Evangelische Hochschule Nürnberg

Fakultät für Sozialwissenschaften

Soziale Arbeit

Bachelor-Thesis

zur Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Arts (B.A.)

„Ich kann mit-entscheiden!“ Partizipationsmöglichkeiten im Kindergarten.

Zur Diskrepanz von Bildungsauftrag und subjektiver Bewertung durch Kinder.

Anna Hohenberger

Erstgutachterin: Prof. Dr. Roswitha Sommer-Himmel

Zweitgutachter: Prof. Dr. Karl Titze

Abgabetermin: 14.01.2015

Zusammenfassung
Als Teil des Projektes „Kinder kommen zu Wort“ beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit dem Aspekt der Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Das Projekt „Kinder kommen zu Wort“ ist eine Zusammenarbeit des Trägerverbundes DIE KITA aus Kulmbach und der Evangelischen Hochschule Nürnberg, vertreten durch die Professoren Frau Dr. Sommer-Himmel und Herrn Dr. Titze. Die Evangelische Hochschule wurde vom Trägerverbund dazu beauftragt, ein Instrument zu entwickeln, mit dem Kinder im Vorschulalter zur Qualität von Kitas auch von pädagogischen Fachkräften des Trägers befragt werden können. Die mit diesem Instrument durchgeführte Kinderbefragung wird in der vorliegenden Arbeit hinsichtlich der Einschätzung der Kinder ihrer Partizipationsmöglichkeiten ausgewertet. Außerdem wird der Partizipation in Kitas theoretisch unter den Aspekten der Qualität, der Rolle der Erwachsenen und des Bildungsauftrages betrachtet.
In der Kinderbefragung wurden 53 Kinder zwischen 5 und 6 Jahren aus 13 Einrichtungen des Trägerverbundes DIE KITA zu ihrer Sicht auf den Kindergarten interviewt. Die Fragen zu den Partizipationsmöglichkeiten und deren Einschätzung durch die Kinder stehen im Mittelpunkt dieser Arbeit. Es wird davon ausgegangen, dass Bildungsauftrag und Kindersicht sich unterscheiden. Angenommen wird außerdem, dass die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern in Kitas weniger umfangreich sind als vom Bildungsauftrag gefordert. Die Ergebnisse der Befragung können einen Eindruck von Partizipationsmöglichkeiten aus Kindersicht und Anregung zu pädagogischer Reflexion und Weiterentwicklung pädagogischen Handelns geben.

In der vorliegenden Arbeit wird durchgängig gegendert, wobei die Auswertung der Kinderbefragung eine Ausnahme bildet: Da im Fragebogen die Bezeichnung „Erzieherin“ für alle pädagogischen Fachkräfte verwendet wurde, wird diese in den Original-Fragestellungen im Auswertungsteil beibehalten. „Erzieherin“ meint dabei Fachkräfte beiderlei Geschlechts. Der Begriff „pädagogische Fachkräfte“ wird ebenfalls durchgängig als Bezeichnung für Erzieher(innen) beiderlei Geschlechts verstanden.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung 1

Inhaltsverzeichnis 2

1. Einleitung 3

2. Theoretische Überlegungen 4

2.1. Partizipation im Kindergarten – Begriffsklärung und Definitionen 4

2.2. Warum Partizipation? 9

2.2.1. Qualitätsaspekte von Partizipation 9

2.2.2. Bildungsauftrag und Partizipation 11

2.3. Zur Rolle der Erwachsenen in der Partizipation von Kindern 16

2.3.2 Kinderbild 18

3.Forschungsteil 20

3.1. Zur Methode 20

3.2. Fragestellung und Hypothesen 21

3.3. Partizipation aus Kindersicht 23

3.3.1. Partizipation zur Spielzeugauswahl aus Kindersicht 23

3.3.2 Partizipation im Morgenkreis aus Kindersicht 26

3.3.3 Partizipation in den Bildungsangeboten aus Kindersicht 29

3.3.4 Partizipation zum Garten aus Kindersicht 32

3.4. Interpretation der Ergebnisse 33

3.5. Warum erzählen Kinder ihre Ideen nicht ihrer Erzieherin? - Erklärungsversuche 37

4. Zusammenfassung, Anregungen und Ausblick 39

Literaturverzeichnis 42

Erklärung 45

1. Einleitung

Die sich rasant verändernde Wissens- und Informationsgesellschaft des 21. Jahrhunderts stellt neue Ansprüche an das Aufwachsen von Kindern und an die Arbeit derjenigen, die dieses Aufwachsen begleiten. Im Kindertagesstätten-Bereich äußert sich das zum einen in einem veränderten Blick auf die Aufgaben von pädagogischen Fachkräften und zum anderen in der immer größere Tragweite entwickelnden Qualitätsdebatte. Pädagogische Fachkräfte sind nicht mehr nur Betreuer(innen), sondern werden in einer partnerschaftlichen Rolle gegenüber Eltern und Kindern gesehen, vor allem in Hinblick auf Bildung. Dazu trägt auch ein veränderter Blick auf Kinder und ihre Entwicklung bei: Kinder werden als aktiv Lernende beschrieben, die neugierig und lebensbejahend auf ihre Umwelt zugehen und aus sich selbst heraus, aber auch im Umgang mit anderen lernen wollen. Die pädagogische Fachkraft soll sich als Begleiter(in) und Unterstützer(in) von Kindern in ihren Bildungsprozessen verstehen. Die Beziehung zwischen Kindern und Fachkräften (und auch zwischen Fachkräften und Eltern) wird als eine demokratische beschrieben (u. a. Fthenakis, 2007). Vor allem im Zusammenhang mit individuellen Bildungsprozessen gewinnt kindliche Partizipation eine immer größere Wichtigkeit. Darüber hinaus haben Kinder ein Recht auf Partizipation, das sich aus der UN-Kinderrechtskonvention herleitet. (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2014) Partizipation von Kindern in Kindertagesstätten ist nicht nur im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan als leitend für pädagogisches Denken und Handeln festgeschrieben (a.a.O), sondern auch ein Qualitätsmerkmal, das entscheidend für die Betriebserlaubnis von Einrichtungen ist (Hundt, 2013, S. 129). Fachliche Standards und daraus abgeleitete Qualitätskriterien werden immer wichtiger für pädagogische Arbeit in Kindertagesstätten und viele Träger bemühen sich darum, adäquate Qualitätskonzepte zu entwickeln.

Das Projekt „Kinder kommen zu Wort“ entstand durch den Auftrag des evangelischen Trägerverbundes DIE KITA an die Evangelische Hochschule Nürnberg. Die DIE KITA legt großen Wert auf Qualität in ihren Einrichtungen und strebt danach, diese unter anderem durch Fortbildungen für die Mitarbeitenden, Tagungen und Qualitätssicherungsmaßnahmen zu verbessern (DIE KITA, 2014). Bisher wurde Qualität vor allem von Erwachsenen beurteilt und so liegt dem Träger daran, die Kinder zu Wort kommen zu lassen. Bei „Kinder kommen zu Wort“ geht es darum, einen Perspektivwechsel vorzunehmen und Kinder zu ihrer Sicht auf Qualität von Kindertageseinrichtungen zu befragen. Über einen Zeitraum von zwei Jahren wurde nicht nur ein Instrument zur Kinderbefragung entwickelt und eine Kinderbefragung durchgeführt, sondern es wurden auch Erzieher(innen) des

Trägers zu ihrer Vorstellung von kindlichem Wohlbefinden befragt. Ziel des Projektes war zum einen die Entwicklung eines Instruments, mit dem die Einrichtungen des Trägers selbstständig und regelmäßig Kinderbefragungen durchführen können. Zur Entwicklung des Instruments liegt eine separate Bachelorarbeit vor. Zum anderen soll durch die Ergebnisse der Kinderbefragung und der Erzieher(innen)-Befragung pädagogisches Handeln reflektiert, weiterentwickelt und verändert werden. Die Befragung der Erzieher(innen) wird ebenfalls in einer separaten Arbeit beschrieben.

In der vorliegenden Arbeit sollen Ergebnisse aus der Kinderbefragung unter dem Aspekt der Partizipationsmöglichkeiten von Kindern im Kindergarten ausgewertet und interpretiert werden. Dazu soll betrachtet werden, was der Begriff der Partizipation im Kindergarten bedeutet, warum Partizipation wichtig ist im Zusammenhang von Bildung und Qualität und welche Rolle Erwachsene und ihr Bild von Kindern bei kindlicher Partizipation spielen. Doch zuerst ist es sinnvoll, die Befragung kurz zu beschreiben. Kinder zu befragen stellt Forscher altersabhängig vor allem vor sprachliche Schwierigkeiten (Delfos, 2004, S. 14–17; Roux, 2002, S. 89). Aus diesem Grund wurden nur 5 bis 6jährige befragt, von denen angenommen wurde, dass sie als Vorschulkinder über ausreichende Sprachkompetenzen verfügen. Die Kinder wurden nicht von ihren vertrauten, sondern anderen Erzieher(innen) des Trägers und Studierenden der Evangelischen Hochschule Nürnberg interviewt, um Anonymität zu gewährleisten und sozial erwünschte Antworten ein Stück weit zu vermeiden. Es wurden Fragen gestellt zum Freispiel, Morgenkreis, zu Bildungsprojekten und zum Garten. Gleichzeitig lassen sich die Fragen drei Bereichen zuordnen: Wohlbefinden, Partizipation und soziales Netz. Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf den Aspekt der Partizipation. Es wird von der Hypothese ausgegangen, dass sich Bildungsauftrag und die Beurteilung der Partizipationsmöglichkeiten durch die Kinder unterscheiden: Wahrscheinlich sehen sich die Kinder nicht als Mit-Entscheidende und beurteilen ihre Partizipationsmöglichkeiten als weniger umfangreich als durch den Bildungsauftrag gefordert.

2. Theoretische Überlegungen

2.1. Partizipation im Kindergarten – Begriffsklärung und Definitionen

„Partizipation von Kindern wird heute […] nahezu weltweit befürwortet. Kaum eine Organisation oder Einrichtung, die mit Kindern zu tun hat […] versäumt, […] [ihre] Wichtigkeit zu betonen.“ (Liebel, 2009, S. 126) Was aber bedeutet Partizipation in diesem

Zusammenhang?

Um diese Frage zu beantworten, ist es hilfreich, einen etwas größeren Rahmen aufzuspannen. Partizipation als Begriff leitet sich ab vom lateinischen „participare […] jmd. an etw. teilnehmen lassen“ (Cyffka, 2008, S. 258). Die Verwendung in der heutigen (Fach-)Diskussion geht darüber noch hinaus. Aufschluss darüber, auf welche Bereiche der Teilnahme bzw. Teilhabe sich der Begriff anwenden lässt, gibt eine etwas spezifischere Definition:

> Partizipation ist ein konstitutives Merkmal demokratischer Gesellschafts-, Staats- und Herrschaftsformen. In seiner überwiegenden Verwendung im gegenwärtigen Sprachgebrauch bezeichnet der Begriff die *Teilnahme* der Bürgerinnen und Bürger an politischen Beratungen und Entscheidungen, seltener die *Teilhabe* an Gesellschaftlicher Macht, Reichtum, Wohlstand, Freiheit und Sicherheit. […] In demokratischen Gesellschaften beschränkt sich die Ausübung von Partizipation freilich nicht auf das politische System und dessen auf Beratung, Aushandlung und Entscheidungsproduktion spezialisiert Institutionen, sondern greift vermittelt durch Politik und Recht auf andere Funktionssysteme über. (Schnurr, 2011, S. 1069)(Hervorhebungen im Original)

Gerade der letzte Teil dieser Definition, also das Übergreifen der „Teilnahme an […] Entscheidungen“ auf andere „Funktionssysteme“ ist für diese Arbeit interessant. Akteure und Akteurinnen sind hier nicht „Bürgerinnen und Bürger“, als wahlberechtigte Erwachsene, sondern Kinder und der Ort, an dem Partizipation stattfindet, sind Kindertagesstätten. Was in der oberen Definition noch sehr komplex klingt, lässt sich mit Bezug auf Kinder auch kürzer ausdrücken:

„Partizipation von Kindern meint das Recht von Kindern, sich in ihre eigenen Angelegenheiten einzumischen.“ (Hansen, Knauer & Sturzenhecker, 2009, S. 46)

Auf den ersten Blick scheint die Definition von Hansen et al. auf eine Partizipation im Alltag hin zu deuten. „Angelegenheiten“, die Kinder betreffen, finden sich im familiären Umfeld und im Alltag von Kindertagesstätten zur Genüge. Partizipationsmöglichkeiten im Alltag wurden auch in der Kinderbefragung, mit der sich die vorliegende Arbeit beschäftig, abgefragt. Dennoch soll hier auf die politische Dimension von kindlicher Partizipation verwiesen werden. So kurz oben stehender Satz auch ist, bei genauem Lesen enthält er eben auch diese politische Dimension kindlicher Partizipation. Denn die Angelegenheiten von Kindern beschränken sich nicht auf alltägliche Angelegenheiten in Familie und Kita. Die Definition von Hansen, Knauer und Sturzenhecker lenkt die Aufmerksamkeit, dass Kinder ein Recht haben, an **allen** sie betreffenden Entscheidungspro-

zessen teilzunehmen und diese mitzugestalten. Konsequent gedacht schließt das auch politische Prozesse mit ein. An dieser Stelle lässt sich kritisch anmerken, dass selbst diese - relativ weit dehnbare - Auslegung von kindlicher Partizipation noch mit Einschränkungen einhergeht. Liebel stellt beispielsweise die Frage, warum Kinder nur in Angelegenheiten mitentscheiden können (sollen), die sie betreffen. Schließlich sind Angelegenheiten, die Kinder betreffen und Angelegenheiten, zu denen Kinder eine Meinung haben und sich äußern wollen nur schwer voneinander zu trennen. (Liebel, 2009, S. 130) Auf die politische Dimension von kindlicher Partizipation soll hier nicht weiter eingegangen werden. Diese Arbeit beschränkt sich auf den Aspekt von Partizipation im Alltag, da die Kinderbefragung nur aus Fragen zur Kita selbst besteht. Gerade bei der Partizipation im Alltag werden oft abgewandelte Begrifflichkeiten verwendet, um den Unterschied zwischen politischer und „alltäglicher" Partizipation deutlich zu machen. Wie trennscharf sich diese Begriffe in der Praxis anwenden lassen, ist fraglich. (Liebel, 2009, S. 147, Fußnote) In diesem Zusammenhang soll der gelegentlich auftauchende Begriff der „sozialen Partizipation" eben als Partizipation von Kindern im Alltag von Kindertageseinrichtungen nicht unerwähnt bleiben (Dobrick, 2011, S. 18).

