

MASTER-THESIS

**Macht pädagogischer Fachkräfte in
Kindertageseinrichtungen vor dem Hintergrund
demokratischer Partizipation und ihre
performative Umsetzung am Beispiel von
Beschwerdeverfahren**

Fachhochschule Kiel

Hochschule für Angewandte Wissenschaften

Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit

Studiengang Forschung, Entwicklung, Management in Sozialer Arbeit, Rehabilitation/Gesundheit oder Kindheitspädagogik

Vorgelegt von:

Torben Bock

Betreut von:

Prof. Dr. Raingard Knauer

Abgabe: 28. Juni 2020

Inhalt

1	Einleitung.....	4
2	Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung.....	9
2.1	Rechtliche Rahmenbedingung.....	9
2.2	Erziehung, Bildung und Betreuung.....	11
2.3	Zentrale kindheitspädagogische Aspekte.....	16
2.4	Resümee.....	18
3	Macht als theoretisches Konstrukt und konstitutioneller Bestandteil von Pädagogik.....	19
3.1	Machttheorien und ihre Bedeutung für den kindheitspädagogischen Kontext.....	20
3.1.1	Macht als Chance nach Max Weber.....	22
3.1.2	Macht als Kommunikationsmedium nach Niklas Luhmann.....	29
3.1.3	Legitimierte Macht nach Hannah Arendt.....	36
3.1.4	Produktive, omnipräsente Macht nach Michel Foucault.....	42
3.1.5	Anthropologisch-philosophische Betrachtung nach Heinrich Popitz.....	50
3.1.6	Zusammenfassung und Gegenüberstellung der Machttheorien.....	57
3.2	Macht als konstitutiver Bestandteil der Pädagogik in Kindertageseinrichtungen.....	61
3.3	Handeln als interpretatorisches Konstrukt der Umsetzung von Macht.....	67
3.4	Resümee.....	72
4	Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen.....	75
4.1	Demokratischer Partizipation: Annäherung und Begriffsbestimmung.....	76
4.2	Begründungslinien und Bezugspunkte Demokratischer Partizipation.....	86
4.2.1	Rechtliche Grundlagen: Partizipation als Kinderrecht.....	87
4.2.2	(Demokratie-) Erziehung.....	90
4.2.3	(Demokratie-) Bildung.....	95
4.3	Bedingungen, Stufen und Prinzipien Demokratischer Partizipation.....	97
4.4	Demokratische Partizipation und Macht.....	104
4.5	Praxiskonzept <i>Die Kinderstube der Demokratie</i>	110
4.6	Resümee.....	112
5	Beschwerdeverfahren in Kindertageseinrichtungen.....	115
6	Forschungsstand.....	122
6.1	Bedingungen zur Implementierung von Beschwerdestellen in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe – BIBEK (2011-2012).....	122
6.2	Kinder und Demokratie (2016-2017).....	125

6.3	Kinderperspektiven auf Beteiligungsmöglichkeiten (2015)	129
6.4	Demokratie in der Kita – DeiKi (2013-2016)	133
6.5	Weitere Studien im sozial- und kindheitspädagogischen Diskurs.....	136
6.6	Resümee.....	141
7	Zwischenfazit und Relevanz der Fragestellung	142
8	Fallstudie: Performative Umsetzung von Macht	145
8.1	Forschungsdesign Fallstudie.....	145
8.1.1	Vorverständnis zum Untersuchungsgegenstand und Ziel der Untersuchung.	146
8.1.2	Begründung der Methodenwahl und Sampling	146
8.1.3	Beschreibung der Methoden und Anmerkungen zur Durchführung.....	149
8.1.4	Gütekriterien	154
8.1.5	Methodenkritik	155
8.2	Ergebnisse: Empirische Aspekte performativer Umsetzung von Macht.....	157
8.3	Interpretation und Diskussion der Ergebnisse.....	172
9	Fazit und Ausblick.....	187
10	Abkürzungsverzeichnis	192
11	Erklärung	193
12	Literaturverzeichnis	194

Abbildungen

Abbildung 1: Stufen der Partizipation	99
---	----

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Zentrale Aspekte der Machttheorien.....	60
Tabelle 2: Übersicht Beobachtungsprotokolle	151
Tabelle 3: Analysetechniken nach Mayring.....	153
Tabelle 4: Anzahl und Anteile der Kodierungen nach Hauptkategorien	172

1 Einleitung

Kindertageseinrichtungen als gesellschaftliche Institutionen haben in den vergangenen Jahren – vor allem ausgelöst durch die Debatte um die Ergebnisse der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 (vgl. Ruppin 2018a, S. 6 f) – weitreichende Veränderungen erfahren. So folgte in den Jahren nach Veröffentlichung der Ergebnisse der Schülervergleichsstudie die Implementierung von Bildungsprogrammen für den Elementarbereich in allen 16 Bundesländern (vgl. Papke-Hirsch et al. 2018, S. 51). Damit rückten auch Kindertageseinrichtungen mehr und mehr auch als politische und zivilgesellschaftliche Bildungsinstitutionen in den fachpolitischen Fokus. Dies drückt sich unter anderem aus durch die Betonung politischer Bildung in den Bildungsprogrammen (vgl. hierzu Papke-Hirsch et al. 2018, S. 57 ff; vgl. auch Knauer 2007a, S. 22 ff) und die Entwicklung von Konzepten zur Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen (vgl. zusammenfassend Prengel 2016, S. 36 ff). Bildung in Kindertageseinrichtungen ist dabei immer auch politische Bildung und diese wiederum ist vor dem Hintergrund der gesellschaftspolitischen Bedingungen direkt verknüpft mit dem Begriff der Demokratie und Partizipation. Während in der öffentlichen Diskussion die politische Bildung im frühen Kindesalter weniger stark fokussiert wird¹ (vgl. Ruppin 2018a, S. 6 f), ist im Fachdiskurs der Frühpädagogik die Auseinandersetzung mit Partizipation insbesondere im Kontext von Demokratiebildung hoch aktuell² (vgl. a.a.O., S. 8). Kindertageseinrichtungen wurden im Zuge der Auseinandersetzung um Demokratie und Partizipation von Kindern dabei in den vergangenen Jahren gewissermaßen als Orte politischer Bildung wiederentdeckt. Denn die Auseinandersetzung mit der Frage des gesellschaftlichen Zusammenlebens von Erwachsenen und Kindern und der institutionellen politischen Bildung indes ist nicht neu. So setzte sich beispielsweise der (Reform-) Pädagoge Janusz Korczak bereits mit dem gesellschaftlichen Zusammenleben von Erwachsenen und Kindern auseinander und betonte dabei den Aspekt von Macht Erwachsener Kindern gegenüber, indem er ihre nicht konstitutionell begrenzte Ausübung als Despotismus anprangerte (vgl. Korczak 1998, S. 304). Der amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey (vgl. 2000) setzte sich außerdem bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit der politischen Bildung in Bezug auf Demokratie in Bildungsinstitutionen – in seinem Fall in der Schule – auseinander. Demokratie ist dabei letztlich immer auch zurückzuführen auf die Frage der Verteilung und Ausübung von Macht. Wörtlich hergeleitet bezieht sich Demokratie auf das Volk (gr.: *demos*)

¹ Ruppin (vgl. 2018a, S. 6 f) weist darauf hin, dass in der Umsetzung der Bildungsprogramme der Länder für den Elementarbereich bisher verstärkt Bildungsbereiche im Fokus standen, die sich an klassischen MINT-Fächern orientieren.

² Auch der voraussichtlich Ende 2020 erscheinenden 16. Kinder- und Jugendbericht, der von der Bundesregierung Ende 2018 bei einer unabhängigen Kommission in Auftrag gegeben wurde, befasst sich mit der Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 18.10.2018).

und Macht (gr.: *kratia*). Kindertageseinrichtungen als erste öffentliche Institution, die Kinder im Laufe ihrer (Bildungs-) Biographie besuchen (vgl. BJK 2008, S. 20), sind dabei die ersten Orte, in denen Kinder außerhalb ihrer Familie so etwas wie öffentliches Zusammenleben in einer (geschützten) Gemeinschaft erleben. Somit erfahren Kinder hier auch zum ersten Mal, wie in einer größeren Gemeinschaft – sozusagen dem Volk der Kindertageseinrichtung – Macht ausgeübt wird und wie Machtverhältnisse in der Gemeinschaft hier gestaltet sind. Wenn Kindertageseinrichtungen dabei Orte gesellschaftlicher und politischer Bildung – und somit Orte von Demokratiebildung – sind, stellt sich somit hier also die gesellschaftliche und pädagogische Frage von Macht: Wer hat also die Macht in der Gesellschaft der Kindertageseinrichtung? In der Regel ist diese Frage für Kinder klar zu beantworten, wie Bartosch et al. (2015, S. 34) in Interviews von ihnen selbst eindrücklich erfahren: „... wenn man groß ist, ist man ja die Bösse“. Aus Sicht der Kinder sind es also die Erwachsenen. Damit beantworten die Kinder die Frage nach dem Warum gleich mit. Erwachsene haben die Macht, *weil* sie eben Erwachsene sind. Was die Kinder damit ansprechen ist ein Konstrukt, das im fachlichen Diskurs als generationale Ordnung betrachtet wird (vgl. Ruppin 2018a, S. 7 f) und ein generell vorhandenes Macht- und Abhängigkeitsverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern beschreibt, das permanent rekonstruiert wird, wenn sich Kinder in das aus ihrer Sicht gegebene Machtverhältnis zwischen ihnen und den Erwachsenen einordnen (vgl. Höke 2018, S. 99). Dabei sind es aber auch die Erwachsenen, denen die Aufgabe der Erziehung von Kindern zukommt – eine Aufgabe, die sich kaum umgehen lässt (vgl. hierzu Winkler 2006, S. 12). Erziehung wiederum ist nicht denkbar ohne Ausübung von Macht (vgl. grundlegend Plaßmann 2003). In Hinblick auf Demokratie im pädagogischen Alltag stellt dies Fachkräfte jedoch vor ein Problem. Wie soll Demokratie der Wortbedeutung nach als Herrschaft des Volkes – also *aller* in der Kindertageseinrichtung zusammenlebenden Menschen – funktionieren, wenn es letztlich doch immer die Erwachsenen sind, die über die eigentliche Macht verfügen? Ruppin (2018a, S. 9) verdeutlicht in diesem Zusammenhang, dass „pädagogische Institutionen sich vor dem Hintergrund ihres inhärenten Auftrages und der generationalen Ordnung durch besondere Dilemmata und Paradoxien (auszeichnen)“.

Macht ist dabei nicht nur in Hinblick auf Demokratie ein zentrales Thema in Kindertageseinrichtungen, sondern steht auch in besonderer Verbindung mit der Frage von Kinderschutz in pädagogischen Institutionen. Mit der Einführung des Bundeskinderschutzgesetzes (BKisSchG) zum 1. Januar 2012 traten dabei für Kindertageseinrichtungen wesentliche Neuerungen in Kraft, die zu Veränderungen des pädagogischen Alltags führten. „Verfahren zur Beteiligung sowie die Möglichkeit der Beschwerde in persönlichen Angelegenheiten“ (§ 45 Abs. 2 SGB VIII) wurden mit der Gesetzesnovellierung zur zwingenden Voraussetzung für die Erteilung

einer Betriebserlaubnis für Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Dies war nach massiven Missbrauchsfällen auch in öffentlichen Institutionen³ die Folge einer genaueren Auseinandersetzung mit dem Schutz von Kindern und Jugendlichen in pädagogischen Einrichtungen. An der Verschärfung des Kinder- und Jugendhilferechts in Hinblick auf den Schutz von Kindern und Jugendlichen wird deutlich, dass es sich hierbei um eine Perspektive handelt, die den möglichen Machtmissbrauch von Erwachsenen gegenüber Kindern in den Fokus rückt. Dabei zeigt sich, dass es eben nicht selbstverständlich ist, dass in Einrichtungen, die sich am Kind als Individuum ausrichten, jegliche Form von (Macht-) Missbrauch durch Erwachsene ausgeschlossen ist. Die explizite Aufnahme der Möglichkeit der Beschwerde in die gesetzlichen Rahmenbedingungen rückt die Einführung von Beschwerdeverfahren im Rahmen der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen als Instrument des Kinderschutzes und zugleich als Instrument der Begrenzung der Macht pädagogischer Fachkräfte verstärkt in den Fokus.

Auf konzeptioneller Ebene verankerte Verfahren von Partizipation und Beschwerdeverfahren sagen jedoch noch nichts darüber aus, wie diese im Alltag konkret in Handeln von Fachkräften übersetzt werden. Die konkrete Umsetzung des Machtaspektes findet nach wie vor in Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern statt und nicht auf Papier gebannt in pädagogischen Konzepten. Zunächst zu erfassen, wie Macht durch pädagogische Fachkräfte performativ konkret umgesetzt wird, ist daher Ziel der vorliegenden Arbeit, die entsprechend folgende Fragestellung bearbeitet:

Welche Aspekte der performativen Umsetzung von Macht durch pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen lassen sich vor dem Hintergrund demokratischer Partizipation von Kindern am Beispiel von Beschwerdeverfahren identifizieren?

Hierzu wird zunächst im *zweiten Kapitel* das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtung beleuchtet. Dazu wird ein Blick auf die rechtlichen Rahmenbedingungen (2.1) geworfen. Zudem werden die Kernaufgaben von Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern dargestellt (2.2), wobei auch das erwähnte grundlegend asymmetrische Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern betrachtet wird. Abschließend werden zentrale kindheitspädagogische Aspekte in Kindertageseinrichtungen dargestellt (2.3) und die Spezifika des Arbeitsfeldes in einem Resümee verdichtet (2.4).

Im *dritten Kapitel* findet eine ausführliche Erläuterung unterschiedlicher theoretischer Zugänge zum Machtbegriff statt, die eine bewusst breite Perspektive auf das Phänomen Macht eröffnen soll. Dies dient als theoretische Basis dafür, die performative Umsetzung von Macht durch pädagogische Fachkräfte im weiteren Verlauf empirisch fassen und interpretieren zu können. Die

³ Populäres Beispiel ist hier die Odenwaldschule (vgl. Knauer/Hansen/Sturzenhecker 2016, S. 33f).

in Abschnitt 3.1 betrachteten Ansätze werden dabei jeweils analytisch auf die zuvor dargestellten Bedingungen des Arbeitsfeldes bezogen und dabei auf ihre idealtypische Anwendbarkeit auf Kindertageseinrichtungen überprüft. Zunächst wird mit dem Ansatz von Max Weber (3.1.1) ein weit verbreiteter soziologischer Ansatz von Macht als Chance zur Durchsetzung des eigenen Willens erörtert. Anschließend folgt mit der Theorie von Macht als Kommunikationsmedium nach Niklas Luhmann (3.1.2) ein systemtheoretischer Ansatz. Mit Hannah Arendt erfolgt dann die Betrachtung ihres politisch-philosophischen Ansatzes legitimer Macht (3.1.3). Mit Michel Foucault wird danach ein weiterer soziologischer Ansatz betrachtet, der die produktive Seite von Macht sowie ihre Omnipräsenz und Durchdringung allen sozialen Handelns betont (3.1.4). Schließlich erfolgen die Darstellung des anthropologisch-philosophischen Machtbegriffs des Soziologen Heinrich Popitz (3.1.5) und eine Zusammenfassung und Gegenüberstellung der dargestellten theoretischen Ansätze (3.1.6). Nach den soziologischen Betrachtungen wird Macht anschließend als konstitutiver Bestandteil der Pädagogik in Kindertageseinrichtungen aus genuin pädagogischer Perspektive beleuchtet (3.2). Da in der vorliegenden Arbeit der Fokus auf performativen Aspekten von Macht liegt, erfolgt daraufhin eine Betrachtung von Handeln als interpretatorisches Konstrukt der performativen Umsetzung von Macht (3.3) und abschließend ein Resümee (3.4).

Im *Vierten Kapitel* erfolgt eine vertiefende theoretische Auseinandersetzung mit Demokratischer Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtung. Nach einer Annäherung und Begriffsbestimmung (4.1) werden mit rechtlichen Grundlagen, (Demokratie-) Erziehung und (Demokratie-) Bildung die Begründungslinien und Bezugspunkte Demokratischer Partizipation dargestellt (4.2). Anschließend werden Bedingungen, Stufen und Prinzipien Demokratischer Partizipation beleuchtet (4.3) und unter Rückgriff auf die in Abschnitt 3.3 erläuterten grundlegenden Aspekte der performativen Umsetzung von Macht wird der Zusammenhang von Demokratischer Partizipation und Macht betrachtet (4.4). Das Praxiskonzept *Die Kinderstube der Demokratie* wird im Anschluss (4.5) kurz erläutert, da die in der durchgeführten Fallstudie untersuchten Einrichtungen sich an diesem orientieren. In Abschnitt 4.6 erfolgt ein Resümee des Kapitels.

Im *fünften Kapitel* werden Beschwerdeverfahren in Kindertageseinrichtungen als Instrumente der (strukturellen) Begrenzung von Macht erörtert und ihre Bedeutung in Hinblick auf Macht beleuchtet.

Im *sechsten Kapitel* erfolgt eine Darstellung des aktuellen Forschungsstandes. Dazu werden die Studien „Bedingungen zur Implementierung von Beschwerdestellen in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe“ – BIBEK (6.1), „Kinder und Demokratie“ (6.2), „Kinderperspektiven auf Beteiligungsmöglichkeiten“ (6.3), „Demokratie in der Kita“ – DeiKi (6.4) ausführlich sowie

zusammenfassend weitere Studien (6.5) dargestellt und in einem Resümee abschließend (6.6) erörtert.

Auf der Grundlage der theoretischen Auseinandersetzung mit Macht, Demokratischer Partizipation und Beschwerdeverfahren erfolgen in Verbindung mit der Auswertung des aktuellen Forschungsstandes ein Zwischenfazit und die Begründung der Relevanz der Fragestellung im *siebten Kapitel*.

Im *achten Kapitel* wird in Form einer in vier Settings in drei Kindertageseinrichtung durchgeführten Fallstudie die performative Umsetzung von Macht durch pädagogische Fachkräfte im Rahmen strukturell verankerter Beschwerdeverfahren empirisch analysiert. Dazu wird zunächst das Forschungsdesign erläutert (8.1), anschließend werden die Ergebnisse dargestellt (8.2) und diese abschließend vor dem theoretischen Hintergrund Demokratischer Partizipation⁴ und Beschwerdeverfahren interpretiert und diskutiert (8.3). Im *neunten Kapitel* erfolgen abschließend ein Fazit und ein kurzer Ausblick.

Insgesamt sei angemerkt, dass die theoretische Auseinandersetzung im Rahmen der vorliegenden Arbeit auch als mögliche Vorarbeit in Hinblick auf die Erarbeitung einer Dissertation zu betrachten ist und somit der Umfang der vorliegenden Arbeit über den üblichen Umfang einer Master-Thesis hinausgeht.

⁴ Um die normative Ausrichtung an Demokratie hervorzuheben und die Abgrenzung zu anderen Auslegungen des Partizipationsbegriffs in Kindertageseinrichtungen zu unterstreichen, wird im vorliegenden Text bewusst die Schreibweise Demokratischer Partizipation als Eigenname verwendet.

2 Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Macht pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Diese stellen ein Arbeitsfeld innerhalb der Kindheitspädagogik dar, welches mit seinen Spezifika im folgenden Kapitel zunächst in einem allgemeinen Überblick dargestellt wird. Dazu werden neben den rechtlichen Rahmenbedingungen (2.1) insbesondere die Kernaufgaben Erziehung, Bildung und Betreuung betrachtet (2.2) und einige zentrale Aspekte der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen kurz dargestellt (2.3) Abschließend erfolgt eine kurze Zusammenfassung (2.4). Die Darstellung beschränkt sich an dieser Stelle auf die genannten allgemeinen Punkte, da diese für die spätere theoretische Auseinandersetzung mit dem Phänomen Macht und dessen Bezug auf den pädagogischen Kontext von Kindertageseinrichtungen relevant erscheinen⁵.

2.1 Rechtliche Rahmenbedingung

Kindertageseinrichtungen stellen ein familienergänzendes Angebot der Kinder- und Jugendhilfe dar. Sie unterliegen rechtlich auf Bundesebene dem Achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII) und auf Länderebene den entsprechenden Ausführungsgesetzen und -verordnungen. Ihre Ziele und Aufgaben leiten sich übergreifend aus § 1 (1) SGB VIII ab, in dem das Ziel der Entwicklung und Erziehung junger Menschen zur „eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ für alle Bereiche der Kinder- und Jugendhilfe formuliert ist. Kernaufgaben von Kindertageseinrichtungen sind dabei die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern von null bis etwa zwölf Jahren⁶ (vgl. Strehmel/Ulber 2014, S. 9):

Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen. (§ 22 (3) SGB VIII)

Kinder haben von der Vollendung des ersten Lebensjahres bis zum Schuleintritt einen Rechtsanspruch auf eine Förderung in Kindertageseinrichtungen⁷, während für Kinder im schulpflichtigen Alter ein bedarfsgerechtes Angebot an Betreuungsplätzen vorzuhalten ist (vgl. § 24 SGB

⁵ Um das gesamte Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung zu erfassen, wären weitergehende Betrachtungen beispielsweise unterschiedlicher pädagogischer Konzepte oder der Darstellung von Träger- und Ausbildungsstrukturen angebracht, was jedoch nicht als zielführend für die Fragestellung vorliegenden Arbeit erscheint.

⁶ Je nach Bundesland variiert die Einschränkung des Altersbereichs. In Schleswig-Holstein werden in Kindertageseinrichtungen Kinder bis zur Vollendung des 14. Lebensjahres betreut (vgl. § 1 KiTaG Schleswig-Holstein).

⁷ Nach § 24 SGB VIII ist der Rechtsanspruch auf eine Betreuungsplatz auch durch die Förderung in Kindertagespflege erfüllt.

VIII). Das Achte Sozialgesetzbuch sieht nach § 45 auch Regelungen zur Betriebserlaubnis für Kindertageseinrichtungen vor. Diese ist stets an die Sicherung des Wohls der Kinder innerhalb der Einrichtung geknüpft und wird durch die Aufsicht führenden Behörden nur erteilt, wenn die Einrichtung entsprechende konzeptionelle, fachliche, personelle und wirtschaftliche Voraussetzungen erfüllt und unter anderem geeignete Verfahren der Beteiligung sowie der Möglichkeit der Beschwerden in persönlichen Angelegenheiten umgesetzt werden. Das in § 1631 BGB formulierte Recht des Kindes auf gewaltfreie Erziehung und somit auch seinen Schutz vor seelischen Verletzungen und entwürdigenden Maßnahmen⁸ soll dadurch auch explizit in seiner Umsetzung in pädagogischen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sichergestellt werden. Die Beteiligung von Kindern und die Implementierung von Beschwerdeverfahren werden in den Kapiteln 4 und 5 noch ausführlich betrachtet.

Auf Länderebene regeln nach dem föderalistischen Grundprinzip jeweilige Landesgesetze nähere Bestimmung zur Ausführung des SGB VIII in Bezug auf inhaltliche und fachliche Anforderungen an Kindertageseinrichtungen sowie in Bezug auf finanzielle, räumliche und personelle Voraussetzungen. Ergänzt werden diese in allen Bundesländern durch Erziehungs- und Bildungspläne⁹, die zwar auf einem gemeinsamen Beschluss der Jugendminister und Kultusministerkonferenz beruhen (vgl. JMK/ KMK 2004), sich jedoch in ihren Ausführungen inhaltlich zum Teil stark unterscheiden. Strehmel und Ulber stellen dabei insgesamt fest:

Die Rahmenbedingungen für die Arbeit von Kindertageseinrichtungen sind heterogen: Bildungspläne oder -programme der Länder weisen unterschiedliche Inhalte und Schwerpunkte auf, Träger und Spitzenverbände setzen durch spezifische oder übergreifende Qualitätsstandards unterschiedliche Akzente, Unterstützungssysteme wie Fachberatungen oder Fort- und Weiterbildungen sind kaum vergleichbar, und die Finanzierungssysteme folgen jeweils einer spezifische landeseigenen Logik. (Strehmel/Ulber 2014, S. 9)

An dieser Stelle wird auf eine dezidierte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Rahmenbedingungen der jeweiligen Bundesländer verzichtet, da dies nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist. Die Betrachtung beschränkt sich im Folgenden stattdessen auf eine Darstellung der kindheitspädagogischen Spezifika des Arbeitsfeldes Kindertageseinrichtungen im Allgemeinen.

⁸ Dieser Wortlaut wurde auch in das ab dem 1. Januar 2021 geltende Gesetz zur Stärkung der Qualität in der Kindertageseinrichtung und zur finanziellen Entlastung von Familien und Kommunen des Landes Schleswig-Holsteins (KiTa-Reform-Gesetz) aufgenommen, das das derzeit geltende KiTaG entsprechend ändert (vgl. § 19 (10) KitaG).

⁹ Die Bezeichnungen unterscheiden sich in den Bundesländern. Erziehungs- und Bildungsplan wird hier als übergreifende Bezeichnung verwendet.

2.2 Erziehung, Bildung und Betreuung

Wie bereits deutlich wurde, sind *Erziehung*, *Bildung* und *Betreuung* Kernaufgaben und damit zugleich kindheitspädagogische Kernbegriffe der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Diese Kernaufgaben von Kindertageseinrichtungen stehen gleichberechtigt nebeneinander.

Im fachlichen Diskurs um Kindertageseinrichtungen ist in den vergangenen zwei Dekaden dennoch vor allem der Begriff der *Bildung* in den Vordergrund gerückt. Dies ist insbesondere zurückzuführen auf die durch die Veröffentlichung der ersten PISA-Studie¹⁰ (vgl. hierzu Deutsches PISA-Konsortium 2001). Infolge der für das deutsche Bildungssystem niederschmetternden Resultate im internationalen Vergleich wurde „eine Debatte über die ungenutzten Bildungspotenziale der ersten Lebensjahre begonnen und damit der Kindergarten ins Blickfeld gerückt, obgleich PISA zur Relevanz und zur Leistungsfähigkeit des Kindergartens aufgrund seines Erhebungsdesigns und seiner Befunde gar nicht beitragen konnte“ (BMFSFJ 2005, S. 117). Dabei ist dennoch hervorzuheben, dass die Auseinandersetzung mit Kindertageseinrichtungen als Bildungsinstitution auch zu ihrer qualitativen Weiterentwicklung geführt hat (vgl. hierzu Strehmel/Ulber 2014, S. 10 ff). Kindertageseinrichtungen sind generell *nicht-formelle Bildungsinstitutionen*. Nicht-formelle Bildung bezieht sich dabei auf Bildungssettings, in denen Bildungsförderung zwar durch Fachkräfte geplant und durchgeführt wird, jedoch außerhalb formaler Curricula (vgl. Council of Europe 2003, S. 21; vgl. auch BJK 2001, S. 5 f). Der Europarat benennt in seinen Empfehlungen zur Menschenrechtserziehung einige Merkmale nicht-formeller Bildung (vgl. Council of Europe 2003, S. 22). Demnach zeichnet sich nicht-formelle Bildung, wie sie sich auch in Kindertageseinrichtungen vollzieht, dadurch aus, dass

- ihre Inanspruchnahme freiwillig ist,
- sie ideeller Weise für jedermann zugänglich ist,
- einen organisierten Prozess mit pädagogischen Zielen darstellt,
- partizipativ und subjektorientiert ausgerichtet ist,
- auf den Erwerb von Lebenskompetenzen und die aktive Teilhabe an der Gesellschaft abzielt,
- gleichermaßen individuelles Lernen und Lernen in der Gruppe beinhaltet,
- sie ganzheitlich und prozessorientiert ist,
- auf Erfahrung und Handeln basiert,
- und an die Bedürfnisse des Kindes bzw. Jugendlichen anknüpft.

Als sozialpädagogisch verwurzelte Einrichtungen (vgl. hierzu Maykus 2008, S. 69 ff) orientieren sich Kindertageseinrichtungen an einem ganzheitlichen und auf Eigenaktivität des Individuums ausgerichteten Bildungsverständnis, das auf konstruktivistischen Erkenntnissen basiert.

¹⁰ Die von der OECD durchgeführte PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) untersuchte Basiskompetenzen fünfzehnjähriger Schüler*innen in einem internationalen Vergleich.

Diesem Bildungsverständnis liegt der Humboldt'sche Bildungsbegriff der „Aneignung von Selbst und Welt“ zu Grunde. Bildung wird unter dieser Perspektive als ein eigenaktiver Prozess verstanden, „in dem das sich bildende Individuum Subjekt und nicht Objekt des Geschehens ist“ (BMFSFJ 2005, S. 107). In dieser Hinsicht erfordert demnach frühkindliche Bildung stets die aktive Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt. Die Autor*innen des zwölften Kinder- und Jugendberichts¹¹ beschreiben Bildung unter dieser Perspektive Bildung wie folgt:

Bildung ist ein aktiver Prozess, in dem sich das Subjekt eigenständig und selbsttätig in der Auseinandersetzung mit der sozialen, kulturellen und natürlichen Umwelt bildet. Bildung des Subjekts in diesem Sinne braucht folglich Bildungsgelegenheiten durch eine bildungsstimulierende Umwelt und durch die Auseinandersetzung mit Personen. Bildung erfolgt dabei in einem Ko-Konstruktionsprozess zwischen einem lernwilligen Subjekt und seiner sozialen Umwelt. In diesem Sinne sind ... Kinder und Jugendliche als Ko-Produzenten ihres eigenen Bildungsprozesses zu begreifen. (BMFSFJ 2005, S. 107)

Die mit Bildung beschriebenen Aneignungsprozesse vollziehen sich in diesem Verständnis demnach nicht unabhängig und losgelöst von äußeren Bedingungen, sondern in diese eingebettet und stets innerhalb von sozialen Bezügen (vgl. MSGJFS 2019, S. 5). Die eigene Aktivität des Kindes ist in diesem Bildungsverständnis zentrale Bedingung. Bildung kann nur sehr bedingt lehrend vermittelt werden (vgl. Laewen 2007, S. 44 f). Auf der Basis konstruktivistischer Annahmen stellt Laewen in diesem Zusammenhang fest:

Es besteht keine Möglichkeit einer direkten Übertragung von Erfahrung/ Wissen/ Kompetenzen vom Erwachsenen auf Kinder. Zwischen der anzueignenden Kultur und dem Kind steht grundsätzlich eine Konstruktionsleistung des Kindes. Pädagogik muss deshalb auf die Vorstellung verzichten, Kindern (oder Erwachsenen) etwas beibringen zu können. (Laewen 1999, S. 14)

Bildungsprozesse sind damit immer individuelle Aneignungsprozesse, die jedes Kind für sich nur selbst vollziehen kann. Ohne eigenaktives Handeln des Kindes können nach diesem Verständnis Bildungsprozesse nicht stattfinden. Das sozialpädagogische Bildungsverständnis, das diese eigenaktiven Aneignungsprozesse beschreibt und auch den kindheitspädagogischen (Bildungs-) Konzepten von Kindertageseinrichtungen sowie den meisten Bildungs- und Erziehungsplänen der Länder zu Grunde liegt (vgl. Fthenakis 2014, S. 77), wird dabei auch als *Selbstbildung* bezeichnet. Gerd E. Schäfer fasst den Begriff der Selbstbildung zusammen:

Unter Selbstbildung verstehen wir die Tätigkeit, die Kinder verrichten müssen, um das, was um sie herum geschieht, aufnehmen und zu einem inneren Bild ihrer Wirklichkeit verarbeiten zu können. (Schäfer 2004, S. 7)

¹¹ Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht behandelt den Schwerpunkt Bildung, Erziehung und Betreuung vor und neben der Schule (vgl. BMFSFJ 2005).

Bildung ist somit eine Eigenaktivität des Subjekts, bei der nicht die Wissensaneignung im Mittelpunkt steht, sondern die aktive Auseinandersetzung des Kindes mit seiner konkreten sozialen und materiellen Umwelt. Dabei erschließt es sich die Welt zwar im Sinne von Selbstbildung eigenaktiv, jedoch nicht auf sich allein gestellt. In sozialen Bezügen stattfindende Bildungsprozesse von Kindern finden immer auch in Zusammensein mit anderen Kindern und Erwachsenen statt (vgl. Völkel 2007, S. 161 ff). Dabei können Kinder durchaus Erfahrungen und Wissen auch von anderen übernehmen, allerdings kann dies nie direkt vermittelt geschehen, sondern immer nur über den „Filter“ der Konstruktionsleistung des jeweiligen Kindes selbst (vgl. Fthenakis 2006, S. 78). Von Ko-Konstruktionen spricht man in diesem Zusammenhang, wenn derartige Konstruktionsleistungen gemeinsam mit anderen stattfinden, was besonders dann gut funktioniert, wenn die an der Ko-Konstruktion Beteiligten einen ähnlichen Entwicklungsstand aufweisen¹².

Ko-Konstruktionen und Selbstbildungsprozesse vollziehen sich dabei jedoch grundsätzlich nicht voraussetzungslos. So benannte schon Wilhelm von Humboldt, auf dessen zu seiner Zeit reformerische Gedanken auch das heutige sozialpädagogische Bildungsverständnis nach wie vor Bezug nimmt (vgl. hierzu BMFSFJ 2005, S. 107 ff), in seinen Ausführungen zu einem ganzheitlichen Begriff von Bildung die zwei wesentliche Bedingungen für Bildung:

Der wahre Zweck (!) des Menschen ... ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, und unerlassliche (!) Bedingung. Allein ausser (!) der Freiheit erfordert die Entwicklung (!) der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, Mannigfaltigkeit der Situationen. Auch der freieste und unabhängigste Mensch, in einförmige Lagen versetzt, bildet sich minder aus. (Humboldt, zit. n. Benner 2003, S. 47)

Humboldt stellt somit klar, dass Freiheit eine Bedingung von Bildung ist. Auch in den heutigen Betrachtungen zum sozialpädagogischen Bildungsbegriff als eigenaktive Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt wird dies deutlich, denn Eigenaktivität erfordert hier stets das Vorhandensein von Handlungsmöglichkeiten und somit Freiraum auf Seiten des sich bildenden Kindes (vgl. Laewen 2002, 40 ff). Zum anderen benennt Humboldt in dem oben genannten Zitat vielfältige Anregungen als Voraussetzung für Bildung – in seinen Worten als Mannigfaltigkeit der Situationen benannt. Auch im heutigen Bildungsverständnis kommt dem Vorhandensein äußerer Anregungen und somit der Gestaltung der Umwelt des sich bildenden Kindes eine dementsprechende Bedeutung zu (vgl. Laewen 2007, S. 79–81).

¹² Eine besondere Herausforderung stellen Ko-Konstruktionen zwischen Erwachsenen und Kindern für die beteiligten Erwachsenen dar, weil diese den Kindern gegenüber einen deutlichen Entwicklungsvorsprung aufweisen (vgl. Völkel 2007, S. 167 f). Völkel (2007, S. 170) stellt hier jedoch fest, dass „ko-konstruktive Prozesse zwischen Erwachsenen und Kindern ... unter bestimmten Voraussetzungen, die vor allem der Erwachsene erfüllen muss, im Rahmen des Möglichen (scheinen).“

Das Verhältnis von Freiraum zu eigenem Handeln und der Anregung von außen wird heute auch in dem Verhältnis von Bildung und Erziehung diskutiert. Während Bildung als „Aneignung von Weltwissen, die Entwicklung von Kompetenzen und Fähigkeiten durch die Auseinandersetzung mit anderen Menschen in einem sozialen und institutionellen Kontext sowie die Beschäftigung mit der materiellen Umwelt“ (Strehmel/Ulber 2014, S. 9) betrachtet wird und somit eine Tätigkeit auf Seiten des sich bildenden Kindes darstellt, ist *Erziehung* demgegenüber nach Hans-Joachim Laewen¹³ das Handeln der erziehenden Erwachsenen:

Erziehung kann die Umwelt des Kindes gestalten und sie kann die Interaktion zwischen Erwachsenen und Kind gestalten. Im ersten Fall nimmt Erziehung Einfluss auf die materielle Umgebung des Kindes Erziehung entscheidet darüber, welchen Ausschnitt der Welt sich das Kind konstruierend aneignen kann. Im zweiten Fall entscheidet Erziehung darüber, welche Themen den Kindern auf welche Weise für ihre Konstruktionen vorgelegt werden ... oder aber, wenn das Kind von sich aus Themen bearbeitet, welche davon und auf welche Weise vom Erwachsenen beantwortet werden. (Laewen 2002, S. 43)

Laewen betont dabei, dass ein Verständnis von Bildung als Selbstbildung keineswegs bedeutet, dass Erwachsene ohne Einfluss auf Kinder sind, sondern dass diese durch ihr Handeln in und Gestalten der Umwelt des Kindes in dem spezifischen Verhältnis von Erziehung und Bildung durchaus Einflussmöglichkeiten auf die Bildungsprozesse der Kinder haben (Laewen 2002, S. 43). Bringen Erwachsene Themen ein, die nicht von den Kindern selbst ausgehen, sondern den Horizont ihrer Auseinandersetzung mit der Welt erweitern sollen, dann ist hierfür eine klare Formulierung von (Erziehungs-) Zielen notwendig (vgl. a.a.O., S. 55). Mit der Formulierung von Zielen wiederum ist ein auf Seiten der Erwachsenen zu begründender Entscheidungsprozess darüber verbunden, welche Erfahrungsräume sie Kindern bewusst eröffnen wollen und welche nicht.

Auch wenn vor allem der Begriff der Bildung in den vergangenen Jahren im Kontext des kindheitspädagogischen Diskurses gegenüber Erziehung deutlich mehr Gewicht hatte, wird hier deutlich, dass Erziehung und Bildung als Kernbegriffe des Auftrags von Kindertageseinrichtungen gewissermaßen zwei Seiten derselben Medaille sind und gleichberechtigt nebeneinanderstehen. Laewen (vgl. 2002, S. 45) verdeutlicht zugespitzt, dass Bildung ohne Erziehung nicht denkbar ist und beide Begriffe somit eng miteinander verbunden sind. Erziehung als einflussnehmendes Handeln der Erwachsenen in Kindertageseinrichtungen ist dabei nicht beliebig und voraussetzungslos, sondern eng an den gesellschaftlichen Kontext gebunden, in dem sie stattfindet. Strehmel und Ulber (vgl. 2014, S. 9) machen zusammenfassend deutlich, dass Erziehung immer auch eng mit der Sozialisationsfunktion von Kindertageseinrichtungen in einem

¹³ Laewen prägt den pädagogischen Diskurs in Bezug auf Erziehung und Bildung in Kindertageseinrichtungen im deutschsprachigen Raum (vgl. Knauer et al. 2016, S. 39).

Zusammenhang steht, in dem Kindern auch außerhalb der Familie die sozialen Regeln des Zusammenlebens vermittelt werden. Siegfried Bernfeld, Pädagoge und Psychoanalytiker, bezeichnet Erziehung als „die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“ (Bernfeld 1973, zit. n. Knauer et al. 2016, S. 32) und betont damit einerseits, dass Kinder auf Grund ihres Entwicklungsstandes auf Fürsorge und Erziehung durch die Erwachsenenengeneration angewiesen sind, und dass sich andererseits diese Erziehung stets vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und kultureller Bedingungen vollzieht (vgl. hierzu Knauer et al. 2016, S. 32). Winkler (2006, S. 10) verdeutlicht in diesem Zusammenhang, dass Erziehung somit immer auch dazu dient, „Gesellschaft und Kultur über den Wechsel der Generationen zu stabilisieren“ und somit die Funktion hat, Normen und Werte intergenerativ weiterzugeben. Dabei müsse innerhalb der Pädagogik immer wieder neu diskutiert werden: „Was will denn die ältere Generation mit der jüngeren?“ (a.a.O., S. 16). Auch John Dewey verdeutlicht die Notwendigkeit von Erziehung aus gesellschaftlicher Perspektive in einem Verhältnis jüngerer und älterer Generationen:

Mit der fortschreitenden Entwicklung der Kultur erweitert sich die Kluft zwischen den ursprünglichen Fähigkeiten der Unreifen und den Normen und Sitten der Älteren. ... Es ist die Erziehung, die diese Kluft überbrückt – und nur die Erziehung. (Dewey 2000, S. 17)

Winkler macht jedoch auch deutlich, dass sich die Funktion von Erziehung nicht ausschließlich einseitig in Prozessen der Sozialisation auflösen lässt, auch wenn Erziehung unumstritten die Aufgabe hat, im Sinne der Gesellschaft Einfluss auf ihre Individuen zu nehmen (vgl. Winkler 2006, S. 18). Erziehung ist in der Pädagogik demnach immer auch ein Gegenstand sui generis, sie „erzeugt ein Verhältnis gegenüber Gesellschaft und versucht, die Subjekte dieser gegenüber zu bemächtigen“ (ebd.). Genau diesen Aspekt betonen auch die Autor*innen des zwölften Kinder- und Jugendberichts und konstatieren, es ist auch „der Anspruch von Bildung, die einzelnen Subjekte zu befähigen, sich Zumutungen und Ansprüchen der Gesellschaft, die der individuellen Entfaltung entgegenstehen, zu widersetzen“ (BMFSFJ 2005, S. 108). Auch hier zeigt sich als die Verschränkung der Begriffe Erziehung und Bildung. Deutlich wird in diesem Zusammenhang jedoch auch ein gewissermaßen eigentümliches Verhältnis von Erziehung als zielgerichteter Einfluss der Erwachsenen und Bildung als Selbstbildung. Wenn Erziehung zielgerichtetes Handeln der Erwachsenen ist, mit dem diese – mehr oder weniger bewusst – Einfluss nehmen auf die materielle und soziale Umwelt des Kindes, so obliegt es den Erwachsenen in diesem Zusammenhang auch, entsprechend zu darüber zu entscheiden, *wie* sie diese Umwelt gestalten. Die erziehenden Erwachsenen bestimmen also immer auch darüber, wie die materielle Umwelt der Kinder in der Kindertageseinrichtungen gestaltet ist und wie sie soziale Interaktionen gestalten. Damit ist gleichzeitig verbunden, dass sie auch darüber entscheiden, wie diese Umwelt *nicht* gestaltet ist, grenzen damit also den Erfahrungsraum der Kinder immer

auch bewusst ein. Um (Selbst-) Bildung und Subjektwerdung, deren Voraussetzung wie oben beschrieben die Eigenaktivität und der Freiraum der Kinder ist, zu ermöglichen, schränken die Erwachsenen also gewissermaßen diesen Freiraum ein, indem sie zielgerichtet auf die materielle und soziale Umwelt des Kindes Einfluss nehmen, und dies insbesondere auch – wie Dewey und Winkler (s.o.) deutlich machen – in Hinblick auf die Weitergabe von Normen und Werten und somit den Erhalt und die Stabilisierung von Gesellschaft und Kultur. Hier zeigt sich bereits, dass Erziehung immer auch mit Macht zu tun hat, weil diese stets Einflussnahme bedeutet auf Bedingungen, mit denen Kinder sich zwangsläufig auseinandersetzen (müssen), sowie auf die Aneignungsprozesse der Kinder. Dies wird nach der Auseinandersetzung mit den beschriebenen Machttheorien in Kapitel 3 deutlich.

Die dritte Kernaufgabe von Kindertageseinrichtungen ist die der *Betreuung*, welche im Wesentlichen „auf die Befriedigung der physischen, psychischen und sozialen Grundbedürfnisse (verweist)“ (Strehmel/Ulber 2014, S. 9). Laewen (vgl. 2002, S. 45) versteht unter Betreuung ebenfalls zusammenfassend, dass Kinder sich in Kindertageseinrichtungen in einem sicheren Schutzraum bewegen, in dem sie vor äußeren Gefahren und schädlichen Einflüssen geschützt sind und ihre physiologischen Grundbedürfnisse befriedigt werden. Damit sind insbesondere auch die Frage der den pädagogischen Fachkräften obliegenden Aufsichtspflicht über die betreuten Kinder berührt (vgl. hierzu Renn 2014, S. 176 f). Dabei wird auch deutlich, dass die Frage nach dem Schutz vor schädlichen Einflüssen keineswegs trivial ist, da diese sowohl die Frage beinhaltet, ob Kinder sich im Spiel Schrammen und Beulen zuziehen können und dürfen, als auch den Schutz vor Gewalt in der Erziehung, vor seelischen Verletzungen und entwürdigenden Maßnahmen gemäß des Rechtes von Kindern auf gewaltfreie Erziehung nach § 1631 BGB. In diesem Zusammenhang haben Kindertageseinrichtungen präventive Maßnahmen zum Schutz von Kindern konzeptionell zu verankern, an die auch ihre Betriebserlaubnis geknüpft ist (vgl. hierzu 2.1).

2.3 Zentrale kindheitspädagogische Aspekte

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern als Kernaufgaben von Kindertageseinrichtungen näher beleuchtet wurden, werden im folgenden Abschnitt einige zentrale Aspekte und Spezifika des Arbeitsfeldes, die in Bezug auf die vorliegende Untersuchung und ihren Schwerpunkt relevant erscheinen, benannt und kurz erläutert.

Bild vom Kind und Rolle der Fachkräfte

Das in Abschnitt 2.2 beschriebene Verständnis von Erziehung und Bildung hängt eng mit einem spezifischen *Bild vom Kind* und eine daraus abgeleitete *Rolle der pädagogischen Fachkräfte* zusammen. Wird Bildung verstanden als die eigenaktive Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt und die daraus resultierenden Aneignungsprozesse in (ko-)konstruktiven

Prozessen, so bedeutet dies, das Kind als Akteur seiner Entwicklung anzuerkennen. Dieses in der Früh- bzw. Kindheitspädagogik prägende *Bild vom Kind* verdeutlicht die kindorientierte Perspektive pädagogischen Handelns in Kindertageseinrichtungen und grenzt sich damit von funktions- und vermittlungsorientierten Vorstellungen in Bezug auf die Entwicklung von Kindern ab (vgl. Schäfer 2011, S. 43). Als Akteur seiner eigenen Entwicklung ist das Kind in diesem Verständnis eingebunden in seine materielle und soziale Umwelt, deren sinnliche Wahrnehmung den Ausgangspunkt seiner Auseinandersetzung mit ihr bilden. Eingebettet in kulturelle und soziale Bezüge gestaltet das Kind seine Entwicklung dabei aktiv mit, weshalb Bildungsprozesse von Kindern nur bedingt linear vorhersehbar- und planbar sind (vgl. hierzu a.a.O., S. 30 f). Diesem Bild vom Kind entsprechend, das „die Selbsttätigkeit der Kinder anerkennt und zur Grundlage pädagogischen Handelns macht“ (a.a.O., S. 58), kommt den pädagogischen Fachkräften die *Rolle als Begleitende* der kindlichen Bildungsprozesse zu. Entsprechend der von Laewen (s.o.) beschriebenen Funktion von Erziehung, nehmen die Erwachsenen die Rolle ein, die materielle und soziale Umgebung des Kindes maßgeblich zu gestalten und diesem vielfältige Anregungen – auch im Sinne von Humboldts Mannigfaltigkeit von Situationen – zur Verfügung zu stellen. Schäfer (vgl. 2011, S. 67) betont außerdem, dass frühkindliche Bildungsprozesse immer auch auf sozialen Beziehungen basieren, in denen die Fachkräfte die Kinder in ihrem Handeln interessiert begleiten oder gar darin involviert sind.

Subjektorientierung und Autonomie

Im gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (JMK/KMK 2004, S. 6) heißt es:

Der Bezugspunkt erzieherischen Denkens und Handelns ist das Kind als Persönlichkeit... . Der Erwachsene soll das Kind bedingungslos akzeptieren und respektieren. Es ist uneingeschränkt wertzuschätzen und darf niemals beschämt werden.

Hier ist die Orientierung der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtung am Kind als Subjekt und seine uneingeschränkte Anerkennung durch die pädagogischen Fachkräfte noch einmal deutlich beschrieben. Diese *Subjektorientierung* ergibt sich auch an dem oben beschriebenen Bildungsverständnis, da auch hier das eigenaktive Kind Orientierungspunkt des pädagogischen Handelns ist. Maykus (vgl. 2008, S. 81) verweist in Hinblick auf frühkindliche Bildungsprozesse zudem darauf, dass auch die Unterstützung der Subjektwerdung ihrer Adressaten allgemeines Ziel sozialpädagogischen Handelns ist. Subjektorientierung beinhaltet also zweierlei Dimensionen und beschreibt damit zum einen die Anerkennung des in der Entwicklung befindlichen Kindes als Subjekt und zum anderen die Entwicklung hin zum eigenständigen Subjekt als Handlungsziel. Hier ist festzuhalten, dass die Unterstützung der Subjektwerdung im Sinne einer „eigenverantwortlichen Persönlichkeit“ (vgl. hierzu 2.1) nicht im Widerspruch

steht zu der gleichzeitigen Anerkennung des Kindes als Subjekt bereits während seiner Entwicklung, weil das oben beschriebene Bild vom Kind und das Verständnis von Bildung als Selbstbildung (und somit aktiver Aneignungsprozess des Kindes) keine generelle Asymmetrie zwischen Erwachsenen und Kindern herstellen. Dementsprechend bedeutet die Unterstützung der Subjektwerdung als Zielperspektive nicht im Umkehrschluss, dass das Kind zum jetzigen Zeitpunkt nicht bereits anerkanntes Subjekt ist. In der Anerkennung des Kindes als autonomes handelndes Subjekt und der Unterstützung seiner Entwicklung in den sozialen Bezügen zwischen Erwachsenen und Kindern ist dabei auch die „Befriedigung des kindlichen Strebens nach Bindung und Autonomie“ (JMK/ KMK 2004, S. 6) sichergestellt.

2.4 Resümee

In der Beschreibung der für die Fragestellung relevanten Grundzüge des Arbeitsfeldes Kindertageseinrichtung ist deutlich geworden, dass diese als nicht-formelle Bildungseinrichtung spezifische Kernaufgaben in der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern haben. Im Verhältnis von Erziehung und Bildung wurde dargestellt, dass Bildung – verstanden als Selbstbildung – in der sozialpädagogisch fundierten Arbeit von Kindertageseinrichtungen die eigenaktive und (ko-)konstruktive Auseinandersetzung des Kindes als autonom anerkanntes Subjekt mit seiner Umwelt und seine darauf basierenden aktiven Aneignungsprozesse beschreibt. Erziehung ist dementsprechend die zielgerichtete Tätigkeit der pädagogischen Fachkräfte, die diese aktiven Aneignungsprozesse auf Seiten des Kindes initiiert, begleitet und unterstützt und zudem der intergenerativen Weitergabe von gesellschaftlichen Normen und Werten dient. Dabei wurde auch deutlich, dass die Anerkennung des Kindes als Subjekt und seine eigenaktive Auseinandersetzung mit der Umwelt immer auch Freiraum und Autonomie des Kindes zur Bedingung haben, weil nur mit vorhandenen Handlungsmöglichkeiten auf Seiten des Kindes eine eigenaktive Auseinandersetzung und Aneignung möglich ist. Gleichzeitig wurden bereits erste Anhaltspunkte aufgedeckt in dem spezifischen Verhältnis von Erziehung, Bildung und Macht, da die bewusste Einflussnahme der Erwachsenen zwangsläufig auch mit der bewussten Eingrenzung und Gestaltung des Erfahrungsraumes der Kinder zu tun hat. Zudem zeigte sich, dass in den Kernaufgaben der Kindertageseinrichtungen auch der Schutz von Kindern vor Gewalt und anderen verletzenden und entwürdigenden Maßnahmen angelegt ist.

3 Macht als theoretisches Konstrukt und konstitutioneller Bestandteil von Pädagogik

Im Alltagsverständnis erscheint Macht als etwas weithin Negatives, sie wird beizeiten sogar dämonisiert – „Machtmenschen“, „Machthunger“, „Machtbesessenheit“ –; wissenschaftliches Verstehen dieses Phänomens bemüht sich zunächst einmal um mehr Neutralität. (Imbusch 2016, S. 196)

Macht ist ein weit verbreiteter und oft verwendeter Begriff. Wie der Soziologe Peter Imbusch in dem eingangs erwähnten Zitat verdeutlicht, ist Macht im Alltagsverständnis zunächst einmal – wie vermutlich viele andere Phänomene auch – von einer wissenschaftlichen Betrachtung zu unterscheiden. Die negative Konnotation, die der Begriff der Macht im Alltag hat, ist dennoch interessant, wirken sie doch in professionelle Kontexte wie den der Kindertageseinrichtung hinein. Macht ist vielen pädagogischen Fachkräften eher suspekt und hat aus ihrer Sicht mit der Pädagogik in Kindertageseinrichtungen zunächst einmal nichts zu tun (vgl. Knauer/Hansen 2010, S. 24). Darüber hinaus ist Macht nicht beliebt. Imbusch (vgl. 2016, S. 197) stellt fest, dass Macht in gesellschaftlichen Debatten immer auch zu tun hat mit Hierarchisierung und sozialer Ungleichheit. Hierarchisierung bedeutet immer auch, dass wenige Macht über viele haben. Soziale Ungleichheit bedeutet, dass wenige sozial besser, viele sozial schlechter gestellt sind. So verwundert es nicht, dass Macht als Begriff häufig negativ assoziiert ist und auch bei pädagogischen Fachkräften ungern Verwendung findet, zumal dieses Bild von Macht zunächst so gar nicht zu der Aufgabe von Fachkräften passt, Fürsorge für die Kinder zu tragen (siehe hierzu 2.2)

Dabei wird schnell klar, dass der Machtbegriff zwar eine breite Verwendung findet, eine einheitliche Definition dessen, was Macht eigentlich genau ist, jedoch fehlt. Imbusch (vgl. 2016, S. 195) macht in diesem Zusammenhang deutlich, dass es neben einer breiten Vieldeutigkeit des Machtbegriffs häufig auch einen unscharfen Wortgebrauch im Zusammenhang mit Macht gibt, weil diese oft nicht genügend von anderen Phänomenen wie Zwang oder Gewalt abgegrenzt wird. Infolgedessen werde Macht sehr unterschiedlich und zum Teil auch gegensätzlich bewertet. Im Alltagsverständnis herrscht dabei oft eine „Verdinglichung der Macht“ (vgl. Imbusch 2016, S. 195) vor, die aus wissenschaftlicher Perspektive jedoch nicht zu halten sei, weil Macht nicht im Sinne eines Gegenstandes besessen werden könne. Die Betrachtung des Phänomens Macht kann sich demnach nicht allein darauf stützen zu definieren, wer Macht besitzt und wer nicht. Bereits die etymologische Betrachtung des Wortes liefert hier einen Hinweis darauf, dass mit dem Phänomen Macht ein komplexeres Verhältnis beschrieben ist, als der reine Besitz oder Nichtbesitz. Der Begriff Macht lässt sich auf das mittelhochdeutsche *maht* zurückführen, was so viel bedeutet wie *Können* oder *Vermögen* (vgl. Bibliografisches Institut

GmbH 2020d, o. S.). Wörtlich betrachtet beinhaltet Macht also sowohl die Fähigkeit als auch die Möglichkeit, Einfluss auf etwas zu nehmen. Macht beinhaltet allein von der Wortbedeutung her also bereits eine Begrenzung durch äußere Umstände. Nicht umsonst heißt es sprichwörtlich, jemand tue „alles, was in seiner Macht steht“, und nicht etwa „alles steht in jemandes Macht“. Generell ist festzuhalten, dass Macht überall dort eine Rolle spielt, wo Menschen sich in irgendeiner Form auf soziale Ordnungen einstellen (vgl. Kraus/Krieger 2014, S. 9 f). Auch Imbusch (2016, S. 195) verdeutlicht dies:

Macht hat niemand für sich allein, sie existiert nur in Verbindung mit und zu anderen Menschen, weil Macht stets ein soziales Verhältnis bezeichnet. (...) Mächtig ist potenziell jeder, weil Macht eine allgemeine menschliche Möglichkeit darstellt.

Norbert Elias (1986; zit. n. Wolf 1999, S. 125) bezeichnet Macht als eine Struktureigentümlichkeit aller menschlicher Beziehungen“ und betont damit ebenfalls, dass Macht in sozialen Beziehungen immanent ist. Dass Macht jedoch als Eigentümlichkeit sozialer Beziehungen gelten kann, vereinfacht die Beschreibung des Phänomens indes nicht, da Macht dabei nie isoliert, sondern nur innerhalb sozialer Beziehungen betrachtet werden kann. Das Verständnis sozialer Beziehungen hat somit auch Einfluss auf das Verständnis von Macht selbst. Dies wird in Abschnitt 3.1 mit der Beschreibung unterschiedlicher Machttheorien deutlich.

Ganz allgemein lassen sich in Hinblick auf Macht sowohl im gesellschaftlichen wie auch im pädagogischen Kontext unterschiedliche Fragen betrachten (vgl. dazu Imbusch 2016): Was ist Macht? Woher kommt sie? Wie und in welcher Form wird Macht ausgeübt? Welche Wirkungen hat Macht und wie wird sie erlebt? Im folgenden Kapitel werden dazu in Abschnitt 3.1 ausgewählte zentrale (vor allem soziologische) Theorien in Bezug auf den Machtbegriff dargestellt¹⁴, die in Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand einen Bezug zum pädagogischen Kontext liefern können. Anschließend wird Macht unter Rückgriff auf Vertreter*innen pädagogischer Theoriebezüge in Abschnitt 3.2 als konstitutionelle Bedingung der Kindheitspädagogik beschrieben. In Abschnitt 3.3 wird theoretisch beleuchtet, wie sich Macht performativ umgesetzt als Handeln pädagogischer Fachkräfte zeigen kann. Dabei wird insbesondere auch auf den Handlungsbegriff näher eingegangen. Die Erkenntnisse aus der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Machtbegriff werden abschließend in einem Resümee zusammengefasst (3.4).

3.1 Machttheorien und ihre Bedeutung für den kindheitspädagogischen Kontext

Nachdem oben bereits deutlich geworden ist, dass der Machtbegriff eine nähere theoretische Betrachtung erfordert, werden in diesem Abschnitt ausgewählte Theorien in Bezug auf Macht

¹⁴ Einen breiten und umfassenden Überblick über Konzepte des Machtbegriffs liefert Plaßmann (vgl. 2003).

beleuchtet. Diese beziehen sich dabei im Wesentlichen auf Betrachtungen von Macht als soziales Phänomen. Daraus ergibt sich eine Auswahl an Theorien, die sich vor allem aus den kindheitspädagogischen Bezugsdisziplinen der Soziologie und der Philosophie. Da in der vorliegenden Arbeit die performative Umsetzung von Macht im pädagogischen Handeln von Interesse ist, werden psychologische Theorien, die Macht vor allem aus der individualpsychologischen Perspektive und somit die Mikroebene von Machtausübung, ihre Ausdrucksformen und psychische Konsequenzen von Machtmissbrauch betrachten (vgl. Plaßmann 2003, S. 25), außen vor gelassen. Psychologisch ausgerichtete Theorien erscheinen zwar in Hinblick auf die inter- und intrapsychologischen Ursachen und Folgen von Machtausübung relevant, weniger jedoch in Hinblick auf die in der vorliegenden Arbeit fokussierte Beschreibung der performativen Umsetzung im pädagogischen Alltag.

Als eine der historisch ersten und zugleich weit verbreiteten soziologischen Betrachtungen von Macht werden zunächst die Betrachtungen Max Webers beschrieben, der Macht als Chance der Einflussnahme betrachtet und dem Begriff der Herrschaft gegenüberstellt (3.1.1). Anschließend werden die aus systemtheoretischer Sicht formulierten Überlegungen zu Macht als Kommunikationsmedium des Soziologen Niklas Luhmann beleuchtet, die auch eine spezifische Sichtweise auf das Verhältnis von Macht und Gewalt beinhalteten (3.1.2). In Abschnitt 3.1.3 werden die Überlegungen der Philosophin Hannah Arendt beschrieben, die die Legitimation von Macht in den Mittelpunkt stellt und diese deutlich von Gewalt abgrenzt. Anschließend wird das soziologische Konzept von Machtverhältnissen und -diskursen nach Michel Foucault in Abschnitt 3.1.4 beleuchtet, das insbesondere zur Omnipräsenz des Machtbegriffs beigetragen hat. Zuletzt erfolgt die Darstellung des anthropologisch-philosophisch begründeten Machtkonzepts des Soziologen Heinrich Popitz in Abschnitt 3.1.5.

Die Theorien werden in den jeweiligen Abschnitten dabei auf ihre Übertragbarkeit auf das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung eingeordnet. Dies erfolgt unter Rückgriff auf die in Kapitel 2 dargestellten theoretischen, konzeptionellen und rechtlichen Grundlagen des Arbeitsfeldes. Die Machtbegriffe werden auf ihre Anwendbarkeit auf das Arbeitsfeld in Bezug auf dessen normative theoretische Grundlagen eingeordnet, also letztlich dahingehend bewertet, ob sie mit den für Kindertageseinrichtungen verbundenen pädagogischen Grundlagen, die hier den Bezugspunkt bilden, idealtypisch vereinbar sind. Gegebenenfalls wird diese Betrachtung durch einen Bezug zur pädagogischen Realität im Alltag ergänzt, der – wie teilweise deutlich wird – von der idealtypischen Auslegung der theoretischen Grundlagen abweichen kann. Abschließend erfolgen eine Zusammenfassung und Gegenüberstellung der dargestellten Theorien in Abschnitt 3.1.6.

3.1.1 Macht als Chance nach Max Weber

Der deutsche Soziologe Max Weber setzte sich in seinem umfangreichen Grundlagenwerk *Wirtschaft und Gesellschaft* bereits in den frühen 1920er Jahren mit dem Machtbegriff aus einer soziologischen Perspektive auseinander. Seiner Analyse damaliger gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Verhältnisse stellt Weber Definitionen soziologischer Grundbegriffe voran. Darin definiert er Macht als „... jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (Weber 1976, S. 28). Betrachtet man die einzelnen Elemente der Definition Webers fällt zunächst auf, dass er Macht als *Chance* definiert, den eigenen Willen durchzusetzen. Damit betont Weber den Möglichkeitscharakter von Macht und stellt klar, dass allein das Potential der Durchsetzung des Willens als Indikator für das Vorhandensein von Macht bereits ausreicht (Platzmann 2003, S. 49). Imbusch (vgl. 2016, S. 201) spricht in diesem Zusammenhang von einer Unterscheidung potentieller und (tatsächlich ausgeführter) akuter Macht. In seiner Definition bezieht sich Weber außerdem auf *soziale Beziehungen* und stellt damit einen klaren Bezug zwischen Macht und sozialem Kontext heraus. Macht kann demnach nicht außerhalb sozialer Beziehungen, also dem Zusammen- oder aufeinander Einwirken und Interagieren von Individuen existieren. Zentraler Aspekt in Webers Definition ist außerdem die *Durchsetzung eigenen Willens* und dies auch gegen Widerstände. Sofern die Durchsetzung des eigenen Willens auch gegen Widerstände und somit gegen den Willen der oder des Anderen als Macht definiert ist, ist ihre Existenz nach Weber nicht an Legitimation im sozialen Kontext gebunden. Diese Sichtweise unterscheidet die Überlegungen Webers zum Teil deutlich von denen anderer Autor*innen, wie unten deutlich wird.

Macht beinhaltet nach Weber auch die Anwendung von Zwang. Er bezeichnet Macht ausdrücklich als „Möglichkeit, den eigenen Willen dem Verhalten anderer aufzuzwingen“ (Weber 1976, S. 542). Indem Weber darüber hinaus in seiner Definition anmerkt, es sei für das Vorhandensein der Macht unerheblich *worauf diese beruht*, impliziert er gleichzeitig, dass es eine Vielzahl möglicher Machtquellen geben kann und dass es zunächst einmal nicht notwendig oder nicht möglich ist, diese genau zu benennen. Damit ist ebenfalls ausgedrückt, dass im Grunde jedes Individuum über Macht verfügt bzw. verfügen kann. Dies führt jedoch zu einer relativ unspezifischen Definition von Macht, weshalb Weber Macht auch als *amorph* bezeichnet und dem Machtbegriff gegenüber einen weiteren, aus seiner Sicht genaueren Begriff zur Beschreibung von Machtverhältnissen nutzt, nämlich den der *Herrschaft*:

Der Begriff ‚Macht‘ ist soziologisch amorph. Alle denkbaren Qualitäten eines Menschen und alle denkbaren Konstellationen können jemand in die Lage versetzen, seinen Willen in einer gegebenen Situation durchzusetzen. Der soziologische Begriff ‚Herrschaft‘ muss daher

präziser sein und kann nur die Chance bedeuten: für einen Befehl Fügsamkeit zu finden. (Weber 1976, 28 f)

Weber unterscheidet hier Macht und Herrschaft, betrachtet die Begriffe dabei aber auch als eng miteinander verbunden: „Herrschaft ist ... ein Sonderfall von Macht“ (Weber 1976, S. 541). Webers Machtbegriff kann daher nicht vollständig erfasst werden, ohne auf seine Erläuterungen zum Herrschaftsbegriff einzugehen. Ein zentraler Aspekt, den Weber mit seinen Betrachtungen zum Herrschaftsbegriff aufgreift, ist der der Legitimation, an den Herrschaft im Unterschied zu Macht nach seinem Verständnis gebunden ist (vgl. Imbusch 2016, S. 197). Weber bindet seinen Herrschaftsbegriff an Gehorsam:

„Herrschaft“ soll ... die Chance heißen, für spezifische (oder: alle) Befehle bei einer angebbaren Gruppe von Menschen Gehorsam zu finden. Nicht also jede Art von Chance, „Macht“ und „Einfluß“ (!) auf andere Menschen auszuüben. (...) Ein bestimmtes Minimum an Gehorchen wollen, also: Interesse (äußerem oder innerem) am Gehorchen, gehört zu jedem echten Herrschaftsverhältnis. (Weber 1976, S. 122)

Weber bezieht damit die Umsetzung von Macht in Herrschaftsverhältnissen auf eine spezifische soziale Gruppe und spezifische Inhalte. Herrschaft ist damit für Weber im Gegensatz zum amorphen Begriff von Macht spezifisch bestimmbar. Zentral ist dabei die Bereitschaft bzw. das Interesse der beherrschten Gruppe zum Gehorsam, wie Weber es ausdrückt. Gehorsam und somit Legitimation erfährt Herrschaft nur durch das Annehmen der Befehle (vgl. Imbusch 2016, S. 211). Ein Durchsetzen des eigenen Willen gegen den der Beherrschten kann es hier also nicht geben. In seinen Ausführungen betrachtet Weber den Herrschaftsbegriff gegenüber dem Machtbegriff als den zentraleren, was schon anhand des Umfangs seiner Ausführungen deutlich wird¹⁵.

Auf der Grundlage der Analyse von Legitimitätsgründen von Herrschaftsordnungen typisiert Weber drei reine Formen legitimer Herrschaft. Eine geltende Ordnung kann dabei von den ihr Unterworfenen im Wesentlichen aus vier Gründen als legitim erachtet werden (vgl. Weber 1976, S. 19): aus Akzeptanz des immer Gewesenen, also aufgrund von Tradition, aufgrund affektuellen, insbesondere emotionalen Glaubens, aufgrund wertrationalen Glaubens und aufgrund positiver Satzung, also der Anerkennung der Legalität und Rechtmäßigkeit. Weber leitet aus diesen Legitimitätsgründen drei reine Typen legitimer Herrschaft ab: legale Herrschaft mit bürokratischem Verwaltungsstab, traditionale Herrschaft und charismatische Herrschaft (vgl. a.a.O., S. 122). Diese werden im Folgenden kurz zusammengefasst:

¹⁵ Webers Grundlagenwerk *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß d. verstehenden Soziologie* befasst sich auf ca. 5 Seiten ausdrücklich mit dem Begriff der Macht und auf ca. 380 Seiten mit dem Begriff, den Typen und der Soziologie der Herrschaft (vgl. Weber 1976).

Die *legale Herrschaft* (vgl. Weber 1976, S. 124–127) mittels bürokratischem Verwaltungsstab ist nach Weber die rationalste Form der Herrschaft. Sie basiert auf dem Prinzip festgelegter zweck- und/oder wertrationaler Gesetze, Regeln und Verhaltensweisen, denen die Beherrschten mit Gehorsam begegnen. Dem Gehorsam liegt der Glaube an die Geltung der gesetzten Ordnung zugrunde, innerhalb derer Befehle befolgt werden. Zentral ist, dass hier die rationalen Gesetze und Ordnungen, die ausgeführt und befolgt werden, im Mittelpunkt stehen und zwar unabhängig von der Person. Die Entpersonalisierung der Herrschaft drückt sich in einer klar strukturierten Amtshierarchie aus. Nach Weber ist die rationalste und reinste Form der legalen Herrschaft die der bürokratischen Ordnung mittels Beamtenapparat. Legale Herrschaft ist insgesamt gekennzeichnet durch Rationalität, Rechenhaftigkeit und dem an formal abstrakten Normen orientiertem Handeln, an Stelle von Willkür und Emotionen Einzelner (vgl. Imbusch 2016, S. 212 f). Die legale Herrschaft zielt dabei auf rational geordnetes Gesellschaftshandeln ab (vgl. a.a.O., S. 213).

Traditionale Herrschaft zeichnet sich dadurch aus, dass der Gehorsam für Befehle sich aus der Akzeptanz und dem Glauben an eine althergebrachte Ordnung ergibt (vgl. Weber 1976, S. 130 ff). Sie ist demnach legitimiert durch die Anerkennung ihrer eigenen Faktizität, also schlicht der Tatsache, dass sie schon immer so war. Dabei wird nicht rationalen Satzungen gehorcht, sondern qua Tradition berufener Herrschaftspersonen bzw. traditionellen Herrschern (vgl. Imbusch 2016, S. 212).

Charismatische Herrschaft (vgl. Weber 1976, S. 140 ff) gründet sich in dem Gehorsam aufgrund bestimmter Persönlichkeitsmerkmale eines Herrschenden. Weber spricht hier von einer Qualität der Persönlichkeit, die nicht alltäglich und nicht jedem zugänglich sei, den Herrschenden also als besonders bewertete Persönlichkeit auszeichnet. Dieses Charisma verleiht ihr entsprechende Autorität und führt zu Gehorsam. Weil die Anerkennung des Charismas und die Zuschreibung besonderer Persönlichkeitsmerkmale jedoch nicht zwingend von Dauer sind, ist die charismatische Form der Herrschaft am stärksten gefährdet, ihre Legitimation wieder zu verlieren (vgl. Imbusch 2016, S. 212).

Übertragung auf den pädagogischen Kontext von Kindertageseinrichtungen

Max Weber liefert mit seinen Ausführungen zu Macht und Herrschaft eine bis heute bedeutende theoretische Betrachtung dieser Konstrukte. Plaßmann (vgl. 2003, S. 7) stellt in ihrer etymologischen Analyse des Machtbegriffs beispielsweise fest, dass die Definition Webers bis heute in Lexika und Enzyklopädien Verwendung findet und insgesamt in der Literatur und auch in Verwendung im Alltag weit verbreitet ist. Dennoch erscheint gerade diese Definition von Macht als Durchsetzen des eigenen Willens auch gegen Widerstand zugleich als nicht uneingeschränkt übertragbar auf den pädagogischen Kontext der Kindertageseinrichtung. Macht als

Durchsetzung des eigenen Willens ist hier im Sinne des Untersuchungsgegenstands der vorliegenden Arbeit zu beziehen auf den sozialen Kontext zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern¹⁶.

Mit Blick auf den Alltag in Kindertageseinrichtungen ist dabei zunächst festzuhalten, dass es hier in der Realität durchaus immer wieder dazu kommt, dass Erwachsene ihren Willen gegen den der Kinder durchsetzen – oder auch umgekehrt (vgl. hierzu Hansen et al. 2011, S. 28 f). Allein die Frage, welche Regeln in der Kindertageseinrichtungen gelten, wer diese bestimmt und wie sie durchgesetzt werden zeigt, dass hier Erwachsene ihren Willen – meist pädagogisch begründet – durchsetzen können und die Kinder sich gesetzten Regeln unterzuordnen haben (vgl. hierzu a.a.O., S. 178 ff). Auch Beispiele übergreifigen Verhaltens pädagogischer Fachkräfte, die immer wieder auch medial bekannt werden, zeigen, dass es die Durchsetzung des eigenen Willens gegen den Willen der Kinder in der Realität des Alltags durchaus gibt. Dabei ist auch festzuhalten, dass Weber in seiner Definition von Macht als „Chance“ ihren Möglichkeitscharakter betont, also allein die Möglichkeit, mit welchen Mitteln auch immer, den eigenen Willen durchzusetzen. Auf den pädagogischen Alltag von Kindertageseinrichtungen übertragen bedeutet dies, dass die Macht der Erwachsenen sich allein dadurch ausdrückt, dass diese die Chance haben, sich – beispielsweise auf Grund körperlicher Überlegenheit – auch gegen den Willen der Kinder durchzusetzen. Unter diesen Gesichtspunkten ist Webers Definition von Macht also durchaus auf die pädagogische Realität in Kindertageseinrichtungen übertragbar. Wird Webers Machtbegriff jedoch auf die als normativ betrachteten theoretischen Grundlagen des kindheitspädagogischen Arbeitsfeldes Kindertageseinrichtung bezogen, zeigen sich hier auch deutliche Grenzen in der Übertragbarkeit auf:

In Webers Definition erscheint Macht in einer Begegnung von Willen und Gegenwillen. Plaßmann (vgl. 2003, S. 52) argumentiert in ihrer erziehungswissenschaftlichen Analyse in diesem Zusammenhang, dass sich die Vorstellung von gegenüberstehendem Willen und Gegenwillen nicht auf den Erziehungskontext übertragen lasse, weil Kinder noch nicht über einen ausgeprägten Willen verfügen würden und die Ausbildung des Willens erst noch unterstützt und gefördert werden müsse. Diese Argumentation ist in Hinblick auf kindheits- und sozialpädagogische Theorien in Bezug auf den pädagogischen Kontext von Kindertageseinrichtungen in dieser Form nicht haltbar, da die dargestellten Theorien von Erziehung und Bildung im Kindesalter grundsätzlich von der Autonomie des Kindes und seiner Anerkennung als eigenaktiv handelndes Subjekt ausgehen, dem in dieser Hinsicht das Vorhandensein eines eigenen Willens nicht

¹⁶ Die Macht von Eltern oder Kindern wird an dieser Stelle nicht näher beleuchtet, da die Fragestellung der vorliegenden Arbeit sich auf die Macht pädagogischer Fachkräfte bezieht. Daher wird die Betrachtung an dieser Stelle auf diese Perspektive beschränkt.

abgesprochen werden kann (vgl. hierzu Kapitel 2). Im Sinne Plaßmanns kann Webers Machttheorie in Bezug auf den pädagogischen Kontext in Kindertageseinrichtungen also nicht schlicht dadurch in Frage gestellt werden, dass das Vorhandensein eines eigenen Willens des Kindes negiert wird. Das Durchsetzen des Willens der Erwachsenen wirft an dieser Stelle ein anderes Problem auf, denn dies nimmt dem Kind die Handlungsfähigkeit als Subjekt. Gerade diese jedoch spielt in dargestellten Theorien von Erziehung und Bildung eine zentrale Rolle (vgl. 2.2 und insbes. 2.3). In diesem Sinne ist Webers Machtbegriff also nicht uneingeschränkt übertragbar auf den Kontext der Kindertageseinrichtung, wenn es auch – wie oben dargestellt – im pädagogischen Alltag zur Durchsetzung auch gegen Widerstand kommt. Hinzu kommt – und dies erscheint mit normativem Blick auf den pädagogischen Alltag in Kindertageseinrichtung hoch problematisch, dass Weber argumentiert, Macht bestehe „gleichviel, worauf diese Chance beruht“ (Weber 1976, S. 28). Dieser Betrachtungsweise kann unterstellt werden, dass sie zunächst einmal jedes Mittel der Ausübung von Macht uneingeschränkt akzeptiert. Allerdings ist „die ethische Frage nach zulässigen Instrumenten der Machtausübung ... für die Pädagogik erheblich, um Schädliches aus der Erziehung auszugrenzen“ (Plaßmann 2003, S. 54). Unter der Kernaufgabe von Betreuung (vgl. 2.2) wurde deutlich, dass es zur Aufgabe der Kindertageseinrichtung gehört, Kinder vor physisch und psychisch schädigenden Einflüssen zu bewahren und stets den Schutz des Kindeswohls zu gewährleisten (vgl. hierzu 2.1)¹⁷. Daraus lässt sich ableiten, dass bei der Betrachtung von Macht im pädagogischen Kontext von Kindertageseinrichtungen jegliche Formen von Gewalt als Mittel kategorisch ausscheiden. Daher kann Webers Annahme, es sei unerheblich, worauf Macht beruhe, in diesem Kontext nicht gelten. Webers Definition von Macht allein ist für eine uneingeschränkte Übertragbarkeit somit nicht geeignet.

In der Beschreibung des Machtbegriffs Webers wurde deutlich, dass dieser ohne die Betrachtung seiner Ausführungen zum Herrschaftsbegriff nicht vollständig zu fassen ist. Der Herrschaftsbegriff als Sonderfall von Macht in Form zielt bei Weber letztlich auf Gestaltung und Übertragung von Macht in Gemeinschafts- bzw. Gesellschaftshandeln (vgl. Imbusch 2016, S. 213). Versucht man Webers Begriff von Herrschaft auf die Kindertageseinrichtung als Gesellschaft im Kleinen¹⁸ zu übertragen, wird deutlich, dass dies begrenzt möglich ist. Begrenzt deshalb, weil Pädagogik in Kindertageseinrichtungen und die pädagogische Gestaltung von Erziehung und Bildung wie in Kapitel 2 beschrieben nicht mit den von Weber genannten Prinzipien

¹⁷ In Kapitel 5 wird die Frage schädigender Machtanwendung und Machtmissbrauchs später noch einmal genauer betrachtet

¹⁸ Die Betrachtung der Kindertageseinrichtung als Gesellschaft im Kleinen findet sich beispielsweise bei Hansen und Knauer (vgl. 2009). Sie geht zurück auf Deweys Überlegungen zur Schule als *embryonic society* (vgl. hierzu Oelkers 2016, S. 5).

bürokratischer Ordnung mit klar beschriebenen, immer gleichen Abläufen und klaren Zuweisungen von Befugnissen und Aufgaben (vgl. Weber 1976, S. 124–127) deckungsgleich ist. Dennoch finden sich in Webers Erläuterungen von Herrschaft, insbesondere denen zur legalen Herrschaft, Aspekte, die sich auch auf den pädagogischen Kontext von Kindertageseinrichtungen zumindest bedingt anwenden lassen. Webers zentrale These ist hier, dass sich legale Herrschaft ausschließlich an rationalen Überlegungen in der Ausgestaltung der Herrschaft orientiert. Damit einher gehen eine Entpersonalisierung der Herrschaft – und damit auch der Macht – und eine unpersönliche Amtsführung, die nicht auf Emotionen und Willkür beruht, sondern auf rationalen und berechenbaren Regeln und Abläufen. Übertragen auf den Kontext von Kindertageseinrichtungen würden auch hier personenunabhängige, an festgelegten Regeln orientierte und berechenbare Verhaltensweisen der pädagogischen Fachkräfte dominieren an Stelle von emotionalen und willkürlichen, personenabhängigen Entscheidungen. Dieses Prinzip ist auf pädagogische Kontexte in Kindertageseinrichtungen durchaus übertragbar. Eine Klärung der Rechte von Kindern im pädagogischen Alltag, wie dies in dem Konzept *Die Kinderstube der Demokratie* (siehe dazu ausführlicher 4.4) kommt diesem Prinzip – wenn sie in diesem Konzept auch deutlich anders begründet ist¹⁹ – nahe. Auch hier geht es darum, dass die Rechte der Kinder im Alltag einer Kindertageseinrichtungen nicht von der Willkür der Erwachsenen abhängen, sondern für Kinder verlässlich und verbindlich festgelegt sind (vgl. Hansen et al. 2011, S. 148 ff). Hier ist allerdings auch festzuhalten, dass die Etablierung legaler Herrschaft und die damit einhergehende Entpersonalisierung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen in der von Weber beschriebenen Form auch dazu führen kann, dass diese Verhältnisse unpersönlich, unflexibel und unveränderbar werden können (Imbusch 2016, S. 214). Unpersönliche und unflexible Verhältnisse in der Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern sind dabei mit dem pädagogischen Kontext in Kindertageseinrichtungen jedoch nicht vereinbar, wie in der Beschreibung des Arbeitsfeldes in Kapitel 2 deutlich wurde. Pädagogik findet hier stets innerhalb direkter sozialer Beziehung statt, die keinen unpersönlichen Charakter haben.

Zudem lassen sich Webers Überlegungen zu Legitimitätsgründen von als Herrschaft ausgeführter Macht nicht direkt auf Kinder übertragen. So lässt sich das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern und die im Sinne Webers hypothetisch konstruierte Akzeptanz der Herrschaft der Erwachsenen mit Blick auf die psycho-soziale Entwicklung von Kindern in Kindertageseinrichtungen weder erklären mit der zweckrationalen Akzeptanz der geltenden

¹⁹ Die Autor*innen des Konzeptes orientieren sich in der Begründung nicht an rationalen Überlegungen zur effektiven Gestaltung der Herrschaft der Erwachsenen, sondern an der Perspektive der Kinder und ihrem geltenden Anspruch auf bedingungslose Anerkennung als rechtstragende Subjekte (vgl. hierzu Hansen et al. 2011).

