

Alltägliche Partizipation von Kindern in Kinder- und Familienzentren bei KiTa Bremen

Bachelor-Arbeit
zur Erlangung des akademischen Grades des
Bachelor of Arts (B.A)

Erstgutachter: Prof. Dr. Raimund Geene
Zweitgutachterin: Sarah Soldanski

Daniel Frömbgen
Hardenbergstr. 17
28201 Bremen
daniel.froembgen@nord-com.net
Matrikelnummer: 20062429

Bremen, 20. Januar 2010

Danksagungen

Die vorliegende Bachelorarbeit bildet das Ende eines dreijährigen Studiums. Die Aufnahme dieses Studiums war der Versuch, mein Leben wieder zu ordnen, nachdem es mir zuvor über einen längeren Zeitpunkt persönlich äußerst schlecht ging. Dies ist zweifellos gelungen.

Ich möchte im Folgenden einigen Menschen danken, ohne die der erfolgreiche Abschluss des Studiums und das Zustandekommen dieser Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

Ich möchte meinen Eltern Ursula und Ulrich Frömbgen in besonderer Weise danken. Sie haben in interessierter Distanz immer zu meiner Studienentscheidung gestanden und mir das Gefühl gegeben, hinter mir zu stehen, ohne großes Aufheben darum zu machen. Ohne die finanzielle Unterstützung meiner Eltern wäre dieses Studium nicht möglich gewesen.

Ich danke meinen Freunden Ole Renner, Kristina Deymann und Lars Groß stellvertretend für viele gute Freundinnen und Freunde dafür, hinter meiner Entscheidung gestanden zu haben, und mir auch in schwierigeren Momenten Mut zugesprochen zu haben.

Meinen im Studium neu gewonnenen Freundinnen und Freunden danke ich für inspirierende und unterstützende Zusammenarbeit, für unzählige Denkanstöße und viele nette Abende.

Ich danke der Band „President Evil“ für die zeitweise Ablenkung vom Studiumsalltag und für das Gefühl wichtig für das Gesamtunternehmen Rockband zu sein.

Ich danke meiner ehemaligen Kitaleiterin und Freundin Grit Wetjen dafür, mich zu meinem Studiumsentschluss ermutigt und darin bestärkt zu haben. Ebenso danke ich allen anderen Kolleginnen und Kollegen bei KiTa Bremen, die mich in dieser Zeit unterstützt haben, insbesondere einigen Kolleginnen und Kollegen im Kinder- und Jugendhaus Warturmer Platz sowie im Kinder- und Familienzentrum Roter Sand.

Ich danke Prof. Dr. Raimund Geene und Sarah Soldanski für die Betreuung der vorliegenden Arbeit, für eine Menge Geduld mit mir, viele fruchtbare Ideen und den notwendigen Zuspruch, wenn ich mal wieder vor einer etwas höheren Hürde stand.

Ich danke meinem Freund Dr. Thorsten Huth für konstruktive und hilfreiche Kritik bei der Entstehung dieser Arbeit.

Ich danke allen Interviewpartnerinnen, die mir für die vorliegende Arbeit zur Verfügung standen. Ohne Euch/Sie wäre diese Arbeit so nicht zustande gekommen.

Ihr alle habt auch einen Teil zu dieser Arbeit und zum erfolgreichen Abschluss meines Studiums beigetragen.

Danke!

Eidesstattliche Versicherung

Hiermit versichere ich, Daniel Frömbgen, geb. am 22.09.1974, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig, ohne fremde Hilfe und unter Angabe sämtlicher Hilfsmittel verfasst habe. Alle sinngemäß oder wörtlich zitierten Angaben sind kenntlich gemacht, die entsprechenden Quellen sind im Literaturverzeichnis nachzuvollziehen.

Diese Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Bremen, den 20. 01. 2010

**„Kinder erleben nichts
so scharf und bitter wie
die Ungerechtigkeit“
(Charles Dickens)**

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	8
1.1 Exposé.....	8
1.2 Erkenntnisinteresse.....	10
1.3 Methodik der Untersuchung.....	11
1.4 Gliederung der Arbeit.....	12
2 Theoretischer Diskurs.....	14
2.1 Partizipation als Teil der aktuellen Bildungsdebatte.....	14
2.1.1 Begriffsklärung/Definition Partizipation.....	14
2.1.2 Partizipation vs. Prävention.....	15
2.2 Das Konzept Alltag.....	15
2.2.1 Alltag in Kindertagesstätten.....	16
2.3 Gesetzliche und strukturelle Rahmenbedingungen.....	18
2.3.1 Grundgesetz der BRD.....	19
2.3.2 Achtes Buch Sozialgesetzbuch (SGB VIII).....	19
2.3.3 Bremisches Kinder-, Jugend- und Familienförderungsgesetz (BremKJFFog).....	20
2.3.4 Bürgerliches Gesetzbuch (BGB).....	21
2.3.5 UN-Kinderrechtskonvention (KRK).....	21
2.3.6 Nationaler Aktionsplan für ein kindergerechtes Deutschland 2005-2010.....	23
2.3.7 Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich.....	24
2.3.8 Leitbild KiTa Bremen.....	25
2.3.9 Kinder- und Jugendberichte.....	25
2.4 Partizipation als Querschnittsaufgabe.....	26
2.4.1 Beteiligung als Bildungsbegleitung.....	27
2.4.2 Entwicklung einer Partizipationskultur.....	28
2.4.3 Partizipation als Basis der Demokratie.....	29
2.4.4 Partizipation und Sprachförderung.....	31
2.5 Das können die doch noch gar nicht - entwicklungspsychologische Argumente.....	31
2.6 Event-Partizipation.....	33
2.6.1 Die Beteiligungsleiter nach Roger A. Hart.....	34
2.7 Wie geht das? - Voraussetzungen für die Etablierung kindlicher Partizipationsprozesse in Kindertagesstätten.....	36
2.7.1 Strukturelle Verankerung.....	37
2.7.2 Partizipation im pädagogischen Team.....	37
2.7.3 Lebensweltorientierung.....	38
2.7.4 Dialogische Haltung.....	39
2.7.5 Verantwortung und Machtverzicht.....	41

2.7.6 Die Macht des Raumes.....	42
2.7.7 Zielgruppenorientierung	42
2.7.8 Partizipation im offenen Kindergarten.....	42
2.8 Anforderungen an die Fachkräfte.....	43
2.8.1 Rollenveränderung / Paradigmenwechsel	43
2.8.2 Aus- und Fortbildung	44
2.8.3 Methodenkompetenz.....	45
2.9 Elternbeteiligung.....	46
2.10 Kinder- und Familienzentren.....	47
2.10.1 Early Excellence Center.....	48
3 Interviewteil.....	50
3.1 Hypothesen	50
3.2 Durchführung der Interviews.....	51
3.3 Auswertung der Interviews	51
3.3.1 Auswertung des Interviews mit der Leiterin eines Kinder- und Familienzentrums bei KiTa Bremen.....	51
3.3.2 Auswertung des Interviews mit einer Erzieherin von KiTa Bremen	56
3.3.4 Auswertung des Interviews mit der Leiterin einer Fachschule für Sozialpädagogik in Bremen.....	64
4 Schlussfolgerungen und Abgleich der Interviewergebnisse mit dem theoretischen Diskurs	69
5 Fazit/Ausblick.....	76
6 Literaturverzeichnis.....	77
7 Abbildungsverzeichnis	84
8 Anhang	85
8.1 Interviewleitfragen	85
8.1.1 Leitfragen für das Interview mit der Leiterin eines Kinder- und Familienzentrums bei KiTa Bremen.....	85
8.1.2 Leitfragen für das Interview mit einer Erzieherin von KiTa Bremen.....	86
8.1.3 Leitfragen für das Interview mit der Leiterin eines Kinder- und Familienzentrums in Frankfurt am Main	87
8.1.4 Leitfragen für das Interview mit der Leiterin einer Fachschule für Sozialpädagogik in Bremen.....	88
8.2 Transkriptionen.....	90
8.2.1 Transkriptionslegende.....	90
8.2.2 Postskript und Transkription des Interviews mit der Leiterin eines Kinder- und Familienzentrums bei KiTa Bremen	91

8.2.3 Postskript und Transkription des Interviews mit einer Erzieherin von KiTa Bremen.....	109
8.2.4 Postskript und Transkription des Interviews mit der Leiterin eines Kinder- und Familienzentrums in Frankfurt am Main.....	118
8.2.5 Postskript und Transkription des Interviews mit der Leiterin einer Fachschule für Sozialpädagogik in Bremen	130

1 Einleitung

1.1 Exposé

Partizipation von Kindern in frühkindlichen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen wird in der jüngsten Vergangenheit immer mehr Stellenwert beigemessen. Kinder werden dabei selbst als aktive Akteure ihres eigenen Handelns gesehen. (vgl. Hungerland & Luber 2008, S.84 ff.)

Partizipation von Kindern gilt als gesundheitsfördernd (vgl. Naidoo/Wills 2003, S.308), und durch die damit verbundene Stärkung des Selbstbewusstseins der Kinder als präventiv hinsichtlich späterem Suchtverhalten.

Sie erhöht die Resilienz der Kinder gegen Stressfaktoren und erweitert den Umfang ihrer Coping - Strategien. (vgl. Bruner/Winklhofer/Zinser 2001, S.21)

Durch das Einüben demokratischer Handlungsformen erlernen Kinder früh ein grundlegendes Demokratieverständnis. (vgl. Carle/Kaiser 1998, S.3 ff.)

Ihre Konfliktlösungskompetenzen werden verstärkt, und sie können schon früh einen aktiven Beitrag zur Aufrechterhaltung der freiheitlich demokratischen Grundordnung in der Bundesrepublik Deutschland leisten.

Partizipation ist auch Bestandteil des Rahmenbildungsplans für Bildung und Erziehung im Elementarbereich (vgl. Freie Hansestadt Bremen 2004, S. 24) der Freien Hansestadt Bremen, der als Richtlinie für die pädagogische Arbeit im Eigenbetrieb KiTa Bremen fungiert. Sein Inhalt kann somit für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als ähnlich verpflichtend angesehen werden, wie die juristischen Richtlinien, in denen Partizipation ebenfalls festgeschrieben ist. Dazu gehören unter anderem das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Deutscher Bundestag 2007, S.14), das 8. Sozialgesetzbuch (vgl. Bundesministerium der Justiz 2008, S.69 ff.) und die von Deutschland im Jahre 1992 ratifizierte Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen. (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2007, S.12 ff.)

Entscheidend für eine nachhaltige Wirkung partizipativer Prozesse in Institutionen für Kinder sind eine schnelle Umsetzung der kindlichen Vorschläge, eine kindgerechte und authentische Form der Partizipation, sowie eine ganzheitliche Beteiligung der Kinder. (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002, S.191 ff.)

Pseudodemokratische Prozesse bewirken aber noch allzu häufig, dass die eigentlichen Potentiale einer umfassenden Kinder- und Jugendbeteiligung nicht ausgeschöpft werden. (vgl. Bertelsmann Stiftung 2006, S. 57 ff.)

Grundlage für alltägliche und umfassende Beteiligung von Kindern in den sie betreffenden Settings und Lebenssituationen ist eine grundsätzlich anerkennende, gleichberechtigte und würdevolle Umgangsweise mit Kindern. (vgl. Juul 1997, S.106 f.)

In Kindertagesstätten ist Partizipation häufig in Projektform angelegt, wie z.B. die Umgestaltung eines Spielplatzes oder einzelner Räume der jeweiligen Einrichtung, die ich selbst als Event-Partizipationen bezeichne. Im Alltag von Kindertagesstätten findet eine grundsätzliche partizipative Haltung den Kinder gegenüber allerdings noch nicht immer statt. Mit dem Begriff der Event-Partizipation bezeichne ich zeitlich und/oder thematisch begrenzte Ausschnitte aus dem Setting Kindertagesstätte, in denen Kinder partizipieren, in dessen Fortführung eine umfassende und ganzheitliche Partizipationskultur im Einrichtungsalltag indes häufig nicht auszumachen ist

KiTa Bremen befindet sich zur Zeit in einem Umwandlungsprozess seiner Kindertagesstätten zu Kinder- und Familienzentren. Diese haben einen verstärkten gemeinwesenorientierten Charakter, wodurch nicht nur der Partizipation von Kindern sondern auch von deren Eltern ein erhöhter Stellenwert beigemessen werden muss. (vgl. Hense 2002, S. 28 f.) M. Textor spricht in diesem Zusammenhang von Erziehungspartnerschaft. (vgl. Textor 2006 S. 7) Zudem ist es notwendig, dass sich solche Kinder- und Familienzentrum zum jeweils umgebenden Stadtteil öffnen, wodurch auch Akteuren aus dem Umfeld der Einrichtung Partizipationsmöglichkeiten eingeräumt werden müssen. (vgl. Peuckert/Riedel 2004, S.28 ff.)

Die vorliegende Arbeit soll darstellen, wie sich alltägliche Partizipation in Kindertagesstätten bei KiTa Bremen, die sich im Wandel zu Kinder- und Familienzentren befinden, argumentativ vertreten lässt, welche Rahmenbedingungen für die Verankerung von Partizipationsprozessen im Alltag der Einrichtungen notwendig sind, welche Anforderungen dabei an den Träger und das pädagogische Fachpersonal gestellt werden, und wie der Transfer von projektartigen Partizipationsmodellen der Event-Partizipation zu einer im Alltag der Einrichtungen verankerten partizipativen Alltagshaltung gestaltet werden sollte.

1.2 Erkenntnisinteresse

Ich habe vor meinem Studium der "Angewandten Kindheitswissenschaften" 6 Jahre als staatlich anerkannter Erzieher in einer Einrichtung bei KiTa Bremen gearbeitet. Diese Tätigkeit habe ich während meines Studiums fortgeführt, und tue es auch nach dem Studium.

Ich habe eine wache Erinnerung an meine eigene Kindheit, in der ich immer dann, wenn ich selbst nicht habe mitbestimmen können, eine große Ohnmacht und eine steigende Wut verspürte, weil ich die Nicht-Beteiligung als ungerecht empfand und gerne selbst Einfluss auf mich betreffende Lebensbereiche gehabt hätte. Ich habe deshalb in meiner pädagogischen Arbeit versucht, Kinder, so weit es möglich war, an sie betreffenden Entscheidungen zu beteiligen. Schnell merkte ich, dass ich an Grenzen stieß. Ich stieß auf Bedenken bei Eltern und Kolleginnen und Kollegen, ob man Kindern denn Eigenverantwortung und Mitbestimmung überhaupt auferlegen kann, oder sie nicht doch überfordert. Nicht selten traf ich bei Eltern und pädagogischen Kolleginnen und Kollegen auch auf sehr paternalistische Grundeinstellungen, in denen überhaupt kein Interesse daran bestand, Kindern Mitbestimmung zuzugestehen, aus Angst, sie könnten einem anschließend auf der Nase herumtanzen. Ich stieß bei den Kindern selbst häufig auf Unbehagen, weil sie nicht wussten, wie sie mit ihren Partizipationsmöglichkeiten umgehen sollten. Sie hatten nie gelernt mit solchen Situationen umzugehen und waren teilweise zum ersten Mal in ihrem Leben mit diesen Möglichkeiten konfrontiert. Dazu stieß ich mit meinen Bemühungen um die Partizipation der Kinder an zeitliche, räumliche, finanzielle und personelle Grenzen, und auf Grenzen juristischer Art, z.B. der Aufsichtspflicht. Auch bei mir selbst stieß ich an Grenzen: ich merkte, ich hatte nicht genügend Hintergrundwissen und ausreichend Handlungskompetenzen um Kinder adäquat zu beteiligen, ihnen die Chance ihrer Mitbestimmung zu verdeutlichen, dies auch noch methodisch in die richtigen Bahnen zu leiten, und darüber hinaus noch genügend Argumente zu haben, um Eltern und Kolleginnen und Kollegen von der Richtigkeit der Partizipation zu überzeugen. Mein Gefühl sagte mir, das Richtige zu tun, nur es fachlich zu erklären fiel mir schwer. Ein dreitägiger betriebsinterner Workshop zur Zukunftswerkstatt gab mir dann einen ersten tieferen Einblick in das Thema, ich hielt ihn aber nicht für ausreichend. Ich hatte zwar jetzt etwas mehr Handlungskompetenzen und eine Methodik zur Durchführung von Beteiligungsprojekten gelernt, aber der theoretisch-fachliche Hintergrund, mit dem ich mich in jede Diskussion über Partizipation hätte begeben können, fehlte mir. Zudem ermöglichen

Zukunftswerkstätten zwar eine punktuelle Partizipation der Kinder, immer ein bestimmtes Projektthema betreffend, aber damit ist ihre Beteiligung noch nicht zur alltäglichen Normalität und Gewohnheit geworden.

Ich erfuhr vom Studiengang "Angewandte Kindheitswissenschaften", dessen Profil ich mir näher besah. Genau die Themen, die mich beschäftigten, wurden hier aufgegriffen: Subjektorientierung, Partizipation, Kinderrechte und die fachliche und methodische Unterfütterung dieser Themen. Dieser Studiengang traf genau meine Interessenslage. Die vorliegende Arbeit bildet den Abschluss eines dreijährigen äußerst interessanten Studiums, indem ich eine Menge gelernt habe, nicht nur, aber sehr viel, auch über Partizipation.

Aus diesem Grund beschäftige ich mich in der vorliegenden Arbeit mit dem Thema kindlicher Partizipation im Alltag von Kindertagesstätten bei KiTa Bremen.

1.3 Methodik der Untersuchung

Durch den Abgleich verschiedener Diskurse zum Thema Partizipation werde ich versuchen herauszuarbeiten, welche rechtlichen und fachlichen Begründungen für die Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen herangezogen werden können. Es wird benannt, welche Anforderungen auf den Träger und die bei KiTa Bremen beschäftigten pädagogischen Fachkräfte zukommen, alltägliche Partizipation von Kindern in ihren Einrichtungen zu verankern, und welche Ressourcen dafür benötigt werden. Dazu wird beschrieben, welcher Zusammenhang zwischen der Verankerung alltäglicher Partizipation von Kindern in den Einrichtungen bei KiTa Bremen und ihrer Transformation von Kindertagesstätten zu Kinder- und Familienzentren herzustellen ist. Dabei werde ich das Konzept von alltäglicher Beteiligung von Kindern und die Diskrepanz zur Event-Partizipation darstellen.

Im Abgleich des Standes der Fachliteratur zum Thema Partizipation von Kindern, und der aus den Interviews mit pädagogischen Fachkräften verschiedener Settings gewonnenen Erkenntnissen, soll dargestellt werden, welche Methoden zur Alltagsetablierung kindlicher Partizipation im speziellen Feld Kinder- und Familienzentren bei KiTa Bremen Anwendung finden können und müssen. Dabei sollen hemmende und fördernde Faktoren für partizipative Prozesse von Kindern in Kinder- und Familienzentren bei KiTa Bremen aufgezeigt werden.

Es wurden vier Expertinneninterviews durchgeführt.

Eine Leitungskraft in einem Frankfurter Kinder- und Familienzentrum wurde zum Stand

der Partizipationsprozesse in ihrer Einrichtung befragt. Somit wird ein Erfahrungsbericht einer Einrichtung gewonnen, die schon länger in einer ähnlichen Struktur arbeitet, wie es für die Einrichtungen bei KiTa Bremen angestrebt wird, sowie eine Einschätzung zu hemmenden und fördernden Faktoren für alltägliche Beteiligung von Kindern, und zu dafür erforderlichen Ressourcen.

Die Leiterin einer Bremer Fachschule für Sozialpädagogik, Ort der Ausbildung für Erzieherinnen und Erzieher im Lande Bremen, wurde zur Verankerung alltäglicher Partizipationsprozesse in Kindertagesstätten im Curriculum der Bremer Erzieherinnen- und Erzieherausbildung befragt.

Damit soll der aktuelle Einfluss der Partizipationsforschung auf die Curriculumsinhalte festgestellt, und ein Eindruck gewonnen werden, in wie weit junge Erzieherinnen und Erzieher mit dem Partizipationsgedanken in der Ausbildung vertraut gemacht werden.

Eine Leiterin und eine Erzieherin einer in der Entwicklung zum Familienzentrum befindlichen Kindertagesstätte von KiTa Bremen wurden zum Thema Partizipation befragt. Es soll herausgefunden werden, wie der Kenntnisstand zur aktuellen Partizipationsdebatte ist, welche individuellen Kompetenzen, Werthaltungen und Vorstellungen diese Personen zum Thema Partizipation haben, und welche Ressourcen in der Einrichtung zur Verfügung stehen, respektive zur Verfügung stehen müssten, um Partizipation im Alltag der Einrichtung zu etablieren.

Die Befragungen fanden mittels entwickelter Leitfragen statt und wurden anonymisiert und aufgezeichnet. Die Leitfragen, die Transkripte, sowie die Aufnahmen der Gespräche sind im Anhang dieser Arbeit zu finden.

1.4 Gliederung der Arbeit

Zu Beginn des theoretischen Diskurses stelle ich zunächst die Bedeutung des Partizipationsbegriffes für die aktuelle Bildungsdebatte in der Bundesrepublik Deutschland heraus, und nehme dann eine Definition dieses Begriffes vor.

Ich kläre anschließend das Konzept Alltag und stelle die gesetzlichen und strukturellen Rahmenbedingungen von Partizipation in Kindertageseinrichtungen dar.

Es folgt eine Darstellung der Argumentationen, die für die Partizipation der Kinder sprechen, und die Bedeutung der Partizipation als Querschnittsaufgabe. Dabei ich stelle ich auch den Stand der entwicklungspsychologischen Diskussion vor.

Ich erkläre dann den Begriff der Event-Partizipation und beschreibe die Anforderungen, besonders im Hinblick auf das Entwickeln einer entsprechenden Haltung, die auf pädagogische Fachkräfte bei der Umsetzung partizipativer Alltagsprozesse mit Kindern warten, und zeige warum auch die Eltern dabei einbezogen werden müssen .

Im Anschluss stelle ich das Konzept der Kinder- und Familienzentren dar, und kläre die Verbindung zum Partizipationsbegriff.

Es folgt die Darstellung und Analyse der geführten Interviews und der Abgleich mit dem vorher geführten theoretischen Diskurs. Aus dieser Analyse ziehe ich abschließende Schlussfolgerungen.

2 Theoretischer Diskurs

2.1 Partizipation als Teil der aktuellen Bildungsdebatte

Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen wird in jüngster Vergangenheit immer größer werdende Bedeutung beigemessen, in Schleswig-Holstein wurde zum Beispiel mit der „Kinderstube der Demokratie“ ein stark beachtetes Modellprojekt geschaffen. Die durch die Pisadiskussion in Deutschland entfachte Debatte über frühkindliche Bildung und deren Organisation, sowie die daraus resultierenden dynamischen Veränderungsprozesse auf dem Sektor frühkindlicher Bildungseinrichtungen führen zu Rufen nach gesteigerter Alltagspartizipation von Kindern in Kindertagesstätten. Im Zuge dessen werden, wie unter anderem auch in Bremen, Kindertagesstätten deutschlandweit in sogenannte Kinder- und Familienzentren umgestaltet, die noch wesentlich stärker gemeinwesenorientiert arbeiten, als es "klassische" Kindertagesstätten jetzt schon tun.

Partizipation im Alltag einer Kindertagesstätte zu verankern geht weit über punktuelle Beteiligungsprojekte hinaus, und erfordert neben einer dialogischen Haltung auch zeitliche, räumliche und finanzielle und personelle Ressourcen. Gerade die Umwandlung von Kindertagesstätten in Kinder- und Familienzentren aber ist ohne die Auseinandersetzung mit Partizipation von Kindern nicht denkbar.

Im Folgenden soll dargestellt werden, wie sich alltägliche Partizipationsprozesse in den Kinder- und Familienzentren von KiTa Bremen etablieren lassen, und welcher Rahmenbedingungen und Handlungsmaximen es dafür bedarf.

2.1.1 Begriffsklärung/Definition Partizipation

Um nicht zum Modebegriff (vgl. Liebel 2007, S. 183) als Teil eines Allheilmittels für schlechte Pisaergebnisse zu verkommen, muss geklärt werden, welchen Nutzen im Alltag von Kindertagesstätten verankerte Partizipation von Kindern hat, und auf welcher Grundlage diese aufgebaut werden sollte. Hansen (2005b, S.3) erklärt in diesem Zusammenhang: *„Partizipation wird zunehmend als entscheidender Schlüssel zu individuellen Bildungsfortschritten und zu einer nachhaltigen demokratischen Bildung und Erziehung verstanden“*.

Mit dem Wort Partizipation werden Begriffe wie Teilnahme und Teilhabe, Mitbestimmung, Beteiligung, Beteiligtsein, Mitwirkung, Einbeziehung, Demokratisierung, Selbstbestimmung, Autonomie, Mündigkeit und Emanzipation verbunden, die sich auf eine, von einer bestimmten Lebenslage betroffenen Person

beziehen.

Nach Sturzbecher & Hess (2005, S. 41) bedeutet der Begriff „Partizipation“ wörtlich übersetzt soviel wie „Teilhabe“, also *„etwas abbekommen von dem, was ein anderer hat“*.

Oerter (2006, S.27) meint, Partizipation habe zwei Aspekte: zum einen das Recht, an den Gütern der Kultur und an dem Wohlstand einer Gesellschaft teilzuhaben, diesen benennt er mit Teilhabe, zum anderen die aktive Mitgestaltung des persönlichen und öffentlichen Lebens, die er Mitwirkung nennt.

Evelyne Höhme-Serke (2007, S.2) beschreibt die Begriffe Autonomie und Partizipation als zentrale Begriffe demokratischer Kultur. Autonomie als menschliches Grundbedürfnis solle aber nicht mit „Freiheit“ oder „Autarkie“ gleichgesetzt werden, da das Grundbedürfnis nach Bindung für Menschen, und vor allem wohl für Kinder, genauso elementar sei. *„Autonomie ist nur in Abhängigkeit von anderen zu denken“*. (ebd.)

Ich werde mich im Folgenden auf den Begriff der Partizipation selbst und auf die Begriffe Beteiligung, Mitwirkung und Mitbestimmung beschränken, da von Kindern im Kindergartenalter nicht verlangt werden kann, dass sie die alleinige Verantwortung für ihre Handlungen übernehmen. *„Mitwirkung und Mitbestimmung bedeuten ja nicht, dass Kinder bei jeder Kleinigkeit selbst oder mitwirkend bestimmen, was getan werden soll. Dies wäre eine unnötige Belastung des Alltags und würde dem Anliegen von echter Partizipation gerade entgegenstehen“*. (Oerter 2006, S.27)

2.1.2 Partizipation vs. Prävention

Der Partizipationsgedanke enthält auch Aspekte der Prävention. Knauer (2006, S.34) meint, die Prävention braucht Partizipation, wenn sie auf der Basis subjektorientierter Pädagogik geschieht, obwohl die Prävention durch die ihr innewohnende Defizitorientierung und die Tendenz, Verhalten als Abweichung zu bewerten, eher als Gegenstück zur Partizipation erscheint.

Dennoch darf die Partizipation nicht als Allheilmittel angesehen werden, hat sie sich doch schon in der Welt der Erwachsenen als häufig mühsames Instrument der Willensbildung und Entscheidungsfindung herausgestellt. (vgl. Stange 2008, S.10)

2.2 Das Konzept Alltag

Um sich nähere Gedanken über die Etablierung partizipativer Prozesse im Alltag von Kindertagestätten zu machen, sollte zunächst geklärt werden, was unter Alltag zu

verstehen ist.

