

University of Applied Sciences Koblenz

RheinMoselCampus Koblenz

Fachbereich: Sozialwissenschaften

Studiengang: Kindheits- und Sozialwissenschaften M.A.

■ Master-Thesis

Zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts „Kindheits- und Sozialwissenschaften“

Daniel Frömbgen

Wie Multiplikator*innen für Partizipation in Kindertagesstätten mit Widerständen in ihren Fortbildungen umgehen.

Vorgelegt von:

Daniel Frömbgen
Hardenbergstr. 17, 28 201 Bremen
Matrikelnummer 536431
froembgen@kibiko.org
Bremen, 24.04.2020

Gutachter*in (1. Korrektur): Prof. Dr. Kathrin Aghamiri

Gutachter*in (2. Korrektur): Melanie Schmid

Inhaltsverzeichnis

I	Abkürzungsverzeichnis	
II	Abbildungsverzeichnis	
	Abstract	
1	Einleitung	8
1.1	Gliederung der Arbeit	10
1.2	Zielsetzung	11
2	Weiterbildungswiderstände in Kita-Fortbildungen	13
2.1	„Neues“ implementieren	15
2.2	„Geht nicht gibt`s nicht“ – oder „Das haben wir doch schon immer so gemacht“? – Verordneter Progress vs. Bewahrung des Bewährten	20
2.3	Weiterbildungswiderstand	24
2.3.1	Weiterbildungswiderstandsäußerungen	29
2.3.2	Umgang mit Weiterbildungswiderständen	32
2.4	Resumee	38
3	Partizipation in Kindertagesstätten als Paradigmenwechsel	40
3.1	Partizipation in Kindertagesstätten – ein Überblick	40
3.2	Rechtliche Grundlagen von Partizipation in Kindertagesstätten	42
3.2.1	UN-Kinderrechtskonvention	43
3.2.2	SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfegesetz	44
3.3	Partizipation und Demokratiebildung	46
3.4	Partizipation und Resilienzförderung	49
3.5	Das Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“	51
3.6	Multiplikator*innen für Partizipation in Kindertagesstätten	55
3.7	Resumee	56
4	Forschungsmethodik	58
4.1	Begründung und Erläuterung der Fragestellung	58
4.2	Methodisches Vorgehen	59
4.3	Interviews	61
4.3.1	Auswertungsmethodik Interviews	65
4.3.2	Kategorienbildung Interviews	67
4.4	Teilnehmende Beobachtungen	70
4.4.1	Ethnographie	71
4.4.2	Durchführung der Teilnehmenden Beobachtungen	72
4.4.3	Auswertungsmethodik Teilnehmende Beobachtungen	72
4.4.4	Kategorienbildung Teilnehmende Beobachtungen	73
4.5	Resumee	75

5	Ergebnisse	77
5.1	Ergebnisaufbereitung Auswertung der Interviews	77
5.2	Ergebnisaufbereitung Teilnehmende Beobachtungen.....	89
5.3	Abgleich Theoretischer Diskurs-Interviews.....	93
5.4	Abgleich Theoretischer Diskurs – Teilnehmende Beobachtungen	95
5.5	Abgleich Interviews - Teilnehmende Beobachtungen.....	97
5.6	Zusammenfassende Ergebnisse	100
5.7	Empfehlungen für Fortbildner*innen in Kindertagesstätten zum Umgang mit Widerständen in ihren Fortbildungen	105
6	Kritische Betrachtung	108
7	Anhang.....	110
I	Literaturliste	111
II	Fragebogen Interviews	Fehler! Textmarke nicht definiert.
III	Transkripte Interviews	Fehler! Textmarke nicht definiert.
	Interview Multiplikator*in A	Fehler! Textmarke nicht definiert.
	Interview Multiplikator*in B	Fehler! Textmarke nicht definiert.
	Interview Multiplikator*in C.....	Fehler! Textmarke nicht definiert.
	Interview Multiplikator*in D.....	Fehler! Textmarke nicht definiert.
IV	Kategorien Interviews	Fehler! Textmarke nicht definiert.
V	Beobachtungsprotokolle	Fehler! Textmarke nicht definiert.
	Teilnehmende Beobachtung Multiplikator*in A.....	Fehler! Textmarke nicht definiert.
	Teilnehmende Beobachtung Multiplikator*in C.....	Fehler! Textmarke nicht definiert.
	Teilnehmende Beobachtung Multiplikator*in D.....	Fehler! Textmarke nicht definiert.
VI	Kategorien Teilnehmende Beobachtungen	Fehler! Textmarke nicht definiert.
VII	Datenschutz	Fehler! Textmarke nicht definiert.
VIII	Schriftliche Versicherung.....	Fehler! Textmarke nicht definiert.

I Abkürzungsverzeichnis

BGB	Bürgerliches Gesetzbuch
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
DEIKI	Forschungsprojekt „Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen“
DKHW	Deutsches Kinderhilfswerk
FSI	Fundstelle Interviews
FSB	Fundstelle Beobachtungen
GG	Grundgesetz
IPB	Institut für Partizipation und Bildung
SGB VIII	Sozialgesetzbuch - Kinder- und Jugendhilfe (Achstes Buch)
WHO	World Health Organisation - Weltgesundheitsorganisation

II Abbildungsverzeichnis

Abb.1: Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2015, S. 153

Abb.2: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse, vgl. Mayring, 2016, S. 96

Abb. 3: Ablaufmodell inhaltlicher Strukturierung, vgl. Mayring 2015, S. 104

Abstract

Partizipation von Kindern in Kindertagesstätten ist in Deutschland gesetzlich vorgeschrieben und fachlich durch vielfältige Argumentationen unterfüttert.

Die Ausrichtung der pädagogischen Arbeit und ihrer Inhalte an diesen Grundlagen und Diskursen stellt für viele pädagogische Fachkräfte häufig einen Paradigmenwechsel in ihrer alltäglichen Arbeit dar.

Fortbildner*innen in Kindertagesstätten treffen aufgrund der deshalb notwendigen Veränderungen in der Ausrichtung pädagogischer Arbeit nicht selten auf Weiterbildungswiderstände bei pädagogischen Fachkräften. Daher wird von den Fortbildner*innen oft nach einem Konzept für den Umgang mit diesen Widerständen gefragt.

Eines der Fortbildungskonzepte, die diesen Paradigmenwechseln in der pädagogischen Arbeit propagieren, ist das Partizipationskonzept „Die Kinderstube der Demokratie“, für dessen Implementierung Multiplikator*innen für Partizipation in Kindertagesstätten ausgebildet worden sind, die in Form von Fortbildungen pädagogische Mitarbeiter*innen für die Umsetzung von Partizipation in Kindertagesstätten schulen und unterstützen.

Die vorliegende Arbeit erkundet mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse, ob Multiplikator*innen in ihren Fortbildungen auf Widerstände treffen, wie diese sich äußern, welche Begründungen es für die Widerstände gibt, wie die Multiplikator*innen mit diesen Widerständen umgehen, und ob daraus ein allgemeingültiges Umgangskonzept mit Widerständen in Fortbildungen zu Partizipation in Kindertagesstätten abgeleitet werden kann.

Dazu wird der Stand des theoretischen Diskurses mit den Einschätzungen von vier erfahrenen Multiplikator*innen für Partizipation in Kindertagesstätten aus qualitativen Interviews zu Widerständen in ihren Fortbildungen und danach durchgeführten teilnehmenden Beobachtungen in ihren Fortbildungen abgeglichen.

Keywords: Partizipation, Kindertagesstätte, Multiplikator*innen, Fortbildung, Widerstand, Umgang

Abstract

Participation of children in daycare centers is a statutory requirement in Germany and is supported by a wide range of arguments.

The alignment of pedagogical work and its content with these foundations and discourses often represents a paradigm shift in everyday work for many pedagogical specialists.

Due to the necessary changes in the orientation of pedagogical work, further educators in daycare centers often encounter resistance to further training among pedagogical specialists. Therefore, it is often asked about a concept for dealing with these resistances by the educators themselves.

One of the training concepts that propagate these paradigm shifts in pedagogical work is the participation concept "Die Kinderstube der Demokratie", for its implementation, multipliers for participation in daycare centers have been qualified, who train and support pedagogical employees in the form of further training for the implementation of participation in daycare centers.

With help of the qualitative content analysis, the present work explores whether multipliers encounter resistance in their further training, how this expresses itself, what reasons there are for the resistance, how the multipliers deal with this resistance, and whether from this, a general approach to dealing with resistance in further training for participation in day care centers can be derived.

For this purpose, the state of the theoretical discourse is compared with the assessments of four experienced multipliers for participation in day-care centers from qualitative interviews on resistance in their further training and subsequent participatory observations in their further trainings.

Keywords: participation, daycare, multipliers, training, resistance, dealing

1 Einleitung

Kinder strukturiert an allen sie betreffenden Entscheidungen in einer Kita zu beteiligen und ihnen auch die Möglichkeit zur Beschwerde zu geben, wie vom Gesetzgeber in § 45 SGB VIII gefordert (vgl. BMFSFJ 2014, S. 101), stellt routiniertes, pädagogisches Handeln im Alltag einer Kindertagesstätte in Frage und bringt im Sinne eines Change-Managements häufig große Veränderungen in der Arbeitsweise der pädagogischen Fachkräfte mit sich.

Die Ausrichtung pädagogischer Handlungen in Kindertagesstätten an den Bedarfen, Bedürfnissen und Interessen der Kinder ist kein neuer ‚Trend‘ in der Pädagogik, der erst im Zuge der Implementierung neuer Bildungspläne Einzug gehalten hat. Schon seit Jahrhunderten haben Pädagog*innen nach Wegen gesucht, kindliche Subjektwerdung in Gesellschaft bestmöglich zu unterstützen und Bildungsprozesse am Lernwillen der Kinder zu orientieren und dabei eine vertrauensvolle Beziehung zu den Kindern aufzubauen. (vgl. Mienert 2017, S. 21) Und doch scheint pädagogischen Fachkräften ein an den Themen und Bedürfnissen des Kindes orientiertes Handeln schwer zu fallen. Die Frage, wie junge Menschen das lernen, was sie für die aktuelle und zukünftige Gesellschaft, in der sie leben und die sie gestalten werden, brauchen, führt zu einem grundlegenden Spannungsverhältnis in der Pädagogik. Das pädagogische Verhältnis bildet grundlegende Haltungen der erziehenden Generation ab und so kommt es unter Pädagog*innen immer wieder zu Diskussionen, was Kinder lernen oder tun *müssen*, was sie wirklich brauchen, unbedingt erfahren müssen, kurz, wie Pädagog*innen auf Kinder erzieherisch einwirken *sollten*, um ein ‚gutes‘ Aufwachsen zu gewährleisten.

Erfahren pädagogische Fachkräfte in Fortbildungen diese Diskrepanz zwischen diesem. oftmals eigenen, Anspruch an ihre Pädagogik und ihren tatsächlichen Handlungen im pädagogischen Alltag, kommt es nicht selten zu Widerstände gegenüber den Fortbildungsinhalten, mit kreativen Argumenten, warum etwas nicht ginge, und warum Empfehlungen, die in ihrer Sache theoretisch ja richtig seien, praktisch nicht umzusetzen sind. Pädagogische Fachkräfte stehen immer wieder im Spannungsfeld dessen, was sie als eigene Überzeugung mitbringen, auch generiert aus vermeintlichen gesellschaftlichen Alltagstheorien, und professionellem Wissen. Nicht immer bestehen hier Kongruenzen, was Handlungsdruck erzeugen kann, der immer wieder ausbalanciert werden muss. Die erforderliche Grundumstellung der pädagogischen Arbeit und Veränderung der professionellen Rolle pädagogischer Fachkräfte von

Bildungsinitiator*innen zu Bildungsbegleiter*innen fällt oft schwer. Denn bisher ist die Erzieher*in die Bestimmer*in, „es besteht eine Hierarchie zwischen den Erwachsenen und Kindern“. (Mienert 2017, S. 57)

Diese Rollenveränderung, die eine Anerkennung subjektorientierter Pädagogik im Sinne gelingender Partizipation von Kindern an ihren Lebenswelten beinhaltet, muss häufig durch Fortbildungen begleitet und unterstützt werden. Die Beteiligung an allen sie betreffenden Entscheidungen in einer Kindertagesstätte ist nicht nur ein Recht von Kindern, sie erfordert auch, dass Fachkräfte ihren eigenen Umgang mit Macht reflektieren, denn „Partizipation ist ein Thema, das den Kern pädagogischen Arbeitens berührt, da es sich mit dem Verhältnis der pädagogischen Fachkräfte und der Kinder beschäftigt“. (Hansen u.a. 2011, S. 147) Die strukturierte Festlegung von Kinderrechten in einer Kindergartenverfassung, die im Zuge des Konzepts der „Kinderstube der Demokratie“ (vgl. Hansen u.a. 2006) von Multiplikator*innen des Konzeptes mit pädagogischen Fachkräften in den Einrichtungen entwickelt wird, „stellt das gesamte pädagogische Selbstverständnis der Fachkräfte derart auf den Prüfstand, dass sie im Laufe dieses Prozesses oftmals mit einer (vorübergehenden) fachlichen und persönlichen Verunsicherung zu kämpfen haben“. (ebd., S. 153) Dies führt nicht selten zu Widerständen gegen die damit verbundenen Veränderungen bei den beteiligten pädagogischen Fachkräften, bis hin zu Selbstzweifeln gegenüber der eigenen fachlichen Haltung und der bisherigen Arbeitsweise, sowie der Frage, ob die Veränderungen der eigenen pädagogischen Arbeit, wenn sie an den Rechten von Kindern orientiert werden, in der Praxis umsetzbar sind und wie diese Veränderungen beispielsweise Eltern gegenüber vermittelt werden können. Abwehrmechanismen wie ‚das haben wir aber doch noch nie so gemacht‘ als Festhalten an Gewohntem und ‚das können Kinder doch noch gar nicht‘ als Inkompetenzunterstellung gegenüber Kindern, die in dieser Denkweise als defizitär betrachtet werden, sind von Fortbildner*innen in Kindertagesstätten nicht selten erlebte Reaktionsweisen von pädagogischen Fachkräften.

Das oben bereits benannte Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“ ist ein erprobtes Fortbildungskonzept für Kindertagesstätten zur Implementierung von strukturierten, demokratischen Partizipationsprozessen von Kindern in Kindertagesstätten (vgl. Hansen u.a. 2006), dass in der vorliegenden Arbeit stellvertretend für Fortbildungskonzepte, die einen pädagogischen Paradigmenwechsel vertreten, beleuchtet werden soll, denn bisher wurden pädagogische Fachkräfte darin ausgebildet „sich möglichst

genau und konkret auf die Steuerung der kindlichen Lern und Bildungsprozesse vorzubereiten“. (Mienert 2017, S. 59) Das Konzept regt Einrichtungen und die dort tätigen pädagogischen Fachkräfte an, die konkreten Mit- und Selbstbestimmungsrechte der Kinder in der jeweiligen Kindertagesstätte zu klären und sich darüber zu verständigen, wie diese strukturiert sind und wie sicher gestellt wird, dass die Kinder sich auch auf diese Rechte verlassen können. Zertifizierte Multiplikator*innen des Konzeptes „Die Kinderstube der Demokratie“ sind vom Institut für Partizipation und Bildung in Kiel im Besonderen ausgebildete Fachkräfte, die diese Prozesse in Kindertageseinrichtungen moderieren und fachlich begleiten, und werden in der vorliegenden Arbeit exemplarisch qualitativ erforscht.

Dabei soll diese Arbeit klären, auf welche Widerstände Multiplikator*innen für Partizipation in Kindertagesstätten in ihren Fortbildungen treffen, wie sie damit umgehen, und ob daraus ein gültiges Konzept abgeleitet werden kann, das als standardisierte Handlungsempfehlung für Fortbildner*innen in Kindertagesstätten in der Zukunft gelten kann und ihnen eine Vor- und Umgangsweise mit solchen Widerständen vorgibt. Dazu wird der Stand der Forschung zu Weiterbildungswiderständen und der daraus erfolgende empfohlene Umgang, mit dem von den Multiplikator*innen selbst erlebt und ihrem zu beobachtenden Umgang damit in der Praxis abgeglichen. Die erlebten Umgangsweise der Multiplikator*innen in der Praxis werden durch qualitative Interviews mit erfahrenen Vertreter*innen ihrer Profession erfasst, die praktischen Handlungsweisen in den Fortbildungen werden durch Teilnehmende Beobachtungen in den Fortbildungen selbst zu erforschen versucht.

1.1 Gliederung der Arbeit

Der Darstellung, warum Weiterbildungswiderstände in Kindertagesstätten auftreten wenn pädagogische Fachkräfte ihre pädagogische Arbeit kritisch reflektieren, sich mit internen Machtstrukturen zwischen Erwachsenen und Kindern auseinandersetzen und ihre Arbeit an den Selbst- und Mitbestimmungsrechten der Kinder neu orientieren sollen, folgt die Definition des Widerstandsbegriffes selbst und seiner Relevanz und seinem Erscheinen als Weiterbildungswiderstand im Bezug zum bestehenden Forschungsstand. Dabei wird geklärt, in welcher Form Weiterbildungswiderstand auftritt und welche fachlichen Begründungen für Weiterbildungswiderstand und die verschiedenen auftretenden Formen aus dem Forschungsstand abgeleitet werden

können. Anschliessend wird geklärt, welche verschiedenen Umgangsformen mit Weiterbildungswiderstand aus diesen Forschungen resultieren.

Der fachlichen Erklärung inklusive rechtlicher und fachlicher Begründungen für Partizipation von Kindern in Kindertagesstätten als Selbstbildungsaspekt, demokratiebildend und resilienzfördernd, folgt dann, exemplarisch für Fortbildungskonzepte im Kindergartenbereich die sich mit der Implementierung von Selbst- und Mitbestimmungsrechten der Kinder befassen, die Darstellung der Konzepte „Die Kinderstube der Demokratie“ und „Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita“ und ihrer Inhalte und Methodik, nach denen die beforschten Multiplikator*innen arbeiten und ausgebildet sind. Es folgt die Erklärung und Begründung, wie methodisch in der Beforschung dieser Multiplikator*innen für Partizipation in Kindertagesstätten in den geführten qualitativen Interviews und den darauf folgenden Teilnehmenden Beobachtungen vorgegangen wurde. Sodann wird die Auswertungsmethodik beschrieben und die Ergebnisse der triangulierenden Forschung dargestellt, die sich aus dem Vergleich des theoretischen Diskurses im Umgang mit Weiterbildungswiderständen und den Erkenntnissen aus den geführten Interviews und den Teilnehmenden Beobachtungen aus der Praxis ergeben. Es wird abschliessend bewertet, ob sich aus den gewonnenen Erkenntnissen ein allgemeingültiges, zu empfehlendes Konzept zum Umgang mit Weiterbildungswiderständen in Fortbildungen zu Partizipation in Kindertagesstätten ableiten lässt.

1.2 Zielsetzung

Multiplikator*innen für Partizipation in Kindertagesstätten als eine Gruppe von Fortbildner*innen in Kindertagesstätten, die mit der Subjektorientierung an den Interessen der Kinder als Gestalter ihrer Lern- und Entwicklungsprozesse eine Neuausrichtung der pädagogischen Arbeit vertreten, stoßen mitunter auf Widerstände bei pädagogischen Fachkräften in ihren Fortbildungen, die sich in einer großen Vielfalt äußern. Da in der Ausbildung zur Multiplikator*in nach den Konzepten „Die Kinderstube der Demokratie“ und „Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita“ der Umgang mit Widerständen nur am Rande und bei Bedarf thematisiert wird, haben sie einen Umgang mit diesen Widerständen nicht explizit gelernt, sondern nutzen unterschiedliche, individuelle Strategien, die sie zum Teil anteilig aus anderen erlernten Methoden ableiten. Es ist festzustellen, dass der Umgang mit Widerständen von Multiplikator*innen dieser Konzepte immer wieder thematisiert wird und sie offensichtlich beschäftigt. In gemeinsamen

Vernetzungstreffen, wie beispielsweise der Sommerakademie der Bertelsmann-Stiftung, ist das Thema ‚Umgang mit Widerständen‘ in den letzten Jahren häufig ein stark angewähltes Workshopthema gewesen, was einen Rückschluss auf die Relevanz der Thematik bei den Multiplikator*innen zulässt.

Aus der kontroversen Diskussion ließ sich erkennen, dass es ganz unterschiedliche Herangehens- und Umgangsweisen in der Praxis bei den Multiplikator*innen gab, die zum Teil in der Debatte auch stark umstritten waren. Zu spüren war in jedem Fall eine hohe Verunsicherung im Umgang mit Widerständen. Daraufhin entstand die Frage, ob es nicht möglich ist, tatsächlich eine allgemeingültige Empfehlung auszusprechen oder gar ein allgemein übertragbares Konzept zu entwickeln, wie Fortbildner*innen in Kindertagesstätten mit Widerständen bei Teilnehmenden umgehen sollten, denn nach einem übertragbaren, standardisierten ‚Rezept‘, respektive Konzept, wurde in den Veranstaltungen immer wieder gefragt. Oder scheint es tatsächlich so zu sein, dass jede Kollegin und jeder Kollege in der jeweiligen individuellen Situation unter Berücksichtigung seiner eigenen Persönlichkeitsstruktur und seines individuellen Ausbildungshintergrundes in Abhängigkeit des jeweiligen Settings situationsabhängige und individuelle Lösungen für den Umgang mit Widerständen finden muss, und eine allgemeingültige Empfehlung gar nicht abgegeben werden kann?

Es soll erforscht werden, auf welche Formen von Widerständen Multiplikator*innen für Partizipation in Kindertagesstätten in ihren Fortbildungen bei den teilnehmenden pädagogischen Fachkräften treffen, wie sie mit diesen umgehen und welche Formen des Umgangs sie dabei als wirksam und hilfreich erleben. Dabei soll herausgefunden werden, ob die Strategien im Umgang mit diesen Widerständen bei den Multiplikator*innen einem Muster folgen, das systematisiert werden kann. Daraus könnte ein Handlungskonzept entstehen, das grundlegende Empfehlungen im Umgang mit Widerständen bei teilnehmenden pädagogischen Fachkräften beinhaltet und ein Leitfaden hierfür entwickelt werden, der nicht nur für Fortbildungen für Partizipation in Kindertagesstätten gilt.

2 Weiterbildungswiderstände in Kita-Fortbildungen

„Wandel kreiert Widerstand“ (Cacaci 2006, S. 248), denn „Veränderungsprozesse gehen immer mit Verunsicherung und Ungewissheit einher“. (Schriersmann/Thiel 2010, S. 411) Somit darf in Fortbildungen, die ein bisher weit verbreitetes pädagogisches Handeln in Frage stellen und kritisch reflektieren, fast implizit mit Widerständen gerechnet werden.

Reflektionsprozesse der pädagogischen Fachkräfte im Zusammenhang mit der Neuausrichtung pädagogischer Arbeit sollten sich auch und vor allem mit dem Aspekt der Macht der Fachkräfte gegenüber den Kindern beschäftigen. Dabei geht es nicht darum, diese Macht zu negieren oder zu nivellieren, vielmehr sollte die Reflektionsarbeit der pädagogischen Fachkräfte zu einem verantwortungsbewussten Umgang mit Macht beitragen. Macht steckt in allen Beziehungen, pädagogische Beziehungen sind somit auch immer Machtverhältnisse. (vgl. Hansen u.a. 2011, S. 27) Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass pädagogische Fachkräfte als Erwachsene in der Regel stärker sind als Kinder, alleine die körperliche Komponente betrachtend. Darüber hinaus bewegt sich die Macht der Erwachsenen auf weiteren Ebenen. Pädagogische Fachkräfte haben Gestaltungsmacht: Erwachsene bauen Kitas, haben sich deren Existenz überhaupt erst ausgedacht. Erwachsene richten Kitas ein, erarbeiten pädagogische Konzepte, legen Tagesstrukturen, Öffnungszeiten und Tagesabläufe in Kitas fest. Kinder werden in den seltensten Fällen gefragt, ob sie überhaupt in die Kita gehen wollen, sie suchen sich selten ihre Kita aus, oft wird ihnen selbst die Gruppenwahl in der Kita von den Erwachsenen abgenommen, wodurch zumindest auch schon einmal eine Vorauswahl der für sie zuständigen pädagogischen Fachkräfte stattfindet, nämlich die, die in eben dieser Gruppe eingesetzt sind. Dies wird bedingt durch die Verfügungsmacht, die pädagogischen Fachkräfte haben: sie haben das nötige Know-how, das Wissen, wie ein Kindergarten funktioniert und funktionieren sollte, sie haben die monetären Mittel, die entsprechenden notwendigen Beziehungen bis hin zur Verfügung über die Schlüsselgewalt in einer Kita. So könnte eine Fachkraft in einer Kita, die nach Funktionsbereichen geordnet ist, mit einem einzigen Schlüsseldreh den Zugang zu einem ganzen Bildungsbereich versperren, wenn sie nicht reflektiert mit dieser Macht umginge. Darüber hinaus haben pädagogische Fachkräfte die Definitionsmacht: es sind Erwachsene, die zumeist in einer Kita sagen was richtig ist und was falsch, was gut ist und was schlecht. Mitunter legen sie sogar ästhetische Maßstäbe fest, indem sie

sagen was schön ist und was nicht. Erwachsene machen in dieser Hinsicht Moral, Ethik und Ästhetik, sie legen zumindest entsprechende Maßstäbe fest. Und die pädagogischen Fachkräfte haben Mobilisierungsmacht. ‚Kinder, zieht euch an, wir wollen raus gehen‘ ist ein nicht selten in Kitas zu hörender Ausspruch pädagogischer Fachkräfte. Dieser ist in doppelter Hinsicht mächtig, wenn nicht sogar übergriffig. Hier legt eine Person fest, was 21 gleich tun werden, und suggeriert durch die unreflektierte Benennung dieses Umstandes auch zu wissen, was alle wollen, ohne überhaupt gefragt zu haben. Den meisten Fachkräften gelingt es auch, Kinder zu Tätigkeiten zu mobilisieren, die sie noch gar nicht kennen (‚wollen wir mal auf den neuen Spielplatz gehen?’), sind die Kinder doch einerseits voller Vertrauen gegenüber ihren Bezugspersonen und wollen andererseits angesichts ihrer Angewiesenheit auf das Wohlwollen ihrer erwachsenen Bezugspersonen, dieses auch nicht aufs Spiel setzen und sich gegen sie stellen. „Kinder kooperieren“, sagt der Familientherapeut Jesper Juul, mit konstruktiven oder destruktiven Prozessen. (vgl. Juul 2009, S. 46 ff.)

Die Neuausrichtung der pädagogischen Arbeit in einer Kindertagesstätte an den Rechten der Kinder durch Partizipation an sie betreffenden Entscheidungen nach dem Konzept der „Kinderstube der Demokratie“ kann durch die Auseinandersetzung und Reflexion mit den bestehenden Machtverhältnissen zwischen Fachkräften und Kindern Verunsicherung und Widerstände bei pädagogischen Fachkräften erzeugen, die sie aushalten müssen (vgl. Bartosch u.a. 2015, S. 84), denn die Fachkräfte sind diejenigen, die Partizipation von Kindern ermöglichen oder verhindern können. (vgl. Hansen u.a. 2006, S. 13)

Die Fachkräfte einer Kita werden in diesen Fortbildungen von den Multiplikator*innen darin begleitet, die aus ihrer Sicht relevanten Themen der Mit- und Selbstbestimmungsrechte der Kinder in der Kita zu reflektieren und im Teamkonsens zu entscheiden, wo sie Kindern diese zugestehen. Dies kann sowohl die pädagogische Arbeitsweise grundlegend verändern, als auch zu Konflikten unter den Mitarbeiter*innen führen, wenn diese unterschiedlicher Meinung sind, denn der „Zwang zum Konsens“ (vgl. Richter u.a., 2017, S. 24) bringt pädagogische Fachkräfte oft zum ersten Mal dazu, über ihr pädagogisches Selbstverständnis, dass sich in ihren Alltagshandlungen widerspiegelt, kontrovers zu diskutieren und lösungsorientiert fachlich miteinander zu schärfen. In geschlossenen pädagogischen Settings, in denen in getrennten Gruppen gearbeitet wurde, war dies bisher nicht nötig, jede pädagogische Fachkraft konnte weitgehend in der eigenen Gruppe so handeln, wie sie es selbst für fachlich

angebracht hielt. In diesem Zusammenhang wird zunächst eher die Handhabung von Widerständen, als eine schwer erzielbare schnelle Lösung empfohlen. (vgl. Cacaci 2006, S. 26) Gleichwohl verlangt das Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“ aber einen Konsensentscheid der Fachkräfte, um den Kindern verlässliche Orientierungen zu gewährleisten. Schriersmann und Thiel schlagen hierfür die Methoden der Konflikt-Moderation und der Konflikt-Mediation vor (vgl. Schriersmann/Thiel 2010, S. 412), wobei sie noch einmal zwischen einem Sachkonflikt und einem Beziehungskonflikt (ebd., S. 414) unterscheiden, denn Widerstände müssen sich nicht immer „im Interesse der Beibehaltung eines gegenwärtigen Zustandes“ (ebd., S. 416) bewegen, sondern sie können sich auch bewusst gegen andere Team- oder Organisationsmitglieder richten. Da Kindertagesstätten als soziale Systeme „zunächst auf Gleichgewicht und Stabilität angelegt“ (Cacaci 2006, S. 44) sind, können Fachkräfte, die die bestehende Stabilität bewahren wollen auch als Kräfte des Widerstandes gegen Veränderungen begriffen werden.

2.1 „Neues“ implementieren

Etwas Neues in den alltäglichen Abläufen von Kindertageseinrichtungen zu implementieren, fällt den dort beschäftigten Pädagoginnen und Pädagogen nicht immer leicht, bedeutet es doch Routinen zu verändern, Strukturen und Abläufe zu verschieben und mitunter die gesamte Arbeitsweise einem Paradigmenwechsel zu unterziehen. So wurde überrascht festgestellt, „welche Widerständigkeit mit selbst kleinen organisationalen Veränderungsprozessen verbunden waren.“ (Schnoor 2014, S. 324) Neues zu entwickeln und umzusetzen beinhaltet immer ein wenig den Schritt ins Ungewisse, von dem nicht ganz klar ist, ob und wie es funktioniert. Veränderung ist nie einfach, stellt immer auch einen anstrengenden Prozess dar. Daher können Widerstände gegen Veränderung als etwas Normales angesehen werden, sie sind keine Ausnahme sondern eher die Regel. Und Widerstand bedeutet auch nicht per se Abwehr: „Es gilt neue Wege zu gehen – und Unbekanntes macht Menschen nun einmal Angst.“ (Ballmann 2019, S. 178) Angst ist nicht vorwurfstauglich oder wegzudiskutieren. Es ist schlecht möglich, jemanden zu sagen, die Angst sei falsch oder sie solle negiert werden. Sie ist ja nun einmal da, also sollte ein Umgang mit ihr gefunden werden.

Eine gewisse Skepsis gegenüber allem Neuen, eine zurückhaltende und zögernde ‚Neophobie‘ mag in diesem Zusammenhang sogar ganz gesund und nachvollziehbar

sein, schützt eine gewisse Zurückhaltung doch auch vor voreiligen Schlüssen und davor, sehenden Auges ins Unglück zu laufen. Die „Nicht-Planbarkeit des Neuen, die Dynamik und Nichtlinearität der Prozesse (...) bei der Ausgestaltung des Neuen“ (Weber u.a. 2014, S. 11) kommt in den Blick, denn „das Projekt des Neuen ist mehrheitlich fragil“. (a.a.O.) Hinzu kommt, dass die Veränderungsprozesse in Kindertageseinrichtungen nicht nur einzelne Personen betreffen, sondern die Arbeits- und Handlungsweise von allen in der Einrichtung beschäftigten Pädagoginnen und Pädagogen tangieren, schlussendlich sind auch immer die Auswirkungsprozesse auf die Kinder und die Vermittlung der Veränderungen an die Eltern mitzudenken. Somit sind die Auswirkungen von Veränderungsprozessen auf eine Vielzahl von Menschen, die in ihrer Sozialgruppenzugehörigkeit äußerst heterogen auftreten, zu bedenken, was die Veränderungsprozesse mehrdimensional erscheinen lässt:

„In dem Maße, wie nicht mehr nur einzelne Akteure als relevante Agenten des Neuen identifiziert werden, werden Heterogenität, Verschiedenartigkeit, Vielfalt – und auch Ungleichheit der Akteure zu einer relevanten Größe“ (ebd., S. 17).

Auch die Fachkräfte, die in der Kindertagesstätte Veränderungsprozesse durchführen, gehen unterschiedlich mit diesem Prozesse um: „Es gibt Kollegen, die vorwärtstürmen, andere die bremsen. Bei dem, was entsteht, gibt es Gewinner und Verlierer. Machtkämpfe müssen ausgehalten. Kompromisse gefunden werden“. (Schnoor 2014, S. 324) Veränderungsprozesse in der Kindertagesstätte aber sind notwendig, unterliegt eine Kindertageseinrichtung doch einer ständigen Dynamik, allein bedingt durch die Vielzahl der Menschen, die in ihr einen nicht unerheblichen Anteil ihres Tages verbringen. Die Kinder verändern sich, die Gruppenzusammensetzungen verändern sich, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verändern sich, in Einzelfällen verändert sich das gesamte Setting, bauliche und konzeptionelle Veränderungen werden vorgenommen, bis hin zu rechtlichen Voraussetzungen, die sich verändern können. Diese oft notwendigen Veränderungen sind nach Schnoor Teile des Qualitätsmanagements solcher Einrichtungen, und lassen sich als „Blockaden, Scheinanpassungen oder verstärkten Kontrollen“ (ebd., S. 323) auffinden. Um Routinen zu durchbrechen, die oft von Wiederholungen geprägt sind, müssen die hinter den Widerständen liegenden Konflikte bewusst gemacht werden, die Entwicklung des Neuen hängt auch mit der Auseinandersetzung mit dem Bisherigen zusammen: „Das Alte und das Neue sind im Bewusstsein miteinander verbunden und nicht zu trennen.“ (ebd., S. 328)

Weber verweist auf den Ansatz der „ecosystem innovation“, der davon ausgeht, „dass Zukunft in vernetzten Systemen nur durch eine andere Qualität der Zusammenarbeiten, des Miteinanders und der Aufmerksamkeit im kommunikativen Prozess möglich wird“ (Weber 2014, S. 41), sie betont also eine dialogische Kultur des Austausches der beteiligten Akteure, der auf wertschätzendem Umgang miteinander beruhen sollte, denn

„jede Veränderung irritiert und ängstigt, weil Halt gebende Routinen hinterfragt, Privilegien in Frage gestellt und alte Machtverteilungen verändert werden. Es stellt sich die Frage, wie viel Neues ertragen werden kann und wie viel Entängstigung diesen Prozess flankieren muss.“ (Schnoor 2014, S. 323)

Ziel solcher Veränderungsprozessen sollte es sein, aus unhinterfragten professionellen Routinen auszubrechen, damit der Veränderungsprozess überhaupt produktiv werden kann, was auch bedeutet, die eigenen Selbst- und Fremdkonzepte zu hinterfragen, „denn die Einzigen, die Kinder und Jugendbeteiligung verhindern, sind Erwachsene“. (Brückner 2008, S. 80) Auch verlaufen die Veränderungsprozesse nicht linear, sondern in unterschiedlich großen Sprüngen. „Die Beteiligten erleben Fortschritte, Stagnationen oder bisweilen auch Rückschritte. Es gibt überraschende Entwicklungen, neue Ziele, Irritationen, Zweifel und Widerstände.“ (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2015, S. 81) Selbst gezielt eingeleitete und angekündigte Veränderungsprozesse stören das Gleichgewicht eines Systems und ziehen unterschiedliche Reaktionen der betroffenen Akteur*innen nach sich. Dies gilt im Besonderen, wenn die Veränderungen nicht aus dem System selbst heraus intendiert, sondern von ‚oben‘ verordnet werden. Dann ist eine Vielfalt der Reaktionen zu beobachten, die von annehmender und bejahender Aufbruchstimmung, gepaart mit Faszination und Neugierde über Verunsicherung und Skepsis bis hin zu Widerständen reichen können. All diese verschiedenen Reaktionen auf einen Veränderungsprozesses haben ihre Berechtigung und können für den weiteren Prozess sinnvoll und bereichernd sein, wenn die Unterschiede als wichtig gewürdigt und wertgeschätzt werden, und es gelingt, dass die Akteur*innen im jeweiligen System diese Perspektivenvielfalt als Bereicherung für ihren Veränderungsprozess sehen können und dies als Chance wahrnehmen.