Verhältnisse, einem Glauben an die Rechtmäßigkeit von Regeln oder eine Überzeugung aus Tradition. In dem spezifischen Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern, in dem die Kinder existenziell auf die Erwachsenen angewiesen sind (vgl. Knauer et al. 2016, S. 32), kann kaum im weberschen Sinne davon ausgegangen werden, dass Kinder aus rein rationalen Überlegungen, aus purer Tradition oder auf Grund des Charismas Erwachsener deren Herrschaft akzeptieren. Das in Abschnitt 2.2 dargestellte Verhältnis zwischen Erziehung und Bildung sowie die nach Bernfeld beschriebene Entwicklungstatsache legen vielmehr nahe, dass das in der Erziehung beschriebene (Macht-) Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern deutlich komplexer und verwobener ist. Kinder sind demnach schlicht auf Erziehung angewiesen, haben also letztlich gar nicht Wahl, ihr Verhältnis zu den Erwachsenen zu aus den von Weber genannten Gründen zu legitimieren. Zwar erkennen Kinder sehr wohl die Verhältnisse an, weil sie in sie hineingeboren werden, betrachten Erwachsene als generell überlegen und wissen letztlich auch, dass sie Erwachsene brauchen (vgl. Hansen et al. 2011, S. 31 f). Hier ist das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern in der Erziehung jedoch deutlich zu unterscheiden von Webers Betrachtungen des Herrschaftsbegriffs, denn dieser bezieht sich auf formalherrschaftlich organisierte und legitimierte Verhältnisse. Das Abhängigkeitsverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern ist im Sinne der Entwicklungstatsache jedoch von Beginn an vorhanden²⁰, es bedarf zu seiner Konstituierung keiner Legitimation durch die Kinder. Somit ist Webers Herrschaftsbegriff auch nicht geeignet, eine derartige Legitimation im Nachhinein zu konstruieren.

Insgesamt lässt sich also festhalten, dass die Machtdefinition von Max Weber für den pädagogischen Kontext in Kindertageseinrichtungen nur eingeschränkt und in einzelnen Aspekten übertragbar ist. Übertragbar in Webers Betrachtungen ist zunächst einmal die grundsätzliche Botschaft, dass Macht ein generelles Phänomen im sozialen Kontext ist und somit auch im pädagogischen Kontext von Kindertageseinrichtungen eine Rolle spielt. Auch einzelne Aspekte seiner Betrachtungen zu Herrschaft als Sonderfall von Macht lassen sich auf Kindertageseinrichtungen übertragen. Webers Grundannahme jedoch, Macht sei Durchsetzung des eigenen Willens auch gegen Widerstand, kann nicht unkritisch in den Kontext der Kindertageseinrichtung übernommen werden. Diese Grundannahme widerspricht, wie oben deutlich wurde, in zentralen Aspekten theoretischen und konzeptionellen Grundlagen von Kindertageseinrichtungen, auch wenn in der Realität die Durchsetzung des Willens Erwachsener gegenüber Kindern immer wieder stattfindet. Insbesondere die Uneingeschränktheit dessen, „worauf [Macht] beruht“ ist – wie auch in Kapitel 5 deutlich wird – ein Ausschlusskriterium dafür, Webers Definition

²⁰ Dies wird auch mit dem Konzept der generationalen Ordnung beschrieben (vgl. Ruppin 2018b; vgl. auch Höke 2018).

von Macht direkt auf den pädagogischen Kontext zu übertragen, weil sie den Schutz von Kindern vor inakzeptablen Handlungsweisen im Erziehungskontext vernachlässigen würde. Webers Betrachtungen von Herrschaft und dessen Prinzipien von Entpersonalisierung im Sinne von Nicht-Willkürlichkeit und Rationalisierung im Sinne von Verbindlichkeit, lassen sich auch Kontext von Kindertageseinrichtungen zumindest eingeschränkt anwenden. Zudem bietet Webers Theorie einen Hinweis darauf, dass sich Macht auch in Strukturen verdichten kann, die unpersönlich werden können und schließlich nicht mehr hinterfragt werden. Diese Erkenntnis kann möglicherweise als Reflexionshilfe in der pädagogischen Praxis dienen und beispielsweise unhinterfragte Strukturen und Regeln im pädagogischen Alltag aufdecken.

3.1.2 Macht als Kommunikationsmedium nach Niklas Luhmann

Der Soziologe Niklas Luhmann betrachtet den Begriff Macht 1975 in Zusammenhang mit der von ihm maßgeblich weiterentwickelten Systemtheorie. Um seinen Machtbegriff zu erfassen, erscheint es daher zunächst notwendig, die Grundzüge seiner Systemtheorie, die eine Weiterentwicklung des systemtheoretischen Strukturfunktionalismus des Soziologen Talcott Parsons darstellt, zu betrachten. Dazu der folgende Exkurs:

Exkurs: Grundzüge der Systemtheorie Luhmanns

Luhmann erhebt mit der Entwicklung seiner Systemtheorie den Anspruch, eine universelle Theorie zu liefern, die das Entstehen und Zusammenwirken von Systemen aller Art zu beschreiben und zu erklären vermag, seien es technische, biologische, psychische oder soziale Systeme (vgl. Berghaus 2011, S. 24 f). Grundlegend für die Systemtheorie ist die Unterscheidung zwischen System und Umwelt. In der Entwicklung moderner Gesellschaften kommt es zur Ausbildung unterschiedlicher Teilsysteme, die jeweils spezifische Funktionen übernehmen, sogenannten Funktionssystemen, von denen keines ein anderes ersetzen und dessen Funktion übernehmen kann (vgl. Gaus/Drieschner 2014, S. 17). Zweck und grundlegende Funktion der Ausbildung von Systemen und ihrer Abgrenzung gegenüber der Umwelt ist dabei in Luhmanns Theorie die Reduktion von Komplexität (vgl. a.a.O., S. 20). Statt alle gesellschaftlichen Funktionen gleichzeitig zu erfüllen, erfüllt jedes System nur eine Funktion und spezialisiert sich darauf. Zentral ist dabei, dass diese Systeme nicht als physische definierbare Systeme bestehen, sondern in der Systemtheorie Luhmanns als Kommunikationszusammenhänge verstanden werden (vgl. a.a.O., S. 18). Ein gesellschaftliches Funktionssystem wie das der Wirtschaft oder das Bildungssystem bestehen also nicht auf der Grundlage der Menschen, die dort in bestimmten Funktionen zusammentreffen, sondern ausschließlich aufgrund ihrer Kommunikationszusammenhänge. Individuen können demnach unterschiedlichen Systemen gleichzeitig angehören. Zu dem Zweck der Kommunikation entwickeln Systeme dabei mit Hilfe symbolisch generalisierter Kommunikationsmedien binäre Codes. In Bezug auf das Wirtschaftssystem

beispielsweise definiert das Kommunikationsmedium *Geld* über den binären Code *zahlen / nicht zahlen* das System der Wirtschaft (vgl. Gaus/Drieschner 2014, S. 18–19). Auch die symbolische Generalisierung von Kommunikationsmedien selbst dient dabei wiederum der Reduktion von Komplexität: „Unter Symbolisierung (Symbolen, symbolischen Codes) ist zu verstehen, daß (!) eine sehr komplex gebaute Interaktionslage vereinfacht ausgedrückt und dadurch als Einheit erlebbar wird“ (Luhmann 2003, S. 32). Durch die spezifische Kommunikation innerhalb des Systems und die Nutzung symbolisch generalisierter Kommunikationsmedien grenzen sich Teilsysteme nach außen von ihrer Umwelt ab. Dieser Prozess wird in der Systemtheorie Luhmanns *Autopoiese* genannt und führt dazu, dass soziale Systeme in sich operativ geschlossen und selbstreferentiell agieren (Gaus/Drieschner 2014, S. 19). Systeme können sich demnach nur von selbst ausbilden und nicht von außen determiniert werden. Dennoch agieren sie nicht unabhängig von ihrer Umwelt, sondern sind mit anderen Systemen, die ihre Umwelt bilden, strukturell gekoppelt und können von ihnen beeinflusst werden (vgl. ebd.). Systeme müssen demnach auf Veränderungen in ihrer Umwelt reagieren. Entstehen im Rechtssystem beispielsweise neue Regelungen zur Gesetzgebung für Kindertageseinrichtungen, wie es in Schleswig-Holstein zum 1. Januar 2021²¹ der Fall sein wird, so ist das System der Kindertageseinrichtung gezwungen, auf diese zu reagieren, auch wenn es selbst vom Rechtssystem abgegrenzt ist. Einzelne Teilsysteme stehen demnach in einem komplexen, zum Teil spannungsgeladenen Verhältnis zueinander (a.a.O., S. 18).

Auf der Grundlage der Annahmen und Prinzipien seiner Systemtheorie definiert Luhmann *Macht als symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium* (vgl. Luhmann 2003, S. 4 ff). Unter einem Kommunikationsmedium versteht er dabei:

... eine Zusatzeinrichtung zur Sprache, nämlich ein Code generalisierter Symbole, der die Übertragung von Selektionsleistungen steuert. ... Kommunikationsmedien (haben) mithin auch eine Motivationsfunktion, indem sie die Annahme fremder Selektionsleistungen nahelegen und für den Normalfall erwartbar machen. Kommunikationsmedien können sich demnach immer dann bilden, wenn die *Selektionsweise des einen* Partners zugleich als *Motivationsstruktur des anderen* dient [H. i. O., T. B.]. (Luhmann 2003, S. 7)

In dieser für ihn typischen Ausdrucksweise beschreibt Luhmann Macht als eine codegesteuerte Kommunikation zusätzlich zum Kommunikationsmedium Sprache. Macht als Kommunikationsmedium kann dabei nicht einer Person als Eigenschaft oder Fähigkeit zugeordnet werden, da Macht als codegesteuerte Kommunikation begriffen wird (vgl. Luhmann 2003, S. 15). Die Zuordnung der Macht zu dem Machthaber regelt der Macht-Code in der Theorie Luhmanns

²¹ Mit Inkrafttreten des Gesetzes zur Stärkung der Qualität in der Kindertagesbetreuung und zur finanziellen Entlastung von Familien und Kommunen (Kita-Reform-Gesetz).

demnach selbst, sodass das Geschehen trotz der Tatsache, dass beide beteiligt sind, ihm zugerechnet wird (vgl. Luhmann 2003, S. 15). Macht dient dabei in der Kommunikation der Übertragung von Selektionsleistungen, was im Sinne Luhmanns die Auswahl bzw. Unterlassung von Handlungen meint (vgl. a.a.O., S. 8). Dabei setzt Macht zunächst generell voraus, dass auf beiden Seiten *Handlungen* stattfinden, nicht bloßes Erleben. Der Machtbegriff Luhmanns hat einen deutlichen Handlungsbezug (vgl. a.a.O., S. 19 f). Zentral für diesen Prozess ist zunächst, dass es für die am Kommunikationsprozess beteiligten Individuen alternative Handlungsmöglichkeiten gibt. Selektion von Handlungsmöglichkeiten bedeutet dann vereinfacht ausgedrückt, dass von den zur Verfügung stehenden eine ausgewählt wird. In der systemtheoretischen Denkweise Luhmanns ist dabei aber nicht die Auswahl einer Handlung entscheidend, sondern die Negation der Alternativen. Erst das Vorhandensein von alternativen Handlungen ermöglicht es, tatsächlich eine Auswahl zu treffen. Und erst, wenn eine Auswahl von Handlungen auf Grund der Übertragung der Selektion einer anderen Person bzw. eines anderen psychischen Systems stattfindet, spricht Luhmann von Macht. Wenn also beide Partner im Kommunikationsprozess eine Auswahlmöglichkeit von Selektionen haben und eine Person ihre Selektion auf die andere übertragen kann, dann bedeutet dies zwangsläufig die Negation von Handlungsalternativen auf beiden Seiten. Derartige Vermeidungsalternativen sind nach Luhmann (vgl. a.a.O., S. 22) Kern der Funktion des Machtcodes. Diese Annahme ist darauf zurückzuführen, dass die grundlegende Funktion von Systemen stets die Reduktion von Komplexität ist (siehe dazu Exkurs oben). Die Vermeidung von Handlungsalternativen und die daraus resultierende Selektion einer einzigen entspricht eben dieser Reduktion von Komplexität.

Wenn beispielsweise zwei ortsunkundige Personen in einem Auto fahren und Person A verfügt dabei über eine Straßenkarte, so kann diese der Person B am Steuer die richtige Richtung zum Abbiegen mitteilen. Aufgrund des Informationsvorsprungs verfügt die Person A über mehr Handlungsalternativen. Die Person B, die am Steuer sitzt, verfügt demgegenüber auch über Handlungsalternativen, denn sie ist schließlich nicht gezwungen, der mitgeteilten Richtung zu folgen. Dennoch führt die Mitteilung von Person A dazu, dass Person B diejenigen Möglichkeiten, die nicht zum geplanten Ziel führen, zu vermeiden und sich für die angesagte Richtung zu entscheiden. In diesem Fall verfügt Person A also über mehr Macht als Person B. Wenn beide den richtigen Weg an ihr Ziel gefunden haben, wird entsprechend der Eigenarten des Macht-Code dieses Geschehen der machthabenden Person A zugeordnet, ohne dass sie Macht als Eigenschaft oder Fähigkeit besitzt.

Die Macht des einen ist dabei jedoch nicht zu verstehen als kausale Ursache für Handlungen des jeweils anderen, sondern zu beschreiben als eine Chance auf Seiten des Machthabenden, die Auswahl von Handlungen und somit die Selektionen auf Seiten des anderen

wahrscheinlicher zu machen (vgl. Luhmann 2003, S. 12). Mit der Betonung von Selektionsleistungen auf beiden Seiten im Kommunikationsprozess wird deutlich, dass Luhmann nur dann von Macht spricht, wenn auch dem Gegenüber eine Auswahl von Handlungsalternativen zur Verfügung steht. Macht ist dabei also stets gekoppelt an ein Mindestmaß an Freiheit auf Seiten des Gegenübers, dessen Selektions- und damit Handlungsspielraum zwar möglicherweise eingeschränkt, aber nicht aufgehoben wird (vgl. Plaßmann 2003, S. 63). Luhmann grenzt Macht aufgrund dessen auch von der Anwendung von Zwang ab:

Macht ist daher zu unterscheiden von dem *Zwang* [H. i. O., T. B.], etwas konkret genau Bestimmtes zu tun. Die Wahlmöglichkeiten des Gezwungenen werden auf Null (!) reduziert. (...) Macht verliert ihre Funktion ... in dem Maße, als sie sich dem Charakter von Zwang nähert. (Luhmann 2003, S. 9)

Macht ist mit der Anwendung von Zwang in diesem Zusammenhang also nicht vereinbar. Luhmann beschreibt in seiner Theorie jedoch zugleich ein sehr spezifisches Verhältnis zwischen Macht und Zwang bzw. Gewalt, denn die reine Androhung von Zwang oder Gewalt, die ein Gegenüber anschließend zur Selektion seiner Handlungsalternativen bringt, fällt hier noch unter den Begriff von Macht:

Zur Machtausübung kommt es erst, wenn die Beziehung der Beteiligten zu ihren jeweiligen Vermeidungsalternativen *unterschiedlich* strukturiert ist derart, daß (!) der Machtunterworfenen seine Alternative - in unserem Beispiel die des physischen Kampfes - vergleichsweise eher vermeiden möchte als der Machthaber, und auch diese Relation zwischen den Relationen der Beteiligten zu ihren Vermeidungsalternativen für die Beteiligten erkennbar ist. Kurz gesagt: Der Macht-Code muß (!) seine Relationierbarkeit von Relationen gewährleisten. (Luhmann 2003, S. 22)

Luhmann stellt hier also dar, dass von Macht gesprochen wird, solange der Machtunterworfenen den physischen Kampf, also die gewaltvolle Auseinandersetzung eher vermeiden möchte als der Machthaber. Kehrt sich dieses Verhältnis um und der zunächst Machtunterworfenen möchte den Kampf nicht vermeiden und nimmt die gewaltvolle Auseinandersetzung in Kauf, so verliert der Machthaber seine Macht umgehend und die Macht als solche wird quasi negiert. Macht setzt also voraus, dass beide Partner Handlungsalternativen haben, die sie vermeiden möchten. Ist dies nicht der Fall, kann nicht mehr von Macht gesprochen werden. Luhmann (2003, S. 23) beschreibt gleichzeitig in Bezug auf dieses Verhältnis, dass das Vermeiden angedrohter Sanktionen bzw. von Zwang für die Funktion der Macht unverzichtbar sei, weil die jeweilige tatsächliche Durchführung einer Sanktion wie die Ausübung von Gewalt die Kommunikationsstruktur unwiderruflich verändern würde. Zu körperlicher Gewalt schreibt Luhmann:

Gegen Menschen absichtlich angewandte physische Gewalt ordnet sich dem handlungsbezogenen Medium Macht dadurch zu, daß (!) sie *Handeln durch Handeln eliminiert* [H. i. O., T. B.]

und dadurch auch eine *kommunikative Übertragung reduzierter Entscheidungsprämissen ausschließt*. Mit diesen Eigenschaften kann physische Gewalt nicht Macht sein, sie bildet aber den nicht überbietbaren Grenzfall einer machtkonstituierenden *Vermeidungsalternative*. (Luhmann 2003, S. 64)

Die Theorie Luhmanns zeichnet sich auf Grund ihrer systemtheoretischen Grundannahmen also durch ein sehr spezifisches Verhältnis von Macht und Zwang aus, in dem eine Androhung von Zwang und Gewalt zur Macht gehört, ihre tatsächliche Anwendung jedoch ausdrücklich nicht. Entscheidend ist stets, dass das Gegenüber über Handlungsalternativen verfügt. In dieser Betrachtungsweise kommt Luhmann außerdem zu dem Schluss: „Auch unrechtmäßige Macht ist *Macht* [H. i. O., T. B.] ...“ (Luhmann 2003, S. 44). Für die Existenz von Macht ist es aus systemtheoretischer Perspektive also unerheblich, ob Macht rechtmäßig oder legitimiert ist. Es komme nur auf die beschriebenen Prozesse von Übertragungen von Selektionsleistungen an. In den systemtheoretischen Grundannahmen stellt sich die Frage von Rechtmäßigkeit, die letztlich eine Frage von Bewertung ist, also zunächst nicht. Ungeachtet dessen besteht der moralische Anspruch an den Machthaber, Unrechtes zu vermeiden, jedoch auch in der Machttheorie Luhmanns weiterhin (Platzmann 2003, S. 65).

Entsprechend der Grundannahme, dass Macht als Kommunikationsmedium keine festgeschriebene Eigenschaft von Individuen oder deren tatsächlicher Besitz ist, betrachtet Luhmann Machtverhältnisse als generell veränderbar. So kommt es hier stets darauf an, wer über wie viele Alternativen von Handlungen verfügt. Macht ist demnach steigerungsfähig, wenn sowohl Machthaber als auch der Machtunterworfenen über mehr Handlungsalternativen verfügen (Luhmann 2003, S. 9–10). Eine Steigerung von Handlungsmöglichkeiten bedeutet dabei jedoch nicht gleichzeitig eine Steigerung von Macht auf beiden Seiten. Hier verweist Luhmann auf die Prämisse der Summenkonstanz von Macht, die Teil des Macht-Codes ist:

Sie [die Summenkonstanz, T. B.] setzt voraus, daß (!) Macht in einer bestimmten Menge gegeben ist, so daß (!) jede Änderung eine Umverteilung bedeutet. Was einem an Macht anwächst, muss einem anderen verloren gehen. (Luhmann 2003, S. 52)

Macht als Kommunikationsmedium spielt nach Ansicht Luhmanns in sozialen Systemen stets eine Rolle. Hier bestehe immer die Wahrscheinlichkeit, dass sich Menschen, die kommunizieren, sich aufeinander beziehen und sich gegenseitig in ihrem Handeln beeinflussen. Luhmann betrachtet Macht daher als ein „lebensweltliches Universale gesellschaftlicher Existenz“ (Luhmann 2003, S. 90). Damit betont er, dass Macht ein generelles Phänomen des gesellschaftlichen sozialen Zusammenlebens ist.

Übertragung auf den pädagogischen Kontext von Kindertageseinrichtungen

Da die Systemtheorie einen Universalitätsanspruch erhebt und damit von sich behauptet, auf jede Art von Systemen, insbesondere auch auf soziale Systeme übertragbar zu sein, so müssten ihre Grundannahmen und auch die Theorie von Macht, die Luhmann in Bezug auf die Systemtheorie auch auf den Kontext der Kindertageseinrichtungen als soziales System übertragbar sein. Hierzu können – entsprechend der systemtheoretischen Grundannahmen – die interaktiven Prozesse zwischen Erwachsenen und Kindern als Interaktionssysteme aufgefasst werden, in denen sich die Individuen wiederum als psychische Systeme begegnen (vgl. hierzu Gaus/Drieschner 2014, S. 24 f).

Plaßmann (vgl. 2003, S. 65) schlussfolgert, dass Luhmanns Konzept für eine pädagogische Betrachtung deshalb anschlussfähig ist, weil darin Macht als Austausch- und Aushandlungsprozess definiert ist und ihr interaktiver Charakter betont wird. Dies treffe auch auf pädagogische Prozesse zu. Mit Blick auf die kindheitspädagogischen Grundlagen des Arbeitsfeldes Kindertageseinrichtung wird dieser Aspekt ebenfalls deutlich, da in dem Verhältnis von Erziehung und Bildung sowohl Erwachsene als auch Kinder als handelnde Subjekte auftreten, die miteinander interagieren (vgl. 2.2 und 2.3). In dieser Interaktion findet im Sinne von Erziehung eine bewusste und zielgerichtete Beeinflussung der Kinder durch Erwachsene statt. In Luhmanns Machtkonzept entspricht diese Beeinflussung letztlich der Übertragung von Selektionsleistungen von den Erwachsenen auf die Kinder. Insofern ist das Konzept auf den Erziehungskontext übertragbar. In dieser Übertragung von Selektionen bleiben nach Luhmanns Annahmen bei den Partnern stets Handlungsalternativen. Dies ist vereinbar mit den konstruktivistischen Grundannahmen und der Definition von Bildung als Selbstbildung, wonach der Einfluss der Erziehung durch die Erwachsenen nicht linear im Sinne einer direkten Vermittlung betrachtet wird, sondern über den Filter der Konstruktionsleistung und somit Handeln des Kindes (vgl. 2.2). Die Eigenschaft von Luhmanns Machtbegriff, nicht statisch und linear zu sein, ist anschlussfähig an diese Konzepte.

Macht kann nach Luhmann nicht von einer Seite, also beispielsweise einseitig von Erwachsenen besessen werden. Dennoch ermöglicht der Macht-Code (s.o.) eine Zuschreibung zu Machthabenden. Auf Kindertageseinrichtungen ist dies durchaus übertragbar, denn auch hier geht man grundsätzlich davon aus, dass die Erwachsenen über mehr Macht verfügen als Kinder (siehe dazu 3.2). Die Zuschreibung von Macht auf Seiten der Erwachsenen ist dabei übertragbar auf Zuschreibung des Erziehens als einflussnehmende Tätigkeit von Erwachsenen im pädagogischen Kontext von Erziehung und Bildung (vgl. 2.2). Das Summenkonstanzprinzip, das Luhmann in Bezug auf Machtverhältnisse aufführt, lässt dabei die Überlegung zu, dass eine Veränderung der Machtverhältnisse und somit ein Zuwachs an Macht auf Seiten der

Kinder grundsätzlich denkbar ist, jedoch unter der Bedingung dass die Erwachsenen dann über entsprechend weniger Macht verfügen. Die (Macht-) Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern ist unter diesem Gesichtspunkt aus systemtheoretischer Sicht demnach als veränderbar anzusehen. Dies ist anschlussfähig an pädagogische Überlegungen zu der Frage, wie Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern im pädagogischen Alltag gestaltet werden können, da die grundsätzliche Veränderbarkeit der Verhältnisse eine wie auch immer geartete Gestaltung erst möglich macht. So gehen auch Hansen et al. (vgl. 2011, S. 25) davon aus, dass das Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern in Kindertageseinrichtungen aktiv gestaltet werden können und die Erwachsenen zu Gunsten der Kinder auf einen Teil ihrer Macht verzichten können. Darüber hinaus kann unter dem Aspekt der Summenkonstanz und der damit verbundene grundsätzlich mögliche Zuwachs von Macht auf Seiten der Kinder auch die Funktion von Erziehung eingeordnet werden, Kinder in ihrer Subjektwerdung zu unterstützen und somit auch – wie Winkler deutlich macht – gegenüber der Gesellschaft mehr und mehr zu ermächtigen (vgl. 2.2).

Luhmanns Konzept nimmt grundsätzlichen Bezug auf die Handlungsebene im sozialen Kontext. Konstitutiv für den Machtbegriff nach Luhmann ist dabei das Vorhandensein von Handlungsalternativen auf beiden Seiten. Übertragen auf den Kontext der Kindertageseinrichtung würde dies bedeuten, dass man hier nur von Macht sprechen kann, wo sowohl Erwachsene als auch Kinder über Handlungsmöglichkeiten, also über ein Mindestmaß an Freiheit verfügen. Hier ist Macht auf Handlungsebene deutlich von Zwang abgegrenzt, denn dort wo eine Seite keine Handlungsalternativen hat, ist dieses Grundprinzip von Macht nicht mehr gegeben. Diese Unterscheidung von Macht und Zwang ist dabei auf den pädagogischen Kontext übertragbar. Wo Kinder in Kindertageseinrichtungen Zwang unterliegen und keine Handlungsalternativen haben, kann im Sinne Luhmanns nicht von Macht gesprochen werden. Für eine dezidierte Auseinandersetzung mit dem Phänomen Macht im pädagogischen Kontext erscheint diese Unterscheidung und die daraus mögliche Fragestellung, ob Kinder in einer jeweiligen Situation über Handlungsmöglichkeiten verfügen oder nicht, zunächst gut nutzbar. In der Theorie Luhmanns trifft die Abgrenzung zwischen Macht und Zwang jedoch nur auf die tatsächliche Anwendung von Zwang zu. Die reine Androhung von Zwang (oder auch Gewalt) ordnet Luhmann – wenn auch als Grenzfall – noch dem Macht-Code zu. Übertragen auf die Kindertageseinrichtung würde dies bedeuten, dass auch die Androhung von Gewalt im pädagogischen Kontext als Macht zu fassen ist, solange diese nicht tatsächlich auch ausgeführt wird. Wie schon in der Übertragung der Machttheorie Webers deutlich wurde (vgl. dazu 3.1.1) ist dabei zu unterscheiden zwischen der Tatsache, dass Zwang und Gewalt zwar auch in Kindertageseinrichtungen real vorkommen. In der idealtypischen Auslegung der theoretischen Grundlagen von

Kindertageseinrichtungen und ihrer Kernaufgabe, Kinder auch vor Gewalt – auch seelischer – zu schützen, kann dieser Aspekt von Luhmanns Theorie nicht uneingeschränkt übernommen werden, um Macht pädagogischer Fachkräfte im pädagogischen Kontext zu definieren. Luhmann macht deutlich, dass die Frage von Legitimität in der Definition von Macht aus systemtheoretischer Sicht unerheblich ist. Die Systemtheorie stellt nicht die Frage nach legitimierten oder ethisch richtigen Handlungsweisen, sondern betrachtet ausschließlich die Funktion von Systemen und ihre Kommunikationsprozesse. Im pädagogischen Kontext jedoch kann auf die Frage von Legitimität und Ethik, also danach, was im Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern als angemessen und gerechtfertigt betrachtet wird, jedoch nicht verzichtet werden. Ein systemtheoretisches Verständnis von Macht müsste für seine Anwendung auf den pädagogischen Kontext demnach mit einer pädagogischen sowie ethischen Perspektive ergänzt werden, da die Aufgaben und Ziele von Kindertagesrichtungen und ihre rechtlichen Rahmenbedingungen (vgl. hierzu Kapitel 2) nicht jede Form von Machtausübung zulassen und beispielsweise Gewalt und auch ihre Androhung als Mittel der Erziehung ausgrenzen. Die systemtheoretische Annahme, dass auch ungerechtfertigte Macht noch Macht ist, kann somit zwar analytisch, jedoch nicht normativ auf den Kontext von Kindertageseinrichtungen übernommen werden. In Hinblick auf die beschriebenen Kernaufgaben und Erziehungsziele von Kindertageseinrichtungen kann Macht daher nur in Hinblick auf eben diese Aufgaben und Ziele gerechtfertigt sein.

Insgesamt wird deutlich, dass viele Aspekte in der Luhmanns Machttheorie unter Berücksichtigung systemtheoretischer Grundannahmen auch auf den pädagogischen Kontext übertragbar sind. Insbesondere das Vorhandensein von Handlungsalternativen und somit einem Mindestmaß an Handlungsfreiheit auf beiden Seiten als Grundvoraussetzung für Macht liefert einen anschlussfähigen Aspekt an den pädagogischen Kontext von Kindertageseinrichtungen und die ihr zugrunde liegenden Theorien von Erziehung und Bildung. Erziehung kann im systemtheoretischen Sinn auch als Übertragung von Selektionsleistungen und somit unter dem Aspekt von Macht aufgefasst werden. Die aus systemtheoretischer Perspektive nicht notwendige Legitimität von Macht und die Tatsache, dass Androhungen von Zwang und Gewalt Teil des Macht-Codes sind, sind dabei in ihrer Konsequenz jedoch problematisch. Die systemtheoretische Perspektive muss an dieser Stelle also ergänzt und eingegrenzt werden, da die Ausübung von Macht sich auf Mittel beschränken muss, die den Zielen und Kernaufgaben der Kindertageseinrichtung entsprechen.

3.1.3 Legitimierte Macht nach Hannah Arendt

Hannah Arendt, Philosophin und politische Theoretikerin, entwirft in ihren Werken *Vita Activa* (Arendt 1985) und *Macht und Gewalt* (Arendt 1975) einen normativen Machtbegriff (vgl. Meyer

2016, S. 15), der eng an das Prinzip von Legitimation gebunden und strikt von Gewalt abgegrenzt ist:

Arendt versteht unter Macht die „(menschliche) Fähigkeit, nicht nur zu handeln oder etwas zu tun, sondern sich mit anderen zusammenzuschließen und im Einvernehmen mit ihnen zu handeln“ (Arendt 1975, S. 45). Für Arendt ist ein wesentlicher Aspekt von Macht demnach der, dass diese stets legitimiert ist von denjenigen, über die sie ausgeübt wird: „Wenn wir von jemandem sagen, er ‚habe die Macht‘, heißt das in Wirklichkeit, daß (sic!) er von einer bestimmten Anzahl von Menschen ermächtigt ist, in ihrem Namen zu handeln“ (ebd.). Die Ausübung von Macht setzt in diesem Verständnis also immer das Einverständnis des Gegenübers voraus. Macht ist dabei also als ein in sozialen Beziehungen erzeugtes Konstrukt zu verstehen. Da dieses ausschließlich in der Interaktion erzeugt wird, kann Macht in Arendts Definition nicht verstanden werden als Besitz einer Person (vgl. Meyer 2016, S. 24). Arendt macht dabei deutlich, dass Macht nicht außerhalb des sozialen Kontextes und außerhalb von Gruppen betrachtet werden kann: „Über Macht verfügt niemals ein Einzelner; sie ist im Besitz einer Gruppe und bleibt nur solange existent, als die Gruppe zusammenhält“ (ebd.). Arendts Machtbegriff wird damit zu einem Grundprinzip des Zusammenwirkens von Individuen in Gruppen und ist dabei gleichzeitig sowohl eine Grundbedingung des gemeinsamen Handelns von Menschen als auch der Effekt dessen. Macht existiert nur, wenn eine Gruppe zusammenhält und zugleich existiert die zusammenhaltende Gruppe nur deshalb, weil sie Macht hat (vgl. ebd.). Dabei verschwindet Macht in dem Moment wieder, in dem die Menschen einer Gruppe nicht mehr gemeinsam handeln. Ohne Legitimation der Gruppe bzw. derjenigen, über die Macht ausgeübt wird, kann Macht nach Ansicht Arendts nicht existieren. Macht ist demnach kein statisches Konstrukt, sondern mit der Bindung an die jeweils aktuelle Legitimation durch die Gruppe veränderbar, sie kann jederzeit erlöschen, aber auch gesteigert werden. Da Macht in dem Moment entsteht, indem sich Menschen als Gruppe zusammenschließen und gemeinsam handeln bzw. in gemeinsamer Übereinstimmung Macht legitimieren, wird Macht nicht kleiner, wenn sie geteilt wird – wie dies im Summenkonstanzprinzip²² der Fall wäre – sondern größer, je mehr Individuen sich der Gruppe anschließen (vgl. a.a.O., S. 21). Dies schließt unmittelbar an die Überlegung an, dass Macht durch die Zustimmung anderer entsteht. Gleichzeitig gilt dabei, dass der Entzug von Zustimmung auch die Macht an sich verringert bis hin zu Möglichen vollständigen Negation von Macht bei vollständig fehlender Zustimmung.

Auch eine Durchsetzung eigener Interessen bei fehlender Legitimation der Gruppe und entgegen den Interessen anderer ist nach Arendt dabei möglich. In diesem Fall spricht sie jedoch von Gewalt und grenzt diese von Macht deutlich ab:

²² Das Summenkonstanzprinzip wendet Luhmann auf seinen Machtbegriff an (vgl. 3.1.2).

Nackte Gewalt tritt auf, wo Macht verloren ist. (...) Man kann Macht durch Gewalt ersetzen und dies kann zum Siege führen, aber der Preis solcher Siege ist sehr hoch; denn ... der Sieger zahlt mit dem Verlust seiner Macht. (Arendt 1975, S. 55)

Gewalt ist dabei nach Arendt instrumental, verfolgt also stets einen Zweck, der ihren Gebrauch rechtfertigt, und ist oft auf Werkzeuge wie beispielsweise Waffen oder körperliche Stärke angewiesen, die die fehlenden Legitimation gewissermaßen kompensieren und die Anwendung von Gewalt zum Erfolg führen (vgl. Arendt 1975, S. 52). Macht hingegen, die aus dem Zusammenschluss einer Vielzahl von Menschen zu einer gemeinsam handelnden Gruppe resultiert, verfolgt zunächst keinen bestimmten Zweck. Sie bezeichnet Arendt als essentiell, da sie zum „Wesen ... aller irgendwie organisierten Gruppen (gehört)“ (ebd.).

Dabei stellt Arendt klar, dass Macht und Gewalt Gegensätze sind, deren gleichzeitige Existenz kategorisch ausgeschlossen ist. Dabei genügt es nach Arendt nicht, Macht und Gewalt lediglich inhaltlich voneinander zu unterscheiden, sondern sie tatsächlich als Gegensätze zu beschreiben, die zu keinem Zeitpunkt gleichzeitig auftreten können, da mit der Anwendung von Gewalt Macht nicht mehr existiert (Arendt 1975, S. 57). Den Charakter von Gewalt beschreibt Arendt gegenüber Macht dabei als ausschließlich destruktiv: „Gewalt kann Macht vernichten; sie ist gänzlich außerstande, Macht zu erzeugen“ (ebd.). Damit stellt sie auch klar, dass Gewalt kein Mittel sein kann, um Macht in irgendeiner Weise zu bilden oder zu untermauern. Mit dieser sehr deutlichen Unterscheidung nimmt Arendt eine normative Abgrenzung von Macht und Gewalt vor. Dabei stellt sie klar:

Das soll nicht heißen, daß (!) ich Gewalt mit dem Bösen gleichsetze. Ich wollte mich nur gegen die moderne Dialektik wenden, die meint, man könne Gegensätze auseinander ableiten. Zwischen Macht und Gewalt gibt es keine quantitativen oder qualitativen Übergänge; man kann weder die Macht aus der Gewalt noch die Gewalt aus der Macht ableiten, weder die Macht als den sanften Modus der Gewalt noch die Gewalt als die eklatanteste Manifestation der Macht verstehen. (Arendt 1975, S. 57 f)

Arendt geht es also vor allem um die deutliche Unterscheidung zwischen Macht und Gewalt, die keine Übergangsformen oder Grauzonen vorsieht. In diesem Zusammenhang ist für Arendts Machtbegriff außerdem bedeutsam, dass sie Legitimation von Rechtfertigung unterscheidet. Ihrer Ansicht nach kann Gewalt durchaus „gerechtfertigt, aber sie kann niemals legitim sein“ (Arendt 1975, S. 53). Legitimation ist dabei nach Arendt (vgl. ebd.) stets auf die Vergangenheit bezogen. Die Legitimation von Macht findet also vor ihrer eigentlichen Ausübung statt, es erfolgt also zuerst die Ermächtigung der Gruppe, in ihrem Namen zu handeln, und anschließend das Handeln. Die Rechtfertigung eines Mittels oder einer Handlung dagegen erfolgt durch einen Zweck, der in der Zukunft liegt. Macht ist bei ihrer jeweils aktuellen Ausübung also bereits im Vorfeld durch die Gruppe legitimiert, während Gewalt gerechtfertigt wird durch

einen in der Zukunft gerichteten Zweck. So kann die Anwendung von Gewalt zur Selbstverteidigung, der das Vermeiden eines in der Zukunft liegenden Schadens zugrunde liegt, gerechtfertigt sein (vgl. Arendt 1975, S. 53). In Bezug auf Macht und die ihr zugrunde liegende Legitimation schreibt Arendt hingegen:

Macht bedarf keiner Rechtfertigung, da sie allen menschlichen Gemeinschaften immer schon inhärent ist. Hingegen bedarf sie der Legitimität. Macht entsteht, wann immer Menschen sich zusammentun und gemeinsam handeln, ihre Legitimität beruht nicht auf den Zielen und Zwecken, die eine Gruppe sich jeweils setzt; sie stammt aus dem Machtursprung, der mit der Gründung der Gruppe zusammenfällt. (Arendt 1975, S. 53)

Hier wird noch einmal deutlich, dass Arendt einen insgesamt sehr positiven und konstruktiven Machtbegriff entwirft (vgl. hierzu Hansen et al. 2011, S. 32–34). Wenn Macht keine Rechtfertigung braucht, dann auch, weil der Gebrauch von Macht keine schädigenden oder verletzenden Wirkungen einbeziehen kann, denn diese wären der Gewalt zuzuordnen, die allenfalls gerechtfertigt, aber nicht legitim sein kann. Somit ist in Arendts Konzept ausdrücklich kein schädigender Gebrauch von Macht vorgesehen. Auch die Androhung von Gewalt kann somit im Sinne Arendts nicht unter den Begriff von Macht fallen.

Indem Arendt verdeutlicht, dass Macht aus ihrer Sicht nur dann existiert, wenn andere sie legitimieren und ihr zustimmen, ist ihr Machtbegriff zudem unmittelbar auf den Aspekt von Freiheit als Bezugspunkt bezogen. Zustimmung und Legitimation von Macht kann durch andere nur freiwillig erfolgen, denn eine erzwungene Zustimmung zu Macht könnte wiederum keine legitimierende Zustimmung sein. Macht tritt bei Arendt somit als generelles Potential auf, um Freiheit als oberstes Ziel zu ermöglichen (vgl. Plaßmann 2003, S. 59).

Übertragung auf den pädagogischen Kontext von Kindertageseinrichtungen

Die zentralen Aspekte des Machtbegriffs nach Hannah Arendt sind seine Rückbindung an die Legitimation derer, über die Macht ausgeübt wird, und ihre strikte Abgrenzung zu allen Formen von Gewalt.

Arendt entwirft ihren Machtbegriff zwar mit der Perspektive auf politische Zusammenhänge, jedoch eignet sich ihre Auseinandersetzung durchaus für die Übertragung auf den Kontext Kindertageseinrichtungen. So beschreiben Hansen et al. (vgl. 2011, S. 32 ff) in Hinblick auf diesen Kontext insbesondere Arendts Unterscheidung von Macht gegenüber Gewalt als übertragbar auf das pädagogische Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern, wobei sie an Stelle des Begriffs der Gewalt den aus ihrer Sicht in Bezug auf Pädagogik besser passenden Begriff des Zwangs verwenden. Auch im pädagogischen Kontext kommen demnach beide Formen, sowohl Macht als auch Zwang, gegenüber Kindern vor, wobei auch hier die Unterscheidung beider Phänomene anhand der Frage von Legitimation möglich sei. So sei die Macht der

Erwachsenen gegeben, solange ihre Handlungen von den Kindern akzeptiert und somit legitimiert sind, während die Anwendung von Zwang in Fällen vorkommt, in denen die Erwachsenen ihre Anliegen durchsetzen – gegebenenfalls auch gegen den Willen der Kinder (vgl. a.a.O., S. 35). In dieser Hinsicht ist Arendts Konzept also auf die pädagogische Realität in Kindertageseinrichtungen anwendbar. Mit einem an Arendt angelehnten Verständnis von Macht ist somit im pädagogischen Kontext analysierbar, wann von Macht der Fachkräfte gesprochen werden kann und wann an die Stelle von Macht in Arendts Sinne Gewalt bzw. Zwang tritt, der zwar nicht legitimiert, aber gerechtfertigt sein kann (s.o.). Somit wird bei Anwendung des Machtbegriffs nach Arendt die Existenz von Gewalt bzw. Zwang im Erziehungskontext nicht negiert, mit ihrer Anbindung an die Notwendigkeit an Rechtfertigung aber auch nicht als generell angemessen legitimiert. Dies stellt eine hilfreiche Perspektive auf den pädagogischen Kontext in Kindertageseinrichtungen dar.

Auch an die theoretischen Grundlagen in Bezug auf Kindertageseinrichtungen (vgl. hierzu Kapitel 2) ist Arendts Machtbegriff anschlussfähig, da er die Autonomie eines als handelndes Subjekt anerkannten Kindes auch in der Ausübung von Macht durch Fachkräfte erhält und somit an das Konzept ko-konstruktiver Bildungsprozesse anknüpfbar ist. Innerhalb von Arendts Machtbegriff können Erwachsene ihre Macht nur ausüben und Entscheidungen für die Kinder treffen, wenn dies durch die Kinder wiederum akzeptiert und legitimiert wird und die Erwachsenen demnach im Sinne der Kinder handeln. In dieser Betrachtungsweise verfügen also auch die Kinder über Macht. Macht basiert im Sinne Arendts also auf wechselseitiger Ermächtigung (vgl. Meyer 2016, S. 23), ist also gewissermaßen selbst ko-konstruiert. Hier ist auch zu festzuhalten, dass in dem spezifischen Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern im Sinne der von Bernfeld beschriebenen Entwicklungstatsache (vgl. hierzu 2.2) von einem generellen Abhängigkeitsverhältnis auszugehen ist. Auf dieser Grundlage könnte man nun auch in Bezug auf Arendts Machtbegriff annehmen, dass Kinder letztlich gar keine andere Wahl haben als die Macht der Erwachsenen zu akzeptieren und dass die Legitimation daher – wie im Falle von Webers Legitimationsbedingungen von Herrschaft – somit gar nicht gegeben sein kann. Allerdings betrachtet Arendt Legitimation hier als generelle Ermächtigung, im Interesse einer Gruppe zu handeln. Unter diesem Gesichtspunkt wird deutlich, dass Arendts Legitimationsbegriff auch auf das Verhältnis von Erwachsenen und Kindern übertragbar ist, weil es – auch wenn die Kinder diesbezüglich keine Alternative haben – im Interesse der Kinder ist, dass die Erwachsenen sich fürsorglich für sie einsetzen. Zentral ist, dass Erwachsene ihre Ermächtigung zum Handeln dabei auch im Interesse der Kinder ausführen. Tun sie dies nicht, verlieren sie die Legitimation ihrer Macht durch die Kinder. Damit werden die Erwachsenen nicht handlungsunfähig, ihnen bleibt jedoch in diesem Fall nur noch das Mittel der Gewalt bzw. Zwang

zur Durchsetzung gegenüber den Kindern (vgl. Hansen et al. 2011, S. 33). Handlungen können also auch in einem Abhängigkeitsverhältnis legitimiert sein und somit im Sinne Arendts im pädagogischen Kontext zwischen Erwachsenen und Kindern Macht begründen. Solche Handlungen, die nicht im Sinne der Kinder sind, fallen dabei nicht unter den Begriff von Macht, sondern unter Gewalt bzw. Zwang, eine bei Arendt entscheidende Abgrenzung.

Dabei ist also insbesondere die strikte Abgrenzung von Macht und Gewalt aus frühpädagogischer Sicht in Kindertageseinrichtungen bedeutend in Bezug auf Arendts Machtbegriff (vgl. hierzu auch Plaßmann 2003, S. 60). Macht ist darin als generell positives und produktives Konzept der destruktiven und per se kontraproduktiven Gewalt gegenübergestellt. Wenn Arendt darlegt, dass Gewalt allenfalls gerechtfertigt sein kann durch einen in der Zukunft liegenden Zweck, dann kann sich eine derartige Rechtfertigung der Anwendung von Gewalt bzw. Zwang im pädagogischen Kontext nur auf die in Kapitel 2 dargestellten Ziele und Aufgaben von Kindertageseinrichtungen beziehen. Somit kann körperlicher Zwang hier gerechtfertigt sein, wenn er dazu dient, das Kind vor unmittelbarem Schaden – beispielsweise im Straßenverkehr – zu schützen. Körperliche Strafen als Erziehungsmaßnahme können jedoch nicht gerechtfertigt werden, da diese nicht vereinbar sind mit der Anerkennung des Kindes als autonomes Subjekt und der Unterstützung seiner Subjektwerdung. Sie fügen dem Kind darüber hinaus Schaden zu, anstatt es vor Schaden zu bewahren.

Bei der Anwendung von Arendts Machtbegriff auf den pädagogischen Kontext ist auch festzuhalten, dass es in ihrem Sinne den Begriff Machtmissbrauch nicht geben kann. Das liegt nicht daran, dass es in der erzieherischen Praxis in Kindertageseinrichtung kein unangemessenes oder übergriffiges und von Kindern nicht legitimiertes Verhalten von Fachkräften gibt (siehe hierzu auch Kapitel 5). Im Sinne Arendts wäre hier jedoch Macht der falsche Begriff: Missbrauch bedeutet, dass die Ausübung nicht durch die Kinder legitimiert ist. Mit fehlender Legitimation einer Handlung jedoch kann im Sinne Arendts aber nicht mehr von Macht gesprochen werden. Missbrauchte Macht ist also keine Macht mehr. In (früh-)pädagogischen Diskursen (vgl. insbes. Kapitel 5) ist jedoch häufig von Machtmissbrauch die Rede, wenn es um Konzepte von Kinderschutz geht. Bei der Anwendung des Machtbegriffs nach Arendt wäre hier also darauf zu achten, dass der etablierte Begriff des Machtmissbrauchs keine Anwendung mehr finden könnte. An seine Stelle müsste der Begriff ungerechtfertigten Gewalt oder ungerechtfertigten Zwangs treten (vgl. hierzu Plaßmann 2003, S. 61), um diese Diskurse auch unter den Gesichtspunkten von Arendts Machtbegriff zu betrachten.

Insgesamt wird deutlich, dass Arendts Machtbegriff insbesondere durch ihre klare Unterscheidung von Macht und Gewalt auf den pädagogischen Kontext übertragbar ist. Die grundlegende Unterscheidung zwischen Legitimation durch die Kinder, über die Macht ausgeübt wird, und

eine mögliche Rechtfertigung von Gewalt bzw. Zwang in der Erziehung durch einen zukünftigen Zweck, ist dabei anschlussfähig, weil eine Rechtfertigung hier nur innerhalb des Rahmens der theoretisch begründeten Ziele, Aufgaben und rechtlichen Rahmenbedingungen möglich ist. Arendts Machtbegriff und seine Abgrenzung zu Gewalt sind also mit der Anerkennung des Kindes als handelndes, sich selbst bildendes Subjekt und seinem Recht auf Schutz vor schädigenden Einwirkungen vereinbar, ohne dabei den Einfluss der Erwachsenen in Hinblick auf die Umsetzung von Erziehungszielen auszugrenzen.

3.1.4 Produktive, omnipräsente Macht nach Michel Foucault

Der französische Soziologe Michel Foucault setzte sich in seinen Werken immer wieder mit (gesellschaftlichen) Machtverhältnissen auseinander und leistete mit seinen Arbeiten einen wichtigen Beitrag zum Machtdiskurs. Auch wenn Macht als Kernbegriff des Werkes von Foucault gilt (vgl. Ruoff 2018, S. 164), stellt er selbst klar, dass sein eigentliches Thema und Ziel seiner Arbeiten nicht die Analyse von Macht seien, sondern die Frage, wie Menschen in gesellschaftlichen Zusammenhängen zu Subjekten werden. Dabei sei jedoch „die Analyse der Macht ... selbstverständlich unumgänglich. Denn wenn das menschliche Subjekt innerhalb von Produktions- und Sinnverhältnissen steht, dann steht es zugleich auch in sehr komplexen Machtverhältnissen“ (Foucault 1999, S. 162). Die Analyse von Macht ist nach Foucault demnach gewissermaßen ein unvermeidliches Nebenprodukt der Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse der Subjektwerdung des Menschen. Damit macht Foucault deutlich, dass die Verhältnisse innerhalb der Gesellschaft immer auch Machtverhältnisse sind. Nicht nur die Komplexität von Machtverhältnissen erschwere dabei jedoch ihre Analyse, sondern auch das Fehlen von Werkzeugen zu ihrer Untersuchung:

Für Machtverhältnisse aber gab es kein bestimmtes Werkzeug. Wir verfügen lediglich über Weisen, die Macht zu denken, die sich entweder auf juristische Modelle (Wer legitimiert die Macht?) oder auf institutionelle Modelle (Was ist der Staat?) stützten. Wollte man sie zur Untersuchung der Objektivierung des Subjekts verwenden, mußte (!) man also die Dimensionen einer Definition der Macht erweitern. (Foucault 1999, S. 162)

Auf Grund des Mangels an vorhandenen Werkzeugen zur Untersuchung der komplexen Machtverhältnisse, in die Individuen eingebunden sind, nimmt Foucault daher einen Umweg zur Untersuchung von Macht. Statt Macht und Machtverhältnisse direkt zu untersuchen, betrachtet er in seinen Arbeiten in einem geschichtlichen Rückblick Formen des Widerstands gegenüber verschiedenen Machttypen, um daraus wiederum abzuleiten, was Macht definiert (vgl. Foucault 1999, S. 164). Foucault vertritt dabei den Standpunkt, dass es keine Möglichkeit gibt, Macht als Phänomen ausreichend und direkt zu erfassen:

Statt die Macht von ihrer inneren Rationalität her zu analysieren, heißt es, die Machtverhältnisse durch den Gegensatz der Strategien zu analysieren. Um zum Beispiel herauszufinden, was

unsere Gesellschaft unter *vernünftig* [H. i. O., T.B.] versteht, sollten wir vielleicht analysieren, was im Feld der Unvernunft vorgeht. ... und um zu verstehen, worum es bei den Machtverhältnissen geht, sollten wir vielleicht die Widerstandsformen und die Versuche der Auflösung dieser Verhältnisse untersuchen. (Foucault 1999, S. 164)

Foucault kommt dabei über eine historische Analyse der Gesellschaft anhand ihrer Machtformen zu seiner indirekten Analyse des Machtbegriffs selbst²³. Eine Gesellschaft ist dabei nach Foucault kein einheitlicher Körper, in dem nur eine Macht ausgeübt werde, sondern ein soziales Gefüge, in dem es Hierarchien verschiedener Mächte gibt, weshalb seine Machttheorie sich nicht auf eine linear hierarchische Organisation von Macht in der Gesellschaft berufen kann. Auch die einzelnen Mächte bzw. Machtverhältnisse sind nicht als Ableitung von einer zentralen Macht oder Machtquelle in der Gesellschaft zu verstehen. Wesentlich ist dabei, dass nach Foucault die Funktion der Macht in der Gesellschaft nicht darin liegt, zu verbieten, sondern "die ursprüngliche, wesentliche und dauernde Aufgabe dieser lokalen und regionalen Mächte ist in Wirklichkeit, Produzenten einer Effizienz, einer Fähigkeit zu sein, Produzenten eines Produkts" (Foucault 1999, S. 178). Foucault betont damit den produktiven Charakter von Macht, weil eine Verengung des Machtbegriffs auf Verbote und Grenzsetzungen komplexe strategische Bestandteile von Macht verdecken würde, die auf eine produktive gesellschaftliche Weiterentwicklung zielen (vgl. Ruoff 2018, S. 168 ff).

Dabei untersucht Foucault insbesondere die Frage, *wie* Macht ausgeübt wird und stellt die Frage danach, *was* Macht ist und *warum* sie existiert, zunächst in den Hintergrund, da diese Fragen nicht einheitlich zu erfassen sind:

Schroff gesagt, führt gerade der Beginn der Analyse mit dem *Wie* zu dem Verdacht, daß (!) *die* MACHT nicht existiert; jedenfalls führt es zu der Frage, welche bestimmbareren Inhalte denn gemeint sein sollen, wenn man diesen majestätischen, globalen und substantivierenden Begriff verwendet. (...) Die ... vorgeschickte Frage: "Wie spielt sich das ab?" ... dient dazu, eine kritische Untersuchung der Machtthematik anzugehen [H. i. O., T.B.]. (Foucault 1999, S. 187)

Foucault (vgl. 1999, S. 188) kommt bei der Frage, *wie* Macht ausgeübt wird, zunächst zur wesentlichen Unterscheidung zwischen drei Typen von Verhältnissen in Bezug auf Macht, nämlich Fähigkeiten, Machtverhältnissen als solche und Kommunikationsbeziehungen. Er grenzt zunächst mit dem Begriff der *Fähigkeiten* eine Macht ab, die auf Fertigkeiten beruht, mit denen ein Subjekt direkt auf Dinge oder Gegenstände im Sinne einer Technik einwirkt, diese also zielgerichtet verändert, gebraucht, konsumiert oder zerstört. *Machtverhältnisse* als solche zielen auf hierarchische Verhältnisse zwischen Individuen und Gruppen. Foucault (1999, S. 188) spricht von Verhältnissen "zwischen 'Partnern'", die er beschreibt als "ein Ensemble von

²³ Kneer (vgl. 2013, S. 269–277) stellt Foucaults Analyse zusammenfassend dar. Auch Ruoff (vgl. 2018, S. 165 ff) fasst Foucaults historische Betrachtung von Machttypen zusammen.

Handlungen, die sich gegenseitig hervorrufen und beantworten“. So ist nach seiner Auffassung auch die Macht von Gesetzen oder Institutionen letztlich nur deshalb Macht, weil hier Individuen handeln, die Einfluss auf das Handeln anderer nehmen. Drittens unterscheidet Foucault hier zwischen Machtverhältnissen und *Kommunikationsbeziehungen*, die "eine Information durch eine Sprache, ein Zeichensystem oder jedes andere symbolische Medium vermitteln" (Foucault 1999, S. 188). Die drei beschriebenen Verhältnisse stehen in den tatsächlichen sozialen Verhältnissen in einem Wechselspiel miteinander, können ineinander übergehen und sind nur analytisch zu trennen. Gleichzeitig sei das Einwirken auf eine andere Person mittels Kommunikation dabei jedoch beispielsweise nicht einfach ein Aspekt von Machtverhältnissen. "Ob sie nun durch Kommunikationssysteme gehen oder nicht - die Machtverhältnisse haben ihre Eigenart" (ebd.). Eine analytische Trennung ist demnach zwar rein theoretischer Natur, für die Analyse von Machtverhältnissen jedoch notwendig:

Machtverhältnisse, Kommunikationsbeziehungen und sachliche Fähigkeiten dürfen nicht miteinander verwechselt werden. (...) Es geht um drei Typen von Verhältnissen, die allerdings immer ineinander verschachtelt sind, sich gegenseitig stützen und als Werkzeug benutzen. (Foucault 1999, S. 188–189)

Es gibt zwar keine generell konstanten und einheitlichen Verhältnisse zwischen Macht, Kommunikation und Fähigkeiten, jedoch kommt es in bestimmten Zusammenhängen zu spezifischen Interrelationen zwischen ihnen, die Foucault als Blöcke bezeichnet (vgl. Foucault 1999, S. 189 f). Darin bilden die Anpassung von Fähigkeiten, Kommunikationsbeziehungen und Machtverhältnisse aufeinander abgestimmte und geregelte Systeme, wie es beispielsweise in Institutionen wie der Schule der Fall ist. Ein Block enthält dabei immer Aspekte von Fähigkeiten, Kommunikation und Machtverhältnis. In der Schule seien dies beispielsweise die räumliche Anordnung im Klassenraum, die Regelung der Kommunikation durch Gesprächsregeln, Fragen und Antworten und Unterrichtsstunden und eine Reihe von Machtverfahren wie Disziplinierung, Überwachung und Bewertung. Etwas weiter gefasst verwendet Foucault (vgl. a.a.O., S. 190 f) für derartige Blöcke auch den Begriff der *Disziplinen*, in denen die Anwendung technischer Fähigkeiten, die Kommunikation und die Machtverhältnisse aufeinander abgestimmt sind. Verschiedene Systeme bilden dabei verschiedene Verbindungsmodelle der drei Verhältnisse, sodass diese in den entsprechenden Disziplinen unterschiedlich gewichtet sein können (z.B. vorrangig Macht und Gehorsam im Gefängnis, Kommunikation in Ausbildungsdisziplinen oder technische Fähigkeiten in Werkstatt-Disziplinen).

Macht beschreibt nach Foucault trotz ihrer Verdichtung in Blöcken und Disziplinen jedoch kein generelles Verhältnis zwischen Subjekten und ist nicht einzelnen Personen als Eigenschaft zuzuordnen. Sie bezieht sich stets auf konkretes Handeln, „... es gibt Macht nur als von den 'einen' auf die 'anderen' ausgeübte. Macht existiert nur *in actu* [H. i. O., T.B.], auch wenn sie

sich ... auf permanente Strukturen stützt" (Foucault 1999, S. 191). Foucault betont hier deutlich den Handlungsbezug von Macht und stellt klar, dass diese nicht ohne dazugehöriges Handeln analysiert werden kann. Auch geschaffene Strukturen wie beispielsweise in Organisationen müssen also letztlich stets daraufhin untersucht werden, welche *Machthandlungen* sie zur Folge haben.

In der Betonung, Macht sei nur durch ihren Handlungsbezug definierbar, beschreibt Foucault Machtverhältnisse als solche, die mittels Handelns auf das Handeln anderer einwirken und ausdrücklich nicht direkt auf sie selbst als Person bzw. Körper. Eine wesentliche Bedingung für Macht ist demnach Existenz von Handlungsmöglichkeit auf beiden Seiten. Darin begründet sich in Foucaults Betrachtung auch eine Abgrenzung zwischen Macht und Gewalt. Nach seinem Verständnis wirkt Gewalt stets direkt auf einen Körper oder Dinge ein und schließt Handlungsmöglichkeiten desjenigen, auf den Gewalt ausgeübt wird, aus. Elementar für Machtverhältnisse ist jedoch, dass alle Beteiligten stets als handelnde Subjekte anerkannt bleiben – dies schließt an Foucaults grundsätzliche Überlegungen zur Subjektwerdung an – und zu jedem Zeitpunkt von beiden Seiten Reaktionen, Antworten und Wirkungen möglich sind. Macht und Gewalt sind demnach grundsätzlich zu unterscheiden, weil die Anwendung von Gewalt eben diese Handlungsfähigkeit als Subjekt ausschließt. (Vgl. Foucault 1999, S. 192)

Machtausübung operiert nach Foucault dabei auf einem Möglichkeitsfeld von aufeinander bezogenen Handlungen und als Einwirken auf handelnde oder handlungsfähige Subjekte. Dabei ist Machtausübung von sich aus weder Gewalt noch Konsens. Dennoch kann sie den Gebrauch von Gewalt oder das Vorhandensein einer Übereinkunft nutzen, diese sind jedoch nach Foucaults Verständnis zwar mögliche und zuweilen notwendige Instrumente oder Wirkungen von Machtausübung, entsprechen jedoch nicht der Natur der Macht oder ihrer Grundlage (vgl. Foucault 1999, S. 192 f).

Sowohl das Ausüben von Macht als auch das Vorhandensein von Handlungsmöglichkeiten auf Seiten des Subjektes, auf das ein Machtverhältnis einwirkt, haben dabei die Existenz von *Freiheit* zur Bedingung:

Wenn man Machtausübung als eine Weise der Einwirkung auf die Handlungen anderer definiert, ... nimmt man ein wichtiges Element mit hinein: das der Freiheit. Macht wird nur auf "freie" Subjekte ausgeübt und nur insofern diese "frei" sind. (...) Dort wo Determinierungen gesättigt sind, existiert kein Machtverhältnis. (vgl. Foucault 1999, S. 193 f)

Macht und Freiheit schließen sich also nicht gegenseitig aus, sondern bedingen sich gegenseitig in komplexer Weise, weil Macht nicht ohne Freiheit und Freiheit zugleich nicht ohne Macht existieren kann (vgl. Foucault 1999, S. 194). Wenn Freiheit nicht existiert, existiert auch keine Handlungsmöglichkeit, was jedoch Voraussetzung für die Ausübung von Macht ist.

Gleichzeitig existiert Freiheit, weil Machtausübung das Vorhandensein von Handlungsmöglichkeiten auf beiden Seiten bedeutet, was wiederum Bedingung von Freiheit ist. Die Ausübung von Zwang hingegen, die Foucault mit der Sättigung von Determinierungen ausdrückt, führt sowohl zum Verschwinden von Macht als auch von Freiheit (vgl. Foucault 1999, S. 194).

Foucault definiert Machtverhältnisse durch ein Einwirken auf das Handeln anderer und zugleich beinhaltet gesellschaftliches Zusammenleben von Individuen seiner Ansicht nach per se eben dieses (vgl. Foucault 1999, S. 195 f). Daraus folgt der Schluss, dass auch Machtverhältnisse in der Gesellschaft inhärent sind. Eine Gesellschaft ohne Machtverhältnisse kann daher nur eine gedankliche Abstraktion sein, ein Beseitigen von Machtverhältnissen im gesellschaftlichen Zusammenleben sei daher grundsätzlich nicht möglich (vgl. ebd.). Foucault formuliert mit dieser Annahme die Omnipräsenz von Macht in gesellschaftlichem Zusammenleben. Macht durchdringt nach Foucaults Auffassung dabei alle Bereiche der Gesellschaft, es existiert in ihr kein machtfreier Raum. Dabei wird das Vorhandensein von Machtstrukturen auf Makroebene nicht negiert, eine ausschließliche Betrachtung übergeordneter Strukturen greife nach Foucault jedoch zu kurz und würde das Phänomen Macht nicht ausreichend erklären, weshalb er Macht auch auf der Mikroebene der Gesellschaft analysiert (vgl. Kneer 2013, S. 268). Foucault beschreibt dies mit dem Begriff der Mikrophysik der Macht. Damit erfasst er ihre besonderen Eigenschaften und zeigt damit auf, dass Macht sich in einer Form von feldartiger Verteilung zwischen Subjekten entfaltet und sich in kleinsten Bestandteilen in Handlungen und Beziehungen auflöst, die es zu analysieren gilt (vgl. Ruoff 2018, S. 175 f). Damit gibt es generell auch keine machtfreien Beziehungen. Gleichzeitig schließt diese Betrachtungsweise eine vereinfachte Sichtweise einer personengebundenen Macht aus (vgl. ebd.). Macht ist demnach bei Foucault keine Substanz, die ein Subjekt oder eine Gruppe besitzen, ansammeln, weitergeben oder tauschen kann (vgl. Kneer 2013, S. 267 f). Dabei wird deutlich, dass in der Analyse nicht von einer festen Zuordnung von Macht und Machtinhabern ausgegangen werden kann, sondern stets Verhältnisse und ihre Bedingungen zu betrachten sind (vgl. Ruoff 2018, S. 173). Foucault (vgl. 1999, S. 195–198) definiert dafür fünf aus seiner Sicht notwendige Aspekte zur Analyse von Machtverhältnissen:

Zur Betrachtung von Machtverhältnissen ist es demnach zunächst notwendig, das *System der Differenzierungen* im jeweiligen Kontext zu betrachten. Dabei gehe es darum, die Unterschiede der beteiligten Individuen in den Blick zu nehmen. Diese können sich beziehen auf Unterschiede im Status und Vorrechten, ökonomische Unterschiede in der Aneignung von Reichtum und Gütern, sprachliche und kulturelle Unterschiede, Unterschiede im Können und Kompetenzen. Ihre Betrachtung ist notwendig, weil "jegliches Machtverhältnis zugleich Differenzierungen (bringt), die zugleich seine Bedingungen und Wirkungen sind" (Foucault 1999, S. 196). Des

Weiteren ist eine Betrachtung nach *Typen von Zielen* notwendig. Wer auf Handeln anderer einwirkt und somit Macht ausübt, kann unterschiedliche Ziele verfolgen, die es zu analysieren gilt, beispielsweise die Aufrechterhaltung von Vorrechten, die Anhäufung von Profiten, die Einrichtung und Sicherung statusbedingter Autorität oder die Ausübung einer Funktion. Machtverhältnisse sind außerdem in der Anwendung *instrumenteller Modalitäten* zu analysieren, also danach, welche Mittel angewandt werden. Diese können beispielsweise Drohungen oder Waffen, die Wirkung verbaler Äußerungen, ökonomische Ungleichheit, einfache oder komplexe Kontrollmechanismen oder Überwachungssysteme sein. Viertens betrachtet Foucault die *Formen der Institutionalisierung* in Machtverhältnissen. Machtverhältnisse können unterschiedlich institutionalisiert sein. Wie im System Familie kann dies in einer Mischung aus traditionellen Vorkehrungen, juridischen Strukturen, Gewohnheits- oder Modeerscheinungen der Fall sein. Auch eine Institutionalisierung in Form von in sich selbst geschlossenen Dispositiven²⁴ mit "spezifischen Orten, sorgfältig ausgebildeten hierarchischen Strukturen und relativer funktionaler Autonomie wie in schulischen oder militärischen Institutionen ist möglich. In Form von Staaten können sich jedoch auch deutlich komplexere Systeme ausbilden, in denen Machtverhältnisse in Form umfassender Kontrolle, Regulierungs- und Verteilungsprinzipien dargestellt sind" (Foucault 1999, S. 197). Abschließend betrachtet Foucault außerdem den *Grad der Rationalisierung* der Machtausübung. Machtausübung kann mehr oder weniger rationalisiert sein, also die Wirksamkeit von Instrumenten und die Gewissheit der Ergebnisse und die eventuellen Kosten (ökonomischer Natur oder durch eventuelle Gegenreaktionen) rational aufeinander abgestimmt und ausgefeilt. Organisationen können also mehr oder weniger durchdacht auf die Ausübung von Macht ausgerichtet sein.

Foucault liefert insgesamt einen äußerst komplexen wie weitreichenden Machtbegriff. Wesentlich in seinem Verständnis sind die Betonung des produktiven Charakters von Macht, ihr deutlicher Handlungsbezug und die Tatsache, dass in gesellschaftlichem Kontext und sozialen Beziehungen kein machtfreier Raum existiert. Foucault unterscheidet dabei zwischen Macht und Gewalt und betont die wechselseitige Beziehung zwischen Macht und Freiheit als bedeutende Komponente seines Machtbegriffs. Da Macht sich verwoben durch kleinste Bestandteile sozialer Beziehungen zieht und nicht direkt beobachtet werden kann, kann sich eine Analyse nicht auf Macht direkt, sondern nur auf Machtverhältnisse und ihre äußeren Bedingungen beziehen.

²⁴ Unter einem Dispositiv ist im Sinne Foucaults eine Gesamtheit von Institutionen, Diskursen und Praktiken, Einrichtungen, Gesetzen sowie wissenschaftliche und ethische Grund- und Lehrsätze zu verstehen und es beinhaltet sowohl explizit kommunizierte wie auch unausgesprochene Anteile (vgl. Ruoff 2018, S. 119).

Übertragung auf den pädagogischen Kontext von Kindertageseinrichtungen

Foucaults Machtbegriff an dieser Stelle in seiner gesamten Komplexität auf den konkreten pädagogischen Kontext des Arbeitsfeldes Kindertageseinrichtung zu beziehen, erscheint weder möglich noch zielführend in Hinblick auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit. Dennoch lassen sich einzelne Aspekte und insbesondere Foucaults Vorschläge für die Analyse von Machtverhältnissen auch mit dem pädagogischen Alltag in Kindertageseinrichtungen in Verbindung setzen.

Zunächst macht Foucault in seinen Betrachtungen deutlich, dass für ihn Macht omnipräsent ist und dem sozialen Zusammenleben innerhalb der Gesellschaft inhärent ist. Übertragen auf die Kindertageseinrichtung ist unter dieser Perspektive auch ihr pädagogischer Alltag als von Macht durchdrungen zu betrachten (vgl. dazu insbesondere 3.2).

Foucault definiert Macht allgemein als das Einwirken auf Handeln durch Handeln. Diese Betrachtungsweise lässt sich insbesondere anknüpfen an die in Abschnitt 2.2 beschriebenen Grundlagen in Bezug auf Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Auch Erziehung zielt hier im Sinne der Beeinflussung und Begleitung von Selbstbildungsprozessen von Kindern sowie der Weitergabe gesellschaftlicher Normen und Werte in Bezug auf ihre Sozialisation und den Erhalt der Gesellschaft immer auf das Einwirken auf die Handlungen der Kinder, sowohl im Sinne von handelnd vollzogenen Aneignungsprozessen als auch auf ihr soziales Handeln selbst. Somit stehen sowohl auf Seiten der Erwachsenen Handlungen, nämlich Erziehung als Tätigkeit der Erwachsenen, als auch auf Seiten der Kinder, nämlich (Selbst-)Bildung als Tätigkeit der Kinder (vgl. 2.2). Ein gezieltes Einwirken auf das Handeln der Kinder steht dabei auch in Einklang mit den gesetzlichen vorgegebenen Erziehungszielen (vgl. 2.1). Pädagogische Fachkräfte haben demnach den Auftrag, gezielt und bewusst auf das Handeln der Kinder einzuwirken. Dies wiederum lässt sich anknüpfen an Foucaults Betonung des produktiven und konstruktiven Charakters von Macht. Demnach stehen nicht das Verbieten und Reglementieren im Vordergrund von Macht, sondern das Ermöglichen von Weiterentwicklung durch ihre Anwendung. Dies ist immer auch Ziel von Erziehungs- und Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen, denn hier steht stets die kindliche Entwicklung im Vordergrund. Insofern ist Foucaults Machtbegriff anschlussfähig an die grundsätzliche Ausrichtung von Kindertageseinrichtungen und ermöglicht die Betrachtung von Erziehung aus der Perspektive von Macht.

Foucault betrachtet Freiheit als eine Existenzbedingung von Macht. In Bezug auf die theoretischen Grundlagen der pädagogischen Arbeit von Kindertageseinrichtungen ist diese Perspektive gut übertragbar, denn hier wurde deutlich, dass die Anerkennung des Kindes als handelndes Subjekt und seiner Autonomie (vgl. 2.3), sowie die konstruktivistischen Grundannahmen und die Betrachtung von Bildung als Selbstbildung (vgl. 2.2) immer auch

Handlungsmöglichkeiten auf Seiten des Kindes und somit ein Mindestmaß an Freiraum erfordert. Mit der Notwendigkeit von Handlungsfreiheit auf beiden Seiten grenzt Foucault auch Gewalt aus seinem Machbegriff aus. Hinblick auf den pädagogischen Kontext des Arbeitsfeldes der Kindertageseinrichtung ist dies übertragbar, denn auch hier ist die Gewaltfreiheit ein zentraler Aspekt von Erziehung und ein Recht von Kindern (vgl. 2.1). Foucault betont hier, dass Gewalt und Zwang zwar nicht als Macht an sich definiert werden können und ihrerseits Macht nicht definieren, dass es in der Ausübung von Machtverhältnissen aber dennoch zu ihrer Anwendung kommt. Ausgeführter Zwang oder Gewalt sind dann aber ausdrücklich nicht unter dem Terminus von Macht zu fassen. Foucault negiert also nicht, dass es in Machtverhältnissen zur Anwendung von Zwang oder Gewalt kommt, spezifiziert hier aber, dass dies nicht zur Natur der Macht an sich gehört und nicht aus ihr heraus begründet werden kann. Dies lässt sich letztlich auch auf die pädagogische Praxis übertragen. Auch hier kommt es in der Realität zur Anwendung von Zwang, wie bereits beschrieben wurde. Im Sinne Foucaults ließe sich dies jedoch nicht als Macht bezeichnen, sondern muss begrifflich davon abgegrenzt werden, so dass der rein produktive Charakter des Machtbegriffs erhalten bleibt. Übertragen auf den pädagogischen Kontext bedeutet dies, dass der produktive Charakter von Erziehung erhalten bleibt, ohne zu negieren, dass es so etwas wie Zwang und Gewalt im Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern gibt, auch wenn Gewalt aus der Erziehung idealtypisch (und auch rechtlich) auszugrenzen ist (siehe Kapitel 2).

Mit der Beschreibung der Verdichtung von Macht in Blöcken aus Fertigkeiten, Machtverhältnissen und Kommunikationsbeziehungen liefert Foucault eine erste Typisierung zur Analyse von Macht auch innerhalb von Institutionen. Er selbst bezieht dies beispielhaft auf die Institution Schule, jedoch lässt sich auch die Kindertageseinrichtung als Block analysieren. Auch hier finden sich Fertigkeiten als Einwirken auf Gegenstände. So gestalten pädagogische Fachkräfte beispielsweise Räume, legen fest wo welches Material liegt oder schließen Türen auf und zu. Machtverhältnisse sind hier in dem Abhängigkeitsverhältnis von Erwachsenen und Kindern gegeben (vgl. hierzu 2.2) und letztlich ist in einer Kindertageseinrichtung der gesamte Alltag und die Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern immer von Kommunikation geprägt. Auch die von Foucault vorgeschlagenen Aspekte zur genaueren Analyse von Machtverhältnissen (vgl. hierzu Foucault 1999, S. 196 f) lassen sich auf Kindertageseinrichtungen übertragen, werden an dieser Stelle jedoch nur kurz angerissen:

Das System der Differenzierungen, das dem Einwirken auf das Handeln anderer zugrunde liegt, ist in der Kindertageseinrichtung zu beziehen auf das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern. Erwachsene und Kinder unterscheiden sich hier in Bezug auf ihren gesamten Entwicklungsstand in allen Bereichen deutlich, sie verfügen über deutlich unterschiedliche

Ressourcen innerhalb der Einrichtung, ihre Rechte unterscheiden sich und die Kinder sind schon in ihrer physischen Existenz umso abhängiger von der Fürsorge der Erwachsenen je jünger sie sind, um nur einige Beispiele zu nennen (vgl. hierzu auch die Ausführungen zu Erziehung in 2.3). Es wird schnell deutlich, dass Erwachsene und Kinder also – wenn auch gleichwertige – keineswegs gleichartige Partner in der Kindertageseinrichtung sind. Der pädagogische Alltag lässt sich ebenso nach *Typen von Zielen* analysieren. So ist das Einwirken des Handelns der Erwachsenen zum einen deutlich mit pädagogischen Zielen verbunden, die sich auf die Unterstützung und Begleitung von Bildungsprozessen beziehen und auch die intergenerative Weitergabe von Normen und Werten in Bezug auf die Sozialisation der Kinder betreffen (siehe dazu die Ausführungen zu Erziehung und Bildung in 2.2). Somit verfolgen Erwachsene Ziele, die mit ihrer Rolle als pädagogische Fachkräfte verbunden sind. Darüber hinaus lässt sich der pädagogische Alltag auch nach weiteren Zielen analysieren beispielsweise in Hinblick auf die Aufrechterhaltung der Vorrechte der Erwachsenen, der Erhalt ihrer Autorität gegenüber den Kindern oder möglicherweise dem Zufriedenstellen der Eltern. Auch *instrumentelle Modalitäten* lassen sich analysieren. Hier kann untersucht werden, inwiefern die Fachkräfte beispielsweise Worte, Drohungen, das Verfügen über Ressourcen, Deutungshoheiten oder Kontrollmechanismen und ausgesprochene oder unausgesprochene Regeln nutzen. Die *Form der Institutionalisierung* ist in der Kindertageseinrichtung bereits formal gegeben durch einen festgelegten gesetzlichen Auftrag, Strukturen und Rahmenbedingungen, sowie Aufgaben und Funktionen der Fachkräfte. Kindertageseinrichtungen bilden somit im Sinne Foucaults ein in sich geschlossenes Dispositiv, das bereits formal institutionalisiert ist (vgl. Foucault 1999, S. 197). Auch lässt sich der *Grad der Rationalisierung* in Bezug auf den pädagogischen Kontext der Kindertageseinrichtung analysieren, also inwiefern angewandte Methoden beispielsweise ein planbares Ergebnis erwarten lassen und inwiefern Abläufe in der Kita rationalisiert und durchgeplant sind.

In der direkten Anwendbarkeit der Machtanalyse Foucaults wird also deutlich, dass Kindertageseinrichtungen durchaus unter der Perspektive seines Machtbegriffs betrachtet werden können und sein Machtbegriff auch an die in Kapitel 2 beschriebenen theoretischen Grundlagen des Arbeitsfeldes anschlussfähig sind.

3.1.5 Anthropologisch-philosophische Betrachtung nach Heinrich Popitz

Der Soziologe Heinrich Popitz betrachtet als Vertreter der philosophischen Anthropologie in seiner Analyse des Phänomens Macht 1986 ihre sozialanthropologischen Grundlagen. Er beschreibt dabei, ausgehend von vier anthropologisch begründeten existentiellen Abhängigkeiten des Menschen (Verletzbarkeit, Sorge um die eigene Zukunft, das Bedürfnis nach Anerkennung und Maßstab, Angewiesen sein auf komplexe technische Apparaturen), vier Grundtypen

von Macht, die seiner Ansicht nach nicht weiter reduzierbar sind und entsprechend der vier Typen menschlicher Abhängigkeiten konstitutionelle menschliche Handlungsformen bilden (vgl. Imbusch 2016, S. 198–200). Diese von Popitz (vgl. 2009, S. 24 ff) beschriebenen vier Grundformen der Macht sind Aktionsmacht, instrumentelle Macht, autoritative Macht und datensetzende Macht. Diesen Grundformen ordnet Popitz jeweils eine Durchsetzungsform von Macht zu, durch die sich die jeweilige Form der Macht ausdrückt: Gewalt als Durchsetzungsform der Aktionsmacht, Drohen als Durchsetzungsform der instrumentellen Macht, Autorität als die der autoritativen Macht und schließlich technisches Handeln als Durchsetzungsform instrumenteller Macht (vgl. Popitz 2009, S. 44 ff).

Die Analyse der gesellschaftlichen Bedingungen und die daraus folgende Beschreibung der Grundformen von Macht sind bei Popitz dabei nicht voraussetzungslos. So geht er grundsätzlich zunächst davon aus, dass Machtordnungen generell beeinflussbar sind:

Die erste und grundlegende dieser Prämissen ist der Glaube an die *Machtbarkeit* [H. i. O., T. B.] von Machtordnungen. Machtordnungen sind nicht gottgegeben, sie sind nicht durch Mythen gebunden, nicht naturnotwendig, nicht durch unantastbare Traditionen geheiligt. Sie sind Menschenwerk. Wie sie ins Werk gesetzt worden sind, so können sie auch neu bewältigt werden. (Popitz 2009, S. 12)

Darüber hinaus macht Popitz deutlich, dass Macht als Phänomen im sozialen Zusammenleben omnipräsent ist: „Macht verbirgt sich in allem; man muß (!) sie nur sehen“ (Popitz 2009, S. 16 f). Dies beziehe sich auf jegliche Assoziationen und persönlichen Bindungen innerhalb sozialer Beziehungen. Dabei setzt Popitz Macht auch mit Freiheit ins Verhältnis:

Aus der geschichtlichen Auseinandersetzung mit Machtstrukturen heraus hat sich immer stärker die Einsicht herauskristallisiert, dass jede Form von Machtausübung auch unter dem Blickwinkel von Freiheitsbegrenzung betrachtet werden kann und muss. Daher erscheint jede Macht als rechtfertigungsbedürftig. (vgl. Popitz 2009, S. 17 ff)

Popitz folgert aus der Tatsache, dass Macht immer auch unter dem Verdacht stehen muss, Freiheit in nicht gerechtfertigter Weise einzuschränken also, dass jede Form von Machtausübung auch gerechtfertigt sein muss:

Man kann aus dieser Konfrontation von Macht und Freiheit sehr verschiedene Konsequenzen ziehen. Doch an der prinzipiellen Infragestellung jeder Machtausübung als Eingriff in die Selbstbestimmung führt kein Weg mehr vorbei. Das bedeutet nicht eine pauschale Verteufelung aller Macht. Die Unvermeidbarkeit von Macht kann begründet werden. Etwa in der Unverzichtbarkeit der beschützenden und erzieherischen Macht über Kinder, der Organisationsbedarf von Macht in größeren Zusammenschlüssen, die Notwendigkeit von Machtkonzentrationen zum Schutz von Recht und Frieden. (Popitz 2009, S. 19 f)

Der Autor erkennt die Notwendigkeit von Macht also in verschiedenen Kontexten an, gibt jedoch der Selbstbestimmung des Individuums stets Vorrang. Machtausübung muss sich demnach immer an der Selbstbestimmung des Einzelnen orientieren und messen lassen. Vor diesem Hintergrund bedarf Macht der Rechtfertigung. Die Grundformen der Macht nach Popitz und ihre jeweilige Durchsetzungsform werden im Folgenden beschrieben:

Mit *Aktionsmacht* beschreibt Popitz (vgl. 2009, S. 24 f) in Bezug auf die menschliche existentielle Abhängigkeit der Verletzbarkeit die Möglichkeit eines Menschen, einen anderen zu verletzen oder dem Gegenüber körperlich zu schaden, sei es auf Grund von körperlicher Überlegenheit oder der Ausstattung mit Waffen. Popitz zählt darüber hinaus auch die ökonomische Verletzlichkeit eines Menschen und ihre Ausnutzung durch andere in den Bereich von Aktionsmacht. Dies kann mit einem möglichen Entzug von Subsistenzmitteln oder dem Vorenthalten von Ressourcen materieller oder finanzieller Natur, aber auch durch den Entzug oder das Vorenthalten sozialer Teilhabe geschehen. Immer dann, wenn Menschen anderen körperlich schaden, ihnen beispielsweise Nahrung oder Geld vorenthalten oder andere aus einer sozialen Gruppe – sei es eine Gesellschaft oder eine Schulklassen – ausschließen, kommt es zur Umsetzung von Aktionsmacht. Popitz trennt demnach nicht zwischen Macht und Gewalt. Stattdessen betrachtet er *Gewalt* als die zur Aktionsmacht dazugehörige Durchsetzungsform, die die auf eine bewusste wie auch immer geartete Schädigung des Anderen abzielt (vgl. a.a.O., S. 43). Er unterscheidet in Bezug auf Gewalt als Durchsetzungsform ebenfalls drei Gruppen von Machtaktionen: Aktionen zur Minderung gesellschaftlicher Teilhabe, zur materiellen und zur körperlichen Schädigung (vgl. a.a.O., S. 44 ff). Die Anwendung von Gewalt als Durchsetzungsform kann auch dazu dienen, dauerhaft wirksame Machtgefälle zu schaffen oder Machtunterschiede zu verstärken. Hier spricht Popitz von bindender Aktionsmacht, wenn die tatsächliche oder potentiell mögliche Umsetzung der Aktionsmacht in Form von Gewalt zur glaubhaften dauerhaften Drohung wird (vgl. a.a.O., S. 46 f). Gewalt muss demnach nicht zwingend ausgeführt werden, sofern ihre Anwendung potenziell möglich bleibt und somit das gegebene Machtgefälle manifestiert. Gewalt und damit Aktionsmacht sind nach Popitz dabei bis in das Extreme steigerbar, und zwar bis hin zur Tötung des Anderen. Diese Steigerung stellt gleichzeitig das absolute Maximum von Macht und damit auch ihren Vollkommenheitsanspruch dar (vgl. a.a.O., S. 52 ff).

