

Technische Universität Dortmund
Fakultät: Erziehungswissenschaften, Psychologie und Soziologie
Institut: ISEP

MASTERARBEIT

zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Education

Titel der Arbeit:

Zur Bedeutung des Dialogs in der Partizipation von Kindern

Erstgutachterin: Univ.-Prof. Dr. Gabriele Flösser
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Katja Wohlgemuth

Angelika Hilge

E-Mail: angelika.hilge@tu-dortmund.de

Matrikelnummer: [REDACTED]

Studiengang: LABG 2009

Fächer: Sozialpädagogik, Englisch

Abgabefrist: 23. August 2017

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
.....
2 Wesentliche Aspekte der aktuellen Demokratisierungsbewegung	5
.....
2.1 Begriffsbestimmung Partizipation	5
.....
2.1.1 Emanzipation des Kindes	6
.....
2.1.2 Integration des Kindes	7
.....
2.2 Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte	9
.....
2.2.1 Mit Kindern kooperieren	9
.....
2.2.2 Freiwillige Machtübergabe	11
.....
2.3 Ziele	14
.....
2.3.1 Abkehr von einer paternalistischen Haltung	14
.....
2.3.2 Ausweitung des Kinderrechtsschutzes	18
.....
2.4 Begründungslinien	21
.....
2.4.1 Das Kind als Träger von Beteiligungsrechten	21
.....
2.4.2 Partizipation als Schlüssel zu Bildung	23
.....
2.4.3 Kinderpartizipation als Demokratiebildung	25
.....
2.4.4 Partizipation aus einer dienstleistungsorientierten Sicht	28
.....
3 Dialog und Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe	30
.....
3.1 Der demokratische Dialog	30
.....
3.1.1 Respekt	32
.....
3.1.2 Struktur und Verbindlichkeit	35
.....
3.1.3 Partnerschaftlichkeit	37
.....
3.2 Gestaltungsleitlinien	39
.....
3.2.1 Kinderorientierung	39
.....

3.2.2 Achtsamkeit	43
3.2.3 Bescheidenheit	47
3.3 Herausforderungen	50
3.3.1 Dialoge mit Kindern nicht dominieren	50
3.3.2 Offener Umgang mit dem persönlich Fremden	55
4 Fazit	59
5 Literaturverzeichnis	61
6 Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	65
7 Abkürzungsverzeichnis	65
8 Eidesstattliche Versicherung	66

1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der aktuellen Reformbestrebung, eine flächendeckende Demokratisierung der sozialpädagogischen Arbeitsfelder zu erwirken. Darauf bezogen wird die Fachpresse momentan von zahlreichen Veröffentlichungen bestimmt, die ausdrücklich die Berechtigung und die Fähigkeit von Kindern und Jugendlichen zur Beteiligung herausstellen. Das Thema *Demokratische Partizipation¹ von Kindern und Jugendlichen* erlebt auf dieser Grundlage gegenwärtig einen enormen Bedeutungsaufschwung, der sich als „allgemeiner Trend“ (Abeling et al. 2003, S.226) zunehmend in den Konzeptionen der pädagogischen Einrichtungen niederschlägt.

Dabei ist das Anliegen in der Pädagogik an sich nicht neu. Die „Beteiligung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen an allen sie betreffenden Entscheidungen“ gehört beispielsweise bereits seit Jahren zu den wichtigsten Querschnittsaufgaben im Erzieher/in-Beruf (vgl. KMK 2011, S.4). Dennoch kamen unlängst mehrere Studien zu den Ergebnissen, dass die meisten pädagogischen Fachkräfte weder eine klare Vorstellung davon haben, was Beteiligung von Kindern und Jugendlichen explizit bedeutet (vgl. Meinhold-Henschel/Schack 2009, S.348), noch wissen, wie Partizipation als Leitprinzip in der Praxis „aktiv berücksichtigt und genutzt“ werden kann (vgl. Sturzenhecker/Knauer/Dollase 2014, S.44).

Als Hauptursache wurde dahingehend das Fehlen einer eindeutigen Rahmenvorgabe zu den konkreten Zielen und Inhalten von Kinder- und Jugendpartizipation ausgemacht. In der Fachliteratur stand *Partizipation* dementsprechend bislang für einen „Sammelbegriff[, der] unterschiedliche Arten und Formen der Beteiligung, Teilhabe, Teilnahme, Mitwirkung und Mitbestimmung von Adressatinnen und Adressaten in der Kinder- und Jugendhilfe“ (Abeling et al. 2003, S.229) unreflektiert zusammenfasste. Zudem fungierte der Ausdruck mitunter als „Container-Wort [...], das in Abhängigkeit vom jeweiligen Standpunkt mit unterschiedlichen Bedeutungen versehen“ wurde (Knauer et al. 2004, S.15). Die Partizipationschancen der Kinder und Jugendlichen waren dadurch in der Praxis insgesamt zu sehr an Einzelpersonen geknüpft sowie kaum den Möglichkeiten entsprechend umgesetzt.

1 Die Begriffe Partizipation und Beteiligung werden in dieser Arbeit synonym verwendet.

Die hier thematisierte Reformbewegung beabsichtigt vor diesem Hintergrund die systematische Etablierung von Kinder- und Jugendpartizipation in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Strategisch wird sich darauf bezogen diesmal an festgeschriebenen Qualitätsvorgaben orientiert sowie auch in Bezug auf die dringlich gewordenen Umsetzungsideen (vgl. Negt 2011, S.7; vgl. Geisen 2013, S.79) mit der Anwendung von verbindlichen Strukturmaßnahmen neue Wege beschritten. Dabei nehmen Kindertageseinrichtungen im Augenblick eine Vorreiterposition ein, denn hier erleben Kinder in der Regel „das erste Mal, wie eine Gemeinschaft von Menschen, die nicht miteinander verwandt sind, organisiert ist, und welche Rechte die einzelnen Mitglieder in dieser Gemeinschaft haben“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S.11). Folglich konzentriert sich ein Großteil der Aufmerksamkeit in der aktuellen Diskussion um Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe primär auf den Elementarbereich. Als neuester Ansatz steht in diesem Zusammenhang zur Zeit die Einführung von *Kita-Verfassungen* im Mittelpunkt, während sich ein weiterer Teil der Reform auch mit der Reorganisation der Erzieher/innen-Ausbildung befasst. Der leitende Konsens ist bei alledem die Erkenntnis, dass die Verwirklichung von Kinderpartizipation im Wesentlichen „in den Köpfen der Erwachsenen [beginnt und] nur gelingen [kann], wenn diese dazu bereit sind, Kinder zu beteiligen“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S.11).

Was angesichts dieses Mottos bisher allerdings zu wenig Beachtung findet, sind die personellen Bedingungen, die als „spezifische Professionalität“ (Sturzenhecker 2006, S.6) den Kern einer demokratisierten Erzieher/in-Kind-Beziehung ausmachen sollen. Dieser auch als *Haltung* oder *berufliche Identität* bekannte Faktor ist für eine wirksame Realisierung der geplanten Neuorientierung im Erzieher/in-Beruf allerdings von erheblicher Bedeutung, denn „die besten Strukturen [helfen] nichts, wenn es nicht Menschen gibt, die diese Strukturen nutzen und füllen“ (Urban 2005, S.4). In Fachkreisen ist man sich dahingehend einig: „Professionelle Haltungen von Pädagoginnen und Pädagogen [...] spielen in der [...] Diskussion um pädagogisches Handeln und um anstehende Reformen im Bildungswesen [...] eine große Rolle. Die "richtige" Haltung zu haben wird [dabei] vielfach als Dreh- und Angelpunkt für Veränderungen angesehen“ (Kuhl/Schwer/Solzbacher 2014, S.79).

Dieser nicht zu verachtende Aspekt wird in der einschlägigen Literatur im Gegensatz dazu aber, wenn überhaupt, bisher nur sehr oberflächlich behandelt. Stattdessen widmet sich der überwiegende Teil vor allem der ausführlichen Begründung, warum die Partizipation von Kindern und Jugendlichen heute besonders sinnvoll und notwendig ist. In dem Zusammenhang werden zwar auch Bedingungen, wie *Lebensweltbezug* oder *Dialog*, als wichtige Gestaltungsprinzipien für eine wirksame Beteiligung *benannt*, kaum aber weiterführend *erläutert*, was darunter genau zu verstehen ist. Es wird scheinbar davon ausgegangen, dass diese Begriffe für den Kontext der Partizipation selbsterklärend seien.

Dass dies in der Tat nicht so ist, soll innerhalb dieser Arbeit für das Gestaltungsmerkmal *Dialog* aufgezeigt werden. Nach alltagstheoretischem Verständnis verbirgt sich hinter diesem Begriff die folgende Bedeutung:

1. a. (bildungssprachlich) von zwei oder mehreren Personen abwechselnd geführte Rede und Gegenrede; Zwiegespräch, Wechselrede
- b. (bildungssprachlich) Gespräche, die zwischen zwei Interessengruppen geführt werden mit dem Zweck des Kennenlernens der gegenseitigen Standpunkte o. Ä. (Dudenredaktion o. J.).

Ein Dialog zwischen einem Kind und einem/einer Erzieher/in im Kindergarten könnte dieser Definition nach zu urteilen daher wie in der nachgestellten Szene aussehen, um bereits als *Dialog* zu gelten:

Kind: Ich will den Teller nicht leer essen. Ich bin satt und außerdem mag ich Brokkoli sowieso nicht. Das hab' ich dir sofort gesagt.
Erzieherin: Brokkoli steht aber nun mal heute auf dem Essensplan für euch. Ihr esst, was auf den Tisch kommt!
Kind: Mit dem Essensplan hatte ich nichts zu tun. Ich esse das nicht!
Erzieherin: Und ob! Du darfst nicht spielen gehen, ehe du aufgegessen hast!
Kind: Menno!

Dem Alltagsverständnis entsprechend, führen auch in diesem Beispiel zwei Personen Rede und Gegenrede und jeder von ihnen stellt seinen Standpunkt dar: Das Kind möchte den Brokkoli nicht essen und die Erzieherin lehnt diesen Wunsch vehement ab. Sie droht dem Kind sogar mit einer heftigen Strafe, falls es nicht das tut, was sie von ihm verlangt.

Auf den ersten Blick dürfte dabei auffallen, dass ein in dieser Weise geführter Dialog nichts zu der beabsichtigten Demokratisierung in den Kindertageseinrichtungen beitragen wird, denn das Kind und die Erzieherin

begegnen sich in diesem Gespräch nicht als Gleichwertige. Im Gegenteil missbraucht die Erzieherin ihre Macht gegenüber dem Kind und übt Druck auf dieses aus, um es ihren eigenen Zielvorstellungen hinsichtlich des Essens anzupassen. Dabei entscheidet sie über den Kopf des Kindes hinweg und untergräbt dessen Willen und Entscheidungsfähigkeit. Seine Argumente werden indes weder gehört noch von der Erzieherin aufgegriffen. Dem Kind bleibt in diesem Verhältnis daher nur, seine Frustration über die ihm widerfahrene Missachtung zu äußern.

Das Beispiel verdeutlicht somit, dass *Dialog* als Gestaltungsmerkmal von demokratischen Strukturen in pädagogischen Einrichtungen mehr bedeuten muss als Rede und Gegenrede zwischen zwei Personen. Daraus ergibt sich die Frage, wie ein Dialog mit Kindern von Erzieher/in-Seite aus gestaltet werden sollte, um den geforderten Demokratieansprüchen zu entsprechen. Dieses Problem zum Anlass nehmend, verfolgt diese Arbeit daher das Ziel, den Gegenstand *Dialog* im Hinblick auf die aktuelle Partizipationsdebatte in der Kinder- und Jugendhilfe zu analysieren, um ausgehend vom darin vertretenen Partizipationsverständnis Gestaltungskriterien für die Umsetzung in der pädagogischen Praxis zu generieren. Die Fragestellung lautet in dem Zusammenhang:

Welche Bedeutung hat der Dialog für die Partizipation von Kindern und wie lässt sich dieser vor dem Hintergrund der aktuellen Demokratisierungsreform in der Kinder- und Jugendhilfe erreichen?

Mit dieser Blickrichtung vor Augen möchte diese Masterarbeit zu einem klaren Verständnis sowohl bezüglich des Aspektes *Partizipation von Kindern und Jugendlichen* als auch bezogen auf die dafür benötigte *Dialoghaltung* von Erzieherinnen und Erziehern in der pädagogischen Praxis beitragen. Die nachfolgende Arbeit ist zu diesem Zweck folgendermaßen gegliedert: Nach diesem einleitenden Kapitel geht es im zweiten Kapitel zunächst darum, die wesentlichen Inhalte der aktuellen Demokratisierungsreform in der Kinder- und Jugendhilfe überblicksartig darzustellen. Als besonders wichtig werden in dem Zusammenhang der Partizipationsbegriff, die damit verbundenen Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte sowie die dahinter stehenden

Zielsetzungen und Begründungslinien erachtet. Das dritte Kapitel bildet im Anschluss daran das Kernstück dieser Ausarbeitung. In dem Abschnitt wird das Kriterium *Dialog* hinsichtlich der in Kapitel 2 geschilderten Partizipationsbewegung exemplarisch analysiert und die damit einhergehenden Umsetzungsansprüche für die Praxis erörtert. Dabei wird auch dargestellt, welche Herausforderungen diesbezüglich insbesondere im Elementarbereich zu bewältigen sind. Ergänzt wird dieses Vorgehen durch wissenschaftliche Aufsätze und Artikel, welche nach dem hermeneutischen Prinzip herangezogen werden, bevor diese Arbeit schließlich in einem zusammenfassenden Fazit mündet.

2 Wesentliche Aspekte der aktuellen Demokratisierungsreform

Das Hauptanliegen dieses Kapitels ist es, den/die Leser/in in einem ersten Schritt mit den wichtigsten Grundlagen zur oben angesprochenen Partizipationsdebatte vertraut zu machen. In diesem Teil erfolgt daher eine Beschreibung davon, was Partizipation gegenwärtig in der Kinder- und Jugendhilfe bedeutet, welche Ziele damit verfolgt werden, und welche Begründungen damit einhergehend insbesondere eine Rolle spielen. Ein grundsätzliches und zumindest grobes Verständnis dieser Inhalte ist Voraussetzung, um den daran anschließenden Erläuterungen zur Bedeutung des Dialogs innerhalb dieser Bedingungen folgen zu können.

2.1 Begriffsbestimmung Partizipation

Mit *Partizipation* ist in der gegenwärtigen Debatte um die Demokratie in der Kinder- und Jugendhilfe vor allem die folgende Definition gemeint:

Partizipation heißt, Entscheidungen, die das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden (Schröder 1995 zitiert nach Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S.19).

Für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen stehen damit einhergehend aktuell vor allem zwei Ansprüche im Vordergrund: zum einen, dass allen Kindern und Jugendlichen „Selbstbestimmungsrechte [im Bereich] der persönlichen (Selbst-)Verantwortung selbstverständlicher zugestanden“ werden (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S.21), und zum anderen, „dass alle

Kinder und Jugendlichen mit ihren individuellen Möglichkeiten Zugang zu Partizipationsprozessen haben“ (BMFSFJ 2015, S.10). Dem derzeitigen Verständnis von Partizipation liegt dadurch sowohl eine *emanzipatorische* als auch eine *integrative* Bedeutung zugrunde². Beide gemeinsam thematisieren dabei generell die „Frage nach der Verteilung von Entscheidungsbefugnissen und [...] nach der Machtverteilung zwischen Erwachsenen und Kindern“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S.20):

2.1.1 Emanzipation des Kindes

Auf der emanzipatorischen Ebene geht es der Partizipationsreform um die Befreiung des Kindes aus entwicklungshemmenden erzieherischen Zwangsverhältnissen und um die Gleichstellung von Kindern und Erwachsenen. Damit einhergehend stehen in erster Linie die grundsätzliche Anerkennung des Subjektstatus von Kindern und Jugendlichen und eine darauf aufbauende Reduzierung der Fremdbestimmung ihnen gegenüber durch die sie betreuenden Fachkräfte im Vordergrund. Dieses Anliegen beruht auf der Einsicht, dass Kinder – wie alle anderen Menschen auch – prinzipiell als „gleichwertige Persönlichkeiten“ (Maywald 2016, S.22) zu achten sind. Von Erwachsenenenseite darf ihnen ihre *Minderjährigkeit* dadurch nicht automatisch als *Minderwertigkeit* ausgelegt werden (vgl. Känzl-Nagl/Riepl/Wintersberger 1998, S.463). Bezogen auf das dabei vertretene Kindbild geht es darum, Kinder nicht zuerst als Objekte der pädagogischen Einflussnahme zu sehen, sondern sie zunächst als eigenständige Personen anzuerkennen, die selbstständig sind in ihrem Denken, Handeln und Welterkunden. Dieser Gedanke betrifft das Recht des Kindes, eine eigene Meinung zu vertreten und so sein zu dürfen, wie es seiner Persönlichkeit entspricht. Emanzipation meint in dem Fall also die „Selbstverwirklichung [des Kindes] durch Beteiligung“ (Hebestreit 2013, S.24). Im aktuellen Partizipationsverständnis gelten Kinder und Jugendliche dementsprechend als „Experten in eigener Sache[, deren] jeweils individuelle [...] Sichtweise [...] es zu respektieren gilt“ (Maywald 2016, S.21). Darauf bezogen werden Erzieherinnen und Erzieher aktuell dazu aufgefordert, Kindern

2 Hierauf bezogen wird oftmals auch vom sogenannten *Januskopf demokratischer Partizipation* gesprochen, womit auf die eigentliche Gegensätzlichkeit zwischen den emanzipatorischen und integrativen Anteilen von *Partizipation* und *Beteiligung* aufmerksam gemacht wird. Siehe hierzu weiterführend Naßmacher 1998, S.32.

und Jugendlichen in ihren Einrichtungen „alters- und reifeangemessen“ (Maywald 2016, S.25) Selbstbestimmungsrechte und zu einem bestimmten Grad auch persönliche Selbstverantwortung zu überlassen (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S.21).

2.1.2 Integration des Kindes

Auf der Integrationsebene geht es ergänzend dazu um eine Partizipation, bei der als „pädagogischer Arbeitsansatz [im Zentrum steht], wie Kinder- und Jugendarbeit darauf hinwirken kann, Kinder und Jugendliche am demokratischen Prozess zu beteiligen und sie zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern in [der] Gesellschaft“ zu erheben (vgl. Horlitz 2006, S.4). Partizipation meint dabei die aktive Beteiligung von Kindern und Jugendlichen sowohl an ihrer unmittelbaren Erlebniswelt am eigenen Wohnort als auch im weitesten Sinne an globalen Weichenstellungen“ (vgl. Stange 2007, S.3). Dem liegt ein Demokratieverständnis zugrunde, welches fordert,

dass alle Bürgerinnen und Bürger gleichberechtigt sind und ihnen Mündigkeit zugestanden wird. Demokratie verlangt, jedem Subjekt das Recht und die Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung zu unterstellen – unabhängig von individuellen Fähigkeiten, Geschlecht, Ausbildungsabschlüssen, kultureller, religiöser und gesellschaftlicher Herkunft und auch unabhängig vom Alter (Knauer/Hansen/Sturzenhecker 2016, S.37).

Auf dieses Anliegen wird in der Kinder- und Jugendhilfe gegenwärtig didaktisch-methodisch reagiert, indem die stärkere „Beteiligung der Kinder [und Jugendlichen] an Entscheidungen der pädagogischen Fachkräfte“ ins Auge gefasst wird (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S.247). In der Literatur wird dafür häufig auch der Begriff *demokratische Partizipation* verwendet:

Diesen Begriff verwenden wir, um eine Partizipation zu qualifizieren, die [...] tatsächliche Mitentscheidung und Mitverantwortung von Kindern in pädagogischen Einrichtungen strukturell verankert. Partizipation meint hier nicht irgendwie mitmachen oder dabei sein, sondern erhebt den Anspruch der Demokratie, dass das Volk (gr.: *demos*) – in unserem Fall die Kinder und anderen Beteiligten in den sozialpädagogischen Institutionen – sich tatsächlich die Macht (gr.: *kratia*) teile (Knauer/Sturzenhecker 2016, S.8).

Handlungskomponenten, die damit in Verbindung stehend das institutionelle Verhältnis zwischen den Kindern und den Professionellen in der Kinder- und Jugendhilfe ausmachen sollen, sind das *partnerschaftliche Aushandeln*, die

Delegation von Entscheidungskompetenz und das Beschützen von kindlicher *Autonomie* als größtmögliches Merkmal von Partizipation (vgl. Arbeitsgruppe „Präventive Jugendhilfe“ 1995 zitiert nach Abeling et al. 2003, S.262). Allen gemeinsam ist „ein kreatives Moment[, das den Kindern und Jugendlichen eine] schöpferische und verantwortungsvolle Teilnahme“ ermöglicht und vor allen Dingen *Neues Denken* zulässt (vgl. Zimpel 1970 zitiert nach Abeling et al. 2003, S.231). In qualitativ überprüfbarer Hinsicht sind für die pädagogische Praxis damit zusammenhängend die im Weiteren aufgeführten Beteiligungsstandards relevant. Von der Beteiligungsintensität und von der Beteiligungsreichweite her geht es dabei um nicht weniger als um die Beteiligungsstufen *Mitsprache und Mitwirkung*, *Mitbestimmung*, und *Selbstbestimmung*. Diese sind an die folgenden Erwartungen gebunden:

Stufen	Beteiligungsintensität	Reichweite
Mitsprache und Mitwirkung	<ul style="list-style-type: none"> • Kinder und Jugendliche werden um ihre Meinung zu einem Vorhaben gebeten. • Die Kinder und Jugendlichen bekommen Raum und Unterstützung, um auf kreative Art und Weise ihre Ideen für die Gestaltung ihrer Lebenswelt einzubringen. • Das Ergebnis der Befragung bzw. der kreativen Gestaltung wird öffentlich bekannt gemacht. • Kinder und Jugendliche werden in die Beratungsprozesse der Entscheidungsträger/innen einbezogen. 	<p>Die Meinungen und Ideen werden von den erwachsenen Entscheidungsträger/innen zur Kenntnis genommen und fließen in die Entscheidung ein.</p> <p>Die Entscheidung liegt bei den Erwachsenen.</p>
Mitbestimmung	<ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder und Jugendlichen erhalten bei Entscheidungen über Projekte, Vorhaben und Leistungen ein Stimmrecht. • Das Stimmrecht ist gleichwertig mit dem Stimmrecht Erwachsener. • Das Stimmrecht kann nicht durch ein Veto Erwachsener weggenommen werden. • Die Kinder und Jugendlichen tragen für einen angemessenen Teilbereich Mitverantwortung für das Vorhaben. 	<p>Den Kindern und Jugendlichen wird zu bestimmten Projekten, Vorhaben oder Abstimmungen ein gleichberechtigtes Stimmrecht zugesprochen.</p>
Selbstbestimmung	<ul style="list-style-type: none"> • Kindern und Jugendlichen wird für einen angemessenen Teilbereich des Vorhabens alleinige Entscheidungsmacht übertragen. • Den Kindern und Jugendlichen wird für das gesamte Vorhaben die Entscheidungsmacht übertragen. • Die Kinder und Jugendlichen verantworten das Vorhaben allein. 	<p>Kinder und Jugendliche erhalten die alleinige Entscheidungsmacht über das komplette Vorhaben oder Teile des Projektes.</p>

Tabelle 1: Qualitätsstandards für Beteiligung. In Anlehnung an BMFSFJ 2015, S.8.

2.2 Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte

Die Anforderungen, die damit einhergehend für die ausführenden pädagogischen Fachkräfte gelten, beinhalten insbesondere die *Kooperation* mit Kindern und Jugendlichen sowie eine *freiwillige Machtabgabe* von den Professionellen bei gleichzeitiger Bemächtigung der Adressatinnen und Adressaten:

2.2.1 Mit Kindern und Jugendlichen kooperieren

Mit Kindern und Jugendlichen zu kooperieren meint im Kontext der Demokratisierungsreform im Wesentlichen, Entscheidungen mit diesen gemeinsam zu fällen. „Hier geht es um das Miteinander, um Gespräche und Erklärungen, wechselseitiges Verstehen und Um-Verständnis-Ringen in der [Erzieher/in]-Kind-Beziehung“ (vgl. Tschöppe-Scheffler 2004, S.44). Die Professionellen und die Adressatinnen und Adressaten der Kinder- und Jugendhilfe begegnen sich hierbei auf Augenhöhe und verstehen sich als gleichgestellt, wenn es um die Ausgestaltung des Einrichtungsalltags geht. „Demokratische Partizipation verlangt [demnach] von den pädagogischen Fachkräften, anstehende Entscheidungen stets darauf zu prüfen, ob sie nicht besser (im Hinblick auf die Rechte der Kinder und die Förderung ihrer Entwicklung) unter Beteiligung der Kinder gefällt werden könnten“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S.22-23). Dadurch werden diese in Entscheidungsprozesse einbezogen und es wird ihnen ermöglicht, sich „ihren Teil an den Entscheidungen zu nehmen, die [sie persönlich und] die gemeinschaftliche Gestaltung der pädagogischen Einrichtung“ betreffen (Knauer/Hansen/Sturzenhecker 2016, S.8). Dies kann beispielsweise die folgenden Fragen beinhalten:

Wohin geht der nächste Ausflug? Wie wird der Raum gestaltet? Was wird gekocht? Welches Spielzeug wird gekauft? Wer wird [der]/die neue Erzieher[/]in? - Aus der Perspektive demokratischer Partizipation stellt sich die Frage, wer über all diese Fragen entscheidet: der Träger, [der]/die Leiter[/]in, das Team, die einzelne Fachkraft, die Eltern? Oder entscheiden auch die Kinder mit? Oder können sie sogar alleine entscheiden? (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S.20).

