

Master-Thesis

*Partizipation von
Kindern zwischen null und drei Jahren
in Kindertageseinrichtungen*

Julia Fedder

im Juli 2011

betreut von Prof. Dr. Raingard Knauer

Fachhochschule Kiel

Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit

Master of Arts Soziale Arbeit

*Napoleon litt als Kind an Krämpfen. Bismarck war rachitisch,
und ganz zweifellos sind alle Propheten und Verbrecher,
Helden und Verräter, Große und Kleine, Athleten und Kümmerlinge
einmal Säuglinge gewesen, bevor sie reife Menschen wurden.
Wenn wir die Urformen von Gedanken, Gefühlen und Bestrebungen
kennen lernen wollen, bevor sie sich entwickeln, differenzieren und definieren,
müssen wir uns ihm, dem Säugling, zuwenden.
Nur grenzenlose Ignoranz und Oberflächlichkeit können übersehen,
dass ein Säugling eine bestimmte, deutlich umrissene Individualität verkörpert,
die sich aus seinem angeborenen Temperament,
aus Kraft und Intellekt, Selbstgefühl und Lebenserfahrungen zusammensetzt.*

(Korczak 1987 (orig. 1919), 26)

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
2. Grundlagen der Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen	11
2.1 Begriffsbestimmung Partizipation	11
2.2 Begründungsmuster für Partizipation von Kindern	18
2.2.1 Partizipation in pädagogischen Ansätzen	18
2.2.2 Bildungstheoretisches Begründungsmuster.....	22
2.2.3 Demokratietheoretisches Begründungsmuster	25
2.3 Gesetzliche Grundlagen von Partizipation in Kindertageseinrichtungen	28
2.4 Pädagogische Ausgestaltung partizipativer Prozesse	31
2.4.1 Bild vom Kind	32
2.4.2 Beziehungsgestaltung zwischen Fachkräften und Kindern.....	33
2.4.3 Pädagogische Haltung der Fachkräfte	34
2.4.4 Strukturelle Verankerung von Partizipation	36
2.5 Resümee	38
3. Entwicklungspsychologische Theorien in Bezug auf Partizipation von Kindern zwischen null und drei Jahren	40
3.1 Der Konstruktivismus nach Jean Piaget	40
3.1.1 Biografischer Hintergrund.....	40
3.1.2 Konstruktivistische Entwicklungstheorie	41
3.1.2.1 Genetische Erkenntnistheorie	42
3.1.2.2 Entwicklungsstufen.....	43
3.1.2.3 Entwicklungsmechanismen	47
3.1.3 Bedeutung und Kritik der Theorie	49
3.2 Theorie der Fertigkeiten nach Kurt W. Fischer	50
3.2.1 Biografischer Hintergrund.....	51
3.2.2 Entwicklungstheorie der Fertigkeiten	51
3.2.2.1 Entwicklungskonzept der Fertigkeitstheorie	51
3.2.2.2 Entwicklungsstufen und Entwicklungsniveaus	53
3.2.2.3 Entwicklungsmechanismen	55
3.2.3 Bedeutung und Kritik der Theorie	57
3.3 Problemlösungstheorie nach Robbie Case	58
3.3.1 Biografischer Hintergrund.....	59
3.3.2 Entwicklungstheorie des Problemlösens	59
3.3.2.1 Exekutive Kontrollstruktur	60
3.3.2.2 Entwicklungsstufen.....	61
3.3.2.3 Entwicklungsmechanismen	65
3.3.3 Bedeutung und Kritik der Theorie	67
3.4 Theorie der Selbstentwicklung nach Daniel Stern	68
3.4.1 Biografischer Hintergrund.....	68
3.4.2 Entwicklungstheorie der Selbstentwicklung.....	69
3.4.2.1 Das frühe Selbstempfinden.....	69
3.4.2.2 Die Entwicklung der vier Selbstempfindungen	69
3.4.3 Bedeutung und Kritik der Theorie	74
3.5 Resümee	76

4. Das Spezifische der Beteiligung von Kinder zwischen null und drei Jahren	78
4.1 Grundprinzipien der frühen Partizipation und Curriculum für respektvolle Pflege und Erziehung.....	78
4.1.1 Emmi Pikler und das Heim „Lóczy“	79
4.1.2 Magda Gerber und die Organisation „Resources for Infant Educators“ (RIE)	82
4.1.3 Das Curriculum für respektvolle Pflege und Erziehung.....	86
4.2 Kommunikation, dialogische Beziehung und Kooperation zwischen Kindern und Erwachsenen	91
4.2.1 Von der Kommunikation über den Dialog zur Kooperation.....	92
4.2.2 Zur Gestaltung einer partizipativen Kommunikation.....	94
4.2.3 Zur Gestaltung eines partizipativen Dialogs.....	96
4.2.4 Zur Gestaltung einer partizipativen Kooperation	98
4.3 Bindungsaufbau und Partizipation.....	100
4.3.1 Zur Bedeutung der Bindung in den frühen Jahren	100
4.3.2 Grundsätze in dem Bindungsaufbau und der Bindungspflege	102
4.4 Mögliche Themen für die Beteiligung der Kinder zwischen null und drei Jahren.	105
4.4.1 Partizipation beim Essen und Trinken	105
4.4.2 Partizipation beim Wickeln.....	108
4.4.3 Partizipation bei der Schlafgestaltung.....	110
4.4.4 Partizipation bei der Bewegung, Fortbewegung und Laufentwicklung.....	111
4.5 Resümee.....	113
5. Empirische Untersuchung: Die Umsetzung der Partizipation von Kindern zwischen null und drei Jahren in Kindertageseinrichtungen	116
5.1 Forschungsdesign	116
5.1.1 Forschungsziel und Forschungsfrage.....	116
5.1.2 Forschungsgegenstand	119
5.1.3 Entscheidung über das Sampling	120
5.1.3.1 Vorgehen bei der Festlegung des Samplings	120
5.1.3.2 Einrichtung A.....	122
5.1.3.3 Einrichtung B	123
5.1.4 Methodenwahl und theoretische Begründung	124
5.1.4.1 Qualitatives Interview.....	126
5.1.4.2 Gruppendiskussion.....	128
5.1.4.3 Teilnehmende Beobachtung	129
5.1.4.4 Datendokumentation und Analysevorbereitung.....	130
5.1.5 Vorgehen bei der Datenanalyse	132
5.2 Vorstellung der Ergebnisse	133
5.2.1 Frühe Partizipation von jungen Kindern.....	134
5.2.1.1 Zur Begriffsbestimmung Partizipation: Mitentscheidungsrecht für alle	134
5.2.1.2 Rechte.....	136
5.2.2 Das Bild vom Kind: Die Grundlage für alles	138
5.2.3 Die Einstellung der pädagogischen Fachkraft: Der Wille ist entscheidend.....	140
5.2.3.1 Die pädagogische Grundhaltung	140
5.2.3.2 Der Umgang des Erwachsenen mit seiner natürlichen Macht.....	143
5.2.4 Der Blick auf den Erwachsenen.....	145
5.2.4.1 Allgemeine Grundhaltung	145
5.2.4.2 Das Bild vom Erwachsenen.....	146
5.2.5 Die Gestaltung des Partizipationsrahmens	147
5.2.5.1 Handlungsspielraum	147
5.2.5.2 Beteiligung	149
5.2.5.3 Entscheidungen	150
5.2.5.4 Vorbereitete Umgebung.....	153
5.2.6 Maßnahmen für eine gelingende Partizipation	155

5.2.6.1	Kommunikation	156
5.2.6.2	Struktur	159
5.2.7	Strukturelle Verankerung der Partizipation: Das pädagogische Konzept und die Kita-Verfassung	160
5.2.8	Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren für gelingende Partizipation.....	162
5.2.8.1	Qualität der pädagogischen Arbeit	162
5.2.8.2	Beziehungsdreieck	163
5.2.9	Resümee.....	165
6.	<i>Ausblick: Essentielle Bedeutung früher Partizipation</i>	168
7.	<i>Quellenverzeichnis</i>	171
8.	<i>Verzeichnis der digitalen Anlagen</i>	187

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Partizipationsformen	14
Abb. 2: Fischers Entwicklungskonzept.....	52
Abb. 3: Beispiel für strukturelle und prozedurale Aspekte der mentalen Strukturen.....	61
Abb. 4: Balkenwaage	63
Abb. 5: Entwicklungsmechanismen und dazugehörige Komponente.....	65
Abb. 6: Kommunikation, Dialog und Kooperation in partizipativen Prozessen.....	93
Abb. 7: Partizipationsmodell I	115
Abb. 8: Hauptforschungsfrage und Operationalisierung.....	119
Abb. 9: Sampling.....	122
Abb. 10: Triangulation und Kontrastierung der Methoden und Perspektiven.....	126
Abb. 11: Leitfaden.....	127
Abb. 12: Beziehungsdreieck in der Kindertageseinrichtung.....	164
Abb. 13: Partizipationsmodell II.....	167

1. Einleitung

Partizipation in Kindertageseinrichtungen wird seit einigen Jahren in Verbindung mit den Bildungsrahmenprogrammen der Länder bundesweit diskutiert. Insbesondere ist Partizipation ein Thema im Zusammenhang mit den Rechten der Kinder (vgl. UN-Kinderrechtskonvention), mit der frühen Bildung (vgl. Bildungspläne der Länder; vgl. auch Schäfer 2003) und Demokratie (vgl. z.B. Hansen, Knauer, Friedrich 2006). Ein Aspekt ist, dass Kinder mit ihren Rechten ernst genommen werden und im täglichen Leben Respekt erfahren. „Ein Kind respektieren bedeutet auch den kleinsten Säugling als einen einzigartigen Menschen zu behandeln und nicht als ein Objekt.“ (Gerber 2007, 17) Soll ein Kind als Subjekt gesehen werden, ist entscheidend, dass die Erwachsenen ein demokratisches Bild vom Kind verinnerlicht haben. (vgl. Laewen 2002, 47)

Junge Kinder sollen Möglichkeiten erhalten, über sich selbst bestimmen und mit anderen zusammen entscheiden zu können, in den Dingen, die sie selbst betreffen. Mit einer partizipativen pädagogischen Arbeitsweise können Kinder bereits im jungen Alter in der Kindertageseinrichtung mit demokratischen Vorgängen in Berührung kommen. Diese Erfahrungen wirken sich nachhaltig auf die Entwicklung der Kinder und die demokratische Gesellschaft aus, die nur funktionieren kann, wenn die Bürger und Bürgerinnen teilhaben und sich beteiligen. (vgl. Hansen, Knauer, Friedrich 2006, 8f.)

Bislang waren die Kinder zwischen drei und sechs Jahren in der Kindertageseinrichtung im Zentrum der Aufmerksamkeit bei der Partizipationsdiskussion. Es gilt zu überprüfen, ob die bislang thematisierten Bereiche der Elementarkinder ebenso für die Kinder zwischen null und drei Jahren (Krippenkinder) in Kindertageseinrichtungen gelten. Diese Kombination ist bis heute von vielen Beteiligten nur sehr wenig beachtet worden, von einigen Fachleuten zwar in Ansätzen thematisiert, aber nicht ausdrücklich unter dem Partizipationsbegriff. So engagierten sich Emmi Pikler und Magda Gerber während ihrer Schaffenszeit ausgiebig im Bereich der respektvollen Pflege und Erziehung von Säuglingen und Kleinkindern. Ihre Erkenntnisse gehören heute zu den führenden Ansichten und Meinungen der aktuellen Säuglings- und Kleinkindforschung und werden u. a. von Janet Gonzalez-Mena und Dianne Widmeyer Eyer weitergetragen und weltweit veröffentlicht.

Besonders unter Berücksichtigung aktueller Diskussionen zur frühen Partizipation und Ausbau der Krippenplätze in Deutschland erscheint es von großer Bedeutung, die Beteiligung von Säuglingen und Kleinkindern näher zu untersuchen. In dieser Arbeit wird dies unter der folgenden Hauptfragestellung geschehen:

Wie können Kinder zwischen null und drei Jahren in Kindertageseinrichtungen an den sie betreffenden Themen und Entscheidungen beteiligt werden?

Unter Berücksichtigung dieser Fragestellung werden zwei Bereiche thematisiert. Zum einen liegt der Fokus dieser Arbeit auf den Merkmalen, die für die Umsetzung der frühen Partizipation in Kindertageseinrichtungen unumgänglich sind. Den anderen Kernpunkt bildet die Entwicklung der Fähigkeiten des Kindes im Säuglings- und Kleinkindalter, die von entscheidender Bedeutung für die Beteiligung sind. Aus diesen beiden zentralen Bereichen ergibt sich die Gliederung der vorliegenden Arbeit.

Im *zweiten Kapitel* geht es zunächst um die allgemeinen Aspekte der Partizipation von Kindern. Zu Beginn ist es wichtig, den Begriff Partizipation zu klären und eine mögliche Bestimmung vorzunehmen (2.1). Anschließend erfolgt die Betrachtung der Begründungsmuster früher Partizipation von Kindern (2.2). Besondere Berücksichtigung finden hierbei die Analyse pädagogischer Ansätze (Janusz Korczak und Maria Montessori) unter dem Aspekt der Beteiligung von Kindern (2.2.1), die bildungstheoretische (2.2.2) und die demokratietheoretische Perspektive (2.2.3). Weiterhin gilt es zu beachten, inwiefern die Beteiligung von Kindern über gesetzliche Grundlagen im internationalen und nationalen Kontext verfügt (2.3). Schließlich ist die pädagogische Ausgestaltung partizipativer Prozesse unabdingbar bei der Umsetzung früher Beteiligung von Kindern (2.4). Hierbei wird das Bild vom Kind (2.4.1), die Beziehungsgestaltung zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind (2.4.2), die pädagogische Haltung der Fachkräfte (2.4.3) und die notwendige strukturelle Verankerung von Partizipation (2.4.4) ausführlich thematisiert.

Im *dritten Kapitel* wird die Entwicklung der Kinder in den ersten drei Jahren unter entwicklungspsychologischer Perspektive näher betrachtet. Hinzugezogen werden vier Theorien, die sich entweder spezifisch mit dieser Altersgruppe beschäftigt haben oder in denen die Entwicklung von Säuglingen und Kleinkindern in besonderer Weise mit bedacht wurde. Zu jedem vorgestellten Theoretiker wird ein biografischer Zusammenhang beschrieben und abschließend die Bedeutung und Kritik zur jeweiligen Theorie geschildert. Zunächst wird der

Konstruktivismus von Jean Piaget dargestellt, da seine Theorie grundlegend für viele folgende Erkenntnisse ist (3.1). Gezeigt werden von der konstruktivistischen Theorie die genetische Erkenntnistheorie (3.1.2.1), die Entwicklungsstufen der Kinder bis zu drei Jahren (3.1.2.2) und die Entwicklungsmechanismen (3.1.2.3). Als zweite Theorie wird die der Fertigkeiten von Kurt W. Fischer erläutert. Besondere Beachtung finden hierbei das Entwicklungskonzept (3.2.2.1), die Entwicklungsstufen und -niveaus (3.2.2.2) sowie die Entwicklungsmechanismen (3.2.2.3). Die Problemlösetheorie nach Robbie Case wird als dritte entwicklungspsychologische Theorie herangezogen. Bedeutsam sind bei dieser die exekutive Kontrollstruktur (3.3.2.1), die Entwicklungsstufen (3.3.2.2) und die Entwicklungsmechanismen (3.3.2.3). Abschließend wird die Theorie der Selbstentwicklung von Daniel Stern für die frühe Partizipation von Säuglingen und Kleinkindern thematisiert. Neben dem frühen Selbstempfinden als Ausgangslage (3.4.2.1) werden vier Selbstempfindungen unterschieden (3.4.2.2).

Im *vierten Kapitel* wird das Spezifische der Beteiligung von Kindern zwischen null und drei Jahren erläutert. Ausgehend von den Grundprinzipien und dem Curriculum für respektvolle Pflege und Erziehung (4.1) wird auf die Hauptvertreterinnen, Emmi Pikler und Magda Gerber, in Bezug auf eine partizipative Umgehensweise von Säuglingen und Kleinkindern näher eingegangen (4.1.1 und 4.1.2). Anschließend folgt eine ausgewählte Darstellung des Curriculum (4.1.3), das seinen Ausgangspunkt in den Erkenntnissen von Pikler und Gerber hat. In den nächsten Teilkapiteln (4.2-4.4) findet eine Auseinandersetzung mit der konkreten Umsetzung früher Partizipation statt. Als erstes wird die enorme Bedeutung der Kommunikation erörtert (4.2.2). Darauf aufbauend werden die Wichtigkeit einer dialogischen Beziehung zwischen dem Kind und dem Erwachsenen (4.2.3) sowie der Kooperation mit dem Säugling und Kleinkind (4.2.4) dargestellt. Im zweiten Teilkapitel wird der Bindungsaufbau im Zusammenhang der frühen Beteiligung (4.3) behandelt. Anschließend werden mögliche Themen für die Beteiligung der Kinder zwischen null und drei Jahren aufgezeigt (4.4).

Das *fünfte Kapitel* umfasst die empirische Untersuchung der Umsetzung der Partizipation von Kindern zwischen null und drei Jahren in Kindertageseinrichtungen. Enthalten sind die Darstellung des Forschungsdesigns (5.1) und die Vorstellung der Forschungsergebnisse (5.2). Im Forschungsdesign geht es um das Forschungsziel und die Forschungsfrage (5.1.1) sowie um den Forschungsgegenstand (5.1.2). Weiterhin wird das Sampling dargestellt (5.1.3) und die Methodenwahl im Zusammenhang einer theoretischen Begründung beschrieben (5.1.4). Die Vorstellung der Forschungsergebnisse umfasst acht Themenbereiche: die frühe Partizipation von jungen Kindern (5.2.1), das Bild vom Kind (5.2.2), die Einstellung der pädagogischen

Fachkräfte (5.2.3), den Blick auf den Erwachsenen (5.2.4), die Gestaltung des Partizipationsrahmens (5.2.5), die Maßnahmen für eine gelingende Partizipation (5.2.6), die strukturelle Verankerung der Partizipation (5.2.7) und die Rahmenbedingungen sowie die Einflussfaktoren für eine gelingende Partizipation (5.2.8).

2. Grundlagen der Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen

*P*olitisches Handeln
*A*ushandlungsprozesse auf gleicher Augenhöhe
*R*echte der Kinder
*T*eilhabe
*I*ndividualität akzeptieren
*Z*eit miteinander haben
*I*nformieren der Kinder
*P*raktisches Umsetzen neuer Wege
*A*kzeptanz der Verschiedenheit
*T*ransparenz der Strukturen
*I*n Kontakt sein
*O*hne Mit- und Selbstbestimmung geht es nicht
*N*eues gemeinsam entwickeln

(Regner, Schuber-Suffrian, Saggau 2009, 20)

Wie dieses kleine Wortspiel zeigt, ist Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen ein komplexer Prozess, der nicht isoliert betrachtet werden kann, sondern mit vielen verschiedenen Bereichen in Verbindung steht. Im zweiten Kapitel geht es um eine theoretische Annäherung an den Begriff Partizipation. Zunächst wird dieser geklärt und der Stand der wissenschaftlichen Forschung referiert. Danach werden Begründungsmuster für Partizipation dargestellt. Anschließend folgen die Beschreibung der gesetzlichen Grundlagen und die Erläuterung der pädagogischen Ausgestaltung der Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen.

2.1 Begriffsbestimmung Partizipation

Der Begriff Partizipation stammt von dem lateinischen Wort „participere“ ab und bedeutet „jemanden teilnehmen lassen, etwas mit jemanden teilen, an etwas teilhaben“. Wenn Menschen partizipieren, geht dies allerdings über die bloße Teilnahme hinaus, die wahllos gewährt wird oder eben auch nicht. (vgl. Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2011, 10¹) „Partizipation heißt, Entscheidungen, die das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden.“ (Schröder 1995, 14) Richard

¹ Die Seitenzahlen dieser Quelle beziehen sich auf das Manuskript des Buches und können in der veröffentlichten Fassung abweichen.

Schröder bezieht die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen auf die Stadt- und Wohnungsbauplanung. Ihm geht es um die Mitbestimmung und Mitwirkung in Bezug auf Bedürfnisse und Interessen, die entweder das eigene Leben betreffen oder solche, die im Zusammenleben mit anderen Menschen relevant sind. 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 anbelangt.

Partizipation bedeutet, dass Kinder über ihre Bedürfnisse, Wahrnehmungen und Gefühle selbst bestimmen dürfen. Mögliche Entscheidungen sind hierbei, ob das Kind eine Jacke anziehen muss, obwohl ihm nicht kalt ist oder ob ein Kind essen muss, obwohl es noch keinen Hunger hat. Ältere Kinder dürfen häufig in diesen und vergleichbaren Situationen 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. (vgl. Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2011, 11f.)

Partizipation bezieht sich laut Schröders Definition aber nicht allein auf die Selbstbestimmung des Individuums, sondern auch auf das Subjekt in der Gemeinschaft. Von vielen Entscheidungen ist nicht nur das Subjekt betroffen, sondern auch die anderen in der Gemeinschaft. Daher beinhaltet Partizipation immer auch die Auseinandersetzung mit den Interessen der anderen. (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2009a, 72) In diesen Diskussions- und Aushandlungsprozessen werden Entscheidungen gemeinsam von den Beteiligten getroffen. Partizipation bezieht sich hiernach auf die Mitbestimmung. (vgl. Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2011, 12f.) Das gilt ebenfalls für Kindertageseinrichtungen. Für die meisten Kinder ist dies die erste öffentliche Gemeinschaft, in der sie einen Teil ihres Tages verbringen.

Waldemar Stange und Dieter Tiemann, die sich mit Kinder- und Jugendbeteiligung beschäftigen, definieren Partizipation „als verantwortliche Beteiligung der Betroffenen an der Verfügungsgewalt über ihre Gegenwart und Zukunft.“ (Stange, Tiemann 1999, 215) Auch an dieser Definition wird deutlich, dass Kinder an Themen beteiligt werden sollen, die sie selbst etwas angehen. Darüber hinaus beziehen sich Stange und Tiemann sowohl auf Angelegenheiten, die jetzt aktuell relevant sind, als auch auf Entscheidungen, die erst zukünftig zum Tragen kommen. Beteiligung von Kindern hat damit einen nachhaltigen Charakter.

Stefan Schnurr, Professor am Institut für Kinder- und Jugendhilfe an der Fachhochschule Nordwestschweiz, differenziert bei seiner Definition zwischen dem ursprünglichen Partizipationsbegriff und dem in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. „In seiner überwiegenden Verwendung im gegenwärtigen Sprachgebrauch bezeichnet der Begriff die Teilnahme bzw. Beteiligung der Bürgerinnen und Bürger an politischen Beratungen und Entscheidungen, seltener die Teilhabe an den Politikresultaten...“ (Schnurr 2005, 1330) Diese Definition geht nicht über politische Themen hinaus. Die Menschen haben hiernach zwar Beteiligungsmöglichkeiten, aber kaum aktiven Einfluss auf das Geschehen und die Ergebnisse. „Partizipation in der Sozialarbeit / Sozialpädagogik (bezeichnet) arbeitsfeldübergreifend den Sachverhalt bzw. das Ziel einer Beteiligung und Mitwirkung der Nutzer (Klienten) bei der Wahl und Erbringung sozialarbeiterischer / sozialpädagogischer Dienste, Programme und Leistungen.“ (Schnurr 2005, 1330) Menschen sollen hiernach Einfluss auf die Angelegenheiten haben, die ihr Leben betreffen. Sie sollen aktiv Entscheidungen mit- bzw. selbstbestimmen. Dies scheint der Kerngedanke in der Partizipationsdiskussion zu sein, denn dies haben die Definitionen von Schröder, Stange und Tiemann sowie Schnurr gemeinsam. Die anderen Definitionsaspekte differenzieren den Kerngedanken lediglich weiter aus.

In der Literatur werden häufig Partizipationsstufen unterschieden. Sie verweisen darauf, dass Partizipation sehr unterschiedlich umgesetzt werden kann. Zu unterscheiden sind hierbei nicht nur die unterschiedlichen Stufen der gelingenden Partizipation, sondern auch solche, die ungünstig oder widersinnig in Bezug auf die Beteiligung von Kindern angesehen werden. Viele dieser Modelle beziehen sich auf Roger Hart, der das Ursprungsmodell „Ladder of participation“ mit den Stufen „active resistance“, „hindrance“, „manipulation“, „decoration“, „tokenism“, „tolerance“, „indulgence“, „children assigned but informed“, „children consulted and informed“, „adult initiated and shared decisions with children“, „children initiated and directed“, „jointly initiated and directed by children and adults“ entwickelt hat. (vgl. Shukla 2005, 191ff.) Stange und Tiemann nennen in ihrem Modell die Stufen Fehlformen (Alibi-Teilnahme, Dekoration, Fremdbestimmung), Beteiligung (Mitbestimmung, Mitwirkung, zugewiesen informiert, Teilhabe) und Selbstbestimmung (Selbstverwaltung, Selbstbestimmung). (vgl. Stange, Tiemann 1999, 218) Die Bundesregierung nennt im Rahmen des Nationalen Aktionsplanes „Für ein kindgerechtes Deutschland“ die Stufen Mitsprache und Mitwirkung, Mitbestimmung sowie Selbstbestimmung. (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2010a, 6) Michael Priebe unterscheidet in einer Evaluationsstudie zur Demokratie in Kindergarten und Schule in Anlehnung an Ruppert (2006), Schröder (1995), Stange und Tiemann (1999) und Abs (2005) folgende Stufen.

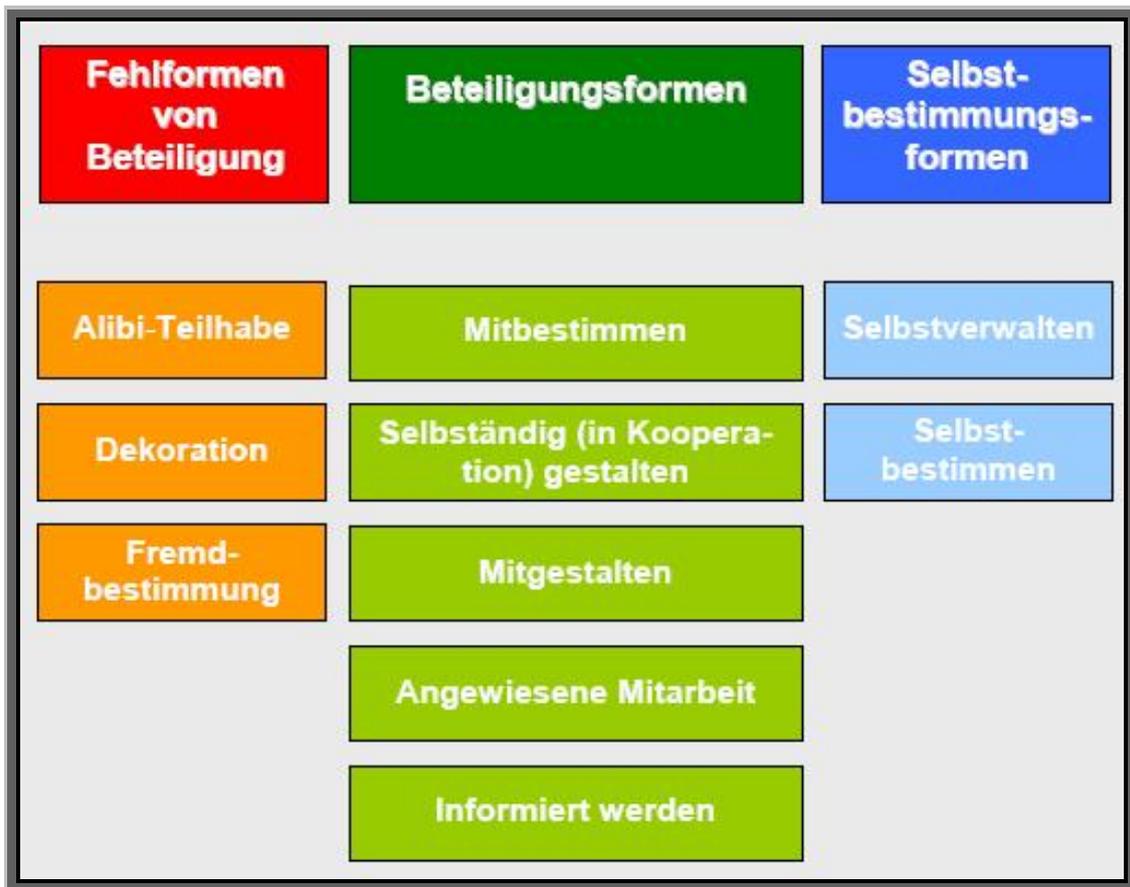


Abb. 1: Partizipationsformen (vgl. Priebe 2009, 30²)

Es gilt hierbei zwischen Fehlformen von Beteiligung, fünf Beteiligungsformen und zwei Selbstbestimmungsformen zu unterscheiden.

Alibi-Teilnahme, Dekoration und Fremdbestimmung bezeichnen Fehlformen der Beteiligung. Kinder nehmen zwar formal teil, haben aber entweder eine Stimme nur als Alibifunktion oder besitzen keine Kenntnis über Ziele und Hintergründe der Tätigkeiten. Es kann daher nicht von einer echten Partizipation gesprochen werden, da Kinder nicht selbst entscheiden, sondern von außen bestimmt, ja sogar zum Teil manipulativ beeinflusst werden. (vgl. Priebe 2009, 31; vgl. auch Schröder 1995, 16)

Die fünf Beteiligungsformen in der mittleren Spalte hingegen beschreiben verschiedene Ausprägungsgrade echter Partizipationsprozesse. Kinder sind so zu informieren, dass sie Ziele, Intentionen und Auswirkungen der Tätigkeiten kennen, auch wenn diese eventuell an anderer Stelle vorab geplant wurden. (vgl. Priebe 2009, 30f.; vgl. auch Schröder 1995, 16f.) Wich-

² Priebe spricht hier von Formen. In der vorliegenden Arbeit wird unter Formen Beteiligungsstufen verstanden. (vgl. Schröder 1995, 16)

tig ist dabei, den Kindern die Möglichkeiten der Beteiligung offen zu legen. Eine sich entwickelnde Sicherheit in bestehende Regeln und Abläufe und eigene Einflussnahmen darauf sind gerade für neue Kinder von großer Bedeutung. (vgl. Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2011, 13f.) Bei der Form der Mitarbeit wird der Partizipationsradius erweitert, indem Kinder ihre Ideen und Vorschläge einbringen und ihre Stimme abgeben. Allerdings werden diese Vorhaben ohne Mitwirkung der Kinder umgesetzt. Anders verhält es sich bei der Mitgestaltung. Gemeinsam planen und entscheiden Kinder sowie pädagogische Fachkräfte und setzen die Beschlüsse zusammen um. Die Kinder erzielen mit ihren Ideen direkte Wirkung in ihrem Umfeld. Bei der Selbstbestimmung in Kooperation ergreifen die Kinder selbst die Initiative und erhalten in der Umsetzung Unterstützung seitens der pädagogischen Fachkräfte. Bei der Mitbestimmung haben Kinder eine Stimme, wenn es um Entscheidungen geht. Dabei agiert die pädagogische Fachkraft als Moderator. Jede Meinung wird in diesem Prozess ernst und wichtig genommen. Bei Unstimmigkeiten wird unter aktiver Beteiligung der Kinder versucht, einen Konsens herzustellen. Dadurch erfahren sie, dass ihre Meinungen nicht nur gehört werden, sondern auch Auswirkungen auf das Geschehen in der Kindertageseinrichtung haben. (vgl. Priebe 2009, 31f.; vgl. auch Schröder 1995, 16f.)

Die Stufe der Selbstbestimmung bezieht sich auf das Geschehen innerhalb einer Gruppe. Als Ziel von Partizipationsprozessen innerhalb der Kindertageseinrichtungen ist aber nicht die Selbstverwaltung zu sehen, da hier die Kinder die absolute Entscheidungsgewalt über sämtliche Aktivitäten hätten und die pädagogischen Fachkräfte nur informiert werden würden. Bei der Selbstbestimmung hingegen geht es um Absichten und Tätigkeiten, die aus dem Interesse der Kinder selbst entstanden sind und von ihnen eigens geplant werden. Die pädagogische Fachkraft steht in diesem Prozess als helfende Hand zur Seite, ist aber nicht der treibende Motor. Auch anstehende Entscheidungen werden von den Kindern getroffen. Hierbei können die pädagogischen Fachkräfte unter Umständen von ihnen beteiligt werden. Auf jeden Fall haben die pädagogischen Fachkräfte und Kinder bei Selbstbestimmungsprozessen, die von den Kindern initiiert wurden, eine gemeinsame Verantwortung für den Aktivitätenverlauf und dessen Ergebnisse. (vgl. Priebe 2009, 31; vgl. auch Schröder 1995, 17)

Dieses Stufenmodell 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.

Das schleswig-holsteinische Landesmodellprojekt und Konzept „Kinderstube der Demokratie“ befasst sich mit Bedingungen, Anforderungen und Auswirkungen der Beteiligung von Kindern in Kindertageseinrichtungen. (vgl. Hansen, Knauer, Friedrich 2006) Es werden pädagogische Prinzipien genannt, die bei der Partizipation von Kindern Beachtung finden müssen.

In Partizipationsprozessen dürfen Kindern nicht allein gelassen werden. „Partizipation bedeutet, dass Kinder von Erwachsenen begleitet werden.“ (Hansen 2003) Die Aufgabe der Erwachsenen ist es, die Kinder in Partizipationsprozessen zu unterstützen. Durch ihren Erfahrungs- und Wissensvorsprung bereichern sie die Kinder, da diese nicht immer über nötige Informationen und Alternativmöglichkeiten verfügen. Sich zu beteiligen muss durch Erlebnisse gelernt werden. (vgl. Hansen 2003)

Diese Interaktion zwischen dem Kind und dem Erwachsenen wird durch den Erfahrungs- und Wissensvorsprung des Erwachsenen beeinflusst, den er nicht dafür verwenden darf, über das Kind hinweg zu agieren. „Partizipation erfordert einen gleichberechtigten Umgang, keine Dominanz der Erwachsenen.“ (Hansen 2003) Kinder sind in den Partizipationsprozessen als Subjekte und damit als Spezialisten für ihre Bedürfnisse, Gedanken und ihrer Lebenswelt anzusehen. Erwachsene und Kinder begegnen sich als gleichwertige (nicht als gleiche) Partner. Das bedeutet, dass jeder Beteiligte sich mit seinen Ideen und Vorschlägen einbringen kann und gegebenenfalls Kritik äußern darf. Die Verantwortung für den Prozessverlauf und das Ergebnis tragen möglichst viele der Beteiligten, auf alle Fälle aber die involvierten Erwachsenen. Kinder werden demnach nicht von Erwachsenen bevormundet, sondern mit ihren Anliegen ernst genommen und in die Entscheidungsprozesse mit eingebunden. (vgl. Hansen 2003; Hansen 2008; Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2011, 13)

Echte Beteiligung setzt voraus, dass die Entscheidungen auch wirklich umgesetzt werden und dass in diesen die Meinungen und Vorstellungen der Kinder wiederzufinden sind. Hansen (2003) sagt in diesem Zusammenhang, dass „Partizipation ... nicht folgenlos bleiben (darf).“ Gemeinsam getroffene Entscheidungen müssen für die Beteiligten eine Wirkung haben. Es bringt nichts, Kinder nur scheinbar zu partizipieren, weil anschließend keine Umsetzung folgt. Selbstverständlich kann es in solchen Prozessen zu Schwierigkeiten kommen, die das Vorhaben nicht zustande kommen lassen. Die Begründung für das Scheitern darf nicht will-

kürlich erscheinen, sondern muss für alle Beteiligten klar offen gelegt werden. (vgl. Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2011, 15)

Damit eine echte Beteiligung der Kinder erfolgen kann, muss sie individuell angepasst sein. „Partizipation ist zielgruppenorientiert.“ (Hansen 2003) 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. Bei der Partizipation ist es wichtig, die Inhalte und Methoden auf den individuellen Kontext anzupassen. (vgl. Hansen 2003)

Mit dieser zielgruppenorientierten Konzeption der Partizipation von Kindern wird ein direkter Bezug zu den Themen und Interessen hergestellt, denn „Partizipation ist lebensweltorientiert.“ (Hansen 2003) Kinder brauchen einen Zugang zu den Sachverhalten, an denen sie beteiligt werden sollen. Tangiert es sie nicht in irgendeiner unmittelbaren (z. B. durch das Heften des gemalten Bildes in den Bildungsordner oder seiner Mitnahme nach Hause) oder mittelbaren Weise (z. B. durch die Beschäftigung mit ökologischen Inhalten), wird der Partizipationsprozess womöglich scheitern. Die Beteiligungsmöglichkeiten ergeben sich demnach direkt aus der näheren oder entfernteren Umgebung der Kinder. (vgl. Hansen 2003)

Das Recht auf Selbst- und Mitbestimmung fängt nicht erst ab einem bestimmten Alter an. Die Fähigkeit, sich zu beteiligen und an Entscheidungsprozessen mitzuwirken, ist nach Daniela Kobelt Neuhaus, Diplom-Heilpädagogin Schwerpunktthema u. a. frühkindliche Bildung, angeboren. Allerdings kann zu Beginn des Lebens eine Partizipation erst einmal nur in einer sehr einfachen Form stattfinden. Nach ihrer Aussage nehmen Kinder Unterschiede in ihrer Umgebung schon im Mutterleib wahr. Als Säugling „entscheiden“ sie sich für sie angenehme Dinge (z. B. Stimme der Mutter und süß schmeckender Schnuller) und wenden sich unangenehm ab (z. B. unangenehme Töne und sauer schmeckender Schnuller). (Kobelt Neuhaus 2001, 12) Auch Rüdiger Hansen, Vorstand des Instituts für Partizipation und Bildung in Kiel, Raingard Knauer, Professorin an der Fachhochschule Kiel und Benedikt Sturzenhecker, Professor an der Universität Hamburg, betonen, dass es keine Altersgrenze für eine Partizipation gibt. (vgl. Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2011, 60) In diesem Zusammenhang konkretisiert Jesper Juul, Lehrer, Gruppen- und Familientherapeut aus Dänemark, die frühe Beteiligung von Kindern und beschreibt drei Bereiche „Sinne, Gefühle und Bedürfnisse“, in denen Kinder von Geburt an „persönliche Verantwortung“ übertragen bekommen sollen. (Juul 1997, 149f.) Im späteren Verlauf des Lebens kommen weitere Verant-

wortungsgebiete hinzu. Kinder zu beteiligen heißt, ihre Bedürfnisse anzuerkennen, sich in ihr Erleben einzufühlen, sie versuchen zu verstehen und ihnen mit echten Absichten zur Teilnahme zu antworten. (vgl. Juul 1997, 149ff.) Kinder werden in dieser Auseinandersetzung „... als Experten ihres eigenen Lebens ernst (genommen).“ (Hansen 2003) Mit ihren Entscheidungen nehmen sie Einfluss auf die Umwelt und erfahren, dass ihre Handlungen Wirkungen erzielen. (vgl. Fatke 2007, 22)

2.2 Begründungsmuster für Partizipation von Kindern

Erwiesen ist heute, dass viele Erwachsene aus ihrer autoritär geprägten Unmündigkeit nicht mehr herausfinden können, weil sie seit früher Kindheit unselbständig gehalten wurden. ... Zu fordern ist eine Pädagogik der Selbstbestimmung. Von früh auf müssen die Kinder lernen, die Realität so eigenständig wie möglich zu erforschen, ihre Bedürfnisse selbst zu regulieren und ihr Tun und Lassen rational zu beurteilen. (Halbfas 1987, S. 77f., zit. n. Leyens und Ostermann 2004, 123)

Bisher wurde erläutert, was Partizipation von Kindern bedeutet und wie vielschichtig dieser einzelne Begriff sich darstellen lässt. Zu klären gilt in einem zweiten Schritt, warum frühe Partizipation und das Selbstständigwerden von Bedeutung sind. Als Begründung werden im Folgenden pädagogische Ansätze von Korczak und Maria Montessori sowie bildungstheoretische und demokratietheoretische Begründungsmuster herangezogen.

2.2.1 Partizipation in pädagogischen Ansätzen

Rechte des Kindes sind kein neues Thema, sondern lassen sich schon in pädagogischen Ansätzen der Vergangenheit finden. Das gilt auch für Rechte in Bezug auf Partizipation von Kindern. Allerdings werden das Vorgehen und die Handlungen, die die Kindheitspädagogen beschreiben, noch nicht als Partizipation betitelt. Vielmehr geht es um Prinzipien und Grundsätze, die Rechte in Bezug auf Partizipation von Kindern schon sehr deutlich machen und durchaus auf heutige Partizipationsvorstellungen bezogen werden können. Partizipation darf nicht als Gütigkeit der Erwachsenen angesehen werden, sondern muss als existierendes Recht des Kindes Anerkennung finden (vgl. Knauer 2005) Im Zuge dieser Master-Thesis sollen zwei auf das Thema bezogen besonders relevante Pädagogen des 20. Jahrhunderts für den Begründungszusammenhang zwischen Partizipation und Rechten von Kindern herange-

zogen werden. Janusz Korczak, polnischer Arzt, Schriftsteller und Pädagoge, nennt die Rechte des Kindes im Allgemeinen und das Recht des Kindes auf Achtung. (vgl. Korczak 1972 und 1987) Maria Montessori, italienische Pädagogin und Ärztin, beschreibt die Selbstständigkeit und Freiheit des Kindes – „Hilf mir es selbst zu tun“ – (vgl. Montessori 2002).

Janusz Korczak verfasste die Bücher „Wie man ein Kind lieben soll“ (Korczak 1987, orig. 1919) und „Das Recht des Kindes auf Achtung“ (Korczak 1972, orig. 1928). Er beschreibt die Rechte des Kindes, die es von Geburt an besitzt. Seine Überlegungen entstehen aus der Sicht des Kindes. Dabei fragt er nach dem Befinden des Kindes und wie diese sich in Handlungen darstellen. Den Erwachsenen erachtet er nicht als Belehrender, sondern als Partner für das Kind. Mit seiner Hilfe soll das Kind entscheiden, was es für sein gesundes Aufwachsen benötigt. Es wird deutlich, dass Kinder hiernach als Subjekte und nicht als Objekte der Erziehungshandlungen zu behandeln sind. (vgl. Knauer, Brandt 1998, 13ff.)

Es hatte sich bei mir noch nicht die Einsicht herausgebildet, daß es das erste und unbestreitbare Recht des Kindes ist, seine Gedanken auszusprechen und aktiven Anteil an unseren Überlegungen und Urteilen über seine Person zu nehmen. Wenn wir ihm Achtung und Vertrauen entgegenbringen und wenn es selbst Vertrauen hat und sich ausspricht, wozu es das Recht hat – wird es weniger Zweifel und Fehler geben. (Korczak 1987, 40f.)

Korczak beschreibt hier ganz deutlich wesentliche Aspekte, die beim Recht des Kindes auf Partizipation von Bedeutung sind. Das Kind als aktives Subjekt denkt eigenständig und bildet sich Meinungen, die immer individuell und nicht als allgemeingültig zu betrachten sind. In Auseinandersetzungen mit dem Kind können diese Gedanken zur Sprache kommen und mit anderen ausgetauscht werden. Wenn Erwachsene von diesen kindlichen Vorstellungen Kenntnis nehmen, erfahren sie viel mehr über das Kind, als wenn sie sich mit ihm nur passiv beschäftigen. Nach Korczak würden die Erwachsenen dadurch ein Bild vom Kind erhalten, das viel näher an der Realität ist. Dazu bedarf es aber eines respektvollen und anerkennenden Umgang miteinander.

Das Kind als aktives, selbstdenkendes Subjekt und nicht als unfertiges, zu behrendes Objekt zu betrachten, war lange Zeit die vorherrschende Ansicht.

Achtung und Bewunderung erweckt nur das, was groß ist (...). Klein – das bedeutet alltäglich und wenig interessant. Kleine Leute, kleine Bedürfnisse, kleine Freuden und kleine Traurigkeiten. (...)

Ein Kind ist klein, sein Gewicht gering, es ist nicht viel von ihm zu sehen. Wir müssen uns schon zu ihm hinunterneigen. Und was noch schlimmer ist, das Kind ist schwach. (Korczak 1972, 7)

Aus diesen Beobachtungen zieht Korczak unter anderem seine Forderung nach dem Recht des Kindes auf Achtung.

Laßt uns Achtung fordern für die hellen Augen, die glatten Schläfen, die Anstrengung und die Zuversicht der Jugend. Aus welchen Gründen sollten trübe Augen, eine faltige Stirn und schütteres graues Haar und gebeugte Resignation verehrungswürdiger sein? (Korczak 1972, 36)

Ein Kind ist seiner Ansicht nach nicht weniger wert als ein Erwachsener. Für die Ungleichbehandlung findet er keine Begründungen. Darauf aufbauend ist jedes Kind individuell und hat nach Korczak ein Recht darauf, „so zu sein, wie es ist“.

Ein Kind fällt auf, wenn es stört und Unruhe stiftet; nur diese Momente bemerken und behalten wir. Wir sehen es nicht, wenn es ruhig, ernst und gesammelt ist. Wir achten die heiligen Augenblicke seines Gesprächs mit sich selbst, mit der Welt und mit Gott gering. Das Kind ist gezwungen, seine Sehnsucht und seine Begeisterung vor spöttischen und groben Bemerkungen zu verbergen.... (...) Wir verlangen eine Uniform der Tugenden und Momente, und das auch noch nach unserem Gutdünken und unseren Vorstellungen. (Korczak 1972, 29ff.)

In diesem Zusammenhang verstärken das Recht auf Neugierde und das Recht auf Fehler die Individualität des Kindes.

Wir sollten seine Wissbegierde achten! Wir sollten auch seine Misserfolge und Tränen achten! (...) Eine neue Generation wächst heran, eine neue Welle erhebt sich. Sie kommen mit Fehlern und Vorzügen.... (Korczak 1972, 26 und 36)

Korczak verlangt, die Kindheit als Phase des Lebens anzuerkennen. Das Kind ist kein unfertiges Wesen. Es lebt in der Gegenwart und hat ein Recht auf seine Vergangenheit und Zukunft.

Die Kinder machen einen hohen Prozentsatz der Bevölkerung, der Menschheit, der Nation, der Einwohnerschaft, der Mitbürger aus. Sie sind ständige Gefährten. Sie waren da, sie sind da, und sie werden immer da sein. Gibt es ein Leben nur so zum Scherz! Nein, das Kindesalter – das sind lange, wichtige Jahre des menschlichen Lebens. (...) Das Kind hat eine Zukunft, aber ebenso auch eine Vergangenheit; denkwürdige Ereignisse, Erinnerungen, viele Stunden bedeutenden, einsamen Grü-

behns. Ebenso wie wir erinnert es sich oder vergißt, schätzt oder verachtet, denkt logisch – irrt, wenn es etwas nicht weiß. Mit Überlegung vertraut es und zweifelt. (Korczak 1972, 23ff.)

Diese und andere von Korczak geforderten Rechte bewirken einen anderen Blick auf Kinder, der die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern beeinflusst. Nicht ein Subjekt-Objekt-Handeln, sondern ein Subjekt-Subjekt-Handeln steht im Vordergrund. Von Geburt an sind Kinder Menschen und haben dadurch selbstverständlich Rechte. In den heutigen Partizipationsdiskussionen stehen Korczaks Forderungen aus der Vergangenheit aktuell im Fokus des Geschehens. (vgl. Knauer, Brandt 1998, 19)

In diese Überlegungen können die pädagogischen Gedanken Maria Montessoris einbezogen werden, da sie in denen Freiheit und Selbstständigkeit als Grundprinzip fordert. (vgl. Montessori 2002, 29)

Wir werden somit nicht mehr ein Kind vor uns haben, das als kraftloses Wesen betrachtet wird, so etwas wie ein leeres Gefäß, das mit unserem Wissen vollgestopft werden muß, sondern es zeigt sich vor uns in seiner Würde, indem wir in ihm den Schöpfer unserer Intelligenz erblicken, ein Wesen, das, geleitet von einem inneren Lehrmeister, voll Freude und Glück nach einem festen Programm unermüdlich an dem Aufbau dieses Wunders der Natur, dem Menschen, arbeitet. (Montessori 1994, 6)

Auch sie erachtet das Kind nicht als Objekt der Handlungen der Erwachsenen, sondern als Subjekt, das sich selbst entwickelt und eigene Fähigkeiten mitbringt. Das aktiv lernende Kind hat ein Recht auf Achtung seiner Würde.

In seiner Entwicklung hat das Kind ein Recht auf Freiheit, die nicht willkürlich mit Eingriffen der Erwachsenen beschnitten werden darf.

Wir müssen also dem Kind all das verbieten, was die anderen kränken oder ihnen schaden kann oder was als unschickliche oder unfreundliche Handlung gilt. Doch alles andere – jede Äußerung, die einen nützlichen Zweck, ganz gleich in welcher Art und Form verfolgt – soll ihm nicht nur erlaubt, sondern soll auch vom Lehrer beobachtet werden.... (...) Es ist zweckmäßig, dieses Kriterium auf die Schule der Kleinsten, die ihre ersten psychischen Lebensäußerungen entfalten, zu übertragen. Sie können nicht wissen, welche Folgen eine unterdrückte spontane Handlung hat, wenn das Kind gerade erst zu handeln beginnt; vielleicht unterdrücken wir das Leben selbst. Die Menschlichkeit (...) sollte mit religiöser Verehrung respektiert werden. Eine erzieherische Maßnahme ist nur dann wirksam,

wenn die der vollen Entfaltung des Lebens Hilfe leistet. (Montessori 1969, 56ff. zit. n. Montessori 2002, 33f.)

Montessori fordert, den Handlungen des Kindes Respekt entgegenzubringen. Es strebt erstrebend von Beginn an, selbstständig zu werden. Doch diese Bestrebungen kann es nur verwirklichen, wenn die Erwachsenen es zulassen. Das Kind hat nach Montessori ein Recht auf Selbstständigkeit und freie Entfaltung der Persönlichkeit. Oft schreiten Erwachsene vor-schnell in Handlungen des Kindes ein, da sie der Ansicht sind, das Kind kann sein Vorhaben (noch) nicht eigenständig verwirklichen. Diese Eingriffe beschränken das Kind in seiner Entwicklung und behindern die Ausprägung der Selbstständigkeit. (vgl. Becker-Textor 2006, 22) „Aber anstatt unsere Wege zu lehren, lässt ihm Freiheit geben, sein eigenes kleines Leben nach seiner eigenen Weise zu leben.“ (Montessori, zit. n. Becker-Textor 2006, 8) Das Kind ist ausgestattet mit individuellen Interessen und Bedürfnissen und kann Entscheidungen treffen, wenn es nur die Möglichkeit dazu bekommt. Montessori benennt wie auch Korczak ein wesentliches Recht des Kindes, das in der Partizipationsdiskussion von großer Bedeutung ist.

Sowohl Janusz Korczak als auch Maria Montessori fordern Rechte des Kindes ein, die es unumgänglich machen, Kinder in den sie betreffenden Angelegenheiten zu beteiligen.

2.2.2 Bildungstheoretisches Begründungsmuster

Bildung ist nicht nur, wie oftmals noch angenommen, nicht nur als Schulbildung zu sehen. Bildungsprozesse beginnen bereits mit der Geburt und finden während des gesamten menschlichen Lebens statt. Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend unterscheidet zwischen formeller, nichtformeller und informeller Bildung.

Unter formeller Bildung wird das gesamte hierarchisch strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem gefasst, mit weitgehend verpflichtendem Charakter und unvermeidlichen Leistungszertifikaten.

Unter nichtformeller Bildung ist jede Form organisierter Bildung und Erziehung zu verstehen, die generell freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat.

Unter informeller Bildung werden ungeplante und nichtintendierte Bildungsprozesse verstanden, die sich im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit ergeben, aber auch fehlen können.

Sie sind zugleich unverzichtbare Voraussetzung und „Grundton“, auf dem formelle und nichtformelle Bildungsprozesse aufbauen. (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2001, 23)

Nach dieser Unterscheidung sind Kindertageseinrichtungen der nichtformellen Bildung zuzuordnen, wobei informelle Bildungsprozesse dabei auch ablaufen können. Im Folgenden werden diese Bildungsprozesse der Kinder näher erläutert.

Bildung meint (seit Humboldt) die geistige Selbsttätigkeit, durch welche das Subjekt sich in ein Verhältnis setzt zur Welt der Dinge und Personen und zu einer inneren Repräsentation der Welt und seines Verhältnisses zur Welt gelangt. (Liegler 2006, 94)

Kinder setzen sich aktiv mit der Welt auseinander. Dabei machen sie Erfahrungen, die im Zusammenhang mit ihrer Lebenswelt stehen. (vgl. Schäfer 2003, 31) Nach Hans-Joachim Laewen, Mitgründer des Instituts für angewandte Sozialisationsforschung/Frühe Kindheit e.V. (INFANS), ist dies eine „Aneignung von Welt“, ein Prozess, den das Kind selbst vollzieht, indem es Kenntnisse durch Erlebnisse und eigenes Handeln gewinnt. (vgl. Laewen 2002, 40)

Von Beginn an interessieren sich Kinder für die Dinge in ihrem Umfeld. Mit ihrem Interesse verleihen sie den Dingen eine subjektive Bedeutung, die im Zusammenhang mit ihrer Lebenswelt steht. Was für manch anderen als langweilig und bedeutungslos erscheinen mag, besitzt für das einzelne Kind einen hohen Wert. Erst im Austausch mit dem Kind können sich deren Bedeutungen für den Erwachsenen erschließen. Erfahrungen sammeln die Kinder auch in Handlungen mit Erwachsenen. Im Prozess geben Erwachsene den Kindern Anregungen und fördern dadurch deren Selbsttätigkeit. Bildung ist demnach im sozialen Kontext zu sehen. (vgl. Schäfer 2003, 31f.) Wichtig ist allerdings an dieser Stelle festzuhalten, dass die Selbstbildung auch trotz Erwachsenenbeteiligung nur vom Kind selbst vollzogen werden kann. Der Erwachsene kann Anreize setzen, aber ohne die Tätigkeiten der Kinder bleibt diese Anregung ohne Bedeutung im leeren Raum stehen. Erst wenn das Kind sich aktiv mit der Umwelt auseinandersetzt, bekommt sie eine subjektive Bedeutung zugeschrieben. (vgl. Laewen 2002, 40)

Im Selbstbildungsprozess werden Kinder als Subjekte erachtet, die selbst Prozesse vollziehen, sich dabei mit der Welt auseinandersetzen und lernen. Ihre Interessen, Themen und Fragen werden als Basis der pädagogischen Arbeit gesehen, in der die Erwachsenen den Kindern

Anregungen anbieten. Nur auf dieser Grundlage ist es möglich, dass die Anregungen nicht als nebensächliche und berührunglose Angebote im Raum verschwinden, sondern von den Kindern subjektive Bedeutungen zugeschrieben bekommen. Die individuelle Sicht der Kinder auf die Dinge ist dabei von beachtlicher Wichtigkeit. (vgl. Knauer 2005) Erwachsenen fällt es häufig schwer, sich auf diese Herangehensweise einzulassen. Das eigens selbst konstruierte Bild von der Welt ist in den Handlungen und Gedanken der Erwachsenen dominant. Es fällt ihnen oft nicht leicht, zu erkennen und zu akzeptieren, dass auch schon die jüngsten Kinder sich die Welt konstruierend aneignen. (vgl. Laewen 2002, 59)

Die Frage, welche Themen ein knapp neun Monate altes Kind bearbeitet, das in der elterlichen Wohnung die Fächer einer Kommode herauszieht, wird nicht nur nicht gestellt, sondern angesichts der Vorstellung, das Kind könnte dies beim nächsten Besuch bei Tante Frieda auch tun, als irrelevant betrachtet und zu Gunsten einer direkten Verhaltenskontrolle zurückgestellt. (Laewen 2002, 60)

An diesem Beispiel wird die Bedeutung von Partizipation in Bildungsprozessen deutlich. Wenn diese Handlungen zugelassen werden, hat das Kind die Möglichkeit, seine Kompetenzen und sein Wissen zu erweitern. Erst wenn der Erwachsene sich mit der Situation und dem Kind auseinandersetzt und genau beobachtet, wird er unter Umständen die Hintergründe erfahren und die Themen des Kindes erkennen können. (vgl. Laewen 2002, 60; vgl. auch Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2006)

Diese theoretischen Aspekte verdeutlichen die zu Anfang beschriebene Aussage, dass Partizipation als Schlüssel zur Bildung gesehen werden muss. Denn wenn die Kinder beteiligt werden, erfahren die Erwachsene etwas aus ihrer Lebenswelt, auf die sie dann mit Angeboten reagieren können. Das Kind wird als das aktiv handelnde Subjekt wahrgenommen und entsprechend behandelt. (vgl. Hansen 2008) Bisher als bedeutungslos gewertete oder sogar als störend empfundene Aktivitäten des Kindes werden dann mit Berücksichtigung der kindlichen Perspektive relevant. Denn oft verbergen sich dahinter wertvolle Bildungsprozesse und Themen der Kinder, an denen Aktivitäten angeknüpft werden können. (vgl. Laewen 2002, 60ff.)

Nach Hansen sind Partizipationsprozesse selbst auch als Bildungsprozesse zu verstehen, denn Kinder lernen, sich mit Problemen konstruktiv auseinanderzusetzen und üben sich in Kommunikationen. (vgl. Hansen 2008)

Kinder zu beteiligen 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.“(Hansen 2008)

Denn Partizipation findet wie auch die Selbstbildung im sozialen Miteinander statt. In diesen Zusammenhang sind die Entscheidungs- und die Kommunikationsfähigkeit 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 die Kinder, sich mitzuteilen und ihre Möglichkeiten darzustellen. Im Kommunikationsprozess werden die Lösungsmöglichkeiten mitgeteilt und durch Diskussionen einander abgewogen. (vgl. Hansen 2008)

2.2.3 Demokratietheoretisches Begründungsmuster

Demokratie heißt wörtlich Volksherrschaft. Es handelt sich um eine Staats- bzw. Herrschaftsform, in der die Staatsgewalt vom Volke ausgeht. Die wahlberechtigte Bevölkerung nimmt direkt oder indirekt Einfluss auf die Herrschaft im Staat. Demokratie ist aber nicht etwas, das die Menschheit oder eine Bevölkerungsgruppe besitzt, sondern stellt eine Aufgabe dar, die von jeder Generation gelebt werden muss. Häufig wird dabei vergessen, dass Demokratie nicht erst mit der Vollendung des 18. Lebensjahres beginnt, sondern von Geburt an existiert und von jedem gelernt werden muss. (vgl. Rauschenbach 1996, 33f.) Raingard Knauer (2005) 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).“ Im Zusammenleben der Menschen bestehen verschiedene Interessen und Meinungen. Wenn demokratische Prozesse verfolgt werden, versuchen die Menschen, mit ihren unterschiedlichen Ansichten und Vorhaben, ein Übereinkommen zu treffen. (vgl. Rauschenbach 1996, 33f.) „Statt dessen, daß bis dahin andere für ihn dachten und er bloß nachahmte, oder am Gängelbände sich leiten ließ, wagte er es jetzt, mit eigenen Füßen auf dem Boden der Erfahrung, wenn gleich noch wackelnd, fortzuschreiten.“ (Kant 1838, 142) Der Mensch soll sich demnach von äußeren Bestimmungen befreien, die ihn belehren und Meinungen vorgeben. Demokratie bedeutet einerseits selbstständig zu denken

und zu handeln; andererseits auf Teile eigener Absichten und Vorhaben im Hinblick auf Kompromisse mit anderen zu verzichten. (vgl. Rauschenbach 1996, 34) Immanuel Kant beschreibt für diese Prozesse drei wesentliche Prinzipien, die für die Selbstständigkeit des Menschen im Zusammenleben mit anderen seiner Ansicht nach unumgänglich sind. Der eigenständige Mensch hat die Fähigkeit, selbst zu denken und diese Gedanken für sich schlüssig zu formulieren. Darüber hinaus muss er aber auch über die Kompetenz verfügen, sich in andere Gedanken einfühlen zu können. (vgl. Kant 1838, 142) Demokratisch handeln bedeutet, einerseits eigene Interessen und Meinungen zu entwickeln 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. Diese Fähigkeiten bestehen nicht einfach so, sondern müssen im täglichen Miteinander erprobt werden. Das verlangt eine demokratische Umgangsweise schon von Beginn an. Kindern muss die Möglichkeit gegeben werden, sich diese Grundprinzipien anzueignen. Dafür müssen sie auf der einen Seite lernen, ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse zu erkennen und auszudrücken. Auf der anderen Seite müssen sie die Kompetenz erwerben, diese mit anderen zu vergleichen, um daraus Schlüsse für das weitere Vorgehen treffen zu können. (vgl. Rauschenbach 1996, 34)

Hieran wird deutlich, wie wichtig es ist, Demokratie schon in der Kindertageseinrichtung zu leben und demokratisches Handeln zu üben. In diesem Zusammenhang bekommt Partizipation wiederum eine große Bedeutung zugeschrieben. Eine Kindertageseinrichtung ist ein öffentlicher und fachlich gesicherter Raum, in dem Kinder mit Unterstützung der Fachkräfte demokratisches Handeln erproben können. In diesem Zusammensein mit vielen anderen Menschen erfahren die Kinder, dass Regeln und Abläufe den Tag und die gemeinsame Zeit strukturieren. Dabei erleben sie, dass ihre Meinungen Wirkungen haben oder auch nicht. Nur wenn sich die Kindertageseinrichtung sich als demokratischer Ort versteht und Partizipation strukturell verankert ist, lernen die Kinder, wie und in welchen Zusammenhängen sie Einfluss auf Prozesse und Entscheidungen haben. Ihre Interessen und Wünsche werden nicht nur selbst wahrgenommen, sondern auch von anderen. (vgl. Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2011, 28) Hierbei kann es zu Konflikten zwischen den Beteiligten kommen, in denen die Interessensdifferenzen austariert werden müssen. Kinder lernen, Konflikte anzusprechen und mit anderen zu lösen. (vgl. Blase-Geiger 2000)

Mit einer demokratisch-partizipativen Einstellung werden Kinder auch an Prozessen beteiligt, die die Kindertageseinrichtung oder Strukturen in dieser betreffen. Dazu gehören Entschei-

dungen, die Einzelne betreffen, z. B. wann gefrühstückt wird, und solche, die die Gemeinschaft betreffen. Kinder können z. B. daran beteiligt werden, welches Spielzeug vom verfügbaren Geldanteil gekauft werden soll. Weiterhin können Kinder die Möglichkeit erhalten, zwischen verschiedenen Angeboten zu wählen, und damit Entscheidungskompetenz erfahren. (vgl. Blase-Geiger 2000) In einer demokratischen Kindertageseinrichtung haben Kinder die Möglichkeit, selbst über ihre Bedürfnisse und Interessen im Rahmen der Strukturen zu entscheiden und darüber hinaus auch den Alltag in der Kindertageseinrichtung mit zu gestalten.