Häufig wird bei der Planung, Steuerung und Umsetzung von (notwendigen) und nicht selten verordneten Veränderungsprozessen vom sogenannten ‚Change-

Management' gesprochen. Krobath stellt dazu kritisch fest, „Im Change Management scheint Change als solcher zum Selbstzweck zu werden“ (Krobath 2014, S. 128), denn die Zukunft würde fast ausschließlich über technische Innovationen und ihre Märkte definiert. (vgl. a.a.O.) Wo aber das Neue als solches definiert und deklariert wird, muss das Alte wiederum verschwinden. Es gilt dabei aber vor allem die daran beteiligten Menschen zu beachten. „Das Neue ist nicht ohne die Subjekte denkbar, die dies erdenken und realisieren!“ (Schnoor 2014, S. 325), denn „ohne tätige, kreative Menschen kann nichts Neues passieren.“ (ebd., S. 327) So individuell verschieden wird die Umsetzung von Veränderungsprozessen auch empfunden, einige werden diese freudig und engagiert angehen, andere wiederum werden widerständig oder sogar blockierend reagieren, erst recht, wenn der Veränderungsprozess nicht von ihnen selbst, sondern von anderen initiiert wurde, vielleicht sogar verordnet worden ist. „Reibungen sind in diesem Prozess notwendigerweise inhärent“ (ebd., S. 325) Dann ist es nicht ‚ihr‘ Prozess, den sie aber mit Inhalt füllen ‚müssen‘. Vielen fällt dies dann leichter, wenn ihnen der Grund, der Sinn oder die Notwendigkeit der Veränderung einsichtig erscheinen. Es braucht also auch eine klar definierte Zielsetzung. Und die an dem Veränderungsprozess beteiligten Menschen brauchen Zuspruch, Wertschätzung und Erfolgserlebnisse, um fähig zu sein, wiederum etwas Neues entwickeln zu können

In der klassischen Organisationsentwicklung, die begrifflich weniger dynamisch daher kommt wie das Change-Management, braucht die jeweilige im Wandel befindliche Organisation eine gewisse Wandlungsfähigkeit. Die Spannung zwischen der Sicherheit der Stabilität und der Unsicherheit der Flexibilität sollte im Wandlungsprozess ausbalanciert werden um die Organisation auf Veränderungsprozesse fokussieren zu können.

„Um die Krise als Chance für notwendige Veränderungen zu sehen, sollte sich die Einrichtung als lernende Organisation verstehen, Konsequenzen aus schlechten Erfahrungen ziehen, ein institutionelles Schutzkonzept erarbeiten und sich einer kinderrechtsbasierten Berufsethik verpflichten.“
(Maywald, 2019, S. 27)

Dabei entstehende Widerstände werden gemeinhin unter der Überschrift ‚Widerstände gegen Wandel‘ subsumiert und beziehen sich ganz im betriebswirtschaftlichen Sinne auf neue Managementstrategien, die mittlerweile auch im Management von Kindertageseinrichtungen angekommen sind, auf den Umbau der

Unternehmensorganisation in Organisationsentwicklungsprozessen, auf veränderte Arbeitsweisen, teilweise zurückzuführen auf neu entstandene Arbeitsgrundlagen wie Gesetzesänderungen- oder Anpassungen oder beispielsweise neu entstanden Rahmenbildungspläne oder Trägerkonzeptionen, beziehungsweise auf häufig mit veränderten inhaltlichen Grundausrichtungen verbundenen Führungswechseln. Diese wiederum sollten nach betriebswirtschaftlichen Maßstäben des Qualitätsmanagements möglichst effizient und reibungslos von Statten gehen, also optimierende Abläufe darstellen, um das Unternehmen der Kindertagesstätte vor Stillstand zu bewahren. Der Wandel an sich gilt dann schon als gut, bemerkt Holzer, legitimiert durch die Grundprämissen der Effizienz, der Leistungsorientierung und der Konkurrenz- und Marktorientierung, alles andere wäre unmodern, rückständig und leistungs- und wettbewerbsfeindlich. (vgl. Holzer 2017, S. 304f.) Die Gebote der Organisations- und Entwicklungsbedarfe haben auch Einzug in die frühkindlichen Bildungseinrichtungen gefunden. (a.a.O.) Im Zusammenhang mit Widerstand wird dabei ressourcenorientiert immer wieder darauf hingewiesen, wie wunderbar nutzbar Widerstand doch für die Entwicklung eines jeden Unternehmens sei und dass dies aber noch nicht ausreichend von den Unternehmen selbst erkannt und wertgeschätzt wird. (vgl. ebd., S. 311)

„Das Neue in die Welt zu bringen, ist ein komplizierter Prozess. Das Alte (...) vermittelt die Sicherheit des Bekannten. Das Neue ist ein Risiko. Veränderung löst zumindest ambivalente Gefühle aus bei allen, die auch etwas zu verlieren haben und sei es die Sicherheit eingeschliffener Arbeitsroutinen. Veränderung in Organisationen schafft Gewinner und Verlierer. Neben vielfältigen irrationalen Befürchtungen gibt es rationale Abwägungen bei den Betroffenen: Sie wägen ab, ob das Neue zusätzlichen Arbeitsaufwand, Macht- oder Privilegienverlust bedeutet. Das Neue kann also nur in die Organisation kommen, wenn die Widerstände nicht dominieren, denn „eine gleich verteilte Macht und Gegenmacht bedeutet Stillstand!“ (Schnoor 2014, S. 329)

Dabei kann das ‚Neue‘, was auch als das ‚Unbekannte‘ umschrieben werden kann, Ängste und dadurch resultierende Widerstände auslösen. Um diese zumindest zu minimieren sollten die Ziele des Neuen zwischen den verschiedenen Interessengruppen der Fortbildungen abgestimmt worden sein und eine gemeinsame Zielsetzung entwickelt werden, wobei Widerstände nicht übersprungen, sondern thematisiert werden sollten.

Die Organisation selbst, die sich in den Wandel begibt, begibt sich in die

„Risikozone der Instabilität mit dem Ziel, neue, stabile Ordnungen in ihrer Kultur, ihren Strukturen und Praktiken zu implementieren. Dabei ist nicht das System das handelnde Subjekt, sondern die in dem System interagierenden Menschen.“ (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2015, S. 189)

Das wiederum bedeutet für die den Wandel begleitenden Fortbildner*innen, sich mit dem System und seinen ihm innewohnenden Menschen unter den Aspekten der Kultur, der Struktur und der Prozesse in diesem System auseinanderzusetzen und diese aus der eigenen Beobachtung wahrzunehmen und zu erkennen, auch die dahinterliegenden Gründe zu erhellen.

2.2 „Geht nicht gibt`s nicht “ - oder „Das haben wir doch schon immer so gemacht “? - Verordneter Progress vs. Bewahrung des Bewährten

Veränderungsprozesse in Kindertagesstätten setzen voraus, sich zunächst seitens der dort tätigen pädagogischen Fachkräften reflexiv mit der bestehenden pädagogischen Praxis und Handlungsweise auseinandersetzen und sie im Abgleich mit fachlichen Empfehlungen und Argumentationen auf Stimmigkeit und daraus abzuleitenden Veränderungs- und Optimierungspotentialen zu überprüfen. Nicht selten fällt aber gerade dies den handelnden pädagogischen Fachkräften nicht leicht. Erkenntnisse im Sinne eines ‚ja, das müssten wir tatsächlich mal ändern‘ werden dann häufig so gleich durch ein scheinbar abwägendes ‚aber‘ nivelliert, und durch Argumentationen eingeschränkt oder, sich orientierend an Ressourcenfragen oder gefühlten bedrohlichen optionalen und vermuteten inhaltlichen Auseinandersetzungen und Diskursen mit Eltern, abgeschwächt. Dann bedeutet das ‚ja‘ eigentlich ‚nein‘. Die gewonnene Erkenntnis führt dadurch auf keinen Fall zu Veränderungen, denn was nicht geht, geht halt nicht, auch wenn es noch so stichhaltige Argumente dafür gibt.

Der Kita-Fortbildner und Entwicklungspsychologe Mienert stellt ableitend aus seiner praktischen Fortbildungserfahrung in zahlreichen Kitas fest, pädagogische Fachkräfte würden die echte Auseinandersetzung mit ihrer täglichen pädagogischen Praxis und der der Kolleginnen und Kollegen und ein Ringen um Veränderungen oft zugunsten eines Wunsches nach Harmonie zwischen den Erwachsenen scheuen. Die meisten pädagogischen Fachkräfte haben in ihrer Ausbildung zwar gelernt wie sie mit Kindern umgehen sollen und pädagogische Situationen mit den Kindern

bewältigen, sie sind aber unzureichend ausgebildet, was die Auseinandersetzung mit Erwachsenen angeht. (vgl. Mienert, 2017, S. 84)

Daher kommt auch die Tendenz, die eigenen Unsicherheiten auf die äußeren Rahmenbedingungen wie fehlendes Personal, nicht ausreichende räumliche und materielle Ressourcen, Anforderungen von außen, wie die von Schulen und Eltern, mangelnde Unterstützung von Trägerseite und vielen weiteren zu schieben. (vgl. ebd., S. 167) Dazu käme eine weit verbreitete Form von Persönlichkeitsstruktur pädagogischer Fachkräfte, die die Auseinandersetzung mit sich und anderen aus einer falsch verstandenen Harmoniebedürftigkeit erschweren, denn „pädagogische Fachkräfte gehören zu den empfindlichsten Berufsgruppen, die mir bisher in den Fortbildungen begegnet sind.“ (ebd., S. 97) Empfindlich wie „Jugendliche, die sich ihrer neu zu erarbeitenden Rollen und ihrer Person noch unsicher sind“ (ebd., S. 98) reagierten pädagogische Fachkräfte, wenn ihr Selbstverständnis und ihre tiefen pädagogischen Überzeugungen infrage gestellt würden, und genau darum geht es in der Frage der Ermöglichung von Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten von Kindern in Angelegenheiten, die ihr eigenes Leben betreffen, denn pädagogische Fachkräfte seien es bisher nicht gewohnt gewesen, sich für ihre Arbeit erklären zu müssen. (vgl. ebd., S. 98f.)

„Kita-Teams vergiften sich oft selbst. Deren Mitarbeiterinnen definieren Zugehörigkeit nicht selten ausschließlich durch Zustimmung. Weil sie nicht wahrhaben, dass man auch unterschiedliche Ansichten und Meinungen vertreten kann und sich dennoch in einem harmonischen Arbeitsklima bewegt, in dem man gemeinsam etwas voranbringt“ (Ballmann 2019, S. 122),

ergänzt Ballmann.

Auch seien Fortbildungen zu diesem Feld eher rar, was ein Umdenken erfordere. (vgl. Mienert, 2017, S. 75) Durch zunehmende Veränderungen in der fachlichen Ausrichtung moderner frühkindlicher Pädagogik durch rechtliche und fachliche Veränderungen, wie Anpassungen des SGB VIII, Orientierung der fachlichen Praxis an der UN-Kinderrechtskonvention und entsprechender Entwicklung von pädagogischen Rahmenbildungsplänen für frühkindliche Bildungsinstitutionen und der damit einhergehenden zunehmenden Fokussierung auf die Selbstbildungsprozesse der Kinder, scheint eine der wichtigsten Grundlagen für das Selbstverständnis und das Selbstbewusstsein pädagogischer Fachkräfte weggebrochen zu sein, nämlich die Sicherheit, dass es bestimmte Lernziele gäbe, auf die hinzuarbeiten ist. (vgl. ebd., S. 98) Die

Rolle pädagogischer Fachkräfte verändert diese neue Ausrichtung elementar, sie verändert die professionelle Rolle und den damit verbundenen Auftrag von Bildungsinitiator*innen zu Bildungsbegleiter*innen, was impliziert, dass die Bildungswege der Kinder von den pädagogischen Fachkräften nicht mehr definiert werden, sondern fundiert begleitet werden müssen. Dies erfordert von den pädagogischen Fachkräften, diese unvorhersehbaren Wege auszuhalten, was aber dringend notwendig ist, wenn die Kinder in Anerkennung der Subjektorientierung von Bildungsprozessen selbst Akteure ihres Aufwachsens und Bestimmer ihrer Bildungsprozesse sein sollen. „So lange Pädagoginnen und Pädagogen die Erwartung an ihre Rolle richten, besser als die Kinder selbst zu wissen, was sie denken und brauchen, so lange ist Selbstbestimmung der Kinder (...) noch Zukunftsmusik.“ (ebd., S. 89) Diese Schwierigkeit leitet Mienert aus der Tradition pädagogischer Strukturen ab, die in dieser Form auch jahrzehntelang in pädagogischen Ausbildungen unterrichtet und vermittelt wurden. Diese richteten sich noch immer an die Einordnung des Kindes in die Gruppe, was pädagogische Fachkräfte in die Ambivalenz bringe, einerseits Individualität ermöglichen zu sollen, aber auch das Wohl der Gruppe im Blick behalten zu wollen. (vgl. ebd., S. 37) Wenn aber der Kollektivismus der Regelfall sei, könnten Kinder das individuelle Leben nicht üben. (vgl. ebd., S. 38) Da Bildung Selbstbildung ist (vgl. Hansen u.a. 2011, S. 105f.), kann das „Mehr an Bildung“ gerade in diesen selbstbestimmten Bildungsprozessen liegen, die weniger Überwachung, mehr Freispiel und mehr Eigeninitiative der Kinder ermöglicht und fördert. (vgl. Mienert, 2017, S. 41) Ein neues und verändert definiertes Bildungsverständnis erfordert aber auch ein verändertes pädagogisches Handeln von pädagogischen Fachkräften, losgelöst von deren eigener Altersstruktur.

„In erster Linie müssen sie selbst so sein, wie wir es uns für die Zukunft der Kinder wünschen. Neugierige, kreative, selbstbewusste, selbstständige, mutige und unternehmerische Kinder brauchen neugierige, kreative, selbstbewusste, selbstständige, mutige und unternehmerische Fachkräfte an ihrer Seite.“ (ebd., S. 50)

Allerdings werden diese Entwicklungen oder Transformationen einer grundlegenden pädagogischen Ausrichtung nicht einfach so gelingen, indem pädagogische Fachkräfte von heute auf morgen ihre pädagogische Handlungsweise einfach umstellen.

„Dieser Prozess erfordert Unterstützung. Spezifische Fortbildungen, die das Grundverständnis der Fachkräfte für ein modernes Bildungsverständnis fördern, die Auseinandersetzung mit den eigenen

Vorstellungen vom kindlichen Selbstbildungsprozess anregen und die eigene pädagogische neu positionieren helfen, können eine solche Unterstützung darstellen.“ (ebd., S. 75)

Dazu gehört als pädagogische Grundqualität, dass pädagogische Fachkräfte sich in konfliktreichen Situationen mit Kindern zurückzunehmen lernen, und abwartend in die Lösungskompetenzen der Kinder vertrauen. Eine Art Paradigmenwechsel, war doch die pädagogische Rolle bisher eher darauf ausgerichtet, Kindern Lösungen von Erwachsenenenseite anzubieten.

„Regeln gilt es tatsächlich gemeinsam mit den Kindern zu finden, nicht den Kindern aufzuerlegen. Grenzen müssen dabei erkennbar und sichtbar gemacht werden, dürfen aber trotzdem immer wieder neu diskutiert und infrage gestellt werden. So vollzieht sich eine Entwicklung hin zur Partizipation, Mit- und Selbstbestimmung der Kinder.“ (ebd., S. 85)

Mienert plädiert in diesem Zusammenhang für eine Reflektion der Machtverhältnisse in den pädagogischen Beziehungen, wie es auch die Autor*innen des Konzeptes „Die Kinderstube der Demokratie“ tun (vgl. Hansen u.a. 2011, S. 26ff.), denn die Rolle der Pädagog*innen ist grundsätzlich immer mit einer gewissen Macht versehen. „Der Alltag der Kinder findet in dem Rahmen statt, den die pädagogische Fachkraft bereit ist, einzuräumen“ (Mienert 2017, S. 109), „die Reflexion von Macht und Kontrolle gehört daher für mich zu den wichtigsten Anforderungen an pädagogische Aus- und Fortbildungsarbeit.“ (ebd., S. 153) Darüber hinaus geht es für Mienert um die Fokussierung der pädagogischen Arbeit an fachlichen Parametern, und fachlich bedeutet für ihn:

„pädagogisch am Kindeswohl orientiert. Dabei fällt mir auf, dass die meisten Begründungen keine fachlichen sind, sondern alltagspraktische, an der Reibungslosigkeit und Konfliktfreiheit mit Eltern und Kollegen orientierte Argumente beinhaltet.“ (ebd., S. 151)

Diese beschriebene Konfliktscheuheit von pädagogischen Fachkräften gilt es zu überwinden. Konflikte sind nichts, was tunlichst zu vermeiden ist, sondern Konflikte sind im Sinne einer fachlichen Auseinandersetzung im demokratischen Sinne eines Diskurses immer Teil einer Lösung. Sie können darauf ausgerichtet sein, Kompromisse zwischen divergierenden Ansichten zu bilden, allerdings lassen gesetzliche und fachliche Aufträge diese nur bis zu einem gewissen Grad zu. Der Kinderschutz beispielsweise ist nicht verhandelbar. Das erfordert von pädagogischen Fachkräften dann auch in solchen Fällen, sich fachlich so klar zu positionieren, dass es

manchmal auch zu Umsetzungen ihrer täglichen pädagogischen Handlungen kommt, die nicht mit dem Wunsch beispielsweise von Eltern korrelieren. Zu bequem scheint dann manchmal die Option, argumentativ einzuknicken, und um der Konfliktvermeidung Willen, fachliche Standards zu vernachlässigen.

„Oftmals kollidieren die in den Bildungsplänen und den Konzeptionen der Einrichtungen formulierten längerfristigen Erziehungsziele mit den kurzfristigen pädagogischen Zielen von Schadensbegrenzung, Gefahrenabwehr, Aufsichtspflicht, Gruppendisziplin und Aufrechterhaltung von Ordnung und Tagesablauf. Schnell kann so aus dem Wunsch nach neugierigen, kreativen, selbstständigen und selbstbewussten Kindern ein Wunsch nach braven, gehorsamen, disziplinierten, ruhigen und steuerbaren Kindern werden.“ (ebd., S. 102)

Die Besinnung auf die eigenen fachlichen Stärken und die Orientierung am Kindeswohl beinhaltet aber mitunter auch, sich nicht an den Wünschen der Eltern zu orientieren, und sich gegebenenfalls auch gegen sie zu positionieren. Helfen kann an dieser Stelle die fachliche Positionierung eines gesamten Teams, indem sich im Teamprozess auf eine allen bekannte und von allen Teammitgliedern getragene fachliche Grundausrichtung und pädagogische Handlungsweise geeinigt wird, was wiederum Auseinandersetzung im Team erfordert. Genau darauf zielen Fortbildungen im Sinne des Konzeptes „Die Kinderstube der Demokratie“ ab. Mienert sieht aber auch in dieser Chance eines Zusammenschlusses von pädagogischen Fachkräften zu einer dann sicher auch mächtig(er) auftretenden Gruppe Hindernisse in der Persönlichkeitsstruktur pädagogischer Fachkräfte, die ihm erstaunlich brav und angepasst erscheinen und selten im Kollektiv auftreten. (vgl. ebd., S. 49) Es scheint also sinnvoll, pädagogische Fachkräfte die Auseinandersetzung üben zu lassen, die so dringend erforderlich ist. Dabei kann das Feld der Auseinandersetzung mit anderen Erwachsenen, denen im eigenen Team, in wertschätzender Atmosphäre auf Augenhöhe und fachlich fundiert mit zielorientierten Verabredungen auch im Weiteren für die dann folgende Auseinandersetzung mit Kindern und deren Selbstbestimmungsprozessen dienen.

2.3 Weiterbildungswiderstand

Widerstand selbst wird sprachlich mit „sich widersetzen“, „sich entgegenstellen“ (vgl. o.V., 14.01.2020, www.duden.de) umschrieben, als Angehöriger einer Widerstandsbewegung kann einer Sache entgegengewirkt werden, es wird etwas ausgehalten oder gegen etwas standgehalten. Synonym verwendet werden die Begriffe

Auflehnung, Gegenwehr, Opposition, Resistenz und Gegenkraft, im Sinne des Verbs widerstehen wird u.a. auflehnen, sich empören, sich wehren, sich zur Wehr setzen genannt. (vgl. a.a.O.) Bei dieser Aufzählung wird schon ersichtlich, dass Widerstand nicht per se negativ konnotiert ist, im Sinne von politischer und gesellschaftlicher Emanzipation ist Widerstand durchaus auch als Ressource zu werten und erscheint mitunter als positiv oder gar notwendig. Der französische Widerstandskämpfer und Pazifist Stéphane Hessel ruft gar zum aktiven Widerstand und zum zivilen Ungehorsam gegen die bestehende politische Ordnung auf, indem er fordert: „Empört euch!“ (vgl. Hessel 2013) Darin steckt die Aufforderung, seit widerständig, lasst euch nicht alles gefallen, tragt Sorge für euch. In der Bedeutung im Kampf gegen den Nationalsozialismus etwa wurde in der deutschsprachigen Forschung der Begriff der Resistenz geprägt, mit dem eher unauffälligere Gegen-Handlungen beschrieben wurden, die sich aber als auflehnend und gegensteuernd charakterisieren ließen. (vgl. Holzer 2017, S. 366)

In der Forschung werden Widerstände differenziert und in äußerst unterschiedlicher Weise dargestellt und hergeleitet, dies gilt auch für „Weiterbildungswiderstände“, die im Besonderen von Holzer beschrieben wurden: „Die Palette reicht von revolutionären Aufladungen über psychologische Lernwiderstandskonzepte bis hin zu Widerstand als Bildungsinhalt und Bildungsziel (...)“. (ebd., S. 189)

Sie zeigt, dass Widerstand unterschiedlich konnotiert sein kann, und je nach Interesse als negativ und damit abzuschaffend, aber auch als positiv und damit sinnvoll beurteilt wird. In jedem Fall sollte der Begriff Widerstand nicht ausschließlich kritisch oder als negativ bewertet werden, gleiches gilt für die ausschließliche positive Begriffsbewertung, er benennt einfach zu unterschiedliche Dinge.

Holzer beschreibt, dass Widerstand kaum ein Thema kritischer pädagogischer Forschung gewesen ist, und wenn, dann eher im Zusammenhang mit Bildung, die zu politischem Widerstand führen sollte, benannt wurde. (vgl. ebd., S. 197)

Die meisten Diskurse im Zusammenhang mit Widerständen formulieren Widerstand eher als Bildungsziel und fragen, wie denn Bildung zu widerständigem Denken und Handeln beitragen könnte. Widerstand gegen Bildung als Bildungsverweigerung aber wiederum gilt im Sinne der Aufklärung als unvernünftig und ist somit weitgehend tabuisiert.

Wenn jedoch Widerstände in Fortbildungen im Sinne des Konzeptes „Die Kinderstube der Demokratie“ als Fort- oder Weiterbildungsmaßnahmen betrachtet werden, ginge es an dieser Stelle eher um Widerstände gegen Bildung. Mit Blick auf oppositionelles Handeln in der Schule wird Widerstand bei Giroux etwa zu einem politischen Begriff im Sinne von Widerstand gegen gesellschaftliche Ungerechtigkeiten. (vgl. ebd., S. 205)

Weiterbildung wird allerdings nach Ansicht einiger Forscher von den Weiterzubildenden als aufgezwungene Bildung empfunden. Willis etwa (vgl. ebd., S. 199) benennt den Widerstand als einen Widerstand gegen eine bürgerlich geprägte Bildung, der von der bürgerlichen Herrschaft nicht legitimiert wird, da dieser als unvernünftig bewertet wird. (vgl. ebd., S. 212)

Eine vom Bürger*innentum ausgehende Bildungsmaschinerie (a.a.O.), die Bildung und ständige Weiterbildung als erstrebenswert betrachtet, was sich unter anderem im Mantra des „lebenslangen Lernens“ widerspiegelt, wird aber von den Betroffenen dieser Maschinerie häufig als Zumutung betrachtet. (vgl. ebd., S. 225) Pongratz ergänzt, dieser Zwang zum permanenten Um- und Weiterlernen, den er gezwungenes Wollen nennt, würde unterschiedliche Widerstandsformen provozieren, wobei er dabei den Rückzug als die zentrale Widerstandsfigur benennt. (vgl. ebd., S. 229) Orthey begründet dies damit, dass Identität abseits des Lernens gedacht werde und sich die Betroffenen deshalb gegen einen Weiterbildungszwang wehrten. (vgl. ebd., S. 227) Denn lebenslanges Lernen ist eben nicht für alle interessant, attraktiv und erstrebenswert, was aber in der Weiterbildungsforschung nicht selbstverständlich und anerkannt ist. (vgl. ebd., S. 265) Nevis hält Widerstand gegen Wandel allerdings für normal und sieht ihn ressourcenorientiert eher als Stärke denn als Verweigerung, die hilft Veränderungen zu realisieren und Entscheidungen zu treffen und plädiert dafür, diese Widerstände nicht aufzulösen sondern mit ihnen verantwortungsvoll umzugehen, sie gefährdeten sonst die Integrität der Personen. (vgl. ebd., S. 306) Ein daraus abzuleitender Auftrag für Fort- und Weiterbildner*innen wäre also mit dem Widerstand zu arbeiten, ihn zu nutzen, statt ihn zu bekämpfen. Al-Ani findet, Widerstand sei Verweigerung von Gehorsam, ein Aspekt der in der Bildung zu widerständigem Denken durchaus positiv konnotiert ist. (vgl. ebd., S. 309) Bei dem hier genannten Begriff des Gehorsams stellt sich automatisch die Frage, wem denn gehorcht werden soll, wer denn so mächtig ist, dass Gehorsam eingefordert werden kann. Dabei fällt im Zusammenhang mit der oben benannten bürgerlichen Herrschaft im

Bildungsdiskurs auf, dass hier offensichtlich ein Machtverhältnis existiert. Axmacher fragt daher, ob Widerstand gegen Bildung damit, weil unvernünftig, nicht automatisch Widerstand gegen Herrschaft sei. (vgl. Axmacher 1990, S. 19)

Im Gleichklang mit dem Herrschaftsbegriff macht sich hier die Frage nach den Machtverhältnissen auf, denn „Wo es Macht gibt, gibt es Widerstand“. (Foucault 1976/1997, S. 116) Es stellt sich die Frage nach den Machtverhältnissen in Fort- und Weiterbildungssettings und wie diese verteilt sind zwischen den versammelten Akteur*innen, den Teilnehmenden, die möglicherweise gar nicht ganz freiwillig an der Weiterbildung zum Thema Partizipation in der Kindertagesstätte teilnehmen, sondern weil sie wollen sollen, und den Initiator*innen der Weiterbildung, zum Beispiel Einrichtungsleitungen und Trägervertreter*innen und den die Weiterbildung durchführenden Fortbildner*innen. Da wo es menschliche Beziehungen gibt, gibt es auch Machtverhältnisse, denn sie sind ein Aspekt einer jeden Beziehung und in allen gesellschaftlichen Aspekten existent. Foucaults Theorie besagt, Macht durchdringt jede Beziehung und ist überall, er benennt das der Macht zugleich auftretende Gegenüber als Widerstand. (vgl. Holzer 2017, S. 344) Daraus folgt, dass dort wo Macht ist, auch automatisch Widerstand entsteht, wobei er auch vorschlägt, sich bei der Vergegenwärtigung von Machtverhältnissen von der gegenüberliegenden Seite des existierenden Widerstands zu nähern: „Und wenn wir wissen möchten, was Machtbeziehungen sind, müssen wir vielleicht die Widerstände dagegen untersuchen.“ (Foucault 1982/2013, S. 243) Dabei richten sich die daraus entstehenden Kämpfe nicht in erster Linie gegen bestimmte Machtinstitutionen, sondern gegen bestimmte Machttechniken- oder Formen. So sind Weiterbildungswiderstände stark abhängig von der Gestaltung und der Art der Weiterbildung, so zum Beispiel von der Art und Gestaltung der hergestellten Weiterbildungssituation, der Atmosphäre, dem Auftreten der Lehrenden und den didaktischen Rahmenbedingungen im Allgemeinen. So wird darauf verwiesen, dass unter anderem der respektlose Umgang von Lehrenden mit den Weiterbildungsteilnehmenden oder bestimmte Inhalte oder eine bestimmte Vermittlungsform Widerstände hervorrufen können. (vgl. Holzer, 2017, S. 287)

Allen Zugängen zu Weiterbildungswiderständen ist gemein, dass sie als subjektiv begründbar bewertet werden können und von den jeweils Widerständigen als sinnvolle Handlung in ihrem jeweiligen Lebenszusammenhang oder eben in der konkreten Situation erlebt werden. (vgl. ebd., S. 282) Jede Diskussion um Widerstand muss

deshalb dahingehend geführt werden, welche jeweiligen individuellen Interessen zum Ausdruck gebracht werden, beziehungsweise wogegen der Widerstand sich zur Wehr setzt. Konkret kann es für Weiterbildungswiderstand unzählige Gründe geben. Das grundsätzliche Interesse ist aber zunächst Abwehr. Abwehr von Zumutungen, von Erwartungen, das Zurückweisen von Ansprüchen oder auch einfach uninteressiertes Abwenden. Zum einen kann es dabei die Ebene der subjektiven Gründe treffen und zum anderen kann der Grund auch in dem bestehen, was konkret abgewehrt wird. Beide Ebenen fasst Holzer unter dem etwas sperrigen Begriff Weiterbildungswiderstandsinteresse zusammen (vgl. ebd., S. 439), indem sich auch die Abwehr von Herrschafts- und Machtinteressen abbilden, die eine nur widerständige Fügung in „normative Vorgaben und angeblich unumgängliche Notwendigkeiten“ (ebd., S. 441) zur Folge haben können.

„Tritt nun das Herrschaftsinteresse als Lernzumutung, als machtvolle Einflussnahme, als Gängelung und Anpassungszwang auf – und in Weiterbildungszusammenhängen tritt sie fast ausschließlich in dieser Form auf, wenn auch häufig hinter angeblicher Nützlichkeit und Notwendigkeit versteckt –, so können die Gegen-Handlung und das Gegen-Interesse nicht nur als Ausdruck subjektiver Einzelbedürfnisse innerhalb dieser Bedingungen gelesen werden, sondern ebenso als Abwehr der Bedingungen selbst oder zumindest bestimmter Aspekte dieser Bedingungen.“ (a.a.O.)

Weitbildungswiderstand kann dann in einigen Aspekten dazu dienen, an diesen herrschenden Normen zu kratzen und verurteilt so grundlegende Funktionen, die die Weiterbildung innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft einnimmt und richtet sich so eben explizit gegen Lernzumutungen, Humankapitalisierung und Weiterbildungszwang. (vgl. ebd., S. 476)

„Gerade weil die Weiterbildung auf der bürgerlichen Konzeption mit immanenten Emanzipationspotentialen beruht, kann sich eine emanzipatorische Handlung auch als Widerstand gegen diese bürgerliche Weiterbildung entfalten. Gerade weil Weiterbildungseinrichtungen Ausschlüsse und negative Weiterbildungserfahrungen mit hervorbringen, produzieren sie damit auch Gründe für Weiterbildungswiderstand. Die Teilnehmer_innenorientierung bleibt so gesehen eine oberflächliche Schimäre, denn wäre sie tatsächlich an den Interessen der Teilnehmenden orientiert, würde sie auch den Widerstand nicht nur als reflexiven Lernanlass neuerlich positiv wenden, sondern die Negation im Widerstand unterstützen.“ (ebd., S. 380)

Es gilt also für Kita-Fortbildner*innen, ihre Fortbildungen nicht nur didaktisch an den Interessen der Teilnehmenden zu orientieren und auf diese einzugehen, sondern auch die zu Tage tretenden Widerstände ernst zu nehmen und sie in die Fortbildung

mit einzubeziehen, statt sie zu übergehen oder zu bekämpfen. Denn einerseits sollen Fortbildungen zur Demokratiebildung mit jungen Kindern auch Felder der politischen Bildung sein, die immer auch als Form von kritischer Bildung dazu geleiten sollen, Denk- und Handlungsweisen in Frage zu stellen und zu überprüfen, im Idealfall zu verändern. Gerade im Modul zu Beschwerdeverfahren wird im Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“ explizit auch der Widerstand in Form von Beschwerden als Weiterbildungsinhalt thematisiert, der Widerstand wird hier als Inhalt kritischer Bildungsprozesse nicht nur gut geheißten, sondern didaktisch empfohlen. Widerstand wird also als legitim, sinnvoll, wichtig, zuweilen produktiv und im Zusammenhang mit Beschwerderecht von Kindern auch als Beitrag zum aktiven Kinderschutz bewertet, angestrebt wird aber von Weiterbildner*innen nicht selten eine Überwindung oder zumindest eine produktive Integration der Widerstände. (vgl. ebd., S. 366) Bezeichnenderweise bitten Multiplikator*innen der Konzepte „Die Kinderstube der Demokratie“ und „Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita“ in den oben benannten Zusammenreffen bei Sommerakademien nicht selten um Workshops zum Umgang mit Widerständen, um genau diese bewältigen zu können.

2.3.1 Weiterbildungswiderstandsäußerungen

Wie aber äußern sich Weiterbildungswiderstände? Holzer benennt aus den von ihr diskutierten Studien vielfältige Erscheinungsformen, wobei offene, störende und laute Handlungen vielfach präsent sind, aber auch deutlich leichter wahrnehmbar sind als stille, entziehende Formen, die ebenfalls einen großen Teil ausmachen. (vgl. Holzer, 2017, S. 463)

„Weitere für Weiterbildungswiderstand wesentliche Dimensionen umfassen Grade der Aktivität und Passivität, der Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit, der leisen oder lauten, versteckten oder offenen Handlungen. Weiterbildungswiderständiges Handeln tritt in überaus hohem Ausmaß als still, unauffällig, passiv, unterlassend zu Tage.“ (ebd., S. 461)

Grundsätzlich sollten auch die Äußerungen von Weiterbildungswiderständen differenziert betrachtet werden, denn nicht alles was auf den ersten Blick widerständig erscheint muss auch tatsächlich Widerstand sein, auch wenn die geäußerte Form zunächst oppositionell auftritt. Es kann sich auch um eine Form von Anpassung handeln, die von den handelnden Personen eher unbewusst geäußert wird. Genauso wenig signalisieren Unterlassungen per se eine Abwehr, sondern die

Verhaltensweisen müssen immer in einen individuellen Kontext gesetzt werden, die von subjektiven Lebensumständen, zum Beispiel ein Streit im Privatbereich, über momentane Ereignisse, wie zum Beispiel Unwohlsein bis hin zu gesellschaftlichen Erwartungsstrukturen reichen können, und sie können auf einem Weiterbildungswiderstandsinteresse beruhen, das „bewusst, unbewusst, direkt wahrnehmbar und artikuliert oder nur indirekt rekonstruierbar, situationsbezogen oder stetig sein kann.“ (ebd., S. 453)

Es kann aber in diesem Zusammenhang davon ausgegangen werden,

„dass sich Zumutungserfahrungen, Leistungsdruck oder Erschöpfung, die aus beruflichen, privaten oder gesellschaftlich bedingten Situationen entstehen, in Weiterbildungswiderstand manifestieren können, die Abwehr aber quasi stellvertretend an der Weiterbildung `ausgelassen` wird.“ (ebd., S. 441)

Kollektive Organisation von Weiterbildungswiderständen kann nicht ausgemacht werden, Weiterbildungswiderstand wird von einzelnen Personen geleistet. (vgl. ebd., S. 443)

Widerstand enger eingegrenzt muss schon zeitlich und sozial zumindest eine halbwegs stabile Struktur aufweisen, damit nicht jede Laune und jede Befindlichkeit, jedes noch so minimal auftretende Merkmal direkt als Widerstand tituliert wird. (vgl. ebd., S. 214) Andererseits wird mitunter kleineren Protesten, die auf den ersten Blick wenig wirksam erscheinen und zuweilen sogar etwas humorvoll daherkommen, das Recht auf Geltung als Widerstand oft abgesprochen. (vgl. ebd., S. 198)

Die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft unterscheidet in Abbildung 1 zwischen den Dimensionen des aktiven und passiven Widerstands, sowie zwischen verbalem und nonverbalem Widerstand und führt verschiedene Ausdrucksformen, in der sich Widerstand zeigen kann, auf den jeweiligen Achsen aus. Dabei wird deutlich, dass die eher extrovertierten, die aktiven und verbalisierten Widerstandsformen, wie beispielsweise ausgesprochene Drohungen, wesentlich eher in das Zentrum der Aufmerksamkeit gelangen, als beispielsweise die passiven und nonverbalen geäußerten Widerstandsformen, wie Unaufmerksamkeit, möglicherweise dargestellt in dem Teilnehmende gedankenverloren etwas „wegträumen“, um die wahrzunehmen es unter Umständen einer speziellen Fokussierung bedarf.

