Universität Hamburg

Fakultät für Erziehungswissenschaft

Masterstudiengang Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Masterarbeit

Wissen und Haltungen von ErzieherInnen zur Partizipation in der Kindertageseinrichtung

Eine qualitative Studie von Fachkräften in einer Kindertageseinrichtung

eingereicht von: Valea Warming
Matrikelnummer: 6683383
eingereicht am 5.Dezember 2016

Erstgutachter: Prof. Dr. Benedikt Sturzenhecker
Zweitgutachterin: Prof'in Dr. Iris Beck

INHALTSVERZEICHNIS

Abbildungsverzeichnis IV

Tabellenverzeichnis V

1 Einleitung und Fragestellung 6

2 Grundlagen zur Partizipation 11

2.1 Partizipation: Eine Begriffsbestimmung 11

2.2 Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen 14

2.2.1 Partizipation und Subjektbildung 16

2.2.2 Partizipation und Demokratiebildung 18

3 Theoretische Annahmen zu Wissen und Haltungen in pädagogischer Professionalität 22

3.1 Wissenstheoretische Annahmen 23

3.2 Haltungstheoretische Annahmen 25

4 Fachliche Anforderungen zu Wissen und Haltung von Fachkräften zur Partizipation 29

4.1 Wirkungsziele von Partizipation 30

4.2 Arbeitsprinzipien von Partizipation 32

4.2.1 Partizipationschancen unterstützen 33

4.2.2 Gestaltung pädagogischer Machtverhältnisse 42

4.2.3 Das Bild des Kindes & Beziehungsgestaltung 48

5 Methodisches Vorgehen 53

5.1 Sampling 53

5.2 Datenerhebung: Problemzentriertes Interview mit Fall-Vignetten 53

5.2.1 Methode ... 54
5.2.2 Leitfaden ... 56
5.2.3 Durchführung ... 58
5.2.4 Reflexion ... 58
5.3 Datenauswertung: Qualitative Inhaltsanalyse ... 59
5.3.1 Methode ... 59
5.3.2 Transkription ... 61
5.3.3 Durchführung & Reflexion ... 62

6 Ergebnisdarstellung ... 68

6.1 Pädagogischer Auftrag ... 69
6.2 Partizipation ... 70
6.3 Konflikte ... 95
6.4 Rechte ... 101
6.5 Demokratiebildung ... 102
6.6 Kinderparlament ... 103
6.7 Zusammenschau der Ergebnisdarstellung in Bezug auf Wissen und Haltungen zur Partizipation ... 104

7 Diskussion: Ergebnisdarstellung in Bezug auf Wissen und Haltungen zur Partizipation der Fachkräfte ... 108

8 Schlussfolgerungen und Empfehlungen ... 123

9 Fazit ... 127

10 Literaturverzeichnis ... 130

11 Anhang ... 145

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Haltung und Wissen von pädagogischen Fachkräften im Kontext von Disposition und Performanz 22

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1:	Wirkungsziele von Partizipation	31
Tabelle 2:	Wissen und Haltungen zur Unterstützung gemeinschaftlicher Selbst- und Mitbestimmung	41
Tabelle 3:	Wissen und Haltungen in der Gestaltung pädagogischer/demokratischer Machtverhältnisse	47
Tabelle 4:	Wissen und Haltungen zum Bild des Kindes und zur Gestaltung pädagogischer Beziehungen	52
Tabelle 5:	Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse	63
Tabelle 6:	Generalisierung & Reduzierung: Kategorienbildung von B1	66

1 EINLEITUNG UND FRAGESTELLUNG

Bereits im Jahr 1919 forderte der polnische Kinderarzt, Kinderbuchautor und Pädagoge JANUSZ KORCZAK in seinem Buch „Wie man ein Kind lieben soll“ (erstmals 1919, dt. Fassung 1967) die Grundrechte von Kindern zu gewährleisten und machte die Kinderrechte zur Basis einer „konstitutionellen Pädagogik“ (vgl. Bartosch et al. 2015, S. 14; Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2016, S. 32). Seitdem wird das Thema Partizipation von Kindern innerhalb des sozialpädagogischen Diskurses immer wieder erforscht. Mit JANUSZ KORCZAK, SIEGFRIED BERNFELD und JOHN DEWEY führt der Diskurs bis in die 1920er Jahre zurück und ist hier originär innerhalb der Heimerziehung und Internatspädagogik angesiedelt (vgl. Bartosch et al. 2015, S. 14; Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2016, S. 12). Für diese Autoren war es ein zentrales Anliegen demokratische Erfahrungsräume für Kinder in pädagogischen Einrichtungen zu errichten und die Erziehung demokratisch zu gestalten (vgl. Hansen & Knauer 2015, S. 59f. & 63f.). Verbunden mit einzelnen Personen und Konzepten, wie bspw. der Fröbelbewegung (1840 bis 1914), Montessori-Pädagogik (ab 1907), Reggio-Pädagogik (1980er) und dem Situationsansatz (1970er), sind in diesen pädagogischen Bewegungen nur wenige Grundgedanken zur Partizipation, bzw. Demokratiebildung eingegangen (vgl. Becker-Stoll & Wildgruber 2011, S. 61; Bartosch et al. 2015, S. 16).

Heutzutage finden die Debatten um Partizipation einerseits Eingang in bildungs- und demokratietheoretische Diskurse der frühen Kindheit, andererseits sind Verschränkungen mit dem politischen Handeln im Bereich des Kinderrechtsausbaues zu vermerken. So zeigt sich, dass Partizipation ein zentrales Thema im Zusammenhang der frühkindlichen Bildung (exempl. Bildungsrahmenpläne der Bundesländer), des Kinderrechtsdiskurses (exempl. UN-Kinderrechtskonvention) und im demokratietheoretischen Kontext darstellt (exempl. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2011).

Trotz dieser zahlreichen Bemühungen wird von einigen Seiten eine unzureichende Umsetzung von Partizipation insbesondere in sozialpädagogischen Organisationen, als auch im professionellen Handeln der Fachkräfte betont (u.a. Bröckling & Schmidt 2012; Kriener & Petersen 1999; Sturzenhecker 2011). Dies lässt zum einen auf eine ungenügende (Be-)Achtung der Kinder und Jugendlichen als Träger dieser Rechte

vermuten, zum anderen erscheinen professionsspezifische Aspekte zur Umsetzung von Partizipation obligatorisch (vgl. Knauer & Sturzenhecker 2005, S. 68; Pluto 2007, S. 38).

Obwohl Partizipation als ein allgemeines Menschen-, und somit Kinderrecht gilt und auf internationaler und nationaler Ebene an unzähligen Stellen gesetzlich verankert ist (UN-KRK, BGB, KJHG), entwickeln sich die Debatten über Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen nur sehr schleppend. Nicht zu vergessen sind die Kinderschutzdebatten, die im Jahre 2012 zu einer stärkeren Verankerung von Beteiligungsrechten der Kinder im SGB VIII führten (vgl. Bartosch et al. 2015, S. 14; s.a. Hansen & Knauer 2016, S. 47). Durch die Veröffentlichung der PISA-Studie im Jahre 2000 konnte dann eine Wiederaufnahme der Bildungsfrage konstatiert werden, die einerseits den Blick auf Partizipation in Kindertageseinrichtungen lenkte (vgl. Bartosch et al. 2015, S. 14; Düx, Knauf & Schlüter 2007, S. 9). Anderseits zu einer Qualifikations- und Professionalitätsdebatte von pädagogischen Fachkräften in Hinblick auf Erziehung, Betreuung und Bildung führte (vgl. Becker-Stoll & Wildgruber 2011, S. 61).

Der Fokus auf Partizipation, als einen Aspekt pädagogischen Handelns in Kindertageseinrichtung, folgte in der Implementierung von Modellprojekten[1]. Sie gelten als beliebter Zugang zahlreicher wissenschaftlicher Auseinandersetzungen (exempl. Hansen & Knauer 2015, Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2011; Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2011b; Hansen & Knauer 2016). Das Modellprojekt „Die Kinderstube der Demokratie“ hat dabei exemplarisch aufzeigen können, dass Partizipation „in den Köpfen der Erwachsenen beginnt“ und professionelle

---

[1] Hierzu zählen bspw. „Die Kinderstube der Demokratie“ (2001-2003) und „Mitentscheiden und Mithandeln“ (2009-2010 und 2011-2013). Ziele des Modellprojektes „Die Kinderstube der Demokratie“ waren: Beteiligungsthemen erweitern, Partizipation im Alltag der Kindertageseinrichtungen verankern und die Entwicklung eines auf Partizipation spezialisierten Fortbildungskonzeptes für die Fachkräfte (vgl. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2009, S. 46). Im Rahmen der Einführung von Kita-Verfassungen und der dort kodifizierten Beteiligungsverfahren,-gremien und –rechte sollten alle Kindertageseinrichtung als demokratische Orte gestaltet und Kleinkinder die Erfahrung von Demokratie schon früh ermöglicht werden (vgl. Friedrich, Hansen & Knauer 2006). Das Konzept „Mitentscheiden und Mithandeln“ wurde von 2009-2010 im Rahmen des Forschungsprojektes „jungbewegt“ entwickelt und erprobt. Es hat zum Ziel das gesellschaftliche Engagement von Kindern in Kindertageseinrichtungen zu fördern. Von 2012-2013 wurde das entwickelte Konzept „Mitentscheiden und Mithandeln“ dann in den Modellregionen Berlin, Magdeburg und Mainz umgesetzt.

Kompetenzen, vor allem in Hinblick auf Wissen und Haltungen von ErzieherInnen[2] obligatorisch erscheinen (Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2009, S. 47).

Um Kindern Erfahrungen von Partizipation und einem demokratischen Zusammenleben zu ermöglichen und ihnen ihre Partizipationsrechte zuzugestehen und zu eröffnen, muss dies auch „von den pädagogischen Fachkräften gewollt und gekonnt werden“ (Bartosch & Knauer 2016, S. 158; s.a. Priebe 2012, S. 23). Im Nationalen Aktionsplan für ein kindgerechtes Deutschland[3] wurden ebenfalls diese zwei qualifikatorischen Kompetenzen „Wissen und Haltungen“ als fachliche Anforderungen an die einzelnen Fachkräfte zur Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen skizziert (vgl. BMFSFJ 2015, S. 16f.). Hierzu hat das Modellprojekt „Die Kinderstube der Demokratie“ ebenfalls aufzeigen können, dass Fachkräfte zunächst „wissen [müssen], worum es geht“ (Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2009, S. 48), um Partizipation praktisch zu eröffnen. Die einzelne Fachkraft muss wissen, was Partizipation bedeutet und was mit Partizipation erreicht werden muss (vgl. ebd.). Partizipation setzt somit neben einer entsprechenden Haltung, ein theoretisches Fach-, bzw. Faktenwissen voraus (vgl. Voigtsberger 2016, S. 237).

Auf Grundlage dieser Vorüberlegungen setzt sich die vorliegende Masterarbeit mit folgender These auseinander: Partizipation von Kindern ist in Kindertageseinrichtungen in Abhängigkeit zu den pädagogischen Fachkräften zu betrachten und muss zu ihrer Umsetzung mit notwendigen professionellen Handlungskompetenzen einhergehen, die in dieser Arbeit als „Wissen“ und „Haltungen“ lokalisiert werden.

Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage:

> Welches Wissen und welche Haltungen haben ErzieherInnen zur Partizipation in der untersuchten Kindertageseinrichtung?

---

[2] Die vorliegende Arbeit nutz den Begriff (pädagogische) „Fachkräfte“ als Synonym für den Begriff „ErzieherInnen“.

[3] Insgesamt wurden hier vierzehn Qualitätsstandards für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen formuliert, von denen drei auf das pädagogische Feld der Kindertageseinrichtung zu übertragen sind. Neben einer strukturellen Verankerung von Partizipation, betrifft es die pädagogische Fachkraft selbst. Darunter also eine partizipationsfördernde Haltung und fachlich-methodischen Kompetenzen (vgl. BMFSFJ 2015, S. 16f.).

Ziel der vorliegenden Untersuchung wird es sein, zu analysieren, welches Wissen und welche Haltungen ErzieherInnen zur Partizipation haben, aber auch haben sollten, um Partizipation zu gestalten. Für die Bearbeitung der Forschungsfrage wird ein qualitatives Vorgehen gewählt und vier ErzieherInnen einer Kindertageseinrichtung zu ihrem Wissen und ihrer Haltung zu Partizipation befragt. Hierzu muss zunächst geprüft werden, inwieweit Wissensbestände und Haltungen tatsächlich fachliche Anforderungen an Partizipation wiederspiegeln. Vor diesem Hintergrund wird die Arbeit einerseits theoretische Annahmen zu Wissen und Haltungen in pädagogischer Professionalität rekonstruieren, um die Begriffe „Wissen“ und „Haltungen“ für das Forschungsdesign genauer zu untersuchen (Kap. 3).

Darüber hinaus müssen generelle Ziele und Arbeitsprinzipien von Partizipation als fachliche Anforderungen von Wissen und Haltungen zur Partizipation genannt werden, die aus der einschlägigen Fachliteratur herausgearbeitet werden (Kapitel 4). Nachdem das methodische Vorgehen expliziert (Kap. 5) und die analysierten Ergebnisse der Interviews dargestellt werden (Kap. 6), werden anschließend die Aussagen der ErzieherInnen in Bezug auf ihre Ziele und Arbeitsprinzipien (Wissen & Haltungen) von Partizipation mit den theoretisch-fachlichen fachlichen Anforderungen von Wissen und Haltungen zur Partizipation (Kap. 4) verglichen. Es wird diskutiert, inwiefern die fachlichen Anforderungen zur Gestaltung von Partizipation mit Wissen und Haltungen der befragten ErzieherInnen übereinstimmen, ggf. welche anderen Vorstellungen sie haben und (wenn Differenzen bestehen) aus welchen Gründen Differenzen bestehen.

Aus diesem Grund erfolgt eine Ausdifferenzierung der Forschungsfrage in zwei Unterfragestellungen:

- Auf welches Wissen und welche Haltungen zur Partizipation begründen die ErzieherInnen ihr Handeln?
- Welche Ziele und Arbeitsprinzipien von Partizipation sind für die Fachkräfte Standard und in welchem Zusammenhang stehen diese mit den fachlichen Anforderungen von Wissen und Haltungen zur Partizipation?

Anschließend werden Schlussfolgerungen und Empfehlungen angeboten, die für eine Revitalisierung des Diskurses pädagogischer Professionalität im Kontext von Wissen und Haltungen zur Partizipation sorgen können (Kap. 8).

2 GRUNDLAGEN ZUR PARTIZIPATION

In einem ersten Schritt wird der Partizipationsbegriff zunächst in seinem theoretischen Ursprung erläutert. Einen Bezugspunkt werden (politische) Demokratietheorien bieten. In einem zweiten Schritt wird es darum gehen, Partizipation von Kindern im pädagogischen Kontext der Kindertageseinrichtung zu verorten. In diesem Kontext knüpft der Partizipationsbegriff an den bisherigen und aktuellen Forschungsstand an.

2.1 PARTIZIPATION: EINE BEGRIFFSBESTIMMUNG

Der Begriff Partizipation leitet sich vom spätlateinischen Wort „participatio“ ab und setzt sich aus den Begriffen ‚pars’ *(Teil)* und ‚capere‘ *(ergreifen, nehmen) (teilnehmen)* zusammen (vgl. Schultze 2007, S. 398; Kluge 2011, S. 686). Partizipation meint auch Beteiligung im Sinne von Teilhabe und Teilnahme (vgl. Schultze 2007, S. 398) und vereint somit eine aktive (Teilnahme), als auch passive Dimension (Teilhabe, Einbeziehung) der Beteiligung (vgl. Beck 2013, S. 5; Gerhardt 2007, S. 25).

Da der Partizipationsbegriff ursprünglich aus Demokratietheorien entstammt, ist seine Begriffsbestimmung vor allem im politikwissenschaftlichen Kontext angesiedelt (vgl. Weisser 2012, S. 170f.). In Politik-Lexika ist vor allem dann von einer *politischen* Partizipation die Rede, wenn BürgerInnen die Möglichkeit erhalten, Einfluss auf unterschiedliche Entscheidungen innerhalb des politischen Systems nehmen zu können (vgl. Schultze 2007, S. 398). KAASE (1994) konkretisiert:

> „alle Handlungen, die Bürger einzeln oder in Gruppen freiwillig mit dem Ziel vornehmen, Entscheidungen auf den verschiedenen Ebenen des politischen Systems (…) zu beeinflussen und/oder selbst zu treffen“ (ebd., S. 442).

Bezogen auf das demokratische Gesellschaftssystem soll die politische Partizipation somit auch die Freiheit und Gleichheit aller BürgerInnen umfassen (vgl. Kaase 1994, S. 442; Schnurr 2005, S. 1330). Nach WEISSER (2012, S. 170) bezieht sich die politische Teilhabe auf die Möglichkeit sich im öffentlichen Raum Meinungen zu bilden. Er grenzt diese von der sozialen Partizipation ab, indem die soziale Partizipation auf „die Beteiligung an den unterschiedlichsten Formen der

Vergesellschaftung“ abzielt und unterschiedliche Lebensbereiche einbezieht (Konsum, Kultur, Freizeit, Medien, Arbeit und Bildung). Jedoch ist die Trennung beider Bereiche (politischer & sozialer Partizipation) insofern zu kritisieren, da es sich vielmehr um eine politische (demokratische) Partizipation handelt, die ebenfalls auf andere Funktionssysteme übergeht und somit auf viele andere Lebensbereiche (Familie, Schule, Beruf, Kindertageseinrichtungen etc.) einwirkt (vgl. Kaase 1994, S. 442; Schnurr 2005, S. 1330; s.a. Beck 2013, S. 6f.). Zur Veranschaulichung wird im politikwissenschaftlichen Kontext auch zwischen einem *instrumentellen* (formal, zweckrational) und *normativen* Verständnis (materiell, zielgerichtet) von Partizipation unterschieden[4]. Die Unterscheidung ist insofern relevant, da sie auf verschiedene Demokratiemodelle aufmerksam macht (vgl. Schultze 2007, S. 398), die sich für die spätere Präzisierung der Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen als wichtig herausstellen wird.

Instrumentelles Verständnis: Partizipation als Mittel zum Zweck

Das *instrumentelle Verständnis* von Partizipation bezieht sich auf eine politische Beteiligung der BürgerInnen zur Erreichung eines politischen Ziels (vgl. Kaase 1994, S. 442, Schultze 2007, S. 398, Hoecker 2006, S. 4). Vorrangig geht es hier um repräsentativ-demokratische Formen der Beteiligung (top-down) durch Wahlen und Parteimitgliedschaften (vgl. Hoecker 2006, S. 9). In diesem Sinne können sich die BürgerInnen nicht als „UrheberInnen“ der Entscheidungen und gleichzeitig als dessen „AdressatenInnen“ verstehen (siehe hierzu deliberatives Demokratiemodell: Habermas), weil „als Adressaten der Einflussnahme [vielmehr] die Entscheidungsträger in Regierung, Parlament, Parteien etc. gelten“ (Hoecker 2006, S. 4), die repräsentativ für alle die Entscheidungen treffen und den BürgerInnen somit die Herrschaft („kratia“) über diese Entscheidungen vielmehr entzogen wird (s.a. Schultze 2007, S. 398f.; Hoecker 2006, S. 4). In diesem Sinne geht es also alleine um die Legitimation von (Eliten)herrschaft und um Machtkampf (vgl. Hoecker 2006, S. 8), um die Reduktion (Funktionalisierung) der Beteiligungsrolle des Bürgers auf bürgerschaftliche Wählerstimmen sowie um die Sicherung eines demokratischen Gesellschaftssystems. Dieses formale Verständnis von Partizipation

---

[4] s.a. Nieß 2016, S. 70ff.

ist bspw. auf die realistische Demokratietheorie und dessen Elitenherrschaft nach JOSEPH A. SCHUMPETER zurückzuführen (vgl. Hoecker 2006, S. 4f.).

Normatives Verständnis: Partizipation als Mittel und Wert an sich

Im Gegensatz zum instrumentellen, steht das *normative Verständnis* von Partizipation, welches Partizipation mehr als nur als ein Mittel zum Zweck versteht; Partizipation ist hier auch Ziel und Wert an sich (vgl. Hoecker 2006, S. 6; Schultze 2007, S. 398). In diesem Rahmen geht es um direkt-demokratische Beteiligungsformen und um eine politisch-soziale Teilhabe in möglichst vielen Gesellschaftsbereichen (bspw. Arbeit, Schule, Familie, Kindertageseinrichtungen) (vgl. Schultze 2007, S. 398; Hoecker 2006, S. 9). Es stellt die aktive Beteiligung möglichst vieler Menschen einer (demokratischen) Gesellschaft an Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen in den Vordergrund (vgl. Schnurr 2005, S. 1330f.; Kaase 1994, S. 442; Hobi & Pomey 2013, S. 123) und fokussiert somit das soziale, gemeinschaftliche Zusammenleben und damit eine Beteiligung, die über das Politische hinausgeht. Insofern ist auch von einer Demokratie als Lebensform die Rede (vgl. Hoecker 2006, S. 6), wodurch eine politische und soziale Partizipation nicht getrennt voneinander betrachtet werden kann (s.a. Weisser 2012). Vielmehr stehen beide Dimensionen in einem unmittelbaren Verhältnis zueinander.

Es geht hier nicht, wie im instrumentellen Partizipationsverständnis, um das Funktionieren institutioneller Strukturen und Regeln, sondern um die real existierende Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung des Volkes („demos“) und um ihre aktive Einflussnahme auf Entscheidungen im demokratischen Gesellschaftssystem (vgl. Hoecker 2006, S. 6ff.). HOECKER (2006) nimmt Bezug auf VERBA & NIE und zitiert: „Wo nur wenige an Entscheidungen teilhaben, da ist wenig Demokratie; je mehr Partizipation in Entscheidungen gegeben, desto mehr ist Demokratie zugegen“ (Verba & Nie 1997, S. 1; zit. n. Hoecker 2006, S. 6f.). Das Volk wird hier als kompetentes, mündiges Mitglied im demokratischen Gesellschaftssystem anerkannt (vgl. Hoecker 2006, S. 6ff.).

Diesbezüglich geht auch JÜRGEN HABERMAS (1992, S. 52) mit der „deliberativen Demokratie“ über das Verständnis einer Demokratie als Regierungsform hinaus, sodass „sich die einzelnen *Adressaten* der Rechtsnormen zugleich in ihrer Gesamtheit als vernünftigen *Urheber* dieser Normen verstehen dürfen“. Bei der

deliberativen Demokratie geht es also um ein gemeinsames argumentatives „überlegen, bedenken, beratschlagen“, um eine Volksherrschaft und somit um eine gemeinsame Entscheidungsfindung (Barišić 2015, S. 19). Das Modell fördert insbesondere die Teilhabe der BürgerInnen am Gemeinwesen und „erhärtet die Legitimität der Herrschaft“ (ebd., S. 23).

Zu den VertreterInnen eines normativen Partizipationsverständnisses gehören neben HABERMAS u.a. auch BENJAMIN BARBER und CAROLE PATEMANS, die ebenfalls zu den partizipatorischen (beteiligungszentrierten) Demokratietheoretikern gezählt werden können (vgl. Schmidt 2010, S. 236f.).

2.2 PARTIZIPATION VON KINDERN IN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN

Allgemein wird in fachwissenschaftlichen Auseinandersetzungen zur Partizipation in Kindertageseinrichtungen vor allem die Definition von RICHARD SCHRÖDER (1995) herangezogen. Ihm nach bedeutet „Partizipation (…), Entscheidungen, die das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösung für Probleme zu finden“ (ebd., S. 14) (s.a. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2011; Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2016). Diesbezüglich konkretisiert auch der Paragraph 8 SGB VIII: Kinder sind „an allen sie betreffenden Entscheidungen (…) zu beteiligen“. Demnach gehe es vorwiegend um eine Beteiligung an Entscheidungen, die eine Selbstbestimmung (das eigene Leben), als auch eine Mitbestimmung im gemeinschaftlichen Kontext (Leben der Gemeinschaft) anstreben. Bezogen auf das untersuchte Erkenntnisinteresse der Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen könnte sich dies auf unterschiedlichste Art und Weise ausdrücken: Beim Essen (was & wie viel), beim Schlafen (wann & wie lange), bei der Teilnahme oder Nicht-Teilnahme an Angeboten und bei der Bekleidung im Innen-, und Außengelände der Kita (vgl. Lehmann & Richter 2016, S. 283; Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2011, S. 20 & 70). Auch im Bereich der Mitbestimmung, bei dem es um Entscheidungen geht, die das Zusammenleben der Kita-Gemeinschaft betreffen, können Kinder beim Tagesablauf, bei der gemeinsamen Gestaltung des Innen-, und Außengeländes und bei der Organisation von Festen, Projekten und Ausflügen, wie auch bei der Konzeption gemeinsam geltender Regeln in der Kita eine gemeinschaftliche Mitbestimmung erfahren (vgl. Friedrich, Hansen & Knauer

2006, S. 16; Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2011, S. 21; s.a. Buchalik & Hansen 2016, S. 142).

Dabei ist Partizipation als ein allgemeines Menschen-, und somit Kinderrecht zu verstehen, welches nicht von anderen Menschen in eine *willkürliche* Abhängigkeit geraten darf. Aus diesem Grund wird der Anspruch gestellt, Partizipation, als ein Recht auf Selbst- und Mitentscheidung, in einer Kita-Verfassung strukturell zu verankern, als auch geeignete Beteiligungsverfahren und Gremien zur Gewährleistung der Partizipationsrechte zu initiieren (vgl. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2011, S. 149f.; Knauer & Sturzenhecker 2016, S. 9). Auf diesen Zusammenhang macht auch der Gesetzgeber im Paragraph 45 SGB VIII[5] aufmerksam. Demgemäß erhalten Kindertageseinrichtungen nämlich erst eine Betriebserlaubnis, wenn sie zur Sicherung der Rechte des Kindes (und Jugendlicher) geeignete Beteiligungs- und Beschwerdeverfahren konzeptionell verankert haben (s.a. Hansen & Knauer 2016).

Erhalten Kinder in diesem Rahmen also einen „tatsächlichen“ Einfluss auf Entscheidungen, bezogen auf Selbst-, und Mitbestimmungsrechte und erlangen damit Entscheidungsmacht, ist nicht mehr nur von Partizipation, sondern von demokratischer Partizipation (und Potenzialen der Demokratiebildung, Kap. 2.2.2) die Rede. Damit ist die synonyme Verwendung der Begriffe Partizipation und Demokratie, wie sie im alltäglichen Sprachgebrauch oft verwendet wird, zu kritisieren (vgl. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2016, S. 41; s.a. Lehmann et al. 2016, S 117; Pluto 2007, S. 16; Hilpert 1996, S. 9; Schwerthelm & Sturzenhecker 2016, S. 191). Es handelt sich erst um demokratische Partizipation, „wenn ein Doppeltes gegeben ist“ (Lehmann et al. 2016, S. 108). In diesem Sinne ein Volk („demos“) mit gleichberechtigten Mitgliedern, also die Kinder und andere Betroffene, und eine Herrschaft („kratia“), die nicht von einer Seite, bspw. den pädagogischen Fachkräften alleine beansprucht, sondern die von den Betroffenen geteilt wird (vgl. Lehmann et al. 2016, S. 108; Knauer & Sturzenhecker 2016, S. 8). Bedingungen für Partizipation innerhalb eines demokratischen Rechtstaates ist

---

[5] Paragraph 45 Abs. 2 Satz 3 SGB VIII beschreibt, dass „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“

alleine die Betroffenheit von Entscheidungen (vgl. Lehmann et al. 2016, S. 107). Dennoch kann Partizipation als eine wichtige Vorstufe von demokratischer Partizipation angesehen werden, auch wenn es nur eine begrenzte Form der Beteiligung von Kindern darstellt (vgl. Sturzenhecker 2011, S. 134; s.a. Schwerthelm & Sturzenhecker 2016, S. 191).

Ist eine Kindertageseinrichtung in diesem Sinne demokratisch gestaltet können wichtige politische, bzw. demokratische Bildungspotenziale ausgelöst werden, die für das Erlernen eines demokratischen Gemeinschaftssystems existenziell sind. Kindertageseinrichtungen bieten einen geeigneten Rahmen sich als mündiges Subjekt mit eigenen Interessen in der „kleinen“ demokratischen Gemeinschaft verstehen zu können. Hier können demokratische Kompetenzen früh erworben werden, bspw. indem eigene Interessen mit den Interessen anderer Kinder demokratisch ausgehandelt werden (vgl. Heller 2012, S. 49; Hansen & Knauer 2015, S. 7). Das Modellprojekt „Die Kinderstube der Demokratie“ konnte dies bereits veranschaulichen und hat dementsprechend eine bildungs-, und demokratieorientierte pädagogische Arbeit initialisiert (vgl. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2009, S. 50). Worum es dabei genau geht, wenn im Allgemeinen von „Bildung“ und im Besonderen von „demokratischer Bildung“ gesprochen wird, soll in den nächsten Abschnitten genauer verdeutlicht werden.

2.2.1 Partizipation und Subjektbildung

Durch das (Wieder-)Aufkommen der Bildungsfrage erfuhr die frühkindliche Bildung und somit der Bildungsbegriff eine zunehmende Bedeutung. Auch in einigen Bildungsrahmenplänen für Kindertageseinrichtungen findet der institutionelle Bildungsauftrag und der damit verbundene Partizipationsbegriff Aufmerksamkeit (vgl. Bartosch et al. 2015, S. 14; Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2011, S. 102). Dabei handelt es sich um ein emanzipatorisches Bildungsverständnis, welches auf die Arbeiten von Wilhelm von Humboldt zurückzuführen ist und neuzeitlich Bildung als Auftrag zur „selbstbestimmten Persönlichkeit (…) in die menschliche [demokratische] Gemeinschaft“ versteht (Hansen & Knauer 2015, S. 49). Diesem Verständnis nach beziehen sich diese Auseinandersetzungen auch auf den gesetzlichen Auftrag, nämlich die Erziehung des Kindes zur „eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ zu unterstützen (§ 1 SGB VIII, s.a. § 22

SGB VIII[6]). In diesem Zusammenhang wird auch von einer Demokratiebildung gesprochen, die durch eine demokratische Erziehung unterstützt werden müsse und im nächsten Kapitel (Kap. 2.2.2) eine Erläuterung erfährt (vgl. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2016, S. 38).

Um sich zunächst dem emanzipatorischen Bildungsbegriff zu nähern, steht hier die Eigenaktivität des sich bildenden Subjektes im Vordergrund. Für den Bildungsforscher GERD SCHÄFER (2003, S. 20) stellt die frühkindliche Bildung des Kindes eine „Selbstbildung“ dar, die ohne Partizipation nicht möglich ist und somit die Beteiligung des Kindes am eigenen Bildungsprozess abverlangt.[7] Bereits MARIA MONTESSORI hat mit ihrem Leitsatz „Hilf mir es selbst zu tun“ auf die selbsttätige Bildungsaktivität des Kindes aufmerksam gemacht, die von außen nicht steuerbar, sondern nur angeregt werden kann (vgl. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2011, S. 99; Schäfer 2003, S. 15). Das Kind bildet sich, indem es sich die äußere, gemeinschaftliche und materielle Umwelt zu eigen macht. Es entscheidet selbstbestimmend, welchen äußeren Einflüssen es sich zuwenden oder abwenden möchte und fokussiert dabei vor allem seine Interessen in der Um- und Mitwelt; also welche Gegenstände Teil der sinnlichen Wahrnehmung werden, die wiederum die Selbstbildung des Kindes betreffen (vgl. Schäfer 2003, S. 31; Hansen 2008). „So wie Autonomie ein Recht des Menschen qua Geburt ist, ist er auch zur Partizipation von Geburt an fähig“ (Priebe 2012, S. 42). Beides verbindet sich miteinander: Partizipation braucht die „Zuerkennung von Autonomie“ (Priebe 2012, S. 20), ansonsten ist Partizipation „nur als Scheinpartizipation denkbar“ (Priebe 2012, S. 38). So wird „Partizipation als Schlüssel zu Bildung“ (Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2011, S. 98) fokussiert, weil es einerseits die Selbstbestimmung des Kindes am eigenen Bildungsprozess abverlangt und somit Partizipation als Methode fokussiert und anderseits, da die Selbstbestimmung des Kindes auch das Bildungsziel darstellt.

---

[6] „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (§ 1 Abs. 1 SGB VIII). „Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege sollen 1. die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern“ (§ 22 Abs. 1, Satz 1 SGB VIII).

[7] Selbstbilderrische Entfaltungsräume könnten durch die willkürliche (subjektive) Einschätzung der pädagogischen Fachkräfte und dessen Regelsetzungen eingegrenzt werden. Die aktive Beteiligung, Mitbestimmung und Mitwirkung (Partizipation) des Kindes ist für einen selbsttätigen Aneignungsprozess entscheidend (vgl. Friedrich, Hansen & Knauer 2006, S. 16; s.a. Kap. 4.2.1).

Bildung vollzieht sich zwar immer auf individueller Weise, aber auch in Abhängigkeit von Anderen, in Sozietäten (vgl. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2011b, S. 35 & 38). Die Entwicklung von Selbstbestimmung ist somit nur im Zusammenhang einer (idealerweisen demokratischen) Gemeinschaft denkbar, also im Rahmen gemeinschaftlicher Mitbestimmung-, und Mitverantwortung (Solidarität), und fokussiert damit gleichzeitig die Ausbildung einer gemeinschafsfähigen Persönlichkeit sowie die Potenziale von demokratischer Bildung (vgl. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2011, S. 111) (hierzu fachliche Anforderungen Kap. 4.2.1).

2.2.2 Partizipation und Demokratiebildung

Bildung als aktive Aneignungstätigkeit des Kindes kann auch im Rahmen einer politischen Bildung, im Sinne einer Demokratiebildung, als solches bestimmt werden (vgl. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2016, S. 39). Da Partizipation ein zentraler Bestandteil demokratischer Gesellschaften darstellt und sowohl Ziel als auch Methode des gesellschaftlich-politischen Systems ist, können Kinder mittels Partizipation Demokratie nicht nur lernen (*erfahren*) (Methode), sondern durch Partizipation auch im demokratischen Sinne mithandeln und mitentscheiden (Ziel) (vgl. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2011, S. 114). In diesem Kontext ist Partizipation nicht nur „als Schlüssel zu Bildung“ fokussiert, sondern gilt gleichzeitig auch „als Schlüssel zu Demokratie“ (Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2011) und bezieht sich vor allem auf die (Aneignungs-)Praxis von demokratischer Partizipation in Kindertageseinrichtungen, die durch Erfahrungsräume demokratischer Partizipation im Rahmen einer Kodifizierung von Beteiligungsrechten in einer Kita-Verfassung ermöglicht wird.

Als Bestandteil einer demokratischen Gesellschaft und als Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe stehen Kindertageseinrichtungen also vor der Herausforderung sich selbst demokratisch zu gestalten und demokratische Bildungsprozesse durch eine demokratische Erziehung, zu unterstützen, die für das Erlernen von Demokratie als Gesellschaftsordnung und demokratischen Handlungskompetenzen existenziell sind (vgl. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2016, S. 40; Van der Voort 2001, S. 191; Hansen 2008).

In Bezug darauf, wird im sozialwissenschaftlichen Kontext des sozialpädagogischen Diskurses auch auf gesetzliche Grundlagen (Paragraph 1

SGB VIII) demokratischer Erziehungsziele aufmerksam gemacht (vgl. Kap. 2.2.1). Hier geht es nicht nur darum die Selbstbestimmung des Kindes zu fördern, sondern Selbstbestbestimmung im „erzieherischen Sinne“ durch demokratische Erfahrungsräume in gemeinschaftlicher Mitbestimmung zu unterstützen (vgl. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2016, S. 38f.). Erziehung meint hier die Gestaltung räumlicher, situativer und interaktiver (bspw. dialogische Kommunikation) Umweltfaktoren durch die pädagogische Fachkraft, die den bildnerischen Aneignungsprozess des Kindes unterstützt. Aus diesem Grund stehen die Fachkräfte in der Verantwortung die demokratischen Erfahrungsräume zu eröffnen, bzw. bereitzustellen (vgl. Laewen 2008, S. 72f.; s.a. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2016, S. 39; Förster 1993, S. 227).

Die Reggio-Pädagogik[8] konkretisierte ebenfalls den Zusammenhang zwischen Pädagogik und Demokratiebildung und benannte einige pädagogische Arbeitsprinzipien und Ziele politischer Bildung - darunter fielen soziale Gerechtigkeit und Solidarität (vgl. Konrad 2012, S. 198ff.; s.a. Bartosch et al. 2015, S. 16). Gleiches gilt für die pädagogischen Arbeitsprinzipien innerhalb des Situationsansatzes[9]. Ziele der Autonomie, Solidarität und Kompetenz standen im Fokus der Aufmerksamkeit, die sich ebenfalls wie die Paragraphen 1 und 22 des SGB VIII sowohl auf die Selbstbestimmung des Kindes im gemeinschaftlichen Zusammenhang, als auch auf die Befähigung des Kindes als Kompetenz beriefen, und von den pädagogischen Fachkräften durch eine demokratische Erziehung unterstützt werden sollte (vgl. Konrad 2010, S. 185ff.; Bartosch et al. 2015, S. 16).

Mit JOHN DEWEY (2000, S. 120) wird ebenfalls ein Zusammenhang von Demokratie und Erziehung gesehen. Für ihn ist es eine „bekannte Tatsache“,

---

[8] Die Reggio-Pädagogik beschrieben als eine „Pädagogik vom Kinde aus“ (Konrad 2012, S. 192) knüpft an das anthropologische Bild des Kindes an. Die Tätigkeit des Erziehenden beschränkt sich schon hier auf die (beobachtende und begleitende) Unterstützung des kindlichen Aneignungsprozesses durch die Bereitstellung einer äußeren Umgebung. Aus diesem Grund wurden offene Räume strukturiert, die die freie Raumaneignung des Kindes fördert, ohne eine didaktische Vorgabe. Des Weiteren stand die Arbeit mit der Kommune im Vordergrund (vgl. Konrad 2012, S. 189ff.).

[9] Im vorschulpädagogischen Situationsansatz ging es darum sog. „Schlüsselsituationen“ zu beobachten, die gezielt an der Lebenssituation des Kindes angeknüpft für die (lerntheoretische) Förderung des Kindes sorgen sollte. Drei Key-words waren leitend für die Förderung: Selbstbestimmung des Lernens, Kompetenzen, soziales Lernen. Kinder sollten befähigt werden mit Problemen selbstverantwortlich umzugehen und diese zu bewältigen (vgl. Konrad 2012, S. 186ff.).

„daß sich die Demokratie der Erziehung in besonderem Maße hingibt (…)“. Ihm geht es auch um das Lernen von Demokratie durch Erfahrungen, indem ein interaktives Geschehen zwischen den Beteiligten fokussiert wird. Aus diesem Grund siedelt er Demokratie nicht nur im Rahmen einer Regierungsform an, sondern insbesondere als Lebensform (vgl. ebd., S. 121 & 202; s.a. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2016, S. 40). Auch die wissenschaftlichen Auseinandersetzungen zur Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen beziehen sich auf die Überlegungen von Demokratie als Regierungs- und Lebensform und der Eröffnung dieser Erfahrungsräume im Sinne DEWEYS. Hier geht es einerseits um das interaktive Geschehen zwischen den Beteiligten, im Rahmen von demokratischen ergebnisoffenen und argumentativen Aushandlungsprozessen (Demokratie als Lebensform: Dewey). Demokratie als Regierungsform meint andererseits repräsentative Beteiligungsformen (bspw. Gremien: Kinderräte & Kinderparlamente) bereitzustellen, bei denen die gewählten Delegierten die Entscheidungen für die Gemeinschaft treffen (wenn es alle Kinder der Kita betrifft) (vgl. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2016, S. 50). Es betrifft daher eine passive und aktive Form der Beteiligung, die sich auch im instrumentellen und normativen Partizipationsverständnis lokalisieren lässt (s.a. Schwerthelm & Sturzenhecker 2016, S. 189; Hoecker 2006, S. 9). In einer Verzahnung zwischen beiden Ebenen, lassen sich die „idealen“ Erfahrungen demokratischer Partizipation präzisieren (vgl. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2011, S. 319ff.; Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2016, S. 40f.; s.a. Hansen & Knauer 2015, S. 70).

Neuste Ergebnisse im Rahmen des DeiKi-Forschungsprojektes[10] (2013-2016) („Demokratiebildung in Kindertagesstätten“) gehen noch einen Schritt weiter. DeiKi erweitert die Überlegungen einer Demokratie als Lebensform im Deweyschen Sinne, um die des partizipatorischen Demokratiemodells von Habermas. Diese Bezugspunkte werden wiederum mit den gesellschaftstheoretischen und kommunalpädagogischen Überlegungen von HELMUT RICHTER verknüpft, sodass eine Demokratie als Lebensform unter

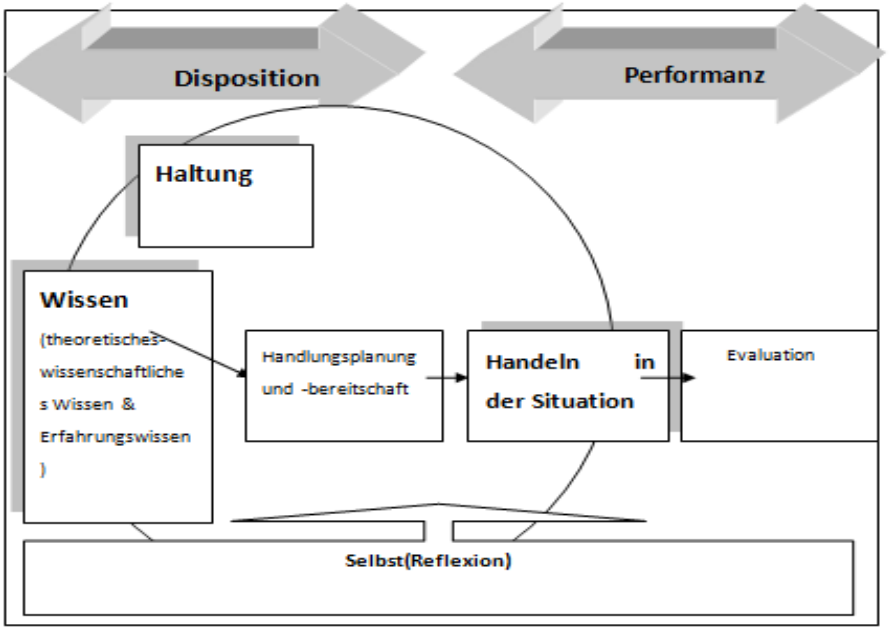
[10] Evaluiert wurden Kindertageseinrichtungen, die nach dem Konzept der „Die Kinderstube der Demokratie“ eine Kita-Verfassung verabschiedet haben, in der Beteiligungsrechte, -gremien und –verfahren kodifiziert sind (vgl. Lehmann & Richter 2016).

Rückgriff auf kommunale Vereinsprinzipien, wie der Freiwilligkeit, Mitgliedschaft, Ehrenamt, lokale Organisationsstruktur, Öffentlichkeit bewahrt bleiben (vgl. Lehmann & Richter 2016, S. 272f.). Die Umsetzung des deliberativen Demokratiemodells in der Sozialpädagogik, speziell in Kindertageseinrichtungen, sorgt dafür „daß sich die einzelnen Adressaten der Rechtsnormen zugleich in ihrer Gesamtheit als vernünftige Urheber dieser Normen verstehen dürfen“ (Habermas 1992, S. 52; s.a. Lehmann & Richter 2016, S. 273), d.h. alle Betroffenen einer Entscheidung haben der Entscheidung notwendigerweise zugestimmt und Entscheidungen sind als reversibel zu behandeln, sodass dementsprechend demokratische Erfahrungsräume geschaffen werden können.