Diese Handlungen dienen der politischen Bildung der Kinder. Das Leben der Demokratie in Kindertageseinrichtungen stellt selbst ein Bildungsprozess dar. Denn wie die Bildung selbst kann Demokratie nur durch eigene Tätigkeiten erworben werden. Rüdiger Hansen führt in diesem Zusammenhang drei wesentliche Aspekte an, ohne die die politische Bildung von Kindern nicht vollzogen werden kann. Kinder wollen selbstständig werden und Verantwortung übernehmen. Dieser natürliche Wunsch kann von pädagogischen Fachkräften aufgenommen und unterstützt werden. Dadurch erfahren die Kinder, dass sie als Mitglied der Gemeinschaft anerkannt werden und ihre Handlungen von Bedeutung sind. (vgl. Hansen 2004) „Partizipation macht selbstbewusst und unabhängiger.“ (Hansen 2004) Demokratie findet aber immer in zwischenmenschlichen Beziehungen statt. Eigene Interessen müssen mit denen von anderen in einen Gleichklang gebracht werden. Dabei müssen Abstriche, Niederlagen und Fehlschläge in mancher Situation hingenommen werden. Sowohl „Selbstpräsentation und Empathie“ als auch „Frustrationstoleranz und Ambiguitätstoleranz“ (Hansen 2004) können sich nur im sozialen Austausch entwickeln. Durch die Beteiligung von Kindern werden vielseitige Möglichkeiten dafür geschaffen. Letztlich erwerben Kinder durch die Prozesse Kenntnisse über politische Vorgehensweisen, auch wenn dies nicht die vordergründige Intention politischer Bildung und demokratischen Lebensweisen in der Kindertageseinrichtung ist. (vgl. Hansen 2004)

Aus Hansens Erläuterungen wird deutlich, dass Partizipation und eine sich entwickelnde demokratische Lebensweise eng miteinander verbunden sind. Die Einbeziehung der Kinder in Prozesse und Entscheidungen innerhalb der Kindertageseinrichtung und die Verhaltensweisen der pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf die Kinder eröffnen nicht nur Partizipationsmöglichkeiten, sondern auch Erfahrungen in politischen Bildungsprozessen. (vgl. Hansen 2004) „Eine gelingende Partizipation von Kindern und Jugendlichen ist der Schlüssel zu einer demokratischen Weiterentwicklung der Gesellschaft.“ (Hansen 2004)

2.3 Gesetzliche Grundlagen von Partizipation in Kindertageseinrichtungen

Partizipation scheint nach der bestehenden Argumentation unumgänglich. Doch damit die Umsetzung nicht der Willkür unterliegt, bedarf es einer gesetzlichen Verankerung, die pädagogische Fachkräfte bei der Verwirklichung der Rechte der Kinder auf Partizipation in die Pflicht nehmen. Die Grundlagen für die Rechte des Kindes, insbesondere des Rechtes auf Beteiligung, lassen sich auf der internationalen und nationalen Ebene, differenziert in Bundes- und Landesebene, beschreiben.

Die Grundlage für Kinderrechte auf der internationalen Ebene bildet die Genfer Erklärung von 1924. Die Generalversammlung des Völkerbundes sah es aufgrund des zurückliegenden Krieges als notwendig an, das Wohl des Kindes zu schützen. (vgl. Orthofer 2009) Am 26. September 1924 wurden fünf Rechte des Kindes verabschiedet, die seine gesunde und bestmögliche Entwicklung sichern sollten. (vgl. Geneva Declaration of the Rights of the Child 1924) Die Erklärung hatte allerdings keine rechtliche Verbindlichkeit und verlor ihre Grundlage mit der Auflösung des Völkerbundes 1946. (vgl. Schweizerisches Komitee für UNICEF 2003)

Mit Berufung auf die Genfer Erklärung von 1924 und die Erklärung der Menschenrechte von 1948, in der Kinder zwar keine spezifischen Rechte, aber solche zu deren Wohle zugesprochen wurden, verabschiedeten die Vereinten Nationen am 29. November 1959 die Erklärung der Rechte des Kindes. Die zehn aufgeführten Rechte haben zum Ziel, dass das Kind „eine glückliche Kindheit (hat) und zu seinem eigenen Nutzen und zum Nutzen der Gesellschaft ... Rechte und Freiheiten genießen möge...“ (Vereinte Nationen 1959) In der Erklärung werden vorwiegend Rechte beschrieben, die eine gesunde Entwicklung sicherstellen und den Missbrauch dessen verhindern sollen. Zwar soll nach den Interessen des Kindes gehandelt werden (vgl. Artikel 2 und 7 der Erklärung der Rechte des Kindes), aber die Entwicklungsförderung und -unterstützung des Kindes ist auf Erziehung und Fürsorge fokussiert (vgl. Artikel 4 und 5 der Erklärung der Rechte des Kindes). Das Kind bekommt dadurch keine aktive Rolle zugeschrieben; es wird weder die informelle Bildung noch die Beteiligung des Kindes thematisiert. Wie auch die Genfer Erklärung hat die Erklärung der Rechte des Kindes keinen rechtsverbindlichen Charakter. (vgl. Schweizerisches Komitee für UNICEF 2003)

Erst seitdem die Generalversammlung der Vereinten Nationen am 20. November 1989 die Konvention über die Rechte des Kindes verabschiedet hat (vgl. z. B. UNICEF o. J. und

Fritzsche 2009, 311ff.), liegt ein völkerrechtlich verbindlicher Vertrag über Kinderrechte vor, dem bis jetzt 191 Staaten – alle bis auf die USA und Somalia – beigetreten sind. Allerdings sind die Rechte der Kinder auch weiterhin nicht einklagbar noch existieren Zwangsmittel, um gegen Vertragsverstöße vorzugehen, aber durch den Artikel 44 besteht eine Berichtspflicht über Erfolge und Schwierigkeiten der beigetretenen Staaten zur Erfüllung der Kinderrechte. Somit ist die Verwirklichung der Rechte zwar nicht automatisch gegeben, wird aber überprüfbar gehalten und damit auch verbindlicher. Neben der Sicherung des Wohles des Kindes, seiner gesunden Entwicklung und der Anerkennung seiner Identität beschreibt die Konvention zwar keine Partizipationsrechte, aber erkennt den Subjektstatus des Kindes an. Im Artikel 12 wird jedem Kind zugesichert, „sich eine eigene Meinung zu bilden, ... diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und ... die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife (zu berücksichtigen).“ Deutlich wird hierbei, dass die Interessen der Kinder geachtet und beachtet werden. Allerdings bleibt offen, wie diese Berücksichtigung auszusehen hat. Ob das Kind lediglich angehört oder aber Entscheidungen mit treffen darf, wird an dieser Stelle nicht geklärt. Deutlicher wird dies auf nationaler Ebene mit Bezugnahme auf die UN-Kinderrechtskonvention beschrieben.

Deutschland hat sich wie alle anderen Unterzeichnerstaaten dazu verpflichtet, einen nationalen Aktionsplan zur Verwirklichung der Kinderrechte zu erstellen. "Für ein kindergerechtes Deutschland 2005-2010" (NAP) wurde am 16. Februar 2005 vom Bundeskabinett beschlossen und beschreibt sechs Handlungsfelder, darunter auch die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2009) „Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Beteiligung. Sie müssen die Möglichkeit haben, ihre Interessen, Wünsche, Hoffnungen, Ängste und Probleme überall dort einzubringen, wo es um ihre Belange geht.“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2006, 50) Das Beteiligungsrecht der Kinder und Jugendlichen soll auf drei Ebenen realisiert werden. Bei „Mitsprache und Mitwirkung“ sollen Kinder zwar ernst genommen und angehört werden; Entscheidungen aber werden von den Erwachsenen getroffen. „Mitbestimmung“ meint, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene gleichwertig in Entscheidungsprozessen beteiligt werden. Bei der „Selbstbestimmung“ liegt die Entscheidungsmacht teilweise oder vollständig bei den Kindern und Jugendlichen. (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2010a, 6) Um die genannten Ziele zu verwirklichen, wurden Qualitätsstandards für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen entwickelt. Partizipation von Kindern und Jugendlichen soll nicht nur unterstützt und verbessert werden, sondern durch

Maßnahmen verbindlichen Charakter erreichen. (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2010a, 8)

Die bisher genannten Rechtsvorschriften waren alle nicht rechtsverbindlich. Dadurch besteht die Gefahr, dass Kinderrechte zur Nebensache verkommen. Gesetzliche Bestimmungen auf nationaler Ebene sind jedoch rechtsverbindlich und folglich auch einklagbar. In Bezug auf die Partizipation der Kinder können verschiedene Grundlagen der deutschen Gesetze genannt werden. Im Grundgesetz (GG) werden die Rechte der Kinder nicht explizit genannt, doch gilt jedes Grundgesetz für alle Menschen und infolgedessen selbstverständlich auch für Kinder. Artikel 2 beschreibt „das Recht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit“ und Artikel 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. Aktuell besteht ein Aktionsbündnis „Kinderrechte ins Grundgesetz“, das fordert, die Kinderrechte zur Hauptsache zu machen und gesetzlich im Grundgesetz zu verankern. (vgl. Deutscher Kinderschutzbund – Bundesverband – e.V., Deutsches Kinderhilfswerk e.V., Deutsches Komitee für UNICEF e.V., o. J.)

Hinzugezogen werden kann zur Klärung der gesetzlichen Grundlagen für Partizipation auch das Bürgerliche Gesetzbuch (BGB), das ebenfalls, wie das Grundgesetz, die Kinderrechte nicht explizit aufführt, aber im §1 BGB die Rechtsfähigkeit des Menschen darlegt. Diese besteht „mit der Vollendung der Geburt“, infolgedessen sind Kinder ab diesem Zeitpunkt Träger von Rechten.

Eindeutiger geht das achte Sozialgesetzbuch (SGBVIII) auf die Beteiligung von Kindern ein. So heißt es im §8 SGBVIII, dass „Kinder und Jugendliche... entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen (sind)“. Für Kindertageseinrichtungen bedeutet das, dass sie „die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern (sollen)...“. (§22(2) SGBVIII) „Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren...“. (§22(3) SGBVIII) Anhand der Formulierungen werden die Interessen und Bedürfnisse des Kindes anerkannt und als Soll-Vorschrift mit Ausnahmen verbindlich. Entscheidend an der Gesetzesformulierung ist, dass hier die Beteiligung auf Entscheidungen bezogen wird. Dadurch bekommen Kinder und Jugendliche aktive Einflussmöglichkeiten zugesprochen.

Beteiligungsrechte als Soll-Vorschrift sind auf Landesebene in den Kindertagesstättengesetzen von 11 der 16 Bundesländer zu finden. (vgl. Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2011, 35) Im Kindertagesstättengesetz (KiTaG) von Schleswig-Holstein werden im §5 Grundsätze beschrieben. Hier heißt es unter anderem, 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 die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten und den Kindern thematisiert. „Die Kinder in Kindertageseinrichtungen sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand... bei Angelegenheiten, die ihren Tagesablauf betreffen, zu beteiligen.“ In diesem Abschnitt wird die Partizipation von Kindern gesetzlich deutlich durch eine Muss-Vorschrift verankert. Offen bleibt allerdings, in welcher Art und Weise Kinder zu beteiligen sind und ob sie bei Entscheidungen ein Mitspracherecht zugesprochen bekommen.

Die Ausführungen belegen, dass Kinderrechte im Allgemeinen schon eine jahrzehntelange Geschichte zu verzeichnen haben und immer weiter ausdifferenziert worden sind. Partizipation von Kindern hingegen kommt erst in jüngster Zeit in den Gesetzen vor. Bis zur letzten Jahrhundertwende konnte ein Recht auf Beteiligung nur indirekt abgeleitet werden. Das Recht auf Partizipation und somit auch das Recht auf Entscheidungsbeteiligung wird bis jetzt lediglich im Aktionsplan „Für ein kindgerechtes Deutschland“ ausdrücklich genannt. Alle anderen Vorschriften, Richtlinien und Gesetze sind recht offen und wenig konkret verfasst. Doch auch wenn Partizipation von Kindern rechtlich verankert ist, bedeutet dies noch lange nicht, dass es auch praktisch in den Kindertageseinrichtungen umgesetzt wird. Dazu bedarf es Bedingungen, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

2.4 Pädagogische Ausgestaltung partizipativer Prozesse

Da eine gesetzliche Verankerung nicht ausreicht, um Partizipation in Kindertageseinrichtungen wirklich umzusetzen, bedarf es der pädagogischen Ausgestaltung, die für eine Beteiligung der Kinder unerlässlich ist. Ob und wie Kinder partizipiert werden, 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 pädagogischen Fachkräften aussieht und mit welcher Haltung sie den kindlichen Handlungen gegenüber treten. Damit Partizipation nicht willkürlich zugestanden und wieder aberkannt wird, ist eine strukturelle Verankerung der Rechte auf Partizipation von Bedeutung.

2.4.1 Bild vom Kind

Das aktuelle Bild vom Kind geht von einem aktiven und sich selbst bildenden Menschen mit Subjektstatus aus.

Dieses Bild des aktiven, sich im Rahmen seiner Lebensbedingungen selbst entwickelnden Kindes setzt voraus, das Kind von Anfang an als ein auswählendes und damit seine Welt- und Selbsterfahrung (be)deutendes und gestaltendes Individuum zu betrachten – auch wenn diese (Be-)Deutungen nicht im Sinne eines begründenden Denkprozesses verstanden werden können. (Schäfer 2003, 21)

Damit verschwindet die vergangene Ansicht des Kindes als ein Geschöpf, das klein, unbedacht und unvollkommen und durch diesen minderwertigen Zustand auf Hilfe angewiesen ist und mit Wissen gefüllt werden muss. (vgl. Mienert, Vorholz 2008, 12) Und es erscheint eine gegensätzliche Sicht auf das Kind. Es wird von Geburt an als kompetent betrachtet. Nach seinem individuellen Entwicklungsstand ist es in der Lage, für sich wesentliche und interessante Dinge auszuwählen und sich diese in seiner ganz speziellen Weise anzueignen. Das Kind kann sich aber nur die Dinge zu Eigen machen, die in seiner Umgebung vorherrschen oder ihm angeboten werden. Innerhalb dieses Handlungsspielraumes konstruiert sich das Kind seine Wirklichkeit. (vgl. Hansen 2008) „Es entscheidet selbst, was es sich zu Eigen macht, wovon es sich abwendet, was es wie abwandelt oder vertieft – wenn auch nicht in einem bewussten Abwägungsprozess.“ (Hansen 2008) Danach besitzt das Kind von Anfang an die Kompetenzen, die es für Partizipationsprozesse benötigt, auch wenn erst in einfacher Form.

In der Auseinandersetzung mit der Umwelt konstruiert sich das Kind ein Bild von der Welt. Indem es sich mit Dingen beschäftigt, diese auf ihre Eigenschaften prüft und Prozesse durchführt, erhält das Kind individuelle Erkenntnisse. (vgl. Laewen 2007, 53) „Aufgrund ihrer [Anm.: der Kinder] Erfahrungen mit der Welt konstruieren sie [Anm.: die Kinder] eine eigene innere Welt in ihren Köpfen.“ (Laewen 2007, 53) Das Bild vom aktiven, konstruierenden und kompetenten Kind vertritt die Reggio-Pädagogik in hohem Maße.

Ein Kind hat hundert Sprachen(,) hundert Hände(,) hundert Gedanken(,) hundert Weisen zu denken(,) zu spielen und zu sprechen. (...) Ein Kind hat hundert Sprachen(,) doch es werden ihm neunundneunzig geraubt. Die Schule und die Umwelt trennen ihm den Kopf vom Körper. Sie bringen ihm bei(,) ohne Hände zu denken(,) ohne Kopf zu handeln(,) ohne Vergnügen zu verstehen(,)

ohne Sprechen zuzuhören(,) nur an Ostern und Weihnachten zu lieben und zu staunen. Sie sagen ihm, daß die Welt bereits entdeckt ist.... (Dreier 1999, 15, orig. Malaguzzi 1985)

Die angeborene Fähigkeit des Kindes, sich in vielfältiger Weise auszudrücken, wird nach Loris Malaguzzis, Begründer der Reggio-Pädagogik, Ansicht von den Erwachsenen soweit eingeschränkt, dass es lediglich eine Sprache richtig ausdrücken kann. Mit dem Bild des partizipativen Kindes als Grundlage der pädagogischen Arbeit können die pädagogischen Fachkräfte die umfangreichen unterschiedlichsten Ausdrucksweisen und die vielfältigen Ideen des Kindes unterstützen. Kinder bekommen die Möglichkeit, ihr Erfahrungswissen in Prozesse einzubringen. (vgl. Zühlke o. J.) In diesen Beteiligungsprozessen machen sie wiederum Erfahrungen, die sie in ihr bereits entwickeltes Weltbild integrieren. Nehmen Kinder gewahr, dass sie auf soziale und materielle Beziehungen Einfluss haben, verändert dies ihr inneres Konstruktionsbild. Das hat dann auch positive Auswirkungen auf die Zukunft. Denn die Kinder, die erlebt haben, dass sie sich beteiligen können, ihre Stimme gehört wird und Wirkungen erzeugt, werden auch später die Dinge nicht einfach so hinnehmen, sondern sich einmischen. (vgl. Hansen 2004)

2.4.2 Beziehungsgestaltung zwischen Fachkräften und Kindern

Für Partizipationsprozesse ist die Beziehungsgestaltung von großer Wichtigkeit. Von Natur aus haben Erwachsene mehr Macht als Kinder. In ihren Erfahrungen, Erlebnissen und ihrem Wissen sind sie allein schon aufgrund des Altersunterschieds den Kindern voraus. Auch in pädagogischen Beziehungen existiert ein ungleiches Machtverhältnis zwischen den Fachkräften und den Kindern. Hierbei müssen die pädagogischen Fachkräfte reflektieren, wo und in welcher Art und Weise sie ihre Macht einsetzen. Dabei geht es um Entscheidungen, die in der Kindertageseinrichtung getroffen werden. Zu hinterfragen ist, wer diese Entscheidungen fällt, ob und wie sie vorbereitet und durchgesetzt werden und in welchem Umfang Kinder Einfluss haben. Partizipation funktioniert nur, wenn Kinder mitentscheiden dürfen. (vgl. Knauer, Hansen 2010, 24) Das hat zur Folge, dass die pädagogischen Fachkräfte zumindest einen Teil ihrer Macht abgeben müssen. (vgl. Knauer, Hansen 2010, 24f.; vgl. auch Großmann 2003, 187)

Heinrich Kupffer, der sich mit der Freiheit in der Erziehung intensiv auseinandergesetzt hat, fragt in diesem Zusammenhang: „(Welche) Konstellation zwischen ungleichen Partnern hal-

ten wir für angemessen?“ (Kupffer 1980, 19) Wenn pädagogische Fachkräfte Kinder beteiligen wollen, müssen sie ihre Beziehung dementsprechend gestalten. Es ist dann nicht mehr so, dass der Erwachsene den aktiven Teil der Beziehung inne hat und sich in der Rolle des Gebenden versteht. Partizipationsprozesse funktionieren nicht, wenn der Erwachsene das Kind mit Wissen bedient. Die Beziehung muss gleichberechtigt und gleichwertig gestaltet werden. Gemeint ist hiermit nicht, dass es sich um gleiche Partner handelt, denn das gelingt aufgrund des natürlichen Wissens- und Erfahrungsvorsprunges nicht. (vgl. Klein 2002) „Gleichwertig sein bedeutet, den gleichen Wert haben, nicht minderwertig sein, bedeutet Partner gleichen Rechts zu sein. Nicht auf das gleiche Wissen, Können, die gleichen Erfahrungen oder Fähigkeiten kommt es dabei an, sondern darauf, dass beide Seiten ihre Wichtigkeit in der Beziehung gleich stark erleben. Gleichwertige Beziehungen setzen also Gelegenheiten voraus, wo beide Seiten ihren Wert für den jeweils anderen erfahren können.“ (Klein 2002)

Diese Gleichwertigkeit erfahren Kinder auch, wenn ihnen im Kindertageseinrichtungsgeschehen Macht für Entscheidungen übertragen wird. Wichtig ist, dass diese Macht echt ist und sich nicht als Pseudomacht herausstellt. Kinder müssen erfahren, dass ihre Entscheidungen Wirkungen zeigen und auch die Erwachsenen sich danach richten. Es ist nicht von Nutzen, wenn die Erwachsenen nach der Entscheidung der Kinder doch das machen, was sie für richtig halten. (vgl. Klein 2002) In der gleichwertigen Beziehung, die Partizipation ermöglicht, übertragen die Erwachsenen Teile ihrer Macht auf die Kinder. Damit entsteht ein Spielraum für die Kinder, ihren Bedürfnissen und Interessen nachzugehen und Entscheidungen, die sie betreffen, mitzubestimmen. (vgl. Klein 2001)

2.4.3 Pädagogische Haltung der Fachkräfte

„Wenn Erzieherinnen [Anm.: gemeint sind alle pädagogischen Fachkräfte] darauf verzichten, Kinder mit ‚unverständlichen‘ oder ‚störenden‘ Ideen voreilig zu begrenzen, lassen sie sich auf Prozesse mit bisweilen überraschenden Entwicklungen ein.“ (Klein, Vogt 2010, 6) Pädagogische Fachkräfte brauchen Fähigkeiten, die Partizipationsprozesse zulassen und Kinder in ihren Beteiligungsmöglichkeiten unterstützen.

Kinder planen ihr Vorgehen und ihre Entscheidungen nicht weit im Voraus. Sie handeln häufig spontan und überraschen Erwachsene immer wieder mit ihren Aktionen und Äuße-

rungen. Pädagogische Fachkräfte, die Partizipationsprozesse von Kindern fördern wollen, sind dazu aufgefordert, sich auf diese Entwicklungen des Geschehens einzulassen. Wichtig ist dabei, dass die Erwachsenen sich mit ihren Meinungen und Lösungsansätzen zurückhalten und sich vielmehr in die Gedanken und Handlungen des Kindes einfühlen. Das erfordert einerseits Improvisationsfähigkeit seitens der pädagogischen Fachkräfte, denn diese Situationen können nicht einstudiert, sondern müssen sie gelebt werden. Kein Geschehen wird dem anderen gleichen; es werden sich immer neue Aspekte ergeben. Andererseits müssen die pädagogischen Fachkräfte hohe Empathiefähigkeiten besitzen, da das Denken von Erwachsenen anders ist als das der Kinder. Wenn man Kinder verstehen möchte, muss einem das Einfühlen in die kindliche Perspektive gelingen. (vgl. Klein, Vogt 2010, 7) Die Voraussetzung hierfür ist, dass die pädagogischen Fachkräfte an den Gedanken und Ideen der Kinder wirklich interessiert sind und sich offen für diese zeigen. (vgl. Knauer, Brandt 1998, 176) Sie begegnen den Kindern mit Respekt. Diese Haltung drückt sich tagtäglich in der Beziehung zu den Kindern, in der Kommunikation und den Handlungen mit den Kindern aus. (vgl. Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2011, 40)

Solche Prozesse verlangen von den pädagogischen Fachkräften, abwarten zu können und nicht vorschnell in Situationen einzugreifen. Im Partizipationsgeschehen mit Kindern lässt man sich darauf ein, dass Lösungen nicht sofort parat sind, sondern erfolgreiche Entscheidungen manchmal erst über Umwege nach Überwindung von Schwierigkeiten und Beseitigung von Unsicherheiten getroffen werden. Hierfür ist eine hohe Ambiguitätstoleranz bei den pädagogischen Fachkräften erforderlich. (vgl. Klein, Vogt 2010, 7) „Ambiguitätstoleranz ist Voraussetzung für Risikobereitschaft, und die ist wiederum unbedingt erforderlich, wenn Kinder ausprobierend ihre Ideen verfolgen.“ (Klein, Vogt 2010, 7) Wenn Kinder nämlich Einfluss in den Prozessverlauf haben, wird dieser nie so verlaufen, wie die pädagogischen Fachkräfte es geplant haben. (vgl. Klein, Vogt 2010, 7) „Partizipation bedeutet, daß ein lineares Vorgehen, bei dem die einzelnen Schritte von vornherein festliegen, aufgegeben wird zugunsten einer flexiblen Planung, die mögliche Veränderungen immer mit einbezieht.“ (Knauer, Brandt 1998, 178) Damit sind die pädagogischen Fachkräfte selbst lösungs- und ergebnisoffen orientiert und entwickeln den Prozess gemeinsam mit den Kindern.

Eine weitere hilfreiche Fähigkeit der pädagogischen Fachkräfte für die Beteiligung von Kindern besteht darin, intuitiv handeln zu können. Durch Intuition können auch komplexe Situationen schnell erfasst werden. Dadurch können die pädagogischen Fachkräfte das Potenzial einer Situation mit der Bildungs- und Partizipationsmöglichkeit für die Kinder in Verbindung

bringen. (vgl. Klein, Vogt 2010, 8) „Wir sehen mal, was hier alles passiert und stellen unsere Abläufe darauf ein.“ (Vogt, Klein 2010, 8) Mit der Fähigkeit des intuitiven Handelns ist man in solchen Situationen in der Lage, sein weiteres Vorgehen auf den Prozessverlauf spontan einstellen zu können, und bleibt dadurch stets handlungsfähig. (vgl. Klein, Vogt 2010, 8)

Die genannten Fähigkeiten haben zur Folge, dass die pädagogischen Fachkräfte ihre eigene Handlungsabsicht zurückhalten oder verlangsamen. Partizipation von Kindern verlangt von den Erwachsenen, abzuwarten, geduldig zu sein und sich auf das Tempo der Kinder einzulassen. Mit einer solchen Haltung können die Erwachsenen viel von den Kindern lernen. (vgl. Klein, Vogt 2010, 8) Die pädagogischen Fachkräfte befinden sich somit nicht mehr in der Rolle des Beliehenden/Besserwissers bzw. der Belehlerin/Besserwiserin, sondern verstehen sich selbst als Forscher/ Lernender bzw. Forscherin/ Lernende. (vgl. Klein 2001) Die Ansätze zu einer solchen Haltung müssen bei dem Willen, Kinder zu beteiligen, vorhanden sein, damit sie im Umgang mit den Kindern erweitert und intensiviert werden können. (vgl. Klein, Vogt 2010, 8)

2.4.4 Strukturelle Verankerung von Partizipation

Die Beteiligung von Kindern darf nicht willkürlich erscheinen, dadurch, dass sie manchmal stattfindet und dann wieder nicht. Echte Partizipation von Kindern verlangt eine strukturelle Verankerung der Rechte des Kindes in der Einrichtung. Nur so kann garantiert werden, dass Partizipation von Kindern nicht als Güte der Erwachsenen verkommt. Andernfalls liegt die Entscheidung immer beim Erwachsenen, ob Kinder Einfluss auf das Geschehen haben oder nicht. Das Recht auf Partizipation steht den Kindern unabhängig von der jeweiligen Fachkraft zu und braucht eine Festschreibung, an die jede Fachkraft gebunden ist. Darüber hinaus müssen die Kinder von ihren Rechten wissen, damit sie diese einfordern und gegen Verstöße Einspruch erheben können. (vgl. Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2011, 40f.)

Erste Ansätze von Partizipationsprozessen sind im Konzept des offenen Kindergartens zu finden. Den Kindern werden Möglichkeiten zugesprochen, in verschiedenen Situationen innerhalb der Kindertageseinrichtung während des Kita-Alltages über sich selbst bestimmen zu können. Den Kindern wird unter den gegebenen Möglichkeiten eingeräumt, selbst zu entscheiden, mit wem sie in welchem Raum spielen möchten. Dabei können sie ihren aktuellen Interessen und Vorlieben nachgehen und ihre Individualität entwickeln. Dieses Konzept

geht verstärkt auf die Bedürfnisse der einzelnen Kinder ein. Es wird nicht, wie es früher üblich war, gemeinsam zur gleichen Zeit gefrühstückt, sondern jedes Kind kann in einer Zeitspanne entscheiden, wann, was und mit wem es frühstücken möchte. Außerdem muss es nicht einer bestimmten Tätigkeit nachgehen, nur weil alle anderen Kinder diese gerade auch vollziehen. Bei der Verantwortungsübertragung müssen sich die pädagogischen Fachkräfte einig darüber sein, wo Kinder eigenverantwortlich handeln dürfen und wo die Grenze der Selbstbestimmung liegt. (vgl. Hansen, Knauer, Friedrich 2006, 17f.) Der Kerngedanke des Prinzips des offenen Kindergartens, Kinder zu beteiligen, ist im Konzept beschrieben. Eine Verankerung der konkreten Rechte des Kindes gibt es hier aber nicht.

Eine konkrete Möglichkeit, partizipative Rechte der Kinder strukturell zu verankern, bietet die Kita-Verfassung. Da Partizipation in den Köpfen der Erwachsenen beginnt und diese den Kindern die Beteiligungsmöglichkeiten eröffnen müssen, wird in einem ersten Schritt darüber diskutiert, an welchen Entscheidungen Kinder zukünftig in der Kindertageseinrichtung prinzipiell Einfluss haben sollen und an welchen nicht. (vgl. Hansen, Knauer, Friedrich 2006, 33) Jedem Menschen steht das Recht zu, sich zu beteiligen, sich einzumischen und eigene Interessen zu äußern, und zwar in jeder möglichen Situation. Unter diesen Umständen spricht Lothar Klein davon, dass Partizipation ein „universelles Recht ist“, das in diesem Zusammenhang „grenzenlos“ anzusehen ist. Dennoch sind der Mit- und Selbstbestimmung der Kinder in der Kindertageseinrichtung 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). (vgl. Klein 2010, 39)

Die strukturelle Verankerung z. B. mittels einer Verfassung nennt zwar Möglichkeiten und Grenzen, sichert aber vor allem die Rechte des Kindes, so dass sie sich auf diese Rechte dann verlassen können. Weiterhin wird festgelegt, in welcher Form Kinder Einfluss nehmen können. Geregelt wird, welche Gremien es geben soll, wer diesen beiwohnt, wer die Leitung innehat, welche Befugnisse sie haben und wie Entscheidungen getroffen werden sollen. Weiterhin wird bestimmt, wer die Kinder unterstützt und wie Ergebnisse und Entschlüsse in kindgerechter Form protokolliert und umgesetzt werden (vgl. Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2011, 142ff.)

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, sondern in hohem Maße verpflichtend. Dieses Übereinkommen zeigt nicht nur die Rechte der Kinder auf, sondern auch die pädagogische Arbeit innerhalb der Kindertageseinrichtung. Mit der Verabschiedung dieses Dokuments werden die Regelungen öffentlich und damit auch einklagbar. (vgl. Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2011, 149)

2.5 Resümee

Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen ist ein umfangreiches Thema, das zunächst in echte und scheinbare Partizipation unterteilt werden kann. Pseudo- oder Alibi-entscheidungen erfüllen nicht das Ziel, das einheitlich in der Literatur gefordert wird. Echte Partizipation hat zur Folge, dass die Entscheidungen, die die Kinder treffen, auch Wirkungen zeigen. Die Kinder haben wirklichen Einfluss auf das Geschehen in den Kindertageseinrichtungen und sie können über Bedürfnisse und Interesse selbst bestimmen. Die Beteiligung von Kindern tangiert zum einen Entscheidungen, die das Kind selbst betreffen; zum anderen Entscheidungen, die das Leben in der Gemeinschaft bestimmen. Hierbei ist der Alltag in der Kindertageseinrichtung selbstverständlich auch gemeint.

Als Begründung für die Bedeutung der frühkindlichen Beteiligung können die pädagogischen Ansätze herangezogen werden. Schon Korczak und Montessori beschäftigten sich mit dem Recht des Kindes auf Selbstbestimmung und Selbstständigkeit. Kindern mit Achtung und Respekt zu begegnen ist der entscheidende Ausgangspunkt. Die Anerkennung der selbstständigen Entwicklung zeigt sich nicht nur in den pädagogischen Ansätzen, sondern auch bei dem aktuellen Bildungsverständnis. Kinder können sich nur selbst bilden in eigenständigen Handlungen und Prozessen. Diese Aufgabe kann kein anderer für sie übernehmen. Aus diesem Grund wird Partizipation auch als Schlüssel zur Bildung angesehen. Wenn Kinder Entscheidungen selbst treffen und Einfluss auf ihre Umwelt nehmen können, sind sie in der Lage, die Dinge auszuwählen, die sie interessieren, ihren Bedürfnissen entsprechen und ihrer Entwicklung zugute kommen. Weiterhin ist Partizipation auch der Schlüssel zur Demokratie. Denn demokratische Kompetenzen sind nicht angeboren und können auch nicht einstudiert werden. Erst durch demokratische Prozesse vollziehen sich Prozesse politischer Bildung. Wenn Kinder Entscheidungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten erfahren, bereicht dies auch

ihr Demokratieverständnis. Verantwortung übernehmen und mitbestimmen muss von Anfang an Bedeutung erhalten und nicht erst mit Vollendung der Volljährigkeit.

Für das Aufwachsen der Kinder sind Partizipationserfahrungen sehr bedeutend. Das Recht auf Beteiligung ist sowohl auf Landes- als auch auf Bundesebene gesetzlich verankert. Kindern wird das Recht auf Partizipation zugesprochen, aber nicht weiter ausdifferenziert. So bleibt es recht vage, wie diese Prozesse auszusehen haben. Das 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. Entscheidend ist, mit welcher Haltung die Erwachsenen den Kindern gegenüber treten. Kinder brauchen Erwachsene, die ihnen mit Respekt begegnen und sich auf ihre Prozesse und Entwicklungen einlassen. Hierfür benötigen die pädagogischen Fachkräfte Fähigkeiten, die dieses Miteinanderlernen positiv beeinflussen. Mit welcher Haltung die pädagogischen Fachkräfte den Kindern begegnen ist geprägt von dem Bild, das sie von Kindern haben. Für die Partizipation der Kinder ist das aktuelle Bild vom aktiven, konstruierenden, sich selbst entwickelnden Kind von entscheidender Bedeutung. Wenn die pädagogischen Fachkräfte die Kinder von Anfang an als kompetent betrachten, können sie auch auf die Fähigkeiten des Kindes vertrauen, sich zu beteiligen und zu entscheiden. Darüber hinaus ist die Möglichkeit und die Art und Weise der Partizipation von Kindern abhängig von der Beziehungsgestaltung zwischen Erwachsenen und Kindern. Hierbei stellen sich Fragen nach der Machtstellung und der Machtabgabe der Erwachsenen, in welchen Bereichen sie zumindest einen Teil ihrer Macht auf die Kinder übertragen wollen und ihnen dadurch Entscheidungsspielräume eingestehen. 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 Kindertageseinrichtung strukturell verankert. Dafür müssen sich die pädagogischen Fachkräfte 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.

3. Entwicklungspsychologische Theorien in Bezug auf Partizipation von Kindern zwischen null und drei Jahren

Eine theoretische Betrachtung der Entwicklung in der frühen Kindheit ist Grundlage dafür, aufzeigen zu können, inwiefern Partizipation im Alter von null bis drei Jahren überhaupt möglich ist. Aus diesem Grund werden im folgenden Kapitel entwicklungspsychologische Theorien vorgestellt, die Fähigkeiten der Kinder beschreiben, die Partizipation bereits in diesem frühen Lebensabschnitt möglich machen. Darüber hinaus gibt es theoretische Hinweise darauf, dass bestimmte Entwicklungsprozesse, die durch Partizipationshandlungen begünstigt werden. Ausgewählt wurden vier Theorien, die zum Teil aufeinander aufbauen und sich ergänzen. Jean Piaget beschreibt den Konstruktivismus, Kurt W. Fischer geht auf die Fertigkeitenentwicklung ein, Robbie Case untersucht in seiner Theorie die Problemlösefähigkeit und Daniel Stern setzt sich mit den Selbstempfindungen des Säuglings auseinander.

3.1 Der Konstruktivismus nach Jean Piaget

Piaget entwickelte Mitte des 20. Jahrhunderts eine Theorie, die damals als revolutionär galt und noch heute für verschiedene Theorieansätze als Grundlage dient. Der Kern seiner Forschungsergebnisse besteht darin, dass Menschen sich als aktiv handelnde Subjekte entwickeln und bereits Säuglinge sich ihr Wissen im interaktiven Prozess mit der Umwelt aneignen. (vgl. Reusser 2006, 125)

3.1.1 Biografischer Hintergrund

Jean Piaget wurde am 9. August 1896 in der Schweiz geboren. Sein Vater war Historiker und ein Schöngest mittelalterlicher Literatur. (vgl. Miller 1993, 46) Piaget sah seine Mutter als intelligente, tatkräftige und freundliche Person, doch aufgrund ihrer paranoischen Veranlagung und psychiatrischen Behandlungen fühlte er sich dem Vater näher. (vgl. Kohler 2008, 12) Schon früh interessierte er sich für biologische Themen, die später in seinen psychologischen Theorien immer wieder den Ausgangspunkt seiner Überlegungen bildeten. Als 11-Jähriger schrieb er in einer lokalen Zeitung einen kleinen Artikel über seine Beobachtungen

an Albino-Spatzen. Dadurch wurde der Direktor des ansässigen Museums für Naturgeschichte auf ihn aufmerksam und bot ihm eine Assistenzstelle in seiner Freizeit an. Während seiner Schulzeit setzte Piaget sich neben den biologischen Themen auch mit philosophischer Literatur auseinander. (vgl. Reusser 2006, 93) Nach seinem Abitur 1915 studierte er Naturwissenschaften und promovierte 1921 schließlich mit seiner Niederschrift über Weichtiere. (vgl. Miller 1993, 47) 1919 nahm Piaget eine Stelle der psychologischen Forschung in Paris an. Die Testverfahren über das Denken der Kinder interessierten ihn und er entwickelte eigene Fragestellungen, denen er verstärkt ab 1925 durch Beobachtungen seiner eigenen Kinder nachging. Im Vordergrund seines Interesses stand, was im Kopf der Kinder vor sich geht, wenn sie Aufgaben lösen, und welche Schwierigkeiten und Fortschritte dadurch beim Denken entstehen. (vgl. Reusser 2006, 94; vgl. auch Flammer 2009, 133) 1921 nahm er eine Stelle als Privatdozent in Genf an und konnte dort ohne Einschränkungen seine Forschungsaufgaben durchführen. Hier wurde er 1929 zunächst Professor für Wissenschaftsgeschichte und trat dann 1940 die Nachfolge von Edouard Claparède am Lehrstuhl für experimentelle Psychologie an. Bis zu seinem Tod am 16. September 1980 war Piaget äußerst produktiv. Gemeinsam mit seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern veröffentlichte er insgesamt über 80 Bücher und Sammelbände sowie mehrere hundert Artikel. Seine Theorie gilt als eine der einflussreichsten und größten Theorien der Entwicklungspsychologie und modernen Psychologie. (vgl. Flammer 2009, 131ff.)

3.1.2 Konstruktivistische Entwicklungstheorie

Piaget entwickelte nach zahlreichen Beobachtungen an Kindern eine Stufentheorie, die die Entwicklung der Kognitionen bzw. Intelligenzen von der Geburt bis zur Adoleszenz beschreibt. Seine Erkenntnisse daraus waren nicht nur während der Entstehungszeit (1936, 1937, 1945) revolutionäre Gedanken, sondern auch darüber hinaus. Nach seiner Theorie ist bereits der Säugling als ein aktiv handelndes Individuum zu betrachten, das durchaus mit angeborenen Kompetenzen ausgestattet ist, anfangs noch reflexhafter Natur, mit denen er in einem interaktiven Prozess mit der Umwelt Wissen erwerben kann. (vgl. Reusser 2006, 125)

Entscheidend für eine Entwicklungstheorie ist es, die Tätigkeit des Subjekts – im erkenntnistheoretischen Sinne – unbedingt einzubeziehen. (...) Der lebende Organismus ist kein bloßes Spiegelbild der Eigen-

schaften seiner Umgebung. Er entwickelt vielmehr eine Struktur, die im Lauf der Epigenese³ Schritt für Schritt aufgebaut wird und nicht vollständig präformiert ist. (Piaget 2003, 48)

Im Folgenden wird Piagets Entwicklungstheorie anhand der genetischen Erkenntnistheorie, den Entwicklungsstufen und -mechanismen erläutert.

3.1.2.1 Genetische Erkenntnistheorie

Die Erkenntnistheorie beschreibt ein Teilgebiet der Philosophie, das sich mit der Wissenslehre beschäftigt. Piaget griff in seinen Forschungsprogrammen und Theorieentwicklungen oft auf verschiedene Disziplinen zurück und stellte Verbindungen zueinander her. Sein Erkenntnisinteresse bestand darin, herauszufinden, wie Wissen erworben wird, ob es umweltunbeeinflusstes Wissen gibt und ob bestimmte Entwürfe angeboren sind oder ob das gesamte Wissen während des Lebens gelernt wird. In seinen Untersuchungen beschäftigte er sich mit der Entwicklung der Erkenntnisse des Menschen und der Struktur des Wissens und deren Erwerb. Das umschreibt Piaget mit der genetischen Erkenntnistheorie, wobei genetisch nicht, wie heute gebräuchlich, mit angeboren übersetzt wird, sondern mit Entwicklung oder Epigenese. Eine einschneidende Behauptung Piagets war, dass Wissen kein Status, sondern etwas Veränderliches und Prozesshaftes ist. (vgl. Miller 1993, 50f.) „Erkenntnis erwächst ursprünglich ... weder aus den Objekten noch aus dem Subjekt, sondern aus – zunächst unentwirrbaren – Interaktionen zwischen dem Subjekt und diesen Objekten.“ (Piaget 2003, 44) Im Wissenserwerb setzt sich der Mensch aktiv mit seiner Umwelt auseinander, wählt für ihn relevante Informationen aus und interpretiert diese nach seinen Möglichkeiten. Daher ging Piaget davon aus, dass Wissen von jedem Menschen aktiv erworben und individuell konstruiert wird. (vgl. Miller 1993, 50f.) „Um nämlich Objekte zu erkennen, muss das Subjekt auf sie einwirken und infolgedessen transformieren: Es muss sie von der Stelle bewegen, verbinden, in Beziehung zueinander setzen, auseinander nehmen und wieder zusammensetzen.“ (Piaget 2003, 43f.) In Laufe der Entwicklung bleibt die Beziehung zwischen dem Individuum und der Umwelt konstant bestehen. Mit der Veränderung des Individuums, auch Wissender genannt, wandelt sich auch die Umwelt, das Gewusste. Somit ändert sich zum Beispiel der Begriff des Raumes in der Entwicklung vom liegenden Säugling über das krabbelnde Kleinstkind

³ Dieser Begriff stammt aus der Biologie. Darunter versteht man die Ansicht, dass sich Entwicklung durch Bildung neuer Strukturen vollzieht und nicht in irgendeiner Weise vorgeprägt ist.

zum laufenden Kleinkind. Wissen ist hiernach kein Abbild der Realität, sondern ein subjektives Konstrukt, das sich je nach Erfahrung verändert. (vgl. Miller 1993, 50f.)

3.1.2.2 *Entwicklungsstufen*

Die kognitive Entwicklung des Kindes beschrieb Piaget als Stufentheorie, die er anhand von zahlreichen und jahrelangen Beobachtungen an Kindern von der Geburt bis zur Adoleszenz entwickelt hatte. Die geistige Entwicklung ist hiernach zwar eine konstante Veränderung, die sich aber in Stufen gliedert. (vgl. Reusser 2006, 117ff.) Diese sind in sich abgeschlossen und bauen insofern aufeinander auf, als die vorausgehende Stufe die Voraussetzung für die nachfolgende darstellt. (vgl. Piaget 2003, 65) Piaget unterschied drei Entwicklungsstufen:

1. die „sensomotorische Periode“ (von der Geburt bis ca. 2 Jahre)
2. die „Periode der Vorstellungsintelligenz“, die zu „konkreten Operationen“ führt (ca. 2 bis 11 Jahre)
3. die „Periode aussagenlogischer oder formaler Operationen“ (ca. 11 bis 13 Jahre)

(Piaget 2003, 65f.)

In der Literatur, die sich mit der Piagetschen Theorie beschäftigt, wird zum Teil die zweite Stufe in zwei gesonderten Stufen beschrieben. Hiernach zeigt sich die Einteilung wie folgt:

1. die sensomotorische (von der Geburt bis 2 Jahre)
2. die präoperative oder anschaulich-intuitive (2 bis 7 Jahre)
3. die konkret-operative (7 bis 11 Jahre)
4. die formal-operative Stufe (11 bis 15 Jahre)

(vgl. Miller 1993, 57ff.; vgl. auch Reusser 2006, 117)

Inhaltlich unterscheiden sich die verschiedenen Ausführungen aber nicht. Zudem werden unterschiedliche Begriffe verwendet, auch bei Piaget selbst. Wenn von Stadien, Stufen oder Perioden die Rede ist, meinen sie allesamt das Gleiche. In der vorliegenden Arbeit wird einheitlich der Begriff der Stufen verwendet.

Die erste Stufe wird nun näher erläutert, weil diese die für das Thema relevante Altersspanne beschreibt. Die sensomotorische Stufe unterteilt sich in sechs Substufen:

1. Reflexmodifikation (von der Geburt bis zu einem Monat)
2. Primäre Zirkulärreaktionen (ca. 1 bis 4 Monate)
3. Sekundäre Zirkulärreaktionen (ca. 4 bis 8 Monate)
4. Koordination der sekundären Verhaltensschemata (ca. 8 bis 12 Monate)
5. Tertiäre Zirkulärreaktion (ca. 12 bis 18 Monate)
6. Die Erfindung neuer Mittel durch geistige Kombination (ca. 18 bis 24 Monate)

(vgl. Miller 1993, 57ff.)

Reflexmodifikation (von der Geburt bis zu einem Monat): Kinder sind von Geburt an mit verschiedenen Reflexen (saugen, greifen, fühlen usw.) ausgestattet. Aus diesen Reflexen resultieren vorerst spontane Verhaltensweisen, die innerhalb des ersten Lebensmonats verallgemeinert und differenziert werden. Hier führt Piaget den Begriff des Schemas ein. (vgl. Miller 1993, 58) Piaget definiert den Begriff des Schemas folgendermaßen:

Wir werden an den Handlungen das als Handlungsschema bezeichnen, was von einer Situation auf die andere übertragbar, generalisierbar oder differenzierbar ist, anders gesagt, was verschiedenen Wiederholungen oder Anwendungen der gleichen Handlung gemeinsam ist. (Piaget 1967, 23 zit. n. Flammer 2009, 136)

Der Saugreflex ist von Beginn an vorhanden. Dieser wird nun auf verschiedene Gegenstände in der Umgebung des Säuglings übertragen. Hierbei entwickelt sich die Fähigkeit des Unterscheidens. Der Säugling „begreift“, dass die Gegenstände unterschiedlich beschaffen sind und somit das Saugen daran angepasst werden muss. Zudem erkennt er die Objekte wieder und verwechselt sie nicht (z. B. die Brustwarze und der Finger). Indem sich der Säugling also mit der Welt und den für ihn erreichbaren Gegenständen auseinandersetzt, konstruiert er seine ersten Weltbilder. Diese verinnerlichten Verhaltensschemata, die bereits als einfache Strukturen miteinander verbunden sind, dienen als Grundlage für kommende Konstruktionen. (vgl. Miller 1993, 57f; vgl. auch Reusser 2006, 126f.)

Primäre Zirkulärreaktion (ca. 1 bis 4 Monate): Die einfachen Schemata aus der ersten Substufe werden nun durch Zirkulärreaktionen variiert und vervielfältigen sich. Ein zufällig produzier-

tes Verhalten löst im Säugling ein angenehmes Gefühl aus. Dies hat zur Folge, dass diese Handlung fortgeführt und wiederholt wird. Sie werden so lange geübt, bis sie zur Angewohnheit werden. Die Verhaltensweisen sind dann auf die Situation angepasst und strukturiert. Als primäre Zirkulärreaktion werden sie bezeichnet, da die Handlungen sich zunächst noch auf den eigenen Körper des Säuglings beziehen. Beispiele sind dafür das systematische Daumenlutschen, das Greifen von Objekten, das selbsttätige visuelle Aufsuchen und Erkunden der Objekte und das Zuhören bei der eigenen Lautbildung. Daher ist das bisherige Weltbild des Säuglings ganz durch die Dinge aus seiner nahen Umgebung geprägt. Er konstruiert sein Bild von der Welt danach, was er sieht, fühlt, greift und woran er lutschen und saugen kann. (vgl. Miller 1993, 58f.; vgl. auch Reusser 2006, 127f.)

Sekundäre Zirkulärreaktion (ca. 4 bis 8 Monate): Bei der vorherigen Substufe war das Objekt als solches interessant für das Kind. Die sekundären Zirkulärreaktionen hingegen beziehen sich auf die Wirkungen, die durch Handlungen ausgelöst sind. Nicht der Ball an sich ist nun reizvoll, sondern dass er durch das Werfen oder Anstoßen rollt. Das Kind ist in der Lage, Sehen und Greifen miteinander zu kombinieren. In ersten Ansätzen gelingt es ihm auch, Mittel und Zweck zu verbinden. Diese Fähigkeit der intentionalen Verbindung ist erst in einfacher Form vorhanden. Wenn es zum Beispiel in der Wiege liegt und strampelt und dadurch das Mobile sich in Bewegung setzt, wird das Kind diese Bewegung als spannendes Verhalten in die Schemata aufnehmen. Wiederholungen und Nachahmung sind in dieser Substufe wesentliche Verhaltensweisen des Kindes. (vgl. Miller 1993, 59f; vgl. auch Reusser 2006, 128f.) Während sich der Erlebensradius von der primären zur sekundären Zirkulärreaktion wandelt, verändert sich auch das Bild des Kindes von der Welt. Vorwiegend besteht es aus Objekten, mit denen man eine Handlung ausführen kann und eine Auswirkung auf die Umwelt erzielt. (vgl. Reusser 2006, 129) Das Kind erfährt durch die Auseinandersetzung mit der Welt die verschiedenen „Barkeitseigenschaften“ (Reusser 2006, 129) der Dinge (saugbar, greifbar, hörbar, beißbar, drückbar usw.).

Koordination der sekundären Verhaltensschemata (ca. 8 bis 12 Monate): Durch zuerst unbeabsichtigte Handlungen haben Kinder in der vorherigen Substufe interessante Erlebnisse gemacht und im Nachhinein versucht, diese durch gleiche Verhaltensweisen zu wiederholen. In dieser vierten Substufe können Kinder Mittel und Zweck miteinander verbinden. Die bisher gespeicherten Schemata können nun in vielfältiger Weise miteinander verbunden werden. Das bedeutet, dass die Schemata nun nicht mehr auf die gleiche Situation begrenzt sind (z. B. nach der Rassel greifen, diese schütteln und dadurch Töne produzieren), sondern für neue Situati-

onen verwendet werden können. Das Greifen und Hochheben von Dingen kann nun z. B. auch zum Beseitigen von Hindernissen angewandt werden, um zu einem bestimmten Ziel zu gelangen. Obwohl die Fähigkeit zum intentionalen Verhalten entwickelt ist, kann das Kind noch keine neuen Verhaltensweisen erfinden und koordinieren. Es ist noch beschränkt auf die vorher erworbenen Schemata. (vgl. Miller 1993, 60; vgl. auch Reusser 2006, 130f.) In dieser Substufe entwickelt das Kind nun auch die Raumvorstellung. Allmählich versteht das Kind die Anordnung der Dinge im Raum und beginnt, sich mit ihrer Hilfe zu orientieren. (vgl. Reusser 2006, 131)

Tertiäre Zirkulärreaktionen (ca. 12 bis 18 Monate): Die primäre Zirkulärreaktion dient dazu, aus zufälligen Handlungen Verhaltensschemata einzuüben und zu verfestigen. Diese werden dann in den sekundären Zirkulärreaktionen differenziert. In der tertiären Zirkulärreaktion werden diese Verhaltensschemata von den Kindern weiterentwickelt. Wie ein Forscher führt das Kind zielgerichtet Experimente durch. Dazu verändert es im selben Kontext seine Handlungen und beobachtet, welche Wirkungen es damit erzielt. Ein Gegenstand wird z. B. aus verschiedenen Positionen und Höhen fallengelassen. Durch gewollte Versuch-und-Irrtum-Experimente werden die Mittel-Zweck-Schemata erweitert. Es werden dabei nicht mehr nur bekannte benutzt, sondern auch neue Schemata entwickelt. (vgl. Miller 1993, 61) „Für Piaget stellt die ‚Entdeckung neuer Mittel durch aktives Ausprobieren‘, er spricht auch von ‚erfindungsmäßiger Intelligenz‘, die sich zu manifestieren beginnt, ‚die höchste Form intellektueller Tätigkeit vor dem Auftreten der systematischen Intelligenz dar‘.“ (Reusser 2006, 133) Das Kind ist in der Lage, mit Hilfe seiner verinnerlichten Schemata zu gesetzten Zielen zu kommen und mit den Mittel-Schemata Probleme zu bewältigen. (vgl. Reusser 2006, 134)

Die Erfindung neuer Mittel durch geistige Kombination (ca. 18 bis 24 Monate): Externe Prozesse werden allmählich durch interne ersetzt. Das Kind ist nun in der Lage, sich die Welt innerlich vorzustellen. Nachahmende Handlungen finden jetzt nicht mehr zwingend direkt nach der Beobachtung statt, sondern verzögert oder nur innerlich. Das bedeutet auch, dass die Kinder die Versuch-Irrtum-Experimente nicht mehr durchführen, sondern kurzweg neue Lösungen entwickeln. In ihrem Mittel-zum-Zweck-Denken sind die Kinder dadurch unabhängiger geworden. Einen weiteren Wissensbestand, den das Kind im Verlauf der sensomotorischen Stufe erwirbt, stellt der Begriff des permanenten Gegenstandes bzw. des konstanten Objektes dar. Ein Säugling hat noch keine Vorstellung vom dauerhaft existierenden Gegenstand. (vgl. Piaget 2003, 45f.; vgl. auch Miller 1993, 61f. und Reusser 2006, 135f.) Das heißt, wenn das Objekt für den Säugling nicht mehr sichtbar ist, ist er auch nicht mehr da. Erst wenn sich das

Kind in der vierten Substufe befindet, geht es versteckten Gegenständen nach und kann sie erfolgreich aufspüren, da das Kind dann eine Vorstellung vom dauerhaft existierenden Objekt entwickelt hat. (vgl. Reusser 2006, 131) Aber erst in der sechsten Substufe „... ist das Kind in der Lage, auch unsichtbare Verlagerungen von Gegenständen (in der Hand des Versuchsleiters eingeschlossene Murmeln oder Bauklötze) zwischen mehreren möglichen Verstecken gedanklich zu verfolgen und schlussfolgernd nachzuvollziehen.“ (Reusser 2006, 137) Das Kind begreift in dieser Substufe, dass es nicht das Zentrum der Welt ist, sondern ein Teil des Ganzen. Somit erkennt es, dass es Raumbeziehungen, Kausalitäten und bewegliche Objekte gibt. (vgl. Piaget 2003, 47)

3.1.2.3 *Entwicklungsmechanismen*

Piaget ging davon aus, dass die Entwicklung sich nicht nur in den einzelnen Stufen und Substufen vollzieht, sondern in noch kleineren Schritten. Entwicklung findet immer in der täglichen Auseinandersetzung des Kindes mit der Umwelt statt. Diese Entwicklungsverläufe geschehen nicht einfach so, sondern werden von Mechanismen aktiviert. Piaget nannte diese Mechanismen funktionale Invarianten (unveränderliche Funktionen). Die wichtigsten funktionalen Invarianten stellen die kognitive Organisation und Adaption dar. (vgl. Miller 1993, 76f.; vgl. auch Flammer 2009, 135f.) Als weitere funktionale Invariante fügt er schließlich die Äquilibration hinzu, die als Oberbegriff für die kognitive Organisation und die Adaption angesehen werden kann (vgl. Flammer 2009, 143)

Kognitive Organisation: Das Wahrnehmen und Denken des Menschen findet nicht unkoordiniert oder wahllos statt. Wie schon oben erwähnt, war Piaget der Ansicht, dass Kinder sich ihr Weltbild konstruieren und nicht bloß ein Abbild der Realität schaffen. Ein wichtiger Mechanismus hierbei ist die Organisation. Das Denken bildet sich in Systemen ab, die nicht unverbunden nebeneinander, sondern in Beziehung zueinander stehen. Damit entsteht ein zusammenhängendes Weltbild. Im Laufe der Entwicklung verändert sich die kognitive Organisation. (vgl. Miller 1993, 77) „Mit fortschreitender Entwicklung organisiert sich das Denken in Schemata, Regulierungen (partielle Reversibilität), Funktionen, konkrete Operationen und formale Operationen.“ (Miller 1993, 77) Ein Säugling beispielsweise verfügt zunächst über das Schema Saugen und über das Schema Greifen. Diese Schemata werden schließlich miteinander kombiniert und ausgeformt. So kann der Säugling einen Gegenstand greifen und

ihn zum Mund führen, um daran zu saugen. Im weiteren Entwicklungsverlauf werden diese Schemata differenzierter und vielfältiger, da neue Schemata hinzukommen.

Adaption: Die zweite funktionale Invariante stellt die Adaption dar. Piaget sah die Organisation und Adaption nicht als getrennte Mechanismen.

Vom biologischen Standpunkt aus kann die Organisation nicht von der Anpassung getrennt werden. Anpassung und Organisation sind die beiden sich ergänzenden Prozesse ein und desselben Mechanismus, wobei die Organisation den internen Aspekt dieses Zyklus und die Adaption seinen äußeren Aspekt darstellt. (...) Die Übereinstimmung des Denkens mit den Dingen und die Übereinstimmung des Denkens mit sich selber drücken diese doppelte invariante Funktion der Anpassung und der Organisation aus. Diese beiden Aspekte des Denkens sind aber untrennbar miteinander verbunden: Indem sich das Denken den Dingen anpaßt, strukturiert es sich selbst, und indem es sich selbst strukturiert, strukturiert es auch die Dinge. (Piaget 1991, 18)

Die Anpassung an die Umwelt gliedert sich in zwei Prozesse: Assimilation und Akkommodation. In der Auseinandersetzung mit der Umwelt verarbeitet das Kind seine Wahrnehmungen und passt diese in bestehende kognitive Strukturen ein. Das heißt, dass jedes Kind mit seinem bisherigen Wissen der Welt begegnet und Erlebnisse entsprechend bisheriger Erfahrungen deutet oder alte Wissensbestände neuen Erkenntnissen anpasst. Diese Vorgänge hat Piaget mit dem Begriff Assimilation beschrieben. (vgl. Miller 1993, 78; vgl. auch Reusser 2006, 113 und Flammer 2009, 136)

Kein Verhalten nämlich, selbst wenn es für das Individuum neu ist, bedeutet einen Neuanfang. Es wird stets auf schon vorhandene Pläne übertragen und bedeutet deshalb im Grunde nur die Assimilation neuer Elemente an bereits aufgebaute Strukturen (angeborene wie etwa die Reflexe oder zuvor erworbene Strukturen). (Piaget 2003, 54)

Das Schema Greifen kann somit nicht nur auf die Rassel angewandt werden, sondern auch auf die Flasche, den Teddy oder den Ball. Assimilationsschemata sind aber nicht vollends entwickelt und können somit auf jegliche Situationen übertragen werden. Je nach Kontext müssen Assimilationsschemata angepasst bzw. verändert werden, wenn die bisherigen Schemata für die aktuelle Situation nicht ausreichend sind. Diesen Vorgang nennt Piaget Akkommodation. (vgl. Miller 1993, 79; vgl. auch Reusser 2006, 114) „... (Wir nennen) im Verhaltensbereich jede Modifikation eines Assimilationsplans (oder einer Assimilationsstruktur), die durch die von ihr assimilierten Elemente hervorgerufen wird, Akkommodation.“ (Piaget

2003, 56) Eine Stecknadel oder eine Hantel können beispielsweise nicht so gegriffen werden wie die Rassel oder der Teddy. Das Kind muss sein Schema Greifen an die neuen Eigenschaften anpassen.