Dabei braucht „[n]icht jede Fragestellung [...] zur gemeinsamen Entscheidung freigegeben sein. Was in einer Kita bei der Abstimmung über die Aktivitäten der Woche beginnen kann, muss dort nicht unbedingt auch die

Entscheidung über Personaleinstellungen einschließen“ (Bartosch/Knauer 2016, S.158). Im Sinne der Reform sollen jedoch weitreichende Maßnahmen eingeführt werden, mit denen es in den Einrichtungen gelingt „Demokratie zu leben und zu lernen“ (Hoffsommer 2010, S.4). Dies erfordert eine individuelle und gemeinschaftliche demokratieförderliche Haltung aller Beteiligten und setzt Bildungsprozesse im Team voraus (vgl. Knauer/Hansen/Sturzenhecker 2016, S.39). Leitziel ist dabei die Entwicklung eines alltagsintegrierten Partizipationskonzeptes, das sich tiefgreifend in alle Strukturen des Kinder- und Jugendhilfebetriebs einfügt.

Um diesen Anspruch umzusetzen, werden die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter momentan verstärkt dazu aufgerufen, Partizipation als „durchlaufendes Arbeitsprinzip [in ihren Einrichtungen zu installieren, das] allen Aktivitäten zugrunde liegt, sei es nun der Aufbau und Inhalt eines Projektes, die Gestaltung eines Raumes oder die Themen für die [Freizeitgestaltung]. Immer geht es dabei um die Frage, gestalten wir [unsere] Arbeit mit oder für Kinder?“ (Horlitz 2006, S.4). Der Entscheidungsprozess sollte darauf bezogen dynamisch und an den individuellen Fähigkeiten der Kinder orientiert sein:

Eine solche Setzung von Demokratie als Leitprinzip der pädagogischen Arbeit stellt die pädagogischen Fachkräfte vor die Herausforderung, den pädagogischen Alltag immer wieder neu zu demokratisieren. Demokratie ist nie einfach und nicht stetig gewährleistet. In Demokratien – und genauso in pädagogischen Organisationen – muss [somit] immer wieder darum gerungen werden, wer über was wie mitentscheiden kann, wie Macht fair geteilt und Konflikte mit Argumenten austritten werden, wie also die Menschenrechte insgesamt und speziell die auf Mitbestimmung besser realisiert werden können (Knauer/Hansen/Sturzenhecker 2016, S.38).

Die Umsetzung der Qualitätsstandards wird daher im Allgemeinen als kontinuierlicher Prozess angesehen. „Es müssen also nicht von Anfang an alle Qualitätsstandards erfüllt sein, bevor Partizipation möglich ist. Die Auseinandersetzung mit Fragen der Qualität von Partizipationsprozessen stellt bereits ein grundlegendes Qualitätskriterium dar“ (BMFSFJ 2015, S.8). Darüber hinaus kann jedes Team weitestgehend einen individuellen Weg gehen und für sich im Einzelnen klären: „Inwieweit wollen wir in unserer Einrichtung Kinder mitbestimmen lassen?“ (Henrichs 2015, S.4). Jedoch ist die Partizipation von Kindern erst dann glaubwürdig und konsequent, „wenn die Erwachsenen [dafür] einen Teil ihrer Macht aufgeben“ (Negt 2011, S.9):

2.2.2 Freiwillige Machtabgabe

„Ob eine [Einrichtung] als demokratischer Ort gestaltet wird, an dem Kinder im Alltag tatsächlich mitentscheiden und sich demokratisch bilden können, hängt [demzufolge] zunächst vor allem davon ab, ob die pädagogischen Fachkräfte Partizipation zulassen wollen[,] unterstützen können [und eine] lebendige Partizipationskultur entwickeln, in der die Kinder an all den Angelegenheiten in der [Einrichtung], die sie betreffen, beteiligt sind“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S.11). Die freiwillige Abgabe eines Teils ihrer Macht bei gleichzeitiger Bemächtigung der Kinder stellt dafür eine Grundbedingung dar, denn „[w]ie sollen Kinder demokratische Grundtugenden lernen wie das Teilen, das Entwickeln von Kompromissen oder das Anerkennen anderer Meinungen, wenn ihnen nicht ein hohes Maß an Selbstregulierung zugetraut und zugestanden wird?“ (Negt 2011, S.9).

Demokratiebildung wird hierbei vor allem als das Praktizieren von Demokratie verstanden, demnach Kinder „schon früh Demokratie erfahren und demokratisches Denken und Handeln üben[,] wenn sie ernst genommen werden und mitbestimmen dürfen. Sie lernen Demokratie, indem sie Demokratie erleben“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S.11). Dieser auch als *Erlebnisorientierung* bekannte Arbeitsansatz wird dem Wesen von Partizipation am ehesten gerecht. Die Fachkräfte sehen sich demgemäß aktuell „gefordert, sich in Bezug auf das Thema Demokratie über Erziehungsziele auszutauschen und zu einigen, wie sie allen Kindern Erfahrungsräume für Demokratie eröffnen wollen“ (Knauer/Hansen/Sturzenhecker 2016, S.39). In Anlehnung an das Demokratieverständnis von Himmelmann (2007) geht es der Reform dabei gleichermaßen um Erfahrungen von Demokratie als *Lebensform*, als *Gesellschaftsform* und als *Regierungsform*³. Hierzu ergänzt Hoffsommer (2010):

Demokratieprozesse sind Alltagsprozesse und lassen sich am besten durch das Erleben erlernen. [So wird] die Basis gelegt, [damit Kinder] in autonomer und vielfältiger Weise an demokratischen Prozessen [partizipieren]. Kinder lernen Demokratie, wenn sie ihre Lebenswelt gestalten und mitbestimmen, in ihrer Eigenverantwortlichkeit gestärkt werden, ihre Gemeinschaftsfähigkeit entwickeln, konstruktiv Konflikte lösen und [...] Selbstwirksamkeit erfahren. Um Kindern diese Chance zu geben, ist es wichtig, Grundwerte demokratischer Kultur in [pädagogischen Einrichtungen] zu integrieren, Alltagssituationen zu beleuchten und detailliert [im Hinblick auf die Umsetzung demokratischer Werte] zu hinterfragen (Hoffsommer 2010, S.4-5).

3 Siehe hierzu weiterführend Himmelmann 2007, S.26-40 oder auch Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S.115-127.

Insbesondere die Erzieherinnen und Erzieher im Elementarbereich werden in dem Zusammenhang aktuell in einer neuen Rolle ihres Berufes wahrgenommen, in der sie als *Begleiterinnen und Begleiter zur Demokratie* sowie als die ersten *politischen Bildnerinnen und Bildner* des Landes agieren (vgl. Bartosch/Knauer 2016, S.158). Dieses setzt besondere demokratiepädagogische Kompetenzen voraus. Demzufolge fordern Bartosch und Knauer (2016):

[Die] Befähigung [der Fachkräfte] zur grundlegenden demokratischen Erziehung bedarf einer hervorragenden Expertise des Politischen. Sie müssen Demokratie, Rechtsstaat und Politik verstehen und deren Verbindung und Bedeutung kritisch reflektieren. Die Tatsache, dass sie "nur" mit Kleinkindern arbeiten, entbindet sie nicht von diesem Qualifikationserfordernis. Im Gegenteil: ihre eigene Ausbildung muss exzellente politische Bildung sein (Bartosch/Knauer 2016, S.158).

Als ein wesentliches Strukturelement dieses neuen Rollenverständnisses, werden pädagogische Einrichtungen zur Zeit gezielt dazu angehalten, begründet festzulegen, „welche Entscheidungen die Kinder [dort eigenverantwortlich] treffen dürfen (Selbstbestimmung), welche Entscheidungen die Kinder mit anderen treffen dürfen (Mitbestimmung) und welche Entscheidungen sich die Fachkräfte (zunächst) selbst vorbehalten“ (Knauer 2011, S.4). Die Resultate sollen danach möglichst in Form einer offiziellen *Kita-Verfassung* verabschiedet werden⁴. Dies hat den folgenden Grund:

[Die Kita-Verfassung] verweist auf die grundlegende Bedeutung eines bewussten und kritischen Umgangs mit Macht im Alltag pädagogischen Handelns. [Hiermit gelingt es pädagogischen Fachkräften nachzuweisen], wie sie im täglichen Handeln Machtmissbrauch verhindern und einen demokratischen (das heißt hier die Machtausübung bewusst über Rechte und Verfahren regelnden) Umgang mit den Kindern realisieren (Knauer/Hansen/Sturzenhecker 2016, S.35).

Eine Verfassung ist dabei Teil eines konstitutionellen Plans, der eine Institution installiert, die Kinder „gegen Rechtlosigkeit, Willkür und Despotismus“ durch die Erzieherinnen und Erzieher schützt (vgl. Knauer/Hansen/Sturzenhecker 2016, S.36). Zum bewussten Umgang mit Macht gehört in dem Zusammenhang das *Recht der Kinder auf Beschwerde*⁵ genauso wie die intensive Reflexion über die Machtverhältnisse in den pädagogischen Einrichtungen: „Wer Kindern Partizipation ermöglichen will, kommt um eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Macht im Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern – aber auch von Kindern untereinander – nicht

4 Siehe hierzu weiterführend Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S. 363-376.

5 Siehe hierzu weiterführend Hansen/Knauer 2016, S.130-132.

herum. Die Frage der Verteilung von Macht ist für Partizipation [daher] elementar, geht es hier doch gerade darum, wer die Macht hat (oder haben soll), welche Entscheidungen zu fällen“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S.26). Das Kind ist in dem Verhältnis gegenüber den Erwachsenen für gewöhnlich in einer „strukturell benachteiligt[en]“ Situation (vgl. Horlitz 2006, S.5). Neben seiner offensichtlichen physischen und entwicklungsbedingten Unterlegenheit, bestimmen darüber hinaus weitere Machtungleichheiten das Erzieher/in-Kind-Verhältnis. Diese sind subtiler und bergen daher die Gefahr unentdeckt zu bleiben. Es handelt sich dabei um die folgenden Machtquellen:

- **Handlungs- oder Gestaltungsmacht:** [Erzieherinnen und Erzieher] gestalten die Umwelt des Kindes, stellen Kindergruppen zusammen, legen den Tagesablauf fest, stellen Regeln auf, richten den Gruppenraum ein.
- **Verfügungsmacht:** Sie haben Zugriff auf verschiedene Ressourcen, verfügen über den Schranckschlüssel, platzieren Gegenstände so, dass die Kinder sie erreichen können oder nicht, wissen, wie viel Geld zur Verfügung steht und entscheiden, wofür es ausgegeben wird.
- **Definitions- oder Deutungsmacht:** Sie haben Meinungen zu bestimmten Themen, bestimmen, was gut oder schlecht, schön oder hässlich, lieb oder böse ist. Sie bewerten immer wieder auch das Verhalten von Kindern als normgerecht oder abweichend.
- **Mobilisierungsmacht:** Da die Kinder auf die Zuneigung der Erwachsenen angewiesen sind, versuchen sie immer wieder mit ihnen zu kooperieren. Erwachsene können Kinder damit leicht dazu bewegen, ihnen zu folgen.

Tabelle 2: Machtquellen der Erzieher/innen in der Kinder- und Jugendhilfe. Entnommen aus: Knauer/Hansen/Sturzenhecker 2016, S.33.

Der Partizipationsbewegung geht es allerdings nicht darum, das bestehende Machtgefälle zwischen den Fachkräften und den Kindern im Sinne einer „Abgabe aller Entscheidungsmacht an die Kinder [...] und damit einer Entmachtung der Erwachsenen“ gänzlich umzukehren (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S.22). Eine solche Auslegung der Reform würde dem Gedanken von Demokratie widersprechen:

Demokratische Partizipation als Anspruch an die Gestaltung solcher Beteiligungskonzepte der Kinder bedeutet nicht, die Macht völlig an diese abzugeben. Im Gegenteil: Demokratie besteht genau in einer bewussten Regelung der Entscheidungsrechte und -pflichten und der Entscheidungsverfahren - auch in Kindertageseinrichtungen. In pädagogischen Einrichtungen entziehen demokratische Strukturen den Erwachsenen nicht ihr Recht und ihre Pflicht, sich als Sorgeverantwortliche, aber auch als Mitglieder einer Entscheidungsgemeinschaft, in demokratischen Aushandlungen und Entscheidungen einzubringen (Knauer/Hansen/Sturzenhecker 2016, S.36).

Die in der Theorie und Praxis häufig geäußerte Sorge, ob die Partizipationsbewegung etwa beabsichtigt, dass Kinder und Jugendliche nicht mehr auf die Erwachsenen hören müssen, kann also ohne Weiteres verneint werden. Vielmehr geht es der Reform um die pädagogische Gestaltung von aufgeklärten Machtverhältnissen zwischen Professionellen und Kindern, indem sowohl die Kinder in ihren Selbstbestimmungs- und Beteiligungsrechten anerkannt, als auch die Erwachsenen in ihrer Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsaufgabe den Kindern gegenüber gestärkt werden. Diese Ansprüche sind aktuell mit den folgenden Zielen besetzt:

2.3 Ziele

Hinsichtlich der Ziele geht es der Reform insbesondere um die *Abkehr von einer paternalistischen Haltung* gegenüber Kindern und Jugendlichen und um eine sich daran anknüpfende *Ausweitung des Kinderrechtsschutz* in Deutschland:

2.3.1 Abkehr von einer paternalistischen Haltung

In der Demokratiedebatte beschreibt der Ausdruck *Paternalismus* einen Begriff, der nach dem heute angestrebten demokratischen Erziehungsideal mit einer „unangemessenen Bevormundung“ von Kindern und Jugendlichen in Verbindung gebracht wird (Giesinger 2006, S.265). Demnach überbetont eine paternalistische Haltung die Schutz- und Erziehungsbedürftigkeit (vgl. Kränzl-Nagl/Riepl/Wintersberger 1998, S.464) von Kindern und verkörpert damit einen unsachgemäßen Glauben an die Minderwertigkeit von Heranwachsenden in Relation zu Erwachsenen. Aus demokratischer Sicht, nach der das Erzieher/in-Kind-Verhältnis auf der Beziehungsebene normativ als symmetrisch verstanden wird (vgl. Jaszus et al. 2004, S.72), kommt es hierbei zum Nachteil der Minderjährigen zu einer „überzogenen Pädagogisierung“ von Kindheit und Jugend (vgl. Kränzl-Nagl/Riepl/Wintersberger 1998, S.464). Der/Die Erzieher/in sieht sich darin dazu veranlasst, vergleichbar mit einem/einer Alleinherrscher/in, in allen für das Kind bedeutsamen Belangen über dieses zu verfügen. In einer so gestalteten Erziehung erhält das Kind keine Freiräume, um eigenen Bedürfnissen nachzugehen und sich selbstbestimmt zu entwickeln. Daher wird diese Form der Erziehung wegen ihrer erheblichen

Anpassungsorientierung (vgl. Liegle 2006, S.47) in der pädagogischen Fachsprache auch als *Dirigismus* bezeichnet und bedeutet:

Der Erwachsene bestimmt, was das Kind zu tun hat. Unternehmungen werden auch gegen den Widerstand des Kindes durchgezogen, weil sie „gut“ für das Kind sind. Mittels Kontrolle, Liebesentzug und Verboten schränkt der Erwachsene die Autonomie des Kindes ein. [...] Das Kind wird nicht als eigenständiger Mensch akzeptiert, sondern erst durch Erziehung zu einem Menschen „gemacht“. Ihm wird zu wenig zugetraut, und es wird ihm kaum ermöglicht, Verantwortung zu übernehmen. Das Kind erlebt sich [in diesem Erziehungsverhältnis] als unfähig und inkompetent (Tschöppe-Scheffler 2004, S.45).

Vertrauen in die selbstständige Entscheidungsfähigkeit sowie in die dem Kind angelegten Entwicklungsmöglichkeiten besitzt der/die Erwachsene dabei nicht. Dementsprechend geht er/sie davon aus, dass „Kinder [...] mit Beteiligungsrechten überfordert [seien], man müsse daher zu ihrem Wohl für sie entscheiden. Häufig ist Erwachsenen, die so denken und handeln, gar nicht bewusst, dass sie damit Kinderrechte entscheidend einschränken“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S.40). An dieser Stelle sollen daher die im Rahmen der Demokratisierungsreform kritisierten Problematiken des Paternalismus herausgestellt werden:

Eine erste wesentliche Schwierigkeit ist in dem Kontext, dass in einer an paternalistischen Werten ausgerichteten Erzieher/in-Kind-Beziehung Partizipation - bewusst oder unbewusst - nicht als universelles Menschenrecht anerkannt, sondern von Volljährigkeit abhängig gemacht wird (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S.40). Hierzulande ist diese erreicht, sobald ein Mensch 18 Jahre alt ist. Solange diese Richtlinie für das Erwachsensein nicht erfüllt ist, gilt ein Mensch als Kind und ist nach dieser Perspektive kein volles Mitglied der Gesellschaft, das zur verantwortungsvollen Teilnahme fähig wäre. Diese erst seit den Anfängen der Moderne (20. Jahrhundert) üblich gewordene Unterscheidung zwischen Erwachsenen und Kindern (vgl. Hölscher/Schwarz 2014, S.45) diente damals wie heute vor allem dem Schutz von Kindern und von Kindheit als eigenständige Lebensphase. Darauf bezogen herrscht allgemeiner Konsens, sodass auch in den Forderungen des Demokratisierungsanliegens nicht abgestritten wird, dass Kinder und Jugendliche zum Zweck ihrer Sozialisation sowie zur Sicherung ihrer physischen und psychischen Gesundheit eine richtungsweisende und Orientierung gebende Führung durch Erwachsene brauchen:

Kinder [sind] anthropologisch auf die Erziehung durch Erwachsene angewiesen [...]. [S]ie benötigen eine Einführung in die Handlungsweisen und Handlungsanforderungen der Kultur, in die sie hineingeboren wurden. Kinder brauchen Erwachsene, die sie liebevoll begleiten, ihnen Beziehung bieten und Orientierung geben in ihren Bemühungen, sich die Kultur [beziehungsweise] die Welt anzueignen sowie sich in diesen Aneignungsprozessen auch selbst zu entwickeln, kurz: sich zu bilden. [...] Sie brauchen dafür Erwachsene, die es vermögen, ihnen Fürsorge, Schutz und entwicklungsförderliche Bedingungen bereitzustellen (Knauer/Hansen/Sturzenhecker 2016, S.32-33).

Worauf die Demokratisierungsdebatte jedoch aufmerksam macht, ist die *Marginalisierung von Kindheit*, die sich als Nebenprodukt der bisher ausschließlich auf Schutz und Fürsorge ausgerichteten Behandlung von Heranwachsenden ergeben hat. Kinder sind demgemäß beispielsweise in rechtlicher Hinsicht gegenüber Erwachsenen stark marginalisiert sowie auch weitestgehend von politischen Entscheidungsprozessen ausgeschlossen. Sogar das Kindeswohl wird im Allgemeinen nicht von ihnen selbst, sondern von Erwachsenen definiert⁶ (vgl. Kränzl-Nagl/Riepl/Wintersberger 1998, S.465). Nach demokratischen Maßstäben ist hierin eine Diskriminierung von Kindern sowohl als Einzelpersonen wie auch als repräsentative Gruppe zu erkennen, für die in der gegenwärtigen Ordnung, in der die Erwachsenen das Sagen noch überwiegend für sich allein beanspruchen, kaum eine Möglichkeit besteht, eigene Probleme zu definieren oder auf Problemlösungen Einfluss zu nehmen.

Da eine Demokratie aber im Wesentlichen davon lebt, dass in ihr keine Gruppe so mächtig wird, „das sie andere Gruppen und Minderheiten beherrschen oder unterdrücken kann“ (vgl. Vorländer 2014) setzt sich die Partizipationsbewegung hieran anknüpfend für die stärkere Akzeptanz von kindlicher Mitbestimmung ein. Die Meinungen und Handlungsabsichten der Kinder werden „dabei nicht kreativer, demokratischer oder offener als [die der] Erwachsene[n geschätzt], sie sind [jedoch durchaus] anders und bringen aus diesem Grund andere, neue Aspekte und Perspektiven in die Entscheidungsprozesse hinein“ (Schröder 1995 zitiert nach Stange 2007, S.15). Daher sollen auch Kinder ein Recht darauf haben, in ihren Anliegen gehört und ernst genommen zu werden (vgl. Maywald 2016, S.16). Hierfür bedarf es allerdings zunächst der Ausweitung ihrer Mitsprachemöglichkeiten.

⁶ In dieser Hinsicht kann es auch kritisch gesehen werden, dass im Rahmen der Erzeugung von Kita-Verfassungen es empfohlen wird, die Kinder aus den dazu abzuhaltenden Teamgesprächen auszuschließen (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S.152).

Im Zuge dieser Forderung wird als weitere Schwierigkeit des Paternalismus die darin als selbstverständlich hingenommene absolute Entscheidungskraft von Erwachsenen gegenüber Kindern kritisch gesehen, die kindliche Meinung klein redet und dadurch keinen Platz für deren Beteiligung lässt. Kinder und Jugendliche sind in einem solchen Verhältnis gezwungen, „Dinge zu tun, die sie entweder gar nicht verstehen (können)“ (Kreuziger 2011) oder die gegen ihren eigenen Willen gehen, während sie selbst kaum Möglichkeit haben, sich in die sie betreffenden Entscheidungsprozesse einzubringen oder „bereits getroffene Entscheidungen zu revidieren“ (Abeling et al. 2003, S.263). In diesem auf Fremdbestimmung ausgerichteten Entwicklungsumfeld kommt ein defizitorientiertes Kindbild zur Anwendung, das Kinder als „unfertige [und] unmündige Wesen sieht“ (vgl. Deutsches Komitee für UNICEF 2001 zitiert nach Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S.40). Eine solche Erziehungsweise vermittelt einem Kind den Eindruck, ungenügend zu sein und greift es in seiner Menschenwürde an. Diese Haltung ablehnend, stellt die Reformdebatte daher die *Legitimität* paternalistischer Eingriffe in das Leben von Kindern infrage, „[denn] die Bevormundung Erwachsener wird gewöhnlich als moralisch problematisch angesehen. Warum also sollte es legitim sein, Kinder zu paternalisieren?“ (Giesinger 2007, S.14).

Wie bereits des Öfteren in dieser Arbeit deutlich gemacht, geht es in den Partizipations- und Demokratisierungsabsichten allerdings auch bezüglich der Beantwortung dieser Frage nicht um die Herstellung eines radikalen *Antipaternalismus*. Dennoch besteht durchaus ein großes Anliegen der Reformerrinnen und Reformer darin, die pädagogischen Fachkräfte für die realen Machtverhältnisse zwischen Erwachsenen und Kindern zu sensibilisieren und sie vor dem Hintergrund demokratischer Erziehungswerte in Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen zur Teilung ihrer Macht mit den Kindern zu motivieren. In diesem Zusammenhang wird oftmals auch von einer „pädagogischen Zählung“ von Erziehung gesprochen (Uhle 1997, S.319; Knauer/Sturzenhecker 2016, S.7), deren Inhalt und Motiv die Öffnung von Entscheidungsbereichen für die Einflussnahme der Zu-Erziehenden ist. Wie im folgenden Kapitel gezeigt wird, ist die gegenwärtige Demokratisierungsreform dadurch ebenfalls wichtiger Teil eines umfassenden Kinderrechtsschutzabkommens in Deutschland:

2.3.2 Ausweitung des Kinderrechtsschutzes

Kern dieses Abkommens sind Regelungen, die Kinderbeteiligung als festen Bestandteil von Professionalität im Erzieher/in-Beruf einfordern und dadurch eine Rechtslage schaffen, die es Kindern ermöglicht, Bevormundung und andere Formen der Gewalt gegen sich und ihr Leben im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe anzuzeigen und zu problematisieren (vgl. Knauer/Hansen/Sturzenhecker 2016, S.36). Ein Bedarf hierfür wird zum einen aufgrund von Studienergebnissen gesehenen, die nahelegen, dass „[f]ür viele Erwachsene [...] mit Partizipation oftmals nicht mehr gemeint [ist], als Kinder und Jugendliche zu Wort kommen zu lassen, ihre Meinungen und Wünsche anzuhören oder (politische) Entscheidungen in ihrer Anwesenheit zu treffen“ (Fatke 2007 zitiert nach Meinhold-Henschel/Schack 2009, S.348). Geringschätzig wird diese Auslegung von Kinderbeteiligung innerhalb der Demokratisierungsbewegung daher als *Quasi-Beteiligung* oder auch als *Schein-Beteiligung* bezeichnet:

Die Partizipationschancen auf diesen Stufen liegen [zumeist] in Anhörungs- und Mitbestimmungs-, nicht aber in Entscheidungsrechten. Diese liegen auf der Seite der Mandatsträger[/innen] einer Institution. Partizipation hat hier keine wirklichen Konsequenzen. Sie hat nicht das Potenzial, die Machtverhältnisse zu verändern, sie dient allenfalls dazu, den Status quo zu erhalten. [Zudem steht eine] einseitige Kommunikation im Vordergrund, dem Rat Suchenden wird Auskunft erteilt, der Professionelle macht seinen Expertenstatus geltend (Abeling et al. 2003, S. 261 und 263).