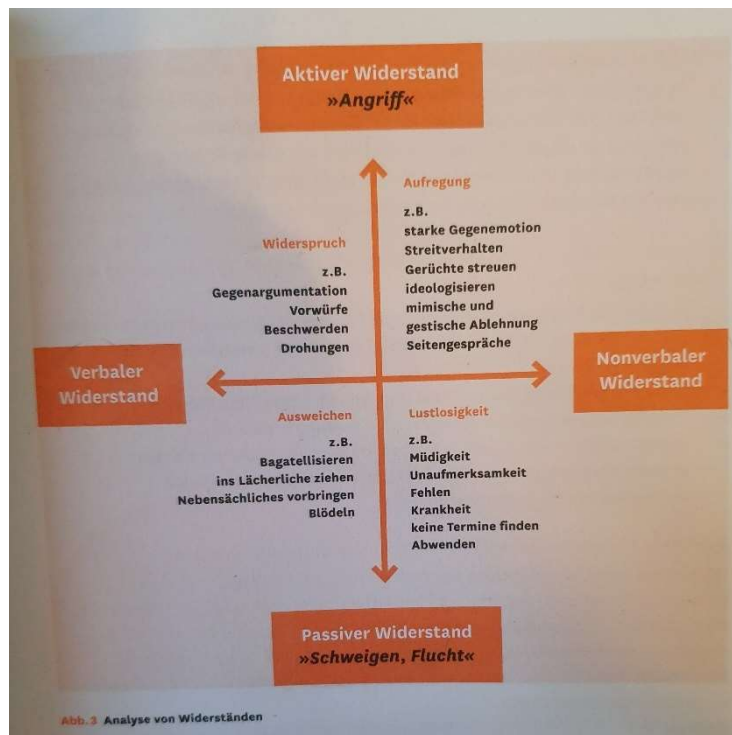


Abb.1: Analyse von Widerständen (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2015, S. 153)

Mienert beschreibt aus seiner praktischen Erfahrung als Kita-Fortbildner sehr plastisch, wie Widerstände, provoziert durch fortschreitende Konfrontation des Fort- und Weiterbildners mit der Diskrepanz von fachlichem Auftrag und gelebter pädagogischer Praxis im Alltag, sich erst entwickeln und langsam zu einer abwehrenden Haltung aufbauen, und sich in körperlicher Haltung und verbalem Ausdruck mitunter fortschreitend kulminierend fast schon zu Trotzreaktionen ausbilden:

„Langsam beginnt die Fassade zu bröckeln. Einige Erzieherinnen bekommen Schnappatmung, einige Arme werden verschränkt, die eine fängt an zu weinen, die andere geht raus, die dritte verkündet `Ihr seid ja eh immer gegen mich!`, die vierte kündigt an `Ab jetzt sag ich gar nichts mehr!`.“
(Mienert 2017, S. 99)

Um überhaupt Widerstand leisten zu können, unerheblich in welcher Gestalt, braucht es ein Gegenüber, an dem der Widerstand festgemacht werden kann, in Form einer Organisation oder besser einer Person. Bleibt das Gegenüber diffus, fehlt eine Instanz, gegen die sich der Widerstand richten kann. So richtet er sich in der Regel gegen die Weiterbildner*innen selbst oder gegen die Weiterbildungseinrichtung, die ein direktes Gegenüber darstellen. Dabei kann sich der Widerstand durchaus auch

stellvertretend gegen die weiterbildende Person richten, wenn in ihr eine Art Vertretung der Einrichtungen, Organisationen oder Strukturen gesehen wird, gegen die sich der Widerstand eigentlich richtet, oder die sich aus ganz anderen Kontexten generieren. So können gegen Weiterbildende gerichtete Widerstände durchaus den Charakter von Stellvertretungskämpfen annehmen. (vgl. Holzer 2017, S. 444ff.)

Da Weiterbildungen andere Gesetzmäßigkeiten als klassische Lehre in der Schule beinhalten, ist es hier auch möglich, dass auch unterlassener Widerstand Widerstand darstellen kann. Dieser ist nur möglich, weil Weiterbildung ein aktives Handeln erfordert. „Ohne Kursteilnehmende keine Kurse, ohne Lernbereitschaft kein Lernen, ohne Sich-Weiterbildende keine Weiterbildung.“ (ebd., S. 402)

Grundsätzlich unterscheidet Holzer zusammenfassend drei Dimensionen des Widerstands, die sich allerdings nicht trennscharf abgrenzen lassen: sie unterscheidet unterlassenen Widerstand, Lern- oder Aneignungswiderstand und Didaktikwiderstände. (vgl. ebd., S. 281)

Die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft beschreibt Grundmuster, in denen Widerstände häufig auftreten:

- Scheinbare Zustimmung ohne Engagement für die Umsetzung („Ok, so können wir das ja mal machen.“)
- Schuldzuschreibungen auf andere, ohne den eigenen Anteil an der Situation zu sehen („Dann müssen die anderen aber auch...“)
- Diskutieren von Methoden statt Inhalten („Ich finde, wir sollten erst einmal eine Umfrage machen.“)
- Herunterspielen oder Negieren einer Veränderungsnotwendigkeit („Wir haben doch augenblicklich so viele gute Ergebnisse!“)
- Nicht-Befolgen oder Boykottieren von Arbeitsanweisungen oder Vereinbarungen („Leider habe ich dafür keine Zeit gefunden!“)
- Konzentration auf Nebensächliches („Die Toilette ist auch nicht mehr so sauber wie früher.“)
- „Projektion“ auf die Prozessbegleiterinnen und -begleiter („Können sie das Ganze nicht mal beschleunigen?“)
- Beharren auf dem Bestehenden („Wir erzielen doch gute Ergebnisse“, „Wir schaffen das, was wir schaffen, und mehr ist nicht möglich!“) (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2015, S. 152).

2.3.2 Umgang mit Weiterbildungswiderständen

Es stellt sich nun die Frage, wie Fort- und Weiterbildner*innen in Kindertagesstätten mit diesen Widerständen umgehen sollten, was ein sinnvoller und empfehlenswerter Umgang mit diesen Weiterbildungswiderständen wäre.

Der Umgang mit Widerstand wird in der Ethik der Veränderung als wichtigste Aufgabe überhaupt angesprochen. (vgl. Krobath 2014, S. 132) Dafür braucht es auch immer Zeit, denn „die Entscheidung für einen organisationsethischen Prozess ist eine Entscheidung für Entschleunigung.“ (ebd., S. 133) Außerdem empfiehlt Krobath eine gewisse Fehlerfreundlichkeit in der Umsetzung von Veränderungsprozessen, in der die Widersprüche nicht aufgelöst, sondern bearbeitet werden (vgl. ebd., S. 134), denn die Veränderungen von Grundüberzeugungen können nur durch die Fachkräfte selbst als aktiv gestaltende Subjekte entwickelt und umgesetzt werden. Dafür müssen sie Veränderungen wollen und aktiv handeln. Es ist nicht möglich, diese Veränderungen von außen zu verordnen oder gar zu erzwingen.

„Denn absolute Kontrolle erfordert eine lückenlose Überwachung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die wiederum – und darin liegt ein strukturelles Dilemma – selbst Gewalt ausübt und jene Akte des Widerstands provoziert, die sie zu bekämpfen vorgibt.“ (Maywald 2019, S. 88)

Die Fort- und Weiterbildung unterscheidet sich insofern von der klassischen Schulbildungssituation, die in der Regel mit einer Schulpflicht hinterlegt ist, dass die Fort- und Weiterbildner*innen selbst meist keine Sanktionsmöglichkeiten haben, unter anderem auch, weil die Weiterbildungssituation in der Regel keine längere Konstante aufweist, die zur Verfestigung einer stabilen sozialen Beziehung zwischen Weiterbildner*in und Teilnehmenden führt, ganz nach dienstlichen Verantwortungen betrachtet, ist der/die Weiterbildner*in nicht in der Rolle und Funktion der Dienst- und Fachaufsicht, und könnte sich höchstens mit den Trägern dieser Zuständigkeiten austauschen und Empfehlungen aussprechen.

Weiter macht es auch einen Unterschied, wie die Widerstände von den jeweils tätigen Fort- und Weiterbildner*innen aufgefasst und bewertet werden, ob „etwas als Opposition, als Verweigerung, als Widerstand oder als Abweichung benannt wird, da damit konnotierte Verständnisse Bewertungen ausdrücken“ (Holzer 2017, S. 366) und damit auch den weiteren Umgang massgeblich mit beeinflussen. Wird die Handlung als berechtigt oder unberechtigt angesehen, kann sie von der Weiterbildner*in nachvollzogen werden oder nicht, fühlt er/sie sich vielleicht persönlich angegriffen oder bringt Verständnis für geäußerte Sorgen, Nöte oder geschilderte Rahmenbedingungen mit. Dabei kann es auch passieren, dass Weiterbildner*innen, die sich selbst auch als Förder*innen kritischer Bildung sehen, eigenen Widerstand oder für sie nachvollziehbaren Widerstand als fast schon heroisch und somit unterstützenswert

und legitimiert betrachten, während sie Widerstand gegen die eigene Person oder die eigene Fort- und Weiterbildung und deren Methodik und Didaktik sowie inhärenten Bildungsvorstellungen als Angriff oder zumindest Affront betrachten, in politischen Kontexten wird dieser Widerstand gar begriffsangepasst zuweilen als „Terror“ oder wenigstens als „Spinnerei“ oder „Dummheit“ abgetan, der dann beseitigt werden soll. (vgl. ebd., S. 418)

„Aus organisationsethischer Sicht geht es nicht um die Wahl eines bestimmten Konzeptes für Change-Management als ethisch zu legitimierenden Weg. Jeder Veränderungsprozess, sei er noch so reflektiert, steht unter dem Zwang der Optimierung, des Erfolgs, der Problemlösung, der Machbarkeit(sillusion). Es stellt sich vielmehr die Frage, wie der zugespitzte manageriale Umgang mit Veränderung als menschliche Handlungskompetenz thematisiert und andererseits die Arbeits- und Lebensverhältnisse von Menschen gestaltet.“ (Krobath 2014, S. 131)

In diesem Zusammenhang arbeitet Holzer drei verschiedene Kategorien von Umgangsweisen von Fort- und Weiterbildner*innen mit Widerständen in ihren Veranstaltungen heraus: die erste Form benennt sie als Umgehung, der Widerstand wird übersehen, negiert, nivelliert, als ‚nicht so schlimm‘ angesehen oder gar ge- oder verleugnet bzw. behauptet, nicht wahrgenommen worden zu sein. Die zweite Form der „Gegen-Gegenbewegung“ ist die Befriedung des Widerstands, bei dem der Widerstand so kanalisiert werden soll, dass er quasi verpufft und keine Wirksamkeit entfalten kann. Der Widerstand wird dabei grundsätzlich legitimiert aber in gewisse Bahnen gelenkt, die nicht zu radikal sein dürfen, und die vor allem innerhalb der Regelungen und des Aushaltbaren der Weiterbildner*in bleibt und somit die bestehenden Verhältnisse nicht grundsätzlich in Frage stellen darf, das gilt auch und vor allem für die herrschenden Machtverhältnisse im Bildungsverständnis- und Diskurs. Die bestehenden Herrschaftsverhältnisse dürfen in ihrer Stabilität nicht in Frage gestellt werden und nicht gefährdet werden, damit die grundlegende Ausrichtung und Zielsetzung der Veranstaltung bestehen bleibt und weder Bildungsziel als auch die Integrität der weiterbildenden Person nicht gefährdet wird. Es wird also ein wenig Widerstand zugelassen, dieser darf aber nicht Überhand nehmen, die Unzufriedenheit im Auditorium darf nicht um sich greifen. Diese Strategie könnte unter anderem durch didaktische Anpassungen geschehen, womit der Eindruck erweckt werden könnte, dass die Teilnehmenden doch ein wenig Einfluss haben nehmen können, ohne dass die Zielsetzung oder die grundsätzlichen Inhalten der Weiterbildung verändert würden. (vgl. Holzer 2017, S. 393)

Die dritte Strategie des Umgangs mit Widerständen ist die direkte Bekämpfung der Widerstände, das gezielte Vorgehen dagegen, mit der klaren Zielsetzung den Widerstand zu brechen oder aufzulösen. Diese direkte Bekämpfung kann grundsätzlich, ausufernd und umfassend werden, sie kann unter der Prämisse geschehen, Bildungsziele durchsetzen zu wollen bzw. Herrschafts- und Machtverhältnisse zu bewahren und sich sowohl in der „Behandlung“ des Widerstands selbst, meist aber in der seiner impliziten Inhalte ausdrücken. (vgl. ebd., S. 394)

Die Bekämpfung wird nicht selten emotional, in der Frage der Rechte von Kindern sicher auch moralisierend, sinnvollerweise jedoch fachlich begründet geführt, und soll im Idealfall als ‚Behandlungsziel‘ eine Haltungsänderung verbunden mit veränderten Handlungsweisen im pädagogischen Alltag seitens der pädagogischen Fachkräfte zur Folge haben.

Widerstände per se von vorneherein zu verhindern, gar im Keim zu ersticken, sie zu ignorieren, wegzudiskutieren oder nicht ernst zu nehmen wird in der Regel nicht gelingen und ist auch nicht sinnvoll oder empfehlenswert. Es sollte ein Umgang mit Widerständen entwickelt werden. Dazu gehört erst einmal eine annehmende Haltung gegenüber diesen Widerständen, um nicht direkt Widerstand gegenüber Widerständen zu entwickeln.

Hilfreiche Haltungen, die den Umgang mit Widerständen allerdings vereinfachen, können sein:

- Es gibt keine Veränderung ohne Widerstände
- Widerstand enthält immer eine „verschlüsselte Botschaft“
- Widerstände zeigen an, dass es unterschiedliche Perspektiven gibt
- Nichtbeachten von Widerstand führt zu Blockaden im Veränderungsprozess
- Mit dem Widerstand umgehen, nicht gegen ihn

Widerstände werden umso geringer

- je mehr alle Beteiligten in gemeinsamen Situationsanalysen einbezogen werden
- je mehr Konsens bei der Zielbeschreibung und den operativen Entscheidungen angestrebt wird
- je mehr Verständnis und Artikulationsraum für Opposition möglich ist
- je mehr unterschiedliche Vorschläge zur Geltung kommen
- je mehr Schritte zum Abbau unnötiger Ängste unternommen werden

- je mehr Missverständnisse und Unklarheiten einkalkuliert werden und versucht wird, diese auszuräumen. (vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2015, S. 154)

Es ist sinnvoll, auch die Umstände und die Umgebung, in der die Weiterbildung stattfindet, mit in die Bewertung von Widerständen und den Umgang mit ihnen mit einzu beziehen:

„Widerstand ist nicht nur als eine Eigenschaft einzelner Personen zu bewerten, sondern resultiert auch aus dem sozialen System, seinen aktuellen und potenziellen Möglichkeiten, seinen Überzeugungen, seinen Grenzen und Interaktionen. In der Begleitung von inklusiven Veränderungsprozesse ist es für eine professionelle Moderation daher wichtig, die Aspekte Person, System, Prozess und Interaktion zu beachten und zu begleiten.“ (a.a.O.)

Dem System, dass die Organisation darstellt, die von der jeweiligen Fort- und Weiterbildner*in begleitet wird, eine Kita in der Einbettung in ihren Trägern, die aus den beteiligten Personen besteht, die in ihr wirken, sich aus ihrem Leitbild und ihrer Geschichte qua Definition nährt, die ihre Werte, Regeln und Rituale hat, ihre Grenzen und ihre Umwelten, wie beispielsweise den Sozialraum, in den sie eingebettet ist, sollte mit großem Verständnis, mit Neugier und Akzeptanz begegnet werden. Gegebenenfalls müssen sich Fort- und Weiterbildner*innen tiefer informieren, Sinngebungen erforschen, Vielfalt zulassen und zum Perspektivenwechsel nicht nur ermutigen, sondern sich auch selbst zu ihm bekennen und wertschätzende Kommunikation ermöglichen. Regeln sollten thematisiert und reflektiert werden, mitunter hilft auch die Irritation, indem etwas anderes getan wird als gemeinhin üblich in dieser Organisation ist, was vielleicht hilft, auch Routinen und Muster zu durchbrechen und neue Erfahrungswelten erschließt. Typische Prozessabläufe einer Organisation sollten genauso respektiert wie auch hinterfragt und thematisiert werden, vor allem sollten sie auf Wirksamkeit und Sinnhaftigkeit gemeinsam mit den Teilnehmenden überprüft werden. Wie laufen Arbeits-, Kommunikations-, möglicherweise Sanktions- und Lern- und Veränderungsprozesse ab, was wird danach als hilfreich empfunden, was vielleicht nicht? Für solche Entwicklungen wird Zeit benötigt und es sollten Ziele und Prozesse sichtbar gemacht und definiert werden, in der Kommunikation sollten Anreize geschaffen werden, sich offen und wertschätzend auszutauschen, und auch die eigentlichen Hintergründe hinter Problemen erhellt werden. Dabei gilt es eine Strategie der kleinen Schritte zu verfolgen und immer wieder Teilerfolge sichtbar zu

machen, die einerseits zur Aufrechterhaltung der Motivation beitragen können, als auch zur Aufrechterhaltung der Transparenz dienen. Fort- und Weiterbildner*innen sollten für die jeweilige Fortbildung Rahmenbedingungen schaffen, und selbst gut qualifiziert sein, es helfen zur Stärkung der Teilnehmenden Beispiele und Erfolgsgeschichten und die Fort- und Weiterbildner*innen sollten auch eine gewisse Leidenschaft für das Thema mitbringen. (vgl. Brückner 2008, S. 81) Grundsätzlich gilt, ähnlich wie die Fachkräfte vertrauensvoll und zutrauend mit den Kindern im Sinne einer Ressourcenorientierung umgehen sollten, auch so mit den Fachkräften umzugehen, und in ihre Selbstorganisationskräfte zu vertrauen und ihnen einen großen Vertrauensvorschuss zu gewähren. (vgl. Montag Stiftung Gesellschaft und Jugend 2015, S. 152ff.)

Der gelingende Umgang mit Widerständen in Kita-Fortbildungen hängt davon ab, ob und wie Fortbildner*innen die Unterschiede in den Widerstandspraktiken -und Motivationen wahrnehmen, wie es ihnen gelingt diese zu moderieren und inwieweit und durch welche Methodiken es ihnen gelingt, die „Mitarbeiter in Planungs- und Entwicklungsprozesse möglichst umfassend einzubeziehen und ihre eigenen Ideen und Beiträge zu würdigen“. (Schriersmann 2009, S. 111)

Im Umgang mit widerständigen Personen ist es empfehlenswert, sich, wenn möglich, Verbündete zu suchen und den skeptischen Personen in jedem Fall Wertschätzung entgegen zu bringen. Das heißt nicht, dass sich zwangsweise mit ihnen verbündet werden muss, aber ihre Kritik und ihre inhaltliche Position sollte grundsätzlich nicht geringgeschätzt oder gar diskreditiert werden, auch wenn sie nicht geteilt wird. Vielmehr sollte der Versuch unternommen werden, die andere Position zu verstehen, oder zumindest die Hintergründe, die zu dieser Position führen, zu erhellen.

Es hilft Teilnehmenden von veränderungsorientierten Fort- und Weiterbildungen als Instrument der Vorbeugung, wenn sie Räume vorfinden, in denen sie sich sicher fühlen können. Es müssen also Rahmenbedingungen geschaffen werden, die ein verändertes Tun auch ermöglichen. Aus diesen sicheren Räumen heraus können sie sich dann auch in Prozesse begeben, die Unsicherheit erzeugen. Dafür kann es unterstützend sein, eine vorbereitete angenehme Arbeitsumgebung zu schaffen, in der sich die Teilnehmenden wohlfühlen. Jede(r) Teilnehmer*in sollte als Person wertgeschätzt und wahrgenommen werden, dies beinhaltet auch einen bewussten Umgang mit Widerständen und widerständigen Teilnehmenden, die ihre Widerstände z. T. auch nonverbal äußern können. Diese sollten wahrgenommen und von der

Weiterbildner*in auch wertschätzend thematisiert und nicht übergangen oder negiert werden. Darin liegt die Möglichkeit, eine Atmosphäre zu schaffen, in der unterschiedliche Perspektiven, Haltungen, Erfahrungen, Bedenken, Befürchtungen, und Hoffnungen auch mitgeteilt werden, weil ein Gefühl entsteht, dass sie mitgeteilt werden dürfen. In dieser Vielfalt der unterschiedlichen Sichtweisen und Wahrnehmungen der Teilnehmenden liegt die große Chance zur Weiterentwicklung der Einrichtung. Dabei kann auch eine Art Diagnose der Widerstände helfen, um festzustellen, ob diese vielleicht einem Muster folgen. Es ist dabei hilfreich, sich gemeinsam mit einem Team auf eine Metaebene zu begeben, und auch die inneren Widerstände im Team zu beobachten und zu beleuchten, um daraus Schlüsse zu ziehen, welche Wirklichkeiten diese Widerstände abbilden und welche Ursachen sie haben. Dafür ist es existentiell, die Widerstände dabei nicht als richtig oder falsch zu bewerten, sondern sie erst einmal nur als vorhanden wertfrei zur Kenntnis zu nehmen. Daraus kann dann eine systematische Analyse der Widerstände erfolgen. Nachdem die dahinter liegenden Befindlichkeiten erhellet wurden, können in der Bearbeitung der Widerstände dann gemeinsam Verbindlichkeiten hergestellt werden. (vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2015, S. 156)

2.4 Resumee

Wandel und Veränderungsprozesse in Kindertagesstätten erzeugen Widerstände, denn Arbeits- und Handlungsweisen umzustellen fällt pädagogischen Fachkräften häufig schwer. Sie führen zu Verunsicherung bei pädagogischen Fachkräften, denn alles Neue bedeutet einen Schritt ins Ungewisse, der das Gleichgewicht des Systems Kindertagesstätte durcheinanderbringen kann, was daraufhin neu ausbalanciert werden muss. Auch wenn Neues in der Kindertagesstätte aufgrund der Dynamik des Systems immer wieder notwendig ist, muss im Sinne eines Change-Managements ein Umgang mit diesen Veränderungsprozessen gefunden werden.

Der Umgang mit Veränderungen bei den pädagogischen Fachkräften ist vielfältig und individuell, auch die Begründungen und Auslöser für Weiterbildungswiderstände können äußerst heterogen sein. Diese Hintergründe, die Begründungen für die Widerstände, das Weiterbildungswiderstandsinteresse, sollten von den Fortbildner*innen erhellet werden. Sie können sich u.a. gegen Inhalte der Fortbildung, aus inneren Teamkonflikten heraus, als stellvertretende Widerstände gegen andere Missstände

in der aktuellen Lebenssituation, gegen Personen wie die Fortbildner*innen selbst, gegen Machtverlust oder aus vielfältigen Ängsten, Befürchtungen und Unsicherheiten heraus generieren, und sich dabei in vielfältiger Weise äußern. Unterschieden wird dabei u.a. in Widerstandsäußerungen die sich offen oder versteckt, aktiv oder passiv bzw. verbal oder nonverbal zeigen. Dabei sollten die Widerstände selbst nicht gelöst oder gar bekämpft werden, sondern eine Handhabung der Widerstände entwickelt werden.

Die Fortbildner*innen sollten ihre Fortbildungen methodisch und didaktisch an den Teilnehmenden orientieren, Widerstände wahrnehmen und akzeptieren und damit umgehen, indem sie die Teilnehmenden der Fortbildungen aktiv mit in die Fortbildungen miteinbeziehen und die auftauchenden Widerstände nicht nur wahrnehmen, sondern auch moderieren. Dabei scheint es bei dem Thema Partizipation von Kindern in Kindertagesstätten von besonderer Bedeutung, die Teilnehmenden, unter Beachtung einer eventuellen Konfliktscheuheit, zu Auseinandersetzungen vor allem über das Thema Macht im Kontext des Verhältnissen der pädagogischen Fachkräfte den Kindern gegenüber anzuhalten und eine Neuausrichtung der pädagogischen Arbeit am Kindeswohl orientiert anzustreben.

Ein weiterer Grund für Widerstände könnte das Empfinden und Ablehnen eines an bürgerlichen Bildungsverständnissen gekoppelten Mantras des „lebenslangen Lernens“ sein, dass nicht für alle erstrebenswert erscheint und als Repräsentation eines als herrschaftlich empfundenen bildungsbürgerlichen Bildungsverständnisses wahrgenommen wird, dessen Umsetzung im Handeln der Fortbildner*innen gesehen wird. Diese müssen in der Auseinandersetzung mit Macht auch die eigene Machtposition im Verhältnis ihrer Rolle zu der der in den Fortbildungen teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte reflektieren.

3 Partizipation in Kindertagesstätten als Paradigmenwechsel

In diesem Abschnitt werden grundlegende Begründungen für Partizipation von Kindern in Kindertagesstätten geklärt, woran sich die spezifische Erklärung des Konzeptes „Die Kinderstube der Demokratie“ anschliesst, dass sich aus den vorangegangenen Begründungen generiert, und nach dem die in dieser Arbeit beforschten Fortbildner*innen ausgebildet worden sind. Partizipation als Querschnittsthema in der Pädagogik kann sich aus verschiedenen fachlichen Richtungen genähert werden, von denen hier nur einige kurz angerissen werden sollen, vor allem die, denen in der fachlichen Diskussion in der jüngsten Vergangenheit besondere Beachtung und Relevanz zugeschrieben wurde. Dabei wird in den rechtlichen Begründungen vor allem auf die UN-Kinderrechtskonvention und das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) eingegangen. Anschliessend wird besonders der fachliche Aspekt der Selbstbildung als Bildungsauftrag für Kindertagesstätten umrissen, weil dies der Aspekt ist, der pädagogischen Fachkräften am schwersten umzustellen fällt. Hier vermischt sich nicht selten der fachliche Diskurs mit einem breit angelegten gesellschaftlichen Bildungsdiskurs, der sich aus Alltagstheorien nährt, dazu sind viele pädagogische Fachkräfte auch in ihren pädagogischen Ausbildungen eher mit einem initiatorischen Bildungsauftrag konfrontiert worden. Um noch spezifischer zu betrachten, wie die Kinder selbst von den Partizipationsprozessen profitieren, werden danach vor allem die Aspekte der Demokratiebildung und der Resilienzförderung genauer beleuchtet.

3.1 Partizipation in Kindertagesstätten - ein Überblick

Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen ist ein Grundrecht von Kindern und als Querschnittsthema im frühkindlichen Bildungsdiskurs aus verschiedenen fachlichen Perspektiven zu betrachten. Es können neben den Kinderrechten hier auch die Aspekte der Demokratiebildung, der Inklusion, die ohne Partizipation nicht denkbar ist, die Resilienzentwicklung, sowie der Aspekt der Bildung als Selbstbildung betrachtet werden, um nur einige zu nennen. Partizipation, also Beteiligung von Kindern an sie betreffenden Angelegenheiten im Alltag von institutioneller frühkindlicher Tagesbetreuung, ist im Sinne der Selbstbildung elementarer Bestandteil der kindlichen Entwicklung. Kinder können nur lernen, indem sie an ihren Bildungsprozessen beteiligt werden. Partizipation wird so zum Schlüssel zu Bildung. (vgl. Hansen u.a.

2011, S. 98ff.) Partizipation hat gleichzeitig positive Auswirkungen auf die Resilienzentwicklung von Kindern. Resilienz ist hier zu betrachten als Widerstandsfähigkeit, die Menschen in unterschiedlich ausgeprägter Form im Laufe ihrer Sozialisation ausbilden. (vgl. DKHW/Lutz 2012) Partizipation kommt dazu im Zusammenhang mit den Kinderrechten eine wichtige Funktion im Sinne der Demokratiebildung zu. (vgl. Richter u.a. 2017) Kinder lernen handelnd, so ist es zwangsläufig, dass Kinder die Demokratie ‚erlernen‘ wollen, respektive sollen, diese nur erlernen können, indem sie Demokratie handelnd erleben, verkürzt gesagt, sie müssen Demokratie ‚tun‘. (vgl. Hansen u.a. 2011, S. 98ff.) Partizipation steht in engem Zusammenhang mit dem fachlichen Anspruch der Inklusion, der Beteiligung aller Akteur*innen im Setting Kindertagesstätte, auch der Kinder. Die inklusiven Fortschritte einer Einrichtung lassen sich durch die Frage ‚sind wirklich alle beteiligt?‘ überprüfen. Daran wird deutlich, dass Inklusion und Partizipation nicht losgelöst voneinander diskutiert werden können, also zwei Seiten der gleichen Medaille darstellen. Es müssen Beteiligungsmöglichkeiten für alle Kinder, unabhängig von ihren Persönlichkeitsmerkmalen, geschaffen werden. Partizipation ist außerdem Teil aller 16 Rahmenbildungspläne der Bundesländer für den frühkindlichen Bildungsbereich. Der Bereich der Partizipation wird in den einzelnen Rahmenbildungsplänen unterschiedlich stark gewichtet, der Begriff der Partizipation ist allerdings in allen 16 Rahmenbildungsplänen vorhanden. Die Rahmenbildungspläne sind als verbindliche Handlungsempfehlung für die pädagogische Tätigkeit in den frühkindlichen Einrichtungen der Bundesländer zu betrachten und stellen damit eine gewisse Umsetzungsverpflichtung dar. (vgl. Mienert 2017, S. 52f.) Die Autor*innen des Konzeptes „Die Kinderstube der Demokratie“ schlagen aber zunächst vor, dass sich die Fachkräfte einer Kita mit ihren eigenen biographischen Beteiligungserfahrungen und ihrem Bild vom Kind auseinandersetzen, denn Partizipation von Kindern „beginnt in den Köpfen der Erwachsenen“. (Hansen u.a. 2006, S. 25) Erst danach sollten sich die Fachkräfte um den Erwerb der erforderlichen Methodenkenntnisse kümmern. Es muss hernach eine Partizipationskultur in der gesamten Einrichtung entstehen, um dem komplexen Thema der Partizipation von Kindern gerecht zu werden.

3.2 Rechtliche Grundlagen von Partizipation in Kindertagesstätten

Verschiedene gesetzliche Rahmenbedingungen regeln die Beteiligung von Kindern als Anforderung an die institutionalisierte Pädagogik. In Artikel 1 Absatz 1 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland heißt es „Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt“. (Deutscher Bundestag 2007, S. 14) Hier gibt es keinen Hinweis auf ein bestimmtes Lebensalter, das erreicht werden muss, um würdevollen Umgang mit der eigenen Person zu erfahren. Die Würde ist also für alle Menschen von Geburt an zu bewahren. Der Begriff der Würde indes bleibt dabei nebulös. Von der Pfordten schlägt mit Verweis auf Cicero, Kant u.a. eine Interpretation der Menschenwürde vor, die sich an der Selbstbestimmung über die eigenen Belange orientiert. (vgl. von der Pfordten 2016, S. 54ff.) Diese Würde ist zwar verletzbar, aber nicht aufhebbar. (vgl. ebd., S. 87) Artikel 2 des bundesdeutschen Grundgesetzes ergänzt Artikel 1 unter der Überschrift „Persönliche Freiheitsrechte“ (Deutscher Bundestag 2007, S. 14) in Absatz 1: „Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit,...“. (a.a.O.) Auch dieses Grundrecht ist per Verfassung nicht an ein Alter gebunden und steht somit allen Menschen, auch noch recht jungen, zu. Dies gilt auch und gerade für die freie Entfaltung der Persönlichkeit eines Kindes in einer Kindertageseinrichtung. Das solche Verletzungen der Würde allerdings im Alltag pädagogischer Einrichtungen vorkommen, mahnen Prengel u. a. in den Reckahner Reflexionen an, in denen sie zehn Leitlinien zur Ethik pädagogischer Beziehungen vorschlagen (vgl. Prengel u.a. 2017, S. 4), mit der Intention, auf seelische Verletzungen aufmerksam zu machen und somit zur Verbesserung von pädagogischen Beziehungen beizutragen und die Gestaltung dieser menschenwürdig zu gestalten. Sie mahnen vor allem seelische Verletzungen in pädagogischen Institutionen an, die zu oft vorkämen und zu wenig beachtet würden. (ebd., S. 5f.) Das Bürgerliche Gesetzbuch (BGB) präzisiert den erzieherischen Umgang mit Kindern seit November 2000 in § 1631 BGB Absatz (2), indem es würdevollen Umgang mit Kindern unter anderem im Recht des gewaltfreien Aufwachsens sieht: „Kinder haben das Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig“. (Bürgerliches Gesetzbuch 2007, §1631 Absatz (2), S. 347) Allerdings findet nach Ansicht von Prengel u.a. auch diese gesetzliche Festlegung noch nicht die erforderliche Beachtung in pädagogischen Institutionen, vor allem in der verbalen Kommunikation der Pädagog*innen mit den Kindern, denn „seelische Missachtung in

Form alltäglicher sprachlicher Gewalt in pädagogischen Einrichtungen ist bisher kaum Gegenstand von Debatten in der Öffentlichkeit geworden“ (Prengel u.a. 2017, S. 8)

Ballmann spricht von Seelenprügeln, die zum Teil kollektiv angewendet, eine Ignoranz der Kindrechte darstellten, und die Würde der Kinder verletzen. (vgl. Ballmann 2019, S. 96f.) „Seelische Gewalt ist omnipräsent“ (ebd., S. 151) ergänzt sie, und lässt dies sowohl für die institutionelle Ebene der Kitas und Schulen, als auch für die Verhältnisse in Familien gelten.

3.2.1 UN-Kinderrechtskonvention

„Kinder als Subjekte und Träger eigener Rechte anzusehen, ist historisch gesehen neu und auch heute im Bewusstsein vieler Menschen nicht fest verankert. Dies hängt mit dem überlieferten Bild vom Kind zusammen“ (Maywald 2019, S. 29), bemerkt Maywald mit Blick auf die UN-Kinderrechtskonvention, die mittlerweile 30 Jahre alt, noch lange nicht überall bekannt ist.

Die UN-Kinderrechtskonvention ist von allen offiziell anerkannten Staaten der Vereinten Nationen mit Ausnahme der USA unterzeichnet worden. Sie trat am 20. November 1989 in Kraft, die Bundesrepublik Deutschland unterzeichnete sie 1992 zunächst unter Vorbehalt, der 2010 zurückgenommen wurde. (vgl. ebd., S. 31) Seitdem gilt die UN-Kinderrechtskonvention für jedes in Deutschland lebende Kind und ist in der Zwischenzeit in 14 von 16 Verfassungen der Bundesländer aufgenommen worden, indes bisher noch nicht in die Verfassung der Bundesrepublik, entsprechende Bemühungen scheiterte bisher mehrfach an der nicht vorhandenen Mehrheit im Bundesrat. Die UN-Kinderrechtskonvention stützt sich auf die drei Grundpfeiler des Kinderschutzes, der Förderung und der Partizipation, im englischen die drei P's genannt (protection, provision, participation). (vgl. Liebel 2007, S. 42f.) Die UN-Kinderrechtskonvention umfasst 54 Artikel, die gemeinhin in 10 Grundrechten zusammengefasst werden. Sie ist zwar nicht an Sanktionen gekoppelt, stellt aber einen Meilenstein in der Kinderrechtsdebatte dar, da Kinder in ihr erstmals offiziell eigene Rechte zugestanden werden und die Lebensphase der Kindheit somit explizit als in besonderem Maße zu achtende und beachtende Lebensphase benannt wird. Neben dem Recht auf besonderen Schutz als marginalisierte Bevölkerungsgruppe wird den Kindern in ihr auch das Recht auf besondere Förderung zugestanden und auch das Recht auf Beteiligung. Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention besagt in Abschnitt 1:

„Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife“. (BMFSFJ 2007, S. 15)

Die Frage, wann ein Kind fähig ist sich eine eigene Meinung zu bilden, beantworten uns schon wenige Minuten alte Neugeborene oft sehr lautstark, indem sie ihre Meinung durch lautes Weinen, respektive Schreien, mitteilen. Zum Recht auf Meinungsfreiheit, die nach der Konvention frei geäußert werden dürfen muss, kommt die Verpflichtung, diese Meinungsäußerungen auch zu berücksichtigen, ansonsten bliebe es Makulatur, wenn Kinder ihre Meinung zwar äußern dürften, es aber im Machtgefälle zwischen Erwachsenen und Kindern keine Verpflichtung zur Berücksichtigung dieser Meinungsäußerungen seitens der mächtigeren Erwachsenen gäbe. Der Hinweis auf das Alter und die Reife ist nicht als dichotome Frage zu bewerten, ob Kinder schon das erforderliche Alter, das ja auch nicht explizit genannt wird, oder die erforderliche Reife erreicht haben, was Ausschlusskriterien im Zusammenhang mit dem Zustehen von Rechten wären, und diese wiederum ad absurdum führen würden, sondern sie sind als Hinweis auf die für die Kinder geeignete Methode zu sehen, die gemessen an der Reife und dem Alter so gewählt werden sollte, dass die Kinder in der Lage sind, ihr Recht auf Beteiligung und Meinungsäußerung auch entsprechend ihrem Entwicklungsstandes wahrnehmen zu können.

3.2.2 SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfegesetz

Das Achte Buch der Sozialgesetzgebung bietet den rechtlichen Boden für die öffentliche Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Dort ist schon seit Anfang 1991 (in den neuen Bundesländern schon seit Oktober 1990) die Beteiligung von Kindern in § 8 Absatz 1 SGB VIII verbindlich geregelt: „Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen.“ (BMFSFJ 2014, § 8, S. 80ff.) Der Hinweis auf den Entwicklungsstand ist auch hier nicht als Ausschlusskriterium zu bewerten, in der Hinsicht, ob Kinder schon beteiligt werden können oder nicht, sondern ist als Hinweis auf eine geeignete, für die Kinder bewältigbare Methode der Beteiligung zu bewerten.