Äquilibration: Als dritte funktionale Invariante nennt Piaget die Äquilibration, die alle Elemente der kognitiven Organisation und Adaption umfasst. Nach seiner Auffassung strebt jeder Mensch nach einem Gleichgewicht, das allerdings in der Auseinandersetzung mit der Umwelt und durch neue Erfahrungen gestört wird. Immer wenn Eindrücke nicht zu den bestehenden kognitiven Strukturen passen und entweder eine Assimilation oder Akkommodation stattfindet, entsteht ein Ungleichgewicht. Ausgeglichen ist es erst dann wieder, wenn die Umwelt oder die Strukturen der Situation angepasst sind. (vgl. Flammer 2009, 143) „Äquilibration besteht ... in einer Reihe aktiver Reaktionen des Subjekts auf externe Störungen, die in unterschiedlichem Maße wirksam sein oder antizipiert werden können.“ (Piaget 2003, 109) Piaget sprach davon, dass auf ein Gleichgewicht immer ein Ungleichgewicht folgt und anschließend die Äquilibration vollzogen wird. Dieser Prozess kann in wenigen Sekunden vonstatten gehen oder aber auch mehrere Jahre andauern. (vgl. Miller 1993, 80ff.) In jedem Fall differenzieren sich die Schemata und kognitiven Strukturen dabei aus und erreichen ein höheres Entwicklungsniveau. (vgl. Flammer 2009, 143)

3.1.3 Bedeutung und Kritik der Theorie

Piagets Theorie ist noch heute eine sehr angesehene und vielfältig angewandte Theorie der gesamten Entwicklungspsychologie. Piaget selbst hat seine Theorie nicht als Endprodukt angesehen, sondern modifizierte sie, solange er lebte. Außerdem veröffentlichte er eine Menge nicht leicht zu verstehende Schriften. Diese Vorgehensweise lässt Kritik und Missverständnisse laut werden. Dennoch beziehen sich nicht wenige Theoretiker auf ihn und benutzen Grundaussagen für ihre eigene Theorieentwicklung, so dass jüngere Forschungsergebnisse Revisionen an Teilen seiner Theorie ergeben haben. (vgl. Reusser 2006, 169ff.; vgl. auch Flammer 2009, 153f.)

Von herausragender Bedeutung ist Piagets Theorie für den Bereich der Kognitionen. Seine fundierte Auseinandersetzung mit diesem Thema und die daraus resultierenden Ergebnisse waren für die zukünftige Gestaltung der Entwicklungspsychologie von großartiger Bedeutung. Besonders seine Beobachtungen und Ausführungen zur kindlichen Entwicklung eröff-

neten in der damaligen Zeit eine ganz neue Perspektive. Seine Erkenntnisse waren in der Psychologie ausschlaggebend, sich mit den vielfältigen frühen Kompetenzen der Kinder und ihrem einfallsreichen Denken auseinanderzusetzen. (vgl. Miller 1993, 90ff.)

Doch obwohl Piaget die frühe Kompetenz der Kinder betonte, unterschätzte er diese dennoch. Jüngere Untersuchungen haben ergeben, dass Teilkompetenzen, die Piaget erst zum Ende der sensomotorischen Stufe beobachtete, schon in früheren Substufen zu erkennen sind. Zum Beispiel wissen die Kinder, früher als Piaget es angenommen hatte, über die Permanenz der Objekte und der bestimmten Kausalitäten. Weiterhin kann ein wenige Tage alter Säugling Gesichtsausdrücke nachahmen und seine Konzentration auf eine Stimme oder ein bewegendes Objekt in seinem nahen Umfeld richten. Piaget beschrieb diese Fähigkeiten erst in der dritten Substufe. Während des ersten Lebensjahres reagieren Kinder erstaunt, wenn nicht das erwartete oder logische Ereignis eintritt. Außerdem können sie in dem Alter auch schon zwischen kausalen und nicht-kausalen Abfolgen des Ereignisses differenzieren. Uneinig sind sich die Forscher allerdings noch darüber, inwieweit diese Fähigkeiten oder Kernteile dieser angeboren sind oder aber erlernt werden. (vgl. Reusser 2006, 173ff.)

Unabhängig von dieser und anderer Kritiken, die aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit nicht näher erläutert werden können, sind die Erkenntnisse, die Piaget über die frühe kindliche Entwicklung herausgearbeitet hatte, wegweisend gewesen und heute noch für die Entwicklungspsychologie von hoher Relevanz. Das wird auch an den nachfolgenden Theorienansätzen der Entwicklungspsychologie deutlich, weil sich diese Theoretiker in unterschiedlichem Ausmaß der Erkenntnisse Piagets bedienen und diese weiterentwickeln.

3.2 Theorie der Fertigkeiten nach Kurt W. Fischer

Fischer geht von einer dynamischen Fertigkeitstheorie aus und versucht zu erklären, wie sich Verhalten entwickelt und verändert. Die Beziehung zwischen dem Individuum und der Umwelt ist von großer Bedeutung. Auch er geht von einem konstruierenden Subjekt aus. (vgl. Fischer 2003; vgl. auch Demetriou 2006, 227)

Eine Fertigkeit sensu Fischer ist demnach weder eine Charakteristik der Person noch eine Charakteristik der Umwelt, sondern eine Charakteristik einer bestimmten Person in einem bestimmten Umweltkontext. Diese Definition betont die Annahme, dass eine Veränderung im Menschen oder in der Umwelt per definitionem auch eine Fertigkeit verändern wird. (Demetriou 2006, 227)

3.2.1 Biografischer Hintergrund

Kurt W. Fischer ist am 9. Juni 1943 in Baltimore geboren. Seine Vorfahren stammen ursprünglich aus Deutschland und sind dann in die USA eingewandert. Nachdem er selbst an der Harvard Universität studiert hatte, ist er heute dort Professor für Mind, Brain and Education. Schon lange beschäftigte er sich mit der Lerntheorie, vorerst aber mit der von Tieren. Später wechselte er zur Psychologie der Entwicklung von Menschen. Beeinflusst wurde er in seinem Denken und seiner Theorieentwicklung von den Erkenntnissen Piagets. (vgl. Flammer 2009, 191)

3.2.2 Entwicklungstheorie der Fertigkeiten

Fischer bediente sich wie viele neopiagetische Theoretiker der Grundlage der Theorie von Piaget. Somit ist seine Theorie ebenfalls ein Stufenkonzept, das nicht in Schichten oder Unterstufen, sondern in Niveaus aufgeteilt ist. Eine entscheidende Weiterentwicklung seines Konzeptes besteht in der engen Einbeziehung des sozialen Aspektes und der Herstellung der Verbindung mit der kognitiven Entwicklung.

3.2.2.1 *Entwicklungskonzept der Fertigkeitstheorie*

Fischer ging es nicht um eine reine kognitive Theorie. Vielmehr war es für ihn wichtig, die Kognitionen und Verhaltensweisen von Menschen zu verbinden. Nach seiner Auffassung bedingen sich beide Seiten. Kognitionen entstehen durch Verhalten und Verhalten wird durch Kognitionen beeinflusst. Das Verhalten (behavior) ist eine der grundlegendsten Elemente in der menschlichen Entwicklung. Jedes Verhalten hat Einfluss auf die Umgebung und die Situation. Diese Konstellation ist einmalig und nicht wiederholbar. Daher gibt es jedes Verhalten auch nur ein einziges Mal. Die verschiedenen Verhaltensweisen lassen sich aber klassifizieren. (vgl. Flammer 2009, 191f.) Fischer nannte diese Verhaltensweisen Aktionen „und ‚an action is ... a set of similar behaviors on things’...“ (Flammer 2009, 191) Die Erprobung von Verhalten wird dazu gebraucht, um eine Grundlage von Erfahrungen zu schaffen. Im besten Fall kann das Individuum verschiedene ähnliche Verhaltensweisen koordinieren und dadurch zu einer Klasse ordnen. Aktionen treten selten einzeln auf, sondern meistens in einer kombinierten Form. Je systematischer und gewandter das Individuum die

Aktionen miteinander verbindet, desto höher ist die Leistung. Zu diesen Handlungen ist das Individuum fähig aufgrund seiner Fertigkeiten (skills). (vgl. Flammer 2009, 191)

Anders als Piaget spricht Fischer davon, dass sich die Fertigkeiten nicht durch Assimilation gestalten, sondern bestimmt sind von der Umgebung und dem Subjekt selbst. Fertigkeiten entwickeln sich nach Bereichen, die bei jedem Menschen individuell sind. Natürlich können sich Bereiche zwischen Menschen ähneln, doch die skills entwickeln sich stets nach einem individuellen Muster. Die Fertigkeiten prägen sich unterschiedlich stark aus, das heißt, dass die Niveaus verschieden stark ausgebildet sind. Zwischen den Bereichen können Niveaus miteinander in Verbindung treten, so dass die Bereiche nie unverbunden nebeneinander stehen. Fischer erklärt auf dieser Grundlage Entwicklungssprünge bzw. Entwicklungsschübe bei Menschen. (vgl. Flammer 2009, 191f.)

Das folgende Schaubild verdeutlicht das Entwicklungskonzept nach Fischer.

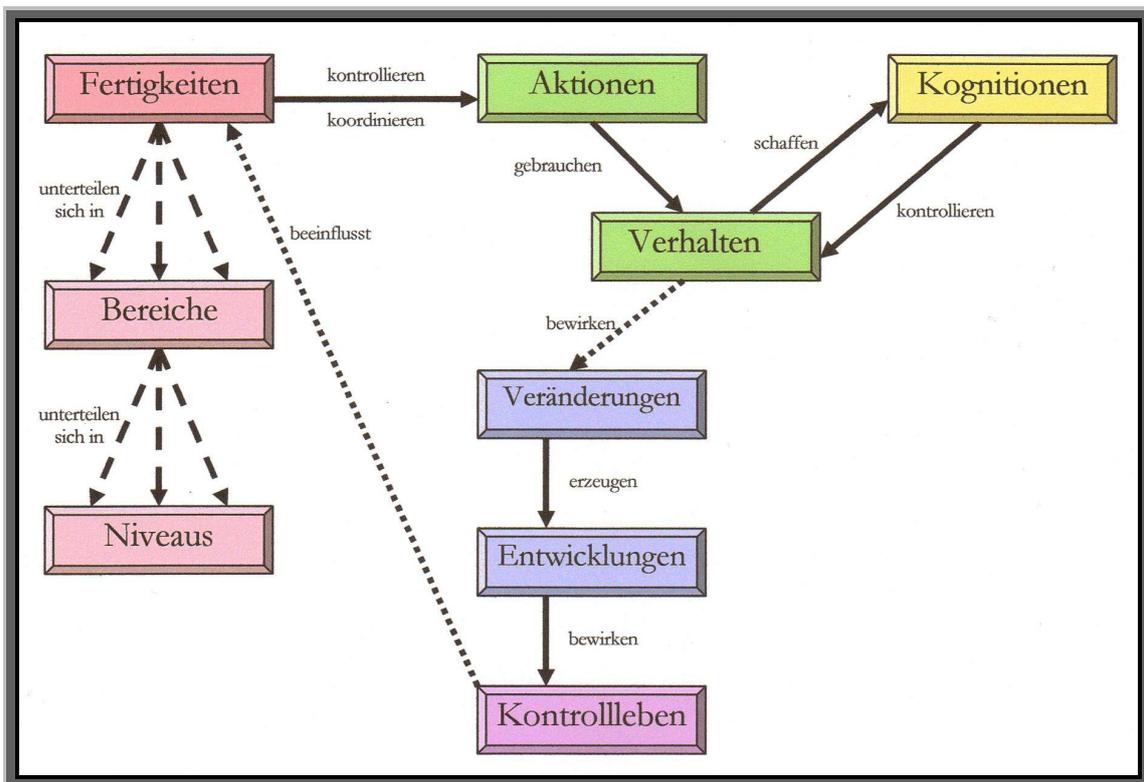


Abb. 2: Fischers Entwicklungskonzept (Inhalt: vgl. Flammer 2009, 191f.; Grafik: Julia Fedder)

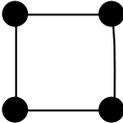
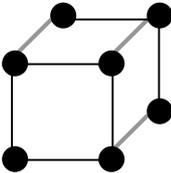
3.2.2.2 *Entwicklungsstufen und Entwicklungsniveaus*

Inhaltlich sind die Entwicklungsstufen von Fischer denen von Piaget sehr ähnlich. Allerdings benennt er sie anders und nimmt eine andere Altersabgrenzung vor.

1. Reflexschicht (ca. 3. Lebenswoche bis ca. 7. Monat)
2. Sensomotorische Schicht (ca. 15. Lebenswoche bis Kindergartenalter)
3. Repräsentationale Schicht (Krippenalter, Kindergartenalter, Primarschulalter und Sekundarschulalter bis zu den Mittelschul- und Lehrjahren)
4. Abstrakte Schicht (Sekundarschulalter, Mittelschul- und Lehrjahre, frühe Erwachsenenjahre und Erwachsenenalter)

(vgl. Demetriou 2006, 227; vgl. auch Flammer 2009, 195ff.)

Jede Stufe teilt Fischer in vier Niveaus, die stets in gleicher Abfolge durchlaufen werden. Die Fertigkeiten und Verhaltensweisen sind auf die Schichten und die dazugehörigen Niveaus begrenzt. Nach Fischer kann keine Schicht und auch kein Niveau übersprungen werden. Die Niveaus gestalten sich folgendermaßen:

- Einfache Handlungen  Niveau 1
- Handlungszuordnungen  Niveau 2
- Handlungssystem  Niveau 3
- System von Systemen  Niveau 4

(vgl. Demetriou 2006, 227f.; vgl. auch Flammer 2009, 195)

Auf die erste und zweite Stufe wird im Folgenden näher eingegangen, da dies die für diese Arbeit interessanten Entwicklungsstufen sind.

Ein neugeborenes Kind ist mit verschiedenen Reflexen ausgestattet. Wenn Fischer von Reflexen spricht, meint er die gleichen wie auch andere Fachleute: greifen, sehen, saugen etc. Allerdings gibt es einen Unterschied in Fischers Vorstellung. Er geht davon aus, dass sich bereits mit den Reflexen eine Art Kontrolle herausbildet. (vgl. Flammer 2009, 195). Das Wort Kontrolle geht über eine Überprüfung hinaus und thematisiert vielmehr die Lenkung und systematische Beeinflussung. (vgl. Schott 1995, 125)

Im Niveau der einfachen Reflexe (ab der 3.-4. Lebenswoche) hat ein Säugling in der Art und Weise Kontrolle über seine Reflexe, indem er einen Gegenstand anschauen kann oder wegsieht, beliebig nach Dingen greift oder seine Arme und Beine bewegt. (vgl. Fischer, Rose 1994, 41) „Similarly, the infants ‚voluntarily‘ grasp a ball placed in one hand, or they kick their legs.“ (Fischer, Rose 1994, 41) Im zweiten Niveau (ab der 7.-8. Lebenswoche) können die Säuglinge dann einfache Reflexe miteinander kombinieren. Zum Beispiel kann der Säugling nicht nur die Stimme der Mutter wahrnehmen, sondern mit einem Lächeln oder Augenkontakt darauf antworten. (vgl. Fischer, Rose 1994, 41) Indem Reflexkoordinationen auch fehlschlagen (z. B. die Hand schließt sich, bevor der Gegenstand gegriffen wurde), versucht Fischer die bewusste Kontrolle in diesem frühen Alter zu erklären. (vgl. Flammer 2009, 196) Im dritten Niveau (ab der 10.-11. Lebenswoche) werden Reflexhandlungen zu einem System zusammengefasst. Die zuvor verbundenen einzelnen Reflexe können nun in kombinierter Weise auftreten. Der Säugling sieht zum Beispiel einen Ball und kann ihn mit den Augen verfolgen. Dabei kann er nach dem Ball greifen und ihn zu sich heranziehen. (vgl. Fischer, Rose 1994, 41; vgl. auch Flammer 2009, 196)

Das vierte Niveau der Reflexschicht (ab der 15.-17. Lebenswoche) stellt den Übergang zur nächsten Stufe und damit das erste Niveau der sensomotorischen Schicht dar. Auf der Grundlage der Reflexerfahrungen können Kinder nun sensomotorische Handlungen ausführen. Sie sind nun in der Lage, einen sich bewegenden Gegenstand mit den Augen zu verfolgen, und können dabei ihre Körperhaltung entsprechend anpassen. Vorerst sind es wieder einzelne Aktionen, die nur in der aktuellen Situation ihren Wert haben. Die Säuglinge haben noch keine Idee zu den Eigenschaften der Gegenstände oder zu deren Bedeutungen außerhalb des aktuellen Wirkungszusammenhanges. Die bisher erworbenen Fertigkeiten können nur einzeln angewandt werden und nicht aus verschiedenen Verhaltensweisen miteinander kombiniert werden. (vgl. Fischer, Rose 1994, 42; vgl. auch Flammer 2009, 196)

Das zweite Niveau der sensomotorischen Schicht erreicht das Kind mit etwa 7-8 Monaten. Es ist in der Lage, zwei Verhaltensweisen vom ersten Niveau miteinander zu kombinieren. Z. B. sieht es einen Ball und kann aus jeder Körperposition versuchen, den Ball zu erreichen. Hier werden das Sehen, Bewegen und Greifen miteinander kombiniert, um ein gewünschtes Ziel zu erreichen, nämlich, den Ball zu greifen und zu fühlen. Die Auge-Hand-Koordination und die ersten Ansätze der Mittel-Ziel-Verknüpfung sind ausgebildet. Dieser Entwicklungsabschnitt ist vergleichbar mit Piagets primärer Kreisreaktion. (vgl. Fischer, Rose 1994, 42; vgl. auch Flammer 2009, 196) Im dritten Niveau (11-13 Monate) können Kinder verschiedene Handlungsverbindungen in ein System integrieren und nutzen. Das Kind kann nun zum Beispiel nicht nur nach dem Ball greifen, sondern in Variation mit diesem spielen. Es probiert beispielsweise verschiedene Fallhöhen aus oder unterschiedliche Anstoßstärken. Die Ergebnisse aus diesen Experimenten bringen wieder neue Lernerfahrungen. (vgl. Fischer, Rose 1994, 43) Das bisher erworbene Wissen ist eng an die Erfahrungen aus der unmittelbaren Umgebung und Auseinandersetzung mit dieser verbunden. (vgl. Flammer 2009, 197)

Das folgende vierte Niveau der zweiten Stufe ist zugleich das erste Niveau der nachfolgenden repräsentationalen Schicht (18-24 Monate). Das Kind hat hierbei Vorstellungen von der Welt, ohne dass es bestimmte Dinge ausprobieren muss. Es weiß zum Beispiel, dass der Ball hinunter fällt, wenn es diesen loslässt. Es weiß auch, dass der Ball wegrollt, wenn man ihn anschubst. Sie haben eine innere Repräsentation von Menschen, Gegenständen und Handlungen. Ein Mensch oder ein Gegenstand existiert auch dann, wenn er nicht da ist. Außerdem hat das Kind eine einzige Vorstellung für eine Abfolge von Handlungen und Zuständen. Die Wegnahme eines Spielzeugs, geschlagen werden, weinen, alles das gehört für das Kind zum Wort Traurigsein. (vgl. Fischer, Rose 1994, 43; vgl. auch Flammer 2009, 197)

Das Kind baut automatisch ein Netz von Fertigkeiten auf, die es zunächst in einfacher, dann in immer komplexer werdenden Kombinationen und Koordinationen nutzen kann.

3.2.2.3 Entwicklungsmechanismen

Viele neopiagetische Theorien erklären Veränderungen mit Bezug zu der begrenzten persönlichen Kapazität. Fischer hingegen beschreibt Veränderungen, indem er sich auf die Einflüsse der allgemeinen und sozialen Umgebung bezieht. Er geht davon aus, dass diese Wirksamkeiten in Verbindung zu den persönlichen Möglichkeiten stehen. (vgl. Demetriou 2006, 229) In

seiner Erklärung bezieht er sich auf Lew Wygotski, ein einflussreicher Psychologe seiner Zeit (1896-1934). Der Kern seiner Gedanken war, dass die jeweilige Gesellschaftsstruktur und Kultur die Werte und Normen sowie Erziehungs- und Bildungsvorstellungen und somit das Bild vom Kind prägen. Erwachsene handeln dementsprechend und vermitteln dem Kind Denkstrukturen und Wissen. Wygotski ging davon aus, dass die meisten kognitiven Beschaffenheiten eines Menschen auf soziale Begebenheiten zurückgeführt werden können. (vgl. Textor 1999)

Die „Internalisierung meint Prozesse, die Kinder befähigen, die Ergebnisse ihrer Beobachtungen und Interaktionen zu rekonstruieren und sich zu Eigen zu machen.“ (Demetriou 2006, 229) Fischer spricht den Kindern damit die Fähigkeit zu, Handlungen bei anderen zu beobachten und diese so zu verinnerlichen, dass sie sie selbst nutzen können. Damit können sie externe Fertigkeiten in interne umwandeln. (vgl. Demetriou 2006, 230) „Die Zone der proximalen Entwicklung bringt Vygotskys [Anm.: gemeint ist Wygotski – Schreibweise differiert in der Literatur] Idee zum Ausdruck, dass in jedem Alter das Potenzial des Verstehens nicht identisch ist mit seinem aktuellen Verstehen und seiner Problemlösefähigkeit.“ (Demetriou 2006, 230) Diese Zone beschreibt eine Spanne zwischen dem aktuellen und dem möglichen Verstehen. Je nachdem wie der Mensch in soziale Prozesse eingebunden ist, teilnehmen, beobachten und internalisieren kann, werden die Möglichkeiten des Verstehens und Problemlösens mehr oder weniger ausgeschöpft, so dass sich dann Konzepte und Fertigkeiten ausbilden können.

Diese beiden Prozesse verwendete Fischer, um viele Gegebenheiten in der Entwicklung des Menschen zu erläutern. Divergenzen in den Entwicklungen einzelner Menschen sah Fischer weniger subjektbezogen, sondern vielmehr umgebungsabhängig. Je mehr Erfahrungen Kinder sammeln können und je mehr Unterstützung sie dabei bekommen, desto koordinierter und kontinuierlicher verläuft deren Entwicklung. Eine sichere und geborgene Atmosphäre trägt ebenso zum gesunden Entwicklungsverlauf bei. (vgl. Demetriou 2006, 230)

Weiterhin entwickelte Fischer Transformationsregeln, die die Entwicklung von Menschen umfangreich erklären sollen: Interkoordination, Zusammensetzung, Fokussierung, Substitution, Differenzierung und Bridging.

Die *Interkoordination* beschreibt den Prozess, in dem Fertigkeiten eines Niveaus so miteinander verbunden werden, dass neue Fertigkeiten eines höheren Niveaus entstehen und genutzt werden können. Bei der Zusammensetzung geht es um einfache Additionen von Fertigkeiten

eines Niveaus. Hierbei wird keine neue Stufe erreicht, sondern das beste Niveau wird lediglich komplexer. Ein Beispiel für eine Zusammensetzung wäre: 5 Gegenstände lassen sich unterschiedlich aufteilen (1:4, 3:2 und umgekehrt): Die Leistung dabei ist zu erkennen, dass es, egal wie man die Gegenstände aufteilt, immer 5 Gegenstände sind und bleiben. Ohne die Fokussierung wären weder die Interkoordination noch die Zusammensetzung möglich. Die Leistung besteht darin, von einer Aktion die Aufmerksamkeit auf eine andere zu lenken. Das Kind mit dem Ball konzentriert sich erst auf den Ball selbst oder auf seine Bewegung, anschließend lässt es ihn fallen und ist in der Lage, seine Aufmerksamkeit auf dieses Geschehen zu fokussieren.

Die *Substitution* beschreibt die Generalisierung von Handlungen. Ohne diesen Vorgang wären Menschen nicht fähig, Aufgaben zu lösen, auch wenn sie sich nur minimal unterscheiden. Die Substitution ist vergleichbar mit Piagets Assimilation. Sie macht es möglich, dass Handlungen miteinander verglichen und dabei generalisiert werden. Situationen, Erfahrungen und Fertigkeiten tragen dazu bei, dass das vorhandene Wissen stets überprüft und ergänzt wird. Dadurch sind Menschen imstande, ihre Realität immer detaillierter wahrzunehmen.

Bridging beschreibt den Prozessübergang von einem Niveau zum anderen und kann einen noch nicht vollständigen Vorgriff auf die nächste Stufe bedeuten. Indem Kinder Situationen beobachten und dabei neue Dinge sehen, wird der innere Motor in Gang gesetzt, der diese Gegebenheiten erklären will. Ohne bisher den Grund ermitteln zu können, werden Dinge in Verbindung gesetzt. (vgl. Flammer 2009, 199ff.)

Diese Transformationsregeln beziehen sich auf die inneren Entwicklungsprozesse, während die Internalisierung und die Zone der proximalen Entwicklung auf die äußeren Umstände und deren Bedeutung hinweisen. Zusammen gesehen ergibt sich dadurch ein rundes Bild, das die Entwicklungsmechanismen nach Fischer gut erklärt.

3.2.3 Bedeutung und Kritik der Theorie

Kritische Anmerkungen zu Fischers Theorie und Würdigungen ihrer Bedeutung in der Literatur kommen nur spärlich vor. Wichtig an Fischers Theorie ist, dass er den Menschen als aktiv handelndes Subjekt ansieht, das sich von Beginn an mit der Welt auseinandersetzt. Dies ist mit Piagets Ansicht gleich. Anders ist an Fischers Theorie aber, dass er der sozialen Umgebung eine größere Bedeutung beimisst. Nach Fischer hat die soziale Umwelt einen ent-

scheidenden Einfluss auf die Entwicklung des Kindes. (vgl. Flammer 2009, 205) Andreas Demetriou⁴, der selbst zu den neopiagetischen Theoretikern gehört, hebt in seiner Kritik sogar hervor, dass dies einmalig bei den neopiagetischen Theorien ist und daher besondere Beachtung finden sollte. Er wertet es allerdings auch negativ, da Fischer durch seine Fixierung auf die Verbindung zwischen Subjekt und sozialer Umwelt die kognitiven Prozesse, wie z. B. die Verarbeitungskapazität, vernachlässigt und auch nicht auf die Denkprozesse an sich eingeht. (vgl. Demetriou 2006, 230f.)

3.3 Problemlösungstheorie nach Robbie Case

Robbie Cases Entwicklungstheorie der Problemlösefähigkeit wird in der Literatur ebenfalls als neopiagetische Theorie bezeichnet. Die Grundelemente ähneln der piagetischen Theorie und auch Teilen von Fischers Fertigkeitstheorie. Neu an diesem Ansatz ist, dass sich Case mehr mit den kognitiven Verläufen beschäftigt hat, die während des Denkens und Problemlösens stattfinden. Bei der Analyse kognitiver Strukturen bedient er sich der positiven Ergebnisse der Informationsverarbeitung kognitiver Psychologie. (vgl. Schott 1995, 130f.) Case versteht jeden Menschen als Problemlöser. Auch Säuglinge sind seiner Ansicht nach in der Lage, Lösungen für aktuelle Probleme zu finden. Dies geschieht zunächst als unbewusster Vorgang. Handlungen des Menschen sind darauf ausgelegt, in Beziehung zur Umwelt zu treten, diese zu variieren und zu überprüfen, um Ziele zu verwirklichen. (vgl. Flammer 2009, 221)

(...) That is, an organism which is capable of representing the current situation in which it finds itself, as well as alternative situations with a higher affective value; the setting the attainment of some other situations as a goal, and developing a strategy for reaching it. (Case 1985, 392)

⁴ Andreas Demetriou wurde am 15. August 1950 auf Zypern geboren. Lange Jahre setzte er sich mit Piagets Theorie und verschiedenen neopiagetischen Theorien auseinander (u. a. mit der Theorie von Case und Fischer). Ihm war es wichtig, eine Theorie zu entwickeln, die alle Aspekte des Verstandes beachtet und dabei auf verschiedene Bereiche der Kognitionen eingeht und mit der Selbstregulation sowie des Selbstverstehens verbindet. Nach intensiven Auseinandersetzungen mit verschiedenen Theorien und eigenen Forschungsprojekten entstand mit Hilfe seiner Mitarbeiter die „Drei-Ebenen-Theorie der Architektur und der Dynamik des sich entwickelnden Verstandes“. (vgl. Demetriou 2006, 231)

3.3.1 Biografischer Hintergrund

Robbie Case wurde 1944 als Thomas Robert Case in Barrie (Ontario/Kanada) geboren. Nachdem er das College beendet hatte, beschloss er, ein Jahr lang ehrenamtlich zu arbeiten. Danach studierte er Psychologie. Nach dem Abschluss 1965 ging er nach Israel zu einem kleinen Kibbuz und war ohne jegliche Hebräischkenntnisse als Englischlehrer aktiv. Nach einem Jahr sprach er fließend Hebräisch und konnte dort an der High School Physik unterrichten. Während dieser Zeit wuchs sein Interesse, herauszufinden, wie Kinder mit Benachteiligungen lernen. Dies veranlasste ihn, nach Ontario zurückzukehren und dort seinen Master und seine Promotion am Institute of Studies Education zu machen. Dort schrieb er 1985 sein erstes Buch über seine Beobachtungen von Kindern, die er überwiegend an seinen eigenen drei Kindern vornahm. In Stanford (Kalifornien) wurde er 1988 Professor für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Dort lernte er auch Dr. Decker Walker kennen, mit dem er eine Zeitlang zusammenarbeitete, da beide Interesse, aber auch Skepsis an der Piaget-schen Theorie hatten. 1993 brachte Case schließlich ein weiteres Buch „The Mind’s Staircase“ heraus, in dem er vornehmlich die Stufen der Entwicklung von Kindern beschreibt. Besonders in Nordamerika hatte er großen Erfolg mit seiner Theorie, die den Kerngedanken Piagets beinhaltet. In den folgenden Jahren veröffentlichte er weitere Bücher, in denen immer wieder die Ergebnisse seiner Beobachtungen an seinen eigenen Kindern einen großen Teil einnahmen. Seine Erkenntnisse hatten erneut Einfluss auf die Bildung und Erziehung von Kindern. Er stellte fest, dass Kinder gewisse Dinge erst lernen können, wenn sich bestimmte Strukturen in der geistigen Entwicklung gebildet haben. Dies bestätigte wiederum seine Stufentheorie. Unerwartet verstarb Robbie Case im Jahr 2000 an einem Herzinfarkt im Alter von nur 55 Jahren. (vgl. University of Alberta et al. 2008; vgl. auch Flammer 2009, 211)

3.3.2 Entwicklungstheorie des Problemlösens

Cases Entwicklungstheorie beschäftigt sich mit der menschlichen Aktivität in Form des Problemlösens. Dazu untersuchte er die geistigen Strukturen, die in einer bestimmten Abfolge verlaufen, bis das Individuum zu einer Lösung für das Problem gekommen ist. Im Folgenden wird die Problemlösungstheorie von Case anhand der exekutiven Kontrollstruktur, den Entwicklungsstufen sowie den Entwicklungsprozessen und -mechanismen erläutert.

3.3.2.1 Exekutive Kontrollstruktur

Case interessierte sich in seinen Untersuchungen dafür, welche mentalen Strukturen angelegt sind, um Probleme zu lösen. Diese Strukturen haben zur Folge, dass das Individuum Strategien und Vorgehensweisen entwickelt, die sich beim Problemlösen immer in gleicher Reihenfolge wiederholen. (vgl. Demetriou 2006, 204) Diese kognitive Struktur nannte Case „executive control structure“ (exekutive Kontrollstruktur). (Case 1985, 68)

By definition, an executive control structure is an internal mental blueprint, which represents a subject's habitual way of construing a particular problem situation, together with his or her habitual procedure for dealing with it. (Case 1985, 68)

Diese Struktur lässt sich nach Case in mindestens drei Teilstücke gliedern. Die erste Komponente beschreibt die situativen Begebenheiten des Problems. Es geht um eine Repräsentation der Problem- und Situationsbedingungen, für die der Plan passend ist. Die zweite Komponente umfasst die Repräsentation der Ziele in dieser Situation. Gemeint sind damit die Bedingungen, die sich das Subjekt wünscht. Die Ziele sind darauf ausgerichtet, die erstrebten Umstände erfolgreich zu gestalten. In der letzten Komponente geht es um die Strategie, die gebraucht wird, um Probleme zu lösen. Das Individuum hat dafür eine Reihe von kognitiven Vorgehensweisen, um von der Ausgangssituation des Problems zum gewünschten Ergebnis, zur Lösung des Problems, zu gelangen. Diese Abfolge geschieht stets so leistungsstark, wie es dem Individuum möglich ist. (vgl. Case 1985, 68f.) Für dieses Schema konstruierte Case eine Schreibweise, die die exekutive Kontrollstruktur mit ihren Komponenten abbildet. Da die Art und Weise des Problemlösens immer nach diesem Muster verläuft, ist es auf alle Entwicklungsstufen seiner Theorie anwendbar und lässt sich somit durchgängig in seinen Beschreibungen wieder finden. (vgl. z. B. Case 1985, 121ff.) Anhand eines Beispiels wird nun dieses Schema beschrieben. Ein Säugling möchte ein interessantes Objekt greifen. Im Weg befindet sich aber ein anderes Objekt, das erst aus dem Weg geräumt werden muss, um an das gewünschte Objekt zu gelangen.

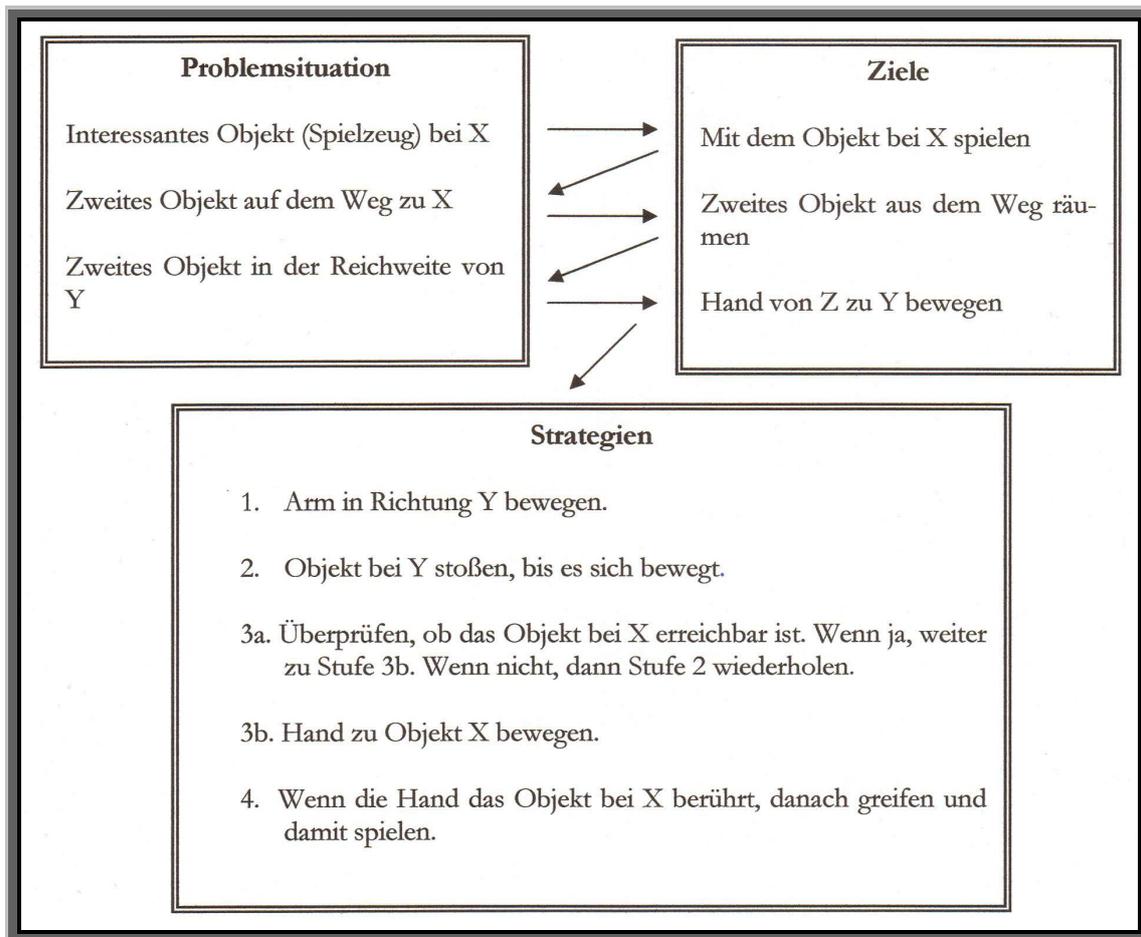


Abb. 3: Beispiel für strukturelle und prozedurale Aspekte der mentalen Strukturen (vgl. Demetriou 2006, 205)

Diese Darstellung zeigt zum einen die Komponenten und Bedingungen einer Problemsituation auf und zum anderen, wie umfassend die kognitive Struktur ist und wie sich die Ziele und Strategien ausdifferenzieren. Bei jedem Problemlösevorgang müssen aus diesen verschiedenen Komponenten die brauchbaren herausgefiltert und miteinander kombiniert werden. (vgl. Demetriou 2006, 206)

3.3.2.2 *Entwicklungsstufen*

Die exekutiven Kontrollstrukturen bilden nach Case die Elemente der einzelnen Entwicklungsstufen. Diese unterliegen keinem starren Konzept, sondern sind geprägt von einem fortlaufenden Wandel. Die Art und die Menge der kognitiven Elemente verändern sich im Laufe der Entwicklung. So entstehen auch immer mehr Kombinationsmöglichkeiten, die Auswirkungen auf die Handlungen und Problemlösefähigkeiten haben. (vgl. Demetriou 2006,

206) Das Stufenkonzept als solches stellt keine Neuartigkeit dar. Denn wie auch bei Piaget und Fischer werden die einzelnen Fähigkeiten der vorangegangenen Stufe in der nachfolgenden als eins zusammengefasst und können somit in zukünftigen Entwicklungsschritten mit anderen kombiniert werden, so dass immer vielfältigere Handlungen möglich sind. (vgl. Flammer 2009, 216) Case unterschied vier Entwicklungsstufen, die mit Piagets Stufentheorie vergleichbar sind:

1. Die Entwicklung der sensomotorischen Kontrollstrukturen im Säuglings- und Kleinkindalter (1. Monat bis 1 ½ Jahre)
2. Die Entwicklung der relationalen Kontrollstrukturen in der frühen Kindheit (1 bis 5 Jahre)
3. Die Entwicklung der dimensionalen Kontrollstrukturen in der mittleren Kindheit (3½- bis 11 Jahre)
4. Die Entwicklung der abstrakten Kontrollstrukturen in der Adoleszenzzeit (9 bis 18 Jahre)

(vgl. Case 1985, 82ff.)

Jede dieser vier Entwicklungsstufen differenziert Case in jeweils vier substages (Unterstufen) auf. Diese sind vergleichbar mit den Niveaus, die Fischer beschrieben hat.

- Substage 0: Operationale Konsolidierung
- Substage 1: Operationale Koordination
- Substage 2: Bifokale Koordination
- Substage 3: elaborierte Koordination

(vgl. Case 1985, 82ff.)

Die Unterstufen lassen sich in jeder Entwicklungsstufe finden. Die letzte Unterstufe der vorherigen Entwicklungsstufe bildet jeweils die erste Unterstufe der nachfolgenden Entwicklungsstufe. (vgl. Demetriou 2006, 207) Demnach besteht zwischen den Stufen ein fließender Übergang. Dies erklärt, warum sich die Altersangaben von Case in den Entwicklungsstufen überschneiden.

Im Folgenden werden die Ergebnisse von Cases Untersuchungen in Bezug auf die für diese Arbeit relevante Altersspanne von null bis drei Jahren dargestellt. Aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit wird darauf verzichtet, den jeweiligen Versuchsaufbau im Detail vorzustellen. Case benutzte für jede Entwicklungsstufe das Balkenwagenexperiment.

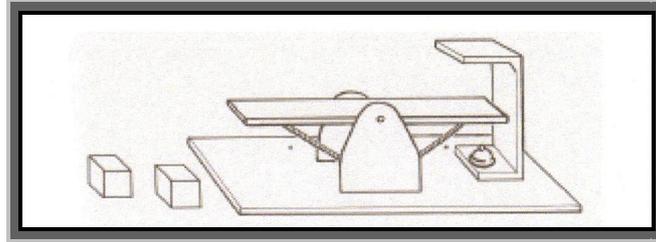


Abb. 4: Balkenwaage (Case 1985, 83)

Die Entwicklung der sensomotorischen Kontrollstrukturen im Säuglings- und Kleinkindalter (1. Monat bis 1½ Jahre)

Substage 0 (1 bis 4 Monate): Der Säugling kann zunehmend ein sich aus seinem Blickfeld bewegendes interessantes Objekt visuell verfolgen. Das bedeutet im Zusammenhang mit dem Versuchsaufbau, dass Säuglinge sowohl ihren Blick auf die Balkenwaage richten können, als auch auf den Balkenarm, der das Geräusch der Klingel auslöste. Sie können allerdings noch nicht selber den Balkenarm bewegen und das Geräusch veranlassen, dazu fehlt ihnen noch die Fähigkeit, Handlungen zu kombinieren. (vgl. Demetriou 2006, 207f.)

Substage 1 (4 bis 8 Monate): Das Kleinkind ist nun in der Lage, die Situation zu repräsentieren. Dadurch kann es selbst den Balkenarm bewegen und einen Ton erzeugen. Die Strategien dazu (Hand zum Balkenarm bewegen und diesen in Bewegung setzen) wurden von dem vorherigen Initiator übernommen. (vgl. Demetriou 2006, 208)

Substage 2 (8 bis 12 Monate): Nun ist die Klingel am oberen Ende befestigt und kann nicht mehr durch das Herunterdrücken der rechten Seite betätigt werden, es bedarf jetzt einer Abwärtsbewegung auf der linken Seite. Wie in der vorherigen Unterstufe kann das Kind die Hand zum Balkenarm führen und diesen in Bewegung setzen. Darüber hinaus hat es nun die Fähigkeit zu beobachten, was auf der anderen Seite passiert. (vgl. Demetriou 2006, 208) Allgemein ausgedrückt, können die Kinder in der biofokalen Koordination zwei Objekte kontrollieren, die durch verknüpfte Handlungen in Verbindung gebracht werden. Weitere Bei-

spiele hierfür sind: Den Löffel greifen und in den Brei stecken oder den Löffel greifen und zum Mund führen. (vgl. Flammer 2009, 215)

Substage 3 (1 bis 1½ Jahre): Nach etwa einem Jahr sind Kinder in der Lage, verschiedene Teilhandlungen miteinander zu kombinieren und Koordinationsschemata der Situation hin anzupassen. Die Klingel ist am hinteren Balkenarm unten befestigt, so dass das Kind die Klingel nicht visuell erfassen kann. Durch das Hochschieben des vorderen Balkenarms kann das Geräusch der Klingel erzeugt werden. Die Auswirkung, die durch das Hochschieben des einen Arms erzeugt wird, kann von dem Kind hierbei beobachtet und erfasst werden. (vgl. Demetriou 2006, 208f.; vgl. auch Flammer 2009, 215)

Die Entwicklung der relationalen Kontrollstrukturen in der frühen Kindheit (1-5 Jahre)

Substage 0 (1 bis 1½ Jahre): Diese Unterstufe umfasst die Fertigkeiten der vorherigen Unterstufen 1-3. Im Unterschied zur vorangegangenen Stufe sind hier die Fähigkeiten aber so strukturiert, dass das Kind komplexere Handlungen vornehmen kann. Die Strategien verlaufen jetzt nicht mehr in Einzelschritten, sondern als Ganzes. (vgl. Flammer 2009, 216) Die Problemsituation stellt sich so dar, dass das weiter entfernte Ende der Balkenwaage nach oben bewegt werden muss, indem das nahe Ende nach unten gedrückt wird. Die einzige, aber nun komplexere Strategie besteht darin, das eine Ende der Balkenwaage zügig nach unten zu drücken und dabei das andere Ende zu beobachten. (vgl. Case 1985, 95)

Substage 1 (1½ bis 2 Jahre): In dieser Entwicklungsunterstufe sind Kinder zunehmend in der Lage, verschiedene, zunächst noch einfache Beziehungskonstrukte miteinander zu verbinden. Im Balkenwaagenversuch können sie nun einen Baustein unterhalb des einen Balkenarms entfernen und anschließend den Balkenarm nach unten drücken, um die Klingel am oberen Ende des anderen Balkenarms ertönen zu lassen. Andere Beispiele sind: einen Gegenstand von einer bestimmten Stelle holen und einer Person geben, einen Baustein auf eine bestimmte Stelle eines anderen Bausteins legen. (vgl. Flammer 2009, 217)

Substage 2 (2 bis 3½ Jahre): Zwei Handlungen der vorangegangenen Unterstufe werden nun aufeinander abgestimmt. Ein Klotz wird zum Beschweren des einen Balkenarms benutzt, um den anderen Balkenarm nach oben bewegen zu lassen.

Substage 3 (3½ bis 5 Jahren): Die Handlungen der vorangegangenen Unterstufen werden ausdifferenziert. So können die Kinder nun zwischen leichten und schweren Bausteinen unterscheiden und sie im Balkenwaagenversuch entsprechend einsetzen. Auf den Balkenarm, der sich nach unten bewegen soll, wird der schwere und nicht der leichte Baustein gelegt. (vgl. Case 1985, 99)

Auf die Darstellung der weiteren Entwicklungsstufen wird verzichtet, da die Entwicklungen in den höheren Altersstufen für diese Arbeit nicht von Interesse sind.

3.3.2.3 *Entwicklungsmechanismen*

Das Stufenkonzept ähnelt zwar dem von Piaget und Fischer, enthält aber einen wesentlichen neuen Aspekt. Case sah die einzelnen Stufen nicht als abgeschlossenes und für sich stehendes Konzept, sondern als fließendes, integratives. Es existieren nicht nur Überschneidungen, sondern die erlernten Fähigkeiten der vorangegangenen Stufe sind Bestandteil der nachfolgenden. Interessant an dieser Stelle ist zu klären, welche Mechanismen beim Übergang von der einen zur nächsten Stufe aktiv sind. (vgl. Flammer 2009, 218) Nach Case gibt es vier Entwicklungsmechanismen, die sich jeweils in vier gleiche Komponenten gliedern lassen.

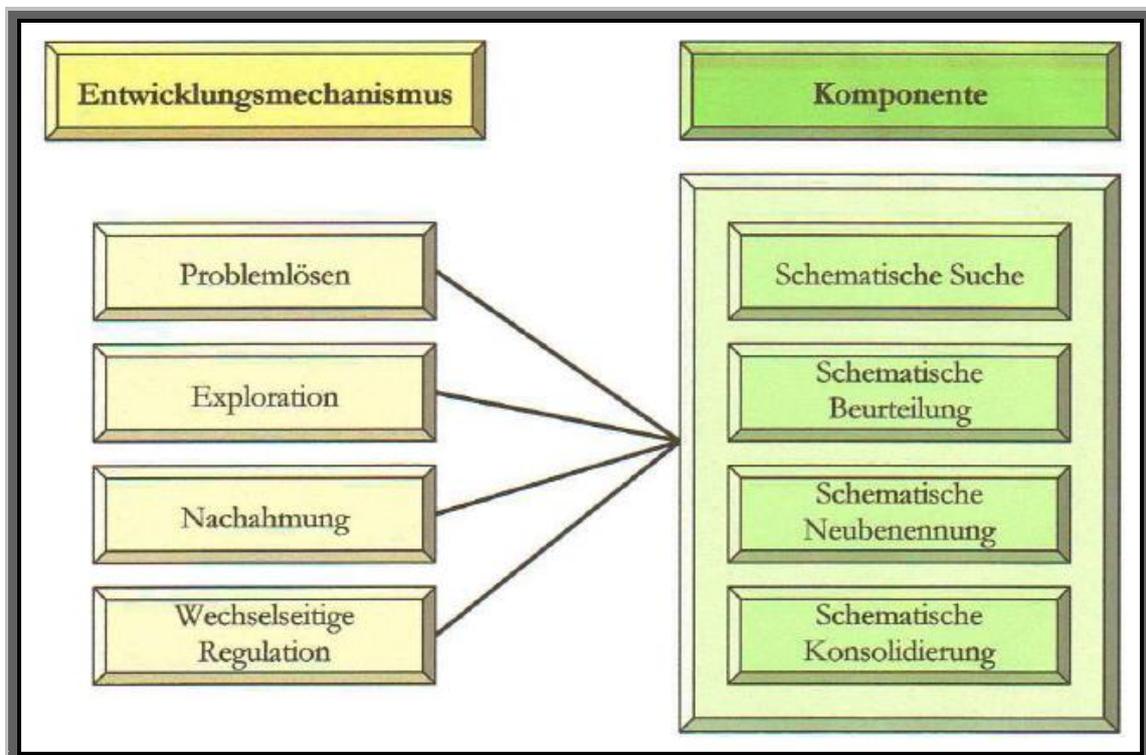


Abb. 5: Entwicklungsmechanismen und dazugehörige Komponente (Inhalt: vgl. Case 1985, 261ff.; Grafik: Julia Fedder)

Der Problemlösemechanismus ist der elementarste, da durch ihn Entwicklung überhaupt erst vonstatten gehen kann. (vgl. Flammer 2009, 219) Case nahm daher auch an, dass dieser angeboren ist.

... (Young) children have a natural tendency to experiment with new operational sequences, in an offer to achieve their objective. Moreover, they have a natural tendency to evaluate the success or failure of any such sequence and to incorporate successful sequences into their strategic repertoire. (Case 1985, 261)

Diese natürliche Tendenz vermutete Case auch bei der Exploration. Junge Kinder wenden Strategien und Handlungen an, auch wenn sie das Ergebnis nicht vorhersehen können. Case nahm an, dass die Aktionen aus Neugier durchgeführt werden. Weiterhin wiederholen junge Kinder ihre Handlungen, auch wenn es sich nicht um eine interessante Durchführung handelt. Dies machen sie so lange, bis sie das Ergebnis vorhersehen können. Durch diesen Vorgang erweitern sich die exekutiven Kontrollstrukturen. (vgl. Case 1985, 265)

Die Nachahmung bezeichnet Case ebenfalls als natürliche Tendenz. Kleine Kinder können noch nicht das Ergebnis jeder Handlung vorhersehen, das entwickelt sich erst im Laufe der Jahre. Sie können aber durchaus gut beobachten und das Verhalten anderer imitieren. Dadurch vergleichen sie vorhandene Schemata und Strukturen mit neuen Erfahrungen und erweitern auf diese Weise ihr Repertoire. (vgl. Case 1985, 268)

Die wechselseitige Beeinflussung bezieht sich auf eine Dyade (z. B. ein Kind und ein Erwachsener). In ihren Empfindungen, Kognitionen oder Verhalten passen sich die beiden Subjekte aneinander an. In den Interaktionen strebt jede beteiligte Person an, eine Wirkung auf sein Gegenüber auszuüben, und wird gleichzeitig selbst beeinflusst durch die andere Person. (vgl. Case 1985, 269f.)

Die Komponenten der Entwicklungsmechanismen laufen stets in der gleichen Reihenfolge ab. Zuerst wird ein Prozess in Gang gesetzt, bei dem in den vorhandenen Strukturen die Schemata herausgesucht werden, die für die aktuelle Problemlage verwendet werden können. Dieser Prozess verläuft sekundenschnell, unbewusst und selbst gesteuert ab. Allerdings werden in diesem ersten Schritt keine neuen Handlungen erschaffen, sondern die vorhandenen Gewohnheiten in der aktuellen und zum Teil neuen Situation angewendet. (vgl. Case 1985, 262; vgl. auch Flammer 2009, 219)

Die bei der schematischen Suche ausgewählten Verhaltensweisen werden bei der zweiten Komponente, der schematischen Beurteilung, auf ihre Nutzbarkeit hin überprüft. (vgl. Case 1985, 262; vgl. auch Flammer 2009, 219) Brauchbar sind für ein Kind z. B. die Handlungen, mit denen das gewünschte Ziel erreicht wird. (vgl. Case 1985, 268) Dies können einzelne Handlungsabfolgen sein oder auch die Kombination aus verschiedenen Verhaltensweisen, die schließlich zu einer neuen führt. (vgl. Case 1985, 262)

Die nächste Komponente, die schematische Neubenennung, dient dazu, dieser neuen Verhaltensweise einen Namen zu geben, damit diese kognitive Struktur in folgenden Situationen schnell erkannt und eingesetzt werden kann. Abschließend wird die neue Verhaltensweise solange geübt, bis die kognitiven Strukturen sich ausreichend gefestigt haben (schematische Konsolidierung). (vgl. Case 1985, 263ff.; vgl. auch Flammer 2009, 219)

3.3.3 Bedeutung und Kritik der Theorie

Die Problemlösungstheorie von Case gilt als neopiagetische Theorie, die aktuelle Themen und Untersuchungen integriert. Case hat versucht, die Entwicklungstheorie von Piaget mit seinen Erkenntnissen auszuformen. Weitere Differenzierungen waren durch seinen frühen Tod nicht möglich. (vgl. Flammer 2009, 221) Dennoch wurde der Theorie von Case am meisten Aufmerksamkeit seit der Theorie von Piaget geschenkt. (vgl. Demetriou 2006, 217)

Bei der Auseinandersetzung mit der Theorie von Case werden vorwiegend Punkte kritisch angemerkt, die sich darauf beziehen, dass die Theorie nicht ausreichend differenziert ist. So erklärt sich nach Cases Ausführungen die Entwicklung innerhalb der Stufen, aber die Übergänge werden nicht deutlich genug beschrieben. Zudem wird beanstandet, dass das Problemlösen immer in gleicher Weise verlaufen soll, unabhängig von Alter und Entwicklungsstand. Zusammengefasst äußert sich die Kritik darin, dass die Cases Theorie und ihre Bestandteile zu allgemein bleiben. (vgl. Demetriou 2006, 218f.)

Trotz der kritischen Anmerkungen über Cases Theorie sind manche Bestandteile gerade für diese Arbeit von großer Bedeutung. Case spricht davon, dass manche Fähigkeiten von Geburt an vorhanden sind und das Individuum dadurch in der Lage ist, sich aktiv mit der Umwelt auseinanderzusetzen. Danach ist ein Mensch schon ab dem 1. Lebensmonat fähig, auf die Welt einzuwirken, sie mitzugestalten und Probleme zu bewältigen. (vgl. Flammer 2009,

221) Wichtig war ihm, dass Ziele verständlich für die Kinder erklärt werden und die gestellten Aufgaben aufgrund ihrer Entwicklungsstände auch bewältigt werden können.

Finally, achieving this objective requires that all children be able to genuinely understand the reason for any structural modification or elaboration that is required, and that they be provided with whatever degree of social facilitation and practice is necessary, in order to complete the re-tagging and consolidation process. Otherwise, what will take place will not be a genuine structural progression, but rather the acquisition of isolated pieces of new knowledge. (Case 1985, 393)

Wenn Kinder also den Sinn und Zweck hinter den Handlungen und Absichten verstehen, können sie das neue Wissen in bestehende Strukturen aufnehmen und zukünftig konstruktiv nutzen. Bleiben die Aktionen aber gehaltlos, existiert das Wissen allerhöchstens als isolierter, unverbundener Bestandteil. Das spricht erneut dafür, Kinder so früh wie möglich zu beteiligen und sie nicht als Objekte von Handlungen zu verstehen.

3.4 Theorie der Selbstentwicklung nach Daniel Stern

Die Theorie der Selbstentwicklung richtet einen ganz anderen Blick auf die Entwicklung des Menschen, da sie sich speziell mit den Säuglingen beschäftigt und ihre frühen Kompetenzen in den Mittelpunkt stellt.

3.4.1 Biografischer Hintergrund

Daniel N. Stern wurde am 16. August 1934 in New York geboren. Nach seinem Studium promovierte er und erwarb den Doktor der Medizin. An der Cornell University Medical Center bekam er 1975 eine Professorenstelle für Psychiatrie. 1987 wechselte er an die Genfer Universität zum Lehrstuhl Psychologie und wurde dort Professor. Sein Fachgebiet ist die Entwicklung in der frühen Kindheit. (vgl. Stern 1994) Als Psychoanalytiker und Entwicklungspsychologe war er ein paar Jahre tätig. (vgl. Stern 2007, 17) Besonders engagiert ist er in der Säuglingsforschung. Auch er gilt als neopiagetscher Theoretiker, setzt aber seinen Schwerpunkt auf die Selbstentwicklung des Säuglings und die frühe Interaktionskompetenz. (vgl. Dornes 2001, 124)

3.4.2 Entwicklungstheorie der Selbstentwicklung

Stern entwickelt wie viele andere Theoretiker ebenfalls ein Stufenmodell, das im Vergleich zu anderen zunächst die Selbstempfindungsentwicklung des Menschen beschreibt. Er konzentriert sich in seiner Beschreibung auf die frühkindliche Entwicklung und bezieht dabei die Säuglingsforschung mit ein.

3.4.2.1 *Das frühe Selbstempfinden*

Eine Definition des Selbst ist nicht leicht zu formulieren, da die Empfindung des Selbst überwiegend im Unbewussten verborgen bleibt. (vgl. Stern 2007, 18)

Wir empfinden ein Selbst als einzelnen, abgegrenzten, integrierten Körper; wir empfinden ein Selbst als Handlungsinstanz, ein Selbst, das unsere Gefühle empfindet, unsere Absichten faßt, unsere Pläne schmiedet, unsere Erfahrungen in Sprache umsetzt und unser persönliches Wissen mitteilt. (Stern 2007, 18)

Viele Theoretiker gingen davon aus, dass das Selbst sich erst später mit den Jahren entwickelt, vor allem aber erst nach dem Spracherwerb auftaucht. Anders aber Stern, der Untersuchungen anstellte, die ein früheres Selbstempfinden belegen. Das präverbale Selbstempfinden setzt Stern in Beziehung zum Sozialverhalten und nicht zu Handlungen mit Objekten. Wesentlich hierbei ist, dass schon der Säugling spürt, dass er selbst zu Handlungen fähig und nicht ausnahmslos von Aktivitäten anderer abhängig ist. Ganz entscheidend wirkt sich aus, dass der Säugling sich als Selbst wahrnimmt und davon differenziert die Anderen sieht. Nach Stern beginnt diese Wahrnehmung bereit ab der Geburt. Daher realisiert der Säugling soziale Handlungen, kann daraus einzelne Aktionen auswählen und Verhalten darauf individuell einstellen. (vgl. Stern 2007, 18ff.)

3.4.2.2 *Die Entwicklung der vier Selbstempfindungen*

Stern beschreibt vier Selbstentwicklungen, die das Selbsterleben und den Sozialbezug verdeutlichen. Die Stufen der Selbstempfindungen werden nicht abgeschlossen und stehen somit unverbunden nebeneinander. Nachdem eine Stufe der Selbstempfindung vollständig entwickelt ist, besteht sie ein Leben lang und kann genutzt und weiterentwickelt werden. (vgl.

Stern 2007, 25) Stern beschreibt diese vier Selbstempfindungen mit entsprechender Altersangabe:

1. das „auftauchende Selbst“ (ca. 0 bis 2 Monate)
2. das „Kern-Selbst“ (ca. 3 bis 7 Monate)
3. das „subjektive Selbst“ (ca. 8 bis 16 Monate)
4. das „verbale Selbst“ (ca. ab dem 17. Monat)

(Stern 2007, 25)

Das „auftauchende Selbst“ (ca. 0 bis 2 Monate): Ein Säugling verfügt bereits nach der Geburt über Fähigkeiten, die er sofort unbewusst anwendet. Weitere Fähigkeiten werden schnell gelernt und zu einem inneren Gerüst geformt. In den ersten zwei Monaten ist dieses noch nicht als ein zusammenhängendes Gebilde wahrnehmbar. Es fügt sich durch unbewusste Vorgänge zusammen. (vgl. Stern 2007, 49f.) Diese ersten Organisationsprozesse und Zyklen im Leben sind vorwiegend durch Gefühle und deren Zufriedenstellung bestimmt. Der Säugling ist hungrig, durstig, müde, langweilt sich. Diese Zustände haben angenehme oder unangenehme, gute oder schlechte Erkenntnisse zur Folge, je nachdem wie Abhilfe geschaffen wird. Erste Kategorisierungen in Extrempunkte werden geschaffen. (vgl. Dornes 1995, 81f.) In dieser Zeit macht der Säugling viele Erfahrungen, die zunächst unverbunden nebeneinander stehen. Erst durch Ähnlichkeiten, Wiederholungen, Wiederkehrendes werden die Erlebnisse in Beziehung zueinander gesetzt und dadurch Strukturen geschaffen. Durch diesen Prozess bekommt der Säugling auch ein Gefühl für sein Selbst. Die Entwicklung des „auftauchenden Selbst“ ist erst dann möglich, wenn eine Verbindung zwischen den gemachten Eindrücken geschaffen wird. (vgl. Stern 2007, 72f.) Erst nach diesen ersten zwei Monaten hat sich eine komplexe Struktur gebildet, die notwendig ist für zukünftige soziale und kognitive Vorgänge. (vgl. Stern 2007, 61f.)