Die zweite von Popitz beschriebene Grundform der Macht ist die *instrumentelle Macht*. Diese basiert auf Geben- und Nehmen-Können in Bezug auf die glaubhafte Verfügung des Machthabers über Strafen und Belohnungen (vgl. Popitz 2009, S. 24). Popitz bezeichnet instrumentelle Macht auch als Macht des Entweder - Oder: ein Verhalten ist entweder konform und wird belohnt oder eben nicht und wird bestraft. Der Machtuntergebene befindet sich so oder so in

einem Handlungszwang, "er kann nicht nicht antworten" auf "eine Frage, die er sich nicht selbst gestellt hat" (Popitz 2009, S. 26). Folgt auf eine Handlung entweder eine Belohnung oder eine Strafe, so hat der Machtuntergebene also nur noch die Möglichkeit, durch sein Verhalten Einfluss zu nehmen, welche der beiden Optionen vollzogen wird. Er ist jedoch außerstande, sich diesem Entweder – Oder zu entziehen, denn selbst wenn er sich entscheiden würde nicht zu handeln, hätte dies eine Konsequenz von Seiten des Machthabers zur Folge. Popitz beschreibt instrumentelle Macht auch als "Steuerung des Verhaltens anderer durch Drohungen und Versprechungen" (a.a.O., S. 79). Instrumentelle Macht hat nach seiner Ansicht das Potential, dauerhaft verhaltenssteuernd zu wirken (a.a.O., S. 26). Die zur instrumentellen Macht gehörende Durchsetzungsform ist die des *Drohens und Bedrohtsein*. Drohungen und das daraus resultierende Bedrohtsein zielen dabei stets auf eine direkte Beeinflussung des Verhaltens eines anderen ab, der durch das Aussprechen einer Drohung in Zugzwang gerät, in irgendeiner Form darauf zu reagieren. Die Wirkungskraft von Drohungen betrachtet Popitz dabei als eine Bedingung der Existenz dauerhafter Machtverhältnisse (vgl. a.a.O., S. 79). Drohungen und somit die Umsetzung instrumenteller Macht müssen dabei nicht verbal ausgedrückt werden, sondern können auch durch gestische und mimische Interaktionssignale vermittelt werden (vgl. a.a.O., S. 80). Popitz fasst auch Belohnungen und das Versprechen positiver Konsequenz unter dem Begriff der Drohungen, zumal dabei immer auch die Möglichkeit des Nicht-Belohnens bestehe, was wiederum als Drohung betrachtet werden kann (vgl. a.a.O., S. 87). Drohungen und Belohnungen sind demnach zwei Seiten einer Medaille, wesentlich ist einzig die Tatsache, dass der Machthaber über die entsprechende Möglichkeit verfügt, die Drohung bzw. Belohnung zu realisieren. Dabei zeigt sich in der Anwendung von Drohung nach Popitz auch der Unterschied zwischen Macht und Einfluss. Macht beinhaltet die Möglichkeit oder Umsetzung einer Sanktion durch die drohende Person. Einfluss hingegen bezieht sich darauf, dass eine Person zwar auf eine mögliche Konsequenz hinweisen kann, diese jedoch nicht selbst herbeiführt (vgl. a.a.O., S. 82 f). So kann eine Ärztin ihren Patienten beispielsweise auf den schädlichen Effekt seines Alkoholkonsums hinweisen, die tatsächlichen körperlichen Konsequenzen für den Patienten jedoch nicht selbst realisieren. So hat somit Einfluss auf ihren Patienten, ist jedoch nach Popitz gesprochen machtlos in Bezug auf sein tatsächliches Verhalten.

Als weitere anthropologisch begründete Machtform beschreibt Popitz *autoritative Macht*. Autoritative Macht beruht dabei auf dem Bedürfnis des Menschen nach Orientierung und Anerkennung (vgl. Popitz 2009, S. 27). Ähnlich wie der Machthaber in der Form instrumenteller Macht über die Möglichkeit verfügt, Belohnungen oder Strafen zu realisieren, verfügt er im Bereich der autoritativen Macht über die Möglichkeit, Anerkennung zu gewähren oder seine Anerkennung zu entziehen. Der Machtunterworfenen befindet sich aufgrund seines

Grundbedürfnisses nach Anerkennung dabei in Abhängigkeit zu dem Machthabenden und richtet sein Handeln entsprechend so aus, dass er von diesem Anerkennung bekommt (vgl. Popitz 2009, S. 27). Folge dessen ist die einwilligende Folgebereitschaft gegenüber dem Machthaber (vgl. Imbusch 2016, S. 199). Diese wird dabei derart internalisiert, dass sie nicht auf die tatsächliche Anwesenheit des Machthabers angewiesen und somit örtlich und zeitlich unabhängig ist (vgl. Popitz 2009, S. 28). Es kommt also zur Anpassung des eigenen Verhaltens auch über die situative Anwesenheit der Autoritätsperson hinaus (vgl. a.a.O., S. 107). Autoritative Macht basiert darauf, dass die andere Person als überlegen und maßsetzend anerkannt wird und gleichzeitig die Anerkennung durch diese Person angestrebt wird. In dieser Anerkennung durch die andere Person wird dann Orientierung und Sicherheit des Selbstwertgefühls gewonnen - oder eben auch nicht (vgl. a.a.O., S. 28 f). Dementsprechend ist die von Popitz der autoritativen Macht zugeordnete Durchsetzungsform die der Autorität. Autorität beruht dabei auf der spezifischen Gebundenheit eines Menschen an das Handeln eines anderen, verbunden mit einer Fixierung auf dessen Handlungen, die als Reaktion auf die eigenen gedeutet werden können (vgl. a.a.O., S. 107). Dabei werden auch Einstellungen der Autoritätsperson übernommen und ihre generelle Überlegenheit, über mehr Besitz, Können oder Wissen zu verfügen (vgl. a.a.O., S. 110). Ihre Anerkennung kann dabei durch verbale, gestische und mimische Signalen ausgedrückt werden und von der machtunterworfenen Person als Zustimmung, Bestärkung, Ablehnung oder Enttäuschung interpretiert (vgl. a.a.O., S. 114 ff). Autorität als Durchsetzungsform kann dabei institutionalisiert sein und beispielsweise in Form einer Funktion oder eines Amtes, aber auch als persönliche Autorität einer Person auftreten. Beide Formen können auch gleichzeitig auftreten und eine Person kann somit über Autorität qua Amt und Persönlichkeit verfügen (vgl. a.a.O., S. 132 ff).

Schließlich beschreibt Popitz (vgl. 2009, S. 29–31) mit *datensetzender Macht* eine vierte Machtform, die sich auf das Vermögen des Menschen bezieht, die materielle Umwelt zu verändern. Diese veränderte Umwelt wie beispielsweise zerstörte Wälder, vom Menschen konstruierte Straßen oder Mauern, aber auch technische Gegenstände wie Heizungen, Smartphones, Automobile oder Nuklearwaffen üben ihrerseits wiederum Macht auf andere Menschen aus. Popitz bezeichnet diese einzelnen Elemente als Artefakte, die "dem Wirklichkeitsbestand der Welt eine neue Tatsache, ein neues Datum (hinzufügen)" (a.a.O., S. 30). Datensetzende Macht ist somit zwar objektvermittelt, wirkt aber dennoch in sozialen Beziehungen (vgl. Popitz 2009, S. 30). Die Durchsetzungsform datensetzender Macht ist dabei entsprechend technisches Handeln, welches sich auf das Herstellen bzw. Korrigieren oder Reparieren von Artefakten bezieht, die dann wiederum als dingliche Umgebung anderer Menschen Einfluss auf ihre Handlungen und Handlungsmöglichkeiten haben (vgl. a.a.O., S. 160 ff).

Die von Popitz beschriebenen Machtformen können dabei auch gleichzeitig auftreten und kumulieren, sich also gegenseitig verstärken (vgl. Imbusch 2016, S. 200). So kann beispielsweise technisches Handeln wie der Bau von Straßen in einem Gebiet die Verfügbarkeit ökonomischer Ressourcen ermöglichen (oder eben nicht) und mit dem Zugang zu Transport- und Handelswegen die Verfügbarkeit ökonomischer Ressourcen erleichtern (oder erschweren). Ebenso kann der barrierefreie Bau einer öffentlichen Einrichtung wie einer Schule oder Kindertageseinrichtung auch Menschen mit Behinderung den Zugang und somit soziale Teilhabe innerhalb der Einrichtung ermöglichen oder eben auch verwehren.

Wie oben beschrieben betrachtet Popitz Macht als omnipräsentes Phänomen im sozialen Zusammenleben. Er erörtert die Präsenz von Macht dabei insbesondere im Kontext von Sozialisation und Erziehung:

Die Chance zur Machtausübung ist in den alltäglichen sozialen Interaktionen inhärent. Sie kann in unzähligen Konstellationen intentional und eklatant genutzt werden. Sie wird immer genutzt und muß (!) immer genutzt werden im Prozeß (!) der Sozialisation. Jedes Kind lernt den Umgang mit Macht. Es erleidet seine Verletzungsoffenheit - und sei es nur, wenn ihm etwas gewaltsam weggenommen wird, um es zu schützen-, es lernt zu begreifen, daß (!) seine Handlungen gute und böse Folgen haben können, und daß (!) andere diese Folgen herbeiführen können (die Herren über Angst und Hoffnung), es fesselt sich an die Zuwendung und an die Anerkennungen Erwachsener, es richtet sich ein in einer vom anderen hergestellten Welt. Die Empfindung der eigenen Unterlegenheit ist Teil des sozialen Wissens aller Kinder (wie gut oder wie schlecht diese Erfahrung kulturell auch immer übertüncht werden mag). Wo Menschen Kinder pflegen und heranziehen, üben sie intentional und mit hoher Überlegenheit Macht aus: als Aktionsmacht, als instrumentelle Macht, als autoritative Macht und als datensetzende Macht. (Popitz 2009, S. 34–35)

Popitz betrachtet Macht insgesamt in ihren Ursprüngen der existenziellen Abhängigkeiten des Menschen, sowie in ihrer Umsetzung und Wirkung. Dabei betont er zum einen die generelle Veränderbarkeit von Machtverhältnissen sowie den Bezugspunkt der Freiheit und Selbstbestimmung als Maßstab, an dem sich eine Rechtfertigung der Anwendung von Macht stets messen lassen muss. Dabei geht er auch davon aus, dass Macht ein generelles Phänomen gesellschaftlichen Zusammenlebens ist. Wenn Macht also auch veränderbar ist, so ist sie gleichzeitig unvermeidbar.

Übertragung auf den pädagogischen Kontext von Kindertageseinrichtungen

Heinrich Popitz nimmt in der Darstellung seiner Machttheorie – wie oben deutlich wurde – selbst deutlich Bezug auf das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern im Kontext von Erziehung, indem er klar macht, dass Erziehung und Pflege von Kindern immer mit dem intentionalen Ausüben von Macht verbunden ist und dass die Erwachsenen den Kindern dabei

deutlich überlegen sind (vgl. Popitz 2009, S. 35). Dies begründet sich auf seine anthropologischen Grundannahmen und lässt sich an die von Bernfeld beschriebene Entwicklungsatsache anschließen, in der ebenfalls die generelle Angewiesenheit des Kindes auf die Pflege, Fürsorge und Erziehung durch Erwachsene, die wiederum intentionale Einflussnahme bedeutet, zentral ist (vgl. hierzu 2.2). Popitz beschreibt hier in Zusammenhang mit der sozialanthropologischen Ausrichtung seiner Theorie ein generelles Machtgefälle zwischen Erwachsenen und Kindern wie es bisher in keiner der vorgestellten Theorie derart deutlich wurde. Dies ist durchaus übertragbar auf den Erziehungskontext auch in Kindertageseinrichtungen. In Bezug auf alle Machtformen gilt nach Popitz dabei das Prinzip der Rechtfertigung. Jede Machtausübung von Erwachsenen wird dementsprechend immer auch als Eingriff in die Selbstbestimmung des Kindes verstanden und ist diesbezüglich stets zu rechtfertigen. Dieses Prinzip ist auf den pädagogischen Kontext der Kindertageseinrichtung anwendbar. Hier bilden die rechtlichen Rahmenbedingungen, die Ziele und Aufgaben, das spezifische Verhältnis von Erziehung und Bildung und die Anerkennung des Kindes als handelndes Subjekt (vgl. Kapitel 2) den Rahmen, innerhalb dessen eben diese Rechtfertigung stattfinden kann. Somit wird deutlich, dass sich die Handlungen pädagogischer Fachkräfte und somit auch ihre Ausübung von Macht nur im Rahmen dieser Grundlagen rechtfertigen lassen. Die von Popitz dargestellten Machtformen (s.o.) werden im Folgenden auf ihre Übertragbarkeit auf das Arbeitsfeldes der Kindertageseinrichtung kurz beleuchtet:

Aktionsmacht bedeutet auf den pädagogischen Kontext übertragen die Macht von Erwachsenen, mit der diese den Kindern aufgrund ihrer körperlichen und ökonomischen Überlegenheit schaden können. Popitz grenzt – anders als andere dargestellte Vertreter*innen (vgl. hierzu insbes. 3.1.2, 3.1.3 und 3.1.4) Gewalt aus seinem Machtbegriff nicht aus, sondern fasst Gewalt ausdrücklich als Durchsetzungsform von Macht. Dies wäre im pädagogischen Kontext zu beziehen auf die Möglichkeit, Kindern körperlichen Schaden zuzufügen, aber Macht auch durch den Entzug oder das Vorenthalten von Ressourcen oder von sozialer Teilhabe umzusetzen. Wie bereits mehrfach beschrieben, kommt Ersteres zwar in der pädagogischen Realität vor, stellt jedoch idealtypisch keine akzeptable Form der Machtausübung von Erwachsenen über Kinder dar (siehe hierzu 2.1 und 2.2). Die reine Möglichkeit, Kindern aufgrund ihrer Verletzlichkeit und der körperlichen Überlegenheit Erwachsener körperlich zu schaden, ihnen Ressourcen oder die Teilhabe am sozialen Geschehen vorzuenthalten, kann jedoch generell nicht negiert werden (vgl. hierzu auch Knauer et al. 2016, S. 32). Gleiches gilt für die Annahme, dass die Erwachsenen im pädagogischen Alltag real über im Grunde alle wesentlichen Ressourcen verfügen und beispielsweise die Kontrolle haben über Nahrung, Spielmaterialien, finanzielle Mittel oder die Ausstattung von Räumen (vgl. Hansen et al. 2011, S. 28 f). Popitz Begriff der

Aktionsmacht lässt sich demnach auf das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern übertragen, sofern das oben beschriebene Prinzip der Rechtfertigung Beachtung findet. Dann nämlich wäre beispielsweise körperliche Gewalt, sofern sie nicht dazu dient das Kind situativ vor größerem Schaden zu bewahren, nicht in Hinblick auf die Einschränkung der Selbstbestimmung des Kindes zu rechtfertigen, weil sie in diesem Fall nicht vereinbar wäre mit den im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung geltenden Grundlagen. Gleiches gilt für instrumentelle Macht, also der Anwendung von Belohnung und Strafen in der Erziehung. Auch diese ist, beispielsweise als Lob, in der pädagogischen Praxis Alltag und wie Aktionsmacht auch mit den theoretischen Grundlagen vereinbar, sofern das Prinzip der Rechtfertigung gewahrt ist. Kinder orientieren sich zudem an den Erwachsenen als Bezugspersonen und versichern sich immer wieder ihrer Anerkennung (vgl. hierzu auch Hansen et al. 2011, S. 30 f). Zudem finden sie sich in der Kindertageseinrichtung in einer vollkommen von Erwachsenen gestalteten Umgebung wieder.

Insgesamt wird deutlich, dass die beschriebenen Machtformen von Popitz auch auf den pädagogischen Alltag übertragbar und beispielsweise anschlussfähig sind an Bernfelds Entwicklungstatsache oder Winklers Überlegungen, dass es die Erwachsenen sind, die das Verhältnis zur jüngeren Generation gestalten. In Bezug auf die Anerkennung des Kindes als Subjekt und seine eigenaktiven Aneignungsprozesse bekommt der Aspekt der Rechtfertigung in Popitz Theorie eine zentrale Rolle. Dies ist übertragbar auf die Kindertageseinrichtung, weil dieses Prinzip verdeutlicht, dass nicht jede Durchsetzungsform von Macht in diesem Kontext angemessen ist. Dies wird insbesondere in Kapitel 5 im Zusammenhang mit Beschwerdeverfahren noch einmal deutlich.

3.1.6 Zusammenfassung und Gegenüberstellung der Machttheorien

Die oben dargestellten Theorien von Macht stellen, wie bereits eingangs beschrieben, eine Auswahl aus einer insgesamt schwer zu überblickenden Fülle möglicher Ansätze dar²⁵. Dargestellt wurde an dieser Stelle eine Auswahl zentraler Machttheorien, die sich in ihren zugrundeliegenden Ansätzen und gesellschaftstheoretischen Grundannahmen unterscheiden (vgl. Imbusch 2016, S. 215). Dabei lassen sich jedoch durchaus auch Gemeinsamkeiten in den theoretischen Zugängen zu Macht identifizieren.

Zunächst wird in den dargestellten Ansätzen deutlich, dass diese Macht als ein grundsätzliches Phänomen des sozialen Zusammenlebens darstellen. So beziehen die dargestellten Vertreter*innen Macht stets auf den *sozialen Kontext* und stellen zum Teil explizit heraus, dass sie

²⁵ Machttheorien lassen sich generell auch in Theorien im Sinne eines *power to* (Macht zu) oder *power over* (Macht über) differenzieren, also je nachdem, ob sie den Fokus auf Macht als produktive Ermächtigung von Individuen und Gruppen betonen oder Macht als Möglichkeit betrachten, Handlungen anderer zu begrenzen oder zu verhindern (vgl. Imbusch 2016, S. 215; vgl. auch Meyer 2016, S. 9 f).

Macht dabei als generelles Phänomen betrachten. So betont bezeichnet beispielsweise Luhmann (2003, S. 90) Macht als „lebensweltliches Universale gesellschaftlicher Existenz“ und auch Foucault (vgl. 1999, S. 195 f) und Popitz (vgl. 2009, S. 16 f) machen diesen Zusammenhang ausdrücklich deutlich. Auch Arendt (vgl. 1975, S. 53) definiert Macht als Grundprinzip des gesellschaftlichen Zusammenlebens und Weber bindet seine Definition von Macht ebenfalls an soziale Beziehungen (vgl. Weber 1976, S. 28). Zwar sind in den dargestellten Theorien die Begründungen unterschiedlich, jedoch wird in allen die Auffassung vertreten, dass das Phänomen Macht im Kontext sozialer Beziehungen nicht zu negieren ist. Somit gibt es keine sozialen Verhältnisse ohne Macht. Dabei wird in allen Ansätzen deutlich, dass Macht nicht schlicht als eine Eigenschaft eines Individuums betrachtet werden kann. Macht wird in den dargestellten Ansätzen – mit Ausnahme von Weber, der diese eher universell und Herrschaft vor allem strukturell betrachtet (vgl. 3.1.1) – deutlich auf *Handeln* bezogen. Luhmann (vgl. 3.1.2) betont dabei die Selektionsleistungen, die sich systemtheoretisch auf Handeln im Kommunikationsprozess beziehen, Arendt definiert Macht als Ermächtigung zum Handeln durch eine Gruppe (vgl. 3.1.3), bei Popitz wird der Handlungsbezug von Macht indirekt deutlich, indem er Macht auf Durchsetzungsformen und somit Handeln bezieht (vgl. 3.1.5), und Foucault betont, dass Macht ausschließlich in actu, also im Handeln, existiert (vgl. 3.1.4). Mit Ausnahme von Weber, der Macht als Durchsetzung des eigenen Willens auch gegen Widerstand definiert (vgl. Weber 1976, S. 28), stellen die anderen Autor*innen ihren Machtbegriff dabei in ein spezifisches Bedingungsverhältnis zu *Freiheit*. So machen Arendt, Luhmann und Foucault Freiheit zur existenziellen Bedingung von Macht (vgl. 3.1.2 bis 3.1.4). In diesen Ansätzen ist das Vorhandensein von Handlungsmöglichkeit auf beiden Seiten im Kontext von Macht wesentliche Voraussetzung. Auch Popitz stellt einen Bezug zu Freiheit her, indem er die Ausübung von Macht stets an ihre Rechtfertigung in Bezug auf die Einschränkung von Selbstbestimmung bindet:

... begründungsbedürftig ist in modernen Gesellschaften jede Macht, jede zugemutete Freiheitsbeschränkung. Es gibt keine Macht mehr – weder im Staat noch in der Familie –, die so fraglos legitimitätsgesichert wäre, daß (!) sie keine besondere Rechtfertigung nötig hätte. (...) Macht in allen Zusammenhängen ist unlösbar verknüpft mit der Frage nach dem Warum. (Popitz 2009, S. 20)

Die Frage der *Legitimation* taucht dabei ebenso deutlich bei Arendt auf, die Macht ausschließlich unter dem Aspekt von Legitimation durch eine Gruppe von Individuen definiert. Weber betrachtet Legitimation als Bedingung von Herrschaftsverhältnissen. Für den systemtheoretischen Machtbegriff dagegen ist Legitimation dabei kein Kriterium, wenngleich Luhmann betont, dass sich auch darin die Ausübung von Macht an ethisch-moralischen Kriterien orientieren muss (vgl. 3.1.2). Foucault betrachtet Legitimation nicht als Bedingung von Macht, da

Macht nach seinem Ansatz generell in allen Bereichen der Gesellschaft existiert – ob nun legitimiert oder nicht (vgl. 3.1.4). Unterschiedlich ist in den Ansätzen auch ihre Betrachtung des Verhältnisses von Macht und *Gewalt*. Während Luhmann, Foucault und Arendt Gewalt aus dem Machtbegriff deutlich ausgrenzen (vgl. 3.1.2 bis 3.1.4; vgl. hierzu auch Plaßmann 2003, S. 79) – wobei Luhmann die Androhung von Gewalt noch als Macht definiert und Foucault verdeutlicht, dass Machtverhältnisse Gewalt nutzen, wenn diese selbst auch keine Macht ist – beinhalten die Machtbegriffe von Weber und insbesondere Popitz, der Gewalt als Durchsetzungsform der Aktionsmacht definiert (vgl. Popitz 2009, S. 43), auch Zwang und Gewalt unter der Terminologie ihres Machtbegriffs. Dies hat auch Folgen für den später noch wichtigen Begriff von Machtmissbrauch, der nicht in Bezug auf alle Theorien angewendet werden kann (vgl. 3.1.1 - 3.1.4) und hier streng genommen durch den Begriff von Zwang oder Gewalt ersetzt werden müsste. Insgesamt ist allen Autor*innen gemeinsam, dass diese Macht nicht als statisches Konzept betrachten, sondern Machtverhältnisse – wenn auch unterschiedlich begründet – als mehr oder weniger *veränderbar* ansehen. Dies drückt beispielsweise Luhmann mit dem Konzept der Summenkonstanz aus, Arendt mit der Annahme, dass Macht umso größer ist, je mehr Individuen einer Gruppe diese legitimieren, Popitz geht von der Veränderbarkeit von Machtordnungen aus, weil diese vom Menschen selbst gemacht sind, und auch Foucault drückt die Veränderbarkeit von Macht aus, indem er die spezifische Anordnung von Machtverhältnissen, Kommunikationsbeziehungen und Fähigkeiten in Machtblöcken beschreibt, die zwar relativ stabil, aber dennoch veränderbar sind. Eine für die vorliegende Arbeit nicht unerhebliche Erkenntnis ist zudem die Tatsache, dass die Ansätze die generelle *Analysierbarkeit* von Macht verdeutlichen. So ließen sich beispielsweise die Übertragung von Selektionsleistungen im Sinne der systemtheoretischen Betrachtungen Luhmanns, die Frage der Legitimation von Handlungen im Sinne Arendts oder die Macht- und Durchsetzungsformen nach Popitz untersuchen. Foucault seinerseits liefert in seinen Betrachtungen selbst Vorschläge zur Analyse von Machtverhältnissen (vgl. 3.1.4). Die folgende Tabelle zeigt zentrale Aspekte der dargestellten Machttheorien in einem Überblick:

	Weber (3.1.1)	Luhmann (3.1.2)	Arendt (3.1.3)	Foucault (3.1.4)	Popitz (3.1.5)
theoretischer Hintergrund	soziologisch handlungstheoretisch	systemtheoretisch	politische philosophisch	soziologisch	sozialanthropologisch
Definition und zentrale Annahmen	Macht als Chance zur Durchsetzung des eigenen Willens.	Macht als Kommunikationsmedium zur Übertragung von Selektionsleistungen	Macht als Fähigkeit einer Gruppe, sich zusammen zu schließen	Omnipräsente Macht als Einwirken auf Handeln durch Handeln	Macht als Handeln in Bezug auf existenzielle Abhängigkeiten des Menschen
	destruktive wie produktive Wirkung inbegriffen	rein analytischer Begriff	positiver Machtbegriff	deutliche Betonung des produktiven Charakters von Macht	destruktive und produktive Wirkung inbegriffen
	Möglichkeitscharakter von Macht	Handlungsbezug			
		Macht ist kein Besitz oder Eigenschaft			
		Macht ist ein generelles Phänomen im sozialen Kontext			
Legitimation	wird betrachtet nur in Bezug auf Herrschaft	keine systemtheoretische Kategorie, daher unerheblich	Legitimation ist Existenzbedingung von Macht	wird nicht betrachtet, da Macht immer existiert	Anwendung muss gerechtfertigt werden
Bezug zu Freiheit	Freiheit ist kein Bezugspunkt	Freiheit ist existenzielle Bedingung von Macht			Bezugspunkt in der Anwendung, keine Existenzbedingung
Bezug zu Gewalt	Gewalt in Machtbegriff enthalten	Abgrenzung zu Gewalt; Androhung von Gewalt ist jedoch noch Macht	kategorische Trennung von Macht und Gewalt	Abgrenzung zu Gewalt Machtverhältn. nutzen Gewalt aber als Mittel	Gewalt ist eine Form von Macht
Machtmissbrauch als Begriff	existiert nicht im engen Sinne der Definition	Machtmissbrauch als Begriff nicht möglich, da Macht in diesem Fall ihre Existenzbedingung verliert			zu beziehen auf nicht gerechtfertigte Anwendung von Macht
Veränderbarkeit von Macht	nicht definiert; bezieht sich hier auf Herrschaft	Machtverhältnisse bzw. Macht selbst sind veränderbar			
		Summenkonsistenzprinzip	nach Legitimation durch die Gruppe veränderbar und steigbar	Machtverhältnisse veränderbar, wenn auch relativ stabil in Blöcken und Disziplinen	Steigerung bis in ein Maximum (Tötung) möglich

Tabelle 1: Zentrale Aspekte der Machttheorien

Viele der genannten Aspekte der dargestellten Machttheorien haben sich dabei als übertragbar auf den pädagogischen Kontext von Kindertageseinrichtungen erwiesen und sind zum einen auf die Realität im Alltag übertragbar, aber zum anderen – wenn auch nicht immer deckungsgleich – anschlussfähig an die theoretischen Grundlagen (vgl. Kapitel 2) des Arbeitsfeldes. Insbesondere die Grundbedingung von Freiheit und das Vorhandensein von Handlungsmöglichkeiten als existenzielle Komponente von Machtbegriffen sind dabei anschlussfähig an

die pädagogischen und rechtlichen Grundlagen, die die Anerkennung des Subjektes als eigenaktive und handlungsfähige Akteur im Verhältnis von Erziehung und Bildung voraussetzen, und zudem eine klare Ausgrenzung von Gewalt – in welcher Form auch immer – aus dem Kontext von Erziehung erfordern, wie es die Ansätze von Luhmann, Foucault und insbesondere Arendt liefern. Dass Gewalt in der Praxis dennoch vorkommt, lässt insbesondere die Ansätze von Weber und Popitz, die einen weniger idealistischen und eher pragmatischen Ansatz verfolgen, an den realen Alltag anknüpfbar erscheinen. Die Betonung des Handlungsbezugs und die Annahme, dass Macht generell auf die Beeinflussung von Handeln abzielt, lässt sich, wie oben deutlich wurde, an den Begriff von Erziehung anknüpfen. Die Betonung produktiver und positiver Aspekte von Macht – vor allem bei Arendt und Foucault – unterstützen hier die Funktion von Erziehung, auf die (Weiter-) Entwicklung des Individuums hinzuwirken. Dabei machen die Ansätze auch deutlich, dass die Anwendung von Macht zu legitimieren, zumindest aber zu analysieren ist. Auch dies ist ein wichtiger Aspekt in Hinblick auf die pädagogische Zielsetzung in Hinblick auf Erziehungs- und Bildungsziele.

3.2 Macht als konstitutiver Bestandteil der Pädagogik in Kindertageseinrichtungen

In der Betrachtung unterschiedlicher theoretischer Zugänge zum Machtbegriff wurde in Abschnitt 3.1 deutlich, dass Macht ein generelles Phänomen im gesellschaftlichen Zusammenhang ist und überall dort von Bedeutung, „wo Menschen sich in irgendeiner Form auf soziale Ordnungen einstellen“ (Kraus/Krieger 2014, S. 9 f). Auch der pädagogische Kontext von Kindertageseinrichtung muss als eine derartige soziale Ordnung gelten und ist schon allein deshalb ebenfalls von dem Phänomen Macht betroffen. Dies wird auch mit Blick auf die Kernaufgabe von Erziehung in Kindertageseinrichtungen deutlich (vgl. hierzu 2.2). Denn wenn Erziehung hier einen direkten Bezug zur Gesellschaft hat, weil sie eine Reaktion der Gesellschaft auf die Entwicklungsstatsache darstellt und die Funktion hat, im Sinne von Sozialisation die Entwicklung von Kindern an den gesellschaftlichen Kontext anzubinden, und gleichzeitig das soziale Zusammenleben innerhalb einer Gesellschaft immer auch mit Macht zu tun hat, so hat auch Erziehung im pädagogischen Kontext von Kindertageseinrichtungen stets einen Bezug zu dem gesellschaftlichen Phänomen Macht. Erziehung rekonstruiert also gewissermaßen die gesellschaftlichen Bedingungen von Macht. Darüber hinaus wird der Zusammenhang von Pädagogik und Macht auch mit Blick auf die Funktionsweise von Erziehung selbst deutlich. Erziehung wird – wie oben beleuchtet wurde – in Kindertageseinrichtungen verstanden als die bewusste Einflussnahme von Erwachsenen auf die Selbstbildungsprozesse von Kindern, also auf ihre aktiven Aneignungstätigkeiten. Dies rückt Erziehung als ein Handeln Erwachsener, das auf das (Aneignungs-) Handeln der Kinder Einfluss nimmt, in einen direkten Zusammenhang zu Macht wie sie insbesondere von Luhmann und Foucault verstanden wird (vgl. 3.1.2 und 3.1.4).

Hier wird Macht definiert durch die Einflussnahme auf das Handeln eines anderen Individuums²⁶. Erziehung ist somit außerhalb von Macht nicht denkbar. Bartosch konstatiert in diesem Zusammenhang sogar, dass Macht letztlich einziges empirisches Kennzeichen von Erziehung ist²⁷:

Wenn wir uns sehr ernsthaft fragen, was Erziehung empirisch, also tatsächlich, kennzeichnet, dann ist es die Macht. Alles andere zerrinnt beim genaueren Begreifen zwischen unseren Fingern. (Bartosch 2011, S. 126)

Auch die Autor*innen des Konzeptes Kinderstube der Demokratie machen den engen Zusammenhang von Macht und Pädagogik deutlich und spielen dabei auch auf die von Bernfeld beschriebene Entwicklungstatsache an:

Kinder sind aufgrund ihrer Erziehungsbedürftigkeit sogar darauf angewiesen, dass Erwachsene bisweilen ihre Macht über sie einsetzen. Pädagogik ist ohne einen verantwortungsbewussten Umgang mit der Macht Erwachsener nicht möglich. (Hansen et al. 2011, S. 27)

Sie verweisen hier zudem auf einen verantwortungsbewussten Umgang der Erwachsenen mit ihrer Macht. Dabei wird deutlich, dass Macht und Erziehung zwar in einem engen Zusammenhang stehen, jedoch nicht deckungsgleich sind. So ist festzuhalten, dass in dem oben beschriebenen Kontext Erziehung als bewusste Beeinflussung der Entwicklung von Kindern immer Machtausübung ist. Macht ist somit konstitutiver Bestandteil von Pädagogik. Demgegenüber kann jedoch die Ausübung von Macht gegenüber Kindern nicht in jeder Form als Erziehung gelten. In Abschnitt 3.1 wurde immer wieder deutlich, dass es im pädagogischen Kontext von Kindertageseinrichtungen zu Formen der Ausübung von Macht kommen kann und kommt, die nicht mit dem normativen Erziehungsbegriff, der eine Unterstützung und Begleitung der Selbstbildungsprozesse von Kindern zum Kern hat und das Kind als eigenständiges und handlungsfähiges Subjekt anerkennt, vereinbar sind. Die von Bartosch aufgestellten These, Macht sei einziges empirisches Kennzeichen von Erziehung, kann somit im Kontext von Kindertageseinrichtungen nicht ausreichen, weil Erziehung nur bestimmte Formen der Machtausübung beinhalten kann, wie auch Plaßmann deutlich macht (vgl. Plaßmann 2003, S. 279 ff). Insgesamt wird dennoch deutlich, dass pädagogische Fachkräfte auch hier im Kontext von Erziehung auf Macht nicht verzichten können. „Pädagogische Beziehungen sind immer auch Machtverhältnisse, und keine pädagogische Fachkraft kommt zumindest um gelegentliches machtvolleres Verhalten herum – ob sie dies will oder nicht.“ (Hansen et al. 2011, S. 27).

²⁶ In den hier beispielhaft genannten Ansätzen wird das Verständnis von Macht als Einfluss auf Handeln am deutlichsten herausgestellt. Dass sich dieser Bezug auch in den anderen dargestellten Ansätzen herstellen lässt, wurde in Abschnitt 3.1.6 bereits erläutert.

²⁷ Bartosch bezieht sich dabei auf den von Plaßmann (vgl. 2003) untersuchten Zusammenhang zwischen Erziehung und Macht.

Betrachtet man in diesem Sinne pädagogische Verhältnisse als Machtverhältnisse, so wird unter Rückgriff auf die Machtanalyse nach Foucault, in der unter auch das System von Differenzierungen der Mitglieder betrachtet wird (vgl. 3.1.4), oder auch mit Blick auf die von Popitz beschriebenen existenziellen Abhängigkeiten, die in Hinblick auf das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern besonders offensichtlich werden (vgl. 3.1.5), deutlich, dass es sich hier in Bezug auf die Verteilung von Macht um kein per se gleichberechtigtes Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern handelt. Volgmann (vgl. 2006, S. 310) stellt klar, dass das ungleiche Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern in Kindertageseinrichtungen auf Grund des entwicklungsbedingten Abhängigkeitsverhältnisses besonders offensichtlich ist²⁸. Auch Jörg Maywald betont das ungleiche Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern und begründet dies aus einer rechtlichen Perspektive:

... die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern (ist) eine Begegnung zwischen Ungleichen. ... Pädagoginnen und Pädagogen stehen in der Verantwortung, Kinder zu ihrem Recht kommen zu lassen. Diese Verantwortung besteht nicht in gleicher Weise auf Seiten des Kindes. Das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern ist insofern asymmetrisch. Mit dieser Asymmetrie verbunden ist eine strukturelle Machtungleichheit. (Maywald 2016, S. 21)

Zwar zeigt sich, dass pädagogische Verhältnisse immer auch Machtverhältnisse sind und Macht weder aus der Gesellschaft noch aus der Pädagogik wegzudenken ist (vgl. Knauer/Hansen 2010, S. 25). Jedoch herrscht in Bezug auf den Gegenstand Macht im pädagogischen Zusammenhang oft auch eine gewisse Sprachlosigkeit, wie Plaßmann (vgl. 2003, S. 33) in der Betrachtung pädagogischer Wörterbücher belegt, in der sie feststellt, dass hier Macht bis dato kaum in Zusammenhang mit dem pädagogischen Kontext von Erziehung genannt wird. Auch unter pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen selbst scheint das Thema Macht und die Auseinandersetzung damit eher unpopulär zu sein:

Obwohl Macht in pädagogischen Settings allgegenwärtig ist, wird sie von pädagogischen Fachkräften eher selten thematisiert. Eine Auseinandersetzung mit Macht wird häufig für unnötig gehalten oder sogar vehement abgelehnt. (Hansen et al. 2011, S. 26)

Offenbar gibt es im pädagogischen Kontext Vorbehalte oder zumindest blinde Flecken in Bezug auf Macht, was in Anbetracht der oben herausgestellten Bedeutung von Macht auch im pädagogischen Verhältnissen verwundert²⁹. Möglicherweise hängt die zurückhaltende Auseinandersetzung mit dem Phänomen Macht damit zusammen, dass der Begriff vor allem negativ assoziiert ist. Wie in Abschnitt 3.1.1 beschrieben, ist es vor allem der Machtbegriff von Max

²⁸ Die Ungleichheit im Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern wird in Kapitel 4 in Bezug auf Partizipation noch einmal aufgegriffen.

²⁹ Plaßmann (vgl. 2003, S. 280) weist zudem darauf hin, dass die Nichtbetrachtung von Macht das Verhindern und Aufdecken von Machtmissbrauch im Erziehungskontext erschwert.

Weber, in dem Macht als Durchsetzung des eigenen Willens beschrieben wird, der eine weite allgemeine Verbreitung findet. Dieser allerdings ist negativ assoziiert und wie oben deutlich wurde, schwer in Einklang zu bringen mit den in Kapitel 2 beschriebenen Grundsätzen der Pädagogik in Kindertageseinrichtungen und dem Selbstverständnis der dort tätigen Fachkräfte. Zudem erscheint Macht als hoch emotional besetztes Thema, was sich eine sachliche und reflektierte Auseinandersetzung damit möglicherweise erschwert:

Macht eines anderen ist etwas, das man fürchtet: er kann uns zwingen etwas zu tun, ob wir es wollen oder nicht. Macht ist suspekt: Menschen gebrauchen ihre Macht, um andere für ihre eigenen Zwecke auszubeuten. Macht erscheint als unethisch: Jeder Mensch sollte in der Lage sein, alle Entscheidungen für sich selbst zu treffen. (Elias 1991, S. 97, zit. n. (Hansen et al. 2011, S. 26)

Entsprechend Foucaults Grundannahme, dass es keinen machtfreien Raum in der Gesellschaft gibt (vgl. hierzu 3.1.4), ist in Bezug auf Kindertageseinrichtungen jedoch nicht die Frage, ob Macht hier existiert, sondern nur, wie diese hier gestaltet ist. Macht ist konstitutiver Bestandteil von Pädagogik, entsprechend muss hier eine Auseinandersetzung mit Macht stattfinden, und zwar aus zwei Gründen. Zum einen hat Macht konstruktive und produktive Effekte (wie in den Ansätzen von Luhmann und insbesondere Arendt und Foucault deutlich wird) und ist in Hinblick auf den Kontext von Erziehung und Bildung daraufhin zu reflektieren, wie Macht hier in produktiver Weise zum Tragen kommt. Zum anderen kann Macht sich auch destruktiv auswirken und es kann in Machtverhältnissen zur Anwendung von Gewalt und Zwang kommen³⁰, was wiederum im pädagogischen Kontext mit Blick auf die theoretischen und rechtlichen Grundlagen kritisch hinterfragt und gegebenenfalls ausgeschlossen werden muss. In Hinblick auf destruktive Potenziale von Machtanwendung verdeutlicht auch Popitz (vgl. 2009, S. 20) daher ihre Begründungsbedürftigkeit. Dies erfordert eine Auseinandersetzung mit dem Phänomen Macht.

Dabei lässt sich auch feststellen, dass eine Auseinandersetzung mit der Frage, wie das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern in Anbetracht ihrer Ungleichheit pädagogisch zu gestalten ist, nicht neu ist. So setzte sich bereits der polnische Arzt und Pädagoge Janusz Korczak in den 1920er Jahren damit auseinander, wie das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern gestaltet werden kann und machte dabei das Recht des Kindes auf Achtung zum zentralen Bezugspunkt einer Pädagogik, die das Kind in dem Abhängigkeitsverhältnis zu den

³⁰ In Abschnitt 3.1 wurde dargestellt, dass einige Vertreter*innen der Machttheorien Gewalt und Zwang aus ihrem Machtbegriff ausgrenzen. Dabei wurde aber auch deutlich, dass es sich hierbei um eine terminologische und theoretische Abgrenzung handelt. In keiner Theorie wird die Existenz von Gewalt oder Zwang in Machtverhältnissen vollständig negiert, begrifflich gehen die Vertreter*innen jedoch unterschiedlich um. An dieser Stelle wird daher vereinfacht davon gesprochen, dass Macht bzw. Machtverhältnisse auch destruktive Aspekte hervorbringen können.

Erwachsenen vor Willkür und unrechtmäßiger Behandlung schützen sollte (vgl. Hansen et al. 2011, S. 90). Korczak verdeutlichte das ungleiche Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern dabei folgendermaßen:

Ein Kind ist klein, sein Gewicht gering, es ist nicht viel von ihm zu sehen. Wir müssen uns schon zu ihm hinunterneigen. Und was noch schlimmer ist, das Kind ist schwach. Wir können es hochheben, in die Luft werfen, es gegen seinen Willen irgendwohin setzen, wir können es mit Gewalt im Lauf aufhalten - wir können all sein Bemühen vereiteln. (Korczak 1970, S. 7)

Damit beschreibt er in Bezug auf die Pädagogik also bereits ein generelles Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern, in dem die Erwachsenen über mehr Macht verfügen als die Kinder. Mit Blick auf die dargestellten Machttheorien fällt hier auf, dass Korczak in seinen Beschreibungen der körperlichen Überlegenheit des Erwachsenen unmittelbar anknüpfbar ist an die von Popitz dargestellte Aktionsmacht (siehe 3.1.5) oder die von Weber beschriebene Durchsetzung des Willens des Erwachsenen auch gegen Widerstand (siehe 3.1.1). In dem Abhängigkeits- und somit auch Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern zielt Korczak darauf ab, durch die institutionelle Implementierung von Rechten der Kinder und einer entsprechenden Form von Rechtsprechung, die durch die Gemeinschaft der Einrichtung erfolgt, die Gleichberechtigung von Erwachsenen und Kindern sicherzustellen (vgl. Korczak 1998, S. 304). „Bis jetzt hing alles vom guten Willen und von der guten oder schlechten Laune des Erziehers ab“, begründet Korczak (1998, S. 304), „das Kind war nicht berechtigt, Einspruch zu erheben. Dieser Despotismus muss ein Ende haben.“ Korczak nimmt in Bezug auf das pädagogische Verhältnis damit auch begrifflich einen direkten Bezug zu Machtverhältnissen. Neben Korczak finden sich insbesondere in reformpädagogischen Ansätzen weitere Vertreter*innen, die das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern hinterfragen und eine Neuorientierung fordern. Etwa zur selben Zeit wie Korczak entwarf Alexander S. Neill, Begründer der Summerhill-Schule in England, ein pädagogisches Konzept, das auf einem freiheitlichen Ansatz beruht und die Gleichberechtigung von Kindern und Erwachsenen bei Entscheidungen in der Gemeinschaft zum Mittelpunkt macht. Damit betreibt er von den 1920er Jahren an bereits eine Beteiligungspädagogik, die in ihrer konsequenten Umsetzung einer freiheitlichen pädagogischen Grundhaltung bis heute einzigartig erscheint (vgl. Knauer/Brandt 1998, S. 27 ff). Maria Montessori verweist auf die Bedeutung der Eigenaktivität des Kindes in seinen Bildungsprozessen (vgl. Völkel 2007, S. 101–103) und auch bei Célèstin Freinet, der in den 1920er Jahren gemeinsam mit seiner Ehefrau Elise in den eine reformpädagogischen Ansatz für die Schule entwickelte, stellt das Kind als eigenverantwortlich handelndes Subjekt im Mittelpunkt. Die Beteiligung und Selbstorganisation der Kinder spielt auch hier bereits eine zentrale Rolle (vgl. Klein 2006, S. 135ff).

Die bewusste Gestaltung eines Verhältnisses zwischen Kindern und Erwachsenen, in dem diese sich gleichberechtigt begegnen und die Eigenaktivität und Handlungsfähigkeit des Kindes als Subjekt zur Bedingung werden, lässt sich dabei unmittelbar anknüpfen an die Machtbegriffe von Luhmann oder Foucault, da hier die Frage der Handlungsmöglichkeiten auf beiden Seiten zentral ist (vgl. hierzu 3.1.2 und 3.1.4). Auch das gemeinsame Handeln der (pädagogischen) Gemeinschaft als Gruppe wird unter den Betrachtungen Arendts (vgl. 3.1.3) als Macht erkennbar. Somit wird also auch in der Betrachtung reformpädagogischer Ansätze deutlich, dass Macht im pädagogischen Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern eine zentrale Rolle spielt und dass die Auseinandersetzung damit nicht neu ist, wenn diese auch in diesen Ansätzen nicht immer explizit unter dem Terminus von Macht erfolgt.

Auch unter heutiger Perspektive wird deutlich, dass Macht ein konstitutiver Bestandteil von Pädagogik auch in Kindertageseinrichtungen ist. Knauer und Hansen (vgl. 2010, S. 25) stellen vier Formen von Macht vor, die pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen über die Kinder ausüben: So gestalten und verändern die Fachkräfte die soziale und materielle Umwelt der Kinder beispielsweise in Bezug auf die Festlegung des Tagesablaufs, die Gestaltung der Räume oder der Auswahl von Themen und Projekten. Damit üben sie *Handlungs- und Gestaltungsmacht* aus. Zudem üben die Fachkräfte *Verfügbarmacht* aus, indem sie über die Verwendung von Finanzen bestimmen oder über die Verfügbarkeit von Material entscheiden. Die Fachkräfte haben außerdem die *Definitions- und Deutungsmacht*, entscheiden also darüber, was richtig und was falsch ist oder welche Verhaltensweisen von Kindern sie für angemessen halten und welche nicht. Dies teilen sie den Kindern unmittelbar mit und beeinflussen auch deren Meinungsbildung damit nachhaltig. Zu guter Letzt verfügen die Fachkräfte nach Ansicht der Autor*innen auch über *Mobilisierungsmacht*, können die Kinder also zum Handeln in ihrem Sinne bewegen und nutzen dazu unterschiedliche Mittel, diese zu überzeugen. Nicht zuletzt wird dabei auch die Zuneigung der Kinder den Erwachsenen gegenüber ausgenutzt, um die Kinder zum Mitmachen oder Handeln zu bewegen (vgl. a.a.O., S. 26). Die Betrachtungsweise der Autor*innen weist dabei deutliche Überschneidungen mit den von Popitz beschriebenen Formen von instrumenteller Macht (Verfügen über Strafen und Belohnungen beispielsweise im Sinne von Lob oder das zur Verfügung stellen von Material), autoritativer Macht (Fachkräfte geben Kindern Anerkennung und Orientierung) und datensetzender Macht (Gestaltung der materiellen Umwelt durch die Fachkräfte) auf (vgl. hierzu 3.1.5). Dabei wird auch darauf verwiesen, dass die Auseinandersetzung mit der Frage, wer im Alltag von Kindertageseinrichtungen welche Entscheidungen trifft, Rückschlüsse auf die Verteilung von Macht zulässt. In der Regel treffen die Erwachsenen hier deutlich mehr und gewichtigere Entscheidungen als die Kinder (vgl. Knauer/Hansen 2010, S. 24). Macht zeigt sich dabei nicht nur in

Entscheidungen, die Erwachsene ohne Kinder treffen, sondern auch dann, wenn Erwachsene in gemeinsamen Entscheidungsprozessen mit Kindern ihre Interessen durchsetzen (vgl. Knauer/Hansen 2010, S. 24).

Insgesamt wird deutlich, wie eng der pädagogische Alltag im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung mit dem Phänomen Macht verknüpft ist. So ist zum einen Macht ein unverzichtbarer Bestandteil der Wirkungsweise von Erziehung³¹, zugleich ist – wie in den Betrachtungen bisher deutlich wurde – Macht auch unverzichtbarer Bestandteil sozialer Ordnungen³². Auch wenn in Hinblick auf reformpädagogische und aktuelle pädagogische Konzepte die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern nicht neu und durchaus verbreitet ist, findet diese nur zum Teil explizit unter dem Aspekt von Macht statt. Die Betrachtung von Verhältnissen zwischen den Akteuren im pädagogischen Kontext, die Beschreibung eines spezifischen Menschenbildes in Bezug auf Kinder oder die Orientierung am Kind als Subjekt bilden dabei gewissermaßen Umwege, das Phänomen Macht auch im pädagogischen Kontext zu beschreiben. Allerdings ist mit der Betrachtung theoretischer Zugänge zum Machtbegriff (3.1) und deren Bezug zum pädagogischen Kontext von Kindertageseinrichtungen deutlich geworden, dass es hier explizit auch um die Betrachtung von Macht im pädagogischen Alltag geht, die wegen des generellen Abhängigkeitsverhältnisses zwischen Erwachsenen und Kindern, aber auch aufgrund ihrer produktiven Seite in Bezug auf Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern, einen konstitutiven Bestandteil der Pädagogik in Kindertageseinrichtungen darstellt.

3.3 Handeln als interpretatorisches Konstrukt der Umsetzung von Macht

Die vorliegende Arbeit legt ihren Fokus auf die performative Umsetzung von Macht in Kindertageseinrichtungen. An dieser Stelle erscheint es daher in Anschluss an die Auseinandersetzung mit theoretischen Ansätzen zum Machtbegriff sinnvoll, speziell den Aspekt der Performanz, also das konkrete Handeln der pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf Macht, noch einmal zusammenfassend zu beleuchten.

Wie bereits in den Darstellungen theoretischer Grundlagen unterschiedlicher Machtbegriffe (siehe 3.1 und zusammenfassend 3.2) deutlich wurde, hat der Machtbegriff mit Ausnahme der Theorie Webers, in der Macht auch auf einem reinen Möglichkeitsfeld existieren kann, einen expliziten Handlungsbezug. Schon aus dieser Perspektive wird deutlich, dass eine

³¹ Insbesondere Plaßmann (vgl. 2003) zeigt hier den Zusammenhang von Erziehung und Macht ausführlich auf.

³² Das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern im wird auch mit dem Konzept der generationalen Ordnung beschrieben, das innerhalb der Kindheitsforschung eine Perspektive auf die Positionierung von Kindern innerhalb der Gesellschaft liefert, die auch ein generelles Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern erkennbar macht (vgl. hierzu Ruppin 2018b, S. 16 ff).

Untersuchung von Macht pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen das Handeln der Fachkräfte berücksichtigen muss. Auch Imbusch unterscheidet in Bezug auf Macht grundsätzlich zwischen potentieller und akuter Macht, also solcher, deren Anwendung im Bereich der Möglichkeit liegt, und tatsächlich umgesetzter Macht (vgl. Imbusch 2016, S. 201). Im Fokus der vorliegenden Arbeit liegt in diesem Sinne die akute, also in Handeln umgesetzte Macht. Diese Fokussierung auf die performative Umsetzung von Macht schließt dabei auch an die Darstellung professionellen pädagogischen Handelns im allgemeinen Kompetenzmodell³³ an. Danach ergibt sich professionelles Handeln (Performanz) letztlich aus dem Zusammenspiel von Dispositionen aus explizitem, wissenschaftlich-theoretischem Wissen, implizitem und reflektiertem Erfahrungswissen und methodisch-didaktischen Fertigkeiten, wobei die Bereitschaft zur eigentlichen Handlung stark abhängig ist von der Wahrnehmung und Analyse der jeweiligen Situation durch die Fachkraft sowie von ihrer Motivation (vgl. Nentwig-Gesemann 2011, S. 13). Gleichzeitig sei dieser gesamte Prozess auch „grundlegend ... von handlungsleitenden Orientierungen, Werthaltungen und Einstellungen (geprägt)“ (ebd.), die als Haltung hinter der Ebene der Disposition liegt. Hier wird also auf eine grundsätzliche Unterscheidung zwischen Handlungsvollzug (Performanz) und Handlungsvoraussetzung (Disposition) verwiesen. In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf der Ebene der Performanz. Die Haltung hingegen als Teil der Handlungsvoraussetzung ist zu verstehen als „innere (Grund)einstellung, die jemandes Denken und Handeln prägt“ (Bibliografisches Institut GmbH 2020b). Diese ist somit zwar nicht unerheblich in Bezug auf die performative Umsetzung von Macht. Allerdings ist die Haltung bzw. Einstellung der pädagogischen Fachkräfte keineswegs gleichzusetzen mit Handeln: „Es ist nicht allzu schwer, eine Einstellung zu messen, die Frage ist vielmehr, ob diese Einstellung immer einen richtigen Hinweis darauf gibt, wie sich Menschen tatsächlich verhalten“ (Gerrig/Zimbardo 2008, zit. n. Berendes 2014, S. 233). Performanz bezieht sich demgegenüber auf das konkrete Handeln.

Handeln bedeutet dabei im Allgemeinen „aufgrund eines Entschlusses tätig werden, bewusst etwas tun“ (Bibliografisches Institut GmbH 2020c). Birgmeier und Mührel (vgl. 2013b, S. 75) stimmen damit überein, dass Intention ein wesentliches Bestimmungsmerkmal von Handeln ist, weisen jedoch auch darauf hin, dass ebenso zwischen intentionalen und nicht-intentionalen Handlungen unterschieden werden kann. Darüber hinaus verweist Luhmann (vgl. 2003, S. 20) auf die Schwierigkeit, die tatsächliche Intention einer Handlung überhaupt zu erfassen.

³³ Kompetenzorientierung ist als grundlegendes Prinzip in der Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte festgelegt (vgl. hierzu AK DQR 2011; vgl. auch KMK 2017); Dabei bildet das allgemeine Kompetenzmodell beispielsweise in der Ausbildung von Erzieher*innen die konzeptionelle Grundlage des Lehrplans, länderübergreifend festgelegt in der Rahmenvereinbarung über Fachschulen vom 07.11.2002 i.d.F. vom 22.03.2019 festgelegt (vgl. KMK 2019).

Während Fehler im Erleben als Irrtümer abgehandelt werden könnten, unterliege Handeln besonderen sozialen Kontrollen. Daher bestehe dabei immer das Risiko, dass Handlungsintentionen negiert, Fehlgriffe im Handeln also gewissermaßen durch Ausreden heruntergespielt werden. Dieses Negationsproblem in Bezug auf Handlungssituationen sei normativ schwer zu behandeln. Es ist damit auch empirisch schwer zu fassen.

Auch wenn der Begriff des Handelns – wie auch im allgemeinen Kompetenzmodell – wie selbstverständlich genutzt und auch in sozialwissenschaftlichen Bezügen zum Teil schlicht als hinreichend bekannt vorausgesetzt wird, was unter Handeln zu verstehen ist, gibt es letztlich für den Begriff des Handelns keine einheitliche Definition, denn je nach untersuchender Disziplin³⁴ weist der Handlungsbegriff andere Komponenten auf (vgl. Birgmeier/Mührel 2013b, S. 71 f). Für die vorliegende Arbeit wird an dieser Stelle jedoch auf eine tiefere Analyse des Handlungsbegriffs aus unterschiedlichen Disziplinen verzichtet³⁵. In Bezug auf die in Kapitel 8 vorgestellte Untersuchung der performativen Umsetzung von Macht durch pädagogische Fachkräfte erscheint eine allgemeine Eingrenzung des Handlungsbegriffs als ausreichend. So ist zunächst festzuhalten, dass der Handlungsbegriff generell über eine reine Beschreibung physischer Bewegungsabläufe hinausgehen muss (vgl. Lenk 2013, S. 22). Lenk (ebd.) macht deutlich, dass auch sprachliche Äußerungen in die Kategorie des Handelns fallen und fasst darunter auch intendiertes physisches oder sprachliches Nichthandeln im Sinne von Unterlassung. Handeln ist dabei ein grundsätzlich interpretatorischer Begriff:

Eine Handlung ist ... ein interpretatorisches Konstrukt, eine gedeutete Quasi-Entität: Handlungen sind gewissermaßen semantisch geladen, d.h. nur durch und in Deutungen zu beschreiben bzw. zu erfassen, evtl. auch bewusst zu initiieren und überhaupt zu gestalten. (Lenk 2013, S. 24)

Der Autor verdeutlicht dies am Beispiel eines Speerwurfes, der je nach Kontext und Intention des Werfers beispielsweise einen Angriff, eine Jagdhandlung oder eine rein sportliche Betätigung darstellen kann (vgl. Lenk 2013, S. 24). Ohne Berücksichtigung von Intention der handelnden Person – mit den damit verbundenen Schwierigkeiten – und insbesondere des Kontextes, in dem eine Handlung stattfindet, ist diese also nicht als Handeln erfassen, sondern allenfalls als beschreibbare physische oder sprachliche Tätigkeit. In Bezug auf die performative Umsetzung von Macht durch pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen bedeutet dies, dass es aus einer rein theoretischen Analyse heraus nicht möglich ist, machtvoll

³⁴ So wird der Handlungsbegriff in psychologischem anthropologischen, biologischen, historischen, philosophischen, ökonomischen oder auch juristischen Disziplinen unterschiedlich betrachtet (vgl. hierzu Birgmeier/Mührel 2013b, S. 71).

³⁵ Die vorliegende Arbeit könnte diesem Anspruch in keiner Weise gerecht werden. Bei Birgmeier und Mührel (vgl. 2013a) wird deutlich, dass bis heute ohnehin keine klare und interdisziplinär gültige Definition des Handlungsbegriffs gelungen ist.

Handeln losgelöst vom konkreten sozialen Kontext der Interaktion mit Kindern abschließend als Handlung zu beschreiben, da ihr semantischer Gehalt sich erst aus dem jeweiligen Kontext ergibt. Jedoch kann die performative Umsetzung nach der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Macht durchaus in bestimmten Handlungskategorien eingeordnet werden. Die Machttheorien dienen dabei gewissermaßen als Folie, auf der das Handeln der pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf Macht anschließend erschlossen werden kann.

In der theoretischen Auseinandersetzung mit den Machtbegriffen (3.1) und der Darstellung von Macht als konstitutiven Bestandteil von Pädagogik (3.2) wurde insgesamt deutlich, dass Macht zunächst zu verstehen ist als die *Beeinflussung des Handelns* der Kinder durch das Handeln der pädagogischen Fachkräfte. Dabei lässt sich ebenfalls ableiten, wie sich dieses Einwirken auf das Handeln der Kinder zeigen kann:

Erwachsene können das Handeln der Kinder durch *Bewertungen und Vermitteln von Anerkennung* in Bezug auf ein bestimmtes Verhalten beeinflussen. Dies wird insbesondere bei Popitz (vgl. 3.1.5) sowie in Bezug auf den pädagogischen Kontext der Kindertageseinrichtung bei Hansen et al. (vgl. 3.2) deutlich. So kann das Verhalten der Kinder beeinflusst werden, in dem es von den Erwachsenen beispielsweise als richtig oder falsch eingeordnet wird. Grundlage dafür, dass Kinder diesen Bewertungen eine Bedeutung zumessen, ist unter anderem, dass Kinder stets auf die Zuneigung und Anerkennung der Erwachsenen angewiesen sind (vgl. hierzu Hansen et al. 2011, S. 30; vgl. auch Popitz 2009, S. 27 f). In Bezug auf die Analyse von Machtverhältnissen, wie Foucault sie vorschlägt, ist dabei der Aspekt von Differenzierungen zu berücksichtigen (vgl. 3.1.4) und somit die Tatsache, dass zwischen Erwachsenen und Kindern ein grundsätzliches Ungleichverhältnis besteht. Dabei lässt sich auch unter Rückgriff auf der von Bernfeld formulierten Entwicklungstatsache (vgl. 2.2) festhalten, dass Erwachsene und Kinder in der Regel zunächst nicht gleichermaßen über die Möglichkeiten der Beeinflussung durch Bewerten verfügen, weil die Erwachsenen hier grundsätzlich über die Deutungshoheit verfügen³⁶. Des Weiteren bildet das *Verfügen über materielle und soziale Ressourcen* und über *Belohnungen und Strafen* eine Grundlage für die performative Umsetzung von Macht (vgl. 3.1.5 und 3.2). So können die Erwachsenen beispielsweise mit dem Verfügen über finanzielle Ressourcen die Möglichkeiten eines Ausfluges oder von Anschaffungen steuern und somit auch die Handlungsmöglichkeiten der Kinder bestimmen. Auch das Verfügen über Wissen kann zu den Ressourcen gezählt werden. Imbusch (vgl. 2016, S. 204) verdeutlicht, dass die Kontrolle über Informationen und Wissen zu einem regelrechten Machtmonopol führen kann. In Bezug auf die performative Umsetzung von Macht ist also zu analysieren, inwiefern

³⁶ Dies ist insbesondere im Rahmen der Umsetzung des Beschwerdeverfahrens, das darauf abzielt, dass auch Kinder das Verhalten Erwachsener ggf. als unangemessen bewerten können müssen, von hoher Bedeutung (siehe dazu eingehend Kapitel 5).

Erwachsene durch Informationen – oder deren Zurückhaltung – das Handeln der Kinder beeinflussen. Auch durch Strafen und Belohnungen oder deren Androhung (siehe hierzu 3.1.2 und 3.1.5) wird das Handeln der Kinder direkt beeinflusst, wobei sich Strafen und Belohnungen sowohl auf materielle Ressourcen wie auch auf soziale Aspekte im Sinne von Anerkennung durch die Erwachsenen für ein bestimmtes Verhalten beziehen können.

Die performative Umsetzung von Macht kann außerdem in Form der *Gestaltung der Umwelt* der Kinder stattfinden, sowohl unter sozialen wie materiellen Aspekten (vgl. 3.1.5 und 3.2). Diese Form der Umsetzung ist ebenfalls eng verbunden mit dem Verfügen über materielle und soziale Ressourcen, bezieht dabei jedoch auch grundsätzliche technische oder soziale Fertigkeiten mit ein. Derartige Fertigkeiten zählt auch Foucault zu den Bestandteilen von Machtblöcken (vgl. hierzu 3.1.4). Die Gestaltung der Umwelt kann so räumlich-technisch erfolgen, beispielsweise durch Errichten eines Zauns um das Gelände der Einrichtung oder den Einbau von Regalen auf Kinderhöhe, sie kann sich aber auch auf die zeitliche Gestaltung des Tages beziehen oder auf die soziale Gestaltung der Gruppenzusammensetzung der Kinder.

Durch Überzeugen, Informieren, Animieren oder Motivieren (vgl. Imbusch 2016, S. 204; vgl. auch Plaßmann 2003, S. 175 ff) können Erwachsene das *Handeln der Kinder direkt anregen*, einfordern und die Kinder zum Handeln mobilisieren (vgl. hierzu 3.2). Diese Handlungen sind im Sinne Luhmanns (vgl. 3.1.2) als Übertragung von Selektionsleistungen von Erwachsenen auf Kinder zu erklären. In diesem Sinne ist auch das Handeln als Vorbild bzw. Modell durch die Erwachsenen als Übertragung von Selektionen durch das direkte Vorleben der eigenen Selektionsleistung zu verstehen und somit der performativen Umsetzung von Macht zuzurechnen.

Die Legitimation des Handelns der Erwachsenen – beschrieben bei Arendt als Existenzbedingung von Macht (vgl. 3.1.3) und bei Weber als Bedingung von Herrschaft (vgl. 3.1.1) – ist zu verstehen als performative Umsetzung von Macht, die auf dem *Einverständnis der Kinder* beruht. Machthandlungen sind in diesem Sinne also Handlungen, die im Interesse und unter Zustimmung der Kinder vollzogen werden.

Letztlich sind in Zusammenhang mit der Umsetzung von Macht auch die *Androhung und Anwendung von Gewalt oder Zwang* zu untersuchen. Dies geschieht unter Berücksichtigung der Tatsache, dass in einigen Ansätzen Gewalt aus dem Machtbegriff selbst, jedoch nicht zwingend aus dem Kontext der Anwendung von Macht ausgeschlossen ist, wie dies bei, Luhmann, Arendt und Foucault der Fall ist (siehe dazu differenziert 3.1). In den Ansätzen Webers und Popitz (3.1.1 und 3.1.5) ist Gewalt im Machtbegriff und der Anwendung von Macht zudem direkt inbegriffen. In Abschnitt 3.1 wurde deutlich, dass diese Gewalt und Zwang als Form von Macht mit den theoretischen Grundlagen des Arbeitsfeldes (siehe Kapitel 2) nur in sehr engen Grenzen vereinbar ist, wenn es darum geht, Kinder vor weiterem Schaden beispielsweise im

Straßenverkehr zu bewahren, jedoch in ihrer tatsächlichen Umsetzung in Kindertageseinrichtungen auch darüber hinaus vorkommt. Daher muss eine Untersuchung der performativen Umsetzung von Macht diese Form berücksichtigen, was nicht gleichzusetzen ist mit der Legitimation ihrer Anwendung im pädagogischen Kontext. Mit Ausnahme von Webers Ansatz ist aus den anderen vorgestellten Machttheorien zudem abzuleiten, dass Freiheit und die Existenz von Handlungsmöglichkeiten auf Seiten des Kindes in der Interaktion mit Erwachsenen eine existenzielle Bedingung, zumindest aber zentraler Bezugspunkt in der Rechtfertigung der Anwendung von Macht (vgl. 3.1.5) ist. Die *Existenz von Handlungsalternativen* für die Kinder ist demnach ein zentrales Kriterium der performativen Umsetzung von Macht durch pädagogische Fachkräfte.

Die genannten Kategorien der performativen Umsetzung von Macht sind dabei nur analytisch zu trennen. In der Praxis treten unterschiedliche Formen zeitgleich auf. Lobt eine Fachkraft beispielsweise ein Kind für ein bestimmtes Verhalten, so drückt sich damit sowohl die Anerkennung und Bewertung als Form der Umsetzung von Macht aus, als auch das Verfügen über soziale Ressourcen und ihr Nutzen als Belohnung. Baut eine Fachkraft ein Regal in Kinderhöhe an, so zeigt sich damit gleichzeitig das Verfügen über Ressourcen (finanzielle Mittel zur Anschaffung des Regals und Werkzeuge), als auch die technische Fähigkeit, das Regal an der Wand zu befestigen. Zudem kann all dies nach vorheriger Zustimmung durch die Kinder geschehen. Die performative Umsetzung von Macht der pädagogischen Fachkräfte wird letztlich unter den genannten Gesichtspunkten interpretativ zu erschließen sein.

3.4 Resümee

In der theoretischen Auseinandersetzung an den Machtbegriff Theorien wird insgesamt deutlich, dass es sich bei Macht zum einen um ein generelles soziales Phänomen handelt, das aus dem Zusammenleben von Menschen in Gruppen und Gemeinschaften, wie sie auch die Kindertageseinrichtung als Institution darstellt, nicht wegzudenken ist. Gleichzeitig zeigt sich, dass auf die Frage, was dieses Phänomen Macht denn nun konkret genau ist, keine eindeutige Antwort zu finden ist. Vielmehr finden sich dazu diverse theoretische Zugänge, von denen diesem Kapitel solche ausgewählt und dargestellt wurden, die zum einen Bandbreite an unterschiedlichen Zugängen darstellen, und zum anderen auf Grund ihrer Verbreitung und Bedeutung im Machtdiskurs eine wichtige Rolle spielen. Dabei wurde der Machtbegriffe von Max Weber, der Macht als Chance zur Durchsetzung des eigenen Willens mit egal welchem Mittel und auch gegen Widerstände definiert (vgl. 3.1.1), dargestellt. Aus systemtheoretischer Perspektive wurde der von Niklas Luhmann beschriebene Machtbegriff beleuchtet, nachdem Macht in seiner systemtheoretischen Funktion ein symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium zur Übertragung von Selektionsleistungen von einem (sozialen oder psychischen) System auf ein

anderes ist (vgl. 3.1.2). Demgegenüber nimmt der philosophische Machtbegriff von Arendt mit der kategorischen Abgrenzung von Macht und Gewalt und der Definition von Macht als durch Andere legitimierte Handeln eine deutlich andere Position ein (vgl. 3.1.3). In der Auseinandersetzung mit dem Machtbegriff bei Foucault wurde die Omnipräsenz und Produktivität von Macht bis in die Mikroebene jeden sozialen Handelns deutlich, wobei Macht generell als Einwirken auf Handeln durch Handeln verstanden wird und sich in Blöcken aus Machtverhältnissen, Kommunikationsbeziehungen und Fertigkeiten verfestigen kann (vgl. 3.1.4). Mit einem sozial-anthropologischen Zugang bindet Heinrich Popitz Macht dabei an existenzielle menschliche Abhängigkeiten und beschreibt ihre konstruktiven wie destruktiven Aspekte (vgl. 3.1.5). In der Zusammenfassung und Gegenüberstellung konnten Parallelen, aber auch Unterschiede der ausgewählten theoretischen Zugänge herausgearbeitet werden (vgl. 3.1.6).

Neben dem Blick auf vor allem soziologische Bezugsdisziplinen wurden in Abschnitt 3.2 (früh)pädagogische Zugänge zu Macht im pädagogischen Kontext von Kindertageseinrichtungen einbezogen. Dabei wurde deutlich, dass die Auseinandersetzung mit Macht und einem generell ungleichen Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern zum einen nicht neu ist und dass Macht als konstitutives Merkmal der Pädagogik in Kindertageseinrichtungen betrachtet werden muss, das in diesem Kontext nicht negiert werden kann. Auch die Übertragung der theoretischen Zugänge der Machttheorien in Abschnitt 3.1 zeigte dies auf, auch wenn sich nicht alle Aspekte der jeweiligen Theorien – insbesondere der der Gewalt – mit den in Kapitel 2 beschriebenen theoretischen Grundlagen der Pädagogik in Kindertageseinrichtungen normativ in Einklang bringen ließen.

Schon in der theoretischen Auseinandersetzung wurde deutlich, dass Macht nur als *Machthandeln* zu verstehen ist. In Abgrenzung zu Haltungen, Einstellungen und Orientierungen wurde daher der Handlungsbegriff erläutert. Wichtige Erkenntnis dabei ist, dass Handeln als interpretatorisch zu erschließendes Konstrukt ein Zusammenspiel darstellt aus reinen sprachlichen oder physischen Tätigkeiten, dem jeweiligen Kontext, in dem diese stattfinden, und der Intention der tätigen Person. Dies hat in der in Kapitel 8 vorgestellten Fallstudie Auswirkungen auf den methodischen Zugang. Abgeleitet aus der theoretischen Auseinandersetzung mit den ausgewählten Machttheorien und Macht als konstitutive Bedingung der Pädagogik konnten erste Kategorien möglichen Machthandelns pädagogischer Fachkräfte gegenüber Kindern identifiziert und beschrieben werden (vgl. 3.3). So ist Macht auf Bewerten und Anerkennen auf der Grundlage (sozialer) Abhängigkeit, das Verfügen über soziale und materielle Ressourcen, die Gestaltung der Umwelt, das direkte Anregen von Handlungen, das Handeln für Kinder unter deren Zustimmung und auch auf die Anwendung von Zwang bzw. Gewalt zu beziehen (vgl. 3.3). Diese Kategorien werden später einer empirischen Anwendung und Überprüfung

unterzogen (Kapitel 8) und dienen dabei als Grundlage der Auseinandersetzung mit dem Handeln der Fachkräfte, das dann auch vor dem Hintergrund demokratischer Partizipation interpretiert wird.

Die theoretische Auseinandersetzung mit dem Machtbegriff unter Berücksichtigung der theoretischen Grundlagen von Kindertageseinrichtungen in Bezug auf Erziehung, Bildung und Betreuung sowie die rechtlichen Rahmenbedingungen zeigte sich insgesamt bereits als aufschlussreiche Annäherung an die performative Umsetzung von Macht durch pädagogische Fachkräfte. Es wird bereits hier deutlich, dass die Umsetzung von Macht in diesem Kontext zum einen unverzichtbar ist, wenn die pädagogischen Fachkräfte ihrer Kernaufgabe von Erziehung gerecht werden wollen, und dass sich die performative Umsetzung von Macht zum anderen schon theoretisch als äußerst vielschichtige Beeinflussung des Handelns von Kinder zeigt.

4 Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen

Die Auseinandersetzung mit der performativen Umsetzung von Macht pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen findet in der vorliegenden Arbeit vor dem Hintergrund Demokratischer Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen statt. Unter Partizipation wird dabei im Allgemeinen zunächst die Beteiligung von Menschen an sie betreffenden Entscheidungen verstanden. Eine einheitlich genaue Bestimmung des Begriffs ist dabei aber sowohl im politischen wie auch im pädagogischen Sinne schwierig³⁷, da es für Partizipation kaum klare Definitionen gibt und vielfältige Verwendungen des Partizipationsbegriffs vorherrschen (vgl. Sturzbecher/Waltz 2003, S. 21; vgl. auch Hekel/Neumann 2017, S. 113). Etymologisch lässt sich Partizipation vom lateinischen *participare* ableiten, was so viel bedeutet wie „teilnehmen lassen, teilen, teilhaben.“ Partizipation liegt also nach der wörtlichen Bedeutung irgendwo zwischen dabei sein (dürfen) und aktiv teilhaben. Schierer (vgl. 2018, S. 16) betont, dass der Partizipationsbegriff aber genauer und über die rein etymologische Bedeutung hinaus betrachtet werden muss, weil er im Fachdiskurs der Kinder- und Jugendhilfe breit diskutiert und vielfach verwendet wird, gleichzeitig aber auch hier eine genauere und vor allem einheitliche Begriffsbestimmung fehlt³⁸.

Im folgenden Kapitel findet daher zunächst im *ersten* Abschnitt (4.1) eine Annäherung an den Begriff Partizipation statt, in der dieser aus pädagogischer wie auch aus gesellschaftlich-politischer Perspektive insbesondere in Bezug auf Demokratie beleuchtet wird. Der Partizipationsbegriff wird hier ausdrücklich unter dem Aspekt von Demokratie als Demokratische Partizipation betrachtet und dabei auch von anderen Lesarten des Partizipationsbegriffs abgegrenzt. Anschließend folgen eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der Demokratie unter Rückgriff auf John Dewey und Gerhard Himmelmann und schließlich eine Begriffsbestimmung Demokratischer Partizipation. Im *zweiten* Abschnitt (4.2) werden als Begründungslinien und Bezugspunkte Demokratischer Partizipation die rechtlichen Grundlagen (4.2.1) sowie Erziehung als Demokratieerziehung (4.2.2) und Bildung als Demokratiebildung (4.2.3) beleuchtet. Im *dritten* Abschnitt (4.3) werden Stufen, Grundsätze und Bedingungen Demokratischer Partizipation betrachtet. Das in Kapitel 3 ausführlich dargestellte Thema Macht wird im *vierten* Abschnitt noch einmal konkret auf Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen bezogen (4.4). Wie bereits eingangs der vorliegenden Arbeit erwähnt, basiert die Umsetzung von Partizipation

³⁷ Sturzbecher und Waltz (vgl. 2003, S. 13 ff) weisen darauf hin, dass Partizipation neben politisch-gesellschaftlichen und pädagogischen auch in ökonomischen Kontexten betrachtet werden kann, was die Breite der Verwendung des Begriffs unterstreicht. Auf Partizipation unter ökonomischen Gesichtspunkten wird in der vorliegenden Arbeit auf Grund der mangelnden Relevanz in Bezug auf die Fragestellung nicht näher eingegangen.

³⁸ In Bezug auf den kindheitspädagogischen Kontext stellt beispielsweise Prengel (vgl. 2016) einen Überblick über verschiedene im Fachdiskurs vertretene Modelle von Partizipation dar.

in den in der Fallstudie in Kapitel 8 untersuchten Einrichtungen im Wesentlichen auf dem Praxiskonzept *Die Kinderstube der Demokratie*, welches aufgrund dieses Bezugs im *fünften* Abschnitt kurz erläutert wird (4.5). Abschließend erfolgt ein zusammenfassendes Resümee im *sechsten* Abschnitt (4.6).

4.1 Demokratischer Partizipation: Annäherung und Begriffsbestimmung

Perspektiven auf Partizipation lassen sich einordnen in die ihnen zugrundeliegenden sozialwissenschaftlichen Perspektiven auf Kindheit. So lässt sich die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Kindheits- und Kulturforschung in zwei Richtungen unterteilen (vgl. Ruppin 2018a, S. 7 f): Auf der einen Seite steht eine Forschungsperspektive, die Kindheit in Hinblick auf die Akteurschaft (agency) der Kinder betrachten, auf der anderen diejenige Perspektive, die Kindheit unter dem Aspekt der generationalen Ordnung deutet. Beide Richtungen verbindet dabei das Interesse an der Berücksichtigung der Perspektive der Kinder. Gleichzeitig zeigt sich darin auch das Spannungsverhältnis, innerhalb dessen die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen erfolgt, weil hier zum einen von einer Perspektive auf das Kind als mündig agierende*r Bürger*in innerhalb der Institution betrachtet, andererseits aber im Sinne generationaler Ordnung von einem ungleichen Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern ausgegangen wird. Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass auch in Bezug auf Partizipation Modelle auf der Grundlage beider Perspektiven existieren, die diese zum Teil einseitig und somit verengt vertreten. So konstatieren beispielsweise Hekel und Neumann (vgl. 2017, S. 113) ein Partizipationsverständnis, das auf der Grundannahme basiert, dass „Kinder immer schon Akteure des institutionellen Kita-Alltags sind – und zwar unabhängig davon, ob Erwachsene Partizipation fördern oder gerade davon absehen“. Damit formulieren die Autor*innen ein Partizipationsverständnis, das die irgendwie geartete Einflussnahme der Kinder auf den Alltag zum zentralen Bezugspunkt macht und sehen die Realisierung von Partizipation dabei unabhängig von den pädagogischen Fachkräften. Die pädagogischen Fachkräfte sind dabei „nicht mehr allein ... diejenigen, von denen die Realisierung von Partizipation abhängt“ (a.a.O., S. 114). Von einem solchen offenen und eher unbestimmten Partizipationsverständnis muss sich die vorliegende Arbeit schon aufgrund der in den ersten beiden Kapiteln gewonnene Erkenntnisse abgrenzen. Denn hier ist deutlich geworden, dass eine einseitig an der Akteurschaft der Kinder orientierte Ausrichtung des Partizipationsbegriffs kaum in Einklang zu bringen ist mit den in Abschnitt 2.2 beschriebenen Grundlagen der Kernaufgabe von Erziehung in Kindertageseinrichtungen, nach denen das Handeln der Kinder eben gerade auf Grund ihrer Erziehungsbedürftigkeit und der gesellschaftlichen Funktion von Erziehung nicht unabhängig von den Erwachsenen betrachtet werden kann. In den Auseinandersetzungen in Bezug auf Macht wurde im dritten Kapitel dabei außerdem deutlich, dass das Handeln der Kinder immer innerhalb von

Machtverhältnissen stattfindet, ihre Akteurschaft somit auch unter diesem Blickwinkel nicht unabhängig ist vom Handeln der Erwachsenen, weil hier von einem generellen Ungleichgewicht in Bezug auf die Machtverhältnisse zwischen Erwachsenen und Kindern auszugehen ist (vgl. hierzu Abschnitt 3.2). Maywald (vgl. 2016, S. 21 f) betont, dass mit der Orientierung am Kind als Subjekt und somit seiner Anerkennung als gleichwertige und eigenständige Persönlichkeit in dem Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern zwar eine Form von Gleichheit gelebt wird, sich jedoch gleichzeitig in der grundsätzlichen Asymmetrie in der Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern eine Form der Ungleichheit begründet. Diese werden im Alltag parallel gelebt und müssen demnach immer wieder reflektiert und ausbalanciert werden. Der Sozialarbeitswissenschaftler Jack Weber (vgl. 2006, S. 159) macht aus dieser Perspektive deutlich, dass Partizipation immer auch ein Verhältnis unterstellt, in dem Macht ungleich verteilt ist und Partizipation eben gerade auf den Ausgleich dieses Ungleichverhältnisses abzielt. In Anbetracht der Gleichzeitigkeit der Orientierung am Kind als handelndes Subjekt und der Asymmetrie im Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern bezieht die vorliegende Arbeit die Perspektive generationaler Ordnung ausdrücklich mit ein und geht gleichermaßen von einem generellen Ungleichverhältnis in Bezug auf die Möglichkeiten zur Machtausübung zwischen Erwachsenen und Kindern wie auch von der uneingeschränkten Anerkennung des Kindes als handelndes Subjekt und Akteur seiner Lebenswelt aus.