Thiersch (1992, S.41) beschreibt den Alltag als ambivalent: offen aber auch banal. Der Alltag verweist auf Traditionen, er bezieht sich immer auf das für die Betroffenen Eingespielte. (ebd.)

Der Alltag ist von Routinen durchgezogen und dadurch charakterisiert, dass er uns nicht auffällt. Erst die Abweichung vom Alltag wird auffällig, wodurch der Alltag selbst auch erst wieder ins Bewusstsein rückt. Alltag gibt Sicherheit und gewohnte Strukturen vor, das alltägliche Erleben immer wiederkehrender Strukturen ist besonders für Kinder von hoher Bedeutung. Alltagsroutinen erleichtern uns unser Leben, weil wir durch sie über vieles nicht mehr nachdenken müssen. Allerdings macht es dies auch schwierig, den Alltag zu verändern, neue Alltagsroutinen zu entwickeln und zu etablieren.

Genau dieser Umstand erschwert es aber auch, Alltagsbeteiligung zu etablieren. Sie ist mit einem Wahrnehmungswechsel verbunden, erfordert Routinen umzustellen und stellt damit die verantwortlichen Erwachsenen, und nur die sind es, die die Verantwortlichkeit tragen, vor große Herausforderungen. Beteiligung ist immer auch eine Gradwanderung. Knauer (vgl. 2009, S.3) verweist darauf, dass es eine systematische Aufarbeitung des Begriffs Alltagsbeteiligung bisher nicht gegeben hat. Es geht um eine erforderliche Grundhaltung, damit Alltagsbeteiligung nicht zur „Anlasspädagogik“ (Knauer 2009, S.40) verkommt. Hier liegt der Unterschied zwischen der alltäglichen Partizipation und der Partizipation im Alltag. Die Partizipation im Alltag setzt bei Alltagsthemen von Kindern und Jugendlichen an und kann stellenweise noch punktuellen Charakter haben, was keiner besonderen Planung bedarf. (vgl. Knauer 2009, S.17) Die Partizipation im Alltag, anlassbezogen und punktuell strukturiert, wird von mir auch Event-Partizipation genannt.

Bei der alltäglichen Partizipation aber ist die Beteiligung zur Alltäglichkeit geworden und fällt paradoxerweise gar nicht mehr auf. Eher die Nicht-Beteiligung fällt dann ins Auge. Allerdings kann die Beteiligung im Alltag der richtige Schritt sein, der dazu führt, dass Beteiligung auch alltäglich wird. Grundhaltung und Beteiligungsprozesse bedingen sich somit gegenseitig: nur Alltagsbeteiligung kann zu einer stabilen Beteiligungskultur führen, die auf der partizipativen Grundhaltung fußt und diese zugleich weiter ausformt.

2.2.1 Alltag in Kindertagesstätten

Auch in Kindertagesstätten gibt es einen vorstrukturierten Alltag. Alltagsbeteiligung in Kindertagesstätten setzt bei den Interessen der Kinder als Experten ihrer

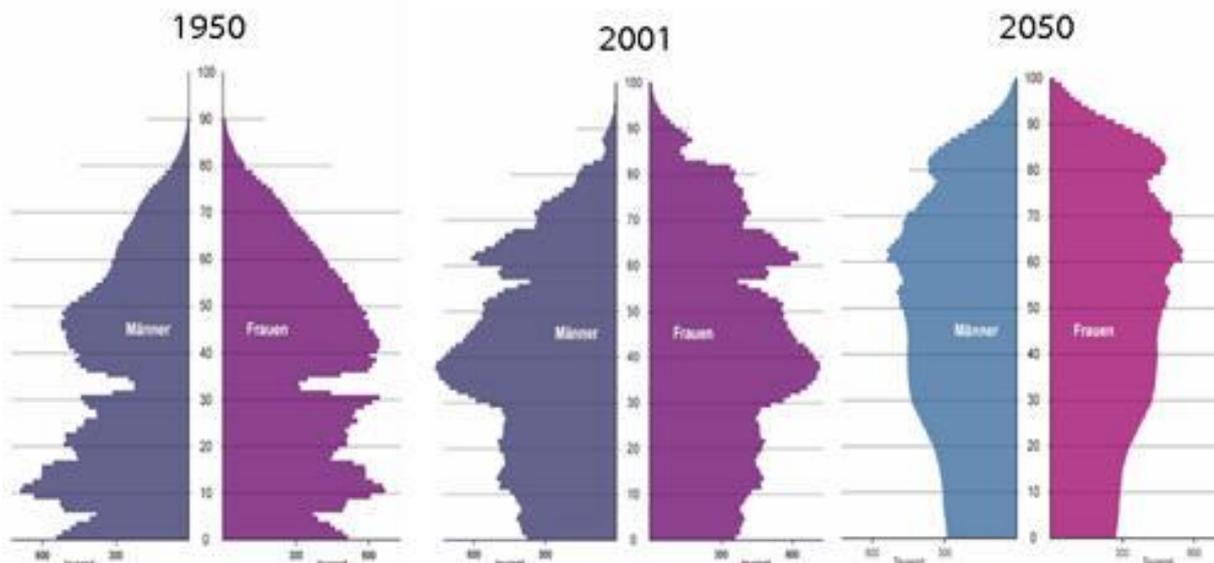
Lebenswelten an, erfragt diese, und versucht sie mit möglichst einfachen Methoden umzusetzen. Allerdings reicht das alleinige Bereitstellen von Beteiligungsmöglichkeiten bei kindlichen Anregungen nicht aus. Es gilt auch die Kinder selbst zu fordern, und ihnen ihre Beteiligungsmöglichkeiten nahe zu bringen. Dabei ist darauf zu achten, die Kinder nicht mit Beteiligungsansprüchen zu überschütten und Entscheidungen auf sie abzuwälzen, sondern einfache Verfahren zur Beteiligung zu entwickeln und Flexibilität zu gewährleisten. Ein Tagesplan in der Kindertagesstätte muss von den Pädagoginnen und Pädagogen im Interesse der Alltagsbeteiligung auch schon mal umgeschmissen werden. Alltagsbeteiligung konkretisiert sich vor allem in den Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen und in den Strukturen in denen sie sich realisieren, was sie inhaltlich und methodisch schwer darstellbar macht. Alltagsbeteiligung verweist immer auf das gesamte pädagogische Konzept, beziehungsweise die Leitidee einer Institution. (vgl. Knauer 2009, S.23) Dazu braucht es Menschen, die durch ihr Handeln Demokratie immer wieder herstellen.

Stange (2008) betont die Wichtigkeit der Alltagsdemokratie, die er auch als „*Nahraumdemokratie*“ (Stange 2008, S.4) bezeichnet, da Kinder und Jugendliche massiv betroffen sind vom statt findenden gesellschaftlichen Wandel, in dem Stange in den nächsten Jahrzehnten „*eine Serie von nachhaltigen Erschütterungen erwartet*“. (ebd.) Dieser gesellschaftliche Wandel bezieht sich auf die Globalisierung, die dynamischen und schnellen Entwicklungen in der Technologie, die Migrationsentwicklung, die Überlastung sozialer Systeme und vieles mehr, denen Kinder und Jugendliche vor allem bei der politischen Entscheidungsfindung weitgehend passiv ausgeliefert sind. „*Als Betroffene dieser Entwicklung sind sie zu hören und zu beteiligen*“! (Stange 2008, S.5)

2.2.1.1 Partizipation und Öffentlichkeit im Alltag von Kindertagesstätten

Ein Zeichen der Dynamik des gesellschaftlichen Wandels ist die schon begonnene Veränderung der Altersstruktur der bundesrepublikanischen Gesellschaft, der demographische Wandel. (vgl. Abb.1)

Abb. 1: Alterspyramiden der BRD



Quelle: Statistisches Bundesamt

Perspektivisch wird es im Vergleich zur Anzahl der Kinder in Deutschland eine stark ansteigende Anzahl älterer Menschen geben, wodurch die jetzt schon geringen Möglichkeiten der Kinder in Deutschland, ihren Anliegen gesellschaftlich Gehör zu verschaffen, noch schlechter zu werden drohen.

Um diesem Prozess entgegen zu steuern, ist es notwendig, Kindern und ihren Interessen ein öffentliches Forum zu bieten, in denen ihnen gesellschaftliche Präsenz ermöglicht wird. Deshalb dürfen Partizipationsprozesse nicht im stillen Winkel der Partizipationsinsel Kindertagesstätte passieren, sondern müssen öffentlich gemacht werden. Dafür bedarf es einer Öffnung der Kommunen und vor allem ihrer politischen Vertreter, um Kinderinteressen in den Fokus der Gesellschaft zu rücken. Kindern muss nicht nur eine Stimme gegeben werden, sie muss auch gehört werden. Kinder müssen erfahren, dass ihre Beteiligung eine unmittelbare Wirksamkeit hat, um sie nicht als Farce zu erleben und das Interesse daran zu verlieren.

2.3 Gesetzliche und strukturelle Rahmenbedingungen

Partizipation als gleichberechtigte Mitbestimmung ist in der Bundesrepublik Deutschland in verschiedenen Formen auch juristisch manifestiert. Diese Vorgaben gelten in ihrer gesamtgesellschaftlichen Relevanz somit auch für den gesellschaftlichen Bereich der Kindertagesstätten bzw. Kinder –und Familienzentren. Die wichtigsten gesetzlichen Grundlagen, auf die sich der Partizipationsgedanke stützen kann, werden im Folgenden dargestellt.

2.3.1 Grundgesetz der BRD

Der grundlegendste Artikel des bundesdeutschen Grundgesetzes, der Artikel 1, besagt in Absatz 1: *“Die Würde des Menschen ist unantastbar“*. (Deutscher Bundestag 2007, S.14) Gehen wir davon aus, dass die Verweigerung der Mitbestimmung in einer ihn oder sie betreffenden Sache, jeden Menschen in seiner Würde und in seinem Menschenrecht verletzt, so ist Artikel 1 des deutschen Grundgesetzes als eine elementare juristische Grundlage für die Partizipation im Kindesalter zu bewerten.

Thomas Swiderek (2003, S.71) bringt auch noch Artikel 2 mit ins Spiel:

“Menschenwürde und das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit gelten auch für Kinder“.

Tatsächlich heißt es in Artikel 2, Absatz 1 des Grundgesetzes: *“Jeder“*, also auch Kinder, *“hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit...“* (Deutscher Bundestag 2007, S.14). Absatz 2 ergänzt: *“...Die Freiheit der Person ist unverletzlich...“* (ebd). Es sollte also davon ausgegangen werden, dass die freie Meinungsäußerung und die Mitbestimmung in einer die Person direkt betreffenden Angelegenheit unter die freie Entfaltung der Persönlichkeit fällt. Und solange die Freiheit einer Person unverletzlich ist, so ist auch die Unfreiheit oder die Fremdbestimmung durch eine andere Person unzulässig.

Artikel 3, Absatz 1 des Grundgesetzes (ebd.) postuliert letztlich die Gleichheit vor dem Gesetz aller Menschen. Absatz 3 weist auf die Unzulässigkeit von Benachteiligung hin, Thomas Swiderek (2003, S.71 f.) fordert in diesem Zusammenhang, dass auch Kinder und Jugendliche explizit in die Darstellung aufgenommen werden. Wörtlich nämlich finden Kinder und Jugendliche im Grundgesetz keine Erwähnung.

2.3.2 Achtes Buch Sozialgesetzbuch (SGB VIII)

Es gibt im 8. Buch Sozialgesetzbuch (SGB VIII) der BRD in Artikel 8, Absatz 1 eine klare Regelung der Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen: *“Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen“*. (Bundesministerium für Justiz 2008, S.71) Schon in Artikel 1, Absatz 1 steht geschrieben: *„Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“* (Bundesministerium für Justiz 2008, S.69) Beteiligung und Mitbestimmung sind Determinanten, die, wie oben beschrieben, maßgeblich zu dieser Entwicklung beitragen. *„Da dieser Artikel keinerlei Altersbegrenzungen enthält, gilt er auch uneingeschränkt für*

Kindertageseinrichtungen. Damit ist ein Mindeststandard für die Ausgestaltung der Angebote der Kinder –und Jugendhilfe erhoben, der jedem Kind individuelle Mitspracherechte garantiert“. (Hansen 2008a, S.49) In Absatz 3 dieses Artikels ist dann beschrieben, dass die Jugendhilfe, zu der Kindertageseinrichtungen und Familienzentren gehören (vgl. Artikel 2, Absatz 2 und 3, SGB VIII), für die Umsetzung dieses Rechts Sorge zu tragen haben: *„Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des Rechts nach Absatz 1 insbesondere junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen“.* (Bundesministerium für Justiz 2008, S.69)

Die genaue Aufgabe von Kindertageseinrichtungen beschreibt in Ergänzung des §16 SGB VIII der in der erneuerten Fassung aus dem Jahre 2005 erweiterte §22, wo es in Absatz 2 heißt: *„Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege sollen die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern“.* (Bundesministerium für Justiz 2008, S.78) Artikel 9, Absatz 2 betont die Berücksichtigung der Fähigkeiten und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen dabei, sowie ihrer individuellen Eigenarten bei der Ausgestaltung der Leistungen der Kinder –und Jugendhilfe: *„Bei der Ausgestaltung der Leistungen und der Erfüllung der Aufgaben sind... die wachsende Fähigkeit und das wachsende Bedürfnis des Kindes oder des Jugendlichen zu selbständigem, verantwortungsbewusstem Handeln sowie die jeweiligen besonderen sozialen und kulturellen Bedürfnisse und Eigenarten junger Menschen und ihrer Familien zu berücksichtigen“.* (Bundesministerium für Justiz 2008, S.72 ff.) § 80, Absatz 4 ermahnt die Jugendhilfe schließlich in den *„Planungen insgesamt den Bedürfnissen und Interessen der jungen Menschen und ihrer Familien Rechnung zu tragen“.* (Bundesministerium für Justiz 2008, S.110) Im Falle einer Inanspruchnahme von Hilfen für ein Kind oder Jugendlichen, ist die betreffende Person nach § 36 SGB VIII (Bundesministerium für Justiz 2008, S. 85), der unter dem Titel Mitwirkung firmiert, ebenfalls ausdrücklich einzubeziehen.

2.3.3 Bremisches Kinder-, Jugend- und Familienförderungsgesetz (BremKJFFöG)

In Ergänzung des SGB VIII fügt das BremKJFFöG in §3, Absatz 2 an: *„Junge Menschen und ihre Familien sind über alle sie betreffenden Planungen, Entscheidungen und Maßnahmen in den unterschiedlichen Politikfeldern auf angemessene Weise und rechtzeitig zu informieren und an ihrer Durchführung zu*

beteiligen. Hierzu entwickeln die Stadtgemeinden Bremen und Bremerhaven geeignete, dem Entwicklungsstand der betroffenen jungen Menschen entsprechende Beteiligungs- und Mitverantwortungsformen und stellen sie organisatorisch sicher“. (Freie Hansestadt Bremen. Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales 1998, S.2)

2.3.4 Bürgerliches Gesetzbuch (BGB)

Das BGB regelt in Paragraph 1626, Absatz 2 die Beteiligung von Kindern im Elternhaus: *“Bei der Pflege und Erziehung berücksichtigen die Eltern die wachsende Fähigkeit und das wachsende Bedürfnis des Kindes zu selbstständigem verantwortungsbewusstem Handeln. Sie besprechen mit dem Kind, soweit es nach dessen Entwicklungsstand angezeigt ist, Fragen der elterlichen Sorge und streben Einvernehmen an“.* (Beck-Texte 2007, S.344)

2.3.5 UN-Kinderrechtskonvention (KRK)

Die 1990 von der deutschen Bundesregierung unterzeichnete UN-Kinderrechtskonvention (KRK) regelt in besonderem Maße die Rechte der Kinder. Unterteilt werden die zentralen Themen der KRK in die sogenannten drei P's Protection, Provision und Participation (vgl. Swiderek, 2003, S.83; auch Liebel 2007, S. 61), also den Schutz, die Förderung und die Mitbestimmung der Kinder. Im Unterschied zum bundesdeutschen Grundgesetz werden Kinder und Jugendliche in der KRK nicht mehr nur als Objekte, sondern als Träger eigener Rechte und damit als Rechtssubjekte aufgefasst werden. Durch die KRK wird offiziell anerkannt, dass Kinder sich in einer speziellen Lebenslage befinden und an Entscheidungen über Inhalte die ihre Lebensverhältnisse betreffen, zu beteiligen sind. Niemand sonst, außer den direkt betroffenen Kindern selbst, ist in der Lage, eine fundierte Einschätzung der Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen hinsichtlich ihrer eigenen Lebenslagen abzugeben. Im Zusammenhang von Partizipation der Kinder und Jugendlichen mit Politik weist Swiderek (2003, S.84) im Übrigen auf die Differenz zwischen Politik für Kinder und Politik mit Kindern hin. Im Bezug auf Partizipation von Kindern sind einige Artikel der KRK besonders hervorzuheben. So garantiert Artikel 6, Absatz 2 (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2007, S.13) das Überleben und die Entwicklung des Kindes. Zur Entwicklung des Kindes gehört auch die Entwicklung zu einer mündigen und demokratiefähigen Person, zu der der Partizipationsansatz zweifellos einen hohen Beitrag leistet. Artikel 12 der KRK (vgl.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2007, S.15) ist im Bezug auf Partizipation sicher zu den wichtigsten zu zählen. In ihm ist die Berücksichtigung des Kindeswillens geregelt. Es heißt in Absatz 1: *„Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.“* (ebd.) Und weiter in Absatz 2: *„ Zu diesem Zweck wird dem Kind insbesondere Gelegenheit gegeben, in allen das Kind berührenden Gerichts- oder Verwaltungsverfahren entweder unmittelbar oder durch einen Vertreter oder eine geeignete Stelle im Einklang mit den innerstaatlichen Verfahrensvorschriften gehört zu werden.“* (ebd.) Artikel 13, Absatz 1 schließt mit dem Recht auf Meinungs- und Informationsfreiheit an: *„Das Kind hat das Recht auf freie Meinungsäußerung; dieses Recht schließt die Freiheit ein, ungeachtet der Staatsgrenzen Informationen und Gedankengut jeder Art in Wort, Schrift oder Druck, durch Kunstwerke oder andere vom Kind gewählte Mittel sich zu beschaffen, zu empfangen und weiterzugeben.“* (ebd.) Artikel 17 (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2007, S.16 f.) ergänzt, dass Kinder ein Recht auf Zugang zu Massenmedien haben, und dass sie das Recht haben, dass Massenmedien speziell für ihre Interessen und Lebenslagen (z. B. Kinderbücher) und ihren sprachlichen Bedürfnissen entsprechend hergestellt werden. Die Versammlungsfreiheit wird Kindern im Sinne der KRK nach Artikel 15 (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2007, S. 16) zugestanden. Artikel 28 (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2007, S.22) formuliert das Recht der Kinder auf Bildung. Zum Sektor der Bildung gehört auch die demokratische Bildung, sowie die Bildung von Selbstbewusstsein und der Fähigkeit, für die eigenen Interessen im demokratischen Rahmen einzustehen. Besondere Beachtung wird in Absatz 2 (ebd.) der Achtung der Menschenwürde zu Teil, wobei sich der Kreis wiederum zu Artikel 1 des Grundgesetzes der BRD schließt.

Die UN-Kinderrechtskonvention ist mittlerweile in die bremische Landesverfassung aufgenommen, so dass sie nicht nur moralisch, sondern auch juristisch als Arbeitsgrundlage aller pädagogischen Fachkräfte im Bundesland Bremen zu bewerten ist.

2.3.6 Nationaler Aktionsplan für ein kindergerechtes Deutschland 2005-2010

Anknüpfend an die UN-Konvention über die Rechte des Kindes hat die Bundesregierung den Nationalen Aktionsplan für ein kindergerechtes Deutschland herausgegeben. Er soll bis zum Jahre 2010 einen Leitfaden darstellen, Deutschland kindergerecht(er) zu gestalten. Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen stellt in diesem Aktionsplan ein wichtiges Instrument zur Erreichung der Ziele dar. In Punkt 2.4 (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2006, S.50 ff.) wird auf das Recht auf Beteiligung der Kinder hingewiesen, u.a. mit der Begründung *„die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen ist ein Gradmesser für die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft“*. Im Besonderen wird auf die Beteiligung von Kindern in Kindertagesstätten hingewiesen: *„Kindertagesstätten und Schulen sind wichtige Lebensräume von Kindern und zentrale Orte von Sozialisation und Bildung. In diesen Institutionen begegnen sich Kinder unterschiedlichen Geschlechts, unterschiedlicher Gesellschaftsschichten und verschiedenster ethnischer Herkunft. Gerade deshalb muss in Kindertagesstätten und Schulen Beteiligung erfahren und eingeübt, pädagogisch begleitet und reflektiert werden. Kindergärten und Schulen müssen zu Lernorten für Demokratie werden“*. (ebd.) Im weiteren Wortlaut weist der Aktionsplan auf den Zusammenhang von Bildung und Beteiligung hin: *„Lernen ist ein aktiver und selbst gesteuerter Prozess. Erfolgreiche Bildungsprozesse verlangen darum die Möglichkeit zur Selbstbestimmung und zur aktiven Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. ... Bildung braucht mehr Beteiligung- und: aktive Beteiligung fördert Bildung“*. (ebd.) Die Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen wird als Voraussetzung für gelingende Beteiligungsprozesse benannt: *„In der Konsequenz daraus brauchen wir nicht nur methodische Ansätze, die auf diesen Grundsätzen aufbauen, sondern eine veränderte pädagogische Haltung. Bildungs- und Qualitätsstandards für pädagogische Institutionen müssen die Zusammenhänge von Bildung und Beteiligung als Leitlinie aufgreifen“*. (ebd.) Der Nationale Aktionsplan weist darauf hin, dass es schon Beteiligungsformen wie Kinderversammlungen gibt, *„dennoch fehlt bislang in vielen Einrichtungen das Bewusstsein dafür, wie viele Aspekte des Alltags von den Kindern mit gestaltet werden können und wie dies mit altersgerechten Methoden angeregt werden kann“*. (ebd.) Es wird also ein Defizit an Beteiligungsmöglichkeiten für Kinder in Kindertagesstätten konstatiert, und ein Mangel an Methodenkompetenz bei den zuständigen Fachkräften. Als Konsequenz daraus

empfiehlt der Nationale Aktionsplan „die Fachkräfte sollten daher die Chance erhalten, sich in Aus- und Weiterbildung für die Umsetzung von Beteiligungsprozessen zu qualifizieren“. (ebd.)

2.3.7 Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich

Der Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich (Freie Hansestadt Bremen. Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales 2004) gilt seit 2005 als verbindliche Arbeitsgrundlage und Richtlinie für alle pädagogischen Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe im Lande Bremen. Dass sich dieser Rahmenplan in seinem Titel nicht auch ausdrücklich auf Hortkinder bzw. Kinder im Grundschulalter bezieht, ist in Bremen schon ausführlich thematisiert und problematisiert worden. Auch im Rahmenplan für Bildung und Erziehung wird auf das Thema Partizipation verwiesen. So heißt es in den Leitideen des Rahmenplans: *„Im Mittelpunkt von Betreuung, Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen stehen...die Wertschätzung jedes Kindes als eigenständige Persönlichkeit....Die Wertschätzung...legt den Grundstein für demokratische Einstellungen und demokratisches Handeln. Sie werden gefestigt durch die Erfahrung, dass Entscheidungen gemeinsam getroffen werden...und erlauben dem Kind...sich als selbstwirksam zu erleben.* (Freie Hansestadt Bremen. Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales 2004, S.5) Weiter heißt es: *„Diese Einstellung setzt ein Bild des Kindes voraus, dass es als vollwertigen Menschen anerkennt, und nicht als Mangelwesen betrachtet.“* (Freie Hansestadt Bremen. Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales 2004, S.6)... *Kinder werden als Subjekte aller Bildungsprozesse begriffen, nicht mehr als mit Wissensangeboten zu versorgende Objekte von Erziehung“.* (Freie Hansestadt Bremen. Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales 2004, S.39) Aus dieser Formulierung wird ein angestrebter Paradigmenwechsel deutlich, hin zur Subjektorientierung. Der Rahmenplan beschreibt auch noch genauer, wodurch sich diese auszeichnet: *„Diese Haltung, der es zur Förderung der kindlichen Individualität bedarf, ist gekennzeichnet von Zuwendung, Achtung und Achtsamkeit, Herzlichkeit und Wissen... Diese auf Achtung und Wertschätzung gegründete Haltung der Fachkräfte schafft die Voraussetzung für gelingende Bildung“.* (Freie Hansestadt Bremen. Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales 2004, S.33) Deutlich wird hier formuliert, dass die Haltung der Fachkräfte die Voraussetzung für Bildung ist, der Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen also ohne eine entsprechende Haltung

der pädagogischen Fachkräfte gar nicht zu erfüllen ist.

Partizipation von Kindern ist dabei ein elementarer Teil dieser Haltung: „Diese Anerkennung drückt sich insbesondere im Ausmaß der Partizipation der Kinder an der Arbeit der Einrichtungen aus. Sie sind deshalb, wo immer möglich, an Entscheidungen und Planungen zu beteiligen“. (Freie Hansestadt Bremen. Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales 2004, S. 6) Die damit verbundenen pädagogischen Ziele und die praktische Umsetzung der partizipativen Idee wird folgendermaßen formuliert: „Das aktive Bewältigen von Hindernissen, die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und die Sinnfindung im eigenen Tun gelingen am besten dann, wenn Kinder weitreichend an der Gestaltung ihres Alltags in der Einrichtung beteiligt sind“. (Freie Hansestadt Bremen. Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales 2004, S.24) Eine ähnliche, aber noch wesentlich restriktivere Formulierung findet sich im Abschnitt über die Methoden der Bildungsarbeit: „Für die Planung und Durchführung von Bildungsangeboten ist stets zu berücksichtigen, dass die Kinder möglichst an allen Schritten zu beteiligen sind.“ (Freie Hansestadt Bremen. Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales 2004, S.36)

2.3.8 Leitbild KiTa Bremen

Die Subjektorientierung wird auch in der Trägerkonzeption des Eigenbetriebes KiTa Bremen aufgegriffen, wo schon in der Beschreibung des Selbstverständnisses zu lesen ist: *„Nur wer selbstbestimmt... lernt, hat eine Chance“*. (KiTa Bremen 2009, S.2) Teil des Qualitätsentwicklungskonzeptes ist u.a. Partizipation, die mit *„den Alltag mit Kindern gestalten“* (KiTa Bremen 2009, S.4) und *„die Erziehungspartnerschaft mit Eltern gestalten“* (ebd.) umschrieben wird, wodurch auch auf die Mitbestimmung und Mitwirkung der Eltern hingewiesen wird.

