

*Partizipation in Kindertageseinrichtungen:
Zur Bedeutung von Verfassungen für den pädagogischen Alltag*

- Eine Evaluation -
(2. korrigierte Version)

vorgelegt von
Yvonne Rehmann

im
Dezember 2010

betreut von Prof. Dr. Raingard Knauer

Fachhochschule Kiel
Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit
Soziale Arbeit (Master of Arts)



Der Begriff der Partizipation ist nicht neu. Dennoch gibt es nur wenige Worte, die so eindrucksvoll die Hoffnung des Menschen auf Partnerschaft im Entscheidungsprozeß ausdrücken sowie seinen Unwillen, sich mit einer festgelegten Rolle zufrieden zu geben, daneben sein Wunsch nach einem erfüllten Leben. Nur wenige Worte vermögen den Anspruch der Menschen so deutlich zu machen, Entscheidungen sowohl auf lokaler als auch auf globaler Ebene, die ihre Umwelt und ihr Leben bestimmen, mit zu beeinflussen, in Verbindung mit ihrer Hoffnung auf Gleichheit und ihrer Weigerung, eine Abseitsposition oder einen untergeordneten Status zu akzeptieren.

(Aurelio Peccei, Club of Rome 1979)

Dank

Ein herzlicher Dank geht an Frau Knauer für die bisherige Begleitung auf dem Weg in und durch die Forschung, an meine liebsten Freundinnen für kritische Fragen und willkommene Ablenkungen und besonders an Marko dafür, dass er das alles mit trägt und aushält.

Vielen Dank außerdem an das Institut für Partizipation und Bildung sowie die beteiligten Kinder und Erwachsenen in den Kindertageseinrichtungen für ihre Bereitschaft diese Arbeit zu unterstützen.

Danke schön!

Yvonne Rehmann
im Dezember 2010

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	9
2 Theoretische Grundlagen: Demokratielernen, Bildung und Partizipation.....	13
2.1 Demokratie und Demokratielernen.....	13
2.2 Partizipation.....	18
2.3 Der aneignungsorientierte Bildungsbegriff.....	23
2.3.1 Aneignung als sozialpädagogisches Bildungskonzept.....	25
2.3.2 Aktuelle Problematisierungen: Scholarisierungstendenzen in der frühkindlichen Bildung.....	27
2.3.3 Wohin geht es mit der frühkindlichen Bildung? – Ein Zwischenfazit.....	31
2.4 Die theoretischen Grundlagen im Überblick.....	32
3 Rahmenbedingungen von Partizipation in Kindertageseinrichtungen.....	34
3.1 Das Kind als Träger von Teilhaberechten.....	34
3.1.1 Menschenbild und Menschenrechte.....	35
3.1.2 Gesetzlich verankerte Rechte auf Beteiligung.....	36
3.1.3 Zum Zusammenhang von Erziehung, Partizipation und Bildung.....	37
3.1.4 Zum Verhältnis von Autonomie, Partizipation und Macht.....	38
3.1.5 Partizipation als politische Bildung.....	41
3.1.6 Zur Umsetzung des Partizipationsanspruchs – ein kritische Betrachtung.....	42
3.2 Partizipation in Kindertageseinrichtungen in den Gesetzen und Bildungsplänen.....	45
3.2.1 Gesetzliche Grundlagen.....	46
3.2.2 Konkretisierung von Partizipation in den Bildungsplänen der Bundesländer.....	46
3.3 Anforderungen an die fachlichen Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte.....	48
3.3.1 Qualitätsstandards für die Beteiligung von Kindern in Kindertageseinrichtungen	49
3.3.2 Wissen, Können und Haltung (Partizipationskompetenz).....	51
3.3.3 Demokratisch kommunizieren.....	53
3.4 Die Rahmenbedingungen von Partizipation im Überblick.....	54
4 Verfassungen in Kindertageseinrichtungen: Konzeptionelle Überlegungen.....	56
4.1 Das Modellprojekt „Die Kinderstube der Demokratie“.....	57
4.2 Entstehung einer Kita-Verfassung.....	58
4.3 Die konzeptionellen Überlegungen zu Kita-Verfassungen im Überblick.....	60
Fazit Teil I.....	61
5 Forschungsstand.....	63
5.1 Forschungsergebnisse zur situativen Partizipation.....	64

5.1.1 Individuelle Voraussetzungen: Partizipationskompetenz auf Seiten des Kindes.....	66
5.1.2 Familiäre und institutionelle Voraussetzungen als Kontextfaktoren sozialer Partizipation.....	67
5.1.3 Tatsächliche institutionell gewährte Mitbestimmungsmöglichkeiten.....	67
5.2 Forschungsergebnisse zur strukturell verankerten Partizipation.....	75
5.3 Forschungsergebnisse zur verfassungsmäßig zugesicherten Partizipation.....	78
5.4 Demokratie leben: Partizipation in ostdeutschen Kindertageseinrichtungen.....	81
5.5 Der Forschungsstand im Überblick.....	86
6 Forschungsdesign.....	88
6.1 Differenzierung der Forschungsfrage und Vorverständnis.....	88
6.1.1 Ziel und Gegenstand der Evaluation.....	89
6.1.2 Zehn Thesen zum Vorverständnis: theoretische Grundlagen der Evaluation.....	90
6.2 Das Sampling: Auswahl der Einrichtungen.....	92
6.3 Methodisches Vorgehen.....	94
6.3.1 Verfassungsinhalte (Teil A).....	97
6.3.1.1 Dokumentenanalyse (Verfassungstexte).....	98
6.3.1.2 Methodische Einschränkungen.....	99
6.3.2 Verfassungsalltag (Teil B).....	99
6.3.2.1 Teilnehmende Beobachtung.....	100
6.3.2.2 Mediengestütztes Kreisgespräch (Kinder).....	101
6.3.2.3 Dialogische Introspektion (pädagogisches Team).....	105
6.3.2.4 Leitfadengestütztes Interview (Leitungskräfte).....	110
6.3.2.5 Methodische Einschränkungen.....	111
6.4 Konzept und Verlauf der Auswertung.....	111
6.5 Ablauf der Evaluation.....	113
6.5.1 Geplanter und tatsächlicher Ablauf.....	113
6.5.2 Methodenkritik.....	114
6.6 Das Forschungsdesign im Überblick.....	117
Fazit Teil II.....	118
7 Verfassungsinhalte: Kinderrechte schwarz auf weiß.....	120
7.1 Zum Aufbau der Verfassungen.....	120
7.2 Gremien und Verfahren.....	121
7.3 An welchen Themen werden die Kinder beteiligt?.....	129
7.4 Welche Rechte haben die Kinder?.....	131
7.4.1 Selbstbestimmung oder: Zugestandene Autonomie.....	132
7.4.2 Mitbestimmung oder: Basisdemokratische und repräsentative Partizipation.....	135
7.4.3 Fremdbestimmung oder: „Nicht-Partizipation“.....	135

7.4.3.1 Ausschluss von Mitbestimmung.....	137
7.4.3.2 Feste Regeln und Verbote.....	137
7.4.3.3 Einschränkungen von grundsätzlich gewährten Selbst- oder Mitbestimmungsrechten.....	139
7.4.3.4 Vorbehaltsrechte der Fachkräfte.....	141
7.4.4 Weitere Facetten der Kinderrechte.....	141
7.5 Die Verfassungsinhalte im Überblick.....	143
8 Verfassungsalltag: Partizipation in der pädagogischen Praxis.....	146
8.1 Die Bedeutung der Verfassung für den pädagogischen Alltag.....	146
8.1.1 ...aus Sicht der Kinder.....	146
8.1.1.1 Themen über die die Kinder (mit-)entscheiden dürfen (Was man darf).....	147
8.1.1.2 Verhaltensregeln im Alltag (Was man nicht darf, oder nur bedingt).....	148
8.1.1.3 Abstimmungsverfahren (Wie man gemeinsam Entscheidungen herbeiführt).....	150
8.1.1.4 Selbstwahrnehmung und Wahrnehmung der Gruppe (Ich und Wir).....	151
8.1.1.5 Strukturen und Hierarchien (Wer bestimmt?).....	151
8.1.1.6 Zusammenfassung.....	152
8.1.2 ...aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte.....	153
8.1.2.1 Partizipation ist etwas Besonderes (Die Arbeit mit der Verfassung im Vergleich zu...).....	153
8.1.2.2 Verbindlichkeit der Verfassung (Ein allgemeiner Rahmen für alle).....	154
8.1.2.3 Kontinuierliche Entwicklung durch Klärung im Dialog (Ein ewiger Prozess).....	155
8.1.2.4 Pädagogische Zielsetzung und Beziehungsgestaltung (Zusammenleben mit den Kindern).....	155
8.1.2.5 Subjektive Gefühlslagen und Grad der Zufriedenheit (Wie es mir damit geht).....	157
8.1.2.6 Zusammenfassung.....	157
8.1.3 ...aus Sicht der Leitung.....	158
8.1.3.1 Verbindlichkeit und Transparenz statt Beliebigkeit und Diskontinuität (Klare Regeln für alle)	158
8.1.3.2 Ein fortwährender Entwicklungsprozess von innen heraus (Sich Zeit lassen und einen Konsens finden).....	159
8.1.3.3 – Ein „anderes“ pädagogisches Handeln im Alltag entsteht (Eine fragende Haltung, Wertschätzung und Dialog brauchen Mut und Verantwortung).....	161
8.1.3.4 Die „Richtlinienkompetenz“ der Leitung für die Verankerung von Partizipation (Führen und wachsen lassen).....	164
8.1.3.5 Zusammenfassung.....	165
8.1.4 ...aus der Beobachterperspektive.....	166
8.1.4.1 Orientierende Raum- und bewusste Materialgestaltung.....	166
8.1.4.2 Umgang zwischen Kindern und Erwachsenen.....	168
8.1.4.3 Freiräume der Kinder.....	169
8.1.4.4 Zusammenfassung.....	170
8.2 Merkmale des Verfassungsalltags.....	171
8.2.1 Merkmal 1: Verbindlichkeit.....	172
8.2.2 Merkmal 2: „Ich“ und „Wir“ im Dialog.....	173

8.2.3 Merkmal 3: Prozesshaftigkeit.....	173
8.3 Der Verfassungsalltag im Überblick.....	175
Fazit Teil III.....	177
9 Die Evaluationsergebnisse im Kontext der Theorie.....	179
9.1 Die pädagogische Beziehung in Verbindung mit Partizipation.....	180
9.1.1 Die Rolle des Erwachsenen (pädagogisches Selbstverständnis).....	182
9.1.2 Die Rolle des Kindes (Bild von Kind).....	183
9.2 Kindertageseinrichtung als Orte demokratischen Lernens.....	184
9.2.1 Demokratie für Kinder.....	184
9.2.2 Demokratie mit Kindern.....	185
9.2.3 Auswirkungen der Verfassungen auf das Verständnis von Erziehung, Bildung und Betreuung.....	186
9.3 Die Bedeutung der Einrichtungsstrukturen	187
9.3.1 Gruppenstruktur versus (Teil-)Öffnung.....	188
9.3.2 Raum für Dialog und Diskussion.....	188
Fazit Teil IV.....	189
10 Perspektiven demokratiepädagogischer Praxis und Forschung in Kindertageseinrichtungen	190
Quellenverzeichnis.....	192
Abbildungsverzeichnis.....	200
Tabellenverzeichnis.....	201

Anlagen:

Anlage 1: Verzeichnis der digitalen Anlagen (Auswertung)

S. I

Datenträger im hinteren Teil der Arbeit

Anlage 2: Leitfaden zum mediengestützten Kreisgespräch (Kinder)

S. II-III

Anlage 3: Ablauf der Dialogischen Introspektion (Fachkräfte)

S. VI

Anlage 4: Leitfaden zum Interview mit den Leitungskräften

S. V-VII

Hinweis zur 2. korrigierten Version: Die Anlagen sind dem Dokument nicht angefügt. Bei Interesse setzen Sie sich bitte mit mir per Email in Verbindung: yvonne.rehmann@fh-kiel.de

1 Einleitung

Die demokratische Grundordnung unserer Gesellschaft ist Ausgangspunkt und Ziel von Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe und damit auch in Kindertageseinrichtungen. Damit verbindet sich das seit jeher zentrale Anliegen der Sozialen Arbeit: Die Schaffung von Gerechtigkeit. Eine gerechte(re) Gesellschaft ist aber nur dann möglich, wenn die Interessen der Adressatinnen und Adressaten Sozialer Arbeit in den meinungsbildenden und den Entscheidungsprozessen eine bedeutsame Rolle einnehmen. Das gilt auch schon für Kinder.

Partizipation in kindheitspädagogischen Einrichtungen verlangt von den Fachkräften, nicht (nur) *für* die Kinder, sondern *mit* ihnen Entscheidungen über ihr Leben und das Leben in der Gemeinschaft zu treffen. Sowohl unterschiedliche Ansätze, die unter dem Stichwort „Reformpädagogik“ fungieren, als auch die Debatte um Kinderrechte in der internationalen, der Bundes- und Landespolitik wie auch in pädagogischen Kontexten haben grundlegend dazu beigetragen, dass Kinder als eigenständige Persönlichkeiten geachtet werden und eigene Rechte haben. Historisch gesehen ist das Kind von einer Vorstufe des Menschen ohne Rechte und ohne Persönlichkeit im Bild der Erwachsenen zum handelnden, denkenden und entscheidungsfähigen Subjekt geworden.

Die Beteiligung von Kindern an sie betreffenden Entscheidungen ist heute in vielen, wenn auch nicht in allen pädagogischen Bereichen zu einem Qualitätskriterium geworden, das in den vergangenen Jahrzehnten auch rechtlich manifestiert wurde. Mit dem partizipativen Grundgedanken geht gleichzeitig auch „ein fundamentales Umdenken in der Praxis der Kindheitspädagogik“ (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011¹, S. 6/Kap.1) bzw. dessen Notwendigkeit, einher. Dies drückt sich besonders in veränderten Rollenanforderungen an die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen aus (vgl. Sturzenhecker/Knauer/Richter/Rehmann 2010). Partizipation schafft aber gleichwohl vor allem neue pädagogische Möglichkeiten, die eine zukunftsorientierte Antwort auf die vielfältigen Anforderungen in Kindertageseinrichtungen und in der Gesellschaft insgesamt bieten (vgl. Hansen/Knauer/Friedrich 2005, S. 8f.; vgl. Paccè 1981).

In Schleswig-Holstein, Hamburg, Bremen und Nordrhein-Westfalen haben zwischen 2001 und 2010 über dreißig Kindertageseinrichtungen unterschiedlicher Größe und konzeptioneller Ausrichtung in Zusammenarbeit mit dem Institut für Partizipation und Bildung in Kiel (IPB) ausgehend von dem gerade kurz erläuterten Partizipationsgedanken Verfassungen eingeführt, um demokratische Grundstrukturen und -rechte in ihrem Alltag zu verankern. In den entstandenen Verfassungen sind

¹ Da auf der Grundlage des Manuskriptes gearbeitet wurde, entsprechen die Seitenangaben noch nicht den späteren Seitenangaben im Buch.

Rechte, also Handlungsspielräume, und Grenzen für die Mitbestimmung von Kindern benannt und Beteiligungsverfahren verbindlich geregelt.

Die ersten Kita-Verfassungen entstanden – neben weiteren Partizipationsvorhaben – im Rahmen des Projektes *Die Kinderstube der Demokratie*, welches vom Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein als Modellvorhaben der Jugendhilfe gefördert wurde. Ziel des Projektes war es, „Kindern frühe Begegnungen mit demokratischem Denken und Handeln zu ermöglichen.“ (Hansen/Knauer/Friedrich 2005, S. 8) Die bisher dokumentierten Erfahrungen aus dem Modellprojekt verweisen aber darauf, dass Partizipation darüber hinausgeht, dass sie nämlich als *Schlüssel zu Bildung* insgesamt (im Allgemeinen) *und Demokratie* (im Speziellen) fungieren kann (vgl. ebd.). Auf dieses Projekt stützt sich die vorliegende Evaluation. Zwar wird auch andernorts der Einsatz demokratischer Strukturen in Kindertageseinrichtungen erprobt (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 36/Kap. 1, Kirstein 2008), jedoch scheint Partizipation auf der Grundlage einer Verfassung zu implementieren bisher einzigartig zu sein.

Die vorliegende Arbeit evaluiert die Inhalte von Verfassungen aus sechzehn Kindertageseinrichtungen in Schleswig-Holstein und Hamburg sowie beispielhaft die mit einer Verfassung assoziierten Erfahrungen der dort tätigen pädagogischen Fachkräfte einerseits und der beteiligten Kinder andererseits.

Die Arbeit befasst sich mit der übergeordneten Fragestellung, *welche Bedeutung Verfassungen für den pädagogischen Alltag von Kindertageseinrichtungen im Rahmen von Partizipation haben*. Im Fokus dieser Arbeit steht die Bedeutung, welche die Verfassungen formal, aber auch aus Sicht der Fachkräfte und der Kinder subjektiv für die Gestaltung des pädagogischen Alltags in Kindertageseinrichtungen einnimmt. Während die Verfassung den konzeptionellen Rahmen für Partizipation stellt, liegt der Schwerpunkt im zweiten Fall auf dem Leben und Erleben demokratischen Handelns in der Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen, verstanden als gemeinsames (Mit-)Bestimmungs- und Entscheidungshandeln, gewissermaßen also auf der „Innenansicht“.

Es geht also einerseits darum, wie der Alltag mit einer Verfassung in Kindertageseinrichtungen aussehen kann und welche Schlussfolgerungen sich daraus hinsichtlich Partizipation als pädagogischem Handlungsansatz ziehen lassen – andererseits wird aber auch der Anspruch erhoben, die Daten einer kritischen Betrachtung zu unterziehen. Der Zielsetzung einer kritischen Betrachtung liegt die Annahme zu Grunde, dass theoretische Ideen und praktische Konzepte von Partizipation durchaus miteinander korrespondieren, aber eben auch in den jeweiligen Bedeutungskonstruktionen der Akteure voneinander abweichen können.

Diese Arbeit untersucht, welche Bedeutung Verfassungen als partizipatives Instrument in der Kindheitspädagogik haben, welche sie real haben kann oder könnte, und wie dies im Kontext der

Theorie einzuordnen ist. Damit verbindet sich der Anspruch, neue Impulse für die Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen als Teil des Bildungssystems in einer demokratisch(er)en Gesellschaft zu liefern, die sich an theoretischen Ideen sowie am tatsächlichen Ausmaß der Mitbestimmung orientiert, Fortschritte und Rückschläge gleichermaßen akzeptiert und nicht bei erreichten, unerreichten oder unerreichbaren Visionen stehen bleibt. Denn, wie Hermann Gieseke (1999) bemerkte, dient „(p)ädagogisches Wissen (...) letzten Endes immer dazu, das eigene Handeln und damit auch die Vorstellung darüber zu verbessern, drängt also in diesem Sinne nach Anwendung.“ (ebd. S. 15)

Die Arbeit gliedert sich in drei Teile, die sich aus den soeben grob skizzierten Punkten ableiten.

Im *ersten Teil* werden die theoretischen Hintergründe erläutert, vor denen die Verfassungen als pädagogisches Instrument partizipativer resp. demokratischer Praxis eingesetzt werden und die konzeptionellen Grundlagen der „Kinderstube der Demokratie“ vorgestellt.

Im *zweiten Teil* wird der bisherige Forschungsstand zu Partizipation in Kindertageseinrichtungen eruiert. Darüber hinaus wird das Forschungsdesign vorgestellt, die angewandten Methoden erklärt und der Verlauf der Evaluation beschrieben. In diesem Kontext erfolgt zudem eine Differenzierung der Fragestellung.

Die Ergebnisse der Evaluation werden im *dritten Teil* entlang der Inhalte der sechzehn Verfassungen einerseits und ihrer Umsetzung in Verfassungspraxis am Beispiel von Befragungen aus einer partizipationserfahrenen Kindertageseinrichtung andererseits dargestellt sowie daraus abgeleitete Merkmale des Alltags mit einer Kita-Verfassung beschrieben.

Daraus ist anschließend im *vierten Teil* abzuleiten, welche Erkenntnisse die Evaluation gebracht hat; hier werden theoriegeleitete Schlussfolgerungen für eine demokratiepädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen gezogen und praxisrelevante sowie forschungsbezogene Perspektiven diskutiert.

Teil I:

Theoretische und konzeptionelle Grundlagen von Partizipation

Der erste Teil der Arbeit behandelt die theoretischen und konzeptionellen Grundlagen, auf denen die Evaluation aufbaut. Es soll die Frage beantwortet werden, warum gerade Kindertageseinrichtungen, die allgemein hin auch als ‚Schonraum‘ für Kinder verstanden werden, einen Ort für politisches Denken und Handeln bieten und mit welchen Mitteln und Methoden dies praktisch umgesetzt werden kann. Im Zentrum steht dabei die pädagogische Arbeit auf der Basis einer demokratischen Verfassung nach dem Konzept der Kinderstube der Demokratie, in der die Rechte der Kinder verbindlich und transparent verankert sind.

Zunächst muss dazu der theoretische Zusammenhang von Demokratielernen, Bildung und Partizipation erklärt werden (Kapitel 2) und soll anschließend ein Blick auf die Rahmenbedingungen von Partizipation in Kindertageseinrichtungen erfolgen (Kapitel 3). Im weiteren Verlauf ist zu erklären, wie Verfassungen in Kindertageseinrichtungen eingesetzt werden können; hierfür bietet das Modellprojekt „Die Kinderstube der Demokratie“ den Ausgangspunkt (Kapitel 4). Der erste Teil dieser Arbeit schließt mit einem Fazit der zentralen Aussagen zu den theoretischen und konzeptionellen Grundlagen von Partizipation in Kindertageseinrichtungen, die mit einer Verfassung arbeiten.

2 Theoretische Grundlagen: Demokratielernen, Bildung und Partizipation

Demokratielernen, Bildung und Partizipation müssen in einem engen Zusammenhang miteinander betrachtet werden, denn, davon wird im Kontext von Bildungsforschung und Demokratiepädagogik ausgegangen, Partizipation ist ein *Schlüssel zu Bildung und Demokratie* (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2009, Hansen/Knauer/Friedrich 2005). Die Komplexität von Denken, Wissen, Handeln und Erfahren darf dabei aus demokratiepädagogischer Perspektive nicht reduziert werden auf Wissensvermittlung (vgl. Priebe 2008, S. 20). Lernen in seiner Gesamtheit zu betrachten bedeutet, die Bedürfnisse und Sichtweisen von Kindern zur Grundlage der Pädagogik zu machen. Diese Thesen bedürfen einiger ausführlicherer Erläuterungen.

In diesem Kapitel werden zunächst die Begriffe *Demokratie und Demokratielernen* erklärt (2.1). Anschließend erfolgt eine Positionsbestimmung für den Begriff der *Partizipation* (2.2). Zuletzt wird erläutert, was forthin unter *Bildung* in aneignungsorientierter Perspektive verstanden werden soll (2.3). Da das Bildungsverständnis, welches hier vorgestellt wird, von zentraler Bedeutung für eine partizipative Pädagogik ist, wird es ausführlicher als die anderen beiden Punkte behandelt werden und zusätzlich einer aktuellen kritischen Bestandaufnahme in Hinblick auf seine Realisierung unterzogen. Die hier verwendeten Begriffsbestimmungen können keineswegs abschließend sein, sondern dienen vordergründig der Klärung, wie sie im weiteren Verlauf dieser Arbeit verstanden werden sollen bzw. wogegen sie abzugrenzen sind.

2.1 Demokratie und Demokratielernen

Eine demokratisch organisierte Gesellschaft ist im Allgemeinen verbunden mit dem Anspruch auf eine freiheitliche Lebensform sowie eine Form der politischen Grundordnung, in der der Wille des Volkes von entscheidender Bedeutung ist. Sie ermöglicht individuell Entscheidungen zu treffen und Verantwortung zu tragen, sie stellt die Gleichheit der Menschen vor Recht und Gesetz sowie gesellschaftliche Minderheiten unter Schutz, ebenso ermöglicht sie Solidarität und gemeinsames Handeln auf der Basis von Freiwilligkeit. Demokratie steht gleichsam für die Vielfalt in einer Gesellschaft. Sie erkennt die Souveränität des Volkes an und dient dazu, politische Herrschaft transparent zu regeln und zu beschränken. (Vgl. Schubert/Klein 2001, S. 69)

Zentral für die Demokratie ist der Begriff der Mündigkeit, wie ihn Adorno in seiner „Erziehung zur Mündigkeit“ (1971) postulierte, er prägt bis heute sozialpädagogische Theoriediskurse (vgl. Bielefelder Erklärung 2008). Der Begriff geht in seiner Bedeutung auf Immanuel Kant und damit

bereits auf das 18. Jahrhundert zurück. Kant hatte damals auf die Frage, was Aufklärung sei, geantwortet, dass es darum ginge, „sich seines Verstandes ohne Anleitung eines anderen zu bedienen“ und sich der „selbstverschuldeten Unmündigkeit“ zu entledigen. (Kant 1784, zit. n. Bielefelder Erklärung 2008) Mündigkeit ist damit ein Schlüsselbegriff für den freiheitlich-demokratischen Staat und eine emanzipatorische Pädagogik.

„Politik ist Angelegenheit und Regelung des gesellschaftlichen Zusammenlebens.“ sagte der Politikwissenschaftler Gerd Himmelmann anlässlich der IMAGINATA, einer schulpädagogischen Fachtagung, in Jena (Himmelmann zit. n. B. Priebe 2008, S. 21). „Die Erfahrung einer demokratischen Schulkultur als Lebensform ist (...) eine wesentliche Voraussetzung für die spätere aktive Teilhabe an der repräsentativen Demokratie als politisches Gesellschaftsmodell.“ (ebd.) Gleiches kann auch als Grundlage für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen gelten: Zentral für demokratisches Lernen sind die gemeinsam geteilten Erfahrungen demokratischen Handelns in der Gemeinschaft (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 20/Kap.1). Diese frühen Erfahrungen bilden die Basis für ein demokratisches Selbst- und Gesellschaftsverständnis, und, wie weiter unten (vgl. 2.1.3) noch zu zeigen ist, für Bildungsprozesse überhaupt.

Demokratie kann daher nicht eindimensional und ausschließlich als staatspolitisches System betrachtet werden, sondern zeigt sich nach Himmelmann (2007) in den drei Bereichen Alltagsleben (Demokratie als Lebensform), gesellschaftliches Zusammenleben (Demokratie als Gesellschaftsform) und politische Herrschaft (Demokratie als Herrschaftsform). Damit ist ein Begriff von Demokratie impliziert, der sich nicht allein auf das Verhältnis zwischen dem Staat und seinen Bürgerinnen und Bürgern konzentriert, sondern um ein pragmatisch-zivilbürgerschaftliches Verständnis erweitert ist und der politischen Bildung gleichzeitig konkrete konzeptionelle Überlegungen an die Hand gibt. Ausgangspunkt dieser Dreiteilung ist die Frage, wie „die Demokratie zur Welt“ kommt, gefolgt von der Einsicht, dass jede Generation diese aufs Neue einüben müsse. (Vgl. Himmelmann 2007, S. 35 ff.) „Demokratie (...) bedarf der stetigen Festigung und der stetigen Erneuerung in jeder Generation.“ (ebd. S. 36) Dabei bauen die drei Demokratieformen aufeinander auf. Sie sollen im Folgenden näher erläutert werden.

Das Verständnis von *Demokratie als Lebensform* gewinnt nach Himmelmann heute erneut verstärkt an Bedeutung, wengleich es in der Vergangenheit immer wieder aufgegriffen, zwischenzeitlich aber scheinbar „vergessen“ wurde. Heute fungiere sie auch unter den Begriffen Bürger- und Zivilgesellschaft, bürgerschaftliches Engagement oder politische Beteiligung. Die Idee von Demokratie als eine Form der Lebensgestaltung geht auf den Philosophen und Pädagogen John Dewey

zurück, der sich bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts damit auseinandersetzte – was wiederum ein halbes Jahrhundert vor ihm auch schon der Franzose Tocqueville im Kontext seiner Demokratieerfahrungen in Amerika getan hatte und auf denen Dewey aufbaut. (Vgl. Himmelmann 2007, S. 40 ff.) Die Demokratie als Lebensform muss nach Ansicht Deweys bereits vorhanden gewesen sein, bevor sich demokratische Regierungssysteme entwickeln konnten:

„Sie (die Demokratie, Y.R.) habe sich zuvor niemand ausgedacht. Sie sei nicht am „Reißbrett“ entworfen worden, sondern habe sich aus dem Zusammenleben der Menschen, sobald sie sich als Freie und Gleiche definieren konnten, aus kleinen Anfängen heraus entwickelt und in der Neuzeit dann ständig weiter ausgeformt. Regierungen seien erst später eingesetzt (...) worden, um die natürlichen Rechte des Volkes und die entsprechende Lebensform („way of life“) zu schützen. Nur darin liege ihr alleiniger Zweck.“ (Himmelmann 2007, S. 42)

Demzufolge ist ‚Demokratie als Lebensform‘ als „soziale Idee“ (Dewey) zu verstehen und auf das gleichberechtigte Zusammenwirken freier Menschen ausgerichtet, die ihre Entfaltung in den Haltungen der Menschen und ihrem Verhalten findet. Beides müsse sich in der Erziehung widerspiegeln, um sich in der Gesellschaft verankern zu können. (Vgl. Himmelmann 2007, S. 43 f.) Damit verbunden sind Verantwortung und Selbstbestimmung als maßgebliche Zielgrößen. Demokratie als Lebensform orientiert sich darüber hinaus an den Prinzipien Gleichberechtigung, Gegenseitigkeit und Kooperation. Sie betrachtet den Menschen sowohl in seiner individuellen persönlichen Freiheit (subjektiv-individuelle Basis von Demokratie) als auch als soziales Wesen im gesellschaftlichen Kontext (gemeinschaftlich-kooperative Basis von Demokratie). (Vgl. ebd. S. 45, S. 47 f., S. 119)

Die Fähigkeit und Bereitschaft, demokratisch zu handeln entfaltet sich durch die konkrete Erfahrung von Demokratie in Gemeinschaften: „Sich zuständig zu fühlen, sich einzumischen und damit auch Verantwortung für das eigene Leben und das Leben in der Gemeinschaft zu übernehmen – dies sind frühe und wichtige Erfahrungen demokratischen Lernens.“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 20/Kap.1) Die Fähigkeit wie auch die Bereitschaft zu politischem Handeln entwickelt sich eben nicht erst mit der Volljährigkeit, so stellen Knauer und Hansen heraus, sondern müssen in Kindheit und Jugend aktiv erlernt und geübt werden. (Vgl. ebd.) Himmelmann spricht davon, dass Jungen und Mädchen Demokratie als Lebensform „aufgrund eigener Anschauung (...) im Umgang mit anderen (...) in ihrer Lebenswelt“ (Himmelmann 2007, S. 119) erfahren können. Folglich „geht [es] um die anthropologisch-kulturelle Dimension der Demokratie:

- um Individualität, Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung,
- um Gleichberechtigung, Gegenseitigkeit und Kooperationsfähigkeit sowie

- um soziale Verantwortung und Engagement für gemeinschaftliche Zwecke.“ (ebd.)

Die Lebensform Demokratie muss aber immer auch im Zusammenspiel mit Demokratie als Gesellschafts- und Herrschaftsform betrachtet werden (vgl. ebd. S. 45, S. 262 ff.) .

Die *Demokratie als Gesellschaftsform* verbindet die anderen beiden Demokratieformen miteinander. In Anlehnung an den Systemtheoretiker Luhmann kann Gesellschaft als „ein funktional ausdifferenziertes Geflecht von Leistungsbereichen des kollektiven Zusammenlebens“ (Himmelmann 2007, S. 123) beschrieben werden, welches sich durch Werte und Traditionen, kollektive historische Erfahrungen und bestimmte Stile der Lebensgestaltung auszeichnet. Die unterschiedlichen Teilsysteme wie zum Beispiel Familie, Erziehung, Kultur, Wissenschaft, Wirtschaft u.a. sind durch komplexe Beziehungen zueinander geprägt. (Vgl. Himmelmann 2007, S. 122 ff.) Demokratie als Gesellschaftsform betont also den Aspekt von Kooperation und Beziehungen zwischen den Gesellschaftsmitgliedern in unterschiedlichen Zusammenschlüssen (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 14/Kap. 2). Gegenüber der Demokratie als Lebensform, bei der der Fokus auf die Beziehungen zwischen Einzelnen bzw. Einzelnen und ihrer (sozialen) Umwelt gerichtet ist, ist also für die Demokratie als Gesellschaftsform eine stärkere öffentliche Ausrichtung konstitutiv, welche die Zusammenhänge und das Verhältnis gesellschaftlicher Institutionen und Teilbereiche im weitesten Sinne erfasst.

Auf der Ebene der *Demokratie als Herrschaftsform* befindet man sich, wenn man politische Strukturen in den Blick nimmt; sie stellt den institutionellen Rahmen für die Lebens- und Gesellschaftsform der Demokratie. In der demokratischen Herrschaft ist Macht zeitlich und durch geltendes Recht begrenzt. Willkür, Menschenrechtverletzungen und Machtmissbrauch sollen durch Macht- und Gewaltenteilung sowie öffentliche Kontrolle verhindert werden; zu ihren Prinzipien zählen die freie Meinungs- und politische Willensbildung, der Minderheitenschutz, Dialog und die Artikulation bürgerlicher Interessen. (Vgl. Himmelmann 2007, S. 262) Die (Herrschafts-)Strukturen zu verstehen und mitzugestalten setzt zum einen die Kenntnis des politischen Systems in dem man lebt voraus, aber auch die kritische Analyse und aktive Beteiligung in solchen Verfahren (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 15/Kap. 2).

Anknüpfend an diese Verortung der Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform stellt sich die Frage, wie Demokratie *gelernt* werden kann. Für Sliwka (2008) kann Demokratie nachhaltig dann erlernt werden, wenn aktive Demokratieerfahrungen in der Gemeinschaft (community) möglich sind, was dem Konzept „Demokratie als Lebensform“ von Himmelmann (2007) entspricht. Unter ‚community‘ wird „(...) die Gemeinschaft derjenigen, die ihren Lebensraum miteinander teilen und

über das Medium der Sprache gemeinsam regeln und gestalten“ (Sliwka 2008, S. 22) verstanden. Die demokratische Gemeinschaft ist dabei keineswegs homogen, sie lebt im Gegenteil durch den Austausch zwischen Unterschiedlichen und stellt ein offenes, kein in sich geschlossenes System dar (vgl. ebd. S. 23). „Damit ein solches System einer weitgehenden ‚Selbstregierung‘ durch freie Bürger/innen funktionieren könne“, so Sliwka mit Bezug auf Tocqueville, „bedürfe es bestimmter ‚Gewohnheiten des Herzens‘, also ziviler Haltungen und Tugenden bei Bürger/innen, die immer wieder aktiv von ihrer politischen Freiheit Gebrauch machten.“ (Sliwka 2008, S. 22)

Himmelmann (2007) postuliert dem entsprechend die Anknüpfung an die konkreten Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen:

„Ohne eine entsprechende lebensweltliche, kulturelle und gesellschaftliche Verankerung kann eine demokratische Herrschaftsform nicht als stabil, dauerhaft überlebensfähig und „konsolidiert“ betrachtet werden. (...) Wer (...) an der Ebene der Demokratie als Lebensform vorbei gehen will, der wird in aller Regeln auch an der Realität von Kindern und Jugendlichen vorbeigehen und wird selbst kaum jene sozialen Beziehungen herstellen können, die für ein konkretes Demokratielernen notwendig sind.“ (Himmelmann 2007, S. 264)

Demokratielernen, so kann festgehalten werden, meint also nicht allein, etwas *über* demokratische Strukturen und Prozesse zu lernen, sondern im Handeln zu erfahren, wie das demokratische Leben konkret gestaltet werden kann. Demokratielernen kann in diesem Sinne auch verstanden werden als ‚Bürgerbildung‘ (vgl. Sliwka 2008). Von Sliwka wird diesbezüglich die *Haltung* der Menschen in das Zentrum des Demokratielernens gerückt, und auch Himmelmann (2007) stellt das *eigene bürgerschaftliche Selbstverständnis* der Erwachsenen an den Anfang allen demokratiepädagogischen Lernens (vgl. ebd. S. 265): Demokratie zu leben erlernt man also einerseits *am Modell* und andererseits *durch eigene Erfahrung*. Wer in einer demokratischen Gesellschaft aufwächst, muss lernen, mit Freiheit und Vielfalt umzugehen. Ziel von Demokratielernen ist es, sich innerhalb der Möglichkeiten und Grenzen der (demokratischen) Gesellschaft zu orientieren und sie verantwortungsvoll und aktiv zu gestalten bzw. mitgestalten zu können². Demokratisches Denken und Handeln umfasst damit die eigene Haltung, das Wissen und das Können (Kompetenzen) und geht mit bestimmten Rechten und Pflichten einher. Demokratie verstanden als Lebensform beschreibt die alltäglichste Form von Demokratie und kann damit als Grundlage der Demokratie als Gesellschafts- und Herrschaftsform betrachtet werden: Nur wer sich im Alltag demokratisch mit anderen in Verbindung und auseinander setzt, wird in der Lage sein, die anderen Formen politischen Handelns zu nutzen.

² Knauer, Friedrich und Hansen (2005) verweisen darauf, dass das Recht, sich zu beteiligen, immer auch das Recht beinhaltet, sich nicht zu beteiligen, also auch eigen-mächtig, wider-borstig und selbst-bestimmt zu handeln. (vgl. ebd. S. 50 f.) Sie appellieren damit an die Freiheit und Freiwilligkeit demokratischen Handelns auch in Kindertageseinrichtungen.

Mündigkeit als Ziel pädagogischer Bemühungen und wesentliches Moment demokratischen Handelns setzt Partizipation voraus und anders herum. Insofern unterstellt in pädagogischen Kontexten gewährte Partizipation immer Mündigkeit, was auch unter dem Begriff der „kontrafaktischen Unterstellung von Mündigkeit“ (Knauer/Sturzenhecker 2010, S. 14) diskutiert wird: Um Partizipation zu erlangen muss angenommen werden, dass Kinder schon über einen gewissen Grad an Mündigkeit verfügen, obwohl sie dies ja eigentlich durch die Partizipation erst erlernen sollen. Inhalte und Formen von Partizipation werden daher im folgenden Abschnitt behandelt.

2.2 Partizipation

Partizipation kann, sehr allgemein, beschrieben werden als aktive Einbeziehung der Bevölkerung bei der Verrichtung gemeinsamer Aufgaben (vgl. Schubert/Klein 2001, S. 219). Sie steht stets im Zusammenhang mit Demokratisierungsprozessen und zielt auf gesellschaftliche Entwicklungsprozesse ab (vgl. Pfaffenberger 2007, S. 693). In der Kinder- und Jugendhilfe ist der Partizipationsbegriff als eine von fünf Strukturmaximen ein Qualitätsmerkmal lebensweltorientierter Sozialer Arbeit (vgl. Thiersch 2005, S. 30) und wird häufig synonym zum Begriff der Mitbestimmung verwendet (vgl. Olk/Roth 2007, S. 19). Ebenso werden die Begriffe Beteiligung oder Mitwirkung genutzt (vgl. Hansen/Knauer/Friedrich 2005, S. 12). Wenngleich der Begriff der Partizipation im allgemeinen Sprachgebrauch eher die *Teilnahme* bezeichnet, so unterliegt er im Kontext der (demokratiepädagogischen) Jugendhilfe stärker einem Verständnis von *Teilhabe*, wie Schnurr (2005) betont: „Im heutigen Sprachgebrauch bezeichnet Partizipation in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik arbeitsfeldübergreifend den Sachverhalt bzw. das Ziel, einer *Beteiligung und Mitwirkung der Nutzer (Klienten) bei der Wahl und Erbringung sozialarbeiterischer/sozialpädagogischer Dienste, Programme und Leistungen.*“ (Schnurr 2005, S. 1330, Hervorhebung im Original)

Der Begriff Partizipation drückt also aus, dass jemand (im Kontext dieser Arbeit Kinder) von jemand anderem (hier pädagogische Fachkräfte) beteiligt werden und sich aktiv einbringen. Partizipation von Kindern findet demnach statt, wenn Jungen und Mädchen an Entscheidungsprozessen beteiligt werden, wenn Erwachsene also einen Teil ihrer Entscheidungsmacht an sie abgeben (vgl. Hansen/Knauer/Friedrich 2005, S. 101). Das ‚Teilen‘ steckt ja bereits im Begriff Partizipation. Das lateinische Wort „particeps“ kann übersetzt werden mit teilnehmend oder beteiligt (vgl. Spiegel 2007, S. 151). Im Gegensatz zum Teil-*nehmen* betont das Teil-*haben* den aktiven, gestaltenden Teil des Mitmachens (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 3/Kap. 1) und kann daher auch als „die tätige Auseinandersetzung mit den eigenen Lebenswelten“ (Spiegel 2007, S. 152) bezeichnet werden mit dem Ziel, tatsächliche Veränderungen zu bewirken. Damit ist Partizipation Mittel zur Interessenvertretung einerseits und dient andererseits dem Zweck der Selbstverwirklichung. (vgl. ebd.)

Partizipation ist zusammenfassend vielleicht am besten mit dem Begriff der *Mit-Wirkung* beschrieben, da die Kinder nicht nur „mitmachen“ sollen, sondern selbst etwas beisteuern und zu (Selbst-)Wirksamkeit gelangen, also etwas bewirken können.

Der Club of Rome griff den Aspekt der Partizipation im Kontext des „innovativen Lernens“ (in Abgrenzung zum „tradierten Lernen“) auf, welches darauf abzielt, dass die Menschheit den Bezug zu gesellschaftlichem Fortschritt behalte bzw. wieder gewinne (vgl. Peccei 1981, S. 11). Der Club of Rome lieferte bereits 1979 eine treffende wenngleich auch recht umfangreiche Begründung für Partizipation (vgl. auch Stange/Tiemann 1999, S. 215), die sich im Wesen des Menschen selbst wieder findet:

„Der Begriff der Partizipation ist nicht neu. Dennoch gibt es nur wenige Worte, die so eindrucksvoll die Hoffnung des Menschen auf Partnerschaft im Entscheidungsprozeß ausdrücken sowie seinen Unwillen, sich mit einer festgelegten Rolle zufrieden zu geben, daneben sein Wunsch nach einem erfüllten Leben. Nur wenige Worte vermögen den Anspruch der Menschen so deutlich zu machen, Entscheidungen sowohl auf lokaler als auch auf globaler Ebene, die ihre Umwelt und ihr Leben bestimmen, mit zu beeinflussen, in Verbindung mit ihrer Hoffnung auf Gleichheit und ihrer Weigerung, eine Abseitsposition oder einen untergeordneten Status zu akzeptieren. Effektive Partizipation setzt das Streben des Menschen nach Integrität und Würde voraus sowie seine Bereitschaft, die Initiative zu ergreifen. Obwohl das *Recht* zu partizipieren ‚garantiert‘ werden kann, können weder die Partizipation selbst noch die damit verbundene Pflicht ‚gegeben‘ oder weggegeben werden. Echte Partizipation vollzieht sich freiwillig; ‚erzwungene‘ Partizipation ist wahrscheinlich alles andere als konstruktiv.“ (Peccei 1981, S. 58 f., Hervorhebung im Original)

Partizipation ist dieser Darstellung zu Folge also nichts, wozu der Mensch erst motiviert oder was zu ihm „gebracht“ werden muss, sondern etwas, das sich gewissermaßen in seiner Natur oder seinem Wesen begründet. Diese Arbeit folgt dieser Annahme insofern, dass von dem Willen und der Bereitschaft des Menschen seine Welt aktiv zu gestalten ausgegangen wird. Es mag Umstände geben, die ihn davon abhalten, diesen „Drang“ in die Tat umzusetzen, doch besteht wohl kaum Zweifel daran, dass der Mensch (und damit auch das Kind, das eine Kindertageseinrichtung besucht) ein denkendes, in sozialen Zusammenhängen handelndes Subjekt ist. Gleichzeitig aber „...darf davon ausgegangen werden, dass Kinder keineswegs kreativer, demokratischer und offener als Erwachsene, sondern lediglich anders sind und aus diesem Grund auch andere und neue Aspekte und Perspektiven in die Entscheidungsprozesse hineinzubringen vermögen.“ (Spiegel 2007, S. 152) Der Aspekt der Freiwilligkeit ergibt sich aus dem Respekt vor der Entscheidungsfähigkeit und der Autonomie des Menschen. In einer freiheitlichen Demokratie kann daher Partizipation immer nur als freiwillige Beteiligung realisiert werden (vgl. Knauer/Friedrich/Hansen 2005, S. 50).

Partizipation als Beteiligung und Mitwirkung von Kindern an sie betreffenden Entscheidungen kann in unterschiedlichen Dimensionen und Formen realisiert werden.

Dimensionen von Partizipation

Partizipation beinhaltet verschiedene (Gestaltungs-)Dimensionen. Sie reicht „(...) von der Anhörung und Artikulation von Interessen in Entscheidungsprozessen über die Mitentscheidung und Beteiligung an der Umsetzung bis zur Selbstorganisation und Selbstgestaltung.“ (Olk/Roth 2007, S. 19) Inszenierte Formen von Mitbestimmung mit rein symbolischem Charakter sind damit nicht gemeint (vgl. ebd.). Stange und Tiemann (1999) verorten tatsächliche Beteiligung zwischen ‚Fehlformen‘ der Partizipation und ‚Selbstbestimmung‘. (Tab. 1)

1. Fehlformen	2. Beteiligung	3. Selbstbestimmung
Alibi-Teilnahme, Dekoration, Fremdbestimmung	Mitbestimmung, Mitwirkung, zugewiesen und informiert, Teilhabe → Steigerungsgrad der Selbstbestimmung ←	Selbstverwaltung, Selbstbestimmung

Tab. 1: Dimensionen der Partizipation. (Stange/Tiemann 1999, S. 218)

Die Selbstbestimmung wird von Stange und Tiemann keinesfalls als die höchste Form der Demokratisierung gesehen: Die Zusammenführung von differierenden Interessen und das ‚Teilen von Macht‘ dürfe wesentlich anspruchsvoller sein, so die Autoren, als die Verwirklichung von Selbstbestimmung. Deshalb sind die Dimensionen auch nicht als „Kontinuum“ zu betrachten, sondern als neben einander stehende Elemente. Auch muss die Beteiligung von den Erwachsenen ausgehen, weswegen die vollständige Autonomie schon gar nicht die höchste Stufe darstellen kann; stattdessen steht das gemeinsame Aushandeln und Entscheiden im Zentrum. Im Kern geht es darum, die Interessen und Perspektiven bewusst einzubeziehen, was nicht bedeutet, die Macht an die Kinder zu übergeben, sondern sie eben mit ihnen zu *teilen*. (Vgl. Stange/Tiemann 1999, S. 218 f.)

In einem Punkt muss die Darstellung von Stange und Tiemann hinterfragt werden, wenn nämlich Fremdbestimmung den ‚Fehlformen‘ von Partizipation zugeordnet wird. Es scheint weder in demokratischen noch in pädagogischen Zusammenhängen logisch, dass Fremdbestimmung gleich auch eine Fehlform von Partizipation ist, es sei denn, etwas wird nur zum Schein ‚partizipativ‘ genannt, obwohl keine beteiligenden Elemente vorhanden sind.

Dass Fremdbestimmung eine Fehlform von Partizipation sei, wird von der Autorin dieser Arbeit ausdrücklich nicht unterstützt. Vielmehr wird Fremdbestimmung verstanden als (durchaus auch legitime) Grenze von Selbst- und Mitbestimmung. Die Ursachen und Formen von ‚Fremdbestimmung‘

können dabei zum Beispiel auch gemeinsam erstellte Regelungen und Verbote für das Zusammenleben sein. Unter Fremdbestimmung müssen also eigentlich auch Regeln und Normen verstanden werden, die im Allgemeinen nicht – oder zumindest nicht fortlaufend – neu ausgelegt, verändert oder abgeschafft werden können. Zwar wird nicht bestritten, dass Kinder im Idealfall an der Erstellung solcher Regelungen beteiligt sein sollten; dennoch gibt es in einer Demokratie immer auch Regelungen, die von den durch freie Wahl legitimierten (Volks-)Vertreterinnen und Vertretern konzipiert werden, mit denen aber nicht gleichsam auch der von ihnen Betroffene Personenkreis einverstanden sein muss. Eine Demokratie ist aber darauf angewiesen, dass Menschen rechtmäßig zustande gekommene Regelungen überwiegend befolgen, andernfalls handelte es sich um eine Anarchie. Auch ist es möglich, in einer Demokratie einer Mehrheitsentscheidung zu unterliegen, und sich somit „fremdbestimmt“ zu fühlen. Auch in einer Kindertageseinrichtung kann nicht immer jede/r persönlich (direkt) beteiligt werden (vgl. auch Knauer/Hansen, S. 6). Hinzu kommt, dass besonders in pädagogischen Kontexten die Erziehungsbedürftigkeit des Kindes gleichzeitig immer auch Fremdbestimmung impliziert. Diese ist jedoch nicht gleich zu setzen mit einer ‚Fehlform‘ von Partizipation, vielmehr bietet sie notwendige Orientierung, um sich in einer Gesellschaft zu Recht zu finden. Fremdbestimmung ist in diesem Sinne „Nicht-Partizipation“. Diese kann ausdrücklich und transparent geregelt sein, z.B. in Gesetzen, an die sich jedermann zu halten hat, die die Rechte anderer vor Missachtung schützen und damit im Prinzip auch dem Schutz der eigenen Rechte dienen. Das ist etwas anderes als eine „Fehlform von Partizipation“, die so tut als sei sie Partizipation. (Vgl. auch 7.4.3)

Formen der Partizipation von Kindern

Stange und Tiemann (1999) unterscheiden insgesamt sieben Formen von Partizipation:

1. Punktuelle Beteiligung
2. Repräsentative Formen
3. Offene Versammlungsformen
4. Projektorientierte Verfahren der Partizipation
5. Alltägliche Formen der Partizipation in der Kommune, in pädagogischen Institutionen und in der Familie
6. Medienorientierte Beteiligung
7. Wahlrecht

Hansen, Knauer und Sturzenhecker (2011) greifen auf eine zusammenfassende Darstellung der Partizipationsformen zurück. Sie unterscheiden *repräsentative*, *offene* und *projektorientierte* Formen

(vgl. Tab 2, siehe nächste Seite).³ Diese bilden zusammen die Grundlage dafür, dass sich in pädagogischen Einrichtungen eine *Partizipationskultur* entwickelt. Während repräsentative Formen in Kindertageseinrichtungen einzelne Kinder dazu legitimieren, die anderen zu vertreten, und damit gleichzeitig eine gewisse Verantwortung beinhalten, dies auch tatsächlich zu tun (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 35 ff./Kap. 1), so sprechen offene Formen die Kinder auf der Basis von Freiwilligkeit und subjektiven Interesse an einem bestimmten Thema an oder dienen dazu, Wünsche und Meinungen öffentlich zu äußern (vgl. ebd. S 38 ff./Kap. 1). Projekte können sowohl mit offenen als auch mit institutionalisierten Beteiligungsformen verknüpft werden und eignen sich besonders als Einstieg in eine partizipative Pädagogik (vgl. ebd. S. 40/Kap. 1).

Repräsentative Formen	Offene Formen	Projektorientierte Formen
<p>Strukturell verankertes Delegiertenprinzip.</p> <p>Legitimation der Mitwirkung Einzelner als Stellvertreterinnen und Stellvertreter einer Gruppe über Wahlen, mit denen eine gewisse Verpflichtung (Verantwortung) gegenüber der Gruppe einhergeht.</p> <p>Diese Formen zielen darauf ab, Interessen zu bündeln und Entscheidungen für die Gemeinschaft zu treffen.</p> <p>z.B.: Kinderparlament</p>	<p>Situative/interessengeleitete freiwillige Beteiligung mit dem Ziel, Themen, Ideen, Wünsche und Kritik der Kinder in die Gestaltung des Alltags einzubinden, ebenfalls strukturell verankert.</p> <p>Diese Formen geben Raum für öffentliche Meinungs- und Interessenäußerung zu einem bestimmten Thema oder auch themenunabhängig und sollen zur Entscheidungsfindung sowie zur Entscheidung (Abstimmung) selbst führen.</p> <p>z.B.: Gruppenkonferenz, Vollversammlung</p>	<p>Themenorientiert und dadurch zeitlich und inhaltlich begrenzt.</p> <p>Gut geeignet als Einstieg in Partizipationsvorhaben, die unterschiedliche Zugänge und Fragestellungen beinhalten.</p> <p>Ziel ist die gemeinsame Erarbeitung komplexer Themen mit den Kindern, die für die Kinder von Bedeutung sind.</p> <p>z.B.: Planung von Festen, produktorientierte oder themenbezogene Projekte</p>

Tab. 2: Formen von Partizipation. (eigene Darstellung nach Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 35 ff., S. 38 f., S. 40)

Jede der Formen stellt unterschiedliche Anforderungen an die Kinder, aber auch an die Erwachsenen. Die Kinder müssen zum Beispiel lernen, ihre eigenen Interessen – zum richtigen Zeitpunkt – zu äußern und zu vertreten, aber auch unterscheiden können zwischen ihren eigenen Interessen und denen der Gruppe, die ja nicht immer identisch sein müssen.

³ Auf diese etwas einfachere Dreiteilung beruft sich mit Bezug auf Liebel (2006) beispielsweise auch die World Vision Kinderstudie 2007 (vgl. Hurrelmann/Andresen 2007, S. 385)

Weitere Unterscheidungsebenen von Partizipation

Stange und Tiemann (1999) unterscheiden noch weitere Ausrichtungen von Partizipation: Direkte oder indirekte Partizipation; Partizipation auf kollektiver oder individueller Ebene; spontane und freiwillige Partizipation oder bürokratisch verordnete Partizipation:

„Während bei der *direkten* Partizipation der unmittelbare Einfluss der Betroffenen selbst gewährleistet sein muß, kann diese Einflussnahme bei der *indirekten* Partizipation von legitimierten VertreterInnen der Betroffenen wahrgenommen werden. Dabei empfiehlt es sich, im Falle indirekter Partizipation noch einmal zu unterscheiden, ob diese Vertretungsbefugnis an Kinder oder an Erwachsene delegiert wird. Partizipation kann weiter auf *kollektiver* oder *individueller* Ebene stattfinden; sie kann *spontan und freiwillig* zustande kommen oder mehr oder weniger *bürokratisch verordnet* sein.“ (Stange/Tiemann 1999, S. 219, Hervorhebungen Y.R.)

Diese verschiedenen Ebenen sollen an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden, vielmehr geht es darum, die unterschiedlichen Perspektiven auf Beteiligung von Kindern deutlich zu machen. Ein entscheidender, wenn nicht der entscheidende Aspekt von Partizipation ist für alle Formen von Partizipation die demokratische Beziehungsgestaltung, die aus der *Haltung* der Fachkräfte hervorgeht. Dieser Aspekt stellt gewissermaßen ein Querschnittsthema gelingender Partizipation dar und wird daher unter den Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte (3.3) wieder aufgegriffen.

Partizipation, verstanden als Beteiligung und Mitwirkung von Kindern an sie betreffenden Entscheidungen zielt also nicht auf das „Einüben“ von Demokratie in einer fiktiven (Spiel-)Welt, sondern meint die ernst gemeinte Einmischung von Anfang an. Das bedeutet, Kindern „echte“ Demokratieerfahrungen mit tatsächlichen Konsequenzen im Alltag zu ermöglichen. (Vgl. Spiegel 2007, S. 154)

2.3 Der aneignungsorientierte Bildungsbegriff

Was unter Bildung verstanden wird, ist neben der Auseinandersetzung mit dem Verständnis über Erziehung entscheidend dafür, wie man pädagogische Arbeit, der heute oft auch der Aspekt der „Bildungsbegleitung“ zugeordnet wird, gestaltet. Der Bildungsbegriff ist von zentraler Bedeutung für eine partizipativ ausgerichtete Pädagogik, da beide einander bedingen. Es lohnt daher eine etwas genauere Betrachtung des Bildungsbegriffs sowie der Herausforderungen, vor denen er aktuell unter dem Stichwort der Scholarisierung diskutiert wird.

Zunächst soll Bildung in der sozialpädagogischen Tradition als selbsttätige Aneignung von Welt näher beschrieben werden. Weiterhin untergliedert sich dieser Abschnitt in eine Analyse des Begriffes der Aneignung (2.3.1), woran sich ein Überblick über aktuelle Problematisierungen des sozialpädagogischen Bildungsbegriffs anschließt. Dies scheint deshalb notwendig, weil er so, wie er hier vertreten wird, keineswegs unangreifbar ist und aktuell in nicht geringem Ausmaß bedroht

scheint. (2.3.2) Anschließend soll ein kurzes Zwischenfazit dazu dienen, die sich aus heutiger Sicht abzeichnenden Perspektiven der frühkindlichen Bildung zu benennen, welche sich aus der Bildungs(begriffs)debatte ergeben. (2.3.3).

Der Bildungsbegriff der Kinder- und Jugendhilfe unterscheidet sich in der theoretischen Diskussion in weiten Teilen von dem, was in der Öffentlichkeit unter Bildung verstanden wird: Während der Bildungsbegriff in den öffentlichen Diskussionen zumeist mit dem Erwerb von Qualifikation gleichgesetzt wird, beziehen sich fachliche Diskussionen auf gesellschaftlich und das Wesen des Menschen betreffende Aspekte (vgl. Marotzki/Tiefel 2007, S. 134 f.). Zentral ist dabei das Konzept der Aneignung, welches gleich noch näher erläutert werden soll (vgl. Laewen/Andres 2002b, Deinet/Reutlinger 2004) und das mit der Idee der Selbstbildung des Subjektes in sozialen Kontexten einhergeht (vgl. Schäfer 2005, Völkel 2002).

In der Studie zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen von Laewen und Andres (2002b), die heute die Grundlage vieler landesspezifischer Bildungspläne für institutionalisierte frühkindliche Bildung darstellt, wird der Bildungsbegriff mit Bezug auf das humboldtsche Bildungsideal verwendet, wie es Hartmut von Hentig erstmals Mitte der neunziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts wieder aufgegriffen hat: „Bildung sei die Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt in wechselseitiger Ver- und Beschränkung harmonisch-proportionierlich entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität oder Persönlichkeit führe, die in ihrer Idealität die Einzigartigkeit die Menschheit bereichere“ (von Hentig 2002, S. 38).

Seit jeher, so von Hentig, haften „dem Wort Bildung (...) das Moment der Selbständigkeit, also des Sich-Bildens der Persönlichkeit hartnäckig an.“ (ebd.) Damit einher geht heute die Annahme, dass Bildung nicht etwa erst in der Schule, sondern bereits mit der Geburt beginnt (vgl. Schäfer 2005).

Das Bildungsverständnis, welches der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen zugrunde liegt, wurde in den vergangenen Jahrzehnten im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe immer wieder aufgegriffen, wenn es auch aktuell in besonderer Weise an Bedeutung zu gewinnen scheint (vgl. Thiersch 2008, S. 107). Auf den nächsten Seiten wird nun das Konzept der Aneignung etwas genauer erläutert. Da der Begriff der Aneignung ein entscheidendes Moment von Bildung und die Voraussetzung für Partizipation darstellt, muss er zur Erklärung der theoretischen Grundlagen hier etwas genauer betrachtet werden, auch wenn dies bedeutet, sich zunächst etwas vom konkreten Bereich der Kindertageseinrichtungen weg zu bewegen. Es folgt ein gegenwartsanalytischer bzw. zukunftsorientierter Blick auf den Bildungsbegriff, der gesellschaftliche Wandlungsprozesse mit berücksichtigt und aktuelle Problematisierungen hinsichtlich der Scholarisierung von Bildung aufzeigt.

2.3.1 Aneignung als sozialpädagogisches Bildungskonzept

Unter Aneignung wird die Erschließung von physischen, sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Räumen oder Territorien durch das sich selbst organisierende Subjekt verstanden. Deinet und Reutlinger (2004) sprechen von einem schöpferischen Prozess, in dem sich Kinder und Jugendliche ihre Lebenswelt zu Eigen machen, indem sie sich Handlungsräume erschließen und ausweiten. Dabei gestalten sie Situationen und Räume, und stehen vor der Herausforderung, sich auch mehr denn je virtuelle und symbolische Räume zu erschließen und miteinander in Verbindung zu setzen. (Vgl. ebd. S. 8 f.) „Raum“ allein als physischen Ort zu verstehen wäre also falsch. Gemeint sind vor allem auch Möglichkeiten und Gelegenheit individuellen und gesellschaftlichen Handelns.

Eine besondere Herausforderung im Prozess der Aneignung ist heute die *Entgrenzung* von Lebensbereichen, die gekennzeichnet ist durch die Veränderung der Bereiche alltäglicher Lebensführung und damit auch des Lernens und zugehöriger Lernkulturen, durch wechselnde Anforderungen in einer sich schnell wandelnden (Arbeits-)Welt sowie durch die Übertragung zwischen den Tätigkeitsbereichen, die Innovation und Neuorganisation ermöglicht aber auch fordert. (Vgl. Deinet/Reutlinger 2010, S. 10)

Es lässt sich also eine „Durchmischung“ von Lebensbereichen konstatieren, deren Grenzen zunehmend verschwimmen. Unter diesen (sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen) Umständen vollzieht sich die „(...) individuelle Aneignung, d.h. als ein Zu-eigen-Machen. Zwar handelt es sich um einen individuellen Vorgang, doch wird er durch die sozialen Beziehungen des Individuums zu den Personen seines Umfeldes bestimmt. Lernprozesse vollziehen sich fast immer in einem unmittelbaren oder wenigsten mittelbaren sozialen Kontext.“ (Deinet/Reutlinger 2004, S. 11)

Der Begriff der Aneignung wurde einst im Kontext der Kritischen Theorie entworfen, lässt sich aber in unterschiedlichen Denkrichtungen wie der Psychologie, der Anthropologie, der Pädagogik oder der Philosophie wieder finden. Er sei zwischenzeitlich etwas in Vergessenheit geraten, so Winkler (2004), sodass sich bis heute keine einheitliche theoretische Bestimmung des Aneignungsbegriffes etabliert hat. (Vgl. ebd. S. 71 ff.) Immanent ist allen Annäherungsversuchen an den Inhalt dieses Begriffes jedoch die Vorstellung der menschlichen Selbstschöpfung, der als (Eigen-)Aktivität zwischen dem Selbst und der Welt immer wieder aufs Neue stattfinden muss. Mit Bezugnahme auf Marx charakterisiert Winkler das Verhältnis zwischen Individuum und Umwelt im Aneignungsprozess wie folgt:

„Das konkret Gesellschaftliche wird in einem praktischen Prozess dem individuellen Subjekt eigentümlich, sozial und besonders (!) zugleich; dabei vollzieht sich dies nicht als Anpassung, durch welche das Subjekt den gesellschaftlichen Bedingungen, Handlungsformen und Normen homogenisiert wird, sondern lässt es in einer Position der praktischen Differenz, die Veränderung von Gesellschaft und Kultur erlaubt.“ (Winkler 2004, S. 77 f.)

Das bedeutet, dass Aneignung immer in einem Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft stattfindet, bei gleichzeitiger Reziprozität. Was bis hierhin theoretisch als Konzept von Aneignung beschrieben wurde, findet heute Anknüpfungspunkte in der Hirnforschung: Es lässt sich nachweisen, dass in den neuronalen Netzwerken des Gehirns sich die Umweltbezüge in denen der Mensch lebt und handelt in mehr oder weniger stark ausgeprägten Strukturen verfestigt, sie bleiben aber ein Leben lang variabel. Diese Kommunikation zwischen Gehirn und Umwelt lässt sich als *neuronaler Selbstorganisationsprozess* beschreiben: Das Gehirn gestaltet sich durch den Kontakt des Menschen mit seiner Umwelt. Einerseits erklärt sich dadurch, warum entwertete bzw. entwertende Lebensumstände sich bis in das menschliche Gehirn hinein „verflechten“; andererseits aber auch die Veränderbarkeit individueller und gesellschaftlicher Verhältnisse. (Vgl. ebd. S. 79)

Das Konzept der Aneignung als Grundlage pädagogischen Handelns

Welche Rolle nimmt nun die Pädagogik in Bezug auf die Aneignungsaktivität von Kindern ein? Zum einen hat die Erziehung (das „pädagogische Geschehen“) eine evolutionäre Funktion, indem sie eine Kultur über das Individuum hinaus führt. Neben der genetischen Vererbung findet somit ein Fortbestand der Gemeinschaft statt; über Geburt und Tod des Einzelnen hinaus. Zum anderen sorgt die Erziehung auch für die Variabilität der kulturellen Gemeinschaft, indem sie zwischen Vermittlung des Bestehenden und Gestaltung des Neuen eine Beziehung herzustellen versucht. Sie bewegt sich folglich immer zwischen Weitergabe und Neuorganisation. (Vgl. Winkler 2004, S. 80 f.) Darin zeigt sich die Bedeutung von Aneignung (bzw. die Bedeutung von Erziehung, verstanden als Aneignungs-Unterstützung): „Sie vollzieht sich als eine lebendige Praxis (oder auch als: Praxis des Lebens), in dem ein sich verändernder Organismus mit dem sich verändernden „Organismus“ der Kultur so vermittelt, dass hier wie dort neue Strukturen entstehen.“ (ebd. S. 81)

Aneignung ist in diesem Sinne gestaltendes Element individueller und gesellschaftlicher Lebenspraxis. Sie vollzieht sich nicht nur im Selbst sondern auch im Außen. Eng mit ihr verbunden ist folglich die Erfahrung von Selbstwirksamkeit. (Vgl. Winkler 2004, S. 82)

Pädagogisches Handeln muss somit Settings organisieren, in denen Handlungs- und damit Bildungsmöglichkeiten eröffnet werden: „Erziehung bedeutet Ermöglichung und Organisation von Bildung.“ (ebd. S. 83) Ein wichtiges Moment pädagogischen Handelns ist dabei die Unterstützung der *Aneignung des Aneignungsprozesses* an sich. Erziehung braucht einen offenen Charakter, in dem nicht von vornherein fest steht, wann und wie die Aneignung des Subjektes ihre Wirkung vollzieht und muss daher zumindest teilweise ergebnisoffen sein. Andererseits will sie ja auch diese Kultur des

Aneignens aufzeigen, also vermitteln: „Erziehung, meist als Tradition und Vermittlung intendiert, endet erfolgreich dann, wenn sie eine Aneignung auslöst, die in Innovationen führt, welche sogar Traditionen aufheben“ (ebd. S. 84). Erziehung bewegt sich also immer zwischen den beiden Polen Innovation und Tradition und muss beide durch die Unterstützung von Aneignungsprozessen befördern.

Die folgenden beiden Abschnitte greifen nun einige aktuelle Bestandsaufnahmen auf, die in Bezug auf dieses aneignungsorientierte Bildungsverständnis Probleme aufwerfen und auf dieser Basis einen Blick auf die Zukunft der frühkindlichen Bildung wagen.

2.3.2 Aktuelle Problematisierungen: Scholarisierungstendenzen in der frühkindlichen Bildung

Es soll nun zunächst auf Olk (2009) zurückgegriffen werden, der die aktuelle Problematik zwischen dem Bildungsbegriff der Schule und dem der Jugendhilfe vor dem Hintergrund eines grundlegenden Wandels in der ‚Wohlfahrtsarchitektur‘ erörtert (1). Anschließend sollen einige Überlegungen von Thiersch (2008) aufgegriffen werden, die sich auf Bildung als Zukunftsprojekt Sozialer Arbeit insgesamt beziehen und nach dem sozialpädagogischen Beitrag dazu im Post-Wohlfahrtsstaat fragen (2). An dritter Stelle wird Textors (2008) kritische Sicht auf den Bildungsbegriff dargestellt, dessen Verdienst darin besteht, dass er sozialpolitische, ökonomische und nicht zuletzt fachliche Motive anführt, die er mit der Verschulung von Kindertageseinrichtungen in Verbindung bringt (3).

(1) Kinder- und Jugendhilfe als Handlangerin schulischer Bildung im Sozialinvestitionsstaat

Der Wandel von der Industrie- zur Wissensgesellschaft und der damit verbundene Weg vom Sozial- zum ‚Sozialinvestitionsstaat‘ (vgl. Olk 2009, S. 13) führe dazu, so Olk, dass die Kinder- und Jugendhilfe zunehmend in den „Dienst einer Optimierung schulischer Bildungsprozesse“ (ebd. S. 29) gestellt werde. Damit ist gemeint, dass bildungspolitische und insgesamt staatliche Maßnahmen im sozialen Gefüge heute in erster Linie darauf abzielen, den Menschen dem (Arbeits-)Markt zugänglich zu machen: „Die Investition in Humankapital wird als Königsweg zur Vorbereitung auf eine Zukunft in einer globalisierten Welt und Wissensgesellschaft verstanden.“ (Olk 2009, S. 26) Der ‚Sozialinvestitionsstaat‘ mache Kinder zur wichtigsten Zielgruppe der Sozialpolitik, da sich hier für die Zukunft höchste produktive ‚Effekte und Gewinnerwartungen‘ erwarten ließen (vgl. ebd. S. 27). Was bedeutet das nun konkret für die Kinder- und Jugendhilfe und ihre (Bildungs-) Institutionen?

Aktuell sei zu konstatieren, so die zentrale These, dass alle sozialpolitischen Bemühungen hinsichtlich der Kinder- und Jugendhilfe drauf ausgerichtet seien, schulischen Bildungsprozessen zuzuarbeiten,

diese vorzubereiten und zu unterstützen. Vielerorts hätten Vertreter der Kinder- und Jugendhilfe dies mehr oder weniger unreflektiert aufgegriffen. Olk plädiert dafür, sich stattdessen wieder verstärkt an sozialpädagogischen Bildungskonzepten zu orientieren und sich weniger instrumentalisieren zu lassen. Er kritisiert in diesem Zusammenhang die sozialpädagogische Disziplin insoweit, dass es ihr an eigenen theoretischen Fachkonzepten und empirischen Belegen fehle, und sie sich stattdessen von sozial- und bildungspolitischen Ideen (man könnte auch sagen: Ideologien) lenken lasse. (Vgl. Olk 2009, S. 29 ff.) Sozialpädagogische Bildungskonzepte müssen folglich neben den notwendigen Zumutungen und Anforderungen des Arbeitsmarktes, der in einer Wissensgesellschaft lebenslanges Lernen voraussetzt, auf der Ebene der Adressatinnen und Adressaten auch insbesondere die *Subjektwerdung* wieder stärker berücksichtigen, d.h.

„sowohl die Vorbereitung (...) auf ihre Beteiligung an Märkten und an ökonomisch relevanten Produktionsprozessen als auch ihre Ermächtigung und Stärkung als autonome Subjekte, die gerade aufgrund ihrer in Bildungsprozessen erworbenen Fähigkeiten mit gesellschaftlichen Erwartungen und Zumutungen kritisch umgehen können und diese vor dem Hintergrund eigener biografischer Entwürfe und Bedürfnisse bewerten und reflektieren.“ (Olk 2009, S. 33)

Voraussetzung dafür ist jedoch, dass theoretische und praktische (Bildungs-)Konzepte der Kinder- und Jugendhilfe auf eigenen Füßen stehen. In Anlehnung an Foucault, von dem der Ausdruck stammt, Kritik sei die Kunst, ‚nicht dermaßen regiert zu werden‘, lässt sich hier zusammenfassend festhalten, dass es für eine sozialpädagogisch (partizipativ) ausgerichtete Kinder- und Jugendhilfe also heute darum geht, sich als Disziplin und Profession nicht „dermaßen instrumentalisieren zu lassen“.

Der von Olk gewählte sozialpolitische Zugang soll hier ergänzt werden um eine gesellschaftsstrukturell begründete Perspektive von Thiersch. Wenngleich es deutliche Parallelen zwischen diesen beiden kritischen Auseinandersetzungen gibt, werden doch unterschiedliche Dimensionen ersichtlich, die der aktuellen Bildungsdebatte inhärent sind.

(2) Bildung wieder als Lebensbildung stärken

Thiersch (2008) nimmt eine historische sowie aktuelle Beschreibung zum Verständnis des Bildungsbegriffs vor. Im Zentrum steht dabei die Annahme, die gleichzeitig als Forderung gelesen werden kann, dass „(...) das Bildungsideal ebenso wie die Bildungsformen der scholarisierten und sozialpädagogischen Bildung neu ausgelegt werden“ müssen (Thiersch 2008, S. 115). Thiersch kritisiert, dass das Verständnis von einem einseitigen, schulisch ausgerichteten, Bildungsverständnis im Sinne von Wissensaneignung dominiert wird und stellt diesem eine Definition von Bildung als

„Lebensbildung“ gegenüber. Im Kontext der Gestaltung des eigenen Lebens und der Lebensverhältnisse sei Gerechtigkeit stets das Ziel einer so verstandenen Bildung. Das Bildungsideal, welches auf die ganzheitliche, allseitige Ausbildung von Kompetenzen und damit die Bildung von Kopf, Herz, und Hand abziele, verstehe den Menschen ‚als Werk seiner selbst‘. (Vgl. ebd., S. 110 f.) Die Dominanz eines rein schulischen Verständnisses von Bildung ist deshalb problematisch, weil alle „nicht primär kognitiven Kompetenzen (...) in der Schule randständig [bleiben], gleichsam Nebeneffekt.“ (ebd. S. 111) Bildung allein als das verstanden, was man wissen soll, sei verengt, bestimme aber durchaus aktuelle Debatten (vgl. ebd.). Thierschs Definition einer Lebensbildung greift da wesentlich weiter: „Bildung als Lebensbildung ist die erste allgemeine Bedeutung von Bildung. Menschen finden sich im Leben und machen Erfahrungen, die sich zum Lernen verdichten können. (...) Bildung geschieht.“ (Thiersch 2008, S. 108 f.)

Welchen Beitrag kann, oder sollte, nun daher die Kinder- und Jugendhilfe zur Bildung leisten? Thiersch plädiert für ein besseres Zusammenspiel der sozialpädagogischen mit der schulischen Bildung, die sowohl ihre Institutionen als auch die ihnen eigenen Handlungsmuster betreffen und stellt das „ für das klassische Bildungsmoment konstitutive Moment von Gerechtigkeit in seiner offensiven und protestativen Kraft“ (ebd. S. 117) in das Zentrum der Sozialpädagogik.

(3) Scholarisierung im Spannungsfeld von Ökonomie, Politik und Fachlichkeit

Textor (2008) konstatiert für aktuelle pädagogische (Bildungs-)Konzepte ein Abweichen von der bisherigen Betonung des sozialen Lernens hin zu einem Fächer-Denken, gleich dem in der Schule und stellt dieses in den Kontext arbeitsmarktpolitischer und ökonomischer Überlegungen. Diese stehen jedoch, so Textor, fachlichem Wissen gegenüber. Darunter leide schlussendlich die pädagogische Qualität. Wie ist seine Annahme begründet?