Daher wird Partizipation hier verstanden als Demokratische Partizipation. Mit diesem Begriffsverständnis wird zwischen der Akteurschaft der Kinder mit ihrem eigenaktiven Handeln und ihrer aktiven Teilnahme am Alltag und der politisch-gesellschaftlich orientierten Betrachtung des Alltags der Kindertageseinrichtung unter dem Gesichtspunkt von Demokratie, die auf die demokratische Gestaltung des (asymmetrischen) Verhältnisses zwischen Erwachsenen und Kinder abzielt, vermittelt. Dazu folgt zunächst eine Annäherung an den Partizipationsbegriff.

Pädagogische und gesellschaftlich-politische Annäherung an Partizipation

Nähert man sich dem Partizipationsbegriff aus einer (*reform-*)*pädagogischen Perspektive* wird zunächst deutlich, dass die Gestaltung eines Verhältnisses zwischen Erwachsenen und Kindern, in dem Kinder als handelnde und aktive Subjekte anerkannt sind, eine weit zurückreichende Tradition hat. So wurde bereits in Abschnitt 3.2 dargestellt, welche Bezüge sich zwischen den reformpädagogischen Ansätzen von Korczak, Neill, Montessori und Freinet und dem Phänomen Macht herstellen lassen. Die in den Ansätzen vorgestellte Ausrichtung an der Eigenaktivität des Kindes als handelndes Subjekt und der – bei Korczak beispielsweise über das Instrument des Rechts – hergestellten Gleichberechtigung im Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern lassen sich dabei auch mit dem Begriff von Partizipation – verstanden als die Gestaltung eines Verhältnisses zwischen ungleichen, aber gleichwertigen Partnern –

verknüpfen, wenn auch in der bisherigen Betrachtung noch keine nähere Bestimmung des Begriffs dargestellt wurde. Jedoch zeigen die Ansätze³⁹ eine deutliche Ausrichtung an der Beteiligung des Kindes an seinen Entwicklungs- und Bildungsprozessen und an Entscheidungen der Gemeinschaft. Diese Ansätze vertreten dabei ein Menschenbild, in dem Kinder von Geburt an als vollwertige Mitglieder der Gemeinschaft anerkannt und geachtet werden.

Aus einer *politisch-gesellschaftlichen Annäherung* heraus ist Partizipation – und insbesondere der Begriff Demokratischer Partizipation – eng verknüpft mit dem Begriff der Demokratie. Um Partizipation also im Sinne Demokratischer Partizipation fassen zu können, ist es dabei zunächst notwendig, das zugrundeliegende Demokratieverständnis zu beleuchten. Demokratie bedeutet wörtlich übersetzt „Volksherrschaft“ (vgl. Duden 2006, S. 308) und ist damit unter herrschaftsformalen Gesichtspunkten zunächst zu beziehen auf die Beteiligung der Bürger*innen an der demokratischen Gesellschaft. „Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus“ heißt es im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (Art. 20 Abs. 2 GG). Das damit formulierte Prinzip der Volkssouveränität (vgl. hierzu auch Sarcinelli/Tenscher 2003, S. 25) macht deutlich, dass für das Funktionieren einer Demokratie die Beteiligung der Einzelnen an den Entscheidungen der Gemeinschaft unverzichtbar ist⁴⁰. Zentrales Merkmal dabei ist die „Gleichwertigkeit aller Personen bei Entscheidungsverfahren“ (Sturzbecher/Waltz 2003, S. 14). Dazu müssen Beteiligungsrechte gleichermaßen für alle Mitglieder*innen der Gesellschaft gelten. Auch Richter et al. (vgl. 2016, S. 108) machen deutlich, dass schon nach dem etymologischen Ursprung des Wortes das Vorhandensein einer Gemeinschaft aus gleichberechtigten Mitgliedern des Volkes (vom griechischen *demos*) und der Aspekt der Herrschaft (vom griechischen *kratia*) im Sinne formell geregelter und gegebenenfalls widerrufbarer Entscheidungen durch gemeinsam Betroffene entscheidend für Demokratie sind. Herrschaft wiederum, das wird insbesondere in den Betrachtungen Webers (3.1.1) deutlich, steht stets in direktem Zusammenhang mit Macht und der Gestaltung von Machtverhältnissen. Unter dem Gesichtspunkt von Demokratie muss eine Auseinandersetzung mit Macht daher immer auch Ausgangspunkt der Frage Demokratischer Partizipation – auch in pädagogischen Kontexten – sein.

Demokratie als Regierungs- und Lebensform und Aspekte deliberativer Demokratie

Eine rein herrschaftsformale Betrachtung von Demokratie würde aber sowohl in Bezug auf eine gesamtgesellschaftliche Perspektive als auch in Bezug auf den pädagogischen Alltag von

³⁹ Prengel (vgl. 2016, S. 46 f) betrachtet außerdem die Reggio-Pädagogik, Situationsansatz und offene Arbeit, sowie die Natur- und Waldpädagogik als Ansätze mit per se partizipativen Elementen. Dabei ist jedoch festzuhalten, dass die Autorin die Frage von Machtverhältnissen als grundlegende fröhpädagogische Perspektive von Partizipation ablehnt (vgl. a.a.O., S. 61 f) und somit ein von der vorliegenden Arbeit deutlich abweichendes Verständnis von Partizipation vertritt.

⁴⁰ Dies wird auch im Diskurs um *civic education* deutlich (vgl. Olk/Roth 2007, S. 38 ff).

Kindertageseinrichtungen zu kurz greifen. Das dieser Arbeit zugrundeliegende Demokratieverständnis bezieht daher ausdrücklich auch Demokratie als Lebensform mit ein. Dies geht zurück auf den US-amerikanischen Philosophen und Pädagogen John Dewey⁴¹. Dewey (2000, S. 121) ging davon aus, dass „die Demokratie mehr als eine Regierungsform (ist); sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“. Neben der Regierungsform, die im Wesentlichen regelt, wie in einer demokratischen Gesellschaft Entscheidungen getroffen werden und Macht formal organisiert ist (vgl. hierzu Oelkers 2016, S. 6), existiert Demokratie dabei nach Ansicht Deweys also vor allem auch auf der Ebene des alltäglichen Zusammenlebens der Mitglieder einer Gesellschaft (vgl. Knauer et al. 2016, S. 40; vgl. auch Oelkers 2009, S. 128). In ihrem täglichen Miteinander machen die Mitglieder*innen der Gesellschaft gemeinsam geteilte Erfahrungen in der Auseinandersetzung, der Aushandlung von Interessen und der Lösung von Problemen, die permanent ausbalanciert werden müssen (vgl. Oelkers 2009, S. 128). Indem Dewey formuliert, Demokratie sei *in erster Linie* Form des Zusammenlebens, macht er deutlich, dass er dieser Priorität einräumt und davon ausgeht, dass sich Demokratie als Regierungsform aus dem demokratischen Zusammenleben der Mitglieder einer Gemeinschaft ergibt (vgl. hierzu auch a.a.O., S. 52). Dabei geht Dewey generell von zwei Kriterien des Zusammenlebens innerhalb einer Gemeinschaft aus:

Die beiden Gesichtspunkte, von denen aus der Wert einer bestimmten sozialen Lebensformen beurteilt werden muß (!), sind einmal: das Ausmaß, in dem alle Glieder einer Gruppe an den Interessen derselben teilhaben, zum anderen: die Fülle und Freiheit des Zusammenwirkens dieser Gruppe mit anderen Gruppen. Eine unerwünschte "Gesellschaft" mit anderen Worten ist eine solche, die durch Schranken, die sie innerhalb ihrer selbst und um sich herum aufrichtet, den freien Verkehr und den Austausch der Erfahrung hemmt. (Dewey 2000, S. 136)

Demokratie als Lebensform geht also immer davon aus, dass Mitglieder einer Gemeinschaft nicht nur eigene, sondern auch gemeinsame Interessen haben, die öffentlich ausgehandelt werden. Dies unterscheidet Demokratie als Lebensform von der reinen Betrachtung als Regierungsform (vgl. Oelkers 2009, S. 129). Zudem lebt Demokratie als Lebensform nach Ansicht Deweys davon, dass der Austausch und die Kommunikation innerhalb einer Gemeinschaft ohne jegliche Form von Zensur auskommt und jedem Mitglied der Gemeinschaft offen steht (vgl. a.a.O., S. 130). Somit gelten demokratische Handlungsprinzipien auch im lebensweltlichen Alltag zwischen den Mitglieder*innen der Gesellschaft, die sich entsprechend an Prinzipien wie Gewaltfreiheit, argumentativer Aushandlung, Gerechtigkeit oder Toleranz orientieren (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2013, S. 247). Den Begriff der Demokratie als Lebensformen verbinden Richter et al. (vgl. 2016) mit dem Begriff der deliberativen Demokratie. Diese zielt dabei

⁴¹ Die im Folgenden zitierten Ausführungen Deweys erschienen erstmalig 1916.

darauf ab, dass diejenigen, die von demokratischen Entscheidungen betroffen sind, diese am Ende eines gemeinsamen öffentlichen Aushandlungsprozesses auch selbst treffen oder zumindest die Grundlagen einer in demokratischen Gremien getroffenen Entscheidung vorbereiten (vgl. Richter et al. 2016, S. 112). Deliberation als gemeinsame Beratschlagung ist also darauf ausgerichtet, dass die am demokratischen Prozess beteiligten Mitglieder der Gemeinschaft somit zugleich Adressaten und Urheber getroffener Entscheidungen sind (vgl. Habermas 1992, S. 52; zit. n. Richter et al. 2016, S. 112).

Himmelmanns Unterscheidung als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform

In Anlehnung an Deweys Unterscheidung von Demokratie als Regierungs- und Lebensform entwirft Gerhard Himmelmann eine dreiteilige Unterscheidung des Demokratiebegriffs in Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform (vgl. Himmelmann 2005, S. 33 ff). Himmelmann bezieht diese Unterscheidung dabei originär auf den Kontext der Institution Schule und liefert mit seinem Ansatz in diesem Kontext eine einflussreiche Demokratietheorie (vgl. Richter et al. 2016, S. 111). Auch wenn die von Himmelmann getroffene Unterscheidung sich allenfalls als Anlehnung an den Demokratiebegriff von Dewey fassen lässt⁴², so erscheint sein Ansatz dennoch analytisch hilfreich auch in Bezug auf den pädagogischen Kontext, zumal sich dessen Unterscheidung von Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform auch auf Kindertageseinrichtungen übertragen lässt (vgl. Hansen et al. 2011, S. 115 ff; vgl. auch Knauer/Sturzenhecker 2013, S. 247 ff).

Demokratie als *Herrschaftsform* bezieht sich nach Himmelmann (vgl. 2004, S. 7) dabei auf die Art und Weise, wie Macht und Entscheidungsprozesse in einem Staat organisiert sind. In der Bundesrepublik Deutschland herrscht Demokratie als Herrschaftsform dabei in Gestalt einer repräsentativen Demokratie vor, in der die Bürger*innen nicht direkt an Entscheidungen beteiligt sind, sondern Abgeordnete als ihre Vertreter*innen in Parlamente und Regierungen wählen, die dann stellvertretend für sie Entscheidungen treffen (vgl. Hansen et al. 2011, S. 116). Die Beteiligung der Bürger*innen ist in der Demokratie als Herrschaftsform durch die ihnen verfassungsmäßig zustehenden Grundrechte – wie beispielsweise das Wahlrecht nach Art. 38 GG – gesichert und diese Form ist außerdem gekennzeichnet durch die Gewaltenteilung in Legislative, Exekutive und Judikative (vgl. ebd.). Demokratie als *Gesellschaftsform* bezieht sich

⁴² Richter et al. (vgl. 2016, S. 112) weisen darauf hin, dass Himmelmann aus ihrer Sicht dem Bezugsautor Dewey nicht uneingeschränkt gerecht wird, weil er in seiner Darstellung von Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform von Deweys Darstellungen als Regierungs- und Lebensform begrifflich und inhaltlich abweicht. So trenne Himmelmann die gesellschaftlichen Institutionen unberechtigterweise von der Lebensform ab, während Dewey diese hier ausdrücklich mitberücksichtige. Zudem sei Himmelmanns Verwendung des Begriffs Herrschaft an Stelle von Regierung problematisch, da sich Aspekte von Herrschaft als Entscheidungen der und über die Betroffenen bei Dewey sowohl in der Regierungs- als auch in der Lebensform von Demokratie finden.

auf die „Art und Weise der Gestaltung gesellschaftlicher Strukturen, Institutionen und Gruppen“ (Knauer 2007, S. 276) und geht somit über eine rein politische Ebene der formalen Strukturierung von Machtverhältnissen hinaus. Die Gestaltung gesellschaftlicher Strukturen schließt alle verfassungskonformen Arten von Zusammenschlüssen und Vereinen – vom Sportverein bis zur Gewerkschaft – politischer wie nicht politischer Ausrichtung ebenso mit ein wie die gesellschaftlichen Institutionen der (Massen-) Medien. Auch gesellschaftliche Systeme der Konfliktregelung wie beispielweise Tarifverträge oder betriebliche Mitbestimmung, sowie auch der gesamte Bereich freiwilligen öffentlichen Engagements in der Zivilgesellschaft fallen nach Himmelmann (vgl. 2004, S. 8) unter den Bereich von Demokratie als Gesellschaftsform. Die Institutionen und Gruppen innerhalb der Gesellschaft bilden daher ein breites Spektrum von Orten der öffentlichen Kommunikation und Meinungsbildung und des Zusammenschlusses von politischen und nicht-politischen Interessensgemeinschaften (vgl. Hansen et al. 2011, S. 118 f). Dies ist ebenfalls durch die Grundrechte – wie das auf Meinungsfreiheit (Art. 5 GG) oder Vereinigungs- und Koalitionsfreiheit (Art. 9 GG) – gesichert. Demokratie beschränkt sich demnach nicht auf die reine Gestaltung von Herrschaftsstrukturen, sondern schlägt sich auch in der gesellschaftlichen Ordnung und der Gestaltung gesellschaftlicher Gruppen und ihrem Umgang untereinander nieder. In der Demokratie als *Lebensform* manifestieren sich die eher strukturellen Aspekte der politischen und gesellschaftlichen Ebene von Demokratie im alltäglichen Zusammenleben der Menschen. Demokratie ist nicht nur struktureller und institutioneller Natur, sondern spiegelt sich als demokratische Haltung auch auf der Ebene des einzelnen Individuums wider und wird in der alltäglichen Lebenswelt im Umgang mit anderen Menschen gelebt (vgl. Knauer 2007, S. 276; vgl. auch Himmelmann 2005, S. 219). Demokratie als Lebensform bedeutet somit, dass auch individuelles Handeln in einer demokratischen Gesellschaft durch demokratische Werte und Prinzipien geprägt ist. Himmelmann bezieht Demokratie als Lebensform direkt auf zwischenmenschliche Verhaltensweisen, eine Unterscheidung, die es sehr viel leichter mache „trotz aller Widrigkeiten auch von ‚Demokratie in der Schule‘ oder von einem ‚demokratischen Klassenzimmer‘ zu sprechen“ (Himmelmann 2004, S. 10). Hier wird deutlich, dass Demokratie in der Schule nach Himmelmann vor allem im Sinne von Demokratie als Lebensform erlebbar wird⁴³.

Himmelmann entwirft in Bezug auf die Formen von Demokratie ein Stufenmodell der Aneignung von Demokratiekompetenz, nach dem Demokratie als Lebensform insbesondere in der Grundschule, Demokratie als Gesellschaftsform schwerpunktmäßig in der Sekundarstufe I und

⁴³ Auch Bundesjugendkuratorium geht in einer Stellungnahme davon aus, dass Kinder und Jugendliche Demokratie insbesondere als Lebensform erfahren und nicht an Demokratie als Regierungsform beteiligt sind, weil sie auf Grund ihres Alters von politischen Wahlen ausgeschlossen sind (vgl. BJK 2009, S. 7).

erst in der Sekundarstufe II Demokratie auch als Herrschaftsform in den Mittelpunkt rückt (vgl. Himmelmann 2004, S. 18). Dies jedoch impliziert eine am Alter und Entwicklungsstand von Kindern orientierte Abstufung von Mündigkeit in Bezug auf aktive Teilnahme der Kinder an den jeweiligen Formen von Demokratie. Knauer und Sturzenhecker (vgl. 2013, S. 251 f) widersprechen dieser Annahme und beziehen sich dabei auf die der Demokratie grundsätzlich zugrundeliegende voraussetzungslose Unterstellung von Mündigkeit aller Mitglieder einer Gesellschaft. Auch Richter et. al. machen dies in Hinblick auf Partizipation deutlich:

Voraussetzung für die Partizipation unter den Bedingungen eines demokratischen und sozialen Rechtsstaates ist einzig die Betroffenheit von möglichen und tatsächlichen Entscheidungen. Sie bürgt unabhängig vom Alter für Kompetenz und ist daher im Sinne des vom Grundgesetz her gesicherten Rechtes auf freie Entfaltung der Persönlichkeit (Art. 2 GG) zu beachten. Die UN-Kinderrechtskonvention bestätigt, dass der Anspruch der Kompetenz wegen Betroffenheit auch und gerade für Kinder gilt. (Richter et al. 2016, S. 107)

Dies knüpft auch an die oben dargestellten Grundannahmen deliberativer Demokratie an, die ebenfalls auf der Annahme der Betroffenheit der Beteiligten als Voraussetzung zur Teilnahme an demokratischen Aushandlungsprozessen – auch auf der Ebene von Demokratie als Lebensform – beruht. Dementsprechend kann nicht davon ausgegangen werden, dass Kinder erst ein bestimmtes Alter erreicht haben müssen, um an Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- oder Herrschaftsform partizipativ teilhaben zu können. Vielmehr ist davon auszugehen, dass die von Himmelmann beschriebenen Formen von Demokratie nicht linear aufeinander aufbauen, sondern vielmehr miteinander verknüpft sind und sich gegenseitig bedingen (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2013, S. 251).

Demokratie in der Kindertageseinrichtung

Mit den Ansätzen zum Demokratiebegriff nach Dewey und die daran angelehnte Betrachtung von Demokratie nach Himmelmann wurde deutlich, dass Demokratie weit mehr ist als eine rein formale Organisation von Regierung und Herrschaft, sondern dass die demokratischen Prinzipien in erster Linie erfahrbar sind auf der Ebene konkreter Interaktionen im sozialen Alltag innerhalb von Gemeinschaften. In diesem Demokratieverständnis lassen sich die Betrachtungen dabei auch auf gesellschaftliche Institutionen wie Kindertageseinrichtungen übertragen. Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen in ihrem Alltag und ihrer Lebenswelt, zu der neben Familie, Peergroup und Sozialraum immer auch die von ihnen besuchten Institutionen wie Kindertageseinrichtung und Schule gehören, ist dabei Teil der politischen Sozialisation „in allen Lebensbereichen im Sinne von ‚Alltagsdemokratie‘“ (vgl. BJK 2009, S. 8). So gehen auch die Autor*innen des Konzepts *Die Kinderstube der Demokratie* davon aus, dass schon Kinder in pädagogischen Einrichtungen Demokratie in Bezug auf die Unterscheidung von Himmelmann nicht nur als Lebensform, sondern immer auch bereits als Gesellschafts- bzw.

Herrschaftsform erfahren (können). Zwar herrscht in pädagogischen Einrichtungen die Demokratie verstärkt als Lebensform vor, wovon auch Himmelmann ausgeht (Knauer/Sturzenhecker 2013; vgl. auch Hansen et al. 2011, S. 121 f), jedoch machen Kinder hier immer auch – zumindest in Ansätzen – Erfahrungen mit den beiden anderen Ebenen der Demokratie: als Gesellschaftsform, indem Kinder erfahren, wie die Gesellschaft von Kindern und Erwachsenen in der Kindertageseinrichtung im Alltag organisiert und strukturiert ist und wie Interessen und Konflikte ausgehandelt werden, und als Herrschaftsform, indem Kinder beispielsweise mitbekommen, wie und von wem Entscheidungen getroffen werden (vgl. Knauer 2007, S. 276).

Kindertageseinrichtungen sind dabei keine Institutionen, die alle Kriterien der Demokratie voll erfüllen können. Für eine echte Demokratie als Herrschaftsform beispielsweise ist die Volkssouveränität zentrales Merkmal (vgl. Sarcinelli/Tenscher 2003, S. 25). Schon hier wird deutlich, dass eine Kindertageseinrichtung keine „echte“ Demokratie sein kann, ansonsten müsste auch hier im Sinne der Volkssouveränität alle Macht vom Volke – in diesem Fall also von den Kindern – ausgehen. In den Betrachtungen der Kernaufgaben von Kindertageseinrichtungen (Kapitel 2) und insbesondere der theoretischen Analyse von Macht (Kapitel 3) ist jedoch bereits deutlich geworden, dass dies nicht der Fall ist. Dennoch können (und müssen) Kindertageseinrichtungen als pädagogische Orte gestaltet werden, in denen Kinder in allen Formen Demokratie als demokratisch gestaltete Interaktionen, Prozesse und Strukturen erleben können (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2013, S. 251 f). Kindertageseinrichtungen bewegen sich dabei in einem permanenten Spannungsfeld pädagogischer und demokratischer Ordnungen von Erziehung und Bildung, sowie zwischen der Beteiligung der Kinder als Akteur*innen und einer gleichzeitigen generellen Machtasymmetrie im pädagogischen Verhältnis zwischen ihnen und Fachkräften im Kontext generationaler Ordnung. Dieses gilt es in Hinblick auf Demokratische Partizipation mit dem Ziel zu gestalten, den Kindern dennoch Erfahrungen mit Demokratie zu ermöglichen.

Begriffsbestimmung und Definition Demokratischer Partizipation

Die Umsetzung Demokratischer Partizipation in Kindertageseinrichtungen bezieht sich also auf das konkrete Zusammenleben von Erwachsenen und Kindern im Alltag im Sinne von Demokratie als Lebensform, hat jedoch zugleich immer auch eine gesellschaftliche und eine politische Dimension (vgl. hierzu auch Knauer et al. 2016, S. 37). Kindertageseinrichtungen stellen somit gewissermaßen eine konkret erlebbare *Demokratie im Kleinen* dar, in der Kinder die Gelegenheit erhalten, sich Demokratie auch als Herrschafts- und Gesellschaftsform handelnd anzueignen (vgl. Hansen et al. 2011, S. 42 f), bzw. bezogen auf die ursprüngliche Unterscheidung Deweys Demokratie nicht nur als Lebensform, sondern auch als Regierungsform im Sinne der formalen Organisation von Macht erleben. Diese Überlegung knüpft an die von

Dewey formulierte Vorstellung an, nach der gesellschaftlichen Institutionen – Dewey bezog dies originär auf die Institution der Schule – als *embryonic society* im Kleinen ebenso demokratisch beschaffen sein konnten wie die Demokratie im Großen (vgl. Oelkers 2016, S. 5). Demnach beschreibt Dewey die Kernidee der Schule als *embryonic society* in Hinblick darauf, dass Schüler*innen als Lernende und aktiv Handelnde gesehen werden, die miteinander im stetigen Austausch stehen und gemeinsam Probleme lösen. Dies wiederum schließt insbesondere an Deweys Überlegungen zur Demokratie als Lebensform an, in der die gemeinsam geteilten Erfahrungen der Mitglieder einer Gemeinschaft im konkreten Zusammenleben zentral sind (s.o.). Dadurch hat die Institution die Chance, gesellschaftliche Prozesse im Kleinen abzubilden (vgl. Oelkers 2016, S. 5). Dies lässt sich auch auf Kindertageseinrichtungen übertragen. Kindertageseinrichtungen können als pädagogisch gestaltete Institutionen Demokratie als formale Organisation von Macht sowie als demokratische Prinzipien und Werte im alltäglichen Zusammenleben in den sozialen Interaktionen für Kinder erlebbar machen, wenn sie auch – wie oben bereits deutlich wurde – keine Demokratie im eigentlichen Sinne darstellen. An dieser Stelle wird also deutlich, dass aus politischer und gesellschaftlicher Sicht die Partizipation von Kindern für die Vermittlung und Aneignung demokratischer Wertorientierungen und somit für den Erhalt einer demokratischen Grundorientierung in der Gesellschaft von Bedeutung ist und dass die Beteiligung von Kindern bereits in Kindertageseinrichtungen dazu einen Beitrag leistet. In diesem Zusammenhang verweist der elfte Kinder- und Jugendbericht darauf, dass politische Grundeinstellungen bis zum Alter von etwa 12 Jahren erworben werden und somit auch Kindertageseinrichtungen in diesem Prozess eine wichtige Rolle spielen (BMFSFJ 2002, S. 202).

Bereits in den Betrachtungen der Funktion von Erziehung (vgl. 2.2) ist zudem deutlich geworden, dass die Gesellschaft für ihren eigenen Erhalt darauf angewiesen ist, ihre Werte und Normen über Erziehung an die nächste Generation weiterzugeben. Demokratische Partizipation hängt damit immer auch zusammen mit der Reproduktion von Demokratie als Lebens- und Regierungsform (bzw. nach Himmelmann als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform) in den und durch die gesellschaftlichen Institutionen wie Kindertageseinrichtungen. In Abschnitt 4.2 wird in diesem Zusammenhang ein genauerer Blick auf *Demokratiebildung* als handelnde Aneignung von Demokratie durch die Kinder und *Demokratieerziehung* als demokratische Gestaltung der Strukturen und Prozesse durch die Erwachsenen in Kindertageseinrichtungen geworfen.

Wenn Kinder in Kindertageseinrichtungen Erfahrungen mit Demokratie als Lebensform und als Regierungsform machen, so machen sie damit auch – wie bereits deutlich wurde – Erfahrungen mit Macht sowohl in formal-organisatorischer wie auch in sozial-interaktiver Hinsicht. Macht

zeigt sich für Kinder dabei häufig konkret in Entscheidungen, die Erwachsene ohne Kinder treffen, aber auch dann, wenn Erwachsene in gemeinsamen Entscheidungsprozessen mit Kindern ihre Interessen durchsetzen (vgl. Knauer/Hansen 2010, S. 24). Auch in den Auseinandersetzungen mit Demokratie zeigte sich, dass es hier immer wieder um Entscheidungen im Zusammenleben der Gemeinschaft und in Bezug auf die formale Organisation von Macht beispielsweise durch Wahlen oder die deliberative Aushandlung von Interessen geht. In Bezug auf die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in kommunalen Planungsprozessen legt Richard Schröder eine Definition von Partizipation vor, die konkret auf Entscheidungen Bezug nimmt und die Beteiligung von Kindern sowohl in pädagogischen wie auch im gesellschaftlich-politischen Sinn greifbar macht. Diese Definition von Partizipation liegt auch der vorliegenden Arbeit zugrunde:

Partizipation heißt, Entscheidungen, die das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden. (Schröder 1995, S. 14)

Schröder zielt in seiner Definition also auf Entscheidungen ab, die nur das Kind selbst betreffen und auf solche, die die Gemeinschaft betreffen. Hier ist also zu unterscheiden zwischen Fragen der Selbstentscheidung und der Mitentscheidung. Gleichzeitig wird deutlich, dass all diese Entscheidungen, ob sie nun die Interessen des einzelnen Kindes oder die gemeinsamen Interessen mehrerer berühren, stets innerhalb der sozialen Bezüge der Gemeinschaft getroffen werden. Eben diese Gemeinschaft als sozialer Kontext ist dabei, wie in Kapitel 3 deutlich wurde, wiederum durchdrungen von dem Phänomen Macht. Dabei verfügen – auch dies zeigte sich – die Erwachsenen grundsätzlich über mehr Möglichkeiten der Machtausübung als die Kinder selbst. Wird nun die Kindertageseinrichtung jedoch im Sinne Deweys und in Anknüpfung an die Umsetzung von Demokratie als Lebens- und Regierungsform als *embryonic society*, also als Demokratie im Kleinen verstanden und als solche gestaltet, gilt es, sich über eben diese Machtverhältnis im Alltag unter demokratischen Gesichtspunkten Gedanken zu machen. In diesem Sinnen müssten also die von Schröder beschriebenen Entscheidungen, die in Bezug auf eigene und gemeinsame Interessen getroffen werden, *demokratisch* gestaltet werden. Demokratische Partizipation auch im Sinne von Deweys Konzept der Demokratie als Lebensform "verlangt ..., dass die demokratischen Handlungsprinzipien im Alltag zwischen den Bürger/innen gelten, sie ihr Handeln also etwa an den Prinzipien von Gewaltfreiheit, argumentativer Aushandlung, Fairness, Toleranz usw. orientieren." (Knauer/Sturzenhecker 2013, S. 247). Partizipation verstanden als Demokratische Partizipation zielt also ab auf die demokratische Gestaltung der Gemeinschaft in der Kindertageseinrichtungen und den in ihrem Alltag getroffenen Entscheidungen, der geprägt ist von einem nicht zu negierenden Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern. Die von Heinrich Kupffer (1980, S. 19) aufgeworfene Grundfrage der Pädagogik, nämlich: „Welche Konstellation zwischen ungleichen Partnern halten wir für

angemessen?“ wäre in diesem Sinne zu beantworten mit: eine demokratische. Entscheidungen als Selbst- und Mitentscheidungen von Kindern innerhalb der Gemeinschaft der Kindertageseinrichtung, und zwar auf Ebene des Erlebens von Demokratie als Lebensform und Regierungsform, demokratisch zu gestalten ist somit die Leitidee Demokratischer Partizipation (vgl. Knauer et al. 2016, S. 41). Die Verantwortung dafür tragen die Erwachsenen (vgl. hierzu Maywald 2016, S. 21). Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen zielt also darauf ab, das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern als ein Verhältnis zwischen ungleichen, aber gleichwertigen Partnern so zu gestalten, dass Kinder sich als handelnde Subjekte und Akteur*innen ihrer eigenen Lebenswelt erleben können und als solche anerkannt sind. In einem demokratisch vermittelten und gestalteten, d.h. an demokratischen Rechten, Prinzipien und Werten orientierten, natürlichen Spannungsfeld zwischen Freiheit und Erziehungsbedürftigkeit werden Kinder als Betroffene und Expert*innen ihrer eigenen Lebenswelt und damit mündige und vollwertige Mitglieder*innen der Gemeinschaft zu Urheber*innen und Adressat*innen demokratisch geteilter Entscheidungen im Alltag (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2013, S. 245). Dazu werden Entscheidungen, die das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft von Kindern und Erwachsenen betreffen, nach demokratischen Grundsätzen organisiert und die Beteiligten suchen gemeinsam und deliberativ nach Lösungen für Probleme. Demokratische Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen nimmt also nicht nur in den Blick, dass Kinder von sich aus bereits Einfluss nehmen auf ihre Umwelt und über breite Kompetenzen verfügen, sondern betrachtet die Gemeinschaft der Kindertageseinrichtung auch in einem größeren Zusammenhang von Demokratie als Lebens- und Regierungsform, in der Machtverhältnisse bestehen und es gilt, diese demokratisch zu gestalten.

Mit den Darstellungen in diesem Abschnitt und der Begriffsbestimmung von Demokratischer Partizipation ist bereits unweigerlich auch die Begründung der Umsetzung von Partizipation berührt worden. Im folgenden Abschnitt werden jedoch der Zusammenhang zwischen Erziehung, Bildung und Demokratie sowie die rechtlichen Grundlagen von Partizipation in Kindertageseinrichtungen als Begründungslinien und Bezugspunkte noch einmal explizit erläutert.

4.2 Begründungslinien und Bezugspunkte Demokratischer Partizipation

Die Umsetzung Demokratischer Partizipation in Kindertageseinrichtungen lässt sich auf mehrere Begründungslinien und Bezugspunkte zurückführen⁴⁴. Zunächst einmal ist Partizipation von Kindern als Beteiligung an sie betreffenden Entscheidungen rechtlich verankert, und zwar auf internationaler wie nationaler Ebene. Dies wird in Abschnitt 4.2.1 erläutert. Neben der rechtlichen Verankerung und somit der objektiven Pflicht zur Umsetzung von Partizipation in

⁴⁴ Neben den in diesem Abschnitt genannten lässt sich Partizipation auch aus der Perspektive von Qualitätsentwicklung und Inklusion ableiten (vgl. Hansen et al. 2011, S. 44; vgl. auch Beck 2016, S. 74 ff).

Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, wurde im vorangegangenen Abschnitt jedoch auch deutlich, welche Bedeutung Demokratische Partizipation in Hinblick auf Demokratie hat. Daher werden im Folgenden die Aspekte von Demokratieerziehung (4.2.2) und Demokratiebildung (4.2.3) beleuchtet. Partizipation ist ebenfalls in Bezug auf Kinderschutz und die Verhinderung von Machtmissbrauch von hoher Bedeutung (vgl. Knauer et al. 2016, S. 33 f). Da die in Kapitel 8 vorgestellte Fallstudie auf Daten basiert, die im Rahmen von Beschwerdeverfahren in Kindertageseinrichtungen erhoben wurden, wird diesem Thema ein eigenes Kapitel gewidmet (Kapitel 5).

4.2.1 Rechtliche Grundlagen: Partizipation als Kinderrecht

Die Umsetzung von Partizipation ist in Kindertageseinrichtungen nicht nur deshalb Thema, weil sie aus der Perspektive von Demokratie und Bildung relevant ist. Partizipation und damit „das Recht des Kindes auf Beteiligung in allen es betreffenden Entscheidungen ist ein fundamentales Kinderrecht“ (Maywald 2016, S. 16). Partizipation ist dabei rechtlich auf internationaler, sowie national auf Bundes- und Landesebene verankert.

Mit der Verabschiedung der UN-Konvention über die Rechte des Kindes⁴⁵ (im Folgenden UNKRK) durch die Vollversammlung der Vereinten Nationen am 20. November 1989 wurde erstmals eine ausdrückliche und völkerrechtlich verbindliche Grundlage geschaffen für die Anwendung der in der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte festgelegten Grundrechte auch auf Kinder (vgl. Olk/Roth 2007, S. 25). Die UNKRK definiert in den Bereichen Schutz, Versorgung und Beteiligung grundlegende Rechte für Kinder⁴⁶ und macht auf höchster Ebene sehr deutlich, dass jedes Kind als individuelles Subjekt unabhängig von Herkunft, Alter und Geschlecht Träger*in von Rechten ist. Der wohl bedeutsamste Artikel der UNKRK in Bezug auf Partizipation, der nicht nur ein Einzelrecht des Kindes, sondern auch Querschnittsprinzip darstellt und somit in der Interpretation und Umsetzung aller anderen Rechte zu beachten ist (vgl. Maywald 2016, S. 17), ist Artikel 12 (Berücksichtigung des Kindeswillens). Dort heißt es in Art. 12 Abs. 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. (BMFSJ 2007, S. 15)

⁴⁵ Kind im Sinne der Konvention ist jeder Mensch, der das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet hat (Art. 1 UNKRK).

⁴⁶ In Hinblick auf Partizipation sind folgende Artikel der UNKRK bedeutsam: Art. 13 – Meinungs- und Informationsfreiheit, Art. 14 – Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit, Art. 15 – Vereinigungs- und Versammlungsfreiheit, Art. 16 – Schutz der Privatsphäre und Ehre.

Mit der Formulierung der Zusicherung dieses Rechtes durch die Vertragsstaaten dem Kind gegenüber ist dabei gleichzeitig die Verantwortung und Verpflichtung der Erwachsenen zur Umsetzung angesprochen (vgl. hierzu auch Maywald 2016, S. 17). Der durch den UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes veröffentlichte allgemeine Kommentar zu Artikel 12 der Kinderrechtskonvention weist darauf hin, dass die Formulierung „fähig, sich seine Meinung zu bilden“ dabei ausdrücklich nicht als Einschränkung aufzufassen ist, sondern dass die diesbezüglichen Fähigkeiten des Kindes höchstmöglich zu veranschlagen sind (vgl. CRC 2009, S. 7 f). Deutschland ratifizierte die UNKRK 1992 zunächst nur unter Vorbehalt, der erst 2010 zurückgenommen wurde⁴⁷ (vgl. Maywald 2016, S. 18). Auf internationaler europäischer Ebene bildet die für die Vertragsstaaten verbindliche Grundrechtecharta der Europäischen Union eine weitere wichtige Grundlage in Hinblick auf Partizipation. Dort heißt es: „Sie [Kinder, T. B.] können ihre Meinung frei äußern. Ihre Meinung wird den Angelegenheiten, die sie betreffen, in einer ihrem Alter und ihrem Reifegrad entsprechenden Weise berücksichtigt“ (Art. 24 Abs. 1 EU-Grundrechtecharta). Die Grundrechtecharta ist seit dem 1. Dezember 2009 in Deutschland verbindlich ratifiziert (vgl. a.a.O., S. 19).

Auf nationaler Ebene stellt das Grundgesetz (GG) die höchste rechtliche Norm dar. Die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen nimmt im Verhältnis zum Grundgesetz dabei die Stellung eines Bundesgesetzes ein (vgl. Maywald 2016, S. 18). Die im Grundgesetz festgehaltenen Grundrechte gelten für alle Bürger*innen und somit auch für Kinder und Jugendliche. Bis heute wurde darauf verzichtet, Kinderrechte dort explizit als solche aufzuführen (vgl. a.a.O., S. 18f), auch wenn die derzeit intensiv diskutiert wird (vgl. Werner 2019). Die im Grundgesetz formulierte Achtung der Menschenwürde (Art. 1 GG) verbietet zunächst allgemein jede Art von Behandlung des Kindes, die dessen Stellung als eigenständiges Subjekt missachtet (vgl. Volkmann 2006, S. 309). Ebenfalls bedeutsam in Bezug auf Partizipation sind die im Grundgesetz festgeschriebenen Rechte – auch des Kindes – auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit (Art. 2 GG) und das Recht auf freie Meinungsäußerung (Art. 5 GG).

Das Bürgerliche Gesetzbuch (BGB) legt darüber hinaus auf nationaler Ebene ausdrücklich fest, ab wann ein Mensch in Deutschland Träger*in von Rechten ist: „Die Rechtsfähigkeit des Menschen beginnt mit der Vollendung der Geburt“ (§ 1 BGB). Somit ist jedes Kind von Geburt als Träger*in von Rechten und Pflichten allgemein rechtsfähig (vgl. Bredow/Durdel 2003, S. 82). Im Kinder- und Jugendhilferecht ist schon in § 1 SGB VIII das Recht des jungen Menschen auf „Förderung seiner Entwicklung und der Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ festgeschrieben und die Kinder- und Jugendhilfe wird hier

⁴⁷ Das Deutsche Kinderhilfswerk veröffentlichte 2019 eine Pilotstudie zur Umsetzung der Kinderrechte in den einzelnen Bundesländern (vgl. Stegemann/Ohlmeier 2019).

verpflichtet, „positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen“ (§ 1 Abs. 3, Nr. 4 SGB VIII). Bredow und Durdel (vgl. 2003, S. 85) weisen darauf hin, dass bereits für die Umsetzung des § 1 SGB VIII die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen eine zwingende Voraussetzung darstellt, um deren Interessen und Bedürfnisse in allen sie betreffenden Angelegenheiten zu berücksichtigen und zu vertreten. Darüber hinaus wird in § 8 SGB VIII ausdrücklich darauf verwiesen, dass „Kinder und Jugendliche entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen (sind)“. Mit Inkrafttreten des Bundeskinderschutzgesetzes am 1. Januar 2012 wurde das Achte Sozialgesetzbuch noch einmal deutlich verschärft. Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen sowie die Möglichkeit der Beschwerde werden seitdem als zwingende Voraussetzung für die Erteilung einer Betriebserlaubnis für Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe aufgeführt. Somit ist die Erlaubnis zum Betrieb einer solchen Einrichtung erst zu erteilen, wenn „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.“ (§ 45 Abs.2 (3) SGB VIII). Für die konzeptionelle Einführung von Partizipation und Beschwerdeverfahren stellte die Änderung des § 45 SGB VIII eine zentrale gesetzliche Veränderung für Kindertageseinrichtungen in den vergangenen Jahren dar. Diese gesetzliche Neuerung bezieht sich dabei explizit auf die Verbesserung des Kinderschutzes nach Bekanntwerden diverser Fälle von Übergriffen gegenüber Heimkindern in den 1950er und 60er Jahren sowie Übergriffen in pädagogischen Einrichtungen wie der Odenwaldschule in heutiger Zeit (vgl. Meysen/Eschelbach 2012, S. 37 ff; vgl. auch Knauer et al. 2016, S. 33 ff). Auch im Kindertagesstätten-gesetz des Landes Schleswig-Holstein und in den Ausführungsgesetzen zum SGB VIII anderer Bundesländer sind Beteiligungsrechte von Kindern festgelegt. Im schleswig-holsteinischen Kindertagesstätten-gesetz⁴⁸ heißt es dazu: „Die Kinder in Kindertageseinrichtungen sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand, insbesondere im schulpflichtigen Alter, bei Angelegenheiten, die ihren Tagesablauf betreffen, zu beteiligen“ (§ 16 Abs. 2 KiTaG).

Die Umsetzung von Partizipation in Kindertageseinrichtungen begründet sich somit zunächst einmal aus den geltenden rechtlichen Grundlagen und ist für die pädagogischen Fachkräften verpflichtend. Zentral ist hier, dass in den rechtlichen Grundlagen stets der Subjektstatus des Kindes betont wird. Maywald betont in diesem Zusammenhang, dass die aus (kinder-) rechtlicher Perspektive formulierte Gleichberechtigung des Kindes als Subjekt in der pädagogischen

⁴⁸ Zum Erhebungszeitpunkt der der Fallstudie (Kapitel 8) zugrundeliegenden Daten ist dies die geltende Fassung des Kindertagesstätten-gesetzes. Die Änderung des Gesetzes durch das am 12. Dezember 2019 durch den schleswig-holsteinischen Landtag beschlossenen Kita-Reform-Gesetzes tritt am 1. Januar 2021 in Kraft.

Praxis in einem von (Macht-)Ungleichheit geprägten Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern zu realisieren ist, in dem „die Parallelität von Gleichheit und Ungleichheit nicht immer leicht zu balancieren ist“ (Maywald 2016, S. 21 f).

4.2.2 (Demokratie-) Erziehung

Der Erziehungsbegriff als eine Kernaufgabe von Kindertageseinrichtungen wurde in Abschnitt 2.2 bereits allgemein erläutert. Dort wurde deutlich, dass sich Erziehung zusammenfassend beschreiben lässt als die Tätigkeit von Erwachsenen gegenüber Kindern, die zielgerichtet auf die aktiven Aneignungsprozesse von Kindern einwirkt und diese initiiert, begleitet und unterstützt. Erziehung lässt sich demnach beschreiben als ein (machtvolles) Handeln Erwachsener gegenüber Kindern, mit dem Erwachsene Kindern Angebote, die Gestaltung von Settings sowie Herausforderungen als Anregungen bieten (vgl. auch Knauer et al. 2016, S. 39). Zugleich dient Erziehung dabei auch der intergenerativen Weitergabe von Normen und Werten innerhalb der Gesellschaft. Kinder sind dabei auf die Erziehung durch die Erwachsenen angewiesen, dies wurde unter Rückgriff auf die von Bernfeld formulierte Entwicklungstatsache deutlich. In dem Prozess von Erziehung und Bildung eignen sich Kinder demnach zum einen die Gesellschaft als ihre Umwelt an, passen sich aber gleichzeitig ihrerseits im – unter anderem durch Erziehung vermittelten – Sozialisationsprozess auch der Gesellschaft mit ihren Werten und Normen an (vgl. hierzu auch a.a.O., S. 32). Erziehung ist somit stets an die Gesellschaft, in der sie sich vollzieht, angebunden und dient immer auch dazu, eben diese Gesellschaft über Generationen hinweg zu erhalten und zu reproduzieren. „Ohne diese Übertragung der Ideale, Erwartungen, Normen und Meinungen - von denjenigen Gliedern der Gesellschaft, die aus dem Gruppenleben ausscheiden, auf diejenigen, die hinzukommen, könnte soziales Leben nicht fort dauern“ (Dewey 2000, 17 f). Wenn nun die Gesellschaft als Rahmen von Erziehung demokratisch ist und auf demokratischen Werten und Normen basiert, dann muss entsprechend auch die Erziehung selbst auf den Erhalt von Demokratie abzielen. Knauer und Sturzenhecker (vgl. 2013, S. 246) argumentieren daher, dass Erziehung in einer demokratischen Gesellschaft zugespitzt ausgedrückt Demokratieerziehung sei. Das in § 1 Abs. 1 SGB VIII für die Kinder- und Jugendhilfe allgemein formulierte Ziel der „Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und *gemeinschaftsfähigen* [Hervor. T. B.] Persönlichkeit“ muss sich in Hinblick auf eine demokratische Gemeinschaft dabei eben auf Demokratie beziehen. Die Kernaufgabe der Erziehung als *Demokratieerziehung* umzusetzen ist demnach normative Aufgabe von Kindertageseinrichtungen (vgl. Knauer et al. 2016, S. 37 f).

Dass Demokratieerziehung als zielgerichtetes und somit bewusst gestaltetes Handeln für den Erhalt von Demokratie notwendig ist, verdeutlicht dabei der Sozialphilosoph Oskar Negt, indem er konstatiert: „Eine demokratisch verfasste Gesellschaft ist die einzige Gesellschaftsordnung,

die gelernt werden muss, alle anderen Gesellschaftsordnungen bekommt man so“ (Negt 2010, S. 27). Negt argumentiert, dass in der Demokratie – anders als in autoritären Systemen beispielsweise – eine ständige Aushandlung zwischen individuellen und allgemeinen kollektiven Themen stattfinden muss, was sich nicht von selbst ergibt. Notwendig sind dafür aktiv handelnde Subjekte, die ihre eigenen Interessen in die Gemeinschaft einbringen und dort gemeinsam aushandeln (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2013, S. 245 f). Hierfür wiederum braucht es im Sinne von Demokratieerziehung bewusst gestaltete Bedingungen, innerhalb derer entsprechende Aneignungsprozesse (siehe hierzu Abschnitt 4.2.3) von Demokratie stattfinden können. Demokratische Partizipation begründet sich daher also aus der Notwendigkeit der demokratischen Gestaltung und Ausrichtung von Erziehung in Kindertageseinrichtungen:

Eine solche [demokratische, T. B.] Gesellschaft braucht eine solche Form der Erziehung, die in den einzelnen ein persönliches Interesse an sozialen Beziehungen und am Einfluß (!) der Gruppe weckt und diejenigen geistigen Gewöhnungen schafft, die soziale Umgestaltungen sichern... (Dewey 2000, S. 136)

In Abschnitt 4.1 wurde deutlich, dass Demokratische Partizipation in diesem Zusammenhang darauf abzielt, deliberative Aushandlungsprozesse zu ermöglichen, in denen sowohl eigene Interessen als auch die Interessen der Gemeinschaft Berücksichtigung finden.

In der Annäherung und Begriffsbestimmung Demokratischer Partizipation (Abschnitt 4.1) zeigte sich auch, dass sich unter der Betrachtung von Demokratie als Lebens- und Regierungsform nach Dewey (und auch unter Himmelmanns ähnlicher Perspektive von Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform) die Anforderung an pädagogische Institutionen wie Kindertageseinrichtungen ergibt, ihrerseits weitgehend demokratisch gestaltet zu sein – oder zumindest innerhalb ihrer Möglichkeiten und Rahmenbedingungen Kindern Demokratieerfahrungen in der Institution als *embryonic society* zu ermöglichen. Auch in Kindertageseinrichtungen begründet sich aus dieser Perspektive die Umsetzung Demokratischer Partizipation, denn „als gesellschaftliche und kommunal verortete Erziehungsinstitution ist eine Kindertageseinrichtung immer auch ein Ort, wo ‚politische‘ Bildungsprozesse geschehen...“ (Knauer/Sturzenhecker 2013, S. 243). Dies gilt – wie oben dargestellt – zum einen, *weil* die Gesellschaft demokratisch ist und zum anderen, *damit* sie demokratisch bleibt. Erziehung hat in diesem Zusammenhang demnach einen doppelten Bezug und „kann im Hinblick auf die Vergangenheit und im Hinblick auf die Zukunft verstanden werden, d.h. als der Prozeß (!) der Anpassung der Zukunft an die Vergangenheit, oder der Nutzbarmachung der Vergangenheit als Mittel zur Entwicklung der Zukunft“ (Dewey 2000, S. 112). Demokratie ist demnach sowohl Bezugspunkt von Erziehung als Begründung in der Vergangenheit als auch als Zielgröße in der Zukunft. Dewey betont dabei jedoch auch, dass Erziehung nicht auf eine reine Idee der Zukunftsvorbereitung oder der reinen Reproduktion der Vergangenheit zu reduzieren ist,

sondern er versteht Erziehung als die beständige Erneuerung von Erfahrung (vgl. Dewey 2000, S. 112 f). Damit macht Dewey deutlich, dass Erziehung als Geschehen zwischen Erwachsenen und Kindern vorrangig einen aktuellen Bezug im Hier und Jetzt hat und dass Erziehung als ständig stattfindende Erneuerung von Erfahrung auch unabhängig von Vergangenheit oder ferner Zukunft sich stets als gegenwärtig demokratisch aktualisieren muss. Erziehung kann also nicht unabhängig vom jeweils aktuellen Interaktionsgeschehen zwischen Erwachsenen und Kindern auf Demokratie abzielen, sondern muss auch aktuell demokratisch sein. Demokratische Partizipation ist also nicht nur darin begründet, dass die Gesellschaft sich als demokratisch auch mit Blick auf ihre Vergangenheit und Zukunft erhalten will, sondern auch darin, dass die Erziehung *jetzt* demokratisch sein muss, damit Demokratie in der von Dewey formulierten beständigen Erneuerung aktualisieren kann.

Dabei stehen Erziehung und Demokratie grundsätzlich auch in einem paradoxen und auf den ersten Blick widersprüchlichen Verhältnis. So wurde bereits deutlich, dass Erziehung als zielgerichtete Einflussnahme eine Form von Machtausübung von Erwachsenen gegenüber Kindern in einem grundsätzlich als asymmetrisch anzunehmenden Verhältnis zwischen diesen darstellt (vgl. hierzu 2.2 und 3.2). Gleichzeitig jedoch basiert Demokratie auf der grundlegenden Idee der Gleichberechtigung aller Mitglieder*innen einer Gemeinschaft. Knauer und Sturzenhecker (2013, S. 245) verweisen in diesem Zusammenhang auf den zentralen Aspekt der Zuschreibung von Mündigkeit:

... Demokratie kennt keine Beteiligungsvoraussetzungen - allen Bürger/innen wird gleichermaßen Mündigkeit und damit Recht und Fähigkeit zur Mitentscheidung unterstellt. (...) Pädagogik unterstellt ihren Adressat/innen, den Kindern und Jugendlichen, üblicherweise eine noch nicht entwickelte Mündigkeit: Erst wenn sie mithilfe von Erziehung Schritt für Schritt (oder Stufe um Stufe) mündig geworden sind, dürfen Kinder und Jugendliche erwachsene Mitentscheidungsrechte in Anspruch nehmen.

In der hier dargestellten Annahme, dass im pädagogischen Kontext und mit Blick auf die Erziehungsbedürftigkeit Kindern häufig gleichzeitig fehlende Mündigkeit zugeschrieben wird, zeigt sich eine der zentralen und zugleich paradoxen Fragen von Pädagogik⁴⁹, nämlich wie aus einem abhängigen, unselbstständigen Subjekt ein autonomes werden kann (vgl. Bartosch 2011, S. 124). Dieses grundlegende Problem der Erziehung beschäftigte schon Kant, der dies im Verhältnis von Freiheit und Zwang formuliert:

Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang

⁴⁹ Auch Schierer (vgl. 2018, S. 17) spricht in diesem Zusammenhang von einem sozialpädagogischen Partizipationsparadox, weil gleichberechtigte Partizipation in einem zugleich asymmetrischen Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern vermittelt werden soll.

ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwang? (Kant 1964, zit. n. Winkler 2006, S. 17)

(Scheinbare) Unselbstständigkeit, Abhängigkeit und generelle Machtasymmetrie sind dabei zunächst einmal nicht vereinbar mit der gleichzeitigen Idee von Mündigkeit und Gleichberechtigung qua Betroffenheit von in der Gemeinschaft von Erwachsenen und Kindern behandelten Themen und Entscheidungen. Demokratieerziehung zielt auf die Aufhebung eben dieser Widersprüchlichkeit. Denn Demokratische Partizipation vermittelt zwischen Freiheit und Zwang innerhalb der Gesellschaft, ermöglicht es Kinder zugleich als mündige Mitglieder der Gemeinschaft der Kindertageseinrichtungen und als noch in der Entwicklung befindliche Subjekte zu betrachten und anzuerkennen und stellt damit eine demokratische Lösung des klassischen paradoxen Erziehungsproblems dar (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2013, S. 244). Mit dem Erhalt von Freiheit unter dem Zwang von Erziehung – um es angelehnt an Kant zu formulieren – trägt eine Erziehung, die auf Demokratische Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen abzielt und diese zugleich zur Methode macht, dem in Kapitel 3 herausgearbeiteten Aspekt des Erhalts von Handlungsalternativen und Freiheit sowohl auf Seiten des Kindes als auch auf Seiten des Erwachsenen in Bezug auf Macht Rechnung. Wenn Kindertageseinrichtungen also die Subjektstellung des Kindes unter dem Aspekt einer demokratischen Gesellschaft achten wollen und Erziehung als Machtausübung Erwachsener unter dem Aspekt von Freiheit als Bezugspunkt betrachten, so begründet dies die Umsetzung von Demokratie auch im Erziehungsprozess in Form Demokratischer Partizipation.

Erziehung, auch Demokratieerziehung ist dabei nicht zu verstehen als die direkte Möglichkeit zur Übertragung von Werten, Normen oder Handlungsweisen von Erwachsenen auf Kinder (vgl. hierzu die Darstellungen von Laewen in Abschnitt 2.2). Sie zielt vielmehr auf die Gestaltung der äußeren Bedingungen ab, mit denen sich Kinder auseinandersetzen und innerhalb derer sie sich die Welt – und damit auch Demokratie – handelnd aneignen. „Eine Erziehung, die den Subjekten die Erfahrung der aktiven Aneignung von Demokratie durch ihre Praxis (= Demokratiebildung) eröffnen will, muss also ‚Anreize‘ schaffen, (...) von denen sie dann hofft, dass diese [die Kinder, T. B.] zur Demokratiepraxis befähigen“ (Knauer/Sturzenhecker 2013, S. 246). Auch Dewey (vgl. 2000, S. 27) macht deutlich, dass Glaubensüberzeugungen, Handlungsweisen und Werte nicht direkt von einer Generation auf die jüngere übertragen werden, sondern nur indirekt vermittelt werden, indem die (soziale) Umgebung von Kindern so gestaltet wird, dass dies eigene Erfahrungen machen, die sie zu eben diesen Überzeugungen und Handlungsweisen bringen. Für Dewey ist der Erfahrungsbegriff dabei das zentrale Bindeglied zwischen Erziehung auf der einen und Entwicklung auf der anderen Seite (siehe dazu auch 4.2.3). Erfahrung ist dabei nach dem Verständnis Deweys:

... nicht primär eine Angelegenheit des Wissens (knowledge). *Alle* [H. i. O., T. B.] Beziehungen, die ein lebendiger Organismus in seiner Umwelt unterhält, fallen unter den Begriff der ‚Erfahrung‘. Erfahrung ist zweitens immer *geteilte* Erfahrung und so intersubjektiv, ein öffentlicher Tatbestand und nicht lediglich ein privater geistiger Gehalt. Drittens ist die Gegenwart nicht der passive Eindruck der Erfahrung, sondern die Gelegenheit, aktiv zu werden (Oelkers 2009, S. 142 f).

Dewey (1985, zit. n. Oelkers 2009, S. 96) beschreibt in Anschluss an diesen Erfahrungsbegriff dann Erziehung als „ein fortlaufendes Reorganisieren oder Rekonstruieren von Erfahrung. Erziehung hat die ganze Zeit ein unmittelbares Ziel, und soweit die damit verbundene Aktivität erzieherisch ist, wird dieses Ziel auch erreicht - die direkte Umformung der Erfahrungsqualität.“ Knüpft man an diese Überlegungen den Aspekt der Demokratie an, so wird deutlich, dass Demokratieerziehung als diejenige Tätigkeit von Erwachsenen verstanden werden muss, die darauf abzielt, Kindern direkte Demokratieerfahrungen zu ermöglichen. Sie dient somit der Gestaltung einer demokratischen Umwelt. Wie in der Darstellung von Deweys Erfahrungsbegriff deutlich wurde, geht es dabei nicht um eine rein materielle Umwelt, sondern im Wesentlichen um die soziale:

... Entwicklung vollzieht sich ... durch das Medium der Umwelt. (...) Die soziale Umwelt ... übt echte Erziehungswirkungen aus in dem Grade, in dem ein Individuum Anteil hat an einer gemeinsamen Betätigung. Indem es in dieser gemeinschaftlichen Betätigung seinen Anteil ausführt, macht es die Zwecke dieser sozialen Umwelt zu den seinigen, wird es mit ihren Methoden und ihrem Verhalten vertraut erwirbt es notwendige Fertigkeiten und wird von ihren Gefühlen durchdrungen. (Dewey 2000, S. 41 f)

Damit zielt Demokratieerziehung darauf ab, Demokratie auch als Lebensform in den alltäglichen Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern in Kindertageseinrichtungen erfahrbar zu machen und Kindern eigenaktives Handeln – Dewey bezeichnet dies als Anteil an gemeinsamer Betätigung – in der Gemeinschaft zu ermöglichen. Kindern Demokratische Erfahrungen und demokratisches Handeln in einer entsprechend gestalteten (soziale) Umwelt zu ermöglichen ist dabei der Kern von Demokratieerziehung und somit eine weitere Begründungslinie zur Umsetzung Demokratischer Partizipation.

Insgesamt wurde also deutlich, dass Demokratische Partizipation sich zum einen aus dem Zusammenhang ableitet, dass Erziehung stets an den gesellschaftlichen Kontext angebunden ist. In einer demokratischen Gesellschaft bildet die Demokratie eben diesen Kontext. Des Weiteren ist die Umsetzung Demokratischer Partizipation notwendig, um innerhalb des (machtvollen) Erziehungsprozesses Kinder als Subjekte anzuerkennen und ihnen eigenaktives Handeln zu ermöglichen und so zwischen Freiheit und Abhängigkeit im Kontext von Erziehung demokratisch zu vermitteln. Zugleich kann Demokratieerziehung nur indirekt wirksam werden und muss

darauf abzielen, die Umwelt des Kindes demokratisch zu gestalten. Eben darauf zielt Demokratische Partizipation. Die auf Seiten der Kinder stattfindenden aktiven Aneignungsprozesse von Demokratie werden im nächsten Abschnitt (4.2.3) unter dem Aspekt von Demokratiebildung erläutert.

4.2.3 (Demokratie-) Bildung

In Abschnitt 2.2 wurde der sozialpädagogisch verwurzelte Bildungsbegriff, der der pädagogischen Arbeit im Kontext von Erziehung und Bildung in Kindertageseinrichtungen zugrunde liegt, bereits eingehend erläutert. Hier wurde deutlich, dass Bildung in diesem Kontext zu verstehen ist als ein aktiver Aneignungsprozess, in dem das Kind als Subjekt und Akteur*in seiner eigenen Entwicklung sich mit seiner materiellen, kulturellen und sozialen Umwelt handelnd auseinandersetzt und sich so die Welt um es herum bildend aneignet. Bildung ist hier also zu verstehen unter dem Aspekt Selbstbildung (vgl. Schäfer 2004, S. 7). Dieses Bildungsverständnis, das auf der Eigenaktivität des Kindes und somit auf dessen direkter Beteiligung an seinen eigenen Bildungs- und Entwicklungsprozessen beruht, kann demnach nur unter dem Aspekt von Partizipation in pädagogisches Handeln im Kontext von Erziehung und Bildung umgesetzt werden. Im Bildungsbegriff sind zudem die gesellschaftliche und die individuelle Dimension miteinander verflochten (vgl. BMFSFJ 2005, S. 109). Ein subjektorientiertes Bildungsverständnis, das Bildung dabei als selbsttätige Aneignung in sozialen Bezügen fasst, fordert die Beteiligung von Kindern an der Gestaltung ihrer individuellen Bildungsprozesse in Form von Mitentscheidungsrechten in der Gemeinschaft – also Demokratischer Partizipation – somit von sich aus bereits heraus (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2013, S. 250). Wenn Kinder hier als in der Entwicklung befindlich (und abhängig von den Erwachsenen) und zugleich als vollwertige, aktiv handelnde und mündige Mitglieder der Gemeinschaft betrachtet werden, wie es in der beschriebenen Perspektive von Erziehung und Bildung (vgl. Abschnitt 2.2) und aus bürger- und beteiligungsrechtlicher Perspektive (vgl. Abschnitt 4.2.1) als notwendig erscheint, so kann Bildung als Selbstbildung nur unter der Bedingung von Demokratischer Partizipation ermöglicht und unterstützt werden.

Gleichzeitig gilt: Wenn Bildung im Allgemeinen als Selbstbildung und ko-konstruktiver Prozess auf Seiten des Kindes in sozialen Bezügen verstanden wird und dabei auf Eigenaktivität und der handelnden Aneignung beruht, dann muss dies auch für Demokratiebildung gelten. Auch die Aneignung von Demokratie, der Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen und die Erfahrung eigener demokratischer Rechte können demnach nur aktiv und handelnd geschehen (vgl. Knauer et al. 2016, S. 39). Die Umsetzung Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen begründet sich daher aus der Annahme, dass die Aneignung auch von Demokratie nur durch das Erleben von und Handeln in ihrer gelebten Praxis von Demokratie

geschehen kann. Wenn aus der Perspektive von Demokratieerziehung (Abschnitt 4.2.2) also die Kindertageseinrichtung nach demokratischen Prinzipien gestaltet wird, und so indirekt ihre Erziehungswirkung auf die Entwicklung der Kinder entfaltet, und den Kindern Selbst- und Mitentscheidung zugestanden werden und diese sich im Sinne deliberativer Demokratie als Urheber*innen und Adressat*innen – und somit direkt Beteiligte – von Entscheidungen, die die Gemeinschaft der Kindertageseinrichtung betreffen, erleben, wird Demokratiebildung als aktive Aneignung von Demokratie möglich (vgl. hierzu Knauer et al. 2016, S. 41; vgl. auch Richter et al. 2016, S. 113 f). In dem Verständnis von Demokratiebildung als der „Prozess der aktiven Aneignung von Demokratie durch ihre Praxis“ (Richter et al. 2016, S. 108) liegt demnach eine weitere Begründungslinie für die Umsetzung Demokratischer Partizipation, die auf die Gestaltung eben dieser Praxis zielt.

Insbesondere Dewey brachte in diesem Zusammenhang den Begriff der Demokratiefähigkeit in den gesellschaftlichen Bildungsbegriff ein (vgl. Kuhlmann 2013, S. 242). Sein Verständnis von Demokratieerziehung als die Tätigkeit der Erwachsenen, die auf die demokratische Gestaltung der sozialen Umwelt des Kindes abzielt und Demokratie als Lebens- und Regierungsform erfahrbar macht, wurde oben bereits ausführlich dargestellt (siehe Abschnitt 4.2.2). Wie ebenfalls bereits beschrieben, stellt Deweys Konstrukt der Erfahrung, die jedes Kind aktiv selbst macht und die zugleich von der (erzieherischen) Gestaltung der Umwelt beeinflusst wird, das Bindeglied zwischen Demokratieerziehung als Tätigkeit der Erwachsenen und Demokratiebildung als Tätigkeit der Kinder dar. Demokratieerfahrung und somit auch Demokratiebildung bezieht sich dabei sowohl auf Demokratie als Lebensform auf der Ebene der Interaktion und Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern im Alltag, als auch auf Demokratie als Regierungsform⁵⁰ in Gestalt institutionalisierter und formalisierter Entscheidungen und Verfahren auch im Alltag der Kindertageseinrichtung (vgl. Knauer et al. 2016, S. 40 f). In Hinblick auf Demokratische Partizipation genügt es daher nicht, die Erfahrung von Demokratie als Grundlage von Demokratiebildungsprozessen einseitig auf die eine oder andere Form zu beschränken. Demokratiebildung erfordert stets Aneignungsprozesse sowohl auf der Ebene von Interaktion wie auch auf der Ebene von Prozessen und Verfahren. Dies schließt an das grundsätzliche Verständnis sowohl des Demokratiebegriffs – von Demokratie als Lebens- und Regierungsform bzw. Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform – als auch des Partizipationsbegriffs – von Partizipation unter Berücksichtigung kindlicher Akteurschaft und generationaler Ordnung – an. Somit ist Demokratische Partizipation, die auf je beide Aspekte abzielt,

⁵⁰ Gleiches gilt auf der Grundlage des Demokratiebegriffs von Himmelmann. Legt man dessen Unterscheidung (siehe hierzu 4.1) zugrunde, bezieht sich die Erfahrung von Demokratie auf die Ebenen von Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform.

Voraussetzung dafür, Kindern Demokratiebildung zu ermöglichen und somit den (gesellschaftlichen) Zielen von Demokratieerziehung gerecht zu werden.

4.3 Bedingungen, Stufen und Prinzipien Demokratischer Partizipation

In den vorigen Abschnitten ist erläutert worden, dass die Umsetzung Demokratischer Partizipation in Kindertageseinrichtungen gesetzlich verpflichtend und zudem Voraussetzung und Bezugspunkt der Umsetzung von Demokratieerziehung und der Ermöglichung von Demokratiebildung ist. Partizipation ist ein zentrales Leitprinzip sozialpädagogischer Arbeit (vgl. Hobi/Pomey 2013, S. 125 ff). Dabei wird insbesondere in Bezug auf Kindertageseinrichtungen in Anbetracht von Alter und Entwicklungsstand der betreuten Kinder auch erkennbar, dass diese für die Umsetzung ihres Rechtes auf (Demokratische) Partizipation nicht selbst einstehen können. Besonders zeigt sich dies unter Berücksichtigung des generellen Abhängigkeits- und Machtverhältnisses zwischen Erwachsenen und Kindern (siehe Abschnitt 2.2 und die Erläuterungen zu Macht in Kapitel 3). „Schließlich sind Kinder davon überzeugt, dass Erwachsene ein legitimes Recht haben, Macht über sie auszuüben. Pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen sind dazu in hohem Maße formal und strukturell legitimiert“ (Hansen et al. 2011, S. 30). Daraus ergibt sich, dass zur Umsetzung Demokratischer Partizipation in Kindertageseinrichtungen neben der rechtlichen Verankerung, die streng genommen ja bereits als Begründung ausreichen sollte, noch eine weitere Bedingung tritt, die der Pädagoge Heinrich Kupffer (1980, S. 19) so formuliert: „Die Freiheit des jungen Menschen ergibt sich nicht von allein; sie muß (!) gewollt, beschlossen und gestaltet werden.“ Dies lässt sich übertragen auf Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Denn obwohl rechtlich verankert und inhaltlich in Bezug auf die Umsetzung von Demokratie für sich genommen schon unumgänglich, muss Demokratische Partizipation von den verantwortlichen Fachkräften auch selbst vertreten werden und gewollt sein. Das ist zwar paradox, weil die Erwachsenen in Anbetracht der rechtlichen Verankerung ja eigentlich gar nicht nicht wollen dürften. Dies ergibt sich jedoch unter anderem aus dem grundsätzlichen Machtunterschied in dem pädagogischen Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern (siehe Abschnitt 3.2). Die in Bezug auf Demokratische Partizipation notwendige gleichberechtigte Beziehung kann hier – und dies lässt sich in der Umsetzung in den Interaktionen im Alltag kaum gesetzlich regeln – nur von den Erwachsenen gestaltet werden (vgl. hierzu Knauer/Brandt 1998, S. 91; vgl. auch Knauer/Sturzenhecker 2013, S. 253). In Abschnitt 4.4 wurde beschrieben, dass zur Umsetzung Demokratischer Partizipation im Alltag und somit der konkreten Gestaltung von Demokratie als Lebensform Erwachsene teilweise auf die eigene Ausübung von Macht verzichten müssen, was oft als Machtabgabe

bezeichnet wird⁵¹. Hansen und Knauer stellen dabei klar, dass „ohne Machtabgabe eine Beteiligung der Kinder nicht möglich (ist). Daher beginnt Partizipation in den Köpfen der Erwachsenen mit dem Nachdenken darüber, wie welche Macht abgegeben oder geteilt werden soll“ (Knauer/Hansen 2010, S. 25). Somit wird die *Haltung der Erwachsenen* zu einer Bedingung der Umsetzung Demokratischer Partizipation und somit dafür, dass Kinder Demokratie als Lebens- und Regierungsform auch in der Kindertageseinrichtung erleben und sich aneignen können. Auf die Problematik des Haltungsbegriffs und darauf, dass auch Haltung keineswegs gleichzusetzen ist mit performativer Umsetzung, wurde bereits in Abschnitt 3.3 hingewiesen. Als Grundvoraussetzung für die Umsetzung Demokratischer Partizipation ist eine demokratische und partizipative Haltung der Fachkräfte jedoch unumgänglich (vgl. Hansen et al. 2011, S. 25; vgl. auch Knauer/Sturzenhecker 2013, S. 256 f).

Die Umsetzung Demokratischer Partizipation hängt in Hinblick auf das generelle Machtverhältnis somit davon ab, dass die pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen den Kindern Beteiligungsmöglichkeiten eröffnen, was in der Praxis in unterschiedlichem Grad geschehen kann. In Bezug auf Partizipation hat Schröder in Anlehnung an Roger Hart dabei eine *Abstufung möglicher Partizipationsgrade* vorgelegt⁵² (vgl. Sturzbecher/Waltz 2003, S. 20), die hier grafisch dargestellt wird:

⁵¹ In der Betrachtung unterschiedlicher Ansätze zum Machtbegriff (Kapitel 3) wurde deutlich, dass Macht in keiner der Theorien als eine Form von Besitz betrachtet werden kann. Folglich kann Macht auch nicht einfach abgegeben werden. Der Begriff der Machtabgabe bezieht sich dabei vor dem Hintergrund des Konstruktes Macht darauf, auf die Ausübung von Macht zu Gunsten einer anderen Partei – in diesem Fall der Kinder – zu verzichten und dieser mehr Handlungsspielraum zu überlassen. Der Begriff der Machtabgabe dient hier dazu, den genannten Vorgang in kurzer Form zu beschreiben.

⁵² Hobi und Pomey (vgl. 2013, S. 126) stellen neben den Partizipationsstufen nach Hart weitere mögliche Abstufungen vor.



Abbildung 1: Stufen der Partizipation (vgl. Sturzbecher/Waltz 2003, S. 20)

Die ersten drei Stufen sind hier in Hinblick auf die in Abschnitt 4.1 dargestellten Grundlagen in Bezug auf Demokratische Partizipation nicht vereinbar mit der Idee, die Kindertageseinrichtung als demokratische Orte zu gestalten⁵³. Fatke (vgl. 2007, S. 26) spricht in Zusammenhängen, in denen Kinder auf Stufen der Dekoration und Alibi-Teilhabe verbleiben auch von deren Instrumentalisierung und von Scheinbeteiligung, die lediglich darauf abzielen, im Kern fremdbestimmte Prozesse nach Partizipation aussehen zu lassen und so scheinbar die (gesetzlichen) Anforderungen an die Umsetzung von Partizipation zu erfüllen. Auch die Selbstverwaltung als neunte Stufe fällt in diesem Sinne streng genommen nicht unter Demokratische Partizipation, weil hier – wie unter der ersten Stufe die Kinder – die Erwachsenen fremdbestimmt wären und es somit keine deliberative Aushandlung zwischen der gesamten Gemeinschaft der Kinder und Erwachsenen mehr gäbe. Eine reine Selbstverwaltung durch Kinder ist zudem auf Grund des

⁵³ Gemeint ist damit in Bezug auf Fremdbestimmung die umfassende Fremdbestimmung von Kindern, nicht einzelne Bereiche und Themen der Kindertageseinrichtungen. Auch in demokratisch gestalteten Kindertageseinrichtungen gibt es Fragen und Themen, bei denen die Kinder nicht mitbestimmen (vgl. Hansen/Knauer 2019, S. 126 ff).

Alters und Entwicklungsstandes der Kinder in Kindertageseinrichtungen kaum umsetzbar, da die Kinder hier stets auf die Erwachsenen angewiesen sind (siehe hierzu 2.2; siehe auch 3.2). Mit der Ablehnung von Formen der Scheinbeteiligungen wird ein erstes wichtiges Prinzip Demokratischer Partizipation deutlich, nämlich ihr *Ernstcharakter* (vgl. auch Olk/Roth 2007, S. 22). Wenn Kinder Demokratie als Lebens- und Regierungsform erleben und sich aktiv aneignen (können) sollen, dann kann dies nur erreicht werden, wenn die nach deliberativen Prinzipien ausgehandelten Entscheidungen, die das eigene Leben der Kinder und das der Gemeinschaft betreffen auch tatsächliche Folgen im Alltag haben – und das nicht nur scheinbar. Volgmann (vgl. 2006, S. 310) betont, dass die Umsetzung von Partizipation immer auch darauf abzielt, dass Kinder durch ihre Beteiligung tatsächlich auch etwas bewirken und so Selbstwirksamkeit erfahren. Dies bedeutet nicht, dass gemeinsam oder von den Kindern getroffene Entscheidungen und Vorhaben nicht auch scheitern können und dürfen (vgl. Hansen 2003). Jedoch muss hier stets eine realistische Chance bestehen, dass Entscheidungen der Kinder auch konkret erfahrbare Folgen haben, damit diese sich nach dem Adressaten-Urheber-Prinzip (vgl. hierzu Richter et al. 2016, S. 119 ff) als zugleich betroffen und wirksam erleben können. In Bezug auf die Pädagogik Korczaks verdeutlicht Bartosch (2011, S. 134) in diesem Zusammenhang, dass „Demokratie ... weder ‚Kinderspiel‘ noch Übung von begrenzter Gültigkeit ... (ist), sondern ... Demokratie ist die pragmatische Lösung eines vorhandenen Abstimmungsproblems ...“. Demokratische Partizipation bezieht sich damit nicht auf das spielerische Ausprobieren von Beteiligung ohne tatsächliche Folgen für das Zusammenleben der Gemeinschaft innerhalb der Kindertageseinrichtung und ist somit kein „so tun als ob“, sondern das Aushandeln von echten Lösungen tatsächlicher Probleme innerhalb der Gemeinschaft.

Demokratische Partizipation muss zudem stets dem Prinzip der *Freiwilligkeit* folgen. Ob Kinder sich beteiligen, müssen sie selbst entscheiden dürfen (vgl. Klein 2016, S. 8 f). Dass eine ernst gemeinte Partizipation nicht erzwungen werden kann und darf, wie Olk und Roth (vgl. 2007, S. 22) klarstellen, ergibt sich schon daraus, dass erzwungene Partizipation eine Form der Fremdbestimmung darstellen würde – ein offensichtlicher Widerspruch in sich also. Stattdessen zielt Demokratische Partizipation als Recht von Kindern gerade darauf ab, die Integrität und Subjektstellung des Kindes zu achten (siehe hierzu 4.1). Die (rechtliche) Pflicht zur Umsetzung von (Demokratischer) Partizipation in der Kindertageseinrichtungen liegt dabei allein bei den Erwachsenen. In der Kindertageseinrichtungen muss es demnach stets den Kindern überlassen sein, ob diese sich an Entscheidungsprozessen der Gemeinschaft aktiv beteiligen möchten oder nicht.

Ein weiteres wesentliches Prinzip von Demokratie und auch Demokratischer Partizipation in Kindertageseinrichtungen ist das der *Öffentlichkeit*. So wurde beispielsweise in der

Demokratiethorie Deweys (vgl. Abschnitt 4.1) deutlich, dass das öffentliche Aushandeln von Interessen ein wesentliches Merkmal von Demokratie als Lebensform ist. Auch dessen Erfahrungsbegriff, der (Demokratie-) Erfahrung als öffentlichen Tatbestand betrachtet, macht dieses Prinzip deutlich. Ebenso stellt auch Himmelmann in seiner Betrachtung der Demokratieformen insbesondere in Bezug auf Demokratie als Gesellschaftsform die öffentliche Aushandlung von Interessen als zentrales Prinzip heraus (vgl. Abschnitt 4.1; vgl. hierzu auch Knauer/Sturzenhecker 2013, S. 251). Zudem ist Öffentlichkeit auch ein grundlegender Aspekt deliberativer Demokratie (vgl. hierzu Richter et al. 2016, S. 118 f). Auch in Kindertageseinrichtungen sind demokratische Entscheidungsprozesse demnach in der Öffentlichkeit der Gemeinschaft auszuhandeln. Dazu müssen Kinder nicht nur wissen, *dass* etwas auszuhandeln ist, sondern auch *was*. Dazu notwendige Informationen sind von den Erwachsenen daher alters- und entwicklungsentsprechend so aufzubereiten, dass sie für Kinder nachvollziehbar sind und diese sich bewusst für oder gegen eine Beteiligung entscheiden können, was im Umkehrschluss auch für Kinder intransparente Entscheidungsprozesse Erwachsener hinter sprichwörtlich verschlossenen Türen ausschließt (vgl. hierzu Hansen et al. 2011, S. 126). Es gilt somit das Prinzip der *Transparenz*.

Wenn Demokratische Partizipation Themen aufgreift, die Kinder im Sinne deliberativer Aushandlung als Adressat*innen und Urheber*innen in Bezug auf Entscheidungen betreffen, so ist dies zur unter Berücksichtigung des Prinzips der *Lebensweltorientierung* möglich. Lebensweltorientierung als weiteres Leitprinzip sozialpädagogischer und somit auch kindheitspädagogischer Arbeit erfordert, Inhalte und Methoden auf ihren konkreten Bezug zur Lebenswelt der Kinder, also darauf wie die Kinder in ihrer Lebenswelt handeln und diese deuten (vgl. hierzu Thiersch 1998, S. 81), zu beziehen. Damit findet Demokratische Partizipation ihre Anknüpfungspunkte in erster Linie im Alltag der Einrichtung und ihrer sozialräumlichen Einbettung, denn hier finden sich die Themen und Entscheidungen, die im Sinne Schröders Definition von Partizipation die Kinder und das Leben der Gemeinschaft konkret betreffen.

