waldemar Stange, Professor an der Universität Lüneburg, entwickelte auf dieser Grundlage ein Schema, welches die neun Stufen Schröders aufteilt in Fehlformen¹⁴⁵ der Beteiligung, Beteiligungsformen i. e. S. und Selbstbestimmungsformen¹⁴⁶. Aber auch dieses Modell suggeriert, dass es Abstufungen in Partizipationsprozessen gibt. Es wären daher manche Beteiligungsprozesse besser, andere schlechter und als Optimum würden die Selbstbestimmungsstufen gesehen werden. Vielmehr geht es aber darum, in der konkreten Situation zu entscheiden, welche Beteiligungsstufe als sinnvoll erscheint. Zu klären ist danach, welche Stufe am besten geeignet ist. Das Ergebnis kann abhängig von den gegebenen Umständen variieren.

Damit das Thema „Partizipation“ jedoch nicht zur Farce verkommt, beinhaltet „wirkliche“ Beteiligung über eine bloße Informationsweitergabe hinaus laut Nationalem Aktionsplan „Für ein kindergerechtes Deutschland“ die Stufen Mitwirkung, Mitbestimmung und Selbstbestimmung (siehe dazu Kapitel 3.2.1)¹⁴⁷. Selbstverwaltung ist als Ziel von Partizipationsprozessen innerhalb der Kitas nicht zu sehen, da hier die Kinder die absolute Entscheidungsgewalt über sämtliche Aktivitäten hätten und die pädagogischen Fachkräfte nur informiert werden würden. Dennoch wäre es vorstellbar, dass Kinder etwa bestimmte Kindergruppen oder Aktionsbereiche in ihren Einrichtungen (z.B. Bauecke, Kaufladen etc.) selbst verwalten, indem sie

¹⁴⁵ Stange spricht hier von Formen, allerdings wird in der vorliegenden Arbeit unter diesen Formen Beteiligungsstufen verstanden.

¹⁴⁶ Vgl. Stange o.J. a, S. 13 f. (A 1.1)

¹⁴⁷ Vgl. Regner/Schuber-Suffrian/Saggau 2009, S. 30.

beispielsweise untereinander aushandeln, welche Verhaltensregeln darin eingehalten werden müssen.

Damit eine echte Beteiligung der Kinder erfolgen kann, muss sie individuell angepasst sein. Partizipation ist zum einen zielgruppenorientiert, d.h. dass Inhalte und Methoden auf den individuellen Kontext angepasst werden. Kinder unterscheiden sich nicht nur in ihrem Entwicklungsstand, sondern auch in ihren persönlichen Fähigkeiten und Möglichkeiten. Zudem bringt jedes Kind eigene Interessen, Ideen, Gedanken und Meinungen in den Aushandlungsprozess ein.¹⁴⁸ Mit dieser zielgruppenorientierten Konzeption der Partizipation von Kindern wird ein direkter Bezug zu den Themen und Interessen hergestellt, denn Partizipation ist andererseits lebensweltorientiert. Kinder brauchen einen Zugang zu den Sachverhalten, an denen sie beteiligt werden sollen. Tangiert es sie nicht in irgendeiner unmittelbaren oder mittelbaren Weise, wird der Partizipationsprozess womöglich scheitern. Die Beteiligungsmöglichkeiten ergeben sich demnach direkt aus der näheren oder entfernteren Umgebung der Kinder.¹⁴⁹

3.1.4 Formen

In den vorherigen Kapiteln wurde festgestellt, dass Kinder auf verschiedenen Stufen mit unterschiedlichem Partizipationsniveau beteiligt werden können. Wie kann dies nun in Kitas umgesetzt werden?

Für Beteiligungsformen finden sich in der Literatur keine einheitlichen Unterteilungskriterien¹⁵⁰. Stange stellt fest, dass „...nach der äußeren Form, nach dem überwiegend betroffenen Inhaltsbereich oder den typischen Arbeitsfeldern, in denen einzelne Formen realisiert werden, nach dem Grad der Beteiligung oder dem Grad der Autonomie, der Art des Verhältnisses zur Erwachsenenwelt usw. ...“¹⁵¹ differenziert werden kann. Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend unterscheidet im Elften Kinder- und Jugendbericht zwei formale Beteiligungsformen, die auf die Kita übertragbar sind: *Institutionalisierte Formen der Partizipation* und *Projektorientierte Formen der Partizipation*¹⁵². Grundlage für die Einführung dieser Beteiligungsformen ist die freiwillige Machtabgabe der Erwachsenen. Deshalb legt das Team im Vorfeld dafür verbindlich fest, worüber die Kinder auf jeden Fall und worüber auf keinen Fall mitentscheiden sollen (siehe dazu Kapitel 3.3.4).

¹⁴⁸ Vgl. Hansen 2005, S. 6.

¹⁴⁹ Vgl. ebd.

¹⁵⁰ Vgl. Stange o.J. b, S. 10.

¹⁵¹ Ebd.

¹⁵² Vgl. BMFSFJ 2002, S. 192.

Die institutionalisierte Variante beinhaltet repräsentative bzw. parlamentarische und offene Formen der Beteiligung¹⁵³. Repräsentative Beteiligungsformen sind dadurch gekennzeichnet, dass „... eine Gruppe von Kindern stellvertretend für alle anderen Themen bearbeitet, plant und Entscheidungen fällt ...“¹⁵⁴, dass sie meistens zeitlich befristet delegiert sind („Legislaturperiode“) und dass es festgelegte Strukturen und Gremien gibt, die sich gegenüber ihrer Wählerschaft verpflichten¹⁵⁵. Beispiele hierfür wären Kinderparlamente oder Kinderräte, wobei jede Einrichtung selbst entscheidet, wie diese Gremien bezeichnet werden.¹⁵⁶ Diese Formen der Beteiligung stellen bereits für Vorschulkinder (auch für Erwachsene) eine Herausforderung dar, da die ganze Vorgehensweise das Abwägen der Interessen aller Kinder fordert. Diese anspruchsvolle „Arbeit“ ist deshalb in der Regel den älteren Kindern vorbehalten.

Bei offenen Formen der Partizipation können sich alle Kinder beteiligen, die Interesse an einem bestimmten Thema haben und „... die sich von einem Thema betroffen fühlen“¹⁵⁷. Charakteristisch für diese Formen, zu denen beispielsweise Kinderkonferenzen, -gruppenversammlungen oder -vollversammlungen zählen, ist, dass sie sich an alle interessierten Kinder richtet und dass die Teilnahme auf Freiwilligkeit beruht.¹⁵⁸ „Wenn sie auf festgeschriebenen Rechten beruhen und für Kinder wie Erwachsene nachvollziehbar und dauerhaft im Alltag etabliert sind, stellen auch offene Formen eine strukturelle Verankerung von Partizipation dar“¹⁵⁹ und sind nicht von der Motivation und vom Engagement einzelner Erwachsener abhängig.

Von projektbezogener Beteiligung fühlen sich die meisten Kinder, vor allem die jüngeren, besonders angezogen, weil hier kreative Methoden und gestalterisches Handeln im Vordergrund stehen¹⁶⁰. In Partizipationsprojekten werden gemeinsam spezifische Themen, die für die jeweilige Kindergruppe von Bedeutung sind, in einem Prozess bearbeitet. Sie „... zeichnen sich dadurch aus, dass sie thematisch und zeitlich begrenzt sind und i.d.R. mit einem Ergebnis oder Produkt abgeschlossen werden“¹⁶¹. Als Themen können hier beispielsweise die „Gestaltung von Festen, Feiern und Ausflügen“ und die „Raum(um)gestaltung und Außengelände(um)gestaltung“ angeführt werden¹⁶². Diese Beispiele bieten Kindern die Möglichkeit, „... mit kreati-

¹⁵³ Vgl. u.a. BMFSFJ 2002, S. 192; Stange o.J. b, S. 19 (A 1.5); Regner/Schuber-Suffrian/Saggau 2009, S. 30-33.

¹⁵⁴ Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 62.

¹⁵⁵ Vgl. Regner/Schuber-Suffrian/Saggau 2009, S. 32 f.; Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 62-65.

¹⁵⁶ Vgl. u.a. Regner/Schuber-Suffrian/Saggau 2009, S. 32

¹⁵⁷ Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 61.

¹⁵⁸ Vgl. a.a.O., S. 65 ff.

¹⁵⁹ A.a.O., S. 67.

¹⁶⁰ Vgl. Bruner/Winklhofer/Zinser 2001, S. 14.

¹⁶¹ Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 61.

¹⁶² Vgl. Regner/Schuber-Suffrian/Saggau 2009, S. 31.

ven Elementen wie Modellbau, Malen, Videoerkundung Kindern auch jenseits der Sprache eine aktive Beteiligung¹⁶³. Daher sind sie wie geschaffen für einen Einstieg in Beteiligungsprozesse.

Partizipationsprojekte können auch innerhalb institutionalisierte Formen der Beteiligung stattfinden und andersherum¹⁶⁴. Wichtig ist: „Mit jeder Beteiligungsform sind für ... Kinder spezifische Partizipationsmöglichkeiten verbunden. Daher ist eine Mischung dieser drei Beteiligungsformen [repräsentativ, offen und projektorientiert, d. Verf.] anzustreben“¹⁶⁵.

Darüber hinaus gibt es informelle Formen¹⁶⁶, Stange spricht von „Alltagspartizipation“, in denen Kinder in alltäglichen Verfahren alltägliche Themen und Probleme in Kitas aushandeln können¹⁶⁷. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie sehr häufig und alltäglich stattfinden, und „... durch eine sehr enge Zielgruppen- und Situationsorientierung, eine kind- ...gemäße Sprache und das Zur-Verfügung-Stellen einer sehr wichtigen Ressource, nämlich Zeit, ... dem Muster der ‚Aushandlung‘ (folgen)“¹⁶⁸. Dazu ist anzumerken, dass auch institutionalisierte und projektorientierte Beteiligungsformen dauerhaft im Alltag etabliert und verankert werden können und somit auch als alltägliche Beteiligung selbstverständlich werden¹⁶⁹. Denn es gilt der Grundsatz: Kinder können ihre formellen und informellen Beteiligungskompetenzen nur erweitern und üben, wenn diese im Kita-Alltag stetig präsent sind.

Die hier vorgestellten unterschiedlichen Beteiligungsformen bieten Kindern die Möglichkeit, demokratisches Handeln in verschiedenartigen Situationen zu erfahren und so ihre partizipativen Kompetenzen zu erweitern. Sie schließen sich nicht gegenseitig aus, sondern „... können gleichberechtigt nebeneinander stehen und sich in der täglichen Praxis sinnvoll ergänzen“¹⁷⁰. Welche Beteiligungsformen Kitas etablieren, sollte im gesamten Team beurteilt und abgewogen werden.

¹⁶³ Bruner/Winklhofer/Zinser 2001, S. 14.

¹⁶⁴ Vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 61.

¹⁶⁵ A.a.O., S. 60.

¹⁶⁶ Dazu gehören u.a. Aushandlungen während spontanen „Tür- und Angel-Gesprächen“, „Kultur des Zuhörens und Beobachtens (Artikulation von Interessen, Meinungen, Gefühlen zulassen und fördern)“, „spontane dialogische Konfliktregelungen“ oder „spontan aus der Situation heraus Verantwortung übertragen und übernehmen“ (vgl. Stange o.J. b, S. 17).

¹⁶⁷ Vgl. a.a.O., S. 16.

¹⁶⁸ A.a.O., S. 17.

¹⁶⁹ Vgl. Knauer o.J., S. 20.

¹⁷⁰ Regner/Schuber-Suffrian/Saggau 2009, S. 33.

3.2 Rechtliche Grundlagen von Partizipation

Kinder haben ein Recht auf Beteiligung und Mitgestaltung ohne Altersbegrenzung. Dieses Recht wurde in den letzten Jahrzehnten in zahlreichen internationalen und nationalen (auf Bundes- und Landesebene) Gesetzestexten festgeschrieben. Dies soll einer Willkür der pädagogischen Fachkräfte entgegenwirken und sie maßgeblich in die Pflicht nehmen, Kinder schon in Kitas an Entscheidungen, die sie betreffen, zu beteiligen. Durch Formulierungen wie „angemessen“ und „der Entwicklung des Kindes entsprechend“, liegt es allerdings in ihrem fachlichen Ermessen, wie sie die Beteiligung der Kinder gestalten. Im Folgenden werden nun die einzelnen gesetzlichen Ebenen erläutert.

3.2.1 Beteiligungsrechte auf internationaler Ebene

Auf internationaler Ebene sind die Rechte des Kindes in der „Kinderrechtskonvention“ der Vereinten Nationen¹⁷¹ vom 20. November 1989, welche 1992 in Deutschland in Kraft trat, festgelegt¹⁷². Mittlerweile haben alle Länder dieser Erde – bis auf die USA und Somalia – dieses Übereinkommen ratifiziert und sich somit völkerrechtlich verbindlich verpflichtet, „... die in ihr enthaltenen persönlichen, politischen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Rechte der Kinder zu achten und durchzusetzen“¹⁷³. Von den insgesamt 45 Artikeln (Art. 46 bis 54 klären Formalitäten) greifen fünf Artikel (Art. 12 bis 16) das Recht auf Beteiligung¹⁷⁴ auf und betrachten das Kind als eigenständiges Subjekt (mit Ausnahme des Art. 14), wobei besonders Art. 12 von Bedeutung ist¹⁷⁵. Hier wird jedem Kind zugesichert, „... sich eine eigene Meinung zu bilden, ... diese Meinung in allen ... (ihn) berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und ... (seine) Meinung ... angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife (zu berücksichtigen)“¹⁷⁶. Gerade hier wird deutlich, dass einerseits die Interessen der Kinder geachtet und beachtet werden sollen, es andererseits allerdings offen bleibt, wie die Berücksichtigung auszusehen hat.

Einerseits besteht bereits durch den Art. 44 die Verpflichtung der Vertragsstaaten, regelmäßige Berichte über Erfolge und Schwierigkeiten zur Erfüllung der Kinderrechte vorzule-

¹⁷¹ Grundlage dieses Übereinkommens über Kinderrechte bildet die Genfer Erklärung des Völkerbundes von 1924 und die Erklärung der Rechte des Kindes der Vereinten Nationen von 1959 (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 47).

¹⁷² Vgl. Stange/Zastrow o.J., S. 5.

¹⁷³ Ebd.

¹⁷⁴ Es lassen sich drei Arten von Rechten unterscheiden: Versorgungsrechte, Schutzrechte und Beteiligungsrechte (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 48).

¹⁷⁵ Vgl. Stange/Zastrow o.J., S. 4 f.