Auch wenn Partizipation von Kindern zuerst einmal im Alltag stattfindet, ist sie deswegen nicht beliebig, sondern etwas, auf das Kinder einen Anspruch haben. Partizipation als Recht von Kindern ist unter anderem in der UN-Kinderrechtskonvention und in Deutschland außerdem im SGB VIII §8 festgehalten. Kinder (und Jugendliche) haben ein Recht darauf, auf altersangemessene Art und Weise an allen sie betreffenden Entscheidungen beteiligt zu werden (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2014). „Altersangemessen" ist hierbei eine entscheidende Dimension: Eine Frage, die in diesem Zusammenhang laut Hansen, Knauer und Friedrich öfter auftaucht, betrifft die Fähigkeiten der Kinder, an komplexen Entscheidungsprozessen aktiv teilzunehmen. „Können die das überhaupt?", fragt sich mehr als eine Erzieherin (Hansen, Knauer & Friedrich, 2006). Dabei wird dann außer Acht gelassen, dass Dimensionen kindlicher Partizipation über Einmischung als bloßes Äußern der eigenen Meinung hinausgehen. Partizipation bedeutet, dass Kinder **mitüberlegen, mitdiskutieren, mitentscheiden und auch die Konsequenzen mittragen**. Das heißt unter anderem, dass aus dem Recht auf Partizipation auch Pflichten entstehen: Zum Beispiel müssen Regeln, die Kinder mit-entschieden haben, auch von den Kindern selbst eingehalten werden. Rechte und Pflichten gleichermaßen wahrzunehmen müssen Kinder natürlich lernen. Wichtig ist aber auch, dass sie dazu eine Chance bekommen. Darum liegt es bei den Erwachsenen, den Partizipationsprozess so zu

gestalten, dass Kinder ihrer Entwicklung und ihren Bedürfnissen gemäß daran teilnehmen können. Außerdem bedeutet die Partizipation von Kindern, sie in ihren Meinungen, Bedürfnissen und Wünschen ernst zu nehmen und auf diese einzugehen (Fthenakis, 2007; Hansen et al., 2006; Hansen, Knauer & Sturzenhecker, 2011; Kazemi-Veisari, 1998). Die Berufung auf Angemessenheit darf nicht dazu führen, dass Kindern der Zugang zu partizipatorischen Prozessen verwehrt wird, weil sie als zu jung oder nicht kompetent genug gelten (Liebel, 2009, S. 130–131). Somit ist Angemessenheit eher als Anspruch an Erwachsene zu verstehen, partizipatorische Prozesse auf eine Art und Weise zu gestalten, die den Kindern in der jeweiligen Situation auch entspricht.

Wenn Kinder an Partizipationsprozessen teilnehmen können, haben sie dabei die Gelegenheit, positive Selbstwirksamkeitserfahrungen zu sammeln. Selbstwirksamkeit bedeutet „[…] die Einstellung, mit eigenem Handeln tatsächlich etwas bewirken zu können und nicht einfach der Willkür des Schicksals ausgeliefert zu sein […].“ (Wustmann, 2003, S. 120) Das Konzept der Selbstwirksamkeit wird auf den Psychologen Albert Bandura zurückgeführt: „Bandura geht davon aus, dass ein selbstwirksamer Mensch, also jemand, der selbst etwas herstellt (auch ein geistiges Produkt) künftige zukünftige [sic] Situationen besser meistern werden kann.“ (Stamer-Brandt & Knauer, 2014, S. 67) Kinder, die an Entscheidungsprozessen beteiligt werden, können erfahren, dass ihre Meinung und ihre Ansichten wichtig sind und gehört werden, können Einfluss nehmen und aktiv daran mitwirken, ihre Umwelt und ihren Alltag zu gestalten. Selbst Kinder, die sich dafür entscheiden nicht zu partizipieren, machen, wenn ihre Entscheidung auch respektiert wird, Selbstwirksamkeitserfahrungen: Indem sie gesagt haben, dass sie nicht mitmachen wollen, haben sie etwas bewirkt.

Obwohl oben bereits versucht wurde, diesen Aspekt der Partizipation von Kindern in der Kita darzustellen, soll an dieser Stelle noch einmal gesagt sein: Dass Kinder sich in Belange einmischen, die sie selbst betreffen, heißt nicht, dass nur noch „Wunschpädagogik“ betrieben werden soll. In partizipativen Prozessen und Strukturen erfahren Kinder meist sehr schnell, was es heißt, die eigenen Interessen und die anderer in Einklang zu bringen, und zu versuchen, eine Lösung zu finden, die alle zufrieden stellt. Dabei erleben Kinder natürlich auch, dass es manchmal keine zufriedenstellende Lösung gibt und wie schwer es ist, alle Interessen angemessen zu berücksichtigen. An diesem Prozess können Fachkräfte genauso beteiligt sein – im Idealfall als Gleichberechtigte, denn Hansen, Knauer und Friedrich stellen dazu fest: „Die Beteiligung der Kinder verlangt einen offenen Dialog zwischen gleichberechtigten Parteien.“ (Hansen et al., 2006, S. 75) Doch man darf

nicht vergessen, dass es die Fachkräfte sind, die partizipatorische Prozesse in Kindertagesstätten anstoßen. Fachkräften als Initiatoren fällt dabei die wichtige Entscheidung zu, wann und in welchem Umfang sie Kindern Partizipation ermöglichen können und wollen.

> Das bedeutet […] nicht, dass pädagogische Fachkräfte jede ihrer Entscheidungen mit den Kindern ausdiskutieren müssen. Das würde alle Beteiligten überlasten. Demokratische Partizipation verlangt vielmehr von pädagogischen Fachkräften, anstehende Entscheidungen stets daraufhin zu prüfen, ob sie nicht besser (im Hinblick auf die Rechte der Kinder und die Förderung ihrer Entwicklung) unter Beteiligung der Kinder gefällt werden können. (Hansen et al., 2011, S. 22–23)

Gleichzeitig bedeutet Partizipation aber auch, dass Kinder selbst entscheiden können, ob und wann sie sich beteiligen wollen. „Das Recht auf Beteiligung beinhaltet sogar das Recht, sich nicht zu beteiligen. Partizipation kann nur als freiwillige Beteiligung erfolgen, genauso wie politisches Engagement sich in einer Demokratie nur als freiwilliges Engagement entfalten kann.“ (Hansen et al., 2006, S. 50)

Hier wird deutlich, dass Partizipation von Kindern sich in einem Spannungsfeld bewegt: Kindern soll ermöglicht werden, mitzubestimmen, aber Mitbestimmungsmöglichkeiten sind nicht frei wählbar, weil Erwachsene darüber entscheiden, wo, wann und in welchem Umfang Partizipation ermöglicht werden soll – meist unter Ausschluss der Kinder. Ein Beispiel aus der Fachliteratur: Unter der Überschrift „Mit welcher Form der Beteiligung wollen wir starten?“ (Stamer-Brandt & Knauer, 2014, S. 166) fährt Stamer-Brandt fort, darüber zu informieren, welche Formen der Partizipation von Kindern es gibt und zu erläutern, wie sich diese in der Praxis gestalten (ebenda, S. 166-190). Das „wir“ in oben genanntem Zitat bezieht sich aber in erster Linie auf Erwachsene – nämlich pädagogische Fachkräfte und Eltern.

Partizipation in Kindertageseinrichtungen berührt viele Belange. Sie beeinflusst den Alltag in der Kita, von Kindern und Erzieher(inne)n (und schlussendlich auch von Eltern) auf vielfältige Art und Weise. Trotzdem gibt es wenige Forschungsergebnisse zu kindlichen Partizipationsprozessen. Es gibt Daten zur Nutzung von partizipativen Strukturen durch Kinder (Kirstein, 2008). Oft wird ein Zusammenhang zwischen früher kindlicher Partizipation und gesellschaftlichen Engagement als Erwachsene(r) hergestellt (zu diesem Thema u.a. Stamer-Brandt & Knauer, 2014, S. 99). Konkrete Untersuchungen zur Auswirkung von Partizipationserfahrungen in der Kindheit auf Engagement im Erwachsenenalter fehlen allerdings. Gerade in der Partizipationsforschung sollte es eigentlich

erstaunen, dass es nur wenige Untersuchungen gibt, in denen Kinder direkt zu Wort kommen und Erfahrungen mit partizipativen Prozessen berichten können. Hier fallen vor allem die World Vision Kinderstudien ins Auge (Andresen & Hurrelmann, 2010, 2013). Allerdings bezieht hier die Forschung wieder vor allem ältere Kinder mit ein. In den World Vision Studien (a.a.O.) wurden Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren befragt. Neben Partizipationsmöglichkeiten in der Familie bezieht sich die Studie aufgrund des Alters der Kinder vor allem auf den Bereich Schule und Freunde (Andresen & Hurrelmann, 2013, S. 182–203). Frühe Partizipationserfahrungen im Kita-Bereich werden nicht abgefragt.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Partizipation ist einerseits ein Recht von Kindern, durch dessen Ausübung auch für Kinder Pflichten entstehen. Andererseits bietet Partizipation auch Gelegenheiten zu vielfältigem Kompetenzerwerb und die Chance, Selbstwirksamkeit zu erfahren. Es gilt aber: „Partizipation ist ein Recht junger Menschen unabhängig von Effektivitäts- und Effizienzüberlegungen.“ (Hansen et al., 2006, S. 21) Dennoch soll im Folgenden noch einmal auf die Frage „Warum Partizipation?“ eingegangen werden.

2.2. Warum Partizipation?

2.2.1. Qualitätsaspekte von Partizipation

Qualität in und von Kindertageseinrichtungen tritt aktuell immer mehr in den Vordergrund. Einer der Gründe, warum die Qualitätsdebatte im Kita-Bereich eine so große Rolle spielt, ist die veränderte Wahrnehmung von Kindertagesstätten. Sie gelten zunehmend nicht mehr nur als „Betreuungsanstalten“, sondern als Einrichtungen, die auch einen Bildungsauftrag zu erfüllen haben. Partizipation in Kitas enthält zweierlei Qualitätsdimensionen. Zum einen spielt Partizipation eine Rolle darin, wie Kinder ihre Kita bewerten. Kinder sind nicht im gleichen Sinne Kunden einer Kita wie ihre Eltern, da sie zum Beispiel nicht darüber entscheiden können, ob sie in diese Einrichtung gehen oder nicht. Trotzdem sind die Interessen von Kindern wichtig für die Qualität pädagogischer Arbeit - schließlich besteht diese pädagogische Tätigkeit größtenteils aus "Arbeit am Kind". Qualität in Kindertagesstätten ist ein vager Begriff und lässt sich auf unterschiedlichen Ebenen an unterschiedlichen Merkmalen festmachen. Dennoch lässt sich, laut Mayr und Ulich, ein „Kern pädagogischer Qualität“ feststellen:

> „Was konkrete Formen der Qualitätssicherung und -entwicklung in Kindertageseinrichtungen betrifft, liegen inzwischen zahlreiche und auch sehr unterschiedliche Ansätze vor - ein Hinweis auf die Vielschichtigkeit der Thematik. Darüber

> sollte aber nicht übersehen werden, dass es einen Kern pädagogischer Qualität gibt. Entscheidend sind die Fragen: Wie entwickeln sich die Kinder in der Einrichtung? Wie wohl fühlen sie sich dort? Wie gut und wie gerne lernen sie?“ (Mayr & Ulich, 2003, S. 169)

Kindliche Bedürfnisse stehen im Mittelpunkt pädagogischer Arbeit im Kita-Bereich. Aber nicht alle kindlichen Bedürfnisse lassen sich von Erwachsenen allein durch Beobachtung der Kinder feststellen. Partizipation ermöglicht einen direkteren Zugang zu dem, was Kinder wollen und brauchen, um sich in einer Kindertageseinrichtung wohl zu fühlen. Nur wenn man Kinder danach fragt, kann man auch tatsächlich erfahren, was für die Kinder selbst wichtig ist. (Hansen et al., 2011, S. 44–45)

Um noch einmal auf die „Wunschpädagogik“ zurück zu kommen: Möchte man es überspitzt ausdrücken, so lässt sich sagen, dass in Kitas ganz oft „Wunschpädagogik“ gemacht wird. Es ist keine Pädagogik, die auf die Wünsche der Kinder eingeht, sondern eine Pädagogik, die sich nach Wünschen von Eltern, Träger, Staat und oft genug auch Wirtschaft richtet. Gegen diese Wünsche – die mehr als einmal in Form von Forderungen daher kommen – nehmen sich Kinderwünsche doch sehr oft als ohne weiteres erfüllbar aus. Aber scheinbar haben viele pädagogische Fachkräfte keine Probleme sich nach Eltern- oder Trägerwünschen zu richten… Doch genug der Polemik.

Kinder, und nicht nur Erwachsene, sind Akteurinnen und Akteure in Kindertageseinrichtungen. Diese Vorstellung ist aus der derzeitigen Kindergarten-Pädagogik nicht mehr wegzudenken und taucht in Deutschland konkret bereits in den 70er Jahren im Situationsansatz auf (Fthenakis, 2003a, S. 9); mehr dazu unter 2.3.1. Kinderbild. Deshalb ist es eigentlich verwunderlich, dass immer noch so wenige Kinder zur Qualität ihrer Einrichtung befragt werden. Qualität und Kinder, das scheint kein einfaches Verhältnis zu sein. Während der Qualitätsbegriff selbst relativ unbestimmt ist und aktuell auch viel diskutiert wird (siehe Zitat von Mayr und Ulich, oben), lässt sich doch etwas festhalten, das alles Definitionen von Qualität gemeinsam ist: Um Qualität messbar – und somit auch nach außen sichtbar - zu machen, sind Qualitätskriterien und Ziele erforderlich, von wem und auf welche Art auch immer diese festgelegt werden und zustande kommen (Fthenakis, 2003c). Diese Kriterien und Ziele sind oft eher abstrakt, was es erschwert, Kinder direkt dazu zu befragen. Ein Beispiel für ein solches, für Kinder schwer zu verstehendes Merkmal ist das Vorhandensein eines pädagogischen Konzeptes. Dennoch wird auch im Bayerischen Erziehungs- und Bildungsplan darauf hingewiesen, dass Erwachsene Kinder oft unterschätzen: „Kinder können oft mehr, als ihnen die Erwachsenen zutrauen. […] Sie

können sehr genau sagen, was sie beschäftigt, äußern auf Nachfrage spontan ihre Ideen und Vorstellungen, sind in ihren Äußerungen konkret und handlungsorientiert.“ (Fthenakis, 2007, S. 402) Worüber Kinder also valide Auskunft geben können sind ihre Befindlichkeit und ihre Bedürfnisse (Andresen, 2012; Delfos, 2004). Es braucht allerdings Fachleute, die zwischen Kinderinteressen und Kinderbedürfnissen und Qualitätskriterien zu übersetzen und vielleicht auch ein Stück weit zu vermitteln. Ein Beispiel hierfür ist die Frage zu Streit im Kindergarten aus der Befragung (F2): Man kann annehmen, dass Streit für die daran beteiligten Kinder wahrscheinlich nicht angenehm ist. Streit gehört aber zum Leben dazu und der Umgang damit will erlernt werden. Wenn Kinder also bei einem Streit von einer Fachkraft begleitet und unterstützt werden, eine konstruktive, gewaltfreie Lösung zu finden ist das sicherlich ein Qualitätsmerkmal eines guten Kindergartens.