3 THEORETISCHE ANNAHMEN ZU WISSEN UND HALTUNGEN IN PÄDAGOGISCHER PROFESSIONALITÄT

Der Begriff Professionalität wird im erziehungswissenschaftlichen Lexikon als Schnittmenge zwischen „Wissen“ und „Können“ konkretisiert und als Synonym für „gekonnte Beruflichkeit“ (Kemnitz & Nittel 2012, S. 35) verstanden. Neben „Wissen“ und „Können“ stellt die „berufliche Haltung“ nach HILTRUD VON SPIEGEL (2013, S. 82) die dritte Dimensionen der professionellen Handlungskompetenz innerhalb der Sozialen Arbeit dar. Alle drei Dimensionen können auf die Berufsgruppe der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen übertragen werden. Das vorliegende Forschungsinteresse bezieht sich dabei jedoch ausschließlich auf die Professionalitätsdimensionen „Wissen“ und „berufliche (im Folgenden professionelle) Haltungen“. Um zu begründen, wieso sich die folgenden Überlegungen auf „Wissen“ und „Haltungen“ und nicht auf „Können“, als praktisches Handeln, beziehen, wird das allgemeine Kompetenzmodell von FRÖHLICH-GILDHOFF und Kollegen (2011) in vereinfachter Form kurz dargestellt, welches sie speziell für die Fachkräfte in der Frühpädagogik entworfen haben.

ABBILDUNG 1: HALTUNG UND WISSEN VON PÄDAGOGISCHEN FACHKRÄFTEN IM KONTEXT VON DISPOSITION UND PERFORMANZ



EIGENE DARSTELLUNG IN ANLEHNUNG AN: FRÖHLICH-GILDHOFF ET AL. 2011, S. 12

Verdeutlicht werden soll, dass der Bereich der Disposition in Abgrenzung zum Bereich der Performanz steht. Erster Bereich bezieht sich vor allem auf das Wissen (theoretische - wissenschaftliche Wissen & Erfahrungswissen) und auch auf die Haltung. Die professionelle Haltung befindet sich als handlungsinduzierendes System hinter den Handlungsgrundlagen (Dispositionen). Der zweite Bereich (Performanz) stellt das Handeln in einer Situation, bzw. ein „Können“ dar. Während das Handeln in einer Situation (hier als „Können“ bezeichnet) anhand von direkten Beobachtungen (Performance) zu erheben ist, bspw. in Form von teilnehmender Beobachtung, ist weder Wissen, noch Haltung (als Dispositionen) beobachtbar. Die beiden Dimensionen (Wissen & Haltungen) können aber vor allem anhand von Befragungen in Form von Interviewtechniken (s.a. Kap. 5.1) erhoben werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2011, S. 12f.)[11]. Zu beachten ist, dass die beiden Dimensionen Wissen und Haltungen das Handeln erst anleiten (siehe Tabelle 1). Daher werden die unmittelbar verbundenen *handlungsanleitenden* Kompetenzen in Form von Interviewtechniken erhoben, ohne die Dimension „Können“ hinzuzunehmen. Mit der einseitigen Beobachtung der Kompetenz des „Könnens“ ist nicht sichergestellt, dass das „Können“, bzw. der in der Situation Handelnde auch mit einem reflexiven (expliziten & impliziten) Wissen operiert hat, was sich aber für eine pädagogische Professionalität als unabdingbar herausstellt (vgl. Dewe & Otto 2011; s.a. Berlips 2015, S. 98; s.a. Kap. 3.1).

Während in diesem Abschnitt begründet werden sollte, wieso sich die vorliegenden Auseinandersetzungen nicht auf das „Können“, sondern auf „Wissen“ und „Haltungen“ beziehen, werden im nächsten Abschnitt die beiden handlungsanleitenden Dimensionen (Wissen & Haltungen) genauer beschrieben.

3.1 Wissenstheoretische Annahmen

Im erziehungswissenschaftlichen Lexikon wird der Begriff Wissen vor allem als ein epistemisches Wissen (knowing-that) und praktisches Wissen (knowing-how) beschrieben. Ersteres bezieht sich auf „eine Aussage (Proposition), die einen Sachverhalt zum Gegenstand hat“ (Kreitz 2012, S. 420). Das praktische Wissen (knowing-how) hat hingegen ein praktisches Handeln zum Gegenstand. Hinzu

[11] s.a. Bartosch et al. 2015, S. 25f.

kommt eine Wissensform, die sich auf die direkte Bekanntschaft mit einem Gegenstand, also auf das Kennen bezieht (knowledge by acquaintance). Dabei wird das Wissen also nach seinen Inhalten und Gegenständen unterschieden, sowie auch nach seinem Ursprungsort, beispielsweise, ob es praktische Erfahrungswerte betrifft, oder ob es „auf den Kategorien und Schlüssen der Vernunft beruht“ (Kreitz 2012, S. 420).

Im Zuge aktueller Professionalitätsdiskurse innerhalb pädagogischer Berufsfelder gewinnt vor allem das Modell der „Reflexiven Professionalität“ (Dewe & Otto 2011) für die „Bewältigung professioneller Aufgaben“ (ebd., S. 1143) eine besondere Aufmerksamkeit.

Um einer pädagogischen Professionalität, bzw. „Reflexiven Professionalität“ in seinem Anspruch nach als einem „Wissen, was man tut“ (Klatetzki 1993[12]) gerecht werden zu können, ist unter anderem der Bezug auf ein wissenschaftliches, bzw. rationales Fachwissen entscheidend (vgl. von Spiegel 2013, S. 104; Rieger 2014, S. 57). Dieses Wissen stellt eine „Reflexionsfolie“ (Berlips 2015, S. 120) dar, mit denen die Fachkräfte ihr Handeln fallspezifisch anleiten, als auch fachlich begründen und deuten können müssen (vgl. ebd., S. 119f.). Das Wissen in einer pädagogischen Professionalität kennzeichnet sich durch zwei sich gegenseitig komplementierenden Säulen: Einerseits handelt es sich hier um das eben genannte wissenschaftliche, bzw. rationale Fachwissen, welches auch als reflexives Erklärungswissen verstanden wird und einem reflexiven Begründungszwang unterliegt. Andererseits ein praktisches Erfahrungswissen, welches einem Entscheidungs-, bzw. Handlungszwang unterliegt angemessen zu handeln (vgl. Dewe & Otto 2011, S. 1149; s.a. von Spiegel 2013, S. 94; Nittel 2002, S. 31). Alleine aufgrund des objektiven Charakters des theoretischen Wissens, welches alleine keine fallspezifischen Aussagen treffen kann, müssen beide Wissensformen zur fallspezifischen Deutung und nachträglichen Begründung für das Handeln vom reflexiv[13] Professionellen in ein Verhältnis gesetzt, bzw. relationiert werden (vgl. von Spiegel 2013, S. 56, 101; Dewe & Radtke 1991, S. 155, Dewe & Otto 2011, S. 1149). Vor diesem Hintergrund macht erst diese „Einheit von

---

[12] Das Zitat bezieht sich auf den Buchtitel von Klatetzki (1993): Wissen, was man tut: Professionalität als organisationskulturelles System. Eine ethnographische Interpretation. (s.a. Literaturverzeichnis).

[13] Nach Dewe & Otto (2011, S. 1152) bezieht sich die Reflexivität als Kompetenz auf eine fallspezifische „Relationierungsleistung“.

‚Wissensbasis´ und ‚Fallverstehen´" (Dewe & Otto 2011, S. 1137) die berufliche Kompetenz, zu einer professionellen Kompetenz. Im Kontext der Unvorhersehbarkeit von Ereignissen (alltagspädagogische Imponderabilien) innerhalb des Handlungsfeldes kann sich mit Bezug auf beide Wissensformen gefragt werden: Was ist der Fall und welches pädagogisches Handeln erscheint der Situation angemessen? (s.a. Berlips 2015, S. 96; Dewe & Otto 2011, S. 1137).

Während das theoretische Wissen sowohl unterschiedliche Sicht-, Arbeits- und methodische Vorgehensweisen für die spezifische Fallbearbeitung gewährt, als auch eine intersubjektive Überprüfbarkeit bereitstellt, basiert das praktische Erfahrungswissen lediglich auf Erfahrungs- und Beobachtungswerten innerhalb der praktischen Tätigkeit (vgl. von Spiegel 2013, S. 53). Diesbezüglich sollte das praktische Erfahrungswissen beständig überprüft und durch den fallspezifischen Rückgriff auf theoretisches Wissen weiterentwickelt werden (vgl. von Spiegel 2013, S. 47; Heinze 2004, S. 25).

HILTRUD VON SPIEGEL (2013, S. 46) nimmt an, dass Praktiker (wie bspw. ErzieherInnen) ihr Handeln überwiegend auf Erfahrungswissen beziehen. Meiner Meinung nach ist es jedoch im pädagogischen Alltag aufgrund von „Schrecksekunden" (Sturzenhecker 2004) und alltagpädagogischer Imponderabilien, die sich im Handlungszwang der Situation abbilden, unauflösbar praktisches und routiniertes Erfahrungswissen heranzuziehen. Wenn jedoch nicht mehr reflexiv gehandelt wird und Praktiker diese Erfahrungswerte im Rahmen „von Handlungsproblemen absolut setzen", ohne es auf den jeweiligen Fall zu prüfen, laufen sie Gefahr in unhinterfragbare Alltagstheorien zu erstarren, die keinen Wahrheitsgehalt beanspruchen können, so kritisiert VON SPIEGEL (vgl. ebd.). In diesem Kontext könnte auch eine Verbindung zu „pädagogischen Konventionen" (Radtke 1983) gesehen werden, bei der die Fachkräfte mit unhinterfragten Alltagstheorien und somit weniger in Bezug auf theoretisches Wissen handeln (vgl. Dewe & Radtke 1991, S. 155ff.; s.a. Sturzenhecker 2004, S. 49f.).

3.2 HALTUNGSTHEORETISCHE ANNAHMEN

Allgemein ist der Begriff Haltung nicht einheitlich definiert. Es besteht kein Konsens darüber, welche Bedeutung der Begriff explizit hat, und auch die synonyme Verwendung des Begriffes ist nicht eindeutig definiert. Ebenfalls ist das

Forschungsfeld über die Haltung in der Pädagogik noch relativ neu und wird somit als ausbaufähig beschrieben (vgl. Schwer & Solzbacher 2014, S. 8). Mit dem Blick auf eines der erziehungswissenschaftlichen Lexika erhärtet sich dieser Eindruck. Der Begriff „Haltung“ findet hier keinen eigenen Platz, sondern wird ausschließlich dem Begriff „Einstellungen“ untergeordnet und somit als „langfristig erworbene subjektive Haltungen gegenüber Objekten oder Sachverhalten“ (Huth 2012, S. 298) definiert. In eines der Pädagogik-Lexika ist zwar der Begriff „Haltung“ explizit erwähnt, wird jedoch ebenfalls als „verinnerlichte Einstellung einer Person“ definiert (Tenorth & Tippelt 2007, S. 304). Konkretisiert wird hier jedoch, dass eine Haltung das Handeln motiviert und sich in unterschiedlichen Lebensbereichen (Sozialen Beziehungen, Erziehungsstilen, politischen Orientierungen) ausdrückt (vgl. Tenorth & Tippelt 2007, S. 304).

Folgt man einigen wenigen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen zur Haltung innerhalb des pädagogischen Berufskontextes, wird diese entweder als „berufliche“, „fachliche“ oder „professionelle“ Haltung bezeichnet und somit als professionelle Handlungskompetenz beschrieben (im Folgenden als „professionelle Haltung“ bezeichnet).

Allgemein kennzeichnet der Haltungsbegriff eine „innere Einstellung einer Person“ (von Spiegel 2013, S. 250) und bezieht sich auf konkrete Persönlichkeitsmerkmale, wie bspw. charakterliche, motivationale und emotionale Eigenschaften, die von außen nicht direkt beobachtbar zu sein scheinen (vgl. von Spiegel 2013, S. 88f. & 250).

In einer expliziten „professionelle Handlungskompetenz“ ist davon auszugehen, dass sich in jeder Handlung eine persönliche, wie auch die berufliche Haltung wiederspiegelt und sich diese wiederum in Handlungen manifestiert (vgl. Spiegel 2013, S. 126; s.a. von Spiegel 2008, S. 109). Auch ECKART LIEBAU (2009, S. 347) geht davon aus, dass sich Haltungen in „körperlich-leiblichen Praxen“ zeigen, also im Handeln. Professionelles Handeln ist dabei „wertgeleitetes Handeln“ (von Spiegel 2013, S. 83). Eine professionelle Haltung konstruiert sich nämlich gerade aus Werten, an denen sich die pädagogische Fachkraft in ihrem Handeln orientiert, und korrespondiert gleichzeitig mit Motiven, anhand derer pädagogische Fachkräfte ihr Handeln ausrichten (vgl. von Spiegel 2008, S. 109; s.a. von Spiegel 2013, S. 89).

Eine professionelle Haltung konstruiert sich also aus unterschiedlichen, aber zusammenhängenden Teilelementen: Einerseits beruht sie auf individuellen Dispositionen, biographischen Erfahrungen und somit auch aus persönlichen Überzeugungen. Andererseits fußt sie auf berufsspezifische Lernerfahrungen, im Sinne von theoretischem Wissen und praktischen Erfahrungen und ihrer Verarbeitung (vgl. Rieger 2014, S. 57; Thiersch 2014, S. 4). Als professionelle Haltung macht sie einen zentralen Bestandteil von Professionalität aus und gibt „als innerer Kompass“ (Rieger 2014, S. 57) die notwenige Orientierung für handlungsleitende Entscheidungen im Berufsalltag (vgl. Rieger 2014, S. 57). In diesem Zusammenhang spricht HANS THIERSCH (2014) auf einer Fachtagung von einer „pädagogischen“ Haltung als Grundeinstellung oder Grundorientierung, „in der sich Wissen, Erfahren, Fühlen und Können miteinander verbinden“ (Thiersch 2014, S. 1).

Einerseits wird die Meinung vertreten, der Erwerb theoretischer Wissensbestände sei für die Entwicklung einer professionellen Haltung von zentraler Bedeutung. Nur auf der Basis von theoretischem Wissen könne eine (darauf aufbauende) Haltung erwachsen und sich im professionellen Handeln verkörpern (vgl. Thiersch 2014). Andererseits beeinflusst die professionelle Haltung aber auch die Bewertung des theoretischen Wissens und das daraus folgende professionelle Handeln (vgl. Kuhl, Schwer & Solzbacher 2014, S. 109; Fröhlich-Gildhoff et al. 2011, S. 13).

> „Eine professionelle Haltung sei eine Schlüsseldimension, die das Denken, die Weltsicht und die Handlungspraxis von Fachkräften grundlegend präge und jegliches pädagogisch-professionelles Denken und Handeln beeinflusse“ (Schwer & Solzbacher 2014, S. 7).

Darüber hinaus wird auch angenommen, dass sich die persönlichen Anteile in der professionellen Haltung (motivationale, emotionale, charakterliche Merkmale) alleine durch ein theoretisches Wissen nicht systematisch bearbeiten ließen, sondern es insbesondere auch eigene praktische Erfahrungen, als auch interaktive Erfahrungen in Form von Supervisionen, kollegialen Beratungen etc. bedarf, um reflexiv an persönlichen Überzeugungen (Haltungen) und somit an der Entwicklung einer professionell (geforderten) Haltung zu arbeiten (vgl. von Spiegel 2013, S. 88). Angesichts der bereits beschriebenen „Reflexiven Professionalität“ wäre auch hier eine Reflexivität als Kompetenz notwendig. Um einer professionellen Haltung in

pädagogischer Professionalität gerecht werden zu können, stehen pädagogische Fachkräfte in der Verantwortung, biographisch erworbene Einstellungen (Haltungen), Werte, Motive und Emotionen mit den beruflich geforderten Werten zu reflektieren und zu relationieren (vgl. von Spiegel 2013, S. 83 & 250; Behrensen, Schwer & Solzbacher 2014, S. 67; s.a. Fiegert & Solzbacher 2014, S. 40).

Für die konstruktive Orientierung an beruflichen Wertestandards zur Entwicklung einer professionellen Haltung stellt HILTRUD VON SPIEGEL (vgl. 2013, S. 89f.) einen Grundkanon bereit, von dem angenommen wird, dass sich dieser in einer professionellen Haltung abbildet und sich in der Fachkraft-AdressatInnen-Beziehung, im Rahmen des sozialen Berufskontextes, als förderlich erweist (s.a. von Spiegel 2013, S. 250). Darüber hinaus sollte er pädagogischen Fachkräften ermöglichen, ihr Handeln rechtfertigen und begründen zu können.[14]

Die im Folgenden aufgelisteten professionellen Wertestandards werden im Kapitel 4 ebenfalls aufgegriffen und stellen somit eine Bezugsgröße zu zentralen fachlichen Handlungsanforderungen im Sinne von Arbeitsprinzipien zur Partizipation von Kinder in der Kita dar. Obwohl HILTRUD VON SPIEGEL (2013, S. 90) explizit die demokratische Grundhaltung als Wertestandard aufgreift und somit von den anderen Standards getrennt behandelt, muss diese mit den anderen Wertestandards in einem Zusammenhang gedacht werden. Diese betreffen neben der *demokratischen Grundhaltung* und der *Machtabgabe* der Professionellen, einen *gleichberechtigten Umgang* mit den Wirklichkeits- und Sinnkonstruktionen des Adressaten/der Adressatin. Des Weiteren ist in diesem Zusammenhang von der *Achtung der Würde und Autonomie* des Adressaten/der Adressatin die Rede und verbindet sich mit dem *Bild eines autonomen, selbstverantwortlichen Subjektes.* Hinzu kommt eine *anerkennende Wertschätzung* und der *respektvolle Umgang* in Bezug auf die subjektiven Interessen, Bedürfnisse, moralischen Prinzipien und Fähigkeiten des Adressaten/der Adressatin (vgl. von Spiegel 2008, S: 110f.; von Spiegel 2013, S. 90f.).

---

[14] Diesbezüglich könnte der Ansatz für empirische Erhebungen in dem praktischen Handeln selbst liegen, vor allem wenn durch Befragungen nach dem „warum“ des Handelns gefragt wird. In diesem Sinne können nicht nur haltungstheoretische Annahmen, sondern auch wissenstheoretische Annahmen gemacht werden.

4 FACHLICHE ANFORDERUNGEN ZU WISSEN UND HALTUNG VON FACHKRÄFTEN ZUR PARTIZIPATION

Partizipation verlangt nicht nur die Fähigkeit zur methodischen Umsetzung, sondern ebenfalls, dass pädagogische Fachkräfte über einen gewissen Fundus an rationalen Fach- bzw. Faktenwissen verfügen, die im Sinne einer „Reflexiven Professionalität“ das methodische Handeln, neben dem praktischen Erfahrungswissen, erst fallspezifisch orientieren und begründen können (s.a. Kap. 3.1). Darüber hinaus braucht die praktische Verortung von Partizipation eine entsprechende professionelle, bzw. partizipationsförderliche Haltung, damit Partizipation umgesetzt werden kann: Denn „Partizipation muss von den pädagogischen Fachkräften gewollt und gekonnt werden“ (Bartosch & Knauer 2016, S. 158; s.a. Hartig & Wolff 2006, S. 77). Sie alleine stehen in der Verantwortung den Kindern Partizipation zuzugestehen und zu ermöglichen (s.a. Hansen & Knauer 2016b, S. 10). Die Haltung wird als Dreh- und Angelpunkt für die praktische Umsetzung von Partizipation verstanden: Aus der Haltung erwächst die Handlung (s.a. von Spiegel 2013). Haltungen im professionellen Berufskontext korrespondieren vor allem mit beruflichen Werten und zeichnen sich somit in gewissen berufsethischen Handlungsmaximen (die hier im Weiteren als Arbeitsprinzipien bezeichnet werden) aus, sodass pädagogische Fachkräfte ihr professionelles Handeln zur Partizipation und somit auch ihre Haltungen in Bezug auf diese beruflichen Wertestandards (Motive für das Handeln) und die damit einhergehenden Arbeitsprinzipien zur Partizipation reflexiv begründen können sollten.

Dargestellt werden konnte bisher ebenfalls, dass die eigene professionelle Haltung auch auf Wissen beruht, im Sinne eines wissenschaftlichen Wissens und praktischen Erfahrungswissens. Das heißt, um eine partizipationsförderliche Haltung auszubilden, brauchen pädagogische Fachkräfte zunächst auch ein entsprechendes Wissen.

In Bezug auf dieses Kapitel, in dem der Stellenwert zu Wissen und Haltungen verzeichnete wurde, beschreibt VOIGTSBERGER (2016):

> „Dabei ist die Befähigung der Fachkräfte zur Partizipation nicht nur bedingt durch die relevanten Wissensbestände und methodische Fähigkeiten, sondern z.T. deutlicher als bei anderen Themen von ihren Einstellungen und Haltungen zu

Fragen von Partizipation abhängig und stellt somit oft die Grenzen von Beteiligungsbemühungen dar“ (ebd., S. 237).

Im Anschluss daran stellt sich die Frage, welche konkreten und fachlichen Anforderungen zu Wissen und Haltungen von Fachkräften zur Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen maßgeblich sind (s.a. Kap. 4.1 und 4.2)

4.1 WIRKUNGSZIELE VON PARTIZIPATION

Zur Annäherung werden kurz allgemeine Ziele von Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen dargestellt. Dabei beschreiben diese Wirkungsziele nur sehr allgemein welche Ziele in Bezug auf Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen anzustreben sind und was bei den Kindern erreicht werden soll (s.a. zu Wirkungszielen: von Spiegel 2007, S. 63). Anhaltspunkte bieten die *bildungs-, bzw. demokratietheoretischen Begründungen von Partizipation* (s.a. Kap. 2.2.1 & 2.2.2) und die dort genannten *gesetzlichen Grundlagen zur Partizipation und Demokratiebildung (insbesondere: §§1, 8 SGB VIII*[15]*)*. Zur Veranschaulichung werden die Wirkungsziele in einer Tabelle 1 dargestellt und anschließend kurz in Bezug auf rezipierte Fachliteratur ausformuliert, damit diese nachvollzogen werden können. Sie stellen insofern einen Bezugspunkt dar, als die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen wissen sollten, was mit Partizipation bei den Kindern erreicht werden soll, bzw. welches Ziel sie mit Partizipation bei den Kindern verfolgen. Die in Tabelle 1 dargestellten Ziele sind somit als Anforderungen an die Wissensbestände der Fachkräfte zur Partizipation zu behandeln.

[15] „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (§ 1 SGB VIII). „Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen“ (§ 8 SGB VIII).

TABELLE 1: WIRKUNGSZIELE VON PARTIZIPATION

Perspektive: Individuum	**Perspektive: Individuum & Gemeinschaft:**
Autonomie & Mündigkeit: Selbstbestimmung (Partizipation & Subjekt) Selbstentscheidungsrechte & Selbstentscheidungsmacht	*Gemeinsinn & Solidarität: (Demokratie & Partizipation)* Gemeinschaftliche Mitbestimmung, Mitentscheidung & Mitverantwortung der Kinder Mitentscheidungsrechte & Mitentscheidungsmacht
Interessen, Meinungen & Bedürfnisse artikulieren	Eigene Interessen, Meinungen & Bedürfnisse mit den Interessen der anderen abwägen, diskutieren, aushandeln (hier: Selbstbestimmung-, und Mitentscheidungsrechte und -macht haben): Gemeinsame Entscheidung-, bzw. Lösungssuche (Kompromissfindung) & Perspektivenübernahme Anerkennung & Respekt & Empathie
Selbstpräsentation, Selbstwert stärken	Konfliktfähigkeit & Frustrationstoleranz

EIGENE DARSTELLUNG

In der Definition SCHRÖDERS (1995) sind Kinder an Entscheidungen, die ihr eigenes Leben und das der Gemeinschaft betreffen beteiligt, sodass sie Selbstentscheidungs- und Mitentscheidungsrechte und somit auch Selbst- und Mitentscheidungsmacht erhalten sollen (vgl. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2016, S. 41).

Ist eine Kindertageseinrichtung demokratisch organisiert, erhalten Kinder somit die Möglichkeit, aktiv Einfluss auf die gemeinsame Alltagsgestaltung nehmen zu können und sich als mitentscheidendes Mitglied der Kita-Gemeinschaft zu erfahren Darüber hinaus erfahren sich Kinder auch als „Demokraten“, wenn sie Verantwortung für das

gemeinschaftliche Zusammenleben (*Mitverantwortung*) übernehmen und sich dabei als selbständiges und *mündiges* Subjekt erleben (*Selbstbestimmung*). Ebenfalls können sie erfahren, was es bedeutet *eigene Interessen* öffentlich (in der Kita) zu positionieren und mit anderen Interessen argumentativ abzuwägen und somit zu einer *gemeinsamen Lösung/Entscheidung* zu kommen. Damit weisen Kinder nicht nur *Selbstpräsentation* auf, weil sie einerseits üben *eigene Interessen zu artikulieren, zu vertreten* und diese mit anderen abzuwägen, als auch *Empathie,* weil sie sich in andere Menschen und ihren Interessen und Positionen hineinzuversetzen. Des Weiteren lernen sie mit Misserfolgen umzugehen, wenn eigene Interessen keine Berücksichtigung erfahren (*Frustrationstoleranz*). Da in Kindertageseinrichtungen unterschiedliche Kinder mit ganz verschiedenen Interessen zusammenkommen, weisen sie auch die Fähigkeit zur demokratischen Konfliktbearbeitung auf *(Konflikt- und Problemlösungskompetenz*) sowie mit anderen Kindern einen gemeinsamen Konsens/Kompromiss zu finden (*gemeinsame Entscheidungsfindung*) (vgl. Hansen 2004; Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2011, S. 22 & 130f.; Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2016, S. 39ff.).

4.2 Arbeitsprinzipien von Partizipation

Im Anschluss an die beschriebenen Wirkungsziele von Partizipation werden nun Handlungsziele, Handlungsregeln und Haltungen der pädagogischen Fachkräfte aufgegriffen, die hier im weiteren Verlauf als Arbeitsprinzipien bezeichnet werden. Diese Arbeitsprinzipien nehmen Bezug auf die allgemein formulierten Partizipationsziele (Wirkungsziele). Und zwar in dem Sinne, dass pädagogische Fachkräfte durch „gewisse“ Arbeitsprinzipien der Umsetzung von Partizipationszielen (Wirkungszielen) förderlich begegnen können. (s.a. Spiegel 2007, S. 68). Aus diesem Grund kann es zu kurzen Wiederholungen kommen, wenn die Ziele in Bezug auf gewisse Arbeitsprinzipien beschrieben werden.

Es stellt sich also konkret die Frage, auf welche Arbeitsprinzipien pädagogische Fachkräfte ihr praktisches Handeln hinsichtlich der Partizipation von Kindern grundsätzlich begründen müssten, um den Anforderungen (Zielen) bezüglich demokratischer Partizipation von Kindern gerecht zu werden. Und welches Wissen und welche Haltungen diese Arbeitsprinzipien wiederspiegeln, die anschließend im

empirischen Teil auf die Aussagen der befragten Personen rückgespiegelt werden können.

Beschäftigt man sich mit Arbeitsprinzipien der pädagogischen Fachkräfte zur Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen, ist ein vielfältiges, Repertoire in der Fachliteratur vorzufinden, in denen begründet wird, wie das fachliche Handeln der pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf Partizipationsorientierungen ausgerichtet werden sollte. Zur Reduktion dieser Komplexität, werden aus der Fachliteratur grundsätzlich genannten Arbeitsprinzipien zu Oberthemen zusammengefasst, die in den Kapiteln 4.2.1 bis 4.2.3 vorgestellt werden. Aufgrund der sehr vermischten Aussagen in der Fachliteratur sind die Oberthemen nicht explizit voneinander zu trennen und dienen somit nur einer Orientierungs-, bzw. Ordnungsfunktion. Um zum Abschluss jeden Abschnittes den Bezug zu den fachlichen Anforderungen zu Wissen und Haltungen von pädagogischen Fachkräften zur Partizipation zu verdeutlichen, erfolgt eine Übersicht in tabellarischer Form. Einerseits ist dies auch für die Konzeptionierung der Leitfragen (Vignetten) relevant (s.a. Kap. 5.2) und andererseits können die Aussagen der Fachkräfte (im Rahmen der Interviewauswertung) leichter auf die skizierte Form rückgespiegelt werden.

4.2.1 PARTIZIPATIONSCHANCEN UNTERSTÜTZEN

> *„Bildungsorientierung in Kindertageseinrichtungen verlangt also nach Mitentscheidungsmöglichkeiten, nach einer möglichst weitgehenden, für die Kinder deutlich erfahrbaren gemeinschaftlichen Selbst- und Mitbestimmung. Und sie verlangt nach Mithandlungsmöglichkeiten: nach der Chance, in, mit und für die reale Gemeinschaft in der Einrichtung oder in der Kommune tätig sein zu können“ (Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2011b, S. 44).*

Das eingangs formulierte Zitat knüpft an die bildungs- und demokratietheoretischen Überlegungen von Partizipation in Kindertageseinrichtungen an (Kap. 2.2.1 & 2.2.2) und fokussiert außerdem die im Kapitel 4.1 dargestellten Wirkungsziele. Bezogen auf das Zitat geht es in diesem Abschnitt darum, wie eine gemeinschaftliche Selbst- und Mitbestimmung der Kinder durch die Fachkräfte gefördert werden kann.

Zunächst wird die Perspektive auf das einzelne Kind eingenommen. Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass eine Selbstbestimmung des Kindes immer in Sozialitäten erfolgt und somit dargestellt wird, welche fachlichen Anforderungen an Fachkräfte herangetragen wird, wenn sich die Selbstbestimmung innerhalb einer demokratischen Gemeinschaft entfalten soll. Damit ist auch das formulierte demokratische Erziehungsziel im Paragraph 1 SGB VIII (eigenverantwortliche & gemeinschaftsfähige Persönlichkeit) fokussiert. Demokratiebildung soll durch eine demokratische Erziehung unterstützt werden (vgl. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2016, S. 38). Pädagogische Fachkräfte müssen Erfahrungsräume demokratischer Selbst- und Mitbestimmung und somit Selbst- und Mitentscheidung in Kindertageseinrichtungen bereitstellen (vgl. Bartosch et al. 2015, S. 49).

SELBSTBESTIMMUNG UNTERSTÜTZEN

Eine demokratische Gesellschaft (u.a. Kita-Gemeinschaft) ist auf mündige Subjekte angewiesen, die gelernt haben selbstbestimmt, aber auch „in sozialer Verantwortung zu entscheiden und zu handeln“ (Sturzenhecker 2008, S. 150). Die Fähigkeit zur Mündigkeit ist dabei nicht erst ab einem bestimmten Alter erreicht. Vielmehr muss jeder Mensch im alltäglichen Miteinander seinem Gegenüber die Fähigkeit zur Mündigkeit ab Geburt an voraussetzen. Zur Partizipation an gemeinsamen Entscheidungsprozessen gilt somit alleine die „*Betroffenheit*“ als „*eigene Kompetenz*“ (Richter 1998, S. 68). Um in diesem Rahmen auch einer „Erziehung zur Mündigkeit in Mündigkeit“ (ebd., S. 69) gerecht werden zu können, müssen die pädagogischen Fachkräfte den Kindern ihre Fähigkeit zur Selbstbestimmung (Autonomie) zugestehen, bzw. unterstellen, damit sie Erfahrungen von Selbstbestimmung machen können und sich somit Selbstbestimmung aneignen können. Selbstbestimmung braucht einen selbsttätigen Aneignungsprozess und Partizipation (s.a. Kap. 2.2.1), sodass die pädagogischen Fachkräfte auch an die Interessen und Bedürfnisse der Kinder anknüpfen müssen (s.a. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2011b, S. 44).

Beteiligen die pädagogischen Fachkräfte Kinder an ihren eigenen Bedürfnissen, (wenn es um Entscheidungen geht, die das Leben des einzelnen Kindes betreffen) und ziehen diese in Entscheidungsprozesse der Selbstbestimmung, bspw. beim Schlafen, Essen und Toilettengang mit ein und gestehen ihnen gleichzeitig die

Fähigkeit zur Selbstbestimmung zu, können Kindern nicht nur lernen, ihre eigenen Bedürfnisse selbstbestimmt auszuführen (autonomes Handeln), sondern erfahren zunehmend, dass nicht nur ihre eigenen Interessen berechtigt sind, sondern ihre Meinung akzeptiert und anerkannt wird (vgl. Priebe 2012, S. 20 & 23; Hansen & Knauer 2015, S. 84; Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2011, S. 110). Fokussiert wird damit auch eine zunehmende Herausforderung der Selbstbestimmung jedes einzelnen Kindes, anstatt sie in einer paternalistischen Fürsorglichkeit zu überführen. PRIEBE (2012, S. 20) beschreibt, dass die „Zuerkennung von Autonomie“ der Fachkräfte gegenüber den Kindern in einem Zusammenhang mit der inneren Haltung der Fachkräfte stehe, einerseits Kinder beteiligen und andererseits Macht abgeben zu wollen (vgl. ebd., S. 23; s.a. Rehmann 2016, S. 139; s.a. Kap. 4.2.2).

Die Interessen des einzelnen Kindes müssen auch immer mit den gegensätzlichen Interessen der Fachkräfte (und auch anderen Kindern, hierzu nächster Abschnitt) abgestimmt, bzw. demokratisch ausgehandelt werden (s.a. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2011, S. 110).

ERGEBNISOFFENER AUSHANDLUNGSPROZESS: PÄDAGOGISCHER DISKURS

Im Fokus solcher ergebnisoffener Aushandlungsprozesse stehen deliberative Interaktionsformen und somit eine kooperative Suche nach einer gemeinsamen Problemlösung, bzw. Entscheidung, die durch eine gemeinsame argumentative und diskursive Aushandlung erfolgt (vgl**.** Lehmann et al. 2016, S. 112).

Betrifft das „Problem“ nur das einzelne Kind und eine Fachkraft, kann hier zwischen den Beteiligten ein fairer Kompromiss/Konsens gefunden werden (Handlungszwang) und stellt bspw. eine sog. „informelle Konsensdemokratie“ dar (vgl. Lehmann & Richter 2016, S. 283; s.a. Priebe 2012, S. 43). In diesem Zusammenhang haben die neusten Ergebnisse zum DeiKi-Forschungsprojekt auch auf den sog. „Pädagogischen Diskurs“ (Helmut Richter) aufmerksam gemacht, der in diesem Sinne (in der Handlungspause) zwischen dem Kind und der Fachkraft erfolgt. Laut HELMUT RICHTER wird der „pädagogische Diskurs“ (1998) auf der Grundlage der demokratie- und gesellschaftstheoretischen Überlegungen eines deliberativen Demokratieverständnisses also als ein „handlungsentlastende[s], freiwillige[s] und gleichberechtigte[s] Gespräch mündiger Teilnehmer zum Zwecke der

wechselseitigen Überprüfung von problematisch gewordenen Geltungsansprüchen“ (Richter 1998, S. 62) begründet. Dabei ermöglicht der „pädagogische Diskurs“ auch die Erfahrungen des Kindes als gleichberechtigtes und mündiges Subjekt (s.a. Richter 1998, S. 69; hierzu s.a. Kap. 4.2.2). Hier wird also eine Kommunikationsform befürwortet, die einen gleichberechtigten Aushandlungsprozess „zwischen zwar ungleichen, aber gleichwertigen Partnern“ abverlangt (Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2011, S. 22).

Verfolgen Fachkräfte einen solchen ergebnisoffenen Aushandlungsprozess, erhalten beide Seiten als mündige Subjekte die Möglichkeit ihre argumentativ begründeten Sichtweisen in den gemeinsamen Entscheidungsprozess einzubringen, ohne dass die Fachkräfte auf ihren eigenen Sichtweisen beharren. Hier geht es dann mehr um „den *Zwang des besseren Arguments*“ (Richter 1998, S. 67), als um die Überlegenheit der pädagogischen Fachkraft. Interaktionen sind somit unter dem Vorbehalt zu betrachten, dass alles was als richtig gilt, argumentativ begründet werden muss und sich jeder freiwillig dieser Interaktion auch wieder entziehen kann (vgl. Richter 1998, S. 62). Wird den Kindern im Rahmen eines pädagogischen Diskurses die Möglichkeit gegeben ihre Standpunkte und Interessen argumentativ zu vertreten, erleben sie einen „wechselseitige[r]n Reflexions- bzw. Bildungsprozess mit notwendig offenem Ausgang“ (Lehmann et al. 2016, S. 116), um im Anschluss einen einvernehmlichen fairen Kompromiss/Konsens zu finden (s.a. Lehmann et al. 2016, S. 118).

In diesem Kontext kann beispielsweise das selbstbestimmte Interesse des Kindes, ohne Regenhose rausgehen zu wollen, mit der Sichtweise der Fachkräfte, es wäre vermutlich zu nass und man könnte sich erkälten, wie es bspw. im Rahmen einer fürsorglichen Schutzpflicht ablaufen könnte, mit den subjektiven Interessen des Kindes entsprechend ausgehandelt werden, sodass ein wechselseitig, anerkannter fairer Kompromiss gefunden werden kann, anstelle einer fürsorglichen Bevormundung durch die Entscheidung der Fachkraft (s.a. Lehmann & Richter 2016, S. 284f.). So können Kinder die pädagogischen Fachkräfte vor allem als „kooperative Assistentinnen ihrer Bildung erfahren und nicht als (Besser)Wissende und (Vor)Entscheidende“ (Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2011, S. 111). Vorausgesetzt ist gleichzeitig, dass Fachkräfte Kindern die Fähigkeit zuschreiben, dass sie eigene Meinungen, Ideen, Wünsche und Bedürfnisse (verbal oder nonverbal)

artikulieren können. So können sie Kindern zeigen, „dass sie angehört und ernst genommen werden, dass ihr Eigen-Sinn gewollt und geachtet ist“ (ebd., S. 210). Vorausgesetzt pädagogische Fachkräfte verfügen über eine dialogische Haltung räumen sie Kindern „Entscheidungs- und Handlungswege“ (Rehmann 2016, S, 143) ein und praktizieren Partizipation mit einem „offenem Ausgang“ (Lehmann et al. 2016, S. 116) (s.a. Friedrich, Hansen & Knauer 2006, S. 85; Renner 2014, S. 78ff.; Bartosch et al. 2015, S. 51).

Der „pädagogische Diskurs“ sollte wiederum in einen (deliberativ-) demokratischen Diskurs und in ein Gremium überführt werden, wenn das Problem/Thema alle in der Kita betrifft.

Gemeinschaftliche Selbst- und Mitbestimmung ermöglichen

Wie bereits verdeutlicht, erfolgt die Entwicklung von Selbstbestimmung in Sozialitäten und hier in der Kita-Gemeinschaft. Um die Interessen des einzelnen Kindes[16] mit den Interessen der anderen Kinder zu verbinden, müssen die pädagogischen Fachkräfte als „Bildungsassistenten“ die Bildungsthemen des Einzelnen „auch zu Themen der öffentlich gemeinsamen Debatte wie der kollektiven Entscheidung“ machen (Sting & Sturzenhecker 2013, S. 385). Einerseits geht es darum, die Interessen der Beteiligten in der Kita als Anknüpfungspunkte zu nutzen. Andererseits müssen diese auch demokratisch realisiert werden. Es geht also darum, die unterschiedlichen Interessen in einen gemeinsamen, auf Argumenten beruhenden Aushandlungsprozess zu bringen, der über das Private[17] hinausgeht und das *öffentliche* Verhandeln von Themen, bzw. Problemen (Konflikten) fokussiert[18], sodass sich letztendlich alle betroffenen Personen der Kindertageseinrichtung als UrheberInnen und AdressatInnen der gemeinsamen getroffenen Entscheidungen verstehen können. Dementsprechend wird den einzelnen Kindern die Möglichkeit

---

[16] Kinder bringen auf vielfältige Art und Weise bottom-up Beteiligungsthemen ein. Wenn diese Themen nicht ausschließlich das Leben des einzelnen Kindes, sondern auch das Leben der Gemeinschaft betreffen, stehen die Fachkräfte in der Verantwortung die Einzelinteressen mit den Interessen der Gemeinschaft (Kita) zu verbinden (vgl. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2011, S. 110).

[17] Das „Private“ meint hier über die Interaktion des einzelnen Kindes und der Fachkraft hinaus, wenn es alle Kinder in der Kita-Gemeinschaft betrifft.

[18] Hier bspw. in Form von deliberativ-demokratischen Diskursen, die sich in demokratischen Entscheidungsverfahren, einer formellen Mehrheitsdemokratie durch repräsentative Gremien (Kinderparlamente, Kinderräte) gestalten, in denen die gewählten Delegierten repräsentativ die Entscheidungen für die Kita-Gemeinschaft fällen (vgl. Lehmann et al. 2016, S. 119f. & 273).

gegeben, eigene Interessen öffentlich (in der Kita-Gemeinschaft) zu positionieren und mit anderen zu diskutieren, um zu einer gemeinschaftlichen Entscheidung zu gelangen (vgl. Lehmann et al. 2016, S. 112f.; s.a. Sturzenhecker 2016, S. 220).

Pädagogische Fachkräfte stehen also in der Verantwortung, ein aktives Einmischen und Mitgestalten der Kinder durch gemeinsame Beteiligungsthemen herauszufordern, um damit vielfältige Erfahrungsräume demokratischer Partizipation zu eröffnen, wie bspw. bei der gemeinsamen Aushandlung von geltenden Regeln und der Gestaltung und Planung eines neuen Klettergerüsts (vgl. Friedrich, Hansen & Knauer 2006, S. 16; Hansen & Knauer 2015, S. 72f.). Pädagogische Fachkräfte fungieren in diesem Prozess als BildungsassistentInnen. Darauf aufbauend steht also auch nicht die didaktische Vorgabe von Bildungsprozessen, Bildungsinhalten und Bildungsinteressen im Vordergrund der Überlegungen, sondern ein Anknüpfen an den Interessen der Kinder (vgl. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2011, S. 108; s.a. Sting & Sturzenhecker 2013, S. 384).

Besonders weniger sprachfähige und/oder zurückhaltende Kinder sind in der öffentlichen Verhandlung von den Fachkräften zu fördern, um einerseits die Unterschiedlichkeit (Differenz) der Kinder berücksichtigen zu können und gleichzeitig „Gleichheit“ und somit Gleichberechtigung herzustellen (vgl. Knauer & Sturzenhecker 2005, S. 82). Dementsprechend sind pädagogische Fachkräfte darauf angewiesen in diesem Prozess vor allem als Moderatoren sprachliche Mittel[19] und offene Fragestellungen heranzuziehen, um die Interessen des Kindes bewusst zu machen und sprachlich zu präzisieren. In diesem Rahmen können sich alle Beteiligten mit unterschiedlichen Anliegen gleichberechtigt und gleichmächtig im Aushandlungsprozess einbringen und Entscheidungen gemeinsam treffen (bspw. im Mehrheits-, oder Konsensprinzip im Rahmen von (non-)formellen Gremien) (vgl. Knauer & Sturzenhecker 2005, S. 82; Hansen, Knauer & Sturzenehcker 2011, S. 319f.).

Sind die Fachkräfte nicht unmittelbar in einem Konflikt beteiligt, nehmen sie hier hauptsächlich eine moderierende Rolle ein und unterstützen die Kinder bei ihrer Interessenartikulation, bzw. öffentlicher Verhandlung. In diesem Zusammenhang sprechen einige Autoren auch davon, dass pädagogische Fachkräfte

---

[19] Bspw. in Form von spezifischere Fragestellungen: Nicht: „Was möchtest du?“, sondern „Was wäre wenn…?“, „Worüber würdest du dich am meisten freuen, wenn…?“)

„Moderationskompetenzen“ (Friedrich, Hansen & Knauer 2006, S. 86) besitzen sollten, um Kinder partizipieren zu lassen und den gruppeninternen Dialog zwischen den Beteiligten prozesshaft unterstützen und gestalten zu können (vgl. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2011, S. 287).