Seit dem 01.01.2012 ist das SGB VIII durch das sogenannte „Bundeskinderschutzgesetz“ erweitert worden, von denen die bekannteste Erweiterung wohl der § 8a SGB VIII, eine Ergänzung des o.g. § 8 SGB VIII darstellt. Unter anderem hat dies aber auch zu einer Veränderung des § 45 SGB VIII geführt, der unter der Überschrift „Erlaubnis für den Betrieb einer Einrichtung“, ergo Betriebserlaubnis, firmiert. Dort heißt es unter Absatz 2: „Die Erlaubnis ist zu erteilen, wenn das Wohl der Kinder und Jugendlichen in der Einrichtung gewährleistet ist“. (ebd., S. 101) Es darf davon ausgegangen werden, dass das Kindeswohl erst einmal allen am Herzen liegt, die sich im Feld, dass von der Sozialgesetzgebung berührt wird, professionell verorten. Es stellt sich die Frage, wann denn das Kindeswohl gewährleistet ist, also welche Voraussetzungen dafür geschaffen werden müssen, dass selbiges gesichert ist. Weiter heißt es in § 45 SGB VIII Absatz 2:

“Dies ist in der Regel anzunehmen, wenn...3. zur Sicherung der Rechte von Kindern und Jugendlichen in der Einrichtung geeignete Verfahren der Beteiligung sowie der Möglichkeit der Beschwerde in persönlichen Angelegenheiten Anwendung finden.“ (a.a.O.)

Der Gesetzgeber koppelt also die Erteilung einer Betriebserlaubnis für Einrichtungen der öffentlichen Jugendhilfe, zu denen auch Kindertagesstätten zu zählen sind, an strukturierte Beteiligungsverfahren, die nicht nur als Lippenbekenntnis oder auf Papier gebannt daher kommen dürfen, sondern „Anwendung finden“ müssen, also auch tätig umgesetzt werden müssen. Des Weiteren findet sich auch hier mit dem Begriff „geeignet“ ein weiterer Hinweis auf die für den Entwicklungsstand der jeweils betroffenen Kinder geeignete und bewältigbare Beteiligungs- und Beschwerdeverfahren. Es reicht eben nicht, Kinder zur Sicherung ihrer Rechte zu beteiligen, sie müssen auch Beschwerdemöglichkeiten erfahren, ebenso bewältigbar, mit der Intention, sich eben bei Verletzung ihrer ihnen zustehenden Kinderrechte, auch und gerade seitens der erwachsenen Fachkräfte, darüber beschweren zu können. Beschwerdeverfahren für Kinder sind so ein aktiver Beitrag zum Kinderschutz, der sie unter anderem auch gegen den Machtmissbrauch pädagogischer Fachkräfte schützt. Die Sicherung der Kinderrechte an die Betriebserlaubnis zu koppeln, kommt einem Novum gleich und ist ein Meilenstein in der Entwicklung der Kinderrechte in Deutschland, eine höhere Verbindlichkeit seitens des Gesetzgebers hat es vor dem 01.01.2012 nicht gegeben. Und auch an diesem Punkt genügt dem Gesetzgeber kein Lippenbekenntnis oder eine bloße Absichtserklärung der jeweils betroffenen Einrichtung,

sondern er ergänzt in § 45 in Absatz 3: „Zur Prüfung der Voraussetzungen hat der Träger der Einrichtung mit dem Antrag 1. die Konzeption der Einrichtung vorzulegen, die auch Auskunft über Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung gibt (...)“. (a.a.O.) Demnach möchte der Gesetzgeber die Sicherung der Kinderrechte in der Konzeption der jeweiligen Einrichtung verankert sehen. Dieser Umstand sorgt dafür, dass nicht wenige Einrichtungen, die die Beteiligungs- und Beschwerdeverfahren für die Kinder zur Sicherung der Rechte dieser Kinder noch nicht in der Konzeption festgeschrieben haben, dieses tun müssen, um ihre Betriebserlaubnis nicht zu gefährden. An vielen Stellen sorgt dies für einen deutlich erhöhten Fortbildungsbedarf bei den betroffenen Einrichtungen, nämlich immer dann, wenn wenig bis kein Wissen vorhanden ist, wie dies geschehen kann, welche fachliche Begründungen und Standards dafür gelten, und wie dies in der pädagogischen Praxis umgesetzt werden sollte.

Als wirksames Mittel für den Kinderschutz setzt Maywald (vgl. Maywald 2019, S. 88) vor allem auf präventive Maßnahmen, die sich gleichermaßen auf die Arbeit mit Kindern und die professionelle (Weiter-) Entwicklung der pädagogischen Fachkräfte, die Zusammenarbeit im Team und die Organisation der Kita beziehen sollten, denn das Ziel dieser Präventionsmaßnahmen sei es, in sämtlichen Bereichen der Einrichtung eine Kultur des Respekts einzuführen und nachhaltig zu fördern, bei der die Grenzen aller Beteiligten geachtet und ihre Rechte verwirklicht werden. Vor allem legt Maywald aber Wert auf die Förderung der beruflichen (Weiter-) Entwicklung der pädagogischen Fachkräfte, wozu sowohl der Erwerb bzw. die Auffrischung von Fachwissen und Handlungskompetenzen durch den Besuch von Fort- und Weiterbildungen als auch die Entwicklung personaler Kompetenzen durch Selbstreflexion und professionellen Austausch gehören. (ebd., S. 91) Denn es trägt „zur Prävention von professionellem Fehlverhalten bei, wenn die Kita als Organisation fachlich gut aufgestellt ist und sich beständig weiterentwickelt.“ (ebd., S. 93)

3.3 Partizipation und Demokratiebildung

Ein Aspekt von zeitgemäßem Fachwissen ist die Bedeutung von Demokratie und demokratischem Handeln, dass von Kindern gelernt werden muss (vgl. Hansen u.a. 2011, S. 114), indem sie genau dieses handelnd erfahren, um demokratische Kompetenzen zu erwerben, obwohl der Mensch qua Geburt schon Demokrat ist und sich als dieser bildet und gebildet wird. Mit Verweis auf Aristoteles meint Sandel

ergänzend, das handelnd erfahrene Politik für das „gute Leben wesentlich ist“. (Sandel 2017, S. 272) Es übt Gewohnheiten ein, formt gute Charaktereigenschaften und fördert eine staatsbürgerliche Tugend, denn es fördert die „Fähigkeit zum Beratschlagen“ (a.a.O.), die oft zuhause nicht praktiziert wird, denn dafür wird die Gemeinschaft und die Öffentlichkeit gebraucht. Dennoch ist „Demokratie im Alltag der pädagogischen Arbeit mit Kindern eher fremd“. (a.a.O.) In Anlehnung an John Dewey, der die Kindertagesstätte als „embryonic community life“ (Dewey 1900/1925, S. 29) bezeichnete, schlussfolgern die Begründer des Konzeptes „Die Kinderstube der Demokratie“, dass die Kindertagesstätte als Gesellschaft im Kleinen auch demokratisch gestaltet werden muss, und schlagen mit ihrem Konzept eine Handlungs- und Umsetzungsform dafür vor. (vgl. Hansen u.a. 2011) Sie gehen davon aus, dass Kindertageseinrichtungen als demokratische Orte gestaltet werden können, wenn pädagogische Fachkräfte zulassen, dass Kinder in ihnen Demokratie erfahren. Dafür müssen Fachkräfte die Kinder anerkennen, diese Lernprozesse pädagogisch gestalten (können), den Lernort transparent gestalten, die gesamte Bildungsinstitution demokratisch gestalten und den demokratischen Umgang nach außen präsentieren. (vgl. Bartosch u.a. 2015, S. 88) Zunächst erleben Kinder dann Demokratie als Lebensform, indem eine tolerantes, wertschätzendes und faires Miteinander unter allen Menschen in der Kindertageseinrichtung gelebt wird und die individuellen Interessen der Kinder anerkannt und wertgeschätzt werden. Kinder erleben so handelnd, wie sich Menschen in einer Gemeinschaft, in der sie sich für einen nicht unerheblichen Teil des Tages aufhalten, begegnen und miteinander umgehen. Dafür müssen sie diese Gemeinschaft mitgestalten und über das Zusammenleben mitentscheiden können. Um Demokratiebildung in der Kindertagesstätte zu ermöglichen, müssen pädagogische Fachkräfte dieses nicht nur wollen und zulassen, sondern auch methodisch so gestalten, dass die jeweiligen Kinder dies in der Praxis auch umsetzen und bewältigen können. Dabei sieht das Konzept vor, die Beteiligungsmöglichkeiten für Kinder in Kindertageseinrichtungen deliberativ-demokratisch zu gestalten, also durch diskursive Aushandlungsprozesse, um die Macht der pädagogischen Fachkräfte demokratisch zu beschränken und entsprechend inhaltlich zu gestalten. (vgl. Richter u.a. 2016, S. 113)

Bisher ist in Kindertageseinrichtungen allerdings eher eine vorherrschende Form von Expert*innendemokratie, in der die pädagogischen Fachkräfte bisher als zuständiges Fachpersonal und ihrem dadurch verliehenen Expert*innenstatus die Macht

zugeschrieben wurde, Entscheidungen über die Strukturen im Alltag von Kindertageseinrichtungen zu fällen, anzutreffen. (ebd., S. 110) Richter u.a. weisen darauf hin, dass es einen „konstruktiven Zusammenhang oder Übergang zwischen Expertendemokratie und deliberativer Demokratie“ (ebd., S. 125) in Kindertageseinrichtungen braucht, weil „Entscheidungen von Expert/innen nicht zu verhindern“ (a.a.O.) seien, und im Sinne der Teilung von Macht niemals Verantwortung an Kinder abgegeben werden kann. Ruppin nähert sich dem Thema „Demokratie und Kinder“ mit einem kindheitsforschenden Fokus, indem sie in Kinderinterviews die Sicht der Kinder auf ihre Möglichkeiten und Grenzen ihrer Partizipation in der Kindertageseinrichtung zu erforschen versucht, und dabei das „komplizenhafte Kind“ (vgl. Ruppin, 2018, S. 15 ff.) identifiziert, dessen Wunsch nach Mitgestaltung, Partizipation und Mitwirkung im Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern eher gering auszufallen scheint, was sie als Einfügen der Kinder in die generationale Ordnung identifiziert. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass Kinder tatsächlich erst einmal etwas von ihren Rechten erfahren müssen, und wissen müssen wie und bei wem sie sie einfordern können. Kinder brauchen damit Erwachsene als Gegenüber, die ihnen tatsächlich ernst gemeinte Rechte zugestehen und nicht nur Partizipationsnischen in Alibi-manier bereit halten, indem Kindern Entscheidungsfelder überlassen werden, die eher nur Randthemen im Alltag einer Kindertagesstätte berühren und von geringer Tragweite und Relevanz sind.

Richter u.a., die im Forschungsprojekt „Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen“ (DeiKi) den Zusammenhang zwischen der Implementierung von strukturierten Beteiligungsverfahren nach dem Konzept der „Kinderstube der Demokratie“ und den daraus tatsächlich resultierenden Formen demokratischer Praxis in Kindertageseinrichtungen untersuchten, weisen auf die veränderte Rolle von pädagogischen Fachkräften hin, wenn sie Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen umsetzen, sie werden von „Bildungsbestimmer/innen zu Bildungsbegleiter/innen“. (Richter u.a. 2017, S. 39) Sie weisen auf den erforschten Unterschied zwischen „informeller Konsensdemokratie und formeller Mehrheitsdemokratie“ (ebd., S. 121) hin, der Formen der Alltagsbeteiligung, zum Teil gewährleistet durch Formen der Expert*innendemokratie, in denen Fachkräfte so handeln, wie sie glauben durch ihre Beobachtung der Kinder handeln zu sollen oder zu müssen, und demokratische Beteiligung in Gremien, die in den erforschten Einrichtungen unterschiedlich gewichtet ausfielen, unterscheidet.

3.4 Partizipation und Resilienzförderung

Der Aspekt der Gesundheitsförderung in Kindertagesstätten ist schon fast traditionell in den vergangenen zwanzig Jahren ein viel und zunehmend beachteter Aspekt von Alltagsgestaltung in Kitas, häufig in Zusammenhang gebracht mit gesunder Ernährung, Zahnpflege oder Bewegungsförderung. Die Weltgesundheitsorganisation WHO definierte Gesundheit schon 1946 als „Zustand des völligen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens“ (vgl. Naidoo/Wills 2003, S. 6), worunter auch die seelische Gesundheit zu verstehen ist, und bietet somit eine ganzheitliche Definition von Gesundheit, indem auf das vollkommene Wohlbefinden verwiesen wird. Dazu gehört als wichtiger Aspekt auch die Entwicklung von Resilienz (Widerstandsfähigkeit), die durch frühe Erfahrungen der Beteiligung, in denen junge Menschen Selbstwirksamkeit erfahren, gestärkt werden kann. Gesundheit ist nur beschränkt vermittelbar, denn Gesundheit bedeutet Autonomie und ist mehr als nur die Abwesenheit von Krankheit. (vgl. ebd., S. 15) Antonovskys Modell der Salutogenese, als Gegenentwurf zum pathogenetischen Gesundheitsmodell, dass von der Dichotomie entweder krank oder gesund ausgeht, schlägt ein Kontinuum vor, auf der sich Menschen in ihrem Gesundheitszustand bewegen, und bei dem Gesundheit massgeblich von der individuellen Bewertung und Wahrnehmung der jeweiligen Person abhängig ist. Antonovsky wehrt sich gegen eine Definition von Gesundheit, und will sie nicht erklären, sondern entwickelt als Gegenentwurf den Kohärenzsinn (sense of coherence). (vgl. Bengel u.a. 2001, S. 28) Diese auch Kohärenzgefühl genannte Eigenschaft ist abhängig von den Gefühlen der Verstehbarkeit, der Handhabbarkeit und der Bewältigbarkeit, sowie der Sinnhaftigkeit bzw. Bedeutsamkeit (ebd., S. 29f.), die ihm Menschen zuschreiben. Menschen müssen also um die Welt als sinnvoll zu erleben, gesundheitliche Herausforderungen als konsistente Informationen verarbeiten können, Schwierigkeiten in der Lösbarkeit als bewältigbar wahrnehmen und diese Anforderungen so bewerten, dass ihre Bewältigung die damit verbundenen Anstrengungen und vielleicht Entbehren auch wert sind. Dieses Kohärenzgefühl unterliegt bei Heranwachsenden einer Veränderbarkeit, Antonovsky geht aber davon aus, dass es etwa mit dem 30. Lebensjahr ausgebildet und nicht mehr veränderbar ist. (ebd., S. 31) Richter-Kornweitz und Altgeld weisen darauf hin, dass der Gesundheitsentwicklung in Kitas die Aspekte des Empowerments, also der Befähigung zum Zutrauen in die eigenen Bewältigungsfähigkeit und der Partizipation besondere Bedeutung zukommt und sich nicht nur auf die Kinder bezieht, sondern auf alle Gruppen in der

Kita, auch auf Mitarbeitende und Eltern. (vgl. Richter-Kornweitz/Altgeld 2011, S. 12) Kitas sollten demnach als einen Aspekt von Gesundheitsförderung Resilienzförderung betreiben und damit die individuellen Schutzfaktoren der Kinder mit in ihre Interventionen einbeziehen. (vgl. ebd., S.24) Dazu gehört nach ihrer Ansicht die Umsetzung von Partizipation, indem Kinder als Expertinnen und Experten in eigener Sache gesehen werden, was wiederum Transparenz voraussetzt, in welchen Themenbereichen Kinder in der Kita mitbestimmen dürfen. (vgl. ebd., S.27)

Lutz beschreibt Resilienz als wissenschaftlichen Begriff allgemein als „die Fähigkeit einer Person (...) erfolgreich mit belastenden Lebensumständen und den negativen Folgen von Stress umzugehen.“ (DKHW/Lutz 2012, S. 64) Wustmann Seiler ergänzt „Resilienz meint eine psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“. (Wustmann Seiler 2012, S. 18) Um diese Widerstandsfähigkeit zu stärken, also Resilienzförderung zu betreiben, benennt sie direkte Maßnahmen auf der individuellen Eben und indirekte auf der Beziehungsebene. Direkte Ansatzpunkte könnten u.a. die Förderung von Problemlösefähigkeiten und Konfliktlösestrategien, die Förderung von Eigenaktivität und persönlicher Verantwortungsübernahme und die Förderung von Selbstwirksamkeit sein (vgl. ebd. S. 125), auf der indirekten Beziehungsebene, der Erzieher-Kind-Interaktionsebene, schlägt sie u. a. vor, resiliente Verhaltensweisen dadurch zu fördern, dass man das Kind u.a. in Entscheidungsprozesse einbezieht, Situationen schafft, in denen das Kind selbst aktiv werden kann und das Kind nicht vor Anforderungssituationen bewahrt, um eben Selbstwertgefühl, Problemlösefähigkeit, Zuversicht und Verantwortungsübernahme zuzulassen und zu fördern. (vgl. ebd., S. 134f.) „Resilienz ist somit ein Entwicklungskonzept“ (DKHW/Lutz 2012, S. 65) fasst Lutz zusammen, dass von der Pädagogik dialogische Verfahren der Beteiligung fordert, die Kinder in die Lage versetzen, dies von Anfang an zu üben und zu lernen. Er kommt in seiner Forschung zu dem Ergebnis „Mitbestimmung fördert Resilienz“ (ebd., S. 177 ff.) und beschreibt in seinen Ausführungen zu den besonderen resilienzfördernden Rahmenbedingungen neben dem dialogischen Kindergarten, auch den demokratischen, an den Kinderrechten orientierten Kindergarten, sowie den beteiligenden. In seinem Fazit kommen alle diese gelingenden Faktoren nicht ohne die Öffnung der Kita aus, alles in allem sollte der Kindergarten „dialogisch, demokratisch, offen und politisch sein“ (ebd., S. 266), was als begriffliche Einheit zu bewerten sei. Damit pädagogische Fachkräfte diese Herausforderung auch praktisch umsetzen und

gestalten können, braucht es seiner Meinung nach Fortbildungen, die dazu beitragen, dass demokratisches Handeln in Kitas implementiert werden kann. Diese Fortbildungen müssten auf ein Modul „Mitbestimmung von Kindern im Demokratischen Kindergarten“ (ebd., S. 268) hinauslaufen. Denn,

„wenn Kinder als fähige Subjekte anerkannt werden, wenn man mit ihnen dialogisch und verstehend interagiert und sie zudem an Entscheidungen, die sie betreffen, aktiv beteiligt, eben Mitbestimmung ermöglicht, dann können sie ein Gefühl entwickeln, wichtig zu sein und selbst etwas bewirken zu können“. (ebd., S. 73)

Dafür brauchen pädagogische Fachkräfte die Haltung dies tun zu wollen und das Wissen, wie sie dies didaktisch-methodisch umsetzen können, was „revolutionär und nachhaltig zugleich“ (ebd., S. 30) ist.

3.5 Das Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“

Ein solches Konzept, wie Lutz es fordert, bietet das Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“, das vom Institut für Partizipation und Bildung (IPB) in Kiel entwickelt wurde. Es steht hier exemplarisch als ein pädagogisches Fortbildungskonzept für Kindertagesstätten, das sich mit den Haltungen der pädagogischen Fachkräfte beschäftigt. Es ist methodisch fundiert ausgearbeitet und theoretisch differenziert begründet worden und zielt vor allem auf die Verankerung von verlässlich zugestandenen (Beteiligungs-) Rechten, Gremien und Verfahren, wodurch es sich im Handlungsansatz stark von anderen frühpädagogischen Fortbildungsansätzen unterscheidet, indem es mit einem „Ernstcharakter“ auch den Herrschafts- und Machtaspekt zwischen Fachkräften und Kindern im Besonderen beleuchtet (vgl. Richter u.a. 2017, S. 31), was besondere Auseinandersetzungen zwischen den beteiligten pädagogischen Fachkräften erfordert. Damit ist es aufgrund der in der Struktur des Konzeptes steckenden, zu erwartenden Kontroversität besonders geeignet, um die Untersuchung von Weiterbildungswiderständen zu beleuchten, denn in diesem Konzept werden die Fachkräfte besonders herausgefordert sich mit den eigenen Überzeugungen, Haltungen und Handlungen auseinanderzusetzen und sie in veränderte Handlungsweisen umzusetzen. Das Konzept wurde von Oktober 2001 bis September 2003 in Kindertageseinrichtungen in Schleswig-Holstein erprobt und die Ergebnisse in einem Projektbericht festgehalten. (vgl. Hansen u.a. 2006) Das Modellprojekt geht davon aus, dass die pädagogischen Fachkräfte für die Umsetzung von Partizipation

qualifiziert werden müssen, weil sie unter anderem ein spezielles Methodenrepertoire benötigen, das bislang in den Ausbildungen von Erzieher*innen nicht vermittelt wird. (vgl. ebd., S. 25) Die Autor*innen des Konzeptes haben ihr Fortbildungskonzept für die strukturierte Beteiligung von Kindern im Alltag von Kindertagesstätten für pädagogische Fachkräfte wenig später unter dem Titel „Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!“ (vgl. Hansen u.a. 2011) präzisiert, wobei sie sich im Wesentlichen auf die Erfahrungen aus dem Modellprojekt beziehen. Dabei konzentrieren sie sich auf zwei elementare Stränge der Beteiligung von Kindern in Kindertageseinrichtungen: das Beteiligungsprojekt und die Kita-Verfassung. (vgl. a.a.O.)

Beteiligung in Projektform kann dabei ein erster Schritt für Einrichtungen und Fachkräfte sein, sich in eben einem solch abgegrenzten Spektrum dem Feld der Beteiligung der Kinder praktisch zu nähern. Sowohl Kinder als auch pädagogische Fachkräfte können in einem Beteiligungsprojekt praktische Erfahrungen mit gelebter Beteiligung und punktueller Machtabgabe machen, darüber hinaus zumeist mit einem klar messbaren Ergebnis. Die zentralen handlungsleitenden Fragen dabei sind ‚Worum geht’s‘ und ‚Wie geht’s‘. (vgl. Hansen u.a. 2006, S. 294)

Die Erarbeitung einer Kita-Verfassung dient der Erarbeitung gesicherter Selbst- und Mitbestimmungsrechte für Kinder in Einrichtungen, die unabhängig von vorhandenen Ressourcen im Team der Fachkräfte als geltende Grundrechte einer Rechtssicherheit unterliegen und vom Team einer jeweiligen Einrichtung in Erlangung eines Teamkonsens gemeinsam festgelegt werden. Damit sollen willkürliche Entscheidungen und Handlungen von pädagogischen Fachkräften begrenzt werden. Dabei umfasst das potentielle Themenfeld alles, was die jeweilige Einrichtung betrifft, es ist also kein einziges Thema nicht möglich zu bearbeiten. Die einzelnen, individuellen Ansichten aller Teammitglieder werden diskutiert, argumentiert und ein Teamkonsens angestrebt, der als minimale Anforderung hat, dass zumindest niemand gegen einen Vorschlag ist. Dieser gesamte Prozess ist als Prozess der Teamentwicklung zu sehen, denn die verschiedenen Teammitglieder müssen sich in diesem Prozess über ihre Überzeugungen, Haltungen, Wünsche, teilweise Nöte, Bedarfe und Bedürfnisse austauschen, diese fachlich begründen und in einem gemeinsamen Diskurs zu im Teamkonsens festgelegten Rechten für die Kinder kommen, deren Umsetzung alle Beteiligten des Teams im Alltag der Kindertageseinrichtung auch aushalten und zulassen, sprich praktisch umsetzen können.

Die Beteiligung der Kinder an Entscheidungen, die ihren Alltag betreffen, setzt die Bereitschaft und die Fähigkeit der Fachkräfte voraus, dies zum einen auch zu wollen und vor allem methodisch zu können und kommt einem Paradigmenwechsel gleich. (vgl. ebd., S. 25) Partizipation selbst definieren die Autor*innen des Konzeptes nach dem Vorschlag des Psychologen Richard Schröder (1995): „Partizipation heißt, Entscheidungen, die das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden.“ (ebd., S. 12) Das Konzept verlangt von den pädagogischen Fachkräften, Kinder ernst zu nehmen, ihnen zuzuhören, ihnen Verantwortung für sich selbst zuzugestehen, sie bei der Entwicklung von Streitkompetenzen zu unterstützen und fordert in Anlehnung an Janusz Korczak, Partizipationsprozesse in Kindertageseinrichtungen zu konstitutionalisieren, um sie unabhängig von den Fachkräften verlässlich gewährleisten zu können. Kinderrechte werden dann zu strukturierten und verlässlichen Rechten für Kinder im demokratischen Sinne, wenn sich die Kinder auf ihre Einhaltung seitens der Erwachsenen verlassen können, auch wenn es den Erwachsenen vielleicht nicht gut in ihren Ablauf passt oder aus anderen Gründen gerade unpassend erscheint. Über ein festgelegtes Recht darf sich niemand willkürlich hinwegsetzen. Es herrscht somit Rechtssicherheit. Dafür müssen sich die Fachkräfte einer Kita darauf einigen, welche Rechte in der jeweiligen Kita denn für die Kinder gelten sollen, und welche nicht. Jede Einschränkung des Kinderrechts muss somit fachlich begründet werden und darf nicht willkürlich geschehen. Somit ist es erforderlich, einen Teamkonsens anzustreben, der für wirkliche Rechtssicherheit für die Kinder sorgt, indem auch alle Teammitglieder bereit sind, die im Team geklärten Rechte umzusetzen und im Alltag der Einrichtung den Kindern zuzugestehen. Dies kann im Einzelfall zu kontroversen Diskussionen unter den Teammitglieder*innen führen, wenn diese konträre Überzeugungen und Meinungen zu einzelnen Themen haben. Die Klärung ist aber unablässig, um das Recht unabhängig von den anwesenden Fachkräften in den Strukturen der Kindertageseinrichtung zu verankern. Die Kinder müssen sich darauf veranlassen können, dass ein ihnen zugestandenes Recht in der einen Gruppe genauso gilt, wie in der anderen, sie könnten sonst verständlicherweise bei der Kitaleitung einen Antrag auf Gruppenwechsel stellen. Es muss unabhängig davon sein, welche Pädagogin oder welcher Pädagoge an diesem Tag anwesend ist, es muss unabhängig davon sein, welcher Tag heute ist, und, um es mit Korczaks Worten zu sagen, es muss unabhängig von der Laune der Fachkräfte sein (vgl. Korczak 1979, S. 323), ansonsten

würde es willkürlich werden, und die Kinder müssten jeden Tag auf gute Laune bei den pädagogischen Fachkräften hoffen, um ihre Rechte erfüllt zu bekommen. Darüber hinaus treffen die Fachkräfte hier im Konsensverfahren Übereinstimmungen in ihrem fachlichen Handeln, sie erreichen Einigkeit im Team, was Mienert als den schwersten Schritt in der Zusammenarbeit von Fachkräften bezeichnet (vgl. Mienert, 2017, S. 145), sie aber auch in die Lage versetzt, beispielsweise auch Eltern gegenüber nicht unterschiedlich zu handeln oder zu argumentieren. Damit Kinder die ihnen zugestanden Rechte auch einfordern können, braucht es ein verlässliches Beschwerdeverfahren, das ihnen die Möglichkeit eröffnet, dies auch zu tun. Dafür wurde zusätzlich vom IPB ein aus 8 Fragen bestehendes Beschwerdeverfahren für Kinder entwickelt, das zusätzlich zu strukturierten Beteiligungsverfahren als Instrument des aktiven Kinderschutzes auch in § 45 SGB VIII gefordert wird. (vgl. Hansen/Knauer 2016) Diese 8 Beschwerdeverfahrensfragen dienen ebenfalls der Erarbeitung eines verlässlichen Beschwerdeverfahrens für Kinder in einem gemeinsamen Teamprozess eines pädagogischen Teams, in dem die Kinder der jeweiligen Einrichtung genau in den Fokus genommen werden und speziell auf eben diese Kinder und ihre Einrichtung abgestimmte Beschwerdeverfahren durch das Team entwickelt werden sollen.

Multiplikator*innen der Konzepte „Die Kinderstube der Demokratie“ und „Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita“ werden seit einigen Jahren auch in der Moderation dieses Beschwerdeverfahrens ausgebildet.

Als zentrale Ergebnisse des Modellprojektes „Kinderstube der Demokratie“ sind festzuhalten: Partizipation bedeutet freiwillig Macht an Kinder abzugeben. Dies setzt eine reflektorische Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen zwischen Fachkräften und Kindern in der Kita voraus und geschieht nicht, ohne dass sich die pädagogischen Fachkräfte selbst zurücknehmen. Dies schließt auch eine reflektierte Auseinandersetzung mit dem eigenen ‚Bild vom Kind‘ bei den Fachkräften ein. Dabei ist es wichtig, Kindern die Verantwortung für sich selbst zuzugestehen. Wieder geht es für die Fachkräfte viel um ‚aushalten können‘. Um die Sichtweise der Kinder auf Alltagsthemen in der Kita zu erfahren, braucht es einen Dialog, der von den Fachkräften dialogische Kompetenzen wie Zuhören, Neugier, Interesse, Motivation, Zeit nehmen, Paraphrasieren (das Wiederholen von Beiträgen der Kinder in eigenen Worten der

pädagogischen Fachkräfte) und Aktives Zuhören (Zuhören, das von bestätigenden Lauten und Worten begleitet wird) erfordert.

Das Konzept der „Kinderstube der Demokratie“ ist im Jahre 2015 durch das Konzept „Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita“ weiterentwickelt worden. (vgl. Hansen/Knauer 2015) Es bezieht sich im Besonderen auf das Gesellschaftliche Engagement von Kindern in Kitas und bedient somit wiederum einen demokratiebildenden Ansatz, der Kinder unterstützen soll, sich für ihre Belange in der Kita einsetzen zu können. Dabei fokussiert das Konzept auf praktische Erfahrungen ernst gemeinter, authentischer Beteiligung und vor allem auf die Engagementsförderung von Kindern, Themen aus ihrer Lebenswelt betreffend. Dabei geht es um das gemeinschaftliche Treffen von Entscheidungen und um das Lösen von Problemen. Auch dieses Konzept arbeitet mit einer grundsätzlichen Kompetenzunterstellung gegenüber den Kindern, und macht das Gelingen der Beteiligungs- und Engagementsprozesse von der Eignung der jeweiligen Methode für die Kinder abhängig. (vgl. ebd., S. 37) Dabei weisen die Autor*innen des Konzeptes immer wieder daraufhin, dass das Engagement der Kinder von den erwachsenen pädagogischen Fachkräften vor allem gewollt, zugelassen und methodisch umgesetzt werden muss, und vor allem in engem Zusammenhang damit steht, Kinder ernst zu nehmen, ihnen etwas zuzutrauen und weniger für sie zu machen, sich also selbst stark zurück zu nehmen. (vgl. ebd. S. 78ff.)

3.6 Multiplikator*innen für Partizipation in Kindertagesstätten

Multiplikator*innen sind im dem Sinne, wie sie in dieser Arbeit begrifflich benannt werden, im Besonderen vom IPB für die Umsetzung der Konzepte „Die Kinderstube der Demokratie“ und „Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita“ ausgebildete und zertifizierte Fachkräfte, die in der Lage sind, pädagogische Fachkräfte aus der Praxis in diesen Konzepten zu begleiten und bei der Umsetzung mit den Kindern, Fachkräften und Eltern zu unterstützen.

Die Ausbildung selbst besteht aus 5 Modulen á 3 Tagen, dauert etwa 1 Jahr und beinhaltet die Umsetzung eines Praxisprojekts, in dessen Verlauf die Teilnehmenden entweder ein Beteiligungsprojekt oder eine Kindergartenverfassung im kollegialen Tandem mit einem Team einer Kindertageseinrichtung praktisch erarbeiten, vorstellen und den Prozess reflektieren. Die Module der Ausbildung zur Multiplikator*in befassen sich mit den grundlegenden fachlichen und rechtlichen Begründungen für

Partizipation in Kindertageseinrichtungen, Moderationstechniken als partizipativer Fortbildungsdidaktik, den Verfahren zur Erarbeitung eines Beteiligungsprojektes und einer Kindergartenverfassung sowie mit der Vermittlung und Durchführung einer Dialogwerkstatt, die auch die Vermittlung von Visualisierungstechniken für und mit Kindern beinhaltet, verschiedenen Entscheidungsverfahren zur Erarbeitung verschiedener Mehrheits- und Konsensentscheidungen und dem Beschwerdeverfahren für Kinder. Ergänzt wird die Ausbildung durch verschiedene didaktische Spiele zur Auflockerung von Fortbildungen und Feedbackmethoden. Eine strukturierte Handlungsempfehlung zum Umgang mit Widerständen enthält die Ausbildung nicht, auch wenn es im Prozess der Begründungsfindung zu einzelnen Beteiligungsrechten der Kinder zu impliziten Auseinandersetzungen mit Argumenten des für und wider zu einzelnen Kinderrechten innerhalb des Auseinandersetzungsprozesses kommt.

Diese Multiplikator*innen werden in der vorliegenden Arbeit exemplarisch auch für Fortbildner*innen anderer Konzepte für die Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit in Kindertagesstätten beleuchtet, da die genannten Konzepte eine weite fachliche Verbreitung in Deutschland erfahren und der Autor dieser Arbeit einen vorhandenen niedrighschwelligigen Feldzugang zu eben dieser Fortbildner*innengruppe herstellen konnte.

3.7 Resumee

Partizipation von Kindern in Kindertagesstätten ist in Deutschland durch den Gesetzgeber vorgeschrieben und durch das SGB VIII an die Erteilung einer Betriebserlaubnis für Kindertagesstätten gekoppelt, weitere gesetzliche Begründungen liefert u.a. auch die UN-Kinderrechtskonvention. Auch die 16 Rahmenpläne für frühkindliche Bildung der deutschen Bundesländer dürfen als Arbeitsgrundlage- und Voraussetzung bewertet werden.

Diese gesetzlichen Voraussetzungen generieren sich aus fachlichen Begründungen für Partizipation von Kindern in Kindertagesstätten. Dazu gehören u.a. der fachliche Ansatz der Demokratiebildung, die Unterstützung der Kinder bei der Entwicklung von Resilienz und ein Bildungsverständnis, dass die Kinder als lernende Subjekte voraussetzt, die Bildung durch Selbstbildung generieren, wodurch die Beteiligung an ihren Bildungsprozessen zum Schlüssel zu Bildung wird.

Um diese Prozesse in Kindertagesstätten umzusetzen, hat das Institut für Partizipation und Bildung (IPB) die Konzepte „Die Kinderstube der Demokratie“ und „Mitscheiden und Mithandeln in der Kita“ entwickelt, zu denen die Erarbeitung von Beteiligungsprojekten und sogenannten Kita-Verfassungen, sowie die Installierung von Beschwerdeverfahren für Kinder in Kindertageseinrichtungen gehören. Für die Unterstützung bei der Umsetzung dieser Konzepte sind vom IPB Multiplikator*innen nach diesen Konzepten ausgebildet worden, die entsprechende Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte zur Implementierung dieser Konzepte in Kindertagesstätten durchführen.

Diese Multiplikator*innen berichteten in der Vergangenheit immer wieder von vielfältig geäußerten und auftretenden Widerständen von pädagogischen Fachkräften in diesen Fortbildungen, was zur Frage nach einem allgemeingültigen Konzept zum Umgang mit diesen Widerständen führte.

4 Forschungsmethodik

Im folgenden Abschnitt wird zunächst die Fragestellung der vorliegenden Arbeit und ihr Zustandekommen erläutert. Es wird danach dezidiert beschrieben, wie in dem durchgeführten qualitativen Forschungsprozess vorgegangen wurde. Dafür wird die Durchführung der ausgewerteten qualitativen Interviews inklusive des verwendeten halbstandardisierten Leitfragebogens dargestellt und die Auswertung mittels Kategorienbildung erklärt und das Vorgehen bei der Ergebnisaufbereitung dargestellt. Anschließend wird begründet, warum die Interviews durch die Durchführung von Teilnehmenden Beobachtungen als ethnographische Methode bei den interviewten Multiplikator*innen ergänzt wurden und genau beschrieben, wo, wie und wann diese durchgeführt wurden. Danach wird auch hier die Auswertungsmethodik und die Kategorienbildung erklärt und die Durchführung der Ergebnisaufbereitung fachlich erläutert.