2.3.9 Kinder- und Jugendberichte

Auch in zahlreichen Formulierungen der Kinder- und Jugendberichte der jüngsten Vergangenheit wird der hohe Stellenwert der Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Jugendhilfe immer wieder betont. Der 8. Kinder- und Jugendbericht, der gewissermaßen als Wegbereiter des heutigen hohen Stellenwertes der Partizipation gesehen werden darf, formulierte: *„Der Beteiligung von Betroffenen und Beteiligten kommt im Rahmen der Jugendhilfe besondere Bedeutung zu. Dabei sollten Beteiligungsformen zum Gegenstand des Planungsprozesses gemacht und die Voraussetzungen gesichert werden.“* (Bundesministerium für Jugend, Frauen und

Familie 1990, zit. n. Swiderek 2003, S. 158)

Der 11. Bericht problematisiert einige Jahre später: „*In der Jugendhilfe dominieren noch immer paternalistische, fürsorgliche oder professionsspezifische Handlungsorientierungen.*“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002, S. 191) Hier wird zum einen ersichtlich, dass sich zwischen dem 8. und 11. Bericht in der Praxis in Hinsicht auf Partizipation noch nicht sehr viel verändert hat, zum zweiten wird hier unterschwellig auch die fehlende Vernetzung der einzelnen, mit Kindern arbeitenden Professionen untereinander problematisiert. Schließlich betont der 12. Kinder- und Jugendbericht (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 546) den Subjektstatus der Kinder und ihre eigene aktive Beeinflussung ihrer eigenen Lernprozesse: „*Bildung ist kein einseitiger Akt, in dem Angebote bereit gestellt werden, um Kindern etwas `beizubringen`, Angebote, die sie passiv konsumieren, sondern ein zweiseitiges, aktives Geschehen.*“ Daraus lässt sich eine Fürsprache für die Weiterentwicklung partizipativer Prozesse mit Kindern zweifelsfrei herauslesen.

2.4 Partizipation als Querschnittsaufgabe

Wenn es zahlreiche gesetzliche Regelungen zur Partizipation von Kindern gibt, muss sie augenscheinlich auch einen praktischen Nutzen haben. Partizipation ist ein aktiver Prozess, Beteiligungsprozesse ziehen Bildungsfortschritte nach sich. Hansen (2008b, S.34) sagt, „*Partizipationsprozesse sind selbst Bildungsprozesse*“, denn Partizipation selbst ist kein festgeschriebenes klar definiertes Ziel, dass irgendwann erreicht werden kann. Partizipation selbst ist ein immer fortwährender, dynamischer Prozess, der einen Bildungsprozess beinhaltet. Hansen bezeichnet die Partizipation als „*Querschnittsaufgabe der Frühpädagogik*“ (Hansen 2006b, S.3) Diese Querschnittsaufgabe Partizipation verbindet zahlreiche pädagogische Konzepte wie Reggio-Pädagogik, den Situationsansatz und den offenen Kindergarten, und ist eng mit dem Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen verknüpft. Bildungsinhalt im Bezug auf Partizipation ist zum einen das Erlernen von Demokratie, Bildung als Selbstbildungsprozess ist ohne Partizipation auch nicht vorstellbar. (vgl. Hansen 2008a, S.48)

Das Modellprojekt „Kinderstube der Demokratie“ aus Schleswig-Holstein (Hansen/Knauer/Friedrich 2006) beschreibt diverse Lernprozesse, die die teilnehmenden Kinder in ihm erfahren haben, die hier kurz und ohne Anspruch auf Vollständigkeit genannt werden sollen, um einen ersten Überblick über die Vorzüge von

Partizipationsprozessen zu ermöglichen: Die Kinder haben Selbständigkeit und Selbstbewusstsein erworben, gelernt dass ihnen zugehört wird und dass ihre Meinung wichtig ist und zählt. Sie haben gelernt anderen zuzuhören, andere Meinungen zu akzeptieren, mit anderen zusammen Lösungen gefunden und Entscheidungen getroffen. Sie haben gelernt, Regeln aufzustellen und diese einzuhalten, genauso, dass dies manchmal nicht gelingt, dass es Einigungen bedarf, und dass Regeln auch veränderbar sind. Sie haben Einfluss auf andere genommen, auch auf Erwachsene, sie haben in der Gruppe zusammen gehalten und ihre Bedürfnisse selbstbewusst eingefordert. Sie haben den Mut gefunden, sich zu äußern, Ideen und Anregungen gegeben und gemerkt, dass diese umgesetzt wurden. Sie haben für eine Sache eingestanden und gemeinsame Lösungswege gefunden. (vgl. Hansen/Knauer/Friedrich 2006, S.54)

2.4.1 Beteiligung als Bildungsbegleitung

Entscheidendes Kriterium für gelingende Partizipation ist die Bereitstellung von Partizipationsmöglichkeiten und die aktive Einmischung der Betroffenen. Kinder brauchen Freiräume für ihre Erfahrungen, was für Erwachsene heißt, sich nicht ständig einzumischen. „*Die (Selbst-) Bildung von Kindern zu begleiten erfordert, Kinder als Subjekte wahrzunehmen und ihre individuelle Sicht der Welt zum Ausgangspunkt pädagogischer Arbeit zu machen, mit anderen Worten: sie zu beteiligen.*“

(Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2006, S.57). Kinder in ihrer Selbstbildung, also bei der Beschäftigung mit Themen, die sie interessieren und die für sie wichtig sind, zu unterstützen, verlangt diese Unterstützung zwar auf der pädagogischen Ebene, gleichzeitig aber auch Kinder selbst zu „Bestimmen“ ihrer eigenen Bildungsprozesse zu machen. Es gilt die Sicht der Kinder, was diese für sich und ihre Bildung für wichtig erachten. Bisher waren in Kindertageseinrichtungen die pädagogischen Fachkräfte die Bestimmer. „*Sie verfügen über eine uneingeschränkte Entscheidungs- und Gestaltungsmacht. Sie entscheiden über Abläufe und Verfahren, sie legen fest, was Kinder dürfen und was sie nicht dürfen, und sie bewerten die Verhaltensweisen der Kinder. Kinder sind in Kindertageseinrichtungen so rechtlos wie das Volk in einer absoluten Monarchie, ... die den Kindern hier und da Rechte und Freiräume zugesteht. Aber sie können ihnen diese Rechte jederzeit ohne Begründung wieder entziehen, weil ihnen vielleicht die Entscheidung der Kinder missfällt oder weil ihnen die Mitsprache der Kinder gerade zu viel wird. Es gibt keine Rechtssicherheit. Die Willkür ist seit Korczaks Zeiten ungebrochen.*“ (Hansen 2006a, S.2) Mit dem letzten Satz spielt

Hansen auf den Kinderpsychologen und vielleicht ersten und vehementesten Vertreter von Kinderrechten Janucz Korczak an, der Ende der 20er Jahre des vergangenen Jahrhunderts schon forderte: *„Bis jetzt hing alles vom guten Willen und von der guten Laune oder schlechten Laune des Erziehers ab. Das Kind war nicht berechtigt, Einspruch zu erheben. Dieser Despotismus muss ein Ende haben“*. (Korczak 1992, S. 304) Beteiligung wird dadurch zu einer zentralen Aufgabe bildungsbegleitender Pädagogik und zur grundsätzlichen Handlungsweise bei der Umsetzung von Bildungsorientierung. (vgl. Hansen/Knauer/Friedrich 2006, S.57 f.) Die Beteiligung von Kindern und ihren Eltern an allen Angelegenheiten, die sie betreffen, ist nach Hansen, gleichermaßen ein Recht der Betroffenen als auch eine pädagogische Notwendigkeit. (Hansen 2006b, S.3)

2.4.1.1 Selbstbildungsprozesse

Was aber macht die Selbstbildungsprozesse von Kindern so wichtig für ihre Entwicklung? Selbstbildungsprozesse erzeugen das Gefühl der Selbstwirksamkeit. Kinder bemerken, dass sie durch selbst initiierte Handlungen ihre Umwelt beeinflussen und verändern können, erfahren sich selbst als wirksam im Hinblick auf ihre Umwelt. Diese Festigung der Selbstwirksamkeit bedeutet eine Stärkung der eigenen Person, die der Erfahrung der Hilflosigkeit und der Schwäche entgegenwirkt. (vgl. Oerter 2006, S.27) *„Frühe Bildung ist vor allem Selbst-Bildung“*. (Hansen/Knauer/Friedrich 2006, S.56) Es geht also um die Aktivität von Kindern. Knauer (2009, S.38) stellt fest: *„Wenn man Kinder aktiv die Dinge des täglichen Lebens mitbestimmen und mitgestalten lässt, erweitert man ihre Denk- und Handlungsspielräume und erhöht ihre Selbständigkeit“*. Und Elschenbroich (2001, S.53) ergänzt: *„Synapsen bilden sich im Gehirn des Kleinkindes vor allem dann, wenn es selbstwirksam ist, `selbstbildend`, aktiv beteiligt. Das Kind muss die Welt nicht als etwas Vorgefundenes erfahren, es muss sie neu erfinden.“*

2.4.2 Entwicklung einer Partizipationskultur

Eines wird bei diesen Argumenten deutlich: Im Abgleich zwischen diesen Forderungen und Argumentationen mit dem tatsächlichen Ist-Stand in der bundesdeutschen Pädagogik tut sich eine nicht unerhebliche Diskrepanz auf. Hansen stellt daher fest, dass Partizipation ein umfassendes Umdenken in der deutschen Kita-Landschaft und einen Perspektivwechsel der Erwachsenen verlangt. (vgl. Hansen 2006b, S.3) Pädagoginnen und Pädagogen müssen *„von vermeintlichen Bildungsproduzenten zu*

Bildungsanregern- und begleiten“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2006, S.7) werden. Dabei müssen Routinen hinterfragt und neue Wege beschritten werden. Höhne-Serke (2005, S.37) weist allerdings darauf hin, dass Erzieherinnen und Erzieher, die einen solchen Paradigmenwechsel durchführen, ein externes Unterstützungssystem brauchen, da eine pädagogische Arbeit, die auf Beteiligungsprinzipien basiert, immer auch ein Prozess der persönlichen Entwicklung der Pädagoginnen ist. Stange geht sogar noch einen Schritt weiter, und fordert ein gesamtgesellschaftliches Umdenken, insbesondere in Zusammenhang mit zunehmender „Politikverdrossenheit“ unter Jugendlichen, die damit zusammenhängt, dass Kinder und Jugendliche Demokratie als Lebensform nicht lernen: *„Sie lernen nur wenig, sich in einem demokratisch verfassten Alltag zu bewegen und können nicht sehen, was ihre Einmischung in Gesellschaft, Politik und Kultur bewirken können“*. (Stange 2008, S.6) Daher fordert er: *„Wir brauchen eine neue Partizipationskultur, Alltagsdemokratie und Demokratie als Lebensform“*. (Stange 2008, S.7) Und er ergänzt: *„Wir brauchen eine akzentuierte Kinderpolitik und Lernorte für Demokratie....Wir brauchen deshalb Beteiligungskonzepte für Kindertagesstätten, Schulen, die Jugendarbeit und die Kommune, eine soziale Infrastruktur, die Kinder und Jugendliche gruppen-, gemeinschafts- und gesellschaftsfähig macht, d.h. letztendlich politikfähig.“* (Stange 2008, S.9) Dabei geht es um das Erlernen von Demokratie nicht nur als politischem System, sondern als alltäglicher Lebensform, wodurch der Alltag der Kinder und Jugendlichen *„kultiviert“* wird. (ebd.) *„Politische Bildung ist ein Bestandteil des Bildungsauftrags von Kindertageseinrichtungen.“* (Hansen/Knauer/Friedrich 2006, S.64) Politische Bildung meint dabei die Perspektive der Kinder. Sie kann nicht gelehrt werden, sondern muss von den Kindern selbst handelnd erworben werden. (vgl. Hansen/Knauer/Friedrich 2006, S.65)

2.4.3 Partizipation als Basis der Demokratie

Partizipatorisches Handeln als Auseinandersetzungsprozess Betroffener fördert die Kompetenz zur Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen, das Problembewusstsein, soziale Sensibilität, die Fähigkeit zur Kooperation und zum Erkennen und Artikulieren von Interessen, sowie strategisches Denken und Entscheidungs- und Konfliktfähigkeit. (vgl. Bertelsmann Stiftung 2006, S.33 ff.) Dies trifft für Kinder, Jugendliche und Erwachsene gleichermaßen zu. Partizipation trägt zur Steigerung des Selbstbewusstseins bei, und bekommt damit eine entscheidende Rolle im Hinblick auf Suchtproblematiken. Hansen befürchtet gar, dass *„Selbstwertgefühl und die*

Möglichkeiten, Verantwortung zu tragen verkrüppeln“ (Hansen 2008a, S.48), wenn Menschen die Teilnahme an sie selbst und die Gemeinschaft in der sie leben betreffenden Entscheidungen genommen oder gar nicht erst zugestanden wird. *„Beteiligung und Mitwirkung scheinen offenbar die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung für das eigene Gemeinwesen zu erhöhen“*. (Stange 2008, S.7) Dies wiederum dürfte vor dem Hintergrund von zunehmender „Politikverdrossenheit“ besonders junger Menschen von erhöhter Wichtigkeit sein, *„Beteiligungsangebote können“*, laut Stange, *„ die Legitimation der politischen Institutionen erhöhen und zu einer Stabilisierung der Demokratie beitragen“*. (Stange 2008, S.16) Stange meint sogar, dass unterlassene Beteiligungskonzepte in Kindergärten, Schulen und anderen Einrichtungen des Gemeinwesens die demokratische Weiterentwicklung unserer Gesellschaft gefährden, da sie auf sozial und politisch handlungsfähige Menschen angewiesen ist, und stellt einen Zusammenhang zwischen frühen Beteiligungserfahrungen und dem Engagement eines Menschen für das Gemeinwesen im Erwachsenenalter her. (vgl. Stange 2008, S.23) *„Die Identifikation mit dem Gemeinwesen führt zum Abbau von Extremismus und unsozialem Verhalten“*. (Stange 2008, S.15) Schließlich kommt der Partizipation auch eine ökonomische Komponente zu, nicht nur wegen der Verringerung kostenaufwändiger Behebungen mutwilliger Zerstörungen im Gemeinwesen. Partizipation und Kinderfreundlichkeit werden von Stange auch als immer wichtiger werdenden Standortfaktoren mit Auswirkungen auf das soziale, kulturelle und wirtschaftliche Leben einer Kommune beschrieben. (vgl. Stange 2008, S.16 f.) *„ Kinder- bzw. Familien mit kleinen Kindern gelten in diesem Zusammenhang als `Ressourcen` zur Stärkung der `Halte- und Bindekräfte` der Region und zur Verbesserung der weichen Standortfaktoren im interkommunalen Konkurrenzkampf um Industrieansiedlungen und Arbeitsplätze“*. (Bertelsmann Stiftung 2006, S. 55)

Zusätzlich ist *„Partizipation als Anspruch ein ausschlaggebendes Kriterium bei der Bewertung der pädagogischen Qualität der Einrichtungen“*. (Portmann/Student 2006, S.30)

In all diesen Argumenten verstehen wir die Partizipation von Kindern in einem instrumentellen oder funktionellen Sinne. Wenn Partizipation aber als Grundrecht verstanden werden soll, geht es nicht darum ob sie den Kindern etwas nützt, sie durch ihre Beteiligung etwas lernen, sondern was sie dadurch erreichen. Ihre Partizipation muss als *„inhärenter Bestandteil des autonom und bewusst handelnden Subjekts“* (Liebel 2007, S.184) verstanden werden. Es geht dabei nicht darum, Kinder nur „zur

Demokratie zu erziehen“ (Hungerland & Luber 2008, S. 89), sondern sie, egal in welchem Alter, ernst zu nehmen, und ihren aktiven Einfluss in der Gesellschaft zuzulassen und zu fördern.

2.4.4 Partizipation und Sprachförderung

Die Stärkung der Problemlösungskompetenz hat auch Auswirkungen auf die Sprachförderung. *„Wenn Kinder beteiligt werden, erleben sie, dass ihnen zugehört wird und dass ihre Meinung wichtig ist und entwickeln daraus den Mut sich zu äußern“*. (Hansen/Knauer/Friedrich 2006, S.63) Jampert (2006, S. 22) ergänzt dazu: *“Partizipation und Sprachförderung sind zwei Seiten einer Medaille: Jeder sprachliche Beitrag von Kindern, der aufgegriffen wird und Spuren in der Kita hinterlässt, bestärkt sie in ihrer Motivation zur Verwendung von Sprache. Besonders fruchtbar kann sich Partizipation zur Stabilisierung und Erweiterung der sprachlichen Handlungsmöglichkeiten von Vorschulkindern erweisen“*.

Nebenbei vermitteln Partizipationsprozesse, ganz gleich nach welcher Methodik sie durchgeführt werden oder wie ihr thematischer Schwerpunkt gesetzt ist, immer entsprechende themenspezifische Sach- und Methodenkenntnisse.

2.5 Das können die doch noch gar nicht - entwicklungspsychologische Argumente

Beteiligung von Kindern wird diesen häufig nicht zugetraut. Der Grund sind oft defizitorientierte Sichtweisen im Bezug auf Kinder, oder bei Erwachsenen bestehende Ängste. Es wird dann argumentiert, die Kinder würden den Inhalt der Partizipationsmöglichkeiten noch nicht verstehen, wären kognitiv noch nicht weit genug entwickelt, um sich überhaupt beteiligen zu können, und sie wären noch nicht fähig, Entscheidungen über sich selbst zu treffen, könnten diese noch nicht überblicken und richtig einschätzen, und man würde sie damit überfordern. Die Aufsichtspflicht wird zusätzlich häufig zur Schere im Kopf, obwohl die Rechtsprechung, trotz der juristischen Alleinstellung in der bundesdeutschen Rechtsprechung mit der Umkehr der Beweislast (der/dem Angeklagten muss die Schuld nicht bewiesen werden, sondern sie/er muss ihre/seine Unschuld beweisen), seit langem schon Entscheidungsspielräume zulässt. Aus dem Modellprojekt „Kinderstube der Demokratie“ aus Schleswig-Holstein hingegen wird als Projektergebnis unter anderem berichtet, die Fähigkeit zur Partizipation sei altersunabhängig und beginne mit der Geburt. (vgl. Hansen/Knauer/Friedrich 2006) *„Kinder können prinzipiell an allen sie betreffenden Angelegenheiten beteiligt werden“*.

(Hansen/Knauer/Friedrich 2006, S.6)

Auch Oerter (1992, zit. n. Hansen 2008a, S.42) meint, Kinder könnten durchaus über ihre Zukunft entscheiden: *„Kinder haben bereits im zweiten Lebensjahr ein von der Umwelt abgegrenztes Selbstkonzept entwickelt und können mit spätestens 3 Jahren über sich selbst reflektieren“*. Dies ist das Alter, mit dem Kinder in den Kindergarten gehen können. Da *„sich das Denken des Kindes qualitativ nicht wesentlich von dem des Erwachsenen [unterscheidet], können Kinder grundsätzlich an allen Themen beteiligt werden.“* (Oerter 2001, zit.n. Hansen 2008a, S.60) Schroeder ergänzt: *„ Kinder überblicken ihren Lebensbereich und spätestens ab diesem Alter sind Kinder auch darin ernstzunehmende Partner:“* (Schroeder 1998, S.75) Schroeder führt außerdem aus, Kinder im Alter von 4 bis 6 Jahren können ihre Meinung klar vertreten. Im Alter von 6 bis 10 Jahren sind ihre Handlungen stark lustorientiert, sie können aber ihren unmittelbaren Lebensbereich überblicken. Ab 10 Jahren sind Kinder zur Abstraktion fähig und ab 14 Jahren können sie abstrahieren und in subjektiven und allgemeinen Kategorien denken. (Schroeder 1996, S.33) Beteiligungen von Vorschul- und Hortkindern müssen also entsprechend differenziert erfolgen, und können somit auch zu sehr differenzierten Ergebnissen führen.

Swiderek (2003, S.104) meint ebenfalls, Kinder seien bereits im Vorschulalter in der Lage, Entscheidungen zu treffen. Man müsse allerdings beachten, dass sich ihre Ausdrucksformen- und Möglichkeiten von denen erwachsener Menschen unterscheiden. Es stellt sich also nicht die Frage ob man Kinder beteiligt, sondern nur wie man es tut. *„Es gibt also keine Entschuldigung mehr dafür, sie nicht an Entscheidungen, die sie selbst betreffen, mitwirken zu lassen. Im Gegenteil, im Regelfall sollte die kindliche Meinung den Ausschlag geben, sofern dem Kind die nötige Information zur Verfügung steht.“* (Oerter 1992, zit. n. Schröder 1995, S.20)

Krappmann (1994, zit. n. Sturzbecher & Hess 2005, S.46) betont im Zusammenhang mit Partizipation das Vorschulalter als besonders angemessen, da sich in dieser Altersphase erstmalig Ansätze gleichrangiger Partnerschaften mit Gleichaltrigen ergeben, die sich im Unterschied zu Erwachsenen-Kind-Relationen, die hierarchisch geprägt sind, durch Reziprozität auszeichnen.

„Betrachtet man soziale Partizipation unter dem entwicklungspsychologischen Blickwinkel, so ist zu vermuten, dass auch soziale Partizipationserfahrungen unter Kindern einen wichtigen entwicklungsfördernden Beitrag leisten“. (Sturzbecher & Hess 2005, S.47) Stange schränkt ein, dass von Kindern keine planungsfertigen Beiträge erwartet werden können, aber sie seien, anders als Erwachsene, oft in der Lage,

Denkschablonen zu verlassen und könnten manchmal innovativer und kreativer sein, weil sie oft zu Visionen und zu konkreten Gegenentwürfen fähig seien. (vgl. Stange 2008, S.18) *„Anhörungen, Fragen, Informationen usw. sind immer und auf jeder entwicklungspsychologischen Stufe möglich! Die elementarste Form der Beteiligung im Rahmen der Alltagspartizipation ist schließlich das `Zuhören“.* (Stange 2008, S.19)

2.6 Event-Partizipation

Partizipationsprozesse von Kindern, Eltern sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Kindertagesstätten sind noch stark ausbaufähig, und erfordern gewisse Ressourcen, die im Folgenden noch benannt werden. Es muss klar sein, dass Partizipationsprozesse nicht im Vorbeigehen zu organisieren sind, und ganzheitlichen Charakter haben müssen. Sie erfordern ein hohes Maß an Einsatzwillen, Energie, Empathie und Frustrationstoleranz bei den pädagogischen Fachkräften, die für diese Prozesse zuständig sind. *„Vieles ist noch immer modellhaft, so dass nach Abschluss eines Projektes die Einbettung in ein Konzept `alltäglichen Lernens von Demokratie` fehlt. Wichtig wäre deshalb eine Kontinuität, eine Dauerhaftigkeit und eine selbstverständliche Beteiligungskultur“.* (Swiderek 2003, S.244) Kinder werden zu bestimmten Anlässen beteiligt, beispielsweise bei der Neugestaltung eines Spielplatzes, eine Verankerung alltäglicher Partizipationsprozesse im Profil der Einrichtungen findet allerdings oft noch nicht statt. Ich nenne dieses Phänomen „Event-Partizipation“. Die Anlässe, zu den Kinder beteiligt werden, sind oft nicht die von ihnen thematisierten, erwachsen nicht aus ihrem Bedürfnis, sondern sind *„pseudopartizipatorische `Angebote` der Erwachsenen“* (Kobelt-Neuhaus 2001, S.14). Kinder werden bei der Event-Partizipation von den Erwachsenen „genutzt“, ihre Beteiligung gerät zum Alibi für die Erwachsenen, die Beteiligungsmodelle werden zu *„Mitmachprojekten“.* (Swiderek 2003, S.245) Häufig werden dabei Erwachsenenrituale, oft in Form von Abstimmungen, kopiert, Kinder dabei für die Interessen der Erwachsenen instrumentalisiert.

Der englische Ausdruck Event bezeichnet ein außergewöhnliches, zumeist freudiges Ereignis, dass von bestimmten Personen in einem bestimmten Zeitraum erlebt wird. Es ist gerade nicht alltäglich, sondern erfährt besondere Beachtung durch seine Seltenheit und zeitliche Begrenzung.

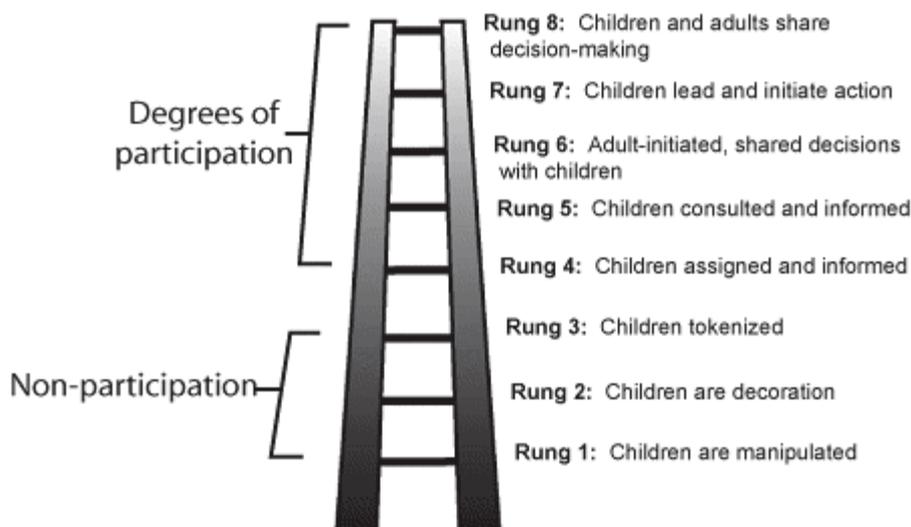
Beteiligung kann aber nicht auf einer oder mehreren Beteiligungsinseln passieren. (vgl. Olk 2008, S17) Sie hat nur dann eine nachhaltige Wirkung, wenn Kinder merken, dass die Beteiligung nicht punktuell als Eintagsfliege geschieht. *„Eine Beteiligung, die*

lediglich sporadisch stattfindet, die nicht eingebunden ist in eine alltägliche, selbstverständliche Beteiligungskultur, verpufft schnell in ihren Wirkungen.“ (Knauer 2009, S.9) „Erst im Alltag können junge Menschen ihre Beteiligungskompetenzen erweitern und üben“. (Knauer 2009, S.14) Partizipation junger Menschen muss zur „Grundnorm“ (vgl. Roth 2008, S.23) werden, und darf nicht nur eine Gnade oder ein einzeltes Angebot sein. (ebd.)

2.6.1 Die Beteiligungsleiter nach Roger A. Hart

Es gibt also verschieden Qualitäten von Partizipation. Roger Hart (1992) unterscheidet 8 verschiedene Stufen der Partizipation auf einer Beteiligungsleiter. (vgl. Abb.2)

Abb. 2: Beteiligungsleiter nach Roger A.Hart



Adapted from Hart, R. (1992). Children's Participation: from Tokenism to Citizenship. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.

Quelle: Unicef

Die unteren drei Stufen benennt Hart als „nicht-partizipativ“. Auf ihnen werden Kinder manipuliert, dienen Erwachsenen zur Dekoration oder die Partizipation der Kinder wird zum Alibi der Erwachsenen. „*There is a strong tendency on the part of adults to underestimate the competence of children while at the same time using them in events to influence some cause; the effect is patronizing*“. (Hart 1992, S.9) Die Event-Partizipation, die meist von Erwachsenen inszenierte partielle Partizipation von Kindern in ausgesuchten Themenfeldern, bewegt sich meist zwischen der Stufe 3 und 6 der Beteiligungsleiter, also zwischen dem von Hart als „*non-participation*“ genannten

unteren Teil, und dem unteren Teil des Abschnittes, der von Hart in verschiedenen Abstufungen partizipativ genannt wird.