Das „Kern-Selbst“ (ca. 3 bis 7 Monate): Ab dem 3. Monat ist das Selbstempfinden so weit ausgebildet, dass das Kind sich von anderen Menschen unterscheiden kann. Es entwickelt ein Gespür für das Kern-Selbst und das Kern-Andere. Dies sind unbewusst ablaufende Empfindungen. Das Kind beginnt nun die Anwesenheit anderer und zwischenmenschliche Beziehungen wahrzunehmen. (vgl. Stern 2007, 104f.) In dieser Entwicklungsphase realisiert es,

dass es selbst ein Individuum ist und andere getrennt von ihm existieren. Es hat seine eigenen Erlebnisse, Gefühle und Wahrnehmungen und beginnt, diese von denen der Mutter, des Vaters oder anderer Bezugspersonen zu unterscheiden. Aus dieser Entwicklung heraus bildet sich später das subjektive Selbst. (vgl. Stern 2007, 47ff.)

Stern nennt vier grundlegende Bausteine, die das Kern-Selbst auszeichnen:

- „Urheberschaft“ (Urheber eigener Handlungen sein und Willen besitzen)
- „Selbst-Kohärenz“ (ein handlungsfähiges, körperliches Ganzes sein)
- „Selbst-Affektivität“ (verschiedene eigene Gefühlszustände erleben)
- „Selbst-Geschichtlichkeit“ (ein sich entwickelndes Individuum mit Vergangenheit und eigenen Erlebnissen).

(Stern 2007, 106)

Die Entwicklungen dieser Bausteine sind maßgeblich dafür, dass das Kind sich selbst von anderen getrennt wahrnimmt.

Zur „Urheberschaft“ gehört, dass Kinder willentlich Handlungen ausführen. Stern macht zwar deutlich, dass diese Aktionen unbewusst ausgeführt werden, aber grenzt sie stark von den Reflexhandlungen ab. Ein Kind ist im Alter von 3 bis 7 Monaten in der Lage, nach der Rassel zu greifen, seine Bettdecke wegzustrampeln und seinen Daumen in den Mund zu stecken. Führen diese Aktionen nicht zum gewünschten Ziel, werden die Kinder verdrießlich. Sie erleben, dass ihre Ausdrucksweisen und Taten eine Wirkung haben. Der eigene Stimmlaut wird nicht nur gehört, sondern auch gespürt (Kehlkopf, Stimmbänder, Atem usw.). Der fremde Stimmlaut hingegen wird lediglich akustisch wahrgenommen. Selbst verursachte Handlungen haben eine andere Intensität. Diese Unterscheidung trägt zur differenzierten Wahrnehmung des Eigenen und des Anderen bei. Darüber hinaus können Verbindungen zwischen der Handlung und der Wirkung gezogen werden. Wenn das Kind selbst Handlungen ausführt, bewirkt es immer etwas bei dem Selbst, aber nicht zwangsläufig bei dem Anderen. Produziert das Kind Laute, wird es diese immer hören und fühlen, aber nicht bei jedem Laut erscheint die Bezugsperson. Hierin ist der Anfang des Ursachenverständnisses zu finden. Nach Stern beginnt diese Entwicklung früher als bei Piagets Theorie. (vgl. Dornes 1995, 90ff.)

Die „Selbst-Kohärenz“ beschreibt die Wahrnehmung des Kindes, sich als körperlich zusammenhängendes Ganzes zu erleben. Verschiedene Handlungen und Handlungsabläufe ergeben ein Verhalten oder eine Verhaltensweise. Säuglinge können verschiedene Körperteile bewegen, Gestiken und Mimiken machen und sich stimmlich äußern. (vgl. Dornes 1995, 92f.) „Diese verschiedenen Äußerungen des Subjekts haben trotz ihrer Verschiedenheit gewisse Gemeinsamkeiten, und zwar: 1. einen gemeinsamen Ort, 2. eine gemeinsame Zeitstruktur und 3. eine gemeinsame Intensitätskontur.“ (Dornes 1995, 93) Das Kind ist in dieser Entwicklungsstufe fähig, zum einen verschiedene Äußerungen von einer ausgehenden Quelle, entweder Subjekt oder Objekt, als Zusammengehöriges wahrzunehmen. Zum anderen kann es zwischen den eigenen und fremden Handlungen differenzieren, also einen Anderen von sich unterscheiden. Weitere Merkmale der Kohärenz sind der gemeinsame Ort und die gemeinsame Zeitstruktur. Wenn ein Reiz wahrgenommen wird, geht das Kind davon aus, dass bei der vernommenen Reizquelle noch mehr Reize warten. Hört das Kind z. B. etwas, bewegt es seinen Kopf in die Richtung, aus der das Geräusch kommt, mit der Erwartung, dort auch etwas sehen oder anfassen zu können. Es weiß auch, dass verschiedene Reize oder Handlungen parallel verlaufen können. So können zum Beispiel Arme und Beine gleichzeitig, aber doch auf verschiedene Art und Weise bewegt werden. Kinder haben mit 3-4 Monaten schon ein Gefühl für Synchronie. Sie gehen davon aus, dass zum Beispiel die Wahrnehmung des akustischen Reizes zu der Lippenbewegung des jeweiligen Gegenübers passt. Stimmen Akustik und Lippenbewegung nicht überein, ist das Kind irritiert. Mit der gemeinsamen Intensitätskontur ist gemeint, dass die wahrgenommenen Reize zueinanderpassen. Wenn ein Kind laut schreit, spürt es eine andere Intensität, als wenn es vor sich hin brabbelt. Eine umgekehrte Intensität ist hierbei nur schwer vorstellbar, aber vor allem unmöglich. Das Kind hat ab etwa drei Monaten eine Vorstellung von zusammengehörenden Reizen. Laute Geräusche sind näher als leise Geräusche. Auch hier spielt Synchronie wieder eine Rolle. (vgl. Dornes 1995, 93ff.)

Die „Selbst-Affektivität“ umfasst alle Affekterlebnisse, die das Kind in zahlreicher Form seit der Geburt gemacht hat. Nach etwa zwei Monaten hat das Kind für verschiedene emotionale Zustände Kategorien ausgebildet, die es je nach Situation abrufen und zuordnen kann. Jede Emotion ist verbunden mit einer körperlichen Reaktion, eines inneren Zustandes und einer individuellen Qualität des Gefühls. Vorgeprägt ist bei jedem Menschen die mimische Darstellung des Affektes (z. B. beim Lachen gehen die Mundwinkel nach oben, beim Weinen nach unten). Die Intensität, die Qualität und die Ausformung der Emotion sind bei jedem Menschen individuell. Zudem können ein und derselbe Affekt in verschiedenen Situationen vor-

kommen. Freude kann der Säugling empfinden, wenn die Mutter ein Lied singt, der Vater das Kind kitzelt und der Opa Grimassen schneidet. (vgl. Stern 2007, 131f.)

Die „Selbst-Geschichtlichkeit“ bezieht sich auf das Gedächtnis des Menschen, ohne das die Erlebnisse nie von Dauer sein würden. Stern ist der Meinung, dass sich ein Gedächtnis für verschiedene Bereiche ausbildet. Erlebnisse werden kategorisiert. Der Gedächtnisbereich, in dem die Wahrnehmungen gespeichert werden, existiert bereits von Geburt an. Andere Gedächtnisbereiche bilden sich erst später aus: das Bewegungsgedächtnis spätestens ab dem 3. Monat und das Emotionsgedächtnis zwischen dem 3. und 6. Lebensmonat. (vg. Dornes 1995, 100) „... (Der) Säugling ist fähig, sich eine immer wieder auf den neuesten Stand gebracht ‚Geschichte‘ zu bewahren, die Geschichte seines ‚motorischen‘, seines ‚perzeptiven‘ und seines ‚affektiven‘ Selbst – das heißt seiner Urheberschaft, Kohärenz und Affektivität.“ (Stern 2007, 138)

Das „subjektive Selbst“ (ca. 8 bis 16 Monate): Der nächste große Entwicklungsschritt geschieht nach Sterns Theorie zwischen dem 7. und 9. Monat, in dem das Kind die Intersubjektivität ausbildet. Es reicht nun nicht mehr aus, nur zwischen dem eigenen Selbst und dem des Anderen zu unterscheiden. Wichtig für das Kind ist jetzt zu erkennen, dass der Andere in der gleichen Situation ähnliche Gefühle und Erlebnisse hat wie es selbst. Damit werden Erfahrungen zwischen den Menschen teilbar und mitteilbar, auch ohne verbale Kommunikation. Entscheidende Voraussetzung für die Nutzung dieser Fähigkeit ist das Vorhandensein gemeinsamer Bedeutungen und Mitteilungsmethoden. Das Kind und der Erwachsene müssen eine gemeinsame Basis der Kommunikation geschaffen haben. (vgl. Stern 2001, 179ff.)

Stern nennt für diese Entwicklungsphase drei wesentliche Bausteine. Der erste bezieht sich auf die geteilte Aufmerksamkeit zwischen dem Kind und der Bezugsperson. Es kann nicht nur seinen Blick auf ein Objekt richten, auf das ein anderer mit seinem Finger hinweist, sondern ist auch fähig selbst auf eines zu zeigen. Dabei kontrolliert es, ob die Aufmerksamkeit mit der Bezugsperson geteilt ist, indem es seinen Blick vom Objekt zum Gesicht der Bezugsperson hin und her wechselt. Die herausragende Fähigkeit hierbei ist, dass das Kind ausgehend von dem Zeigefinger das Zielobjekt fokussieren kann. Der zweite Baustein beschreibt die Fähigkeit des Kindes, einen Zusammenhang zwischen der Handlung und ihrer Wirkung zu erkennen. Es beginnt nun zweckgebunden nonverbal oder mit Lauten zu kommunizieren. Erfolgsentscheidende Voraussetzung ist ein beidseitiges gemeinsames Ziel, das mit dieser Mitteilung verbunden ist. Wenn ein Kind seine Arme in Richtung eines Objektes ausstreckt, mit

den Händen greift und bittende Laute („äh, äh“) von sich gibt, weiß die Bezugsperson, dass das Kind dieses Objekt begehrt. Kinder fangen im Alter von neun Monaten an, selber zu scherzen oder mit anderen zu schäkern. Das funktioniert aber nur, weil das Kind weiß, was im Anderen vor sich geht und welche Wirkungen bestimmte Handlungen hervorrufen. Der letzte Baustein bezieht sich auf die geteilten Emotionen. In unsicheren oder unbekanntem Situationen orientiert sich das Kind an den Affektausdrücken der Bezugsperson und verlässt sich auf deren Urteil. In anderen geteilten Situationen bevorzugen Kinder die emotionale Reaktion, die ihrer eigenen Gefühlswelt am nächsten kommt. (vgl. Stern 2007, 184ff.)

Das „verbale Selbst“ (ca. ab dem 17. Monat): Die Entwicklung des „verbalen Selbst“ ist vorwiegend gekennzeichnet durch die Sprachentwicklung und die inneren Repräsentationen von Dingen und Situationen. Die Kinder sind etwa ab dem 17. Monat mittels Sprache in der Lage, Bedeutungen und Erfahrungen auch verbal zu äußern und mit anderen zu teilen. Sie haben Fähigkeiten gebildet, die es ermöglichen, Situationen bildlich zu verinnerlichen, diese abzuspeichern und nach einiger Zeit wieder abzurufen. Das alles macht ihre Handlungsfähigkeit aus. Aufgrund ihrer körperlichen und kognitiven Reife sind sie nun zu diesen komplexen Vorgängen in der Lage. Verhalten anderer werden beobachtet und als Repräsentation abgespeichert. Dadurch können die Kinder jetzt, auch wenn die Situation schon vergangen ist, das beobachtete Verhalten nachahmen. Dabei unterscheiden sie zwischen dem Verhalten der anderen Person und dem eigenen und können während der eigenen Ausführung Korrekturen vornehmen. Das gelingt ihnen nur, weil sie einen Abgleich zwischen dem fremden und dem eigenen Handeln herstellen können. Die Bezugsperson dient im Falle dieser Art der Nachahmung dem Kind als Vorbild. Voraussetzung für ein derartiges Verhalten des Kindes ist, dass zwischen dem Kind und der Bezugsperson eine vertraute Beziehung besteht. Ansonsten würde es erst gar nicht zu Nachahmungshandlungen kommen. (vgl. Stern 2007, 231ff.)

3.4.3 Bedeutung und Kritik der Theorie

Sterns Theorie stellt eine Bereicherung und Neuartigkeit dar, weil sie entgegen vieler anderer Säuglingstheorien dem Säugling früh Fähigkeiten zuschreibt und darüber hinaus davon ausgeht, dass er eine Empfindung seines Selbst schon ab dem 2. Lebensmonat hat. (vgl. Stern 2001, 62) Stern beschreibt das junge Kind nicht als passives ausgeliefertes Wesen, sondern als ein aktives Individuum, das sich durch seine Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt selbst entwickelt. (vgl. Dornes 2001, 124ff.)

Sterns wertvoller Beitrag besteht darin, dass er seine Theorie sowohl aus der psychoanalytischen als auch entwicklungspsychologischen Sicht heraus entwickelt. Mit intensiven Beobachtungen und durch Auseinandersetzungen mit der frühen Kindheit stellte er fest, dass andere Theoretiker und Analytiker nie die Selbstempfindung und Selbstentwicklung von Säuglingen in Betracht gezogen haben. Für Stern war dies aber der Dreh- und Angelpunkt seiner gesamten Theorie. Diese Sichtweise ist es, die Sterns Theorie einmalig macht in der Geschichte der Entwicklungspsychologischen Theorien. (vgl. Stern 2007, 46)

Anders als viele andere Entwicklungstheorien sieht Stern die Entwicklungsaufgaben nicht auf einzelne Bereiche fixiert, sondern als andauernde Entwicklung. (vgl. Stern 2007, 25) „Ich stelle die gesamte Auffassung in Frage, daß bestimmte Entwicklungsphasen im Zeichen bestimmter klinischer Themen wie Oralität, Bindung, Autonomie, Selbständigkeit und Urvertrauen stehen.“ (Stern 2007, 25) So beschreibt er ein Stufenmodell, das die einzelnen Phasen nicht als abgeschlossene Prozesse darstellt, sondern in dem entwickelte Fähigkeiten fortbestehen und weiter ausgereift werden. Trotzdem äußert Stern heute selbst Kritik an seiner Theorie in Bezug auf die Stufenabfolge und stellt die feste zeitliche Abfolge von Entwicklungen in Frage. So würde er heute die ersten drei Selbstempfindungen als Unterordnung zur nonverbalen Selbstempfindung sehen, die sich parallel in Beziehung zueinander ausbilden. (vgl. Stern 2007, IVf.)

Andere Theoretiker würdigen seine Erkenntnisse und setzen diese mit verwandten Feststellungen in Verbindung. So bedient sich Ralph Sichler, Diplompsychologe und Fachbereichsleiter für Management-, Organisations- und Personalberatung an der Fachhochschule Wiener Neustadt, der Aussagen Sterns, dass das Kind selbst willentlich Handlungen initiiert und Ziele verfolgt. Der Säugling nimmt eine positive Empfindung wahr, wenn er eigenständig Handlungen ausführt und diese nicht von einer anderen Person stammen. Er spürt den Unterschied von Aktivität und Passivität. Diese Erfahrung der Selbstwirksamkeit nimmt Sichler als Indiz für frühe Autonomieentwicklungen. (vgl. Sichler 2006, 157)

Dorothea Lenkitsch-Gnädinger, Diplompsychologin in Kassel, betont die herausragende Erkenntnis, dass der Säugling ein aktives Innenleben besitzt und darüber hinaus in der Lage ist, eigene Taten und Erfolge zu erzielen. (vgl. Lenkitsch-Gnädinger 2003, 27) Nicht nur er spricht vom kompetenten Säugling, sondern auch Martin Dornes, Soziologe am Institut für Sozialforschung in Frankfurt am Main, der diesem Verständnis vom Kind ein ganzes Buch gewidmet hat. (vgl. Dornes 1995)

3.5 Resümee

Die in diesem Kapitel behandelten Entwicklungstheorien haben alle eine Gemeinsamkeit. Als Grundlage beschreiben sie das aktiv handelnde Subjekt, das sich entweder von Geburt an oder aber spätestens nach dem ersten Lebensmonat mit seiner Welt auseinandersetzt und sich durch diese Prozesse Wissen aneignet.

Piaget sprach dem Kind Fähigkeiten zu, die es ihm bereits früh ermöglichen, sich selbstständig mit der Welt auseinanderzusetzen und daraus Erfahrungen zu sammeln. Er legte den Schwerpunkt auf die Kognitionen, die das Denken und Wahrnehmen in koordinierter Weise strukturieren. Das Denken beeinflusst nach seinen Aussagen die Umwelt und die Umwelt wiederum das Denken. Wenn Kinder nun also früh an ihrem Leben und Entscheidungen, die damit zusammenhängen, beteiligt werden, beeinflusst dies das Denken und die gesamte Entwicklung der Kinder. Dadurch können sie mehr Erfahrungen sammeln, als wenn Entscheidungen über sie hinweg von anderen Menschen getroffen werden. Mit ihrer Beteiligung an Prozessen und Entscheidungen nehmen sie Einfluss auf die Abläufe und Gegebenheiten in ihrer Umwelt. Die Menschen in ihrer Umwelt z. B. müssen sich insofern verändern, als dass sie jetzt nicht mehr alleine bestimmen können, sondern sich auf die Bedürfnisse des Kindes einzustellen haben.

In diesem Zusammenhang ist die weiterführende Erkenntnis von Fischer interessant, denn er bezieht den sozialen Aspekt mit ein in seine Überlegungen und meint, dass äußere Bedingungen maßgeblichen Einfluss haben auf die Entwicklung des Kindes, und zwar hinsichtlich der Nutzungsmöglichkeiten der aktuellen und potenziellen Fertigkeiten. Die Fertigkeiten der Kinder können nur dann optimal ausgebildet werden, wenn sie die Möglichkeiten zu ihrer Entfaltung von der Umwelt erhalten. Wenn nun Kinder früh beteiligt werden und dadurch erfahren, dass sie Entscheidungen beeinflussen können, erhalten sie mehr Chancen, den Spielraum zwischen dem aktuellen und potenziellen Verstehen und Problemlösen auszunutzen.

Problemlöser sind Kinder nach Cases Erkenntnissen von Geburt an. Die zunächst noch unbewusst ablaufenden Prozesse bilden mentale Strukturen aus, die als Grundlage für spätere, komplexere Problemlösevorgänge angesehen werden. Mit dieser Theorie lässt sich erklären, dass bereits sehr junge Kinder zwischen zwei Alternativen wählen können, vorausgesetzt sie haben entweder die Alternativen vor Augen oder eine innere Repräsentation davon.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass Stern mit seiner Theorie das Subjektive und das Selbstempfinden des Säuglings verdeutlicht. Nicht nur, dass der Säugling bereits ein aktiv handelndes Individuum ist, sondern dass er sich auch früh als Subjekt getrennt von anderen wahrnimmt, ist eine herausragende Erkenntnis. Die Empfindung als selbstständiges Wesen ist ausschlaggebend dafür, dass das Kind mit anderen in eine Kommunikation und Interaktion treten kann. Diese Prozesse machen es möglich, dass das Kind sich seine Welt erschließt und mit anderen Vorstellungen und Bedeutungen abgleicht. Wichtige Voraussetzung dafür ist, dass das Kind einen Interaktions- und Kommunikationspartner hat, der es in seiner Entwicklung begleitend unterstützt. Wenn das Kind mit einer Bezugsperson interagiert, die ein Bild vom Kind als inkompetenten, hilflosen und abhängigen Menschen vor sich hat, verläuft die Kommunikation und Interaktion einseitig und für das Kind entwicklungs-hemmend, als wenn das Bild vom Kind das des aktiven, selbsttätigen und kompetenten Individuums ist.

4. Das Spezifische der Beteiligung von Kinder zwischen null und drei Jahren

Die Beteiligung der Kinder zwischen null und drei Jahren hat in der Vergangenheit nicht viel Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit und fachlichen Auseinandersetzung erhalten, obwohl sich bereits Mitte des 20. Jahrhunderts die ungarische Kinderärztin Emmi Pikler für Bedingungen im Umgang mit Säuglingen und Kleinkindern stark gemacht hat. Die von ihr vertretenen Prinzipien passen zu den heutigen Vorstellungen über die Grundsätze der Partizipation von Kindern zwischen null und drei Jahren. Im Folgenden werden zunächst die Grundprinzipien einer respektvollen Pflege und Erziehung von Emmi Pikler und Magda Gerber erläutert, da die weiteren Themen in Bezug auf die Partizipation von Kindern zwischen null und drei Jahren darauf aufbauen. Daran anschließend wird das Curriculum von Janet Gonzalez-Mena und Dianne Widmeyer Eyer vorgestellt und anhand eines Ausschnittes vertieft. Danach werden die Kommunikation, die dialogische Beziehung und die Kooperation zwischen Kindern und Erwachsenen näher erläutert. In einem weiteren Teilkapitel wird die Bedeutung der Bindung im Bezug auf die Partizipation von Säuglingen und Kleinkindern aufgezeigt. Anschließend folgt eine Darstellung der möglichen Themen der Beteiligung im frühen Kindesalter.

4.1 Grundprinzipien der frühen Partizipation und Curriculum für respektvolle Pflege und Erziehung

Partizipation kann nur funktionieren, wenn zwischen dem Erwachsenen und dem Kind eine respektvolle Beziehung besteht. Diese Haltung muss von Geburt an gegeben sein, damit eine achtungsvolle Interaktion zwischen dem Kind und dem Erwachsenen entsteht. (vgl. Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2011, 39) Sehr intensiv hat sich Emmi Pikler in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts mit der achtsamen Erziehung und Pflege von Säuglingen und Kleinkindern auseinandergesetzt. Ihre Schülerin Magda Gerber beschrift diesen Weg weiter und entwickelte das Prinzip RIE. Aufbauend auf diesen Erkenntnissen haben Janet Gonzalez-Mena und Dianne Widmeyer Eyer Ende des 20. Jahrhunderts das Curriculum für respektvolle Pflege und Erziehung herausgegeben. Diese drei Ansätze werden im Folgenden dargestellt, da diese

wesentliche Grundlagen für den partizipativen Umgang mit Säuglingen und Kleinkindern beschreiben.

4.1.1 Emmi Pikler und das Heim „Lóczy“

Emmi Pikler wurde am 9. Januar 1902 in Wien als Emilie Madlein Reich geboren. Als sie sechs Jahre alt war, zog die Familie nach Ungarn. Später kehrte sie nach Wien zurück, um Medizin zu studieren und Kinderärztin zu werden. Die Ausbildung an der Pirquet-Klinik prägte sie in der Hinsicht, dass dort nicht die Krankheiten im Vordergrund standen, sondern das Kind mit seiner ganzen Persönlichkeit. Die angehenden Ärzte in dieser Klinik wurden nicht nur darin geschult, ein krankes Kind zu heilen, sondern vor allem auch darin, ein gesundes Kind gesund zu halten. In der Kinderchirurgie machte Emmi Pikler ähnliche Erfahrungen im Bezug auf das Verhalten zum Kind. Professor Salzer sprach mit den Kindern und war freundlich zu ihnen. Es war ihm wichtig, dass die Kinder nicht zusätzlich zu ihren Schmerzen auch noch Angst empfinden mussten. Er sah sie als Subjekte mit realen Gefühlen an und respektierte die Kinder mit ihren Empfindungen und Bedürfnissen. (vgl. Strub 2004)

Bei der Erziehung ihrer ersten Tochter machte Pikler weitere neue Erfahrungen im Umgang mit jungen Kindern. Sie erkannte, dass die Bewegungsentwicklung und das Spiel die Beschäftigung mit Dingen in spielerischer Form aus dem eigenem Antrieb des geschehen stattfinden und es keiner Einwirkung von außen bedarf. Beruflich setzte Pikler ihren Schwerpunkt auf die Pflege und Erziehung von Säuglingen und Kleinkindern, hielt Vorträge und arbeitete jahrelang als Familienärztin. Die Judenverfolgung im zweiten Weltkrieg überlebte sie mit ihrer Familie und bekam zwei weitere Kinder. 1946 gründete sie das Säuglings- und Kleinkinderheim Lóczy in Ungarn, das heute als Pikler-Institut von ihrer Tochter Anna Tardos geleitet wird. (vgl. Strub 2004)

Aufgrund ihrer persönlichen und beruflichen Erfahrungen hatte Pikler eine eigene Vorstellung von der Erziehung und dem Aufwachsen der Kinder. Diese Ansicht spiegelt sich in einem wichtigen Grundsatz von ihr wider: „Jedes Kind hat sein eigenes Zeitmaß der Entwicklung. Seine Autonomie, Individualität und Persönlichkeit können sich entfalten, wenn es sich möglichst selbständig entwickeln darf.“ (Pikler Gesellschaft Berlin e.V. o. J.) Ihre bisher gemachten Erfahrungen wurden weiter bestärkt durch die Erkenntnisse von Elsa Gindler und Heinrich Jacoby, die Regelmäßigkeiten in der Entwicklung von Kindern erforschten und

dabei die bereits vorhandenen Kompetenzen des Kindes berücksichtigten. (vgl. Strub 2004) Bereits in den 1920er Jahren stießen die beiden Forscher auf bedenkliche Gegebenheiten, die „die Initiative der Kinder behindert, ihre Ausdrucksfähigkeit verkümmern lässt und unselbstständige, ungeschickte, bewegungs- und haltungsgeschädigte Menschen aus ihnen macht.“ (Strub 2004) Pikler sah sich in ihren bisherigen Ansichten bestätigt und engagierte sich in ihrer gesamten Lebenszeit für eine selbstständige und freie Entwicklung von Säuglingen und Kleinkindern. (Strub 2004)

Das Kinderheim Lóczy, das kurz nach dem zweiten Weltkrieg von Pikler gegründet wurde, nahm vor allem Kinder zwischen null und drei Jahren auf, die aus unterschiedlichsten Gründen nicht mehr bei ihren Eltern sein konnten und dort blieben, bis sie entweder zurück in ihre Familie gingen oder zu Adoptiveltern kamen. Entgegen der damals aktuellen Umgangsweise in Kinderheimen entschied sich Pikler, einen anderen Weg zu beschreiten und Bedingungen für die Kinder zu schaffen, unter denen sie sich selbstständig und frei entwickeln konnten. Als einen wesentlichen Punkt erachtete sie, dass zwischen der Pflegerin und dem Kind eine respektvolle und aufmerksame Beziehung entstehen konnte und dass das Kind in seiner eigenständigen Bewegungsentwicklung Freiheiten und Unterstützung bekam. (vgl. Falk 2008, 8) Sie forderte: Jede Entwicklung soll vom Kind ausgehen, nach seinem spezifischen Plan und in seinem individuellen Tempo. Es muss nicht etwas lernen, weil ein anderes Kind dies vielleicht schon kann. Dabei ist zu beachten, dass der Erwachsene das Kind nicht zu etwas bringt, wozu es noch nicht in der Lage ist. (vgl. Pikler 1992, 10) „Der genaue Zeitpunkt, wann ein Säugling etwas lernt, ist für seine spätere Entwicklung gleichgültig. Doch, wenn er immer etwas üben muß, wozu er noch nicht reif ist, kann das auf sein ganzes späteres Leben in der Regel eine ungünstige Wirkung haben.“ (Pikler 1992, 11) Mehr Sicherheit und Selbstständigkeit erlangen Kinder, wenn sie eigene Erfolge in ihrer Entwicklung verzeichnen können. Sofern sie zu etwas getrieben oder gebracht werden, wozu sie noch nicht fähig sind, verhalten sich die Kinder eher ungeschickt und unsicher. Weil ihre Kompetenzen für die geforderte Handlung noch nicht ausreichen, wird ihnen das Gefühl vermittelt, dass wenig Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten gesetzt wird. Dieser Eindruck überträgt sich auf die eigene Selbstempfindung und schwächt dadurch die Selbstständigkeit des Kindes. Die potenzielle Handlungsfähigkeit des Kindes kann nicht ausgiebig genutzt werden. (vgl. Falk 2008, 11)

Den Menschen von Beginn an als Subjekt anzusehen, ist bei dem Ansatz von Pikler besonders wichtig. Diese Haltung sah sie gerade im Umgang mit Säuglingen als enorme Bedeutung

an, da es den Erwachsenen meist schwer fällt, sich in die vielschichtige Gefühlslage des kleinen Kindes hineinzusetzen. Pikler empfiehlt den Erwachsenen daher, sich Gedanken darüber zu machen, was in dem Kind vor sich geht, wenn es z. B. plötzlich gegriffen, hochgenommen oder gekitzelt wird. Viel zu oft wird besonders der Säugling wie ein Objekt behandelt, dem Bedürfnisse und Empfindungen abgesprochen oder diese missachtet werden. Die Art und Weise, wie mit dem Säugling und Kleinkind umgegangen und wie das Kind in der Pflege behandelt wird, stellt die Basis für das ganze weitere Leben dar. (vgl. Pikler 1992, 11)

Natürlich wäre es ein Irrtum, zu meinen, daß wir die Kinder durch richtige Erziehung zu vollkommenen Wesen gestalten könnten. Ebenso wenig geht jedes unrichtig behandelte Kind zugrunde. Durch sinnvolle Erziehung können wir aber erreichen, daß jedes Kind innerhalb seiner eigenen Fähigkeiten sich so gut wie möglich entwickelt. (Pikler 1992, 11)

Der Ansatz von Pikler verbreitete sich in der ganzen Welt. Es heißt, man sieht den Unterschied zwischen „Pikler-Babys“ und anderen Kindern. „Diese [Anm.: Pikler-Babys] wirkten gesammelt und graziös, wach und freundlich, voller Selbstvertrauen und weniger abhängig.“ (Gerber 2007, 214) Begründungen dafür sieht Magda Gerber in den kindgerechten Voraussetzungen, die im Kinderheim Lóczy eindeutig geschaffen wurden. Die kontinuierliche und sichere Beziehung zu den Betreuerinnen wird durch eine Verbindlichkeit über mindestens drei Jahre geregelt. Die Kinder erhalten einen gesicherten und geschützten Freiraum, um sich im eigenen Tempo und Rhythmus entwickeln zu können. Der Umgang mit den Säuglingen ist von Respekt und Aufmerksamkeit geprägt. Die Umgebung ist geordnet und entwicklungsgerecht vorbereitet, so dass das Kind aus eigenem Antrieb heraus die Umgebung erkunden kann. (vgl. Gerber 2007, 214) „... (Das) Kind entscheidet selbst, wie es sich bewegen und wie es spielen möchte.“ (Gerber 2007, 214) Der Tag ist so strukturiert, dass er verlässlich, überschaubar und vorhersehbar ist. Jedes Kind hat genügend Zeit, sich seinen Aktivitäten zu widmen und bekommt auch entsprechend Zeit und Raum, sich in die Pflegehandlungen mit seiner Betreuerin einzubringen. (vgl. Gerber 2007, 215)

Bis zu ihrem Tod im Jahr 1984 arbeitete Pikler an den Themen der respektvollen Erziehung und Pflege von Säuglingen und Kleinkindern. (vgl. Strub 2004) Sie hinterlässt Schriften über ihren Ansatz, die bei Eltern, Fachleuten und Wissenschaftlern hoch angesehen sind. (vgl. Gerber 2007, 216)

4.1.2 Magda Gerber und die Organisation „Resources for Infant Educators“ (RIE)

Magda Gerber wurde in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in Ungarn geboren. Ihr genaues Geburtsjahr ist unbekannt. Schon als junge Frau in den 1930er Jahren wurde sie von Emmi Piklers Arbeit beeinflusst. In den 1940er Jahren studierte sie auf Piklers Vorschlag hin frühkindliche Erziehung in Budapest und arbeitete als Assistentin im Kinderheim Lóczy, bis sie 1957 aus politischen Gründen in die USA auswandern musste. Ihre dortige Arbeit war geprägt von den Erkenntnissen Piklers und ihren eigenen Erfahrungen in Budapest. Die Kleinkindpädagogik war der Schwerpunkt ihrer sämtlichen Arbeiten. (vgl. Tardos 2000, 9; vgl. auch *Mit Kindern wachsen* o. J.) Sie selbst beschreibt den Einfluss Piklers als so intensiv, dass sie „das Studium und die Pflege kleiner Kinder zu (ihrer) Lebensaufgabe ...“ machte. (Gerber 2007, 213)

Eine ihrer größten Errungenschaften ist die Organisation RIE (Resources for Infant Educators), die sie 1978 gründete. Die Begriffe „Educator“ und „Educaring“ wählte Gerber, weil sie eine besondere Bedeutung in dem Umgang mit dem Säugling und Kleinkind während der Pflegeaktivitäten sah. Die Verhaltensweisen des Erwachsenen dem Kind gegenüber prägen ihn für sein gesamtes weiteres Leben. (vgl. Gerber 2007, 17) Seit der Eröffnung des Zentrums 1980 verbreitet sich ihr Ansatz der Erziehung und Pflege von Säuglingen und Kleinkindern in der ganzen Welt. Es werden Eltern-Kind-Kurse sowie Qualifizierungen und Zertifizierungen für Fachkräfte aus verschiedenen sozialen und medizinischen Bereichen angeboten. (vgl. Gerber, Johnson 2007, 38f.) Anhand des Kerngedankens, der Authentizität des Kindes und der Grundprinzipien Gerbers wird im Folgenden der RIE-Ansatz näher erläutert.

Der Kerngedanke des RIE ist, „... eine sichere, ruhige Umwelt zu schaffen, langsam zu werden, achtsam zu sein und den Kindern zu erlauben, sich auf ihre eigene Weise zu bewegen und zu spielen ...“. (Gerber 2007, 217) Damit dies verwirklicht werden kann, ist eine respektvolle Beziehung zwischen dem Kind und dem Erwachsenen unumgänglich. „Auch das kleinste Kind wird als ein aktives, teilnehmendes Individuum, das Respekt verdient, betrachtet, behandelt und angesprochen.“ (Gerber 2007, 215) Als individuelles Subjekt hat das Kind das Recht auf Beteiligung und Wertschätzung seiner einmaligen Persönlichkeit. Dazu gehört, dass Erwachsene die Stärken und Kompetenzen des Kindes erkennen und nicht den Blick auf Defizite richten. Im respektvollen Umgang mit den Kindern stellen die Erwachsenen an sie keine Erwartungen, die zurzeit noch unerfüllbar sind. Mit Empathie nehmen die Erwachsenen die Perspektive der Kinder ein und unterstützen sie in ihrer eigenen Aneignung der

Welt, ohne sich einzumischen oder die Kinder zu beeinflussen. (vgl. Gerber, Johnson 2007, 19)

Ein Ziel des RIE-Ansatzes ist es, das Kind authentisch werden zu lassen. „Ein authentisches Kind ist ein Kind, das sich sicher, autonom und kompetent fühlt.“ (Gerber 2007, 18) Dieses Bestreben lässt sich nur verwirklichen, wenn auch hierfür wieder das Bild vom Kind mit seiner individuellen Persönlichkeit die Grundlage allen Handelns darstellt. Durch Beobachtung können die Fähigkeiten des Kindes erkannt werden. Der Erwachsene hat einen größeren Zugang zu dem, was das Kind schon kann und wozu es aufgrund seines Entwicklungsstandes fähig ist. Er wird von dem krabbelnden Kind nicht verlangen, nun endlich mit dem Lauflernen anzufangen. Durch achtsame Beobachtung erkennt der Erwachsene die Bedürfnisse des Kindes und schätzt seine Gefühle in der Weise, dass er sie zulässt und auch nicht in manierterter Weise abverlangt. Im RIE-Ansatz werden die Gefühle der Kinder ernst genommen. Nur so, sagt Gerber, lernen die Kinder, dass es legitim ist, Gefühle zu zeigen und dass sie selbst Herr über diese sind. Häufig kommt es in unserer Gesellschaft vor, dass manche Gefühle nicht zugelassen werden, weil sie nicht anerkannt sind oder das Zeigen von Gefühlen als Schwäche empfunden wird. Ein weinendes Kind wird auf Grund dieser Auffassung nicht gefragt, was geschehen ist, sondern ihm wird mitgeteilt, dass nichts passiert und alles in Ordnung sei. Damit aber die Authentizität des Kindes gefördert werden kann, muss eine Kongruenz zwischen dem Selbst, also den Gefühlen des Kindes, und der Realität, der Rückmeldung und Antwort der Umwelt, bestehen. (vgl. Gerber, Johnson 2007, 20)

Wenn wir einem Kind helfen, sich sicher und wertgeschätzt zu fühlen, und ihm das Gefühl geben, jemand ist tief und wahrhaftig an mir interessiert, durch die Art und Weise, wie wir einfach zuschauen und zuhören, dann beeinflussen wir die ganze Persönlichkeit des Kindes und die Weise, wie es das Leben sieht. (Gerber 2007, 18)

Im RIE-Ansatz beschreibt Gerber Grundprinzipien, die den respektvollen Umgang mit Säuglingen und Kleinkindern förderlich unterstützen sollen. Diese Maxime sieht Gerber als unumgängliche Voraussetzungen an:

- das Kind als eigenständiger Forscher,
- die gestaltete Umgebung,
- das ununterbrochene Spiel,

- die Beteiligung des Kindes an Dingen, die es betrifft,
- die Beobachtung und dialogische Beziehung,
- die Regelmäßigkeit und Verlässlichkeit.

(vgl. Gerber, Johnson 2007, 21)

Der achtungsvolle Erwachsene muss Grundvertrauen in das Kind haben, indem er es als selbstständigen Lerner ansieht, der sich auf individuelle Weise die Welt aneignet. (vgl. Gerber, Johnson 2007, 21)

RIE vertraut darauf, dass der Säugling Initiator, Forscher und eigenständig Lernender sein wird. Weil wir dieses grundlegende Vertrauen besitzen, geben wir dem Säugling die minimale Unterstützung, die er braucht, um eine Pattsituation zu überwinden, und die es ihm erlaubt, das Meistern seiner eigenen Handlungen zu genießen. (Gonzalez-Mena, Widmeyer Eyer 2008a, 17)

Dem Kind wird zugetraut, sich das Wissen selbst anzueignen, das es benötigt. Es ist nicht auf einen ihn behrenden Erwachsenen angewiesen. Nach seinen eigenen Interessen und aktuellen Fähigkeiten erweitert es seine Kompetenzen. (vgl. Gerber, Johnson 2007, 21) „Neugier, Interesse und Bereitschaft ... (des) Kindes sind das, was zählt. Es kennen lernen ist der Schlüssel.“ (Gerber, Johnson 2007, 22) Wird dem Kind Vertrauen entgegen gebracht, lernt es auch, sich selbst zu vertrauen, und entwickelt Sicherheit in seine Fähigkeiten und sein Denkvermögen. (vgl. Gerber, Johnson 2007, 21) Ein Beispiel dafür ist, dass dem Kleinkind keine Spielsachen in die Hand gegeben, sondern in greifbarer Umgebung platziert werden, damit sich das Kind selbst die Gegenstände wählen und danach greifen kann. Und wenn es den Ball in seiner Hand loslässt und dieser wegrollt, wird es allmählich lernen, wie es den Ball wiederbekommt.

Eine gestaltete Umgebung ist so beschaffen, dass Spielmaterialien entsprechend des Entwicklungsstandes des Kindes vorhanden sind. Gerber empfiehlt „einfache, altersgemäße Spielsachen, die ein Kind darin unterstützen zu wachsen und zu reifen, dass es beim Spielen Probleme lösen kann.“ (Gerber, Johnson 2007, 22) Der Erwachsene hat die Aufgabe, das Kind in seiner Entwicklung zu beobachten und eine angemessene Umgebung zu schaffen, die Herausforderungen für das Kind bereit hält. (vgl. Gerber, Johnson 2007, 22) Dazu gehört auch, dass die Umgebung sicher und das Kind in seinen Bewegungen frei ist. Da das Kind aus ei-

gener Kraft und selbstständigem Willen seine Bewegungskompetenz entwickeln soll, braucht es einen freien und sicheren Raum. (vgl. Gerber 2007, 19)

Zu einem respektvollen Umgang mit den Kindern gehört auch, dass das Spiel der Kinder nicht unterbrochen wird. Kinder sind in der Lage, sich alleine zu beschäftigen, und folgen dabei ihrem Interesse und ihrer Neugierde. Bestimmt hingegen der Erwachsene, womit das Kind nun spielen soll, werden die Selbstständigkeit und die Entscheidungsfähigkeit des Kindes missachtet. Ein Kind, das sich aus eigenem Antrieb heraus für eine Sache entschieden hat, ist konzentrierter und ausdauernder tätig und sollte nicht vom Erwachsenen unterbrochen werden. (vgl. Gerber, Johnson 2007, 22f.)

Ein weiteres Grundprinzip ist, dass das Kind bei den Tätigkeiten, die es betrifft, aktiv beteiligt werden soll. Das Kind wird bei den Pflegeaktivitäten nicht wie ein Objekt behandelt, sondern der Erwachsene versucht es in das Geschehen durch Bitten und Ermutigungen einzubeziehen. Dadurch dass schon mit dem Kind, das der verbalen Sprache noch nicht mächtig ist, kommuniziert wird, entstehen ein Dialog und eine Kooperation zwischen dem Kind und dem Erwachsenen während der Pflege. (vgl. Gerber, Johnson 2007, 24)

Dieser Dialog ist aber erst dann möglich, wenn der Erwachsene das Kind sensibel beobachtet und versucht, sich in das Erleben des Kindes einzufühlen. Denn durch diese Erkenntnis erhält der Erwachsene Zugang zu den Bedürfnissen und Gefühlen des Kindes und kann infolgedessen angemessen darauf antworten. (vgl. Gerber, Johnson 2007, 24) Zwischen dem Erwachsenen und dem Kind entsteht nicht nur eine intensivere Beziehung, sondern es wird dem Kind Respekt entgegengebracht und es kann sich an den Prozessen, die es betrifft, beteiligen. Das Kind erfährt, dass seine Handlungen Wirkungen haben und es Einfluss auf seine Umwelt nehmen kann. Durch dieses Erleben werden sein Selbstempfinden und seine Selbstkompetenz gestärkt.

Als letztes Grundprinzip führt Gerber das konsequente und widerspruchsfreie Handeln an. Für Kinder ist es wichtig, ihre Grenzen zu kennen. Im Zusammenleben gibt es Regeln, die beachtet werden müssen. Nicht immer gelingt es dem Kind, diese einzuhalten. Das unbedingte Regeleinhalten ist beim RIE-Ansatz nicht von entscheidender Bedeutung. Vielmehr geht es darum, dass das Kind die Grenzen und damit auch die Erwartungen kennt, die an ihn gestellt werden. Eine Regelmäßigkeit und Verlässlichkeit führt dazu, dass das Kind sich auf kommende Ereignisse einstellen kann; es weiß zu einem, was auf ihn zukommt, und zum anderen, was von ihm in der Situation erwartet wird. Diese Einstellung beim Kind wird im

täglichen, wiederkehrenden Handeln mit dem Kind ohne Machtausübung seitens Erwachsener erreicht. (vgl. Gerber, Johnson 2007, 24)

Die meisten Jahre ihres Lebens hat Magda Gerber den Kindern selbst und der Forschung und Verbreitung der Ergebnisse über eine respektvolle Erziehung und Pflege der Kinder gewidmet. Sie selbst sagte:

Nach all den Jahren ist es berührend und befriedigend zu sehen, wie die Visionen eines Menschen trotz entgegengesetzter Trends der Gesellschaft überdauern und sich weiter ausbreiten können. Warum sollten Kinder nicht das Beste bekommen, was unsere Gesellschaft ihnen bieten kann? (Gerber 2007, 217)

Am 27. April 2007 verstarb Magda Gerber.

4.1.3 Das Curriculum für respektvolle Pflege und Erziehung

Das Curriculum für respektvolle Pflege und Erziehung wurde von Janet Gonzalez-Mena und Dianne Widmeyer Eyer basierend auf den Erkenntnissen von Emmi Pikler und Magda Gerber verfasst und zunächst nur in englischer Sprache unter dem Titel „Infants, Toddlers and Caregivers“ herausgegeben. 2008 erschien das Buch schließlich in deutscher Sprache und wird seit vielen Jahren von etlichen Fachleuten hoch anerkannt. Janet Gonzalez-Mena ist Schriftstellerin und Beraterin in der frühkindlichen Bildung. Sie selbst studierte den Pikler-Ansatz und besuchte das Institut in Budapest mehrere Male. (vgl. California Department of Education 2007) Zusammen mit Dianne Widmeyer Eyer führt sie den Ansatz von Pikler und Gerber weiter sowie trägt diesen u. a. durch das Curriculum in die weltweite Öffentlichkeit.

Der Begriff des Curriculums wurde seit der ersten Auflage, dort zunächst nur im Untertitel, verwendet. Gonzalez-Mena und Widmeyer Eyer sahen bereits den Ansatz von Gerber als ein Curriculum, obwohl diese ihre Philosophie nie so bezeichnete. Die beiden Autorinnen verstehen unter dem Begriff einen Lernplan, der aber nicht mit dem Unterrichten verwechselt werden darf. Dieser Lernplan beschreibt eine ganzheitliche Erziehung, die sich verstärkt auf die Beziehung, Bindung und Interaktion zwischen dem Kind und seinem Betreuer konzentriert. (vgl. Gonzalez-Mena, Widmeyer Eyer 2008, 16) „Es geht darum, die Bedürfnisse eines jeden Kindes zu respektieren und auf eine warmherzige, respektvolle und einfühlsame Art, die Bindung fördert, auf sie einzugehen.“ (Gonzalez-Mena, Widmeyer Eyer 2008, 16) Wie

auch zuvor bei Pikler und Gerber beschrieben, stellen Gonzalez-Mena und Widmeyer Eyer den Respekt ins Zentrum einer jeden Aktivität und eines jeden Umgangs mit dem Kind. Sie nennen den Respekt die „Schlüsselkomponente“, die im ganzen Curriculum eine herausragende Bedeutung hat. (Gonzalez-Mena, Widmeyer Eyer 2008, 15)

Das Curriculum beschreibt im Wesentlichen drei Teile, die im Umgang mit Säuglingen und Kleinkindern von essentieller Bedeutung sind. Im ersten Teil geht es um die Aktivitäten und täglichen Handlungen, die mit dem Kind gemeinsam ausgeführt werden sollen. Besondere Beachtung finden hierbei die Interaktionen während der Pflegeaktivitäten. Im folgenden Teil werden die Entwicklungen des Kindes beschrieben und in Bezug zum Curriculum gesetzt. Der dritte Teil besteht schließlich aus einer Darstellung der Umgebungsbedeutung für den entwicklungsfördernden Umgang mit dem Kind. (vgl. Gonzalez-Mena, Widmeyer Eyer 2008, 19)

Aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit wird im Folgenden nur auf einen Ausschnitt des Curriculums näher eingegangen. Gewählt wird hierfür die Darstellung der zehn Prinzipien des Respekts, da dies nicht nur ein grundlegendes Element für das Curriculums ist, sondern auch für die Partizipation von Kindern zwischen null und drei Jahren.

Die zehn Prinzipien des Respekts lauten:

1. Säuglinge und Kleinkinder werden an den Dingen *beteiligt*, die sie betreffen.
2. Die Zeit mit dem Säugling und Kleinkind ist von *besonderer Qualität* gekennzeichnet.
3. Säuglinge und Kleinkinder besitzen eine außerordentliche Fähigkeit zur *Kommunikation*, bevor sie der verbalen Sprache mächtig sind.
4. Säuglinge und Kleinkinder sind als *ganzheitliche Persönlichkeiten* zu sehen, die sich auf verschiedenen, miteinander verbundenen Entwicklungsebenen entwickeln.
5. Säuglinge und Kleinkinder sind Personen und keine Gegenstände (*Subjektstatus*).
6. Das Zeigen von *Gefühlen* ist legitim und muss konsistent gelebt werden.

7. Erwünschtes Verhalten wird nicht gelehrt, sondern modellhaft vorgeführt (*Vorbildfunktion*).
8. Säuglinge und Kleinkinder sind kompetente *Problemlöser*.
9. Säuglinge und Kleinkinder brauchen verlässliche und konsequente Erwachsene, die ihnen *Vertrauen* entgegenbringen und Sicherheit vermitteln.
10. Säuglinge und Kleinkinder entwickeln sich *selbstständig* sowie in ihrem eigenen Tempo und müssen in ihrem Fortschritt nicht zu etwas gebracht werden.

(vgl. Gonzalez-Mena, Widmeyer Eyer 2008, 33f.)

1. *Beteiligung*

Säuglinge und Kleinkinder sollen an den Dingen beteiligt werden, die sie betreffen. In dieser frühen Zeit des Lebens sind es vor allem Pflegeaktivitäten, die zur Partizipation der Kinder einladen. Die Beteiligung wird dadurch ermöglicht, dass diese Handlungen von dem Erwachsenen und dem Kind gemeinsam ausgeführt werden. Das bedeutet, dass das Kind während der Pflege nicht mit irgendwelchen Dingen abgelenkt wird, sondern zum einen die volle Aufmerksamkeit vom Erwachsenen erhält und zum anderen selbst konzentriert bei der eigentlichen Handlung sein kann. Durch diese teilnehmende, wechselseitige Interaktion entsteht eine Beziehung zwischen dem Kind und dem Erwachsenen, die für alle weiteren Handlungen und Entwicklungen im Verlauf des Lebens die Basis darstellt. (vgl. Gonzalez-Mena, Widmeyer Eyer 2008, 33ff.)

2. *Besondere Qualität*

Die Handlungen zwischen dem Kind und dem Erwachsenen dürfen nicht von quantitativer, sondern müssen von ausgeprägter qualitativer Beschaffenheit sein. Nur wenn das Kind die volle Aufmerksamkeit der Bezugsperson genießen kann, entwickelt sich eine respektvolle Beziehung, die zum Teilnehmen einlädt. Der Erwachsene muss nicht nur körperlich, sondern auch geistig beim Kind sein, um dessen Bedürfnisse wahrnehmen zu können. Diese Qualität im Zusammensein kommt zu kurz, wenn Tätigkeiten mit dem Kind gewohnheitsgemäß nach einem Plan verlaufen und lediglich als Abhandlung einer eher lästigen, zwangsläufigen Aufgabe gesehen werden. Magda Gerber unterscheidet zwei Arten der Zeit besonderer Qualität. (vgl. Gonzalez-Mena, Widmeyer Eyer 2008, 33ff.) Die „Zeit besonderer Qualität, in der man

etwas will“ (Gonzalez-Mena, Widmeyer Eyer 2008, 36) beschreibt das Bitten des Erwachsenen um Aufmerksamkeit des Kindes für eine Tätigkeit, die in der Regel dann eine Pflegehandlung ist. Mit einer respektvollen Haltung wartet der Erwachsene auf die Antwort und Reaktion des Kindes. (vgl. Gonzalez-Mena, Widmeyer Eyer 2008, 36) Die „Zeit besonderer Qualität, in der man nichts will“ (vgl. Gonzalez-Mena, Widmeyer Eyer 2008,36) umfasst die Anwesenheit des Erwachsenen bei den Handlungen des Kindes, bei der der Erwachsene sich passiv verhält und nur auf Wunsch des Kindes reagiert. (vgl. Gonzalez-Mena, Widmeyer Eyer 2008, 36)

3. *Kommunikation*

Schon bevor das Kind die verbale Sprache lernt, kann es mittels Schreie, Gestiken, Mimik usw. kommunizieren. Diese individuelle Art und Weise der Verständigung eines jeden Kindes muss vom Erwachsenen erkannt und respektiert werden. So kann zwischen dem Erwachsenen und dem Kind früh eine einzigartige Kommunikation entstehen, in der sowohl der Erwachsene als auch das Kind seine Bedürfnisse, Wünsche und Vorstellungen mitteilen kann. Darüber hinaus kann der Erwachsene mittels verbaler Sprache dem Kind Erklärungen und Informationen zu Geschehnissen geben, die aber klar und eindeutig sein müssen. (vgl. Gonzalez-Mena, Widmeyer Eyer 2008,33ff.)

4. *Ganzheitlichkeit*

Im Umgang mit dem Säugling und Kleinkind muss stets der ganze Mensch Beachtung finden. Kinder entwickeln sich immer ganzheitlich, aber in den unterschiedlichen Bereichen im individuellen Tempo. Es geht nicht darum, Defizite in einem Bereich zu erkennen und diese dann mit Impulsen von außen anzuregen. Die Entwicklungsbereiche hängen in untrennbarer, sich gegenseitig beeinflussender Weise miteinander zusammen. Daher ist es in täglichen Situationen wertvoller, alle Sinne des Kindes einzubeziehen und so das Kind in seiner Entwicklung zu unterstützen, als gezielt einen Bereich stimulieren zu wollen. (vgl. Gonzalez-Mena, Widmeyer Eyer 2008, 33ff.)

5. *Subjektstatus*

Kinder sind von Geburt an als kompetente, eigenständige Menschen zu sehen, mit denen respektvoll umgegangen wird. Dazu gehört, dass sie nicht wie leblose, dumme Objekte behandelt werden, sondern wie achtungsvolle Subjekte. Wichtig ist dabei, sich als Erwachsener vorzustellen, wie Handlungen auf den Säugling und das Kleinkind wirken, wenn sie z. B. plötzlich hochgenommen oder betätschelt und betüddelt werden. Empfindungen und Ge-

fühle sind vom ersten Moment an vorhanden und prägen je nach Qualität das Leben. (vgl. Gonzalez-Mena, Widmeyer Eyer 2008, 33ff.)

6. *Gefühle*

Zum respektvollen Umgang gehört die Ehrlichkeit hinsichtlich der Gefühle. Nicht nur die Möglichkeit zu bekommen, diese in ihrer wahren Beschaffenheit ausdrücken zu können, ist wichtig, sondern auch eine Übereinstimmung zwischen dem vermittelten Gefühl und der Realität herzustellen. Kindern und auch Erwachsenen muss das Zeigen von Gefühlen, die vielleicht gesellschaftlich nicht oder wenig anerkannt sind, zugestanden werden. Erwachsene müssen außerdem darauf achten, dass zwischen ihrem vermittelten Gefühl und dem verbalen Ausdruck ein wirklicher Zusammenhang besteht. Wenn jemand weint und sagt, dass alles in Ordnung sei, ist es für das Kind verwirrend und täuscht eine falsche Tatsache vor. (vgl. Gonzalez-Mena, Widmeyer Eyer 2008, 34ff.) Dieses Prinzip beruht auf dem Ziel des authentischen Kindes im RIE-Ansatz (vgl. 4.1.2)

7. *Vorbildfunktion*

Der Erwachsene dient mit seinem Verhalten als Modell für das Kind. Jedes musterhafte Verhalten des Erwachsenen ist wirkungsvoller als belehrende Worte. So wie der Erwachsene das Kind behandelt, so verhält sich auch das Kind dem Erwachsenen und anderen Menschen gegenüber. (vgl. Gonzalez-Mena, Widmeyer Eyer 2008, 48f.) Bernard Martino, ein französischer Regisseur, stellte in seinem Dokumentarfilm über das Kinderheim Lóczy fest, dass die Säuglinge und Kleinkinder ebenso feinfühlig mit den Gegenständen und anderen Kindern umgehen, wie die Betreuerinnen sich ihnen gegenüber verhalten. (vgl. Martino o. J.)

8. *Problemlöser*

Säuglinge und Kleinkinder sind bereits in einem gewissen überschaubaren Maß in der Lage, Probleme selbst zu lösen. Es hilft ihnen in der Entwicklung nicht weiter, wenn in jeder Problemsituation ein Erwachsener herbeieilt und eine Klärung vorgibt. Das Arbeiten an Problemen hat Auswirkungen auf mehrere Entwicklungsbereiche. Kinder machen die Erfahrung, selbst Entscheidungen treffen zu können, sie werden flexibler und kreativer und lernen mit den Gefühlen in der Problemsituation besser umzugehen. Der Erwachsene agiert nur als Begleiter und Unterstützer. Er schreitet erst ein, wenn Gefahren für das Kind selbst oder andere Personen entstehen, und hilft dem Kind, ohne seine Freiräume einzuschränken, damit es selbst Lösungswege entwickeln kann. (vgl. Gonzalez-Mena, Widmeyer Eyer 2008, 49f.)

9. *Vertrauen*

Kinder brauchen zuverlässige Erwachsene, damit sie sich sicher und selbstständig bewegen und entwickeln können. Dazu gehört, dass ihre Bedürfnisse angemessen befriedigt werden, eine vertraute Umgebung geschaffen wird und Abläufe vorhersagbar werden. Das Kind lernt, dem Erwachsenen zu vertrauen, und kann sich in Handlungen einbringen, weil es die Erwartungen kennt. (vgl. Gonzalez-Mena, Widmeyer Eyer 2008, 51)

10. *Selbstständige Entwicklung*

Die Perspektive der Erwachsenen muss sich bei der Entwicklung des Kindes auf die Gegenwart und Stärken des Kindes richten. Jede einzelne Entwicklungsphase ist bedeutsam. Häufig werden Kinder gehetzt und unter Druck gesetzt, etwas zu lernen, wozu es noch nicht bereit oder fähig ist. Viel wichtiger ist es, dem Kind ausreichend Zeit für die Tätigkeiten zu geben, die gerade von individueller, aktueller Bedeutung sind. Das Kind erfährt einen Erwachsenen, der an seinen Handlungen aufmerksam teilnimmt, und entwickelt durch ausgiebige Beschäftigung Sicherheit. Durch dieses wirkliche und ernsthafte Interesse des Erwachsenen an den Handlungen und der Wissbegier des Kindes wird nicht nur die Beziehung der beiden bestärkt, sondern auch die Fähigkeit und das Selbstbewusstsein des Kindes. (vgl. Gonzalez-Mena, Widmeyer Eyer 2008, 52f.)

Das Curriculum setzt mit diesen Prinzipien eine Grundlage, auf der eine Beteiligung von Säuglingen und Kleinkindern möglich ist. Gonzalez-Mena und Widmeyer Eyer haben aufbauend auf den Erkenntnissen von Pikler und Gerber Maxime beschrieben, die sich nicht nur durch das Curriculum, sondern auch durch dieses Kapitel ziehen.

4.2 Kommunikation, dialogische Beziehung und Kooperation zwischen Kindern und Erwachsenen

Im vorangegangenen Teilkapitel wurde die Bedeutung der Kommunikation, des Dialoges und der Kooperation für eine respektvolle Pflege und Erziehung von Kindern zwischen null und drei Jahren deutlich. Hansen, Knauer und Sturzenhecker sehen die Gestaltung eines Dialoges auf gleicher Augenhöhe zwischen dem Kind und dem Erwachsenen als ganz entscheidend für eine gelingende Partizipation von Kindern an. Ob dieser Austausch gelingt, ist maßgeblich von dem Erwachsenen abhängig. Er entscheidet, ob die Kinder die Möglichkeit bekommen, ihre Gefühle, Wünsche und Interessen ausdrücken zu können. (vgl. Hansen,

Knauer, Sturzenhecker 2011, 217) Bei Kindern zwischen null und drei Jahren stellt sich bei der Kommunikation und dialogischen Beziehung eine Herausforderung dar, die spezifisch für diese Altersgruppe ist, da sich die Verständigung des Kindes vorwiegend über die nicht verbale Sprache äußert. Zunächst werden kommunikative Möglichkeiten beschrieben, um anschließend die frühkindliche Kommunikation, die dialogische Beziehung zwischen dem Kind und dem Erwachsenen und ihre Kooperation während der gemeinsamen Handlungen zu erläutern.