¹⁷⁶ BMFSFJ 2012a, S. 15.

gen¹⁷⁷, andererseits wird durch die Ratifizierung eines dritten Fakultativprotokolls zur UN-Kinderrechtskonvention am 28. Februar 2013 Kindern nun u.a. auch in Deutschland die Möglichkeit eröffnet, durch ein Individualbeschwerdeverfahren¹⁷⁸ eine Verletzung einzelner Rechte aus der UN-Kinderrechtskonvention beim UN-Ausschuss in Genf geltend zu machen¹⁷⁹. Ist die Beschwerde eines Kindes erfolgreich, spricht der Ausschuss gegenüber dem betroffenen Staat Empfehlungen zur Behebung der Rechtsverletzung aus. Obwohl auch hier nur „Empfehlungen“ geäußert werden, stärkt dieses dritte Fakultativprotokoll Kinder als Inhaber eigener Rechte im Besonderen.

Mit dem Aktionsplan "Für ein kindergerechtes Deutschland 2005 - 2010" (NAP), den das Bundeskabinett am 16. Februar 2005 beschlossen hat, wurde der entsprechende Beschluss des UN-Weltkindergipfels 2002, einen nationalen Aktionsplan zur Umsetzung der Kinderrechtskonvention vorzulegen, auch in Deutschland verwirklicht¹⁸⁰. Das Beteiligungsrecht der Kinder und Jugendlichen soll dabei auf drei Ebenen realisiert werden, welche in Kapitel 3.1.2 genauer erläutert wurden. In diesem Aktionsplan wurden neben fünf anderen Handlungsfeldern auch für Kitas Qualitätsstandards für die Unterstützung und Verbesserung der Beteiligung von Kindern entwickelt, die durch konkrete Anregungen und Empfehlungen einen verbindlichen Charakter erhalten sollen¹⁸¹.

3.2.2 Beteiligungsrechte auf Bundesebene

Auf Bundesebene ist das Recht auf Beteiligung im Grundgesetz (GG)¹⁸² sowie im Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB)¹⁸³ fixiert, lässt sich aber für Kinder nicht explizit ableiten. Im Folgenden soll daher näher auf eine der wichtigsten Rechtsgrundlagen – das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) – eingegangen werden, welche im achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII) enthalten ist und 1991 das alte Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) ablöste. Dort ist Beteiligung an unterschiedlichen

¹⁷⁷ Vgl. z.B. UNICEF o. J., S. 49 und Stange/Zastrow o.J., S. 4.

¹⁷⁸ „Die Individualbeschwerde ist ein von den Vereinten Nationen eingeführtes Kontrollverfahren zum Schutz der Menschenrechte. Nach Ausschöpfung aller innerstaatlichen Rechtsbehelfe können Einzelpersonen, die behaupten, in ihren Rechten verletzt worden zu sein, sich bei einem UN-Vertragsorgan beschweren“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2013b, o.S.).

¹⁷⁹ Es wird drei Monate, nachdem der 10. Staat es ratifiziert hat, für Deutschland in Kraft treten. (vgl. BMFSFJ 2013, o.S.; Deutsches Institut für Menschenrechte 2013a, o.S.)

¹⁸⁰ Vgl. z.B. BMFSFJ 2012b, S. 8 und Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 49.

¹⁸¹ Vgl. z.B. ebd.

¹⁸² Im GG werden die Rechte der Kinder nicht explizit genannt, doch gilt jedes GG für alle Menschen und infolgedessen selbstverständlich auch für Kinder. Art. 2 beschreibt „das Recht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit“ und Art. 5 „das Recht, seine Meinung... frei zu äußern und zu verbreiten...“. Beide Artikel beschreiben Ziele, die wichtig für Partizipationsprozesse der Kinder sind. Jedoch nennen sie keine Gestaltungsprinzipien.

¹⁸³ Im § 1 BGB wird die Rechtsfähigkeit des Menschen darlegt. Diese besteht „... mit der Vollendung der Geburt ...“, infolgedessen Kinder ab diesem Zeitpunkt Träger von Rechten sind.

Stellen verankert. Am deutlichsten zeigt sich das im § 8 KJHG, in dem es heißt: „Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen“. Für Kitas bedeutet dies, dass sie „... die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern (sollen) ...“ (§ 22 (2) KJHG) und dass diese „... Förderung ... sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren (soll) ...“ (§ 22 (3) KJHG). Anhand der Formulierungen werden die Interessen und Bedürfnisse des Kindes anerkannt und als Soll-Vorschrift – im Ermessensspielraum der Erwachsenen – verbindlich. Ausschlaggebend ist die Mitbestimmung der Kinder bei Entscheidungen, sodass sie dadurch aktive Einflussmöglichkeiten zugesprochen bekommen.

3.2.3 *Beteiligungsrechte auf Landes- und kommunaler Ebene*

Auf Landesebene sind Beteiligungsrechte in den Kita-Gesetzen von 11 der 16 Bundesländer zu finden¹⁸⁴. Im Kindertagesstättengesetz (KiTaG) von Schleswig-Holstein werden im § 5 Grundsätze beschrieben, in denen es u.a. heißt, dass „... bei den Bildungsvorgängen ... zunächst von den Interessen und Fragestellungen der Kinder ausgegangen werden (soll). Deswegen sollen die Kinder aktiv an ihren Bildungsprozessen mitwirken und eigene Lernstrategien entwickeln können.“ Im § 16 KiTaG wird bei der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten und den Kindern thematisiert, dass „... die Kinder in Kindertageseinrichtungen ... entsprechend ihrem Entwicklungsstand ... bei Angelegenheiten, die ihren Tagesablauf betreffen, zu beteiligen (sind).“ In diesem Abschnitt wird die Partizipation von Kindern gesetzlich deutlich durch eine Muss-Vorschrift verankert. Offen bleibt allerdings auch hier, in welcher Art und Weise Kinder zu beteiligen sind und ob sie bei Entscheidungen ein Mitspracherecht zugesprochen bekommen.

In den Gemeindeordnungen einzelner Bundesländern¹⁸⁵ sind auf kommunaler Ebene Beteiligungsrechte für Kinder als Kann-, Soll- oder Muss-Vorschriften gesichert. „Am weitesten geht Schleswig-Holstein, dass 1996 die Beteiligungsrechte als erstes Bundesland in die Kommunalverfassung aufgenommen hat ...“¹⁸⁶ und am 1. April 2003 in § 47 f „... aus der ursprünglichen Soll-Bestimmung eine Muss-Bestimmung ...“¹⁸⁷ machte.

¹⁸⁴ Vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 50.

¹⁸⁵ Vgl. dazu ausführlich: a.a.O., S. 51.

¹⁸⁶ Ebd.

¹⁸⁷ Ebd.

Dieser Paragraph verlangt eine Beteiligung der Kinder auf kommunaler Ebene explizit (...). Unter Bezug auf diese Regelungen [§ 47 f, d. Verf.] können pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen die Beteiligung von Kindern im kommunalen Raum einfordern und dank ihrer pädagogischen Kompetenzen die Gemeinde dabei unterstützen, geeignete Beteiligungsverfahren für diese Altersgruppe zu entwickeln und durchzuführen.¹⁸⁸

Die Ausführungen belegen, dass Kinderrechte im Allgemeinen zwar eine jahrzehntelange Geschichte zu verzeichnen haben und immer weiter ausdifferenziert worden sind, aber ein Recht auf Beteiligung oft nur indirekt abgeleitet werden kann, da die Vorschriften, Richtlinien und Gesetze meist recht offen und wenig konkret verfasst sind. Allerdings bedeutet auch eine rechtliche Verankerung von Beteiligung nicht, dass diese praktisch in Kitas umgesetzt wird. Dazu bedarf es in erster Linie Pädagoginnen, die Kinder als Subjekte wahrnehmen und deren Interessen in der Arbeit berücksichtigen, und die die Kinderrechte und geeignete Partizipationsverfahren konzeptionell fest absichern.

3.3 Die pädagogische Gestalt der Partizipation

Da eine gesetzliche Verankerung nicht ausreicht, um Partizipation in Kitas wirklich umzusetzen, bedarf es der pädagogischen Ausgestaltung, die für eine Beteiligung der Kinder unerlässlich ist. Wie bereits an anderer Stelle angesprochen, wird dieser Punkt als ausschlaggebend dafür angesehen, ob die Beteiligung von Kindern in Kitas funktioniert oder, nach dem Motto: „Heute spielen wir mal Partizipation!“, zur bloßen Farce verkommt. Ob und wie Kinder partizipieren können, hängt in großem Maße davon ab, welches Bild vom Kind die Handlungen der pädagogischen Fachkräfte bestimmt. Davon ist schließlich abhängig, wie die Beziehungsgestaltung zwischen den Kindern und den Pädagoginnen aussieht und mit welcher Haltung sie den kindlichen Handlungen gegenüber treten. Am Ende des Kapitels wird dann sowohl die Frage nach den inneren und äußeren Strukturen einer Einrichtung (Leitung, Team, Träger) betrachtet als auch die strukturelle Verankerung, damit Partizipation nicht willkürlich zugestanden und wieder aberkannt wird.

3.3.1 Bild vom Kind

Im partizipativen Ansatz wird davon ausgegangen, dass der Mensch ein „kre-a(k)tives“ Wesen ist, welches sich „... mit dem Bedürfnis nach vollständigen und an seinen Zielen orientierten, sinnvollen und von ihm selbst kontrollierten Handlungsabläufen selbst bildet“¹⁸⁹ und sich dadurch eigenständig Wissen aneignet. Das Kind kommt nicht als leere Tafel auf die Welt und

¹⁸⁸ Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 52.

¹⁸⁹ Vgl. Dobrick 2011, S. 38.

wird erst durch Erziehung zum vollwertigen Menschen. Es ist kein Geschöpf, das klein, unbedacht und unvollkommen und durch diesen minderwertigen Zustand auf Hilfe angewiesen ist und mit Wissen gefüllt werden muss¹⁹⁰. Stattdessen wird das Kind von Geburt an als kompetentes und mit eigenen Rechten behaftetes Subjekt betrachtet, welches nach seinem individuellen Entwicklungsstand in der Lage ist, für sich wesentliche und interessante Dinge auszuwählen und sich diese in seiner ganz speziellen Weise anzueignen¹⁹¹. Das Kind kann aber nur die Dinge annehmen, die in seiner Umgebung vorherrschen oder ihm angeboten werden. Innerhalb dieses Handlungsspielraumes konstruiert sich das Kind seine Wirklichkeit und „... entscheidet selbst, was es sich zu Eigen [sic] macht, wovon es sich abwendet, was es wie abwandelt oder vertieft – wenn auch nicht in einem bewussten Abwägungsprozess“¹⁹². Danach besitzt das Kind von Anfang an die Kompetenzen, die es für Partizipationsprozesse benötigt, auch wenn erst in einfacher Form.

Pädagoginnen können dies unterstützen, wenn sie Kinder Beteiligung zugestehen und ihnen zutrauen, sich angemessen beteiligen zu können. Die Erfahrung gelungener Beteiligung von Kindern kann dazu beitragen, dass es von Seiten der Erwachsenen zu einem Perspektivenwechsel kommt, also weg von einer Defizit- und hin zu einer Ressourcenorientierung¹⁹³. Das zeigen u.a. auch Forschungsergebnisse des Projektes „Modelle gesellschaftlicher Beteiligung von Kindern und Jugendlichen“¹⁹⁴. Somit steht die Frage „Was kann das Kind bzw. zu was ist es in der Lage?“ in einem zeitgemäßen pädagogischen Handeln im Mittelpunkt.

3.3.2 Beziehungsgestaltung zwischen Fachkräften und Kindern

Für Beteiligungsprozesse ist die Beziehungsgestaltung von großer Bedeutung. Im Projekt „Die Kinderstube der Demokratie“ gingen die Initiatoren davon aus, dass die Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern entweder Partizipation zulassen oder diese verhindern¹⁹⁵. Für Pädagoginnen in Kitas bedeutet das, ihre eigene Rolle zu überdenken und zu reflektieren. Ernst gemeinte Beteiligung stellt immer die Machtfrage. In ihren Erfahrungen, Erlebnissen und ihrem Wissen sind Erwachsene allein schon angesichts des Alters- und Größenunterschieds den Kindern voraus. Deshalb ist „... die Frage der Verteilung von Macht ... für Partizipation elemen-

¹⁹⁰ Vgl. Mienert/Vorholz 2008, S. 12.

¹⁹¹ Vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 79 ff.

¹⁹² Hansen 2008, o.S.

¹⁹³ Vgl. dazu Hansen/Knauer/Friedrich 2004, S. 77.

¹⁹⁴ Unter der Mitarbeit von Claudia Bruner, Ursula Winklhofer und Claudia Zinser wurden im Auftrag des BMFSFJ Beteiligungsmodelle in Kitas, Schulen, Kommunen und Verbänden untersucht, um die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen in sozial geregelten Formen außerhalb der Familie zu verdeutlichen (vgl. Bruner/Winklhofer/Zinser 2001).

¹⁹⁵ Vgl. Hansen/Knauer/Friedrich 2004, S. 13.

tar, geht es hier doch darum, wer in Kindertageseinrichtungen die Macht hat (oder haben soll), welche Entscheidungen zu fällen¹⁹⁶. In der Regel liegt die Definitions- und Entscheidungsmacht in den Händen der Erwachsenen. Partizipation funktioniert nur, wenn Kinder mitentscheiden dürfen, aber ohne Teilung der Macht, gibt es keine ernsthafte Beteiligung.¹⁹⁷

Heinrich Kupffer, der sich mit der Freiheit in der Erziehung intensiv auseinandergesetzt hat, fragt in diesem Zusammenhang: „(Welche) Konstellation zwischen ungleichen Partnern halten wir für angemessen?“¹⁹⁸ Wenn pädagogische Fachkräfte Kinder beteiligen wollen, müssen sie ihre Beziehungen zu den Kindern dementsprechend gestalten. Dies verlangt u.a.:

- Kinder als Experten ihres eigenen Lebens ernst zu nehmen, d.h. sie als gleichberechtigte und gleichwertige Subjekte zu achten, zu respektieren und wertzuschätzen und „... ihnen ehrlich authentisch, ohne (pädagogisch begründete) Hintergedanken entgegen zu treten“¹⁹⁹.
- Kindern Verantwortung für sich selbst bzw. „persönliche Verantwortung“ (Juul; siehe Kapitel 3.1.1) uneingeschränkt zugestehen, d.h. deren Grenzen zu achten²⁰⁰.
- Kindern bei der Entwicklung von Streitkompetenzen zu unterstützen (4.1.3 „Grundqualifikationen für ein demokratisches interaktives Handeln“ nach Preissing) und ihnen bei der Entwicklung einer konstruktiven Streitkultur als Vorbild zu dienen²⁰¹.
- Kindern geduldig und mit viel Einfühlungsvermögen gegenüber zu treten.

Um partizipative pädagogische Beziehungen zu gestalten, wird also von Erwachsenen viel Behutsamkeit und Sensibilität verlangt. Jede Situation erfordert aufs Neue individuelle Entscheidungen bezüglich Zutrauen und Zugestehen von Verantwortung oder Unterstützung anbieten²⁰². „Die Gestaltung von Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern, in denen Partizipation möglich wird, liegt allein in der Verantwortung der Erwachsenen. Die Partizipation der Kinder beginnt ... in den Köpfen der Erwachsenen“²⁰³.