Ab der Stufe 4 spricht Hart von Partizipation, deren Qualität sich mit jeder Stufe auf der Beteiligungsleiter erhöht, weil Kinder auf dieser Stufe zumindest schon informiert sind, und wenigstens wissen, worum es eigentlich geht. Allerdings werden sie auf dieser Stufe noch nicht gehört, die Entscheidungs- und Gestaltungsmacht liegt allein in der Hand der Erwachsenen. Kinder werden von ihnen mit Teilaufgaben beauftragt, wodurch sie zumindest das Gefühl bekommen können, sie hätten eine bedeutende Rolle im Projekt, und es ist davon auszugehen, dass sie aufgrund der ihnen vorher zugänglich gemachten Information über das jeweilige Projekt sich freiwillig zum Mitmachen entschieden haben. Auf Stufe 5 werden die Einschätzungen der Kinder zumindest schon herangezogen und abgefragt, was aber noch nicht bedeutet, dass sie auch umgesetzt werden. Solche Phänomene finden wir nicht selten bei den schon erwähnten Spielplatzprojekten, wo Kinder zwar nach ihren Vorstellungen gefragt werden, die Umsetzung aber meist von Bedingungen und Vorstellungen der Erwachsenen abhängig gemacht werden. Sie stellen die Sicherheitsregeln auf, verwalten das Budget und lassen ihre erwachsene Sicht, wie ein Spielplatz nach ihrer Meinung auszusehen hat und aussehen darf, einfließen.

Auf der Stufe 6 werden die Entscheidungen schon gemeinsam zwischen Erwachsenen und Kindern getroffen, laut Hart haben wir es schon mit „echter Partizipation“ zu tun, das Projekt selbst ist aber noch immer von den Erwachsenen initiiert. Vor allem marginalisierten Gruppen droht auf dieser Stufe noch, dass ihre wirklichen Anliegen nicht gehört und thematisiert werden.

Auf Stufe 7 und 8 sind die Projekte von den Kindern selbst initiiert, das heißt nun orientiert sich der Inhalt der Partizipationsthematik wirklich an ihren, von ihnen selbst formulierten Bedürfnissen. Stufe 7 und 8 unterscheiden sich noch dadurch, dass die Erwachsenen die Entscheidungen der Kinder auf Stufe 7 noch in eine, von ihnen gewünschte Richtung zu lenken versuchen. Es gelingt den Erwachsenen also noch nicht vollständig, sich nicht in die Interessen der Kinder einzumischen und sie in einer bestimmten Form leiten zu wollen.

Die Interessen der Kinder und deren Formulierung werden unwidersprochen in Stufe 8 zugelassen, wo die Projektthemen nicht nur von den Kindern initiiert werden, sondern die Entscheidungen auch gleichberechtigt gemeinsam getroffen werden. Eltern und Kinder teilen sich zu gleichen Anteilen ihren Einfluss auf die Entscheidungsfindung, die Interessen der Kinder werden unwidersprochen akzeptiert, und nicht in eine

gewünschte Richtung zu lenken versucht.

Die zur Zeit noch vorherrschende Form der Beteiligung von Kindern in Kindertagesstätten, die Projektform, die meist von den Erwachsenen initiiert wird und einen zeitlich begrenzten Charakter hat, soll hier nicht grundsätzlich verteufelt werden, sie ist sicher ein Schritt in die richtige Richtung. Dass auch ein ausreichender Informationsgrad, worum es im Projekt eigentlich geht, schon Merkmale einer Partizipation aufweist, zeigt Stufe 4 der Beteiligungsleiter. Allerdings ist diese Stufe noch lange nicht ausreichend auf dem Weg zu einer alltäglichen Beteiligung der Kinder, die sich im Alltag von Kindertagesstätten etablieren lässt. Dafür müssen sich die Erwachsenen noch mehr zurück nehmen, mehr Macht und Einfluss abgeben, und die Projekte an den Bedürfnissen der Kinder ausrichten, noch besser, sie mit ihrer Unterstützung von den Kindern selbst initiieren lassen. Erst wenn die alltägliche Partizipation, die sich an den Bedürfnissen der Kinder orientiert, so im Alltag der Kindertagesstätten verankert ist, dass sie gar nicht mehr auffällt, ist Stufe 8 der Beteiligungsleiter erreicht. Diese kommt vollständig ohne manipulierendes Eingreifen Erwachsener aus.

2.7 Wie geht das? - Voraussetzungen für die Etablierung kindlicher Partizipationsprozesse in Kindertagesstätten

Wenn Partizipation von Kindern also entwicklungspsychologisch betrachtet grundsätzlich immer möglich, juristisch geregelt ist, argumentativ aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen unterfüttert wird und alltäglich in Kindertagesstätten werden soll, stellt sich die Frage nach dem „Wie“! Das „Wie“ aber ist abhängig vom Kindbild der Erwachsenen und ihrer persönlichen Haltung. *„Macht man die Rechte von Kindern zum Ausgangspunkt pädagogischer Fragen, kommt man an einer partizipativen Pädagogik nicht vorbei“.* (Knauer 2009, S.19)

Dabei ist festzustellen, dass es kein Patentrezept für Partizipation gibt. Swiderek (2003, S.97) stellt fest, *„dass im sozialpädagogischen Bereich bisher keine eigenständige, speziell auf die Probleme im sozialen Bereich zugeschnittene Partizipationstheorie entwickelt wurde“.*

Wohl aber wurden einige Richtschnüre entwickelt, an die bei der Umsetzung von Partizipation gedacht werden sollte.

Swiderek (2003, S.116 f.) benennt als Mindeststandards für eine Beteiligung von Kindern Freiwilligkeit, Ernstcharakter, kommunikative und kooperative Transparenz,

soziale Phantasie, Akzeptanz von Widersprüchen, Geduld und Ungeduld gleichzeitig, Wandelbarkeit- und Lebendigkeit sowie Öffentlichkeit. Für das Gelingen von Partizipationsprozessen gibt es nie eine Garantie, sie sind immer mit enorm viel Aufwand verbunden und verlangen allen Beteiligten ein hohes Maß an Anstrengung ab. Beteiligung darf nie folgenlos bleiben, für Kinder müssen diese Folgen kurzfristig sichtbar werden, sollen sie nicht das Interesse an ihrer Beteiligung verlieren. Sollte es trotz aller Bemühungen doch einmal klarer Grenzziehungen der Erwachsenen bedürfen, besonders in Sicherheitsfragen, so plädiert Klein (2005, S.25) dafür, dass sie auch als das benannt werden sollten, was sie sind, „*nämlich Anordnungen, Verbote, Gebote, Bestimmungen oder Anweisungen an Kinder*“.

2.7.1 Strukturelle Verankerung

Voraussetzung für Partizipation in Kindertagesstätten ist, dass sie strukturell verankert ist. Somit wird der von Korczak beklagte rechtlose Zustand der Kinder beendet, und Partizipationsprozesse werden unabhängig von Personen und Launen der Pädagoginnen und Pädagogen. Hansen (2008a, S.51) spricht in diesem Zusammenhang von einer „*Beteiligungskultur*“. Dabei sind die Strukturen der Einrichtung zu beachten, „*denn institutionalisierte Beteiligung funktioniert nur, wenn sie in eine Beteiligungskultur eingebunden ist, die den gesamten Alltag der Kindertagesstätte durchzieht*“. (Schubert-Suffrian 2006, S.15) Zu beachten bleibt, dass institutionalisierte Beteiligung nicht generalisiert und verabsolutiert werden kann, sondern dass sie in jeder Kindertageseinrichtung gemessen an den individuellen Gegebenheiten und Strukturen neu entwickelt werden muss.

2.7.2 Partizipation im pädagogischen Team

Eine institutionalisierte und strukturell verankerte Beteiligungsform verlangt allerdings eine gemeinsame Positionierung im Team der Kindertagesstätte und eine intensive Auseinandersetzung miteinander. Jedoch sind die meisten Teams in Kindertagesstätten, so auch bei KiTa Bremen, nach innen hierarchisch organisiert, nach außen sind sie in die Struktur des Trägers eingebunden. Die Partizipation innerhalb des Teams aber ist die Grundlage für die Partizipation der Kinder. Die Erwachsenen, besonders die Pädagoginnen und Pädagogen, tragen die Verantwortung, den Kindern gute Vorbilder zu sein. Nur Erzieherinnen und Erzieher, die selbst beteiligt werden und sich selbstbewusst engagieren wollen, können und dürfen, können auch Kindern Entscheidungsmacht einräumen. „*Wo es an Offenheit*

und Beteiligungsmöglichkeiten mangelt und hierarchische Strukturen vorherrschen, entwickelt sich nur schwer eine Partizipationskultur mit den Kindern“.

(Bruner/Winklhofer/Zinser 2001, S.21 f.) Carle und Kaiser (1998) sehen sogar einen Zusammenhang zwischen der praktischen Umsetzung der Kinderrechte und den Mitwirkungsmöglichkeiten pädagogisch tätiger Personen: „*Die praktische Umsetzung der Kinderrechte scheiterte jedoch bislang daran, dass die Institutionen der Erwachsenen Kindern den Zugang zur eigenaktiven Mitwirkung verwehren – so wie sie es ja auch noch in den meisten Fällen mit ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern halten“.* (Carle & Kaiser 1998, S.3) Um dies zu ändern bedarf es eines vertrauensvollen und transparenten Führungsstils in der Einrichtung einerseits, was beinhaltet, dass Partizipationsprozesse und ihre Ausformungen nicht von oben angeordnet werden können, sondern im Team entwickelt werden müssen, andererseits aber auch engagierter und lernbereiter Pädagoginnen und Pädagogen. „*Die pädagogischen Fachkräfte können den Kindern nur Rechte abtreten, über die sie selbst verfügen“.* (Hansen 2006b, S.6) Die pädagogischen Fachkräfte einer Einrichtung müssen also zunächst klären, inwiefern sie es Kindern zugestehen (wollen), sich an Entscheidungen zu beteiligen. Dazu gehört auch, welches Entscheidungsverfahren, unterschieden wird in Mehrheitsverfahren und Konsensverfahren, wobei Mehrheitsverfahren nur dann eingesetzt werden sollten, wenn es nicht gelingt einen Konsens herzustellen, ihnen für welche Situation jeweils angemessen erscheint. Insgesamt sollten sie Kindern nur solche Rechte zugestehen, die sie selbst in ihrer Einrichtung auch befürworten.

2.7.3 Lebensweltorientierung

Partizipation sollte immer lebensweltorientiert geschehen. Das heißt, die Themen müssen die Kinder etwas angehen und die Beteiligungsmethoden müssen adäquat auf die Fähigkeiten und den Entwicklungsstand der Kinder abgestimmt sein. Die Interessen der Kinder müssen also ermittelt werden. Dabei stellt sich die Frage nach der Wahrnehmung der kindlichen Interessen und nach einer möglichen Verfälschung oder Kanalisierung der Interessensermittlung. Kinder haben hundert Sprachen sagt Malaguzzi. (vgl. Dreier 1999, S.15) Es ist also an den Pädagoginnen und Pädagogen, diese zu erkennen und zu entschlüsseln. In Kindertagesstätten müssen Partizipationsprozesse weitgehend ohne schriftliche Ausdrucksformen auskommen, auch auf verbaler Ebene tun sich einige Kinder schwer, sich verständlich auszudrücken. Eventuell hörgeschädigte oder der deutschen Sprache nicht

ausreichend mächtige Kinder bleiben außerdem besonders zu beachten. Evelyne Höhme-Serke (2005, S.35 f.) plädiert für eine Situationsanalyse und fordert die Erzieherinnen und Erzieher auf, die Lebenssituationen und Bildungsprozesse der Kinder aus deren Sicht zu betrachten. Dies führe zu einer größeren Wahrnehmungsfähigkeit der Interessen und Bedürfnisse der Kinder seitens der Pädagoginnen und Pädagogen und zu einem Verständnis der Wirkung ihres Handelns auf die Kinder, und damit sukzessive zu Verhaltensänderungen. (Höhme-Serke 2005, S.36) Dabei beschreibt sie die Defizitorientierung als „*normale Praxis*“. (ebd.) Allerdings darf sich auch nicht nur darauf beschränkt werden, bedürfnisorientierte kindliche Anlässe aufzunehmen. Kinder kennen noch nicht alle Facetten dieser Welt, und Erwachsene treffen auch so unentwegt Entscheidungen, die das Leben der Kinder maßgeblich beeinflussen. Also sollten sie sich bemühen, Kinder auch an diesen teilhaben zu lassen.

2.7.4 Dialogische Haltung

Um Kinder als Experten ihrer Lebenswelten ernst zu nehmen bedarf es einer symmetrischen Kommunikationsstruktur, denn es geht bei der Partizipation immer um das Aushandeln von Interessen und Wünschen. „*Partizipation findet immer in sozialen und kommunikativen Zusammenhängen statt*“. (Hansen/Knauer/Friedrich 2006, S.13) Voraussetzung dafür ist eine „dialogische Haltung“ gegenüber den Kindern, die das Kind als gleichberechtigten Kommunikationspartner ernst nimmt. „Dialogische Haltung“ meint, dass jeder und jede etwas zu sagen hat, und dass man den Kinder interessiert, neugierig, fragend und nicht wissend begegnen sollte. (vgl. Hansen 2008a, S.65) Juul (1997, S.33) bezeichnet das als „*Ton*“, „*Stimmung*“ oder „*Atmosphäre*“. Kindern sollte sich zugewandt, durch Blickkontakt vor allem, und es sollte ihnen aufmerksam zugehört werden. Kinder sollten ausreden dürfen, auch wenn sie mal nicht direkt zum Punkt kommen, beziehungsweise es sollte ihnen ehrlich mitgeteilt werden, wenn Erwachsene ihnen gerade nicht ihre Aufmerksamkeit schenken können. Dies stellt sich als Herausforderung an die Erwachsenen dar und erfordert Geduld. Die Erwachsenen müssen ihre Erziehungsziele und die Mittel zur Umsetzung derselben überdenken. Unter dem Motto „*Beziehung statt Erziehung*“ wünscht sich Hansen (2008a, S.48) ein „*neues diskursives Verhältnis der Generationen*.“ (ebd.) Kinder müssen zur Erzieherin oder zum Erzieher eine gelungene Beziehung aufbauen, die in der Entwicklungspsychologie als sichere Basis benannt wird. (vgl. Siegler/DeLoache/Eisenberg 2005, S. 587 ff.) Nur diese erlaubt es dem Kind aufgrund

der sicheren Bindung zu Vertrauenspersonen, sich seiner Umwelt aktiv zuzuwenden. Auf dieser Basis verändert sich die Qualität der Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern entscheidend, und damit die Effektivität der partizipativen Prozesse. Klein und Vogt (2000) bezeichnen diese Haltung auch als „*kindzentriert*.“ *„Kindzentriert bedeutet: sich auf die subjektive Gegenwart des einzelnen Kindes wirklich einzulassen, Kindern Expertentum für ihr Leben zuzutrauen und weniger Entscheidungen an Stelle von Kindern statt mit ihnen zu treffen, sie immer wieder selbst um (ihren Experten-)Rat zu fragen und nicht besserwisserisch vorauszuweisen.“* (Klein/Vogt 2000, S.100) *„Den Mut zum Besserwissen“* (Hansen/Knauer/Friedrich 2006, S.75) fordert das Modellprojekt „Kinderstube der Demokratie“ allerdings dann, wenn Kinder Gefahr laufen sich zu viel zuzutrauen oder andere gefährden. Schubert-Suffrian (2006, S.13) fordert eine zurückhaltende, *„nicht direktive Haltung“* der Erwachsenen. Erwachsene sollten sich nicht in die Tätigkeiten der Kinder einmischen, solange sie nicht von ihnen angesprochen werden, um ihnen zu ermöglichen, ihre eigenen Wege zu finden. Dabei könnten sie selbst Lernende sein, die sich, wie die Kinder auch, mit selbst gewähltem Material beschäftigen. (ebd.) Den Kindern sollte Verantwortung für sich selbst zugestanden werden, Hansen/Knauer/Friedrich (2006, S.65) sprechen von einem *„Vertrauensvorschuss“*, der Kindern zugestanden werden sollte. Nur so können sie auch Verantwortung übernehmen. Wird ihnen die Verantwortung ständig abgenommen, indem sie sich permanent an andere Menschen wenden könne, mit Anliegen, die sie eigentlich selbst für sich klären könnten, werden sie abhängig und hilflos, sie begeben sich förmlich in eine „erlernte Hilflosigkeit“. Der dänische Familientherapeut Jesper Juul bemerkt dazu, dass die Entwicklung der persönlichen Verantwortlichkeit der Kinder von der der erzieherischen Verantwortung kommt. (vgl. Juul 1997, S. 209) *„Kinder kooperieren im gleichen Umfang mit konstruktiven wie mit destruktiven Prozessen....Ihre Psyche kann nicht unterscheiden“*. (Juul 1997, S.206 f.) Auch Juul betont die Wichtigkeit in der Prozessqualität bei der Haltung gegenüber den Kindern. *„Die Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern ist ein gegenseitiger Lernprozeß, wobei der Grad der gleichen Würde direkt proportional zu dem Gewinn beider Parteien ist“*. (Juul 1997, S.94)

2.7.4.1 Entwicklung von Streitkultur

Zu einer dialogischen Haltung gehört auch die *„Entwicklung einer Streitkultur“*. (Preissing 2000, S.82) Streit muss zugelassen werden, er ist die Voraussetzung demokratischer Aushandlungsprozesse. Konflikte stellen kein Problem dar, sondern

sind im Gegenteil Bestandteil des Partizipationsverfahrens. (vgl. Hansen/Knauer/Friedrich 2006, S.16 f.) Erwachsene müssen dabei die Kinder bei der Entwicklung von Streitkompetenzen unterstützen, ihnen obliegt die Verantwortung dafür. Sie müssen dabei den Kindern Vorbild sein, sowie den Kindern helfen, ihre Streitigkeiten konstruktiv zu lösen, was nicht bedeutet in die Rolle des Richters zu schlüpfen. Damit würden den Kindern wiederum nur Entscheidungen abgenommen. Hansen (2008a, S.53) meint, die Rolle des Erwachsenen sei zu *„übersetzen, dem jeweiligen Anliegen eine Sprache zu geben“*. Grundsätzlich aber *„können Kinder von klein auf lernen, die Konfliktlösung zunächst einmal selbst zu versuchen und Erwachsene erst dann einzuschalten, wenn das nicht gelungen ist“*. (Portmann/Student 2006, S.31) Hansen (2008a, S.41) verweist darauf, dass es darauf ankommt, Konflikte anzunehmen und dass es in den *„Aushandlungsprozessen weniger auf Gerechtigkeit als auf die größtmögliche Zufriedenheit aller Beteiligten“* ankommt.

2.7.5 Verantwortung und Machtverzicht

Es wird deutlich, dass Partizipation seinen Ursprung bei den Erwachsenen hat. Die Erwachsenen müssen die Partizipation der Kinder wollen und zulassen, sie müssen den Kindern entsprechende Partizipationsräume zur Verfügung stellen. Juul (1997, S.161) betont, dass Kinder sich nicht gegen Manipulationen Älterer wehren können. *„Sie sind deshalb abhängig von der Fähigkeit und dem Willen der Umgebung, ihre Kompetenz und ihr Recht, persönliche Verantwortung auszuüben, anzuerkennen“*. (ebd.) Kinder kommen nicht mit Partizipationskenntnissen oder über solche ihrer Rechte zur Welt. Sie müssen ihnen von den Erwachsenen näher gebracht und zugestanden werden. Erwachsene müssen ihnen Partizipationsräume bereit stellen und ihre Partizipationsfähigkeiten entwickeln helfen. *„Kinder können ihre Rechte nicht erkämpfen, wie es Erwachsene in der Vergangenheit immer wieder getan haben. Kinder sind existenziell darauf angewiesen, dass die erwachsenen Versorger ihnen zugeneigt bleiben“*. (Hansen 2006b, S.3) Erwachsene müssen Kinder aber auch aktiv ermutigen, ihre Rechte wahrzunehmen. Dafür müssen sie selbst freiwillig auf einen Teil ihrer Macht verzichten. Die dafür erforderliche Grundhaltung ist weiter oben schon skizziert worden. Aber auch hier bleibt zu beachten, dass die Machtabgabe der Erwachsenen nicht mit der Abgabe der Verantwortung einhergehen darf. Die Bereitschaft zur Machtabgabe steigt vielmehr, laut Hansen (vgl.2005a, S.15 ff.), mit der methodischen Kompetenz.

2.7.6 Die Macht des Raumes

Wenn wir über die Macht der Erwachsenen sprechen, bezieht sich diese auch auf die Macht über Räume und deren Gestaltung. Wie wichtig Räume und deren Gestaltung in Kindertagesstätten sind, verdeutlicht die Einstufung des Raumes als „dritter Erzieher“ in der Reggio-Pädagogik. (vgl. Dreier 1999, S.37) Partizipation braucht Räume, nicht zuletzt um spontane Zusammenkünfte zu gewährleisten. Da Räume einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf Kinder haben, sollten Kinder vor allem an der Gestaltung derselben beteiligt werden. Diese Gestaltungsprozesse können wiederum Anlass und Gegenstand weiterer Partizipationsmöglichkeiten werden.

2.7.7 Zielgruppenorientierung

Um Kinder entsprechende Partizipationsmöglichkeiten zu Teil werden zu lassen, sollten sich Erwachsene an deren Bedürfnissen und unterschiedlichen Fähigkeiten orientieren. *„Partizipation ist zielgruppenorientiert“*. (Hansen 2008a, S.64) Um diese Fähigkeiten und Bedürfnisse der Kinder aber zu erkennen, ist es notwendig, Kinder zu beobachten. Partizipation muss deshalb immer eingebettet sein in eine strukturierte Beobachtung des Spielverhaltens der Kinder durch die Pädagoginnen und Pädagogen, woran sich planerische Anforderungen für das Team anschließen. Mit Beobachten ist laut Kazemi-Weisari (2006, S.23) gemeint, sich Kindern interessiert und offen zuzuwenden. Allerdings bleibt auch hier zu bedenken, dass Situationsbeobachtungen nur ein vorläufiges Verständnis entwickeln können, dass vor Fehlinterpretierungen nicht gefeit bleibt. Deshalb sollten Beobachtungen strukturiert und systematisch ablaufen, im PFH-Early Excellence Center in Berlin spricht man sogar *„vom Recht des Kindes, beobachtet zu werden.“* (Hebenstreit-Müller/Lepenes 2007, S.23) Aufgrund der 100 Sprachen, mit denen Kinder kommunizieren, ist es wichtig, die jeweils von ihnen individuell gewählte auch zu verstehen. *„Kleine Kinder äußern ihre Wünsche weniger durch das was sie sagen, sondern durch das was sie tun – oder nicht tun“*. (Knauer 2009, S.34)

2.7.8 Partizipation im offenen Kindergarten

Kindergärten sind in aller Regel hierarchisch strukturierte Institutionen. *„Der Kindergarten kommt über die Abhängigkeiten der Kinder von den Erwachsenen nicht hinaus, das heißt er kann kein vollständiges Abbild von Demokratie von einer Verfassung bis hin zu einer Regierung schaffen“*. (Büttner 2005, S.11) Das Dilemma ist also, Kinder, die faktisch noch nicht mündig sind, zur Selbstbestimmung befähigen zu

wollen, dies aber unter den Bedingungen der Fremdbestimmung zu tun. Es müssen also alternative Beteiligungsforen gefunden werden. Regeln müssen zum Beispiel von Kindern entwickelt werden, damit es auch ihre Regeln werden. Es müssen in Kindertageseinrichtungen also Entscheidungen „von unten“ mitbestimmbar werden, ohne dass die Ebene „oben“, sprich die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter überflüssig werden. Solche Möglichkeiten der Partizipation von Kindern sind eng verbunden mit der Idee des offenen Kindergartens, indem die Kinder sich nicht in Gruppenräumen, denen sie zugeordnet werden, beschäftigen, sondern sich in Funktionsräumen nach ihren eigenen Wünschen und Bedürfnissen ihre Beschäftigungen aussuchen. Trotzdem bleiben Kinder auf die Anregungen Erwachsener angewiesen, können sie doch noch nicht wissen, was es alles gibt. Im offenen Kindergarten wird Partizipation zur pädagogischen Notwendigkeit. *„Der offene Kindergarten in seiner konsequenten Form ist ohne Teilhabe der Kinder nicht denkbar.“* (Kühne 2006, S.11) *„Im offenen Kindergarten werden für Kinder bewusst Entscheidungsspielräume erweitert und ein konsequenter Weg der Freiheit angestrebt. Kindern wird selbständiges Handeln zugetraut, lernen erfolgt in Ernst'-Situationen.“* (Regel/Kühne 2001, S.22)

2.8 Anforderungen an die Fachkräfte

2.8.1 Rollenveränderung / Paradigmenwechsel

Der von Hansen geforderte Paradigmenwechsel in der frühkindlichen Bildung verlangt gewisse Kompetenzen und Fähigkeiten von den in Kindertagesstätten beschäftigten Fachkräften. Diese sind, auch bei KiTa Bremen, in aller Regel Erzieherinnen und Erzieher mit Fachschulbildung. Ilse Wehrmann (2008, S.9) spricht im Zusammenhang mit Kindertagesstätten von einer weitgehend *„akademikerfreien Zone“*. Es muss also geklärt werden, ob die in Kindertagesstätten beschäftigten Fachkräfte überhaupt adäquat ausgebildet sind, um den Paradigmenwechsel zu vollziehen, ja sogar zu initiieren. Hansen (vgl. 2005a, S.17) stellt fest, dass viele Erzieherinnen und Erzieher zwar theoretisch mit Partizipationsverfahren vertraut sind, von den Kompetenzen der Kinder aber oft überrascht werden.

Mit dem subjektorientierten Bildungsverständnis verändern sich die Rollen der Pädagoginnen und Pädagogen. Im traditionellen Bildungsverständnis ist die Erzieherin oder der Erzieher der Träger des Wissens und vermittelt dies an die Kinder. Die pädagogischen Fachkräfte werden aber nun zu Bildungsbegleitern, die die

Bildungsprozesse der Kinder unterstützen und herausfordern sollen und Kinder als Subjekte wahrnehmen sollen. Deren individuelle Weltsicht soll zum Ausgangspunkt pädagogischer Arbeit werden, d.h. ihre Beteiligung wird somit zum Ausgangspunkt „*bildungsbegleitender Pädagogik*“. (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2006, S.6) Es genügt aber nicht, wenn Fachkräfte diese Bildungsorientierung theoretisch verstanden haben, sie müssen eine fachliche Sicherheit ausformen, die es ihnen erlaubt, ihre Fachlichkeit auch gegenüber anderen zielgruppenorientiert vertreten zu können. (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2006, S.8)

Dahin scheint es jedoch noch ein mühsamer Weg zu sein. Roche (vgl. 1999 zit. n. Bertelsmann Stiftung 2006, S.32) sieht noch vier existierende Quellen der Nichtanerkennung von Kindern als Bürger, auch bei pädagogischen Fachkräften. Professionelle in allen Berufen seien es nicht gewohnt oder nicht fähig, Kinder als Partner zu behandeln, es herrsche Adultismus, der Kinder machtlos mache und Kinder würden der Privat- bzw. Intimsphäre zugeordnet, womit sie öffentlich unsichtbar blieben. Zuletzt würde ihnen die Verweigerung bürgerschaftliche Teilhabe oft mit paternalistischen und klientelisierenden Argumenten aus Gründen ihres Schutzes erklärt. (ebd.) Kinder aber „*als Akteure zu betrachten bedeutet, (...) anzuerkennen, dass Kinder möglicherweise anders handeln, als Erwachsene es erwarten, dass sie andere Dinge für wichtig halten, als es Erwachsene tun, und dass dies völlig legitim ist*“. (Hungerland/Luber 2008, S.85)

2.8.2 Aus- und Fortbildung

Gerade in Kindertagesstätten ist es notwendig, Beteiligungsprojekte nicht von externen Fachleuten durchführen zu lassen, sondern die Erzieherinnen und Erzieher selbst dafür zu qualifizieren. Sie müssen die Meinungsbildungs- und Aushandlungsprozesse begleiten, denn in Kindertagesstätten, die oftmals die erste öffentliche Instanz von Erziehung darstellen, entsteht ein äußerst sensibles Beziehungsdreieck (vgl. Hansen/Knauer/Friedrich 2006, S.22) zwischen Erzieherin/Erzieher, Eltern und Kind, dass es gilt in Balance zu halten. Dafür sind die pädagogischen Fachkräfte selbst verantwortlich.