Doch auch darüber hinaus spielt Partizipation für Qualität eine Rolle. Während die Kindersicht auch in der Qualitätsdebatte eine größere Rolle anzunehmen scheint, wird die Partizipation von Kindern in Kitas zunehmend auch aus Erwachsenensicht zu einem Qualitätsmerkmal. Die Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjungendämter hat die Sicherung und Umsetzung von Kinderrechten und ausdrücklich von Beteiligung als ein Merkmal der Qualität von Kindertagesstätten festgeschrieben (Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter, 2013). „[…][D]ie Frage, ob die Einrichtung nach ihrer pädagogische Konzeption geeignete Verfahren für die Beteiligung der Kinder vorsieht, [ist] damit neuerdings ein rechtlicher Maßstab für die **Erteilung oder Beibehaltung der Betriebserlaubnis** der Einrichtung geworden.“ (Hundt, 2013, S. 129)(Hervorhebungen im Original)

2.2.2. Bildungsauftrag und Partizipation

Entscheidend für die vorliegende Arbeit ist der Zusammenhang von Bildungsauftrag und kindlicher Partizipation im Kindergarten. Daher soll an dieser Stelle der Bildungsauftrag im Hinblick auf Partizipation von Kindern in Kitas näher erläutert werden. Wenn Hansen, Knauer und Friedrich schreiben, dass „[d]ie Partizipation der Kinder […] der entscheidende Schlüssel zu individuellen Bildungsfortschritten und zu einer nachhaltigen demokratischen Bildung [sei][…]“ (Hansen et al., 2006, S. 52), hängt dies mit der bereits erwähnten veränderten Wahrnehmung des vorschulischen Bereichs in Deutschland zusammen. Kindertagesstätten sind in den letzten Jahren als Bildungsorte „entdeckt“ worden. Fthenakis schreibt: „Bildung auch schon im vorschulischen Alter wird heute als Aufgabe gesehen, die Eltern, Staat, Wirtschaft und Gesellschaft gemeinsam fordert und verpflichtet“ (Fthenakis, 2007, S. 20) Auch Colberg-Schrader weist darauf hin, dass

„Kindertageseinrichtungen [sich] […] im Bewusstsein der Bevölkerung als wichtige Sozialisationsorte durchgesetzt [haben], sie haben sich als erste Station in der Reihe von Institutionen etabliert, die den Lebenslauf von Kindern organisieren.“ (Colberg-Schrader, 2003, S. 272)

Frühkindliche Bildung rückt also immer mehr ins Blickfeld der (Fach-)Öffentlichkeit. „Der wichtigste Grund hierfür dürfte sein, dass Bildung als nicht zu hintergehende und nicht substituierbare Ressource verstanden wird, die dazu beiträgt, die vielfältigen und komplexen Anforderung der Wissensgesellschaft schultern zu können.“ (Lange, 2010, S. 95) Vor allem Fthenakis weist darauf hin, dass Bildung nicht erst mit dem Eintritt in das Schulsystem beginnt; frühkindliche Bildungsprozesse und frühkindliches Lernen erlangen größere Bedeutung (Fthenakis, 2003b, S. 66). Was aber ist Bildung?

„Bildung muss […] zentral als Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des einzelnen und als Solidaritätsfähigkeit verstanden werden[.]“ (Klafki, 1985, S. 17)

Selbstbestimmung und Mitbestimmung hängen eng miteinander zusammen. Im Zusammenhang mit frühkindlicher Bildung steht zunächst die Selbstbestimmung im Vordergrund. Vorschulische Bildungsprozesse unterscheiden sich wesentlich von späteren und zwar in zweifacher Weise. Zum einen durch unterschiedliche Ziele: „Die Funktion von vorschulischen Bildungsprozessen wird weniger in einer Vermittlung von Wissen gesehen als in der Vermittlung von lernmethodischen Fähigkeiten („lernen zu lernen“) und von Basiskompetenzen, die es dem Kind ermöglichen, im sozialen Kontext verantwortlich zu handeln.“ (Fthenakis & Peitz, 2003, S. 66)

Zum anderen wird im vorschulischen Kontext die Eigentätigkeit des Kindes stark betont (Kasten, 2003, S. 64–65). Plakativ gesagt, bedeutet das, Bildung muss vom Kind aus gedacht werden: „Eine wichtige Basis dieses Konsenses sind […] Resultate aus der Gehirnforschung und Entwicklungspsychologie, die zunehmend darauf verweisen, dass die Aneignungsprozesse der Kinder eigensinnig verlaufen [und] dass es daher weniger auf direkte Instruktionen allein ankomme […].“ (Lange, 2010, S. 91) Immer wieder weisen Forschende, unter anderem aus der Entwicklungspsychologie, darauf hin, welche unglaubliche, unvoreingenommene Lust zum Lernen Kinder quasi von Geburt an mitbringen.

Wie stark die Eigentätigkeit des Kindes betont wird, hängt stark davon ab, welcher differenzierte Begriff von Bildung zugrunde gelegt wird:

> Während traditionelle Konzepte Bildung in einem individuumszentrierten Ansatz, unabhängig vom historischen und sozialen Kontext definieren, begreifen moderne Konzeptionen von Bildung Lernen als sozialen und interaktionalen Prozess: Lernen findet in der Regel in einer konkreten sozialen Situation und Interaktion mit Eltern, Fachkräften und anderen Kindern und Erwachsenen statt. (Fthenakis & Peitz, 2003, S. 66)

Vorschulisches Lernen steht zwischen den Polen der Selbstbestimmung und dem Lernen in sozialen Bezügen, also der Mitbestimmung von Lernen und Lernprozessen. Weil vorschulische Bildung eben nicht im „luftleeren" Raum, sondern in sozialen Situationen stattfindet, kommt Mitbestimmung eine zentrale Bedeutung zu:

> Partizipation geht von der Selbstbestimmung des Einzelnen über zur Mitbestimmung in der Gemeinschaft; Selbstbestimmung und Mitbestimmung müssen Hand in Hand gehen. die Umsetzung von einzelnen Bildungsinteressen betrifft auch andere. Einzelinteressen sind berechtigt und nach Möglichkeit zu berücksichtigen, aber ihre Realisierung muss mit anderen ausgehandelt, vielleicht verändert und abgestimmt werden. (Hansen et al., 2011, S. 110)

Dieser Aushandlungsprozess selbst ermöglicht Kindern Gelegenheiten zu vielfältigem Kompetenzerwerb. Dabei sind nicht nur ihre sprachlichen, sondern auch ihre sozialen und kognitiven Kompetenzen gefordert. Im Dialog mit anderen etwas aushandeln bedeutet, über die eigenen Ideen, Wünsche und Vorstellungen nachzudenken, diese zu formulieren und die Ansichten anderer wahrzunehmen. Es bedeutet auch, Kompromisse zu finden und zu vertreten, Beziehungen zu gestalten und Ergebnisse in irgendeiner Form festzuhalten. „Bildung verlangt Partizipation und Partizipation bildet. In einer pädagogischen Bildungsorientierung ist das Lernen von Partizipation somit nicht ein Ziel neben anderen. Partizipation selbst ist ein zentraler Schlüssel zur (Selbst-)Bildung von Kindern." (Hansen et al., 2011, S. 111) Selbstbestimmung und Mitbestimmung sind in der Realität nicht immer komplett voneinander trennbar. In der Praxis des Modellprojektes „Die Kinderstube der Demokratie" zeigt sich, dass Partizipationsmöglichkeiten von Kindern oft gleichzeitig Selbstbestimmungsmöglichkeiten sind. Das kommt in Fragen zum Ausdruck, wie „Dürfen die Kinder selbst entscheiden, wann sie eine Jacke anziehen?", „Können die Kinder selbst entscheiden, wann sie gewickelt werden wollen?" und „Können die Kinder selbst entscheiden, wann, wo und mit wem sie frühstücken wollen?" (Hansen et al., 2006). Das alles sind Fragen, die den Alltag einer Kita stark beeinflussen, mit Bildung aber auf den ersten Blick wenig zu tun haben. Auf den zweiten Blick aber kann durchaus ein Zusammenhang hergestellt werden. Wenn es bei vorschulischer Bildung darum geht, „das Lernen zu lernen", dann sind all die Situationen, die in den Fragen aufgeworfen werden, Situationen, in denen Kinder lernen können, sich eine Entscheidungsgrundlage zu bilden.

Sie sind nicht fremdbestimmt, sondern müssen selbst einen Weg erlernen, zum Beispiel zu bestimmen, ob sie eine Jacke tragen (wollen) oder nicht, wobei sie aber von den pädagogischen Fachkräften auf angemessene Art unterstützt werden.

Gerade das Treffen von Entscheidungen ist in unserer heutigen Gesellschaft, die ständig Entscheidungen auch von Kindern verlangt, unumgänglich. (Stamer-Brandt & Knauer, 2014, S. 58) Kinder sollen ja lernen, „im sozialen Kontext verantwortlich zu handeln." (Fthenakis & Peitz, 2003, S. 66) Damit solches Handeln nicht beliebig wird, brauchen Kinder Gelegenheiten, zu erleben was sozial verantwortliches Handeln bedeutet und woran es sich festmachen lässt. „Sozial verantwortliche Entscheidungen können nur gefällt werden, wenn ein moralisches Kategoriensystem zur Verfügung steht, das nicht zufällig (durch Medien) entwickelt wird, sondern in Auseinandersetzung mit Erwachsenen entsteht." (Stamer-Brandt & Knauer, 2014, S. 63)

Um Entscheidungen geht es auch bei Themen, bei denen der „Bildungszusammenhang" (scheinbar) deutlicher zu Tage tritt. Vor allem bei der Gestaltung von pädagogischen Projekten bieten sich vielfältige Möglichkeiten, um Kindern Gelegenheiten zu sozial verantwortlichem Handeln anzubieten. Wenn Kinder mitbestimmen können, kann außerdem sichergestellt werden, dass die Bildungsthemen der Kinder und nicht die von pädagogischen Fachkräften oder Eltern im Vordergrund stehen. Bildungsthemen von pädagogischen Fachkräften oder Eltern sind wahrscheinlich nicht besser oder schlechter als die der Kinder, wenn man aber den Selbstbildungsaspekt von Kindern in diesem Zusammenhang logisch weiter denkt, wird klar, warum Partizipation so wichtig ist. Kinder lernen vor allem das, was sie **selbst** als wichtig und interessant betrachten. Ein Beispiel aus der Praxis der Autorin: Auch wenn die Eltern noch so versessen darauf sind, dass ihr Kleinst-Kind selbstständig die Toilette bzw. das Töpfchen benutzt – das Kind wird es nur dann lernen, wenn es das als wichtig erachtet. In der konkreten Situation bedeutete das, dass dieses Kind erst Interesse daran entwickelte, selbstständig auf die Toilette zu gehen, als andere Kinder in der Gruppe das bereits ganz stolz vormachen konnten.

Das bedeutet, dass Bildungsthemen, die nicht zumindest von der Mehrheit der Kinder als wichtig erachtet wird, wahrscheinlich weniger Erfolg haben werden. Vor allem vor dem Hintergrund der allseits präsenten Durchführung von pädagogischen Projekten wird das mehr als relevant: Nicht nur haben Projekte, an denen die Kinder wenig bis gar nicht interessiert sind, wahrscheinlich ihr pädagogisches Ziel verfehlt, es ist auch für Fachkräfte frustrierend, so ein Projekt durchführen zu „müssen". Dies soll aber im Folgenden

im Zusammenhang mit der Kinderbefragung unter bei der Interpretation der Ergebnisse noch einmal genauer betrachtet werden.

Um noch einmal auf die Bildungs-Definition von Klafki zurück zu kommen, soll an dieser Stelle die Frage gestellt werden, warum gerade Selbst- und Mitbestimmung und Solidarität in den Mittelpunkt von Bildung gestellt werden und was das mit Kindertagesstätten zu tun hat. Selbst-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit sind Eigenschaften, die es einem Individuum ermöglichen, sich kompetent und sozial verantwortlich in gesellschaftlichen Kontexten zu bewegen und auf diese Einfluss zu nehmen. Aber warum ist es so wichtig, Kindern diese Kompetenzen möglichst früh zu vermitteln?

> Demokratische Gesellschaften sind auf die Mitwirkung ihrer Bürgerinnen und Bürger angewiesen. Politische Partizipation setzt voraus, dass die Individuen bereit und in der Lage sind, sich einzumischen und Verantwortung zu teilen. Diese Grundzüge "politischer Persönlichkeiten" entwickeln sich tatsächlich früh. Der Kindertagesstätte als erste Institution der öffentlichen Erziehung und Bildung in der Biographie fast aller Kinder kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. (Hervorhebungen im Original) (Hansen et al., 2006, S. 8)

Es ist daher aus gesellschaftlicher Sicht besonders wichtig, dass Kinder Partizipation bereits möglichst früh erproben können. Der Bayerische Erziehungs- und Bildungsplan stellt das gesamte Alltags- und Bildungsgeschehen in Kindertageseinrichtungen unter das Prinzip der Demokratie (Fthenakis, 2007, S. 34). Hansen, Knauer und Friedrich erläutern dazu ebenfalls:

> „In Kindertageseinrichtungen erleben Kinder, wie mit Konflikten zwischen dem einzelnen Kind und der Gruppe umgegangen wird. Diese Erfahrungen bestimmen nicht nur die unmittelbare Befindlichkeit des Kindes, sondern vermitteln ihm gleichzeitig erste Erfahrungen mit der grundlegenden politischen Frage nach dem Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft. Insofern ist jede pädagogische Praxis, gleich wie sie sich des Problems annimmt, unausweichlich ein Beitrag zur politischen Sozialisation des Kindes.“ (Hansen et al., 2006, S. 64)

Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit fallen niemandem einfach zu. Sie wollen, wie so viele Fähigkeiten erlernt und eingeübt werden können.

Mit der Frage, warum gerade Selbst- und Mitbestimmungsrechte in den Mittelpunkt gestellt werden sollen, muss erneut auf Klafki zurückgekommen werden. Im oben stehenden Abschnitt ging es ja um Aspekte, die einen Nutzen von Partizipation deutlich machen sollten. Liebel weist darauf hin, dass dieser Nutzen von Partizipation - auch so, wie er in dieser Arbeit begründet ist - von Erwachsenen aus gedacht wird und Kinder darunter

durchaus etwas anderes verstehen könnten (Liebel, 2009, S. 140–141). Es könnten also bei Partizipationsprozessen auch Ergebnisse entstehen, die von Erwachsenen so nicht beabsichtigt worden und eventuell auch nicht erwünscht sind. Außerdem bewegt sich Partizipation von Kindern immer im Spannungsfeld zwischen Kinderrecht und Mittel zur Kompetenzvermittlung. Ein Recht begründet einen Anspruch von Kindern auf Partizipation, während ein Mittel zur Kompetenzvermittlung auch durch ein anderes ersetzt werden kann. Kazemi-Veisari merkt dazu kritisch an: „*Es irritiert und wirft Fragen auf, wenn Kindern Partizipation nicht als elementares Menschenrecht zugestanden wird, sondern zum Lernzielkatalog umgewandelt wird, was ja immer auch den Gedanken einschließt, daß* [sic!] *Defizite vorhanden sind, deren Bearbeitung erfolgen soll.*“ (Kazemi-Veisari, 1998, S. 89) (Hervorhebung im Original)

Nichtsdestotrotz brauchen Kinder aber Möglichkeiten und Begleitung von Erwachsenen in einem partizipatorischen Miteinander. Gerade dieses partizipatorische Miteinander ist etwas, dass auch Erwachsene bewusst herstellen müssen. Dazu erfordert es einen Blick auf die Rolle der Erwachsenen bei kindlicher Partizipation.