Damit ist auch die Unterstützung des öffentlichen Präsentierens der Anliegen der Kinder gemeint, indem Fachkräfte „Medien des Ausdrucks“ (Sturzenhecker 2016, S. 224), wie auch Räumlichkeiten (Versammlungen) bereitstellen, bzw. organisieren. Hier können Kinder beispielsweise in Form von Fotos, Mal-Plakaten, Bilder etc. versuchen ihre Interessen der Gemeinschaft (der Kindertageseinrichtung) somit zu präsentieren und zu begründen (vgl. Sturzenhecker 2016, S. 224; s.a. Knauer & Sturzenhecker 2005, S. 82). Infolgedessen können sich Kinder „als berechtigte Träger solcher Interessen“ erfahren und „werden zu politischen Subjekten, d.h. zu Menschen, die das Recht nutzen, ihre Interessen in gemeinsame, öffentliche, strukturierte Diskussions- und Entscheidungsprozesse einzubringen“ (Sturzenhecker 2005). Da Kinder aber unterschiedliche Anliegen und Themen haben, die sie in das gemeinschaftliche Zusammenleben einbringen, lebt auch Partizipation von Kindern von unterschiedlichen Interessen, Themen und Bedürfnisse, für die pädagogische Fachkräfte offen sein müssen, auch wenn diese nicht mit ihren Vorstellungen kompatibel sind. Auch hier ist die Revision von Entscheidungen und/oder Regelungen von den Fachkräften im Rahmen eines Aushandlungsprozesses zu eröffnen (vgl. ebd., s.a. Knauer & Sturzenhecker 2005, S. 82).

Diesbezüglich beschreibt STURZENHECKER (2008, S. 149) in Anlehnung an MÜLLER: „Statt Bildung künstlich zu initiieren (oder sie gar didaktisch zu organisieren), braucht man sie nur dort aufzugreifen, wo sich das Eigene schon entfaltet: in Konflikten“. Um die Einzelinteressen mit den Interessen der Gemeinschaft zu verbinden und anschließend ergebnisoffene Aushandlungsprozesse zu gestalten, dürfen Interessenkonflikte nicht per se als negativ bewerten werden. Insgesamt wird eine konfliktfreundliche Haltung im Team abverlangt, als auch Fachkräfte, die ihre eigenen Vorstellungen gegenüber den Kindern vertreten und argumentativ begründen können (vgl. Knauer & Sturzenhecker 2005, S. 82f.). Pädagogische Fachkräfte können demokratische Bildungsprozesse der Kinder also vor allem dann unterstützen, wenn sie die (Interessen)Konflikte zwischen den Kindern aufgreifen und als Anlass kindlicher Selbst-, und Mitbestimmungsversuche, bzw.

mitverantwortlicher Selbstbestimmungsmöglichkeiten erkennen, anstatt diese „von vornherein verhindern und verhüten“ zu wollen (Sturzenhecker 2008, S. 155).

Kinder können bspw. die Möglichkeit erhalten die Innen- und Außenräume in der Kita mitzugestalten und bei der Anschaffung von Materialien, wie auch zeitlicher Strukturen (bspw. wann es Mahlzeiten gibt) mitzubestimmen (s.a. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2011, S. 113; Hansen & Knauer 2015, S. 52). Denn erst durch das eigene experimentelle Handeln und Erfahren von Demokratie durch die Zumutung von Mitentscheidung und von Mithandeln, können sich Kinder demokratische Handlungskompetenzen selbstständig und im gemeinschaftlichen Zusammenhang aktiv aneignen sowie Entscheidungs- und Mitgestaltungsmacht erlangen (vgl. Sturzenhecker 2015, S. 86; zur Gestaltung demokratischer Machtverhältnisse s.a. Kap. 4.2.2). Des Weiteren können die Interessen der Kinder Eingang in die kommunale Öffentlichkeit erhalten (vgl. Sturzenhecker 2016, S. 225). Diese Zielsetzung von Partizipation geht über die Mauern der Einrichtung hinaus und findet in der gesamten Lebenswelt einer aktiven (Mit-)Gestaltung des kommunalen Gemeinwesens ihren Platz (vgl. Zinser 2005, S. 158).

TABELLE 2: WISSEN UND HALTUNGEN ZUR UNTERSTÜTZUNG GEMEINSCHAFTLICHER SELBST- UND MITBESTIMMUNG

WISSEN	**HALTUNGEN**
Normativer Auftrag, Demokratiebildung durch demokratische Erziehung zu unterstützen (§§ 1 & 22 SGB VIII). Demokratiebildung braucht Selbstbestimmung in gemeinschaftlicher Mitbestimmung Bildung als Selbstbildung braucht Partizipation und Erziehung ist die Unterstützung des Bildungsprozesses	Erfahrungsräume der Demokratie bereitstellen Bildungsassistenz, keine didaktische Vorgabe
Partizipation zur Aneignung von Selbstbestimmung & Selbstentscheidung Mündigkeit (in der Gemeinschaft) und gemeinsame Entscheidungsprozesse	Unterstellung/Ermöglichung von Mündigkeit, Selbstbestimmung, Selbständigkeit Anknüpfung Interessen/Themen der Kinder (Offenheit für Interessen) Kinder aktiv beteiligen, an Entscheidungen, die es selbst betreffen Ergebnisoffener Aushandlungsprozesse („pädagogischer Diskurs“)
Selbstbestimmung in Gemeinschaft: Mitbestimmung & Mitentscheidung braucht Partizipation an gemeinsamen, bzw. gemeinschaftlichen Entscheidungsprozessen	Mitbestimmung und Mitentscheidung ermöglichen und herausfordern Verbindung Einzelinteressen mit kollektiver Entscheidung Öffentliche ergebnisoffene Aushandlungsprozesse („deliberativ-demokratischer Diskurs“) Medien des Ausdrucks bereitstellen & Unterstützung, Ermöglichung der Artikulation Berücksichtigung Gleichheit/Differenz Konfliktfreundliche Haltung und Aufgreifen Interessen in Konflikten
Demokratie: UrheberInnen & AdressatInnen –Prinzip : Partizipation als Entscheidung aufgrund von Betroffenheit, die von den Beteiligten gemeinsam getroffen werden und revidiert werden können	Fachkräfte tragen nicht die alleinige Entscheidung , Gemeinsame Entscheidungsfindung
Partizipation als kommunale Beteiligung	Kommunale Beteiligung herstellen

EIGENE DARSTELLUNG

4.2.2 GESTALTUNG PÄDAGOGISCHER MACHTVERHÄLTNISSE

> *„Ein Kind ist klein, sein Gewicht ist gering, es ist nicht viel von ihm zu sehen. Wir müssen uns schon zu ihm hinunterneigen. Und was noch schlimmer ist, das Kind ist schwach. Wir können es hochheben, in die Luft werfen, es gegen seinen Willen irgendwohin setzen, wir können es mit Gewalt in seinem Lauf aufhalten – wir können all sein Bemühen vereiteln"(Korczak 1970, S. 7; zit. n. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2016, S. 32).*

Das eingangs formulierte Zitat von JANUSZ KORCZAK verweist vor allem auf das (einseitige) Machtverhältnis zwischen zwei ungleichen Partnern (Kinder & Erwachsene), welches allgemein in pädagogischen Beziehungskonstellationen einen konstitutiven Bestandteil ausmacht und im Zusammenhang der Erziehungs- und Entwicklungstatsache des Kindes eine gesonderte Hervorhebung erfährt (vgl. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2016, S. 32; Ebert 1999, S. 44f.). So formuliert THIERSCH (1995, S. 30) beispielsweise: „Erziehung ist (…) ein strukturell asymmetrisches Verhältnis". Einerseits ist Erziehung von Hierarchie und andererseits von Emotionalität geprägt (vgl. Thiersch 1995, S. 31). Kinder sind alleine durch ihre Erziehungs- und Entwicklungsbedürftigkeit enorm von den „mächtigeren" Erwachsenen abhängig. Kinder brauchen Erwachsende, die für die Befriedigung ihrer Grundbedürfnisse Sorge tragen und sind auf die Fürsorge und den Schutz angewiesen, mit denen Erwachsende den Kindern begegnen (vgl. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2016, S. 32). Obwohl Macht ein allgegenwärtiges Charakteristikum in sozialen und somit auch in pädagogischen Beziehungen darstellt, nehmen Fachkräfte ihre Machtanteile häufig nicht als solche wahr (vgl. Hansen & Knauer 2015, S. 65). Um Machtverhältnisse demokratisch zu gestalten, muss die Macht der pädagogischen Fachkräfte als allgegenwärtiges Charakteristikum in pädagogischen Beziehungen bewusst wahrgenommen werden, damit diese reflektiert werden kann. Sind die Machtanteile bekannt, erhalten auch Kinder die Möglichkeit, Machtverhältnisse zu benennen und gegen einen möglichen Missbrauch vorzugehen (vgl. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2016, S. 35).Typische Machtquellen zwischen ErzieherInnen und Kindern in Kindertageseinrichtungen bestehen bspw. in der körperlichen Überlegenheit der ErzieherInnen (hierzu s.a. Zitat Janusz Korczak)

und in ihrem Besitz an viel weitreichenderen Wissensbeständen, Erfahrungen und Fähigkeiten im Gegensatz zu Kindern. Über ein weiteres Machtmittel (Mobilisierungsmacht) verfügen die pädagogischen Fachkräfte, indem sie Kinder für ihre Vorstellungen, Interessen und Ideen mobilisieren bzw. begeistern und Kinder dementsprechend handeln. Gleichzeitig können ErzieherInnen auch im Besitz von Handlungs- und Gestaltungsmacht sein, wenn sie über die Regeln in der Einrichtung oder über den Tagesablauf und der Gruppenzusammensetzung in der Kita entscheiden. Durch ihre Möglichkeit, allgegenwärtig über Ressourcen in der Kita zu verfügen und diese für die Kinder einzuteilen, sind sie mit Verfügungsmacht ausgestattet. Ihr Besitz von Deutungs- und Definitionsmacht verwirklicht sich in der Dominanz ihrer spezifischen Bewertungseinheiten, bspw., wenn sie das Verhalten der Kinder als gut/schlecht deskreditieren oder als „Experte“ wissen, was gut/schlecht für das Kind oder richtig und/oder falsch sei (vgl. Hansen & Knauer 2010, S. 24f.; Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2016, S. 33, Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2011, S. 28f.).

Im Rahmen von Demokratieorientierungen und Partizipation geht es vor allem um die Verteilung von Rechten und um die Verteilung von Macht, also wer im alltäglichen Zusammenleben in der Kindertageseinrichtung die Entscheidungen fällen kann. Um einen angemessenen und demokratischen Umgang mit den Partizipationsrechten (Selbst-, und Mitbestimmung) von Kindern in der Kindertages-einrichtung gewährleisten zu können, sind pädagogische Fachkräfte also aufgefordert „einen Teil ihrer Entscheidungs-, und Gestaltungsmacht“ (Friedrich, Hansen & Knauer 2006, S. 79) auf die Kinder zu übertragen (s.a. Fatke & Schneider 2005, S. 7). Damit alltägliche Entscheidungen in Kindertageseinrichtungen nicht unabhängig von den Kindern und somit „über ihre Köpfe hinweg“ (Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2011, S. 34) von den pädagogischen Fachkräften getroffen werden und somit ohne Zustimmung der Kinder erfolgt (Zwang), wird von einigen Seiten ein demokratischer Umgang von Macht verlangt. Macht muss demokratisch „gezähmt“ werden heißt es, wenn Partizipation als Recht strukturell verankert wird und Kinder innerhalb von Beteiligungsverfahren[20] und/oder Gremien einen Teil der

[20] Hierzu bspw. als demokratische Entscheidungsverfahren: Formelle Mehrheitsdemokratie: Kinderparlamente & Kinderräte (Gremien), non-formelle Mehrheitsdemokratie als non-formelle Gruppen & informelle Konsensdemokratie zwischen einer einzelnen Fachkraft und einem Kind,

Entscheidungsmacht erhalten. In diesem Rahmen können Kinder ihre Interessen, Meinungen und Bedürfnisse unabhängig von der willkürlichen Entscheidung der pädagogischen Fachkräfte aktiv einbringen und bei Entscheidungen real Einfluss nehmen (vgl. ebd.).

Da diese typischen ungleichen Machtverhältnisse auch immer Gefahren eines Missbrauches in sich bergen, müssen sich pädagogische Fachkräfte nicht nur über ihre Machtanteile bewusst sein, sondern auch die Unterscheidung von Macht und Gewalt, bzw. Zwang kennen und diese kritisch reflektieren können (vgl. Hansen & Knauer 2015, S. 68; Hansen & Knauer 2010, S. 26f.; Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2011, S. 35).

Macht bedarf der legitimen Zustimmung der Kinder. Werden Entscheidungen gegen den Willen der Kinder gefällt, ist dies nur unter Gewalt, bzw. Zwang möglich, beruht somit auf keiner aktiven Zustimmung der Kinder und unterstreicht damit einen Machtmissbrauch. Dieser positiv konnotierte Machtbegriff im Unterschied zur Gewalt ist von HANNAH ARENDT geprägt worden, wobei ihre politische Machttheorie auf den pädagogischen Diskurs insofern zu übertragen ist, als der Begriff Gewalt durch Zwang ersetzt wird. Zwang kennzeichnet damit vor allem das „machtvolle[s] Handeln von Erwachsenen ohne die Einwilligung der Kinder“ (Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2011, S. 33).

Da Kinder das Recht auf Rechtfertigung im Rahmen einer willkürlichen Macht-, bzw. Zwangsausübung (bspw. aufgrund von Selbst-, und Fremdgefährdung) besitzen, stehen die pädagogischen Fachkräfte in der Pflicht ihr Handeln (öffentlich) zu begründen (Begründungszwang). Dies kann in demokratisch organisierten Kitas in Form eines formell geregelten Beschwerdeverfahrens beispielsweise unterstützt werden. Kinder erhalten somit die Möglichkeit, die als ungerecht, wahrgenommene Entscheidungen der Fachkräfte zu hinterfragen und im Anschluss das machvolle Handeln der Fachkräfte entweder öffentlich zu missbilligen oder diesen nachträglich zuzustimmen (vgl. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2011, S. 37; s.a. 2016, S. 289 & 110f.). In Bezug darauf erläutert HELMUT RICHTER in seiner „Sozialpädagogik“, dass Zwänge, bspw. in erzieherischen Situationen, manchmal unaufhebbar sind und begründet es u.a. mit der eigenen (fachlichen/erwachsenen) Eingebundenheit in

---

damit sich schlussendlich alle Betroffenen als UrheberInnen & AdressatInnen der (gemeinsam getroffenen) Entscheidung verstehen können (vgl. Lehmann et al. 2016, S. 119f.).

Zwänge. In „nachträglichen Gesprächen“ (Richter 1998, S. 80), also im Rahmen eines handlungsentlasteten, pädagogischen Diskurses (Handlungspause) müssen die Begründungen für die Zwangshandlung gemeinsam geprüft und nach Alternativen gesucht werden müssen, um im Rahmen einer ergebnisoffenen Aushandlung einen wechselseitig anerkannten Kompromiss zu erzielen (vgl. Richter 1998, S. 78).

Um gegen einen potenziellen Machtmissbrauch von Fachkräften in der Kindertageseinrichtung vorzugehen, geben auch die gesetzlichen Bedingungen des Paragraphen 45 SGB VIII vor, Beteiligungs-, und Beschwerdeverfahren konzeptionell zu verankern (s.a. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2016, S. 35). Kinder haben grundsätzlich das Recht, sich über persönliche Angelegenheiten zu beschweren, von denen sie betroffen sind. Dies meint auch Beschwerde gegen das Handeln und Nicht-Handeln der pädagogischen Fachkräfte und anderer Kinder einzulegen und sich über feststehende Regeln und Abläufe in der Kita zu beklagen (vgl. Hansen & Knauer 2016, S. 49). Gibt es kein externes Beschwerdeverfahren, das für die Bearbeitung der Beschwerde zuständig ist, fungieren die pädagogischen Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung als interne Beschwerdestelle, wie auch die Einrichtungsleitung. Zunächst sind die Fachkräfte im alltäglichen Zusammenleben aufgefordert die verschiedenen Sprachen, die Kinder benutzen, um Beschwerde einzulegen überhaupt wahrzunehmen und dahinterliegende Äußerungen interpretieren zu können, um diese im Anschluss oder unmittelbar zu bearbeiten. Beispielsweise findet sich in einer verbalen Äußerungen wie: „Das finde ich doof“ die Aussage, „ich finde die Regel so unangemessen“ wieder. Oder non-verbale Äußerungen wie weinen, schreien, anspucken und zu Boden schmeißen geben ein Zeichen für Unwohlsein und somit für Beschwerde. Haben ErzieherInnen die Inhalte (feinfühlig) wahrgenommen und gewissermaßen interpretiert, liegt es in ihrer Verantwortung, Kinder dabei zu unterstützen, ihre Beschwerde zunehmend gezielter und bewusster einzusetzen. Indem Kinder Kritik gegenüber einen bestehenden Zustand (Regeln, Abläufe) äußern, bringen sie somit auch „bottom-up“ Beteiligungsthemen ein, die dann weiter zu verfolgen sind (vgl. Hansen & Knauer 2015, S. 147; s.a. Hansen & Knauer 2016, S. 56f.). Um dem Anspruch einer demokratischen Gemeinschaft gerecht zu werden, müssen unangemessene Entscheidungen und/oder Regelungen auch revidiert werden können, sodass die

Kinder hier also die Möglichkeit bekommen aktiv Einfluss auf Entscheidungen zu nehmen.

> „Der Anspruch von Demokratie, ob über Mehrheitsentscheide oder Einheitsentscheide, ist nicht dadurch einzulösen, daß wir die Entscheidungsgrundlagen der Vernunft als Rechtfertigung nehmen. Das, worum es geht: Vernunft reicht immer über die empirische Ebene hinaus und muß daher auch immer wieder neu zur Diskussion und Entscheidung gestellt werden können“ (Richter 1998, S. 44).

Ein wichtiger Baustein eines Beschwerdeverfahrens ist durch die Herstellung von Öffentlichkeit gegeben. Beschwerden werden dann öffentlich gemacht, wenn sie über die (geheime) persönliche Beziehung zwischen einer Fachkraft und einem Kind hinausgeht und weitere Personen, wie bspw. nicht unmittelbar am Geschehen beteiligte Fachkräfte hinzugezogen werden. Die dritte Person kann helfen, die Beschwerde des Kindes richtig wahrzunehmen und zu begegnen und somit Schutz und Unterstützung zu gewährleisten (vgl. Hansen & Knauer 2016, S. 57ff.).

Dennoch müssen Kinder erst „lernen sich (auf angemessene Weise) zu beschweren, indem sie sich beschweren“ (Hansen & Knauer 2016, S. 53). Die pädagogischen Fachkräfte müssen Kindern außerdem in ihrer Beschwerde mit Ernsthaftigkeit und Anerkennung begegnen können und sie auch darin ermutigen, sich über pädagogische Fachkräfte zu beschweren. Dies bedarf auch einer Haltung, Beschwerden bspw. nicht als „petzen“ abzustempeln, sondern in einem Austausch zu verfolgen (vgl. ebd., S. 57 & 60).

TABELLE 3: WISSEN UND HALTUNGEN IN DER GESTALTUNG PÄDAGOGISCHER /DEMOKRATISCHER MACHTVERHÄLTNISSE

WISSEN	**HALTUNGEN**
Pädagogische Beziehungen = asymmetrische Machtbeziehungen, braucht demokratische Gestaltung, d.h. Teilen von Entscheidungs-, und Handlungsmacht: Beitrag bietet Kodifizierung von Beteiligungsrechten & Beteiligungsverfahren & Gremien Demokratie verlangt Möglichkeit auf Revision bei Regelungen/Gesetze/Entscheidungen	Bewusstes Wahrnehmen & Kritische Reflexion Machtverhältnisse, Kinder erhalten Selbst-, und Mitentscheidungsmacht, ohne, dass die Fachkräfte bestimmen wann Möglichkeit auf Revision eröffnen (Entscheidungen dürfen infrage gestellt werden)
Zwangsausübung steht unter Begründungszwang in Handlungspause, damit wechselseitige Kompromisslösung	Pädagogischer Diskurs: Begründung unter Einbezug symmetrische Kommunikation mit Kinder, ergebnisoffene Aushandlung Beschwerdeverfahren zur Realisierung eines demokratischen Umganges heranziehen
Machtmissbrauch § 45 SGB VIII, gesetzliche Grundlagen kennen Beteiligungs-, und Beschwerdeverfahren	Nutzung von Beteiligungs-, und Beschwerdeverfahren Offenheit für Beschwerde, gegen Fachkraft betrifft Beschwerde braucht (anerkennende) Aufnahme, sensible Wahrnehmung für Beschwerdeäußerung & Öffentlichkeitsherstellung Beschwerde werden auch als Beteiligungsthemen verstanden (bottom-up) und weiter verfolgt, Aufnahme Hilfestellung angemessener Beschwerdeäußerung

EIGENE DARSTELLUNG

4.2.3 DAS BILD DES KINDES & BEZIEHUNGSGESTALTUNG

> *„Darum ist die Qualität pädagogischer Beziehungen sowohl für persönliche Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen als auch für die Verwirklichung der Menschen- und Kinderrechte und für eine demokratische Erziehung bedeutsam" (Prengel & Winklhofer 2014, S. 13).*

Obwohl in den vorherigen Kapiteln das Bild des Kindes vielfach aufgegriffen worden ist, soll im Folgenden sowohl das Bild des Kindes im Rahmen von Partizipation, als auch die Verbindung zur pädagogischen Beziehungsgestaltung präzisiert werden.

Pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen dürfen Kinder nicht als Objekte erzieherischen Handelns[21] betrachten. Vielmehr steht die anthropologische Sichtweise über „[d]as Kind als Akteur seiner Entwicklung" im Vordergrund (Regel 1993, S. 52). Vor diesem Hintergrund begegnen pädagogische Fachkräfte Kinder als gleichwertige Partner und erkennen sie als autonome und kompetente Subjekte an (vgl. Hansen 2004, s.a. Kausch & Sturzenhecker 2014; Bartosch et al. 2015, S. 81). Das bedeutet auch, dass diejenigen, die Kinder von Geburt an als „Partner *gleichen Rechts*" (Klein 2002) anerkennen, „es auch als gleichwertige Beziehungspartner akzeptieren" (Kluge 2006, S. 26).

Bereits MARIA MONTESSORI hat mit dem Leitsatz „Hilf mir es selbst zu tun" deutlich gemacht, dass Kinder als kompetente und selbsttätige Akteure gesehen werden müssen und dieses Bild mit den Anforderungen an die Fachkräfte der frühkindlichen Pädagogik verbunden, die lediglich als zurückhaltende Beobachter fungieren sollen (vgl. Schäfer 2011, S. 32f.). Neben dem Paragraphen 1 des Bürgerlichen Gesetzbuches (BGB), der ebenfalls beschreibt, dass Kinder, bzw. alle Menschen von

---

[21] Das Kind als erziehungsbedürftiges Wesen zu betrachten, dominierte bis zur reformpädagogischen Bewegung im 18./19. Jahrhundert. In dieser Folge wurden Kinder also als Empfänger der erzieherischen Mittel von den Erwachsenen angesehen. Damit impliziert ist die Verweigerung des Kindes auf Reaktion und Gegen-Reaktion der Maßnahmen der Erziehenden, sodass Erziehende einen absoluten Machtanspruch erhalten und Kinder als hilfebedürftige Wesen beleuchtet werden. Diese Sichtweisen vertreten verschiedene Autoren, beispielsweise im 19. Jahrhundert Fröbel, im 20. Jahrhundert u.a. Montessori und Korzcak, A.S. Neill (Bezug auf pädagogische Strömungen), C. Rogers, T. Gordon (Bezug auf die humanistische Psychologie/Pädagogik) (vgl. Kluge 2006, S. 25).

Geburt an Rechtssubjekte sind („Die Rechtsfähigkeit des Menschen beginnt mit der Vollendung der Geburt"), hat auch JANUSZ KORCZAK auf die Kinder als im „Hier und Jetzt Seiende" (Hurrelmann 1983) aufmerksam gemacht, die nicht von der Willkür der Erwachsenen in Abhängigkeit geraten sollen:

> „Kinder werden nicht erst zu Menschen – sie sind bereits welche. Von den Erträgen und Reichtümern der Welt gehört ihnen ein Drittel – und dies zu Recht und nicht aus Gnade" (Korczak 1979, S. 106)[22].

Als Vorreiter einer demokratischen Partizipation, durch die Kodifizierung von Kinderrechten in der Heimerziehung, trat KORCZAK einem defizitären Blickwinkel der Erwachsenden auf Kinder entgegen. Er plädierte energisch dafür, kindlichen Angelegenheiten ernsthaft zu begegnen und Kinder als gleichberechtigte Subjekte anzuerkennen (s.a. Aghamiri & Stork 2016, S. 209).

Da eine Gesellschaft durch gegenseitige Anerkennung und Respekt zu einer demokratischen Gesellschaft wird, muss vor allem im Kontext einer „Pädagogik der Anerkennung" (Hafeneger, Henkenborg & Scherr 2002) betont werden, dass diese mit der demokratischen Gesellschaftsordnung verbunden ist. So gesehen beziehen sich beide auf das gleiche (demokratische) Menschenbild, welches die Subjektivität des einzelnen Bürgers (der Kinder) in seiner Mündigkeit, Entscheidungs-, Handlungs- und Urteilsfähigkeit zur aktiven Beteiligung und Interessenartikulation auszeichnen (vgl. Hafeneger, Henkenborg & Scherr 2002, S. 9). Dementsprechend verlangen Partizipationsorientierungen eben dieses Bild des Kindes „als mündige Person, die sich in allen Entscheidungen, die sie betreffen, potenziell einmischen will, einmischen kann und einmischen darf" (Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2011, S. 22) (s.a. Kap. 4.2.1).

Die Anerkennung jedes einzelnen Subjektes als Träger von Rechten und die Wertschätzung und Anerkennung subjektiver Positionen, Interessen und Ansichten ist somit für Partizipationsvorhaben entscheidend und vereint sich nach AXEL HONNETH[23] u.a. in einer vertrauensvollen Beziehung innerhalb des Trias „Liebe",

---

[22] s.a. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2016, S. 37

[23] Wenn es in erziehungswissenschaftlichen Diskursen um anerkennungstheoretische Überlegungen geht, steht vor allem Axel Honneth (1992, S. 148ff.) an erster Stelle. „Liebe", „Recht" und „Solidarität" stellen die Annerkennungsprinzipien dar, die auch in einer partizipativen Praxis Verwendung finden und auf die wechselseitige Gleichberechtigung und Gleichheit unterschiedlicher Parteien aufmerksam machen (siehe hierzu Sturzenhecker 2008b, S. 16).

„Recht“ und „Solidarität“ [24]. Die Vermittlung von Anerkennung in pädagogischen Beziehungen, ist für die Entwicklung von Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstwertschätzung von zentraler Bedeutung. Anerkennung stellt somit eine wichtige Voraussetzungen für die Verwirklichung von Selbst- und Mitbestimmung in demokratischen Gemeinschaften (Kita) dar (vgl. Sturzenhecker 2008, S. 148ff.). Dieses Bild des Kindes, als mündiges Rechtssubjekt, ist also gleichzeitig mit der Gestaltung wertschätzender Beziehungen verknüpft und sorgt ebenfalls für eine Förderung demokratischer Bildungsprozesse (vgl. Bartosch et. 2015, S. 47). Demokratiebildung verlangt von den Fachkräften Differenzen zwischen den Kindern und den Fachkräften kritisch zu reflektieren, damit durch Anerkennung ein gleichberechtigtes Miteinander hergestellt werden kann (vgl. Bartosch et al. 2015, S. 44) (s.a. Kap. 4.2.1).

Nach BARTOSCH et. al (2015, S. 44) ist

> „Anerkennung (…) ein zentraler Aspekt demokratischer Pädagogik, weil nur sie die Würdigung des kindlichen Gegenübers als gleichberechtigt jeglicher willkürlichen Zuschreibung/Gewährung durch den Erwachsenen enthebt“.

Vorausgesetzt das Kind wird als Subjekt wahrgenommen, so kann trotz klassischer Asymmetrien in pädagogischen Kontexten eine Haltung gelebt und verfestigt werden, die auf gegenseitiger Achtung beruht, den Eigensinn und den Eigenwert sowie die Autonomie und Differenz aller Beteiligten akzeptiert und respektiert (vgl. Hafeneger 2002, S. 55; Ebert 1999, S. 49).

Einerseits wird hier deutlich, dass die Gestaltung von gleichwertigen Beziehungen für die Partizipation von Kindern einen konstitutiven Bestandteil ausmacht (s.a. Stork 2007, S. 132). Andererseits wirken auch AdressatInnenbilder pädagogischer (partizipativer) Kontexte auf die Gestaltung von Beziehungen, Interaktions- und Kommunikationsprozessen, die im pädagogischen (Handlungs-)Alltag beständig hinterfragt werden müssen (vgl. Kausch & Sturzenhecker 2014, S. 68). Vor diesem

---

[24] Der Anerkennungsmodi von „Liebe“ bezieht sich auf eine bedingungslose Zuwendung durch vertraute Beziehungen zu ErzieherInnen; „Recht“ auf die Bewahrung gleicher und menschlicher Rechte, speziell hier der Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsrechte in der Kita und der Gleichbehandlung, wie auch deren Realisierung zu unterstützen; „Solidarität“ auf das Initiieren einer mitverantwortlichen Gestaltung des gemeinsamen Alltages und der gemeinsamen Räumlichkeiten, das Initiieren sozialer Rückmeldung, dann indem nicht nur „Gleichheit“ anerkannt wird - im Sinne von „alle haben die gleichen Rechte“-, sondern auch in der Anerkennung von Differenz, in dem Sinne, dass „alle unterschiedliche Fähigkeiten und Interessen besitzen“ (vgl. Sturzenhecker 2008b, S. 16).

Hintergrund beschrieb das Bundesjugendkuratorium, dass die Partizipation von Kindern in Abhängigkeit zu tradierten gesellschaftlichen Bildern von Kindern steht. Wenn Kinder als unfertige und unmündige Mängelwesen angesehen werden, nimmt Partizipation insgesamt eine marginale Rolle ein, wird in Abhängigkeit zum wohlwollenden Handeln der Erwachsenen betrachtet und steht in einem Abhängigkeitsverhältnis zu einer partizipationshinderlichen Haltung der ErzieherInnen. Das Bild des Kindes ist somit als Dreh-, und Angelpunkt für die Eröffnung von Partizipationschancen und -rechten zu verstehen und ist mit einer professionellen Haltung eng verbunden, die das Handeln steuert (vgl. Bjk 2009, S. 6; s.a. Klein 2002; Petersen 2002, S. 911f.; Rehmann 2016, S. 146).

In Anbetracht dieser Unterschiede kindlicher Bilder, Wahrnehmungen und Sichtweisen, geht es pädagogischen Fachkräften entweder darum, Partizipation als Recht zu gewährleisten oder „Partizipation paternalistisch als ‚Gnade´“ (Knauer & Sturzenhecker 2005, S. 67) von Seiten der pädagogischen Fachkräfte in Abhängigkeit zu betrachten. Ersteres verlangt ein Bild von Kind als mündiges Rechtssubjekt, letzteres bezieht sich im Gegenteil dazu auf das Bild des Kindes als erziehungsbedürftiges Objekt und somit als „Objekt (…) von Partizipation“ (ebd.).

In all diesen Aspekten zeigt sich, dass ein solches Bild des Kindes immer in Abhängigkeit zur Wahrnehmung des pädagogischen Selbstbildes und des professionellen Rollenverständnisses gesehen werden muss und somit für die Reflexivität der eigenen Professionalität bedeutsam ist (vgl. Kausch & Sturzenhecker 2014, S. 68ff.). Konstruktiv für eine pädagogische Professionalität ist eine reflexive Bewusstseinsentwicklung darüber, dass AdressatInnenbilder mit den pädagogischen Handlungsweisen und Wirklichkeitsvorstellungen korrespondieren, sodass pädagogische Bemühungen und Handlungen immer in Bezug auf das einhergehende Bild vom Kind reflektiert und das pädagogische Selbstverständnis der ErzieherInnen kritisch hinterfragt werden muss - und somit auch in Bezug auf Partizipationsvorhaben (vgl. Kausch & Sturzenhecker 2014, S. 68; Kluge 2006, S. 26f. & 33).

TABELLE 4: WISSEN UND HALTUNGEN ZUM BILD DES KINDES UND ZUR GESTALTUNG PÄDAGOGISCHER BEZIEHUNGEN

WISSEN	**HALTUNGEN**
Demokratie/Partizipation beruht auf demokratisches Menschenbild und Gerechtigkeit/Gleichberechtigung	Anerkennung als Rechtssubjekt
Partizipation als das gleichwertige Recht des Kindes, Mündigkeit, Entscheidungsfähigkeit	Anerkennung eines autonomen, kompetenten Subjektes mit Entscheidungs-, Handlungs-, und Urteilsfähigkeit
Kinderrechte sind Menschenrechte	Vermittlung von Anerkennung
	Reflexion Bild Kind mit fachlichen Anforderungen von Partizipation

EIGENE DARSTELLUNG

5 METHODISCHES VORGEHEN

5.1 SAMPLING

Die Auswahl der InterviepartnerInnen (ErzieherInnen) erfolgte durch eigene Praxiserfahrungen im Feld einer Kindertageseinrichtung. Dies stellte sich insofern als positiv dar, da durch einen langjährigen Kontakt eine vertrauensvolle Beziehung bereits aufgebaut war, die sich nach UWE FLICK (2012, S. 142) vor allem in qualitativen Forschungen als vorteilhaft herausstellt. Auf der Basis einer vertrauensvollen Beziehung seien die interviewten Personen mehr dazu bereit, „gültige und verlässliche Informationen zu geben“ (Häder 2006, S. 187), so die Vermutung. In diesem Zusammenhang konnte das Problem der „sozialen Erwünschtheit“ von Interviewantworten minimiert werden, sodass keine verfälschten Ergebnisse erzielt werden - alleine aus dem Grund, da die InterviewpartnerInnen angemessen antworten wollen (vgl. Diekmann 2007, S. 446).

Aufgrund der bisherigen Vorüberlegungen erschien die Auswahl der interviewten Personen dieser Kindertageseinrichtung ebenfalls als angemessen. Dies zeigt sich auch in der Kita-Konzeption zum pädagogischen Arbeiten. Vielfältig wurde hier auf selbstgegebene Forderungen hingedeutet, die auf ein partizipatives, demokratisches Handeln der Fachkräfte, als auch auf die Erfüllung gesetzmäßige Aufträge der Kinder- und Jugendhilfe aufmerksam machen. Neben der Förderung zur eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit nach dem Paragraphen 1 des SGB VIII, knüpfen die Fachkräfte laut Konzeption an die Interessen der Kinder an und gestalten dementsprechend ihre Angebote. Für eine Unterstützung der demokratischen Bildung ist dies evident. Darüber hinaus unterstützen die Fachkräfte eine demokratische Konfliktkultur. Konflikte werden als notwendig angesehen, um demokratische Aushandlungsprozesse zu gestalten, die letztendlich zu einem Kompromiss zwischen den Kindern führen. In diesem Rahmen scheint es so, als würden die Fachkräfte die Aneignung der Kinder von Demokratie durch die Praxis unterstützen.

5.2 DATENERHEBUNG: PROBLEMZENTRIERTES INTERVIEW MIT FALL-VIGNETTEN

Um fundierte Aussagen zu Wissen und Haltungen zur Partizipation von ErzieherInnen einer Kindertageseinrichtungen machen zu können, ist neben einer wissenschaftlichen Beschäftigung mit fachlichen Anforderungen zu Wissen und Haltungen von Fachkräften zur Partizipation ein weiterer Wissenschaftsbereich erschlossen worden – nämlich der der qualitativen Sozialforschung.

5.2.1 METHODE

Das *problemzentrierte Interview* zählt zu den offenen, halbstrukturierten Verfahren der Datenerhebung und ist auf die Arbeiten von ANDREAS WITZEL (1989) zurückzuführen (vgl. Mayring 2002, S. 67). Der Gesprächsrahmen soll offen und ohne Antwortvorgabe erfolgen, um vor allem subjektive Sichtweisen des Interviewten zu erfassen. Ausgangspunkt der Erhebung nimmt eine von dem Forscher ausgehende zentrierte Problemstellung ein, auf die er im Verlauf des Gespräches eingeht. Vor Beginn des Interviews hat der Forscher dieses zentrierte Themenfeld in einem Interviewleitfaden dokumentiert (ebd.; s.a. Witzel 1989, S. 230). In Bezug auf das vorliegende Forschungsinteresse ist ein spezifisches Themenfeld ebenfalls im Interviewleitfaden aufgenommen worden und bezieht sich auf Wissen und Haltungen zur Partizipation der ErzieherInnen.

Neben dem Leitfaden sind nach WITZEL (vgl. 1989, S. 236ff.) weitere Instrumente des Verfahrens zu kennzeichnen: Der Kurzfragebogen, die Tonbandaufzeichnung mit Transkription und das Postskriptum. Der Kurzfragebogen und das Postskriptum bleiben in der vorliegenden Erhebung jedoch unberücksichtigt. Anhand der Tonbandaufnahme wird der gesamte Gesprächsverlauf aufgezeichnet, dessen Inhalt durch die Transkription für die Datenauswertung festgehalten werden kann (ebd., S. 237). In der Anwendung eines Leitfadens erfolgt die thematische Organisation des Hintergrundwissens des Forschenden, der zur Orientierung, Kontrolle und Vergleichbarkeit der Interviews untereinander dient (vgl. Witzel 1982, S. 90).

Der Gesprächsverlauf kennzeichnet sich durch *Sondierungsfragen*, die als Einstiegsfragen gedacht sind, durch *Leitfadenfragen*, die im Interviewleitfaden verzeichnet sind und den *Ad-hoc-Fragen*, die spontan zur Anwendung kommen, wenn der Forscher auf Fragen zurückkommen möchte, die nicht im Leitfaden formuliert sind (vgl. Mayring 2002, S. 70).

Dabei wurde der Interviewleitfaden im problemzentrierten Interview um die Anwendung von *Vignetten* ergänzt. Angenommen wurde, dass dieses Vorgehen

einerseits für eine offene Erzählstruktur sorgt und andererseits subjektive Deutungs- und Relevanzsysteme des Interviewten hervorhebt, die als zentrales Merkmal von problemzentrierten Interviews gelten (s.a. Mayring 2002, S. 68). In der Verzahnung ist damit nicht nur das zentrierte Problemfeld der Partizipation umgrenzt. Ebenfalls wurde angenommen, dass durch die Vignetten gezieltere Aussagen über Wissen und Haltungen zur Partizipation der ErzieherInnen getätigt werden können. Zur Konkretisierung erfolgt eine Darstellung, was durch Vignetten erreicht werden kann.

Vignetten kommen vor allem bei Befragungen zum Einsatz, wenn sie bspw. zur Stimulierung zu einem zentrierten Themenfeld genutzt werden und somit Wahrnehmungs-, Interpretations- und Beurteilungsschemata der Urteilenden ergründet werden sollen (vgl. Schnurr 2003, S. 393). In der Darstellung eines Falles werden Situationen, Interaktionen und Handlungen einer Person oder zwischen mehreren Personen dargelegt. Der Interviewpartner wird dabei aufgefordert auf den präsentierten Fall zu reagieren (hier durch die Leitfrage: Wie würdest du handeln und wieso?), indem er die Situation beurteilt und die für die Situation *angemessenen Handlungsweisen* benennt und begründet (vgl. ebd.). Beim Einsatz von Vignetten geht es vor allem darum, Meinungen *und Einstellungen (bspw. auch Haltungen, als Motive für das Handeln*) zu untersuchen und auch *Wissensbestände* und Sinngebungsmuster von professionell Handelnden zu rekonstruieren, was in Bezug auf das Forschungsinteresse eine angemessene Methode darstellt. Insofern werden Vignetten vor allem herangezogen, wenn sie im Rahmen halbstrukturierter, problemzentrierter Interviews unterstützend wirken können (s.a. Schnurr 2003, S. 397). Diese reflexive Rekonstruktion des dargestellten Falles (durch Vignetten) auf Seiten des Interviewten, ist nämlich vor allem zur Erhebung von „Wissen“ und „Haltungen“ zur Partizipation entscheidend. In Form von Vignetten können die Fachkräfte ihre angemessenen Handlungsweisen rekonstruieren, die dann wiederum auf grundsätzliche Ziele und Arbeitsprinzipien von Partizipation hindeuten.

Um nochmal auf die theoretischen Annahmen von Wissen und Haltungen in pädagogischer Professionalität (Kap. 3) zurückzukommen, ist zu präzisieren, dass sich Haltungen nämlich gerade in Handlungen ausdrücken. In der Begründung für das Handeln können ihre Motive für ihr Handeln, somit Haltungen zur Partizipation (als problemzentriertes Thema) erhoben werden, sofern sie in Bezug auf Partizipation handeln. Angesicht der „Reflexiven Professionalität“ (Dewe & Otto)

müssen pädagogische Fachkräfte ihr Handeln vor allem auch in Bezug auf wissenschaftliches, bzw. theoretisches Wissen begründen können, sodass hier ebenfalls Wissensbestände zur Partizipation erhoben werden können. Problematisch erscheint nämlich gerade auch die Erhebung von Wissensbeständen durch direkte Befragungen. Wenn aber die befragten Fachkräfte ihr Handeln nachträglich begründen (bspw. in Form von einer dargestellten Vignette: Wie würdest du handeln und wieso würdest du so handeln?), dann „handelt es sich bei der nachträglichen Begründung von Handlungen um eine Aufbereitung der Wirklichkeit“ (Radtke 1996, S. 114f.; zit. n. Bartosch et al. 2015, S. 27). In diesem Sinne ist die Verknüpfung des problemzentrierten Interviews (zentriert auf Partizipation) und der Fallvignetten, als angemessen zu bewerten.

Indem die pädagogischen Fachkräfte ihr Handeln in Bezug auf Ziele und Arbeitsprinzipien von Partizipation begründen, können Wissen und Haltungen zur Partizipation erhoben werden. Diese Aussagen können dann auf die im Kapitel 4 dargestellten fachlichen Anforderungen von Wissen und Haltungen (Ziele und Arbeitsprinzipien) zur Partizipation verglichen werden.

Neben den Vignetten werden im Gesprächsverlauf weitere im Leitfaden verzeichnete Fragen genutzt, die zentriert auf das Themenfeld von Partizipation und auch Wissen und Haltungen von Partizipation zurückführen. Dabei wird vor allem nach jeder Vignette gefragt: Wie würdest du handeln und wieso? Daneben sind weitere Fragen vermerkt, auf die der Forscher je nach Verlauf zurückgreifen kann, um auf das Themenfeld zu lenken. So können angesichts unzureichender Antworten entscheidende und fehlende Informationen eingeholt werden (s.a. Mayring 2002, S. 70).

5.2.2 LEITFADEN

Wie bereits im letzten Abschnitt beschrieben, konstruiert sich der Leitfaden einerseits aus den Vignetten, die durch vorherige Praxiserfahrungen im Feld erarbeitet wurden. Andererseits boten die theoretisch erstellten fachlichen Anforderungen zu Wissen und Haltungen von Partizipation (Kapitel 4) eine Grundlage, um die Vignetten und die spezifischen Leitfragen in Bezug auf das theoretische Hintergrundwissen zu erarbeiten. Zur Gesprächseröffnung wurden zunächst allgemeine Einstiegsfragen (*Sondierungsfrage*) genutzt, um etwas über die allgemeinen Zielsetzungen ihrer pädagogischen Arbeit zu erfahren und darauf

aufbauend, ob Partizipation dort einen Bezugspunkt darstellt. Dieses Vorgehen wurde ebenfalls gewählt, um ggf. etwas über die Ziele von Partizipation zu erfahren (Kap. 4.1), falls diese hier benannt werden. Zum Abschluss jedes Interviews wurden ebenfalls allgemeine Fragen gestellt, um den Fokus nochmal genauer auf das interessierende Themenfeld der Partizipation zu lenken.