Die Umsetzung Demokratischer Partizipation erfordert dabei von den pädagogischen Fachkräften nicht nur die entsprechende Haltung, wie oben beschrieben wurde, sondern auch spezifische und auf die jeweilige Zielgruppe abgestimmte *Methoden*:

Partizipation entsteht nicht allein durch den guten Willen, Kinder zu beteiligen. Damit Partizipation gelingt, benötigen die pädagogischen Fachkräfte spezifische didaktische und methodische Kompetenzen. (...) Lebendig wird Partizipation ... erst dann, wenn die Fachkräfte ihren Willen, Kinder zu beteiligen, methodisch geplant umsetzen. (Hansen et al. 2011, S. 12)

Auch unter Rückgriff auf das oben genannte Zitat Kupffers wird deutlich, dass Partizipation nicht nur beschlossen und gewollt, sondern auch gestaltet werden muss. Diese Gestaltung ist

originäre Aufgabe der Erwachsenen, denn wie insbesondere in Abschnitt 4.2.2 deutlich wurde, obliegt es ihnen im Sinne von Demokratieerziehung bewusst und geplant Bedingungen in der Kindertageseinrichtung zu gestalten, unter denen Kinder Demokratie handelnd erfahren und sich diese so aneignen können. Dabei spielt der Zielgruppenbezug eine entscheidende Rolle, damit Inhalte und Methoden Demokratischer Partizipation dem jeweiligen Entwicklungsstand der Kinder angemessen gestaltet werden können. In diesem Zusammenhang zeigt Rehmann (vgl. 2016), dass die Umsetzung Demokratischer Partizipation auch in der Krippe unter den spezifischen entwicklungsbedingten Voraussetzungen von unter Dreijährigen Kindern mit entsprechender methodischer Umsetzung durch die pädagogischen Fachkräfte möglich ist. Die methodische Gestaltung demokratisch-partizipativer Prozesse in der Kindertageseinrichtung zielt stets darauf ab, die Kinder entsprechend des Bildungsverständnisses, das der pädagogischen Arbeit hier zu Grunde liegt (vgl. hierzu 2.2 und 4.2.3), zu begleiten und in deliberativen Aushandlungsprozessen untereinander und zwischen ihnen und den Erwachsenen individuell zu unterstützen und sie somit in den zum Teil komplexen Aushandlungsprozessen individueller und kollektiver Interessen nicht allein zu lassen (vgl. hierzu Hansen et al. 2011, S. 24 f). Dabei „(geht) allem demokratischen Verhalten voraus, sich zunächst eine Meinung bilden zu können“ (Rehmann 2016, S. 136). Demnach muss die methodische Umsetzung Demokratischer Partizipation immer auch darauf abzielen, Kinder in ihrem eigenen *Meinungsbildungsprozess* zu unterstützen. Grundvoraussetzung für die demokratische Beteiligung und damit auch methodisch zu planen und zu unterstützen ist daher, dass Kinder zunächst einmal wissen, worum es jeweils geht, und dass fürs sie transparent ist, wie sie sich – sofern sie sich dafür entscheiden – an einer Entscheidung beteiligen können und welche demokratischen Rechte sie dabei haben (vgl. Hansen et al. 2011, S. 23 f).

Neben der Haltung der pädagogischen Fachkräfte ist Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen – wie auch die Demokratie im Großen auf verfassungsmäßig garantierten Rechten beruht – auch auf die verbindliche Verankerung von Selbst- und Mitentscheidungsrechten der Kinder angewiesen. Der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge (DV) empfiehlt daher:

Jede Einrichtung sollte über einen partizipativ erarbeiteten Rechkatalog verfügen und die notwendigen Rahmenbedingungen schaffen, damit Kinder und Jugendliche sich beteiligen und ihre Ideen, Wünsche und Vorstellungen in Bezug auf ihr Leben in der Einrichtung einbringen können. (DV 2012, S. 1)

Die strukturelle Verankerung demokratischer Partizipationsrechte zielt darauf ab, die Umsetzung von Partizipation im Alltag der Kindertageseinrichtungen für die Kinder verlässlich und verbindlich zu garantieren (vgl. Hansen et al. 2011, S. 24). Dies ist notwendig, damit die Beteiligung von Kindern an Entscheidungen nicht von den je aktuellen Launen der Erwachsenen

abhängt und so letztendlich willkürlich ermöglicht wird oder eben auch nicht. Das Bundesjugendkuratorium (BJK 2009, S. 25) verdeutlicht in einer Stellungnahme zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen ebenfalls die Bedeutung struktureller Verankerung:

Institutionen wie Kindertageseinrichtungen ...prägen und gestalten wesentliche Teile des alltäglichen Lebens von jungen Menschen. Wenn möglichst alle Kinder ... – unabhängig von sozialer Herkunft, Ethnie, Geschlecht, Region und Alter – nachhaltige Erfahrungen mit Partizipation machen können sollen, dann muss Partizipation als struktureller Bestandteil in diesen Institutionen verankert werden.

Es wird also erkennbar, dass in Hinblick auf die Gestaltung der Machtverhältnisse innerhalb von Kindertageseinrichtungen die *strukturelle Verankerung* Demokratischer Partizipation neben der Haltung der Fachkräfte selbst von hoher Bedeutung ist. Dass diese Überlegung keineswegs neu ist zeigt dabei ein erneuter Blick in den bereits in Abschnitt 3.2 vorgestellten Ansatz Janusz Korczaks. Korczak begegnete der Ungleichheit im Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern und der daraus resultierenden Abhängigkeit der Kinder mit einer Pädagogik, die auf Rechten der Kinder fußt, diese in Form einer Gesetzgebung der pädagogischen Einrichtung gegenüber den Erwachsenen sichert und somit strukturell verankert (vgl. Hansen et al. 2011, S. 90). Korczak (1998, S. 353) selbst bezeichnet sich dabei als „konstitutionellen Pädagogen“. Die konstitutionelle Pädagogik Korczaks akzeptiert das Kind auf Augenhöhe und formuliert das pädagogische Verhältnis, das in deutschen Theorietraditionen auf der Anwaltschaft der Erwachsenen für Kinder basierte, neu als ein Verhältnis der Anerkennung gegenseitiger Freiheit und Anerkennung, in dem der Willkür der Erwachsenen rechtlich (konstitutionell) – und somit strukturell verankert – Grenzen gesetzt sind (vgl. Bartosch 2011, 123 f). Mit diesem Ansatz ist Korczak den vorgestellten Prinzipien Demokratischer Partizipation also bereits recht nah und somit ein wichtiger (reform-)pädagogischer Bezugspunkt einer auf Rechten von Kindern basierenden Demokratiepädagogik. Werden Kindern in einer pädagogischen Institution wie der Kindertageseinrichtung demokratische und strukturell verankerte Rechte zugestanden und diese auch verbindlich garantiert, müssen diese den Kindern auch bekannt und transparent sein. Die Kinder müssen ihre Rechte im Falle struktureller Verankerung also kennen, was wiederum die methodische Anforderung an die pädagogischen Fachkräfte stellt, ihnen diese auch alters- und entwicklungsentsprechend und unter Berücksichtigung individueller Voraussetzungen wie beispielsweise der Sprache zu vermitteln (vgl. Hansen et al. 2011, S. 56 f).

Wenn Kinder in Kindertageseinrichtungen Demokratie als Lebensform erfahren und auch im Alltag erleben sollen, dass sie als vollwertige Mitglieder der Gemeinschaft Rechte haben und in deliberativen Aushandlungsprozessen an der gemeinsamen Lösung von Problemen der Gemeinschaft beteiligt sind, dann müssen sie dies auch in den alltäglichen *Interaktionen* und in

der Kommunikation aller – unter Berücksichtigung der generellen Machtverhältnisse insbesondere zwischen ihnen und den Erwachsenen – Mitglieder der Gemeinschaft erleben. Eine demokratische Haltung kann nur bedingt in Form struktureller Verankerung festgeschrieben werden, „sie muss vielmehr im alltäglichen Handeln zwischen den Menschen in der Kindertageseinrichtung gelebt werden“ (Knauer/Sturzenhecker 2013, S. 257). Die im Alltag gelebten Interaktionen dürfen demnach einem demokratischen Anspruch, nach dem das Kind jederzeit als gleichwertiges und handlungsfähiges Subjekt anerkannt wird, nicht entgegenlaufen. Dazu müssen Aushandlungsprozesse zwischen Erwachsenen und Kindern stets unter dem Aspekt von Gleichberechtigung – auch im Sinne von Gleichwertigkeit – stattfinden und von vornherein einen offenen Ausgang möglich machen, je nach dem wer unter den Beteiligten die besseren Argumente bereithält – und dies sind nicht qua unterstellter Überlegenheit von vornherein die Erwachsenen (vgl. Richter et al. 2016, S. 122). Die Ebene der Interaktionen, die für Kinder konkret erfahrbar sind, nimmt dabei in Bezug auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit eine zentrale Stellung ein, da diese auf performatives Handeln pädagogischer Fachkräfte im Alltag verweist und – anders als die dahinter liegende Haltung – von außen beobachtbar ist (vgl. hierzu 3.3 und im Weiteren Kapitel 8).

Im folgenden Abschnitt wird noch einmal zusammenfassend der konkrete Zusammenhang zwischen Demokratischer Partizipation und Macht beleuchtet und die in Abschnitt 3.3 beschriebenen Aspekte performativer Umsetzung von Macht in Hinblick auf Demokratische Partizipation konkretisiert.

4.4 Demokratische Partizipation und Macht

Wie in den Kapiteln 2 und 3 ausführlich dargestellt wurde, können pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen im Rahmen ihrer Kernaufgabe von Erziehung auf die Ausübung von Macht nicht verzichten. Dies wird auch unter der Perspektive generationaler Ordnungen zwischen Erwachsenen und Kindern deutlich (vgl. hierzu Ruppin 2018b, S. 17). Macht wird dabei im Wesentlichen (vgl. hierzu 3.1.6) als die Einflussnahme auf das Handeln anderer verstanden – im Erziehungskontext als Einflussnahme von Erwachsenen auf Kinder. In Abschnitt 3.3 wurde zudem bereits aufgezeigt, dass dies performativ auf unterschiedliche Art und Weise geschehen kann. So kann Machtausübung basieren auf dem Einverständnis der Kinder oder auch in der Durchsetzung des Willens der Erwachsenen⁵⁴. Die performative Umsetzung von Macht wird in der vorliegenden Arbeit dabei vor dem Hintergrund Demokratischer Partizipation als pädagogische Handlungsmaxime von Kindertageseinrichtungen betrachtet. Demokratische Partizipation ist damit gewissermaßen die Antwort auf die Frage nach dem *Wie* der Machtausübung im

⁵⁴ Unter der Voraussetzung, dass auch hier noch ein Mindestmaß an Handlungsalternativen auf Seiten der Kinder besteht (siehe hierzu Kapitel 3).

Kontext von (Demokratie-) Erziehung und Bildung, weil diese im Zusammenhang von Demokratieerziehung und -bildung (vgl. Abschnitte 4.2.2 und 4.2.3) auf Demokratie sowohl als Prinzip des (erzieherischen) Handelns der Erwachsenen selbst als auch als Ziel der Erziehung an sich rekurriert.

Wird die Betrachtung von Machtverhältnissen im Kontext generationaler Ordnungen als konstitutive Bedingung der pädagogischen Arbeit anerkannt (siehe Abschnitt 3.2), so wird dabei aber auch deutlich, dass die Erwachsenen immer auch die Macht haben, Partizipation auf Seiten der Kinder zu verhindern⁵⁵. Dies kann intendiert geschehen – und wird dann oft als Fürsorge und nicht als fremdbestimmende Machtausübung gegenüber Kindern interpretiert (vgl. Knauer/Hansen 2010, S. 25) – oder aber nicht-intendiert, beispielsweise auf Grund fehlender methodischer Kompetenzen (vgl. hierzu Abschnitt 4.3). Die *demokratische* Ausübung von Macht im Kontext Demokratischer Partizipation ergibt sich damit also nicht von selbst, sondern muss durch die pädagogischen Fachkräfte reflektiert und bewusst gestaltet werden. Dabei müssen aus dieser Perspektive die Erwachsenen die (Demokratische) Partizipation der Kinder im Alltag der Kindertageseinrichtung als Zielgröße und (methodisches) Prinzip des pädagogischen Handelns ermöglichen und ihnen dafür Selbst- und Mitentscheidungsrechte einräumen, sodass Kinder bereits in der Kindertageseinrichtung Demokratie als Lebens- und Regierungsform handelnd erleben können (vgl. hierzu auch Knauer et al. 2016, S. 41).

Ausgehend von der Differenz und Machtungleichheit der Beteiligten in der Kindertageseinrichtungen, bedeutet eine demokratische Umsetzung von Macht dabei auch, dass in der Gemeinschaft unvermeidliche Konflikte und Probleme auf der Grundlage dieser klaren und allen Beteiligten bekannten Selbst- und Mitentscheidungsrechten bearbeitet werden und transparent geregelt ist, wie (demokratische) Entscheidungsprozesse zustande kommen (vgl. Knauer et al. 2016, S. 35). Pädagogisch legitimierte Ausübung von Macht kann also vor diesem Hintergrund nur demokratisch sein und auf die Aneignung demokratischer Kompetenzen abzielen. Demokratische Partizipation stellt damit grundsätzlich die Machtfrage: Wer entscheidet im Alltag der Kindertageseinrichtung worüber? Diese Frage ist zunächst von den Erwachsenen zu klären, die dabei grundsätzlich in der Pflicht stehen, ihre Macht über den Alltag der Kindertageseinrichtung am Kindeswohl⁵⁶ orientiert zu gebrauchen (vgl. Maywald 2016, S. 21). Dazu ist es auch erforderlich, dass pädagogischer Fachkräfte bereit sind, teilweise auf die Ausübung von

⁵⁵ Anders als es beispielsweise Hekel und Neumann (vgl. hierzu 2017, S. 113) in einer einseitig auf Akteurschaft der Kinder basierenden Betrachtung von Partizipation darstellen.

⁵⁶ Die Berücksichtigung des Kindeswillens als Teilaspekt des Kindeswohls bedeutet dabei, das Kind in der Ausübung seiner Rechte zu unterstützen und zu begleiten und dabei auch überfordernde Formen der Selbstbestimmung zu verhindern (vgl. Maywald 2019, S. 20).

Macht zugunsten der Kinder zu verzichten und somit gewissenmaßen einen Teil ihrer (Entscheidungs-) Macht im Alltag an die Kinder abzugeben⁵⁷.

In Abschnitt 3.3 wurde bereits unter Bezugnahme auf die dargestellten Machttheorien erörtert, wie sich Macht im pädagogischen Alltag der Kindertageseinrichtung performativ im Handeln der Fachkräfte zeigen kann. Dies wird vor dem Hintergrund Demokratischer Partizipation (vgl. Abschnitte 4.1, 4.2 und 4.3) aufgegriffen und auf eine demokratische Umsetzung hin beleuchtet:

Zunächst wurde festgehalten, dass Macht performativ in Form von *Bewertung und Anerkennung* durch die Erwachsenen umgesetzt werden kann und diese somit Einfluss auf das Handeln der Kinder nehmen. Mit der Bewertung von Äußerungen und Ideen der Kinder haben Erwachsene großen Einfluss auf die Meinungsbildungsprozesse von Kindern (vgl. Knauer/Hansen 2010, S. 25). Unter den Gesichtspunkten Demokratischer Partizipation ist zudem festzuhalten, dass die Anerkennung des einzelnen Kindes als Subjekt und vollwertiges sowie gleichberechtigtes Mitglied neben anderen in der Gemeinschaft nicht von dessen Verhalten oder dessen Willen zur Teilnahme an gemeinsamen Entscheidungen abhängen darf. In einer Demokratie ist grundsätzlich jede*r Bürger*in als Person und Subjekt anzuerkennen und für die Gemeinschaft gleich viel wert. So heißt in der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte: „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren“ (AEMR Generalversammlung der Vereinten Nationen, Artikel 1). Nehmen Erwachsene Einfluss auf das Handeln der Kinder durch Bewertung ihres Verhaltens, so stellt sich die Frage, auf welcher Grundlage diese Bewertung geschieht. Nach demokratischen Gesichtspunkten ist hier festzuhalten, dass die Bewertung des Verhaltens und die Frage, was in der Gemeinschaft als gewünscht oder nicht gewünscht gilt, für die Kinder transparent und verbindlich für alle in der Gemeinschaft zu regeln ist. Kriterium der Bewertung ist dann nicht die subjektive Einschätzung des einzelnen Erwachsenen, sondern die Frage nach demokratischer Rechtmäßigkeit von Verhalten innerhalb der Gemeinschaft. Dazu erscheint es auch aus dieser Perspektive notwendig zu klären, welche Rechte der Selbst- und Mitbestimmung die Kinder im Alltag der Kindertageseinrichtung haben. In Bezug auf die Machtanalyse Foucaults (vgl. 3.1.4) lässt sich diesbezüglich die strukturelle Verankerung demokratischer Partizipationsrechte der Kinder im Alltag als Form instrumenteller Modalitäten von Machtverhältnissen betrachten. Festgeschriebene und unabhängig von der jeweils tätigen Fachkraft geltende Rechte von Kindern können somit das Machtgefüge zwischen Erwachsenen und Kindern in Richtung Demokratischer Partizipation beeinflussen. Legt man zudem nach deliberativen Grundsätzen das Prinzip zu Grunde, dass

⁵⁷ Zur Problematik des Begriffs der Machtabgabe siehe auch Fußnote 51. Gemeint ist mit diesem Begriff der teilweise Verzicht auf Machtausübung zugunsten der Autonomie bzw. deliberativ-demokratischen Beteiligung von Kindern.

Kinder sich zugleich als Adressaten und Urheber von Entscheidungen erleben sollten (vgl. Abschnitt 4.1), so sind diese auch aus dieser Perspektive in das Aufstellen der Kriterien einzubeziehen, nach denen das Verhalten innerhalb der Gemeinschaft als akzeptiert oder nicht akzeptiert bewertet wird. Vor dem Hintergrund Demokratischer Partizipation muss demnach die uneingeschränkte Anerkennung aller Kinder als Personen in der Gemeinschaft gelten und für Kinder in den Interaktionen erlebbar sein. Zudem gilt es, Regeln und Rechte als Kriterien zu klären, auf deren Grundlage das Verhalten der Kinder anschließend bewertet und somit machtvoll beeinflusst wird und die für alle in der Gemeinschaft jederzeit transparent sind. Zudem sind die Kinder an der Entstehung dieser Kriterien und somit an der Frage, wie die Mitglieder*innen der Gemeinschaft der Kindertageseinrichtung zusammenleben wollen, demokratisch zu beteiligen, soweit dies den Erwachsenen vor dem Hintergrund der Aufsichtspflicht und Sicherheit (vgl. hierzu Abschnitt 2.2) möglich ist⁵⁸. So ist es möglich, dass Erwachsene teilweise auf die Ausübung ihrer Macht zugunsten der (deliberativen) Beteiligung der Kinder verzichten und diese so Demokratie als Lebens- und Regierungsform handelnd erleben (vgl. hierzu 4.1 und 4.2). Zudem bietet dies die Möglichkeit, die Machtausübung an Stellen, an denen die Fachkräfte sich vorbehalten allein zu bestimmen, transparent darzustellen und so dem demokratischen Diskurs (auch um Rechtfertigung) innerhalb der Einrichtung zugänglich zu machen.

In Hinblick auf das *Verfügen über materielle und soziale Ressourcen* ist nach demokratischen Kriterien durch die Erwachsenen den Kindern gegenüber Transparenz herzustellen darüber, welche Ressourcen in der Kindertageseinrichtung verfügbar sind. Zudem ist auch in Bezug auf die Verteilung von Ressourcen zu klären, inwiefern die Kinder darüber (mit-) bestimmen können – beispielsweise wofür finanzielle Mittel aufgewendet werden. Wird Kindern das Mitentscheiden über Finanzen oder Material verwehrt, wäre dies ihnen gegenüber zumindest durch die Erwachsenen transparent und öffentlich zu rechtfertigen (vgl. hierzu 3.1.3 und 4.3). Eine besondere Bedeutung kommt hier auch der Ressource Wissen zu. Auch in Kindertageseinrichtungen kann das Verfügen über Wissen auf Seiten der Erwachsenen zu einem regelrechten Machtmonopol führen (vgl. hierzu 3.3), denn fundierte und ernst gemeinte (Mit-) Entscheidungsprozesse auf Seiten der Kinder hängen immer auch in hohem Maße davon ab, ob Kinder wissen, *dass* und *wie* sie sich beteiligen können, zum anderen aber davon ob sie inhaltlich wissen, *worum* es bei der Entscheidung und den zur Verfügung stehenden Alternativen geht. Damit hat Wissen einen wesentlichen Einfluss auf den Meinungsbildungsprozess von Kindern. Demokratische Entscheidungsprozesse auf Seiten der Kinder erfordern dabei, dass diese sich selbst und weitgehend unabhängig von der Meinung der Erwachsenen eine eigene Meinung

⁵⁸ So können die pädagogischen Fachkräfte sich beispielsweise auch vorbehalten, über die Regeln der Gewaltfreiheit oder des Verbotes von Beleidigung und Diskriminierung allein zu bestimmen (vgl. Hansen et al. 2011, S. 180).

bilden können (vgl. hierzu Hansen et al. 2011, S. 304–318; vgl. hierzu auch Rehmann 2016, S. 136 ff). Eine demokratische Umsetzung von Macht in Bezug auf die Ressource Wissen bedeutet demnach auch, dass Erwachsene die eigenständigen Meinungsbildungsprozesse von Kindern ermöglichen und methodisch unterstützen. Zu wissen, was von wem im Alltag der Kindertageseinrichtung entschieden wird, ist zudem ein wichtiger Aspekt in Hinblick auf das demokratische Prinzip der Öffentlichkeit (siehe hierzu Abschnitt 4.3).

Die *Gestaltung der Umwelt* als performativer Aspekt von Macht ist eng verknüpft mit dem Verfügen über Ressourcen, bezieht jedoch technische und soziale Fertigkeiten mit ein. Nach demokratischen Gesichtspunkten wäre hier also zu überprüfen, inwieweit die Kinder beispielsweise an der Gestaltung der Räume, der Zusammensetzung von permanenten oder vorübergehenden Gruppenkonstellationen, dem Tagesablauf oder auch der inhaltlichen Ausrichtung von Angeboten und Projekten beteiligt sind. Kinder sind von der Gestaltung der Umwelt als Adressaten direkt betroffen und allein der Tagesablauf einer Kindertageseinrichtungen hat großen Einfluss auf die Handlungsmöglichkeiten der Kinder. Vor dem Hintergrund Demokratischer Partizipation müssten sich die Kinder hier also ebenso als Urheber der entsprechenden Entscheidungen erleben.

Macht wird auch durch die *direkte Anregung von Handeln* ausgeübt, beispielsweise durch Überzeugen, Animieren, Motivieren oder auch Informieren. Vor dem Hintergrund Demokratischer Partizipation jedoch ist hier unter Berücksichtigung des Abhängigkeitsverhältnisses zwischen Erwachsenen und Kindern besondere Aufmerksamkeit geboten in diesen Formen der Machtausübung. In einer Demokratie ist es selbstverständlich, dass im demokratischen Aushandlungsprozess die eine Seite versucht, die andere durch Argumente zu überzeugen und zur Annahme der eigenen Sichtweise zu animieren. Hier beruhen die demokratischen Prozesse auf der Gleichberechtigung der am demokratischen Diskurs Beteiligten. Im Kontext von Kindertageseinrichtungen jedoch, in dem die Kinder in einem grundsätzlichen Abhängigkeitsverhältnis zu den Erwachsenen stehen, ist diese Gleichberechtigung nicht per se in vergleichbarer Weise gegeben (siehe hierzu insbes. 3.2; siehe auch 4.3), sofern sie nicht von den Erwachsenen bewusst hergestellt wird. Überzeugen, Motivieren und Animieren laufen vor diesem Hintergrund demnach immer Gefahr, die Kinder in ihren Entscheidungsprozessen letztlich – ob gewollt oder nicht – zu manipulieren und in der Konsequenz den Willen der Erwachsenen auf Seiten der Kinder zu reproduzieren⁵⁹. Dies ist stets durch die pädagogischen Fachkräfte zu reflektieren. In Bezug auf die Umsetzung Demokratischer Partizipation in Kindertageseinrichtung bedeutet dies, dass Fachkräfte hier in Entscheidungsprozessen, an denen die Kinder

⁵⁹ Dies beschreibt Rupp (vgl. 2018b, S. 23 f) in Hinblick auf die Komplizenschaft von Kindern in Zusammenhang mit der uneingeschränkten Übernahme der von Erwachsenen aufgestellten Regeln in der Kindertageseinrichtung.

direkt als Urheber*innen der Entscheidung beteiligt sind, darauf verzichten Kinder von ihrer Meinung zu überzeugen, um diesen ihre eigenen Meinungsbildungsprozesse zu ermöglichen. Dazu müssen Erwachsene in Meinungsbildungsprozessen der Kinder die Äußerung ihrer eigenen Meinung zunächst zurückstellen, um eine beeinflussende Wirkung auf die Kinder zu vermeiden. Wird Demokratie als Lebensform auch im Alltag der Kindertageseinrichtung gelebt, dann haben Aushandlungsprozesse einen offenen Ausgang, demnach sind Manipulationen aller Art zu unterlassen (vgl. hierzu auch Hansen et al. 2011, S. 268 f). Die direkte Einflussnahme auf das Handeln der Kinder bezieht sich dabei auch darauf, demokratisches Handeln auf Seiten der Kinder anzuregen. Werden Kinder jedoch dazu mobilisiert, zu demokratischen Entscheidungen im Alltag der Kindertageseinrichtungen beizutragen, sind dabei insbesondere die Prinzipien der Freiwilligkeit und der Lebensweltorientierung zu beachten. Kinder sollten demnach nicht dazu angeregt werden, sich an Themen und Fragen zu beteiligen, die sie selbst nicht betreffen oder an denen sie sich nicht beteiligen wollen, ansonsten wird ihre Beteiligung zur Alibi-Teilhabe, wie sie im Stufenmodell von Partizipation nach Schröder dargestellt wurde (siehe 4.3). Zudem wurde in Abschnitt 3.3 auch darauf verwiesen, dass Erwachsene das Handeln der Kinder auch durch die Modellwirkung des eigenen Verhaltens beeinflussen. Demnach sind auch die Kommunikation und Interaktion zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern durch die Erwachsenen demokratisch zu gestalten (siehe hierzu auch 4.1), wenn diese ihre Macht im Erziehungskontext demokratisch umsetzen wollen. Informieren als direkte Form der Anregung des Handelns ist dabei eng verknüpft mit dem Verfügen über die Ressource Wissen. Demokratisch umgesetzt bedeutet dies, dass die pädagogischen Fachkräfte die Kinder an ihrem Wissen teilhaben lassen. Die Herausforderung liegt dabei darin, dass die Erwachsenen durch zu frühes Mitteilen ihres Wissensvorsprungs weder die Bildungsprozesse noch die Meinungsfindung der Kinder zu früh unterbrechen, noch durch Vorenthalten wichtiger Informationen die Meinungsbildung (bewusst oder unbewusst) manipulativ zu lenken.

Basierend auf dem Prinzip der Legitimation können Machthandlungen auch auf dem *Einverständnis der Kinder* beruhen. Nach Arendt (vgl. 3.1.3) ist dies der Fall, wenn also die Erwachsenen durch die Kinder legitimiert sind, für sie zu handeln. Hierzu ist es notwendig, dass die Erwachsenen auch im Sinne Demokratischer Partizipation und somit der Anerkennung der Kinder als gleichberechtigte und vollwertige Mitglieder der Gemeinschaft sich bei den Kindern aktiv rückversichern, ob diese mit ihrem Handeln einverstanden sind⁶⁰. Ruppin (vgl. 2018b, S. 29) verweist hier unter dem Terminus der Komplizenschaft auf die auf einige Kinder zutreffende

⁶⁰ Rehmann (vgl. 2016, S. 142 ff) verweist in diesem Zusammenhang auch auf die besonderen Herausforderungen der Umsetzung von Partizipation ohne Sprache in Bezug auf Kinder unter drei Jahren.

Besonderheit im Verhältnis generationaler Ordnungen, nach der diese das Verhalten der Erwachsenen uneingeschränkt für richtig halten.

In Bezug auf die Anwendung oder Androhung von *Gewalt oder Zwang* ist zunächst festzuhalten, dass körperliche Strafen, seelische Verletzungen oder entwürdigende Maßnahmen der Erziehung kategorisch ausgeschlossen sind, selbstverständlich auch unter demokratischen Gesichtspunkten. Kommt es dennoch zur Anwendung von Zwang oder Gewalt, beispielsweise zu Abwendung einer unmittelbaren Gefahr, ist diese durch die pädagogischen Fachkräfte zu rechtfertigen – und zwar öffentlich. Die Anwendung oder Androhung von Zwang als Machtmittel kann sich dabei auch beziehen auf Strafen in Bezug auf die Verletzung von Regeln innerhalb der Kindertageseinrichtung. Unter Berücksichtigung Demokratischer Partizipation müsste der Umgang mit Regelverletzungen – wie auch das Aufstellen der Regeln selbst – dabei unter deliberativ-demokratischer Beteiligung der Kinder erfolgen. Dies schließt unmittelbar an die oben beschriebene Form der Machtausübung durch Bewerten an (s.o.). Die Anwendung von Zwang als Folge von Regelverletzungen ist nach demokratischen Prinzipien demnach unter Beteiligung der Kinder zu regeln.

Insgesamt wird deutlich, dass die performative Umsetzung von Macht vor dem Hintergrund Demokratischer Partizipation äußerst vielschichtig ist. Wollen pädagogische Fachkräfte ihre Macht demokratisch umsetzen verlangt dies, Machtverhältnisse und die Dynamiken und Wirkungen von Handlungen als Machthandlungen wahrzunehmen, anzuerkennen und zu reflektieren, um letztlich den Kindern nach demokratischen Grundprinzipien die Möglichkeit zu geben und zu erhalten, ihren eigenen Interessen ernsthaft nachzugehen und an methodisch angemessen gestalteten Entscheidungsprozessen teilzuhaben. Dazu zählt neben der bewussten Gestaltung und Reflexion von Interaktionen im Alltag auch die formale Gestaltung von (Entscheidungs-) Rechten und Regeln im Alltag der Kindertageseinrichtung. (Vgl. Knauer/Hansen 2010, S. 27 f)

Die demokratische Gestaltung des Machtverhältnisses zwischen Erwachsenen und Kindern ist in der Kindertageseinrichtung – wie mehrfach deutlich wurde – keineswegs durch eine Kopie demokratischer Prozesse analog zur gesellschaftlich-politischen Sphäre möglich. Die spezifischen Bedingungen im Abhängigkeitsverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern im Kontext von Erziehung und Bildung erfordern vielmehr eine bewusste pädagogisch-methodische Gestaltung des Alltags in Kindertageseinrichtungen, sowohl in Bezug auf Kommunikations- und Interaktionsprozesse als auch in Bezug auf Strukturen und Abläufe.

4.5 Praxiskonzept *Die Kinderstube der Demokratie*

Die demokratische performative Umsetzung von Macht erfordert – wie in Abschnitt 4.4 deutlich wurde – die Auseinandersetzung mit Aspekten von Macht und Demokratie. Das Konzept *Die*

Kinderstube der Demokratie zielt darauf ab, eben dies in der pädagogischen Praxis von Kindertageseinrichtungen zu ermöglichen und Kindern so bereits hier Erfahrungen mit Demokratie im Alltag zu ermöglichen. Es wird an dieser Stelle als ausgewähltes Praxiskonzept Demokratischer Partizipation zusammenfassend dargestellt, da die Umsetzung von Partizipation in den in der Fallstudie (siehe Kapitel 8) untersuchten Kindertageseinrichtungen auf den Ansätzen dieses Konzeptes beruht und zwei der drei Einrichtungen auf der Grundlage dieses Konzeptes als Demokratie-Kitas durch das Institut für Partizipation und Bildung e.V. zertifiziert wurden⁶¹.

Das Konzept *Die Kinderstube der Demokratie* wurde 2001 als Modellprojekt in Schleswig-Holstein entwickelt und erprobt (vgl. Hansen et al. 2006). Kernelemente des Konzeptes sind die Planung und Durchführung von Beteiligungsprojekten, die Diskussion und Einführung einer Kita-Verfassung, in der die Selbst- und Mitentscheidungsrechte der Kinder im Alltag der Kindertageseinrichtung dezidiert und verbindlich geklärt und festgelegt werden, sowie die demokratische Gestaltung alltäglicher Dialoge und Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2013, S. 252). Dabei zielt das Konzept auf die Vermittlung theoretischer und methodischer Kompetenzen auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte. Ausgangspunkt der Überlegungen zu Demokratie und Partizipation ist für die Autor*innen des Konzeptes die Annahme eines generell asymmetrischen Machtverhältnisses zwischen Erwachsenen und Kindern, in dem die Erwachsenen aufgrund des Abhängigkeitsverhältnisses generell über deutlich mehr Möglichkeiten der Machtausübung verfügen (vgl. Hansen et al. 2006, S. 78; vgl. auch Hansen et al. 2011, S. 26 ff). Die Umsetzung von Partizipation zielt dabei auf eine demokratische Gestaltung dieses Verhältnisses durch die pädagogischen Fachkräfte.

Machen sich Kindertageseinrichtungen auf den Weg, Demokratische Partizipation nach dem Konzept *Die Kinderstube der Demokratie* umzusetzen, so beginnen diese in der Regel mit der Durchführung von Beteiligungsprojekten, in denen ein jeweils klar eingegrenztes Thema gemeinsam mit den Kindern bearbeitet und entschieden wird⁶². Die pädagogischen Fachkräfte klären dabei vorab die notwendigen Projektschritte, legen die verbindlichen Entscheidungsbefugnisse der Kinder fest und planen methodisch, wie sie die Kinder in ihren Meinungsbildungsprozessen in den einzelnen Schritten angemessen unterstützen können. (Vgl. Hansen et al. 2011, S. 293 ff)

Haben die pädagogischen Fachkräfte die Beteiligung von Kindern an Entscheidungen in Beteiligungsprojekten methodisch erprobt, gehen sie anschließend dazu über, in einer durch die

⁶¹ Eine Dokumentation des entsprechenden Modellprojektes wurde von der AWO Schleswig-HolsteingGmbH (vgl. o. J.) veröffentlicht.

⁶² Dies kann beispielsweise die Planung eines Spielplatzes oder einer Ferienfreizeit der Kindertageseinrichtung sein (vgl. Müller/Plöger 2008; vgl. auch Hansen et al. 2011, S. 297 ff).

pädagogischen Fachkräfte gebildeten verfassungsgebenden Versammlung die Selbst- und Mitentscheidungsrechte in Bezug auf den gesamten Alltag der Kindertageseinrichtung verbindlich zu klären, gegebenenfalls Beteiligungsgremien als Verfassungsorgane einzurichten und die schrittweise Einführung der Verfassung zu planen⁶³. Die Kita-Verfassung⁶⁴ zielt dabei darauf ab, die Rechte, die die Erwachsenen den Kindern im Alltag zugestehen wollen, verbindlich abzusichern und somit strukturell und institutionell zu verankern. Die für die jeweilige Einrichtung geklärten Entscheidungsrechte der Kinder bilden somit die institutionalisierte Grundlage für eine systematisch demokratische Gestaltung des Machtverhältnisses zwischen Erwachsenen und Kindern, in dem die Erwachsenen verbindlich erklären, auf die Ausübung von Macht zugunsten eines erhöhten Handlungsspielraums der Kinder zu verzichten. Dazu zählt auch ein demokratisch konstituierter Umgang mit der Verabschiedung von Regeln und mit Regelverletzungen. (Vgl. Hansen et al. 2011, S. 148 ff; vgl. auch Knauer et al. 2016, S. 42 ff)

Sowohl Beteiligungsprojekte als auch die Umsetzung der Kitaverfassung beinhalten dabei methodische Bausteine zur dialogischen Gestaltung der Interaktion und Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern, die basierend auf einer dialogischen Haltung zum einen darauf abzielen, Demokratie als Lebensform für Kinder erfahrbar zu machen und ihre Subjektstellung auch in alltäglichen Interaktionen anzuerkennen. Zum anderen geht es dabei auch darum, Entscheidungsprozesse methodisch so gestalten, dass den Kindern eigenständige Meinungsbildungsprozesse und eine größtmögliche Transparenz über die bearbeiteten Entscheidungen und Prozesse für die Kinder ermöglicht werden. Neben der Reflexion einer dialogischen Grundhaltung befassen sich die Fachkräfte dazu mit methodischen Übungen zum Zuhören und Fragenstellen, sowie zu Abstimmungsverfahren, der Moderation von Kindergesprächen, Visualisieren und Konkretisieren als methodische Bausteine des pädagogischen Handelns (vgl. hierzu Hansen et al. 2011, S. 249 ff).

Die Kindertageseinrichtungen zur Einführung und Umsetzung des Konzeptes von geschulten Multiplikator*innen begleitet, die in der Regel einen je dreitägigen Fortbildungsblock zu Beteiligungsprojekt und Verfassung in der jeweiligen Einrichtung durchführen (vgl. AWO Schleswig-Holstein gGmbH o. J., S. 12).

4.6 Resümee

In der Annäherung an Demokratische Partizipation wurde der Begriff zunächst unter den kindheitswissenschaftlichen Perspektiven generationaler Ordnungen und der Akteurschaft der

⁶³ Dies geschieht nach in der Regel intensiven Diskussionen im Team der Kindertageseinrichtung nach dem Konsensprinzip, wonach nur Rechte der Kinder verabschiedet werden, die von allen Teammitglieder*innen getragen werden (vgl. Knauer et al. 2016, S. 42).

⁶⁴ Beispiele für Verfassungen von Kindertageseinrichtungen finden sich bei Hansen et al. (Hansen et al. 2011) und Hansen/Knauer (2019).

Kinder verortet und dabei von einseitig auf Akteurschaft beruhenden Begriffsdefinitionen abgegrenzt, da unter der Perspektive Demokratischer Partizipation neben den Handlungs- und Einflussmöglichkeiten der Kinder im Alltag auch das generell bestehenden Macht- und Abhängigkeitsverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern betrachtet werden muss. Die generelle Asymmetrie in der Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern kann dabei insbesondere unter Berücksichtigung der in Kapitel 3 gewonnenen Erkenntnisse zum Machtbegriff nicht negiert werden. Darüber hinaus zeigte sich (reform-)pädagogischer Perspektive, dass die bewusste Gestaltung eines auf gleichzeitiger Ungleichheit und Gleichwertigkeit basierenden pädagogischen Verhältnisses zwischen Erwachsenen und Kindern nicht neu ist. Politisch-gesellschaftlich ist Demokratische Partizipation unmittelbar angebunden an den Begriff der Demokratie, wenn die Kindertageseinrichtung selbst auch keine echte Demokratie in allen Kriterien, wohl aber ein bewusst demokratisch gestalteter Ort sein kann, an dem Kinder unmittelbar frühe Erfahrungen mit Demokratie machen können. Die demokratiethoretische Grundlage – auch zum Erfahrungsbegriff – bilden dabei insbesondere die Ausführungen Deweys, der Demokratie in erster Linie als Lebensform in den alltäglichen Interaktionen betrachtet und diese der Demokratie als Regierungsform an die Seite stellt. Angelehnt daran wurden auch Himmelmanns Demokratieformen betrachtet, der Demokratie als Herrschafts- Gesellschafts- und Lebensform unterscheidet, und die Demokratiethorien mit den Ansätzen deliberativer Demokratie verbunden. Dabei wurde erläutert, dass Demokratie auch in Kindertageseinrichtungen – in allen Formen – für Kinder handelnd erfahrbar sein kann und diese sich nach deliberativen Grundsätzen im Alltag der Kindertageseinrichtungen als Urheber und Adressaten von Entscheidungen erleben können. Entscheidungen, die hier das Leben des einzelnen Kindes selbst und das der Gemeinschaft im Alltag betreffen, zwischen Erwachsenen und Kindern demokratisch zu teilen, erfordert dabei die bewusste Gestaltung von Erziehung und Bildung (vgl. hierzu 2.2) als *Demokratieerziehung* und *Demokratiebildung*. Damit zielt die Umsetzung Demokratischer Partizipation immer auch auf die demokratische Vermittlung und Gestaltung von Macht im Spannungsfeld von anerkannter Mündigkeit und Abhängigkeit der Kinder. Zwar ist das Recht auf Partizipation in den gesetzlichen Grundlagen des Arbeitsfeldes Kindertageseinrichtung verankert (vgl. 4.2.1), jedoch hängt die Umsetzung dennoch wesentlich von der pädagogischen Gestaltung durch die Fachkräfte ab. Dabei gilt es die Kernaufgabe von Erziehung auch in Bezug auf Demokratie bewusst zu gestalten, um den Kindern die Aneignung von Demokratie und demokratischen Handlungskompetenzen als Demokratiebildung zu ermöglichen. Dazu müssen die Fachkräfte dies zum einen wollen und zum anderen durch die strukturelle Verankerung demokratischer Rechte von Kindern auch innerhalb der Einrichtung, sowie durch geeignete Methoden unterstützen, sodass sich Demokratie sowohl in Strukturen und Prozessen der

Einrichtung niederschlägt und auch auf der Ebene der Interaktion und Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern zur Handlungsmaxime wird.

Anhand der grundlegenden theoretischen Überlegungen in Bezug auf Demokratie in Kindertageseinrichtungen, umgesetzt in Demokratieerziehung und -bildung, konnten unter Rückgriff auf die allgemeinen Darstellungen zu Macht (siehe insbesondere 3.3) performative Aspekte demokratischer Umsetzung von Macht im Handeln pädagogischer Fachkräfte aus theoretischer Perspektive identifiziert werden. Dabei wurde deutlich, dass die demokratische Umsetzung von Macht durchaus komplex ist und verschiedene Ebenen pädagogischen Handelns berührt. Dies erfordert die bewusste Orientierung an den dargestellten demokratisch-partizipativen Prinzipien und eine Auseinandersetzung mit grundlegenden Aspekten von Macht und Demokratie. Dabei zeigte sich auch, dass in Hinblick auf Demokratieerfahrungen von Kindern auch Handlungsweisen von Fachkräften wie das Bewerten von Verhalten immer wieder Fragen aufwerfen nach ihrem demokratisch (legitimierten) Bezug innerhalb des pädagogischen Settings. Zudem wurde deutlich, dass die demokratische Ausübung von Macht im Erziehungskontext immer auch eine reflektierte Auseinandersetzung ihren Wirkungen erfordert und generell Erwachsene hier vor der Herausforderung stehen, bewusst auf die Ausübung von Macht zu verzichten, und zwar basierend auf einer demokratischen Klärung von Rechten der Kinder im Alltag, die sich an deliberativen Verhältnissen sowie an dem demokratischen Prinzip der Gleichheit aller Mitglieder der Gemeinschaft orientiert. Die Darstellung des Konzeptes *Die Kinderstube der Demokratie* zeigte, dass es hierzu durchaus relevante Ansätze gibt. Die Umsetzung derartiger Ansätze in konkretes pädagogisches Handeln, das sich nicht nur auf die Schaffung äußerer Strukturen und Abläufe beschränkt, sondern auch in Interaktions- und Kommunikationsprozessen für Kinder erfahrbar wird, ist jedoch in der Praxis dabei stets empirisch zu überprüfen (siehe hierzu Kapitel 8).

5 Beschwerdeverfahren in Kindertageseinrichtungen

Seit der Novellierung des Achten Sozialgesetzbuches durch das Bundeskinderschutzgesetz zum 1. Januar 2012 sind sowohl die Beteiligung von Kindern als auch die Möglichkeit der Beschwerde in persönlichen Angelegenheiten in allen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zu gewährleisten. Dies ist Voraussetzung für Erlaubnis zum Betrieb einer entsprechenden Einrichtung. So heißt es in § 45 (2) SGB VIII:

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

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

Betrachtet man zunächst die wörtliche Bedeutung von Beschwerde als „Klage, mit der man sich [an höherer Stelle] über jemanden, etwas beschwert“ (Bibliografisches Institut GmbH 2020a, o. S.), so wird dabei zweierlei deutlich: Zum einen geht es bei Beschwerden um eine Klage, also ein als subjektiv empfundenes Unrecht oder eine als solche empfundene Behandlung durch andere. Zum anderen richten sich Beschwerden an eine bestimmte Adresse, die hier als höhere Stelle bezeichnet ist. In Bezug auf den Kontext der Kindertageseinrichtung ist mit Blick auf die mehrfach beschriebenen Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse und Aspekte generationaler Ordnung dabei offensichtlich, dass diese höhere Stelle für Kinder die Erwachsenen darstellen. Wie bereits verdeutlicht (vgl. 4.2.1) ist die Einführung von Beschwerdeverfahren in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe jedoch gleichzeitig auf die Auseinandersetzung mit dem (Macht-) Missbrauch durch pädagogische Fachkräfte in Heimeinrichtungen in den 1950er und 1960er Jahren und Fällen von Missbrauch in heutigen (sozial-) pädagogischen Einrichtungen wie der Odenwaldschule zurückzuführen (vgl. Meysen/Eschelbach 2012, S. 37 ff; vgl. auch Knauer et al. 2016, S. 33 ff)⁶⁵. So begründet die Bundesregierung in ihrem Gesetzentwurf zum Bundeskinderschutzgesetz die Einführung von Beschwerdeverfahren ausdrücklich als präventive Gefahrenabwehr innerhalb pädagogischer Einrichtungen (vgl. Deutscher Bundestag 2011, S. 23 f). In Anbetracht der Entstehungsgeschichte der verpflichtenden Implementierung von Beschwerdeverfahren innerhalb pädagogischer Einrichtungen ist daher „unstrittig, dass die Festschreibung eines Beschwerdeverfahrens in erster Linie darauf abzielt, Kinder vor Machtmissbrauch und Übergriffen der sie betreuenden Fachkräfte zu schützen“ (Hansen/Knauer 2016a, S. 49). Der Deutsche Verein für öffentliche und private

⁶⁵ Wichtige Beiträge im Gesetzgebungsverfahren des BKiSchG lieferten der Runde Tisch „Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren“ und der Runde Tisch „Sexueller Kindesmissbrauch in Abhängigkeits- und Machtverhältnissen in privaten und öffentlichen Einrichtungen und im familiären Bereich“ (vgl. Meysen/Eschelbach 2012, S. 35 f).

Vorsorge verdeutlicht in diesem Zusammenhang, dass aufgrund des strukturellen Machtverhältnisses zwischen Fachkräften und Kindern möglicherweise „ein offener und transparenter Umgang mit selbst erlebten oder beobachteten Missständen erschwert ist“ (DV 2012, S. 4).

Damit wird deutlich darauf hingewiesen, dass innerhalb der Machtverhältnisse in pädagogischen Kontexten die Implementierung effektiver Beschwerdeverfahren, die Kindern die Möglichkeit eröffnen, sich in persönlichen Angelegenheiten, die insbesondere das (Fehl-) Verhalten pädagogischer Fachkräfte betreffen, eine erhebliche Herausforderung darstellt. Daher betont der Deutsche Verein (vgl. DV 2012, S. 1), dass in Kindertageseinrichtungen die Anforderungen in Bezug auf die Umsetzung von Beschwerdeverfahren auf Grund des Alters der betreuten Kinder besonders hoch sind. In Bezug auf Beschwerden in Kindertageseinrichtungen, die sich ausdrücklich auf den möglichen destruktiven Machtgebrauch durch Erwachsene beziehen, sind pädagogische Fachkräfte Ursache der Beschwerden von Kindern und zugleich die Adressat*innen, an die sich Kinder mit ihren Beschwerden wenden und die die Beschwerde im erzieherischen Kontext angemessen bearbeiten müssen. Problematisch ist dies, wenn potentiell die eigene Fachlichkeit kränkenden Beschwerden von Kindern vermieden und unterdrückt werden sollen (vgl. Jann 2017, S. 25). Dabei ist es insgesamt „eine der größten Herausforderungen für Erziehende, Erziehung in diesem Spannungsfeld von positiver Machtnutzung und möglichem Machtmissbrauch zu gestalten“ (Knauer et al. 2016, S. 33). Diesem grundsätzlichen Problem von Pädagogik begegnet Bartosch (2011, S. 126 f) folgendermaßen:

Jede Erziehung und jede Pädagogik (steht) zunächst unter dem Generalverdacht, als Machtmissbrauch angelegt zu sein und Unterdrückung zu betreiben. Will sie den Verdacht entkräften, muss die je konkrete Erziehung und die je allgemeine Pädagogik nachweisen, wie sie Machtmissbrauch verhindert und Unterdrückung aufhebt.

Mit dieser sehr zugespitzten und bei vielen pädagogischen Fachkräften vermutlich zunächst einmal auf Ablehnung stoßenden These macht Bartosch unmissverständlich die bestimmende Rolle des Machtaspektes in der Pädagogik deutlich und argumentiert, dass es die Pflicht der Pädagogik selbst ist, zu beweisen, wie Machtmissbrauch verhindert wird, womit die Beweislast letztlich grundlegend umgekehrt wird (vgl. Knauer et al. 2016, S. 35). Auf die strukturell verankerte und somit für Kinder verbindliche und verlässliche Umsetzung eben dieser umgekehrten Beweisführung – und somit des präventiven Nachweises der Verhinderung von Machtmissbrauch – zielt dabei die Umsetzung von Beschwerdeverfahren im Zuge der Beteiligung von Kindern in Kindertageseinrichtungen:

Gute Erziehung *muss* [H. i. O., T. B.] daher kontrollierte Machtausübung sein. Gute Pädagogik muss eine Theorie der Machtkontrolle formulieren. Die Selbstkontrolle des Erziehers genügt nicht. (Bartosch 2011, S. 132)

Bereits im Wortlaut des SGB VIII wird deutlich, dass hier die Beteiligung und Beschwerdemöglichkeiten von Kindern in einem direkten Zusammenhang betrachtet werden. Auch Hansen und Knauer (vgl. 2016a, S. 48 f) betonen, dass die Kindertageseinrichtung insgesamt als demokratischer Ort gestaltet werden muss, wenn den dort betreuten Kindern ihr Recht auf Beschwerde (auch über die Fachkräfte) ermöglicht werden soll. Der Deutsche Verein empfiehlt daher, im Zusammenhang mit einem partizipativ erarbeiteten Rechkatalog für Kinder auch „ein strukturiertes, transparentes und schriftlich fixiertes Beschwerdemanagement“ zu entwickeln und anzuwenden“ (DV 2012, S. 1). Damit wird der Aspekt des Kinderschutzes neben (Demokratie)-Erziehung und Bildung zu einer weiteren zentralen Begründungslinie für die Umsetzung Demokratischer Partizipation in Kindertageseinrichtungen.

Beschwerdeverfahren sind somit ein strukturelles Instrument zur (demokratischen) Begrenzung der Macht pädagogischer Fachkräfte. Ihre Umsetzung erfordert neben struktureller Implementierung innerhalb der Kindertageseinrichtung zugleich eine entsprechende Haltung der pädagogischen Fachkräfte:

Das Vorhandensein formell festgeschriebener Beschwerdeverfahren allein reicht nicht aus, um zu sichern, dass Kinder ... diese auch in Anspruch nehmen. Vielmehr müssen weitere Bedingungen erfüllt sein, damit Kinder ... sich ermutigt fühlen, ihre Anliegen und Beschwerden zu äußern. Entscheidenden Einfluss auf die Nutzung der strukturell verankerten Verfahren haben die Kultur einer Einrichtung und die Haltung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. (Urban-Stahl 2013, S. 7)

Wie die konkrete Umsetzung eines altersentsprechenden Beschwerdeverfahrens in Kindertageseinrichtungen aussehen kann, dazu trifft das Gesetz zunächst keine Aussagen. Hansen und Knauer (vgl. 2016a, S. 48) verweisen zudem darauf, dass es bisher kaum detaillierte Orientierung für die konkrete Ausgestaltung von Beschwerdeverfahren in Kindertageseinrichtungen gibt⁶⁶. Allerdings findet sich in der Formulierung „Beschwerde in persönlichen Angelegenheiten“ (§ 45 Abs. 2 (2) SGB VIII) ein Verweis auf die Reichweite, der ein eingeführtes Beschwerdeverfahren gerecht werden muss. Unter persönlichen Angelegenheiten ist demnach alles zu verstehen, wovon das Kind persönlich betroffen ist. Dies fasst mögliche Inhalte von Beschwerden äußerst breit und reicht von dem Verhalten der pädagogischen Fachkräfte, der anderen Kinder oder auch von Eltern, über die Ausstattung der Kita, den Tagesablauf und Regeln, über das Essensangebot bis hin zu den pädagogischen Angeboten (vgl. Hansen/Knauer 2016a, S.

⁶⁶ Die inhaltliche Verbindung zwischen Demokratischer Partizipation und Beschwerdeverfahren vor dem Hintergrund immanenter Machtverhältnisse zwischen Fachkräften und Kindern in Kindertageseinrichtungen findet sich bisher im Wesentlichen bei Knauer, Hansen und Sturzenhecker (vgl. 2016), sowie bei Hansen und Knauer (vgl. 2016a, 2016b). Generell wird der Zusammenhang von Partizipation und Beschwerdeverfahren im Fachdiskurs dabei seit längerem geführt, jedoch nicht mit dem Fokus auf Demokratie in Kindertageseinrichtungen (vgl. hierzu Jann 2017, S. 25).

49). Für die inhaltliche Erarbeitung eines Beschwerdeverfahrens schlagen Hansen und Knauer (2016a, S. 48) daher für Kindertageseinrichtungen folgende Leitfragen vor:

1. Worüber dürfen sich Kinder in Kindertageseinrichtungen beschweren?
2. Wie bringen Kinder Beschwerden zum Ausdruck?
3. Wie können Kinder dazu angeregt werden, sich zu beschweren?
4. Wo / bei wem können sich Kinder in der Kindertageseinrichtung und über die Kindertageseinrichtung beschweren?
5. Wie werden die Beschwerden von Kindern aufgenommen und dokumentiert?
6. Wie werden die Beschwerden von Kindern bearbeitet / wie wird Abhilfe geschaffen?
7. Wie wird der Respekt den Kindern gegenüber im gesamten Beschwerdeverfahren zum Ausdruck gebracht?
8. Wie können sich pädagogische Fachkräfte gegenseitig unterstützen, eine beschwerdefreundliche Einrichtung zu entwickeln?

Daraus leiten die Autor*innen Qualitätsstandards für Beschwerdeverfahren ab, die begründet auf einen demokratisch gestalteten Umgang mit Beschwerden die Basis für die Etablierung strukturell verankerter Beschwerdeverfahren in Kindertageseinrichtungen darstellen⁶⁷. Diese basieren unter anderem auf empirischen Ergebnissen wissenschaftlicher Begleitung und Evaluation von Modellprojekten (vgl. Hansen et al. 2011; vgl. auch Hansen/Knauer 2016a). Zu den wesentlichen Gesichtspunkten in den vorgeschlagenen Qualitätsstandards gehört, dass pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen Kinder ausdrücklich darin unterstützen, ihre Beschwerden insbesondere auch über das Verhalten der Fachkräfte selbst zu äußern. Dazu liegt es in der Verpflichtung der Fachkräfte, unterschiedliche Möglichkeiten der Beschwerde zu schaffen, aber auch in ihrem eigenen Handeln sowie in dem Umgang mit Konflikten auch zwischen den Erwachsenen vorzuleben und offen zu artikulieren, dass auch sie selbst Fehler machen und nicht alles, was sie tun, zu jeder Zeit richtig und angemessen ist. Dies bedeutet, dass Fachkräfte zum einen ihre eigenen Fehler aktiv transparent machen müssen, aber auch beobachtetes Fehlverhalten anderer Fachkräfte unmittelbar und deutlich als solches zu benennen (vgl. Hansen/Knauer 2016a, S. 53 f). Zudem müssen Fachkräfte den Kindern gegenüber verdeutlichen, dass es ausdrücklich erwünscht ist, Fehler der Erwachsenen zu artikulieren. Zudem müssen die Fachkräfte im gesamten Verfahren sicherstellen und auch glaubhaft vermitteln, dass einem Beschwerde führenden Kind keine negativen Konsequenzen drohen, wenn dieses sich über die pädagogischen Fachkräfte beschwert. Gelingt dies nicht und Fachkräfte signalisieren von sich aus eine ambivalente Haltung gegenüber Beschwerden über ihr eigenes Verhalten, so sehen Kinder mit hoher Wahrscheinlichkeit von einer derartigen Beschwerde ab (vgl. Jann 2017, S. 25). Auf sehr konsequente Weise beschreibt Korczak (1998, S. 353) in

⁶⁷ An dieser Stelle werden nicht alle 16 von den Autor*innen beschriebenen Qualitätsstandards dargestellt. Diese sind vertiefend nachzulesen bei Hansen und Knauer (vgl. 2016a, S. 69 ff).

Bezug auf seine institutionelle Pädagogik wie er Kindern verdeutlichte, dass auch die Erwachsenen nicht über den institutionell verankerten Rechten der Kinder stehen:

Ich selbst habe mich im Verlaufe eines halben Jahres fünfmal dem Gericht gestellt. (...) Ich behaupte mit aller Entschiedenheit, daß (!) diese wenigen Fälle Grundstein meiner eigenen Erziehung zu einem "konstitutionellen" Pädagogen waren, der den Kindern kein Unrecht tut, nicht weil er sie gern hat oder liebt, sondern weil eine Institution vorhanden ist, die sie gegen Rechtlosigkeit, Willkür und Despotismus des Erziehers schützt.

Damit formuliert Korczak, dass die strukturell verankerte Möglichkeit zur Beschwerde über pädagogische Fachkräfte darauf abzielt, das Recht zur Beschwerde aus einem Macht- und Abhängigkeitsverhältnis, das zuweilen paternalistisch mit Zuneigung und Fürsorge begründet ist, herauszulösen und in demokratisch begründete Strukturen zu überführen. Damit verbunden ist dann der Verzicht der Machtausübung Erwachsener zugunsten der Kinder, denen so bewusst die Möglichkeit eröffnet wird, das Verhalten der pädagogischen Fachkräfte aus ihrer eigenen Sicht als angemessen oder unangemessen zu bewerten. Damit einher geht ein Zuwachs an Möglichkeiten der Machtausübung durch die Kinder gegenüber den Erwachsenen. Unabhängig davon, ob einer Beschwerde eines Kindes im weiteren Verfahren stattgegeben wird oder nicht, ist damit zunächst einmal jede Beschwerde von Kindern als berechtigt zu betrachten und ernst zu nehmen (vgl. Hansen/Knauer 2016a, S. 50). Erst im weiteren Verfahren ist dann zu klären, ob einer Beschwerde eines Kindes stattgegeben werden kann oder nicht. Dazu zählt auch, dass pädagogische Fachkräfte ihr Verhalten – beispielsweise im Fall der Anwendung von Zwang zur Abwehr von Gefahren (vgl. hierzu 3.1.3) in jedem Fall rechtfertigen müssen. Forst (vgl. 2007, zit. n. Hansen et al. 2011, S. 36) spricht in diesem Zusammenhang auch von einer Rechtfertigungsmacht der Kinder. In der Kindertageseinrichtung ist dabei in Anbetracht des Alters der Kinder jedoch davon auszugehen, dass die Kinder auch dabei auf die methodische Unterstützung der Fachkräfte angewiesen sind. Dabei müssen sich die Fachkräfte gerade im Umgang mit sehr jungen Kindern auch immer wieder selbstkritisch hinterfragen, ob ihr Handeln zu rechtfertigen ist (vgl. Hansen et al. 2011, S. 36). Dazu braucht ein strukturell verankertes, auf demokratischem Umgang mit Macht beruhendes Beschwerdeverfahren zwingend Transparenz und eine geschützte Form der Öffentlichkeit innerhalb der Einrichtungen. Das vorhandene Machtgefälle in pädagogischen Beziehungen kann im Rahmen von Beschwerdeverfahren nur demokratisch gestaltet werden, wenn Beschwerden über die Fachkräfte nicht im Geheimen auf der Ebene der Fachkräfte behandelt und somit gleichzeitig den Kindern gegenüber tabuisiert werden. Dies umzusetzen stellt für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtung eine äußerst große fachliche wie persönliche Anforderung dar. (Vgl. Hansen/Knauer 2016a, S. 69 ff)

Die strukturell verankerte Umsetzung von Beschwerdeverfahren in Kindertageseinrichtungen ist unmittelbar verbunden mit der Idee, die Kindertageseinrichtung als demokratischen Ort zu gestalten, und dient unmittelbar dem Schutz der Kinder vor dem Machtmissbrauch von Erwachsenen. Beschwerdeverfahren stellen neben der im Rahmen von Partizipation empfohlenen grundsätzlichen Klärung von Rechten der Kinder in der Kindertageseinrichtung (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 148ff) ein zentrales Instrument der strukturellen und systematischen Begrenzung der Macht der Erwachsenen in pädagogischen Beziehungen dar und bieten den Kindern eine durch die pädagogischen Fachkräfte alters- und entwicklungsentsprechend zu gestaltende Möglichkeit, ihre Bedürfnisse und Interessen zu äußern. Plaßmann (vgl. 2003, S. 280) verweist darauf, dass die Wahrscheinlichkeit des destruktiven Gebrauchs von Macht⁶⁸ im pädagogischen Kontext insbesondere dann hoch ist, wenn dort keine aktive Auseinandersetzung mit Macht und Machtverhältnissen zwischen Erwachsenen und Kindern stattfindet. Wenn die Machtverhältnisse als solche und der destruktive Gebrauch von Macht darin jedoch benennbar sind und die pädagogischen Fachkräfte Beschwerden von Kindern aktiv anregen und einfordern und diese in der Äußerung und Bearbeitung ihrer Beschwerden angemessen methodisch unterstützen, können Beschwerdeverfahren in Verbindung mit der Umsetzung Demokratischer Partizipation einen wirksamen Schutz vor Machtmissbrauch und Übergriffen durch Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen darstellen. Demokratische Partizipation und insbesondere Beschwerdeverfahren erfordern dabei eine aktive Auseinandersetzung mit Macht durch die pädagogischen Fachkräfte (vgl. Hansen/Knauer 2016a, S. 48; vgl. auch Jann 2017, S. 25), die in Bezug auf die Umsetzung von Beschwerdeverfahren eine zentrale Rolle spielen:

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nehmen ... eine Schlüsselrolle hinsichtlich der Nutzung formeller Beschwerdeverfahren ein. Ihre persönliche Haltung gegenüber Kritik und Beschwerdeverfahren trägt wesentlich zur Förderung oder Verhinderung der Äußerung von Beschwerden durch Kinder und Jugendliche bei. (Urban-Stahl/Jann 2014, S. 7)

Die performative Umsetzung von Macht ist gerade deshalb in Bezug auf Beschwerdeverfahren von besonderer Bedeutung, da diese explizit auf die strukturelle Begrenzung von Macht abzielen, die Fachkräfte als zunächst einmal mächtiger gegenüber den Kindern darin jedoch selbst gleichzeitig Auslöser*innen und Adressat*innen von Beschwerden sein können, und damit eine – möglicherweise kränkende – Bewertung ihres eigenen erzieherischen Handelns anregen müssen. „Kinder ... sind bei der Inanspruchnahme des einrichtung-internen Beschwerdeverfahrens von den Mitarbeiter_innen abhängig“ (Jann 2017, S. 26). Ob Beschwerdeverfahren

⁶⁸ Dass Macht auch in destruktivem Sinn gebraucht werden kann, stellen Weber, Luhmann, und insbesondere Popitz in ihren Ansätzen zum Machtbegriff dar (siehe hierzu 3.1).

also zu einem wirksamen Kinderschutz beitragen können, hängt in hohem Maße davon ab, ob es den pädagogischen Fachkräften gelingt, die demokratische Beteiligung und das Recht der Kinder auf Beschwerden in allen persönlichen Angelegenheiten glaubhaft und verlässlich – auch in den Interaktionen und der Kommunikation innerhalb und außerhalb formeller Verfahren – sowie die demokratische Gestaltung von Macht performativ umzusetzen.

6 Forschungsstand

Im folgenden Kapitel wird in einem Überblick der aktuelle Forschungsstand im frühpädagogischen Diskurs in Bezug auf das Thema der vorliegenden Arbeit beleuchtet. Zur performativen Umsetzung von Macht durch pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen vor dem Hintergrund Demokratischer Partizipation finden sich bisher keine direkten empirischen Erkenntnisse. Jedoch finden sich Untersuchungen, die direkt auf Partizipation in der frühen Kindheit, Demokratie in Kindertageseinrichtungen oder zumindest indirekt auf Aspekte von Machtverhältnissen zwischen Erwachsenen und Kindern im frühpädagogischen Kontext bezogen sind. Ausgewählte empirische Untersuchungen werden im Folgenden in Hinblick auf ihre Zielsetzung und ihr Erkenntnisinteresse, Forschungsdesign und zentrale Ergebnisse dargestellt und zu der Fragestellung der vorliegenden Arbeit in Beziehung gesetzt. Damit wird – im Rahmen der Möglichkeiten der vorliegenden Arbeit ohne Anspruch auf absolute Vollständigkeit – ein Überblick gegeben über den aktuellen sozial- und kindheitspädagogischen Diskurs um Macht und Demokratie in Kindertageseinrichtungen. Dazu wird in Abschnitt 6.1 zunächst die *BIBEK-Studie* vorgestellt, die die Implementierung von Beschwerdestellen in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte sowie von Kindern und Jugendlichen untersucht. Anschließend wird in Abschnitt 6.2 die Studie *Kinder und Demokratie* vorgestellt, die auf die Perspektive von Kindern auf Demokratie vor dem Hintergrund generationaler Ordnung und darin realisierter Akteurschaft von Kindern in Kindertageseinrichtungen abzielt. Die Studie *Kinderperspektiven auf Beteiligungsmöglichkeiten* in Abschnitt 6.3 fokussiert auf die Sicht von Kindern auf formelle Beteiligungsstrukturen- und Verfahren. Aus den Perspektiven der beteiligten Akteur*innen wird in der *DeiKi-Studie* in Abschnitt 6.4 Demokratie in der Kita in Bezug auf das Konzept *Die Kinderstube der Demokratie* beleuchtet, und zwar in Bezug auf kindliche Kompetenzen und Bewertungen in Bezug auf Demokratie. Anschließend werden weitere empirische Untersuchungen kurz umrissen und in Bezug auf die vorliegende Arbeit eingeordnet (6.5). Abschließend erfolgt ein knappes Resümee (6.6)

6.1 Bedingungen zur Implementierung von Beschwerdestellen in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe – BIBEK (2011-2012)

In der in Kapitel 8 vorgestellten Fallstudie wird die performative Umsetzung von Macht pädagogischer Fachkräfte am Beispiel von Beschwerdeverfahren untersucht, da diese – wie in Kapitel 5 dargestellt – ausdrücklich als Instrument der Begrenzung der Macht Erwachsener gegenüber Kindern in pädagogischen Einrichtungen begründet sind. Empirische Ergebnisse, die sich konkret auf das Beschwerdeverfahren in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe beziehen, liefert bisher die 2012 vorgestellte bundesweite Studie aus dem Forschungsprojekt „Bedingungen zur Implementierung von Beschwerdestellen in Einrichtungen der Kinder- und

Jugendhilfe BIBEK“ (vgl. Urban-Stahl 2013). Vor dem Hintergrund des damals neu in Kraft getretenen Bundeskinderschutzgesetzes und der damit einhergehenden Verpflichtung der Umsetzung von Partizipation und Beschwerdeverfahren in allen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe wurde BIBEK von 2011 bis 2012 durchgeführt mit dem Ziel, förderliche und hinderliche Strategien und Bedingungen in Bezug auf die Implementierung von Beschwerdeverfahren in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zu identifizieren. Die Studie bezieht sich auf Voraussetzungen für eine gelingende Umsetzung von Beschwerdeverfahren in Einrichtungen, die stationäre, teilstationäre oder ambulante Leistungen im Rahmen von Hilfen zur Erziehung erbringen, sowohl zentral als auch dezentral organisiert. Ausgewählt wurden dafür Einrichtungen, die zum Zeitpunkt der Durchführung mindestens seit zwei Jahren über ein formelles Beschwerdeverfahren für die betreuten Kinder und Jugendlichen verfügten. Dazu führten die Autor*innen Interviews und Gruppendiskussionen mit Leitungskräften, Mitarbeiter*innen, sowie in den Einrichtungen betreuten Kindern und Jugendlichen durch, ergänzt durch die Analyse schriftlicher Dokumentationen und Konzepte der in den Einrichtungen verankerten Beschwerdeverfahren. (Vgl. Urban-Stahl 2013, S. 5 f; Vgl. auch Jann 2013, o. S.)

Ziel der Studie war es, aus den Ergebnissen abzuleiten, welche „Hinweise sich für den Aufbau und die Umsetzung von Beschwerdeverfahren, deren Übertragbarkeit sowie Verbreitungs- und Weiterentwicklungsmöglichkeiten ergeben“ (Urban-Stahl 2013, S. 6). Veröffentlicht wurden entsprechende Handlungsempfehlungen für Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zur Implementierung von Beschwerdeverfahren in die pädagogische Arbeit⁶⁹. Jann (vgl. 2017, S. 25) verdeutlicht, dass die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die pädagogischen Fachkräfte in den untersuchten Einrichtungen zum Teil sehr unterschiedliche Haltungen zu Beschwerdeverfahren haben. Während die einen die Implementierung als wichtigen Schritt der Professionalisierung und der fachlichen Weiterentwicklung betrachteten, hätten andere wiederum Ängste und Bedenken und fürchteten eher persönlich-fachliche Kränkungen durch Beschwerden über ihr Verhalten oder gar eine als zu stark empfundene Ermächtigung der Kinder und Jugendlichen ihnen gegenüber. Mit ihrer beschwerdefreundlichen oder -ablehnenden Haltung nehmen die Mitarbeiter*innen so insgesamt eine Schlüsselrolle in der Inanspruchnahme formeller Beschwerdeverfahren durch die Kinder und Jugendlichen innerhalb der Einrichtung ein und können die Nutzung von Beschwerdeverfahren dadurch fördern, aber auch verhindern (vgl. Urban-Stahl 2013, S. 7). In den Gruppendiskussionen und Interviews mit Kindern und Jugendlichen selbst zeigt sich:

⁶⁹ Die Handlungsempfehlungen werden an dieser Stelle nicht im Einzelnen erläutert und sind nachzulesen bei Urban-Stahl (vgl. 2013).

Kinder und Jugendliche nehmen die ambivalente Haltung der MitarbeiterInnen zum Beschwerdeverfahren ... deutlich wahr. Von der Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen wurde geäußert, dass sie Angst hätten, sich zu beschweren. Vielfach wurde befürchtet, dass die Inanspruchnahme des Beschwerdeverfahrens negative Konsequenzen nach sich ziehe. (Jann 2017, S. 25)

Hinzu kommt, dass die Kinder und Jugendlichen ihre Chancen, sich mit ihren Anliegen gegen die Erwachsenen durchzusetzen, als sehr gering einschätzen und demgegenüber ein hohes Maß an Loyalität und Zusammenhalt der Mitarbeiter*innen beschreiben (vgl. Jann 2017, S. 26). Aufgrund von „Befürchtungen oder tatsächlich gemachter schlechter Erfahrungen (nutzten) Kinder und Jugendliche in ihrem Alltag das formelle Beschwerdeverfahren selten“ (ebd.). Dabei zeigt sich eine deutliche Begrenztheit in der Wirksamkeit der eingerichteten Beschwerdeverfahren. Die Autor*innen empfehlen daher auf der Basis ihrer Ergebnisse, dass die Zugänge zu Beschwerdemöglichkeiten – beispielhaft sind hier Beschwerdeformulare genannt – unabhängig von den Fachkräften bestehen (vgl. Urban-Stahl 2013, S. 14). Nur wenn dabei innerhalb der Einrichtung eine insgesamt beschwerdefreundliche Einrichtungskultur vorherrscht, die sich auf die Haltung der Mitarbeiter*innen auswirkt und „geprägt (ist) durch einen wertschätzenden Umgang aller Beteiligten und ein professionelles Selbstverständnis, das Fehler als Bestandteil der alltäglichen Berufspraxis begreift“ (a.a.O., S. 7), so die Autorengruppe der Studie, kann es gelingen, informelle und formelle Beschwerdewege der Kinder und Jugendlichen in dem vom Gesetzgeber vorgesehenen Sinn so zu gestalten, dass diese von den Adressat*innen ohne Angst vor negativen Folgen genutzt werden. In diesem Zusammenhang zeigen die Forschungsergebnisse, dass „Beschwerdeverfahren insbesondere in Einrichtungen gelingend umgesetzt werden, die sich durch ein hohes Maß der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen im pädagogischen Alltag auszeichnen“ (Jann 2017, S. 26).

Die BIBEK-Studie liefert in Bezug auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit durchaus relevante Anhaltspunkte. Zwar ist die untersuchte Altersgruppe nicht vollständig deckungsgleich mit der der in Kindertageseinrichtung betreuten Kinder, in der Stichprobe der Studie waren Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter jedoch mit vertreten (vgl. Urban-Stahl 2013, S. 7). So verweisen die Ergebnisse deutlich auf die Rolle der Fachkräfte für das Gelingen der Implementierung funktionierender Beschwerdeverfahren in Bezug auf ihre Haltung, aber auch auf die grundlegende Machtasymmetrie zwischen den ihnen und Kindern: „Zentrale Aspekte der Auseinandersetzungen um die Implementierung von Beschwerdeverfahren lassen sich als Auseinandersetzung um die Machtverhältnisse in der Einrichtung verstehen“ (Jann 2017, S. 25). Diese Ergebnisse decken sich mit der Grundannahme der vorliegenden Arbeit und verorten die Umsetzung von Beschwerdeverfahren, die darauf abzielen, Übergriffe und Machtmissbrauch durch pädagogische Fachkräfte in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zu verhindern, deutlich unter dem Aspekt generationaler Ordnungen. Damit zeigen auch die BIBEK-

Ergebnisse, dass die Umsetzung von Beschwerdeverfahren zum Einen immer abhängig ist von den über mehr Möglichkeiten der Machtausübung verfügenden Erwachsenen und zum Anderen ein enger Zusammenhang besteht zwischen der grundsätzlich partizipativen Ausrichtung der Einrichtung und der Umsetzung von Beschwerdeverfahren.

Die Erkenntnisse zur Bedeutung der Haltung der pädagogischen Fachkräfte werden dabei aus Interviews mit den handelnden Fachkräften selbst gewonnen. Über die aus den Interviews und Gruppendiskussionen abgeleiteten Sinnkonstruktionen der Kinder- und Jugendlichen selbst können dabei Rückschlüsse auf das Verhalten der Fachkräfte gezogen werden. Dies stellt jedoch keine empirische Beobachtung in Bezug auf das tatsächliche Handeln der Fachkräfte selbst dar. Auf die Forschungsfrage, ob und wie diese Haltung auch in konkretes Handeln umgesetzt wird, kann die BIBEK-Studie somit nur indirekt Antworten liefern. Aus den Ergebnissen der Studie lässt sich jedoch ableiten, dass es durchaus relevant ist, das konkrete Handeln der pädagogischen Fachkräfte empirisch näher zu fassen, da die beschriebene Haltung der Fachkräfte, die Kultur der Einrichtung und das Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern letztlich in Form von Handeln vermittelt werden und im Sinne des Allgemeinen Kompetenzmodells in der Ebene der Performanz münden (vgl. hierzu Nentwig-Gesemann 2011, S. 11 ff). Zudem erfordert – wie in Kapitel 5 dargestellt – insbesondere die Umsetzung von Beschwerdeverfahren in Kindertageseinrichtungen auf Grund des Entwicklungsstandes der Kinder besondere (empirische) Aufmerksamkeit in Bezug auf das Handeln der Fachkräfte. Die von den Autor*innen der BIBEK-Studie ausgesprochene Empfehlung, die Beschwerdewege formell von den Erwachsenen unabhängig zu machen (s.o.), ist hier unter deutlich erschwerten Voraussetzungen umzusetzen, da die Kinder hier in der Regel auf die Unterstützung und Begleitung Erwachsener angewiesen sind (vgl. Urban-Stahl 2013, S. 14).

6.2 Kinder und Demokratie (2016-2017)

Das Forschungsprojekt *Kinder und Demokratie* wurde von zwischen 2016 und 2017 unter der Fragestellung durchgeführt, wie Kinder ihre Lebenswelt, die Kindertagesstätte und die gesellschaftliche Situation⁷⁰ insgesamt wahrnehmen (vgl. Ruppin 2018b, S. 22). Unter der Grundannahme, dass das Setting der Kindertageseinrichtung generell durch Aspekte generationaler Ordnungen und damit verbunden von Machtungleichgewicht zwischen Erwachsenen und Kindern gekennzeichnet ist, werden Kinder hier als eigenständige gesellschaftliche Gruppe begriffen und insbesondere ihre Handlungsspielräume in der Kindertageseinrichtung aus ihrer eigenen Perspektive betrachtet. Das Projekt greift dabei zudem das Konzept der Akteurschaft von Kindern mit auf und verortet dieses unter Aspekten der generationalen Ordnung. So

⁷⁰ Das Forschungsprojekt wurde durch die damaligen politischen und gesellschaftlichen Diskurse im Zuge der Flüchtlingskrise von 2015 beeinflusst (vgl. Ruppin 2018b, S. 22).

werden Kinder als eigenständige Akteur*innen im Kontext der generationalen Ordnung betrachtet (vgl. Ruppin 2018b, S. 16). Methodisch wurden in zwölf Kindertageseinrichtungen inklusive Pretest 70 Kinder in offenen Interviews mit Eingangsstimulus befragt. Ausgewertet wurde das Material nach der Dokumentarischen Methode, wobei drei sinngenetische Typen in Bezug auf die Deutung von Partizipation und (Kinder-) Menschenrechte wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität konstruiert werden konnten (vgl. a.a.O., S. 23): das komplizenhafte Kind (Typ 1), das freiheitsorientiert-hedonistische Kind (Typ 2) und das de-konstruktivistische Kind (Typ 3). Die drei Typen werden im Folgenden kurz zusammengefasst (vgl. a.a.O., S. 23–28):

Als komplizenhafte Kinder (Typ 1) werden in der Studie Kinder gefasst, die an Werten und Normen der Institutionen und der Gesellschaft orientiert sind und die Autoritäten und das generelle Machtverhältnis zwischen ihnen und den Erwachsenen nicht in Frage stellen. Kinder dieses Typs sind generell am Wohlwollen und der Anerkennung durch die Fachkräfte orientiert und akzeptieren die Asymmetrie im Machtverhältnis zu ihnen in der Regel vollständig. Werte, Normen und Regeln akzeptieren die Kinder des komplizenhaften Typs, weil diese von den Erwachsenen vorgegeben werden. Statt sie selbst einzufordern, akzeptieren und genießen sie die von den Erwachsenen gewährten Freiheiten. Das Gefühl von Unfreiheit entsteht hier eher durch die Einschränkung und Konflikte mit anderen Kindern, außerdem durch aus Sicht der Kinder ungerechtfertigte Machtdemonstration seitens der Erwachsenen wie Schreien oder Schimpfen. Solidarität empfinden Kinder des komplizenhaften Typs als moralische Regel.

Das in den Ergebnissen der Studie als auf lebensweltliche Freiheitsräume, an Spaß und Spiel orientierte, hedonistische Kind (Typ 2) nimmt Regeln und die Macht der Erwachsenen als Normalität innerhalb der Lebenswelt der Kindertageseinrichtung wahr und folgert daraus, sich daran halten zu müssen. Jedoch steht für diesen Typ Kinder der Spaß im Vordergrund und bildet die zentrale Größe, an der diese sich orientieren, und nicht die Regeln der Erwachsenen – wie dies beim Typ 1 der Fall ist. Kinder des hedonistischen Typs bevorzugen Spielorte, die tendenziell ungestört und weniger reguliert von den Erwachsenen sind wie beispielsweise der Turnraum oder das Außengelände. Ungerechtigkeit empfinden diese Kinder bei der Einschränkung von vorher zugestandenen Aktivitäten oder Privilegien sowie in Bezug auf Regeln oder Aktivitäten, die für diese Kinder als negativ empfundene Folgen haben, wie beispielsweise das als anstrengend empfundene Laufen während eines Waldausflugs. Hedonistisch orientierte Kinder empfinden Gerechtigkeit dabei als Tauschsystem. Solidarität hat für Kinder des als hedonistisch beschriebenen Typs moralische Gründe und resultiert aus einem Gefühl der Empathie mit Benachteiligten.

Das als dritter Typus beschriebene de-konstruktivistische Kind stellt Normen, Werte und Regeln in der Kindertageseinrichtungen in Frage und akzeptiert die Hierarchie zwischen ihnen und den Fachkräften nicht – zumindest nicht unhinterfragt. Kinder dieses Typs fordern Freiheiten und Freiräume innerhalb der Kindertageseinrichtung ein und suchen ganz bewusst weniger regulierte Räume wie das Außengelände, wo die Kinder sich außerhalb der unmittelbaren Nähe zu den Fachkräften aufhalten können. Auch Möglichkeiten der Überschreitung von Regeln werden bewusst gesucht, weil als de-konstruktivistisch zugeordnete Kinder es als belastend empfinden, nicht frei entscheiden zu können. Kinder dieses Typs empfinden den Alltag der Kindertageseinrichtung als grundsätzlich einschränkend. De-konstruktivistisch orientierte Kinder empfinden es als ungerecht, dass sie von den Erwachsenen bevormundet werden, weil dies aus ihrer Sicht oft nicht nachvollziehbar ist. Entsprechend groß ist bei ihnen der Wunsch, innerhalb der Unfreiheit der Einrichtung Freiräume zu finden oder gar aus der Einrichtung regelrecht zu fliehen. Das Empfinden von Gerechtigkeit basiert für die Kinder dieses Typs auf Mitleid gegenüber Benachteiligten und der Annahme, dass diese dieselben Freiheitsrechte haben sollten wie andere Mitglieder der Gesellschaft.

Insgesamt akzeptieren die ersten beiden Typen von Kindern generell die Regeln der Kindertageseinrichtung und die Tatsache, dass dieser Kontext für sie durch die Erwachsenen fremdbestimmt ist (vgl. Ruppin 2018b, S. 29). „Die Definitionsmacht über das Verhalten der Kinder in der Einrichtung“ (ebd.) ist für sie geregelt und akzeptiert, das Generationenverhältnis wird im Wesentlichen akzeptiert. Der dritte Typ allerdings kündigt die gefügige Komplizenschaft im Kontext generationaler Ordnungen regelrecht auf und lehnt die Fremdbestimmung durch die Erwachsenen von sich aus offen ab (vgl. a.a.O., S. 30). Dennoch sind auch diese Kinder vor dem Hintergrund der generationalen Ordnung regelrecht gezwungen, das Machtverhältnis und das Mehr-Wissen der pädagogischen Fachkräfte – wenn auch widerwillig – anzuerkennen (vgl. a.a.O., S. 33). Daraus wird insgesamt deutlich, dass die Akteurschaft von Kindern vor dem Hintergrund der generationalen Ordnung als Akteurschaft in dem von Erwachsenen vorgegebenen Rahmen – und keinesfalls unabhängig davon – zu verstehen ist, also „der Part der Kinder auf dem Mit-Spielen, als Akteure mit begrenzten Freiräumen, als gefügige Komplizen“ (a.a.O., S. 32) beruht. Darin rekonstruieren die Kinder das Setting der Kindertageseinrichtung mit ihren Regeln, Normen und institutionellen Werten und internalisieren diese schließlich als ihre eigenen (vgl. ebd.). Insgesamt schlussfolgert Ruppin (vgl. 2018b, S. 33), dass in Kindertageseinrichtungen die demokratischen Aspekte und (Grund-) Rechte auf Freiheit, Gleichheit und Solidarität in den Beziehungen der Kinder untereinander zum Teil, im hierarchisch-asymmetrischen Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern jedoch grundsätzlich nur eingeschränkt zum Tragen kommen. Während Selbstbestimmung, Freiheit, Gleichheit und Mitbestimmung in

den Darstellungen der Kinder einen zentralen Stellenwert einnehmen, ist gleichzeitig an Hand der Ergebnisse der Studie erkennbar:

(...) Partizipation (ist) im Sinne der Mitwirkung der Kinder in Angelegenheiten, die sie betreffen, in Kindertagesstätten aus der Perspektive der Kinder nicht gegeben. Der Mitbestimmung, der Mitwirkung, hier im Sinne der Selbstwirksamkeit, wird von den Kindern unterschiedliche Bedeutung zugemessen, abhängig davon, wie stark die Komplizenschaft zwischen Kind und Erwachsenen ausgeprägt ist. (Ruppin 2018b, S. 34)

Die Studie *Kinder und Demokratie* liefert in Hinblick auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit durchaus relevante Erkenntnisse. Zum Einen deckt sich die in der Studie getroffene Grundannahme der asymmetrischen Machtkonstellation zwischen Erwachsenen und Kindern in Bezug auf die generationale Ordnung, die auch der vorliegenden Arbeit zugrunde liegen (vgl. hierzu 2.2 und 4.1), zum Anderen stellt die Studie ebenfalls einen direkten Zusammenhang her zwischen dem pädagogischen Kontext der Kindertageseinrichtung und Aspekten von Demokratie und Partizipation. Dabei deckt sich die Definition von Partizipation weitgehend mit der in der vorliegenden Arbeit verwendeten. So fasst Ruppin Partizipation ebenfalls im Sinne Schröders auf und stellt diese dabei in den direkten Zusammenhang mit Demokratie als ein darin inhärentes Prinzip (vgl. Ruppin 2018b, S. 20 f). Demokratie wird in Bezug auf Wahrnehmung ihrer eigenen Lebenswelt Kindertageseinrichtung durch die Kinder dabei vor allem unter Aspekten von Mit- und Selbstbestimmung, sowie unter Werten von Gleichheit, Solidarität, Gerechtigkeit und Freiheit betrachtet. Auch dies ist generell anschlussfähig an die in Kapitel 4 dargestellten Grundsätze von Demokratie in Kindertageseinrichtungen. Was in der vorliegenden Arbeit dabei als Aneignung von Demokratie durch Erleben von und Handeln in Demokratie beschrieben ist, fasst Ruppin (vgl. 2018b, S. 28 f) als die Internalisierung der an die Kinder im Setting der Kindertageseinrichtung herangetragenen Werte und Normen der Gemeinschaft. Im Kern stimmen diese Perspektiven darin überein, dass die Gestaltung des Kontextes der Kindertageseinrichtung und die darin erlebten Interaktionen wesentlichen Einfluss auf die Aneignung demokratischer Kompetenzen und Werte haben. Ruppin zeigt deutlich auf, dass der in der vorliegenden Arbeit beschriebene Anspruch der Gestaltung der Kindertageseinrichtung als demokratischer Ort, in der Kinder Demokratie in Form Demokratischer Partizipation erleben können, von der lebensweltlichen Realität von Kindern in den untersuchten Einrichtungen (noch) weit entfernt ist. Dies ist insofern relevant als Desideratum für die in Kapitel 8 vorgestellte Fallstudie, als dass in der Studie *Kinder und Demokratie* aus der Perspektive der Kinder selbst deutlich wurde, welche hohe Bedeutung die Machtverhältnisse und die Aspekte generationaler Ordnungen im Kontext der Kindertageseinrichtung haben, und zwar aus zweierlei Hinsicht. Zum Einen zeigen die Ergebnisse deutlich, dass die Kindertageseinrichtung ein grundsätzlich durch die Erwachsenen fremdbestimmter Ort ist und dass die Akteurschaft von

Kindern und somit ihr selbstbestimmtes Handeln sich ausschließlich vor diesem Hintergrund und in diesen Bedingungen und Grenzen vollziehen können, weshalb die Macht der Fachkräfte hier den zentralen Faktor darstellt. Zum anderen wird deutlich, dass die Mehrheit der Kinder (Typ 1 und 2) sich den gegebenen Machtverhältnissen im Wesentlichen unhinterfragt und wie im Fall der als komplizenhaft typisierten Kinder willig unterordnen. Dies ist deshalb hoch interessant, weil in diesen Fällen die Machtausübung durch die Erwachsenen regelrecht unsichtbar bleibt und in der Selbstverständlichkeit des Alltags diffundiert, wodurch der reflexive Zugang durch die Fachkräfte selbst dazu deutlich erschwert sein dürfte. Lediglich die als dekonstruktivistisch typisierten Kinder lehnen die Machtverhältnisse offen ab, ordnen sich aus Mangel an Alternativen diesen jedoch (notgedrungen) unter. Insbesondere in Bezug auf Beschwerdeverfahren, die unangemessene Handlungen von Erwachsenen in gegebenen Machtverhältnissen aufdeckbar machen sollen und darauf abzielen, die Macht Erwachsener strukturell zu begrenzen, ist also zu hinterfragen, wie beispielsweise die von Ruppin als komplizenhaft bezeichneten Kinder, die sich den Erwachsenen unterordnen und die von ihnen vorgegebenen Regeln per se für richtig halten, vor diesem Hintergrund auf einen möglichen Machtmissbrauch hinweisen können⁷¹. Festzuhalten ist hier, dass die Erhebung im Rahmen der Studie *Kinder und Demokratie* auf das Wissen der Kinder selbst rekurriert, welches diese in Bezug auf ihre Lebenswelt explizit ausdrücken können⁷². Erfasst werden somit die Sinnkonstruktionen, die die Kinder ihrer Lebenswelt und dem Verhalten der Fachkräfte selbst beimessen und die sie sprachlich reproduzieren können. Auf das tatsächliche Handeln der pädagogischen Fachkräfte lassen die Erkenntnisse dabei zwar Rückschlüsse zu, jedoch nur indirekt. Die Studie *Kinder und Demokratie* liefert demnach wichtige Erkenntnisse insbesondere zur Bedeutung von Machtverhältnissen zwischen Erwachsenen und Kindern in Kindertageseinrichtungen und der Sichtweise der Kinder darauf. Aus diesen Erkenntnissen lässt sich ableiten, dass das es durchaus von Interesse ist, das konkrete Handeln der Fachkräfte, das letztlich das Erleben der Kinder und ihre Erfahrungen bestimmt, empirisch näher zu beleuchten.

6.3 Kinderperspektiven auf Beteiligungsmöglichkeiten (2015)

Julia Höke beschreibt in ihrem qualitativen Forschungsprojekt *Kinderperspektiven auf Beteiligungsmöglichkeiten im Kindergarten*, das 2015 in einer Kindertageseinrichtung als Einzelfallstudie durchgeführt wurde, die Demokratische Partizipation nach dem Konzept *Die Kinderstube der Demokratie* (siehe hierzu 4.5) umsetzt, die Sicht von Kindern auf formelle

⁷¹ Dies lässt sich an die Ergebnisse der BIBEK-Studie (vgl. 6.1) anknüpfen, in der ebenfalls deutlich wurde, dass das gegebene Macht- und Abhängigkeitsverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern selbst hinderlicher Faktor für die Nutzung formeller Beschwerdeverfahren sein kann.

⁷² Auf die (ethischen) Besonderheiten in der Forschung in Bezug auf die Befragung von Kindern durch Erwachsene weist Ruppin (vgl. 2018b, S. 18 ff) im Rahmen der Studie *Kinder und Demokratie* ebenfalls hin.

Beteiligungsmöglichkeiten im Alltag und wertet diese vor dem Hintergrund des Spannungsfeldes generationaler Ordnungen und der Akteurschaft von Kindern aus (vgl. Höke 2018, S. 96). Ausgehend von der Grundannahme, dass „Pädagogisches Handeln... immer vor dem Hintergrund eines Spannungsfelds von prinzipiellem Subjektstatus des Kindes einerseits und Praxen der Er- bzw. Zuteilung von Freiräumen durch Erwachsene vor dem Hintergrund der generationalen Ordnung andererseits geschieht“ (a.a.O., S. 98), untersucht die Autorin, wie die Kinder den pädagogischen Alltag insbesondere in Hinblick auf die in der Einrichtung etablierten formellen und alltagsintegrierten Partizipationsstrukturen selbst erleben (vgl. a.a.O., S. 103). Höke problematisiert dabei insbesondere die unauflösbare „Widersprüchlichkeit der Konzepte von generationaler Ordnung und damit verbundener Komplizenschaft des Kindes mit den Erwachsenen einerseits und kindlicher Akteurschaft andererseits“ (a.a.O., S. 99) und wirft dabei die Frage auf, ob vor diesem Hintergrund überhaupt von tatsächlicher Teilhabe im Sinne einer Machtteilung zwischen Erwachsenen und Kindern zu sprechen ist, oder ob nicht vielmehr von einer Ko-Konstruktion erwachsenenzentrierter Erwartungen auszugehen ist⁷³ (vgl. a.a.O., S. 101). Dabei sei in aktuellen kindheitspädagogischen Diskursen kaum geklärt, wie Kinder selbst in dem Verhältnis generationaler Ordnungen und den damit verbundenen (impliziten) Erwartungen und Voraussetzungen die Möglichkeiten der Beteiligung erleben und auch beschreiben (vgl. Höke 2016, S. 300). Das Forschungsprojekt sollte dementsprechend klären, ob und wie bzw. unter welchen Voraussetzungen die Kinder in Kindertageseinrichtungen insbesondere formelle Partizipationsmöglichkeiten tatsächlich nutzen, womit der Fokus der Untersuchung auf der Rekonstruktion unterschiedlicher Kinderperspektiven auf die Beteiligungsmöglichkeiten in der Praxis liegt (vgl. a.a.O., S. 301). Zur Rekonstruktion der kindlichen Perspektiven kombiniert die Studie teilnehmende Beobachtungen mit Einzelinterviews – durchgeführt als Sequenz-Interviews⁷⁴ – mit den Kindern (vgl. Höke 2018, S. 103 f).

Höke fasst die Ergebnisse in Bezug auf *demokratische Kompetenzen der Kinder*, die *Bedeutung der konkret erlebten Beteiligungsmöglichkeiten* für diese und auf den *Umgang der Kinder mit (impliziten) Zuschreibungen und Erwartungen der Erwachsenen* vor dem Hintergrund der generationalen Ordnung zusammen (vgl. Höke 2018, S. 106–114):

⁷³ Dasselbe Dilemma der praktischen Umsetzung von Partizipation beschreibt die Autorin auch in Hinblick auf den Forschungsprozess selbst, in dem das Verhältnis von Akteurschaft von Kindern als anerkannte Expert*innen ihrer Lebenswelt und der generationalen Ordnung mit der damit einhergehenden Erwachsenen-zentriertheit des Forschungsprozesses ebenfalls nicht aufzulösen und daher zumindest zu reflektieren ist (vgl. Höke 2018, S. 101, 2016, S. 302).

⁷⁴ „Um einen hohen Lebensweltbezug herzustellen, wurden Fotos als Erzählanreize genutzt, auf denen z. B. Gesprächsprotokolle von Kinderbesprechungen und Bilder aus dem Kita-Alltag zu sehen waren“ (Höke 2016, S. 303).

Anhand des Beispiels von Kinderbesprechungen, die in dem beobachteten Fall den Charakter eines klassischen Morgenkreises aufwiesen und in denen in der Regel alle Kinder anwesend sind, zeigen die Ergebnisse in Bezug auf die *demokratischen Kompetenzen*, dass die Kinder diese in erster Linie als Ort der Information und weniger als Entscheidungsgremium und die eigentlich freiwillige Teilnahme als obligatorische Pflicht wahrnehmen. Gleichzeitig beschreiben die Kinder das Informiert-Sein als eine wichtige Voraussetzung für den Alltag in der Einrichtung. Bedeutsam sind in den Besprechungen für die Kinder vor allem Themen, die sie direkt in ihrem Alltag betreffen wie beispielsweise die Verabschiedung von Regeln, wobei ihnen der Alltagsbezug der in den Kinderbesprechungen behandelten Themen nicht immer klar ist. In Hinblick auf die Gruppensprecher*innenwahl zeigen die Ergebnisse der Studie, dass die Kinder das demokratische Prinzip der Wahl verinnerlicht haben und Wert legen auf wesentliche demokratische Kriterien wie transparente Mehrheitsbeschlüsse und die Chancengleichheit für die Bewerber*innen. Gleichzeitig ist den Kindern wichtig, dass die Wahl korrekt abläuft. Sie sehen die Erwachsenen in der Rolle der Wahlaufsicht. Untersucht wurden neben den in Gruppen stattfindenden Kinderbesprechungen auch einrichtungsübergreifende Formen der Beteiligung am Beispiel eines Gremiums zur Planung einer Jubiläumsfeier. In Bezug auf *konkret erlebte Beteiligungsmöglichkeiten* zeigen die Ergebnisse hier, dass die Kinder die Beteiligung an diesem Gremium zum einen deutlich stärker als freiwillig empfinden und zugleich einen inhaltlich stärkeren Bezug zum konkreten Alltag beschreiben. Der Umstand, dass in dieser Beteiligungsform aus Sicht der Kinder nicht nur reine Information, sondern auch tatsächliche Entscheidungen beispielsweise in Bezug auf das Programm der Feier und konkrete Schritte der Umsetzung folgen, führt zu einer erkennbar positiveren Bewertung durch die Kinder. Zudem spielen hier die persönliche Betroffenheit und die Relevanz des Themas für den Gruppenalltag eine Rolle für die Kinder (vgl. hierzu auch Höke 2016, S. 310). Die Autorin kann hier zudem nachweisen, dass die in den jeweiligen Gremien stattfindenden Interaktions- und Kommunikationsprozesse überwiegend erwachsenenzentriert verlaufen und sich auf Dialoge zwischen Erwachsenen und Kindern in Form von Frage und Antwort beziehen. In Bezug auf den Umgang mit *Zuschreibungen und Erwartungen von Erwachsenen*⁷⁵ zeigen die Ergebnisse an Hand einer Konfliktsituation zwischen Kindern, dass es hier zu einem komplexen Zusammenspiel von Zuschreibungen durch Erwachsene und Kinder im Alltagshandeln der Kinder kommt, die aus Sicht der Autorin sowohl zu Über- als auch zu Unterforderungen der Kinder durch die Fachkräfte führen können. So zeigt sich beispielweise, dass Kinder trotz eigentlich demokratisch

⁷⁵ Höke bezieht sich in ihren Ergebnissen auch auf die Wirkung von Zuschreibungen und Erwartung im Kontext generationaler Ordnung in Bezug auf den Forschungsprozess selbst (vgl. Höke 2018, S. 112 ff). An dieser Stelle beschränkt sich die Darstellung der Ergebnisse jedoch auf die Ergebnisse in Bezug auf den konkreten pädagogischen Kontext.

geklärter Regeln beim Umgang mit Regelverletzungen und Konflikten dennoch die Fachkräfte in der Rolle der Konfliktlöser*innen sehen und dass diese wiederum mit der Zuschreibung von ausreichender Konfliktlösungskompetenz dem Kind gegenüber eine Überforderung herbeiführen.

Insgesamt zieht Höke (vgl. 2018, S. 115) aus den Beobachtungen und Interviews den Schluss, dass es für pädagogische Fachkräfte kaum möglich ist, die Bedürfnisse und Interessen der Kinder tatsächlich aus deren Perspektive zu betrachten, weil die Aspekte generationaler Ordnung und der damit verbundenen Komplizenschaft der Kinder dies verhindern würden. Damit stellt sich „für die Partizipation von Kindern ... grundsätzlich die Frage, inwieweit von Erwachsenen Macht abgegeben bzw. mit den Kindern geteilt wird...“ (ebd.) und „inwieweit es in pädagogischen Settings, die immer auch gekennzeichnet sind durch asymmetrische Beziehungen in einer generationalen Ordnung, überhaupt möglich ist, echte Teilhabe von Kindern zu ermöglichen“ (Höke 2016, S. 312). Die Aussagen der Kinder lassen dabei außerdem den Schluss zu, dass diese ein grundlegendes Interesse an Partizipationsprozessen im Alltag haben, sofern die behandelten Themen und Fragen eine direkte und persönlich bedeutende Wirkung in ihrem Alltag haben (vgl. a.a.O., S. 311). Entsprechend plädiert die Autorin abschließend für eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Aspekten generationaler Ordnung, um Partizipation auch in Anbetracht der benannten Widersprüchlichkeiten zu realisieren, wozu auch eine vertiefte Reflexion der Machtverhältnisse zwischen Erwachsenen und Kindern gehört (vgl. Höke 2018, S. 115).

Die Forschungsergebnisse von Höke sind für die vorliegende Arbeit insofern relevant, als dass sie die Wirkungen generationaler Ordnung und der auch in der theoretischen Grundlage der vorliegenden Arbeit beschriebenen Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse im pädagogischen Kontext (vgl. insbes. 2.2 und 3.2) aus der Perspektive der Kinder zugänglich macht, wobei sich sehr deutlich herausstellt, dass die Kinder die Erwachsenen auch vor dem Hintergrund etablierter demokratischer Prinzipien und Verfahren innerhalb der Einrichtung weiterhin als die Bestimmenden betrachten, wenn dies auch nur exemplarisch in einer einzelnen Einrichtung nachvollzogen wird. Die Tatsache, dass sich Demokratie in der Kita nicht in der Einrichtung formeller Strukturen beschränken kann, deckt sich mit dem in Abschnitt 4.1 beschriebenen Verständnis von Demokratie auch als Lebensform, die sich nicht in rein formellen und demokratischen Prozessen erübrigt, sondern sowohl innerhalb als auch außerhalb formeller Strukturen als demokratisches Handeln in den Interaktionen erlebbar sein muss. Insgesamt decken sich die Grundannahmen der Erhebung Hökes mit denen der vorliegenden Arbeit. In Bezug auf das Verständnis Demokratischer Partizipation liefert Höke so empirische Belege dafür, dass Kinder in ihrer Lebenswelt zwischen Entscheidungen und Themen differenzieren, die sie persönlich oder die

Gemeinschaft betreffen und somit für sie relevant sind und solchen, bei denen sie keine eigene Betroffenheit herstellen. Insgesamt sind die Schlussfolgerungen der Studie ein ausdrückliches Argument dafür, sich näher mit Macht und Machtverhältnissen innerhalb der generationalen Ordnung zwischen Erwachsenen und Kindern im Kontext der Kindertageseinrichtung auseinanderzusetzen. Während Höke die Perspektive der Kinder betrachtet, erscheint es gerade aus dieser Argumentation heraus dabei notwendig, Macht als Phänomen zunächst einmal theoretisch zu verorten und empirisch zu ergründen, wie sich Macht im Handeln pädagogischer Fachkräfte – auch über die Einrichtung formeller Strukturen und Prozesse hinaus – zeigt. Dies kann dann einen Beitrag dazu leisten, die auch von Höke geforderten Reflexionsprozesse pädagogischer Fachkräfte zu unterstützen, indem im Sinne des Allgemeinen Kompetenzmodells (vgl. hierzu Nentwig-Gesemann 2011, S. 11 ff) die performative Seite des Handelns pädagogischer Fachkräfte zugänglich und mit Aspekten von Dispositionen in Beziehung gesetzt werden kann.

6.4 Demokratie in der Kita – DeiKi (2013-2016)

In der von der Universität Hamburg zwischen 2012 und 2016 durchgeführten Studie *Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen (DeiKi)* wurde in Einrichtungen, die Demokratische Partizipation nach dem Konzept *Die Kinderstube der Demokratie* umsetzen, der Zusammenhang zwischen der Implementierung demokratischer Strukturen und der daraus resultierenden tatsächlichen demokratischen Praxis untersucht (vgl. Richter et al. 2018, S. 74). In ihren Grundannahmen richtet sich die Studie dabei an den bildungs- und demokratiethoretischen Überlegungen von Demokratie als Regierungs- und Lebensform nach Dewey aus (vgl. hierzu 4.1). Anknüpfend daran bilden die Überlegungen deliberativer Demokratie, nach denen die Beteiligten an demokratisch-partizipativen Prozessen qua Betroffenheit als kompetent zu erachten sind und gleichermaßen als Urheber*innen und Adressat*innen von Entscheidungen und Regelungen innerhalb der Gemeinschaft auftreten (vgl. hierzu auch 4.1), weitere theoretische Bezugspunkte. Abschließend ergänzt werden die Grundannahmen der Studie schließlich durch das sozialpädagogische Konzept der Kommunalpädagogik nach Richter (vgl. hierzu Richter et al. 2016, S. 114). Ziel der Studie war es zu bestimmen, wie Demokratische Partizipation durch die Beteiligten realisiert wird, wie die (Vereins-) Prinzipien deliberativer Demokratie als Lebensform umgesetzt werden und wie kompetent und zufrieden die Kinder selbst mit der in der Kita gelebten Form der Demokratie sind (vgl. Richter et al. 2018, S. 75). In weiteren Schritten wurden abschließend Bedingungen einer gelingenden demokratischen Praxis herausgearbeitet. Dazu wurden unter der Voraussetzung mindestens zweijähriger Erfahrung mit dem genannten Konzept Erhebungen in sechs Kindertageseinrichtungen durchgeführt. Diese waren multiperspektivisch angelegt und in Form von Expert*inneninterviews mit

Leitungskräften, diskursiven Interviews mit pädagogischen Fachkräften, fotogestützten Gruppeninterviews mit den Kindern, teilnehmenden Beobachtungen und Dokumentenanalysen beispielsweise von Konzepten und Kitaverfassungen durchgeführt⁷⁶ (vgl. Richter et al. 2018, S. 76).

Die Ergebnisse fassen die Autor*innen unter dem Aspekt von „Partizipation im Spannungsverhältnis von deliberativer Demokratie und Expertendemokratie“ zusammen (Richter et al. 2018, S. 76). So zeigt sich, dass in den Einrichtungen die für gelingende deliberative Prozesse auf der Ebene der Kommunalpolitik zentralen Vereinsprinzipien grundsätzlich nicht vollständig erfüllt werden können, weil die freiwillige Mitgliedschaft und die ehrenamtliche Selbstverwaltung auf Kindertageseinrichtungen als Institution nicht zutreffen (vgl. a.a.O., S. 77). Innerhalb des pädagogischen Alltags selbst wird jedoch durchaus eine Demokratisierung des Binnenverhältnisses der Kindertageseinrichtungen sichtbar, insbesondere im Verhältnis zwischen den pädagogischen Fachkräften und Kindern, weil hier die Kitaverfassung zu einer Rechtklärung beitragen kann. Im pädagogischen Alltag selbst kann so auch die Freiwilligkeit beispielsweise im Rahmen der Teilnahme an Angeboten umgesetzt werden. Im Rahmen der Rechtklärung auf Selbst- und Mitbestimmungsebene, die die Machtabgabe der pädagogischen Fachkräfte in allen Einrichtungen kodifizierend regelt, zeigen sich neben der Eröffnung von Beteiligungsmöglichkeiten und Freiräumen immer auch durch Fachkräfte festgelegte Grenzen der Partizipation (vgl. a.a.O., S. 78). Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn Kinder aus der Perspektive der Fachkräfte nicht betroffen sind von den entsprechenden Regelungen, wenn Überlegungen der Aufsichts- und Fürsorgepflicht überwiegen, pädagogische Interessen dominieren, die Vermittlung von Werten und Traditionen (z.B. Tischkultur) für die Fachkräfte nicht verhandelbar waren oder Trägerinteressen überwiegen (vgl. Richter/Lehmann 2016, S. 277). Deliberativ-demokratische Praxis wird in den Einrichtungen dabei sowohl in Form formeller Mehrheitsdemokratie mittels Gremien, Konferenzen oder Arbeitsgruppen umgesetzt, als auch in Form informeller Konsensdemokratie, die insbesondere individuelle Fragen der Selbstbestimmung der Kinder betrifft und in Aushandlungs- und Verständigungsprozessen zwischen Kind und Fachkraft realisiert wird (vgl. Richter et al. 2018, S. 79 ff). Als zentral für eine demokratische Umsetzung erwies sich nach Ansicht der Autor*innen dabei das Prinzip des pädagogischen Diskurses zwischen Fachkraft und Kind, in dem nicht die von vornherein angenommene Überlegenheit der Fachkraft, sondern das bessere Argument gilt und sich somit ein offener Ausgang des Aushandlungsprozesses realisiert (vgl. a.a.O., S. 81 f). Die Ergebnisse der DeiKi-Studie zeigen neben einer deliberativ-demokratischen Umsetzung in einigen untersuchten Einrichtungen

⁷⁶ Zudem wurden die jeweiligen Skripte den jeweils Betroffenen vor der Auswertung zur Validierung vorgelegt, wodurch auch im Forschungsprozess selbst partizipative Prinzipien gewährleistet werden sollten (vgl. Richter/Lehmann 2016, S. 274).

darüber hinaus ein Form der Umsetzung von Demokratie, in der die Fachkräfte trotz Verfassungseinführung und Rechtklärung weiterhin für sich beanspruchen, Entscheidungen für und im Interesse der Kinder zu treffen, und zwar aufgrund der Annahme des eigenen Expert*innenstatus, weshalb die Autor*innen diese Form als Expertendemokratie bezeichnen (vgl. Richter et al. 2018, S. 82). Demokratische Aushandlungsprozesse in den entsprechenden Entscheidungen finden in dieser Form in der Regel unter den Fachkräften selbst statt, was die Autor*innen unter dem Begriff des praktischen Diskurses fassen (vgl. Richter et al. 2016, S. 124 f).

In Bezug auf die Performanz und ihre Zufriedenheit der Kinder selbst mit Demokratie in der Kindertageseinrichtung können die Autor*innen zeigen, dass diese über kognitives Wissen in Bezug auf die demokratischen Strukturen und Prozesse in den Einrichtungen verfügen und praktisches Handlungswissen in Bezug auf die Teilnahme an demokratischen Prozessen wie Wahlen, Konferenzen oder Abstimmungen handelnd umsetzen können. Dabei zeigt sich deutlich, dass sie dies in der Regel dann tun, wenn sie selbst von den jeweiligen Entscheidungen und Themen betroffen sind (vgl. Richter et al. 2018, S. 85). Die Studie kann insgesamt nachweisen, „dass die Kinder eine hohe Bereitschaft haben, sich für die eigenen Bedürfnisse einzusetzen und sie in gemeinschaftliche Aushandlungsprozesse einzubringen“ und „Demokratie nicht nur können, sondern ... auch wollen“ (Richter et al. 2018, S. 85 f). In Bezug auf Gelingensbedingungen Demokratischer Partizipation identifizieren die Autor*innen der DeiKi-Studie neben notwendigen ausreichenden personellen Ressourcen unter anderem die Kommunikation im Team, die Organisation der Gremienarbeit durch die pädagogischen Fachkräfte, die angemessene methodische Aufbereitung der Verfahren, die intensive Auseinandersetzung über Demokratie auf der Ebene der Fachkräfte sowie deren partizipative und dialogische Grundhaltung (vgl. a.a.O., S. 87–90).

Neben der Tatsache, dass die Umsetzung Demokratischer Partizipation auf der Grundlage demokratischer Prinzipien auch in der Kindertageseinrichtung möglich ist, Kinder über die entsprechenden Kompetenzen verfügen und Demokratie mit Zufriedenheit praktizieren (vgl. Richter et al. 2018, S. 91), sind vor dem Hintergrund sind insbesondere die Beschreibungen der Rolle der pädagogischen Fachkräfte relevant in Bezug auf die vorliegende Arbeit. So zeigt sich, dass entsprechend eines generell ungleichen Machtverhältnisses die Fachkräfte nicht nur darüber entscheiden, ob Demokratie als deliberativ-partizipative Demokratie gelebt oder verstärkt in Form einer Expertendemokratie umgesetzt wird, wenn es um Entscheidungen geht, die die Gemeinschaft betreffen. Auch die Erkenntnis, dass ebenso Selbstbestimmungsfragen in Form des pädagogischen Diskurses keineswegs frei vom Einfluss der Erwachsenen sind, verbunden mit der zentralen Frage, ob es sich hier tatsächlich um Verständigungsprozesse

offenen Ausgangs handelt, in denen das bessere – was auch immer das heißt und wer auch immer darüber entscheidet – Argument überwiegt, oder ob letztlich die Fachkräfte auch in diese Prozesse machtvoll eingreifen. Insofern zeigen die Ergebnisse der Studie, dass es sowohl in formellen wie auch in informellen demokratischen Prozessen zentral auf die pädagogischen Fachkräfte ankommt, die Demokratische Partizipation ermöglichen und begrenzen, was sich auch in den von den Autor*innen benannten Gelingensbedingungen niederschlägt. Aus dieser Sicht bestätigt sich die Notwendigkeit, die Ebene der Performanz von Macht durch die pädagogischen Fachkräfte genauer in den Blick zu nehmen, um zu verstehen, wie Macht performativ konkret umgesetzt wird.

6.5 Weitere Studien im sozial- und kindheitspädagogischen Diskurs

Neben den exemplarisch ausführlich dargestellten Studien, die einen Bezug zu dem Themenbereich der vorliegenden Arbeit aufweisen, werden im Folgenden weitere zusammengefasst: In dem Forschungsprojekt *Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Bildung und Demokratie*, das von 2012 bis 2014 durchgeführt wurde, untersuchen die Autor*innen unter der normativen Grundannahme, „dass Demokratiebildung von Kindern die Erfahrung eines demokratisch gestalteten Alltags in der Kindertageseinrichtung beginnt“ (Bartosch et al. 2015, S. 7), welche (Handlungs-) Kompetenzen die pädagogischen Fachkräfte hierfür benötigen und wie sie diese in der (hoch-)schulischen Ausbildung erwerben können. Die Autor*innen befassen sich im ersten Teil mit Bedingungen gelingender Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen und identifizieren anschließend mittels Befragung von Kindern, pädagogischen Fachkräften, Leitungen, Trägervertreter*innen, Eltern sowie externen Expert*innen – ausgewertet nach Grounded Theory – zehn den Erfahrungs- und Handlungsraum in der Kindertageseinrichtung strukturierende Kategorien für Demokratiebildung. Über einen weiteren Zwischenschritt der Lernergebnisbeschreibung, bezogen auf die pädagogischen Fachkräfte, werden schließlich Handlungsmerkmale demokratiefördernden Verhaltens pädagogischer Fachkräfte bestimmt. Im zweiten Teil der Studie werden Bedingungen gelingen Lernens von Demokratiefähigkeit in den schulischen und hochschulischen Ausbildungen für frühpädagogische Fachkräfte analysiert. Befragungen Lehrender und Lernender in den Ausbildungsinstitutionen dienen der Überprüfung der im ersten Teil formulierten Lernergebnisbeschreibungen von Fachkräften, die letztlich einem Qualifikationsprofil für Demokratiebildung münden, zu dem abschließend entsprechend günstige Lehr- und Lernarrangements formuliert werden. (Vgl. a.a.O., S. 22–24)

In Bezug auf die identifizierte Kategorie *Macht und Entscheidungen* zeigen die Ergebnisse⁷⁷ sehr deutlich, dass für die Kinder die Machtverteilung innerhalb der Kindertageseinrichtung eindeutig ist und dass die Erwachsenen hier grundsätzlich die Bestimmenden sind (vgl. Bartosch et al. 2015, S. 34). Zudem zeigen die Ergebnisse, dass *Macht und Entscheidungen* sich als einzige Kategorie auf alle fünf identifizierten Handlungsmerkmale⁷⁸ in Bezug auf die pädagogischen Fachkräfte bezieht (vgl. a.a.O., S. 43). Somit kann die Frage der Umsetzung von Macht und Entscheidungen als zentrale Kategorie der Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen verstanden werden. Die Ergebnisse des Projekts *Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte* sind für die vorliegende Arbeit daher insofern relevant, als dass sie die zentrale Bedeutung von Macht pädagogischer Fachkräfte in Bezug auf Demokratische Partizipation bestätigen. Die mittels Befragung und dementsprechend analytischer Deskription des Handelns der Fachkräfte gewonnen Erkenntnisse sind dabei jedoch auch mittels deskriptiver Untersuchungen zu überprüfen, wie die Autor*innen der Studie selbst konstatieren (vgl. a.a.O., S. 115).

Mit der explorativ angelegten Einzelfallstudie *Machtprozesse in der Heimerziehung*, die von 1993-1996 durchgeführt wurde, liefert Wolf (vgl. 1999) relevante Grundlagen in Bezug auf Macht im pädagogischen Kontext. Als offene qualitativ angelegte Untersuchung, bei der sich das zentrale Thema Macht erst im Untersuchungsprozess selbst herauskristallisiert, wird in der Studie ein Setting klassischer Heimerziehung Ostdeutschland untersucht (vgl. a.a.O., S. 21). Wolf führte im Untersuchungszeitraum ethnografische teilnehmende Beobachtungen sowie Interviews mit den pädagogischen Fachkräften und den Kindern und Jugendlichen durch, die in der Einrichtung betreut wurden. Ausgehend von den vielschichtigen Interdependenzen und sozialen Verflechtungen innerhalb der Einrichtung und der Grundannahme, dass Erziehung „als eine strukturelle Voraussetzung einen Machtüberhang zugunsten der Erziehenden“ (Wolf 2000, S. 1) aufweist, werden die Ergebnisse auf der Grundlage der figurationssoziologischen Machttheorie Norbert Elias ausgewertet, weil diese „eine differenzierte mikrosoziologische Analyse von Machtquellen und Machtprozessen in der Heimgruppe“ ermöglicht (Wolf 1999, S. 110) und auf die Untersuchung von Machtbalancen abzielt. Wolf (vgl. 2000, S. 1) wertet aus, durch welche Machtquellen und Machtmittel die jeweilige Machtbalance zwischen pädagogischen Fachkräften und den Kindern und Jugendlichen hergestellt wird. Identifiziert werden in

⁷⁷ Die Ergebnisse des komplexen multiperspektivischen Studiendesigns werden hier nur in Bezug auf die genannte Kategorie dargestellt, da diese den stärksten Bezug zur Fragestellung der vorliegenden Arbeit aufweist. Zur vertiefenden Auseinandersetzung sei auf die Darstellung der Ergebnisse durch die Autor*innen verwiesen (vgl. hierzu Bartosch et al. 2015).

⁷⁸ Die Autor*innen beschreiben die Handlungsmerkmale *Anerkennung, Pädagogische Gestaltung, Transparenz, Demokratie in der Einrichtung und Präsentation nach außen* (vgl. a.a.O., S. 42 ff).

der Studie sieben zentrale Machtquellen, die im Wesentlichen den Fachkräften zur Verfügung stehen und ihren Machtüberhang sichern⁷⁹. Wolf erläutert, dass der Machtüberhang der pädagogischen Fachkräfte sich insbesondere in der Verfügung über Orientierungsmittel (z.B. Informationen) und in der Abhängigkeit der Heranwachsenden von Zuneigung begründet. Zudem problematisiert er die Machtquelle körperlicher Stärke (vgl. hierzu Wolf 2000, S. 6; vgl. auch Wolf 1999, S. 246). Nach der Analyse unterschiedlicher Quellen der Macht Erziehender leitet Wolf schließlich ab, dass die Anwendung von Macht, das Einwirken pädagogischer Fachkräfte auf Kinder und Jugendliche vor dem Hintergrund eines generellen Machtungleichgewichts, stets der pädagogischen Legitimation bedarf und sich ausschließlich an der zentralen pädagogischen Aufgabe der Hervorbringung von Entwicklungschancen zu orientieren hat (vgl. Wolf 1999, S. 8). Die Studie *Machtprozesse in der Heimerziehung* bezieht sich zwar auf einen anderen institutionellen Kontext als die vorliegende Arbeit und eine nicht vollkommen deckungsgleiche Zielgruppe, jedoch sind die Ergebnisse hierfür insofern relevant, als dass sie die Machtverhältnisse und den immanenten Machtüberhang der Erwachsenen im Erziehungsprozess unterstreichen und empirisch belegen. Das Theoriekonstrukt der figurationssoziologischen Machtbalance, das zur Auswertung der Daten herangezogen wurde, ist dabei anschlussfähig an die theoretischen Überlegungen zu Macht in der vorliegenden Arbeit, insbesondere fallen hier Parallelen mit der anthropologisch-philosophischen Theorie Popitz (vgl. 3.1.5) ins Auge. Wenn die Studie auch Rückschlüsse und durchaus Aussagen über das Handeln der Fachkräfte zulässt, kann sie allenfalls Anhaltspunkte für die Fragestellung in Bezug auf jeweils empirisch konkrete performative Umsetzung von Macht liefern. Zudem wurde in der Studie Macht nicht vor dem Hintergrund der Demokratischen Partizipation analysiert, womit sich die Studie von der normativen Ausrichtung der vorliegenden Arbeit unterscheidet.

Das Forschungsprojekt *Partizipation in der frühesten Kindheit (PINKS)* wurde als ethnographiebasiertes Praxisprojekt zur Akteurschaft von Kindern in schweizerischen Kindertageseinrichtungen von 2015 bis 2018 durchgeführt (vgl. Hekel/Neumann 2017, S. 113). Das Projekt zielt darauf ab, mittels Feldbeobachtungen in neun Einrichtungen zu erforschen, „wie die Kinder im Kita-Alltag als Akteure in Erscheinung treten und sich partizipative Praktiken wechselseitig bedingen, beeinflussen und beschränken“ (ebd.). In ihren theoretischen Grundannahmen bezieht sich das Projekt auf das Konzept kindlicher Akteurschaft und grenzt sich dabei ausdrücklich von Ansätzen ab, die davon ausgehen, dass die Erwachsenen eine zentrale Rolle spielen in Hinblick darauf, Partizipation zu ermöglichen oder zu verhindern (vgl. Hekel/Neumann 2017, S. 113; vgl. auch Neumann et al. 2019, S. 324 f). So konstatieren die Autor*innen, „dass Kinder

⁷⁹ Zur Erläuterung der einzelnen Machtquellen sei an dieser Stelle auf die Veröffentlichungen des Autors verwiesen (vgl. hierzu Wolf 1999, S. 142–299; vgl. zusammenfassend Wolf 2000, S. 3–7).

immer schon Akteure des institutionellen Kita-Alltags sind – und zwar unabhängig davon, ob Erwachsene Partizipation fördern oder gerade davon absehen“ (Hekel/Neumann 2017, S. 113). Unabhängig von den Erwachsenen seien Kinder demnach prinzipiell fähig, auf den Alltag und das Geschehen in der Kindertageseinrichtung Einfluss zu nehmen und definieren Partizipation demnach als generelle Möglichkeit der Einflussnahme der Kinder in ihrer Lebenswelt (vgl. ebd.). Dementsprechend verfolgen die Autor*innen nicht die Frage *ob*, sondern *wie* Kinder ihre Akteurschaft im Rahmen der Partizipation im Alltag realisieren und zielen darauf ab, „Erscheinungsweisen, Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen der Akteurschaft von Kinder im institutionellen Alltag zu erkunden“ (Hekel/Neumann 2016, S. 23; vgl. auch Hekel/Neumann 2017, S. 113). Am Beispiel der Analyse von Morgenkreisen beschreiben die Autor*innen drei verschiedene Formen der Akteurschaft: *Dabeisein* im Sinne körperlicher Anwesenheit ohne aktiven Einbezug, *Mitmachen* im Sinne von Einbezug ohne Einfluss auf den Verlauf des Geschehens und *Einflussnehmen* im Sinne von aktiver Veränderung des Verlaufs des Geschehens (vgl. Hekel/Neumann 2016, S. 23). Die Formen der Akteurschaft systematisieren Hekel und Neumann unter anderem „hinsichtlich ... *unterschiedlicher Modi der Verbindlichkeit* [H. i. O., T. B.] der von den Kindern erwarteten Aktivität“ (ebd.). Diese werden als „das *Wollen-Sollen*, das *Müssen*, das *Nicht-Müssen* und das *Dürfen* [H. i. O., T. B.]“ (a.a.O., S. 24) beschrieben. Die Modi beschreiben demnach sowohl die Räume der Ermöglichung als auch der Begrenzung der Akteurschaft der Kinder. Die (scheinbare) Unabhängigkeit der Partizipation der Kinder davon, ob die Erwachsene diese gerade fördern oder nicht, erklären die Autor*innen aus ihren Beobachtungen letztlich damit, dass Partizipation selbst stets „im Modus von gleichsam ‚ermöglichenden Einschränkungen‘ der kindlichen Akteur_innenposition (operiert) und dort (greift), wo es keinen beliebigen Entscheidungsspielraum gibt“ (Neumann et al. 2019, S. 340). Dies wird als institutioneller Sinn der Partizipation bezeichnet, der sowohl organisationale wie auch pädagogische Möglichkeiten und Grenzen beinhaltet und sich damit bestimmen lässt „als die Verschmelzung von (organisationalen) Maßgaben der Praktikabilität mit solchen der (pädagogischen) Legitimität“ (ebd.). Damit argumentieren die Autor*innen, dass Partizipation sich auch nicht wie in anderen Ansätzen angenommen in einem Dilemma organisatorischer und pädagogischer Möglichkeiten und Grenzen vollzieht, sondern „dieses vermeintliche Dilemma *immer schon* gelöst (ist), wenn die Praxis ‚ihren Lauf nimmt‘“ (ebd.). Die PINKS-Studie als Teil des frühpädagogischen Diskurses um Partizipation kann kaum an die der vorliegenden Arbeit zugrunde liegenden Annahmen anschließen und stellt somit gewissermaßen einen Gegenpol zu den hier vorliegenden Betrachtungen dar. So betrachten die Autor*innen die Akteurschaft der Kinder als grundsätzlich gegeben und Partizipation demnach als von den Erwachsenen unabhängig durch die Kinder realisierbar. Diesem kann unter dem Gesichtspunkt generationeller Ordnungen, wie sie der Perspektive der vorliegenden Arbeit zugrunde liegen, jedoch nicht

zugestimmt werden. Die Betrachtung der Realisierung von Partizipation in Hinblick auf die Frage danach, „inwiefern partizipative Strukturen und Praktiken die Einflussnahme von Kindern nicht nur ermöglichen, sondern auch einschränken können“ (Hekel/Neumann 2017, S. 114), konstatieren die Autor*innen trotz der Grundannahme, dass die Akteurschaft und somit die Partizipation der Kinder immer schon gegeben sei, zudem selbst, dass diese gleichzeitig auch Ermöglichung und Begrenzung unterliegen. Dabei wird jedoch außer Acht gelassen, wie diese Ermöglichung und Begrenzung sich im Alltag realisieren und vor allem von wem sie ausgehen. Pädagogische und organisationale Zusammenhänge, die den „institutionellen Sinn der Partizipation“ (vgl. Neumann et al. 2019) ergeben, werden dabei nicht auf ihren Machtgehalt und Aspekte generationaler Ordnungen hinterfragt. An dieser Stelle erscheinen die Grundannahmen und Ergebnisse der PINKS-Studie zuweilen widersprüchlich, weil zum einen konstatiert wird, Partizipation realisiere sich in der Negation des Einflusses generationaler Ordnungen auch unabhängig von den Erwachsenen, gleichzeitig jedoch der angenommene institutionelle Sinn in Hinblick auf organisationale und pädagogische Zusammenhänge letztlich von den Erwachsenen und nicht von den Kinder konstruiert wird. Die Partizipationsmodi *Wollen-Sollen*, *Dürfen* und *Müssen* gehen letzten Endes direkt auf den (machtvollen) Einfluss der Erwachsenen zurück, es sind nicht die Kinder, die darüber bestimmen, ob sie wollen-sollen, dürfen oder müssen. In Bezug auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit lässt sich daher allenfalls als relevant ableiten, dass die dort genannten Formen der Akteurschaft in ihren Modi der Verbindlichkeit für die Kinder auf den Gehalt der Machtausübung durch die Fachkräfte vor dem Hintergrund Demokratischer Partizipation empirisch zu analysieren sind.

Weitere empirische Analysen finden sich unter anderem bei Warming (vgl. 2016), die die zentrale Rolle von Haltung und Wissen zur Partizipation sowohl auf der Ebene praktischen Erfahrungswissens als auch theoretischen Fachwissens auf Seiten pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen aus deren Sicht (mittels problemzentrierter Interviews) beleuchtet und schlussfolgert, dass ein nicht professionell-fachlich reflektiertes Handeln der Fachkräfte die Möglichkeiten Demokratischer Partizipation der Kinder einschränken und den Abbau undemokratischer Formen der Machtausübung aus Seiten der Fachkräfte verhindern kann. Warming betrachtet demnach die Ebene der Dispositionen in Bezug auf Demokratische Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte (vgl. hierzu Fröhlich-Gildhoff et al. 2011, S. 17 f; vgl. auch Nentwig-Gesemann 2011). Die Autorin unterstreicht die Rolle der pädagogischen Fachkräfte in der Umsetzung von Partizipation und liefert gleichermaßen eine weitere Begründung dafür, das tatsächliche Handeln der Fachkräfte in Bezug auf Macht und Demokratische Partizipation empirisch in den Blick zu nehmen.

Einen Überblick weitere Studien und Konzepte in Bezug auf Bildungsteilhabe und Partizipation liefert Prengel (vgl. 2016). Die vorhandenen Untersuchungen machen ebenfalls überwiegend deutlich, wie sehr die Beteiligung oder eben auch Nicht-Beteiligung davon abhängt, ob Erwachsene diese zulassen bzw. ob sie sich überhaupt auf den Weg machen, sich mit den Beteiligungsrechten von Kindern ernsthaft auseinanderzusetzen. Aufschlussreich für die vorliegende Fragestellung erscheint vor allem die Untersuchung zu partizipativen Interaktionsprozessen⁸⁰, in der in Bezug auf das Thema Partizipation der Blick auf die konkrete Gestaltung von Interaktionen und somit auf die Handlungsebene gerichtet wird. Allerdings wird hier die allgemeine Gestaltung von Interaktionen betrachtet und der Machtaspekt nicht explizit fokussiert. Auch beziehen diese sich auf den gesamten Kitaalltag, während sich die vorliegende Untersuchung explizit auf den Rahmen von Beschwerdeverfahren richtet, da hier die demokratische Gestaltung von Macht einen besonderen Stellenwert einnimmt.

6.6 Resümee

In den bisherigen empirischen Untersuchungen im Themenbereich (Demokratischer) Partizipation, Macht und Beschwerdeverfahren in Kindertageseinrichtungen zeigt sich überwiegend, dass die pädagogischen Fachkräfte eine zentrale Rolle spielen in Hinblick auf die Möglichkeiten und Grenzen (Demokratischer) Partizipation von Kindern. Obwohl ihre Umsetzung aus Sicht der Rechte der Kinder und des Kinderschutzes eigentlich obligatorisch ist, weisen die bisherigen Ergebnisse darauf hin, dass die Machtstrukturen im Abhängigkeitsverhältnis zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in Kindertageseinrichtungen hier nach wie vor einen zentralen Stellenwert einnehmen und zur entscheidenden Bedingung der Umsetzung werden. Auch in Einrichtungen, die sich den mit (Demokratischer) Partizipation intensiv auseinandergesetzt haben zeigt sich offenbar, dass die Kinder nach wie vor in einer massiven Abhängigkeit zu den Erwachsenen stehen, die sich nicht auflösen lässt. Vielmehr weisen die Ergebnisse zusammengefasst darauf hin, dass hier eher darum gehen muss, die Prozesse in Bezug auf (demokratisches) Handeln pädagogischer Fachkräfte näher zu beleuchten, um so letztlich theoretisches Wissen zu generieren, das wiederum in entsprechende Reflexionsprozesse Eingang finden kann.

⁸⁰ Prengel (vgl. 2016, S. 58f) verweist hier auf Studien von König (2006) und Alemzedah (2014).

7 Zwischenfazit und Relevanz der Fragestellung

In den bisherigen theoretischen Betrachtungen wurde der Aspekt der Macht pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen als zentrales Thema der vorliegenden Arbeit unter verschiedenen Gesichtspunkten beleuchtet. Zunächst einmal wurden die rechtlichen und (kindheits-) pädagogischen Rahmenbedingungen des Arbeitsfeldes der Kindertageseinrichtung umrissen (Kapitel 2). Im Spannungsfeld der Kernaufgaben von Erziehung, Bildung und Betreuung der Kinder zeigte sich, dass die pädagogischen Fachkräfte hier in einem spezifischen und regelrecht eigentümlichen Verhältnis zwischen Erziehungsnotwendigkeit und Abhängigkeit der Kinder sowie der gesellschaftlichen (Anpassungs-) Funktion von Erziehung einerseits und der Annahme und Akzeptanz von Mündigkeit sowie der bedingungslosen Anerkennung der Akteurschaft und Subjektstellung des Kindes unter der Prämisse von Bildung als Selbstbildung andererseits tätig sind. Dies hat Auswirkungen auf die Rolle von Fachkraft und Kind im pädagogischen Verhältnis, in dem die erzieherische Einflussnahme der Fachkräfte immer wieder abzuwägen ist mit der Verwirklichung von Autonomie und der gegebenen Subjektorientierung. Unter verschiedenen theoriegeleiteten Zugängen wurde anschließend der Machtbegriff näher beleuchtet (Kapitel 3). Hier zeigte sich, dass Macht als Phänomen zwar nicht abschließend einheitlich definierbar, jedoch unumstritten konstituierendes Merkmal sozialer Verhältnisse und Beziehungen ist. So wird diese auch als „Struktureigentümlichkeit sozialer Beziehungen“ (Elias 1991, zit. n. Hansen et al. 2011, S. 27) verstanden und steht dabei in den betrachteten Konzepten überwiegend übereinstimmend in einem je konkreten Handlungsbezug⁸¹ und zielt auf die Einflussnahme auf das Handeln anderer⁸². Dabei ist davon auszugehen, dass in Machtverhältnissen – insbesondere zwischen Erwachsenen und Kindern – die Möglichkeiten der Machtausübung ungleich verteilt, diese jedoch grundsätzlich auch veränderbar sind. Zugleich weist Macht ein spezifisches Verhältnis zur Freiheit auf. Generell wurde hier deutlich, dass Macht sich vollzieht als die – mehr oder weniger bewusste – Einflussnahme auf das Handeln anderer unter Aufrechterhaltung der Freiheit und des Handlungsspielraums auf beiden Seiten⁸³. Damit verbunden ist ebenfalls ihr spezifischer Bezug zur Anwendung von Zwang oder Gewalt, die nicht oder nicht ohne Weiteres – zumindest nicht ohne legitimierende Gründe – mit der Ausübung von Macht in Einklang zu bringen sind. Zudem wurde dargestellt, dass Macht gerade in Hinblick auf die Notwendigkeit und die Funktion von Erziehung einen konstitutiven

⁸¹ Die Theorie Max Webers bildet hier eine Ausnahme in den behandelten Ansätzen und betrachtet Macht auch auf einem Möglichkeitsfeld (vgl. hierzu 3.1.1).

⁸² Lediglich Arendt betrachtet Handeln nicht auf der Grundlage von Einflussnahme, sondern auf der Basis der Legitimation durch die soziale Gruppe zum Handeln in ihrem Sinn (vgl. 3.1.3).

⁸³ Einzig Weber (vgl. 3.1.1) definiert Macht als Durchsetzung auch gegen den Willen des anderen. Popitz (vgl. 3.1.5) betrachtet die Aufrechterhaltung von Handlungsmöglichkeiten wenn auch nicht als existenzielle Bedingung von Macht, wohl aber als zentralen Bezugspunkt ihrer legitimen Anwendung.

und produktiven Bestandteil pädagogischen Handelns in Kindertageseinrichtungen darstellt und als solcher aus diesem nicht wegzudenken ist (vgl. 3.2). Pädagogische Fachkräfte können (und dürfen) in dem Abhängigkeitsverhältnis, in dem die Kinder zu ihnen stehen, und in Bezug auf die Realisierung von Erziehung und Bildung auf die (konstruktive) Ausübung von Macht grundsätzlich nicht verzichten, womit Macht zu einem zentralen pädagogischen Merkmal in Bezug auf das je konkrete performative Handeln im pädagogischen Kontext wird (vgl. hierzu 3.3). Die performative Umsetzung von Macht zielt auf konkretes Handeln, welches als interpretatorisches Konstrukt zu verstehen ist. Die performative Umsetzung von Macht in Form von Handeln pädagogischer Fachkräfte ist demnach vor dem Hintergrund der Intention der Fachkräfte und des konkreten sozialen Kontextes der Interaktion mit den Kindern als Handeln zu beschreiben.

Unter der Perspektive Demokratischer Partizipation (Kapitel 4) wurde anschließend dargelegt, dass die konkrete Ausübung von Macht unter dem Gesichtspunkt der Gestaltung der Kindertageseinrichtung als demokratischen Ort sich im Zusammenhang von Erziehung und Bildung an der Demokratie als grundlegendes Werte-, Ordnungs- und Handlungssystem orientiert. Demokratie wird dabei auch unter dem Aspekt der Lebensform im täglichen Miteinander und den sozialen Interaktionen innerhalb und außerhalb formeller Verfahren und Strukturen verstanden (vgl. 4.1), auch in Kindertageseinrichtungen. Damit Kinder sich Demokratie hier auf der Basis konkreter Demokratieerfahrungen aneignen können (vgl. 4.2.3), müssen sie diese in einer bewusst demokratisch gestalteten Umgebung der Kindertageseinrichtung handelnd erleben können. Dies stellt an die pädagogischen Fachkräfte die Anforderung, Erziehung als Demokratieerziehung umzusetzen (vgl. 4.2.2) und dabei in den Interaktionen authentisch erlebbar zu machen, Demokratie auch in Strukturen und Prozessen zu verankern und die Rechte der Kinder in Hinblick auf Themen, die sie individuell oder als Gemeinschaft betreffen, zu klären und verbindlich umzusetzen, sodass Kinder sich unter dem Gesichtspunkt von Deliberation gleichermaßen als Adressat*innen und Urheber*innen von Entscheidungen begreifen können. Als zentraler Bestandteil des pädagogischen Verhältnisses zwischen Erwachsenen und Kindern ist die Ausübung von Macht in Hinblick auf Demokratische Partizipation demnach dann legitimiert, wenn diese *demokratisch* erfolgt. Damit ist Demokratische Partizipation gewissermaßen die Antwort auf die Frage nach dem *Wie* der Machtausübung pädagogischer Fachkräfte (vgl. 4.4). In besonderer Weise spielen die genannten Aspekte demokratischer Machtausübung im Rahmen von Beschwerdeverfahren eine Rolle, deren Umsetzung in Kindertageseinrichtungen insbesondere in Hinblick darauf verpflichtend ist, Kinder vor destruktiver und unangemessener Machtausübung durch Fachkräfte bzw. vor allen Formen von Gewaltausübung durch Fachkräfte zu schützen (vgl. 5). Beschwerdeverfahren dienen damit explizit dazu, die Macht der

pädagogischen Fachkräfte strukturell zu begrenzen. In Anbetracht der Tatsache, dass die Fachkräfte deren Umsetzung dabei gleichzeitig selbst verantworten, stellen sich hier besondere Anforderungen an einen demokratischen Umgang mit Macht unter den Aspekten von Öffentlichkeit, Transparenz, Rechtfertigung und Legitimation sowie des aktiven Einforderns von Beschwerden auch in Bezug auf das Verhalten der Fachkräfte, sowie an die methodische Unterstützung und Begleitung der Kinder in Bezug auf die Äußerung von Beschwerden. Beschwerdeverfahren dienen somit der strukturellen Begrenzung der Machtausübung pädagogischer Fachkräfte in einem Kontext, in dem diese grundsätzlich über einen deutlichen Überhang an Macht gegenüber den Kindern verfügen und die Kinder auf deren Wohlwollen und Anerkennung angewiesen sind. Es zeigte sich insgesamt, dass hierfür eine demokratisch gestaltete Basis notwendig erscheint, innerhalb derer sich die Kinder als jederzeit anerkannte Subjekte und Träger von Rechten erleben können und in der die Ausübung von Macht unter pädagogischen *und* demokratischen Gesichtspunkten legitimiert ist.

Macht konnte so bisher als ein zentraler Aspekt des pädagogischen Handelns im Allgemeinen, sowie im Besonderen in Bezug auf die Umsetzung von Demokratischer Partizipation und Beschwerdeverfahren identifiziert werden. Sie ist dabei unverzichtbarer Bestandteil von Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. Dabei ist bisher nicht empirisch erhoben worden, wie die performative Umsetzung von Macht vor dem Hintergrund Demokratischer Partizipation sich konkret im Handeln der Fachkräfte abbildet. Bisherige Forschungsergebnisse (siehe Kapitel 6) beleuchten die dispositiven Voraussetzungen des Handelns der Fachkräfte und ihre Schlüsselkompetenzen in Bezug auf Demokratie(bildung), die Kompetenzen und Bewertung der Kindern in Bezug auf ihr Erleben von Demokratie in Kindertageseinrichtungen und die Perspektive von Kindern auf die generationale Ordnung vor dem Hintergrund von Demokratie. Das Handeln von Fachkräften wurde dabei bisher aus der Perspektive der Fachkräfte selbst oder der Kinder selbst rekonstruiert oder ohne den spezifischen Fokus auf die je konkrete Machtausübung beobachtet. Damit tut sich mit der empirischen Beschreibung der konkreten performativen Umsetzung von Macht eine Forschungslücke auf zwischen den Voraussetzungen und Rahmenbedingungen des Handelns der Fachkräfte und dem Erleben der Kinder. Dabei erscheint die Frage nach der konkreten performativen Umsetzung von Macht jedoch hoch relevant, weil dies wesentlicher Bestandteil sowohl pädagogischer Handlungskompetenz als auch gleichermaßen wesentliche Komponente in der konkreten Erfahrung von Kindern ist. Die performative Umsetzung von Macht pädagogischer Fachkräfte zu untersuchen legt somit den Fokus auf die Mikroebene konkreter Interaktionen unter dem Aspekt generationaler Ordnungen im pädagogischen Kontext von Kindertageseinrichtungen und kann so einen Betrag im kindheitspädagogischen Diskurs um Macht, Demokratie und Beschwerdeverfahren leisten.

8 Fallstudie: Performative Umsetzung von Macht

In den bisherigen Kapiteln sind die theoretischen Grundlagen der vorliegenden Arbeit ausführlich dargelegt worden. In diesem Kapitel wird die hier noch einmal benannte Fragestellung der Arbeit empirisch untersucht:

Welche Aspekte der performativen Umsetzung von Macht durch pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen lassen sich vor dem Hintergrund demokratischer Partizipation von Kindern am Beispiel von Beschwerdeverfahren identifizieren?

In der empirischen Sozialforschung ist ein methodisches Vorgehen grundsätzlich „die notwendige Voraussetzung dafür, dass die Erkenntnis einzelner Forscher/innen von anderen Forscher/innen bewertet und ggf. in den Wissenscorpus der Scientific Community integriert werden kann“ (Heiser 2018, S. 6). Daher wird zunächst in Abschnitt 8.1 das Forschungsdesign der durchgeführten Fallstudie erläutert und das qualitative Vorgehen in Bezug auf die Fragestellung begründet. Die in drei Kindertageseinrichtungen exemplarisch erhobenen Daten werden anschließend ausgewertet und die Ergebnisse in Abschnitt 8.2 dargestellt. Anschließend erfolgt auf der Grundlage der im ersten Teil der Arbeit dargestellten Theoriebezüge die Interpretation und Diskussion der Daten in Abschnitt 8.3.

8.1 Forschungsdesign Fallstudie

Vor jedem Forschungsprozess ist zunächst zu klären, warum und mit welcher Zielsetzung der Gegenstand der Forschung untersucht wird (vgl. Heiser 2018, S. 8). Dies geschieht insbesondere vor dem Hintergrund, dass sich der spätere Interpretationsprozess empirischer sozialwissenschaftlicher Daten nie vorbehaltlos realisieren lässt, weshalb es von Seiten Forschender erforderlich ist, das dem Forschungsprozess zugrunde liegende theoretische Vorverständnis des Untersuchungsgegenstandes explizit darzulegen (vgl. Mayring 2015, S. 32). In Abschnitt 8.1.1 wird dies zusammen mit dem Ziel der Untersuchung dargestellt. In Anbetracht der Tatsache, dass auch „die Wahl einer Methode und ihre konkrete Anwendung stets Einfluss auf ... Untersuchungsergebnisse haben“ (Heiser 2018, S. 21), werden anschließend in Abschnitt 8.1.2 die Wahl der Methoden begründet und das Sampling der Erhebung erläutert. In Abschnitt 8.1.3 erfolgt die Darstellung der teilnehmenden Beobachtung als Erhebungs- und der qualitativen Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode. Zudem wird die durchgeführte Fallstudie in Abschnitt 8.1.4 in Hinblick auf Gütekriterien qualitativer Sozialforschung eingeordnet. Abschließend erfolgt in Abschnitt 8.1.5 eine zusammenfassende Methodenkritik⁸⁴ in Hinblick auf die

⁸⁴ Die Darstellung der Methodenkritik erfolgt hier in Zusammenhang mit den weiteren Ausführungen zur Methodik bewusst vor der Darstellung der Ergebnisse, die die Leser*innen an dieser Stelle noch nicht kennen.

Erhebung und Auswertung in Bezug auf die zugrundeliegende Fragestellung der vorliegenden Arbeit.

8.1.1 Vorverständnis zum Untersuchungsgegenstand und Ziel der Untersuchung

In den bisherigen theoretischen Erläuterungen (Kapitel 2 bis 5) ist das theoretische Vorverständnis in Bezug auf Macht, Demokratische Partizipation und Beschwerdeverfahren bereits ausführlich dargelegt worden, welches der in diesem Kapitel vorgestellten qualitativen Fallstudie zugrunde liegt. Dieses wurde im Zwischenfazit (Kapitel 7) zudem zusammenfassend dargestellt. An dieser Stelle wird daher auf eine erneute zusammenfassende Darlegung des Vorverständnisses verzichtet und auf die entsprechenden Kapitel verwiesen.

Ziel der Untersuchung ist es, die performative Umsetzung von Macht durch pädagogische Fachkräfte im Sinne sozialwissenschaftlicher Hermeneutik als soziale Sinnzusammenhänge besser zu verstehen (vgl. hierzu Kurt/Herbrik 2019, S. 549) und Aspekte performativer Umsetzung von Macht im pädagogischen Kontext der Kindertageeinrichtung am Beispiel von Beschwerdeverfahren zu identifizieren. Das konkrete Handeln der Fachkräfte soll somit als Umsetzung von Macht entschlüsselt und vor dem Hintergrund Demokratischer Partizipation eingeordnet und diskutiert werden, um so neue – bisher fehlende (vgl. hierzu Kapitel 6 und 7) – Erkenntnisse in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand zu gewinnen. Dabei geht es ausdrücklich nicht darum, das Verhalten der beteiligten Fachkräfte wertend zu beurteilen. Vielmehr stehen hier das Erkenntnisinteresse und die Annäherung an die Frage im Hintergrund, wie und inwiefern im Rahmen strukturell verankerter Beschwerdeverfahren und Demokratischer Partizipation die (demokratische) Gestaltung von Macht in Kindertageeinrichtungen auf der Handlungsebene konkret sichtbar wird. Dem liegt ein kritisch-distanzierter, aber grundlegend achtender und ressourcenorientierter Blick auf die Handlungen der pädagogischen Fachkräfte zugrunde. Die empirischen Ergebnisse sollen dabei auch Anhaltspunkte zur Reflexion und gegebenenfalls Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit, sowie von Angeboten der Fort- und Weiterbildung liefern.

8.1.2 Begründung der Methodenwahl und Sampling

In jedem Forschungsvorhaben sind Methoden grundsätzlich begründet und gegenstandsan gemessen zu wählen, da die Anwendung von Methoden keinesfalls beliebig ist in Bezug auf die jeweilige Forschungsfrage (vgl. Heiser 2018, S. 21). Im vorangegangenen Abschnitt ist das Vorverständnis in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand bereits zusammenfassend dargelegt worden und es wurde erläutert, dass die durchgeführte Fallstudie im Kern auf das Verstehen des Handelns pädagogischer Fachkräfte als performative Umsetzung von Macht abzielt. Sowohl das Handeln selbst, Macht und ihre performative Umsetzung sowie die Auswertung des Handelns der Fachkräfte vor dem Hintergrund Demokratischer Partizipation sind dabei

interpretatorische Konstrukte, die – wie bereits erläutert – nur im jeweiligen konkreten sozialen Kontext verstanden werden können. Zur Untersuchung der gegebenen Fragestellung kommen daher nur qualitative Verfahren in Frage (vgl. hierzu Flick 2009, S. 26), zumal – wie in Kapitel 6 dargelegt – bisher ausreichende Erkenntnisse zum Untersuchungsgegenstand fehlen, die eine Operationalisierung a priori und damit quantitative Untersuchung performativer Umsetzung von Macht möglich machen würden. Dies hat Folgen für den gesamten Forschungsprozess. Aus der Entscheidung für ein qualitatives Vorgehen folgt, dass die Untersuchung sich am Einzelfall orientiert (vgl. Mayring 2015, S. 20). Der Untersuchungsgegenstand *Handeln* erfordert dabei zudem, diesen in seinem konkreten sozialen Kontext zu erfassen, also innerhalb des Interaktionsgeschehens und somit der Lebenswelt bzw. des Alltags zwischen den Fachkräften und Kindern im Alltag der Kindertageseinrichtung selbst. Daher orientiert sich die vorliegende Fallstudie grundsätzlich an ethnografischen Ansätzen, da diese auf die Beschreibung von Lebenswelten und sozialen Situationen fokussieren (vgl. Flick 2009, S. 21). Thomas (vgl. 2019, S. 23) verdeutlicht dabei, dass Ethnografien als Einzelfallstudien dabei darauf abzielen, sowohl Erkenntnisse in Bezug auf die konkret untersuchten Situationen und Handlungen zu generieren, als auch auf deren mögliche verallgemeinernde Theoriebildung. Einzelfallanalysen stützen sich dabei auf kein spezielles Erhebungs- und Auswertungsverfahren (vgl. Hering/Jungmann 2019, S. 619), weshalb die konkrete Auswahl der Verfahren im Folgenden zu begründen ist.

Erhebungsmethode: Teilnehmende Beobachtung

Zur Untersuchung der dargestellten Forschungsfrage und des Gegenstands der performativen Umsetzung von Macht durch pädagogische Fachkräfte vor dem Hintergrund Demokratischer Partizipation wird als Erhebungsmethode die *teilnehmende Beobachtung* gewählt. Flick (2009, S. 205) verdeutlicht in Bezug auf die Wahl qualitativer Erhebungsmethoden:

Die Alternativen ... sind im Wesentlichen der Bericht über ein Geschehen und die Analyse des Geschehens selbst. Im ersten Fall wird man mit Interviews oder Erzählungen der Beteiligten arbeiten, im anderen Fall mit (teilnehmenden) Beobachtungen oder Interaktionsanalysen.

Im konkreten Fall steht das Handeln der Fachkräfte im Zentrum des Interesses. Da befragende Erhebungsmethoden wie Interviews Erkenntnisse darüber liefern würden, wie die beteiligten Fachkräfte ihr Handeln selbst wahrnehmen und wie sie selbst darüber denken (vgl. Heiser 2018, S. 70) und zudem immer auch die Möglichkeit besteht, dass in Berichten über das eigene Handeln Aspekte bewusst oder unbewusst ausgelassen werden oder nicht sprachlich ausgedrückt werden können (vgl. Thierbach/Petschick 2014, S. 855), kommen diese Methoden in Bezug auf die vorliegende Arbeit nicht in Betracht. „Daten mittels Beobachtung zu erheben ist vor allem dann sinnvoll, wenn es darum geht ... Beziehungen, Handlungsabläufe oder Interaktionsmuster zu verstehen“ (ebd.). Da die Fragestellung darauf abzielt, Handlung zu verstehen,

wird die teilnehmende Beobachtung zur Erhebung der Daten gewählt. Heiser (vgl. 2018, S. 69) verweist zudem darauf, dass sich diese vor allem dann eignet, wenn es um das Erfassen von Routinehandlungen geht. Da die Ausübung von Macht ein in der Erziehung und somit in der pädagogischen Arbeit inhärenter Bestandteil ist, der im sozialen Kontext von Erwachsenen und Kindern vor dem Hintergrund generationaler Ordnungen stets präsent ist (vgl. hierzu Kapitel 2 und 3), kann auch hier davon ausgegangen werden, dass die Ausübung von Macht in gewisser Weise als Routinehandeln betrachtet werden kann, das über Beobachtung zu erschließen und den Beteiligten selbst nicht zu jedem Zeitpunkt bewusst ist (vgl. hierzu auch Heiser 2018, S. 69).

Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse

Für die teilnehmende Beobachtung gibt es kein diesem Erhebungsverfahren unmittelbar zugeordnetes Auswertungsverfahren. Da die angefertigten Beobachtungsprotokolle (siehe hierzu 8.1.3) letztendlich Textmaterial darstellen, das sich auf Verhalten und Kommunikation bezieht, kommen hier grundsätzlich unterschiedliche textbasierte Verfahren in Frage (vgl. Lamnek 2010, S. 566; vgl. auch Thierbach/Petschick 2014, S. 865). Die Fragestellung der vorliegenden Arbeit fokussiert auf die performative Umsetzung von Macht auf der Handlungsebene und damit auf das konkrete Handeln der pädagogischen Fachkräfte. Die Auswertung zielt daher auf die manifesten und latenten Inhalte der Beobachtungsprotokolle selbst, es geht dabei demnach nicht um das Aufspüren latenter Sinnstrukturen weit unterhalb des Textes, was mit einer weitreichenden interpretativen Erweiterung der Textstellen verbunden wäre (vgl. hierzu Lamnek 2010, S. 189; vgl. auch Mayring/Fenzl 2019, S. 635). Als geeignetes Auswertungsverfahren wird daher die *Qualitative Inhaltsanalyse* gewählt (vgl. Mayring 2015; vgl. auch Lamnek 2010, S. 466 ff). Dieses Verfahren verzichtet ausdrücklich auf die offene interpretative Erweiterung des Textes und ermöglicht „ein systematisches, intersubjektiv überprüfbares Durcharbeiten“ (Mayring/Fenzl 2019, S. 635) des jeweiligen Materials. Damit ist es möglich, gleichermaßen manifeste wie latente Sinngehalte der konkreten Beobachtungen in Bezug auf die performative Umsetzung von Macht auszuwerten und dabei jedoch interpretativ nah an den erhobenen Daten zu bleiben.

Sampling

Voraussetzung für die Auswahl der Kindertageseinrichtungen, in denen die teilnehmende Beobachtung durchgeführt werden sollte war, dass diese bereits in der Umsetzung Demokratischer Partizipation erprobt waren und somit davon auszugehen war, dass innerhalb des Teams der pädagogischen Fachkräfte eine bewusste Auseinandersetzung mit dem Thema Macht in pädagogischen Beziehungen stattgefunden hatte bzw. regelmäßig stattfindet. Hier wurde

angenommen, dass die die Akzeptanz zur Datenerhebung im Rahmen der Beobachtung durch die pädagogischen Fachkräfte gegeben war.

Die Datenerhebung fand in drei Kindertageseinrichtungen⁸⁵ statt, die sich mit der Beteiligung von Kindern konzeptionell intensiv auseinandergesetzt hatten, im Rahmen der Umsetzung von Partizipation entsprechende Gremien nutzten und sich mit der Einführung von Beschwerdeverfahren bereits befasst hatten. In den Einrichtungen wurden insgesamt vier formale Settings im Rahmen von Gremien und Beschwerdeverfahren teilnehmend beobachtet (siehe dazu auch 8.1.3). Beschwerdeverfahren als formales Setting der Beobachtung wurden auf Grund ihrer besonderen Bedeutung in Hinblick auf den Machtaspekt der pädagogischen Arbeit und ihrer inhaltlichen Verknüpfung zu Demokratischer Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen gewählt.

8.1.3 Beschreibung der Methoden und Anmerkungen zur Durchführung

Nachdem die Auswahl der Methoden im vorangegangenen Abschnitt begründet wurde, werden in diesem Abschnitt die Methoden in ihren wesentlichen Zügen erläutert. Dabei folgen auch jeweilige Anmerkungen zur Durchführung.

Teilnehmende Beobachtung

Zentrales Merkmal der teilnehmenden Beobachtung als Erhebungsmethode ist direkte Wahrnehmung des Untersuchungsgegenstandes:

Das maßgebliche Kennzeichen der teilnehmenden Beobachtung ist der Einsatz in der natürlichen Lebenswelt der Untersuchungspersonen. Der Sozialforscher nimmt am Alltagsleben der ihn interessierenden Personen und Gruppen teil und versucht durch genaue Beobachtung etwa deren Interaktionsmuster und Wertvorstellungen zu explorieren und für die wissenschaftliche Auswertung zu dokumentieren. (Lamnek 2010, S. 549)

Wesentlich dabei ist, dass Forschende – wenn auch im Hintergrund als Beobachter – zu einem Teil der sozialen Situation selbst werden. Sie bewegen sich somit stets in einem Spannungsfeld zwischen der eigenen Nähe und Involviertheit zum beobachteten Geschehen und der gleichzeitig zu wahren objektiv-kritischen Distanz (vgl. Heiser 2018, S. 71). Eine zu große Nähe zum Forschungsfeld, die im Rahmen teilnehmender Beobachtung eine wissenschaftlich-distanzierte Betrachtung des Untersuchungsgegenstandes erschweren oder sogar verhindern kann, wird dabei unter dem Stichwort *going native* problematisiert (vgl. Thierbach/Petschick 2014, S. 856). Daher ist es im Rahmen teilnehmender Beobachtungen für Forschende zwingend erforderlich, die eigene Rolle und seine Subjektivität im Forschungsprozess und während der beobachtenden Erhebung der Daten zu reflektieren (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014,

⁸⁵ In einer kontaktierten Einrichtungen wurde die Durchführung der Datenerhebung durch den Träger nicht gestattet.

S. 46; vgl. auch Heiser 2018, S. 71). Die teilnehmende Beobachtung kann im Forschungsfeld dabei generell offen oder verdeckt durchgeführt werden (vgl. Thierbach/Petschick 2014, S. 856). Da zum einen der Zugang zur Kindertageseinrichtung in verdeckter Form für dort nicht tätige Personen generell nicht möglich ist und insbesondere aus forschungsethischen Gründen (vgl. hierzu Friedrichs 2014) eine verdeckte Form der Beobachtung nicht in Betracht kam, wurde die Beobachtung in dem vorliegenden Fall offen durchgeführt⁸⁶.

Um die beobachteten Interaktionen und Handlungen für eine spätere Analyse festzuhalten, werden im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung entsprechende Beobachtungsprotokolle angefertigt⁸⁷. Diese dienen auch der Systematisierung der Beobachtung selbst, um diesen Prozess weitestgehend „zu formalisieren und damit intersubjektiv nachvollziehbar zu machen“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 49). Heiser (vgl. 2018, S. 72) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Beobachtungsprotokolle dennoch nicht als objektive, getreue Wiedergaben der beobachteten Realität verstanden werden dürfen, sondern Texte Beobachtender darstellen, die immer auch rekonstruktive und interpretative Elemente Forschender selbst enthalten. Dabei hat auch das eigene theoretische Interesse bereits Einfluss auf die Erhebung der Daten im Rahmen der Beobachtung (vgl. Thierbach/Petschick 2014, S. 857). Dies wiederum bedeutet nicht, dass die in Protokollen festgehaltenen Beobachtungsdaten nichts mit der untersuchten Lebenswelt zu tun haben, verweist jedoch auf die Tatsache, dass die Protokolle selbst Konstrukte höherer Ordnung darstellen, die einer gewissen Perspektivgebundenheit unterliegen (vgl. Reichertz 2016, S. 217). Auch deshalb ist die Reflexion Forschender in der eigenen Rolle im Forschungsprozess unerlässlich. Eine möglichst hohe Detaillierung von Beobachtungsprotokollen soll dabei einen Rückgriff auf eigenen Abstraktionen, Generalisierungen und Interpretationen möglichst geringhalten (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 51). Feldnotizen im Beobachtungsprotokoll wurden in der Erhebungsphase der vorliegenden Fallstudie durch den Forscher bereits während der Beobachtung notiert, da dieser als Außenstehender in der Durchführung des formalen Beschwerdeverfahrens kaum direkt in die Interaktion zwischen den pädagogischen Fachkräften und Kindern involviert war und sich somit im Hintergrund halten konnte. Der Forscher befand sich somit in einer ausdrücklichen

⁸⁶ Im Vorfeld fanden Vorgespräche zur Aufklärung über das Vorhaben mit den jeweiligen Einrichtungsleitungen statt. In allen Einrichtungen wurde am Tag der Beobachtung jeweils ein weiteres Vorgespräch mit der Einrichtungsleitung und den anschließend beobachteten Fachkräften durchgeführt, in denen ihnen der Hintergrund der Untersuchung erläutert wurde. Die pädagogischen Fachkräfte stimmten der Beobachtung zu. Zu Beginn der jeweiligen Beobachtung in den Gesprächssettings stellte sich der Beobachter den Kindern jeweils kurz vor. Die anwesenden Fachkräfte fragten die Kinder in allen Fällen, ob sie damit einverstanden waren, dass ein Besucher dabei war, was die Kinder in allen Fällen bejahten.

⁸⁷ Aus forschungspragmatischen Gründen wurde auf die Anfertigung von Video- und Audiomaterial während der Beobachtung verzichtet.

Beobachterrolle, was ein Festhalten von Notizen während der Beobachtung möglich macht (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 53). Im Anschluss an die Beobachtungen wurden die Feldnotizen in einer Nachbereitungsphase ergänzt.

Im Rahmen der Beobachtungen entstanden folgende Protokolle im jeweils umrissenen Setting:⁸⁸:

Protokoll	Einrichtung	Setting
P1	Einrichtung 1	Hoher Rat (Gremium mit Delegierten aus den Gruppen der Einrichtung) 8 Kinder von 3-6 Jahren, begleitet von zwei pädagogischen Fachkräften
P2	Einrichtung 2	Dialogrunde (täglich stattfindende Besprechungsrunde zwischen einer pädagogischen Fachkraft und den ihr zugeteilten Bezugskindern im offenen Konzept) 9 Kinder von 3-6 Jahren, begleitet von einer pädagogischen Fachkraft
P3	Einrichtung 3	Kindervertreterversammlung (KVV) (Gremium mit Delegierten aus den Gruppen der Einrichtung) 9 Kinder von 3-10 Jahren, begleitet von einer pädagogischen Fachkraft
P4	Einrichtung 3	Kinderrat (Gremium auf Gruppenebene jeweils am Tag nach der KVV mit allen Kindern der jeweiligen Gruppe; jeder Kinderrat entsendet zwei Delegierte in die KVV) 14 Kinder von 3-6 Jahren, begleitet von zwei pädagogischen Fachkräften

Tabelle 2: Übersicht Beobachtungsprotokolle

Die Untersuchung ist als Einzelfallstudie angelegt. Die Erhebung des Falls *Beschwerdeverfahren* in verschiedenen Einrichtungen und Settings stellt dabei eine Form der Triangulation der gewonnenen Daten als Daten-Triangulation dar (vgl. Flick 2014, S. 418; vgl. auch Heiser 2018, S. 85). Die Beobachtungsprotokolle wurden während der Beobachtung handschriftlich angefertigt, anschließend ergänzt und abgetippt. Die Protokolle bestehen aus der Mitschrift wörtlicher Rede und zusammenfassenden Passagen und wurden mit der im folgenden Abschnitt beschriebenen Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (s.u.) ausgewertet. Zur Markierung der Fundstellen sind die Absätze der Protokolle als Positionen (Pos.) durchnummeriert. Die Namen der anwesenden Erwachsenen (E) und Kinder (K) sind aus datenschutzgründen vollständig anonymisiert (vgl. hierzu Thierbach/Petschick 2014, S. 864).

Auswertung: Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die *Qualitative Inhaltsanalyse* ist eine Auswertungsmethode zur Bearbeitung von Texten wie Transkripten, Beobachtungsprotokollen oder anderen Dokumenten sozialwissenschaftlicher Forschungsprojekte und ist eine der am häufigsten angewandten Verfahren zur qualitativen

⁸⁸ Die Protokolle finden sich im Anhang auf dem beiliegenden Datenträger.

Auswertung von Daten (vgl. Mayring/Fenzl 2019, S. 633 f). Als Methode zur Auswertung von in Textform fixierter Kommunikation geht die qualitative Inhaltsanalyse systematisch, regel- und theoriegeleitet vor, wobei die Kategorienentwicklung und die inhaltsanalytische Zuordnung von Fundstellen zu Kategorien das zentrale qualitative Element des Verfahrens darstellen (vgl. Reichertz 2016, S. 226–227).

Das Vorgehen besteht prinzipiell aus zwei Schritten. In einem ersten Schritt werden induktiv am Material entwickelte oder vorab theoriegeleitet-deduktiv postulierte ... Kategorien einzelnen Textpassagen zugeordnet. Dieser Prozess wird zwar von genauen inhaltsanalytischen Regeln begleitet, er bleibt aber ein qualitativ-interpretativer Akt. In einem zweiten Schritt wird dann analysiert, ob bestimmte Kategorien mehrfach Textstellen zugeordnet werden können. (Mayring/Fenzl 2019, S. 634)

Damit bietet die qualitative Inhaltsanalyse die Möglichkeit, qualitative und quantitative Schritte miteinander zu verbinden, wobei Mayring (vgl. 2015, S. 17) betont, dass das Verfahren auch ohne Quantifizierung auskommt und eine mögliche Anwendung quantitativer Verfahrensschritte streng getrennt von qualitativen Schritten erfolgt, weshalb sich die qualitative Inhaltsanalyse nicht als hybrides Verfahren einordnen lässt und im Kern qualitativ orientiert bleibt. Qualitative Inhaltsanalyse zielt sowohl auf die manifesten Textinhalte selbst als auch auf tieferliegende latente Sinngehalte eines Textes, wobei das qualitativ-eruiende Analysieren des Textes eben mit der Analyse von Kategorienhäufigkeiten verbunden wird bzw. werden kann. (vgl. Mayring/Fenzl 2019, S. 634). Das Verfahren orientiert sich in seinem Vorgehen sowohl an der Reduktion der Komplexität der Daten – auch größerer Datenmengen – als auch an dem sinnrekonstruierenden Verstehen der Daten (vgl. Mayring/Fenzl 2019, S. 633; vgl. auch Heiser 2018, S. 110). Qualitative Inhaltsanalyse hat daher grundsätzlich auch hermeneutische Anteile in Bezug auf das Verstehen und Interpretieren von Daten (vgl. Heiser 2018, S. 115).

Mayring (vgl. 2015, S. 12) grenzt die qualitative Inhaltsanalyse mit ihrem systematischen Vorgehen ausdrücklich gegen solche hermeneutische Verfahren ab, in denen die Interpretation vollkommen frei erfolgt. Aufgrund ihrer Systematik und Regelgeleitetheit nimmt die qualitative Inhaltsanalyse für sich in Anspruch, trotz ihrer qualitativ-interpretativen Ausrichtung ein intersubjektiv überprüfbares Vorgehen zu ermöglichen (vgl. Mayring/Fenzl 2019, S. 635). Zentral ist dabei die Arbeit mit Kategorien, die Analyseaspekte in Kurzformulierungen darstellen und dazu hierarchisch in Form von Haupt- und Subkategorien einander zugeordnet werden können (vgl. a.a.O., S. 634). Das daraus entstehende Kategoriensystem bezeichnen Mayring und Fenzl (2019, S. 634) als „das eigentliche Instrumentarium der Analyse“. Neben dem Grundprinzip der *Kategoriengeleitetheit* spielt auch die *Einbettung der Daten in den Kommunikationszusammenhang* eine große Rolle in der qualitativen Inhaltsanalyse, innerhalb dessen das Material verstanden werden muss (vgl. Mayring 2015, S. 50). Dabei wird nicht nur der Text an

sich analysiert, sondern es werden auch Schlussfolgerungen über den reinen Text in Hinblick auf den Kommunikationszusammenhang, auf den sich der Text bezieht, abgeleitet (vgl. Mayring/Fenzl 2019, S. 636). In Bezug auf die vorliegende Arbeit werden also nicht nur die manifesten Textinhalte der Beobachtungsprotokolle analysiert, sondern diese vor dem Hintergrund des Kommunikationszusammenhanges der beobachteten Situationen ausgewertet. Dies erfolgt nach dem Prinzip der *Regel- und Theoriegeleitetheit*, in der induktiv aus dem Text oder deduktiv aus dem theoretischen Vorverständnis heraus entwickelte Kategorien den jeweiligen Textstellen nach definierten Regeln zugeordnet werden (vgl. ebd.). Die Ergebnisse werden auf der Grundlage des theoretischen Hintergrundes interpretiert und der theoretische Stand der Forschung in allen Verfahrensschritten einbezogen (vgl. Mayring 2015, S. 52 f). Dabei ist der *Gegenstandsbezug* als weiteres Prinzip der qualitativen Inhaltsanalyse darauf angelegt, Entscheidungen im Forschungsprozess nicht rein technisch, sondern stets am Forschungsgegenstand zu orientieren und die Angemessenheit des Verfahrens stets an diesem zu messen (vgl. Mayring 2015, S. 52; vgl. auch Heiser 2018, S. 111 f).

In der vorliegenden Fragestellung sind die untersuchten Kommunikationsinhalte sowohl als verbale Äußerungen, als auch als nonverbales Verhalten zu verstehen. Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist es, durch Kodierung und Kategorisierung die erhobenen Daten zunächst zu reduzieren und in Hinblick auf untersuchte Kategorien zu interpretieren (vgl. Lamnek 2010, S. 480–482). In Bezug auf die Fragestellung der Arbeit bedeutet dies, dass das Datenmaterial nach Aspekten performativ umgesetzter Macht im Handeln der beteiligten pädagogischen Fachkräfte untersucht wird. Mayring (vgl. 2015, S. 68) unterscheidet grundsätzlich zusammenfassende, explizierende und strukturierende Methoden der Kategorienbildung und Analyse:

Zusammenfassung	1	Zusammenfassung
	2	Induktive Kategorienbildung
Explikation	3	enge Kontextanalyse
	4	weite Kontextanalyse
Strukturierung (deduktive Kategorienbildung)	5	formale Strukturierung
	6	inhaltliche Strukturierung
	7	typisierende Strukturierung
	8	skalierende Strukturierung

Tabelle 3: Analysetechniken nach Mayring

Die zusammenfassende Inhaltsanalyse zielt dabei auf die Reduktion und schrittweise Abstraktion des Datenmaterials unter Erhalt der wesentlichen Inhalte, was mit einem induktiven Vorgehen in der Kategorienbildung verbunden ist (vgl. Mayring 2015, S. 69 ff; vgl. zusammenfassend Heiser 2018, S. 115). In der Explikation, in der sich induktive und deduktive Anteile abwechseln, werden nicht verständliche Textfragmente der Analyse durch Hinzuziehen zusätzlichen empirischen Materials zugänglich gemacht (vgl. Heiser 2018, S. 115). Bei der

strukturierenden Inhaltsanalyse wird ein vorab entwickeltes Kategoriensystem, das aus der theoretischen Vorarbeit hervorgeht, auf die Daten angewendet und somit deduktive Kategorien zur Extrahierung entsprechender Textstellen genutzt, wobei nachvollziehbar festzulegen ist, wann eine Textstelle unter eine Kategorie fällt, was anhand eines Kodierleitfadens mit definierten Kategorien, Ankerbeispielen und Kodierregeln geschieht (vgl. Mayring 2015, S. 97). Kategorien können mittels qualitativer Inhaltsanalyse sowohl induktiv wie auch deduktiv gebildet werden, wobei gegenstandsangemessen auch die Anwendung beider Formen üblich ist (vgl. Heiser 2018, S. 116). Eine parallele Anwendung induktiver und deduktiver Kategorienbildung stellen auch Mayring und Fenzl (vgl. 2019, S. 640) vor und stellen zusammenfassend dar⁸⁹:

Sie [die qualitative Inhaltsanalyse, T. B.] erlaubt induktive wie deduktive Analysevorgänge, ein idiographisch auf einzelne Textstellen Eingehen (Explikation) wie auch ein generalisierend-quantitatives Vorgehen, deskriptive wie auch messende Analysen. (Mayring/Fenzl 2019, S. 641)

Die Anwendung deduktiver und induktiver Kategorien findet auch in der Auswertung der Daten in der vorliegenden Fallstudie Anwendung. Die Kombination deduktiver und induktiver Analyse kann so ein schlüssiges Gesamtbild der Auswertung in Bezug auf die Fragestellung ermöglichen. Aus den theoretischen Vorüberlegungen ergeben sich in Bezug auf die Auswertung der Daten vorläufig zu erwartende Aspekte des Handelns der pädagogischen Fachkräfte, die als performative Umsetzung von Macht zu fassen sind und bereits in den Abschnitten 3.3 und 4.4 in Bezug auf Macht erläutert wurden, ergänzt durch die theoretischen Betrachtungen zum Beschwerdeverfahren in Kindertageseinrichtungen in Kapitel 5, die im Kodierleitfaden (siehe Anhang 5) erfasst sind. Diese wurden in der Analyse durch induktive Kategorien ergänzt.

Die Analyse der Daten findet dabei softwaregestützt durch die Analysesoftware MAXQDA statt. Darin wurde das Kategoriensystem angelegt, entsprechende Textstellen der Beobachtungsprotokolle markiert, induktive Kategorien zusammengefasst und die Kategorien jeweils paraphrasiert⁹⁰.

8.1.4 Gütekriterien

Das vorliegende Forschungsvorhaben orientiert sich im Wesentlichen an den von Ines Steinke (vgl. 2003) vorgeschlagenen Gütekriterien qualitativer Forschung, die eine höhere Differenzierung erlauben als die grundlegenden Kriterien von Reliabilität und Validität (vgl. hierzu Mayring 2015, S. 123 ff):

⁸⁹ Die Autoren verdeutlichen in diesem Zusammenhang, dass sich die qualitative Inhaltsanalyse den Mixed-Methods-Ansätzen zuordnen lässt (vgl. Mayring/Fenzl 2019, S. 641).

⁹⁰ Zur Analyse qualitativer Daten mit der Software MAXQDA siehe vertiefend Rädiker/Kuckartz 2019.

Die *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* (vgl. Steinke 2003, S. 324 ff) wird in der vorliegenden Fallstudie gewährleistet durch die ausführlichen Ausführungen zum theoretischen Vorverständnis zum Thema, das auch die deduktive Anwendung von Kategorien begründet, sowie durch die transparente und begründete Beschreibung des Forschungsdesigns und der Auswertung (8.2). Insbesondere die qualitative Inhaltsanalyse kann auf Grund ihrer theorie- und regelgeleiteten Vorgehensweise die intersubjektive Nachvollziehbarkeit ihrer Auswertungsschritte für sich beanspruchen⁹¹ (vgl. Heiser 2018, S. 111; vgl. hierzu auch Mayring 2015, S. 125 ff). Die *Indikation des Forschungsprozesses* (vgl. Steinke 2003, S. 326 ff) mit entsprechender Begründung und Beschreibung des qualitativen Vorgehens und des methodischen Bezugs zum Untersuchungsgegenstand findet sich in Abschnitt 8.1.2. Zur *empirischen Verankerung* (vgl. a.a.O., S. 328 f) wird die deduktive Kategorienbildung eng an die theoretische Herleitung des Themas angebunden und diese durch induktive Kategorienbildung ergänzt. Zur Verdeutlichung der *Limitation* (vgl. a.a.O., S. 329 f) wird herausgestellt, dass sich die Untersuchung der Fragestellung auf eindeutig abgrenzbare exemplarische Situationen bezieht. *Kohärenz* (vgl. a.a.O., S. 330) wird insbesondere in der Beschreibung und Interpretation gewährleistet, indem ein schlüssiger Anschluss an die theoretischen Vorüberlegungen hergestellt und die Anschlussfähigkeit nicht erwarteter Ergebnisse an die Theorie kritisch überprüft wird. Die *Relevanz* (vgl. ebd.) wurde in Kapitel 7 bereits beschrieben. Insbesondere im Rahmen der Beschreibung der Methode der teilnehmenden Beobachtung (8.1.3) ist auch die *reflektierte Subjektivität* des Forschers (vgl. Steinke 2003, S. 330 f) im Prozess dargelegt.

8.1.5 Methodenkritik

Das gewählte methodische Vorgehen erweist sich in der durchgeführten Fallstudie insgesamt als gegenstandsangemessen und ergiebig, wobei zugleich auch Optimierungsmöglichkeiten deutlich werden. Die teilnehmende Beobachtung eröffnete einen guten Zugang zum Gegenstand der Forschung und lieferte wichtige Erkenntnisse. Der Gegenstand der Forschung fordert geradezu heraus, die Erhebung direkt im Feld selbst vorzunehmen. Thierbach und Petschick (vgl. 2014, S. 861) weisen darauf hin, dass die Beobachterrolle im Rahmen teilnehmender Beobachtungen im Feld oft schwierig ist, da die Anwesenheit einer beobachtenden Person als störend empfunden werden kann. Dies bestätigte sich in Hinblick auf die Datenerhebung der vorliegenden Fallstudie nicht. Die Beobachtung wurde von den beteiligten Fachkräften positiv aufgenommen. Alle Fachkräfte – wie auch die Kinder – willigten in die Anwesenheit eines Beobachters in den entsprechenden Settings ein. Vermutlich hat hier die hohe Transparenz über den Anlass der Datenerhebung und die ohnehin vorhandenen

⁹¹ Reichertz (2016, S. 227) weist zudem darauf hin, dass „das Spezifische der qualitativen Inhaltsanalyse wohl ihre methodische Strenge (ist) – weshalb sie eines der wenigen Verfahren innerhalb der qualitativen Sozialforschung ist, die das Gütekriterium ‚Reliabilität‘ in Anspruch nimmt“.

Auseinandersetzung der pädagogischen Fachkräfte mit dem Thema Macht, verbunden mit hoher Reflexionsbereitschaft der teilnehmenden Fachkräfte, einen positiven Beitrag geleistet. Allerdings ist hier auch festzuhalten, dass mit der eigenen Anwesenheit des Forschenden als Erwachsener in der teilnehmenden Beobachtungen letztlich immer auch Teil der Dynamik generationaler Ordnungen selbst wird und somit Einfluss auf die Situation hat (vgl. hierzu auch Höke 2018). Auch in der Durchführung der Beobachtungen im Rahmen der vorliegenden Fallstudie wird dies deutlich. Der Beobachter wurde dabei mehrfach in das Geschehen einbezogen – sei es durch seine Vorstellung als Besucher oder bei direkter Ansprache durch die Kinder selbst. Dies jedoch ließe sich nur durch verdeckte Beobachtung beispielsweise durch Videoaufzeichnung ohne eigene Anwesenheit vermeiden, was wiederum wie bereits erwähnt (s.o.) forschungsethische Probleme im Forschungsprozess mit Kindern mit sich bringen würde. Thierbach und Petschick (2014, S. 856) merken zudem an, dass durch den Beobachter „(...) nur mit den fünf Sinnen Wahrnehmbares auf diese Weise erhoben werden (kann)“. Dem ist zuzustimmen und im Rahmen der Datenerhebung wäre es durchaus empfehlenswert, Videoaufzeichnungen zu nutzen, um die Datenerhebung selbst stärker zu objektivieren und auf umfangreicheres Material zurückgreifen zu können. Dabei sei jedoch auch angemerkt, dass sich durch die Nutzung der Videoaufzeichnung zwar die Möglichkeiten der Auswertung intensivieren ließen, die Einschränkung, nur durch die Sinne Wahrnehmbares durch den Forschenden erfassen zu können in der Auswertung etwaiger Videoaufnahmen dennoch zum Tragen käme. Dies bezieht sich ebenso auf die Einschränkung, dass bei der Verschriftlichung der Beobachtungen in Protokolle das Soziale über die Sprache nur eingeschränkt wiedergegeben werden kann (vgl. a.a.O., S. 863). Auch hier ist festzuhalten, dass selbst bei einem Verzicht der Verschriftlichung während der Beobachtung zugunsten der direkten Auswertung von Videomaterial spätestens beim schriftlichen Festhalten der Auswertung selbst eben die genannte Einschränkung wiederum gelten muss.

Die qualitative Inhaltsanalyse hat sich als geeignet erwiesen für die Auswertung der schriftlich verfassten Beobachtungsprotokolle. Die systematische Auswertung anhand deduktiver sowie deren Ergänzung durch induktive Kategorien eröffnete dabei die Möglichkeit, sowohl aus der Theorie erwartbare Handlungsweisen zu überprüfen als auch die notwendige Offenheit, um auch vorher nicht erwartete Erkenntnisse berücksichtigen zu können. Zudem kann das regelhafte und strukturierte Vorgehen ein hohes Maß an Transparenz über den Auswertungsprozess gewährleisten. Als sehr unterstützend erwies sich dabei die Auswertung mittels der Software MAXQDA, die einen komfortablen Umgang mit einem während des Auswertungsprozesses wachsenden und sich verändernden Kategoriensystem ermöglicht.

8.2 Ergebnisse: Empirische Aspekte performativer Umsetzung von Macht

Im folgenden Abschnitt wird beschrieben, welche Aspekte der performativen Umsetzung von Macht durch pädagogische Fachkräfte sich aus den vier beobachteten Settings ergeben.

Die beschriebenen Kategorien begründen sich dabei sowohl deduktiv⁹² aus den theoretischen Vorüberlegungen (siehe insbesondere 3.3 und 4.4) als auch induktiv aus dem Material selbst.

Macht als direktes Anregen des Handelns von Kindern

In den beobachteten Settings zeigt sich, dass pädagogische Fachkräfte Macht performativ umsetzen, indem sie das Handeln der Kinder direkt anregen. So motivieren sie Kinder zum Handeln insbesondere dadurch, dass sie ihnen immer wieder *Fragen stellen*. Das Muster, dass Fachkräfte Fragen stellen und Kinder darauf reagieren, zeigt sich durchgehend in allen vier beobachteten Settings. Dabei werden Kinder in der Regel zum sprachlichen Antworten motiviert:

E1: „Haben die Schnecken auch darüber gesprochen?“

K7: „Ne, haben wir vergessen.“ (P1: Pos. 68 f)

E: „Okay. K9 was hast du gemacht?“

K9 berichtet vom Vormittag.

E: „Und wie geht's dir?“

K9: „Mir geht's gut.“ (P2: Pos. 64 ff)

Dabei ist die Kategorisierung nach dem Frage-Antwort-Muster, bei dem die Fachkräfte Kindern Fragen stellen, die insgesamt am häufigsten vorgefundene in allen vier Beobachtungsprotokollen⁹³. Zum Teil motivieren Fachkräfte die Kinder durch Fragen dabei auch zu nonverbalem bzw. motorischen Handeln⁹⁴:

E1: „Wer von euch war denn schon mal im Waldheim?“

Einige Kinder melden sich. (P1: Pos. 86 f)

E1: „Haben wir ein Protokoll von der KVV? Guckst du da mal rein?“

K2 blättert im Ordner und sucht das Protokoll. (P4: Pos. 21 f)

Zudem zeigt sich auch, dass Kinder von Fachkräften konkret *zum Handeln aufgefordert* werden und diese entsprechend handeln. So fordern Fachkräfte Kinder beispielsweise direkt auf, ihren Namen auf Protokolle zu schreiben (vgl. P1, Pos. 28), Ideen zu einem Thema zu benennen (vgl. P1, Pos. 67), von ihrem Erleben zu berichten (vgl. P2, Pos. 16) oder sich zu hinzusetzen (vgl. P2, Pos. 80). Diese Aufforderungen geschehen größtenteils verbal, teilweise jedoch auch allein oder in Verbindung mit Gesten und Mimik der jeweiligen Fachkraft (vgl. P1, Pos. 21 f; vgl. P2,

⁹² Siehe hierzu Kodierleitfaden (Anhang 5 auf dem beiliegenden Datenträger)

⁹³ Wie in 8.1.3 beschrieben, bietet die qualitative Inhaltsanalyse die Möglichkeit der Verbindung im Kern qualitativer Verfahren mit quantitativen Auswertungsschritten.

⁹⁴ Fragen spielen auch in Bezug auf die Anregung und Unterstützung zur Äußerung von Beschwerden eine Rolle, der Punkt Beschwerden wird unten jedoch gesondert gefasst.

Pos. 22 f). Eine Fachkraft formuliert ihre Aufforderungen zum Teil als *Bitte an die Kinder*, die diese dann umsetzen (vgl. P3, Pos. 26, 48, 68). Neben Aufforderungen zum Handeln durch Fachkräfte finden sich auch Aufforderungen, bestimmte Handlungen wie das unruhige Hin- und Herrutschen auf dem Stuhl zu unterlassen (vgl. P3, Pos. 52 f).

Dem direkten Anregen von Handeln ist auch das *Überzeugen* durch pädagogische Fachkräfte zuzuordnen. Dieses zeigt sich empirisch darin, dass pädagogische Fachkräfte *begründete Vorschläge* machen beispielsweise in Bezug auf das weitere Vorgehen:

E: „Wir könnten jetzt mal alle Vorschläge zusammensammeln, die ihr in euren Protokollen noch findet. Dann machen wir Bilder dazu und könnten abstimmen. Das wäre mein Vorschlag.“ Die Kinder nicken. (P3, Pos. 30 f)

E schlägt vor, dass zunächst Vorschläge für den Speiseplan des Mittagessens aus den Kinderräten gesammelt werden. Über dieses Vorgehen wird per Handzeichen abgestimmt. Das Vorgehen wird mehrheitlich angenommen. (P3, Pos. 45)

Die Vorschläge werden hier von den Kindern unmittelbar angenommen. In einer Situation, in der die in einem Protokoll gesammelte Ideen zu einem neuen Speiseplan mit den Kindern besprochen werden, bringt eine pädagogische Fachkraft zudem eine eigene inhaltliche Idee ein:

Der Vorschlag, jedes Gericht einmal zu kochen und zu probieren, wird besprochen. E1 beschreibt Probierstände im Supermarkt und schlägt vor, dies in der Einrichtung genauso umzusetzen. K9 wiederholt seinen Vorschlag.

E1: „Sollen wir alles auf einmal kochen?“

K9: „Nein, ein Essen zurzeit.“

E1 wiederholt den Vorschlag eines Probierstandes. (P4, Pos. 52 ff)

Nachdem die Fachkraft ihren Vorschlag noch einmal wiederholt hat, stellt sich das Ergebnis der Besprechung anschließend wie folgt dar:

E1: „Okay, dann würde ich in unser Protokoll schreiben, dass euer Vorschlag ein Probierstand ist, und wir probieren nach und nach alles aus.“ (P4, Pos. 64)

Der Vorschlag der Fachkraft wird demnach von den Kindern angenommen und nun von der Fachkraft als Vorschlag der Kinder bezeichnet.

Macht als Gestaltung der Umwelt der Kinder

Neben dem direkten Anregen des Handelns durch die Fachkräfte zeigt sich auch, dass diese durch die Gestaltung der Umwelt der Kinder Einfluss auf deren Handlungen bzw. Handlungsmöglichkeiten nehmen. Unter dem Umweltbegriff werden hier sowohl soziale und zeitliche Aspekte wie auch die räumlich-materielle Umwelt gefasst (vgl. hierzu 3.2).

Unter sozialen Aspekten der Gestaltung der Umwelt fällt die *Gestaltung der Sitzordnung* in allen beobachteten Settings auf. In allen vier Situationen sitzen die Fachkräfte mit den Kindern zunächst in gleicher Sitzhöhe in einer Kreisform am Tisch (vgl. P1, Pos. 18; vgl. P3: 20) oder

auf dem Fußboden (vgl. P2: 15; vgl. P4: 20). Die Anzahl der Kinder liegt dabei zwischen acht (P1) und vierzehn Kindern (P4)⁹⁵. In Setting P1 steht die Fachkraft zu Beginn der Sitzung auf und bleibt während der gesamten Sitzung am Flipchart stehen (vgl. P1, 20; vgl. P1, 37), während die Kinder und eine weitere Fachkraft am Tisch sitzen. In den anderen Settings (P2, P3, P4) bleibt die Fachkraft mit den Kindern auf gleicher Höhe sitzen. In allen beobachteten Situationen zeigt sich die soziale Gestaltung der Umwelt der Kinder durch die pädagogischen Fachkräfte auch darin, dass diese über das *Rederecht bestimmen*. Dies geschieht zum Teil verbal – beispielsweise in Verbindung mit Fragen, die die Fachkräfte an die Kinder stellen (siehe dazu oben) – und / oder nonverbal:

E1: „Wer ist das?“ Schaut K1 an.

K1: „Schnecken.“ (P1, Pos. 22 f)

E: „Okay. K4, was hast du gemacht?“

K4 berichtet kurz. (P2, Pos. 24 f)

E nickt und blickt anschließend zu K3.

K3 berichtet, was es am Vormittag gemacht hat. „Mir geht’s gut.“ (P2, Pos. 22 f)

Dass die Fachkräfte über das Rederecht der Kinder bestimmen ist den Kindern dabei offenbar bewusst, was sich dadurch zeigt, dass diese sich auf die Fragen von Fachkräften zunächst melden bzw. von diesen ihr Rederecht einfordern:

E1: „Wer von euch war denn schon mal im Waldheim?“

Einige Kinder melden sich. (P1, Pos. 86 f)

K8 meldet sich.

E: „K8?“ (P3, Pos. 31 f)

K9: „Jetzt möchte ich auch mal was sagen.“

E1: „Ja, jetzt hören wir dir wieder zu.“ (P4, Pos. 61 f)

In Setting P2 verdeutlicht die Fachkraft die Redereihenfolge, die hier reihum geht, in dem diese das jeweils nächste Kind anschaut oder durch eine Frage zum Reden animiert (vgl. P2, Pos. 16 ff). Hier zeigt sich auch, dass die Fachkraft die *Freiwilligkeit verbaler Äußerungen* von Kindern akzeptiert, es also ein Rederecht, jedoch keine Pflicht zur Mitteilung für die Kinder gibt:

K5: „Ich will nicht erzählen. Nur am Strand. (...)“

E: „Okay, du magst nichts erzählen. Magst du denn sagen wie es dir geht?“

K5: „Mir geht’s gut.“ (P2, Pos. 27 ff)

Teilweise wird Kindern durch Fachkräfte verdeutlicht, dass diese aktuell kein Rederecht haben, in dem sie bei Nebengesprächen beispielsweise zum Zuhören aufgefordert werden (vgl. P3, 53), oder ihnen das Rederecht explizit entzogen wird:

K3 spricht zwischendurch zu E1 gewandt (auf Grund von Nebengesprächen anderer Kinder jedoch unverständlich).

⁹⁵ Die entsprechende Größe des Kreises und die Sitzordnung haben dabei durchaus Einfluss auf die Handlungsmöglichkeiten einzelner Kinder (siehe unten unter dem Aspekt *Beschwerden*).

E1 *harscher Ton / erhobene Stimme*: „Mit dir will ich gerade gar nicht reden. Ich habe dir eben dreimal eine Frage gestellt und du hast mir nicht geantwortet.“ (P1, Pos. 55 f)

Dem betroffenen Kind wird in einer die Situation abschließenden Ideensammlung das Rede-recht nicht wieder erteilt (P1, Pos. 99).

Das Bestimmen über das Rederecht, also die Frage wer wann sprechen darf, verweist neben der sozialen dabei auch auf die *zeitliche Gestaltung der Umwelt* der Kinder. In diesem Zusammen-hang zeigt sich in allen beobachteten Situationen zudem, dass die Fachkräfte den zeitli-chen Ablauf der jeweiligen Settings insgesamt bestimmen und beispielsweise Anfang und Ende jeweilige Gesprächsrunde festlegen (vgl. exemplarisch P3, vgl. auch Pos. 68, 100). Auch den Ablauf und die Frage, welches Thema wann behandelt wird, bestimmen in den beobach-teten Settings die Fachkräfte:

E1 leitet über zum zweiten Thema, einem geplanten Ausflug in das Waldheim, der bespro-chen werden soll. (P1, Pos. 85)

E: „(...) Kannst du dir das merken? Wir schreiben das dann nachher hin. Das wäre was für später für die Beschwerden.“ (P3, Pos. 44)

K6: „Können wir noch Jim Knopf lesen?“

E: „Dazu haben wir gar keine Zeit mehr heute, das müssten wir nächstes Mal machen...“ (P2, Pos. 100 f)

Der zeitliche und inhaltliche Ablauf ist dabei in den jeweiligen Settings an festgelegten Abläufen und zum Teil an Tagesordnungen und Protokollen orientiert (siehe dazu unten). Zum Teil kommt es in den Abläufen zu unvorhergesehenen Störungen und somit zu Unterbrechungen der geplanten Abläufe, denen die Fachkräfte Priorität einräumen:

K5 fällt vom Stuhl und weint. E unterbricht sofort und hilft dem Kind vom Boden aufzustehen. E tröstet K5. (P3, Pos. 62)

Ein anderes Setting wird im Verlauf der Beobachtung mehrfach unterbrochen, weil zunächst der in der Einrichtung anwesende Fotograf ein Gruppenfoto mit allen Kindern und Fachkräften machen möchte (vgl. P4, Pos. 23), anschließend kurz nach Fortsetzung der Gesprächsrunde ein weinendes Kind aus einer anderen Gruppe den Raum betritt (vgl. P4, Pos. 25 ff) und schließlich der Ablauf noch ein weiteres Mal unterbrochen wird, wobei die Fachkraft im letzt-genannten Fall deutlich äußert, dass sie der Störung des Ablaufs Vorrang einräumt:

K7 laut: „K5 hat da ein Puzzleteil reingesteckt! Das darf man nicht.“

Das Gespräch über die Nudelsuppe wird unterbrochen. E1 wendet sich K5 zu.

K9: „Ich kenne Nudelsuppe.“

E1: „Ja, K9, geht gleich weiter. Es ist gerade eine Störung.“ (P4, Pos. 56 ff)

Diese Unterbrechungen haben letztlich auch Auswirkungen auf die Möglichkeit zur Beschwer-deäußerung eines weiteren Kindes (siehe dazu unten).

Neben zeitlicher und sozialer Gestaltung der Umwelt durch die Fachkräfte wird ihr Einfluss auf das Handeln der Kinder auch in der *räumlich-materiellen Gestaltung der Umwelt* der Kinder

deutlich. In den beobachteten Settings (mit Ausnahme von P2) werden Protokolle auf Flipcharts (vgl. P1, Pos 18; vgl. P3, Pos. 20) oder in Ordnern (vgl. P4, Pos. 22; vgl. P3, Pos. 26) als Material genutzt, die jeweils durch die Fachkräfte mit Symbolen visualisiert und gestaltet werden, sodass diese von den Kindern gelesen werden können. Entsprechende Flipcharts oder Ordner mit zum Teil vorstrukturierten Protokollbögen stehen zu Beginn der Gesprächsrunden bereit (vgl. P1, Pos. 18; vgl. P3, Pos 20; vgl. P4, Pos. 22). In der Gesprächsrunde P2 wird ein Aushang für Eltern angefertigt, der ebenfalls visualisiert wird (vgl. P2, Pos. 82 f; siehe dazu unten). Die Tatsache, dass das genutzte Flipchart auf dem das Protokoll einer Sitzung geschrieben wird (vgl. P1, Pos. 18), Erwachsenenhöhe aufweist, wird in einem Setting dadurch kompensiert, dass ein Stuhl davor den Kindern ermöglicht, ihren Namen selbstständig auf das Protokoll zu schreiben (vgl. P1, Pos. 29).

Macht als Verfügen über Ressourcen

Zu Teil eng verknüpft mit der Gestaltung der Umwelt der Kinder ist das Verfügen über Ressourcen als performativer Aspekt von Macht auf Seiten der Fachkräfte. Zum einen Verfügen die Fachkräfte hier über die entsprechenden *materiellen Ressourcen*, um den Kindern beispielsweise einen Stuhl zur Verfügung zu stellen, mit dem dessen Hilfe diese dann das entsprechende Flipchart auf Erwachsenenhöhe erreichen können (s.o.). Zugleich wird in einem Setting auch deutlich, dass die Fachkräfte über die finanziellen Mittel der Einrichtung verfügen:

E2 erläutert, dass die Erwachsenen im Rahmen der Dienstbesprechung über die Vorschläge der Kinder entscheiden und dass vielleicht nicht alle Vorschläge umgesetzt werden können, beispielsweise weil diese zu viel Geld kosten würden. (P1, Pos. 81)

Dies verweist auch auf die *soziale Ressource* der Fachkräfte als *gemeinsam agierendes Team*.

An andere Stelle verweisen die Fachkräfte ebenfalls auf die gemeinsame Absprache im Team:

E1 zu E2: „Wir sammeln die Ideen erstmal, gucken was geht im Team und geben ihnen dann eine Rückmeldung, oder?“

E2: „Ja, so machen wir das.“ (P1, Pos. 45-46)

Die bereits beschriebene Situation, in der einem Kind das Rederecht von der Fachkraft nach einer unerwünschten Äußerung entzogen und anschließend nicht wieder erteilt wird (vgl. P1, Pos. 56, 99), kann zugleich als *Anwendung von Strafe* gewertet werden, weil die entsprechende Fachkraft dem Kind hier gewissermaßen die soziale Ressource der Anerkennung und Zuwendung bewusst vorenthält.

Eine wesentliche Ressource in Bezug auf die performative Umsetzung von Macht, bezieht sich in den beobachteten Settings auf den Umgang mit *Wissen und Informationen* durch die pädagogischen Fachkräfte. Dabei zeigt sich, dass in allen Settings durch diese Transparenz in Bezug auf Wissen und Informationen insbesondere durch die Nutzung von *Visualisierung* und *Protokollierungen* hergestellt wird. So finden sich insbesondere in drei Settings zahlreiche

Hinweise auf die Nutzung visualisierter Protokolle in Form von Flipcharts (vgl. exemplarisch P1, Pos. 18; vgl. P3, Pos.15) bzw. Protokollordner mit abgeheftetem Protokoll (vgl. P4, Pos. 21f). Die Protokolle werden durch die Fachkräfte mittels Symbolen visualisiert und sind so auch für die Kinder lesbar, sodass die darin enthaltenen Informationen auch den Kindern zur Verfügung stehen:

Vorschläge werden ... visualisiert auf dem Protokoll gesammelt. Das Protokoll wird in DIN A4 Format für alle Anwesenden kopiert. (P1, Pos. 99 f)

In den Protokollen sind die Vorschläge als Symbole bzw. Zeichnungen und schriftlich vermerkt. (P3, Pos. 47)

Das Protokoll ... vom Vortag, das abfotografiert wurde und allen Kinderräten in DIN A4 zur Verfügung steht, wird aus dem Protokollordner entnommen. (P4, Pos. 33)

Das Prinzip der Visualisierung von Informationen wird auch genutzt in Form von Anwesenheitslisten, die Fotos der Kinder enthalten (vgl. P4, Pos. 20), oder Aushängen, die von Fachkraft und Kindern für die Eltern angefertigt werden (vgl. P2, Pos. 82 ff). Informationen werden dabei in den je aktuellen Sitzungen festgehalten, beziehen sich in Form von Protokollen vergangener Sitzungen jedoch auch auf die *Zusammenfassung von Informationen*, die durch die Fachkräfte so zur Verfügung gestellt wird:

E1 steht nun am Flipchart und blättert von hinten das Protokoll von der letzten Sitzung um, sodass die Kinder dies sehen können. (P1, Pos. 37)

Eine Flipchart mit dem Protokoll der letzten Sitzung steht für alle sichtbar neben dem Tisch. (P3, Pos. 20)

Zum Teil werden Inhalte der Protokolle zusätzlich noch einmal mündlich erläutert, wobei deutlich wird, dass damit Informationen auch für in vergangenen Sitzungen nicht anwesende Kinder zur Verfügung stehen:

E: „(...) Also ... vom letzten Mal, da war ja ein Protokoll ... und da hatte K1 gesagt es soll mal was anderes zum Mittag geben. (...)

K3: „Da war ich nicht da.“

E: „Ne ich auch nicht, deswegen sag ich das noch mal.“ (P3, Pos. 22-24)

Es wird [an Hand des Protokolls der letzten Sitzung, T.B.] erläutert, dass die Kinder den Auftrag hatten, mit den anderen Kindern ihrer Gruppen Ideen zu sammeln... (P1, Pos. 39)

Protokolle dienen dabei auch der Zusammenfassung und Weitergabe von Informationen zwischen unterschiedlichen Gremien innerhalb der Einrichtungen (vgl. P3, Pos. 30; vgl. P4, Pos. 21). Während der beobachteten Settings fassen die Fachkräfte zudem Informationen und Inhalte auch abseits der Protokolle immer wieder mündlich zusammen:

E1 nennt noch einmal zusammenfassend alle genannten Vorschläge der Kinder. (P1, Pos. 71)

In einem Setting regt die Fachkraft an, dass für nachkommende Kinder die Zusammenfassung bisheriger Inhalte durch die Kinder selbst geschieht:

E fragt, ob eines der anderen Kinder den beiden, die später dazu gekommen sind, berichten kann, was im Gesprächskreis gerade passiert. Ein Kind berichtet. (P2, Pos. 68)

In den beobachteten Settings zeigt sich darüber hinaus immer wieder, dass die Fachkräfte den Kindern *Informationen und Wissen zu Verfahren und Entscheidungsbefugnissen* transparent machen oder im Vorfeld gemacht haben (siehe dazu auch unten unter *Entscheidungen*):

E2 erläutert, dass die Erwachsenen im Rahmen der Dienstbesprechung über die Vorschläge der Kinder entscheiden... (P1, Pos. 81)

E: „Wir könnten jetzt mal alle Vorschläge zusammensammeln, die ihr in euren Protokollen noch findet. Dann machen wir Bilder dazu und könnten abstimmen. Das wäre mein Vorschlag.“ (P3, Pos. 30)

Zudem zeigt sich beispielhaft, dass den Kindern auch *Strukturen und Gremien* der Einrichtungen *bekannt* sind:

E: „Ist das denn für euch wichtig?“ Mehrere Kinder bejahen dies. „Okay, dann muss ich noch mal nachfragen.“

K4: „Ja, im Kinderrat.“

E: „Wir machen ja jetzt Ausschüsse.“

K5: „Ja.“ (P2, Pos. 51-54)

In einigen Situationen wird deutlich, wie die Fachkräfte durch Einbringen oder auf der Grundlage ihres eigenen Wissens bzw. ihres Wissensvorsprungs den Kindern gegenüber Einfluss auf deren Handlungsmöglichkeiten nehmen. Dies geschieht beispielsweise, indem die Fachkräfte ihr (Vor-) Wissen einbringen, um die Kinder darin zu unterstützen, ihre Protokolle zu lesen:

K4 kann die Frage nicht beantworten. E2, als Fachkraft in der Gruppe tätig, aus der K3 und K4 kommen, erläutert anschließend, was die Kinder [mit dem Eintrag in ihrem Protokoll, T.B.] gemeint haben. (P1, Pos. 54)

E fragt die Kinder, ob sie ihr Protokoll allein lesen können oder Unterstützung wünschen. (P3, Pos. 47)

Das Verfügen über Vorwissen in Bezug auf Probierstände im Supermarkt (vgl. P4, Pos. 48) führt letztlich dazu, dass die Fachkraft in einem oben bereits beschriebenen Fall die Kinder von ihrer eigenen Idee überzeugen kann. Durch das Einbringen des Wissens der zweiten anwesenden Fachkraft in einem anderen Setting (P1) wird zudem eine Konfliktsituation zwischen der moderierenden Fachkraft und einem Kind beeinflusst (vgl. P1, Pos. 92 ff). Dies wird unten (unter dem Aspekt von *Bewertungen durch Fachkräfte*) erläutert.

Macht in Form institutionalisierter und formalisierter Verfahren

In der Auswertung der beobachteten Daten fällt neben dem Zusammenhang von Protokollen und Visualisierungen mit der Ressource Wissen und Information zudem auf, dass diese auch eng mit der Nutzung institutionalisierter und formalisierter Verfahren und Methoden zusammenhängen. Dabei finden sich Hinweise auf die Nutzung von Protokollen als institutionalisierte bzw. formalisierte Instrumente der Beteiligung insbesondere in den Gesprächssituationen P1,

P3 und P4, die ausdrücklich institutionalisierte Beteiligungsgremien in den Einrichtungen darstellen. Zum Teil enthalten die Protokolle festgelegte Tagesordnungen, in denen unter anderem Beschwerden als fester Punkt im Ablauf der Runden vorgesehen sind (vgl. P3, 44; P4, 32 f). Insgesamt wird deutlich, dass im Ablauf der Gesprächssituationen, in denen Protokolle genutzt werden, eine starke Orientierung der pädagogischen Fachkräfte an diesen zu beobachten ist. So wird im Ablauf immer wieder auf Protokolle verwiesen:

E1: „Haben wir ein Protokoll von der KVV? Guckst du da mal rein?“ (P4, 21)

Nach einer Unterbrechung durch einen Fotografen wird die Gesprächsrunde an Hand des Protokolls fortgesetzt:

E1: „So, wollen wir noch mit dem Protokoll weitermachen?“ Die Kinder stimmen dem zu. Das Protokoll der KVV vom Vortag (...) wird aus dem Protokollordner entnommen. Die Vorschläge zu neuen Gerichten für den Speiseplan der Einrichtung aus der KVV werden von E1 vorgelesen. (P4, 32f)

Lediglich das Setting P2 (Dialogrunde) stellt sich hier anders dar. Hier wird kein Protokoll verwendet. Der Beginn der Gesprächsrunde scheint sich jedoch an einem festen Ablauf zu orientieren. Hier berichten die Kinder reihum über ihre Tätigkeiten am Vormittag in der Einrichtung und über ihr aktuelles Befinden (vgl. P2, 16 ff). In der Beobachtung wird deutlich, dass den Kindern dieser Ablauf bekannt ist, da sie gleich zu Beginn auch ohne explizites Nachfragen nicht nur von ihrem Vormittag, sondern auch über ihr Befinden berichten:

E: „Was habt ihr heute gemacht? K1, fang doch mal an.“

K1: erzählt, was es am Vormittag im Kinderhaus gemacht hat. ... „Ich hab was getrunken und mir geht's gut.“ (P2, 16 f)

Der weitere Verlauf der Gesprächsrunde ist nicht an einer Tagesordnung oder anhand eines Protokolls orientiert, sondern ergibt sich aus der Orientierung an den Themen der Kinder im Laufe der Gesprächsrunde selbst. So greift die pädagogische Fachkraft hier beispielsweise auf, dass ein Kind Filzstiftzeichnungen auf dem Arm hat, woraufhin sich alle Kinder, die dies möchten, selbst mit Filzstift bemalen, um gemeinsam die Frage zu klären, ob sich dies durch Waschen wieder ablösen lässt (vgl. P2, 36 ff). Auch der Vorschlag eines Kindes, einen Spielzeugtag durchzuführen, wird aufgegriffen und gemeinsam mit den Kindern besprochen (vgl. P2; 80 ff).

Macht als Bewertung und Anerkennung der Kinder

In den beobachteten Settings fällt auf, dass die Fachkräfte Macht performativ auch durch Bewertung und Anerkennung bzw. Zuwendung gegenüber den Kindern umsetzen. Dabei drückt sich die Anerkennung der Kinder in den beobachteten Settings teilweise materiell in Form bereitgestellter Verpflegung aus (vgl. P1, Pos. 18; P3, Pos. 20). Auch begeben sich die Fachkräfte physisch auf die gleiche Höhe mit den anwesenden Kindern (vgl. P2, Pos. 15; P3, Pos. 20; P4,

Pos. 20). Nur in einem Setting steht die moderierende Fachkraft, während die Kinder am Tisch sitzen (vgl. P1, Pos. 20; siehe dazu oben). Anerkennung drückt sich in einem Setting auch dadurch aus, dass die Fachkraft sich reihum bei jedem Kind nach dem persönlichen Befinden erkundigt, wobei die Akzeptanz der Freiwilligkeit der Äußerungen der Kinder (siehe dazu oben) ebenfalls als Ausdruck von Anerkennung betrachtet werden kann:

E: „Okay, du magst nichts erzählen. Magst du denn sagen wie es dir geht?“ (P2, Pos. 28)

E: „Du möchtest gar nichts erzählen. Wie geht es dir denn?“ (P2, Pos. 34)

Zudem erkundigt sich die Fachkraft mehrfach, welche subjektive Relevanz besprochene Themen für die Kinder haben, wodurch sich die Anerkennung der Perspektive der Kinder ausdrückt:

E: „Ist das denn für euch wichtig?“ Mehrere Kinder bejahen dies. „Okay, dann muss ich noch mal nachfragen.“ (P2, Pos. 51)

K6: „... ich will Spielzeugtag.“

E: „Dir ist das nicht wichtig? Du möchtest noch einmal über den Spielzeugtag sprechen?“ (P2, Pos. 58 f)

Nachdem in der beobachteten Situation das Thema Spielzeugtag behandelt wurde, drückt das betroffene Kind aus: „Oh Mann, ich habe es ausgesucht“ (P2 Dialogrunde, Pos. 84), was darauf hindeutet, dass es die Anerkennung seines Anliegens als subjektiv bedeutsam erlebt.

Die Fachkräfte signalisieren dabei den Kindern gegenüber *Zuwendung* insbesondere nonverbal durch Blickkontakt (vgl. P2, Pos. 20, 22, 41; vgl. P1, Pos. 57). Zum Teil wird auch verbal ausgedrückt, dass die Fachkräfte sich einem Kind zuwenden und diesem zuhören (vgl. P4, Pos. 62). Zudem zeigt sich, dass die Fachkräfte Kindern, die ein akutes emotionales Bedürfnis auf Grund von Schmerz oder Verunsicherung signalisieren, mit direkter körperlicher und emotionaler Zuwendung reagieren:

K5 fällt vom Stuhl und weint. E unterbricht sofort und hilft dem Kind vom Boden aufzustehen. E tröstet K5. (P3, Pos. 62)

Ein Kind (K15), das nicht dem beobachteten Kinderrat angehört, betritt weinend den Raum.

K15: „Ich will zu Mama.“

E1 steht auf ... und geht zu dem Kind. E1 nimmt K15 auf den Arm. (P4, Pos. 25 ff)

In den beobachteten Settings zeigt sich auch immer wieder, dass Fachkräfte *Ideen, Verhalten oder die Person des Kindes bewerten*. So zeigt sich beispielsweise, dass eine Äußerung eines Kindes durch die Fachkraft als falsch bewertet wird:

K13: „Ich kenne das alles.“

E1 zeigt auf einen Eintrag im Protokoll: „Was ist denn das? Kennst du Kaiserschmarren?“

K13: „Das ist was mit Fleisch.“

E1: „Ne, das ist was anderes.“

K13: „Dann kenne ich das doch nicht.“ (P4, Pos. 39 ff)

Dabei zeigt sich zum einen, dass die Bewertung der Fachkraft auf ihrem Wissen basiert (siehe auch oben) und zum anderen, dass die Bewertung durch das betroffene Kind unmittelbar angenommen wird. Positiv durch die Fachkraft bewertet wird an anderer Stelle der Bericht eines Kindes darüber, was es am Vormittag gemacht hat: „Prima, dann hast du ja richtig viel erlebt“ (P2, Pos. 18). Insbesondere in Setting P1 fällt die Bewertung von Äußerungen oder Verhalten der Kinder durch die Fachkraft auf. So werden hier mehrfach Vorschläge zur Ideensammlung durch die Fachkräfte unmittelbar bewertet:

K3: „Disko.“

E1: „Oh nee, dann seid ihr immer so durchgeknallt.“ (P1, Pos. 48 f)

K5: „Strand gehen.“

E1: „Das ist toll, Mama will mit.“ (P1, Pos. 60 f)

K6: „...Olivenpizza.“

E1: „Uaah, lecker.“ *Zieht die Mundwinkel nach unten.* (P1, Pos. 64 f)

K6: „Ich hab eine Idee. Wir nehmen von allen Männern und Frauen Geld.“

E2: „Das ist eine gute Idee...“ (P1 Hoher Rat, Pos. 82 f)

In diesem Setting werden nicht nur Ideen der Kinder bewertet, sondern auch ihre Äußerungen und die genutzten Formulierungen durch die Kinder:

K1: „Schnecken.“

E1: „Ganze Sätze machen mich so fürchterlich glücklich.“ E1 zeigt erneut auf das Symbol: „Wer ist das?“

K1: „Zwergen.“

E1: „Das ist kein Satz. Die Zwerge sind glücklich, die Zwerge sind die besten.“ (P1, Pos. 23 ff)

Ebenso äußert sich die Fachkraft negativ bewertend in Bezug auf die Äußerung eines Kindes, das sagt es könne seinen Namen nicht selbst schreiben:

K2: „Ich kann das nicht.“

E1: „Weil du zu faul bist oder weil du es nicht kannst?“ (P1 Hoher Rat, Pos. 31 f)

Nachdem ein anderes Kind wiederum seinen Namen selbstständig auf das Protokoll schreibt, äußert die Fachkraft demgegenüber: „Guckt mal, so möchte ich das haben“ (P1, Pos. 36). Insbesondere in Bezug auf ein Kind folgt im späteren Verlauf der entsprechenden Sitzung eine Szene, in der die moderierende Fachkraft das Verhalten eines Kindes wiederum negativ bewertet. Auf die Frage, wie die Kinder einen in der Vergangenheit durchgeführten Ausflug erlebt haben, folgt:

K3: „Es war gut.“

E1 strenger Tonfall: „Du warst doch da gar nicht mit. Du warst doch da überhaupt noch nicht hier im Kindergarten.“ (...)

E1: „Das ist unglaublich. Ihr habt da gar nicht drüber gesprochen und du redest hier mit.“

E2 schreitet ein: „Doch haben wir.“

E1 schlägt sich selbst mit der flachen Hand an die Stirn: „Dann ist es aber nicht in seinem Kopf.“ (P1, 89 ff)

Die Fachkraft macht ihre Bewertung der Äußerung des Kindes verbal und nonverbal deutlich. Die zweite Fachkraft E2 äußert sich dazu anschließend nicht weiter.

Auf die *Bewertung des eigenen Verhaltens der Fachkräfte selbst* lässt sich in zwei Szenen schließen, in denen sich Fachkräfte bei Kindern entschuldigen und somit verdeutlichen, dass ihr Verhalten bzw. ihre Einschätzung nicht angemessen waren:

E zu K4: „Wenn du damit gern mal spielen möchtest, verabrede dich doch mal mit K3.“

K4: „Möchte ich aber gar nicht.“

E: „Okay, Entschuldigung. Ich dachte du möchtest das.“ (P2, Pos. 95 ff)

... E1 (klärte) die Situation mit K14 und entschuldigte sich nach eigenen Angaben bei dem Kind dafür, dass der ursprünglich fest eingeplante Tagesordnungspunkt der Beschwerden nicht eingehalten wurde. (P4, Pos. 73)

Eine Bewertung von Verhalten von Fachkräften untereinander konnte nicht beobachtet werden.

Macht als Handeln im Einverständnis der Kinder

In den beobachteten Settings zeigt sich auch, dass Fachkräfte zum Teil im Einverständnis mit den Kindern⁹⁶ handeln. Dies zeigt sich insbesondere, wenn die Fachkräfte das Vorgehen mit den Kindern abstimmen und dabei ausdrücklich nach ihrem Einverständnis fragen:

E1: „So, wollen wir noch mit dem Protokoll weitermachen?“ Die Kinder stimmen dem zu. (P4, Pos. 32 f)

Anschließend wird das weitere Verfahren abgestimmt. (...) Über dieses Vorgehen wird per Handzeichen abgestimmt. Das Vorgehen wird mehrheitlich angenommen. (P3, Pos. 45)

Macht als Anregen gemeinsamer Lösungssuche

Dabei lässt sich in der Auswertung der Beobachtungsprotokolle auch ableiten, dass die Fachkräfte eine gemeinsame Suche nach Lösungen für Probleme anregen. So animieren sie die Kinder ausdrücklich zur Sammlung von Ideen und Lösungen für anstehende Entscheidungen wie beispielsweise die Auswahl von Aktivitäten (vgl. P1) oder die Auswahl von Speisen (vgl. P3, P4). Dabei haben Kinder zum Teil in ihrer Funktion als Delegierte auch die Aufgabe, Lösungsvorschläge anderer Kinder zu sammeln:

E: „(...) Und K1 hatte den Auftrag, wie ihr alle auch, bei den anderen Kindern mal nachzufragen, ob das bei denen auch so ist.“ (P3, Pos. 22)

Fachkräfte bringen zum Teil auch eigene Vorschläge ein (dies wurde oben bereits unter dem Aspekt von Überzeugen beschrieben) sowohl in Bezug auf inhaltliche (vgl. P4, Pos. 48) wie auch Entscheidungen zum weiteren Verfahren (vgl. P3, Pos. 30, 45, 55 f). Die Vorschläge der

⁹⁶ Macht als Handeln im Einverständnis der Kinder geht insbesondere zurück auf die Machttheorie Arendts (vgl. 3.1.3).

Fachkräfte werden dabei jeweils zur gemeinsamen Abstimmung gestellt und in allen beobachteten Fällen von den Kindern vorbehaltlos angenommen.

Macht als Zustandekommen von Entscheidungen

Ein aus theoretischen Vorüberlegungen heraus wichtiger Aspekt Demokratischer Partizipation ist das Zustandekommen von Entscheidungen. Hier zeigt sich, dass von den (wenigen) beobachteten Entscheidungen diese teilweise gemeinsam mit oder von den Kindern selbst getroffen werden. Diese betreffen dabei wie oben genannt insbesondere das weitere Vorgehen innerhalb der jeweiligen Gesprächsrunden, welches zwischen Fachkräften und Kindern gemeinsam abgestimmt wird. Mit den Kindern gemeinsam wird in einem Setting entschieden, wann ein gewünschter Spielzeugtag stattfinden soll (vgl. P2, Pos. 83). Einen Hinweis auf eine Entscheidung der Kinder liefert nur die von den Fachkräften in einem Vorgespräch berichtete Tatsache, dass die Kinder selbst über Kriterien entschieden hatten, welche die Mitglieder des gewählten Gremiums erfüllen müssen (vgl. P1, Pos. 13). Mehrere Hinweise finden sich in den beobachteten Settings darauf, dass Entscheidungen von Erwachsenen getroffen werden:

E2 erläutert, dass die Erwachsenen im Rahmen der Dienstbesprechung über die Vorschläge der Kinder entscheiden und dass vielleicht nicht alle Vorschläge umgesetzt werden können... (P1, Pos. 81)

E: „Habt ihr denn von L [Einrichtungsleitung, T.B.] schon eine Entscheidung gehört?“ (P2, Pos. 55)

E: „K5 darf das erste Spielzeug malen...“ (P2, Pos. 87)

Während in Setting P1 klar ist, dass über die von den Kindern gesammelten Ideen die Fachkräfte in der Dienstbesprechung entscheiden, bleibt in der Einrichtung, in der die Settings 3 und 4 beobachtet wurden, unklar, welches Gremium über die gesammelten Ideen zum Speiseplan letztlich entscheidet.

Macht als Umgang mit Beschwerden

Beschwerden stellen einen weiteren zentralen Aspekt der Untersuchung dar. In den beobachteten Settings zeigt sich mehrfach, dass Kinder Beschwerden äußern. Diese beziehen sich inhaltlich auf die aktuelle Situation, in denen die Kinder Langeweile oder den Wunsch nach Verlassen der Gesprächsrunde verbal äußern (P1, Pos. 91, 97) oder durch motorische Unruhe signalisieren (P3, Pos. 52, 58). Weitere Beschwerden von Kindern beziehen sich inhaltlich auf Regelverletzungen durch andere Kinder (P4, Pos. 56), Verpflegung in der Einrichtung (P3, Pos. 22, 25, 33) oder den Wunsch nach Aktivitäten (P 2, 58, 89). Zum Teil drücken Kinder auch Überforderung in Bezug auf die situativ an sie gestellten Anforderungen in Bezug auf ihre Kompetenzen (P1, Pos. 31) oder emotionale Regulationsfähigkeit (P4, Pos. 26) aus. Beschwerden in Bezug auf Erwachsene finden sich vereinzelt in Bezug auf Regeln zu Hause (P4, Pos. 47), sowie in Bezug auf Fachkräfte. Dies betrifft zum einen Äußerungen von Fachkräften:

K1: „Wir sind doch keine Dödel.“ (P1, Pos. 42)

Zum anderen wird in einem Setting eine als ungerecht erlebte Behandlung durch eine andere als die anwesende Fachkraft angesprochen:

K3: „Ich durfte letzte Woche nie als erstes essen.“ (P2, Pos. 107)

Neben der inhaltlichen Äußerung von Beschwerden wurden die beobachteten Situationen auch daraufhin analysiert, wie die pädagogischen Fachkräfte die Kinder aktiv dazu anregen, sich zu beschweren. Mit Ausnahme von Situation P1 finden sich Hinweise darauf in allen beobachteten Settings. Dabei fragen pädagogische Fachkräfte hier beispielsweise in Bezug auf nonverbale Äußerung bzw. Verhalten der Kinder nach, was diese bedeuten, und verbalisieren ihre Interpretation den Kindern gegenüber:

K2 macht Mundbewegungen ohne zu sprechen. (...)

E: „Was bedeutet das? Findest du das doof?“

K2 schüttelt den Kopf. (P2, Pos. 41 ff)

(...) Kinder sind weiterhin unruhig.

E: „Kann es sein, dass eure Konzentration nachlässt?“

K9: „Ja.“ (P3, Pos. 58 ff)

Die pädagogische Fachkraft vergewissert sich jeweils aktiv, ob das Verhalten der Kinder darauf hinweist, dass diese sich beschweren wollen oder die Situation nicht angemessen ist. Darüber hinaus werden auch verbale Äußerungen der Kinder hinterfragt, auch wenn diese nicht zum aktuell besprochenen Thema passen:

K8: „Ich wollte übrigens noch Fanta und Sprite zu trinken.“

E: „Erklär mal, was meinst du damit?“ (...)

E: „Ach so ... das ist ja eigentlich schon abgestimmt. (...) Das wäre was für später für die Beschwerden.“ (P3, Pos. 43 ff)

Hier finden sich explizite Hinweise darauf, dass Beschwerden von Kindern einen fest eingeplanten Tagesordnungspunkt im formalisierten Ablauf des Gesprächssettings darstellen. So findet sich der Punkt Beschwerden als fester Bestandteil von Protokollen und Abläufen auch in anderen Situationen als (zumindest geplante) aktive Anregung der Äußerung von Beschwerden durch Kinder:

E1 hatte K14 auf die nächste Sitzung des Kinderrats hingewiesen und K14 am Vortag gesagt, es solle seine Beschwerde dort vorbringen. (P4, Pos. 72)

Dass Kindern dabei durchaus transparent ist, dass Beschwerden als fester Punkt eingeplant sind, zeigt folgendes Beispiel aus Setting P4:

K14: „Wann kommen die Beschwerden?“

E2: „Bestimmt gleich.“ (P4, Pos. 34 f)

K14 leise: „Wann kommen die Beschwerden? Ich habe nämlich eine Beschwerde.“ (P4, Pos. 68)

In einer anderen Gesprächsrunde (vgl. P2, 16ff) werden die teilnehmenden Kinder von der pädagogischen Fachkraft reihum dazu angeregt, über ihr aktuelles Befinden zu berichten (siehe dazu oben), was ebenfalls als Hinweis auf das Anregen von Beschwerden kategorisiert werden kann.

In den Beobachtungen zeigt sich auch, dass die Kinder von pädagogischen Fachkräften ausdrücklich nach ihrer Meinung und Beschwerden gefragt werden. Dabei wird deutlich, dass Kinder in ihrer Rolle als Delegierte in Gremien wie der Kindervertreterversammlung auch den Auftrag haben, stellvertretend andere Kinder der Einrichtung nach ihrer Meinung zur hervor-gebrachten Beschwerde zu fragen:

E: „(...) Also ich habe aufgeschrieben vom letzten Mal, da war ja ein Protokoll, N. hatte ja letztes Mal Kindervertreterversammlung gemacht, und da hatte K1 gesagt es soll mal was anderes zum Mittag geben. Und K1 hatte den Auftrag, wie ihr alle auch, bei den anderen Kindern mal nachzufragen, ob das bei denen auch so ist.“ (P3, Pos. 22)

E: „... Ihr solltet nachfragen, ob es bei den anderen Kindern auch so ist, dass die mal was anderes essen wollen.“ (P3, Pos. 24)

Insgesamt zeigt sich, dass die Fachkräfte teilweise auf die Beschwerden der Kinder eingehen und diese direkt behandeln (P1, Pos. 43; P2, Pos. 80; P3, Pos. 61), wobei diese zum Teil direkt bearbeitet und aufgelöst und zum Teil für eine spätere Lösung festgehalten werden. In den beobachteten Settings finden sich zugleich auch eine Reihe von Situationen, in denen die Fachkräfte (mögliche) Beschwerden nicht mitbekommen oder nicht aufgreifen:

K8: „Ich schlafe gleich ein.“

E1 zu K3: „Habt ihr das besprochen? Wie viele Kinder können mit?“ (P1, Pos. 91f)

Hier wird deutlich, dass K8 äußert, dem Gespräch nicht mehr folgen zu können, worauf die Fachkraft jedoch nicht eingeht. Ähnliches zeigt sich in einer anderen Situation, in der die Fachkraft zwar die Äußerung (in diesem Fall verbal und nonverbal) anspricht, jedoch nicht weiter darauf eingeht:

Die Ideensammlung läuft weiter. Einige Kinder bewegen sich auf ihren Stühlen vermehrt, es finden Nebengespräche statt.

E: „K3, K4, hört doch mal zu.“ (P3, Pos. 52f)

Zum Teil werden Beschwerden im Sinne des Wunsches nach Verlassen der Situation offen abgelehnt:

K7: „Kann ich jetzt was anderes machen?“

E1: „Darüber haben wir schon gesprochen. Jetzt nicht.“ (P1, Pos. 97f)

Wie die von der Fachkraft angesprochene bereits besprochene Begründung dafür aussieht, wird in der beobachteten Situation nicht deutlich.

In der oben bereits genannten Szene, in der eine Beschwerde eines Kindes über eine pädagogische Fachkraft beobachtet werden konnte, die die nun anwesende Fachkraft in der

Vorwoche der Beobachtung vertreten hatte, stellt sich die Reaktion der handelnden pädagogischen Fachkraft wie folgt dar:

Es wird besprochen, welche Kinder direkt zum Essen gehen möchten... .

K3: „Ich durfte letzte Woche nie als erstes essen.“

E: „Na, dann hast du ja Glück, dass ich jetzt wieder da bin.“ (P2, Pos. 106 ff)

Die pädagogische Fachkraft geht hier nicht weiter auf die Beschwerde des Kindes über eine andere Fachkraft ein und löst die Situation mit dem Verweis auf „Glück“ auf.

Der in den Gesprächssituationen, die sich an Protokollen und Tagesordnungen orientieren (siehe oben), vorkommende Punkt Beschwerden (vgl. P3, P4) fällt in den beobachteten Settings aus. In der bereits oben zitierten Situation wird dabei besonders deutlich, dass ein Kind dabei explizit auf diesen Tagesordnungspunkt wartet. Das betroffene Kind wiederholt im weiteren Verlauf seine Äußerung noch einmal:

K14 leise: „Wann kommen die Beschwerden? Ich habe nämlich eine Beschwerde.“ Dies hört E1 nicht. E2 blickt kurz zu K14, sagt nichts. (P4, Pos. 68)

Die pädagogische Fachkraft E2 ist in diesem Fall eine Vertretungskraft, die Gesprächsrunde wird von E1 moderiert. Nach den oben ebenfalls beschriebenen mehrfachen Unterbrechungen fällt in diesem Setting der Punkt Beschwerden jedoch aus und das Kind verlässt nach Ende der Runde den Raum, ohne sein Anliegen erneut zu äußern (vgl. P4, 70).

Macht in Zusammenhang mit Zwang und Gewalt

In einem der beobachteten Settings kommt es zu zwei Szenen, die als Anwendung von Zwang bzw. Gewalt gegenüber Kindern gewertet werden:

E1: „Aber wer außer E2 und mir entscheidet denn noch?“

K7: „Tom und Jerry.“

E1 wirft mit dem Flipchartmarker, den E1 in der Hand hält, auf das Kind, lacht dabei: „Oh, du.“

K7 lacht. (P1, 77ff)

Zwar lachen hier sowohl die Fachkraft – was als beabsichtigte Rechtfertigung in dem Sinne gewertet werden kann, dass die Fachkraft hier nicht in böser Absicht, sondern scherzhaft handelt – als auch das betroffene Kind. Jedoch kann das Verhalten als machtvolles Handeln der Fachkraft gegenüber dem Kind kategorisiert werden, zumal das Kind im Moment des Wurfs über keine Handlungsalternative verfügt und dem Stiftwurf nicht entgehen kann. An späterer Stelle desselben Settings kommt es zu einer weiteren Anwendung von Gewalt:

E1: „Das ist unglaublich. Ihr habt da gar nicht drüber gesprochen und du redest hier mit.“

E2 schreitet ein: „Doch haben wir.“

E1 schlägt sich selbst mit der flachen Hand an die Stirn: „Dann ist es aber nicht in seinem Kopf.“ (P1 Hoher Rat, Pos. 94 ff)

Das betroffene Kind wird hier somit vor der Gruppe abgewertet und bloßgestellt, was als psychische Form von Gewalt zu kategorisieren ist, da das Kind hier selbst über keine

Handlungsalternative verfügt und die negative Bewertung und damit verbundene öffentliche Bloßstellung nicht verhindern kann.

Häufigkeiten der Kodierungen

Die Qualitative Inhaltsanalyse bietet die Möglichkeit, qualitative und quantitative Auswertungsschritte zu kombinieren. Bei der Betrachtung der Häufigkeiten⁹⁷ der gebildeten Kategorien wird deutlich, dass sich in den beobachteten Settings quantitativ am häufigsten kategorisierte Aspekte der performativen Umsetzung von Macht durch pädagogische Fachkräfte auf das direkte Anregen zum Handeln und die Gestaltung der Umwelt beziehen. Die folgende Tabelle zeigt die Gesamtzahl am Material vorgenommenen Kodierungen der Hauptkategorien und ihren prozentualen Anteil bezogen auf die Gesamtzahl der Kodierungen insgesamt:

Kategorie	Kodierung absolut	Kodierung relativ ⁹⁸
Macht als direktes Anregen des Handelns der Kinder	83	21 %
Macht als Gestaltung der Umwelt der Kinder	74	19 %
Macht als Umgang mit Beschwerden	66	17 %
Macht als Verfügen über Ressourcen	62	15 %
Macht als Bewertung und Anerkennung der Kinder	53	13 %
Macht in Form institutionalisierter und formalisierter Verfahren	24	6 %
Macht als Anregen gemeinsamer Lösungssuche	19	5 %
Macht als Zustandekommen von Entscheidungen	8	2 %
Macht als Handeln im Einverständnis der Kinder	8	2 %
Macht in Zusammenhang mit Zwang und Gewalt	3	1 %

Tabelle 4: Anzahl und Anteile der Kodierungen nach Hauptkategorien

Zudem wird in der deskriptiven Auswertung der gefundenen Aspekte der performativen Umsetzung von Macht durch pädagogische Fachkräfte deutlich, dass diese sich häufig überschneiden und identifizierte Textstellen sich mehreren Kategorien in der Auswertung zuordnen lassen. Dies wird beispielsweise deutlich in der Überschneidung der Gestaltung der Umwelt der Kinder mit dem Verfügen über Ressourcen auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte oder der Überschneidung der Anwendung institutionalisierter Formen der Beteiligung und dem aktiven Anregen von Beschwerden. Auf den Zusammenhang dieser und weiterer Kategorien wird im folgenden Abschnitt (8.3) interpretativ Bezug genommen.

8.3 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

In der Auswertung der Ergebnisse wurden Aspekte der performativen Umsetzung von Macht durch pädagogische Fachkräfte beschrieben. Im Folgenden Abschnitt erfolgt die Interpretation und Diskussion der Ergebnisse auf der Basis der theoretischen Vorüberlegungen. Dabei werden die beobachteten performativen Aspekte von Macht insbesondere vor dem Hintergrund

⁹⁷ Vgl. zu Häufigkeitsanalyse Mayring 2015, S. 13 ff.

⁹⁸ Geringe Abweichung in der Gesamtprozentzahl auf Grund von Rundung.

der theoretischen Ausführungen zur Demokratischen Partizipation (Kapitel 4) und den Überlegungen zu Beschwerdeverfahren als Instrument der strukturellen Begrenzung der Macht pädagogischer Fachkräfte (Kapitel 5) diskutiert und eingeordnet.

Zunächst wird in der Beschreibung der Ergebnisse deutlich, dass Macht durch pädagogische Fachkräfte auf vielfältige Art und Weise performativ umgesetzt wird. Fachkräfte üben Macht aus, indem sie das Handeln von Kindern direkt anregen, durch die Gestaltung der Umwelt der Kinder Einfluss auf ihre Handlungsmöglichkeiten nehmen und dabei auch über Ressourcen verfügen, indem sie Kinder und ihr Verhalten bzw. ihre Äußerungen bewerten und Kindern Anerkennung und Zuwendung geben oder verweigern. Zudem machen sie ihren Einfluss auf das Handeln bzw. die Handlungsmöglichkeiten der Kinder machtvoll geltend, indem sie die gemeinsame Suche von Lösungen anregen, das Zustandekommen von Entscheidungen beeinflussen oder über den Umgang mit Beschwerden bestimmen. Auch die Anwendung von Zwang und Gewalt konnte – zumindest punktuell – beobachtet werden. Insgesamt wird dabei deutlich, dass sich aus den beobachteten Aspekten ein vielschichtiges Zusammenspiel unterschiedlicher Formen der Machtausübung im Erziehungskontext zwischen den Fachkräften und Kindern ergibt. Somit zeigt sich auch in den erhobenen Daten konkret, dass Kinder auch im pädagogischen Kontext tatsächlich in „sehr komplexen Machtverhältnissen“ (Foucault 1999, S. 162) stehen. Dies überrascht insgesamt nicht, da bereits in den theoretischen Bezügen zum Machtbegriff (vgl. 3.1) deutlich wurde, dass Macht ein generelles Phänomen im sozialen Kontext ist und dass zudem pädagogische Verhältnisse zwischen Erwachsenen und Kindern im Kern immer auch Machtverhältnisse darstellen (vgl. hierzu Hansen et al. 2011, S. 27). Die durchgeführte Fallstudie zeigt dabei, dass Macht auch und besonders im pädagogischen Kontext zwischen Fachkräften und Kindern in Kindertageseinrichtungen stets präsent ist – und dies auch innerhalb von Settings, die ausdrücklich der strukturellen Begrenzung der Macht pädagogischer Fachkräfte und der Umsetzung Demokratischer Partizipation von Kindern dienen (vgl. hierzu Kap. 4 und 5).

Damit wird in den Beobachtungen empirisch deutlich, dass Macht im pädagogischen Kontext inhärent ist und Pädagogik auch vor dem Hintergrund der Beteiligung von Kindern ohne die Umsetzung von Macht pädagogischer Fachkräfte offenbar nicht möglich ist. Bartosch (vgl. 2011, S. 126) macht dies – wie bereits zitiert – deutlich, indem er konstatiert, dass Macht letztlich das empirische Kennzeichen von Erziehung darstellt. Pädagogische Fachkräfte müssen demnach qua Erziehungsauftrag Macht ausüben (vgl. hierzu 2.2). In der theoretischen Auseinandersetzung wird Macht daher als konstitutiver Bestandteil von Pädagogik betrachtet (vgl. 3.2). Imbusch (vgl. 2016, S. 217) verdeutlicht zwar, dass Macht als komplexes Phänomen grundsätzlich nicht voreilig bewertet werden sollte, in Hinblick auf Erziehung jedoch ist die

Ausübung von Macht daraufhin einzuordnen, ob sie auf die Verwirklichung legitimer Erziehungsziele ausgerichtet und in entsprechend angemessener Form umgesetzt wird oder eben nicht (vgl. hierzu Wolf 2000, 7 f): „Macht in allen Zusammenhängen ist unlösbar verknüpft mit der Frage nach dem Warum“ (Popitz 2009, S. 20). Bezugspunkt der Diskussion der Ergebnisse ist in diesem Zusammenhang die Interpretation der beobachteten performativen Aspekte von Macht vor dem Hintergrund Demokratischer Partizipation und Beschwerdeverfahren. Dabei zeigt sich, dass Macht nicht nur unverzichtbarer Bestandteil pädagogischen Handelns ist und als solcher deutlich präsent, sondern auch, dass die Umsetzung von Macht in vielen Aspekten in einem konstruktiven Zusammenhang mit einer demokratischen Gestaltung der beobachteten Settings für die Kinder steht. Gleichzeitig werden vor dem Hintergrund der Umsetzung von Demokratischer Partizipation und Beschwerdeverfahren auch Aspekte von Machtperformanzen erkennbar, die in diesem Zusammenhang kritisch erscheinen.

Häufig zeigt sich, dass die pädagogischen Fachkräfte in den beobachteten Settings das *Handeln von Kindern direkt anregen*. Dies geschieht vor allem dadurch, dass diese Kindern Fragen stellen oder sie verbal zum Handeln auffordern. Mit Luhmann wird im Sinne der Übertragung von Selektionen (vgl. hierzu 3.1.2) deutlich, dass die Fachkräfte die Kinder in der Auswahl ihrer Handlungsmöglichkeiten beeinflussen. Fachkräfte wenden in den beobachteten Settings dabei sowohl geschlossene wie auch offene Fragen an, wobei Hansen, Knauer und Sturzenhecker (vgl. 2011, S. 263 ff) darauf verweisen, dass insbesondere offene Fragen den Kindern im Sinne demokratisch gestalteter Dialoge mehr Möglichkeiten bieten, sich einzubringen. So gelingt es den Fachkräften hier durchaus, durch das Fragenstellen die Kinder am Geschehen zu beteiligen und darauf hinzuwirken, dass ihre Meinung und die Ideen gehört werden. Gleichzeitig fällt auf, dass das Fragenstellen und Auffordern zum Handeln dabei in aller Regel von den Fachkräften ausgeht und im häufig beobachteten Frage-Antwort-Muster die Erwachsenen die Fragen stellen und die Kinder antworten. Unter Rückgriff auf Foucault (vgl. 3.1.4), der Formen und Muster der Kommunikation in sozialen Zusammenhängen analytisch als Teil von Machtblöcken betrachtet, lässt sich das verbale Handeln der Fachkräfte in Form von Fragen und Aufforderungen – die in der Regel durchaus respektvoll beispielsweise als Bitten formuliert werden – dabei gleichermaßen als Ausdruck wie auch als performative Rekonstruktion des Machtverhältnisses zwischen ihnen und den Kindern deuten: Wer fragt, der führt – auch in demokratisch angelegten Settings. Auch Höke (siehe 6.3) konnte dieses Frage-Antwort-Muster in Interaktions- und Kommunikationsprozessen bereits nachweisen und leitet daraus eine Erwachsenen-zentriertheit in moderierten Gremien ab, die sich auch in den Beobachtungsdaten der vorliegenden Arbeit in Form von Machtperformanz durch pädagogische Fachkräfte wiederfindet.

Eine Beeinflussung des Handelns der Kinder zeigt sich auch, wenn Fachkräfte diese von ihren eigenen Ideen und Vorstellungen überzeugen, sei es zum weiteren Vorgehen (vgl. P3, Pos. 45) oder in Bezug auf inhaltliche Vorschläge (vgl. P4, Pos. 48 ff). Die Kinder nehmen die Vorschläge der Fachkräfte ohne Diskussion an. Auch dies ist Ausdruck des Machtverhältnisses zwischen Erwachsenen und Kindern, in dem die Erwachsenen grundsätzlich über mehr Wissen und Können verfügen (vgl. Knauer/Hansen 2010, S. 24), was dazu führt, dass das Einbringen eigener Vorschläge der Fachkräfte für die Kinder offenbar Gewicht hat. Dies jedoch ist in Hinblick auf den Anspruch, deliberative Aushandlungsprozesse zu ermöglichen, in denen die Kinder sich als Urheber*innen und Adressat*innen von Entscheidungen erleben (vgl. hierzu 4.1) kritisch zu betrachten. Letztlich stimmen die Kinder den Vorschlägen der Fachkräfte hier zu, diese handeln im Einverständnis der Kinder. Jedoch ist dabei zumindest fraglich, ob die Kinder tatsächlich dadurch als Urheber*innen der Entscheidung betrachtet werden können und sich als solche erleben, auch wenn die Fachkraft einen derart gefassten Beschluss abschließend als Vorschlag der Kinder in das Protokoll aufnimmt (P4, Pos. 64).

In den Beobachtungen ließ sich nachweisen, dass die pädagogischen Fachkräfte die *Umwelt der Kinder in sozialer, zeitlicher und materieller Hinsicht gestalten* und so Einfluss auf deren Handeln und ihre Handlungsmöglichkeiten nehmen. Indem die pädagogischen Fachkräfte den zeitlichen Ablauf der jeweiligen Settings bestimmen, die Reihenfolge der behandelten Themen festlegen und über das Rederecht der Kinder bestimmen, agieren sie in einer Moderationsrolle. Moderation beinhaltet damit also analytisch betrachtet unterschiedliche performative Aspekte von Macht. Dabei besteht die Aufgabe von Moderation im pädagogischen Kontext vor dem Hintergrund Demokratischer Partizipation darin, darauf zu achten, dass Gesprächsregeln vereinbart werden, alle Kinder zu Wort kommen, niemand ausgegrenzt wird, und das Ziel des Gesprächs im Blick bleibt, ohne aber Äußerungen und Ideen dabei zu bewerten und für einzelne Kinder Position zu beziehen (vgl. Hansen et al. 2011, S. 287). In den Beobachtungen zeigt sich dabei, dass die Moderation der pädagogischen Fachkräfte hier durchaus darauf abzielt, einen geordneten Diskurs zu ermöglichen, in dem die vorgesehenen oder spontanen Themen behandelt werden und jedes Kind zu Wort kommt. So gelingt es insgesamt, dass die Themen der Gemeinschaft und auch individuelle Themen der Kinder behandelt werden.

Dabei zeigt sich in Verbindung mit der *Nutzung institutionalisierter Beteiligungsformen* in drei der beobachteten Settings, dass hier die Moderation der Fachkräfte deutlich auf die vorher festgelegte Tagesordnung und somit Behandlung von vorher geplanten Gemeinschaftsthemen – wie den Speiseplan der Einrichtung (vgl. P3; vgl. P4) oder die Planung von Aktivitäten und Ausflügen (vgl. P1) – abzielt. Im Unterschied dazu fällt in dem beobachteten Setting ohne Orientierung an Tagesordnungen und Protokollen (vgl. P2) auf, dass die Moderation der Fachkraft

sich hier stärker an situativen Themen der Kinder – wie dem Bericht von Aktivitäten am Vormittag oder dem spontanen Wunsch nach einem Spielzeugtag (vgl. P2, Pos. 58) orientiert. Vor dem Hintergrund Demokratischer Partizipation werden dabei unterschiedliche Aspekte deutlich. Zum einen zeigt sich, dass durch die Orientierung der Moderation der pädagogischen Fachkräfte an Protokollen und Tagesordnungen Gemeinschaftsthemen in den Vordergrund zu rücken scheinen, während individuelle Themen der Kinder in den Hintergrund treten – es sei denn treten als Störung im Ablauf auf (P4, Pos. 56 ff). Die nicht an Tagesordnungen und Protokollen orientierte Moderation hingegen geht eher auf individuelle Themen der Kinder ein. In beiden Fällen jedoch unterstützt die Gestaltung der Umwelt der Kinder in Form von Moderation demokratische Prozesse. Bereits in der theoretischen Betrachtung Demokratischer Partizipation (vgl. insbesondere 4.1) wurde in Hinblick auf die von Dewey getroffene Unterscheidung von Demokratie als Lebens- und Regierungsform deutlich, dass diese sich stets auf die diskursive Auseinandersetzung und Aushandlung individueller und gemeinschaftlicher Themen – auch im sozialen Kontext der Kindertageseinrichtung – bezieht, da Demokratie als Lebensform immer davon ausgeht, dass Mitglieder einer Gemeinschaft nicht nur eigene, sondern auch gemeinsame Interessen haben, die öffentlich ausgehandelt werden (vgl. hierzu Oelkers 2009, S. 129). Indem die pädagogischen Fachkräfte in ihrer Moderationsrolle also Macht performativ in Form der zeitlichen und sozialen Gestaltung der Umwelt der Kinder umsetzen, unterstützen diese also offenbar durchaus demokratische Prozesse innerhalb der Kindertageseinrichtung, in denen individuelle oder gemeinschaftliche Themen der Kinder behandelt werden, die Kinder zu Wort kommen und ihre Ideen und Meinungen gehört werden. Dass dies dabei nicht immer der Fall ist, wird insbesondere unter dem Aspekt von Bewertungen durch Fachkräfte später noch einmal deutlich. In den beobachteten Settings scheint die Ausrichtung der Machtperformance der Fachkräfte an stärker institutionalisierten und formalisierten Abläufen eher auf die Bearbeitung gemeinschaftlicher Themen abzielen, während in dem weniger an formalen Abläufen und Tagesordnungen orientierten Setting individuelle und situative Themen der Kinder im Vordergrund zu stehen scheinen. Möglicherweise erfüllen diese Formate in Hinblick auf die Umsetzung Demokratischer Partizipation unterschiedliche Funktionen. Darüber hinaus stellt die Orientierung an institutionalisierten und formalisierten Abläufen, in denen auch die Moderationsrolle der Fachkräfte als Ausdruck unterschiedlicher Machtperformanzen hervortritt, einen wichtigen Aspekt der Machtverhältnisse innerhalb der Institution Kindertageseinrichtung dar. Auch Foucault verweist auf den Aspekt der Institutionalisierung im Rahmen der Analyse von Machtverhältnissen allgemein (vgl. hierzu 3.1.4). Somit ist auch die performative Umsetzung von Macht pädagogischer Fachkräfte als Moderator*innen und Verantwortliche für die Abläufe hier institutionalisiert. Dies wird unten in Zusammenhang mit dem Umgang mit Beschwerden problematisiert.

Neben zeitlichen und inhaltlichen Aspekten kommt hinzu, dass auch die gewählten Sitzordnungen der beobachteten Settings, in denen die Fachkräfte zum Teil mit den Kindern physisch auf gleicher Höhe sitzen, und die materielle Gestaltung der Umwelt der Kinder – in Form von Protokollen oder durch Hilfsmittel, mit denen Kinder selbst an die verwendete Flipchart gelangen können (vgl. P1, Pos. 18), auf die Beteiligung der Kinder an den jeweiligen Gesprächsrunden als Grundlage für demokratische Teilhabe abzielen. Die Gestaltung der Umwelt der Kinder in den genannten Dimensionen und die damit verbundene Moderationsrolle der Fachkräfte zielt als performativer Ausdruck von Macht dabei offenbar darauf, Kinder einzubeziehen, wobei die Gestaltung der Prozesse durch die Fachkräfte hier *für* die Kinder und nicht *mit* ihnen erfolgt. Dennoch scheint die performative Umsetzung von Macht hier intentional auf Demokratieerziehung (vgl. hierzu 4.2.2) abzielen, womit die unter anderem von Popitz (vgl. hierzu 3.1.5) und Wolf (vgl. 2000, S. 7 f) geforderte Legitimierung der Ausübung von Macht anhand von Erziehungszielen gegeben wäre.

Die Gestaltung der Umwelt der Kinder basiert im Wesentlichen auf dem *Verfügen über entsprechende Ressourcen*. So kann beispielsweise der Zusammenhalt der pädagogischen Fachkräfte, der sich als gemeinsames Handeln gegenüber den Kindern zeigt, als wichtige soziale Ressource identifiziert werden. Dies zeigt sich exemplarisch im Hinweis an die Kinder, dass über ihre Ideen von dem gesamten Team einer Einrichtung im Rahmen der Dienstbesprechung entschieden wird und die Fachkräfte sich dabei auch Entscheidung über finanzielle Ressourcen vorbehalten (vgl. P1, Pos. 81), oder Fachkräfte bei problematischem Verhalten anderer Fachkräfte nicht einschreiten (s.u.). Zudem kommt es auf der Grundlage sozialer Ressourcen auch dazu, dass Kinder durch den Entzug von Zuwendung und Rederecht für aus Sicht der Fachkraft unangemessenes Verhalten bestraft wird⁹⁹, wobei die Begründung hierfür unklar bleibt, was wiederum dem demokratischen Prinzip der Transparenz und auch der Notwendigkeit öffentlicher Rechtfertigung (vgl. hierzu 4.4) widerspricht.

Neben den sozialen und materiellen Ressourcen, über die die pädagogischen Fachkräfte verfügen, nimmt in der Auswertung der Beobachtungen vor allem die *Ressource Wissen und Information* eine besondere Stellung ein. Wissen und Informationen werden von den pädagogischen Fachkräften deutlich mit den Kindern geteilt und ihnen zur Verfügung gestellt. Dies steht häufig auch in engem Zusammenhang mit institutionalisierten und formalisierten Beteiligungsformen und zeigt sich in der Nutzung von visualisierten Tagesordnungen und Protokollen, die die Transparenz für die Kinder hier unterstützen, sowie darin, dass die Fachkräfte Informationen und Ergebnisse immer wieder für die Kinder zusammenfassen. Deutlich wird auch, dass

⁹⁹ Der Umgang mit Strafe und Belohnung ist theoretisch dem Verfügen über Ressourcen zuzuordnen (vgl. hierzu 3.2).

die Fachkräfte den Kindern Informationen zu Abläufen, Verfahren und Entscheidungsprozessen transparent machen und dass die Kinder über Wissen zu Strukturen und Gremien innerhalb der Einrichtung verfügen. Bereits in der theoretischen Auseinandersetzung mit Macht wurde deutlich, dass Wissen und Informationen generell „Machtmittel beträchtlichen Ausmaßes“ (Imbusch 2016, S. 204) darstellen. Auch Foucault verweist auf den engen Zusammenhang von Macht und Wissen (vgl. 3.1.4; vgl. auch Kneer 2013, S. 268 f). In Bezug auf Demokratische Partizipation wurde in Abschnitt 4.4 zudem dargestellt, dass Wissen und Informationen einen wesentlichen Einfluss auf Meinungsbildungsprozesse sowie auf die generelle Möglichkeit von Kindern haben, sich an den Entscheidungen der Gemeinschaft zu beteiligen, und zudem auch einen zentraler Aspekt des Öffentlichkeitsprinzips Demokratischer Partizipation darstellen (siehe hierzu 4.3). Ein transparenter Umgang mit Informationen und Wissen ist dabei auch eine wichtige Voraussetzung, um deliberative Entscheidungsprozesse zu ermöglichen, bei denen sich Kinder als Urheber*innen und Adressat*innen von Entscheidungen erleben können (vgl. hierzu 4.1). In der Auswertung der Beobachtung wird dabei deutlich, dass der Umgang mit Wissen und Informationen als Aspekt der performativen Umsetzung von Macht pädagogischer Fachkräfte bewusst transparent gestaltet wird und so offenbar auf die Umsetzung Demokratischer Partizipation abzielt. Die Fachkräfte verzichten hier erkennbar auf das alleinige Verfügen über die entsprechenden Informationen und ihr Wissen und somit auch auf einen Teil ihrer potenziell möglichen Ausübung von Macht. Dabei wird auch die Orientierung an dem Konzept *Die Kinderstube der Demokratie* (siehe hierzu 4.5) erkennbar, in dem unter anderem der beobachtete transparente Umgang mit Wissen und Informationen methodisch umgesetzt wird. Der Verzicht auf die Ausübung von Macht hat hier jedoch zuweilen auch Grenzen. So kommt es durchaus vor, dass Kinder zwar wissen, dass Fachkräfte über ihre Ideen entscheiden, jedoch nur bedingt, nach welchen Kriterien dies geschieht¹⁰⁰.

Kritisch in Hinblick auf Demokratische Partizipation fällt im Wesentlichen – wenn auch nicht ausschließlich – die *Bewertung* von Ideen und Verhalten der Kinder durch Fachkräfte auf. Dies ist insbesondere in einem Setting (P1) der Fall, in dem die moderierende Fachkraft die von den Kindern hervorgebrachten Ideen der Kinder positiv beispielsweise verbal als „toll“ (P1, Pos. 61) oder negativ durch Herunterziehen der Mundwinkel (vgl. P1, Pos. 65) bewertet. Mit inhaltlichen Bewertungen jedoch nehmen Fachkräfte großen Einfluss auf mögliche Meinungsbildungsprozesse von Kindern (vgl. Knauer/Hansen 2010, S. 25). Zudem wird teilweise auch das Verhalten der Kinder bewertet. Dies geht in einem Fall bis hin zur Abwertung der Person eines Kindes durch Bloßstellung vor der Gruppe durch die Fachkraft, was letztlich als Form von

¹⁰⁰ Die Fachkraft weist an entsprechende Stelle darauf hin, dass beispielsweise einige Vorschläge zu viel Geld kosten (vgl. P1, Pos. 81). Dabei wird jedoch weder transparent, wie viel Geld zur Verfügung steht, noch werden weitere Kriterien der Entscheidung der Fachkräfte benannt.

Gewalt gewertet wird (siehe 8.2). Diese Formen der Machtperformanz sind – auch wenn die Untersuchung der performativen Aspekte von Macht generell ressourcenorientiert angelegt ist – ausdrücklich zu benennen als nicht zu vereinbaren mit der Verwirklichung Demokratischer Partizipation, da diese dem demokratischen Grundprinzip der uneingeschränkten Anerkennung des einzelnen Kindes als gleichwertiges Subjekt innerhalb der Gemeinschaft zwischen Erwachsenen und Kindern (vgl. hierzu 4.4) entgegenstehen. Das beobachtete Setting P1 stellt hier in den Beobachtungsdaten durch ausgeprägte negative Bewertungen durch die Fachkraft insgesamt jedoch die Ausnahme dar. Bewertungen von Ideen oder Aussagen der Kinder als richtig oder falsch („Ne, das ist was anderes“, P4, Pos. 42) oder die Beurteilung des Erlebens eines Kindes am Vormittag als „prima“ (P2, Pos. 18) kommen jedoch auch in anderen Settings vor. Dabei ist auch die positive Bewertung von Äußerungen der Kinder, wenn diese auch gut gemeint sind, aus der Perspektive Demokratischer Partizipation zu hinterfragen, solange diese nicht auf Äußerungen aller Kinder erfolgt und somit die Schilderungen eines Kindes im Vergleich zu denen anderer aufwertet. Mit der Bewertung von Äußerungen und Verhalten der Kinder üben die Fachkräfte eine Form von Deutungshoheit aus, wobei die zugrundeliegenden Kriterien der Bewertungen subjektiv begründet und nicht deliberativ abgestimmt erscheinen, wie es nach den theoretischen Vorüberlegungen in diesem Zusammenhang als zu erwarten beschrieben wurde (siehe 4.4). Dabei zeigt sich in Hinblick auf die Frage, wer wen bewertet, dass Bewertungen fast ausschließlich von den Fachkräften ausgehen, selten von den Kindern (siehe hierzu unten in Bezug auf Beschwerden). Auch unter dem Aspekt von Bewertung wird demnach die bereits in der Theorie ausführlich beschriebene grundlegende Asymmetrie im Verhältnis zwischen Fachkräften und Kindern deutlich. Dies wird in den Beobachtungen auch dort sichtbar, wo Kinder explizit auf die emotionale *Zuwendung* der Fachkräfte angewiesen sind. Darin zeigt sich die grundlegende Abhängigkeit der Kinder von den Erwachsenen, die von Bernfeld (vgl. hierzu 2.2) als Entwicklungstatsache beschrieben wurde und ebenfalls auf das grundlegende Abhängigkeitsverhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen verweist.

In Hinblick auf Demokratische Partizipation wurde erläutert, dass die uneingeschränkte Anerkennung jedes Kindes als Subjekt in der Gemeinschaft jederzeit gelten und für die Kinder in den Interaktionen erlebbar sein muss (vgl. 4.4). Die Anerkennung und Zuwendung der Kinder stellen so einen wesentlichen Aspekt von Demokratie als Lebensform dar (vgl. hierzu 4.1), wodurch die *Vermittlung* – oder eben die *Verweigerung* – von *Anerkennung und Zuwendung* den Kindern gegenüber zu einem ebenso wichtigen Aspekt der Machtausübung durch die pädagogischen Fachkräfte wird. In den Beobachtungen ist dabei – mit oben bereits beschriebener Ausnahme, in der Kinder und ihr Verhalten durch Fachkräfte abgewertet werden – vielfach nachweisbar, wie die Fachkräfte den Kindern gegenüber Anerkennung und Zuwendung

nonverbal beispielsweise durch das Agieren auf gleicher physischer Höhe mit den Kindern (siehe oben) oder durch Halten von Blickkontakt (P2, Pos. 20) vermitteln. Auch verbal zeigen die Fachkräfte ausdrücklich Zuwendung. Auch werden Anliegen der Kinder von den Fachkräften ausdrücklich anerkannt, wobei sich dies mit der Frage „Ist euch das denn wichtig?“ (P2, Pos. 51) an der subjektiven Bedeutung für die Kinder orientiert. Dass die Anerkennung des eigenen Anliegens und die damit verbundene Zuwendung dem Kind gegenüber subjektiv bedeutsam ist, wird zum Teil explizit benannt: „Oh Mann, ich habe es ausgesucht.“ (P2, Pos. 84). Damit schaffen die pädagogischen Fachkräfte die Grundvoraussetzung demokratischer Erfahrungen als Lebensform, in der Kinder die Anerkennung als gleichwertige Subjekte innerhalb der Gemeinschaft von ihnen und Erwachsenen erleben können.

Das Grundverständnis von Partizipation richtet sich in den theoretischen Vorüberlegungen an der von Schröder (1995, S. 14) vorgelegten Begriffsbestimmung als „Entscheidungen, die das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden“. Unter deliberativ-demokratischen Gesichtspunkten wurde zudem deutlich, dass Demokratische Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen immer auch darauf abzielt, dass diese sich als Urheber*innen und Adressat*innen von dementsprechenden Entscheidungen erleben (können) (vgl. hierzu Knauer/Sturzenhecker 2013, S. 244). Das eben genannte Beispiel zeigt dabei eindrücklich das Prinzip der Deliberation, wobei das Kind sein subjektives Erleben als Urheber*in und Adressat*in der Entscheidung deutlich verbalisiert. Auch dem *Anregen gemeinsamer Lösungssuche* für Probleme der Gemeinschaft und der Frage des *Zustandekommens von Entscheidungen* kommen als Aspekte der performativen Umsetzung von Macht durch pädagogische Fachkräfte daher eine hohe Bedeutung vor dem Hintergrund Demokratischer Partizipation zu. In den Beobachtungen lässt sich erkennen, dass Fachkräfte Kinder zur gemeinsamen Suche von Lösungen animieren und diese darin unterstützen. Die behandelten Themen bilden dabei tatsächliche Fragen des Alltags der Kindertageseinrichtung ab, sei es in Bezug auf die Planung von Aktivitäten (vgl. P1, P2) oder die Gestaltung des Speiseplans der Einrichtung (vgl. P3, P4). Die Behandlung der Themen in den beobachteten Settings wird demnach den Prinzipien von Lebensweltorientierung und Ernstcharakter von Entscheidungen gerecht (vgl. hierzu 4.3) und stellt somit aus demokratischer Perspektive „die pragmatische Lösung eines vorhandenen Abstimmungsproblems“ (Bartosch 2011, S. 134) dar. Auch wenn die von den Fachkräften angeregte und moderierte Suche nach gemeinsamen Lösungen für die angesprochenen Probleme vor dem Hintergrund Demokratischer Partizipation durchaus angemessen und notwendig erscheint, wird zugleich auch deutlich, dass insbesondere durch die in bereits beschriebenen Aspekte der Bewertung von Ideen und Äußerungen von Kindern sowie des Einbringens eigenen Wissens und eigener

Lösungsvorschläge durch Fachkräfte in Verbindung mit dem Überzeugen der Kinder fraglich ist, ob hier angemessene und von dem Einfluss der Fachkräfte weitgehend unbeeinflusste Meinungsbildungsprozesse auf Seiten der Kinder stattfinden können. Dies jedoch ist aus theoretischer Perspektive ein wichtiger Aspekt in der Umsetzung Demokratischer Partizipation (vgl. hierzu 4.3 und 4.4).

Zudem wird in den Beobachtungen deutlich, dass die Kinder hier zwar Vorschläge einbringen, jedoch ist entweder unklar, welches der betroffenen Gremien letztlich über die Vorschläge abschließend entscheidet, oder es zeigt sich, dass die Kinder kein Entscheidungsrecht haben. Vor dem Hintergrund Demokratischer Partizipation bedeutet dies zweierlei: Zum einen stellen die Fachkräfte hier Transparenz her über die anschließenden Entscheidungsprozesse (siehe dazu oben zum Umgang mit der Ressource Wissen und Information). Die Kinder äußern auf Nachfrage der Fachkraft dabei, dass sie durchaus wissen, dass die Erwachsenen die Entscheidung über die gesammelten Vorschläge treffen (P1, Pos. 74). Hier liegt der Schluss nahe, dass im Vorfeld der Beobachtungen eine Rechtklärung innerhalb der Einrichtung stattgefunden hat und dass die Kinder wissen, dass sie auf der Stufe von Anhörung beteiligt werden (vgl. hierzu 4.3). Auf der anderen Seite ist hier ebenso festzuhalten, dass der Vorbehalt der Fachkräfte, über die gesammelten Vorschläge zu entscheiden, keinen deliberativ-demokratischen Entscheidungsprozess ermöglicht, in dem sich die Kinder gleichermaßen als Urheber*innen und Adressat*innen der letztlichen Entscheidung erleben können (vgl. hierzu 4.1). Richter et. al. (2016, S. 124) sprechen in dem Fall, dass die „pädagogischen Fachkräfte Expert/innen-Status (haben) und im Team Entscheidungen auf demokratischer Grundlage (treffen), die für die Kinder ... bindende Gültigkeit haben“ jedoch von einem Modell der Expertendemokratie in Kindertageseinrichtungen, in dem sich demokratische Prinzipien – wenn auch nicht in gleicher Form wie in der deliberativen Demokratie als Lebensform – realisieren ließen. Gemeinsam mit den Kindern getroffene Entscheidungen finden sich in den Beobachtungen vor allem situativ und beziehen sich in der Regel konkret auf das weitere Vorgehen in den Settings selbst.

Die Beobachtungen fanden in den Einrichtungen in formalen Settings statt, die auch zur Bearbeitung von Beschwerden dienen. In der theoretischen Auseinandersetzung wurde in Kapitel 5 wurde bereits deutlich, dass Beschwerdeverfahren einen besonderen Bezug zu Macht pädagogischer Fachkräfte haben, da diese ausdrücklich ihrer strukturellen Begrenzung dienen. Daher ist der *Umgang mit Beschwerden* durch die Fachkräfte in Zusammenhang mit der performativen Umsetzung von Macht mit besonderem Augenmerk zu betrachten.

Beschwerden von Kindern müssen durch pädagogische Fachkräfte aktiv angeregt und Kinder in der Äußerung von Beschwerden angemessen unterstützt werden, damit diese ihr Recht auf Beschwerde in allen Angelegenheiten, die sie betreffen, wahrnehmen können (vgl. Kapitel 5;

vgl. insbesondere auch Hansen/Knauer 2016a, S. 69 ff). In den Beobachtungen wird erkennbar, dass die Fachkräfte Beschwerden von Kindern durchaus aktiv anregen. Dies ist jedoch differenziert zu betrachten. Zunächst einmal zeigt sich, dass Fachkräfte in den beobachteten Settings explizit nachfragen, ob nonverbale Äußerungen von Kindern einen möglichen Beschwerdehintergrund haben, in dem sie ihre Interpretation den Kindern gegenüber beispielsweise als „Kann es sein, dass eure Konzentration nachlässt?“ (P3, Pos. 59) oder „Findest du das doof?“ (P2, Pos. 44) verbalisieren. Fachkräfte regen die Kinder auch dazu an, möglich Beschwerden zu äußern, indem sie auch nonverbale Signale der Kinder zu entschlüsseln versuchen (vgl. hierzu Regner/Schubert-Suffrian 2015, S. 12). Zudem zeigt sich insbesondere in Verbindung mit der Nutzung institutionalisierter und formalisierter Verfahren durch die Fachkräfte, dass Beschwerden auch Bestandteil formell vorgesehener Abläufe und Tagesordnungen jeweiliger Gremien sind (vgl. P3 und P4). Hier zeigt die Frage „Wann kommen die Beschwerden?“ (P4, Pos. 34), dass ein Kind auf den entsprechenden Tagesordnungspunkt explizit wartet und ihm dieser somit bekannt ist. In Verbindung mit vorherigen Unterbrechungen im Zeitablauf, dem die moderierenden Fachkräfte jeweils Priorität einräumen (s.o.), fällt der in den beobachteten Gremien formell vorgesehene Tagesordnungspunkt Beschwerden jedoch jeweils aus. Somit verliert die ursprüngliche Anregung von Beschwerden in ihrer institutionalisierten Form ihre Wirkung. Es wird stattdessen deutlich, dass die beteiligten Kinder den Ausfall der Beschwerden kommentarlos hinnehmen. Auch das Kind, das einen expliziten Beschwerdewunsch geäußert hatte, aber von der moderierenden Fachkraft nicht gehört wurde, verlässt die Situation anschließend kommentarlos¹⁰¹. Hier wird in besonderer Weise deutlich, wie sehr die Erwachsenen in den von ihnen selbst formal festgelegten und durch institutionalisierte Methoden verankerten Abläufe vor dem Hintergrund der generellen Asymmetrie in der Beziehung zwischen ihnen und den Kindern stets die Gestaltungsmacht auch innerhalb von Verfahren behalten, die ausdrücklich der Umsetzung Demokratischer Partizipation und der strukturellen Begrenzung der Macht von Fachkräften dienen.

Die Kinder treten in den beobachteten Situationen nicht von selbst für ihr Recht auf Beschwerde ein, selbst dann nicht, wenn dieses ihnen eigentlich bewusst ist. Auffallend ist ebenso, dass in keinem Fall explizit nach Beschwerden über pädagogische Fachkräfte gefragt wurde. Im Sinne des Schutzes vor Machtmissbrauch war dieser Aspekt in den theoretischen Vorüberlegungen als wesentlich herausgestellt worden (vgl. Kap. 5). Nur in einem Fall konnte dokumentiert werden, dass ein Kind sich von sich aus über eine andere Fachkraft beschwert,

¹⁰¹ Nach einer kurzen Reflexionsgespräch, in dem die Fachkraft den Beobachter um Rückmeldung zu den Beobachtungen bat, klärte die Fachkraft die Situation mit dem Kind, entschuldigte sich dafür, auf Beschwerden in der Sitzung nicht eingegangen zu sein und hielt die Beschwerde des Kindes nachträglich im Protokoll für die nächste Sitzung fest (vgl. P4, Pos. 73 f).

die eine Vertretung in der Gruppe übernommen hatte. Diese Beschwerde wird jedoch inhaltlich nicht aufgegriffen und lediglich mit dem Verweis auf „Glück“ (P2, Pos. 108) aufgelöst. Ebenso problematisch ist es, dass in der bereits beschriebenen Bloßstellung eines Kindes vor der Gruppe auch die zweite anwesende Fachkraft nicht gegenüber der moderierenden Fachkraft einschreitet, sondern an der Bloßstellung sogar nicht beteiligt ist. Hier wäre es aus theoretischer Perspektive jedoch zwingend notwendig, dass die zweite Fachkraft einschreitet, sodass Kinder erfahren, dass auch pädagogischer Fachkräfte zum einen Fehler machen und es dabei durchaus erwünscht ist, entsprechend Beschwerden über Fachkräfte zu äußern (vgl. hierzu Hansen/Knauer 2016a, S. 53 f). Das gemeinsame Handeln der Fachkräfte verhindert dies jedoch im genannten Beispiel.

Insgesamt ergibt sich in Hinblick auf den performativen Umgang mit Macht durch Fachkräfte in Bezug auf Beschwerden von Kindern damit also – wie in den oben beschriebenen Aspekten auch – ein zweiseitiges Bild. Zum einen gelingt es den Fachkräften an vielen Stellen durchaus, Kinder in der Äußerung von Beschwerden zu unterstützen und ein beschwerdefreundliches Klima – auch durch die Implementierung formeller Verfahren – zu schaffen. Zum anderen zeigt sich aber auch, dass die strukturelle Verankerung von Beschwerdeverfahren – zumindest in den beobachteten Settings – offenbar nicht zwangsläufig auch eine strukturelle Begrenzung der Macht der Fachkräfte nach sich zieht. Da es die Fachkräfte selbst sind, die für die Verfahren, die ihre eigene Macht begrenzen sollen, verantwortlich sind und diese moderieren, hängt die Verwirklichung des Beschwerderechts trotz struktureller Verankerung somit im Wesentlichen von den ihnen ab. Dies deckt sich auch mit den Ergebnissen der BIBEK-Studie (siehe hierzu 6.1), in der – wenn auch aus anderer Perspektive – ebenfalls die zentrale Rolle der Fachkräfte bei der Umsetzung von Beschwerdeverfahren und deren tatsächliche Inanspruchnahme durch Kinder empirisch deutlich wird. Somit ist das formell verankerte und von den Fachkräften moderierte Beschwerdeverfahren, das auf die strukturelle Begrenzung von Macht ausgelegt ist, letztlich zugleich immer auch Ausdruck der Macht der Fachkräfte selbst. Die Institutionalisierung des Verfahrens stellt wie oben unter Rückgriff auf Foucaults Machtanalyse somit einen spezifischen Aspekt der Machtverhältnisse in der Kindertageseinrichtung dar. In Hinblick auf strukturell verankerte Beschwerdeverfahren, die in formellen und von Fachkräften moderierten Gremien durchgeführt werden, ist demnach zunächst einmal davon auszugehen, dass diese die Macht pädagogischer Fachkräfte situativ nicht begrenzen, sondern sogar erhöhen können, weil die Fachkräfte hier in ihrer moderierenden Rolle innerhalb der Verfahren wie beschrieben auf multiple Art und Weise Macht ausüben, um die Verfahren überhaupt durchzuführen. Dies erscheint als Dilemma vor dem Hintergrund des Anspruchs des Beschwerdeverfahrens, die Macht der Fachkräfte gleichzeitig strukturell zu begrenzen.

In der Auswertung der performativen Aspekte von Macht fällt auch insgesamt immer wieder auf, dass die einzelnen Aspekte – wie im Falle der Moderation – nur analytisch zu trennen sind, was sich zum Teil auch in der sich überschneidenden Nennung von Beispielen zeigt. Bereits in der theoretischen Betrachtung von Macht wurde deutlich, dass unterschiedliche Machtformen auch gleichzeitig auftreten und sich dabei sogar verstärken können (vgl. Imbusch 2016, S. 200). Dies trifft auch auf die beobachteten Aspekte der performativen Umsetzung von Macht pädagogischer Fachkräfte zu. Auch hier wird deutlich, dass einzelne Aspekte von Machtperformanz selten allein auftreten, sondern häufig in Kombination und Überschneidung miteinander. Hier kann demnach auch von *kumulativer Machtperformanz* gesprochen werden. So beinhaltet beispielsweise die Nutzung institutionalisierter Verfahren und Methoden sowohl soziale, materielle wie auch zeitliche Aspekte in der Gestaltung der Umwelt der Kinder in Bezug auf Abläufe, Gruppenzusammensetzung und behandelte Inhalte. Auch anhand der Moderationsrolle der Fachkräfte innerhalb formeller Verfahren wird deutlich, dass mit der zeitlichen Gestaltung der Sitzungen, dem Verteilen von Rederecht, dem direkten Anregen des Handelns der Kinder in Form von Anweisungen oder Fragen mehrere performative Aspekte von Macht gleichzeitig zum Tragen kommen und sich so verstärken¹⁰². Legt man dem gegenüber das Summenkonstanzprinzip Luhmanns zugrunde (vgl. hierzu 3.1.2), wird deutlich, dass eine kumulative Erhöhung der Macht der Fachkräfte in dem beschriebenen Sinne mit einer gleichzeitigen Verringerung der Möglichkeiten der Machtausübung der Kinder einhergehen muss. Vor dem Hintergrund der Notwendigkeit der Machtabgabe Erwachsener zur Umsetzung demokratischer Partizipation (vgl. hierzu 4.3).

Die performative Umsetzung von Macht durch pädagogische Fachkräfte erscheint somit insgesamt als äußerst vielschichtig. Unterschiedliche Aspekte der performativen Umsetzung von Macht treten dabei häufig gemeinsam auf und können sich so verstärken. Dieses komplexe Zusammenspiel ist dabei letztlich immer auch Ausdruck des vielfach angesprochenen generellen Machtunterschieds zwischen Erwachsenen und Kindern. Unter dem Blickwinkel, dass pädagogische Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern immer durch Machtasymmetrie geprägt sind (vgl. hierzu insbes. 3.2) und auf Grund der Tatsache, dass Kinder aufgrund ihrer physischen und psychischen Entwicklung und ihrer Erziehungsbedürftigkeit den Erwachsenen gegenüber abhängig sind (vgl. hierzu Volkmann 2006, S. 310) ist das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern auch theoretisch unter dem Blickwinkel generationaler Ordnung zu betrachten. Auch in den empirischen Beobachtungen zeigt sich dies deutlich. Die Akteurschaft von Kindern unterdessen wird in diesem Zusammenhang auch als kompetente

¹⁰² Zum Teil kumuliert dies im Ausnahmefall sogar noch mit ausgeprägten Bewertungen, sowie Bestrafung in Form von Entzug von Rederecht und Zuwendung, bis hin zu psychischer Gewalt in Form von Bloßstellung vor der Gruppe.

Gefügigkeit sichtbar, in der die Kinder die generationale Ordnung nicht nur akzeptieren, sondern auch in ihrer Aufrechterhaltung kooperieren (vgl. Höke 2018, S. 99). Dies ist zu beobachten, wenn Fachkräfte beispielsweise den eigentlich fest vorgesehenen Tagesordnungspunkt Beschwerden ausfallen lassen und Kinder anschließend kommentarlos gehen oder sie bereitwillig – angezeigt durch Wortmeldung (vgl. P1, Pos. 87) – darauf warten, von Fachkräften das Rederecht erteilt zu bekommen. Kinder akzeptieren die Moderationsrolle der Fachkräfte weitgehend uneingeschränkt. In keinem der Settings wird ausdrücklich erwähnt, dass die Fachkräfte über Abläufe und Rederecht bestimmen, jedoch ist dies den Beteiligten offenbar implizit bewusst – möglicherweise wurde dies auch im Vorfeld geklärt. Dabei wird das Machtverhältnis zwischen Fachkräften und Kindern permanent performativ rekonstruiert und – auch unter Beteiligung der Kinder – aktualisiert. Dies muss jedoch nicht im Widerspruch stehen zu dem Anspruch, die Macht der Fachkräfte insgesamt demokratisch zu begrenzen bzw. ihre Ausübung demokratisch zu gestalten. Die Beobachtungen zeigen, dass die Fachkräfte in ihrer performativen Umsetzung von Macht durchaus an vielen Stellen darauf hinwirken, Beschwerden von Kindern zu ermöglichen und in Hinblick auf die Umsetzung Demokratischer Partizipation Demokratie auch als Lebensform für Kinder erfahrbar zu machen. Die Aktualisierung des Machtverhältnisses durch performative Machtausübung kann also durchaus demokratisch gestaltet sein.

Dazu zeigt die Beobachtung, dass formalisierte strukturelle verankerte Verfahren, die der Begrenzung der Macht der Fachkräfte dienen, diese möglicherweise in der Durchführung selbst sogar erhöhen können. Dies spricht im Umkehrschluss nicht per se gegen die Durchführung derartiger Verfahren, sondern ist letztlich zunächst einmal Ausdruck des pädagogischen Grundproblems der Ermöglichung von Freiheit durch Zwang, wie es bereits von Kant formuliert und als Partizipationsparadox beschrieben wurde (siehe 4.2.2). Pädagogische Fachkräfte kommen generell auch vor dem Hintergrund Demokratischer Partizipation und der Durchführung strukturell verankerter Beschwerdeverfahren nicht um die Ausübung von Macht in unterschiedlichsten Aspekten herum, Erziehung – auch Demokratieerziehung – ist letztlich immer auch auf Macht angewiesen. Dass für die Verwirklichung von (deliberativer) Demokratie als Lebens- und Regierungsform (vgl. 4.1) im pädagogischen Kontext von Kindertageseinrichtungen – auch innerhalb strukturell verankerter Beschwerdeverfahren – die performative Umsetzung von Macht für Fachkräfte unverzichtbar ist, ist und bleibt ein pädagogisches Dilemma, oder anders ausgedrückt eine pädagogische Herausforderung. Sie ist aber auch eine pädagogische Chance, diese verstärkt in Hinblick auf Demokratieerziehung zu nutzen. Somit stellt sich auch vor dem Hintergrund Demokratischer Partizipation und der Umsetzung von Beschwerdeverfahren nicht die Frage ob, sondern wie und mit welchen Erziehungszielen pädagogische

Fachkräfte Macht ausüben. Hier geht es also in erster Linie um einen bewussten und verantwortungsvollen Umgang mit Macht, wobei sich auch anhand der Beobachtungen bestätigt, dass eine gleichberechtigte Beziehung zwischen den Kindern und den pädagogischen Fachkräften nur von letzteren gestaltet werden kann (vgl. hierzu auch Knauer/Brandt 1998, S. 91). Die Beobachtungen zeigen, dass Macht durchaus in Hinblick auf die Verwirklichung eines demokratischen Miteinanders zwischen Fachkräften und Kindern ausgeübt wird. So führt die performative Umsetzung von Macht durch pädagogische Fachkräfte vielfach dazu, anerkennende Dialoge und Interaktionen zwischen ihnen und den Kindern zu gestalten, Abläufe, Themen und Prozesse transparent zu machen und Kinder in die gemeinsame Lösung von Problemen einzubeziehen und dabei ihre individuellen und gemeinschaftlichen Themen zu behandeln und so insgesamt Demokratie auch als Lebensform im Rahmen der beobachteten Settings erfahrbar zu machen. Teilweise führt die Machtperformanz von Fachkräften hier jedoch auch dazu, dass in den ursprünglich demokratisch angelegten Settings Deliberation und die gleichberechtigte demokratische Beteiligung der Kinder erschwert wird und Kinder ihr Recht auf Beschwerde letztlich nicht durchgehend wahrnehmen können. Dabei gibt es nach der Analyse der Beobachtungsdaten jedoch – mit Ausnahme nicht gerechtfertigter Gewalt – keine Aspekte von Machtperformanz, die per se Demokratie fördern oder verhindern. Vielmehr kommt es jeweils auf die performative Ausübung der Aspekte selbst an und darauf, ob diese in ihrer Ausprägung und insbesondere auch in Kombination mit weiteren eine gleichberechtigte demokratische Auseinandersetzung innerhalb der stets gegebenen Machtverhältnisse ermöglichen oder nicht. Grundsätzlich ist auch und womöglich besonders innerhalb formeller demokratischer und von Fachkräften moderierter Settings in der Kindertageseinrichtung, die auch die demokratische Begrenzung der Macht pädagogischer Fachkräfte zum Ziel haben, das Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kinder nicht aufhebbar.

9 Fazit und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurde zunächst das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtung mit seinen zentralen rechtlichen und pädagogischen Rahmenbedingungen mit besonderem Blick auf die Kernaufgaben von Bildung, Erziehung und Betreuung beleuchtet (Kapitel 2). Anschließend wurde Macht als theoretisches Konstrukt näher betrachtet, wobei die Annäherung an den Machtbegriff aus verschiedenen zentralen theoretischen Perspektiven erfolgte, die dabei jeweils auf den pädagogischen Kontext der Kindertageseinrichtung bezogen wurden, um so zu einer Annäherung an das Phänomen Macht auch als konstitutives Merkmal der Pädagogik in diesem Arbeitsfeld zu kommen – mit besonderem Augenmerk auf mögliche performative Aspekte ihrer Umsetzung (Kapitel 3). Anschließend wurde die Umsetzung Demokratischer Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen erörtert und in Bezug auf Demokratiebildung, Demokratieerziehung und den Zusammenhang Demokratischer Partizipation und Macht beleuchtet und pädagogisch wie auch rechtlich und gesellschaftspolitisch begründet (Kapitel 4). Beschwerdeverfahren für Kinder in Kindertageseinrichtungen wurden anschließend als Instrumente der strukturellen Begrenzung von Macht pädagogischer Fachkräfte und der Umsetzung des Schutzes von Kindern innerhalb pädagogischer Einrichtungen herausgestellt (5). In der theoretischen Auseinandersetzung mit Macht, Demokratischer Partizipation und Beschwerdeverfahren in Kindertageseinrichtungen sowie ebenfalls in der Analyse des bisherigen Forschungsstandes (Kapitel 6) wurde immer wieder deutlich, dass das Verhältnis zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern untrennbar verbunden ist mit der Frage von Machtverhältnissen, die durch eine grundsätzliche Asymmetrie in Bezug auf die Verteilung von Macht zwischen Erwachsenen und Kindern auf Grund des generellen Abhängigkeitsverhältnisses und der Angewiesenheit von Kindern auf Fürsorge und Erziehung im Rahmen generationaler Ordnungen gekennzeichnet sind. Vor diesem Hintergrund wurde schließlich empirisch im Rahmen einer Fallstudie in formellen Settings von Beschwerdeverfahren (Kapitel 8) untersucht, wie pädagogische Fachkräfte Macht dort konkret performativ umsetzen und diskutiert, wie die identifizierten Aspekte der Umsetzung von Macht vor dem Hintergrund Demokratischer Partizipation und Beschwerdeverfahren einzuordnen sind.

Die empirischen Ergebnisse zeigen deutlich, dass Macht pädagogischer Fachkräfte und ihre performative Umsetzung in komplexer und zum Teil kumulierender Art und Weise in die interaktiven Prozesse zwischen Erwachsenen und Kindern – auch im Rahmen der Umsetzung Demokratischer Partizipation und Beschwerdeverfahren – verwoben sind. Macht zeigt sich auch hier als ein zentrales und offenbar unverzichtbares Moment der Pädagogik. Dies deckt sich mit den theoretischen Erkenntnissen, wonach Erwachsenen dort, wo sie Kinder erziehen, prinzipiell mit hoher Überlegenheit Macht ausüben (vgl. Popitz 2009, S. 34 f). Die

Kindertageseinrichtung tritt dabei als Machtblock im Sinne Foucaults in Erscheinung (vgl. hierzu 3.1.4), innerhalb dessen die Machtverhältnisse und Kommunikations- und Interaktionsbeziehungen zwischen den Fachkräften und den Kindern auf spezifische Weise ineinander wirken. Fachkräfte kommen um die Ausübung von Macht auch in bewusst demokratisch gestalteten Settings also nicht herum. Die Frage nach dem *Wie* ihrer Machtausübung steht nach den exemplarischen Erkenntnissen der durchgeführten Fallstudie – und auch nach den erörterten theoretischen Erkenntnissen – jedoch in direktem Bezug dazu, ob Kinder Demokratie als Lebensform innerhalb der Kindertageseinrichtung erfahren können oder eben nicht. Dabei wird ebenfalls deutlich, dass sich keine per se demokratischen oder undemokratischen Aspekte der performativen Umsetzung von Macht identifizieren lassen, sondern dass ihre jeweilige Umsetzung durch die pädagogischen Fachkräfte sowohl die Ermöglichung von Demokratieerfahrungen auf Seiten der Kinder ermöglichen und unterstützen, aber auch erschweren kann.

Ziel von der Implementierung von Beschwerdeverfahren im Rahmen der Umsetzung Demokratischer Partizipation ist die strukturelle Begrenzung von Macht pädagogischer Fachkräfte (vgl. Kapitel 5). Wie in den Beobachtungen deutlich wurde, führt die Orientierung an strukturell verankerten und formalisierten Verfahren und Abläufen im Rahmen der Umsetzung von Beschwerdeverfahren dabei aber nicht unmittelbar auch zu einer Begrenzung der Macht pädagogischer Fachkräfte insgesamt. Es finden sich hier zwar deutliche Hinweise darauf, dass die Fachkräfte darin auf die alleinige Ausübung von Macht verzichten, indem sie Kinder beispielsweise an der Lösungssuche für individuelle und gemeinschaftliche Themen beteiligen oder in vielfältiger Weise Transparenz in Bezug auf Entscheidungen, Abläufe und Informationen herstellen. So gelingt es den Fachkräften durchaus, vielfach einen demokratischen Umgang mit Macht zu realisieren. Dabei wird jedoch gleichzeitig auch deutlich, dass die Fachkräfte in ihrer Verantwortung für die Durchführung der Verfahren und ihrer Rolle als Moderator*innen nach wie vor auf vielfältige Art und Weise Macht ausüben und Prozesse steuern, wobei situativ parallel zu dem Anspruch von Beschwerdeverfahren, die Macht pädagogischer Fachkräfte strukturell zu begrenzen, die Durchführung der Verfahren selbst durch die jeweils agierenden Fachkräfte ihre Macht zugleich kumulativ zu erhöhen scheint. Damit steht in Frage, ob formalisierte Beschwerdeverfahren generell geeignet sind, Kindern Beschwerden über die jeweils moderierenden Fachkräfte zu ermöglichen. Möglicherweise ist hier in der Praxis darauf zu achten, dass den Kindern prinzipiell Settings mit wechselnden Fachkräften geboten werden, um so letztlich Beschwerden über alle pädagogischen Fachkräfte zumindest zu erleichtern.

Auch in demokratisch gestalteten Settings wird dabei das grundsätzliche Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern im Rahmen der generationalen Ordnung also fortlaufend aktualisiert, die Fachkräfte behalten auch in strukturell verankerten Beschwerdeverfahren ihre

Schlüsselrolle (vgl. hierzu auch Urban-Stahl/Jann 2014, S. 7). Damit zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit noch einmal eindrücklich, dass ein verantwortungsvoller Umgang mit Macht im Rahmen der Umsetzung von Demokratischer Partizipation und Beschwerdeverfahren einen zentralen Stellenwert einnimmt (vgl. auch Hansen et al. 2011, S. 27). In Anbetracht der Tatsache, wie vielfältig die beobachteten Aspekte der performativen Umsetzung von Macht sind und wie differenziert diese vor dem Hintergrund der Umsetzung von Demokratischer Partizipation und Beschwerdeverfahren zu diskutieren sind, stellen sich an die pädagogischen Fachkräfte in diesem Zusammenhang somit äußerst anspruchsvolle Anforderungen. Für sie ist es eine große Herausforderung im Kontext generationaler Ordnung und der Omnipräsenz von Macht im pädagogischen Kontext Prozesse demokratisch zu gestalten und so Kindern Erfahrungen von Demokratie auch als Lebensform und die deliberative Beteiligung an Entscheidungen im Alltag zu ermöglichen, insbesondere in formalisierten Settings, die von ihnen geleitet und moderiert werden. Die Beobachtungen zeigen, dass die Umsetzung von Macht durch Fachkräfte dabei aber zugleich auch eine Chance darstellt.

Eine *demokratische* Umsetzung von Macht durch pädagogische Fachkräfte ist gewissermaßen der Schlüssel dazu, den scheinbaren Widerspruch von Machtbegrenzung auf der eine Seite und der Unverzichtbarkeit von Macht im Erziehungskontext sowie der möglichen kumulativen Erhöhung der Macht von Fachkräften innerhalb formalisierter Verfahren zu überwinden. Dazu braucht es entsprechende Handlungskompetenzen auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte. Birgmeier und Mührel (vgl. 2013b, S. 76) stellen Wissen, Können und Haltung dabei als Kompetenzbündel pädagogischen Handelns dar. Diese Aspekte werden auch im Allgemeinen Kompetenzmodell (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2011, S. 17–18) aufgegriffen und dort unter anderem um den Aspekt von (Selbst-)Reflexion ergänzt. In Bezug auf die demokratische performative Umsetzung von Macht legen die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit dabei also nahe, dass pädagogische Fachkräfte neben methodischen Kompetenzen auch über ein vertiefendes Wissen und Verständnis von Macht im erzieherischen Kontext im Allgemeinen und in Bezug auf die Umsetzung Demokratischer Partizipation im Besonderen brauchen. Zudem erscheint in Anbetracht der Tatsache, dass die performative Umsetzung von Macht durch die Fachkräfte in den beobachteten Settings sowohl zahlreiche fördernde wie auch durchaus kritische Aspekte in Bezug auf die Umsetzung Demokratischer Partizipation aufweist, auch eine vertiefende Reflexion des Machtaspekts durch die Fachkräfte notwendig ist, um zum einen fördernde Momente der Umsetzung von Macht in Bezug auf Demokratische Partizipation von Kindern zu verstärken und zugleich durchaus als kritisch identifizierte abzubauen. Auch Bartosch et al. (vgl. 2015, S. 45) verweisen aus der Perspektive von Kompetenzentwicklung in Bezug auf die Umsetzung Demokratischer Partizipation auf die Notwendigkeit der stetigen Reflexion des

Machtaspektes durch pädagogische Fachkräfte. „Sie [die Fachkraft] ist immer gefordert, ihre Handlungsmacht zu reflektieren und zu legitimieren“ (Bartosch et al. 2015, S. 74). Aufgrund der Komplexität und Tiefe der identifizierten Aspekte der performativen Umsetzung von Macht ist dabei jedoch davon auszugehen, dass eine Selbstreflexion der Fachkräfte hier allein in ihren Möglichkeiten an Grenzen stößt. Die Analyse der Beobachtungen zeigt in diesem Zusammenhang, dass ein kritisch-distanzierter Blick von außen hier in Anbetracht der Komplexität der Zusammenhänge zwischen Macht, ihrer Performanz und der Umsetzung Demokratischer Partizipation und Beschwerdeverfahren unterstützend sein kann. Kindheitspädagog*innen im Team der Kindertageseinrichtung und Fachberatungen könnten hier mit einem forschenden Blick beispielsweise von außen dazu beitragen, (Selbst-) Reflexionsprozesse pädagogischer Fachkräfte in Bezug auf die Ausübung von Macht zu unterstützen. Mit Blick auf die tiefe Verwobenheit die Komplexität des Themas Macht mit Demokratie im Kontext von Kindertageseinrichtungen und die hohen Anforderungen an demokratische Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte zur Umsetzung Demokratischer Partizipation erscheint auch die (Weiter-) Entwicklung von Fort- und Weiterbildungsangeboten angezeigt, die speziell unter dem Aspekt von Macht und generationaler Ordnung Fachkräfte in Hinblick auf Demokratiepädagogik vertiefend sensibilisiert und ihnen die vertiefende Aneignung von Reflexions- und Handlungskompetenz ermöglicht. Für die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte an Hoch- und Fachschulen haben Bartosch et al. (vgl. 2015) bereits einen Vorschlag für ein Qualifikationsprofil für Demokratiekompetenz vorgelegt. Dieses ist bisher jedoch nicht flächendeckend in den entsprechenden Curricula hinterlegt, weshalb die Entwicklung entsprechender Fort- und Weiterbildungsangebote für Demokratiepädagogik für bereits tätige pädagogische Fachkräfte angezeigt scheint.

Nachdem in der vorliegenden Arbeit der Fokus gelegt wurde auf die empirische Untersuchung formeller Verfahren, die von Fachkräften verantwortet werden, ergeben sich durchaus weitergehende Forschungsdesiderate. In Zukunft sind zum einen Untersuchungen anzuschließen, die sich vergleichend zu formellen Settings auf den gesamten Alltag der Kindertageseinrichtung auch in nicht-formellen Settings beziehen und die Umsetzung von Macht pädagogischer Fachkräfte im Alltag insgesamt zu analysieren. So ist die vorgenommene Interpretation, dass formelle Settings die Macht der Fachkräfte situativ womöglich erhöhen können, empirisch zu überprüfen. Ebenso ist empirisch zu untersuchen, inwiefern die Formalisierung der Settings tatsächlich Einfluss darauf hat, ob verstärkt individuelle oder gemeinschaftliche Themen der Kinder behandelt werden, und ob es insgesamt im Alltag der Kindertageseinrichtung gelingt, eigene und Gemeinschaftsthemen angemessen im Sinne deliberativer Prozesse aufzugreifen. Zudem wurde in der vorliegenden Arbeit eine beobachtende Perspektive auf die Handlungen der Fachkräfte eingenommen, weitergehend wäre hier die Perspektive der Fachkräfte selbst

einzu beziehen. Daraus ließen sich beispielsweise Erkenntnisse darüber ableiten, inwiefern die performative Umsetzung von Macht subjektiv bewusst, intentional und orientiert an Erziehungszielen geschieht. Insbesondere auch die subjektive Perspektive der Kinder in Bezug auf das Erleben von Macht pädagogischer Fachkräfte muss – mit den damit verbundenen forschungspraktischen- und ethischen Herausforderungen (vgl. hierzu Ruppin 2018b) – empirisch zukünftig noch eingehender untersucht werden, um letztlich auch empirische Rückschlüsse auf den Zusammenhang von Demokratie- und Machtperformanz pädagogischer Fachkräfte und den subjektiven Demokratieerfahrungen von Kindern ableiten zu können. Nicht zuletzt sprechen die vorliegenden Ergebnisse übereinstimmend mit den von Urban-Stahl belegten Erkenntnissen (vgl. 2013; vgl. auch 6.1), dass die Inanspruchnahme formeller Beschwerdeverfahren durch Kinder in Anbetracht des Macht- und Abhängigkeitsverhältnisses zwischen ihnen und den Fachkräften keineswegs selbstverständlich ist. Auch in Bezug auf die Umsetzung von Beschwerdeverfahren ist weiterhin empirisch zu erforschen, in welchen Settings und Kontexten Kinder Beschwerdeverfahren tatsächlich nutzen und diese somit ihrem Anspruch gerecht werden, Kinder effektiv vor Machtmissbrauch innerhalb pädagogischer Einrichtungen zu schützen.

Insgesamt zeigt die vorliegende Arbeit, dass in der Umsetzung Demokratischer Partizipation am Beispiel von Beschwerdeverfahren der Aspekt von Macht pädagogischer Fachkräfte eine zentrale Rolle spielt. Dabei wird deutlich, dass Macht vielfach dazu eingesetzt wird, Kindern in den beobachteten Settings konkrete Erfahrungen mit Demokratie zu ermöglichen, und es zugleich auch in vermeintlich demokratischen Settings Momente gibt, in denen nicht gelebte Demokratie erfahrbar wird, sondern bei dem Versuch, mit der Umsetzung von Macht ein Verhältnis von Gleichheit zwischen Fachkräften und Kindern herzustellen, vielmehr die Ungleichheit im Generationenverhältnis letztlich reproduziert wird (vgl. hierzu auch Hansen 2020). Die demokratische Umsetzung von Macht durch pädagogische Fachkräfte ist durchaus möglich und auch empirisch belegbar, in Anlehnung an Kupffer (1980, S. 19) lässt sich jedoch ebenfalls ableiten, dass sich dies nicht von allein ergibt, sondern gleichermaßen „gewollt, beschlossen und gestaltet werden (muss)“. Kindertageseinrichtungen und die dort tätigen Fachkräfte, die Kindern die handelnde Aneignung von Demokratie ermöglichen wollen, bietet die Umsetzung von Macht im Erziehungskontext dabei gleichermaßen Herausforderungen wie auch Chancen.

10 Abkürzungsverzeichnis

AEMR	Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Generalversammlung der Vereinten Nationen
AK DQR	Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen
AWO	Arbeiterwohlfahrt
BAG	Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter
BGB	Bürgerliches Gesetzbuch
BJK	Bundesjugendkuratorium
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BKiSchG	Gesetz zur Stärkung eines aktiven Schutzes von Kindern und Jugendlichen (Bundeskinderschutzgesetz)
BPB	Bundeszentrale für politische Bildung
CRC	Committee on the Rights of the Child (Ausschuss für die Rechte des Kindes der Vereinten Nationen)
DJI	Deutsches Jugendinstitut e.V.
DV	Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen
EU	Europäische Union
H. i. O.	Hervorhebung(en) im Original
HQR	Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse der Kultusministerkonferenz
JMK	Jugendministerkonferenz
KiTaG	Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflegestellen (Kindertagesstättengesetz) Schleswig-Holstein
KMK	Kultusministerkonferenz
KVV	Kindervertreterversammlung
MBF	Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein
MINT	Mathematik, Informations-, Natur- und Technikwissenschaften
MSGFJS	Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie, Jugend und Senioren des Landes Schleswig-Holstein
MSGJFS	Ministerium für Soziales, Gesundheit, Jugend, Familie und Senioren des Landes Schleswig-Holstein
PISA	Programme for International Student Assessment (Programm zur internationalen Schüler*innenbewertung)
SGB VIII	Sozialgesetzbuch – Achtes Buch
UNKRK	Übereinkommen über die Rechte des Kindes der Vereinten Nationen (UN Kinderrechtskonvention)

11 Erklärung

Hiermit erkläre ich, die vorliegende Arbeit selbstständig und nur mit Hilfe der angegebenen Quellen und Hilfsmittel erstellt zu haben. Wörtlich oder dem Sinn nach übernommene Textstellen sind als solche gekennzeichnet.

Kiel, den _____

12 Literaturverzeichnis

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. Online verfügbar unter https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf, zuletzt geprüft am 10.02.2020.
- Arendt, Hannah (1975): *Macht und Gewalt*. 3. Aufl., 12.-14. Tsd. München: Piper.
- Arendt, Hannah (1985): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. Neuausg., 4. Aufl. München: Piper.
- AWO Schleswig-Holstein gGmbH (Hg.) (o. J.): Auf dem Weg zur Partizipationskita. Dokumentation der trägerübergreifenden nachhaltigen Entwicklung von Partizipation in Kitas. Ein Modellprojekt der AWO-Schleswig-Holstein gGmbH. Kiel. Online verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Jungbewegt/Sommerakademie_2017/Anlage_2_AWO_Doku.pdf, zuletzt geprüft am 08.03.2020.
- Bartosch, Ulrich (2011): *Missbrauchte Macht - Pädagogik als Unterdrückung*. In: Vera Flocke (Hg.): *Differenz und Dialog. Anerkennung als Strategie der Konfliktbewältigung?* Berlin: BWV Berliner Wiss.-Verl., S. 123–137.
- Bartosch, Ulrich; Knauer, Raingard; Bartosch, Christiane; Bleckmann, Johanna; Grieper, Elena; Maluga, Agnieszka; Nissen, Imke (2015): *Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Bildung in der Demokratie*. Kiel, Eichstätt. Online verfügbar unter https://www.partizipation-und-bildung.de/wp-content/uploads/2013/08/partizipation_in_der_kita_web.pdf, zuletzt geprüft am 17.03.2020.
- Beck, Iris (2016): *Partizipation und Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe*. In: Raingard Knauer und Benedikt Sturzenhecker (Hg.): *Demokratische Partizipation von Kindern*. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa (Studienmodule Kindheitspädagogik), S. 74–89.
- Benner, Dietrich (2003): *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*. 3., erw. Aufl. Weinheim: Juventa-Verl.
- Berendes, Jochen (2014): *Eine Frage der Haltung? Überlegungen zu einem neuen (und alten) Schlüsselbegriff für die Lehre*. In: Michael Rentschler und Gottfried Metzger (Hg.): *Perspektiven angewandter Hochschuldidaktik. Studien und Erfahrungsberichte*, Bd. 44. Aachen: Shaker Verlag (Report - Beiträge zur Hochschuldidaktik, Band 44), S. 229–257. Online verfügbar unter https://www.hs-karlsruhe.de/fileadmin/hska/SCSL/Lehre/Report44_Artikel-Berendes.pdf, zuletzt geprüft am 24.03.2020.
- Berghaus, Margot (2011): *Luhmann leicht gemacht. Eine Einführung in die Systemtheorie*. 3., überarb. und erg. Aufl. Köln: Böhlau.
- Bibliografisches Institut GmbH (2020a): *Beschwerde*, die. Online verfügbar unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Beschwerde>, zuletzt geprüft am 14.03.2020.
- Bibliografisches Institut GmbH (2020b): *Haltung*, die. Online verfügbar unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Haltung>, zuletzt geprüft am 14.03.2020.
- Bibliografisches Institut GmbH (2020c): *handeln*. Online verfügbar unter https://www.duden.de/rechtschreibung/handeln_arbeiten_Handwerk#Bedeutung4a, zuletzt geprüft am 14.03.2020.
- Bibliografisches Institut GmbH (2020d): *Macht*, die. Online verfügbar unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Macht>, zuletzt geprüft am 14.03.2020.
- Birgmeier, Bernd; Mührel, Eric (Hg.) (2013a): *Handlung in Theorie und Wissenschaft Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19285-7>, zuletzt geprüft am 19.06.2020.
- Birgmeier, Bernd; Mührel, Eric (2013b): *Handlung und Haltung. Zu den Möglichkeiten und Grenzen eines Zusammenspiels aus handlungswissenschaftlicher Perspektive*. In: Bernd Birgmeier und Eric Mührel (Hg.): *Handlung in Theorie und Wissenschaft Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Soziale Arbeit in Theorie und Wissenschaft), S. 71–80.
- Bredow, Corinna; Durdel, Anja (2003): *Soziale Partizipation und Rechte von Kindern - erziehungsgeschichtliche und juristische Perspektive*. In: Dietmar Sturzbecher und Heidrun Großmann (Hg.): *Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter*. München: Reinhardt, S. 71–90.

- Bundesjugendkuratorium (BJK) (2001): Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. Bonn/Berlin.
- Bundesjugendkuratorium (BJK) (2008): Zukunftsfähigkeit von Kindertageseinrichtungen. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. München.
- Bundesjugendkuratorium (BJK) (2009): Partizipation von Kindern und Jugendlichen - Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. München.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.) (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Berlin. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/94598/92135291ed6ca273285998211782bfa1/prm-18653-broschure-elfter-kinder--und-j-data.pdf>, zuletzt geprüft am 21.02.2020.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Deutscher Bundestag, 15. Wahlperiode. Berlin (Deutscher Bundestag, Drucksache 15/6014). Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf>, zuletzt geprüft am 18.01.2020.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (18.10.2018): Demokratische Bildung fördern. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/dr--franziska-giffey-beauftragten-16--kinder--und-jugendbericht-/129810>, zuletzt geprüft am 02.06.2020.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSJ) (Hg.) (2007): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. Berlin.
- Committee on the Rights of the Child (CRC) (Hg.) (2009): Allgemeine Bemerkung Nr. 12 (2009). Das Recht des Kindes, gehört zu werden. Genf (CRC/C/GC/12). Online verfügbar unter https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRC/crc_GC_12_de.pdf, zuletzt geprüft am 23.02.2020.
- Council of Europe (Hg.) (2003): COMPASS. A manual on human rights education with young people. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Online verfügbar unter http://eycb.coe.int/compass/download_en.html, zuletzt geprüft am 19.06.2020.
- Deutscher Bundestag (2011): Gesetzentwurf der Bundesregierung. Entwurf eines Gesetzes zur Stärkung eines aktiven Schutzes von Kindern und Jugendlichen (Bundeskinderschutzgesetz - BKiSchG). Berlin. Online verfügbar unter <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/062/1706256.pdf>, zuletzt geprüft am 27.01.2018.
- Deutscher Verein für öffentl. u. private Fürsorge e.V. (DV) (2012): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Sicherung der Rechte von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen. Berlin. Online verfügbar unter <https://www.deutscher-verein.de/de/uploads/empfehlungen-stellungnahmen/2011/dv-39-11.pdf>, zuletzt geprüft am 27.01.2018.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen: Leske und Budrich Verlag.
- Dewey, John (2000): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik ; mit einer umfangreichen Auswahlbibliographie. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Duden (2006): Duden - Die deutsche Rechtschreibung. 24., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Fatke, Reinhard (2007): Kinder- und Jugendpartizipation im wissenschaftlichen Diskurs. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung, S. 19–38.
- Flick, Uwe (2009): Sozialforschung. Methoden und Anwendungen ; ein Überblick für die BA-Studiengänge. Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Flick, Uwe (2014): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 411–423.
- Foucault, Michel (1999): Botschaften der Macht. Der Foucault-Reader Diskurs und Medien. Hg. v. Jan Engelmann. Stuttgart: Dt. Verl.-Anst.

- Friedrichs, Jürgen (2014): Forschungsethik. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 81–91.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris; Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Dt. Jugendinst. Online verfügbar unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nr_19_Froehlich_Gildhoff_ua_Internet__PDF.pdf, zuletzt geprüft am 19.06.2020.
- Fthenakis, Wassilos E. (2006): Bildungsplan. In: Raimund Pousset (Hg.): Beltz-Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher. 1. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 77–80.
- Fthenakis, Wassilos E. (2014): Bildungsplan. In: Raimund Pousset, Wilma Aden-Grossmann und Wilma Aden Grossmann (Hg.): Handwörterbuch Frühpädagogik. Mit Schlüsselbegriffen der Sozialen Arbeit. 4., erw. Aufl. Berlin: Cornelsen, S. 76–79.
- Gaus, Detlef; Drieschner, Elmar (2014): Grundlegung einer Theorie- und Forschungsperspektive auf strukturelle Kopplungen des Bildungssystems. In: Elmar Drieschner und Detlef Gaus (Hg.): Das Bildungssystem und seine strukturellen Kopplungen. Umweltbeziehungen des Bildungssystems aus historischer, systematischer und empirischer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–54.
- Generalversammlung der Vereinten Nationen: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. AEMR, vom 10.12.1948. Fundstelle: A/RES/217 A (III). Online verfügbar unter <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>, zuletzt geprüft am 11.03.2020.
- Habermas, Jürgen (1992): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. 1. Aufl.
- Hansen, Rüdiger (2003): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertagesstätten. Hg. v. Martin R. Textor. Online verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1087.html>, zuletzt aktualisiert am 28.01.2004, zuletzt geprüft am 07.06.2006.
- Hansen, Rüdiger (2020): „Liberale Demokratie“ in der Kita – Schutz und gleiche Freiheit für alle Verschiedenen. Online verfügbar unter https://www.partizipation-und-bildung.de/wp-content/uploads/2020/05/Hansen_Liberale_Demokratie_in_der_Kita.pdf, zuletzt geprüft am 31.05.2020.
- Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard (2009): Demokratie von Anfang an - Warum Demokratie schon in der Kindertageseinrichtung beginnt. In: *Welt des Kindes* (5), S. 20–22.
- Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard (2016a): Beschwerdeverfahren für Kinder in Kindertageseinrichtungen. Annäherung an Standards für die Umsetzung des § 45 SGB VIII. In: Raingard Knauer und Benedikt Sturzenhecker (Hg.): Demokratische Partizipation von Kindern. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa (Studienmodule Kindheitspädagogik), S. 47–73.
- Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard (2016b): Standards für Beschwerdeverfahren nach § 45 SGB VIII in Kitas. Ein Vorschlag zur Umsetzung. In: *KiTa aktuell spezial* (4), S. 130–132.
- Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard (2019): Das Praxisbuch: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Wie pädagogische Fachkräfte Partizipation und Engagement von Kindern fördern. 6. Auflage. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard; Friedrich, Bianca (2006): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertagesstätten. 3. Auflage. Hg. v. Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie, Jugend und Senioren (MSGFJS). Kiel. Online verfügbar unter <https://www.kinder-beteiligen.de/dnld/kinderstuberdemokratie.pdf>, zuletzt geprüft am 08.03.2020.
- Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard; Sturzenhecker, Benedikt (2011): Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Lizenzausgabe. Bonn: bpb Bundeszentrale für politische Bildung.
- Heiser, Patrick (2018): Meilensteine der qualitativen Sozialforschung. Eine Einführung entlang klassischer Studien. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-18557-2>, zuletzt geprüft am 19.06.2020.
- Hekel, Nicole; Neumann, Sascha (2016): Dabeisein, Mitmachen, Einflussnehmen. Ein Blick auf Kinder als Akteure im Betreuungsalltag. In: *TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* (10), S. 22–25. Online verfügbar unter https://www.stadt Luzern.ch/_docn/1451889/Partizipation_dabei_sein_mitmachen_einflussnehmen.pdf, zuletzt geprüft am 23.03.2020.

- Hekel, Nicole; Neumann, Sascha (2017): Kompetenzorientierung im Kontext: Freies Spiel und Peer-Interaktion als Ausgangspunkt von Partizipation - ein Weiterbildungsvorschlag. In: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI) (Hg.): Bildungsteilhabe und Partizipation. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung : ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Stand: Oktober 2017. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. (WiFF Wegweiser Weiterbildung Inklusion, Band 12), S. 113–139.
- Hering, Linda; Jungmann, Robert (2019): Einzelfallanalyse. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2. Aufl. 2019. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 619–632.
- Himmelman, Gerhard (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? Hg. v. Wolfgang Edelstein und Peter Fauser. Berlin (Beiträge zu Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms "Demokratie lernen & leben"). Online verfügbar unter <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/216/pdf/Himmelman.pdf>, zuletzt geprüft am 18.02.2020.
- Himmelman, Gerhard (2005): Demokratie lernen: als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Schwalbach: Wochenschau.
- Hobi, Barbara; Pomey, Marion (2013): Die Frage nach Partizipation als demokratisches Moment in der Sozialen Arbeit. In: Thomas Geisen, Fabian Kessel, Thomas Olk und Stefan Schnurr (Hg.): Soziale Arbeit und Demokratie. Wiesbaden: Springer VS, S. 122–143.
- Höke, Julia (2016): Als Gruppensprecher muss man schwindelfrei sein. Kinderperspektiven auf formale Partizipationsstrukturen in der Kita. In: *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* (03), S. 298–313.
- Höke, Julia (2018): Kinderperspektiven auf Beteiligungsmöglichkeiten im Kindergarten. Implikationen für Forschung und Praxis vor dem Hintergrund kindlicher Akteurschaft und generationaler Ordnung. In: Iris Ruppin (Hg.): Kinder und Demokratie. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 96–118.
- Imbusch, Peter (2016): Macht und Herrschaft. In: Hermann Korte und Bernhard Schäfers (Hg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 195–220.
- Jann, Nina (2013): BIBEK - Bedingungen der Implementierung von Beschwerdestellen in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Ergebnisse des Forschungsprojektes. AFET Fachtagung. AFET Bundesverband Erziehungshilfe e.V. Frankfurt am Main, 03.09.2013. Online verfügbar unter https://afet-ev.de/aktuell/AFET_intern/PDF-intern/2013/FT03092013-Beschwerdemanagement/2013_FT0309-Vortrag-BIBEK-Jann.pdf?m=1488976128&, zuletzt geprüft am 18.03.2020.
- Jann, Nina (2017): Beteiligung durch Beschwerde. Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung von Beteiligung durch die Implementierung formeller Beschwerdeverfahren. In: *Sozial extra : Zeitschrift für soziale Arbeit* 41 (2), S. 24–26.
- Jugendministerkonferenz (JMK); Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 / Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004.
- Klein, Lothar (2016): Partizipation ist kein "Damit..." oder "Um zu...". Über ein selbstverständliches Recht. In: *TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* (5), S. 8–9.
- Knauer, Raingard (2007a): Gesellschaftliches Engagement als Bildungsziel in Kindertageseinrichtungen. Expertise zum Carl Bertelsmann-Preis 2007. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Knauer, Raingard (2007): Die Kinderstube der Demokratie: Kindertageseinrichtungen. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung, S. 271–287.
- Knauer, Raingard; Brandt, Petra (1998): Kinder können mitentscheiden. Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Kindergarten, Schule und Jugendarbeit. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Knauer, Raingard; Hansen, Rüdiger (2010): Zum Umgang mit Macht in Kindertageseinrichtungen. Reflexionen zu einem häufig verdrängten Thema. In: *TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* (8), S. 24–28.
- Knauer, Raingard; Hansen, Rüdiger; Sturzenhecker, Benedikt (2016): Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Konzeptionelle Grundlagen. In: Raingard Knauer und Benedikt

- Sturzenhecker (Hg.): Demokratische Partizipation von Kindern. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa (Studienmodule Kindheitspädagogik), S. 31–46.
- Knauer, Rainard; Sturzenhecker, Benedikt (2013): Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen. In: Thomas Geisen, Fabian Kessler, Thomas Olk und Stefan Schnurr (Hg.): Soziale Arbeit und Demokratie. Wiesbaden: Springer VS, S. 243–266.
- Kneer, Georg (2013): Die Analytik der Macht bei Michel Foucault. In: Peter Imbusch (Hg.): Macht und Herrschaft. Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzeptionen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 265–283.
- Korczak, Janusz (1970): Das Recht des Kindes auf Achtung. Unter Mitarbeit von Elisabeth Heimpel. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht.
- Korczak, Janusz (1998): Wie man ein Kind lieben soll (1967). 12. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kraus, Björn; Krieger, Wolfgang (2014): Macht in der Sozialen Arbeit. Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung. 3., überarb. und erw. Aufl. Lage: Jacobs-Verl.
- Kuhlmann, Carola (2013): Erziehung und Bildung. Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien. Wiesbaden: Springer VS. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19387-8>, zuletzt geprüft am 19.06.2020.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz und in Abstimmung mit Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 16.02.2017 beschlossen. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf, zuletzt geprüft am 06.07.2019.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i. d. F. vom 22.03.2019. Berlin, Bonn (Beschlussammlung der KMK, 430). Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf, zuletzt geprüft am 08.09.2019.
- Kupffer, Heinrich (1980): Erziehung - Angriff auf die Freiheit. Essays gegen Pädagogik, die den Lebensweg eines Menschen mit Hinweisschildern umstellt. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kurt, Ronald; Herbrink, Regine (2019): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2. Aufl. 2019. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 545–564.
- Laewen, Hans-Joachim (1999): Alien Kind - das unbekannte Wesen. Neue Forschungen über das Kind und seine Aneignung der Welt. In: *klein & groß* (9), S. 6–16.
- Laewen, Hans-Joachim (2002): Was Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen bedeuten können. In: Hans-Joachim Laewen (Hg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Neuwied, Berlin: Beltz, 33-69.
- Laewen, Hans-Joachim (2007): Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Hans-Joachim Laewen und Beate Andres (Hg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin: Cornelsen Verl. Scriptor, S. 16–102.
- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Unter Mitarbeit von Claudia Krell. 5., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Lenk, Hans (2013): Interpretationskonstrukte beim Handeln. Ein methodologisch-interpretatorischer Ansatz für die philosophische Handlungstheorie. In: Bernd Birgmeier und Eric Mührel (Hg.): Handlung in Theorie und Wissenschaft Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Soziale Arbeit in Theorie und Wissenschaft), S. 21–35.
- Luhmann, Niklas (2003): Macht. 3. Aufl. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Maykus, Stephan (2008): Frühe Förderung und Bildung von Kindern. Potenziale von Familienzentren aus sozialpädagogischer. In: Stephan Rietmann und Gregor Hensen (Hg.): Tagesbetreuung im Wandel. Das Familienzentrum als Zukunftsmodell. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 69–87.

- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp; Fenzl, Thomas (2019): *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 2. Aufl. 2019. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 633–648.
- Maywald, Jörg (2016): *Das Recht gehört zu werden. Beteiligung als Grundrecht jedes Kindes*. In: Raingard Knauer und Benedikt Sturzenhecker (Hg.): *Demokratische Partizipation von Kindern*. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa (Studienmodule Kindheitspädagogik), S. 16–30.
- Maywald, Jörg (2019): *Der Vorrang des Kindeswohls - Anmerkungen zu einem zentralen kinderrechtlichen Begriff*. In: *Deutsche Kinderhilfe spezial*, S. 18–20. Online verfügbar unter https://www.kindervertretung.de/downloads/30%20Jahre%20Kinderrechte_Final.pdf, zuletzt geprüft am 07.03.2020.
- Meyer, Katrin (2016): *Macht und Gewalt im Widerstreit*. Basel: Schwabe Verlag. Online verfügbar unter <http://www.doabooks.org/doab?func=fulltext&rid=20154>, zuletzt geprüft am 19.06.2020.
- Meysen, Thomas; Eschelbach, Diana (2012): *Das neue Bundeskinderschutzgesetz*. 1. Auflage. Baden-Baden: Nomos.
- Ministerium für Soziales, Gesundheit, Jugend, Familie und Senioren (MSGJFS) (Hg.) (2019): *Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten*. Kiel.
- Müller, Lorenz; Plöger, Thomas (2008): *Die Kinderstube der Demokratie. Wie Partizipation in Kindertageseinrichtungen gelingt*. DVD. Kiel.
- Negt, Oskar (2010): *Politische Bildung und Demokratie*. In: Stefan Aufenanger (Hg.): *Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich, S. 27–37.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2011): *Professionelle Haltung - Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. Stand: Januar 2012. München: DJI. Online verfügbar unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nentwig-Gesemann.pdf, zuletzt geprüft am 19.06.2020.
- Neumann, Sascha; Kuhn, Melanie; Hekel, Nicole; Brandenburg, Kathrin; Tinguely, Luzia (2019): *Der institutionelle Sinn der Partizipation. Befunde einer ethnografischen Studie in schweizerischen Kindertageseinrichtungen*. In: Anja Sieber Egger, Gisela Unterweger und Marianna Jäger (Hg.): *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten. Ethnografische Beiträge aus der Schweiz*. 1. Auflage (Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung), S. 321–342.
- Oelkers, Jürgen (2009): *John Dewey und die Pädagogik*. Originalausgabe. s.l.: Beltz Verlagsgruppe.
- Oelkers, Jürgen (2016): *Demokratie als Lebensform und die Schule*. Museum Arbeitswelt. Steyr, 14.03.2016. Online verfügbar unter <http://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:4ac01dbf-67f0-4eb2-b4a8-704847a2c8be/Steyr.pdf>, zuletzt geprüft am 19.06.2020.
- Olk, Thomas; Roth, Roland (2007): *Mehr Partizipation wagen. Argumente für eine verstärkte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen*. 2. Aufl. Gütersloh: Verl. Bertelsmann-Stiftung.
- Papke-Hirsch, Natalie; Adam, Andrea; Ruppin, Iris (2018): *Politische Bildung schon in Kindertageseinrichtungen? Internationale und Nationale Konzepte politischer Erziehung und Bildung im Elementarbereich*. In: Iris Ruppin (Hg.): *Kinder und Demokratie*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 51–72.
- Pläßmann, Anica Maria (2003): *Macht und Erziehung - Erziehungsmacht: Über die Machtanwendung in der Erziehung*. Dissertation. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Kiel. Philosophische Fakultät. Online verfügbar unter http://macau.uni-kiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dissertation_derivate_00001197/d1197.pdf, zuletzt geprüft am 17.01.2018.
- Popitz, Heinrich (2009): *Phänomene der Macht*. 2., stark erw. Aufl., Nachdr. Tübingen: Mohr.
- Prenzel, Annedore (2016): *Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindergartentageseinrichtungen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 4., erw. Aufl. München: Oldenbourg. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1524/9783486719550>, zuletzt geprüft am 19.06.2020.

- Rädiker, Stefan; Kuckartz, Udo (2019): Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Regner, Michael; Schubert-Suffrian, Franziska (2015): Beschwerdeverfahren für Kita-Kinder entwickeln. Hinter jeder Beschwerde steckt ein unerfülltes Bedürfnis. Hg. v. Evangelisch-Lutherisches Kindertagesstättenwerk Lübeck gGmbH (Kitawerk Lübeck). Online verfügbar unter https://www.kitawerk.de/fileadmin/user_upload/newsmeldungen/2015/Doku_Beschwerdemanagement_web.pdf, zuletzt geprüft am 12.03.2020.
- Rehmann, Yvonne (2016): Partizipation in der Krippe. In: Raingard Knauer und Benedikt Sturzenhecker (Hg.): Demokratische Partizipation von Kindern. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa (Studienmodule Kindheitspädagogik), S. 132–156.
- Reichertz, Jo (2016): Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung. Wiesbaden: Springer VS.
- Renn, Heribert (2014): Haftungsrecht. In: Raimund Pousset, Wilma Aden-Grossmann und Wilma Aden Grossmann (Hg.): Handwörterbuch Frühpädagogik. Mit Schlüsselbegriffen der Sozialen Arbeit. 4., erw. Aufl. Berlin: Cornelsen, S. 176–178.
- Richter, Elisabeth; Lehmann, Teresa (2016): Partizipation in der Kita zwischen deliberativer Demokratie und Expertendemokratie. Erste Ergebnisse des Forschungsprojektes "Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen" (DeiKi). In: Raingard Knauer und Benedikt Sturzenhecker (Hg.): Demokratische Partizipation von Kindern. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa (Studienmodule Kindheitspädagogik), S. 272–292.
- Richter, Elisabeth; Lehmann, Teresa; Sturzenhecker, Benedikt (2018): Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen. In: Iris Ruppin (Hg.): Kinder und Demokratie. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 73–95.
- Richter, Elisabeth; Richter, Helmut; Sturzenhecker, Benedikt; Lehmann, Teresa; Schwerthelm, Moritz (2016): Bildung zur Demokratie. Operationalisierung des Demokratiebegriffs für pädagogische Institutionen. In: Raingard Knauer und Benedikt Sturzenhecker (Hg.): Demokratische Partizipation von Kindern. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa (Studienmodule Kindheitspädagogik), S. 106–129.
- Ruoff, Michael (2018): Foucault-Lexikon. Entwicklung, Kernbegriffe, Zusammenhänge. 4., aktualisierte und erweiterte Auflage. Paderborn: Fink.
- Ruppin, Iris (2018a): Kinder und Demokratie, Sozialkompetenz oder Demokratiefähigkeit. Zur Einleitung. In: Iris Ruppin (Hg.): Kinder und Demokratie. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 6–14.
- Ruppin, Iris (2018b): Partizipation und Demokratie in Kindertagesstätten. Möglichkeiten und Grenzen der Erforschung der Kindersicht. In: Iris Ruppin (Hg.): Kinder und Demokratie. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 15–38.
- Sarcinelli, Ulrich; Tenscher, Jens (2003): Autonomie und bürgerschaftliches Engagement - oder die Frage, wie viel und welche Beteiligung unsere Gesellschaft braucht. In: Christian Palentien und Klaus Hurrelmann (Hg.): Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule. Neuwied: Luchterhand, S. 21–46.
- Schäfer, Gerd (2004): Auf Augenhöhe mit dem Kind? Die Bildungsvereinbarung NRW - Fragen und Antworten. In: *klein & groß* (4), S. 7–11.
- Schäfer, Gerd E. (Hg.) (2011): Bildung beginnt mit der Geburt. Für eine Kultur des Lernens in Kindertageseinrichtungen. Aktualisierte Neuauflage. 4., aktualisierte Ausgabe. Berlin: Cornelsen.
- Schierer, Elke (2018): Fragmentierte Teilhabe. Partizipationsgestaltung in stationären erzieherischen Hilfen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Schröder, Richard (1995): Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung. Weinheim: Beltz.
- Stegemann, Tim; Ohlmeier, Nina (2019): Kinderrechte-Index. Die Umsetzung von Kinderrechten in den deutschen Bundesländern - eine Bestandsanalyse 2019. 1. Auflage. Hg. v. Deutsches Kinderhilfswerk e.V. Berlin.
- Steinke, Ines (2003): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 2. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl., S. 319–331.

- Strehmel, Petra; Ulber, Daniela (2014): Leitung von Kindertageseinrichtungen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut e.V. Online verfügbar unter https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_39_Leitung_in_Kitas.pdf, zuletzt geprüft am 18.01.2020.
- Sturzbecher, Dietmar; Waltz, Christine (2003): Kooperation und soziale Partizipation als Bedürfnis und Entwicklungsaufgabe von Kindern. In: Dietmar Sturzbecher und Heidrun Großmann (Hg.): Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München: Reinhardt, S. 13–44.
- Thierbach, Cornelia; Petschick, Grit (2014): Beobachtung. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 855–866.
- Thiersch, Hans (1998): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit und Forschung. In: Thomas Rauschenbach (Hg.): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Juventa-Materialien), S. 81–96.
- Thomas, Stefan (2019): Ethnografie. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Urban-Stahl, Ulrike (2013): Beschwerden erlaubt! 10 Empfehlungen zur Implementierung von Beschwerdeverfahren in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Handreichung aus dem Forschungsprojekt "Bedingungen der Implementierung von Beschwerdeverfahren in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (BIBEK)". Unter Mitarbeit von Nina Jann, Susan Bochert und Henriette Grapentin. Berlin. Online verfügbar unter <http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/sozialpaedagogik/dokumente/BIKBEK-Handreichung.pdf>, zuletzt geprüft am 24.02.2020.
- Urban-Stahl, Ulrike; Jann, Nina (2014): Beschwerdeverfahren in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Mit Materialbeispielen und Online-Materialien. München, Basel: E. Reinhardt.
- Volgmann, Kerstin (2006): Partizipation. In: Raimund Pousset (Hg.): Beltz-Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher. 1. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 309–311.
- Völkel, Petra (2007): Geteilte Bedeutung - Soziale Konstruktion. In: Hans-Joachim Laewen und Beate Andres (Hg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin: Cornelsen Verl. Scriptor, S. 159–207.
- Warming, Valea (2016): Wissen und Haltungen von ErzieherInnen zur Partizipation in der Kindertageseinrichtung. Eine qualitative Studie von Fachkräften in einer Kindertageseinrichtung. Masterthesis. Universität Hamburg, Hamburg. Fakultät für Erziehungswissenschaft. Online verfügbar unter <https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew2/sozialpaedagogik/files/valea-warming-masterarbeit-2016.pdf>, zuletzt geprüft am 17.03.2020.
- Weber, Jack (2006): Modernisierung öffentlicher Steuerung der Jugendhilfe. 1. Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Weber, Max (1976): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss d. verstehenden Soziologie. Unter Mitarbeit von Johannes Winkelmann. 5., rev. Aufl., Studienausg., 9. - 13. Tsd. Tübingen: Mohr.
- Werner, Katja (2019): Kinderrechte ins Grundgesetz - ein Blick nach vorne. In: *Deutsche Kinderhilfe spezial*, S. 8–10. Online verfügbar unter https://www.kindervertretung.de/downloads/30%20Jahre%20Kinderrechte_Final.pdf, zuletzt geprüft am 07.03.2020.
- Winkler, Michael (2006): Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wolf, Klaus (1999): Machtprozesse in der Heimerziehung. Eine qualitative Studie über ein Setting klassischer Heimerziehung. Zugl.: Dresden, Techn. Univ., Diss, 1998 u.d.T.: Wolf, Klaus: Prozesse der Machtbalance in der Heimgruppe. Münster: Votum. Online verfügbar unter <https://dspace.ub.uni-siegen.de/bitstream/ubs/382/1/machtprozesse.pdf>, zuletzt geprüft am 06.02.2020.
- Wolf, Klaus (2000): Macht, Pädagogik und ethische Legitimation. In: *Evangelische Jugendhilfe* (4). Online verfügbar unter https://www.bildung.uni-siegen.de/mitarbeiter/wolf/files/download/wissveroeff/macht_paedagogik_ethische_legitimation.pdf, zuletzt geprüft am 22.03.2020.