¹⁹⁶ Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 26.

¹⁹⁷ Vgl. Knauer/Hansen 2010, S. 24 f.; Bruner/Winklhofer/Zinser 2001, S. 20.

¹⁹⁸ Kupffer 1980, S. 19.

¹⁹⁹ Vgl. Hansen/Knauer/Friedrich 2004, S. 15.

²⁰⁰ Vgl. a.a.O. 4, S. 15 f.

²⁰¹ Vgl. a.a.O., S. 16 f.

²⁰² Vgl. a.a.O., S. 18.

²⁰³ Ebd.

3.3.3 Pädagogische Haltung der Erzieherinnen

Ob zwischen Kindern und Fachkräften eine partizipative pädagogische Beziehung entstehen kann, hängt von der Haltung der Pädagoginnen ab. Sie benötigen Fähigkeiten, die Partizipationsprozesse zulassen und Kinder in ihren Beteiligungsmöglichkeiten unterstützen. Dazu bedarf es einer kritischen Reflexion der eigenen Haltung, aber auch eines beteiligungsfreundlichen Klimas in einer Einrichtung.

Eine gleichwertige, symmetrische Kommunikation ist eine Voraussetzung für die Beteiligung von Kindern in Kitas und verlangt von den Erwachsenen eine dialogische Haltung²⁰⁴. „Es geht nicht nur um ein Miteinander-Verhandeln, sondern gleichzeitig um ein Aushandeln von Interessen. Partizipation verlangt also einen Dialog *mit* Kindern *über* einen Inhalt“²⁰⁵. Partizipation bedeutet dementsprechend, in einen gleichwürdigen Dialog mit Kindern zu kommen. Kinder brauchen Menschen, die ihnen wirklich aktiv zuhören können, mit aller Aufmerksamkeit und aller Anteilnahme, mit einer respektvollen Haltung, die Neugier und Interesse ausdrückt an dem, was das Kind zu sagen hat, und ihm signalisiert, dass sein Beitrag einmalig und wertvoll ist. Des Weiteren ist es nötig, dass die Erwachsenen das Bemühen zeigen, sich in die Kinder einzufühlen und versuchen, die Welt zusätzlich aus der kindlichen Sichtweise und somit die Situation aus zwei Blickwinkeln gleichzeitig zu begreifen. Dialoge mit Kindern brauchen außerdem Pädagoginnen, die ihnen eher fragend als wissend und bewertend begegnen und die die Fähigkeit haben, „... das eigene Vorwissen ohne Besserwisserei zur Verfügung zu stellen und die (die) Selbstsicherheit (haben), eigene Ungewissheiten einzugestehen“²⁰⁶. Nur in einem gleichwürdigen, einfühlsamen Dialog kann es gelingen herauszufinden, was hinter den kindlichen Wünschen steht.²⁰⁷

Partizipation erfordert von Pädagoginnen in Kitas u.a. auch, theoretische „... Diskussionen über frühkindliche Pädagogik aufmerksam (zu) verfolgen ...“²⁰⁸, um Kenntnisse über Beteiligungsprozesse in verschiedenen pädagogischen Ansätzen zu erhalten. Außerdem ist es nötig, sich mit eigenen pädagogischen Zielen und politischen Einstellungen und Werten auseinanderzusetzen, um Kinder damit zu konfrontieren oder – wie Laewen es ausdrückt – ihnen pädagogische Einstellungen zu „zumuten“.²⁰⁹

²⁰⁴ Vgl. Hansen/Knauer/Friedrich 2004, S. 85.

²⁰⁵ Ebd.

²⁰⁶ Ebd.

²⁰⁷ Vgl. Hansen/Knauer/Friedrich 2004, S. 85; Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 249-261; Hansen o.J., S. 32.

²⁰⁸ Hansen/Knauer/Friedrich 2004, S. 83.

²⁰⁹ Vgl. Laewen 2010, S. 86; Hansen/Knauer/Friedrich 2004, S. 83.

Natürlich darf an dieser Stelle nicht vergessen werden, dass zu einem partizipativen Selbstverständnis die Formulierung und Wahrung eigener Interessen der Erwachsenen gehört. Partizipation heißt nicht, dass Kinder alle ihre Wünsche verwirklichen können. Kein Kind hat Probleme damit, wenn die Erwachsenen ihre Interessen vertreten und durchsetzen, wenn dies ohne Manipulation oder moralischen Druck geschieht. „Die Erwachsenen müssen vielmehr in der Lage sein, ihre eigenen Interessen gleichwertig mit denen der Kinder einzubringen und zur Disposition zu stellen“²¹⁰. Es geht also darum, den Kindern ein authentisches Gegenüber zu sein, das auch seine eigenen Interessen vertreten kann und nicht eine Art „Wunscherfüllungspädagogik“ zu praktizieren, die versucht, sämtliche Vorstellungen der Kinder zu erfüllen.

3.3.4 *Partizipative Strukturen pädagogischer Einrichtungen*

Eine Beteiligung von Kindern in Kitas ist selbstverständlich nur dann möglich, wenn Pädagoginnen in der Lage und bereit sind, diese zuzulassen. „Die meisten Kindertageseinrichtungen sind nach innen hierarchisch organisiert (jedenfalls gibt es in der Regel Personen mit Leitungsfunktion); und sie sind nach außen in die Hierarchie des Trägers eingebunden“²¹¹. Es stellt sich somit also die Frage, welche inneren und äußeren Strukturen einer Einrichtung Partizipationsprozesse begünstigen bzw. behindern können.

Die Entscheidung zur Beteiligung von Kindern ist häufig eine Leitungsentscheidung. Erfahrungen im Modellprojekt „Die Kinderstube der Demokratie“ des Landes Schleswig-Holstein haben gezeigt, dass eine solche Entscheidung immer mit dem Team der pädagogischen Einrichtung kommuniziert werden muss, um nicht unterlaufen zu werden²¹². Es erfordert demnach auch eine Einbindung aller Teammitglieder, wenn der Wunsch der Leitung besteht, Kinder zu beteiligen, denn: „Die Partizipation des Teams ist die Grundlage für die Partizipation der Kinder“²¹³. In diesem Zusammenhang darf jedoch nicht vergessen werden, dass partizipative Prozesse Mühe machen und zeitintensiv und „... im gegenwärtigen Alltag in Kindertageseinrichtungen nur durch ein sehr hohes Engagement der Erzieherinnen und Erzieher zu bewältigen (sind)“²¹⁴. Es müssen dafür Strukturen ausgehend von der Leitung und vom Träger geschaffen werden, dass diese anspruchsvollen Prozesse positiv initiiert werden können. Dies bezieht sich beispielsweise auf einen transparenten und vertrauensvollen Leitungsstil und darauf, welche Mitsprachemöglichkeiten das Team im Allgemeinen übertragen bekommt. Des Weiteren muss

²¹⁰ Hansen/Knauer/Friedrich 2004, S. 80.

²¹¹ Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2004, S. 24.

²¹² Vgl. dazu ausführlich: a.a.O., S. 81.

²¹³ Vgl. a.a.O., S. 25.

²¹⁴ Vgl. a.a.O., S. 81.

ausreichend Zeit zur Reflektion der pädagogischen Arbeit und Fortbildungen zum Thema oder eine Supervision bzw. Fachberatung für das Team zur Verfügung gestellt werden. „Wer von den pädagogischen Fachkräften erwartet, dass sie ihre Arbeit qualitativ hochwertig erledigen, muss auch die dafür notwendigen Rahmenbedingungen schaffen“²¹⁵.

Gleichwohl ist es von Bedeutung, dass die Erwachsenen untereinander partizipative und gleichwertige Beziehungen pflegen, die von Respekt, Fehlerfreundlichkeit und Vertrauen geprägt sind, denn: Sie dienen den Kindern stets als Vorbild bzw. „authentische Partizipationsmodelle“²¹⁶. Bruner, Winklhofer und Zinser betonen: „Wo es an Offenheit und Beteiligungsmöglichkeiten im Team mangelt und hierarchische Strukturen vorherrschen, entwickelt sich nur schwer eine Partizipationskultur im Umgang mit den Kindern“²¹⁷. Nur wenn alle Teammitglieder an einem Strang ziehen und der Überzeugung sind, dass es richtig ist, Kinder zu beteiligen, dann kann Partizipation gelingen.

Zudem ist es sehr wichtig, dass „echte“ Partizipation von Kindern strukturell verankert ist. Nur so kann garantiert werden, dass sie nicht von der Tagesform der Pädagoginnen oder einem Personalwechsel abhängt. Darüber hinaus müssen Kinder von ihren Rechten wissen, damit sie diese einfordern und gegen Verstöße Einspruch erheben können. „Erst die strukturelle Verankerung von Partizipation lässt Beteiligung als Recht der Kinder sichtbar werden“²¹⁸. An dieser Stelle ist jedoch festzuhalten, dass jedem Menschen einerseits das Recht zusteht, sich zu beteiligen, sich einzumischen und eigene Interessen zu äußern, und zwar in jeder möglichen Situation. Andererseits ist der Mit- und Selbstbestimmung der Kinder in der Kita auch Grenzen gesetzt. Nicht an allen Entscheidungen können sie partizipieren, denn es gibt Vorschriften, die eingehalten werden müssen, und auch den Bedürfnissen und Anliegen der pädagogischen Fachkräfte muss Rechnung getragen werden (z.B. keine Entscheidungsmacht über die Urlaubsplanung einzelner Mitarbeiter und keine Entscheidungsmacht über die Verwaltung finanzieller Mittel; aber Entscheidungsmacht in der Essensplanung).²¹⁹

3.4 Zusammenfassung

Das Kapitel drei macht deutlich, dass Partizipation von Kindern in Kitas allgemein ein umfangreiches Thema und ein wichtiger Aspekt einer modernen und zukunftsweisenden Pädagogik ist und Kinder keineswegs damit überfordert werden, wenn diese richtig umgesetzt wird. Zu-

²¹⁵ Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 229.

²¹⁶ Vgl. a.a.O., S. 225.

²¹⁷ Zinser/Winklhofer/Bruner

²¹⁸ Hansen/Knauer/Friedrich 2004, S. 18.

²¹⁹ Vgl. Klein 2010, S. 39.

nächst wird erkennbar, dass die Beteiligung von Kindern auf unterschiedlichen Ebenen erfolgt. Wichtig dabei sind die Prozesse innerhalb der Beziehungen und auf struktureller Ebene. Diese bilden das Fundament für Partizipation außerhalb der Kita-Mauern. Die genannten Beteiligungsprozesse lassen sich dann in echte und scheinbare Partizipation unterteilen. Pseudo- oder Alibientscheidungen erfüllen nicht das Ziel, das einheitlich in der Literatur gefordert wird. Echte Partizipation hat zur Folge, dass Kinder über Bedürfnisse und Interesse selbst bestimmen können und dass die Entscheidungen, die sie treffen, auch Wirkungen zeigen. Durch verschiedene Formen können sie wirklich das Geschehen in den Kitas beeinflussen. Die Beteiligung von Kindern berührt zum einen Entscheidungen, die das Kind selbst betreffen und zum anderen Entscheidungen, die das Leben in der Gemeinschaft bestimmen. Hierbei ist der Alltag in der Kita selbstverständlich auch gemeint.

Für das Aufwachsen der Kinder sind Partizipationserfahrungen sehr bedeutend. Das Recht auf Beteiligung ist sowohl auf internationaler und Landes- als auch auf Bundesebene gesetzlich verankert. Kindern wird das Recht auf Partizipation zugesprochen, aber oft nicht weiter ausdifferenziert. Wie die Prozesse auszusehen haben, liegt dann in der Entscheidungsmacht der pädagogischen Fachkräfte. Die Rechte auf Partizipation gesetzlich zu verankern reicht aber nicht aus. Eine pädagogische Ausgestaltung ist hierfür notwendig. Die Möglichkeit und die Art und Weise der Partizipation von Kindern ist abhängig von der Beziehungsgestaltung zwischen Erwachsenen und Kindern, nach der Machtstellung und der Machtabgabe der Erwachsenen. Entscheidend ist außerdem, mit welcher Haltung die Erwachsenen den Kindern gegenüber treten. Diese ist geprägt von dem Bild, das sie von Kindern haben. Wenn Pädagoginnen Kinder von Anfang an als aktiv, sich selbst entwickelnd und kompetent betrachten, können sie auch auf die Fähigkeiten des Kindes vertrauen, sich zu beteiligen und zu entscheiden. Hierfür benötigen die Pädagoginnen Fähigkeiten, die dieses Miteinanderlernen positiv beeinflussen.

Darüber hinaus stellen sich Fragen nach den inneren und äußeren Strukturen. Leitungsstil und Trägerstrukturen beeinflussen die Beteiligung des Teams, was wiederum Einfluss hat auf Partizipationsmöglichkeiten für Kinder. Damit letztendlich die Beteiligung der Kinder nicht willkürlich erscheint und die Entscheidungsmacht, ob Kinder situativ Einfluss nehmen dürfen oder nicht, nicht bei den Erwachsenen verbleibt, werden die Rechte der Kinder in der Kita strukturell verankert. Dafür müssen sich Pädagoginnen darüber einig sein, in welchen Angelegenheiten die Kinder Entscheidungen mit- oder selbstbestimmen. Diese Rechte werden festgeschrieben, damit eine Verbindlichkeit für Erwachsene und Kinder entsteht, auf die sich alle verlassen können.

4. Anforderungen offener Arbeit in Kitas bei der Gestaltung partizipativer Prozesse

Offene Arbeit in Kitas und Partizipation von Kindern in Kitas liegen nicht weit auseinander. Es stellt sich nun die Frage, welche Anforderungen offen arbeitende Kitas bei der Gestaltung von Beteiligungsprozessen zu bewältigen haben. Zunächst wird dargestellt, warum Partizipation auch in Offenen Kitas von Bedeutung ist. Daraufhin ist es wichtig zu klären, welche Relevanz der Offene Kiga für die eigenständige Entwicklung, gemeinsames Leben und Lernen und natürlich Partizipation hat. Es wird erläutert, wie sichergestellt werden kann, dass Partizipation nicht nur ein Scheinthema bleibt, sondern den Kindern im vollen Umfang zur Verfügung steht und zuletzt, welche dialogisch-methodischen Kompetenzen für die Gestaltung partizipativer Prozesse von Nöten sind.

4.1 Begründungen für Partizipation von Kindern in der offenen Arbeit in Kindertageseinrichtungen

Partizipation von Kindern in Kitas ist ein vielschichtiger Begriff. Zu klären gilt nun, inwieweit die Beteiligung von Kindern auch in offen arbeitenden Einrichtungen sinnvoll und notwendig ist. Um sich diesem Aspekt zu nähern, wird in diesem Abschnitt darauf eingegangen, wie sich Partizipation auf kindliche Bildungsprozesse auswirkt, welche Schlüsselkompetenzen durch Beteiligung gefördert werden und wie Partizipation demokratische Bildungsprozesse beeinflussen.