2.3. Zur Rolle der Erwachsenen in der Partizipation von Kindern

In vielerlei Hinsicht sind Erwachsene dafür verantwortlich, dass Partizipation von Kindern in Kitas stattfindet. Dabei haben sie keine einfache Rolle und stehen in einem Spannungsfeld von Interessen, Bedürfnissen und Zielen von pädagogischen Fachkräften, Eltern und Kindern.

Zum grundlegenden Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen schreibt Maywald:

> „Bei der Bestimmung des Verhältnisses zwischen Kindern und Erwachsenen geht es […] sowohl um Gleichberechtigung wie auch um Anerkennung der Verschiedenheit. In der Balance von Gleichheit auf der einen und Verschiedenheit auf der anderen Seite liegt die besondere Herausforderung im Umgang der Erwachsenen mit den Kindern.“ (Maywald, 2012, S. 15)

„Verschiedenheit“ und „Gleichheit“ sind es, die den Partizipationsprozess von Kindern in Kitas entscheidend mitbestimmen. Auf der einen Seite dienen Erwachsene Kindern als Vorbilder, unter anderem auch dafür, wie man miteinander umgeht. Ohne die Beteiligung von Erwachsenen verlieren partizipatorische Prozesse daher schnell an Attraktivität und Glaubwürdigkeit für Kinder. Damit Partizipation funktioniert, muss sie auch von den Erwachsenen gelebt werden, denn in diesem Zusammenhang gilt: Was man selbst nicht kann, lässt sich anderen nur schwer beibringen. (Hansen et al., 2011, S. 225–228) Selbst ein partizipatorisches Miteinander zu leben, geht aber auch für pädagogische Fachkräfte

über die „bloße Alltagsgestaltung“ in der Kita hinaus. Neben Hansen, Knauer und Friedrich plädiert beispielsweise auch Hocke dafür, pädagogische Fachkräfte und ausdrücklich Erzieherinnen stärker an Entscheidungsprozessen zu beteiligen, die klassische Leitungsaufgaben wie Personal- oder Finanzplanung betreffen. (Hocke, 2003, S. 288) Außerdem argumentiert er: „Wer Kindern Verantwortung nicht nur theoretisch vermitteln will, sondern ernsthaft als Prinzip der Erziehung die eigenverantwortliche und gemeinschaftsfähige Persönlichkeit als Maßstab hat, der muss auch selbst echte Verantwortung tragen.“ (Hocke, 2003, S. 288)

Auf der anderen Seite gilt: Damit Kinder ebenfalls „echte Verantwortung“ übernehmen können, muss kindliche Partizipation von Erwachsenen möglich gemacht werden. Zum einen bedeutet dies die Anstrengung, angemessene Zugänge und Methoden zu finden, um Kindern komplexe Themenzusammenhänge zu erschließen und sie nicht mit ihrem Recht auf Mitbestimmung zu überfordern. Dies erfordert die Reflexion der eigenen Partizipationserfahrungen, ein Rollenverständnis als Lernbegleiter(in) von Kindern und eine respektvolle Haltung (Stamer-Brandt & Knauer, 2014, S. 115–124). Zum anderen geht es bei Partizipation – auch im Zusammenhang mit politischer Partizipation der Bürger(innen) – um Macht.

> Mitbestimmung bedeutet, dass auch Kinder Macht erhalten. Partizipation bedeutet, Entscheidungen zu teilen und Probleme gemeinsam zu lösen. Wenn die Beteiligung von Kindern in Kindertageseinrichtungen ernst gemeint ist und nicht nur "Partizipations-Spielwiesen" eröffnet werden sollen, müssen die Erwachsenen bereit sein, einen Teil ihrer Entscheidungs- und Gestaltungsmacht abzugeben und anstehende Probleme offen zu legen. (Hansen et al., 2006, S. 73)

Macht abgeben ist nicht immer angenehm und für Erwachsene oft auch ganz einfach ungewohnt. Zudem kann Macht Kinder auch gefährlich erscheinen lassen. Es stellt sich die Frage, was Kinder mit ihrer Macht anfangen. Außerdem geht die Abgabe von Macht keine (vollständige) Abgabe von Verantwortung einher. Für Fachkräfte heißt das aber auch, dass, trotz der Mitbestimmung der Kinder, sie diejenigen sind, die sich im Zweifel pädagogisch und rechtlich verantworten müssen. (Dobrick, 2011, S. 18) Hier zeigt sich das unter 2.1. bereits angeschnittene Paradoxon: Obwohl gefordert wird, dass sich Erwachsene und Kinder in einem Dialog als Gleichberechtigte begegnen, behalten Erwachsene die Verantwortung. Das ist für Gleichberechtigung wenig förderlich. Allerdings ist es nur sehr schwer, vielleicht sogar gar nicht möglich, dieses Spannungsfeld zwischen Behalten der Verantwortung und Machtabgabe an die Kinder vollständig aufzulösen.

Hansen, Knauer und Sturzenhecker weisen darauf hin, dass Erwachsene durch ihren Kommunikationsstil großen Einfluss auf Kinder nehmen können:

> Ob sie ernst genommen werden, ob ihre Sicht der Welt wichtig ist, ob sich andere für ihre Wünsche interessieren - all dies erleben Kinder zunächst in der Art und Weise, wie Erwachsene mit ihnen kommunizieren. Partizipation kann nur in Beziehungen entstehen, die durch gegenseitigen Respekt geprägt sind. (Hansen et al., 2011, S. 54)

Wie Fachkräfte Beziehungen – und damit die Grundlange für Partizipation – gestalten, ist abhängig vom Kinderbild, an dem sie sich in ihren Handlungen orientieren.

2.3.2 Kinderbild

Was pädagogische Fachkräfte Kindern zutrauen, also welche Fähigkeiten sie ihnen zugestehen, ob sie eher Defizite oder Stärken in den Kindern sehen, hängt stark damit zusammen, welches Bild vom Kind sie haben. (Reuther, 2013, S. 44–45) „Bild vom Kind“ meint hier generelle Vorstellungen darüber, wie Kinder im Allgemeinen seien, also welche Eigenschaften ihnen zugeschrieben werden, unabhängig von Alter, Geschlecht, sozialer Herkunft, etc. Obwohl das Bild vom Kind so allgemein ist, hat es gravierende Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit mit Kindern als Individuen. Je genauer die Vorstellung davon, wie Kinder sind, in den Köpfen pädagogischer Fachkräfte präsent ist, desto mehr werden sie sich danach richten und danach handeln. (Hansen et al., 2006, S. 25)

Das derzeit von Fthenakis, als einem der am meisten anerkannten Autoren, vertretene Kinderbild gestaltet sich folgender-maßen:

> Kinder und Pädagogen werden als aktive Co-Konstrukteure von Wissen und Kultur und als Bürger mit Rechten, Pflichten und Möglichkeiten verstanden. Diese Idee eines Kindes als aktiver Co-Konstrukteur von Wissen und Kultur basiert auf einer respektvollen Haltung gegenüber dem Kind. Dieses wird als neugierig und mutig beschrieben, als ein Kind, das aus eigenem Antrieb heraus lernen, erkunden und sich in aktivem Dialog mit anderen Menschen entwickeln will. Dies ist das Bild eines "kompetenten" Kindes, welches an den Vorgängen in unserer Welt teilhat und dadurch sein Lernen selbst in die Hand nimmt. […] Das Kind ist hier nicht ein leeres Gefäß, welches langsam mit Wissen gefüllt wird. Vielmehr ist das Kind aktiv und kompetent, mit eigenen Ideen und Theorien, denen es sich auf der einen Seite lohnt zuzuhören, die aber auch auf der anderen Seite geprüft und in Frage gestellt werden können. (Fthenakis, 2003b, S. 71)

.

Es lohnt sich also, Kindern zuzuhören. „Wenn Kinder Produzenten ihrer Bildung werden sollen, werden Pädagoginnen und Pädagogen zu Co-Produzenten dieses Prozesses.“ (Hansen et al., 2011, S. 108) Eigentlich muss man dem noch hinzufügen, dass auch „Ideen

und Theorien“ von pädagogischen Fachkräften geprüft und in Frage gestellt werden können, wenn man Kinder wirklich als „aktive Co-Konstrukteure von Wissen und Kultur“ versteht. Auch Erwachsene sind an diesem Prozess „nur“ als Co-Konstrukteure beteiligt. Sie haben zwar einen enormen Wissensvorsprung vor den meisten Kindern, aber sicherlich sind sie nicht allwissend und sollten für neue Ideen und Anregungen gleichermaßen offen sein.

Konsequent weitergedacht heißt das aber auch, dass Partizipation selbstverständlich sein müsste: Ein aktives, selbstbestimmtes Kind mit wertvollen „Ideen und Theorien“ hat nicht nur aktive Zuhörer verdient. Es hat auch verdient, dass ihm dabei hilft, seine Ideen auch in die Tat umzusetzen Das Kinderbild, das dem Bayerischen Erziehungs- und Bildungsplan an zugrunde liegt, geht sogar noch weiter:

> [Kinder] wollen von sich aus lernen, ihre Neugierde und ihr Erkundungs- und Forschungsdrang sind der Beweis. Sie lernen mit Begeisterung und mit bemerkenswerter Leichtigkeit und Geschwindigkeit. Ihr Lerneifer, ihr Wissensdurst und ihre Lernfähigkeit sind groß. Sie haben viele intelligente Fragen und sind reich an Ideen und Einfällen. Mit zunehmenden Alter und Wissenserwerb werden sie zu "Experten", deren Weltverständnis in Einzelbereichen dem der Erwachsenen ähnelt. […] [Kinder] wollen im Dialog mit anderen an allen Weltvorgängen teilnehmen, um ihr Weltverständnis kontinuierlich zu erweitern. Im Bildungsgeschehen nehmen Kinder eine aktive Gestalterrolle bei ihren Lernprozessen ein, sie sind Akteure mit eigenen Gestaltungsmöglichkeiten. (Fthenakis, 2007, S. 25)

Erwachsene haben also die Aufgabe, mit Kindern in einen Dialog zu treten und sie in ihren Lernprozessen zu unterstützen. Partizipation klingt hier an in den „Gestaltungsmöglichkeiten“, die Kindern in ihren Bildungsprozessen zugestanden wird. Partizipation von Kindern kann möglicherweise auch für pädagogische Fachkräfte eine Hilfe sein. Pädagogische Prozesse zeichnen sich dadurch aus, dass sie zwar im Jetzt stattfinden, oft aber sehr zukunftsbezogen sind: Wir erziehen Kinder und haben dabei den zukünftigen Menschen im Blick. Selbst der Wechsel vom defizitären zum ressourcenorientierten Blick auf Kinder verleitet eher dazu, Fördermöglichkeiten zu erkennen. Ob diese Fördermöglichkeiten dazu ausgelegt sind, Kindern in ihrer gegenwärtigen Situation zu mehr Handlungsmöglichkeiten zu verhelfen oder wieder auf die Zukunft abzielen, ist fraglich und sollte je nach Situation genau geprüft werden.

> „Erschließt man das Recht auf Beteiligung von den Ergebnissen her, führt man genau dieses Recht ad absurdum. Haben junge Menschen kein Recht auf Beteiligung, wenn sich die Wahlbeteiligung nicht nachweisbar erhöht? Haben Kinder kein Recht die Räumlichkeiten mitzugestalten, wenn die Erwachsenen mit den Ergebnissen nicht zufrieden sind?“ (Hansen et al., 2006, S. 50)

Nach Ansicht der Autorin kann Partizipation von Kindern dazu beitragen, ebendiese Kinder im Jetzt besser wahrzunehmen. Wenn man Kindern wirklich zuhört, sie dazu befähigt, mitzugestalten und ihre „Expertenrolle“ auch tatsächlich auszuleben, bedeutet das, ihnen Partizipation als Grundrecht zukommen zu lassen. Anstatt sich von defizitorientierten Fragebögen leiten zu lassen und Kinder ausschließlich zu beobachten, könnte Partizipation einen Blick darauf ermöglichen, was für Kinder wichtig und bedeutsam ist. Kinder sind nicht deshalb wertvoll, weil sie einmal zu Erwachsenen werden. Denkt man Partizipation als ein Grundrecht von Kindern, so muss man Kinder gleichzeitig als Personen wertschätzen. Maywald weist noch einmal ausdrücklich auf die „Doppelnatur“ von Kindern hin, wenn er schreibt: „Kinder sind keine kleinen Erwachsenen. Als "Seiende" sind sie einerseits Menschen wie alle anderen auch. Als "Werdende" sind sie andererseits Menschen in einer besonders dynamischen Entwicklungsphase.“ (Maywald, 2012, S. 15) Trotzdem kann Partizipation es Erwachsenen ermöglichen, sich nicht nur vertrauter mit dem zu machen, was Kinder in ihren alltäglichen Lebenslagen bewegt und beschäftigt, sondern auch einen kreativen und wertschätzenden Umgang mit den vielen Ideen und Lösungsansätzen von Kindern zu finden.

Abschließend lässt sich sagen: Partizipation als Recht und Chance von und für Kinder lässt sich im Alltag von Kitas auf unterschiedliche und umfangreiche Art umsetzen. Sie bewegt sich dabei immer im Spannungsfeld von Machtabgabe und Verantwortungsübergabe, von dem Streben nach Gleichberechtigung in Dialogen, von denen Erwachsene es gewöhnt sind, sie zu dominieren. Im folgenden Abschnitt soll der Blick auf die Aussagen der Kinder gerichtet werden. Wie erleben Kinder ihre Partizipationsmöglichkeiten im Kindergarten tatsächlich?

3.Forschungsteil

3.1. Zur Methode

Da die Autorin an der Fragebogenentwicklung nicht beteiligt war, soll an dieser Stelle die Methode nur kurz beschrieben werden. (Zur Entwicklung und Durchführung der Kinderbefragung liegt eine gesonderte Arbeit vor.) In der Kinderbefragung mit dem Titel „Kinder kommen zu Wort“ wurden 53 Kinder aus 13 verschiedenen Kindergärten unter der Trägerschaft von DIE KITA gGmbH im Alter zwischen 5 und 6 Jahren interviewt. Bevor die Interviews stattfanden, wurden die Eltern aller Kinder durch einen Brief über die Befragung informiert. Eine schriftliche Einverständniserklärung war dem Rundbrief angefügt.

Es wurde eine Methode der quantitativen Sozialforschung gewählt. In den fragebogengeleiteten Interviews konnten die Kinder ihre Meinung zu folgenden Themen sagen: Freispiel, Morgenkreis, Bildungsangebote, Garten als Spielraum, Konflikte und Konfliktlösungen, zum Wohlbefinden allgemein und zu kindlichen Kriterien für einen guten Kindergarten. Inhaltlich teilt sich die Befragung in drei Teile auf, nämlich Fragen zu Wohlbefinden, Partizipation und sozialem Netz. Vor allem bei Freispiel, Morgenkreis, Bildungsangeboten und Garten wurden die Kinder nach ihren Partizipationsmöglichkeiten gefragt. Die Bewertung der Bereiche wurde durch eine Rating-Skala mit unterschiedlichen Smileys für die Kinder einfacher zu gestalten versucht (Abbildung 1).