Von *demokratischer Partizipation*, wie sie die Reform zum Ziel hat, kann jedoch nur dann gesprochen werden – so wurde es auch bereits in Kapitel 2.1 erklärt - „wenn junge Menschen wirklich bei wichtigen Fragen mitgestalten können. Damit ist auch die Einfluss- und Übernahme von Verantwortung in konkreten Entscheidungszusammenhängen verbunden“ (Meinhold-Henschel/Schack 2009, S.348) sowie eine „echte Umverteilung der Macht zugunsten der strukturell Machtlosen“ notwendig (Abeling et al. 2003, S.263). Die Kinder und Jugendlichen erhalten darin „den Status [von] Koproduzenten“ (Abeling et al. 2003, S. 263) und sind in diesem Sinne mit den Professionellen gleichgestellt, wenn es um sie betreffende Angelegenheiten in der Einrichtung geht. Methodisch lässt sich dieser Zustand in der Kinder- und Jugendhilfe erwirken, wenn die dortigen Beteiligungsangebote den folgenden Partizipationsprinzipien entsprechen:

Prinzipien für die Partizipation von Kindern und Jugendlichen	
<i>Information:</i>	Kinder können sich nur beteiligen, wenn sie verstanden haben, worum es bei einer anstehenden Entscheidung geht. Dazu müssen sie einen Bezug zum Thema haben, z.B. wenn sie das Thema selbst eingebracht haben oder wenn das Thema gemeinsam mit den Kindern aus ihrem Lebensalltag entwickelt worden ist. Partizipation ist insofern lebensweltorientiert.
<i>Transparenz:</i>	Damit Kinder sich tatsächlich beteiligen, müssen sie wissen, auf welchem Wege und nach welchen Regeln und Verfahren sie das tun können. Sie müssen darüber informiert sein, was wann und mit welcher Zielsetzung in die Wege geleitet wird und welche Anforderungen sich dabei an sie stellen. Abläufe und Regeln der Beteiligung müssen den Kindern ausführlich erklärt werden. Kindern gelingt es leichter mitzuwirken, wenn gemeinsame Entscheidungen in den immer gleichen Gremien mit ritualisierten Verfahren getroffen werden.
<i>Verlässlichkeit:</i>	Die Kinder müssen zudem darauf vertrauen können, dass die ihnen eingeräumten Beteiligungsrechte auch tatsächlich gewährt werden. Das heißt, Gremiensitzungen müssen wie vereinbart stattfinden, Rechte dürfen nicht einfach außer Kraft gesetzt werden, wenn die Kinder z.B. versuchen, eine Entscheidung durchzusetzen, die nicht den Vorstellungen der Erwachsenen entspricht. Und nicht zuletzt müssen Kinder sich darauf verlassen können, dass ihre Beteiligung nicht folgenlos bleibt.
<i>Begleitung:</i>	Kinder brauchen die aktive Unterstützung der Erziehenden, um beteiligungsfähig zu werden. Manchen Kindern fehlen Informationen über ihre Beteiligungsmöglichkeiten oder das Thema, über das entschieden werden soll. Andere finden nicht den Mut, sich vor der Gruppe zu äußern. Was das einzelne Kind benötigt ist abhängig vom Alter und Entwicklungsstand des Kindes und individuell sehr unterschiedlich.
<i>Freiwilligkeit:</i>	Kinder müssen nicht zuletzt auch selbst entscheiden dürfen, ob und in welchem Umfang sie von ihren Rechten Gebrauch machen. Man kann nicht zur demokratischen Beteiligung gezwungen werden. Partizipation muss freiwillig erfolgen. Das bedeutet, dass sich jedes Kind jederzeit bewusst für oder gegen Beteiligung entscheiden kann. Das Recht auf Partizipation schließt demnach auch das Recht ein, sich zu einer Entscheidung nicht zu äußern und sich nicht zu beteiligen.

Tabelle 3: Prinzipien von Partizipation. In Anlehnung an: Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S.23-25; Henrichs 2015, S.11-12; BMFSFJ 2015, S.10-13.

Zum anderen soll Beteiligung im Sinne von Kinderrechtsschutz eine Abnahme von Kindesmissachtung bewirken. Die wichtigste getroffene Maßnahme ist dahingehend insbesondere das 2012 eingeführte *Bundeskinderschutzgesetz (§45 SGB VIII - Erlaubnis für den Betrieb einer Einrichtung)*, welches Kinder- und Jugendeinrichtungen in ganz Deutschland dazu verpflichtet, „geeignete Verfahren zu entwickeln [...], die es den Kindern und Jugendlichen ermöglichen, ihr Recht auf Beteiligung wahrzunehmen sowie in persönlichen Angelegenheiten von der Möglichkeit der Beschwerde Gebrauch zu machen“ (BAGLJAE 2012, S.5). Der entsprechende Auszug aus dem Gesetzestext lautet hierzu:

SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfegesetz
§45 Erlaubnis für den Betrieb einer Einrichtung

[...]

(2) Die Erlaubnis ist zu erteilen, wenn das Wohl der Kinder und Jugendlichen in der Einrichtung gewährleistet ist. Dies ist in der Regel anzunehmen, wenn

[....]

3. zur Sicherung der Rechte von Kindern und Jugendlichen in der Einrichtung geeignete Verfahren der Beteiligung sowie der Möglichkeit der Beschwerde in persönlichen Angelegenheiten Anwendung finden.

(3) Zur Prüfung der Voraussetzungen hat der Träger der Einrichtung mit dem Antrag

1. die Konzeption der Einrichtung vorzulegen, die auch Auskunft über Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung- und sicherung gibt [...].

Kinderschutz wird damit allgemeingültig als *Kinderrechtsschutz* festgelegt und gilt somit unabhängig von der Gunst einzelner Personen. Partizipation ist in dieser Perspektive dadurch maßgeblich eine auch rechtlich geforderte Umsetzung von Kinderrechten (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2016, S.9). Allerdings ist es einem Kind nur dann möglich, Rechtsschutz für sich zu beanspruchen, wenn es diese Möglichkeit zuvor kennengelernt und erprobt hat. Das Kind selbst befindet sich aufgrund seiner entwicklungsbedingten Erziehungsbedürftigkeit in einer Lage, in der es sich „diese Rechte [...] nicht in eigener Regie“ zugänglich machen kann (vgl. Negt 2011, S.9). Wichtiger Aspekt des Kinderrechtsschutzes ist daher auch das konkrete Einüben von Beteiligung. Ein Umsetzungsansatz ist hierfür die *Kinderkonferenz*:

Die Kinderkonferenz ist eine Versammlungsform in Kindertageseinrichtungen. Sie hat die Funktion, Kinder frühzeitig an demokratische Formen der Mitbestimmung zu gewöhnen, in Angelegenheiten, die sie selbst betreffen. Es ist eine Form der Bildungsarbeit und gleichzeitig eine Sozialform. [...] Die Kinder werden dadurch unter anderem unterstützt in der Entwicklung der Fähigkeit der eigenen Meinungsbildung sowie in selbstständigem Handeln, sie werden an Entscheidungen beteiligt und ernst genommen. [...] Die Kinder werden angehört, sie haben die Möglichkeit, Vorschläge einzubringen und Entscheidungen zu treffen – kurz: [...] sie werden [...] respektiert (Jaszus et al. 2004, S.164 und 267).

Die Beteiligungsreform dient insofern ein Stück weit auch als "Hilfe zur Selbsthilfe", indem Kinder eine unabhängigere und damit machtvollere Perspektive auf das naturgemäß ansonsten wenig hinterfragte Erzieher/in-Kind-Verhältnis bekommen. So werden Kinder darin gestärkt, Rechtsverletzungen gegen sich zu erkennen und diese als solche zu melden.

2.4 Begründungslinien

Die folgenden Begründungslinien zeigen schließlich, auf welchen Vorstellungen die aktuelle Partizipationsdebatte in der Kinder- und Jugendhilfe vordergründig beruht. Allen voran handelt es sich hierbei um rechtliche, politisch-demokratische, pädagogische sowie dienstleistungsbezogene Zusammenhänge:

2.4.1 Das Kind als Träger von Beteiligungsrechten

Aus rechtlicher Sicht ist die Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Kinder- und Jugendhilfe eine Aufgabe, die sich vornehmlich⁷ aus den Bestimmungen des SGB VIII und den Kinderrechten der UN-Kinderrechtskonvention ergibt. Beide formulieren darin Beteiligung als ein unanfechtbares Grundrecht eines jeden Kindes. Neben dem oben bereits erwähnten §45, gilt damit zusammenhängend im SGB VIII auch der §8 – *Beteiligung von Kindern und Jugendlichen* als eine zentrale Textstelle. Dieser besagt ausdrücklich:

SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfegesetz
§8 Beteiligung von Kindern und Jugendlichen

- (1) Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen. Sie sind in geeigneter Weise auf ihre Rechte [...] hinzuweisen.
- (2) Kinder und Jugendliche haben das Recht, sich in allen Angelegenheiten der Erziehung und Entwicklung an das Jugendamt zu wenden.
- (3) Kinder und Jugendliche haben Anspruch auf Beratung [...].

Bei der UN-Kinderrechtskonvention, als die zweite schwerwiegende Rechtsgrundlage, ist besonders *Artikel 12 – Berücksichtigung des Kindeswillens* von Bedeutung. Die entsprechende Textstelle lautet hier:

UN-Kinderrechtskonvention
Artikel 12: Berücksichtigung des Kindeswillens

- (1) Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes entsprechend seinem Alter und seiner Reife.
- (2) Zu diesem Zweck wird dem Kind insbesondere Gelegenheit gegeben, in allen das Kind berührenden Gerichts- oder Verwaltungsverfahren entweder unmittelbar oder durch einen Vertreter oder eine geeignete Stelle im Einklang mit den innerstaatlichen Verfahrensvorschriften gehört zu werden.

⁷ Eine Auflistung von weiteren Beteiligungsrechten findet sich bei Maywald 2016, S.17-20.

Beteiligungsrechte stehen auf dieser Basis allen Kindern in Deutschland bedingungslos und unanfechtbar zu. Diese „müssen von ihnen nicht [erst] erworben oder verdient [werden, und] können von ihnen auch nicht abgelegt oder veräußert werden. Sie stehen ihnen allein deshalb zu, weil sie Kind sind“ (Maywald 2016, S.24). Erwachsenen im Allgemeinen sowie Erzieherinnen und Erzieher im Speziellen kommt dementsprechend die Pflicht zu, sich für die Einhaltung der Kinderrechte zu engagieren. Dennoch besteht in den Denk- und Handlungsweisen vieler Erwachsener in Deutschland bislang die „Tendenz, Kinderrechte ausschließlich als Schutzrechte (Schutz vor körperlicher und seelischer Gewalt) oder Versorgungsrechte (Bildung und Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen) zu thematisieren. Kinderrechte als Beteiligungsrechte werden [hin]gegen [...] nach wie vor [nur selten] berücksichtigt (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S.40).

Maywald (2010) zufolge, liegt der Grund für diese Situation an der sozial erzeugten Sicht auf Kinder, die diese traditionell vor allem auf ihren noch-nicht-erwachsen-Status reduziert. Sein Erklärungsansatz lautet daher:

Heutzutage ist die Vorstellung, Kinder als unvollständige, noch nicht vollwertige Menschen zu verstehen, unhaltbar und wird öffentlich kaum mehr ernsthaft vertreten. Dennoch ist die Normierung spezifischer Kinderrechte [sowie die Perspektive, diese] als eigenständige Subjekte und Träger eigener Rechte anzusehen, [...] historisch neu und auch heute im Bewusstsein vieler Erwachsener nicht fest verankert. Das hängt mit dem überlieferten Bild vom Kind zusammen. Die weitaus längste Zeit in der Menschheitsgeschichte galten Kinder als noch nicht vollwertige Menschen, den Erwachsenen in jeder Hinsicht unterlegen und ihnen daher rechtlich und faktisch nicht gleichgestellt. Im Verhältnis der Generationen waren die jüngsten und schwächsten Mitglieder der Gesellschaft zugleich diejenigen mit den geringsten Rechten (Maywald 2010).

Davon Abstand nehmen wollend, plädiert die Partizipationsbewegung für einen „tiefgreifende[n] Wandel im Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern [...]. Nicht die Einordnung von Kindern als bloßer Bestandteil von elterlichen oder allgemein erzieherischen Entscheidungen, sondern vielmehr eine gleichberechtigte Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern soll [dabei] Maßstab des Handelns sein“ (Henrichs 2015, S.10). Die dargestellte Gesetzgebung dient so gesehen als wichtiger Ausgangspunkt für die Modernisierung der Erzieher/in-Kind-Beziehung und zudem für einen „zunehmend „freieren“ Umgang zwischen Älteren und Jüngeren“ (Büchner 1983, S.85).

2.4.2 Partizipation als Schlüssel zu Bildung

Darüber hinaus sprechen aber auch didaktisch-methodische Argumente für die stärkere Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Partizipation wird hierbei in der Regel als »Schlüssel zu Bildung« beschrieben. Damit verbunden ist das Konzept der *kindlichen Selbstbildung*, demgemäß Bildung grundsätzlich als ein Prozess *aktiver Aneignung* zu verstehen ist:

Bildung verstehen wir als die Aneignung der Welt durch die Kinder selbst. Diese Eigenschaft des Sich-Bildens als aktives Handeln der Subjekte drückt sich in dem Begriff der »Selbstbildung« aus, der in vielen kindheitspädagogischen Diskursen verwendet wird. Ein solches Verständnis von Bildung als aktive Aneignungstätigkeit der Kinder verbindet Bildung und Partizipation. Wenn Bildung immer die Aneignungstätigkeit des Subjekts voraussetzt, ist Bildung ohne die Kinder selbst nicht zu haben. Bildung gelingt immer nur auf der Basis der Beteiligung und Zustimmung des Kindes. In einem solchen Verständnis von Bildung wird die Perspektive des Kindes und deren Berücksichtigung Ausgangspunkt von Bildungsförderung. Anders gesagt: Wenn Bildung die Leistung des Kindes ist, muss es auch mitbestimmen können, wie es seine Bildungsthemen und Aneignungsweisen realisieren kann. Partizipation wird damit zum Schlüssel für Bildungsförderung (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S.44).

Übereinstimmend mit dem Selbstbildungsgedanken stellt sich demnach der größte Lernerfolg ein, wenn Kinder neue Inhalte auf sozial-konstruktivistische Art und Weise verinnerlichen.

Auf die Praxis übertragen, stehen im Zentrum der Bildungsbemühungen somit für die Erzieherinnen und Erzieher also nicht in erster Linie die Fragen *Was wollen wir den Kindern beibringen?* oder *Welche Themen finden wir für das Kind interessant?*, sondern vielmehr *Was interessiert das Kind und wie kann es in seiner Neugier von uns unterstützt und gefördert werden?* Diese Perspektive auf das kindliche Lernen achtet die eigenständigen Bildungsbemühungen des Kindes und erkennt diese als überaus wertvoll für seine persönliche Weiterentwicklung an, denn „[o]hne Selbstbeteiligung wird nicht gelernt. Die Erziehung hat also dieses Selbst, die Eigeninstanz der Lernenden, zu beobachten, zu stützen und zu fördern. Man kann durchaus auch vom eigenen Sinn sprechen, den der[/die] Einzelne seinem[/ihrem] [Lernen] zu geben hat“ (Speck 1991b, S.521). So verstanden steht Partizipation in einem engen Verhältnis zu Wohlbefinden und Leistungsbereitschaft:

Fröhlich sein, Spaß haben und „Leistung bringen“ sind keine Gegensätze. Denn Spaß [...] am Lernen zu haben, ist die beste Voraussetzung für gute Lernergebnisse und ein gutes Leben. Fröhliche und zufriedene Kinder lernen leichter und damit mehr. [Eine wichtige Grundvoraussetzung dafür ist] Wahlfreiheit und Autonomie (Portmann 2006, S.44-45).

Bei der „Schaffung von Lerngelegenheiten ist es [daher überaus] wichtig die kindlichen Bedürfnisse und Willensäußerungen zu berücksichtigen. Denn nur dann werden die Kinder und ihre Belange wirklich ernst genommen, optimal in ihrer Entwicklung gefördert und in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit gestellt“ (Jaszus et al. 2004, S.267). Der/Die Erzieher/in vermeidet daher, Bildungsthemen ohne die Rücksprache und Zustimmung der betreffenden Kinder zu planen. Wiederum bedeutet dies allerdings nicht, dass die Bildungsziele der Erwachsenen generell nicht ebenfalls bedeutsam oder relevant wären. Allerdings betont Schäfer (2005):

Nahezu jeder in unserer Kultur wurde durch dieses Verfahren – lernen, was andere sich ausgedacht haben – geformt. [Diese Perspektive braucht daher nicht mehr besonders hervorgehoben zu werden]. Die aktive Rolle des Kindes im Bildungsprozess dagegen ist ständig unterbewertet oder vernachlässigt worden; deshalb liegt es nahe, jetzt diesen Aspekt in den Vordergrund zu rücken. Das bedeutet nicht, dass die Ziele und Erwartungen der Erwachsenen unwichtig wären. Pädagogik besteht grundsätzlich in der Abstimmung der zwei beschriebenen Perspektiven. Erwachsene und Kinder müssen sich verständigen und aushandeln, worum es gehen soll. Aber [die Idee der Partizipation] schenkt dem Beitrag der Kinder in diesem Abstimmungs- und Aushandlungsprozess besondere Aufmerksamkeit (Schäfer 2005, S.8).

Daran ansetzend lassen es des Weiteren zudem die gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahre „geraten sein, den Teilhaberechten von Kindern und Jugendlichen besondere Aufmerksamkeit zu widmen[, denn] Kinder und Jugendliche wachsen mehr denn je in einer Zeit auf, die durch rasante Veränderungsprozesse in allen Lebensbereichen gekennzeichnet ist. [...] In einer komplexer werdenden Welt sollten Kinder und Jugendliche [daher] frühzeitig darin gestärkt werden, selbstbestimmt ihren eigenen Weg zu gehen“ (Meinhold-Henschel/Schack 2009, S.347). Hiermit wird auf die immer kleiner werdende Halbwertszeit heutiger Wissensbestände hingewiesen. Mit der Orientierung an partizipativen Lernstrukturen beteiligt sich die Kinder- und Jugendhilfe dadurch auch am derzeitigen Lernkulturwandel, in dem der Annahme gefolgt wird, „dass das traditionelle Kompetenz-Vorrats-Modell der Erziehungs- und Bildungssysteme nicht mehr genügen kann“ (Hof 2009, S.12), und der stattdessen – unter Verweis auf die sich zunehmend schneller verändernden Arbeits- und Gesellschaftsbedingungen – die Aneignung einschlägiger Selbstlernkompetenzen in den Vordergrund stellt. Ein Zusammenspiel aus Bildung und Partizipation wird daher auch aus dieser Perspektive eindringlich gefordert.

2.4.3 Kinderpartizipation als Demokratiebildung

Der am häufigsten genannte Grund, warum es aktuell eine Partizipationsreform in der Kinder- und Jugendhilfe braucht, stammt jedoch aus politisch-demokratischen Zusammenhängen und betrifft den zunehmenden *Demokratieverdruss* innerhalb der Gesellschaft (vgl. Gohl 2010, S.7). Demzufolge liegt momentan eine Situation in Deutschland vor, wie auch in vielen anderen Ländern Europas, in der die Bürgerinnen und Bürger nur noch wenig Vertrauen in die stattfindenden demokratischen Aushandlungsprozesse setzen. Der Studie der Bertelsmann Stiftung zufolge, hielten beispielsweise zuletzt „mehr als drei Viertel [der Befragten in Deutschland] die Politik für kaum in der Lage, die drängendsten Probleme der kommenden Jahre zu bewältigen“ (Gohl 2010, S.7). Zugespitzt wird diese Lage zudem dadurch, dass parallel zu dieser Entwicklung der Zulauf für rechtspopulistische Parteien ansteigt. Diese versprechen einfache Lösungen für komplizierte Sachverhalte und befördern damit antidemokratisches Denken in der Bevölkerung. Die Demokratie der heutigen Zeit steckt dadurch aktuell in einer existenzgefährdenden Krise. Wohin eine solche führen kann und wie wenig selbstverständlich Demokratie durchaus ist, verdeutlicht sich dabei schnell in Anbetracht des ehemals in Deutschland vorherrschenden Nationalsozialismus. Dementsprechend wird von Politik und Bildung zunehmend energischer gefordert: „Demokratie fällt nicht vom Himmel. Demokratie muss erlernt und gelebt werden.“ (Hoffsommer 2010, S.4).

Damit hineinspielend, „haben auch Kindertageseinrichtungen den gesetzlichen Auftrag, die Demokratiebildung der Kinder durch Demokratieerziehung zu unterstützen“ (Knauer/Hansen/Sturzenhecker 2016, S.38). Kinderpartizipation als Demokratiebildung versteht sich daher als ein wesentlicher Lösungsansatz, um eine weitere Entkräftung von demokratischen Werten in der Gesellschaft zu verhindern. Den Erfahrungen aus der Frühpädagogik kommt dabei eine Schlüsselrolle zu, da angenommen wird, dass auf deren Fundament „sehr vieles von dem, was später die geprägteren Formen von Bewusstsein und Haltungen annimmt, vorentschieden wird“ (vgl. Negt 2011, S.8). Für Kindertageseinrichtungen ergibt sich dadurch die zentrale Aufgabe, Prozesse demokratisch-politischer Bildung nachhaltig zu fördern (vgl. Negt 2011, S.9; vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S.11):

Eine starke Demokratie braucht frühe demokratische Bildung und Erziehung, die es den Kindern ermöglicht, demokratisches Handeln zu lernen [...]. Der Satz von Max Frisch »Demokratie heißt, sich in seine eigenen Angelegenheiten einzumischen« kennzeichnet [damit einhergehend] die Verbindung von Partizipation und demokratischer Erziehung. Sich zuständig fühlen, sich einzumischen und damit auch Verantwortung für das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft zu übernehmen – dies sind frühe und wichtige Erfahrungen demokratischen Lernens [...]. Demokratie basiert auf der Bereitschaft von Menschen, sich einzubringen, Verantwortung zu übernehmen und sich zu engagieren sowie auf ihren Fähigkeiten, politisch handeln zu können. Niemand wird als Demokratin [beziehungsweise als] Demokrat geboren. Jede Generation muss Demokratie [daher] wieder neu lernen und üben. Demokratisches Handeln [und Denken] wird [dann] nicht irgendwann kurz vor der Volljährigkeit gelernt; demokratische Kompetenzen werden bereits im Laufe der Kindheit und Jugend erworben. Damit dies gelingt, muss Demokratie schon früh im praktischen Handeln des Alltags [...] erfahren werden (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S.41-42).