4.1.1 Partizipation als Schlüssel zur Bildung

In der aktuellen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Bildungsprozessen herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass frühe Bildung in erster Linie Selbstbildung ist²²⁰. Die Pädagogik in Kitas hat sich inzwischen von der Vorstellung, Kindern „Bildung eintrichtern“ zu können, verabschiedet. Kinder bilden und entwickeln sich selbst, indem sie sich aus eigenem Antrieb ihrer Umgebung und anderen Menschen zuwenden.

Erfahrungen sammeln Kinder nicht nur mit Altersgenossen sondern auch in Handlungen mit Erwachsenen. Im Prozess geben Erwachsene Kindern Anregungen und fördern dadurch deren Selbsttätigkeit. Bildungsprozesse sind demnach im sozialen Kontext zu sehen.²²¹ Wichtig ist allerdings an dieser Stelle festzuhalten, dass Selbstbildung auch trotz Erwachsenenbeteiligung nur vom Kind selbst vollzogen werden kann. Diese „... zu begleiten erfordert, Kinder als Subjekte wahrzunehmen und ihre individuelle Sicht der Welt zum Ausgangspunkt

²²⁰ Vgl. Schäfer 2011; Laewen/Andres 2007; Laewen/Andres 2010.

²²¹ Vgl. Schäfer 2011, S. 41.

pädagogischer Arbeit zu machen, mit anderen Worten: sie zu beteiligen²²². Das bedeutet also: Um die individuellen Interessens- und Lebensbezüge der Kinder berücksichtigen zu können, müssen sie beteiligt werden. Partizipation wird damit zu einem zentralen Moment in bildungsfördernden Konzepten für Kitas.

Nach Rüdiger Hansen, Vorstand des Instituts für Partizipation und Bildung in Kiel, sind Partizipationsprozesse selbst auch als Bildungsprozesse zu verstehen, denn Kinder lernen, sich mit Problemen konstruktiv auseinanderzusetzen und üben sich in Kommunikationen²²³. Kinder partizipieren zu lassen „... bedeutet..., das, was um sie herum geschieht, zu ihren Angelegenheiten zu machen, für die sie zuständig sind und für die sie Verantwortung übernehmen dürfen (nicht müssen!) – und damit Bildungsprozesse herauszufordern oder zu intensivieren“²²⁴.

Denn Partizipation findet wie auch die Selbstbildung im sozialen Miteinander statt. In diesen Zusammenhang sind Entscheidungs- und die Kommunikationsfähigkeiten von Bedeutung. Wenn Kinder an ihren Themen beteiligt werden, können sie sich bei Problemen darin üben, eigene Lösungswege zu entwickeln. Darüber hinaus erwerben sie Kompetenzen, mit verschiedenen Lösungsmöglichkeiten konstruktiv umzugehen. Schon in der frühen Beteiligung gibt es ein Entweder-Oder-Prinzip. In einfacher Form wird hierbei die Entscheidung für eine Sache getroffen. Probleme treten häufig im sozialen Miteinander auf und somit werden die Lösungsansätze auch im Kontext entwickelt. Im Austausch üben Kinder, sich mitzuteilen und ihre Möglichkeiten darzustellen. Im Kommunikationsprozess werden die Lösungsmöglichkeiten mitgeteilt und durch Diskussionen einander abgewogen.²²⁵

Diese Ausführungen zeigen, dass Partizipation „...die Voraussetzung, dafür (ist), dass Kinder zu ‚Bestimmern‘ ihrer eigenen Bildungsziele und Bildungsprozesse werden können. (...) Bildung ... braucht also Partizipation – eine verlässliche, verankerte, deutlich erfahrbare, klar definierte Selbst- und Mitbestimmung der Kinder“²²⁶.

4.1.2 Förderung von Schlüsselkompetenzen durch Partizipation

Dass die Beteiligung von Kindern eine Förderung ihrer Schlüsselkompetenzen darstellt, wird durch die praktischen Erfahrungen der sieben Modelleinrichtungen des Projektes „Die Kinder-

²²² Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2006, S. 4.

²²³ Vgl. Hansen 2008, o.S.

²²⁴ Ebd.

²²⁵ Vgl. ebd.

²²⁶ Regener/Schuber-Suffrian/Saggau 2009, S. 9.

stube der Demokratie“ untermauert. In der Evaluation zum Modellprojekt wurden die Pädagoginnen beauftragt zu ermitteln, welche Lern- und Bildungsprozesse der Kinder sie im Zusammenhang mit den Beteiligungsprojekten beobachten konnten. Hier ist jedoch anzumerken, dass die unterschiedlichen Kompetenzen nicht als Schlüsselkompetenzen, sondern zusammenfassend als Handlungskompetenzen bezeichnet wurden²²⁷. Darunter versteht man

... die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, in privaten, gesellschaftlichen und beruflichen Situationen psychisch stabil und persönlich durchdacht (Selbstkompetenz), kommunikativ und sozial verantwortlich (Sozialkompetenz), sachgerecht (Sachkompetenz) und mit angemessenen Mitteln (Methodenkompetenz) zu handeln.²²⁸

Eine wichtige Komponente der Sozialkompetenz, die hier genauer benannt werden soll und die durch frühe Partizipation von Kindern gefördert wird, ist die positive Entwicklung und Förderung der Kommunikationsfähigkeit, also der Sprachkompetenz. Sprache wird durch Sprechen gelernt, welches hauptsächlich durch alltägliche Situationen im sozialen Kontext geschieht. Dies erfordert „... vor allem eine Kultur des Miteinander-Sprechens in der Kindertageseinrichtung“²²⁹, nicht nur in Alltagssituationen sondern auch während Beteiligungsverfahren im Speziellen. Durch Beteiligung „... erleben Kinder, ‚dass ihnen zugehört wird‘ und ‚dass ihre Meinung wichtig ist‘ und entwickeln daraus ‚den Mut sich zu äußern‘“²³⁰.

Durch die Befragung in den Modellprojekten entstand eine äußerst umfangreiche Liste, die sämtliche Punkte enthielt, von denen die Fachkräfte der Ansicht waren, dass die Kinder in den Beteiligungsprojekten gelernt hatten²³¹. Nachdem die Ergebnisse anhand des Rasters der vier genannten Kompetenzbereiche (Selbst-, Sozial-, Sach- und Methodenkompetenz²³²) kategorisiert wurde, kam man zu dem scheinbaren Ergebnis, dass die unterschiedlichen Beteiligungsprojekte „... im besonderen Maße die Selbst- und Sozialkompetenz der Kinder gefördert, aber auch Sach- und Methodenkenntnisse vermittelt zu haben“²³³. Zusammenfassend ist festzustellen, dass Beteiligung von Kindern in Kitas einen wertvollen wenn nicht gar unerlässlichen Beitrag für die Entwicklung ihrer Schlüsselkompetenzen leistet.

²²⁷ Vgl. Hansen/Knauer/Friedrich 2004, S. 53.

²²⁸ Ebd.

²²⁹ A.a.O., S. 63.

²³⁰ Erzieherinnen und Erzieher des Modellprojektes zit. n. ebd.

²³¹ Vgl. dazu ausführlich: a.a.O., S. 54.

²³² Diese Kompetenzen finden sich auch in den schleswig-holsteinischen Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen als Ziele von Bildungsbegleitung (vgl. Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2009, S. 10 ff.).

²³³ Hansen/Knauer/Friedrich 2004, S. 55.

4.1.3 Partizipation als Basis von demokratischer Bildung

Dass Demokratie, welche ursprünglich „Herrschaft des Volkes“ bedeutet, und somit politische Bildung schon in der Kita implementiert werden, klingt auf den ersten Blick vielleicht befremdlich. Raingard Knauer beschreibt, dass „... Demokratie ... nicht (wie fälschlicherweise lange angenommen wurde) vor allem abhängig vom Wissen über Demokratie (ist,) sondern ... in erster Linie auf erfahrener Demokratie (basiert)“²³⁴. In der Kita geht es nicht in erster Linie um Wissensvermittlung über demokratische Staatsformen, sondern vielmehr um die Möglichkeit, eine „politische“ Persönlichkeit zu entwickeln. Diese Persönlichkeit, diese Haltung sich und auch anderen gegenüber, entsteht sehr früh – bereits im Kiga-Alter. Demokratiewissen ist nicht von Erwachsenen vermittelbar, sondern kann nur in der Auseinandersetzung mit anderen erworben werden, d.h. „... politische Bildung als Selbstbildung ... kann nur handelnd erworben werden“^{235, 236}.

Werden kindliche Biographien genauer betrachtet, ist festzustellen, dass die Kindertagesstätte die erste größere institutionelle Gruppe für ein Kind bedeutet. Es wird Mitglied einer Gruppe, also einer verfassten Gemeinschaft, welche eine politisch gewollte Verfassung (siehe Kapitel 4.3.1) hat, in der sich die Normen und Werte der Gesellschaft wiederfinden und die dem Einzelnen Rechte sichert. Das Kind tritt also, neben der privaten Familie, in eine geschützte öffentliche Institution ein²³⁷. Hier erfährt das Kind, wer und was in unserer Gesellschaft zählt, und die Erfahrungen, welche die Kinder in dieser frühen Lebensphase machen, bestimmen maßgeblich ihr Herangehen an die nächsten Phasen ihrer Biographie.²³⁸

In Kindertageseinrichtungen erleben Kinder, wie mit Konflikten zwischen dem einzelnen Kind und der Gruppe umgegangen wird. Diese Erfahrungen bestimmen nicht nur die unmittelbare Befindlichkeit des Kindes, sondern vermitteln ihm gleichzeitig erste Erfahrungen, mit der grundlegenden politischen Frage nach dem Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft. Insofern ist jede pädagogische Praxis, gleich wie sie sich des Problems annimmt, unausweichlich ein Beitrag zur politischen Sozialisation des Kindes. Es ist deshalb unabdingbar, schon in Kindertageseinrichtungen demokratische Prozesse bewusst zu gestalten und zu reflektieren.²³⁹

In einer demokratischen Kita haben Kinder die Möglichkeit, selbst über ihre Bedürfnisse und Interessen im Rahmen der Strukturen zu entscheiden und darüber hinaus auch den Alltag in

²³⁴ Knauer 2005, o.S.

²³⁵ Dobrick 2011, S. 34.

²³⁶ Vgl. Hansen 2005, S. 4.

²³⁷ Vgl. Knauer 2005, o.S.

²³⁸ vgl. Preissing, 2000, S. 81; Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 121.

²³⁹ Hansen/Knauer/Friedrich 2004, 64.

der Kita mit zu gestalten. Diese Handlungen dienen der politischen Bildung der Kinder. Rüdiger Hansen führt in diesem Zusammenhang drei wesentliche Aspekte an, ohne die politische Bildung von Kindern nicht vollzogen werden kann²⁴⁰:

Verantwortung ist sozusagen die Triebfeder jeglichen politischen Handelns. Sich politisch zu engagieren kommt nur für eine Person in Frage, der es nicht unwichtig ist, was sich um sie herum abspielt und die sich für das Gemeinwesen, Probleme anderer sowie die Gestaltung der Lebensumwelt zuständig fühlt²⁴¹. Dabei werden nicht nur die Interessen anderer, sondern natürlich auch die eigenen vertreten. Kinder wollen selbstständig werden und Verantwortung übernehmen. Dieser natürliche Wunsch kann von pädagogischen Fachkräften aufgenommen und unterstützt werden. Dadurch erfahren Kinder, dass sie als Mitglied der Gemeinschaft anerkannt werden und ihre Handlungen von Bedeutung sind.²⁴²

Demokratisches **Aushandeln** bedeutet, einerseits eigene Interessen, Bedürfnisse und Meinungen zu erkennen, zu entwickeln, auszudrücken und diese vor anderen vertreten zu können. Dabei muss der Mensch fähig sein, sich so in andere hineinzusetzen und Interessensunterschiede gegeneinander abzuwägen, dass Kompromisse in der Diskussion möglich sind. Andererseits muss er die Kompetenz erwerben, diese mit anderen zu vergleichen, um daraus Schlüsse für das weitere Vorgehen treffen zu können. „Sie dürfen keine Konflikte scheuen und müssen sich achtsam streiten können. Sie müssen den Konsens oder Kompromiss suchen und es aushalten können, wenn sie sich nicht durchsetzen“²⁴³.

Damit Kinder konstruktive Aushandlungsprozesse bewältigen können, bedarf es bestimmter demokratischer Kompetenzen, deren Erwerb aus biographischer Sicht sehr früh beginnt und sich nur im sozialen Austausch entwickelt. Christa Preissing nennt diese „Grundqualifikationen für ein demokratisch interaktives Handeln“²⁴⁴, nämlich *Empathie* und *Selbstpräsentation* („also die Kompetenz, die eigenen Interessen wahrzunehmen und zu vertreten, sowie jene, sich in andere hineinzusetzen“²⁴⁵) sowie *Frustrationstoleranz* und *Ambiguitätstoleranz* („also die Kompetenz, Misserfolge und Niederlagen hinzunehmen sowie jene, Verschiedenheiten und Mehrdeutigkeiten aushalten zu können“²⁴⁶). Selbstverständlich birgt dies einen sehr hohen

²⁴⁰ Vgl. Hansen 2004, o.S.; Hansen/Knauer/Friedrich 2004, S. 64.

²⁴¹ Vgl. Hansen/Knauer/Friedrich 2004, S. 64.

²⁴² vgl. Hansen 2004, o.S.

²⁴³ Hansen/Knauer/Friedrich 2004, S. 65.

²⁴⁴ Vgl. Preissing 2000, S. 84 ff.

²⁴⁵ Hansen 2004, o.S.

²⁴⁶ Ebd.

Anspruch in sich, ist es doch oftmals auch für Erwachsene sehr schwierig, angemessen seinen eigenen Standpunkt darzulegen. Dennoch gibt es im Kiga eine Vielzahl von Gelegenheiten, Empathie und Selbstpräsentation einzuüben. Nach und nach werden die Prozesse des Aushandelns in der Kindergruppe differenzierter und Kinder entwickeln ein Bild von sich selbst. Zudem eignen Kinder sich ein beträchtliches Maß an Wissen und Kenntnissen an und mit der Zeit werden sie so immer mehr Festigkeit in Bezug auf sich selbst und andere erlangen. Dadurch sind sie befähigt, Konflikte untereinander auszutragen und werden immer unabhängiger.²⁴⁷

Des Weiteren ist noch die Dimension **Wissen** anzusprechen, schließlich verlangt politisches Handeln die Kenntnis „... über die eigenen Rechte, politische Strukturen oder politische Prozesse“²⁴⁸. Kinder erlangen durch Beteiligungsprozesse ganz nebenbei Wissen über politische Zusammenhänge und generell Wissen über Politik, auch wenn dies nicht die vordergründige Intention politischer Bildung und demokratischen Lebensweisen in der Kita ist²⁴⁹.