Die Konstruktion des Leitfadens (Vignetten & allgemeine Leitfadenfragen) erfolgt in Bezug auf die folgenden Fragestellungen:

- *Welches Wissen und welche Haltungen haben ErzieherInnen zur Partizipation in der Kita?*
- *Auf welches Wissen und welche Haltungen zur Partizipation begründen die ErzieherInnen ihr Handeln?*
- *Welche Ziele und Arbeitsprinzipien von Partizipation sind für die Fachkräfte Standard? Und somit: In Bezug auf welche generellen Ziele und Arbeitsprinzipien von Partizipation begründen die ErzieherInnen ihr Handeln?*

Diese orientierten sich an den theoretischen Vorüberlegungen der fachlichen Anforderungen zu Wissen und Haltungen von Fachkräften zur Partizipation (Kap. 4), sodass drei zentrale Themenfelder zur Fokussierung des zentrierten Problemfeldes mit einbezogen wurden:

- Partizipationschancen im Rahmen von Selbst-, und Mitbestimmung/-entscheidung unterstützen und die Gestaltung demokratischer Aushandlungsprozesse unterstützen
- Pädagogische Machtbeziehungen und dessen Gestaltung im Hinblick auf Partizipation
- Die Rolle des Bild des Kindes im Hinblick auf Partizipation und die Gestaltung pädagogischer Beziehungen

Dies stellte sich als sinnvoll dar, um die Aussagen der Fachkräfte im Diskussionsteil auf die theoretischen Vorüberlegungen zu den grundsätzlichen Zielen und Arbeitsprinzipien von Partizipation zu vergleichen und somit Rückschlüsse auf Wissen und Haltungen von Partizipation zu ziehen.

Weil die Themenfelder nicht ganz Trennscharf sind, decken die jeweiligen Vignetten und die spezifischen Leitfragen dazu viele der Themenaspekte ab. Jedoch wurde der Versuch unternommen, die Vignetten und (dazugehörige) Leitfragen nach diesen Oberthemen zu ordnen. Der Leitfaden kann im Anhang (Anhang A) eingesehen werden.

5.2.3 DURCHFÜHRUNG

Angesichts des skizierten Ablaufs nach MAYRING (2002, S. 70f.) wurden in der Pilotphase zunächst Probeinterviews mit zwei pädagogischen Fachkräften durchgeführt, die in zwei anderen Kindertageseinrichtungen tätig sind. In diesem Rahmen wurde der Leitfaden getestet und an einigen Stellen modifiziert.

Den interviewten Personen wurde zu Beginn des jeweiligen Interviews eine Anonymisierung ihrer Namen versichert. Eine Anonymisierung der Kindertageseinrichtung, in der die interviewten Personen tätig sind, musste nach Absprache der Leitungskraft nicht erfolgen.

Vor Beginn der einzelnen Interviews wurde das Forschungsvorhaben vorgestellt, dessen Ziele offengelegt und über die voraussichtliche Dauer des Interviews informiert.

Die Aufzeichnung der Interviews (Dauer zwischen 30 und 70 Minuten) erfolgte unter der Zustimmung der interviewten Personen anhand einer Tonbandaufnahme und anschließender Transkription. Da vorrangig subjektive Sichtweisen, Einstellungen (Haltungen) und Wissensbestände zur Partizipation und somit insbesondere fachliche Begründungen (Ziele/Arbeitsprinzipien) von Partizipation erhoben und analysiert wurden, standen inhaltliche Aussagen im Vordergrund. Aufgrund von zwei Absagen mit anschließender neuer Terminfindung, konnten innerhalb eines Monats alle Interviews durchgeführt werden und erfolgten innerhalb der Einrichtung - im Pausenraum, in den Innenräumen des Elementarbereichs oder im Außengelände der Kita.

5.2.4 REFLEXION

Durch eigene Praxiserfahrungen in der untersuchten Kindertageseinrichtung wird nicht nur das Erstellen von Vignetten durch Beobachtungen im Feld unterstützt, sondern ebenfalls alltagsnahe und –typische Szenen ermöglicht, die eine erhöhte Identifikation der befragten Personen mit den Protagonisten der Fallgeschichten

zulassen. Möglicherweise können durch feldnahe Beschreibungen der Vignetten Gefühle, Handlungen und vor allem Wissensbestände und Haltungen der ErzieherInnen zum Thema „Partizipation“ besonders gut identifiziert werden, bzw. zuerst einmal realitätsnahe, fachliche Begründungen von grundsätzlichen Zielen und Arbeitsprinzipien von Partizipation erhoben werden (s.a. Schnurr 2003, S. 398), die anschließend Rückschlüsse auf Wissen und Haltungen zulassen.

Da sich zwei Interviewpartner nicht bereit erklärten, die Interviews außerhalb ihrer Arbeitszeit durchzuführen, liefen diese innerhalb ihres Spätdienstes (32 und 43 Minuten) ab und wurden von einigen Störungen (wie bspw. von Kindern, von Eltern, der Leitung) begleitet. Im Gegensatz zu den drei weiteren Interviews, die in einer sehr angenehmen, ruhigen Atmosphäre abliefen, waren diese beiden Interviews eher durch eine hektische und unruhige Atmosphäre geprägt, wodurch die Interviewsituation zusätzlich erschwert wurde und dies möglicherweise Auswirkungen auf die Datenauswertung haben könnte.

Durch die große Zeitspanne, die zwischen den Interviews lag, war die Möglichkeit gegeben die Interviewfragen zu reflektieren und zu optimieren, sodass im weiteren Verlauf an einigen Stellen eine präzisere Frageformulierung erfolgen konnte und bewusst gemacht werden konnte, welche Fallvignetten besonders hilfreich erscheinen, um zur Beantwortung der Forschungsfrage zu gelangen. Dementsprechend konnten auch einige Fallvignetten verworfen werden. Insgesamt begründeten die Fachkräfte ihr Handeln nur sehr wenig in Bezug auf Arbeitsprinzipien und Ziele von Partizipation, sodass im Verlauf der Interviews weitere Leitfragen herangezogen werden mussten, um generell etwas über ihr Wissen und allgemein über ihre Haltung zur Partizipation zu erfahren.

5.3 DATENAUSWERTUNG: QUALITATIVE INHALTSANALYSE

5.3.1 METHODE

Die qualitative Inhaltsanalyse nach PHILLIP MAYRING (2010) ist ein besonders geeignetes Verfahren für die Auswertung und Analyse des erhobenen Interviewmaterials unter der Anwendung von Vignetten, stellt SCHNURR (2003) fest (vgl. ebd., S. 398). Durch das qualitative Vorgehen kann die Methode „die volle Komplexität ihrer Gegenstände“ (Mayring 2010, S. 19) erfassen und im Rahmen des

Kodierens vor allem Wissensbestände und Einstellungen (Haltungen) rekonstruieren [25] (vgl. Schnurr 2003, S. 393f.).

Die qualitative Inhaltsanalyse ist ein Auswertungsverfahren zur systematischen und regelgeleiteten Analyse von Interviews. Eine Analyse des Materials erfolgt immer vor dem Hintergrund der Einbindung in seinem Kontext, als auch im Rahmen seiner Entstehung und Wirkung. Weitere Bestandteile der qualitativen Inhaltsanalyse zeichnen sich durch die Merkmale eines „Gegenstandsbezuges“ und einer „Theoriegeleitetheit“ aus. Das Verfahren muss sich am Gegenstand orientieren und angepasst sowie begründet werden. Das Merkmal der „Theoriegeleitetheit“ meint, dass neben der Explikation der Fragestellung auch der Forschungsstand zu berücksichtigen ist. Diese Einflussmechanismen wirken ebenfalls auf den Aufbau eines Kategoriensystems, welches der zentrale Ausgangspunkt für die Analyse darstellt und eine intersubjektive Überprüfbarkeit zulässt (vgl. Mayring 2010, S. 48ff.).

Zum systematischen Vorgehen muss zunächst ein Ablaufmodell festgelegt werden, welches die Schritte der Analyse genau dokumentiert. Daneben müssen die Analyseeinheiten (Kodiereinheit, Kontexteinheit, Auswertungseinheit) festgelegt werden (ebd., S. 48f. & 59).

MAYRING (2010) differenziert drei zentrale Techniken qualitativer Inhaltsanalyse: Zusammenfassung, Explikation[26] und Strukturierung[27] (vgl. ebd., S. 64f.), „die nicht als nacheinander zu durchlaufende Schritte verstanden werden sollen“ (ebd., S. 65). Die Auswertung des transkribierten Datenmaterials orientierte sich an der Analysetechnik der Zusammenfassung, bei der es darum geht, „durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring 2010, S. 65). In diesem Rahmen kann das Ausgangsmaterial entsprechend reduziert werden und dennoch können zentrale

---

[25] Wissensbeständen und Einstellungen, so konnte im Kapitel 5.2.1 gezeigt werden, sind vor allem durch den Einsatz von Vignetten-Interviews rekonstruierbar und erheb-bar und können im Rahmen eines qualitativen Auswertungsdesigns, speziell der qualitativen Inhaltsanalyse, besonders gut ausgewertet werden (vgl. Schnurr 2003, S. 393f. und 398).

[26] Mit der explizierenden Inhaltsanalyse soll zu fraglichen Textstellen zusätzliches Material herangezogen werden und dadurch erweitert, erläutert und erklärt werden (vgl. Mayring 2010, S. 65).

[27] Die strukturierende Inhaltsanalyse filtert bestimmte Aspekte aus dem Datenmaterial heraus, um das Material durch vorher festgelegte Kriterien einzuschätzen. Diese Form der Inhaltsanalyse stützt sich auf eine deduktive Kategorienanwendung und unterteilt sich in *formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Strukturierung* (vgl. Mayring 2010, S. 65f.).

Inhalte erhalten bleiben, sodass eine induktive Kategorienbildung erfolgen kann (vgl. ebd., S. 65f.). Der Ablauf der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wird im Folgenden kurz stichpunktartig dargestellt, weil der Ablauf im Kapitel 5.3.3 auf das zu untersuchende Forschungsinteresse bezogen wird und sich somit als zentral herausstellt.

Schritt 1: Bestimmung der Analyseeinheiten,

Schritt 2: Paraphrasierung, Streichung nicht inhaltstragender Textbestandteile

Schritt 3: Generalisierung der Paraphrasen & Bestimmung Abstraktionsniveau

Schritt 4: Erste Reduktion durch Streichen bedeutungsgleicher Paraphrasen

Schritt 5: Zweite Reduktion durch eine Zusammenfassung der über das gesamte Material aufeinander bezogenen Paraphrasen (Bündelung) und der Überführung in neue Aussagen (Konstruktion, Integration)

Schritt 6: Rücküberprüfung der neuen Aussagen am Ausgangsmaterial

Dabei stellt MAYRING (vgl. 2010, S. 69f.) dar, dass die Schritte zwei bis fünf bei einer großen Materialmenge mit vollzogen werden können. Bevor es jedoch zur Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse kommen kann, muss das erhobene und verbal gesprochene Material transkribiert werden.

5.3.2 TRANSKRIPTION

Anhand einer Transkription erfolgt die Übertragung einer Audio- oder Videoaufnahme in schriftliches Material. In diesem Fall handelt es sich um die Verschriftlichung von vier durchgeführten Interviews. Da bei der Aufnahme verschiedene (nonverbale) Aspekte, wie bspw. die Raumsituation, Gerüche, Optik, Mimik und Gestik nicht berücksichtigt werden können, muss zunächst anhand des Forschungsinteresses bestimmt werden, auf welche para- und nonverbalen Aspekte im Transkript Bezug genommen werden sollte. Das vorliegende Forschungsvorhaben möchte anstelle para- und nonverbaler Kommunikationsformen, ausschließlich gesprochene Beiträge der ErzieherInnen, subjektive Sichtweisen und somit vor allem die inhaltliche Ebene entnehmen. Dementsprechend wurde eine einfache Transkriptionsform gewählt und das Interviewmaterial zu Gunsten der besseren Lesbarkeit umgangssprachlich und dialektisch geglättet (vgl. Dresing & Pehl 2015, S. 17f.). Es erschien jedoch sinnvoll, emotionale nonverbale Äußerungen, die

inhaltliche Aussagen unterstützen oder besonders verdeutlichen, in Klammern bspw. (lachen/weinen), zu dokumentieren (ebd., S. 21). Weitere Transkriptionsregeln wurden nach DRESING & PEHL (2015, S. 20f.) im wörtlichen Transkript wie folgt festgehalten:

/ Satzabbruch

// Überlappung

(...) Pause ab 3 Sekunden

(unv) unverständliche Wörter

I: Bezeichnung für den Interviewer

B. Im Interview veröffentlichte Namen von KollegInnen und Kindern

Bezeichnungen für die anonymisierten ErzieherInnen (B:). Dabei erhielten alle interviewten Personen nummerisch gekennzeichnete Positionen: B1, B2, B3, B4. Verständigungssignale des nicht Sprechenden, wie bspw. „mh“, „aha“, „ja“, „genau“, „ähm“ wurden ausgelassen. Gleiche Signale der interviewten Person wurden nur mit aufgenommen, wenn diese eine inhaltstragende Bedeutung haben. Aussagen wie „mhm“ wurden dann entweder mit „mhm“ (bejahend) oder „mhm“ (verneinend) gekennzeichnet. Die Zeilen wurden nummeriert und jeder Sprech-beitrag erhielt einen eigenen Absatz mit einer Zeitmarke am Ende. Die vollständigen Transkripte der einzelnen Interviews können im Anhang eingesehen werden (Anhang B).

5.3.3 DURCHFÜHRUNG & REFLEXION

Mit Hilfe der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach MAYRING (2010) konnte eine induktive Kategorienbildung erfolgen. Das erstellte Kategoriensystem konnte vor dem Hintergrund der Fragestellung konstruiert und später interpretiert werden. Die induktiv erstellen Kategorien halfen dabei (deduktive) Rückschlüsse auf theoretische Vorüberlegungen zu ziehen, die mit den Aussagen der Fachkräfte im Kapitel 7 diskutiert werden. Das Vorgehen einer induktiven Kategorienbildung wurde aus dem Grund gewählte, damit die Aussagen der interviewten Personen in ihren tatsächlichen Gehalt erhoben werden konnten, ohne sie durch theoretische Vorannahmen des Forschenden zu „färben“. Das Vorgehen strebt „nach einer möglichst neutralistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrung durch Vorannahmen des Forschers“ (ebd., S. 84). Dabei kam folgendes Ablaufmodell zur Anwendung:

TABELLE 5: ABLAUFMODELL ZUSAMMENFASSENDER INHALTSANALYSE

Schritt 1: Differenzierung der Fragestellung
Schritt 2: Festlegung des Materials
Schritt 3: Bestimmung der Analyseeinheiten
Schritt 4: Bestimmung des Abstraktionsniveaus, Generalisierung unter dem Niveau (Kodier-, Kontext-, und Auswertungseinheit)
Schritt 5: Reduktion/Streichung inhaltsgleicher Generalisierungen
Schritt 6: Zusammenstellung der neuen Aussagen anhand von induktiv gebildeten Kategorien
Schritt 7: Rücküberprüfung des Kategoriensystems am Ausgangsmaterial (Zurückgeführt auf Schritt 3)

EIGENE DARSTELLUNG IN ANLEHNUNG AN MAYRING (2010, S. 57 & 68).

Gemäß dem skizzierten Ablaufmodell (Tabelle 2) nach MAYRING (2010) erfolgte im *ersten Schritt* eine Differenzierung der Fragestellung. Das Vorgehen orientierte sich an den spezifischen Fragestellungen, die bei der Konstruktion des Leitfadens bereits zum Einsatz kamen:

In diesem Rahmen kommt sowohl die originäre Forschungsfrage der Arbeit zur Anwendung, als auch die der spezifischen Fragestellung des Leitfadens:

- *Welches Wissen und welche Haltungen haben ErzieherInnen zur Partizipation in der Kita?*
- *Auf welches Wissen und welche Haltungen zur Partizipation begründen die ErzieherInnen ihr Handeln?*
- *Welche Ziele und Arbeitsprinzipien von Partizipation sind für die Fachkräfte Standard? Und somit: In Bezug auf welche generellen Ziele und Arbeitsprinzipien von Partizipation begründen die ErzieherInnen ihr Handeln?*

Im *zweiten Schritt* wurde das Material der Analyse festgelegt. Es handelte sich hierbei um das gesamte Material und dementsprechend um vier transkribierte Interviews. Für den *Schritt drei* wurden die *Analyseeinheiten* (Kodiereinheit, Kontexteinheit und Auswertungseinheit) definiert. Als *Auswertungseinhei*t wurde

das gesamte Datenmaterial (alle vier Interviews) festgelegt. Die einzelnen Interviews stellen die *Kontexteinheit* dar. Unter *Kodiereinheit* wurden alle bedeutungstragenden Sätze der interviewten Personen festgelegt. Zunächst sollten vor allem die Inhalte relevant sein, bei denen die Fachkräfte ihr Handeln in Bezug auf Ziele und Arbeitsprinzipien von Partizipation beschrieben und begründeten. Somit sollte relevantes Wissen und Haltungen in Bezug auf Partizipation zu erheben sein, um diese zu einem anderen Zeitpunkt deduktiv auf theoretische Vorüberlegungen zu beziehen. Dies stellte sich jedoch im Verlauf als schwierig heraus, weil die Fachkräfte ihr Handeln nur wenig in Bezug auf Ziele und Arbeitsprinzipien von Partizipation begründeten, obwohl die Vignetten dazu Anlass hätten geben können. Diesem Missverhältnis wird sich vor allem im Diskussionskapitel (Kap. 7) angenommen.

Aus diesem Grund wurden jene Inhalte für die Analyse ausgewählt, die sich generell in Bezug auf Partizipation übertragen ließen. MAYRING (2010, S. 70) macht in seinem Ablaufmodell darauf aufmerksam, dass theoretische Vorannahmen im Zweifelsfall herangezogen werden müssen, sodass vor allem beim *Schritt sechs* der Kategorienbildung, geschaut werden musste, welche Kategorien für die spätere Rückkopplung auf theoretische Vorüberlegungen zu fachlichen Anforderungen zu Wissen und Haltungen (Ziele & Arbeitsprinzipien) von Partizipation (Kapitel 4) sinnvoll erscheinen. Die Bildung der Kategorien erfolgte somit in einem Wechselspiel zwischen den konkreten Fragestellungen (Theorie) und dem vorliegendem Material (vgl. Mayring 2010, S. 59).

Aufgrund der großen Materialmenge (Interviewlänge von 30 bis 70 Minuten) dürfen mehrere Schritt zusammengefasst werden (ebd., S. 69). Demzufolge wurden im zweiten Schritt nicht alle inhaltstragenden Textbestandteile jedes Interviews paraphrasiert, sondern die Textstellen des jeweiligen Interviewausschnittes direkt generalisiert (*Schritt 4*). Vor diesem Hintergrund war es sinnvoll nach der Generalisierung der Aussagen der Fachkräfte, die inhaltsgleichen Passagen im nächsten Schritt der Kategorienbildung nicht mit einzubeziehen, sondern diese innerhalb einer Kategorie zu bündeln (*Reduktion Schritt 5* & *Schritt 6*). Die aufgestellten Kategorien wurden dann an den generalisierten Aussagen überprüft (*Schritt 7*).

Zur Veranschaulichung des Vorgehens erfolgt eine knappe Darstellung aus dem Interview B1. Alle Tabellen der einzelnen Interviews sind im Anhang C einzusehen.

TABELLE 6: GENERALISIERUNG & REDUZIERUNG: KATEGORIENBILDUNG VON B1

Fall	Nr.	Einordnung	Generalisierung	Reduzierung: Kategorien
B1	10-15 & 33-37	K1	Auftrag: Bildungsbereichsförderung zur Vorbereitung auf Leben & Schule zum Defizitabbau (sprachlich, motorisch, Sozialverhalten, Naturphänomene) Vorbildfunktion zur sozialen Eingliederung und (Erziehung) zum Lernen angemessenen Sozialverhaltens, um eigene Grenzen und Grenzen anderer kennen und respektieren (andere) zu lernen Förderung durch Bereitstellung Angebote (Motorik z.B.	K1 Auftrag • Bildungsbereichs-förderung zur Vorbereitung Leben & Defizitabbau durch Angebote • Vorbildfunktion • Eingliederung Gemeinschaft, Sozialverhalten lernen

			Bildungsangebote)	

EIGENE DARSTELLUNG

Tabelle 6 zeigt dabei einen Ausschnitt des Auswertungsvorganges beim Interview B1. Zur intersubjektiven Überprüfbarkeit wird in der ersten Zeile dokumentiert um welches Interview es sich handelt. Die zweite Zeile bezieht sich auf die Zeilenangaben des Interviews. Die Zeile „Einordnung“ soll darlegen, in welche Kategorie die generalisierten Aussagen in Zeile fünf eingeordnet wurden.

Nachdem jedes einzelne Interview im Rahmen des Ablaufmodells (Tabelle 5) reduziert wurde und Kategorien je Interview gebildet wurden, erfolgte ein zweiter Durchgang der Zusammenfassung, in der die gebildeten Kategorien weiter reduziert wurden. In dieser Zusammenfassung wurde ein noch knapperes Kategoriensystem erstellt, welches die Kategorien der vier Interviews in einem System abbildete und somit fallübergreifend erfolgte (s.a. Mayring 2010, S. 69 & 81) (Anhang D). Dadurch erfolgte eine Aufstellung von sechs Kategorien (Anhang E). In diesem Rahmen konnten Gemeinsamkeiten gefunden werden, die für die Ergebnisdarstellung einen sehr wichtigen Bestandteil ausmachte.

Im nächsten Schritt konnten dann die induktiv erstellen Kategorien auf theoretische Vorannahmen bezogen werden (deduktiv) (Kapitel 7), um dann gemäß der Differenzierung der Fragestellung (s.a. *Schritt 1*) analysiert und diskutiert werden.

Kritisch betrachtet und angemerkt werden muss, dass die Datenauswertung mittels der zusammenfassenden Inhaltsanalyse vor allem die subjektiven Interpretationen des Forschenden offenlegen, die nicht unbedingt mit den Interpretationen anderer Akteure übereinstimmen (vgl. Mayring 2010, S. 117). Dies ist vor allem vor dem Hintergrund zu betrachten, dass die Forscherin als Mitarbeiterin der untersuchten Kindertageseinrichtung als eine „Ausgeburt des eigenen Feldes“ (Bourdieu) bestimmten Restriktionen unterliegt. Anzunehmen ist, dass eine objektive Datenauswertung hinsichtlich eigener Ziele und Arbeitsprinzipien zur Partizipation im Feld nicht erfolgen kann. Um die geschilderten Herausforderungen einzugrenzen, wurden im Laufe des Forschungsprozesses die gewonnen Daten anhand der theoretischen Blaupause und eines methodischen Vorgehens kontinuierlich offen beschrieben und reflektiert. Diese intersubjektive Nachvollziehbarkeit ist ein Gütekriterium qualitativer Forschungsbemühungen.

6 ERGEBNISDARSTELLUNG

Die Ergebnisdarstellung erfolgt unter Bezugnahme des konstruierten Kategoriensystems (Anhang D), welches unter dem methodischen Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse im zweiten Reduktionsvorgang entstanden ist und die Analyse der Interviews wiederspiegelt. Im Rahmen der Auswertungsmethode entstanden sechs Kategorien, die ebenfalls im Anhang (Anhang D & E) einzusehen sind. Der Reihe nach werden diese genauer erläutert.

Das Interviewmaterial ergab leider nur unzureichende Anhaltspunkte, um Aussagen über Wissen und Haltungen der ErzieherInnen zur Partizipation zu tätigen. Im Kapitel 5.3.3 konnte bereits erklärt werden, unter welchen Gesichtspunkten die Kategorien aufgestellt wurden und welche Probleme sich dabei ergaben. Genauere Rückschlüsse, die sich in Bezug auf Wissen und Haltungen der ErzieherInnen zur Partizipation ergeben, werden im Kapitel 6.1 angeführt. Im Anschluss (Kap. 7) werden die Ergebnisse unter theoretischen Vorannahmen zu den fachlichen Anforderungen von Wissen und Haltungen zur Partizipation (Kap. 4) diskutiert.

Folgende Kategorien sind für die Ergebnisdarstellung zentral:

K1: PÄDAGOGISCHER AUFTRAG
- a) Bildung & frühkindliche Bildung
- b) Erziehung
- c) Betreuung

K2: PARTIZIPATION
- a) Partizipationsverständnis
- b) Partizipationschancen
- c) Pädagogische Arbeitsprinzipien für Partizipation
- d) Forderungen für Partizipation
- e) Einschränkungen von Partizipation

K3: KONFLIKTE
- a) Konflikte zwischen Kindern
- b) Beschwerde gegenüber Fachkräften

K4: RECHTE

K5: DEMOKRATIEBILDUNG

K6: KINDERPARLAMENT

6.1 PÄDAGOGISCHER AUFTRAG

Zum Einstieg greift die erste Kategorie (K1) generell genannte pädagogische Arbeitsziele auf, bzw. Aufträge der Fachkräfte, die in a) Bildung, b) Erziehung und c) Betreuung unterteilt sind und vor allem im Kapitel 7 im Hinblick auf Partizipation diskutiert werden.

Bildung

Der Bildungsauftrag wird einerseits in einer fächerspezifischen Förderung (naturwissenschaftlich, mathematisch, musikalisch) (B3 & B4 & B1, B2) zur schulischen Vorbereitung gesehen (vgl. B1, Z. 14; s.a. B2, Z. 13f. & B4, Z. 19-23). Andererseits soll Bildung für den Abbau von Defiziten (vgl. B1, Z. 22 & B2, Z. 41) und einer altersentsprechenden Entwicklung (vgl. B4, Z. 33f.) sorgen, welche durch eine Förderung in unterschiedlichen, bspw. in körperlichen Bereichen wie der Motorik, Sprache und Kognition (vgl. B1, Z. 12 & B2, Z. 38ff. & B4. Z. 24 & s.a. B3, Z. 13ff.) zu erreichen ist (*Bildungsziel*). Dabei ist der Bildungsauftrag nach Fachkraft B2 durch Bildungsempfehlungen gesetzlich zwar vorgeschrieben, aber erfolgt trotz eines unzureichenden Wissens über die Inhalte der Bildungsempfehlungen automatisch (vgl. B2, Z. 51f. & 73-78).

Unter **frühkindlicher Bildung** versteht Fachkraft B1 (alle anderen wurden dazu nicht explizit befragt) einerseits die Aneignung von Wissen durch das Wissen der Fachkräfte. Andererseits verbindet sie damit auch ein erfolgreiches Lernen der eigenen Persönlichkeit und des eigenen Körpers, als auch das erfolgreiche Lernen von Sozialverhalten zur Integration in eine Gemeinschaft. Dabei steht auch die Artikulation des eigenen Willens im Vordergrund, im gemeinschaftlichen Zusammenleben bestehen zu können (vgl. B1, Z. 99-110). Das Ziel von Bildung besteht somit ebenfalls darin, für den Abbau von Defiziten zu sorgen.

Erziehung

Das Lernen von „Sozialverhalten“ bezieht sich nach Fachkraft B1 auch auf Erziehung (vgl. B1, Z. 31-37). Die (Mit)Erziehung des Kindes zu einer selbständigen Persönlichkeit erfolgt nach Fachkraft B2 und B3 grundsätzlich in der Förderung und Stärkung der eigenen Bedürfnisse, in dem gemeinschaftliche Werte und Normen vermittelt werden (vgl. B2, Z. 12-18 & 23-26 & B3, Z. 9-11 & 21-23; s.a. B1, Z. 36f.). Obwohl Fachkraft B4 dies nicht explizit als Erziehung deklariert, sieht sie

ihren Auftrag ebenfalls darin, den Kindern gemeinschaftliche Werte zu vermitteln (vgl. B4, Z. 15ff.). Erzieherisches Handeln zeichne sich aber auch darin aus, dass die Fachkräfte die Kinder über allgemeine mögliche Grenzen belehren (vgl. B3, Z. 22f. & B2, Z. 418f.).

In Bezug auf Erziehung und Bildung wird deutlich, dass die Fachkräfte den Kindern Defizite unterstellen. Vor allem im Bereich der Bildungsförderung kann dies deutlich aufgezeigt werden. Es erfolgt eine didaktische Vorgabe von Bildungsinhalten, um für eine angemessene gegenwärtige und zukünftige Entwicklung zu sorgen. Und auch erst durch die Vermittlung von Werten und Normen kann eine eigenständige Persönlichkeit anerzogen werden und betrifft damit das Erziehungsziel der Fachkräfte. Beide Annahmen werden im Kapitel 7 in Hinblick auf fachliche Anforderungen zur Partizipation von Kindern diskutiert. Dabei ist auch das Lernen von „Sozialverhalten“ (B1, Z. 33) als Erziehungsziel genannt worden, welches den Kindern ebenfalls Defizite unterstellt, die abgebaut werden sollen („ihre Defizite (…) aufzubessern“ B1, Z. 22).

Betreuung

Ziel der Betreuung ist der Schutz der Kinder: Zwei der vier Fachkräfte (B2 & B4) thematisierten die Betreuung des Kindes als ihren pädagogischen Auftrag, den sie beide mit einem Schutz- und Sicherheitsauftrag in Verbindung bringen (vgl. B2, Z. 33 & 35 & B4, Z. 18f.). Bei Fachkraft B4 wird eine Inbesitznahme des Kindes („in unserer“) deutlich, wenn es darum geht, für den Schutz des einzelnen Kindes zu sorgen: „was sich hier ja in unserer Obhut befindet, dass wir dafür sorgen, dass das Kind gut behütet, beschützt ist, wo es auch selbst gefährdet ist“ (B4, Z. 18f.).

6.2 PARTIZIPATION

Die im Folgenden dargestellte Kategorie „Partizipation2 (K2) bezieht sich neben dem generellen Partizipationsverständnis a) der Fachkräfte, auf Partizipationschancen b), die von den Fachkräften gesehen oder beschrieben werden, wie auch auf pädagogische Arbeitsprinzipien c), die für die Eröffnung von Partizipation herangezogen werden. Des Weiteren werden einige Forderungen von den Fachkräften im Hinblick auf Partizipation aufgegriffen d) sowie Einschränkungen von Partizipation e) im Sinne von analysierten, aber auch explizit genannten Grenzen der Fachkräfte dargelegt. Die Darstellung der fünf Unterkategorien erfolgt nicht in

einer hierarchischen Rangfolge von a) bis e). Da sie in einigen Fällen einen Zusammenhang aufweisen, werden sie in einem Wechselspiel dargestellt. Gleiches gilt für die Ergebnisse der jeweiligen Interviews (B1, B2, B3, B4), die nicht von Interview zu Interview, sondern aufgrund sich ergänzender oder sich wiederholender Aussagen in einem Wechselspiel dargelegt werden. Um einen systematischen Überblick zu gewähren, werden an einigen Stellen Überschriften eingefügt.

Partizipation als Meinungs- und Wunschbefragung mit endgültiger Entscheidung der Fachkräfte

Partizipation wird nach drei der vier Fachkräfte (B1, B3, B4) vorwiegend als „Einbezug“ aufgefasst. Sie meinen damit, dass sie die Kinder entweder im Rahmen eines vorgegebenen Themas zu ihren Wünschen und Meinungen befragen und nach anschließender Aufnahme die Umsetzungs-, bzw. Entscheidungsplanung vornehmen (vgl. B1, Z. 46ff. & 56ff. & B3, Z. 541-549 & B4, Z. 272-290 & 114ff.). Daneben ist damit auch das einfache „Gehörtwerden von den Kindern“ (B3, Z. 619) gemeint, bei dem es darum geht, die Kinder in ihren Wünschen nicht zu ignorieren, sondern ein weiteres Vorgehen durch die Fachkräfte zu gestalten (s.a. B3, Z. 619-630 & 237f.). An einigen Stellen wird die „Meinungs- und Wunschumfrage“ auch als „Mitbestimmung“ umschrieben (exempl. B1, Z. 216 & B3, Z. 707f. & 388f. & B4, Z. 114f. & B2, Z. 252f.). Indem die Kinder ihre Meinung äußern, würden die Kinder Selbstbewusstsein erlangen, so die Interpretation der Aussage von Fachkraft B1 (vgl. B1, Z. 56ff.).

> „Dann sagt jedes Kind, der möchte seine eigene Meinung zu einem Thema und darin merken sie dann ja auch, dass die **eigene Meinung wichtig** ist“ (B1, Z. 56ff.).

Das beschriebene Ziel von Partizipation wird jedoch gleichzeitig eingegrenzt, indem die Fachkräfte den weiteren Vorgang (Umsetzung/Entscheidung) gestalten (vgl. B1, Z. 58ff.). Dazu beschreibt Fachkraft B4, dass der anschließende dialogische Diskurs nur unter den Fachkräften stattfindet. Eine gemeinsame Entscheidungsfindung mit den Kindern erfolgt nicht:

> „aber dann muss man halt auch **mit dem Team** dann **später besprechen**, was **verwirklicht werden kann**, also was da funktionieren könnte. Also da ergibt sich die **Diskussion ja gar nicht, wenn dann überhaupt im Team**“ (B4, Z. 284-287).

Deutlich wird vor allem bei Fachkraft B3 und B2, dass sie Partizipation auch als etwas Alltägliches verstehen. Die dazugehörigen Sequenzen geben darüber hinaus noch andere zentrale Aussagen zur Partizipation. Aus diesem Grund erfolgt zunächst eine Darstellung der Sequenz von der interviewten Fachkraft B3:

> „Ansonsten finde ich es schön, dass wir das im **Alltag immer gut umsetzen**, **Kinder zu partizipieren,** also so etwas **alltägliches etabliert** haben und ihre **Wünsche anhören** und **nicht umgehen**, also zu schauen, was können wir damit anfangen, **welche und was können wir** von denen so **berücksichtigen**. Das **läuft alltäglich dann einfach so mit.** Wenn uns da nicht gerade die Hände gebunden sind, also **personell** und vor allem ja auch immer zeitlich. Dann wird es natürlich auch oft schwer das so zu berücksichtigen, so schwierig nä“ (B3, Z. 608-614).

Fachkraft B3 beschreibt Partizipation als „Wunschanhörung“ und der daran angeknüpften Umsetzung durch die Fachkräfte, was sich durch eine Art routinierten Ablauf („etwas alltägliches etabliert“ & „Das läuft alltäglich dann einfach so mit“) kennzeichnet und als etwas beschrieben wird, das ohne theoretischen Wissenshintergrund von Partizipation „einfach so“ abläuft.[28] Dabei entscheiden die Fachkräfte nicht nur welche Wünsche eine Umsetzungschance durch die Fachkräfte entfaltet, sondern ebenfalls, *was* von den konkreten Wünschen umgesetzt, bzw. berücksichtigt werden kann. Trotz etablierter Routinen werden personelle und zeitliche Barrieren als Grenzen gesehen, die den Partizipationsprozess wiederum komplett eingrenzen. Vor allem die zeitliche Barriere wird bei den anderen Fachkräften ebenfalls als Erklärung angeführt, wenn es um Grenzen der Partizipation von Kindern geht (B2, s.a. unten & B4, Z. 461 & B1, Z. 218).

Fachkraft B2 beschreibt ihr Alltagsverständnis von Partizipation folgendermaßen:

> „Aber **Partizipation** soll ja dann auch für **alle** irgendwie **gleich möglich sein,** also **ohne Unterschiede.** Das **schränkt** schon mal **ein**, zum Thema Partizipation. In der **Kita** ist das **schwierig** denke ich umzusetzen, also, weil einfach dieser **Rahmen dafür nicht gegeben** ist oder nicht vollständig gegeben ist. **Zeitlich, personell** und so weiter, und dann sind auch meistens **andere Dinge** einfach auch **wichtiger,** die im **Alltag** anstehen. Ich glaube Partizipation setzt vor allem in der

---

[28] Vor allem bei Fachkraft B2 (vgl. B2, Z. 703-708) wird dies deutlich und an anderer Stelle nochmal aufgegriffen.

Familie ein, beziehungsweise wird da viel mehr umgesetzt und kann da viel mehr umgesetzt werden, **da finde ich** hat es **viel mehr Platz**. Ich finde es aber auch **wichtig,** dass **Kinder** auch ihre **Interessen und Bedürfnisse selbst mit reinbringen** und damit an der Reihe sind und **ihre Wünsche äußern können**. Da verstehen wir **Partizipation** auch als etwas **Alltägliches, Kontinuierliches**. Das heißt für uns auch ganz **klar,** dass wir **Interessen von den Kindern,** wenn der **Rahmen gegeben** ist, **aufnehmen** und wir dann in der DB [Dienstbesprechung, Anm. d. Verf.[29]] **mit einigen arbeiten können** und die Kinder hier auch in **ihren Interessen eine Wertschätzung erfahren.** Ich finde es **total wichtig**, weil zum Teil werden Kinder sehr viel **fremdbestimmt und ich finde es wie gesagt wichtig, aber dem sind eben auch Grenzen gesetzt.** A auch von der Gruppe, **Kitagruppe**, dann auch von meiner **Person als Erzieherin**. Wie weit lasse ich das zu, wie weit kann ich **mich zurücknehmen** und gib das da in die Hand der Kinder?“ (B2, Z. 579-596).

Partizipation hat hier den Anspruch, dass alle Kinder gleichberechtigt einen Zugang zur Partizipation haben könnten, stellt Fachkraft B2 fest. Niemand dürfe von Partizipationsprozessen ausgeschlossen werden. Für sie sei das jedoch in einer Kindertageseinrichtung schwierig umzusetzen. Neben bereits genannten Barrieren (zeitlich & personell) und „wichtigeren Angelegenheiten“ sei Partizipation vielmehr in familiären Strukturen zu lokalisieren. Außerdem erhalte Partizipation eine klare Grenze durch die gemeinschaftliche Einbindung und somit durch andere Kinder, aber auch durch die Fachkraft selbst. Um Partizipation praktisch umzusetzen, müsse die Fachkraft Kontrolle abgeben. Dabei grenzt sie eine Kontrollabgabe von einer Machtabgabe ab (vgl. B2, Z. 600-608). Insofern scheint ihr bewusst zu sein, dass diese „alltägliche“ Partizipation nicht gleichberechtigt ablaufe. Für sie sei die Alltäglichkeit von Partizipation weniger als Wunschbefragung durch die Fachkräfte lokalisiert, wie es vor allem bei den anderen Fachkräften vorherrscht, sondern als das eigenständige Einbringen der Kinder zu ihren Interessen und der darauf folgenden Aufnahme und Umsetzungskoordination durch die Fachkräfte zu verstehen. Allgemein stehe Partizipation aber auch in Abhängigkeit zu den genannten Barrieren („wenn der Rahmen gegeben ist“).

---

[29] Die Dienstbesprechung erfolgt ohne Kinder.

Vor diesem Hintergrund könnte auch angenommen werden, dass die Fachkraft den ersten Schritt von Partizipation in die Hände der Kinder abgibt und sich möglicherweise selbst dafür nicht verantwortlich sieht: Nach dem Motto, wenn ihr eure Wünsche einbringt, dann können wir auch alltäglich damit arbeiten. „Sich [überhaupt] einbringen zu können“ stellt für Fachkraft B1 ebenfalls eine Art der Selbstbeteiligung dar (vgl. B1, Z. 525 & 530f. & 402f.).

In den Sequenzen wird besonders deutlich, dass die schlussendliche Entscheidung der Fachkräfte alleine aufgrund der alltäglichen Selbstverständlichkeit als selbstverständlich wahrgenommen wird. Die Entscheidungsmacht der Fachkräfte scheint somit eine unhinterfragte Gültigkeit zu erlangen, wenn es um Partizipation von Kindern in der Kindertageseinrichtung geht. In beiden Fällen lässt sich durch die Äußerung der Fachkraft B2 „Ich finde es aber auch wichtig“ und der Äußerung der Fachkraft B3 „finde ich es schön“ auch eine persönliche Zustimmung für dieses Vorgehen vermuten, was auch ihre Motive (Haltungen) für ein solches Handeln wiederspiegeln könnte. Warum sie nicht mit allen, sondern nur „mit einigen arbeiten können“ (B2, Z. 590f.) und somit eine Auswahl von denen treffen, die sie berücksichtigen können (vgl. B3, Z. 610f.) wird an dieser Stelle von den beiden Fachkräften nicht genannt, jedoch können an anderer Stelle Vermutungen dazu angestellt werden.

Dabei macht Fachkraft B1 in einem anderen Zusammenhang ebenfalls deutlich, dass eine alltägliche Mitbestimmung zwar wichtig sei, aber die Fachkräfte die „endgültige Entscheidung“ treffen müssten - begründet aus einem Erwachsenen- und ErzieherInnenstatus heraus. Vor allem wenn es um den Schutz der Kinder geht, ist dies zu rechtfertigen. Dabei spielt der Schutzauftrag zu einem späteren Zeitpunkt eine große Rolle und wird vertieft behandelt.

> „Also ich muss sagen, ich f**inde** es zwar **wichtig, so alltäglich, dass Kinder mitbestimmen können,** aber ich finde es genauso w**ichtig,** dass die **Kinder auch wissen, dass wir die endgültige Entscheidung treffen**, wir sind ja hier auch die **Erwachsenden,** irgendwie und vor allem bei solchen Sachen, wo man **einfach auf das Kind halt so achten muss und dafür sorgen muss**, so. Also wir sind natürlich in Absprache mit den Kindern, beziehungsweise unterhalten uns viel, **erklären**, aber wir sind natürlich da, **um die Kinder zu schützen und**

bestmöglich zu betreuen und da **gehört es einfach dazu**, dass **die Erwachsenen oder die Erzieher die Entscheidung treffen dürfen**“ (B1, Z. 333-341).

Darüber hinaus brauche Partizipation für Fachkraft B2 kein theoretisches Wissen, sondern gestaltet sich innerhalb einer alltäglichen Routine, die kein theoretisches Wissen voraussetze:

„Also ich finde es aber schöner, wenn **Partizipation nicht** als so etwas **Besonderes**, sondern als **selbstverständlich, alltäglich** angesehen wird, dass sich das **einfach etabliert**, das braucht gar **nicht so viel theoretischen Input**. Ich glaube, dass den **Leuten, die Kinderparlamente** in der Kita haben, das denen **nicht so wichtig ist,** also es wird gesagt Kinderparlament, aber **nachher stehen die nicht dahinter, sondern machen nur was theoretisch so auferlegt wird**, was dann auch wieder **Alibi** ist“ (B2, Z. 703ff.).

In diesem Kontext macht sie außerdem darauf aufmerksam, dass die Umsetzung von Kinderparlamenten einen theoretischen Input benötigt. Dies wird von ihr jedoch negativ betrachtet: Nur wenn etwas theoretisch verordnet wird, heißt das nicht gleichzeitig, dass diejenigen auch eine dazugehörige Haltung etabliert haben. Daraus resultiert ihr nach dann vielmehr eine Alibi-Veranstaltung (B2, Z. 703-708) (zum Kinderparlament s.a. Kategorie 6; Kap. 6.6). Eine Haltung zur Partizipation scheint ihr mehr wert zu sein, als ein theoretisches Wissen zur Partizipation.

Fachkraft B3 fordert hingegen einen vorgeschriebenen Auftrag von Partizipation, um diese als ihre Aufgabe anzuerkennen. Auch hier könnte wieder vermutet werden, Partizipation laufe einfach so mit (vgl. B3, Z. 612), ohne dabei auf theoretische Wissensbestände zurückgreifen zu müssen. Aus diesem Grund fordert Fachkraft B3 anders als Fachkraft B2 auch einen „Input“, wobei sie von einem theoretischen Input ausgeht:

„Ich sage auch, es ist echt nur sinnvoll, wenn man das richtig intensiv und langfristig machen kann, **wenn das son Grundsatz wird**. Das muss es dann werden. Also so **standardmäßig, als meine Aufgabe**“ (B3, Z. 592ff.).