Das Alter der Kinder berücksichtigend, werden hier „[u]nter anderem [insbesondere] durch emotionale Zuwendung, gleichberechtigten Umgang und soziale Wertschätzung [demokratische Bildungsprozesse geschaffen]. [...] Kinder brauchen [zudem aber auch] früh die Erfahrung von Anerkennung, Teilhabe und Mitbestimmung, konstruktiver Streitkultur [und] eines interkulturellen und toleranten Miteinanders“ (Hoffsommer 2010, S.5). Hier spielt das *Aneignungsprinzip* erneut eine Rolle, welches besagt, dass Demokratie für Kinder vor allem durch Beteiligungspraxis erfahrbar wird:

Wenn Bildung als Aneignungstätigkeit des Kindes verstanden wird, gilt dies ebenfalls für Demokratiebildung. Auch die Erfahrung eigener demokratischer Rechte und der Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen ist ein Aneignungsprozess der Kinder und beruht im Wesentlichen auf der Möglichkeit, sich Demokratie durch ihre Praxis aneignen zu können. [...] In diesem Sinne ist auch Demokratiebildung nicht (primär) als Wissensvermittlung zu gestalten, sondern muss eine aktive, öffentlich geteilte kommunikative Verständigungspraxis aller [Akteurinnen und] Akteure in (sozial)pädagogischen Einrichtungen sein (Knauer/Hansen/Sturzenhecker 2016, S.39 und 40).

Über das Feld der Kinder- und Jugendhilfe hinausgehend verfolgt die Reform in einer weiteren Perspektive daran ansetzend daher auch gesellschaftspolitisch das Ziel, die „Beteiligung von Kindern und Jugendlichen [in den] kommunalen“ Wirkungsstätten zu erhöhen (vgl. Stange 2007, S.7). Studien wie die Shell-Jugendstudie bestätigen in dem Zusammenhang schon seit Längerem, dass Kinder und Jugendliche nicht nur „ein hohes Maß an Bewusstsein für die großen Probleme der Gesellschaft haben[, sondern sich auch] in die Gestaltung ihrer Lebenswelt einmischen wollen und das auch können, wenn man sie lässt. (Deutsches Kinderhilfswerk 2006 zitiert nach Horlitz 2006, S.4). „Kinder treten in ihren Lebensräumen [also durchaus] nicht

nur als passiv Rezipierende sondern auch als aktive Mitgestalter auf“ (Kränzl-Nagl/Riepl/Wintersberger 1998, S.9). Allerdings brauchen Kinder und Jugendliche hierbei die Begleitung und Förderung von Erwachsenen, denn vieles was diese in ihrem Umfeld und darüber hinaus „objektiv (und unter Umständen weitreichend) betrifft, ist für sie jedoch nicht ohne Weiteres subjektiv wahrnehmbar“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S.21-22). Bei Knauer et al. (2004) heißt es dazu weiterführend:

Dass die Kommune [...] ein politisch gestalteter Raum ist, dass es politische Gremien sind, die über die Erschließung von Baugebieten, Straßenführung oder Spielraumplanung entscheiden, erschließt sich [Kindern nicht auf Anhieb]. Die politischen Entscheidungsstrukturen geraten erst dann in das Blickfeld von Kindern und Jugendlichen, wenn sie entdecken, dass dieser Raum gestaltet werden kann, und wenn sie beginnen Fragen zu stellen: Warum fahren Autos vor der Kindertageseinrichtung nicht langsam? Warum fährt Samstag um zwei Uhr kein Bus mehr von der Disco in den Ort? Warum ist es draußen für uns so langweilig? Wie würden wir uns den Ort wünschen? (Knauer et al. 2004, S.31-32).

Bei diesen und anderen Themen besteht daher für Pädagoginnen und Pädagogen der Auftrag, sich für die Kinder und ihre Interessen zu engagieren und ihnen Mitsprachemöglichkeiten zu eröffnen.

Das beginnt zunächst in den pädagogischen Einrichtungen und meint danach auch die aktive Beteiligung der Kinder an der Gestaltung „Deutschlands, Europas und der ganzen Welt[, denn es geht insgesamt darum], wie die demokratische Beteiligung an gemeinschaftlichen Entscheidungen und der Mitverantwortung für die daraus entstehenden Aufgaben und Folgen bereits in der Kindheit und den kindheitspädagogischen Institutionen beginnen kann, um sich von dort aus stetig zu erweitern“ (Knauer/Sturzenhecker 2016, S.8). Dabei werden „gleichzeitig Kompetenzen für die Ausfüllung einer aktiven demokratischen Bürgerrolle [aufgebaut], die [eine] Kontinuität und Weiterentwicklung der gesellschaftlichen Ordnung ermöglichen“ (vgl. Meinhold-Henschel/Schack 2009, S.347). Abeling et al. (2003) weisen jedoch daran ansetzend auch darauf hin, dass die Partizipationsreform keine politische im eigentlichen Sinne ist. Dies wird dieses dadurch begründet,

[...] dass Kinder und Jugendliche nicht unbedingt die Initiatoren der Beteiligungsdebatte sind. [...] Diese artikulieren zwar, vor allem in Konflikten, durchaus ihre jeweiligen Interessen, stellen aber gewöhnlich keine Forderungen nach Mitbestimmungsrechten [...]. Die Diskussion um Beteiligung wird im Wesentlichen von Pädagoginnen und Pädagogen geführt und ist daher primär ein pädagogisches und kein politisches Programm. Sie [...] richtet sich infolge dessen auf die Gestaltung von Erziehung, nicht primär auf die Veränderung gesellschaftlicher Machtverhältnisse [...] (Abeling et al. 2003, S. 236).

2.4.4 Partizipation aus einer dienstleistungsorientierten Sicht

Zuletzt wird Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe auch vor dem Hintergrund der Dienstleistungsorientierung dieses Fachbereichs betrachtet. Aus dieser Sicht stellt die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen ein wichtiges Qualitätsmerkmal in den Einrichtungen dar, welches nicht nur für die Bewilligung von Finanzierungsmitteln bedeutsam ist (vgl. Abeling et al. 2003, S.226), sondern maßgeblich auch zum Wohlbefinden der dort betreuten Kinder und Jugendlichen beiträgt. Unter Beteiligung „wird dabei die Schaffung von Möglichkeiten verstanden, den Anliegen und Interessen der Nachfragenden innerhalb der Organisation Geltung zu verschaffen. Hierdurch wird ein systemischer Perspektivwechsel vorgenommen, der den Status und die Rolle der Adressatinnen und Adressaten privilegiert“ (Abeling et al. 2003, S.226).

Wie Hansen/Knauer/Sturzenhecker (2015) in dem Zusammenhang betonen, können die betroffenen Kinder und Jugendlichen in dieser Relation allerdings nicht, wie es die Bezeichnung *Dienstleistung* nahelegt, von den Erzieherinnen und Erziehern als "Kunden" betrachtet werden, denn:

Kinder in [Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen] sind keine Kunden, die von Dienstleistern bestimmte Angebote erhalten. Aus der Perspektive der Partizipationsorientierung werden Kinder vielmehr als Ko-Produzenten gemeinsamer Qualität begriffen. Sie können eben nicht wie Kunden einfach gehen (»Exit«), wenn ihnen die Dienstleistung nicht passt. Umso wichtiger ist es, sie als Subjekte und aktive Mitgestalter zu begreifen und ihnen Möglichkeiten zu eröffnen, ihre Interessen, Wünsche und Kritiken einzubringen (ihre Stimme zu erheben - »Voice«) und gemeinsam mitzugestalten und mitzuzuscheiden (etwas zu sagen haben - »Say«) [...] Eine ko-produzierende Qualitätsentwicklung in [Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen] kann ohne die Partizipation der Kinder nicht gelingen (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S.45).

Eine regelmäßige gemeinsame Evaluation der Einrichtungsqualität ist daher sowohl für die Kinder als auch für die Erzieherinnen und Erzieher wichtig und förderlich. „Somit sollte es Grundsatz sein, die Kinder in Bezug auf ihre Bedürfnisse und Wünsche [...] zu befragen und dementsprechend die Tageseinrichtung sowie den Alltag zu gestalten. [...] Besonders da die Kinder über mehrere Jahre für viele Stunden am Tag die Einrichtung besuchen, ist dieser Anspruch im Hinblick auf eine gesunde kindliche Entwicklung unverzichtbar“ (Jaszus et al. 2004, S.267-268). Ein gelungenes Beispiel aus der Praxis einer Kindertagesstätte ist in dieser Hinsicht das Folgende, in dem eine Kindergruppe in Bezug auf die Raumqualität in ihrer Einrichtung befragt wird:

Die Kita-Begehung

»Wie finden die Kinder unsere Kindertageseinrichtung eigentlich?« Dieser Frage einer Erzieherin auf einer Teamsitzung folgt zunächst Schweigen. Sie entscheiden, das Thema »Was ist gut in unserer Einrichtung, was ist nicht so schön?« auf der nächsten Kinderratssitzung einzubringen.

Den Kindern im Kinderrat fällt zunächst nicht viel ein. Die Antwort der meisten Kinder »Is' toll hier!« reicht den Erzieherinnen und Erziehern nicht. Wenn sie nachfragen, was denn toll sei, hören sie von den Kindern »Alles!«

»Sind wir tatsächlich so toll, oder stellen wir den Kindern die falschen Fragen?« Dieses Thema ist Gegenstand der nächsten Teamsitzung. Im Gespräch wird deutlich, dass die Frage an die Kinder vermutlich zu abstrakt war. Mit ihrer Antwort »toll hier« drücken die Kinder ein grundsätzliches Wohlbefinden in der Einrichtung aus, was nicht gleichbedeutend damit ist, dass sie keine Verbesserungsideen hätten. Das Team konkretisiert die Fragen.

Die Erzieherinnen und Erzieher machen anschließend mit den Kindern eine »Kita-Begehung«, um zunächst Rückmeldungen über die Raumqualität zu bekommen. Die Fachkräfte lassen sich dabei von den Kindern erklären, wo sie gerne und wo sie nicht so gerne spielen und schreiben genau auf, was die Kinder ihnen dabei diktieren. Mit dieser Methode erhalten die Erzieherinnen und Erzieher konkrete Rückmeldungen, die sie auf der nächsten Team-Sitzung auswerten.

Entnommen aus: Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S.44-45.

Die Aufmerksamkeit, die die Kinder dabei durch die Erzieherinnen und Erzieher erfahren, wirkt positiv auf diese zurück und trägt insgesamt zu einer Verbesserung der Lern- und Lebensqualität in einer Einrichtung bei. Demzufolge heißt es auch bei Henrichs (2015):

Was ist der Gewinn, wenn [beispielsweise] Kindertageseinrichtungen sich [der] Herausforderungen [der Partizipation ihrer Adressatinnen und Adressaten] stellen? Sie leisten einen wesentlichen Beitrag für die Entwicklung von Kindern: Aus Sicht der Wissenschaft hat das eigene Erleben der Umsetzung von Kinderrechten eine wesentliche Bedeutung für die Entwicklung der Kinder. Sie stärkt die Erziehungsziele Eigenverantwortung, Gemeinschaftsfähigkeit, Selbstwirksamkeit, Selbstständigkeit. Sie ermöglicht die Erfahrung, die eigenen Interessen mit gemeinsam ausgehandelten und für die Kinder nachvollziehbaren Verfahren zu äußern und zu realisieren. [Dadurch] nehmen sie maßgeblich Einfluss auf die Zufriedenheit des Zusammenlebens in der Einrichtung: Der respektvolle Umgang zwischen Fachkräften und Kindern, ihre bewusste Beteiligung an der Umsetzung der Kinderrechte ist nicht nur für die Erwachsenen eine Bereicherung, sondern sorgt dafür, dass Kinder sich in der Einrichtung wohlfühlen. Die Erfahrung, dass das Einbringen und die Umsetzung eigener Vorstellungen [und] Ideen mit Hilfe der Erzieherinnen und Erzieher gelingt, beeinflusst positiv die eigene Lebensqualität (Henrichs 2015, S.7-8).

Das Interesse, das ihren Bedürfnissen in diesem Prozess entgegengebracht wird, stärkt auch das Selbstwertgefühl der Kinder und sie genießen das dadurch erhaltene Ansehen. Partizipation stärkt daher in einer weiteren Betrachtung auch das Beziehungsband zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften auf beiden Seiten (vgl. Bense/Haug-Schnabel 2013, S.6).

3 Dialog und Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe

Nachdem im vorangegangenen Kapitel die wichtigsten Aspekte zur aktuellen Demokratisierungsbewegung in der Kinder- und Jugendhilfe einführend dargestellt und erläutert wurden, geht es, der Fragestellung dieser Ausarbeitung weiter nachgehend, in diesem Teil nun um die Bedeutung des Dialogs für die Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Dabei liegt der Schwerpunkt im Folgenden auf der Ergründung des demokratischen Dialogbegriffs und auf der Herausarbeitung von Gestaltungsrichtlinien für die pädagogische Praxis. In einem weiteren Schritt wird anschließend zudem untersucht, welche Herausforderungen damit verbunden für die Arbeit im Elementarbereich wesentlich sind. Das Ziel dabei ist, möglichst praxisnah die Kennzeichen des demokratischen Dialogs aufzuzeigen und zu verdeutlichen, welche zahlreichen Bedingungen damit zusammenhängend an die Ausgestaltung der professionellen Erzieher/in-Persönlichkeit gestellt werden. Wie noch gezeigt wird, scheint der *Dialog* daher nur

[...] auf den ersten Blick eine natürliche [und] einfache Art der Kommunikation zu sein. Vielleicht erwarten wir sogar, daß er eine Selbstverständlichkeit sein sollte und daß es überflüssig ist, viele Worte darüber zu verlieren. Und doch erfahren wir immer wieder, daß er im Alltag selten so funktioniert, wie wir es uns wünschen. Wenn es so einfach wäre, Gespräche miteinander in einer Weise zu führen, die uns mit einem Gefühl von Zufriedenheit erfüllt, die uns als ein Stück »Begegnung« erscheinen, die Kreativität fördern und nicht ersticken, bräuchten wir den Dialog nicht neu zu entdecken und zu üben (Hartkemeyer/Hartkemeyer/Dhority 1999, S.41).

Als Teil des erzieherischen Selbstkonzepts sind demnach, auch unter Berücksichtigung der im letzten Kapitel offengelegten Reformziele, die folgenden Erwartungen an die Dialogfähigkeiten von pädagogischen Fachkräften geknüpft:

3.1 Der demokratische Dialog

In einer Demokratie stellt der demokratische Dialog das sprachliche Instrument dar, mit dem auf der Grundlage von Pluralität zwischen den Beteiligten Kooperation und Gemeinschaft initiiert und gestaltet werden kann. Als „zivilisatorische Technik“ (Gohl 2015), ist dieser dabei sowohl in der persönlichen Interaktion der Menschen untereinander als auch bei der formellen Organisation von Entscheidungsprozessen für die Teilung der Machtverhältnisse in diesem System bedeutsam. Eine Gesellschaft, die

demokratisch sein will, ist somit auf lebendige und von Solidarität geprägte Dialoge angewiesen. Diese bedingen, dass

[f]reie und ungleiche, aber gleichberechtigte Menschen [...] sich mit ihren gemeinsamen Problemen [befassen] – Probleme des Zusammenlebens untereinander oder Probleme der Gestaltung der gemeinsamen Welt. Sie verständigen sich darüber, wie andere das Problem sehen. Sie beraten darüber, wie man es lösen könnte. Und sie verändern die Welt, indem sie ihren Teil zur Lösung des Problems beitragen. [...] Wer den Dialog übt, verhält sich [dadurch] förderlich gegenüber anderen und der gemeinsamen Welt (Gohl 2015).

Dabei erfüllt der demokratische Dialog die folgenden Funktionen und Zweckmäßigkeiten in der Gesellschaft:

Zweck:	Bedeutung:
Verständigung:	Zwecke der Verständigung sind Zwecke, die im Selbstverhältnis der Teilnehmer, im Verhältnis zu anderen Teilnehmern und im Verhältnis zum Bezugszusammenhang [...] auftreten. Sie dienen dem besseren Verständnis und der Verständigung untereinander und über die Welt. Im Einzelnen können hierbei die folgenden spezifischen Zwecke der Verständigung unterschieden werden: Dialog als Selbstzweck, Lernen, Vergemeinschaftung und konkrete Urteilsfähigkeit. Diese Zwecke eint, dass sie zu einem besseren Verständnis beitragen, das die Teilnehmer persönlich, aber auch untereinander und in Bezug auf die Sache entwickeln.
Beratung:	Zwecke der Beratung betreffen das Verhältnis der Ergebnisse eines Dialogs zu seinem Kontext. Der Dialog dient dabei der Orientierung, der Entscheidungsvorbereitung oder der Evaluation von Bezugszusammenhängen, die in einem entsprechend formatierten Output für Dritte, nicht beteiligte oder nicht unmittelbar beteiligte Parteien geleistet wird. Diese Zwecke der Beratung sind im repräsentativen System parlamentarischer Demokratie die typischen Zwecke partizipativer Deliberation im Rahmen informierter Meinungs- und Willensbildung. Organisierte Dialoge, die zu diesem Zweck veranstaltet werden, fokussieren auf die Strukturierung und Aufarbeitung eines komplexen Bezugszusammenhangs.
Veränderung:	Zwecke der Veränderung betreffen die Veränderung des Vollzugsgeflechts und des Bezugszusammenhangs selbst mit dem Zweck, dadurch den Kontext zu verändern. Veränderungszwecke wie Aktivierung, Steuerung, Positionierung, Problemlösung und Konfliktlösung sind die aus Sicht der pragmatischen Problembearbeitung entscheidende Zwecke.
System:	System-Zwecke der Demokratie schließlich sind mittelbare systemische Effekte organisierter Dialoge, die als Impact von organisierten Verfahren verstanden werden können – zum Beispiel demokratische Sozialisation, Emanzipation, Responsivität, Problemlösungsfähigkeit, Vertrauen, Legitimation. Sie bilden insofern eine Extra-Klasse, als sie zwar den Einsatz von organisierten Dialogen begründen können, für die praktische strategische Steuerung eines Dialogs aber nicht besonders hilfreich sind.

Tabelle 4: Zwecke von Dialogen. In Anlehnung an Gohl 2010, S.96-105.

Das Konzept des Dialogs ist somit im Allgemeinen eng verbunden mit dem Konzept der Demokratie. Beide bedingen sich sogar gegenseitig, sodass es ohne Dialog zu „Stillstand und Stagnation“ (vgl. Krause/Rätz-Heinisch 2009, S.9), sowie bisweilen zudem mitunter zur Auflösung des demokratischen Systems kommt.

Ähnlich verhält es sich auch in der an demokratischen Werten orientierten Erzieherin-Kind-Beziehung. Auch hier nimmt der Dialog eine äußerst präzente Rolle ein - sofern die Partizipationsrechte der Kinder und Jugendlichen ernst genommen werden (vgl. Meinhold-Henschel/Schack 2009, S.348). Wie im Folgenden dargestellt, ist der demokratische Dialog dabei insbesondere von den Eigenschaften *Respekt*, *Partnerschaftlichkeit*, und von *Struktur und Verbindlichkeit* geprägt:

3.1.1 Respekt

Lange Zeit war dieses Prinzip in der Beziehung zwischen Erzieher/innen und Kindern nur einseitig auf die Erwachsenen ausgerichtet: „Kinder sollten Erwachsene achten und vor ihnen Respekt haben. Für Erwachsene dagegen galten Kindern gegenüber andere Umgangsformen[, die in der Kommunikation maßgeblich aus] Tadeln, Predigen, Moralisieren [und] Drohen [bestanden]“ (Portmann 2006, S.64). Als Hintergrund hierfür diente ein defizitorientiertes Kindbild, durch das die Erwachsenen davon überzeugt waren, dass das Kind nur dann zu einem ordentlichen Menschen wird, wenn sie dem Kind Wünschenswertes einprägen und alles unterdrücken, was ihnen in dessen Entwicklung nicht wünschenswert erscheint (vgl. Jürgens 2003, S.43). „Sensibilität für den Standpunkt des Kindes [und dessen] eigenen Wünsche“ besaßen die Erzieher/innen hingegen nicht (Portmann 2006, S.71).

In der Kinder- und Jugendhilfe wird dieser Erziehungsstil, wie auch in den allermeisten Elternhäusern, so nicht mehr verfolgt. Der/Die Erzieher/in wird stattdessen inzwischen vielmehr als *der/die Begleiter/in des Kindes* verstanden, nach dieser Philosophie es ihm/ihr ein Anliegen ist, „sich als kompetenter Partner in einen wechselseitigen Prozess des Werdens [mit dem Kind zu begeben]: Der[/Die Erwachsene] formt das Kind [dabei] nicht nach seinem[/ihrem] Bilde, sondern unterstützt [es] darin, seinen eigenen Weg zu finden, seine Kompetenzen zu entfalten und sein [...] individuelles Ich zu entwickeln“ (Jaszus et al. 2004, S.40). Ein demokratischer Dialog spielt für die Erreichung dieser Ziele eine große Rolle. Dennoch wird heute allerdings zu weiten Teilen noch oft (unbewusst) in einer Weise mit Kindern gesprochen, die Gehorsamkeitsansprüche, Misstrauen und Manipulation an diese transportieren. Als unangemessene Kommunikationsweisen gelten dabei z.B.:

Liste unangemessener Kommunikationsweisen mit Kindern und Jugendlichen	
1. Anordnen, Befehlen, Kommandieren	- „Geh und such dir etwas zum Spielen.“ - „Hör auf die Zeitung zu zerknittern.“ - „Räum die Pfannen und Töpfe wieder weg“ - „Hör mit dem Krach auf!“
2. Warnen, Ermahnen, Drohen	- „Wenn du jetzt nicht aufhörst, gibt es hier gleich ein Donnerwetter!“
3. Zureden, Predigen, Moralisieren	- „Räum immer auf, wenn du fertig bist.“ - „Spiel bitte anderswo.“ - „Du musst nicht herumspielen, wenn wir es eilig haben.“
4. Vorschläge machen, Lösungen geben	- „Warum gehst du nicht nach draußen und spielst?“ - „Lass mich mal etwas anderes vorschlagen, was du tun könntest.“ - „Kannst du die Sachen denn nicht wegräumen, nachdem du sie gebraucht hast?“
5. Urteilen, Kritisieren, Beschuldigen	- „Du müsstest es besser wissen.“ - „Du bist sehr gedankenlos.“ - „Du machst mich noch verrückt mit deinem Geschrei!“ - „Durch dich hab' ich wieder Kopfweh!“
6. Beschimpfen, Verhöhnern, Beschämen	- „Du bist ein verzogenes Gör.“ - „Schon gut, Herr Naseweis.“ - „Schäm dich!“ - „Du isst wie ein Schwein.“ - „Du nervst mich!“
7. Interpretieren, Diagnostizieren	- „Du willst nur Aufmerksamkeit erregen.“ - „Du siehst nur zu gern zu, wie weit du es treiben kannst, bevor ich wütend werde.“ - „Du willst immer spielen, wo ich arbeite.“
8. Belehren, Anleiten	- „Artige Kinder tun das nicht.“ - „Warum bist du zur Abwechslung nicht einmal ein artiges Kind?“

Tabelle 5: Unangemessenes Kommunikationsverhalten in der Erzieher/in-Kind-Beziehung.
In Anlehnung an: Jazus et al. 2004, S.81-82; Gordon 1993, S.89.

Diese und ähnliche Mitteilungen werden im Fachjargon *Du-Botschaften* genannt. An ihnen ist problematisch, dass sie „Äußerungen [beinhalten], in denen über den anderen eine Mitteilung gemacht wird, [die diesen herabsetzt]“ (Jazus et al. 2004, S.84). Auf das Kind übertragen, kommt es hierbei zu einer Verletzung und Missachtung seiner Grundbedürfnisse. Das gilt auch, wenn eine solche Mitteilung ohne Absicht geäußert wurde, denn „sie wirken im Kind weiter – auch wenn sie gar nicht 'böse' gemeint waren“ (Portmann 2006, S.66). „Du-Botschaften aktivieren [demnach] schwere Geschütze voll Schuld, Urteil, Einschätzung, Kritik und Zwang“ (Gordon 1993, S.89). Kinder verinnerlichen diese Aussagen über sich in ihrem Selbstkonzept. „Kommen solche

unbedachten Äußerungen häufig vor, können [sie] im schlimmsten Fall lernen: „Du bist nichts. Du kannst nichts. Du taugst nichts.“ (Portmann 2006, S.66). Dann entwickeln Kinder weder Vertrauen in sich selbst, noch in ihre Umwelt. Sie fallen daher bereits in jungen Jahren häufig durch aggressives Verhalten auf. „Die Ursache dafür ist, dass das Kind sich in seinen Bedürfnissen verletzt fühlt oder dass diese Bedürfnisse des Kindes überhaupt nicht beachtet werden. Wenn aber Bedürfnisse nicht befriedigt werden, dann führt das bei jedem Menschen zu Frustrationen, und eine der verbreitetsten Reaktionen [darauf] ist Aggression“ (Hurrelmann 1994, S.74).