Durch den Bedarf des Arbeitsmarktes an zusätzlichen Arbeitskräften werden insbesondere Mütter heute früh dem Druck ausgesetzt, öffentliche Betreuung in Anspruch zu nehmen. Damit gehe die Suggestion einher, dass dem Kind in der Kindertageseinrichtung sowieso bessere Bildung zuteil wird. Dies stimme insoweit, dass besonders Familien aus sozial belasteten Verhältnissen von der öffentlichen Erziehung, Bildung und Betreuung profitieren können; insgesamt habe die Familie aber nachweislich doppelt so viel Einfluss auf die kindlichen Bildungs- und Entwicklungsverläufe – zumal es auch nicht nur qualitativ hochwertige Kindertageseinrichtungen gebe. (Vgl. Textor 2008, S. 452 f.)

Textor verweist außerdem auf eine „Sozialpolitisierung“ von Bildung, im Rahmen derer „soziale Ungleichheit nun durch (sozial-)pädagogische Maßnahmen – die Herausbildung einer neuen Mentalität, von Eigenverantwortung und Erwerbsarbeit – bekämpft werden soll.“ (Textor 2008, S. 455) Damit liege es in der Hand der pädagogischen Fachkräfte, „ob ein Kind der Unterschicht, der Armut oder den Randgruppenmilieus entkommen kann.“ (ebd.) Kindertageseinrichtungen komme

damit eine Aufgabe zu, auf die das pädagogische Personal überhaupt nicht vorbereitet sei⁴ (vgl. Textor 2008, S. 457).

Schließlich wird beanstandet, dass das Bildungssystem zunehmend auf die Bedarfe der Wirtschaft ausgerichtet wird: Bildung soll vor allem den ökonomisch verwertbaren, flexiblen Menschen hervorbringen, der sich durch Kenntnisse und Kompetenzen auszeichnet, die für ein Unternehmen interessant sind. (vgl. ebd. S. 457) Das humanistische Bildungsideal spiele nur noch eine untergeordnete Rolle gegenüber marktwirtschaftlichen Interessen. Der Paradigmenwechsel zeichne sich in der pädagogischen Praxis dadurch ab, dass curriculare Programme und Förderaktivitäten die für das soziale Lernen so wichtige Freispielzeit beschneiden:

„Kleinkindheit wird nicht länger über Spielen, das Sammeln von Erfahrungen und verschiedenen Situationen, den Umgang mit Konkretem und Gegenständlichem, eine ganzheitliche Entwicklung und eine weitgehende Selbstbestimmung definiert, sondern im Gegenteil über das gezielte Lernen, nach Bildungsbereichen differenzierte Angebote, den Umgang mit Symbolen und Texten, die Betonung kognitiver Inhalte und die Fremdbestimmung. (...) Zudem werden wie in der Schule die „Leistungen“ der Kleinkinder erfasst (z.B. durch Sprachtests).“ (Textor 2008, S. 459)

Der traditionelle Kindergarten zeichnet sich nach Textor dadurch aus, dass er den Situationsansatz verfolgt, in dem vor allem informelles Lernen von Bedeutung ist und der Schwerpunkt auf sozialem Lernen im „Hier und Jetzt“ liegt. Dieser werde nun abgelöst vom scholarisierten Kindergarten, der mit einem tendenziellen Fachbezug Wert legt auf formales Lernen sowie den Umgang mit abstrakten/kognitiven Inhalten und das „Lernen auf Vorrat“ als Vorbereitung auf die Schule in den Vordergrund stellt. (Vgl. ebd.)

Befördert durch humankapitaltheoretische und kognitionspädagogische Ansichten, generiere die Arbeit in Kindertageseinrichtungen zu einer „neuen Beschäftigungspädagogik“, in der aneignungsorientierte Konzepte, bei denen Selbstbestimmung und ko-konstruktive Bildung durch Interaktion eine wichtige Rolle spielen, an Bedeutung verlieren. Gleichzeitig werden jedoch zeitliche, personelle und finanzielle Ressourcen für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen verwehrt. So sei „kein Staat zu machen“, befindet Textor (vgl. ebd. S. 460) und spielt damit auf die gesamtgesellschaftliche Bedeutung von Kindertageseinrichtungen an.

⁴ Diese Aussage Textors verwundert in sofern, dass für Soziale Arbeit/Sozialpädagogik der Abbau von Benachteiligung ja eigentlich immer ein konstitutives Moment war und ist. Kindertageseinrichtungen sollten entsprechen darauf ausgerichtet sein (vgl. auch rechtliche Grundlagen in 3.1.2). Möglicher Weise bezieht sich aber die Aussage Textors auch weniger auf den Soll-Zustand sondern auf die Ist-Situation und damit auf die tatsächlichen Ausbildungsinhalte der ErzieherInnen-Ausbildung; in diesem Fall hat er vermutlich Recht.

2.3.3 Wohin geht es mit der frühkindlichen Bildung? – Ein Zwischenfazit

Die aktuellen Problematisierungen des Bildungsbegriffs verfestigt sich in dem Verhältnis zwischen den beiden Systemen Jugendhilfe und Schule, die ein jeweils unterschiedliches Verständnis von Bildung repräsentieren. Die Einschätzungen von Olk (2009), Thiersch (2008) und Textor (2008) machen dies auf unterschiedliche Weise deutlich. Sie kritisieren die Vorherrschaft eines eindimensionalen – auf die Anhäufung von Wissen ausgerichteten – Bildungsbegriffs, auf den der Anspruch des lebenslangen Lernens reduziert zu werden scheint. Demokratisch motivierte, auf (soziale) Gerechtigkeit ausgerichtete Konzepte scheinen demgegenüber, folgt man den in diesem Kapitel angeführten Kritikern, tendenziell ein Schattendasein zu führen.

Für Kindertageseinrichtungen scheint sich zwar heute auf fachlichpolitischer Ebene ein Bildungsverständnis durchgesetzt zu haben, in dem das Kind als selbsttätiges Subjekt im Mittelpunkt steht: Das Kind setzt sich mit sich selbst und seiner Umwelt aktiv auseinander, und das bereits von Geburt an. Doch ist diese Idee äußerst angreifbar. Um sie aufrecht erhalten zu können, braucht es eine klare fachliche Positionierung gegenüber öffentlichen und (partei-)politischen geführten Debatten, in denen die partizipativ und ganzheitlich ausgerichtete frühkindliche Bildung zunehmend der Gefahr unterliegt, schulisch-vermittelnden Lernkonzepten unterworfen zu werden. Nicht zuletzt muss daher das Augenmerk auch auf belastbaren Forschungsergebnissen aus diesem Bereich liegen um nicht zum Spielball eindimensionaler Bildungs- (sprich Qualifikations-) Politik zu verkommen. Insbesondere stellt sich aber auch die Frage nach praxistauglichen Konzepten.

Zwei Annahmen sollen zusammenfassend verdeutlichen, auf welchem Bildungsverständnis alle weiteren Überlegungen gründen und damit einen aneignungsorientierten, auf sozialer Konstruktion basierenden Bildungsbegriff, auch für die Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen, untermauern:

(1) *Niemand kann einen Anderen „bilden“ wenn er nichts selbst dazu bereit ist sich zu bilden.* Denn: Kein Kind lernt Laufen, indem es ihm jemand beibringt. Es muss selbst aufstehen und die ersten Schritte machen. Jeder Mensch muss eigene Lernerfahrungen machen, niemand anderes kann dies für ihn tun oder ihm die Erfahrung „vermitteln“ oder „beibringen“. (Vgl. Laewen/Andres 2002b, S. 42; vgl. Schäfer 2005, S. 16) Das Explorationsverhalten ist von Grund auf im Kind angelegt: Es will wissen, was der Fall ist, sich selbst und seine Umwelt kennen und verstehen lernen.

(2) *Um sich zu bilden, braucht der Mensch andere Menschen und Dinge, mit denen er in Interaktion treten kann (und die ihrerseits mit ihm in Interaktion treten), um sich aneignend sein Selbst- und Weltbild zu konstruieren.* Denn: Bildung entsteht nicht im luftleeren Raum, sondern in Bezug zu dem, was schon da ist – oder auch zu dem, was (noch) nicht ist. Die bewusst oder unbewusst gestaltete Umgebung kann Bildungsprozesse anregen und herausfordern aber auch eingrenzen oder verhindern. (Vgl. Laewen/Andres 2002b, S. 43; vgl. Völkel 2002, S. 159 ff.)

Beide Grundannahmen sind gleichsam Voraussetzung für das Erlernen und Gestalten demokratischen Zusammenlebens, weil demokratisches Handeln Selbstständigkeit, Eigenverantwortlichkeit, aber auch Gemeinschaftssinn voraussetzt.

2.4 Die theoretischen Grundlagen im Überblick

In diesem Kapitel wurden Definitionen von Demokratie und Demokratielernen, Partizipation und Bildung vorgestellt. *Demokratie* stellt demnach eine Form der politischen Organisation des Zusammenlebens dar, die Aushandlung und Dialog zwischen den Bürgerinnen und Bürgern erfordert und in deren Kontext Macht zeitlich begrenzt und durch das Volk legitimiert ist. Damit die Bürgerinnen und Bürger ihre Interessen und Anliegen einbringen können, braucht es *Partizipation*, also ihrer Beteiligung, Teilhabe oder Mitwirkung. In der Kinder- und Jugendhilfe spielt Partizipation in Hinblick auf Bildungsprozesse eine elementare Rolle: Da im Sinne des *aneignungsorientierten Bildungsverständnisses* davon auszugehen ist, dass Bildungsprozesse nur gelingen, wenn Kinder ausgehend von ihren eigenen Interessen und Lebenswelten lernen, ist es notwendig, die Kinder mit ihren Anliegen und Bedürfnissen an sie betreffenden Entscheidungen zu beteiligen.

Für den Bereich der Kindertageseinrichtungen hat sich ein aneignungsorientiertes Bildungsverständnis auf der fachlichen Ebene zwar durchgesetzt, doch kann deren Akzeptanz für die Umsetzung in Praxiskonzepte als prekär betrachtet werden. Vor dem Hintergrund der Forderung nach mehr frühkindlicher Bildung droht eine Scholarisierung der sozialpädagogischen Arbeit. Obwohl hier eigentlich der Kompetenzerwerb in Bezug auf das Ziel einer ganzheitlichen Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit im Vordergrund stehen sollte, werden zunehmend vereinzelt Themenbereiche im Sinne einer Fachdidaktik auf vorschulische Qualifikationen reduziert. Dies entspricht aber weder dem Bildungsverständnis noch dem Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendhilfe. Sie muss vielmehr in einem demokratischen Staat selbst auch demokratischen Prinzipien folgen, damit Kinder und Jugendliche demokratische Kompetenzen als mündige Staatsbürgerinnen und Staatsbürger erlangen können. Denn mit der Freiheit in einer Demokratie umzugehen muss immer wieder aufs Neue durch Erfahrung gelernt werden und kann nicht als gegeben vorausgesetzt werden. Demokratielernen muss folglich auf der Ebene von alltäglichen Demokratieerfahrungen im Zusammenleben zwischen Kindern und Erwachsenen ansetzen. Dazu gehört es sich eine Meinung zu bilden und diese zu äußern, achtend mit den Interessen der anderen umzugehen und in Aushandlungsprozessen gemeinsam Entscheidungen zu treffen.

Demokratiebildung und Bildung im Allgemeinen bauen also immer auf der Möglichkeit zur aktiven Auseinandersetzung und Aneignung, also der Erfahrung von ‚Demokratie als Lebensform‘ (Himmelman) auf. Partizipation ist Ziel und Weg zugleich:

„Demokratische Erziehung‘ kann also nur bedeuten: Eine Erziehung, welche der Staats- und Gesellschaftsform entspricht, sich mit ihren Prinzipien in Einklang befindet, ihr zuarbeitet in dem Sinn, dass sie die Kinder befähigt, Demokraten zu werden, Bürgerinnen und Bürger eines demokratischen Gemeinwesens, wenn möglich sogar entschiedene Verwirklicher und Verteidiger der Demokratie(.)“
(Flintner zit. nach Himmelmann 2007, S. 265)

In Bezug auf die Fragestellung dieser Arbeit, in deren Zentrum die Bedeutung von Verfassungen für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen steht, kann vorerst resümiert werden, dass die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen die Kinder an allen sie betreffenden Angelegenheiten beteiligen sollten, womit Partizipation zu einem Querschnittsthema pädagogischer Arbeit wird.

3 Rahmenbedingungen von Partizipation in Kindertageseinrichtungen

Demokratische Gesellschaften brauchen Bürgerinnen und Bürger, die in der Lage sind, Verantwortung zu übernehmen und gemeinschaftlich Entscheidungen auszuhandeln. Der gesetzliche Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe postuliert die Förderung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. (vgl. §1 SGB VIII) Doch allein die gesetzliche Grundlage kann noch nicht legitimieren, warum Partizipation handlungsleitend für pädagogische Fachkräfte (auch) in Kindertageseinrichtungen sein soll. Vielmehr geht es hier um fachlich hergeleitete Ansprüche an die Qualität professioneller pädagogischer Arbeit.

Die zu berücksichtigenden Rahmenbedingungen von Partizipation werden in diesem Kapitel behandelt. Dafür ist es zunächst notwendig, den Status von Kindern als Rechtsträger zu klären (3.1) und sich die Verankerung von Partizipation in Gesetzen und Bildungsplänen anzuschauen (3.2). Die Anforderungen an die Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften hinsichtlich ihres Wissens, ihres Könnens, ihrer Haltung sowie ihrer kommunikativen Fähigkeiten (3.3) sind für die Rahmenbedingungen von Partizipation ebenso von Bedeutung. Den Abschluss des Kapitels bildet wieder eine Zusammenfassung. (3.4)

3.1 Das Kind als Träger von Teilhaberechten

Wenn Kinder als Träger von Rechten im Allgemeinen oder als Träger von Teilhaberechten im Speziellen betrachtet werden, so lässt dies unterschiedliche Herangehensweisen zu: Aus einer humanistischen bzw. menschenrechtlich geprägten Perspektive lässt sich Partizipation mit den Grundrechten auf Würde, Achtung und Teilhabe begründen. (3.1.1). Darüber hinaus kann juristisch argumentiert werden, dass auf den unterschiedlichen Ebenen der Gesetzgebung die Pflicht zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen festgeschrieben wurde. (3.1.2) Pädagogisch lässt sich argumentieren, dass gewaltfreie Erziehung und Bildung ohne Partizipation zum Scheitern verurteilt wäre (3.1.3). In Bezug auf die Macht und Autonomie von Kindern müssen einige grundlegende Fragen im Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen beantwortet werden. (3.1.4) Ein demokratischer Anspruch im Sinne politischer Bildung zieht sich dabei durch alle diese Ebenen. (3.1.5) An die Ausführungen zu diesen Aspekten schließt sich ein kritischer Blick auf die praktische Umsetzung des Partizipationsanspruchs an, der Untersuchungen zu fachlichen und politischen Maßnahmen betrachtet. (3.1.6)

3.1.1 Menschenbild und Menschenrechte

Ausgehend von einem Menschenbild, welches jeden Menschen und damit auch Kinder als „erstzunehmendes Gegenüber“ (Spiegel 2007, S. 157) und eigenständige Person, als Subjekt mit Würde und eigenen Rechten ansieht, sollten Kinder die Möglichkeit haben, ihre Interessen und Ansichten offen zu äußern und diese in Dingen, die sie betreffen, berücksichtigt finden. Artikel 21 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte erkennt jedem und jeder das Grundrecht auf Partizipation zu. In der Präambel zur Menschenrechtserklärung werden die angeborene Würde und die gleichen und unveräußerlichen Rechte aller Mitglieder der Gemeinschaft der Menschen als Grundlage von Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt anerkannt (vgl. Vereinte Nationen 1984). Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte beinhaltet die Grundlage für ein Leben in Freiheit, Gleichheit und Würde von Geburt an (vgl. Vereinte Nationen 1948) und stellt damit das humanistische Menschenbild als anzustrebendes Ideal in den Mittelpunkt politischer Herrschaft. Anknüpfend an die Menschenrechtserklärung der Vereinten Nationen wurde die UN-Kinderrechtskonvention („Übereinkommen über die Rechte des Kindes“) im Jahre 1989 verabschiedet und 1992 von der Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland ratifiziert (vgl. Vereinte Nationen 1989). Auf Grundlage der Annahme, dass Kinder des besonderen Schutzes durch die Gemeinschaft bedürftig sind, wurden in der Kinderrechtskonvention die Rechte des Kindes ausgeführt und anerkannt. Diese erkennen Kindern auch ein grundsätzliches Partizipationsrecht zu. Artikel 12 Abs. 1 der UN-Kinderrechtskonvention lautet: „Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigenen 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“ (Art 12 (1) UN-Kinderrechtskonvention, Vereinte Nationen 1989). Spiegel (2007) sieht dieses Recht auf freie Meinungsäußerung keineswegs realisiert:

„Die Rechte von Kindern sind – trotz der UN-Kinderrechtskonvention (...) – durch gesellschaftliche Entwicklungen und politische Entscheidungen nachhaltig eingeschränkt; ihnen werden nur geringe Mitsprachemöglichkeiten zugestanden. Alle Versuche einer zukunftsorientierten Politik, die Lebensperspektive von Kindern stärker ins Zentrum (!) politischen Handelns zu stellen (...), können nicht nur auf den natürlichen *Rechtsanspruch* von Kindern einerseits, sondern auch auf ihre *Partizipationskompetenzen* andererseits abheben.“ (Spiegel 2007, S. 153, Hervorhebungen im Original)

Hansen, Knauer und Sturzenhecker (2011) kritisieren, dass in der Formulierung des Rechtes auf freie Meinungsäußerung und deren Berücksichtigung in den Angelegenheiten, die das Kind selbst betreffen, noch wenig konkret ist, betonen aber auch die direkten Auswirkungen, die die Ratifizierung der Kinderrechtskonvention durch die Bundesrepublik Deutschland mit sich brachte: So wurde im Nationalen Aktionsplan für ein Kindgerechtes Deutschland (NAP) die Ausführung der

Kinderrechtskonventionen für Deutschland ausdifferenziert und insbesondere hervorgehoben, dass das Recht auf Beteiligung durch entsprechende Konzepte umgesetzt werden soll. (Vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 25/Kap. 1) In der Folge wurden die „Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen“ entwickelt (vgl. BMFSFJ 2010a). Die Qualitätsstandards werden weiter unten ausführlich dargestellt (vgl. 3.1.5).

Auf der Ebene der Europäischen Union ist in Artikel 24 der „Charta der Grundrechte“ neben dem Anspruch des Kindes auf Schutz und Fürsorge ebenfalls festgelegt, dass ihre Meinung in sie betreffenden Angelegenheiten entsprechend des Alters und Reifegrades berücksichtigt werden soll (s.o., vgl. a. Spiegel 2007, S. 156). Ein wichtiger Wegbereiter für die Achtung der Würde des Kindes und deren Verankerung in Form von staatenübergreifenden Kinderrechten war Janusz Korczak, der mit seiner „Magna Charter Liberatis“ bereits Anfang des 20. Jahrhunderts ein aus drei Artikeln bestehendes „Grundgesetz“ für Kinder entwarf. Darin forderte er das Recht des Kindes auf den eigenen Tod (1), das Recht auf den heutigen Tag (2) und das Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist (3). Korczak sprach sich damit für den Anspruch des Kindes auf Selbstständigkeit und Selbstbestimmung und gegen Überbehütung aus; er wollte, dass die Kindheit als wertvolle Lebensphase anerkannt wird und dass das Kind in seiner Individualität geachtet wird. (Vgl. Thesing 2001, S. 103 ff.; Korczak 2007 (Orig.: 1929)) Kinder sollten also mit ihren Erfahrungen und Gedanken ebenso ernst genommen werden wie Erwachsene: „Die Kinder stellen einen hohen Prozentsatz der Menschheit, der Bevölkerung, der Nation, der Hausbewohner, der Mitbürger dar – sie sind ständige Begleiter. Sie waren, werden sein und sind. Gibt es ein Leben nur zum Scherz? Nein, das Kindesalter, das sind lange, wichtige Jahre des menschlichen Lebens.“ (Korczak 2007, S. 28) Es sei, so Korczak, die Aufgabe des Erziehers, dem Kind „das Leben zu gewährleisten, ihm das Recht zu verschaffen, Kind zu sein“ (ebd. S. 42).

3.1.2 Gesetzlich verankerte Rechte auf Beteiligung

Immer wieder streitet die Bundesregierung in den letzten Jahren kontrovers über die die Verankerung von Kinderrechten im Grundgesetz. Noch ist dies nicht der Fall (vgl. www.kinderrechte-ins-grundgesetz.de), doch treffen die in der Verfassung verankerten Rechte von Geburt an auch auf Kinder zu: „So gilt etwa das Recht auf Menschenwürde, freie Entfaltung der Persönlichkeit und Gleichheit vor dem Gesetz für alle von Geburt an (...)“ (Spiegel 2007, S. 156, vgl. Art. 1-3 GG) „Die Rechtsfähigkeit des Menschen beginnt mit der Vollendung der Geburt.“ besagt auch §1 des bürgerlichen Gesetzbuches der Bundesrepublik Deutschland (BGB).

Im SGB VIII, dem Kinder- und Jugendhilfe-Gesetz, werden die Partizipationsrechte des Kindes konkreter gefasst. Das Recht auf Beteiligung der Kinder und Jugendlichen ist im § 8 SGB VIII geregelt. Dort heißt es: „Kinder und Jugendlichen sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen. (...)“ (§8 (1) SGB VIII)

In einer Broschüre der Bundesregierung mit Erläuterungen zum Gesetzestext wird darüber hinaus darauf verwiesen, dass dies unter besonderer Berücksichtigung der Lebenslagen von Jungen und Mädchen geschehen soll, um Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung der Geschlechter zu fördern (vgl. § 9 SGB VIII, vgl. BMFSFJ 2010b, S. 52).

Bezogen auf die Erziehung, Bildung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen, zu denen auch Tagespflegestellen (Tagesmütter und -väter) gehören, gilt die Partizipation der Kinder als wesentlicher Förderungsgrundsatz: „ (...) Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, an der Lebenssituation sowie den *Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes* orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen.“ (§ 22 (3) SGB VIII, Hervorhebung: Y.R.) Ebenso sollen auch die Eltern „an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Erziehung, Bildung und Betreuung“ beteiligt werden, die Fachkräfte sollen mit den Müttern und Vätern zusammen arbeiten und (vgl. § 22a (2) SGB VIII), und „(d)as Angebot soll sich pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen ihrer Kinder und Familien orientieren“ (§ 22a (3) SGB VIII).

Obwohl mit den Regelungen des SGB VIII die Beteiligung des Kindes an seinen eigenen Angelegenheiten eine bedeutende Rolle für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen erhält, ist damit immer die Gefahr verbunden, dass Kinder von Erwachsenen bevormundet werden, solange diese die Definitionsmacht über ‚altersgemäß‘, ‚angemessen‘ oder ‚entwicklungsgemäß‘ haben (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 26 f./Kap 1). Zwar haben mehrere Bundesländer die Mitbestimmung der Kinder in Gemeindeverordnungen aufgegriffen, Schleswig-Holstein ist jedoch das einzige Land, in dem Kindern nicht nur an sie betreffenden Entscheidungen beteiligt werden sollen, sondern beteiligt werden *müssen* (vgl. Knauer/Hansen 2011, S. 28, vgl. GO Schleswig-Holstein § 47 f).

Kinder haben also in deutschen Kindertageseinrichtungen dem Gesetz nach einen Beteiligungsanspruch, dessen Umsetzung (Was sind Angelegenheiten des Kindes und *wie* werden die Kinder daran beteiligt?) und Auslegung (Wann ist ein Kind in der Lage, sich zu beteiligen?) in den Händen der Erwachsenen liegt.

3.1.3 Zum Zusammenhang von Erziehung, Partizipation und Bildung

Weiter oben wurde ein aneignungsorientierter Bildungsbegriff entwickelt, der auf der Selbstbildungstätigkeit des Menschen aufbaut. Unmittelbar verbunden damit ist die Notwendigkeit von Partizipation: Wenn Bildung auf der Grundlage der eigenen Themen von Kindern bzw. Menschen überhaupt aufbaut, dann stellt sich pädagogischen Fachkräften die Aufgabe, diese eigenen Themen der Kinder kennen zu lernen und ihr Handeln danach auszurichten. In welchem Verhältnis stehen nun aber Erziehung und Bildung, die je gleichsam Auftrag von Kindertageseinrichtungen sind, zu Partizipation?

Wenn davon ausgegangen wird, dass Bildung (Selbstbildung) vorrangig die Aktivität des Kindes darstellt und Erziehung die Zielvorstellungen der Erwachsenen meint (vgl. Laewen/Andres 2002, S. 36 ff.; 42 ff.), so muss - wenigstens theoretisch - die Frage gestattet sein, wo Partizipation ad definitionem zu verorten ist.

Das Ziel von Erziehung ist zunächst Bildung, also die Aneignung von selbst und Welt aufgrund der Fähigkeit zu Selbstbildung. Da, wie Schäfer (2005) es formuliert, aber niemand unmittelbar bewirken kann, dass ein anderer etwas lernt, sondern jeder nur selbst etwas lernen kann (vgl. ebd. S. 16), bedarf es einer Möglichkeit, dieses Selbstlernen anzuregen und zu unterstützen. Die kann jedoch nicht passieren, ohne dass man genau weiß, welche Grundlagen für das Lernen vorhanden sind und auf welchem Weg das Kind diesen Prozess, in dem Altes und Neues miteinander in Beziehung gesetzt wird, gestaltet. Bildung durch Erziehung (also die Erschließung eines eigenen Weltbildes unter dem Einfluss anderer, die schon stärker differenziertere Weltbilder haben und hiervon gewisse Dinge an die nachfolgende Generation weitergeben wollen; vgl. Völkel 2002, S. 159 f.) gelingt also nur unter Beteiligung derjenigen Person, die sich bildet. Partizipation stellt also die Brücke zwischen Erziehung und Bildung dar: Die Zielvorstellungen der Erwachsenen sind nur dann zu erreichen, sofern dieses die gemeinschaftsfähige und eigenverantwortliche Persönlichkeit integrieren, wenn Kinder – von Geburt an – Gelegenheit haben, ihre eigenen Wünsche, Vorstellungen und Bedürfnisse einzubringen und so das Zusammenleben mit zu gestalten. Die Basis dafür bietet die frühe Erfahrung von Autonomie (vgl. M. Priebe 2009/2010, vgl. auch 3.1.4).

In dem Dreischritt ‚Erziehung – Partizipation – Bildung‘ liegt ein gewisses Dilemma, welches mit der Überschrift *kontrafaktische Unterstellung von Mündigkeit* überschrieben werden kann (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2010): Einerseits soll Erziehung dazu dienen, mündige Bürgerinnen und Bürger hervorzubringen, die Kinder aufgrund der Rechtslage und ihrer Erziehungsbedürftigkeit noch nicht sind. Andererseits wird die Fähigkeit zum selbstbestimmten Handeln mit dem aneignungsorientierten Bildungsbegriff voraus gesetzt. Partizipative Bildungsarbeit unterstellt also immer einen gewissen Grad an Mündigkeit und Eigenverantwortung, der faktisch eigentlich nicht vorhanden sein kann, weil dies ja erst erlernt werden soll. „Den Befehl ‚Sei selbstbestimmt!‘ kann man nicht befolgen.“, so Knauer und Hansen (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 53/Kap. 1; vgl. auch Winkler 2004). Der Weg zur Bildung führt also über die Partizipation des Kindes, die ihm durch Erziehung gewährt wird.

3.1.4 Zum Verhältnis von Autonomie, Partizipation und Macht

Das kindliche Streben nach Autonomie und die Machtverhältnisse zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern prägen eine partizipative Pädagogik bewusst oder unbewusst. Ob Partizipation gelingt, lässt sich daran ablesen, in wie weit die Kinder im Alltag der Kindertageseinrichtungen nach ihren eigenen Vorstellungen handeln können und in wie weit ihre (gemeinsamen) Entscheidungen tatsächlich diesen Alltag beeinflussen.

Als Grundstein für eine gerechte Gesellschaft und ein gelingendes Aufwachsen gilt dabei in unserer Demokratie die Teilhabe der Menschen an sie betreffenden Entscheidungen. Eine demokratisch orientierte Gesellschaftsordnung muss, im Großen und im Kleinen, zulassen, dass ihre Werte und Prinzipien immer wieder neu verhandelt und bestimmt werden können. (Vgl. M. Priebe 2010, Folie 3) Dies setzt, insbesondere auch bezogen auf die Partizipation von Kindern voraus, dass Erwachsene ihnen Autonomie zugestehen und ihre Macht gegenüber den Kindern transparent regeln.

Zugestandene Autonomie

Eng verknüpft mit dem Anspruch der Demokratie ist die Anerkennung der Autonomie des Kindes. Autonomie kann übersetzt werden mit der Eigengesetzlichkeit des Menschen und stellt dessen Fähigkeit, selbstbestimmt nach eigenen Gesetzen zu handeln, in den Mittelpunkt. Nicht gemeint sind damit ein rein funktionaler Begriff von Selbstständigkeit („Schnürsenkelautonomie“), Grenzenlosigkeit (Anarchie) oder Autarkie im Sinne von Selbstgenügsamkeit oder Unabhängigkeit. Die Autonomie des Kindes anzuerkennen bedeutet vielmehr, nicht von außen, also erwachsenenzentriert auf die Selbstständigkeit des Kindes zu blicken, sondern den *Innenaspekt* und damit die Kindsicht in den Mittelpunkt zu rücken. (Vgl. M. Priebe 2010, Folie 5 ff.) Der Außenaspekt unterstützt dabei die Autonomie des Kindes: „Demokratie als Alltagskultur bezieht sich vor allem auf den Innenaspekt, jedoch spielt auch der Außenaspekt hinein, da er die funktionale Selbstständigkeit die Autonomie eines Kindes unterstützt“ (ebd. Folie 7). Es lässt sich unterscheiden zwischen privater und öffentlicher Autonomie, wobei die private Autonomie die „ureigensten Angelegenheiten des einzelnen Menschen“ betrifft und die öffentliche Autonomie auf „das gesellschaftliche oder öffentliche Leben“ erweitert ist (vgl. ebd. Folie 9). Echte Partizipation sei ohne das Erleben von Autonomie überhaupt nicht möglich, so Michael Priebe (2010, Folie 12)

Diesem (theoretischen) Anspruch stehen die Ergebnisse einer Evaluation gegenüber, die in Kindertageseinrichtungen in Eberswalde erfasst wurden (vgl. M. Priebe 2009). Je jünger die Kinder waren, desto weniger Autonomie wurde ihnen in der Regel zugestanden, obwohl dies keine Frage des Alters sondern des Menschenbildes an sich sein sollte und ein vollwertiger Mensch ist das Kind (zumindest nach der heute verbreiteten öffentlich vertretenen und gesetzlich zugesicherten Ansicht) bereits von Geburt an (vgl. ebd. S. 69 f., vgl. auch 5.4).

Macht

Wenn Kinder ernsthaft beteiligt werden sollen, setzt dies voraus nicht zu versuchen, ihnen Sinn und Unsinn aus Erwachsenensicht vorzugeben. Vor der Anerkennung der Autonomie des Kindes steht daher die kritische Auseinandersetzung mit dem Machtverhältnis zwischen Kind und Erwachsenen in pädagogischen Beziehungen. Kinder können sich ihre Rechte aufgrund der natürlichen Abhängigkeit von Erwachsenen nicht, „quasi in einem revolutionären Akt“ (Hansen 2005, S. 1), erkämpfen.

Partizipation erfordert eine freiwillige Machtabgabe der Erwachsenen (vgl. ebd.). Die Macht, die Erziehende über die zu Erziehenden haben lässt sich in vier Bereiche fassen: Die Macht in der Lebensumwelt des Kindes zu handeln und diese zu gestalten (Handlungs- und Gestaltungsmacht), die Macht über Ressourcen zu verfügen (Verfügunngsmacht), die Macht Kinder mit Definitionen und Deutungen von Situationen zu beeinflussen, ihre Meinungen und ihr Verhalten zu lenken (Definitons- und Deutungsmacht), sowie die Macht Kinder für eigene Anliegen zu gewinnen und ihre Zuneigung für eigene Interessen zu instrumentalisieren (Mobilisierungsmacht). (Vgl. Knauer/Hansen 2010, S. 25)

Macht, so Knauer und Hansen, sei immer eine „Struktureigentümlichkeit“ menschlicher Beziehungen, in denen eine gegenseitige Abhängigkeit besteht. Da Kinder durch ihre Erziehungsbedürftigkeit auf die Mächtigkeit der Erwachsenen angewiesen sind, sind pädagogische Fachkräfte aufgerufen, dieses Verhältnis auf verantwortungsvolle Weise zu gestalten. In der Pädagogik scheinen Machtfragen jedoch nur selten diskutiert zu werden. Machtausübung erscheine als etwas „Unethisches“, vor der Ausübung von Macht über die eigene Person fürchtet man sich vielleicht sogar. (Vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S 8 f./Kap. 1) Dennoch ist die Ausübung von Macht in pädagogischen Beziehungen allgegenwärtig: „Pädagogische Beziehungen sind immer auch Machtverhältnisse.“ (ebd. S. 9) Die genannten Formen von Macht finden im Übrigen auch in den Beziehungen zwischen Kindern statt, und auch gegenüber Erwachsenen können Kinder Macht ausüben (denke man nur an das schreiende Kind an der Supermarktkasse). In der Regel stellen Kinder jedoch die Machtansprüche der Erwachsenen weniger in Frage als andersherum. Dies hat zum einen mit der Selbstverständlichkeit zu tun, mit der in unserer Gesellschaft ein Machtgefälle zwischen Kindern und Erwachsenen besteht, aber auch mit der existenziellen Abhängigkeit des Kindes von dem Erwachsenen als Bindungs- und Sorgeperson. (Vgl. Knauer/Hansen 2010 S. 24 ff., vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011 S. 9-13)

Wer mächtig ist und über andere entscheiden kann, steht in der Gefahr, seine Macht ggf. auch missbräuchlich einzusetzen. Dies ist im Sinne von Hannah Arendt dann der Fall, wenn aus Macht Gewalt wird. Damit Macht nicht in Gewalt ausartet, braucht sie die Zustimmung derjenigen, über die Macht ausgeübt wird: „Macht bedarf der Legitimierung durch die Gruppe. Machtausübung, die nicht von der Gemeinschaft legitimiert ist, wird zu Gewalt.“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 14) Macht ist damit nicht gleich negativ besetzt. Wenn sie allerdings keine Legitimationsgrundlage hat, so kann sie in Gewalt umschlagen.

Autonomie, Macht und Partizipation

Die Macht der Erwachsenen steht also dem Autonomiestreben der Kinder entgegen. Damit Kinder lernen, wie sie verantwortungsvoll eigene Entscheidungen treffen können und ihre Bedürfnisse erkennen und vorbringen können, muss eine Gradwanderung zwischen diesen beiden Polen stattfinden. Das bedeutet für die Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen, dass Kinder

die Möglichkeit haben (sollen), die Macht der Erwachsenen in Frage zu stellen. Dies gelingt durch einen achtenden Dialog, das Wissen der Kinder um ihr Recht Begründungen für das Handeln der Erwachsenen einzufordern sowie das grundsätzliche Zugeständnis gegenüber Kindern, dass sie Träger von Rechten und Würde sind. (Vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011 mit Bezug auf Forst, S. 15 f./Kap. 1) Für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen bedeutet dies „immer wieder selbstkritisch zu überprüfen, ob ihr Verhalten in solchen Situationen zu rechtfertigen ist, dieses so gut und einfach wie möglich auch zu tun und sich darüber mit den Kindern, den Kolleginnen und Kollegen sowie den Eltern zu verständigen.“ (ebd. S. 16)

Der Versuch einer Verbindung von Autonomie, Partizipation und Macht mündet in der Erkenntnis, dass früheste Autonomieerfahrungen ein wichtiger Schlüssel zu einer demokratischen Gesellschaft sind. Im Sinne Michael Priebe's kann der Anspruch formuliert werden, Kindern von Geburt an, altersunabhängig, Autonomie in Dingen ihres täglichen Lebens (Essen, Trinken, Schlafen, Hygiene) zuzugestehen und die Beteiligung in Bezug auf Entscheidungen, die die Gemeinschaft zu betreffen (gemeinsame Aktivitäten, gemeinsame Mahlzeiten...) sukzessive entsprechend der Vorerfahrungen des Kindes auszubauen, indem ihnen zunehmend mehr Mitspracherechte eingeräumt und zugetraut werden. (Vgl. M. Priebe 2009 und 2010)

3.1.5 Partizipation als politische Bildung

Bildung ist nie allein pädagogisch sondern immer auch politisch. Partizipation selbst ist nicht nur ein Rechtsanspruch, der in der pädagogischen Arbeit verwirklicht werden soll, sondern vermittelt demokratisches und damit politisches Verständnis. Die Formen und Inhalte von Bildung werden in politischen Diskursen verhandelt und Bildung wirkt sich andererseits auf das politische (Selbst-)Verständnis aus.

Der Philosoph und Soziologe Theodor W. Adorno stellte im Jahre 1959 seinerzeit fest: „Aber Demokratie hat nicht derart sich eingebürgert, daß sie die Menschen wirklich als ihre eigene Sache erfahren, sich selbst als Subjekte der politischen Prozesse wissen. Sie wird (...) nicht aber als identisch mit dem Volk selber, als Ausdruck seiner Mündigkeit (empfunden)“ (Adorno 1971, S. 15).

Es stellt sich hier die Frage, unter welchen Bedingungen Demokratie als Angelegenheit aller Menschen empfunden wird und nicht nur einiger weniger „da oben“. Als den Kern eines demokratischen Gemeinwesens erachtet Adorno den Begriff der Mündigkeit (vgl. auch 2.1):

„Mündigkeit bedeutet in gewisser Weise so viel wie Bewußtmachung, Rationalität. Rationalität ist aber immer wesentlich auch Realitätsprüfung, und diese involviert regelmäßig ein Moment von Anpassung. Erziehung wäre ohnmächtig und ideologisch, wenn sie das Anpassungsziel ignorierte und die Menschen nicht darauf vorbereitete, in der Welt sich zurechtzufinden. Sie ist aber genau so fragwürdig, wenn sie dabei stehen bleibt und nichts anderes als >well adjusted people< produziert. (...) Gleichzeitig kommt

es aber darauf an, das Individuum so auszustatten, daß es seine personalen Qualitäten behält.“ (Adorno 1971, S. 109)

Somit ist politische Bildung immer auf den Ausgleich und das Widerspruchsverhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft angewiesen (vgl. ebd.) und damit im Kern nichts anderes als Bildung und Erziehung im pädagogischen Sinne überhaupt. Adorno verweist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung der frühkindlichen Bildung als Erfahrung der Anpassung und die Notwendigkeit der Kritik derselben. (Vgl. Adorno 1971, S. 110 f.) Mut zur Autonomie scheint daher unabdingbar (vgl. ebd. S. 23).

Nach Schnurr (2005) stehen im Zentrum der politischen/demokratischen Bildung durch Partizipation „ein Moment der konstitutionell verbürgten Freiheit und Gleichheit aller, sowie der verbindlichen Anerkennung von Pluralität und offenem Widerstreit der Interessen als unhintergehbare Errungenschaft demokratischer Gesellschaften (...)“ (Schnurr 2005, S. 1330). Hurrelmann und Andresen (2007) stellen heraus, dass „Politik für Kinder“ in Deutschland zwar eine lange Tradition hat, diese aber auf einzelne Bereiche beschränkt bleibt und sich vor allem an dem orientieren, was Erwachsene für die Kinder als sinnvoll erachten (vgl. ebd. S. 371). „Im Sinne einer wirkungsvollen Kinderpolitik können wir uns mit einer solchen „anwaltschaftlichen“ oder „fürsorglichen“ Politik nicht zufrieden geben, auch wenn sie nach bestem Wissen und Gewissen auf den Bedarf und die durch Studien ermittelten Bedürfnisse von Kindern eingeht.“ (Hurrelmann/Andresen 2007, S. 383)

Eine „Politik von Kindern“, die ihre Interessen und Sichtweisen von Anfang an berücksichtigt sei hingegen selten, jedoch angesichts des demokratischen Anspruchs mit echten Einflussmöglichkeiten notwendig. Diskutiert wird in diesem Zusammenhang unter anderem ein Wahlrecht ab der Geburt, welches von dem Autor und der Autorin aufgrund der Abhängigkeit des Kindes von seinen Eltern nicht befürwortet wird. Wichtiger erscheinen stattdessen die direkten Mitgestaltungsmöglichkeiten, die die unmittelbare Lebensumwelt der Kinder, auch in der Kindertageseinrichtung, betreffen. (Vgl. ebd. S. 383 f., S. 388 f.)

Politische Bildung betrifft demnach das Wissen und Können in Bezug auf politische Einmischung und Gestaltung in staatlicher, gesellschaftlicher und lebensweltlicher Hinsicht. Das lässt sich aber nicht in einer „Als-Ob-“ oder Fürsorge-Politik erlernen; insofern gelingt politische Bildung nur dann, wenn Partizipation durch Bildung und Bildung durch Partizipation in Situationen stattfindet, in denen es tatsächliche Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume gibt.

3.1.6 Zur Umsetzung des Partizipationsanspruchs – ein kritische Betrachtung

Ende des Jahres 2010 erschienen bundeseinheitlich umzusetzende „Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen“, die insbesondere auch den Bereich der Kindertageseinrichtungen in den Blick nehmen (vgl. BMFSFJ 2010). Im Nationalen Aktionsplan (NAP) für ein kindgerechtes

Deutschland 2005-2010 wurde festgelegt, dass die Lebensverhältnisse von Kindern und Jugendlichen ihnen bestmögliche Bedingungen des Aufwachsens bieten sollten. Er entstand auf der Grundlage des zweiten Weltkindergipfels im Jahre 2002 in New York, bei dem sich auch Deutschland verpflichtete, die Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen zu verbessern (Vgl. BMFSFJ (o.J.), S. 2) In der Präambel zum NAP heißt es entsprechend: „Die Herstellung kindgerechter Lebensbedingungen für die nachwachsende Generation geht uns alle an. Sie liegt im Gesamtinteresse unserer Gesellschaft, weil davon die Zukunftsfähigkeit unseres Gemeinwesens abhängt“ (ebd.).

Wie mit dem NAP angestrebt, auf dessen Grundlage die Qualitätsstandards entwickelt wurden, wird Partizipation von Kindern und Jugendlichen damit nicht nur als Grundrecht anerkannt, sondern auch auf Bundesebene für die Praxis gefordert und für unterschiedliche Arbeitsfelder der Erziehung, Bildung, Betreuung und Hilfe in Jugendhilfe und Schule operationalisiert.

Eines von sechs Handlungsfeldern ist die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Das Grundrecht auf Beteiligung wird ausdrücklich betont und auf die Notwendigkeit und Bereitschaft zur Entwicklung von Qualitätsstandard hingewiesen:

„Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Beteiligung. Sie müssen die Möglichkeit haben, ihre Interessen, Wünsche, Hoffnungen, Ängste und Probleme überall dort einzubringen, wo es um ihre Belange geht. (...) Der Nationale Aktionsplan schlägt daher Instrumente zur effektiven Beteiligung von Kindern und Jugendlichen vor. Die Entwicklung von Qualitätsstandards für Beteiligung und die Verankerung von Kinder- und Beteiligungsrechten in Curricula, Ausbildungs- und Studienordnungen und in spezifischen Weiterbildungsangeboten für einschlägige Fachkräfte ist besonders hervorzuheben.“ (BMFSFJ (o.J.), S. 5)

In einer Erweiterung zur Umsetzung des NAP (Kinder- und Jugendreport zum Nationalen Aktionsplan (NAP) „Für ein kindgerechtes Deutschland 2005-2010“, vgl. BMFSFJ 2006) wurden die Stimmen von Kindern und Jugendlichen einbezogen, um die Ziele des NAP stärker an ihren Bedürfnissen und Vorschlägen auszurichten. In Bezug auf das Handlungsfeld der Partizipation wurde unter anderem gefordert eine Anerkennungskultur bezüglich des Engagements junger Menschen, auch in den Medien, stärker zu befördern, Beteiligungsmöglichkeiten flächendeckend vorzuhalten und insgesamt stärker bekannt zu machen, sowie mittels Gesetzen oder Selbstverpflichtungen die Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen auszuweiten: „Die Umsetzung „echter“ Kinder- und Jugendbeteiligung und damit Chancen für junge und frische Ideen, auch auf Kosten von Mehraufwand, Bürokratieproblemen oder Machtübertragungen, ist unverzichtbar.“ (BMFSFJ 2006, S. 22), heißt es dazu.

Das Bundesjugendkuratorium knüpfte im Jahre 2009 mit einer Stellungnahme zu Anspruch und Wirklichkeit der Partizipation inhaltlich an diese Forderungen an, indem es die Differenz zwischen politischen Absichtserklärungen auf der einen Seite und Partizipationswirklichkeit auf der anderen

Seite aufzeigt und die unzureichende Information der Kinder über ihre Partizipationsmöglichkeiten kritisiert (vgl. Bundesjugendkuratorium 2009, S. 4 f.). Es wird daher gefordert, Partizipation zum „konstitutiven Bestandteil aller Maßnahmen, Programme und Institutionen“ zu machen. Doch seien Partizipationsvorhaben insgesamt noch „(z)u selten, zu wenig, ohne Wirkung“ - so lautet das etwas plakativ formulierte Fazit des Bundesjugendkuratoriums. (Vgl. ebd. S. 12 f.) Die größten Beteiligungsmöglichkeiten haben Kinder und Jugendliche demnach in der Familie. In öffentlichen Institutionen überwiegen punktuelle Beteiligungsprojekte, die von den Kindern als wenig wirkungsvoll erlebt werden, zudem fehlt es an Informationen über solche Projekte und insbesondere Jungen und Mädchen aus sozial benachteiligten Wohnumfeldern haben kaum Zugang zu diesen Angeboten. Dem stehen eine hohe Partizipationsbereitschaft sowie eine hohe Motivation zur Mitwirkung der Kinder und Jugendlichen gegenüber. Zu wenig ist die Beteiligung noch strukturell verankert, vielmehr scheint die punktuelle Beteiligung durch wohlwollende Erwachsene konstitutiv für Mitbestimmungsmöglichkeiten. (Vgl. Bundesjugendkuratorium 2009, S. 21 ff.) Entsprechend wird eine partizipationsorientierte(re) Organisationsentwicklung im Bereich von Jugendhilfe und Schule gefordert (vgl. ebd. S. 25 ff.). Im Bereich der Kindertagesstätten müsse eine strukturelle Verankerung in den Bildungs- und Erziehungsplänen stattfinden. (Eine Übersicht hierzu gibt Schweitzer 2010, vgl. 3.2.2)

Ein wichtiger Schritt sind die eingangs erwähnten „Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen“, die als Folge der Umsetzung des NAP entwickelt wurden und Partizipation als Querschnittsthema in allen Feldern der öffentlichen Erziehung und Bildung integrieren sollen. Mit ihrer Hilfe sollen sowohl handlungsfeldübergreifende als auch -spezifische Empfehlungen zur Gestaltung von Partizipationsprozessen in der pädagogischen Arbeit implementiert werden. Die Qualität der Beteiligung bezieht sich dabei auf die Konzeptqualität, die Prozess-, Struktur- und Ergebnisqualität sowie auf die Zugewinnqualität aus Sicht der Kinder und Jugendlichen. (Vgl. BMFSFJ 2010, S. 6 f.) Ziel sei es „(...) der nachwachsenden Generation deutlich zu machen, dass es im demokratischen System und in der eigenen Lebenswelt wichtig und notwendig ist, sich einzumischen – und dass diese Einmischung erfolgreich sein kann.“ (ebd. S. 5) Ob es bei Partizipationsvorhaben jedoch zuvörderst der Überzeugung der Kinder und Jugendlichen bedarf, ist zu bezweifeln. Vielmehr scheint es hier im Sinne Peccei's (1981), demzufolge das Streben nach Partizipation im Wesen des Menschen von Geburt an verankert ist (vgl. 2.2), um ernsthafte, flächendeckende und wirkungsvolle Bemühungen der älteren Generation in der Verantwortung gegenüber den Kindern und Jugendlichen zu gehen; denn wie oben bereits begründet wurde, muss Partizipation von Erwachsenen gewährt werden und darüber hinaus freiwilligen Charakter haben (vgl. 2.1.2). Neben der Erfahrung von „Selbstwirksamkeit im politischen Raum“ steht ein „gleichberechtigtes Verhältnis der Generationen“ im Mittelpunkt der Bemühungen (vgl. BMFSFJ 2010, S. 5). Die Qualifikationsstandards werden im übernächsten Abschnitt (vgl. 3.3) im Zusammenhang mit den Anforderungen an die Kompetenzen der Fachkräfte wieder aufgegriffen.

Hurrelmann und Andresen (2007) heben einerseits den Nutzen, den Erwachsene von der Beteiligung der Kinder haben hervor (z.B. seien Kinder spontaner und weniger befangen, sie würden mit ihrer Sicht Weise ein breiteres Spektrum an Handlungsoptionen einbringen) wie auch den Vorteil, den Kinder und Jugendliche durch ihre Mitwirkung für ihre eigene Biografie gewinnen; sie weisen andererseits aber auch auf das unvermeidbare Machtverhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen hin, so dass die Gefahr der Instrumentalisierung im Spannungsverhältnis zwischen Eigenverantwortung und Abhängigkeit sichtbar wird. (vgl. ebd. S. 384 ff.) „Trotz gut gemeinter Absichten besteht (...) die Möglichkeit, dass Kinder im Sinne bestehender Strukturen und der in ihnen gespielten Machtverhältnisse instrumentalisiert werden.“ (Hurrelmann/Andresen 2007, S. 385)

Obwohl die Entwicklungen zu begrüßen sind, soll darauf hingewiesen werden, dass Partizipation von Kindern, je kleiner sie sind, in der Gefahr steht, instrumentalisiert und ökonomisiert zu werden, wenn die oben aufgezeigten Rechtsperspektiven durch rein bildungsbiografisch geprägte Nützlichkeitsabwägungen in den Hintergrund gedrängt oder gar überlagert werden. (vgl. auch 2.3) Wenn im Kontext von Partizipation auch die Chancengerechtigkeit in Bezug auf Teilhabe am Arbeitsmarkt anvisiert wird, ist das natürlich aus bildungspolitischer Perspektive richtig und wichtig. Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und gesellschaftlichen Ressourcen bleibt aber das oberste Ziel partizipativer Bemühungen; wenn dies verengt wird auf den ökonomischen Gewinn, und darüber soziale und demokratische Aspekte vergessen werden, schließt sich hier der Kreis zur oben kritisierten Scholarisierung frühkindlicher Bildung, welche die funktional ausgerichtete Qualifikationsbiografie und nicht die Biografie des ganzen Menschen mit seinen sozialen, individuellen und staatsbürgerschaftlichen Bezügen und Interessen im Sinn hat.

Folglich sind mit den politischen Bestrebungen wichtige Impulse für eine partizipative Praxis der Kinder- und Jugendhilfe gesetzt, die zu begrüßen sind – darüber hinaus darf aber nicht vergessen werden, dass Partizipation im Einzelfall nie allein funktional, als „Übung“ (vgl. Hurrelmann/Andresen 2007, S. 386) oder gar zur Durchsetzung der Interessen der Erwachsenen sondern im Interesse der Kinder eingesetzt werden sollte.

3.2 Partizipation in Kindertageseinrichtungen in den Gesetzen und Bildungsplänen

Partizipation findet sich – mehr oder weniger offensichtlich – im gesetzlichen Auftrag von Kinderetageseinrichtungen wieder (3.2.1). Dazu gehört auch die Frage, wie die Bundesländer Partizipation in ihren Bildungsplänen, die auf den jeweiligen Landesgesetzen aufbauen, verankert haben und für die Praxis konkretisieren. (3.2.2)

3.2.1 Gesetzliche Grundlagen

Der Auftrag der Kindertageseinrichtungen konkretisiert sich ausgehend von §1 SGB VIII im dritten Abschnitt des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII) in den §§ 22 und 23. Hiernach obliegt diesen die außerfamiliale Erziehung, Bildung und Betreuung der Kinder zwischen 0 und 6 Jahren liegt.

Die Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit ist das übergeordnete Leitziel (vgl. § 1 (1) SGB VIII) der Kinder- und Jugendhilfe, welches die Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen einschließt (vgl. § 2 (2) Nr. 3 SGB VIII). Ihr Auftrag wird in den §§ 22 ff. SGB VIII wie folgt konkretisiert:

„(2) Tageseinrichtungen für Kinder (...) sollen 1. die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern, 2. die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen, 3. den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können.

(3) Der Förderungsauftrag umfasst die Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln mit ein. (...)“ (§ 22 a (2) u. (3) SGB VIII)

Der Auftrag von Kindertageseinrichtungen erfasst also die *Erziehung, Bildung und Betreuung* der Kinder in sozialer, emotionaler, körperlicher und geistiger Hinsicht, die *Unterstützung* ihrer Eltern in Erziehungsfragen und die *Vermittlung von Werten und Regeln*. Dass dazu auch die *Beteiligung* der Kinder und Eltern an sie betreffenden Angelegenheiten und die *Berücksichtigung der individuellen Lebensbedingungen* gehört, wurde bereits weiter oben ausgeführt (vgl. 3.1.2). In Schleswig-Holstein wird dieser Auftrag im Kindertagesstättengesetz konkretisiert, in dem die Ziele *Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Lernkompetenz* formuliert werden (vgl. § 4 (1) KiTaG S-H). Die schleswig-holsteinischen Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen erweitern diese drei Ziele mit der *Sachkompetenz* um eine vierte Dimension (vgl. MBF S-H 2008, S. 10).

Deutlich wird an den Zielen noch einmal der sozialpädagogische Auftrag der Kindertageseinrichtungen, welcher eine Scholarisierung im Sinne von Fächerdenken und bloßer Wissensvermittlung ausschließt. Im Zentrum steht hingegen der Kompetenzerwerb, gerichtet auf das tägliche Leben, die Verarbeitung von Erfahrungen und der Zugewinn an Selbständigkeit sowie das Zusammenleben in der Gemeinschaft (vgl. § 4 (2) KitaG S-H).

3.2.2 Konkretisierung von Partizipation in den Bildungsplänen der Bundesländer

In Schleswig-Holstein ist Demokratie als Leitprinzip und mit ihr die Beteiligung von Kindern an sie betreffenden Angelegenheiten in den Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen verankert:

„In einer Demokratie muss Demokratie auch als Leitbild der pädagogischen Arbeit öffentlicher Erziehungsinstitutionen gelten. (...) In der Kindertageseinrichtungen erleben Kinder in der Regel das erste Mal außerhalb der Familie, wie eine Gemeinschaft zwischen Kinder und Erwachsenen geregelt ist, wie Entscheidungen gefällt werden und welchen Einfluss sie auf diesem Prozess haben. (...) Alle Kindertageseinrichtungen stehen vor der Frage, welche Rechte sie Kindern zugestehen wollen. Rechte zu haben, bedeutet immer auch, um diese Rechte zu wissen und diese Rechte eigenständig in Anspruch nehmen zu können. (...) Demokratie als Leitprinzip verlangt also Partizipation.“ (MBF S-H 2008, S. 14)

Demokratie zu lernen bedeutet, bereits in der Kindertageseinrichtung als erste öffentliche Institution mit der die Kinder in Berührung kommen, Partizipation zu erfahren. Neben dem Leitprinzip Demokratie legen die schleswig-holsteinischen Bildungsleitlinien „Partizipationsorientierung“ als eine von sechs Querschnittsdimensionen der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen fest: Das Verhältnis zwischen den Generationen soll in der täglichen Arbeit berücksichtigt und bewusst gestaltet werden. Im Mittelpunkt steht die gemeinsame Alltagsgestaltung zwischen ‚ungleichen Partnern‘ (Kupffer) auf der Basis von Aushandlungen. Die Verantwortung liege dabei bei den Erwachsenen, da sie einen Teil ihrer Macht, die sie aufgrund der Erziehungsbedürftigkeit der jüngeren Generation gegenüber Kindern haben, mit diesen teilen müssen. Andernfalls haben Kinder keine Möglichkeit, sich ernsthaft (das heißt mit wirklichen Konsequenzen) einzubringen, um für sich und das Leben in der Gemeinschaft Verantwortung zu übernehmen. (Vgl. MBF S-H, S. 16 f.) In Schleswig-Holstein ist Partizipation also als Grundlage der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen klar geregelt. Doch wie sieht es in anderen Bundesländern aus?

Von Schweitzer (2010) wurden der Orientierungsplan Baden-Württemberg, die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen von Rheinland-Pfalz, der Hessische Erziehungs- und Bildungsplan sowie das Saarländische Bildungsprogramm dahingehend untersucht, inwieweit Partizipation als Querschnittsthema darin verankert ist. Grundsätzlich sehen alle vier untersuchten Bildungspläne Partizipation in Kitas vor (vgl. ebd. S. 41). Schweitzer kommt zu dem Ergebnis, dass der Verweis auf die grundsätzlichen Rechte des Kindes und die Notwendigkeit einer Erziehung und Bildung zu einer gemeinschaftsfähigen und eigenverantwortlichen Persönlichkeit (jeweils mit Bezug auf die gesetzlichen Vorgaben des KJHG) verankert und Partizipation in unterschiedlichen Zusammenhängen (z.B. mit Resilienzförderung und Selbstwirksamkeit im Rheinland-Pfalz oder der Autonomie und sozialen Verantwortung gegenüber anderen im hessischen Bildungs- und Erziehungsplan) als Querschnittsthema enthalten ist. Damit erfülle sich prinzipiell der Auftrag der Kultusministerkonferenz, Kinder entwicklungsgemäß zu beteiligen. (vgl. auch KMK 2004) Den

relativ allgemein gehaltenen Forderungen nach demokratischem Lernen und Partizipation stehen laut Schweitzer (2010) dabei die recht ausführlich behandelten Bildungsbereiche gegenüber, sodass sich die Frage stellt, inwieweit Partizipation wirklich in allen Bereichen mitgedacht und vor allem für die Leserinnen und Leser der Bildungspläne deutlich wird:

„Während einzelne Bildungsbereiche in allen vier Bildungsplänen sehr konkret und zum Teil mit Beispielen dargestellt werden, ist die Forderung zur Partizipation eher knapp, eher übergreifend beschrieben. Es muss daher kritisch gefragt werden, ob dies zu Fehlinterpretationen führen kann und ob das geforderte Partizipationsverständnis so in der Praxis verstanden und umgesetzt werden kann.“
(Schweitzer 2010, S. 41)

Somit scheint mit Partizipation in Kindertageseinrichtungen ausgehend von den Bildungsplänen der Länder immer die Schwierigkeit verbunden, ein Querschnittsthema soweit herunter zu brechen, dass es in jeden einzelnen Bereich in der täglichen pädagogischen Arbeit Einzug hält. Schweitzer fordert einen deutlicheren Hinweis auf die Gesetzeslage, also den Auftrag in Kindertageseinrichtungen, und betont den Aspekt der Steuerung und Unterstützung im Implementierungsprozess (vgl. ebd.). Die schriftliche Verankerung ist eben nur ein Teil der Umsetzung des Partizipationsanspruchs. Darüber hinaus erfordert dies für die Fachkräfte zunächst immer, so wird in den Handreichungen zu den einzelnen Bildungsbereichen in Schleswig-Holstein argumentiert, die Auseinandersetzungen mit eigenen Erfahrungen. (Vgl. z.B. MBF S-H 2009, MBK S-H 2010) Je abstrakter das Thema zunächst scheinen mag, desto wichtiger ist die Bildungsarbeit der pädagogischen Fachkräfte selbst als Teil ihrer Fachlichkeit. Partizipation von Kindern stellt damit hohe Anforderungen an die fachlichen Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte und bedarf daher der aktiven Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Bildungsplan, dem Selbstverständnis als Mitarbeiterin oder Mitarbeiter einer Kindertageseinrichtung und den individuellen Ansichten darüber, welche pädagogischen Ziele grundlegender Art sind und welche eher punktuellen Charakter haben.

3.3 Anforderungen an die fachlichen Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte

Pädagogische Fachkräfte stehen vor unterschiedlichen Herausforderungen, wenn sie Partizipation in Kindertageseinrichtungen umsetzen wollen und/oder sollen. Zunächst stellen sich formale Anforderungen. Diese sind seit Ende 2010 bundeseinheitlich in Form von Qualitätsstandards geregelt. (3.3.1). Qualitative Anforderungen an pädagogisches Handeln (Handlungskompetenz) können dabei im Sinne von Spiegels (2008) auf drei Ebenen betrachtet werden: der Ebene des Wissens, der Ebene des Könnens und der Ebene der Haltung. (3.3.2) In diesem Abschnitt soll analysiert werden, welches Wissen, welches Können und welche Haltung in Bezug auf Partizipation in Kindertageseinrichtungen notwendig sind. Eine besondere Anforderung stellt darüber hinaus die Form und Intention der Kommunikation zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern dar, wenn diese an alltäglichen Entscheidungen partizipieren können sollen. (3.3.3)

3.3.1 Qualitätsstandards für die Beteiligung von Kindern in Kindertageseinrichtungen

Der Arbeitskreis ‚Beteiligung von Kindern und Jugendlichen‘ hat im Auftrag der Bundesregierung als Reaktion auf die im Nationalen Aktionsplan für ein kindgerechtes Deutschland (NAP) vereinbarten Ziele allgemeine Qualitätsstandards für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen entwickelt. (vgl. auch 3.2.1) Diese lauten:

1. *„Beteiligung ist gewollt und wird unterstützt – eine Partizipationskultur entsteht“*: Der ausdrückliche Wunsch und die aktive Unterstützungen sollen sich in strategischen Maßnahmen und entsprechenden Zielen wieder finden. Die Beteiligung ist verbindlich geregelt und soll nachhaltig implementiert werden, z.B. durch eine feste Kontaktperson. (Vgl. BMFSFJ 2010a, S. 8)
2. *„Beteiligung ist für alle Kinder und Jugendlichen möglich“*: Die Beteiligung berücksichtigt die individuellen altersbezogenen, geschlechtsspezifischen, sozialen, kulturellen und ethnischen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen, nimmt Rücksicht auf Behinderungen und ist an die örtlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen des Aufwachsens angepasst (vgl. ebd.).
3. *„Die Ziele und Entscheidungen sind transparent – von Anfang an“*: Kinder und Jugendliche werden in die Zielformulierung eingebunden, die Ziele sind tendenziell offen, werden überprüft und alle Entscheidungen werden transparent dargestellt (vgl. ebd. S. 9).
4. *„Es gibt Klarheit über Entscheidungsspielräume“*: Es wird offen gelegt, welche Rolle (Ideengebung, Interessenvertretung, Mitbestimmung) die Beteiligten haben und welche Möglichkeiten und Grenzen damit verbunden sind (vgl. ebd.).
5. *„Die Informationen sind verständlich und die Kommunikation ist gleichberechtigt“*: Mitbestimmung setzt ernsthaftes Interesse gegenüber Kindern und Jugendlichen sowie eine verständnisvolle Auseinandersetzung und klare Präsentation von Ergebnissen voraus. (vgl. ebd.)
6. *„Kinder und Jugendliche wählen für sie relevante Themen aus“*: Die – konkreten, lebensnahen oder allgemeiner gehaltenen – Themen der Beteiligung bestimmen die Kinder und Jugendlichen (vgl. ebd.).
7. *„Die Methoden sind attraktiv und zielgruppenorientiert“*: Die eingesetzten Methoden sollen die unterschiedlichen Sinne ansprechen, aktivierend sein und sich dem jeweiligen Bildungs- und Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen angepasst sein (vgl. ebd. S. 10).
8. *„Es werden ausreichend Ressourcen zur Stärkung der Selbstorganisationsfähigkeit zur Verfügung gestellt“*: Dies betrifft die Bereitstellung notwendiger Ressourcen in Hinblick finanzielle Mittel,

Personal einschließlich dessen Qualifizierung und Sachmittel, die auch dazu eingesetzt werden, dass Kinder und Jugendlichen in ihrer Kompetenz zur Selbstorganisation gestärkt werden können (vgl. ebd.).

9. *„Die Ergebnisse werden zeitnah umgesetzt“*: Die zeitnahe Umsetzung schließt auch mit ein, dass die Beteiligten über etwaige Verzögerungsgründe informiert werden (vgl. ebd.).

10. *„Es werden Netzwerke für Beteiligung aufgebaut“*: Die Kooperation in und Koordination von Netzwerken wird gefördert und die Rahmenbedingungen dafür werden sichergestellt (vgl. ebd.).

11. *„Die Beteiligten werden für Partizipation qualifiziert“*: Durch Fortbildung werden die betreffenden Erwachsenen dazu in den Stand versetzt, Partizipation in Hinblick auf Personal- und Sachmittel- und Methodeneinsatz sowie ihre organisatorischen und kommunikativen Kompetenzen umzusetzen. Eine wichtige Rolle spielt dabei die Reflexion und Entwicklung der Rolle und der eigenen Haltung. Die Qualifizierung umfasst auch die Kinder und Jugendlichen selbst. (Vgl. ebd. S. 10 f.)

12. *„Partizipationsprozesse werden so gestaltet, dass sie persönlichen Zugewinn ermöglichen“*: Die Kinder und Jugendlichen erhalten die Möglichkeiten, subjektiv-biografische Erfahrungen, Beziehungen und Kompetenzen zu erweitern. Dies betrifft auch die Erwachsenen. (Vgl. ebd. S. 11)

13. *„Das Engagement wird durch Anerkennung gestärkt“*: Beteiligung und Engagement werden anerkannt, wertgeschätzt und ggf. auch zertifiziert (vgl. ebd.).

14. *„Partizipation wird evaluiert und dokumentiert“*: Evaluationen werden kontinuierlich und partizipativ durchgeführt, um Weiterentwicklung zu ermöglichen. Die Ergebnisse sollen durch Publikation die öffentliche Wahrnehmung von Partizipationsprozessen fördern. (Vgl. ebd.)

Diese vierzehn Qualitätskriterien wurden für einzelne Arbeitsfelder noch konkretisiert. Mit Bezug auf die Aneignungstätigkeit des Kindes (vgl. zum aneignungsorientierten Bildungsverständnis 2.1.3), die sich dialogisch zwischen Kindern und Fachkräften vollzieht, wird die Bedeutung von Partizipation für demokratische Bildung und Bildungsprozesse jedweder Art hervorgehoben und auf die Tradition von Beteiligungshandeln im Sinne des Situationsansatzes hingewiesen (vgl. BMFSFJ 2010a, S: 12). „ In einer Demokratie darf das Recht auf Beteiligung keine Frage des Alters sein“ (ebd.) und müsse entsprechend auch schon in Kindertageseinrichtungen gestaltet werden. Insbesondere sollen dabei die

individuellen Voraussetzungen und Lebensbezüge der Kinder und ihrer Familien Berücksichtigung finden. Konkret ist dafür zunächst eine Annäherung an das Thema Kinderrechte und Beteiligung im Allgemeinen notwendig, woraufhin Entscheidungsspielräume ausgelotet sowie methodische und strukturelle Überlegungen ins Feld geführt werden müssen. Öffentlichkeitsarbeit, die Öffnung zum Gemeinwesen und die Evaluationen entstandener Partizipationsprozesse gehören ebenfalls dazu (vgl. ebd. S. 14 ff.). Die Konkretisierung der allgemeinen Qualitätsstandards für den Bereich der Kindertageseinrichtungen beruht auf dem Konzept der Kinderstube der Demokratie (vgl. BMFSFJ 2010a, S. 15), welches in Kapitel 4 dieser Arbeit genauer vorgestellt wird und darüber hinaus die Grundlagen der mit dieser Arbeit vollzogenen Evaluation darstellt.

3.3.2 Wissen, Können und Haltung (Partizipationskompetenz)

Nach von Spiegel (2008) lässt sich methodisches Handeln in sozialpädagogischen Berufen entlang der drei Dimensionen Wissen, Können und Haltung charakterisieren. Diese Dimensionen schlagen sich in wechselseitiger Ergänzung in professioneller *Handlungskompetenz* wider. (Vgl. ebd. S. 94-114) Wenn von Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen gesprochen wird, geht es also um partizipative Handlungskompetenz, was hier als *Partizipationskompetenz* auf Seiten der Fachkräfte⁵ bezeichnet werden soll.

Wenn jede und jeder in einer Kindertageseinrichtung seine Interessen öffentlich vertreten darf, sich mit anderen darüber austauschen und dafür eintreten kann, ist dies ein Hinweis auf implementierte demokratische Strukturen. Vielfalt und Solidarität bilden dabei Grundwerte, von denen ausgehend Teilhabe und aktive Beteiligung möglich sind. Notwendig sind dafür zum Beispiel die Fähigkeit der Perspektivübernahme wie auch Konfliktfähigkeit. (Vgl. Knauer/Hansen 2011, S. 16 f. II) Die Kinder erlernen dies in den Partizipationsprozessen, die die Erwachsenen mit ihnen gestalten. Entscheidend sind dabei nicht nur Wissen und Können in Bezug auf Demokratie, sondern auch eine demokratische Haltung gegenüber den Mitmenschen. Der tägliche Umgang miteinander beruht in Idealfall auf der Akzeptanz von Vielfalt, verbunden mit dem Ziel der Chancengerechtigkeit. (Vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 17 f.) Partizipation erfordert also *demokratisches Wissen (theoretisch und methodisch)*, *partizipationsorientiertes Können* und eine *achtende Grundhaltung*.

Was aber heißt das im Einzelnen? Vor dem Hintergrund der Analyse einiger Fachtexte gibt folgende Zusammenstellung Aufschluss über die inhaltlichen Aspekte von Partizipationskompetenz der

⁵ Partizipationskompetenz auf Seiten der Fachkräfte bedeutet, dass diese in der Lage sind, Kinder adäquat zu beteiligen. Partizipationskompetenz auf Seiten der Kinder würde die Frage nach den Fähigkeiten der Jungen und Mädchen aufwerfen von diesem Angebot Gebrauch zu machen (also *sich* zu beteiligen). Trotz dieser Unterscheidung sind die Fachkräfte im Partizipationsprozess aber nicht nur rein funktional als *Beteiligende* zu betrachten, sondern ebenso immer auch selbst *Beteiligte*. Hierauf liegt in diesem Kapitel jedoch nicht der Fokus.

Erwachsenen entlang der drei Dimensionen demokratisches Wissen, partizipationsorientiertes Können und achtende Grundhaltung (vgl. M. Priebe 2009 und 2010; vgl. BMFSFJ 2010a, S. 14 f., S. 17; vgl. Spiegel 2007, S. 158; vgl. Hansen/Knauer/Friedrich 2005, S. 82-90, vgl. Himmelmann 2007, vgl. Sturzenhecker/Knauer/Richter/Rehmann 2010). Tabelle 3 gibt einen Überblick über diese Anforderungen. (siehe nächste Seite)

Diese Auflistung zeigt die Komplexität, die sich hinter dem Begriff „Partizipationskompetenz“ verbirgt. Diese Kompetenz beläuft sich nicht zuletzt auch darauf, dass pädagogische Fachkräfte sich selbst (im Team, als Arbeitnehmende) so weit möglich als aktiv Gestaltende betrachten, wenn es um ihre eigenen Belange geht. Prinzipiell gilt für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen: „Je jünger die Kinder sind, desto größer ist die pädagogische Herausforderung an Partizipation und desto wichtiger ist es, über die pädagogische Grundhaltung nachzudenken, die das Handeln bestimmt“ (BMFSFJ 2010a, S. 14), denn „(h)inter jeder Handlung steht eine persönliche und/oder berufliche Haltung und umgekehrt drückt sich jede Haltung in bestimmten Handlungen aus.“ (von Spiegel 2008, S. 109). Folglich bestimmt niemals allein das Wissen oder das Können das Handeln, Wissen kann aber zu einer Haltungsänderung anregen, die im Handeln unter Einsatz des Könnens sichtbar wird.