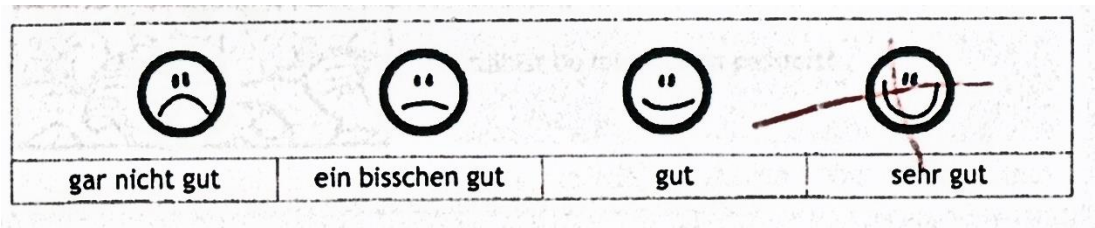

Abbildung 1: Smiley-Rating-Skala zu Fragen mit „Wie findest du…“

Um die Anonymität zu gewährleisten und um sozial erwünschte Antworten zu vermeiden, wurden die Kinder von Erzieher(inne)n aus anderen Einrichtungen des Trägers und von Studierenden der Evangelischen Hochschule Nürnberg interviewt, mit jeweils vier Interviews pro Interviewer(in). Die Interviews wurden schriftlich auf dem Fragebogen notiert und zusätzlich aufgenommen.

Ausgewählt wurden die Kinder randomisiert und zwar pro Einrichtung je zwei Mädchen und zwei Jungen. Befragt wurden die ersten zwei Mädchen bzw. Jungen in alphabetischer Reihenfolge, die im Vorschulalter waren und im September 2014 auch eingeschult wurden. Daraus ergibt sich die Anzahl von 53 Kindern als Stichprobe einer Grundgesamtheit von insgesamt 214 Schulanfänger(innen) aus 13 Einrichtungen.

Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf Auswertungen zum Bereich Partizipation. Für die gesamten Ergebnisse der Kinderbefragung soll auf den Abschlussbericht (Sommer-Himmel, Titze, Imhof & Hohenberger, 2015) und DIE KITA verwiesen werden.

3.2. Fragestellung und Hypothesen

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Auswertung der Ergebnisse der Kinderbefragung unter dem Gesichtspunkt der Partizipation. Es wird davon ausgegangen, dass sich Bildungsauftrag und Beurteilung der Kinder ihrer Partizipationsmöglichkeiten unterscheiden und sich die Kinder eher nicht als Mit-Entscheidende fühlen. Darüber hinaus

soll eher explorierend vorgegangen werden, da die Datenlage zur Entwicklung von weiteren überprüfbaren Hypothesen dürftig war.

Wie unter 2. ausführlich dargestellt, spielt Partizipation zumindest in der Theorie eine große Rolle in der aktuellen Kindergartenpädagogik. Der Bayerische Erziehungs- und Bildungsplan stellt das gesamte Alltags- und Bildungsgeschehen in Kindertageseinrichtungen unter das Prinzip der Demokratie (Fthenakis, 2007, S. 34) und betont: „**Kinder haben Rechte** - universell verankert in der UN-Kinderrechtskonvention. […] Sie haben ein Recht auf umfassende Mitsprache und Mitgestaltung bei ihrer Bildung und allen weiteren, sie (mit) betreffenden Entscheidungen.“ (Hervorhebungen im Original) (Fthenakis, 2007, S. 25)

Maywald kritisiert aber, dass „[…] Kinderrechte im Alltagsbewusstsein der meisten Erzieherinnen und Erzieher bisher nur eine untergeordnete Rolle [spielen].“ (Maywald, 2012, S. 127) Das mag besonders für das Recht auf Partizipation gelten, da in Deutschland bisher vor allem die in der UN-Kinderrechtskonvention festgehaltenen Schutzrechte im Mittelpunkt der öffentlichen und pädagogischen Aufmerksamkeit gestanden haben. Das ist auch bei Maywald spürbar. Beim Blick in das Inhaltsverzeichnis fällt auf, dass, obwohl der volle Titel seines Buches "Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen - umsetzten - wahren" lautet, Partizipation als Recht nicht explizit erwähnt wird. Stattdessen gibt es ein ganzes Kapitel zum Thema von Verhältnis des Kindeswohls und der Rechte von Kindern. (Maywald, 2012, S. 5–7)

Es gibt also noch Diskrepanzen zwischen Bildungsansprüchen und der Praxis, über die Kinder auch Auskunft geben können, so die These.

Wie im Theorieteil unter 2.1. und 2.2. bereits ausführlich erläutert, bedeutet Partizipation, dass Kinder in Angelegenheiten, die sie betreffen, mitbestimmen können. Folglich gilt es herauszufinden, wo Kinder mitbestimmen können und wo nicht. Angelegenheiten, die Kinder betreffen, finden sich im (Kita-)Alltag zuhauf. Aus der Fülle dieser Möglichkeiten wurden für die Kinderbefragung verschiedene Aspekte herausgegriffen. Zum einen geschah dies aus Gründen der Durchführbarkeit, zum anderen wurde der Bereich des Essens auf Wunsch des Auftraggebers weggelassen, da besonders in diesem Bereich Elterninteressen eine große Rolle spielen. Außerdem beschränkt sich die Befragung auf Bereiche, in denen Mitbestimmung im besonderen Interesse der Kinder liegen könnte. Mit dem daraus entstandenen Fragebogen wurden die Kinder also nach ihren Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Auswahl des Spielzeugs beim Freispiel, im Morgenkreis, bei Bildungsprojekten und im Garten befragt.

3.3. Partizipation aus Kindersicht

3.3.1. Partizipation zur Spielzeugauswahl aus Kindersicht

Unter dem Aspekt der subjektiv wahrgenommenen Partizipation hinsichtlich der Spielsachen, die Kinder gerne im Kindergarten hätten, zeigt sich, dass die Kinder sich hier deutlich wenig gefragt fühlen (Abbildung 6). Rund 64% der Kinder erleben, dass ihnen wenig bis gar keine Entscheidungsmöglichkeiten beim Spielzeug zugestanden werden.

Tabelle 1

Wie oft dürft ihr Kinder mit aussuchen/ werdet ihr gefragt, welche Spielsachen ihr braucht?

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	nur selten	18	34,0
	gar nicht	16	30,2
	manchmal	10	18,9
	ganz oft	8	15,1
	weiß nicht	1	1,9
	Gesamtsumme	53	100,0

Zwei Kinder berichten, dass vor allem Erwachsene bei der Spielzeugauswahl entscheiden:

„Kinder dürfen im Katalog aussuchen, die Erzieherin entscheidet.“

„Die Tanten suchen aus.“

Sechs Kinder bringen die aktive Mitbestimmung zur Spielzeugauswahl mit Weihnachten in Verbindung:

„Zu Weihnachten werden die Ideen der Kinder gesammelt.“ (18 und 21)[1]

„Nur Spielsachen zu Weihnachten dürfen wir aussuchen.“ (48)

Außerdem wird das Christkind als Entscheidungsinstanz erlebt:

„Das Christkind entscheidet es, welche Spielsachen wir aussortieren.“ (54)

[1] Die Zahlen in Klammern geben die Interviewnummern an.

Betrachtet man noch einmal die Ergebnisse, in Abbildung 2, spiegeln sich ein Stück weit die Aussagen der Kinder zum Spielzeug-Aussuchen als besonderes, selten stattfindendes Ereignis darin wieder.

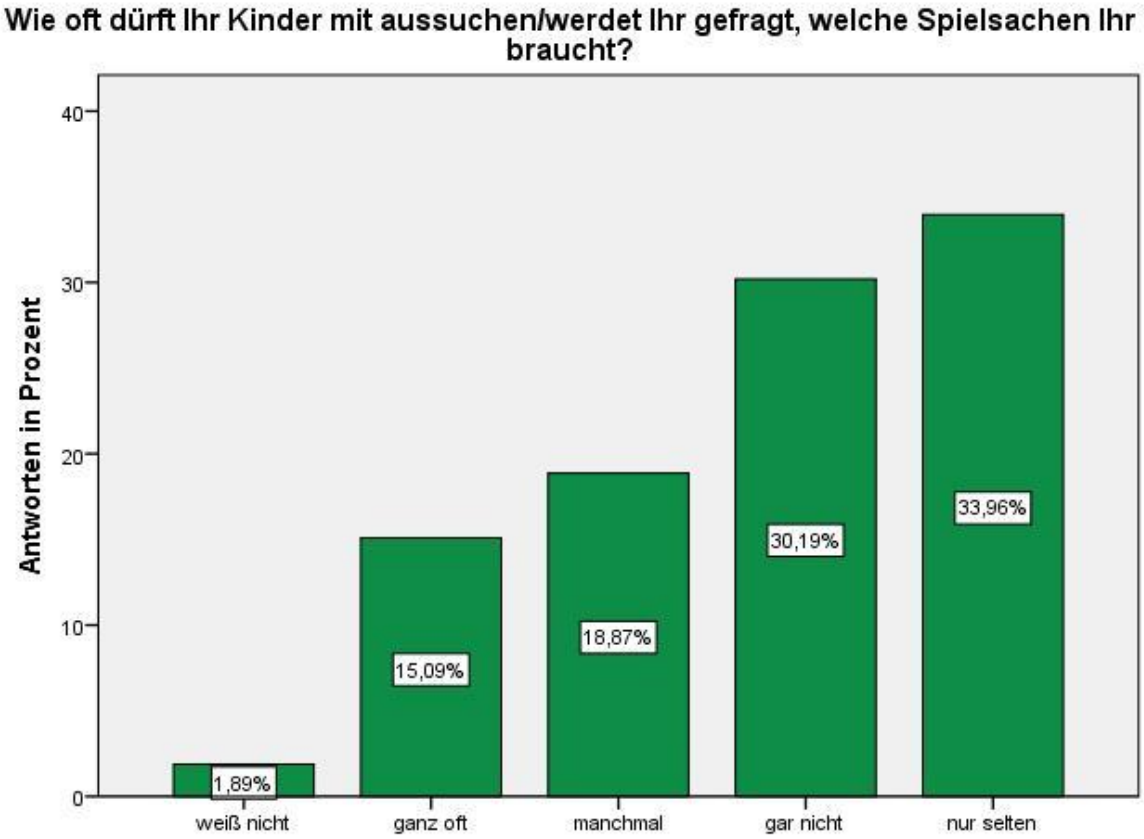

Abbildung 2: Mitbestimmen beim Aussuchen von Spielsachen

Obwohl die Kinder selten gefragt werden, heißt das nicht, dass sie keine Ideen zum Spielzeug haben.

Tabelle 2

Hast du Ideen, welche Spielsachen ihr in der Gruppe noch haben solltet?

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	ja	31	58,5
	nein	22	41,5
	Gesamtsumme	53	100,0

Diese Ideen sind oft sehr konkret:

Fahrzeuge (n=10)

neue Autos / HotWheels-Bahn (n=3) / Rennautos (n=2) / noch mehr Autos / elektrische Autos / Rennbahn / Fahrzeuge

Rollenspielfiguren (n=8)

Playmobil (n=3) / Roboter / Kämpfer / Pferde / Sattel für die Spielpferde / Elfen, die drauf sitzen können

Konstruktionsmaterial (n=5)

Bausteine (n=2) / Bauwand / Holz / Lego

Experimentiermaterial (n=4)

Taschenlampe / Schere / Mikroskop / Radio zum Verbauen

Bewegungsmaterial (n=4)

Gummiball / Spielball / noch ein Trampolin (Turnraum) / Hula Hoop-Reifen

Ob diese Ideen dann auch den Erzieherinnen erzählt werden, ist unterschiedlich. Lässt man die Antworten der Kinder, bei denen die Interviewer(innen) „trifft nicht zu“ angekreuzt haben, weil sie die vorhergehende Frage „Hast du Ideen, welche Spielsachen ihr in der Gruppe noch haben solltet“ nicht beantwortet haben, so gestaltet sich die Verteilung wie folgt (Tabelle 3):

Tabelle 3

Hast du deine Ideen schon mal der Erzieherin erzählt?

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	nein	22	41,5
	ja	10	18,9

Gesamtsumme	53	100,0

Es zeigt sich, dass die Kinder, die Ideen zum Spielzeug haben, diese mehrheitlich nicht den pädagogischen Fachkräften erzählen. Fragt man die Kinder, die ihre Ideen schon einmal erzählt haben, was die Fachkräfte dazu sagten, wissen vier Kinder das nicht mehr. Zwei Kinder berichten von einer positiven Reaktion der Erzieherin oder des Erziehers, zwei von einer negativen und zwei Kinder haben eine Reaktion erhalten, welche die Autorin als eher unbestimmt beurteilen würde („Können wir mal machen.“(12), „Das kauf ich mal“(51)). Bei den negativen Reaktionen fällt auf, dass Weihnachten erneut auftaucht.

„Haben wir uns auf Weihnachten gewünscht. Wurde leider nicht erfüllt.“ (50)

Wahrscheinlich war also die erste Reaktion der Fachkraft insofern positiv, als dass der Spielzeugwunsch des Kindes aufgenommen wurde. Ausschlaggebend für die Zuordnung zu den negativen Reaktionen war aber, dass dieses Kind ausdrücklich davon berichtet, dass der Wunsch nicht erfüllt wurde.

3.3.2 Partizipation im Morgenkreis aus Kindersicht

Fasst man die Antwortmöglichkeiten „ganz oft“ und „manchmal“ als häufig zusammen, so wird deutlich, dass mit 62,3% mehr als die Hälfte der Kinder angibt, häufig beteiligt zu werden. Damit schneidet der Morgenkreis mit seiner festen Struktur hinsichtlich der partizipativen Elemente – in Form von Befragung und Beteiligung der Kinder – am besten ab. Trotzdem geben immerhin 20 Kinder an, selten bzw. gar nicht gefragt zu werden.