4.1 Begründung und Erläuterung der Fragestellung

Aufgrund eigener Erfahrungen in der Fortbildung pädagogischer Fachkräfte nach den Konzepten „Die Kinderstube der Demokratie“ und „Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita“ wird vom Autor davon ausgegangen, dass Fortbildner*innen gelegentlich auf Widerstände bei pädagogischen Fachkräften in ihren Fortbildungen treffen und daher eine gewisse Gewöhnung damit haben. Sie haben also anzunehmenderweise eine Strategie des Umgangs mit Widerständen, die sie in irgendeiner Form nutzen. Da in der Ausbildung zur Multiplikator*in nach diesen Konzepten der Umgang mit Widerständen nicht gesondert gelehrt wird und eine Auseinandersetzung nur auf der Grundlage des informellen Austausches und damit aus Erfahrungsberichten heraus erfolgt, wird vermutet, dass die Multiplikator*innen keinen fachlich abgesicherten oder wissenschaftlich empfohlenen Umgang mit Widerständen umsetzen, sondern eher aus dem eigenen Gefühl und aus der selbst zurecht gelegten Strategie heraus einen Umgang mit Widerständen pflegen, der aber weder fachlich, noch wissenschaftlich begründet ist, noch von allen Multiplikator*innen auf die gleiche Weise praktiziert wird. Diese Vermutungen gelten nicht als Thesen, denn sie sind nicht beweisbar. Da es sich bei dem Vorhaben um einen qualitativen Forschungsprozess handelt, wird auf die explizite Thesenbildung verzichtet, da sich das Erkenntnisinteresse in erster Linie auf das subjektive Erleben der Beforschten und die beobachtbaren Handlungen bezieht. Es wird also den Daten gefolgt, die mittels der gewählten Forschungsmethoden erzielt werden,

und der Forschungsprozess somit offengehalten und nicht an feststehenden Hypothesen überprüft. Die bestehenden Vorannahmen beziehen sich lediglich auf Vermutungen des Forschenden und werden nicht aus der Theorie abgeleitet. (vgl. Aeppli u.a. 2016, S. 230)

Es soll herausgefunden werden, auf welche Widerstände Multiplikator*innen des Konzeptes „Die Kinderstube der Demokratie“ in ihren Fortbildungen bei pädagogischen Fachkräften stoßen und wie sie mit diesen umgehen. Ob die Multiplikator*innen nach wissenschaftlichen Erkenntnissen und nach von Expert*innen erstellten Handlungsempfehlungen mit diesen Widerständen umgehen, oder eher selbst gewählte Strategien im Umgang mit Widerständen verfolgen. Abschliessend wird überprüft, ob aus den gewonnenen Erkenntnissen allgemeingültige Empfehlungen für Fortbildner*innen in Kindertagesstätten zum Umgang mit Widerständen in ihren Fortbildungen abgeleitet werden können.

4.2 Methodisches Vorgehen

Die Ergebnisse aus vier Interviews zum Umgang mit Widerständen in ihren Fortbildungen mit Multiplikator*innen des Fortbildungskonzeptes „Die Kinderstube der Demokratie“, in denen alltagsweltliche reflexive Selbstwahrnehmungen ihrer beruflichen Praxis von den Multiplikator*innen geschildert werden, werden durch Teilnehmende Beobachtungen in deren Fortbildungen ergänzt und so in Bezug mit gelebter Praxis und den fachlichen Empfehlungen zum Umgang mit Widerständen im Change-Management gesetzt, um Erkenntnisse über Übereinstimmungen, Diskrepanzen und über offene und möglicherweise versteckte Strategien zu erlangen. Die Teilnehmenden Beobachtungen als verdichtende Beschreibungen und ergänzendem ‚Blick von außen‘ im Sinne einer Kulturanalyse eignen sich dazu, durch die Beobachtung der sozialen Interaktionen zwischen Fortbildner*innen und Teilnehmer*innen der Fortbildungen zu entdecken, welche Handlungsstrategien die beobachteten Fortbildner*innen tatsächlich nutzen. Durch die Sammlung von verschiedenen Daten wie Beobachtungen, Interviews, Protokolle durch Feldnotizen, gegebenenfalls Ton- und Bildmitschnitte lässt sich als Teilnehmer*in inmitten des Feldes eine Binnenperspektive der beforschten Fortbildner*innen entwickeln, die es erlaubt, durch unmittelbare Erfahrungen Teile der sozialen Wirklichkeit abzubilden und zu verstehen. (vgl. Breidenstein u.a. 2015) Diese triangulierende Auswertungsmethode verfolgt das Ziel einer theoretischen Diversifizierung der Ergebnisse (vgl. Kelle 2001, S. 202) im Sinne einer „Collage“ (ebd., S. 206),

womit durch die Anwendung unterschiedlicher Methoden keine theoretische Sättigung angestrebt wird, sondern vielmehr eine analytische Verdichtung. (a.a.O.) Daraus lässt sich gegebenenfalls ein Umgangskonzept mit Widerständen bei Fortbildungsteilnehmer*innen entwickeln, respektive Handlungsempfehlungen daraus abgeleitet werden.

Die Interviews und auch die Teilnehmenden Beobachtungen werden mit Methoden der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Im Sinne eines interaktiven Forschungsdesigns sollen mittels phänomenologischer Auswertung (vgl. Aeppli u.a. 2016, S. 135) der Interviews und der Beobachtungen Erkenntnisse über die erlebten Erfahrungen der Multiplikator*innen im Abgleich mit ihrem tatsächlichen praktischen Handeln gewonnen werden. Die Qualitative Inhaltsanalyse verfolgt die Zielsetzung, Texte systematisch inhaltlich zu analysieren, indem sie das gewonnene Datenmaterial schrittweise theoriegeleitet durch ein entwickeltes Kategoriensystem bearbeitet. (vgl. Mayring 2016, S. 114) Sie orientiert sich dabei am Alltag der Beforschten und versucht deren Perspektive auf den Forschungsgegenstand zu übernehmen. (vgl. Mayring 2015, S. 38) Das Ergebnis ist ein Kategoriensystem, dem jeweils spezifische Textstellen zugeordnet sind, und welches im Bezug auf die ausgehende Fragestellung nun interpretiert wird. (vgl. Mayring 2016, S. 117) Zur Vereinfachung und zum Zwecke der Nachvollziehbarkeit werden die Textstellen unter Angaben der Seiten- und Zeilenzahl durchnummeriert und als Fundstellen gekennzeichnet.

Die Daten aus den transkribierten Interviews und den dokumentierten Teilnehmenden Beobachtungen werden mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse verdichtet, um dadurch Erkenntnisse über den dahinterliegenden Sinngehalt zu erzielen. Dabei werden aus dem vorliegendem Textmaterial bei den Interviews deduktiv, also theoriegeleitet an den formulierten Forschungsfragen aus dem Interviewleitfaden orientiert, und bei den Teilnehmenden Beobachtungen induktiv, das heißt aus dem Text bzw. Datenmaterial entstehend, Kategorien gebildet, um so das Textmaterial zu reduzieren und zu ordnen. (vgl. Aeppli u.a. 2016, S. 257) Das Textmaterial soll mit Hilfe der zusammenfassenden Inhaltsanalyse überschaubar werden (vgl. ebd., S. 259) und folgt dem in Abbildung 2 dargestellten Modell nach Mayring. (vgl. Abb. 2)

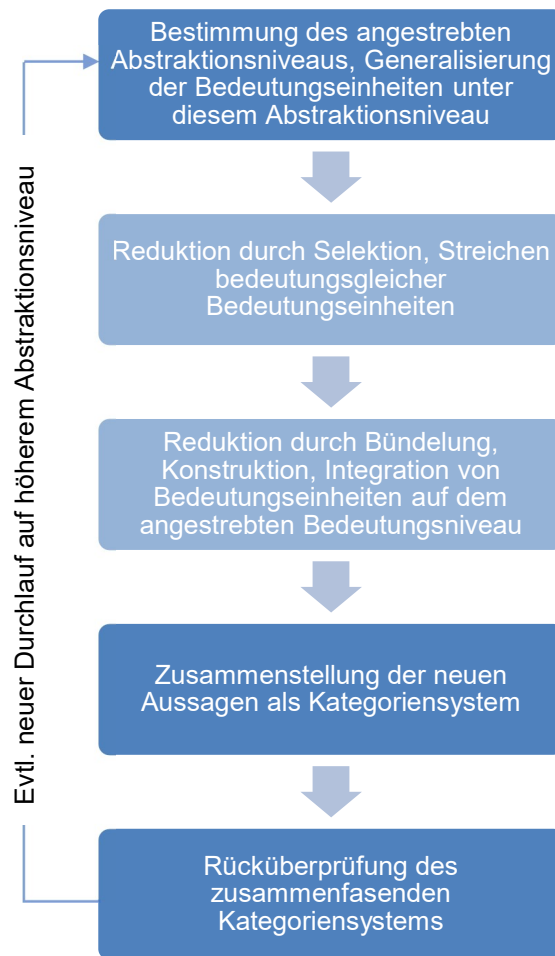


Abb. 2: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse (eigene Darstellung nach Mayring 2016, S. 96)

Dabei werden die vier Gütekriterien qualitativer Forschung beachtet (vgl. Aepli u.a. 2016, S. 262f.).

4.3 Interviews

Es wurden vier Einzelinterviews mit ausgebildeten, zertifizierten und erfahrenen Multiplikator*innen des Konzeptes der „Kinderstube der Demokratie“ zu ihren praktischen Erfahrungen und zu ihrem Umgang mit Widerständen in ihren Fortbildungen geführt. Es wurden Multiplikator*innen ausgewählt, die schon lange in der Fortbildung mit pädagogischen Fachkräften zum Thema Partizipation in Kindertagesstätten tätig sind, da diese aus einem reichen Erfahrungs- und Erlebensschatz schöpfen können und so in der Lage sind, fundierte und vielfältige Aussagen zu den gestellten Fragen zu geben.

Die Befragungen der Multiplikator*innen fanden mittels eines halbstandardisierten Fragebogens statt und wurden aufgezeichnet und transkribiert. Bei den Interviews ging es vor allem um das persönliche Erleben der Befragten in ihrem Umgang mit Widerständen in ihren Fortbildungen, es wurden also die besonderen Deutungen, die persönlichen Sichtweisen und Einstellungen der Befragten selbst in den Mittelpunkt gestellt. (vgl. Mayring 2015, S. 33)

Der halbstrukturierte Leitfaden diente zur Orientierung, seine Einhaltung wurde aber nicht streng vorausgesetzt, um Raum für narrative Momente des Erzählens seitens der Interviewten zu lassen, die besonders angeregt werden sollten.

Im Vorfeld der Interviews wurden die Interviewteilnehmer*innen über den Sinn und die Veranlassung für die Interviews informiert. Es wurde ihnen mitgeteilt, dass das Interview Teil eines Forschungsprozesses für eine Masterthesis ist, und es wurde ihnen skizziert, dass es in dem Interview um ihre persönlichen Erfahrungen mit Widerständen in ihren Fortbildungen als Multiplikator*innen des Konzeptes „Die Kinderstube der Demokratie“ ginge. Ein ungefährer Zeitrahmen für das Interview von etwa 20-30 Minuten wurde umrissen.

Die problemzentrierten Interviews (vgl. Mayring 2016, S. 67ff.) richten sich an die konkreten Erfahrungen der Multiplikator*innen. Dafür war es wichtig, eine Atmosphäre des Vertrauens zu schaffen durch Offenheit, Information und Authentizität. Da sich die Interviewten und der Forschende schon vorab persönlich kannten, fiel die Vertrauensbildung leichter, es wurde in der Du-Form miteinander gesprochen. Dabei war seitens des Forschenden darauf zu achten, dass im Sinne des Forschungsprozess keine zu private Atmosphäre entstand, um die im Forschungsprozess begründete notwendige professionelle Distanz zu wahren. In den Interviews wurde den Befragten die Möglichkeit eröffnet, eigene Erfahrungen im Umgang mit Widerständen in ihren Fortbildungen zu schildern, bei einzelnen Schilderungen wurde gezielt nach Präzisierung gefragt.

Drei von vier Interviews wurden am Rande der Bertelsmann-Sommerakademie des Konzeptes „Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita“ vom 11.-13. Juli 2018 in Potsdam geführt. Die Interviews wurden an weitgehend ungestörten unterschiedlichen Orten eines Tagungshotels geführt und mit einem digitalen Diktiergerät aufgezeichnet. Den Interviewpartner*innen wurde dies vorher mitgeteilt und sie wurden um ihr Einverständnis gebeten. Es wurde ihnen versichert, dass das Interview ausschließlich zum Zwecke des Forschungsprojektes genutzt und anonymisiert wird. Das vierte Interview wurde im Garten des Privathauses der interviewten Person geführt.

Interview A wurde am 16.07.2018 von 17:28h MEZ bis 17:37h MEZ im Garten des Privathauses der interviewten Person geführt. Der Interviewer und die befragte Person sind sich persönlich gut bekannt und pflegen ein freundschaftliches Verhältnis. Während des Interviews herrschte eine unangespannte, ungestörte Atmosphäre, das Interview wurde im Sitzen auf Gartenmöbeln geführt, beide Personen waren mit einem nichtalkoholischen Getränk versorgt. Die Zielsetzung und die Rahmenbedingungen des Interviews, wie oben beschrieben, wurden der interviewten Person im Vorfeld mitgeteilt und ihr Einverständnis eingeholt. Dieses Interview war das vierte in der Reihenfolge aller vier geführten Interviews.

Interview B wurde am 12.07.2018 von 11:18h MEZ bis 11:32h MEZ in einer Pause der oben beschriebenen Sommerakademie in einer abgelegenen Sitzecke des Tagungshotels geführt. Der Interviewer und die interviewte Person sind sich persönlich bekannt und pflegen ein einander zugewandtes Verhältnis. Beide Personen haben in der Vergangenheit auch schon gemeinsam gearbeitet. Während des Interviews herrschte eine ruhige Atmosphäre. Die Zielsetzung und die Rahmenbedingungen des Interviews, wie oben beschrieben, wurden der interviewten Person im Vorfeld mitgeteilt und ihr Einverständnis eingeholt. Dieses Interview war das erste in der Reihenfolge aller vier geführten Interviews.

Interview C wurde am 12.07.2018 von 12:13h MEZ bis 12:23h MEZ am Rande der oben beschriebenen Sommerakademie in einer Sitzecke des Tagungshotels geführt. Der Interviewer und die interviewte Person sind sich persönlich bekannt und pflegen ein einander zugewandtes Verhältnis. Während des Interviews herrschte eine ruhige und entspannte Atmosphäre. Die Zielsetzung und die Rahmenbedingungen des Interviews, wie oben beschrieben, wurden der interviewten Person im Vorfeld mitgeteilt und ihr Einverständnis eingeholt. Dieses Interview war das zweite in der Reihenfolge aller vier geführten Interviews.

Interview D wurde am 12.07.2018 von 18:11h MEZ bis 18:25h MEZ nach den offiziellen Abläufen der oben beschriebenen Sommerakademie im Gartenbereich des Tagungshotels geführt. Der Interviewer und die interviewte Person sind sich persönlich bekannt und pflegen ein freundschaftliches Verhältnis. Beide Personen haben in der Vergangenheit auch schon gemeinsam gearbeitet. Während des Interviews herrschte

eine ruhige und ungestörte Atmosphäre. Die Zielsetzung und die Rahmenbedingungen des Interviews, wie oben beschrieben, wurden der interviewten Person im Vorfeld mitgeteilt und ihr Einverständnis eingeholt. Dieses Interview war das dritte in der Reihenfolge aller vier geführten Interviews.

Qualitätsmerkmale für die Multiplikator*inneninterviews waren: das Gesprächsziel bzw. Anlass verdeutlichen, eine Wohlfühlsituation schaffen, für Bereitschaft und Teilnahme bedanken, ein offenes Gespräch ermöglichen (narrativer Charakter anhand halbstrukturiertem Leitfaden), die Interviewpartner*innen geben Informationen, sie werden nicht „entlockt“ (zuhören, ermutigen), Pausen zugestehen, Zeit nehmen, gleiche Augenhöhe, auf Pausen zwischen den Fragen achten.

Die Leitfragen für das Interview folgten diesem halbstandardisierten Leitfaden:

1. Triffst du in deinen Fortbildungen zur „Kinderstube der Demokratie“ gelegentlich auf Widerstände bei den Teilnehmer*innen?
2. Auf welche Arten von Widerständen triffst du?
3. Wie nimmst du diese wahr? Wie äußern sich diese Widerstände?
4. Was glaubst du, sind die Ursachen für diese Widerstände?
5. Wie gehst du mit diesen Widerständen um? Welche Strategien nutzt du im Umgang mit diesen Widerständen?
6. Nutzt du eine bestimmte gelernte Strategie im Umgang mit den Widerständen, oder handelst du eher spontan und situativ?

Die wörtlichen Transkriptionen der Interviews der Audioaufnahmen wurden inklusiver Lautäußerungen wie Räuspern und das Einfügen von Pausen und Stockungen, sowie Emotionsäußerungen wie beispielsweise Lachen vorgenommen, um einen genaueren Einblick auf die geäußerten Inhalte im Zusammenhang mit der Befindlichkeit der Interviewten zu erlauben. (vgl. Aepli u.a. 2016, S. 189ff.) Die Transkriptionen bieten so die Grundlage für eine ausführlich Interpretation des Gesagten und erleichtern so die Auswertung des Datenmaterials (vgl. Mayring 2016, S. 89), und finden sich im Anhang dieser Arbeit.

Die persönlichen Daten der interviewten Expertinnen und Experten werden nicht genannt oder veröffentlicht. Dies gilt auch für die Genderperspektive. Das biologische

und soziale Geschlecht der Interviewten wurde nicht erfragt und benannt, da die Genderperspektive bei der Auswertung der Daten nicht in den Fokus genommen wurde.

4.3.1 Auswertungsmethodik Interviews

Die Auswertung der Interviews wurde mittels der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2015) vorgenommen. Dabei wurden aus dem Textmaterial der transkribierten Interviews inhaltsanalytische Zusammenfassungen der Textinhalte zu Kategorien vorgenommen, die vorab deduktiv aus den Fragen des Interviewleitfadens und im Abgleich mit den verwendeten theoretischen Grundlagen zu Widerständen in den Kategoriendimensionen und im Abstraktionsniveau entwickelt wurden. (vgl. Mayring 2016, S. 114ff.) Das Kategoriensystem wurde nach etwa der Hälfte des Materials überarbeitet und teilweise angepasst. (vgl. ebd., S. 117) Dabei wurde das gesamte Textmaterial durch die Zusammenfassung stark reduziert und unrelevante Textpassagen entfernt, das noch verbleibende Material wurde durch die Kategorisierungen stark abstrahiert. Es entstanden auf diese Weise 6 Kategorien zu denen die Generalisierungen zusammengefasst wurden, um die wesentlichen Inhalte der Interviews zu abstrahieren und dabei zu erhalten. (vgl. Mayring 2015, S. 67) Diese 6 Kategorien waren die Kategorien „Es gibt Widerstände“, „Widerstandsarten“, „Äußerungsformen von Widerständen“, „Begründungen für Widerstände“, „Umgang mit Widerständen“ und „Verwendete Methode im Umgang mit Widerständen gelernt oder situativ“. Die Kategorie „Umgang mit Widerständen“ wurde nochmals unterteilt in die Unterkategorien „Umgang fällt leicht“ und „Umgang fällt schwer“. Aus diesen Kategorien wurden abschliessend die Ergebnisse in Relation gesetzt, zusammengefasst und mit den theoretischen Vorüberlegungen abgeglichen.

Für die Auswertung der Interviews wurde als Form der strukturierten Inhaltsanalyse das Ablaufmodell der inhaltlichen Strukturierung (vgl. Abb. 3) genutzt. Sie dient dazu, bestimmte Inhalte und Aspekte zu einem bestimmten Thema aus dem Interviewmaterial herauszufiltern, zu bestimmen und zusammenzufassen. (vgl. Mayring 2015, S. 103) Die Zielsetzung, herauszufinden, ob Multiplikator*innen für Partizipation in Kindertagesstätten in ihren Fortbildungen auf Widerstände treffen, wie sich diese unterscheiden, welche Ursachen sie haben, wie die Multiplikator*innen mit diesen Widerständen umgehen und ob ihr Umgang einem fachlichen Konzept folgt oder eher spontan und situativ gestaltet ist, sind durch die Fragen im Interviewleitfaden schon vorstrukturiert und präzisiert. Um nun aus dem gewonnenen Interviewmaterial Antworten

auf diese Leitfragen herauszufiltern, muss das Material zusammengefasst und geordnet werden, um strukturiert Antworten auf die Fragen aus dem Interviewleitfaden zu generieren. Dafür wurde anhand der Regeln der Zusammenfassung (vgl. Mayring, 2015, S. 69ff.) ein Kategoriensystem entwickelt, das sich im Sinne der Fragestellung deduktiv, das heißt theoriegeleitet, an den Fragestellungen aus dem Interviewleitfaden orientiert und entsprechende Hauptkategorien gebildet. Das gesamte Interviewmaterial wurde nun anhand der vorgenommenen Kategorien überprüft. Zu den einzelnen Kategorien wurden jeweils Ankerbeispiele aus dem Text benannt und die Fundstellen genau bezeichnet und extrahiert. Das extrahierte Material wurde dann verkürzt paraphrasiert, also in verkürzten Worten wiedergegeben, wobei schon versucht wurde, vereinfachte Unterkategorien zu bilden, um das Material vorab schon zu ordnen. Es folgte anschliessend eine Zusammenfassung der Unterkategorien und eine zusammenfassende Einbettung in die vorher deduktiv festgelegten Hauptkategorien.

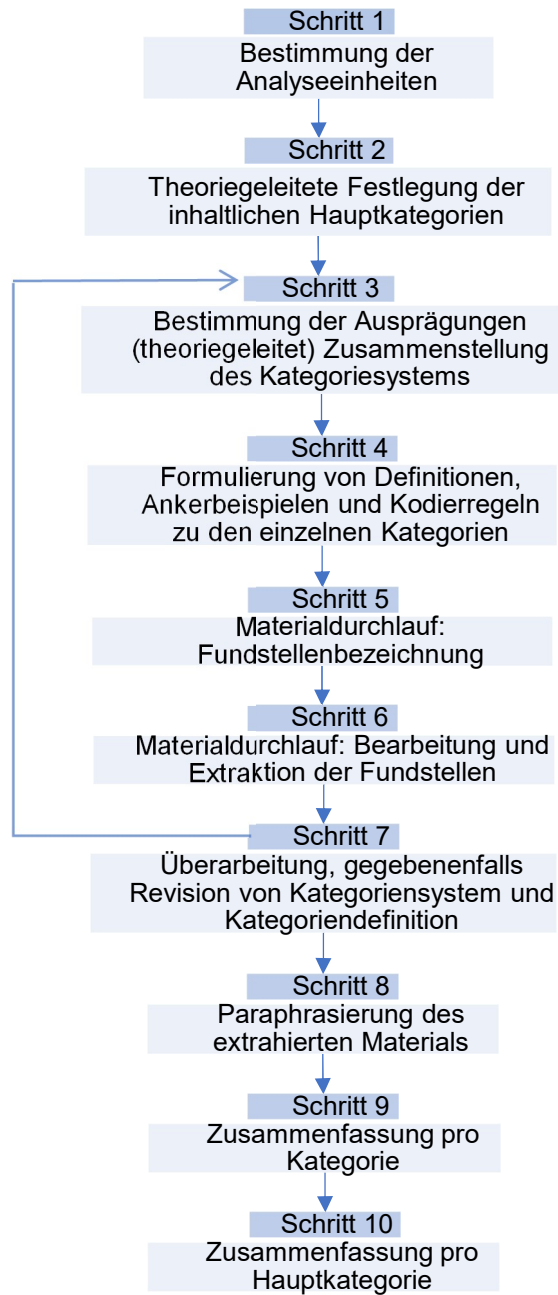


Abb. 3 Ablaufmodell inhaltlicher Strukturierung (eigene Darstellung nach Mayring, 2015, S. 104)

4.3.2 Kategorienbildung Interviews

Schritt 1:

Als Analyseeinheit wurde das gesamte transkribierte Textmaterial aller vier Interviews festgelegt.

Schritt 2:

Die Strukturierungsdimensionen wurden in Anlehnung an die Fragen aus dem verwendeten Interviewleitfaden festgelegt als Aussagen zu Widerständen in Fortbildungen zu Partizipation in Kindertagesstätten, die beschreiben, ob diese auftreten, welcher Art diese sind und wie sich diese äußern, aus welchen Gründen sie auftreten und wie die Multiplikator*innen mit diesen Widerständen umgehen und ob ihre Umgangsweisen fachlich erlernten Strategien folgen oder spontan, individuell und situativ verwendet werden, woraus abgeleitet werden soll, ob es möglich ist, eine standardisierte Empfehlung für den Umgang mit Widerständen in diesen Fortbildungen zu verallgemeinern und zu empfehlen.

Schritt 3:

Das Categoriesystem wurde aus den Fragen des Interviewleitfadens entwickelt und beinhaltet die 6 Kategorien „Es gibt Widerstände“, „Widerstandsarten“, „Äußerungsformen von Widerständen“, „Begründungen für Widerstände“, „Art des Umgangs mit Widerständen“ und „Verwendete Methode im Umgang mit Widerständen gelernt oder situativ“:

Kategorie 1: Es gibt Widerstände

Fundstellen aus den Interviews, in denen deutlich benannt wird, dass die Multiplikator*innen auf Widerstände in ihren Fortbildungen oder nicht. Es soll überprüft werden, ob die Multiplikator*innen tatsächlich, wie vermutet, auf Widerstände in ihren Fortbildungen treffen.

Kategorie 2: Widerstandsarten

Fundstellen, in denen die Interviewten verschiedene Arten von Widerständen benennen. Es geht um übergeordnete Arten und Kategorien, in die Widerstände unterschieden werden können, nicht um direkt geäußerte sichtbare Äußerungsformen, sondern um eine Metaebene, in die diese unterschieden werden können.

Kategorie 3: Äußerungsformen von Widerständen

Fundstellen, in denen explizit verschiedene Äußerungsformen von Widerständen benannt werden, die sich in nonverbaler oder verbalisierter Form darstellen.

Kategorie 4: Begründungen für Widerstände

Fundstellen, in denen explizit Gründe oder Vermutungen für Gründe für die geäußerten Widerstände von den Interviewten benannt werden.

Kategorie 5: Art des Umgangs mit Widerständen

Fundstellen, in denen die Interviewten ihren individuellen Umgang mit Widerständen explizit schildern.

Kategorie 6: Verwendete Methode im Umgang mit Widerständen gelernt oder situativ

Fundstellen, in denen sich die Interviewten auf die Leitfrage beziehen, ob sie ihren Umgang mit Widerständen fachlich gelernt haben und dieser einer bestimmten Methodik folgt, oder ob dieser eher situativ und spontan entsteht, unerheblich, wie diese Frage inhaltlich beantwortet wird.

Schritt 4:

Die Fundstellen können sich auf einen ganzen Satz, einen Teil eines Satzes, aber auch auf kurze Passagen mit mehreren Sätzen (höchstens 5) hintereinander beziehen.

Schritt 5:

Die Fundstellenbezeichnungen wurden durch die Angabe der Seite im jeweiligen Interview und die Angabe der Zeilen, in der die Textstelle zu finden ist vorgenommen. In der praktischen Bearbeitung des Materials wurde die Fundstellenbezeichnung anhand verschiedenfarbiger Unterstreichungen im Text vorgenommen, in einem zweiten Schritt wurde das nun gekennzeichnete Material aus dem Text herausgeschrieben, durchnummeriert und in die Kodiertabelle in Anhang IV überführt. (vgl. Mayring 2015, S. 99) Die Fundstellenbezeichnungen sind der Dokumentation des Kodierleitfadens in Anhang IV zu entnehmen.

Schritt 6:

Das gesamte vorliegende transkribierte Textmaterial wurde komplett einem Materialdurchlauf unterzogen. Dabei wurden die Fundstellen herausgearbeitet und dokumentiert. (vgl. Anhang IV) Die Fundstellen wurden durch Vereinfachung paraphrasiert, das heißt in anderen Worten zusammengefasst, wobei bereits versucht wurde, durch Unterkategorien Zusammenfassungen vorzunehmen und somit das Material zu extrahieren. Die Unterkategorien wurden später unter den Hauptkategorien aufgeführt,

um entsprechende Unterstützung bei der Ergebnisaufbereitung der Hauptkategorien zu leisten.

Schritt 7:

Das gesamte Material wurde zweimal einer Revision und Überprüfung hinsichtlich der Kategoriensysteme und der Kategoriendefinitionen unterzogen, einmal nach der Hälfte des Materialdurchlaufs, ein zweites Mal nach dem gesamten Materialdurchlauf aller Interviews. Im Ergebnis wurden die Kategoriendefinitionen als passend eingestuft, es wurde allerdings festgestellt, dass einige Fundstellen zu zwei, einige wenige auch zu mehreren, Unterkategorien zugeordnet werden konnten, die sich allerdings alle innerhalb der jeweiligen Hauptkategorie befanden. Die Kategoriendefinition wurde ebenfalls nicht angepasst, sie wurde für passend erachtet. Lediglich eine vorher genutzte siebte Hauptkategorie „Ausmaß der Widerstände“ wurde verworfen, da sich zu dieser Kategorie keine Daten im Material abbildeten. Die Kategorie 5 „Umgang mit Widerständen“ wurde allerdings durch die Revision nochmal in zwei Unterkategorien der Hauptkategorien unterschieden, nämlich in die Kategorien „Umgang fällt leicht“ und „Umgang fällt schwer“.

Schritt 8:

Die Ergebnisaufbereitung der einzelnen Kategorien, sowie der Abgleich mit dem in dieser Arbeit vorangegangenen theoretischem Diskurs und den Ergebnissen aus den Teilnehmenden Beobachtungen folgen unter den Punkten 5.1 und 5.3 und 5.5 dieser Arbeit.

4.4 Teilnehmende Beobachtungen

Zusätzlich zu den geführten Interviews wurden im Sinne einer Feldforschung die Befragten auch vom Verfasser dieser Arbeit in realen Fortbildungssituation besucht und durch Teilnehmende Beobachtungen weiter beforscht. Dabei wurden die von Mayring postulierten sechs allgemeinen Gütekriterien qualitativer Forschung der Verfahrensdokumentation, Argumentativen Interpretationsabsicherung, der Regelgeleitetheit, der Nähe zum Gegenstand, der Kommunikativen Validierung und der Triangulation herangezogen und beachtet. (vgl. Mayring 2016, S. 144ff.)

Ziel dieses Vorgehens war es, die durch die Interviews gewonnenen Erkenntnisse durch Beobachtungen zu erweitern, zu bestätigen oder im Abgleich der in den Interviews postulierten Vorgehensweise mit der tatsächlich beobachteten

Vorgehensweise der jeweiligen Multiplikator*innen in den Fortbildungen selbst zu überprüfen und gegebenenfalls eine Diskrepanz zwischen den in den Interviews beschriebenen Vorgehensweisen und den tatsächlich umgesetzten Handlungen aufzuzeigen.

4.4.1 Ethnographie

Die Teilnehmende Beobachtung als Mittel der Ethnografie, also einer Kulturbeschreibung, soll an dieser Stelle dazu dienen, die tatsächlichen sozialen Praktiken der interviewten Multiplikator*innen aufzuzeigen, in dem ihre tatsächlichen Handlungen beobachtet, nachvollzogen und in die soziale Welt ihrer Fortbildungen eingeordnet werden. (vgl. Breidenstein u.a. 2015, S. 7) Dabei versucht der Forschende, während des ‚Dabei seins‘ im Feld der Fortbildung, während der Teilnahme, sich zu distanzieren, um vielleicht etwas klarer etwas über Abläufe zu erfahren und über das, was in der Fortbildung passiert, und mit etwas mehr Abstand als Teilnehmende die im Prozess der Fortbildung involviert sind, zu erkennen und zu reflektieren. (vgl. ebd., S. 8) Dieser Perspektivenwechsel unternimmt den Versuch eine Art Binnenperspektive des beforschten Settings zu erlangen, um so etwas mehr über innere Strukturen des Fortbildungsprozesses zu verstehen (vgl. ebd., S. 18), eben auch über das vielleicht selbstverständlich Hingenommene oder über das scheinbar Selbstverständliche oder entsprechende Routinen. (vgl. ebd., S. 26) „Die Ethnografie gewinnt ihre Glaubwürdigkeit daraus, dass sie die Subjektivität des Feldforschers weitgehend getilgt hat und eine objektiviertere, in sich konsistente Analyse präsentiert.“ (ebd., S. 181) Besonderes Augenmerk wurde im Sinne einer Erfahrungsforschung (vgl. ebd., S. 36) bei den Teilnehmenden Beobachtungen auf Augenblicke gelegt, in denen Widerstände bei den Teilnehmenden deutlich zutage traten, allerdings auch auf Momente, die in gewisser Weise als Widerstandsprävention erkannt werden konnten, und den handelnden Personen als solche Vorgänge möglicherweise gar nicht bewusst waren, wodurch auch scheinbar Abseitiges Relevanz erlangen konnte. (ebd., S. 71) Die Beobachtungen wurde zum Teil als schriftliche Beobachtung festgehalten, denn das Schreiben bringt mitunter einen Teil der sozialen Wirklichkeit ans Licht, den die Sprache nicht abzudecken vermag (vgl. ebd., S. 35), somit wurden die Beobachtungen in das Medium Sprache übersetzt, wodurch eben auch nonverbales Verhalten verbalisiert werden konnte. (vgl. ebd., S. 95) Der Prozess des Aufschreibens kann unterstützen, die Aufmerksamkeit auf ein Ereignis zu erhöhen und Erfahrungen vertieft

wahrzunehmen, indem man durch den Prozess der Verschriftlichung verstärkt auf das Erlebte fokussiert. Einzelne Sequenzen konnten auch als Audio-Aufnahme mitgeschnitten werden.

4.4.2 Durchführung der Teilnehmenden Beobachtungen

Die interviewten Multiplikator*innen wurden bei Fortbildungen zu Themen der Partizipation in Kindertagesstätten vom Verfasser dieser Arbeit im Sinne Teilnehmender Beobachtungen (vgl. Breidenstein u.a., S. 71ff.) in ihren Fortbildungen besucht und beobachtet. Dabei gelang es, drei von vier zuvor interviewten Multiplikator*innen in der Praxis zu beobachten, bei der vierten Person kam es aufgrund von Terminkollisionen und der Corona-Krise bedauerlicherweise zu keiner Beobachtungsgelegenheit. Alle Teilnehmenden Beobachtungen fanden im Anschluss an die Interviews statt, im Jahr 2019 und zu Beginn des Jahres 2020. Die genauen Daten und Orte der Teilnehmenden Beobachtungen sind den Beobachtungsprotokollen in Anhang V zu entnehmen. Die Beobachtungen beliefen sich auf mindestens einen gesamten Fortbildungstag, zum Teil auch auf zwei aufeinanderfolgende Tage. Dabei wurden unterschiedliche Fortbildungssettings beobachtet. Zweimal waren dies Inhouse-Fortbildungen in bestehenden Kitateams, in einem Fall auch eine einrichtungsübergreifende Fortbildung. Zwei Fortbildungen wurden in Berlin besucht, eine in Ulm. Die Orte kamen zufällig zustande und waren der Terminplanung geschuldet und nicht räumlich intendiert. Die Leitfrage für die Teilnehmenden Beobachtungen lautete „Wie gehen Multiplikator*innen für Partizipation in Kindertagesstätten (wirklich) mit Widerständen in ihren Fortbildungen um?“ Es sollte dabei ein Abgleich der wirklichen, in den Fortbildungen statt findenden Handlungen der Multiplikator*innen in solchen Momenten, mit den Aussagen aus den Interviews vorgenommen werden, um Übereinstimmungen, Abweichungen oder Ergänzungen im Verhalten der Beforschten zu erhellen, und um Situationen und kulturelle Praktiken zu verstehen. (vgl. ebd., S. 156)

4.4.3 Auswertungsmethodik Teilnehmende Beobachtungen

Die gewonnenen Daten aus den Teilnehmenden Beobachtungen wurden mittels Beobachtungsprotokollen festgehalten und mit dem Instrument der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet, dabei wurde die Methode der Zusammenfassenden Inhaltsanalyse angewandt (vgl. Breidenstein 2015, S. 259), um das Material zu reduzieren und Kategorien aus dem Material zu entwickeln. (vgl. ebd., S. 260) Die

Kategorienentwicklung erfolgte induktiv, das heißt die Kategorien wurde nicht theorieleitet geformt, sondern aus dem Material entwickelt. (a.a.O.) Es wurden den einzelnen Fundstellen aus den Beobachtungsprotokollen Codes zugewiesen und in einer Liste, die dem Anhang VI dieser Arbeit zu entnehmen ist, aufgeführt. Diese Methode des Offenen Codierens (vgl. ebd., S. 126ff.) beinhaltete, Begriffe, die beim intensiven Lesen der Protokolle mit der jeweiligen Fundstelle assoziiert wurden, an den Rand des Textes zu schreiben, in Einzelfällen wurden auch zwei oder mehr Codes mit dem Gelesenen assoziiert. (vgl. a.a.O.) Die gewonnenen Codes wurden anschließend analytisch zu Codeklassen zusammengefasst, die ähnliche oder zumindest vergleichbare Themenfelder betrafen, und wurden somit kategorisiert. Auch diese zusammenfassenden Kategorisierungen sind der Aufstellung in Anhang VI zu entnehmen. Somit folgte die Analyse dem Prinzip:

Protokolle → Codes → Codeklassen (Kategorien). (vgl. ebd., S. 127)

Die Codeklassen oder Kategorisierungen wurde benannt, miteinander verglichen, wobei es durchaus zu inhaltlichen Überschneidungen kam, letztlich wurden die Fundstellen dann einer Kodierung zugeordnet und somit sortiert. Diese Kodierungen wurden in Punkt 5.2 analytisch distanziert ausgewertet und somit in eine thematisch-analytische Ordnung gebracht. Hieraus konnten zum einen Analysen zu den Beobachtungen selbst gewonnen werden, und Vergleiche zu den Aussagen in den analysierten Interviews und zum theoretischen Hintergrund hergestellt werden.