Demokratisches Wissen (theoretisch und methodisch)	Partizipationsorientiertes Können	Eine achtende Grundhaltung
<p>...das heißt:</p> <p><i>Politische Werte und pädagogische Ziele</i> (individuell und im Team) klären</p> <p>Sich über die <i>eigenen Partizipations- und Demokratieerfahrungen</i> bewusst sein</p> <p><i>Theoretische Diskussionen</i> zu Qualitätsentwicklung, Kinderrechten, Demokratie, Machtfragen und Partizipation verfolgen</p> <p>Das Konzept von <i>Demokratie und Demokratielernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform</i> kennen (und für das eigenen Handlungsfeld verstehen)</p> <p>Möglichkeiten der <i>strukturellen Verankerung</i> von Demokratie / Partizipation kennen (Verfassung,</p>	<p>...das heißt:</p> <p>Die Fähigkeit, Partizipationsprozesse unter <i>Berücksichtigung individueller und gruppenbezogener Aspekte</i> zu planen</p> <p>Altersadäquate <i>Methoden der Beteiligung von Kindern vorbereiten, durchführen, anpassen und auswerten</i> können (Abstimmungsverfahren, Verfahren zur Themensammlung, Protokollführung)</p> <p>Den Kindern <i>Strukturen und Rechte</i> verständlich vermitteln und deren Sinn und Nutzen transparent machen können</p> <p>Die Fähigkeit, Beteiligungssituationen, Konflikte, Aushandlungs- und Abstimmungsprozesse moderierend begleiten können (<i>Moderationskompetenz</i>)</p>	<p>...das heißt:</p> <p>Die <i>Würde, Freiheit und Gleichheit</i> der Menschen, unabhängig vom Alter und anderen individuellen Voraussetzungen, anerkennen</p> <p>Eine „<i>Kultur des Hinhörens</i>“ leben (Aufmerksamkeit und Interesse für die Weltsicht und die Bedürfnisse des anderen)</p> <p>Die <i>Autonomie</i> des Kindes anerkennen und als wichtig erachten</p> <p>Das Bindungsbedürfnis des Kindes anerkennen und als wichtig erachten</p> <p>Eigene <i>Bildungswege und die Selbstbildungsfähigkeit</i> des Kindes anerkennen und als wichtig erachten</p>

<p>Kinderkonferenz, Kinderparlament)</p> <p>Um <i>Bildungsprozesse</i> bei Kindern wissen und diese nachvollziehen können, sowie die Bedeutung von <i>Bindung und Autonomie</i> kennen</p> <p>Reflektiertes Wissen über <i>Machtverhältnisse</i> in pädagogischen und demokratischen Beziehungen besitzen</p> <p>Altersadäquate <i>Methoden zur Beteiligung</i> von Kindern kennen</p>	<p>Über das eigene <i>Menschenbild</i> theoretisch wie praxisbezogen im Team <i>reflektieren</i> können</p> <p><i>Bildungsthemen und Bedürfnisse</i> der Kinder unterstützen</p> <p><i>Ressourcen</i> wie Zeit, Personal, Handlungsspielräume, Material,... zu Partizipationszwecken einschätzen und einsetzen können</p> <p><i>Aushandlungs- und Interaktionsprozesse</i> aufgreifen, anregen und im Dialog mit den Kindern und im Team gestalten</p>	<p>Sich der eigenen <i>Rolle(n)</i> in der Funktion als Bildungsbegleitung, Demokratie-ErmöglicherIn, ErziehendeR im Auftrag von Staat und Gesellschaft sowie DemokratIn bewusst sein</p> <p>Eine <i>dialogische Haltung</i> (Gleichwertigkeit, Symmetrie und Wertschätzung, Aufmerksamkeit, Zugewandtheit), die sich in einem respektvollen Umgang zeigt</p> <p>Die <i>Bereitschaft</i>, selbst immer wieder Neues dazu zu lernen</p>
--	--	--

Tab. 3: Anforderungen an das Wissen, Können und die Haltung pädagogischer Fachkräfte im Kontext des Partizipationshandelns (vgl. M. Priebe 2009 und 2010; vgl. BMFSFJ 2010a, S. 14 f., S. 17; vgl. Spiegel 2007, S. 158; vgl. Hansen/Knauer/Friedrich 2005, S. 82-90, vgl. Himmelmann 2007, vgl. Sturzenhecker/Knauer/Richter/Rehmann 2010)

3.3.3 Demokratisch kommunizieren

Im Zusammenhang mit Demokratielernen (vgl. 2.1.1) und den Anforderungen an die Handlungs- bzw. Partizipationskompetenz der pädagogischen Fachkräfte wurde bereits die Bedeutung der Kommunikation in demokratischen Prozessen genannt aber noch nicht näher ausgeführt. Dieser Aspekt soll nun vertieft werden. Die Idee demokratischer Kommunikation war bereits bei den Philosophen der Antike zentral, wie folgender Ausschnitt aus einem Artikel der ZEIT anschaulich illustriert:

„Die Vernunft als aufgeklärte Tugend und der Zweifel als Bürgerpflicht: Schon Sokrates hatte eine Technik der Infragestellung entwickelt, ohne die das demokratische Streitgespräch und also das moderne Gemeinwesen nicht funktionieren würde. Sein Ziel war keineswegs, Überzeugungen zu vermitteln, sondern falsche Überzeugungen ins Wanken zu bringen. Er stellte seinen Schülern Fragen über die scheinbar schlichtesten Lebenssachen und behauptete, die Antwort nicht zu kennen. Diese Methode hat in der Neuzeit Descartes perfektioniert, weil er erkannt hatte, dass man nur dann Klarheit über eine Sache erlangen kann, wenn man sie anzweifelt, und sei es versuchsweise. Ich zweifle, also bin ich. Ich argumentiere für eine Gegenthese, um meine eigene These zu prüfen. Ich bringe das gegnerische Argument in Anschlag, um mein eigenes Argument zu schärfen. Ich zwingen mich dazu, meine Widersacher ernst zu nehmen – das ist die Voraussetzung der Toleranz und des parlamentarischen Meinungsstreits.“ (Finger 2010, S. 55)⁶

⁶ Das Zitat entstammt einem Artikel in der „Zeit“, welcher zu Ostern 2010 unter dem Titel „Fang an zu denken!“ erschien. Die Autorin beschäftigt sich darin mit der Suche nach Glauben und Werten.

Die Frage nach demokratischer Kommunikation führt also zu der Erkenntnis, dass das Für und Wider eine Sache gründlich abzuwiegen ist, und dieser Abwägungsprozess einen wichtigen, wenn nicht den entscheidenden Teil der Kommunikation ausmacht.

Dies setzt die Akzeptanz des Anderen und seiner Ansicht (Ambiguitätstoleranz) voraus. Vor diesem Hintergrund kann sich dann die Sichtweise des einzelnen erweitern und/oder verfestigen. In Bezug auf die Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen bedeutet dies, in einen gleichberechtigten Dialog zu treten, der dazu dient, die gegenseitigen Standpunkte kennen zu lernen (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 12/Kap. 2). Ziel des Dialogs ist das gegenseitige Verstehen, nicht nur im Sinne des Wortes, sondern im Sinne des Inhalts, der Bedeutung, des Gehalts der Aussagen. In der englischen Sprache gibt es dafür das Wort „meaning“, dass sich mit all diesen Begriffen umschreiben lässt, aber doch vielleicht noch treffender mit „tieferes Verständnis“ oder der „tieferen Bedeutung“ übersetzt werden kann. Folglich ist damit die Bedeutung hinter (oder unter) den Begriffen, ihr Sinngehalt, gemeint.

Was das Kind dem Erwachsenen (und der Erwachsene dem Kind) sagen will, vermittelt sich aber nicht nur verbal, sondern je jünger die Kinder sind, immer auch durch nonverbale Kommunikationsformen. Da Kinder erst lernen, ihre Gedanken, Ansichten und Gefühle so auszudrücken, dass sie (in der Kultur und Sprachwelt, in der sie aufwachsen) verstanden werden, ist von Seiten der Erwachsenen Einfühlungsvermögen, ehrliches Interesse an den Themen des Kindes und die Bereitschaft, sich darauf einzulassen erforderlich (vgl. ebd.). Die Grundlage von Bildung, und insbesondere auch von Demokratiebildung, ist also die Verständigung über gemeinsame Bedeutung: „Erst durch Kommunikation, und zwar über ethnische, religiöse, sozioökonomische andere Distinktionsmerkmale von Menschen hinweg entwickelt sich (...) Demokratie, und zwar dann, wenn Menschen durch demokratisches Sprechen und Handeln Gemeinsames erzeugen.“ (Sliwka 2008, S. 22 f.)

Dies ist nur durch Partizipation möglich: „Ein Dialog zwischen Erwachsenen und Kindern, als Versuch, sich verständlich machen zu wollen und den anderen zu verstehen, ist nur durch Partizipation möglich. (...) Wenn Selbstbildung ermöglicht werden soll, müssen die individuellen Themen und Aneignungsweisen der einzelnen Kinder mit ihnen erkannt und ihre Selbsttätigkeit unterstützt werden.“ (Knauer/Hansen 2011, S. 12/Kap. 2)

Partizipation verlangt also immer eine wertschätzende Kommunikation auf Augenhöhe und echte Kommunikation verlangt Partizipation. Kinder haben von Geburt an ein umfangreiches Kommunikationsrepertoire, das es zu erkennen gilt, damit Partizipation möglich ist.

3.4 Die Rahmenbedingungen von Partizipation im Überblick

Partizipation, so wurde bereits in Kapitel 2 begründet, ist ein Querschnittsthema der Kinder- und Jugendhilfe und soll zu einem demokratischen Bewusstsein ebenso beitragen wie zu Selbstständigkeit

und Handlungsfähigkeit im täglichen Leben und in der Gesellschaft als Ganzes. Dabei geht es darum, unterschiedliche Interessen zu berücksichtigen: „Die Frage nach einem produktiven Umgang mit Heterogenität und Offenheit ist die Frage nach der Demokratie.“ (Sliwka 2008, S. 12) Ein produktiver Umgang mit Heterogenität muss in Kindertageseinrichtungen sowohl den Umgang der pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern, also auch den Umgang untereinander betreffen.

In diesem Kapitel wurden die Rahmenbedingungen von Partizipation in Kindertageseinrichtungen aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet. Das Bild vom Kind (bzw. das Menschenbild insgesamt) als aktiv handelndes, zu freier Entfaltung und bewusster Entscheidung fähiges Wesen spielt dabei eine wesentliche Rolle. Dieser Anspruch ist auf unterschiedliche Weise bzw. in unterschiedlicher Ausprägung in Form von Rechten auf freie Meinungsäußerung, Beteiligung und Mitbestimmung unter anderem in den UN-Kinderrechtskonventionen sowie im SGB VIII verankert und in den landesspezifischen Bildungsplänen für Kindertageseinrichtungen ausgeführt. Bundeseinheitlich gelten inzwischen Qualitätsstandards für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Betrachtet man die bisherige Implementierung von Partizipation in Kindertageseinrichtungen, so lässt sich jedoch festhalten, dass der Beteiligungsanspruch in der konkreten Umsetzung dieser Vorgaben noch ausbaufähig ist.

Partizipation erfordert in der pädagogischen Arbeit Fragen des Verhältnisses zwischen Kindern und Erwachsenen zu thematisieren. Kindern muss darüber hinaus unabhängig vom Alter Autonomie in Bereichen zugestanden werden, die die Befriedigung ihrer ureigensten Bedürfnisse betrifft, dies gilt als Voraussetzung für Partizipation. Ebenso müssen Machtverhältnisse zwischen Kindern und Erwachsenen im pädagogischen Kontext berücksichtigt und reflektiert werden. Wenn Fachkräfte den Jungen und den Mädchen in ihren Einrichtungen Autonomie zugestehen und Partizipation ermöglichen, ist dies ein Ausdruck der Achtung der kindlichen Würde. Das stellt jedoch komplexe Anforderungen an das Wissen über Demokratie und Partizipation, die Reflexion der eigenen pädagogischen Grundhaltung gegenüber dem Kind sowie an das partizipationsorientierte Können der Fachkräfte.

Wenn weiter unten die pädagogische Arbeit mit Verfassungen in Kindertageseinrichtungen bzw. deren Evaluation vorgestellt wird ist zu fragen, inwieweit diese Rahmenbedingungen Berücksichtigung finden.

4 Verfassungen in Kindertageseinrichtungen: Konzeptionelle Überlegungen

Obwohl Kindertageseinrichtungen nicht eigentlich politisch konstituierte Institutionen sind, können sie als solche organisiert sein, um einen ersten Zugang zu Demokratie zu schaffen. (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2010, S. 14 ff./Kap. 2) Ein demokratisches Instrument zur Zusicherung von Grundrechten ist die Verfassung. Im Rahmen des Modellprojektes „Die Kinderstube der Demokratie“ wurde die Entwicklung von Kita-Verfassungen als Basis von Partizipation erprobt und anschließend in vielen weiteren Kindertageseinrichtungen fortgesetzt. Der folgende Exkurs gibt einen Überblick über die Funktion und Ziele einer Verfassung:

Exkurs: Die Verfassung als Rechtsgrundlage – Ein Instrument demokratischer Praxis

Mitbestimmung im Alltag erfordert zunächst das *Recht* auf Mitbestimmung. Rechte (und Pflichten) sind in demokratischen Staaten in Form von Gesetzen geregelt. Das oberste Gesetz eines Landes ist dabei stets die Verfassung, in Deutschland das „Grundgesetz“ (GG).

In einer Verfassung wird die Grundordnung eines Staates festgeschrieben. Sie regelt „(d)ie Rechte und Pflichten der Akteure bzw. Organe eines Staates oder Sozialverbandes zur Partizipation an der politischen Willensbildung und Entscheidungsfindung (...)“. (Schnurr 2005, S. 1330) Die Verfassung steht über allen anderen staatlich hervorgebrachten Rechten und regelt grundsätzliche Aspekte eines politischen Gemeinwesens. Dazu gehören die Grundstruktur des Staates und dessen Organisation sowie die Zuständigkeiten und das Verhältnis staatlicher Organe (Gewaltenteilung). Des Weiteren sind in der Verfassung die Grundrechte der Bürgerinnen und Bürger eines Staates festgeschrieben. (Vgl. Schubert/Klein 2001, S. 301 f.) Die Grundrechte lassen sich – für die bundesdeutsche Verfassung – in Freiheitsrechte, Gleichheitsrechte und Abwehrrechte unterteilen. Die Grundrechte sind gleichsam auch als Grundwerte der demokratischen Gemeinschaft zu betrachten. Außerdem schützen sie die Bürgerinnen und Bürger vor Übergriffen der öffentlichen Hand. (vgl. ebd. Plötzsch 2003, S. 15 f.) Plötzsch (2003) weist darauf hin, dass es neben den Grundrechten zwar auch Grundpflichten gibt, letztere jedoch nicht ausdrücklich benannt sind: „Ein Katalog von Grundpflichten würde dem Geist einer demokratischen Verfassung widersprechen. Demokratie setzt voraus, dass jeder aus eigener Verantwortung seinen Pflichten gegenüber der Gemeinschaft nachkommt. (...) Der Bestand des demokratischen Rechtsstaates hängt von der Einsicht eines jeden Bürgers ab, dass Rechte und Pflichten eine untrennbare Einheit bilden.“ (ebd. S. 17)

Einige einzelne Pflichten sind dennoch im Grundgesetz enthalten, wie zum Beispiel die Wehrpflicht oder die Pflicht für Mütter und Väter, die Pflege und Erziehung ihrer Kinder zu leisten (vgl. ebd.).

Die deutsche Verfassung ist eine Repräsentativverfassung, das heißt, dass das Volk indirekt an den Wahlen partizipiert, indem es Vertreterinnen und Vertreter wählt und so seine Souveränität ausübt. Sie entstand nach dem zweiten Weltkrieg auf Aufforderung der Alliierten. Es war dabei ein wichtiges Ziel, einem Regime wie dem des Nationalsozialismus durch bestimmte Regelungen grundsätzlich vorzubeugen. Entsprechend sind die individuellen Grundrechte sowie der Verfassungsschutz besonders ausgeprägt. Auch sollte die Macht des Präsidenten, anders als zuvor in der Weimarer Republik, reduziert werden. (Vgl. Sontheimer/Bleek 2002, S. 29) Nach nur sechsmonatiger Beratung trat es mit Zustimmung des Parlamentarischen Rats, der Alliierten und der Bundesländer in Kraft und wurde am 23. Mai 1949 offiziell bekannt gegeben (vgl. ebd. S. 32).

In einer demokratischen Verfassung sind also verbindliche Grundrechte und teilweise auch damit verbundene Pflichten festgeschrieben, die für jede und jeden Einzelnen gelten. Sie schafft somit Grundregeln für das Zusammenleben, die in der Hierarchie über allen anderen rechtlichen Regelungen stehen. In Kindertageseinrichtungen können sie ebenso wie in der „großen“ Demokratie als Basis der geltenden Grundrechte eingesetzt werden, um demokratisches Lernen zu ermöglichen und den Kindern Selbstbildungsprozesse auf der Basis ihrer eigenen Themen zuzugestehen.

In diesem Kapitel wird zunächst das Modellprojekt „Die Kinderstube der Demokratie“ als Ganzes vorgestellt (4.1) woraufhin die Entstehung der Kita-Verfassungen im Rahmen der Fortbildungstätigkeit des Instituts für Partizipation und Bildung (IPB) erläutert wird. (4.2) Die Ergebnisse dieses Kapitels werden anschließend im Überblick zusammengefasst (4.3).

4.1 Das Modellprojekt „Die Kinderstube der Demokratie“

Das Modellprojekt „Die Kinderstube der Demokratie“ umfasste zwei Phasen. In der ersten Phase („Kinderstube 1“) wurden in den Jahren 2001 bis 2003 verschiedene Beteiligungsprojekte mit Kindern geplant um umgesetzt. Ziel war zum einen, die Beteiligung von Kindern an sie betreffenden Entscheidungen im Sinne subjekt- und demokratieorientierter Pädagogik zu befördern. Zum anderen sollten mittels der Erprobung von neuen Beteiligungsthemen und der Integration partizipativer Strukturen in den pädagogischen Alltag die Grundlagen für eine Fachkräfte-Fortbildung geschaffen werden. (Vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2009, S. 46)

Die Kindertageseinrichtungen wurden während der Entwicklung der Partizipationsprojekte (Kinderstube 1) vom Institut für Partizipation und Bildung (IPB) in Form von vier Schritten begleitet. Diese waren:

1. Themenfindung und Zielabsprache,
2. Teamfortbildung und Projektvorbereitung,
3. Projektdurchführung und Coaching sowie
4. Auswertung und Reflexion.

Die Ergebnisse der „Kinderstube 1“ wurden in einer Broschüre des Ministeriums für Justiz, Jugend, Frauen und Familie des Landes Schleswig-Holstein (2005) dokumentiert. Nicht alle Beteiligungsprojekte hatten zum Ziel, eine Verfassung in den beteiligten Kindertageseinrichtungen zu implementieren. Beispielsweise entstanden auch Projekte zur Erstellung eines Kinderstadtplans oder zum Thema „Philosophieren mit Kindern“. (Vgl. MFJJF S-H 2005) Da diese Arbeit sich mit der Evaluation von strukturell verankerter Partizipation mittels einer Verfassung befasst, soll im Folgenden nur noch darauf eingegangen werden.

In einem zweiten Schritt („Kinderstube 2“) wurden in fünf Fortbildungsmodulen zwanzig Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ausgebildet, die ihre neu erworbenen Kenntnisse in einer begleiteten Praxisphase erprobten um künftig ihrerseits Kindertageseinrichtungen bei der Entwicklung und Umsetzung von Partizipationsvorhaben, wozu auch die Kita-Verfassungen zählen, zu unterstützen. Die Schulung fand an insgesamt dreizehn Tagen statt und orientierte sich an den drei Maximen Team- und Alltagsorientierung, Bildungs- und Partizipationsorientierung sowie Reflexionsorientierung. Inhaltlich beschäftigten sich die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in ihrer Ausbildung mit den theoretischen Grundlagen von Partizipation sowie zugehörigen Methoden, Didaktik der Erwachsenenbildung, der Vorbereitung eines Praxisteils, welcher die Begleitung eines Beteiligungsprojektes in einer Kita (in Zweierteams) beinhaltete sowie mit der Auswertung und Dokumentation. Die Fortbildung wurde in Kooperation des IPB, dem Institut für berufliche Aus- und Fortbildung (IBAF gGmbH) und der Fachhochschule Kiel durchgeführt. Auftraggeber war das Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein. (Vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2009, S. 49; vgl. www.partizipation-und-bildung.de)

4.2 Entstehung einer Kita-Verfassung

Die Kita-Verfassungen, die für die Arbeit evaluiert wurden, entstanden alle unter Begleitung des Instituts für Partizipation und Bildung. Das in der „Kinderstube 1“ und „Kinderstube 2“ erarbeitete Fortbildungskonzept der „Verfassungsgebenden Versammlung“ bildet jeweils die Grundlage dafür. Die Idee, überhaupt eine Verfassung als pädagogisches Instrument für Partizipation von Kindern zu nutzen entstand ausgehend von der Annahme, „dass die Position der Kinder (...) der des Volkes in einer absoluten Monarchie“ ähnelt (Hansen 2005, S. 1), wenn sie sich in einer Kindertageseinrichtung befinden. Mit der Einführung einer Verfassung, so die Idee, werden den Kindern ihre gesetzlich verankerten Rechte (vgl. 3.1) verbindlich zugestanden. *Rechtssicherheit* tritt an die Stelle von

punktuell gewährter Mitbestimmung, die bis dato in der Hand der einzelnen pädagogischen Fachkraft lag. Erstens, weil die pädagogischen Teams meist kaum Erfahrung mit politischen Gremien haben und zweitens, weil Partizipation voraussetzt, dass die Fachkräfte freiwillig einen Teil ihrer Macht an die Kinder übergeben, findet die Verfassungsgebende Versammlung ausschließlich unter Beteiligung aller Teammitglieder statt. Wenn die Kinder Rechte erhalten, die sie sich aufgrund ihrer Abhängigkeit von für sie sorgenden Erwachsenen nicht einfach selbst erkämpfen können, kann aus der Monarchie eine *konstitutionelle Monarchie* werden. Mit- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten der Kinder sind darin klar geregelt und die Fachkräfte verpflichtet, diese in ihrer Arbeit umzusetzen. (Vgl. Hansen 2005, S. 1 f.) Vor diesem Hintergrund läuft eine Verfassungsgebende Versammlung wie folgt ab:

1. Zunächst erhält das jeweilige Team einen Überblick über die theoretischen Grundlagen der Partizipation. Anschließend erarbeiten die Teams, über welche Bereiche in der Kindertageseinrichtung die Kinder künftig mitbestimmen sollen, und welche Bereiche davon ausgenommen bleiben. Die Beteiligungsrechte werden dann konkretisiert, wobei immer der minimale Konsens im Team und nicht möglichst weitgehende Kinderrechte das Ziel sind, und in Form von Paragraphen ausformuliert. („Abschnitt 2“ der Verfassung: „Zuständigkeitsbereiche“) (Vgl. ebd. S. 2 ff.)

2. Erst wenn sich die Teams auf die Beteiligungsrechte und deren Grenzen konsensual geeinigt haben, wird darüber beraten, welche Verfassungsorgane (Gremien) notwendig sind, damit die Kinder von den ihnen zugestandenen Rechten Gebrauch machen können. Dabei können sowohl offene Beteiligungsforen eingesetzt werden, als auch repräsentative Formen, in denen Delegierte stellvertretend für mehrere andere Kinder zum Einsatz kommen. Weiterhin ist zu entscheiden, wann und wie die Gremien zusammen treten, wie Delegierte gewählt werden und welche Aufgaben den jeweiligen Verfassungsorganen zukommen. Die Ergebnisse dieses Beratungsprozesses werden wiederum in Gesetzestext überführt. („Abschnitt 1“ der Verfassung: „Verfassungsorgane“) (Vgl. ebd. S. 4 f.)

3. In einer sog. „zweiten Lesung“ wird der Verfassungsentwurf überarbeitet sowie anschließend von den Teammitgliedern mit ihrer Unterschrift anerkannt und offiziell verabschiedet. Auf einem Informationsabend werden die Verfassungen dann den Eltern vorgestellt. (Vgl. ebd. S. 5)

Implementierung in den pädagogischen Alltag

Bis zum Februar 2010 waren nach Kenntnis der Autorin in Schleswig-Holstein, Hamburg und Bremen 33 Kita-Verfassungen implementiert, zwei weitere in Detmold/Nordrhein-Westfalen, deren Einführung bereits im Jahr 2009 durch die Universität Hamburg in Kooperation mit der Fachhochschule Kiel evaluiert wurde (vgl. hierzu Sturzenhecker/Knauer/Richter/Rehmann 2010)

Die Erfahrungen aus der Implementierung der ersten beiden Kita-Verfassungen im Rahmen der Kinderstube 1 (vgl. 4.1) zeigen, wie wichtig der Auseinandersetzungsprozess der Fachkräfte mit der

eigenen Haltung und den subjektiven Erfahrungen ist. Wenn diese unhinterfragt den pädagogischen Alltag und damit auch die Beteiligung der Kinder an Entscheidungen prägen entsteht eine Praxis, in der Beteiligung nicht als Grundrecht zugesichert, sondern auf der Grundlage mehr oder weniger bewusster Werte und Normen gewährt werden kann oder auch nicht (vgl. Hansen 2005, S. 2). Die differenzierte Auseinandersetzung im Team mit den Ansichten und Maßstäben jedes einzelnen Teammitgliedes ist die Voraussetzung um einen Konsens zu finden den alle mittragen können, denn „Machtabgabe bedeutet Kontrollverlust und verlangt Ver- und Zutrauen.“ (ebd. S. 3) – sowohl untereinander als auch gegenüber den Kindern. Wenn die Verfassung verabschiedet ist, gilt es ihren Zweck und ihre Inhalte auch gegenüber den Eltern transparent zu machen. Geschieht dies nicht, kann es passieren, dass Mütter und Väter ihre Kinder instrumentalisieren, um ihre eigenen Interessen durchzusetzen. (vgl. Sturzenhecker/Knauer/Richter/Rehmann 2010).

Welche konkreten Veränderungen die Einführung einer Verfassung für die Kinder, Fachkräfte und Eltern für das tägliche Miteinander mit sich bringt, wird im Rahmen des Forschungsstandes wieder aufgegriffen, wenn auf die Ergebnisse der Evaluation der Verfassungseinführungen in Detmold zurück gegriffen wird (vgl. 5.3).

4.3 Die konzeptionellen Überlegungen zu Kita-Verfassungen im Überblick

In diesem Kapitel wurde zusammen getragen, vor welchem Hintergrund die Idee entstanden ist, Verfassungen als partizipatives Instrument in Kindertageseinrichtungen zu implementieren und wie dies konkret geschehen kann.

Ausgehend von der Verfassung als das wichtigste Rechtsdokument eines demokratischen Staates zur Sicherung der Partizipation seiner Bürgerinnen und Bürger wurde im Rahmen des Modelprojektes „Die Kinderstube der Demokratie“ die Einführung von Kita-Verfassungen erprobt, um den Kindern für die Dauer ihres Aufenthalts in der Kindertageseinrichtung grundlegende, verbindliche Partizipationsrechte zuzusichern. Die Erarbeitung einer Kita-Verfassung erfolgt im gesamten pädagogischen Team im Kontext einer als Verfassungsgebende Versammlung konzipierten Fortbildung durch das IPB (Institut für Partizipation und Bildung).

In der Verfassung werden sehr differenziert die Mitbestimmungsrechte der Kinder festgelegt und Grenzen für deren Beteiligung formuliert. Darüber hinaus wird beraten, welche Gremien es braucht, damit die Kinder ihre Rechte wahrnehmen können. Beides, die Zuständigkeitsbereiche sowie die Verfassungsorgane, werden in Form von Paragraphen in einem Verfassungstext zusammengeführt. Alle Regelungen sollen im Konsens getroffen werden, damit jedes Teammitglied die Rechte der Kinder später mittragen und vertreten kann. Die Fachkräfte erkennen die Verfassung nach erneuter Überarbeitung in der „zweiten Lesung“ verbindlich als Grundlage ihrer Arbeit und der Beteiligung der Kinder in der Kindertageseinrichtung an.

Fazit Teil I

Im ersten Teil dieser Arbeit wurden die theoretischen und konzeptionellen Grundlagen von Partizipation in Kindertageseinrichtungen vorgestellt sowie die rechtlichen und fachlichen Anforderungen diskutiert. Darüber hinaus wurde erläutert, wie Verfassungen als Instrumente demokratischer Praxis im Sinne des Modellprojektes „Die Kinderstube der Demokratie“ erarbeitet werden. Es wurde verdeutlicht, dass eine Demokratie ohne Partizipation nicht möglich ist und warum Kindern von Anfang an Demokratie- bzw. Partizipationserfahrungen zustehen: Demokratie setzt voraus, dass Menschen in der Lage sind, ihre Interessen zu äußern und zu vertreten, miteinander auszuhandeln und gemeinsam Entscheidungen zu treffen; diese Fähigkeiten erlernt man aber nur im praktischen Handeln. Da Kinder auf die Fürsorge Erwachsener angewiesen sind, liegt ein besonderer Auftrag pädagogischer Fachkräfte darin, Kindern autonome Entscheidungen über ihr eigenes Leben zuzugestehen sowie ihnen durch die Beteiligung an sie betreffenden Entscheidungen in der Gemeinschaft zu ihrem Recht zu verhelfen und ihnen somit Gelegenheiten für demokratische Bildungsprozesse zu eröffnen.

Die Erarbeitung einer Kita-Verfassung stellt die Grundlage dafür dar, dass Kinder in Kindertageseinrichtungen ‚Demokratie als Lebensform‘ als grundlegendes Prinzip des Zusammenlebens kennen lernen können. Wenn nach der Bedeutung einer Verfassung für den pädagogischen Alltag gefragt ist, so muss zunächst ausgehend von den theoretischen und konzeptionellen Grundlagen angenommen werden, dass durch die verbindliche Verankerung von Beteiligungsrechten und -strukturen Partizipation als Querschnittsthema in die Praxis von Kindertageseinrichtungen integriert werden kann. Hier stellt sich jedoch die Frage, welche Rechte den Kindern mit den Verfassungen zugestanden werden, welchen Einfluss sie tatsächlich auf die Gestaltung des Zusammenlebens und Entscheidungen in ihren eigenen Angelegenheiten haben und inwiefern Kindertageseinrichtungen als pädagogische Einrichtungen davon profitieren können. Dies ist Inhalt der Evaluation, die in den folgenden Kapiteln vorgestellt wird.

Teil II:

Forschungsstand und Forschungsdesign

Ausgehend von den theoretischen und konzeptionellen Grundlagen zur Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen wurde ein Forschungskonzept entwickelt, mit dessen Hilfe die Bedeutung von Kita-Verfassungen für den pädagogischen Alltag erhoben werden sollte. Auf der Grundlage einer Analyse bereits bestehender Studien sollte vorab geklärt werden, welche Erkenntnisse zu diesem Thema schon vorhanden sind, um die eigenen Evaluationsergebnisse später nicht nur theoretisch sondern auch empirisch besser einordnen zu können. Die Evaluation war als qualitative Studie angelegt und analysierte zum einen die Inhalte von sechzehn Kita-Verfassungen; zum anderen wurde exemplarisch untersucht, wie der pädagogische Alltag mit einer Verfassung sich tatsächlich gestaltet. Zu diesem Zweck fand eine Befragung von Kinder, pädagogischen Fachkräften sowie des Leitungsteams in einer partizipativ arbeitenden Einrichtung vor Ort statt.

Zunächst wird nun der eruierte Forschungsstand von Partizipation in Kindertageseinrichtungen vorgestellt. (*Kapitel 5*) Das Forschungsdesign gibt einen Einblick in den Aufbau, die Methoden und den Ablauf der Evaluation (*Kapitel 6*).

5 Forschungsstand

Im Zuge der Einführung und Erprobung demokratiepädagogischer Elemente in Kindertageseinrichtungen gewinnt auch die Forschung zu diesem Themenfeld an Bedeutung. So stellen sich unter anderem Fragen danach, welche Auswirkungen partizipative Ansätze auf die Kinder und ihre Kompetenzen haben und inwiefern sich pädagogische Einrichtungen dadurch verändern.

Die Recherche zum Forschungsstand zeigt, dass die Anzahl solcher Studien noch überschaubar ist und es fällt auf, dass strukturell verankerte Gremien dabei nicht grundsätzlich eine Rolle spielen. Die vorgefundenen Studien sollen in diesem Kapitel vorgestellt werden.

Sturzbecher und Hess (2005) beschäftigten sich mit dem kindlichen Erwerb von Partizipationskompetenz in der Interaktion mit Gleichaltrigen. Leyens und Ostermann (2004) führten eine Untersuchung zur Beteiligung von Kindern im Situationsansatz durch und Roux (2004) befragte Kinder zu ihrem sozialen Umfeld Kindergarten, woraus sich einige Schlussfolgerungen zur Partizipationskultur der Einrichtungen ziehen lassen. Im Gegensatz zu diesen eher allgemein auf Partizipation im Alltag ausgerichteten Studien (*situative Partizipation*) beschäftigte sich Kirstein (2008) explizit mit der Beteiligung von Kindern mittels Gremienarbeit durch Kinderkonferenzen und Kinderräte (*strukturell verankerte Partizipation*). Die Arbeit mit Verfassungen als Rechtsgrundlage für Kinderrechte und die Festlegung von Verfahren und Organen zur Sicherstellung derselben findet bisher offensichtlich ausschließlich im Rahmen des Modellprojekts „Die Kinderstube der Demokratie“ statt, in dessen Kontext die Idee der Kita-Verfassungen entwickelt wurde und das gut dokumentiert ist (vgl. Hansen/Knauer/Friedrich 2005, Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2009). In diesem Zusammenhang ist auch die bereits erwähnte Evaluationsstudie einer Gruppe um Sturzenhecker (2010) entstanden, die den Prozess der Verfassungseinführung in zwei Einrichtungen rekonstruiert. Diese Form der Partizipation mittels einer Verfassung (*verfassungsmäßig zugesicherte Partizipation*) impliziert sowohl die situative Partizipation als auch strukturell verankerte Formen und gibt beiden einen verpflichtenden Rahmen. Sie stellt somit die verbindlichste Form von Partizipation dar. Eine von Priebe (2009) durchgeführte Projektevaluation auf der Grundlage des Konzeptes „Demokratie leben“ bezieht sich neben Kindertageseinrichtungen auch auf Schule und setzt sich mit der Demokratie als Alltagskultur und insbesondere auch mit demokratischen Kommunikationsformen im sächsischen Eberswalde nach dem Zusammenbruch der DDR auseinander.

Im Folgenden werden die Forschungsergebnisse im Überblick vorgestellt und es wird aufgezeigt, welche weiteren Forschungsfragen sich davon ausgehend stellen. Die Studien wurden dazu

hinsichtlich ihres Erkenntnisgehalts zur situativen Partizipation in der alltäglichen Interaktion (5.1), zu strukturell verankerter Partizipation mittels Gremien und Verfahren (5.2) sowie im Kontext von verfassungsmäßig zugesicherter Partizipation (5.3) untersucht. Die Studie von Priebe (2009) zur Demokratisierung innerhalb des ehemals sozialistischen Lebensumfeldes der DDR wird in Form eines Exkurses dargestellt. (5.4) Der letzte Abschnitt dieses Kapitels fasst den Forschungsstand zu Partizipation und Demokratielernen in Kindertageseinrichtungen zusammen. (5.5)

5.1 Forschungsergebnisse zur situativen Partizipation

In einer Studie von Sturzbecher und Hess (2005) wurde untersucht, unter welchen Bedingungen es Kindern im Alter zwischen drei und sechs Jahren gelingt, sich als Individuum in eine Kindergruppe zu integrieren, also an ihr zu partizipieren. Der Erwerb von Partizipationskompetenz wird dabei aus handlungstheoretischer (interaktionistischer) Perspektive nachvollzogen (vgl. ebd. S. 42) und unter dem Stichwort „soziale Partizipation“ zusammen gefasst.

Schon hier zeigt sich, dass es in der Studie von Sturzbecher und Hess nicht um Partizipation im Sinne von strukturell verankerten Mitbestimmungsrechten geht. Sie beziehen sich hingegen darauf, *wie* Kinder sich in Peer-to-Peer-Situationen einbringen, ihre (Spiel-)Interessen vertreten und aushandeln und sich erfolgreich beteiligen. Insofern ist die Studie von Bedeutung für diese Evaluation, da sie ein Grundverständnis dafür schafft, unter welchen Bedingungen sich Kinder in alltäglichen Situationen erfolgreich in Gruppen einbringen und diese mitgestalten können. Sie zeigt die Teilhabepotenziale von Kindern jenseits der von Erwachsenen bewusst gestalteten Partizipation (z.B. durch eine Verfassung) auf und nimmt eine umfassende Differenzierung dessen vor, was unter dem Begriff der „Partizipationskompetenz“ verstanden werden kann, die von den Autoren in die *Fähigkeit zur Partizipation* und die *Partizipationsbereitschaft* untergliedert wird. (Vgl. Sturzbecher/Hess 2005, S. 42) Mit dem Begriff „Soziale Partizipation“, der hier gebraucht wird, verbindet sich die Annahme, dass Partizipation immer eine Art von *Kooperation* darstellt: „Soziale Partizipation lässt sich (...) anhand zweier Merkmale beschreiben: der Beteiligung an den Aktivitäten einer bereits bestehenden Gruppe und der Aushandlung individueller Interessen mit dieser Gruppe. Damit kann soziale Partizipation als spezielle Form der Kooperation angesehen werden.“ (Sturzbecher/Hess 2005, S. 42 f.)

Kooperation wiederum wird als ein aufeinander abgestimmtes Handeln zwischen Personen verstanden, die gemeinsam auf ein Ziel hinarbeiten und es zusammen umsetzen. Das Bedürfnis nach Kontakt, das Gefühl der Zugehörigkeit und die Entwicklung von Identität sowie das Wissen darum, dass Probleme gemeinsam besser bewältigt werden können, werden als Ursprung menschlichen (Partizipations-)Handelns vorausgesetzt. Auf der individuellen Ebene muss der Mensch sich dafür

zunächst einmal in andere hineinversetzen können und in der Lage sein, Aushandlungsprozesse zur Lösung von Konflikten zu vollziehen. Darüber hinaus ist es notwendig, soziale Codes entschlüsseln und interpretieren zu können. Die konkrete Partizipation geschieht dann in drei Phasen: der Anbahnung, der Projektierung und der Realisierung. Die Anbahnung beinhaltet die Erkundung der Ausgangslage und den Entschluss zur Partizipation, mit Projektierung sind die Kontaktaufnahme und der Partizipationsvorschlag, sowie die Aushandlung und Konsensfindung gemeint und die Realisierung betrifft die Umsetzung, Kontrolle und ggf. Weiterentwicklung der Beteiligung. (vgl. ebd. S. 43 ff.)

In Bezug auf die Altersgruppe der Drei- bis Sechsjährigen sei zu berücksichtigen, so Sturzbecher und Hess (2005) dass die Beziehungen unter Gleichaltrigen eine wichtige Entwicklungsvoraussetzung darstellen. Dies betrifft insbesondere das gemeinsame Spiel. Soziale Partizipation, oder englisch „social partizipation“⁷, ist ein *Bestimmungsmerkmal des Spielverhaltens* von Kindern, bei dem in Abhängigkeit des Interaktions- und Kooperationsverhaltens insgesamt sechs Stufen unterschieden werden können. Inzwischen wird jedoch davon ausgegangen, dass neben diesen Verhaltensmustern auch die situativen Bedingungen eine entscheidende Rolle für das Ausmaß der Partizipation spielen. Andere Studien weisen darauf hin, dass sowohl der Einstieg in eine Gruppe (also der Beginn der Partizipation) als auch das Aushandeln von Interesse eine große Herausforderung für die Kinder darstellt, oft schwierig ist oder gar scheitert, obgleich auch kleine Kinder bereits dazu in der Lage sind, dabei unterschiedliche Strategien erfolgreich anzuwenden. (Vgl. ebd. S. 47 ff.)

Auf der Grundlage der hier kurz skizzierten Annahmen entwickelten Sturzbecher und Hess ihre Untersuchung über die soziale Partizipation von Kindern zwischen drei und sechs Jahren. Im Fokus liegen dabei *individuelle* (5.1.1) und *kontextuelle* (5.1.2) Voraussetzungen für soziale Partizipation im Kindesalter. Die Studie war als Längsschnittuntersuchung konzipiert und umfasste vier Messzeitpunkte innerhalb von drei Jahren. Beteiligt waren 71 Kindergartengruppen. Damit konnte zusammen genommen die Partizipationskompetenz von 330 Kindern untersucht werden. (Vgl. Sturzbecher/Hess 2005, S. 50)

Bezüglich der kontextuellen Voraussetzungen stellten auch Leyens und Ostermann (2004) Untersuchungen an. Anders als Sturzbecher und Hess, die den Fokus vor allem darauf legen, in wie Kinder *sich beteiligen* (können), untersuchten Leyens und Ostermann, inwieweit Kinder in Kindertageseinrichtungen tatsächlich *beteiligt werden* (5.1.3). Sie erhoben Aussagen von Kindern und pädagogischen Fachkräften hinsichtlich des Ausmaßes institutioneller Beteiligung von Kindern in Einrichtungen, die nach dem Situationsansatz arbeiten. Der Studie liegen Befragungen von 39 Kindern (davon 16 Jungen und 23 Mädchen), 65 pädagogischen Fachkräften und Praktikantinnen sowie 27 Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik zugrunde. (vgl. Leyens/Ostermann 2004, S. 127) Die

⁷ Der Begriff geht auf Mildred Parten (1932) zurück (vgl. Sturzbecher/Hess 2005, S. 47).

Ergebnisse werden im Anschluss an die Erkenntnisse von Sturzbecher und Hess vorgestellt und später mit ihnen in Beziehung gesetzt.

5.1.1 Individuelle Voraussetzungen: Partizipationskompetenz auf Seiten des Kindes

In Bezug auf die kognitiven Fähigkeiten konnte in der Studie von Sturzbecher und Hess (2005) eine *Wechselwirkung von Intelligenz und sozialer Partizipationskompetenz* festgestellt werden:

„Dies bedeutet, dass einerseits intelligente Kinder in höherem Maße bereit und fähig zur Partizipation sind als weniger intelligente Kinder. Andererseits entwickeln sich die Intelligenzleistungen derjenigen Kinder, die erfolgreich an Gruppenaktivitäten partizipieren, besser als die Intelligenzleistungen von Kindern, die selten bzw. erfolglos Partizipation anstreben. Soziale Partizipation stellt also nicht nur ein Ergebnis sondern zugleich auch eine Quelle der intellektuellen Weiterentwicklung dar.“ (Sturzbecher/Hess 2005, S. 51)

Neben der Intelligenz spielt auch die *Fähigkeit zur Perspektivübernahme* eine Rolle: Die Fähigkeit, Emotionen und Intentionen beim Gegenüber wahrzunehmen und nachzuvollziehen steht in Wechselwirkung mit der Partizipationskompetenz der untersuchten Kinder. Die Ausbildung von Partizipationskompetenz ist damit eine Grundlage für die friedliche Bewältigung von Konflikten sowie die erfolgreiche Vertretung eigener Interessen. (Vgl. ebd. S. 51 f.)

Ein weiterer Aspekt auf der individuellen Ebene betrifft das *Selbstkonzept* und damit die Fähigkeit, zu einer angemessenen Selbsteinschätzung zu gelangen. Die Studie konnte zeigen, dass Kinder mit einer hohen Partizipationsfähigkeit und -bereitschaft höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hatten. Zwar geht damit oft auch eine Selbstüberschätzung einher, diese können jedoch förderlich sein, wenn Kinder Gelegenheit haben, mit ihren Misserfolgen „selbstwertdienlich“ umzugehen. Partizipationskompetenz bzw. dessen explizite Förderung hat somit auch einen Einfluss auf die Entwicklung von Selbstwertgefühl. (Vgl. ebd. S. 52 f.)

Für das *Konfliktverhalten* der Kinder gilt: Je besser sich Kinder verbal ausdrücken können, desto weniger setzen sie sich im Konfliktfall mittels körperlicher Gewalt auseinander, wenngleich auch aggressives Verhalten Erfolg hinsichtlich der Durchsetzung der eigenen Interessen versprechen kann. Partizipation erweist sich hier als Motor zur Erweiterung des alternativen Handlungsrepertoires, jedoch ist dieser Zusammenhang eher gering. Die Förderung von sozialer Partizipation könne Konflikterziehung und moralische Wertevermittlung dennoch ergänzen. (Vgl. Sturzbecher/Hess 2005, S. 53 ff.) Dies gilt insbesondere für Kinder, die über ein eingeschränktes Repertoire an Handlungsstrategien zur Konfliktbewältigung verfügen: Sie „bieten Lernchancen für konstruktive Konfliktbewältigung und Partizipationskompetenz, wenn sie pädagogisch anspruchsvoll genutzt werden.“ (Sturzbecher/Hess 2005, S. 55)

5.1.2 Familiäre und institutionelle Voraussetzungen als Kontextfaktoren sozialer Partizipation

Zunächst lernt das Kind soziale Interaktion in der Familie, später kommen, vor allem in der Kindertageseinrichtung, Gleichaltrigenbeziehungen dazu. Partizipationskompetenz erwirbt das Kind jedoch zuerst am Modell der Eltern und bringt diese Erfahrungen in die Kindertageseinrichtung mit.

Familien, in denen partnerschaftlich miteinander umgegangen wird fördern bereits die Partizipationsfähigkeit des Kindes, anders herum erschweren gehäufte Konflikt- und Ablehnungserfahrungen den betreffenden Kindern den Einstieg in die Gleichaltrigengruppe, sodass die Kindertageseinrichtung hier eine kompensatorische Funktion übernehmen kann und sollte. Struktur- und Prozessqualität der Einrichtung spielen dabei eine wichtige Rolle. Neben der Unterstützung des Kindes und der Gewährung von Autonomie sind auch Restriktionen und das Ausmaß der Kontrolle von Bedeutung. (Vgl. Sturzbecher/Hess 2005, S. 55 ff.) Sturzbecher und Hess konnten belegen, dass

„ (...) sowohl die Bereitschaft als auch die Fähigkeit zur Partizipation mit der Gewährung entwicklungsstandgerechter Autonomie (korrespondierte); Partizipationsförderung setzt also entwicklungsstandsgerechte Freiräume für Kinder und ihre Erziehung zur Selbständigkeit voraus. Wer soziale Partizipation fördern möchte, der muss demzufolge Kindern angemessene Verantwortungs- und Entscheidungsbefugnisse übertragen. (...) Als Pädagoge muss man daher beständig prüfen, welche Eigenverantwortung Kinder im Alltag schon tragen wollen und können, um ihnen dann entwicklungsförderliche Freiräume auch zuzumuten und zuzugestehen.“ (ebd. S. 57)

Das Verhalten und die Einstellung der pädagogischen Fachkräfte in der Interaktion mit dem Kind scheinen dabei einen geringeren Einfluss auf die Partizipationskompetenz des Kindes zu haben als konkrete Möglichkeiten zur Partizipation, die das Kind herausfordern und sich an seinem individuellen Entwicklungsstand orientieren. Beobachtung und Reflexion sind dafür wichtige Voraussetzungen auf Seiten der Erziehenden. (Vgl. ebd. S. 58)

5.1.3 Tatsächlich institutionell gewährte Mitbestimmungsmöglichkeiten

Inwiefern Kinder tatsächlich in Kindertageseinrichtungen partizipieren können (unabhängig von ihrer Fähigkeit und Bereitschaft dazu), hängt also zu einem großen Teil von den Rahmenbedingungen ab, die das Kind in der Kita vorfindet. Was das konkret bedeutet, haben Leyens und Ostermann (2004) in einer Pilotstudie untersucht. Die mittels Befragungen von Kinder (standardisierte Interviews) sowie pädagogischer Fachkräfte und Lehrkräften von Fachschulen (selbstadministrierter Fragebogen) erhobenen Daten wurden später quantifiziert und deskriptiv ausgewertet (vgl. Leyens/Ostermann 2004, S. 127 f.). Leyens und Ostermann (2004) gehen davon aus, dass einerseits veränderte gesellschaftlichen Herausforderungen und Familienstrukturen seit der Industrialisierung und

andererseits neues Wissen über die kindliche Entwicklung und Möglichkeiten der Unterstützung dazu geführt haben, dass die Forderungen nach mehr Selbstbestimmung in pädagogischen Zusammenhängen lauter werden (vgl. ebd. S. 123 f.). Dass sich die Rolle des Kindes in der Familie seit dem stark verändert habe, könne man zum Beispiel daran ablesen, „(...) dass Kinder immer mehr nach ihrer eigenen Meinung und nach ihren Wünschen gefragt werden und dass Eltern immer öfter zusammen mit ihren Kindern auf einer partnerschaftlichen Basis zusammen über Problempunkte verhandeln und gemeinsam nach Lösungen suchen.“ (Leyens/Ostermann 2004, S. 124) In dem Moment, wo Kinder als Partner erwünscht und anerkannt sind, „dürfen und sollen (sie) in den Belangen, die sie betreffen, selbst bestimmen bzw. mitbestimmen. (...) Angesichts dessen muss kritisch geprüft werden, ob Kinder in unseren Kindertageseinrichtungen eine Verhandlungs- bzw. Partizipationskultur vorfinden bzw. angemessen darauf vorbereitet werden, mit Peers und Erwachsenen ihr Leben zu bestimmen.“ (ebd. S. 125)

Obwohl Kinder aus entwicklungspsychologischer Perspektive mit dem Eintritt in die Kindertageseinrichtung dafür schon vielfältige Voraussetzungen mitbringen, seien diese nicht ausreichen auf Partizipation eingerichtet: Die Erziehungsstilforschung habe nachweisen können, dass in Kitas ein stark lenkender Stil demokratische oder sozialintegrative Erziehungsstile dominiert. Auch Interaktionsstudien wiesen eher auf Fremdbestimmung und Einschränkung von Freiräumen hin. Obwohl Erzieherinnen in Evaluationsstudien zum Situationsansatz ihre Rolle gegenüber dem Kind partnerschaftlich definierten, handelten sie weniger mit dem Kind als für das Kind. (Vgl. ebd. S. 125)

Gegenstand der Untersuchung von Leyens und Ostermann war von diesen Aussagen ausgehend die „Realität der Mitbestimmung von Kindern in Kindertageseinrichtungen, die von sich selbst sagen, dass sie nach dem Situationsansatz arbeiten.“ (ebd. S. 127) Die Kinder sollten Auskunft zu der Form und Aktionen des Morgenkreises geben und wurden außerdem hinsichtlich ihrer Wünsche und deren Umsetzung mit bzw. durch die pädagogischen Fachkräfte befragt (vgl. ebd. S. 128 ff.). Die Fachkräfte sollten Auskunft hinsichtlich der Realität von Partizipation in praktischen Konzepten und den Ausbildungsinhalte geben, sowie Kompetenzen (ihre eigenen und die der Kinder) einschätzen (vgl. ebd. S. 135).

Ebenfalls im Kontext des Situationsansatzes beschäftigte sich Roux (2004) mit dem Alltag von Kindern in Kindertageseinrichtungen. Mittels der Schlüsselbildmethode wurden 142 sechsjährige Kinder aus Kindertageseinrichtungen entlang der vier Themen „In der Gruppe“, „Konflikt“, „Gesprächssituation“ und „Wir gehen zusammen raus“ durch Bilder zu diesen Situationen befragt. Ziel war es, Erkenntnisse über das soziale Umfeld Kindergarten aus Sicht der Kinder zu erhalten. Die Befragung war teilstrukturiert angelegt (Leitfadenbefragung), die Bilder sollten auffordernden Charakter (Redenlass, Orientierung, Strukturierung) haben. Die Auswertung erfolge auch hier quantitativ. (Vgl. ebd. S. 106 f.)

Leyens und Ostermann (2004) fanden heraus, dass laut Aussage der Kinder die morgendliche Zusammenkunft (*Gruppenkreise*) zu 50 Prozent in der Form eines Morgenkreises stattfinden, was die Autorinnen dahingehend ausdeuteten, dass hier nicht nur gespielt sondern auch der Tagesablauf besprochen und ggf. gemeinsam geplant wird. Vollversammlungen mit strukturierten Mitbestimmungselementen fanden in nur 14 Prozent der Fälle statt. Von Stuhlkreisen, verstanden als reine Spielkreise, berichten 36 Prozent der Jungen und Mädchen. In allen Formen der morgendlichen Zusammenkunft nimmt das gemeinsame Spielen (39 Prozent antworteten so) den größten Teil der *Aktivitäten* ein. Wenn nun davon ausgegangen wird, dass die gemeinsame Planung des Tagesablaufs im Situationsansatz eine wichtige Rolle spielt, so ist erstaunlich, dass der Punkt „Tagesverlauf planen“ von nur 19 Prozent der Kinder und damit erst an dritter Stelle nach „Spielen“ und „Erzählen“ genannt wurde. Befragt nach ihrer favorisierten Tätigkeit im Morgenkreis benennen die Kinder zu einem überwiegenden Teil (68 Prozent) das Spielen, an dritter Stelle steht der Punkt „Angebote anhören“ (die also den Tagesablauf betreffen). Die Planung des Tagesablaufes wird jedoch nicht explizit als Lieblingsaktivität benannt. (Vgl. ebd. S. 128 ff.) Eine Übersicht dazu zeigt Abbildung 1:

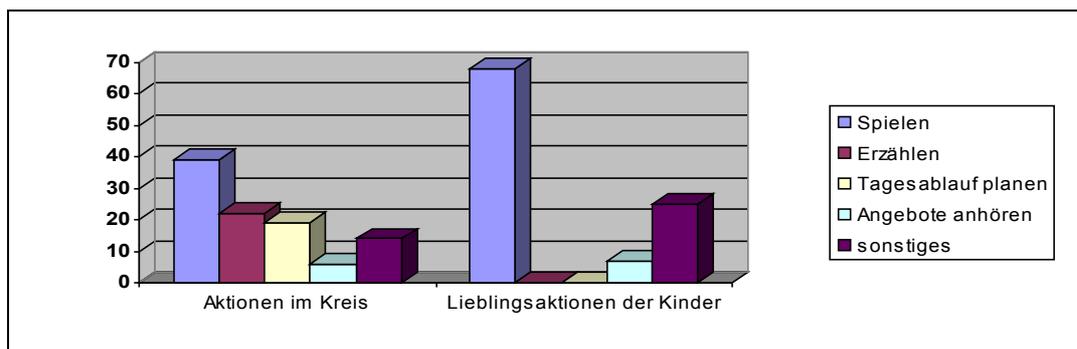


Abb. 1:

Aktivitäten im Kreis (vgl. Leyens/Ostermann 2004, S. 129 f.)

Was bedeutet das nun für die institutionelle Beteiligung von Kindern? Die Autorinnen formulieren hier zwei vorsichtige Interpretationsmöglichkeiten:

„Dies könnte evtl. ein Zeichen dafür sein, dass das Zusammenleben und die Tagesangebote doch eher von den Erzieherinnen geplant werden und die Kinder nicht wirklich die Möglichkeit erhalten daran mitzubestimmen, was keineswegs im Sinne des „Situationsansatzes“ ist. Genauso könnte es sein, dass die Kinder einfach weniger daran interessiert sind, miteinander über den weiteren Verlauf des Tages zu diskutieren. Dieser Zugang würde wiederum bedeuten, dass ein spielerischer Zugang unverzichtbar ist, wenn man ernsthaft plant, Kinder an der Gestaltung des Alltags in der Einrichtung zu beteiligen. (Leyens/Ostermann 2004, S. 130)

In der Studie von Roux (2004) stellt sich die Verteilung etwas anders dar, allerdings wurde hier zum Teil auch detaillierter gefragt und Mehrfachnennungen waren möglich. Abbildung 2 gibt einen Überblick über eine Auswahl der Aktivitäten, die die Kinder in der Studie von Roux (2004) nannten. Es wurde für diese Darstellung eine Unterteilung in die Themengebiete „miteinander spielen“ und

„miteinander sprechen“ vorgenommen. Die Grafik zeigt einerseits, dass auch in dieser Befragung als Aktivität im Gruppenkreis am häufigsten „spielen“ genannt wurde. Andererseits wird aber auch deutlich, dass die Kinder mit dem Gruppenkreis auch durchaus das Planen und Besprechen von Sachthemen, Problemen und gemeinsamen oder individuellen Aktivitäten verbinden. Das Planen von Gruppenvorhaben nimmt unter dem Aspekt „miteinander sprechen“ dabei mit rund 34 Prozent den größten Platz ein.

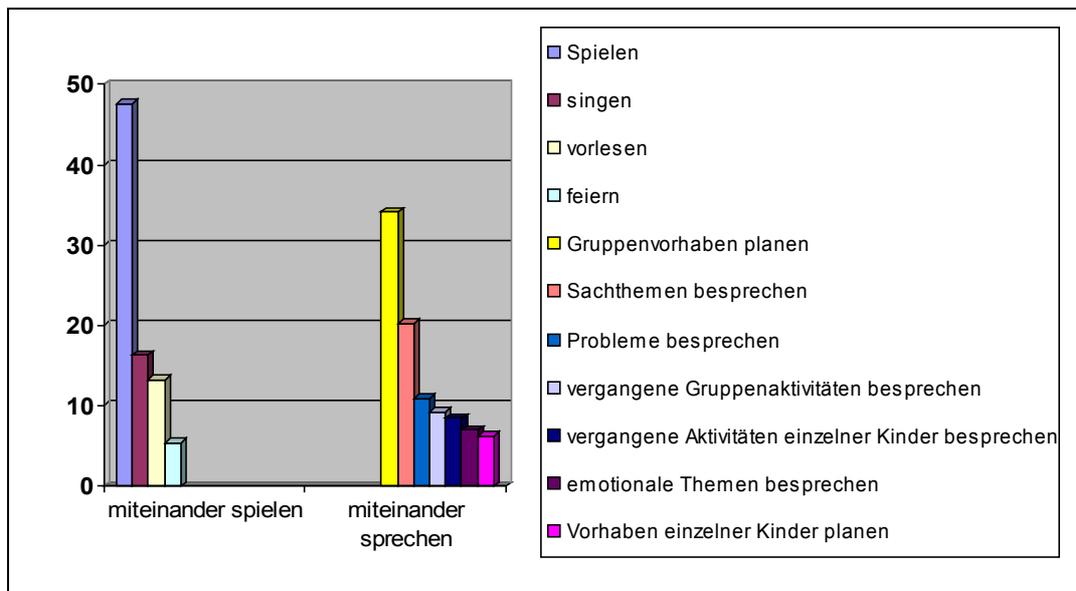


Abb. 2:

Was macht ihr im Morgenkreis? – Mehrfachnennungen waren möglich, Prozentwerte beziehen sich auf die Angabe „trifft zu“ (vgl. Roux 2004, S. 114)

Offen bleibt in der Studie von Roux (2004), ob unter die „Planung“ von Aktivitäten eher die Bekanntgabe von zukünftigen Vorhaben durch die Fachkräfte fällt, allerdings geben rund 57 Prozent der befragten Kinder an, dass sie selbst schon einmal etwas vorgeschlagen haben wie zum Beispiel Ausflüge, Bastelvorschläge oder Spiele (vgl. ebd. S. 115).

Die Kinder nutzen die Gruppenkreise darüber hinaus auch, um sich positiv oder negativ über das Gruppengeschehen zu äußern. Ein Überblick über die prozentuale Anzahl der Nennungen ist Abbildung 3 zu entnehmen.

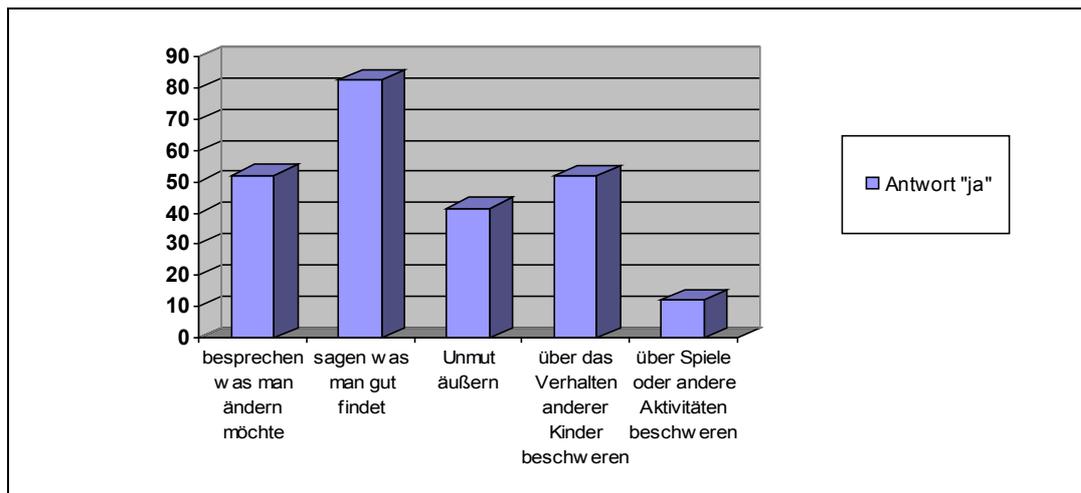


Abb. 3:

Aussagen der Kinder zu ihren Äußerungen über das Gruppengeschehen (vgl. Roux 2004, S. 115)

Hinsichtlich der Aktivitäten und ihrer eigenen Beteiligung im Gruppenkreis kann zusammenfassend festgehalten werden: Das Spielen steht für die Kinder hier klar im Vordergrund. Sie geben aber auch Auskunft darüber, dass in den Gruppenkreisen Dinge geplant und besprochen werden und dass sie die Kreise nutzen, um anzusprechen, was sie bewegt.

Mit Fragen zu *Kommunikationsregeln* wollten Leyens und Ostermann (2004) herausfinden, wie stark Gesprächssituationen in den Gruppenkreisen von den Fachkräften gelenkt werden. Eine starke Kontrolle der Gesprächssituation besteht demnach in 56 Prozent der Fälle, hier müssen die Kinder aufzeigen und werden dann von den Fachkräften aufgerufen. Die Methode des Gesprächssteines kam bei nur 23 Prozent zum Einsatz. Die Kinder geben hier selbst einen Stein untereinander weiter; wer den Stein in der Hand hält darf sprechen. 15 Prozent der Kinder dürfen sich der Reihe nach äußern; auch hier ist also das Vorgehen eher fremdbestimmt angelegt. (Vgl. Leyens/Ostermann 2004, S. 130 f.) Die Untersuchung von Roux (2004) ergab, dass über die Hälfte der Kinder angibt, man müsse sich bei der Kommunikation im Gruppenkreis an bestimmte Regeln halten. Etwa je ein Viertel der Kinder gab an, sich jederzeit äußern zu dürfen (23 Prozent) bzw. nur, wenn sie aufgerufen werden (21 Prozent). Immerhin noch 8 Prozent der Kinder erleben allein die Fachkräfte als Sprecherinnen (vgl. Roux 2004, S. 115 f.). Die Kinder in dieser Untersuchung sagen zum überwiegenden Teil, ähnlich wie in der Studie von Leyens und Ostermann, dass sie sich melden müssen, wenn sie etwas sagen wollen (vgl. ebd.). Abbildung 4 stellt die Ergebnisse der beiden Studien hinsichtlich der Kommunikationsformen im Gruppenkreis gegenüber. Aufgrund der Unterschiedlichkeit der Befragungen können nur die beiden Aspekte „sich melden“ und „der Reihe nach“ direkt miteinander verglichen werden

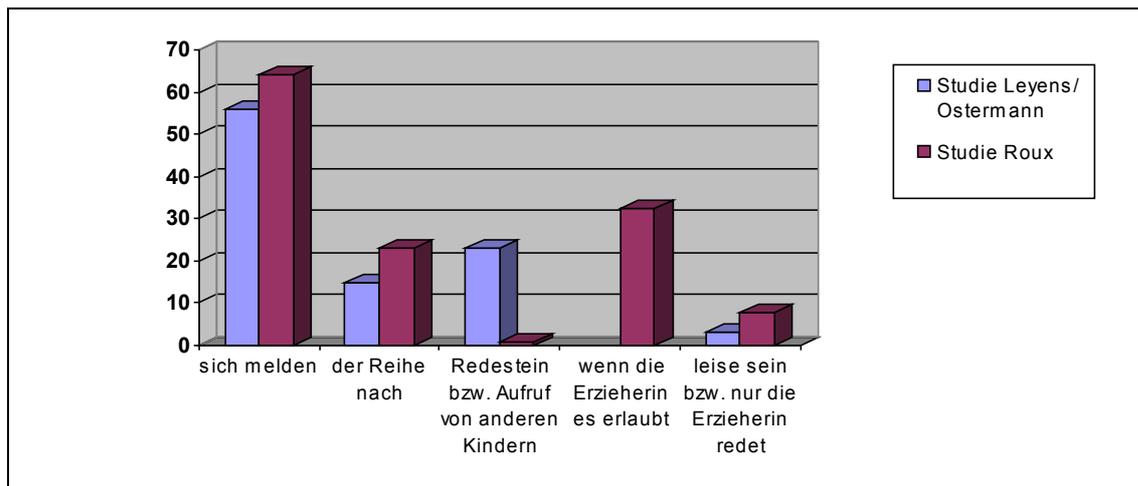


Abb.

4: Kommunikationsregeln (vgl. Leyens/Ostermann 2004, S. 131; vgl. Roux 2004, S. 115)

Auffällig ist, dass solche Formen, die von Seiten der Fachkräfte reglementiert bzw. kontrolliert werden (sich melden, der Reihe nach, wenn die Erzieherin es erlaubt) überwiegen. Inwiefern durch den Redestein die Kinder selbst bestimmen können, an wen der Stein weiter gegeben wird muss in Frage gestellt werden, da in der Untersuchung von Roux (2004) auffällt, wie verschwindend gering der Anteil der Kinder ist, die der Ansicht sind, Kinder würden andere Kinder „aufrufen“. (Vgl. ebd. S. 115)

Inwiefern die *Wünsche* der Kinder erfragt und berücksichtigt werde war ein weiteres Thema der Studie von Leyens und Ostermann. Demzufolge sagen jeweils rund 60 Prozent der Kinder, dass sie von den Fachkräften hinsichtlich ihrer Gestaltungswünsche zum Tagesablauf gefragt werden und sich von sich aus dazu äußern. Jedoch sagt auch rund ein Drittel der befragten Kinder aus, dass sie nicht nach ihren Wünschen gefragt werden (28 Prozent) und diese auch nicht von selbst mitteilen (23 Prozent). Zwischen beiden Fragen ließ sich ein enger Zusammenhang feststellen. Dies weist vermutlich darauf hin, dass Kinder eher von sich aus ihre Wünsche äußern, wenn sie auch hin und wieder danach gefragt werden. (Vgl. Leyens/Ostermann 2004, S. 132 f.)

Eine Übersicht über das Ausmaß ausgewählter Aspekte der Mitgestaltung des Tagesablaufes in Kindertageseinrichtungen, die nach eigener Aussage nach dem Situationsansatz arbeiten, bieten die Abbildungen 5a und 5b.

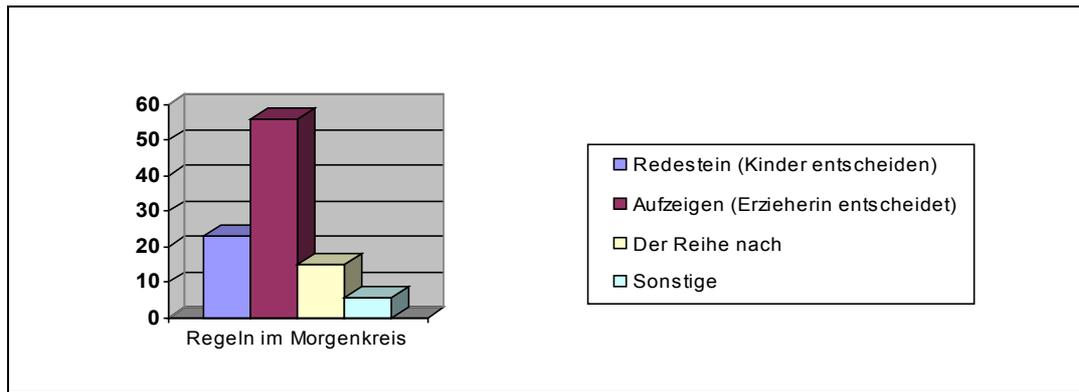


Abb.

5a: Kommunikationsregeln im Morgenkreis (vgl. Leyens/Ostermann 2004, S. 131)

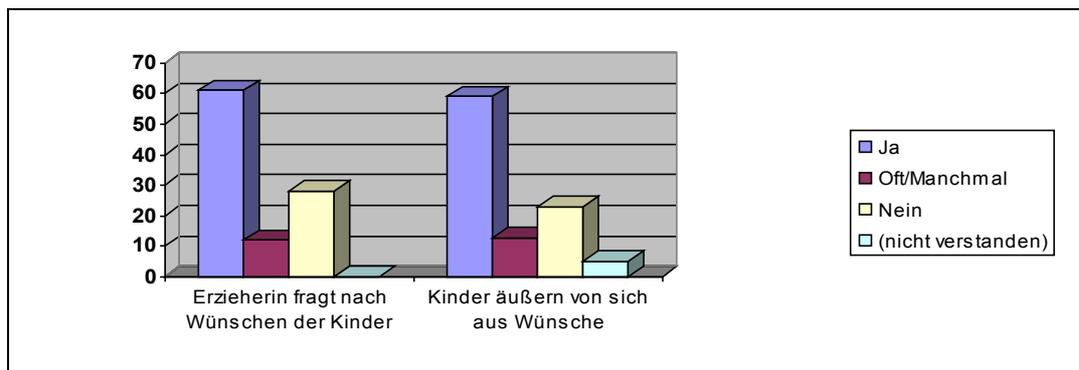


Abb.

5b: Berücksichtigung von Wünschen der Kinder (vgl. Leyens/Ostermann 2004, S. 132)

Hinsichtlich der *Entscheidungsfreiheiten* stellte sich heraus, dass die Kinder grundsätzlich darüber entscheiden dürfen, mit wem sie spielen. Geringe Einschränkungen empfanden die Kinder in Hinblick auf die Entscheidung, womit sie spielen dürfen. Die Wahl des Spielortes ist teilweise gar nicht möglich: 23 Prozent geben an, den Ort nicht selbst wählen zu dürfen, dennoch bleiben 66 Prozent, die nach eigener Aussage die freie Wahl haben. (vgl. ebd. S. 133 f.) Ein Ergebnis der Studie ist damit auch, dass Kinder Einschränkungen sehr deutlich wahrnehmen. (vgl. ebd. S. 134)

Die Kinder, die in der Studie von Roux (2004) mittels Schlüsselbildern zum Kindergartenalltag befragt wurden interpretierten ein Bild, auf dem eine Gruppensituation (Kinder und eine Fachkraft, die unterschiedliche Handlungen verrichten) abgebildet war zu rund 71 Prozent so („trifft zu“), dass das Kind selbst entscheidet, was es im Gruppenalltag tut. Rund 21 Prozent sagten, dass es manchmal Vorgaben gebe und rund 15 Prozent berichteten, dass die Fachkraft die Tätigkeiten vorgibt. 12 Prozent bejahten die Aussage, dass Kinder die Aktivitäten bestimmen (Mehrfachnennungen waren möglich). Den Spielort wählten in dieser Studie rund 91 Prozent der Kinder selbst. (Vgl. Roux 2004, S. 108) Die Aussagen zu den Entscheidungsfreiheiten stellen Abbildung 6a und 6b dar.

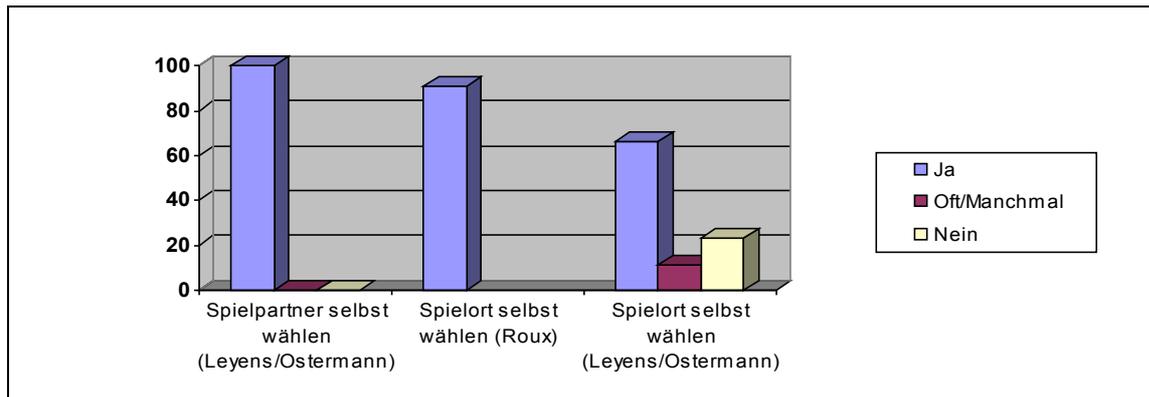


Abb.

6a: Entscheidungsfreiheiten hinsichtlich des Spiels (vgl. Leyens/Ostermann 2004, S. 133 f. und Roux 2004, S. 108)

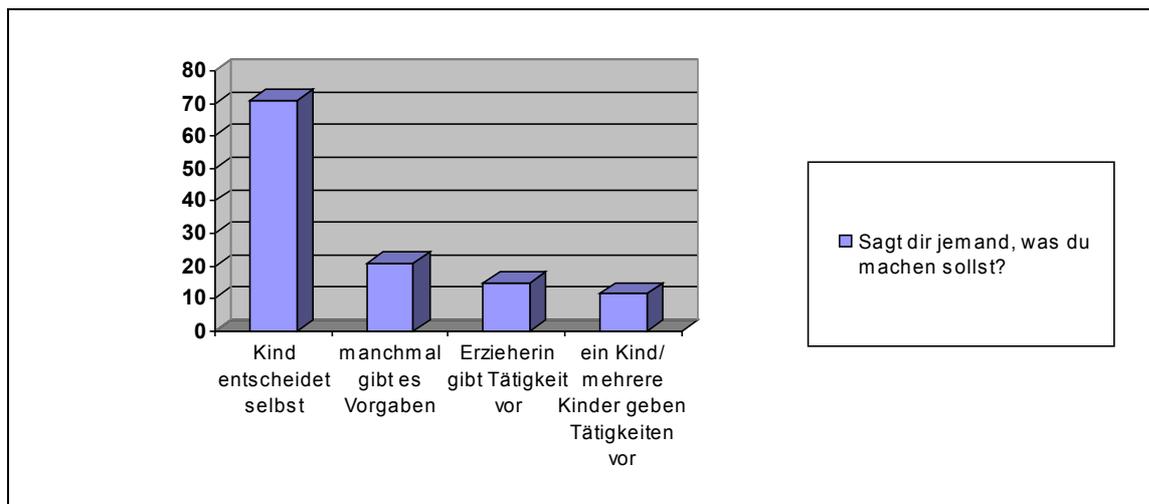


Abb.

6b: Wer entscheidet darüber, was gemacht wird? – Mehrfachnennungen möglich, Prozentwerte beziehen sich auf die Angabe „trifft zu“ (vgl. Roux 2004, S. 108)

Die Befragungen der pädagogischen Fachkräfte, Praktikantinnen und Fachschullehrkräften ergab im Wesentlichen folgende Ergebnisse: Die Praktikerinnen (Fachkräfte und Praktikantinnen) bewerten Mitbestimmung von Kindern positiv und halten diese für praktikabel. Auch sind sie nach Leyens und Ostermann (2004) der Ansicht, „dass Kinder häufig selbst für sich Verantwortung übernehmen können und dass sie häufig wissen, was gut für sie ist.“ (ebd. S. 135) Hingegen konstatierten die Lehrkräfte in den Fachschulen viel Fremdbestimmung und wenig kooperatives Lernen innerhalb des Ausbildung, so dass partizipative Kompetenzen kaum entstehen können, da angehende Fachkräfte diese weder Erleben noch erproben konnten.

Die Einstellung der Fachkräfte scheint in Bezug auf Partizipation also von ihrem tatsächlichen Handeln abzuweichen, was auch die Aussagen der Kinder zum Teil belegen. Damit Kinder stärker beteiligt werden können, brauchen Fachkräfte also eine bessere Ausbildung hinsichtlich der Wahrnehmung und Umsetzung von Partizipationsmöglichkeiten (vgl. ebd. S. 136). Dies deckt sich mit den Schlussfolgerungen, die auch Sturzbecher und Hess (2005) aus ihrer Untersuchung ziehen (s.o.).

Kinder haben also in Kindertageseinrichtungen oft in einem gewissen Rahmen situative Selbst- bzw. Mitbestimmungsrechte. Jedoch wird „(d)er Alltag in den Einrichtungen (...), für die Kinder scheinbar

selbstverständlich, durch die Erzieherin dominiert.“ (Roux 2004, S. 118) Die Kinder nehmen ihre sozialen Bezüge sehr detailreich wahr und gestalten diese bewusst mit. Die pädagogische Fachkraft wird im Alltag weniger als (Spiel-)Partnerin wahrgenommen denn als reglementierende und bestimmende Instanz (vgl. ebd. S. 118 f.).