Der demokratische Ansatz folgt im Gegensatz dazu dem Grundsatz, dass „Erziehung [...] nur dann erfolgreich [ist], wenn Kinder die beruhigende Erfahrung machen können, dass sie so wie sie sind in Ordnung sind, also um ihrer selbst willen geschätzt werden“ (Jaszus et al. 2004, S.41). Das Kind wird hierbei als „kompetenter Gestalter eigener Entwicklungsprozesse“ anerkannt und ernst genommen (Jaszus et al. 2004, S.276). Auf dieser Grundlage wird jedem Kind bedingungslose „Anerkennung, Akzeptanz, Verständnis und Handlungsfreiheit“ entgegen gebracht (Ahnert et al. 2007, S.65). *Respekt* in der dialogischen Erzieher/in-Kind-Beziehung meint demnach:

Der/[Die] Erwachsene wendet sich dem Kind in voller Aufmerksamkeit zu, aber er/[sie] erkennt an, dass das Kind anders ist als er/[sie] selbst; auch die ihm/[ihr] fremden Anteile werden akzeptiert. Er/[Sie] traut dem Kind eigene Wege zu und hält es für fähig, selbst Lösungen zu finden (Tschöppe-Scheffler 2004, S.44).

Allerdings gehört zu jeder Freiheit, die der Einzelne in einer Gemeinschaft zugestanden bekommt, auch das Einhalten von Grenzen, denn Demokratie erfordert, dass jeder nicht nur Rechte, sondern auch Pflichten hat. Als pädagogische Konsequenz folgt daraus, „dass [auch] die Beteiligung des Kindes nicht grenzenlos ist“ (Maywald 2016, S.22). Es liegt daher ein grobes Missverständnis vor, wenn „das Prinzip der Akzeptanz als Aufforderung zu einer Laissez-faire-Erziehung, also keinerlei Grenzen ziehenden Erziehung [verstanden wird]. Ganz im Gegenteil schafft die bedingungslose Akzeptanz der Person des Kindes erst die Voraussetzung für eine wirksame und vernünftig begründete Erziehung. [So gesehen kann] Grenzen setzen [...] gerade ein Zeichen [des Respekts vor] der Person sein, während die Haltung des Alles-Durchgehen-Lassens oft Ausdruck einer Missachtung unserer eigenen Bedürfnisse und damit auch der [Bedürfnisse] des Kindes ist“ (Jaszus et al.

2004, S.42). Ohne „Spielregeln [ist demnach kein ordentliches] demokratisches Zusammenleben möglich“ (Hurrelmann 1994, S.75). Der demokratische Dialog in der Kinder- und Jugendhilfe braucht deswegen unbedingt auch eine für die Kinder und Jugendlichen ersichtliche *Struktur und Verbindlichkeit*:

3.1.2 Struktur und Verbindlichkeit

Diese Aspekte bedeuten im Rahmen von Partizipation, dass es „Regeln gibt, die allen bekannt und einsichtig sind“ (Tschöppe-Scheffler 2004, S.44). Besonders demokratisch sind diese, wenn sie mit den Kindern zusammen ausgehandelt und beschlossen werden. Erzieherinnen und Erzieher „mit einem egozentrischen Erziehungsstil [...] scheuen [hingegen] den Aufwand und die Konflikte, die [ein Dialog] über kindliche Pflichten mit sich bringt. Sie lassen [daher] einfach alles durchgehen. [...] Das vermittelt [dem Kind] das Bild: Jeder ist sich selbst der Nächste“ (Engeln 1993, S.71). Ein undemokratisches Erzieher/in-Verhalten ist es demnach, wenn pädagogische Fachkräfte „aus Bequemlichkeit und Unsicherheit viele Regelverletzungen der Kinder einfach so durchgehen lassen und sich nicht trauen [...] Regelverletzungen konsequent anzusprechen. [...] Nur durch diese Rückmeldung kann das Kind [aber] eine Beziehung zum Erwachsenen aufbauen und wird nicht in einem sozialen Beziehungsvakuum belassen – also dem [...] Risiko der permissiven Erziehung ausgesetzt“ (Hurrelmann 1994, S.75).

Ebenso wie ein überwiegend strafendes Erziehungsverhalten, in dem der/die Erzieher/in seinen/ihren Machtüberschuss dem Kind gegenüber deutlich zur Sprache bringt, wirkt sich demnach auch ein permissives „Nichtstun und Geschehenlassen“ negativ auf die kindliche Entwicklung aus (Tschöppe-Scheffler 2004, S.45). Das ist insbesondere dann der Fall, wenn die Vermeidung des Dialogs von dem Kind „als Lieblosigkeit empfunden wird, wenn also die Erwachsenen sich erzieherisch so weit zurückziehen, dass sie vonseiten der Kinder überhaupt nicht mehr spürbar und greifbar sind“ (Hurrelmann 1994, S.74). Dieser „Beziehungsmangel und zu frühes Sich-Selbst-Überlassen-[Sein] hinterlassen das Kind bedürftig und daher abhängig, machen es ängstlich [und] unsicher“ (Maaz 2003, S.29). Auch hier kann ein aggressives Verhalten des Kindes „ein Warnsignal an die Erwachsenen [sein], wahrgenommen und ernst genommen zu werden“ (Hurrelmann 1994, S.74).

Das lässt den Rückschluss zu, dass Kinder im Großen und Ganzen auch unter partizipativen Bedingungen „dankbar für Grenzen [sind] – auch wenn sie das nicht in jeder Situation äußern. Denn Grenzen geben [ihnen] Orientierung und Halt“ (Portmann 2006, S.55-56). Wer hingegen sprichwortgetreu „nie "nein" sagt, dem glaubt man auch das Wort "ja" nicht. Solche Menschen werden den Kindern unheimlich, die aber können sich den Erwachsenen nicht entziehen. [...] Schlimmer noch, diese Erwachsenen verströmen etwas Hoffnungsloses, denn sie verweigern den Dialog“ (Kahl 2002, S.92). Ein Urbedürfnis von Kindern ist es aber, „sicher sein [zu] können, dass Erwachsene sie davor schützen, dass sie sich selbst oder andere verletzen oder anderswie in Schwierigkeiten bringen. Jeder "Spaß" muss [daher auch] seine Grenzen haben. Und nicht die Kinder bestimmen, wo "der Spaß" aufhört, sondern die Erwachsenen“ (Portmann 2006, S.55). Ihr Orientierungspunkt ist dabei das *Kindeswohl*:

Dieses ist eine Größe aus dem Kinder- und Jugendhilfegesetz, die den allgemeinen körperlichen, geistigen und seelischen Schutz von Kindern zum Ziel hat:

Da Kinder die Folgen ihres Tuns nicht immer ausreichend überblicken, kann die Durchsetzung des kindlichen Willens zu einer ihr Wohl gefährdenden Situation führen. Die für das Kind verantwortlichen Erwachsenen sind in solchen Fällen [deswegen] gehalten, dem kindlichen Willen Schranken aufzuerlegen. [Das gilt ebenso für Situationen], in denen die Durchsetzung des kindlichen Willens dem [Kindeswohl] deutlich widerspricht, auch ohne dass hiermit bereits eine Gefährdung verbunden ist (Maywald 2016, S.22).

In solchen Angelegenheiten werden Entscheidungsfragen bedeutsam, die der/die Erzieher/in alleine trifft. *Macht* bleibt somit auch innerhalb eines demokratischen Erzieher/in-Kind-Dialoges ein immanenter Faktor. „Dies ist ein Charakteristikum von Pädagogik, dem keine pädagogische Fachkraft entgehen kann“ (Knauer/Sturzenhecker 2016, S.7). In einer Demokratie behält der/die Erzieher/in in dem Zusammenhang aber „die partnerschaftliche [...] Komponente des Erziehungsprozesses [im Blick]: „Im Unterschied zum permissiven Stil sollen [daher] nicht die Kinder die Beziehung bestimmen, im Unterschied zum autoritären Stil [aber auch] nicht die Erwachsenen die Beziehung dominieren – beide sollen sich offen abstimmen und austauschen, auf ihre gegenseitigen Bedürfnisse eingehen und sie zur Basis des Miteinanderumgehens machen“ (Hurrelmann 1994, S.75).

3.1.3 Partnerschaftlichkeit

Der demokratische Dialog macht sich demnach die Erfahrung zunutze, dass Erziehung nicht ohne eine tragfähige Beziehung gelingen kann (vgl. Jaszus 2004, S.24). Ausschließlich kindbezogene Verhaltenserwartungen, wie zum Beispiel die oben beschriebene Gehorsamkeitsbereitschaft oder auch die unbedingte Anpassung an den/die Erzieher/in, verlieren dadurch nicht nur an Wert, sondern auch ihre Berechtigung. Stattdessen gerät „die Autoritätsperson [in einer dialogischen Beziehung] unter Rechtfertigungsdruck“ (Büchner 1983, S.85), wenn diese Entscheidungen über den Kopf eines Kindes hinweg alleine trifft, denn „Erwachsene müssen sich jederzeit so verhalten, dass sie die Würde des Kindes nicht verletzen“ (Gründler 2002, S.77). Dies gelingt nur, wenn der/die Erzieher/in, statt das Kind beherrschen zu wollen, sich „auf einen wechselseitigen Prozess der Partnerschaft und des Verstehens“ mit diesem einlässt (vgl. Jaszus et al. 2004, S.288).

Im demokratischen Dialog gelten als Bedingungen dafür „symmetrische Interaktionen zwischen gleichwertigen Gesprächspartnern“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S.249). Partnerschaftlichkeit in der Erzieher/in-Kind-Beziehung bedeutet in dem Sinne daher, dass das „pädagogische Verhältnis [...] ein Verhältnis der Wechselwirkung [ist]. Der Einfluss findet [dadurch] nicht einseitig nur [von dem/der] Erzieher[/in] auf das Kind statt, sondern auch umgekehrt“ (Jaszus et al. 2004, S.289). Das Kind und der/die Erzieher/in respektieren sich somit als „vollwertige Personen“ (Jaszus et al. 2004, S.48). Damit geht einher:

Wie das Kind hat [auch] der[/die] Erwachsene im Erziehungsprozess das Recht auf Beachtung und Respektierung seiner Eigensphäre, seiner Gefühle, seiner Interessen, seines Wertesystems, seines autonomen Willens. Er[/Sie] hat ein Recht auf Achtung vor seiner Menschenwürde und seiner Freiheit. [...] Im erzieherischen Verhältnis treten [aus diesem Grund] nun nicht etwa monadisch geschlossene psychische Systeme (Individuen) einander gegenüber, sondern es entsteht zugleich eine soziale Kopplung, ein soziales System und damit eine eigene Qualität, eine soziale. Damit verändert sich die Eigenposition. Jedes Mitglied [dieses] sozialen Systems wird ein anderes; es wird vom Ganzen abhängig (Speck 1991a, S.520).

Sowohl der/die Erzieher/in als auch das Kind begegnen sich nach dieser Vorstellung als *autonome Systeme* (vgl. Speck 1991a, S.519) und bilden gemeinsam eine *interautonome* oder auch *ko-autonome* Beziehung im gemeinsamen Alltag (vgl. Speck 1991a, S.519). Kernaspekt ist in dem Verhältnis, dass „die Bedürfnisse beider Seiten ernst genommen und

angemessen berücksichtigt [werden]“ (Jaszus et al. 2004, S.48). Einen Dialog demokratisch zu führen heißt daher im Wesentlichen, sich im Prozess der Interaktion jeweils als *Sender* wie auch als *Empfänger* von Bedürfnismitteilungen zu verstehen. Im Modell dargestellt, entspricht dieser Anspruch der folgenden Idee von Kommunikation:

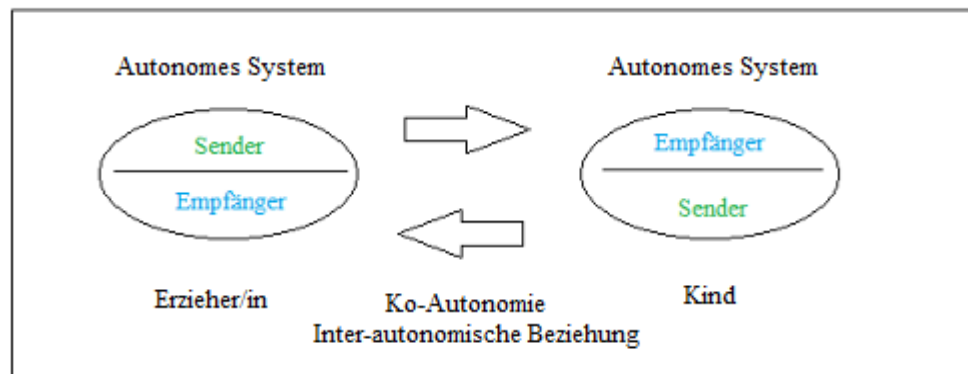


Abbildung 1: Sender-Empfänger-Kommunikationsmodell. In Anlehnung an: Jaszus et al. 2004, S.66 und Speck 1991a, S.519.

Demokratische Dialoge enthalten demzufolge immer einen „Balanceprozess, [in dem versucht wird], allen Bedürfnissen gerecht zu werden“ (Hurrelmann 1994, S.75). In der Erzieher/in-Kind-Beziehung spielt sich dieser Prozess im Kontext der Fremd- und Selbstbestimmung des Kindes ab und ist situationsabhängig (vgl. Gründler 2002, S.78). Der Autonomieanspruch des Kindes trifft dabei auf den Autonomieanspruch der pädagogischen Fachkraft „und findet [je nach Gelegenheit] an ihm seine Begrenzung [oder auch] seine Entsprechung“ (vgl. Speck 1991a, S.520), allerdings nicht willkürlich, sondern immer den Erziehungszielen „Selbstständigkeit, Leistungsfähigkeit und Verantwortungsübernahme des Kindes“ verpflichtet (vgl. Hurrelmann 1994, S.75). Den Grundstein dafür bildet das Aushandeln zwischen Erwachsenen- und Kinderbedürfnissen, „auch wenn dies oft bedeutet, dass [Erzieherinnen und Erzieher] mehr Rücksicht nehmen müssen: Von ihnen werden Einfühlungsvermögen, Sich-Hinein-Versetzen in kindliche Rollen und partnerschaftliche Umgangsformen erwartet [...]“ (Büchner 1983, S.85). So verstanden, ist der demokratische Dialog nach dieser Perspektive im Wesentlichen „ein Versuch [oder auch] ein Vorschlag[, gemeinsam] mit komplexen Fragen, Situationen und Problemen umzugehen“ (Hartkemeyer/Hartkemeyer/Dhority 1999, S.15).

3.2 Gestaltungsleitlinien

Bleibt nunmehr die Frage, wie der demokratische Dialog in einer solchen auf Respekt, Struktur und Partnerschaftlichkeit beruhenden Erzieher/in-Kind-Beziehung umgesetzt werden kann. In einem nächsten Schritt wird an den oben genannten Beschreibungen ansetzend daher geschaut, welche Gestaltungskriterien für den Dialog mit Kindern und Jugendlichen wesentlich sind. Der Analyse aus den letzten Kapiteln folgend, setzt sich das damit verbundene Konzept im entscheidenden Maße aus den drei Elementen *Kinderorientierung*, *Achtsamkeit* und *Bescheidenheit* zusammen:

3.2.1 Kinderorientierung

Mit diesem Aspekt ist in Anlehnung an Korczak zunächst vor allem gemeint, als Erzieher/in „zu den Gefühlen der Kinder empor zu klimmen und sich zu ihnen auszustrecken, um sie nicht zu verletzen“ (vgl. Korczak 1973, S.482). Wichtiger Anspruch an die Gestaltung demokratischer Dialoge ist damit einhergehend, „offen zu sein für die unterschiedlichsten Themen, Wünsche, Bedürfnisse und Interessen von Kindern und Jugendlichen, [und zwar insbesondere auch dann], wenn sie den Vorstellungen der Erwachsenen nicht oder [nur] wenig entsprechen“ (vgl. Sturzenhecker 2006, S.9). Das ist wichtig, weil „Kinder in jeder Situation etwas von sich zeigen und sich im Gegensatz zu vielen Erwachsenen immer authentisch und in der Regel spontan verhalten. Aus der inneren Logik ihres Ausdrucks gibt es deshalb kein "richtig" und kein "falsch". Eine solche Bewertung kommt von außen“ (Regel 2006, S.51) und wird zumeist über die Köpfe der Kinder hinweg getroffen. Demzufolge bedarf der demokratische Dialog von den Erzieherinnen und Erziehern eine Haltung, die Kinder dazu berechtigt, „eigne Themen einzubringen, nichts auszuschließen und über alles gemeinsam in demokratischen Verfahren zu entscheiden (Sturzenhecker 2006, S.9).

Die sich dabei „herauskristallisierende Reibung zwischen [den] gegensätzlichen [Vorstellungen] steht im Zentrum des Dialogs“ (Nichol 1995, S.10). „Beim Nachdenken über diesen Unterschied wird vielleicht das Erkennen von etwas Neuem möglich, das sowohl für die eigene Sichtweise wie auch für die Sichtweise des Gesprächspartners relevant ist“ (Bohm 2000, S.27). Für die Erwachsenen bedeutet dies: „Sie müssen sich eventuell mit Themen

und Ideen auseinander setzen, die ihnen nicht immer angenehm sind. Sie müssen sich auf Unberechenbares einlassen und in Kauf nehmen, dass sie bei einer Entscheidung unterliegen[, denn] Erwachsene müssen von ihrer Macht abgeben. Regeln [und Verfahrensweisen] können nicht mehr von [ihnen] alleine festgelegt werden, [stattdessen] müssen [sie] in einem gemeinsamen Prozess mit den Kindern ausgehandelt werden“ (Portmann 2006, S.93). Eine Atmosphäre in der Einrichtung, die von *Ergebnisoffenheit* und von *emotionaler Wärme* den Kindern gegenüber gekennzeichnet ist, ist hierfür ausschlaggebend. Diese „äußert sich darin, dass sich die Erwachsenen dem Kind zuwenden [...] und es in einer wohlwollenden Atmosphäre anhören und wahrnehmen. Dazu gehört, dem Kind mit echter Anteilnahme zu begegnen“ (Tschöppe-Scheffler 2004, S.44). Schließlich bemerkt auch Jaszus (2004): „Das ist wohl das Entscheidendste: sich für die Pläne der Kinder und Jugendlichen interessieren, ihnen Anregung geben, sie kontinuierlich bei der Umsetzung begleiten“ (Jaszus et al. 2004, S.42). Eine gelungene Umsetzung dieses Dialogansatzes ist zum Beispiel in der folgenden Projektbeschreibung zu erkennen:

Das Mittelalterprojekt

Die Erzieherinnen und Erzieher greifen die Kampfspiele einiger Jungen auf und schlagen den Kindern vor, ein Projekt über das Leben von Rittern und Burgfrauen zu entwickeln. Bei der Planung des Projekts fragen sie die Mädchen und Jungen, was denn alles zu einer Burg gehört. Eine entschiedene Antwort lautet: »Ein Burggefängnis.«

Die pädagogischen Fachkräfte sind überrascht und zunächst fast unangenehm berührt. Ein Gefängnis ist nicht das, was sie zuvor mit einem Mittelalterprojekt verbunden hatten.

Ihre Idee aufgreifend, steht in der Folge aber wochenlang in einer Ecke des Raumes ein großer Pappkarton, in den senkrechte Schlitze geschnitten sind, der dunkelgrau bemalt und mit Stroh ausgelegt ist, das ein Mädchen aus dem Reitstall mitgebracht hat.

Gefangen, eingesperrt zu sein auf engstem Raum, zum Frühstück nur Wasser und trockenes Brot zu bekommen – für die Kinder eröffnet das sinnliche Erleben dieser Situation die Möglichkeit auch die Themen »Gefangenschaft«, »Strafe« und »Ausgrenzung« »sinnlich« zu erfahren, ohne das Gefühl der realen Bedrohung aushalten zu müssen.

»Wir wären selbst nie auf die Idee gekommen, ein Gefängnis zu bauen, erzählt die Gruppenleiterin. Die Idee ist von den Kindern selbst gekommen. Für sie gehörte zu einer Burg eben auch ein Gefängnis. Für uns war es dann aber total faszinierend was rund um das Gefängnis alles passiert ist und welche Themen die Kinder dabei beschäftigt haben.«

Entnommen aus: Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S.267.

Als „Form der zwischenmenschlichen Auseinandersetzung [...] öffnet [der demokratische Dialog somit] das Geschehen [und] ermöglicht neue

Perspektiven [sowie] mehrseitige Entwicklungen und Veränderungen“, die sich, wie in dem genannten Beispiel, in der Regel als gewinnbringend für die ganze Gruppe herausstellen (vgl. Krause/Rätz-Heinisch 2009, S.9). Lassen sich die Erzieherinnen und Erzieher auf die Vorschläge der Kinder ein, zeigen sie ihnen damit, dass „ihre Sicht der Welt wichtig ist, [und dass] sich andere für ihre Wünsche interessieren - all dies erleben Kinder zunächst in der Art und Weise, wie Erwachsene mit ihnen kommunizieren“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S.54).

Damit einhergehend gehört es ebenso zur Kinderorientierung, zuallererst alters- und entwicklungsgerechte Möglichkeiten zur Beteiligung am Dialog zur Verfügung zu stellen:

Dabei stehen die pädagogischen Fachkräfte [allerdings] oftmals vor der Situation, dass das Abstraktionsvermögen der Kinder nicht hinreicht, um die verbalen Beiträge der Erwachsenen zu verstehen oder eine Antwort darauf geben zu können. Daher müssen pädagogische Fachkräfte abstrakte Beiträge oder Fragestellungen soweit konkretisieren, dass die Kinder sie entweder mit ihren Vorerfahrungen in Verbindung bringen oder im Dialog selbst sinnliche Erfahrungen machen können, die es ihnen erlauben, zu verstehen, worum es geht, und sich eine eigene Meinung dazu zu bilden. So wird eine wechselseitige Verständigung zwischen Kindern und Erwachsenen im Dialog möglich (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S.270-271).

Mit etwas Unterstützung durch die Erwachsenen, können sich dadurch auch schon die jüngeren Kinder an den Abstimmungs- oder Meinungsbildungsverfahren in der Einrichtung beteiligen. Hier helfen insbesondere Visualisierungen und gemeinsam vereinbarte Symbole und Zeichen, um mit Kindern eine Dialogkultur zu entwickeln. Ein gelungenes Beispiel aus der Praxis ist demnach:

Das Frühstück

Die pädagogischen Fachkräfte wollen die Kinder daran beteiligen, die jeweilige Einkaufsliste für das wöchentliche gemeinsame Frühstück zusammenzustellen. Als sie die Kinder in der Morgenrunde fragen, was die Einkaufsgruppe alles für das nächste Frühstück mitbringen soll, fällt ihnen auf, dass sich überwiegend die älteren Mädchen und Jungen zu Wort melden.

Daraufhin beginnen die Erzieherinnen und Erzieher in den folgenden Tagen mit den Kindern Bilder von unterschiedlichsten Lebensmitteln aus Prospekten auszuschneiden sowie im Internet zu suchen und auszudrucken. Die Bilder laminieren sie gemeinsam mit den Kindern und fassen sie in einer Kartei zusammen. Als sie die Einkaufsliste für das nächste Frühstück mit Hilfe dieser Bilderkartei zusammenstellen, beteiligen sich auch die jüngeren Kinder.

In Anlehnung an: Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S.271.

Solche Einbindungsformen helfen den Kindern sowohl ihre Gegenwart (in dem Fall »Abstimmung über die Einkaufsliste«) als auch darauf aufbauend ihre

Zukunft (»Abstimmung in der Politik«) erfolgreich zu bewältigen. Dabei haben Kinder ein Recht „auf Ernst und Echtheit[, denn bereits] Kinder ab 3 Jahren wollen neben dem Spiel auch am Leben teilnehmen, mit Ernst und Ausdauer. Sie wollen Fertigkeiten erwerben, die sie im Leben brauchen, [sie wollen] tüchtig sein [und] Abläufe lernen, um sie danach selbstständig auszuführen“ (Jaszus et al. 2004, S.242-243). Kinderorientierte Partizipation darf demnach nicht die Eröffnung von "Beteiligungsspielwiesen" beinhalten:

Entscheidungen gemeinsam zu fällen bedeutet, die Entscheidungsmacht zu teilen und in einem gemeinsamen Prozess Lösungen für Probleme zu finden. »Probleme« bedeuten hier nicht in erster Linie konflikthafte Auseinandersetzungen, sondern vor allem Aufgaben und Herausforderungen des realen Lebens, die es zu lösen gilt. Partizipation [meint dabei nicht] die Eröffnung von »Beteiligungsspielwiesen«, auf denen Kinder zwar ihre Meinung sagen dürfen, die Entscheidungen letztlich aber doch von den Erwachsenen gefällt werden. Partizipation verlangt symmetrische und ergebnisoffene Aushandlungsprozesse, zwischen zwar ungleichen, aber gleichwertigen Partnern. Partizipation meint das Recht aller Beteiligten – nicht die von Mächtigen gewährte »Gnade« -, die eigenen Interessen und Positionen öffentlich (also für alle Beteiligten erkennbar) auszudrücken, sie in gemeinsame Diskussions- und Entscheidungsprozesse einzubringen, Lösungsvorschläge zu prüfen und zu diskutieren, um letztlich zu Entscheidungen zu kommen, die von allen oder möglichst vielen Beteiligten mitgetragen werden. Damit ist Partizipation praktizierte Demokratie – denn: »Demos« ([gr.]: das Staatsvolk) fällt die Entscheidungen gemeinsam (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S.22).