Tabelle 4

„Wie oft dürft ihr Kinder mit aussuchen/ werdet ihr gefragt, was ihr im Morgenkreis/ Stuhlkreis machen wollt?“

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	ganz oft	17	32,1

manchmal	16	30,2
gar nicht	12	22,6
nur selten	6	11,3
weiß nicht	2	3,8
Gesamtsumme	53	100

14 Kinder, die angeben, nicht bzw. selten gefragt zu werden, machen weitere Aussagen zum Morgenkreis. Sie berichten, dass sie nach Büchern, Spielen oder Liedern, die sie singen wollen, gefragt werden:

„Wir dürfen aussuchen und wir fragen, was wir machen.“ (33)

„Immer, Kinder werden gefragt.“ (23)

Die eigene Wahrnehmung kann eingeschränkt werden, wenn eine Person als dominant erlebt wird:

„Die H. sucht immer aus.“ (32)

Ein Kind fühlt sich gar nicht gehört und berichtet:

„Die fragen uns eigentlich nicht.“ (31)

Im Zusammenhang mit dieser Frage formulieren die Kinder ihnen bekannte Regeln:

„Mit melden, einer sucht aus.“ (40)

„Aber nur ein Kind.“ (42)

Der Geburtstag wird als besondere Gelegenheit zum Mitbestimmen genannt:

„Vor allem am Geburtstag.“ (38)

(Sommer-Himmel et al., 2015, S. 24)

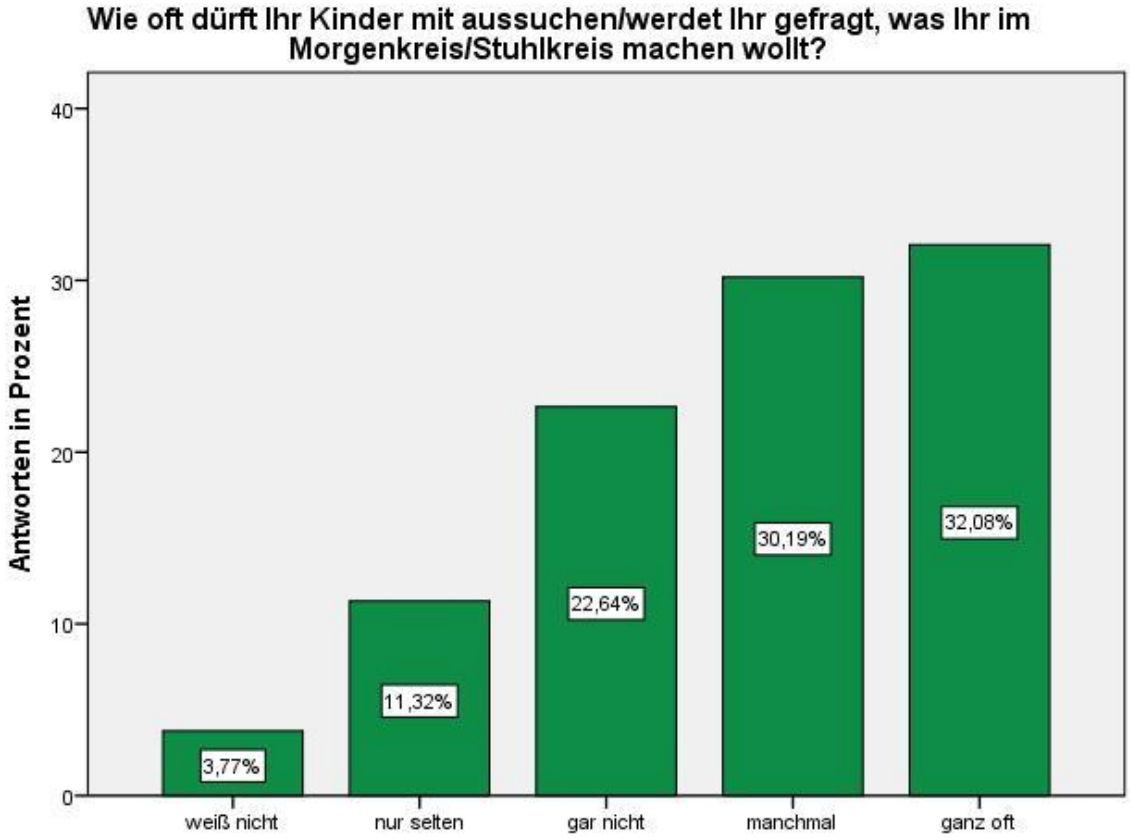

Abbildung 3: Partizipation Morgenkreis/Stuhlkreis

Wie oben bereits genannt, haben die Kinder viele Ideen, was sie noch im Morgenkreis/Stuhlkreis machen könnten und wollen. Darunter sind vor allem Lieder, Spiele und Bücher, also Dinge, welche die Kinder mit dem Morgenkreis in Verbindung bringen. Allerdings erzählen nur wenige Kinder diese Ideen auch ihrer pädagogischen Fachkraft.

Tabelle 5

Hast du deine Ideen schon mal der Erzieherin erzählt? (Morgenkreis)

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	nein	11	20,8
	ja	6	11,3
	Gesamtsumme	53	100,0

Von den 6 Kindern, die ihre Ideen erzählen, haben 3 Kinder eine positive Reaktion von der Fachkraft bekommen, 2 Kinder konnten nicht mehr benennen, was die Fachkraft zu ihrer Idee gesagt hat und 1 Kind bekam eine negative Reaktion.

3.3.3 Partizipation in den Bildungsangeboten aus Kindersicht

Die Frage, wie die Kinder ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten bei pädagogischen Projekten empfinden, lässt sich in mehrere Aspekte zerlegen. Mitbestimmung zeigt sich darin, wer Projekte entwickelt („Wer denkt sich die Projekte aus?“), ob Kinder an diesem Prozess mitwirken können („Dürft ihr Kinder auch eure Ideen dazu sagen?“) und ob Kinder selbst entscheiden können, wo sie wann teilnehmen („Kannst du selbst entscheiden, wo du mitmachen willst?“). Die Antworten der Kinder sind folgende:

<u>Wer denkt sich die Projekte aus?</u>

- Meistens Erwachsene, zumeist Erzieher(innen) (n=30)
- Selten die Kinder (n=4)
- Selten gemeinsam, also Kinder und Erwachsene zusammen (n=2)
- 13 Kinder haben nicht geantwortet oder wissen nicht, wer sich Projekte ausdenkt

Die Kinder wurden gefragt, ob sie auch eigene Vorstellungen haben, was für Projekte sie machen wollen. Die meisten, nämlich 66%, beantworten die Frage nach eigenen Projektideen jedoch negativ.

Tabelle 6

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	nein	35	66,0
	ja	18	34,0
	Gesamtsumme	53	100,0

Erleben sich die Kinder als aktiv in der Ideenentwicklung, in dem sie ihre Ideen dazu sagen?

- Einige Kinder haben konkrete Ideen, was für Projekte sie gerne machen würden:
    - Kreativprojekte (n=3): *Kreativwerkstatt mit Kugeln / aus Klorollen und Küchenrollen basteln / mit Bausteinen ein richtiges Piratenschiff bauen*
    - Projekte mit Tieren (n=4): *Pferdeprojekt (n=2) / Fledermäuse / Hundeprojekt*
    - Bewegungsprojekte (auch im Freien) (n=2): *rausgehen / Schneemann bauen / Aktivitäten im Freien / Ballspiele / Parcours*
    - etwas mit Schnee bzw. Wasser machen (n=2)
    - Lern- und Zahlenprojekte (n=2): *Lernwerkstatt / Zahlenland*
    - Experimentieren (n=1)
    - Sonstiges (n=6): *Müllabfuhr / Autos / weiß nicht / dass Erwachsene und Kinder zusammen spielen / ausruhen / Aliens*
- Die Mehrheit der Kinder berichtet, dass sie ihre Ideen dazu sagen dürfen.

Eine Schwierigkeit besteht in der relativen Offenheit der Frage „Dürft ihr Kinder auch eure Ideen dazu sagen?“ (siehe Tabelle 6).

Tabelle 6

Dürft ihr Kinder auch eure Ideen dazu sagen? (Projekte)

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	ja	25	47,2
	nein	17	32,1
	trifft nicht zu / fehlend	11	20,8
	Gesamtsumme	53	100,0

Anders als zum Beispiel die Frage „Hast du deine Ideen schon mal der Erzieherin erzählt?“, wie sie zum Spielzeug und zum Morgenkreis sagt Tabelle 6 eigentlich nur etwas

darüber aus, ob die Kinder finden, dass sie allgemein etwas zu den Projektideen beitragen könnten und nicht, ob sie das auch schon einmal getan haben.

Erleben die Kinder, dass sie selbst entscheiden, wo sie mitmachen wollen?

Tabelle 8

Kannst du selbst entscheiden, wo du mitmachen willst? (Projekte)

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	ja	32	60,4
	nein	19	35,8
	manchmal (nachträgliche Kategorie)	1	1,9
	trifft nicht zu / fehlend	1	1,9
	Gesamtsumme	53	100,0

Die Mehrheit der Kinder kann selbst entscheiden, an welchen Projekten sie teilnehmen dürfen. Ob die Kinder aber auch entscheiden können, ob sie überhaupt an einem Projekt teilnehmen wollen oder nicht, wird von dieser Frage allerdings nicht abgebildet.

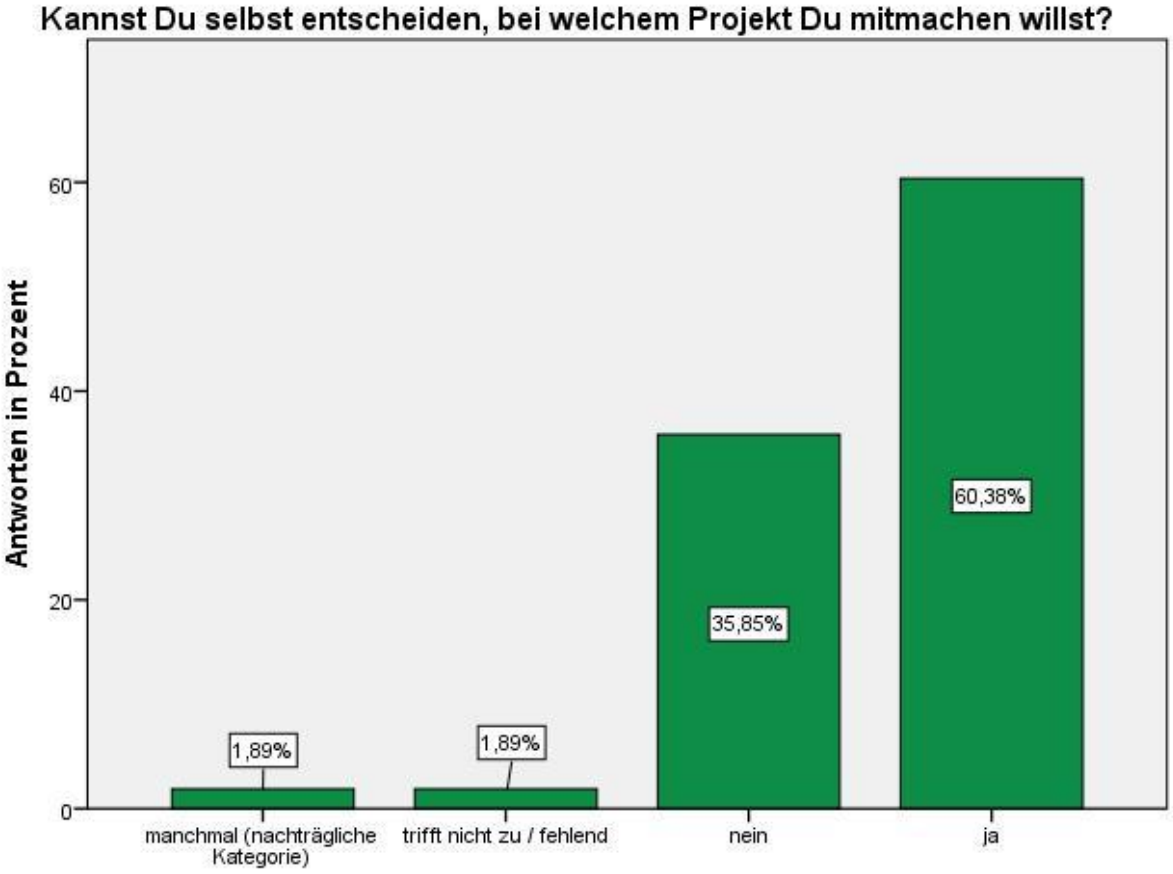

Abbildung 4: Kinder entscheiden, bei welchen Projekten sie mitmachen wollen

Ein Kind bringt die Partizipation in der Projektarbeit auf den Punkt, in dem es formuliert:

„Wenn die Erwachsenen uns entscheiden lassen, was wir machen.“ (54) (Sommer-Himmel et al., 2015, S. 38)

3.3.4 Partizipation zum Garten aus Kindersicht

Bislang waren die Kinder an der Gartengestaltung nicht beteiligt. Deshalb wurde neben der Bewertung des Gartens durch die Kinder und ob sie meinen, genug Zeit dort verbringen zu können, vor allem nach Veränderungswüschen gefragt. Hier zeigt sich, dass obwohl die große Mehrheit der Kinder – nämlich alle, bis auf eines – den Garten positiv bewertet, 29 von 53 Kindern etwas am Garten verändern würden. Auf die Frage: „Wenn Du hier Chef wärst und entscheiden könntest, wie der Garten aussieht, was würdest Du anders machen im Garten?“, verteilen sich die Antworten wie folgt:

Nichts (n=12): *Gar nichts soll verändert werden*

Mehr Klettermöglichkeiten (n=11): *Klettergerüst / Kletterstange / Kletternetz / Turm zum Hochklettern*

Schaukeln (n=7)

Vergrößern (n=5): *Garten/Rutsche / Sandkasten / Schaukel*

Möglichkeiten zum Fußballspielen (n=4)

Trampolin (n=2)

Ein Kind hat ein sehr konkretes Anliegen:

„Ich würde Bäume abmachen, weil es ist zu viel Schatten“ (27) (Sommer-Himmel et al., 2015, S. 42)

Es fällt auf, dass die Kinder deutlich das Bedürfnis nach Bewegung formulieren. Der Garten bietet ja schon einige Bewegungsmöglichkeiten, aber offenbar besteht hier ein Bedarf nach mehr. Vor allem Klettermöglichkeiten werden gewünscht.

3.4. Interpretation der Ergebnisse

Im Hinblick auf die Mitbestimmung bei der Spielzeugauswahl lässt sich ein interessanter Aspekt hervorheben. Die Kinder erleben, dass sie nur selten gefragt werden, womit sie spielen wollen.

Spielzeuge, die von Erwachsenen ausgesucht werden, beinhalten aber auch eine Einschränkung der Kinder: Indem Erwachsene auswählen, womit Kinder spielen (können), bestimmen sie indirekt, womit sich Kinder beschäftigen und schränken damit ihre Möglichkeiten zum "freien" Spiel ein. Spielsachen spiegeln oft nicht das, was Kinder interessiert, sondern zum einen, was Erwachsene meinen, dass Kinder interessiert und zum anderen das, womit sich Kinder nach Erwachsenenauffassung beschäftigen sollen. Spielsachen werden von Erwachsenen nach Gesichtspunkten ausgesucht, die nicht denen der Kinder entsprechen: Sei es ein Gefühl von Nostalgie, ein Erinnern an die eigene Kindheit, in der bestimmte Spielsachen ja eine Rolle spielten, oder ob die Spielsachen "pädagogisch wertvoll" und "nützlich" sind. Die Zusammensetzung von Spielsachen in einer Kita-Gruppe spiegelt also oft vor allem die Vorlieben der Erzieher(innen). (Kazemi-Veisari, 1998, S. 57)

Es lässt sich ein weiterer Punkt, den Kazemi-Veisari im Hinblick auf Kinder und ihr

Verhältnis zum Spielzeug anführt, mit Ergebnissen aus der Kinderbefragung in Verbindung bringen. Sie schreibt:

> Kinder aber wollen zweierlei: zum einen jene Spielwaren, die für sie und ihre Beziehungen über einen bestimmten Zeitraum Bedeutungsgehalte haben. Das sind allerdings oft solche, die Erwachsene gerade nicht als pädagogisch wertvoll einstufen. Zweitens wollen sie "echte" Materialien, Teile der wirklichen Welt, Gebrauchsgegenstände, wie sie auch Erwachsene benutzen […]. (Kazemi-Veisari, 1998, S. 57–58)

Spielzeuge, die Kinder aus der Befragung wichtig finden und mit denen sie auch im Kindergarten spielen wollen, sind zum Beispiel „Markenspielzeug“: Lego, Playmobil, Hot-Wheels und bestimmte Pferde und Elfenfiguren[2]. Diese Spielsachen erhalten ihre Bedeutung für die Kinder höchstwahrscheinlich durch die Peers und direkt an Kinder gerichtetes Marketing der Spielzeugfirmen.