5.2 Forschungsergebnisse zur strukturell verankerten Partizipation

In einer Studie zur Partizipation von Kindern mittels Kinderkonferenzen und Kinderrat wurde die Gremienarbeit in Kindertageseinrichtungen unter ko-konstruktiven Gesichtspunkten, insbesondere in Bezug auf Konfliktlösungsprozesse, untersucht. Dafür wurden 44 Beobachtungsprotokolle und fünf Videoprotokolle ausgewertet. Die Erhebung erstreckte sich über einen Zeitraum von zwei Jahren. Insgesamt waren daran 84 Kinder zwischen drei und sechs Jahren sowie acht pädagogische Fachkräfte einer Kindertageseinrichtung im ländlichen Raum beteiligt. Die Auswertung erfolgte hier nach qualitativen Aspekten. (Vgl. Kirstein 2008, S. 65) Die Recherche zu der vorliegenden Arbeit hat erbracht, dass dies anscheinend die einzige umfassende, zielgerichtete Studie ist, die im Bereich der Gremienarbeit in Kindertageseinrichtungen bisher durchgeführt wurde.

Theoretisch basierte die Studie auf dem Bild vom Kind als aktiv gestaltendes und sich selbst entwickelndes Wesen und dem Recht des Kindes auf Mitgestaltung seiner (Bildungs-)Umwelt. In der Interaktion mit Gleichaltrigen, so Kirstein (2008), stellen Auseinandersetzungen ein wichtiges Moment sozialen Lernens dar. In diesem Kontext werden auch die strukturell verankerten Partizipationsformen betrachtet, um daraus Schlussfolgerungen für die Institution Kindertageseinrichtung und das Berufsbild des Erzieherin/des Erziehers abzuleiten. (Vgl. ebd. S. 66 f.) Wichtig ist dabei auch die Auffassung, dass Kinder schon sehr viel eher als früher angenommen, moralisches Urteils- und Handlungsvermögen besitzen (vgl. ebd. S. 69). Allerdings seien „ErzieherInnen (...) sich vielfach darüber im Unklaren, ob und in wieweit Kinder überhaupt dazu befähigt sind, Konflikte ko-konstruktiv zu lösen, welche Freiräume sie dafür brauchen und welche erzieherischen Verhaltensweisen förderlich sind, um sie darin zu unterstützen, selbsttätig an Konfliktbearbeitungsprozessen teilzuhaben (...)“. (Kirstein 2008, S. 70)

Unter *Kinderkonferenzen* werden in der Untersuchung von Kirstein (2008) Zusammenkünfte verstanden, in denen Dinge besprochen und ausgehandelt werden, wie sie zum Beispiel auch im Situationsansatz, der Freinet-Pädagogik und der Offenen Arbeit angewendet werden. Unter *Kinderrat* werden Gremien gefasst, die stellvertretend für die gesamte Einrichtung Entscheidungen treffen oder Lösungsvorschläge für bestimmte Themen entwickeln. Das Forschungsinteresse der explorativ ausgerichteten Studie bezog sich auf die ko-konstruktiven Konfliktbearbeitungsstrategien, die Kinder in diesen beiden Gremien vollziehen. (Vgl. Kirstein 2008, S. 70 f.) Insbesondere wurde dabei auf die eingebrachten Konfliktthemen und Vorschläge zur Lösung derselben geachtet, des Weiteren spielte

dann die Entscheidung, die Umsetzung und die Erfahrungen mit der Ergebnissen eine Rolle (vgl. ebd. S. 75).

Die von den Kindern in die Konferenzen eingebrachten *Konfliktthemen* beziehen sich auf gesicherte Rechte, sodass die Kinderkonferenz von ihnen als „ein Ort gesicherten Rechts“ (Kirstein 2008, S. 76) genutzt wird. Hierzu zählen normative Regelungen, Themen der Bestandswahrung, materielle Ressourcen, Abgrenzungsbestrebungen, territoriale Erweiterungen und Geschlechterthemen. Interessant ist die Berücksichtigung der Geschlechterperspektive: So wurde beobachtet, dass Mädchen sich stärker dafür einsetzen, bestehende Normen zu wahren, Jungen hingegen stärker auf die Veränderung oder Erweiterung von Normen abzielen. Ein Blick auf die Erzieherinnen zeigt, dass diese ihre Konfliktthemen (untereinander und solche mit Kindern) nicht in die Konferenz einbringen und nicht immer die Entwicklungsthemen der Kinder hinter ihren Konflikten wahrnehmen. (Vgl. ebd. S. 76 f.)

Was die *Lösungsvorschläge* für die angebrachten Konfliktthemen betrifft, so ist eine Orientierung an Regeln zu resümieren, die neu geschaffen, verdeutlicht (u.a. durch Visualisierung) oder kontrolliert und mittels Sanktionen überprüft werden sollen. Die Vorschläge der Jungen sind hier rigider als die der fürsorgenderen Mädchen. Abhängig von der individuellen Involviertheit und des Entwicklungsstandes konnten die Kinder die Situation auch aus der Perspektive des anderen betrachten (Perspektivübernahme) und hatten bereits ein gewisses Repertoire an Vorschlägen zur Verfügung. Die Erzieherinnen beeinflussen die Gespräche dabei jedoch auf unterschiedliche Weise, zum Teil auch unbewusst. (vgl. ebd. S 77 f.)

Hinsichtlich des Ablaufs von *Entscheidungsprozessen* kommt Kirstein (2008) zu einem Ergebnis, das wenig mit demokratischen Maßstäben korrespondiert:

„Sie (die Entscheidungsfindung, Y.R.) unterliegt de facto persönlichen Interessen der Kinderratsmitglieder und wird ohne öffentliche Legitimation getroffen. Ein echter dialogischer Transfer zwischen Kinderrat und Kinderkonferenz findet demnach nicht statt. Es fehlt vielmehr an strukturell verankerten Abläufen, die das Meinungsbild der Basis über die Gruppenvertreter in demokratische Entscheidungsprozesse umsetzen (...)“ (vgl. ebd. S. 78)

Die Kinderratssitzungen wurden vornehmlich durch die Hierarchien in der Gruppe strukturiert und ließen wenig Gleichberechtigung erkennen. Entscheidungen werden von den Meinungen sozial anerkannter Kinder dominiert und sind vom persönlichen Gewinn für diese Kinder geprägt. Die Erzieherinnen akzeptierten in der Untersuchung von Kirstein (2008) die Entscheidungen der Kinder in der Regel, wirkten jedoch dagegen oder durchbrachen diese, wenn sie nicht mit ihren eigenen Wertvorstellungen einher gingen (vgl. ebd. S. 78 f.). Kirstein kommt zu dem Schluss, dass „Art, Umfang und Grenzen der Entscheidungsbefugnisse von ErzieherInnen und Kindern (...) nicht ausreichend geklärt bzw. an eine hierarchische Generationenordnung gebunden (...)“ sind. (ebd. S. 79)

In der *Umsetzung der Regelungen*, die im Kinderrat hinsichtlich eines Konfliktes getroffen wurden, zeigte sich die Bedeutung von Aushandlungsprozessen, in denen den ErzieherInnen eine wichtige Moderationsfunktion zukommt. Die Kinder gehen dabei zielorientiert vor und wenden Verfahren an, die sie von den Erwachsenen kennen und verfolgen diese in Form von Projekten. (Vgl. Kirstein 2008, S. 79)

Eine wichtige Erkenntnis hinsichtlich der *Ergebnisse* für den gemeinsamen Alltag bzw. die Regelung darin auftretender Konflikte bezieht sich auf das moralische Urteilsvermögen der Kinder: Wenn Sie an der Entstehung übergreifender Regelungen beteiligt sind, können sie diese nachhaltig im Alltag anwenden und sich daran halten, was auch eine gegenseitige Kontrolle der Kinder impliziert. Einzelfallbezogene Regelungen sind weniger langlebig und werden häufiger im Nachhinein noch verändert, um der tatsächlichen Situation gerecht zu werden, woraus auch wieder neue Anlässe für Konflikte und Aushandlungsprozesse entstehen können. Die direkte soziale Interaktion scheint dabei eine größere Bedeutung zu haben als die vorab vereinbarten Sanktionen oder Regelungen, wobei auch eine Art Minderheitenschutz (vgl. auch Sturzenhecker/Knauer/Richter/Rehmann 2010) praktiziert wird. Die Rolle der Erwachsenen besteht in dem Aufmerksam-machen auf unterschiedliche Perspektiven und veränderte Bedürfnisse, so dass sie eine wichtige begleitende Funktion einnehmen. Die Regelungen werden also im Alltag nicht einfach „nach Fahrplan“ angewandt, sondern reziprok und ko-konstruktiv angepasst. Allerdings wurden diese Prozesse nur in geringem Maße fachlich reflektiert. (Vgl. Kirstein 2008, S. 80 f.)

Ausgehend von diesen Beobachtungen plädiert Kirstein für eine stärkere Strukturierung partizipativer Abläufe: Die erprobten Strategien der Konfliktbearbeitung sollten mit den Kindern stärker reflektiert werden, um eine bewusste Integration zu erreichen. In staatsbezogenen Demokratien bewährte Verfahren wie Wahlgeheimnis, Ämterwechsel, Geschlechterquotierung, Rednerliste oder auch eine „Geschäftsordnung“ werden vorgeschlagen. Eine konfliktfreundige Atmosphäre bietet dafür die Grundlage. Die Herausforderungen für die pädagogischen Fachkräfte liegen in der Reflexion der eigenen Grundhaltung, die stichwortartig mit den Schlagworten Ko-Konstruktion, Selbstbildung und Konfliktkultur beschrieben werden kann und an den Fähigkeiten der Kinder zur sozialen und moralischen Urteils- und Handlungsfähigkeit ansetzt. Die variierenden Rollenanforderungen sowie eigene biografisch gewachsene Werte müssen bewusst(er) reflektiert werden, auch mit Hilfe externer Begleitung. Nicht zuletzt müssen auch die Fachkräfte lernen, sich zu positionieren und demokratisch zu kommunizieren. Hierzu sind demokratische Erfahrungen im Team sowie das klare Bekenntnis der Leitung zu demokratischen Prinzipien unabdingbar, denn „(g)elebte Partizipation im Kindergarten bedeutet eine tief greifende Veränderung bisheriger Bildungsreferenzen und verlangt den Fachkräften eine sehr anspruchsvolle persönliche wie fachliche Entwicklung im Team ab.“ (Kirstein 2008, S. 84) Ein ehrlicher Dialog über Vorbehalte und die konsensuale Aushandlung der Rahmenbedingungen von Partizipation sind dafür unabdingbar; dafür sind Zeitressourcen einzuräumen. Schließlich sollte die

Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen konstitutionell verankert werden. (Vgl. ebd. S. 82 ff.) Es kann durchaus belegt werden, dass Kinder in der Lage sind, in partizipativen Strukturen aktiv mitzugestalten. Dies bedingt eine Veränderung von Organisationsstrukturen. Ein bisher unterrepräsentierter Aspekt ist der Blick auf Partizipation aus geschlechtsspezifischer Sicht. (Vgl. ebd. S. 86 f.)

Der Gedanke der konstitutionellen Verankerung von Partizipation wurde bekanntlich bereits andernorts aufgegriffen, entsprechende Forschungsergebnisse werden im folgenden Abschnitt vorgestellt.

5.3 Forschungsergebnisse zur verfassungsmäßig zugesicherten Partizipation

Ausgehend von Verfassungseinführungen in Detmold (Nordrhein-Westfalen), die im Rahmen einer Verfassungsgebenden Versammlung im Kontext der „Kinderstube der Demokratie“ vom Institut für Partizipation und Bildung (IPB) begleitet wurden, evaluierte eine Gruppe um Sturzenhecker (2010) die partizipative Praxis in zwei Kindertageseinrichtungen in Hinblick auf die durch die Verfassungseinführung wahrgenommenen Veränderungen. Der Evaluationsauftrag erging an die Universität Hamburg und wurde vom Träger der beiden beteiligten Einrichtungen in Auftrag gegeben. Die Ergebnisse stützen die Annahme, dass Partizipation sowohl demokratische als auch grundlegende Bildungsprozesse nicht nur bei den Kindern, sondern auch bei den beteiligten Fachkräften und den Eltern der Kinder anstoßen kann. (vgl. Sturzenhecker/Knauer/Richter/Rehmann 2010, S. 110 ff.)

Die Evaluation war qualitativ angelegt und bezog die Perspektiven von einigen Kindern, einigen Eltern und allen pädagogischen Fachkräften (inklusive Leitung) mit ein. Mit den Erwachsenen wurden Gruppendiskussionen entlang eines vorbereiteten Leitfadens geführt. Die Kinder wurden in einem mediengestützten Kreisgespräch befragt, d.h. die Kinder hatten vorab in der Einrichtung Fotos zum Thema Mitbestimmung gemacht, die als Gesprächsanreiz für das Interview genutzt wurden. (Vgl. Sturzenhecker/Knauer/Richter/Rehmann 2010, S. 8 ff) Beide Kindertageseinrichtungen hatten mit der Verfassung festgelegt, dass gruppenbezogene Kinderkonferenzen als freiwillige Beteiligungsgremien etabliert werden sollten und zudem ein gruppenübergreifendes Kinderparlament nach dem Delegiertenprinzip einzusetzen ist. Beide Gremien waren zum Zeitpunkt der Evaluation bereits erprobt worden. Die Tagesordnung der Gremien wird zu Beginn jeder Sitzung von allen Beteiligten gemeinsam festgelegt, die Themen und Ergebnisse werden protokolliert und einrichtungsintern veröffentlicht. Für Abstimmungen gilt das Prinzip der Konsensfindung bzw. der einfachen Mehrheit. Neben den Verfassungsorganen waren in der Verfassung darüber hinaus die Selbst- und Mitbestimmungsrechte der Kinder aufgeführt worden, die sich zum Beispiel auf die Gestaltung von Projektthemen oder die Teilnahme am Mittagessen beziehen, sowie Grenzen der Mitbestimmung. (Vgl. ebd. S. 107 f.)

Die Ergebnisse der Evaluation werden nun entlang der Bildungsprozesse der Kinder und der Erwachsenen sowie der aus der Evaluation abzuleitenden fachlichen Konsequenzen für Demokratisierungsprozesse von Kindertageseinrichtungen dargestellt.

Bildungsprozesse der Kinder

Die Kinder lernten durch die Einführung der Verfassungen zum einen demokratische Abläufe kennen und erhielten zum anderen Gelegenheit, ihre eigenen Bildungsthemen stärker in den Kita-Alltag zu integrieren.

In Bezug auf die *demokratisches Wissen* zeigte sich, dass die Abläufe in den Gremien (eigenen Ideen einbringen, Beraten, Abstimmen, Wahlen, Protokollführung) von den Kindern verstanden, nachvollzogen und praktiziert werden können. Die pädagogischen Fachkräfte und Eltern berichten, dass die Kinder untereinander stärker in Diskussionen treten und dadurch Konfliktlösungsstrategien entwickeln, dass sie die Erfahrungen aus der Einrichtung mit nach Hause tragen (z.B. auch zu Hause eine Konferenz einberufen) und dass sie demokratische Strukturen, z.B. Wahlen, auch außerhalb der Kindertageseinrichtungen wieder erkennen. (Vgl. ebd. S. 110 f.) Die *demokratischen Kompetenzen* der Kinder hatten sich seit der Einführung der Verfassung aus Sicht der Erwachsenen in Bezug auf die Fähigkeit zur Meinungsäußerung, das Einhalten von Regeln, die Frustrationstoleranz, die Fähigkeiten Ideen einzubringen, Entscheidungen zu treffen und umzusetzen verbessert. Weiterhin habe auch die Konzentrationsfähigkeit der Kinder zugenommen und die Fähigkeit, demokratische Abläufe zu praktizieren, sie nachzuahmen (dies war insbesondere in Bezug auf die Kinder unter drei Jahren aufgefallen) und erworbene Kenntnisse auf andere Bereiche (Familie, Gesellschaft) zu übertragen. (Vgl. ebd. S. 111 f.)

Neben den explizit demokratischen Bildungsprozessen weist die Evaluation von Sturzenhecker, Knauer, Richter und Rehmann (2010) darüber hinaus auch auf *weitergehende* („ganzheitliche“) *Bildungsprozesse* hin, die insbesondere die personalen und sozialen Kompetenzen tangieren. In Bezug auf die *personalen Kompetenzen* lässt sich feststellen: Selbstwirksamkeitserfahrungen gehen Hand in Hand mit einem erhöhten Selbstbewusstsein. Sich seiner eigenen Meinung bewusst zu werden, diese zu äußern und zu vertreten ist ein weiterer Punkt, mit dem sich auch verbindet, mutig die eigene Betroffenheit zu formulieren. Weiterhin wurde aus Sicht der Eltern und Fachkräfte die Problemlösungskompetenz der Kinder gefördert: Sie entwickelten zunehmend selbstständig eigene Ideen und Lösungsansätze. (Vgl. Sturzenhecker/Knauer/Richter/Rehmann 2010, S. 112)

Die Erweiterung *sozialer Kompetenzen* zeigte sich in einer erhöhten Frustrations- und Ambiguitätstoleranz, in der Fähigkeit zur Empathie und der Kompromissbereitschaft sowie in einem gewachsenen Gemeinschaftssinn und Verantwortungsbewusstsein (vgl. ebd. S. 112 f.).

Der Gewinn für die demokratischen, persönlichen und lernmethodischen Kompetenzen, den die Einführung der Verfassung mit sich gebracht hat, ist also in Bezug auf die Kinder offensichtlich. Auch konnten mögliche Bedenken ausgeräumt werden, Partizipation sei „grenzenlos“ oder in dieser Form mittels Gremien, Abstimmungen etc. nicht für die pädagogische Arbeit mit Kindern geeignet. (Vgl. ebd. S. 109)

Bildungsprozesse der Erwachsenen

Nicht nur die Kinder, auch die Erwachsenen, durchliefen mit der Einführung der Verfassung wichtige Bildungsprozesse. Die Rolle der *pädagogischen Fachkraft* änderte sich grundlegend. Durch Kommunikation und Aushandlung schufen sich die Teams mit der Verfassung eine gemeinsame verbindliche Grundlage einer demokratisch ausgerichteten Erziehung und Bildung. Durch die intensiven Auseinandersetzungen veränderten sich nicht nur das Kindbild, die Haltung gegenüber den Kindern und die Bildungskonzeption an sich, sondern auch die Gesprächskultur mit den Kindern im Alltag. Gleichzeitig erhöhte sich aber auch die Rollenkomplexität: Die pädagogische Fachkraft ist nicht mehr nur Expertin oder Experte für die Erziehung und Bildung des Kindes, sondern sie muss sich auskennen mit Rechten und Strukturen der Partizipation von Kindern (Expertin/Experte für Partizipation) und die Kinder bei der Wahrnehmung ihrer Rechte unterstützen („Demokratie-Ermöglicherin/Demokratie-Ermöglicher“). Weiterhin ist sie Erziehende/Erziehender im Auftrag von Staat und Gesellschaft und damit für die Vermittlung gesellschaftlicher Werte und Normen verantwortlich, von denen Demokratie nur ein Aspekt unter vielen ist – und sie ist natürlich selbst Demokratin bzw. Demokrat mit eigenen Rechten und Interessen, die sie in den Alltag der Kindertageseinrichtung einbringt. Hinzu kommt, dass mit der Partizipation der Kinder auch eine stärker partizipativ ausgerichtete Elternarbeit im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft einhergehen sollte. (Vgl. Sturzenhecker/Knauer/Richter/Rehmann. S. 113 f.)

Die *Mütter und Väter* erweiterten über die Verfassungseinführung ihr Wissen über eine partizipativ orientierte Pädagogik, nicht nur im Gespräch mit den Fachkräften, sondern auch mit ihren Kindern. Anfängliche Sorge um chaotische Zustände und Grenzenlosigkeit in der Erziehung wichen im Laufe der Verfassungseinführung Interesse und einer offeneren Haltung gegenüber den Neuerungen. Einige Eltern hatten damit aber zum Zeitpunkt der Evaluation immer noch Schwierigkeiten. Umso wichtiger scheint es daher, Mütter und Väter von Anfang an zu informieren sowie pädagogische Begründungen und Entscheidungen für Partizipation transparent zu machen. (Vgl. ebd. S. 114)

Konsequenzen für Demokratisierungsprozesse von Kindertageseinrichtungen

In der Evaluationsstudie von Sturzenhecker, Knauer, Richter und Rehmann zeigte sich, dass Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen möglich ist und mittels einer Verfassung Verbindlichkeit und Struktur erhält. Nicht nur die demokratischen Kompetenzen aller beteiligten

Kinder, Eltern und Fachkräfte erweiterte sich, vielmehr konnten insgesamt dialogische Bildungsprozesse innerhalb und zwischen den genannten Personengruppen angeregt werden. Wichtig ist dabei zu berücksichtigen, dass ausreichend Zeit für Austausch und Information eingeplant wird, und dass eine Haltungsänderung die Grundlage für die Implementierung neuer pädagogischer Strategien darstellt. Während der Evaluation wurde die Frage aufgeworfen, in wie weit der partizipative Ansatz auch in der Schule fortgeführt wird und ob nicht grundsätzlich eine stärkere Öffnung innerhalb der Einrichtung die Partizipation der Kinder besser unterstützt als eine feste Gruppenstruktur. Auch zeigte sich, dass partizipative (Gremien-) Arbeit eine gewisse Routine auf Seiten der Fachkräfte und Kinder braucht, damit die als notwendig und sinnvoll erachteten demokratischen Strukturen im Alltag nicht das Spielen und Lernen der Kinder in anderen Bereichen einschränken. (Vgl. ebd.S. 115 f.)

Insgesamt konnte die Evaluation der Verfassungseinführungen in zwei Kindertageseinrichtungen in Detmold (Nordrhein-Westfalen) nachhaltige Veränderungen nachweisen. Der pädagogische Alltag hatte sich durch die Verankerung der Kinderrechte und die Entscheidungsgremien einerseits strukturell verändert, andererseits wandelten sich auch die Interaktion und das Hierarchieverhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen. Neben dem demokratischen Lernen wurde auch deutlich, wie die Bildungsthemen der Kinder und damit Bildung verstanden als Selbstbildung stärker in den Mittelpunkt der Alltagsgestaltung rückten. (Vgl. Sturzenhecker/Knauer/Richter/Rehmann 2010, S. 106) Neben den inhaltlichen Ergebnissen ist insbesondere die methodische Herangehensweise, mit der die Perspektive der Kinder untersucht wurde, wertvoll für die Evaluation des pädagogischen Alltags im Rahmen dieser Arbeit. Darauf wird später noch näher eingegangen (vgl. 6.3.2.2).

5.4 Demokratie leben: Partizipation in ostdeutschen Kindertageseinrichtungen

Im Rahmen des Projektes „Demokratie leben“ wurde in Eberswalde (Brandenburg) partizipatives Handeln in drei Kindertageseinrichtungen zwischen 2002 und 2007 implementiert und parallel dazu durch eine externe Evaluation (2003-2008) begleitet. (vgl. M. Priebe 2009, S. 6, S: 15)

Ziel des Projektes war es, antidemokratischen Entwicklungen in Eberswalde entgegenzuwirken. Zu diesem Zweck sollte *Demokratie als Alltagshandeln* bereits in Krippe, Kindergarten, Hort und in der Schule implementiert werden. Die pädagogischen Fachkräfte, die im Rahmen des Systems der DDR ihre Ausbildung absolviert und in der Praxis nach den geltenden Vorgaben gearbeitet hatten, mussten sich vollkommen neu auf eine demokratische Pädagogik einstellen und zunächst selbst die Erfahrung machen, ein Mitspracherecht und Entscheidungsfreiräume zu haben, die ihnen vorher nicht zugestanden wurden. (vgl. M. Priebe 2009, S. 4) Die Pädagogik der DDR war vollkommen anders ausgerichtet: „Bedürfnisse und individuelle Unterschiede der Kinder wurden (...) einem starren Tagesrhythmus untergeordnet. Die Einordnung in das Kollektiv stand im Vordergrund. Eigenständigkeit und Individualität wurden dagegen nicht explizit gefördert.“ (ebd. S. 4) An die

pädagogischen Fachkräfte stellten sich mit dem Demokratie-Projekt also hohe Anforderungen, die den Kern der eigenen Erfahrungen und des fachlichen Selbstverständnisses betrafen.

Ausgehend von der Annahme, dass demokratisches Alltagshandeln und Erleben nur auf der Grundlage der Zuerkennung von Autonomie und der Möglichkeit zur Partizipation gelingen kann, sollten die Erzieherinnen darin bestärkt werden, offen für die (verbalen und nonverbalen) Formen der Mitteilungen der Kinder zu sein, geeignete Formen der Beteiligung zu nutzen sowie die Kinder in ihrer Aushandlungsfähigkeit und Partizipationskompetenz zu fördern (vgl. M. Priebe 2009, S. 8, S. 11). Für die Evaluation wurde die Perspektive der pädagogischen Fachkräfte, der Kinder, ihrer Eltern und des Trägers einbezogen und mittels Beobachtungen, Interviews und Gruppendiskussionen erhellt (vgl. ebd. S. 14). Die Evaluationsergebnisse wurden in sieben Bereiche unterteilt, die nun kurz näher vorgestellt werden. Darüber hinaus ist in der Evaluation das europaweite Projekt „Kinder beStimmen mit“ (Children’s Voices) sowie explizit der Verlauf der Interviews aus Sicht der Erzieherinnen ausgewertet; diese beiden Aspekte werden hier nicht berücksichtigt.

Partizipation

In Bezug auf die Partizipation der Kinder konnte festgestellt werden, dass die pädagogischen Fachkräfte sich darin üben, Kinder in Fragen der Alltagsgestaltung zu beteiligen. Dies war zum Ende der Evaluation aber noch nicht durchgehend der Fall: Kontrolle abzugeben und die Kinder auch über begrenzte Bereiche täglicher Verrichtungen wie Tischdecken oder auch einzelne Bildungsthemen hinaus an der Gestaltung des Tagesablaufes zu beteiligen. Die kindlichen Interessen wurden jedoch stärker in das Blickfeld gerückt und auch im Kontext von Bildung als Selbstbildung thematisiert und reflektiert. Kinderkonferenzen, sofern vorhanden, entwickelten sich vorrangig für den Bereich der Konfliktbearbeitung, während die gemeinsame Gestaltung und Planung des Tages weniger eine Rolle spielten. Darüber hinaus war über die Projektzeit ein Zuwachs an solchen Aushandlungsgremien zu verzeichnen, was als Entwicklung in Richtung der Projektziele gewertet wird. Insgesamt wurde beobachtet, dass es älteren Kindern eher zugetraut wurde, ihre Meinung zu äußern und sich zu entscheiden als jüngeren. (Vgl. M. Priebe 2009, S. 38)

(Aushandlung von) Regeln

Insgesamt konnte festgestellt werden, dass die Kinder überwiegend an der Aushandlung der meisten Regeln, die für das Zusammenleben in der Einrichtung gelten, beteiligt werden. Dennoch haben insbesondere (aber nicht ausschließlich) die neuen Kinder oft den Eindruck, die Regeln seien nicht veränderbar. Unklar bleibt auch die Rolle der Erzieherin. Manche Regeln waren auch Vorgaben der Erzieherinnen, die den Kindern erklärt wurden. Dazu M. Priebe (2009): „Das ist eigentlich keine Regelaushandlung. Eine Regel sollte das Ergebnis von Aushandlungen und Abstimmungen sein, wobei ein Konsens angestrebt werden sollte. Regeln müssen außerdem immer wieder zur Disposition

gestellt und neu ausgehandelt werden, vor allem auch wenn neue Kinder in die Gruppe kommen.“ (ebd. S. 47)

Obwohl sich die gemeinsame Regelaushandlung über den Evaluationszeitraum hinweg insgesamt positiv entwickelt hatte, sollte die Aushandlung von Regeln sich insgesamt stärker an folgenden Richtlinien ausrichten (vgl. M. Priebe 2009, S. 47 f.):

- Die Kinder akzeptieren die Regeln als „ihre“ Regeln
- Die Kinder erachten sie als veränderbar
- Es gibt einen festen Ort für die Aushandlung von Regeln
- Wenn neue Kinder in die Gruppe kommen, werden auch die Regeln mit ihnen erneuert
- Die Regeln sollten konsensual entstehen
- Vorschriften (Ge- oder Verbote) sind keine Regeln, hier geht es um Akzeptanz durch Einsicht und nicht um Aushandlung

Im Kern dieser Empfehlungen scheint sich die Frage zu befinden, was überhaupt unter einer „Regel“ zu verstehen ist.

Konflikte (Aushandlung von Konflikten)

Zunächst wurde die Bearbeitung des Themas Konfliktbegleitung von den Fachkräften gar nicht als bedeutsam erachtet, dies änderte sich aber im Laufe der Evaluation auch durch die Intervention des Projektes „Demokratie leben“. Auffällig war, dass die Kinder kaum Möglichkeiten kannten, ihre (eigenen) Konflikte miteinander adäquat zu bearbeiten, wenngleich vor allem die jüngeren (!) Kinder bei der Konfliktlösung kooperative Ansätze zeigten. Die Rolle der Erzieherinnen bezog sich zumeist auf die einer Schlichtungsperson. Die Ergebnisse der Evaluation weisen darauf hin, dass die Unterstützung und Begleitung der kindlichen Ansätze zur Konfliktbearbeitung die tatsächliche Lösung derselben besser unterstützen als vermeintlich harmonisierende Eingriffe. (Vgl. M. Priebe 2009, S. 54) Dahinter scheint sich die Frage danach zu verbergen, ob Konflikte besser offen ausgetragen (Aushandlung zwischen den beteiligten Parteien) oder durch rasches Eingreifen („Richterspruch“ von höherer Ebene) beendet werden.

Autonomie

Der Bereich der Autonomie wurde in der Evaluation sehr umfangreich und detailliert berücksichtigt. Im Einzelnen wurden die Bereiche „Sauberkeitserziehung“, Materialangebot und Raumgestaltung, Essen und Trinken, Schlafen sowie Alltagsgestaltung untersucht. Zusammenfassen zeigte sich eine positive Entwicklung des Zugeständnisses von Autonomie gegenüber den Kindern, jedoch war dies geringer, desto jünger die Kinder waren. „Das ältere Kinder immer mehr in Entscheidungsprozesse

einbezogen werden, die das Leben in der Kindertagesstätte betreffen, erscheint nachvollziehbarer als in einem Bereich, wo es um die Bestimmung über ureigenste Angelegenheiten des Kindes geht, wie Hunger, Durst, Ausscheidungsprozesse und das Suchen eigener Betätigung.“ (M. Priebe 2009, S. 70)

Damit wird deutlich unterschieden zwischen Mitbestimmung (Partizipation, vgl. auch 2.2) und Autonomie (Selbstbestimmung oder Eigengesetzlichkeit des Kindes, vgl. a. 2.2): Während Autonomie als ein grundlegendes Thema und unabhängig vom Alter betrachtet wird, orientiert sich Partizipation in diesem Verständnis an den wachsenden Fähigkeiten des Kindes. Die Kinder passten sich in der Regel an die vorgegeben Strukturen an und waren hingegen verunsichert, wenn ihnen in einzelnen Teilbereichen Autonomie zuerkannt wurde, in anderen jedoch nicht. Hier wird ein Zusammenhang zwischen der durch die Fachkräfte im Handeln zugestandenen Autonomie und ihrer Haltung gegenüber dieser vermutet. Darüber hinaus wurde deutlich, wie grundlegend wichtig der Krippenbereich für autonome und partizipative Erfahrungen der Kinder ist. (Vgl. M. Priebe 2009, S. 68 ff.)

Offenheit und Wertschätzung

Offenes und wertschätzendes Verhalten konnten im Allgemeinen beobachtet werden, jedoch zeigte sich sehr deutlich „wie wichtig es ist, dass das Projekt – besonders zu Beginn – mit den Erzieherinnen vor allem an ihren Haltungen und dem Kindbild gearbeitet hat. Würden nur Verhaltensweisen und z.B. Beteiligungsverfahren „eingeübt“ werden, würde eine unveränderte Grundhaltung spätestens in Stresssituationen durchschlagen.“ (M. Priebe 2009, S. 74)

Dennoch fiel in machen Situationen auch unangemessenes und bloßstellendes Verhalten gegenüber den Kinder auf. Die Offenheit und Wertschätzung der pädagogischen Fachkräfte unterliege damit im Vergleich der einzelnen Fachkräfte, Gruppen und Einrichtungen „relativ große(n) Schwankungen“, so der Autor der Studie. (vgl. ebd.)

Transparenz der pädagogischen Arbeit

Die Auseinandersetzung mit Demokratie als Alltagskultur führte offensichtlich in den beteiligten Einrichtungen auch zu einer transparenteren Gestaltung der Informationskultur. Dies trifft insbesondere auf die Information der Eltern, aber auch anderer Besucher der Einrichtungen zu. (Vgl. m. Priebe 2009, S. 75)

Raumgestaltung

An der Raumgestaltung sind die Kinder in den beteiligten Einrichtungen noch selten beteiligt gewesen, Dekorationen wurden überwiegend von den Erzieherinnen ausgewählt. In den Hortgruppen wurden die Kinder hingegen im Zuge von Projekten an der Umgestaltung ihrer Gruppenräume beteiligt. (Vgl. M. Priebe 2009, S. 75)

Zusammenfassend lässt sich für die hier vorgestellte Evaluation des Projektes „Demokratie leben“ festhalten, dass die Veränderung von dem autoritären, diktatorischen Staatssystem der DDR hin zu einer demokratisch organisierten Gemeinschaft eine große Herausforderung an die pädagogischen Prinzipien und Strukturen stellt, die im Kern die eigenen biografischen Erfahrungen der Fachkräfte selbst berührt:

„Erzieherinnen, die selber wenig Autonomie ihrer Persönlichkeit und wenig Beteiligung an der Gestaltung ihrer Kindertagesstätte erfahren, haben es dementsprechend schwer, ihrerseits den Kindern Autonomie zuzugestehen und sie an der Gestaltung des Alltagslebens zu beteiligen. Die Erfahrungen wurden den Erzieherinnen durch Interventionen des Projektes zugänglich gemacht, da sie selber im Projekt konsequent beteiligt wurden.“ (M. Priebe 2009, S. 130)

Fehlende demokratische Erfahrungen können also durch solche Projekte „nachgeholt“ werden. Obwohl die beteiligten pädagogischen Fachkräfte zu Beginn oft befürchteten, durch Beteiligung könnten chaotische Zustände ausbrechen und obwohl sie unsicher waren, ob insbesondere Kinder aus benachteiligten Wohngebieten überhaupt zur Beteiligung in der Lage wären, ließen sie sich auf den Prozess ein und konnten im Endeffekt positive Erfahrungen sammeln, die ihre Vorbehalte widerlegten und sogar als Entlastung empfunden wurden. Dabei gilt es, Routinen zu hinterfragen und aufzuweichen, was eine grundlegende Änderung der Haltung voraussetzt. Förderlich für partizipatives Handeln der Fachkräfte waren die eigenen Erfahrungen, aber auch altersheterogene Gruppenstrukturen. Hinderlich erwiesen sich hingegen teilweise die arbeitsplatzbezogenen Rahmenbedingungen mit der Vielzahl an Aufgaben, insbesondere wenn umfangreiche pflegerische Tätigkeiten in reinen Krippengruppen den Alltag prägten. (vgl. ebd. S. 130 ff.)

Ein Fazit könnte also sein: Wenn pädagogische Ideen für die Zukunft gestaltet werden sollen, müssen immer die individuellen und kollektiven Erfahrungen pädagogischer Fachkräfte eine Rolle spielen, aber auch die Rahmenbedingungen pädagogischer Arbeit hinterfragt werden. Im Idealfall verschafft der Träger der Einrichtungen ihnen auch neue Partizipationserfahrungen, wenn es um die Gestaltung der Rahmenbedingungen in der Einrichtung, also an ihrem Arbeitsplatz, geht (vgl. ebd. S. 131).

Interessant an der Evaluation des Projektes „Demokratie leben“ ist die deutliche Unterscheidung zwischen individuell zugestander Autonomie und Partizipation im Gruppenalltag. Obwohl die partizipatorischen Bestrebungen der pädagogischen Fachkräfte mit großem Engagement weiter

entwickelt und ausgeweitet wurden, ist Partizipation als Haltung im Sinne von Achtung und Wertschätzung offenbar keinesfalls selbstverständlich. Dies deutet wiederum auf die Notwendigkeit einer externen Begleitung hin, wenn Einrichtungen ihre engen paternalistischen Strukturen in Richtung einer demokratischeren pädagogischen Praxis öffnen wollen.

5.5 Der Forschungsstand im Überblick

Partizipation ist immer ein sozialer Akt, da Beteiligung Kommunikation voraussetzt. Die Studie von Sturzbecher und Hess (2005) verweist darauf, dass Kinder in der alltäglichen Interaktion mit anderen Kindern dieses soziale Partizipieren erproben, einüben und erfolgreich umsetzen können. Dabei zeigte sich, dass soziale Partizipationserfahrungen auf unterschiedliche Weise in Wechselwirkung mit der Intelligenz der Kinder, ihrer Fähigkeit zur Perspektivübernahme, ihres Selbstkonzeptes sowie ihrem Konfliktverhalten stehen und sich positiv auf die Entwicklung des Kindes in diesen Bereichen auswirken können. Im Gegensatz zu Sturzbecher und Hess (2005) beziehen sich andere Studien zur Partizipation in Kindertageseinrichtungen nicht nur auf Peer-to-Peer-Interaktionen, sondern berücksichtigen zusätzlich die Interaktions- und Ko-Konstruktionsformen, die zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften stattfinden (vgl. hierzu auch Kirstein 2008, S. 68). Setzt man die Ergebnisse von Leyens und Ostermann (2004) sowie von Roux (2004) zum tatsächlichen Ausmaß von Beteiligung im pädagogischen Alltag von Kindertageseinrichtungen in Verbindung mit den Erkenntnissen zur Partizipationskompetenz der Kinder von Sturzbecher und Hess (2005), so lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen:

Partizipation ist zum einen eine Fähigkeit bzw. Aktivität des Kindes (*sich* an etwas beteiligen). Je breiter das Spektrum der Kommunikations- und Handlungsmöglichkeiten, desto besser die Partizipationsmöglichkeiten des einzelnen Kindes. Hierbei sind auch die Entwicklung des Selbstbildes und des Einfühlungsvermögens von Bedeutung. Besonders wichtig ist es, solchen Kindern zur Beteiligung an sozialen (Spiel-)Situationen zu verhelfen, denen es von sich aus schwer fällt, damit sie diese Erfahrungen machen können. Dem gegenüber steht die von den Kindern unhinterfragt wahrgenommene Dominanz der Erzieherin in Hinblick auf die Gestaltung des pädagogischen Alltags. Weniger als die Einstellung der Fachkräfte sind dabei ihre Kompetenzen hinsichtlich der Umsetzung der Beteiligung von Bedeutung. Somit muss Partizipation auch eine professionelle Aktivität pädagogischer Fachkräfte sein (*jemanden* an etwas beteiligen). Bei adäquater Begleitung sind Kinder also ausgehend von den vorgestellten empirischen Studien durchaus fähig und bereit, an sozialen Situationen mit anderen Kindern zu partizipieren und finden Möglichkeiten, sich einzubringen.

Die Erziehungspersonen, mit denen das Kind neben den Gleichaltrigen interagiert hat dabei einen entscheidenden Einfluss darauf, inwieweit das Kind seine Fähigkeit und Bereitschaft zur Partizipation ausgestalten und erweitern kann. Der Alltag in Kindertageseinrichtungen wird von den pädagogischen Fachkräften allerdings meist noch zu wenig für Partizipationsförderung genutzt, unter anderem auch,

weil ihnen dazu Methodenkenntnis und eigene partizipative Erfahrungen fehlen. Ob Kinder immer wissen, dass sie gerade oder grundsätzlich mitbestimmen (dürfen) oder ob spielerische Mitbestimmungsformen mit „Spielen“ gleichgesetzt werden, kann nicht eindeutig beantwortet werden. Sicher ist jedoch, dass das freie und selbstbestimmte Spielen für ihren Alltag von höchster Bedeutung ist und sie Einschränkungen diesbezüglich deutlich wahrnehmen.

Eine der hier zitierten Studien zu ko-konstruktiven (Konfliktbearbeitungs-)Prozesse von Kirstein (2008) hat bestätigt, dass Kinder sowohl in sozialer als auch in moralischer Hinsicht Urteils- und Handlungsfähigkeit besitzen und Aushandlungsprozesse aktiv gestalten und deren Ergebnisse in ihren Alltag integrieren können. Darüber hinaus wurde aber auch der Bildungsbedarf der Fachkräfte und die Notwendigkeit konstitutioneller Verankerung deutlich, der Aushandlungsprozesse und verbindliche Absprachen voraus gehen sollten. Durch eine Verfassung, wie sie im Modellprojekt „Kinderstube der Demokratie“ entwickelt wurde, erhalten die Kinderrechte einen verbindlichen Rahmen, der nicht nur die Themen sondern auch die Verfahren betrifft. Die Evaluation von Sturzenhecker/Knauer/Richter/Rehmann (2010) konnte aufzeigen, dass die Kinder diese Verfahren annehmen und sich zu eigen machen, so dass sie im Alltag wie auch in Hinblick auf die dadurch initiierten Bildungsprozesse in vielfacher Hinsicht davon profitieren. Gleichzeitig wurde aber auch deutlich, dass dies hohe methodische und reflexive Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte stellt.

Die Evaluationstudie von Priebe (2009) weist ebenso auf den Haltungsaspekt als grundlegende Voraussetzung einer demokratischen Pädagogik hin, wobei nicht nur das politische Selbst- und Weltbild und die eigenen Erfahrungen mit Beteiligung von Bedeutung sind, sondern vor allem auch das Bild vom Kind, welches pädagogische Fachkräfte haben. Priebe betrachtet insbesondere den Bereich der Autonomie der Kinder als Grundlage für partizipative Prozesse und kommt zu dem Schluss, dass jüngeren Kindern zumeist weniger Autonomie zugestanden wird als älteren. Das ist insofern problematisch, dass jüngeren Kindern damit die Fähigkeit abgesprochen wird, eigene Bedürfnisse wahrzunehmen, wenngleich andere Beispiele zeigen, dass dies durch eine adäquate Begleitung der Fachkräfte möglich ist. Andererseits zeigte die im Gebiet der ehemaligen DDR durchgeführten Studie auch, dass in der eigenen Kindheit, Ausbildung und Berufstätigkeit fehlende demokratische Erfahrungen durchaus durch spätere Beteiligung, z.B. durch den Arbeitgeber, sich positiv auf eine partizipative Haltung und pädagogische Zielsetzung auswirken können. Aus der Zusammenstellung der vorgestellten Untersuchungen geht eindeutig hervor, dass Kinder gemeinsame und gerechte Entscheidungen treffen können, wenn sie dabei adäquat begleitet werden.

6 Forschungsdesign

Die Evaluation des Verfassungsalltags lässt sich in zwei Teile untergliedern: Der *erste Teil* bezieht sich auf die Auswertung schriftlich vorliegender Kita-Verfassungen. In einem *zweiten Teil* wurden parallel dazu in einer mittels einer Verfassung partizipativ arbeitenden Kindertageseinrichtungen Befragungen mit Kindern, Fachkräften und dem Leitungsteam durchgeführt. Dieses Kapitel beschreibt Design und Ablauf der Evaluation, denn „(d)as schönste Ergebnis ist wissenschaftlich wertlos, wenn nicht das Verfahren genau dokumentiert ist, mit dem es gewonnen wurde.“ (Mayring 2002, S. 144) Im Sinne von Schaffer (2002) ist die vorliegende Untersuchung als Evaluations- oder Begleitforschung einzuordnen; sie schafft eine „Nahtstelle zwischen praktischer Sozialarbeit und dem dahinter stehenden wissenschaftlich-theoretischen Konzept. Begleitforschung stellt eine praxisorientierte Sozialforschung dar, in der wissenschaftliche Bestandsaufnahme, Entwicklung und Erprobung praktischer Lösungsmodelle und allgemeine Umsetzung der Projektergebnisse eng miteinander verknüpft sind.“ (ebd. S. 68 f.).

In diesem Kapitel wird im Folgenden nun das Forschungsdesign der Evaluation vorgestellt. Der erste Schritt lag dabei in der zielgerichteten Konkretisierung der Forschungsfrage (6.1). Darauf folgend wird auf die Auswahl der beteiligten Einrichtungen eingegangen (6.2). Anschließend werden die Forschungsmethoden beschrieben (6.3), wobei nach Methoden zur Untersuchung der Verfassungsinhalte und des Verfassungsalltags zu unterscheiden ist: Während die Inhalte aus einer Stichprobe von sechzehn Kindertageseinrichtung erfasst wurden und somit einen breiten Überblick über das Spektrum von Kita-Verfassungen geben, belief sich die Erhebung zum alltäglichen Erleben pädagogischen Handeln exemplarisch auf eine einzelne Einrichtung, die jedoch multiperspektivisch und daher sehr umfassend untersucht wurde. Das Forschungsdesign war überwiegend qualitativ angelegt. An die methodische Herangehensweise schließen sich der Ablauf der Evaluation (6.4), Konzept und Verlauf der Auswertung (6.5) sowie ein Gesamtüberblick über das Forschungsdesign an (6.6).

6.1 Differenzierung der Forschungsfrage und Vorverständnis

Einschlägige Fachliteratur zur qualitativen Sozialforschung fordert von Forschenden, Ziel und Gegenstand der Forschungsfrage zu operationalisieren und das zugrunde liegende Vorverständnis offen zu legen (vgl. Mayring 2002). Dies soll in diesem Abschnitt geschehen. Zunächst werden Ziel und Gegenstand ausgearbeitet (6.1.1), woran sich 10 Thesen anschließen, die als zugrunde liegendes Vorverständnis für den empirischen Teil der Evaluation zu verstehen sind (6.1.2).

6.1.1 Ziel und Gegenstand der Evaluation

Die Hauptfragestellung der Arbeit liegt in der Bedeutung von Verfassungen für den pädagogischen Alltag in Kindertageseinrichtungen. Sie war nun in Hinblick auf die Evaluation weiter zu konkretisieren. Wie bereits erwähnt handelt es sich um eine qualitativ ausgerichtete Studie. Dies ist darin begründet, dass es Hauptziel der Evaluation ist, (neue) Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welche Bedeutung die Verfassungen im pädagogischen Alltag von Kindertageseinrichtungen einnehmen; der Gegenstand ist also der pädagogische Alltag mit einer Verfassung. Da hierüber bisher kaum wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse vorliegen, war das Verfahren zwangsläufig qualitativ auszurichten, das *Verstehen* steht im Vordergrund (vgl. auch Schaffer 2002, S. 46). In der Evaluation sollten die Perspektiven von Kindern, Fachkräften und Forscherin miteinander verschränkt werden. (Methodentriangulation, vgl. Mayring 2002, S. 147 f.) Um den Gegenstand möglichst breit erfassen zu können, wurden drei Themenschwerpunkte gesetzt. Dies ist notwendig, um die Form der Erhebung bestimmen zu können und sie inhaltlich einzugrenzen. Dabei war es unvermeidlich, viele interessante Fragen auszugrenzen. (diese werden im Abschnitt zu den Forschungsperspektiven wieder aufgegriffen, vgl. 10.2)

Ausgehend von den bildungs- und demokratiepädagogischen Grundlagen (vgl. Kap. 2) lag der Schwerpunkt auf den subjektiven Sinnkonstruktionen, in deren Kontext sich Partizipation in Kindertageseinrichtungen auf der Grundlage einer Verfassung darstellt. Zunächst wurde im ersten Schritt betrachtet, welche Rechte den Kindern durch die Verfassungen *formal* zugestanden werden, wo Selbst- und Mitbestimmung Grenzen gesetzt sind und welche Rahmenbedingungen für das pädagogische Alltagshandeln damit den Fachkräfte gesetzt sind bzw. von ihnen vereinbart wurden. Im Mittelpunkt der Erhebung stand dann der Blick von Kindern und Fachkräften auf Partizipation mittels einer Verfassung: Wie bewerten und erleben sie *subjektiv* die Tatsache, dass es in der Kita eine Verfassung, Gremien und Grundrechte gibt? Welche Rolle spielt die Verfassung in ihrem alltäglichen Denken und Handeln? Ergänzt wurde das Themenspektrum durch den Aspekt, auf welche Weise die Verfassung in den pädagogischen Alltag integriert ist. Dieser Schritt gibt gewissermaßen den *objektiven* Rahmen für die beiden vorgenannten Themen vor. Objektivität kann hier insofern vorsichtig angenommen werden, das die Einrichtungsleitung aus ihrer exponierten Position mit einer gewissen Distanz auf das Team zu schauen in der Lage ist, obgleich sie als Beteiligte natürlich nicht „neutral“ ist. Die Themenschwerpunkte der Evaluation lassen sich somit in drei Bereiche unterteilen, eine Übersicht gibt Tabelle 4 (s. nächste Seite):

- (1) Rechte und Themen (Inhalte, formal)
- (2) Bedeutung von Partizipation (Prozesse und Sinnkonstruktionen, subjektiv)
- (3) Verfassungsalltag (Integration und Nachhaltigkeit der Verfassungsarbeit, objektiv)

Hauptforschungsfrage:		
<i>Welche Bedeutung haben Verfassungen für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen?</i>		
Unterthema 1:	Unterthema 2:	Unterthema 3
<i>Rechte und Themen (Inhalte, formal)</i>	<i>Erleben von Partizipation (Prozesse und Sinnkonstruktion, subjektiv)</i>	<i>Verfassungsalltag (Integration und Nachhaltigkeit, „objektiv“)</i>
Zugestandene (und verwehrte) Rechte und Themen in den Verfassungen:	Welche Bedeutung (Bewertungen und Erleben) hat Partizipation...	Auf welche Weise ist die Verfassung im Alltag integriert?
Welche Rechte werden den Kindern zugestanden?	...für die Fachkräfte?	Wie prägt die Verfassung die Abläufe in der Einrichtung?
Über welche Themen dürfen die Kinder selbst- oder mitentscheiden, über welche nicht?	... für die Kinder?	Welchen Einfluss hat die Verfassung auf die Arbeit im Team?

Tab. 4: Hauptforschungsfrage und Unterthemen.

Das Verhältnis der drei Unterthemen zueinander soll so verstanden werden, dass die *Rechte und Themen* (1) gemeinsam mit dem *Verfassungsalltag* (3) den Rahmen für das *Erleben von Partizipation* (3) bilden und in dieser Weise zusammen die Hauptforschungsfrage ausfüllen.

6.1.2 Zehn Thesen zum Vorverständnis: theoretische Grundlagen der Evaluation

Qualitative Forschung soll stets tendenziell offen gegenüber dem Gegenstand und den Ergebnissen ablaufen. Im Sinne eines hermeneutischen Forschungsverständnisses impliziert dies jedoch immer auch ein (im Forschungsprozess zu erweiterndes) Vorverständnis gegenüber dem zu untersuchenden Gegenstand; dieses muss im Forschungsprozess deutlich gemacht und bei der Auswertung berücksichtigt, d.h. transparent gemacht werden. (vgl. Moser 2008, S. 18; Mayring 2002, S. 144) Das Vorverständnis schafft insofern auch einen Rahmen, da es den Blick auf gewisse Sachverhalte und Phänomene lenkt. Als Vorverständnis für diese Evaluation können die Ausführungen zu den theoretischen Grundlagen und dem Forschungsstand angesetzt werden, wie sie weiter oben ausführlich behandelt worden sind (vgl. Teil I). Zusammenfassend baut die Forschung damit auf folgenden 10 Thesen auf:

- (1) Bildung setzt Partizipation voraus. Anders gesagt: Ohne die Beteiligung der sich Bildenden kann Bildung kaum gelingen. Bildung basiert dabei auf sozialen, ko-konstruktiven Prozessen.
- (2) Der Mensch ist notwendiger Weise kreativ, das heißt er ist fähig, schöpfend und gestaltend tätig zu sein, Veränderungen herbei zu führen und diese zum Wohle anderer und in Beziehung zu sich selbst

zu reflektieren. Dies gilt grundsätzlich auch für Kinder, auch wenn sie dabei mehr oder weniger Unterstützung benötigen.

(3) Die Jugendhilfe hat zuvörderst einen demokratiepädagogischen Auftrag: Sie soll Kinder zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten erziehen. Auch wenn in der Gesellschaft die Eigenverantwortung heute das wichtigere Ziel zu sein scheint, müssen in der Erziehung, Bildung und Betreuung doch beide Aspekte gleichermaßen zum Tragen kommen, wobei das Verhältnis durchaus nicht spannungsfrei ist.

(4) Die Erziehung, Bildung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen ist in Deutschland der sozialpädagogischen Tradition zuzuordnen, die das Individuum (Subjekt) immer im Kontext seiner Lebensbedingungen sieht und gesellschaftliche Ursachen, Ziele und Folgen individuellen Handelns immer mitberücksichtigen muss. Neoliberale Konzepte der Individualisierung von Erfolg und Scheitern stehen dem heute mit Macht gegenüber und sind kritisch zu hinterfragen.

(5) Kinder können mitbestimmen, wenn Erwachsene ihnen die Gelegenheit dazu geben. Die Erwachsenen haben die Pflicht dazu, Kindern zu ihrem Recht zu verhelfen. Das Zutrauen der Erwachsenen in die Fähigkeiten der Kinder spielt dabei eine entscheidende Rolle. Machtgefälle in erzieherischen Prozessen dürfen dabei nicht unbeachtet bleiben.

(6) Macht und Ohnmacht spielten in der Pädagogik und insbesondere wenn es um Fragen von Freiheit und Grenzen, auch und insbesondere bezogen auf Partizipation, eine entscheidende Rolle.

(7) Partizipation setzt Kompromissfähigkeit und Frustrationstoleranz auf allen Seiten (Kinder, erziehende Erwachsene, außen stehende Erwachsene) voraus und fördert diese zugleich. Die Beteiligung von Kindern hat daher auch immer etwas damit zu tun, individuelle und gruppenbezogene Entscheidungen auszuhalten. Dies trifft im Übrigen auch für die Eigensinnigkeit von Bildungsprozessen zu.

(8) Kinder können nicht nur mitbestimmen, sie wollen es auch und sind dazu in der Lage. Sich frei zu entfalten, auszudrücken, sich eine Meinung zu bilden, eigene Interessen einzubringen und zu verwirklichen gehört zu einem gesunden Aufwachsen und menschlichen Dasein dazu.

(9) Kommunikation ist wesentlicher Bestandteil von Partizipation. Ohne miteinander zu reden oder auf andere Weise zu kommunizieren, kann weder Partizipation, noch Bildung, noch eine Demokratie

funktionieren. Die Fähigkeit zur Kommunikation hat jeder Mensch mit der Geburt, er muss aber lernen, welche Kommunikationsformen in seiner Kultur erwünscht und erfolgreich sind, sowie wie sie dialogisch eingesetzt werden können. Damit sind verbale und nonverbale Kommunikationsformen gleichermaßen impliziert.

(10) Rechte sind kein schmückendes Beiwerk sozialer Tatsachen („Das ist ja schön, das Kinder jetzt so viele Rechte haben sollen, aber die Realität sieht ganz anders aus!“, „Das kann man doch gar nicht umsetzen!“ usw.). Sie fordern hingegen von allen Beteiligten, den Rechtsträgerinnen und -trägern zu ihrem Recht zu verhelfen. Sie sind Vision (allgemein und abstrakt) und Ziel (zeitlich und thematisch konkret) zugleich.

6.2 Das Sampling: Auswahl der Einrichtungen

Im Sampling geht es um die Planung der Zusammensetzung der zu untersuchenden Gruppen. In diesem Fall wurde ein *zielgerichtetes Sampling* (vgl. Moser 2008, S. 48 f.) gewählt. Hierbei liegen der Auswahl der zu befragenden Personen bzw. Personengruppen inhaltliche Kriterien zugrunde. Dabei kann das Augenmerk auf unterschiedliche Aspekte gelegt werden, so zum Beispiel, ob jemand Expertin oder Experte ist, ob Personen oder Personengruppe extreme Abweichlerinnen oder Abweichler von der Norm darstellen, ob es sich um „typische Fälle“ handelt, ob jemand zufällig aus einer vorher bestimmten Gruppe ausgewählt wird oder ob jemand eine bestimmte Rolle vertritt (vgl. ebd.). Für die Untersuchung waren an zwei Stellen Entscheidungen bezüglich des Sampling zu treffen. Einerseits sollten mehrere Verfassungstexte untersucht werden (a), andererseits waren das subjektive Erleben und die Bedeutung der Verfassungen im pädagogischen Alltag von Interesse, welche in einer ausgewählten Einrichtung mittels vor Ort durchzuführender Befragungen eruiert werden sollten (b).

(a) Auswahl der Einrichtungen, deren Verfassungstexte untersucht wurden

Um Zugriff auf Verfassungstexte zu bekommen, wurde in Kooperation mit dem Institut für Partizipation und Bildung (IPB) im Februar 2010 dreiunddreißig Kindertageseinrichtungen in Hamburg, Bremen und Schleswig-Holstein angeschrieben, in denen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des IPB bzw. Multiplikatorinnen und Multiplikatoren des Projektes „Kinderstube der Demokratie“ bereits Fortbildungen („Verfassungsgebende Versammlung“, vgl. Kap. 4) durchgeführt hatten. Eine

Adressenliste wurde freundlicher Weise vom IPB zur Verfügung gestellt. Die dreiunddreißig Einrichtungen wurden über die geplante Evaluation informiert und gebeten, in einem beiliegenden frankierten Rückumschlag ihre Verfassung zum Zwecke der Evaluation zur Verfügung zu stellen. Neben dem Rückumschlag lag ein Antwortbogen bei, mit dem ein Ansprechpartner/eine Ansprechpartnerin, das Jahr der Verfassungseinführung sowie das Interesse bezüglich einer eventuellen weiteren Teilnahme an anstehenden Befragungen erhoben wurden.

Von den dreiunddreißig angeschriebenen Kindertageseinrichtungen meldeten sich sechzehn Einrichtungen zurück, das sind mit 48 Prozent etwas mehr als die Hälfte, und stellten ihre Verfassung zur Verfügung. Deren Auswahl war folglich nicht bewusst beeinflusst: Sofern die Leitungskräfte der Kindertageseinrichtungen bestimmte Kriterien für das Antworten oder Nicht-Antworten auf den Brief zugrunde legten, sind diese weder bekannt noch absichtlich herbeigeführt.

Kindertageseinrichtungen, die nicht nach einer Verfassung arbeiten wurden nicht einbezogen. Ein Vergleich von Kindertageseinrichtungen mit und ohne Verfassungen wäre zwar eine interessante Perspektive, würde aber den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Insofern ist kein Vergleich dieser beiden Typen möglich; stattdessen werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb der sechzehn Verfassungen analysiert.

Das Sampling ist im Fall der evaluierten Verfassungstexte insofern zielgerichtet, dass aus der Gruppe der Kindertageseinrichtungen ausschließlich solche einbezogen wurden, die eine Verfassung mit dem Institut für Partizipation und Bildung entwickelt haben. Alle sechzehn zugesendeten Verfassungen sind in der Evaluation (Teil A: Verfassungsinhalte, s. Kapitel 7) berücksichtigt.

(b) Auswahl der Einrichtung, die vor Ort besucht wurde und der dortigen Befragten

Die Auswahl der Einrichtung, die vor Ort besucht werden sollte, wurde mit dem IPB diskutiert und gründlich abgewogen: Ursprünglich war geplant, zwei Kindertageseinrichtungen exemplarisch qualitativ zu befragen. Im Laufe der Arbeit mit den zur Verfügung stehenden Daten aus den Verfassungen und der ersten Einrichtungsbefragung stellte sich dieses Vorhaben jedoch als zu

umfangreich heraus, so dass von der Befragung einer zweiten Einrichtung abgesehen wurde. Insgesamt hatten sich zwölf der sechzehn Einrichtungen für Befragungen vor Ort bereit erklärt.

Nachdem die sechzehn Verfassungstexte in einem ersten Durchgang gesichtet wurden, erfolgte im Juni 2010 in Abstimmung mit dem IPB die Auswahl zunächst noch von zwei Einrichtungen, die hinsichtlich ihrer Größe und der Dauer der Verfassungsarbeit variierten. Im Zuge der Reduzierung wurde dann ausschließlich die größere der beiden Einrichtungen befragt, die außerdem bereits seit mehreren Jahren partizipativ arbeitet.

Die Leiterin der Einrichtung wurde in den kommenden Wochen telefonisch kontaktiert und über das Vorhaben und die geplante Untersuchungsschritte umfassend aufgeklärt. Zusätzlich erhielt sie eine schriftliche Information zu den einzelnen Erhebungsschritten, um diese nachlesen und ggf. im Team besprechen zu können. Auch die Kinder wurden mit einem Brief über das Forschungsvorhaben und ihre Rolle darin informiert. Das Informationsschreiben wurde per E-Mail übermittelt. Der Brief an die Kinder wurde per Post zugesandt. In weiteren Telefonaten wurden der Termin für die Erhebung vor Ort vereinbart sowie offene Fragen und Vorschläge aus der Einrichtung zur anstehenden Befragung abgestimmt.

6.3 Methodisches Vorgehen

Die Evaluation wurde wie bereits weiter oben begründet qualitativ angelegt. Die Auswahl an qualitativen Methoden ist umfangreich, keine Methode kann aber je eins zu eins übernommen werden, sondern muss an dem Gegenstand entsprechend (weiter-)entwickelt werden: „In qualitativ orientierter Forschung (...) ist das Vorgehen (...) auf den jeweiligen Gegenstand bezogen, werden die Methoden meist speziell für diesen Gegenstand entwickelt oder differenziert.“ (Mayring 2002, S. 145) Dies gilt auch für diese Arbeit, weshalb die gewählte methodische Vorgehensweise im Folgenden vorgestellt und begründet werden soll. Neben den Forschungsmethoden an sich sind für das methodische Vorgehen aber auch die methodologische Grundausrichtung der Untersuchung sowie die Gütekriterien qualitativer Forschung von Bedeutung; ein kurzer Blick auf diese beiden Aspekte sowie ein Gesamtüberblick über das Methodenkonzept wird daher voran gestellt.

Methodologische Grundlagen

Methodologisch folgt die Arbeit im Allgemeinen den Grundannahmen der *Hermeneutik*, in deren Sinne qualitative Forschung auf das Entschlüsseln von Botschaften abzielt, also auf das Verstehen (vgl. Schaffer 2002, S. 46). Im Kontext dieser Arbeit soll der pädagogische Alltag mit einer Verfassung verstanden bzw. „entschlüsselt“ werden. Entsprechend des „hermeneutischen Zirkels“ wird davon ausgegangen, das Vorverständnis und Gegenstand sich gegenseitig immer wieder

bedingen und der Gegenstand dadurch schrittweise erschlossen werden kann (vgl. Mayring 2002, S. 110 f.). Folglich handelt es sich bildlich gesprochen bei dem Zirkel korrekter Weise eher um eine Spirale, in der sich sowohl Gegenstand als auch Vorverständnis miteinander weiterentwickeln. Mayring (2002) spricht in diesem Zusammenhang von einem je erweiterten Vorverständnis bzw. Gegenstandsverständnis. Diese Wechselwirkung macht eine begründete, nachvollziehbare Interpretation möglich, zumal insbesondere in der sozialwissenschaftlichen Forschung immer davon ausgegangen werden muss, dass die Vorannahmen und darauf aufbauende Interpretationen der Daten das Ergebnis einer Arbeit entscheidend beeinflussen. (Vgl. ebd. S. 30)

Zur Berücksichtigung der Gütekriterien qualitativer Sozialforschung

Von Relevanz ist weiterhin die Berücksichtigung von Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Jegliche wissenschaftliche Erhebung sollte regelgeleitet (*Regelgeleitetheit*) und begründet (*Stimmigkeit*), erfolgen (vgl. Mayring 2002, S.145; Moser 2008, S. 49), so auch diese. Die Regeln ergeben sich aus allgemein bekannten und weniger bekannten, jedoch weitgehend erprobten und schriftlich beschriebenen qualitativen Methoden, die anschließend ausgeführt werden; die Begründungen für die konkrete Form bzw. Variationen derselben erwächst aus den spezifischen Zielen und Anforderungen der vorliegenden Untersuchung und wird sukzessive in die Methodendokumentation eingebunden. Insgesamt werden in der einschlägigen Literatur in der Regel sechs Gütekriterien qualitativer Forschung angeführt: Dies sind die Verfahrensdokumentation, die Argumentative Interpretationsabsicherung, die Regelgeleitetheit, weiterhin die Nähe zum Gegenstand sowie die kommunikative Validierung⁸ und schließlich die Triangulation unterschiedlicher Methoden. (vgl. Mayring 2002, S. 144 ff. und Lamnek 2005, S. 146 f.)

Die angeführten methodologischen Grundlagen und Gütekriterien gelten sowohl für den Prozess der Erhebung als auch für die Auswertung der Daten. Auch wenn im Folgenden nicht auf jeden dieser Punkte näher eingegangen wird, gelten sie als Grundlage für das methodische Vorgehen.

Überblick über das methodische Konzept

Der Gegenstand (der pädagogische Alltag mit einer Kita-Verfassung) sollte notwendiger Weise multiperspektivisch betrachtet werden, um ihn möglichst umfassend in seiner Breite und Tiefe

⁸ Die kommunikative Validierung wird auch als „member check“ bezeichnet. (vgl. Moser 2003, S. 51)

verstehen zu können. Im Sinne der Triangulation (hierzu Mayring 2002, S. 147 f.; Moser 2008, S. 49 f.) ist es durch die Kombination verschiedener Methoden möglich, zu differenzierten Erkenntnissen über den Gegenstand zu gelangen und dabei unterschiedliche Perspektiven gleichermaßen zu berücksichtigen. Fünf verschiedene Methoden kommen daher in der Evaluation zum Einsatz. Im Folgenden werden diese im Einzelnen vorgestellt und begründet. Dies geschieht in zwei Schritten:

Zunächst wird die Dokumentenanalyse als Methode zur Erschließung der Verfassungsinhalte aus den sechzehn vorliegenden Verfassungen erörtert und werden diesbezüglich methodische Einschränkungen benannt. (Teil A, 6.3.1)

Der zweite Teil, der sich mit dem Erleben des Verfassungsalltags befasst, umfasst weitere vier Methoden und Personenkreise, die dazu beitragen sollen die Perspektiven von Forscherin (mittels Teilnehmender Beobachtung), Kindern (mittels eines mediengestütztes Kinderinterviews), des pädagogischen Teams (mittels der dialogischen Introspektion⁹) und der Leitungskraft (mittels leitfadengestütztem/problemzentriertem Interview) miteinander zu triangulieren. Auch hier schließt sich wieder ein Blick auf methodische Einschränkungen an. (Teil B, 6.3.2)

Abbildung 7 gibt einen Überblick über die Methodenauswahl hinsichtlich ihres jeweiligen Anwendungsgebietes im Kontext der vorliegenden Untersuchung.

⁹ Da für die Befragung der Fachkräfte mit der dialogischen Introspektion auf eine Methode mit heuristischen Wurzeln zurückgegriffen wurde, soll darauf weiter unten ebenfalls kurz eingegangen werden.

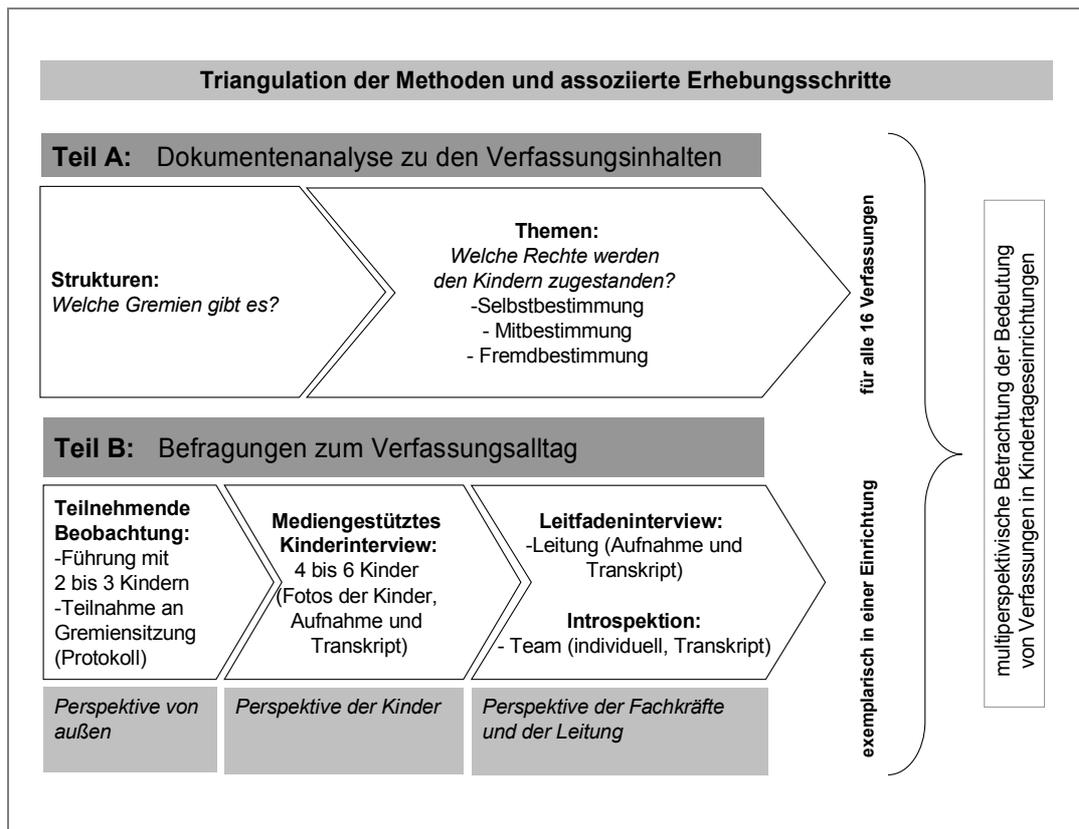


Abb. 7: Überblick über die Erhebungsschritte und Methoden .

Die Erhebungsschritte werden nun ausführlich vorgestellt.

6.3.1 Verfassungsinhalte (Teil A)

Die Verfassungsinhalte konnten ausreichend und umfassend mittels einer Dokumentenanalyse ergründet werden. Ziel war es, die Inhalte der Verfassung, unterteilt in (a) Gremien und Verfahren und (b) Rechte der Kinder auf Mitbestimmung und Selbstbestimmung bzw. Grenzen der Mitbestimmung und feste Regeln (Fremdbestimmung¹⁰) zu erfassen. Eine weitere methodische Variation schien nicht notwendig, da die Inhalte der Verfassungen schriftlich festgehalten sind und somit eine eindeutige Grundlage bieten, die formalen Voraussetzungen zu erfassen. Deren praktische Anwendung wird erst in Teil B der Evaluation untersucht. Hier wird nun die Methode der Dokumentenanalyse vorgestellt (6.3.1.1) und hinsichtlich ihrer Einsatzmöglichkeiten einer kritischen Betrachtung unterzogen (6.3.1.2).

¹⁰ Der Begriff Fremdbestimmung wird hier nicht negativ verstanden, sondern steht vielmehr für den Umstand, dass in einer öffentlichen Einrichtung wie es Kindertageseinrichtung sind neben Selbst- und Mitbestimmungsrechten auch klare Grenzen bestehen müssen, die Orientierung bieten, das Zusammenleben strukturieren und somit notwendige Grenzen aufzeigen, die für alle oder bestimmte Personengruppen gelten. (siehe hierzu auch 2.2, wo bereits eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff der Fremdbestimmung als vermeintliche ‚Fehlform‘ der Partizipation erfolgte, sowie 7.4.3)

6.3.1.1 Dokumentenanalyse (Verfassungstexte)

Die Dokumentenanalyse ist ein Verfahren, das häufig in den Geschichts- und Kommunikationswissenschaften angewandt wird. Dabei werden unter einem „Dokument“ Nachweise menschlichen Verhaltens verstanden, wie zum Beispiel Schriftstücke und Film- oder Tonbandaufnahmen, aber auch Gegenstände aus Handwerk, Kunst oder Architektur. Ziel der Dokumentenanalyse ist die Interpretation des vorhandenen Datenmaterials; dies wird jedoch nicht erst durch die Forschenden erhoben sondern lediglich zum Forschungsobjekt erklärt. Die Analyse kann durch den *nichtreaktiven Charakter* des Materials auch als Quelle für die Überprüfung anderen Materials dienen. Ein Qualitätskriterium für eine Dokumentenanalyse stellt die Einschätzung des Aussagewertes der zu untersuchenden Dokumente dar. (Vgl. Mayring 2002, S. 47 ff.)

Einschätzung des Aussagewertes der Verfassungen

Für die vorliegende Evaluation stehen sechzehn in Papierform vorliegenden Verfassungstexte zur Verfügung. Sie geben Aufschluss über Gremien und Verfahren sowie über Themen, über die die Kinder mitbestimmen, selbst bestimmen oder über die sie nicht mit- bzw. selbst bestimmen sollen. Die Verfassungen wurden als Grundlage des pädagogischen Handelns konsensual erstellt, von den pädagogischen Fachkräften unterschrieben und damit anerkannt, sie sind also verbindlich. Die zu untersuchenden Verfassungen wurden für die Evaluation direkt von den Leitungskräften per Post oder E-Mail zur Verfügung gestellt. Die Zusendung erfolgte auf freiwilliger Basis. Sieben der sechzehn Verfassungen waren mit dem Hinweis versehen, dass man sich noch in der Erprobung befinde, sodass davon ausgegangen werden kann, dass die Verfassungen im pädagogischen Alltag zwar zur Anwendung kommen, sich aber hinsichtlich ihrer Praxistauglichkeit noch nicht unbedingt im Detail bewährt haben. Die grundsätzliche Bereitschaft des Teams, sich nach den festgeschriebenen Kinderrechten zu richten und die Implementierung der Gremien mit dem Alltag werden als gegeben angenommen.

Arbeitsschritte der Analyse

Die Analyse der Verfassungsinhalte erfolgte in zwei Arbeitsschritten. Zunächst wurden die unterschiedlichen Gremien, ihre Befugnisse und Rahmenbedingungen (Turnus, Anzahl und Ernennung der Mitglieder, Besonderheiten) sowie zugehörige Verfahren analysiert. Anschließend erfolgte eine Sortierung der in der Verfassung genannten Themen nach der Art der Partizipation der Kinder (Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Fremdbestimmung). Die Verfassungsinhalte wurden entsprechend diesem Muster paraphrasiert und stichwortartig in eine tabellarische Übersicht übertragen (vgl. Auswertung_Verfassungstexte.xls auf beiliegendem Datenträger).