In den üblichen demokratischen Verfahrensweisen bedeutet dies für gewöhnlich auch: „[W]er überstimmt worden ist, hat einen Kompromiss mitzutragen“ (Engeln 1993, S.71). Bei der zahlenmäßigen Überlegenheit von Kindern im Verhältnis von Erzieher/innen und Kindern, kann dieser Anspruch allerdings nur bedingt eingehalten werden. Vielmehr bedarf es die Verantwortlichkeit der Erwachsenen, sich zwar immer die Meinung der Kinder anzuhören, dabei aber stets auch „ihren eigenen Standpunkt“ zu vertreten (vgl. Tschöppe-Scheffler 2004, S.44). Ergibt sich die Möglichkeit, kann die Meinung oder der Wunsch der Kinder aufgegriffen werden. Ist dem jedoch nicht so, bedeutet kinderorientiertes Handeln ebenso „in bestimmten Situationen Entscheidungen [...] auch gegen [den] Widerstand [der Kinder] zu treffen und durchzuhalten, wenn [der/die Erzieher/in dies] für notwendig ansieht und [die Entscheidung dahingehend] verantworten kann“ (Speck 1991a, S.520). Das gilt insbesondere für Entscheidungen, die (womöglich) das gesundheitliche Wohl der Kinder gefährden. Somit bedeutet Dialog nicht, „dass pädagogische Fachkräfte jede ihrer Entscheidungen mit den Kindern ausdiskutieren müssen. Das würde alle Beteiligten überlasten“

(Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S.22). Stattdessen gilt wenn es "hart auf hart" kommt, haben die Erwachsenen als die Sorgetragenden am Ende immer das letzte Wort. Dialog meint somit, dass Kinder und Erzieher/innen zwar grundsätzlich *gleichwertig*, aufgrund des Erziehungsbedürfnisses des Kindes aber nicht unbedingt in allen Situationen auch *gleichberechtigt* sind. Der Unterschied liegt in dem folgenden Umstand begründet:

Gleichberechtigung ist ein abstrakter, politisch-juristischer Begriff, der die rechtliche Gleichheit aller Bürger beschreibt. In der Französischen Revolution haben die Bürger für gleiche Rechte gekämpft, heute noch kämpfen Frauen weltweit für die Gleichberechtigung mit den Männern. Gleichberechtigung bedeutet auch, gleichermaßen Pflichten und Verantwortung zu übernehmen. Und hier wird sofort deutlich, warum ein Kind nicht gleichberechtigt sein kann. Ein Dreijähriger ist – ebenso wie ein Fünf-, Zehn- oder Fünfzehnjähriger – überfordert, die gleiche Verantwortung zu übernehmen wie ein erwachsener Mensch. [...] Gleiche Würde [hingegen] bedeutet die Anerkennung und Würdigung jedes Einzelnen in seinem konkreten Sein [...] innerhalb eines Beziehungsgeflechts [...]. Gleiche Würde heißt, jede Person in ihrer Verschiedenartigkeit anzuerkennen. Mit der gleichen Würde beziehe ich mich immer auf den konkreten Fall. Es geht immer darum, in der konkreten Situation eine befriedigende Beziehung herzustellen. Es geht nicht um die Durchsetzung eines abstrakten Prinzips (Gründler 2002, S.77).

Allerdings müssen sich die Erwachsenen bewusst sein, dass solche Entscheidungen gegen den Willen des Kindes immer einen Eingriff in die Achtung des Kindes darstellen und darüber hinaus auch dem Achtsamkeitsprinzip des demokratischen Dialogs widersprechen:

3.2.2 Achtsamkeit

Dieses verlangt, „dass die Erwachsenen Kinder nicht bevormunden, belehren oder beurteilen, sondern sie als gleichwertige Personen verstehen[, wenn sie] mit ihnen in einen Dialog treten. Ob Erwachsene zu solch einem Dialog mit Kindern bereit sind, zeigt sich jeden Tag auf Neue – in Worten und Gesten, im Tonfall, in der Zurückhaltung des eigenen Wissens [oder auch] im Nachfragen“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S.55). Der/Die Erzieher/in ist dabei bemüht, dem Kind selbst Möglichkeiten zu geben, eigene Lösungen für seine Probleme zu finden. In diesem Verhältnis ist er/sie sich der Subjektivität seiner/ihrer eigenen Sichtweisen bewusst, daher erkennt er/sie auch an, dass das Kind durchaus andere Bedürfnisse in einer bestimmten Problemsituation haben kann. Um Fremdbestimmung zu verhindern und die Entwicklung des Kindes zu fördern, versucht der/die Erzieher/in daher ressourcenorientiert auf die Belange der Kinder einzugehen und eine eigene Einflussnahme möglichst

zu unterlassen. Aus einem paternalistisch-autoritärem *Mach es, wie ich es dir sage!* wird daher unter demokratischen Verhältnissen zunächst die Frage *Darf ich dir einen Vorschlag machen?* Ein Beispiel, in dem diese Anforderungen an die Kommunikation mit Kindern nicht befolgt werden, ist das Folgende:

Unangemessener Dialog mit Kindern
<i>Jan:</i> „Thomas will nicht mit mir spielen. Er will nie, was ich will.“
<i>Erzieher:</i> „Na, dann mach doch mal, was er will. Du musst auch lernen, dich zu vertragen.“
<i>Jan:</i> „Ich will aber nicht das tun, was er will und außerdem will ich mich auch nicht mit dem Blödmann vertragen.“
<i>Erzieher:</i> Dann geh halt und such dir jemand anderes zum Spielen, wenn du ein Spielverderber sein willst.“
<i>Jan:</i> „Er ist doch der Spielverderber, und nicht ich! Und es ist auch niemand anderes zum Spielen da.“
<i>Erzieher:</i> „Was bist du denn überhaupt so schlecht gelaunt? Du bist sicher bloß schon müde und regst dich deswegen so auf. Wenn du erst mal deinen Mittagsschlaf gemacht hast, ist es bestimmt nur noch halb so schlimm, wie du jetzt tust.“
<i>Jan:</i> „Ich bin doch nicht müde! Jetzt bist du schon genauso blöd wie Thomas!
<i>Erzieher:</i> „Hör auf so mit mir zu reden! Wenn ich dich nochmal so reden höre, kannst du aber was erleben!“
<i>Jan:</i> „Lass mich einfach in Ruhe!“
In Anlehnung an: Jaszus 2004, S.90-91.

Die Du-Botschaften, die in diesem Dialog enthalten sind, machen mit dem Kind, dass es sich der negativen Bewertung durch den Erwachsenen ausgesetzt sieht. Hierdurch kommt es zu einem Abbruch in der Kommunikation und womöglich auch zu einem Bruch in der Erzieher-Kind-Beziehung, die den Vertrauensverlust des Kindes zur Folge haben können. Aufbauend auf einer solchen Erfahrung ist es dann fraglich, ob sich das Kind bei einem weiteren Problem nochmal dem Erzieher anvertrauen wird. Um die Erzieher/in-Kind-Beziehung zu stärken, ist es daher immer sinnvoller, einen grundsätzlich optimistischen Blick auf das Kind zu pflegen und dieses als aktiven Bewältiger von Problemsituationen zu verstehen:

Die[se] Perspektive ist nicht länger defizitorientiert. Man schaut nicht darauf, was einem Kind fehlt oder wie sein Mängel ausgeglichen werden müssten. Ohne vorhandene Probleme zu ignorieren, wird die Perspektive gewechselt. Man schaut nach den Ressourcen und Stärken des Kindes: Was kann es? Was kann weiterentwickelt werden? Wie können seine Bewältigungsfähigkeiten aufgebaut und erweitert werden? Grundsätzlich wird nicht gefragt „Was fehlt dem Kind?“, sondern

„Was stärkt das Kind?“ [...] Das Kind wird [dabei] als *aktiver Bewältiger* und *Mitgestalter seines eigenen Lebens* gesehen. Kinder sind nicht zu nichts in der Lage. Sie sind nicht hilflos ihrem Schicksal ausgeliefert. Sie sind nicht nur Objekte, sondern Subjekte ihres Lebens. Sie können selbst etwas bewegen. Sie können aktiv zur Bewältigung von Problemsituationen beitragen. Viele Kinder suchen sich selbst eine Umgebung aus, die sie stärkt, z.B. in der Schule, in der Nachbarschaft usw. Diese Selbstentwicklungs-Kräfte müssen gestärkt werden. Natürlich brauchen Kinder auch Schutz und Fürsorge, sie dürfen nicht alleine gelassen und sich selbst überlassen werden. Sie brauchen Anregung, Unterstützung und Begleitung, aber keine Anweisung, Bestimmung und Bevormundung (Portmann 2006, S.9-10).

Ansonsten fühlen sich die Kinder schnell „schuldbewusst und voll Reue, wenn sie [von ihrem/ihrer Erzieher/in] verurteilt oder beschuldigt werden (Jaszus et al. 2004, S.82). Das ist so, weil sie vom Wissens- und Erfahrungsvorsprung der Erwachsenen überzeugt sind. Sie können sich der Einschätzung des/der Erziehers/Erzieherin daher nur schwer entziehen. „Dass Kinder davon überzeugt sind, dass Erwachsene alles wissen und alles können, sichert diesen einen weiteren Machtvorsprung (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S.32). Wird diese Macht zum Nachteil des Kindes eingesetzt, fühlt sich dieses - mehr als oftmals von außen sichtbar - „ungeliebt und zurückgestoßen“ (Jaszus et al. 2004, S.82).

Eine Dialogtechnik, die stattdessen den Demokratieanforderungen von Gleichwertigkeit, Respekt und Partnerschaftlichkeit zwischen Erzieher/innen und Kindern entspricht, ist das *Aktive Zuhören*. Dieses ist ein Konzept, das der/die Erzieher/in anwendet, um „sich in das Kind hineinzusetzen [und] etwas aus seiner Sicht zu sehen“ (Jaszus et al. 2004, S.89). Im Unterschied zu einem gewöhnlichen Alltagsgespräch sendet der/die Empfänger/in dabei keine eigene Botschaft, wie „zum Beispiel ein Urteil, eine Meinung, einen Rat, ein Argument, eine Analyse oder auch eine Frage“ zurück (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S.260), sondern fragt sich dabei im Stillen: *Was empfindet mein Gesprächspartner? Was ist ihm an dem, was er gerade äußert, so wichtig? Was beschäftigt ihn daran so sehr? Welches Interesse will er damit verfolgen?* und schließlich auch *Wie ist ihm Zumute?*“ (Jaszus et al. 2004, S.89). Das Kind wird in dem voll und ganz als Mensch „mit eigener Wahrnehmung, eigenen Bedürfnissen, und eigenen Erwartungen“ respektiert (BMFSFJ 1998, S.47). Der/Die Erzieher/in unterlässt es daher, dem Kind seine/ihre eigenen Lösungsvorschläge vorzugeben, denn die „[v]orschnelle[n] Informationen, Ratschläge und Hinweise von Erwachsenen

gehen häufig an den eigentlichen Bedürfnissen von Kindern vorbei. Diese können durch *aktives Zuhören* erst langsam gemeinsam herausgefunden werden“ (Jaszus et al. 2004, S.90). In der Pädagogik ist diese Methodik daher auch als „die hohe Kunst des Zuhörens[bekannt, denn hierbei] wird nicht nur auf das geachtet, was der andere sagt, sondern [auch darauf,] wie der andere spricht und sich verhält“ (Jaszus et al. 2004, S.47). Im Vergleich zu dem oben gezeigten fehlgeleiteten Dialog, wird diese Technik in der Erzieher/in-Kind-Interaktion folgendermaßen gestaltet:

Methode des Aktives Zuhören
<i>Jan:</i> „Thomas will nicht mit mir spielen. Er will nie, was ich will.“
<i>Erzieher:</i> „Du scheinst böse auf Thomas zu sein.“
<i>Jan:</i> „Und wie. Ich will nie wieder mit ihm spielen. Der ist nicht mehr mein Freund.“
<i>Erzieher:</i> „Du bist so böse, dass du das Gefühl hast, ihn nie wieder sehen zu wollen?“
<i>Jan:</i> „Ja so ist es. Aber wenn Thomas nicht mehr mein Freund ist, dann hab ich erst mal niemanden zum Spielen.“
<i>Erzieher:</i> „Du würdest ungern ohne Freund sein.“
<i>Jan:</i> „Ja. Ich glaube ich muss mich irgendwie mit ihm vertragen. Aber es fällt mir so schwer nicht mehr wütend auf ihn zu sein.“
<i>Erzieher:</i> „Du möchtest dich lieber mit ihm vertragen, aber es fällt dir schwer, nicht wütend auch Thomas zu werden.“
<i>Jan:</i> „Früher kam das nie vor, aber das war als er mich noch bestimmen ließ. Jetzt will er das nicht mehr.“
<i>Erzieher:</i> „Thomas ist jetzt nicht mehr so leicht zu beeinflussen.“
<i>Jan:</i> „Genau. Er hat jetzt auch seinen eigenen Kopf. Es macht aber auch mehr Spaß mit ihm“
<i>Erzieher:</i> „Eigentlich gefällt es dir so besser, wenn Thomas auch mitwirkt.“
<i>Jan:</i> „Ja, aber es fällt schwer, ihn nicht mehr herumzukommandieren – ich bin so daran gewöhnt. Und jetzt soll ich auf ihn hören? Vielleicht würden wir uns dann nicht mehr so oft streiten.“
<i>Erzieher:</i> Du meinst, es könnte helfen, wenn du auch mal nachgibst?“
<i>Jan:</i> „Ja, vielleicht. Ein Versuch ist es Wert. Thomas war mir ja immer ein guter Freund. Ich gehe gleich mal zu ihm und frag, ob ich doch wieder mit ihm spielen kann.“
In Anlehnung an: Jaszus 2004, S.91.

Der/Die Erzieher/in vertritt dabei einen festen Glauben an die Selbstkompetenzen des Kindes, sodass dieses in der Lage ist, eigene Ideen zu

entwickeln und Probleme selbstständig zu lösen. Das führt dazu, dass „Aktives Zuhören [...] einen wahren Dialog erst in Gang [bringt und] die hinter den Aussagen [des Kindes] verborgenen Mitteilungen, Wünsche und Gefühle“ sich erst entwickeln können, anstatt dass sie von dem/der Erwachsenen dem Kind aufgedrückt werden (Jaszus et al. 2004, S.90). Den kindeigenen Autonomiebedürfnissen entspricht diese Vorgehensweise voll und ganz:

Kinder haben von Natur aus ein großes Bedürfnis, alles selbst zu tun. Erwachsene unterbinden dieses Bedürfnis nicht selten aus Ungeduld, oder weil sie kindlichen Kompetenzen unterschätzen. Schon kleine Kinder würden vieles gern selbst machen – sich anziehen, das Essen allein aufzutun oder das Geschirr hinaus bringen. Damit es schneller geht, damit bloß nichts daneben oder gar kaputt geht, nehmen Eltern und auch Erzieherinnen und Erzieher den Kindern vieles ab, was diese sehr gut allein bewältigen könnten. Dazu gehören auch Probleme und Konflikte untereinander, die Kinder selbst lösen können. Darüber hinaus führt übertriebene Sorge von Eltern oder Erzieherinnen und Erziehern um die Sicherheit der Kinder zu nicht gerechtfertigten Einschränkungen von Erfahrungsräumen. [...] Wird alles vorgeschrieben und reglementiert, untergräbt dies die Motivation, sich geschickt und mit Selbstvertrauen für eigene Interessen zu engagieren. Wird Kindern die Verwirklichung ihrer Interessen ständig verwehrt, führt der Wunsch nach Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeitserleben zu destruktiven Effekten. Dann wird versucht, Aufmerksamkeit um jeden Preis zu erringen, auch durch Normverletzung und Aufmüpfigkeit (Ahnert et al. 2007, S.48-49).

Um einen Dialog wirklich demokratisch zu gestalten, bedeutet dies für die Erwachsenen daher auch, „sich bescheiden zurückhalten [...]. Nur so werden sie erfahren, was die Kinder wirklich bewegt“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S.257):

3.2.3 Bescheidenheit

Als dritte Säule, ist die Idee des demokratischen Dialogs mit Kindern daher vor allem auch ein Anlass für Bescheidenheit, indem sich die pädagogischen Fachkräfte der Begrenztheit ihrer eigenen Wertorientierungen und Urteilskräfte bewusst sind. Erzieherinnen und Erzieher hingegen, „die sich selbst als "fertig" betrachten, ihre Perspektive für die einzig mögliche halten, somit ihre "Macht" ausspielen, solche [Erzieherinnen und Erzieher] nehmen nur ihre Wahrheiten wahr und können sich nicht mehr auf den Weg zu den Kindern begeben (vgl. Jaszus et al. 2004, S.132). Unsere Wahrnehmung ist aber immer subjektiv, denn jeder „von uns sieht die Welt durch [seinen eigenen] Filter, der durch genetische Grundierung, unsere Erziehung, unsere biographischen Erfahrungen [...], die Gesellschaft in der wir leben [und] vieles mehr geprägt ist“ (Jaszus et al. 2004, S.287). Pädagoginnen und Pädagogen, die sich der Demokratie und

damit auch der respektvollen Achtung des Kindes verschrieben haben, „versuchen [daher] kindliches Verhalten in erster Linie zu verstehen, statt es zu bewerten. [...] Nicht selten ergeben sich dadurch überraschende neue Sichtweisen“ (vgl. Kazemi-Weisari 2004, S.10) und eine Form der Begegnung mit dem Kind, die aus dem zumeist routinierten alltäglichen Miteinander deutlich hervorsticht. Diese äußert sich als „wirklich fruchtbares Gesprächserlebnis. Etwas, das uns innerlich tief angesprochen hat [und] das wir »Einsicht« nennen können. Es besteht die Chance im Dialogprozess, diese Momente zu erweitern [und dadurch] an den Grenzen des bisherigen Denkens zu arbeiten“ (Hartkemeyer/Hartkemeyer/Dhority 1999, S.15). Dazu passt, dass sich dem Begriff nach in einem Dialog

[..] zwei oder auch mehrere Personen im Wechselgespräch gemeinsam um den Logos, den Wahrheitsgehalt eines Sachverhalts, bemühen. Ein solcher Dialog wird folglich immer dort wichtig, wo Wertorientierungen und Handlungsnormen nicht mehr fraglos von Generation zu Generation übernommen werden können, wo vielmehr argumentativ gemeinsame und insofern allgemeine Maxime für eine vernünftige statt routinemäßige Lebenspraxis erst noch gefunden werden müssen. Das dialogische Prinzip kann daher in der Erziehung immer dann Aktualität beanspruchen, wenn die vorherrschenden Erziehungstraditionen ihren allgemeinen Geltungsanspruch einbüßen und die Erziehungsaufgabe grundlegend neu durchdacht werden muss. [...] In der Perspektive dieses [...] Dialogverständnisses wird der Mitmensch als eigenständiges Gegenüber angesehen, über das nicht nach eigenem Gutdünken verfügt werden darf. Indem die Gesprächspartner vielmehr die Persönlichkeit und Freiheit des jeweils anderen anerkennen, ihn nicht nach ihren mitgebrachten Maßstäben beurteilen, um ihn darauf festzulegen, eröffnet der Dialog beiden Seiten die Möglichkeit, sich in Auseinandersetzung mit dem Du selbst zu entfalten und eine eigene Gestalt zu finden (Kemper 1990, S.483-484).

Der/Die Erzieher/in ist in diesem Zusammenhang immer auch Lerner/in und seine/ihre von Neugier geprägte Haltung, mit der er/sie dem Kind begegnet, wirkt sich überdies positiv auf das Selbstwertgefühl des Kindes aus (vgl. Bensel/Haug-Schnabel 2013, S.6).

In einem demokratischen Dialog geht es somit nicht darum, in einen Wettstreit mit dem Kind zu treten. Es steht stattdessen im Vordergrund, „eigene und fremde Gedankenfelder in einer offenen, nicht manipulativen Form zu erkunden [und zu erfahren], wie unsere Annahmen über das, was wir "Wirklichkeit" nennen, tief mit unseren nicht hinterfragten kulturellen Normen und Verhaltensweisen verwoben sind“ (Hartkemeyer/Hartkemeyer/Dhority 1999, S.14-15). Der Dialog unterscheidet sich dadurch – auch unter professionellen Gesichtspunkten – erheblich von dem, was sich für gewöhnlich während einer *Diskussion* abspielt, denn obwohl beide Begrifflichkeiten im

Alltag synonym verwendet werden, bedeutet *Diskussion* dem Wortsinn nach

[...] zerschlagen, zerteilen, zerlegen. Betont wird hier der Gedanke der kritischen Analyse, bei der es viele Ansichten geben kann und bei der jeder eine andere Meinung vorträgt, analysiert und zergliedert. [In den dazu passenden Situationen, hat auch das] offensichtlich seinen Wert, aber die Möglichkeiten sind begrenzt, und es wird uns über unsere jeweiligen Standpunkte hinaus nicht viel weiterbringen. Eine Diskussion ist [daher] fast wie ein Ping-Pong-Spiel, bei dem Leute Meinungen vor- und zurück-schlagen und dessen Ziel es ist zu gewinnen oder Punkte für sich zu sammeln. Vielleicht greift man die Meinung eines anderen auf, um die eigene zu untermauern – man mag mit einigen Ansichten übereinstimmen und andere ablehnen – aber der Kernpunkt ist das Gewinnen des Spiels. Bei einer Diskussion ist das sehr häufig der Fall (Bohm 2000, S.33).

Vielmehr ist es aber das Anliegen im demokratischen Dialog, „eine gemeinschaftliche Erfahrung und eine Erweiterung des Selbst [zu erreichen]. Im dialogischen Gespräch [...] nimmt der Sprechende sein Gegenüber [daher] nicht bloß wahr, sondern er nimmt ihn zu seinem Partner an. Das bedeutet: Das andere sein wird bestätigt ohne es billigen zu müssen, die Person, der Mensch, wird [aber] grundsätzlich bejaht“ (Krause/Rätz-Heinisch 2009, S.11-12).

Das Dialogprinzip stärkt vor diesem Hintergrund daher die Persönlichkeitsrechte des Kindes und schränkt hingegen den Deutungs- und Erziehungsdrang des Erwachsenen ein. „Überzeugung und Überredung sind [aus diesem Grund] in einem Dialog unangebracht“ (Bohm 2000, S.67). Hier versucht also im Endeffekt „niemand zu gewinnen. [Es] wird nicht versucht Punkte zu machen oder den eigenen Standpunkt durchzusetzen. Vielmehr gewinnen alle, wenn sich herausstellt, dass irgendeiner der Teilnehmer[/innen] einen Fehler gemacht hat. Es gibt nur Gewinner[, während es in Diskussionen heißt,] wenn ich gewinne, verlierst du. Aber ein [demokratischer] Dialog hat eher etwas von gemeinschaftlichem Teilhaben, bei dem wir nicht gegeneinander spielen, sondern miteinander“ (Bohm 2000, S.33-34).

Für dessen Gestaltung braucht es vor allem „einfühlende [und] suchende“ pädagogische Fachkräfte, die es für wichtig erachten, die Bedeutung des Geschehens für das Kind im Blick zu behalten (vgl. Kazemi-Veisari 2004, S.13). Dieses wird dabei als „unverfügbares Mit-Subjekt“ anerkannt (Gohl 2010, S.71) und vor diesem Hintergrund nur äußerst vorsichtig mit den Verhaltensdeutungen und Machtansprüchen des/der Erziehers/Erzieherin konfrontiert. Stattdessen versucht die pädagogische Fachkraft mit dem Kind gemeinsam im Dialog „herauszufinden, welcher Weg geeignet ist“ (Jaszus et

al. 2004, S.40). Negative Auswirkungen auf die Autorität des/der Erziehers/ErzieherIn hat diese Vorgehensweise nicht, denn „Autorität können wir Erwachsene nur gewinnen, wenn wir uns auf eine Beziehung mit [den] Kindern einlassen. Wir gewinnen Autorität nicht, wenn wir so tun, als ob wir alle Antworten für alle Fährnisse des Lebens in der Schublade hätten. Es gibt ihn nicht, den fertigen Plan, [den Erzieher/innen] für den Weg [der] Kinder bereithalten könnten“ (Hurrelmann 1994 , S.75). Zum demokratischen Dialog gehört daher besonders das „nachdenken, erwägen und infragestellen können [...] Sein Zeichen ist [somit] nicht das Ausrufezeichen, sondern der Gedankenstrich“ (Pfütze 2009, S.23).