Sie müssen die Dialoge in den Kindertagesstätten moderieren. Hansen (vgl. 2005a, S.17) fordert für die damit verbundenen hohen fachlichen und persönlichen Anforderungen Fortbildungen und Begleitung für die pädagogischen Fachkräfte. Erfolgreiche Beteiligung kann nicht einfach so aus dem Hut gezogen werden. (vgl. Brückner 2008, S.81) Den Paradigmenwechsel auf die Kindertagesstätten zu

beschränken und mit Fortbildungen zu unterstützen reicht für Ebert (1999) aber auch noch nicht aus. Das neue Bildungsverständnis muss sich auch in der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher nieder schlagen, wo nicht nur der Erwerb von Spezialkenntnissen und Methoden zu einer guten Ausbildung gehören, sondern auch die Persönlichkeitsbildung. *„Dazu sind Fachkenntnisse, Erfahrungen und personale Fähigkeiten, wie die Bereitschaft zur kritischen Selbst- und Fremdwahrnehmung, die Fähigkeit, sich auf sich selbst wie auch auf andere emotional einzulassen, die Bereitschaft zur Verständigung, wie auch die Bereitschaft, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, erforderlich.“* (Ebert 1999, S.141)

2.8.3 Methodenkompetenz

Neben der erforderlichen Haltung, dem Vertrauen in die Kinder, dem fachlichem Wissen, der Dialogfähigkeit und der Reflexionsbereitschaft brauchen die pädagogischen Fachkräfte aber vor allem Methodenkompetenz. Sie müssen wissen was sie tun, wie sie es tun und warum sie es tun. Methoden sind das „*Handwerkszeug*“ (vgl. Hansen/Knauer/Friedrich 2006, S.86) von Pädagoginnen und Pädagogen. Dabei sollten sie sich von Ängsten und Befürchtungen frei machen, denn Fehler sind durchaus erlaubt und sollten auch anderen zugestanden werden. Die Methodenkompetenz bezieht sich vor allem auf Moderationskompetenzen, die sich dadurch auszeichnen, dass sie einen Meinungsbildungs- oder Willensprozess in einer Gruppe ermöglichen, ohne selbst inhaltlich einzugreifen. Nicht nur die Kommunikation zwischen Erwachsenen untereinander und den Erwachsenen und Kindern, sondern auch die der Kinder untereinander muss auf Gleichwertigkeit beruhen. Aufgabe der Moderation dabei ist es, bei der Entwicklung von Gesprächsregeln zu helfen und darauf zu achten, dass sie eingehalten werden, sowie den Diskussionsprozess zielgeleitet zu begleiten, ohne dabei aber zu bewerten oder Partei zu ergreifen. Dies gilt vor allem für den Umgang mit Konflikten, die nicht als störend sondern als Chance begriffen werden sollten. (vgl. Hansen/Knauer/Friedrich 2006, S.87) Bei der Partizipation sollten Lösungen gesucht werden, die von allen mitgetragen werden.

Auch der Erwerb von Methodenkompetenz muss Teil der Ausbildung und/oder Fortbildung von Erzieherinnen und Erziehern sein. Dabei ist es hilfreich, an der konkreten Erfahrung zu lernen und die Aus- bzw. Fortbildung selbst als Partizipationsprozess zu gestalten. Voraussetzung für das Gelingen der Aus- und Fortbildungen ist die Bereitschaft der pädagogischen Fachkräfte zu

Selbstbildungsprozessen, genau bei diesen muss dann aber auch thematisch angeknüpft werden. Den Fachkräften müssen zeitliche Ressourcen bereit gestellt werden, vor allem zum Reflektieren, und sie müssen durchgehend von qualifizierten Ansprechpartnern begleitet werden.

2.9 Elternbeteiligung

Die Beteiligung der Kinder in Kindertagesstätten geht nicht ohne auch die Eltern der Kinder zu beteiligen. Sie müssen hinter den Partizipationsprozessen in der Kindertageseinrichtung stehen, diese mittragen, wobei der größtmögliche Konsens unter den Erwachsenen gefunden werden sollte, wie weit die Partizipationsprozesse in der Kindertagesstätte gehen sollen. Die Eltern müssen sich als „private Erziehungsinstanz“ mit der Kindertagesstätte als „öffentliche Erziehungsinstanz“ im Austausch befinden. Es besteht eine wechselseitige Beeinflussung zwischen Eltern und Erzieherinnen, die kooperativ gestaltet werden muss. Auch Eltern müssen sich immer wieder ihrer Vorbildfunktion für die Kinder bewusst werden, das gilt auch für den Austausch mit der Kindertagesstätte, sie müssen sich als gleichwertige Partner in den Dialog einbringen. Damit sie dies tun können, bedarf es Voraussetzungen, die zu schaffen in der Verantwortung der pädagogischen Fachkräfte liegen. Zum einen sind diese gesetzlich dazu verpflichtet, Eltern mit einzubeziehen, es sei hier u.a. auf §22a Absatz 2, SGB VIII verwiesen (vgl. Bundesministerium der Justiz 2008, S.78 f.), zum anderen sind die Möglichkeiten der Eltern, auf die erfolgreiche Partizipation ihrer Kinder in der Kindertagesstätte hinzuwirken, auch eher begrenzt. (vgl. Sturzbecher/Hess 2005, S.56) Deshalb sind die Einrichtungen gefordert, vor allem auch bei fehlenden elterlichen Impulsen zur Partizipationsförderung der Kinder, zu vermitteln und anzuregen. (ebd.) Eltern müssen Mitwirkungsmöglichkeiten nicht nur aufgezeigt werden, sondern es muss ihnen auch geholfen werden, diese wahrzunehmen. Darüber hinaus gelingt es Erzieherinnen und Erziehern wesentlich besser, adäquate Herausforderungen für die Bildungsprozesse eines jeweiligen Kindes zu schaffen, wenn sie sich im Austausch mit der privaten Erziehungsinstanz, den Eltern, befinden.

Textor (2006) plädiert auch in der Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätten und Eltern für einen Paradigmenwechsel. Weg von der bisherigen „*Elternarbeit*“, die von Seiten der pädagogischen Fachkräfte als „*Arbeit an den Eltern*“ definiert wurde, und somit einen paternalistischen und einseitigen Charakter hatte, hin zur „*Erziehungs- und Bildungspartnerschaft*“. (vgl. Textor 2006, S.12) Diese ist mit einer „*Demokratisierung*

der Beziehung zwischen Erzieher(n)/innen und Eltern verknüpft“ (Textor 2005, S.37) und eröffnet Eltern echte Mitbestimmungsrechte, die von derselben, oben beschriebenen, wertschätzenden Haltung begleitet sein sollten, wie sie idealerweise den Kindern gegenüber eingenommen wird. Partizipation der Eltern ist dadurch gekennzeichnet, dass die Eltern die Erziehung und Bildung mitbestimmen können, indem sie mit den pädagogischen Fachkräften spezifische Aktivitäten und Ziele vereinbaren. „Gegenseitiges Vertrauen zwischen Eltern einerseits und Erzieherinnen und Erziehern andererseits wirken sich vorteilhaft auf die pädagogische Arbeit mit den Kindern in den Kindertagesstätten aus“. (Rheinland-Pfalz. Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, zit. n. Textor 2006, S.16)

2.10 Kinder- und Familienzentren

Um die Erziehungs- und Bildungspartnerschaften zu gewährleisten, braucht es Ressourcen, vor allem zeitlicher, die den pädagogischen Fachkräften von den Trägern zur Verfügung gestellt werden müssen. Außerdem braucht es eine veränderte Einrichtungsstruktur, Kindertageseinrichtungen *„sollten zu Familienzentren ausgebaut werden, in den Eltern zusammenkommen können, um Informationen und Erfahrungen auszutauschen oder einen Teil ihrer Freizeit zu verbringen.“* (Textor 2006, S.27 f.) *„In der Kindertageseinrichtung kann Eltern viel leichter als in den anderen Institutionen Familienbildung angeboten werden, weil hier die Zugangsbarrieren sehr niedrig sind. Die Kindertagesstätte ist der früheste institutionelle Partner der Familien, der auch von weniger bildungsgewohnten Eltern aufgesucht wird. Die Kindertagesstätte besitzt eine große soziale Reichweite bei niedrigschwelligem Zugang.“* (Textor 2006, S. 28) Viele Familien und Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen kennen sich schon seit Jahren und haben ein gewisses Vertrauensverhältnis aufgebaut. Die Beteiligung von Eltern geschieht in Familienzentren unter besonders günstigen Rahmenbedingungen. Bei KiTa Bremen, dem als Eigenbetrieb strukturierten Träger aller städtischen Kindertagesstätten in der Stadt Bremen, sollen alle Kindertageseinrichtungen mittelfristig zu solchen Kinder- und Familienzentren entwickelt werden.

Der Begriff des Familienzentrums ist bisher nicht eindeutig formuliert worden, weshalb bundesweit unterschiedliche Ausformungen im Begriffsverständnis zu finden sind. Braun (2006, S.31) behauptet, *„jede Kindertageseinrichtung ist bereits ein (klitze-)kleines Kinder- und Familienzentrum“*, denn Familienunterstützungsangebote finden sich in jeder Kindertageseinrichtung. Allen Familienzentren gemeinsam ist, dass

in ihnen breit gefächerte familienorientierte Angebote bedarfsgerecht unter einem Dach zu finden sind. Familienzentren sind Knotenpunkte, die Aufgaben der Bildung, Betreuung, Erziehung, Unterstützung, Beratung und des Kinderschutzes miteinander vereinen, gezielte Öffentlichkeitsarbeit leisten und der Qualitätssicherung verschrieben sind. Sie sind Orte der Begegnung, in denen das Kind als Rechtssubjekt gesehen wird, und der Partizipation, sowohl der Kinder und Eltern, als auch der Mitarbeiter, große Bedeutung beigemessen wird. Kinder- und Familienzentren sind gemeinwesenorientiert und zeichnen sich daher durch einen hohen Grad der Vernetzung im unmittelbaren Sozialraum aus, so zum Beispiel mit Schulen, dem Jugendamt, Frühförderstellen, Kinderschutzdiensten, Kinderärzten, Therapeuten und psychologischen Beratungsstellen, womit sie zum Teil des sozialen Frühwarnsystems werden, aber auch zu Orten der qualifizierten Wahrnehmung von Interessen, Bedürfnissen und Problemlagen und sie sollen Synergieeffekte auslösen. Damit werden sie auch dem rechtlichen Anspruch nach Zusammenarbeit aus §81 SGB VIII (vgl. Bundesministerium der Justiz, S.111) gerecht.

Familienzentren bieten niedrigschwellige Zutrittsmöglichkeiten, flexible Öffnungszeiten, umfassende Informationen und hochwertige Angebote, die im Kern als Hilfe zur Selbsthilfe dienen sollen. Besonders in der niedrigschwelligen und wohnbereichsnahen Ausrichtung vieler Einrichtung sieht Braun (2006, S.33) noch Defizite, weshalb er einen weiteren Ausbau von Kindertagesstätten zu Familienzentren für „*dringend erforderlich*“ (ebd.) hält.

Kerngeschäft aber bleiben Erziehungs- und Bildungsangebote für die Kinder. Der Vernetzung der Einrichtung wird deshalb ein enormer hoher Stellenwert beigemessen, weil gerade diese zu einer Entlastung der Einrichtung führt, die dadurch nicht alleiniger Anlaufpunkt für Familien wird. (ebd.)

Das gesamte Leistungsprofil eines Kinder- und Familienzentrums kann nicht allein durch das Stammpersonal einer Kindertagesstätte geleistet werden. Es müssen also ergänzende personelle, räumliche und finanzielle Ressourcen bereit gestellt werden.

2.10.1 Early Excellence Center

Early Excellence Center stellen eine besonders zu beachtende und mit einem besonderen Profil ausgestattete Form von Kinder- und Familienzentren dar. Grundlage der Arbeit ist eine besondere Kultur der gegenseitigen Wertschätzung, die geprägt ist von positiver Blickweise und Ermutigung von Kindern, Eltern und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, „...*die dieses Gefühl verspüren, dass sie einen der wichtigsten*

Arbeitsplätze der Welt inne haben“. (Hebenstreit-Müller/Lepénies 2007, S.8)

Die Beteiligung der Eltern geschieht u.a. durch regelmäßige Entwicklungsgespräche, gemeinsam gestalteter Aktionen und Elternbildungsangeboten.

„Early Excellence Zentren verstehen sich als Gemeinschaft forschend Lernender, zu der die Kinder und ihre Familien ebenso gehören wie das pädagogische

Fachpersonal“. (Hebenstreit-Müller/Lepénies 2007, S.16) Es geht dabei um das

Einbeziehen der Eltern in die Bildungsprozesse ihrer Kinder, wobei Eltern lernen, wie sie noch besser auf ihre Kinder eingehen können.

„Zu einer guten Erziehungspartnerschaft von Eltern und Erzieherinnen gehört deshalb eine wechselseitige Anerkennung der Kompetenzen und Stärken, die beide Seiten einbringen können – das Wissen um das eigene Kind auf der einen und das Wissen um kindliche Entwicklungsprozesse und ihre Anregung und Unterstützung auf der anderen Seite“. (Hebenstreit-Müller/Lepénies 2007, S.23)

3 Interviewteil

3.1 Hypothesen

Auf der Grundlage der Auseinandersetzung mit dem theoretischen Diskurs zum Thema alltäglicher Partizipation von Kindern in Kindertagesstätten erarbeitete ich Hypothesen, die helfen sollen, den tatsächlichen Stand der Partizipation von Kindern in Einrichtungen bei KiTa Bremen zu erschließen. Sie sollen durch die Interviews auf ihre Richtigkeit überprüft werden. Ich stelle sie im Folgenden vor:

These 1:

Die pädagogischen Fachkräfte bei KiTa Bremen sind für das Umsetzen eines partizipativen Alltags mit den Kindern ihrer Einrichtung nicht ausreichend ausgebildet. Ihnen fehlen entsprechende Handlungskompetenzen.

These 2:

Partizipative Alltagshaltung setzt ein bestimmtes Menschenbild und ein gewisses Bild vom Kind voraus. Der Blick auf das Kind ist bei vielen Fachkräften bei KiTa Bremen defizitär orientiert, da Subjektorientierung nicht Teil ihrer Ausbildung war. Ihr Bild vom Kind ist paternalistisch und klientelisiert geprägt.

These 3:

Den pädagogischen Fachkräften bei KiTa Bremen fehlen zeitliche und personelle Ressourcen zur Umsetzung partizipativer Strukturen mit den Kindern im Kindertagesstättenalltag.

These 4:

Partizipation ist in den Strukturen der Erwachsenen in Einrichtungen bei KiTa Bremen nicht stark etabliert. Sie sind meist hierarchisch gegliedert. Das Fehlen einer Partizipationskultur unter den erwachsenen Beschäftigten macht die Etablierung einer alltäglichen Partizipationskultur der Kinder umso schwieriger, da die Strukturen der Erwachsenen weder als Vorbild dienen, noch eine gewisse Übung und Gewöhnung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Partizipationsprozessen gewährleisten.

These 5:

Partizipationsprozesse von und mit Kindern in Einrichtungen bei KiTa Bremen finden wenn, dann meist in Projektform statt. (Event-Partizipation)

3.2 Durchführung der Interviews

Es wurden vier Interviews durchgeführt. Die Leiterin einer Fachschule für Sozialpädagogik in Bremen und eine Leiterin und eine Erzieherin aus derselben Einrichtung von KiTa Bremen wurden in ihrem jeweiligen beruflichen Setting von mir aufgesucht und interviewt. Das Interview mit einer Leiterin eines Kinder- und Familienzentrums in Frankfurt am Main wurde telefonisch durchgeführt. Alle Interviews fanden an verschiedenen Tagen statt.

Die Interviews wurden mitgeschnitten und anonymisiert. Allen Interviewpartnerinnen wurde die Thematik und der Zweck des Interviews vorher kurz dargestellt.

Die Interviews wurden anhand von mir konzipierter Fragebogenleitfäden geführt, die sich im Anhang dieser Arbeit befinden. Die Leiterin der Fachschule für Sozialpädagogik bekam den Leitfaden auf eigenen Wunsch vor dem Interview zugeschickt.

Bis auf die Leiterin der Fachschule für Sozialpädagogik ist mir keine der Interviewpartnerinnen vor dem Interview persönlich bekannt gewesen.

3.3 Auswertung der Interviews

3.3.1 Auswertung des Interviews mit der Leiterin eines Kinder- und Familienzentrums bei KiTa Bremen

Die Leiterin einer Kindertageseinrichtung von KiTa Bremen, die sich, wie alle anderen Einrichtungen des Trägers auch, perspektivisch zu einem Kinder- und Familienzentrum entwickeln soll, spricht in Zusammenhang mit der Partizipation von Kindern in ihrer Einrichtung davon, das es da „*schon etwas schwierig*“ (Z. 10) werde. In dieser Einrichtung sind die Partizipationsprozesse zunächst niedrigschwellige Projekte mit dem Ziel des Empowerments der Eltern. Initiiert sind sie von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Einrichtung selbst, allerdings mit dem Ziel, dass die Eltern diese Projekte, wie z.B. ein Elterncafe, perspektivisch in Eigenregie organisieren. Die Leiterin rechnet auch damit, dass der Wunsch der Eltern sich untereinander und mit den pädagogischen Fachkräften auszutauschen, in der Zukunft verstärkt genannt wird. (vgl. Z.170 ff.) Ein positiver Nebeneffekt dieser Angebote wird von der Leiterin damit benannt, dass dazu zusätzliche Finanzmittel in das Haus fließen. Die zunächst

einseitige Initiierung solcher Angebote seitens der Einrichtung macht durchaus Sinn, aufgrund der hohen Anzahl von Familien mit Migrationshintergrund in dieser Einrichtung, bei denen die Hemmschwellen, solche Angebote selbst aufzubauen, aufgrund sprachlicher und sozio - kultureller Barrieren oft recht hoch sind.

Die Elternbeteiligung ist somit als ein Schritt und Baustein der Einrichtung auf dem Weg zum Kinder- und Familienzentrum zu sehen, und kann somit auch ein Schritt auf dem Weg zur verstärkten Beteiligung der Kinder sein, wenn nämlich ein Austausch zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern auch über die Beteiligung von Kindern statt findet, die idealerweise nicht nur in den pädagogischen Einrichtungen statt finden sollte, sondern auch Einzug in den Familien halten sollte. Projekte, wie ein solches Elterncafe, bergen die Chance ein verändertes Bewusstsein über die Beteiligungsmöglichkeiten der Kinder auch in die Familien zu tragen.

Die Leiterin der Einrichtung stellt eine Veränderung in der Haltung ihrer pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gegenüber den Eltern fest, die deren Anwesenheit in der Gruppe nicht länger als störend empfinden, was als weiterer Schritt in Richtung Kinder- und Familienzentrum und auf dem Weg zur Erziehungspartnerschaft gewertet werden darf.

Bauliche und konzeptionelle Voraussetzungen sieht sie in ihrer Einrichtung für diese Transformation als gegeben an, und hat auch schon fest gestellt, das dies zu einer Veränderung des Einrichtungsimages und zu einer höheren Attraktivität bei Elterngruppen führt, die diese Einrichtung zuvor vielleicht nicht für ihre Kinder gewählt hätten. Sie sieht aber auch die Gefahr einer sozialen Spaltung innerhalb der Elternschaft. (vgl. Z.179 ff.) Bei anderen Eltern, mit denen die Einrichtung schon länger zusammen arbeitet, benennt sie eine durchaus vertrauensvolle Ebene der Zusammenarbeit.

Die Leiterin der Einrichtung benennt die Kinder als „*Brücken*“ (Z. 226) zu ihren Eltern. Diese Formulierung, die zunächst auch eine Instrumentalisierung der Kinder für die Interessen der Einrichtungsleitung, nämlich den verstärkten Kontakt zu den Eltern, vermuten lässt, entpuppt sich auf den zweiten Blick als Chance für die Kinder. Das Konzept über die Kinder auch die Eltern zu erreichen ist in der Pädagogik kein Neues, beinhaltet für die Kinder aber die Möglichkeit, dass ihre Interessen und ihre Lebenswelt Kindergarten auch für ihre Eltern an Wichtigkeit und Stellenwert gewinnt, und kindliche Interessen und Kompetenzen stärker in den Fokus geraten. Dies geschieht zum Beispiel durch das Projekt der Familienwände, durch das Kinder „*ihre Familien stärker in die Einrichtung hineinholen*“. (Z. 261 f.) Aber auch die Kinder profitieren, durch die

mit dem Projekt verbundene Stärkung des Selbstbewusstseins. Als Brücke vom Familienzentrum zu den Eltern und zurück gewinnt ihre Stellung in diesem Beziehungsdreieck an Wert, sie dürfen allerdings nicht von den Erwachsenen als Verbindung instrumentalisiert werden. Ihre Brückenfunktion kann nur der Anfang in einer neu gestalteten Beziehung zwischen Eltern und Einrichtung sein. So ist nach Meinung der Einrichtungsleiterin das Kinder- und Familienzentrum auch keine Idee von den Kindern, aber eine für die Kinder, auch wenn sie selbst noch nicht so recht zu wissen scheint, wie sie sich die neue Struktur ihrer Einrichtung vorstellen soll. (vgl. Z. 251 ff.) Sie hält es für notwendig, dass die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter das Konzept mittragen, und bemängelt im Prozess eines entstehenden Kinder- und Familienzentrums vor allem ein Defizit in der Ressource Zeit in Verbindung mit Geld, die für den Aufbau notwendig sind. So muss sie nach eigener Aussage viel Zeit in unbezahlte ehrenamtliche Arbeit stecken, die dem Prozess des Aufbaus eines Kinder- und Familienzentrums dient. (vgl. Z. 361 ff.)

Die Beteiligung der Kinder im Alltag der Einrichtung hält die Leiterin für „*sehr wichtig*“ (Z. 373), erklärt aber auch, man sei „*noch auf dem Weg*“ (ebd.). Dieser Prozess scheint also noch nicht zu einem zufriedenstellenden Ergebnis gekommen zu sein. Sie beschreibt, dass man durchaus positive Erfahrungen damit gemacht hat, Verantwortung an Kinder abzugeben. Die pädagogischen Fachkräfte der Einrichtung sind dann überrascht worden, was die Kinder, die ihre Einrichtung besuchen, für Fähigkeiten und Kompetenzen haben und wie selbstständig sie sind. Ähnliche Erfahrungen werden auch von der „Kinderstube der Demokratie“ berichtet. Die Leiterin betont zusätzlich, man müsse sich erst daran gewöhnen, die Kinder „*viel zu fragen*“. (Z. 437) Dies erfordere, sich immer wieder daran zu erinnern, Kinder zu beteiligen, zu reflektieren und Macht, Einfluss und Kontrolle abgeben zu wollen. In ihrer Einrichtung sieht sie dies für noch „*verbesserungswürdig*“ (Z. 390), obwohl man diesen Prozess nach ihrer Meinung nie vollständig zu einem Ende bringt (vgl. Z. 390 f.), was an der dem Prozess selbst innewohnenden Dynamik liegt. Die Leiterin benennt in diesem Zusammenhang hilfreiche Ressourcen, die der Umsetzung eines partizipativen Alltags mit den Kindern zuträglich wären. Vor allem benennt sie die Ressource Personal. Sie bräuhete „*insgesamt in der Pädagogik mehr Personal*“ (Z. 451), damit „*man mehr in kleineren Gruppen arbeiten kann*“. (Z. 456) Diese kleineren Gruppen hält sie deshalb für partizipative Prozesse für notwendig, weil sie die erforderliche dialogische Haltung, „*das Zuhören*“ (Z. 460), auch unter den Kindern erst wirklich ermöglicht. In den

bestehenden Formen, von ihr als „*Riesenkreis*“ (Z. 462) beschrieben, hält sie dies für nur schwer umsetzbar. Als zusätzliche Ressource benennt sie den Faktor Zeit, der benötigt werde, aber nicht ausreichend vorhanden sei. Zeit brauche man zum Reflektieren, mangelnde Zeitressourcen behindern aber auch z.T. die Beteiligung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bei der eigenen Partizipation, die Belange des Hauses betreffend. Zeit, die zum Reflektieren des eigenen pädagogischen Alltags nötig wäre, und die zum Üben und Erinnern an partizipative Prozesse benötigt wird, ist nach ihrer Aussage im Alltag nicht vorhanden, die habe man nur in Fortbildungen (vgl. Z. 657 f.) So komme es dazu, dass man in der alltäglichen Arbeit dem eigenen „*hohen Anspruch*“ (Z. 620) häufiger nicht gerecht wird, und es sich einschleicht, dass etwas „*für das Kind*“ (Z. 621) getan wird oder das Kind „*bevormundet*“ (Z. 625) wird. Mit diesen Aussagen bestätigt die Leiterin der Einrichtung meine aufgestellte These Nummer 3, den pädagogischen Fachkräften bei KiTa Bremen fehlen zeitliche und personelle Ressourcen zur Umsetzung partizipativer Strukturen mit Kindern im Kindertagesstättenalltag. Als zusätzliche erforderliche Ressource führt sie das finanzielle Budget an. Im Moment lebe die Einrichtung noch ganz gut aus den Bandmitteln, die es für den Neuaufbau des Hauses gibt, ihr „*graut*“ aber „*schon davor, wenn ich auf das normale Budget komme*“. (Z. 679) Bei anderen Einrichtungen bei KiTa Bremen würde es nicht so gut aussehen, wie in diesem Haus, dem zur Zeit noch zusätzliche Mittel zur Verfügung stehen. (vgl. Z. 688)

Den Wandel des Hauses zu einem Kinder- und Familienzentrum findet die Leiterin „*gut und wichtig*“ (Z. 247), sie sieht ihn aber auch als große Hürde. Sie spricht von einem „*Rieskanon... was die Kitas machen sollen*“ (Z. 710), implizit scheint sie diese Anforderung auch als aufgesetzt und nicht unbedingt für selbst gewählt zu halten, möchte aber gerade für diesen Wandel mehr Besprechungszeiten im Team haben. Der erste Schritt, die offene Arbeit, die bisher an drei Tagen in dieser Einrichtung statt findet, „*bringt viele Impulse*“ (Z. 595), und lässt die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter offener werden. Niemand könne sich mehr hinter seiner Gruppenraumtür verstecken und die offene Arbeit würde gegenseitiges Reflektieren und den Dialog besser ermöglichen, dies erfordere aber auch mehr Zeit.