4.2 Der Offene Kindergarten als Möglichkeitsraum

Die von offen arbeitenden Kiga-Teams geschaffene pädagogische Gestalt kann aufgrund von bewusst gewährten Freiheiten als „Möglichkeitsraum für Kinder“ verstanden werden, der in seinem Kern aus einer Trias besteht und den gesetzlichen Auftrag des Kindergartens erfüllt. Professionalität umfasst danach

- ... die Freiheitsgestaltung durch eine Kinderkultur mit offenen Spiel- und Werkstätten (,)
- die Gestaltung von Lernangeboten im Rahmen einer Lernkultur (und)
- die Beziehungsgestaltung durch eine Kultur des Miteinanders.²⁵⁰

In diesem auf der folgenden Seite gezeigten Möglichkeitsraum finden Kinder Orte zur individuellen Entwicklung, zur Selbstbildung und zur Teilhabe am Leben, die als Basis für das „... Selbstwerden in Beziehung zu sich und der Welt mit individueller Selbsttätigkeit und mit Eigen- sowie Gemeinsinn ...“²⁵¹ dienen. Alle diese Bereiche mit einer Fülle von Gemeinschaftserleben, oftmals mit den Lernzielen Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz umrissen, sind miteinander verwoben²⁵².

²⁴⁷ Vgl. Preissing 2000, S. 84 ff.

²⁴⁸ Hansen/Knauer/Friedrich 2004, S. 65.

²⁴⁹ Vgl. Hansen 2004, o.S.

²⁵⁰ Regel 2011, S. 26.

²⁵¹ Regel/Kühne 2007, S. 37.

²⁵² Vgl. Regel 2011, S. 26.

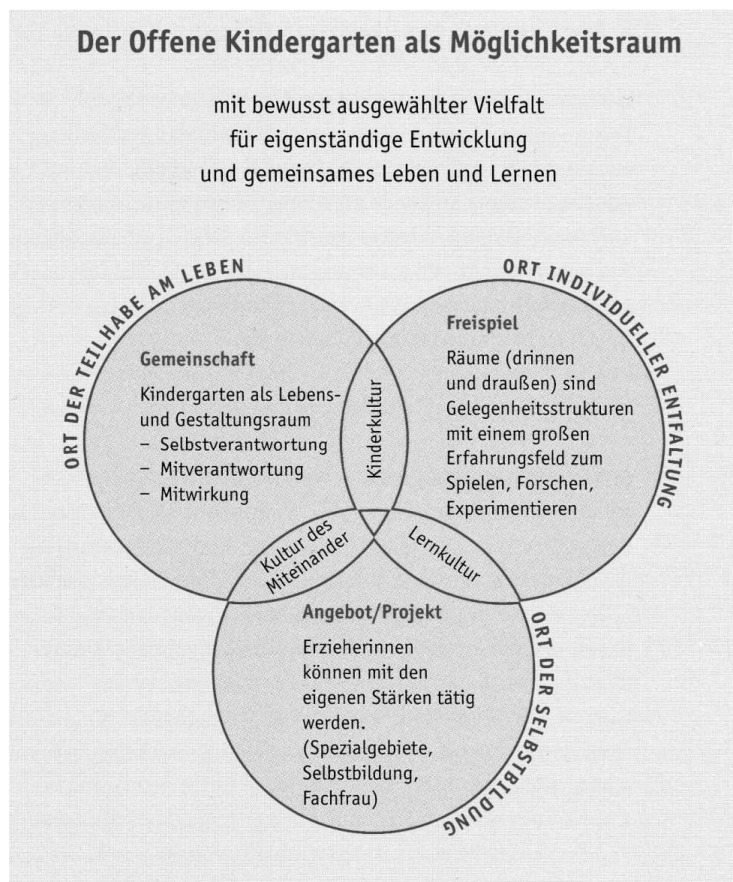


Abbildung 6: Der Offene Kindergarten als Möglichkeitsraum.
Entnommen aus: Regel/Kühne 2007, S. 37.

Hier wird gezeigt, dass der Offene Kiga sich in erster Linie als Lebens- und Kulturraum versteht, was sich vor allem im Miteinander und im vielfältigen gemeinsamen Tun der Kinder zeigt. Im Folgenden wird nun erläutert, was sich hinter den drei Schwerpunkten „Kinderkultur“, „Lernkultur“ und „Kultur des Miteinanders“ verbirgt.

Im Lebensraum Offener Kiga allgemein und in der **Kinderkultur** hat die Psychomotorik (siehe Kapitel 2.1) ihren hohen Stellenwert aufgrund der Anfangserfahrungen zu Beginn der offenen Arbeit behalten. Kinder können ihrem Bewegungsdrang angesichts weniger Funktionsmöbel drinnen und draußen ausgiebig nachgehen und so ihr ganzes Denken, Fühlen und Handeln in der Bewegung als Einheit erleben²⁵³. Die Kinderkultur ist aber vor allem mit dem (Frei-)Spiel als unumstrittene Lebens- und Lernform des Kindes in Verbindung zu bringen. Auf vielfältigen Spielstätten (siehe 2.4.10) in den zueinander gleichwertigen Innen- und Außenbereichen können Kinder ihren Interessen individuell, eigenverantwortlich und kindgemäß nachgehen, ohne dass sich Erzieherinnen einmischen. Hier haben sie die Möglichkeit, zu forschen, zu experimen-

²⁵³ Vgl. Regel 2011, S. 28.

tieren, zu handwerken, zu lesen oder einfach nur zu spielen.²⁵⁴ Regel und Kühne stellen sogar fest, dass „... je mehr sich Kinder bis zur Einschulung ‚ausspielen‘ können, umso mehr werden sie den Schulanforderungen gewachsen sein“²⁵⁵, weil sich im Spiel Sensomotorik, Sprache, soziales Verhalten, emotionale Kompetenz und Bewusstsein ausbilden.

Die **Lernkultur**, die natürlich mit den beiden anderen Schwerpunkten verwoben ist, wird hier mit den aktiven Akzenten der Pädagoginnen hervorgehoben. Dies zeigt sich in Angeboten und Projekten, wenn sie mit Kindern gemeinsam tätig werden. Wie bereits in den vorherigen Kapiteln hervorgehoben, ist es von enormer Bedeutung, dass sie kindliche Lerninteressen und -bedürfnisse in ihre Vorhaben einbezieht, das Ergebnis offen lässt, sodass während der Umsetzung Kinder „... eigene Wege gehen und dabei ihre Ideen und Absichten verwirklichen ...“²⁵⁶ können. Die Unterteilung in Fachfrauen hat unter diesem Aspekt eine wichtige Bedeutung, denn durch das Verwirklichen eigener Stärken und Schwerpunkte, können Lernprozesse für Kinder intensiviert werden²⁵⁷.

Der dritte Schwerpunkt der pädagogischen Gestalt, die **Kultur des Miteinanders**, ist zunächst einmal von den Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen und der kindorientierten und feinfühligem Haltung pädagogischer Fachkräfte geprägt²⁵⁸. Dies zeigt sich in vielfältigen Gemeinschaftserlebnissen, wie beispielsweise in institutionalisierten Gremien aber auch einfach nur bei Geburtstagsfeiern oder anderen Festen. Das wohl wichtigste Thema innerhalb der Kultur des Miteinanders ist die Partizipation. Hier können Kinder am Alltagsgeschehen teilhaben, mitentscheiden, mitwirken und selbstverantwortlich tätig sein und so kann der Kindergarten zu einer Kinderstube der Demokratie gestaltet werden. Durch gemeinsames Lösen entstehender Aufgaben, Probleme und Fragen „... fließen ebenfalls Aspekte einer Kinderkultur ein und es findet ein vielfältiges Lernen statt“²⁵⁹.

In diesem Möglichkeitsraum Offener Kiga zeigt sich die Erfahrungsvielfalt für Kinder. Alle drei Schwerpunkte sind „... die ... Säulen elementarer Frühpädagogik und bilden einen umfassenden Entwicklungsrahmen für vielfältiges individuelles Lernen“²⁶⁰.

²⁵⁴ Vgl. Regel 2011, S. 28 f.

²⁵⁵ Regel/Kühne 2007, S. 36.

²⁵⁶ Ebd.

²⁵⁷ Vgl. Regel 2011, S. 32.

²⁵⁸ Vgl. a.a.O., S. 33.

²⁵⁹ Regel/Kühne 2007, S. 36.

²⁶⁰ Regel 2011, S. 26.

4.3 Strukturelle Verankerung von Beteiligungsrechten

Eine Möglichkeit zur Beteiligung besteht für Kinder in diversen institutionellen Partizipationsformen, die sich auch in Offenen Kitas etabliert haben. Hier haben sie die Möglichkeit, mitzureden und sich eine eigene Meinung zu bilden, eigene Interessen wahrzunehmen, Ideen zu entwickeln, Situationen bewerten zu lernen und sich bei der Lösung und Bewältigung von Problemen zu beteiligen. Die Herausforderung besteht jedoch darin, diese auch strukturell in der Einrichtungskonzeption zu verankern, damit diese für alle offen und gegenwärtig dargelegt sind.

4.3.1 Die Kita-Verfassung

Eine konkrete Möglichkeit, partizipative Rechte der Kinder demokratisch und strukturell zu verankern, bietet die Kita-Verfassung. Als Grundlage dafür haben Rüdiger Hansen, Raingard Knauer und Benedikt Sturzenhecker Prinzipien für demokratische Partizipation abgeleitet²⁶¹:

- Das Prinzip der Information: „Die Kinder müssen wissen, worum es geht: ...“²⁶².
- Das Prinzip der Transparenz: „Die Kinder müssen wissen, wie es geht: ...“²⁶³.
- Das Prinzip der Freiwilligkeit: „Die Kinder müssen selbst entscheiden dürfen, ob und in welchem Umfang sie von ihren Rechten Gebrauch machen: ...“²⁶⁴.
- Das Prinzip der Verlässlichkeit: „Die Kinder müssen sich auf die Erwachsenen verlassen können: ...“²⁶⁵.
- Das Prinzip der individuellen Begleitung: „Die Kinder müssen von den Erwachsenen individuell begleitet und unterstützt werden: ...“²⁶⁶.

Im Modellprojekt „Die Kinderstube der Demokratie“ wurde auf der Basis dieser Prinzipien ein Verfahren entwickelt, das es pädagogischen Teams ermöglicht, die Mitbestimmungsrechte der Kinder für ihre Einrichtung zu klären: die Verfassungsgebende Versammlung in der Kita. Diese hat zum Ziel,

... ein einer Verfassung vergleichbares Dokument zu erstellen, in dem die Rechte der Kinder festgelegt, die (Entscheidungs-)Macht der Erwachsenen entsprechend begrenzt, Gremien konstituiert und mit klaren Entscheidungsbefugnissen ausgestattet werden. Damit ist auch verbunden, dass die pädagogischen

²⁶¹ Vgl. dazu ausführlich Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 23 ff.

²⁶² A.a.O., S. 23.

²⁶³ Ebd.

²⁶⁴ A.a.O., S. 24.

²⁶⁵ Ebd.

²⁶⁶ A.a.O., S. 25.

Fachkräfte die Selbstverpflichtung eingehen, die Verfassung zu beachten und nicht ohne Weiteres wieder zu verändern.²⁶⁷

Juristisch einklagbar ist dieses Dokument zwar nicht, aber durch die interne Veröffentlichung werden die Rechte der Kinder transparent und jeder in der Einrichtung, also auch die Pädagoginnen und nicht nur die Kinder selbst, hat die Möglichkeit, diese Rechte einzufordern²⁶⁸.

Da Partizipation in den Köpfen der Erwachsenen beginnt und diese den Kindern die Beteiligungsmöglichkeiten eröffnen müssen, wird zuerst innerhalb des Kolleginnenkreises darüber diskutiert und festgelegt, an welchen Entscheidungen Kinder zukünftig in der Kita prinzipiell Einfluss haben sollen und an welchen nicht. Es gilt nicht, möglichst viele Rechte für Kinder durchzusetzen, denn nicht an allen zukünftigen Entscheidungen müssen Kinder beteiligt werden. In der Klärung der Inhalte und Grenzen der Partizipation von Kindern liegt die Herausforderung. Zu prüfen sind alle relevanten Themen, an denen Pädagoginnen Kinder beteiligen wollen, die sie selber auch rechtfertigen, vertreten und achten können und über die sie vor allem selbst Verfügungsgewalt haben.²⁶⁹

In einer zweiten Phase wird geregelt, in welcher Form Kinder Einfluss nehmen können und wie Entscheidungen getroffen werden sollen. Damit die Rechte der Kinder nicht unterschiedlich ausgelegt werden können, wird hier entschieden, welche Gremien und Verfahren es geben soll, wer diesen beiwohnt und wie diese Personen gewählt werden, wer die Leitung innehat und welche Befugnisse die Gremien im Allgemeinen haben. Weiterhin wird bestimmt, wer die Kinder unterstützt, wie Ergebnisse und Entschlüsse in kindgerechter Form protokolliert und umgesetzt werden und nicht zuletzt, auf welche Art und Weise diese Ergebnisse allen Betroffenen und Interessierten vermittelt werden. Diese Regelungen schaffen Klarheit über zukünftige Abmachungen.²⁷⁰

Abschließend wird die Verfassung von den pädagogischen Fachkräften und Eltern, die in diesen Prozess unbedingt einbezogen werden müssen, unterzeichnet. Diese Unterschrift wird nicht leichtfertig abgegeben, denn sie wirkt in hohem Maße verpflichtend. Dieses Übereinkommen zeigt nicht nur die Rechte der Kinder auf, sondern auch die pädagogische Arbeit innerhalb der

²⁶⁷ Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 151.

²⁶⁸ Vgl. ebd.

²⁶⁹ Vgl. a.a.O., S. 155 f.

²⁷⁰ Vgl. Hansen 2005, S. 10; Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 166-172.