4.4.4 Kategorienbildung Teilnehmende Beobachtungen

Offene Kodierung (induktiv): die Kategorien wurden induktiv aus den benannten Codes, die den Fundstellen aus den Teilnehmenden Beobachtungen zugeordnet wurden, gebildet. Dabei wurden inhaltliche Gemeinsamkeiten oder eine gemeinsame inhaltliche Ausrichtung der Fundstelle zu stimmigen Kategorien zusammengefasst. Als Kontexteinheit wurde das gesamte protokollierte Material festgelegt, somit bestand die Auswertungseinheit aus der Gesamtheit aller durchgeführten Teilnehmenden Beobachtungen. Die Kodiereinheiten für die Codes, die assoziativ vorgenommen wurden, konnten von einem einzelnen Wort bis zu mehreren inhaltlich zusammenhängenden Zeilen und Sätzen differieren.

Bestimmungen der Ausprägungen (induktiv aus dem gewonnenen Material der Codes), Zusammenstellung des Kategoriensystems:

Das Kategoriensystem wurde aus den Fragen des Interviewleitfadens entwickelt und beinhaltet die 7 Kategorien „Vorbereitung der Umgebung/Atmosphäre schaffen“, „Ansprache der Teilnehmenden/Umgang miteinander“, „Methodisches Vorgehen/Methodensicherheit“, „Praxiswissen“, „Fachlichkeit/Wissen/Erfahrung“, „Auftreten der Multiplikator*in/Habitus“ und „Bestärkung der Teilnehmenden“.

Kategorie 1: Vorbereitung der Umgebung/Atmosphäre schaffen

Diese Kategorie umfasst alle Maßnahmen, Handlungen und Äußerungen der Multiplikator*innen, die im strukturierenden Maße, häufig auch als vorbereitendes Element einer Fortbildung, dafür sorgen, dass eine bestimmte Struktur und Atmosphäre der Fortbildung von vorneherein vorgegeben ist oder dafür sorgt, dass eine möglichst angenehme Arbeitsatmosphäre entsteht. Diese können Aspekte des räumlichen Aufbaus, Arbeitsatmosphäre, Sitzordnung, Raumtemperatur, Ausschmückungen wie z.B. einen Blumenstrauss, aufgebautes, vorbereitetes Material oder ähnliches betreffen.

Kategorie 2: Ansprache der Teilnehmenden/Umgang miteinander

Diese Kategorie umfasst Codes, die Aussagen über den Umgang der Multiplikator*innen mit den Teilnehmenden betrifft. Dies kann die Form der Ansprache sein, Lautstärke, inhaltliche Färbung des Tonfalls, wie auch der habituelle Umgang mit den Teilnehmenden, wie Zugewandtheit, Blickkontakt, Nähe und Distanz u.ä., also sämtliche Formen der Kommunikation miteinander.

Kategorie 3: Methodisches Vorgehen/Methodensicherheit

Kategorie 3 umfasst alle Codes, die Aussagen über methodisches Vorgehen der Multiplikator*innen treffen. Dies kann Fortbildungsdidaktik beinhalten, Spiel- und Arbeitsformen, wie auch scheinbar spontane Inhalts- und Handlungsformen, die Hinweise auf methodisches Vorgehen enthalten.

Kategorie 4: Praxiswissen

Diese Kategorie umfasst Codes, die Hinweise auf Praxiswissen der Multiplikator*innen enthalten, was das Nennen von Praxisbeispielen, Berichten von praktischen

Erfahrungen und Aussagen zu einer vorhandenen Praxisnähe der Multiplikator*innen beinhaltet.

Kategorie 5: Fachlichkeit/Wissen/Erfahrung

Dieser Kategorie werden Codes zugeordnet, die Hinweise auf die Fachlichkeit, das fachliche Wissen und die fachliche Erfahrung der Multiplikator*innen geben. Dies umfasst alle Hinweise, die auf fachliche Kompetenz hinweisen, was auch fachliche Didaktik und fachlich intendiertes Vorgehen im Sinne von Provokation der Teilnehmenden einschliessen kann.

Kategorie 6: Auftreten der Multiplikator*in/Habitus

In Abgrenzung zu Kategorie 2 „Ansprache der Teilnehmenden/Umgang miteinander“ umfasst diese Kategorie eher nonverbalen Umgang der Multiplikator*innen, der sich auf Körperhaltungen, Gestik, Mimik und emotionale Haltungen bezieht, wie sie sich also in den Fortbildungen gebaren.

Kategorie 7: Bestärkung der Teilnehmenden

Unter dieser Kategorie werden Codes subsummiert, die Hinweise auf besondere Bestärkung der Teilnehmenden enthalten. Dies kann besondere Motivation oder Ermunterung umfassen, wie auch besonders wertschätzendes und persönlichkeitsstützendes Vorgehen der Multiplikator*innen beinhalten. Ausserdem werden hier Codes kategorisiert, die Hinweise auf die Reaktion der Teilnehmenden geben, wenn diese in besonderer Weise von den Multiplikator*innen herausgefordert wurden.

4.5 Resumee

Die Auswertung der geführten qualitativen Interviews kam durch die Kategorisierungen, die deduktiv aus dem vorher entwickelten Interviewfragebogen entwickelt wurden, als Ergebnis zu der Entwicklung von 6 Kategorien, wobei die Kategorie 5 noch einmal in zwei unterschiedliche Unterkategorien unterscheiden wurde. Die aus den Interviews deduktiv gewonnenen Ergebniskategorien sind die Kategorien „Es gibt Widerstände“, „Widerstandsarten“, „Äußerungsformen von Widerständen“, „Begründungen für Widerstände“, „Umgang mit Widerständen“ und „Verwendete Methode im Umgang mit Widerständen gelernt oder situativ“. Die Kategorie 5, „Umgang mit Widerständen“, wurde nochmals unterteilt in die Unterkategorien 5a „Umgang fällt leicht“ und 5b „Umgang fällt schwer“.

Die Auswertung der induktiv aus dem Material gebildeten Kategorienbildung aus den Teilnehmenden Beobachtungen brachte 7 Beobachtungskategorien hervor und beinhaltet die 7 Kategorien „Vorbereitung der Umgebung/Atmosphäre schaffen“, „Ansprache der Teilnehmenden/Umgang miteinander“, „Methodisches Vorgehen/Methodensicherheit“, „Praxiswissen“, „Fachlichkeit/Wissen/Erfahrung“, „Auftreten der Multiplikator*in/Habitus“ und „Bestärkung der Teilnehmenden“.

5 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Erkenntnisse aus den qualitativen Interviews, die deduktiv nach Kategorien ausgewertet wurden, und die Erkenntnisse aus den durchgeführten Teilnehmenden Beobachtungen, die induktiv in einem Kategoriensystem ausgewertet wurden, dargestellt, belegt und interpretiert, sowie mit dem beschriebenen Stand des theoretischen Diskurses abgeglichen und miteinander in Kontext gesetzt.

Danach werden die zentralen Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit zusammengefasst und mit der ursprünglichen Intention und Zielsetzung der Arbeit abgeglichen.

Es werden abschliessend die aus den Ergebnissen der Forschungsarbeit erfolgenden Implikationen und fachlichen Empfehlungen für Fortbildner*innen in Kindertagesstätten im Umgang mit Widerständen in ihren Fortbildungen herausgearbeitet und überprüft, ob sich daraus ein allgemeingültiges Handlungskonzept zum Umgang mit Widerständen in Fortbildungen in Kindertagesstätten ableiten lässt.

5.1 Ergebnisaufbereitung Auswertung der Interviews

In der Auswertung der Interviews wird im Folgenden schrittweise nach den deduktiv aus dem Interviewleitfaden gebildeten Hauptkategorien vorgegangen. Dabei werden zur besseren Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse die jeweiligen Fundstellen aus den Interviews, die im Kodierleitfaden nummeriert und abgebildeten wurden, benannt. Die Fundstellen aus den Interviews werden mit FSI (Fundstelle Interviews) abgekürzt.

Jede Kategorie wird zunächst benannt, dann wird skizziert, durch welche Parameter sich die jeweilige Kategorie charakterisiert, danach werden unter Anführung von Ankerbeispielen die Ergebnisse der jeweiligen Kategorie dargestellt.

Die Fundstellen zu den Ankerbeispielen werden jeweils hinter dem eingefügten Zitat mit dem Hinweis auf das jeweilige Interview A-D und der fortlaufenden Nummer aus dem im Anhang befindlichen Kodierleitfaden, bzw. direkt mit Hinweis auf die Fundstelle im jeweiligen Interview belegt.

Kategorie 1: Es gibt Widerstände

Die interviewten Multiplikator*innen benennen dichotom, ob sie in ihren Fortbildungen auf Widerstände treffen oder nicht.

Alle vier interviewten Multiplikator*innen bestätigen, dass sie in ihren Fortbildungen zu Partizipation in Kindertagesstätten auf Widerstände bei den Teilnehmenden treffen:

A: (...). Natürlich trifft man auf Widerstände (Interview A, Nr.1),

B: Auch das ist eine / eine Form von Widerstand, ähm, (.) die mir begegnet. (.). (Interview B, Nr. 2),

C: (.). Ja. (...). Ähm, (...) mir begegnen Widerstände (.) in den Fortbildungen. (...). (Interview C, Nr. 2a),

D: (.). Also ja, ich treffe auf Widerstände. (Interview D, Nr. 17)

Es gibt also Widerstände in den Fortbildungen.

Kategorie 2: Widerstandsarten

Die Multiplikator*innen benennen verschiedene Arten von Widerständen. Dabei entstanden die Unterkategorien Verschiedene Widerstände, Ressourcenknappheit, Widerstand gegen Veränderung, Offene Widerstände, Verdeckte Widerstände, Wenig Widerstände, Ablehnung, Widerstände äußern sich unterschiedlich nach Rollen in der Kita, Widerstände von Leitungen, Widerstand gegen Fortbildungsinhalt, Aus Unzufriedenheit, Widerstand gegen Fortbildner*innen.

Allgemein können Widerstände unterschieden werden in offene Widerstände (FSI 7) und verdeckte Widerstände (FSI 8). Es zeigt sich, dass der Widerspruch sich nicht unbedingt am Thema Partizipation selbst entzündet, sondern die Fortbildung und ihre Anforderung eher als Anlass nimmt, um strukturelle Unzufriedenheiten, wie z.B. über eine allgemeine Ressourcenknappheit in Bezug auf Personal und Ausstattung zu äußern (FSI 5). Zudem unterscheiden die Interviewpartner*innen Widerstandsarten noch einmal nach den beruflichen Rollen in der Kita:

B: Also (.) ich kann ja erst mal anfangen, wenn es so um Hierarchiesysteme in der Kita geht, sind erst mal in den Rollen, also in den (.) ähm, Fachrollen der einzelnen / (.) der pädagogischen Fachkräfte Widerstände zu merken. (Interview B, Nr. 14)

So benennen sie unterschiedliche Widerstandsarten von Leitungen (FSI 15, 16, 18), die sich zum Teil durch Abwesenheit darstellen (FSI 26) und deshalb als diffuser und weniger direkt wahrgenommen werden, und Widerstand von pädagogischen Fachkräften (FSI 19, 20, 21, 22), der als differenzierter (FSI 19) beschrieben wird, womit

er deutlicher und offener zu Tage tritt. Dabei richtet sich eine Art von Widerstand gegen Veränderung (FSI 24, 25, 34) in der pädagogischen Arbeit und den routinierten Abläufen, der sich manchmal auch direkt gegen den Fortbildungsinhalt richtet (FSI 28, 39), der per se schon als Anlass für eine ‚drohende‘ Veränderung wahrgenommen werden kann. In diesem Fall geht es noch gar nicht um einen Abgleich mit vorhandenen Möglichkeiten in der Einrichtung und möglicherweise der dann folgenden Einschätzung, dass dies unter den gegebenen Voraussetzung in der Umsetzung nicht möglich erscheint, sondern im Sinne einer ‚Neophobie‘ um eine grundsätzliche Ablehnung (FSI 23, 36) von Neuem, mitunter gepaart mit Ausdruck von grundsätzlicher Unzufriedenheit:

C: Mh, manche (.) mh (..) ja, Pädagoginnen und Pädagogen (.) ähm (.) nutzen natürlich auch solche Fortbildungen, (.) um (..) auch Frustrationen auszudrücken, die sie an anderen Stellen haben, die mit dem Thema Partizipation gar nichts zu tun haben. (Interview C, Nr. 32)

Vereinzelt wird aber auch einfach die Person der/des Fortbildner*in selbst abgelehnt (FSI 38).

Kategorie 3: Äußerungsformen von Widerständen

In den Interviews werden unterschiedliche Äußerungsformen der jeweiligen Widerstände genannt. Diese können nonverbal, vor allem durch körperlichen Ausdruck oder Schweigen, verbal, oder durch Ablenkung durch Beschäftigung mit anderen Dingen, wie beispielsweise dem Handy, wodurch ein Desinteresse dargestellt wird, geschehen. Mitunter wurde der Widerstand auch durch bewusstes Abwenden vom Geschehen (FSI 48, 53, 64) geäußert. In Abgrenzungen zu den Widerstandsarten geht es hier um vorgenommene aktive Handlungen der Widerständigen und nicht um eine übergeordnete Kategorie einer Metaebene. Es entstanden die Unterkategorien Verbale Widerstände, Körperlicher Ausdruck, Zurückhaltung, Schweigen, Abwesenheit, Ablehnung, Überraschung, Ablenkung. Vereinzelt Fundstellen wurden zwei oder mehreren Unterkategorien zugeordnet, wenn sie für diese passend waren.

Die Interviewten benennen eine große Bandbreite, in denen sich Widerstände in ihren Fortbildungen äußern (FSI 42, 78).

Dabei werden zum einen eher extrovertierte, also nach außen gerichtete und damit gut erkennbare Äußerungsformen, wie körperlicher Ausdruck (FSI 44, 47, 52, 61, 62, 71, 76, 81, 84, 85, 86, 87), oder verbaler Widerstand (FSI 43, 72, 73, 82, 88, 92) sichtbar, die alle vier interviewten Multiplikator*innen benennen, wie zum Beispiel:

D: Ähm, (.) aber auch tatsächlich Widerstand mir gegenüber während des Seminars, äh, (.) zum Ausdruck gebracht wurde, indem, ähm, (..) äh, mit eindeutigen Gesten, Körperhaltungen, äh, äh, die ich dann auch entsprechend angefragt habe, äh, äh, (.) auch / auch ohne Bewertung, ob ich / (.) dass ich spü/ dass ich meine, zu spüren, äh, (.) dass die Leute dafür nicht so richtig bereit sind. Und da kamen dann / auch verbal wurde das entsprechend, äh, (.) zum Ausdruck gebracht. (Interview D, S.1/Z.26-S.2/Z.1)

Die körperlichen Ausdrucksformen sind häufig verschränkte Arme oder eine veränderte Augenstellung. Auch verbalisierte Widerstände wurden von allen vier Interviewten benannt, die sich häufig auch durch Ablehnung und Verweigerung äußern (FSI 46, 51, 74, 75, 77, 79, 90). Genauso tritt Ablenkung (FSI 48, 53, 57, 58, 63, 64, 69, 70, 89, 91) durch die Aufnahme einer alternativen, nicht zur Fortbildung gehörenden Tätigkeit, extrovertiert auf, hier wurde die Beschäftigung mit dem Handy häufig benannt. Durch solche, nach außen dargestellte, deutlich sichtbare Äußerungen wird nonverbal deutlich mitgeteilt, dass die Teilnehmenden der Fortbildung die Beschäftigung mit alternativen Tätigkeiten, dem der Fortbildung deutlich vorziehen, es könnte auch als wenig respektvoll der fortbildenden Person oder der Fortbildung an sich gegenüber gelesen werden.

Dazu kommen eher introvertierte, nach innen gerichtete und mitunter schwieriger zu erkennende Äußerungsformen wie Schweigen (FSI 45, 66), Abwesenheit (FSI 49, 50, 56, 68, 80) und Zurückhaltung (FSI 59, 60, 67) vor:

A: Und dann hast du / hast du aber auch, äh, verdeckte Widerstände, die (.), ähm, sich in Körperhaltung (.) sichtbar machen, in Schweigen sichtbar machen (.), ähm, (.) und in sich nicht wirklich einlassen und so weiter, die man erst mal aufdecken muss. (Interview A, S.2/Z.4-7)

Plötzliche Abwesenheit (FSI 49, 50, 56, 68, 80), zum Beispiel durch Krankmeldungen, ist ebenfalls eine Äußerungsform von Widerstand die berichtet wird, hier ist die Äußerungsform die Vermeidung und eher schwer in der Intention zu decodieren. Schwierigkeiten im Umgang mit den auftretenden Widerständen bereiten auch Widerstände, die sich in Ablehnung äußern, auch in Ablehnung dessen, sich überhaupt auf die Inhalte der Fortbildung einzulassen, hier wird dann schon von Verweigerung gesprochen:

C: Ähm, (.) dann gibt es ja aber auch noch (.) andere Formen von Kritik. (.) Ähm, (..) das kann manchmal auch (..) eine deutlich ablehnende Haltung (.) von pädagogischen partizipativen (Handlungen?) sein, (.) zu sagen, (.) nein, (.) das haben wir schon immer so gemacht, das funktioniert so.

(.). Da möchte ich auch nicht von abgehen. (.). Das entspricht meiner pädagogischen Haltung. (..). Und das ist dann schon ein Stück weit, empfinde ich jedenfalls das auch als eine Verweigerung (.) dessen, (.) was ich ja versuche mit dem Team zu erarbeiten. (Interview C, Nr. 75)

Kategorie 4: Begründungen für Widerstände

Die Interviewten benennen eine Vielzahl von unterschiedlichen Gründen für Widerstände in ihren Fortbildungen. Als Widerstandsgründe benannt werden folgende Unterkategorien: Ablehnung von Veränderung, Widerstand ist normal, Ressourcenknappheit, Machtabgabe, externe Vorgaben, Provokation, Druck von Eltern, wenig Vertrauen in eigene fachliche Fähigkeiten, Teamkonflikte, Fortbilder*in wird abgelehnt und Kinderschutz. Vereinzelt Fundstellen wurden zwei oder mehreren Unterkategorien zugeordnet, wenn sie für diese passend waren.

Widerstand in den Fortbildungen wird von den Multiplikator*innen als normal (FSI 94, 114, 125) und wenig überraschend empfunden, sie erwarten ihn schon und sind gedanklich darauf vorbereitet, in einem Interview wurde als Grund für Widerstände gar die Provokation (FSI 106, 110, 111) seitens der Fortbildner*innen benannt, die durchaus gewollt und intendiert sei:

A: Und, äh, wenn man im Thema drinnen ist, dann kriegt man eigentlich alle irgendwann an den Punkt, dass sie / dass sie auch, äh (.) oder die meisten jedenfalls an den Punkt, dass sie widerständig sind, weil wir mit dieser Forderung der Machtabgabe oder Machtteilung, äh, (.) sehr weitgehend provozieren. (Interview A, Nr. 106)

Als einen weiteren Grund für Widerstand in den Fortbildungen geben die Multiplikator*innen die Ressourcenfrage (FSI 95, 96, 99, 100a, 101, 102, 103, 104, 105, 115, 117, 121, 127, 128, 143, 144) an, Widerstand entfaltet sich also dann, wenn die Teilnehmenden das Gefühl haben, für die Umsetzung der geforderten Fortbildungsinhalte in der täglichen Arbeit nicht genügend Personal, Zeit oder Raum zu haben, und so gesehen als eine Art Selbstschutz vor Überlastung (FSI 117, 121, 127, 143, 144) widerständig werden:

B: Also was schützt mich davor, ähm, (.) dass ich wieder für irgendwas, ähm, gebraucht werde (.) und, ähm, ich noch mehr arbeiten muss. (Interview B, Nr. 115)

Drei Multiplikator*innen benennen die Scheu vor Veränderung (FSI 93, 94, 98, 107, 108, 109, 113, 116, 119, 120, 130, 131) in der pädagogischen Arbeit und in den Abläufen als einen Grund für Widerstände, auch in Zusammenhang mit nicht gewollter

Machtabgabe an Kinder seitens der pädagogischen Fachkräfte (FSI 97, 106, 107, 108, 122, 123).

Einen weiteren Grund sehen die Multiplikator*innen in der Ablehnung von externen Vorgaben (FSI 100, 112, 135, 137), z.B. seitens des Trägers, die als eine Art Bevormundung empfunden werden, in einem anderen Interview werden Konflikte (FSI 126, 132, 133) im Team oder in der Einrichtung als Widerstandsgrund genannt oder der/die Fortbildner*in wird abgelehnt (FSI 134)

Darüber hinaus wird als Grund für Widerstände in den Fortbildungen der Druck von Eltern (FSI 118, 138) genannt, die Fachkräfte scheinen aus Scheu vor der Auseinandersetzung mit Eltern eher gegen die Fortbildungsinhalte als gegen die Elternanforderungen selbst widerständig zu werden, auch der Kinderschutz (FSI 117, 139, 141) wird benannt, der in dem Falle den Teilnehmenden als Gegenspieler zur Partizipation erscheint und somit offensichtlich einen unvereinbaren Hinderungsgrund darstellt.

Schließlich wird eine nicht ausreichende fachliche Fähigkeit (FSI 119, 120, 124, 129, 136, 140, 142) bei den pädagogischen Fachkräften, oder zumindest ein nicht ausreichendes Vertrauen in die eigenen fachlichen Fähigkeiten von den interviewten Multiplikator*innen als ein Grund für Widerstände benannt, die eigene fachliche Unsicherheit führt hier scheinbar zu widerständigem Verhalten, was ein Hinweis darauf sein könnte, dass es hier den Fachkräften schwer fällt, Kongruenzen zwischen den fachlichen Anforderungen und den verbreiteten gesamtgesellschaftlichen pädagogischen Überzeugungen herzustellen, Machtabgabe fällt ihnen schwer:

D: Der häuf/ der häufigste Grund ist, äh / der häufigste Grund, der benannt wird, ist, äh, dass auch noch. (.). Äh, dass die (.). Fachkräfte also einfach kein Bild davon haben, (.). äh (.). was wi/ was wir als, die das kennen, sofort haben, nämlich, dass man, äh, (.). wenn man Kinder beteiligt, eben sie an einem Thema beteiligen kann, was sowieso schon auf der Tages-äh-agenda steht, äh, (.). was man erledigen wollte oder gar erledigen muss. Dass man Kinder da wunderbar dran beteiligen kann (.). in ganz vielen Fällen. (.). Ähm, (.). äh, (.). dass, ähm, (.). äh, die Fachkräfte ke/ äh, kein Bild davon haben, ähm, (.). äh, (.). dass es gese/ dass es gesetzliche Vorgaben gibt, die uns dazu verpflichten. (.). Ähm, (.). dass sie / (.). äh, dass sie der Meinung sind, dass, äh, (.). dass (.). Eltern (.). äh (.). das Recht hätten, äh, (.). Vorgaben zu machen, (.). ähm, und dass sie jetzt gar nicht so einfach über Kinderrechte sprechen könnten. (.). Äh, und, äh, darüber befinden könnten. Auch nicht im Rahmen eines Beteiligungsprojektes. (.). Ähm, und dass es die / äh, dass es die / dass die Sicherheit der Kinder nicht gewährleistet ist, wenn man sie in dem (.). äh (.). also (.). wir / wir / wir (.). äh, wir führen die ja vorher ein. Wir machen ja ein Anfangsinput ins Thema. Ähm, (.). und dass das (.). ihrer Meinung, also der Fachkräftemeinung nach eben die Kinder gar nicht so, äh, (.). / dass es da eigentlich gar nichts gibt, wo / woran man die Kinder jetzt garantiert beteiligen kann. Weil, wenn man das von Fall

zu Fall abwägen muss, weil es ja immer um den Schutz der Kinder geht. 00:05:08-3 (Interview D, S.2/Z.25-S.3/Z.11)

Kategorie 5: Art des Umgangs mit Widerständen

Hier wurden Fundstellen verwendet, in denen die interviewten Multiplikator*innen ihren individuellen Umgang mit Widerständen explizit schildern. Bei dieser Kategorie wurde im weiteren Verlauf des Forschungsprozess noch einmal unterschieden zwischen Parametern, die zu einem Umgang der Multiplikator*innen mit auftretenden Widerständen führte, der ihnen leicht fiel, und einem Umgang, der ihnen schwer fiel. Diese Kategorien wurden unterschieden in Kategorie 5a und 5b. Im Umgang mit Widerständen konnten durch Zusammenfassungen und Reduktion 11 Unterkategorien gebildet werden: Atmosphäre schaffen, Widerstände thematisieren, Wertschätzung, Auf das Team eingehen, Professionelle Distanz, Leidenschaft, Provokation, Zur Lösungsentwicklung anregen, Praxisbeispiele, Motivation, und Fachlichkeit. Zum Teil wurden Extraktionen zwei oder mehreren Unterkategorien zugeordnet, wenn dies inhaltlich passend war. Zum Teil gingen die Unterkategorien ineinander über und waren nicht trennscharf voneinander abzugrenzen (z. B. Fachlichkeit und Praxisbeispiele und Fachlichkeit und Professionelle Distanz), zum Teil konnten Explikationen mehreren Unterkategorien inhaltlich zugeordnet werden.

Die interviewten Multiplikator*innen benennen vielfältige und unterschiedliche Umgangsweisen mit den ihnen begegnenden Widerständen in den Fortbildungen.

Im Umgang mit den Teilnehmenden selbst eine angenehme Atmosphäre zu schaffen (FSI 145, 181, 184, 188, 192, 193), wozu unter anderem Humor zu haben und eine Leichtigkeit mitzubringen und eine eigene Leidenschaft (FSI 197, 199, 232) für das Fortbildungsthema zu haben zählen, können als eher präventive Umgangsweisen mit Widerständen benannt werden. Eher reaktive Mittel, als Reaktion auf auftauchende Widerstände bei den Teilnehmenden, sind z.B. „auf das Team eingehen“ (FSI 182, 185, 187, 187a, 190, 204, 205, 209, 212, 213, 214, 215, 217, 222, 223, 230, 231, 233), wobei darauf geachtet wird, das Team nicht abzuhängen, auf das unterschiedliche Tempo der Teilnehmenden zu achten und sich immer wieder zu vergewissern, niemanden inhaltlich abgehängt zu haben, was zum Teil einfach durch Nachfragen geschieht, ob alle noch folgen können. Dazu wird sich ein Einverständnis für die Inhalte und Methoden von den Teilnehmenden eingeholt. Dennoch auftretende Widerstände werden direkt thematisiert (FSI 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 166, 167, 168, 169, 170, 175, 178, 186a, 219, 220, 221,

224, 227), was als Umgangsweise von allen vier interviewten Multiplikator*innen angegeben wurde. Ein Ankerbeispiel dafür ist die Aussage von Multiplikator*in C:

C: Ähm, (.) ansonsten, wenn es einzelne Geschichten sind, (.) dass jemand (..) ähm (.), ja, einen Widerstand zeigt oder verbal äußert, ist mir es immer wichtig, das direkt anzusprechen. (.) Entweder situationsabhängig (.) in einer Pause, in einem Einzelgespräch. Ich habe mitbekommen, (.) sie können da nicht so mitgehen. Was sind denn ihre Bedenken? Oder (.) ähm (..) ich habe den Eindruck, sie können hier nicht so viel mitnehmen, was können wir denn tun. (.) Oder auch, wenn es sozusagen für die ganze Gruppe / die ganze Gruppe auch betroffen ist, das auch durchaus in der großen Runde so zu tun und so zu fragen. Und auch aufzufordern, das dann (.) ähm, mit reinzulegen, in den Tagesablauf. (.) (Interview C, S.5/Z.5-13)

Die Multiplikator*innen gehen also nicht über Widerstände hinweg, sondern thematisieren diese offen, in Interview A wurde auch benannt, dann bewusst weiter Widerstände zu provozieren (FSI 156, 164, 165), um in eine weitere inhaltliche Auseinandersetzung zu kommen.

Die Multiplikator*innen B und C benennen darüber hinaus, auf die Einhaltung einer professionellen Distanz zu achten (FSI 177, 198, 199, 200, 206, 211, 218), was sich darin ausdrückt, dass sie das Thema im Blick behalten und auch die eigene fachliche Leidenschaft zügeln.

Alle vier interviewten Multiplikator*innen achten im Umgang mit Widerständen darauf, dem Team mit dem sie arbeiten, mit Wertschätzung zu begegnen (FSI 172, 173, 174, 176, 178, 180, 191, 201, 202, 203, 208, 216, 220, 225, 226, 234, 235), die Teilnehmenden würde sich dann ernst genommen fühlen, was auch entsprechende Reaktionen von ihnen hervorruft:

D: Und in der Regel, wenn man eben, (.) wie gesagt, in einer wertschätzenden und, äh, (.) und offenen Art mit den Leuten auch umgeht, kriegt man dann auch eine entsprechende Antwort. (.) (Interview D, Nr. 234)

Diese Art des wertschätzenden Umgangs mit den Teilnehmenden der Fortbildungen kann als präventiv interpretiert werden, sorgt doch ein wertschätzender Umgang mit den Teilnehmenden offensichtlich für ebensolche Reaktionen, was die Wahrscheinlichkeit für widerständiges Verhalten zumindest verringert.

Auf dennoch auftretende Widerstände reagieren die Multiplikator*innen mit Fachlichkeit (FSI 153, 186b, 189, 196, 198, 199, 204, 205, 206, 210, 211, 214, 215, 222, 229, 232), d.h. sie verhalten sich fachlich professionell, indem sie Pausen einstreuen,

authentisch sind, sich inhaltlich-fachlich auf das Thema bezogen gut informiert präsentieren, fachlich argumentieren können um damit zu überzeugen und auch didaktisch und methodisch sicher auftreten.

Dazu gehört auch und vor allem das Berichten von Praxisbeispielen! (FSI 179, 183, 228)

Des Weiteren versuchen die Multiplikator*innen die Teilnehmenden in den Fortbildungen zur eigenen Lösungsentwicklung anzuregen (FSI 159, 161, 162, 163, 206), reagieren auf Widerstände also nicht immer mit eigenen Lösungsvorschlägen, sondern mit Motivation (FSI 194, 195, 207, 213, 236) der Teilnehmenden, selbst aktiv zu werden:

B: Und genauso zu wissen, wie / in der Kita sind es Fachkräfte, die sich (.) / die den Mut haben, sich was Neues anzugucken und die das, was ich schon klasse finde und (.) diesen / dieser Mut muss unterstützt werden. Und ich bin diejenige, die versucht, diesen Mut zu unterstützen und nicht diesen Mut, ähm, zu dämpfen. (.). (Interview B, Nr. 194, 195)

Kategorie 5a: Umgang fällt leicht

Kategorie 5a ist eine Differenzierung, die sich aus der Auswertung von Kategorie 5 ergibt. Sie beschreibt, welche Parameter den Multiplikator*innen den Umgang mit Widerständen in den Fortbildungen leicht macht. Das können Parameter des Widerstands selbst oder ihres Umgangs damit sein. Dies muss von den Interviewten explizit geäußert werden oder aus dem Kontext des Textes abzuleiten sein. Es wurden im Laufe der Auswertung diese Unterkategorien zusammengefasst und aus dem Material reduziert: Offene Widerstände, Offene Fachkräfte, Professionelle Distanz, Auf das Team eingehen, Fachlichkeit, Akzeptanz.

Den interviewten Multiplikator*innen fällt der Umgang mit Widerständen in ihren Fortbildungen leicht (FSI 250), wenn sie selbst die auftretenden Widerstände akzeptieren, mit ihnen rechnen und sie ernst nehmen. Sie halten sie für legitim (FSI 261), denn sie sind realistisch (FSI 238), nützlich (FS 239) und gesund (FS 240). Dabei benennt Multiplikator*in A es als hilfreich, wenn die Widerstände offen zu Tage treten und ihre Ursachen nachvollziehbar sind (FSI 237, 238).

Dazu hilft es im Umgang mit den Widerständen, wenn die Multiplikator*innen auf offene Fachkräfte (FSI 241, 245, 251, 259) treffen, die sich selbst offen auf den Auseinandersetzungsprozess einlassen, motiviert sind, oder wenn die Multiplikator*innen gar Unterstützer*innen für ihre Inhalte bei den Teammitgliedern finden. Es fällt ihnen

dann leicht, auf das Team einzugehen (FSI 243, 249, 254, 256, 260), wozu Augenhöhe, Empathie, Vertrauen und das Schaffen einer Atmosphäre gehört, wobei ihnen wiederum professionelle Distanz (FSI 248, 253, 255) hilft, die dann den Umgang mit den Widerständen wiederum erleichtert.

Vor allem hilft den Multiplikator*innen dabei eigene Fachlichkeit (FSI 242, 244, 246, 247, 252, 257, 258), wenn sie sich selbst sicher in ihren Methoden fühlen und Praxisbeispiele beisteuern können:

B: Also, was mir immer hilft, sind Geschichten. (.). Indem ich einsteige und (.). versuche (.). äh, Praxisgeschichten zu erzählen, relativ schnell Praxisgeschichten zu erzählen von Kitas, von Kindern, die sich dem Thema gestellt haben, wie die damit umgegangen sind. (.). Das ist etwas, ähm, (.). wo ich feststelle, dann / dann passiert so was, ach, die weiß ja, wo von sie spricht. (.). Das ist ja nicht so, dass das so eine abgehobene Tante aus der Theorie ist, (.). sondern die hat ja scheinbar Ahnung, ähm, die weiß ja, wie Kinder ticken. (.). Also, wenn ich zum Beispiel / wenn / wenn / dass ich relativ schnell (.). Eltern 8unv. 00:09:47-4), dass die irgendwie eine Rolle spielen / Ro/ Rolle spielen. Dass ich sage, ihr habt da eine Vielfalt und (.). da kommt der und der Typ von Mutter und Vater. Dann merke ich, da (.). löst sich was in Lachen auf, da entspannen sich Gesichtszüge (.). und, ja, ich glaube, die versteht uns. Also es (.). scheint ganz wichtig zu sein, am Anfang so einen Schlüsselmoment zu, äh, finden, wo so etwas kommt, aha, die versteht uns. (.). (Interview B, S.5/Z.11-23)

Kategorie 5b: Umgang fällt schwer

Kategorie 5b ist eine Differenzierung, die sich aus der Auswertung von Kategorie 5 ergibt. Sie beschreibt, welche Parameter den Multiplikator*innen den Umgang mit Widerständen in den Fortbildungen besonders schwer machen. Das können Parameter des Widerstands selbst oder ihres Umgangs damit sein. Dies muss von den Interviewten explizit geäußert werden oder aus dem Kontext des Textes abzuleiten sein. Es wurden im Laufe der Auswertung diese Unterkategorien zusammengefasst und aus dem Material reduziert: Abwesenheit von Leitung, Störungen, Widerstand nicht offen, Das Team im Blick behalten, Unprofessionalität, Ablehnung.

Im Gegensatz zu Kategorie 5a fällt den Multiplikator*innen der Umgang mit Widerständen in ihren Fortbildungen schwer, wenn die Fortbildung an sich von Teilnehmenden grundsätzlich abgelehnt wird (FSI 266, 269, 271), und die Widerstände nicht offen gezeigt werden und so nur schwer zu erkennen sind.

Problematische geschilderte Momente sind, wenn die Leitung der Einrichtung selbst abwesend, also am Fortbildungstag nicht da ist, oder die Fortbildung durch äußere Einflüsse, wie z.B. lärmende Handwerker, gestört wird (FSI 262, 263).

Bei insgesamt vier interviewten Multiplikator*innen finden sich nur in den Interviews B und C Hinweise auf erschwerten Umgang mit Widerständen, der dann aufzutreten scheint, wenn es der Multiplikator*in nicht gelingt, das gesamte Team im Blick zu behalten (FSI 268, 272) und wenn die Multiplikator*in selbst unprofessionell (FSI 265, 267, 270, 273) handelt. Dazu ist zu zählen, wenn es nicht gelingt die eigene Leidenschaft zu zügeln oder es den Multiplikator*innen passiert, dass sie einzelne Teile des Teams abhängen:

B: (.). Umgang und Strategien in Bezug auf Widerstände im Team. Ja. (.). Ähm, ruhig und gelassen bleiben. (.). Also, dass (LACHT) (.)/ ich finde, das ist, ähm / ich muss wirklich sagen, (..) das ist ein Aneignungsprozess gewesen in meiner Fortbildungstätigkeit. (.). Ich bin am Anfang / ich habe so einen, ähm / (.) ich bin am Anfang immer sehr auf die Treiber eingegangen. Also das sind diejenigen, die (..) dem Projekt, also die dem De/ ähm, Demokratie Prozess in Kitas (..) sehr positiv gegenüberstehen (.) und denen das nicht schnell genug gehen kann. Und (.) mit denen habe ich mich gerne innerlich solidarisiert. Ich muss einfach mal so über Aneignung sprechen an der Stelle. (.). Und merkte dann aber, dass es irgendwann einen Dialog zwischen denen und mir gab und alle anderen im Team saßen mehr oder weniger mit Armen verschränkt auf der anderen Seite des Teamzimmers oder mittendrin und waren komplett abgehängt. Und ich (.) fand / also ich bin auch jemand, die gerne (.) lernt über Erfahrung (.) in der Reflektion dann, dass ich natürlich einen kardi/ einen großen Fehler gemacht habe. Es geht nicht, diejenigen mitzunehmen, die da (.) ähm (.) die sowieso (.) für das Thema brennen, sondern auf alle anderen zu achten, die (.) unterschiedliche Gründe zeigen, ähm, (.) dem Thema auch unter Umständen skeptisch gegenüber zu stehen. (Interview B, S.4/Z.24-S.5/Z.10)

Kategorie 6: Verwendete Methode im Umgang mit Widerständen gelernt oder situativ
Kategorie 6 bezieht sich auf Fundstellen, in denen sich die Interviewten deutlich auf die Leitfrage beziehen, ob sie ihren Umgang mit Widerständen fachlich gelernt haben und dieser einer bestimmten Methodik folgt, oder ob dieser eher situativ und spontan entsteht, unerheblich, wie diese Frage inhaltlich beantwortet wird. Es wurden 4 Unterkategorien aus dem Material zusammenfassend gebildet, zwischen denen es zum Teil Überschneidungen gibt, so dass eine Extraktion verschiedenen Unterkategorien zugeordnet werden konnte. Die vier Unterkategorien sind: Nicht gelernt, Eigene Methode, Anteile aus gelernten Methoden und Situativ.

Zwei von vier Multiplikator*innen, die Multiplikator*innen A und D, benennen ausdrücklich, dass sie den Umgang mit Widerständen in ihren Fortbildungen nicht explizit gelernt haben und keiner bestimmten Methode dabei folgen (FSI 274, 283).

Zum Teil gehen die Multiplikator*innen situativ (FSI 280, 287, 288) mit den Widerständen um, sie nutzen aber auch zumindest Anteile aus schon einmal in anderen Zusammenhängen gelernten Methoden (FSI 275, 277, 279, 282, 284, 285, 286).

Dies können Methoden aus der Gesprächsführung, Gesprächstherapie, der gewaltfreien Kommunikation und der Mediation sein.

Zum Teil nutzen sie auch eigene Methoden (FSI 276, 278, 281), diese erwachsen aber eher aus ihrer Erfahrung heraus und sind nicht strukturell geplant.

Ankerbeispiel:

I: Und dieser Umgang, den du eben skizziert hast, (.) generiert der sich aus (.) einer Methode, die du mal gelernt hast? Oder machst du das eher an (.) deinen (.) praktischen Erfahrungen fest, die du irgendwo im Laufe deiner Tätigkeit mal gesammelt hast? 00:11:03-6

D: Nein, ich mache das an meinen praktischen Erfahrungen tatsächlich fest. Ich will nicht / äh, will nicht ausschließen, dass sich das an irgendeiner Methode, äh, manifestiert, (.) ähm, aber in erster Linie mache ich das / äh, mache ich das an meinen Erfahrungen fest, äh. Das hat auch ganz viel mit, äh, (.) mit gewaltfreier Kommunikation zu tun, dass ich die (.) mit Grundsätzen der gewaltfreien Kommunikation zu tun, ähm, (.) dass ich, äh, die Kolleginnen, äh, ernstnehme, dass ich, äh, empathisch auf die Kolleginnen ein / und Kollegen (.) ähm, eingehe. Aber nein, eine bestimmte, ähm, und / und vieles mehr aus der gewaltfreien Kommunikation. Aber eine / eine bestimmte Methode, nein, wende ich da nicht an. 00:11:42-4

I: Aber diese Methode der gewaltfreien Kommunikation, die hast du mal erlernt. 00:11:45-2

D: Die habe ich mal erlernt als Mediator. Als ausgebildeter Mediator. 00:11:48-5

I: Du nutzt sie dann an der Stelle. 00:11:50-0

D: (.). Äh, (.) Anteile davon, würde ich mal sagen. Weil, ich mache ja keine Mediation. Aber (.) natürlich (.) benutze ich Anteile davon. Und / und von daher würde ich deine Frage mit "ja" beantworten. Ich nutze aus meiner vielfältigen Berufserfahrung unterschiedliche (.) / unterschiedliche Methoden. (.). Oder Ansätze, sagen wir mal so. 00:12:09-5

I: Die du dann situativ anwendest. 00:12:11-1

D: Ja. Ja. 00:12:12-0

I: Aus einem (.) / aus einer Erfahrung oder einem Gefühl heraus. 00:12:14-7

D: Genau. Genau. Aus einem Gefühl heraus und (.) ich habe sehr gute Erfahrungen damit (.) gemacht, dass man (.) äh, wenn man ein Gefühl hat, ähm, (.) sein Gegenüber auch gut fragen kann,

(.) äh, (..) ich (..) spüre gerade (.) das und das und das und das. Spüre ich das richtig? (..). (Interview C, S.5/Z.23-S.6/Z.28)

5.2 Ergebnisaufbereitung Teilnehmende Beobachtungen

In der Auswertung der Teilnehmenden Beobachtungen wird im Folgenden schrittweise nach den induktiv aus den Codes gebildeten Kategorien vorgegangen. Dabei werden zur besseren Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse die jeweiligen Fundstellen aus den Beobachtungen, die im Kodierleitfaden nummeriert und abgebildeten wurden, benannt. Die Fundstellen werden mit FSB (Fundstelle Beobachtung) abgekürzt.

Kategorie 1: Vorbereitung der Umgebung/Atmosphäre schaffen

Die Multiplikator*innen schaffen eine vorbereitete Struktur ihrer Fortbildungen (FSB 3, 4, 6, 20), was sich in einer vorbereiteten Sitzordnung (FSB 1, 5, 9, 19), vorbereiteten Flipcharts (nur Multiplikator*in C, FSB 13, 15, 18), ausgelegten Materialien wie Literatur (FSB 7, 12), dem Einsetzen von Musik als atmosphärischem Mittel (nur Multiplikator*in C, FSB 8, 14, 17), sowie im Nutzen von Namensschildern (FSB 11) und dem Führen einer Rednerliste (FSB 21, 22) als strukturgebendes Mittel ausdrückt. Diese Struktur wird transparent gemacht (FSB 10) und es wird für eine angenehme Arbeitsatmosphäre gesorgt (FSB 9).

Kategorie 2: Ansprache der Teilnehmenden/Umgang miteinander

Die Multiplikator*innen achten auf einen freundlichen, wertschätzenden und zugewandten Umgangston mit den Teilnehmenden der Fortbildungen als Kommunikationsmittel (FSB 29, 33, 34, 46, 48, 51, 53, 72, 78, 86, 91, 100, 103, 105). Sie hören den Teilnehmenden zu (FSB 73, 84, 111), nehmen sich selbst gegebenenfalls zurück (FSB 59, 85, 87), lassen Beiträge der Teilnehmenden zu (FSB 54, 56, 62, 96, 98, 118), und entschuldigen sich vereinzelt für Verfehlungen ihrerseits (FSB 35, 36, 109, 117, 123). Sie präsentieren sich offen (FSB 32, 40, 41, 67), erfragen Wünsche, Themen und Bedenken der Teilnehmenden und gehen in den Fortbildungen darauf ein (FSB 24, 25, 44, 47, 49, 56, 58, 66, 71, 98, 108, 114, 121). Sie binden die Teams und Teilnehmenden in die Fortbildung mit ein (FSB 74, 82, 94), geben Fragen, die an sie gestellt werden, an die Gruppe weiter und animieren die Teilnehmenden selbst Lösungen für Fragen zu entwickeln (FSB 57, 70, 76, 95, 120). Sie holen sich immer wieder Rückmeldungen und Einverständnis von Teilnehmenden (FSB 26, 28, 37, 42,

52, 65, 68, 69, 88, 89, 90, 92), indem sie sich rückversichern (FSB 27, 43, 55, 63, 101, 122), ob sie richtig verstanden haben und wurden.

Kategorie 3: Methodisches Vorgehen/Methodensicherheit

Die Multiplikator*innen beziehen die Teilnehmenden der Fortbildungen aktiv in die Fortbildungen mit ein, geben aufkommende Fragen an die Gruppe weiter und lassen die Teilnehmenden selbst Lösungen entwickeln (FSB 124, 125, 126, 128, 134, 135, 137, 144, 162, 171, 178, 195, 199, 206). Dabei beziehen sie auch die Fragen und Erfahrungen der Teilnehmenden mit ein (FSB 129, 145, 151, 156, 203) und sind offen dafür (FSB 127, 138).

Insgesamt nutzen die Multiplikator*innen einen vielfältigen Methodenmix (FSB 185) für die Durchführung der Fortbildungen, viele der Methoden stammen anteilig aus anderen Konzepten (FSB 142, 143, 150, 167), wie z.B. aus Kommunikationstechniken- und Theorien (FSB 136, 168, 181, 187, 217) wie beispielsweise Aktives Zuhören (FSB 149, 153, 179, 189), Paraphrasieren (FSB 164, 170, 219, 222) und Zusammenfassen (FSB 130, 172, 174, 218, 220). Weitere Methoden sind Visualisierungen auf Flipcharts (FSB 140, 160, 165, 173, 194, 214) um Transparenz herzustellen (FSB 152, 158, 169, 180), verschiedene Gesprächsformen wie Kleingruppen oder Kreisgespräche (FSB 141, 155, 184, 186), sowie Aufstellungen (FSB 139). Es werden zahlreiche Moderationstechniken verwandt, die speziell aus der Multiplikator*innenausbildung stammen (FSB 132, 161, 204), wie das Formulieren von Offenen Fragen (FSB 167, 177), die Methoden Konkretisieren (FSB 213) und Visualisieren, die Nutzung des Kita-MOOC`s (FSB 182) und der Leon-und-Jelena-Bücher (FSB 148, 154), sowie die Methoden des Konsensverfahrens (FSB 193, 201, 207) durch Positionieren (FSB 146), der verschiedenen Abstimmungsverfahren (FSB 147) und das Schaffen von Verbindlichkeiten (FSB 159, 163, 175, 176, 197, 198) durch Handlungspläne. Als eher ungewöhnliche Methoden, und nicht aus der Multiplikator*innenausbildung stammend oder anderen gängigen methodischen Vorgehensweisen, können das Formulieren von fachlichen Anforderungen (FSB 157), das Vertagen von Themen, ohne näher auf diese einzugehen (FSB 208, 211), das Ersticken einer Diskussion (FSB 190) statt des Zulassens und des darauf Eingehens, was eher diametral zur Intention der Konzepte „Die Kinderstube der Demokratie“ und „Mitentscheiden und Mit-handeln in der Kita“ steht, und das stellvertretende Ansprechen (FSB 133) einer zweiten Teilnehmenden zur Beantwortung einer Frage einer anderen Teilnehmenden

gelten, sowie das Schaffen einer eher schulähnlichen Unterrichtsform (FSB 131), die an Frontalunterricht hinter dem Schreibtisch erinnert.

Kategorie 4: Praxiswissen

Die Multiplikator*innen verfügen über einen großen Umfang von Praxiswissen, dass sie in die Fortbildungen einfließen lassen. Neben biographischen Erfahrungen (FSB 224, 238, 244, 258, 260) bringen sie eine Vielzahl von praktischen Beispielen aus dem Kitaalltag ein (FSB 226, 228, 229, 236, 239, 248, 253, 254), zum Teil auch kontroverse (FSB 225, 229), nutzen praktische Erfahrungen (FSB 232, 245, 257, 263, 269) um Hilfestellungen zu geben und Vorschläge zu machen (FSB 227, 234, 242, 247, 249, 255, 265), und spielen einzelne praktische Verfahren mit den Teilnehmenden an (FSB 233, 246, 251, 256, 266, 267), um sie auszuprobieren.

Kategorie 5: Fachlichkeit/Wissen/Erfahrung

Die Multiplikator*innen nutzen vielfältige fachliche Kompetenzen (FSB 274, 278, 283, 288, 291, 293, 300, 301, 302, 310, 318, 320, 321, 323, 324, 339, 344, 345, 353, 354, 355, 356, 364) in ihren Fortbildungen. Dabei sind sie fachlich inhaltlich kompetent, geben fachliche Erklärungen (FSB 275, 309, 322), äußern fachliche Bedenken (FSB 276, 343) und machen fachliche Anmerkungen (FSB 277, 297, 311, 319, 350, 360). Dabei erläutert Multiplikator*in A den politischen Hintergrund des Themas Partizipation in Kindertagesstätten (FSB 272, 273). Die Multiplikator*innen nehmen Fragen der Teilnehmenden auf (FSB 286) und schlagen fachliche Lösungen vor (FSB 282, 316, 317, 335, 337, 340, 346, 348), argumentieren fachlich (FSB 329, 333, 336, 342, 351, 357, 359, 361), fordern aber auch zum inhaltlichen Streit unter den Teilnehmenden auf (FSB 271) und provozieren (FSB 279, 280, 281, 284, 285, 305, 330, 349, 352, 363) selbst mit fachlichen Kontroversen. Dies tun sie unter anderem, indem sie den Teilnehmenden fachliche Fragen stellen (FSB 296, 304, 313) und auch fachliche Antworten erwarten (FSB 314, 341), dabei agieren sie selbst auch fachlich, in dem sie Techniken aus Kommunikationstheorien nutzen (FSB 289, 290) und Fachliteratur kennen und benennen (FSB 292, 306). Darüber hinaus kennen sie weitere fachliche Modelle und Voraussetzungen (FSB 294, 295, 299, 308, 312, 325, 326, 328, 332, 334, 337, 347) und unterstützen die Teilnehmenden beim Transfer ihrer persönlichen Erlebenswelt in der Kita auf eine fachliche Ebene (FSB 298, 327, 331, 358, 360). Dabei nutzen sie fachliche Beispiele (FSB 307, 362, 365).

Kategorie 6: Auftreten der Multiplikator*in/Habitus

Das grundsätzliche Auftreten (FSB 368) der Multiplikator*innen den Teilnehmenden in den Fortbildungen gegenüber ist freundlich (FSB 367, 380, 385, 399, 401, 405, 412), was sie zum Beispiel durch Lächeln (FSB 374, 381, 388, 396) zeigen, und verständnisvoll (FSB 367, 383, 408, 427, 431) und zugewandt sind (FSB 370, 376, 377, 378, 382, 390, 398, 399, 426, 427). Dies zeigt sich zum Beispiel durch Zuhören (FSB 371), und zeichnet sich durch Offenheit aus (FSB 377, 379, 386, 391, 399, 400, 403, 406, 410, 415, 432). Die Multiplikator*innen stehen oder sitzen (FSB 372, 377, 378, 395, 402, 404, 421), häufig im Wechsel, sie geben sich humorvoll (FSB 387, 407, 414, 416, 437), fachlich fundiert und vorbereitet (FSB 368, 373, 397, 409, 413) und dennoch nicht allwissend (FSB 392). Mitunter agieren sie führend und überzeugend (FSB 417, 420, 429, 434), sind freundlich aber bestimmt dabei (FSB 368, 384, 411, 418, 419, 423) und lassen sich nicht aus der Ruhe bringen (FSB 375, 393, 394, 398, 424).

Leicht abweichend davon lässt sich feststellen, dass Multiplikator*in D in einem diskursiven Moment besondere motorische Aktivität entwickelt (FSB 430) und in einem Fall eher wegschaut (FSB 422), als zugewandt zu agieren. Auch scheint Multiplikator*in D eine besondere schauspielerische Gabe zu haben (FSB 436).

Multiplikator*in D agiert in einer Situation nicht nur bestimmt, sondern recht durchsetzungsstark (FSB 425, 428), auch Multiplikator*in C macht in einem Fall einen Vorschlag, der eher rigoros und überredend scheint (FSB 419), Multiplikator*in D wirkt sogar stringent bis keinen Widerspruch duldend (FSB 433, 435, 440). In einer besonderen Szene wirkt Multiplikator*in D gar widerwillig genervt (FSB 438) bis gereizt (FSB 439).

Kategorie 7: Bestärkung der Teilnehmenden

Die Multiplikator*innen nutzen häufig die Methode der besonderen Bestärkung (FSB 477) der Teilnehmenden, indem sie sie besonders motivieren oder wertschätzen (FSB 463) oder mit einem gewissen Gespür sie nicht (weiter) provozieren (FSB 456, 472, 473), schon gar nicht bloßstellen. Dabei gehen sie besonders auf Wünsche (FSB 444) und Befindlichkeiten der Teilnehmenden ein, lassen sie von ihren eigenen Praxiserfahrungen berichten (FSB 448, 467), sind interessiert am Team (FSB 457, 458, 461) und gehen auf dieses ein. Sie setzen an guter Praxis der Einrichtung oder den Teilnehmenden an (FSB 462, 470) und binden die Teilnehmenden aktiv in die Fortbildung ein (FSB 452, 454), indem sie zum Beispiel Produkte nutzen, die von den Teilnehmenden in der Fortbildung entstanden sind (FSB 451, 474) und nutzen das

Mittel des Lobs (FSB 453, 465, 466). Sie regen die Teilnehmenden zu Eigenaktivität (FSB 446, 468, 476) und praktischem Ausprobieren an (FSB 447, 450, 460), und lassen sie selbst Antworten auf Fragen finden und ermuntern sie dazu (FSB 449, 459, 464, 471).

Festzustellen sind auch Reaktionen der Teilnehmenden selbst auf aktivierendes oder gar provozierendes Vorgehen der Multiplikator*innen, dass eher von Zurückhaltung (FSB 442, 455, 469) geprägt ist, einige Provokationen verlaufen, lösen keinen Widerspruch aus (FSB 443, 445, 475) und werden so stehen gelassen.

5.3 Abgleich Theoretischer Diskurs-Interviews

Aus den Interviews geht hervor, dies bildet sich in Interviewkategorie 1 ab, dass die Multiplikator*innen in Fortbildungen, die aufgrund ihres impliziten verändernden Charakters der pädagogischen Haltung und daraus resultierenden pädagogischen Arbeit als Element von Change-Management bewertet werden können, auf Widerstände bei den Fortbildungsteilnehmenden treffen. Die Multiplikator*innen bewerten diese Widerstände als gewöhnlich oder normal (FSI 1, 3, 94, 114, 125, 201 u.a.) und als gesund (FSI 240), was die theoretischen Annahmen bestätigt, dass Neuerungen, die Mienert u.a. mit dem Wegfall von Lernzielen begründet, erstmal einmal Widerstände auslösen, die ihre Berechtigung haben, weil sie Verunsicherung auslösen, und dazu dienen, eine Stabilität im System wieder herzustellen, wie Cacaci beschreibt. Die Multiplikator*innen rechnen mit Widerständen (FSI 201), begrüßen sie sogar (FSI 145, 156, 157, 164, 166, 173, 202), zum Teil werden sie aktiv provoziert (FSI 106, 110) und sind erwünscht, weil sie als Grundlage des weiteren Auseinandersetzungsprozesses des Teams mit Partizipation der Kinder als Grundlage für diese Prozesse gesehen werden. Das Auftreten von Widerständen in Veränderungsprozesse aufgrund von externen Vorgaben (FSI 112, 135, 210), die zum Teil als Bevormundung erlebt werden können, wird von den Multiplikator*innen ebenfalls benannt, ebenso bestätigen sie das Auftreten von verschiedenen Formen von Widerständen, die grob in offene und versteckte Widerstände unterschieden werden können (vgl. Interviewkategorie 2), Holzer spricht hier von lauten und stillen Widerständen (vgl. Holzer, 2017, S. 463), die sich gegen die Fortbildungsinhalte, die Veränderung in der pädagogischen Arbeit an sich, die gefühlte Verordnung derselben oder auch einfach gegen die fortbildenden Personen selbst richten können.

Ebenso bestätigen die Multiplikator*innen in den Interviews die große Bandbreite in der Art des Auftretens von Widerständen (Interviewkategorie 3), die die Interviewten in introvertierte und extrovertierte unterscheiden, Holzer (vgl. ebd., S. 461) in offene und versteckte Widerstände .

Die Multiplikator*innen benennen eine Vielzahl von Begründungen für die Widerstände, die aus subjektiver Sicht der Widerstand äußernden als berechtigt angesehen werden, was sich durch die Akzeptanz der Multiplikator*innen den Widerständen gegenüber äußert (Interviewkategorie 5). Die Multiplikator*innen bestätigen Krobaths Empfehlung des Umgangs mit den Widerständen statt der Bekämpfung oder des Versuchs der Auflösung, indem sie sie thematisieren und zum eigentlichen Inhalt der Fortbildung machen, sie in die Fortbildung integrieren und die Teilnehmenden dazu animieren, sich mit den Widerständen auseinanderzusetzen und selbst Lösungen (FSI 161, 162, 163) zu entwickeln. Dabei ist die ihnen von Mienert beschriebene Scheu vor Auseinandersetzung scheinbar bewusst, sie müssten Widerstände sonst nicht aktiv provozieren, um sie nutzen zu können. Die von Mienert benannte Argumentation der Widerstände gegen Veränderung aus einer empfundenen Ressourcenknappheit heraus, wird von den Multiplikator*innen bestätigt (FSI 95, 96, 99, 100-105, 121, 127, 128). Die Multiplikator*innen setzen die fachlichen Empfehlungen, die Widerstände nicht zu übergehen sondern zu thematisieren, um die Auseinandersetzung gerade mit diesen, die Fachkräfte laut Mienert wenig gewohnt sind, zu forcieren, aktiv um, indem sie einen wertschätzenden Umgang mit den Teilnehmenden pflegen, die Widerstände zeigen und von vorneherein eine Atmosphäre schaffen, in der sich leichter mit Widerständen oder Konflikten umgehen lässt. Sie folgen damit der fachlichen Empfehlung der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, Widerstände zu würdigen und einen Umgang damit zu gestalten, indem sie die Teilnehmenden in die Bearbeitung der Widerstände einbeziehen und unterschiedliche methodische Wege finden, sie zu bearbeiten, die Schriersmann (vgl. Schriersmann 2009, S. 111) ebenfalls empfiehlt. Dabei helfen ihnen unterschiedliche methodische Ansätze, vor allem aus Kommunikationstheorien (FSI 275, 282, 284), indem sie Kommunikationsanreize schaffen, die auch Weber fordert (vgl. Weber 2014, S. 41), insbesondere aber hilft den Multiplikator*innen fachliche Kompetenz (vgl. Interviewkategorie 5).

Aus den Interviews lassen sich wenig bis keine Hinweise entwickeln, dass die Fortbildungen an sich als Zumutung eines bürgerlich herrschaftlichen Postulats des lebenslangen Lernens, wie bei Holzer beschrieben, seitens der Multiplikator*innen bewertet

werden. Ebenso lassen sich keinerlei Hinweise finden, dass die interviewten Multiplikator*innen eine eigene Einschätzung von sich selbst haben, Repräsentant*innen dieser gefühlten und abgelehnten Herrschaft zu sein. Eine Auseinandersetzung mit Macht findet in den Interviews nur im Bezug auf das Machtverhältnis der pädagogischen Fachkräfte im Verhältnis auf die von ihnen betreuten Kinder statt (FSI 106, 107, 108, 123, 154), nicht aber mit Blick auf das Machtverhältnis zwischen den Fortbildner*innen und den Teilnehmenden der Fortbildungen, die aufgrund ihrer dienstlichen Verpflichtungen ja auch nicht immer ganz freiwillig an diesen Fortbildungen teilnehmen und sich dabei in einer ‚Zwangsgemeinschaft‘ Kollegium befinden können. Eine Auseinandersetzung mit der Machtposition als Fortbildner*innen den Teilnehmenden gegenüber ist also aus den geführten Interviews nicht abzuleiten. Es wird zwar als ein Widerstandsgrund die Ablehnung der Fortbildner*in benannt (FSI 134), allerdings darf diese Einlassung eher als Ablehnung auf der persönlichen Ebene in Gestalt einer Asympathie aufgrund von Persönlichkeitseigenschaften gelesen werden. Eine Ablehnung einer in Rolle und Funktion als mächtig empfundenen Herrschaftsmanifestierung in der Rolle der Fortbildner*in repräsentiert dies indes nicht. Diese Position wird in Ansätzen eher noch als überlegene Rolle empfunden, indem den Teilnehmenden fachliche Unzulänglichkeiten unterstellt werden, die es seitens der Fortbildner*innen auszugleichen gilt (FSI 129, 136, 137, 140, 142, 144). Die in dieser Beziehung implizite Machtstruktur scheint in den Interviews nicht reflektiert zu werden.

5.4 Abgleich Theoretischer Diskurs – Teilnehmende Beobachtungen

Im Abgleich der Beobachtungen mit dem theoretischem Diskurs ist zunächst festzuhalten, dass sich dieser Abgleich in erster Linie auf den Umgang mit aufkommenden Widerständen bezieht, so er denn beobachtbar ist. Dispositionen wie die Unterscheidung der Multiplikator*innen in verschiedene Widerstandsarten oder deren Begründungen für aufkommende Widerstände sind durch die Beobachtungen nicht zu generieren.

Da in den Beobachtungen wenig offene Widerstände auftraten, ist auch hier die Abgleichmöglichkeiten eher begrenzt. Vor allem aber ist die in Beobachtungskategorie 1 benannte Vorbereitung der Umgebung und das Schaffen einer Atmosphäre vor allem als präventiver Umgang mit Widerständen zu bewerten, der auf Verhinderung oder Besänftigung von Widerständen abzielen kann. Die Schaffung einer kommunikativen

Atmosphäre, die einen angstfreien Diskurs erlaubt, wird durchaus auch in den theoretischen Ansätzen benannt, die Schaffung einer räumlichen Atmosphäre durch besondere Vorbereitung der Sitzordnung, der ausgelegten Materialien oder der Einspielung von Musik erscheint zwar nachvollziehbar, findet in der verwendeten Literatur für die vorliegende Arbeit jedoch keine explizite Erwähnung.

Vielmehr gilt dies aber für die Einbeziehung der Teilnehmenden in die Fortbildungen als handelnde Subjekte, wie Schnoor sie nennt (vgl. Schnoor 2014, S. 325), die durch das Eingehen auf das Team durch das Erfragen von Wünschen, Themen und Bedarfen, der Weitergabe von Fragen an die Gruppe, verbunden mit der Anregung zu eigenen Lösungswegen und dem Einholen von Rückmeldungen wie in Beobachtungskategorie 2 abgebildet, umgesetzt wird. Erweitert wird dies durch die Beschreibungen verschiedener methodischer Ansätze als Methodenmix in Beobachtungskategorie 3, die in der abgebildeten Breite und Vielfalt den Empfehlungen Schriersmanns entspricht, und in dem sich Ansätze aus verschiedenen Kommunikationstheorien finden, als Äquivalent zur Forderung Webers. (vgl. Weber 2014, S. 41)

Das in Beobachtungskategorie 4 beschriebene Praxiswissen der Multiplikator*innen kann im Sinne des von Mienert geforderten Unterstützungsbedarf für Veränderungsprozesse pädagogischer Handlungsweisen (vgl. Mienert 2017, S. 75) als sinnvoll betrachtet werden, die fachliche Ausrichtung, Begründungen für die Konzepte und ihre Inhalte zu liefern, trägt sicherlich dazu bei, ein weitergehendes Verständnis bei den Teilnehmenden für das Thema zu generieren. Ähnliches gilt für das freundliche, wertschätzende und zugewandte Auftreten der Multiplikator*innen (vgl. Beobachtungskategorie 6), die den Teilnehmenden respektvoll gegenüber treten, sie aktiv in die Fortbildungen einbeziehen und ihre ‚Betriebskultur‘ wertschätzen, in dem sie die Teilnehmenden davon berichten lassen und dieselbe anerkennen. Letztlich können nach den Empfehlungen der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft die Veränderungen nur durch die handelnden Fachkräfte selbst erwirkt werden, in dem sie als handelnde Subjekte aktiv im Sinne ihrer Selbstorganisationskräfte (vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2015, S. 152 ff.) einbezogen werden. Diese Prozesse können als Vorbild für die Prozesse dienen, die die pädagogischen Fachkräfte eigentlich im Umgang mit den Kinder gestalten sollen, von Zurückhaltung geprägt und dem Ansatz, die Kinder die Lösungen finden zu lassen. Hier kann das Vorgehen der Multiplikator*innen im Umgang mit den Fortbildungsteilnehmenden etwa als Vorbild für deren intendierten Umgang mit den Kindern gesehen werden.

Die nach Mienert wichtigste Anforderung an Aus- und Fortbildungsarbeit, die Reflexion von Macht und Kontrolle im Umgang mit Kindern, wird von den Multiplikator*innen immer wieder angeregt. Dabei verhalten sie sich, wie in Beobachtungskategorie 7 abgebildet, motivierend, wertschätzend und oft lobend dem Team gegenüber, finden, wie empfohlen, auch gemeinsame Vereinbarungen im Teamkonsens. Es geben aber auch die Beobachtungen, ähnlich wie die Interviews, keine Hinweise auf eine statt findende Auseinandersetzung der Multiplikator*innen mit ihrer Machtposition den Fortbildungsteilnehmenden gegenüber. Die Feststellung aus Beobachtungskategorie 7, dass auch wiederholte Provokationen nicht dazu führen, regen Widerspruch bei den Teilnehmenden auszulösen, könnte ein Hinweis auf die bestehenden Machtverhältnisse sein, in denen sich die Teilnehmenden wohlmöglich nicht getrauen, Widerspruch zu erheben, was sich in ihrer Zurückhaltung manifestiert (vgl. Beobachtungskategorie 7).

5.5 Abgleich Interviews - Teilnehmende Beobachtungen

Die vier interviewten Multiplikator*innen für Partizipation in Kindertagesstätten berichten in ihren Interviews, dass es in ihren Fortbildungen Widerstände gibt, und sie auf solche treffen. In den Beobachtungen indes lassen sich wenig bis keine Widerstände offen ausmachen. Die gebildete Kategorie 7 „Bestärkung der Teilnehmenden“ der Teilnehmenden Beobachtungen benennt eher gegenläufig den Umstand, dass die Reaktionen der Fortbildungsteilnehmer*innen auf kontroverse Thesen oder Inhalte bzw. (vermeintliche) Provokationen der Multiplikator*innen eher keine Widersprüche auslöst bzw. vielmehr zurückhaltende Reaktionen hervorruft, was aber nicht unbedingt ein Hinweis auf Widerstand sein muss. Die Interviewaussage, Multiplikator*innen treffen auf Widerstände kann durch die Beobachtungen nicht klar gestützt werden.

Die von den interviewten Multiplikator*innen in Interviewkategorie 2 geäußerten verschiedenen Formen von Widerständen können aufgrund der kaum zu beobachtenden Widerstände ebenfalls nicht bestätigt oder widerlegt werden. Die Beobachtungen geben keine unterstützenden Hinweise auf die in den Interviews geäußerten Wahrnehmungen. Dennoch darf davon ausgegangen werden, dass die Aussagen der Multiplikator*innen in den Interviews ihren Wahrnehmungen entsprechen, in den durchgeführten Beobachtungen aber nicht auftraten.

Gleiches gilt für die in der Interviewkategorie 3 genannten Äußerungsformen der Widerstände und ihre große auftretende Bandbreite von introvertiert und extrovertiert geäußerten Widerständen (vgl. Interviewkategorie 3). Diese sind in den Beobachtungen

nicht beobachtet worden und können dadurch durch diese weder bestätigt noch widerlegt werden. In den Beobachtungen finden sich keine Hinweise auf absichtlich abwesende Teilnehmende, oder ablehnende bis verweigernde Ausdrücke von Teilnehmenden, auch Ablenkungen wie Beschäftigung mit dem Handy oder ähnliches waren nicht zu beobachten. Einzig ein etwas zurückhaltendes Verhalten der Teilnehmenden ist den Beobachtungen zu entnehmen, es gibt allerdings keinerlei Hinweise, ob dies einfach einem zurückhaltenden Wesen der Teilnehmenden oder tatsächlichem Widerstand geschuldet ist. (vgl. Beobachtungskategorie 7)

Als Gründe für Widerstände, die auch in den Interviews benannt werden, kommen in abgeschwächter Form und eher nachfragend als offen widerständig in den Beobachtungen die Frage nach dem vermeintlichen Druck von Eltern (vgl. Beobachtung A, S. 1/Z.39-40) und die Befürchtung von Überlastung (vgl. Beobachtung C, S.6/Z.15-16) vor. Eine vermeintlich unzureichende fachliche Fähigkeit oder zumindest wenig Zutrauen in die eigenen fachlichen Fähigkeiten der Fortbildungsteilnehmenden (vgl. Interviewkategorie 4) können in den Beobachtungen nicht unmittelbar bestätigt werden. Die Vielzahl von Praxisbeispielen (vgl. Beobachtungskategorie 4) und der Umfang an fachlichem Input (vgl. Beobachtungskategorie 5) seitens der Multiplikator*innen können ein Hinweis auf eine solche Implikation sein, stellt aber keinen unmittelbaren Nachweis für die in den Interviews geäußerte These dar. Die Beobachtungen bestätigen aber die hilfreiche Unterstützung der umfangreichen fachlichen Kompetenzen der Multiplikator*innen, die sich in fachlichen Erklärungen, Argumentationen, Fragen und der Kenntnis weiterführender fachlicher Standards u.a. manifestieren. Provokationen der Multiplikator*innen sind tatsächlich in allen drei beobachteten Fortbildungen anzutreffen (vgl. Beobachtungskategorie 5), auch wenn sie explizit als didaktisches Mittel lediglich von Multiplikator*in A in den Interviews genannt werden. Beobachtungskategorie 7 gibt allerdings den Hinweis, dass die Provokationen ihre vermeintliche Intention des Erzeugens von Widerständen, um darüber in einen Diskurs zu kommen, in den getätigten Beobachtungen nicht erfüllt.

Die Auswertung der Interviews brachte die Interviewkategorie 5 „Umgang mit Widerständen“ der Multiplikatorinnen hervor. Im Abgleich der Interviewergebnisse mit den Beobachtungsergebnissen kann festgestellt werden, dass die Multiplikator*innen das in den Interviews geäußerte, eher präventive, Mittel des „Atmosphäre schaffen“, u. a. durch Humor und Leichtigkeit, in den Beobachtungen bestätigen, die Multiplikator*innen gehen tatsächlich in dieser Form vor (vgl. Beobachtungskategorie 1). Die in den

Beobachtungen verwendeten Mittel der Namensschilder, Rednerliste, der ausgelegten Materialien wie Fachliteratur und der Verwendung von Musik als atmosphärischem Mittel (vgl. ebd.) werden allerdings in den Interviews nicht explizit genannt. Ebenso sind weitere, in den Interviews geäußerte Umgangsformen mit Widerständen in den Teilnehmenden Beobachtungen beobachtbar: Die Multiplikator*innen gehen auf die Teams ein (vgl. Beobachtungskategorie 2), indem sie freundlich, wertschätzend und zugewandt sind, und beispielsweise zuhören und Raum für praktische Erfahrungsberichte und Wünsche, Themen und Bedenken der Teilnehmenden geben, was ihnen leicht fällt (vgl. Interviewkategorie 5a), sie den Teams Wertschätzung gegenüber bringen, dabei aber eine professionelle Distanz einhalten (vgl. Beobachtungskategorie 6) und zuweilen sogar versuchen, Widerstände durch Provokation zu erzeugen (vgl. Beobachtungskategorie 5). Dabei bestätigen die Beobachtungen, dass die Multiplikator*innen sich fachlich positionieren, indem sie u.a. Praxisbeispiele nennen (vgl. Beobachtungskategorie 4) und sie die Teams zu eigenen Lösungen animieren (vgl. Interviewkategorie 5 und Beobachtungskategorie 7) und die Teilnehmenden immer wieder motivieren und bestärken, indem sie auch auf ihre Wünsche und Befindlichkeiten eingehen und an deren guter Praxis ansetzen (vgl. Beobachtungskategorie 7), sowie sich zudem immer wieder Rückmeldungen und Einverständnis einholen (vgl. Beobachtungskategorie 2). Ein Beispiel für einen erschwerten Umgang mit Widerständen (Interviewkategorie 5b) durch unprofessionelles Handeln einer Multiplikator*in kann der in Beobachtung D (S.5/Z.30ff.) geschilderte Schlagabtausch sein, der durch eher gereiztes (FSB 439) und widerwillig genervtes (FSB 438) Auftreten der Multiplikator*in beeinflusst sein kann (vgl. Beobachtungskategorie 6).

Die Beobachtungen bestätigen die geäußerten Einlassungen der Multiplikator*innen zur Frage der Interviewkategorie 6, dass der Umgang mit Widerständen nicht explizit gelernt sondern eher spontan und situativ ist. Beobachtungskategorie 3 „Methodisches Vorgehen/Methodensicherheit“ gibt Hinweise zu einem verwendeten Methodenmix aus anteilig aus anderen Konzepten gelernten und übernommenen Methoden, wie Methoden aus Kommunikationstheorien wie beispielsweise „Aktives Zuhören“, „Paraphrasieren“ und „Zusammenfassen“ (vgl. Beobachtungskategorie 3), wie aus unterschiedlichen Gesprächsformen, wie von den Multiplikator*innen in den Interviews auch benannt wird (vgl. Interviewkategorie 6). Benannt wird dort ebenso (vgl. a.a.O.) die hilfreiche Unterstützung von einzelnen Methoden, die Teil der Multiplikator*innenausbildung sind, auch dies wird durch die Beobachtung der Verwendung verschiedener

Techniken aus der Multiplikator*innenausbildung, wie beispielsweise der Verwendung von Konsensverfahren, Visualisierungen, Konkretisieren und einzelner fachlicher Produkte der Konzepte „Kinderstube der Demokratie“ und „Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita“ wie der Leon-und-Jelena-Bücher und des Kita -MOOC's, bestätigt. Es kann dazu aus den Beobachtungen geschlossen werden (vgl. Beobachtungskategorie 3), dass viele dieser Methoden eher situativ und aus einem aus Erfahrung resultierenden Gefühl heraus eingesetzt werden, als dass sie einer strikten strukturellen Planung entspringen (vgl. Beobachtung A, S.1/Z.12-13).