Vorraussetzung aber müsse es sein, dass jede Mitarbeiterin und jeder Mitarbeiter lernen wolle, auch von den Kolleginnen und Kollegen, und sich auf neue Lernprozesse einlässt. Man brauche begeisterungsfähige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die dann auch andere mitziehen können, diese Voraussetzung sei in dieser Einrichtung aber gegeben. Auch „*learning by doing*“ (Z. 585) sieht sie als eine Strategie auf dem Weg

zum Kinder- und Familienzentrum, denn nach Ansicht der Leiterin dieser Einrichtung ist das Themenfeld Partizipation von Kindern nicht Teil der Ausbildung für Erzieherinnen und Erzieher. (vgl. Z. 568 ff.) „*Nein. Also richtig ausgebildet sind sie nicht*“ (Z. 568) sagt sie, weshalb sie Fortbildungen für notwendig hält, und sich glücklich schätzt, dass einige ihrer Kolleginnen und Kollegen schon Fortbildungen besucht haben, die vom Träger der Einrichtung angeboten wurden, aber nicht mehr werden. (vgl. Z. 574 ff.) Offensichtlich waren diese Fortbildungen begrenzt und begehrt. Diese Aussagen bestätigen meine These Nummer 1, pädagogische Fachkräfte bei KiTa Bremen sind für das Umsetzen eines partizipativen Alltags mit Kindern nicht ausreichend ausgebildet. Die Leiterin der Einrichtung schätzt das fachliche und methodische Wissen ihrer pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als nur „*theoretisch da*“ (Z. 510) ein, in der Umsetzung sieht sie große Unterschiede in den Kompetenzen ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, und macht das unter anderem auch an der Umstellung in der Arbeitsweise fest, die einigen nicht leicht fällt. (vgl. Z. 519 ff.) Fortbildungen hält sie auch für hilfreich, wenn es um das erforderliche Bild vom Kind geht. Dies hält sie bei ihren pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern nur für bedingt vorhanden, was sich nach ihrer Meinung darin ausdrückt, dass die Interessen der Kinder im Alltag noch häufig übersehen werden. „*...das passiert uns allen immer wieder*“ (Z. 625 f.) bemerkt sie, und hält es deshalb für notwendig, sich immer wieder zu reflektieren. Sie spricht von „*bevormunden*“ (vgl. ebd.), was zu einem großen Teil meine These Nummer 2 bestätigt, dass das Bild vom Kind bei den pädagogischen Fachkräften bei KiTa Bremen oft noch recht paternalistisch geprägt ist. Die von ihr für sinnvoll erachteten Fortbildungen sind nach ihrer Meinung dann hilfreich, wenn sie einen Rollen- und Perspektivwechsel ermöglichen und die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durch das eigene Erleben die Situation der Kinder nachempfinden können. (vgl. Z. 639 ff.) Weiterhin hält sie bei der Entwicklung zum Kinder- und Familienzentrum eine höhere Kompetenzvielfalt (vgl. Z. 729 f.) bei ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern für wünschenswert. Dabei hält sie auch die Vernetzung mit anderen Professionen für eine sinnvolle Ergänzung, die mit Kindern noch einige Dinge erarbeiten könnten, die sich den Kompetenzen ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern entziehen. Dafür hat sie auch die Väter der Kinder im Blick. (vgl. Z. 304 f.)

Meine These Nummer 4, dass pädagogische Fachkräfte in Einrichtungen bei KiTa Bremen aufgrund ihrer inneren hierarchischen Strukturen wenig Möglichkeiten haben

selbst zu partizipieren, bestätigt sich in dieser Einrichtung nicht. Die Leiterin dieser Einrichtung hält die Beteiligung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gerade im Bezug auf die Entwicklung hin zum Kinder- und Familienzentrum für wichtig: *„Das muss auch von allen mitgetragen werden, sonst macht das keinen Sinn“*. (Z. 788 f.) Allerdings beklagt sie auch in diesem Zusammenhang einen Mangel an Zeit, der die Beteiligungsoptionen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter noch einschränkt, *„überwiegend“* (Z. 809) hätten sie aber Interesse, sich selbst einzubringen.

Meine These Nummer 5, die der Event-Partizipation, wird mit einem klassischen Beispiel bestätigt, nämlich mit der Partizipation der Kinder bei der Gestaltung eines Außengeländes, angeleitet von einer externen Person, einem Fachberater des Trägers. Die Leiterin der Einrichtung bezeichnet dieses Ereignis selbst als *„Highlight“* (Z. 425), erwähnt aber auch die Vorarbeit ihrer Kolleginnen und Kollegen aus dem Haus, die zuvor schon mit den Kindern das Projekt begonnen hatten, indem sie sich beispielsweise andere Spielplätze angesehen haben. Hier ist zumindest durch die längere Dauer und einer gewissen Regelmäßigkeit in der Vorbereitung eine latente Einschränkung des Event- Charakters zu konstatieren. Da ein genauere Einblick in die Struktur dieses Projekts nicht gegeben ist, lässt sich schwer abschätzen auf welche Stufe der Beteiligungsleiter von Hart dieses Projekt anzusiedeln ist. In die Übernahme in den Alltag hat es diese Beteiligung aber nicht geschafft, denn das Projekt ist zu einem bestimmten Zeitpunkt beendet gewesen, so erfolgreich es auch gewesen sein mag. Die Leiterin teilt diese Einsicht: *„Ist aber eben projekthaft und nicht so im Alltag“*. (Z. 414) Als weitere Beteiligungsinseln benennt sie das Wahlessen und den Morgenkreis, schränkt aber auch ein, dass noch deutlich Luft nach oben ist: *„Da sind wir noch auf dem Weg“*. (Z. 373)

3.3.2 Auswertung des Interviews mit einer Erzieherin von KiTa

Bremen

Eine Erzieherin aus derselben Kindertageseinrichtung bei KiTa Bremen berichtet, dass die Partizipation der Kinder in ihrer Gruppe den gesamten Tagesablauf bestimmt. (vgl. Z. 4) Sie spricht von Mitgestaltung, Mitfühlen und Mitmachen der Kinder (vgl. Z. 12 f.), was darauf hinweist, dass die Organisation und Gestaltung des Kindergartenalltags von Erwachsenen und Kindern gemeinsam durchgeführt wird, Kinder an der Ausgestaltung der von Erwachsenen geschaffenen Strukturen beteiligt werden. Partizipation geschieht also, und scheinbar ist sie auch Teil des Alltags ihrer

Kindergartengruppe. Es wird ersichtlich, dass diese Erzieherin ein Bewusstsein über die Bedeutung und den Charakter kindlicher Partizipation hat. Sie hält dieses pädagogische Vorgehen auch für das einzig mögliche. (vgl. Z.17 f.) Sie benennt den Morgenkreis als einen Tagesabschnitt, in dem Partizipation von Kindern geschieht, denn eines der Kinder ist hier reihum der „Boss“ (Z. 23). Allerdings belässt sie es auch bei diesem einen konkreten Beispiel, wo es immer eine(n) turnusgemäß wechselnde(n) „Bestimmer(in)“ aus den Reihen der Kinder gibt, der oder die aber nur in dem von den Erwachsenen zuvor gesteckten Rahmen des Morgenkreises bestimmen kann, und der oder die Entscheidungen wegen auch nicht in den Austausch mit den anderen Kindern gehen muss, sondern absolutäre Entscheidungen im Rahmen der von den Erwachsenen festgelegten Morgenkreisstruktur treffen kann.

Durch Beobachtungen der Erwachsenen werden die Interessen der Kinder herauszufinden versucht, und die Kinder werden auch nach ihren Interessen gefragt, „und dementsprechend richten wir unsere Programme aus“. (Z. 26 f.) Ob die Kinder auch an der Gestaltung dieser Programme mitwirken und mitgestalten können, wird nicht ersichtlich und bleibt zu hinterfragen. Sollten Kinder in diesem Fall tatsächlich nur befragt und nicht an der Gestaltung und der Planung der Aktivitäten beteiligt werden, handelt es sich um eine Partizipation, die nur die Stufe 5 der Hart'schen Beteiligungsleiter erreicht, denn gewisse paternalistische Grundmuster bleiben bestehen. Die Programme, wie die Erzieherin sie nennt, werden zwar nach den Wünschen der Kinder gestaltet, sie werden aber nach wie vor von den Erwachsenen geplant, wobei sie die Kontrolle über die Aktivitäten bei sich behalten und entscheiden was gemacht wird und was nicht.

Die Erzieherin widerlegt mit ihrer partizipativen Haltung aber dennoch meine These Nummer 2, pädagogischen Fachkräften würde das erforderliche Menschenbild fehlen um eine partizipative Alltagshaltung den Kindern den Kindern gegenüber einzunehmen. Sie ist der Meinung, dass sich diese „*Haltung eines jeden...manifestieren muss.*“ (Z. 33 f.) Ihre Einrichtung ist nach ihrer Einschätzung, die sich mit der ihrer Einrichtungsleiterin deckt, hinsichtlich alltäglicher Beteiligung der Kinder „auf'm Weg“ (Z. 70), also in einen Prozess eingetaucht, der ein gewisses Bewusstsein voraussetzt, wobei sie sich dennoch darüber im Klaren ist, dass das Optimum noch nicht erreicht ist. Den Grad des Erreichten hält sie im Bezug auf ihre Kolleginnen und Kollegen für individuell verschieden. (vgl. Z. 48 ff.)

Auch meine These Nummer 1, pädagogische Fachkräfte bei KiTa Bremen sind für die Umsetzung eines partizipativen Alltags mit Kindern nicht entsprechend ausgebildet,

trifft für diese Erzieherin nicht zu. Sie betont deutlich, sich den Anforderungen fachlich gewachsen zu fühlen. (vgl. Z. 116 ff.) Obwohl sie ihre Kolleginnen und Kollegen größtenteils für ebenfalls fähig hält, alltägliche Mitbestimmung in der Einrichtung umzusetzen (vgl. Z. 161 ff.), spricht sie von teilweiser Überforderung (vgl. Z.170), die sie an die Rahmenbedingungen des Berufes knüpft. Einige Kolleginnen und Kollegen hätten Unsicherheiten und Angst, sich auf Neues einzulassen (vgl. Z. 163 ff.), womit implizit auch deutlich wird, dass Beteiligungsprozesse von Kindern im Alltag dieser Einrichtung zuvor offensichtlich nicht etabliert waren.

Die Erzieherin spricht auch von demotivierenden Rahmenbedingungen des Berufes. Manche Kolleginnen und Kollegen hätten zum Teil „*keine Lust mehr*.“ (Z.170) Weniger motivierte Kolleginnen und Kollegen sollten in diesem Falle von den Motivierteren „*mitgenommen*“ werden. (vgl. Z. 204)

Im Bezug auf die fachliche Qualifikation betont die Erzieherin, dass sie ihre Ausbildung noch auf der mittlerweile nicht mehr existenten Sozialakademie gemacht hat, die sie für „*fundierter und besser*“ (Z. 129) hält, als die heutige Ausbildung an der Fachschule für Sozialpädagogik. Dazu benennt sie mehrere Zusatzausbildungen, die sie gemacht hat, als Grundlage ihrer Haltung. „*Prozesse*“, in denen diese Haltung vermittelt wird, gäbe es in der heutigen ErzieherInnenausbildung nicht, was vor allem jüngere Kolleginnen und Kollegen beträfe. (Z. 230 ff). Diese würden die erforderliche Haltung in Fortbildungen erwerben, von denen es aber zu wenig gäbe, wie sie beklagt, und die Haltung würde z. T. unter den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern weiter gegeben. (vgl. Z. 229 ff.) Grundlegend wird diese Haltung aber, nach Meinung der Erzieherin, in der Sozialisation erworben, wo sie ein erhebliches Defizit bei den Menschen sieht, die sich für den Beruf der Erzieherin oder des Erziehers heutzutage entscheiden. Dies bringt sie in Zusammenhang mit der schlechten Reputation des Berufes, der sehr anstrengend und schlecht bezahlt sei. (vgl. Z. 170 ff.) Also würden sich mehrheitlich solche Menschen für eine Ausbildung zur Erzieherin entscheiden, die überwältigende Mehrheit in diesem Beruf sind Frauen, „*die wenig Chancen haben*“ (Z. 248) und selbst in ihrer Sozialisation eine entsprechende Haltung, ein erforderliches Frauenbild und Bild vom Kind nicht erworben hätten. (vgl. Z. 249 ff.) Dies macht sie unter anderem an sozio-kulturellen Gegebenheiten in der Sozialisation von vielen Frauen mit Migrationshintergrund fest, vor allem benennt sie Frauen aus islamischen und osteuropäischen Kulturkreisen. Besser ausgebildete Menschen, die die erforderliche Haltung mitbringen, würden aufgrund der geringen Bezahlung und den schlechten Arbeitsbedingungen nicht den Weg in diesen Beruf finden. (vgl. Z. 265 ff.) Mit diesen

Aussagen bestätigt sie im Bezug auf viele ihrer Kolleginnen und Kollegen meine These Nummer 2, die sie für sich selbst zuvor widerlegt hat.

Als förderliche Rahmenbedingungen für die alltägliche Partizipation von Kindern in ihrer Einrichtung benennt die Erzieherin in erster Linie die offene Arbeit, die an drei Tagen in der Woche in der Einrichtung durchgeführt wird, und zu der auch das Einnehmen der Mahlzeiten im Restaurantbetrieb gehört, was vor allem die Dialoge zwischen Kindern untereinander und Kindern und Erwachsenen fördert. Ein erkennbarer Schritt auf dem Weg zur dialogischen Haltung. In Zusammenhang mit freien Entscheidungen, welcher angebotenen Aktivität die Kinder sich selbst zuordnen, verweist sie explizit auf die Schildchen der Kinder (vgl. Z. 105), wodurch die Pädagoginnen und Pädagogen immer wüssten, wo das jeweilige Kind gerade sei. Hier schwingt ein paternalistischer Hauch von Kontrolle mit.

Offene Arbeit an drei statt an fünf Tagen in der Woche in einer Einrichtung, die sich nach eigener Aussage „auf dem Weg“ zu einem Kinder- und Familienzentrum befindet, in dem alltägliche Partizipationsprozesse etabliert werden sollen, kann man nicht als Merkmal einer Event - Partizipation werten. Dieser Zustand sollte vielmehr als ein Zwischenschritt in die Richtung eines ausbaufähigen Prozesses gesehen werden. These Nummer 5, Partizipation finde vornehmlich mit Event-Charakter statt, lässt sich durch die Aussagen der Erzieherin dann nachweisen, wenn man den zeitlich eingeschränkten Rahmen des Morgenkreises als Event bewertet. Da dieser Morgenkreis täglich statt findet, befindet er sich aber auf der Schwelle zur Alltäglichkeit. Die grundlegende Haltung der Erzieherin ist als partizipativ zu bewerten, wodurch eine dialogische Haltung den Kindern gegenüber anzunehmen ist. Nach ihren Aussagen trifft dieses auf ihre Kolleginnen und Kollegen nur bedingt zu. Eine vollständige Etablierung alltäglicher Partizipation von Kindern in dieser Einrichtung lässt sich also nicht nachweisen.

Das Fortkommen dieses Prozesses wird nach Aussage der Erzieherin aber nach wie vor durch mehrere hinderliche Rahmenbedingungen verlangsamt. Neben Defiziten in der hauseigenen Tagesstruktur benennt sie auch andere fehlende Ressourcen. Vor allem für die Etablierung alltäglicher Partizipation wären Zeitressourcen erforderlich, die nicht zur Verfügung stehen. Aber auch mangelnde finanzielle Mittel würden partizipative Prozesse erschweren. (vgl. Z. 358) Geld würde nicht nur für die bessere Bezahlung, sondern auch für die Beschaffung von Material benötigt. Sie kritisiert stark den Erzieherinnen-Kind-Schlüssel (vgl. Z. 334), der vor allem für die Umsetzung

offener Arbeit viel zu hoch sei, und fordert damit mehr Personal, dass zudem auch besser ausgebildet sein sollte, und plädiert dadurch implizit für eine Attraktivitätserhöhung des Berufsbildes. Meine These Nummer 3, zeitliche und personelle Ressourcen würden für die Umsetzung partizipativer Alltagsstrukturen bei KiTa Bremen fehlen, wird damit weitgehend bestätigt.

Meine These Nummer 4, partizipative Strukturen seien in den Einrichtungen von KiTa Bremen auch unter den erwachsenen Beschäftigten nicht stark etabliert, kann für das Haus in dem diese Erzieherin arbeitet nicht bestätigt werden. Im Gegenteil, die Erzieherin hat „*hier totale Möglichkeiten*“ (Z. 400). Diese nimmt sie auch wahr. Allerdings benennt sie das nach eigenem Erfahrungsstand als „*die absolute Ausnahme*“ (Z. 394), die sie selbst „*noch nie erlebt*“ (Z. 390) hat. Ihre Frage an mich, wie es denn in diesem Zusammenhang in anderen Häusern aussehe (vgl. Z. 413) zeigt allerdings, dass sie keinen gefestigten Eindruck aus anderen Häusern hat. Es bleibt also spekulativ, ob es sich tatsächlich bei diesem Haus um eine absolute Ausnahme handelt, oder es sich bei dieser Aussage nur um den ganz subjektiven Eindruck der Erzieherin handelt, der sich nicht auf fundiertes Hintergrundwissen über die Situation in vergleichbaren Häusern stützen kann.

3.3.3 Auswertung des Interviews mit der Leiterin eines Kinder- und Familienzentrums in Frankfurt am Main

Die Leiterin eines Kinder- und Familienzentrums in Frankfurt am Main sieht die Partizipation von Kindern im Alltag ihrer Einrichtung als Anspruch etabliert. (vgl. Z. 8) Dieser Anspruch resultiert aus einer Grundhaltung, die einem bestimmten Bild vom Kind folgt und mit bestimmten pädagogischen Zielen verbunden ist. (vgl. Z.12 f.) Die erforderliche Grundhaltung und das erforderliche Bild vom Kind sind in dieser Einrichtung also offensichtlich vorhanden (vgl. These Nummer 2), die Art der Ausgestaltung wird von der Leiterin im Folgenden genauer dargestellt. Die Umsetzung dieses Anspruchs im Alltag ist nach ihrer Aussage ein „*immer wählender Prozess*“. (Z. 17) Ein dynamischer Prozess also, der durch sich ständig verändernde Rahmenbedingungen und die Unterschiedlichkeiten der in diesen Prozess involvierten Menschen nie zu einem wirklichen Abschluss gelangt, und dies wohl auch nicht darf und soll. Vor allem die Unterschiedlichkeiten bei den Kindern führen zu ganz unterschiedlichen Beteiligungsformen, die meist niedrigschwellig sind (vgl. Z. 22), aber vor allem auf die Erfahrungswelten und Kompetenzen der einzelnen Kinder abgestimmt sind.

Die Leiterin der Einrichtung beschreibt selbst den Rahmen für Partizipation, die die Einrichtung den Kindern stellt, schon als Teil der Partizipation (vgl. Z. 35 f.). Denn die Form der Partizipation muss für das einzelne Kinde im Rahmen seiner individuellen Möglichkeiten auch leistbar sein. Wenn eine Beteiligungsform für den individuellen Entwicklungsstand eines Kindes unangemessen ist, und es aufgrund der Partizipationsform schon von vorneherein an der Beteiligung gehindert wird, nützt es wenig, wenn seitens der Erwachsenen der Anspruch und die Intention vorhanden war, das Kind beteiligen zu wollen. Es gilt also für jedes Kind individuelle Beteiligungsformen zu finden, die von dem jeweiligen Kind auch umsetzbar und wahrnehmbar sind. Spürbar wird der Anspruch auf gelebte Partizipation also durch die Haltung, Kinder möglichst viel beteiligen zu wollen, und die Orientierung an den Erfahrungswelten eines jeden Kindes. Dabei geht es darum, dem Kind aus einer Umgebung heraus, in der es sich sicher fühlt, die Möglichkeit zu geben entsprechende Erfahrungen zu machen. (vgl. Z. 55 ff.)

Als hinderliche Rahmenbedingung im Zusammenhang mit Partizipationsprozessen von Kindern in ihrer Einrichtung nennt die Leiterin die Gruppengröße (vgl. Z. 65) und beschreibt es als hilfreich in ihrer Einrichtung „*drei Ganztageserzieherinnen pro Gruppe*“ (Z. 74) zu haben, was Kleingruppenarbeit ermöglicht. Allerdings schränkt sie auch sogleich ein, dass es sich dabei um eine „*theoretische Möglichkeit*“ (Z. 91) handelt, denn die Umstände im Alltag der Einrichtung würden es oft nicht gewährleisten, dass tatsächlich jede Gruppe dreifach besetzt ist. Es gäbe „*Bedarfe einzelner Kinder*“ (Z. 96), die auch in einer Kleingruppe von 8 Kindern „*noch nicht sein können*“ (Z. 97), so dass diese Form der dreifachen Gruppenbesetzung, mit der Option Kleingruppen zu bilden „*nicht durchgängig umzusetzen ist*“. (Z. 102 f.)

Im Abgleich mit These Nummer 3 sind es in dieser Einrichtung wohl eher personelle Ressourcen, die der Partizipation von Kindern hinderlich sind, auch wenn sie in der Konzeption schon komfortabel angelegt sind. Die Umsetzung scheitert dann zuweilen an den Umständen des Alltags.

Als weitere hilfreiche Rahmenbedingung nennt sie das pädagogische Konzept. Die Möglichkeiten für die Kinder, ausgehend von Stammgruppen als sichere Basis, auch Erfahrung in anderen Räumlichkeiten zu sammeln. Charakteristika, die sich in der offenen Arbeit finden.

Als hilfreiche Unterstützung befindet die Leiterin Supervision als „*ganz wichtig*“ (Z. 194). Diese Unterstützung steht dem Haus aber nicht per se zur Verfügung, sondern

man kann sie sich holen. (vgl. Z. 190) Es handelt sich also um eine externe Unterstützung, um die sich seitens des Hauses bemüht werden muss. Die Supervision findet sowohl im Kleinteam als auch im Gesamtteam statt, und hat das Ziel teambildender Prozesse. (vgl. Z. 199 ff.) Grundlage dafür ist eine „*gemeinsame Vision*“ (Z. 202), es hat also eine Zielformulierung statt gefunden, und es wird gemeinsam versucht, dieses Ziel auch zu erreichen.

Im Bezug auf die adäquate Ausbildung für die Umsetzung kindlicher Partizipationsprozesse verweist die Leiterin aus Frankfurt auf die besonderen Anforderungen von Pädagoginnen und Pädagogen, die sich aus der Arbeit in einem Kinder- und Familienzentrum ergeben, und berichtet, dass diese in ihrer Einrichtung in der Vergangenheit „*aus dem Blickfeld geraten*“ (Z. 129) sind, und durch andere „*wichtige Fragen*“ (Z. 133) überlagert waren. Diesen Umstand hält sie selbst für „*merkwürdig genug*“. (Z. 146) Jede Erzieherin und jeder Erzieher müsste vor dem Hintergrund eines veränderten Berufsbildes für sich selbst klären, welche Qualifikationen noch gebraucht und welche Ressourcen noch aktiviert werden müssten. (vgl. Z. 140 ff.) Ein Hinweis darauf, dass hier die mitgebrachte Ausbildung nicht für die Erfüllung der neuen Anforderungen reicht, und gegebenenfalls Fort- oder Weiterbildungen nötig sind. Als besondere Anforderung in Zusammenhang mit Partizipation benennt sie „*das Mitnehmen der Eltern*“ (Z. 156 f.) und die „*besonderen Anforderungen im Kontakt mit den Eltern, was Partizipationsprozesse angeht*“ (Z. 179 f.) Dabei handele es sich um einen „*gemeinsamen Prozess von Lernen*“ (Z. 170), den Kinder, Familien und Erzieher bewältigen müssten. Sie betont damit die Verantwortung der pädagogischen Fachkräfte, die Eltern der Kinder auf dem Weg zur verstärkten Partizipation der Kinder zu aktivieren, weil dieser Prozess nur gemeinsam gestaltet werden kann. Dabei benennt sie die Schwierigkeit, dass die Familien in ihrer Einrichtung aus vielen unterschiedlichen Kulturkreisen stammen, in denen sehr unterschiedliche Vorstellungen existieren, wie man mit Kindern umgeht und wie das jeweilige Bild vom Kind gestaltet ist. Ihre Erfahrung in der Einrichtung zeigt, dass es förderlich ist, mit Eltern gemeinsam „*eine Sicht zu eröffnen*“ (Z. 253), welche Signale Kinder aussenden und was sie damit sagen wollen. Hier wird ein Bogen zu den von Malaguzzi postulierten 100 Sprachen des Kindes gespannt. Damit könnten Eltern sensibilisiert werden für die Bedürfnisse ihrer Kinder, was als Grundlage zur Entwicklung einer dialogischen Haltung dient. Dabei helfen in der Einrichtung entstehende kleinschrittige fotografische Dokumentationen (vgl. Z. 268 ff.) des

kindlichen „Tuns“ (Z. 288) dass Eltern mit ihren Kindern ins Gespräch über die Lebenswelten der Kinder kommen, und „ganz erstaunt sind“ (Z. 311), „was ihre Kinder können“ (Z. 316). Diese Erfahrungen deckt sich mit den in der „Kinderstube der Demokratie“ beschriebenen. Dies kann ein Weg zur Partizipation von Kindern sein, wenn Eltern über die Kenntnisse der Kompetenzen ihrer Kinder diesen wesentlich mehr Zutrauen schenken können. Die Dokumentationen dienen als Dialoganlässe, und Kinder können als Experten ihrer Erfahrungswelten ihren Eltern in Bereiche ihres Lebens Einblick verschaffen, die den Eltern sonst, bedingt durch ihre räumliche Abwesenheit, weitgehend verborgen bleiben. Eltern lernen also über die praktische „Erfahrung“ (Z. 264).

Die kindlichen Lernprozesse unterliegen bei der Leiterin keiner Wertigkeit. (vgl. Z. 342) Sie erlebt „Kinder als Menschen, die lernen wollen“ (Z. 352), womit sie eine subjektorientierte Haltung einnimmt, denn sie folgert daraus als den pädagogischen Auftrag ihrer Einrichtung, den Kindern eine „möglichst anregungsreiche Umgebung zu bieten, und Personen, die sich für sie interessieren“ (Z. 356 f.), womit sie auch die dialogische Haltung mit in diesen Auftrag einbezieht. Die Themen und Lernprozesse, die einzelne Kinder gerade interessieren, sind die, die wichtig sind, wobei diese Wichtigkeit durch das bloße kindliche Interesse an einem bestimmten Thema determiniert ist.