Auch „echte“ Materialien wollen die Kinder in ihren Gruppen. In der Befragung berichten Kinder davon, dass sie Holz zum Bauen oder ein Radio, eine Taschenlampe und eine Schere zum Experimentieren wollen. Während „Markenspielzeug“ teuer sein mag und es auch nicht Aufgabe des Kindergartens ist, den neuesten Spielzeugtrends zu entsprechen, gleichen Alltagsmaterialien das wahrscheinlich wieder aus.

Das Christkind und Weihnachten tauchen bei der Spielzeugwahl bei immerhin sechs Antworten auf. Dass Weihnachten bei der Spielzeugauswahl zumindest von einigen Kindern als hauptsächliche Gelegenheit zur Mitbestimmung wahrgenommen wird, könnte mit dem Zeitpunkt der Befragung in Zusammenhang stehen. Die Kinderbefragung wurde Ende November, Anfang Dezember 2013 durchgeführt, somit waren Weihnachten und Christkind schon sehr präsent. Möglicherweise haben die Kinder, die sich dazu geäußert haben, noch in Erinnerung gehabt, wie sie von den Erzieherinnen dazu befragt wurden, was man sich als Gruppe vom Christkind wünschen könnte. Da es Einrichtungen eines evangelischen Trägers, noch dazu in Bayern, sind lässt sich auch das Auftreten des Christkindes und nicht des Weihnachtsmannes relativ leicht erklären. Gerade das Auftreten des Christkindes als Entscheidungsinstanz ist aber im Hinblick auf Partizipation wenig förderlich. Weder werden die Kinder am Entscheidungsprozess beteiligt, noch werden sie darüber informiert, wer tatsächlich entscheidet und nach welchen Gesichtspunkten. Das Christkind entscheidet nach für Kinder völlig undurchsichtigen Motiven. Die Enttäuschung ist möglicherweise sogar größer, wenn nach Wochen der Vorfreude das ersehnte

[2] Die Autorin nimmt an, dass es sich bei „Solche Elfen die auf den Pferden sitzen können“(32) und den dazugehörigen Pferden um Produkte der Firma Schleich handelt.

Geschenk nicht gebracht wird. Hier müsste eigentlich ein Weg gefunden werden, die pädagogische Forderung nach Partizipation mit dem – vielleicht nostalgisch motivierten? – „Weihnachtszauber“ in Einklang zu bringen.

Bei Punkt 3.3.3. Partizipation bei Bildungsprojekten aus Kindersicht zeigen sich zwei Schwierigkeiten der Befragung. Eine Schwierigkeit besteht darin, dass der Projektbegriff der Kinder relativ vage ist, was vermutlich auch durch die unterschiedlichen Bezeichnungen in den Einrichtungen beeinflusst wird. Der Fragebogen in der Einleitung zum Fragenteil C (Bildungsangebote) sieht vor, dass abgeklärt wird, welcher Begriff für Bildungsangebote in der Einrichtung verwendet wird. Trotzdem scheinen für die Kinder Projekte und Alltagsgestaltung nicht so scharf getrennt sein wie für Erwachsene. Darauf deuten einige Antworten, vor allem aus dem Bereich Bewegung hin: Erwachsene würden „Ballspielen“ nicht als Projekt bezeichnen. Man könnte die Theorie aufstellen, dass für Kinder ein „Projekt“ bedeutet, sich eine Zeit lang intensiv mit einem Thema zu beschäftigen. Auch für Erwachsene enthält der Projektbegriff eine Festlegung auf ein bestimmtes Thema, mit dem sich intensiv auseinandergesetzt wird. Doch es ist relativ ungefährlich zu behaupten, dass Kinder nicht an den Bildungsanspruch von pädagogischen Projekten gebunden sind. Außerdem könnte man die Behauptung aufstellen, dass Kinder den Projektbegriff entgrenzen. Erwachsene haben meist konkrete Vorstellungen, was Kriterien für die Auswahl von Projektthemen sind. Es ist anzunehmen, dass diese Kriterien – die oft mit pädagogischen Vorstellungen und Zielen, aber auch mit Ausstattung und Personal in Zusammenhang stehen – für Kinder keine Rolle spielen. Wenn man also davon ausgeht, dass für Kinder „ein Projekt machen“ anders ist als für Erwachsene, könnte es sein, dass die Kinder während der Befragung eher Ideen dazu erzählt haben, womit sie sich gerne beschäftigen oder was sie gerne tun wollen.

Dies sind aber nur Vermutungen. Fest steht, dass ein Großteil der Kinder der Meinung ist, dass Projekte von Erwachsenen erdacht werden. Hier weichen die Ergebnisse der Kinderbefragung erheblich von der Erwachsenenperspektive ab. Die Erzieher(innen)-Befragung ergab, dass bei den Bildungsmöglichkeiten, explizit bei den Projekten, Kindern die größten Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten zugeschrieben werden. (Reuther, 2013, S. 46–47)

Projekte sollen die Bildungsthemen der Kinder aufgreifen, Kinder sollen an der Themenfindung beteiligt werden. Die befragten Kinder äußern aber zum Großteil, dass sie gerade nicht an der Entstehung von Projekten beteiligt werden. Möglicherweise ist Parti-

zipation an dieser Stelle eine Frage der Transparenz. Wenn Fachkräfte transparent machen können, wie sie die Themen der Kinder aufgreifen und deshalb bestimmte Projektideen entwickeln, wäre das Problem wahrscheinlich gelöst. Aufgreifen von kindlichen Bildungsthemen durch Beobachtung allein ist nicht ausreichend. Hansen, Knauer und Friedrich betonen die Wichtigkeit einer „Rückkoppelung“ oder Verständigung im aktiven Sinn mit den Kindern zu Bildungsthemen.

> Der Bildungsdialog beginnt […] auf der Seite der Erwachsenen damit, die Themen der Kinder, die diese genauso im Spiel wie im Gespräch äußern, wahrzunehmen und zu erkennen. Dazu müssen Erzieherinnen und Erzieher die Kinder systematisch beobachten und vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Kenntnisse interpretieren können. Die Interpretation der eigenen Wahrnehmung birgt aber stets die Gefahr der Fehlinterpretation. Vermuten Erwachsene also, ein Bildungsthema der Kinder erkannt zu haben, müssen sie sich mit den Kindern darüber "verständigen", ob sie sie richtig verstanden haben. Sie können den Kindern antworten, indem sie Spielräume und -situationen gestalten, in direkter Interaktion mit ihnen handeln oder sich verbal-kommunikativ äußern. Aber erst die Reaktion der Kinder kann ihnen Gewissheit darüber geben, ob sie das Thema der Kinder richtig erkannt haben. (Hansen et al., 2006, S. 59)

Die „Reaktion der Kinder“ impliziert aber wieder etwas beobachtbares, weniger eine verbale Äußerung der Kinder. Was Kinder erzählen scheint also weniger im Fokus zu stehen. Die Erzieher(innen)-Befragung ergibt, dass Beobachtung und Wahrnehmung von Kindern (und auch von Eltern) für die pädagogischen Fachkräfte eine große Rolle spielen. Hier wird deutlich spürbar, dass in der Praxis die beobachteten Handlungen der Kinder eine größere Rolle spielen als ihre Äußerungen. (Reuther, 2013, S. 46)

Insgesamt erleben Kinder, dass auch im Kindergarten die Erwachsenen diejenigen sind, die über den Alltag von Kindern und das was Kinder betrifft, entscheiden. Der Morgenkreis schneidet dabei noch am besten ab. Die Antworten „manchmal“ und „ganz oft“ lassen sich als positiv zusammenfassen. Dann beurteilen 62% der Kinder ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten im Morgenkreis positiv. Daran lässt sich die Wichtigkeit von Strukturen festmachen. Der Morgenkreis ist ein Ritual, in dem festgelegt ist, dass Kinder bestimmte Elemente aussuchen dürfen. Dieses Ritual ist bindend, unabhängig von der Person, Tagesform und Meinung der Fachkraft. Dadurch, dass der Morgenkreis bereits partizipative Elemente enthält, bietet er gute Anknüpfungsmöglichkeiten, um Kindern außerhalb von Projektbezügen mehr Partizipationsgelegenheiten anzubieten. Allerdings ist hier der Zeitfaktor entscheidend: Unter den Kindern, die angeben, mit dem Morgenkreis insgesamt nicht zufrieden zu sein, sind einige, denen es zu lange dauert. Sollte man noch mehr Elemente, wie zum Beispiel die Tagesplanung, zur Mitbestimmung für die Kinder

in den Morgenkreis einbeziehen, ist die Herausforderung an die Fachkraft, den Prozess zeitlich knapp und dennoch offen zu gestalten.

Am Fragebereich zum Garten lässt sich besonders gut feststellen, dass auch bei Kindern Zufriedenheit nicht bedeutet, dass es keine Veränderungswünsche und bzw. oder Verbesserungsvorschläge gibt. Die große Mehrheit der Kinder bewertet den Garten positiv, das könnte man als Zufriedenheit mit dem Garten interpretieren. Höchstwahrscheinlich zeigt sich die Zufriedenheit mit dem Garten auch im Verhalten der Kinder, ist also für pädagogische Fachkräfte beobachtbar. Dennoch antworten 29 Kinder mit konkreten Verbesserungsvorschlägen auf die Frage „Wenn du Chef wärst, was würdest du im Garten verändern?“. Der Garten als Bereich mit den meisten Bewegungsmöglichkeiten scheint eine große Wichtigkeit für die Kinder zu besitzen.

Leider ergaben sich aus weiteren statistischen Testmethoden keine verwertbaren Ergebnisse, zum Beispiel zum Zusammenhang von Geschlecht und dem Erzählen von Ideen oder zum Alter und der Einschätzung der Mitbestimmungsmöglichkeiten. Möglicherweise begründet sich dies aus der relativ kleinen Stichprobe.

3.5. Warum erzählen Kinder ihre Ideen nicht ihrer Erzieherin? - Erklärungsversuche

Die Ergebnisse der Kinderbefragung zeigen deutlich, dass obwohl Kinder sehr konkrete Ideen zur Gestaltung ihres Alltags haben, sie diese oft nicht erzählen. In diesem Abschnitt soll versucht werden, einige Erklärungsversuche dafür zu finden.

Ein Grund, warum Kinder ihre Ideen zum Spielzeug, Morgenkreis und den Bildungsprojekten nicht erzählen, könnte die Beziehung zur Fachkraft sein. Möglicherweise gab es Kinder, die sich nicht getraut haben, ihre Ideen zu erzählen, weil sie sich vielleicht mit ihrer Erzieherin nicht so gut verstehen oder zu dem Zeitpunkt gerade Streit hatten. Da aber Kinder aus 13 verschiedenen Einrichtungen befragt wurden, ist diese Erklärungsmöglichkeit sicher nicht für alle Befragten zutreffend. Mit aller Wahrscheinlichkeit waren nicht ausschließlich besonders introvertierte und schüchterne Kinder unter den Befragten. Es muss also außer den eher „naheliegenden“ Gründen, noch andere Erklärungsmöglichkeiten geben.

Hansen, Knauer und Friedrich geben zu bedenken, dass es in vielen Einrichtungen nicht üblich ist, Kinder nach ihren Meinungen zu fragen und an Entscheidungsprozessen zu beteiligen. Sie berichten auch von gewissen „Anlaufschwierigkeiten“, die sich eben auch

darin zeigen, dass die Kinder nichts oder nur sehr wenig äußern und sich nur ungern beteiligen. Aber Kinder sind es oft nicht gewöhnt, beteiligt zu werden und genau diese Tatsache kann zu Schwierigkeiten führen. Erwachsene, die sich auf den Dialog mit Kindern einlassen wollen, müssen damit rechnen, dass die Kindern erst erfahren müssen, dass es die Erwachsenen auch "ernst meinen", also dass ihnen zugehört wird und dass zählt, was sie sagen. (Hansen et al., 2006, S. 62) Möglicherweise fehlen den befragten Kindern solche Erfahrungen mit Partizipation noch.

Eventuell bieten sich auch wenige Gelegenheiten für Kinder, ihre Ideen zu erzählen. Im Kindergartenalltag sind Fachkräfte oft von allen Seiten beansprucht, sei es von mehreren Kindern gleichzeitig, dem Telefon, Mitarbeitenden, Eltern oder der nächsten Aufgabe, die es zu erledigen gilt. Sie müssen sich oft bewusst erst einem, dann einem anderen Kind zuwenden, klar kommunizieren, mit wem sie gerade sprechen und sich dann auch konsequent dem nächsten Kind widmen. Daher kann es sein, dass Kinder, die ihre Ideen erzählen wollen, nicht zum Zuge kommen, oder ihre Ideen schon wieder vergessen haben. Vor allem beim Morgenkreis könnte es außerdem sein, dass Kinder dann Ideen haben, was sie machen wollen, wenn der Morgenkreis stattfindet. Im Morgenkreis werden sie außerdem dazu angeregt, darüber nachzudenken, was für Ideen sie haben, ihre aktive Mitarbeit wird also gefördert.

Eine weitere Erklärungsmöglichkeit dafür, dass Kinder ihre Ideen den Erwachsenen nicht erzählen, kann sein, dass Kinder häufig davon ausgehen, dass Erwachsene bereits wissen, was die Kinder möchten. Die Psychologin Martine F. Delfos weist genau auf diesen Sachverhalt hin.

> „Kinder haben oft den Eindruck, Erwachsene seien allmächtig und allwissend. Sie denken, dass die Großen alles wissen, was das Kind denkt, will und fühlt. […] Kinder sind aufgrund dieses Vorurteils über den allmächtigen Erwachsenen kaum motiviert, darüber zu sprechen, was sie wollen.“ (Delfos, 2004, S. 91)

Erwachsene vermitteln den Eindruck der Allwissenheit oft auch unabsichtlich. Wenn eine Erzieherin beispielsweise ein dreijähriges Kind beobachtet, das auf seinem Stuhl herum zappelt und weiß, dass dieses Kind schon länger nicht mehr auf der Toilette war, wird sie es darauf hinweisen, dass es vielleicht an der Zeit wäre, das nachzuholen. Für das dreijährige Kind ist aber nicht nachvollziehbar, wie die Erzieherin erkannt hat, dass es auf die Toilette muss.

Delfos betont weiterhin: „Für einen guten Austausch ist es notwendig, das Kind hören zu lassen, dass der Erwachsene nicht alles weiß und die Dinge gerade gern von dem Kind

selbst hören möchte.“ (Delfos, 2004, S. 91) Wie bereits unter 3.4. im Zusammenhang mit den Bildungsprojekten erwähnt, scheinen pädagogische Fachkräfte aber dazu zu neigen, Kinder eher zu beobachten. Möglicherweise ist hier ein bewusstes Umdenken nötig. Gerade durch Beobachtung wird, wie im Beispiel oben deutlich zu machen versucht wurde, die scheinbare Allwissenheit der Erwachsenen noch bestärkt. Wenn Fachkräfte also vermitteln können, dass sie bestimmte Dinge nicht wissen und das Feedback der Kinder brauchen, könnte es sein, dass auch mehr Kinder ihre Ideen erzählen.

4. Zusammenfassung, Anregungen und Ausblick

Kinder haben eine andere Sicht auf den Kindergarten als Erwachsene. Sie haben nicht nur andere Bedürfnisse und Wünsche als Erwachsene, sondern beurteilen Situationen auch anders. Obwohl Partizipation theoretisch als expliziter Teil des Bildungsauftrages verstanden wird, erleben sich Kinder im Kindergartenalltag nur bei wenigen Bereichen als Mit-Entscheidende. Im alltäglichen Tagesablauf hat nur der Morgenkreis einrichtungsübergreifend feste partizipative Bestandteile, die auch als solche von den Kindern wahrgenommen werden. Da die Stichprobe nur jeweils vier Kinder aus der jeweiligen Einrichtung umfasst, war es nicht möglich, Auswirkungen der jeweiligen Konzepte und das Vorhandensein von Kinderparlamenten o. ä. partizipativen Strukturen abzubilden. Der Träger plant aber, alle zwei Jahre eine Kinderbefragung durchzuführen und wenn möglich die Stichprobe auf alle Vorschulkinder auszuweiten. Außerdem ist angedacht, auch jüngere Kinder zu befragen, falls sich die Methode in der Praxis bewährt.

Die Kinder haben vielfältige Ideen zu allen in dieser Arbeit abgebildeten Fragebereichen geäußert. Viele davon eignen sich dazu, im Fachkräfte-Team zu Reflektion anzuregen. Beim Spielzeug muss sicherlich überprüft werden, inwieweit Kinderwünsche nach „Markenspielzeug“ realisierbar sind, sie stehen dabei aber nicht neben Erwachsenenwünschen, sondern ersetzen diese. Wünsche nach Markenspielzeug können eine Gelegenheit sein, die eigene Haltung zu überprüfen. Ist der Monstertruck schlechter als die Ritterburg? Warum? Aber auch Wünsche nach Alltagsgegenständen können Reflexionsprozesse anregen. Wenn Kinder sich Experimentiermaterialien wünschen, werden sie diese auch zum Experimentieren nutzen wollen. Dabei muss bedacht werden, wie viel Eigenständigkeit und Kompetenz man den Kindern zutraut, was wiederum abhängig ist vom Kinderbild. Eventuell müssen neue Regeln eingeführt werden, konsequenter Weise im Dialog mit den Kindern.

Der Morgenkreis bietet Gelegenheit, mit Kindern in den Dialog zu kommen, da sie es

meist bereits gewohnt sind, im Morgenkreis nach bestimmten Dingen gefragt zu werden. Hier besteht die Herausforderung darin, den Morgenkreis nicht zu lang werden zu lassen und weitere partizipatorische Strukturen zu entwickeln. Anregungen dazu finden sich bei Hansen, Knauer und Sturzenhecker und Stamer-Brandt in den entsprechenden Kapiteln (Hansen et al., 2011; Stamer-Brandt & Knauer, 2014).

Bei den Bildungsprojekten kann Partizipation einen wichtigen Beitrag zur geforderten individuellen Förderung des einzelnen Kindes leisten. Insgesamt zeichnet sich in der Kinderbefragung ab, dass Kinder sich weniger aufwendige Projekte wünschen, als spannende und ihren Interessen entsprechende, für Erwachsene eher simpel anmutende Beschäftigungsmöglichkeiten. Gerade der Wunsch nach Kontakt mit Tieren und dem gemeinsamen Spielen von Erwachsenen und Kindern, aber auch der Wunsch nach Rückzugsmöglichkeit und Entspannung kommt hier zum Vorschein. Trotzdem werden auch spezielle Programme wie das Zahlenland oder die Lernwerkstatt genannt, was vermuten lässt, dass sie den beiden Kindern, die davon erzählt haben, besonders gefielen. Besonders im Vorschulbereich sind die Wünsche und Erwartungen der Eltern sicher nicht außer Acht zu lassen. Hier kommt dem pädagogischen Fachpersonal eine Vermittlerrolle zu und zwar zwischen dem, was sich Kinder wünschen und Ansprüchen der Eltern an den Kindergarten. Wahrscheinlich ist auch hier Transparenz gegenüber den Kindern von Vorteil, um zu erklären, warum besondere Projekte im Zusammenhang mit der Schule gemacht werden sollen und was die Kinder dabei lernen können (auch ein möglicher Schritt in die Richtung „lernen zu lernen“, da man darüber nachdenken könnte, was die Kinder wie lernen könnten).

Beim Garten fällt zweierlei ins Auge: Zum einen der große Wunsch der Kinder nach zusätzlichen Bewegungsmöglichkeiten, der einrichtungsübergreifend geäußert wurde. Zum anderen fällt auf, dass die Kinder, obwohl 52 von 53 befragten den Garten positiv bewerten, die Mehrheit noch Verbesserungsvorschläge hat. Für die Praxis sollte diese Erkenntnis ein Hinweis darauf sein, dass Kinder nicht erst beteiligt werden sollten, wenn es Beschwerden gibt oder das Personal feststellt, dass Angebote oder Räume nicht ausreichend genutzt werden. Auch wenn Kinder nicht beteiligt werden, haben sie trotzdem Ideen, wie sie ihren Alltag verändern und für sich selbst besser und passender gestalten würden.

Partizipation in Kindertageseinrichtungen ist keine leichte Aufgabe. Aber es ist eine Aufgabe, deren Umsetzung in den nächsten Jahren sicherlich weiterhin Thema bleiben wird. Gerade wenn die angemessene Partizipation von Kindern in Kitas, verankert in der Konzeption, eine Grundlage für die Betriebserlaubnis ist (siehe Punkt 2.2.1.), wird eine Überprüfung nötig werden. Partizipation und ihre „Übersetzung“ in messbare Qualitätsmerkmale werden die Träger noch einige Zeit beschäftigen. Die Kinderbefragung ist ein Schritt in die richtige Richtung. Gleichzeitig zeigt sie aber auch, dass auch 25 Jahre nach Verabschiedung der UN-Kinderrechtskonvention das Kinderrecht auf Partizipation in Deutschland noch einen langen Weg vor sich hat.

Literaturverzeichnis

Andresen, S. (2012). *Was* und *wie* Kinder erzählen. *Frühe Bildung, 1* (3), 137–142.

Andresen, S. & Hurrelmann, K. (2010). *Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie* (Fischer, Bd. 18640, Originalausgabe). Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl.

Andresen, S. & Hurrelmann, K. (2013). *Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie ; "Wie gerecht ist unsere Welt?".* Weinheim ˜[u.a.]œ: Beltz.

Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter. (2013). *Sicherung der Rechte von Kindern als Qualitätsmerkmal von Kindertageseinrichtungen.* Zugriff am 03.09.2014. Verfügbar unter https://webmail.evhn.de/?_task=mail&_action=get&_mbox=INBOX&_uid=404&_part=2

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2014). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes.* Zugriff am 19.09.2014. Verfügbar unter http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/_C3_9Cbereinkommen-_C3_BCber-die-Rechte-des-Kindes,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf

Colberg-Schrader, H. (2003). Informelle und institutionelle Bildungsorte. Zum Verhältnis von Familie und Kindertageseinrichtung. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 266–284). Freiburg i. Br. [u.a.]: Herder.

Cyffka, A. (Hrsg.). (2008). *PONS Basiswörterbuch Latein-Deutsch, Deutsch-Latein* (Neuentwicklung, 1. Aufl). Stuttgart: Klett Sprachen.

Delfos, M. F. (2004). *"Sag mir mal ...". Gesprächsführung mit Kindern (4 bis 12 Jahre)* (Beltz-Taschenbuch, Bd. 128). Weinheim: Beltz.

Dobrick, M. (2011). *Demokratie in Kinderschuhen. Partizipation & Kitas ; mit 7 Tabellen*. Göttingen [u.a.]: Vandenhoeck & Ruprecht.

Fthenakis, W. E. (Hrsg.). (2003a). *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg i. Br. [u.a.]: Herder.

Fthenakis, W. E. (2003b). Die Forderung nach Bildungsqualität. In W. E. Fthenakis & G. Peitz (Hrsg.), *Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland* (1. Aufl, S. 65–80). Weinheim [u.a.]: Beltz.

Fthenakis, W. E. (2003c). Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 208–242). Freiburg i. Br. [u.a.]: Herder. Zugriff am 13.12.2014.

Fthenakis, W. E. (Hrsg.). (2007). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung* (Pädagogische Ansätze, 2., aktualisierte und erw. Aufl). Berlin [u.a.]: Cornelsen Scriptor.

Fthenakis, W. E. & Peitz, G. (Hrsg.). (2003). *Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland* (1. Aufl). Weinheim [u.a.]: Beltz.

Hansen, R., Knauer, R. & Friedrich, B. (2006). *Die Kinderstube der Demokratie* (Schleswig-Holstein - Land für Kinder, 3. Aufl.). Kiel: Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie, Jugend und Senioren des Landes Schleswig-Holstein. Verfügbar unter http://opac.evhn.de/InfoGuideClient.efnsis/start.do?Login=wo-efn&Query=10="BV035576757"

Hansen, R., Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (2009). Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen. *Theorie und Praxis Sozialer Arbeit* (2), 46–50. Zugriff am 29.10.2014. Verfügbar unter http://partizipation-und-bildung.de/pdf/Hansen_Knauer_Sturzenhecker_Kinderstube%20der%20Demokratie.pdf

Hansen, R., Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (2011). *Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!* Weimar: verlag das netz.

Hocke, N. (2003). Zu den strukturellen Voraussetzungen der Weiterentwicklung von Tageseinrichtungen. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 285–293). Freiburg i. Br. [u.a.]: Herder. Zugriff am 13.12.2014.

Hundt, M. (2013). *Grundwissen und aktuelle Rechtsfragen des Kita-Rechts* (Sonderauflage). Kronach: Link.

Kasten, H. (2003). Die Bedeutung der ersten Lebensjahre. Ein Blick über den entwicklungs-psychologischen Tellerrand hinaus. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 57–66). Freiburg i. Br. [u.a.]: Herder.

Kazemi-Veisari, E. (1998). *Partizipation - hier entscheiden Kinder mit* (Konzeptbuch Kita). Freiburg im Breisgau: Herder.

Kirstein, N. (2008). Partizipation im Kindergarten - Kinderparlament und Kinderrat. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & R. Haderlein (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik* (Bd. 1, S. 65–89). Freiburg, Br.: FEL.

DIE KITA. (2014, 11. Dezember). *DIE KITA in Kulmbach: Qualität.* Zugriff am 02.01.2015. Verfügbar unter http://www.die-Kita.de/informationen/diakonische-evangelische-kindertagesstaetten/qualitaet/

Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim: Beltz.

Lange, A. (2010). Bildung ist für alle da oder die Kolonialisierung des Kinder- und Familienlebens durch ein ambivalentes Dispositiv. In D. Bühler-Niederberger, J. Mierendorff & A. Lange (Hrsg.), *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe* (VS research : Kindheit als Risiko und Chance, 1. Aufl, S. 89–114). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden. Zugriff am 13.12.2014.

Liebel, M. (2009). *Kinderrechte - aus Kindersicht. Wie Kinder weltweit zu ihrem Recht kommen* (Kinder--Jugend--Lebenswelten, Bd. 1). Berlin: Lit.

Mayr, T. & Ulich, M. (2003). Die Engagiertheit von Kindern. Zur systematischen Reflexion von Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen. In W. E. Fthenakis

(Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 169–189). Freiburg i. Br. [u.a.]: Herder. Zugriff am 13.12.2014.

Maywald, J. (2012). *Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen - umsetzen - wahren. Für Kindergarten, Schule und Jugendhilfe (0-18 Jahre)* (Pädagogik, 1., neue Ausg). Weinheim, Bergstr: Beltz, J.

Reuther, S. (2013). *"Im Kindergarten geht es mir gut?!". Kindliches Wohlbefinden aus der Perspektive pädagogischer Fachkräfte*. Bachelorarbeit, Evangelische Hochschule Nürnberg. Nürnberg. Zugriff am 10.12.2014.

Roux, S. (2002). *Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten* (Pädagogik der frühen Kindheit). Weinheim: Juventa-Verl.

Schnurr, S. (2011). Partizipation. In K. Grunwald, H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (4., völlig neu bearb. Aufl, S. 1069–1078). München [u.a.]: Reinhardt.

Sommer-Himmel, R., Titze, K., Imhof, D. & Hohenberger, A. (2015). *Kinder kommen zu Wort. Abschlussbericht*. Nürnberg: Evangelische Hochschule Nürnberg.

Stamer-Brandt, P. & Knauer, R. (2014). *Partizipation von Kindern in der Kindertagesstätte. Praktische Tipps zur Umsetzung im Alltag* (Kita-Management, 2. Aufl., überarb. und erw. Neuaufl.). Kronach: Link.

Wustmann, C. (2003). Was Kinder stärkt. Ergebnisse der Resilienzforschung und ihre Bedeutung für die pädagogische Praxis. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 106–135). Freiburg i. Br. [u.a.]: Herder. Zugriff am 13.12.2014.

Weiterführende Literatur

Brosius, F. (2012). *SPSS 20 für Dummies* (… für Dummies, 1., Auflage). Weinheim, Bergstr: Wiley-VCH.

Deutsche Gesellschaft für Psychologie (Hrsg.). (2007). *Richtlinien zur Manuskriptgestaltung* (3., überarb. und erw. Aufl). Göttingen: Hogrefe.

Krickhahn, T. (2013). *Statistik für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler für Dummies* (1. Aufl). Weinheim: Wiley.

Erklärung

1. Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe.
2. Ich versichere, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die Standards guten wissenschaftlichen Arbeitens eingehalten zu haben.
3. Die gesetzlichen Vorschriften zum Datenschutz und zum Schutz der Urheberrechte wurden von mir beachtet.
4. Ich bin damit einverstanden / nicht einverstanden, dass meine Abschlussarbeit in die Bibliothek der Evangelischen Hochschule aufgenommen wird
5. Ich bin damit einverstanden / nicht einverstanden, dass meine Abschlussarbeit in digitaler Form öffentlich zugänglich gemacht wird.

Nürnberg, den

Anna Hohenberger