Für die Auswertung wurden dann anschließend ausgehend von der vorher erstellten Übersicht die verschiedenen Variationsmöglichkeiten bezüglich der Gremien und der Beteiligungsthemen

untersucht, um die Bandbreite der Verfassungen zu erfassen. Weiterhin wurden dann Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet. Im Überblick gliederte sich die Dokumentenanalyse somit in folgende Punkte:

1. Arbeitsschritt: Übertragung der Verfassungsinhalte in eine tabellarische Übersicht

- a) Gremien und zugehörige Verfahren
- b) Beteiligungsthemen
- c) Ausmaß von Selbst-, Mit- und Fremdbestimmung

2. Arbeitsschritt: Auswertung

- a) Variationsmöglichkeiten der Gremien und Beteiligungsthemen
- b) Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Verfassungen

6.3.1.2 Methodische Einschränkungen

Die Dokumentenanalyse bezieht sich auf die schriftlich verankerten Verfassungsinhalte. Die Ergebnisse der Analyse stellen also den Konsens dar, auf den sich die pädagogischen Teams zu einem bestimmten Zeitpunkt, der jeweiligen Verfassungsgebenden Versammlung, (teilweise auch in darauf folgenden Teamsitzungen), geeinigt haben (bzw. gemeinsam überarbeitet haben). Insofern haben sie keine Aussagekraft, was die tatsächliche Umsetzung anbelangt, sondern geben lediglich Aufschluss über den Anspruch, den man gemeinsam verfolgt. Dennoch lassen sich hieraus wichtige Hinweise auf den Alltag mit einer Verfassung ableiten, wie er *idealtypisch* angestrebt wird.

6.3.2 Verfassungsalltag (Teil B)

Der Verfassungsalltag war nicht einfach formal – wie die Inhalte der Verfassungen – zu erfassen, sondern konnte nur unter der Berücksichtigung der Perspektiven unterschiedlicher Beteiligter rekonstruiert werden. Handlungsleitend war hier die Frage nach dem subjektiven Erleben von Partizipation mittels einer Verfassung sowie die Implementierung in den Alltag, der exemplarisch in einer Einrichtung untersucht wurde. Doch was ist eigentlich unter *Alltag* zu verstehen? Hierzu soll ein Exkurs zum Alltagsbegriff dienen:

Exkurs: Der Alltagsbegriff

Im Kontext der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit spielt der Alltag der Menschen eine entscheidende Rolle, sollen sozialpädagogische Maßnahmen und Interventionen doch zu seinem besseren Gelingen beitragen und sich an ihm orientieren (vgl. Thiersch 2005, S. 27; S. 32). Dabei gelten folgende Grundannahmen über den Alltag: Bei der Betrachtung des Alltags geht es um die Praxis des Verstehens und Handelns in der jeweiligen Lebenswirklichkeit, die einerseits

vorinterpretiert ist, sich hinsichtlich der Kultur, der Historie und des Sozialen aber gleichzeitig als veränderbar darstellt. Sie ist durch das zeitlich-räumliche *Erleben* sozialer Bezüge gekennzeichnet und beinhaltet gleichsam das Gegebene wie auch das potenziell Mögliche. Gegensätze und Widersprüche sind dabei dem Alltag immanent. (Vgl. Grunwald/Thiersch 2004, S. 17 f.) Der Begriff der Lebenswelt und der des Alltags werden bei Thiersch und Grundwald synonym gebraucht (vgl. ebd. S. 13).

In diesem Sinne ist Alltag etwas subjektiv Erlebtes und kann auch nur so verstanden und nachvollzogen werden. Aus diesem Grund kann die Komplexität des pädagogischen Alltags mit einer Verfassung durch eine neutrale oder gar objektive Analyse von Daten oder Beobachtung von Verhalten nicht erschlossen werden. Sie ist auf die Bereitschaft der Beteiligten Personen angewiesen, etwas von ihrem Alltagserleben und damit verbundenen Deutungen und Sinnkonstruktionen mitzuteilen. Für die vorliegende Evaluation wurden daher unterschiedliche Zugänge (Methoden) gewählt, von denen angenommen wird, dass sich das subjektive Erleben der jeweiligen Person bzw. Personengruppe so angemessen erheben lässt.

6.3.2.1 Teilnehmende Beobachtung

Eine Teilnehmende Beobachtung hat zum Ziel den „Blick des Fremden auf das scheinbar Vertraute“ (Schaffer 2002, S. 71) zu wenden. Durch die Teilnahme der oder des Forschenden am täglichen Miteinander der zu untersuchenden Gruppe werden Daten gesammelt; das eigene Erleben des Forschenden wird so zum Instrument der Forschung (vgl. ebd.). „Der Beobachter steht nicht passiv-registrierend außerhalb seines Gegenstandsbereichs, sondern nimmt selbst teil an der sozialen Situation, in die der Gegenstand eingebettet ist. (...) Er sammelt Daten, während er an der natürlichen Lebenssituation partizipiert.“ (Mayring 2002, S. 80) Obwohl die Forschenden aufgeschlossen für die neuen Eindrücke sein sollen, wird eine teilstandardisierte Beobachtung mittels eines Leitfadens empfohlen. Dies entspricht auch dem Gütekriterium der Regelgeleitetheit, weil so das Forschungsinteresse vorab geklärt werden kann. Die Herausarbeitung neuer oder überraschender Aspekte steht aber im Vordergrund. (Vgl. Mayring 2002, S. 81)

Die Teilnehmende Beobachtung kann verdeckt oder offen geschehen (vgl. Schaffer 2002, S. 71 ff.). Für diese Evaluation wurde eine offene Form gewählt, da gerade das dialogische Gespräch mit den

Kindern und Fachkräften in der Einrichtung sowie die Möglichkeit Fragen zu stellen und sich Dinge erklären zu lassen von Bedeutung für das Verstehen sind. Die eigene Wahrnehmung wird dabei den Konstruktionen der Menschen vor Ort ausgesetzt (und andersherum) und kann so im Sinne des hermeneutischen Zirkels ein tieferes Gegenstandsverständnis hervorbringen.

Entsprechend dieser vorangestellten Überlegungen und in Absprache mit der Einrichtungsleitung galt für die Teilnehmende Beobachtung folgendes Vorgehen: In der täglich stattfindenden Vollversammlung findet eine kurze Vorstellung der Forscherin und des Grundes ihres Besuches statt. Da es als Gast in Kindertageseinrichtungen üblich ist, sich von „Ortskundigen“ die Räumlichkeiten zeigen zu lassen, konnte dies auch für die Beobachtung genutzt werden. Mit der Einrichtungsleitung wurde vereinbart, dass in der Einrichtung zwei bis drei Kinder ausgewählt werden (das Verfahren wurde der Einrichtung selbst überlassen), die die Besucherin zu Beginn der Erhebung mit der Kindertageseinrichtung vertraut machen wollen. Zwei Überlegungen lagen diesem Vorgehen zu Grunde: Erstens sollte die Gestaltung der Einrichtung als potenzieller Ausdruck partizipativer Pädagogik in die Evaluation mit einfließen. Zweitens könnte die Interaktion mit den Kindern bereits erste Hinweise darauf geben, welche Bedeutung die Partizipation in der Kita hat, zumal sie ja die Führung durch die Einrichtung nach selbst gewählten Kriterien gestalten konnten. Bewusst wurde also auf die Führung durch eine erwachsene Person, die vermutlich gleich aus pädagogischer Perspektive argumentiert hätte verzichtet.

Zur Orientierung wurde im Vorhinein folgende Leitfrage für die Teilnehmende Beobachtung formuliert: *„Inwiefern wird deutlich, dass das Zusammenleben von Kindern und Erwachsenen auf der Grundlage einer Verfassung stattfindet?“* Die Beobachtung mündete in ein Protokoll, in dem die Eindrücke der Forscherin in einer möglichst dichten Beschreibung festgehalten sind. (vgl. Transkript_DialogischeIntrospektion_Fachkräfte.doc auf beiliegendem Datenträger)

6.3.2.2 Mediengestütztes Kreisgespräch (Kinder)

Für die Befragung der Kinder wurde auf die Erfahrungen aus der Evaluation partizipativer Praxis in Detmold/Nordrhein-Westfalen zurückgegriffen (vgl. 5.3). Leitend war der Anspruch, die Kinder nicht als „Forschungsobjekte“ zu betrachten und sie zum Gegenstand einer „Diagnose“ darüber zu machen, was sie „schon können“, sondern die Jungen und Mädchen mit ihren Sichtweisen als ernst zu nehmende Subjekte und Experten ihrer selbst zu behandeln, was insgesamt mit dem modernen Bild vom Kind als gleichwertiges Gesellschaftsmitglied einher geht (vgl. Trautmann 2010, S. 46; vgl. Hülst 2000, S. 37). Die Auswahl geeigneter Methoden für die Forschung mit Kindern wirft jedoch aus unterschiedlichen Gründen einige grundsätzliche Probleme auf – nicht nur deshalb, weil erprobte Methoden der Kindheitsforschung in qualitativen Verfahren nicht sehr umfassend beschrieben und evaluiert sind. Im Folgenden werden zu der Problematik kindgerechter Forschung sowie der Methodendiskussion in der Kindheitsforschung einige wesentliche Aspekte zusammen getragen, bevor

dann die hier ausgewählte Methode des mediengestützten Kreisgesprächs vorgestellt und begründet wird.

Zur Problematik kindgerechter Forschung

Trotz des Anspruches, Kinder als Subjekte in Forschungssituationen einzubeziehen, zeichnet sich die Position der Kinder (nicht nur) in Interviewsituationen durch einige Nachteile (körperliche Schwäche, stärkere Verletzlichkeit, geringerer Wissensvorrat; vgl. Hülst 2000, S. 38) aus, die sich mit der grundlegenden Über-Mächtigkeit von Erwachsenen begründen lassen: „Der Alltag von Kindern ist durchzogen von Erwachsenen und Situationen in Elternhaus, Kindergarten, Schule oder Freizeit, die durch deren pädagogische Intention gestaltet sind. Kinder begegnen dieser Allgegenwart von Erziehung in ihrem Leben aktiv und bringen ihre Bewältigung in Forschungssituationen ein.“ (Heinzel 2000b, S. 25)

Forschung mit Kindern findet also immer in einem mehr oder weniger offensichtlichen Erziehungskontext statt, der nicht auszuschalten ist, was aber nicht bedeutet, dass damit die eigenen Sichtweisen der Kinder außen vor bleiben müssen. Dennoch stellt sich die Frage, wie ihre Sichtweise zwischen diesen „ungleichen Partnern“ möglichst treffend erhoben, verstanden und interpretiert werden kann. (vgl. Hülst 2000, S. 37 f.) Forschendes Verstehen setzt – nicht nur in Bezug auf Kinder – zunächst eine reziproke Kommunikation zwischen den Gesprächs- bzw. Forschungspartnern voraus (vgl. ebd. S. 42 ff.). Da die rein verbal-sprachliche Kompetenz von Kindern stark variiert (hierbei spielen nicht nur das Alter, sondern auch die Kultur, der soziale Status und das Geschlecht eine wichtige Rolle) scheint es sinnvoll, Kindern in Forschungssituationen „Gedächtnishilfen“ an die Hand zu geben. (vgl. Fuhs 2000, S. 90 f.)

Hinzu kommt als ein weiteres Problem, dass über die Aussagekraft kindlicher Äußerungen oft Zweifel bestehen, die sich auf den „Wahrheitsgehalt“ und damit ihre Glaubwürdigkeit beziehen (vgl. ebd.) oder auch in der Annahme begründet sind, dass kindliche Äußerungen sich vor allem an den Ansichten und Meinungen ihrer Bezugspersonen orientieren, oder auch, dass ihnen Logik und Urteilsvermögen

fehlen (vgl. Hülst 2000, S. 38 f.). Fuhs (2000) kommt daher zu folgendem Schluss: „Auch wenn die Diskussion um Verlässlichkeit von Interviews mit Kindern nicht unter methodischen Gesichtspunkten geführt wird, scheint es für die Kindheitsforschung trotzdem wichtig, den angemeldeten Zweifeln durch eine besondere Sorgfalt in der Forschung zu begegnen.“ (ebd. S. 91) Kindheitsforschung muss sich also nicht nur methodisch begründen sondern immer auch das Bild von Kind in Fachdiskussionen und der Öffentlichkeit sowie die Gegenwärtigkeit der Erziehung berücksichtigen.

Die Methodendiskussion in der Kindheitsforschung

Die Methoden der Kindheitsforschung erfordern einerseits eine eigene Herangehensweise, sind aber andererseits auch nicht einfach aus dem Methodenrepertoire der Forschung mit Erwachsenen zu übernehmen. Dem steht die Erkenntnis gegenüber, dass hinsichtlich der Methoden nur eine überschaubare Anzahl an Veröffentlichungen Auskunft über konkrete Handlungsansätze gibt – wenngleich diese insgesamt einen recht hohen innovativen Charakter zu haben scheinen. Auch würden die mit den erprobten Methoden gemachten Erfahrungen, sowohl in positiver als negativer Hinsicht nicht ausreichend dokumentiert. (Vgl. Fuhs 2000, S. 87, S. 94; vgl. Heinzl 2000b, S. 21, S. 25) Die Kindheitsforschung scheint demnach methodisch noch ein Experimentierfeld zu sein, insbesondere auch unter dem oben formulierten Anspruch heraus, die Subjektperspektive des Kindes verstehen zu wollen.

Fuhs (2000) schlägt eine eigene Systematisierung der Methoden der Kindheitsforschung in Bezug auf verschiedene Interviewformen vor und damit eine Abkehr von der Zuordnung der Methoden nach dem Grad ihrer Strukturiertheit, wie es in der Sozialforschung üblich ist (vollstandardisiert, teilstandardisiert, offen). Er plädiert stattdessen dafür, die Anforderungen an die Erinnerungsleistung als Grundlage einer Methodensystematik zu verwenden. Demnach können Methoden der Kindheitsforschung das unmittelbare Erinnern (situationsnahe Interviewformen), das Erinnern von Tagesverläufen (Sequenz-Interviews) oder Erinnerungen an den gegenwärtigen Alltag

(Lebensweltliche Interviews) zum Gegenstand haben. Eine vierte Form ist die des ‚symbolischen Interviews‘, welche auch für die vorliegende Evaluation ausgewählt wurde. (Vgl. ebd. S. 96 ff.)

Methodenauswahl für die vorliegende Arbeit

Die Kindperspektive auf Partizipation sollte in der Evaluation ebenso berücksichtigt werden wie die Perspektive der Leitung und der pädagogischen Fachkräfte. Auch hier könnte dies aufgrund der zeitlichen Möglichkeiten allerdings nur exemplarisch geschehen. Da eine längere Begleitung der Kinder in ihrem Alltag nicht umsetzbar war, in der man an das unmittelbare Erinnern anknüpfen konnte (vgl. Fuhs 2000, S. 95 f.) wurde mit einer symbolischen Interviewform (vgl. ebd. S. 99 f.) gearbeitet: Diese geht von subjektiv bedeutsamen Erfahrungen der Kinder aus und integriert nonverbale Aspekte. Im konkreten Fall wurde die Einrichtung gebeten, fünf bis sechs Kinder, die Lust haben an dem Interview teilzunehmen zu bitten Fotos in der Einrichtung zu machen, anhand derer für sie erkennbar ist, wo sie etwas selbst- oder mitbestimmen dürfen bzw. worüber sie nicht mitbestimmen dürfen. Die Fotos wurden dann von der Einrichtung per Email an die Interviewerin versendet und den Kindern am Tag des Interviews als Gesprächsanreize wieder vorgelegt. Ein Leitfaden ergänzte diese Form des offenen Gesprächs und sollte nach Bedarf und Situation in das Gespräch einfließen. Er diente jedoch eher der ergänzenden Orientierung. Trautmann (2010) zufolge eignen sich Leitfadenterviews als „gelockerte Fahrpläne“ (ebd. S. 74) besonders gut für die Arbeit mit Kindern, seine Ausführungen beziehen sich jedoch auf Erfahrungen mit Kindern ab dem Grundschulalter (vgl. ebd. S. 48).

Trotz der teilweise unterschätzten Sprach- und Ausdrucksfertigkeit von Kindern stellen solche institutionalisierten Gesprächssituationen im Vergleich zur alltäglichen Kommunikation zwischen Kindern bzw. Kindern und Erwachsenen eine besondere Herausforderung dar (vgl. ebd. S. 10), da zu dem ungleichen Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen immer auch noch die tendenzielle Hierarchie zwischen dem Fragenden und dem Befragten hinzu kommt (vgl. Hülst 2000, S. 50). Aus diesem Grunde nahm eine den Kindern vertraute pädagogische Fachkraft an

dem Gespräch teil. Es wurde zudem in der Gruppe geführt. Heinzel (2000c) erachtet Gruppendiskussionen mit Kindern, obwohl bisher wenig beachtet, als sinnvoll, „um ihre Ansichten zu erfassen, weil Kinder in dieser Forschungskonstellation zahlenmäßig überwiegen und zumindest die Mehrheitsverhältnisse in der Erhebungssituation der generationenbedingten Dominanz der Erwachsenen entgegenstehen.“ (ebd. S. 117)

Die Leitfrage für das Kinderinterview lautete: „*Wie erleben die Kinder den Alltag mit einer Verfassung?*“ Der Leitfaden zum Kinderinterview bietet eine grobe Struktur durch vorformulierte Unterfragen zu den Fotos und Partizipation insgesamt (Anlage 2). Das Kinderinterview wurde mit einem Diktiergerät aufgenommen und sprachlich geglättet transkribiert (vgl. Transkript_Kreisgespräch_Kinder.doc auf dem beiliegenden Datenträger) Ein Postskriptum ergänzt die Daten.

6.3.2.3 Dialogische Introspektion (pädagogisches Team)

Unter Introspektion versteht man die „Analyse des eigenen Denkens, Fühlens und Handelns“ (Mayring 2002, S. 31) oder dem wörtlichen Sinne nach eine *Selbstbeobachtung* oder *Hineinschau* (vgl. Burkart/Kleining/Witt 2010, S. 13; S. 26). Ihr Ziel ist es, das individuelle Erleben hinsichtlich eines bestimmten Umstands oder Gegenstands zu erfassen und der wissenschaftlichen Analyse zugänglich zu machen (vgl. ebd. S. 14).

Für die Erhebung der Perspektive der pädagogischen Fachkräfte wurde auf die von Kleining, Burkart und Witt (2010) entwickelte Methode der *gruppengestützten Dialogischen Introspektion* zurück gegriffen, die eine Weiterentwicklung der aus der Psychologie stammenden (auf eine Einzelperson bezogene) Introspektion darstellt. Methodologisch gründet dieses Vorgehen auf Annahmen der Heuristik¹¹. Da angenommen wird, dass die Introspektion weniger bekannt ist als die übrigen verwendeten Methoden wird sie etwas näher vorgestellt.

Kurze Historie der Introspektion

¹¹ Die *qualitative Heuristik* versteht sich als eine Methodologie, die den Prozess des Suchens und Findens in den Mittelpunkt stellt (vgl. Burkart/Kleining/Witt 2010, Hagemann/Krotz 2003). Sowohl an die Forschungsperson als auch an den Forschungsgegenstand richtet sich der Anspruch, tendenziell offen in den Forschungsprozess einzutreten (vgl. Burkart/Kleining/Witt 2010, S. 37). Hier besteht ein Unterschied zur Hermeneutik, die das Vorhandensein eines Vorverständnisses und dessen Offenlegung dem Forschungsprozess als Teilaspekt des Forschens voran stellt, diese Betonung findet in der Heuristik nicht statt. Das Ziel der Heuristik besteht in der „Analyse von Gemeinsamkeiten“, um schließlich eine gemeinsame Struktur zu erschließen. Zielführend ist dabei die „maximale strukturelle Variation von Perspektiven“ (ebd.). Dabei gilt die „100%-Regel“, das heißt, alle erhobenen Daten müssen in der Struktur, die sich im Gegenstand erkennen lässt, passen (vgl. ebd. S. 38). Eine weitere Ausführung heuristischer Methodologie würde an dieser Stelle den Rahmen sprengen. Grundsätzlich wird aber davon ausgegangen, dass die Methode der dialogischen Introspektion sich auch in ein tendenziell hermeneutisch ausgerichtetes Forschungsverständnis integrieren lässt.

Die Introspektion, als Methode zur Ergründung innerpsychischer Vorgänge des Menschen, geht in seinen Ursprüngen auf Franz Brentano zurück und wurde von Wilhelm Wundt später systematisiert (vgl. Mayring 2002, S. 31). Ihre Entstehung wird auf das auslaufende neunzehnte Jahrhundert datiert (vgl. Burkart/Kleining/Witt 2010, S. 41). Mit dem Aufkommen des Behaviorismus wurde die Methode der Introspektion als unwissenschaftlich abgetan und folglich vernachlässigt.

Die Methode der Introspektion wurde später wieder aufgegriffen und aktuellen Anforderungen wissenschaftlicher Methodik in einem Verfahren angepasst. Den Kern der Methode stellt weiterhin die Erforschung des Seelenlebens auf Basis der Selbstbeobachtung des eigenen Erlebens dar. Die Kombination mit anderen methodischen Zugängen wird dabei als sinnvoll erachtet. (Vgl. Burkart/Kleining/Witt 2010, S. 13 ff.) Neu an der Dialogischen Introspektion ist im Vergleich zu früheren Anwendungsformen der Einsatz einer Gruppe als Bezugsrahmen für das individuelle Erleben (vgl. ebd. S. 16).

Einsatzmöglichkeiten

Die Dialogische Introspektion eignet sich immer dann als Erhebungsmethode, wenn ein Forschungsgegenstand über das subjektive Erleben erschlossen werden soll. Das Erleben erweist sich dabei als ein mit dieser Methode „gut studierbarer Prozess“ (Burkart/Kleining/Witt 2010, S. 15). Es wird angenommen, dass das Erleben zunächst ein mentaler Prozess ist, der nicht zwangsläufig in Handeln umgesetzt wird. So wäre allein der Rückgriff auf beobachtbares Verhalten zu kurz gefasst (vgl. ebd. S. 16.) Grundsätzlich gilt als vorausgesetzt:

„Erlebnis, Erinnerungen und Erfahrungen sind sehr komplexe und variable Gebilde, zum Teil ganz flüchtig, zum Teil seit langem beständig. Im weitesten Sinne erfassen sie sowohl die aktuellen Erlebnisse, die aus ihnen zusammengefassten und aufbewahrten Erinnerungen und die lebenspraktischen Erfahrungen. Sie sind eine differenzierte Einheit aus inneren und äußeren, aktuellen und aufbewahrten, frischen und mehr oder weniger verarbeiteten mentalen Ereignissen.“
(Burkart/Kleining/Witt 2010, S. 14, Hervorhebungen im Original)

Die Spannweite des Erfassbaren ist also denkbar groß. Gleichzeitig wird hier die Offenheit des Verfahrens deutlich, mit der der zu erforschende Gegenstand erst durch die Introspektion näher definiert und nicht entlang vorgegebener Kriterien „abgefragt“ wird. Dies macht die Methode für die Befragung der Fachkräfte zu der Bedeutung der Verfassung im pädagogischen Alltag besonders reizvoll. Welche Rolle spielen dabei nun konkret die einzelnen Subjekte, welche die Introspektion für sich vollziehen? Dazu noch einmal Burkart, Kleining und Witt (2010):

„Dem Subjekt stellen sie [die mentalen Ereignisse, Y.R.] sich strukturiert dar, mit einer eigenen Dynamik und Wirkung. Manche Bereiche des Erlebens sind dem Bewusstsein direkt zugänglich, wie

das Denken oder die Wahrnehmung, andere sind schwer oder kaum fassbar, wie innere Konflikte, aversive Erfahrungen oder ins Unbewusste verdrängtes Erleben. Aktuelle Erlebnisse mischen sich – in der Regel – mit Teilen aus früherem Erleben, bewusstes Wahrnehmen oder Introspektionen verbinden sich mit Retrospektionen. Andere Bereiche sind nur retrospektiv zugänglich (...). Dies muss die Präsenz und Lebendigkeit ihrer Inhalte nicht schwächen.“ (vgl. ebd. S. 14)

Der Mensch (das Subjekt) wird in seiner „Innenschau“ hinsichtlich der gemachten Erfahrungen und Erlebnisse und deren Verarbeitung zu einer inneren Struktur wahr- und ernst genommen. Dies entspricht dem Anspruch dieser Arbeit, sich auf die Bedeutung eines Erlebens (nämlich der Bedeutung einer Verfassung für partizipatives pädagogisches Arbeiten) einzulassen. Der in der Geschichte erfahrene Vorwurf der *Subjektivität*, ist also gerade dass, woraus diese Arbeit ihren Vorteil zieht, denn das Erleben kann nicht objektiv erfasst werden.

Ablauf der dialogischen Introspektion

Zusammenfassend kann das Verfahren wie folgt definiert werden: „Dialogische Introspektion ist ein in der Gruppe vorgenommenes systematisches Verfahren, in dem individuelle Erlebnisgehalte mitgeteilt, dokumentiert und einer Analyse zugänglich gemacht werden.“ (ebd. S. 25) Die Introspektion besteht aus einem inneren Dialog der Beteiligten und dessen Vertiefung durch Bezugnahme auf Mitteilungen aus der Gruppe, in der die Introspektion stattfindet. Ziel ist es, sich vergangenen oder aktuellen Gefühlslagen, Gedanken und Absichten bewusst zu werden, d.h. diese „hervorzuholen“, zu äußern und durch den Bezug zu den Äußerungen anderer auszubauen. Die Methode wird als alltagstauglich beschrieben und kann nach Bedarf variiert werden. (Vgl. ebd. S. 26 f.) Anders als in einer Gruppendiskussion¹² wird zunächst der Blick individuell nach innen gelenkt, bevor die Gruppe zum Einsatz kommt und die eigene Introspektion in diesem Kontext erneut betrachtet wird: „Subjektivität oder Privatheit ist dadurch gegeben, dass jede teilnehmende Person ihre Aufmerksamkeit zunächst individuell auf ihre Selbstbeobachtung richtet, danach in sich hinein horcht und in einem Vorgang der inneren Erkundung das eigene Erleben wachzurufen und zu protokollieren sucht. Was davon der Gruppe mitgeteilt wird ist den Teilnehmenden überlassen.“ (ebd. S 27) Dies bringt den entscheidenden Vorteil mit sich, dass sich weniger ein „Mainstream“ an Meinungen und Erinnerungen durchsetzen kann, sondern dass gerade die Facetten, Details und Unterschiede bezüglich eines Gegenstandes zum Tragen kommen; die Geheimhaltung bestimmter Informationen bleibt aber als Möglichkeit bestehen, da die schriftlichen Aufzeichnungen privat bleiben. Eine Variation der Perspektiven findet auch durch unterschiedliche Dokumentationsverfahren statt: Die Introspektion verläuft zunächst allein und schriftlich, wird dann unkommentiert von den anderen der Reihe nach mündlich vorgestellt und unter Bezugnahme auf die Mitteilungen aus der Gruppe in einer zweiten Runde mündlich ergänzt. (Vgl. ebd. S. 28) Ausgehend von den vorangegangenen Erläuterungen lässt sich der Ablauf der

¹² Die Autoren verweisen darauf, dass die Dialogische Introspektion keine Variante der Gruppendiskussion ist, sondern ein eigenständiges Datenerhebungs- und Forschungsverfahren (vgl. Burkart/Kleining/Witt 2010, S. 30).

gruppengestützten Dialogischen Introspektion wie folgt zusammenfassen (vgl. Burkart/Kleining/Witt 2010, S. 43 f.):

1. Phase: Bestimmung der Forschungsfrage/des Forschungsgegenstandes

Der Gegenstand kann zum Beispiel ein Film, ein Gefühl oder ein Ereignis sein. Er wird als vorläufig verstanden und wird erst durch den Prozess von Erhebung und Auswertung manifest.

2. Phase: Erhebung der Daten in drei Schritten:

1. Introspektion
2. individuelle schriftliche Dokumentation
3. mündliche Introspektionsberichte in der Gruppe

Schritt 1 und 2 können, wenn es sich um die Erinnerung oder Vorstellung des Forschungsgegenstandes handelt, auch schon ineinander übergehen: Während man das eigene Erleben ergründet, kann es für den einen hilfreich, für die andere störend sein, sich gleichzeitig Notizen zu machen. Die Introspektionsberichte werden der Reihe nach und unkommentiert mitgeteilt. Jede/r entscheidet selbst, was er preis gibt und was nicht.

In der ersten Mitteilungsrunde berichtet jede/r von sich, in der zweiten Runde kann dann Bezug zu den anderen Äußerungen genommen werden. Diskreditierende oder bewertende Äußerungen sind nicht erlaubt, Ziel ist allein die Ergänzung der eigenen Introspektion. Dauer, Inhalt und Schwerpunkte der Berichte sind den beteiligten Personen überlassen.

3. Phase: Datenanalyse

Die schriftlichen Notizen der Teilnehmenden werden nicht der Analyse unterzogen sondern bleiben privat. Es erfolgt stattdessen eine Verschriftlichung durch die Transkription von Tonaufnahmen, die während der mündlichen Mitteilungsrunden erfolgten.

Das Verfahren der Introspektion ist für Gruppen von vier bis fünfzehn Personen geeignet. Für den Teil der schriftlichen Dokumentation ihres Erlebens durch die Teilnehmenden werden 15-25 Minuten als ausreichend beschrieben, jede/r sollte jedoch die Zeit bekommen, die sie/er benötigt. (Vgl. Burkart/Kleining/Witt 2010, S. 47; S. 50)

Regeln

Für die Introspektion in der Gruppe wird die Einhaltung bestimmten Regeln gefordert, um den Prozess zu strukturieren und die Persönlichkeitsrechte der Beteiligten zu wahren. Dabei geht es für die Beteiligten letztendlich auch darum, die Gewissheit zu haben, nicht eingeschüchtert, beleidigt oder

lächerlich gemacht zu werden. Burkart, Kleining und Witt (2010) formulieren vier Regeln (vgl. ebd. S. 49):

- (1) Die Berichte werden nicht kommentiert, weder verbal noch nonverbal.
- (2) Jede/r entscheidet selbst, was, wie viel und wie lange er/sie sich mitteilt.
- (3) Keine Unterbrechungen und Nachfragen während der Introspektionsberichte.
- (4) Ergänzungen des Berichtes können in der zweiten Mitteilungsrunde vorgenommen werden.

Die Rolle der oder des Forschenden besteht darin, auf die Einhaltung der Regeln zu achten, den Ablauf transparent zu gestalten und durch den Prozess zu führen. Die Person soll darüber hinaus gegenseitige Kränkungen unterbinden, auf eine wertschätzende Kommunikation achten und sich selbst an die vier vorgenannten Regeln halten. Im Vorfeld sollte auf die gleichberechtigte Zusammensetzung der Gruppe geachtet werden. (Vgl. ebd. S. 40 ff.)

Einbindung der Dialogischen Introspektion in die Evaluation

Die dialogische Introspektion mit den pädagogischen Fachkräften sollte die Subjektsicht der Beteiligten zu folgender Introspektionsfrage erhellen: „Was **erleben**, fühlen oder erinnern Sie, wenn Sie sich jetzt noch einmal bewusst machen, dass Sie in Ihrer täglichen pädagogischen Arbeit auf der Grundlage einer Verfassung arbeiten?“ Der Gegenstand der Fachkräftebefragung begrenzte sich somit auf das Erleben der pädagogischen Arbeit auf Grundlage einer Verfassung. Aspekte der Umsetzung wurden hier nicht gezielt abgefragt.

Zu Beginn der Introspektion sollte das Verfahren vorgestellt werden, sowie die Regeln erklärt und die Erlaubnis zur Tonbandaufnahme mit Hinweis auf den Datenschutz eingeholt werden. Je nach Kenntnisstand der Fachkräfte waren auch Informationen über die Einbindung der Befragung in die Evaluation insgesamt geplant, außerdem wurde die Gelegenheit eröffnet, Fragen zu stellen. Erst dann sollte die Introspektionsfrage bekannt gegeben und mit dem eigentlichen Verfahren (s.o.) begonnen werden. Im Anschluss an die Introspektion sollte es Gelegenheit zu einem Austausch über die Methode selbst geben.

Es werden jedoch nur die beiden Mitteilungsrunden mit Hilfe eines Diktiergerätes aufgezeichnet und später transkribiert (vgl. Transkript_DialogischeIntrospektion_Fachkräfte.doc auf beiliegendem Datenträger). Die Aussagen wurden dabei sprachlich geglättet (vgl. Mayring 2002, S. 91). Ein Postskriptum (vgl. Schaffer 2002, S. 114 f.), in dem die Eindrücke der Forscherin und besondere Vorkommnisse während des Gesprächs festgehalten werden können ergänzt die verschriftlichten Aussagen der Fachkräfte. Ein Leitfaden zum Ablauf der dialogischen Introspektion befindet sich im Anhang. (Anlage 3)

6.3.2.4 Leitfadengestütztes Interview (Leitungskräfte)

Das leitfadengestützte oder auch problemzentrierte Interview ist ein gängiges Verfahren in der qualitativen Sozialforschung und dient der Erhebung von Informationen zu einem vorab festgelegten Thema. Zu diesem Zwecke wird ein Leitfaden erstellt, der die interviewende Person durch das Gespräch führt, jedoch durchaus Raum für Nachfragen, Schwerpunktsetzungen und zusätzliche Aspekte lässt, die in der Vorbereitung nicht berücksichtigt wurden. Die Fragen werden offen gestellt (Aufrechterhaltung des Erzählprinzips). Der Leitfaden stützt sich auf theoretische Erkenntnisse und/oder berufliches Erfahrungswissen, welche durch das Interview widerlegt, ausdifferenziert oder ergänzt werden sollen und vorab zusammengetragen wurden. Das Interview wird digital aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert. Zusätzlich können nicht-sprachliche Eindrücke der Forschungsperson in einem Postskriptum schriftlich festgehalten und in die Auswertung mit einbezogen werden. (Vgl. Schaffer 2002, S. 114 f.) Das Interview soll offene Antwortmöglichkeiten zulassen und zählt daher zu den teilstandardisierten Verfahren (vgl. Mayring 2002, S. 67).

Einsatz in der Evaluation

Im Rahmen der Evaluation sollte mittels der Interviews mit der Leitungskraft die Integration der partizipativen Arbeit auf Grundlage einer Verfassung näher beleuchtet werden. Als theoretische Fundierung des Interviews dienen die Ausführungen im Teil 1 dieser Arbeit. Die Leitfrage für das Interview lautete: „*Welche Bedeutung hat eine Verfassung für die Abläufe in der Einrichtung und die Arbeit im Team?*“ Der Leitfaden gliederte sich daran anknüpfend in fünf Themenfelder:

- *Verfassungseinführung:* Wie kam es zur Verfassungseinführung? (Erste Erfahrungen mit Partizipation, Entscheidung zur Erarbeitung einer Verfassung im Team, Erwartungen und Widerstände, Warum Partizipation?)
- *Implementierung in den Alltag:* Wie gut ist die Verfassung in den Alltag implementiert? (Erfolge und Schwierigkeiten der Fachkräfte, Erfolge und Schwierigkeiten der Kinder, Zufriedenheit der Leitung, lang- und kurzfristige Wirkungen) Welche Formen der Kommunikation können in Hinblick auf die Verfassung beobachtet werden? Wie wird mit nicht verfassungskonformem Verhalten umgegangen?
- *Verfassungsinhalte:* Was ist gut an der Verfassung (Gremien/Verfahren und Themen/Ausmaß der Kinderrechte)? Was sollte/müsste/könnte anders sein?
- *Verfassung und pädagogische Zielsetzung:* In welchem Verhältnis stehen Verfassung und Konzeption? Welche Rolle hat die Leitungskraft? (Steuerung/Vermittlung/Aktive Mitwirkung/Motivation)

- *Kooperation mit den Eltern:* Wie sind die Eltern eingebunden? (Was wissen sie? Was wollen sie? Was denken sie hinsichtlich der Verfassung? Wie verhalten sie sich zu der Verfassung?)

Das Interview mit der Leitungskraft diente somit dazu, einen Überblick über die Rahmenbedingungen der Arbeit mit der Verfassung, so zu sagen „von oben“, auf das Partizipationsgeschehen in der Einrichtung zu erhalten. Sie wurden aufgezeichnet und wie alle anderen Interviews später wörtlich jedoch zur besseren Lesbarkeit und Weiterverarbeitung sprachlich geglättet (vgl. hierzu Mayring 2002, S. 91) transkribiert. (vgl. Transkript_Interview_Leitung.doc auf beiliegendem Datenträger) Der Interviewleitfaden ist als Anlage angefügt. (Anlage 4)

6.3.2.5 Methodische Einschränkungen

Auch hier soll wieder darauf verwiesen werden, was die teilnehmende Beobachtung sowie die Befragungen *nicht* leisten können. Dazu ist zunächst einmal festzuhalten, dass sowohl die Beobachtung als auch die Befragungen nur einen punktuellen Einblick geben können. Aus Ergebnissen, die sich auf einen einmaligen Erhebungszeitpunkt beziehen, kann nicht geschlossen werden, dass die Sicht auf die Verfassung zu einem anderen Zeitpunkt nicht eine vollständig andere gewesen wäre. Die Gültigkeit der Daten muss insofern über eine Auswertung hergestellt werden, die vor allem die Gemeinsamkeiten in den Aussagen und Beobachtungen in den Mittelpunkt stellt und versucht, darin bestimmte übergreifende Themen und Strukturen zu erkennen. Aufgrund der Variation der verschiedenen Perspektiven und die Triangulation verschiedener Forschungszugänge ist davon auszugehen, dass der Gegenstand in seinen unterschiedlichen Facetten erschlossen werden kann. Umfangreiche Erhebungen mit einer größeren Anzahl von Einrichtungen wären jedoch nötig, um die Ergebnisse abzusichern, zu ergänzen und zu helfen, Besonderheiten einzelner Einrichtungen oder Personen von verallgemeinerbaren Deutungen abzugrenzen.

6.4 Konzept und Verlauf der Auswertung

Wie auch die Erhebung war die Auswertung überwiegend qualitativ angelegt. Ebenso wie die methodische Vorgehensweise muss auch die Auswertung dem Gegenstand angepasst werden und nicht anders herum. Mayring (2002) empfiehlt einen kreativen Umgang mit zur Verfügung stehenden Analyseinstrumenten und stellt damit die Gegenstandsbezogenheit über eine einseitige Methodenfixierung (vgl. ebd. S. 133). Diesem Ansatz wird hier gefolgt. Um eine grobe Einordnung zu erlauben kann festgehalten werden, dass auf Ideen aus der Grounded Theory (auch: Gegenstandsbezogene Theoriebildung), die Technik der sozialwissenschaftlich-hermeneutischen Paraphrase sowie auf die qualitative Inhaltsanalyse Bezug genommen wird, ohne das der Gang der Auswertung einer dieser Verfahren eindeutig zugeordnet werden könnte. Ein wichtiger Aspekt im Kontext der sozialwissenschaftlich-hermeneutischen Paraphrase ist die Absicherung der Deutungsentwürfe durch den Austausch mehrerer Interpreten und somit die gemeinsame

Weiterentwicklung des jeweiligen Vorverständnisses (vgl. Mayring 2002, S. 113). Das war im Zusammenhang mit dieser Arbeit aus Zeitgründen nicht möglich. Anders als im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse gefordert, wurde auch auf eine all zu starre vorher festgelegte Strukturierung des Auswertungsverfahrens verzichtet (vgl. ebd. S. 116). Die Grounded Theory kann hier auch nur bedingt gelten, da die Erhebung über einen sehr begrenzten Zeitraum und nicht in Form von längerfristiger Feldforschung stattfand (vgl. ebd. S. 106).

Trotz dieser Einschränkungen konnte unter Bezugnahme auf die drei vorgenannten Analyseverfahren ein praxisorientiertes, theoretisch kombiniertes Verfahren entwickelt werden: Die Auswertung der Beobachtung und Befragungen erfolgt *induktiv* und zum Teil schon während der Erhebung durch schriftliche Notizen. Besonders während der Teilnehmenden Beobachtungen war die *Exploration* des weitgehend unbekanntes Verfassungsalltags in seinen unterschiedlichen Facetten von Bedeutung. (Grounded Theory, vgl. Mayring 2002 S. 103 ff.) Auch während der Transkription der Interviews wurde schon mittels Randnotizen mit der Auswertung begonnen, bedeutsam erscheinende Textstellen markiert und eine Vorsortierung der Inhalte zu unterschiedlichen Aspekten des Verfassungsalltags mit Hilfe farblicher Kennzeichnungen vorgenommen. Diese *Vorstrukturierung* wurde dann in einem zweiten Schritt kritisch überprüft und konkretisiert. (sozialwissenschaftlich-hermeneutische Paraphrase, vgl. Mayring 2002, S. 109 ff.) Die verschriftlichten Aussagen wurden pro Interview systematisiert und zu *Themengruppen* zusammengefasst, denen weitere Aussagen subsumiert wurden. (qualitative Inhaltsanalyse, vgl. Mayring 2002, S. 114 ff.) Diese wurden in einem zweiten Schritt noch einmal zu übergreifenden *Merkmale* des pädagogischen Alltags auf der Grundlage einer Verfassung zusammengeführt. Das Auswertungsverfahren wurde teils vorher geplant, teils entwickelte es sich entlang des zur Verfügung stehenden Materials erst im Prozess der Auswertung selbst. In der Zusammenfassung stellt sich das Auswertungsverfahren wie folgt dar:

1. Auswertungsschritt: Beginn der Auswertung während und direkt nach der Erhebung

- unstrukturierte Notizen während und nach der Erhebung
- Erstellung eines Postskriptums zu jedem Erhebungsschritt

2. Auswertungsschritt: Verschriftlichung/Transkription und Vorstrukturierung der Aussagen

- *Beobachtungsprotokoll* erstellen, *Transkription* des Kinderinterviews, des Leitungsinterviews und der Introspektion der Fachkräfte
- *Markierung auffälliger Textstellen* und farbliche Kennzeichnung zusammengehörender Themen während der Transkription (Bildung von Themengruppen)
- *Kommentierung* des Textes mit Hilfe von Randnotizen (z.B. um in Erinnerung gebliebene Assoziationen aus den Gesprächen zu bestimmten Textstellen schriftlich festzuhalten oder besondere Formulierungen hervorzuheben)

3. Auswertungsschritt: Vollständige Textanalyse

- *Überarbeitung* der vorstrukturierten Themengruppen und Zuordnung weiterer Textteile
- Formulierung geeigneter *Überschriften*, die die Kerngedanken/Kernaussagen in Hinblick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der subjektiven Deutung des Verfassungsalltags widerspiegeln
- Zusammenfassung der erarbeiteten Themen zu übergeordneten *Merkmale* des Verfassungsalltags

Die Ergebnisse der Erhebungen werden in Kapitel 7 dieser Arbeit besprochen und in Teil IV im Kontext der Theorie diskutiert und interpretiert. Alle erstellten Auswertungsunterlagen stehen auf beiliegendem Datenträger zur Verfügung (vgl. Auswertung_Verfassungstexte.xls)

6.5 Ablauf der Evaluation

An dieser Stelle soll auf den tatsächlichen Ablauf der Evaluation eingegangen werden und aufgezeigt werden, in welchen Punkten dieser von der ursprünglichen Planung abwich. (6.5.1) Darüber hinaus werden die Methoden im Nachhinein der Kritik ausgesetzt, um Schlussfolgerungen für weitere Forschungsvorhaben in dem hier behandelten Feld ziehen zu können. (6.5.2)

6.5.1 Geplanter und tatsächlicher Ablauf

Die Evaluation konnte von ihrem Rahmenkonzept her wie geplant stattfinden, einige kleine Änderungen erwiesen sich jedoch als sinnvoll bzw. notwendig. Die Evaluation (Vorbereitung, Datenerhebung und Auswertung) lief im Überblick wie folgt ab:

Zeitlicher Rahmen

Nachdem im Februar 2010 mit der Bitte um die schriftlichen Verfassungen bereits auf dem Postweg Kontakt zu 33 Einrichtungen aufgenommen worden war, wurde zunächst die Zusendung der Verfassungen abgewartet. Ab April 2010 erfolgte zunächst ein erster inhaltlicher Durchgang der Verfassungstexte, bei dem bereits eine Vorauswahl von Einrichtungen, die befragt werden könnten, stattfand. Alle 16 zugesandten Verfassungen wurden in ihrer vorliegenden Schriftform in die Dokumentenanalyse einbezogen. 12 der 16 Einrichtungen hatte sich für eine Befragung vor Ort bereit erklärt. In Absprache mit dem IPB erfolgten dann zunächst die Auswahl von zwei Einrichtungen sowie anschließend die telefonische Kontaktaufnahme mit den Leitungskräften vor Ort. Vorerst konnte nur mit einer Einrichtung ein für beide Seiten geeigneter Erhebungstermin gefunden werden. Im Juni und Juli 2010 wurden dann die einzelnen Erhebungsschritte schriftlich und in Absprache mit der Leitungskraft der Einrichtung konkretisiert (Formulierung der Hauptfragestellungen und Erstellung der Leitfäden für die Teilnehmende Beobachtung, das Kinderinterview, das Leitungsinterview und die Introspektion der Fachkräfte) und Anfang August 2010 durchgeführt. Im

Zuge der Auswertung, die in den Monaten August und September stattfand, wurde entschieden, auf die Erhebung in einer zweiten Einrichtung zu verzichten. Die Auswertung der Verfassungstexte erfolgte ab April 2010 parallel zu den anderen Planungs-, Erhebungs- und Auswertungsschritten und dauerte darüber hinaus bis Oktober 2010 an.

Ablauf der Erhebung in der Kindertageseinrichtung

Im Kontakt mit der Kindertageseinrichtung, in der die Erhebung vor Ort stattfinden sollte, wurde das Vorgehen stets in Abstimmung mit der Leitungskraft an die Gegebenheiten vor Ort angepasst. So wurde in die Teilnehmende Beobachtung neben dem Rundgang mit den Kindern die Teilnahme an der Morgenversammlung integriert (hier treffen alle Kinder der Einrichtung am morgen in der Halle zusammen, um sich zu begrüßen und den Tag zu planen, sowie ggf. ihre Anliegen vorzubringen), weiterhin standen zwei pädagogische Fachkräfte für ein Informationsgespräch über die Gremienarbeit zur Verfügung. Auch die Teilnahme am Mittagessen wurde ermöglicht. All dies floss ebenfalls in das Beobachtungsprotokoll ein. Drei Kinder übernahmen die Führung durch die Einrichtung. Am Kinderinterview nahmen insgesamt fünf Kinder (zwei Jungen und drei Mädchen) teil. Die Introspektion der Fachkräfte erfolgte mit neun Personen (zwei Männer und sieben Frauen), wobei darauf geachtet wurde, dass weder die Leiterin noch ihre beiden Stellvertreterinnen daran teilnahmen. Von der Leiterin der Einrichtung wurde am Tag der Erhebung vorgeschlagen, dass nicht nur sie, sondern auch ihre zwei Stellvertreterinnen an dem Leitungsinterview teilnehmen könnten, da diese mit ihr gewissermaßen ein dreiköpfiges Leitungsteam bildeten. Diese Anregung wurde schließlich aufgegriffen und erwies sich im Ergebnis als positiv.

Die besuchte Kindertageseinrichtung arbeitet schon länger mit dem IPB in Fragen partizipativer Pädagogik zusammen. Alle Interviews fanden in den Räumlichkeiten der Kindertageseinrichtung statt.

6.5.2 Methodenkritik

Die ausgewählten Methoden erwiesen sich im Großen und Ganzen als geeignet, um die gestellten Fragen zu bearbeiten, jedoch wurden auch Hinweise auf Verbesserungsmöglichkeiten deutlich. Besonders der Leitfaden für das *Leitungsinterview* stellte sich als praktikabel und zielführend heraus:

„Das Interview fand in gelöster Atmosphäre statt, die Gesprächsteilnehmerinnen waren interessiert an der Evaluation, gesprächsfreudig und offen. Es war nicht schwer, ausgehend von den Berichten weitere Fragen zu stellen. Der Leitfaden wurde zufrieden stellend abgearbeitet, alle Themen kamen zur Sprache. Die vorbereiteten Themen und Fragen erwiesen sich als sinnvoll.“ (Postskriptum zum Leitungsinterview, S. 1)

Auch die *Teilnehmende Beobachtung* erbrachte die erwünschten Effekte: Im Zuge der Führung mit den Kindern konnte ein umfangreicher Einblick in das differenzierte Regelsystem der Einrichtung

gewonnen werden, so zum Beispiel durch Piktogramme verdeutlichte Hinweise an Wänden und Schränken und entsprechende Erläuterungen der Kinder (vgl. Beobachtungsprotokoll der Teilnehmenden Beobachtung, S. 3 f.). Um einen vertiefenden Einblick zu erhalten, hätte die Teilnehmende Beobachtung auch videografisch festgehalten werden können. Zusätzlich wäre es dann möglich gewesen, das Geschehen an einem bestimmten Ort über einen gewissen Zeitraum genau zu dokumentieren:

„Die teilnehmende Beobachtung gibt also in dieser Weise einen guten Überblick und wichtige Hinweise in Hinblick auf die Partizipation und den Umgang der Kinder damit im Alltag, doch bleiben dies zufällige Momentaufnahmen. Für eine tiefer gehende Analyse der Bedeutung einer Verfassung für die Kinder könnte es hilfreich sein, besonders intensive Situationen zu „sammeln“ oder gezielt darauf zu warten, um diese dann später genauestens analysieren zu können.“ (Beobachtungsprotokoll der Teilnehmenden Beobachtung, S. 4)

In Bezug auf das mediengestützte Kinderinterview sowie die gruppengestützte Dialogische Introspektion mit den Fachkräften stellten sich jedoch einige grundsätzliche bzw. situationsbedingte Schwierigkeiten: Die *Kinder* zeigten in der Interviewsituation zunächst ein größeres Interesse an dem Aufnahmegerät, wurden dann aber zunehmender auch hinsichtlich des vorbereiteten Themas gesprächsfreudig. Sie waren jedoch zum Teil zunächst recht darauf bedacht, Fragen „richtig“ zu beantworten, auf Nachfragen erfolgten jedoch engagierte Erklärungen. (vgl. Postskriptum zum Kinderinterview, S. 1) Darüber hinaus war es für einige Kinder schwierig, trotz der selbst gemachten Fotos einen Bezug zu Mit- oder Selbstbestimmung bzw. Fremdbestimmung herzustellen: „Die Fotos dienen den Kindern zwar als „Anker“, sie konnten sich aber teilweise nicht daran erinnern, warum sie das Foto aufgenommen hatten.“ (Postskriptum zum Kinderinterview, S. 1) Es stellt sich grundsätzlich die Frage, wie die Subjektperspektive von Kindern im Alter bis sechs Jahren sinnvoll und umfassend berücksichtigt werden kann. Möglicher Weise ist die aus dem Alltagsgeschehen extrahierte Methode der Befragung in einem Interviewsetting weniger geeignet, als Gespräche mit den Kindern in ihrem gewohnten alltäglichen Handeln und Erleben.

Für die Kinder scheint mehr denn bei Erwachsenen wichtig zu sein: Wenn ihr Alltag im Zentrum der Betrachtung steht, muss der oder die Forschende in den Alltag der Kinder einsteigen, da Abstraktionen für sie eine große Herausforderung darstellen und das Moment der Konzentration und der Gelenktheit negative Einfluss haben können. Hierbei spielt auch das Hierarchiegefälle zwischen Kindern und erwachsenen Forschenden bzw. anwesenden Fachkräften eine Rolle. Es vermittelte sich im Interview der Eindruck, „dass die Interviewsituation nicht besonders gut dazu geeignet war, etwas über die subjektive Bedeutung der Partizipation für die Kinder zu erfahren, sondern eher die Abläufe und das Verständnis zu erfassen“ (Postskriptum zum Kinderinterview, S. 1), da hierfür metakommunikative

Fähigkeiten erforderlich sind, die nicht vorausgesetzt werden können. Fragen nach dem Was und Wie der Beteiligung können aber ausreichend erfasst werden. Verknüpft mit den überwiegend positiven Erfahrungen aus der Teilnehmenden Beobachtung (siehe oben) scheint es möglich, den Alltag und damit zusammenhängende Bedeutungs- und Sinnkonstruktionen der Kinder mittels videogestützter Teilnehmender Beobachtung besser zu erfassen. Hinzu kommt an dieser Stelle, dass so die Kinder auch viel stärker als handelnde Subjekte in den Mittelpunkt treten, als wenn die Situation von der Forschungsperson vorgegeben ist.

In Bezug auf die *Dialogische Introspektion der Fachkräfte* stellte sich die Methode an sich als geeignet heraus und wurde von den Beteiligten positiv aufgenommen (vgl. Postskriptum zur Dialogischen Introspektion mit den Fachkräften, S. 1). Jedoch waren die Rahmenbedingungen nicht optimal. Erstens fand das Gespräch in einem Gruppenraum mit großen Fenstern zum Außengelände statt, auf dem Kinder spielten, was zu visueller wie akustischer Ablenkung der Fachkräfte führte. Die spielenden und klopfenden Kinder vor den Fenstern erheiterten während der Introspektionsphase die Fachkräfte, einige fühlten sich zu Kommentaren oder Reaktionen veranlasst. Zweitens saßen die Beteiligten in einen Stuhlkreis auf Kinderstühlen, so dass keine geeignete Schreibunterlage für Notizen zur Verfügung stand; provisorisch wurde auf Aktenordner und Bücher als Schreibunterlagen zurückgegriffen (vgl. ebd.). Die erste Mitteilungsrunde wurde kürzer als angenommen, Zwischenreden oder sonstige Kommentare wurden nicht beobachtet. Die Äußerungen waren sehr individuell auf das eigene Erleben bezogen, so wie beabsichtigt. Verwunderlich war, dass in der zweiten Mitteilungsrunde kaum Ergänzungen in Bezug auf die Äußerungen der anderen Teilnehmenden vorgenommen wurden. (vgl. ebd.) Woran dies lag, kann im Nachhinein nicht genau geklärt werden. Grundsätzlich scheint die Methode der Introspektion für die Erhebung der Subjektperspektive pädagogischer Fachkräfte geeignet, jedoch wäre das Setting bewusster zu gestalten, als es hier der Fall war. Möglicherweise ist auch eine erneute, explizit eingeführte Phase für eigenen Notizen zwischen der ersten und der zweiten Mitteilungsrunde sinnvoll, um Gedanken ordnen zu können und Ergänzungen besser vorbereiten zu können.

6.6 Das Forschungsdesign im Überblick

Bisher wurden in diesem Kapitel einzelne Aspekte des Forschungsdesigns vorgestellt und die Auswahl des Vorgehens begründet. Im Überblick stellt sich das Forschungsdesign wie folgt dar:

Hauptforschungsfrage:			
„Welche Bedeutung haben Verfassungen für den pädagogischen Alltag in Kindertageseinrichtungen?“			
Ziele	a) Verfassungsinhalte eruieren	b) Sinnkonstruktionen in Bezug auf Partizipation nachzeichnen	c) Etwas über Integration und Nachhaltigkeit erfahren
Sample	16 Kita-Verfassungen	exemplarisch in 1 Kindertageseinrichtung	
Erhebungsschritte und Methoden	<i>Dokumentenanalyse der Verfassungen hinsichtlich Gremien und Verfahren, enthaltener Themen sowie Selbst- und Mitbestimmungsrechten sowie Fremdbestimmung</i>	<i>Teilnehmende Beobachtung (Beobachtungsprotokoll)</i> <i>Mediengestütztes Kinderinterview mit 5 Kindern (Transkription und inhaltsanalytische Auswertung)</i> <i>Gruppengestützte Dialogische Introspektion mit Fachkräften (Transkription und inhaltsanalytische Auswertung)</i>	<i>Leitfadengestütztes Interview mit dem Leitungsteam (Transkription und inhaltsanalytische Auswertung)</i>

Tab. 5: Überblick über das Forschungsdesign

Fazit Teil II

In diesem Teil wurde zunächst der Forschungsstand zu Partizipation in Kindertageseinrichtungen vorgestellt. Es zeigte sich, dass Kinder grundsätzlich auch schon im Kindergartenalter Partizipationskompetenz besitzen resp. erwerben können. Zur strukturell verankerten Partizipation liegen bisher nur vereinzelte Forschungsergebnisse vor. Wenn Kinder in Kinderkonferenzen oder -parlamenten gemeinsam diskutieren und abstimmen, erfordert dies eine angemessene Begleitung der pädagogischen Fachkräfte, die nicht immer gegeben scheint. Umso offensichtlicher ist die Notwendigkeit den Fachkräften externe Begleitung anzubieten, die vor allem Fragen der Grundhaltung gegenüber Kindern und insbesondere auch Demokratie als Alltagskultur thematisiert. Verfassungsmäßig zugesicherte Partizipation wurde allein im Kontext des Projektes „Die Kinderstube der Demokratie“ evaluiert. Das Konzept ist in der Praxis anwendbar und fördert nicht nur die demokratischen sondern auch allgemeine Bildungsprozesse von Kindern, Eltern und Fachkräften. Insgesamt gibt es offenbart aber nur vereinzelte Forschungsprojekte oder Evaluationen zu Partizipation in Kindertageseinrichtungen.

Im zweiten Teil wurde dann das Forschungsdesign der vorliegenden Evaluation vorgestellt. Die Evaluation geht der Hauptfragestellung nach, welche Bedeutung eine Kita-Verfassung für den pädagogischen Alltag aus Sicht der Beteiligten hat. Durch die Triangulation der Sichtweisen und Methoden sollte ein breiter Blick auf den zu erforschenden Gegenstand möglich sein. Dabei ist zu berücksichtigen, dass allein das Vorhandensein einer Verfassung noch keine Demokratie macht (wenngleich sie auch eine entscheidende Voraussetzung für transparentes demokratisches Handeln bildet). Aus diesem Grund wurden nicht allein die Inhalte von sechzehn Verfassungen eruiert und später im Kontext der vorangestellten Theorie interpretiert; es wird auch versucht, sich exemplarisch der Bedeutung der Verfassungsinhalte für den pädagogischen Alltag im Sinne der ‚Demokratie als Lebensform‘ auf Basis der unterschiedlichen Subjektperspektiven anzunähern. Parallel zur Dokumentenanalyse der Verfassungen wurde eine qualitativ angelegte Befragung durchgeführt, um den Alltag mit einer Verfassung nicht nur formal sondern auch aus dem Erleben heraus zu verstehen. Über diese Fragestellung hinaus scheint es zur grundsätzlichen Einschätzung der Verbreitung demokratiepädagogischer Elemente in der Arbeit von Kindertageseinrichtungen sinnvoll und notwendig, sich dem Thema in Zukunft auch stärker quantitativ zu nähern.

Teil III:

Ergebnisse der Evaluation zu Verfassungsinhalten und

Verfassungsalltag

Im vierten Teil werden nun die Ergebnisse der Evaluation vorgestellt. Die Auswertung der Verfassungen und der eigenen Erhebungen (Beobachtung, Interviews) erfolgt hier zunächst deskriptiv und zusammenfassend. Die in der Analyse des Datenmaterials vorgefundenen Themen werden vorgestellt, erläutert und mittels Beispielen aus dem Material exemplarisch belegt. Am Ende steht eine Verdichtung der Themen zu den zentralen Merkmalen des pädagogischen Alltags mit einer Verfassung.

Die Auswertung kann anhand der erstellten Dokumente über die Auswertungstabellen und Transkripte auf dem beigefügten Datenträger im hinteren Teil dieser Arbeit nachvollzogen werden (vgl. *Auswertung_Verfassungstexte.xls*). Eine Übersicht über die digitalen Anlagen bietet Anlage 1.

In Kapitel 7 werden zuerst die Inhalte der sechzehn analysierten Verfassungen dargestellt. Die Verfassungstexte wurden entsprechend des Zeitpunktes ihres postalischen oder elektronischen Zugangs von 1 bis 16 nummeriert (VF-1 bis VF-16). Sofern ein Hinweis angefügt war, dass sich die Verfassung noch in der Entwicklung befinde, wurde dies mit einem „E“ gekennzeichnet (z.B. VF-13(E)). Eine explizite Auswertung der Unterschiede zwischen bereits abgeschlossenen und noch in der Entwicklung befindlichen Verfassungen erfolgte jedoch nicht.

Kapitel 8 gibt dann die Ergebnisse aus der Befragung der Kindertageseinrichtung wieder. Als Kurzbelege für die Beobachtung bzw. die Interviews wurden folgende Begriffe verwendet:

- Beobachtungsprotokoll (Protokoll der teilnehmenden Beobachtung)
- Kinderinterview (Transkript des mediengestützten Kreisgesprächs mit den Kindern)
- Leitungsinterview (Transkript des leitfadengestützten Interviews mit dem Leitungsteam)
- Fachkräfteinterview (Transkript der Dialogischen Introspektion mit den pädagogischen Fachkräften)

Das Beobachtungsprotokoll sowie die Transkripte befinden sich auf dem beigefügten Datenträger. Die Gesprächsleitfäden zu den Gesprächen liegen in gedruckter Form im Anhang vor (Anlagen 2,3 und 4).

7 Verfassungsinhalte: Kinderrechte schwarz auf weiß

Wie sind die Verfassungen aufgebaut und welche Strukturen und Rechte legen die evaluierten Verfassungen für die jeweiligen Einrichtungen fest? Um diese Frage zu beantworten wird zunächst der Aufbau einer Kita-Verfassung erläutert (7.1) Anschließend werden in den folgenden Abschnitten die strukturellen Voraussetzungen der Partizipation in den sechzehn Kindertageseinrichtungen dargestellt, wobei es einerseits um die am häufigsten vorkommenden Formen der Verfassungsorgane, andererseits aber auch um die unterschiedlichen individuellen Möglichkeiten geht. (7.2) Weiterhin erfolgt ein Überblick über die Themen, die in den Verfassungen behandelt werden (7.3), bevor die Rechte der Kinder detailliert und in Bezug auf ihre Reichweite im Kontext von Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Fremdestimmung betrachtet werden (7.4). Das Kapitel schließt mit einem zusammenfassenden Überblick über die Verfassungsinhalte (7.5).

7.1 Zum Aufbau der Verfassungen

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass alle Verfassungen demselben Aufbau folgen: Alle Verfassungen beginnen mit einer *Präambel*, in der in der Regel der Zeitpunkt der Verfassungsgebenden Versammlung genannt wird und die Beteiligung der Kinder an allen sie betreffenden Entscheidungen als Grundrecht anerkannt wird. In der Präambel heißt es darüber hinaus zumeist: „Die pädagogische Arbeit soll an diesem Grundrecht ausgerichtet werden.“ Darüber hinaus wird Beteiligung auch als Grundlage für Selbstbildung und Demokratie anerkannt.

In *Abschnitt 1* der Verfassungen sind die Verfassungsorgane der Einrichtung und zugehörige Abstimmungs-, Entscheidungs- und Protokollverfahren aufgeführt.

In *Abschnitt 2* werden jeweils die sog. „Zuständigkeitsbereiche“ behandelt. Hier sind die Rechte der Kinder auf Mit- und Selbstbestimmung dargestellt sowie verschiedene Aspekte der Fremdbestimmung enthalten, auf die sich die Fachkräfte geeinigt haben. Die Mit- und Selbstbestimmungsrechte berühren sowohl zugestandene Entscheidungsfreiräume des einzelnen Kindes im Alltag, welche im Kontakt zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräfte realisiert werden müssen (situative Partizipation), als auch Entscheidungsfreiräume hinsichtlich der Gestaltung des Lebens in der Gemeinschaft welche in den Gremien verhandelt werden (strukturell verankerte Partizipation).

Der *letzte Abschnitt* legt jeweils den Geltungsbereich und das Inkrafttreten der Verfassung fest. Einige Verfassungen haben zudem einen weiteren Abschnitt mit Übergangsbestimmungen, die

Erprobungsphasen und -abläufe zeitlich und inhaltlich konturieren sowie Verantwortlichkeiten in Bezug auf die Umsetzung bestimmter Schritte im Rahmen der Einführung der Verfassung enthalten.

Die Verfassungen haben einen Umfang zwischen zwei und neun DIN A4-Seiten. Die Inhalte der Verfassungen sind Thema der nächsten beiden Abschnitte.

Besonderheiten

Eine der sechzehn evaluierten Verfassungen beinhaltet zudem einen weiteren Abschnitt, der eine auf Antrag der Kinder nachträglich vorgenommene Änderung der Verfassung wiedergibt¹³ (vgl. VF-6, S. 9). Eine der Einrichtungen legt im Abschnitt „Geltungsbereich und Inkrafttreten“ fest, unter welchen Bedingungen die Verfassung geändert werden kann: Zur Erweiterung der Kinderrechte wird ein einstimmiger Beschluss voraus gesetzt, um die Rechte der Kinder einzuschränken bedarf es mindestens einer Zwei-Drittel-Mehrheit. Die Entscheidungen werden in der Dienstversammlung getroffen (vgl. VF-13 (E), S. 7). Eine der sechzehn Verfassungen ist lediglich mit „Die Rechte der Kinder“ überschrieben und folgt damit nicht der Logik eines verfassungsmäßig zu verstehenden Dokumentes (vgl. VF-7, S. 1).

7.2 Gremien und Verfahren

Die Kindertageseinrichtungen haben in ihren Verfassungen beschrieben, welche Verfassungsorgane zur Umsetzung der Kinderrechte eingesetzt werden sollen und detailliert erörtert, nach welchen Verfahren diese arbeiten. Der überwiegende Teil der Einrichtungen arbeitet mit Gruppenkonferenzen und einem Kinderparlament sowie mit einer Vollversammlung, oft besteht zusätzlich die Möglichkeit der Ausschussbildung. Eine Besonderheit in einigen Einrichtungen mit Kindern zwischen null und drei Jahren stellt die „Krippenflüsterin“ bzw. der „Krippenflüsterer“ dar. (Vgl. Auswertung Verfassungstexte / Datenblatt 2) Im Folgenden werden diese Verfassungsorgane unter Bezugnahme auf ihre Zusammensetzung, ihre Aufgaben und Befugnisse und den Turnus ihrer Zusammenkunft im Einzelnen vorgestellt. Anschließend erfolgen eine Darstellung von eher besonderen Modellen und Verfahren, die weitere Möglichkeiten der Gestaltung von Partizipationsstrukturen aufzeigen, sowie eine grafische Darstellung der eher „typischen“ Verfassungsorgane und ihrer Zusammenhänge.

Gruppenkonferenz

Die Gruppenkonferenzen setzen sich aus allen Kindern und Fachkräften einer (Bezugs-)Gruppe zusammen. Sie heißen auch Gesprächskreise, Dialoggruppensitzungen, Kinderversammlung oder Morgenkreis. In der Regel beraten und entscheiden sie über alle Angelegenheiten, die jeweils ausschließlich die Gruppe betreffen und in der Verfassung diesbezüglich benannt sind (Anschnitt 2:

¹³ Im vorliegenden Fall wurde ein Antrag der Kinder positiv beschieden, mit dem eine Altersgrenze für die Wahl zum bzw. zur Delegierten aufgehoben werden sollte. (vgl. VF-6, S. 9)

Zuständigkeitsbereiche) und wählen die Delegierten für das Kinderparlament (s.u.). Überwiegend werden Protokolle über die Gruppenkonferenzen geführt, meist mittels Symbolen und ergänzt durch Schrift. Die Protokolle werden dann später in einem einrichtungsöffentlichen Ordner gesammelt oder an einer Pinnwand bekannt gemacht. (Vgl. Auswertung Verfassungstexte / Datenblatt 1)

Dreizehn der sechzehn evaluierten Verfassungen sehen Gruppenkonferenzen in diesem Sinne vor. (vgl. Auswertung Verfassungstexte / Datenblatt 2) Die Teilnahme ist für die Kinder in sieben der Einrichtungen freiwillig, fünf Einrichtungen haben die Teilnahme verpflichtend festgelegt, eine Verfassung gibt darüber keine Auskunft (vgl. ebd.).

Sieben der Gruppenkonferenzen (54%) tagen mindestens einmal wöchentlich, dies ist somit die vorrangige Häufigkeit. Vier Verfassungen (31%) schreiben eine tägliche Konferenz vor, in zwei Einrichtungen (15%) finden die Konferenzen in den Gruppen vierzehntägig statt. (Vgl. Datenblatt 2) Zusätzlich beinhalten viele der Verfassungen Formulierungen, die neben diesen Mindestanforderungen Sitzungen bei Bedarf vorsehen (vgl. Auswertung Verfassungstexte / Datenblatt 1). Eine grafische Übersicht bietet die folgende Abbildung:

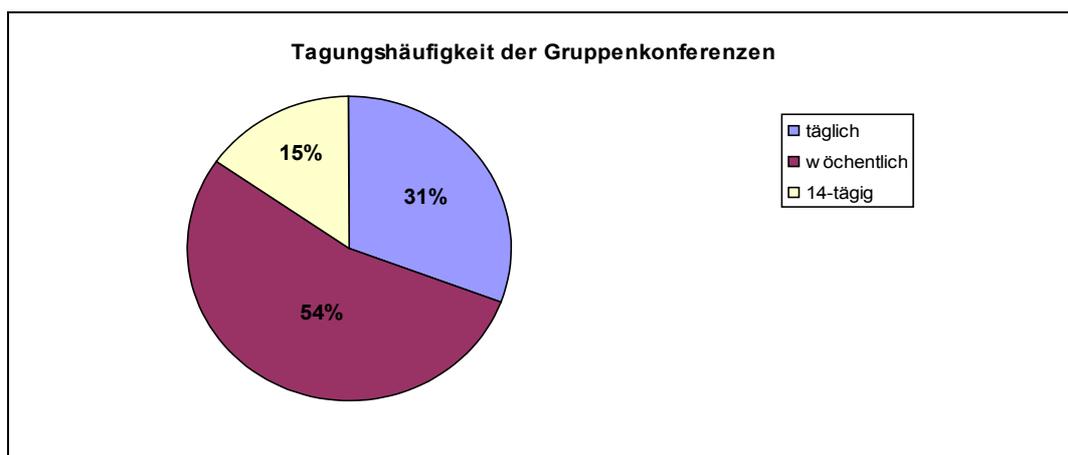


Abb. 8: Tagungshäufigkeit der Gruppenkonferenzen laut Verfassung in Prozent

Die Gruppenkonferenzen wählen (sofern es in der Kindertageseinrichtung ein Kinderparlament gibt) Delegierte, die die Interessen der Gruppenkinder im Parlament vertreten. Darauf wird im nächsten Abschnitt näher eingegangen.

Kinderparlament

Neun der sechzehn Einrichtungen haben Kinderparlamente (vgl. Auswertung Verfassungstexte / Datenblatt 2). In den Kinderparlamenten kommen die durch Wahl legitimierte Delegierten der jeweiligen Gruppen sowie die auf unterschiedliche Weise Delegierten des pädagogischen Teams zusammen. Sie beraten und entscheiden über Angelegenheiten, die die gesamte Einrichtung betreffen, welche im Rahmen der Zuständigkeitsbereiche genannt sind. Teils gibt es den Zusatz, dass es sich hierbei um revidierbare Angelegenheiten handeln muss. Die Kinderparlamente heißen auch Kita-Parlament, Kinder-Rat, Delegiertenkonferenz, Kinderbeirat oder Hoher Rat. (Vgl. Auswertung Verfassungstexte / Datenblatt 1)

Die Parlamente tagen wöchentlich (in drei der Einrichtungen mit einem Kinderparlament), vierzehntägig (in vier der Einrichtungen) oder monatlich (in zwei der Einrichtungen) (vgl. Auswertung Verfassungstexte / Datenblatt 2). Die Tagungshäufigkeit ist in Abbildung 9 dargestellt:

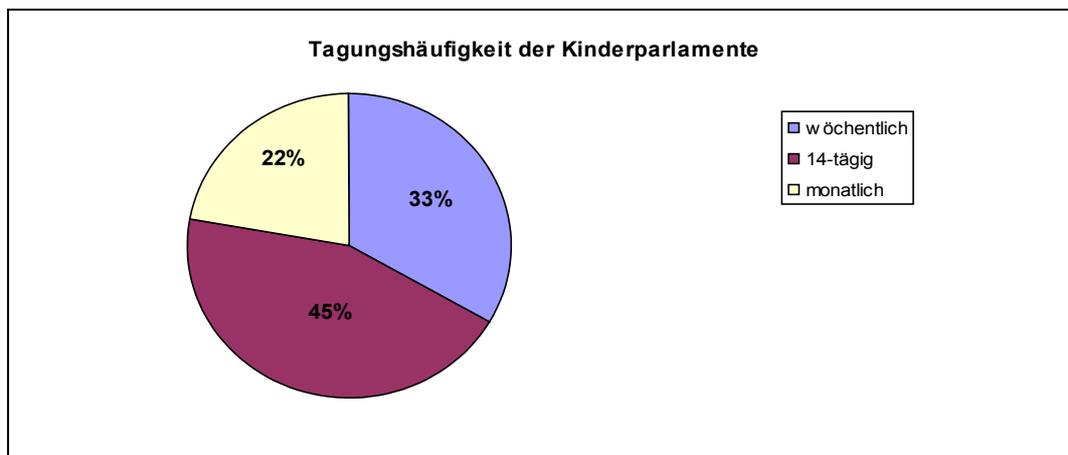


Abb. 9: Tagungshäufigkeit der Kinderparlamente laut Verfassung in Prozent

Die Delegierten werden innerhalb der Gruppen gewählt. Die Anzahl der Delegierten pro Gruppe variiert zwischen einem und drei Delegierten (Ausnahme: in einer Einrichtung werden zwischen 5 bis 7 Delegierte für die gesamte Einrichtung gewählt, hier erfolgt keine Zuordnung nach Gruppen). In fünf der neun Einrichtungen mit einem Kinderparlament (55%) wählen die Gruppen zwei Delegierte. Zum Verfahren der Wahl und weiterer Bestimmungen hinsichtlich dieser Gruppenvertreterinnen und -vertreter werden unterschiedliche Möglichkeiten in den Verfassungen deutlich. So gibt es Angaben

darüber, ob es sich um eine freie Wahl handelt, in der alle interessierten Kinder kandidieren dürfen, wie es sich mit Wiederwahl und Neuwahlen bei Mandatsentzug oder Mandatsniederlegung verhält, oder wie lange eine Legislaturperiode dauert (in der Regel ein halbes oder ein ganzes Kindergartenjahr). Teilweise werden auch Fachkräfte, entweder vom Team oder durch Wahl in den Gruppenkonferenzen, mit einem Mandat für das Kinderparlament betraut. (Vgl. Auswertung Verfassungstexte / Datenblatt 1)

Für die Kinderparlamente gibt es in den Einrichtungen unterschiedliche Regelungen, inwieweit Krippenkinder partizipieren können und inwiefern auch die Leitung, Elternvertreterinnen und -vertreter, Mitarbeitende des Trägers oder andere potenziell betroffener Personengruppen teilnehmen können. Dies betrifft auch die Frage, ob die genannten Personengruppen ein Stimmrecht haben oder nur beratend teilnehmen dürfen. (Vgl. Auswertung Verfassungstexte / Datenblatt 1) Die Entscheidungen der Kinderparlamente werden zumeist protokolliert und öffentlich gemacht, beispielsweise in einem Ordner oder mittels einer Wandzeitung. Außerdem besteht die Variante, dass die Informationen über die Delegierten in den darauf folgenden Gruppenkonferenzen vorgestellt werden. In diesem Fall sollen die Kinder meist Unterstützung von einer Fachkraft erhalten. (Vgl. ebd.)