Kita. Mit der Verabschiedung dieses Dokuments werden die Regelungen öffentlich und damit auch einforderbar.²⁷¹

4.3.2 *Gesetze und Verordnungen in Kindertageseinrichtungen*

Während eine Kita-Verfassung als gesetzliche Verankerung der Kinderrechte, „... Grundlage für einen demokratisch geregelten Alltag zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Kindern ...“²⁷² schafft, gibt es jedoch auch immer wieder Situationen im alltäglichen Zusammenleben, die spezielle Regelungen erfordern. In fast allen Kitas wird das Recht der Kinder auf Mitbestimmung bei Regelbedarf in der Kita-Verfassung integriert. Damit bekommen Kinder die Chance, bei aktuellen Regeländerungen oder Neuerarbeiten ihre Meinung dahingehend darzulegen und mitzubestimmen. Diese Regelungen werden in der kleinen Demokratie Kita in Form von Gesetzen und Verordnungen erfasst. Das Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“ grenzt diese beiden Formen voneinander ab, indem Kita-Gesetze Regeln sind, „... die in einem in der Kita-Verfassung festgelegten Verfahren gemeinsam mit den Kindern beschlossen werden ... (, und) ... mit Kita-Verordnungen ... dagegen Regeln ... (meint), die die pädagogischen Fachkräfte ohne Beteiligung der Kinder erlassen“²⁷³. Aber auch ohne die Mitbestimmung der Kinder bei Kita-Verordnungen sind Pädagoginnen davon abhängig, ob die Kinder diese auch annehmen. Dies gilt auch bei nicht verhandelbaren Regeln, besonders bei Sicherheitsbestimmungen, in denen sich pädagogische Fachkräfte ihre Handlungsfähigkeit bewahren müssen, „... um ihrer Fürsorgepflicht angemessen nachkommen zu können“²⁷⁴. Nur wenn die Erwachsenen die Gründe für deren Zustandekommen offenlegen und diese inhaltlich erklären, werden Kinder in der Lage sein, diese erstens zu verstehen und zweitens zu akzeptieren.

Ein Gesetzgebungsverfahren, an dem Kinder beteiligt sind, verläuft meist nach einem den demokratischen Rechtsstaaten ähnlichen Muster²⁷⁵: Wenn der Bedarf einer verbindlichen Regel besteht, dann nennt sich das *Gesetzesinitiative*, bei der pädagogische Fachkräfte oder Kinder ihr Anliegen ansprechen. Dieses wird dann meist in einem institutionalisierten Gremium vorgebracht, begründet und zur *Diskussion* gestellt. Wenn die Beteiligten mit einer genauen Formulierung einverstanden sind und dabei alle Interessen berücksichtigt wurden, dann kommt es zur *Verabschiedung*. Hier wird außerdem festgelegt, wie mit Regelverletzungen umgegangen wird und ob diese negative Folgen haben sollen, „... wer die Einhaltung der Regel überwachen

²⁷¹ vgl. Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2011, S. 172 ff.

²⁷² A.a.O., S. 176.

²⁷³ A.a.O., S. 179.

²⁷⁴ A.a.O., S. 181.

²⁷⁵ Vgl. a.a.O., S. 183 f.

und die Sanktionen verhängen soll“²⁷⁶. Durch eine *Veröffentlichung* und gleichzeitiger Erklärung wird das Kita-Gesetz für alle bekanntgegeben und meist mittels Symbolen zur vereinfachten Visualisierung für Kinder an einem für jedermann zugänglichen Ort in der Kita aufgehängt. Wenn alle Regeln fordern dürfen, besteht natürlich die Gefahr, dass es zu einem „Regelchaos“ kommt. Um dies zu verhindern, „... sollte die Aktualität der einzelnen Kita-Gesetze in den Gremien regelmäßig überprüft werden und diese gegebenenfalls aufgehoben oder angepasst werden“²⁷⁷.

Einerseits bringt die gemeinsame Erarbeitung von Regeln eine enorme Erleichterung im alltäglichen Zusammenleben, andererseits gehören Grenzüberschreitungen, Regelverletzungen und Auslegungstreitigkeiten über die Gesetze und Verordnungen in Alltagssituationen dazu. Das kann von den Kindern ausgehen, wenn sie pädagogisch verordnete Regeln oder allgemeine Kita-Gesetze brechen, oder wenn es innerhalb der Kindergruppe zu Streitigkeiten kommt. Dies kann von pädagogischen Fachkräften in gewisser Weise als Dialogangebot gewertet werden. Sie müssen sich jedoch immer entscheiden, ob sie den Weg der (wiederholten) Anweisung gehen wollen oder den des gegenseitigen Aushandeln. „Diese Entscheidungs-Bürde kann ihnen keiner abnehmen und in diese Entscheidungssituation werden sie immer wieder kommen“²⁷⁸.

Es gibt aber auch Interessenkonflikte, in denen Erwachsene mit hoher emotionaler Beteiligung involviert sind oder gar solche, in denen Pädagoginnen wider festgelegter Rechtsnormen handeln. Dann haben Kinder und auch Pädagoginnen die Möglichkeit, vorher bestimmte Mediatorinnen aus dem Kolleginnenkreis bei Streitigkeiten zwischen Erwachsenem und Kind um Hilfe zu bitten bzw. schlichtend einzuschalten. Bei Regelmissachtung oder unverhältnismäßigen Verordnungen durch pädagogische Fachkräfte kann Kindern bereits „... in der Kita-Verfassung das Recht eingeräumt werden, sich über das Handeln der pädagogischen Fachkräfte zu beschweren“²⁷⁹.

Je nach Konfliktpartner gibt es unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten. Es gilt, dass Sich-Streiten und Sich-Auseinandersetzen zu einer lebendigen Erziehung und zum demokratischen Miteinander gehören. Eine konstruktive Streitkultur und Grundqualifikationen für ein demokratisches interaktives Handeln entwickeln sich nur dadurch, dass Konflikte zugelassen werden und

²⁷⁶ Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 184.

²⁷⁷ Ebd.

²⁷⁸ Kobelt Neuhaus 2001, S. 3.

²⁷⁹ Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 192.

Kinder in der Begegnung mit anderen und am Vorbild der Erzieherinnen lernen, empathisch und rücksichtsvoll damit umzugehen²⁸⁰.

4.4 Dialogische Methodenkompetenzen für partizipative Prozesse in Offenen Kindergärten

Bei der Betrachtung partizipativer Prozessgestaltung in Offenen Kigas fällt auf, dass es für pädagogische Fachkräfte nicht reicht, die eigene Rolle zu definieren, ihre politische Werte und pädagogischen Ziele zu klären und ihre Haltung zu den Kindern zu reflektieren. Um pädagogische Prozesse zu gestalten, ist es erforderlich diverse Methodenkompetenzen als „Handwerkszeug“ zu entwickeln und diese stetig auszubauen bzw. zu verbessern, d.h., „... um Kinder in Kindertageseinrichtungen beteiligen zu können, brauchen Erzieherinnen ... methodische Kompetenzen, die Partizipationsprozesse ermöglichen und erleichtern“²⁸¹. Im Modellprojekt „Die Kinderstube der Demokratie“ erweiterten betroffene Pädagoginnen ihre dialogischen Beteiligungskompetenzen, indem

... sie lernten, offene Fragen zu formulieren, die zu einer Gesprächsbeteiligung anregen. Sie lernten, abstrakte Zusammenhänge zu konkretisieren und an der Erfahrungswelt der Kinder anzuknüpfen. Sie lernten Kindergespräche zu moderieren oder Entscheidungsarrangements so zu gestalten, dass sie für Kinder überschaubar sind und diese somit entscheidungsfähig werden.

Eine dialogische Haltung, welche auch offen arbeitende Pädagoginnen aufweisen (siehe Kapitel 2.4.7 und 3.3.3), setzt dafür die Grundlage. Im Folgenden sollen nun dialogische Kompetenzen, wie das „Aktives Zuhören“ und die „Kunst des Fragens“, „Abstrakte Beträge konkretisieren“ und nicht zuletzt die Moderationskompetenz, vorgestellt werden.

4.4.1 Aktives Zuhören und die Kunst des Fragens

Leider ist es im hektischen Alltag meist so, dass nicht richtig zugehört wird. Dabei ist es enorm wichtig für Kinder, dass Erwachsene sie verstehen. Die Methode des Aktiven Zuhörens lässt Kinder die Erfahrung machen, dass sie wirklich ernst genommen werden. Beim Aktiven Zuhören konzentriert sich die Pädagogin voll auf das Kind. Sie versucht, zwischen den Zeilen zu hören und die Mimik und Gestik des Kindes wahrzunehmen. Mit eigenen Worten werden die Inhalte des Gehörten dann wiederholt, um zu kontrollieren, dass sie es richtig verstanden hat, oder um dem Kind Inhalte oder Gefühle zu spiegeln. Das Kind spürt beim Aktiven Zuhören, dass es voll und ganz angenommen ist. Es erhält einen intensiveren Zugriff auf seine Gedanken

²⁸⁰ Vgl. Hansen/Knauer/Friedrich 2004, S. 17.

²⁸¹ A.a.O., S. 86.

und Gefühle, wenn Pädagoginnen auf das Kind und seine verbalen oder gar nichtverbalen Botschaften eingehen und versuchen, nicht nur seinen Geschichten zu lauschen oder voreilig zu interpretieren.²⁸² Denn „... Kindern zuzuhören meint sehr viel mehr als nur auf ihre sprachlichen Äußerungen zu lauschen. Aktives Zuhören ist der Versuch von Erwachsenen, die hundert Sprachen der Kinder wahrzunehmen und zu verstehen“²⁸³.

Wer die Fähigkeit des Aktiven Zuhörens beherrscht, praktiziert automatisch Verständnis, Einfühlungsvermögen und Empathie. Jedoch ist es für Pädagoginnen auch grundlegend, die „richtigen“ Fragen zu stellen. Diese „Kunst des Fragens“ scheint im ersten Moment einfach zu sein, aber „... einen Dialog mit Kindern durch Fragen zu initiieren oder voranzubringen, ist ... anspruchsvoll“²⁸⁴. Erwachsene müssen lernen, „... Fragen bewusst und achtsam einzusetzen und nicht als Machtinstrument zu missbrauchen“²⁸⁵. Die Münchner Professorin für Schlüsselqualifikationen, Anne Brunner, merkt an, dass es auch „Schattenseiten des Fragens“ gibt, wodurch Gespräche mit Kindern aufgrund von Ausfragen, Abfragen oder gar bedrängendes und bloßstellendes Fragen zum Abbruch kommen können²⁸⁶. Kinder durchschauen schnell, wenn sie „ins Verhör“ genommen werden. Die pädagogische Kunst besteht also darin, offene, klar und verständlich formulierte Fragen zu stellen, auf die Kinder vielfältig antworten und ihren Gedanken freien Lauf lassen können, wenn sie denn auch wollen²⁸⁷.

4.4.2 *Abstrakte Beiträge konkretisieren*

Um mit Kindern in einen Dialog zu treten, ist es für Pädagoginnen von Vorteil, die Kunst des Aktiven Zuhörens und des Fragens zu beherrschen. Jedoch leben Dialoge davon, „... dass alle Gesprächspartner sich aktiv einbringen und aus ihren Beiträgen etwas gemeinsames Neues entstehen lassen. So können Erwachsene in Dialogen mit Kindern auch eigene Themen vorbringen, eigene Meinungen äußern und eigene Interessen verfolgen“²⁸⁸.

Erwachsene haben, wie bereits erwähnt, einen Wissensvorsprung, den sie dafür nutzen, um Kindern mit anspruchsvolleren Themen herauszufordern. Die Schwierigkeit besteht darin, abstraktere Beiträge zu erklären, zu veranschaulichen bzw. zu umschreiben, „... (so)dass sie für die Kinder mit ihren Sinnen er-fass-bar oder be-greif-bar werden“²⁸⁹. Dies kann gelingen, wenn

²⁸² Vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 260 f.

²⁸³ A.a.O., S. 261.

²⁸⁴ A.a.O., S. 262.

²⁸⁵ Brunner 2009, S. 12.

²⁸⁶ Vgl. a.a.O., S. 13.

²⁸⁷ Vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 263.

²⁸⁸ A.a.O., S. 270.

²⁸⁹ A.a.O., S. 271.

Erwachsene diese Themen mit konkreten und anschaulichen Beispielen aus Alltagserfahrungen der Kinder unterlegen. So bekommen Kinder die Chance, auch zunächst „unbegreifliche“ Zusammenhänge nachzuvollziehen.²⁹⁰

4.4.3 Moderieren

Für die Beteiligung von Kindern in offen arbeitenden Kitas stellen vor allem die Moderationskompetenzen einen wichtigen Baustein dar. Damit können nicht nur Kindergespräche (und somit eine Gesprächskultur) und Konflikte (und somit eine Konfliktkultur) unter den Kindern begleitet und gefördert werden, sondern sie spielen „... auch bei der Gesamtplanung von Beteiligungsverfahren eine wichtige Rolle“²⁹¹. Die Aufgaben einer Moderatorin bestehen darin, Gespräche zu leiten, ohne zu dominieren, bei der Entwicklung von Gesprächsregeln behilflich zu sein, darauf zu achten, dass alle zu Wort kommen können und auch einander ausreden lassen, dabei aber auch ihre eigene Meinung deutlich zu machen, ohne diese im Aushandlungsprozess der Kinder sofort bekannt zu geben. Des Weiteren ist es wichtig, nicht Position für ein Kind zu beziehen oder den Konflikt zu beurteilen. All diese Kompetenzen stellen eine hohe Anforderung für Erzieherinnen dar, die sie aber im täglichen Miteinander verinnerlichen und einüben kann.²⁹²

4.5 Zusammenfassung

Im vierten Kapitel wurde deutlich, dass die Beteiligung von Kindern auch in Offenen Kitas einen hohen Stellenwert hat, da sich aufgrund der offenen Haltung und Arbeitsweise viele Bildungs- und Beteiligungsmöglichkeiten für Kinder eröffnen. Partizipation ist letztendlich ein Schlüssel für Bildung im sozialen Kontext der offenen Arbeit. Wenn Kinder beteiligt werden, dann erfolgt das in offen arbeitenden Kitas einerseits im gemeinsamen Miteinander oder bei freiwilligen (Selbst-)Tätigkeiten wie das beispielsweise beim Forschen oder Experimentieren in Lernwerkstätten der Fall ist. Bei all ihrem Tun bilden sich Kinder weiter, was auch dazu führt, dass sie wichtige Basiskompetenzen, insbesondere für die Zukunft dringend benötigte Selbst- und Sozialfähigkeiten, entwickeln. Dabei ist festzustellen, dass in unserer modernen und beschleunigten Welt, in der Wettbewerb und Konkurrenz dominieren, wichtige Lernprozesse viel Zeit brauchen und sich nicht beschleunigen lassen. Es zeigte sich weiterhin, dass Partizipation in Kitas und eine sich entwickelnde demokratische Lebensweise eng miteinander verbunden sind. Die Einbeziehung der Kinder in Prozesse und Entscheidungen innerhalb des Offenen Kiga und die Verhaltensweisen der pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf die Kinder eröffnen nicht

²⁹⁰ Vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 271 ff.

²⁹¹ Hansen/Knauer/Friedrich 2004, S. 88.

²⁹² Vgl. dazu ausführlich: Hansen/Knauer/Friedrich 2004, S. 86-90; Regner/Schuber-Suffrian/Saggau 2009, S. 35.

nur Partizipationsmöglichkeiten, sondern auch Erfahrungen in politischen Bildungsprozessen. Sie lernen nicht nur mit Verantwortung umzugehen, ihre eigene Meinungen konstruktiv zu vertreten und Kompromisse und Lösungen gemeinsam auszuhandeln sondern ganz nebenbei auch, wie politische Systeme im kleinen Rahmen funktionieren.