3.3 Herausforderungen

So verstanden ist der demokratische Dialog mit Kindern und Jugendlichen ein überaus „vielschichtiger Prozess, der über die typische Vorstellung von Gespräch und Gedankenaustausch weit hinausgeht“ (Nichol 1995, S.7). Daran ansetzend sollen zum Abschluss dieser Auseinandersetzung die wesentlichen Herausforderungen gezeigt werden, die damit verbunden von pädagogischen Fachkräften bewältigt werden müssen. Zwei Aufgaben die diesbezüglich besonders ins Auge stechen, sind vor allen Dingen *Dialoge mit Kindern nicht dominieren* und *Offener Umgang mit dem persönlich Fremden*. Da Kindertageseinrichtungen in der Partizipationsdebatte momentan besonders im Fokus stehen, nimmt dieses Kapitel daran ansetzend eine Spezialisierung vor. Leicht abgewandelt sind die im Folgenden vorgestellten Aspekte aber auch für den Dialog mit Kindern anderer Altersklassen relevant:

3.3.1 Dialoge mit Kindern nicht dominieren

Ersteres bezieht sich auf das Ziel der Reformbewegung, Kinder in ihrer *Mündigkeit* zu unterstützen. Im Rahmen von Partizipation gilt diese „als ideales Ziel gedachte Fähigkeit eines Menschen, sein Handeln ohne die Anleitung/Vorgaben anderer selbst zu bestimmen“ (Sturzenhecker 2006, S.6). Diese Fähigkeit können Kinder jedoch nur erlernen, wenn sie in ihrer Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung gefördert werden. Beides sind Eigenschaften, die von Geburt an in ihnen angelegt sind (vgl. Jaszus et al. 2004, S.263-264). Je jünger die Kinder sind, desto schwerer fällt es

Erwachsenen jedoch oft diese Partizipationsbedürfnisse der Kinder anzuerkennen. Das beginnt im Elementarbereich bereits auf der sprachlichen Ebene, auf der es schnell zum Nachteil des Kindes werden kann, dass dieses die wörtliche Sprache, die der/die Erwachsene überwiegend zur Kommunikation benutzt, erst noch erlernen muss. Das bedeutet allerdings selbst für die jüngsten Kinder nicht, dass diese bis dahin nicht versuchten, in Interaktion mit den Erwachsenen zu treten. Wie die folgenden Bilder zur Verdeutlichung dazu zeigen, umfassen die Mitteilungen der Kinder allerdings mitunter kommunikative Elemente, die der/die Erwachsene nicht mehr in seiner/ihrer eigenen Ausdrucksweise gewohnt ist. Dabei orientieren sich zum Beispiel Kinder unter drei Jahren stark „an Gesten, Mimik und Ton, lange bevor sie sprechen lernen, Worte verstehen und sich durch Worte mitteilen“ (Jaszus et al. 2004, S.52):

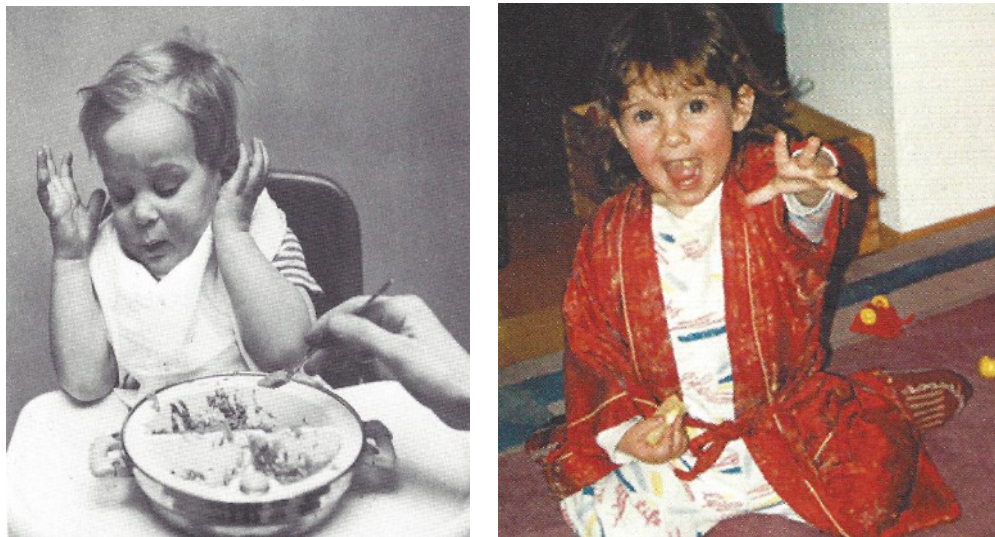


Abbildung 2: Kommunikationsverhalten junger Kinder. Entnommen aus: Jaszus et al. 2004, S.52 und 56.

Um auf dieses Angebot seitens der Kinder angemessen partizipativ zu reagieren, müssen Erzieherinnen und Erzieher ihr eigenes Kommunikationsverhalten an die kindlichen Fähigkeiten anpassen. Es erweist sich in dem Zusammenhang daher als „eine große Hilfe, wenn Erzieherinnen [und Erzieher ihre eigenen] gesprochenen Worte und Sätze durch intensive Körpersprache begleiten. [...] Eine einladende Geste, ein ermutigendes Lächeln oder eine unterstützende Berührung kann den Kindern [bereits] helfen sich an der Kommunikation zu beteiligen“ (Jaszus et al. 2004, S.63). Die Erzieher/in-Kind-Beziehung profitiert davon ganzheitlich, denn es gelingt

dadurch einen intensiven Kontakt zwischen Kind und Erzieher/in herzustellen. Auf den jeweiligen Fähigkeiten des Kindes aufbauend, können „Dialoge zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern [ebenfalls] in unterschiedlichen Formen stattfinden. Sie müssen nicht einmal verbal erfolgen [...]. Aber jede Interaktion, jedes scheinbar belanglose Gespräch, in dem etwas mitgeteilt oder einfach nur geplaudert wird, wird durch eine dialogische Haltung der Erwachsenen aufgewertet. Kinder spüren sehr genau, wenn pädagogische Fachkräfte eine dialogische Haltung einnehmen, denn das wirkt sich unmittelbar auf den Ton, die Stimmung und die Atmosphäre aus, in der die Kommunikation verläuft“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S.210).

Kinder erleben demgegenüber „in Gesprächen mit Erwachsenen [allerdings] oft eine andere Rollenverteilung. Sie sind eher daran gewöhnt, dass Erwachsene Gespräche [...] dominieren, dass sie höhere Gesprächsanteile haben, Kinder weniger zu Wort kommen lassen, sie unterbrechen und meist ihre eigenen Themen durchsetzen. Damit Kinder sich mit solchen Vorerfahrungen auf einen Dialog einlassen können, müssen die Erwachsenen ihre Rolle eines gleichwertigen Gesprächspartners nachhaltig thematisieren und unter Beweis stellen“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S.255). Dieser Anspruch bedarf die richtige Balance zwischen Fremd- und Selbstbestimmung sowie Gleichheit und Ungleichheit in der Erzieher/in-Kind-Beziehung zu schaffen. Wie Maywald erläutert liegt die Schwierigkeit dabei im Folgenden:

Im pädagogischen Alltag ist die Parallelität von Gleichheit und Ungleichheit nicht immer leicht zu balancieren. Eine Reduktion auf das eine oder das Element wird den Anforderungen an [demokratische] pädagogische Beziehungen [jedoch] nicht gerecht. Wird die Gleichheit überbewertet, so leugnet dies die zwischen Erwachsenen und Kindern notwendigerweise bestehenden Unterschiede. Kinder werden in diesem Fall wie kleine Erwachsene behandelt und die pädagogische Beziehung pervertiert zur Kumpanei mit allen damit verbundenen Gefahren von Grenzverletzungen zu Lasten des Kindes. Verschiebt sich umgekehrt die Balance einseitig in Richtung Ungleichheit, geschieht dies auf Kosten der Gleichwertigkeit von Kindern und Erwachsenen. Kinder werden in diesem Fall auf einen Status des „Noch nicht“ festgelegt. Die sich entwickelnden Fähigkeiten und die wachsende Bereitschaft von Kindern zu Verantwortungsübernahme bleiben unbeachtet. Erwachsene Verantwortung für Kinder verkehrt sich zur Verfügungsmacht über das Kind. Die pädagogische Beziehung erstarrt zu paternalistischer Inbesitznahme (Maywald 2016, S.22).

Erschwerend kommt zudem hinzu, dass es uns Erwachsenen „in der Regel schwer [fällt], eigenständiges Handeln, das unseren Vorstellungen zuwiderläuft zu akzeptieren[, auch wenn] wir uns selbst nur ungern etwas vorschreiben [lassen] (Jaszus et al. 2004, S.40-41). Eine Anforderung an Erzieherinnen und

Erzieher ist es daher, sich von zu engen Sichtweisen zu lösen und sich für die individuelle Persönlichkeit eines Kindes zu öffnen. Die Kinder sollen dabei „erleben, dass die Erwachsenen nichts aus ihnen herauslocken wollen, sondern ihnen Gelegenheit geben sich zu äußern, ohne sie zu lenken oder zu beeinflussen, dass sie auch etwas mitteilen oder in Erfahrung bringen können, was nicht der ursprünglichen Intention oder den Zielen der Erwachsenen entspricht, und dass die Erwachsenen ihre Mitteilungen nur vorbringen, wenn die Kinder bereit sind, sie anzuhören“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S.255-257).

Um den Dialog mit den Kindern dahingehend nicht zu dominieren, spielen das *Schweigen* und *dem Kind zuhören* können hierbei eine ganz besondere Rolle. Hierzu findet sich in der Literatur das folgende Beispiel:

Methode des aufnehmenden Zuhörens
<i>Kind:</i> „Ich bin heute zum Direktor ins Büro geschickt worden.“
<i>Erwachsener:</i> „Oh?“
<i>Kind:</i> „Ja, Herr Meier sagte, ich rede in der Stunde zu viel.“
<i>Erwachsener:</i> „Aha.“
<i>Kind:</i> „Ich kann das alte Fossil nicht ausstehen. Du würdest nicht glauben, wie langweilig der ist. Er redet immer nur von sich selbst, statt mit uns Unterricht zu machen.“
<i>Erwachsener:</i> „Hm-hmhm.“
<i>Kind:</i> „Man kann einfach nicht in der Stunde sitzen und nichts tun. Man wird verrückt! Janne und ich sitzen dann da und machen Unsinn, während er spricht. Ach, er ist einfach der schlimmste Lehrer. Er macht mich rasend.“
<i>Erwachsener:</i> (Schweigen).
<i>Kind:</i> „Bei einem guten Lehrer lerne ich gut, aber nicht bei Herrn Meier. Warum ist so ein Kerl Lehrer?“
<i>Erwachsener:</i> (Achselzucken).
<i>Kind:</i> „Vermutlich gewöhne ich mich besser daran, denn ich werde nicht immer gute Lehrer kriegen. Wenn ich zulasse, dass die schlechten mich unterkriegen, werde ich nicht die Zensuren bekommen, die ich brauche, um auf einem Gymnasium zu bleiben. Wahrscheinlich schneide ich mir also mit meinem Verhalten ins eigene Fleisch.“
In Anlehnung an: Jaszus 2004, S.87.

Diese Technik des *aufnehmenden Zuhörens* mag einfach aussehen, berücksichtigt man allerdings den zumeist „hektischen Kindergartenalltag ist [diese Form des intensiven Zuhörens] gar nicht so leicht zu bewerkstelligen.

[...] Dazu muss [der/die Erzieher/in] Nebentätigkeiten einstellen, sich dem Gesprächspartner körperlich zuwenden und Blickkontakt herstellen. [Zudem muss er/sie] mit Geduld dem Kind die Möglichkeit zum [S]prechen lassen, ohne ihm die Worte "aus dem Mund zu nehmen" (Jaszus et al. 2004, S.63-64). Der Wert dieses Zuhörens äußert sich in Anlehnung an das oben genannte Beispiel für das Kind dabei in dem Folgenden:

Das passive Zuhören [...] ermöglichte es dem Kind, über den ursprünglichen Tatsachenbericht, zum Direktor geschickt worden zu sein, hinauszugehen. Es erlaubte ihm zuzugeben, warum es bestraft wurde, den zornigen und hasserfüllten Gefühlen gegenüber seinem Lehrer Luft zu machen und schließlich zu einer eigenen, unabhängigen Schlussfolgerung zu kommen. In der kurzen Zeitspanne, in der das Kind angenommen wurde, wuchs es. Es durfte seinen Gefühlen Ausdruck geben und entwickelte eine eigene Lösung, so zaghaft sie auch gewesen sein mag (Jaszus et al. 2004, S.87).

Inwiefern das gelingt, ist weitestgehend von der kommunikativen Kompetenz von den Erzieherinnen und Erziehern abhängig, da es immer in erster Linie die Erwachsenen sind,

[...] die diese Qualität der Kommunikation bestimmen, indem sie den Kindern mit einer respektvollen, dialogischen Haltung begegnen – oder eben nicht. Sie sind es, die die Macht haben, die Kommunikationskultur in der Kindertageseinrichtung zu gestalten. Kinder bringen den ihnen nahe stehenden Erwachsenen zunächst eine vorbehaltlose Kooperationsbereitschaft entgegen – egal, wie diese sich ihnen gegenüber verhalten. [...] So bemühen sich Kinder auch, sich dem Kommunikationsstil, den die Erwachsenen vorgeben, anzupassen. Damit tragen die pädagogischen Fachkräfte eine hohe Verantwortung für das Zustandekommen von Dialogen. Sie müssen gleichsam in Vorleistung gehen und Prozesse wechselseitiger emotionaler, kognitiver und sozialer Anerkennung gestalten [...]. Wenn die Kinder erleben, dass ihnen Zuneigung entgegengebracht wird, dass ihre Äußerungen auf Interesse stoßen, dass sie angehört und ernst genommen werden, dass ihr Eigen-Sinn gewollt und geachtet ist, dann werden sie nicht nur motiviert, sich mitzuteilen, sie werden darüber hinaus auch ihrerseits zunehmend zu einem respektvollen Umgang in der Einrichtung beitragen (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S.210).

Erzieherinnen und Erzieher werden in dem Zusammenhang auch im Sinne demokratischer Aushandlungsprozesse als Sprachvorbilder gesehen, sodass „die pädagogische Fachkraft die Verantwortung dafür [hat], ihr eigenes Sprachverhalten kritisch zu prüfen“ (Jaszus et al. 2004, S.65). Das gilt methodisch sowie auch auf die inhaltlichen Anteile bezogen. Auf letzterer Ebene meinen Dialog und Partizipation des Kindes daran ansetzend, den Beiträgen der Kinder unvoreingenommen gegenüber zu stehen und „mehr das einzelne Kind zu sehen [und] seine Eigenständigkeit zu betonen (vgl. Bensel/Haug-Schnabel 2013, S.8). Der Dialog beinhaltet dadurch immer eine „intensive Beachtung des Kindes“ (vgl. Kazemi-Veisari 2004, S.7). Diese

verlangt jedoch vonseiten des/der Erziehers/Erzieherin, eine offene Umgangsweise mit ihm/ihr fremden Verhaltensweisen. Unter partizipativen Gesichtspunkten kommt es dabei insbesondere auf die bedingungslose Akzeptanz des Kindes an:

3.3.2 Offener Umgang mit dem persönlich Fremden

„Bedingungslose Akzeptanz [heißt hierbei], dass ich mein Gegenüber als Mensch in seinem Sosein wertschätze und ihn nicht bewerte oder verurteile. Es geht [schließlich] darum, den anderen zu respektieren. [...] Das Prinzip der Akzeptanz hat [dabei] eine doppelte Wirkung: Einerseits erlaubt es [der/]dem Erzieher[/in] mehr von der Wirklichkeit des Kindes zu sehen, andererseits sieht das Kind mehr von sich selbst“ (Jaszus et al. 2004, S.42). Eine Fähigkeit, die hierfür notwendig ist, wird in der Dialogtheorie auch als *seine eigene Meinung in der Schwebe halten* bezeichnet (vgl. Bohm 2000, S.66). Hierbei handelt es sich um eine Art Perspektivwechsel, bei dem es „vom Wesen her [...] um eine entspannte, nicht urteilende Neugier [geht] deren Hauptaktivität es ist, alles so unbefangen und klar wie möglich wahrzunehmen“ (Nichol 1995, S.11).

Das heißt nicht, dass ablehnende Gefühle grundsätzlich unterdrückt werden müssen. Auch kann der/die Erzieher/in dem Kind „die Verantwortung für die Wirkung seines Verhaltens nicht abnehmen (Jaszus et al. 2004, S.42). Aber für das Zustandekommen von Dialogen ist es in der Regel kreativer, diese zunächst als die eigene und persönliche, aber nicht unbedingt auch als die objektiv "wahre" Sicht der Dinge zu erkennen. Ein wichtiger Teilaspekt davon ist, uns selbst „nicht so sehr mit unseren Gedanken und Meinungen zu identifizieren, wie wir es gemeinhin tun“ (Hartkemeyer/Hartkemeyer/Dhority 1999, S.14), sondern auch Veränderung zuzulassen. Hierzu erklärt Bohm (2000):

Warum also ist es so schwierig, eine derartige Kommunikation tatsächlich zustande zu bringen? Das ist eine sehr komplexe und subtile Frage. Aber vielleicht können wir sagen: wenn wir etwas tun (und nicht einfach darüber reden oder darüber nachdenken), neigen wir zu der Überzeugung, daß wir dem andern bereits richtig zuhören. Dann scheint uns das Hauptproblem zu sein, daß der andere Vorurteile hat und nicht zuhört. Schließlich fällt es uns allen leicht zu erkennen, daß andere Leute »blockiert« sind, wenn es um eine bestimmte Frage geht. Es liegt jedoch gerade in der Natur einer solchen »Blockade«, daß sie eine Art Unempfindlichkeit oder »Betäubung« gerade hinsichtlich der eigenen Widersprüche bewirkt. Offenkundig ist also ein Bewußtsein der Natur der eigenen »geistigen Sperren« entscheidend. Wenn jemand wachsam und aufmerksam ist, wird er beispielsweise erkennen, daß er beim Auftauchen bestimmter Fragen stets ein flüchtiges Gefühl der Angst verspürt, daß ihn

am Nachdenken über diese Fragen hindert. [...] Und infolge dessen kann er subtil seine eigenen Ideen verteidigen, während er überzeugt ist, wirklich dem zuzuhören, was andere zu sagen haben (Bohm 2000, S.29-30).

Der Dialog erfordert stattdessen „ernsthaft, ehrlich und offen miteinander zu sprechen [...]. Dazu gehört vor allem auch sich selbst zuzuhören und die eigenen Reaktionen zu spüren [sowie] die Herkunft der eigenen Gedanken zu erforschen“ (Hartkemeyer/Hartkemeyer/Dhority 1999, S.14). Dem geht allerdings voraus, dass der/die Erzieherin seine/ihre eigenen Bedürfnisse kennt und in einem reflexiven Kontakt mit diesen steht. „[I]n dem Maße, wie der/[die] Erzieher/[in] zu seiner eigenen Wirklichkeit vordringt wird es ihm/[ihr] auch leichter fallen, zur Wirklichkeit der Kinder vorzudringen [...]. Diese Fähigkeit ist für [den Dialog] von zentraler Wichtigkeit, denn das universelle Einbringen der eigenen Person ist eine unabdingbare Bedingung wirklicher Begegnung“ (Jaszus et al. 2004, S.20). Das kreative Potential von Dialogen geht somit im Wesentlichen aus dem Erkennen der eigenen subjektiven Meinungen hervor und kann hieran ansetzend dazu beitragen, neue Perspektiven zu gewinnen, um nicht auf Dauer „Gefangener[/Gefangene] des eigenen begrenzten Weltbildes zu bleiben“ (Hartkemeyer/Hartkemeyer/Dhority 1999, S.14).

Innerhalb der Erzieher/in-Kind-Partnerschaft bedeutet *seine Meinung in der Schwebe halten* daher auch, dem Kind in akzeptierender Weise seine eigenen geschützten Autonomieräume zuzugestehen, in dem nur das Kind selbst das Sagen hat und seinen eigenen Willen ausleben kann. Als zweite Herausforderung wird im Zusammenhang mit dem demokratischen Dialog daher auf den Aspekt des *demokratischen Umgangs mit dem persönlich Fremdem* aufmerksam gemacht. Damit ist im Allgemeinen etwas gemeint, das relativ zu seinem eigenen Wertekanon steht. „Fremdes braucht schließlich den Kontrast zum Eigenen, das sich eingrenzt, in dem es anderes ausgrenzt“ (Bredella 2007, S.12). Die Bewertung, ob etwas oder eine Eigenart fremd ist, kommt somit immer von außen und nicht aus der Sache selbst heraus. In der Erzieher/in-Kind-Beziehung sind es in der Regel die Erwachsenen, die bestimmen, was "fremd" und was "eigen" ist. Schließlich sind sie in ihrer Berufsrolle für die Erziehung der Kinder und damit verbunden auch für die Vermittlung bestimmter Werte an diese zuständig. "Das Fremde ist [aber]

immer das, was sich der [persönlichen Normalität] entzieht. Es ist somit nicht das, was zunächst unbekannt und bekannt werden kann, sondern das, was im Bekannten immer als das Unzulängliche und Unzugehörige erscheint“ (Bredella 2007, S.15). Zur Veranschaulichung dient dahingehend das folgende Beispiel:

Toilettenpapier

Die 4-jährige Alexandra besucht die Kindertagesstätte »Villa Kunterbunt« erst seit wenigen Wochen. Alleine auf die Toilette gehen möchte sie dort noch nicht. Sie fragt daher die Praktikantin Laura, zu der sie in der kurzen Zeit bereits eine innige Beziehung aufgebaut hat, ob sie mitkommen könne. Laura willigt ein.

Während Alexandra nun auf der Toilette sitzt und Pipi macht, wartet Laura daneben auf dem Boden sitzend, und die beiden unterhalten sich. Dann sehen sie, dass das Toilettenpapier neben Alexandra leer ist. Laura bietet wieder ihre Hilfe an und reißt aus der daneben liegenden Toilettenkabine mehrere Blätter Toilettenpapier ab und reicht sie Alexandra. Die aber guckt ganz verdutzt und sagt überrascht: »So viel Toilettenpapier hast du geholt? Man braucht doch nur ein einziges.«

Darauf hin entgegnet Laura, die jetzt ähnlich überrascht guckt wie Alexandra: »Das habe ich ja noch nie gehört. Nur ein Blatt willst du benutzen? Mit Toilettenpapier brauchst du wirklich nicht sparen, Alexandra.«

Alexandra besteht jedoch darauf: »Ein Blatt reicht völlig. Das ist sonst Verschwendung.«

Laura ist jedoch noch nicht überzeugt: »Aber werden denn deine Hände nicht schmutzig, wenn du nur ein Blatt benutzt?«

»Nicht wenn ich nur Pipi musste und dann wasche ich mir ja auch die Hände.«, antwortet daraufhin Alexandra in Verteidigung. So hatte Laura das vorher noch nicht gesehen. Sie denkt über Alexandras Perspektive nach. Dann sagt sie schließlich: »Na gut, mach wie du meinst. Aber dann musst du dir auch wirklich ordentlich die Hände waschen.«

Quelle: Eigene Darstellung.

Die Praktikantin Laura hat in dem Fall einen Perspektivwechsel erreicht und im Sinne der Partizipation des Kindes verstanden:

Jeder braucht auch seinen geschützten Raum, [...] wo man nicht ohne weiteres eindringen kann, wo die eigenen intimen Dinge unangetastet bleiben und respektiert werden [...]; wenn [diese] Grenzen beachtet werden, [entsteht] ein wohliges Gefühl der eigenen Freiheit. Jedes Eindringen, sei es auch ein "freundschaftliches", wird [hingegen] als Kontrolle und Verletzung empfunden und normalerweise abgewehrt. [...] Es sind [daher] wahrscheinlich die infamsten Verletzungen des Selbstwertgefühls und der Autonomie, die ein Kind treffen können, wenn es immer wieder erleben muss, dass andere unbefugt [...] in sein intimstes Wissen eindringen und es entblößen. Ähnlich verhält es sich mit der Respektierung von Eigenheiten, die jedes Kind hat (Speck 1991b, S.522).

Der Versuch, die Perspektive anderer Menschen einzunehmen und „die Dinge aus ihren Augen zu sehen [ist allerdings] nicht leicht, weil wir die Dinge zunächst mit unseren eigenen Augen sehen, also von außen, mit unseren vertrauten Kategorien und Einstellungen“ (Bredella 2007, S.13). Der

Perspektivwechsel ist dadurch Teil eines übergeordneten Lern- und Verstehensprozesses. „Verstehen [...] gelingt [dabei] erst, wenn wir die Andersheit des Fremden in den Blick bekommen“ (Bredella 2007, S.14).