„also das ist so was, das als **grundsätzliche Aufgabe**, so als **Standard Zeit** erhalten und man auch einen **Input darin erhält zur Gestaltung**“ (B3, Z. 668f.).

Partizipation ohne Berücksichtigung der Interessen, aber mit Information von Grenzen

Auch wenn die Interessen der Kinder keine Berücksichtigung finden, ist Partizipation als „Einbezug“ bei allen Fachkräften durch eine erklärende Hinwendung zum Kind gegeben. Vorrangig geht es dann um die Erklärung bestehender Grenzen, an die sich die Kinder halten müssen (vgl. B1, Z. 60ff. & B4, Z. 134f. & B2, Z. 186ff. & 199f.). Das meint für Fachkraft B2 die Wünsche der Kinder nicht zu ignorieren, sondern ihnen mit Anerkennung zu begegnen; d.h. den Kindern zu erklären, wieso ihre Wünsche nicht berücksichtigt werden können (vgl. B3, Z. 619-630 & 237f.). Laut Fachkraft B3 brauche Partizipation aber auch eine feste Struktur, damit die Grenzen für die Kinder von Partizipation deutlich werden. Besonders wenn die Fachkräfte die Entscheidung für sich beanspruchen wollen, ohne den Kindern jedes Mal wieder mit einer Erklärung zu begegnen:

> „Wenn ich jetzt aber **jeden Tag erklären müsste,** wieso jetzt das und das, wieso was warum ist, und das 50 Kindern irgendwie jeden Tag, dann würde ich auch **sagen, es hat so seine Grenzen, so, es ist nun mal einfach so, weil wir das so wollen und weil wir DAS SO beschlossen haben. Auch ,** wenn dir das **nicht in den Kram passt.** Ich kann dir gerne nochmal erklären, warum, aber auch nicht 100 Mal. Ich glaube das **muss sich echt die Waage halten** und ich glaube da muss man auch so **ein klares, eine klare Linie laufen**“ (B3, Z. 676-682).

Unterstellung von Defiziten & Eingrenzung von Partizipation

Nach Fachkraft B1 ist Partizipation als Meinungsumfrage („Einbezug“) nur dort möglich, wo sie es als „angemessen“ (B1, Z. 53) bewertet, also dort, wo die Kinder „auch mit einbezogen werden können“ (B1, Z. 52f.) und die Einschätzung der Kinder für eine Mitbestimmung und Mitgestaltung ausreicht:

> „wo **ich ja einschätze,** dass die **Kinder mitbestimmen können,** das sie da eine **Einschätzung** mittragen **können**“ (B1, Z. 621ff.).

Partizipation stoße insbesondere dort an Grenzen, wo den Kindern von den Fachkräften Defizite unterstellt werden. Angenommen wird, dass die Kinder eine unzureichende (realistische) Vorstellungs- und Einschätzungsfähigkeit für die (Umsetzbarkeit) ihrer Wünsche aufweisen und allgemein keine ausreichende

Entscheidungsfähigkeit besitzen. Das hat zur Folge, dass die Kinder entweder gar nicht zu ihren Wünschen befragt werden (s.a. B1, Z. 52f.) oder die Fachkräfte die artikulierten Wünsche nicht berücksichtigen und die Entscheidungs-, bzw. Umsetzungskoordination für sich beanspruchen (exempl. B3, Z. 570f. & 557ff. & 688ff. & B4, Z. 284 – 297 & B2, Z. 651ff. & 665ff.). Oder wie Fachkraft B2 beschreibt, eine Auswahl bereitzuhalten, zu der die Kinder sich dann melden können und abgestimmt wird. Eigene Interessen der Kinder fließen aufgrund des vorgegebenen Themas dann jedoch nicht mit ein:

> „Ich glaube es ist **schwierig die Kinder hier so ganz mitzubestimmen**. Es gibt bestimmt Kinder, die gute Ideen haben, aber ich glaube auch viele, vor allem kleinere Kinder, haben da **keine präzisen Vorstellungen,** beziehungsweise Vorstellungen, die **auch wirklich umsetzbar sind**“ (B2, Z. 651-654).

> „ja man kann **da abstimmen**, dass man sagt, **was möglich** wäre und sie sich **dafür melden können, was sie gerne haben wollen**“ (B2, Z. 657ff.).

Die Entscheidungen, die dann von den Fachkräften stellvertretend für die Kinder getroffen werden, würden sich dabei auch als die für die Kinder „richtige[n]“ oder „bessere[n] Entscheidung[en]“ (B2, Z. 208) darstellen (s.a. B3, Z. 260ff. & B2, Z. 313ff.). Diesbezüglich habe Fachkraft B1 auch die Überzeugung, dass Kinder Erfahrungen nur durch die Entscheidungen der Fachkräfte machen können, denn sie wissen was gut für die Kinder ist und die Kinder können parallel dazu dann das „gute“ für sich direkt „kennenlernen“:

> „Also wenn Kinder **noch nie selbst Erfahrungen gemacht** haben zu irgendeinen Thema, zu dem sie sich **gerade entscheiden sollen**, sind sie ja gar **nicht in der Lage die Entscheidung selbst zu treffen**, wenn sie noch nicht so eine Situation erlebt haben. Also da muss man schon versuchen ein bisschen **dann dafür zu sorgen, zu entscheiden,** damit die **Kinder die Erfahrung machen können, was ist gut für mich,** dass sie es **kennenlernen“** (B1, Z. 322-328).

Ähnlicher Meinung ist auch die pädagogische Fachkraft B2. Obwohl sie die eigenen Erfahrungen von selbst getroffenen Entscheidungen als einen Lernprozess begreift, steht dieser in einem Widerspruch zu ihrem Auftrag, die Entscheidungen für Kinder zu treffen, gerade aufgrund fehlender Erfahrungen. Diesbezüglich kann dieser Lernprozess wohl eher als ein Lernprozess von Erfahrungen durch die Entscheidung der Fachkräfte begriffen werden:

„aber inwieweit sie da die **Konsequenzen absehen können,** wenn sie da was **für sich einfach so entscheiden. Das meine ich ja. Das ist ja auch dieser Lernprozess,** dass man guckt, **ok ich habe mich dafür entschieden, oh mist.** Im Nachhinein war es vielleicht doch nicht so gut. Ich glaube das ist dann das, was man lernen muss und was die jüngeren Kinder wirklich noch weniger absehen können als die älteren. Aber da ist dann **auch unsere** Aufgabe zu sagen, **du kannst** hier jetzt diese **Konsequenzen nicht absehen, ich muss das jetzt entscheiden**“ (B2, Z. 314-321).

In einigen Fällen fungieren die Kinder aber auch als Entscheidungshilfe, beschreibt Fachkraft B3. Dementsprechend können die Kinder dann Entscheidungen treffen und partizipieren, wenn die Fachkräfte sich entweder selbst nicht entscheiden können oder wenn die Entscheidung der Kinder auch eine Entlastung für die Fachkräfte darstellt. Trotzdem beansprucht auch Fachkraft B3 die volle Entscheidungsmacht für sich, auch wenn es um die Gewährleistung von Schutz geht. Dementsprechend führen die altersbedingten Erfahrungs- und zugleich Einschätzungswerte auch zu einer Legitimation der Entscheidungsmacht der Fachkräfte (Entscheidungsmacht Fachkräfte qua Alter s.a. B4, Z. 260f.)

„**Frag** doch einfach die **Kinder**. Ja gute, Idee, weil **wir konnten** uns halt auch **nicht entscheiden** (…), stimmt, das können dann **eigentlich auch die Kinder entscheiden**“ (B3, Z. 64-67).

„Es gibt halt einfach Dinge, die können **Kinder nicht entscheiden** und da ist es dann auch **ganz wichtig, zu sagen, so, wenn du das jetzt entscheiden** würdest, das **geht nicht**, **ich** kann das doch **viel besser einschätzen**, weil ich da vielleicht **mehr Erfahrung** habe, also **altersbedingt ja** alleine schon. Ne das hat auch so alles seine Grenzen und so **manche Entscheidungen, können sie**, weil man ist ja auch mal **dankbar,** wenn man was **nicht entscheiden muss**, aber **grundsätzlich** ist es **wichtig**, dass **wir entscheiden,** auch wegen dem **Schutz**“ (B3, Z. 687-694).

Aufgrund der geringen Einschätzungsfähigkeit der Kinder für ihre Wünsche, seien einige dieser Wünsche unrealistisch und werden als „Quatsch“ beschrieben (B1, Z. 86f. & 471). Nur „einige“ und somit wenige Wünsche, die auf Seiten der pädagogischen Fachkraft als nützlich („sinnvoll“) bewertet werden, können möglicherweise eine Begünstigung in der Umsetzungsplanung erhalten. Und obwohl im gleichen Atemzug das Prinzip der Offenheit und die Vermittlung von

Anerkennung gegenüber den kindlichen Wünschen genannt wurde (vgl. B1, Z. 63ff.), steht dies in Ambivalenz zur nahezu respektlosen Bewertung einiger Wünsche, die als „Quatsch“ abqualifiziert werden. Oder es werden nur Wünsche aufgenommen, die sie selbst als „eine gute Sache“ (B1, Z. 608.) anerkennen, was der „Offenheit“ und „Anerkennung“ ebenfalls widerspricht (s.a. B1, Z. 52f.). Das bedeutet auch, diejenigen Interessen werden abgewehrt, die nicht mit den Interessen der Fachkräfte kompatibel erscheinen:

> „was ist **realistisch davon**, was können wir machen, um das **Anliegen oder den Wunsch** auch **vielleicht,** wenn ja aber auch **nur einige, ansatzweise, durchzusetzen**“ (B1, Z. 67-69).

> „Und da müssen wir dann gucken. Also da müssen wir auch ganz einfach schauen, was macht da **in meinen Augen überhaupt Sinn, von den Wünschen,** die geäußert werden, **was ist irgendwie sinnvoll und kein Quatsch,** was ist davon **machbar, also was** ist halt überhaupt **realisierbar. Denn vieles ist** auch einfach **Quatsch,** was sie sich **wünschen**“ (B1, Z. 83-87).

Neben Fachkraft B1 (vgl. B1, Z. 64-66.) unterstreicht auch Fachkraft B3 (vgl. B3, Z. 159ff.), dass den Wünschen der Kinder offen begegnet werden müssen. Dies ist als grundsätzliches Arbeitsprinzip von Partizipation zu verstehen (vgl. B1, Z. 63-66) und hat einen Mehrwert für die Aneignung partizipativer Elemente (vgl. B2, Z. 159ff.). Aufgrund der Umsetzung ausschließlich bestimmter Wünsche, erfährt das Prinzip der Offenheit aber auch hier eine Einschränkung (vgl. & B3, Z. 548f.; s.a. B1, Z. 70f. & B2, Z. 591ff. & B4, Z. 288f.).

Von den anderen Fachkräften wird ebenfalls das Ermöglichen von positiver Resonanz durch die Fachkräfte betont, die durch Anerkennung gegenüber kindlichen Wünschen zwar ermöglicht werden soll, jedoch in einem ambivalenten Verhältnis steht, wenn nur bestimmte Wünsche durch die Fachkräfte aufgegriffen werden (vgl. B1, Z. 525 & 531; B2, Z. 591; B3, Z. 620 & B2, Z. 591ff. & B4, Z. 288f.).

Vor allem für Fachkraft B3 sei es sehr wichtig den Kindern mit Anerkennung zu begegnen. Es sei vor allem ein Zeichen dafür, dass die Kinder mit ihren Wünschen nicht unbeachtet bleiben, sondern ihnen entweder mit einer Erklärung bei feststehenden Tatsachen begegnet wird oder die Fachkräfte den Wunsch in ihrer Umsetzungsplanung aufnehmen (vgl. B3, Z. 554ff. & 620-630).

Partizipation benötigt die Fähigkeit zur Artikulation der Wünsche/Interessen

Nicht nur das selbständige „sich einbringen (…) können“ (B1, Z. 525) setzt eine Interessenartikulation der Kinder voraus. Partizipation im Sinne einer Meinungs- und/oder Wunschumfrage benötigt ebenfalls die Fähigkeit zur Artikulation. Obwohl die Fachkräfte dies einerseits als eine Voraussetzung von Partizipation deklarieren (vgl. B1, Z. 540f. & B2, Z. 271f. & B3, Z. 645f. & B4, Z. 294ff.), steht hier vielmehr die Einschränkung von Partizipation durch unzureichende entwicklungs- und persönlichkeitsbedingte Fähigkeiten zur Artikulation im Vordergrund.

Zur Verdeutlichung wird zunächst ein Ausschnitt aus dem Interviewmaterial der Fachkraft B1 dargelegt:

> „Dann gibt es auch **wiederum Kinder**, da ist ja jetzt zum Beispiel B. [Name Kind] ein optimales Beispiel. **Der sagt halt nie irgendwie was,** der würde wahrscheinlich **auch nichts in der Gruppe sagen,** der ist einfach auch **schüchtern**“ (B1, Z. 403-406). „das Kind jetzt zum Beispiel hält sich ja oft einfach zurück. So, aber ich **denke,** wenn ein **Kind wirklich** was dazu **sagen möchte** und auch **Lust** darauf hat sich da in **einer Form einzumischen, dann sagt das** Kind auch schon was **er will, was es sich wünscht, wenn er das denn so genau weiß**. Manchmal ist das ja auch nicht so klar, ob Kinder wissen, was sie sich so wünschen“ (B1, Z. 410-414).

Sowohl jene Kinder, die aufgrund ihrer (altersentsprechenden) Entwicklung der Artikulationsfähigkeit noch nicht mächtig sind (vgl. B4, Z. 296; B1, Z. 396f. & 400f.; B3, Z. 635ff.; B2, Z. 270ff.), als auch diejenigen, die aufgrund von persönlichen oder entwicklungsbedingten Merkmalen eingeschränkt sind, werden von Partizipationsprozessen regelrecht ausgeschlossen (vgl. B1, Z. 541; 403ff.; B4, Z. 294). Fachkraft B2 beschreibt exemplarisch:

> „sie müssen ihre **Interessen artikulieren können**, auch **vor mehreren**, da überhaupt auch irgendwie den **Mut aufbringen**“ (B2, Z. 271f.).

In einer Art „Selbstbeteiligung“ müssen die Kinder selbst dafür sorgen eine Chance auf Partizipation zu erhalten (siehe B1, Z. 410-414). Trotzdem bewertet es die Fachkraft B3 als unangemessen, wenn nur „die zehn lautesten Kinder gehört“ (B3,

Z. 580) werden würden. Für sie müsse Partizipation[30] somit in einer kleineren Gruppe umgesetzt werden. In einer großen Gruppe stelle es sich als schwierig dar (vgl. B3, Z. 541ff. & 579ff.). Trotz alledem ist Partizipation auch für sie in Abhängigkeit von der Artikulationsfähigkeit zu betrachten (vgl. B3, Z. 634-638). Nach ihr müssen „Kinder [sogar] ganz KLAR und DEUTLICH äußern, dass sie irgendwas nicht wollen“ damit sie anschließend „versuchen (…) das zu akzeptieren“ (B3, Z. 88-90). Die Berücksichtigung des Kindeswillens ist hier sogar in Abhängigkeit von der Fähigkeit zur *deutlichen* Artikulation zu betrachten, wobei trotz klarer Artikulation nicht davon auszugehen ist, dass die Fachkräfte den Willen des Kindes schlussendlich überhaupt anerkennen. In diesem Rahmen grenzt sie die Beteiligung an Gruppenprojekten, an denen alle Kinder beteiligt sind von der Beteiligung an Einzelangelegenheiten ab. Bei Gruppenprojekten sei es ihr wichtig alle Kinder mit ihren Wünschen zu hören. In der Interaktion zwischen dem Kind und der Fachkraft sei der Wunsch nur dann zu berücksichtigen, wenn dieser ganz deutlich artikuliert wird.

Von Fachkraft B4 wird es hingegen als positiv bewertet, wenn Kinder ihre Wünsche gar nicht äußern (können), weil bei einer Vielzahl der Wünsche generell nicht alle umzusetzen sind. Insgesamt erhalten also nicht alle Kinder eine gleichberechtige Chance auf Partizipation.

> „Die würde ich, also es gibt ja **Kinder, die sagen nicht so oft was, aber das** ist dann ja **auch ok, eigentlich ganz gut,** weil also man kann sowieso **nicht alle Vorschläge berücksichtigen**“ (B4, Z. 294-296).

Drei der vier Fachkräfte sprechen den Kindern insgesamt eine Diskussionsfähigkeit ab. Aus diesem Grund erhalten die einzelnen Kinder keine Chance, ihre eigenen Interessen mit den Interessen der anderen Kinder auszudiskutieren (vgl. B1, Z. 380-383 & B2, Z. 665-666f. & B3, Z. 568-569). Gleichzeitig lehnt Fachkraft B2 Interessenkonflikte ab. Nur diejenigen Kinder, die sich „angemessen“ verhalten haben („gemeldet haben und nicht streiten“) können ihre Interessen mit in den Entscheidungsprozess einbringen (hierzu ausführlicher K3: Konflikte; Kap. 6.3). Dies gleicht auch einem erzieherischen Handeln:

---

[30] Partizipation meint auch in diesem Kontext das „Einbeziehen“, d.h. auch hier die Kinder zu einer vorgegebenen Auswahl zu befragen, was sie davon gerne möchten und die Fachkräfte anschließend die Umsetzung/Entscheidung vornehmen (vgl. B3, Z. 541-549).

„Und vor allem, wenn sich alle dann **schlussendlich streiten**, dann freut sich wohl eher der Dritte. Wer auch immer das dann ist. Vielleicht wir oder nur **wenige Kinder, die sich ruhig gemeldet haben und nicht streiten**. Das soll ja Spaß bringen, zu schauen, was man selbst so möchte am Klettergerüst und nicht irgendwie zu Streitigkeiten führen“ (B2, Z. 669-672).

Kein gemeinsamer Lösungsweg in Sicht: Vorentscheid der Fachkräfte aufgrund Vielzahl der Interessen

Insgesamt ist Partizipation für die Fachkräfte nicht gleichberechtigt möglich. Dies konnte bereits verdeutlicht werden. Für die Fachkräfte B1 und B2 ist dies auch nur realistisch. Dementsprechend kann man nicht immer seine Wünsche durchsetzen oder erfahren und davon ausgehen, dass diese umgesetzt werden, vor allem, wenn eine Vielzahl unterschiedlicher Wünsche zusammenkommt. Dies bedingt nach Fachkraft B2 weder eine Aufnahme der Wünsche, noch eine Umsetzung. Vielmehr stehen dann ihre Interessen im Vordergrund, was eine angemessene Vorbildfunktion darstellt.

In diesem Zusammenhang wird zunächst die Sequenz der Fachkraft B1 und im Anschluss die Sequenz der Fachkraft B2 aufgegriffen:

„Ich glaube auch, dass es einfach auch **realistisch ist,** dass es **nicht so gerecht abläuft,** also dass **nicht alle Wünsche,** sondern nur **wenige, erfüllt** werden können“ (B1, Z. 69-71).

„es sind eben **zwanzig Kinder da, es können nicht alle Ideen rankommen und** dass ich dann auch mal sage, **nö heute bin ich dran, heute stehen hier meine Interessen im Vordergrund.** Das ist dann so. Ich glaube das ist **nur realistisch**. Sonst wäre ich kein realistisches Vorbild, da man **ja nie seine eigenen Ideen immer durchsetzen kann** im Alltag, **umgesetzt werden können, vor allem bei vielen Kindern**“ (B2, Z. 275-280).

Partizipation erfahre auch dort eine Einschränkung, wo aufgrund der Vielzahl der Interessen der Kinder ein gemeinsamer Lösungsweg- bzw. Entscheidungsweg unvorstellbar, bzw. die Methode dessen unklar erscheint (kein Wissen). Legitimiert ist aus diesem Grund der Vorentscheid der Fachkräfte, wobei die Interessen der Kinder keine Berücksichtigung erfahren. Möglicherweise fehle hier ein Wissen

darüber, wie die Partizipation von Kindern methodisch zu berücksichtigen und umzusetzen wäre.

Die Fachkräfte B1 und B2 beschreiben es auf ähnliche Art und Weise:

> „So finde ich es absolut in Ordnung, dass wir bei so **vielen Kindern** schon auch sagen, okay, die Kinder werden da **alle unterschiedliche Wünsche habe, da** kommen wir doch **sowieso nicht** zu einer **Einigung,** sodass ich es in Ordnung finde, wenn **wir sagen, wir entscheiden das hier jetzt, anstatt zusammen**“ (B1, Z. 149-153).

> „Ich finde ich es bei so vielen Kindern völlig okay, dass wir auch unsere **eigenen Vorstellungen durchsetzen können** und **nicht immer die Kinder dazu befragen,** was sie sich **wünschen** oder in dem Falle **mitzubestimmen**, was für ein Theaterstück herausgesucht wird. (…) Deshalb finde ich auch in Ordnung zu sagen, ersparen wir uns den Quatsch und haben da einfach schon **etwas vorbereitet. Und bei so vielen unterschiedlichen Bedürfnissen oder Vorstellungen** von einem Theaterstück ist es auch **schwer zusammenzukommen, also irgendwie eine gemeinsame Entscheidung zu treffen**“ (B2, Z. 251-260).

Auch Fachkraft B3 ist dahingehend ähnlicher Meinung. Sie sieht bei einer Vielzahl an unterschiedlichen Interessen der Kinder ebenfalls keinen Weg, um zu einer - jedoch von den Fachkräften beschlossenen - Entscheidung zu gelangen, die dann auch noch von möglichst vielen getragen wird (B3, Z. 385ff.). Daneben erfahren aufgrund eines „Enttäuschungsschutzes“ der Kinder (B3, Z. 396), zeitlicher Barrieren (B3, Z. 384 & B1, Z. 218, B4, Z. 461) und der Sicherung zur Teilnahmeaktivität (B2, Z. 254ff.) der Vorentscheid der Fachkräfte ebenfalls eine Begünstigung.

Chancen und Grenzen von Partizipationsmöglichkeiten in vorgegebenen Bereichen

Dennoch erhalten alle Kinder in einigen wenigen Bereichen eine Chance auf Partizipation (hier als „Mitbestimmung“ bezeichnet). Laut Fachkraft B2 ist dies sowohl bei der Sitzplatzauswahl beim Essen möglich, als auch bei der freiwilligen Teilnahme an vorstrukturierten Angeboten (B2, Z. 224-227). Von allen Fachkräften ist eine umfangreiche Möglichkeit auf Partizipation im Rahmen des halboffenen

Konzeptes gegeben. Vor allem in der freien Spielzeit können Kinder somit „machen, was sie gerne machen wollen“ (B1, Z. 605; s.a. B3, Z. 155f.), sodass hier ein ausreichendes Spektrum an Mitbestimmung (vgl. B1, Z. 603 & B4, Z. 480f. & B2, Z. 227) und Selbstentscheidung (vgl. B3, Z. 80f. & 153-156) gesehen wird (s.a. B4, Z. 58f.).

Daneben betont Fachkraft B3 ebenfalls, Partizipation ist aufgrund einer freiwilligen Teilnahme an vorstrukturierten Angeboten gegeben (vgl. B3, Z. 143-150). In der Konzeption von Angeboten durch die Fachkräfte oder PraktikantInnen erscheint das als relevant, was zum Abbau von Defiziten bei den Kindern führt, bzw. zur Förderung dient und somit nicht (unbedingt) die Interessen der Kinder wiederspiegelt (vgl. B2, Z. 225ff. & B3, Z. 143ff.). Partizipation erfahre somit einerseits eine Einschränkung, andererseits können die Kinder generell überlegen, ob sie an den Angeboten teilnehmen möchten. Einige werden aber auch dazu „gezwungen“, vor allem wenn sie Defizite in ihrer Entwicklung aufweisen (vgl. B3, Z. 148f.).

Über die Gestaltung der Räumlichkeiten können die Kinder insofern mitbestimmen, als dass sie bspw. Bilder anhängen können. Alles andere was die Mitbestimmung der Räumlichkeiten betreffe, sei aufgrund der Unveränderlichkeit der Räumlichkeiten nicht gegeben, bzw. wird dies nicht gesehen (vgl. B1, Z. 575-581 & B4, Z. 114-136 & B3, Z. 405ff.). Einen Bereich der Mitbestimmung (Partizipation) nimmt die Berücksichtigung der Wunschäußerung der Kinder bei der Auswahl der Wickelperson ein (vgl. B1, Z. 592). Die Mitbestimmung der Kinder ist auch in der Auswahl der Bezugsperson und im sozialen Miteinander mit anderen Kindern gegeben (vgl. B1, Z. 593-596). Für Fachkraft B3 ist eine Mitbestimmung im Rahmen der „Mittagskreisrunde“ gegeben, in der die Kinder die Möglichkeit erhalten über die Beschäftigung innerhalb des Mittagskreises durch Abstimmungen mitzuentscheiden (vgl. B3, Z. 157ff.). Einen anderen Bereich der Mitbestimmung sieht Fachkraft B4 beim Schlafen, Essen und beim Trocken-Werden. Jedoch ist darauf aufmerksam zu machen, dass diese Bereiche, außer das Trocken-Werden, in der Kita unter zeitlichen oder regelgeleiteten Bedingungen keine ausreichende Mitbestimmung erreicht und insofern eingeschränkt ist (vgl. B4, Z. 249-256). Für Fachkraft B4 ist aber trotzdem wichtig auf diese Bereiche der Mitbestimmung aufmerksam zu machen, weil hier nur die Einschätzung und der Wille des Kindes zählt und nicht der Zwang der Fachkräfte (vgl. B4, Z. 251f.).

„Also generell finde ich **es sinnvoll,** wenn **Kinder mitbestimmen, beim Schlafen und beim Essen und wann sie Trocken-Werden,** das sind Sachen, da kann ich die Kinder **nicht zwingen** so etwas, **das müssen sie selbst wollen und auch am besten einschätzen**, für sich“ (B4, Z. 249-252).

Fachkraft B1 macht darüber hinaus darauf aufmerksam, dass sie eine Beteiligung in der kommunalen Öffentlichkeit, bspw. in Form einer Beteiligung bei Spielplatzaufbauten nicht als ihren Auftrag sieht (vgl. B1, Z. 609-615).

Neben diesen wenigen Chancen auf Partizipation könnte angenommen werden, dass andere Partizipationsmöglichkeiten entweder gar nicht gesehen oder nicht benannt werden.

Partizipation benötigt eine angemessene Haltung

Partizipation sei laut Fachkraft B4 von einer persönlichen Haltung abhängig. Also von einer Person, die weniger bevormundend auf Gefahren reagiert und mehr Autonomiebestrebungen der Kinder zulässt. Wie später gezeigt werden kann, steht dieses Ziel von Partizipation (Kindern ausreichend Autonomie zuzugestehen) jedoch in einem Widerspruch zu den fürsorglichen Handlungsprozessen innerhalb des Schutzauftrages (s.a. B4, Z. 221ff.).

„es kommt auch auf die **eigene Haltung** an, so. Wenn ich jetzt die Haltung habe, ich sehe alles als **gefährlich an**, so, dann bin ich vielleicht //, weil ich über das **Kind bestimme** und sage, das das das und das und das machst du nicht, weil das ist zu gefährlich, so. Es kommt auch auf einen **selbst** und auf **die eigene Haltung an, was traue ich dem Kind zu und so. Entweder man traut dem Kind ein bisschen zu oder halt gar nichts**“ (B4, Z. 376-381).

Neben Fachkraft B4 betont auch Fachkraft B3 (& B2, Z. 706ff.[31]), dass Partizipation gewollt sein muss: „weil man sich auch Zeit nehmen muss und auch wollen muss“ (B3, Z. 667).

---

[31] Die Äußerung der Fachkraft B2 zu einer Haltung wurde bereits an anderer Stelle aufgegriffen.

Partizipation und ihre Einschränkung von Regeleinhaltungen, Schutzregeln & Teilnahmepflicht [32]

Partizipation findet vor allem dort eine Begrenzung, wo der Schutz der Kinder gewährleistet werden muss. Die Fachkräfte rechtfertigen die bewusste Eingrenzung von Partizipation einerseits aus einer unzureichenden Einschätzungs- und Entscheidungsfähigkeit der Kinder heraus und legitimieren damit zugleich ihre Entscheidungsmacht, ohne die Sichtweisen der Kinder miteinzubeziehen. Andererseits ist hier auch eine „zwanghafte" Einhaltung der dazugehörigen Regel erwähnenswert, die nicht auf den Einzelfall bezogen geprüft werden muss, sondern für alle unhinterfragt gilt. Zum einen müssen sich die Regelsetzer (Fachkräfte) selbst daran halten, zum anderen aber auch die Regelempfänger (Kinder) (exempl. B2, Z. 212-219 & 195ff. & 347ff. & 384f. & B1, Z. 296-342 & 516-521 & B3, Z. 229f. & 178ff. & B4, Z. 151ff. & 215-237). Vor allem bei Fachkraft B4 wird deutlich, dass ihre Handlungen nichts mit Partizipation zu tun haben, sondern die Kinder fremdbestimmt werden: Die Kinder müssen sich an die Entscheidung der Fachkraft, bzw. an die gesetzten Regeln halten. Deutlich wird außerdem, dass die vorher beschrieben Haltung - nicht bevormunden zu wollen, sondern die Autonomie des Kindes zu betonen - in einem Widerspruch steht:

> „klar, **die wollen** halt gerne **mitbestimmen.** Aber das meine ich halt, die Kinder werden **halt oft fremdbestimmt**, auch wenn sie sagen, das möchte ich aber nicht, wir möchten das aber so. Und dann **müssen sie das auch so machen**, das ist dann so und darüber muss man sich dann auch nicht mehr unterhalten" (B4, Z. 222-225).

Obwohl sie eine Mitbestimmung der Kinder im Gegensatz zur Fremdbestimmung bevorzugt (vgl. B4, Z. 122ff.), ist für sie eine klare Grenze in der Einhaltung von Regeln gegeben:

> „schon **fremdbestimmt,** weil wir die **Regeln beschlossen** haben. Aber wir finden das halt auch in einigen Fällen einfach **wichtig und richtig, dass Kinder da nicht mitbestimmen dürfen in dem Regelkomplott**" (B4, Z. 131ff.).

---

[32] Eine Regeleinhaltung greife auch dort, wo eine Teilnahmepflicht für die Kinder bestehe und schränkt Partizipation somit ein (exempl. B2, Z. 497f. & B1, Z. 255ff. & B3, Z. 330ff. & B4, Z. 88ff.). Eine Darstellung erfolgt diesbezüglich im weiteren Verlauf.

Generell nimmt dieses Handlungsmuster einen sehr großen Stellenwert in der Ergebnisdarstellung ein. In den folgenden Interviewausschnitten der vier Fachkräfte soll vor allem verdeutlicht werden, wie sich die Fachkräfte für die kollektive und konsequente Einhaltung der „Schutzregeln“ einsetzen, da für sie keine auf den Einzelfall bezogene Ausnahme in Frage kommt. Neben dem Schutzauftrag sorgt eine Vorstellung von „Gerechtigkeit“ für die konsequente Einhaltung der Regel. Gerade aufgrund der fast eindeutigen Äußerungen der Fachkräfte soll zur Verdeutlichung dieser kollektiven Praxis die einzelnen Sequenzen aufgegriffen werden. Fachkraft B1 beschreibt:

> „Wir müssen ja schon dafür sorgen, dass die Kinder hier gut behütet sind, dass sie sich nicht erkälten und gesund bleiben. (…) damit einfach da auch alle sich an die **gleichen Regeln halten müssen** und sich da **keiner irgendwie benachteiligt fühlt**“ (B1, Z. 305-310).

> „Ich würde dem Kind sagen, dass nur eine gewisse Anzahl mit in den Toberaum darf, weil sich die Kinder sonst gegenseitig verletzen könnten. Ich würde ihr sagen, dass das eine **Regel ist, an die ich mich auch halte, damit ich den Kindern auch Schutz gewähren kann.** Und ich finde es dann auch **nur gerecht zu sagen, ok, das gelte dann auch für alle gleich,** sodass dann auch das **Kind da nicht mitkommen kann und ich mich da auch an die Regel halte und auch die Kinder**“ (B1, Z. 266-271).

Fachkraft B2 beschreibt:

> „Genau, da kennen die Kinder diese Grenzen dadurch, dass es auch die Regeln schon sehr lange so gibt, um für die Sicherheit hier im Kindergarten zu sorgen oder aus Schutz heraus. (…) daran **müssen sich dann auch alle Kinder halten, damit es nicht ungerecht ist** und sonst müssten wir die **Regel ja nicht einführen**“ (B2, Z. 219-223). „dass es einfach **regelrecht feststeht, dass sich da einfach jeder auch dran hält und nicht dann doch wieder anders gemacht wird**“ (B2, Z. 339f.) & „dass das alle so machen müssen und dann nicht eine Kollegin da eine andere Meinung hat und es anders entscheidet, aber das hat sich so und so etabliert (B2, Z. 354f.) & „in den und den Fällen gibt es eine **Ausnahmeregelung (…), aber da sehe ich bei uns jetzt so keine Möglichkeit** gerade“ (B2, Z. 369f.).

Bei Fachkraft B2 wird neben der „Gerechtigkeitsbegründung“ insbesondere deutlich, dass die konsequente Einhaltung der Regeln gegenüber „allen Kinder[n]“ ein zentrales Argument ist. Es darf keine auf den Einzelfall bezogene Ausnahme erfolgen, denn dann würden die Regeln an Gültigkeit verlieren („sonst müssten wir das ja nicht einführen“ & „Ausnahmeregelung (…) keine Möglichkeit“). Gleichzeitig macht sie auch darauf aufmerksam, dass sich diese Abläufe bereits routiniert haben („etabliert“). Fachkraft B3 beschreibt ebenfalls, dass keine Ausnahme besteht:

> „Aber das ist schon sehr klar und **Ausnahmen wären da auch total doof,** denn darüber **brauchen wir gar nicht viel diskutieren.** Da sagen wir auch immer, **alle ziehen sich so und so an,** damit das auch **so feststeht für alle, also ohne Ausnahme“** (B3, Z. 216ff. & s.a. B3, Z. 178-181).

Und obwohl Fachkraft B4 auch mal eine Ausnahme bei einer geringen Anzahl von Kindern und einer alleinigen Aufsichtspflicht zulässt (vgl. B4, Z. 51-57) begründet sie dies ebenfalls mit einer Gerechtigkeitsvorstellung:

> „Weil das auch meine Aufgabe ist, dass die Kinder sich hier nicht erkälten und nicht krank werden, so. Und ja allgemein, weil das sind ja oft diese Regeln, so Sicherheitsregeln, Schutzregeln, ja, genau, die dann auch für **alle gleich gerecht aktiv** sein müssen“ (B4, Z. 229ff.).

In diesem Kontext beschreibt Fachkraft B4 auch eine „Unterwürdigkeit“, bzw. „Gehorsamkeit“ der Kinder gegenüber der Entscheidungsmacht der Fachkräfte im Rahmen der bestehenden „Schutzregel“, die keine Aushandlungschancen (kein „Wenn und Aber“) für die Sichtweisen/Bedürfnisse der Kinder zulässt. Für sie ist generell aber auch nicht zu erwarten, dass die Kinder die bestehenden Regeln nochmal infrage stellen. Wenn die Kinder ihre Interessen verfolgen wollen, müssen sie sich zwangsläufig an die Regel halten:

> „Denn würde ich sagen, ihr könnt gerne **raus gehen,** aber mit **Regenhose und** wenn ihr keine anziehen wollt, dann **müssen sie halt drinnen bleiben.** So, das ist dann so, **ohne Wenn und Aber“** (B4, Z. 212-214).

> „Und **im Alltag klappt das ganz gut,** sodass die **Kinder** dann auch **nicht nochmal fragen, wieso das so ist.** (…) wenn die Kinder sich da halt nicht an die generelle Absprache halten können und eine **Regenhose anziehen und so weiter,**

wenn es nass und kalt ist, der muss dann halt drinnen bleiben“ (B4, Z. 241-244).

Durch die Äußerung von Fachkraft B3 „Regel gut alles gut“ (B3, Z. 235) entsteht der gleiche Eindruck. Da die Fachkräfte scheinbar befürchten, durch mögliche Diskussionen mit den Kindern könnte(n) die (konsequenten Einhaltung der) Regeln, als auch ihre Macht infrage gestellt werden, lehnen sie eine Diskussion (bspw. in Form einer Aushandlung) von vornherein ab (exempl. B1, Z. 299-305 & 313 & B2, Z. 212-223 & 187-191 & 414, 424, 523f. & 540 & B3, Z. 243-259 & B4, Z. 213f..).

Vor allem Fachkraft B2 macht deutlich darauf aufmerksam (s.a. unterer Abschnitt: Sequenz), dass sie den Kindern, die immer die Entscheidung der Fachkräfte infrage stellen weniger mit einer Kompromisslösung entgegen kommen würde, als anderen Kindern. Es scheint so, als habe sie es einfach nicht gerne, wenn man ihre Entscheidung und somit ihre „Macht“ unterminiert. Es deutet ebenfalls darauf hin, als würde es weniger um eine bestimmte Regel gehen, die im Rahmen eines Schutzauftrages ihre Begründung findet, sondern mehr um den Erhalt der Entscheidungsmacht. Alle anderen Fachkräfte nehmen nämlich in diesem Zusammenhang (Vignette[33]) ganz deutlich Bezug auf eine - durch den Schutzauftrag - begründete Regel (s.a. B1, Z. 314f. & B3, Z. 178f. & 230 & B4, Z. 229ff.), auch wenn sie ebenfalls keine Diskussionen zulassen (s.a. oben). Deutlich wird auch, was Fachkraft B2 unter der Suche eines Kompromisses versteht: Eine durch sie entschiedene Alternative, die durch die eigene Einschätzung der Fachkraft zum Alternativentschluss führt:

„wenn da Kinder sind, **die immer gegenan reden**, jetzt vor allem bei der Regenhose, wo ich aber sage, ich **habe das jetzt gesagt, ich möchte, dass ihr das so macht auch wenn ihr das gerade nicht gut findet, das ist so die Regel**. Und bei **allen anderen Kindern, die nicht immer gegenan** reden, da würde ich jetzt mit der Mütze sagen, dass sie vielleicht keine Mütze, aber eine dicke Jacke dafür brauchen, dass man da einen **Kompromiss** findet“ (B2, Z. 341-346).

---

[33] Ich gehe mal zum nächsten Fallbeispiel. Es ist Oktober und ein kühler Tag. Drei Kinder möchten bereits vor dem Morgenkreis raus und Fischer-Fischer spielen. Eine Erzieherin erlaubt es ihnen und ruft hinterher: Zieht euch warm an und Mütze nicht vergessen. Und es regnet auch, und sie ruft: Die Regenhose auch anziehen. Ein Kind sagt direkt: Oh nein, mir ist aber nicht kalt und eine Regenhose brauch ich auch nicht anziehen. Was würdest du tun und wieso in Bezug auf theoretische Grundlagen vielleicht auch?

„wenn das Kinder sind, die sonst eher **wenig gegenan reden, dann würde ich sagen, ok ich guck mir das jetzt mal an, wie warm das draußen wirklich ist, weil ich selbst noch nicht draußen war,** sondern nur auf dem Weg zur Arbeit. Da wäre ich durchaus **bereit mich eines Besseren belehren zu lassen** und sagen, ok, es ist warm, dann braucht ihr keine Mütze“ (B2, Z. 358-362).

Eine Vignette[34] verdeutlicht dabei sehr stark, dass die Fachkräfte vom Einzelfall auf die Gesamtheit der Kinder schließen und damit nicht nur eine absurde Generalisierung der Regel zustande kommt, sondern auch keiner Einzelfallprüfung standhält. Dabei ist in diesem Fall vor allem bedenklich, dass es mehr um die Entscheidungs- und Deutungsmacht der Fachkräfte geht, als um den Schutz der Kinder. Vor allem, weil in den dazugehörigen Sequenzen das ungleiche Machtverhältnis der Fachkräfte gegenüber der Kinder deutlich wird, nämlich, indem sie über die Nutzung des Spielmaterials und somit über das Spielverhalten der Kinder bestimmen, könnte es vielmehr um eine konsequente Durchhaltung der Entscheidungsmacht der Fachkräfte gehen, als um den dazugehörigen Schutzauftrag. Dies lässt sich des Weiteren aus dem Grund vermuten, weil die Fachkräfte noch gar nicht wissen können, bzw. beobachten konnten, welches „gefährliche“ oder aber „ungefährliche Verhalten“ die Kinder der Vignette an den Tag legen werden, sodass der Schutzauftrag nicht notwendigerweise greifen müsste. In diesem Zusammenhang erscheint der begründete Schutzauftrag der Fachkräfte als paternalistisch, weil dieser eher im Rahmen einer überschützenden Bevormundung greift, die keine Gelegenheit für die Entscheidung (und somit Sichtweisen & Bedürfnisse) der Kinder (mit dem Spielmaterial auf ihre Art und Weise zu spielen) zulässt. Dieser Aspekt konnte zusätzlich dadurch erhärtet werden, dass für zwei der vier Fachkräfte (B3 & B4) der Schutzauftrag gar keine Rolle spielt, sondern es vielmehr um eine kollektive Einhaltung der von den Fachkräften gesetzten Regeln geht. Der Sinn der Regel scheint hier mehr oder weniger verschwunden.

Zur Veranschaulichung werden im Folgenden zwei Sequenzen dargestellt. Die anderen dazugehörigen Ausschnitte sind im Anhang B, in den jeweiligen

---

[34] Die erstelle Vignette wurde durch eine eigene Beobachtung im Feld, wenn auch etwa abgeändert, erstellt: Kita - Garten liegt ein Mikado- Spiel. Ein Tag vorher haben Sabrina und Josephin mit den Stäben aus Spaß gekämpft. Das haben einige Erzieherinnen beobachtet und den zwei Kindern gesagt, die Stäbe seien zum Mikado spielen da und nicht um damit zu kämpfen. An diesem Tag nehmen zwei andere Kinder sich zwei Stäbe vom Mikado-Spiel weg und laufen mit diesen los. Du als pädagogische Fachkraft beobachtet das. Was würdest du tun und wieso?

Transkripten (B1-B4) einzusehen (hierzu: B3, Z. 723-729 & B4, Z. 508-513 & 518-522; für die Fachkräfte B1, Z. 497-504 & B2, Z. 424-434).

> „Ich würde den **Kinder** da auch ganz **klar sagen,** dass **wir das beschlossen haben** und die **Regel da eingeführt haben** und dass sie **sich daran halten müssen,** dass sie damit **nicht was anderes machen sollen,** aus dem Vorfall da mit den anderen Kindern. Und sonst müssen wir da die **Stäbe wegnehmen, also ganz das Spiel wegnehmen, wenn das nicht so klappt. Da möchte ich also entweder, dass sie damit Mikado spielen, oder sie müssen die auf das Spielfeld zurücklegen**“ (B3, Z. 723-729).

> „Dann würde ich auf jeden Fall die beiden **Kinder zurück rufen und ihnen auch das erklären, was ich den Kindern einen Tag vorher erklärt habe, dass das Mikado - Spiel nicht zum Kämpfen da ist und würde die Kinder darauf hinweisen, dass wir ihnen das gestern schon erklärt haben,** aber natürlich den Kindern auch erklären, warum ich das nicht möchte, also ihnen deutlich machen, dass **man sich damit verletzten kann und ja sich weh tun kann, und auch anderen Kindern weh tun kann, wenn damit andere Sachen gemacht werden, als Mikado zu spielen, wofür das Spiel halt vorgesehen ist.** Das ist dann ja eine beschlossene Regel“ (B1, Z. 497-504).