4.2.1 Von der Kommunikation über den Dialog zur Kooperation

Kinder zwischen null und drei Jahren sind noch nicht oder nur wenig in der Lage, sich verbal auszudrücken. Kommunikationen stellt zunächst eine einseitig gerichtete Mitteilung dar, die sowohl vom Erwachsenen als auch vom Kind initiiert sein kann. Sobald eine Wechselseitigkeit der Kommunikation über die Beteiligten erfolgt, entsteht ein Dialog. Das Kind kommuniziert auf nonverbalem Wege, mittels Gestiken und Zeichen, und mit vorsprachlichen Lauten. Erwachsene sind gefordert, anhand von Gestiken und Mimiken sowie sprachlicher Begleitung in Kontakt zu den Kindern zu treten. (vgl. Tardos 2009, 94ff.) Wenn der Dialog zwischen dem Kind und dem Erwachsenen in gemeinsamen Tätigkeiten stattfindet und das Kind die Möglichkeit dabei bekommt, selbst zu agieren, kann eine Kooperation zwischen dem Erwachsenen und dem Kind stattfinden.

Anna Tardos, Tochter von Emmi Pikler, Kinderpsychologin und Direktorin des Pikler-Instituts in Budapest, ist der Meinung, „... daß zwischen Erwachsenem und Kind schon von Anfang an ein Dialog stattfindet, das Baby aktiv an dem teilnimmt, was mit ihm geschieht.“ (Tardos 2009, 95) Von einem Dialog geht sie aus, „...– auch wenn Säuglinge noch nicht mit Worten reagieren –, weil zu sehen ist, wie aufmerksam sie lauschen, dem Gehörten folgen und ihrerseits mit ihrem ganzen Körper, mit Blicken, Lauten und wechselnden Bewegungen, antworten.“ (Tardos 2006, 10) Ein Dialog entsteht zwischen dem Erwachsenen und dem Kind zunächst mittels Gesten. (vgl. Tardos 2009, 100) Welche Qualität allerdings dieser Dialog erhält, ist vom Erwachsenen abhängig. Wenn er einfühlsam und berechenbar auf die Signale des Kindes reagiert und ihm eine Teilhabe am Geschehen ermöglicht, wird der Austausch übereinstimmend und wohltuend verlaufen. Der Dialog wird dagegen eine negative Entwicklung nehmen, wenn der Erwachsene die bereits begonnenen Aktivitäten des Kindes unterbricht, seine Teilnahme an persönlichen Handlungen einschränkt und sich nicht stets

kongruent zu den Bedürfnissen des Kindes verhält. (vgl. Tardos 2009, 95) Ein weiteres Merkmal, inwieweit Kinder zwischen null und drei Jahren ernst genommen und beteiligt werden, ist die Art und Qualität der Kommunikation und des Dialogs. Durch sie wird die Beziehung zwischen dem Kind und Erwachsenen, die zusätzlich durch die Haltung und dem Bild vom Kind geprägt ist, positiv oder negativ beeinflusst.

Das nachstehende Schaubild gibt einen Überblick über das Zusammenspiel der Merkmale der Kommunikation, des Dialoges, der Kooperation und der Beziehungsgestaltung in Bezug auf die Eröffnung von Partizipationsmöglichkeiten. Anschließend werden die ihre Voraussetzungen und Kennzeichen im Einzelnen beschrieben.



Abb. 6: Kommunikation, Dialog und Kooperation in partizipativen Prozessen (Inhalt vgl. Gerber, Johnson 2007, 99ff.; vgl. Tardos 2006, 10; vgl. Sándor 2006, 21ff.; vgl. Tardos und Strub 2006, 34ff.; vgl. Túzes 2006, 49ff.; vgl. Vinczes 2009, 44ff.; Hevesi 2009, 59ff.; vgl. Tardos 2009, 94ff.; Grafik: Julia Fedder)

4.2.2 Zur Gestaltung einer partizipativen Kommunikation

Eine einfühlsame und achtungsvolle Kommunikation mit dem Säugling und Kleinkind ist entscheidend dafür, ob sich das Kind ernst genommen fühlt und es eine Möglichkeit zur aktiven Teilnahme an seinem eigenen Leben erhält. (vgl. Tardos 2006, 12) Zu einem respektvollen, kommunikativen Umgang mit dem Säugling und Kleinkind gehört, dass Handlungen angekündigt und nicht einfach vollzogen werden. Dem Kind wird sprachlich vom Erwachsenen mitgeteilt, was als nächstes geschieht. Das ist besonders dann von großer Bedeutung, wenn die folgenden Handlungen das Kind selbst betreffen. Dadurch hat es die Möglichkeit, sich darauf einzustellen. Nichts geschieht plötzlich und unerwartet. (vgl. Gerber, Johnson 2007, 99) Bevor ein Erwachsener z. B. das Kind hochhebt, kündigt er dieses Vorhaben an: „Ich werde dich jetzt hochnehmen und in den Kinderwagen legen.“ Zwar wird das Kind in der ersten Zeit die Bedeutung der verbalen Laute nicht verstehen, aber es erfährt Zuwendung und Respekt seitens des Erwachsenen und kann dadurch ein Gefühl von Ordnung und Kontrolle entwickeln. (vgl. Gerber, Johnson 2007, 179; vgl. auch Rischke, Strub 2006, 31) Wiederkehrende Aktivitäten verstärken diese Verlässlichkeit und Regelmäßigkeit, denn das Kind kann sich nach und nach darauf einstellen, was folgt. (vgl. Gerber, Johnson 2007, 179) Die Ankündigungen des Erwachsenen sind gerade wichtig, um dem Kind Zeit für eigene Reaktionen zu geben. Durch Antworten ist das Kind aktiv in den Prozess eingebunden und erfährt Sicherheit und Wirkmächtigkeit. Regelmäßige Ankündigungen in Verbindung mit den wiederkehrenden Aktivitäten ermöglichen dem Kind, sich auf Situationen einzustellen und handlungsfähig aufgrund der Kenntnis von Erwartungen zu sein. (vgl. Gerber, Johnson 2007, 99)

Wenn Säuglinge und Kleinkinder an Prozessen, die sie betreffen, beteiligt werden, dann werden entwicklungsangemessene Erwartungen an sie gestellt, die aufgrund ihrer aktuellen Kompetenzen erfüllt werden können. Die Wünsche des Erwachsenen an das Kind müssen verständlich und eindeutig formuliert sein. Dem Kind muss dann genügend Zeit gegeben werden, dass es sich auf die geäußerten Erwartungen einstellen und entsprechend reagieren kann. (vgl. Gerber, Johnson 2007, 176)

Kinder zu beteiligen bedeutet nicht, dass der Erwachsene alle Mitteilungen und Wünsche des Kindes erfüllen muss. Ablehnungen dürfen aber nicht unbegründet ausgesprochen werden. Damit Kinder diese akzeptieren können, ist es erforderlich, ihnen mitzuteilen, warum etwas nicht geht. Eine Erklärung steht immer im Zusammenhang mit der Handlung oder der Situation. Sie ermöglicht es dem Kind zu verstehen, welche Bedeutung und Folgen mit dem Vorhaben verbunden sind. So bleibt auch eine abschlägige Antwort oder Reaktion nie ohne Er-

klärung. Gerber und Johnson betonen, dass ein Nein nur in Situationen gebraucht werden soll, in denen unmittelbare Gefahren bestehen, ansonsten verliert es schnell seine Wirkung. Dies ist z. B. der Fall, wenn das Kind auf die Straße laufen oder die Vase vom Tisch stoßen will. In allen nicht Gefahr drohenden Situationen wird mit dem Kind ruhig gesprochen. Der Erwachsene macht dabei deutlich, dass er das Verhalten oder die Handlung des Kindes nicht gutheißt oder nicht erlaubt. Dazu erklärt der Erwachsene den Grund für die Ablehnung. Dem Kind wird dadurch aufgezeigt, warum dieses Verhalten in der speziellen Situation nicht erwünscht ist. Handlungen werden nicht einfach ohne Begründung vom Erwachsenen unterbunden, sondern er geht respektvoll mit dem Kind und der jeweiligen Situation um. (vgl. Gerber, Johnson 2007, 177f.)

Der Respekt dem Kind gegenüber wird in der Art und Weise der Kommunikation deutlich. Häufig wird über den Säugling oder das Kleinkind gesprochen, ohne dem Kind Beachtung zu schenken und ohne es in das Gespräch einzubeziehen. Die Folge hiervon ist, dass das Kind einen Objektstatus erhält. Mit zunehmendem Alter versteht es die Worte, die zu ihm und über ihn gesprochen werden. Gerber und Johnson bekräftigen in diesem Zusammenhang, dass dem Säugling und Kleinkind mitgeteilt werden soll, wenn über ihn gesprochen wird, z. B. durch die Worte: „Ich erzähle deiner Mama, was du heute in der Kita gemacht hast.“ Dadurch wird das Kind in der Kommunikationssituation nicht unbeachtet gelassen, sondern erfährt als aktiver Situationsteilnehmer Anerkennung und Beteiligung. Diese Achtung braucht es auch in Situationen, in denen der Erwachsene alleine mit dem Kind ist. Ein respektvoller Umgang verlangt eine persönliche Kommunikation. Der Erwachsene redet nicht in der dritten Person mit dem Kind, sondern spricht es direkt an und bezieht es verbal mit in Situationen ein, die das Kind betreffen. (vgl. Gerber, Johnson 2007, 178; vgl. auch Vincze 2009, 44)

Die Kommunikation mit dem Kind muss von kindgerechter Wahrheit und Realität geprägt sein, wenn mit ihm respektvoll umgegangen werden soll. In diesem Kommunikationsaspekt verbinden sich die verschiedenen vorher beschriebenen Merkmale des partizipativen Umgangs mit dem Säugling und Kleinkind. Katalin Tüzes, ehemalige Pflegerin im Kinderheim Lóczy, macht dies am Beispiel einer Impfsituation deutlich. Wenn dem Kind gesagt wird, dass es nicht wehtun wird, entspricht es nicht der Wahrheit. Das Kind ist vielleicht im Vorwege beruhigt, wird dann aber beim Impfen vom Schmerz überrascht und ist verwirrt über die Situation. Es entsteht eine Verzerrung im vorher Kommunizierten und der wirklich erlebten Situation. Das Kind kann keine Übereinstimmung feststellen und ist über seine Gefühle

verunsichert. Nachfolgend wird es eventuell Ängste haben, da es mildernde Worte gegebenenfalls als nicht verlässlich einordnet. Wichtig ist daher, das Kind auf den Schmerz vorzubereiten und ihm die Situation zu erklären. Es kann so wahre Zusammenhänge zwischen den Erläuterungen des Erwachsenen und der nachfolgenden Aktion erkennen und erfährt dadurch Sicherheit und Verlässlichkeit. Tüzes sagt, dass selbst Säuglingen die Realität durch einen der Situation angepassten Tonfall näher gebracht werden kann, so dass sie lernen, adäquat mit dem Ablauf und deren Merkmalen umzugehen. (vgl. Tüzes 2006, 49ff.)

4.2.3 Zur Gestaltung eines partizipativen Dialogs

In der vorangegangenen Ausführung ging es um die einseitige Kommunikationsgestaltung und dem daraus resultierenden respektvollen Umgang mit dem Säugling und Kleinkind. In der Theorie von Daniel Stern (vgl. 3.4.2.2) wurde deutlich, dass Kinder ab ca. 8 Monaten in der Lage sind, so zu kommunizieren, dass Bedeutungen zunächst nonverbal ausgetauscht werden können. Anna Tardos spricht dem Kind noch früher dialogische Fähigkeiten zu, denn sie sagt, „... dass zwischen Erwachsenem und Kind schon von Anfang an ein Dialog stattfindet, das Baby aktiv an dem teilnimmt, was mit ihm geschieht.“ (Tardos 2009, 95) Sie begründet dies damit, dass der Säugling von Beginn an auf die Handlungen des Erwachsenen reagiert und antwortet: Z. B. befriedigt er das Hungergefühl beim Stillen selbstständig und zeigt, wenn er satt ist oder spannt seine Muskeln an bzw. löst diese Spannung beim An- und Ausziehen. (vgl. Tardos 2009, 94)

Bei der Beteiligung von Säuglingen und Kleinkindern ist das Wechselspiel von Reaktion und Antwort ganz entscheidend. Zu Beginn ist es wichtig, dass der Erwachsene die Handlungen des Kindes beachtet und ernst nimmt. Er führt manche Aktionen des Kindes fort, andere initiiert er selbst und vollendet diese zunächst auch. Nach einiger Zeit kennt das Kind bestimmte Abfolgen und nimmt selbstständiger und verstärkter aus eigenem Antrieb daran teil, so dass die vom Erwachsenen angefangenen Handlungen von dem Kind zu Ende geführt werden. Dem Kind wird Zeit und Raum gegeben, auf die Tätigkeiten des Erwachsenen zu antworten und diese fortzusetzen. Schließlich sind Situationen zwischen dem Kind und dem Erwachsenen von fließenden, wechselseitigen Gesten geprägt, die im hohen Maß aufeinander abgestimmt sind. Das Kind ist aktiv in die Handlungen eingebunden und kann sich am Prozess, der es schließlich selbst betrifft, beteiligen. Anna Tardos führt hierzu ein anschauliches Beispiel an:

Sie [Anm.: die Pflegerin in im Kinderheim Lóczy] bietet dem Kind beispielsweise ein mit Milch gefülltes Glas an. Das Kind nimmt es ihr ab, führt es zum Mund, kippt es leicht und trinkt. Eventuell hilft sie ihm, bei den letzten Schlucken das Glas noch etwas zu neigen. Dann übernimmt sie das Glas, das vom Kind gewöhnlich mit einer plötzlichen Bewegung losgelassen wird, sobald es leer ist. (Tardos 2009, 95)

Bei dem nonverbalen Dialog zwischen dem Erwachsenen und dem Kind sind Zeichen und Gesten von außerordentlicher Bedeutung. Die nicht sprachlichen Mitteilungen des Erwachsenen eröffnen dem Kind kommende Ereignisse, so dass es Zeit erhält, sich darauf einzustellen. Wenn der Erwachsene z. B. dem Kind die Arme entgegenstreckt, zeigt er ihm an, dass er es hochnehmen möchte. Mit einer zuwendenden oder abwendenden Geste legt das Kind dar, ob es einverstanden ist oder nicht. Weiterhin erfährt ein Kind in der dialogischen Beziehung, dass seine Regungen, die den Wert von Zeichen besitzen, vom Erwachsenen wahrgenommen, akzeptiert und respektiert werden. Das Wechselspiel von Reaktion und Antwort zwischen dem Erwachsenen und dem Kind macht die Wachsamkeit und Teilnahme des Kindes deutlich. Es wird durch diese respektvolle Umgangsweise seine Ausdrucksfähigkeit immer weiter und vielfältiger entwickeln können, wenn sie kontinuierlich und alltäglich vollzogen wird. Die Zeichen und Gesten erhalten gemeinsam geteilte Bedeutungen, die es dem Erwachsenen erlauben, bedürfnisgerecht zu agieren. (vgl. Tardos 2009, 100f.)

Das Wechselspiel von Reaktionen und Antworten sowie das Verwenden von Zeichen und Gesten sind die Voraussetzungen dafür, dass ein echter Dialog zwischen Erwachsenen und Kind entsteht und kein Monolog seitens des Erwachsenen stattfindet. Ein aufmerksamer Blick des Säuglings und Kleinkindes kann als Reaktion erachtet werden, auf die der Erwachsene mittels sprachlicher Begleitung seiner Handlung antwortet. Dabei geht es wieder nicht darum, dass das Kind alle Wörter, Aussagen und Bedeutungen kognitiv versteht, sondern dass auf sein Verhalten reagiert und ihm gezeigt wird, dass man seine nonverbale Äußerung wahrgenommen hat. Die ihn interessierenden Dinge bekommen dadurch eine sprachliche Bezeichnung zugeschrieben, auf die er mit zunehmendem Verständnis für Wörter und Bedeutungen zurückgreifen kann. Sein Wortschatz und das Gefühl für die Sprache entwickeln sich im täglichen Umgang und müssen nicht wie bei einer Fremdsprache durch das Erlernen von Vokabeln erarbeitet werden. Es macht einen erheblichen Unterschied aus, ob dem Kind etwas beigebracht wird, weil der Erwachsene meint, dass es nun an der Zeit wäre, oder aber ob das Kind sich aus eigenem Interesse heraus für Gegenstände oder Sachverhalte interessiert und von dem Erwachsenen dabei begleitet wird. (vgl. Tardos, Strub 2006, 35)

Ab einem gewissen Alter machen die Kinder nicht nur durch Gestiken auf sich aufmerksam, sondern kommunizieren anhand von Lauten. Diese haben zwar vorerst noch keine sprachbezogene Bedeutung, werden aber dazu gebraucht, um mit einem anderen Menschen in Kontakt zu treten. Je nachdem wie diese Laute von dem Kind artikuliert werden, drücken sie ein jeweiliges Bedürfnis aus. Ilona Sándor, eine ehemalige Pflegerin im Kinderheim Lóczy, nennt diese intentionalen Lautäußerungen des Kindes „Ansprechlaute“ (Sántor 2006, 22), die nach ihren Erfahrungen zwischen dem 4. und 6. Lebensmonat auftreten. Schon Säuglinge können demgemäß Selbstwirksamkeitserfahrungen sammeln, wenn der Erwachsene den Äußerungen Aufmerksamkeit schenkt und antwortet. Ihre Botschaften werden erkannt und geachtet. (vgl. Sándor 2006, 22) Somit erleben sie erste Mittel-Ziel-Zusammenhänge, da ihr Anliegen nicht nur wahrgenommen wird, sondern auch Wirkungen entsprechend des erstrebten Zustandes entstehen. Die Erfahrungen von Ilona Sántos stimmen mit Piagets Erkenntnissen zur Mittel-Zweck-Verbindung überein, die erstmals in der sekundären Kreisreaktion zwischen dem 4. und 8. Lebensmonat auftritt. (vgl. 3.1.2.2)

4.2.4 Zur Gestaltung einer partizipativen Kooperation

Aus der Kommunikation und dialogischen Interaktion des Erwachsenen mit dem Säugling und Kleinkind kann eine Zusammenarbeit zwischen den beiden Beteiligten wachsen.

Kooperation kann sich grundsätzlich nur dann entwickeln, wenn der Erwachsene immer wieder bereit ist, den Säugling und seine Reaktion aufmerksam wahrzunehmen. Nur sein echtes Interesse an ihm schafft die zur Zusammenarbeit nötige, ständige Atmosphäre des aufeinander Reagierens und Eingehens. (Vincze 2009, 45)

Maria Vincze, Kinderärztin im Pikler-Institut und stellvertretende Leiterin von 1979-1988, grenzt den Gehorsam von der Kooperation deutlich ab. Ein „funktionierender Säugling“ (Vincze 2009, 46) macht in Pflegesituationen zwar mit, aber lediglich aus Gewohnheit und weil er bestimmte Abfolgen erlernt hat. Es entsteht eine teilnahmslose, automatische Aktion des Erwachsenen, die zwar situationsbedingt auf das Kind bezogen ist, aber es nicht in den Prozess einbindet. Mit der Zeit sind die Abläufe der regelmäßigen Tätigkeiten so eingeübt, dass diese recht schnell ausgeführt werden können. Das Kind ist hierbei aber in einer passiven Rolle und wird von den Erwachsenen wie ein Objekt behandelt, mit dem etwas gemacht wird. Bei der Kooperation geht es um achtsame und aufeinander abgestimmte individuelle

Handlungen. Der Säugling und das Kleinkind agieren selbstständig und selbsttätig. Der Erwachsene beteiligt das Kind an der Pflegesituation und lädt ihn durch Bitten und sprachliche Begleitung der Handlung ein, aktiv an der Aktivität mitzuwirken. Er signalisiert dem Kind, dass seine Zusammenarbeit erwünscht ist. (vgl. Vincze 2009, 46f.) „Das Einbeziehen des Kindes verändert seine Rolle von der eines passiven Empfängers zu der des aktiven Beteiligten.“ (Gerber, Johnson 2007, 100) Dem Kind werden Fähigkeiten zugesprochen, die seinem Entwicklungsstand entsprechen. Durch die Teilnahme des Kindes erfährt und erweitert es seine Kompetenzen, die schließlich seine Persönlichkeit prägen. Den Erwachsenen erlebt es als einen verlässlichen, einfühlsamen Menschen, der Vertrauen in die Fähigkeiten des Kindes hat. (vgl. Vincze 2009, 44f.; vgl. auch Gerber, Johnson 2007, 100) Kooperative Handlungen brauchen mehr Zeit als mechanische, da der Erwachsene nicht einfach routinierte Handlungen abarbeitet, sondern versucht, das Kind durch Bitten zu beteiligen. Wichtig ist, dass dem Kind Zeit eingeräumt wird, auf diese Bitten zu reagieren und zu antworten. Diese Rückäußerung kann aufgrund verschiedenster situativer Umstände, z. B. Müdigkeit oder Abgelenktheit des Kindes, unterschiedlich lange dauern und gegebenenfalls auch mal ausbleiben. (vgl. Vincze 2009, 46f.)

Die Möglichkeit der Beteiligung des Kindes an Pflegesituationen durch kooperatives Handeln setzt voraus, dass der Erwachsene sich um die Aufmerksamkeit des Kindes bemüht. Wenn das Kind durch Spielzeug beim Wickeln abgelenkt oder mit Rasseln zum Essenstisch gelockt wird, geht es um eine Ablenkung von dem eigentlichen Vorhaben. Folglich befindet es sich in einer passiven Rolle mit Objektstatus, da es aus den tatsächlichen Handlungen ausgeschlossen wird oder zu einem Bestimmungsort geködert wird. Der Erwachsene muss stattdessen versuchen, die Aufmerksamkeit des Kindes für die bevorstehende Aktion zu gewinnen, damit er ihn an den Pflegehandlungen aktiv teilhaben lassen kann. Wenn die Wachsamkeit des Kindes während der Handlung unterbrochen wird, bemüht sich der Erwachsene darum, diese wiederzuerlangen. Kleinste kooperative Signale des Kindes werden von dem Erwachsenen wahrgenommen und in die Aktivität eingebunden. Möglicherweise ist eine Kooperation aufgrund von situativen Umständen in gewissen Aktivitäten nicht zu bewirken. Dies muss vom Erwachsenen zunächst akzeptiert werden. Ein erneuter Kooperationsversuch zu späterer Zeit und unter veränderten Bedingungen kann dann erfolgreich sein. (vgl. Hevesi 2009, 59ff.)

4.3 Bindungsaufbau und Partizipation

Eine sichere Bindung ist die Grundvoraussetzung für eine gelingende Interaktion und für respektvolle Pflegeaktivitäten zwischen dem Kind und dem Erwachsenen. Zunächst wird anhand der Erkenntnisse von John Bowlby und Mary Ainsworth die Bedeutung der Bindung in den frühen Jahren erläutert. Anschließend werden die drei Grundsätze der Bindung von Janet Gonzalez-Mena und Dianne Widmeyer Eyer beschrieben, die sich auf die professionelle Arbeit mit Kindern zwischen null und drei Jahren beziehen.

4.3.1 Zur Bedeutung der Bindung in den frühen Jahren

John Bowlby, der Begründer der Bindungstheorie, beschreibt das Streben nach Bindung als eine angeborene Verhaltensweise des Menschen, um sein Überleben zu sichern. (vgl. Dornes 2000, 44) Die ersten Bezugspersonen stellen meist zunächst Mutter und Vater dar. Das Kind ist aber in der Lage, zu verschiedenen Personen Bindungen aufzubauen, die sich in ihrer Qualität unterscheiden können. (vgl. Maier 2007, 26) Demnach kann das Kind im jungen Alter auch zur pädagogischen Fachkraft in der Kindertageseinrichtung eine Bindung aufbauen.

Das Kind ist gerade in seinen ersten Lebensjahren essentiell auf seine Bezugspersonen angewiesen. Zu wem es eine Bindung eingeht, entscheidet das Kind in einem unbewusst ablaufenden Prozess selbst. Für diesen Bindungsaufbau ist die Qualität der Verhaltensweisen der Bezugsperson und die Art und Weise der Interaktion zwischen dem Kind und dem Erwachsenen von enormer Bedeutung. Sichere Bindungspersonen helfen dem Kind, seine Bedürfnisse zu befriedigen, Gefühle zu regulieren und geben ihm Sicherheit und Vertrauen, um die Welt eigenständig erforschen zu können. Sie sind für das Kind da, wenn es Hilfe braucht. (vgl. Brisch et al. 2008, 5)

Die aktive Auseinandersetzung mit der Welt und die Bindungstheorie stehen in enger Verbindung zueinander. John Bowlby erkannte als erster Forscher, dass eine Abhängigkeit und eine wechselseitige Ergänzung zwischen den angeborenen Systemen des Bindungsverhaltens und des Explorationsverhaltens bestehen. Daraus folgt zum einen, dass nur ein System jeweils aktiviert sein kann. Zum anderen heißt es aber auch, dass das Vorhandensein des einen Systems die Voraussetzung für die Ausprägung des anderen Systems darstellt. Das Kind kann seine Umwelt erst dann erforschen, wenn das System der Bindung ausgeglichen ist. Erst

wenn es eine sichere Bindung zu seiner Bezugsperson aufgebaut hat, ist es in der Lage, sich aktiv mit der Welt auseinanderzusetzen. Denn nur so weiß das Kind, dass es eine vertrauensvolle, schutzgebende Basis hat, zu der es jederzeit zurückkehren kann, wenn es in schwierige Situationen gerät. (vgl. Bowlby 1987, 24ff.; vgl. auch Becker-Stoll, Niesel, Wertfein 2010, 36ff.) „Der Respekt von Eltern [Anm.: trifft für alle Bezugspersonen zu] für die Bindungswünsche des Kindes entspricht in seiner Bedeutung dem Respekt für seine Wünsche nach Exploration...“ (Bowlby 1987, 26) Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass das Kind seine Interessen verfolgen, selbst Entscheidungen treffen und sich aktiv in das Geschehen der Umgebung einbringen kann, wenn der Erwachsene das Kind mit seinen Bedürfnissen achtet.

Diese Anerkennung kann durch die Nutzung der „optimalen“ Verhaltensweisen entstehen, die John Bowlby und Mary Ainsworth, eine Forscherin auf dem Gebiet der Bindungstheorie, in der Interaktion zwischen dem Säugling und der Bezugsperson beobachteten. „Optimale‘ Verhaltensweisen sind solche, die in der Urzeit das Überleben des jungen Menschen garantierten.“ (Grossmann, Grossmann 2009, 32) Das Kind ist von Geburt an in der Lage, sich zu verständigen und seine Bedürfnisse auszudrücken. Eine sichere und entwicklungsfördernde Beziehung entsteht, wenn die Bezugsperson angemessen auf die Bedürfnisse antwortet. Diese Wahrnehmung und Achtung der kindlichen Kommunikation hat positive Auswirkungen auf die Entwicklung des Selbstwertgefühls. Das Kind erfährt außerdem, dass zwischen seinen Gefühlen und der Wirklichkeit Übereinstimmungen vorherrschen. Das verhilft ihm, sein Selbst konsistent zu entwickeln. (vgl. Grossmann, Grossmann 2009, 32f.; vgl. auch 3.4.2 dieser Arbeit)

In diesem Zusammenhang spricht Mary Ainsworth von der Notwendigkeit einer Feinfühligkeit der Bindungspersonen. „Feinfühligkeit von Bindungspersonen gegenüber den Signalen des Kindes bedeutet, sich in seine Lage versetzen zu können und es als eigenständige Person mit eigenen Bedürfnissen und Absichten anzuerkennen.“ (Becker-Stoll, Niesel, Wertfein 2010, 41) Deutlich wird, dass dem Kind Respekt entgegengebracht wird und es als aktives Individuum angesehen wird. Ohne diese Grundlage ist Partizipation nicht möglich. Weiterhin heißt es, dass „Feinfühligkeit ... die Fähigkeit (ist), die Signale des Kindes richtig wahrzunehmen und zu interpretieren sowie angemessen und prompt darauf zu reagieren.“ (Bolten 2009, 60) Dadurch erfährt das Kind, dass seine Kommunikationsformen verstanden werden und eine Bedeutung im Zusammenleben mit anderen haben. Schon früh kann es in seiner Umwelt etwas bewirken und Einfluss auf das Geschehen nehmen, das ihn selbst betrifft. In

ersten Ansätzen erlangt es dadurch Fähigkeiten, die es für Beteiligungsprozesse benötigt. Ein Kind, das eine sichere Bindung zu seiner Bezugsperson hat, ist meist kompetenter in Verständigungsprozessen und im Problemlösen. (vgl. Becker-Stoll, Niesel, Wertfein 2010, 46)

Auch zwischen dem feinfühligem Verhalten der Bezugsperson und dem Explorationsverhalten des Kindes ist ein Zusammenhang erkennbar. Feinfühligere Bezugspersonen lassen dem Kind mehr Freiräume für eigenaktives Handeln und unterstützen das Kind in seinen eigenen, nicht von außen vorgegebenen Zielen. (vgl. Grossmann, Grossmann 1994, 31) Das Kind bekommt die Möglichkeit, selbst zu entscheiden, womit es sich beschäftigen möchte. So kann es sich selbstständig nach seinen Interessen die Welt aneignen und wird nicht geleitet durch Anweisungen anderer. Die Bezugsperson ist, wenn das Kind Hilfe braucht, als unterstützende Begleitperson da, aber nicht, um ihm Anleitungen zu geben. Der Erwachsene ist aufmerksam für die kindlichen Verhaltensweisen und Tätigkeiten. (vgl. Ahnert o. J., 5)

4.3.2 Grundsätze in dem Bindungsaufbau und der Bindungspflege

Janet Gonzalez-Mena und Dianne Widmeyer Eyer beschreiben in dem Curriculum für respektvolle Pflege und Erziehung drei Grundsätze, denen im Zusammenhang mit der Bindung und den partizipatorischen Pflegeaktivitäten entsprochen werden muss:

- „Prinzip der Hauptbetreuung“
- „Beständigkeit“
- „Kontinuität“

(Gonzalez-Mena, Widmeyer Eyer 2008, 100)

Prinzip der Hauptbetreuung

Der Bindungsaufbau zwischen dem Kind und der pädagogischen Fachkraft ist in der Kindertageseinrichtung von großer Bedeutung. Um diesen Prozess nicht als zufällige Entwicklung erscheinen zu lassen, kommt das „Prinzip der Hauptbetreuung“ zum Tragen. Janet Gonzalez-Mena und Dianne Widmeyer Eyer führen den Begriff der „Primärbetreuung“ ein, „der ein Modell oder System für die Betreuung von Kindern in Gruppen beschreiben soll.“ (Gonzalez-Mena, Widmeyer Eyer 2008a, 46) Eine pädagogische Fachkraft darf nur für wenige

Säuglinge und Kleinkinder der Bezugserzieher / die Bezugserzieherin sein. So kann garantiert werden, dass zwischen dem Kind und der pädagogischen Fachkraft eine intensivere Bindung entsteht, als wenn sie für viele Kinder zuständig wäre. (vgl. Gonzalez-Mena, Widmeyer Eyer 2008, 100f.) Dieses Vorgehen grenzt sich klar von dem Gruppenbetreuungsansatz ab, „bei dem sich die Betreuerinnen kollektiv um alle Kinder kümmern, indem sie bestimmte Aufgaben zugewiesen bekommen – eine Betreuerin wechselt morgens alle Windeln, eine andere gibt den Kindern das Frühstück und so weiter.“ (Gonzalez-Mena, Widmeyer Eyer 2008a, 46) Durch die Gruppenbetreuung wäre die Wahlmöglichkeit der Kinder stark eingegrenzt, wenn nicht gar unmöglich. Außerdem käme nie ein intensiverer Kontakt zustande, da die pädagogischen Fachkräfte die Kinder nur in wenigen, immer gleichen Situationen erleben und nicht die Vielfalt der Tätigkeiten des Kindes wahrnehmen könnten.

Dieses Prinzip der Primärbetreuung schließt aber nicht den Kontakt zu anderen Kindern aus. Das wäre auch verhängnisvoll, denn der Bezugserzieher/ die Bezugserzieherin ist durch Urlaub und Krankheit nicht immer präsent. Daher ist es wichtig, ein System der pädagogischen Fachkräfte aufzubauen. (vgl. Gonzalez-Mena, Widmeyer Eyer 2008, 100f.) Die Kinder erfahren Verlässlichkeit in der Pflege sowie Erziehung und bauen Vertrauen zu den konstant anwesenden Fachkräften auf. Außerdem ist darauf zu achten, dass zwar eine Nähe zwischen dem Kind und der Bezugsperson entsteht, diese aber distanziert genug ist, dass das Kind die Einrichtung verlassen kann, ohne unter der Trennung von der Bezugsperson zu leiden. (vgl. Gonzalez-Mena, Widmeyer Eyer 2008, 101f.)

Beständigkeit

Aus diesem Prinzip entwickelt sich der zweite Grundsatz der „Beständigkeit“. Für die jungen Kinder ist es von besonderer Bedeutung, dass eine Regelmäßigkeit im Tagesverlauf entsteht. Indem die Aktivitäten stets in der gleichen Reihenfolge und übereinstimmenden Art und Weise ablaufen, tritt eine Vorhersagbarkeit auf, die dem Kind Sicherheit und Kontrolle vermittelt. Das Kind ist somit nicht machtlos dem Erwachsenen ausgeliefert, sondern kann sich auf kommende Tätigkeiten einstellen und damit aus eigener Initiative in die Handlungsabfolgen einbringen. Es kennt die Erwartungen, die an ihn gestellt werden und kann entsprechend seines Wissens agieren. (vgl. Gonzalez-Mena, Widmeyer Eyer 2008, 101) Durch die vermittelte Stetigkeit in der Beziehung zwischen dem Kind und dem Erwachsenen ist es dem Kind möglich, die Eigenheiten des Erwachsenen zu erfassen und den ganzheitlichen Menschen kennenzulernen. Es bekommt Zugänge zu den individuellen Reaktionen sowie Verhaltensweisen und kann gemäß dieser Kenntnis die Situation und den Erwachsenen beeinflussen.

Das hat wiederum positive Effekte auf die Entwicklung des Selbstwertgefühls des Kindes, denn es spürt, dass seine Handlungen Wirkungen zeigen und es als aktives Wesen in Situationen agieren kann. (vgl. Gonzalez-Mena, Widmeyer Eyer 2008a, 47) „Magda Gerber hat klar gesagt, dass die Dinge auf die Art getan werden sollten, die das Kind gewohnt ist, damit es nicht immer dadurch aus dem Gleichgewicht geworfen wird, dass es versucht, sich ständig an etwas Neues zu gewöhnen.“ (Gonzalez-Mena, Widmeyer Eyer 2008, 101)

Kontinuität in der Betreuung

Der dritte Grundsatz der „Kontinuität in der Betreuung“ bezieht sich zum einen auf die Beständigkeit in der Beziehung zur pädagogischen Fachkraft und zum anderen auf die Stetigkeit des Raumes. Damit Kinder die nötige Sicherheit für ihre eigenständige Entwicklung und Aneignung der Welt haben, ist es essentiell, dass der Bezugserzieher/ die Bezugserzieherin über eine längere Zeit verfügbar ist. Für die Kinder zwischen null und drei Jahren bedeutet dies, dass möglichst über den gesamten Zeitraum ihrer Kindergartenjahre die Bindungspersonen präsent sind⁵. Eine Sicherheit muss aber auch in der Umgebung gegeben sein. Der Raum muss so beschaffen sein, dass er keine Gefahren in sich birgt und die Kinder sich diesen selbstständig aneignen können. Wenn Veränderungen vorgenommen werden, dann in einem überschaubaren Maß, damit die Kinder die Gelegenheit bekommen, sich daran zu gewöhnen. (Gonzalez-Mena, Widmeyer Eyer 2008, 102) Kontinuität von Mensch und Raum ist wichtig, um eine einzigartige Beziehung zum Kind aufbauen zu können. Erst durch diese dauerhafte Auseinandersetzung zwischen beiden Personen in einer gewohnten Umgebung kann die individuelle Art und Weise der Kommunikation und Interaktion erfahren werden. Auf dieser Basis ist es den Bezugspersonen möglich, die Bedürfnisse des Kindes wahrzunehmen und entsprechend zu antworten und zu reagieren. Durch diese Beständigkeit wird dem Kind wieder Verlässlichkeit des Erwachsenen vermittelt, so dass das Kind Vertrauen in die Bezugsperson und in eigene Fähigkeiten entwickeln kann. (vgl. Gonzalez-Mea, Widmeyer Eyer 2008, 102)

⁵ Im Kinderheim Lóczy müssen sich die Pflegerinnen daher für mindestens drei Jahre verpflichten.

4.4 Mögliche Themen für die Beteiligung der Kinder zwischen null und drei Jahren

Wie in den vorherigen Teilkapiteln beschrieben, findet die Partizipation von Kindern zwischen null und drei Jahren zunächst noch auf einer sehr individuellen Ebene statt und ist stark auf die Aktivitäten des Kindes bezogen. Erst in späteren Jahren wird der Beteiligungsradius auf das Gemeinschaftsleben erweitert. Die Partizipation im frühen Alter ist geprägt von einer respektvollen Beziehung zwischen einem Erwachsenen und einem Kind. Durch ihre enge Auseinandersetzung und die dadurch entstehenden gemeinsamen Kommunikationsformen werden Grundlagen für eine Beteiligung der jungen Kinder geschaffen. Diese Teilhabe bezieht sich zunächst auf die Themen, die das Kind direkt betreffen. In den ersten drei Jahren sind es vor allem Pflegaktivitäten, in denen Kinder aktiv miteinbezogen werden können. Die Beteiligung der Säuglinge und Kleinkinder an diesen Aktivitäten und die Einbeziehung in Entscheidungsprozesse unterstützen und fördern die Entwicklung des Kindes merklich. (vgl. Gonzalez-Mena, Widmeyer Eyer 2008a, 33) Im Folgenden werden mögliche Themen für eine Partizipation von Kindern zwischen null und drei Jahren beschrieben und wie ihre Umsetzung auf der Grundlage einer partizipatorischen Haltung der Erwachsenen aussehen kann.

4.4.1 Partizipation beim Essen und Trinken

Gerade zu Beginn des Lebens ist die Nahrungsaufnahme ein wichtiger Bestandteil im Alltag des Säuglings. (vgl. Vincze 2009, 64) Als Basis für eine gelingende Sozialisation in den Bereich des Essens und Trinkens gilt die Anschauung, dass die Nahrungsaufnahme zur Befriedigung des Hungergefühls und nicht zur Befriedigung eines anderen Bedürfnisses dient. Der Erwachsene muss die Signale des Kindes verstehen, damit er auf das jeweilige Bedürfnis angemessen reagieren kann. Wird jedoch jedes Anliegen des Kindes mit der Gabe einer Flasche oder später mit anderen Nahrungsmitteln beantwortet, lernt das Kind, dass jegliche Gefühle und Bedürfnisse mit Essen gestillt werden können, und die Nahrungsaufnahme verkommt zur Ersatzbefriedigung. (vgl. Vincze 2009, 81) Besonders schwierig ist der erforderliche sensible Umgang mit den Lebensmitteln, weil in unserer Gesellschaft dem Essen vielfach eine ambivalente Bedeutung zugeschrieben wird. (vgl. Gerber 2007, 104) „Nahrung wird als Belohnung, zum Feiern, als Trost, zum Konditionieren und als Bestechung verwendet.“ (Ger-

ber 2007, 104) Sich dessen bewusst zu sein und dem Kind als Vorbild zu dienen, ist von entscheidender Bedeutung für das ganze spätere Essensverhalten des Kindes.

Ebenso prägend sind die Haltung und die Einstellung, die die Erwachsenen in Essenssituationen vermitteln. Die Nahrungsaufnahme darf nicht wie eine lästige oder schnell zu erledigende Pflichtaufgabe gesehen werden, sondern muss als freudiges Ereignis zelebriert werden. Ganz entscheidend ist hierbei, dass der Erwachsene eine gemütliche Atmosphäre schafft, in der das Kind vielseitige Ernährungsmöglichkeiten erlebt, zu keiner jedoch gezwungen wird. Eine ablehnende Haltung oder Äußerung des Kindes gegenüber einzelnen Essensvariationen muss vom Erwachsenen akzeptiert und respektiert werden. (vgl. Gerber 2007, 104) „Um angenehme Esserfahrungen zu ermöglichen, muss man die Zeichen eines Kindes verstehen, ihm ein paar Entscheidungsmöglichkeiten geben, Grenzen klar festlegen, ehrlich reagieren und auf einfühlsame, angemessene Art interagieren.“ (Gonzalez-Mena, Widmeyer Eyer 2008, 110)

Ein Beispiel aus dem Curriculum für respektvolle Pflege und Erziehung soll eine Möglichkeit der Partizipation von Kleinkindern beim Essen und Trinken aufzeigen.

Vier Kleinkinder sitzen an einem niedrigen Tisch und beobachten aufmerksam einen Betreuer, der mehrere Plastikbecher in der Hand hält. Er dreht sich zu dem Kind zu seiner Rechten und hält ihm zwei Becher hin. ‚Möchtest du den grünen oder den blauen, Aiesha?‘, fragt er, wobei er erst den einen und dann den anderen Becher vorstreckt. Aiesha greift nach dem blauen. Der Betreuer stellt den anderen Becher auf einen Tisch hinter ihm, nimmt von dort einen Krug und stellt ihn vor sich. ‚Jetzt hat jeder einen Becher‘, sagt er und sieht die erwartungsvollen Kinder an. ‚Hier ist der Saft – es ist Apfelsaft‘, sagt er und gießt etwas Saft in einen winzigen Krug. Er reicht ihm Xian, der den Krug greift, ganz aufgeregt gießt und dabei seinen Becher verfehlt. Der Betreuer gibt ihm einen Lappen. ‚Hier ist ein Lappen für den verschütteten Saft‘, sagt er ruhig. Xian schlägt schnell nach der Saftpfütze und betrachtet dann gewissenhaft den Saft, der noch im Krug ist. Mit präziser Bewegung gießt er den kleinen Rest in seinen Becher. Er stellt den Krug ab und konzentriert sich dann mit einem zufriedenen Gesichtsausdruck auf seinen Becher. (Gonzalez-Mena, Widmeyer Eyer 2008, 97f.)

Das Trinken und Essen stellt eine alltägliche Situation dar, die für Partizipationsprozesse sehr gut genutzt werden kann. An diesem Beispiel wird deutlich, dass der Betreuer respektvoll und aufmerksam mit den Kindern und deren Handlungen umgeht. Er spricht den Kindern offensichtlich Kompetenzen zu und gibt ihnen die Möglichkeit, sich auszuprobieren. Scheitert dieser Versuch, hier durch das Verschütten des Saftes, erfährt das Kind die logische Konse-

quenz. Diese besteht darin, dass der Betreuer dem Kind einen Lappen zum Aufwischen reicht. Ganz deutlich ist in diesem Beispiel zu sehen, dass das Kind durch das selbstständige, zunächst missglückte Handeln Lernmomente erlebt. Schon im zweiten Versuch gießt das Kind den Saft ein, ohne ihn zu verschütten. Der Betreuer begleitet seine Handlungen sprachlich, so zeigt er, dass er mit seiner Aufmerksamkeit ganz in der Situation ist und fördert gleichzeitig automatisch das Sprachverständnis der Kinder, indem er Gegenstände und Handlungen bezeichnet. Durch eigenständige Entscheidungen aufgrund von gegebenen Alternativen bezieht er die Kinder in das Geschehen mit ein. Die Auswahlmöglichkeiten begrenzt der Betreuer, so dass das Kind im Rahmen seiner Fähigkeiten eine Entscheidung fällen kann.

Das selbstständige Essen und Trinken, zu dem die Kleinkinder in dem Beispiel schon fähig sind, ist eine der Entwicklungsaufgaben der Kinder. Maria Vincze beschreibt eindrucksvoll eine partizipatorische Umgangsweise des Erwachsenen, der das Kind auf dem Weg zur Selbstständigkeit begleitet. Als Grundlage für die Entwicklungsbegleitung sieht sie die Freude am Essen und Trinken an, die nur gewährleistet werden kann, wenn das Kind neue Dinge nach seinem Tempo für sich erschließen kann. Das bedeutet für den Erwachsenen zu akzeptieren, dass er nicht von sich aus weiß, was gerade richtig und gut für das Kind ist. Er muss in stetiger Beziehung und Kommunikation mit dem Kind sein, um herauszufinden, welche Fähigkeiten das Kind hat und wozu es bereit ist. Beispielsweise bietet der Erwachsene ihm ein Stück Gemüse zusätzlich zu dem bekannten pürierten Gemüse an. Anhand der Reaktion des Kindes kann der Erwachsene erkennen, ob es sein Angebot annimmt oder ablehnt. (vgl. Vincze 2009, 64ff.) Die Antwort des Kindes akzeptiert er und zwingt das Kind nicht zum ständigen Probieren.

In anderen Situationen kann das Kind ebenso über Dinge mitentscheiden, die sein Essverhalten betreffen. „Unabhängig davon, ob das Kind im Schoße sitzend gefüttert wird oder selbstständig isst, in jedem Fall darf bei uns immer das Kind entscheiden, wie viel es zu essen wünscht.“ (Vincze 2009, 65) Mit dieser Haltung bringt man dem Kind Respekt gegenüber seiner Entscheidung entgegen, ganz gleich, ob es diese getroffen hat, weil es satt ist oder aber weil ihm das Essen nicht schmeckt. Der Erwachsene ist nicht desinteressiert, überredet das Kind nicht und versucht es nicht in irgendeiner Art zu manipulieren oder zu bestechen. (vgl. Vincze 2009, 65)

Partizipation von Säuglingen und Kleinkindern in der Essenssituation verlangt, dass das Kind als aktiv Handelnder einbezogen wird und so eine Interaktion zwischen ihm und dem Erwachsenen entstehen kann. Das Kind wird nicht vom Essen überrascht, sondern ist auf das Kommende vorbereitet. Das Glas oder der Löffel wird dem Kind gezeigt, bevor es den Mund erreicht. Diese Handlungen werden sprachlich begleitet. In der Pflegeaktivität kann es vorkommen, dass das Kind seine Aufmerksamkeit bezogen auf die aktuellen Handlungen verliert und sich abwendet. Auch da ist es wichtig, nicht über die Reaktion des Kindes hinweg zu agieren und zu versuchen, den Kopf zurückzudrehen oder dem Kind in irgendeiner Weise den Löffel in den Mund zu stecken. Der Erwachsene spricht in einer solchen Situation das Kind an, zeigt ihm den Löffel und wartet eine Antwort des Kindes ab. Erst wenn es seine Aufmerksamkeit wieder auf das Essen richtet und so dem Erwachsenen ein entsprechendes Signal gibt, fährt er mit dem Füttern fort. (vgl. Vincze 2009, 71ff.)

4.4.2 Partizipation beim Wickeln

Das Wickeln gehört wie das Füttern und Essen zu einer Pflegeaktivität, die einen täglichen, immer wiederkehrenden Vorgang darstellt. Durch diese Dauerhaftigkeit besteht die Gefahr, diese Tätigkeit mechanisch ablaufen zu lassen. Der Erwachsene erledigt dann seine Aufgabe schnell und mit geschickten, wenigen Handgriffen. Das Kind jedoch hat keine Möglichkeit, sich einzubringen und auf Handlungen des Erwachsenen zu reagieren. Das stört nicht nur die Beziehung zwischen dem Kind und dem Erwachsenen, sondern lässt das Kind in eine passive, objektartige Position verfallen. (vgl. Tardos 2009a, 86) Nicht nur Anna Tardos nimmt in dieser routinierten Abhandlung ein Risiko für die Entwicklung des Kindes wahr, sondern auch Magda Gerber, die die Gefahr darin sieht, das Wickeln als unangenehme Tätigkeit aussehen zu lassen. Diese abstoßende Haltung des Erwachsenen kann sich auf das Gefühlsleben des Kindes übertragen. Es sieht sich nicht nur weniger angenommen, sondern entwickelt eventuell eine negative Beziehung zu körperlichen Vorgängen der Pflege. (vgl. Gerber 2007, 100)

Unter partizipatorischen und entwicklungsfördernden Gesichtspunkten muss das Wickeln eine Aktivität gemeinsamer geteilter Aufmerksamkeit sein, in der das Kind die Möglichkeit hat, aktiv mitzuwirken. Die Wickelsituation gibt dem Kind die Gelegenheit zu lernen, eine Interaktion zum Erwachsenen zu gestalten, die die Beziehung zwischen den Beteiligten verstärkt.

Als Mary einen schlechten Geruch wahrnimmt, macht sie am Bett Halt und sagt, ‚Chelsea, ich muss deine Windel überprüfen‘. Sie breitet ihre Hände aus und wartet auf die Antwort des Babys, bevor sie es hochnimmt. Auf dem Wickeltisch sagt sie Chelsea genau, was sie tun wird, bevor sie es tatsächlich tut, und gibt ihr genügend Zeit, um auf ihre Pflege zu reagieren. Bevor sie Chelsea wieder hinlegt, sagt ihr Mary wieder, was sie tun wird. (Gonzalez-Mena, Widmeyer Eyer 2008a, 34)

In diesem Beispiel lassen sich verschiedene Merkmale eines partizipatorischen Umgangs erkennen. Die Betreuerin geht wertschätzend und achtsam mit dem Säugling um. Sie redet nicht über ihn, sondern spricht ihn direkt an. Die Beziehung zwischen ihr und dem Kind ist persönlich und respektvoll. (vgl. Gonzalez-Mena, Widmeyer-Eyer 2008a, 34; vgl. auch Drüner 2010, 12) Indem der Erwachsene dem Säugling erklärt, was als nächstes geschieht, bereitet er ihn vor und gibt ihm die Möglichkeit, sich auf das Nachfolgende einzustellen. Dabei ist es wichtig, dass das Kind seine volle Aufmerksamkeit auf die Pflegeaktivität aufbringen kann und nicht von Spielzeug oder anderen Dingen abgelenkt wird. Durch eine von der eigentlichen Handlung ablenkende Unterhaltung oder Beschäftigung verfällt das Kind hinsichtlich der Pflegeaktivität in eine passive Rolle und hat keine Möglichkeit mehr, an dem tatsächlichen Geschehen teilzunehmen. (vgl. Gonzalez-Mena, Widmeyer Eyer 2008, 114; vgl. auch Gerber 2007, 99) Mit einer partizipatorischen Haltung versucht man das Kind mit in den Prozess einzubeziehen. Der Erwachsene kommuniziert mit dem Kind und wartet seine Reaktionen daraufhin ab. Die Betreuerin im Beispiel hebt das Mädchen erst hoch, als sie die entsprechende Antwort auf ihre Anrede erhalten hat. Durch dieses wechselseitige Antworten und Reagieren entsteht eine Kooperation zwischen dem Kind und dem Erwachsenen. Entscheidend hierbei ist, dass dem Kind genügend Freiräume gelassen werden, um Handlungen eigenständig ausführen zu können. Ankündigungen, wie z. B. „Ich möchte dir jetzt die Hose wieder anziehen.“, geben dem Kind die Chance, seine Selbstständigkeit und Eigenaktivität zu erleben, indem es selbst seinen Fuß durch das Hosenbein steckt. (vgl. Gerber 2007, 101; vgl. auch Drüner 2010, 12) Die Sozialpädagogin Annette Drüner macht in diesem Zusammenhang deutlich, dass Kinder in diesem „Klima der Partizipation“ (Drüner 2010, 12) die „Selbstständigkeit als einen ganz normalen, sich entwickelnden Prozess“ (Drüner 2010, 12) erleben. Somit handeln Kinder aus eigener Motivation und nicht, weil ein Erwachsener es von ihnen verlangt oder sie eine Belohnung nach Ausführung einer bestimmten Verhaltensweise bekommen. (vgl. Drüner 2010, 12) Partizipation wird dann schon im frühen Kindesalter als ein gelebter und vertrauter Prozess verstanden, der keiner spezifischen Initiierung oder künstlichen Herstellung von Beteiligungsmomenten bedarf.

4.4.3 Partizipation bei der Schlafgestaltung

Die Partizipation des Säuglings und Kleinkindes im Bereich des Schlafens bezieht sich überwiegend auf die Achtung des individuellen Bedürfnisses des Kindes nach Schlaf, Ruhe und Entspannung sowie Erfahrung einer persönlichen Regelmäßigkeit. (vgl. Gerber 2007, 109) „Kinder zum Schlafen zu zwingen, wenn sie nicht schlafen wollen, ist ein Vergehen. Es ist absurd, eine Aufstellung darüber anzufertigen, wieviel Stunden Schlaf ein Kind braucht.“ (Korczak 1987, 72) Wichtig ist, dass das Kind die Möglichkeit erhält, seinen Schlafrhythmus zu finden und diesem selbstständig nachzukommen. (vgl. Gerber 2007, 109)

Kinder brauchen Sicherheiten und Gewohnheiten, um einen erholsamen Schlaf genießen zu können. Jedes Kind muss ein eigenes Bett haben, das stets an der gleichen Stelle steht. Dazu gehören auch persönliche Dinge des Kindes. Es zeugt von Respekt und Achtung persönlicher Vorlieben und Eigenarten, wenn der Schlafplatz des Kindes individuell gestaltet wird. (vgl. Gonzalez-Mena, Widmeyer Eyer 2008, 125f.) Sicherheit und Regelmäßigkeit erfahren die Kinder auch durch einen wiederkehrenden Tagesablauf. Es ist eine besondere Aufgabe der Erwachsenen, eine Balance zwischen dem individuellen Schlafrhythmus des Kindes und dem strukturierten Tagesablaufs herzustellen. Eine verlässliche Gestaltung des Tages bedeutet für das Kind, sich auf wiederkehrende Aktivitäten einstellen zu können. (vgl. Gerber 2007, 110) „Mit der Zeit können sie [Anm.: die Kinder] voraussagen, was mit ihnen passieren wird, und erkennen, dass es in der Welt eine gewisse Vorhersagbarkeit gibt. Sie lernen, dass sie etwas Macht haben, die Welt und die Menschen in ihr zu beeinflussen.“ (Gonzalez-Mena, Widmeyer Eyer 2008, 127f.)

Im partizipatorischen Umgang mit den Kindern ist es grundlegend, dass die Situationen klar strukturiert sind und ihnen Vertrauen in die eigene Persönlichkeit und Fähigkeiten geschenkt wird. Dazu gehört, dass das Kind nicht einfach schlafen gelegt wird, womöglich dann, wenn es schon beim Füttern eingeschlafen ist, sondern dass der Vorgang des Zubettgehens bewusst gestaltet wird. Wenn das Kind noch kleiner ist, wird es ins Bett gelegt, wenn es noch wach ist. So hat es die Möglichkeit, sich im Raum zu orientieren, Vertrautes wahrzunehmen und ist nicht überrascht, wenn es sich beim Aufwachen in einer anderen Umgebung befindet. Wenn die Kinder schon älter sind, können sie selbstständig ins Bett gehen und sich schlafen legen. (vgl. Gerber 2007, 111)

Rituale helfen den Erwachsenen und den Kindern, das Schlafen nicht als mühsame Pflicht anzusehen, sondern als erholsame Gelegenheit, um wieder zu Kräften zu kommen. Janet

Gonzalez-Mena und Dianne Widmeyer Eyer sprechen davon, dass, je nach Entwicklungsstand der Kinder, gemeinsam mit ihnen eine Atmosphäre im Raum geschaffen werden kann, die zum Schlafen einlädt. Spielsachen werden weggepackt, das Licht wird gedämmt, Handlungen verlangsamen sich und die Stimme wird leiser. Die Kinder erhalten durch Rituale die Zeit, sich auf die Schlafsituation einzustellen und werden nicht plötzlich aus dem Spiel gerissen und ins Bett gebracht. In dieser gemeinsamen Ausübung bekommen die Kinder Aufmerksamkeit, so dass der Erwachsene jedes Kind mit seinen Schlafgewohnheiten näher kennenlernen kann. Zudem werden die Kinder in den Prozess mit einbezogen und können eigene Ideen und Vorschläge in die Gestaltung einbringen. (vgl. Gonzalez-Mena, Widmeyer Eyer 2008, 126ff.)

Das Einschlafen und Schlafen sind keine angeborenen Reflexe, sondern Leistungen, die von den Kindern erst erlernt werden müssen. Kein Mensch kann von jemand anderem zum Schlafen gebracht werden. Daher spricht Magda Gerber in diesen Zusammenhang davon, dass Einschlafen eine „Kunst“ (Gerber 2007, 112) ist. „Obwohl jeder sie früher oder später lernt ..., können wir unseren Kindern am besten helfen, diese Kunst zu lernen, indem wir ihnen zutrauen, dass sie es können, und auf Einmischung verzichten, die ihnen vermittelt, dass sie es nicht können.“ (Gerber 2007, 113f.)

4.4.4 Partizipation bei der Bewegung, Fortbewegung und Laufentwicklung

Kinder in ihrer selbstständigen Bewegungsentwicklung zu unterstützen und sie nicht in dieser zu lehren, ist ein Merkmal von Partizipation der Null- bis Dreijährigen. Nach dem Emmi-Pikler-Prinzip beginnt das Kind sich selbst zu bewegen, indem es interessante Objekte entdeckt, diese greift oder zu ihnen hinkrabbelt und später auch hingeht. Es ist intrinsisch motiviert und braucht keinerlei Anreize durch den Erwachsenen. (vgl. Gründler 2008, 46) Dieser muss dem Kind aber Vertrauen in seine Kompetenzen entgegenbringen und ihm so zeigen, dass er an seine Eigenständigkeit wirklich glaubt. Dazu gehört, dass das Kind selbst Erfolge und auch Misserfolge erfährt und daraus lernen kann. (vgl. Pikler 2001, 166)

„Das Kind, das sich jede Bewegung selbst erarbeitet und sich aus eigener Kraft aufrichtet, erlangt eine andere Selbstsicherheit. Sein Selbstvertrauen ist in seiner Motorik fundiert und damit in einer Tiefenschicht seiner Körper- und Bewegungsintelligenz.“ (Gründler 2008, 48) Emmi Pikler macht in diesem Zusammenhang deutlich, dass das Kind, das hingesezt oder

aufgestellt wird, obwohl es dazu noch nicht fähig ist, eine bisher unbekannt Position einnimmt. Im Gegensatz zu dem Kind, das selbstständig von einer bekannten zu einer unbekannt Position wechselt, kann es nicht aus eigener Kraft die neue Lage verlassen und ist vom Erwachsenen abhängig. Autonome Kinder sind nach Piklers Beobachtungen in ihren Bewegungsabläufen aufmerksamer und umsichtiger. Passende Reaktionen auf plötzliche Vorkommnisse, die ihren routinierten Bewegungsablauf aus dem Gleichgewicht bringen, eignen sie sich im Verlauf ihrer Entwicklung an. (vgl. Pikler 2001, 60f.)

Die selbstständige Bewegungsentwicklung bewirkt außerdem, dass das Kind Bewegung als ein freudiges Erlebnis erfährt. Es spürt seine Fähigkeiten und seine wachsende Kompetenz. Durch die Eigenaktivität merkt das Kind, dass es Dinge aus eigenem Antrieb und mit eigener Leistung schafft. Es ist weniger vom Erwachsenen abhängig, der ihm Bewegungsabläufe lediglich beibringen und damit nur antrainieren kann. Gelingt einem Kind aus eigener Initiative ein neues Bewegungsverhalten oder erlangt es eine bisher unbekannt Position, können sich das Kind und auch der Erwachsene über das Geschaffte freuen. Das Bild vom Kind ist hierbei ein aktives und kompetentes. Der Blick richtet sich auf das, was das Kind kann und nicht auf das, was es noch nicht kann. Verhilft jedoch der Erwachsene dem Kind zu neuen Tätigkeiten, erscheint das Kind als passiv und hilflos. Das vermittelt dann dem Kind, dass der Erwachsene meint, es würde ohne seine Hilfe diese Dinge nicht schaffen. Das Augenmerk ist in diesem Fall auf die Defizite des Kindes gerichtet. (vgl. Pikler 2001, 66; vgl. auch Gründler 2008, 48) „Die Absicht des Erwachsenen zu ‚Helfen‘ oder zu ‚Fördern‘ verhindert geradezu, daß das Kind die Initiative ergreifen kann bzw. erlaubt ihm nicht, das Angefangene selbstständig zu Ende zu führen.“ (Pikler 2001, 172)

„In der Regel entscheidet der Erwachsene, was das Baby zu wissen hat, und wann ebenso wie es das Gelernte durchzuführen hat. Es wird angehalten, das Vorgeschriebene mit mehr oder weniger Hilfe des Erwachsenen auszuführen.“ (Pikler 2001, 167) Die Gefahr besteht nun darin, dass die wirklichen Bedürfnisse und Fähigkeiten des Kindes immer weniger wahrgenommen werden. (vgl. Pikler 2001, 167) Der Erwachsene kann sich also tatsächlich nie sicher sein, dass das, was er aktuell für richtig und angebracht hält, auch dem Interesse und der Kompetenz des Kindes entspricht. Der Erwachsene muss sich von Erwartungen und vorgeschriebenen, aufeinanderfolgenden Bewegungsschritten freimachen und die Bewegungserfolge des Kindes würdigen und wertschätzen. Das Kind entwickelt sich somit nicht nach einem festgeschrieben, allgemeingültigen Plan, sondern nach seinem eigenen Muster und Tempo. (vgl. Pikler 2001, 28)

Jedes gesunde Kind richtet sich, von inneren Impulsen angetrieben, aus eigener Kraft auf und erarbeitet sich selbstständig das Kriechen, Krabbeln, Sitzen, Stehen und Gehen. Es braucht weder Stimulation oder Förderung. Der Prozess des Aufrichtens ist ein langsamer und kontinuierlicher. Zwischen den bekannten Positionen und Bewegungsformen gibt es eine Fülle von Zwischenstufen wie den Knie-Seit-Stütz oder den gestützten Seitsitz. (Pikler, zit.n. Gründler 2008, 47)

Der Erwachsene ist dennoch nicht untätig. Er versteht sich wieder als Begleiter des Kindes und Gestalter der Umgebung. Es müssen Voraussetzungen geschaffen werden, die es dem Kind ermöglichen, die selbstständige Bewegungsentwicklung vollziehen zu können. Interessantes Spielzeug muss für das Kind erreichbar und greifbar sein. Solange das Kind noch auf dem Rücken liegt, bedeutet es, dass sich das Spielzeug unmittelbar neben seinem Körper befindet. Genügend Platz muss vorhanden sein, wenn das Kind beginnt, sich von der Rückenlage in die Bauchlage zu drehen sowie anfängt, sich zu rollen. (vgl. Pikler 2001, 171) Die Kleidung muss so gewählt werden, dass das Kind in seinen freien Bewegungsabläufen nicht behindert wird. Besonders die Arme, Beine und der Kopf dürfen nicht eingeklemmt oder eingewickelt werden. Nach Piklers Ansicht sollte das Kind, solange es noch nicht laufen kann oder sich im Haus befindet, keine Schuhe, sondern höchsten Strümpfe an den Füßen haben. Beim Tragen von Schuhen ist darauf zu achten, dass die Sohlen so beweglich sind, dass sie das natürliche Gehen des Kindes zulassen. (vgl. Pikler 2001, 28f.)