Vollversammlung

In der Vollversammlung kommen alle Kinder und Fachkräfte der Einrichtung zusammen. In einigen Einrichtungen wird diese auch als großer Kreis, Treppe oder bunte Konferenz bezeichnet. Ob die Vollversammlung Beschlussfähigkeit hat und wenn ja in welchem Rahmen (z.B. nur über revidierbare Angelegenheiten oder auch über nicht revidierbare Angelegenheiten) ist sehr unterschiedlich und hängt davon ab, welche Aufgaben und Befugnisse die anderen Gremien in der jeweiligen Kindertageseinrichtung haben. Neben Abstimmungen über zumeist durch das Kinderparlament oder Ausschüsse vorbereitete Entscheidungen, die die gesamte Einrichtung betreffen, kann die Vollversammlung auch oder ausschließlich der Information dienen. (Vgl. Auswertung Verfassungstexte / Datenblatt 1)

Neun von sechzehn der evaluierten Verfassungen (56%) sehen Vollversammlungen vor. Sofern Angaben über den Tagungsrythmus vorhanden sind (in sieben von neun Fällen), stellt sich heraus, dass die Vollversammlungen überwiegend nach Bedarf tagen, nämlich in vier der sieben

Einrichtungen, die dazu eine Angabe machen. In den anderen Einrichtungen tagen sie täglich (zwei Einrichtungen) bzw. vierzehntägig (eine Einrichtungen). (Vgl. Auswertung Verfassungstexte / Datenblatt 2) Abbildung 10 gibt hierüber einen Überblick:

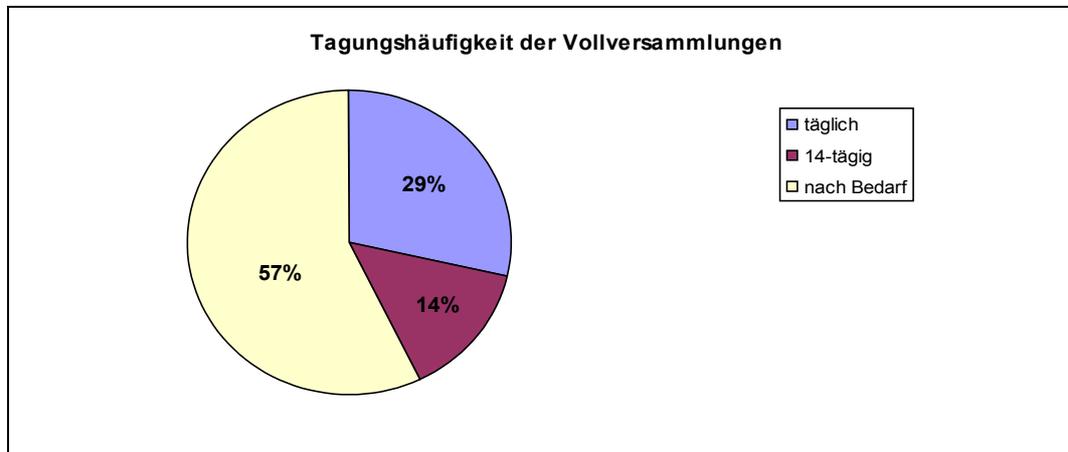


Abb. 10: Tagungshäufigkeit der Vollversammlungen laut Verfassung in Prozent

Sofern die Vollversammlung nach Bedarf zusammentritt wird sie in der Regel von anderen Verfassungsorganen einberufen (vgl. Auswertung Verfassungstexte / Datenblatt 1).

Ausschüsse

Die Funktion der Ausschüsse besteht in der Vorbereitung und/oder Bearbeitung bestimmter überschaubarer Themenbereiche, so dass über diese in einem der anderen Gremien entschieden werden kann. Einige Ausschüsse sind auch befugt, selbst Entscheidungen über das ihnen aufgetragene Thema zu treffen. Sowohl für die Vorbereitung oder Bearbeitung als auch für mögliche Entscheidungen benötigen sie meist einen Auftrag eines der anderen Gremien, die wiederum ausdrücklich die Befugnis haben, Ausschüsse einzusetzen. Die Ausschüsse tagen daher nach Bedarf. (Vgl. Auswertung Verfassungstexte / Datenblatt 1) Sie heißen auch Arbeitsgruppen, Themengruppe oder Projektplanungsgruppe (vgl. ebd.) und kommen in acht der evaluierten Einrichtungen als mögliche Verfassungsorgane vor (vgl. Auswertung Verfassungstexte / Datenblatt 2).

Die „Krippenflüsterin“

Die Krippenflüsterin oder der Krippenflüsterer stellt eine Besonderheit in drei der sechzehn Einrichtungen dar (vgl. Auswertung Verfassungstexte / Datenblatt 2), in denen Kinder zwischen null und drei Jahren betreut werden. In den Verfassungen ist in diesem Fall jeweils eine pädagogische Fachkraft vorgesehen, die als Vertreterin oder Vertreter dieser Kinder fungiert und dafür zuständig ist, deren Interessen in den Gremien zu vertreten. Häufig haben Krippengruppen keine eigenen Kinderkonferenzen und Delegierten, sondern es wird angestrebt, mit den Kindern zunächst behutsam eine Gesprächskultur zu entwickeln und sie in alltäglichen Entscheidungen zu unterstützen, die ihr eigenes Leben betreffen. Die Krippenkinder können jedoch teilweise bei Interesse an den Gremiensitzungen teilnehmen. (Vgl. Auswertung Verfassungstexte / Datenblatt 1)

Sonstige Gremien und besondere Verfahren

Neben den bis hier hin beschriebenen Verfassungsorganen und ihren zugehörigen Verfahren lässt sich eine große Vielfalt an individuellen Regelungen festhalten, die in den Teams erarbeitet und in den Verfassungen verankert wurden. An dieser Stelle können daher nur einige Beispiele genannt werden.

Nennenswert sind die soeben bereits vorgestellten Besonderheiten zur Partizipation von Krippenkindern. Über die „Krippenflüsterin“ haben sie eine feste Vertretung und somit ein strukturell umgesetztes Recht darauf, dass ihre Interessen berücksichtigt werden, wenn sie von den zu fällenden Entscheidungen betroffen sind. Darüber hinaus legen einige Kindertageseinrichtungen in unterschiedlicher Weise fest, ob Krippenkinder bei Interesse an bestimmten Sitzungen teilnehmen dürfen und ob sie dabei ein Stimmrecht haben oder nicht. In einer der Verfassungen wurde vorerst festgeschrieben, dass in einer Gruppe zunächst keine Gruppenkonferenz durchgeführt werden muss, worüber laut Verfassungstext in der Dienstversammlung noch zu beraten ist; ein weiteres Beispiel für individuelle Lösungen. Einige Verfassungen weisen Ungenauigkeiten in den Formulierungen hinsichtlich der Entscheidungsbefugnisse und Verfahren ihrer Gremienarbeit auf, die von außen nicht eindeutig verständlich sind. Da sich einige Verfassungen jedoch noch in der Entwicklung oder Erprobung befinden, kann dies eine Ursache sein und könnte durch die Überarbeitung konkretisiert werden. Eine der Kindertageseinrichtungen hat einen "Kinder-Rat" eingerichtet, der nicht mit dem Kinderparlament zu verwechseln ist, sondern sich neben den Delegierten der Kinder und des Teams

zusätzlich auch aus der Einrichtungsleitung und Delegierten der Elternvertretung zusammensetzt, zweimal jährlich zusammentritt und über Dinge mit finanziellen sowie hausübergreifenden Auswirkungen berät und entscheidet. (vgl. Auswertung Verfassungstexte / Datenblatt 1)

Die hier vorgestellten Gremien können sehr unterschiedlich miteinander kombiniert sein. In den verankerten Verfassungsorganen scheinen sich somit die individuellen Aushandlungsprozesse entlang der einrichtungsbezogenen Rahmenbedingungen, aber auch die teamspezifischen Ziele und Ansichten über eine sinnvolle strukturelle Verankerung von Partizipation wiederzuspiegeln.

In der Zusammenschau zeigt sich mit Bezug auf die vorangegangene differenzierte Darstellung der möglichen Verfassungsorgane, wie häufig diese insgesamt im Querschnitt der sechzehn evaluierten Verfassungen vorkommen (Abbildung 11, siehe nächste Seite). Gruppenkonferenzen gibt es im überwiegenden Teil der Einrichtungen (81%). Über die Hälfte der Einrichtungen arbeitet mit einem Kinderparlament oder einer Vollversammlung, deren Tätigkeit sich auf die gesamte Einrichtung bezieht (jeweils 56%), Ausschüsse können in 50 Prozent der Einrichtungen eingesetzt werden. Eine „Krippenflüsterin“ gibt es zudem in knapp einem fünftel der Einrichtungen (19%), wobei berücksichtigt werden muss, dass in Einrichtungen ohne Krippenkinder dafür gar kein Bedarf besteht. Aus den Verfassungen geht nicht hervor, wie viele Einrichtungen überhaupt Kinder zwischen null und drei Jahren aufnehmen. (Vgl. Datenblatt 1 und 2).

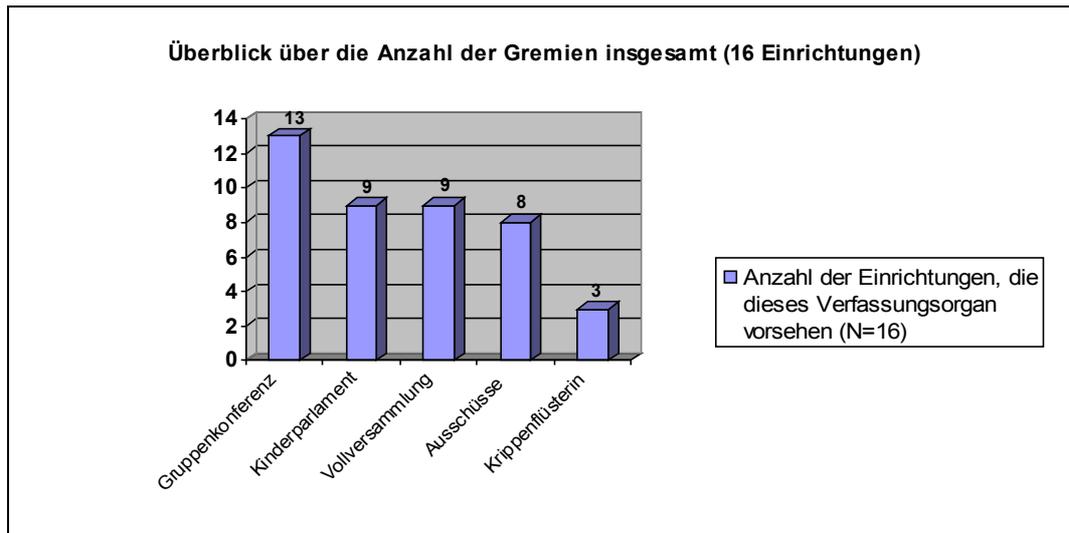


Abb. 11: Überblick über die Anzahl der Gremien insgesamt

Wie diese Gremien zusammenwirken und im Verhältnis zueinander stehen können, zeigt Abbildung 12; die Modelle variieren jedoch von Einrichtung zu Einrichtung.

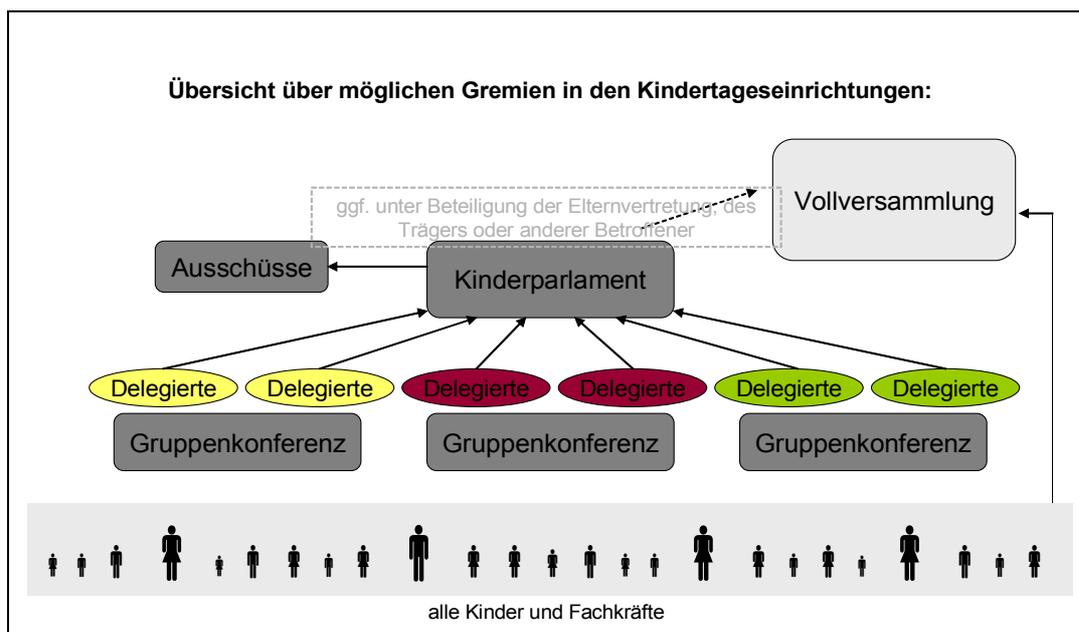


Abb. 12: Übersicht über mögliche Verfassungsorgane

Dies ist somit eher eine Abbildung von Möglichkeiten in Form eines zusammenfassenden Modells als die tatsächliche oder überwiegende Form der Zusammensetzung bzw. Zusammenhänge der Verfassungsorgane.

7.3 An welchen Themen werden die Kinder beteiligt?

Die in Abschnitt 2 der Verfassungen geregelten „Zuständigkeitsbereiche“ sollen alle Bereiche abbilden, die von den Fachkräften für den Alltag der Kindertageseinrichtung als bedeutsam erachtet werden (vgl. Hansen 2005). Für diese Bereiche ist dann in einzelnen Paragraphen der Verfassung geregelt, in wie weit die Kinder bezüglich des jeweiligen Bereichs Entscheidungsrechte haben und an welchen Bereichen die Kinder gar nicht oder nur eingeschränkt partizipieren sollen (vgl. Datenblatt 1).

An dieser Stelle soll das Themenspektrum der genannten Bereiche in seiner Breite dargestellt werden. Anhand der Überschriften im Abschnitt 2 („Zuständigkeitsbereiche“) der Verfassungen wurde eine Auszählung vorgenommen, so dass ersichtlich wird, welche Themen in wie vielen Verfassungen explizit in einem eigenen Paragraphen geregelt sind (Abb. 13, s. nächste Seite). (Vgl. hierzu und für das Folgende: Auswertung Verfassungstexte / Datenblatt 3)

Insgesamt konnten 39 unterschiedliche Bereiche identifiziert werden. Dargestellt sind diejenigen, die in mindestens drei Verfassungen behandelt werden. Die Übersicht (Abbildung 13) zeigt, dass alle sechzehn Verfassungen Regelungen zu *Mahlzeiten* und *Regeln* enthalten (100%). *Personalangelegenheiten* sowie das Thema *Angebote/Projekte* kommen in fünfzehn der evaluierten Verfassungen vor (94%), *Raumgestaltung/-nutzung* und *Tagesablauf*, zu dem auch das Thema *Strukturen* und teilweise Regelungen zum Wochen- oder Jahresablauf gehören in vierzehn von ihnen (88%). *Selbstbestimmung im Alltag* und *Spiel* wurden hier zu einem Aspekt zusammengefasst, da es im Allgemeinen darum geht, wie die Kinder ihren Tag gestalten, welche Handlungs- und Entscheidungsfreiheit ihnen zugestanden wird, wo und mit wem sie etwas spielen bzw. tun dürfen oder nicht¹⁴; dieser Bereich spielt immerhin noch in dreizehn der sechzehn ausgewerteten Verfassungen eine Rolle (81%), und auch das Thema *Kleidung* scheint mit zwölf Nennungen von großer Bedeutung, drei Viertel der Einrichtungen haben diesen Aspekt in der Verfassung in einem eigenen Paragraphen geregelt (75%).

¹⁴ Ob etwas ein Spiel („was die Kinder spielen“) oder eine Tätigkeit bzw. Gestaltung des eigenen Alltags („was die Kinder machen“) ist, ist nach Auffassung der Autorin nicht immer eindeutig ersichtlich und kann aus der Sicht von Erwachsenen und Kindern durchaus unterschiedlich interpretiert werden. Es könnte aber auch angenommen werden, dass die Selbstbestimmung über das eigene Spiel gegenüber der Selbstbestimmung über die eigene Tätigkeit eine einschränkende Formulierung ist: Das Anliegen, das Frühstück mit vorzubereiten würde dann wohl nicht in erster Linie als *Spiel* bezeichnet werden und wäre dann möglicher Weise ausgeschlossen. Dasselbe Anliegen wäre aber inbegriffen, wenn die Selbstbestimmung der *Tätigkeit oder Gestaltung des Alltags* vorgesehen ist. In jedem Fall geht es jedesmal um Entscheidungen über das eigeninitiierte **aktive Handeln**, weswegen hier die Bereiche zusammen gewertet wurden.

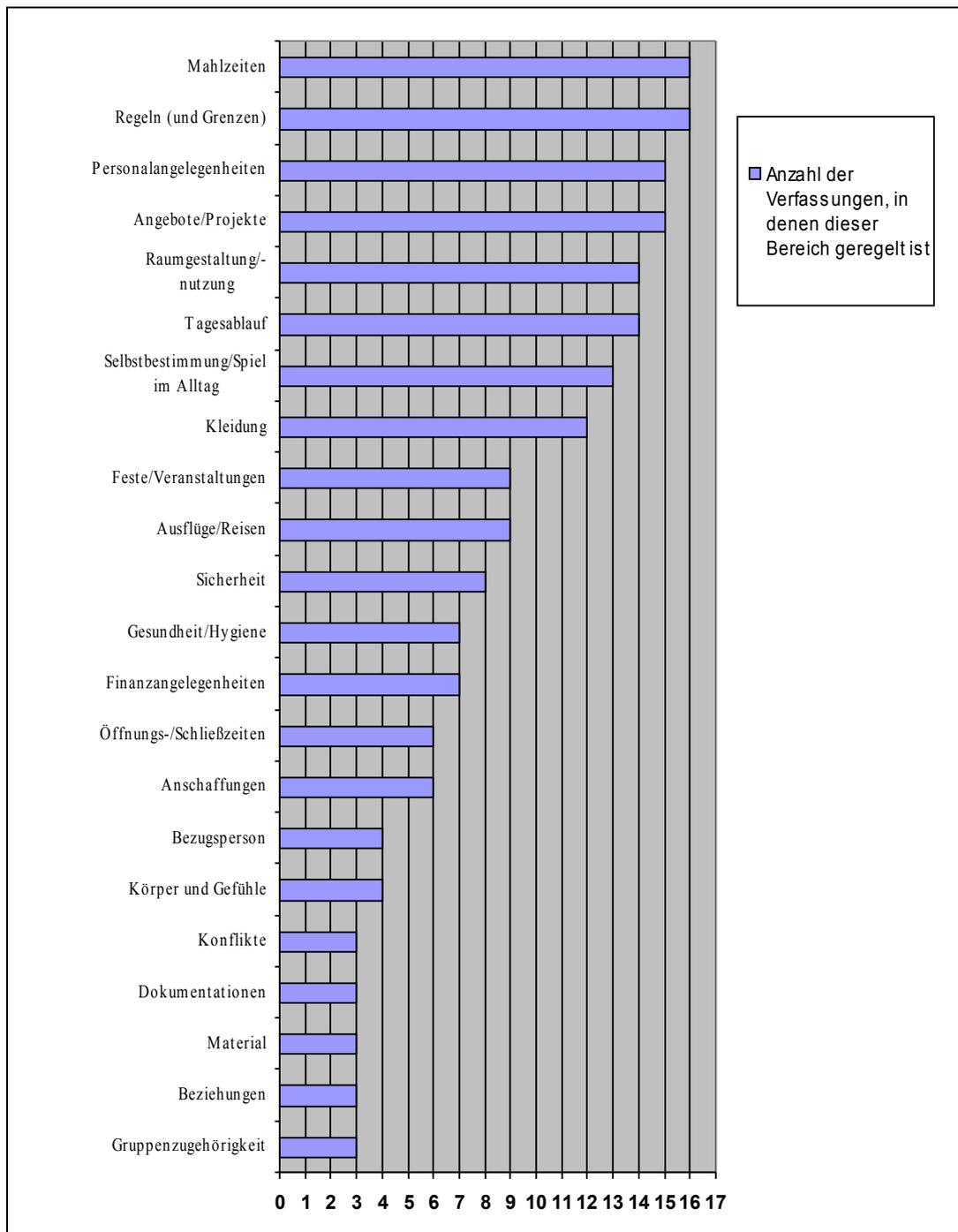


Abb. 13: In den Verfassungen geregelte Themenbereiche mit mindestens drei Nennungen

Mindestens in der Hälfte der Einrichtungen spielen die Themen *Feste und Veranstaltungen*, *Ausflüge/Reisen* (56%), sowie *Sicherheit* (50%) eine Rolle. *Gesundheit und Hygiene* sowie *Finanzangelegenheiten* sind knapp in der Hälfte der Verfassungen thematisiert (44%). Ein gutes Drittel der Einrichtungen trifft Regelungen zu den *Öffnungs- und Schließzeiten* sowie in Bezug auf *Anschaffungen* (38%). Über die Bereiche *Bezugsperson* und Dinge, die die *Gefühle und den Körper* der Kinder betreffen wurden in einem Viertel der Einrichtungen Rechte oder Regeln erarbeitet (25%).

Würde man die Bereiche *Bezugsperson* und *Gruppenzugehörigkeit* zusammen fassen, was inhaltlich jeweils bedeutet, dass die Verfassung Regelungen darüber enthält, ob und wie die Kinder darüber (mit-)entscheiden dürfen, welche Fachkraft für sie zuständig ist bzw. welcher Gruppen sie angehören, was durchaus einen ähnlichen Charakter hat (wo gehöre ich hin? Zu wem kann ich gehen?), so käme dieser Bereich außerdem in etwas weniger als der Hälfte der Einrichtungen vor (44%). Da zwar vermutet wird, dass die Bezugsperson vor allem in Einrichtungen mit Konzepten der offenen Arbeit von Bedeutung ist, das Thema Gruppenzugehörigkeit hingegen eher in Einrichtungen mit relativ festen Gruppen seine Relevanz entfaltet, dies aber letztendlich nicht geklärt werden kann, sind die Bereiche in der Darstellung getrennt aufgeführt.

Über die aus der Grafik ersichtlichen Bereiche hinaus sind diverse individuelle Regelungen zu verzeichnen, die sich beispielsweise mit dem Schlafen in der Einrichtung, mit Hausaufgaben oder der Besonderheit eines Spielzeugtages befassen. Hieran wird deutlich, dass die jeweiligen Bedingungen in der Einrichtung den Rahmen für die Erarbeitung der Verfassung geben. Wenn Krippen- oder Hortkinder die Einrichtung besuchen, macht dies möglicher Weise zusätzliche Aushandlungen im Team erforderlich.

Obwohl die benannten Themenbereiche noch keine Auskunft über die Rechte der Kinder und deren Ausmaß geben, stechen hier bereits diejenigen Bereiche heraus, die im pädagogischen Kontext von Kindertageseinrichtungen klarer Absprachen im Team bedürfen. Es lässt sich festhalten, dass offensichtlich Fragen des täglichen Miteinanders (gemeinsame Mahlzeiten, die Gestaltung von Angeboten und des Freispiels, die Nutzung von Räumen etc.) in nahezu allen Einrichtungen als regelungsbedürftig erachtet wurden und darüber hinaus auch Dinge mit größerem organisatorischen Aufwand (Ausflüge, Öffnungszeiten) von Bedeutung sind. Fragen von Sicherheit und Gesundheit sind ebenfalls nicht unwichtig. (Vgl. Auswertung Verfassungstexte / Datenblatt 3)

Im Einzelnen kann durch diese Übersicht noch nicht geklärt werden, in wiefern einzelne Paragraphen auch spezielle Auskünfte über andere oder ähnlich gelagerte Bereiche geben (zum Beispiel kann die Frage, ob und wann die Kinder in der Einrichtung schlafen müssen oder nicht auch unter dem Bereich „Selbstbestimmung im Alltag“ geregelt sein). Wie diese in den verschiedenen Einrichtungen in Form von verbindlichen Maßstäben des Handelns festgeschrieben wurden, zeigt der nächste Abschnitt mit der Frage nach den Rechten, die den Kindern durch die Verfassungen zugestanden werden und deren konkrete Ausgestaltung, wobei auch die Grenzen der Rechte mitgemeint sind.

7.4 Welche Rechte haben die Kinder?

Im Überblick ist zu konstatieren, dass nahezu alle Einrichtungen sehr differenzierte und konkrete Regelungen hinsichtlich der Selbstbestimmung, der Mitbestimmung, aber auch der Fremdbestimmung der Kinder getroffen haben. Dass Kinder Rechte haben, und die pädagogische Arbeit daran

ausgerichtet werden soll, wird grundlegend in der Präambel anerkannt (die Ausnahme bildet ein Dokument, das allein mit „Rechte der Kinder“ überschrieben ist und keine derartige Erklärung enthält, vgl. Datenblatt 1, VF-7).

Alle in diesem Abschnitt zusammengetragenen Daten basieren auf der Dokumentenanalyse der Verfassungstexte, die über das Datenblatt 1 erfasst wurden. Eine Zusammenfassung bietet das Datenblatt 4 (siehe Anlage „Auswertung Verfassungstexte“). Im Folgenden werden die Selbstbestimmungsrechte (7.4.1) und die Mitbestimmungsrechte (7.4.2) erläutert, verschiedene Formen der Fremdbestimmung beschrieben (7.4.3) sowie darüber hinaus weitere Facetten der Kinderrechte vorgestellt (7.4.4).

7.4.1 Selbstbestimmung oder: Zugestandene Autonomie

Mit den Selbstbestimmungsrechten *erhalten* die Kinder Macht über Entscheidungen, die pädagogischen Fachkräfte legen damit ein Teil ihrer Macht in die Hände der Kinder.

Die Selbstbestimmungsrechte betreffen die Gestaltung ihres Alltags in der Kindertageseinrichtung für sich oder mit anderen. Zusammenfassend lassen sich diese Themen auch als **Persönlichkeits- und Freiheitsrechte** beschreiben, die das eigene Denken, Handeln und Fühlen betreffen. Sie sind oft grundlegender Natur und vielleicht vergleichbar mit den humanitären Grundrechten eines Menschen, die sich auf dessen Würde und Autonomie beziehen.

Die Themen der Selbstbestimmungsrechte lassen sich auf vier Kategorien verteilen:

- *körperliche Bedürfnisse*, d.h. Essen, Trinken, Schlafen, Bekleidung und nackt sein, Sauberkeit, körperliche Nähe
- *Selbstverwirklichung*, d.h. sich ausdrücken können und seinen Interessen nachgehen, etwas spielen, tun oder an etwas teilnehmen
- *Emotionale Bedürfnisse*, d.h. Beziehungen aufbauen und pflegen, emotionale Wärme, Trost und Nähe erfahren
- *Verantwortung für andere übernehmen*, z. B. Ämter übernehmen oder eigene Angebote mit anderen durchführen

Die Selbstbestimmungsrechte lassen sich dabei nach ihrer grundsätzlichen Ausrichtung her in Anlehnung an die Formulierungen in den Verfassungen unterteilen in *Ob-Rechte*, *Was-Rechte*, *Welche-Rechte*, *Wie-Rechte*, *Mit wem-Rechte* (Beziehungsrechte), *Wann- und Wie lange- sowie Wo-Rechte* (Zeit- und Raum-Rechte), außerdem *Wie viel-Rechte*. Diese unterschiedlichen Ausprägungen lassen sich auch bei den Mitbestimmungsrechten und in den fremdbestimmten Bereichen finden, werden aber im Kontext der Selbstbestimmung behandelt, da die Struktur hier am deutlichsten hervortrat. Demgegenüber werden in den Verfassungen in den Bereichen von Mitbestimmung und Fremdbestimmung vorwiegend (jedoch nicht ausschließlich) allgemeinere Formulierungen wie „Die

Kindern dürfen mitbestimmen *über...*“ bzw. „Die Kinder bestimmen nicht mit *über...*“ verwendet, worin sich eine stärkere thematische Orientierung denn differenzierte Aussagen über die Ausprägung des Rechts erkennen lässt. Die verschiedenen Ausprägungen der Selbstbestimmungsrechte werden nun im Einzelnen beschrieben und anhand von Beispielen aus den Verfassungen konkretisiert.

„Ob-Rechte“

Ein Teil der Selbstbestimmungsrechte ist so ausgelegt, dass die Kinder entscheiden dürfen, ob sie etwas tun oder nicht tun: „Die Kinder sollen selbst bestimmen, ob...“, zum Beispiel ob sie zu dem Mahlzeiten etwas essen, ob sie in der Einrichtung schlafen oder ob sie an Projekten oder Ausflügen teilnehmen. Ob-Rechte beinhalten also das Recht, sich für etwas oder dagegen zu entscheiden (ja oder nein). Neben der Freiheit, die die Kinder damit erhalten, wird ihnen aber auch einiges abverlangt, wenn ihnen zum Beispiel zugetraut wird, Grundbedürfnisse wie Essen (Bin ich hungrig?) und Schlafen (Bin ich müde?) selbst einzuschätzen.

„Was-Rechte“

Die Was-Rechte beziehen sich häufig darauf, was die Kinder im Alltag tun bzw. spielen wollen. Ihnen wird die Möglichkeit eröffnet, selbst Ideen über ihr Tun zu entwerfen und diese umzusetzen: „Die Kinder sollen selbst entscheiden, was sie spielen bzw. tun“. Unter die Was-Rechte fallen auch Rechte, die mit „welche“ eingeleitet werden, zum Beispiel: „Die Kinder sollen selbst entscheiden, an welchem Angebot sie teilnehmen.“ Hierbei wird ihnen eine Auswahl an Möglichkeiten zur Verfügung gestellt. Wenn die Kinder von diesem Recht Gebrauch machen, verfügen Sie über Optionen der (Selbst-)Gestaltung des Alltags oder der Nutzung von selbst erdachten oder vorgegebenen Möglichkeiten. Dies kann auch eine zur Verfügung stehende Auswahl (z.B. von Speisen) betreffen.

„Wie-Rechte“

Wie-Rechte beziehen sich auf das Recht über die Art und Weise des eigenen Handelns zu entscheiden. Das Spiel bzw. Tun der Kinder steht hier meist im Vordergrund: „Die Kinder sollen selbst entscheiden, wie sie spielen.“ Oft findet sich diese Formulierung auch in Hinblick auf die Wahl der Kleidung wieder: „Die Kinder dürfen selbst entscheiden, wie sie sich im Innen- und Außenbereich der Einrichtung kleiden.“ Das Kind verfügt also über die konkrete Ausgestaltung, also die Form ihrer Tätigkeit.

„Mit wem-Rechte“ (Beziehungsrechte)

Rechte mit der Formulierung „mit wem“, „wer“ oder „wen“ beziehen sich auf die Gestaltung und Pflege von Beziehungen. In einigen Einrichtungen dürfen die Kinder zum Beispiel entscheiden, mit wem sie zusammen Essen, neben wem sie sitzen wollen, wen sie zu ihrer Geburtstagsfeier einladen,

aber auch wer sie wickeln darf, zu wem sie engere Beziehungen eingehen oder wessen Nähe sie zulassen. Einige Einrichtungen regeln explizit, dass Kinder auch über ihre pädagogische Bezugsperson entscheiden dürfen (dies kann an zeitlich oder formal erfüllte Bedingungen geknüpft sein, wie „nach der Eingewöhnungszeit“ oder „die Kinder dürfen den Wechsel der Bezugsperson beantragen“) Diese Rechte können auch als Beziehungsrechte bezeichnet werden.

„*Wann- oder Wie lange-Rechte* und *Wo-Rechte*“ (Zeit- und Raumrechte)

Die hier als Zeit- und Raumrechte zusammengefassten Selbstbestimmungsrechte beginnen in den Verfassungen mit Formulierungen wie „wann“, „wie lange“ oder „wo“ und geben Auskunft über die Entscheidungsrechte bezüglich Zeit, Dauer und Ort einer Tätigkeit. In vielen Verfassungen spielt die Selbstbestimmung der Kinder über Raum und Zeit eine Rolle, zumeist ist sie dann jedoch an einen organisatorischen Rahmen geknüpft. So dürfen die Kinder beispielsweise in einigen Einrichtungen entscheiden, wann sie im Rahmen eines vorgegebenen Zeitkorridors frühstücken oder wo sie sich in der Einrichtung aufhalten (ausgenommen sind dann meist die Mitarbeiteräume) oder auch wann sie sich Ausruhen oder Schlafen wollen.

„*Wie viel-Rechte*“

Das Recht zu entscheiden, wie viel die Kinder von etwas nehmen, betrifft in der Regel das Essen, so zum Beispiel, wie viel sie sich auffüllen oder wie viel sie essen wollen (solange für alle genug da ist). Das Kind verfügt damit über (begrenzte) Ressourcen.

Die sechs aufgeführten Formen von Selbstbestimmungsrechten können sehr differenziert und umfassend in Bezug auf ein einzelnes Thema berücksichtigt sein. Häufig ist nicht nur eine Variante zu einem Thema formuliert, sondern mehrere in Kombination, wie zum Beispiel, wenn die Kinder selbst bestimmen dürfen, *mit wem* sie *was*, *wann*, *wo* und *wie* spielen; oder *ob* und *wann* sie in der Einrichtung schlafen oder sich ausruhen (vgl. VF-1); oder auch: *wann* und *wie* ein Konflikt für sie geklärt ist (vgl. VF-6) oder *ob*, *was* und *wie viel* sie essen (vgl. VF- 14(E)).

Eine Besonderheit in einzelnen Einrichtungen stellen Selbstbestimmungsrechte dar, die ausdrücklich erlauben, etwas nicht wahrzunehmen, zum Beispiel die Einladung zu einem Kindergeburtstag in der Einrichtung (vgl. VF-11(E)) oder die den Kindern explizit die Möglichkeit einräumen, selbst Angebote zu planen und durchzuführen (vgl. VF-8). Das Recht auf Meinungsverschiedenheit ist ebenfalls nur in einer Verfassung explizit geregelt (vgl. VF-9(E)). Nur eine Einrichtung formuliert gar keine Selbstbestimmungsrechte für einzelne Kinder sondern legt ausschließlich Mitbestimmungsrechte fest bzw. Regelungen, die unter die Fremdbestimmung fallen (vgl. VF-5).

7.4.2 Mitbestimmung oder: Basisdemokratische und repräsentative Partizipation

Mit den Mitbestimmungsrechten legen die pädagogischen Fachkräfte fest, welchen Bereich ihrer Macht sie mit den Kindern *teilen* wollen. Durch Mitbestimmungsrechte erhalten die Kinder die Befugnis, gemeinsam mit den pädagogischen Fachkräften und den anderen Kindern über die Gestaltung des täglichen Zusammenlebens oder auch größerer Vorhaben im Rahmen ihres Besuchs der Kindertageseinrichtung zu beraten und zu entscheiden. Sie können daher auch als **Teilhaberechte** am Zusammenleben der Gemeinschaft bezeichnet werden.

Die Mitbestimmungsrechte sind grundlegender Art und legen die Teilhabe der Kinder an einzelnen in der Einrichtung als alltagsrelevant erachteten Bereichen allgemein als Mitbestimmungsthemen fest. Die Mitbestimmungsrechte sind sich thematisch im Vergleich der Verfassungen recht ähnlich. Sie können jedoch einrichtungsspezifisch durch Regeln und Verbote, Einschränkungen oder Vorbehaltsrechte der Fachkräfte (vgl. 6.4.3) umgrenzt sein.

Die unter der Formulierung „Die Kinder bestimmen mit über...“ identifizierten Mitbestimmungsrechte lassen sich in fünf thematische Schwerpunkte einordnen:

- *Regeln des Zusammenlebens*
- *Auswahl und Gestaltung von Themen*, z.B. von Angeboten, Projekten, Ausflügen, Festen oder Freizeiten
- *Mahlzeiten*, z.B. Auswahl von Speisen, teilweise auch Tischkultur
- *Gestaltung und Nutzung von Räumen und Materialien*
- *Anschaffungen*, z.B. im Rahmen eines festgelegten Budgets, des Gruppengeldes oder von Spenden

Mindestens je zwei Einrichtungen lassen die Kinder darüber hinaus in Hygienefragen mitbestimmen (z.B. Wickeln, was viele andere Einrichtungen im Rahmen der Selbstbestimmung verortet haben), in Personalangelegenheiten (Veto-Recht bei Einstellungen, oft auch über Anhörungsrechte geregelt) oder in Bezug auf die Lösung von Konflikten. Darüber hinaus gelten einige einrichtungsspezifische Mitbestimmungsrechte. Lediglich eine Einrichtung eröffnet den Kindern über die Mitbestimmung über die Regeln des Zusammenlebens hinaus keine weiteren Mitbestimmungsrechte. (vgl. VF-3) Dies ist gleichzeitig die Einrichtung mit den meisten Anhörungsrechten (vgl. 6.3.4), mit denen zwar die Wünsche, Anregungen und Interessen der Kinder berücksichtigt werden sollen, die Kinder sind aber nicht grundsätzlich auch an Entscheidungen und deren Umsetzung beteiligt.

7.4.3 Fremdbestimmung oder: „Nicht-Partizipation“

Was hier unter Fremdbestimmung zusammengetragen wurde enthält diejenigen Bereiche, in den die Fachkräfte sich ihre Macht *sichern*. Wie bereits im ersten Teil der Arbeit betont (vgl. 2.2), soll unter

„Fremdbestimmung“ hier nicht verstanden werden, dass es sich dabei um „falsche“ oder nicht ernst gemeinte Partizipation handelt, bei der die Erwachsenen sich schon vorher darauf geeinigt haben, welches Ergebnis am Ende eines Mitbestimmungs- und Entscheidungsprozesses stehen soll. Vielmehr geht es darum, dass diejenigen Bereiche, über die die Kinder keine Entscheidungsmacht erhalten sollen, nicht willkürlich von den Erwachsenen mit Verboten oder Regeln versehen werden, sondern dass **Grenzen der Partizipation** verbindlich und transparent geregelt sind. „Fremdbestimmung“ soll in diesem Sinne also nicht negativ ausgelegt werden, sondern dient im Rahmen der Verfassungen dazu, Klarheit über die vereinbarten Eingrenzungen der Kinderrechte zu schaffen und kann daher auch als „Nicht-Partizipation“ bezeichnet werden, was keineswegs als fehlgeleitete, unmoralische oder „Wir tun nur so als ob“-Partizipation verstanden werden soll. (Vgl. ebd.) In dem Bewusstsein, dass mit dem Begriff der Fremdbestimmung allgemein hin durchaus negative Verknüpfungen bestehen, wird er hier dennoch verwendet, um zu betonen, dass die Selbst- und Mitbestimmung von Kindern von außen (fremd-bestimmt) begrenzt wird.

Fremdbestimmung ist so verstanden immer auch eine Form der Machtausübung. Sie kann - nicht nur im Setting Kindertageseinrichtung - durchaus ihre Berechtigung haben. Das bedeutet aber, dass wer sie ausübt dies transparent und verständlich machen muss (vgl. Knauer/Hansen 2010). Hierfür bieten die Verfassungen die Grundlage, die den Rahmen für den alltäglichen Umgang mit Macht bildet.

Für den Bereich der Fremdbestimmung stellten sich vor allem fünf Themen als zentral heraus:

- *Gefahr für Leib und Leben*, d.h. wenn das Wohl des Kindes in physischer oder psychischer Hinsicht aus Sicht der Fachkräfte bedroht ist (Sicherheit, Gesundheit)
- *Zeitliche Strukturen und Abläufe*, z.B. Tages- und Wochenstruktur, Öffnungs- und Schließzeiten oder die Bestimmung des Zeitpunktes eines Vorhabens
- *Raumgestaltung und -nutzung*, hier der Ausschluss vom Recht der Mitgestaltung von „Erwachsenenräumen“ wie z.B. Büro, Mitarbeiterräume, Küche, Lagerräume
- *Personalangelegenheiten*, grundsätzlich oder in Bezug auf alle Personalangelegenheiten, die über das Veto- bzw. Anhörungsrecht bei Einstellungen hinaus gehen
- *Anschaffungen/Finanzangelegenheiten*, meist dann, wenn die Kinder davon nicht direkt betroffen sind

Wenn die Rechte der Kinder begrenzt werden, kann es sich dabei auch um Themen oder Situationen handeln, die die Fachkräfte pädagogisch, in ihrer Rolle als Fachkraft für die Erziehung und Bildung der Kinder nicht mittragen wollen. Auch der Schutz von Rechten anderer kann ein Grund für Fremdbestimmung sein. Außerdem gibt es in Einzelfällen Regelungen dahingehend, dass die Kinder beim Essen alles einmal probieren müssen, bevor Sie über die Zusammenstellung ihrer Mahlzeit entscheiden (das heißt, sie dürfen nicht selbst entscheiden, ob sie etwas probieren, vgl. VF-7) oder hinsichtlich zu beachtender Absprachen mit Eltern über die Kleidung des Kindes (das heißt, das Kind darf nicht selbst über seine Kleidung entscheiden, wenn Eltern etwas anderes verfügt haben). Auffällig

ist, dass in lediglich je einer Einrichtung eine Klausel dazu besteht, dass die Kindern nicht über das pädagogische Konzept, der Einrichtung bzw. die Inhalte und Gestaltung von Elternveranstaltungen mitbestimmen dürfen. Ein weiteres Beispiel für eine ungewöhnliche Regelung im Kontext der Fremdbestimmung bildet der Ausschluss der Kinder von der Mitentscheidung über Ziele von Ausflügen.

Im Zuge der Evaluation fiel darüber hinaus zunächst auf, welche hohe Komplexität die fremdbestimmenden Regelungen in den Verfassungen aufweisen. Es lässt sich eine Unterteilung in vier unterschiedliche Formen von Fremdbestimmung vornehmen: Den grundsätzlichen *Ausschluss von Mitbestimmung* (7.4.3.1), *feste Regeln und Verbote* (7.4.3.2), *Einschränkungen* von durch die Verfassung gewährten Selbst- und Mitbestimmungsrechten für einzelne Gruppen, in bestimmten Situationen oder in klar umgrenzten Bereichen (7.4.3.3) sowie schließlich diverse *Vorbehaltsrechte der Fachkräfte* (7.4.3.4). Die Formen von Fremdbestimmung werden nun einzeln vorgestellt und gegeneinander abgegrenzt. Dabei gibt es eine Problematik bezüglich der Unterscheidung fester Regeln einerseits und Vorbehaltsrechte andererseits. Darauf wird im Verlauf des Abschnitts noch näher eingegangen.

7.4.3.1 Ausschluss von Mitbestimmung

Wenn für einzelne als relevant erachtete Bereiche des täglichen Miteinanders in der Kindertageseinrichtung die Selbst- oder Mitbestimmung von Kindern grundsätzlich ausgeschlossen werden soll, so steht in den Verfassungen zumeist explizit: „Die Kinder sollen nicht mitbestimmen über ...“. Damit erfolgt eine klare Benennung der Bereiche, über die die Kinder nicht entscheiden sollen und zu denen sie auch nicht regelhaft gefragt werden müssen (es sei denn, sie erhalten ein Anhörungsrecht, vgl. 7.4.4).

Der Ausschluss von Mitbestimmung kann einen übergreifenden Themenkomplex (zum Beispiel Personalangelegenheiten) umfassen oder einen Teilbereich abdecken (zum Beispiel wenn die Kinder zwar über die Raumgestaltung mitbestimmen dürfen, nicht aber über die Auswahl der Wandfarben). Die Mitbestimmung der Kinder ist immer dann ausgeschlossen, wenn Gefahr für Leib und Leben besteht; nicht immer ist dies in einem gesonderten Paragraphen geregelt, oft befindet sich dieser Ausschluss von Mitbestimmung auch unter anderen Bereichen subsumiert wieder.

7.4.3.2 Feste Regeln und Verbote

Neben dem expliziten Ausschluss von Mitbestimmung schreiben einige Teams in ihrer Verfassung Regeln oder Verbote fest, die von den Fachkräften vorgegeben werden und nicht verhandelbar erscheinen. Hierunter fallen alle Regelungen mit dem Wortlaut „Die Fachkräfte legen fest, dass...“.

Bei der Zuordnung zu dieser Kategorie besteht das Problem, dass in vielen Verfassungen darüber hinaus die Formulierung „Die Fachkräfte *behalten sich das Recht vor*, zu bestimmen, dass/wie/ob...“ vorkommt. Ob etwas eine *feste Regel* ist oder ein *Vorbehaltsrecht*, ist aber nach der Auffassung der Autorin dieser Arbeit etwas Unterschiedliches, hierzu ein Beispiel: Wenn in der Verfassung steht „Die Fachkräfte behalten sich das Recht vor, die Tischkultur zu bestimmen.“ – ist das dann eine verbindliche Aussage (Die Fachkräfte legen die Tischregeln alleine fest), oder eine, die nach Bedarf angewandt werden kann (Die Fachkräfte haben ein Eingriffsrecht, wenn sie mit dem Verhalten der Kinder bei Tisch nicht einverstanden sind, weil es mit ihrer Auffassung von einer akzeptablen Tischkultur nicht vereinbar ist)? Diese Frage kann aus den Verfassungen heraus nicht beantwortet werden. In anderen Verfassungen steht ausdrücklich: „Die Fachkräfte *legen die Tischkultur fest*“ oder „legen fest, dass bei Tisch mindestens eine Unterhose und ein T-Shirt getragen werden müssen“ oder ähnliches.

Einerseits könnten die Fachkräfte demnach entweder von vornherein bestimmte Dinge fest legen, die dann grundsätzliche Gültigkeit haben (das wäre dann eine feste Regel oder ein Verbot: „die Fachkräfte legen fest...“), andererseits könnten sie sich vorbehalten, das heißt offen halten, ob und wie sie über etwas entscheiden wollen („die Fachkräfte behalten sich vor...“). Wenn die Fachkräfte also für etwas einen Vorbehalt formulieren hieße das: Sie können danach handeln, sind aber nicht daran gebunden. Feste Regeln hingegen unterliegen aber der Verbindlichkeit. Dennoch scheint es, dass in einigen Verfassungen ein Vorbehaltsrecht formuliert ist, obwohl eigentlich auch eine feste Regel gemeint sein könnte. Diese Annahme ergibt sich, wenn man die Inhalte der Bestimmungen mit denen vergleicht, die vorbehaltlich formuliert sind: Häufig sind hier dieselben Themen betroffen. Trotz dieser Unklarheit sollen hier einige Aussagen über feste Regeln und Verbote in den Verfassungen getroffen werden.

Regeln

Unter Regeln sollen hier positiv formulierte Verhaltensmaßstäbe oder Handlungsanweisungen verstanden werden. Sie betreffen zumeist die Sicherheit und Gesundheit der Kinder wie auch die Abläufe des sozialen Zusammenlebens und integrieren Werte, die an die Kinder vermittelt werden sollen. So legen die pädagogischen Fachkräfte zum Beispiel fest, dass die Mahlzeiten nur im Kinderrestaurant eingenommen werden dürfen (vgl. VF-1, VF-6) und dass diese an bestimmte Tischmanieren gebunden sind (vgl. VF-6, VF-12(E)), dass die Kinder im Sommer draußen eine Kopfbedeckung tragen (vgl. VF-15(E)), dass bei bestimmten Tätigkeiten oder nach einer Krankheit eine bestimmte Kleidung getragen werden muss (vgl. VF-13(E)) oder dass die „Stopp“-Regel angewandt werden darf und zu beachten ist, wenn sich jemand physisch oder psychisch bedroht fühlt (vgl. VF-3).

Verbote

Verbote geben vor, was die Kinder in keinem Fall dürfen. Auch sie beziehen sich auf das Verhalten im Kontakt miteinander. Während die Regeln aussagen, was man tun soll, geben die Verbote an, was man unterlassen soll. Beispielsweise wird festgelegt, dass in bestimmten Bereichen keine Straßenschuhe getragen werden dürfen (vgl. VF-1, VF-13(E), VF-14(E)), oder dass man anderen nichts wegnehmen oder Dinge beschädigen soll (vgl. VF-3). Es lässt sich festhalten, dass die Anzahl der positiv formulierten Regeln die der Verbote überwiegt. Einige Einrichtungen haben in ihren Verfassungen gar keine expliziten Regeln festgeschrieben, was auch damit zu tun haben kann, dass diese implizit unter den Vorbehaltsrechten der Erwachsenen genannt sind. Häufig sollen die Kinder auch über die Regeln des Zusammenlebens mitentscheiden. Regeln und Verbote sind also vermutlich nur in den Fällen schon in der Verfassung enthalten, die den Teams besonders wichtig erschienen.

Die Regeln und Verbote beinhalten also Wert- und Verhaltensmaßstäbe des Teams, die in der Einrichtung beachtet werden sollen.

7.4.3.3 Einschränkungen von grundsätzlich gewährten Selbst- oder Mitbestimmungsrechten

In Anlehnung an die Evaluation partizipativer Praxis mit Vorschulkindern in zwei Kindertageseinrichtungen in Detmold (vgl. 5.3) kann angenommen werden, dass die Rechte der Kinder aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte vor allem immer dann einer Einschränkung bedürfen, wenn das körperliche oder psychische Wohl der Kinder bedroht ist sowie wenn gesellschaftliche Werte und Normen (der Fachkräfte) überschritten werden könnten. In der Evaluation der sechzehn Verfassungstexte stellten sich außerdem organisatorische Fragen als bedeutsam heraus sowie auch Einschränkungen, die dann greifen, wenn andere in der Inanspruchnahme ihrer Rechte beeinträchtigt oder auf andere Weise belästigt werden.

Physisches und psychisches Wohl

Insbesondere wenn Sicherheit, Gesundheit und Hygiene betroffen sind, ist dies meist nicht nur allgemeingültig als Ausschlusskriterium für die Selbst- oder Mitbestimmung der Kinder formuliert: Viele Einrichtungen konkretisieren diesen Aspekt in bestimmten Bereichen noch. Insbesondere in Bezug auf die selbstbestimmte Kleidungswahl der Kinder werden zahlreiche und differenzierte Einschränkungen formuliert. So kann das Recht über die Wahl der Kleidung selbst zu bestimmen – insbesondere im Außenbereich – zum Beispiel nicht gelten, wenn die Kinder gerade von einer Krankheit genesen sind, wenn die Außentemperatur unter +15°C liegt, wenn das Wärme- und Kälteempfinden der Kinder nachgewiesen (!) beeinträchtigt ist oder wenn Eltern aufgrund einer Krankheit vorgeben, wie das Kind sich zu kleiden hat (vgl. z.B. VF-6, VF-8, VF-12(E) oder VF-15(E)). In Bezug auf das Recht selbst zu bestimmen wann und von wem die Kinder sich wickeln

lassen wollen, werden ebenfalls oft gesundheitliche bzw. hygienische Gründe angeführt, aus denen das Recht des Kindes eingeschränkt werden darf. (vgl. VF-3, VF-14)

Organisatorische Fragen

Bestehende Strukturen und Abläufe in der Kindertageseinrichtung können ebenfalls Gründe darstellen, die für die Einschränkung von Kinderrechten angeführt werden. Die schließt insbesondere Essenszeiten oder andere reguläre Termine im Tagesablauf ein. So heißt es zu Beispiel in den Verfassungen, dass die Entscheidung darüber, wann das Frühstück eingenommen wird, nur innerhalb festgelegter Essenszeiten stattfinden kann (vgl. VF-3, VF-13(E), VF-15(E)). Auch das Windelnwechseln kann neben hygienischen auch organisatorische Fragen betreffen, wenn durch dessen Hinauszögern die Umgebung beschmutzt wird (vgl. VF-11(E), VF14-(E)). Platzkapazitäten können die freie Entscheidung über die Teilnahme an Angeboten einschränken (vgl. VF-6, VF-12(E)).

Gesellschaftliche Werte und Normen

Unter die gesellschaftlichen Werte und Normen fällt insbesondere das „gute Benehmen“ bei Tisch. Der Grossteil der Teams hat hierzu eine ausdrückliche Regelung erlassen, die einerseits ein Vorbehaltsrecht der Fachkräfte darstellt (vgl. 6.3.3.4), andererseits damit aber auch Einfluss darauf hat, wie die Kinder sich bei Tisch verhalten. Dies kann dazu führen, dass das Recht zu bestimmen, mit wem die Kinder am Essen teilnehmen bei Verstoß eingeschränkt werden darf (vgl. VF-13(E)) oder dass die Teilnahme grundsätzlich an die Einhaltung gewisser Tischmanieren gebunden ist (vgl. VF-6 und VF 12(E)). In zwei Einrichtungen wurde verfassungsmäßig verankert, dass bei der Auswahl über das Essen religiöse Einschränkungen Berücksichtigung finden (vgl. VF-2 und VF 11(E)).

Wahrung der Rechte anderer

„Was du nicht willst, das man dir tu, das füg auch keinem ander'n zu“ lautet ein bekanntes Sprichwort. In diesem Sinne ist in einigen Verfassungen ausdrücklich geregelt, dass zum Beispiel das Recht über die Entscheidung, wann eine Windel gewechselt werden darf, nur solange gilt, wie andere Personen sich nicht beeinträchtigt fühlen (vgl. VF-11), dass die Entscheidung über das „wie viel“ beim Essen nur gilt, solange für alle genug da ist (vgl. VF-4, VF-9(E)), dass Konflikte nicht gewaltsam gelöst werden sollen oder im Umgang miteinander niemandem Beleidigungen oder Verletzungen zugefügt werden sollen (vgl. VF-13(E) und VF-14(E)). Einschränkungen, die zur Wahrung der Rechte anderer eingesetzt sind, ziehen sich durch verschiedene Ebenen der „Fremdbestimmung“; sie kommen beispielsweise sowohl als Einschränkung, als feste Regel aber auch als Vorbehaltsrecht der Fachkräfte vor. Letztere werden im nächsten Abschnitt ausführlich behandelt.

7.4.3.4 Vorbehaltsrechte der Fachkräfte

Viele der Einrichtungen formulieren in ihren Verfassungen eine Vielzahl an Vorbehaltsrechten: „Die Fachkräfte behalten sich das Recht vor, zu bestimmen, ob/dass/wie/wann...“ sind gängige Einleitungen für solch ein Vorbehaltsrecht und beinhalten damit immer die Sicherung der Entscheidungsmacht der Erwachsenen in bestimmten Situationen.

Die Schwierigkeit der Abgrenzung gegenüber festen Regeln oder Verboten wurde schon weiter oben erläutert (vgl. 7.4.3.2); zumindest nach außen hin ist also nicht klar, ob und in wieweit Vorbehaltsrechte grundsätzlich oder nach Maßgabe der Fachkräfte gelten sollen. Damit mag sich die Gefahr verbinden, dass situativ gedachte Befugnisse der Erwachsenen zur ständigen Regel werden könnten, ohne dies transparent zu machen. Auch diese Annahme verbleibt aber im Bereich der Spekulation.

An folgendem Beispiel wird deutlich, wie diese Unklarheiten sich inhaltlich darstellen kann: Eine Verfassung sieht vor, dass die Fachkräfte sich das Recht vorbehalten, den Kindern „wichtige Themen“ als Projekte anzubieten. Haben diese Themen dann im Zweifel auch Vorrang vor den Themen der Kinder und können sie deren durch Abstimmung legitimierte Entscheidungen dann wieder rückgängig machen, wenn sie ihre eigenen Themen als „wichtiger“ einschätzen? Und welche konkreten Inhalte sind überhaupt „wichtig“? (vgl. VF-12(E)). Die Vorbehaltsrechte scheinen damit oft sowohl als feste Regelungen als auch als situativ anwendbare Eingriffs- oder Entscheidungsrechte auslegbar.

Die als Vorbehalt formulierten Möglichkeiten zur Fremdbestimmung der Kinder durch die Fachkräfte können nahezu alle in den Verfassungen behandelten Bereiche betreffen. Sie reichen von Einschränkungen des Rechtes auf freie Entscheidung über das eigene Spiel, zum Beispiel bei Regelverstößen, über die Erlaubnis zur Planung von Angeboten und Projekten auch ohne die Zustimmung der Kinder, bis hin zu differenzierten Ausführungen über das Recht, jederzeit ohne Begleitung der Kinder die Toilette aufsuchen zu dürfen, den Kindern das Essen aufzufüllen oder die grundlegende Funktion von Räumen festzulegen.

Die Vorbehaltsrechte können folglich als „pädagogische Hintertür“ für die Fachkräfte bezeichnet werden, mit denen sie ihre Macht als Erziehungs- und Aufsichtspersonen verfassungsmäßig legitimiert sichern, auch wenn ihr Handeln sich dann gegen die eigentlichen Rechte der Kinder richtet.

7.4.4 Weitere Facetten der Kinderrechte

Neben den Rechten der Selbst- und Mitbestimmung sowie den Regelungen zur Fremdbestimmung der Kinder können drei weitere Ausprägungen benannt werden. Zum einen sind dies Anhörungsrechte der Kinder. Darüber hinaus können gruppenspezifische Rechte für bestimmte Kinder gelten, aber auch Rechte und Pflichten der Fachkräfte benannt sein.

Anhörungsrechte

Einige Verfassungen formulieren Anhörungsrechte für die Kinder. Das heißt sie legen fest, über welche Themen die Kinder zwar nicht regelhaft selbst- oder mitentscheiden dürfen, zu denen aber ihre Meinung eingeholt werden kann oder sogar soll. Häufig heißt es in den Verfassungstexten dann: „Die Wünsche und Anregungen der Kinder sollen berücksichtigt werden“. Einige Teams haben darüber hinaus festgelegt, dass die Kinder dann anschließend über die Entscheidung der Fachkräfte informiert werden sollen. Die Anhörungsrechte berühren zum Beispiel Personalneueinstellungen, die Zugehörigkeit der Kinder zu einer Gruppe oder Bezugsperson, Rückmeldungen und Wünsche der Kinder zur Auswahl der Speisen für das Mittagessen oder auch die Gestaltung von Räumen oder Angeboten, sofern die Kinder hier über kein regelhaftes Mitbestimmungsrecht verfügen.

Wenn anstatt von grundsätzlich gewährten Mitbestimmungsrechten fast oder ausschließlich nur Anhörungsrechte in einer Verfassung benannt sind, entsteht der Eindruck einer Schein-Partizipation: Die Kinder werden zwar gefragt, die endgültige Entscheidung treffen aber die Fachkräfte. Dies ist aber in den meisten Verfassungen nicht der Fall.

Gruppenspezifische Rechte und Pflichten

Krippenkinder, Elementarkinder, angehende Schulkinder, Hortkinder sowie Kinder mit Förderbedarf sind teilweise in den Verfassungen einzeln berücksichtigt und mit besonderen Rechten oder Pflichten betraut. Beispielsweise haben Krippenkinder einen Anspruch auf eine „Krippenflüsterin“ (vgl. 7.2) im Kinderparlament, haben Elementarkinder nach Absprache bestimmte Raumnutzungsrechte, oder müssen angehende Schulkinder an bestimmten Angeboten der Schulvorbereitung teilnehmen. Hortkinder müssen sich an oder abmelden oder sind verpflichtet, ihre Hausaufgaben zu erledigen, Kinder mit Förderbedarf können verpflichtet werden, an bestimmten Angeboten teilzunehmen. Was als Pflicht formuliert ist, kann aber auch als Recht auf eine spezielle Förderung verstanden werden: Den Kindern werden somit entsprechend ihrer Differenzen individuelle Teilhaberechte gesichert.

Rechte und Pflichten der Fachkräfte

Obwohl die Verfassungen vorrangig die Rechte der Kinder in der jeweiligen Einrichtung festlegen, lassen sich auch Hinweise auf Rechte (und Pflichten) von Fachkräften in den Verfassungen finden. Zu den Rechten gehört der große Rahmen der Vorbehaltsrechte, mit denen sich die Fachkräfte Entscheidungs- oder Eingriffsmacht in bestimmten Bereichen sichern. Zu ihren Pflichten gehört es in einigen Einrichtungen, die Kinder nach Entscheidungen, zu denen sie ein Anhörungsrecht haben, zu informieren und ihre Entscheidungen zu begründen. Darüber hinaus können sehr unterschiedliche

Pflichten auch implizit abgeleitet werden, die sich aus den Rechten der Kinder ergeben. Grundsätzlich sind die Fachkräfte dazu verpflichtet, die Kinder in der Wahrnehmung ihrer Rechte auf unterschiedliche Weise zu unterstützen, ohne dass über die Verpflichtung in der Präambel hinaus konkret für einzelne Bereiche konkretisiert wurde, in welcher Weise dies jeweils geschehen soll.

7.5 Die Verfassungsinhalte im Überblick

Im Kapitel 7 wurden die Evaluationsergebnisse zu den Inhalten von sechzehn Kita-Verfassungen auf der Basis einer Dokumentenanalyse der Verfassungstexte vorgestellt. Sowohl die Verfassungsorgane als auch die Rechte auf Selbst- und Mitbestimmung der Kinder bzw. Regelungen zur Fremdbestimmung sind von Verfassung zu Verfassung individuell festgelegt. Gleich ist hingegen im Großen und Ganzen der Aufbau der Verfassungen. Trotz der teilweise großen Unterschiedlichkeiten lassen sich einige Strukturen erkennen, die auf Gemeinsamkeiten hinweisen. (Vgl. 7.1)

Zunächst ein Blick auf die **Verfassungsorgane**: Den Gruppenkonferenzen kommt quantitativ die höchste Bedeutung unter den Gremien zu; 81 Prozent der Einrichtungen arbeiten damit. Die Teilnahme kann sowohl verpflichtend als auch freiwillig sein. Über die Hälfte der Einrichtungen (je 56 %) arbeitet mit Kinderparlamenten oder Vollversammlungen, die Hälfte (50 %) mit Ausschüssen. Es gibt keine Einrichtung, die gar keine Gremien eingerichtet hat. In welcher Zusammenstellung die Gremien vorkommen kann sehr unterschiedlich sein, ebenso wie die Befugnisse, die die Gremien haben (Von der Informations- über die Beratungsfunktion und die Vorbereitung von Entscheidungen bis hin zur Beschlussfähigkeit.). (Vgl. 7.2)

In Bezug auf die **Verfassungsinhalte** lässt sich festhalten, dass *Selbstbestimmungsrechte* insbesondere körperliche und emotionale Bedürfnisse, die Möglichkeit der Selbstverwirklichung sowie auch die Entscheidung zur Übernahme von Verantwortung für andere betreffen. Den Kindern werden hiermit Persönlichkeits- und Freiheitsrechte zugetraut und zugestanden. Die Fachkräfte geben in diesem Kontext Macht an die Kinder ab. (Vgl. 7.4.1)

Mitbestimmungsrechte beziehen sich vor allem auf die Regeln des Zusammenlebens, die Auswahl und die Gestaltung von (Bildungs-)Themen, die Gestaltung von Mahlzeiten, die Gestaltung und Nutzung von Räumen und Materialien sowie die Mitentscheidung über Anschaffungen, die die Kinder direkt betreffen. In diesen Bereichen teilen die Fachkräfte ihre Macht mit den Kindern und eröffnen ihnen somit Teilhabemöglichkeiten. (Vgl. 7.4.2)

Selbst- und Mitbestimmungsrechte können den Kindern darüber hinaus für bestimmte Bereiche grundsätzlich verwehrt bleiben oder eingegrenzt sein. Diese wurden unter dem Begriff der (legitimen)

Fremdbestimmung („Nicht-Partizipation“) zusammengefasst. Hierzu zählen neben dem vollständigen Ausschluss von Mitbestimmung Einschränkungen von eigentlich gewährten Rechten in gewissen Situationen oder Bereichen, feste Regeln oder Verbote, die die Teams bereits mit der Verfassung verbindlich festgeschrieben haben sowie Vorbehaltsrechte der Fachkräfte. Unklar bleibt in wieweit als Vorbehalt formulierte Rechte zum Teil auch als feste Regeln verstanden werden oder gemeint sein könnten, da die inhaltlichen Abweichungen zwischen den Bereichen als gering einzuschätzen ist. Es wäre folglich eine stärkere Konturierung dieser Bereiche notwendig, um sicher sein zu können, ob etwas grundsätzlich feststeht (Regeln oder Verbote) oder aber der einzelnen Fachkraft eine situative Entscheidung überlassen wird (Vorbehaltsrecht). Hieran schließt sich die Frage an, unter welchen Bedingungen dieses dann genutzt werden kann, damit diese „pädagogische Hintertür“ nicht zum geheimen Dauerzustand wird. Im Kontext der Fremdbestimmung finden sich vor allem Regelungen, die den Ausschluss von Mitbestimmung bei Gefahr für Leib und Leben der Kinder betreffen, wenn zeitliche Strukturen und Abläufe tangiert werden, hinsichtlich der Raumgestaltung und -nutzung von Erwachsenenräumen sowie in Personalfragen und in Bezug auf Anschaffungen bzw. Finanzangelegenheiten, die über das explizite Mitbestimmungsrecht der Kinder hinaus gehen. Mit den Regelungen zur Mitbestimmung sichern sich die pädagogischen Fachkräfte Macht gegenüber den Kindern, indem sie die Grenzen von Selbst- und Mitbestimmung definieren. (Vgl. 7.4.3)

Weitere Facetten der verfassungsmäßig verankerten Rechte bilden die Anhörungsrechte, gruppenspezifische Rechte und Pflichten für Krippenkinder, Elementarkinder, angehenden Schulkinder, Hortkinder sowie Kinder mit besonderem Förderbedarf. Darüber hinaus behandeln die Verfassungen oft auch explizit oder implizit Rechte und Pflichten der pädagogischen Fachkräfte gegenüber den Kindern. (Vgl. Kap 7.4.4)

Welche **Themen** überhaupt in der Verfassung geregelt sind ist wiederum einrichtungsspezifisch, jedoch lassen sich auch hier Muster erkennen und Themen identifizieren, die überwiegend behandelt werden. Insgesamt wurden 39 verschiedene Themenbereiche herausgestellt und in Bezug auf die Häufigkeit ihres Vorkommens in den sechzehn Verfassungen analysiert (vgl. 7.3). Diese lassen sich trotz ihrer Bandbreite zusammenfassend auf drei ihnen innewohnende Grundmuster im Kontext der Erziehung, Bildung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen reduzieren.

Ein Grundmuster bilden die **Fragen des Täglichen Miteinanders** in der Einrichtung. Sie betreffen die Gestaltung von respektvollen Beziehungen und sehen die Umsetzung von pädagogischen Aufgaben, die die Sozial- und Selbstkompetenz der Kinder betreffen vor sowie solche, die auf die Erfahrung demokratischer Grundwerte und Handlungsmodelle gerichtet sind. Das zweite Grundmuster betrifft die **organisatorischen Rahmenbedingungen** der Erziehung, Bildung und Betreuung in Kindertages-

einrichtungen. Für die Kinder bilden diese den Rahmen der Möglichkeiten ab, innerhalb derer sie sich mit ihren eigenen Interessen, Talenten und Fähigkeiten und daraus abgeleitet mit ihren Bildungsthemen frei entfalten können. Aus pädagogischer Sicht bedeutet dies die Eröffnung von Teilhabemöglichkeiten, aber auch deren Begrenzung, wenn der strukturelle bzw. organisatorische Rahmen dies erfordert. Das dritte Grundmuster integriert Fragen der **Kindeswohlsicherung**, der den Fachkräften die Erfüllung ihres Betreuungs- und Schutzauftrages ermöglicht und den Kindern existenzielle Versorgung und Sicherheit gewährleistet. Einen Überblick gibt Tabelle 6.

<i>Aspekte der Erziehung, Bildung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen:</i>	Tägliches Miteinander	Organisatorische Rahmenbedingungen	Kindeswohlsicherung
<i>Besitz für die Kinder Relevanz in Bezug auf...</i>	Gestaltung von respektvollen Beziehungen zu anderen Kindern und Erwachsenen	Gestaltung von Möglichkeiten und Begrenzungen von Selbstbildungsgelegenheiten	existenzielle Fragen der Versorgung und Sicherheit
<i>Pädagogische Funktion</i>	Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz Erfahrung demokratischer Grundwerte und demokratischer Handlungsmodelle	Eröffnung von für die Kinder bedeutsamen Teilhabemöglichkeiten Begrenzung des organisatorischen und strukturellen Rahmens	Betreuungs- und Schutzauftrag

Tab. 6: Grundmuster der in der Verfassung beschriebenen Rechte im Kontext des Auftrages von Kindertageseinrichtungen

Während die ersten beiden Grundmuster (Beziehungsgestaltung und Rahmenbedingungen) in ihrer Themenvielfalt sowohl Selbst- und Mitbestimmungsrechte als auch fremdbestimmende Elemente beinhalten können, die genau gegeneinander abzuwägen sind im Hinblick auf die Interessen des Kindes einerseits und die Interessen der pädagogischen Fachkräfte andererseits, ist der dritte Bereich (Kindeswohlsicherung) absolut: hier steht im Zweifel immer die Fremdbestimmung über den Selbst- und Mitbestimmungsrechten der Kinder.

8 Verfassungsalltag: Partizipation in der pädagogischen Praxis

In diesem Kapitel geht es um die Aussagen, die die Kinder, die pädagogischen Fachkräfte und das dreiköpfige Leitungsteam der befragten Einrichtung zum Verfassungsalltag gemacht haben, also um die Subjektsicht. Die gesammelten Daten aus der teilnehmenden Beobachtung ergänzen die Darstellung. Die Ergebnisse werden zunächst deskriptiv wiedergegeben und erst im letzten Teil der Arbeit (Teil IV) interpretiert und in Beziehung zu den theoretischen Überlegungen gesetzt.

Zunächst wird die Bedeutung der Verfassung aus Sicht der Subjekte der jeweiligen Personengruppen aufgezeigt (8.1), um anschließend daraus zentrale Merkmale des Alltags mit einer Verfassung ableiten zu können (8.2.); am Ende folgt eine Zusammenfassung (8.3).

8.1 Die Bedeutung der Verfassung für den pädagogischen Alltag

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse der Erhebung in der befragten Kindertageseinrichtung deskriptiv vorgestellt. Im ersten Teil geht es um die Sicht der Kinder auf ihre Beteiligungsrechte in der Einrichtung (8.1.1.). Der zweite Teil referiert die Sicht der pädagogischen Fachkräfte (8.1.2.) und der dritte Teil gibt Auskunft über die Bedeutung der Verfassung aus der Perspektive des Leitungsteams (8.1.3). Die Sichtweisen der Kinder, der Fachkräfte und der Leitungspersonen werden ergänzt durch die Aufzeichnungen aus der teilnehmenden Beobachtung, welche gewissermaßen den partizipationsorientierten Blick von außen erfasst (8.1.4).

8.1.1 ...aus Sicht der Kinder

Die Gesprächsbeiträge der Kinder im Interview, das ausgehend von ihren eigenen Fotos stattfand, lassen sich in fünf Themenkomplexe ordnen:

- (1) Themen, über die die Kinder (mit-)entscheiden dürfen (*Was man darf*)
- (2) Verhaltensregeln im Alltag (*Was man nicht darf oder nur bedingt*)
- (3) Abstimmungsverfahren (*Wie man gemeinsam Entscheidungen herbeiführt*)
- (4) Selbstwahrnehmung und Wahrnehmung der Gruppe (*Ich und Wir*)
- (5) Strukturen und Hierarchien (*Wer bestimmt?*)

Die herausgearbeiteten Themen werden im Folgenden näher vorgestellt und anhand von Beispielen aus den Interviews belegt. Im Text sind nur einige Fotos abgebildet; alle Fotos der Kinder befinden sich als Anlage auf dem beiliegenden Datenträger (vgl. Fotos_Kreisgespräch.pdf).

8.1.1.1 Themen über die die Kinder (mit-)entscheiden dürfen (*Was man darf*)

Für die Kinder sind diejenigen Selbst- und Mitbestimmungsthemen zentral, die ihr Spiel betreffen. Sie sind sich bewusst darüber, dass sie in der Kita selbst darüber „bestimmen“ bzw. entscheiden dürfen, *was* sie spielen bzw. tun wollen:

„Doch, was man spielen möchte.“ (K4, Kinderinterview A, S. 1)¹⁵

„Da kann man bestimmen, was man baut.“ – „...und spielt.“ (K1/K5, Kinderinterview A, S. 2 / Bild 7)

„Da darf man entscheiden, welches Buch man gucken mag.“ (K3, Kinderinterview A, S. 4/ Bild 4)

Darüber hinaus berichten die Kinder, dass sie auch bestimmen dürfen, *wo* sie sich aufhalten:

„Wo man hin will“ (K1, Kinderinterview A, S. 4)

„Wo man hingehen darf oder nicht“ – „Man darf selber bestimmen, wo man hingeht“ (K2, Kinderinterview A, S. 5 / Bild 3)

Diese Rechte sind teilweise an bestimmte Verhaltensregeln, also Bedingungen, gebunden, wie im nächsten Punkt dargestellt wird. Ein weiterer Aspekt den die Kinder zu ihren Selbstbestimmungsrechten nennen ist das Thema Essen. Ein Junge, der ein Foto von einer Schale Nektarinen gemacht hat berichtet hierzu:

„Man kann bestimmen, was man essen möchte und trinken möchte.“ (K4, Kinderinterview A, S. 2 / Bild 10)

¹⁵ Dieses Mädchen hatte zuerst erklärt, in der Kuschelecke könne man gar nichts bestimmen. Auf Nachfrage gibt sie dann jedoch diese Antwort.



Abb. 14: Kinderinterview Bild 10 / Nektarinen

Für die Kinder scheint also besonders die Freiheit, über das eigene Tun entscheiden zu dürfen, eine wichtige Rolle im Alltag zu spielen. Auch die Entscheidung darüber, was sie essen und trinken wollen wird genannt.