Partizipation der Kinder in der Praxis geschieht in dieser Einrichtung durch Übernahme von Verantwortung für die Gemeinschaft, die Leiterin der Einrichtung nennt das Beispiel Tisch decken. Dies ist sicher ein alltäglicher Vorgang. Es stellt sich also die Frage, ob diese Verantwortung auf Wunsch und Initiative der Kinder entstanden ist und sie an der Organisation, welches Kind wann diese Verantwortung übernehmen darf/muss, beteiligt werden, wovon auszugehen ist, denn die Leiterin beschreibt Beteiligung „im Sinne von benennen können, was man möchte.“ (Z. 392 f.) Es müsse dann aber auch zu einer „Umsetzung kommen“ (vgl. Z. 397), Partizipation muss also Folgen haben. Sie beschreibt diese Folgen mit der gemeinsamen Erarbeitung Erwachsener und Kinder, was für die Umsetzung der kindlichen Wünsche benötigt wird und in Gang gesetzt werden muss. Da es sich hierbei um alltägliche Prozesse handelt, ist hier ein Ansatz alltäglicher Partizipation zu erkennen. Dass die Umsetzung „nicht im Sinne von jetzt und gleich“ (Z. 402) geschieht, macht sicher im Hinblick auf die Überprüfung des Machbaren und die Einbeziehung der Kinder in den Umsetzungsprozess Sinn, allerdings sollten die Folgen der Partizipation auch noch

sichtbar werden für die Kinder, sie verlieren sonst die Lust an der eigenen Beteiligung, wenn sie das Gefühl bekommen, die Umsetzung ihrer Interessen dauert zu lange.

Als Rat an andere Einrichtungen gibt die Leiterin des Kinder- und Familienzentrums in Frankfurt aus, kleinschrittig vorzugehen (vgl. Z. 427), womit sie indirekt davor warnt, sich zu viel auf einmal zuzumuten, und dazu anhält, sich erreichbare Ziele zu stecken, die übersichtlich bleiben. Weiter betont sie abermals die Wichtigkeit der Erziehungspartnerschaften mit den Eltern in Kinder- und Familienzentren und die regelmäßige Reflektion der eigenen Haltung, und ob man es mit sich vereinbaren kann, diese auch zu leben. (vgl. Z. 431 ff.)

Denn *„wenn man sich entscheidet in ´nem Kinder- und Familienzentrum zu arbeiten, ist es ´ne bewusste Entscheidung“* (Z. 453 f.), *„gerade wenn es in ´nem Brennpunkt ist“*. (Z. 458) Es komme bei den Menschen, die in solchen Einrichtungen arbeiten, auf ihre Haltung und auf ihr Interesse an, sich persönlich mit dieser Arbeit zu identifizieren (vgl. Z. 463 ff.), um die Kinder- und Familienzentren qualitativ weiter zu entwickeln. (vgl. Z. 469) Sie macht damit deutlich, was für ein hohes Engagement für die Arbeit in einem Kinder- und Familienzentrum erforderlich ist, und welche hohen Ansprüche sie daher an ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter hat. Ihr Kinder- und Familienzentrum sei eine *„lernende Organisation“* (Z. 530), wo sich ständig sehr dynamische Veränderungen ergeben, das schließt eine gewisse personelle Fluktuationen mit ein. (vgl. Z. 539 f.) Sie hält das konstruktive, gemeinsame Arbeiten an einem Prozess für grundlegend in der Arbeit in einem Kinder- und Familienzentrum, und beantwortet damit die Frage nach der Beteiligung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Im Team müsse die gleiche dialogische Haltung bei den Kolleginnen und Kollegen untereinander herrschen, wie sie auch den Kindern entgegengebracht werden sollte. (vgl. Z. 477 f.) Deshalb lehnt sie auch den Begriff *„Mitbestimmung“* ab, hinter dem sie allzu sehr die Tendenz zu scheindemokratischen Prozesse vermutet. (vgl. Z. 488 f.) Partizipationsprozesse sowohl bei Kindern als auch bei Erwachsenen dürften sich nicht darauf beschränken, dass mehrheitliche Beschlüsse getätigt werden, sondern es komme besonders darauf an, den Interessen der Minderheiten Beachtung zu schenken, die sich in den Interessen der Mehrheiten nicht wieder finden. (vgl. Z. 502)

3.3.4 Auswertung des Interviews mit der Leiterin einer Fachschule für Sozialpädagogik in Bremen

Die Leiterin einer Fachschule für Sozialpädagogik in Bremen, Ort der Ausbildung von

Erzieherinnen und Erziehern im Lande Bremen, benennt die eigene Auseinandersetzung mit der Haltung zum Kind als entscheidende „Grundfrage“ (Z. 11), deren Beantwortung sich dann in „pädagogischer Praxis niederschlägt“ (Z.15 f.) und praktische Arbeit beeinflusst. Die Auseinandersetzung mit dieser Grundfrage ist nach ihrer Aussage Teil der Ausbildung, so „zum Beispiel im Fach SPG“ (Z. 17 f.), in der es eine umfassende Auseinandersetzung mit dem eigenen Bild vom Kind gibt, und im Zuge von Biographiearbeit das eigene Erleben der Auszubildenden mit ihren Erziehungsprozessen- und -erlebnissen reflektiert wird. Damit widerspricht die Leiterin der Fachschule meiner These Nr.1, die Erzieherinnen und Erzieher bei KiTa Bremen, die mehrheitlich in Bremen ausgebildet worden sind, sind nicht ausreichend für die Umsetzung eines partizipativen Alltags in den Kindertagesstätten ausgebildet. Die Leiterin der Fachschule bezeichnet Partizipation als „Querschnittsthema“ (Z. 21). Partizipation werde in allen Grundlagenbereichen angesprochen und hat nach ihrer Meinung in der Ausbildung einen „relativ hohen Stellenwert“ (Z.115). Als Beispiel dafür nennt sie die Auseinandersetzung mit aktuellen Erziehungsdebatten, und die Auseinandersetzung mit der Ausformung der Rollen von Erwachsenen und Kindern in den einzelnen Erziehungstheorien.

Sie schränkt allerdings ein, dass dies offensichtlich nicht immer der Fall gewesen ist in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an dieser Schule. Sie verweist auf eine Fortbildung, die die Lehrkräfte an dieser Schule „vor fünf, sechs, sieben Jahren“ (Z. 54 f.) gemacht haben, wobei sie die Notwendigkeit betont, dass auch Lehrende noch Lernende sein sollten. Die Fortbildung hat den Lehrkräften die Charakteristik der Subjektorientierung bewusster werden lassen (vgl. Z.158 ff.) Es bleibt aber anzunehmen, dass Personen, die die Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher vor längerer Zeit an dieser Schule absolviert haben, noch nicht von der Fortbildung der Lehrenden an dieser Schule profitierten, und der Stellenwert subjektorientierter pädagogischer Handlungsprozesse zuvor noch nicht so hoch war wie er jetzt ist, nämlich „Standard“ (Z. 59). Dabei verweist die Leiterin auch auf den Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich des Landes Bremen, in dem die Subjektorientierung festgeschrieben ist. (vgl. Z. 59 f.) Subjektorientierung ist also, entgegen meiner These Nr.2, Teil der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung in Bremen, allerdings an dieser Fachschule in verstärktem Maße erst seit einigen Jahren, nachdem die Lehrkräfte an einer entsprechenden Fortbildung teilgenommen haben. Es ist also durchaus möglich, dass Erzieherinnen und Erzieher, die schon länger als sechs bis sieben Jahre im Beruf sind, doch Defizite im Bereich der Subjektorientierung

aufweisen, weil dies nicht in ausreichender Form Teil ihrer Ausbildung gewesen ist. Die Leiterin der Fachschule benennt in diesem Zusammenhang die Schwierigkeit für Erzieherinnen und Erzieher als verantwortliche Menschen beim Verändern von Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen, dies einerseits im Sinne der Kinder zu tun, andererseits aber darauf zu achten, dies nicht über die Köpfe der Kinder hinweg zu tun, also klientelisierend zu handeln. Wenn es um die Veränderung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für Kinder geht, brauchen diese zwar die Unterstützung von Erwachsenen, da sie zwar Subjekte, aber „*schwache Subjekte*“ (Z. 76) sind, dies berge aber das Risiko, Kindern etwas abzunehmen (vgl. Z. 83). Es soll also mit den Kindern, nicht für die Kinder etwas verändert werden. Die genannten Rahmenbedingungen, die einer Veränderung bedürfen, benennt sie mit Strukturen in Ausbildung, Betreuungseinrichtungen und allen Orten, wo Kinder sind. (vgl. Z. 89 f.)

Meine These Nr.3, dass vor allem zeitliche und personelle Ressourcen fehlen damit pädagogische Fachkräfte bei KiTa Bremen partizipative Strukturen mit Kindern im Alltag von Kindertageseinrichtungen umsetzen, wird von der Leiterin der Fachschule weitgehend bestätigt. Sie mutmaßt, dass die Mitbestimmung von Kindern in Kindertageseinrichtungen weniger durch die fehlende Haltung der Fachkräfte, als vielmehr durch die von ihnen empfundene höhere Arbeitsbelastung erschwert wird. Diese kommt in erster Linie durch geringe personelle Ressourcen zustande, denn Erzieherinnen und Erzieher hätten das Gefühl, dass sie für partizipative Prozesse von und mit Kindern „*mehr Zeitaufwand benötigen*“ (Z. 108), und sehen deshalb davon ab. Der Jahre alte gewerkschaftliche Ruf nach der Zweitkraft wird von ihr erneuert. (vgl. Z. 219 f.) Außerdem vermutet die Leiterin der Fachschule, dass die Beteiligung von Kindern von den Erzieherinnen und Erziehern als zusätzliche Belastung empfunden wird, die sie auch überfordert (vgl. Z. 193 ff.). Eigentlich ginge es aber nur darum, sich Zeit zu nehmen, um sich selbst zu reflektieren und sich selbst immer wieder daran zu erinnern, die Kinder mit einzubeziehen. Es ist „*... ja nur´ ne Anforderung, ihr Verhältnis zum Kind zu überdenken.*“ (Z. 200 f.) Es geht also um eine Haltungsfrage. Um sich dieser bewusst zu werden, brauchen die Erzieherinnen und Erzieher zeitliche Ressourcen, die ihnen Reflektion ermöglichen, und sie nicht dazu drängt, Entscheidungen über die Köpfe der Kinder hinweg zu treffen. Pädagogische Arbeit muss so strukturiert sein, dass genügend Ansprechpartner für die Kinder da sind, und die pädagogischen Fachkräfte müssen zeitliche und personelle Ressourcen haben (vgl. Z. 217 ff.), die einen reflektierten Austausch ermöglichen. Dies sind ihrer Meinung

nach Voraussetzungen für gelingende Mitbestimmung von Kindern in Kindertageseinrichtungen. Mit der Einschätzung „in Bremen ist das nicht der Fall“ (Z. 223) deckt sie ein offensichtlich bestehendes Defizit auf.

Die Leiterin der Fachschule hält Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen „für *absolut notwendig*“ (Z. 180), betont aber, dass Partizipation nur gelernt werden kann, wenn sie auch erlebt wird. (Z. 180 ff.) Sie hält es für eine Voraussetzung, dass Erzieherinnen und Erzieher sich selbst als aktiv handelnd in ihrer jeweiligen Einrichtung erleben, und selbst das Gefühl haben, etwas verändern zu können, um dies auch an die Kinder weiterzugeben. Dafür müssten Entscheidungsstrukturen in den Einrichtungen reflektiert werden und Erzieherinnen und Erzieher auch an der Gestaltung von Fortbildungen beteiligt sein. Sie unterstützt damit den zweiten Teil meiner 4.These, dass das Fehlen einer Partizipationskultur unter den Erwachsenen in einer Kindertageseinrichtung die Vermittlung partizipativer Prozesse an die Kinder erschwert. Sie geht aber nicht genauer darauf ein, ob diese Strukturen in den Einrichtungen von KiTa Bremen in dieser Form vorzufinden, und somit verbesserungswürdig, sind. Ihre Aussage „*das ist in Bremen nicht der Fall*“ (Z.223) bezieht sich nach meiner Einschätzung nur auf die fehlenden personellen und zeitlichen Ressourcen bei den Erzieherinnen und Erziehern, nicht aber auf ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten innerhalb der Einrichtungen.

Der zur Gewährleistung kindlicher Partizipation notwendige Reflektionsprozess über die eigene Haltung, und die wiederholte Reflektion über die Beteiligungsmöglichkeiten der Kinder, hat ihrer Meinung nach aber sehr wohl etwas mit den Strukturen in den Einrichtungen zu tun, denn Teambesprechungen fördern diese Haltung. Sie betont, es käme darauf an, wer in den Einrichtungen die Entscheidungen trifft, ob diese im Teamprozess entstehen, und wie weit die Erzieherinnen und Erzieher in die Entscheidungsfindungen eingebunden sind. In diesem Zusammenhang spricht sie von „*Strukturveränderungen*“ (Z. 208), was ein Hinweis auf bestehende hierarchische Strukturen unter den Erwachsenen in den Einrichtungen sein könnte, nicht aber explizit als solches benannt wird.

In Bezug auf meine These Nummer 5, die These, dass Partizipationsprozesse mit Kindern bei KiTa Bremen wenn, dann nur in projektartiger Form der Event-Partizipation statt finden, bemerkt die Fachschulleiterin, dass Kinder Partizipation „*im Alltäglichen und nicht einmal im Jahr, in einer Projektwoche*“ (Z. 186 f.) erfahren müssen, um sich als wirksam zu erleben. Dann kann Partizipation zur Selbstverständlichkeit, „*zum*

Prinzip des täglichen Lebens“ (Z. 191) werden. Allerdings sieht sie das Gefühl einer neuen Anforderung bei den Erzieherinnen und Erziehern, die als nicht zu schaffen empfunden wird, dafür als Hinderungsgrund. Die pädagogischen Fachkräfte müssten damit „*anfangen das umzusetzen*“ (Z. 192), woraus sich erkennen lässt, dass sie ein noch existierendes Defizit in der Umsetzung alltäglicher Partizipation mit Kindern auch bei pädagogischen Fachkräften bei KiTa Bremen sieht.

4 Schlussfolgerungen und Abgleich der Interviewergebnisse mit dem theoretischen Diskurs

Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen ist kein gnadenvoller Akt der Erwachsenen, sondern rechtlich in verschiedenster Form festgeschrieben.

Alltagsbeteiligung von Kindern verweist auf das gesamte pädagogische Konzept und ist ein Qualitätskriterium bei der Bewertung einer pädagogischen Einrichtung. Die Familienzentrumsleiterin aus Frankfurt verbindet dabei Partizipation als Anspruch mit pädagogischen Zielen.

Um alltägliche Beteiligung von Kindern in Kindertageseinrichtungen zu etablieren, braucht es eine stabile Beteiligungskultur und eine partizipative Pädagogik. Diese sind abhängig von der Haltung der pädagogischen Fachkräfte, denn sie fußt auf den Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern und darauf wie diese aufgebaut und gestaltet sind. Sie wächst mit der methodischen Kompetenz der Fachkräfte, wobei sich Haltung und Beteiligungskultur gegenseitig bedingen und beeinflussen. Eine erhöhte Beteiligungskultur innerhalb einer Einrichtung erzeugt auch eine stärkere partizipative Haltung bei den pädagogischen Fachkräften und umgekehrt. Dies erfordert von den Fachkräften eine reflektierte Haltung sich selbst gegenüber einzunehmen, und die Bereitschaft, Macht abzugeben. Die Einrichtungen selbst sind gefordert, Partizipation strukturell zu verankern, um die Partizipation der Kinder verlässlich und unabhängig von Einzelpersonen zu gestalten.

Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen muss öffentlich gemacht werden, um ihre vollständige Wirkung zu entfalten. Dabei können Projekte der Event-Partizipation, wie sie die Leiterin des Kinder- und Familienzentrums aus Bremen mit dem Spielplatzprojekt beschreibt, als hilfreiche Zwischenschritte auf dem Weg zur Alltagsetablierung von Partizipation sein, sie sind aber noch nicht als ausreichend zu bewerten. Diese Projekte dürfen nicht zu pseudopartizipatorischen Angeboten von Anlasspädagogik verkommen, sondern müssen ernst zu nehmende Schritte auf dem Weg sein, an dessen Ende Partizipation als Grundnorm in jeder pädagogischen Einrichtung für Kinder angesehen wird und eher die Nicht-Beteiligung als die Beteiligung der Kinder auffällt. Es sind nicht immer groß angelegte Projekte, die einen Hinweis auf Alltagspartizipation der Kinder geben. Oft sind es banal erscheinende

Alltagsepisoden, in denen die dialogische Haltung der pädagogischen Fachkräfte als Grundlage der Partizipation von Kindern sichtbar wird. Diese Ansätze sind auch in den Einrichtungen von KiTa Bremen schon auszumachen, sie sind aber noch nicht in ausreichendem Maße im Alltag der Einrichtungen etabliert. Die interviewte Erzieherin von KiTa berichtet von durchaus vorhandenen Beteiligungsformen der Kinder und von einer vorhandenen Haltung und dem dazugehörigen Bild vom Kind, bezieht dies vor dem Hintergrund selbst erfahrener Aus- und Fortbildung aber in erster Linie auf sich, und mag dies nicht für alle Kolleginnen und Kollegen gelten lassen. Wie die Leiterin ihrer Einrichtung sieht sie vor allem im methodischen Bereich noch Fortbildungsbedarf bei vielen Kolleginnen und Kollegen. Einige von ihnen würden auch die erforderliche Haltung und das entsprechende Bild vom Kind weder aus ihrer eigenen Sozialisation mitbringen, noch hätten sie es in ihrer Ausbildung vermittelt bekommen. Die Erzieherin meint dabei hinderliche gesellschaftliche Rahmenbedingungen erkannt zu haben und verweist auch auf das Berufsbild der Erzieherin/des Erziehers in der gesellschaftlichen und sozialen Anerkennung. Die Partizipation von Kindern bleibt nach Meinung von Leiterin und Erzieherin aus dieser Einrichtung ausbaufähig, und ist auch noch nicht auf der Spitze der Hart'schen Beteiligungsleiter angekommen. Meine These Nummer 5 wird hier zumindest soweit bestätigt, dass die alltägliche Etablierung kindlicher Partizipation in Einrichtungen von KiTa Bremen noch nicht zufriedenstellend ausgebaut ist. Ob es vornehmlich Projekte mit Event-Charakter sind, die in Einrichtungen bei KiTa Bremen vorgenommen werden kann durch die Interviews vermutet, aber nicht abschließend nachgewiesen werden.

Dabei ist Partizipation von Kindern entwicklungspsychologisch betrachtet von klein auf möglich, es kommt nur immer auf die adäquate Beteiligungsform an. Die Familienzentrumsleiterin aus Frankfurt verweist in diesem Zusammenhang besonders auf die Beachtung der Interessen von Minderheiten bei Entscheidungsfindungen. Da Partizipation lebenswelt- und zielgruppenorientiert ist, fällt der Beobachtung von Kindern und der Ermittlung ihrer Interessen und Bedürfnislagen entscheidende Bedeutung zu.

Die Leiterin und die Erzieherin des Kinder- und Familienzentrums in Bremen halten die pädagogischen Fachkräfte für die Umsetzung alltäglicher Partizipation von Kindern für nicht ausreichend ausgebildet, zumindest die methodische Kompetenz betreffend, womit sie meine These Nummer 1 bestätigen. Die Leiterin der Fachschule für Sozialpädagogik verweist allerdings auf die statt findende reflektorische

Auseinandersetzung der zukünftigen Erzieherinnen und Erzieher mit ihrer eigenen Biographie, Haltung und pädagogischen Rolle.

Die Leiterin des Bremer Kinder- und Familienzentrums bezieht die mangelnden methodischen Kompetenzen bei den Fachkräften auch auf die Entwicklung der Einrichtung zu einem Kinder- und Familienzentrum und der damit verbundenen Umstellung in der Arbeitsweise, den benannten Paradigmenwechsel in der pädagogischen Arbeit. Benötigte Fortbildungen in Zusammenhang mit der Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen werden von allen vier befragten Interviewpartnerinnen für nötig erachtet, die Familienzentrumsleiterin aus Frankfurt nimmt dabei die Fachkräfte selbst in die Verantwortung einzuschätzen, welche Fortbildungen sie für sich selbst für notwendig erachten. Wichtig scheint mir aber hier zu sein, auch die Pädagoginnen und Pädagogen nicht als defizitär zu betrachten, und ihnen ihre bisherige Haltung nicht zum Vorwurf zu machen. Vielmehr sollten sie zu neuen Lernprozessen und zum Überdenken ihrer grundsätzlichen Einstellung gegenüber dem Kind ermutigt werden. Die Leiterin des Kinder- und Familienzentrums in Bremen ermahnt, die Fortbildungen selbst müssen mit einem aktiven Anteil konstruiert sein und einen Perspektivwechsel beinhalten. Die Leiterin der Fachschule für Sozialpädagogik wünscht sich eine Beteiligung der pädagogischen Fachkräfte bei der Gestaltung der Fortbildungen. Die Fortbildungen dürfen also nicht zu manipulierten Fortbildungen verkommen, die nicht den Bedürfnislagen und Interessen der pädagogischen Fachkräfte entsprechen, wenn sie sinnvoll angelegt sein sollen.

Die Entwicklung von Kindertageseinrichtungen zu Kinder- und Familienzentren ist eng verknüpft mit der Alltagsetablierung von Partizipationsprozessen von Kindern, wofür wiederum Charakteristika der offenen Arbeit beste Voraussetzungen bieten, wie drei von vier Interviewpartnerinnen bestätigen. Kindliche Partizipationsprozesse sind nämlich eng an Selbstbildungsprozesse der Kinder geknüpft. Auch Selbstbildung und der Grad der Partizipation, der nach Hart unterschiedlich ausgeprägt sein kann, bedingen sich gegenseitig. Beteiligung wird zur Bildungsbegleitung, was einen Paradigmenwechsel bei den Fachkräften erfordert. Sie müssen zu Bildungsanregerinnen und Bildungsanregern und zu Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleitern werden, und sind nicht nur als Initiatoren von Bildungsangeboten für Kinder zu sehen. Es gilt vielmehr, die kindlichen Interessen wahrzunehmen, zuzulassen und pädagogisch auf diese zu reagieren, wobei die Erwachsenen immer die Verantwortung behalten. Das bloße Bereitstellen von Partizipationsmöglichkeiten

für die Kinder ist nicht ausreichend, es muss ihnen auch ermöglicht werden, diese wahrzunehmen. Dazu sind Anregungen seitens der Erwachsenen nötig. Die Subjektorientierung ist dabei elementare Voraussetzung. Sie ermöglicht die erforderliche dialogische Haltung gegenüber dem Kind, die die individuellen Interessen und Bedürfnislagen der Kinder wirklich ernst und sich ihrer annimmt. Der Rahmenplan für Erziehung und Bildung der Freien Hansestadt Bremen formuliert diesen angestrebten Paradigmenwechsel hin zur Subjektorientierung, es wird allerdings gleichzeitig auch eingeräumt, Kinder vorher als Objekte und Mängelwesen betrachtet zu haben. Es kann daher angenommen werden, dass sich vor allem bei schon länger bei KiTa Bremen beschäftigten Pädagoginnen und Pädagogen eine Haltung gegenüber Kindern etabliert hat, die sie eher als Objekte der von Erwachsenen initiierten Lernangebote wahrnimmt. Die Aussagen der Leiterin der Fachschule für Sozialpädagogik, die Lehrkräfte an ihrer Schule würden seit wenigen Jahren, nach einer erfolgten Fortbildung, die Subjektorientierung stärker in den Fokus der Ausbildung rücken und reflektierter mit dem Thema umgehen, stützt diese Einschätzung. Meine These Nummer 2 ist zumindest nach Aussagen dieser Leiterin für die jüngere Generation von Erzieherinnen und Erziehern nicht haltbar, denn sie profitieren schon von der Fortbildung der Fachlehrerinnen und Fachlehrer. Folgt man aber den Ausführungen der Bremer Erzieherin, kommt man zu dem Ergebnis, dass sich die Ausbildungsqualität in jüngster Vergangenheit eher verschlechtert hat. Die Erzieherin führt aber auch gesellschaftliche Rahmenbedingungen, wie die eigene Sozialisation der Fachkräfte, als Determinanten deren Haltung an. Gleichwohl betonen sowohl die Verfasser der angegebenen Literatur als auch alle vier Interviewpartnerinnen die Notwendigkeit von Fortbildungen und die ständiger Reflektion der pädagogischen Fachkräfte. Das erforderliche Bild vom Kind und alltägliches Handeln muss von den pädagogischen Fachkräften ebenfalls immer wieder überprüft werden.

Partizipationsprozesse in Kindertageseinrichtungen tragen auch einen Beitrag zu Sprachförderung der Kinder bei.

Ebenso leisten sie einen Beitrag zum Erhalt der Demokratie, solange demokratische Prozesse von den Kindern erlebt werden und auf ihre Kompetenzen und Wahrnehmungen zugeschnitten sind.

Die dialogische Haltung muss nicht nur den Kindern gegenüber eingenommen, sondern auch innerhalb des pädagogischen Teams von den Erwachsenen vorgelebt

werden. Dazu gehört das Entwickeln einer Streitkultur, bei der ein inhaltlicher Konflikt nicht als Hindernis sondern als Chance begriffen werden sollte. Die Leiterin des Kinder- und Familienzentrums in Bremen hält die Partizipation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vor allem auf dem Umgestaltungsweg der Einrichtung zum Kinder- und Familienzentrum für eine Voraussetzung, ohne die dieser Wandel gar nicht möglich wäre. Die Aussagen ihrer Frankfurter Kollegin bestätigen sie, wobei letztere auch hier vor pseudopartizipatorischen Prozessen warnt.

Die Erzieherin aus der Bremer Einrichtung hält die Beteiligung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in ihrer Einrichtung zwar für vorhanden, vermutet aber, dass dies auf andere Einrichtungen bei KiTa Bremen nicht in dieser Form zutrifft. Die Leiterin der Fachschule für Sozialpädagogik in Bremen plädiert für eine Reflektion der Entscheidungsstrukturen in den Einrichtungen und fordert Strukturveränderungen in der Ausbildung und in den pädagogischen Einrichtungen. Es ist in der Tat zu bemerken, dass die Umgestaltung von Kindertageseinrichtungen zu Kinder- und Familienzentren bei KiTa Bremen, ob fachlich notwendig oder nicht, keinem demokratischen Aushandlungsprozess der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von KiTa Bremen entspringt, sondern in der administrativen Ebene von Kita Bremen als Vorgabe entschieden wurde. Dies mag einigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern als aufgesetzt und vorgeschrieben erscheinen, mit dem sich vielleicht manche nicht identifizieren können oder es als nicht zu bewältigende Belastung erleben. Die hohe zusätzliche Belastung, die durch das Bereitstellen von Partizipationsmöglichkeiten der Kinder auf die pädagogischen Fachkräfte zukommt, wird in Zusammenhang mit fehlenden zeitlichen und personellen Ressourcen in den Einrichtungen von der Leiterin der Fachschule als eventueller Hinderungsgrund für nicht statt findende Partizipation der Kinder angeführt. Anders als im Kinder- und Familienzentrum in Frankfurt, das konzeptionell neu gegründet wurde, und wo sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bewusst für die Arbeit in dieser Struktur entschieden haben, und nach Meinung der Leiterin sich auch voll mit der Arbeit in einem Kinder- und Familienzentrum identifizieren müssen, haben die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die teilweise schon lange bei KiTa Bremen beschäftigt sind und möglicherweise für sich wenig existierende berufliche Alternativen sehen, keine Möglichkeit der Einflussnahme auf diese Entscheidung gehabt. Die Fachschulleiterin verweist auf den notwendigen Charakter der Erreichbarkeit der Ziele, damit die pädagogischen Fachkräfte sich nicht überfordert fühlen und dadurch die Motivation verlieren.