Und obwohl die Kinder ihre Sichtweisen darlegen würden und ihre Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme zusichern, indem sie sagen, sie würden „gut darauf auf[passen] und keinen verletzen“ (In, bspw. B2: I, Z. 435), würde Fachkraft B2 ihnen trotzdem mit dem begründeten Schutzauftrag entgegnen (B2, Z. 437ff.). Eine Diskussion, eine zugeschnittene und offene Aushandlung, kommt für keine der vier Fachkräfte infrage (vgl. B1, Z. 511; B2, Z. 424.; B3, Z.723-729; B4, Z. 508-513).

Ebenfalls fragwürdig ist auch die Begründung der Handlungsabläufe der Fachkräfte in Bezug auf zwei weitere Regeln, die von den Fachkräften beschlossen und von allen eingehalten werden müssen. In diesem Kontext scheint es, es ginge einzig und alleine um die Einhaltung der Regel und damit um die Beibehaltung der „machtvoll“ getroffenen Entscheidung der Fachkräfte (Regelsetzer).

Die erste durch die Fachkräfte beschlossene Regel liegt dabei in der Einstellung, bzw. negativen Bewertung der Fachkräfte (B1, B2, B3 & B4) gegenüber einem Spielmaterial („Gewehr“/ „Pistole“) begründet, die ebenfalls das (Spiel)Interesse der Kinder unterbindet. Aufgrund ihrer Deutung: „Pistolen stellen kein angemessenes

Spielmaterial für Kinder dar“ haben sie beschlossen, dass der Kindergarten ein Friedenskindergarten ist, indem Kinder mit solchen Dingen nicht spielen dürfen, weil sie sich an die Regel „Friedenskindergarten“ halten müssen. Dabei klingt nicht nur der Verweis auf die Regel des „Friedenskindergartens“ nahezu absurd. Gleichzeitig fragwürdig erscheint auch das asymmetrische Machtverhältnis zwischen den Kindern und den Erwachsenen: Die Fachkräfte entscheiden nicht nur über das gesamte Spielverhalten der Kinder, sondern verfügen gleichzeitig auch über Deutungsmacht, indem sie darüber urteilen, welches Spielmaterial für die Kinder als „(un)angemessen“ zu gelten habe. Auch dieser generalisierten, nämlich für „alle“ einzuhaltenden Regel, bedarf weder eine Berücksichtigung des Kindeswillen noch eine Ausnahme und Aushandlung (B3, Z. 255-261 & 247; B4, Z. 426-429 & 443f.; B1, Z. 361ff.) - auch nicht „wenn das Kind gegenan reden würde“ (B2, Z. 134f.), so die gesonderte Feststellung von Fachkraft B2.

Und obwohl alle Fachkräfte ihr halboffenes Konzept als Eröffnung von Partizipationschancen beschreiben und nahezu identisch darauf verweisen, dass die Kinder vor allem in der freien Spielzeit die Möglichkeit erhalten ihren Bedürfnissen zu folgen (vgl. B1, Z. 604-607; B2, Z. 226f.; B3, Z. 153-156; B4, Z. 58f. & 480f.), steht dies, wie auch die versicherte Offenheit gegenüber der Wünsche der Kinder in einem ambivalenten Verhältnis zu der kollektiven Regeleinhaltung, die in ihrer Konsequenz das „freie“ Spielverhalten der Kinder zum Teil unterbindet (s.a. oben Pistolen & Mikado-Spielzeug) (B1, Z. 359-363 & B2, Z. 96ff. & B3, Z. 243-248 & B4, Z. 426-429).

Besonders in der Äußerung von Fachkraft B2 wird deutlich, wie sie das Kind vom eigenen Willen abbringen möchte, das Kind dabei mehr oder weniger „manipuliert“ und in der Folge auch nicht an das Interesse des Kindes anknüpft, bzw. in einen Dialog tritt:

> „da wir eigentlich den **Grundsatz** haben in der Kita, dass wir eine **Friedenskita** sind und so etwas **nicht bauen möchten**, würde ich ihn **davon überzeugen**, was anderes zu bauen“ (B2, Z. 96ff.).

Eine zweite durch die Fachkräfte gesetzte und schon langfristig bestehende Regel (s.a. B1, Z. 248) ist mit einer Teilnahmepflicht (bzw. einem Teilnahmezwang) der Kinder in Verbindung zu bringen. Wie bereits die anderen Regeln für eine konsequente Einhaltung dieser sorgen sollten, ist dies auch mit dieser Regel zu

vereinbaren. Auch wenn ein Kind auf die „Tränendrüse“ drückt (B4, Z. 104), also gar als „Trickser“ angesehen wird, der die Gültigkeit der Regel zu brechen versucht, wird generell von einer auf den Einzelfall zugeschnittenen Prüfung abgesehen (s.a. B4, Z. 106ff.). Auch in diesem Rahmen kämpfen die Fachkräfte für die Gültigkeit der Regel und somit (könnte vermutet werden) für die Beibehaltung ihrer Entscheidungsmacht. Exemplarisch hierzu beschreibt Fachkraft B1 und B4 (für B3, Z. 300- 331f. & B2 462-467).

> „Das ist so ein Termin, da steht das fest, **ohne Wenn und Aber,** sozusagen. Da gibt es dann auch eigentlich **gar nicht mehr viel zu sagen**, denn die Regel haben wir hier in der Kita eingeführt und besteht auch schon ziemlich lange. Da finde ich vor allem auch **wichtig, dass wir da eine klare Linie fahren.** Und wenn da **jetzt immer und immer wieder ein Kind kommt und sagt, ne ich will nicht mit, das geht halt irgendwie nicht so, da müssen sich dann schon alle dran halten und da können wir dann auch nicht sagen,** ok, das eine Kind kommt jetzt **heute mal nicht mit, denn dann wollen auch die anderen Kinder nicht, aber die Regel muss schon für alle gleich sein, deshalb kommt jedes Kind da auch mit**“ (B1, Z. 245-253).

> „Denn im Endeffekt **müssen alle Kinder dann mit, da würde ich also in dem Beispiel sagen, so Turnen und alle kommen mit**, auch Svenja, oder wie sie hieß, **damit es einfach so beibehalten werden kann, auch für die nächsten Turnstunden**, so und da **nicht der nächste kommt, ich will aber nicht**, ich will aber nicht, dann ist nämlich **die Scheiße am Dampfen,** so da haben wir dann **echt ein Problem und damit das für alle irgendwie so gilt, kommen auch alle mit ohne Kompromisse, sozusagen, so nä**“ (B4, Z. 93-99).

Und obwohl sich für Fachkraft B3 ein optimaler Lösungsweg darin gestaltet, dass sich die Kinder während der Teilnahme (nach Teilnahmepflicht) dieser wieder entziehen können, und dies zugleich einer Kompromissfindung entspricht, fühlt sie sich in der Pflicht, die andere Variante umzusetzen. In diesem Rahmen macht sie ebenfalls auf einen routinierten Handlungsablauf aufmerksam, die von allen Fachkräften (unhinterfragt) umgesetzt werde[n müsse] (vgl. B3, Z. 298ff.). Trotz einer kritischen Bilanz würde Fachkraft B3 auch in „ihrer“ Lösungsvariante vorrangig dafür sorgen, dass die Regel eingehalten werde, damit die Regel eben ihre Gültigkeit entfaltet:

„aber das Kind da dann auf **alle Fälle mitkommt**, **damit** das auch **für die anderen Kinder** da irgendwie auch **klar ist**“ (B2, Z. 302f.).

Bei Fachkraft B1 entsteht der gleiche Eindruck, denn ob das Kind während der Teilnahme sich entweder der Teilnahme wieder entzieht (s.a. B3, Z. 298-303) oder was anderes macht (nicht zwangsläufig Turnen) (s.a. B1. Z. 252-357) sei schlussendlich nebensächlich.

So könnte vermutet werden, dass die Kinder ihr Bedürfnis nicht mal mehr artikulieren, weil sie wissen, dass sie sich der Entscheidung der Fachkräfte fügen müssen:

„weil Kinder entweder gar nicht sagen, dass sie keine Lust haben, weil sie ja wissen, dass es (…) diese Regel so gibt oder (…) da brauchen wir gar nicht drüber sprechen“ (B3, Z. 336ff.).

So beschreibt Fachkraft B3 in diesem Kontext wiederum die „Unterwürfigkeit“ und „Disziplinierung“ der Kinder gegenüber der Entscheidungsmacht der Fachkräfte und verzeichnet gleichzeitig das Verhältnis zur Bereitschaft auf eine Diskussion, „da brauchen wir gar nicht drüber sprechen“ (B3, Z. 338).

Und obwohl die Betreuung in der Kita für potenzielle Nicht-Teilnehmer gewährleistet werden könnte (vgl. B4, Z. 90f.), werden keine Gründe für die Teilnahmepflicht, außer die der kollektiven Regeleinhaltung „für alle“ (B1, Z. 253; s.a. B2. Z. 462 & B3, Z. 302f. & 336ff. & B4, Z. 93f.) angeführt, sodass auch die Zwangshandlung gegenüber der Kinder ausschließlich in diesem Bezug (Regel) gerechtfertigt wird.

Und auch die Berücksichtigung des Kindeswillens steht „beinahe“ außer Frage. Dies bezieht sich ausschließlich auf die von Fachkraft B2 beschriebene kommunikative Bereitschaft mit dem Kind die Gründe für seinen Nicht-Willen zur Teilnahme zu hinterfragen:

„Denn wenn es schon **mitkommen muss**, dann wäre es ja auch **schön, wenn** es dann irgendwie **Freude daran** hat“ (B2, Z. 478f.), die Fachkraft schlussendlich aber trotzdem auf die Teilnahmepflicht zurückgreife. Auch wenn dieses Vorgehen eher auf Zwang hindeutet, bedeute es für sie Macht auszuüben wenn das Kind gegen ihren Willens mitkommen muss (vgl. B2, Z. 456f. & 474-479 & 464-469 & 490-493).

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass auch den Fachkräften B3 und B4 viel daran gelegen ist, dass die Kinder neben der Teilnahmepflicht zumindest eine Teilnahmelust verspüren (vgl. B4, Z. 91ff. & B3, Z. 307-312). In diesem Kontext beschreibt Fachkraft B3 ihre Motivationsarbeit zur Teilnahmelust der Kinder auch als Vorarbeit, um den potentiellen „Stress“ zu minimieren, der beim Nicht-Willen zur Teilnahmezeit ausgelöst werden könnte. Grundsätzlich steht aber auch hier wieder der Verweis auf die einzuhaltende Regel im Vordergrund, und zwar ohne Diskussion:

> „**Gegen Motivation spricht** ja so erst einmal **nichts** und wenn man beim **nächsten Mal schon vorher Bescheid weiß, dass man dann vielleicht versucht vorzuarbeiten**. Dass man sagt, komm das wird ganz klasse beim Turnen. Das man **vielleicht vorher versucht eine Motivation aufzubauen**. Meistens haben die dann später doch Lust, ja und **wenn nicht hat man das wenigstens versucht da noch irgendwie eine Lust herauszuzaubern**“ (B3, Z. 307-312). „**Regel gut und fertig, ohne Stress.** Wir können ja auch **nicht immer** mit der **Werbetrommel rühren,** deshalb ist es auch **in Ordnung zu sagen, ok, zwischendurch versucht** man mal mit der **Werbetrommel zu rühren, aber grundsätzlich auch wieder nicht**, (…) weil sie ja wissen, dass es d**iese Regel so gibt** oder man sagt einfach auch, **du kommst** aber auf **jeden Fall mit, da brauchen wir gar nicht drüber sprechen**“ (B3, Z. 333-338).

6.3 KONFLIKTE

Die im Folgenden dargestellte Kategorie bezieht sich auf die Handlungsweisen der Fachkräfte in Bezug auf Konflikte, die **zwischen den Kindern** (a), aber auch **zwischen den Kindern und den Fachkräften** (b) vorliegen. Obwohl der Bezug zur Partizipation hier nicht deutlich hervorgehoben wird, ist die Darstellung für den späteren Diskussionsteil (Kapitel 7) in Bezug auf Wissen und Haltungen zur Partizipation evident.

a) Konflikte zwischen Kindern

Es zeigten sich einige belastbare Indizien dafür, dass alle Fachkräfte Konflikten generell ablehnend gegenüber stehen. Obwohl Fachkraft B3 der Meinung ist, dass Interessenkonflikte zwischen den Kindern wichtig seien, um die Mechanismen des gemeinschaftlichen Zusammenlebens zu erlernen, begründet sie ihr Handeln (ihr

Eingreifen) aus einer unzureichenden Konfliktlösungskompetenz der Kinder heraus (vgl. B3, Z. 487f.) - zwei weitere Fachkräfte ebenfalls (vgl. B1, Z. 457f. & B2, Z. 291ff. & 301 & B3, Z. 462ff. & 488f.). Des Weiteren ziehen sie ihren Schutzauftrag (K1) als Begründung heran. Vor allem für die Fachkräfte B3 (vgl. B3, Z. 457-466) und B1 (vgl. B1, Z. 475-477) ist der Schutz vor körperlicher Gewalt ein Grund zum „vorzeitigen“ Eingreifen.

Fachkraft B2 begründet ihr Intervenieren zwar aus einer zu vermuteten Ausweitung des Konfliktes heraus, jedoch zeigt sich in der Äußerung: „Es könnte eskalieren, weil beide nicht nachgeben“ (B2, Z. 301), ebenfalls ein Eingriff aus dem Schutz heraus. Fachkraft B3 begründet ihr Einschreiten in den Konflikt auch aus einem „Schutz vor Argumentationen“ heraus, wobei eine argumentative Aushandlung unter den Kindern vielmehr zu begrüßen wäre. Gleichzeitig beinhaltet die Äußerung auch ein defizitäres Bild auf die Kinder: Kinder versuchen zwar zu argumentieren, jedoch wird ihnen dennoch die Fähigkeit zur argumentativen Aushandlung abgesprochen:

> „wann man einschreitet. (…) **bevor diejenigen sich auf die Nase hauen**, oder sonst irgendwas“ (B3, Z, 458ff.). „dann glaube ich kriegt man den Punkt auch ganz gut, wo die Kinder **halt nicht weiter kommen.** Wenn da **nur noch Argumente um die Ohren fliegen, oder versuchen es zumindest zu argumentieren**, dann würde ich **halt einschreiten**, weil **dann kommen sie nicht weiter**“ (B3, Z. 462-465). „Einfach zum **Schutze** der Kinder“ (B3, Z. 466).

Nachdem die Fachkräfte in den Konflikt eingreifen, würden sie auch für die Kinder eine Lösung suchen. Dabei würde Fachkraft B3 auch so eingreifen, dass sie direkt eine Lösung parat hat (vgl. B3, Z. 465f.). Jedoch steht dies dann wiederum in einem ambivalenten Verständnis zu der Aussage derselben Fachkraft zu einer Lösung zu gelangen, die für beide Seiten angemessen ist (vgl. B3, Z. 518-523). Diesen Vorgang versteht sie auch als „Innenbegriff von Partizipation“ (B3, Z. 518). Die Suche einer für beide Parteien angemessenen Lösung wird auch von Fachkraft B2 bevorzugt (vgl. B2, Z. 295f.). Von den Fachkräften B1 und B3 steht auch die von ihnen vorab beschriebene „Erziehung“ als Wertevermittlung für das soziale Zusammenleben (s.a. B1, Z. 31-37 & B3, Z. 467-471) im Vordergrund, um zu einer Konfliktlösung zu gelangen. Dieses Vorgehen führt aber dazu, dass nur eine Seite (ein Kind) begünstigt wird. Das Interesse des anderen Kindes wird hingegen ignoriert, vielmehr wird es dazu aufgefordert, sich von seinem Interesse abzuwenden (vgl. B1, Z. 450ff. & 469f.

& B3, Z. 467-471). Es scheint, als würde vor allem das Schlichten des Konfliktes angestrebt werden. Aus diesem Grund könnte eine konfliktablehnende Haltung der Fachkräfte angenommen werden. Mit der folgenden Sequenz aus dem Interviewausschnitt von Fachkraft B3 kann beides belegt werden:

> „Aber meistens ist es ja so, dass Kinder sich immer über andere Kinder beschweren, oder was soll ich sagen, also sich gegenseitig ärgern, streiten und dann zu **uns kommen und wir dann versuchen, dass die Kinder sich wieder vertragen**“ (B3, Z. 505-508).
>
> „Da kann man erst einmal überlegen, **wie kann man solche Konflikte vermeiden**“ (B3, Z. 442).

Begründet könnte diese Vermutung ebenfalls dadurch, dass generell Regelungen bestehen, um Konflikte zwischen den Kindern vornehmlich zu vermeiden, die dann eine optimierende Veränderung durch die Fachkräfte erfahren müssen (vgl. B1, Z. 305ff. & 484ff. & B3, Z. 442-452 & B4, Z. 320-325) oder aber eine Aufstellung weiterer Regelungen begünstigt (vgl. B1, Z. 484-488 & B4, Z. 325f.).

> „Das hat ja auch was mit einem **Friedenskindergarten [Regel]** zu tun, dass wir versuchen so **gut wie möglich da auch Streitigkeiten zu umgehen**“ (B1, Z. 473ff.). „damit es trotz Regel **nicht zu solchen Teilungskonflikten kommt**“ (B1, Z, 485f.).

Generell führen Konflikte zwischen den Kindern also dazu, dass sowohl jede einzelne Fachkraft eine Lösung sucht, als auch zwischen den Fachkräften eine Lösung angestrebt wird (s.a. B3). Die Kinder in der Kita sind hier jedoch nicht beteiligt. Wenn der Interessenkonflikt zu der Verabschiedung einer neuen Regel führt, sind die Kinder nicht in der Lage („nicht können“) dazu mitzubestimmen, beschreibt Fachkraft B4.

> „Da würde ich drüber nachdenken und dann würde ich es **ins Team tragen**“ (B3, Z. 444f.).
>
> „schwierig, weil viele Kinder so etwas auch einfach **gar nicht können**. Also das **abzuwägen,** was die **beste Regel** für sie ist oder für die gesamte Kita“ (B4, Z. 334ff.).

Partizipation ist dann gegeben wenn der Interessenkonflikt zwischen den Kindern eine Regelveränderung durch die Fachkräfte begünstigt beschreibt Fachkraft B3. Die Kinder sind aber auch hier nicht aktiv beteiligt (vgl. B3, Z. 528-532).

Geht es um Konflikte zwischen den Kindern und Fachkräften, ist Fachkraft B3 der Ansicht, dass diese nur dann bestehen, wenn die Fachkräfte ein anderes Interesse verfolgen als die Kinder. Jedoch können die Fachkräfte viel mehr entscheiden, sodass sie auch ohne Probleme gegen das Interesse der Kinder arbeiten können (vgl. B3, Z. 491ff. & 498f.). Diesbezüglich stellt sich auch die Frage, wie die Fachkräfte gegenüber der Beschwerde der Kinder vorgehen, gerade aufgrund ihrer Entscheidungsmacht. Die nächste Kategorie wird sich dieser Frage widmen.

b) **Beschwerde gegenüber Fachkräften**

Erfolgt eine Beschwerde der Kinder gegenüber den Fachkräften, müssen die Fachkräfte schauen „ob (...) [sie] was ändern wollen und können“ (B3, Z. 510f.). Dabei ist der Fachkraft bewusst, dass sie ein Beschwerdeverfahren entwickeln sollen (vgl. B3, Z. 504f.).

Um zu analysieren, ob die Fachkräfte auf eine Beschwerde eines Kindes inhaltlich reagieren und die Äußerung des Kindes auch als Beschwerde interpretieren, wurde in der Datenerhebung folgende Vignette dargelegt. In dieser Vignette wird die Beschwerde des Kindes gegenüber der Äußerung der Fachkraft also auf eine sehr „kritische“ Art und Weise non-verbal geäußert.

> **Vignette**: Essenszeit. Eine Fachkraft sagt zu einem Kind, es solle aufessen. Das Kind spuckt die Fachkraft daraufhin an. Was würdest du als Fachkraft tun und warum?

Anstatt die non-verbale Äußerung des Kindes als Ausdruck einer Beschwerde gegenüber der machtvollen Entscheidung der Fachkraft („solle aufessen“) überhaupt aufzunehmen, bzw. zu interpretieren, steht vielmehr das als unangemessen betrachtete, als auch das grenzwertig beschriebene Verhalten des Kindes im Fokus der Betrachtung, ohne das Motiv für das Verhalten des Kindes zu hinterfragen („Grenzüberschreitung“ B2, Z. 142).

Fachkraft B2 beschreibt ihr darauf folgendes Handeln auch als Erziehung. Dabei geht es ihr um die Vermittlung angemessenen Verhaltens gegenüber anderen Menschen (vgl. B2, Z. 142-144). Für die Fachkräfte B1 und B3 steht dies ebenfalls

im Vordergrund (vgl. B1, Z, 181f. & B3, Z. 362ff.). Drei der vier Fachkräfte erwarten eine Entschuldigung (vgl. B2, Z. 150 & B3, Z. 370 & B4, Z. 388f.). Keiner der Fachkräfte würde eine andere Fachkraft hinzuholen. Das Vorgehen wird im „Privaten“ behandelt - zwischen Kind und der Fachkraft (s.a. B4, Z. 399 & B1, Z. 195f. & B3, Z. 351 & 357).

Fachkraft B2 thematisiert hingegen, sie würde eine andere Fachkraft hinzuziehen, wenn das Kind dann keine angemessene Reaktion gegenüber der „Beschwerde“ der Fachkraft zeige, und wenn umgekehrt von der Fachkraft emotional keine angemessene Reaktion mehr erwartet werden könne:

> „Kommt drauf an, **wie es annimmt,** also **ob es annimmt, dass ich sage, ich möchte nicht so behandelt werden**. Ob es **dann vielleicht drauf kommt, dass das Verhalten nicht in Ordnung war und sich vielleicht auch entschuldigt**. Oder ob es weitermacht, mich nachäfft oder darüber Witze macht. (…) Wenn ich zu **emotional bin, dann würde ich eine andere Fachkraft hinzuziehen**“ (B2, Z. 148-155).

Drei der vier Fachkräfte (B1, B2 & B4) würden den Auslöser, der zum Verhalten des Kindes geführt hat, trotzdem durchsetzen. Verdeutlicht werden kann damit, dass die Beschwerde des Kindes unberücksichtigt bleibt. Für Fachkraft B1 steht damit eine als angemessen bewertete pädagogische Maßnahme („Erziehung“) im Vordergrund, wenn das Kind mit seinem Verhalten nicht durchkommt und der Entscheidung der Fachkraft somit folgen muss, sodass dieser Umstand auch auf einen „Zwang“ und/oder „Strafe“ hindeuten könnte. Ein nachträgliches Vorgehen (eine Interaktion oder ähnliches) wird nicht berücksichtigt.

> „Schwierig, erst habe ich kurz gedacht, ich würde dem Kind den Teller wegnehmen, aber das wäre ja doof, da das **Kind ja aufessen soll** und wenn ich bei so einer **Sache sage,** oh jetzt brauchst du **nicht mehr aufessen**, danke, dass du mich angespuckt hast, **das wäre pädagogisch wohl gar nicht wertvoll oder wirksam**, also, da muss **man klar die Grenzen ziehen**. Also da muss das **Kind auch lernen,** dass es das **nicht darf und ich das nicht möchte** und ich finde, dass Kind könnte **dann trotzdem aufessen,** also, es muss ja nicht den ganzen Teller aufessen, falls da jetzt noch so viel auf dem Teller liegen sollte. Aber ich würde es erstens **doof finden, wenn das Kind hier machen kann, was es will**

> **und sich so verhalten kann** und ich dann **noch sagen würde, ok, dann pack dein Teller weg, du musst jetzt nicht mehr aufessen**“ (B1, Z. 169-179).

Daneben beschreibt Fachkraft B2 ebenfalls:

> „generell, wie zu **jedem Kind auch sagen,** dass jedes **Kind** ja auch **aufessen soll,** beziehungsweise die **Drei-Löffel-Regel anwenden**. Das heißt also, dass das Kind ruhig noch **drei Löffel essen kann und dann abräumen darf**. Ich wüsste jetzt nicht, ob ich dem Kind sagen würde, ich glaube ich würde, wenn sich die Situation beruhigt hat sagen, dass wir das ja dann nun geklärt haben, **aber ich möchte,** dass das **Kind wie alle anderen Kinder** auch dann noch **Drei Löffel ist** (B2, Z. 171-176).

Hier erscheint es gerade so, als versuche Fachkraft B1 beharrlich auf ihre (Entscheidungs-)Macht zu bestehen, weil das Kind durch sein Verhalten die Grenze der Macht zu durchbrechen versucht, denn: „Wenn das Kind die **Grenzen so austesten** möchte, dann merkt es schnell, dass ich das **nicht empfehle,** sozusagen“ (B1, Z. 182f.). Fachkraft B4 ist ebenfalls der Meinung, das Kind müsse merken, dass es nicht mit seinen Verhalten durchkommt:

> „es kann auch trotzdem noch irgendwie da ein, **zwei Löffel essen,** weil es einfach wichtig ist, dass **das Kind da nicht irgendwie merkt,** dass ich jetzt das, was ich **sage zurücknehme oder denkt es kann das jetzt jedes Mal so machen** oder auch andere Kinder denken, dass sie damit irgendwie durchkommen so“ (B4, Z. 389-392).

Wenn das Kind auch nur „zwei Löffel“ (B4, Z. 389) essen würde, so könnte vermutet werden, die Entscheidungsmacht der Fachkraft gegenüber der gesamten Kindergruppe habe Bestand.

Für Fachkraft B2 stehe auch die „Drei-Löffel-Regel“ (B2, Z. 172) im Vordergrund, die trotz Beschwerde eines Kindes für alle Kinder eingehalten werden müsse. Auch in diesem Kontext kann also vermutet werden, dass die gesetzten Regeln von den Fachkräften und deren konsequente Einhaltung für den Bestand der Entscheidungsmacht der Fachkräfte Sorge trage.

6.4 RECHTE

Um zu analysieren, welches Wissen die Fachkräfte in Bezug auf Partizipationsrechte haben, wurden die Fachkräfte in der Datenerhebung explizit dazu befragt.

Bereits in dem Abschnitt zur Partizipation (K2) konnte besonders an einer Stelle verdeutlicht werden, welche Bedeutung das halboffene Konzept in der Kindertageseinrichtung hat und welche Bedeutung es bei den pädagogischen Fachkräften einnimmt. Veranschaulicht werden konnte, dass es zum Teil in einem Widerspruch zum pädagogischen Handeln steht, insbesondere dann, wenn es um die Einhaltung von Regeln in der freien Spielzeit geht. Dennoch wird das halboffene Konzept besonders von Fachkraft B3 als Recht der Kinder hervorgehoben, denn in diesem Rahmen können „sie entscheiden (…), was sie machen“ (B3, Z. 80f.) wollen. Für Fachkraft B2 ist in diesem Rahmen auch eine „freie Persönlichkeitsentfaltung“ B2, Z. 721) ermöglicht (s.a. B2, Z. 721f.). Gleichzeitig wird von beiden Seiten darauf aufmerksam gemacht, dass die Fachkräfte viel mehr Entscheidungsmacht und somit ein „größeres Recht“ haben (B2, Z. 725) (vgl. B3, Z. 59f. & 693 & B2, Z.725f.). Eine bewusste Einschränkung erfährt das Recht der Kinder vor allem dort, wo die Fachkräfte aufgrund von strukturellen Gegebenheiten selbst keine Entscheidungen treffen können, darunter fallen bspw. zeitliche Abläufe, als auch sich an „zeitliche Strukturen und Regeln“ zu halten (B3, Z. 74). Insbesondere auch dort, wo die regelgeleitete Teilnahmepflicht der Kinder greift, findet das Recht der Kinder eine Begrenzung (vgl. B3, Z. 81ff.). Die Fachkräfte B1 und B4 thematisieren die Kinderrechte ebenfalls in einem solchen Zusammenhang. Die alltäglichen und umfangreichen Freiheiten der Kinder (als Recht beschrieben) finden somit ausschließlich dort eine Begrenzung, wo der Schutzauftrag (Fremd- und Selbstschutz) greift (vgl. B1, Z. 631-638) oder wo für die Regeleinhaltung gesorgt werden muss (vgl. B4, Z. 50-61), wobei sich beides in gewisser Weise auch miteinander verbindet.

Dies konnte bereits festgestellt werden: Widersprüche sind aber auch hier vorzufinden. Obwohl der Schutzauftrag als Begrenzung der Kinderrechte thematisiert wird (s.a. B1), ist dieser von derselben Fachkraft (sowie Fachkraft B2) als ein Rechtsgut zu verstehen. Dieses hat für das Wohlergehen für das Kind (Kindeswohl) Sorge zu tragen (vgl. B2, Z. 716ff. & B1, Z. 629f.) und umfasst damit

das „Recht auf Schutz und guter Betreuung“ (B1, Z. 629f.), als auch das Recht „ein gutes Umfeld“ und eine „gute Bezugsperson“ zu erhalten (B2, Z. 715). Erziehung ist ebenso ein Recht der Kinder (vgl. B2, Z. 633f.), aber auch der Erziehungsberechtigten (vgl. B2, Z. 719ff.) und gleicht somit dem genannten pädagogischen Auftrag der Erziehung[35] (K1, b: s.a. oben).

6.5 DEMOKRATIEBILDUNG

Dieser Abschnitt gibt die ausgewerteten Aussagen der Fachkräfte zur Demokratiebildung wieder. Um hier vor allem im späteren Verlauf (Kap. 7) die Verbindung zum Wissen zur Partizipation zu vollziehen wurden die Fachkräfte explizit danach gefragt, was sie unter Demokratiebildung verstehen.

Demokratiebildung wird von den Fachkräften B2, B3 und B4 als das Lernen politischer Inhalte durch die Vermittlung politischen Wissens bestimmt (vgl. B2, Z. 691-695 & B3, Z. 31-35 & B4, Z. 393-499). Für die Fachkräfte B3 und B4 ist das Lernen politischer Grundlagen in der Schule anzusiedeln, weil die Kinder in der Kita Politik nicht verstehen können (vgl. B3, Z. 29f. & B4, Z. 493-499).

Fachkraft B3 ist der Meinung, dass Kinder weder die Fähigkeiten, noch die notwendige Lust besitzen, um Politik zu lernen:

> „Also ich glaube Politik müssen die Kinder noch nicht in Kitas so früh lernen. Das würde die **Kinder wohl auch eher überfordern**, also die **verstehen das doch gar nicht und haben da doch auch keine Lust zu**“ (B3, Z. 28ff.).

Demokratiebildung setzt somit auch ein theoretisches Wissen der Fachkräfte voraus (vgl. B2, Z. 691-996 & B3, Z. 34f.). Daneben sei für Fachkraft B1 Demokratiebildung in der Vermittlung von Werten und Normen zur Vorbereitung auf das Leben in einer demokratischen Gesellschaft gegeben (B1, Z. 125ff.). Als Fachkraft eine Vorbildfunktion einzunehmen und Grenzen zu vermitteln, als auch für die Vermittlung von altersentsprechendem Wissen und die Anerkennung und Akzeptanz kindlicher Meinungen zu sorgen, ist für sie ebenfalls Demokratiebildung (vgl. B1, Z. 115-122).

---

[35] Einerseits geht es in diesem Kontext nämlich um die Vermittlung gesellschaftlicher Werte und Normen zur Vorbereitung auf das Leben (vgl. B2, Z. 634ff.) und um die Erziehungspartnerschaft mit den Eltern (vgl. B3, Z. 719ff.).

6.6 KINDERPARLAMENT

Zur Erstellung dieser Kategorie wurden die interviewten Personen (ausschließlich B2 und B3) in der Datenerhebung entweder explizit befragt (B3) oder sie haben selbst eine Aussage dazu getätigt (B2).

Fachkraft B2 verknüpft zwar die Gedanken der Demokratiebildung mit den Gedanken zum Kinderparlament (vgl. B2, Z. 691 & 696f.), nach ihr sind Kinderparlamente jedoch vielmehr als Alibi-Veranstaltung zu sehen. Es steht in keinem Verhältnis zur Partizipation (vgl. B2, Z. 616), denn das was die Kinder dort tendenziell an Entscheidungsmacht erhalten müssten, wird grundsätzlich nicht gewährt und verfolgt somit kein Ziel. Sie begründet ihre Ansicht aus eigenen Erfahrungswerten heraus:

> „manchmal so **Alibi-mäßig**. Wir machen jetzt ein Kinderparlament und **tun jetzt so, als ob die Kinder etwas abstimmen** dürfen, **ohne Ziel.** Ich habe auch mal in so einer Kita hospitiert und dachte, das hat für mich mit Partizipation so null zu tun. Da ist der Schein schon gewahrt und die **Kinder können ganz viel entscheiden**, aber **letztendlich war** das auch **sehr eingeschränkt**“ (B2, Z. 614ff.).

Vorrangig geht es hier vielmehr um Abstimmungen oder Meinungsumfragen mit einem Mehrheitsentscheid, bei dem sich die Minderheit der Mehrheit unterordnen muss und die Fachkräfte sowieso schlussendlich die Entscheidungen tragen. Dieses Vorgehen ist auch in der Kita vorzufinden (vgl. B2, Z. 621-631 & 697-700), dazu braucht man keinen so „hochgestochen[en] [und] „politisch[en]“ Begriff (B2, Z. 627f.). Außerdem ist aufgrund der durch die Bildungsempfehlungen auferlegten Bestimmungen von keiner entsprechenden Haltung der Fachkräfte auszugehen, sodass sich dadurch die Ansicht einer Alibi-Veranstaltung ebenfalls begründet. Dies wurde zwar bereits an anderer Stelle genannt, erscheint hier jedoch nochmal erwähnenswert:

> „Also ich glaube manchmal, dass den Leuten vielleicht auch, die **Kinderparlamente in der Kita haben**, denen das **nicht so wichtig** ist, also es wird gesagt Kinderparlament, aber nachher **stehen die nicht dahinter**, sondern machen nur was **theoretisch so auferlegt** wird, was dann auch wieder **Alibi** ist“ (B2, Z. 705-708).

Auch Fachkraft B3 sieht keinen Grund ein Kinderparlament einzuführen. Für sie wäre dies sogar unangemessen, weil einerseits die Wirkung des Kinderparlamentes aufgrund eines bloßen Abstimmungsprozesses infrage steht und andererseits andere Beschäftigungen in der Kita als wichtiger empfunden werden (vgl. B3, Z. 39-47).

6.7 Zusammenschau der Ergebnisdarstellung in Bezug auf Wissen und Haltungen zur Partizipation

Die Auswertung der Kategorien konnte nicht erschöpfend dazu beitragen, präzise Aussagen über Wissen und Haltungen der Fachkräfte zur Partizipation zu tätigen. Die Fachkräfte legten nur in einem sehr geringen Anteil ihre Gedanken zur Partizipation offen, bzw. begründeten sie ihr Handeln nur wenig in Bezug auf Partizipation. Welche allgemeinen Rückschlüsse aus diesem Grund zu ihrem Wissen und auch zu ihren Haltungen zur Partizipation getätigt werden können, soll in diesem Kapitel erfolgen und zum Kapitel 7 (Diskussion) hinführen.

Das Partizipationsverständnis der vier Fachkräfte zeigt sich auf Basis einer Wunsch- und Meinungsumfrage der Kinder, die durch die Fachkräfte erfolgt. Das weitere Vorgehen liegt ebenfalls in der Entscheidungsmacht der Fachkräfte. Aus diesem Grund haben die Kinder weder einen Einfluss darauf, ob ihre Wünsche eine Umsetzung erfahren, noch können sie sich als Beteiligte an Entscheidungen, bzw. einem Entscheidungsverfahren verstehen. Dementsprechend ist auch das Ziel von Partizipation, was mit Partizipation bei den Kindern erreicht werden soll, deutlich und klar umrissen: Es geht ihnen ausschließlich um die Artikulation von Meinungen und Wünschen der Kinder, die durch Glück und Zufall aufgenommen werden. Das Ziel, Offenheit und Resonanz durch Anerkennung zu ermöglichen steht deutlich im ambivalenten Verhältnis zur Handlungspraxis. Nur einige (angemessene) Wünsche werden „gnädigerweise“ aufgenommen und umgesetzt, oder eben als „Quatsch“ abgewehrt. Grundsätzlich erlangen die Kinder keinerlei Entscheidungsmacht. Ihr Wissen darüber was mit Partizipation erreicht werden soll, als auch ihre Haltung keine Macht abgeben zu wollen führt in der Praxis zur Vernachlässigung einer partizipativen Grundausrichtung.

In vielen Fällen hat auch das defizitäre Bild des Kindes einen Einfluss auf die Haltung und somit Handlung der Fachkräfte. Das macht sich nicht nur im Schutzauftrag bemerkbar, sondern auch dort, wo ihre Wünsche als unrealistischer „Quatsch“ abgewertet werden. Insgesamt wird den Kindern zum Teil nicht nur eine unvollständige und defizitäre Vorstellungs- und Entscheidungsfähigkeit unterstellt, sondern auch deren Fähigkeit, ihre Interessen mit anderen auszuhandeln bzw. zu diskutieren. Interessenkonflikte werden abgelehnt. Auch dort, wo Kinder keine Einschätzung für ihre Entscheidung tragen können, erfolgt eine Beanspruchung der (schlussendlichen) Entscheidung durch die Fachkräfte und eine defizitäre Sichtweise auf das Kind.

Ebenfalls scheint es, als fehle den Fachkräften das Wissen darüber, wie man einen gemeinsamen Entscheidungsprozess gestaltet, bzw. moderiert und welche (demokratischen) Entscheidungsverfahren generell zur Anwendung kommen können. Deshalb entscheiden sie lieber selbst, bevor sie die Vielzahl der Interessen aufnehmen und die gemeinsame Entscheidung koordinieren müssen.

Allgemein beziehen die Fachkräfte ihre Partizipationsgedanken weniger auf explizit genannte theoretische Wissensinhalte, als vielmehr auf Erfahrungswerte und somit auf ein praktisches Erfahrungswissen des beruflichen Alltags.[36] Mit welchem theoretischen Fachwissen sie operieren oder ihre alltägliche Handlungspraxis reflexiv rückbinden wird nicht deutlich begründet. Beim Rekonstruieren ihrer Handlungen bleibt zum Teil eine alltägliche Selbstverständlichkeit erhalten, die beschreibt, wie Partizipation praktiziert wird. Die Praxis existiert alltäglich, routiniert und „läuft alltäglich dann einfach so mit“ (s.a. B3, Z. 608-614), dieses Verständnis von Partizipation kam bei Fachkraft B3 zum Vorschein. Und auch bei Fachkraft B2 braucht Partizipation zwar eine alltägliche Routine, ein theoretisches Wissen hingegen nicht (s.a. B2, Z. 705ff. & 795). Somit bestätigt sich die Annahme, dass ihre praktischen (fallspezifischen) Handlungsabläufe weniger mit einem rationalen theoretischen Fachwissen operieren.

---

[36] Kapitel 3.1 konnte zeigen, dass eine professionelles Wissen aus einem praktischen Erfahrungswissen und theoretischen Wissensbeständen (Fach-, Faktenwissen) bestehen müsse, bzw. müsse der Professionelle beide Wissensformen im konkreten Fall reflexiv in ein Verhältnis setzen können, d.h. mit theoretischen Wissen, als auch mit Erfahrungswissen operieren.

Generell begründen die Fachkräfte ihr Handeln weniger in Hinsicht auf Partizipation und mehr in Bezug auf Regeln („Schutzregel“, „Teilnahmepflicht“, „Friedenskindergarten“), die jedoch durch ihre konsequente Einhaltung partizipative Elemente einschränken. Aufgrund der Häufigkeit, in denen *alle* Fachkräfte ihr Handeln in Bezug auf Regeln und dessen konsequente Einhaltung (der Fachkräfte & Kinder als Empfänger) beschreiben, ist von einer etablierten berufskollektiven Handlungsroutine auszugehen, die bei bestimmten Alltagsproblemen/-situationen unhinterfragt eingesetzt wird und damit auch keine reflexive Einzelfallprüfung zulässt.

Obwohl es natürlich auch als angemessen zu bewerten ist, dass sie den Kindern Schutz gewährleisten möchten, führt dieses (Auftrags-)Ziel zu einer absurden Generalisierung von Regeln, die nicht mehr auf den Einzelfall geprüft werden. Insgesamt ist hier eine (theoretische) Reflexion, bzw. eine Rückkopplung auf ein spezifisches Fachwissen (bezogen auf den Einzelfall) nicht erkennbar.

Obwohl die Vignetten Anlass dafür geben partizipativ zu handeln, begründen sie die routinierten Handlungsabläufe mit dieser Regeleinhaltung und einem dazugehörigen zu kritisierenden Gerechtigkeitsbegriff. Zum Vorschein kommen unterschiedliche Deutungsmuster, die bei allen Fachkräften eine absolute und unhinterfragte Geltung beanspruchen: Die Regeln können nur Gültigkeit besitzen, wenn sie konsequent durchgezogen werden. Es dürfen keine Ausnahmen gemacht werden, weil sie die Gültigkeit der Regeln zerstören und somit auch die Macht der Regelsetzer (der Fachkräfte) infrage stellen würden. Die Deutungen „Pistolen stellen kein angemessenes Spielzeug für Kinder dar“ und „Mikado-Stäbe seien zum Mikado spielen da“ werden ebenfalls in Regelungen für alle verpackt und sind damit in die genannten Deutungs- und Handlungsmuster zu integrieren.

Obwohl eine „Reflexive Professionalität“ von pädagogischen Fachkräften eine Begründung ihres fallspezifischen Handelns in Bezug auf wissenschaftliches Wissens vorsieht, haben die Ergebnisse etwas anderes gezeigt: Es scheint, als würden die Fachkräfte ihr Handeln ausschließlich auf praktisches Erfahrungswissen und routinierte Handlungsabläufe beziehen. Damit wird der Gesichtspunkt der „pädagogischen Konventionen“ (Radtke 1983) erneut aufgegriffen, die in Abgrenzung zur „Reflexiven Professionalität“ im Kapitel 3.1 bereits erläutert wurden.

Schwer zu identifizieren war auch die Haltung der Fachkräfte zur Partizipation, weil die Fachkräfte in den meisten Fällen eben nicht in Bezug auf Partizipation handeln, sodass auch keine Beweggründe ihres Handelns dementsprechend offengelegt werden konnten. In einigen Fällen konnten nur Rückschlüsse auf persönliche Einstellungen analysiert werden, wie bspw. im Rahmen der alltäglichen Selbstverständlichkeit von Partizipation oder in der Abneigung zum Kinderparlament. Dabei bezieht sich die abneigende Haltung in Bezug auf das Kinderparlament nicht auf theoretische Wissensinhalte, sondern auf Erfahrungswerte der praktischen Tätigkeit (B2).

Bereits an dieser Stelle erhärtet sich die Vermutung, dass ohne ausreichendes Wissen zur Partizipation, Wissen nicht ins „Herz rutschen“ und somit nicht als Haltung, bzw. Handlung gelebt werden kann (vgl. Rätz 2011, S. 66; zit. n. von Spiegel 2013, S. 83).

Das nächste Kapitel wird unter Berücksichtigung fachlicher Anforderungen von Wissen und Haltungen zur Partizipation vor allem die Widersprüche herausarbeiten, die sich aus dem Partizipationsverständnis und den daraus resultierenden Zielen und Arbeitsprinzipien der Fachkräfte ergeben. Daneben müssen aus dem Blickwinkel wissenschaftlicher Anforderungen sowohl die Probleme ihres fürsorglichen Handelns, als auch die der etablierten Konventionen herausgearbeitet werden, weil diese einen sehr großen Anteil in den Ergebnissen einnahmen.

7 DISKUSSION: ERGEBNISDARSTELLUNG IN BEZUG AUF WISSEN UND HALTUNGEN ZUR PARTIZIPATION DER FACHKRÄFTE

Dieser Teil der Arbeit wird die Ergebnisse aus dem empirischen Material in Bezug auf wissenschaftsliterarische Bestandteile zur Partizipation diskutieren. Vor allem die im Kapitel 4 dargestellten (normativen) Anforderungen von Fachkräften zu Wissen und Haltungen in Bezug auf Partizipation finden hier Eingang.