4.5 Resümee

Die Grundlage für eine gelingende Partizipation von Kindern zwischen null und drei Jahren stellt eine sichere Bindung und eine funktionierende Beziehung zwischen dem Erwachsenen und dem Kind dar, die geprägt sind von gegenseitigem Respekt, Beständigkeit und Kontinuität. Nur so kann zwischen der Bezugsperson und dem Kind eine gemeinsame Kommunikationsebene geschaffen werden, die zwar allgemeine partizipatorische Merkmale aufweisen muss, jedoch in ihrer Ausprägung einzigartig ist. Bei der Kommunikationsführung liegt der Schwerpunkt beim Erwachsenen, der das Kind anhand von Ankündigungen, Erklärungen, Erwartungsansagen und zugewandtem Sprechen an der Situation teilhaben lässt und seine Persönlichkeit achtet. Verschiedene Wissenschaftler gehen davon aus, dass auch das Kind von Beginn an kommuniziert und dadurch ein Dialog zwischen dem Erwachsenen und dem Kind möglich ist. Im gegenseitigen Agieren und Antworten und mittels gleichbedeutender Zeichen entsteht eine Wechselseitigkeit in der geteilten Aktion. Der Erwachsene ist bemüht, in diesen Handlungen die Aufmerksamkeit des Kindes zu erlangen, und sucht mit Interesse

stets den Kontakt zu dem Kind. Durch feinfühliges Verhalten, das sich überwiegend beim intensiven Beobachten erkennen lässt, erfährt der Erwachsene, welche Bedürfnisse das Kind hat und wie es diese äußert. Daraus kann sich schließlich eine Kooperation zwischen diesen gleichwertigen Partnern entwickeln, bei der das Kind einen aktiven Part inne hat und an der Situation wirksam teilnimmt, so dass es Prozesse beeinflussen kann.

In den ersten drei Lebensjahren ist die Partizipation der Kinder besonders während der Pflegeaktivitäten möglich, z. B. beim Essen und Füttern, beim Wickeln, beim Einschlafen sowie bei der Bewegungsentwicklung. Es müssen keine künstlichen Situationen hergestellt werden, sondern alltägliche Handlungen laden dazu ein, Kinder zu beteiligen. Wenn Kinder bei diesen Vorgängen die Gelegenheit bekommen sollen, mitzuwirken, ist es essentiell, das Kind als Subjekt mit einer einmaligen Persönlichkeit wahrzunehmen. Von Beginn an hat das Kind Kompetenzen, die es ihm ermöglichen, sich die Welt eigenständig anzueignen. Die zuvor beschriebene sichere Bindungsbasis ermöglicht die selbstinitiierten Explorationsvorhaben. Das Kind braucht keinen Erwachsenen, der ihn belehrt, sondern einen, der ihm eine so gestaltete Umgebung präsentiert und die Unterstützung liefert, die es in den selbstständigen Lernsituationen benötigt. Somit wird das Kind als ein selbstständiger Forscher und Lerner angesehen, der nach individuellen Interessen Entscheidungen in einem entwicklungsangemessenen Maß treffen kann.

Damit die Säuglinge und Kleinkinder die Möglichkeiten zur Beteiligung und Einflussnahme in den sie betreffenden Situationen bekommen, ist es von großer Bedeutung, dass die Erwachsenen eine Regelmäßigkeit in den Tagesablauf bringen, die sich an den Bedürfnissen der Kinder orientiert. Dazu gehört, dass der Erwachsene verlässlich sowie konsistent und konsequent in seinem Handeln ist. Erwartungen müssen deutlich und verständlich kommuniziert werden und dem Kind muss Zeit und Raum zum Antworten und Agieren gegeben werden, damit es seine Handlungsfähigkeit erleben kann. Durch eine wertschätzende und aufmerksame Haltung dem Kind gegenüber zeigt der Erwachsene, dass er an dem Kind mit seiner Persönlichkeit und seinen Verhaltensweisen, Kompetenzen und Handlungen interessiert ist. Damit entsteht Vertrauen, das dem Kind Sicherheit und Selbstbewusstsein vermittelt und es in seiner eigenständigen Entwicklung bestärkt.

Das folgende Schaubild gibt einen Überblick darüber, in welcher Weise die beschriebenen Faktoren bei der Partizipation von Kindern zwischen null und drei Jahren zusammenhängen und wie diese ein komplexes, miteinander in Verbindung stehendes Gefüge bilden.

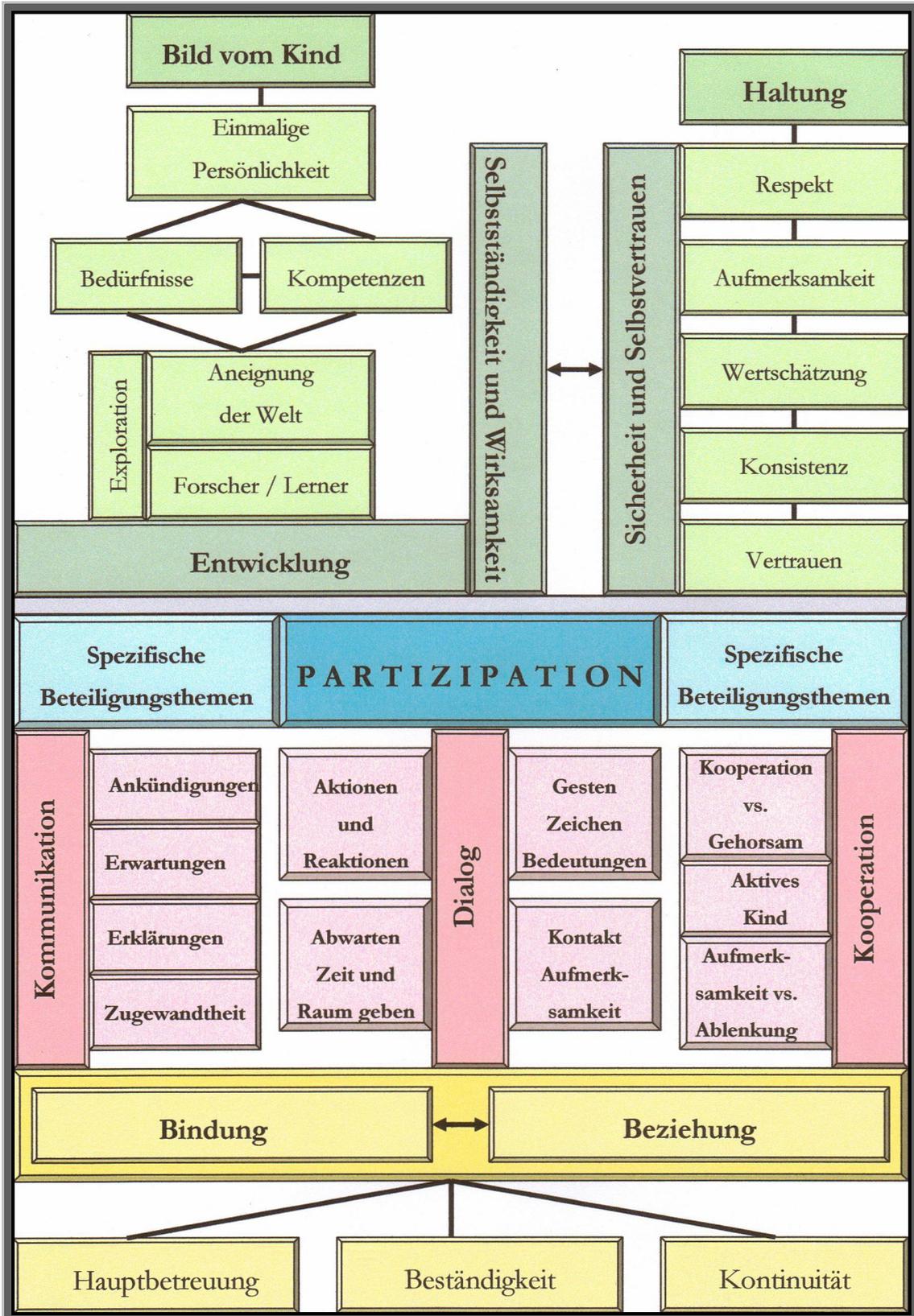


Abb. 7: Partizipationsmodell I (Grafik: Julia Fedder)

5. Empirische Untersuchung: Die Umsetzung der Partizipation von Kindern zwischen null und drei Jahren in Kindertageseinrichtungen

Auf der Grundlage der theoretisch gewonnenen Erkenntnisse entwickelte sich das Interesse der Verfasserin an der praktischen Umsetzung der Partizipation von Kindern zwischen null und drei Jahren in der Kindertageseinrichtung. Im Folgenden wird zunächst das gewählte Forschungsdesign vorgestellt. Anschließend folgt die Präsentation der Untersuchungsergebnisse.

5.1 Forschungsdesign

Ein Forschungsprozess besteht aus verschiedenen Abschnitten, die grundsätzlich zu Beginn der Untersuchung festgelegt werden müssen. Einige Abschnitte entwickeln sich jedoch erst im Prozessverlauf. „Eine spezifische Folge solcher Entscheidungen bzw. ein spezifischer Stil, diese Entscheidungen zu treffen, soll ... als Forschungsdesign bezeichnet werden.“ (Weischer 2007, 104) Aufgrund des Ausgangsinteresses bot sich eine Fallstudie mit Vergleichscharakter an, denn mithilfe von Daten einzelner Fälle und deren Analyse können verallgemeinernde Aussagen sowie Vergleiche getroffen und Theorieansätze gebildet werden. (vgl. Weischer 2007, 111) Im Folgenden werden das Forschungsziel, die Forschungsfrage und der Forschungsgegenstand erläutert, die Entscheidung über das Sampling beschrieben und die Methodenwahl und deren theoretische Begründung dargestellt.

5.1.1 Forschungsziel und Forschungsfrage

Wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse auf dem Gebiet der Partizipation von Kindern zwischen null und drei Jahren sind nur spärlich vorhanden. Fast alle Ergebnisse der Säuglings- und Kleinkindforschung stammen aus den Disziplinen Medizin und Psychologie (vgl. hierzu z. B. Dornes 1995, 2000, 2001; Stern 1994, 2007; Spitzer 2002 – verschiedene Entwicklungspsychologen vgl. Kapitel 3). Auf dem Gebiet der Partizipation in Kindertageseinrichtungen richtet sich die aktuelle Diskussion hauptsächlich auf das Alter zwischen drei und sechs Jah-

ren (vgl. hierzu z. B. Priebe 2009; Hansen, Knauer, Friedrich 2006; Knauer 2004; Höhme-Serke 2004).

Das Ziel dieser Untersuchung ist es, die Partizipation von Kindern zwischen null und drei Jahren in Kindertageseinrichtungen näher zu erforschen. Aufgrund der geringen Erkenntnisbasis zu diesem Thema bot es sich geradezu an, eine qualitative Vorgehensweise zu wählen. Bei Flick, Kardorff und Steinke (2008, 14) heißt es hierzu:

Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen.

Zudem ermöglicht diese Methodologie ein Verstehen der pädagogischen Praxis. Es geht bei dieser Untersuchung darum, die Umsetzung der Partizipation im frühesten Kindesalter zu begreifen. „Verstehen richtet sich im Sinne des ‚methodisch kontrollierten Fremdverstehens‘ ... auf den Nachvollzug der Perspektive des anderen.“ (Flick, Kardorff und Steinke 2008, 23)

Ausgehend von dem Forschungsziel wurde die Hauptforschungsfrage entwickelt: Wie setzen pädagogische Fachkräfte Partizipation von Kindern zwischen null und drei Jahren in Kindertageseinrichtungen um?

Bei der Wahl und Formulierung der Forschungsfrage wurden Kriterien mit berücksichtigt, die Christoph Weischer, ein deutscher Soziologe mit dem Arbeitsschwerpunkt Empirische Sozialforschung, im Prozess der Entwicklung einer Forschungsfrage als wichtig ansieht.

- „Eine wissenschaftliche Forschungsfrage sollte sich auf ein gesellschaftlich relevantes Problem beziehen.“ (Weischer 2007, 119)

Aufgrund der aktuellen Diskussionen in Bezug auf den Krippenausbau (vgl. §24 KiföG⁶), die Partizipation im frühen Kindesalter (Partizipationsprojekte⁷) und die all-

⁶ „Das Kinderförderungsgesetz (KiföG) ist ein zentraler Baustein beim Ausbau der Kindertagesbetreuung. Es ist am 16. Dezember 2008 in Kraft getreten und soll den Ausbau eines qualitativ hochwertigen Betreuungsangebotes beschleunigen und den Eltern echte Wahlmöglichkeiten eröffnen.“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2010)

⁷ In den vergangenen Jahren sind verschiedene Partizipationsprojekte in Kindertageseinrichtungen und Schulen durchgeführt worden: z. B.: Die Kinderstube der Demokratie (Hansen, Knauer, Friedrich 2006) und Demokratie leben in Kindergarten und Grundschule (Institut für den Situationsansatz (ISTA) der Internationalen Akademie, Höhme-Serke und Wenzel 2002, 2005 und 2006)

gemeine Bedeutung der frühkindlichen Bildung (neue Studiengänge⁸ und einschlägige Fachliteratur⁹) wird der Bezug zu einem allgemein bedeutsamen Sachverhalt hergestellt.

- „Die Bearbeitung der Forschungsfrage sollte für andere bzw. für die Gesellschaft von Nutzen sein ...“. (Weischer 2007, 120)

Die Ergebnisse aus der pädagogischen Säuglings- und Kleinkindforschung werden in Zukunft eine weitere Perspektive auf die frühkindliche Erziehung und Bildung eröffnen und dadurch bisherige Erkenntnisse aus anderen Disziplinen bestärken oder ergänzen.

- „Die Forschungsfrage ist theoretisch zu reflektieren; sie sollte sich auf vorliegendes theoretisches Wissen beziehen und eine theoretische Einordnung der zu gewinnenden Forschungsergebnisse ermöglichen.“ (Weischer 2007, 120)

Durch die vorangegangene theoretische Auseinandersetzung mit den verschiedenen Erkenntnissen in Bezug auf die frühkindliche Partizipation (vgl. Kapitel 2), die Entwicklungspsychologie (vgl. Kapitel 3) und den spezifischen Voraussetzungen und Themen der Partizipation von Säuglingen und Kleinkindern (vgl. Kapitel 4) sind theoretische Grundlagen und Zusammenhänge genannt worden. Diese dienen bei der Auswertung der erhobenen Daten dieser Arbeit als Grundlage für eventuelle Zusammenhänge oder Abgrenzungen, um im Forschungsthema bestätigende Aussagen treffen oder neue Erkenntnisse darstellen zu können.

- „Forschungsfragen sollten mit den Mitteln der wissenschaftlichen Sozialforschung bearbeitbar sein. (...) Oft ist es sinnvoll, neben einer Oberfrage hierarchisch verschiedene spezifische Fragen zu formulieren.“ (Weischer 2007, 120)

Dieses Kriterium wurde in dieser Untersuchung berücksichtigt, indem die Forschungsfrage operationalisiert wurde. Das Ergebnis ist im nachfolgenden Schaubild dargestellt.

⁸ In den letzten Jahren wurden bundesweit neue Studiengänge im Bereich der frühkindlichen Erziehung und Bildung entwickelt und etabliert. Das Institut für Bildungs- und Sozialpolitik der FH Koblenz (2009-2011) hat hierzu eine Auflistung mit entsprechenden Profilen veröffentlicht.

⁹ Vgl. hierzu z. B. Laewen 2002; Laewen und Andres 2002; Liegle 2006; Schäfer 2003.

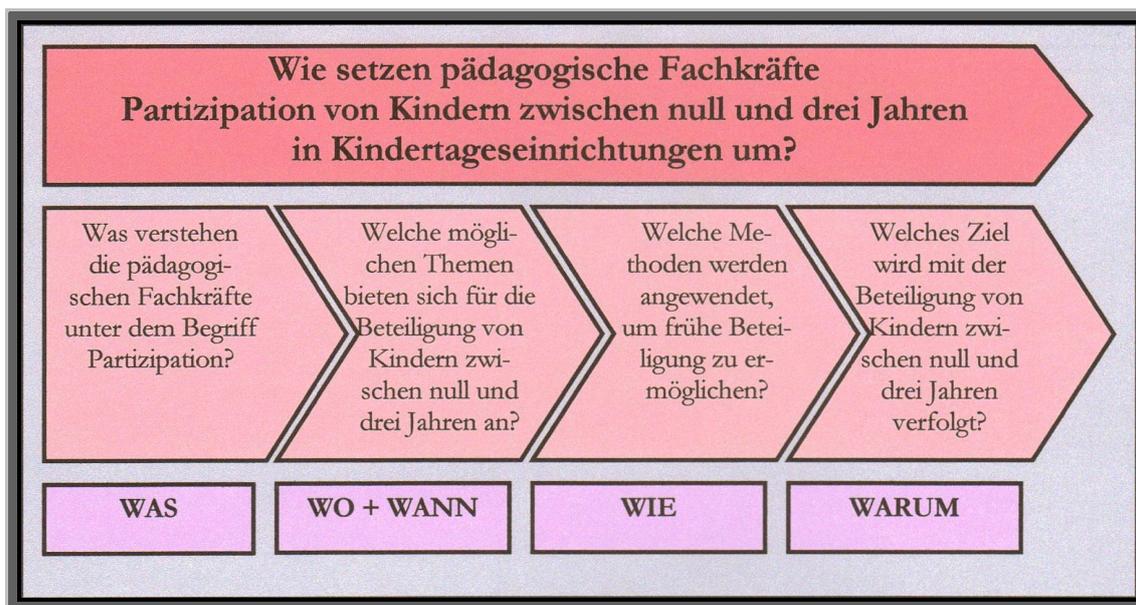


Abb. 8: Hauptforschungsfrage und Operationalisierung (Inhalt und Grafik: Julia Fedder)

5.1.2 Forschungsgegenstand

Philipp Mayring, Professor an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, fordert für die Sozialforschung, dass „(am) Anfang einer Analyse ... eine genaue und umfassende Beschreibung (Deskription) des Gegenstandes stehen“ muss. (Mayring 2002, 21) Aus der vorangegangenen gewählten Forschungsfrage ergibt sich der Forschungsgegenstand für die Untersuchung: Die Umsetzung der Partizipation. Für den Forschungsprozess ist es notwendig, ausgehend von dem Forschungsgegenstand die Gegenstände bzw. Personen zu benennen, die zur Beantwortung der Forschungsfrage von Nutzen sind: „Von welchem Material sind Informationen für die Beantwortung einer spezifischen Fragestellung zu erwarten? Sind es eher Gegenstände (also Artefakte), sind es Gespräche oder öffentliche Diskussionen (häufig Texte)?“ (Schirmer 2009, 135) Die Qualität der Untersuchung erhöht sich, wenn verschiedene Perspektiven in den Prozess einbezogen werden. (vgl. Schirmer 2009, 136; vgl. hierzu auch die Triangulation bei Mayring 2002, 147f.)

Diese multiperspektivische Vorgehensweise wird Triangulation genannt und *meint – allgemein gesprochen – die Betrachtung eines „Punktes“ aus mehreren Perspektiven mit dem Ziel, diesen Punkt umfassender oder vollständiger zu verstehen, sozusagen ein kompletteres Bild zu ent-*

werfen; damit sollen gleichzeitig Verzerrungen oder Fehlblicke vermieden oder relativiert werden, die Resultat einer spezifischen Perspektive sind. (Schirmer 2009, 100)

Für diese Forschungsarbeit war es in erster Linie bedeutsam, die pädagogischen Fachkräfte zum Untersuchungsgegenstand zu machen und schließlich aus zwei Perspektiven (retrospektivisch und prozessperspektivisch) Informationen zu erhalten. (vgl. hierzu auch Abb. 10)

5.1.3 Entscheidung über das Sampling

Die Informationsquellen, die qualitativ gute Aussagen zu dem Forschungsgegenstand liefern sollen, müssen sorgfältig ausgewählt werden. Personen, die herangezogen werden, müssen „über das Wissen und die Erfahrung (verfügen), deren die Forscher bedürfen“, „haben die Fähigkeit zu reflektieren“, „können sich artikulieren“, „haben die Zeit, interviewt zu werden“ und „sind bereit an der Untersuchung teilzunehmen“. (Merkens 2008, 294) Neben den allgemeinen Merkmalen des Samplings müssen bei der Auswahl der zu untersuchenden Personen und/ oder Gegenständen forschungsspezifische Kriterien bedacht werden. Im Folgenden wird das Vorgehen bei der Festlegung des Samplings beschrieben und anschließend auf die ausgewählten Kindertageseinrichtungen eingegangen.

5.1.3.1 Vorgehen bei der Festlegung des Samplings

Im Forschungsprozess ist es notwendig, den Untersuchungsgegenstand für die Erhebung der Daten weiter zu spezifizieren.

Die Auswahl oder auch das Sampling, wie sie häufig in der empirischen Sozialforschung genannt wird ..., ist die systematische Auswahl von Untersuchungseinheiten, also derjenigen Artefakte, Texte, Gruppen, Personen usw., anhand derer eine Untersuchung durchgeführt werden soll. (Schirmer 2009, 108)

Die Auswahl wird danach getroffen, inwieweit das Sampling in der Lage ist, Antworten auf die Forschungsfrage zu geben.

Für diese Arbeit wurde die kriteriengesteuerte Auswahl genutzt. „Die Kriteriengesteuerte Auswahl oder das kontext- bzw. merkmalsbezogene Sampling ist eine Auswahl, die nach inhaltlichen (qualitativen) Kriterien vorgenommen wird ...“ (Schirmer 2009, 113; vgl. zum kriteriumbezogenen Sampling auch Moser 1995, 104)

Bei der Festlegung des Samplings waren zwei Hauptkriterien von großer Bedeutung, um Antworten auf die Forschungsfrage zu erhalten. Es mussten Kindertageseinrichtungen sein, die Kinder zwischen null und drei Jahren aufnehmen und die ihre pädagogische Arbeit nach den Prinzipien der Partizipation ausrichteten (vgl. hierzu Kapitel 2). Dies ist ein entscheidendes Kriterium, um Aussagen darüber treffen zu können, ob die ausgewählten Untersuchungspersonen über das notwendige Wissen und die Erfahrung verfügen (vgl. Merkens 2008, 294) Nach einem Austausch mit Rüdiger Hansen vom Institut für Partizipation und Bildung in Kiel, der einen umfassenden Überblick über Partizipation in Kindertageseinrichtungen in Schleswig-Holstein hat, entstand eine Liste mit Kindertageseinrichtungen in Schleswig-Holstein, die sowohl Krippenkinder aufnehmen als auch eine Kita-Verfassung vorweisen konnten. Aus dieser Liste wurde die eine geeignete Kindertageseinrichtung ausgewählt, telefonisch kontaktiert und über das Forschungsvorhaben informiert. Diese Kindertageseinrichtung zeigte sofort Interesse an der Untersuchung und war bereit, Zeit für die Teilnahme zu investieren. So konnte problemlos ein Termin für die Umsetzung des Vorhabens vereinbart werden.

Um die Perspektive auf den Forschungsgegenstand zu erweitern (Triangulation), war es notwendig, eine zweite Kindertageseinrichtung zu finden, die zwar die Hauptkriterien der Samplingentscheidung erfüllt, aber im Vergleich zu der ersten Kindertageseinrichtung eine Kontrastierung darstellt. In dem Film „Kinder“ von Reinhard Kahl (2008) wird u. a. eine Kindertageseinrichtung aus Hamburg begleitet und deren pädagogische Arbeitsweise vorgestellt. Anhand des Filmmaterials erschien die Arbeit dieser Einrichtung als partizipativ. Nach einer schriftlichen Kontaktaufnahme über E-Mail wurde ein Termin mit dem Leiter vereinbart. Weil der Leiter und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter schon in andere ähnliche Vorhaben involviert waren, stellte die Forschungssituation für sie keine unbekanntes Gegebenheit dar. Zudem ist ihr Interesse an Öffentlichkeitsarbeit und Präsentation ihrer pädagogischen Arbeit sehr ausgeprägt, weil dadurch ihre in bisherigen Projekten hoch angesehene Arbeitsweise bekannter wird und auf andere Einrichtungen beispielgebend wirken könnte.

Die Triangulation und Kontrastierung des Samplings werden in der folgenden Abbildung verdeutlicht, indem die verschiedenen Merkmale der Einrichtungen aufgeführt werden.

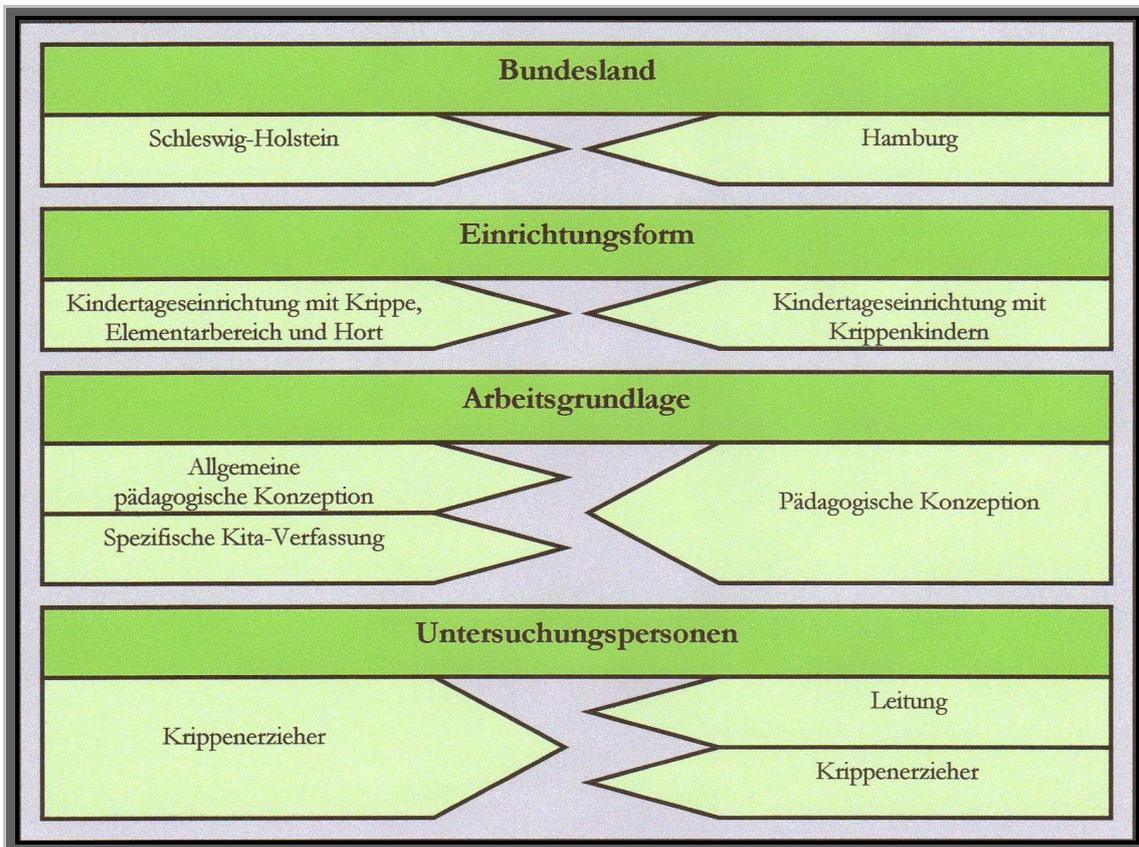


Abb. 9: Sampling (Inhalt und Grafik: Julia Fedder)

Aufgrund der für diese Arbeit beschränkt vorhandenen Ressourcen wurde auf die Einbeziehung weiterer Einrichtungen in diese Untersuchung verzichtet.

5.1.3.2 Einrichtung A

Mit der Einrichtung A wurde die Anonymisierung der Daten vereinbart. Aus diesem Grund werden weder der Name der Einrichtung noch der befragten und beobachteten Personen genannt. Die hier beschriebenen Informationen und Eckdaten wurden aus Gesprächen mit dem Krippenerzieher und der pädagogischen Konzeption entnommen.

Einrichtung A befindet sich in Kiel und hat insgesamt 128 Plätze für Kinder zwischen acht Wochen und 12 Jahren. Neben den Elementar- und den Hortkindern befinden sich bis zu

zehn Krippenkinder in der Kindertageseinrichtung. Da die Kindertageseinrichtung einem Träger der freien Wohlfahrtspflege untergeordnet ist, besteht eine allgemeine Konzeption. Auf dieser Grundlage entwickelt jede Kindertageseinrichtung ihr spezifisches Profil. Das Konzept ist nach dem situationsorientierten Ansatz aufgebaut, richtet sich nach dem offenen Großraumprinzip und orientiert sich mit Werkstätten und Funktionsräumen an den Bildungsleitlinien Schleswig-Holsteins. Das neue Bild vom Kind dient als Basis für die pädagogische Arbeit, in der das Kind zu einem zukunftsfähigen Menschen gefördert und unterstützt werden soll. Dazu gehört eine demokratische Erziehung, die eigenständige Entwicklung des Kindes und das Vertrauen der pädagogischen Fachkräfte in die Kompetenzen des Kindes. So wird das Kind als Akteur seiner Entwicklung gesehen, der die Möglichkeit bekommt, sowohl eigene Erfahrungen zu sammeln als auch am Modell des Erwachsenen zu lernen. (vgl. Einrichtung A 1998)

Ein Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit in Einrichtung A ist die Selbstbestimmung und Partizipation der Kinder. (vgl. Einrichtung A o. J.) Die Grundlage dieser Arbeitsweise bildet u. a. die Kita-Verfassung, die zwischen April 2009 und Februar 2010 entstanden ist. Diese beschreibt die zugesprochenen Rechte der Kinder und ihre Beteiligung als Grundrecht sowie als Voraussetzung für Bildungsprozesse der Kinder. Die Verfassung ist bindend für die pädagogischen Fachkräfte der Kindertageseinrichtung und spricht den Kindern in der Einrichtung unabhängig vom Alter oder anderen Merkmalen die Rechte zu, auch wenn die spezifischen Themen und Bedürfnisse der Krippenkinder bisher noch nicht aufgenommen sind. (vgl. Einrichtung A 2010) Diese sollen aber in naher Zukunft explizit in der Verfassung beschrieben werden. Doch auch ohne die ausdrückliche Nennung der Krippenkinder in der Verfassung entsprechen die pädagogischen Arbeitsansätze und die Grundhaltung der pädagogischen Fachkräfte überwiegend den Vorstellungen einer Beteiligung von Kindern zwischen null und drei Jahren. Aus diesen Gründen wurde die Einrichtung A als geeignet für die Untersuchung angesehen.

5.1.3.3 Einrichtung B

Einrichtung B ist die Kindertagesstätte Tornquiststraße und befindet sich im Hamburger Stadtteil Eimsbüttel. Im Jahr 1900 wurde sie für Krippenkinder erwerbstätiger Mütter gegründet. Heute gehört die Kindertageseinrichtung, in der bis zu 65 Kinder im Alter von acht Wochen bis drei Jahren von 14 pädagogischen Fachkräften betreut werden, zur Vereinigung

Hamburger Kindertagesstätten e.V.. Die Konzeption aus dem Jahr 2000 dient zum einen dazu, die Einrichtung mit der pädagogischen Arbeitsweise darzustellen und zum anderen Öffentlichkeitsarbeit zu leisten, um die hohe Bedeutung frühkindlicher Bildungsarbeit sowie Krippenpädagogik offenzulegen und gegen politische Unterschätzungen sowie Vorurteile im Bereich der frühen Kindheit anzugehen. (vgl. Kindertagesstätte Tornquiststraße, 4f. und 26) Das Kind wird als einmalige und eigenständige Persönlichkeit angesehen, das in der Auseinandersetzung mit der Welt sich seine Kompetenzen stets selbst entwickelt und erweitert. Der Erwachsene dient als Unterstützung und Begleitung in Selbstbildungsprozessen. In Zusammenhang mit der frühkindlichen Erziehung und Bildung wird im pädagogischen Konzept die enorme Bedeutung der Elternarbeit genannt, denn nur im konstruktiven Zusammenspiel mit den Eltern ist die genannte Entwicklung des Kindes möglich. Die pädagogischen Fachkräfte treten in einen Dialog mit den Eltern und sehen sie als gleichgewichtige Partner und Partnerinnen in Bezug auf die Entwicklung des Kindes. (vgl. Kindertagesstätte Tornquiststraße, 12ff.)

Darüber hinaus wird die Gestaltung der Räume für die pädagogische Arbeit im Sinne des „dritten Erziehers“ groß geschrieben. Die Kindertageseinrichtung befindet sich in einer dreigeschossigen Stadtvilla mit vielen verwinkelten Räumen. Aufgrund der zum Teil nachteiligen Aufteilung des alten Gebäudes wurde ein Raumkonzept entworfen, das sich in jedem Bereich über mehrere Ebenen als Erfahrungslandschaft darstellt. Auf individuelle Weise können die Kinder sich so vor allem im Bereich der Bewegung und der Wahrnehmung selbstständig die Dinge aneignen und sich entwickeln. (vgl. Kindertagesstätte Tornquiststraße, 5ff.)

Mit dieser pädagogischen Grundhaltung und Arbeitsweise entspricht die Einrichtung in einem überwiegenden Maße den Voraussetzungen für eine gelingende Partizipation von Kindern zwischen null und drei Jahren und wurde deshalb für die Erhebung von Daten für die Untersuchung ausgewählt.

5.1.4 Methodenwahl und theoretische Begründung

Der Forschungsgegenstand muss in vielfältiger Weise untersucht werden, damit verlässliche und qualitativ aussagekräftige Ergebnisse erzielt werden können. Hierfür ist es notwendig, verschiedene Methoden miteinander zu kombinieren und damit dem Triangulationsprinzip zu entsprechen, das in einschlägiger Fachliteratur als unumgänglich beschrieben wird. (vgl.

Schirmer 2009, 101; Flick 2008, 41; Schröder-Lenzen 2003, 108) Die Perspektive auf den Forschungsgegenstand wird somit erweitert und eine mögliche einseitige Betrachtung auf erforschte Phänomene verringert. (vgl. Schirmer 2009, 178)

Die Methodenwahl ist zum einen bestimmt durch die Forschungsfrage, zum anderen haben die gewählten Methoden Auswirkungen auf die weitere Vorgehensweise im Forschungsprozess und auf mögliche Resultate. Wie bereits beschrieben (vgl. 5.1.1) ist die soziale Wirklichkeit in qualitativen Untersuchungen der zentrale Aspekt, der für jedes Forschungsprojekt entsprechend der Forschungsfrage und des Forschungsziels spezifiziert wird. Für diese Arbeit ist es wichtig, Informationen zur Umsetzung der Partizipation mit Säuglingen und Kleinkindern zu erhalten. Diese Daten können am besten in direkter Auseinandersetzung mit den Beteiligten erhoben werden. Maßgeblich sind hierbei die pädagogischen Fachkräfte in der Auseinandersetzung mit den Kindern zwischen null und drei Jahren. Es gilt somit, das jetzige menschliche Verhalten aller betroffenen Personen im wirklichen Kontext zu untersuchen, das heißt, es wird keine experimentelle Situation geschaffen. Atteslander, ein Schweizer Soziologe, spricht in diesem Zusammenhang von dem „Verhalten in ‚natürlichen‘ Situationen“ und unterscheidet hierbei zwei verschiedene Zugänge: Beim „offene(n) Verhalten“ ist eine „Bindung an Zeit und Raum des Verhaltens erforderlich“ und wird durch Beobachtungsverfahren erfasst; bei „Gespräche(n) über ...“ ist eine „Lösung von Zeit und Raum des Besprochenen möglich“ und wird mit verschiedenen Arten der Befragungstechnik erreicht. (Atteslander 2003, 59)

Für diese Arbeit wurden das Leitfadeninterview, die Gruppendiskussion und die teilnehmende Beobachtung ausgewählt, um sowohl den Ansprüchen qualitativer Sozialforschung zu genügen. Denn die Auswahl mehrerer Methoden ermöglicht eine Triangulierung und Kontrastierung in den Ansichten sowie in den Perspektiven über den Forschungsgegenstand und verhilft im Sinne von Atteslander (vgl. 2003, 59), beide Zugänge zu den „natürlichen“ Situationen abzudecken. Das folgende Schaubild verdeutlicht die Zusammenhänge und Abgrenzungen der Methoden, Ansichten und Perspektiven für diese Arbeit.

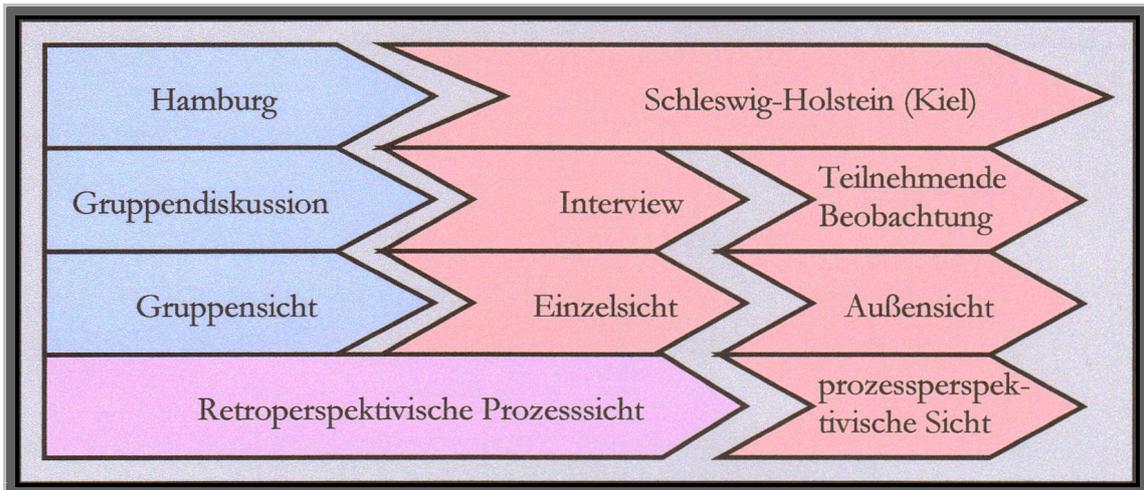


Abb. 10: Triangulation und Kontrastierung der Methoden und Perspektiven (Inhalt und Grafik: Julia Fedder)

5.1.4.1 *Qualitatives Interview*

Das qualitative Interview eignet sich einerseits dafür, Informationen auf die Forschungsfrage bezogen zu erhalten, andererseits aber den Handlungsspielraum des Befragten für seine spezifische Einzelsicht möglichst groß zu halten. In der Regel wird ein Leitfaden entworfen, der wesentliche Themen bezogen auf die Forschungsfrage enthält. Die Fragen sind so offen zu formulieren, dass dem Interviewten genug Freiheiten für seine Antworten und Ausführungen gegeben wird. Jochen Gläser, Privatdozent an der Freien Universität Berlin, und Grit Laudel, Soziologin mit Schwerpunkt qualitative Methodik, schreiben hierzu:

Das Leitfadeninterview bietet durch die spezifische Form der Vorbereitung (den Leitfaden) hinreichend Möglichkeiten, theoretische Vorüberlegungen in der Erhebung zu berücksichtigen. Dem Prinzip der Offenheit wird dadurch Rechnung getragen, dass die Fragen so formuliert werden, dass sie dem Interviewten die Möglichkeit geben, seinem Wissen und seinen Interessen entsprechend zu antworten. (Gläser, Laudel 2009, 115)

Für diese Arbeit sollte das qualitative Interview in der Kieler Kindertageseinrichtung mit einem Krippenerzieher geführt werden. Dafür wurde ein Leitfaden entwickelt, der sich in Themen und einzelnen spezifischen Fragen auf die Hauptforschungsfrage und die konkretisierten Fragen bezog (vgl. Abb. 8). Die folgende Darstellung gibt die Überlegungen zur Leitfadenentwicklung wieder.

Wie setzen pädagogische Fachkräfte die Partizipation von Kindern zwischen null und drei Jahren in der Kindertageseinrichtung um?	
Allgemeines	Was verstehen Sie unter Partizipation?
	Was bedeutet für Sie, Kinder zu beteiligen?
Themen und Bereiche	An welchen Dingen / Entscheidungen können Kinder zwischen null und drei Jahren beteiligt werden?
	Welche spezifischen Themen oder Bereiche sind bei der Beteiligung von Kindern zwischen null und drei Jahren zu beachten?
Methoden und Praxisbeispiele	Wie beteiligen Sie die Kinder zwischen null und drei Jahren in der Kindertageseinrichtung?
	Welche pädagogische Grundlage haben Sie für die Beteiligung der Kinder?
	Welche Praxisbeispiele gibt es, die die Partizipation von Kindern zwischen null und drei Jahren verdeutlichen?
Erfolge und Grenzen	Wie hat sich die Arbeit mit den Kindern seit der Einführung der Kita-Verfassung verändert?
	Welche Erfolge können durch die Beteiligung der Kinder zwischen null und drei Jahren verzeichnet werden?
	Welche Grenzen und Schwierigkeiten gibt es bei der Beteiligung von Kindern zwischen null und drei Jahren?

Abb. 11: Leitfaden (Inhalt und Grafik: Julia Fedder)

Während der Erhebung der Daten wurde der Leitfaden als ein flexibles Instrument verstanden. Weder mussten alle Fragen zwingend gestellt noch mussten sie in einer festgelegten Reihenfolge beantwortet werden. Daher fällt das geführte qualitative Interview unter die relativ offene Form der Interviews. „Die Durchführung offener und relativ offener Interviews ist sehr anspruchsvoll, weil die InterviewerIn die Balance halten muss zwischen dem Erzählfluss der Interviewperson, der eigenen Zurücknahme und dem Eingehen auf konkrete Themen und Fragestellungen.“ (Schirmer 2009, 181)

5.1.4.2 *Gruppendiskussion*

Ähnlich wie bei dem qualitativen Interview liegt die Begründung der Wahl der Gruppendiskussionsmethoden darin, dass die informativsten Erkenntnisse bezogen auf die Forschungsfrage (Umsetzung der Partizipation) besonders durch die direkte Einbeziehung pädagogischer Fachkräfte, die mit Kindern im Alter von null bis drei Jahren arbeiten, zu erwarten sind. „Die Gruppendiskussion ist eine Erhebungsmethode, die Daten durch die Interaktionen der Gruppenmitglieder gewinnt, wobei die Thematik durch das Interesse des Forschers bestimmt wird.“ (Lamnek 2005a, 27) Dominique Schirmer, Soziologe mit dem Schwerpunkt Empirischer Sozialforschung, führt weiter aus, dass „(mit) Hilfe von Gruppendiskussionen ... versucht (wird), Sinnhorizonte, Sinnstrukturen und Orientierungsrahmen zu ermitteln.“ (Schirmer 2009, 198)

Anders als das Leitfadeninterview bezieht sich die Gruppendiskussion nicht auf die Einzelsicht, sondern auf die Gruppensicht der beteiligten Akteure. Partizipation von Kindern zwischen null und drei Jahren in Kindertageseinrichtungen ist nicht nur durch die Kommunikations- und Interaktionsgestaltung zwischen dem Kind und der pädagogischen Fachkraft bestimmt (vgl. hierzu Kapitel 4), sondern auch durch die Grundhaltung der einzelnen pädagogischen Fachkräfte und Zusammenarbeit im Team. (vgl. hierzu Kapitel 2). Das Gruppendiskussionsverfahren ist besonders dann geeignet, wenn „Meinungen und Einstellungen unmittelbar im Kontext konkreter Gruppenbeziehungen zu studieren“ sind. (Lamnek 2005, 423)

Nach Schirmer (2009, 198) ist die Methode der Gruppendiskussion auf „Selbstläufigkeit“ angelegt. Die Interviewerperson gibt einen Impuls und lässt dann die Gruppe diskutieren. Sie selbst agiert als zurückhaltende Moderatorin. Die Erkenntnisse aus dem Prozess werden nicht den einzelnen Subjekten zugeordnet, sondern der gesamten Gruppe als Kollektivmeinung. (vgl. Schirmer 2009, 198)

Für das Forschungsprojekt dieser Arbeit wurde die Hamburger Kindertageseinrichtung gewählt, um mit Hilfe des Gruppendiskussionsverfahrens in Anlehnung an die Erkenntnisabsichten von Lamnek (2005, 69ff.) „gruppeninterne Prozesse“, „Gruppenmeinungen“ und „detaillierte Erkenntnisse“ zum Forschungsgegenstand im Sinne einer „Exploration“ von dem Leiter und einer Krippenerzieherin der Kindertageseinrichtung zu erfahren. Das Gespräch wurde angelegt auf etwa eine Stunde. Die Struktur der Gruppendiskussion war offen gestaltet, denn damit war die Chance am größten, vielfältige Informationen zum Thema zu erhalten. Die teilnehmenden Personen waren bereits darin geübt, ihre pädagogische Arbeit

und Grundhaltung anderen gegenüber zu präsentieren, da sie ihre Einrichtung regelmäßig Interessierten vorführen und an einer Filmdokumentation über die Bildung der Kinder teilgenommen haben.

Für den gelungenen Einstieg in die Gesprächssituation sorgte ein Erzählimpuls der Interviewerin, der auf das Konzept im Zusammenhang mit der Partizipation gerichtet war. In abwechselnder, sich ergänzender Weise wurden in einer offenen Kommunikationssituation wesentliche Meinungen der teilnehmenden Personen in Bezug auf die Beteiligung von Kindern zwischen null und drei Jahren erläutert und diskutiert. Die Gesprächsinhalte wurden während einer anschließenden Führung durch das Haus ergänzt und vertieft und später in einem von der Interviewerin nachträglich gefertigten Gedächtnisprotokoll dokumentiert.

5.1.4.3 *Teilnehmende Beobachtung*

Die teilnehmende Beobachtung wurde gewählt, um die Partizipation von Kindern zwischen null und drei Jahren in der Kindertageseinrichtung im Kontext des alltäglichen Miteinanders zu erfahren.

Denn (w)issenschaftliches Beobachten ist der Versuch, über das Verhalten von Personen in bestimmten Situationen möglichst zuverlässige und gültige Informationen zu sammeln, deren Interpretation dazu verhilft, die jeweiligen Handlungssituation zu verstehen (ggf. besser als die Handelnden selbst es tun) und sie in ihrem Zusammenhängen aufzuklären. (Schlömerkemper 2010, 76)

Vorteile der teilnehmenden Beobachtung bestehen darin, dass „der Sozialforscher als Beobachter am Alltagsleben der ihn interessierenden Personen oder Gruppen“ teilnimmt und dadurch „in der natürlichen Lebenswelt der Beobachteten eingesetzt wird“. (Lamnek 2005, 552) Für die vorzunehmende Untersuchung bedeutete dies, dass die beobachtende Person offen und teilnehmend in Ereignisse der Kindertageseinrichtung involviert sein musste. In dieser offenen Beobachtung wissen die Teilnehmer, dass sie Teil einer wissenschaftlichen Untersuchung sind. Für die beobachtende Person sind besonders die „soziale(n) Interaktionen, die mit Befragungen nicht erfasst werden können“, der zentrale Beobachtungsaspekt. (Schirmer 2009, 204) Wenn das Geschehen es zulässt oder auch verlangt, nimmt die beobachtende Person an diesen Interaktionen und Ereignissen in der Kindertageseinrichtung teil.

Durchgeführt wurde die teilnehmende Beobachtung in der Kieler Kindertageseinrichtung und ist damit eine „natürliche Beobachtung“, da sie „Personen oder Aktivitäten in ihrer natürlichen Situation untersucht ... (und) die BeobachterInnen also dort hingehen, wo der zu untersuchende Sachverhalt üblicherweise vorzufinden ist“. (Schirmer 2009, 205) Damit die Offenheit im Prozess der Beobachtung gewährleistet war, wurde die nichtstandardisierte Methode gewählt. Es gab keine festgesetzten oder vereinheitlichten Beobachtungspunkte. Der Strukturierung während der Durchführung dienten lediglich die konkretisierten Fragen der Forschungsfrage (vgl. Abb. 8):

- Welche möglichen Themen bieten sich für die Beteiligung von Kindern zwischen null und drei Jahren an? (WO und WANN)
- Welche Methoden werden angewendet, um frühe Beteiligung zu ermöglichen? (WIE)

Die Beobachtungsphase begann in der Bringzeit der Kinder am Morgen und umfasste die Freispielzeit während dieser Tagesphase. Teilgenommen wurde zudem an der täglichen Zusammenkunft aller Kinder und pädagogischen Fachkräfte, in der gemeinsam gesungen oder gespielt wird und die Angebote von den pädagogischen Fachkräften vorgestellt werden sowie von den Kindern eigenverantwortlich ausgesucht werden können. Die Beobachtungsphase dauerte während der folgenden Angebotszeit der Krippenkinder an. Nach der daran anschließenden Gruppenzeit, die mit dem Wickeln der Kinder und gemeinsamen gruppeninternen Spielen und Singen ausgestaltet wurde, endete am Mittag die teilnehmende Beobachtung.

In die Beobachtung miteinbezogen wurden die pädagogischen Fachkräfte, die zu der Zeit in der Krippe tätig waren. Dazu zählten eine Erzieherin, ein Erzieher, eine Tagesmutter und eine Ableisterin des Freiwilligen Sozialen Jahres, die alle auf der Grundlage des pädagogischen Konzeptes und der Kita-Verfassung mit den Kindern arbeiteten. Das Hauptaugenmerk lag allerdings auf der Beobachtung der Erzieherin und des Erziehers.

5.1.4.4 *Datendokumentation und Analysevorbereitung*

Die erhobenen Daten mussten für eine qualitativ gute Auswertung möglichst detailgetreu festgehalten werden. Für diese Untersuchung wurden zwei Verfahren ausgewählt, die durch die Erhebungsmethoden begründet sind.

Sowohl für das qualitative Interview als auch für die Gruppendiskussion wurde die Methode der Dokumentation mittels Tonbandaufnahme gewählt. Nach einer Einverständniserklärung der teilnehmenden Personen wurde jeweils das gesamte Gespräch aufgenommen. Anschließend wurden die erhobenen Daten von der Interviewerin transkribiert, um sie später besser analysieren zu können.

Eine Transkription ist die Vertextlichung von Daten: Das Gesprochene wird aufgeschrieben, indem die ganze Situation so gut wie möglich wiedergegeben wird. (...) Eine Transkription ist keine Abbildung des Interviews oder des Interviewgeschehens; vielmehr verwandelt sie Daten (die Aufzeichnung) in eine andere Form, in andere Daten. (Schirmer 2009, 201)

Bei der Transkription wurde sorgfältig darauf geachtet, die Aussagen möglichst genau zu übertragen. Das heißt, alle Ausführungen wurden transkribiert und Auslassungen nur vorgenommen, wenn das Gesagte durch Störgeräusche während der Aufnahme nicht mehr zu verstehen war. Auf das Vermerken paralingualer Formen während des Sprechens, wie z. B. Lachen, Räuspern oder auch Denkpausen, wurde verzichtet, da diese für die Beantwortung der Forschungsfrage nicht relevant waren.

Bei der Sicherung der Daten einer teilnehmenden Beobachtung muss sich der Forscher nach Siegfried Lamnek (2005, 613), deutscher Soziologe, drei Fragen stellen: „Wann protokollieren?“, „Wie protokollieren?“ und „Was protokollieren?“. Für diese Arbeit wurden diese Fragen wie folgt beantwortet.

„Wann protokollieren?“

Die teilnehmende Beobachtung fand im direkten Alltag der Kindertageseinrichtung statt. Um die natürliche Situation nicht unnötig zu stören, wurde auf ein unmittelbares, ausführliches Protokollieren der Handlungen verzichtet. Anhand der Stichpunkte wurde anschließend das Protokoll erstellt. (vgl. hierzu auch Lamnek 2005, 614f.)

„Wie protokollieren?“

Die teilnehmende Beobachtung wurde offen durchgeführt und nicht mithilfe eines strukturierten Beobachtungsschemas. „Strebt man ... danach, qualitative methodologische Prinzipien zu realisieren, wie eben in den meisten teilnehmenden Beobachtungen, so ist ein starres Beobachtungsschema ... hinderlich, weil es bestimmte Erkenntnischancen von vornherein verbaut.“ (Lamnek 2005, 615) Weiterhin ist in einem nichtstandardisierten Vorgehen eine breitere Erfassung des Forschungsgegenstandes möglich. Der Forscher ist nicht von vorn-

herein auf mögliche Situationen oder Verhaltensweisen der Untersuchungspersonen eingeschränkt, so dass er das Geschehen in seiner Vielfalt erfassen kann. Durch diese Flexibilität konnten unvorhergesehene und plötzliche Gegebenheiten mit in die Beobachtung aufgenommen werden. (vgl. Schirmer 2009, 207f.)

In den Beobachtungssituationen wurden Stichpunkte und Notizen vorgenommen, die anschließend von der Beobachterin ausführlich verschriftlicht wurden. Dadurch wurde die teilnehmende Beobachtung nicht durch langes Mitschreiben gestört und die forschende Beobachterin konnte in der Situation wirklich anwesend sein. Wichtig war zudem, dass die Aufzeichnung zeitnah erfolgte. (vgl. Lamnek 2005, 617) „Schnelles Anfertigen von Protokollen verhindert das Vergessen wichtiger Details.“ (Lamnek 2005, 617)

„Was protokollieren?“

Die teilnehmende Beobachtung fand unter einer konkreten Fragestellung statt. Deshalb wurde das Protokoll systematisch und nicht chronologisch erstellt. Es sollten Interaktionen zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Kindern, Methoden im pädagogischen Alltag und einrichtungsspezifische Gegebenheiten beobachtet werden. Wichtig ist bei einem solchen Vorgehen, dass „der Beobachter klar zwischen beobachteten Sachverhalten und Interpretationen in der Aufzeichnung“ trennt. (Lamnek 2005, 621) Gemäß dieses Grundsatzes wurden Handlungen beschrieben und wörtliche Reden mit aufgenommen.

5.1.5 Vorgehen bei der Datenanalyse

Das Ziel der Auswertung erhobener Daten ist es, „zugrunde liegende Strukturen zu erfassen und zu rekonstruieren, denn die qualitative Sozialforschung zielt auf verallgemeinerungsfähige Aussagen ab, möchte aber dabei die Originalität der Einzelbeiträge nach Möglichkeit erhalten.“ (Lamnek 2005, 199) Ausgehend von dem erhobenen Material wird versucht, die Inhalte und Bedeutungen zu verstehen, in Beziehung zu setzen und einen Erkenntnisfortschritt über die Analyse zu erzielen. Lamnek (2005, 200) führt in diesem Zusammenhang die Hermeneutik an, die er als Auswertungshilfe begreift, wenn es vornehmlich um das Verstehen geht. Ausgangspunkt des Verstehens bilden die verschiedenen erhobenen Daten, die schrittweise analysiert werden. Dieses Vorgehen ermöglicht es, nah am erhobenen Material generalisierte Aussagen treffen zu können. Die einzelnen Schritte der Auswertungsanalyse im Rahmen dieses Forschungsprojekts werden im Folgenden dargestellt.

Im *ersten Schritt* wurden die Transkriptionen und Beobachtungsprotokolle einzeln intensiv durchgearbeitet. Dabei bekamen die durch Markierungen herausgestellten Textpassagen überordnende Stichpunkte zugewiesen, um eine erste, grobe Kategorisierung vornehmen zu können. Im *zweiten Schritt* mussten die herausgestellten Textpassagen zur weiteren Bearbeitung in eine Tabelle übertragen werden. Im Zuge dessen wurden die Aussagen aus den einzelnen Datenmaterialien an die deutsche grammatikalisch richtige Schreibweise angepasst, die sehr eng an der ursprünglichen Formulierung angelehnt war. Gleichzeitig mussten die Ausführungen mit den Verweisen zu den jeweiligen Textstellen belegt werden, um eine Nachvollziehbarkeit und Überprüfung garantieren zu können. Innerhalb dieser Tabelle wurden im *dritten Schritt* die Aussagen ohne inhaltliche Verfälschung allgemeiner gefasst, indem nahe an den ursprünglichen Ausführungen formuliert wurde. Diese erste Generalisierung ermöglichte es, die Kategorien enger zu fassen.

Anhand der Kategorienbildung wurden Zusammenhänge und Übereinstimmungen innerhalb der einzelnen erhobenen Daten erkannt, so dass die Aussagen im *vierten Schritt* nach den Kategorien sortiert werden konnten. Im *fünften Schritt* wurde eine neue Tabelle angelegt, die nach der Kategorienunterscheidung strukturiert war. Die nach den Kategorien sortierten Aussagen wurden in einer weiteren generalisierenden Formulierung in die Tabelle aufgenommen. Alle passenden Textstellen aus dem erhobenen Datenmaterial wurden als Belege angeführt. Diese Kategorientabelle diente schließlich als Grundlage für die Ausformulierung der Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt.

5.2 Vorstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der qualitativen Forschung zur Umsetzung der Partizipation von Kindern zwischen null und drei Jahren in Kindertageseinrichtungen vorgestellt. Mithilfe der Analyse der erhobenen Daten konnten generalisierte Aussagen getroffen werden, die die Kriterien beschreiben, die bei der Umsetzung der frühen Partizipation beachtet werden müssen. Die Untergliederung der Kriterien erfolgte anhand der erfassten Kategorien.

Die Analyse der erhobenen Daten kann anhand der Transkriptionen und Auswertungsdarstellungen auf dem beigefügten Datenträger nachvollzogen werden. Eine Übersicht über die Datei gibt die Anlage 1. Für die Datenquellen wurden in der Auswertung Abkürzungen gebraucht:

- Gruppendiskussion (GD)
- Qualitatives Interview (QI)
- Teilnehmende Beobachtung (TB)

In der Darstellung der Ergebnisse werden Säuglinge und Kleinkinder als „junge Kinder“ und nicht als „kleine Kinder“ bezeichnet, da dadurch auf das Alter Bezug genommen wird und nicht auf die Körpergröße oder den Wissensstand. Die Entscheidung für diese Bezeichnung beruht auf der Erkenntnis, dass das Alter entscheidend für die Gruppenzugehörigkeit ist. Auch die pädagogischen Fachkräfte, die an dieser Forschung teilgenommen haben, waren bemüht, die Kinder als jung und nicht als klein zu bezeichnen.

5.2.1 Frühe Partizipation von jungen Kindern

Um die frühe Partizipation junger Kinder zu ermöglichen, ist es für die pädagogischen Fachkräfte zunächst wichtig, eine Begriffsbestimmung vorzunehmen. Durch eine individuelle Auseinandersetzung mit dem Thema und eine anschließende gemeinsame Betrachtung der Bestandteile einer partizipativen Arbeitsweise mit jungen Kindern wird eine Basis geschaffen, auf der der Umgang mit den Rechten des jungen Kindes entwickelt werden kann.

5.2.1.1 Zur Begriffsbestimmung Partizipation: Mitentscheidungsrecht für alle

Partizipation bedeutet, dass jeder Einzelne in der Kindertageseinrichtung ein Mitentscheidungsrecht besitzt. Alle Beteiligten (pädagogische Fachkräfte und Kinder) haben Rechte, die unter anderem die Selbst- und Mitentscheidungsmöglichkeiten innerhalb der Kindertageseinrichtung beschreiben. Für junge Kinder ist vor allem das Recht auf eigene Entscheidungen zu Themen vordergründig, die sie direkt selbst betreffen. Für die Tätigkeiten des jungen Kindes stellen sich ihm im Zusammenhang eines partizipativen Umgangs folgende Fragen:

- Wo möchte ich sein?
- Was möchte ich machen?

- Mit wem möchte ich etwas machen?
- Wie lange möchte ich das machen?

(vgl. Auswertungstabelle, 27)

Eine gelingende frühe Partizipation setzt das Vorhandensein einiger Grundbedingungen voraus, deren Fehlen die Umsetzung zum Teil schon von vornherein scheitern lassen würde.

Als Grundvoraussetzung benötigt die Umsetzung der frühen Partizipation einerseits dringend das neue Bild vom Kind (vgl. hierzu 5.2.2), andererseits eine partizipative pädagogische Grundhaltung (vgl. hierzu 5.2.3), in der der Gestaltungswillen der pädagogischen Fachkraft fest verankert ist. Alle pädagogischen Fachkräfte müssen davon überzeugt sein, dass sie partizipativ mit den jungen Kindern arbeiten wollen. Es reicht eben nicht aus, dass allein die Leitungskraft aktiv und zuversichtlich an einer Umsetzung der frühen Beteiligung junger Kinder arbeitet. Wenn aber alle pädagogischen Fachkräfte den Willen zur Partizipation der Säuglinge und Kleinkinder haben, braucht es keiner zusätzlichen finanziellen Mittel oder einer besonderen räumlichen Ausstattung. Entscheidend ist das Zwischenmenschliche, das sich in der Denkweise und dem Einfühlungsvermögen sowie in der Umgangsweise der pädagogischen Fachkraft mit dem Kind zeigt. Wenn die Umsetzung früher Partizipation in einer Kindertageseinrichtung scheitert, liegt es meistens an einer qualitativ anderen pädagogischen Grundhaltung, der „altbewährten“ Krippenpädagogik¹⁰. (vgl. Auswertungstabelle, 27f.)

Die Aufgabe der pädagogischen Fachkraft bei der Umsetzung der frühen Partizipation ist es, dafür zu sorgen, dass die jungen Kinder in den Prozessen gut begleitet werden. (vgl. hierzu 5.2.3.1) Die jungen Kinder müssen über ihre Rechte, Entscheidungsmöglichkeiten und über die Situation Bescheid wissen. Dies hat ihnen die pädagogische Fachkraft in kindgerechter Sprache zu erklären (vgl. hierzu 5.2.6.1). (vgl. Auswertungstabelle, 27f.)

Wenn eine Kindertageseinrichtung sich für eine partizipative Arbeitsweise entscheidet, muss ihr Betreuungskonzept zunächst neu gestaltet und später stets an die veränderten Bedingungen angepasst werden. Die Umsetzung der frühen Partizipation braucht eine strukturelle Verankerung dieser Arbeitsweise als Basis für die gesamte Arbeit aller Beteiligten in der Kindertageseinrichtung. (vgl. hierzu 5.2.7) Für die Konzeptentwicklung ist ganz entscheidend,

¹⁰ Bei der altbewährten Krippenpädagogik herrscht das klassische Bild vom Kind vor. (vgl. hierzu 5.2.2) Das Kind wird als klein und hilflos angesehen und ist vollkommen vom Erwachsenen abhängig. Zum Schlafen wird es in Gitterbettchen gelegt und verrichtet sein Geschäft in ein Töpfchen. (vgl. Transkription B, 4f. und 22)

dass die pädagogischen Fachkräfte an der Erarbeitung beteiligt werden, das heißt, sie müssen sich im Team zur Umsetzung gemeinsam Gedanken machen. Partizipation kann nur gelingen, wenn das gesamte Team hinter Planungen und Entscheidungen steht, die sich auf den Kita-Alltag beziehen. Dazu wird die Hierarchie außer Kraft gesetzt und gemeinsam überlegt, welche Aspekte für die Umsetzung der frühen Beteiligung für jeden Einzelnen und für die Kindertageseinrichtung insgesamt wichtig sind. Auch innerhalb des Teams pädagogischer Fachkräfte ist eine partizipative Arbeitsweise von großer Bedeutung, da es schließlich die Mitarbeiter sind, die Entscheidungen einer spezifischen Arbeitsweise umsetzen müssen. Sie müssen von der einrichtungsbezogenen, strukturell verankerten Vorgehensweise überzeugt sein. (vgl. Auswertungstabelle, 27f.)

Der Wandel zu einer partizipativen Arbeitsweise löst Veränderungen bei der pädagogischen Arbeit aus. Vorher war der Erwachsene aktiver und das Kind passiver. Die pädagogische Fachkraft hat ohne eine partizipative Grundhaltung schneller gehandelt und Tätigkeiten des Kindes früher abgebrochen. Mit einer partizipativen Arbeitsweise werden die vielen Ideen junger Kinder mehr gesehen. Die pädagogische Fachkraft agiert zurückhaltender und setzt sich bei der Umsetzung der Ideen intensiver mit dem Kind auseinander. (vgl. Auswertungstabelle, 27f.)

Frühe Partizipation hat sich in der Praxis als Erfolg versprechend herausgestellt und ist daher unbedingt zu empfehlen. Junge Kinder werden von Beginn an herausgefordert, selbst Entscheidungen zu treffen. Langfristig wirkt sich die Umsetzung früher Partizipation nachhaltig bis ins Erwachsenenalter aus und lässt die Kinder zukunftsfähiger werden. Mittelfristiger Erfolg der Partizipation junger Kinder wird spätestens im Elementarbereich sichtbar, indem sich diese Kinder ihrer Rechte selbstständig bedienen und sie im Umgang mit Erwachsenen einfordern. (vgl. Auswertungstabelle, 27f.)

5.2.1.2 Rechte

Die aktive Ausübung von Rechten junger Kinder bezieht sich überwiegend auf Entscheidungen, von denen sie direkt betroffen sind. Junge Kinder haben zwar auch das Recht, an Entscheidungen partizipiert zu werden, die die Gemeinschaft betreffen, können dies aber erst verwirklichen, wenn ihr Entwicklungsstand es zulässt. (vgl. Auswertungstabelle 16f.)

Für die Beteiligung junger Kinder müssen ihnen folgende Rechte unbedingt zugestanden werden.

Allgemein

- Das Recht, Rechte zu haben
- Das Recht, diese Rechte einzufordern

Entscheidungen

- Das Recht, selbst entscheiden zu dürfen (z. B. über die Beschäftigung nach eigener Interessenlage)
- Das Recht, mitentscheiden zu dürfen (z. B. in Entscheidungsprozessen innerhalb der Kindertageseinrichtung)
- Das Recht, zu lernen, Entscheidungen zu treffen (z. B. gefragt zu werden, ob man lieber Wurst oder Käse essen möchte)

Beteiligung

- Das Recht auf Beteiligung (z. B. an Pflegeaktivitäten)

Meinungen und Ideen

- Das Recht auf eigene Meinungen und Ideen
- Das Recht auf die Mitteilung eigener Meinungen und Ideen
- Das Recht, „nein“ sagen zu dürfen (z. B. ablehnende Haltung gegenüber einem bestimmten Nahrungsmittel oder einer Teilnahme an einem Ausflug)

Persönliches

- Das Recht auf garantierte Sicherheit im Gruppenraum (z. B. dient der Gruppenraum als „Bunker“ für die jungen Kinder, in dem sie bleiben oder in den sie jederzeit zurückkehren können)
- Das Recht auf Leistungen (z. B. sich selbst getraut zu haben)
- Das Recht auf Erfolge (z. B. sich eigenständig anzuziehen)
- Das Recht auf Fehler (z. B. die Hose falsch herum angezogen zu haben)
- Das Recht auf Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit

Spezifische Themen

- Das Recht auf Entwicklung im individuellen Tempo (z. B. selbst zu entscheiden, wann es mit dem aufrechten Gang beginnt)
- Das Recht, selbst über sein Essen zu bestimmen (z. B. ob, was und wie viel)
- Das Recht, nicht probieren zu müssen (z. B. unbekannte Nahrungsmittel)
- Das Recht, bei der Pflege beteiligt zu werden (z. B. gefragt zu werden, ob es gewickelt werden möchte)
- Das Recht auf bedürfnisgerechten Schlaf (z. B. die Länge des Schlafs selbst zu bestimmen)
- Das Recht auf eigenständige Fortbewegung (z. B. selbstständig zum Waschraum zu gelangen)

(vgl. Auswertungstabelle 16f.)

5.2.2 Das Bild vom Kind: Die Grundlage für alles

Das Bild vom Kind, das die pädagogischen Fachkräfte verinnerlicht haben, ist die entscheidende Grundlage für die Umsetzung der Partizipation junger Kinder. Auf diesem baut alles auf, besonders die Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit des Kindes, die ein ausschlaggebendes Ziel früher Partizipation darstellen. Zu unterscheiden sind das klassische Bild vom Kind und das neue Bild vom Kind, das einzig als Grundlage für eine gelingende Partizipation angesehen werden kann. (vgl. Auswertungstabelle, 1)

Das klassische Bild vom Kind beschreibt einen Erwachsenen, der weiß, was gut für das Kind ist. Das Kind gilt in diesem Zusammenhang als hilfsbedürftig, schwach und muss zwingend vom Erwachsenen geführt werden. In dieser passiven Objektstellung hat das Kind keine Handlungsmöglichkeiten. Somit macht es Dinge nicht selbst, sondern diese werden mit ihm gemacht. (vgl. Auswertungstabelle, 1)

Das neue Bild vom Kind hingegen beschreibt das Kind als starkes Wesen mit eigenen Kompetenzen, das Dinge für sich alleine regeln kann. Bereits ab der Geburt ist das Kind mit allem ausgestattet, was eine altersgerechte Partizipation erfordert. Im Verlauf seines Lebens entwickelt es sich mit seinen Stärken und Schwächen weiter, auch hinsichtlich seiner Partizipationsfähigkeiten und -möglichkeiten. Für die Umsetzung der frühen Partizipation muss das neue Bild vom Kind als zwingend erforderliche Grundlage angesehen werden, da der Er-

wachsene nicht wissen kann, was in individuellen Situationen gut für das Kind ist. Eine Voraussetzung für die Verinnerlichung des neuen Bildes vom Kind ist der Respekt des Erwachsenen vor dem Kind mit seinen individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten. (vgl. Auswertungstabelle, 1)

Das neue Bild vom Kind hat enorme Auswirkungen auf die Sicht der pädagogischen Fachkraft auf das Kind und seine Arbeitsweise mit dem Kind. Aufgrund der Individualität eines jeden Kindes bedarf es auch einer individuellen Umgangsweise und Aufmerksamkeit seitens der pädagogischen Fachkraft. Sie agiert als Begleiter und Unterstützer kindlicher Aktivitäten, beachtet und respektiert als Ausgangspunkt aber stets die Freiwilligkeit seitens des Kindes. Das junge Kind ist in der Lage, den Erwachsenen, zwar zum Teil noch nicht vollständig, aber ausreichend zu verstehen und angemessen darauf zu reagieren, so dass Handlungen mit seinem Einverständnis durchgeführt werden. Aktionen werden nicht einfach mit dem Kind gemacht, sondern entweder von dem Kind selbst vollzogen oder zusammen mit der pädagogischen Fachkraft ausgeführt. Das Kind behält in beiden Fällen seinen Subjektstatus. (vgl. Auswertungstabelle, 1ff.)

Das junge Kind ist fähig, sich selbst zu entwickeln und eigene Entscheidungen zu treffen. Kinder bestimmen ihre Wahl nach ihren Bedürfnissen und Interessen und üben sich dadurch in Selbstständigkeit. Indem sie individuell ihre Beschäftigung wählen können, lernen sie auch etwas über ihre Fähigkeiten und sammeln Erfahrungen. Junge Kinder sind von Beginn an selbst und ohne Hilfe in der Lage, Leistungen zu erbringen. Diese Selbstständigkeit wirkt sich positiv und nachhaltig auf die Entwicklung der Kinder aus, da sie ihre Selbstwirksamkeit und eigenen Fähigkeiten erfahren und daraus Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein entwickeln. In den Selbstständigkeitsprozessen dürfen die Kinder Fehler machen, sofern das Wohl des Kindes nicht gefährdet wird. Bei neuen Herausforderungen agieren sie sehr vorsichtig und umsichtig, entgegen der Ansichten manch besorgter Erwachsener, dass Kinder wie Selbstmörder wären. Entwicklungsfortschritte sind dem Kind selbst unbewusst. Sie zeigen sich in der Haltung sowie in dem Verhalten des Kindes und lassen das Kind handlungsfähiger agieren. (vgl. Auswertungstabelle, 1ff.)

5.2.3 Die Einstellung der pädagogischen Fachkraft: Der Wille ist entscheidend

Im engen Zusammenhang mit dem Bild vom Kind steht die Einstellung der pädagogischen Fachkraft zur frühen Partizipation junger Kinder, die nur umgesetzt werden kann, wenn die pädagogische Fachkraft den Willen dazu hat. Die Art der pädagogischen Grundhaltung und die Umgangsweise mit der natürlichen Macht des Erwachsenen sind dafür entscheidende Kriterien.

5.2.3.1 *Die pädagogische Grundhaltung*

Die partizipative pädagogische Grundhaltung der pädagogischen Fachkraft stellt eine unerlässliche Voraussetzung für die Umsetzung der frühen Partizipation von jungen Kindern dar. Für das Gelingen sind eine Verinnerlichung des neuen Bildes vom Kind und ein entschiedener Wille, junge Kinder zu beteiligen, von enormer Bedeutung. Auf diesen Bedingungen entwickelt sich die partizipative pädagogische Grundhaltung, die sich in Respekt, Vertrauen und Zutrauen, Wertschätzung sowie Begleitung und Unterstützung unterscheiden lässt. Mit den Komponenten dieser Einstellung ändert sich auch die pädagogische Sichtweise. (vgl. Auswertungstabelle, 6ff.)

Respekt

Die pädagogische Fachkraft respektiert das junge Kind mit seinen Fähigkeiten, Stärken und Schwächen. Die Entscheidungen für oder gegen eine Sache werden von der pädagogischen Fachkraft ohne Korrekturversuche angenommen, auch wenn das Kind keinen Grund für seine Wahl liefert. Niemals wird es zu irgendetwas gezwungen. Bevor die pädagogische Fachkraft Handlungen mit dem Kind ausführen möchte, holt sie sich durch eine verbale oder nonverbale Antwort des Kindes sein Einverständnis ein. Z. B. fragt sie das Kind, ob sie es hochheben darf. Dadurch zeigt sie dem Kind ihre Wertschätzung als Subjekt mit eigenen Bedürfnissen und Gefühlen und agiert nicht einfach über das Kind hinweg. Zu dieser Respektshaltung gehört auch, dass Handlungen des Kindes nicht einfach unterbunden oder wortlos beendet werden, wenn sie von der pädagogischen Fachkraft als unpassend oder grenzwertig beurteilt wird, sondern dass dem jungen Kind durch das Verstehen der Situation und Liefern einer Erklärung Achtung bezeugt wird. (vgl. Auswertungstabelle, 6ff.) wertschätzen.

Vertrauen und Zutrauen

Junge Kinder haben viele Fähigkeiten, die häufig von Erwachsenen unterschätzt werden und so gar nicht oder erst viel später zum Vorschein kommen.¹¹ Die pädagogische Fachkraft sieht anhand ihrer Beobachtungen, dass das Kind selbst in der Lage ist, Dinge zu vollbringen, und unterstützt es bei seinen Handlungen in seinem eigenen, von ihm bestimmten Tempo. Zur partizipativen pädagogischen Grundhaltung gehört auch, dass die pädagogische Fachkraft das Kind als Initiator seiner Entwicklungsschritte sieht und nicht sich selbst. In ihren Handlungen passt sich die pädagogische Fachkraft dem Kind an und begleitet es nach dessen individuellen Bedürfnissen in den selbstständigen Aneignungsprozessen. Für junge Kinder äußern sich diese Entwicklungsschritte in der Auseinandersetzung mit Dingen des täglichen Lebens (z. B. Essen, Fortbewegung). Die pädagogische Fachkraft signalisiert dem Kind, dass sie ihm vertraut und auch zutraut, selbst Dinge zu schaffen (z. B. die Treppe ohne fremde Hilfe durch Krabbeln hinaufzukommen). Dadurch verstärkt sie die selbstständigen Handlungen des Kindes auf positive Weise. Wichtig ist, dass diese Haltung ernst gemeint ist und die pädagogische Fachkraft dies dem Kind auch zeigt. (vgl. Auswertungstabelle, 6ff.)

Wertschätzung

Die Wertschätzung des jungen Kindes wird über die pädagogische Grundhaltung der pädagogischen Fachkraft zu den Leistungen, Arbeiten und Fähigkeiten des jungen Kindes ausgedrückt. Individuelle Taten und Erfolge eines jeden Kindes werden von der pädagogischen Fachkraft vorbehaltlos anerkannt und ihre Wertschätzung durch Gesten und Handlungen geäußert. Es werden z. B. gemalte Werke der Kinder ausgestellt. Mit der Präsentation¹² der Arbeiten der Kinder drücken die pädagogischen Fachkräfte ihre Anerkennung gegenüber den Leistungen der Kinder aus. In den Prozessen des Selbstständigwerdens und beim Erbringen von Leistungen werden dem Kind Fehler passieren und Schwierigkeiten auftreten. Die pädagogische Fachkraft unterstützt das Kind in diesen Prozessen, ermutigt es und lässt es im Rahmen des Kindeswohles zu, dass das Kind Fehler macht. Wenn z. B. ein junges Kind es

¹¹ Die Kindertageseinrichtung B unternimmt jedes Jahr mit den Krippenkindern eine Kinderreise. Die jungen Kinder sind dann mit den pädagogischen Fachkräften drei Tage mit zwei Übernachtungen ohne ihre Eltern unterwegs. Seit 18 Jahren veranstaltet die Kindertageseinrichtung diese Reise und musste bisher nur ein Kind aufgrund einer Mittelohrentzündung wieder nach Hause bringen. Diese Leistung ist den Kindern möglich, weil sie eine sichere Bindung zu den pädagogischen Fachkräften aufbauen konnten. Nach dieser Fahrt sind die Kinder innerlich ein Stück gewachsen, denn sie haben eine tolle Leistung erbringen können. (vgl. Transkription B, 15)

¹² In der Kindertageseinrichtung B werden die gemalten Bilder der Kinder nicht einfach mit Tesafilm an die Wand geklebt. Die pädagogischen Fachkräfte halten dies für wenig wertschätzend. Sie hingegen stellen die Bilder auf kleine Staffeleien, versehen sie mit dem Namen des Kindes und stellen diese dann in den Treppenaufgängen auf den Fensterbänken aus. Dadurch erhalten die Werke der Kinder ein großes Maß an Wertschätzung, weil es so wie eine richtige Kunstausstellung wirkt. (vgl. Transkription B, 7)

zum ersten Mal schafft, seine Hochziehhose selbst anzuziehen und dabei die Hinterseite nach vorne gedreht hat, darf es nicht als Beeinträchtigung der Kindesleistung gewertet werden. Hier kommt es vielmehr darauf an, dass das Kind eigenständig eine Leistung erbracht hat und sichtlich stolz darauf ist. (vgl. Auswertungstabelle, 6ff.)

Die pädagogische Fachkraft behandelt das junge Kind als kompetentes Wesen und wertet es nicht durch speziell für Kinder hergestellte Alltagsgegenstände ab. Stattdessen erhält es die Möglichkeit, echte Gebrauchsgüter zu erleben und im täglichen Umgang damit ihre sichere Benutzung zu erlernen. Z. B. bekommen die jungen Kinder Messer, Glasbecher und Porzellangeschirr bei der Essensaktivität. Musik können sie auf echten Trommeln und mit echten Rasseln machen und erhalten dafür keine Plastikgegenstände. (vgl. Auswertungstabelle, 7)

Unterstützung und Begleitung

Die pädagogischen Fachkräfte verstehen sich mit einer partizipativen Grundhaltung als Begleiter, Unterstützer und Ansprechpartner in allen Prozessen zum Selbstständigwerden des Kindes. Ganz entscheidend ist, dass die pädagogische Fachkraft dabei den Handlungsspielraum des Kindes so gestaltet, dass die Möglichkeiten des eigenständigen Handelns allen Beteiligten bewusst sind. Entscheidungen, die die pädagogische Fachkraft für das Kind fällen muss, werden stets im Interesse des Kindes und an seinen Bedürfnissen orientiert getroffen. Dafür sind kontinuierliche und gewissenhafte Beobachtungen notwendig, weil nur so die individuellen Verhaltensweisen, Vorlieben und Ängste des Kindes erkannt werden können. Dann erst können die pädagogischen Fachkräfte ihr Handeln nach den Kindern ausrichten. (vgl. Auswertungstabelle, 6ff.)

Die Individualität des Kindes fordert von der pädagogischen Fachkraft, dass sie die Umgebung so gestaltet, dass eigenständige, nach den Interessen des jeweiligen Kindes ausgerichtete Tätigkeiten möglich sind. Die pädagogische Fachkraft hat nicht die Aufgabe, kollektive Beschäftigungsmöglichkeiten zu schaffen, sondern Räume, in denen das Kind individuell selbst beschäftigen kann. (vgl. Auswertungstabelle, 6ff.)

Die Freiwilligkeit ist bei der Partizipation von jungen Kindern ein bedeutender Bestandteil. Die pädagogische Fachkraft unterstützt das Kind in jeder Lage und richtet sein Handeln an dem Tempo des Kindes aus. Dazu gehört, dass die pädagogische Fachkraft dem Kind nichts aufzwingt. Manche Fähigkeiten des jungen Kindes sind noch nicht sichtbar geworden. Die pädagogische Fachkraft mutet dem Kind bei der Begleitung in eigenständigen Prozessen manchmal etwas Neues oder Ungewohntes zu, um das Kind herauszufordern und Fähigkeiten

ten zum Vorschein zu bringen. Dies geschieht ausschließlich mit dem Einverständnis des Kindes. Wenn das Kind noch nicht bereit ist, sich der Herausforderung zu stellen, respektiert die pädagogische Fachkraft dies. (vgl. Auswertungstabelle, 6ff.)

5.2.3.2 *Der Umgang des Erwachsenen mit seiner natürlichen Macht*

Die pädagogischen Fachkräfte müssen mit der natürlich vorherrschenden Macht gegenüber den Kindern bewusst und positiv umgehen. Wird die Macht dazu benutzt, Druck und Zwang im Umgang mit dem Kind auszuüben, wird sie destruktiv verwendet. Die Beziehung zwischen dem Erwachsenen und dem Kind wird gestört und konfliktbeladener. Dieser destruktive Umgang mit der Macht schadet dem Kind. Vom Erwachsenen aufgezwungene Tätigkeiten und Beschäftigungen führen junge Kinder meistens trotz ihrer Widerwilligkeit aus, weil sie dem Erwachsenen physisch und psychisch unterlegen sind. Jedoch ist das Verhalten der Kinder beim Befolgen der Befehle unterschiedlich. Manche trotzen gegen die zwanghaften Anordnungen und geben so ihren Unmut kund. Andere Kinder erdulden den Druck des Erwachsenen und handeln schweigend. Diese Verhaltensweise ist viel schlimmer, da keiner einen wirklichen Einblick in die Gefühlslage des Kindes bekommt. Gemein ist allen Kindern allerdings, in Situationen lediglich passiv agieren zu können und sich dadurch stets im Objektstatus zu befinden. (vgl. Auswertungstabelle, 4)

Im Rahmen dieses destruktiven Umgangs mit der Macht entsteht der typische „Wenn ..., dann ...“-Machtkampf des Erwachsenen mit dem Kind. Hier legt der Erwachsene ganz klar die Spielregeln fest, das heißt, die Entscheidungsgewalt liegt scheinbar ausschließlich bei ihm. Er legt zwar die positive Konsequenz für das Befolgen der Anordnung und die negative Konsequenz für die Weigerung der Umsetzung des Befehls fest. In den meisten Fällen aber wird der Erwachsene dieses Spiel nicht gewinnen. Wenn z. B. ein Kind gezwungen werden soll, seine Mahlzeit zu essen, kann es unter Druck dazu gebracht werden, das Essen in den Mund zu nehmen. Es kann aber schwerlich dazu genötigt werden, das Essen hinunterzuschlucken. Im schlimmsten Fall spuckt das Kind das Essen wieder aus. Es erfährt dann zwar die negative Konsequenz und die Beziehung zwischen ihm und dem Erwachsenen leidet, aber es kann als Erfolg für sich verbuchen, dass der Erwachsene nicht die völlige Verfügungsgewalt über das Kind hat. Deutlich sichtbar wird diese Machtanwendung, wenn man das Erwachsenen-Verhalten einem Kind und einem Erwachsenen gegenüber vergleicht. Bei dem Kind wird die Entscheidung, ein bestimmtes Essen nicht essen und auch nicht probie-

ren zu wollen, vom Erwachsenen nicht respektiert („Probier’ doch zumindest mal“ oder „Du musst zumindest probiert haben, um den Nachtisch essen zu dürfen“). Einen Erwachsenen hingegen man nicht zwingen oder unter Druck setzen, das Mahl aufzuessen oder ein bestimmtes Lebensmittel zumindest mal zu probieren. Seine Entscheidung wird hingenommen („Es ist in Ordnung, das nicht zu essen, wenn es für dich unappetitlich aussieht“). Diese Respektlosigkeit gegenüber den Bedürfnissen des Kindes und der ausgeübte Zwang in Verbindung mit der täglichen Verrichtung des Essens haben nachhaltige Auswirkungen für den betroffenen Menschen. So sprechen noch Erwachsene davon, wie schlimm diese Machtausübung im Kindesalter für sie gewesen sei. (vgl. Auswertungstabelle, 4f.)

Von großer Bedeutung ist daher ein bewusster und konstruktiver Umgang mit der Macht des Erwachsenen, der maßgeblich positiv beeinflusst wird durch das neue Bild vom Kind und einer partizipativen pädagogischen Grundhaltung. Der Erwachsene zwingt dem Kind prinzipiell nichts auf und respektiert seine Entscheidungen, z. B. etwas nicht probieren zu wollen. Bei der Gestaltung des Handlungsspielraumes des Kindes (vgl. hierzu 5.2.5.1) achtet er darauf, dass die Grenzen dem Kind bewusst sind und sie konstant sowie konsequent eingehalten werden. Die Grenzen des Handlungsspielraumes dürfen nicht von den Launen des Erwachsenen abhängig sein. Ansonsten demonstriert der Erwachsene seine Macht durch Willkür und Unverlässlichkeit. (vgl. Auswertungstabelle, 4f.)

Einen weiteren Raum zur Machtausübung bietet die gestaltete Umgebung (vgl. hierzu 5.2.5.4). Die Macht des Erwachsenen ist umso größer, je abhängiger das Kind von ihm ist. Hochstühle, Gitterbetten, Laufställe usw. engen die Bewegungsmöglichkeiten und die Grenzen der Selbstständigkeit des Kindes stark ein. Je selbstständiger die jungen Kinder handeln können, z. B. eigenständig aus dem Bett aufstehen, desto weniger muss der Erwachsene sich seiner Macht bedienen. (vgl. Auswertungstabelle, 5)

Grundsätzlich ist der Erwachsene in der Position, Entscheidungen alleine ohne das Kind treffen zu können. Die Umsetzung der frühen Partizipation und das Handeln nach den Prinzipien des neuen Bildes vom Kind verlangen, junge Kinder in Entscheidungsprozesse einzubeziehen. Das Kind zu beteiligen, bedeutet aber nicht, dass das Kind alles machen darf, was es möchte. Der Erwachsene ist auch bei der Beteiligung von jungen Kindern aufgefordert, die Situation angemessen zu lenken, zu leiten und zu führen. Die Macht des Erwachsenen verschwindet nicht, es wird nur anders mit ihr umgegangen. Bei Entscheidungen, die unmittelbar das Kind betreffen, respektiert der Erwachsene den Entwicklungsstand des Kindes

und orientiert seine Handlungen an dem Tempo des jeweiligen Kindes. Der bewusste und konstruktive Umgang mit der Macht fordert den Erwachsenen, sich mit jedem einzelnen Kind und seinen individuellen Interessen sowie Bedürfnissen auseinanderzusetzen und nicht einfach das durchzuziehen, was er selbst als richtig und das Beste ansieht. (vgl. Auswertungstabelle, 4f.)

5.2.4 Der Blick auf den Erwachsenen

Für eine Umsetzung der Partizipation junger Kinder reicht es nicht aus, den Blick nur auf die Bedingungen zu richten, die das Kind direkt betreffen. Zu den mittelbaren Einflussfaktoren zählen die allgemeine Grundhaltung der Erwachsenen und das Bild vom Erwachsenen.

5.2.4.1 *Allgemeine Grundhaltung*

Nicht nur die pädagogische Grundhaltung nimmt Einfluss auf die Umsetzung der frühen Partizipation, sondern auch die allgemeine Haltung der Erwachsenen im Umgang miteinander. Die Rechte und Grundsätze, die den Kindern anerkannt werden, müssen auch bei den Erwachsenen respektiert werden. Die konstruktive Arbeitshaltung der pädagogischen Fachkräfte bestimmt die partizipative Arbeitsweise. (vgl. Auswertungstabelle, 10)

Eine wertschätzende Begegnung mit der Person müssen nicht nur Kinder erfahren, sondern auch Erwachsene. In einer Kindertageseinrichtung kann diese wertschätzende Haltung der pädagogischen Fachkraft gegenüber schon durch kleine Gesten z. B. von der Leitungskraft ausgedrückt werden. Anerkennung wird dem Menschen entgegengebracht, wenn Interesse an der Arbeit und der Person selbst gezeigt wird. Z. B. wird an Geburtstage gedacht, nach dem Wohlbefinden gefragt oder sich nach der Teilnahme an Fortbildungen erkundigt. Die Leitungskraft darf nicht nur Forderungen an ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter richten, sie muss auch bemüht sein, die körperlich harte Krippenarbeit zu erleichtern und die Arbeit des Einzelnen wertzuschätzen. (vgl. Auswertungstabelle, 10)

In dem Veränderungsprozess von der „altbewährten“ Krippenpädagogik hin zu einer partizipativen müssen alle pädagogischen Fachkräfte beteiligt werden. Zum einen schätzen Menschen die Dinge mehr wert, wenn sie nicht angeordnet wurden, sondern aus eigener Überzeugung gewählt worden sind. Zum anderen ist es wichtig, dass die pädagogischen Fachkräf-

te über ihre pädagogische Arbeitsweise nachdenken und selbst Einsicht in mehr oder weniger gelingende Maßnahmen bekommen. So können sie dann auch hinter Entscheidungen stehen, weil sie den Sinn verstanden haben. Diese Haltung des eigenständigen Denkens und Handelns überträgt sich schließlich auf die pädagogische Arbeit mit den Kindern. Denn durch eigene positive Erfahrungen in Partizipationsprozessen innerhalb der Kindertageseinrichtung fällt es ihnen leichter, auch die Kinder an Entscheidungen, die sie selbst betreffen, zu beteiligen. (vgl. Auswertungstabelle, 10)

Nun kann es aber vorkommen, dass nicht alle pädagogischen Fachkräfte ihre „altbewährte“ und (scheinbar) jahrelang gut funktionierende Arbeitsweise völlig verändern wollen. Die Ängste und Unsicherheiten dieser Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter müssen von den anderen Mutigen respektiert werden. Der Veränderungsprozess wird dann stufenweise vollzogen. Mit den beherzten pädagogischen Fachkräften wird angefangen, die frühe Partizipation zu initiieren. Die erzielten Erfolge der neuen Arbeitsweise vorsichtigen und ängstlichen Mitarbeiter von der Richtigkeit des eingeschlagenen Weges überzeugen und sie auch für die Umsetzung der Partizipation junger Kinder gewinnen. Grundsätzlich soll jeder den Veränderungsprozess von der „altbewährten“ Krippenpädagogik zur partizipativen im eigenen Tempo vollziehen. Nur dann kann die für diese Arbeitsweise nötige Einsicht und Überzeugung gewonnen werden. Diese Haltung überträgt sich ebenfalls auf die pädagogische Grundhaltung, indem das eigene Tempo auch bei jungen Kindern respektiert und anerkannt wird. (vgl. Auswertungstabelle, 10)

Wenn der Veränderungsprozess vollzogen ist und die frühe Partizipation schließlich in der gesamten Kindertageseinrichtung von allen Mitarbeitern gelebt wird, ist weiterhin eine offene und veränderungsbereite Haltung wichtig. Ein System ist nur gut, wenn es sich bewegt. Neue Impulse und Anreize erhöhen nicht nur den Spaß an der Arbeit für die pädagogischen Fachkräfte, sondern wirken sich wieder positiv auf die pädagogische Arbeit mit den Kindern aus. Menschen und gerade Kinder verändern sich stetig, so dass das System kein starres Gebilde sein darf. (vgl. Auswertungstabelle, 10)

5.2.4.2 *Das Bild vom Erwachsenen*

Das Bild vom Kind setzt sich im Bild vom Erwachsenen weiter fort. Wenn die pädagogische Fachkraft das neue Bild vom Kind als Grundlage für ihre pädagogische Arbeit nimmt, zeigt

sie die daraus resultierende Haltung grundsätzlich auch gegenüber Erwachsenen. Eine umgekehrte Beeinflussung kann aber nicht festgestellt werden. Wenn Erwachsene als entscheidungskompetent angesehen werden, heißt dies noch lange nicht, dass man auch Kindern diese Fähigkeit zuerkennt. (vgl. Auswertungstabelle, 30)

Das Bild vom Erwachsenen in einer Kindertageseinrichtung wird nicht reduziert auf die Funktion der Mitarbeiterin oder des Mitarbeiters gesehen, sondern umfasst den individuellen Menschen in seiner Gesamtheit. Jeder bringt seine eigenen Stärken, Schwächen und Kompetenzen in den Kita-Alltag ein und verdient es, dass diese von den anderen respektiert werden. Ebenso wie den Kindern werden den Erwachsenen Rechte in der Kindertageseinrichtung zugesprochen (z. B. das Recht auf gute Arbeitsbedingungen, rückschonende Sitzmöglichkeiten) und die Beteiligung an Entscheidungsprozessen ermöglicht. (vgl. Auswertungstabelle, 30)

5.2.5 Die Gestaltung des Partizipationsrahmens

Die Beteiligung des jungen Kindes bedeutet nicht ein grenzenloses Selbstbestimmungsrecht. Frühe Partizipation braucht einen festgesteckten Rahmen, in dem es dem Kind ermöglicht wird, sich selbstständig zu entwickeln. Abstrakt stellt sich dieser im durch die pädagogische Fachkraft gestalteten Handlungsspielraum des jungen Kindes dar. Durch diesen sind die notwendigen Grenzen festgelegt, allen Beteiligten bewusst und unterliegen keiner Willkür. Konkret wird der Partizipationsrahmen durch die vorbereitete Umgebung geschaffen, die die pädagogische Fachkraft so gestaltet, dass das junge Kind selbstständig agieren kann.

5.2.5.1 Handlungsspielraum

Der Handlungsspielraum wird von der pädagogischen Fachkraft gestaltet. Innerhalb dieses Handlungsspielraumes haben die Kinder Freiheiten sowie Experimentiermöglichkeiten und können selbstständig und selbsttätig sein. Dazu gehört z. B., dass die jungen Kinder sich in der gesamten Kindertageseinrichtung ohne Hausschuhe und meist barfuss bewegen können. Dadurch sind eine freiere Bewegungsmöglichkeit und mehr Wahrnehmungspotential gegeben. Die jungen Kinder können ihre Beschäftigungen nach eigenen Bedürfnissen und Interessen wählen und sich so aktiv mit ihrer Umgebung auseinandersetzen. Z. B. werden die

jungen Kinder so wenig wie möglich getragen und sollen sich so viel wie möglich aus eigener Kraft fortbewegen. Orte und Gegenstände können selbstständig krabbelnd oder laufend erreicht werden. Mit der Entwicklung des jungen Kindes erweitert sich der Handlungsspielraum zusehends. Die Aktivität der pädagogischen Fachkraft wird im gleichen Maße passiver. (vgl. Auswertungstabelle, 18f.)

Durch die Art der Gestaltung des Handlungsspielraumes werden gleichzeitig die Grenzen der Selbstständigkeit und der Entscheidungsmöglichkeiten festgelegt. Diese Grenzen sind einerseits durch die strukturelle Verankerung bestimmt. Z. B. ermöglicht eine offene Arbeitsweise in einer Kindertageseinrichtung den Kindern einen größeren Handlungsspielraum als sie es in einer Kindertageseinrichtung mit geschlossenen Gruppen hätten. Andererseits werden die Grenzen für die jungen Kinder aber auch durch die jeweilige pädagogische Fachkraft gesetzt. Begründet wird dies damit, dass die jeweilige pädagogische Fachkraft das Maß an selbstständigen Tätigkeiten jedes einzelnen jungen Kindes vertreten können muss. Denn sie trägt die Verantwortung für die jungen Kinder. Weil sie die Kinder mit ihren Stärken, Schwächen und Vorlieben kennt, kann anhand dieses Wissens den Handlungsspielraum individuell für das junge Kind nach seinen Bedürfnissen gestalten. (vgl. Auswertungstabelle, 18f.)

Grenzen sind für Kinder wichtig. Sie suchen ständig neue Grenzen und wenn ihnen keine gesteckt werden, endet es im Chaos, in Konflikten und Unzufriedenheit. Der Handlungsspielraum mit seinen Grenzen muss aber kontinuierlich bestehen, damit das Kind Klarheit und Verlässlichkeit erfährt. Vor allem aber muss der Handlungsspielraum und die einzuhaltenden Grenzen für das junge Kind deutlich erkennbar sein. Es muss wissen, wo, wann und wie es mitbestimmen oder selbst bestimmen kann. Deshalb ist die pädagogische Fachkraft verpflichtet, dem Kind den Handlungsspielraum mit seinen Möglichkeiten und Grenzen bewusst zu machen und zu erklären. Junge Kinder können bereits Grenzen sehr gut einhalten, das erfordert allerdings, dass sie sie auch kennen. Wenn das junge Kind weiß, wie viel und in welchen Situationen es beteiligt wird oder selbst Entscheidungen treffen kann, akzeptiert es die Gegebenheiten besser, bei denen es nicht mitbestimmen oder selbst bestimmen kann. Manche Angelegenheiten können schon mit einem jungen Kind ausgehandelt werden und erfordern gegebenenfalls ein stärkeres Aushaltvermögen des Erwachsenen als andere Situationen (z. B. das Üben des jungen Kindes, eine Treppe hoch und wieder hinunter zu krabbeln). Andere Tätigkeiten wiederum sind klar durch den Erwachsenen bestimmt, ohne dass sie sich ihrer Macht im destruktiven Sinne bedienen (z. B. das Einnehmen von Medizin). Je größer jedoch der Handlungsspielraum des Kindes ist, desto höher liegt die Frustrationstole-

ranz beim Kind. Ein Nein kann es besser akzeptieren, wenn es genau weiß, dass es in anderen Situationen handlungsfähiger ist. (vgl. Auswertungstabelle, 18f.)

5.2.5.2 *Beteiligung*

Frühe Beteiligung junger Kinder ist möglich, bedingt aber eine dem Entwicklungsstand angemessene Umsetzung. Eine wichtige Voraussetzung ist, dass der Erwachsene das junge Kind ernsthaft beteiligen will die Absicht dem Kind glaubhaft vermittelt. Die Meinung des Kindes wird beachtet und hat einen Einfluss auf den Entscheidungsprozess und das Ergebnis. Dazu gehört, dass dem jungen Kind seine Entscheidungsmöglichkeiten aufgezeigt und erklärt werden. Die pädagogische Fachkraft räumt dafür genügend Zeit ein. Das junge Kind muss verstehen, worum es geht. Nur dann ist es wirklich in der Lage, eine echte eigene Entscheidung zu treffen. Eine wirkliche Beteiligung junger Kinder kann Konflikte verhindern und Gleichbehandlung fördern. (vgl. Auswertungstabelle, 29)

Die frühe Beteiligung zeigt sich in verschiedenen Bereichen. Allgemein sollen die jungen Kinder am Alltagsgeschehen in der Kindertageseinrichtung mitwirken, wie alle anderen Beteiligten auch. Im Speziellen geht es darum, dem Kind Auswahlmöglichkeiten zu präsentieren. Diese müssen konkret und überschaubar sein und werden deshalb auf zwei, maximal drei Alternativen beschränkt. Dann kann das junge Kind im Rahmen seiner Möglichkeiten eine selbst bestimmte Entscheidung treffen. Wenn dem Kind zu viele Angebote gemacht werden, ist es überfordert, infolgedessen entscheidungsunfähig und frustriert. In dieser Situation kann es dann zu Konflikten zwischen dem Erwachsenen und dem Kind kommen, wenn der Erwachsene die Frustration des Kindes nicht versteht und eine Entscheidung verlangt. (vgl. Auswertungstabelle, 29)

Weiterhin laden die Handlungen, die die pädagogische Fachkraft täglich mit dem jungen Kind ausführt, zur Beteiligung ein. Das junge Kind erhält die Möglichkeit, sich zu beteiligen, wenn der Erwachsene sein Vorhaben (z. B. das Kind hochheben) ankündigt. So kann das Kind reagieren und nonverbal zustimmen, z. B. den Erwachsenen ansehen und die Arme nach ihm ausstrecken. In den täglichen Pflegesituationen (z. B. beim Wickeln) begleitet die pädagogische Fachkraft ihre Handlungen sprachlich und schenkt dem Kind ihre volle Aufmerksamkeit. Sie bittet es um Mithilfe (z. B. beim Anziehen der Hose nach dem Wickeln) und wartet die Antwort des Kindes ab (z. B. das Kind steckt den Fuß durch das Hosenbein).

Beide Beteiligten sind ausnahmslos in die aktuelle Situation einbezogen. Sobald das junge Kind z. B. durch Spielsachen von der eigentlichen Handlung abgelenkt wird, kann es nicht mehr mitwirken und nimmt in der Pflegesituation eine Objektstellung ein. (vgl. Auswertungstabelle, 29)

5.2.5.3 Entscheidungen

Das Entscheidungslernen, also das Lernen, eigene Entscheidungen treffen zu können, ist ein zentrales Entwicklungsziel für junge Kinder in partizipativen Kindertageseinrichtungen, das im täglichen Umgang geübt wird. Es steht im unmittelbaren Zusammenhang mit der Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit des Kindes. Wenn die jungen Kinder von dem Krippen- in den Elementarbereich wechseln, sind sie Profis im Umgang mit dem Treffen von Entscheidungen. Die Entscheidungsmöglichkeiten junger Kinder werden beeinflusst durch die strukturelle Verankerung der Partizipation, die pädagogische Fachkraft und den Entwicklungsstand des Kindes. Den jungen Kindern wird die Möglichkeit gegeben, selbst Entscheidungen zu treffen. Diese können sich allein auf die eigene Person oder aber auf die gesamte Kita-Gemeinschaft beziehen. In Angelegenheiten der Gesamtheit hat jedes Kind seine Stimme (z. B. über eine Stimmkarte¹³). In Entscheidungsverfahren werden zunächst alle Ideen und Meinungen gesammelt. Über die zusammengetragenen Vorschläge wird dann im Mehrheitsverfahren abgestimmt. Entscheidungen können auch ohne ein Verfahren getroffen werden, dann müssen sich aber alle Beteiligten einig sein und das ist sehr selten der Fall. Es gibt Situationen in der Kindertageseinrichtung, in der die Kinder unter sich ohne Beteiligung der Erwachsenen Entscheidungen treffen. Und es gibt Situationen, in denen die pädagogischen Fachkräfte nicht ohne die Kinder entscheiden dürfen. Der Rahmen für die Entscheidungsspielräume wird durch die strukturelle Verankerung vorgegeben, so dass keine Willkür entstehen kann. Zwar werden bereits die jungen Kinder in diese Verfahren einbezogen, aber aufgrund ihres Entwicklungsstandes können sie zunächst primär nur Entscheidungen treffen, die sie unmittelbar selbst angehen (z. B. Pflege, Essen, Spielen). (vgl. Auswertungstabelle, 13ff.)

¹³ Die Stimmkarte ist eine Möglichkeit für die Kinder, sich zu beteiligen und ihre Stimme im Entscheidungsprozess abzugeben. In der Kindertageseinrichtung A hat jedes Kind ab dem Zeitpunkt, an dem es Mitglied in der Kita-Gemeinschaft ist, seine Stimmkarte. Auf der sind ein Bild von sich selbst, sein Name und ein Symbol seiner Bezugsgruppe abgebildet. Diese Stimmkarte wird genutzt bei der Durchführung von Abstimmungsverfahren in der Kindertageseinrichtung und zum Wählen des Angebots in der Angebotszeit. (vgl. Transkription A, 2)

Weiterhin werden die Entscheidungen bei jungen Kindern in Selbst- und Fremdentcheidungen unterschieden. Wenn die pädagogischen Fachkräfte Entscheidungen ohne Beteiligung der Kinder treffen, sind zwei Aspekte dringend zu berücksichtigen:

- Die Entscheidungen werden im Sinne der jungen Kinder getroffen. Das heißt, sie orientieren sich an ihren Interessen und Bedürfnissen.
- Auch wenn der Erwachsene eine Entscheidung für das junge Kind trifft, hat die Freiwilligkeit seitens des Kindes Priorität.

Die pädagogischen Fachkräfte planen z. B. Ausflüge und bestimmen untereinander das Ziel dieser Unternehmung. Aufgrund von Beobachtungen und ihres Wissens über die Kinder kennen die pädagogischen Fachkräfte deren Interessen und können so das Ausflugsziel wählen, das den Kindern Spaß und Freude bereitet, und die Kinder einen Nutzen aus dem Ausflug erzielen können. Beteiligung der jungen Kinder ist hierbei noch nicht möglich, weil die Ausflugsorte noch zu abstrakt sind. Die jungen Kinder wissen in der Mehrheit noch nicht, was man z. B. unter einem Gehege oder einem Hafen versteht. Eine Beziehung dazu bauen sie erst nach einiger Zeit auf, wenn sie die Umgebungen öfter erfahren und ein kognitives Bild mit dem Begriff verbunden haben. Die pädagogischen Fachkräfte treffen zunächst eine Auswahl der Kinder, die an einem Ausflug teilnehmen können. Dabei achten sie auf Gleichbehandlung der Kinder sodass jeder in gleichen Abständen eine Teilnahmemöglichkeit erhält. Obwohl die pädagogischen Fachkräfte die Kinder für die Ausflugsteilnahme auswählen, liegt die letzte Entscheidung beim Kind. Es kann sich für oder gegen die Teilnahme an einem Ausflug entscheiden. Diese Entscheidungen werden von den pädagogischen Fachkräften respektiert und im Rahmen der Möglichkeiten verwirklicht, auch wenn sich das Kind erst kurz vor Ausflugsbeginn gegen eine Teilnahme entschließt. (vgl. Auswertungstabelle, 13ff.)

Junge Kinder können gut Entscheidungen selbst treffen, wenn die Auswahlmöglichkeiten konkret sind, z. B. dadurch, dass sich die beiden Alternativen sichtbar vor ihnen befinden (z. B. „Möchtest du Wurst oder Käse?“ – Teller mit Wurst und Käse wird dem jungen Kind präsentiert). Solange die Auswahlmöglichkeiten nicht konkret sind und die Kinder noch kein kognitives Bild von den Dingen besitzen, würde die Entscheidung für eine bestimmte Sache willkürlich getroffen werden. Eine selbstständige Entscheidung der Kinder für eine Sache kann drei verschiedene Ursachen haben, die durch das Vorherrschen einer Beziehung zu den Auswahlmöglichkeiten begründet werden können:

- Das junge Kind hat eine Beziehung zu den Wahlmöglichkeiten. Z. B. kennt es bereits Wurst und Käse und weiß, was ihm besser schmeckt oder worauf es gerade mehr Appetit hat. (absolutes Wissen)
- Eine der Wahlmöglichkeiten ist dem Kind bekannt und vertraut. Z. B. wählt das junge Kind zunächst stets das Krippenangebot in der Angebotszeit aus und entscheidet sich erst ab ca. zwei Jahren auch einmal für ein anderes Angebot, da dann die anderen Alternativen mehr in den Fokus des jungen Kindes rücken. (Teilwissen)
- Die Entscheidung des jungen Kindes für eine bestimmte Sache ist emotional geleitet. Z. B. entscheidet sich das junge Kind für das Märchenhaus, weil diese Präsentation besonders schön glitzert, und nicht, weil das junge Kind gerade ein besonderes Interesse für Märchen hat. (kein Wissen)

(vgl. Auswertungstabelle, 13ff.)

Eine offene Arbeitsweise ermöglicht dem Kind, vielfältige Entscheidungen selbst treffen zu können, da mehr Möglichkeiten bestehen (z. B. mehr pädagogische Fachkräfte, mehr Kinder, mehr Angebote zum Auswählen). Das junge Kind kann während der Freispielphase entscheiden, wo, was, mit wem und wie lange es etwas machen möchte. Die gewählten Beschäftigungen können im Rahmen der Möglichkeiten (z. B. in den durch die pädagogische Fachkraft geöffneten Räumen) ausgeübt werden. Die Entscheidungen für einen Raum sind meist interessen- und zum Teil sympathiegeleitet (z. B. Malen, Konstruieren, Lesen) und zum Teil sympathiegeleitet (z. B. mag das junge Kind die pädagogische Fachkraft besonders gerne, die sich in dem Raum gerade aufhält). (vgl. Auswertungstabelle, 13ff.)

Über das Tempo seiner eigenen Entwicklung kann das Kind selbstständig bestimmen. Dies ist für das junge Kind zunächst ein unbewusster Prozess. Im Allgemeinen vollzieht das Kind den nächsten Entwicklungsschritt, wenn es dazu bereit ist. Von Beginn an hat das Kind z. B. das Recht, sich selbst anzuziehen und nach seinem individuellen Bedürfnis im Rahmen der Möglichkeiten die Bekleidung auszuwählen. Dieses Recht fordern junge Kinder zunächst noch nicht ein. Erst mit voranschreitender Entwicklung zeigen sie den Willen, das Anziehen selbst ausprobieren zu wollen. In diesem Vorhaben werden die jungen Kinder von den pädagogischen Fachkräften unterstützt und bestärkt. Ein weiteres Beispiel für die Entwicklung im eigenen Tempo ist das Laufenlernen. Das junge Kind entscheidet selbst, wann es bereit ist, in den aufrechten Gang zu wechseln. (vgl. Auswertungstabelle, 13ff.)

Im Verlauf des Kita-Alltages gibt es naturgemäße Anlässe, in denen die Kinder beteiligt werden oder selbst entscheiden können. Das junge Kind bestimmt selbst, ob, was und wie viel es essen möchte. Diese Wahlmöglichkeiten haben die jungen Kinder von Beginn an. Wenn die Kinder aufgrund ihres Entwicklungsstandes noch nicht in der Lage sind, z. B. eigenständig zum Frühstückstisch zu gehen und die benötigten Gegenstände selbst zu holen, werden sie von der pädagogischen Fachkraft im erforderlichen Umfang unterstützt. Es wird ihnen z. B. die Möglichkeit des Frühstückens angeboten, wenn ein Kind aber ablehnend reagiert, wird seine Entscheidung respektiert und zu einem späteren Zeitpunkt die Frühstücksmöglichkeit erneut vorgeschlagen. (vgl. Auswertungstabelle, 13ff.)

Zu den täglichen Handlungen zählen weiterhin u. a. das Wickeln und Schlafen, in denen die Selbstständigkeit des jungen Kindes klar im Vordergrund steht. Das junge Kind entscheidet selbst, ob, wann und von wem es gewickelt werden möchte. Den Schlafplatz wählt sich das Kind zu Beginn seiner Kita-Zeit einmalig selbst nach seinem Bedürfnis (z. B. auf einer Gruppenmatratze, in einem Versteck, alleine in einem Körbchen). Wenn es müde ist, legt es sich dort nach eigener Entscheidung schlafen. Wie lange es schlafen möchte, bestimmt das Kind auch alleine. Somit kann es aufstehen, wann es möchte. Es wird nicht von der Fachkraft schlafen gelegt und es wird nicht von der Fachkraft geweckt. In diesem Vorgehen zeigt sich deutlich der Subjektstatus des Kindes. (vgl. Auswertungstabelle, 13ff.)

5.2.5.4 Vorbereitete Umgebung

Bei der Umsetzung früher Partizipation von jungen Kindern ist zu beachten, dass die Umgebung in der Kindertageseinrichtung angemessen gestaltet ist. Grundsätzlich bedeutet dies zunächst, dass die Räume nicht auf eine kollektive Beschäftigung der jungen Kinder ausgelegt sind, sondern auf eine individuelle. Dadurch wird jedem Kind ermöglicht, seine Beschäftigungsentscheidung nach eigenen Interessen und Bedürfnissen zu treffen. Im Speziellen wirkt sich eine partizipativ angemessene Gestaltung der Räume positiv auf die Kita-Aufgaben Bildung, Anregung und Entwicklung der jungen Kinder aus. (vgl. Auswertungstabelle, 11f.)

Bildungsmöglichkeiten

In gut gestalteten Räumen werden den jungen Kindern Bildungsmöglichkeiten angeboten, die sie selbstständig nutzen können. Die Raumsituation und die Anordnung der Einrichtungsgegenstände laden die jungen Kinder geradezu ein, sich alles aus eigener Kraft und Ini-

tiative anzueignen. Die Dinge, die sie brauchen, stehen griffbereit (z. B. sind alle benötigten Gegenstände für ein Frühstück für die jungen Kinder selbstständig erreichbar). Dadurch lernen die Kinder und entwickeln sich weiter, ohne dass es spezieller Programme bedarf. Denn allein durch die Gestaltung der Räume ist eine große Bewegungslandschaft entstanden, in der die jungen Kinder ein enormes Erfahrungspotenzial aufbauen können. (vgl. Auswertungstabelle, 11f.)

Anregungen

Die Anregungen in den Räumen der Kindertageseinrichtung sind so vielseitig, dass eine echte und intrinsisch motivierte Beschäftigung der Kinder zustande kommen kann. Mit vielen Details, die unterschiedlich genutzt werden können, sind die Räume ausgestattet¹⁴. Von verschiedenen Ebenen kann der Raum aus unterschiedlichen Perspektiven wahrgenommen werden. Er ermöglicht den Kindern durch Nischen und größere Flächen ein Wechselspiel zwischen Ruhe und Bewegung. Wenn Kinder einer ernsthaften Tätigkeit nachgehen, sind sie zufriedener und ausgeglichener. Ein nicht gut gestalteter Raum würde dem jungen Kind zu wenige Anreize bieten, so dass es seine Aktivitäten eher auf Ärgern und Konfliktaustragungen legen würde. Eine gute Gestaltung des Raumes bedeutet, dass ein langfristiges Interesse des jungen Kindes besteht, weil es genügend Anreize, Entdeckungs- und Entwicklungsmöglichkeiten gibt. Die Umgebung muss so geschaffen sein, dass das junge Kind nach ca. zwei Jahren in der Kindertageseinrichtung am letzten Tag die letzte Sache entdeckt oder meistert. (vgl. Auswertungstabelle, 11f.)

Es stehen vielfältige Möglichkeiten für eine selbstständige und ganzheitliche Entwicklung junger Kinder (z. B. im psychomotorischen Bereich, in der Wahrnehmung) zur Verfügung. Dazu gehört auch, dass dem jungen Kind manchmal etwas zugemutet wird. Eine angemessene Gestaltung des Raumes bedeutet, dass es verschiedene Schwierigkeitsgrade gibt und so eine individuelle Beschäftigung möglich ist, die sich am Entwicklungsstand des Kindes orientiert und in seinem eigenen Tempo vollzieht. Das junge Kind kann sich aus eigenem Antrieb heraus entscheiden, ob und wann es bestimmte Hürden und Schwierigkeiten in Angriff nimmt. Für jede neue Entwicklungsstufe gibt es für die jungen Kinder neue Dinge zu errei-

¹⁴ In der Kindertageseinrichtung B gibt es eine „Lampe“, bei der die jungen Kinder selbst über die Beleuchtungsstärke entscheiden können. Diese ist so konstruiert, dass in der Wand neun faustgroße Kugeln in angebracht sind. Die Kugeln sind halb durchsichtig und halb schwarz, haben im Inneren ein Leuchtmittel und lassen sich in der Wand drehen. Wenn alle mit der schwarzen Seite nach außen stehen, ist es in dem kleinen Raum dunkel. Je mehr durchsichtige Flächen nach außen gedreht werden, desto heller wird es. (vgl. Beobachtungsprotokoll Einrichtung B, 2)

chen (z. B. können manche Gegenstände erst erreicht werden, wenn die jungen Kinder in die aufrechte Position wechseln.) (vgl. Auswertungstabelle, 11f.)

In der gestalteten Umgebung zeigt sich zudem der Umgang der pädagogischen Fachkraft mit ihrer Macht. Eine partizipativ gute Gestaltung ermöglicht dem jungen Kind, selbstständig Handlungen auszuführen. Das zeigt sich z. B. durch folgende Gegebenheiten:

- Das junge Kind kann selbst aus dem Bett aufstehen und wird nicht durch Gitterstäbe daran gehindert.
- Das junge Kind kann sich beim Essen selbst auf einen Stuhl setzen und wird nicht durch einen Hochstuhl vom Erwachsenen abhängig gemacht.
- Der Wickeltisch verfügt über eine kleine Treppe, über die das junge Kind selbst den Wickeltisch erreichen kann. So muss es nicht vom Erwachsenen hochgehoben und darauf gelegt werden.
- Die Toiletten haben eine kindgerechte Höhe und Größe.
- Jedes Kind bekommt ein Messer, Glasbecher und Porzellangeschirr. Aus der bereitstehenden kleinen Glaskanne können die jungen Kinder sich selbst etwas zu trinken einfüllen.
- An den Treppenaufgängen gibt es jeweils einen Handlauf für Erwachsene und einen für Kinder.

(vgl. Auswertungstabelle, 11f.)

5.2.6 Maßnahmen für eine gelingende Partizipation

Bei der Umsetzung der Partizipation von jungen Kindern bedarf es Maßnahmen, die für das Gelingen notwendig sind. Frühe Beteiligung erfordert besonders die Kommunikation mit dem Säugling und Kleinkind. Überwiegend verläuft die Partizipation über die verbale und nonverbale Interaktion zwischen dem Kind und dem Erwachsenen. Hinzu kommt, dass sowohl die Umgebung als auch die Abläufe strukturiert sein müssen, damit das Kind handlungsfähig sein kann.

5.2.6.1 *Kommunikation*

Kommunikation ist ein entscheidendes Mittel bei der Umsetzung der Partizipation von jungen Kindern. Allgemein geht es darum, dass jede Handlung der pädagogischen Fachkraft sprachlich begleitet wird. Das beginnt bereits bei Säuglingen und wird mit zunehmendem Alter immer bedeutsamer, gerade dann, wenn die Kinder sprachlich immer kompetenter werden. Die jungen Kinder sind bereits früh in der Lage, die verbale Sprache der Erwachsenen zu verstehen und zu verinnerlichen. Noch bevor sie selbst in der Lage sind, verbal zu kommunizieren, können sie sich mithilfe der nonverbalen Kommunikation mitteilen und so auch Entscheidungen treffen. Junge Kinder zeigen auf das Gewünschte oder machen mit Lauten auf sich aufmerksam.

Spezifisch wird die partizipative Kommunikation zwischen dem Erwachsenen und dem Kind in folgende Ausführungen differenziert:

- Das junge Kind wird gefragt und Handlungen werden ankündigen.
- Dem jungen Kind werden Sachverhalte mitteilt und auf Fragen des Kindes antwortet der Erwachsene angemessen.
- Dem jungen Kind werden Handlungen und Gegebenheiten erklärt.

(vgl. Auswertungstabelle, 20ff.)

Fragen und Ankündigen

Bevor die pädagogische Fachkraft eine Handlung mit dem Kind oder an dem Kind durchführt, kündigt sie ihr Vorhaben an (z. B. beim Hochheben des Kindes), so dass sich das Kind auf das Kommende einstellen kann. Im späteren Entwicklungsverlauf werden die jungen Kinder um ihre Zustimmung gebeten, bevor eine Aktivität mit ihnen stattfindet. Die pädagogische Fachkraft kann z. B. das junge Kind fragen, ob es damit einverstanden ist, jetzt gewickelt zu werden. Ganz entscheidend beim Ankündigen der Handlung und Fragen nach dem Einverständnis des Kindes ist, dass die pädagogische Fachkraft dem jungen Kind genügend Zeit zum Reagieren oder Antworten gibt. Erst dann ist eine wirkliche Partizipation in der Situation gegeben. (vgl. Auswertungstabelle, 20ff.)

Mitteilungen und Antworten

Durch Mitteilungen schaffen die pädagogischen Fachkräfte ein Bewusstsein bei den jungen Kindern über bestimmte Dinge und Gegebenheiten. Dazu gehört, dass dem Kind der Handlungsspielraum mit den bestehenden Grenzen mitgeteilt und erklärt wird sowie die Verbildlichung und Konkretisierung der Auswahlmöglichkeiten vorgenommen werden. (vgl. Auswertungstabelle, 20ff.)