Für die Einrichtung von KiTa Bremen, aus der für diese Arbeit Interviewpartnerinnen

zur Verfügung standen, kann eine hierarchische Struktur mit geringer Einflussnahme der pädagogischen Fachkräfte indes nicht bestätigt werden. Ob dieser Umstand auch für alle anderen Einrichtungen bei KiTa Bremen zutrifft, lässt sich eindeutig weder be- noch widerlegen. Die Aussagen der Bremer Erzieherin und die Forderungen der Leiterin der Fachschule lassen aber die Vermutung zu, dass sich die Gegebenheiten aus dieser einen Einrichtung nicht auf alle Häuser bei KiTa Bremen übertragen lassen.

Die Etablierung partizipativer Prozesse in Kindertageseinrichtungen erfordert auch die Einbeziehung der Eltern, erst Recht, wenn sich die Einrichtung in einem Wohngebiet mit hohem Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund befindet, wo viele diversifizierte Sichtweisen auf Kinder anzutreffen sind. Um das Beziehungsdreieck zwischen Kindern, Eltern und pädagogischen Fachkräften aufrecht und in Balance zu halten, sind auch hier verstärkte Bemühungen um Dialoge zu setzen, die in der Verantwortung der pädagogischen Fachkräfte liegen. Die Leiterin der Bremer Einrichtung berichtet von der Einrichtung initiierten Elternprojekte, in denen die Kinder als „Brücken“ zu den Eltern eingebaut sind, auch die Familienzentrumsleiterin aus Frankfurt weist explizit auf die Notwendigkeit der Erziehungspartnerschaften hin.

Die Alltagsetablierung der Partizipation von Kindern in Kindertagesstätten erfordert Ressourcen. Die Literatur nennt als wichtigste Ressource Zeit, was von allen vier Interviewpartnerinnen unabhängig voneinander bestätigt wird. Zeit wird laut Familienzentrumsleiterin aus Bremen vor allem für die Selbstreflexion über das eigene Bild vom Kind von den pädagogischen Fachkräften benötigt, die die Kinder noch zu oft „bevormunden“. Die Reflektion bildet die Grundlage für die Entwicklung einer dialogischen Haltung. Die Leiterin der Fachschule für Sozialpädagogik in Bremen verweist auch auf einen höheren Zeitbedarf für die Reflektion in den jeweiligen pädagogischen Teams.

Auch die Prozesse zur Umgestaltung von „klassischen“ Kindertageseinrichtungen zu Kinder- und Familienzentren erfordert Zeit. Bisher haben die Einrichtungen bei KiTa Bremen zwar dieses neue Label, die Ausgestaltung dieser namentlichen Vorgabe mit Inhalten wird allerdings noch eine ganze Zeit in Anspruch nehmen. Zeit wird auch benötigt, um sich in adäquater, dialogischer Weise mit Kindern auseinanderzusetzen, und Foren für ihre Partizipation mit ihnen gemeinsam zu entwickeln und zu gewährleisten.

Die Ressource Personal wird ebenfalls von allen vier Interviewpartnerinnen angeführt. Während die Leiterin der Frankfurter Einrichtung zumindest den theoretisch vorhandene Standard in ihrer Einrichtung, drei Erzieherinnen pro Gruppe, für ausreichend hält, auch wenn sich dieser in der Praxis häufig anders darstellt, sehen die drei Bremer Interviewpartnerinnen große personelle Defizite in den Einrichtungen, mit denen es nur schwer möglich ist, eine partizipative Haltung auch praktisch im Alltag der Einrichtungen umzusetzen. Im Bezug auf den Status Quo in ihrer Einrichtung spricht die Erzieherin von KiTa Bremen gar von demotivierenden Arbeitsbedingungen, wobei sie nicht nur personelle Defizite aufführt, sondern auch die finanzielle Ausstattung der Häuser, schlechte räumliche Voraussetzungen und geringe Bezahlung. Außerdem beklagt sie unzureichende Ausbildungsstände bei einigen ihrer Kolleginnen und Kollegen, die sie auch auf Defizite in der Ausbildungsqualität zurück führt. Die finanzielle Ausstattung wird auch von der Leiterin ihrer Einrichtung bei den meisten Häusern bei KiTa Bremen als zu gering angesehen, wobei sie selbst noch zur Zeit auf zusätzliche Mittel zurück greifen kann. Der Personal-Kind-Schlüssel wird von der Bremer Erzieherin ebenfalls massiv kritisiert.

Die Frankfurter Leiterin plädiert für Kleingruppen, die für die Umsetzung der dialogischen Haltung den Kindern gegenüber notwendig wären. Meine These Nummer 3, die der fehlenden zeitlichen und personellen Ressourcen bei den pädagogischen Fachkräften von KiTa Bremen für die Umsetzung eines partizipativen Alltags in den Einrichtungen, wird somit bestätigt.

5 Fazit/Ausblick

Die Etablierung alltäglicher Partizipation von Kindern in den im Wandel zu Kinder- und Familienzentren begrifflichen Kindertageseinrichtungen von Kita Bremen ist absolut notwendig. Grundlage dafür sind die Subjektorientierung, die dialogische Haltung und die methodische Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte. Dafür benötigt es einen Paradigmenwechsel. Die bei vielen pädagogischen Fachkräften von KiTa Bremen über Jahre manifestierte Haltung und Arbeitsweise wird in einigen Fällen nicht kurzfristig, sondern nur über einen längeren Lernprozess zu verändern sein. Dafür bedarf es tiefgehender Diskussionen, fachlicher Argumente und nachhaltiger Fortbildungen. Diese Fortbildungen müssen sich an den Bedarfen der Fachkräfte ausrichten. Es müssen für Fortbildungen und für die Arbeit in den Einrichtungen von Kita Bremen ausreichende zeitliche, personelle und finanzielle Ressourcen bereit gestellt werden, die die mit dem Wandel zu Kinder- und Familienzentren verbundene Etablierung alltäglicher kindlicher Partizipation ermöglichen. Der Wandel und die genannte Etablierung sind nicht ohne Einbeziehung der Eltern möglich, sondern müssen auf Basis von Erziehungspartnerschaften geschehen. Bei der Umsetzung kindlicher Partizipationsprozesse ist unbedingt zu vermeiden, pseudopartizipatorische Projekte mit Event-Charakter zu kreieren, sondern die Partizipation der Kinder sollte möglichst hoch auf der Hart'schen Beteiligungsleiter angesiedelt werden können. Für die adäquate Ausbildung, vor allem im Bereich der Haltung und der methodischen Kompetenz ist die Ausbildungsstelle für Erzieherinnen und Erzieher gefordert, sich den neuen Anforderungen und Standards in der frühkindlichen Bildung zu stellen und entsprechend auszubilden.

Ebenso wie die Kinder in den Einrichtungen, sollten auch die pädagogischen Fachkräfte bei KiTa Bremen bei allen sie betreffenden Entscheidungen so weit wie möglich mit einbezogen werden und mitentscheiden. Wie im Bezug auf die Partizipation der Kinder gilt es hier, Entscheidungen mit und nicht für die Betroffenen zu fällen.

6 Literaturverzeichnis

- Beck-Texte (2007). *Bürgerliches Gesetzbuch*. München: dtv
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2006). *„Ihr nennt uns die Zukunft, wir sind aber auch die Gegenwart“*. Begründungen für eine verstärkte Partizipation von Kindern und Jugendlichen Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Braun, Ulrich (2006). *Die Zukunft der Kitas sind Familienzentren*. In: KiTa aktuell 02/2006. Kronach: Carl Link/DKV
- Brückner, Heide-Rose (2008). *„Die Einzigen, die Kinder- und Jugendbeteiligung verhindern, sind Erwachsene“*. Interview mit Dr. Heide-Rose Brückner, Bundesgeschäftsführerin des Deutschen Kinderhilfswerks. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). *„mitWirkung!“ in der Praxis. Erfahrungen – Ergebnisse – Erfolge*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Bruner, Claudia Franziska & Winklhofer, Ursula & Zinser, Claudia (2001). *Partizipation- ein Kinderspiel? Beteiligungsmodelle in Kindertagesstätten, Schulen, Kommunen und Verbänden*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
- Büttner, Christian (2005). *Regeln-demokratisch gewendet*. In: KiTa spezial 04/2005. Kronach: Carl Link/DKV
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2002). 11. *Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005). 12. *Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2006). *Nationaler Aktionsplan. Für ein kindergerechtes Deutschland 2005-2010*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2007). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

- Bundesministerium der Justiz (Hrsg.) (2008). *Sozialgesetzbuch (SGB)-Achstes Buch(VIII)-Kinder- und Jugendhilfe*. Berlin: Bundesministerium der Justiz

- Carle, Ursula & Kaiser, Astrid (Hrsg.) (1998). *Rechte der Kinder*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

- Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2007). *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*. Ulm: Ebner&Spiegel

- Dreier, Anette (1999). *Was tun, wenn der Wind nicht weht. Begegnung mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia*. Neuwied: Luchterhand

- Ebert, Sigrid (1999). *Reform der Erzieherinnenausbildung. Zum Stellenwert des Ausbildungsortes Praxis*. In: Thiersch, Renate & Höltershinken, Dieter & Neumann, Karl (Hrsg.) *Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze*. Weinheim: Juventa

- Elschenbroich, Donata (2002). *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können*. München: Goldmann

- Freie Hansestadt Bremen. Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales (2004). *Frühkindliche Bildung in Bremen. Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich*. Bremen: Selbstverlag

- Freie Hansestadt Bremen. Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales (1998). *Bremisches Kinder-, Jugend- und Familienförderungsgesetz*. Bremen: Selbstverlag

- Hansen, Rüdiger (2005a). *Die verfassunggebende Versammlung in der Kindertageseinrichtung*. In: KiTa spezial 04/2005. Kronach: Carl Link/DKV

- Hansen, Rüdiger (2005b). *Editorial*. In: KiTa spezial 04/2005. Kronach: Carl Link/DKV

- Hansen, Rüdiger (2006a). *Das Recht Rechte zu haben. Kinderrechte in der pädagogischen und politischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen*. Vortrag beim 5. Kinderrechtetag zum Thema „Kinderrechte in Kindertagesheimen und Schulen“ am 18. November in der Ev. Akademie Bad Boll. (www.national-coalition.de)

- Hansen, Rüdiger (2006b). *Editorial*. In: In: KiTa spezial 03/2006. Kronach: Carl Link/DKV

- Hansen, Rüdiger (2008a). *Beteiligung in Kindertageseinrichtungen*. In: Stange, Waldemar (Hrsg.). *Partizipation in Kindertagesstätte, Schule und Jugendarbeit*. Münster: MV Wissenschaft

- Hansen, Rüdiger (2008b). *Die Entwicklung einer neuen Lernkultur*. In: KiTa aktuell 02/2008. Kronach: Carl Link Verlag

- Hansen, Rüdiger & Knauer, Raingard & Friedrich, Bianca (2006). *Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertagesstätten*. Kiel: Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein

- Hansen, Rüdiger & Knauer, Raingard & Sturzenhecker, Benedikt (2006). *Bildung und Partizipation*. In: KiTa spezial 03/2006. Kronach: Carl Link/DKV
- Hart, Roger A. (1992). *Children´s participation. From tokenism to citizenship*. Florenz: Unicef

- Hebenstreit-Müller, Sabine & Lepenies, Annette (Hrsg.) (2007). *Early Excellence: Der positive Blick auf Kinder, Eltern und Erzieherinnen, Beiträge zur pädagogischen Arbeit des Pestalozzi-Fröbel-Hauses*. Berlin: Dohrmann

- Hense, M. (2002). *Eltern die Wahrnehmung ihrer Rechte ermöglichen*. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Heft 4. Seelze: Friedrich Verlag

- Höhme-Serke, Evelyne (2005). *Partizipation in Kitas in den neuen Bundesländern*. In: KiTa spezial 04/2005. Kronach: Carl Link/DKV

- Höhme-Serke, Evelyne (2007). *Kunststück Partizipation - ohne Eltern geht es nicht*. Vortrag zur Jahrestagung 2007 des Netzwerks Kita und Gesundheit Niedersachsen

- Hoffmann-Riem, Christa (1985). *Das adoptierte Kind. Familienleben mit doppelter Elternschaft*. München: Fink

- Hungerland, Beatrice & Luber, Eva (Hrsg.) (2008). *Angewandte Kindheitswissenschaften. Eine Einführung für Studium und Praxis*. Weinheim: Juventa

- Jampert, Karin (2006). *Partizipation und Sprachförderung*. In: KiTa spezial 03/2006. Kronach: Carl Link/DKV

- Juul, Jesper (1997). *Das kompetente Kind*. Reinbek: Rowohlt

- Kazemi-Veisari, Erika (2006). *Partizipativ beobachten und dokumentieren*. In: KiTa spezial 03/2006. Kronach: Carl Link/DKV

- KiTa Bremen (2009). *Bildung spielend ins Rollen bringen. Unsere Trägerkonzeption*. Bremen: Selbstverlag

- Klein, Lothar (2005). *Mit Kindern Regeln finden*. In: KiTa spezial 04/2005. Kronach: Carl Link/DKV

- Klein, Lothar & Vogt, Herbert (2000). *Erzieherinnen im Dialog mit Kindern. Wie Partizipation im Kindergarten aussehen kann*. In: Büttner, Christian & Meyer, Bernhard (Hrsg.). Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Weinheim: Juventa

- Knauer, Raingard (2006). *Prävention braucht Partizipation*. In: KiTa spezial 03/2006. Kronach: Carl Link/DKV

- Knauer, Raingard (2009). *Alltagsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen*. In: Stange, Waldemar (Hrsg.). Strategien und Grundformen der Kinder- und Jugendbeteiligung II. Münster: MV Wissenschaft

- Kobelt-Neuhaus, Daniela (2001): *Teilhabe von Anfang an. Fähigkeiten der Kinder – Verantwortungen der Erwachsenen*. In: TPS – Theorie und Praxis der Sozialarbeit – Evangelische Fachzeitschrift für die Arbeit mit Kindern. Heft 2/2001

- Korczak, Janucz (1992). *Wie man ein Kind lieben soll*. Göttingen: Vandenhoeck (Erstveröffentlichung 1920)

- Kühne, Thomas (2006). *Partizipation im offenen Kindergarten*. In: KiTa spezial 03/2006. Kronach: Carl Link/DKV

- Liebel, Manfred (2007). *Wozu Kinderrechte. Grundlagen und Perspektiven*. München: Juventa

- Naidoo, Jennie & Wills, Jane (2003). *Lehrbuch der Gesundheitsförderung*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung

- Oerter, Rolf (2006). *Partizipation im Grundschulalter*. In: KiTa spezial 03/2006. Kronach: Carl Link/DKV

- Olk, Thomas (2008). *„Partizipation braucht kommunale Unterstützung“*. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). „mitWirkung!“ in der Praxis. Erfahrungen – Ergebnisse – Erfolge. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung

- Peuckert, Christian & Riedel, Birgit (2004). *Häuser für Kinder und Familien. Recherchebericht*. München: Deutsches Jugendinstitut
- Portmann, Rosemarie & Student, Sonja (2006). *Partizipation in der Zusammenarbeit zwischen Kita und Grundschule*. In: KiTa spezial 03/2006. Kronach: Carl Link/DKV
- Preissing, Christa (2000). *Demokratie-Erleben im Kindergarten*. In: Büttner, Christian & Meyer, Bernhard (Hrsg.). *Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen*. Weinheim: Juventa
- Regel, Gerhard & Kühne, Thomas (2001). *Arbeit im offenen Kindergarten*. Freiburg: Herder
- Roth, Roland (2008). „*Beteiligung darf keine Gnade sein*“. *Interview mit Roland Roth*. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). *„mitWirkung!“ in der Praxis. Erfahrungen – Ergebnisse – Erfolge*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Schröder, Richard (1996). *Freiräume für Kinder(t)räume! Kinderbeteiligung in der Stadtplanung*. Weinheim: Beltz
- Schröder, Richard (1998). *Progressiv, dynamisch, mit Phantasie, aber sachlich. Oder wie effizient Kinder Städte planen*. In: Bildungswerk „anderes lernen“ e.V. – Heinrich-Böll-Stiftung Schleswig-Holstein (Hrsg.). *Von Kindern lernen. Partizipation im Kleinkindalter*. Kiel: Heinrich-Böll-Stiftung
- Schubert-Suffrian, Franziska (2006). *Eine Lernwerkstatt als Teil eines partizipativen Bildungskonzepts*. In: KiTa spezial 03/2006. Kronach: Carl Link/DKV
- Siegler, Robert & DeLoache, Judy & Eisenberg, Nancy (2005). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. München: Elsevier
- Stange, Waldemar (2008). *Warum Partizipation? Begründungsversuche*. Berlin: Deutsches Kinderhilfswerk e.V.

- Sturzbecher, Dietmar & Hess, Markus (2005). *Partizipation im Kindesalter*. In: Haffenegger, Benno & Jansen, Mechthild M. & Niebling, Thorsten (Hrsg.) *Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren*. Opladen: Verlag Barbara Budrich

- Sturzenhecker, Benedikt (2005). *Was man aus dem Modell der „deliberativen Demokratie“ in der Kita machen könnte*. In: KiTa spezial 04/2005. Kronach: Carl Link/DKV

- Swiderek, Thomas (2003). *Kinderpolitik und Partizipation von Kindern*. Frankfurt am Main: Lang

- Textor, Martin R. (2005). *Partizipation von Eltern in Kindertageseinrichtungen*. In: KiTa spezial 04/2005. Kronach: Carl Link/DKV

- Textor, Martin R. (Hrsg.) (2006). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen*. Freiburg: Herder

- Thiersch, Hans (1992). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. Weinheim: Juventa

- Wehrmann, Ilse (2008). *Partizipation in der Kindertageseinrichtung: Möglichkeiten zur Beteiligung von Kindern, Eltern und Erziehern*. Fachvortrag anlässlich der „didacta“ Bildungsmesse

7 Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Alterspyramiden der BRD. Quelle: Statistisches Bundesamt. Pfad:
<http://www.generationenschaffenzukunft.de/demografischerwandel-statistik.htm>

- Abb. 2: Beteiligungsleiter nach Roger A.Hart. Quelle: Hart, Roger A. (1992).
Children's participation. From tokenism to citizenship. Florenz: Unicef

8 Anhang

8.1 Interviewleitfragen

8.1.1 Leitfragen für das Interview mit der Leiterin eines Kinder- und Familienzentrums bei KiTa Bremen

-Welche Rolle spielt die Mitbestimmung der Kinder beim Wandel ihrer Einrichtung zu einem Kinder –und Familienzentrum?

-Ihre Einrichtung ist auf dem Weg, sich von einer “gewöhnlichen“ Kita zu einem Kinder- und Familienzentrum zu wandeln. In wie weit halten sie die Beteiligung der Kinder bei diesem Wandel für notwendig?

-In wie weit halten sie die Mitbestimmung und die Beteiligung von Kindern im Alltag ihrer Einrichtung für wichtig?

-Was haben sie bisher in ihrer Einrichtung in Verbindung mit der Beteiligung von Kindern als hilfreiche Rahmenbedingungen empfunden und wo sind sie an Grenzen gestoßen?

-Auf welche Schwierigkeiten oder Hilfen erwarten sie noch zu treffen?

-Wie schätzen sie das fachliche und methodische Wissen ihrer pädagogischen MitarbeiterInnen im Bezug auf Partizipation von Kindern ein?

-Welche positiven und welche negativen Erfahrungen haben sie schon gemacht?

-Haben sie den Eindruck, dass ihre pädagogischen MitarbeiterInnen für die Umsetzung alltäglicher Partizipationsprozesse mit den Kindern richtig ausgebildet sind?

-Haben ihre MitarbeiterInnen das dafür erforderliche Bild vom Kind?

-Wären Fortbildungen nötig?

-In wie weit halten sie die Ressourcen in ihrer Einrichtung für ausreichend, um

Partizipation von Kindern im Alltag ihrer Einrichtung zu verankern? Mit Ressourcen meine ich z.B. Zeit, finanzielle Mittel, Haltung und fachliche Qualifikation der MitarbeiterInnen, personelle Ausstattung, materielle Ausstattung und ähnliches,

-Welche Ressourcen und Rahmenbedingungen fehlen ihnen noch?

-In welcher Form und in welchem Umfang bestimmen die MitarbeiterInnen in ihrer Einrichtung bei Entscheidungen mit, die das gesamte Haus betreffen?

-Wie bewerten sie die Partizipationsmöglichkeiten ihrer MitarbeiterInnen?

-Nehmen ihre MitarbeiterInnen ihre Beteiligungsmöglichkeiten wahr?

8.1.2 Leitfragen für das Interview mit einer Erzieherin von KiTa

Bremen

-In wie weit fließt die Mitbestimmung von Kindern heute in deine alltägliche Arbeit ein?

-Welche Erfahrungen hast du bisher mit Partizipation von Kindern?

-In wie weit hältst du es für erforderlich, Mitbestimmungsprozesse von Kindern im Alltag eurer Einrichtung zu etablieren?

-Wenn Beteiligung von Kindern im Alltag eurer Einrichtung verankert werden soll, welche Hindernisse könnten dabei auftreten?

-Und was könnte unterstützend wirken?

-Wenn alltägliche Mitbestimmung von Kindern in eurer Einrichtung etabliert werden sollte, würdest du dich dieser Situation fachlich gewachsen fühlen?

-Wüsstest du auch, welche Methoden man dafür nutzen kann?

-Und wie schätzt du das im Hinblick auf deine KollegInnen ein? Meinst du, die würden sich fachlich und methodisch dazu in der Lage fühlen, alltägliche Mitbestimmung von Kindern in eurer Einrichtung umzusetzen?

-Wenn alltägliche Mitbestimmung von Kindern in eurer Einrichtung verankert werden soll, welche Rahmenbedingungen würdet ihr deiner Einschätzung nach dafür brauchen?

-In wie weit bestimmst du selbst bei Entscheidungen mit, die das gesamte Haus betreffen?

-Wie bewertest du deine Partizipationsmöglichkeiten in eurer Einrichtung?

8.1.3 Leitfragen für das Interview mit der Leiterin eines Kinder- und Familienzentrums in Frankfurt am Main

-In wie weit ist die Partizipation von Kindern im Alltag ihrer Einrichtung etabliert?

-In wie fern sind ihre pädagogischen MitarbeiterInnen fachlich in der Lage, alltägliche Partizipationsprozesse methodisch umzusetzen?

-Waren Fortbildungen notwendig?

-Auf welche Schwierigkeiten sind sie bei Eltern, Fachaufsicht und gesellschaftlichen Akteuren im Umfeld ihrer Einrichtung gestoßen?

-Und auf welche Unterstützungen?

-Während sie die Beteiligung der Kinder in ihrer Einrichtung ausgebaut haben, was haben sie in dieser Zeit besonders gelernt? Welche Lernprozesse haben sie dabei als besonders wichtig empfunden

-Welche Teilbereiche alltäglicher Beteiligung von Kindern haben sie ihrer Einschätzung nach in ihrer Einrichtung gut umgesetzt und wo haben sie noch Veränderungsbedarf?

-Welche Ratschläge würden sie anderen, ähnliche strukturierten Einrichtungen geben, die ebenfalls partizipative Prozesse mit Kindern im Alltag ihrer Einrichtung etablieren wollen?

-In welcher Form und in welchem Umfang können die MitarbeiterInnen ihrer Einrichtung bei Entscheidungen mitbestimmen, die das gesamte Haus betreffen?

-Wie bewerten sie die Partizipationsmöglichkeiten ihrer MitarbeiterInnen?

-Halten sie die Mitbestimmung ihrer MitarbeiterInnen für sinnvoll?

-Nehmen ihre MitarbeiterInnen die Möglichkeiten zur Mitbestimmung auch wahr?

8.1.4 Leitfragen für das Interview mit der Leiterin einer Fachschule für Sozialpädagogik in Bremen

-In wie weit sind Partizipationsprozesse mit Kindern Teil der ErzieherInnenausbildung im Lande Bremen? Damit meine ich z.B. die rechtliche Verankerung von Beteiligung, die methodische Umsetzung und die fachlichen Argumente, die für Partizipation von Kindern sprechen.

-In wie weit gibt es in der ErzieherInnenausbildung im Lande Bremen eine Auseinandersetzung der Auszubildenden mit ihrem eigenen Menschenbild?

-Und gibt es auch eine Auseinandersetzung mit dem Bild vom Kind, dass die Auszubildenden haben?

-In wie weit sind subjektorientierte Sichtweisen auf das Kind Teil der ErzieherInnenausbildung im Lande Bremen? Subjektorientierung meint, dass Kinder nicht nur durch das lernen, was ihnen Erwachsene als Lernangebote machen, sondern einen eigenen Beitrag zu ihren Lernprozesse beisteuern.

-In unserer Gesellschaft werden Kinder häufig als unfertig und mit Defiziten behaftet gesehen. Kinder werden als besonders schützenswert empfunden, es wird ihnen aber oft nicht zugestanden, dass sie eigentlich Experten sind, in den Angelegenheiten, die sie selbst betreffen. Fertig ausgebildete und in Ausbildung befindliche ErzieherInnen sind auch ein Teil dieser Gesellschaft. Es ist also davon auszugehen, dass diese Haltung also auch bei ihnen recht weit verbreitet ist. Sie sehen Kinder dann als Klienten, denen geholfen werden muss, Kinder werden aber nicht als Experten ihrer

eigenen Angelegenheiten wahrgenommen und entsprechend beteiligt. In wie weit teilst du diese Einschätzung?

-Glaubst du, dass diese Haltung die Verankerung von Mitbestimmung der Kinder in Kindertagesheimen erschwert?

-Welche Rahmenbedingungen müssten geschaffen werden, damit die Beteiligung von Kindern einen höheren Stellenwert in der Ausbildung von ErzieherInnen bekommt?

-Hältst du einen höheren Stellenwert überhaupt für nötig?

-In wie fern hältst du alltägliche Partizipation von Kindern in den Einrichtungen von KiTa Bremen fachlich für notwendig?

-Und in wie fern hältst du sie für möglich unter den gegebenen Rahmenbedingungen?

-Was glaubst du, steht der alltäglichen Beteiligung von Kindern in Kindertagesheimen im Wege und was ist dafür förderlich?

-Welche Rahmenbedingungen wären dafür notwendig?

-Welche Ressourcen müssten bereitgestellt werden?

8.2 Transkriptionen

8.2.1 Transkriptionslegende

Die Transkriptionslegende wurde in Anlehnung an die von Hoffmann-Riem (vgl. 1985, S.331) vorgeschlagene erstellt.

D:	Daniel Frömbgen
L:	Leiterin
E:	Erzieherin
..	kurze Pause
...	mittlere Pause
....	lange Pause
/eh/	Planungspausen
/ehm/	
((Ereignis))	nicht-sprachliche Handlungen, Begleiterscheinungen des Sprechens
<u>betont</u>	auffällige Betonung
g e d e h n t	gedehntes Sprechen
()	unverständlich
(vermutet)	vermuteter Wortlaut