8.1.1.2 Verhaltensregeln im Alltag (*Was man nicht darf, oder nur bedingt*)

Die befragten Kinder erklärten im Interview sehr differenziert einige Verhaltensregeln, die in der Kita gelten. Dies deckt sich mit der Erfahrung aus der teilnehmenden Beobachtung (vgl. 8.1.4), dass die Kinder Regeln und Verbote genau kennen und einer außen stehenden Person überwiegend plausibel erklären können. Zu Regeln, an die man sich halten muss nennen die Kinder das Verbot körperlicher Gewalt:

„(...) nicht kneifen, nicht hauen, nicht schubsen!“ (K4, Kinderinterview, S. 7)

„Und man darf auch nicht kneifen, auch nicht treten.“ (K2, Kinderinterview, S. 7)

Auf ihren Fotos haben die Kinder außerdem visualisierte Regeln festgehalten. Ein Mädchen hat ein Bücherregal fotografiert, an dem an einem Brett eine orangefarbene Markierung angebracht ist.



Abb. 15: Kinderinterview Bild 4 / Bücherregal

Einige Kinder erklären, was diese bedeutet (Kinderinterview, S. 5 / Bild 4):

- K4: Aber wo rot – wo orange ist oder rot, da muss man erst fragen, ob man darf.
I: Ach so, und die anderen [Bücher] darf man einfach so nehmen?
K4: Ja!
I: Wen fragt man denn?
K4: Eine Erzieherin.
I: Und die entscheidet das dann?
K1: Ja.
K2: Ob man das darf oder nicht.

Grundsätzlich dürfen die Kinder auch entscheiden, wo sie sich in der Kita aufhalten. Um für die pädagogischen Fachkräfte und andere Kinder kenntlich zu machen, wo sie gerade sind, gibt es in der Einrichtung Magnettafeln, die symbolisch die unterschiedenen Räume darstellen.



Abb. 16: Kinderinterview Bild 3 / Magnettafel

Mit Hilfe eines Magneten kennzeichnen die Kinder dann jeweils ihren momentanen Aufenthaltsort (Kinderinterview, S. 5 f. / Bild 3):

- K2: Das ist ne Magnettafel.
I: Und was sagt die aus?
K2: Wo man hingehen darf oder nicht.
I: Was heißen denn die Farben?
K2: Farben bedeutet, das ist blau [die blaue Gruppe], das ist lila, das ist rot. Das ist Turnhalle, das ist das Büro, das ist die Halle, das ist der Matschraum (...)
I: Und woher weiß ich dann, wo du bist?
K2: Das siehst du...
K4: Auf der Tafel!
K2: ...auf der Tafel!
I: Woran sehe ich das denn?

- K2: Auf den Magneten!
- K4: Bei den Magneten! Wo die Magneten raufzeigen auf welche Farbe.
- I: Das heißt, dann hast du ein Zeichen auf einem Magneten, und wenn du in einen anderen Raum gehst, dann darfst du das einfach machen und dann hängst du...
- K1: Umstellen! Und dann weißt du wo wir sind.
- I: Und dann muss man nicht bescheid sagen?
- Kinder: Nee!

Dieser Interviewausschnitt verdeutlicht, dass die Kinder sowohl ihre Rechte kennen, als auch die Bedingungen kennen, unter denen sie davon Gebrauch machen können. Darüber hinaus erläutern sie in diesem Zusammenhang auch den Sinn der Regel: Wenn du das siehst, weißt du, wo ich bin.

8.1.1.3 Abstimmungsverfahren (*Wie man gemeinsam Entscheidungen herbeiführt*)

Das Abstimmen in den Kinderkonferenzen erfolgt nach festgelegten Regeln. Die Kinder erinnern sich nach einem Hinweis der anwesenden Fachkraft, wie das Essen für ein Faschingsfest zusammengestellt wurde: Zunächst sagten sie, die Eltern haben das Essen mitgebracht, dann fiel ihnen wieder ein, dass sie zuvor selbst darüber abgestimmt hat. Für die Abstimmung stand ein Katalog mit Bildern von möglichen Speisen und Getränken zur Verfügung. Abgestimmt wird mit Steinen (sog. „Muckelsteinen“) oder Klebepunkten, so ein Junge (vgl. K2, Kinderinterview, S. 3 f). Es gewinnt, „wer die vielsten hat.“ (K1, Kinderinterview, S. 3) Auf genaueres Nachfragen hin erläutert das Mädchen: „Und dann muss man gut überlegen.“ (K1, Kinderinterview, S. 4) – Je nach Abstimmungsthema zum Beispiel wo man hin will oder was man essen möchte. Nachdem die Steine abgelegt oder die Punkte geklebt sind, wird ausgezählt:

„Und dann lässt man den [Stein oder Punkt] so liegen. Und wo die meisten sind malt man dann noch eine Medaille, dass man weiß, was gewonnen hat.“ (K1, Kinderinterview, S. 4)

Anhand eines Fotos, welches dasselbe Mädchen mit in das Interview gebracht hat, berichtet es auch von Entscheidungen im Kinderparlament, die die gesamte Einrichtung betreffen. Dort würde man über Dinge „für den Kindergarten“ bestimmen. (Vgl. K1, Kinderinterview, S. 6)

Durch Abstimmen habe man außerdem über die Mitglieder des Parlaments entschieden, zu dem die Wahlen eine Woche vor dem Interview stattgefunden hatten (vgl. K1, Kinderinterview, S. 6 / Bild 1).

Die beiden zitierten Kinder stellen zum einen das formale Verfahren des Abstimmens dar. Der Hinweis, dass man gut überlegen müsse lässt annehmen, dass die Kinder sich durchaus ganz bewusst entscheiden, und nicht nur ein bekanntes Verfahren praktizieren, auch hier ist ihnen der Zweck vollkommen klar.

8.1.1.4 Selbstwahrnehmung und Wahrnehmung der Gruppe (*Ich und Wir*)

Einige Äußerungen der Kinder im Interview schienen zunächst nicht kategorisierbar zu sein. Nach der Analyse der Gemeinsamkeiten dieser Aussagen lässt sich jedoch erkennen, dass es sich hier um Aussagen über sich selbst (ich) oder sich selbst in Beziehung zu einer Gruppe, deren Mitglied man ist (wir) handelt, wohingegen die zuvor zitierten Aussagen aufgrund der Formulierung „man“ sich auf die Allgemeinheit beziehen und nicht die (subjektive) Position des Kindes selbst betreffen. Ein Junge erzählt im Interview außerdem, dass er gerne Mitglied des Kindergartenrates geworden wäre, aber nicht gewählt wurde:

I: (...) Geht noch jemand von euch in den Kindergartenrat?

K4: Ich nicht.

K2: Ich auch nicht.

K4: *Ich* hab – *wir* haben bestimmt und *ich* hab verloren.

I: Du hast verloren? Was hast du denn verloren?

K4: Bei dem Bepunkten hab ich verloren, kann ich nicht mitmachen.

I: Ach so, du wolltest eigentlich auch mal in den Kindergartenrat?

K4: Ja, aber konnte ich nicht, ich hab verloren.

K3: Aber *ich* hab gewonnen.

Die Kinder setzen sich darüber hinaus selbst in Beziehung zu den geltenden Regeln (z.B. aufräumen) und Gremien („mitmachen“). (vgl. auch K5, Kinderinterview, S. 2; K1 ebd. S. 4/S.6) Der letzte Interviewausschnitt deutet darauf hin, dass die Mitwirkung in diesem Gremium für die Kinder erstrebenswert ist. Auf die Frage hin, was die Kinder im Kindergarten am liebsten tun nennen sie allerdings andere Dinge wie Spielen, Rutschen oder Musik (vgl. Kinderinterview, S. 8).

8.1.1.5 Strukturen und Hierarchien (*Wer bestimmt?*)

Die befragten Kinder thematisieren im Interview teilweise von sich aus, teilweise auf Nachfrage Strukturen und Hierarchien. Dabei geht es darum, wer aufgrund seiner Position (Struktur) Entscheidungen über andere treffen darf (Hierarchien). In dem bereits vorgestellten Beispiel mit dem Bücherregal, aus dem man bestimmte Bücher nur auf Nachfrage entnehmen darf, trifft die Erzieherin die Entscheidung (vgl. Kinderinterview, S. 5). Die Regeln hinsichtlich körperlicher Gewalt (nicht hauen, nicht schubsen etc.) haben in den Augen eines Kindes die Erzieher bzw. in den Augen eines anderen Kindes die Leiterin der Einrichtung festgelegt. Während das erste Kind (K1) seine Aussage auf Nachfragen der Fachkraft (F) revidiert, kommt das zweite Kind (K4) – anscheinend nach längerer Überlegung unabhängig von den Aussagen des ersten Kindes – auf die Leiterin. Es entsteht daran anknüpfend eine Diskussion über Chef-Sein. (vgl. Kinderinterview, S. 7 f.):

- I: Wer hat sich die [Regeln] denn ausgedacht?
K1: Die Erzieher!
F: Die haben sich die Erzieher ausgedacht?
K1: Auch die Kinder! Auch die Kinder.
K4: Frau R. [Einrichtungsleitung]
(...)
K1: A. [Fachkraft], haben wir einen Chef?
I: Gibt es hier einen Chef?
K1: Ja!
K4: Ne Chefin!
K1: Sogar einen Chef. Wir waren einmal da, bei Weihnachten.
I: Weihnachten ward ihr beim Chef? Wer meinst du [K4] denn, wer Chef ist? Du hast gesagt Chefin, oder?
K1: Chef! Das ist ein...
K4: Nein, hier! [in der Kita] Hier gibt es aber auch ne Chefin!
I: Und das ist wer?
K4: Hier, Frau R.
K5: Hm, Frau R.
I: Gibt es bei den Kindern auch Chefs?
K1: Nein.

Die Kinder akzeptieren also die (Entscheidungs-)Macht der Erwachsenen, hier in Bezug auf Verbote, die die Anwendung von Gewalt untersagen. Sie nehmen sogar an, dass die Erwachsenen über Regeln entscheiden, obwohl sie selbst ein Mitbestimmungsrecht haben. Des Weiteren stellen sie einen Zusammenhang zum Thema „Chef-Sein“ her, der hier allerdings nicht ganz klar wird. Die Kinder wissen also folglich um die Strukturebenen in der Kita (Kind – Erzieher – Chef/in) und erkennen die damit verbunden Hierarchien an, erachten diese zum Teil auch als plausible Begründung für die Entscheidungsmacht.

8.1.1.6 Zusammenfassung

Für die Kinder sind Abstimmungsverfahren, Regeln und situative Selbstbestimmung Teil ihres Alltags in der Kindertageseinrichtung. Die Kinder sind in der Lage, Abstimmungsverfahren und geltende Regeln zu beschreiben und wenden diese im Alltag bewusst an (z.B. „Bepunkten“ oder die Erzieherin fragen). Die Kinder sind sich darüber hinaus bewusst, dass sie in bestimmten Bereichen selbstbestimmt handeln dürfen. In den Gremien mitzuwirken scheint für sie erstrebenswert zu sein. Sie erkennen Hierarchien und Strukturen in der Einrichtung und setzen sich damit auseinander. Die Erwachsenen stehen aus der Sicht der Kinder in der Hierarchie über ihnen, das (pädagogische) Generationenverhältnis wird nicht angezweifelt. An oberster Stelle ihrer Lieblingsbeschäftigung steht für die Kinder das Spielen, auch die genannten Selbstbestimmungsrechte beziehen sich vornehmlich darauf.

8.1.2 ...aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte

Durch die Dialogische Introspektion sollte die individuellen Sichtweisen der Fachkräfte auf die Verfassung erhoben und anschließend auf Gemeinsamkeiten hin analysiert werden. Das Spektrum der individuellen Bedeutungshorizonte erstreckt sich davon ausgehend im Querschnitt über folgende Themen:

- (1) Partizipation ist etwas Besonderes (*Die Arbeit mit der Verfassung im Vergleich zu...*)
- (2) Verbindlichkeit der Verfassung (*Ein allgemeiner Rahmen für alle*)
- (3) Kontinuierliche Entwicklung durch Klärung im Dialog (*Ein ewiger Prozess*)
- (4) Pädagogische Zielsetzung und Beziehungsgestaltung (*Zusammenleben mit den Kindern*)
- (5) subjektive Gefühlslagen und Grad der Zufriedenheit (*Wie es mir damit geht*)

Auch hier werden nun wieder die einzelnen Themen genauer vorgestellt und mittels Textbeispielen belegt.

8.1.2.1 Partizipation ist etwas Besonderes (*Die Arbeit mit der Verfassung im Vergleich zu...*)

Die pädagogischen Fachkräfte zogen in ihren Introspektionen Vergleiche zu anderen beruflichen Settings und verglichen die Partizipation der Kinder in ihrer jetzigen Arbeit einerseits mit Partizipation gegenüber anderen Kindern bzw. Klientinnen und Klienten, andererseits bezogen sie sich auch auf eigene Partizipationserfahrungen:

„Ich hab das in anderen Einrichtungen nicht kennen gelernt. (...) Da wurde Partizipation dann (...) auch anders ausgelegt.“ (F5, Fachkräfteinterview S. 2)

Eine weitere pädagogische Fachkraft berichtet, dass sie in Hinblick auf die Selbstbestimmung der Klientinnen und Klienten schlechte Erfahrungen gemacht habe, das sei für sie sehr schlimm gewesen. An ihrer jetzigen Arbeitsstelle habe sie aber einen positiven Eindruck, auch vor dem Hintergrund, dass die Verfassung in der Einrichtung gemeinsam in Team erarbeitet wurde, weswegen sie sich auch bewusst für diese Stelle entschieden habe. (Vgl. F6, Fachkräfteinterview, S. 2)

Eine andere pädagogische Fachkraft vergleicht ihren jetzigen mit ihrem vorherigen Arbeitsplatz: Er sagt einerseits, als ehemaligem Bundeswehrsoldat sei die Arbeit auf der Grundlage einer Verfassung für ihn nichts Neues, räumt aber ein, dass die Mitbestimmung der Mitarbeiter dort auf bestimmte Bereiche beschränkt blieb, der Ton ein anderer war und er diese Erfahrungen mit seinen jetzigen Erfahrungen in der Kindertageseinrichtung hin und wieder vergleiche. (Vgl. F1, Fachkräfteinterview, S. 1)

Partizipation mittels einer Verfassung wird also im Vergleich zu anderen Partizipationserfahrungen gesehen und in diesem Zusammenhang positiv hervorgehoben, wie auch aus den folgenden Punkten noch näher hervorgehen wird.

8.1.2.2 Verbindlichkeit der Verfassung (*Ein allgemeiner Rahmen für alle*)

Die Verfassung wird von den pädagogischen Fachkräften als verbindlicher Rahmen der Arbeit beschrieben:

„Für mich bedeutet die Verfassung, dass ich mich einfach in einem Rahmen bewege, der (...) von der Allgemeinheit hier aufgestellt wurde. (...) Es ist einfach das Gesetz der Einrichtung (...).“ (FK 2, Fachkräfteinterview, S. 1)

„Die [Verfassung] bietet Klarheit und eine Richtlinie für alle Erzieher.“ (FK 4, Fachkräfteinterview S. 2)

Weiterhin werden im Zusammenhang mit der Bedeutung der Verfassung die „klare Struktur“ betont und dass es „wenige Schlupflöcher“ gebe, weil alles „einheitlich festgeschrieben“ sei. Die Mitbestimmung der Kinder sei durch die Verfassung „klar geregelt“. (FK 3, Fachkräfteinterview S. 1). Zwar habe man auch schon vor der Einführung der Verfassung partizipatorisch gearbeitet, aber Vieles habe weniger bewusst stattgefunden. Den Kindern zum Beispiel die Wahl des Spielpartners oder des Spielortes zu überlassen sei in der Einrichtung aber selbstverständlich. (vgl. F5, Fachkräfteinterview S. 2) Dies scheint jedoch nicht grundsätzlich alle Kolleginnen und Kollegen bzw. alle Themenbereiche zu betreffen: Eine pädagogische Fachkraft berichtet von einer alltäglichen Situation, in der die Bedeutung der Verfassung als fester Rahmen für alle besonders deutlich hervortritt:

„Es ging ums Mittagessen und ich hab einem Kind gesagt, (...), wenn es nichts essen möchte, wenigstens mal ein bisschen probieren, sonst gibt es keinen Nachtisch. Und da hat mein Kollege mich darauf aufmerksam gemacht, dass es aber in der Verfassung so steht, dass die Kinder nichts essen müssen, dass sie auch so einen Nachtisch essen dürfen. Ja, und da habe ich auch gedacht na ja, gut. (...) Das ist dann auch in Ordnung. Da hat man einen Rahmen, in dem man sich bewegt. Nicht nur die Kinder, auch die Erwachsenen.“ (F8, Fachkräfteinterview, S. 3)

Die Verfassung scheint als Grundlage der pädagogischen Arbeit also akzeptiert, sie verlangt aber dennoch eine ständige Auseinandersetzung mit den Inhalten. Partizipation ist demnach grundsätzlich gewollt, aber nicht in jeder Situation selbstverständlich:

„Ich erlebe schon, dass sich nicht immer alle an die Verfassung halten, und ich erlebe auch, dass es oft – oder manchmal – na ja, entsprechend der Gelegenheit ausgelegt wird (...) Ich glaube, dass muss ganz oft ins Gedächtnis geholt werden.“ (F4, Fachkräfteinterview, S. 2)

Trotz der hohen Verbindlichkeit, die von den Fachkräften deutlich ausgedrückt wird, schleichen sich im Alltag auch Situationen ein, die immer wieder eine bewusste Auseinandersetzung verlangen (siehe auch 8.1.2.3). Eine Fachkraft sagt in diesem Kontext es fehle jemand, der darauf achte, dass die Verfassung auch eingehalten werde oder man sich zumindest gegenseitig daran erinnere, sodass jemand für die Einhaltung verantwortlich ist (vgl. FK 9, Fachkräfteinterview, S. 3).

8.1.2.3 Kontinuierliche Entwicklung durch Klärung im Dialog (*Ein ewiger Prozess*)

Ausgehend von der Annahme, die Verfassung sei zwar verbindlich und anerkannt, verlange im Alltag aber immer wieder Reflexion und Klärung, stellte sich der Aspekt der kontinuierlichen Entwicklung heraus, den eine Fachkraft als ‚ewigen Prozess‘ (vgl. Fachkräfteinterview¹⁶, S. 4) bezeichnet. Dieser kann nicht stellvertretend für das Team geschehen, sondern muss dialogisch in das Alltagshandeln und die Teamarbeit integriert sein. Auch wenn die Verfassung „im Moment als allgemein gültig erscheint“ müsse „immer wieder überprüft [werden], ob es noch stimmt.“ (F2, Fachkräfteinterview S. 1, vgl. auch F3 ebd.). Man müsse immer wieder ins Gespräch kommen und sich bewusst machen, dass die Regelungen in der Verfassung so abgesprochen worden seien und man sich danach richten wolle (vgl. F4, Fachkräfteinterview, S. 2).

„Ich denke schon, soweit wir jetzt sind, sind wir ja noch längst nicht fertig (...). Also sicher läuft das eine oder andere, aber es ist halt noch nicht ganz ausgereift. (...) Wir sind immer noch im Entwicklungsprozess. Und das dauert halt natürlich seine Zeit.“ (Fachkräfteinterview, S. 3)

„Man überprüft es, dann revidiert man was, dann geht es wieder vorwärts und dann macht man vielleicht auch wieder einen Schritt zurück. Also nicht, dass man das jetzt abschaffen will oder so, aber ich glaube, das ist ein immerwährender, lebendiger Prozess, den man einfach die ganze Zeit, in der man hier arbeitet und aktiv ist, (...) mitgestaltet.“ (Fachkräfteinterview, S. 4)

Die Umsetzung der Verfassung im Alltag bedarf der Bereitschaft, sich im Team immer wieder über die Rechte der Kinder zu verständigen und auch Rückschläge in Kauf zu nehmen. Die Arbeit mit der Verfassung fordert also den Fachkräften einen aktiven kontinuierlichen, gemeinsamen Bildungsprozess ab, in dem ko-konstruktiv erarbeitet wird, wie mit der Verfassung umzugehen ist.

8.1.2.4 Pädagogische Zielsetzung und Beziehungsgestaltung (*Zusammenleben mit den Kindern*)

In den Introspektionsberichten spiegelten sich nicht nur die ganz persönlichen Erfahrungen der Fachkräfte selbst wieder, sondern auch Erfahrungen, die sie mit oder in Bezug auf die Kinder im Rahmen der Umsetzung der Verfassung machen. Dass die Kinder in der Einrichtung mitbestimmen dürfen, wird ihnen gegenüber als Wertschätzung (vgl. F3, Fachkräfteinterview S. 1) wahrgenommen, weil sie dadurch erfahren, dass sie ernst genommen werden:

¹⁶ Sofern im Folgenden wie hier die genaue Codierung zu einzelnen Aussagen fehlt, konnte das Zitat im Zuge der Transkription anhand der Stimme nicht mehr eindeutig zugeordnet werden.

„Ich finde auch, dass dieser Mitentscheid sehr wichtig ist, und dass die Kinder da auch erfahren, dass sie ernst genommen werden, dass sie wichtig sind und um ihre Meinung gefragt werden.“ (vgl. F4, Fachkräfteinterview, S. 2)

Nach Aussage der Fachkräfte nutzen die Kinder ihre Mitbestimmungsrechte kompetent, beteiligen sich aktiv an der Gestaltung des Alltags und fordern ihre Rechte ein (vgl. F9 Fachkräfteinterview S. 3, vgl. Fachkräfteinterview, S. 4).

„Ich erleb, dass die Kinder dass auch genießen (...). Dass die Kinder gewisse Themen aus der Gruppe aufgreifen, wir die gemeinsam besprechen. (...) Und wie die Kinder uns dann auch dran erinnern. Also wie sie ihre Rechte einfordern, weil sie genau wissen, was für Rechte sie haben.“ (F9, Fachkräfteinterview, S. 3)

Die Kinder werden in dieser Einrichtung (im Vergleich zu anderen, siehe auch 8.1.2.1) als sehr selbstständig wahrgenommen:

„Ich habe einfach so für mich den Vergleich, dass die Kinder hier selbstständiger sind, weil sie viel mehr Möglichkeiten haben, selbst zu entscheiden, oder auch wissen, ich will dies, ich will jenes. Oder auch: Ich gehe da spielen, ich suche meinen Freund nicht in meiner Gruppe, solche Kleinigkeiten. Also für uns sind das Kleinigkeiten, aber für die Kinder sind das einfach weltbewegende Dinge, die ihr ganzes momentanes Leben (...) beeinflussen.“ (F5, Fachkräfteinterview, S. 2)

Diese pädagogische Mitarbeiterin betont hier explizit die Sichtweise des Kindes: Für die Kinder sind es „weltbewegenden Dinge“, wenn sie frei entscheiden dürfen. Die Fachkräfte sind darüber hinaus der Ansicht, dass auch die Kinderkonferenzen ein wichtiger Ort für die Kinder sind, um sich einzubringen:

„Und wir machen (...) jetzt jede Woche unsere Kinderkonferenz. Die Kinder wissen das. Und irgendwann muss man da halt auch nicht mehr viel sagen, da kommt dann auch mehr von den Kindern.“ (F5 Fachkräfteinterview, S. 2)

„Was ich im Kindergarten hier erlebe ist, dass die Kinder ein breites Spektrum an Mitbestimmung haben. Welche Feste gefeiert werden, wie das hier laufen soll. Und dass sie sich sehr schnell an solche Sachen wie Kinderkonferenzen gewöhnt haben. Auch schnell wissen, wann sind die (...), wie läuft das (...).“ (F7 Fachkräfteinterview, S. 2)

Dennoch wird auch bezweifelt, dass die Kinder alle ihre Rechte genau kennen und entsprechend davon Gebrauch machen (vgl. ebd.). Im Kontext der Prozesshaftigkeit der Arbeit mit der Verfassung werden die Bedürfnisse der Kinder als Richtschnur des Handelns angeführt:

„Die Bedürfnisse ändern sich ja auch ab und zu. (...) alle Kinder sind anders (...).“ (F8, Fachkräfteinterview, S. 4)

Die Kinder werden also von den Fachkräften als kompetente Nutzerinnen und Nutzer ihrer Rechte beschrieben, wozu auch gehört, dass die Kinder Rechte und Orte (z.B. Kinderkonferenzen) kennen und bewusst für ihre Interessen einsetzen und ggf. die Erwachsenen an die geltenden Regelungen erinnern. Die Wertschätzung der kindlichen Bedürfnisse ist den pädagogischen Fachkräften in ihrer Arbeit wichtig; sie sind sich bewusst darüber, dass die individuellen Entscheidungsmöglichkeiten im Alltag für die Kinder bedeutsam sind, dass die Kinder aber vermutlich auch nicht all ihre Rechte kennen.

8.1.2.5 Subjektive Gefühlslagen und Grad der Zufriedenheit (*Wie es mir damit geht*)

Der Alltag mit der Verfassung ist für die Fachkräfte mit Gefühlen verbunden und sich vor allem auf die eigene Zufriedenheit mit beziehen. Die Fachkräfte berichten, dass sie die Verabschiedung der Verfassung als „feierlichen Akt“ (vgl. F3, Fachkräfteinterview S. 1) wahrgenommen haben und die pädagogische Arbeit auf der Grundlage einer Verfassung für sie positiv besetzt ist:

„Das empfinde ich auch als sehr angenehm, weil es eben eine klare Struktur ist.“ (ebd.)

„Ich finde es auch sehr gut, dass es die Verfassung gibt.“ (F4, Fachkräfteinterview, S. 2)

„ (...) [Ich] finde das hier ganz toll.“ (F6, Fachkräfteinterview, S. 2)

„Ich finde es gut, dass es so eine Verfassung gibt (...)“ (F8, Fachkräfteinterview, S. 2)

„Find ich immer wieder toll, was daraus entsteht.“ (F9, Fachkräfteinterview, S. 3)

Zu Beginn seien einige Unsicherheiten vorhanden gewesen, inzwischen haben man den Partizipationsanspruch aber verinnerlicht:

„Als wir die Verfassung eingeführt haben, habe ich nur gedacht: Oje, wie sollen wir das alles umsetzen und leisten können, und hab dann aber, als das Ganze dann ins Rollen kam, es verinnerlicht. Ist irgendwann dann auch einfach drin. (...) Am Anfang sind die Befürchtungen immer groß und das baut sich dann mit der Zeit auch einfach mit der Erfahrung ab.“ (F5, Fachkräfteinterview S. 2)

Die positive Bewertung der Verfassung baut auf den positiven Alltagserfahrungen auf und scheint nicht im Widerspruch damit zu stehen, dass ihre Umsetzung im Alltag immer wieder bewusst gestaltet und hinsichtlich der Konsequenzen für die Praxis ausgelotet und überprüft werden muss (vgl. 8.1.3.2), vielmehr scheint beides zusammen zu gehören.

8.1.2.6 Zusammenfassung

Aus Sicht der Fachkräfte scheint die Verfassung ein sinnvolles Instrument zur Klärung und Durchsetzung des partizipativen Anspruchs in der täglichen pädagogischen Arbeit zu sein. Sie erleben diese Form der Beteiligung als etwas Besonderes (im Vergleich zu anderen Erfahrungen als Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer) und bewerten sie für sich und die Kinder als positiv. Die

Verbindlichkeit der Verfassung scheint hilfreich und wichtig, um dem Partizipationsanspruch umzusetzen. Deutlich wurde durch die Introspektionen aber auch, dass die Umsetzung der Kinderrechte immer wieder dialogischer Aushandlungs- und Erinnerungsprozesse bedarf, um sich dem Anspruch bestmöglich anzunähern. Dies kann auch als kontinuierlicher ko-konstruktiver Bildungsprozess des Teams betrachtet werden. Die Kinder werden im Rahmen der Arbeit mit der Verfassung als kompetent für ihre eigenen Belange wahrgenommen, ihre Sichtweise wird wertgeschätzt.

8.1.3 ...aus Sicht der Leitung

Das Leitungsinterview war zeitlich betrachtet im Vergleich zu der Introspektion der pädagogischen Fachkräfte und dem mediengestützten Kinderinterview (jeweils ca. 15 Minuten) am umfangreichsten (knapp eine Stunde und 20 Minuten). Entsprechend sind hier auch detailliertere Ergebnisse hinsichtlich der Bedeutung der Verfassung für den Alltag zustande gekommen. Der Fokus lag in diesen Gesprächen auf der Bedeutung der Verfassung für die Abläufe in der Einrichtung und der Arbeit im Team. Dabei kristallisierten sich in der Auswertung zunächst zwölf Themen heraus (vgl. Datenblatt 3 auf beiliegendem Datenträger), die anschließend aufgrund von Gemeinsamkeiten und Überschneidungen zu vier Themenbereichen zusammengefasst wurden, diese sind:

- (1) Verbindlichkeit und Transparenz statt Beliebigkeit und Diskontinuität (*Klare Regeln für alle*)
- (2) Ein fortwährender Entwicklungsprozess von innen heraus (*sich Zeit lassen und einen Konsens finden*)
- (3) Ein „anderes“ pädagogisches Handeln im Alltag entsteht (*Eine fragende Haltung, Wertschätzung und Dialog brauchen Mut und Verantwortung*)
- (4) Die „Richtlinienkompetenz“ der Leitung für die Verankerung von Partizipation (*Führen und wachsen lassen*)

Die vier Bereiche werden nun einzeln vorgestellt und anhand von Textbeispielen aus dem Interview verdeutlicht.

8.1.3.1 Verbindlichkeit und Transparenz statt Beliebigkeit und Diskontinuität (*Klare Regeln für alle*)

Das Leitungsteam betont im Interview immer wieder die Verbindlichkeit der Verfassung und die Richtlinienfunktion, die sie vor allem für die Kolleginnen und Kollegen hat. Bei der Entwicklung der Verfassung stand das Ziel im Vordergrund, die Erwachsenen in die Pflicht zu nehmen. (vgl. auch Stellvertretende Leitung (St2), Leitungsinterview, S. 2):

„Wir hatten die Kindergartenratswahlen schon einige Jahre hintereinander durchgeführt und haben immer bemerkt, wenn wir im Alltag bestimmte Dinge mit den Kindern bearbeitet haben, Entscheidungsprozesse mit den Kinder durchgeführt haben, dass oft Vieles nicht klar war. Weder für

die Kollegen, (...) oder auch für die Kinder, weil es eben auch unterschiedlich gehandhabt wurde, sodass wir gesagt haben, es ist dringend notwendig, dass wir parallel dazu auch eine Verfassung bekommen, die für alle eine gewisse Richtlinie hat und vor allem auch für die Kollegen im Haus. Damit in den unterschiedlichen Bezugsgruppen nicht so eine Willkür entsteht. Und alle haben eben so ein einheitliches Raster, woran sie sich orientieren können.“ (St2, Leitungsinterview, S. 1 f.)

„Das ist festgelegt, und alles andere baut darauf auf oder lässt sich logischerweise erschließen.“ (Leitung (L), Leitungsinterview, S. 22)

Mit der Verfassung verringert sich also die Beliebigkeit im pädagogischen Alltag und die partizipative Arbeit wird, auch wenn neue Kolleginnen und Kollegen hinzukommen, kontinuierlicher und stabiler:

„Bei bestimmten Schritten müssen wir auch dafür Sorge tragen, dass die Leute, die hier fest etabliert sind (...), nicht immer wieder mit zurück müssen. Und wir müssen einen Marker setzen (...) damit auch eine Verlässlichkeit für die Langjährigen dabei ist.“ (Leitung, Leitungsinterview, S. 2)

„Seitdem wir die Verfassung haben ist das auch viel mehr in den Köpfen drin.“ (Stellvertretende Leitung (St1), Leitungsinterview, S. 3)

Über die Klarheit im Team hinaus bietet die Verfassung auch für die Kinder und Eltern Transparenz: Die Kinder können sicher sein, dass sie einen Anspruch auf Information und Mitbestimmung haben, wengleich dass nicht bedeutet, dass sofort alles geschieht, wie und wann sie wollen. (vgl. Leitungsinterview, S. 10) Mit den Eltern gebe es kaum noch Diskussionen über das pädagogische Vorgehen, weil sie von Anfang an über den Inhalt der Verfassung informiert werden, sodass sie sie bewusst für oder gegen die Einrichtung entscheiden können.

„Wir haben mit den Eltern so gut wie keine Diskussionen mehr über pädagogisches Vorgehen (...) was wir darauf zurückführen, dass von vornherein allen klipp und klar gesagt wird, so und so ist das hier. (...) Und wer hier ist, der muss das so hinnehmen wie es ist. Das wird in der Regel positiv bewertet.“ (L, Leitungsinterview, S. 8)

Wenn Eltern ihr Kind in der Einrichtung anmelden, bekommen sie die Konzeption sowie die Verfassung ausgehändigt. Zwar sei es selten, dass Eltern konkrete Nachfragen stellten, doch werden diese bei Bedarf von den pädagogischen Fachkräften gerne aufgegriffen. (vgl. L, Leitungsinterview, S. 6) Die Verfassungseinführung scheint in dieser Einrichtung insgesamt dazu geführt zu haben, dass im Alltag mehr Klarheit und Transparenz über das gemeinsame pädagogische Vorgehen herrscht.

8.1.3.2 Ein fortwährender Entwicklungsprozess von innen heraus (*Sich Zeit lassen und einen Konsens finden*)

Vom Leitungsteam wird deutlich die Prozesshaftigkeit der Entwicklung und Arbeit mit einer Verfassung wahrgenommen und in den Kontext mit detaillierten Aushandlungen und Diskussionen gestellt, an deren Ende ein Konsens angestrebt wird. Die zeitliche Komponente wird dabei bewusst

reflektiert und in engem Zusammenhang mit den notwendigen Aushandlungsprozessen betrachtet. Beides, Zeit und Diskussionen, sind wichtige Aspekte, damit die Verfassung aus dem Team heraus wachsen kann. Gleiches trifft auf die Übertragung der Verfassungsinhalte auf die konkrete pädagogische Arbeit mit den Kindern zu.

„Dieses ganze System hier im Haus ist aus sich selbst heraus gewachsen. Es gab so etwas wie Entwicklungsschritte und dann ging es wieder ein Stückchen zurück und dann hat sich ein bisschen was festgesetzt und dann ging es wieder ein Stückchen voran.“ (L, Leitungsinterview, S. 2)

Wichtig sei zu Beginn gewesen, den Eltern die Verfassungsinhalte nahe zubringen und im Alltag zu erproben was genau die Bestimmungen nun für das konkrete Handeln bedeuten. Mit Partizipation seien anfangs auch Ängste verbunden gewesen, die heute niemand mehr im Kopf habe. (vgl. L, Leitungsinterview, S. 6) Häufig haben die Erfahrungen dann gezeigt, dass die Ängste, die Kontrolle über die Kinder oder die eigene Autonomie zu verlieren, oder auch: die Eltern von partizipativen Vorhaben zu überzeugen, von denen das Team selbst noch nicht sicher war, ob sie funktionieren würden, unbegründet waren. Im einem konkreten Fall sollten die Kinder bei der Umstrukturierung der Bezugsgruppen darüber mitentscheiden können, welcher Gruppe sie zukünftig angehören wollen. (vgl. L, Leitungsinterview, S. 11)

„Und dann war uns ein bisschen mulmig im Bauch, ob wir das wohl hinkriegen. Es ging dann erstaunlicherweise sehr einfach. Die Eltern haben gesagt, ja, versucht das mal, wir gucken uns das mal an, wie die Kinder das machen, und wir hatten den Eltern auch schon das Verfahren vorgestellt. Wie wir (...) die Kinder heran führen, mit welchen Tafeln (...) und dann gibt es eine zweite Überprüfung und so weiter. Und das haben die Kinder so toll hingekriegt! Das war überhaupt kein Problem. Und aus der Erfahrung haben wir einfach profitiert (...).“ (ebd.)

Neben den positiven Erfahrungen müsse immer wieder rekapituliert werden, was bereits umgesetzt ist und woran es noch zu arbeiten gilt. Dazu gehören die Inhalte der Verfassung ebenso wie die Methodenkompetenz der Fachkräfte. (vgl. ebd. S. 12 ff.)

„Und natürlich gibt es immer wieder Felder, die neu zu erobern sind. Aber oft sagen wir uns auch – wir zerbrechen uns den Kopf, und irgendwann kommt: Wir fragen die Kinder! Super Idee! Und dann gibt es heute glaube ich auch bei niemandem mehr Widerspruch.“ (L, Leitungsinterview, S. 20)

Zunehmend werden inzwischen also auch die Kinder als Expertinnen und Experten in Entwicklungsprozesse der Einrichtung mit einbezogen. Die Beteiligung der Kinder sei eine große Erleichterung (vgl. St1, Leitungsinterview, S. 21). Für neue Kolleginnen und Kolleginnen scheint es bedeutsam, dass Klärungsprozesse immer wieder stattfinden können, auch wenn die Verfassung nicht mehr verändert werden soll (vgl. L, Leitungsinterview, S. 12; vgl. zur Einbindung neuer Mitarbeitenden auch 8.1.3.4). Als notwendig und sinnvoll werden insgesamt die kleinschrittigen Diskussionen im Team während der Verfassungsentwicklung beschrieben. Jemanden zu beteiligen,

sich zu beteiligen und beteiligt werden gelingt offenbar unter der Bedingung, dass das pädagogische Team immer wieder Raum und Zeit zur Diskussion untereinander hat und alle grundlegenden Entscheidungen von jeder und jedem mitgetragen werden können, was auch als „Minimalkonsens“ bezeichnet wird (vgl. ebd. S. 22):

„Es war allen (...) sehr, sehr wichtig, dass wir das kleinschrittig, sehr intensiv bearbeiten. (...) Damit letztendlich jeder auch sagen kann, das kann ich unterschreiben, so kann ich arbeiten, so kann ich mir das vorstellen.“ (St2, Leitungsinterview, S. 4)

„Nur wenn wirklich alle das mittragen können, wird es auch wirklich stabil.“ (ebd. S. 24)

Und auch im Alltag, in dem auf der Grundlage der Verfassung gearbeitet wird, spielen Aushandlungen und Diskussionen immer wieder eine wichtige Rolle:

„Und das merk ich, dass dann schon mal Nachfragen kommen: Und das steht doch – Wie steht das eigentlich in der Verfassung? (...) Wie oft nehmen wir das Ding vor: Und wie steht das da jetzt eigentlich drin? (...) Da müssen wir noch mal genau nachlesen. Und dann diskutieren wir das in einer kleinen Runde. Wie war das noch, wie sind wir dazu gekommen. Oder: was war die Idee, die dahinter steckte (...).“ (L, Leitungsinterview, S. 5)

Interessant ist, welche Rolle die zeitliche Komponente im Rahmen der Prozesshaftigkeit in den Schilderungen des Leitungsteams einnimmt. Einerseits wird betont, dass sich erstens durch die Verfassung Vieles verändert habe, weil die Grundlagen der pädagogischen Arbeit verbindlicher geregelt sind (vgl. auch 8.1.3.1) und dass zweitens kleinschrittige Aushandlungsprozesse notwendig waren, um einen Konsens zu finden. Andererseits besteht aber der Eindruck, man habe (eigentlich) schon immer ähnlich gearbeitet wie jetzt. Zentral ist dafür der Schlüsselsatz „Wir haben das ja eigentlich schon immer so gemacht, aber...“ (L, Leitungsinterview, S. 9) Die Verfassung dient in der Einrichtung offensichtlich als Instrument der bewussten Organisationsentwicklung unter Einbezug aller Beteiligten und schließt immer an vorherige Erfahrungen an.

8.1.3.3 – Ein „anderes“ pädagogisches Handeln im Alltag entsteht (*Eine fragende Haltung, Wertschätzung und Dialog brauchen Mut und Verantwortung*)

Die Verfassung trägt dazu bei, dass die Ernsthaftigkeit von Partizipation zu Tage tritt und gewissermaßen ‚besiegelt‘ wird, sie ist die „logische Konsequenz“ (L. Leitungsinterview, S. 3) aus dem Beteiligungsanspruch und der Umsetzung von Kinderrechten jenseits der Beliebigkeit. Vom Leitungsteam wird die pädagogische Arbeit mit der Verfassung in einer Abkehr von vorherigem pädagogischen Handeln in Kindertageseinrichtungen wahrgenommen:

„Ich finde das auch auf der Professionsebene sehr interessant. (...) Dieser Wechsel von ‚ich bin nicht mehr der Bestimmer, der Führer in der Gruppe (...)‘ sondern ‚ich bin der Moderator, ich begleite

Prozesse, ich bin da ergebnisoffen.' Diese Erkenntnis zu haben ist für viele ein ganz, ganz wichtiger Prozess.“ (L., Leitungsinterview, S. 16)

„Die Grundhaltung ist eine ganz andere. Entscheidend ist, mit welcher Grundhaltung gehe ich an die Person heran. Sowohl die Kinder, als auch die Mitarbeiter, als auch die Eltern. Und ich glaube, das (!) ist der entscheidende Punkt. Das Individuelle, auch als Eltern, das Gucken auf die einzelne Person, deine Meinung ist wichtig. (...) Ich glaube, das ist in nicht partizipatorischen Kitas noch ganz viel anders. Da wird gemacht, was die Erzieherin sagt.“ (ebd. S. 19)

Interessant ist, dass die Öffnung der Gruppenstrukturen als pädagogisches Prinzip in einem engen Zusammenhang mit Partizipation gesehen wird. (vgl. ebd. S. 24) Durch die Partizipationsarbeit erfahren die Fachkräfte im Handeln, dass die Beteiligung von Kindern nicht nur möglich ist, sondern sowohl für sie als auch für die Kinder einen persönlichen Gewinn bringt und Lernprozesse anstößt. Wenngleich auch von anfänglichen Zweifeln und Unsicherheiten berichtet wird, sieht das Leitungsteam diese nicht bestätigt. Durch die positiven Erfahrungen verändert sich die Haltung und kann in praktisches Handeln übergehen. Zunächst scheint auf der theoretischen Ebene die Zustimmung zur Beteiligung der Kinder allgemein wie auch in Detailfragen notwendig, doch es gehören darüber hinaus auch Vertrauen zueinander und in die Kinder dazu, um Mut zur Veränderung, die zunächst als Erprobungsphase deklariert wird, fassen zu können.

„Wir vertrauen auf die Kompetenzen der Kinder. Und erstmal ist das ja eine Aussage. Kinder haben Kompetenzen. Aber das dann auch zu nutzen und mit ins Leben zu integrieren ist ja noch eine ganz andere Ebene. Ich glaube, da sind wir inzwischen sehr mutig geworden.“ (L, Leitungsinterview, S. 20)

Aus ihrem pädagogischen Blick als Entwicklungsbegleiterinnen und -begleiter heraus nehmen die Leitungskräfte wahr, dass die Kinder in ihrer Einrichtung selbständig, diskussionsfreudig, regelbewusst und entscheidungsfreudig sind und dass sie gemeinsam getroffene Entscheidungen akzeptieren und mittragen können:

„Ich finde, das ist (...) ein wertvoller Schatz, dass so mit (...) zu bekommen: Ich (!) kann mich entscheiden. Das ist meine Kompetenz.“ (L., Leitungsinterview, S. 17)

„Dass die Kinder (...) sehr früh (!) ganz genau (!) wissen was sie wollen. Und dass das an den kleinsten Situationen und auch an großen Highlights immer wieder deutlich wird. (...) Sie stehen eigentlich selten vor etwas und können sich nicht entscheiden. Sie sind sehr entscheidungsfreudig, das ist eigentlich wirklich ein Erfolg.“ (St2, Leitungsinterview S. 8)

„Und sie haben mehr Ideen. (...) Wir Erwachsenen haben [in den Gruppenkonferenzen] nicht jedes Mal ein Thema. Dann geben wir das zurück an die Gruppe. Und es kommt immer (!) etwas.“ (St1, ebd.)

„Entscheidungen, auch wenn sie vielleicht nicht im Sinne des Einzelnen sind (...) werden getragen.“ (L, Leitungsinterview, S. 10)

„Das Einhalten von Regeln (...) steuert sich sehr viel durch Gesamtgruppe und jedes einzelne Kind, das sich dann entsprechend mit eingibt.“ (ebd.)

„Ich merke schon, wenn man sich mit den Kindern auf einen Dialog einlässt, dass auch unter den Kindern sehr heiß geführte Diskussionen entstehen.“ (St2, Leitungsinterview, S. 15)

Das Team staunt offensichtlich immer wieder über die Kompetenzen und Ideen der Kinder, die sie in den Kita-Alltag einbringen. Eine der Gesprächspartnerinnen erlebt es als sehr wichtig, den Kindern in ihren Diskussionen auch bewusst bestimmte Türen zu öffnen (vgl. St2, Leitungsinterview, S. 15):

„Aber wenn man es durchaus zulässt, entsteht da ganz viel bei den Kindern und das ist sehr spannend. Auch was so an Ergebnissen dann dabei heraus kommt.“ (ebd.)

Im konkreten Beispiel ging es im Kinderparlament darum, was eine neue pädagogische Fachkraft in die Einrichtung mitbringen müsse, um den Wünschen der Kinder zu entsprechen. Aus anfänglich genannten Wünschen wie nicht dreckig sein, eine bestimmte Haarfarbe tragen oder nicht stinken wurde später das gepflegte Äußere. Die Rolle der Fachkraft bestünde in solchen Situationen darin genau nachzufragen. (vgl. ebd. S. 16) In der Folge werden die Kinder mit differenzierten Aufgaben betraut und selbst mit in die Verantwortung genommen, wenn es um die Umsetzung ihrer Rechte geht. In Sinne von Partizipation ist es aus Sicht des Leitungsteams wichtig, den Kindern „ihre eigene Sicht der Dinge“ zuzugestehen (vgl. L, Leitungsinterview, S. 20).

Die Rolle der Eltern erscheint ausgehend von den Aussagen des Leitungsteams so, als ob sie – ebenso wie die Kinder – mit ihren Interessen wahr und ernst genommen werden, auch wenn das nicht heißt, ihren Wünschen immer auch zu entsprechen. Die klaren Strukturen tragen dazu bei, Unstimmigkeiten zwischen Fachkräften und Eltern zu vermeiden. Die Eltern seien überall mit eingebunden. (vgl. L, Leitungsinterview, S. 7; vgl. auch 8.1.3.1) Die Leiterin der Einrichtung hat den Eindruck, dass die pädagogischen Fachkräfte durch die Verfassung an Sicherheit gegenüber den Eltern gewonnen haben, sie seien in Diskussionen untereinander aber auch mit Eltern viel mutiger und gradliniger geworden. (vgl. L., Leitungsinterview, S. 16):

„Mir ist sehr deutlich aufgefallen, dass die Mitarbeiter den Eltern gegenüber sehr viel sicherer waren.“
(L, Leitungsinterview, S. 5)

Aus Sicht der Einrichtungsleitung bilden sich die Erfahrungen mit Partizipation also im professionellen Selbstverständnis der Fachkräfte, dem Bild vom Kind, sowie dem Umgang mit den Eltern ab.

8.1.3.4 Die „Richtlinienkompetenz“ der Leitung für die Verankerung von Partizipation (*Führen und wachsen lassen*)

Die Leitung hat die Rolle, auf die Umsetzung der Verfassung im Alltag zu achten, die pädagogischen Fachkräfte darin zu unterstützen und den Fachdiskurs innerhalb des Teams anzuleiten und zu unterstützen. Damit kommt ihr eine Art „Richtlinienkompetenz“ zu. Ihre Aufgabe besteht darin, die Balance zwischen Beständigkeit und Verstetigung auf der einen und Veränderung und Innovation auf der anderen Seite zu halten - dies betrifft natürlich nicht ausschließlich die Arbeit mit der Verfassung. (vgl. L., Leitungsinterview, S. 23)

„Wenn es ernst gemeint ist (...) finde ich, ist die Haltung der Leitung ganz oft wirklich der Schlüssel zu allem. Und da muss ich als erstes sehr authentisch sein, und (...) auch sehr gradlinig. Und auf der anderen Seite aber auch zulassen können, Entwicklungsprozesse zulassen.“ (ebd.)

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sollen Gelegenheit haben, ihren eigenen Platz in der Einrichtung zu finden. (vgl. ebd. S. 25) Dafür wird vorausgesetzt, dass die pädagogischen Fachkräfte bereit sind, sich und ihre innere Haltung in Diskussionen zu zeigen und mit einer gewissen Offenheit an die pädagogische Arbeit heran zu gehen sowie die Bereitschaft mitbringen, auch kontroverse Aushandlungsprozesse im Team auszutragen. (vgl. ebd. S. 12; S. 22) Die Übernahme von Verantwortung für einzelne Projekte durch die Teammitglieder erfordert nicht nur die Bereitschaft, etwas in die Hand zu nehmen, sondern auch den Mut, die eigenen Ideen vor dem Team zu vertreten. (vgl. ebd. S. 13) Die Leiterin begleitet diese Prozesse teils beobachtend, teils lenkend:

„An bestimmten Punkten hätte ich nicht sagen können, jetzt haben wir das beschlossen (...) und jetzt bleibt das auch immer so. (...) Sondern da musste auch wieder geguckt werden, wie ist denn jetzt der Konsens insgesamt im Team. Das war mir persönlich immer sehr wichtig. (...) Und da wäre es aus meiner Perspektive schlecht gewesen, wenn ich mich positioniert hätte. Da muss ich schon viel Geduld mitbringen und sagen, okay, da gehen wir jetzt wieder mal drei Schritte zurück und gehen dann auf die nächste Ebene.“ (L, Leitungsinterview, S. 24)

„Ich denke, es ist schon meine Aufgabe, den Fokus darauf zu richten, wo sind wir jetzt eigentlich?“ (L, Leitungsinterview, S. 18)

Die Verfassung selbst wird aus Leitungssicht als Grundlage der pädagogischen Arbeit und Teil der Konzeption gewertet. In der befragten Einrichtung ist deren Akzeptanz sogar Bestandteil des Arbeitsvertrags. (vgl. Leitungsinterview, S. 18, S. 12) Somit ist formal für die Verankerung der Verfassung gesorgt. Die Leitung befasst sich darüber hinaus in ihrer täglichen Arbeit mit der Umsetzung von Partizipation im Alltag, gestaltet und begleitet die Prozesse im Team und die der einzelnen Mitglieder sehr bewusst.

„Die Verfassung in ihrer Schriftform spielt glaube ich in ihrer täglichen Arbeit nicht so eine wichtige Rolle. Also so, wie das Plakat da steht, oder die Röllchen für die Eltern. Da ist glaube ich die

Verfassung als Instrument zweitrangig. Aber das, was sie uns sagt, über das, wie wir miteinander umgehen wollen, wer welche Rechte und wer welche Pflichten hat, da ist sie absolut im Zentrum“ (L, Leitungsinterview, S. 21)

Wie etwas genau formuliert sei, müsse man sich zu gegebener Gelegenheit immer wieder ins Gedächtnis rufen (vgl. auch 8.1.3.1); für die implizierte Haltung in Bezug auf die Wertschätzung und das Interesse für den anderen, seine Meinung und die Offenheit sei die Verfassung jedoch elementar (vgl. L/St2, Leitungsinterview S. 22). Viele Dinge haben sich nach Ansicht des Leitungsteams bereits im Alltag etabliert. Die Arbeit mit den Gremien sei gut in die täglichen Abläufe integriert und auch in der Elternarbeit ist die Verfassung eingebunden (vgl. St2, Leitungsinterview S. 8, S. 12., S. 19). Die Verfahren zur Beteiligung der Kinder werden im Team ausführlich besprochen und detailliert geplant (vgl. L, Leitungsinterview, S. 11). Aus Sicht des Leitungsteams wird im Rahmen der Umsetzung der Verfassung im Alltag betont, dass die Rechte der Kinder immer dann Anwendung finden sollen, wenn die Fachkräfte es noch verantworten können:

„Aber nicht, weil ich das nicht aushalten kann oder so, sondern wenn Sorge um Leib und Leben besteht.“ (St2) – „Das ist ja unser Fürsorgeauftrag. Das hat ja weniger etwas mit Pädagogik zu tun.“ (L, Leitungsinterview, S. 14)

Die Leitungskräfte sind also zum einen darauf bedacht, sowohl Freiräume für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu schaffen, in denen sie sich mit ihren Interessen und Kompetenzen einbringen und weiter entwickeln können, sie haben aber zum anderen auch den Gesamtprozess im Blick, zu dem auch eine gewisse Zielorientierung auf die pädagogische Weiterentwicklung der Einrichtung als Ganzes gehört. Viele Aspekte sind dabei schon im Alltag etabliert, müssen aber durch Kooperation im Team immer wieder erneuert und ausgehandelt werden.

8.1.3.5 Zusammenfassung

Die Leitungsperspektive eröffnet den Blick auf Aspekte der Integration der Verfassung bzw. ihrer Inhalte in den pädagogischen Alltag auf der Ebene der Teamarbeit und der Abläufe und der Elternarbeit. Es wird insbesondere die hohe Verbindlichkeit und gesteigerte Transparenz von Partizipationsprozessen durch die Verfassung hervorgehoben. Sie trägt langfristig zur Organisationsentwicklung bei und rückt die fachliche Haltung und deren Begründung immer wieder in den Mittelpunkt. Damit leistet sie einen Beitrag zur Entwicklung pädagogischer Qualität. Das Selbstverständnis, aber auch das Bild vom Kind sind hiervon besonders betroffen. Entscheidend sind dafür konsensuale Aushandlungsprozesse im Team, die von der Leitungskraft bewusst gefördert und begleitet werden.

8.1.4 ...aus der Beobachterperspektive

Die Teilnehmende Beobachtung fand nach dem morgendlichen Zusammentreffen aller Kinder und Erwachsenen in der Halle zunächst in Form einer Führung durch die Einrichtung statt, welche drei Mädchen übernahmen, setzte sich in einem Informationsgespräch mit zwei Erzieherinnen fort und endete mit Beobachtungen während des Mittagessens.

- (1) orientierende Raum- und bewusste Materialgestaltung
- (2) Umgang zwischen Kindern und Erwachsenen
- (3) Freiräume der Kinder

Die Ergebnisse werden nun vorgestellt.

8.1.4.1 Orientierende Raum- und bewusste Materialgestaltung

Die Fachkräfte scheinen einen sehr bewussten Umgang mit der Gestaltung der Räume und Materialien in der Einrichtung zu haben. Beides hat Einfluss auf die Selbstständigkeit der Kinder im pädagogischen Alltag.

Orientierende Raumgestaltung

Zunächst fiel dabei während der Führung mit den Mädchen auf, wie differenziert das Regelsystem der Einrichtung ist, und dass die Kinder dies offenbar gut beherrschten:

„Mir fiel auf, wie differenziert die Mädchen mir erklärten, was man wo machen kann und welche Regeln jeweils für die Benutzung gelten – das meiste hatte ich kurze Zeit später schon wieder vergessen.“ (Beobachtungsprotokoll, S. 2)

In der Raumgestaltung wurden die vielfältigen Regelungen sichtbar: In der Einrichtung wiesen diverse Informationen auf die Verhaltens- und Umgangsformen in der Einrichtung hin oder dienten allgemein der Orientierung (zum Beispiel hat jeder Bezugsgruppenraum seine Farbe; Kinder und Erwachsene besitzen ein persönliches Piktogramm, das an unterschiedlichen Orten zum Einsatz kommt; die Arbeitszeiten der Fachkräfte sind im Eingangsbereich der Einrichtung ausgehängt). Vornehmlich wurden Farben oder Symbole/Zeichen verwendet, sodass man nicht lesen können muss, um deren Bedeutung zu verstehen. (Vgl. ebd. S. 1 f.) Im Einzelnen weißt die Raumgestaltung darauf hin:

- „- dass jedes Kind ein eigenes Fach, ein Piktogramm sowie einen Korb mit Regensachen und anderen persönlichen Dingen besitzt.
- dass auch die Mitarbeitenden Körbe bzw. [abschließbare] Schrankfächer für ihre Sachen haben.
- dass es Schränke und Regale mit roten, grünen oder gelben Klebepunkten gibt, wobei die Farben nach dem System einer Ampel den Kindern sagen, was sie dürfen: Rot bedeutet: verboten, da darf man nicht

ran. Gelb bedeutet: man muss fragen, wenn man daraus etwas entnehmen möchte. Grün bedeutet: Man darf die Dinge nutzen, ohne zu fragen.

- dass zu jedem Bezugsgruppenraum eine Magnettafel gehört, auf der die Kinder mit einem Magneten mit ihrem Piktogramm vermerken, in welchem Raum sie sich aufhalten. Die Kinder müssen nicht fragen, sondern nur ihren Magneten umhängen. (...)

- dass an jedem Fach eines Kindes eine Wäscheklammer hängt, die für Nachrichten an die Eltern gedacht ist.“ (Beobachtungsprotokoll, S. 2)

Weiterhin spielte in der teilnehmenden Beobachtung auch das Kinderparlament eine Rolle. In einem der Räume stand ein Flipchart, auf dem mittels Schrift und Symbolen etwas aufgezeichnet war. Darunter hatten Kinder mit ihren Namen unterschrieben.

„Die Mädchen führten mich (...) in den Mitarbeiteraum, in dem sie mich auf ein Flipchart hinwiesen. Die Zeichnungen und schriftlichen Erläuterungen ließen darauf schließen, dass es sich um ein Protokoll einer Kinderratssitzung handelte. Die Mädchen versuchten mir den Inhalt zu erklären, ich hatte jedoch den Eindruck, dass sie Schwierigkeiten damit hatten, sich an die Bedeutung zu erinnern und verstand nicht alles. Wie ich später erfuhr waren die Mädchen erst neu ins Parlament gewählt worden und hatten bisher nur eine einzige Sitzung erlebt.“ (Beobachtungsprotokoll, S. 2)

Den Kindern war offensichtlich wichtig, auf das Protokoll hinzuweisen, wenngleich deren Inhalt sich ihnen nicht mehr vollständig erschloss. Die Verfassung mit den Originalunterschriften der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter steht übrigens in der besuchten Kindertageseinrichtung eingerahmt im Büro der Leitung (vgl. Beobachtungsprotokoll, S. 1).

Bewusste Materialgestaltung

Durch den Austausch mit zwei der pädagogischen Fachkräfte, konnte anhand von mündlichen Erläuterungen einiger Materialien ein Einblick in die Gremienarbeit gewonnen werden. Wenn beispielsweise über die Zusammenstellung der Speisen für ein Fest abgestimmt werden soll, werden Ordner mit Bildkarten (z.B. Eis, Obst, Kuchen,...) durch die Bezugsgruppen gereicht.

„Dazu gibt es einen Informationsbrief aus dem Kinderparlament, worüber abgestimmt werden soll und Klebepunkte, die von den Kindern auf die Rückseite der Bildkarten geklebt werden. Diese befinden sich in Klarsichthüllen, damit die Punkte wieder entfernt werden können, so kann man die Karten mehrmals benutzen.“ (Beobachtungsprotokoll, S. 3)

Die Kinder können in den Kinderkonferenzen der vorbereiteten Bildkarten und Klebepunkte ihre Entscheidungen treffen und dem Kinderrat zurück melden.

„Ein weiterer Ordner wird bei der Einstellung neuer MitarbeiterInnen genutzt: In dem Ordner haben die Kinder Eigenschaften zusammen getragen, die sie sich von neuen MitarbeiterInnen wünschen bzw. die neue MitarbeiterInnen nicht haben sollen. Wenn ein/e Bewerber/in in der Kita hospitiert hat können die Kinder auch hier mittels Punkten, die auf die Rückseite geklebt werden, Auskunft darüber geben, wie sie die Person in Hinblick auf diese Eigenschaften einschätzen. Jedes Kind hat eine bestimmte Anzahl von Punkten.“ (ebd.)

Das Verfahren ist also vergleichbar mit dem Verfahren zur Auswahl der Speisen. Die nachträglichen Aufzeichnungen des Gespräches geben Aufschluss über die Entstehung und Anwendung solcher Systeme:

„Die Mitarbeiterin betonte im Gespräch, wie wichtig es ist, die Kinder aufzufordern, genau zu beschreiben was sie meinen. Sie selbst übernimmt dann die Rolle der Moderatorin, die nachfragt und zusammenfasst und stets Wege finden muss, wie sie die Äußerungen der Kinder am besten aufgreifen kann. Die andere Mitarbeiterin berichtet von einem Beispiel, in dem die Bedeutung der nahen Begleitung der Kinder aus anderer Perspektive deutlich wird: Die Kinder durften wählen, an welcher Freizeitfahrt sie teilnehmen wollen. Damit ihre freie Wahl nicht von anderen Kindern (Wortführern, besten Freunden) beeinflusst wird, wurden die Kinder einzeln in ein „Reisebüro“ gebeten. Die Fachkraft fragte die Kinder dann, wo sie am allerliebsten hinfahren wollten und versuchten dabei stets, wirklich den Willen der Kinder (jenseits von Beeinflussung durch Freunde oder auch Eltern) heraus zu arbeiten, bevor die Kinder sich für eine der Freizeiten anmeldeten.“ (Beobachtungsprotokoll, S. 3)

Die Fachkräfte müssen also sowohl die Materialentwicklung als auch deren Einsatz genau vorbereiten, planen und begleiten, um die Kinder in der Wahrnehmung ihrer Mitbestimmungsrechte unterstützen zu können. Die geltenden Regelungen, Strukturen und die Informationskultur der Einrichtung spiegeln sich in der Raum- und Materialgestaltung wieder. Sie scheinen gut durchdacht, sind visuell ansprechend gestaltet und erfüllen ihren Zweck. Einige Dinge erschließen sich von selbst, andere bedürfen der Erklärung. Die an der Führung beteiligten Kinder schienen die Informationen in den Räumlichkeiten überwiegend verstanden und verinnerlicht zu haben.

8.1.4.2 Umgang zwischen Kindern und Erwachsenen

Der Umgang zwischen den Kindern und den Fachkräften gestaltete sich in den beobachteten Situationen sehr achtsam gegenüber den Tätigkeiten und Themen des anderen. Man interessierte sich für die Anliegen des anderen, ohne dabei den anderen beeinflussen zu wollen. So entstand der Eindruck einer Atmosphäre des gegenseitigen Respekts. Beispielhaft soll hierfür eine Situation beim Mittagessen angeführt werden:

„Ein Junge wollte aufstehen, während er seinen Teller hoch hob, auf dem noch zwei Stück Würstchen lagen, die während dem Vorhaben herunter rollten und auf den Boden zu fallen drohten. Der Junge versuchte sie mit dem Bauch am Tellerrand aufzufangen, was aber nicht gelang. Dann machte er sich

daran, den Teller zum Servierwagen zu bringen. Eine Erzieherin beobachtete zunächst ruhig das Geschehen, als die Würstchenstückchen nun endgültig herunter gerollt waren und der Junge sich zum gehen wandte stand sie auf hob die Würstchen auf und sagte freundlich „huch, was ist denn da passiert?“ Dann ging sie mit dem Jungen zum Servierwagen, der dort seinen Teller abstellte.“ (Beobachtungsprotokoll, S. 3)

Die Erzieherin schimpfte nicht etwa oder versuchte den Jungen in seiner Handlung zu unterbrechen, in dem sie ihm den Teller abnahm, sondern sie beobachtete und unterstützte seine Bemühungen, den Tisch selbst abzuräumen. Sie ließ ihn seine Handlung beenden und machte keine große Sache aus den dabei heruntergefallenen Würststückchen. Weitere Szenen beim Essen deuteten auf einen respektvollen Umgang miteinander hin, in dem individuellen Eigenheiten erlaubt sind:

„An meinem Tisch saß neben mir ein Junge, der die ganze Zeit einen leeren, unbenutzten Teller vor sich hatte. Ein anderer Junge bat mich, ihm den Blumenkohl zu reichen und fragte mich, ob ich den auch gerne möge. Ein Mädchen neben mir nahm mehrmals hintereinander Kartoffelröstis nach. Weil die irgendwann alle waren ging sie zunächst zu einem anderen Tisch, dann in die Küche, um neue zu holen.“ (Bebachtungsprotokoll, S. 3)

Der Junge, der nichts aß, durfte selbst entscheiden, nichts zu essen und seine Entscheidung wurde akzeptiert. Der Junge, der Blumenkohl gerne mochte, bezog mich wie selbstverständlich als Tischnachbarin in die Essensituation mit ein. Das Mädchen, das die letzten Kartoffelrösti aufgegessen hatte, sorgte selbst dafür, dass neue beschafft wurden.

Auch lassen die privaten Fächer der Kinder und der Erwachsenen vermuten, dass hier die Privatsphäre des einzelnen als wichtiges Gut anerkannt und geachtet wird (vgl. Beobachtungsprotokoll, S. 1 f.). Besonders der Umgang miteinander beim Essen weist auf die Anerkennung der Grundbedürfnisse des anderen und die Akzeptanz von Unterschiedlichkeit hin.

8.1.4.3 Freiräume der Kinder

Die Freiräume der Kinder lassen sich unterteilen in ortsbezogene Freiräume, handlungsbezogene Freiräume und Freiräume, die die persönlichen Anliegen der Kinder betreffen.

Dass die Kinder *ortsbezogen Freiräume* haben zeigt sich daran, dass sie sich in der Einrichtung frei bewegen können und Zugang zu nahezu allen Räumen haben. Wenn dies nicht der Fall ist, gibt es eine entsprechende Kennzeichnung, wie zum Beispiel eine rote Linie auf dem Fußboden am Eingang der Küche (vgl. Beobachtungsprotokoll, S. 2). Elementar für die Freiheit der Kinder, sich in der Einrichtung selbstbestimmt bewegen und aufhalten zu können sind die Magnettafeln, auf denen alle Räume bildlich dargestellt sind und für die jedes Kind ein magnetisches Piktogramm besitzt (vgl. auch 8.1.1). Vor jeder Bezugsgruppe hängt solch eine Tafel, und jedes Kind der Bezugsgruppe zeigt darauf durch entsprechende Platzierung seines Magneten an, wo es sich aufhält (vgl. ebd.). Die Tafeln

werden darüber hinaus von den Kindern genutzt, um den Aufenthaltsort anderer Kinder zu bestimmen oder am morgen zu schauen, ob das Kind schon in der Einrichtung oder noch zu Hause ist.

Handlungsbezogene Freiräume wurden auch wieder im Kontext des Mittagessens besonders deutlich:

„Obwohl die Kinder in etwa gleichzeitig mit dem Essen angefangen hat, taten die Kinder unterschiedliche Dinge, als ich, kurz nach dem das Essen schon begonnen hatte, in den Raum kam. Einige waren schon fertig mit Essen, brachten ihren Teller weg und gingen. Andere unterhielten sich bei gemäßigter Lautstärke, die Tischgespräche hielten sich jedoch in Grenzen. Wieder andere Kinder füllten sich mehrmals einen Nachschlag nach (...) oder saßen eben wie der Junge neben mir nur dabei und aßen nichts.“ (Beobachtungsprotokoll, S. 3)

Die Umsetzung der Selbstbestimmungsrechte der Kinder wird an diesem Beispiel sichtbar. Eine weitere Situation zeigte sich während des morgendlichen Zusammentreffens aller Kinder und Erwachsenen in der Halle: Ein Erzieher stellte ein Angebot zum Basteln von Musikinstrumenten vor. Wer daran teilnehmen wolle, solle sich bei ihm anmelden. (Vgl. ebd. S. 1) Die Teilnahme war also freiwillig. Mit der morgendlichen Versammlung erhalten die Kinder darüber hinaus einen *Freiraum*, in dem sie ihre *persönlichen Anliegen* einbringen können. Ein Mädchen nutzte die Versammlung, um allen mitzuteilen, dass sie eine Jacke verloren habe. Im Dialog mit der Erzieherin wurde die Jacke genauer beschrieben und es wurde darum gebeten, nach der Jacke Ausschau zu halten:

„(E)in Mädchen habe sich bei ihr [der Erzieherin] gemeldet, weil sie einen Beitrag für die Vollversammlung hat. Das Mädchen stand auf und erzählte, dass ihre Jacke verschwunden sei. Die Mitarbeiterin griff dies auf, indem sie es für alle hörbar wiederholte und fragte dann das Mädchen, wie die Jacke genau aussieht. Das Mädchen antwortete, dass die Jacke grau sei und eine Kapuze habe; es sei eine Strickjacke. Die Erzieherin fragte noch einmal nach ob die Jacke hell- oder dunkelgrau ist, und das Mädchen erklärte auch das. Die Mitarbeiterin rief darauf hin alle auf, auf die Jacke zu achten und fasste noch einmal zusammen, dass es sich um eine dunkelgraue Strickjacke mit Kapuze handelte.“ (Beobachtungsprotokoll, S. 1)

Vermutlich werden die Kinderkonferenzen in den Bezugsgruppe ebenso genutzt, um eigenen Anliegen einzubringen, eine solche war aber nicht Teil der Beobachtung.

8.1.4.4 Zusammenfassung

Ausgehend von der Teilnehmenden Beobachtung zeigten sich hinsichtlich des Alltags mit einer Kita-Verfassung deutlich sichtbare Hinweise auf die Rechte der Kinder. Die Raum- und Materialgestaltung dient als Orientierung für die Kinder. Was von Außen nicht sofort verständlich ist, konnten die Kinder überwiegend sicher erklären. Das lässt annehmen, dass sie die Informationen und Strukturen verinnerlicht haben.

„Die Kinder die ich beobachtet habe, sind mit diesen Regelungen selbstverständlich und selbstsicher umgegangen. Die Freiheiten, Regeln und Grenzen in der Kita scheinen den Kindern intuitiv geläufig zu sein und sich eng mit dem Ort zu verbinden, an dem diese gelten.“ (Beobachtungsprotokoll, S. 4)

Deutlich wurde auch die Bedeutung der aufmerksamen Begleitung der Kinder in der Wahrnehmung ihrer Rechte durch die Fachkräfte. Dies muss nicht immer durch aktives Tun geschehen sondern kann auch durch aufmerksames Beobachten und gute Vorbereitung ermöglicht werden.

Der Umgang zwischen Kindern und Erwachsenen war in den beobachteten Situationen von gegenseitigem Interesse und Respekt vor dem Tun des anderen geprägt. Individuelle Anliegen wurden berücksichtigt und zugelassen. Sichtbar wurden durch die Beobachtung auch die Freiräume, die die Kinder in der Einrichtung haben. Ihnen werden eigene Entscheidungen im Alltag zugestanden, ohne dass sie ständig eine erwachsene Person fragen, sich ihr gegenüber rechtfertigen müssten oder gar Vorgaben gemacht bekommen, wie sie sich zu verhalten haben. Die Rolle der Fachkräfte lässt sich ausgehend von den Beobachtungen als „aufmerksame Begleitung im Hintergrund“ charakterisieren, was aber nicht heißt, dass sie passiv sind, sondern dass der Kontakt zu den Kindern mit Bedacht und Wertschätzung stattfindet. Eine zunächst abwartende Haltung kann die Eigentätigkeit des Kindes unterstützen, indem zunächst offensichtlich werden kann, was das Kind beschäftigt, bevor vorschnelle Deutungen erfolgen. (Vgl. Beobachtungsprotokoll, S. 4)

8.2 Merkmale des Verfassungsalltags

Der Alltagsbegriff wurde weiter oben mit Bezug auf das Konzept der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit (vgl. Thiersch/Grundwald 2004), in der die alltäglichen Erfahrungen der Adressatinnen und Adressaten den Bezugspunkt des Handelns darstellt, wie folgt definiert:

„Bei der Betrachtung des Alltags geht es um die Praxis des Verstehens und Handelns in der jeweiligen Lebenswirklichkeit, die einerseits vorinterpretiert ist, sich hinsichtlich der Kultur, der Historie und des Sozialen aber gleichzeitig als veränderbar darstellt. Sie ist durch das zeitlich-räumliche *Erleben* sozialer Bezüge gekennzeichnet und beinhaltet gleichsam das Gegebene wie auch das potenziell Mögliche. Gegensätze und Widersprüche sind dabei dem Alltag immanent.“ (vgl. 6.3.2, S. 100 dieser Arbeit)

Unter Verfassungsalltag soll also das Erleben der sozialen Bezüge in der Kindertageseinrichtung verstanden werden, dass im Kontext der Rechte der Kinder, ihrer Beteiligung und der Arbeit in den Verfassungsorganen verstanden werden. Die subjektiv bedeutsamen Aspekte, die in den Interviews zu Tage traten, wurden dabei anschließend an die separate Auswertung der einzelnen Interviews ein zweites Mal im Gesamten verdichtet. In der Verschränkung der Perspektiven kristallisierten sich *drei zentrale Merkmale* des Verfassungsalltags heraus, unter die sowohl die einzelnen Elemente der Kind-, als auch der Fachkräfte- und Leitungsperspektive subsumiert werden können und die diese im Kern

verbinden. Diese drei Merkmale sind: *Verbindlichkeit* (8.2.1), „*Ich und Wir im Dialog*“ (8.2.2) sowie *Prozesshaftigkeit* (8.2.3).

8.2.1 Merkmal 1: Verbindlichkeit

Die Verfassung wird aus Sicht aller Beteiligten, mehr oder weniger explizit, als fester Rahmen beschrieben, der klare Regeln für alle vorgibt und die den Beteiligten grundsätzlich im Alltag präsent zu sein scheinen, auch wenn einzelne Aspekte immer wieder in Erinnerung gerufen oder unter situativen Einflussfaktoren neu aufgerollt werden müssen. Die Verfassung ist bei den Erwachsenen als **verbindliche Grundlage der Rechte** der Kinder anerkannt. Die Kinder wissen zu einem Teil sicher, worüber sie in der Einrichtung selbst- und mitbestimmen dürfen und kennen die geltenden Regeln; alle verfassungsmäßig zugesicherten Rechte sind Vermutungen der Fachkräfte zufolge für die Kinder aber nicht ständig präsent.

Die Verfassung gilt **für alle** Kinder und Erwachsenen gleichermaßen. Jeder soll sich daran halten und kann sich an ihr, wie an einer Richtschnur oder Leitplanke, orientieren, was nicht heißt, dass die Regelungen immer eingehalten werden. Mit Eltern gibt es durch die Verfassung nur wenige Diskussionen über pädagogisches Vorgehen. Die Kinder und Erwachsenen erinnern sich gegenseitig daran, wenn jemand gegen die Verfassung verstößt. Im Team werden einzelne Punkte immer wieder hinterfragt und neu geklärt, was aber nicht bedeutet, dass die Verfassung grundsätzlich in Frage gestellt wird: Hierauf gibt die Evaluation keine Hinweise. Somit gilt die Verfassung nicht nur für Kinder und Erwachsene gleichermaßen, sie bzw. die Rechte, die daraus hervorgehen werden darüber hinaus akzeptiert und kommen im Alltag in der Interaktion zur Anwendung.

Zum Merkmal der Verbindlichkeit gehört darüber hinaus auch, dass durch die Verfassung **strukturelle Transparenz** entsteht. Die Verfassungsorgane sind Orte, an denen Themen eingebracht, diskutiert und entschieden werden können. Die Rechte der Kinder weisen darauf hin, wie Erwachsene und Kinder zu einander stehen und welche Entscheidungsbefugnis sie in den einzelnen Bereichen haben oder nicht.