5.6 Zusammenfassende Ergebnisse

Alle vier interviewten Multiplikator*innen der Konzepte „Die Kinderstube der Demokratie“ und „Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita“ treffen ihren Berichten zufolge in ihren Fortbildungen auf Widerstände. Sie halten diese Widerstände für normal und gesund, die Entwicklung von Neuem ist mit Widerstand verbunden, der keine Ausnahme darstellt. Die durchgeführten Teilnehmenden Beobachtungen können dies allerdings nur in Ansätzen bestätigen. Im Abgleich mit den aufgeführten theoretischen Darstellungen zu Veränderungsprozessen im Sinne von Change-Management in Kindertagesstätten lässt sich feststellen, dass die Einschätzung von Hansen u.a., dass die Fortbildungen zur „Kinderstube der Demokratie“ dafür sorgen, dass die pädagogischen Fachkräften mit Verunsicherung zu kämpfen haben (vgl. Hansen u.a. 2011, S. 153) von den interviewten Multiplikator *innen bestätigt wird, denn sie alle treffen auf Widerstände. Es geht um einen pädagogischen Paradigmenwechsel, also eine grundlegende Veränderung in der pädagogischen Arbeit, die laut Cacaci Widerstand kreieren muss (vgl. Cacaci 2006, S. 248), denn es handelt sich um eine große Veränderung, die das pädagogische Selbstverständnis der Fachkräfte auf den Prüfstand stellt.

Die geschilderten Widerstände äußern sich in verschiedenen Formen und in großer Vielfalt, was in der Theorie auch von Schnoor bestätigt wird. (vgl. Schnoor 2014, S. 324) Die Widerstände können grob in extrovertiert geäußerte Widerstände, und introvertierte auftretende Widerstände unterschieden werden, wobei sich die Form des gezeigten Widerstandes zum Teil durch die professionelle Rolle der betreffenden Personen im Setting der Kindertagesstätte generiert. In den getätigten Beobachtungen waren diese Äußerungsformen fast nicht zu beobachten. Widerstand von pädagogischen Fachkräften richtet sich oft gegen Ressourcenknappheit und gegen

Veränderungsprozesse in der Kita. In der Vielfalt der gezeigten Widerstände zeigen sich die eher extrovertierten Widerstände beispielsweise in Körperhaltungen, wie zum Beispiel verschränkten Armen, oder werden deutlich verbal geäußert, sowie durch ablenkende Tätigkeiten, wie beispielsweise die Beschäftigung mit dem Handy, gezeigt. Die eher introvertierten Widerstände können durch Schweigen, Abwesenheit (z.B. durch plötzliche Erkrankung) oder Rückzug auftreten. Mitunter führen Widerstände zu Verweigerung, sich am weiteren Fortbildungsgeschehen zu beteiligen. Die Interviews geben Hinweise darauf, in den Beobachtungen schlagen sich diese nicht nieder. Holzer beschreibt diese Art von Vermeidung ebenfalls als einen Weiterbildungswiderstand, an dem ein Interesse besteht, in diesem Fall die Ablehnung der Fortbildung, dass sie mit dem Begriff Weiterbildungswiderstandsinteresse (vgl. Holzer 2017, S. 439) bezeichnet, dessen Hintergründe erhellt werden sollten. Die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft benennt dies äquivalent als aktiven und passiven Widerstand, der verbal oder nonverbal geäußert werden kann. (vgl. Schaubild Abb. 1)

Gründe für die Widerstände können die Ablehnung von Veränderungen in der Kita sein, zum Beispiel die Machtabgabe an Kinder, aber auch Ressourcenknappheit, die zu Überlastung führt, sein. Auch Angst vor dem Druck von Eltern kann Widerstand auslösen oder mangelndes Vertrauen in die eigenen fachlichen Fähigkeiten. Zudem können auch mangelhaft kommunizierte Trägervorgaben Widerstände auslösen, die Krobath als Verordnungen im Change-Management beschreibt. (vgl. Krobath 2014, S. 128) Weiterbildung wird in diesen Fällen möglicherweise dann, wie Holzer beschreibt (vgl. Holzer 2017, S. 441), als Lernzumutung erlebt werden, und erfährt deshalb Ablehnung, weil sie als aufgezwungene Bildung durch bürgerliche Herrschaft (vgl. ebd., S. 212) empfunden wird.

Die interviewten Multiplikator*innen halten alle vier diese Widerstände für normal und sogar erwünscht, um an ihnen weiter arbeiten zu können und sie sind daran gewöhnt. Die Teilnehmenden Beobachtungen konnten diese Schilderungen indes nicht bestätigen.

Widerstände werden von den Multiplikator*innen in den Fortbildungen offen thematisiert und zum Teil sogar bewusst provoziert, was zumindest von Multiplikator*in A im Interview auch benannt wird und in allen drei Beobachtungen auch zu Tage trat. Allerdings widerspricht diese Vorgehensweise der Multiplikator*innen, Widerstände zum Teil bewusst zu provozieren, weil es Teil des Konzeptes ist genau daran zu

arbeiten, der Empfehlung Cacacis`, präventiv mit einem Umgangskonzept den zu erwartenden Widerständen zu begegnen, denn ein solches ist bei den Multiplikator*innen nicht vorhanden. Dennoch ergibt sich aus der Beobachtungskategorie 1, dass die Multiplikator*innen durch das Vorbereiten der Umgebung und der Schaffung einer Atmosphäre im Vorfeld der Fortbildungen präventiv agieren, was auch als vorbeugende Maßnahmen hinsichtlich Widerstandsbearbeitung bewertet werden darf. Ebenso als präventives Handeln darf das Auftreten der Multiplikator*innen, ihr Habitus, der sich aus Beobachtungskategorie 6 ergibt, bewertet werden. Ihr freundliches, verständnisvolles und zugewandtes, offenes Gebaren, gepaart mit einem überzeugenden und fachlich sicheren Auftreten, bei dem sie die Ruhe bewahren, sorgt bei den Teilnehmenden der Fortbildungen für ein Gefühl, als Subjekte in der Fortbildung ernst genommen zu werden, und mit ihren Anliegen, Themen und gegebenenfalls Ressentiments gesehen zu werden. Dies kann ein weiterer Baustein in der Verhinderung von Widerständen sein, wie Holzer anmerkt, die darauf hinweist, dass Widerstände stark abhängig von der Gestaltung der Fortbildung sind, wie die Atmosphäre in dieser ist, wie sie didaktisch vorbereitet ist und welches Auftreten die Lehrenden haben. (vgl. Holzer 2017, S. 287)

Das in allen Beobachtungen gesichtete und von Multiplikator*in A auch beschriebene provokative Vorgehen der Multiplikator*innen entspricht eher der Forderung Kruses nach der Erzeugung von Instabilität (vgl. Kruse 2005, S. 59), die anschliessend im Fortbildungsprozess wieder ausbalanciert werden muss. Allerdings kommen die Multiplikator*innen dem von Cacaci geforderten Informations- und Kommunikationsgrad nach, indem sie die Widerstände benennen und thematisieren, und somit der Empfehlung Schriersmanns`, die Teilnehmenden, die handelnden Subjekte im System (vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2015, S. 189), einzubeziehen und zu würdigen (vgl. Schriersmann 2009, S. 111), absolut nachkommen. Sie gehen also verantwortungsvoll mit den auftretenden Widerständen um (vgl. Holzer 2017, S. 306), in dem sie versuchen, die hinter den Widerständen liegenden Konflikte bewusst zu machen und darauf einzugehen, wie auch von Schnoor empfohlen (vgl. Schnoor 2014, S. 328) und tragen so zur „Entängstigung“ bei. (ebd., S. 323)

Sie streben dabei an, auf das jeweilige Team individuell und wertschätzend einzugehen, und beziehen so die handelnden Subjekte durch Zuspruch und Wertschätzung mit ein. (vgl. ebd., S. 325) Dabei hilft ihnen im Umgang mit Widerständen, das ergibt sich aus der Interviewkategorie 5, das Benennen von Praxisbeispielen (vgl. auch

Beobachtungskategorie 4) und eigenes fachliches Wissen (vgl. auch Beobachtungskategorie 5), was der Forderung Mienerts nach Fachlichkeit nachkommt (vgl. Mienert 2017, S. 151), gepaart mit eigener Sicherheit in den angewandten Methoden (vgl. auch Beobachtungskategorie 3), sowie Authentizität und Leidenschaft. Sie unterstützen damit die Fortbildungsteilnehmenden in ihrem Lern- und Auseinandersetzungsprozess. (vgl. Mienert 2017, S. 75) Schwer fällt den Multiplikator*innen laut ihrer Schilderungen, der Umgang mit Widerständen, wenn diese schwer erkennbar sind, oder Fortbildungsteilnehmende sich verweigern (vgl. Interviewkategorie 5b), was als unterlassener Widerstand gesehen werden kann, der aber an sich auch Widerstand darstellt, denn Weiterbildung erfordert aktives Handeln, um wirksam zu werden. Die Verlautbarungen und Beobachtungen der interviewten und beobachteten Multiplikator*innen, die widerständigen Fortbildungsteilnehmenden an der Lösung ihrer Widerstände zu beteiligen und die erzeugte Instabilität in den Teams, also den Widerstand an sich, als Ressource zu nutzen, stimmt mit den Empfehlungen Cacacis` zur Beteiligung der Akteure am Wandel und als Nutzung der Widerstandskräfte überein, der die Handhabung von Widerständen empfiehlt. (vgl. Cacaci 2006, S. 26) Weber empfiehlt in diesem Zusammenhang einen kommunikativen Prozess. (vgl. Weber 2014, S. 41) Darüber hinaus agieren die Multiplikator*innen den Fortbildungsteilnehmenden gegenüber neben wertschätzend auch motivierend, in dem sie sich interessiert am Team zeigen, deren Beiträge wertschätzen und an schon bestehender guter Praxis ansetzen und vor allem Lob nutzen. (vgl. Beobachtungskategorie 7)

Den Umgang mit Widerständen in ihren Fortbildungen haben die Multiplikator*innen nicht explizit gelernt und sie folgen dabei keiner einheitlichen, fachlich fundierten Strategie oder Methode. Da Veränderungen nicht linear verlaufen, muss deshalb auch spontan und situativ auf sie reagiert werden (vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2015, S. 81), eine Art dogmatisch feststehendes Umgangskonzept würde dem nicht gerecht werden. Allerdings bedienen sie sich in ihrem individuellen Umgang mit Widerständen anteilig an Methoden, die sie in anderen Zusammenhängen einmal gelernt haben, wie zum Beispiel in der Gesprächsführung und in der Mediation, wie auch von Schriersmann und Thiel empfohlen. (vgl. Schriersmann/Thiel 2010, S. 414) Diese Methoden setzen sie situativ und aus dem Gefühl und aus ihrer Erfahrung heraus ein, sie handeln dabei aber nicht strukturell geplant, was laut Krobath auch nicht erforderlich ist (vgl. Krobath 2014, S. 131), solange klar ist, dass Widerstände thematisiert werden und wie dies geschieht, bestenfalls wertschätzend

und anerkennend im Sinne einer Akzeptanz, was nicht bedeutet, dass die Widerstände geteilt werden müssen.

Das Thema Machtverhältnisse, im Zusammenhang mit dem Machtverhältnis der pädagogischen Fachkräfte gegenüber den Kindern in den Kitas von Mienert im Sinne einer notwendigen Reflektion darüber als die wichtigste Anforderung an pädagogische Aus- und Fortbildungsarbeit hervorgehoben (vgl. Mienert 2017, S. 153) und auch von den Autoren des Konzeptes „Die Kinderstube der Demokratie“ in den Fokus gerückt (vgl. Hansen u.a. 2011, S. 26ff.), wird auch von den Multiplikator*innen als wichtiger Grundstein in ihren Fortbildungen genannt.

Das von Holzer angemerkte Machtverhältnis zwischen den Multiplikator*innen selbst und den Teilnehmenden in ihren Fortbildungen indes findet in den Interviews keine Erwähnung und es ist auch in den Beobachtungen nicht zu erkennen, dass bei den handelnden Multiplikator*innen ein Bewusstsein oder ein reflektierter Umgang mit diesem Machtverhältnis vorhanden ist. Dass sie selbst als Multiplikator*innen als Repräsentant*innen des durch die bürgerliche Herrschaft erlassenen Bildungsmantras des „Lebenslangen Lernens“ aufgefasst werden könnten, scheint ihnen nicht bewusst zu sein. In Einzelfällen sind gar Ansätze eines gewissen Machtmissbrauchs zu entdecken, etwa wenn Multiplikator*innen gereizt und genervt reagieren (FSB 438, 439, 441) oder aber mit sanften Überredungskünsten (z.B. FSB 419) die Fortbildung in eine inhaltliche Richtung bewegen, die von ihnen intendiert ist, oder Widerstände per se an der Unwissenheit der Teilnehmenden (vgl. FSI 136, 142), was fachlicher Unzulänglichkeit gleich kommt, fest gemacht werden. Widerstand wird dann nicht gut geheissen und folgt somit der Verurteilung als unvernünftig zu gelten, auch wenn es gute Gründe für eine kinderrechtsbasierte Ausrichtung der pädagogischen Arbeit zu geben scheint. (vgl. Maywald 2019, S. 27) Widerstand wird dann bekämpft, wie das Beispiel aus Beobachtung D (vgl. Beobachtung D, S.5/Z.10-20 und S.5/Z.30-S.6/Z.9) zeigt, was zur Bewahrung des Machtverhältnisses von Multiplikator*in und Teilnehmenden beiträgt. Auch scheint aber die Befriedung der Widerstände, beispielsweise durch Vertagung (FS 208, 211), kein wirklich hilfreiches Mittel im Umgang mit Fragen und Widerständen zu sein, bleiben sie doch so bestehen und werden nicht bearbeitet, wie Krobath aber empfiehlt. (vgl. Krobath 2014, S. 134)

Immerhin kann festgestellt werden, dass die von Holzer vermutete Schimäre, die positiv konnotierte Teilnehmer*innenorientierung, die die Multiplikator*innen ja durchaus zeigen, dürfe aus Sicht der Fortbildner*innen aber nicht dazu führen, die Negation,

die im Widerstand steckt, noch zu unterstützen, nicht vollends zu bestätigen ist. Zumindest weist doch Multiplikator*in A auf die Wichtigkeit und die damit bewusste Provokation von Widerständen hin, an denen weiter gearbeitet werden soll. Zu beobachten ist dies auch in allen drei getätigten Beobachtungen. Die Provokation kann hier durchaus auch als Unterstützung der Negation im Widerstand gesehen werden, auch wenn sie anschliessend meist fachlich wieder versucht wird, aus der Welt zu schaffen. Somit wird der Widerstand doch als etwas Gutes in der Entwicklung des Unternehmens Kindergarten bewertet (vgl. Holzer 2017, S. 311), auch wenn er meist nicht bestehen bleiben darf, weil damit ein Selbstverständnis und vielleicht gar eine Machtstellung der Fortbildner*innen in Gefahr geraten kann.

5.7 Empfehlungen für Fortbildner*innen in Kindertagesstätten zum Umgang mit Widerständen in ihren Fortbildungen

Die vorliegende Arbeit sollte abschliessend die Frage klären, ob sich aus ihren Erkenntnissen ein Konzept zum Umgang mit Widerständen für Fortbildner*innen in Kindertagesstätten entwickeln lässt, dass sich pauschal beim Auftreten von Widerständen in diesen Fortbildungen anwenden lässt.

Dies ist aus den gewonnenen Erkenntnissen nicht möglich! Ganz im Gegenteil ist sogar festzustellen, dass aufgrund der Vielfalt der auftretenden Widerstände, der Vielfalt ihrer Auslöser, ihrer Repräsentationen und der Individualität sowohl ihrer Äußerer, als auch der jeweiligen Multiplikator*innen ein standardisierter Umgang mit diesen Widerstände einer unzulässigen und nicht anzuratenden Gleichmacherei gleich käme, von der eher abraten zu ist, denn sie würde all die genannte Vielfalt negieren, und dogmatische Pauschallösungen vorschlagen, wo Einzelfallbetrachtungen und individuelles Handeln notwendig wären.

Gleichwohl lassen sich aus den gewonnenen Erkenntnissen Handlungsempfehlungen für Fortbildner*innen im Umgang mit Widerständen ableiten, die zumindest als Orientierungspfeiler dienen können, wohlwissend, dass die jeweilige Situation individuell betrachtet werden muss. Dennoch könnten diese Handlungsempfehlungen den Umgang mit Widerständen erleichtern und als eine Art Orientierungshilfe oder roter Faden dienen.

Aus dem Abgleich des theoretischen Hintergrundes mit der Auswertung der durchgeführten Interviews und Teilnehmenden Beobachtungen lässt sich als Handlungsempfehlungen eine umfangreiche Palette ableiten.

Grundsätzlich sollten Fortbildner*innen in Kindertagesstätten mit Widerstand rechnen und diesen erwarten, denn Wandel oder Veränderung erzeugt Widerstand und es wurde berichtet, dass alle vier Multiplikatori*nnen auf Widerstände treffen, Widerstand ist normal. Neben der Erwartung dieser Widerstände sollten sie akzeptiert, richtig erfasst und nicht persönlich genommen werden, denn sie können vielfältige Ursachen haben. Sie sollten daher einer Handhabung unterzogen werden und nicht bekämpft oder aufgelöst werden, vielmehr sollten sie wertschätzend bearbeitet werden, sie sollten ernst genommen werden und vor allem sollten ihre Hintergründe erhellt und ihre Ursachen erforscht werden. Diese können in Teamkonflikten oder Scheu vor eben diesen, Ressourcenknappheit, Druck von außen, fachlicher Unsicherheit verbunden mit Scheu vor Veränderung oder dem Wunsch nach Machtbewahrung, der Ablehnung von Vorgaben oder der Fortbildungsinhalte, verbunden mit einer Empfindung eines herrschaftlichen Machtverhältnisse mit der Verordnung zu einem Mantra des „lebenslangen Lernens“, das abgelehnt wird, oder sich gar gegen die Person der Fortbildner*in richten, sie können sich auch in ihrer Repräsentation aufgrund der professionellen Rollen der Teammitglieder unterscheiden. Diese Weiterbildungswiderstandsinteressen (vgl. Holzer 2017, S. 439) sollten in ihrer großen Bandbreite erhellt oder ‚decodiert‘ werden, sie können dabei in aktive und passive, bzw. in offene und versteckte Widerstände und in verbale und nonverbale, bzw. introvertiert und extrovertiert geäußerte Widerstände unterschieden werden. Auch Vermeidung oder Rückzug, auch „unterlassener“ Widerstand kann dabei Widerstand sein. Die Fortbildner*innen sollten sich also um eine Ausbalancierung der Sicherheit von Stabilität und der Unsicherheit der Flexibilität bemühen, denn Veränderungen in Kindertagesstätten sind einerseits notwendig, führen aber auch zu Verunsicherung bei den Fachkräften. Somit sind diese als handelnde Akteure und Subjekte aktiv in den Fortbildungsprozess miteinzubeziehen, und die Fortbildungsdidaktik an den Teilnehmenden zu orientieren.

Dabei sollten nicht nur die Teilnehmenden als Subjekte mit ihren Ungleichheiten und Heterogenitäten Beachtung finden, sondern das gesamte System der jeweiligen Kindertagesstätte mit seinen jeweils besonderen Strukturen, Kulturen und Routinen im Kontext der bestehenden Hintergründe wertgeschätzt werden, um dialogisch Entängstigung zu ermöglichen und somit eventuelle Konfliktscheuheit zu überwinden. Diese sollten dazu den aus Beobachtungskategorie 7 erwachsenen Empfehlungen der Bestärkung, wie Motivation und Lob folgen. Dafür sind Empathie und ein Begegnen auf Augenhöhe Voraussetzung.

Hilfreich für Fortbildner*innen können dabei eine didaktisch und methodisch vorbereitete Umgebung, z.B. durch das Bereitstellen von Materialien und Fachliteratur sein, und die Schaffung einer angenehmen Lern-, Arbeits- und Diskussionsatmosphäre, die von Transparenz geprägt ist. Massgeblich für diese Atmosphäre ist dabei das Auftreten, der Habitus, der Fortbildner*in, der grundsätzlich freundlich, verständnisvoll, zugewandt und offen sein sollte. Die Fortbildner*innen sollten idealerweise humorvoll, und locker mit den Teilnehmenden umgehen, fachlich fundiert und gut vorbereitet sein, in jeder Situation, auch wenn die Diskussion hitziger und kontroverser werden sollte, die Ruhe bewahren, nicht allwissend wirken, um weder zu verängstigen noch besonders mächtig zu wirken, dabei aber führend und überzeugend sein, was mit freundlich aber bestimmt beschrieben werden kann. Die Ansprache der Teilnehmenden und der Umgang mit ihnen sollte dabei jederzeit von Wertschätzung geprägt, zugewandt und freundlich sein, die Fortbildner*innen sollten die Wünsche, Themen und Bedenken der Teilnehmenden erfragen und in die Fortbildung einfließen lassen. Dabei hilft es, sich immer wieder Rückmeldungen und Einverständnis für das eigene Vorgehen einzuholen. Um Diskussionen unter den Teilnehmenden zu ermöglichen und dabei auch durchaus Reibungen zuzulassen, sollten sich die Fortbildner*innen selbst in den richtigen Momenten zurücknehmen, Geduld haben, Fragen, wenn möglich, an die Gruppe weiter geben und die Teilnehmenden vor allem selbst Antworten und Lösungen für aufkommende Fragen entwickeln lassen und sie im Theorie-Praxis-Transfer unterstützen, gegebenenfalls auch Lösungen vorschlagen. Dabei sollte Zeit eingeräumt werden, Rückschläge sollten einkalkuliert werden und ein Vorankommen in kleinen Schritten ermöglicht werden.

Selbst sollten die Fortbildner*innen dabei allerdings auch ein hohes und vielfältiges Maß an Fachlichkeit durch Erklärungen, Anmerkungen und fachliche Argumentationen mitbringen, vor allem aber kann dies durch viele Praxisbeispiele gelingen, die im besten Falle an der guten Praxis der jeweiligen Kita ansetzen. Praxiswissen kann neben Beispielen auch durch eigene Erfahrungen der Fortbildner*innen dargestellt werden, die aus dem Kita-Alltag entnommen sind, durchaus können dies auch kontroverse Beispiele sein, die bis zu einem gewissen Grad auch bewusst provokativ sein können, um einen Diskurs anzukurbeln und zu forcieren. Vor allem die reflektierte Auseinandersetzung mit Macht von pädagogischen Fachkräften gegenüber den Kindern, die eigene, am Kindeswohl orientierte fachliche Ausrichtung und Subjektorientierung sollte dabei thematisiert werden, um gegebenenfalls Druck von Eltern stand halten zu können,

eigene fachliche Stärken zu entdecken oder zu entwickeln und das eigene Bildungsverständnis zur Findung einer professionellen Berufsrolle zu schärfen. Auch das Ausprobieren von einzelnen praktischen Verfahren kann dabei helfen. Vor allem sollte in den Diskussionen eine gemeinsame Zielsetzung entwickelt werden, der in einem dafür geschaffenen angstfreien Artikulationsraum zu Konsensvereinbarungen führen sollte. Durch ein umfangreiches, sicher beherrschtes Methodenrepertoire können die Fortbildner*innen so Unsicherheiten unter den Teilnehmenden begegnen, dafür sollten sie offen für vielfältige Prozesse sein, und einen „Methodenmix“ vorhalten, der sich aus Methoden aus einer spezifisch fachlich ausgerichteten Fortbildner*innenschulung und aus gelernten Methoden aus weiteren Konzepten, wie zum Beispiel aus der Kommunikationstheorie (Aktives Zuhören, Paraphrasieren, Zusammenfassen u.a.) und Konflikt-Moderation und Mediation speisen kann. Es können aber auch eigene Methoden entwickelt werden, die vor allem individuell auf die Teilnehmenden und die jeweilige Diskussion passen sollten, um entsprechend auf die Teilnehmenden zu reagieren und auf sie eingehen zu können. Das Team sollte dabei jederzeit im Blick behalten werden, wozu eine professionelle Distanz gehört, die nicht verlassen werden sollte. Die Fortbildner*innen sollten schließlich aber auch ihre eigene Machtpositionen gegenüber den Teilnehmenden beachten, reflektieren und in ihre Handlungen einbeziehen, vor allem aber diese vorhandene Macht nicht missbrauchen und verantwortungsvoll und reflektiert mit ihr umgehen.

6 Kritische Betrachtung

Es wurden für dieses Forschungsprojekt 4 Interviews mit erfahrenen Multiplikator*innen des Konzeptes „Die Kinderstube der Demokratie“ geführt. Drei der vier interviewten Multiplikator*innen wurden anschliessend in ihrer Fortbildungspraxis jeweils einmal beobachtet, zwei Multiplikator*innen über zwei Fortbildungstage, die dritte über einen Fortbildungstag. Es ist als bedauerlich zu werten, dass es nicht möglich war, die vierte interviewte Multiplikator*in B auch in der Praxis zu beobachten.

Die Interviews wurden mit jeder Person einzeln durchgeführt und unterliegen der Schweigepflicht, allerdings sind alle 4 Interviewpartner*innen mit dem Autor der vorliegenden Arbeit persönlich bekannt. Dies könnte Einbußen in der objektiven Interpretation der Interviews und Beobachtungen beinhalten, könnten doch auch vom

Autor bewusst oder unbewusst wahrgenommene, den Multiplikator*innen zugeschrieben Persönlichkeitseigenschaften, zumindest unterbewusst in die Interpretationen eingeflossen sein. Die Interviewpartner*innen befinden sich allesamt mit dem Autor dieser Arbeit in einem kollegialen Verhältnis, was unter Umständen Einfluss auf ihre Antworten gehabt haben könnte. Da sich möglicherweise dem Autor gegenüber niemand dieser 4 Personen in einer Form darstellen wollte, die vermuten lässt, dass sie keine wirksamen Strategien im Umgang mit Widerständen zur Verfügung haben, um ihr Ansehen in ihrer sozialen und beruflichen Rolle nicht zu gefährden, könnte es zu zumindest unterbewusst verfälschten Antworten zum Umgang mit Widerständen gekommen sein. Andererseits könnte der Umstand des persönlichen Kennens von Interviewer und Interviewten und der eigenen praktischen Erfahrungen des Interviewers mit Widerständen in den benannten Fortbildungen auch im besten Sinne des Gütekriteriums „Nähe zum Gegenstand“ nach Mayring (vgl. Mayring 2016, S. 146) gewertet werden und wäre somit im Sinne gelingender qualitativer Forschung eher positiv anzumerken. Bei der Auswertung der Interviews ist zu beachten, dass durch diese Nähe zum Gegenstand auch die Interpretationen der Textpassagen unter dem Eindruck der Einschätzung der Persönlichkeit der Interviewten geschehen können, was möglicherweise Einfluss auf die Objektivität des Forschungsprozesses haben könnte. Die aus den Kategorisierungen der Interviews und Beobachtungen gewonnenen Resultate wurden anschliessend nicht mit der Einschätzung der betroffenen Multiplikator*innen abgeglichen, gleiches gilt für die in den Beobachtungen gewonnenen Interpretationen und Erkenntnisse. Hier ließen sich unter Umständen noch weitere Erkenntnisse gewinnen, vor allem möglicherweise im Zusammenhang mit empfundenen Machtpositionen und Machtverhältnissen zwischen Multiplikator*innen und Fortbildungsteilnehmenden, oder über Gründe und Auslöser von Widerständen.

Die aus dem verwendeten Textmaterial gewonnene Erkenntnis, dass Wandel Widerstand kreiert, sich demnach also grundsätzlich erst einmal gegen jedwede Form der Veränderung erhebt, lässt die Vermutung entstehen, dass sich der Widerstand in den Fortbildungen zum benannten Konzept gar nicht gegen das Konzept oder deren Inhalte selbst erhebt, sondern möglicherweise gegen den Veränderungsprozess als solchen richtet, Multiplikator*in C berichtete gar von Widerstand, der sich gegen ihre Person richtete.

Die Forschungsergebnisse geben zwar einen Hinweis darauf, dass die interviewten Multiplikator*innen keinem einheitlichen und fundierten Umgang mit Widerständen folgen, sondern eher einen intuitiven, situativen und individuellen Umgang mit Widerständen pflegen, allerdings wird aus der Forschungsarbeit nicht ersichtlich, ob die Multiplikator*innen sich denn überhaupt die Entwicklung eines generalisierten einheitlichen Umgangskonzept mit Widerständen wünschen, oder ob sie den Status Quo bevorzugen und für ausreichend halten. Es müsste gesondert erforscht werden, ob ein solcher generalisierter Umgang überhaupt benötigt und gewollt wird. In diesem Zusammenhang müsste auch überlegt werden, wenn ein generalisierter Umgang mit Widerständen entwickelt werden sollte, welchen Gesetzmäßigkeiten dieser folgen soll.

Es ist ausserdem zu bedenken, dass auch die Anwesenheit des Autors dieser Arbeit in den Teilnehmenden Beobachtungen das gesamte Setting allein durch bloße Anwesenheit verändert hat, und Aktionen der beteiligten Teilnehmenden und der Multiplikator*innen möglicherweise dadurch beeinflusst wurden.

Während der vertieften Beschäftigung mit dem Instrument der qualitativen Inhaltsanalyse fällt zudem auf, dass es auch möglich gewesen wäre, die Interviews mit einem deskriptiv-hermeneutischen Verfahren (vgl. Mayring 2016, S. 111) auszuwerten, um zu Deutungen des Gesagten zu kommen, was allerdings ein eher explorativ-interpretierendes (vgl. ebd., S. 121) und weniger strukturiertes und theoriegeleitetes Vorgehen gewesen wäre.

7 Anhang

I Literaturliste

- Aepli, Jürg; Gasser, Luciano; Gutzwiller, Eveline; Tettenborn, Annette (2016): *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. 4. durchgesehene Auflage.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

-Axmacher, Dirk (1990): *Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens.* Weinheim: Studienverlag.

-Ballmann, Anke Elisabeth (2019): *Seelenprügel. Was Kindern in Kitas wirklich passiert Und was wir dagegen tun können.* München: Kösel

-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

-Bengel, Jürgen; Strittmatter, Regine; Willmann, Hildegard (2001): *Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese- Diskussionsstand und Stellenwert. Erweiterte Auflage.* Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

-Breidenstein, Georg; Hirschbauer, Stefan; Kalthoff, Herbert; Nieswand, Boris (2015): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. 2. Auflage.* Stuttgart: utb

-Brückner, Heide-Rose (2008): „Die Einzigen, die Kinder- und Jugendbeteiligung verhindern, sind Erwachsene“. Interview mit Dr. Heide-Rose Brückner, Bundesgeschäftsführerin des Deutschen Kinderhilfswerks. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). „mitWirkung!“ in der Praxis. Erfahrungen – Ergebnisse – Erfolge. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 78-81

-Bürgerliches Gesetzbuch (BGB) in der Fassung der Bekanntmachung vom 02. Januar 2002 (2007). 60. Auflage. München: Deutscher Taschenbuchverlag

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

-Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2014): *Kinder- und Jugendhilfe. Achtes Buch Sozialgesetzbuch. 5. Auflage.* Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

-Cacaci, Arnaldo (2006): *Change Management – Widerstände gegen Wandel.* Wiesbaden: DUV

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

-Deutsches Kinderhilfswerk e.V.; Lutz, Ronald (Hrsg.) (2012): *Kinderreport Deutschland 2012. Mitbestimmung in Kindertageseinrichtungen und Resilienz.* Freiburg i. Br.: Family Media.

-Dewey, John (1900/1925): *The school and society. 2. ed. 8. impr.* Chicago: University of Chicago Press

- Foucault, Michel (1976/1997): *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit. Band 1*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. (Orig. 1976, dt. Erstausgabe 1983)
- Foucault, Michel (1982/2013): *Subjekt und Macht*. In: Ders. (2005): *Analytik der Macht*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 240-263.
- Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard (2015): *Das Praxisbuch: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Wie pädagogische Fachkräfte Partizipation und Engagement von Kindern fördern*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung
- Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard (2016): *Beschwerdeverfahren für Kinder in Kindertageseinrichtungen. Annäherung an Standards für die Umsetzung des § 45 SGB VIII*. In: Knauer, Raingard; Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): *Demokratische Partizipation von Kindern*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 47-72
- Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard; Friedrich, Bianca (2006): *Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertagesstätten*. Kiel: Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein
- Hansen, Rüdiger & Knauer, Raingard & Sturzenhecker, Benedikt (2011): *Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!* Berlin, Weimar: Verlag Das Netz
- Hessel, Stéphane (2013): *Empört euch!* Berlin: Ullstein
- Holzer, Daniela (2017): *Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung*. Bielefeld: Transcript
- Juil, Jesper (2009): *Dein kompetentes Kind*. Reinbek: Rowohlt
- Kelle, Helga (2001): *Ethnographische Methodologie und Probleme der Triangulation. Am Beispiel der Peer Culture Forschung mit Kindern*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung*, 21. Jg. (2). S. 192-208
- Korczak, Janusz (1979): *Wie man ein Kind lieben soll*. Göttingen: Vandenhoeck
- Krobath, Thomas (2014): *Das „Neue“ im Zeitalter seiner organisationalen Reproduzierbarkeit. Zur Ethik der Organisationsveränderung*. In: Weber, Susanne Maria; Göhlich, Michael; Schröer, Andreas; Schwarz, Jörg (Hrsg.). *Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 127-137
- Kruse, Peter (2005): *Erfolgreiches Management von Instabilität. Veränderung durch Vernetzung*. Offenbach: Gabal
- Liebel, Manfred (2007): *Wozu Kinderrechte. Grundlagen und Perspektiven*. München: Juventa
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage*. Weinheim und Basel: Beltz
- Mayring, Philipp (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. 6. Auflage*. Weinheim und Basel: Beltz
- Maywald, Jörg (2019): *Gewalt durch pädagogische Fachkräfte verhindern*. Freiburg im Breisgau: Herder

- Mienert, Malte (2017): „Das haben wir doch schon immer so gemacht“. Die „Ja, abers“ in Kita und Hort. 2., veränderte Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) (2015): *Inklusion auf dem Weg. Das Trainingshandbuch zur Prozessbegleitung*. Berlin: Verlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V.
- Naidoo, Jennie; Wills, Jane (2003): *Lehrbuch der Gesundheitsförderung*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung
- o.V. (2020): <https://www.duden.de/rechtschreibung/Widerstand> (eingesehen am 14.01.2020, MEZ 12:23 Uhr)
- Pfordten, Dietmar von der (2016): *Menschenwürde*. München: C.H. Beck
- Prenzel, Annedore; Heinzl, Friederike; Reitz, Sandra; Winklhofer, Ursula (2017): *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen*. Reckahn: Rochow-Edition
- Richter, Elisabeth; Richter, Helmut; Sturzenhecker, Benedikt; Lehmann, Teresa; Schwerthelm, Moritz (2016): *Bildung zur Demokratie – Operationalisierung des Demokratiebegriffs für pädagogische Institutionen*. In: Knauer, Raingard & Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.). *Demokratische Partizipation von Kindern*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 106-129
- Richter, Elisabeth; Lehmann, Teresa; Sturzenhecker, Benedikt (2017): *So machen Kitas Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie“*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Richter-Kornweitz, Antje; Altgeld, Thomas (2011): *Gesunde Kita für alle. Leitfaden zur Gesundheitsförderung im Setting Kindertagesstätte. 2. Auflage*. Hannover: Landesvereinigung für Gesundheit und Akademie für Sozialmedizin Niedersachsen e.V.
- Ruppin, Iris (Hrsg.) (2018): *Kinder und Demokratie*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Sandel, Michael J. (2017): *Gerechtigkeit. Wie wir das Richtige tun. 5. Auflage*. Berlin: Ullstein
- Schnoor, Heike (2014): *Die Gesellschaft, der Mensch, die Organisation und die Widerstände gegen das Neue*. In: Weber, Susanne Maria; Göhlich, Michael; Schröder, Andreas; Schwarz, Jörg (Hrsg.). *Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 323-330
- Schriersmann, Christiane; Thiel, Heinz-Ulrich (2010): *Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Schriersmann, Christiane (2009): *Selbstorganisation und Problemlösen als Eckpunkte einer allgemeinen Beratungstheorie*. In: Pühl, Harald (Hrsg.) *Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103-122
- Weber, Susanne Maria (2014): *Change by Design!? Wissenskulturen des „Designs“ und organisationale Strategien der Gestaltung*. In: Weber, Susanne Maria; Göhlich, Michael; Schröder, Andreas; Schwarz, Jörg (Hrsg.). *Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 27-48

- Weber, Susanne Maria; Schwarz, Jörg; Göhlich, Michael; Schröer, Andreas (2014). *Organisation und das Neue – eine Einführung*. In: Weber, Susanne Maria; Göhlich, Michael; Schröer, Andreas; Schwarz, Jörg (Hrsg.). *Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 10-26

-Wustmann Seiler, Corina (2012): *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. 4.Auflage*. Berlin: Cornelsen