Im Möglichkeitsraum Offener Kiga können Kinder all diese Kompetenzen erwerben und üben. Hier finden sie verschiedene Gelegenheiten zur individuellen Entfaltung und Selbstentwicklung sowie vielfältige Chancen am Leben mit anderen teilzuhaben. Dies bietet sich auch bei der Mitwirkung in institutionalisierten Gremien an. Damit diese und die Rechte der Kinder nicht der Willkür von Erwachsenen unterliegen, sollten sie strukturell verankert werden. In einer Kita-Verfassung werden die grundlegendsten Rechte von Kinder und pädagogischen Fachkräften festgehalten. Um zu gewährleisten, dass alle pädagogischen Fachkräfte hinter den Rechten der Kita-Verfassung stehen, müssen sich die Erwachsenen immer erst allein im Team beraten und festlegen, worüber die Kinder in welcher Form mitreden und entscheiden dürfen. Denn damit Kinder partizipieren können, verzichten Pädagoginnen auf einen Teil ihrer Entscheidungsmacht. Durch die Unterzeichnung und Bekanntmachung der Kita-Verfassung werden die darin enthaltenen Rechte für alle einklagbar. Mit Kita-Gesetzen und Verordnungen können Kinder und Erwachsene zusätzliche Regelungen erstellen, die nicht explizit in der Kita-Verfassung benannt sind, aber die im Alltag von Nöten sind. Erst diese strukturelle Verankerung von Partizipation lässt Beteiligung als Recht der Kinder sichtbar werden und damit für alle transparent und nicht mehr von der Willkür einzelner Pädagoginnen abhängig sein.

Für die Gestaltung partizipativer Prozesse ist es schlussendlich auch erforderlich, dass sich pädagogische Fachkräfte methodische Kompetenzen zur Gestaltung von Dialogen mit den Kindern und unter den Kindern aneignen und stetig weiterentwickeln. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass Pädagoginnen lernen, sich bescheiden zu geben, offene Fragen zu stellen, aktiv zuzuhören, abstrakte Themen so zu formulieren, dass sie für Kinder verständlich sind, sowie als Moderatorinnen Gespräche leiten zu können ohne inhaltlich einzugreifen und zu steuern. Durch diese methodischen Kompetenzen schaffen sie Beziehungen, die von Respekt und Gleichberechtigung gekennzeichnet sind.

5. Fazit und Ausblick

Das Ziel dieser Bachelor-Thesis bestand darin, herauszuarbeiten, welche Anforderungen für offen arbeitende Kindertageseinrichtungen hinsichtlich der Gestaltung partizipativer Prozesse bestehen. Dafür war es zunächst notwendig, sich dem Thema „Offene Arbeit in Kindertageseinrichtungen“ zu nähern, die Entwicklung zu schildern, die Bedeutung von Öffnung und Offenheit darzulegen, auf die pädagogische Idee der offenen Arbeit einzugehen und wichtige Strukturelemente zu beschreiben (vgl. Kapitel 2).

In Kapitel drei folgten dann Erläuterungen zur Partizipation von Kindern im Alter von drei bis zum Schuleintritt in Kindertageseinrichtungen. Es wurden wichtige Grundlagen von Beteiligung dargestellt, rechtliche Normen auf internationaler Ebene über Bundesebene bis hin zur Landes- und kommunaler Ebene genannt und erklärt, um am Ende des Kapitels auf die pädagogische Ausgestaltung partizipativer Prozesse in Kindertageseinrichtungen explizit einzugehen.

Die Schilderungen im vierten Kapitel zeigen auf, warum Partizipation so bedeutend auch in der offenen Arbeit in Kindertageseinrichtungen ist. Es wurde sichtbar, dass der Offene Kindergarten ein Möglichkeitsraum für vielfältige partizipative Prozesse ist. Durch strukturelle Verankerung der Kinderrechte sowie dialogischer Methodenkompetenzen der Pädagoginnen kann dieser zu einem Ort für Kinder mit bewusst ausgewählter Vielfalt für eigenständige Entwicklung und gemeinsames Leben und Lernen werden.

Anhand der Ausführungen wurde deutlich, dass der „Offene Kindergarten“ ein pädagogisches Konzept ist, welches Kindern allein schon aufgrund der anthropologischen Grundannahmen ein hohes Maß an Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsrechten im Alltag zugesteht. Ihre Interessen, Gefühle und Bedürfnisse stehen nicht nur bei alltäglichen dialogischen Gesprächen im Mittelpunkt, sondern unter anderem auch bei der Auswahl von Angeboten, Projekten oder auch bei der Raumgestaltung. Neben der Chance, direkt etwas für andere zu tun, können Kinder auch Mit- oder gar Selbstverantwortung bei wiederkehrenden Erfordernissen, wie beispielsweise beim Empfangsdienst, beim Blumengießen, beim groben Ausfegen der Räume und bei der Unterstützung zur Gartenpflege, zuerkannt bekommen. Insofern kann davon gesprochen werden, dass der Offene Kindergarten auch als pädagogisch-strukturelle Variante von Partizipation in Kindertageseinrichtungen angesehen werden kann. Das offene Konzept fördert die Autonomie der Kinder. Es fordert die Entscheidungs-, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten der Kinder jeden Tag aufs Neue heraus. Insbesondere die in jüngster Zeit vor-

gelegten wissenschaftlichen Erkenntnisse der frühkindlichen Forschung zeigen, dass dieses Konzept ein großes Potenzial für eine zukunftsorientierte Pädagogik in sich birgt. Es darf natürlich nicht vergessen werden, dass Beteiligungsprozesse mitunter pädagogisch sehr anspruchsvoll sein können (und auch sollen); dass damit Kinder generell überfordert werden, ist aber keineswegs so, wenn diese richtig umgesetzt wird. Partizipation muss genauso wie andere pädagogische Prozesse richtig vorbereitet und gewissenhaft initiiert werden.

Es stellte sich außerdem heraus, dass der offenen Pädagogik in Kindertageseinrichtungen ein Partizipationsverständnis zugrunde liegt, das nicht nur Kinder sondern auch Erzieherinnen zu aktiven Gestaltern und Akteuren ihrer Umwelt macht. Alle, die im Offenen Kindergarten „leben“ und arbeiten, können als Teile eines lernenden Systems begriffen werden. Durch eine Erwägungskultur, d.h. der Zentrierung auf das Wesentliche, soll die Arbeit in offenen arbeiten-den Kindergärten unterstützt werden. Erzieherinnen sollten sich auf eine kindorientierte pädagogische Ausrichtung konzentrieren. Individualisierung und Partizipation sind dafür DIE zentralen Begriffe.

Bei den rechtlichen Grundlagen wurde deutlich, dass die tatsächliche Umsetzung natürlich auf die pädagogischen Fachkräften angewiesen ist, heißt es doch dort „Kinder sind entwicklungsangemessen zu beteiligen“, was nichts anderes bedeutet, als dass Beteiligung von Kindern stark vom Bild des Kindes der Pädagoginnen abhängig ist. Hier soll nochmals ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass eine gute pädagogische Beziehung und das Bild vom Kind diesbezüglich als am wichtigsten zu erachten sind. Erwachsene, die Kindern Respekt und Wertschätzung entgegenbringen, mit ihnen gleichwertig und symmetrisch kommunizieren, an deren Stärken glauben und ihnen Freiheiten zugestehen, werden Kinder auch am Einrichtungsalltag beteiligen. Denn Partizipation beginnt in den Köpfen der Erwachsenen. Wenn Pädagoginnen in der offenen Arbeit in Kindertageseinrichtungen also ihre pädagogische und dialogische Haltung und ihre Rolle ständig reflektieren, wenn sie ihre methodischen Kompetenzen regelmäßig ausbauen und die Rechte der Kinder stets achten, dann können sie eine Orientierung für Kinder sein und Sicherheit und Beständigkeit bieten. So lernen Kinder, Zutrauen zu sich selbst zu entwickeln und die Erfahrung zu machen, dass auch die kleinste Stimme gehört wird.

Aktuell befindet sich partizipative offene Arbeit in Kindertageseinrichtungen auf einem sehr guten Weg. Theoretisch intensiver untersucht werden könnte, wie die Integration von Kindern mit körperlichem und geistigem Handicap sowie Kindern unter drei Jahren (gerade im Hinblick auf den nach dem Kinderförderungsgesetz bundesweit bestehenden Rechtsanspruch auf einen

Krippenplatz ab dem 1. Juli 2013) ausgestaltet werden kann und wie sich diese auf die Beteiligungsprozesse in Offenen Kindergärten auswirkt. Weitere Anknüpfungspunkte an die vorliegende Arbeit bilden einerseits Möglichkeiten einer partizipativen Elternarbeit in der offenen Arbeit und andererseits die Öffnung und gleichzeitig Beteiligung der Kinder über die Grenzen der Kita-Mauern hinaus. Mit der Bearbeitung dieser genannten vier Thematiken könnten weitere wichtige Grundlagen für die offene Arbeit in Kindertageseinrichtungen geschaffen werden. Doch allein schon durch die Aufnahme des „Offenen Kindergartens“ in das „Handbuch Pädagogische Ansätze“²⁹³ in Kitas als „modernes Konzept“ wird die Bedeutung dieser pädagogischen Methode gewürdigt. Denn dies bedeutet, dass die „Offene Arbeit in Kitas“ nach über 30-jähriger Entwicklung mit ihrer kindorientierten, partizipativen, kooperativen und bildungsbewussten Ausrichtung zu einem eigenständigen Weg gefunden hat.

²⁹³ Vgl. Knauf 2007, S. 151-171.

Quellenverzeichnis

ANDRES, BEATE: Und woran würde ich merken, dass ...? In: Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz Verlag 2002, S. 341-433.

BECKER-TEXTOR, INGEBORG; TEXTOR, MARTIN (HRSG.): Der offene Kindergarten – Vielfalt der Formen. Freiburg im Preisgau: Verlag Herder 1997.

BERTELSMANN STIFTUNG (HRSG.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Befunde zur Mitwirkung junger Menschen in Familie, Schule und Kommune. Gütersloh o.J.

BRUNNER, ANNE: Die Kunst des Fragens. München: Carl Hanser Verlag 2009.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ) (HRSG.): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin 2002.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ) (HRSG.): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. 4. Auflage. Berlin 2012a.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ) (HRSG.): Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen. 2. Auflage. Berlin 2012b.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ) (HRSG.) (2013): Pressemitteilung - Kristina Schröder: "Deutschland ist Vorreiter bei der Stärkung von Kinderrechten". Verfügbar im Internet unter <<http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Presse/pressemitteilungen,did=196152.html>>. 2013-03-04.

BRAUN, REGINA; DÖRFLER, MECHTILD: Geschichte(n) der Offenen Arbeit. In: Gruber, Rosemarie; Siegel, Brunhild (Hrsg.): Offene Arbeit in Kindergärten. Das Praxisbuch. Weimar, Berlin: verlag das netz 2008, S. 23-30.

BRUNER, CLAUDIA FRANZISKA; WINKLHOFER, URSULA; ZINSER, CLAUDIA: Partizipation – ein Kinderspiel? Beteiligungsmodelle in Kindertagesstätten, Schulen, Kommunen und Verbänden. Hrsg.: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin 2001.

BÜCHIN-WILHELM, IRMGARD; JASZUS, RAINER: Fachbegriffe für Erzieherinnen und Erzieher. 6. Auflage. Stuttgart: Holland + Josenhans 2009.

BÜTTNER, CHRISTIAN; MEYER, BERNHARD (HRSG.): Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Weinheim, München: Beltz Verlag 2000.

DEHLFING, RENATE: Der Kindergarten als vorbereitete und herausfordernde Umgebung. In: Regel, Gerhard; Wieland, Axel Jan (Hrsg.): Offener Kindergarten konkret. Veränderte Pädagogik in Kindergarten und Hort. Überarbeitete Neuauflage. Schenefeld: EB-Verlag 2007, S. 171-177.

DEHLFING, RENATE: „Das Kind zur Rose machen“. Selbstorganisiertes Lernen von Kindern ermöglichen: Eine Ethik des Verstehens statt des Ändernwollens. In: TPS (Theorie und Praxis der Sozialpädagogik): Offene Arbeit. Ausgabe 7/2011, S. 18-21.

DEHLFING, RENATE; LIENEN, BEATE VON: Die gestaltete herausfordernde Umgebung für eigenständige Entwicklung – Leben und Lernen in den Spiel- und Werkstätten der Kita in Tübingen. In: Regel, Gerhard; Santjer, Uwe (Hrsg.): Offener Kindergarten konkret in seiner Weiterentwicklung. Aus der Praxis für die Praxis, 20 Jahre später. Berlin: EB-Verlag 2011, S. 151-165.

DEUTSCHES INSTITUT FÜR MENSCHENRECHTE (2013a): Kinderrechtskonvention (CRC). Informationen zur Kinderrechtskonvention. Verfügbar im Internet unter < <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/menschenrechtsinstrumente/vereinungen/menschenrechtsabkommen/kinderrechtskonvention-crc.html>>. 2013-03-04.

DEUTSCHES INSTITUT FÜR MENSCHENRECHTE (2013b): Glossar. Individualbeschwerdeverfahren. Verfügbar im Internet unter < [http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/service/glossar.html?tx_contagged\[source\]=default&tx_contagged\[uid\]=582&cHash=fb3f8d7014c112a33b4ce1eac4d68c62](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/service/glossar.html?tx_contagged[source]=default&tx_contagged[uid]=582&cHash=fb3f8d7014c112a33b4ce1eac4d68c62)>. 2013-03-04.

DEUTSCHES KINDERHILFSWERK E.V. (HRSG.): Kinderreport Deutschland 2012. Mitbestimmung in Kindertageseinrichtungen und Resilienz. Berlin: Velber Verlag 2012.

DIEKEN, CHRISTEL VAN: Lernwerkstätten – mehr als ein Trend. Erfahrungen und Wissenswertes über ein aktuelles Thema. In: kiga heute. Ausgabe 5/2005, S. 6-14.

DOBRICK, MARITA: Demokratie in Kinderschuhen. Partizipation & KiTas. Göttingen: Vandernhoeck & Rubrecht 2011.

ELSCHENBROICH, DONATA: Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München: Verlag Antje Kunstmann 2001.

FÖRSTER, MARLIS: Die Beziehung zwischen Freispiel und Angebot. In: Regel, Gerhard; Wieland, Axel Jan (Hrsg.): Offener Kindergarten konkret. Veränderte Pädagogik in Kindergarten und Hort. Überarbeitete Neuauflage. Schenefeld: EB-Verlag 2007, S. 193-212.