Partizipation als Einbezug mit schlussendlicher Entscheidung der Fachkräfte

Möchte man dem Anspruch einer demokratischen Partizipation nahekommen, müssten Kinder, unabhängig von der „Gnade“ der Fachkräfte, das Recht auf Selbst- und Mitbestimmung und somit tatsächliche Selbst- und Mitentscheidungsmacht („kratia“) erhalten. In einer Demokratie werden Machtquellen durch eine bewusste Regelung der Entscheidungsrechte und Entscheidungsverfahren auf die Mitglieder (hier: Kinder) übertragen. Dementsprechend kann sich jedes Mitglied einer gleichberechtigten Gemeinschaft („demos“) (Kita-Gemeinschaft) mit eigenen Interessen aktiv einbringen, diese mit anderen auf demokratische Weise aushandeln, um schlussendlich zu einer gemeinsamen Entscheidung zu gelangen (Konsens- oder Mehrheitsentscheidung). Ganz im Sinne partizipatorischer Demokratietheorien (exempl. Habermas) können sich die AdressatInnen von Entscheidungen somit gleichzeitig als ihre UrheberInnen begreifen (vgl**.** Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2016, S. 35 & 39ff.). Werden die genannten Ziele und Arbeitsprinzipien[37] von Partizipation nicht verfolgt, besteht Partizipation höchstens noch als „Gnade“ von Seiten der Fachkräfte. Kinder erhalten keine tatsächliche Entscheidungsmacht und sind ausschließlich im Sinne von irgendwie so „mitmachen“, „mitsprechen“, „einbeziehen“ passiv beteiligt (vgl. BMFSFJ 2015, S. 8; Schwerthelm & Sturzenhecker 2016, S. 191; s.a. Sturzenhecker 2011, S. 134). Letzteres trifft auf alle interviewten Fachkräfte zu: Sie befragen die Kinder zu ihren Wünschen und Meinungen nur dann, wenn sie die Kinder befragen wollen. Oder die Kinder müssen sich selbst beteiligen, insofern, dass sie ihre Wünsche artikulieren (können). Jedoch fließen nur die Wünsche mit in die Entscheidungen der Fachkräfte ein, wenn diese

[37] Die Ziele & Arbeitsprinzipien wurden im Kapitel 4.1 (Ziele) und 4.2 genannt.

entweder den Vorstellungen der Fachkräfte entsprechen oder nicht als „Quatsch“ bewertet werden. Somit konstruiert sich ein undemokratisches Machtverhältnis. Die Fachkräfte bleiben Entscheidungsträger und die Kinder erhalten keine Selbst- und Mitbestimmungsmacht. Ihr Recht auf Partizipation gerät in die Entscheidungsbefugnis der Fachkräfte. Ein notwendiger ergebnisoffener Aushandlungsprozess, in dem Machtquellen auch auf Kinder übertragen und abgegeben werden können, besteht nicht. Die Fachkräfte führen ausschließlich unter sich einen Diskurs, um zu einer Entscheidung zu gelangen[38] (vgl. Bröckling & Schhmidt 2012, S. 45; Zinser 2005, S. 164f.; Knauer & Sturzenhecker 2005, S 84; Kriener & Petersen 1999, S. 34).

Damit diese undemokratischen Machanteile der Fachkräfte reflektiert werden, müssen sie als solche wahrgenommen werden (vgl. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2016, S. 35; s.a. Kap. 4.2.2). Anstatt ihre Machtanteile kritisch zu reflektieren, um sie demokratisch zu „zähmen“ (ebd.), erstarre dieses Vorgehen auch in eine alltägliche Routine, bzw. Selbstverständlichkeit und wird ohne theoretische Wissensinhalte gesteuert. Dabei scheint den Fachkräften nicht bewusst (kein Wissen) zu sein, dass ein gesetzlicher und normativer Auftrag dahingehend besteht, Beteiligungsverfahren zu initiieren, die dafür Sorge tragen, dass die Beteiligungsrechte konzeptionell verankert werden, damit die Fachkräfte eben nicht die alleinige Herrschaft (bzw. Entscheidungsmacht) für sich beanspruchen (s.a. § 45 SGB VIII; Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2016, S. 35). Kinderparlamente, die als demokratische Beteiligungsverfahren gelten (vgl. Lehmann et al. 2016, S. 119f.), werden jedoch aufgrund der Ansicht einer Alibi-Teilhabe abgelehnt. Außerdem werden sie nicht als gesetzlich vorgeschrieben, sondern von den Bildungsempfehlungen als auferlegt beschrieben (vgl. B2). Anzunehmen ist hier aber auch, dass die grundlegenden Voraussetzungen von demokratischer Partizipation unzureichend bekannt sind und in der Folge auch nicht entsprechend umgesetzt werden. Hinsichtlich der Entscheidungsmacht der Fachkräfte erhalten Kinder nicht die Möglichkeit ihre Interessen zu vertreten und an öffentlichen und argumentativen

---

[38] Exemplarisch dazu beschreibt Fachkraft B4: „Also ich glaube Kinder können schon sagen, was sie gerne haben wollen, aber dann muss man halt auch mit dem Team dann später besprechen, was verwirklicht werden kann“ (B4, Z. 284ff.).

Verhandlungen von Konflikten/Themen/Regelungen aktiv teilzunehmen (vgl. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2016, S. 39; s.a. Kap. 4.1. & 4.2.1).

Nach den Fachkräften besitzen die Kinder weder eine ausreichende Vorstellungsfähigkeit, noch eine ausreichende Einschätzungs- und Entscheidungsfähigkeit zur Umsetzung ihrer Interessen. Der partizipative Grundgedanke, die Selbstbestimmung des Kindes zu unterstützen und damit ein mündiges Subjekt in einer demokratischen Gemeinschaft zu fördern, bleibt somit uneinlösbar. Den Kindern wird nämlich weder Mündigkeit zugestanden, noch wird Selbst-, und Mitbestimmung gefördert, weil die Fachkräfte sowieso die schlussendliche Entscheidungsmacht für sich beanspruchen (s.a. Sturzenhecker 2008, S. 150; Priebe 2012, S. 20 & 42; Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2011, S. 98 & s.a. Kap. 4.1. & 4.2.1).

Deutlich wird sogar eine Aberkennung von Mündigkeit, in dem die Fachkräfte der Meinung sind, sie wissen was die „richtige oder bessere Entscheidung“ für das Kind ist (B2, Z. 208) (s.a. B3, Z. 260ff. & B2, Z. 313ff.). Dadurch wird jedoch weder partizipativ gehandelt, noch fungieren die Fachkräfte als Bildungsassistenzen, indem sie die Selbstbestimmung des Kindes im gemeinschaftlichen Kontext fördern (vgl. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2011, S. 111; Sting & Sturzenhecker 2013, S. 385; s.a. Kap. 4.2.1). Vielmehr haben die Fachkräfte die vollständige Definitions- und Deutungsmacht, indem sie als „Experte“ wissen, was gut/schlecht und/oder richtig/falsch ist (vgl. Hansen & Knauer 2010, S. 25; s.a. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2016, S. 33).

Dies bestätigt sich *pars pro toto* in der Begründung von Fachkraft B1, die ihre „endgültige Entscheidung[smacht] vor allem aus einem Erwachsenen-, aber auch ErzieherInnen- und somit Expertenstatus heraus rechtfertigt (vgl. B1, Z. 333-341).

Erziehung & Bildung als Aneignungsprozess versus Bildung als didaktische Vorgabe

Bestätigt wird diese Annahme auch mit einem Erziehungs- bzw. (demokratischen) Bildungsverständnis, welches der Entwicklung zu einer gemeinschaftlichen, selbst- und mitbestimmungsfähigen Persönlichkeit nicht förderlich erscheinen lässt. Als normatives Erziehungsziel (§ 1 SGB VIII) wäre ein Verständnis von Erziehung als Unterstützung einer demokratischen Aneignungstätigkeit des Kindes von Selbstbestimmung in gemeinschaftlicher Mitbestimmung jedoch äquivalent (s.a.

Kap. 4.2.1; Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2016, S. 38; s.a. Laewen 2008, S.72f.). Obwohl die Fachkräfte ihren Auftrag darin sehen die Kinder zu einer eigenständigen Persönlichkeit zu erziehen, soll das formulierte Ziel Bedürfnisse und Interessen der Kinder zu stärken, durch die Vermittlung von Werten und Normen erreicht werden (B2, Z. 12-26 & B3, Z. 9-23). Hier könnte auch vermutet werden, dass die Fachkräfte weder an die Interessen der Kinder anknüpfen, noch geht es darum, in der Entwicklung zur selbstbestimmten Persönlichkeit zu assistieren. Im Vordergrund steht vielmehr eine defizitäre Sichtweise auf das Kind, es müsse Werte und Normen erlernen. Außerdem kommen klassische Erziehungsstile zum Vorschein, die sich in Form von Sanktions- und Disziplinierungsmaßnahmen zeigen. Kinder müssen u.a. lernen sich an Grenzen und Regeln zu halten (s.a. B3, Z. 22f. & B2, Z. 418f.; s.a. Konflikte Kap. 6.3).

Insgesamt verstehen sie Bildung nicht als aktive Aneignungstätigkeit des Kindes von „Selbst“ und „Welt“, bei dem Partizipation eine wichtige Rolle einnimmt und die Fachkräfte mehr als Bildungsassistenten fungieren, sondern als fächerspezifische Förderung durch eine didaktische Vorgabe (Struktur der Angebote ist vorgegeben), ohne dabei an die Interessen der Kinder anzuknüpfen, bzw. einer Orientierung auf Partizipation gerecht zu werden (vgl. Hansen, Knauer & Sturzehecker 2011, S. 98 & 110; Priebe 2012, S. 20 & 23; Schäfer 2003, S. 31; s.a. Kap. 2.2.1 & 4.2.1). Im Rahmen der Bildungsaktivitäten des Kindes ist auch die „Zuerkennung von Autonomie“ (Priebe 2012, S. 20) (Selbstbestimmung) äquivalent, die bei den Fachkräften aufgrund eines defizitären Bildes des Kindes und der dazugehörigen Haltung (exempl. „das können die Kinder nicht, deshalb muss ich das beschließen oder sagen“ B4, Z. 237f.) ebenfalls nicht vorliegt (s.a. Rehmann 2016, S 146).

Und auch Demokratiebildung meint in diesem Rahmen eben nicht primär die Vermittlung politischer Inhalte (vgl. B2, Z. 691-695 & B3, Z. 31-35 & B4, Z. 393-499), sondern die aktive Aneignung von Demokratie durch die Eröffnung demokratischer Erfahrungsräume, bzw. demokratischer Partizipation (vgl. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2016, S. 39f.). Ein solches Verständnis von Demokratiebildung führt zu einer ablehnenden Haltung und zwar nach dem Motto:

> „Das würde die Kinder wohl auch eher überfordern, also die verstehen das doch gar nicht“ (B3, Z, 29f.) (s.a. B4, Z. 494-499).

In diesem Zusammenhang formuliert STURZENHECKER (2011, S. 142) zutreffend:

> „Zunächst einmal kann man hinsichtlich dessen, was man nicht hat und nicht kennt, gar nicht entscheiden, ob man es will“, sodass fehlendes Wissen nicht dazu führen darf, „den Auftrag von Demokratiebildung abzuweisen“ (ebd.).

Ihr fehlendes Wissen zur Demokratiebildung führt nämlich gerade dazu, dass Fachkräfte ihr Handeln nicht in Bezug auf einen Erfahrungsraum von Demokratie ausrichten und demensprechend nicht mit den entsprechenden fachlichen Anforderungen von Wissen und Haltungen zur Partizipation operieren.

Und obwohl Interessenkonflikte und eine konfliktfreundliche Haltung notwendig sind, um demokratische Bildungsprozesse zu unterstützen, erhalten die Kinder weder die Möglichkeit eigene Interessen öffentlich zu positionieren, noch im gemeinschaftlichen Rahmen zu einem wechselseitig anerkannten Kompromiss zu gelangen (vgl. Hess & Sturzbecker 2003, S. 55; Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2016, S. 41; Sturzenhecker 2008b, S. 20; s.a. Kap. 4.2.1).

Einerseits liegt es daran, dass Fachkräfte die (Vor)Entscheidung für sich beanspruchen und Konflikte generell ablehnend gegenüber stehen (ablehnende Haltung zu Konflikten). Andererseits wird den Kindern nicht nur die Fähigkeit zur Diskussion, sondern auch zur Konfliktlösung aberkannt. Anstatt Konflikte als Anlass zur kindlichen Selbst- und Mitbestimmung zu verstehen und sie als Übungsfeld demokratischer Partizipation zu betrachten erfolgt vorschnell ein Eingriff durch die Fachkräfte mit anschließender Konfliktlösung (vgl. Sturzenhecker 2008b, S. 20; Knauer & Stuzenhecker 2005, S. 82f.). Die Kinder könnten sich „Argumente um die Ohren hauen“ ist eine der Begründungen (B3), wobei gerade eine demokratische Aushandlung mit gemeinsamer und argumentativer Lösungssuche für demokratische Bildungsprozesse wertvoll ist (vgl. Sturzenhecker 2008, S. 20; Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2016, S. 41). Einige Fachkräfte (vgl. B1, Z. 450ff. & 469f. & B3, Z. 467-471 versuchen den Konflikt sogar „erzieherisch“ zu lösen, indem sie nur ein Kind dazu auffordern sich von seinem Interesse abzuwenden. Das Kind wird weder als selbstbestimmtes Subjekt mit eigenen Interessen wahrgenommen, noch wird dem Kind ein „Selbstvertretungsrecht“ zugeschrieben. Es erfährt nicht, dass sein Eigensinn berechtigt ist (vgl. Sturzenhecker 2008b, S. 21; s.a. Hansen & Knauer 2015, S. 84).

An einer Stelle wird vor allem betont, die Partizipation des einzelnen Kindes würde sich durch eine gemeinschaftliche Einbindung (durch andere Kinder) begrenzen (vgl. B2, Z. 539ff.). Dabei stellt gerade die Kita-Gemeinschaft ein Erfahrungsfeld zur Demokratiebildung dar, in der das Ziel der Entwicklung einer gemeinschaftlichen Selbst- und Mitbestimmung ganz entscheidend ist (vgl. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2011b, S. 44). Im Umkehrschluss bedeutet das: wichtige Chancen der Demokratiebildung bleiben weitestgehend verwehrt und somit auch das normative Ziel von Partizipation unterbunden (s.a. Sturzenhecker 2008, S. 148f.).

Der gesamte Abschnitt, der das Verständnis von Partizipation und (Demokratie-)Bildung fokussierte, lässt vermuten, dass die Fachkräfte kein professionelles Wissen und in der Folge auch keine entsprechenden Haltungen ausgebildet haben, die den fachlichen Anforderungen von Wissen und Haltungen zur Partizipation nahekommen (Kapitel 4). Dies führt zu keiner Umsetzung und Unterstützung demokratischer Bildungsziele bei den Kindern. Sie erhalten keine Möglichkeit sich Demokratie durch die Praxis anzueignen und erleben somit keine demokratische Partizipation.

Aus diesem Grund wird ebenfalls angenommen, dass die Fachkräfte kein (ausreichendes) Wissen darüber besitzen, wie demokratische Entscheidungsverfahren funktionieren und wie Partizipation vom Anspruch her umgesetzt wird (Kap. 4). Bestätigt wird diese Annahme auch dadurch, dass sie oftmals gar nicht wussten, wie man bei der Vielzahl von unterschiedlichen Interessen zu einem fairen Entscheidungs-, bzw. Lösungsprozess gelangen kann. Ihr unzureichendes Wissen darüber, ist nicht nur der demokratischen Partizipation hinderlich, sondern schließt die Beteiligung der Kinder als Ganzes sogar komplett aus und legitimiert wiederum die (Vor)Entscheidung der Fachkräfte (vgl. B1, Z. 149-153 & B2, Z. 251-260 & B3, Z. 385ff.).

Gleichheit und Differenz berücksichtigen vs. Ungleichheit

Eine weitere grundlegende Voraussetzung um Partizipation für alle zu ermöglichen, liegt in der Gewährleistung von Gleichheit und Differenz. Einerseits bedeutet es die Gleichberechtigung Einzelner in den Zugangsvoraussetzungen und Rechten zu gewähren. Andererseits die Differenz der Teilnehmer berücksichtigend anzunehmen, sodass alle sich gleichberechtigt in demokratische Entscheidungsprozesse einbringen können (vgl. Knauer & Sturzenhecker 2005, S. 82). Abgesehen davon, dass letzteres nicht greift, werden Kinder ausgeschlossen, die ihre Interessen nicht artikulieren

können oder aufgrund von Entwicklungs- und/oder Persönlichkeitsmerkmalen zu zurückhaltend sind. Pädagogische Arbeitsprinzipien sind also nicht vorzufinden, die dem Anspruch der Partizipation gerecht werden würden (s.a. Kap. 4.2.1).

Die bisherigen Annahmen können auch damit bestätigt werden, dass ihnen die Rechte der Kinder anscheinend nicht geläufig sind, vor allem in Bezug auf Partizipation. Das Recht besteht zwar darin, dass sie alles machen können was sie in der freien Spielzeit wollen. Kinder werden generell aber nicht als „Partner *gleichen Rechts*“ (Klein 2002) anerkannt, weil die pädagogischen Fachkräfte aufgrund ihrer Entscheidungsmacht ein viel „größeres Recht“ (B2, Z. 725) und ein „Recht (…) über die Kinder“ besitzen (B2, Z. 723) (s.a. B3, Z. 59f. & 693). Dieser Blickwinkel blendet Kindheit ebenfalls als im „Hier und Jetzt Seiende“ (beings) aus und begreift Kindheit nur aus der Sichtweise des Werdenden (becomings) (s.a. Kap. 4.2.3) (vgl. Hurrelmann, 1983). Auch JANUSZ KORCZAK hat im Jahre 1979 auf die Kinder als „beings“ aufmerksam gemacht, die nicht von der Willkür (Herrschaft) der Erwachsenen in Abhängigkeit geraten sollen, was der Annahme der Fachkräfte sie hätten ein Recht über die Kinder, als auch ein größeres Entscheidungsrecht entgegenspricht (vgl. ebd., S. 106).

Kinderrechte sind Menschenrechte und Partizipation im Rahmen einer demokratischen Gemeinschaft verlangt, jedem Mitglied die Fähigkeit und das Recht zur Selbst-, und Mitbestimmung (als Partizipationsrechte) zuzugestehen (vgl. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2016, S. 37; s.a. Hansen & Knauer 2015, S. 77).

Die im Kapitel 4.2.3 dargestellte Annahme bestätigt sich hier: Partizipation nimmt eine marginale Rolle ein, wenn das Kind als unfertiges Mängelwesen betrachtet wird (vgl. BJK 2009). Das Bild des Kindes nimmt somit einen großen Stellenwert in ihrem pädagogischen Handeln ein, beeinflusst ihre Haltung und lässt kein partizipatives Handeln zu (s.a. Rehmann 2016, S. 146). Bereits in den letzten Erläuterungen, in denen die Fachkräfte ein defizitäres Bild des Kindes beschreiben, kann dies bestätigt werden. Von Anfang an wurde ein Bild des Kindes als unmündiges Mängelwesen mit unzureichender Vorstellungs-, Entscheidungs-, und Einschätzungsfähigkeit für die Wünsche und eigenen Entscheidungen beschrieben, welches ebenfalls keine Konfliktlösekompetenz und keine Diskussions- und zum Teil keine Artikulationsfähigkeit besitzen würde.

Grenzen von Partizipation innerhalb des Schutzauftrages

Mit diesen Überlegungen kann auch der pädagogische Schutzauftrag verbunden werden, der einen sehr großen Stellenwert in der Ergebnisdarstellung einnahm. Der pädagogische Schutzauftrag der Fachkräfte verbindet ebenfalls ein Bild des Kindes, welches den Kindern von Anfang an Defizite in ihrer Einschätzungs- bzw. Entscheidungsfähigkeit unterstellt und in der Folge die Entscheidung der Fachkräfte legitimiert (vgl. B1, Z. 313-316 & 296-298; B2, Z. 347 & 349f.; B3, Z. 181f.; 171-182; B4, Z. 237-241 & 200-207). Sie werden zu Objekten pädagogisch, paternalistischer[39] Fürsorge und „Objekt[en] (…) von Partizipation" (Knauer & Sturzenhecker 2005, S. 67), indem die Fachkräfte die Entscheidungen für die Kinder treffen (s.a. B1, Z. 332-336). In diesem Sinne werden die Kinder viel weniger als Rechtssubjekte angesehen, die durchaus Entscheidungen tragen und verantworten können, bspw. wenn es darum geht zu entscheiden wann ihnen zu kalt und zu warm ist. Die Kinder werden hier als „becomings" angesehen, was das asymmetrische Machtverhältnis zwischen Kind und Fachkraft begünstigt, sodass die pädagogischen Beziehungen „zur paternalistischen Inbesitznahme" erstarren[40] (Maywald 2016, S. 22).

Das fürsorgliche Handeln der Fachkräfte steht dabei vor allem in einem Spannungsfeld zu den (Versuchen) des Kindes autonom zu handeln und somit die Entwicklung eines mündigen, selbstbestimmungs- und selbstverantwortungs-fähigen Subjektes zu unterstützen (vgl. Hansen & Knauer 2015, S. 80; Giesing 2007, S. 91f.). Im Rahmen von Partizipation geht es gerade darum, die Beteiligung des Kindes und damit die Selbstbestimmung im gemeinschaftlichen Kontext zu fördern (s.a. § 1 SGB VIII), es gar herauszufordern, das Mündigkeit unterstellt und somit auf ein demokratisches Menschenbild der mündigen Subjekte verweist (s.a. Kap. 4.3.1 &

---

[39] Johannes Giesinger (2007, S. 91f.) stellt dieses Vorgehen explizit als Paternalismus dar: „Paternalismus, liegt demnach vor, wenn eine Person A [Fachkraft] ohne Zustimmung einer Person B [Kind] stellvertretend für diese handelt oder entscheidet, wenn also A eine Entscheidung oder Handlung übernimmt, die grundsätzlich in Bs Autonomiedomäne gehört. Es kann hinzugefügt werden, dass die bevormundende Person A in solchen Fällen der Überzeugung ist, ihr Handeln oder Entscheiden sei demjenigen Bs überlegen" (ebd.). Hier sei nicht nur eine Interessen-Verletzlichkeit aus einer unterstellten Unselbständigkeit folgenreich (vgl. ebd.).

[40] Folgendes Zitat macht darauf nochmal aufmerksam, die die Verantwortungs-, und Entscheidungsmacht der Fachkraft über das Kind verdeutlicht: „ich glaube das können die noch nicht, deshalb muss ich das beschließen" (B4, Z. 237f.).

4.2.3; Hafeneger, Henkenborg & Scherr 2002, S. 9; Sturzenhecker 2008, S. 150; Hansen & Knauer 2015, S. 79).

Nur wenn der Blick auf das Kind als kompetentes und mündiges Subjekt fällt, können Kinder in der Selbst- und Mitbestimmung (Partizipation) bemächtigt und in den damit einhergehende Kompetenzen gefördert werden (vgl. Hansen & Knauer 2015, S. 80; Knauer, Hansen & Sturzenhecker 2011, S. 205). Aus diesem Grund muss eine „überhütende Fachlichkeit“ kritisch reflektiert werden.

Um die Selbstbestimmung, als auch die Partizipation des Kindes nicht zu begrenzen, müsste vom Anspruch her ein „pädagogischer Diskurs“ (Helmut Richter 1998) erfolgen, indem das Kind als mündiger Gesprächspartner anerkannt wird (vgl. Richter 1998, S. 62). Der situative Fall, bei dem die Fachkraft das Kind vor einer Selbstgefährdung schützen möchte, würde dann in einen argumentativen Beratungsprozess eingebracht werden. In diesem Rahmen könnten beide Seiten (Kind & Fachkraft) ihre Interessen einbringen und schlussendlich zu einer wechselseitig anerkannten Lösung gelangen (vgl. Richter 1998, S. 62 & 78). Liegt eine solche Aushandlung in der jeweiligen Situation nicht vor und die Fachkraft entscheidet („erzieherisch“) unter „Handlungszwang“ stellvertretend für das Kind, um es vor „Gefahren“ zu schützen, muss diese Entscheidung ebenfalls in einem solchen Diskurs nachträglich überführt und deren Begründungen gemeinsam geprüft sowie nach Alternativen gesucht werden (vgl. Richter 1998, S. 78ff.).

Um dem Anspruch eines demokratischen Rechtstaates und somit einer demokratisch gestalteten Kindertageseinrichtung gerecht zu werden, muss nämlich auch die Anwendung von Gesetzen, bzw. Regelungen vor „Gericht“ (bspw. in den jeweiligen Gremien oder im „Zweiergespräch“) auf den Einzelfall geprüft werden und getroffene Entscheidungen (der Fachkraft aufgrund von Schutz) müssen kritisiert, revidiert und diskutiert werden können (s.a. Richter 1998, S. 44; Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2016, S. 42). So muss auch im Zusammenhang einer angenommenen Gefährdung für das Kindeswohl (hier bspw. Erkältungsgefährdung) „die Verträglichkeit der vom Kind gewünschten Lösung mit seinen ´Wohl´ geprüft“ werden (Staudinger § 1671, Rz. 234; zit. n. Maywald 2016, S. 23).

HANSEN und KNAUER (2015) betonen ebenfalls, dass die pädagogischen Fachkräfte im Einzelfall prüfen müssen, wann Kinder Schutz benötigen und wann es nötig ist, das Kind in seiner Selbstbestimmung herauszufordern, bzw. zu fördern (vgl. ebd., S.

80). Grenzen von Partizipation, die von den pädagogischen Fachkräften dadurch eingeschlagen werden, müssen vom Anspruch her begründungspflichtig gemacht werden (vgl. Maywald, 2016, S. 22). Bei den interviewten Fachkräften werden die Sichtweisen des Kindes jedoch direkt „ausgeschaltet“ und nicht mit in die Entscheidungsprozesse der Fachkräfte einbezogen. Sie erhalten nicht die Möglichkeit als Betroffene an demokratischen und argumentativen Aushandlungsprozessen in Form eines „pädagogischen Diskurses“ aktiv beteiligt zu sein, noch werden sie als mündige Subjekte anerkannt. Vielmehr steht die unzureichende Entscheidungs- und Einschätzungsfähigkeit der Kinder im Blick, die gerade die Entscheidungsmacht der Fachkräfte für das Kind legitimeren. In einigen Fällen nehmen die Fachkräfte den Schutzauftrag zur anschließenden Begründung ihrer Entscheidung hinzu, oder aber sie operieren in jedem Fall mit dem Verweis auf für alle (konsequent) gleichermaßen geltende Regeln. Dadurch werden die Entscheidungen der Fachkräfte jedoch weder verhandelbar, noch revidierbar. Somit wird weder der Anspruch eines „pädagogischen Diskurses“ erfüllt, noch die eines demokratischen Rechtstaates. Eine Einzelfallprüfung[41] erfolgt aufgrund der Regeleinhaltung generell nämlich nicht (vgl. B1, Z. 301, 309, 332; B2, Z. 339, 344; B3, Z. 230ff.; B4, Z. 238).

Partizipation & Probleme der pädagogischen Konvention (Deutungsmuster)

Hiermit kann auch der Übergang zu den pädagogischen Konventionen geschaffen werden. Diese liegen vor, wenn es darum geht, dass die gesetzten Regeln von den Fachkräften auf alle Fälle durchgesetzt werden müssen. Nach dem Motto: Wir setzen die Regeln und müssen sie konsequent durchziehen.

Pädagogische Konventionen sind „kollektiv erarbeitete(..) Lösungen“ (Radtke 1996, S. 104), die beim „Auftreten eines bestimmten Koordinationsproblems jedes Gruppenmitglied [dazu veranlasst] bestimmten Regularitäten“ zu folgen (ebd., S. 102). Sie repräsentieren spezifische Handlung-, bzw. Deutungsroutinen und -muster, die für alle pädagogischen Fachkräfte einer Kindertageseinrichtung Wirkung entfalten. Aus diesem Grund gelten sie auch als unhinterfragte Alltagstheorien, die weniger mit einem theoretischen Wissen reflexiv operieren (vgl. Radtke 1996, S.

---

[41] Besonders deutlich konnte dies auch in der Generalisierung einer Regel gemacht werden, die vom Einzelfall dann auf alle übertragen wird, ohne einer Prüfung standzuhalten (B4, Z. 518-521 & B3, Z. 723-229 & B1, Z. 497-504 & B2, Z. 424-434).

102f.; Dewe & Radtke 1991, S. 155ff.; s.a. Sturzenhecker 2004, S. 49f.; s.a. Kap. 3.1). So begründen alle interviewten Fachkräfte in denselben Bereichen ihr Handeln, mit Bezug auf einzuhaltende Regeln (Schutzregeln/Teilnahmepflicht etc.), was die Annahme der pädagogischen Konvention legitimiert, dass alle Mitglieder eines Berufsstandes dieser Logik folgen. Ein Problem, welches durch die pädagogische Konvention eintritt, nämlich keine Einzelfallprüfung zuzulassen, wurde bereits im Rahmen der Schutzpflicht (Schutzregel) genannt und ist auf alle Regelanwendungen zu übertragen. Dies steht jedoch in einem Widerspruch zu demokratischen Orientierungen, wie sich zeigen ließ. Die Regeln (Entscheidungen der Fachkräfte) sind nämlich generell nicht revidier- und diskutierbar, und Kinder sind nicht an der Aushandlung bestehender Regeln beteiligt (s.a. Friedrich, Hansen & Knauer 2006, S. 16). Ein „pädagogischer Diskurs“ erfolgt in keinem der Fälle, bei dem es um die Regeleinhaltung geht. Für sie sind Regeln ja gerade dazu da damit sie eingehalten und nicht diskutiert werden müssen.[42]

Dieses konsequente Vorgehen der Regeleinhaltung wird ebenfalls mit einem problematischen Gerechtigkeitsbegriff begründet[43]. Für die Kinder- und Jugendhilfe verbinden ALBUS und Kollegen (2010, S. 166) den Gerechtigkeitsbegriff mit dem capabilities-Ansatz (Nussbaum & Sen) und fokussieren damit Befähigungs- und Verwirklichungschancen, um ein eigenverantwortliches und selbstbestimmtes Leben zu führen. Eine Chancengleichheit auf das Recht von Partizipation - der Selbst- und Mitbestimmung - liegt hier insofern nicht vor, weil Kinder eben nicht als „Partner *gleichen Rechts*“ (Klein 2002) anerkannt werden. Sie können ihre eigenen (selbstbestimmten) Meinungen und Interessen nicht einbringen und erhalten somit auch keinen tatsächlichen Einfluss auf Entscheidungsprozesse. Es geht vielmehr darum die Regeln der Regelsetzer (Fachkräfte) zu befolgen, die keinerlei Aushandlungsmöglichkeiten zulassen und nur die Möglichkeit bieten als AdressatIn zu gehorchen, bzw. sich unterzuordnen. Demokratisch macht dieses Vorgehen das Gegenteil von Gerechtigkeit aus und die Kinder machen somit vielmehr die Erfahrung von Aberkennung (s.a. Kap. 4.2.3). Bezogen auf ein deliberatives

---

[42] „darüber brauchen wir gar nicht diskutieren“ (B2, Z. 218) & „kein Wenn und Aber“ (B4), „haltet euch daran. Haben wir auch keine Lust immer wieder zu diskutieren“ (B3, Z. 185f.).

[43] „die dann auch für alle gleich gerecht aktiv sein müssen“ (B4, Z. 231f.) „auch nur gerecht zu sagen, ok, das gelte dann auch für alle gleich“ (B1, Z. 269f.) „daran müssen sich dann auch alle Kinder halten, damit es nicht ungerecht ist“ (B2, Z. 222f.).

Demokratiemodell sind die UrheberInnen von Entscheidungen nämlich auch gleichzeitig die AdressatInnen der Entscheidungen (s.a. Lehmann et al. 2016, S. 119; Barišić 2015, S. 13 & 19). Im demokratietheoretischen Sinne müssten alle Mitglieder der Kita-Gemeinschaft aufgrund ihrer gemeinsamen Betroffenheit *gleichberechtigt* sein, um an „formell geregelten, reversiblen Entscheidungen“ aktiv beteiligt zu sein (Lehmann et al. 2016, S. 108). So kann nämlich gerade auch die Teilung von Macht in Entscheidungsprozessen dazu führen, dass Gerechtigkeit hergestellt werden kann, anstatt den Fachkräften die alleinige Entscheidungsmacht zu übertragen (vgl. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2016, S. 36).

Auch AXEL HONNETH (2003) macht diesbezüglich darauf aufmerksam, dass Gerechtigkeit sowohl durch anerkennende Beziehungen hergestellt wird, bzw. aus diesen resultiert, als auch insgesamt dazu beiträgt, dass sich ein selbstbestimmtes Subjekt herausbildet:

> „die Gerechtigkeit oder das Wohl einer Gesellschaft bemißt sich an dem Grad ihrer Fähigkeit, Bedingungen der wechselseitigen Anerkennung sicherzustellen, unter denen die persönliche Identitätsbildung und damit die individuelle Selbstverwirklichung in hinreichend guter Weise vonstatten gehen kann“ (ebd., S. 206).

Daraus resultiert, dass aus dem problematisch geltenden Gerechtigkeitsbegriff nicht nur die Bildung zum autonomen und mündigen Subjekt verwehrt bleibt, vor allem unter Verwehrung der aktiven Beteiligung (von Partizipation) und eines mündigkeitsherstellenden Dialoges, sondern auch zur Entfremdung von Beziehungen führt.

Die Begründung der Fachkräfte auf diese Regel liegt auf einer „wir möchten das aber so“ und „wir [haben] das so beschlossen“-Zwang (B4, Z. 519), was nach AXEL CONRAD (2014, S. 51) zu einer „pädagogischen Einheit“ verschmilzt und somit „die pädagogische Persönlichkeit verdeckt“ (ebd.). Die Konsequenz besteht in einer Entfremdung von persönlichen Beziehungen (vgl. Conrad 2014, S. 51). Obwohl CONRAD darauf aufmerksam macht, dass Kinder zu Objekten der Regel werden, ist meines Erachtens vielmehr von „Objektobjekten“ auszugehen. Die Fachkräfte setzen zwar die Regel, müssen aber auch für ihre Einhaltung sorgen und sich selbst daran halten (vgl. B2, Z. 339f. & 354f. & B1, Z. 267-271). Sie werden also selbst zu Objekten der Regel.

Die „absolute Herrschaft“ der Fachkräfte spielt hier eine ganz besondere Rolle, auf die bereits an einigen Stellen aufmerksam gemacht wurde. Dabei ist anzumerken, dass auch im Rahmen ihrer konventionellen Deutungsmuster der Regelsetzung und Einhaltung eine gewisse Machtinszenierung vorliegt. Dies konnte vor allem dort zum Ausdruck gebracht werden, wo der Sinn der Regel mehr oder weniger verschwunden scheint. Deutlich wurde dies bspw. dort, wo weniger ein Schutzauftrag im Vordergrund stand, sondern es mehr darum ging konventionelle Deutungs- und Handlungsmuster (Entscheidungen) machtvoll durchzusetzen und damit gleichzeitig in unhinterfragbare Regeln zu verpacken[44]. In der Folge entscheiden sie bspw. darüber, welches Spielmaterial für die Kinder gut ist, obwohl sie hier vielmehr auch an die Interessen und Themen der Kinder hätten anknüpfen können, wenn sich die Kinder einem Spielmaterial widmen, die vielleicht nicht den Vorstellungen der Fachkräfte entsprechen. Ganz im Sinne von Partizipation könnten vielmehr „bottom-up“ (von den Kindern) Bildungs-, bzw. Beteiligungsthemen eingebracht werden (s.a. Hansen & Knauer 2015, S. 27).

Darüber hinaus wird die Machtinszenierung auch dort erkennbar, wo alle Kinder mit zum Turnen kommen müssen (Teilnahmepflicht). Der Sinn dieser Regel bleibt aber auch hier undurchsichtig. Tendenziell kann die Betreuung für potenzielle Nicht-Teilnehmer gewährleistet werden (vgl. B4, Z. 90f.).

In diesem Rahmen bleibt nicht nur der Wille des Kindes unberücksichtigt, sondern die Fachkräfte setzen auch die Regeln und somit ihre Macht zu ihren Gunsten missbräuchlich ein. Partizipatorisch betrachtet sind diese undemokratischen Machtverhältnisse zu kritisieren, vor allem gerade aufgrund der stark etablierten Deutungsmuster (Pädagogische Konventionen). Diese führen dazu, dass keine notwendige theoriebezogene Reflexion besteht, um dieses ungleiche Machtverhältnis aufzubrechen, bzw. dem Anspruch nach demokratisch zu „zähmen“ und damit die Angemessenheit ihres Handelns fallspezifisch zu prüfen, bzw. auszurichten (vgl. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2016, S. 35). Somit bilden sich vorgefertigte Handlungsschemata aus, die unhinterfragt gelten. So beharren sie unreflektiert auf ihre (gesetzte) Macht, sodass sie auch keine Bereitschaft aufzeigen Ausnahmen

---

[44] In der Ergebnisdarstellung konnte auf einige Beispiele aufmerksam gemacht werden (Mikado & Gewehrbeispiel & Teilnahmepflich**t**), wobei hier auch zu kritisieren wäre, dass sie beispielsweise aufgrund etablierter Deutungsmuster „Pistolen sind keine guten Spielsachen für Kinder“ eine absolute absurde Generalisierung „mit Pistolen wird nicht gespielt“ veranlassen.

zuzulassen, gerade weil sie alltagstheoretischen Deutungsmustern folgen: So zerstören für die Fachkräfte bspw. Ausnahmen die Gültigkeit der Regel und Ausnahmen stellen auch die Macht der Regelsetzer in Frage, also die der Fachkräfte. Gerade dann, wenn Kinder als „Trickser“ die Macht der Fachkräfte zu durchbrechen wagen, indem sie auf die „Tränendrüse“ drücken (B4) wird deutlich, wie sie auf ihre Machtanteile (unreflektiert) beharren. Folgendes ist dabei nochmal zu beachten, wenn es um den Status des Kindes als Rechtssubjekt geht (mit Rechten der Selbst- und Mitentscheidung innerhalb des gemeinschaftlichen Zusammenlebens): „Erwachsene haben die Pflicht, ihre Macht nicht für eigene Zwecke, sondern ausschließlich an den Interessen des Kindes (…) orientiert zu gebrauchen“ (Maywald 2016, S. 21). Vorrangig geht es hier aber um die Interessen der Erwachsenen, nämlich diejenigen Regeln zu setzen, die ihren alltagstheoretischen Deutungs- und Handlungsmustern entsprechen.

Sie operieren dabei auch weniger mit den gesetzlich normativ vorgeschriebenen Beteiligungs- und auch Beschwerdeverfahren (§ 45 SGB VIII), die sie in Bezug auf Partizipation kennen sollten. Zu vermuten ist, dass sie diese nicht kennen oder nicht kennen wollen. Dies konnte bereits angedeutet werden. Vielmehr handeln sie sogar mit „Strafen“, wenn die Macht der Fachkraft infrage gestellt wird, bzw. sich ein Kind über die Macht, bzw. den Machtmissbrauch der Fachkraft beschwert. Es gehe ihnen dann nämlich vorwiegend mehr darum, auf ihre Macht zu beharren und diese durchzusetzen, anstatt der Beschwerde öffentlich (durch das Heranziehen einer weiteren Person) zu begegnen und somit demokratisch aufzunehmen. Der Machtmissbrauch bleibt somit erhalten (s.a. Hansen & Knauer 2016, S. 58f.).

Um in der Terminologie von HANNAH ARENDT (hierzu s.a. Hansen & Knauer 2010, S. 26) zu sprechen, könnte vor allem da, wo es um die konsequente Einhaltung der Regeln geht, die gegen den Willen der Kinder durchgesetzt werden eine „Zwangsanwendung“ vorliegen. Deutlich wird dies vor allem bei der Teilnahmepflicht zum Turnen. Das Kind in der Vignette erkennt die Macht der Fachkräfte nicht an, es besteht somit keine Legitimierung. Es möchte trotz der „Entscheidung“ der Fachkräfte nicht mitkommen. Weil die Fachkräfte die Kinder im Zweifel jedoch gegen ihren Willen mitnehmen liegt eine „Zwangsanwendung“ vor.[45]

---

[45] Exempl. „aber das Kind dann natürlich trotzdem mitnehmen“ (B2, Z. 592f.).

Begründungen werden nicht genannt, außer auf den Verweis der Regel. Hier geht es ebenfalls darum, die Macht der Regel, bzw. der Regelsetzer (Fachkräfte) zu erhalten, bzw. gewissermaßen zu inszenieren: Wortwörtlich gesprochen „Pech gehabt“ (B3, Z. 231). Aufgrund der konventionellen Deutungs- und Handlungsmuster erfolgt auch hier ein routinierter Ablauf und keine Reflexion in Bezug auf Partizipationsanforderungen.

Abgesehen davon, dass „Zwänge“ im pädagogischen Alltag manchmal unumgehbar sind, stellt HELMUT RICHTER (vgl. 1998, S. 45 & 81f.) in seiner „Sozialpädagogik“ fest: vor allem dann, wenn die pädagogische Fachkraft selbst von einem „Zwang“ geleitet wird, müssen Zwangsanwendungen nicht undemokratisch sein, „wenn im Nachhinein die Möglichkeit besteht, die getroffene Entscheidungen zu diskutieren und ggf. zu kritisieren“ (Richter, Riekmann & Jung 2006, S. 47). In Bezug darauf steht hier auch wieder der „pädagogische Diskurs“ (Richter 1998) im Zentrum der Aufmerksamkeit, der bereits seinen Auftakt im Rahmen der Schutzpflicht/Schutzregel fand und auch in diesem speziellen Fall der Regelanwendung ebenfalls nicht angewendet wird. Die Entscheidungen der Fachkräfte werden nicht in einen deliberativ-demokratischen Diskurs überführt und gelten als nicht revidierbar (s.a. Lehmann et al. 2016, S. 117 & 124).

„kommen auch alle mit ohne Kompromisse“ (B4, Z. 98) & „würde ich (…) nicht (…) eine Grundsatzdiskussion anfangen“ (B4, Z. 105f.).

8 SCHLUSSFOLGERUNGEN UND EMPFEHLUNGEN

Auch wenn routinierte Abläufe (pädagogische Konventionen) im pädagogischen, sicher auch hochkomplexen und nicht standardisierbaren Alltag nützlich sein können, bspw. dann, wenn die Fachkräfte unter Druck schnell beschließen (handeln) müssen, sind diese auch zu kritisieren. In der vorliegenden Untersuchung wurde deutlich, dass die interviewten Fachkräfte innerhalb ihres routinierten Ablaufs verharren, somit keine fallspezifische Reflexion mehr zulassen (bspw. auch Einzelfallprüfung) und auch keine der Situation angemessenen Interaktions-, bzw. Aushandlungsformen nutzen („pädagogischer Diskurs“), die insbesondere für die Gestaltung einer partizipatorischen Praxis obligatorisch sind.

Wenn sie also weiterhin mit einer unreflektierten Routine, mit etablierten Alltagstheorien und tiefliegenden Deutungs- und Handlungsmustern operieren, die nicht in der Lage sind Mehrdeutigkeit zuzulassen, werden sie die Chance verpassen ein erfolgreiches und partizipatives Handeln anzuleiten (s.a. Sturzenhecker 2004, S. 49f.; s.a. Robert-Bosch-Stiftung 2011, S. 39).