Die genannten Aspekte entsprechen der Idee einer Verfassung als höchstes Rechtsinstrument des Staates, die das Zusammenleben einer Staatsgemeinschaft (oder wie hier einer Kita-Gemeinschaft) grundlegend regeln. Es stellt sich hier – in Anlehnung – an die „große“ Politik die Frage, ob es auch eine Art formalen ‚Verfassungsschutz‘ gibt. Im Alltag der Einrichtung scheint es, dass dieser durch gegenseitige Aufmerksamkeit und Erinnerung praktiziert wird. Offen bleibt, welche Möglichkeiten die

Kinder hätten, gegen wiederholte Verfassungsverstöße von Seiten der Fachkräfte vorzugehen. Dies wurde aber in der Evaluation nicht thematisiert.

8.2.2 Merkmal 2: „Ich“ und „Wir“ im Dialog

Das Merkmal „Ich“ und „Wir“ im Dialog stellt auf das **Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft** ab und macht deutlich, dass diese beiden nicht in einem Nebeneinander erfahren werden (Ich und „die Anderen“), sondern in der Wahrnehmung der Beteiligten miteinander in Kontakt, im Dialog, sind. Unabhängig ob Kind oder Erwachsener nehmen sich die Beteiligten einerseits als eigenständige Person mit Rechten und Pflichten, Interessen und Wünsche wahr („Ich“); das „Ich“ steht dabei nicht den anderen (der Gruppe, dem Team, den Kindern, den Erwachsenen, der Kita) gegenüber, sondern ist Teil von ihr. Damit wird aus „den Anderen“ unter Beteiligung der eigenen Person etwas Gemeinsames („Wir“). Das bedeutet nicht, dass es keinen Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen gibt, jedoch gibt es mit dem „Wir“ eine gemeinsame Komponente, neben der aber die Individualität des Einzelnen genau so akzeptiert ist.

Somit stehen die Generationen einerseits sowie Individuum und Gesellschaft andererseits miteinander in einem **Austauschverhältnis**, das ist der Dialog. Der Dialog ist gewissermaßen das Bindeglied zwischen den Generationen und einzelnen Menschen. Dazu gehört der Anspruch, die eigenen Interessen zu äußern und die des Anderen verstehen zu wollen; die Interaktion ist geprägt durch Reziprozität.

Den pädagogischen Fachkräfte kommt in diesem Kontext eine Moderationsfunktion zu: Sie unterstützen die Kinder im Idealfall dabei, ihre eigenen Interessen zu erkennen, lassen sich auf die kindliche Sichtweise ein und bemühen sich andererseits, ihre Anliegen den Kindern verständlich zu machen. Dazu gehört auch auf beiden Seiten die Bereitschaft, **Interessen zu vertreten, sich über Entscheidungen zu informieren bzw. diese gemeinsam auszuhandeln**. Zwar äußerten die Kinder dies in dieser Form nicht explizit, es weisen aber die Aussagen des Leitungsteams und der pädagogischen Fachkräfte darauf hin, dass die Kinder selbstverständlich von sich aus mit ihren Interessen an die Erwachsenen heran treten und auch untereinander versuchen, sich verständlich zu machen.

Das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen erfährt durch die dialogische Interaktion eine Aufwertung in Hinblick auf die Gleichwertigkeit ungleicher Partner, da jede/r Gelegenheit hat, sich mit seiner Persönlichkeit in Gruppenprozesse einzubringen und die eigene Ansicht geachtet zu sehen.

8.2.3 Merkmal 3: Prozesshaftigkeit

Das Merkmal „Prozesshaftigkeit“ verweist darauf, dass im Verfassungsalltag vieles erst entsteht und nicht nur als statische oder gar starre Größe, wie das Merkmal ‚Verbindlichkeit‘ vielleicht annehmen

lässt, einfach feststeht. Der Alltag mit einer Kita-Verfassung ist insofern prozesshaft, dass die **Einflussnahme** der Kinder sowohl von den Kindern selbst als auch von den Erwachsenen deutlich wahrgenommen wird. Die Erfahrung, etwas aktiv gestalten oder entscheiden und dadurch etwas bewirken zu können, zeigt den Beteiligten, dass Einflussnahme aus ihrer jeweiligen Position heraus möglich ist, sich lohnt, aber auch, dass man anderen in (nachvollziehbaren) Abstimmungen unterlegen sein kann.

Viele **Entscheidungen entstehen im gemeinsamen Tun**; auch hierfür bietet die Verfassung den Rahmen. Sie setzt nicht fest, was gemacht werden soll sondern regelt – wie sich im Alltag heraus stellt relativ grob – das „Wie“ und die Bedingungen, unter denen gemeinsame Gestaltungsspielräume bestehen. Insofern leistet sie eine stille Prozessbegleitung. Konkrete Beteiligungsvorhaben müssen von den Fachkräften aber sehr dezidiert vorbereitet werden und immer entsprechend des Themas strukturiert sein. Dazu gehört auch die Überlegung, wie die Beeinflussung der Kinder in ihrer freien Entscheidung möglichst gering ausfallen kann. Methodisches Können und die Erfahrung, dass die Kinder ihre Partizipationsmöglichkeiten verantwortungsvoll nutzen können sind eine wichtige Voraussetzung dafür.

Wenn die Fachkräfte die Kinder beteiligen, wird dieser Prozess als **ergebnisoffen** erlebt, womit vorübergehende Unsicherheiten verbunden sind. Sie gehören dazu und beinhalten gleichzeitig viele verschiedene Chancen. Letztendlich muss dann aber gemeinsam eine Entscheidung getroffen werden, so dass Dinge wohl selten ins leere Laufen. Für die Kinder sind die Wahlvorgänge gut nachvollziehbar, sodass nicht der Eindruck der Willkür entsteht. Die Planung von Partizipationsprozessen verlangt aber immer wieder auch nach Klärung und gemeinsamer Entwicklung im Team über das Vorgehen. Die Partizipation der Kinder erfordert Transparenz sowohl untereinander als auch gegenüber Eltern.

Es kann festgehalten werden, dass die Arbeit mit der Verfassung einen kontinuierlichen Lernprozess im Handeln (learning by doing) erfordert. Dazu gehören Aushandlungsprozesse, die Zeit benötigen. Anschließend ist dann aber für alle nachvollziehbar, wie Entscheidungen zustande gekommen sind. Die Transparenz der Prozesse führt in der Regel zu einer breiten Akzeptanz des Ergebnisses gemeinsamer Alltagsgestaltung, auch wenn die eigenen Wünsche dabei nicht immer berücksichtigt werden können.

8.3 Der Verfassungsalltag im Überblick

In diesem Teil der Arbeit wurde die Subjektperspektive der Kinder, Fachkräfte und des Leitungsteams entlang der Themen vorgestellt, die sich aus den Interviews induktiv ableiten ließen.

Die Aussagen der *Kinder* aus dem Mediengestützten Kreisgespräch belaufen sich unter anderem auf die unterschiedlichen Rechtsformen in der Kindertageseinrichtung. Sie deuten darauf hin, dass die Selbstbestimmung im Alltag für sie besonders bedeutsam ist (Autonomie bezüglich des eigenen Spiels und der Grundbedürfnisse) und die Arbeit in den Gremien für sie interessant. Die in der Verfassung beschriebenen Regeln und Verfahren sind ihnen geläufig. (Vgl. 8.1.1)

Die Auswertung der dialogischen Introspektion mit den *Fachkräften* hat gezeigt, dass die Arbeit auf der Grundlage einer Verfassung positiv gedeutet wird, da sie den pädagogischen (Arbeits-)Alltag strukturiert und Verbindlichkeit schafft. Sie prägt den Alltag im Team in Bezug auf immer wiederkehrende Aushandlungsprozesse miteinander; hierin verbirgt sich auch eine gewisse Flexibilität: Die Verfassung wird als fest, aber nicht als starr empfunden. Die Arbeit mit den Kindern wird als dialogisch, von Gegenseitigkeit geprägt, beschrieben. Das Bild vom Kind scheint sich vor allem an dessen Kompetenzen zu orientieren. (Vgl. 8.1.2)

Auch das leitfadengestützte Interview mit dem *Leitungsteam* weist auf die Verbindlichkeit der Verfassung hin; sie macht die pädagogische Arbeit im Team nach außen und innen transparent. Die Partizipationserfahrungen basieren auf einem fortdauernden Teamentwicklungsprozess. Die Entwicklung einer achtenden Grundhaltung steht dabei im Mittelpunkt. Weiterhin gehört es dazu, sich verantwortlich zu fühlen. Zu erfahren, dass die Kinder ihre Rechte kompetent nutzen können trägt zur Akzeptanz und mehr Mut hinsichtlich deren Beteiligung bei. Die Leitung muss dieses bewusst begleiten und sowohl die Individualität der pädagogischen Fachkräfte wie auch das Team als Ganzes im Blick haben. (Vgl. 8.1.3)

Aus der *Beobachtungsperspektive* scheint sich der Anspruch eines achtenden Umgang untereinander zu bestätigen. Dies zeigte besonders die Essenssituation. Darüber hinaus wurde anhand der Raumgestaltung deutlich, dass den Kindern ihre Rechte und deren Grenzen häufig bildlich vor Augen sind und sie diese Hinweise aktiv zur Ausgestaltung ihrer Freiräume nutzen. (Vgl. 8.1.4) Als zentrale Merkmale der Arbeit mit einer Verfassung kristallisieren sich drei Aspekte heraus (Abbildung 17).

Merkmale des pädagogischen Alltags mit einer Verfassung		
Verbindlichkeit	„Ich“ und „Wir“ im Dialog	Prozesshaftigkeit
<ul style="list-style-type: none">• verbindliche Rechtsgrundlage für alle• gilt für Kinder und Erwachsene gleichermaßen• schafft strukturelle Transparenz	<ul style="list-style-type: none">• Verhältnis von Individuum (Ich) und Gesellschaft (Wir)• miteinander reden (eigene und andere Interessen wahrnehmen und vertreten)• Entscheidungen aushandeln	<ul style="list-style-type: none">• Einflussnahme (etwas bewirken können)• Ergebnisoffenheit• Entscheidungen entstehen im gemeinsamen Tun und sind nachvollziehbar

Abb. 17: Merkmale des pädagogischen Alltags mit einer Verfassung

Fazit Teil III

In Kapitel 7 wurden zunächst die Evaluationsergebnisse hinsichtlich der Verfassungsinhalte ausgehend von sechzehn Verfassungen (Dokumentenanalyse) erfasst. Kapitel 8 stellte den Blick auf den Verfassungsalltag aus Sicht der Beteiligten dar. Hierfür wurden in einer Einrichtung vor Ort ein mediengestütztes Kinderinterview, eine dialogische Introspektion mit pädagogischen Fachkräften, ein leitfadengestütztes Interview mit dem Leitungsteam sowie eine teilnehmende Beobachtung durchgeführt. Zusammenfassend lässt sich für die Bedeutung der Verfassungen als Instrument partizipativer Praxis im Alltag von Kindertageseinrichtungen Folgendes festhalten:

- Die Verfassung als konsensual erarbeitete Grundlage der pädagogischen Arbeit erfordert die Anerkennung der Rechte des Kindes in der pädagogischen Arbeit. Sie stellt das formale Fundament für partizipatives Handeln dar und ist verbindlich anerkannt.
- Die Selbstbestimmungsrechte (Zugestandene Autonomie) ermöglichen den Kindern individuelle Entscheidungen entlang ihrer Interessen und Bedürfnisse; im Kontext der Mitbestimmung (basisdemokratische und repräsentative Partizipation) können sie die Abläufe in der Einrichtung in bestimmten Bereichen mitgestalten; die Fremdbestimmung („Nicht-Partizipation“) definiert die aus pädagogischer Sicht notwendigen Grenzen von Partizipation, die dem Schutz der Kinder dienen oder die persönlichen Grenzen der Fachkräfte wahren sollen.
- Auf Basis der Verfassung gestaltet sich der pädagogische Alltag verbindlich und transparent; sie bietet eine Diskussionsgrundlage für alltägliches Handeln.
- Die professionelle Haltung, das Bild vom Kind sowie die Strukturen der Einrichtung werden in der befragten Einrichtung im direkten Zusammenhang reflektiert und sukzessive verändert, die Verfassung ist damit nicht nur ein pädagogisches Instrument der Qualitätsentwicklung in Bezug auf Partizipation sondern auch ein Motor der Organisationsentwicklung.

Der pädagogische Alltag mit einer Verfassung lässt sich aus der Subjektperspektive zusammengefasst entlang der drei Merkmale **Verbindlichkeit**, **„Ich“ und „Wir“ im Dialog** sowie **Prozesshaftigkeit** charakterisieren. Die Interpretation der Ergebnisse erfolgt im vierten und letzten Teil der Arbeit.

Teil IV: Schlussfolgerungen aus der Evaluation

Die Evaluation hat gezeigt, dass Partizipation in Kindertageseinrichtungen möglich ist und eine Verfassung dazu beitragen kann, dass die Rechte der Kinder im Alltag zur Anwendung kommen. Da die Verfassungen nach dem Konsensprinzip erarbeitet wurden, scheinen die Bereitschaft und der Wille sie in der täglichen Arbeit umzusetzen intrinsisch motiviert, wenngleich die Verfassung Kontroversen nicht ausschließt, sondern ihnen vielmehr eine gemeinsame Grundlage bietet. Sie schafft sowohl im Team als auch zwischen den Kindern und Erwachsenen die Grundlage für eine engagierte Diskussionskultur, die auf der Achtung der Würde des anderen beruht, was nicht bedeutet, dass jede/r immer auch seine eigenen Interessen durchsetzen kann, wohl aber, dass sie Beachtung finden.

Die Evaluationsergebnisse werden in diesem Teil abschließend in Bezug zu den eingangs referierten theoretischen Grundlagen beleuchtet. (*Kapitel 9*)

9 Die Evaluationsergebnisse im Kontext der Theorie

Was Kinder schon oder noch nicht können, ist nicht nur eine Frage der Beobachtung, sondern auch eine Frage des Blickwinkels und der Ziele, die mit Erziehung verfolgt werden. Dabei ist das Kind immer in seinem Verhältnis zum Erwachsenen zu betrachten und der Erwachsene, der mit der Erziehung des Kindes betraut ist, in seinem Verhältnis zum Kind. Über das Verhältnis von Kindheit und Erwachsenenalter hat auch Janusz Korczak reflektiert: „Wir sagen: Der zukünftige Mensch, die zukünftige Arbeitskraft, der zukünftige Staatsbürger. Sie [die Kinder] sind im Zustand des Werdens, erst später beginnen sie zu sein, ernsthaft zu sein erst in der Zukunft. Wir gestatten gnädig, daß sie sich neben uns tummeln, aber ohne sie ist es bequemer.“ (Korczak 2007 (Orig.: 1929), S. 27 f.)

Warum es dieses Bild vom Kind gibt, hängt nach Korczak möglicher Weise damit zusammen, dass was älter ist, immer auch als kostbarer empfunden wird, weil ihm weniger Zeit bleibt als dem Jungen: „Ein schöner Herbsttag ist kostbar, weil die Sonne schon seltener scheint; im Frühling ist es ohnehin grün.“ (Korczak 2007, S. 16) Die Redewendung „grün hinter den Ohren sein“ wird ja auch nicht angeführt, um die Innovationskraft jungen Lebens zu beschreiben, sondern seine Naivität. In weiten Teilen der Gesellschaft hat Korczaks Analyse sicher heute noch Bestand. Der Arzt, Erzieher und Leiter zweier Waisenhäuser hatte bereits Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts in dem Gedanken an die Gleichwertigkeit des Kindes gegenüber dem Erwachsenen begonnen, Mitbestimmung von Heimkindern strukturell in einem Gerichtswesen zu verankern und seine Erfahrungen und Maximen der Beteiligung veröffentlicht. (vgl. Korczak 2008, Orig. 1914-1916)

„Kinder zusammenzurufen, sich vor ihnen zu beschweren und sie zurechtzuweisen – und dann ihre Zustimmung zu erzwingen – das ist keine Versammlung. Kinder zu versammeln, ihnen eine rührende Ansprache zu halten, einige auszuwählen, damit sie Pflichten und Verantwortung übernehmen – das ist keine Versammlung. Kinder zusammenzurufen und ihnen zu sagen, dass ich mir keinen Rat weiß, sie sollten sich etwas ausdenken, damit es besser werde – das ist keine Versammlung. Lärm, Tumult – eine Abstimmung nur der Form halber – das ist das Zerrbild einer Versammlung. (...) Eine Versammlung soll sachlich sein, die Bemerkungen der Kinder müssen aufmerksam und redlich angehört werden – keine falschen Töne und kein Druck – die Entscheidung muß bis zu dem Augenblick offen bleiben, in dem der Erzieher den Plan seines Vorgehens ausarbeitet.“ (Korczak 2008, S 301 f.)

Dies entspricht in vielerlei Hinsicht dem Anliegen, dass der „Kinderstube der Demokratie“ innewohnt. Die Idee, Kinder zu beteiligen und ihnen verantwortungsvolle Entscheidungen für sich und andere

zuzutrauen und zuzumuten ist also nicht neu, und doch zeigt die Evaluation sicher nur einen kleinen Ausschnitt heutiger pädagogischer Wirklichkeiten. Immerhin 33 Kindertageseinrichtungen mit einer Verfassung wurden angeschrieben, 16 Verfassungen wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und eine Einrichtung wurde vor Ort besucht, um den pädagogischen Alltag mit einer Kita-Verfassung zu ergründen. Die Evaluation legt nahe, dass sich Kindertageseinrichtungen durch die Einführung und kontinuierliche Arbeit mit einer Verfassung grundlegend und nachhaltig verändern.

In diesem Kapitel sollen die Besonderheiten des Alltags mit einer Verfassung in Bezug zur Theorie (vgl. Teil I) unter drei Aspekten betrachtet werden: Der erste Aspekt umfasst die pädagogische Beziehung im Zusammenhang mit Partizipation (9.1), der zweite die Bedeutung von Kindertageseinrichtungen als Orte demokratischen Lernens (9.2) und der dritte die Einrichtungsstrukturen (9.3).

9.1 Die pädagogische Beziehung in Verbindung mit Partizipation

Pädagogische Vorstellungen sind letztendlich immer Vorstellungen darüber, wie Kinder „am besten“ oder „richtig“ zu behandeln wären, um ein bestimmtes (Erziehungs-)Ziel zu erreichen: „Wer erzieht, sollte sich vorher etwas gedacht haben; er bzw. sie sollte eine Idee von Pädagogik haben, die als Richtmaß und Leitstern des Handelns dienen kann.“ (Böhm 2004, S. 9) Worauf diese Vorstellungen abzielen und auf welchem Welt- und Kindbild sie fußen, ist von Zeit zu Zeit (und von Ort zu Ort) sehr unterschiedlich¹⁷ (vgl. Rebele 2002, S. 14). Erziehung, so Rebele, sei selbst ein geschichtliches Phänomen: „Erziehung vollzieht sich nicht im luftleeren Raum, als eingeleitete Verbindung zwischen „dem“ Erzieher und „dem“ Zögling überhaupt; sie ist vielmehr zutiefst verwoben in das höchst komplexe geschichtliche Gesamtleben und ist selbst ein *geschichtliches* Phänomen.“ (ebd., Hervorhebung im Original) Dies trifft ebenso auf den Bereich der Bildung zu (vgl. Marotzki/Tiefel 2007, S. 134 ff.). Folglich muss Pädagogik sich immer auch mit aktuellen Werten auseinandersetzen und den „Zeitgeist“ in Bezug auf Erziehung und Bildung, auch vor dem Hintergrund empirischer Erkenntnisse und theoretischer Positionen kritisch analysieren. Während im Mittelalter und darüber hinaus die christliche Weltsicht die Erziehung bestimmte, in der das Kind mit Hinblick auf das Leben nach dem Tod zur Frömmigkeit erzogen werden sollte, gelten heute im Allgemeinen die Maximen der Aufklärung, in der der Mensch auf der Grundlage seines Verstandes verantwortungsvoll und selbstbestimmt handelt (vgl. Schmidt 1998). Das Bildungs- und Erziehungsideal ist heute das des mündigen Bürgers, der mündigen Bürgerin (vgl. auch Adorno 1971, Bielefelder Erklärung 2008, Thiersch 2008, vgl. auch Kap. 2), das Ziel die Herstellung von Handlungsfähigkeit und individueller Mündigkeit (vgl. Schaub/Zenke 2007, S. S. 209).

¹⁷ Eine ausführliche Analyse und Rekonstruktion der ‚Geschichte der Kindheit‘, das heißt des Bildes, welches Erwachsene von Kindern in den vergangenen Jahrhunderten hatten, lieferte Ariés mit seinem gleichnamigen Werk, erstmals erschienen im Jahr 1978. (Ariés, Philippe: Geschichte der Kindheit. 15. Aufl. Deutscher Taschenbuchverlag: München 2003.).

Neben den Erziehungszielen prägt das Bild vom Kind jedes pädagogische Handeln (vgl. auch von Spiegel 2006, vgl. auch Kap. 3.3). In der vorliegenden Evaluation wurde deutlich: Die pädagogischen Ziele der Einführung einer Verfassung (Kindern Rechte zu sichern und ihnen Mitbestimmungsmöglichkeiten einzuräumen, vgl. Kap. 4) und die pädagogische Haltung (Achtung und Anerkennung von Kompetenzen, vgl. 3.3 sowie 8.1.2 und 8.1.3) bedingen sich gegenseitig und werden entscheidend beeinflusst durch pädagogische *Erfahrungen*:

Die partizipative Arbeit auf der Grundlage einer Verfassung setzt zunächst die Zustimmung aller beteiligten Fachkräfte zur grundsätzlichen Anerkennung der Kinderrechte voraus, deswegen sind die Verfassungen trotz ihrer Gemeinsamkeiten inhaltlich in Detailfragen auch so individuell. (vgl. Kap. 7) Diese generelle Zustimmung kann aber nur in einer Atmosphäre des Vertrauens untereinander in Handlung umgesetzt werden, denn Neues zu erproben erfordert den Mut, sich auf ungewohntes/unsicheres Terrain zu begeben. In der besuchten Einrichtung fielen die Erfahrungen mit Partizipation positiv aus (vgl. Kap. 8), sodass sie in der Reflexion bzw. persönlichen Bewertung der kollektiven und individuellen Erfahrungen (vgl. hierzu m. Priebe 2009) in eine Haltungsänderung übergehen konnten (vgl. 8.1.3). Die pädagogische Beziehung zwischen Kindern und Fachkräften hat sich damit nachhaltig verändert.

Die grundlegende Frage pädagogischer Beziehungen ist nach Giesecke (1999) die Frage danach, wie Pädagoginnen und Pädagogen mit ihren Partnerinnen und Partnern (den Jungen und Mädchen, mit denen sie es in ihrer Arbeit zu tun haben) umgehen sollten, womit die Beziehungsfrage zum „Kernstück des beruflichen Selbstverständnisses“ wird (Giesecke 1999, S. 5; vgl. auch S. 16). Dies liege darin begründet „dass alles, was pädagogisch veranstaltet wird, über diese Beziehung transportiert werden muss.“ (ebd.) Damit ist für alle pädagogischen Berufe charakteristisch, dass die Form des Umgangs miteinander definiert werden muss (vgl. ebd. S. 11). Die pädagogische Beziehung ist einerseits individuell zu gestalten, andererseits spielen aber auch „außersubjektive Faktoren“ eine Rolle, wie historische, schichtspezifische, institutionelle oder geschlechtliche Faktoren. Es stellt sich die Frage, auf wessen Seite die Definitionsmacht liegt und wie man sich darüber verständigt bzw. wie darüber verhandelt wird. Kollektive Gegebenheiten spielen also ebenso wie individuelle Aspekte eine Rolle. (Vgl. Giesecke 1999, S. 12 ff.)

Die Evaluation der Verfassungen weist darauf hin, dass die Fachkräfte zwar die Definitionsmacht über die Beziehung und deren Gestaltung (situativ im Alltag wie auch strukturell verankert in Gremien und grundlegend bestimmt in der Verfassung) behalten – was aufgrund ihres Erziehungs- und Schutzauftrages gegenüber den Kindern auch notwendig ist (vgl. 7.5) – dass sie aber in bestimmten Bereichen Macht an die Kinder abgeben: Wenn die Kinder über die Gestaltung des eigenen Spiels bestimmen dürfen oder sich an der Planung von Projekten und Ausflügen beteiligen, erhalten sie Handlungs- und Gestaltungsmacht. Wenn sie über Anschaffungen mitentscheiden, erhalten sie

Verfügbarmacht über Ressourcen. Wenn sie an der Raumgestaltung beteiligt werden oder über die Regeln des Zusammenlebens beraten, kommt ihnen sogar Definitions- und Deutungsmacht hinsichtlich des Zusammenlebens in der Einrichtung zu. (vgl. zu den Formen von Macht auch Knauer/Hansen 2010; vgl. auch 3.1.4)

„Das Nachdenken über die Art und Weise dieser eigentümlichen Beziehung zwischen Menschen ist also kein Randthema, sondern führt mitten in die Substanz des Pädagogischen.“ (Gieseke 1999, S. 16) Dies zeigte auch die vorliegende Evaluation: Die Gestaltung der pädagogischen Beziehung kristallisierte sich als Querschnittsthema heraus, das alle anderen Merkmale (vgl. 7.5; 8.1.3) der Arbeit mit einer Kita-Verfassung tangiert bzw. durchdringt. Die Rolle des Erwachsenen (9.1.1) und die Rolle des Kindes werden abschließend nun getrennt betrachtet (9.1.2).

9.1.1 Die Rolle des Erwachsenen (pädagogisches Selbstverständnis)

Das pädagogische Selbstverständnis der Fachkräfte wird durch die Erarbeitung einer Verfassung fundamental berührt. Obwohl sie ja eigentlich bereits Expertinnen und Experten für die frühkindliche Erziehung und Bildung sind, wird ihr pädagogisches Weltbild in der Verfassungsgebenden Versammlung offen gelegt und detailreich hinterfragt (vgl. Kap. 4), sodass alle in diesem Zusammenhang bedeutungsvollen persönlichen Prinzipien der Auseinandersetzung im Team ausgesetzt werden, mit dem Ziel, eine gemeinsame Basis zu finden. Diese Form der Zusammenarbeit setzt sich durch die praktische Einführung der Verfassung in der Kindertageseinrichtung fort, was hier als Merkmal der Prozesshaftigkeit (vgl. 8.2.3) beschrieben wurde: Partizipation von Kindern erfordert einen kontinuierlichen Lernprozess der Fachkräfte über Kinder, mit Kindern und von Kindern.

Somit ist es die *Aufgabe* der Fachkräfte die Kinder zu *begleiten* (durch zuhören, zutrauen, und zugewandten Dialog, vgl. 3.3.3 bzw. 8.2.2), ihnen Teilhabe zu *ermöglichen* (durch Vorbereitung, Organisation und Moderation; vgl. 8.1.3.3 sowie 3.1.3) aber auch nach gesellschaftlichen Vorstellungen und aktuellen Erfordernissen zu *erziehen* (anbieten, auswählen, entscheiden; vgl. 8.1.1.5; 8.1.3.4). Diese Aufgabenbeschreibung deckt sich in etwas mit den vier Rollen pädagogischer Fachkräfte, die im Rahmen der Evaluation partizipativer Praxis in Nordrhein-Westfalen zu Tage traten: Sie sind gleichzeitig Expertinnen und Experten für Partizipation, Demokratie-Ermöglicherinnen und Ermöglicher, Erziehende im Auftrag von Staat und Gesellschaft sowie Demokratinnen und Demokraten. (vgl. Sturzenhecker/Knauer/Richter/Rehmann 2010, vgl. auch 5.3) Der letzte Punkt spielte in der vorliegenden Evaluation allerdings weniger eine explizite Rolle, was erstaunlich ist, da Partizipation und Demokratie zumindest aus theoretischer Perspektive untrennbar miteinander verwoben sind. (vgl. 2.1 und 2.2 sowie 3.1.5, siehe hierzu auch 9.2)

Diese Aufgabenidentifikation entspricht im Prinzip einem aneignungsorientierten Bildungsverständnis (vgl. 2.3), das nicht das Lernen in Form von Wissensvermittlung anstrebt, sondern das Lernen in Form

von Aktivität und Erfahrung. Wenn eine Kindertageseinrichtung nach partizipativen Ansätzen arbeitet, ist die Gefahr also relativ gering, dass sich die Kindheitspädagogik weiter von ihrem sozialpädagogischen Auftrag entfernt (vgl. zur Problematisierung der Scholarisierungstendenzen in der frühkindlichen Bildung, 2.3.2).

9.1.2 Die Rolle des Kindes (Bild von Kind)

Das Kind wird durch Partizipation zum Experten seiner selbst ernannt. Da es dies nicht selbst tun kann, weil es auf die Erwachsenen lebensnotwendig angewiesen ist, müssen die Fachkräfte dafür Sorge tragen, was durch die Einführung einer Verfassung für das Kind möglich ist und wo die Grenzen von Selbst- und Mitbestimmung liegen, d.h., wo das Kind fremd-bestimmt bleibt (vgl. 2.2 sowie 7.4). Die Entscheidungs- und Handlungsfreiräume des Kindes werden in den Verfassungen verbindlich definiert und durch die Einführung von Gremien strukturell verankert (vgl. Kap. 4; 8.2.1). Offensichtlich ist hierin der weitreichende Anspruch realisiert, Kinder als vollwertige Menschen von Geburt an zu behandeln, was einst schon Janusz Korczak (2007) mit dem ‚Recht des Kindes auf Achtung‘ (Orig.: 1929) einforderte und worüber Jesper Juul (2007) am Anfang des 21. Jahrhunderts immer noch sagt: „Wir sind es gewohnt, Kinder als eine Art potenziell asozialer Halbmenschen anzusehen“. (ebd. S. 11)

Wenn das Kind als Experte seiner selbst betrachtet wird, wird es mit seinen Anliegen einerseits, aber vor allem auch in seiner Problemlösekompetenz („Wir fragen einfach die Kinder!“) und seiner Entscheidungs- und Organisationsfähigkeit wahrgenommen („Das können die Kinder!“) und nicht so sehr mit seinen Defiziten gegenüber dem Erwachsenen. Es ist nicht nur ‚in Ordnung‘ sondern sogar bereichernd verschieden zu sein, wobei es eben nicht um den Kampf zwischen besser und schlechter geht, sondern um die Bereicherung des Zusammenlebens durch Individualität und deren Integration in Gemeinschaft (vgl. Sliwka 2008, Spiegel 2007; vgl. auch 2.1; 3.3.3). Die Kinder werden im Zuge ernst gemeinter Partizipation weniger in ihren Grenzen gesehen (was kann das Kind noch nicht? Was muss es noch lernen? Was macht mir Sorgen? Wo muss ich eingreifen?), denn in ihrem Potenzial (Was kann das Kind schon? Was hat es schon gelernt? Womit überrascht es mich? Was kann ich aufgreifen?). Im Prinzip ist damit der Anspruch nach ressourcenorientierter sozialpädagogischer Praxis erfüllt (vgl. auch Thiersch 2005).

Das Kind verliert dadurch aber keineswegs seine Erziehungs- und Schutzbedürftigkeit, mitnichten wird es zum „kleinen Erwachsenen“. Das Generationenverhältnis (vgl. auch Winkler 2004) wird weder von den Kindern (vgl. 8.1.1.5) in Frage gestellt, noch durch die Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgehoben. Die Erwachsenen geben zwar einen Teil ihrer Kontrolle ab, sie geben sie aber nicht grundsätzlich auf (vgl. 8.1.3.3). Sowohl die Verfassungstexte als auch die subjektiven Erfahrungen, insbesondere auch im Kontext der Teilnehmenden Beobachtung (vgl. 8.1.4) geben Hinweise darauf, dass den Kindern zugetraut wird, ihre eigenen Bedürfnisse zu erkennen und

entsprechend zu handeln. Damit wird ihnen Autonomie in grundlegenden Entscheidungen über ihr eigenes Leben zugestanden, wozu sie durchaus in der Lage sind (vgl. auch 3.4.1; vgl. auch m. Priebe 2009).

9.2 Kindertageseinrichtung als Orte demokratischen Lernens

Kindertageseinrichtungen können Orte des demokratischen Lernens sein. Demokratie zeigt sich nicht nur an den formalen Regularien, nach denen eine Gesellschaft idealer Weise „funktionieren“ soll, sondern vor allem im täglichen Umgang miteinander. Himmelmann (2007) prägte hierfür den Begriff der ‚Demokratie als Lebensform‘, womit Alltagskultur auf der Grundlage gegenseitiger Achtung, von Mitspracherechten und Aushandlungsprozessen sowie transparenten Entscheidungen impliziert ist (vgl. auch 2.1). Diese Erfahrungen im Umgang von Mensch zu Mensch sind die Basis demokratischen Lernens. Im Kontext der Debatte um Kinderrechte wird die (politische und rechtliche) Bedeutung demokratischer Erfahrungen als Grundlage für Selbstständigkeit, Eigenverantwortlichkeit und ein Leben in Würde hervorgehoben, aber auch deren (pädagogische) Bedeutung für Bildungsprozesse im Allgemeinen (vgl. 3.1).

Bundesweit sind Entwicklungen zu beobachten, die Rechte der Kinder auf Teilhabe und Mitsprache zu stärken – wie zum Beispiel mit den Qualitätsstandards zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Jugendhilfe und Schule (BMFSFJ 2010; vgl. 3.1), wengleich die Umsetzung strukturell verankerter Partizipationskonzepte bisher eher punktuell stattzufinden scheint (vgl. Bundesjugendkuratorium 2009). Dies lässt sich für den Bereich der Kindertageseinrichtung bestätigen. Die Kompetenzen der Fachkräfte in Partizipationsfragen scheinen ebenso ausbaufähig zu sein (vgl. Roux 2004, Kirstein 2008) wie diesbezügliche Forschung (vgl. Kap. 5, vgl. auch 3.1.6). Strukturelle Verankerung, zumal verfassungsmäßig zugesichert, scheint hier eher die Ausnahme als die Regel zu sein und ist bisher nur aus dem Modellprojekt „die Kinderstube der Demokratie“ bekannt (vgl. Kap. 4 und 5).

Vor dem Hintergrund einer demokratiepädagogischen Sichtweise auf Partizipation in Kindertageseinrichtungen müssen zunächst die Erwachsenen entscheiden, wie Kinder Demokratieerfahrungen machen sollen (Demokratie für Kinder, 9.3.1). Daraus kann dann eine Demokratie mit Kindern erwachsen (9.3.2), in der sie von ihren Rechten Gebrauch machen können. So kann ein erweitertes Verständnis der Erziehung, Bildung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen entstehen (9.3.3).

9.2.1 Demokratie für Kinder

Das Konzept der Kinderstube der Demokratie sieht vor, dass zunächst die Erwachsenen darüber entscheiden, in welchem Rahmen die Kinder in Kindertageseinrichtungen sich als aktive Gestalterinnen und Gestalter ihres Lebens und ihres direkten Umfeldes erleben und einbringen können und welche Strukturen (Verfassungsorgane und Abläufe) dafür notwendig sind (vgl. Kap. 4). Die

Verfassung stellt das konsensuale Ergebnis intensiver Teamarbeit dar und prägt diese grundlegend, auch wenn die Inhalte der Verfassung im Alltag immer wieder ins Gedächtnis gerufen werden müssen (vgl. 8.1.4.4).

Die pädagogischen Fachkräfte treffen in der Verfassung grundlegende Entscheidungen darüber, wie das Zusammenleben in der Kindertageseinrichtung geregelt sein soll und unter welchen Bedingungen sie die Beteiligung der Kinder tragen können und wollen. (vgl. Kap. 7). Das Ausmaß und die Form der Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen kann daher nicht ‚von oben‘ verordnet werden. Prinzipiell ist jede Einrichtung aufgerufen, sich Gedanken um die Umsetzung der gesetzlichen Vorgaben (vgl. 3.1.2) im Sinne der Menschen- bzw. Kinderrechte zu machen (vgl. 3.1.1), nach denen Kinder an allen sie betreffenden Angelegenheiten beteiligt werden sollen.

In der vorliegenden Evaluation wurde der demokratische Anspruch, der hinter Partizipation steht, nicht explizit deutlich, wenngleich dies jedoch implizit durch die Anerkennung des Kindes als eigenständige Persönlichkeit mit Rechten und Kompetenzen (Bild vom Kind, vgl. auch 9.1.2) eine wichtige Rolle spielt. Während in dieser Evaluation die Frage nach der Bedeutung von Verfassungen für den pädagogischen Alltag, verstanden als subjektiv-pragmatisch erlebte Wirklichkeit, im Vordergrund stand, bleibt unklar, welche *Motivationen* genau hinter dem partizipativen Handeln in Kindertageseinrichtungen stehen.

9.2.2 Demokratie mit Kindern

Demokratie mit Kindern zu leben bedeutet, Demokratie als Lebensform zu verstehen (vgl. 2.1 und Kap. 3) und dies in konkretes Handeln zu transferieren, sodass die Kinder ihre Rechte nutzen können. Die Kinder können dann eigene Bedürfnisse und Interessen erkennen und achten lernen und erfahren wie es ist, etwas bewirken zu können (Einen Vorschlag machen, Abstimmen, eine Wahl treffen). Hier besteht ein bedeutender Zusammenhang zwischen der Aneignungstätigkeit des Kindes, seiner daraus resultierenden subjektiv erfahrenen und tatsächlichen Selbstwirksamkeit und Partizipation als pädagogischem Prinzip: Kinder sollen lernen, dass sie durch ihr eigenes Handeln etwas verändern und Probleme lösen können (Handlungskompetenz). Dies geht mit einem hohen Maß an Anstrengung einher (vgl. 2.3). Es ist zu vermuten, dass die wohl kaum auf sich genommen wird, wenn die Aussichten etwas zu erreichen wenig Erfolg versprechend sind, zum Beispiel, weil Partizipation nur zum Schein stattfindet, ohne dass es echte Handlungsspielräume gibt (vgl. 2.2). Partizipation stellt damit die Grundlage für Selbstwirksamkeit und für die Aneignungstätigkeit des Kindes dar, die immer auch mit Rückschlägen einhergehen kann. Sofern die eine oder andere Handlungsalternative zum Erfolg führt können vorübergehende Frustrationen ausgehalten werden (hierzu im Kontext sozialer Partizipation Sturzbecher/Hess 2005, vgl. auch 5.1.1).

In Bezug auf die demokratischen Kompetenzen der Kinder bestätigt sich die Annahme (vgl. 5.3), dass die Kinder Aushandlungs-, Abstimmungs- und Entscheidungsverfahren nicht nur praktizieren können, sondern auch deren Sinn verstehen: Die Transparenz demokratischer Verfahren schafft Akzeptanz, auch für Entscheidungen, in denen Einzelinteressen hinter die konsensfähigen Interessen der Gruppe gestellt werden müssen. (vgl. 8.1.1) Damit Kinder überhaupt zu verantwortungsvollen Entscheidungen kommen können, bedarf es des intensiven Dialogs, um die tiefer liegende Bedeutung („meaning“, vgl. 3.3.3) einer Aussage zu ergründen. (vgl. 8.1.3.3) Dies erfordert von den Fachkräften nicht nur ehrliches Interesse an der Sichtweise des Kindes, sondern auch eine bewusste Abwägung, in welcher Form die Äußerungen der Kinder aufgegriffen werden können. Dies betont wieder die Machtposition, die die Erwachsenen trotz der Rechte, die sie den Kindern zugestehen, behalten (vgl. Knauer/Hansen 2010; vgl. 3.1.4). Sie müssen daher ihre Verantwortlichkeit und Position in Beteiligungsprozessen immer wieder klären und flexible Lösungen für grundsätzliche Fragestellungen finden. (vgl. 8.1.2) Eine demokratische Alltagskultur erstreckt sich dabei von offenen über repräsentative und projektorientierte Beteiligungsformen (vgl. 2.2) die der Mitbestimmung der Kinder dienen und folglich basisdemokratisch, nach dem Delegiertenprinzip oder interessengeleitet organisiert sein können (vgl. 7.4.2). Dies setzt Autonomie voraus, die nur individuell gewährt und erfahren werden kann. (vgl. 3.1.4; vgl. auch M. Priebe 2009 sowie 7.4.1)

9.2.3 Auswirkungen der Verfassungen auf das Verständnis von Erziehung, Bildung und Betreuung

Zentrales Element der Arbeit in Kindertageseinrichtungen sollte der gesetzliche Auftrag der Erziehung, Bildung und Betreuung sein, der im Übrigen die Beteiligung der Kinder mit einschließen sollte und aus fachlicher Sicht sogar muss, wie Aneignungstheoretisch begründet wurde (vgl. 2.3 sowie 3.1.2; 3.1.3). Im Sinne Winklers (2004) ist es der Aneignung eigentümlich, dass sie sich immer zwischen Tradition und Innovation bewegt und damit niemals spannungs- und anstrengungsfrei sein kann, was auch im vorherigen Abschnitt schon angeführt wurde. Gleiches gilt auch für die Erziehung: Sie bleibt stets eine Gradwanderung zwischen Führen und Folgen, zwischen Anpassung des Individuums *an* die Gesellschaft und Weiterentwicklung der Gesellschaft *durch* individuelle und kollektive aktive Aneignungs- und Gestaltungsprozesse (vgl. Adorno 1971, vgl. auch 3.1.5). Gestaltungs- und Aneignungstätigkeit stehen dabei in einem Wechselverhältnis.

Theoretisch mögen diese Überlegungen nicht neu sein, aber doch bekommen sie durch strukturell verankerte Partizipation und ein verfassungsmäßig zugesichertes Teilhabe- und Beteiligungsrecht in Kindertageseinrichtungen mehr Gewicht verliehen. Im dialogischen Verhältnis von „Ich“ und „Wir“ (vgl. 8.2.2) wird dieses Spannungsverhältnis zwar nicht ausgeglichen, was auch kontraproduktiv wäre, vielmehr wird es implizit zum Thema gemacht: Wenn sich das einzelne Kind (ebenso wie die pädagogischen Fachkräfte) als Mitglied der Gemeinschaft begreift, lassen sich Verhandlungen zwischen den Generationen führen, die in gegenseitigem Verständnis, aber nicht auch sofort in

gegenseitigem Einverständnis vorgenommen werden müssen. Auf der Basis von Vertrauen und Zugehörigkeitsgefühl können Differenzen offen gelegt und Kompromisse geschlossen werden. Die Erfahrung der älteren Generation hat einen ebenso hohen Wert wie die Innovationskraft der jüngeren Generation (vgl. 8.1.2).

9.3 Die Bedeutung der Einrichtungsstrukturen

Wie eine Institution gestaltet ist, beeinflusst in nicht unerheblicher Weise die Möglichkeiten und Spielräume des Zusammenlebens der Personen, die sich in ihr bewegen. Umgekehrt nehmen die Einzelnen aber auch Einfluss auf die Institution. Ein gewisses Spannungsverhältnis ist damit nie auszuschließen. Damit die Spannungen zwischen dem Organisationszweck und den Handlungsmotiven sich nicht in lähmende Konflikte und somit Handlungsunfähigkeit übertragen, müssen nach Merchel (2005) in der Praxis der Organisationsgestaltung „Formen gefunden werden, (um) allzu intensive Spannungsentwicklungen in dieser Hinsicht frühzeitig wahrnehmen und bearbeiten zu können (vgl. ebd. S. 24 f.). Schädlich ist es, wenn es durch Überkomplizierung der Strukturen zu einer Überforderung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter kommt, wenn Übersteuerung zu unzulässiger Vereinfachung komplexer Sachverhalte führt, oder wenn auf Grund von Überstabilisierung Veränderungen nicht mehr individuell (mit)gestaltet werden können. (vgl. Türk 1976, zit. nach Merchel 2005, S. 25) Wenn Kindertageseinrichtungen demokratische Strukturen zu pädagogischen bzw. politischen Zwecken implementieren, verändert dies sekundär auch die Einrichtungsstrukturen insgesamt. Die Verfassung ist ein strukturgebendes Element (vgl. 8.3), durch ihre Einführung können weitreichende Organisationsentwicklungsprozesse angestoßen werden. Sie muss aber im Alltag soviel Flexibilität zulassen, dass ihre Regelungen und Inhalte für konkrete Situationen einen Spielraum bieten.

Dies erfordert wiederum Austausch und Kommunikation in Form von ernst gemeinten Versammlungen (vgl. auch Korkzak 2008), auf denen es etwas auszuhandeln und zu entscheiden gibt, das vorher noch nicht feststand (Ergebnisoffenheit, vgl. 8.2.3). Dazu braucht es Orte und Zeiten des Zusammentreffens. Die Strukturen müssen diesen Anforderungen angepasst werden. Wenn Strukturen Ambivalenzen hervorrufen oder Widersprüche aufweisen, aber auch wenn sie zu einfach, zu rigide oder zu starr gestaltet sind (vgl. Merchel S. 26 ff.), ist dies hinderlich für die Handlungsfähigkeit des Team als Ganzes und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als Einzelne. Auf dieses Verhältnis zu achten ist eine wichtige Aufgabe der Leitung, nicht nur im Kontext von Partizipation (vgl. 8.1.4.4).

In Bezug auf die Strukturen zeigten sich in der exemplarisch untersuchten Einrichtung zwei Aspekte als augenfällig. Der erste betrifft die Öffnung der Gruppenstrukturen (9.3.1), der zweite bezieht sich auf das Thema Dialog und Diskussion. (9.3.2) Beide sind maßgebliche strukturelle Gestaltungselemente und haben wesentlichen Einfluss auf die Umsetzungsmöglichkeiten der Verfassungsinhalte in partizipativ ausgerichtetem Handeln.

9.3.1 Gruppenstruktur versus (Teil-)Öffnung

Bereits in der Evaluation in Detmold zur Einführung von Verfassungen (vgl. Struzenhecker et. al. 2010; vgl. auch 5.3) kristallisierte sich die Frage heraus, ob eine feste Gruppenstruktur die Partizipationsprozesse in der Einrichtung nicht behindere; ebenso wurde auch in dieser Evaluation deutlich, dass die Selbst- und Mitbestimmung der Kinder gewisse räumliche Freiheiten erfordert; die Leitungskräfte betonten, dass die Öffnung der Gruppenstrukturen in einem engen Zusammenhang mit der Erprobung partizipativer Praxis geschah und beide miteinander verschränkt sind (vgl. 8.1.3.4).

Dies lässt sich auch theoretisch begründen, denn das Konzept der Aneignung meint immer ein Zu-Eigen-Machen von physischem und/oder virtuellem Raum (vgl. Deinet/Reutlinger 2004; vgl. auch 2.3). Die Öffnung der Gruppenstrukturen verändert die Abläufe in einer Einrichtung insofern, dass der Raum frei erschlossen und in der Folge auch von den Kindern grundlegend mitgestaltet werden kann. Vieles spricht dafür, dass Partizipation mit einem offenen Konzept besser zu vereinbaren ist als mit einer geschlossenen Gruppenstruktur, weil es Freiheiten schafft und somit vielfältigere Möglichkeiten bereithält, mit Menschen und Räumen in Kontakt zu kommen. Die Befragungen und Beobachtung in der Kindertageseinrichtung weisen darauf hin, dass eine durchdachte Raumgestaltung die Kinder dabei unterstützt die Räume eigenständig zu nutzen (vgl. 8.1.1.2 sowie 8.1.4).

9.3.2 Raum für Dialog und Diskussion

Die Kinder erhalten durch die Verfassung das Recht, ihre Anliegen und Themen in unterschiedlichen Gremien einzubringen und über deren weiteren Verlauf mit zu beraten. Die Verfassung bietet teils offene, teils repräsentative Möglichkeiten zur Meinungsäußerung bzw. Reaktion auf die Ansichten der anderen, zur Information oder Konfliktbearbeitung (vgl. Kap. 7 und 8). Die demokratischen Strukturen bieten einen festen Ort, den die Kinder selbstbewusst für ihre Belange nutzen (vgl. 8.1.2; 8.1.3).

Dialog und Diskussion bilden die Basis für Demokratie (vgl. Sliwka 2008; vgl. auch 2.1 sowie 3.3.2 und 3.3.3). Dialogische Kompetenzen erschöpfen sich aber nicht in der Moderation von Gruppenkonferenzen oder Kinderparlamenten. Vielmehr ist die aufmerksame Kommunikation und Begleitung der Kinder im Alltag ein zentrales Element der Demokratie als Alltagskultur. Gleiches gilt auch für die Teamarbeit. Das Leitungsteam berichtet, das Team sei mutiger geworden, wenn es darum geht, eigene Ideen zur Diskussion zu stellen oder auch gegenüber Eltern etwas zu vertreten. (vgl. 8.1.3) Partizipation fördert demzufolge sowohl durch die strukturell verankerten Gremien als auch durch einen achtenden Dialog im Alltag eine demokratische Kommunikationskultur zwischen den Beteiligten.

Fazit Teil IV

Im Lichte der Theorie betrachtet erscheint die Arbeit mit Kita-Verfassungen (als Instrumente einer partizipativen pädagogischen Praxis) ein sinnvoller und angemessener Weg zu sein, die gesetzten demokratiepädagogischen Ziele zu erreichen. Demokratie kann, das legt die Evaluation nahe, in Kindertageseinrichtungen nachhaltig als Alltagskultur implementiert und als Lebensform erfahrbar gemacht werden. Partizipation scheint mit Kindern jeden Alters möglich und hat direkte Auswirkungen auf die pädagogische Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen, das Verständnis der Erziehung, Bildung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen sowie auf die strukturellen Rahmenbedingungen.

Perspektivisch scheint es von Bedeutung zu sein, die Praxis und deren externe Begleitung zu verstetigen sowie weitere Forschung zu betreiben, um gesicherte Erkenntnisse über die bisherige Verbreitung von Partizipation sowie hinsichtlich theoretischer und praktischer Fragestellungen zu gewinnen. Das letzte Kapitel (Kap. 10) gibt dazu einen kurzen Ausblick.

10 Perspektiven demokratiepädagogischer Praxis und Forschung in Kindertageseinrichtungen

„Die Kinder stellen einen hohen Prozentsatz der Menschheit, der Bevölkerung, der Nation, der Hausbewohner, der Mitbürger dar – sie sind ständige Begleiter. Sie waren, werden sein und sind.“

Janusz Korczak 2007, S 28 (Orig. 1929)

Ausgehend von den Schlussfolgerungen aus der Evaluation soll abschließend ein Ausblick auf eine partizipative Pädagogik in Kindertageseinrichtungen ebenso wie auf die Partizipationsforschung mit Kindern erfolgen. Dieser kann natürlich nicht abschließend erfolgen sondern nur einige Aspekte benennen, die aus der vorliegenden Arbeit heraus ins Auge stechen.

Die Grundgedanken der Demokratie verfestigen sich in dem Ziel sozialer Gerechtigkeit auf der Basis eines würdevollen Lebens des Einzelnen und in der Gemeinschaft, in der freie Entfaltung und gemeinsame Lebensgestaltung möglich sind. Für den pädagogischen Alltag in Kindertageseinrichtungen bietet die Arbeit mit einer Verfassung eine Grundlage von Qualitätsentwicklung für die Erziehung, Bildung und Betreuung. Sie setzt den Anspruch um, Kinder an allen sie betreffenden Angelegenheiten zu beteiligen, der gesetzlich verankert ist und zunehmend fachöffentliche Resonanz erfährt. Dennoch bleibt ausgehend von der vorliegenden Evaluation festzuhalten, dass strukturell verankerte und verbindlich zugesicherte Partizipation in Kindertageseinrichtungen noch immer Modellcharakter besitzt und, so legen es die im Rahmen des Forschungsstandes dargestellten Studien nahe, bisher keinesfalls selbstverständlich für pädagogische Prozesse ist. Hieran knüpfen sich einige Fragen an, die in weiteren Forschungsprojekten zugrunde gelegt werden könnten.

In quantitativer Hinsicht stellt sich zum Beispiel die Frage, wie verbreitet die Arbeit mit Verfassungen oder auf andere Weise strukturell verankerter Partizipation tatsächlich ist. Hierzu ließen sich in der Recherche zu dieser Arbeit keine belastbaren Daten finden. Auch beruhen die Erhebungen zu einzelnen Aspekten partizipativer Erfahrungen der Kinder auf relativ kleinen Stichproben. Quantitative Aussagen könnten einen Überblick über die Verbreitung partizipativer Ansätze und deren Akzeptanz in der Praxis schaffen. Entsprechende Erkenntnisse wären zum Beispiel notwendig, um Fortbildungsbedarfe zu ermitteln oder auch vertiefte Aussagen zum Verhältnis von Theorie und Praxis bzw. Anspruch und Wirklichkeit zu erlangen.

Die Partizipationsforschung, bezogen auf Kindertageseinrichtungen, scheint abgesehen von einzelnen punktuellen Studien und Evaluationen insgesamt betrachtet noch ganz am Anfang zu stehen. Ein umfassender Überblick über den Forschungsstand böte die Grundlagen für die Entwicklung weiterführender Fragestellungen.

Weil die Arbeit mit Verfassungen als partizipatives Instrument in Kindertageseinrichtungen bisher kaum erforscht ist, ließen sich diverse qualitative Studien anlegen, die sich auf die Subjektsicht der Kinder im Kontext ihrer Rechte und Bildungsprozesse beziehen. Hier wäre interessant zu untersuchen, welchen subjektiven Zugewinn Kinder durch Partizipation erfahren, wie sich Bildungsprozesse von Kindern unter besonderer Berücksichtigung ihrer Partizipationserfahrungen darstellen und in welcher Hinsicht geschlechts- oder altersspezifische Aspekte eine Rolle spielen oder auch, inwiefern sich eine Wechselwirkung zwischen Partizipation und sozialer Benachteiligung, z.B. durch Migration, Behinderung, Armut etc. zeigt.

In Bezug auf die pädagogischen Fachkräfte ließe sich weiterhin untersuchen, welche Veränderungen pädagogischer Ansätze sich durch die Einführung einer Verfassung vollziehen und wie das Bild vom Kind, individuelle und einrichtungsspezifische Handlungskonzepte, Fachwissen etc. sich im Kontext von Partizipation gegenseitig bedingen. Weiterhin könnte hier auch die in dieser Evaluation unzureichend berücksichtigte Perspektive und Rolle von Müttern und Vätern einbezogen werden. Zudem stellt sich die Frage, welche Anforderungen an die Strukturen und Ressourcen (in Bezug auf Zeit, Personaleinsatz, Leitungskompetenzen, Teamarbeit, Fortbildung, Raumbedarf, -ausstattung und -gestaltung,...) in partizipativ arbeitenden Kindertageseinrichtungen entstehen.

Die Kindperspektive konnte in dieser Evaluation noch nicht ausreichend berücksichtigt werden, in diesem Kontext scheint in der Tat das größte Entwicklungspotenzial zu liegen. Neben der vielen möglichen inhaltlichen Fragen, die sich hinsichtlich der kindlichen Subjektsicht auf Partizipation formulieren lassen, sind hier aber vor allem auch forschungsmethodische Überlegungen notwendig, um die Subjektperspektive besser zu erfassen. Die Kindheitsforschung steht hier vor der Herausforderung subjektbezogene Methoden zu erproben und weiterzuentwickeln, die die Autonomie des Kindes achten und gleichzeitig das Machtverhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen thematisieren. Ansätze finden sich zum Beispiel bei Fuhs (2000), der eine methodische Einordnung nach dem Grad des erforderlichen Erinnerungsvermögens vornimmt oder Huhn et. al. (2000) die mit der Methode der Videografie eine Form der forschenden Begegnung und Beobachtung im Alltag der Kinder vorschlägt.

Quellenverzeichnis

- Adorno**, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Suhrkamp Verlag: Frankfurt.
- Andresen**, Sabine (2004): Schnittstellen zwischen Kinheits- und Kinderforschung im Begriff der Aneignung. In: Deinet, Ulrich; Reutlinger, Christian (2004) a.a.O. S. 93-108.
- Bartscher**, Matthias (1998): Partizipation von Kindern in der Kommunalpolitik. Lambertus Verlag: Freiburg in Breisgau.
- Böhm**, Winfried (2004): Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart. C.H.Beck Wissen.
- Bundesjugendkuratorium** (2009): Partizipation von Kindern und Jugendlichen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. Verfügbar im Internet unter: <www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk_2009_2_stellungnahme_partizipation.pdf> 24/11/2010
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)** (2006): Für ein kindergerechtes Deutschland 2005-2010. Ein Kinder- und Jugendreport zum Nationalen Aktionsplan (NAP). Bundesregierung: Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)** (o.J.): Nationaler Aktionsplan für ein Kindgerechtes Deutschland 2005-2010. Kurzfassung. Verfügbar im Internet unter: <<http://www.gew.de/Binaries/Binary29390/nap-kurzfassung.pdf>> 25/11/2010
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)** (2010a): Für ein Kindgerechtes Deutschland. Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen. Bundesregierung: Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)** (2010b): Kinder- und Jugendhilfe. Aches Buch Sozialgesetzbuch. 3. Aufl. Bundesregierung: Berlin.
- Burkart**, Thomas (2003): Die Transformation des Erlebens – eine heuristische Untersuchung zum Fühlen. In: Hagemann, Otmar; Krotz, Friedrich (2003) a.a.O. S. 167-187.

- Burkart**, Thomas; **Kleining**, Gerhard; **Witt**, Harald (2010): Dialogische Introspektion. Ein gruppengestütztes Verfahren zur Erforschung des Erlebens. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Deinet**, Ulrich; **Reutlinger**, Christian (Hrsg.) (2004): „Aneignung! Als Bildungskonzept in der Sozialpädagogik. VS-Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Finger**, Evelyn (2010): Fang an zu denken! Der rebellische Mensch ist der Held der Stunde: Nur wer hadert, ist wirklich frei. In: Die Zeit Nr. 14, 31.März 2010. S. 55.
- Fuhs**, Burkhard (2000): Qualitative Interviews mit Kindern. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.) (2000a) a.a.O. S. 87-103.
- Fröhlich-Gildhoff**, Klaus; **Netwig-Gesemann**, Iris; **Haderlein**, Ralf (Hrsg.) (2008): Forschung in der Frühpädagogik. Band 1. Verlag FEL: Freiburg.
- Fröhlich-Gildhoff**, Klaus; **Netwig-Gesemann**, Iris (Hrsg.) (2009): Forschung in der Frühpädagogik. Band 3. Verlag FEL: Freiburg.
- Gieseke**, Hermann (1999): Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes. 2. Aufl. 1999. Juventa Verlag: Weinheim und München.
- Grunwald**, Klaus; **Thiersch**, Hans (2004): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Juventa Verlag: Weinheim und Basel.
- Hafeneger**, Benno; **Jansen**, Mechthild M.; **Niebling**, Torsten (Hrsg.) (2005): Kinder- und Jugendpartizipation im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren. Verlag Barbara Budrich: Opladen.
- Hagemann**, Otmar; **Krotz**, Friedrich (Hrsg.) (2003): Suchen und Entdecken. Beiträge zu Ehren von Gerhard Kleining. Rhombos-Verlag: Berlin.
- Hansen**, Rüdiger; **Knauer**, Raingard; **Friedrich**, Bianca (2005): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertagesstätten. Hrsg.: Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie: Kiel.
- Hansen**, Rüdiger; **Knauer**, Raingard; **Sturzenhecker**, Benedikt (2009): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen. In: TPS (Theorie und Praxis der Sozialpädagogik)Ausg. 2/2009. S. 46-50.

- Hansen**, Rüdiger; **Knauer**, Raingard; **Sturzenhecker**, Benedikt (2011): Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Weimar, Berlin. (Manuskript)
- Heinzel**, Friederike (Hrsg.) (2000a): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Juventa Verlag: Weinheim und München.
- Heinzel**, Friederike (2000b): Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick.. In: In: Heinzel, Friederike (Hrsg.) (2000a) a.a.O. S. 21-35.
- Heinzel**, Friederike (2000c): Kinder in Gruppendiskussionen und Kreisgesprächen. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.) (2000a) a.a.O. S. 117-130.
- Himmelmann**, Gerhard (2007): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 3. Aufl. Wochenschauverlag: Schwalbach.
- Huhn**, Norbert; **Dittrich**, Gisela; **Dörfler**, Mechthild; **Schneider**, Kornelia (2000): Videografieren als Beobachtungsmethode in der Sozialforschung. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.) (2000a) a.a.O. S.185-215.
- Hülst**, Dirk (2000): Ist das wissenschaftlich kontrollierte Verstehen von Kindern möglich? In: Heinzel, Friederike (Hrsg.) (2000a) a.a.O. S. 37-55.
- Hurrelmann**, Klaus; **Andresen**, Sabine (2007): Kinderpolitik: Das „ganze Dorf“ wird gebraucht. In: World Vision Deutschland e.V.: Kinder in Deutschland 2007. 1. Worldvision Kinderstudie. Fischer Taschenbuchverlag. S. 361-390.
- Kirstein**, Nicole (2008): Partizipation im Kindergarten – Kinderparlament und Kinderrat. In: Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Haderlein 2008, a.a.O. S. 65-89.
- Klein**, Lothar: Hat Partizipation Grenzen? In: TPS (Theorie und Praxis der Sozialpädagogik). Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita. Aug. 8/2010. S. 39.
- Knauer**, Raingard; **Sturzenhecker**, Benedikt (2010): Keine Erziehung ohne Bildung – oder: Warum Jugendhilfe Bildung und Erziehung gestalten muss. (Manuskript)
- Knauer**, Raingard; **Hansen**, Rüdiger (2010): Zum Umgang mit Macht in Kindertageseinrichtungen. Reflexionen zu einem häufig verdrängten Thema. In: TPS (Theorie und Praxis der Sozialpädagogik). Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita. Aug. 8/2010. S. 24-28.

- Korczak**, Janusz (2007): Das Recht des Kindes auf Achtung. In: Beiner, Friedhelm: Janusz Korczak. Das Recht des Kindes auf Achtung. Fröhliche Pädagogik. 2. Aufl. Gütersloher Verlagshaus: Gütersloh.
- Korczak**, Janusz (2008): Wie man ein Kind lieben soll. 14. Aufl. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- Laewen**, Hans-Joachim; **Andres**, Beate (Hrsg.) (2002a): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Beltz- Verlag: Weinheim/Basel/Berlin.
- Laewen**, Hans-Joachim; **Andres**, Beate (Hrsg.) (2002b): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Beltz-Verlag: Weinheim/Basel/Berlin.
- Landesjugendring Schleswig-Holstein e.V.** (Hrsg.) (1995): Auf der Suche nach mehr Demokratie. Bedingungen politischer Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Kiel.
- Leyens**, Ines; **Ostermann**, Petra (2004): Mitbestimmung in Kindertageseinrichtungen aus der Perspektive von Kindern – eine Pilotstudie. In: Fried, Lilian; Büttner, Gerhard (Hrsg.) (2004): Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern. Juventa Verlag: Weinheim und München. S. 123-137.
- Marotzki**, Winfried; **Tiefel**, Sandra (2007): Bildung/Bildungswesen. In: Verein für öffentliche und Private Fürsorge e.V. (Hrsg.) (2007): Fachlexikon der Sozialen Arbeit. 6. Aufl. Nomos Verlag: Baden Baden. S. 134 ff.
- Mayring**, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5. Aufl. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.
- Merchel**, Joachim (2005): Organisationsgestaltung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Konzepte zur Reflexion, Gestaltung und Veränderung von Organisationen. Juventa Verlag: Weinheim und München.
- Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (MBK S-H)** (Hrsg.) (2008): Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen. 2. vollst. überarb. Aufl. Kiel.

- Moser**, Heinz (2008): Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung. 4. überarb. Aufl. Verlag Pestalozzianum an der pädagogischen Hochschule und Lambertus-Verlag: Zürich.
- Olk**, Thomas; **Roth**, Roland (2007): Mehr Partizipation wagen. Argumente für eine verstärkte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Hrsg.: Bertelsmann Stiftung. Verlag Bertelsmann Stiftung: Gütersloh.
- Olk**, Thomas (2009): Transformationen im deutschen Sozialstaatsmodell. Der „Sozialinvestitionsstaat“ und seine Auswirkungen auf die Soziale Arbeit. In: Kessel, Fabian; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat? Zeitdiagnosen, Problematisierungen und Perspektiven. Juventa Verlag: Weinheim und München. S. 13-34.
- Peccei**, Aurelio (Hrsg.) (1981): Club of Rome. Bericht für die achtziger Jahre. Zukunftschance lernen. 2. Aufl. Wilhelm Goldmann Verlag: Wien, Zürich, Innsbruck.
- Pfaffenberger**, Hans (2007): Partizipation. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hrsg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. 6. Aufl. Nomos Verlagsgesellschaft: Baden-Baden. S. 693 f.
- Pötzsch**, Horst (2003): Die deutsche Demokratie. 3. akt. Aufl. Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn.
- Priebe**, Botho (2008): Demokratie lernen und (er)leben. Was die Schulentwicklung mit der Demokratiepädagogik gewinnen kann und was Demokratiepädagogik und Politische Bildung für die Schulentwicklung leisten können. In: Lernende Schule. Ausg. 43/2008. S. 20-25. Verfügbar im Internet unter <www.demokratisch-handeln.de/service/publikationen/pdf/LS_gespraech.pdf> 31/08/2010
- Priebe**, Michael (2009). Evaluation Demokratie leben in Kindergarten und Schule. Abschlussbericht Oktober 2003 – Oktober 2008. Berlin: Regionale Arbeitsstelle für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule.
- Priebe**, Michael (2010): Qualitätskriterien für die Krippe. (Vortragsfolien) Verfügbar im Internet unter: <www.spd-nds.de/binary.jsp?nodeId=9443&binaryId=8631&disposition=inline> 31/08/2010
- Rebele**, Albert (2002): Geschichte der Pädagogik. 20. Aufl. Klett-Cotta.

- Regionale Arbeitsstelle für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule (RAA)** (2010): Demokratie lernen und leben. Verfügbar im Internet unter: <www.raa-berlin.de/RAASeiten/projekte/demokratiel.html> 31/08/2010
- Roux**, Susanna (2004): Kinder geben Auskunft – Aussagen Sechsjähriger zum sozialen Umfeld Kindergarten. In: Fried, Lilian; Büttner, Gerhard (Hrsg.) (2004): Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern. Juventa Verlag: Weinheim und München. S. 103-121.
- Schäfer**, Gerd. E. (Hrsg.) (2005): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. 2. Aufl. Beltz-Verlag: Weinheim und Basel.
- Schaffer**, Hanne (2002): Empirische Sozialforschung für die Soziale Arbeit. Eine Einführung. Lambertus-Verlag: Freiburg im Breisgau.
- Schaub**, Horst; **Zenke**, Karl G.(2007): Wörterbuch der Pädagogik. Gundl. erw. u. akt. Neuaufl. dtv.
- Schmidt**, Alfred (1998): Mütterliche Rollenerwartungen und Nachwuchsbetreuung in Deutschland: Enge und Weite unterschiedlicher Konzepte im historischen Kontext. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.) : Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen. Verlag Hans Huber. Bern. S. 58-68.
- Schnurr**, Stefan (2010): Partizipation. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit / Sozialpädagogik.. 3. Aufl. Reinhardt Verlag: München/Basel. S. 1330-1345.
- Schubert/Klein** (2001): Das Politik Lexikon. 2. aktualisierte Aufl. Verlag H.J.W. Dietz Nachf.: Bonn.
- Schubert-Suffrian**, Franziska; **Regner**, Michael: Ohne Eltern geht es nicht. Erziehungspartnerschaft mit Eltern durch Partizipation. In: TPS (Theorie und Praxis der Sozialpädagogik). Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita. Ausg. 8/2010. S. 42-44.
- Schweitzer**, Christiane: Was machen Bildungspläne mit der Partizipation? Wie eine Querschnittsaufgabe verankert ist. In: TPS (Theorie und Praxis der Sozialpädagogik). Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita. Ausg. 8/2010. S. 40-41.
- Seithe**, Mechthild (2010): Schwarzbuch Soziale Arbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Sliwka**, Anne (2008): Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.

- Sonthheimer, Kurt; Bleek, Wilhelm** (2002): Grundzüge des politischen Systems Deutschlands. Aktualisierte Neuausgabe. 14. akt. Aufl. Pieper Verlag GmbH: München.
- Spiegel, Salome** (2007): Workshop 4: Beteiligung von Kindern? Von Anfang an! Partizipation als Bildungspolitischer Anspruch an Tageseinrichtungen für Kinder. In: Stroß, Anette M. (Hrsg.): Bildung – Reflexion – Partizipation. Anstöße zur Professionalisierung von Erzieherinnen und Erziehern. Veichtaer Beiträge zur Frühpädagogik 1. LIT Verlag: Berlin. S. 151-160.
- v. **Spiegel, Hiltrud** (2008): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. 3. durchges. Aufl. UTB/Ernst Reinhard: München
- Stange, Waldemar; Tiemann, Dieter** (1999): Alltagsdemokratie und Partizipation: Kinder vertreten ihre Interessen in Kindertagesstätte, Schule, Jugendarbeit und Kommune. In: Glinka, Hans-Jürgen: Materialien zum 10. Kinder- und Jugendbericht. Bd. 3: Kulturelle und politische Partizipation von Kindern. Interessenvertretung und Kulturarbeit für und durch Kinder. Verlag Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI) (1999): Leske und Budrich: München und Opladen. S. 211-331.
- Sturzbecher, Dietmar; Hess, Markus** (2005): Partizipation im Kindesalter. In: Hafenegger, Benno; Jansen, Mechthild M.; Niebeling, Thorsten (2005) a.a.O. S. 41-60.
- Sturzenhecker, Benedikt; Knauer, Rainard; Richter, Elisabeth; Rehmann, Yvonne** (2010): Partizipation in der Kita. Evaluation demokratischer Praxis mit Vorschulkindern, Abschlussbericht. Universität Hamburg, Hamburg.
- Textor, Martin R.** (2008): Kindertagesbetreuung: Ökonomisierung, (Sozial-) Politisierung und Scholarisierung. In: Unsere Jugend. Ausg. 11&12/2008. S. 452-461.
- Thesing, Theodor** (2002): Leitideen und Konzepte bedeutender Pädagogen. Ein Arbeitsbuch für den Pädagogikunterricht. 2. verb. Aufl. Lambertus-Verlag: Freiburg im Breisgau.
- Thiersch, Hans** (2005): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. 6. Aufl. Juventa Verlag: Weinheim und München.
- Thiersch, Hans** (2008): Bildung als Zukunftsprojekt der Sozialen Arbeit. Eine essayistische Skizze. In: Bütow, Birgit; Chassé; Karl August; Hirt, Rainer (Hrsg.) (2008): Soziale Arbeit nach dem Sozialpädagogischen Jahrhundert. Positionsbestimmungen Sozialer Arbeit im Post-Wohlfahrtsstaat. Verlag Barbara Budrich: Opladen und Farmington Hills. S. 107-125.

Thole, Werner; Pfaffenberger, Hans (2007): Erziehung. In: Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V.: Fachlexikon der Sozialen Arbeit. 6. Aufl. Nomos Verlagsgesellschaft: Baden-Baden. S. 269 ff.

Trautmann, Thomas (2010): Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Vereinte Nationen (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Resolution 217 A (III) vom 10.12.1948. Verfügbar im Internet unter: <<http://www.ohchr.org/en/udhr/pages/language.aspx?langid=ger>> 29/11/2010

Vereinte Nationen (1989): Übereinkommen über die Recht des Kindes. Die UN-Kinderrechtskonvention. Verfügbar im Internet unter: <<http://www.tdh.de/content/materialien/download/index.htm?&action=details&id=20>> 29/11/2010

Völkel, Petra (2002): Geteilte Bedeutung - Soziale Konstruktion. In: Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (2002a) a.a.O. S. 157-207.

Winkler, Michael (2004): Aneignung in der Sozialpädagogik – einige grundlagentheoretische Überlegungen. In: Deinet, Ulrich; Reutlinger, Christian (2004) a.a.O. S. 71-91.

Verwendete Gesetzestexte:

Achtes Buch Sozialgesetzbuch (SGB VIII): Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG). Herausgeber: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. 3. Aufl. Berlin 2010.

Bürgerliches Gesetzbuch (BGB). Herausgeber: Beck-Texte im dtv. 54. Aufl. 2003.

Grundgesetz (GG). Herausgeber: Beck-Texte im dtv. 38. Aufl. 2003.

Kindertagesstättengesetz und Verordnung des Landes Schleswig-Holstein. Herausgeber: Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (MBK S-H) Kiel 2007.

Internetseiten:

www.partizipation-und-bildung.de: Internetauftritt des „Institut für Partizipation und Bildung“. 25/11/2010

www.kinderrechte-ins-grundgesetz.de: Internetauftritt des „Aktionsbündnis Kinderrechte“. 29/11/2010

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Aktivitäten im Kreis	S. 68
Abb. 2:	Was macht ihr im Morgenkreis?	S. 69
Abb. 3:	Aussagen der Kinder zu ihren Äußerungen über das Gruppengeschehen	S. 70
Abb. 4:	Kommunikationsregeln	S. 71
Abb. 5a:	Kommunikationsregen im Morgenkreis	S. 72
Abb. 5b:	Berücksichtigung von Wünschen der Kinder	S. 72
Abb. 6a:	Entscheidungsfreiheiten hinsichtlich des Spiels	S. 73
Abb. 6b:	Wer entscheidet darüber, was gemacht wird?	S. 73
Abb. 7:	Überblick über die Erhebungsschritte und Methoden	S. 95
Abb. 8:	Tagungshäufigkeit der Gruppenkonferenzen	S. 119
Abb. 9:	Tagungshäufigkeit der Kinderparlamente	S. 120
Abb. 10:	Tagungshäufigkeit der Vollversammlungen	S. 121
Abb. 11:	Überblick über die Anzahl der Gremien insgesamt	S. 123
Abb. 12:	Überblick über mögliche Verfassungsorgane	S. 124
Abb. 13:	In den Verfassungen geregelte Themenbereiche	S. 126
Abb. 14:	Kinderinterview Bild 10 / Nektarinen	S. 143
Abb. 15:	Kinderinterview Bild 4 / Bücherregal	S. 144
Abb. 16:	Kinderinterview Bild 3 / Magnettafel	S. 145
Abb. 17:	Merkmale des pädagogischen Alltags mit einer Verfassung	S. 171

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Dimensionen der Partizipation	S. 20
Tab. 2:	Formen von Partizipation	S. 22
Tab. 3:	Anforderungen an das Wissen, Können und die Haltung päd. Fachkräfte	S. 51
Tab. 4	Hauptforschungsfrage und Unterthemen	S. 89
Tab. 5:	Überblick über das Forschungsdesign	S. 114
Tab. 6:	Grundmuster der in den Verfassungen beschriebenen Rechte im Kontext des Auftrages von Kindertageseinrichtungen	S. 141