FÖRSTER, MARIA: Projekte als methodisches Kernstück für neugieriges, forschendes und fragendes Lernen. In: Regel, Gerhard; Santjer, Uwe (Hrsg.): Offener Kindergarten konkret in seiner Weiterentwicklung. Aus der Praxis für die Praxis, 20 Jahre später. Berlin: EB-Verlag 2011, S. 183-206

FUNKE, UTA; SANDER, EVA: Offene Arbeit mit vielen Gesichtern. In: Regel, Gerhard; Wieland, Axel Jan (Hrsg.): Offener Kindergarten konkret. Veränderte Pädagogik in Kindergarten und Hort. Überarbeitete Neuauflage. Schenefeld: EB-Verlag 2007, S. 108-113.

GRUBER, ROSEMARIE: Anforderungen an die Erzieherinnen und Erzieher. In: Gruber, Rosemarie; Siegel, Brunhild (Hrsg.): Offene Arbeit in Kindergärten. Das Praxisbuch. Weimar, Berlin: verlag das netz 2008, S. 115.

GRUBER, ROSEMARIE; SIEGEL, BRUNHILD (HRSG.): Offene Arbeit in Kindergärten. Das Praxisbuch. Weimar, Berlin: verlag das netz 2008.

HANSEN, RÜDIGER: Beteiligung in Kindertageseinrichtungen. Zwischen partizipativer Pädagogik und politischer Beteiligung. Baustein C 1.1. Veröffentlichung im Rahmen der Beteiligungsbausteine des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V. o.J.

HANSEN, RÜDIGER (2004): Partizipation von Kindern und Jugendlichen als gesellschaftliche Utopie. Aus: Freistaat Thüringen, Landesamt für Soziales und Familie (Hrsg.): Dokumentation zur Fachtagung Partizipation - "Kinder und Jugendliche als Expertinnen und Experten in eigener Sache". 25.-26. Juni 2003 in Weimar, Erfurt 2004. In: Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch. Verfügbar im Internet unter <<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1113.html>>. 2013-01-14.

HANSEN, RÜDIGER: Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertagesstätten. Begleitbroschüre zum gleichnamigen Videofilm von Lorenz Müller & Thomas Plöger. Hrsg.: Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie, Jugend und Senioren des Landes Schleswig-Holstein. 2. Auflage. Kiel 2005.

HANSEN, RÜDIGER (2008): Kindern geRecht werden - Kinderrechte in der pädagogischen und politischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen. In: Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch. Verfügbar im Internet unter <<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1932.html>>. 2013-03-04.

HANSEN, RÜDIGER; KNAUER, RAINGARD; STURZENHECKER, BENEDIKT: Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern. Weimar, Berlin: verlag das netz 2011.

HANSEN, RÜDIGER; KNAUER, RAINGARD; FRIEDRICH, BIANCA: Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertagesstätten. Hrsg.: Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig- Holstein. Kiel 2004.

JUUL, JESPER: Das kompetente Kind. 4. Auflage. Reinbek bei HH: Rowohlt Verlag 2000.

KAZEMI-VEISARI, ERIKA: Wieso, weshalb, warum – Kinder sind nicht dumm! In: kiga heute. Ausgabe 3/2002, S. 6-12.

KLEIN, LOTHAR: Hat Partizipation Grenzen? In: TPS (Theorie und Praxis der Sozialpädagogik): Kinder mischen sich ein. Teilhabe, Einfluss, Mitbestimmung. Ausgabe 08/2010, S. 39.

KNAUER, RAINGARD: Alltagsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen. Eine Herausforderung nicht nur an Pädagoginnen und Pädagogen. Baustein B 4.1. Veröffentlichung im Rahmen der Beteiligungsbausteine des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V. o.J.

KNAUER, RAINGARD (2005): Partizipation – ein altes und neues Thema in der frühkindlichen Pädagogik. Verfügbar im Internet unter http://home.arcor.de/hansen.ruediger/pdf/Knauer_P%e4dagogik%20und%20Partizipation.pdf. 2013-01-14.

KNAUF, TASSILO U.A.: Handbuch Pädagogische Ansätze. Praxisorientierte Konzeptions- und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. 1. Auflage. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag 2007.

KOBELT-NEUHAUS, DANIELA: Teilhabe von Anfang an. Fähigkeiten der Kinder – Verantwortung der Erwachsenen. In: TPS (Theorie und Praxis der Sozialpädagogik): Kinder beteiligen. Ausgabe 02/2001, S. 12-14.

KÜHNE, THOMAS: Aufgaben der Erzieherin in einem offenen Kindergarten. In: Regel, Gerhard; Santjer, Uwe (Hrsg.): Offener Kindergarten konkret in seiner Weiterentwicklung. Aus der Praxis für die Praxis, 20 Jahre später. Berlin: EB-Verlag 2011, S. 65.

KÜHNE, THOMAS; REGEL, GERHARD (HRSG.): Bildungsansätze in offenen Kindergärten. Erzieherinnen im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit. 1. Auflage. Hamburg: EB-Verlag 2000a.

KÜHNE, THOMAS; REGEL, GERHARD: Bildung im offenen Kindergarten – Annäherung an ein Thema. In: Kühne, Thomas; Regel, Gerhard: Bildungsansätze in offenen Kindergärten. Erzieherinnen im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit. 1. Auflage. Hamburg: EB-Verlag 2000b, S. 1-21.

KUPFFER, HEINRICH: Erziehung – Angriff auf die Freiheit. Essay gegen Pädagogik, die den Lebensweg des Menschen mit Hinweisschildern umstellt. Weinheim, Basel 1980.

LAEWEN, HANS-JOACHIM: Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz Verlag 2007, S. 16-102.

LAEWEN, HANS-JOACHIM; ANDRES, BEATE (HRSG.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz Verlag 2007.

LAEWEN, HANS-JOACHIM: Was Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen bedeuten können. In: Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz Verlag 2010, S. 33-69.

LAEWEN, HANS-JOACHIM; ANDRES, BEATE (HRSG.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz Verlag 2010.

LILL, GERLINDE: Einblicke in Offene Arbeit. Sonderheft der Zeitschrift Betrifft KINDER. Weimar, Berlin: verlag das netz 2006.

LILL, GERLINDE: Was Sie schon immer über Offene Arbeit wissen wollten... Fragen, Antworten, neue Muster, Sicherheitsnetze für die Startphase und Werkzeuge der Teamentwicklung. Weimar, Berlin: verlag das netz 2012.

MIENERT, MALTE; VORHOLZ, HEIDI: Abschied von der Basteltante. Aufgaben der Erzieherin bei alltäglichen Bildungsprozessen. In: Klein & Groß. Ausgabe 11/2008, S. 11-15.

MINISTERIUM FÜR BILDUNG UND KULTUR DES LANDES SCHLESWIG-HOLSTEIN (HRSG.): Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen. 3. Auflage. Kiel 2009.

MOSER, SILKE: Fakten, Fakten, Fakten. Offene Arbeit. In: Welt des Kindes. Die Fachzeitschrift für Kindertageseinrichtungen: Aktueller denn je? Offene Arbeit in der Kita. Ausgabe 5/2011, S. 14-15.

PÄDAGOGISCHER QUALITÄTSZIRKEL DER STADT GEGENBACH (HRSG.): leben – erleben – verstehen. Eine Rahmenkonzeption für die Offene Arbeit. Freiburg 2004.

PREISSING, CHRISTA: Demokratie-Erleben im Kindergarten. In: Büttner, Christian; Meyer, Bernhard (Hrsg.): Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Weinheim, München: Beltz Verlag 2000, S. 81-87.

REGEL, GERHARD: Bedürfnisorientierung – Geben und Nehmen in der Beziehung zu Kindern. In: Regel, Gerhard; Wieland, Axel Jan (Hrsg.): Offener Kindergarten konkret. Veränderte Pädagogik in Kindergarten und Hort. Überarbeitete Neuauflage. Schenefeld: EB-Verlag 2007a, S. 50-87.

REGEL, GERHARD: Psychomotorische Bausteine für das Kindergartenkonzept. In: Regel, Gerhard; Wieland, Axel Jan (Hrsg.): Offener Kindergarten konkret. Veränderte Pädagogik in Kindergarten und Hort. Überarbeitete Neuauflage. Schenefeld: EB-Verlag 2007b, S. 88-107.

REGEL, GERHARD: Plädoyer für eine offene Pädagogik der Achtsamkeit. Zur Zukunft des Offenen Kindergartens. 2. Auflage. Hamburg-Schenefeld: EB-Verlag 2008a.

REGEL, GERHARD: Kindern durch entspannte Atmosphäre Lernen ermöglichen. In: Gruber, Rosemarie; Siegel, Brunhild (Hrsg.): Offene Arbeit in Kindergärten. Das Praxisbuch. Weimar, Berlin: verlag das netz 2008b, S. 33-43.

REGEL, GERHARD: Der offene Kindergarten: Zeitgemäß und kooperativ kindzentriert – Vom Wandel der letzten 20 Jahre. In: Regel, Gerhard; Santjer, Uwe (Hrsg.): Offener Kindergarten konkret in seiner Weiterentwicklung. Aus der Praxis für die Praxis, 20 Jahre später. Berlin: EB-Verlag 2011, S. 15-50.

REGEL, GERHARD; KÜHNE, THOMAS: Pädagogische Arbeit im Offenen Kindergarten. 3. Auflage der vollständig überarbeiteten und erweiterten Neuauflage (7. Gesamtauflage). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder 2007.

REGEL, GERHARD; SANTJER, UWE (HRSG.): Offener Kindergarten konkret in seiner Weiterentwicklung. Aus der Praxis für die Praxis, 20 Jahre später. Berlin: EB-Verlag 2011.

REGEL, GERHARD; WIELAND, AXEL JAN (HRSG.): Offener Kindergarten konkret. Veränderte Pädagogik in Kindergarten und Hort. Überarbeitete Neuauflage. Schenefeld: EB-Verlag 2007.

REGNER, MICHAEL; SCHUBERT-SUFFRIAN, FRANZISKA; SAGGAU, MONIKA: kindergarten heute spot. So geht's – Partizipation in der Kita. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder 2009.

ROHNKE, HANS-JOACHIM (2000): "Wer A sagt, muss das B nicht fürchten!" Oder: Aktivkindergärten, offene Arbeit und neue Bildungsdebatte. Aus: Kita-aktuell HRS, Ausgabe 5/2000. In: Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch. Verfügbar im Internet unter <<http://www.kindergartenpaedagogik.de/446.html>>. 2012-10-22.

SANTJER, UWE: Das Kindergartenteam als Herz der Offenen Kindergartens. In: Regel, Gerhard; Santjer, Uwe (Hrsg.): Offener Kindergarten konkret in seiner Weiterentwicklung. Aus der Praxis für die Praxis, 20 Jahre später. Berlin: EB-Verlag 2011, S. 51-64.

SANTJER, UWE: Zwanzig Jahre Pädagogik der Nichtaussonderung in Cuxhaven. In: Regel, Gerhard; Santjer, Uwe (Hrsg.): Offener Kindergarten konkret in seiner Weiterentwicklung. Aus der Praxis für die Praxis, 20 Jahre später. Berlin: EB-Verlag 2011, S. 126-131.

SCHAARSCHMIDT, MONIKA: Wagnis „Offene Arbeit“ (1). Eine KiTa macht sich auf den Weg und steht Rede und Antwort. In: kindergarten heute. Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. Ausgabe 11/2006a, S. 32-37.

SCHAARSCHMIDT, MONIKA: Wagnis „Offene Arbeit“ (2). Eine KiTa macht sich auf den Weg und steht Rede und Antwort. In: kindergarten heute. Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. Ausgabe 12/2006b, S. 28-31.

SCHÄFER, GERD (HRSG.): Bildung beginnt mit der Geburt. Für eine Kultur des Lernens in Kindertageseinrichtungen. 4., überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag 2011.

SCHLUMMER, BÄRBEL; SCHLUMMER, WERNER: Erfolgreiche Konzeptionsentwicklung in Kindertagesstätten. 1. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag 2003.

SCHRÖDER, RICHARD: Kinder reden mit!: Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 1995.

SIEGEL, BRUNHILD: Anforderungen an die Leitungskräfte. In: Gruber, Rosemarie; Siegel, Brunhild (Hrsg.): Offene Arbeit in Kindergärten. Das Praxisbuch. Weimar, Berlin: verlag das netz 2008, S. 113-114.

SORGLER, CARMEN: Was Eltern über die Offene Arbeit denken. In: Gruber, Rosemarie; Siegel, Brunhild (Hrsg.): Offene Arbeit in Kindergärten. Das Praxisbuch. Weimar, Berlin: verlag das netz 2008, S. 76-78.

SPRECKELS-HÜLLE, ANNELIESE: Strukturen. Wie viele und welche brauchen Kinder heute? In: kiga heute. Ausgabe 11-12/2005, S. 18-23.

STAMER-BRANDT, PETRA: Partizipation von Kindern in der Kindertagesstätte. Praktische Tipps zur Umsetzung im Alltag. 1. Auflage. Kronach: Wolters Kluwer 2012.

STANGE, WALDEMAR: Was ist Partizipation? Definitionen – Systematisierungen. Baustein A 1.1. Veröffentlichung im Rahmen der Beteiligungsbausteine des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V. o.J. a.

STANGE, WALDEMAR: Strategien und Grundformen der Partizipation. Überblick und Systematisierungsversuch. Baustein A 1.5. Veröffentlichung im Rahmen der Beteiligungsbausteine des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V. o.J. b.

STANGE, WALDEMAR; ZASTROW, CHRISTOPH: Rechtliche Grundlagen der Partizipation. Eine Skizze. Baustein A 1.3. Veröffentlichung im Rahmen der Beteiligungsbausteine des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V. o.J.

TEXTOR, MARTIN R.: Öffnung nach außen. In: Becker-Textor, Ingeborg; Textor, Martin (Hrsg.): Der offene Kindergarten – Vielfalt der Formen. Freiburg im Preisgau: Verlag Herder 1997, S. 75-106.

UNICEF (o.J.): UN-Kinderrechtskonvention. Konvention über die Rechte des Kindes vom 20. November 1989. Verfügbar im Internet unter http://www.unicef.de/fileadmin/content_media/mediathek/D_0006_Kinderkonvention.pdf. 2013-03-04.

VON DER BEEK, ANGELIKA; BUCK, MATTHIAS; RUFENACH, ANNELIE: Kinderräume bilden. Ein Ideenbuch für Raumgestaltung in Kitas. 1. Auflage. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag 2001.

WIELAND, AXEL JAN: Menschenbild und Methodenkonzept der Handlungsforschung im Zusammenhang mit „offener“ Kindergartenarbeit. In: Regel, Gerhard; Wieland, Axel Jan (Hrsg.): Offener Kindergarten konkret. Veränderte Pädagogik in Kindergarten und Hort. Überarbeitete Neuauflage. Schenefeld: EB-Verlag 2007, S. 13-49.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, die vorliegende Arbeit selbstständig und nur mit Hilfe der angegebenen Quellen und Hilfsmittel erstellt zu haben. Wörtlich oder dem Sinn nach übernommene Textstellen sind als solche gekennzeichnet.

Kiel, den 12. April 2013