Ein möglicher Grund für das Fehlen von Reflexivität wird im Fehlen eines erforderlichen wissenschaftlichen, bzw. rationalen Fachwissens zur Partizipation vermutet. Beschreiben die Fachkräfte ihre standardisierten Handlungen in Bezug auf Partizipation, wurde nämlich deutlich, dass sie nicht mit einem theoretischen Wissen operieren, welches den fachlichen Anforderungen eines Wissens zur Partizipation entspricht (Kap. 4). Oder sie äußern explizit, dass sie kein theoretisches Wissen zur Partizipation benötigen, um partizipativ zu handeln. Partizipation läuft alltäglich einfach so mit und beruht auf praktischen Erfahrungswerten. In diesem Rahmen beharren die Fachkräfte aber auch auf ihre unreflektierte und undemokratische Entscheidungsmacht.

Um den Anspruch einer „Reflexiven Professionalität“ gerecht zu werden, müssten die professionellen Fachkräfte vielmehr ihr fallspezifisches Handeln in Bezug auf ein wissenschaftliches Wahrheitskriterium reflexiv begründen und orientieren können. In Bezug auf theoretische Anforderungen zur Partizipation müsste folgende Frage im Vordergrund stehen: Welches partizipative Handeln erscheint dem Fall angemessen? In diese fallspezifische Orientierung der Handlungspraxis könnten sie die jeweiligen Sichtweisen und Bedürfnisse jedes einzelnen einbeziehen und Alternativen

aushandeln. Nutzen sie eine solche Reflexionskompetenz, könnten sie ihre routinierten Deutungsmuster aufbrechen, wodurch sie dem Anspruch einer demokratischen Einzelfallprüfung gerecht werden (s.a. Sturzenhecker 2004, S. 49ff.; Dewe & Otto 2011).

Vor diesem Hintergrund könnten die Fachkräfte ebenfalls professionelle Haltungen zur Partizipation entwickeln, die den Anforderungen entsprechen. Beide Elemente (Wissen und Haltungen) können sie dann als handlungsleitende Kompetenzen zur Partizipations-Praxis nutzen (s.a. von Spiegel 2013, S. 82; Kap. 3). Aufgrund eines unzureichenden Wissens konnte hier keine den Anforderungen von Partizipation entsprechende Haltung ermittelt werden.

Im Kapitel 3.2. wurde bereits darauf aufmerksam gemacht, dass nur auf der Basis von theoretischen und praktischen Lernerfahrungen (theoretischem Wissen & praktischen Erfahrungswissen) eine entsprechende Haltung erwachsen und im professionellen Handeln aufgehen kann (vgl. Thiersch 2014, S. 4; Rieger 2014, S. 57; von Spiegel 2013, S. 126).

Aus-, Weiter- und Fortbildungen im Hinblick auf Partizipation gestalten

Anzusetzen ist bereits einer fachschulischen Ausbildung der ErzieherInnen, in der nämlich gerade eine enge Verzahnung zwischen theoretischen und praktischen Ausbildungsinhalten erfolgt und somit theoretische Wissensinhalte mit praktischen Erfahrungen, bzw. Erfahrungswissen reflexiv verbunden werden können. Die Ausbildung einer professionellen Haltung ist hier ebenfalls lokalisiert (vgl. Nentwig-Gesemann & von Balluseck 2008, S. 28, Robert-Bosch-Stiftung 2011, S. 21 & 49). Die in der Fachschule erworbenen Wissensinhalte zur Partizipation können somit einerseits in der Praxisphase „angewendet, überprüft und modifiziert werden“ und andererseits können in der praktischen Tätigkeit gemachten Erfahrungen in Bezug auf das theoretische Wissen zur Partizipation reflektiert werden (Nentwig-Gesemann & von Balluseck 2008, S. 30).

Dazu betonen NENTWIG-GESEMANN und VON BALLUSECK (2008):

> „Diese Verschränkung von Wissen, pädagogischer Praxis und Reflexion führt während des Ausbildungsprozesses zur Ausbildung eines für den pädagogischen Alltag notwendigen Orientierungs-, Erklärungs- und Handlungswissens und somit zur Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses“ (ebd., S. 30).

Daneben muss auch der „Lernort“ der bestehenden Praxis und die bereits ausgebildeten ErzieherInnen eine Reflexionskompetenz ausgebildet haben, bzw. permanent ausbilden, um eben nicht darin zu verfallen, nach bereits bestehende Deutungs-und Handlungsmuster unreflektiert zu handeln. Das trifft auch auf die interviewten ErzieherInnen zu. Um ein theoretisches Fachwissen als Reflexionsfolie für die demokratische und partizipative Praxis aufzubauen, könnten sich beispielsweise Teilnahmen an Weiterbildungen zur Partizipation in der Kita als partizipationsfördernd erweisen. Hier können nicht nur theoretische Grundlagen zur Partizipation erworben werden, sondern auch die eigene Haltung, demokratische Grundwerte und Handlungskonzepte zur Partizipation reflektiert und eine professionelle Haltung ausgebildet werden. In der Verbindung mit den erworbenen theoretischen (wissenschaftsbasierten) Wissensinhalten von Partizipation kann somit die eigene partizipative Handlungspraxis kontinuierlich reflektiert und weiterentwickelt werden (vgl. Nentwig-Gesemann & von Balluseck 2008, S 30 & 32; Robert-Bosch-Stiftung 2011, S. 39). Allgemein muss ein reflektierender Erfahrungsaustausch zwischen den KollegInnen unterstützt werden, bspw. in Form von Supervisionen, Evaluationen, Fallbesprechungen etc., in der vor allem auch theoretische Wissensinhalte von Partizipation zum Einsatz kommen. Dies kann ebenfalls dazu dienen, die persönliche Haltung in Bezug auf Partizipation kontinuierlich zu hinterfragen und eine professionelle Haltung zu entwickeln (vgl. Nentwig-Gesemann & von Balluseck 2008, S. 32; von Spiegel 2013, S. 88).

Des Weiteren ist hier auf das Fortbildungskonzept „Die Kinderstube der Demokratie“ (2001-2003) aufmerksam zu machen. Im Rahmen dieses Konzeptes konnten die Fachkräfte nicht nur theoretische Wissensinhalte erwerben, sondern diese gleichzeitig in Bezug auf praktische Erfahrungen von Partizipation reflektieren. Vor diesem Hintergrund konnten Veränderungen der Haltungen zur Partizipation bewirkt werden, die für die partizipative Handlungspraxis den Dreh- und Angelpunkt darstellt. Berufsspezifische Lernerfahrungen von theoretischen Wissen und praktischen Erfahrungen können dafür sorgen, dass sich eine entsprechende Haltung ausbildet (s.a. Rieger 2014, S. 57; Thiersch 2014, S. 4; Voigtsberger 2016, S. S. 237). In diesem Sinne konnten die Fachkräfte ihr eigenes professionelles Selbstverständnis und das Bild des Kindes in Bezug auf Partizipation reflektieren (vgl. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2009, S. 47f.; Voigtsberger 2016, S. S. 237).

> „Durch diesen steten Wechsel von Erfahrung und Reflexion veränderte sich die Wahrnehmung und die Haltung der Fachkräfte gegenüber der Beteiligung der Kinder“ (Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2009, S. 48).

Für die interviewten Fachkräfte, die aus der gleichen Kindertageseinrichtung stammen, wäre ein solches Fortbildungskonzept ebenfalls von zentraler Bedeutung, sollte aber unbedingt mit theoretischen Wissensinhalten verknüpft werden. Vor diesem Hintergrund könnten sie ihr allgemeines Wissen (Verständnis) von Partizipation erweitern, um die Praxis, die bisher alltäglich einfach so mitläuft an theoretischen Wissensbeständen zur Partizipation zu koppeln und somit eine Handlungspraxis zu ermöglichen, die dem Anspruch von Partizipation gerecht wird.

Gleichzeitig könnten sie diesbezüglich ihre konventionellen Deutungs- und Handlungsmuster reflektieren, bspw. indem die Fachkräfte eine reflexive Kompetenz gebrauchen, um kritisch hinterfragen, ob der Schutz beim einzelnen Kind wirklich greifen muss oder ob damit wertvolle Potenziale der Partizipation und Selbstbestimmungsversuche unterbunden werden und welche Interaktionsformen hier angemessen erscheinen („pädagogischer Diskurs“). Kritisch betrachtet werde damit auch das undemokratische Machtgefälle zwischen Kind und Fachkraft, welches weniger unhinterfragt gelte (aufgrund der gesetzten Regeln insbesondere), sondern mehr kritisch in Bezug auf Partizipation reflektiert werde und dazu führe, dass auch die Kinder ein tatsächliches Mitspracherecht bzw. ein Teil der Entscheidungsmacht erlangen. Und auch das Bild des Kindes würde in Bezug auf einen Subjektstatus als mündiges Subjekt mit Partizipationsrechten der Selbst- und Mitbestimmung in Bezug auf die theoretischen Anforderungen von Partizipation kritisch hinterfragt werden können. Allgemein könnten sie mit einem theoretischen Fachwissen über Bildung und Erziehung ihr Bildungs- und Partizipationsverständnis kritisch reflektieren und anschließend ein neues Verständnis und somit eine partizipationsförderliche Haltung etablieren.

9 FAZIT

Das Thema Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen stellt pädagogische Fachkräfte vor große Anforderungen. „Partizipation muss von den pädagogischen Fachkräften gewollt und gekonnt werden“ (Bartosch & Knauer 2016, S. 158). Sie stehen in der Verantwortung eine Partizipationskultur in der Einrichtung zu etablieren.

Die empirische Untersuchung konnte zeigen, welche zentrale Rolle dabei Wissen und Haltungen zur Partizipation einnehmen. Sie machen die professionellen partizipativen Kompetenzen aus, die das Handeln anleiten, deuten und fachlich begründen. Dazu zählt die Fähigkeit, pädagogisches Handeln nicht nur in Bezug auf ein praktisches Erfahrungswissen, sondern auch in Bezug auf ein theoretisches Fach- bzw. Faktenwissen fallspezifisch und reflexiv zu begründen und beide Wissensformen in ein relationales Verhältnis zu setzen (vgl. Dewe & Otto 2011). Die professionelle Haltung erwächst aus beiden Wissensformen und benötigt ebenfalls eine Reflexivität als Kompetenz, um dem professionellen Handlungskontext gerecht zu werden (vgl. von Spiegel 2013, S. 83 & 250; Behrensen, Schwer & Solzbacher 2014, S. 67; s.a. Fiegert & Solzbacher 2014, S. 40).

Vor diesem Hintergrund konnte gezeigt werden, über welches Wissen und welche Haltungen die pädagogischen Fachkräfte verfügen müssten, wenn sie für eine Umsetzung von Partizipation und zur Gestaltung eines demokratischen Zusammenlebens sorgen möchten. Insgesamt beziehen sich die fachlichen Anforderungen von Wissen und Haltungen zur Partizipation auf das normative Ziel von Partizipation, als auch auf Arbeitsprinzipien, mit denen die interviewten Fachkräfte ihr Handeln reflexiv begründen können sollten, sofern sie partizipativ handeln.

Verfügen die Fachkräfte über kein Wissen und über keine Haltungen, die den fachlichen Anforderungen von Partizipation entsprechen, etabliert sich eine Partizipationskultur, die willkürlich von den Fachkräften in Abhängigkeit gerät. Das hat die Analyse aus den vier Interviews von ErzieherInnen einer Kindertageseinrichtung ergeben können. Sie verstehen Partizipation als eine von ihnen gewählte Entscheidung zur Befragung der Kinder nach ihren Wünschen und

Meinungen mit schlussendlicher Entscheidung der Fachkräfte. Das normative Ziel der Partizipation von Kindern wird durch die Fachkräfte unterbunden.

Aus ihrem Alltagsverständnis von Partizipation resultiert die Annahme, sie operieren mit keinem spezifischen theoretischen Fach-, bzw. Faktenwissen zur Partizipation. Ihr Wissen beruht mehr auf ihrem alltäglichen Partizipationsverständnis. Ihre Haltung zur Partizipation ist vor allem durch ein unreflektiertes Bild des Kindes gefärbt, welches nicht dem Anspruch einer fachlichen Anforderung von Partizipation gerecht wird und somit keine Partizipationspraxis zulässt. In dieser Gemengelage geht der Blick des mündigen Kindes verloren und es wird somit zu einem unmündigen Objekt von Partizipation, Erziehung, didaktischer Bildung, paternalistischem Schutz und somit auch zum Objektobjekt von gesetzten Regeln der Fachkräfte. Letzteres bezieht sich auf die zentrale Erkenntnis, dass die Fachkräfte ihr Handeln weniger in Bezug auf Partizipation begründen, als vielmehr mit routinierten Handlungs- und Deutungsmustern operieren, die als „pädagogische Konventionen“ Eingang fanden. Die darin fehlende professionelle Reflexivität und die Widersprüche zur partizipativen und demokratischen Praxis konnten als hochproblematisch für die Umsetzung einer partizipativen Grundorientierung herausgestellt werden.

Um dieser Gefahr zu begegnen, erscheint mir die reflexive Professionalität ein gelungener Bezugspunkt zu sein, wie die zugrundeliegende Studie dazulegen vermochte. Die auf dieser Grundlage entwickelten Schlussfolgerungen und Empfehlungen verweisen auf eine Kompetenz der Reflexivität professionellen Wissens, die durch den Rückgriff auf ein theoretisches Fach- und Faktenwissen von Partizipation die Möglichkeit bietet, ihr Handeln spezifisch an den jeweiligen Einzelfall auszurichten.

Reflexivität versteht sich dabei nicht nur als Form einer Professionalität, sie kann ebenfalls dazu führen, bestehende Handlungs- und Deutungsroutinen aufzubrechen. Erwerben die ErzieherInnen im Rahmen von Weiter- und Fortbildungen ein Grundrepertoire an theoretischen Wissensinhalten zur Partizipation, die sie sich verbunden mit praktischem Erfahrungswissen reflexiv anreichern, können sich damit ebenfalls Haltungs- und somit Handlungschancen zur Umsetzung von Partizipation entfalten, die jedoch kontinuierlich reflektiert werden müssten. Vor diesem Hintergrund können ErzieherInnen in Kindertageseinrichtungen einen wichtigen Bestandteil darin leisten, Kindern Partizipationschancen der Selbst- und

Mitbestimmung am gemeinschaftlichen Zusammenleben zu eröffnen („Demokratiebildung“) und ihnen somit als mündige „Demokraten“ tatsächliche Entscheidungsmacht zu gewährleisten (Kap. 4).

Zukünftige Forschungsbemühungen, die über das Fehlen von Wissen und Haltungen zur Partizipation der ErzieherInnen hinausgehen, müssten bereits an der Leitungsebene ansetzen. Die Leitungsebene könnte einen wesentlichen Beitrag darin leisten, alleine gesetzlich geforderte Normierungen zu strukturellen Verankerung von Beteiligungsverfahren (Paragraph 45 SGB VIII) an die Fachkräfte heranzutragen. Sie könnte bereits auf struktureller Ebene für die Initiierung einer Partizipationskultur ansetzen und notwendiges Wissen und eine notwendige Haltung zur Partizipation in Form von Supervisionen, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen etc. an ihre Angestellten weitereichen. Dazu müsste jedoch zunächst ihr Wissen und ihre Haltungen zur Partizipation erforscht werden. Aus diesem Grund erscheint es äquivalent in weiteren Forschungsvorhaben zu Wissen und Haltungen von Partizipation auch die Leitungskraft zu befragen und notwenige Rückschlüsse ziehen zu können (hierzu s.a. Voigtsberger 2016).

10 LITERATURVERZEICHNIS

Albus, Stefanie; Greschke, Heike; Klingler, Birte; Messmer, Heinz; Micheel, Heinz-Günter; Otto, Hans-Uwe; Polutta, Andreas (2010): Abschlussbericht der Evaluation des Bundesmodellprogramms „Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung durch wirkungsorientierte Ausgestaltung der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsvereinbarung nach §§ 78a ff SGB VIII“. In: ISA Planung und Entwicklung GmbH (Hrsg.), Münster. Online verfügbar: http://www.wirkungsorientierte-jugendhilfe.de/seiten/material/wojh_schriften_heft_10.pdf [letzter Zugriff: 01.12.2016].

Aghamiri, Kathrin; Stork, Remi (2016): Partizipation von Kindern in Wohngruppen der stationären Erziehungshilfe. In: Raingard Knauer, Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Beltz Juventa Verl., Weinheim und Basel, S. 204-218.

Barišić, Pavo (2015): Aristoteles´ Vielheitsdenken und die Deliberation. In: Pavo Barišić, Henning Ottmann (Hrsg.): Deliberative Demokratie. Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden, S. 13-53.

Bartosch, Ulrich; Knauer, Raingard (2016): Erzieherinnen und Erzieher als Begleiter/innen zur Demokratie. In: KiTa aktuell spezial: Partizipation in der Kita, Ausgabe 4, S. 158–160. Online verfügbar: http://www.partizipation-und-bildung.de/wp-content/uploads/2013/08/kas_4_16_Bartosch_Knauer_Ausbildung.pdf [zuletzt geprüft am 28.11.2016].

Bartosch, Ulrich; Bartosch, Christiane; Bleckmann, Johanna; Grieper, Elena; Knauer, Raingard; Maluga, Agnieszka; Nissen, Imke (2015): Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Bildung in der Demokratie. Kiel.

Beck, Iris (2013): Partizipation- Aspekte der Begründung und Umsetzung im Feld von Behinderung. In: Teilhabe, Jg. 52, Heft 1, S. 4-11.

Becker-Lenz, Roland; Müller, Silke (2009): Die Notwendigkeit von wissenschaftlichem Wissen und die Bedeutung eines professionellen Habitus für

die Berufspraxis der Sozialen Arbeit. In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert, Silke Müller (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 2. Auf. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 195-223.

Becker-Stoll, Fabienne; Wildgruber, Andreas (2011): Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit – Professionalisierungsstrategien und –konsequenzen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 57. Jhg., Beiheft. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 60-77.

Behrensen, Birgit; Schwer, Christina; Solzbacher, Claudia (2014): Annäherung an das Konzept „Professionelle pädagogische Haltung“: Ausgewählte theoretische und empirische Zugänge. In: Christina Schwer, Claudia Solzbacher (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Julius Klinkhradt Verl., Osnabrück, S. 47-79..

Berlips, Nadine (2015): Professionelles Wissen und Handeln von KrippenerzieherInnen. Eine qualitative Studie in niedersächsischen Kindertageseinrichtungen für 0-bis 3-Jährige. Dr. Kovac Verl., Hamburg.

Bjk (2009): Partizipation von Kindern und Jugendlichen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. Online abrufbar: https://www.bundesanzeiger-verlag.de/fileadmin/FamSoz-Portal/Dokumente/Verbandsinformationen/Stellungnahme_Bjk_2009_Mehr_Partizipation_von_Kindern_und_Jugendlichen_gefordert.pdf [Zuletzt geprüft: 17. Juli 2016].

BMFSFJ (2015): Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), 3. Aufl., Silber Druck oHG, Niestetal. Online abrufbar: http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/kindergerechtes-deutschland-brosch_C3_BCre-qualit_C3_A4tsstandards,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf [Zuletzt geprüft: 27. Juli 2016].

Bröckling, Björn; Schmidt, Holger (2012): Partizipation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Sozialpolitik, Jg. 42, Heft 1, S. 44-59.

Buchalik, Ute; Hansen, Rüdiger (2016): Wie eine Kita-Verfassung hilft, mit Regeln demokratischer umzugehen. In: Kita aktuell spezial: Partizipation in der Kita, Ausgabe 4, S. 142–144. Online abrufbar: http://www.partizipation-und-bildung.de/wp-content/uploads/2013/08/kas_4_16_Buchalik_Hansen_Regeln.pdf [Zuletzt geprüft am 28.11.2016].

Conrad, Axel (2014): Die ewigen Mythen: Grenzen, Regeln, Konsequenzen. Ein Plädoyer für einen pädagogischen Paradigmenwechsel. In: TPS, Heft 8, S. 50-53.

Dewe, Bernd; Radtke, Frank-Olaf (1991): Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Jürgen Oelkers, H.-Elmar Tenorth (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Zeitschrift für Pädagogik, 27 Beiheft. Beltz Verl., Weinheim, Basel, S. 143-163.

Dewe, Bernd; Otto, Hans-Uwe (2011): Profession. In: Hans-Uwe Otto, Hans Thiersch (Hrsg.): Handbuch soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4 Aufl. Reinhardt Verl., München, S. 1131-1143.

Dewey, John (2000): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Mit einer umfangreichen Auswahlbiographie. Jürgen Oelkers (Hrsg.). aus dem Amerikanischen von Erich Hylla. Beltz Taschenbuch, Weinheim und Basel**.**

Diekmann, Andreas (2007): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 5. Aufl. Rowohlt-Taschenbuch-Verl., Reinbek

Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2015): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Aufl., Eigenverlag. Marburg. Online verfügbar: http://www.audiotranskription.de/download/praxisbuch_transkription.pdf?q=Praxisbuch-Transkription.pdf [zuletzt geprüft: 02.12.2016].

Düx, Gislinde; Knauf, Tassilo; Schlüter, Daniela (2007): Handbuch Pädagogische Ansätze. Praxisorientierte Konzeptions- und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Cornelsen Verl., Berlin, Düsseldorf, Mannheim.

Ebert, Sigrid (1999): Das Kind als Bürger - Erziehung zwischen Schutz und Selbstbestimmung des Kindes: In: Christine Lost, Pamela Oberhuemer (Hrsg.): Auch Kinder sind Bürger. Kindergarten- und Kinderpolitik in Deutschland. Jahrbuch 4. Schneider Verl. Hohengehren, S. 41- 51.

Fatke, Reinhard; Schneider, Helmut (2005): Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven. Bertelsmann Stiftung Verl., Gütersloh.

Flick, Uwe (2012): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 5. Aufl.. Rowohlt Taschenbuch Verl, Reinbek Hamburg.

Förster, Marlis (1993): Die Beziehung zwischen Freispiel und Angebot. In: Gerhard Regel, Axel Jan Wieland (Hrsg.): Offener Kindergarten konkret. Veränderte Pädagogik in Kindergarten und Hort. E.B.- Verlag Rissen, Hamburg, S. 226-250.

Friedrich, Bianca; Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard (2006): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertagesstätten. Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie, Jugend und Senioren des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.), 3. Aufl. Hansadruck, Kiel. Online abrufbar: https://www.kinder-beteiligen.de/dnld/kinderstubederdemokratie.pdf [letzter Zugriff: 02.12.2016]

Fiegert, Monika; Solzbacher, Claudia (2014): „Bescheidenheit und Festigkeit des Charakters…“ Das Konstrukt Lehrerhaltung aus historisch-systematischer Perspektive. In: Christina Schwer, Claudia Solzbacher (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Julius Klinkhradt Verl., Osnabrück, S. 17-47.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Harms, Henriette; Richter, Sandra; Nentwig-Gesemann, Iris (2011): Professionelle Haltung – Identität der Fachkräfte für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF). Frankfurt a. M. Online verfügbar: http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nentwig-Gesemann.pdf [letzter Zugriff 01.12.2016].

Gerhardt, Volker (2007): Partizipation. Das Prinzip der Politik. München: C.H.Beck

Giesinger, Johannes (2007): Autonomie und Verletzlichkeit. Der moralische Status von Kindern und die Rechtfertigung von Erziehung. Transcript Verl., Bielefeld.

Habermas, Jürgen (1992): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. 2. Aufl., Suhrkamp Verl., Frankfurt am Main.

Hafeneger, Benno; Henkenborg, Peter; Scherr, Albert (2002): Vorwort. In: Benno Hafeneger, Peter Henkenborg, Albert Scherr (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Wochenschau Verl., Schwalbach, S. 7-13.

Hafenenger, Benno (2002): Anerkennung, Respekt und Achtung. Dimensionen in den pädagogischen Generationsbeziehungen. In: In: Benno Hafeneger, Peter Henkenborg, Albert Scherr (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Wochenschau Verl., Schwalbach, S. 45-63.

Hansen, Rüdiger (2004): Partizipation von Kindern und Jugendlichen als gesellschaftliche Utopie. In: Freistaat Thüringen, Landesamt für Soziales und Familie (Hrsg.): Dokumentation zur Fachtagung Partizipation – „Kinder und Jugendliche als Expertinnen und Experten in eigener Sache“. 25.-26. Juni 2003 in Weimar, Erfurt 2004

Hansen, Rüdiger (2008): Kindern geRecht werden – Kinderrechte in der pädagogischen und politischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Vortrag während der Delegiertenversammlung der Katholischen Tageseinrichtungen für Kinder im Caritasverband für die Erzdiözese Freiburg am 8. Oktober 2008: Online verfügbar: http://partizipation-und-bildung.de/pdf/Hansen_Kindern%20geRecht%20werden.pdf [Letzter Zugriff am: 01.12.2016].

Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard; Sturzenhecker, Benedikt (2009): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen. IN: TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Ausgabe Nr. 2/2009, Hrsg.: Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder (BETA) und Kallmeyer’sche

Verlagsbuchhandlung, S. 46–50. Online abrufbar: http://partizipation-und-bildung.de/pdf/Hansen_Knauer_Sturzenhecker_Kinderstube%20der%20Demokratie.pdf [zuletzt geprüft am 25.11.2016].

Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard (2010): Zum Umgang mit Macht in Kindertageseinrichtungen. Reflexionen zu einem häufig verdrängten Thema. In: TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Ausgabe Nr. 8/2010.

Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard (2015): Das Praxisbuch: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Wie pädagogische Fachkräfte Partizipation und Engagement von Kindern fördern. Bertelsmann Stiftung Verl., Gütersloh.

Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard (2016): Beschwerdeverfahren für Kinder in Kindertageseinrichtungen. Annäherung an Standards für die Umsetzung des § 45 SGB VIII. In: In: Raingard Knauer, Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Beltz Juventa Verl., Weinheim und Basel, S. 47-73.

Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard (2016b): Eine Verfassung für die Kita. Chancen und Grenzen eines demokratischen Verfahrens. In: TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Ausgabe Nr. 5, S. 10–12. Online verfügbar: http://www.partizipation-und-bildung.de/wp-content/uploads/2013/08/TPS_5_16_Knauer_Hansen_Verfassung.pdf [Zuletzt geprüft am: 02.12.16].

Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard, Sturzenhecker, Benedikt (2011): Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern. Verlag das netz, Weimar. Berlin.

Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard, Sturzenhecker, Benedikt (2011b): Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Gesellschaftliches Engagement von Kindern fördern. Verlag Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.

Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard; Sturzenhecker, Benedikt (2016): Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen – Konzeptionelle Grundlagen. In: Raingard Knauer, Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Beltz Juventa Verl., Weinheim und Basel, S. 31-46.

Hartig, Sabine; Wolff, Mechthild (2006): Beteiligung – Qualitätsstandards für Kinder und Jugendliche in der Heimerziehung. Abschlussbericht. Projekt. Landshut.

Häder, Michael (2006): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Heiner, Maja (2004): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven. Kohlhammer Verl., Stuttgart.

Heller, Elke (2012): Autonomie und Partizipation im pädagogischen Grundverständnis des Situationsansatzes. In: Evelyne Höhme-Serke, Michael Priebe, Sascha Wenzel (Hrsg.): Mit Kindern Demokratie leben. Shaker Verl., Eberswalde, S. 45-51.

Hess, Markus; Sturzbecher, Dietmar (2003): Soziale Partizipation – eine psychologische Begriffsbestimmung und Anforderungsanalyse. In: Heidrun Großmann, Dietmar Sturzbecher (Hrsg.): Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Grundlagen. Ernst Reinhardt Verl., München, S. 45-71.

Hilpert, Jochen (1996): Partizipative Jugendarbeit und Bürgerengagement. Über die Praxis einer Theorie. Hartung-Gorre Verl., Konstanz.

Hobi, Barbara; Pomey, Marion (2013): Die Frage nach Partizipation als demokratisches Moment in der Sozialen Arbeit. In: Thomas Geisen, Fabian Kessel, Thomas Olk, Stefan Schnurr (Hrsg.): Soziale Arbeit und Demokratie. Springer VS. Wiesbaden., S. 121-145.

Hoecker, Beate (2006): „Politische Partizipation: systematische Einführung.“ In: Hoecker, B. (Hrsg.): Politische Partizipation zwischen Konvention und Protest. Eine studienorientierte Einführung. Opladen: Barbara Budrich, 3 – 20:

Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Suhrkamp Verl., Frankfurt am Main.

Honneth, Axel (2003): Umverteilung als Anerkennung. Eine Erwiderung auf Nancy Fraser. In: Axel Honneth, Nancy Fraser (Hrsg.): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Suhrkamp Verl., Frankfurt am Main, S. 129-225.

Hurrelmann, Klaus (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialforschung. In: Zeitschrift für Sozialforschung und Erziehungssoziologie. Jg. 3, Heft 1, S. 91-104.

Huth, Radoslaw (2012): Einstellungen. In: Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki, Uwe Sandfuchs (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 1, Julius Klinkhardt Verl., Bad Heilbrunn, S. 298.

Kaase, Max (1994): „Partizipation." In: Holtman, E. (Hrsg.): Politik-Lexikon. München: Oldenbourg, S. 443 – 445.

Kausch, Julia; Sturzenhecker, Benedikt (2014): Adressatenbilder in der Offenen Kinder- und und Jugendarbeit – eine exemplarische Erkundung. In: deutsche Jugend, 62. Jg. (2). Beltz Juventa Verl., S. 68-77.

Kemnitz, Heidemarie; Nittel, Dieter (2012): Professionalität. In: Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki, Uwe Sandfuchs (Hrsg.): Klinkhard Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 3, S. 34-35.

Klatetzki, Thomas (1993): Wissen, was man tut. Professionalität als organisationskulturelles System. Eine ethnographische Interpretation. KT-Verl., Bielefeld.

Klein, Lothar (2002): Kinder als Ratgeber von Erwachsenen - Gleichwertigkeit als Partizipations- und Beziehungsaspekt. In: TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik Heft 8, S. 28-30.

Kluge, Norbert (2006): Das Bild des Kindes in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Lilian Freid, Susanna Roux (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Beltz Verl., Weinheim und Basel.

Kluge, Friedrich (2011): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 25. Aufl., bearbeitet von Seebold, E. Berlin u. Boston: De Gryter.

Knauer, Raingard; Sturzenhecker, Benedikt (2005): Partizipation im Jugendalter. In: Benno, Hafeneger, Mechtild M. Jansen, Torsten Niebling (Hrsg.): Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren. Barbara Budrich, Opladen, S. 63-95.

Knauer, Raingard; Sturzenhecker, Benedikt (2016): Einleitung. In: Raingard Knauer, Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Beltz Juventa, Weinheim und Basel, S. 7-16.

Konrad, Franz-Michael (2012): Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart. 2 über. Aufl., Lambertus-Verl., Freiburg im Breisgau.

Korczak, Janusz (1979): Von Kindern und anderen Vorbildern. Mit einem Vorwort von Peter Härtling und einer Einleitung von Erich Dauzenroth und Adolf Hampel. Übersetzung Barbara Bayer-Faber und Ilse Renate Wompel. Gütersloher Verlagshaus Mohn, Gütersloh.

Korczak, Janusz (1967): Wie man ein Kind lieben soll. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen. Elisabeth Heimpel (Hrsg.).

Kuhl, Julius; Schwer, Christina; Solzbacher, Claudia (2014): Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. Christina Schwer, Claudia Solzbacher (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Julius Klinkhradt Verl., Osnabrück, S. 107-123.

Kreitz, Robert (2012): Wissen. In: Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki, Uwe Sandfuchs (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 3, Julius Klinkhardt Verl., Bad Heilbrunn, S. 419-420.

Kriener, Martina; Petersen, Kerstin (1999): Partizipation von Mädchen und Jungen als Recht und als sozialpädagogische Handlungsmaxime – Ziel eines Praxisprojektes in der Jugendhilfe. In: Martina Kriener, Kerstin Petersen (Hrsg.): Beteiligung in der Jugendhilfepraxis. Sozialpädagogische Strategien zur Partizipation in Erziehungshilfen und bei Vormundschaften. Votum Verl., Münster, S. 20-45.

Laewen, Hans-Joachim (2008): Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Hans-Jochaim Laewen, Beate Anders (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Berlin und Basel, S. 16 -102.

Lehmann, Teresa; Richter, Elisabeth (2016): Partizipation in der Kita zwischen deliberativer und Expertendemokratie. Erste Ergebnisse des Forschungsprojektes „Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen“ (DeiKi). In: In: Raingard

Knauer, Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Beltz Juventa Verl., Weinheim und Basel, S. 272-293.

Lehmann, Teresa; Richter, Elisabeth; Richter, Helmut: Schwerthelm, Moritz; Sturzenhecker, Benedikt (2016): Bildung zur Demokratie – Operationalisierung des Demokratiebegriffs für pädagogische Institutionen. In: Raingard Knauer, Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Beltz Juventa Verl., Weinheim und Basel, S. 106-131.

Liebau, Eckart (2009): Wie kommt die Haltung in den Körper? In: Dorit Bosse, Peter Posch (Hrsg.): Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 347-351.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5 Aufl. Beltz Verl., Weinheim und Basel.

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11 Aufl. Beltz Verl., Weinheim und Basel.

Maywald, Jörg (2016): Das Recht gehört zu werden. Beteiligung als Grundrecht jedes Kindes. In: Raingard Knauer, Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Beltz Juventa Verl., Weinheim und Basel, S. 16-30.

Nentwig-Gesemann, Iris; von Balluseck, Hilde (2008): Wissen, Können, Reflexion. Die Verbindung von Theorie und Praxis in der Ausbildung von ErzieherInnen. In: Sozial Extra. Volume 32, S. 28-32.

Nieß, Meike (2016): Partizipation aus Subjektperspektive. Zur Bedeutung von Interessenvertretung für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Springer VS Verl., Wiesbaden.

Nittel, Dieter (2002): Professionswissen aus Sicht der Profession. In: Bernd Dewe, Giesela Wiesner, Jürgen Wittpoth (Hrsg.): Professionswissen und erwachsenpädagogisches Handeln. Bertelsmann Verl., Bielefeld, S. 31-33.

Petersen, Kerstin (2002): Partizipation. In: Wolfgang Schröer, Norbert Struck, Mchthild Wolff (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Juventa Verl., Weinheim und München, S. 909-925.

Pluto, Liane (2007): Partizipation in den Hilfen zur Erziehung. Eine empirische Studie. Dissertation.

Prengel, Annedore; Winklhofer, Ursula (2014): Zur kinderrechtlichen Verbesserung pädagogischer Beziehungen – Einleitung zum Praxisband. In: Annedore Prengel, Ursula Winklhofer (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. Barbara Budrich Verl., Opladen, Berlin, S. 13-19.

Priebe, Michael (2012): Demokratie leben in der Krippe. In: Evelyne Höhme-Serke, Michael Priebe, Sascha Wenzel (Hrsg.): Mit Kindern Demokratie leben. Copyright Shaker Verl., S. 17-24.

Priebe, Michael (2012): Autonomie, Partizipation und Aushandlung. In: Evelyne Höhme-Serke, Michael Priebe, Sascha Wenzel (Hrsg.): Mit Kindern Demokratie leben. Copyright Shaker Verl., S. 38-45.

Radtke, Frank-Olaf (1983): Pädagogische Konventionen. Zur Topik eines Berufsstandes. Beltz Verl., Weinheim und Basel.

Radtke, Frank-Olaf (1996): Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung. Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Opladen. Leske & Budrich

Regel, Gerhard (1993): Bedürfnisorientierung – Geben und Nehmen in der Beziehung zu Kindern. In: Gerhard Regel, Axel Jan Wieland (Hrsg.): Offener Kindergarten konkret. Veränderte Pädagogik in Kindergarten und Hort. E.B.-Verl., Rissen, S. 50-91.

Rehmann, Yvonne (2016): Partizipation in der Krippe. In: Raingard Knauer, Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Beltz Juventa Verl., Weinheim und Basel, S. 132-156.

Renner, Gisela (2014): Einander verstehen – Gelingende Kommunikation als Basis partizipativer Arbeit. In: . In: Gaby Straßburger, Judith Rieger (Hrsg.): Partizipation kompakt. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 78-81.

Richter, Helmut (1998): Sozialpädagogik – Pädagogik des Sozialen. Grundlegungen – Institutionen – Perspektiven der Jugendbildung. Peter Lang Verl., Frankfurt am Main.

Richter, Helmut; Riekmann, Wibke; Jung, Michael (2006): Jugendverbandsarbeit in der Großstadt. Perspektiven für Mitgliedschaft und Ehrenamt am Beispiel der Jugendfeuerwehr Hamburg. Kurzfassung.

Rieger, Judith (2014): Die individueller Basis für Partizipation: Haltung und Fachkompetenz. In: Gaby Straßburger, Judith Rieger (Hrsg.): Partizipation kompakt. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 56–73.

Robert-Bosch-Stiftung (2011): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. Stuttgart. Online verfügbar: http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/RobertBoschStiftung_Studie_PiK_2011_Ausbildungswege.pdf [zuletzt geprüft am 27.11.2016].

Schäfer, Gerd (2003): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. 2., erw. Aufl. Beltz Juventa. Verl. Weinheim und Basel.

Schäfer, Gerd (2011): Was ist frühkindliche Bildung. In: Gerd Schäfer (Hrsg.): Bildung beginnt mit der Geburt an. Für eine Kultur des Lernens in Kindertageseinrichtungen. 4. Aufl., Cornelsen Verl., Berlin, S. 15-74.

Schmidt, Manfred G. (2010): Demokratietheorien. Eine Einführung. 5. Aufl., VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Schnurr, Stefan (2003): Vignetten in quantitativen und qualitativen Forschungsdesigns. In: Hans–Uwe Otto, Gertrud Oelerich, Heinz-Günter Micheel (Hrsg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Luchterhand Fachverlag, München, S. 393-401.

Schnurr, Stefan (2005): Partizipation. In: Hans-Uwe Otto, Hans Thiersch (Hrsg.): Handbuch: Sozialarbeit Sozialpädagogik. Ernst Reinhardt Verl., München, S. 1330-1345.

Schröder, Richard (1995): Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung. Beltz Juventa Verl, Weinheim und Basel.

Schultze, Rainer-Olaf (2007): „Partizipation.“ In: Nohlen, D. & Grotz, F. (Hrsg.): Kleines Lexikon der Politik. 4. Aufl., München: C.H. Beck, S. 398 – 400.

Schwer, Christina; Solzbacher, Claudia (2014): Einleitung der Herausgeberinnen. Christina Schwer, Claudia Solzbacher (Hrsg.): Professionelle pädagogische

Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Julius Klinkhradt Verl., Osnabrück, S. 7-17.

Schwerthelm, Moritz; Sturzenhecker, Benedikt (2016): Demokratie ist machbar - gerade in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Raingard Knauer, Benedikt, Sturzenhecker (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Beltz Juventa Verl., Weinheim und Basel, S. 187-203.

Sting, Stephan; Sturzenhecker, Benedikt (2013): Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Ulrich Deinet, Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. Aufl., VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 375-389.

Stork, Remi (2007): Kann Heimerziehung demokratisch sein? Eine qualitative Studie zum Partizipationskonzept im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Juventa Verl., Weinheim und München.

Sturzenhecker, Benedikt (2004): Pädagogische Konventionen in der Offenen Jugendarbeit. In: Bezirksregierung Hannover (Hrsg.): 13. Forum Jugendarbeit in Braunlage/Hohegeiß. Tagungsdokumentation, S. 36-43. Online verfügbar: cms2.niedersachsen.de/download/76/13_Forum_Jugendarbeit.pdf [zuletzt geprüft am 27.11.2016].

Sturzenhecker, Benedikt (2004): Reflexivität ist gefordert – Zur Professionellen Kompetenz in der Offenen Jugendarbeit. In: Bezirksregierung Hannover (Hrsg.): 13. Forum Jugendarbeit in Braunlage/Hohegeiß. Tagungsdokumentation, S. 43-55. Online verfügbar: cms2.niedersachsen.de/download/76/13_Forum_Jugendarbeit.pdf [zuletzt geprüft am 27.11.2016].

Sturzenhecker, Benedikt (2005): Was man aus dem Modell der „deliberativen Demokratie“ in der Kita machen könnte, oder: große Demokratietheorie geht auch im Kleinen. In: KiTa spezial- KinderTageseinrichtungen aktuell, Sonderausgabe Nr. 4, S. 19-24.

Sturzenhecker, Benedikt (2008): Zum Bildungsanspruch von Jugendarbeit. In: Hans-Uwe Otto, Thomas Ruaschenbach (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 147-165.

Sturzenhecker, Benedikt (2008b): Partizipation in der Offenen Jugendarbeit. In: Waldemar Stange (Hrsg.): Beteiligungsbausteine Band 5: Partizipation in Kindertagesstätte, Schule und Jugendarbeit. Münster, S. 171–222.

Sturzenhecker, Benedikt (2011): Demokratiebildung: Auftrag und Realität in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Holger Schmidt (Hrsg.): Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 131-147.

Sturzenhecker, Benedikt (2015): Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern – Band 1. Konzeptionelle Grundlagen für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Unter Mitarbeit von Moritz Schwerthelm. Bertelsmann Verl., Gütersloh.

Sturzenhecker, Benedikt (2016): Demokratiescouts. Ein Vorschlag zur Stärkung jugendlicher Partizipation an demokratischen Öffentlichkeiten und Entscheidungen in der Kommune. In: Raingard Knauer, Benedikt, Sturzenhecker (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Beltz Juventa Verl., Weinheim und Basel, S. 218-231.

Tenorth, Heinz-Elmar; Tippelt, Rudolf (2007): Beltz Lexikon Pädagogik. Beltz Verl., Weinheim und Basel.

Thiersch, Hans (1995): Angst, Abwehr, Hilflosigkeit, Takt und Notwendigkeit – Fragen zum pädagogischen Umgang mit Macht. In: Gunther Klosinski (Hrsg.): Macht, Machtmißbrauch und Machtverzicht im Umgang mit Kindern und Jugendlichen. Hans Huber Verl., Göttingen, S. 29-43.

Thiersch, Hans (2014): Vortrag von Prof. Thiersch am 09.04.2014 anlässlich des Fachtages des AKKA. Zur sozialpädagogischen Haltung. Online verfügbar: http://www.hans-thiersch.de/Hans-Thiersch.de/Veroeffentlichungen_files/Haltung--Endfassung.pdf [zuletzt geprüft am: 01.12.2016].

Van der Voort, Dörte (2001): Die Rechte der Kinder in unseren Kindertagesstätten – Plädoyer für eine neue pädagogische Praxis -. In: Friedhelm Güthoff, Heinz Sünker (Hrsg.): Handbuch Kinderrechte. Partizipation, Kinderpolitik, Kinderkultur. Votum Verl. Münster, S. 191-200.

Von Spiegel, Hiltrud (2007): So macht man Konzeptentwicklung – eine praktische Anleitung. In: Ulrich Deinet, Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.): Konzeptentwicklung in der Kinder- und Jugendarbeit. Reflexionen und Arbeitshilfen für die Praxis. Juventa Verl., Weinheim und München, S. 51-96.

Von Spiegel, Hiltrud (2008): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. 3 Aufl., Reinhardt Verl, München.

Von Spiegel, Hiltrud (2013): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis. 5 vollständig überarbeitete Aufl. Ernst Reinhardt Verl, München.

Voigtsberger, Ulrike (2016): Zur Bedeutung der demokratischen Beteiligung von Fachkräften in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Raingard Knauer, Benedikt, Sturzenhecker (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Beltz Juventa Verl., Weinheim und Basel, S. 231-247.

Weisser, Jan (2012): Politische und soziale Partizipation. In: Iris Beck, Heinrich Greving (Hrsg.): Lebenslage und Lebensbewältigung. Kohlhammer Verl., Stuttgart, S. 170-179.

Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Campus Verl., Frankfurt/Main; New York.

Witzel, Andreas (1989): Das problemzentrierte Interview. In: Gerd Jüttemann (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfehler. Rolang Asanger Verl., Heidelberg.

Zinser, Claudia (2005): Partizipation erproben und Lebenswelten gestalten. In: Benedikt Sturzenhecker, Ulrich Deinet (Hrsg.): Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit. 3. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 157-167.

11 ANHANG