Eine gemeinsame verbale und nonverbale Sprache zwischen den pädagogischen Fachkräften und den jungen Kindern ermöglicht bereits eine Kommunikation im präverbalen Stadium. Wichtig ist dabei, dass die pädagogische Fachkraft sich klar und konkret ausdrückt. Mitteilungen, die an das Kind gerichtet sind, müssen kindgerecht formuliert und an ihrem individuellen Entwicklungsstand orientiert sein. Dabei sind zwei Punkte zu beachten:

- *Es kommt bei der Aussage nicht auf die Quantität, sondern auf die Qualität der Inhalte an.* (vgl. Auswertungstabelle, 20ff.)

Der Erwachsene darf seine Vorträge nicht endlos auslegen, so dass das Kind gar nicht die Möglichkeit bekommt, in die Kommunikationssituation mit einzusteigen. Je weniger Informationen der Erwachsene in die Aussage hineinlegt, desto besser kann das junge Kind diese auch verstehen. Der Erwachsene ist dazu aufgefordert, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren. Ein Beispiel, das in diesem Zusammenhang bei der Kindertageseinrichtung B angeführt wurde, soll verdeutlichen, wie viel Inhalt in einer Aussage angemessen und wie viel unangemessen ist. (vgl. Auswertungstabelle, 20ff.)

Eine Mutter hat ihr Kind auf dem Arm und steht neben einer Anrichte, auf der sich eine Vase befindet. Das Kind versucht nach der Vase zu greifen. In dieser Situation könnte man kindgerecht sagen: „Nein, ich möchte nicht, dass du die Vase nimmst. Die kann kaputt gehen. Lass sie bitte stehen!“ Man könnte aber auch sagen: „Mein liebes Kind, das ist die Vase von Erbtante Charlotte aus Weimar. Die ist nun schon hundert Jahre alt und ich möchte bitte nicht, dass du die Vase anfässt, denn die Vase ist aus hochwertigem Porzellan aus Meißen und das ist ganz teuer. Und außerdem haben wir bei der Erbschaft so dafür gekämpft, um sie zu bekommen.“ (vgl. Transkription B, 21)

- *Bei den Antworten des Erwachsenen auf Fragen der jungen Kinder kommt es darauf an, dass nur der Teil beantwortet wird, nach dem das Kind gefragt hat.* (vgl. Auswertungstabelle, 20ff.)

Die Antworten des Erwachsenen sind nicht an seinem eigenen Wissensstand orientiert, sondern an dem Interesse und dem Entwicklungsstand des Kindes. In der Kindertageseinrichtung B nannte die Leitungskraft ein Beispiel eines 5-jährigen Mädchens, das den Grundgedanken dieser Forderung verdeutlicht, obwohl sie nicht mehr in die Zielgruppe dieser Forschungsarbeit fällt. (vgl. Auswertungstabelle, 20ff.)

Ein Mädchen fragt ihren Vater: „Papa, was ist ein Callgirl?“ Nachdem der Vater dreimal geschluckt hatte, sagte er schließlich: „Das ist eine Frau, die kann man anrufen und die tut dann so, als wenn sie einen lieb hat.“ Das Mädchen sagte daraufhin: „Das ist ja komisch.“ Danach wendet sie sich wieder ihrem Spiel zu. (vgl. Transkription B, 20)

Für dieses Mädchen war mit der Antwort des Vaters die Frage beantwortet. Alle anderen weiteren Informationen, die dann vielleicht nicht mehr so kindgerecht gewesen wären, hätten sie in ihrem Verstehen gestört und eventuell auch verwirrt.

Erklärungen

Erklärungen beziehen sich allgemein auf die gesamte sprachliche Begleitung. Alle Handlungen laufen in einer partizipativen Kindertageseinrichtung über Erklärungen. Im präverbale Entwicklungsstadium ist das junge Kind zwar noch nicht in der Lage, alle Aussagen und Erklärungen zu verstehen. Doch bewirken frühe Erklärungen, dass die jungen Kinder später mit dem erlangten Wissen handlungsfähiger sind. (vgl. Auswertungstabelle, 20ff.)

Differenziert betrachtet, müssen alle Anweisungen und Erwartungen, die an das junge Kind gestellt werden, erklärt und konkret formuliert werden. Ein junges Kind kann mit abstrakten Aussagen, wie z. B. „Jetzt räumen wir auf“, noch nichts anfangen. Es braucht klare und konkrete Aussagen, wie z. B. „Marie, du legst bitte die Bauklötze in den Korb!“. Zusätzlich können die Anweisungen mit Gesten nonverbal unterstützt werden. Hilfreich ist für junge Kinder auch, wenn Erklärungen mit Erfahrungen verbunden werden (z. B. „Wenn wir mit dem Wickeln noch länger warten, kann es sein, dass dein Po wieder wund wird.“). Sobald das Kind eine kognitive Vorstellung von den kommunizierten Inhalten hat, fällt es ihm leichter, diese auch zu verstehen. (vgl. Auswertungstabelle, 20ff.)

In der täglichen Interaktion zwischen dem Erwachsenen und dem Kind kann es zu Situationen kommen, in denen das Kind eine Grenze des Handlungsspielraumes oder des Möglichen zu erreichen droht. Wichtig ist dann, dass ein Nein eines Erwachsenen nie alleine stehen bleiben darf. Dem Kind muss immer erklärt werden, warum eine Sache in diesem Moment nicht geht oder zu gefährlich ist. Das junge Kind muss verstehen, welcher Grund hinter der ablehnenden Aussage oder dem Verbot steht. Manche Situationen, in denen ein Nein erfolgt, sind nicht absolut, so dass der Erwachsene dem Kind eine Alternative bieten kann (z. B. Wenn ein Kind fünf Minuten vor dem Mittagessen die Malsachen herausholt, wird erklärt, dass es aufgrund der knappen Zeit nicht mehr malen kann. Nach dem Mittagessen oder nach dem Mittagsschlaf kann es aber gerne die Malsachen erneut holen, wenn es möchte). Hier erweitert sich der Handlungsspielraum für das Kind zu einem späteren Zeitpunkt wieder. Das ist allerdings nur in gefahrlosen Situationen möglich. Sobald eine Gefahr für das Kindeswohl besteht, sind Alternativen nicht machbar. (vgl. Auswertungstabelle, 20ff.)

5.2.6.2 *Struktur*

Für junge Kinder, die am Geschehen in der Kindertageseinrichtung beteiligt werden sollen, ist es wichtig, dass es eine verlässliche und wiederkehrende Tages- und Ablaufstruktur gibt. Dadurch können sie sich auf kommende Ereignisse einstellen und werden sicherer im Alltag der Kindertageseinrichtung. Wechselhafte und unzuverlässige Strukturen lassen Abläufe nicht vorhersehbar erscheinen und machen Kinder unsicherer und unselbstständiger. Ein abgeschlossener Kita-Tag ist für junge Kinder wichtig. Durch feste Bring- und Abholzeiten kann garantiert werden, dass kein Kind abrupt aus einer Beschäftigung (z. B. Schlafen, Essen, Spielen) herausgerissen wird. (vgl. Auswertungstabelle, 23f.)

Die große Bedeutung der Struktur lässt sich ebenso auf die Ordnung innerhalb einer Kindertageseinrichtung übertragen. Ordnung entsteht durch eine verlässliche und konstante Anordnung der Dinge im Raum. Das vermittelt Sicherheit, denn jeder weiß, wo bestimmte Gegenstände zu finden sind. Gerade für neue junge Kinder oder Kinder, die sich noch in der Eingewöhnungszeit befinden, schafft die Ordnung im Raum eine sichere Umgebung. (vgl. Auswertungstabelle, 23f.)

Die Struktur und Ordnung in einer Kindertageseinrichtung nimmt Einfluss auf die Stimmung der Kinder. Je chaotischer und unordentlicher das Umfeld ist, desto unruhiger werden

die Kinder. Sie verlieren die Orientierung und damit die Sicherheit im Raum oder können diese erst gar nicht erlangen. Zudem verschwinden Gegenstände oder gehen im Chaos kaputt. Beim Aufräumen ist es wichtig, dass die pädagogischen Fachkräfte gemeinsam mit den Kindern tätig sind und klare Anweisungen geben. Junge Kinder haben noch kein kognitives Ordnungssystem. Das muss sich erst im täglichen Umgang und durch wiederkehrende Rituale entwickeln. Die pädagogischen Fachkräfte achten darauf, dass der Raum am Nachmittag wieder so mit den jungen Kindern gemeinsam hergerichtet wird, wie er morgens vorgefunden wurde. So können die Kinder am nächsten Morgen gezielt eine Beschäftigung auswählen und müssen sich nicht im Chaos zurechtfinden oder zunächst Ordnung schaffen. (vgl. Auswertungstabelle, 23f.)

5.2.7 Strukturelle Verankerung der Partizipation: Das pädagogische Konzept und die Kita-Verfassung

Die strukturelle Verankerung unterteilt sich in die pädagogische Konzeption und die Kita-Verfassung, wobei bei der Erstellung beider Dokumente für eine Umsetzung der frühen Partizipation ähnliche Überlegungen angestellt werden müssen. Eine strukturelle Verankerung für die Umsetzung der frühen Partizipation ist wichtig, weil so eine Basis geschaffen wird, mit der alle einverstanden sind und an der sich alle bei ihrer täglichen Arbeit orientieren müssen. Zudem werden die Rechte der Kinder beschrieben. In manchen Situationen ist es dann nicht mehr möglich, dass die Erwachsenen ohne die Kinder entscheiden können. (vgl. Auswertungstabelle, 25f.)

Ein partizipatives Krippenkonzept ist bis jetzt noch ein sehr spezielles Konzept. Bei seiner Erstellung ist es wichtig, dass alle pädagogischen Fachkräfte beteiligt werden, denn das Konzept muss schließlich von allen Beteiligten getragen werden. Gemeinsam müssen sie sich Gedanken machen zu der Umsetzung der frühen Partizipation:

- Welche spezifischen Themen müssen bedacht werden?
- Woran können junge Kinder in der Kindertageseinrichtung teilhaben?
- Wie kann frühe Partizipation in der Kindertageseinrichtung umgesetzt werden?
- Was muss gemacht werden, um allen gerecht zu werden?

(vgl. Auswertungstabelle, 25f.)

In der Ausgestaltung eines partizipativen Konzeptes müssen drei Aspekte zwingen aufgenommen werden:

- Eine *pädagogische Arbeitsweise* muss beschrieben werden, die frühe Partizipation ermöglicht. Z. B. kann durch eine offene Arbeitsweise ein großer Handlungs- und Entscheidungsspielraum für junge Kinder geschaffen werden, in dem sie selbstständig agieren können. (vgl. Auswertungstabelle, 25f.)
- Die *pädagogische Grundhaltung* muss partizipativ ausgerichtet sein und bei allen pädagogischen Fachkräften übereinstimmen. Die pädagogischen Fachkräfte müssen unbedingt von einer frühen Beteiligung junger Kinder überzeugt sein und deren Umsetzung wollen. (vgl. Auswertungstabelle, 25f.)
- Ein *System zur Beteiligung* der Kinder muss beschrieben werden (z. B. strukturierter Tagesablauf oder Abstimmverfahren mittels einer Abstimmkarte). Die pädagogischen Fachkräfte müssen sich über Details bei Beteiligungs- und Entscheidungsprozessen junger Kinder einigen. Die Themen und Bereiche, in denen Kinder frühe Partizipation erfahren sollen, werden dafür eindeutig beschrieben. Dadurch entsteht eine konsequente Strukturierung, die einer Willkür entgegenwirkt. (vgl. Auswertungstabelle, 25f.)

Andere Übereinkünfte in Bezug auf die frühe Partizipation werden in den jeweiligen Kindertageseinrichtungen nach Abwägung ihrer Vor- und Nachteile individuell getroffen. Z. B. müssen die Kinder in einer Kindertageseinrichtung aufgrund von Sicherheits- und Hygieneaspekten Hausschuhe tragen, in einer anderen nicht, weil die Kinder sockfuß und barfuß viel mehr Erfahrungs- und Wahrnehmungsmöglichkeiten haben. (vgl. Auswertungstabelle, 25f.)

Weiterhin ist es erforderlich, dass die Theorie (Konzept) mit der Praxis (pädagogischer Alltag) übereinstimmt. Ein einmal erstelltes und von allen Beteiligten getragenes Konzept ist keine endgültige und unveränderbare Grundlage für den Kita-Alltag. Denn die Praxis steht nicht still, sondern ist stets in Bewegung. Die Menschen in einer Kindertageseinrichtung und die situativen Gegebenheiten verändern sich im Laufe der Zeit. Damit die Brücke zwischen der Theorie und der Praxis stabil bestehen bleibt, muss das Konzept an die sich wandelnden praktischen Umständen angepasst und entsprechend der gewonnenen neuen Erkenntnisse weiterentwickelt werden. (vgl. Auswertungstabelle, 25f.)

5.2.8 Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren für gelingende Partizipation

Die frühe Partizipation junger Kinder konzentriert sich besonders auf die Bedürfnisse und Interessen des Kindes und die Gestaltung der Interaktionen zwischen dem Kind und der pädagogischen Fachkraft. Darüber hinaus wird die Umsetzung der frühen Partizipation durch Faktoren der Rahmenbedingungen beeinflusst. So steht das Gelingen der Partizipation junger Kinder in einem engen Wechselspiel mit der Qualität der Arbeit, die wiederum durch die Arbeitshaltung der einzelnen pädagogischen Fachkräfte und die Arbeitsatmosphäre im Team beeinflusst wird. Aber nicht nur die Kinder und pädagogischen Fachkräfte sind in das Geschehen der Kindertageseinrichtung involviert, sondern auch die Eltern. Diese drei Beteiligten stehen in einem Dreiecksverhältnis (Beziehungsdreieck) zueinander. Für das Wohl aller ist ein ausgeglichenes Verhältnis wichtig. Da die Eltern die ersten und wichtigsten Bezugspersonen für die jungen Kinder sind, stellen sie einen weiteren bedeutsamen Einflussfaktor in Bezug auf die frühe Partizipation dar.

5.2.8.1 *Qualität der pädagogischen Arbeit*

Die Qualität der pädagogischen Arbeit wird durch die Arbeitshaltung der einzelnen pädagogischen Fachkräfte und durch die Arbeitsatmosphäre im gesamten Team beeinflusst. Die Arbeitshaltung der pädagogischen Fachkraft wird durch ihre Motivation und ihren Spaß an der Arbeit sichtbar. Durch eine positive Arbeitshaltung ist die pädagogische Fachkraft belastbarer und kann die schwere Krippenarbeit besser bewältigen. Ist die Motivation und der Spaß gering, wirkt sich dies nicht nur auf die Belastbarkeit, sondern auch auf die Arbeitsatmosphäre im Team aus. Diese Mitarbeiter sind häufiger krank und verursachen durch Mehrarbeit zusätzlichen Stress und Unmut im Team. Das wiederum beeinflusst die pädagogische Arbeit mit dem Kind im negativen Sinne. Gute pädagogische Arbeit kann demnach bereits durch eine positive Arbeitshaltung und Arbeitsatmosphäre ausgelöst werden. Darüber hinaus wird die Qualität aber auch durch den Grad der Wertschätzung, der Anerkennung und des Respekts gegenüber dem Kind bestimmt. Ein Gesamtbild der Qualität einer Einrichtung kann erschlossen werden, wenn alle Aspekte (z. B. pädagogische Grundhaltung, strukturelle Verankerung, Arbeitshaltung) zusammengestellt und bewertet werden. (vgl. Auswertungstabelle, 32)

5.2.8.2 *Beziehungsdreieck*

Das Beziehungsdreieck besteht aus den Kindern, den Eltern und den pädagogischen Fachkräften und bezieht sich auf das Wohl aller drei Beteiligten, das stets ausgeglichen sein muss. Wenn an einer Ecke eine Schiefelage entsteht, muss alle Kraft auf die Problembeseitigung gerichtet werden, denn diese Schiefelage hat Auswirkungen auf das Wohl der anderen Beteiligten (z. B. wirkt sich eine schlechte Arbeitsatmosphäre auf die pädagogische Arbeit mit den Kindern aus). Das Wohl der Beteiligten und der Ausgleich des Beziehungsdreiecks können u. a. durch eine partizipative Ausgestaltung der Arbeit in der Kindertageseinrichtung erreicht werden. Dafür sind folgende Punkte zu beachten:

- Kinder, Eltern und pädagogische Fachkräfte haben Rechte.
- Kinder, Eltern und pädagogische Fachkräfte müssen im System Kindertageseinrichtung beteiligt werden.
- Es dürfen nicht nur Forderungen, Ansprüche und Erwartungen an die Beteiligten gestellt werden, sondern ihnen müssen auch Wertschätzung und Respekt entgegengebracht und Unterstützung gewährt werden.

Das Beziehungsdreieck kann an der Ecke der pädagogischen Fachkräfte um weitere andere Fachkräfte (z. B. Küchenpersonal und Reinigungskräfte) ergänzt werden, da auch sie einen Anspruch auf Wohlergehen haben, aber nicht in die direkte Umsetzung der Partizipation einbezogen werden. (vgl. Auswertungstabelle, 36)

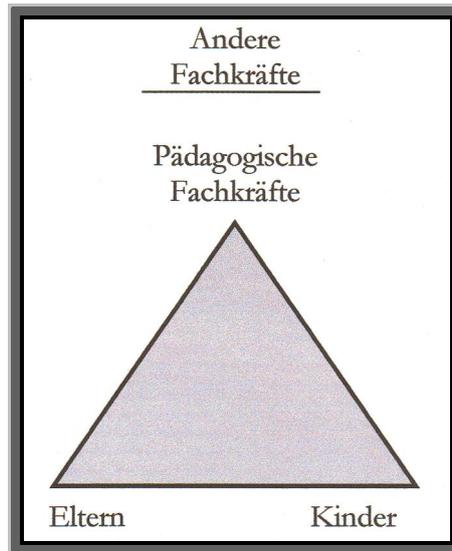


Abb. 12: Beziehungsdreieck in der Kindertageseinrichtung (Grafik: Julia Fedder)

5.2.8.1 Eltern und frühe Partizipation

Die Eltern stellen wichtige Partner in der Zusammenarbeit innerhalb des Kita-Geschehens dar, weil sie die ersten und wichtigsten Bezugspersonen eines jungen Kindes darstellen. Wenn die Eltern ihr junges Kind in eine Kindertageseinrichtung geben, schenken sie den pädagogischen Fachkräften einen Vertrauensvorschluss, denn sie übergeben ihnen das Liebste, das sie haben. Die pädagogischen Fachkräfte haben mit diesem Vertrauensvorschluss die Aufgabe, zum Wohl der Kinder und der Eltern zu agieren. Das uneingeschränkte Vertrauen der Eltern zu den pädagogischen Fachkräften entwickelt sich erst mit der Zeit. Sozusagen durchlaufen die Eltern zu Beginn ebenso eine Eingewöhnungszeit wie ihre Kinder. Die sich entwickelnde Basis ist wichtig für die Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Eltern. Denn das Vertrauen der Eltern in die Kindertageseinrichtung hat Auswirkungen darauf, ob das Kind mit mehr oder weniger Freude in die Kindertageseinrichtung geht. (vgl. Auswertungstabelle, 37)

Ein Vertrauen kann über Offenheit seitens der Kindertageseinrichtung hergestellt werden. Eltern wünschen sich Transparenz. Sie äußern den Wunsch auf Teilhabe und möchten Einblicke in den Kita-Alltag ihres Kindes haben. Wenn die pädagogischen Fachkräfte z. B. Fotos der Kinder bei ihren Beschäftigungen im Kita-Geschehen zeigen, kommen sie dem elterlichen Bedürfnis nach Transparenz nach und verdeutlichen den Eltern sichtbar, dass es ihrem Kind wirklich gut ging in der Zeit, die sie nicht zusammen verbracht haben. Zudem sind

Bilder ein gutes Mittel für Eltern, um mit ihren Kindern in einen Dialog zu treten. Junge Kinder sind sprachlich noch nicht so weit entwickelt, dass sie von sich aus ausführlich über ihren Tag in der Kindertageseinrichtung erzählen. Der Tag ihres Kindes stellt sich für Eltern daher häufig als schwarzes Loch dar. Die Fotos ermöglichen es zum einen, dieses Loch ein wenig zu erhellen, zum anderen können die Eltern einen Erzählimpuls schaffen, weil sie gesehen haben, was ihr Kind gemacht hat. Über ihr gezeigtes Interesse und mit gezielten Fragen kann so ein Dialog zwischen dem Kind und seinen Eltern entstehen, mit dem die Eltern ihrem Kind ihre Wertschätzung zeigen. (vgl. Auswertungstabelle, 37)

Im besten Fall erleben die jungen Kinder zu Hause eine ähnliche partizipative Umgangsweise mit ihnen wie in der Kindertageseinrichtung. Doch in der Realität gestaltet sich dies bisher noch recht unterschiedlich. Alle Eltern wollen stets das Beste für ihr Kind. Ihre Ausgestaltung indessen sieht verschieden aus, je nachdem wie viel die Eltern aushalten können und den Kindern zutrauen. Manche Eltern sind vorsichtiger und ängstlicher als andere und ermöglichen ihrem Kind zu Hause nur einen kleinen Handlungsspielraum. Häufig beobachten pädagogische Fachkräfte, dass Eltern ihren Kindern weitaus weniger zutrauen, als diese tatsächlich leisten können. Dann sind die Eltern immer richtig fasziniert von den Leistungen ihres jungen Kindes, die es in der Kita vollbringt. Pädagogische Fachkräfte versuchen über diese Darstellungen, den Eltern das neue Bild vom Kind zu vermitteln und sie so ein Stück näher an eine partizipative Umgangsweise auch zu Hause heranzuführen. (vgl. Auswertungstabelle, 37f.)

5.2.9 Resümee

Die Darstellung der Auswertung zeigt, dass die Umsetzung der Partizipation von Kindern zwischen null und drei Jahren ein komplexes Gebilde darstellt, bei dem die vielen Faktoren in Beziehung zu einander stehen und sich z. T. gegenseitig beeinflussen. Die pädagogischen Fachkräfte müssen sich Gedanken machen über das Verständnis der frühen Partizipation und deren Ausgestaltung. Dazu gehört, die Rechte der Kinder festzulegen und anzuerkennen. In einem partizipativen Konzept und / oder in einer Kita-Verfassung wird die Umsetzung der frühen Partizipation junger Kinder niedergeschrieben und an neue situative Umstände angepasst.

Die Umsetzung der frühen Partizipation in der Kindertageseinrichtung braucht Kriterien, die unmittelbar für das Gelingen verantwortlich sind:

- Das neue Bild vom Kind
- Die partizipative pädagogische Grundhaltung
- Der konstruktive Umgang mit der natürlichen Macht des Erwachsenen

Andere Kriterien üben einen mittelbaren Einfluss auf die Umsetzung der frühen Partizipation junger Kinder aus:

- Die allgemeine Grundhaltung des Erwachsenen
- Das Bild vom Erwachsenen
- Das Beziehungsdreieck
- Die Haltung und Umgehensweise der Eltern sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern
- Die Qualität der Arbeit (steht in Wechselwirkung mit der frühen Partizipation)

Über die unmittelbaren und mittelbaren Kriterien braucht frühe Partizipation einen Rahmen, innerhalb dessen die Beteiligung junger Kinder verwirklicht werden kann. Zu beachten sind hierbei:

- Die Gestaltung und Bewusstmachung des Handlungsspielraumes eines jeden Kindes
- Die klaren und konsequenten Beteiligungsmöglichkeiten der jungen Kinder
- Die daraus resultierenden Entscheidungsmöglichkeiten im Kita-Alltag
- Die Gestaltung der Umgebung, die Einfluss auf alle drei anderen Punkte nimmt

In diesem Zusammenhang müssen Maßnahmen befolgt werden, damit in diesem Partizipationsrahmen eine angemessene Beteiligung der jungen Kinder erfolgen kann:

- Eine kindgerechte, partizipative Kommunikation muss zwischen dem Kind und dem Erwachsenen entstehen.
- Es muss sowohl eine Tages- und Ablaufstruktur vorherrschen als auch eine Struktur und Ordnung innerhalb der Räume.

Das folgende Schaubild soll die Zusammenhänge in vereinfachter Form darstellen. Aufgrund der angeführten Komplexität in der Auswertungsdarstellung können nicht alle Verbindungen und Beeinflussungen dargestellt werden.

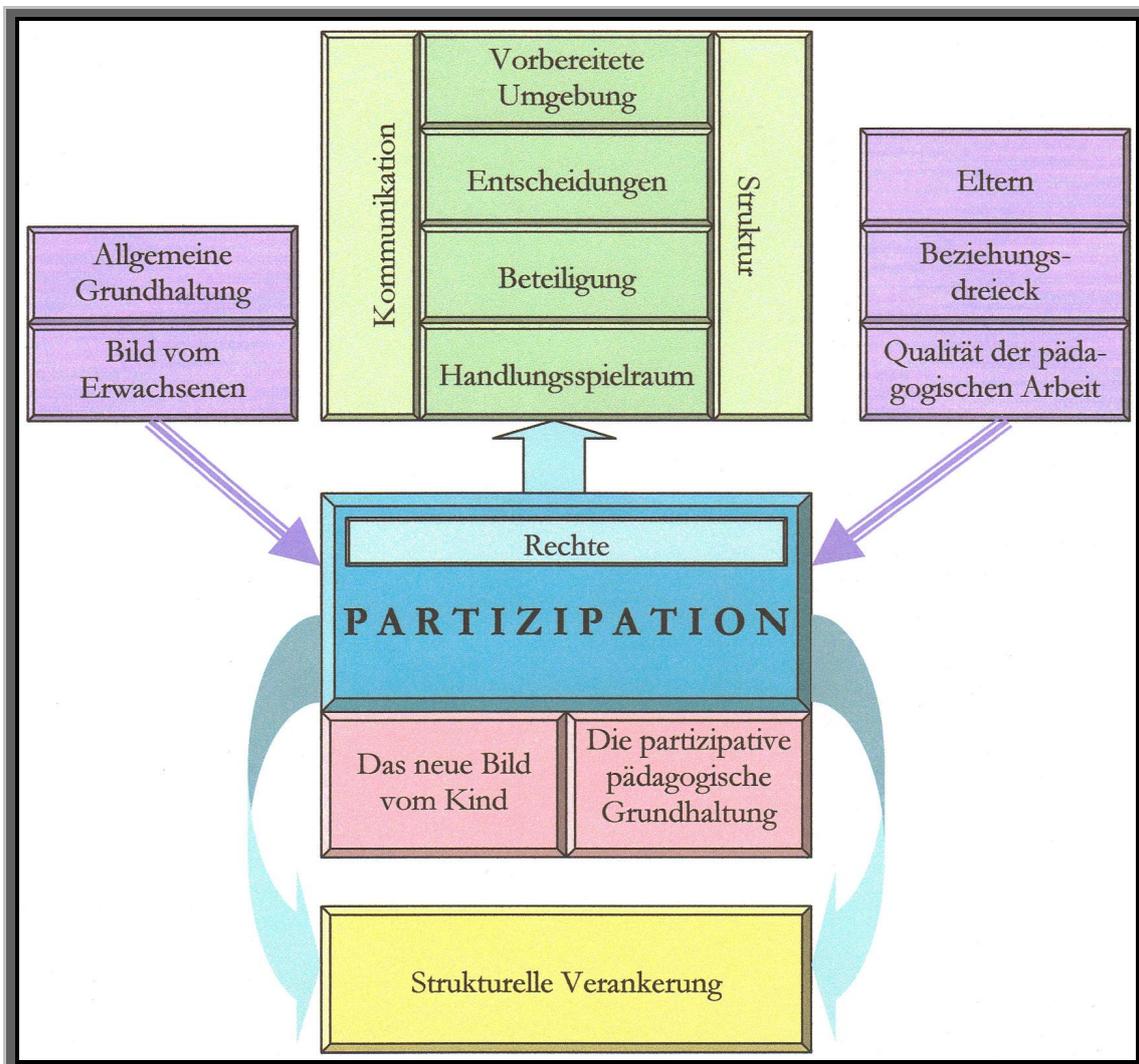


Abb. 13: Partizipationsmodell II (Inhalt und Grafik: Julia Fedder)

6. Ausblick: Essentielle Bedeutung früher Partizipation

Das Ziel dieser Master-Thesis bestand darin, herauszufinden, wie Kinder zwischen null und drei Jahren in Kindertageseinrichtungen beteiligt werden können. Dafür war es notwendig, sich zunächst dem Begriff Partizipation zu nähern, Begründungsmuster für eine frühe Beteiligung aufzuzeigen, gesetzliche Grundlagen zu beschreiben und auf die pädagogische Ausgestaltung partizipativer Prozesse einzugehen. (vgl. Kapitel 2)

Wenn Kinder von Geburt an beteiligt werden sollen, ist es von großer Bedeutung, sich mit Entwicklungsprozessen auseinanderzusetzen. Im dritten Kapitel wurde auf herausragende Theorien im frühesten Kindesalter eingegangen, um die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern zwischen null und drei Jahren darzulegen.

In dem folgenden Kapitel galt es das Spezifische einer frühen Partizipation aufzuzeigen. Besondere Beachtung fanden hierbei die Fachvertreterinnen Emmi Pikler und Magda Gerber sowie das Curriculum für respektvolle Pflege und Erziehung. Außerdem wurden Themen beschrieben, bei denen die jungen Kinder in außerordentlicher Weise beteiligt werden können. (vgl. Kapitel 4)

Im Forschungskapitel (vgl. Kapitel 5) wurde die Umsetzung der Partizipation von Kindern zwischen null und drei Jahren beschrieben. Deutlich wurde die hohe Komplexität der frühen Beteiligung. In den detailreichen Ausführungen zeigte sich, wie die Partizipation von jungen Kindern von Beginn an gelingen kann.

Anhand der Erkenntnisse einiger Fachvertreter aus Pädagogik, Psychologie und Soziologie sowie der Ergebnisse der Forschung in dieser Arbeit ist festzustellen, dass Partizipation von Kindern zwischen null und drei Jahren nicht nur möglich ist, sondern im Interesse des Kindes und der Gesellschaft zwingend gelebt und umgesetzt werden muss.

Dabei kann weniger davon gesprochen werden, dass die jungen Kinder in hohem Maße Entscheidungen treffen, die sich auf das Leben in der Gemeinschaft beziehen. Vielmehr geht es in erster Linie darum, die Kinder an den Entscheidungen zu beteiligen, die ihr Leben betreffen. Dazu gehören vor allem ihre Gefühle, Bedürfnisse, Wahrnehmungen und Interessen.

Emmi Pikler und Magda Gerber sprachen in diesem Zusammenhang von den Pflegeaktivitäten, die alltäglich wiederkehrend sind.

Dass dies im Kompetenzbereich der jungen Kinder liegt, zeigten die entwicklungspsychologischen Theorien (vgl. Kapitel 3). Besonders deutlich wurde, dass sich das intentionale Handeln bereits im ersten Lebensjahr entwickelt hat, so dass die Kinder Mittel, Ziel und Strategie miteinander verbinden können. Diese Kompetenz erscheint für die Partizipation von großer Bedeutung zu sein. Das Kind wird als aktives Subjekt gesehen, das früh fähig ist, selbstständig auf die Welt einzuwirken, diese mitzugestalten und Probleme zu lösen. Fähigkeiten und Fertigkeiten entstehen aber nicht von selbst, sie müssen sich erst im Kontext der Umwelt herausbilden. Kinder können somit lernen, sich zu beteiligen und Entscheidungen zu treffen, wenn sie nur die Gelegenheit dazu bekommen.

Die Erwachsenen sind aufgefordert, den jungen Kindern die Möglichkeit dazu über die Anerkennung der Rechte und die Gestaltung des Handlungsspielraumes zu geben. Dabei sind spezifische Themen (z.B. Pflegeaktivitäten von Säuglingen und Kleinkindern) und Maßnahmen (z.B. Kommunikation, Bindung, echte Kooperation) zu beachten, um der Altersgruppe bzw. dem Entwicklungsstand der jungen Kinder gerecht werden zu können. Besonders aufschlussreich waren in diesem Zusammenhang die Erkenntnisse Emmi Piklers und Magda Gerbers sowie die Ergebnisse der Forschung in dieser Arbeit. Es wurde deutlich, welchen hohen Stellenwert der frühen Partizipation zugesprochen werden muss und wie wichtig die Beteiligung von Säuglingen und Kleinkindern für deren weitere Entwicklung ist.

Die Partizipation von Beginn an schafft eine Grundlage für die selbstständige Lebensbewältigung der Kinder in ihrem gesamten Leben. Die frühe Beteiligung ermöglicht eine nachhaltige formelle und informelle Bildungsfähigkeit in allen Lebensabschnitten. Wenn die Gesellschaft hoch qualifizierte Arbeitskräfte benötigt, müssen die Maßnahmen schon im frühen Kindesalter ansetzen, weil dort die Basis für die gesamte weitere Entwicklung geschaffen wird. Auf hier entwickelte Fähigkeiten kann im Kindergarten- und Schulalter hervorragend aufgebaut werden, damit die gesellschaftlichen Ansprüche hinsichtlich der Bildungskompetenzen erfüllt werden können. Die frühe Partizipation schafft Kinder, die selbstständig, motiviert, engagiert und konstruktiv an die Bewältigung der Herausforderungen herangehen, die das Leben stellt. Sie sind im Erwachsenenalter in der Lage, nicht nur für sich angemessene Entscheidungen zu treffen, sondern auch in Prozessen der Gesellschaft so mitzuwirken, dass die Demokratie gelebt und aufrechterhalten wird.

Aktuell befindet sich die Partizipationsthematik bezogen auf die Kinder zwischen null und drei Jahren noch am Anfang. Verstärkt müssen in nächster Zeit die Potenziale, die in der frühen Beteiligung junger Kinder liegen, erforscht und öffentlich diskutiert werden. Gerade jetzt im Ausbau der Krippenplätze und im Zusammenhang der frühen Bildung erscheint dies in Deutschland im Hinblick auf die demografische Entwicklung von existentieller Bedeutung. Die Erkenntnisse aus frühkindlichen partizipativen Forschungsprojekten müssen an die Kindertageseinrichtungen vermittelt werden. Im Prozess hin zu einer partizipativen Krippenpädagogik brauchen die pädagogischen Fachkräfte gesellschaftliche und fachkundige Unterstützung.

7. Quellenverzeichnis

ABS, H.J.: Assessment of democratic school culture – different quality frameworks for EDC in school. Vortrag gehalten bei EU-working program: Education and Training 2010 German Federal Ministry of Education and Research Conference on "quality of education for citizenship", Berlin, 22./23. September 2005. (Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript).

AHNERT, LISELOTTE: Bindung und Bildung. Multiple Betreuungserfahrungen – Multiple Bindungserfahrungen. In: Bertelsmannstiftung: Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3. Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen. o. J.

ATTESLANDER, PETER: Methoden der empirischen Sozialforschung. 10., neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Berlin 2003.

BECKER-STOLL, FABIENNE; NIESEL, RENATE; WERTFEIN, MONIKA: Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung. 3. Auflage. Freiburg, Basel, Wien 2010.

BECKER-TEXTOR, INGEBORG: Das Montessori-Elternbuch. 2. Auflage. Freiburg im Breisgau 2006.

BERTELSMANNSTIFTUNG: Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3. Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen. o. J.

BERTELSMANN STIFTUNG (HRSG.): Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze. Gütersloh 2007.

BEYER, KLAUS; KNÖPFEL, ECKEHARDT; PFENNINGS, ANDREAS (HRSG.): Einführung in pädagogisches Denken und Handeln. Band 5. Paderborn 1987.

BLASE-GEIGER, PETER (2000): Schon mal Volksherrschaft geübt? Verfügbar im Internet unter <www.kindergartenpaedagigk.de/475.html> 2010-03-06.

BOLTEN, MARGARETE: Klinische Bindungsforschung. In: Schneider, Silvia; Margraf, Jürgen: Lehrbuch der Verhaltenstherapie. Band 3. Störungen im Kindes- und Jugendalter. Heidelberg 2009, 55-76.

BOOGAART, H. VAN DEN ET AL. (HRSG.): Rechte von Kindern und Jugendlichen. Wege zu ihrer Verwirklichung. Beiträge zum Frankfurter Rechte-Kongreß 1995. Münster 1996.

BOWLBY, JOHN (ÜBERS. VON GROSSMANN, KLAUS E.): Bindung (1987). In: Grossmann, Klaus E.; Grossmann, Karin: Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. 2. Auflage. Stuttgart 2009, 22-26.

BRISCH, KARL HEINZ ET AL.: Verantwortung für Kinder unter drei Jahren. Empfehlungen der Gesellschaft für Seelische Gesundheit in der Frühen Kindheit (GAIMH) zur Betreuung und Erziehung von Säuglingen und Kleinkindern in der Krippe. Zürich 2008.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (2001): Streitschrift Zukunftsfähigkeit. Verfügbar im Internet unter <<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/PRM-20304-Streitschrift--Zukunftsfahigke,property=pdf,bereich=,rwb=true.pdf>> 2011-01-24.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (2006): Nationaler Aktionsplan. Für ein kindergerechtes Deutschland 2005-2010. Berlin. Verfügbar im Internet unter <<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/nap-nationaler-aktionsplan,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>> 2010-12-05.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (2009): Nationaler Aktionsplan. Für ein kindergerechtes Deutschland 2005-2010 (NAP). Verfügbar im Internet unter <<http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/kinder-und-jugend,did=31372.html>> 2010-12-05.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND: 13. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. 1. Auflage. Berlin 2009a.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (2010): Kinderförderungsgesetz (KiföG) Verfügbar im Internet unter <<http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/gesetze,did=133282.html>> 2011-05-26.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND: Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindergarten, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen. 1. Auflage. Berlin 2010a.

CALIFORNIA DEPARTMENT OF EDUCATION (2007): Janet Gonzalez-Mena, M.A.. Independent Consultant Early Childhood Consultant. Verfügbar im Internet unter <http://www.pitc.org/cs/pitctr/view/pitc_fac/20?x-t=nblist.view>. 2011-05-07.

CASE, ROBBIE: Intellectual development. Birth to adulthood. New York 1985.

DEMETRIOU, ANDREAS: Neo-Piagetsche Theorien der kognitiven Entwicklung. In: Schneider, Wolfgang; Wilkening, Friedrich (Hrsg.): Theorien, Modelle und Methoden der Entwicklungspsychologie. Göttingen 2006., 191-263.

DEUTSCHER KINDERSCHUTZBUND – BUNDESVERBAND – E.V.; DEUTSCHES KINDERHILFSWERK E.V.; DEUTSCHES KOMITEE FÜR UNIZEF E.V.: Aktionsbündnis Kinderrechte. Kinderrechte ins Grundgesetz. O. J. Verfügbar im Internet unter <<http://www.kinderrechte-ins-grundgesetz.de/>> 2010-12-05.

DORNES, MARTIN: Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt am Main 1995.

DORNES, MARTIN: Die emotionale Welt des Kindes. 2. Auflage. Frankfurt am Main 2000.

DORNES, MARTIN: Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre. 5. Auflage, Frankfurt am Main 2001.

DRÜNER, ANNETTE: Respektvolle Pflege. Wertevermittlung beim Wickeln. In: TPS (Theorie und Praxis der Sozialpädagogik): Werte bilden Kinder. Ausg. 09/2010, 11-13.

EINRICHTUNG A: Profil. Kiel o. J..

EINRICHTUNG A: Pädagogische Konzeption. Kiel 1998.

EINRICHTUNG A: Verfassung. Kiel 2010.

FALK, JUDITH: Die Entwicklung verzögerter und behinderter Kinder. In: Falk, Judith und Aly, Monika: Beobachten, Verstehen und Begleiten. Entwicklungsdiagnostik nach Pikler. Berlin 2008, 7-14.

FALK, JUDITH; ALY, MONIKA: Beobachten, Verstehen und Begleiten. Entwicklungsdiagnostik nach Pikler. Berlin 2008.

FATKE, REINHARD: Kinder- und Jugendpartizipation im wissenschaftlichen Diskurs. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze. Gütersloh 2007, 19-38.

FLAMMER, AUGUST: Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Bern 2009.

FLICK, UWE: Triangulation. Eine Einführung. 2. Auflage. Wiesbaden 2008.

FLICK, UWE; KARDORFF, ERNST VON; STEINKE, INES (HRSG.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbek bei Hamburg 2008.

FLICK, UWE; KARDORFF, ERNST VON; STEINKE, INES: Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.) Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbek bei Hamburg 2008, 13-29.

FRIEBERTSHÄUSER, BARBARA; PRENGEL, ANNEDORE (HRSG.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 2003.

FRIED, LILIAN; BÜTTNER, GERHARD (HRSG.): Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern. Weinheim und München 2004.

FRITZSCHE, K. PETER: Menschenrechte. 2. aktualisierte Auflage. Paderborn 2009.

GERBER, MAGDA: Dein Baby zeigt dir den Weg. 3. Auflage. Freiamt 2007.

GERBER, MAGDA; JOHNSON, ALLISON: Ein guter Start ins Leben. Ein Leitfaden für die erste Zeit mit Ihrem Baby. 3. Auflage Freiamt 2007.

GLÄSER, JOCHEN; LAUDEL, GRIT: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 3., überarbeitete Auflage. Wiesbaden 2009.

GLINKA, HANS-JÜRGEN ET. AL. (HRSG.): Kulturelle und politische Partizipation von Kindern. Interessenvertretung und Kulturarbeit für und durch Kinder. München 1999.

GONZALEZ-MENA, JANET; WIDMEYER EYER, DIANNE: Säuglinge, Kleinkinder und ihre Betreuung, Erziehung und Pflege. Ein Curriculum für respektvolle Pflege und Erziehung. Freiamt 2008.

GONZALES-MENA, JANET; WIDMEYER EYER, DIANNE: Säuglinge, Kleinkinder und ihre Betreuung, Erziehung und Pflege. Arbeitsbuch zum Curriculum. Freiamt 2008a.

GROSSMANN, KLAUS E.; GROSSMANN, KARIN: Bindungstheoretische Grundlagen psychologisch sicherer und unsicherer Entwicklung. In: GwG-Zeitschrift. Dezember 1994, 26-41.

GROSSMANN, KLAUS E.; GROSSMANN, KARIN: Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. 2. Auflage. Stuttgart 2009.

GROßMANN, HEIDRUN: „Was will der Blödmann hier?!“ – Partizipationsförderung im Kindergarten. In: Sturzbecher, Dietmar; Großmann, Heidrun (Hrsg.): Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München 2003, 184-191.

GRÜNDLER, ELISABETH C.: Der aufrechte Gang – eine Mitgift fürs Leben. In: Betrifft Kinder. Ausg. 10/2008, 46-49.

HALBFAS, H.: Wider die Verstopfung der kritischen Sinne. In: Beyer, Klaus; Knöpfel, Eckehardt; Pfenning, Andreas (Hrsg.): Einführung in pädagogisches Denken und Handeln. Band 5. Paderborn 1987, 77-79.

HANSEN, RÜDIGER (2003): Die Kinderstube der Demokratie – Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Verfügbar im Internet unter <<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1087.html>> 2010-06-03.

HANSEN, RÜDIGER (2004): Partizipation von Kindern und Jugendlichen als gesellschaftliche Utopie. Verfügbar im Internet unter <<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1113.html>> 2010-03-06.

HANSEN, RÜDIGER (2008): Kindern gerecht werden – Kinderrechte in der pädagogischen und politischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Verfügbar im Internet unter <www.kindergartenpaedagogik.de/1932.html> 2010-03-06.

HANSEN, RÜDIGER; KNAUER, RAINGARD; FRIEDRICH, BIANCA: Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertagesstätten. 3. Auflage. Kiel 2006.

HANSEN, RÜDIGER; KNAUER, RAINGARD; STURZENHECKER, BENEDIKT (2006): Bildung und Partizipation. Verfügbar im Internet unter <http://home.arcor.de/hansen.ruediger/pdf/Hansen_Knauer_Sturzenhecker_Bildung%20und%20Partizipation.pdf> 2011-01-03.

HANSEN, RÜDIGER; KNAUER, RAINGARD; STURZENHECKER, BENEDIKT: Handbuch Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern. Weimar, Berlin 2011. (Manuskript).

HETZER, HILDEGARD ET AL. (HRSG.): Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. 3. unveränderte Auflage. Heidelberg 1995.

HEVESI, KATALIN: Echte Kooperation mit dem Säugling. In: Pikler, Emmi; Tardos, Anna et al.: Miteinander vertraut werden. Wie wir mit Babies und kleinen Kindern gut umgehen- ein Ratgeber für junge Eltern. 9. Auflage. Freiburg im Breisgau 2009, 59-63.

HÖHME-SERKE, EVELYNE (2004): Beteiligung von Kindern – Schlüssel zur Bildung und Demokratie. Verfügbar im Internet unter <<http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/4113/Beteiligung.pdf>> 2011-05-26.

INSTITUT FÜR BILDUNGS- UND SOZIALPOLITIK DER FH KOBLENZ (2009-2011): Frühpädagogik studieren. Verfügbar im Internet unter <<http://www.fruehpaedagogik-studieren.de/suche/studiengange>> 2011-05-26.

INSTITUT FÜR DEN SITUATIONSANSATZ (ISTA) DER INTERNATIONALEN AKADEMIE, HÖHME-SERKE UND WENZEL (2002, 2005 und 2006): Demokratie leben in Kindergarten und Grundschule den Kindern ihre Stimme geben.... Verfügbar im Internet unter <<http://www.ina-fu.org/ista/>> 2011-05-26.

JUUL, JESPER: Das kompetente Kind. Reinbek bei Hamburg 1997.

KAHL, REINHARD: Kinder. DVD, 83 min., Deutschland 2008.

KANT, IMMANUEL: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. In: Schubert, Friedrich Wilhelm (Hrsg.): Immanuel Kant's kleine anthropologisch-praktische Schriften. Leipzig 1838, 1-142.

KAZEMI-VEISARI, ERIKA: Vom Wollen und Können der Kinder ausgehen. Beteiligung als Prozess auf Gegenseitigkeit. In: TPS (Theorie und Praxis der Sozialpädagogik): Kinder mischen sich ein. Teilhabe, Einfluss, Mitbestimmung. Ausg. 08/2010, 18-20.

KINDERTAGESSTÄTTE TORNQUSTSTRASSE: Die pädagogische Konzeption der Kindertagesstätte Tornquiststraße. Hamburg 2000.

KLEIN, LOTHAR (2001): Wir hatten doch ausgemacht, dass... Mit Kindern Regeln finden. Verfügbar im Internet unter <www.kindergartenpaedagogik.de/441.html> 2010-03-06.

KLEIN, LOTHAR (2002): Kinder als Ratgeber von Erwachsenen – Gleichwertigkeit als Partizipations- und Beziehungsaspekt. Verfügbar im Internet unter <www.kindergartenpaedagogik.de/1344.html> 2010-03-06.

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

KLEIN, LOTHAR; VOGT, HERBERT: Sich auf offene Prozesse einlassen. Kinder partizipieren zu lassen, erfordert besondere Fähigkeiten. In: TPS (Theorie und Praxis der Sozialpädagogik): Kinder mischen sich ein. Teilhabe, Einfluss, Mitbestimmung. Ausg. 08/2010, 6-8.

KNAUER, RAINGARD: Beteiligungsprojekte mit Kindern und Jugendlichen in der Kommune vom Beteiligungsprojekt zum demokratischen Gemeinwesen, Wiesbaden 2004.

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> 2010-12-30.

KNAUER, RAINGARD; BRANDT, PETRA: Kinder können mitentscheiden. Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Kindergarten, Schule und Jugendarbeit. Berlin 1998.

KNAUER, RAINGARD; HANSEN, RÜDIGER: Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen. 2. vollständig überarbeitete Auflage. Kiel 2008.

KNAUER, RAINGARD; HANSEN, RÜDIGER: Zum Umgang mit Macht in Kindertageseinrichtungen. Reflexion zu einem häufig verdrängten Thema. In: TPS (Theorie und Praxis der Sozialpädagogik): Kinder mischen sich ein. Teilhabe, Einfluss, Mitbestimmung. Ausg. 08/2010, 24-28.

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

KOHLER, RICHARD: Jean Piaget. Göttingen 2008.

KORCZAK, JANUSZ: Das Recht des Kindes auf Achtung. Unveränderter Nachdruck der 1. Auflage. Göttingen 1972.

KORCZAK, JANUSZ: Wie man ein Kind lieben soll. Unveränderter Nachdruck der 8. Auflage. Göttingen 1987.

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

LAEWEN, HANS-JOACHIM: Was Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen bedeuten können. In: Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate: Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Berlin, Basel 2002, 33-69.

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. Berlin, Düsseldorf, Mannheim 2007, 16-102.

LAEWEN, HANS-JOACHIM; ANDRES, BEATE (HRSG.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Berlin, Basel 2002.

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

LAMNEK, SIEGFRIED: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel 2005.

LAMNEK, SIEGFRIED: Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim und Basel 2005a.

LENKITSCH-GNÄDINGER, DOROTHEE: Kinder am Anfang des Lebens – Wie kompetent sind Säuglinge. In: Prengel, Annedore (Hrsg.): Im Interesse von Kindern?. Forschungs- und Handlungsperspektiven in Pädagogik und Kinderpolitik. Weinheim und München 2003, 21-36.

LEYENS, INES; OSTERMANN, PETRA: Mitbestimmung in Kindertageseinrichtungen aus der Perspektive von Kindern – eine Pilotstudie. In: Fried, Lilian; Büttner, Gerhard: Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern. Weinheim und München 2004, 123-138.

LIEGLE, LUDWIG: Bildung und Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart 2006.

MAIER, JULIA: Die Erzieherin als Bezugsperson. Von der Bedeutung der frühkindlichen Bindung. In: Klein & Groß. Ausg. 05/2007, 24-26.

MARTINO, BERNARD (o. J.): Lóczy – Wo kleine Menschen groß werden. DVD. 170 Minuten. Wege der Entfaltung e.V..

MAYRING, PHILIPP: Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5., überarbeitete und neu ausgestaltete Auflage. Weinheim und Basel 2002.

MERKENS, HANS: Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.) Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbek bei Hamburg 2008, 286-299.

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

MILLER, PATRICIA H.: Theorien der Entwicklungspsychologie. Heidelberg, Berlin, Oxford 1993.

MINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN DES LANDES SCHLESWIG-HOLSTEIN: Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflegestellen (Kindertagesstättengesetz – KiTaG). Verfügbar im Internet unter <<http://www.gesetzrechtsprechung.sh.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=KTagStG+SH&psml=bssshoprod.psml&max=true&aiz=true>> 2010-12-06.

MIT KINDERN WACHSEN (o. J.): In „Mit Kindern wachsen“-Welten navigieren. Verfügbar im Internet unter <<http://www.mit-kindern-wachsen.de/in-mit-kindern-wachsen-welten-navigieren>> 2011-04-23.

MONTESSORI, MARIA: Die Entdeckung des Kindes. Freiburg 1969.

MONTESSORI, MARIA: Das kreative Kind. 10. Auflage. Freiburg im Breisgau 1994.

MONTESSORI, MARIA: Zehn Grundsätze des Erziehens. Freiburg im Breisgau 2002.

MOSER, HEINZ: Grundlagen der Praxisforschung. Freiburg im Breisgau 1995.

ORTHOFFER, MARIA (2009): Geschichte der Kinderrechte. Verfügbar im Internet unter <<http://www.kinderrechte.gv.at/home/im-fokus/kindheit---gesellschaft/kinderrechte/experten--innenstimme/content.html>> 2010-12-03.

OTTO, HANS-UWE; THIERSCH, HANS (HRSG.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. 3. Auflage. München 2005.

PIAGET, JEAN: Biologie et connaissance. Paris 1967.

PIAGET, JEAN: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. 3. Auflage, Stuttgart 1991.

PIAGET, JEAN: Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Weinheim, Basel und Berlin 2003.

PIKLER GESELLSCHAFT BERLIN E.V. (o. J.): Pädagogisches Konzept von Emmi Pikler. Verfügbar im Internet unter <<http://www.pikler.de/data/konzept.html#>> 2011-04-24.

PIKLER, EMMI; TARDOS, ANNA ET AL.: Miteinander vertraut werden. Wie wir mit Babies und kleinen Kindern gut umgehen- ein Ratgeber für junge Eltern. 9. Auflage. Freiburg im Breisgau 2009.

PRENGEL, ANNEDORE (HRSG.): Im Interesse von Kindern?. Forschungs- und Handlungsperspektiven in Pädagogik und Kinderpolitik. Weinheim und München 2003.

PRIEBE, MICHAEL: Evaluation Demokratie leben in Kindergarten und Schule. Abschlussbericht Oktober 2003-Oktober 2008. Berlin 2009.

RAUSCHENBACH, BRIGITTE: Demokratie in Kinderschuhen. Braucht ein demokratisches Gemeinwesen die Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen? In: Van den Boogaart, H. et al. (Hrsg.): Rechte von Kindern und Jugendlichen. Wege zu ihrer Verwirklichung. Beiträge zum Frankfurter Rechte-Kongreß 1995. Münster 1996.

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

REUSSER, KURT: Jean Piagets Theorie der Entwicklung des Erkennens. In: Schneider, Wolfgang; Wilkening, Friedrich (Hrsg.): Theorien, Modelle und Methoden der Entwicklungspsychologie. Göttingen 2006, 91-189.

RISCHKE, ELKE-MARIA; STRUB, UTE: Im Dialog mit dem Säugling und Kleinkind. In: Strub, Ute; Tardos, Anna (Hrsg.): Im Dialog mit dem Säugling und Kleinkind. Berlin 2006, 30-33

RUPPERT, J.: Partizipation im Kindergarten. Am Beispiel von Interaktionen zwischen Kindern und Erzieherinnen (unveröffentlichte Diplomarbeit). Landau 2006.

SCHÄFER, GERD E. (HRSG.): Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren. 1. Auflage. Weinheim, Basel, Berlin 2003.

SCHÄFER, GERD E.: Was ist frühkindliche Bildung? In: Schäfer, Gerd E. (Hrsg.): Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren. 1. Auflage. Weinheim, Basel, Berlin 2003, 10-42.

SCHIRMER, DOMINIQUE: Empirische Methoden der Sozialforschung. Grundlagen und Techniken. Paderborn 2009.

SCHLÖMERKEMPER, JÖRG: Konzepte pädagogischer Forschung. Bad Heilbrunn 2010.

SCHNEIDER, SILVIA; MARGRAF, JÜRGEN: Lehrbuch der Verhaltenstherapie. Band 3. Störungen im Kindes- und Jugendalter. Heidelberg 2009.

SCHNEIDER, WOLFGANG; WILKENING, FRIEDRICH (HRSG.): Theorien, Modelle und Methoden der Entwicklungspsychologie. Göttingen 2006.

SCHNURR, STEFAN: Partizipation. In: Otto, Hans-Uwe, Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. 3. Auflage. München 2005, 1330-1343.

SCHOTT, FRANZ: Aktuelle Stufentheorien der Kognitiven Entwicklung. In: Hetzer, Hildgard et al. (Hrsg.): angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. 3. unveränderte Auflage. Heidelberg 1995, 122-135.

SCHRÖDER, RICHARD: Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und -gestaltung. Weinheim und Basel 1995.

SCHRÜNDER-LENZEN, AGI: Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-) Konstruktion subjektiver Theorien. In: Friebertshäuser, Barbara und Pregel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 2003, 107-117.

SCHUBERT, FRIEDRICH WILHELM (HRSG.): Immanuel Kant's kleine anthropologisch-praktische Schriften. Leipzig 1838.

SCHWEIZERISCHES KOMITEE FÜR UNICEF (2003): Geschichte der Kinderrechte. Kinder haben Rechte. Zürich Verfügbar im Internet <http://assets.unicef.ch/downloads/kinderrechte_geschichte_dt.pdf> 2010-12-05.

SICHLER, RALPH: Autonomie in der Arbeitswelt. Göttingen 2006.

SPITZER, MANFRED: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg und Berlin 2002.

STANGE, W., TIEMANN, D.: Alltagsdemokratie und Partizipation. Kinder vertreten ihre Interessen in der Kindertagesstätte, Schule, Jugendarbeit und Kommune. In: Glinka, Hans-Jürgen et. al. (Hrsg.): Kulturelle und politische Partizipation von Kindern. Interessenvertretung und Kulturarbeit für und durch Kinder. München 1999, 211-331.

STERN, DANIEL: Tagebuch eines Babys. Was ein Kind sieht, spürt, fühlt und denkt. 5. Auflage. München 1994.

STERN, DANIEL: Die Lebenserfahrung des Säuglings. 9. erweiterte Auflage Stuttgart 2007.

STRUB, UTE (2004): Der Lebensweg von Dr. Emmi Pikler. Eine Biografie. Verfügbar im Internet unter <http://www.pikler-hengstenberg.at/emmi_pikler/lebensweg.htm> 2011-04-24.

STRUB, UTE; TARDOS, ANNA (HRSG.): Im Dialog mit dem Säugling und Kleinkind. Berlin 2006.

STURZBECHER, DIETMAR; GROßMANN, HEIDRUN (HRSG.): Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München 2003.

TARDOS, ANNA (2000): Zum Geleit. In Gerber, Magda: Dein Baby zeigt dir den Weg. 3. Auflage. Freiamt 2007.

TARDOS, ANNA: Einleitung. In: Strub, Ute; Tardos, Anna (Hrsg.): Im Dialog mit dem Säugling und Kleinkind. Berlin 2006, 10-12.

TARDOS, ANNA: Von den Händen der Pflegerin. In: Pikler, Emmi; Tardos, Anna (Hrsg.): Miteinander vertraut werden. Wie wir mit Babies und kleinen Kindern gut umgehen- ein Ratgeber für junge Eltern. 9. Auflage. Freiburg im Breisgau 2009, 82-93.

TARDOS, ANNA: Vom Dialog mit dem Säugling. In: Pikler, Emmi; Tardos, Anna (Hrsg.): Miteinander vertraut werden. Wie wir mit Babies und kleinen Kindern gut umgehen- ein Ratgeber für junge Eltern. 9. Auflage. Freiburg im Breisgau 2009, 94-102.

TARDOS, ANNA; STRUB, UTE: Beim Anziehen. In: Strub, Ute; Tardos, Anna (Hrsg.): Im Dialog mit dem Säugling und Kleinkind. Berlin 2006, 34-41.

TEXTOR, MARTIN R. (1999): Lew Wygotski - entdeckt für die Kindergartenpädagogik. Verfügbar im Internet unter <<http://www.kindergartenpaedagogik.de/19.html>> 2011-03-04.

TÜZES, KATALIN: Monika wird geimpft. In: Strub, Ute; Tardos, Anna (Hrsg.): Im Dialog mit dem Säugling und Kleinkind. Berlin 2006, 49-51.

UNICEF: UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. Übereinkommen über die Rechte des Kindes vom 20. November 1989. Verfügbar im Internet unter <http://www.unicef.de/fileadmin/content_media/Aktionen/Kinderrechte18/UN-Kinderrechtskonvention.pdf> 2011-06-28.

UNITED NATIONS (UN): Geneva Declaration of the Rights of the Child. 1924. Verfügbar im Internet unter <<http://www.un-documents.net/gdrc1924.htm>> 2010-12-05.

UNIVERSITY OF ALBERTA ET AL. (2008): Dr. Robbie Case. Verfügbar im Internet unter <<http://www.psych.ualberta.ca/GCPWS/index.html>> 2011-02-12.

VEREINTE NATIONEN (1959): Erklärung der Rechte des Kindes. Verfügbar im Internet unter <<http://pfcmc.com/Depts/german/gv-early/ar1386-xiv.pdf>> 2010-12-05.

VINCZE, MARIA: Die Bedeutung der Kooperation während der Pflege. In: Pikler, Emmi; Tardos, Anna et al.: Miteinander vertraut werden. Wie wir mit Babies und kleinen Kindern gut umgehen- ein Ratgeber für junge Eltern. 9. Auflage. Freiburg im Breisgau 2009, 44-58.

VINCZE, MARIA: Von der Flasche bis zum selbstständigen Essen. In: Pikler, Emmi; Tardos, Anna et al.: Miteinander vertraut werden. Wie wir mit Babies und kleinen Kindern gut umgehen- ein Ratgeber für junge Eltern. 9. Auflage. Freiburg im Breisgau 2009, 64-81.

WEISCHER, CHRISTOPH: Sozialforschung. Konstanz 2007.

ZÜHLKE, ECKEHARD (o. J.): Kinderkonferenzen: „Kinder hören mehr auf andere Kinder als auf Erwachsene. Verfügbar im Internet unter <www.kindergartenpaedagogik.de/215.html> 2010-03-06.

8. Verzeichnis der digitalen Anlagen

Anlage 1: Transkription Einrichtung A

Anlage 2: Transkription Einrichtung B

Anlage 3: Teilnehmende Beobachtung (1)

Anlage 4: Teilnehmende Beobachtung (2)

Anlage 5: Auswertungstabelle