Eine dialogische Beziehung zum Kind hat dann das Potential „die Lebensfähigkeit traditioneller Definitionen [...] zu überprüfen“ (Nichol 1995, S.8) und darüber zu neuen, verbesserten Einsichten zu gelangen. „Die Vorstellung oder das Bild, das diese Ableitung nahelegt, ist das eines freien Sinnflusses, [in dem jeder seine Meinung frei äußern darf, auch wenn diese von den Meinungen der anderen abweicht]. Das macht einen Sinnstrom innerhalb der ganzen Gruppe möglich, aus dem vielleicht ein neues Verständnis entspringen kann. Diese Einsicht ist [dann] etwas [...], das zu Beginn möglicherweise gar nicht vorhanden war [und] ist etwas Kreatives. Und dieser untereinander geteilte Sinn ist der »Leim« [...], der Menschen und Gesellschaften zusammenhält“ (Bohm 2000, S.33).

Von Erzieher/innen-Seite bedürfen solche Situationen, in denen er/sie mit Fremdheit konfrontiert wird, daher statt eines kontrollierenden, einen „offenen und unverkrampften Gebrauch von persönlicher, immer erneut zu rechtfertigender Autorität“ (Hurrelmann 1994, S.75), die die Eigenaktivitäten des Kindes wertschätzt und nicht unnötig beschränkt oder eingrenzt. Im Dialog ist die Souveränität des/der Erziehers/Erzieherin somit „nicht Selbstzweck willkürlicher Machtausübung, sondern sie hat [in erster Linie] dienende Funktion: Sie klärt kritische Situationen, gibt Orientierungsrückhalt [und unter Umständen] auch direkten psychischen Halt“ (Speck 1991a, S.520). Das Kind muss hierzu in allen seinen Anliegen grundsätzlich ernst genommen werden. Wichtig ist es also, Kindern *Eigenräume* zu überlassen und ihre Persönlichkeit anzuerkennen. Diesbezüglich gilt zuletzt nach Speck (1991) als wichtiger Leitgedanke für die Partizipation von Kindern in der Kinder- und Jugendhilfe:

Das Kind [...] muss wissen und spüren, dass es gut ist, einen eigenen Willen zu haben. Es soll [daher auch] „Nein“ sagen dürfen. [...]. Es wird unterdrückt, wenn das Kind autoritär eingeschüchtert, wenn ihm allzu viel vorgeschrieben wird, wenn eine bindende Identifikation mit der Autorität eingefordert wird, oder wenn aus Überbehütung alle Verantwortung für das Kind [...] übernommen wird. Rechthaberei und Befehlstyrannei, aber auch Überfürsorge können Angst und Schuldgefühle erzeugen und so das Erstarken eines eigenen freien Willens, aus dem sich ein autonomes Gewissen bilden soll, untergraben. Diese erfordert vielmehr eine wohlwollend begleitende Autorität, die darauf beruht, dass das Kind ernst genommen wird, und die es das tun und entscheiden lässt, was ihn als Tun und Entscheiden zuzutrauen ist (Speck 1991b, S.522).

4 Fazit

Das Ziel dieser Masterarbeit war es, im Rahmen der aktuell stattfindenden Demokratisierungsreform in den sozialen Arbeitsfeldern die Bedeutung des Dialogs für die Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Kinder- und Jugendhilfe herauszustellen. Der Fragestellung nachgehend *Welche Bedeutung hat der Dialog für Kinder und wie lässt sich dieser vor dem Hintergrund der aktuellen Demokratisierungsreform in der Kinder- und Jugendhilfe erreichen?* ging es dabei um die Herausarbeitung von Gestaltungsleitlinien, mit denen die Herstellung von demokratischen Verhältnissen zwischen Erzieher/innen und Kindern in den pädagogischen Einrichtungen erreicht werden können.

Zu diesem Zweck wurde sich innerhalb dieser Arbeit in einem ersten Teil zunächst intensiv mit dem Partizipationsbegriff, den daraus folgenden Anforderungen für die pädagogische Arbeit, und mit den Zielsetzungen sowie den Begründungslinien aus den Reformabsichten beschäftigt. In einem zweiten Teil wurde dem "roten Faden" weiter folgend daran ansetzend dann der Sachverhalt des demokratischen Dialogs analysiert und die entsprechenden Gestaltungskriterien aus den dort vorgefundenen Merkmalen für den pädagogischen Bereich abgeleitet. Außerdem wurde in einem letzten Schritt auch die damit verbundenen Herausforderungen für die Umsetzung des Dialogs im Elementarbereich besprochen, wobei intensiv auf die Rolle des/der Erziehers/Erzieherin eingegangen wurde.

Dabei war es durchgängig ein wichtiges Anliegen, anhand von praxisnahen Beispielen die Besonderheiten des demokratischen Dialogs herauszustellen, um damit dessen Unterschiedlichkeit zu Alltagsdialogen zu untermauern. Somit sollte zum einen gezeigt werden, dass demokratische Dialoge in Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen keine Selbstverständlichkeit sind, und zum anderen, dass das Führen von demokratischen Dialogen mit Kindern, entgegen einer weitläufig verbreitet zu scheinenden Meinung, hohe Anforderungen an die professionelle Haltung von Erzieherinnen und Erziehern stellt. Dem war die Beobachtung vorausgegangen, dass in den aktuellen Diskussionen zur Partizipation bislang die ausführliche Thematisierung des demokratischen Dialogs noch aussteht. Das Ergebnis der dazu hier erstellten Analyse ist zum Abschluss dieser Arbeit zusammenfassend nunmehr das Folgende:

Um Dialoge mit Kindern in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe von Erzieher/in-Seite aus demokratisch zu gestalten, braucht es im Hinblick auf das Berufskonzept der pädagogischen Fachkräfte insgesamt eine hohe Verbundenheit mit den Leitlinien des freiheitlich demokratischen Zusammenlebens und mit den Eigenschaften des partnerschaftlichen Erziehungsstils. Der/Die Erzieher/in muss dahingehend dazu bereit sein, mit dem Kind in einen Austausch zu treten, in dem die Bedürfnisse beider Parteien gleichwertig sind und in dem die erzieherische Macht des Erwachsenen gegenüber dem Kind fair und entwicklungsförderlich geteilt wird. Die Partizipation von Kindern umfasst dabei im Wesentlichen zwei zentrale Punkte: kindliche Selbstbestimmung und im Weiteren das Einbinden von Kindern in die Entscheidungsprozesse der Erzieherinnen und Erzieher. Für beide Aspekte ist der demokratische Dialog dabei von entscheidender Bedeutung. Er ermöglicht Kooperation und stellt sicher, dass die Kinder in ihren Mitspracherechten berücksichtigt werden. Auf dieser Basis begegnet der/die Erzieher/in dem Kind mit unbedingten Respekt, Achtsamkeit und Wertschätzung und erkennt dieses als Mitgestalter im Alltag an.

Als abschließendes Resümee ist daher festzuhalten, dass der Dialog die Partizipation auf mehreren Ebenen nicht nur begünstigt, sondern zu weiten Teilen erst ermöglicht. Umso wichtiger ist es daher, dass die Erzieherinnen und Erzieher in der Kinder- und Jugendhilfe weitreichende Dialogkompetenzen erwerben und als Teil ihrer beruflichen Identität sowie beruflichen Haltung verinnerlichen, denn eine solche ermöglicht es ihnen erst, ihren Beruf professionell und den Anforderungen entsprechend auszufüllen. Hier spielen sprachlich-kommunikative, intersubjektive sowie auch reflexive Kompetenzen eine besondere Rolle. Alle drei sind in dem Zusammenhang Aspekte, die abschließend auch das Licht auf die Ausbildungsbedingungen im Erzieher/innen-Beruf werfen. Für weitergehende Forschungsarbeiten ist in diesem Zusammenhang interessant, welche Bedingungen auch an den Bildungsgängen am Berufskolleg geschaffen werden müssen, damit es schon dort unter doppeldidaktischen Gesichtspunkten zu einer ersten Annäherung an die Reformziele kommt. Hier stellt sich demgemäß beispielsweise die Frage nach neuen Unterrichtsinhalten. In einer weiteren Perspektive, ist Partizipation aber dadurch auch ein Thema für die Lehrer/innen-Ausbildung.

5 Literaturverzeichnis

- Abeling, M./Bollweg, P./Flösser, G./Schmidt, M./Wagner, M. (2003): Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Sachverständigenkommission 11. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.). Band 2: *Kinder- und Jugendhilfe im Reformprozess. Materialien zum Elften Kinder- und Jugendbericht*. Verlag Deutsches Jugendinstitut, München.
- Ahnert, L./ Becker-Stoll, F./ Becker-Textor, I./ Ennulat, G./ Großmann, H./ Haverkock, A./ Pauli-Pott, U./ Siraj-Blatchford, I./ Strätz, R./ Sturzbecher, D./ Textor, M. (2007): *Die Erzieherin-Kind-Beziehung*. Zentrum von Bildung und Erziehung. Becker-Stoll, F./ Textor, M. (Hg.), Cornelsen Verlag Scriptor, Berlin, Düsseldorf, Mannheim.
- Bensel, J./ Haug-Schnabel, G. (2013): *Kinder beobachten und ihre Entwicklung dokumentieren*. Herder Verlag, Freiburg.
- BAGLJAE [Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter] (2012): Handlungsleitlinien zur Umsetzung des Bundeskinderschutzgesetzes im Arbeitsfeld der betriebserlaubnispflichtigen Einrichtungen nach §45 SGB VIII. Beschlossen auf der 113. Arbeitstagung der Landesjugendämter. URL: http://www.bagljae.de/downloads/112_handlungsleitlinien-bkischg_betriebserlaub.pdf. (28.07.2017).
- Bartosch, U./Knauer, R. (2016): Erzieherinnen und Erzieher als Begleiter/innen zur Demokratie. In: *KiTa Aktuell Spezial*, 04/2016, S.158-160.
- BMFSFJ [Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend] (1998): Arbeitsdefinition "Erziehung". In: Dorlöchter, H./Stiller, E. (2005): *Phoenix – Der etwas andere Weg zur Pädagogik*. Schöningh Verlag, Paderborn, S.47.
- BMFSFJ [Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend] (2015): Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen. Broschüre für ein kindgerechtes Deutschland. URL: <https://www.bmfsfj.de/blob/94118/c49d4097174e67464b56a5365bc8602f/kinder-gerechtes-deutschland-broschuere-qualitaetsstandards-data.pdf>. (28.07.2017).
- Bohm, D. (2000): *Der Dialog: das offene Gespräch am Ende der Diskussion*. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart.
- Bredella, L. (2007): Die Bedeutung von Innen- und Außenperspektive für die Didaktik des Fremdverstehens. Revisited. In: Bredella, L./ Christ, H. (Hg.): *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Büchner, P. (1983): Vom Befehlshaushalt zum Verhandlungshaushalt. In: Dorlöchter, H./Stiller, E. (2005): *Phoenix – Der etwas andere Weg zur Pädagogik*. Schöningh Verlag, Paderborn, S.85-86.
- Dudenredaktion (o.J.): „Dialog“ auf Duden online. URL: www.duden.de/suchen/dudenonline/Dialog. (28.07.2017).
- Engeln, H. (1993): Ein gang normaler Tag in einer ganz normalen Familie. In: Dorlöchter, H./Stiller, E. (2005): *Phoenix – Der etwas andere Weg zur Pädagogik*. Schöningh Verlag, Paderborn, S.71-72.
- Geisen, T. (2013): Wozu braucht die Demokratie die Soziale Arbeit? - Ambivalenzen des Sozialen in modernen Gesellschaften. In: Geisen, T./Kessl, F./Olk, T./Schnurr, S. (Hg.) (2013). *Soziale Arbeit und Demokratie*. Springer VS, Wiesbaden. S.76-99.
- Giesinger, J. (2006): Paternalismus und Erziehung. Zur Rechtfertigung pädagogischer Eingriffe; Paternalism and Education. On the justification of pedagogical interventions. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2006) 2, S.265-284.

- Giesinger, J. (2007): *Autonomie und Verletzlichkeit. Der moralische Status von Kindern und die Rechtfertigung von Erziehung*. Transcript Verlag, Bielefeld.
- Gohl, C. (2010): Organisierte Dialoge als Strategie. *Zukunft Regieren. Beiträge für eine gestaltungsfähige Politik*, 9/2010. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Gütersloh.
- Gohl, C. (2015): Souveräne Demokratie heißt Dialog. In: *The European – Das Debatten-Magazin*. URL: <http://www.theeuropean.de/christopher-gohl/9417-souveraene-demokratie-heisst-dialog>. (28.07.2017).
- Gordon, T. (1993). Ich-Botschaften. In: Dorlöchter, H./Stiller, E. (2005): *Phoenix – Der etwas andere Weg zur Pädagogik*. Schöningh Verlag, Paderborn, S.89-90.
- Gründler, E. (2002): Die Eltern-Kind-Beziehung kann nicht demokratisch sein. In: Dorlöchter, H./Stiller, E. (2005): *Phoenix – Der etwas andere Weg zur Pädagogik*. Schöningh Verlag, Paderborn, S.76-78.
- Hansen, R./ Knauer, R. (2016): Standards für Beschwerdeverfahren nach §45 SGB VIII in Kitas. In: *KiTa Aktuell Spezial*, 4/2016, S.130-132.
- Hansen, R./Knauer, R./Sturzenhecker, B. (2015): *Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!*. Verlag das Netz, Weimar und Berlin.
- Hartkemeyer, M./ Hartkemeyer, J./ Dhority, L. (1999): *Miteinander denken: das Geheimnis des Dialogs*. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart.
- Hebestreit, R. (2013): *Partizipation in der Wissensgesellschaft. Funktion und Bedeutung diskursiver Beteiligungsverfahren*. Springer VS, Wiesbaden.
- Henrichs, K. (2015): Mit uns kommen Kinderrechte in die Kindertagesstätte. Eine Handreichung für pädagogische Mitarbeitende. Deutscher Kinderschutzbund Landesverband NRW (Hrsg.), Wuppertal.
- Himmelman, G. (2007): Durch Demokratie-Lernen zu Demokratiebewusstsein. In: Lange, D./ Himmelman, G. (Hg.): *Demokratiebewusstsein – Interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der Politischen Bildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S.26-40.
- Hof, C. (2009). *Lebenslanges Lernen – Eine Einführung*. W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart.
- Hoffsommer, J. (2010): Vorwort. In: Hoffsommer, J./ Hohn, A./ Larraß, S./ Schreiber, A./ Schmidt, A. (2010): *Demokratie von Anfang an. Arbeitsmaterialien für die Kita-Praxis*. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.), Berlin.
- Horlitz, M. (2006): Partizipation – eine Aufgabe für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: *Kinder- und Jugendhilfereport* 4/2006, S.4-5.
- Hölscher, N./Schwarz, S. (2014): Zum Verhältnis von Kindern und Demokratiebildung. In: Blöcker, Y./ Hölscher, N. (2014). *Kinder und Demokratie: Zwischen Theorie und Praxis*. Wochenschau Verlag, Schwalbach am Taunus, S.45-56.
- Hurrelmann, K. (1994): Permissive, autoritäre und demokratische Erziehung. In: Dorlöchter, H./Stiller, E. (2005): *Phoenix – Der etwas andere Weg zur Pädagogik*. Schöningh Verlag, Paderborn, S.73-76.
- Jaszus, R./ Büchin-Wilhelm, I./ Mäder-Berg, M./ Gutmann, W. (2004): *Sozialpädagogische Lernfelder für Erzieherinnen – 1BKSP*. Holland und Josenhans Verlag, Stuttgart.
- Jürgens, E. (2003): Der Unterschied zwischen Erziehung und Manipulation. In: Dorlöchter, H./Stiller, E. (2005): *Phoenix – Der etwas andere Weg zur Pädagogik*. Schöningh Verlag, Paderborn, S.42-43.

- Kahl, R. (2002): Formen, Grenzen und Erziehung. In: Dorlöchter, H./Stiller, E. (2005): *Phoenix – Der etwas andere Weg zur Pädagogik*. Schöningh Verlag, Paderborn, S.92.
- Kazemi-Weisari, E. (2004): *Kinder verstehen lernen: wie Beobachten zur Achtung führt*. Kallmeyer Verlag, Seelze-Velber.
- Kemper, H. (1999): Erziehung als Dialog. In: Dorlöchter, H./Stiller, E. (2006): *Phoenix – Der etwas andere Weg zur Pädagogik*. Schöningh Verlag, Paderborn, S.483-485.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2011): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011).
- Knauer, R. (2011): Partizipation als Schlüssel für Bildung und Demokratie – Die Bedeutung des Zuhörens in einer partizipativen Bildungspraxis von Kindertageseinrichtungen. Vortrag im Rahmen des Symposium „Basiskompetenzen Zuhören und Sprechen“ auf der Didacta - Messe Stuttgart. URL: <http://docplayer.org/38186224-Partizipation-als-schluesel-fuer-bildung-und-demokratie-die-bedeutung-des-zuhoerens-in-einer-partizipativen-bildungspraxis-von-kindertageseinrichtungen.html>. (28.07.2017).
- Knauer, R./Friedrich, B./Herrmann, T./Liebler, B. (2004): *Beteiligungsprojekte mit Kindern und Jugendlichen in der Kommune. Vom Beteiligungsprojekt zum demokratischen Gemeinwesen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Knauer, R./Hansen, R./Sturzenhecker, B. (2016): Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Konzeptionelle Grundlagen. In: Knauer, R./Sturzenhecker, B. (Hg.): *Demokratische Partizipation von Kindern*. Studienmodule Kindheitspädagogik. Beltz Juventa, Weinheim und Basel, S.31-46.
- Knauer, R./Sturzenhecker, B. (2016): Einleitung. In: Knauer, R./Sturzenhecker, B. (Hg.): *Demokratische Partizipation von Kindern*. Studienmodule Kindheitspädagogik. Beltz Juventa, Weinheim und Basel, S.7-13.
- Korczak, J. (1973): Ein-Spruch. In: In: Dorlöchter, H./Stiller, E. (2006): *Phoenix – Der etwas andere Weg zur Pädagogik*. Schöningh Verlag, Paderborn, S.482.
- Krause, H./ Rätz-Heinisch, R. (2009): Einleitung. In: Krause, H./ Rätz-Heinisch, R. (Hg.) *Soziale Arbeit im Dialog gestalten: theoretische Grundlagen und methodische Zugänge einer dialogischen Sozialen Arbeit*. Barbara Budrich Verlag, Opladen.
- Kränzl-Nagl, R./ Riepl, B./Wintersberger, H. (1998): Schlußfolgerungen und Perspektiven. In: Kränzl-Nagl, R./ Riepl, B./Wintersberger, H. (Hg.): *Kindheit in Gesellschaft und Politik. Eine multidisziplinäre Analyse am Beispiel Österreichs*. Campus Verlag, Frankfurt und New York, S.463-472.
- Kreuziger, A. (2011): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. In: *Kinder beteiligen! - Eine kleine Website zur Partizipation von (nicht nur) Kindern und Jugendlichen*. <https://www.kinderbeteiligen.de/partizipation-kinder-jugendliche.htm>. (28.07.2017).
- Kuhl, J./Schwer, C./Solzbacher, C. (2014): Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. In: Schwer, C./Solzbacher, C. (Hg.): *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S.79-106.
- Liegle, L.(2006): *Bildung und Erziehung in früher Kindheit*. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.
- Maaz, H. (2003): Überfordert und allein gelassen. In: Dorlöchter, H./Stiller, E. (2005): *Phoenix – Der etwas andere Weg zur Pädagogik*. Schöningh Verlag, Paderborn, S.29-30.

- Maywald, J. (2010). UN-Kinderrechtskonvention: Bilanz und Ausblick. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). URL: <http://www.bpb.de/apuz/32519/un-kinderrechtskonvention-bilanz-und-ausblick?p=all>. (28.07.2017).
- Maywald, J. (2016): Das Recht gehört zu werden. Beteiligung als Grundrecht jedes Kindes. In: Knauer, R./ Sturzenhecker, B.(Hg.): *Demokratische Partizipation von Kindern*. Studienmodule Kindheitspädagogik. Beltz Juventa, Weinheim und Basel, S.16-30.
- Meinhold-Henschel, S./Schack, S. (2009): Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland - Entwicklungsstand und Handlungsansätze. In: Henschel, A./Krüger, R./Schmitt, C./Stange, W. (Hg.) *Jugendhilfe und Schule. Handbuch für gelingende Kooperation*. 2. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S.347-363.
- Naßmacher, H. (1998): Politikwissenschaft. 3. Auflage. München, Wien: Oldenbourg.
- Negt, O. (2011): Vorwort. In: Hansen, R./Knauer, R./Sturzenhecker, B. (2015): *Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!* Verlag das Netz, Weimar und Berlin. S.7-10.
- Pfütze, H. (2009): Dialoge und Scheindialoge. In: Krause, H./ Rätz-Heinisch, R. (Hg.) *Soziale Arbeit im Dialog gestalten: theoretische Grundlagen und methodische Zugänge einer dialogischen Sozialen Arbeit*. Barbara Budrich Verlag, Opladen. S.23-30.
- Portmann, R. (2006): *Fröhlich, stark und ganz sie selbst. Wie Erziehung gelingt*. Don Bosco Verlag, München.
- Regel, G. (2006). *Plädoyer für eine offene Pädagogik der Achtsamkeit: zur Zukunft des offenen Kindergartens*. EB-Verlag, Hamburg.
- Schäfer, G. (2005): *Beobachtung und Dokumentation in der Praxis: Arbeitshilfen zur professionellen Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen*. Kronach: Link, DKV.
- Stange, W. (2007): Was ist Partizipation? Definitionen – Systematisierungen. Veröffentlichung im Rahmen der Beteiligungsbausteine des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V. (www.kinderpolitik.de). URL:http://www.kinderpolitik.de/images/downloads/Beteiligungsbausteine/a/Baustein_A_1_1.pdf. (22.06.2017).
- Sturzenhecker, B. (2006): Partizipation – eine Anforderung an Professionalität. In: Jugendhilfe Report, Ausgabe 4/2006, S.6-9.
- Sturzenhecker, B./Knauer, R./Dollase, R. (2014): In der Praxis angekommen? Evaluation der Bildungsleitlinien in Schleswig-Holstein. In: TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Ausgabe 2/2014, S.42-45.
- Speck, O. (1991a): Autonomie, Heteronomie und Erziehung. In: Dorlöchter, H./Stiller, E. (2006): *Phoenix – Der etwas andere Weg zur Pädagogik*. Schöningh Verlag, Paderborn, S.519-520.
- Speck, O. (1991b): Komponenten der Autonomiebildung. In: Dorlöchter, H./Stiller, E. (2006): *Phoenix – Der etwas andere Weg zur Pädagogik*. Schöningh Verlag, Paderborn, S.521-523.
- Tschöppe-Scheffler, S. (2004): Gute Erziehung – was ist das? In: Dorlöchter, H./Stiller, E. (2005): *Phoenix – Der etwas andere Weg zur Pädagogik*. Schöningh Verlag, Paderborn, S.43-46.
- Uhle, R. (1997): Die Bildung des Subjekts durch geistige Mächte – Zur pädagogischen Begründung eines kulturellen Paternalismus. In: Krüger, H./Olbertz, J. (Hg.): *Bildung zwischen Staat und Markt* (1997). Springer Fachmedien, Wiesbaden. S.315-328.

Urban, U. (2005): Demokratiebaustein: Partizipation. BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“, Berlin. URL: www.pedocs.de/volltexte/2008/310/pdf/partizipation_baustein.pdf. (28.07.2017).

Vorländer, H. (2014): Erfolgs- und Risikofaktoren für Demokratien. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). URL: <http://www.bpb.de/175922/erfolgs-und-risikofaktoren-fuer-demokratien>. (28.07.2017).

6 Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: Qualitätsstandards für Beteiligung	8
Tabelle 2: Machtquellen der Erzieher/innen in der Kinder- und Jugendhilfe	13
Tabelle 3: Prinzipien von Partizipation	19
Tabelle 4: Zwecke von Dialogen	31
Tabelle 5: Liste unangemessener Kommunikationsweisen mit Kindern und Jugendlichen	33
Abbildung 1: Sender-Empfänger-Kommunikationsmodell	38
Abbildung 2: Kommunikationsverhalten junger Kinder	51

7 Abkürzungsverzeichnis

bzw.	beziehungsweise
et al.	<i>et alii</i> (und andere)
gr.	griechisch
Hg.	Herausgeber (Plural)
Hrsg.	Herausgeber/in (Singular)
Kita	Kindertagesstätte
o. Ä.	oder Ähnliches
o. J.	ohne Jahr
S.	Seite
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel

