

BETEILIGUNG von Anfang an!

Grundlagen, Methoden und Berichte aus der Praxis für den Kindergarten

Dies ist ein Handbuch für alle pädagogischen Fachkräfte, die Kinder in ihren Einrichtungen an alltäglichen Entscheidungen beteiligen wollen.

Wie kann es gelingen, Kinder mitreden und mitentscheiden zu lassen? Welche Rahmenbedingungen braucht es, um Beteiligung umzusetzen?

Steirische Kindergarteneinrichtungen setzen sich bereits seit mehreren Jahren in Begleitung von beteiligung.st mit der Thematik und dem Ziel, Beteiligung im eigenen Haus zu implementieren, auseinander. Neben einer Einführung zu Beteiligung zeigen zahlreiche Beispiele aus der Praxis dieser Kindergärten, dass Kinder mitentscheiden können!

Mit Beiträgen von Eva Dreher zur entwicklungspsychologischen Perspektive und Eva Pözl-Stefanec & Catherine Walter-Laager zu Beteiligung von Kindern in der Krippe.





FACHSTELLE BETEILIGUNG.ST

Die Fachstelle für Kinder-, Jugend- und BürgerInnenbeteiligung ist ein gemeinnütziger und überparteilicher Verein. beteiligung.st fördert und unterstützt die Entwicklung von Beteiligungsmodellen für Kinder, Jugendliche und erwachsene BürgerInnen.

Wir setzen uns für das Recht auf Mitbestimmung ein und entwickeln gemeinsam passende Rahmenbedingungen für eine Kultur des Mitredens, Mitmachens und Mitbestimmens.

Beteiligungsprozesse werden von uns unter Einhaltung von Qualitätskriterien durchgeführt und laufend überprüft. Wir gestalten politische Bildung in der außerschulischen und schulischen Bildungslandschaft, die bei Kindern und Jugendlichen und ihrer Vorstellungswelt ansetzt.

Bei Interesse an weiteren Informationen zum Projekt, unseren sonstigen Angeboten oder Literatur zum Thema können Sie uns gerne kontaktieren: office@beteiligung.st

IMPRESSUM

2. überarbeitete und erweiterte Auflage 2018
© beteiligung.st, die Fachstelle für Kinder-, Jugend- und BürgerInnenbeteiligung
Mag.^a Daniela Köck (Geschäftsführung),
Karmeliterplatz 2, 8010 Graz,
office@beteiligung.st, www.beteiligung.st

Text und Redaktion: Mag.^a Katrin Uray-Preininger, Mag.^a Bettina Jeram, Dr.ⁱⁿ Eva Dreher,
Dr.ⁱⁿ Eva-Maria Pözl-Stefanec, Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ habil. Catherine Walter-Laager

Design und Gestaltung: DREIFÜNF - macht werbung, www.dreifuenf.at

Fotonachweise: © beteiligung.st, außer: S. 36: Volkshilfe Hort Hart bei Graz, S. 52: Melanie Schlögl,
GIP Kindergarten Reininghausstraße und S. 54 (3): Antonia Scherf, GIP Kindergarten Triesterstraße

Druck: Servicebetrieb ÖH Uni Graz GmbH

Im Auftrag von Land Steiermark, A6 Bildung und Gesellschaft, Referat Kinderbildung und -betreuung,
Pädagogische Qualitätsentwicklung



VORWORT



„Kinder bekommen im Kindergarten nicht nur Bildung vermittelt, sondern bilden auch in vielen Facetten ihre Persönlichkeit aus. Sie erfahren, dass das Leben in der Gruppe viel Spaß und Lachen mit sich bringt. Sie lernen dort das Leben in Gemeinschaften außerhalb des Familienverbandes. Sie prägen sich ein, wie sie ihre Bedürfnisse und Wünsche so formulieren können, dass sie von anderen verstanden werden. Sie üben, mit Frustration umzugehen. Und sie lernen vieles mehr.

Das alles schult ihr Bewusstsein für die Gemeinschaft und Gesellschaft sowie für die Bedeutung demokratischer Prozesse. Das ist die Basis dafür, ein eigenständiges Denken zu entwickeln und als Erwachsene ein selbstbestimmtes Leben führen zu können.“

Ursula Lackner

Ursula Lackner, Landesrätin für Bildung und Gesellschaft

„Demokratie ist die einzige staatlich verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss.“ (Negt 2011, S. 7) Doch wann soll dieser Lernprozess beginnen? Wann ist man alt genug, um mitentscheiden zu können?

Dass dies bereits im Kindergarten gut möglich ist, zeigt dieses Handbuch, das nun in einer zweiten überarbeiteten und erweiterten Auflage erscheint: Neben einer Einführung in die **Theorie** werden die **notwendigen Rahmenbedingungen** für gelungene Beteiligung in Kindertageeinrichtungen dargestellt. Anhand von vielen Beispielen aus der Praxis wird gezeigt, welche **Methoden** Mitbestimmung möglich machen. Was Partizipation aus entwicklungspsychologischer Sicht bewirkt, erläutert Entwicklungspsychologin Eva Dreher in einem Exkurs. Dass **Partizipation bereits in der Kinderkrippe** gelebt werden kann, zeigen die Pädagoginnen Eva Pölzl-Stefanec und Catherine Walter-Laager in ihrem Artikel zur Beteiligung der Jüngsten.

Erfahrungsberichte aus der Praxis begleiten alle Kapitel dieses Handbuchs: 2015 wurden in einem steirischen Modellprojekt drei Kindertageeinrichtungen dabei begleitet, sich mit Beteiligung auseinanderzusetzen und diese in ihren Alltag mit den Kindern zu implementieren. Seither haben bereits 14 elementare Bildungseinrichtungen in der Steiermark dieses Angebot angenommen und sich mit dem Thema in ihrer pädagogischen Arbeit auseinandergesetzt. Die **Eindrücke** und **Lerneffekte** aus der Arbeit mit den Kindern flossen in das Buch ein und sollen Anregung für pädagogische Fachkräfte sein, sich mit der Thematik Beteiligung im Kindergarten zu beschäftigen. Das Handbuch richtet sich auch **an PädagogInnen und BetreuerInnen aus Kinderkrippe und Hort** – mit einfachen Adaptierungen sind die meisten Methoden auch für diese Bildungseinrichtungen anwendbar!

Wir danken allen PädagogInnen, die ihre Erfahrungen aus der Praxis für diese Publikation zur Verfügung gestellt haben, sehr herzlich!

Gutes Gelingen und viel Freude bei der Umsetzung für Ihr eigenes Beteiligungsprojekt wünscht

das Team von beteiligung.st

INHALTSVERZEICHNIS

Beteiligung von Anfang an in der Steiermark	6
Zum Ablauf des Modellprojekts	7
Prozessbegleitung: Beteiligung implementieren	8
Beteiligung im Kindergarten = politische Bildung von Anfang an	9-10
Beteiligung ist ein Kinderrecht	11
Beteiligung fördert Bildung	12
Beteiligung von Kindern fördert die Demokratie der Zukunft	13
Effekte von Beteiligung – aus der pädagogischen Praxis	14-15
Partizipation aus entwicklungspsychologischer Sicht	16-25
Beteiligung der Jüngsten in den ersten Bildungsjahren	26 -29
Rahmenbedingungen für gelungene Beteiligungsarbeit	30-31
Formen der Beteiligung	32
Fünf Prinzipien der Beteiligung	33
Machtvolle Erwachsene und Beteiligung der Kinder	34
Beteiligen, ohne zu überfordern	35
Elternarbeit und Beteiligung	36
Ein Beteiligungsprojekt starten	37
Die Idee!	38
Das Projekt planen	39-40
Umsetzung – Beteiligung wird gelebt!	41-42
Reflexion und Überarbeitung	43
„Das machen wir gemeinsam!“	44-45
Methoden zur Mitbestimmung der Kinder: Kinderkonferenzen	46-48
Ideen und Ansichten der Kinder einholen	49
Gemeinsam Entscheidungen treffen	50
Abstimmungsmethoden	51
Gemeinsam Regeln erarbeiten	52
Mit Kindern im Gespräch sein – alltägliche Beteiligung durch dialogisches Kommunizieren	53
Selbstbestimmung im Alltag fördern – Beispiele aus der Praxis	54
Kinderideen in die pädagogische Gestaltung aufnehmen – Beispiele aus der Praxis	55
Festschreibung der Selbst- und Mitbestimmungsrechte in der Einrichtung	56
Wichtige Grundsätze für Beteiligung im Kindergarten	57
Literatur	58-59

Erfahrungsberichte
der PädagogInnen

Tipps für
die Praxis

Hintergrund-
informationen



ZUM ABLAUF DES MODELLPROJEKTS

Im Herbst 2014 wurde steiermarkweit nach Kindergarteneinrichtungen gesucht, die an diesem steirischen Pilotprojekt teilnehmen wollten. Folgende Einrichtungen haben sich gemeldet und ihre Erfahrungen für dieses Handbuch zur Verfügung gestellt:

- GIP Kindergarten Triesterstraße
- Offener Kneippkindergarten Gratwein
- Volkshilfe Kindergarten Messequartier

Mit der Teilnahme dieser drei Einrichtungen war eine „bunte“ Vielfalt an Erfahrungen im Projekt sichergestellt: Offenes Haus oder Gruppen, kleinere (25 Kinder) oder größere (100 Kinder) Anzahl an Kindern im Haus, Gemeindekindergarten oder Einrichtungen inmitten eines Ballungszentrums, Vielfalt bei den Kindern (bezüglich Herkunft/Nation, Kultur, Religion, Sprache etc.), baulich ältere Gebäude oder neu gebaute Einrichtungen: Kurzum, die Einrichtungen unterschieden sich in Struktur, Größe und Ausrichtung stark voneinander. Gemeinsam war den Einrichtungen das hohe Engagement der pädagogischen Fachkräfte sowie das große Interesse und Bedürfnis, die Kinder möglichst gut zu beteiligen!

Nach einer ersten eingehenden Beschäftigung mit den Grundlagen der Partizipation wurden in jeder Einrichtung, passend zur Struktur und den Rahmenbedingungen des jeweiligen Kindergartens, gemeinsam mit den Pädago-

ginnen **Beteiligungsmöglichkeiten erarbeitet.** Jedes Team setzte anschließend die entwickelten Ideen im Kindergartenalltag um. Die Workshops über diesen Zeitraum hinweg ermöglichten eine **konsequente Begleitung und Reflexion** der Projekte in den einzelnen Einrichtungen. So wurden **sehr unterschiedliche und vielseitige Projektideen**, von der Kinderkonferenz bis zum gemeinsamen Theaterspiel, entwickelt und durchgeführt.

Die Erfahrungen und Methoden, die in diesem Modellprojekt gesammelt wurden, sind Grundlage dieses Handbuchs und sollen allen pädagogischen Fachkräften, die sich mit der Thematik Beteiligung im Kindergarten beschäftigen möchten, zur Verfügung stehen. Sie stellen eine wertvolle Ergänzung aus der Praxis zur theoretischen Zusammenschau in diesem Buch dar.

BETEILIGUNG VON ANFANG AN IN DER STEIERMARK

Viele pädagogische Fachkräfte in Kindergarteneinrichtungen der Steiermark beschäftigen sich bereits mit der Thematik der Beteiligung in ihrer pädagogischen Praxis und setzen auf unterschiedliche Arten partizipative Methoden um. Trotzdem steckt Beteiligung in Kindertageseinrichtungen in Österreich noch in den Kinderschuhen. Derzeit gibt es kaum Angebote für Einrichtungen, sich bei der Umsetzung von Partizipation professionell begleiten zu lassen, Praxisberichte von Beteiligungsprojekten in Kindergärten wurden im Rahmen der Recherchen nicht gefunden. **Das große Interesse an der Umsetzung von Partizipation in elementaren Bildungseinrichtungen** ist durch die starke Nachfrage bei beteiligung.st nach Workshops zu diesem Thema jedoch offensichtlich.

Projektberichte dazu kommen fast ausschließlich aus Deutschland. Das umfassendste Konzept im deutschsprachigen Raum ist vermutlich *Die Kinderstube der Demokratie* von Rüdiger Hansen, Raingard Knauer und Benedikt Sturzenhecker. In zahlreichen Veröffentlichungen haben sie die Erfahrungen aus der Arbeit mit diesem Konzept bereits mehrfach publiziert. Zudem haben

sie eigens das Institut für Partizipation und Bildung gegründet, das sich zum Ziel gesetzt hat, Partizipation von Kindern und Jugendlichen zu fördern und zu entwickeln.

So entstand die Idee, in der Steiermark ein Projekt zu initiieren, das sich mit Partizipation in Kindergarteneinrichtungen beschäftigt. Bereits im Herbst 2014 meldeten sich **drei Kindergärten mit insgesamt 22 Kindergartenpädagoginnen und -betreuerinnen**, deren Teams an diesem Projekt mitarbeiten und sich von beteiligung.st bei der **Implementierung von Beteiligungsstrukturen** begleiten lassen wollten. Über einen Zeitraum von acht Monaten wurden die Teams der Kindergarteneinrichtungen in insgesamt sechs Treffen dabei unterstützt, sich mit dem Thema Partizipation auseinanderzusetzen. Die gesammelten Erfahrungswerte flossen in die erste Auflage dieses Handbuchs und den gleichnamigen Film ein.

Seither werden laufend elementare Bildungseinrichtungen zum Thema Beteiligung begleitet – bisher haben 13 Kindergarteneinrichtungen und ein Hort aus der Steiermark dieses Angebot genutzt und sich die Beteiligung der Kinder zum Ziel gesetzt.

Somit konnten für diese zweite Auflage auch viele neue Erfahrungen und Praxistipps eingearbeitet werden.

„Wir haben an dem Projekt teilgenommen, weil wir uns bereits seit längerer Zeit selbst mit dem Thema Beteiligung beschäftigt haben. Nun haben wir die Möglichkeit bekommen, uns im Haus gemeinsam diesem Thema zu widmen. Das ist nicht nur für die Kinder toll, sondern die intensive Auseinandersetzung damit, welche Rolle wir als Pädagoginnen haben, hat uns auch als Team sehr viel gebracht.“

„Seit wir mit den Kindern vieles gemeinsam entscheiden, zum Beispiel wie wir unser Faschingsfest gestalten oder wer im Kindergarten welche Dienste übernimmt, sind alle Kinder viel motivierter!“



PROZESSBEGLEITUNG: BETEILIGUNG IMPLEMENTIEREN

Die Abteilung pädagogische Qualitätsentwicklung des Landes Steiermark und beteiligung.st haben sich Partizipation von Kindern im Kindergartenalltag zum Ziel gesetzt und ermöglichen es elementaren Bildungseinrichtungen in der Steiermark, bei der Implementierung von Beteiligung und Demokratiebildung begleitet und fachlich unterstützt zu werden.

Beteiligung von Anfang an = Demokratiebildung von Anfang an!

Der Kindergarten ist die erste Gemeinschaft außerhalb der Familie, in der demokratische Strukturen gelernt werden können. Daher ist es eine zentrale Aufgabe der Kindergarteneinrichtungen und pädagogischen Fachkräfte, diese Aufgabe bewusst wahrzunehmen und die Demokratiebildung der Kinder zu gestalten. **Denn darin sind sich wohl alle Pädagoginnen und Pädagogen einig: Wir wollen Kinder (und zukünftige Erwachsene), die demokratisch denkende Menschen sind und dementsprechende Erfahrungen sammeln.**

Beteiligung ist zudem eine wichtige Voraussetzung, wenn es gilt, Bildungsprozesse zu gestalten und zu ermöglichen. Im **bundesländerübergreifenden BildungsRahmen-Plan** ist Partizipation als ein zentrales Prinzip für die ko-konstruktive Gestaltung von Bildungsprozessen genannt.

Zielsetzung

Neben der Umsetzung des Prinzips Partizipation aus dem Bildungsrahmenplan hat die Prozessbegleitung das Ziel, Kompetenzen zur selbstständigen weiteren Auseinandersetzung mit Beteiligung in der Einrichtung zu vermitteln. Das Team wird dabei begleitet, **Rahmenbedingungen** zu schaffen, die Kindern die Beteiligung an wichtigen Entscheidungen in der Einrichtung ermöglichen – und diese auch gemeinsam zu erproben und zu erlernen.

Auf Basis dieser Erfahrungen werden im Team gemeinsam die wichtigsten Prinzipien beschlossen. Diese fließen in das hausinterne Konzept ein, werden den Kindern und Eltern der Einrichtung erklärt und auf altersadäquate Art zugänglich gemacht.

Prozessablauf

Die Prozessbegleitung findet in einem Zeitraum von etwa sechs Monaten statt. Ein intensiver **Einführungstag** sorgt für eine fachlich profunde Basis zu Beteiligung und Demokratiebildung. In mehreren **hausinternen Workshops**, bei denen jeweils das gesamte Team teilnimmt, werden methodische Kompetenzen vermittelt, gemeinsam Beteiligungsstrukturen für die eigene Einrichtung überlegt und mithilfe von **Projektplanungstools** erste Schritte dahingehend geplant.

Die Zeit während der Workshops wird vom Team zur Umsetzung und Erprobung genutzt; die Workshops bieten jeweils die Möglichkeit zu intensivem **fachlichen Austausch** und **Reflexion** der Erfahrungen.

Den Abschluss bildet die gemeinsame **Festschreibung** der Selbst- und Mitbestimmungsrechte der Kinder in der Einrichtung – und der Beteiligungsstruktur. Dabei soll genau geklärt werden, in welchen Gremien die Kinder das Recht auf Mitsprache bei zentralen Themen haben.

Alle Einrichtungen, die erfolgreich an der Prozessbegleitung teilgenommen haben und sich mit der Festschreibung zur Beteiligung der Kinder bekennen, bekommen anschließend das **Zertifikat** „Beteiligung wird in dieser Einrichtung GROSS geschrieben“ überreicht.

„Es war eine sehr intensive Zeit, in der wir uns wirklich stark mit dem Thema Beteiligung auseinandergesetzt haben. Zusätzlich waren die Workshops für uns als Team eine großartige Gelegenheit zum fachlichen Austausch, das haben wir gut genutzt. Wir machen sicher so weiter!“

BETEILIGUNG IM KINDERGARTEN = POLITISCHE BILDUNG VON ANFANG AN

Für viele Kinder beginnt mit der ersten Kinderbetreuungseinrichtung das Leben in Gemeinschaften außerhalb des familiären Umfelds. Die Kinder erleben somit das erste Mal, wie andere Gemeinschaften organisiert sind, und sind dabei gefordert, sich erstmals in einer größeren Gruppe zu orientieren. Sie lernen ganz selbstverständlich und unhinterfragt, welche Rechte hier gelten und welche Regeln zu befolgen sind. Ob nun intendiert oder nicht, ob gestaltet bzw. gewollt oder nicht: Mit dem Besuch der Kindergarteneinrichtung beginnt die politische Bildung für unsere Kinder (vgl. Hansen, Knauer 2015, S. 20).

Durch die Erfahrungen in der Kinderbetreuungseinrichtung lernen Kinder schnell: Wer hat wie viel Macht? **Wie viel Mitbestimmung/Meinungsäußerung wird mir selbst zugestanden?** Wann kann und darf ich was sagen? Haben Buben und Mädchen die gleichen Rechte und Möglichkeiten? Zählt meine Hautfarbe, mein Äußeres? Ist es wichtig, was ich leiste, woher ich komme, um als Mensch eine Wertigkeit zu besitzen?

Dadurch werden **politische Bildungsprozesse** bei Kindern in Gang gesetzt. Einstellungen und Sichtweisen, die in den ersten Lebensjahren eingelernt werden, sind prägend. Hier können wichtige Weichen in der Entwicklung der Selbstwirksamkeit der Kinder gestellt werden: „Je mehr Möglichkeiten mitzuentcheiden und mitzuhandeln ihnen offen stehen, desto mehr werden sie erleben, dass sie selbst etwas bewirken können und ein bedeutsamer Teil dieser öffentlichen Gesellschaft sind.“ (Hansen, Knauer 2015, S. 20) Kindern wird so gezeigt, nicht alles passiv hinzunehmen, sondern ihre Umwelt aktiv zu beeinflussen.



BETEILIGUNG IST EIN KINDERRECHT

Das Wort „Partizipation“ stammt vom lateinischen Wort „participare“ ab, das „teilnehmen, Anteil haben“ bedeutet. Dabei meint Partizipation nicht die bloße Teilhabe, sondern die Möglichkeit, mitwirken, mitgestalten, mitbestimmen zu können.

Partizipation bezieht sich auf die Möglichkeit, **bei Entscheidungen, die das eigene Leben und das eigene unmittelbare Lebensumfeld betreffen, mitwirken** zu können, gefragt zu werden und die eigene Meinung äußern zu können. Dies betrifft vor allem Entscheidungen, die mit dem eigenen Leben und dem Leben in der Gemeinschaft zusammenhängen.

Im Jahr 1989 wurde von den Staaten der Vereinten Nationen die **Kinderrechtskonvention** angenommen. Die unterzeichnenden Staaten haben sich dabei verpflichtet, die Kinderrechte zu wahren und die Konvention in Gesetze, Verordnungen und andere Regelungen aufzunehmen. Zentral in dieser Konvention ist, dass Kinder ein Recht auf Protection (= Schutz), Participation (= Beteiligung) und Provision (= Versorgung) haben.

Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine Meinung zu bilden, das Recht zu, diese in allen

das Kind berührenden Angelegenheiten zu äußern. Die Meinung der Kinder soll angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife berücksichtigt werden (vgl. Krappmann 2012, S. 31 f.).

Partizipation ist also auch ein Kinderrecht, welches nicht an Bedingungen wie Alter oder Reife geknüpft ist! **Ab welchem Alter ist Beteiligung von Kindern also möglich?** Die Antwort aus menschenrechtlicher Sicht ist hier eindeutig: Das Recht auf Mitbestimmung in den Angelegenheiten, die das eigene Leben betreffen, **beginnt mit der Geburt** und steht – in einer demokratischen Gesellschaftsordnung – jedem Menschen von Anfang an zu. Von Beginn an drücken Babys ihre ureigenen Bedürfnisse aus, und haben das Recht darauf, dass diese von der Umgebung wahrgenommen und akzeptiert werden. **Auf diese Bedürfnisse und Interessen einzugehen, diese nach Möglichkeit zu beachten und zu berücksichtigen: Hier beginnt Beteiligung von Kindern** (vgl. Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2011, S. 79 ff.).

Es ist also auch für Kindergarten-einrichtungen eigentlich keine Frage des „Ob“, sondern nur mehr eine Frage des „Wie“ (vgl. Hansen, Knauer 2015, S. 35 f.): Welche Voraus-

setzungen braucht es vonseiten der Erwachsenen, um den Kindern relativ unabhängig von ihrem Alter und den sonstigen eigenen Voraussetzungen Beteiligung zu ermöglichen (siehe dazu das Kapitel Rahmenbedingungen für gelungene Beteiligung, S. 26).

Auch Österreich ist einer der Vertragsstaaten und somit verpflichtet, Partizipation auf allen Ebenen umzusetzen. Partizipation ist daher auch im bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan als eines der Prinzipien für Bildungsprozesse festgesetzt:

„Partizipationsfähigkeit ist eine wichtige Voraussetzung zur aktiven Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen. Elementare Bildungseinrichtungen leisten einen Beitrag zur frühen politischen Bildung, indem sie Kindern vielfältige kindgemäße Möglichkeiten zur Beteiligung, Gestaltung und Mitbestimmung bieten. Dadurch können Kinder lernen, zunehmend mehr Verantwortung für sich und für andere zu übernehmen. Das Prinzip der Partizipation bezieht sich auch auf die Mitgestaltung des Bildungsgeschehens durch die Familien der Kinder.“ (vgl. Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan 2009, S. 4)

Politische Bildung zu fördern, ist eine wichtige Aufgabe jeder demokratischen Gesellschaft. Die hohe Bedeutung von Demokratiebildung bringt der Sozialphilosoph Oskar Negt auf den Punkt: „Eine demokratisch verfasste Gesellschaft ist die einzige Gesellschaftsform, die gelernt werden muss, alle anderen Gesellschaftsordnungen bekommt man so.“ (Negt 2010, S. 27 nach Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2011, S. 11)

Erlebensorientiertes Lernen ist besonders einprägsam. Daher ist es möglich, bereits sehr früh entscheidende Akzente in der Demokratiebildung zu setzen. Politische Bildung bedeutet gerade im Kindergarten, Erfahrung im politischen Handeln zu sammeln, und nicht das Lernen von Fakten.

Warum Beteiligung bereits im Kindergarten?

Kinder in Entscheidungen im Kindergartenalltag miteinzubeziehen, ihre Meinungen und Ideen ernst zu nehmen und umzusetzen: Kinder zu beteiligen, ist – neben dem politischen Bildungsprozess – auch für die Qualität der pädagogischen Arbeit wichtig. Und Kinderbeteiligung gelingt nur, wenn Erwachsene die Voraussetzungen dafür schaffen und Kindern die Möglichkeit, sich einzubringen, auch ernsthaft einräumen wollen (vgl. Entdeckungskiste Sept./Okt. 2011, S. 8 f.).

Wichtige Argumente dafür, warum Kinder beteiligt werden sollen, finden Sie auf den nächsten Seiten:

Für den Kindergarten ist es eine wichtige und elementare Aufgabe, Demokratiebildung bewusst zu gestalten. Natürlich gilt es, speziell auf die Altersgruppe des Kindergartens abgestimmte Methoden einzusetzen. „Demokratie kann in Kindertageseinrichtungen gewiss nicht unterrichtet werden. Dennoch können Kinder hier schon früh Demokratie erfahren und demokratisches Denken und Handeln üben – wenn sie ernst genommen werden und mitbestimmen dürfen. Sie lernen Demokratie, indem sie Demokratie erleben.“ (Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2011, S. 11)



„In pädagogischen Einrichtungen für Kinder, wie zum Beispiel in Kitas, findet die Begegnung zwischen Erwachsenen und Kindern jeweils in zweifacher Weise statt. Einerseits – gemessen am Subjektstatus jedes Menschen – als Begegnung zwischen Gleichen. (...) Andererseits ist die Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern eine Begegnung zwischen Ungleichen. Erzieherinnen und Erzieher stehen in der Verantwortung, Kinder zu ihrem Recht kommen zu lassen. Diese Verantwortung besteht nicht in gleicher Weise aufseiten des Kindes“ (Maywald 2016, S. 15)

BETEILIGUNG FÖRDERT BILDUNG

Kindergarteneinrichtungen sind Bildungseinrichtungen – der Beitrag, der hier für die Bildungsbiografie geleistet wird, kann gar nicht groß genug eingeschätzt werden! Der bundesländerübergreifende Bildungsrahmenplan aus dem Jahr 2009 gibt in diesem Sinne allen Betreuungseinrichtungen in Österreich einen Rahmen vor, wie Bildung gestaltet und welche Prinzipien dabei berücksichtigt werden sollen. **Partizipation ist dabei eines der zentralen Prinzipien.**

Neben der Förderung der Demokratiebildung im eigentlichen Sinne setzt Teilnehmungsarbeit auch ganzheitliche Bildungsprozesse in Gang. Bildung im Sinne einer Aneignung der Welt durch die Kinder selbst passiert durch alltägliches aktives Handeln der Kinder.

„Bildung zielt für Humboldt – etwas zeitgemäßer ausgedrückt – darauf ab, dass ein Mensch sich zu einer selbstbestimmten Persönlichkeit entwickelt, die sich auf ihre Weise konstruktiv in die menschliche Gemeinschaft einbringt.“ (Hansen, Knauer 2015, S. 49)

„Wir wissen ja alle: Das, was Kinder momentan interessiert, damit setzen sie sich ganz besonders intensiv auseinander und darin sind die größten Lernmöglichkeiten enthalten!“

Diese Art von Bildungsprozess zu aktivieren, ist kein neues Ziel, sondern wurde im Grunde bereits von Wilhelm von Humboldt verfolgt und floss in viele verschiedene pädagogische Konzepte ein.

Bildung im Sinne der „Selbstbildung“ funktioniert allerdings nur dann, wenn Kinder wirklich beteiligt sind. Bildung in Kindergarteneinrichtungen kann also kein „Unterricht“ sein, in dem Kindern Inhalte vermittelt werden (vgl. Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2011, S. 43 ff.).

Und genau hier liegt das große Potenzial von gelungener Teilnehmungsarbeit: Kinder werden ermutigt, sich ihre Welt aktiv anzueignen, die nötige Handlungskompetenz zu entwickeln, die auch in weiterer Folge für Bildungsprozesse vonnöten ist.

Pädagogische Fachkräfte haben zwei grundsätzliche Möglichkeiten, die Aneignung der Umwelt durch die Kinder zu fördern:

- 1. Umgebung und Ablauf in der Einrichtung so gestalten, dass diese Aneignung gut möglich ist.*
- 2. Interaktionen mit den Kindern gestalten: also die Art, auf die Fragen, Anregungen und Themen der Kinder einzugehen, diese aufzunehmen, und die pädagogische Arbeit danach orientieren (vgl. Hansen, Knauer 2015, S. 48 ff.).*



BETEILIGUNG VON KINDERN FÖRDERT DIE DEMOKRATIE DER ZUKUNFT

Politik und Kindergarten – was hat das miteinander zu tun? Politik scheint mit dem Alltag in einer Kindergarteneinrichtung im ersten Moment schwer in Zusammenhang zu bringen. Vielen pädagogischen Fachkräften ist vielleicht klar: Politische Entscheidungen können die Rahmenbedingungen der Einrichtung beeinflussen. Die Gehälter des Personals oder ob Eltern für den Kindergartenbesuch der Kinder bezahlen müssen, sind beispielsweise politische Entscheidungen.

Doch was hat Politik mit dem Alltagsleben der Kinder in einer pädagogischen Einrichtung zu tun? Dazu ist es wichtig, sich zuerst einmal zu verdeutlichen, was Politik und Demokratie bedeuten.

„Politik“ beschäftigt sich mit der Frage, wie der Staat organisiert ist, wie hier Macht verteilt ist und Entscheidungen gefällt und durchgesetzt werden können“, meinen dazu Hansen und Knauer in ihrem Praxisbuch. Die Demokratie, die für uns in-

zwischen zu einem selbstverständlichen politischen Modell geworden ist, ist dabei nur eine mögliche Form politischer Systeme. Wenn heute also gemeinhin von politischer Bildung gesprochen wird, ist eigentlich eine Demokratiebildung gemeint (vgl. Hansen, Knauer 2015, S. 62 f.).

Unter **Demokratie** wird eine Gemeinschaft verstanden, in der BürgerInnen mitentscheiden können und sich für die Gemeinschaft interessieren und engagieren. Damit ist nicht nur die Ausübung des aktiven Wahlrechts gemeint. Es gibt in demokratischen Gesellschaften **vielfältige Möglichkeiten, sich zu engagieren und einzubringen.** Bereits an der Wende zum 21. Jahrhundert hatte der amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey ein weiteres Verständnis der Demokratie: „Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform, sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrungen“ (Dewey 2000, nach Hansen, Knauer 2015, S. 64).

Versteht man **Demokratie vor allem als eine Form des Zusammenlebens** in einer Gesellschaft, wird schon deutlicher, dass Politik jede Menge mit Kindergarteneinrichtungen zu tun hat. Denn der Kindergarten ist gerade in Zeiten, in denen Kinder in kleinen Familienformen und als Einzelkinder aufwachsen, ein zentraler Ort, in dem Kinder das Zusammenleben mit anderen lernen!

„Ich finde, die Kinder sind selbstbewusst in dieser Situation, einfach dadurch, dass sie mitbestimmen dürfen. Es geht nicht immer alles von den Erwachsenen aus, sondern die Kinder merken: Ich bin einmal im Mittelpunkt, ich entscheide mit.“

Der Kindergarten kann auch als eine „embryonic society“ gesehen werden – dies ist nach Dewey eine kleine im Entstehen begriffene Gesellschaft, in der sich die grundlegenden Strukturen und Handlungsweisen „großer“ Gesellschaften abbilden. Dewey bezog dies an der Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert auf Schulen, jedoch kann durchaus auch der Kindergarten als eine „Gesellschaft im Kleinen“ bezeichnet werden, die Kinder hier erleben (vgl. Hansen, Knauer 2015, S. 61 ff.).



EFFEKTE VON BETEILIGUNG – AUS DER PÄDAGOGISCHEN PRAXIS

Die folgenden Effekte sind Beobachtungen der Pädagoginnen aus dem Modellprojekt und zeigen, welche Auswirkungen eine aktive Teilnahme der Kinder auf ihr Erleben, Verhalten und das Klima in der Einrichtung haben kann. Diese Beobachtungen wurden während der Workshops mitnotiert und werden hier, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, dargestellt:

• Akzeptanz (von Entscheidungen)

Kinder akzeptieren Entscheidungen sehr gut, wenn ihnen das Entscheidungsverfahren einleuchtet und sie den Abstimmungsprozess durchschaut haben: Kinder stimmen in der Kinderkonferenz darüber ab, wo sie den Nachmittag verbringen werden. Das Ergebnis der Abstimmung wird von allen Kindern gut akzeptiert.

Kinder lernen, sich unterschiedliche Meinungen und Ansichten anzuhören und zu akzeptieren.

• Selbstbewusstsein

Kinder fühlen sich ernst genommen und akzeptiert, wenn sie beteiligt werden: Kinder haben in der Kinderkonferenz Ideen für den Kindergarten vorgeschlagen. Wenn ihre Vorschläge von den anderen aufgenommen werden und zur Umsetzung kommen, steigert dies das Selbstbewusstsein der Kinder.

Kinder werden es mit der Zeit gewohnt, ihre eigenen Ideen für den Alltag einzubringen, und lernen so, ihre Anliegen zu äußern.

• Motivation und Engagement

Kinder übernehmen Aufgaben deutlich lieber, wenn sie über die Aufteilung mitentschieden haben oder es sich um eigene Ideen handelt: Kinder äußern in der Kinderkonferenz eine gemeinsame Bastelidee und teilen die Aufgaben der notwendigen Arbeitsschritte gemeinsam auf.

Kinder engagieren sich gerne, wenn sie merken, dass sie ein wichtiger Teil der Gemeinschaft sind: Es ist eine zentrale Erfahrung, wenn man miterlebt: Meine Ideen werden ernst genommen und umgesetzt.

Kinder werden ermutigt, ihre Meinung zu äußern, mitzureden und mitzubestimmen. Auch ruhigere Kinder können so im klar geregelten Rahmen leichter die Möglichkeit bekommen, sich zu äußern.



• Kreativität

Erwachsene brauchen sich nicht alleine Ideen für Raumneugestaltungen, Projektstage und Ähnliches zu überlegen. Wenn Kinder und Erwachsene gemeinsam nach Lösungen suchen, können deutlich kreativere Lösungswege gefunden werden, als würden die Erwachsenen alleine überlegen.

• Zufriedenheit und Wohlbefinden

Die Kinder in der Einrichtung sind zufriedener, wenn ihnen Freiräume geboten werden, sich zu beteiligen, sie die Inhalte mitbestimmen können.

Das Wohlbefinden der Kinder steigt, wenn sie merken, dass sie in ihrer Gemeinschaft mitreden können. Gerade bei Kindern, die sich schwerer in die Gruppe integrieren können, ist die Erfahrung, dass ihre Meinungen und Ideen ernst genommen werden, zentral.

Die Stimmung im Kindergarten wird ausgeglichener und ruhiger, wenn die Kinder mitbestimmen und mitreden können.



Wichtig ist, Beteiligung in den (gelebten) Alltag im Kindergarten zu integrieren

und sie nicht als zusätzliche Aufgabe neben den anderen Tätigkeiten zu sehen. Im Zuge des Beteiligungsprozesses geht es unter anderem darum, bewährte bzw. eingelernte Verhaltensmuster in der pädagogischen Arbeit zu hinterfragen und manches anders zu machen, als es bisher geschehen ist.

Ist Beteiligung erst einmal implementiert, ergeben sich im Alltag viele Erleichterungen. Kinder zu beteiligen und dies in die tägliche Arbeit einfließen zu lassen, wird im ersten Moment von den pädagogischen Fachkräften als Mehrarbeit erlebt. Die Effekte, dass die Kinder in vielerlei Hinsicht von der aktiven Beteiligung profitieren, zeigten sich in diesem Modellprojekt und werden auch in der Literatur mehrfach beschrieben (vgl. Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2011, Hansen/Knauer 2015, Entdeckungskiste Sept./Okt. 2011).

„Es war mir lange nicht bewusst, wie viele Dinge ich als Pädagogin im Alltag vorgebe. Das ist mir erst durch die Auseinandersetzung mit dem Thema Beteiligung klar geworden.“



PARTIZIPATION – ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE PERSPEKTIVE

Eva Dreher

Partizipation – teilnehmen und teilhaben

Teilnehmen und teilhaben – zwei Worte, die in ihrer Verbindung zunächst lediglich einen Spannungsbogen zwischen Optionen anzeigen; an programmatischer Bedeutung gewinnen sie, sobald „Partizipation“ in speziellen Kontexten als Handlungsmaxime Geltung findet. Beispiele hierfür finden sich in der Geschichte der Politik, des Rechts, der Bildung, Erziehung und Kultur.

Herausragende Bedeutung der Zielsetzung und Agenda der „Partizipation von Kindern“ belegt die Aufnahme diesbezüglicher Forderungen in die Convention on the Rights of the Child (CRC) der Vereinten Nationen (1989), verankert im Artikel 12. Der Bericht der UNICEF „The State of the World’s Children“ (2003) ist dem Thema „child participation“ gewidmet. Es wird betont, dass positive Konsequenzen – über rechtliche Belange hinausgehend – in der Entwicklung von Kindern, Familien Gemeinden und Institutionen erzielt werden können. Im Rahmen von

Partizipationsprogrammen werden als „Entwicklungsgewinne“ die Persönlichkeitsentwicklung (z. B. Selbstvertrauen, Motivation zur Lebensgestaltung, Kreativität) und die soziale Entwicklung hervorgehoben. Programmatik und Menschenbild der Partizipation weisen interessante Parallelen zu Positionen der Entwicklungspsychologie auf – erkennbar im **Subjektstatus der Person, ihrer handlungsbezogenen Intentionalität und der Einbindung in Lebenskontexte**. So postuliert das heutige Entwicklungsverständnis eine transaktionale Beziehung zwischen Anlage, Umwelt und der Aktivität des Individuums, wobei die Akzentuierung des aktiven Beitrags betont, dass **die Person selbst durch Handlungen und Zielsetzungen als Ko-Produzent ihrer Entwicklung agiert** (vgl. Lerner, Busch-Rossnagel 1981). Die ökologische Entwicklungstheorie von Urie Bronfenbrenner (1989) geht davon aus, dass das Individuum stets in verschiedene Lebenskontexte eingebunden ist und in Systembeziehungen aktiv ist. Die

Interdependenz und die rekursiven Beziehungen erklären die Komplexität von Entwicklung „eines sich verändernden Individuums in einer sich verändernden Umwelt“ (Bronfenbrenner 1989, S. 37).

Professionelle Begleitung der Entwicklungsprozesse von Kindern bedeutet ein **Ko-Agieren** innerhalb lebender Systeme und erfordert Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz verbunden mit generativer Kreativität. Welche Anforderungen stellt die Praxis der Partizipation – welche Voraussetzungen korrespondieren mit dem Kindergartenalter?

Im Blick auf die Entwicklungslage und alterskorrelierte Veränderungen wird die aktive Rolle des Kindes in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt anhand von drei Themen beleuchtet:

Basisbedingungen und Prozesse der sozialen Einbindung, Aufbau kognitiver und emotionaler Regulation sowie Komponenten der Selbstentwicklung.

Intersubjektivität: Komponenten und Prozessmerkmale

Das Verhältnis eines Menschen zu seiner Umwelt wird bereits in den ersten Lebensmonaten festgelegt. Erfährt das Kind seine Umwelt als etwas Positives, **sind seine ersten Versuche, Kontakt mit der Umwelt aufzunehmen und sie zu erkunden, erfolgreich, führt dies zum Aufbau von Vertrauen in die Umwelt, die eigenen Möglichkeiten und die eigenen Kräfte**.

Ein wichtiger Aspekt der Umweltauseinandersetzung betrifft das Bestreben, Regelmäßigkeiten zu erkennen. Nur wenn man **zuverlässige Ereignis-Folge-Zusammenhänge** kennt, kann man die Umwelt „berechnen“, z. B. Reaktionen von anderen vorhersagen. Kinder versuchen stets, solche Regeln herauszufinden, und testen sie systematisch auf die Zuverlässigkeit des Eintretens und die Gültigkeit ihrer Bedingungen. Für das Kind bedeutet die Verlässlichkeit der Umwelt, dass es selbst etwas bewirken und insofern Umwelt kontrollieren kann.

In der Entwicklung des Säuglings gibt es **Zeiträume deutlicher Veränderungen des Sozialverhaltens (zwischen dem zweiten und dritten Monat)**. Er erwidert ein Lächeln, nimmt Blickkontakt auf (als Merkmale von Interaktionsgestaltung) und erweckt den Eindruck, ein eigenständiger Interaktionspartner zu sein. Die Veränderungen des Kindes und deren Deutung durch die Eltern fördern sich zwar gegenseitig, natürlich haben aber die Eltern dabei die Aufgabe, die Interaktionssituation zu gestalten und dadurch dem Kind beim Aufbau von selbstregulativen, affektsteuernden und kognitiven (sensorisch-motorischen, erkenntnis- und gedächtnisbezogenen) Kompetenzen zu helfen.

Intersubjektive Bezogenheit

Eine andere Umbruchphase liegt zwischen **dem siebten und dem neunten Lebensmonat**. Das Kind nimmt jetzt die umgebende Gefühlswelt, die mitfühlende Reakti-

on der anderen, nicht einfach nur wahr, sondern hat darüber eine **Erfahrungskategorie gebildet als inneres, subjektives Erleben des „Sich-aufeinander-Beziehens“**.

Diese „intersubjektive Bezogenheit“ betrifft ein **„absichtlich angestrebtes Mitteilen von Erfahrungen über Ereignisse und Dinge“** (Stern 1992, S. 184); drei bedeutsame Aspekte lassen sich dabei unterscheiden:

- die gemeinsame Ausrichtung der Aufmerksamkeit (auf ein Ereignis oder Objekt)
- die Gemeinsamkeit von Absichten und Erwartungen (intentionale Gemeinsamkeit)
- die Verbundenheit über affektive Zustände (Gemeinsamkeit affektiver Zustände)

Die Fähigkeit, Intersubjektivität herzustellen, gilt als wichtige Voraussetzung der kognitiven Entwicklung. „Intersubjektivität“ bedeutet das **wechselseitige Verständnis**, das Personen in der Kommunikation füreinander zeigen, indem sie sich auf dasselbe Thema und auf die jeweilige Reaktion des anderen beziehen.

Bereits im **Säuglingsalter sind Anfänge der Intersubjektivität** zu erkennen. Im zweiten und dritten Monat zeigen Kinder Interesse an der Reaktion der Mutter auf eigene Aktionen. Mit sechs Monaten können neue Verhaltensweisen dadurch gelernt werden, dass andere Personen beobachtet werden. Dies führt zur Fähigkeit der „geteilten Aufmerksamkeit“ (joint attention). Hierbei richten interagierende Personen bewusst ihre Aufmerksamkeit auf einen gemeinsamen Bezugspunkt, Gegenstand oder Sachverhalt (= auf einen Referenten) in der Umwelt.

Worin wird „geteilte Aufmerksamkeit“ erkennbar?

Zwischen **neun und 15 Monaten** schauen Kinder häufig auf dieselben Gegenstände wie ihre Interaktionspersonen und folgen Änderungen in deren Blickverhalten. Ferner passen sie die eigene Blickrichtung an, wenn der Interaktionspartner ein

neues Objekt verfolgt, lenken aber auch die Aufmerksamkeit des Gegenübers auf jene Objekte, die sie selbst interessieren. Etwa im gleichen Alter zeigen Kinder das Verhalten, das **„soziales Referenzieren“** (social referencing) genannt wird. Es besteht darin, dass **Sozialpartner angeschaut werden, um Rat oder Anleitung zu erhalten**, wie man auf eine unbekannte oder bedrohliche Situation reagieren soll.

„Geteilte Aufmerksamkeit“ erhöht die Fähigkeit des Kindes, im **Umgang mit anderen Personen zu lernen**, z. B. beim Spracherwerb. Die Fokussierung auf ein Objekt, dessen Bezeichnung genannt wird, unterstützt das Behalten und die Zuordnung des Wortes. Die Wirksamkeit der geteilten Aufmerksamkeit zeigt sich u. a. in der Geschwindigkeit des Spracherwerbs (vgl. Dreher, 1999).

Theory of mind

Zu wichtigen **Entwicklungsfortschritten des Kindergartenalters** gehört die Fähigkeit zur **Meta-Präsentation**. Damit ist gemeint, dass **Kinder innere mentale Zustände verstehen**, d. h., sie wissen, dass Menschen denken, fühlen, wollen. Dieses Wissen umfasst die Vorstellung, dass **verschiedene Personen unterschiedliche Auffassungen über Sachverhalte** haben können (theory of mind). Das viel zitierte Beispiel ist das Verständnis „falschen Glaubens“ (false-belief). Die Fähigkeit zur Meta-Repräsentation ist verbunden mit der Möglichkeit, sich zu verstellen (unterscheiden zwischen Scheinen und Sein), bewusst zu täuschen und zu lügen, Sabotage zu betreiben. Ein anderer Aspekt dieser Fähigkeit zeigt sich in der Perspektivenübernahme (vgl. Mähler 2007).

Perspektivenübernahme

Die Entwicklung von **Intersubjektivität** erstreckt sich weiter **über die gesamte Kindheit** und trägt dazu bei, die **Perspektive anderer Personen** einnehmen zu können. Zunächst unterscheidet das Kind seine eigene Perspektive nicht deutlich genug von der des anderen (egozentrische



oder undifferenzierte Perspektive). In der Weiterentwicklung wird die Fähigkeit zur **differenzierten Perspektivenübernahme** erworben. Das Kind versteht, dass bei gleichartig wahrgenommenen Umständen die eigene Perspektive und die des anderen entweder gleich oder vonei-

nander verschieden sein können. Von besonderer Bedeutung dabei ist, dass sich das Kind mit den psychischen Zuständen (Gedanken, Gefühlen) einer Person befassen kann (vgl. Selman, Lavin, Brion-Meisels 1982). Analog zur Fähigkeit der sozialen Perspektivenübernahme

entwickelt sich das Verständnis für Perspektivenkoordination in der Übernahme von Rollen. Neue Schritte des sozialen Lernens werden dadurch begründet (vgl. Siegler, DeLoache, Eisenberg 2005).



Regulative Kompetenzen – Einflussgrößen für die Interaktion

Die Interaktion zwischen Kindern und mit Erwachsenen wird sowohl durch kognitive als auch durch emotionale Merkmale beeinflusst; relevant ist dabei, dass die Ausprägung dieser Merkmale durch die jeweilige Entwicklungslage der Beteiligten geformt ist. Jede Interaktion stellt also auch ein Zusammenspiel unterschiedlicher „Entwicklungslagen“ dar.

Kognitive Komponenten – Unterschiede im „Weltbild“

Was Erwachsenen so selbstverständlich erscheint, muss das Kind in seiner individuellen Entwicklung neu entdecken, erkunden und ordnen. Das Kind entwickelt selbst durch den ständigen Umgang mit der sozialen und materiellen Umwelt eine geistige Struktur, die ein Zurechtkommen mit den Strukturen und Ordnungen unserer Welt ermöglicht; dazu zählt beispielsweise die Auffassung von Zeit, Raum und Kausalität. Mit dem Begriff „Weltbild“ kennzeichnet Piaget (1926/1980) die Art und Weise, wie ein Kind den Dingen seiner Welt Bedeutung verleiht.

Im Unterschied zu Kindern verfügen Erwachsene nicht nur über mehr Wissen und Erfahrung, sondern auch über ein qualitativ anderes „Weltbild“, das ihr Denken und Handeln leitet. Mit anderen Worten: Die Wirklichkeit des Kindes ist keine „verkleinerte“ Kopie der Realität des Erwachsenen. Zu jedem Zeitpunkt **konstruiert das Kind seine Wirklichkeit** im Zusammenspiel von **physischen, kognitiven, emotionalen Komponenten** und im **Einklang mit seinen momentanen Beweggründen** und aktuellen **Handlungszielen**. Andererseits ist die Erwachsenenwelt, in die Kinder hineingeboren werden und in der sie leben, zu jedem Zeitpunkt der Entwicklung faktische Umwelt. In der Auseinandersetzung mit Gegebenheiten der sozialen und materiellen Umwelt generiert das Individuum kognitive, emotionale und aktionale

Strategien zur Bewältigung von Anforderungen in der realen Umwelt.

Erfahrung und Wirklichkeitskonstruktion

Das Kind als aktives Wesen besitzt von Anfang an die Fähigkeit, **sein Verhalten in Abhängigkeit von seiner Umwelt zu regulieren, indem es Erfahrungen sammelt**. Ein zentraler Entwicklungsfortschritt der Kinder zwischen drei und sechs Jahren besteht in der Fähigkeit, Beziehungen (Relationen) herzustellen (vgl. Petzelt 1965).

Die Konstruktion von Beziehungen spielt sich auf verschiedenen Ebenen ab. So werden Inhalte aus allen Erfahrungskategorien verbunden, wobei oft nicht unterschieden wird, was selbst erlebt, was bei anderen beobachtet oder was erzählt wurde. Als Werkzeuge der Wirklichkeitskonstruktion lassen sich drei Erfahrungskategorien unterscheiden.

- **Unmittelbare Erfahrung** resultiert aus der Integration von Sinnesleistungen und aktionalen Verarbeitungsmustern.
- Eine zweite Erfahrungsquelle für

den Aufbau von Wirklichkeit ist die **mittelbare Erfahrung**. Damit ist gemeint, dass das Kind miterlebt, wie in seiner sozialen Umwelt – insbesondere in der Familie – kommuniziert wird, wie Dingen, Personen und Ereignissen Bedeutung zugewiesen wird. Kern dieser Erfahrung sind **die Beobachtung und die subjektive Interpretation des Verhaltens** der Systemmitglieder.

- Die dritte Kategorie, die **vermittelte Erfahrung**, ist das **Wissen, das Erwachsene** (inklusive Medien) **den Kindern zu verschiedenen Thematiken anbieten**. Wie jeweilige Informationen für Kinder aufbereitet und vermittelt werden, hängt davon ab, wie Erwachsene selbst die Bedeutsamkeit dieses Wissens und das Interesse des Kindes einschätzen, d. h., was aus der Erwachsenenperspektive „kindgemäß“ ist (vgl. Dreher 2014). Ein weiterer Aspekt, der den Wirklichkeitskonstruktionen im Vorschulalter besondere Bedeutung verleiht, ist **die Fähigkeit, Reales und Imagination zu vermischen**. Elemente der Fantasie und „harte“





Fakten der Realität werden in einem Moment als „wirklich“ behandelt, um sie bei nächster Gelegenheit wieder mit anderen Bedeutungen zu versehen. Insofern sind Kinder Experten in der Herstellung von Paradoxien. Ihrer Logik steht kein Zwang zur Auflösung von Widersprüchen im Wege. Interessant ist, dass dieser Instabilität ein Bedürfnis nach Sicherheit gebenden Ordnungen und Regelmäßigkeiten gegenübersteht. Kinder im Vorschulalter lieben Rituale! Rituale sind „Werkzeuge“, die sowohl Ordnung schaffen als auch helfen, „bedrohliche“ Widrigkeiten zu bewältigen (vgl. Imber-Black, Roberts, Whiting 1995).

Emotionale Kompetenz, Empathie und prosoziales Verhalten

Während der Kindergartenzeit sind bedeutsame Entwicklungen im Bereich der sozial-emotionalen Kompetenz feststellbar. Die kindliche Emotionalität wird mit drei Jahren zunehmend komplexer. Durch die sprachliche, kognitive und soziale Entwicklung erweitern sich die Möglichkeiten der Emotionsregulation. Durch die Sprache erlernen sie Emotionswörter und die Mitteilung eigener sowie fremder Gefühle. Ungefähr ab dem vierten Lebensjahr gleicht ihr Emotionsausdruck jenem

von Erwachsenen. Die Entwicklung der Fähigkeit zur emotionalen Perspektivenübernahme ist ebenso dieser Alterskategorie zuzuschreiben (vgl. Kullik, Petermann 2012).

Emotionswissen stellt einen zentralen Bereich der emotionalen Kompetenz dar und ist die Voraussetzung für den Aufbau von angemessenen Regulationsstrategien.

Das Emotionswissen setzt sich aus mehreren Komponenten zusammen:

1. Erkennen von Emotionen in der Mimik
2. Zuordnung einer Emotion zu einem spezifischen Anlass (Kind versteht, dass man sich freut, wenn man Erwünschtes erhält)
3. Hineinversetzen in die Emotionsperspektive anderer
4. Verständnis dafür, dass man zur selben Zeit mehrere Emotionen haben kann und dass die Erinnerung an ein bestimmtes Ereignis wieder Auslöser für das damit verbundene Gefühl sein kann (vgl. Petermann, Wiedebusch 2008)

Entwicklung emotionaler Kompetenz steht in Wechselwirkung mit der sozialen Umwelt des Kindes. Eigene Empfindungen wahrneh-

men, Gefühle benennen und regulieren zu können, ist die Grundlage für Empathie, d. h. für die Fähigkeit, sich und andere als denkend und fühlend erleben zu können (vgl. Cierpa 2011). Die Wirksamkeit von Empathie hängt ab von internalen Faktoren (Perspektivenübernahme, Mitgefühl und moralisches Urteilen) und wird durch externe Bedingungen (auslösende Situation, sozialer Kontext und kulturelle Werte) reguliert. Emotionale Kompetenz ist eine wesentliche Bedingung für das Zusammensein in einer Gruppe und fördert prosoziales Verhalten.

Bedeutsame Veränderungen im Verhaltensrepertoire betreffen die Spielgestaltung der Kindergartenkinder. Beim kooperativen Fantasienspiel kommen die Überwindung des egozentrischen Denkens und die empathische Perspektivenübernahme zum Ausdruck. Mit der Perspektivenerweiterung gehen neue Kategorien prosozialen Verhaltens einher (z. B. helfen, trösten, warnen, beschützen). Für Kinder im Vorschulalter erhalten Freundschaften neue Qualitäten, insbesondere durch höhere Reziprozität im Umgang miteinander (vgl. Mähler 2007).

Selbstkomponenten und Beziehung

Im Konzept der Partizipation spielen einerseits Wechselwirkungen eine Rolle, auf der anderen Seite basieren diese Vorgänge auf Individuen, denen ganz spezifische Charakteristika zukommen. Es handelt sich explizit um „Subjekte“, die sich mit ihrer Umwelt aktiv auseinandersetzen und dabei Züge von Intentionalität und Reflexivität aufweisen. Für den Zusammenhang zwischen Partizipation und Entwicklung ist es interessant, einige Marksteine in der Entwicklung des Selbst aufzuzeigen.

Das Selbst ist ein Konzeptsystem, das aus den Gedanken und Einstellungen über sich selbst besteht. Es umfasst neben Vorstellungen über das eigene materielle Sein (Körper, Eigentum) Annahmen über Beziehungen und soziale Rollen. Ferner sind Ideen darüber enthalten, wie sich das Selbst im Zeitverlauf verändert (vgl. Damon, Hart 1988). Interaktionen mit wichtigen Personen der sozialen Umwelt bestimmen die Vorstellungen des Kindes vom eigenen Selbst. Sowohl Selbstbeschreibung als auch Selbstbewertung wird angeregt durch personen- und verhaltensbezogene Rückmeldungen, die das Kind im sozialen Kontext erfährt. Mit zunehmender kognitiver und emotionaler Entwicklung wächst die Selbstkenntnis; Selbsteinschätzungen werden differenzierter und Aussagen zum Selbstwert komplexer.

Selbstbewusstheit

Die Entwicklung von Selbstbewusstheit im Sinne von „sich seiner selbst bewusst sein“ lässt sich nach Dornes (2001) anhand verschiedener Niveaus kennzeichnen. Der Ausgangspunkt von Selbstwahrnehmung liegt in der frühen Kindheit (bis 18 Monate). Das Kind erlebt seine Empfindungen und Wahrnehmungen unmittelbar (implizite Selbstwahrnehmung). Als entscheidende Wende in der Entwicklung der Selbstbewusstheit gilt das Faktum, dass das Kind sich im Spie-

gel selbst erkennt (Rouge-Test, ab 18 Monaten). Eine weitere Qualität von Selbstbewusstheit kommt zum Ausdruck, wenn das Kind Personalpronomina richtig einsetzen kann (z. B. „ich“, „mein“), seine Gedanken- und Gefühlsprozesse verbalisieren und rückblickend über sich erzählen kann (vgl. Harter 1998). Diese Fähigkeit gilt als Indikator für (erste) Selbstreflexion (ab vier bis fünf Jahren) und bedeutet, dass „bewusst machen“ im inneren Dialog möglich ist (vgl. Dreher, Dreher 2008).

Selbstregulation

Die Entwicklung des Selbst wird im Wesentlichen bestimmt durch Prozesse intentionaler Regulation. Der dafür auch verwendete Begriff „Selbstregulation“ umfasst Aktivitäten, durch die das Subjekt auf sich selbst Einfluss nimmt (vgl. Brandtstädter 2011). In der Kindheit richtet sich Selbstregulation auf die Kontrolle von Emotion, Aufmerksamkeit und Verhalten. So manifestieren sich beispielsweise im Belohnungsaufschub (delay of gratification) fundamentale Prozesse der intentionalen Selbstregulation. Verbesserung der Kontrolle von Aufmerksamkeit, Gedächtnis und Handlung sowie Impulskontrolle bilden die Basis für die Weiterentwicklung der regulativen Fähigkeiten (Toleranz, Frustration, etwas/jemanden aushalten).

Ein weiterer Aspekt, der Selbstregulation beeinflusst, ist die Erfahrung von Selbstwirksamkeit. Sie ist in hohem Maß durch Person-Umwelt-Interaktion beeinflusst, was interindividuelle Unterschiede in der graduellen Ausprägung plausibel macht.

Selbstwirksamkeit/entwicklung setzt voraus, dass sich das Kind als Selbst (Ich) und als Urheber (Agent) von Handlungen versteht, die auf das Erreichen bestimmter Ziele/Effekte ausgerichtet sind. Der Vergleich eigener Handlung mit einem Gütemaßstab gilt als Vorläufer für die Entscheidung über Erfolg oder Misserfolg und den Aufbau von Leistungsmotivation (vgl. Dreher 2007).

Selbstbewertung (Selbstevaluation)

Das Selbstwertgefühl gilt als einer der wichtigsten Aspekte der Selbstentwicklung. Damon bezeichnet Selbstwertgefühl als „evaluierende Orientierung auf das eigene Selbst“ (Damon 1989, S. 313). Dabei geht es um die Frage, ob ein Mensch sich selbst positiv oder negativ bewertet und wie stark diese Einstellung ist. Für das Selbstwertgefühl gewinnen Beziehungen zu Gleichaltrigen und deren Bewertungen der eigenen Person sowie Einschätzungen der Fähigkeiten durch andere zunehmend an Bedeutung (vgl. Siegler, DeLoache, Eisenberg 2005). Die Widerspiegelung sozialer Erfahrung ist die gemeinsame Basis von Selbstwert und (Selbst-)Vertrauen (vgl. Dreher 2011).

Grundlegend für die Entwicklung des Selbstwertes sind die emotional-motivationalen Auswirkungen gelungenen bzw. misslungenen Handelns. Die mit der Bewertung verbundenen Empfindungen und Erfahrungen bestimmen persönliche Positionierung und Handlungsorientierungen. Sie finden ihren Niederschlag in „komplexeren Gefühlen wie Stolz, Scham und Schuld“ (Harris 1992, S. 87).

Die Selbstbewertung bedeutet, dass die Person auf eigene Handlungen und Eigenschaften wertend Bezug nehmen kann; Bewertungen spielen sowohl für das Selbstbild als auch für das Bild von sich aus der Perspektive anderer eine Rolle. Die Selbstbewertungen betreffen Gedanken zu Verursachung und Konsequenzen und damit der Bewusstheit von Verantwortlichkeit. Selbstwirksamkeit als Überzeugung, etwas bewirken zu können, ist eine wichtige Facette bei der Wahl und Verfolgung von Zielen. Dabei informiert Selbstbewertung die Person über die Effizienz eigener Handlungen, ermöglicht Vorhersagen bezüglich erreichbarer Ziele und schafft Voraussetzungen für eine realistische Einschätzung eigener Kompetenzen. Fehlende

Selbstwirksamkeitserfahrungen und die **Überzeugung eigener Unzulänglichkeiten mündet in „erlernter Hilfslosigkeit“**.

Selbstständigkeit

Die Selbstständigkeit betreffend ist es interessant, der Frage nachzugehen, was zur Fähigkeit führt, **Verantwortung zu übernehmen, für sich selbst, für andere und für gesellschaftliche Belange**. Dies erfordert Überlegungen, wie viel Verantwortung kann/soll/darf Kindern zugetraut werden. Die Entwicklung des Verantwortungsbewusstseins betreffend wird der Kindheit das Stadium der sogenannten „Auf-

tragsverantwortung bzw. Ausführungsverantwortung“ zugewiesen; es besteht darin, dem Kind erfüllbare Aufträge zu erteilen und die Ausführung in seine Verantwortlichkeit zu stellen.

Kognitive und emotionale Aspekte der Selbstentwicklung bestimmen den **Aufbau persönlicher Verantwortlichkeit**. Zentral sind dabei Entwicklungsprozesse in der Wahrnehmung und Bewertung von Handlungsergebnissen sowie Entwicklungsprozesse in Bezug auf Bewusstheit der Handlungskontrolle. **Eigenverantwortlichkeit des Kindes wird gefördert in der Kombina-**

tion von insbesondere drei Komponenten (vgl. Dreher, Dreher 1997):

- **Information** und Erklärung, die an das Verständnisniveau des Kindes angepasst sind
- Gewährung von **Autonomie**, d. h. das Zugestehen von Handlungsspielräumen, in denen das Kind eigenes Handeln erproben und Erfahrung sammeln kann
- **positive Rückmeldung** bzw. Belohnung für Anstrengung und konstruktives Verhalten



Partizipation – Modellfunktion Erwachsener

Es ist keine Frage, dass Erwachsene für Kinder eine wichtige Modellfunktion einnehmen. Unter der Frage der Wirksamkeit erscheinen insbesondere zwei Punkte bedeutsam:

1. Zum einen das **Problem der „Passung“**, d. h. die Güte des Modells im Hinblick auf die Entwicklungslage des Kindes. In vielen Fällen decken Handlungsschemata, die für den Erwachsenen funktional sind, nicht den Entwicklungsbedarf des Kindes ab.
2. Der zweite Punkt betrifft die **Möglichkeit der freien Wahl**, d. h., das Kind bestimmt letztlich selbst, welchem Verhalten anderer Personen es Modellcharakter zuweist. Daraus folgt, dass die Frage der Modellfunktion eigentlich kaum einen Entscheidungsspielraum lässt: **Erwachsene sind für Kinder Modelle, ob sie wollen oder nicht.**

Ein häufig anzutreffendes Argument, das die Schwierigkeit, Modell zu sein, beklagt, steht in Verbindung mit Vorstellungen bezüglich uneinlösbarer Perfektion, übermäßiger Kontrolliertheit, Einschränkung von Spontaneität. Es trifft zu, dass die Modellfunktion in vielen Bereichen mit erhöhter Kontrolle und Reflexivität verbunden ist und Anstrengung bedeutet. Andererseits ist aber nicht zu leugnen, dass, sich dieser Aufgabe zu stellen, einen Teil der Verantwortungsübernahme ausmacht, die Erwachsene der Entwicklung von Kindern schulden (vgl. Dreher, Dreher 1997).

Univ.-Prof.ⁱⁿ, Dr.ⁱⁿ phil. habil., Dipl.-Psych.ⁱⁿ Eva Dreher

Univ.-Prof.ⁱⁿ an der SFU (Sigmund Freud Privatuniversität) Wien, Linz und Berlin (seit 2010); Lehr- und Forschungstätigkeit an der Ludwig-Maximilians-Universität München (bis 2010); Gastprofessuren an Universitäten in Gießen, Saarbrücken, Graz und Wien. Mitglied der Sachverständigenkommission für den 6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich (2011), Zertifizierung als Systemische Familientherapeutin durch den Deutschen Verband für systemische Forschung, Therapie, Supervision und Beratung

Forschungsschwerpunkte:

Entwicklungspsychologie des Kindes-, Jugend- und frühen Erwachsenenalters, Entwicklungsaufgaben und Bewältigungskonzepte der Lebensspanne, Angewandte Entwicklungspsychologie: Interdisziplinäre Konzepte entwicklungsorientierter Intervention, Beratung und Evaluation

LITERATUR



Brandtstädter, J.: Positive Entwicklung. Zur Psychologie gelingender Lebensführung. Heidelberg 2011.

Bronfenbrenner, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente. Frankfurt a. M. 1989

Cierpa, M.: Faustlos: Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen. Freiburg im Breisgau 2011.

Convention on the Rights of the Child (CRC) UN 1989. Verfügbar unter <http://www.unicef.org.uk>.

Damon, W./ Hart, D.: Self-understanding in childhood and adolescence. Cambridge 1988.

Damon, W.: Die soziale Entwicklung des Kindes. Ein entwicklungspsychologisches Lehrbuch. Stuttgart 1989.

Dornes, M.: Die emotionale Welt des Kindes. 2. Auflage. Frankfurt a. M. 2001.

Dreher, E.: Kreativität und Entwicklungslogik – zur Faszination der Kreativität von Kindern. In: Kalcher, A. M./ Lauer mann, K. (Hg.): Die Dynamik der Kreativität. Internationale Pädagogische Werktagung Salzburg. Tagungsband der 63. Tagung 2014. Salzburg 2014. S. 45–59.

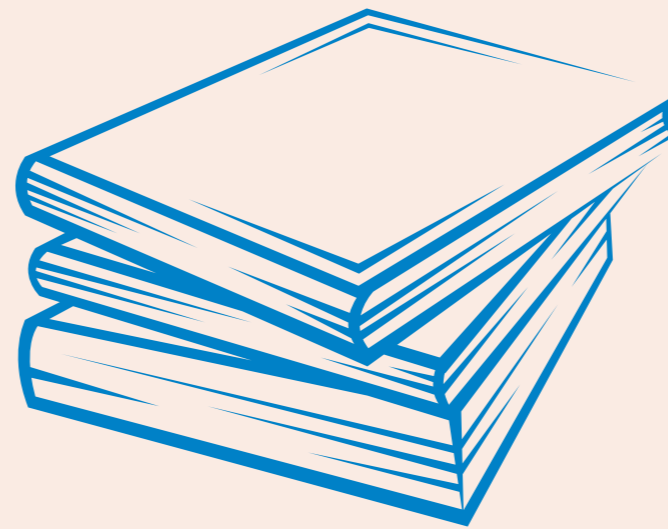
Dreher, E.: Autonomie und Würde – damit Kinder erwachsen werden! In: Kalcher A. M./Lauer mann K. (Hg.): In Würde werden. Veröffentlichung der Internationalen Pädagogischen Werktagung Salzburg. Tagungsband der 60. Tagung 2011. Salzburg 2011. S. 47–68.

Dreher, E.: Optimierung von Selbstwirksamkeit. Entwicklungspotenziale (er-)kennen und nutzen! In: Bucher, A./Lauer mann, K./Walcher, E. (Hg.): Ich kann. Du kannst. Wir können. Selbstwirksamkeit und Zutrauen. 55. Tagungsband der Internationalen Pädagogischen Werktagung. Salzburg 2007. S. 33–57.

Dreher, E./Dreher, M.: Kognitive Entwicklung im Jugendalter. In: Hasselhorn, M./Silbereisen, R. K. (Hg.): Enzyklopädie Psychologie. Serie V (Entwicklung). II Grundlegende Veränderungen während des Jugendalters. Göttingen 2008. S. 55–107.

Dreher, E./Dreher, M.: „Zu Risiken und Nebenwirkungen ...“ – ein entwicklungspsychologischer Beitrag zur Identifikation von Gefährdungs- und Schutzfaktoren im Kindes- und Jugendalter. In: Institut „Sicher Leben“ & Berufsverband der Ärzte für Kinderheilkunde und Jugendmedizin Deutschlands (Hg.): Kindersicherheit: Was wirkt? Beiträge zum internationalen Kongress in Essen, 27. und 28. September 1996. Wien 1997. S. 34–45.

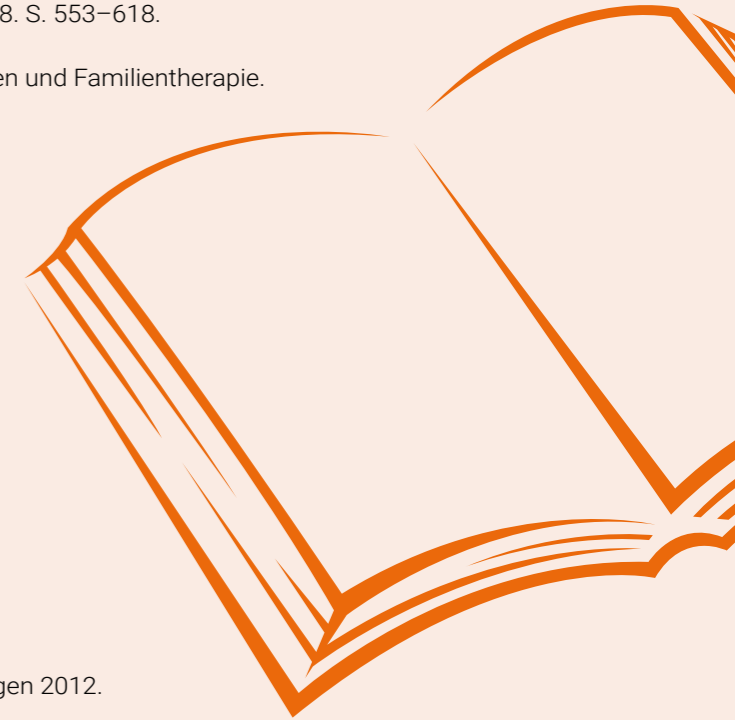
Dreher, M.: Die psychische Entwicklung des Kleinkindes. In: Deutscher Familienverband (Hg.): Handbuch Elternbildung. Band 1: Wenn aus Partnern Eltern werden. Opladen 1999. S. 565–582.



Harris, P. L.: Das Kind und die Gefühle. Wie sich das Verständnis für die anderen Menschen entwickelt. Bern 1992.

Harter, S.: The development of self-representations. In: Eisenberg N. (Hg.): Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development. 5. Auflage. New York 1998. S. 553–618.

Imber-Black, E./Roberts, J./Whiting, R. A.: Rituale. Rituale in Familien und Familientherapie. 2. Auflage. Heidelberg 1995.



Kullik, A./Petermann, F.: Emotionsregulation im Kindesalter. Göttingen 2012.

Lerner, R. M./Busch-Rossnagel, N. A.: Individuals as producers of their development: Conceptual and empirical bases. In: Lerner, R. M./Busch-Rossnagel, N. A. (Hg.): Individuals as producers of their development. New York 1981. S. 1–36.

Mähler, C.: Kindergarten und Vorschulalter. In: Hasselhorn, M./Schneider, W. (Hg.): Handbuch der Entwicklungspsychologie. Göttingen 2007. S. 164–174.

Petermann, F./Wiedebusch, S.: Emotionale Kompetenz bei Kindern. 2. Auflage. Göttingen 2008.

Petzelt, A.: Kindheit – Jugend – Reifezeit. Grundriß der Phasen psychischer Entwicklung. 5. Auflage. Freiburg im Breisgau 1965.

Piaget, J.: Das Weltbild des Kindes (Original erschienen 1926, La représentation du monde chez l'enfant). Frankfurt a. M. 1926/1980.

Selman, R. L./Lavin, D. R./Brion-Meisels, S.: Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstreflexion bei Kindern: Forschungen zum reflexiven Verstehen und die Untersuchung praktischer Verständnisleistungen verhaltensgestörter Kinder. In: Edelstein, W./Keller, M. (Hg.): Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt a. M. 1982. S. 375–421.

Siegler, R./DeLoache, J./Eisenberg, N.: Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. München 2005.

Stern, D. N.: Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart 1992.

UNICEF: The State of the World's Children 2003. New York 2003.



BETEILIGUNG DER JÜNGSTEN IN DEN ERSTEN BILDUNGSJAHREN

Eva Pözl-Stefanec & Catherine Walter-Laager

In den 1920er Jahren proklamierte Janusz Korczak (1878-1942), ein polnischer Arzt und Pädagoge, dass jedes Kind ein Recht auf unbedingte Achtung seiner Persönlichkeit hat und legte damit die Basis für die Kinderrechte (vgl. Maywald 2016, S. 35). Kritisch hat er in seinen Schriften das ungleiche Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern angemerkt: Das Kind „darf keinerlei Ansprüche stellen, es hängt nur vom guten Willen ab, wenn wir ihm etwas geben“ (Korczak 1998, S. 11). Auch wenn er nicht primär Säuglinge und Kleinstkinder im Fokus seiner Überlegungen hatte, so zeigt die Auseinandersetzung mit seinen Schriften auf, dass die Ermöglichung und der Grad der Beteiligung von Kindern immer von den erwachsenen Personen abhängig sind. Partizipation beginnt demnach „in den Köpfen der Erwachsenen“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2009, S. 47).

„Bis jetzt hing alles vom guten Willen und von der guten oder schlechten Laune des Erziehers ab. Das Kind war nicht berechtigt, Einspruch zu erheben. Dieser Despotismus muss ein Ende haben“ (Korczak 1971, S. 304).

Mittlerweile wird allgemein anerkannt, dass Säuglinge und Kleinstkinder sich ihre (Um-)Welt kompetent selbst aneignen und schon in frühester Kindheit selbsttätig sein können (vgl. Pözl-Stefanec 2017, S. 105). Wenn Partizipation als die Beteiligung und aktive Mitwirkung von Mädchen und Buben verstanden wird, können Beteiligungsmöglichkeiten schon von Kleinstkindern wahrgenommen werden. Somit betreffen diese Teilhabechancen ebenso Aspekte des Krippenalltags (Rehmann 2016, S. 132).

Damit Kinder in Krippen partizipieren und frei explorieren können, benötigen sie stabile Beziehungen, die von Sicherheit und Vertrautheit geprägt sind (vgl. Pfiffner & Walter-Laager 2017, S. 19-20). Da sich Kinder in den ersten Lebensjahren nur bedingt verbal ausdrücken können, hängt es von der Fachperson ab, ob sie die Signale der Kinder deuten kann, diese angemessen interpretiert und prompt und feinfühlig beantwortet (vgl. Gutknecht 2015, S. 15). In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass Bildungsthemen und Entwicklungsbereiche, im partizipativen Kontext, stark mit sozialen Entwicklungskompetenzen von Kindern zusammenhängen. Wenn es Kindern und Fachkräften in der Krippe nicht gelingt, eine Beziehung aufzubauen, bleibt dem Säugling oder Kleinstkind auch jegliche Beteiligungsmöglichkeit verwehrt (vgl. ebd., S. 79).

Im Alter von zwei Lebensjahren ent-

wickeln Kinder die Fähigkeit, emotionalen Stress selbst zu regulieren und erst mit zunehmendem Alter können sie Konflikte selbst lösen. Sie sind also auf unterstützende Erwachsene angewiesen, die sie in diesem Bildungsprozess professionell – was konkret zurückhaltend, aber achtsam bedeutet – begleiten (vgl. Kullik & Petermann 2012, S. 31; vgl. Schneider & Wüstenberg 2014, S. 25-26; vgl. Walter-Laager & Plautz 2017). Gegen Ende des zweiten Lebensjahres tritt die „Phase der Autonomie“ ein, die dazu führt, dass Kinder zunehmend nach Selbstständigkeit und Selbstbestimmtheit streben. Kinder äußern in dieser Phase häufig das Wort „Nein“, dadurch äußern sie, dass sie möglichst viel auf eigene Faust erforschen möchten, alles über ihre eigenen Kräfte und Möglichkeiten erfahren und unbehelligt von „gut gemeinter“ Hilfestellung üben und es auch alleine können möchten (vgl. Haug-Schnabel 2011, S. 6). Wird dem Kind zu wenig oder keine Autonomie zugestanden, kann es mit „Überanpassung“ (das Kind rebelliert ruhig und zurückgezogen) oder mit „Fehlpassung“ (das Kind rebelliert laut) reagieren. Anstelle von starren Disziplinierungsmaßnahmen brauchen Kinder Unterstützung bei der Anwendung von verschiedenen Strategien bei der Konfliktlösung¹ (vgl. Priebe 2012b, S. 40-41; Walter-Laager, Pözl-Stefanec, Mittelschek & Gimplinger 2018, S. 34). Kinder möchten ihre Handlungen so selbst(bestimmt) wie möglich durchführen und an alltäglichen

Handlungen beteiligt werden. Voraussetzungen dafür sind, dass alle Aspekte bezüglich der Gestaltung der Umgebung und des pädagogischen Alltags transparent und nachvollziehbar für die Kinder sind und auch die Handlungen, Entscheidungen und Tätigkeiten der pädagogischen Fachpersonen nicht willkürlich erscheinen. Ebenso sind alle Kinder bei der Bewältigung der Alltagssituationen aktiv mit kleinen Aufgaben miteinzubeziehen. Die Möglichkeit, selbstbestimmt zu handeln und aktiv einen Beitrag zur Gemeinschaft zu leisten, macht die Kinder stolz und sie erleben sich als wirksam (vgl. Walter-Laager et al. 2018, S. 14).

Besonders in sorgenden und pflegenden Situationen nimmt Partizipation in der Kinderkrippe einen wichtigen Stellenwert ein. Dabei stellen sich oft folgende Fragen:

Gibt es festgeschriebene Wickelzeiten oder werden die Kinder individuell gewickelt?

Das Wickeln sollte sich individuell an den Bedürfnissen der Kinder und nicht an festgelegten Tageszeiten orientieren. Da das Wickeln eine intime Situation ist, soll jedes Kind selbst entscheiden dürfen von wem aus dem Team es gewickelt wird. Ab welchem Zeitpunkt Kinder keine Windel mehr brauchen, hängt von ihrer körperlichen, kognitiven und

emotionalen Entwicklung ab. Es ist die Aufgabe der Erwachsenen, die Signale der Kinder deuten zu können und ihnen so viel Zeit und Raum zur Verfügung zu stellen, wie sie für diesen Prozess brauchen. Dazu gehört auch das Wissen, dass nicht alles von Anfang an perfekt gelingen kann, sondern dass das wiederholte An- und Ausziehen und das auf die Toilette setzen, an das Tempo des Kindes angepasst, dazu gehört (vgl. Priebe 2012a, S. 19-20).

Dürfen Kinder selbst entscheiden, ob, wann, was und wieviel sie essen?

Bei den pädagogischen Fachpersonen liegt die Verantwortung, welche Nahrungsmittel zu welcher Qualität und Zeit angeboten werden. Sie bereiten die Lebensmittel für die Kinder schmackhaft vor, sorgen für eine angenehme Atmosphäre, die zum Essen einlädt, sorgen für regelmäßige (Zwischen-)Mahlzeiten und bieten Modelle für das Verhalten beim Essen an. Die Kinder haben im Gegenzug die Wahlfreiheit, ob, was und wieviel sie davon essen. Besonders bei sehr kleinen Kindern variiert der Bedarf an Nahrung oft stark. An manchen Tagen essen sie weniger als an anderen. Wenn das Essensangebot von einem Kind vollständig abgelehnt wird, sollten Ankerlebensmittel² zur Verfügung stehen. Keinesfalls sollte der Druck beim Essen durch Lob oder Tadel erhöht wer-

den. Dazu zählt ebenso die Verweigerung des Nachtisches oder das Einhalten von strikten Essenszeiten. Bei Säuglingen und Kleinstkindern ist auf individuelle Essenszeiten zu achten (vgl. Gutknecht/Höhn 2017, S. 41-45).

Dürfen Kinder selbst entscheiden, ob, wann und wie lange sie in der Kinderkrippe schlafen wollen und dürfen?

Aus Studien ist bekannt, dass der Schlafbedarf von Kind zu Kind sehr verschieden ist. Ab dem zweiten bis dritten Lebensmonat entwickelt sich bei Kindern „eine innere Uhr“: Diese regelt, ob Kinder eher Morgen- oder Abendtypen sind, wieviel Schlaf sie insgesamt und in welchen Zyklen sie Schlaf benötigen. Es ist beispielsweise bekannt, dass 50 % der Kinder im Alter von 36 Lebensmonaten tagsüber keinen Schlaf mehr brauchen. In der Verantwortung der pädagogischen Fachpersonen liegt, dass sich ihr pädagogisches Handeln am individuellen Schlaf-Wach-Rhythmus der Kinder orientiert und sie diesen nicht zu stark aufgrund anderer Interessen beeinflussen (vgl. Kramer 2015, S. 6).

Partizipation in der institutionellen Bildung und Betreuung von Säuglingen ist also nicht nur ein verankertes Kinderrecht (vgl. BGBl. I 2011, S. 2) oder ein schriftlich festgehaltenes pädagogisches Prinzip im Bil-

CHECKLISTE ZUR BETEILIGUNG VON KLEINSTKINDERN

- ✓ Die Kinder wissen wo sie unterschiedlichste Spiel- und Alltagsmaterialien finden. Diese sind für sie frei zugänglich.
- ✓ Sie dürfen im Rahmen der vorgegebenen Strukturen selbst entscheiden, wann, wie lange und mit welchen Materialien sie spielen möchten.
- ✓ Den Kindern stehen zu jeder Tageszeit Rückzugs- und auch Bewegungsmöglichkeiten frei zur Verfügung.
- ✓ Die Kinder dürfen bei alltäglichen Tätigkeiten wie Aufräumen, Jause zubereiten oder Tischdecken helfen. Dabei wird von ihnen nicht verlangt, dass die Aktivitäten bis zum Ende durchgeführt werden.
- ✓ Auftretende Schwierigkeiten beim Spielen werden nicht für die Kinder, sondern mit ihnen gemeinsam gelöst.
- ✓ Den Kindern wird aufmerksam und aktiv zugehört und ihre nonverbalen Signale werden gedeutet.

¹Konfliktlösungsstrategien wären beispielsweise Strategien zur Selbstberuhigung (am Daumen nuckeln, Schaukeln) oder Rückzugsstrategien (vertiefend dazu: Walter-Laager et al. 2017, S. 32).

²Ankerlebensmittel sind Lebensmittel, welche die Kleinkinder kennen und auch mögen (z.B.: Biskotten, Datteln, etc.). Diese Lebensmittel werden dem Kind dann angeboten, wenn es angespannt ist oder trotz Hunger und Angebot an Speisen nichts isst (vgl. Gutknecht 2017, S. 28).

dungsRahmenPlan (vgl. CBI 2009, S. 4). Am Grad der Beteiligungsmöglichkeit von Kindern in Kinderkrippen wird unter anderem auch die Höhe der Qualität der Einrichtungen sichtbar (vgl. Walter-Laager et al. 2018; vgl. Nentwig-Gesemann/Walther/Thegina 2017). Die Verantwortung liegt letztendlich bei der pädagogischen Fachperson – sie beobachtet die Kinder und hört ihnen zu, sie unterstützt sie bei der selbständigen Bewältigung ihres Alltags, sie übernimmt je nach Situation die Beendigung der Tätigkeit oder führt diese mit ihnen gemeinsam durch (vgl. Walter-Laager et al. 2018, S. 14).

Es zeigt sich, dass Partizipation in der Kinderkrippe einer Haltung bedarf, die in alltäglichen Situationen und pädagogischen Interaktionen gelebt werden sollte, in der die Verantwortung der Erwachsenen für das Wohl der Kinder als oberstes Prinzip gilt (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2009, S. 50).

INFORMATIONSKASTEN:

Wie eine wohl überlegte vorbereitete Umgebung die Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern unterstützen kann, wird an den Videos „Essenszubereitung partizipativ gestalten“ und „Mikrotransitionen partizipativ gestalten“ aus dem Projekt „Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen“ deutlich. Die Videos sind unter folgenden Link abrufbar: <https://krippenqualitaet.uni-graz.at/de/good-practice-kriterien/good-practice-kriterien/partizipation-ermoeglichen/>

LITERATUR

BGBL. I – BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH (2011). 4. Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern. Download als PDF-Version über: http://www.kija.at/images/entwurf_bundesverfassungsgesetz_kinderrechtskonvention.pdf. (Stand 09. 05. 2018).

Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Österreich 2009. Download als PDF-Version über: https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2009/bildungsrahmenplan_18698.pdf?4dtiae (Stand 09. 05. 2018).

GUTKNECHT, Dorothee: Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur Professionellen Responsivität. Stuttgart 2015.

GUTKNECHT, Dorothee/HÖHN, Kariane: Essen in der Kinderkrippe. Achtsame und konkrete Gestaltungsmöglichkeiten. Freiburg 2015.

HANSEN, Rüdiger/KNAUER, Raingard: Das Praxisbuch: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Wie pädagogische Fachkräfte Partizipation und Engagement von Kindern fördern. Gütersloh 2017.

HANSEN, Rüdiger/KNAUER, Raingard/STURZENHECKER, Benedik: Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen. TPS 2, 2009, S. 46-50.

HAUG-SCHNABEL, Gabriele: Die Sauberkeitsentwicklung unter dem Aspekt des Erlangens von Autonomie und Kontrolle. Download als PDF-Version über: https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Haug_Schnabel_II_Sauberkeitsentwicklung_2011.pdf (Stand 09. 05. 2018).

KORCZAK, Janusz: Wie man ein Kind lieben soll. Göttingen 1971.

KORCZAK, Janusz: Das Recht des Kindes auf Achtung. Göttingen 1998.

KRAMER, Maren: Schlafen in der Kinderkrippe – Pädagogische Herausforderungen einer Alltagssituation. Download als PDF-Version über: <https://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/schlafen-in-der-kinderkrippe-paedagogische-herausforderungen-einer-alltagssituation/> (Stand 09. 05. 2018).

KULLIK, Angelika/PETERMANN, Franz: Emotionsregulation im Kindesalter. Göttingen 2012.

MAYWALD, Jörg: Kinderrechte in der Kita Kinder schützen, fördern, beteiligen. Freiburg im Breisgau 2016.

NENTWIG-GESEMANN, Iris/WALTHER, Bastian/THEDINGA, Miste: Qualität aus Kindersicht – Die Quaki-Studie. Abschlussbericht. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung & Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration (Hrsg.). Berlin. Download als PDF-Version über: <https://www.qualitaet-vor-ort.org/qualitaet-in-der-fruehen-bildung/studien-und-erhebungen/quaki/> (Stand 09. 05. 2018).

PIFFNER, Manfred/WALTER-LAAGER, Catherine: Zwischenmenschliche Beziehungen ... sind von Geburt an lebenswichtig. In: Walter-Laager, Catherine/Pfiffner, Manfred/Fasseing Heim, Karin (Hrsg.): Beziehungen in der Kindheit. Soziales Lernen in frühpädagogischen Einrichtungen verstehen und unterstützen. Bern 2017. S. 13-34.

PÖLZL-STEFANEC, Eva: Anforderungen an die Ausbildung von PädagogInnen in Kinderkrippen – Ein Plädoyer für eine grundlegende Reform. Opladen 2017.

PRIEBE, Michael, a: Demokratie leben in der Krippe. In: Höhne-Serke, Evelyne/Priebe, Michael/Wenzel, Sascha (Hg.): Mit Kindern Demokratie leben. Handbuch zur Projektentwicklung und Evaluation. Aachen 2012. S. 17-30.

PRIEBE, Michael, b: Autonomie, Partizipation und Aushandlung. In: Höhne-Serke, Evelyne/Priebe, Michael/Wenzel, Sascha (Hg.): Mit Kindern Demokratie leben. Handbuch zur Projektentwicklung und Evaluation. Aachen 2012. S. 38-44.

REHMANN, Yvonne: Partizipation in der Krippe. In: Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim 2012. S. 132-156.

SCHNEIDER, Kornelia/WÜSTENBERG, Wiebke: Was wir gemeinsam alles können: Beziehungen unter Kindern in den ersten Lebensjahren. Berlin 2014.

WALTER-LAAGER, Catherine/PLAUTZ, Carmen: Kinderkonflikte – ein Lernfeld? In: Walter-Laager, Catherine/Pfiffner, Manfred/Fasseing Heim, Karin (Hg.): Beziehungen in der Kindheit. Soziales Lernen in frühpädagogischen Einrichtungen verstehen und unterstützen. Bern 2014. S. 73-104.

WALTER-LAAGER, Catherine, PÖLZL-STEFANEC, Eva, GIMPLINGER, Christina & MITTISCHEK, Lea: Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen. Arbeitsmaterial für Aus- und Weiterbildungen, Teamsitzungen und Elternabende. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz. Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaftliche Fakultät. Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Arbeitsbereich Elementarpädagogik 2018.

ANGABEN ZU DEN AUTORINNEN:

Dr.ⁱⁿ Eva Pözl-Stefanec,

ist ausgebildete Kindergarten- und Hortpädagogin, hat Sozialpädagogik mit dem Fachschwerpunkt Elementarpädagogik studiert und ihre Dissertation zum Thema „Anforderungen an die Ausbildung von KindergartenpädagogInnen in der Kinderkrippe“ verfasst. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Professionalisierung von ElementarpädagogInnen, institutionelle Bildung und Betreuung von Kindern in den ersten Lebensjahren sowie Qualitätsentwicklung in Kinderbildungs- und -betreuungsinstitutionen.

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ habil. Catherine Walter-Laager,

ist ausgebildete Erziehungswissenschaftlerin, Erwachsenenbildnerin und Kindergartenpädagogin/Lehrperson der Kindergartenstufe. Sie leitet den Lehrstuhl für Elementarpädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz und ist Geschäftsführerin des Forschungs- und Entwicklungsinstitutes PädQUIS in Berlin. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Qualität in Kinderkrippen, Kindergärten und Kitas und Lehr-Lernprozesse in der frühen Kindheit.



Nähere Informationen zum Projekt und alle Videos finden Sie unter: <https://krippenqualitaet.uni-graz.at/de/good-practice-kriterien/>

RAHMENBEDINGUNGEN FÜR GELUNGENE BETEILIGUNGSARBEIT



Beteiligung in Kindertagseinrichtungen wird auf drei unterschiedlichen Ebenen umgesetzt und gelebt. Jede Ebene bietet für pädagogische Fachkräfte vielfältige Möglichkeiten, die Kinder im Alltag zu beteiligen. Hansen, Knauer und Sturzenhecker haben zur Verdeutlichung dieser Ebenen ein „Beteiligungsdreieck“ entwickelt:

DAS BETEILIGUNGSDREIECK

Einmischung in öffentliche Angelegenheiten
in Politik und Verwaltung



Beziehung zwischen Erwachsenen
und Kindern (Haltung)

Strukturelle Verankerung
von Rechten

Die Basis von demokratischem Alltagsleben in der Einrichtung umfasst die zwei unteren Ebenen: die achtende Beziehung zwischen den Erwachsenen und den Kindern, also die Haltung im Sinne der Partizipation und respektvollen Beziehung untereinander, und die strukturell verankerten Partizipationsrechte im Kindergarten. Wenn die Kindertagseinrichtung sich zudem noch mit öffentlichen Angelegenheiten befasst, geht hier pädagogische Partizipation in politische Beteiligung über.

1. Achtende Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen: Aktives und sensibles Zuhören bildet die entscheidende Grundlage dafür, Kinderanliegen zu hören, zu verstehen und dann umzusetzen. Partizipation braucht eine respektvolle und ernst nehmende Haltung den Kindern gegenüber sowie ein Interesse am Gespräch mit dem Kind. Diese Form der Beteiligung lässt sich unabhängig vom Alter praktizieren!

2. Strukturelle Verankerung von Rechten: Eine wichtige Voraussetzung für gelungene Beteiligungsarbeit ist, eine Möglichkeit für Kinder zu schaffen, sich regelmäßig zu beteiligen. Dies kann in Form eines Gremiums wie etwa einer regelmäßig stattfindenden Kinderkonferenz in der Einrichtung geschehen. Idealerweise wird so ein Gremium auch schriftlich in der Einrichtung festgeschrieben (in Form einer Verfassung): Dies sichert den Kindern das Recht auf Mitsprache zu.



„In unserer Arbeit geht es ja immer darum:
Was brauchen unsere Kinder gerade, was
ist wichtig für ihre Entwicklung, was wün-
schen sie sich? Das muss für uns doch
immer das sein, wonach wir unsere Arbeit
ausrichten!“

3. Auseinandersetzung mit öffentlichen Angelegenheiten in Politik und Verwaltung: Kindertagseinrichtungen haben ferner die Möglichkeit, sich in öffentliche Angelegenheiten einzubringen und so die Interessen der Kinder öffentlich zu vertreten (wie etwa in der Raum- oder Verkehrsplanung). Diese Interessen können beispielsweise im Gremium von den Kindern kommuniziert worden sein und werden mithilfe der pädagogischen Fachkräfte nach außen getragen. Die Kinder erleben so ihre Kommune als Handlungsraum, in dem auch sie sich einbringen können.

Für alle drei Ebenen gilt: Es liegt in der Hand der Erwachsenen, die Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Beteiligungsarbeit mit den Kindern zu schaffen!

„Partizipation kann nur in Beziehungen entstehen, die durch gegenseitigen Respekt geprägt sind. Für die Gestaltung einer solchen Beziehung sind die Erwachsenen (in Kindertagseinrichtungen die pädagogischen Fachkräfte) in besonderer Weise verantwortlich.“ (Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2011, S. 54 f.)

FORMEN DER BETEILIGUNG



Partizipation mit Kindern kann auf vielfältige Weise gelebt werden. Die verschiedenen Möglichkeiten bzw. Formen der Beteiligung können bei allen gesellschaftspolitischen Themen, bei denen Kinder und Jugendliche beteiligt werden, einfließen; Mischformen sind durchaus möglich. Welche Form für das eigene Projekt gewählt wird, sollte vom Team gemeinsam beschlossen werden!

• Projektbezogene Formen:

Beteiligungsprojekte dieser Art sind thematisch und zeitlich begrenzt und werden in der Regel mit einem Ergebnis oder Produkt abgeschlossen. Dies können beispielsweise eine Spielplatzplanung, eine Umgestaltung der Jause, Umgestaltung der Räumlichkeiten des Kindergartens sein.

Beispiel: In einem Modellkindergarten hat sich eine Pädagogin entschieden, ein kreatives Projekt nach den Ideen der Kinder umzusetzen. Einige Kinder erfanden eine Geschichte, welche die Pädagogin niedergeschrieben hat. Gemeinsam wurden passende tänzerische und kreative Elemente dazu ausgesucht, ein Bühnenbild gestaltet, die Musik ausgewählt. Als krönenden Abschluss präsentierten die Kinder die Geschichte ihren Eltern in einer gemeinsamen Aufführung (siehe dazu „Kreativprojekt“).

• Offene Formen:

Alle Kinder, die sich betroffen fühlen, können sich beteiligen. Im Kindergarten werden Ideenwerkstätten zu bestimmten Themen angeboten, bei denen sich Kinder freiwillig beteiligen können. Im Morgenkreis können alle Kinder, die wollen, mitdiskutieren. In der Gemeinde bietet die Bürgermeisterin oder der Bürgermeister eine Sprechstunde für Kinder an.

Beispiel: Ein regelmäßiger Morgenkreis nach dem Wochenende war ein Projekt, das ein Modellkindergarten eingeführt hat. Kinder können hier von ihren Erlebnissen vom Wochenende erzählen und auch Dinge ansprechen, die ihnen gerade gefallen oder nicht gefallen. Dafür stellt die Kindergartenpädagogin zwei Pöster mit einem fröhlichen und einem traurigen Gesicht zur Verfügung, welche die Kinder jeweils zu ihrer Stimmung passend aussuchen können.

• Parlamentarische Formen:

Hier handelt es sich um kontinuierlich stattfindende Treffen mit einer bestimmten Struktur und festgelegten Regeln. Beliebt sind vor allem Kinderkonferenzen oder Kinderparlamente. Diese können auch repräsentativ organisiert sein, d. h., eine kleine Gruppe von Kindern berät und entscheidet stellvertretend für alle Kinder; lediglich ein Teil der Kinder der Einrichtung ist im Gremium vertreten (vgl. Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2011, S. 60 f.).

Beispiel: Ein Modellkindergarten hat ein Kinderparlament eingeführt. Im Team entschied man sich aus mehreren Gründen dafür, dass fürs Erste nur die Schulgruppenkinder am Kinderparlament teilnehmen werden und somit Entscheidungen treffen können, die auch die anderen Kinder betreffen. Nach einer ersten Phase, in der das Kinderparlament regelmäßig getagt hat, wurde beschlossen, im kommenden Kindergartenjahr auch jüngere interessierte Kinder einzuladen.



FÜNF PRINZIPIEN DER BETEILIGUNG

Führt man demokratische Formen der Mitbestimmung in einem Kindergarten ein, setzt dies eine bestimmte Haltung aufseiten der pädagogischen Fachkräfte voraus: **Das Kind wird als selbstbestimmtes und mitentscheidendes Subjekt wahrgenommen.** Als mündige Person darf und soll es sich in alle Entscheidungen, die seine Person betreffen, einbringen und einmischen. Dabei sind fünf Prinzipien speziell zu beachten:

1. Prinzip der Information:

Kinder sollen wissen, worum es geht. Sie können sich nämlich nur beteiligen, wenn sie ausreichend informiert sind, worum es sich bei der anstehenden Entscheidung handelt. Die Kinder brauchen einen Bezug zum Thema und Klarheit darüber, wie ihre Interessen von dieser Entscheidung betroffen sind. Zusätzlich wissen sie über Entscheidungsspielräume und mögliche Alternativen Bescheid.

2. Prinzip der Transparenz:

Die Kinder wissen, auf welche Weise und wie weit sie sich beteiligen können. Die Strukturen und Prozesse sind für die Kinder durchschaubar. Wichtig dabei ist das Üben der gemeinsamen Entscheidungen in wiederkehrenden Settings. So können die Kinder bei der Entscheidungsfindung Sicherheit gewinnen.

3. Prinzip der Freiwilligkeit:

Man kann nicht zu demokratischen Prozessen gezwungen werden! Die Kinder entscheiden selbst, ob sie sich beteiligen oder nicht. Zuerst wurde von den Erwachsenen freiwillig entschieden, einen Teil ihrer Macht zugunsten der Kinder aufzugeben; nun entscheiden die Kinder, ob sie sich anstehenden Entscheidungen beteiligen wollen oder nicht.

„Es wird ohnehin schon so viel vorgegeben, die Kinder haben so einen fixen Ablauf, und so haben sie bei uns nun wirklich die Möglichkeiten, dass sie ihre Ideen äußern, dass die dann angenommen und durchgeführt werden. Es ist so, dass das die Kinder auch stärkt in ihrer eigenen Entwicklung, sie werden dann auch selbstbewusster. ‚Die vertrauen uns ja voll‘, hat zum Beispiel ein Mädchen gesagt!“

4. Prinzip der Verlässlichkeit:

Kinder brauchen die Sicherheit, dass Erwachsene sie in diesem Prozess begleiten, sie nicht alleinlassen und gemeinsam beschlossene Projekte auch umgesetzt werden. Erwachsene haben hier die Verantwortung, die Rechte, die den Kindern eingeräumt werden, auch zu beachten. Scheitert ein Projekt, was natürlich vorkommen kann, müssen die Gründe dafür transparent gemacht werden.

5. Prinzip der individuellen Begleitung:

Kinder werden tatkräftig und aktiv unterstützt, sodass sie Beteiligung erleben können – es genügt nicht, Kindern das Recht auf Beteiligung zuzugestehen. Wie viel Information und Ansprache jedes Kind in diesem Prozess benötigt, ist sehr individuell (vgl. Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2011, S. 22 ff.).

Ein guter Informationsfluss ist überall wichtig. Auch Kinder wollen die Möglichkeit haben, sich zu informieren! Sorgen Sie deshalb dafür, dass eine für alle einsichtige Information für die Kinder bereitsteht. Hier könnte zum Beispiel für die Kinder ersichtlich sein, welche Kinder im Kinderparlament vertreten sind und welche Themen behandelt wurden.



MACHTVOLLE ERWACHSENE UND BETEILIGUNG DER KINDER

Kinder sind zunächst zur Gänze von Erwachsenen abhängig, sie brauchen die Erwachsenen zur Erfüllung ihrer existenziellen Bedürfnisse. Daher nehmen Kinder die Macht der Erwachsenen auch lange unhinterfragt hin – unabhängig davon, ob Erwachsene ihre Macht missbrauchen oder nicht (vgl. Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2011, S. 26 ff.).



Wichtig ist, die Beteiligungsprojekte so anzulegen, dass alle im Team damit einverstanden sind. Dies setzt voraus, dass die Erwachsenen erst mal klären, ob und inwiefern sie die Kinder an Entscheidungen beteiligen wollen, also ihre Entscheidungsmacht mit den Kindern teilen wollen. Diskussionen darüber haben auch in diesem Modellprojekt stattgefunden und sind wichtig, um Vor- und Nachteile gut abzuwägen und sich so darauf zu einigen, wie viel Beteiligung den Kindern zugestanden wird.

Macht ist in allen Beziehungen – zwischen Erwachsenen oder zwischen Erwachsenen und Kindern – allgegenwärtig. Dennoch ist Macht ein Thema, dem man sich speziell in der Pädagogik ungern widmet. Häufig wird eine Auseinandersetzung damit für unnötig gehalten, viele pädagogische Fachkräfte – auch in Leitungspositionen – sind sogar der Meinung, dass sie keine Macht über andere Menschen und über die Kinder ausüben. Oftmals wird angenommen, dass in Beziehungen, die von Zuneigung geprägt sind, Macht keine Rolle spielt.

Pädagogische Beziehungen sind jedoch immer auch Machtverhältnisse, unabhängig davon, wie gut die Beziehung funktioniert oder wie nahe man sich steht. Wer also Kindern Partizipation ermöglichen will, kommt um **eine Auseinandersetzung mit dem Thema Macht** zwischen Kindern und Erwachsenen nicht herum.

Dabei ist Macht an sich nicht negativ zu bewerten, im Gegenteil: Es braucht diese Macht ein Stück weit, um den Alltag in einer Kindergarteneinrichtung gestalten zu können.

Pädagogische Fachkräfte in Kindergarteneinrichtungen üben den Kindern gegenüber auf unterschiedliche Arten Macht aus:

- **Handlungs- und Gestaltungsmacht:** Sie teilen die Gruppen ein, nehmen neue Kinder auf, gestalten die Umgebung, den Raum und den Tagesablauf usw.
- Zusätzlich haben sie über die Kinder **Verfügungsmacht:** Sie bestimmen über die Nutzung der Ressourcen und finanziellen Mittel der Räume.
- Sie beeinflussen die Kinder mit ihren Haltungen und Positionen zu verschiedenen Themen und üben so **Definitions- und Deutungsmacht** aus. Zusätzlich können sie Kinder leicht für Themen begeistern, überzeugend argumentieren und sie dazu bewegen, ihren Ideen zu folgen (Mobilisierungsmacht).

Diese Macht wird den pädagogischen Fachkräften durch die Eltern und durch die Kinder zugesprochen und das ist auch notwendig, um den Alltag in der Einrichtung gestalten zu können. Natürlich gilt: Auch Kinder haben Macht und können machtvolle Positionen in einer Gemeinschaft einnehmen, den anderen Kindern, aber auch Erwachsenen gegenüber (vgl. Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2011, S. 26 ff.).

BETEILIGEN, OHNE ZU ÜBERFORDERN

In allen Kindergarteneinrichtungen des Modellprojekts wurde von den Pädagoginnen die „Altersfrage“ in Bezug auf Beteiligung thematisiert: Vor allem in Gruppen mit vielen kleineren Kindern wurden auch Bedenken geäußert, ob diese beim Projekt überhaupt mitmachen können und ob sie in einer Kinderkonferenz nicht überfordert sind.

Grundsätzlich gilt: Kinder zu beteiligen ist von Babyalter an möglich. Der Alltag in der Kinderkrippe bietet bereits viele Möglichkeiten. (Siehe dazu den Beitrag von Eva-Maria Pözl-Stefanec und Catherine Walter-Laager ab Seite 26)

In Bezug auf das Alter und den Entwicklungsstand der Kinder stellt sich die Frage: Wie sieht es aus, wenn pädagogische Fachkräfte ein Gremium schaffen wollen, in dem Kinder sich regelmäßig beteiligen und ihre Ideen und Meinungen einbringen?

Will man Kinder erstmalig beteiligen, sollte man sich dessen bewusst sein, dass man ihnen damit etwas zumutet und sie herausfordert, sie eventuell auch ein Stück weit überfordert. Häufig stehen pädagogische Fachkräfte heute vor der Situation, dass manche Kinder es gewohnt sind, dass ihnen viel abgenommen wird, und sie dadurch wenig Selbstständigkeit mitbringen. Nun dürfen sie plötzlich in einer Kinderkonferenz mitreden und mitbestimmen. Dass dies erst mal viele Kinder überanstrengt und eine gewisse Zeit der Eingewöhnung braucht, ist wenig überraschend.

Rüdiger Hansen und Raingard Knauer beziehen sich in ihrer Arbeit auf den russischen Psychologen Lev Vygotskij (vgl. Hansen, Knauer 2015, S. 79 f.), der den Begriff **Zonen der Entwicklung** geprägt hat: Vygotskij hat festgestellt, dass es immer eine **gewisse Spanne gibt zwischen dem, was Kinder aktuell können und verstehen, und dem, was sie bereits in der Lage sind zu lernen** und zu verstehen. Sind bestimmte Aufgaben in der beschriebenen Zone, fordern sie die Kinder zwar heraus, fördern sie aber gleichzeitig in ihrer Entwicklung. Liegen die Aufgaben außerhalb dieses Bereichs, können sie überfordern und demotivieren.



Beteiligung ist ein Lernfeld für alle. Wichtig ist, dass die PädagogInnen und die Kinder sich der Auseinandersetzung mit Beteiligung schrittweise annähern und laufend abgewogen wird, was passend ist.

„Es ist einfach schön, wenn die Kinder teilhaben können. Das war auch das Ausschlaggebende, dass den Kindern mehr zugehört wird. Wir haben jetzt aber bei der Kinderkonferenz bemerkt: Es ist schon zu viel, es kommt so viel und das wird dann zu lange für die Kinder. Denn das klingt immer gut: Die Kinder dürfen sagen, was sie möchten, aber wie man das dann umsetzt, das braucht so viel Feingefühl und Übung, und die Erfahrung hat jetzt gezeigt, dass wir immer nur mehr drei Kinder sprechen lassen werden.“



ELTERNARBEIT UND BETEILIGUNG

Die Zusammenarbeit mit den Eltern stellt für pädagogische Fachkräfte in vielerlei Hinsicht eine große Herausforderung dar. Während manche Eltern kaum Interesse an der Einrichtung und der Erziehung ihrer Kinder äußern, haben andere Eltern ein großes Bedürfnis nach viel Information und Gesprächen. Mit dieser Bandbreite an Erwartungen umzugehen, ist nicht immer leicht.

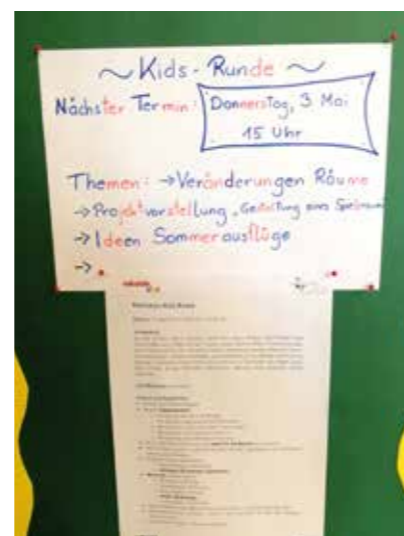
Gleichzeitig gilt: Eltern, pädagogische Fachkräfte und Kinder sind alle drei HauptdarstellerInnen im Erziehungsprozess – und im Idealfall erleben Eltern und pädagogische Fachkräfte eine gemeinsame Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Das Wort Partnerschaft impliziert bereits, dass es sich dabei um eine Beziehung auf Augenhöhe handeln soll. Der Kindergarten und die Familie sind grundsätzlich zwei verschiedene Systeme, in denen Erwachsene unterschiedliche Handlungen setzen und den Alltag unterschiedlich gestalten. Trotzdem ist ein **grundsätzliches Einverständnis zwischen Elternhaus und Einrichtung eine wichtige Basis für diese Erziehungspartnerschaft.**

Die PädagogInnen berichten häufig: Den Eltern ist Mitbestimmung in der Einrichtung an sich sehr recht, die Angebote wurden grundsätzlich positiv aufgenommen. Schwieriger

wird es, wenn Eltern Auswirkungen aus der Kinderkonferenz am eigenen Leib spüren:

„Wenn die Eltern selbst betroffen sind, wird es schon schwieriger. Zum Beispiel mit dem Spielzeug, das war ein Riesenthema im Kindergarten. Da gab es dann einen Beschluss in der Kinderkonferenz, eine große Mehrheit der Kinder wollte Spielzeug von zu Hause mit in den Kindergarten nehmen. Darüber wurde abgestimmt und dann haben wir uns gemeinsam Regeln überlegt. Das hat toll funktioniert. Die Kinder halten sich da wirklich gut daran. Die Eltern haben dann einen Brief bekommen, in dem die Spielzeugsache erklärt wurde. Aber die Eltern waren nicht so einverstanden damit, weil sie zu Hause mit den Kindern jetzt oft das Problem haben: Was nehme ich mit, und manchmal finden sie es natürlich nicht. Also das war den Eltern nicht so recht, das haben auch mehrere gesagt.“

Den PädagogInnen ist bewusst, dass dieser Beschluss der Kinderkonferenz eine Herausforderung für manche Eltern darstellt. Im Team wurde entschieden, diese Regelung erst mal trotzdem so zu belassen, mit den Eltern diesbezüglich aber natürlich stets in Kontakt zu bleiben.



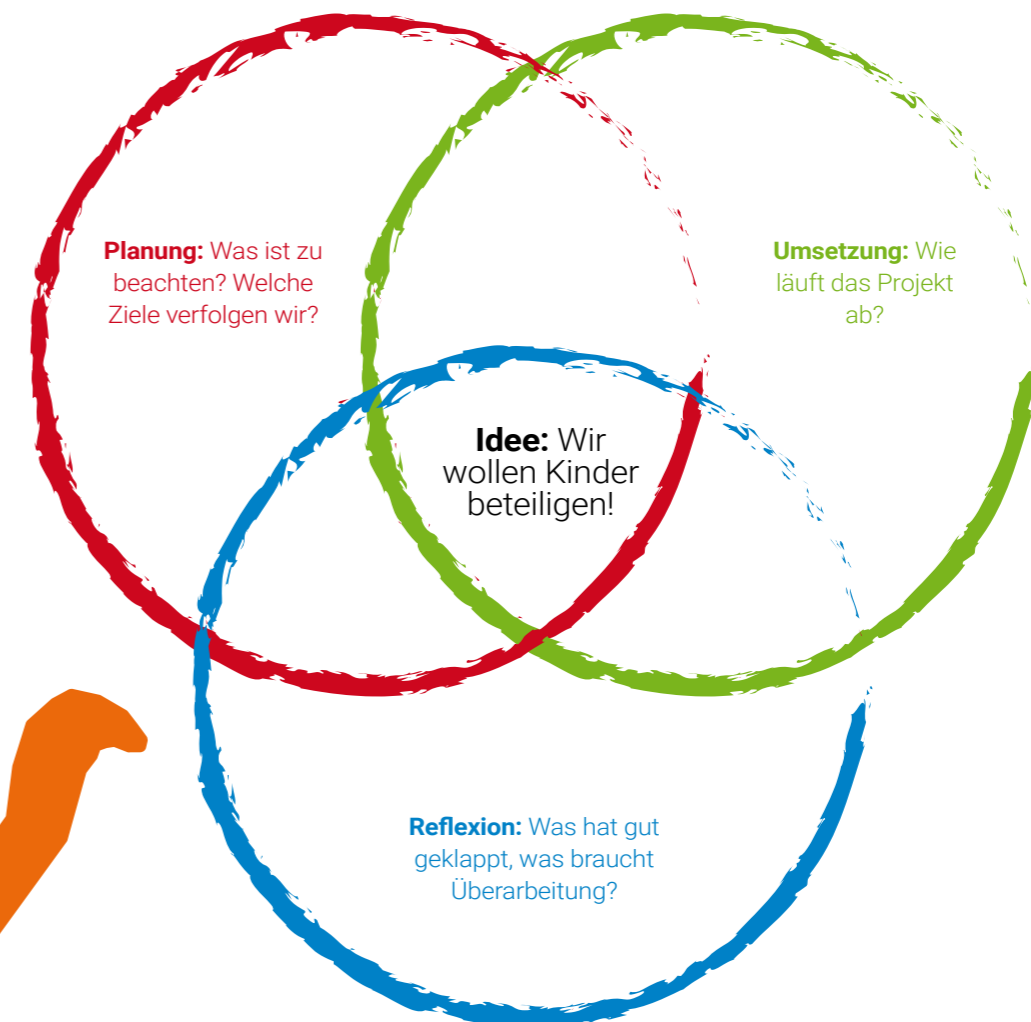
Wollen Sie in Ihrer Kindertageeinrichtung Kinder stärker beteiligen und Entscheidungen selbstständiger treffen lassen, müssen die Eltern frühzeitig und umfassend darüber informiert werden. Dabei helfen z. B. Fotos aus der Kinderkonferenz und Informationen, worüber die Kinder mitentscheiden können, auf der Elternpinnwand. Ansonsten kann es zu Verwirrung und Unsicherheiten bei den Eltern kommen, die sich auch auf die Kinder negativ auswirken können. In so einem Fall gilt es dann, verstärkt auf Elterninformation zu setzen und die Sorgen der Eltern ernst zu nehmen. Ratsam ist es in diesem Sinne, die Eltern auch darüber zu informieren, welche positiven Effekte Beteiligung der Kinder aus Sicht der PädagogInnen haben kann.

EIN BETEILIGUNGSPROJEKT STARTEN

Wie lässt sich nun Beteiligung im eigenen Kindergarten „starten“? Wie können wir eine Partizipationskultur einführen, damit Kinder sich einbringen können?

Hier gilt es, sich nochmals vor Augen zu halten: **Beteiligung beginnt auf der Ebene der Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen.** Damit eine partizipative Kultur entsteht und gelebt wird, braucht es Erwachsene, die **Kinder ernst nehmen und ihnen zuhören.** Es braucht ihre Bereitschaft, mit Kindern einen Dialog auf Augenhöhe zu führen (ausführliche Informationen zu einer eingehenderen Beschäftigung mit diesem Thema siehe z. B. Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2011 – speziell das Kapitel „Dialoge mit Kindern führen“). In der Praxis zeigt sich: Ist diese Möglichkeit, in Dialog zu treten, vorhanden und wird sie gelebt, erkennen die PädagogInnen, was mit den Kindern alles möglich ist bzw. auf welche Prozesse sie bereit sind, sich einzulassen. Darauf werden weitere Methoden, die den Kindern Mitbestimmung zusichern, aufgebaut.

„Ich merke, die Kinder brauchen dann schon hin und wieder Impulse, aber sie können schon so viel selbst machen, sie bringen sich dann selbst so stark ein, es ist dann auch so ein Dominoeffekt, wenn einer beginnt. Ich glaube, sie lernen auch sehr viel für ihr Sozialverhalten.“



DIE IDEE!

„Wir hatten im Workshop gleich die Idee, unsere Raumsituation zu verbessern. Wir haben einen Gruppenraum, in dem alle Kinder spielen, und da ist viel zu wenig Platz. Und den anderen Raum haben wir nur wenig genutzt. Also war schnell klar, dass wir uns da etwas einfallen lassen wollen und die Kinder einbinden werden.“

Wenn Sie in Ihrer Einrichtung ein Beteiligungsprojekt beginnen, ist es wichtig und sinnvoll, einige Vorüberlegungen anzustellen.

Beteiligung der Kinder beginnt in den Köpfen der Erwachsenen. Idealerweise wird das Thema im Team gemeinsam mit den anderen pädagogischen Fachkräften besprochen und diskutiert. **Ein gutes Beteiligungsprojekt setzt einen Plan voraus, den alle mitwirkenden Erwachsenen gemeinsam entwickeln und mittragen.** In diese ersten Überlegungen, wie und woran die Kinder in der Einrichtung beteiligt werden sollen, ist erst mal nur das Kinderteam eingebunden. Hier kann es natürlich auch zu kontroversen Diskussionen kommen, in welchen der Spielraum für die Beteiligung der Kinder ausgehandelt wird. Denn: **„Kinder müssen nicht bei allen Entscheidungen mitreden.“** (Hansen 2008, S. 61) In manchen Bereichen wäre es sogar fahrlässig, Kinder alleine entscheiden zu lassen, beispielsweise im Straßenverkehr.

Punktuell können auch Projekte von einzelnen pädagogischen Fachkräften gestartet werden. Der Weg hin zu einer partizipativen Kultur in der gesamten Einrichtung ist jedoch nur möglich, wenn das gesamte Team mitmacht und dahintersteht.

Wo können und wollen Kinder mitbestimmen und sich einbringen?

Kinder sollen und wollen bei Herausforderungen des alltäglichen Lebens – ihres alltäglichen Lebens im Kindergarten – beteiligt werden. Folgende Fragen können Ihnen helfen, sich über die derzeitige Situation in Bezug auf die gelebte Partizipationskultur Gedanken zu machen:

- Welche Erfahrungen haben wir in der Einrichtung bereits mit Beteiligung gemacht?
- Wo wird derzeit in unserem Kindergarten Beteiligung gelebt?
- In welchen Bereichen können Kinder selbstbestimmt handeln?
- Was wird den ganzen Tag unterschieden und gemacht, damit der Alltag funktioniert und sich Kinder und Erwachsene wohlfühlen (vgl. Hansen, Knauer 2015, S. 22)?

Es kann hilfreich sein, wenn Sie sich dazu im Team gemeinsam auf den Weg durch die Einrichtung begeben und überlegen, wo Kinder mitmachen und selbstbestimmt handeln können.

Wenn Sie sich in Ihrer Einrichtung zum ersten Mal mit dem Thema Partizipation beschäftigen, ist es sinnvoll, sich vorerst einmal einem Projekt zu widmen, das zeitlich überschaubar ist. Klappt dieses Projekt gut, wird im Team darüber entschieden, wie Beteiligung weiter implementiert werden kann.

In einem Modellkindergarten wurde auf diesem Rundgang ersichtlich: Es ist ein Raum vorhanden, der derzeit wenig genutzt wird und eher als Abstellkammer Verwendung findet. Gleichzeitig war es den pädagogischen Fachkräften wichtig, den Kindern mehr Möglichkeiten für selbstbestimmtes Spielen zur Verfügung zu stellen.

Eine schön und ansprechend gestaltete Umgebung ist den meisten Menschen, vor allem im pädagogischen Bereich, wichtig. Auch auf Kinder und Eltern der Einrichtung wirken gestaltete Vorräume, Wände und Fenster anregend und sympathisch. Wenn es darum geht, WIE der Kindergarten gestaltet ist, eröffnet sich hier sofort ein Bereich, in dem Kinder sich beteiligen können. In einer Einrichtung aus dem Modellprojekt konnten sie beispielsweise selbstständig die Räume zu einem Thema dekorieren. Die Pädagogin hat die Kinder bei der Verwendung des Materials und der Farben unterstützt, die Gestaltung ihnen selbst überlassen.

DAS PROJEKT PLANEN

Die Projektziele

In jedem Projekt gilt es, **Ziele** zu formulieren. Für den **Beteiligungsprozess** im Kindergarten sind hier zwei unterschiedliche Ebenen von Bedeutung (vgl. Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2011, S. 296 f.):

Die Wirkungsziele (Outcome), die beispielsweise auf das Verhalten oder die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder abzielen: Selbstvertrauen gewinnen, das Wohlbefinden oder Engagement der Kinder in der Einrichtung steigern.

Die konkreten Projektziele (Output) sind die Ergebnisse des Prozesses im Sinne von getroffenen Entscheidungen, eingeführten Maßnahmen oder eines gemeinsam gestalteten „Produkts“.

Die Wahl des passenden Themas

Ist Beteiligung in Ihrer Kindertageeinrichtung ein neues Feld, kann es empfehlenswert sein, dass die Fachkräfte ein Thema auswählen und sich so dem Beteiligungsprozess annähern. Vorschläge und Anregungen zu möglichen Themen finden Sie in der Übersicht „Das machen wir gemeinsam!“.

Vielleicht „wartet“ auch in Ihrer Einrichtung ein konkretes Projekt darauf, unter Einbeziehung der Kinder umgesetzt zu werden: Steht die Umgestaltung eines Raumes an oder soll die Jause neu organisiert werden? Das Sommerfest ist noch nicht geplant, gibt es ein Budget für neues Spielzeug? In diesen Fällen hätten Sie bereits einige Möglichkeiten parat, die sich sehr gut für einen **Einstieg in die Beteiligungsarbeit** anbieten.

Auch in weiterer Folge kann es immer wieder sinnvoll und notwendig sein, dass **pädagogische Fachkräfte die Themen, bei denen Kinder mitbestimmen können, einbringen.** Zudem brauchen Inhalte, die sonst für Kinder nicht leicht zugänglich sind, die Aufbereitung der Erwachsenen. Sie werden sehen: die Kinder werden mit der Zeit von sich aus viele neue Ideen und Themen einbringen!

Ein Beteiligungsprojekt kann vordergründig ein konkretes Projektziel verfolgen: Beispielsweise kann die Neugestaltung eines Außenbereichs dringend notwendig sein. Die pädagogischen Fachkräfte beschließen, die Kinder dabei miteinzubeziehen, und verfolgen so auch Wirkungsziele. Umgekehrt können natürlich auch die Wirkungsziele im Fokus stehen! Wichtig ist immer: Halten Sie Ihre gemeinsam formulierten Ziele zu Beginn des Projekts schriftlich fest!

„Es ist einfach schön, wenn die Kinder am gesamten Bildungssystem teilhaben können. Und das war auch das Ausschlaggebende, dass ihnen mehr zugehört wird und wir erfahren: Was wollen die Kinder eigentlich?“

Eine Pädagogin hat selbst ein Anliegen in die erste Kinderversammlung eingebracht und Vorschläge der Kinder dazu eingeholt: „Mir lag das Thema Garderobenordnung richtig am Herzen und mein erstes Thema im Kinderparlament war das Ordnungssystem. Die Kinder haben Ideen zur Ordnung in der Garderobe gesammelt und jedes Kind hat dazu eine aufgeräumte Garderobe gemalt. Manche nur die Kästen oder die Schuhbank, die aufgehängten Jacken und Rucksäcke am Haken.“ Die Kinder konnten ihre Ideen für ein neues Ordnungssystem im Garderobenraum einbringen, diese wurden in der Gruppe gemeinsam besprochen und beschlossen. Die Kinder haben danach deutlich besser darauf geachtet, diese gemeinsam beschlossene Ordnung einzuhalten.

Grundsätzlich können Themen für Beteiligungsprozesse

- von den Kindern selbst (bottom up)
 - aus dem gemeinsamen Alltag von Kindern und Erwachsenen (aus der Mitte)
 - von den Erwachsenen (top down)
- eingetragen werden (vgl. Hansen, Knauer 2015, S. 27).

Die pädagogischen Fachkräfte müssen diese Themen dann als Beteiligungsthemen wahrnehmen und den Mitbestimmungsprozess ermöglichen.



Checkliste: Bitte beachten ...!

- Die Kinder brauchen vor dem Start bereits die **ersten Infos über das Projekt**.
- Welche (finanziellen, materiellen und zeitlichen) **Ressourcen** stehen Ihnen zur Verfügung?
- Wie sieht der **zeitliche Rahmen** des Gesamtprojekts aus?
- Wenn Sie gemeinsame Besprechungen mit den Kindern planen: Bitte beachten Sie, dass **20-Minuten-Einheiten** vor allem am Anfang des Prozesses ausreichend sind.
- Gerade in den ersten gemeinsamen Entscheidungsprozessen mit den Kindern ist es sinnvoll, wenn Sie diese Einheiten **im Team** mit einer zweiten pädagogischen Fachkraft durchführen. Danach kann eine gemeinsame Reflexion stattfinden.
- Suchen Sie für die Zusammentreffen der Kinder **einen geeigneten Wochentag und eine passende Tageszeit** aus: Eine ruhige und konzentrierte Stimmung ist wichtig. Die Kinder sollen nicht hungrig auf das Mittagessen warten müssen. Passt der Nachmittag oder sind da viele Kinder bereits abgeholt? Ist Freitag ein guter Tag oder wollen Sie die Möglichkeit haben, bereits am nächsten Tag gemeinsam mit der Umsetzung zu starten?
- Sind es die Kinder bereits gewöhnt, gemeinsam Themen zu besprechen und zu bearbeiten? Wenn nicht, sollte mitberücksichtigt werden, dass eine **Eingewöhnungszeit** notwendig sein wird.
- Es braucht klare Regeln, wie die Mitbestimmung organisiert ist: Wer darf wann sprechen? Wer darf wie lange sprechen?
- Auch **die Eltern sind miteinzubeziehen**: Eine Information über Elternpost oder Elterninfotafel mit grundsätzlichen Informationen zum Projekt ist unbedingt notwendig.

UMSETZUNG – BETEILIGUNG WIRD GELEBT!

Jedes Beteiligungsprojekt braucht eine individuelle Gestaltung, dies lässt sich nicht allgemeingültig festlegen. Allerdings sind für die Durchführung des Projekts generell **zwei Phasen** wichtig (vgl. Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2011, S. 304 f.):

1. Die Kinder brauchen die Möglichkeit zur **Auseinandersetzung mit der Thematik** – sie sollen sich ihre eigene Meinung bilden können. Wie können die Kinder darin unterstützt werden und welche Informationen brauchen sie dazu?

2. Danach folgt der **gemeinsame Entscheidungsprozess**, in dem über die anstehenden Fragen entschieden wird. Wer ist an der Entscheidung beteiligt und wie wird diese Entscheidungsfindung gestaltet?



„Bei der Kinderkonferenz können die Kinder ihre Ideen einbringen - sie zeigen auf und äußern ihre Ideen. Dann werden sie von ihnen selbst aufgezeichnet, ich schreibe die Aussage des Kindes dazu auf. Das sind dann höchstens acht Ideen. Jedes Kind hat einen eigenen Holzwürfel mit seinem Zeichen und dann können sie selbst überlegen und entscheiden, was sie von den Vorschlägen am meisten interessiert: Will ich mit Instrumenten spielen, mit Springschnüren usw.“

Beide Prozesse müssen methodisch überlegt und geplant werden. Welche Methoden sich gut eignen, damit Kinder sich ihre Meinung bilden und gemeinsam entscheiden können, wird ab Seite 46 dargestellt.

Die beiden Phasen sind je nach Größe und zeitlicher Ausdehnung des Projekts unterschiedlich kurz oder

lang. Sie können innerhalb einer einzigen Einheit durchlaufen werden: In einer Kinderversammlung machen die Kinder Vorschläge für das Spielmaterial und stimmen dann gemeinsam darüber ab. Die Kinder in einem Modellkindergarten stimmen beispielsweise regelmäßig über die Verwendung des Spielzeugs in einem dafür vorgesehenen Raum ab:

Bei größeren Projekten dauern beide Phasen naturgemäß länger: Die Auseinandersetzung mit der Thematik kann sich in Vorbereitung auf ein großes Projekt auch über mehrere Wochen ziehen und eine intensive Beschäftigung damit erfordern.



REFLEXION UND ÜBERARBEITUNG

Regelmäßige Reflexionen sind gerade bei neuen Projekten sehr wichtig. Ideal ist eine gemeinsame Reflexion im Team – so sind gegenseitige Rückmeldungen und gemeinsame Überlegungen für die Weiterarbeit möglich, die für die Qualität der pädagogischen Arbeit zentral sind.

„Wir sitzen in der Kinderkonferenz immer in einem Kreis zusammen. Und da haben wir nun aber gemerkt, dass jedes Kind seinen eigenen Platz braucht. Bisher sind die Kinder auf Langbänken gesessen, aber das geht nicht, das war zu unruhig, da sind alle immer herumgerutscht, und da haben wir gesehen: Jedes Kind braucht seinen eigenen Platz.“

„Eine pädagogische Einheit dauert normalerweise 20 Minuten, das haben wir dann 50 Minuten gemacht, das ist auch schön, diese Eigendynamik, die das bekommt. Man kennt das ja, dass man manchmal etwas vorbereitet, und dann interessiert das die Kinder nicht, und keiner macht mit, ist nicht immer so, aber es kommt vor. Das war da nicht der Fall, es war eher so, dass die Kinder dann überall mitmachen WOLLTEN. Es wird für mich persönlich wirklich so sein, dass ich in diese Richtung weitermachen werde.“

In allen von beteiligung.st begleiteten Einrichtungen dienen die Workshops auch dazu, gemeinsam regelmäßig die Fortschritte der Projekte zu reflektieren und gegebenenfalls Änderungen einzuführen. Es empfiehlt sich, nach den ersten Prozessen mit den Kindern eine solche Reflexion einzuführen und diese gemeinsam zu überdenken:

- Was ist gut gelaufen und was können wir so fortführen?
- Was wollen wir beim nächsten Mal verändern?
- Wie ist es uns pädagogischen Fachkräften und den Kindern mit dem Prozess gegangen?

Auf dem Weg zu einer Kultur der Beteiligung

Sind die ersten Schritte in Bezug auf Beteiligung geglückt, können Sie bereits weiterdenken: Wie lässt sich eine Beteiligungskultur in unserer Einrichtung einführen? Wie können wir dafür sorgen, dass Beteiligung der Kinder ein Teil unseres Alltags im Kindergarten wird?

Für eine nachhaltige Umsetzung von Beteiligung ist es zentral, dass die Auseinandersetzung mit dem Thema in den Teamsitzungen einen fixen Platz einnimmt. Bei allen Entscheidungen, die für die Einrichtung getroffen werden, gilt es grundsätzlich zu überlegen, ob die Kinder mitentscheiden können. Es empfiehlt sich auch, dass eine Person aus dem Team die Rolle der „Beteiligungsbeauftragten“ einnimmt und speziell darauf achtet, dass Beteiligung gelebt wird.

„Am Wichtigsten ist es, den Kindern etwas zuzutrauen. Anfangs brauchen sie schon ein wenig mehr Input oder Hilfestellungen, weil sie einfach nicht daran gewöhnt sind, gemeinsam mit anderen Entscheidungen zu treffen, die dann tatsächlich umgesetzt werden.“

Bitte denken Sie bei der Umsetzung des Projekts die Prinzipien der Beteiligung (Seite 29) mit! Die Kinder brauchen hier die Verlässlichkeit der Erwachsenen. So berichtet eine Pädagogin: „Am Donnerstag sind die Kinder immer schon nervös und man merkt dann schon: Sie wissen, es kommt jetzt die Kinderkonferenz. Und das muss dann auch so sein, also vom Ablauf her, das muss dann wirklich an diesem Tag eingehalten werden. Das ist den Kindern ganz wichtig.“



„DAS MACHEN WIR GEMEINSAM!“

Mögliche Themenbereiche für die gemeinsame Planung mit und die Beteiligung von Kindern*

Räumliche Gestaltung/Nutzung

- Gruppenräume oder einzelne Bereiche (neu) gestalten (z. B. Kreativraum oder Bauecke)
- Wandgestaltung und -dekoration (z. B. im Vorraum)
- Material pflegen und reparieren
- Selbstständige und eigenverantwortliche Nutzung von Räumlichkeiten (z. B. Bewegungsraum)

Angebote

- Themen für Bastel- und Werkarbeiten usw. überlegen
- „Spezialangebote“ organisieren
- Ausflüge planen und vorbereiten
- Ausflugsziele überlegen

Spiele

- Auswahl von Spielmaterial (z. B. für den Bewegungsraum, die Sandkiste)
- Entscheidung über neue Anschaffung von Spielmaterial
- Benutzung von Spielmaterial (Fahrräder, Bobby-Car usw.) regeln

Kinderkonferenz

- Gestaltung und Durchführung der Kinderkonferenz
- Regeln für die Konferenz und Abstimmungen festlegen
- Planung der Ideen der Kinder
- „Assistenz“ einzelner Kinder bei der Konferenz planen

Essen

- Tisch decken, gestalten und abräumen
- Speiseplan erstellen
- Jausenangebot überlegen: Buffet oder gemeinsame Jause?
- Gesunde Jause planen und einkaufen
- Jause/Essen zubereiten
- Tischregeln überlegen und besprechen

Ordnung und Sauberkeit

- Ordnungssysteme überlegen und entwickeln
- Ordnungssysteme für Kinder zum „Selbstbedienen“ schaffen
- Garderobenordnung
- Müll trennen
- Zimmerpflanzen gießen und versorgen
- Tiere versorgen (z. B. Fische in einem Aquarium)
- Ordnung täglich wiederherstellen (aufräumen, aufkehren usw.)

Rituale und Feste

- Geburtstagsfeiern planen und organisieren (z. B. Kuchen backen, Lieder auswählen)
- Themen für Feierlichkeiten überlegen (z. B. Sommerfest)
- Feste vorbereiten und durchführen
- Einladungen/Briefe für Feste gestalten
- Ruhepausen/Mittagsschlaf organisieren

Zusammenleben

- Umgang mit Konflikten untereinander
- Aktuelle soziale Ereignisse und Diskussionen in der Gruppe
- Integration neuer Kinder in die Gruppe
- Gemeinsam Regeln festlegen: Wie gehen wir miteinander um?

Sicherheit

- Regeln für die (selbstständige) Benutzung von Räumen überlegen (z. B. Turnsaal, Garten)
- Gefahrenquellen in der Einrichtung entdecken
- Umgang mit Gefahrenquellen überlegen

Außenbereich

- Gestaltung des Außenbereichs/ einzelner Elemente
- Regeln für die Benutzung des Außenbereichs
- Notwendige Bekleidung für den Garten überlegen
- Regeln für Bekleidung festlegen



* Diese Anregungen stammen aus den von beteiligung.st begleiteten Einrichtungen und aus: Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2015, S. 24–25.

METHODEN ZUR MITBESTIMMUNG DER KINDER: KINDERKONFERENZEN

Für eine gelebte Beteiligung im Kindergarten braucht es **eine Art der Versammlung, in der Kinder regelmäßig und verlässlich ihre Ideen und Wünsche einbringen** können. Bei Kinderkonferenzen kommen die Kinder selbst zu Wort und es werden Themen besprochen, die sie persönlich betreffen und interessieren.

Es gibt mittlerweile viele Arten von Kinderkonferenzen und auch Anleitungen dazu, wie diese ablaufen können und was dabei zu beachten ist (siehe dazu z. B. Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2011; Sturzbecher, Dietrich 2010; Zühlke 2006). Auch werden diese Konferenzen unterschiedlich benannt – beispielsweise Kinderrat, -versammlung oder -parlament.

Im Modellprojekt wurden in allen drei Einrichtungen Kinderkonferenzen durchgeführt und verschiedene Zwecke damit verfolgt: Manche beschäftigten sich mit **klar abgesteckten Themenbereichen** (z. B. Raumnutzung) und verfolgten ein **konkretes Projektziel** (z. B. eine neue Garderobenordnung). Andere Angebote waren offen gestaltet; Kinder konnten ihre Ideen und Wünsche für den Alltag in der Einrichtung einbringen.

Schematischer Ablauf einer Kinderkonferenz

Auch wenn jede Kinderkonferenz anders ist, braucht es doch einen schematischen Ablauf, nach dem sich die Kinder richten können. Dieser soll Anhaltspunkte für den Verlauf der eigenen Konferenz bieten:

- 1. Begrüßung:** Die Kinder werden zur Konferenz begrüßt. Hier empfehlen sich gleichbleibende Rituale.
- 2. Tagesordnung:** Worum geht es heute? Gibt es offene Punkte vom letzten Treffen?
- 3. Themen und Ideen:** Was soll heute besprochen werden? Was wollt ihr heute besprechen? Themen können eventuell vorgegeben oder Ideen von den Kindern eingeholt werden (siehe dazu auch S. 39-40 und 44-45). Tipp: Dies kann bereits im Vorfeld bspw. mittels Ideen-Pinnwand oder Ideen-Box möglich sein! In jedem Fall müssen die Kinder wissen, wie sie Ideen einbringen können. Ideen und Themen werden kindgerecht dargestellt.
- 4. Entscheidungen:** Wie wird gemeinsam abgestimmt? Wenn Entscheidungen anstehen, gibt es Regeln, wie diese gemeinsam getroffen werden.
- 5. Abschluss, Ausblick:** Die Konferenz wird geschlossen und es wird angekündigt: Wann treffen wir uns wieder? Was passiert mit den Ideen und Themen weiter?

Im Folgenden sind einige Punkte aufgelistet, die Erfahrungswerte der PädagogInnen aus den Einrichtungen mit Kinderkonferenzen darstellen.

„Die Kinder haben bei der Kinderkonferenz beschlossen, sie wollen eine große Burg bauen. Nach der Planungsphase sind die Kinder gleich zu mir gekommen und haben gesagt: ‚Kathi, wir brauchen ein großes Papier und viele Stifte!‘ Meine Kollegin hat dann noch Schachteln gebracht und sie haben dann aus den Laden, aus denen sie sich selbst nehmen können, Klebebänder, Scheren usw. geholt. Dann haben sie selbstständig und gemeinsam losgearbeitet, haben auch untereinander überlegt, ob alles nach Plan gebaut wird, so wie sie es in der Konferenz beschlossen und aufgezeichnet haben.“

Eine Kinderkonferenz organisieren

- Wichtig ist ein **klar strukturierter Ablauf**, der den Kindern bekannt ist. Je öfter veranstaltet und geübt wird, desto leichter wird es für alle.
- Insgesamt hat sich **eine Kinderkonferenz pro Woche** bewährt – das lässt sich gut in den Kindergartenalltag integrieren und die Abstände zwischen den einzelnen Sitzungen sind nicht zu groß.
- Eine Sitzung kann **etwa 20 Minuten**, bei „geübten“ Kindern auch mal 30 Minuten dauern.
- Einige PädagogInnen haben mit den Kindern in der ersten Sitzung **gemeinsam Gesprächsregeln** für die Konferenzen entwickelt und diese auch bildlich festgehalten. Am Beginn der weiteren Sitzungen wurden die Regeln dann gemeinsam wiederholt.

- Es ist empfehlenswert, für die Kinderkonferenz **einen eigenen „Raum“ zu schaffen**. In einem Kindergarten wurde dafür z. B. die Bibliothek verwendet. Wenn kein Extraraum zur Verfügung steht, lässt sich die Konferenz auch mit anderen Elementen vom Alltag „abheben“ (z. B. ein Schild aufhängen, die Mitte mit Symbolen gestalten).
- Der **Sesselkreis** hat sich meistens bewährt. Eine Einrichtung hat ein Sprechpult und Sesselreihen für die Konferenz eingeführt.
- Ein **Sprechstein**, Sprechstab oder sonstiges Symbol für das Kind, das gerade am Wort ist, hat sich in allen Einrichtungen bewährt. Wichtig ist, dass dieser Gegenstand mit der besonderen Bedeutung für diesen Zweck „aufgeladen“ wird – für die Kinder soll es nicht irgendein Stein oder Holzstück sein!

- **Beschlüsse** aus der Konferenz werden möglichst **zeitnah umgesetzt**. Wenn dies nicht möglich ist, ist es wichtig, die Kinder darüber zu informieren. Wenn Kindern eine Idee gefällt, kommen sie gerne gleich zur Sache und wollen sich ans Umsetzen machen.

Die Kinderkonferenz bietet auch die Möglichkeit, aktuelle Ereignisse aus dem Miteinander in der Einrichtung zu thematisieren: Wenn ein Kind etwas stört oder es eine Idee hat und damit an eine pädagogische Fachkraft herantritt, kann dies aufgeschrieben und in die nächste Kinderkonferenz eingebracht werden. Die Kinderkonferenz kann so ein Forum werden, um innerhalb des Kindergartens Probleme und Anliegen gemeinsam zu besprechen.



Kinder bringen Ideen ein:

- In Kinderkonferenzen ist es oft üblich, dass **alle teilnehmenden Kinder ihre Ideen, Wünsche und Meinungen äußern können**. In den Einrichtungen wurden aber auch andere Modelle angewendet: Am Ende jeder Konferenz werden drei **Sprechkarten** für die nächste Konferenz verteilt – Kinder mit Sprechkarten können bei der nächsten Konferenz ihre Ideen und Anliegen einbringen. In einer anderen Einrichtung wurde die Regel eingeführt, dass pro Konferenz maximal acht Ideen eingebracht werden können. Wichtig ist, dass hier jede Einrichtung ihr eigenes Maß findet.
- Die Ideen der Kinder werden **festgehalten und kindgemäß** (bildlich) dokumentiert.
- Auch die **Ergebnisse der Sitzungen** werden festgehalten und dokumentiert – in einer Einrichtung wurde z. B. auch für die Eltern eine Tafel gestaltet, auf der die Ideen und Wünsche aus der Kinderkonferenz präsentiert wurden.
- Die Umsetzung der **Ideen der Kinder wird zusammen mit ihnen geplant**. Wenn sich diese so nicht realisieren lassen, brauchen die Kinder eine Erklärung, gemeinsam wird eine Alternative gesucht.

„Wenn die Kinder sich Spielzeug wünschen, das wir aber nicht besorgen können oder wollen, dann schaue ich, dass ich mit ihnen Kompromisse mache. Dann überlegen wir gemeinsam, wie wir das noch verwirklichen können. Zum Beispiel haben sich die Kinder einmal eine Autobahn mit Parkplätzen und Rutsche gewünscht, also so ein vorgefertigtes Spielzeug. Und wir haben dann gesagt, o. k., wir haben eine kleine Rutsche, wir haben einen Autoteppich und Autos. Wir haben einfach Ideen gesucht, wie wir den Wunsch der Kinder verwirklichen können und das hat den Kindern dann sehr gefallen.“



IDEEN UND ANSICHTEN DER KINDER EINHOLEN

„Was meint ihr, was können wir da machen?“ **„Habt ihr Ideen, wie wir das angehen können?“** Wenn mit Kindern gemeinsam Vorhaben geplant und umgesetzt werden und diese Situation für die Kinder neu ist, kann es sein, dass sie von selbst nicht gleich auf Ideen kommen, sondern Anregungen brauchen. Hier ist es wichtig, Kinder in ihrer Eigenverantwortung zu lassen und ihnen den Ball immer wieder zuzuspielen (vgl. Hansen, Knauer 2015, S. 29).

„Bei der Kinderkonferenz werden die Ideen der Kinder gesammelt. Sie zeigen auf und äußern ihre Ideen, die werden dann von mir aufgezeichnet, damit die Kinder sich später auskennen und abstimmen können.“

In vielen Einrichtungen hat sich auch gezeigt, dass es für die Kinder oftmals einfacher ist, auf Ideen zu kommen, wenn sie diese bildlich darstellen können: **Ideen aufzeichnen oder zu basteln**, unterstützt auch dabei, die **eigenen Vorstellungen zu entwickeln**. In

einem Modellkindergarten haben sich Kinder bei der Konferenz gewünscht, dass sie selbst eine Burg bauen können. Damit sie sich gut vorstellen können, wie diese Burg aussehen soll und was für den Bau alles notwendig ist, haben sie einen Plan davon auf ein großes Blatt Papier gezeichnet und in der nächsten Kinderkonferenz präsentiert. In einer anderen Einrichtung äußern die Kinder ihre Ideen, diese werden von der Kindergartenpädagogin bildlich dargestellt. Anhand dieser Zeichnungen stimmen die Kinder in weiterer Folge ab.

Dieses Visualisieren kann also einerseits den Kindern selbst helfen, sich über ihre Ideen klar zu werden. Andererseits dient es auch als Grundlage für mögliche gemeinsame Entscheidungen der Kinder in einer Konferenz.



In einem Kindergarten ist nach den ersten Kinderkonferenzen die Frage aufgetaucht: Wie geht man damit um, wenn die Kinderkonferenz zu einem Wunschkonzert der Kinder wird? Die PädagogInnen wollten keine konsumorientierte Haltung der Kinder fördern und „Die Kinder wünschen, die PädagogInnen erfüllen“ einführen. Einige Hinweise dazu:

- **Ratsam ist es, den Kindern gegenüber weniger von Wünschen, sondern vielmehr von Ideen zu sprechen. Wünsche verbinden Kinder möglicherweise zu stark mit Anlässen wie Weihnachten.**
- **Sinnvoll ist es, aktuelle Ereignisse im Kindergarten oder Probleme aus dem Alltag gezielt anzusprechen und mit den Kindern gemeinsam zu überlegen: „Was meint ihr, was können wir da machen?“**
- **Die Kinder werden in die Planung ihrer Ideen miteinbezogen, Aktionen werden gemeinsam überlegt, geplant und organisiert. Geht es um die Umsetzung von Ideen, wird die Frage an Kinder gestellt: „Was meint ihr, was brauchen wir dafür? Was müssen wir dafür alles besorgen, erledigen?“**



„Zurzeit ist eine große Ritterburg in Planung, da sind wir aber jetzt gerade dabei. Da müssen wir erst schauen, wer macht was und was brauchen wir dazu, damit man so ein Projekt umsetzen kann. Und wir wollen den Kindern da nicht zu viel vorgeben, sondern wir wollen, dass die Kinder selbst Ideen entwickeln, wie das Projekt werden kann und wie das dann fertig aussehen soll. Das beginnt dann schon beim Planzeichnen, welche Materialien braucht man, wo soll das gewünschte Angebot umgesetzt werden usw.“



GEMEINSAM ENTSCHEIDUNGEN TREFFEN

In Partizipationsprozessen geht es, wie bereits erwähnt, in erster Linie darum, Kinder an Entscheidungen zu beteiligen. **Gute und mit Bedacht gewählte Abstimmungsmethoden sind sehr wichtig für den Beteiligungsprozess.** Auch die Kinder selbst, so hat es sich in den Einrichtungen gezeigt, legen viel Wert auf diesen Prozess und darauf, ihre Stimme abzugeben.

Grundsätzlich lassen sich zwei demokratische Entscheidungsverfahren unterscheiden (vgl. Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2011, S. 319 ff.):

- **Konsensverfahren** zielen auf eine einstimmige Entscheidung ab, gegensätzliche Meinungen werden ausverhandelt und Minderheiten integriert. Diese sind vor allem bei wichtigen Entscheidungen, die alle in der Gemeinschaft mittragen sollen, sinnvoll. Konsensverfahren sind meist deutlich zeitaufwendiger, da sie in der Regel mit intensiven Diskussionen verbunden sind.
- **Mehrheitsverfahren** zielen auf eine Entscheidung ab, die von der Mehrheit getroffen wird, gegensätzliche Positionen und Ansichten bleiben aufrecht. Diese sind vor allem dann sinnvoll, wenn kein Konsens erforderlich ist bzw. der Aufwand dafür zu hoch wäre. Wichtig ist ein transparentes Abstimmungsverfahren, das alle kennen und verstehen können!

„Wir haben vor der ersten Konferenz auch das Abstimmen geübt. Wir haben darüber gesprochen, was es heißt, wenn viele Kinder sich für eine Sache entscheiden und ein paar wenige sich für etwas anderes. Das heißt, dass dann eben die Mehrheit entscheidet, was dann weiter gemacht wird.“

Häufig werden mit Kindern Mehrheitsverfahren angewendet, um zu Entscheidungen zu kommen. Bei diesen Verfahren ist, speziell im Kindergarten, der Umgang mit Minderheiten mitzudenken: Kinder reagieren oft enttäuscht, wenn Vorschläge oder Ideen, die ihnen wichtig sind, keine Mehrheit finden. Hier gilt es, auch einen passenden Umgang zu finden. Mit Enttäuschung zurechtzukommen, kann natürlich ein wichtiger Entwicklungsschritt für Kinder sein. Trotzdem kann beispielsweise gemeinsam eine Alternativlösung für die Vorschläge gesucht werden.



ABSTIMMUNGSMETHODEN



Im Kindergartenalltag bieten sich viele Situationen an, in denen – auch unabhängig von einem größeren Beteiligungsprozess – abgestimmt werden kann. Dafür gibt es unterschiedliche Methoden, wie Abstimmungsverfahren gestaltet werden können (vgl. Entdeckungskiste Sept./Okt. 2011, S. 52; Der Paritätische, Landesverband Brandenburg e. V. 2013).

Voraussetzung aller Abstimmungen ist, dass die Kinder gut über die Methode Bescheid wissen und allen die möglichen Alternativen, über die sie entscheiden, klar sind!

Punkte: Punkte oder sonstige Zeichen werden auf Bild-/Symbolkarten aufgebracht oder aufgeklebt. **Tipp:** In der Kinderkonferenz eines Modellkindergartens hat jeweils ein Kind diese Aufgabe als Assistentin oder Assistent übernommen!

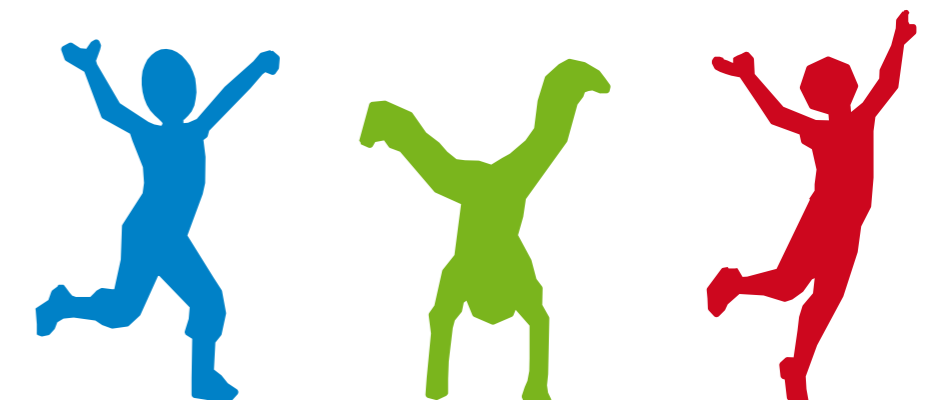
Mithilfe von (kleinen) Gegenständen abstimmen: Glasmurmeln, Steine, Legosteine oder Würfel mit Zeichen der Kinder werden zu den Bild-/Symbolkarten gelegt. Die Gegenstände können sich auch farblich unterscheiden, z. B. grüne Steine bedeuten „Ja“, rote Steine „Nein“. **Tipp:** Zur transparenten Gestaltung der Abstimmung ist es vorteilhaft, wenn die Gegenstände für alle Kinder gut sichtbar aufgereiht bzw. gestapelt werden!

Mit dem Körper: Kinder positionieren sich zu einem Bild oder einem Kind, das einen Vorschlag gemacht hat. Oder klassisch: Handzeichen geben/aufzeigen. **Tipp:** Räumliches Positionieren schafft schnell Dynamik und macht Spaß; es wird mitunter etwas dynamischer in der Gruppe.

Applausometer: Stärke und Dauer von Applaus sind ausschlaggebend für die Entscheidung. **Tipp:** Diese Abstimmung macht Kindern sehr viel Spaß, ist aber in der Auswertung sehr ungenau. Daher bitte nur mit Bedacht wählen, wenn keine „haarige“ Entscheidung ansteht, sondern der Spaß vordergründig ist.

Geheime Abstimmung: Kinder malen, kleben oder markieren auf sonstige Arten geheim ihre Wahl – beispielsweise auf einer für die anderen nicht einsehbaren Wand oder Tafel. **Tipp:** Es können auch kleine Zettel vorbereitet werden, auf welche Kinder Symbole zeichnen und die danach zusammengefaltet in eine vorbereitete Schachtel geworfen werden!

Die Abstimmung ist zweitrangig! „Abstimmungsverfahren stehen am Ende eines Beteiligungsprozesses. Das heißt, es geht nicht darum, möglichst schnell eine Abstimmung in der Gruppe herbeizuführen. Wichtiger ist es, dass die Kinder Ideen einbringen können und diese weiterentwickeln. Der Prozess, der letztendlich zu einer Abstimmung führt, steht dabei im Vordergrund.“ (Schubert-Suffrian/Regner 2015, S. 41)



GEMEINSAM REGELN ERARBEITEN

Hat es Auswirkungen, wenn in einer Kinderkonferenz gemeinsam Regeln erarbeitet werden? Macht es Sinn, gemeinsam mit Kindern Regeln zu erstellen und sie somit in den Entscheidungsprozess einzubinden? Das ist eindeutig mit einem großen JA zu beantworten. **Denn gemeinsam Regeln zu erarbeiten macht stark und fördert die Verbindlichkeit.**

In jeder menschlichen Gemeinschaft werden Regeln aufgestellt, damit sich die einzelnen Mitglieder daran orientieren können und somit ein gutes Zusammenleben in kleinen und großen Gruppierungen möglich wird. Auch im Kindergarten bilden sie den Rahmen, in dem sich die Kinder, wie auch die Erwachsenen bewegen. Natürlich gibt es Regeln die unumstößlich sind, wenn das Wohl des

Kindes gefährdet ist. Beispielsweise im Straßenverkehr: „Wir bleiben bei ‚rot‘ stehen!“ Dabei ist es wichtig, Kindern deutlich zu machen, warum manche Regeln nicht diskutierbar sind (vgl. Schubert-Suffrian/Regner 2015, S. 20f.).

Gemeinsames Ausverhandeln der Regeln

Es gibt sehr viele Regeln, die sich gemeinsam mit den Kindern ausverhandeln lassen und die eine **andere Art der Verbindlichkeit für Kinder und Erwachsene** entstehen lassen. Die Praxis zeigt, dass Kinder, die im Regelbildungsprozess beteiligt werden, einerseits die Regeln besser verstehen und andererseits sich untereinander an das Einhalten der gemeinsam erarbeiteten Regeln

erinnern. Die Position der pädagogischen Fachkraft kann sich dadurch verändern: Sie wird in Ihrer Rolle als „Regelkontrollleurin“ oder -überwacherin“ ein Stück weit entlastet und wird selbst Beteiligte in einem ergebnisoffenen Prozess. Sie verlässt quasi im Vertrauen darauf, dass eine Lösung gefunden wird, ihre Machtposition und verhandelt gemeinsam mit den Kindern (vgl. Schubert-Suffrian/Regner 2015, S. 21f.).

Beispiele für die Entwicklung gemeinsamer Regeln sind die Erarbeitung von **Gesprächsregeln für die Kinderkonferenz, Gruppenraumregeln, Regeln im Umgang mit Spielzeug** (Spielzeugwaffen, Mitbringen von Spielmaterialien in die Einrichtung), **Regeln beim Mittagessen** etc.

Hinweise für das Aushandeln von Gesprächsregeln

Gesprächsregeln sollten nicht als starre Regeln verstanden werden – sie können natürlich verändert werden. In vielen Einrichtungen hat es sich sehr bewährt, dass die PädagogInnen gemeinsam mit den Kindern die Regeln sichtbar gemacht haben: Wenn Kinder eine Regel eingebracht haben und diese von allen als sinnvoll empfunden wurde, konnte das Kind die Regel selbst aufzeichnen (siehe Beispielfoto). Eine Möglichkeit ist auch, dass die Kinder mittels Hände- oder Fingerabdruck die Regeln unterschreiben.

Einige wenige Regeln sind genug! Regeln sollten ...

- ... durchsetzbar sein*
- ... leicht zu befolgen sein*
- ... möglichst positiv formuliert sein*
- ... deutlich machen, was zu tun ist*
- ... fair und nachvollziehbar sein*

(vgl. Sturzbecher/Dietrich S. 2010, S.9)



MIT KINDERN IM GESPRÄCH SEIN – ALLTÄGLICHE BETEILIGUNG DURCH DIALOGISCHES KOMMUNIZIEREN

Wenn sich pädagogische Teams für unsere Prozessbegleitungen zum Thema Partizipation anmelden, sind sie oft besonders daran interessiert, wie Kinderkonferenzen am besten organisiert werden und ablaufen können. Dass Beteiligung von Kindern zum gelebten Prinzip einer Einrichtung wird, bedeutet nicht allein eine regelmäßige Konferenz abzuhalten. **Die Basis dafür, dass Kinder sich beteiligen und ernstgenommen fühlen ist der alltägliche partizipative Umgang der Erwachsenen mit den Kindern. Dazu zählt als wichtiges Element der Dialog mit den Kindern.**

Mit Kindern auf Augenhöhe ins Gespräch zu kommen bedeutet, eine offene und interessierte Gesprächshaltung den Kindern gegenüber einzunehmen. Dabei ist es nicht so wichtig, dass man letztlich genau verstehen muss, was das Kind meint. Vielmehr geht es um eine Sensibilisierung dafür, mit welcher Haltung ich mit dem Kind kommuniziere. Denn die Grundlage für einen solchen Dialog bildet die Bereitschaft, sich auf die Themen der Kinder einzulassen, ehrliches Interesse zu haben und sich in die Kinder hineinzuversetzen (vgl. Schubert-Suffrian, Regner 2015, S.34 f.).

„Wir haben einige große Dino-Fans bei uns im Kindergarten. Kürzlich haben wir beim Jause richten gemeinsam überlegt, wie es wohl wäre einen echten pflanzenfressenden Dinosaurier hier im Kindergarten zu haben. Ob er wohl unsere Jause mit-

samt Butterbrot und Äpfeln essen würde? Ob er überhaupt Platz hätte in unserem Turnsaal? Nach unserem Gespräch haben die Kinder sich in die Dinosaurier-Bücher vertieft und noch lange weiterüberlegt!“

Anhand dieses Beispiels wird sichtbar, dass die pädagogische Fachkraft ein Gespräch sehr gut lenken kann. Greift sie den Gedanken des Kindes auf und taucht in seine Fantasiewelt ein, regt sie das Kind zu weiterem Nachdenken an. Durch diesen Dialog eröffnen sich leicht neue Denkräume für Kinder. Wäre die Antwort gewesen, „Dinosaurier gibt es aber nicht mehr“, wäre der Dialog in den meisten Fällen beendet gewesen.

Gespräche brauchen Zeit

Wenn der Punkt „sich Zeit nehmen für Gespräche im Alltag“ mit den PädagogInnen besprochen wird, geht mitunter ein Lachen durch die Runde. Denn wer hat noch Zeit übrig? Oft wird dann berichtet, wie viele zusätzliche Aufgaben an einem Tag geschafft werden müssen. Wie sollen sich da auch noch intensive Dialoge

mit Kindern ausgehen? Alle PädagogInnen werden dann trotzdem gebeten sich anhand ihres Tagesablaufs zu überlegen, wann Dialoge mit Kindern am ehesten Platz haben.

„Im Lauf der Zeit habe ich bemerkt, dass ich an vielen Tagen gar nicht mehr dazu komme, mit den Kindern zu tratschen, im Gespräch zu sein. Dann habe ich bewusst beschlossen, dass ich keinen Arbeitstag mehr verbringen möchte, an dem ich mir nicht zumindest eine halbe Stunde Zeit für Gespräche mit Kindern genommen habe. Das klappt nun sehr gut!“



SELBSTBESTIMMUNG IM ALLTAG FÖRDERN – BEISPIELE AUS DER PRAXIS

Eine Einrichtung hatte wenige Monate vor dem Start der Prozessbegleitung mit dem Konzept des „Offenen Hauses“ zu arbeiten begonnen: Die einzelnen Gruppen wurden aufgelöst, der Kindergarten ist nun in Bereiche eingeteilt, welche die Kinder die meiste Zeit des Tages je nach eigenem Interesse frei nutzen können. (Für weiterführende Informationen dazu siehe bspw. Becker-Textor, Textor 1998.) Wenngleich das neue System mit einer zeitintensiven Umstellung einherging, waren alle PädagogInnen überzeugt davon, dass es in ihrer Arbeit mit den Kindern Vorteile bringt:

Auch in einem anderen Kindergarten wurde diese Idee stark diskutiert. Grundlage dafür war der **Wunsch der PädagogInnen, den Kindern in ihrem Alltag mehr Selbstbestimmung einzuräumen**. Nachdem die Nutzung eines zusätzlichen Raums im Zuge des Projekts mit Beteiligung der Kinder neu durchdacht worden war, entschied man sich für eine zeitweise Öffnung aller Räume.

Um die Öffnung der Räumlichkeiten gut zu organisieren und den Überblick über die Kinder zu behalten, gestaltete das Team zwei Magnettafeln. Auf diesen Tafeln ist jederzeit klar ersichtlich, ob die Räume geöffnet sind, wie viele und welche Kinder sich in den jeweiligen Räumen aufhalten – und wer gerade den Raum nicht nutzen darf.

In einem Kindergarten wurde der Besprechungsraum der PädagogInnen als Ort für die Durchführung der Kinderkonferenz gewählt.

„Früher haben wir die Kinder aus sehr vielen Spielsituationen herausreißen müssen, damit sie am Angebot, das wir setzen, teilnehmen können. Ich hatte immer das Gefühl, das ist nicht richtig, die Kinder sollen Zeit haben, sich auf ihre Spieleinheiten einzulassen. Das war einer der Hauptgründe, warum wir das verändert haben.“

„Davor ist in diesem Raum ja nicht viel passiert, der ist einfach nur Abstellraum gewesen, und ich bin schon begeistert, was aus diesem Raum werden können. Es ist auch der Turnsaal nicht so in der Form genutzt worden. Man merkt jetzt schon, es verläuft sich jetzt besser. Es ist auch jetzt mehr Rückzug möglich. Im Sternschnuppenraum ist es eher ruhig und im Bewegungsraum ist Platz zum Laut- und Wildsein. Früher haben wir Bewegungseinheiten im Turnsaal gemacht. Das ist jetzt ganz weggefallen, da ohnehin den ganzen Vormittag hindurch auch im Turnsaal immer etwas passiert und die Kinder in Bewegung sind.“

„Wir haben jetzt ein Tafelsystem, auf dem sich die Kinder eintragen können, in welchem Raum sie spielen, damit wir wissen, wo sie sind. Es gibt zum Beispiel einen Bewegungsraum, da dürfen immer fünf Kinder hinein, die können sich dann bei dieser Tafel mit ihrem Zeichen eintragen. Am Anfang war es schon schwieriger, weil die Kinder die Regeln erst mal lernen mussten. Aber jetzt wissen sie es schon, die Kinder kennen sich gut aus und das klappt alles gut!“

„Wir haben uns im Team entschlossen, den Kindern für die Konferenzen unseren Besprechungsraum zur Verfügung zu stellen. Das allein war für die Kinder schon so eine besondere Situation und für sie eine große Wertschätzung.“



KINDERIDEEN IN DIE PÄDAGOGISCHE GESTALTUNG AUFNEHMEN – BEISPIELE AUS DER PRAXIS

Wie Kinder in die Planung eines umfangreichen Projekts einbezogen werden können, zeigte eine Pädagogin im Modellprojekt mit der Erarbeitung eines Theaterprojekts – mit Beteiligung der Kinder:

Wenige Monate vor Projektbeginn wurde in der Einrichtung ein Musical zum Thema „Ich bin ich“ vorbereitet und aufgeführt. Die Kinder hatten sehr großen Spaß daran. Vor allem das gemeinsame Singen, Tanzen und Musizieren fand großen Anklang. Auch stellte sich heraus, dass einige Kinder große Freude am Geschichtenerfinden hatten. Aufgrund dieser Erfahrungen mit den Kindern beschloss die Pädagogin, ein weiteres Projekt durchzuführen, allerdings mit einem zentralen Unterschied: **Diesmal waren die Kinder gefordert, die Geschichte zu erzählen, die passende Musik auszuwählen und einen Tanz zu erfinden**. Die Pädagogin hat sie bei all diesen Schritten begleitet. Auf vielen Fotos in diesem Handbuch sind die Kinder bei der Arbeit an diesem Projekt zu sehen!

Die Kinder konnten sich **entscheiden, bei welcher Gruppe sie mitarbeiten wollten**; der Musik- und Tanzgruppe, der Geschichtengruppe oder der Bastel- und Malgruppe. Sie konnten dafür ihre Zeichen auf einer großen Tafel den jeweiligen Gruppensymbolen zuordnen.

Die Geschichtengruppe startete: Zuerst wurde gemeinsam beschlossen, welche Motive in der Geschichte vorkommen sollen (Tiere, Pflanzen etc.). Diese Dinge malten die Kinder gemeinsam auf.

Als Nächstes wurde die Geschichte der gesamten Gruppe erzählt.

Dann war die Musik- und Tanzgruppe an der Reihe. Dazu bereitete die Pädagogin die Bilder der Zaubergeschichte als Anhaltspunkt für die Kinder aus und legte alle Orff-Instrumente bereit.

Die Bastel- und Malgruppe bekam verschiedene Materialien (Wellpappe, Seidenpapier, bunte Folien, Glitzer etc.) für das Bühnenbild zur Verfügung gestellt.

Auch alle weiteren Details wie Tischschmuck, Kostüme und Jause wurden mit den Kindern **gemeinsam überlegt und vorbereitet**. Der Abschluss und Höhepunkt für die Kinder war das Zauberblumenfest, bei dem die Geschichte den Eltern vorgeführt wurde.

„In der darauffolgenden Einheit sollten die Kinder dann eine passende Geschichte zu den Bildern erfinden. Dabei erkannten sie, dass sie gar nicht alle Protagonisten und Dinge benötigten. Die jüngeren Kinder der Geschichtengruppe erwiesen sich als ebenso einfallreich wie die älteren. Die Geschichte erhielt den geheimnisvollen Titel ‚Die Zauberblumen‘.“

„Nachdem alle Instrumente von den Kindern ausprobiert worden waren, durften sich die Kinder aussuchen, zu welchen Bildern diese passen. Gleichzeitig ordneten die Kinder so eigenständig die musikalische Reihenfolge der Geschichte. In den nächsten Einheiten wurden auch ein Tanz und Lieder gemeinsam ausgewählt und einstudiert.“

„Ein Teil der Fenster wurde mit selbst gebastelten Kunstwerken, passend zur Geschichte, beklebt. Danach bemalten die Kinder die großen Fenster mit Farben, bis alles so richtig bunt aussah – wie im Land der Zauberblumen.“

„Es war sehr interessant, wie wenig die Kinder letztendlich von einem Erwachsenen brauchen, damit sie selbst kreativ gestalten können, und was sich entwickeln kann, wenn man so wenig wie möglich vorgibt. Den Kindern wurde wirklich freie Bahn gelassen und es ist etwas so Vielfältiges herausgekommen!“

FESTSCHREIBUNG DER SELBST- UND MITBESTIMMUNGSRECHTE IN DER EINRICHTUNG

„Jedes Kind hat das Recht auf angemessene Beteiligung und Berücksichtigung seiner Meinung in allen das Kind betreffenden Angelegenheiten, in einer seinem Alter und seiner Entwicklung entsprechenden Weise“ (Artikel 4, Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern). Dass Kinder ein Recht darauf haben, an Entscheidungen, die ihr Leben und ihren Alltag betreffen, beteiligt zu werden, ist klar geregelt und würde grundsätzlich von PädagogInnen wohl kaum hinterfragt werden.

Doch wie sieht das aus, wenn die Kinderrechte in einer Einrichtung festgelegt werden? Um Beteiligung der Kinder in der Einrichtung nachhaltig sicherzustellen ist es empfehlenswert, früher oder später über eine **Festschreibung der Selbst- und Mitbestimmungsrechte** nachzudenken (Rüdiger Hansen, Reingard Knauer und Benedikt Sturzenhecker empfehlen, eine Kita-Verfassung zu entwickeln – siehe dazu Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, 148ff). Dies bedeutet, dass das gesamte pädagogische Team gemeinsam überlegt, welche Rechte den Kindern in der Einrichtung ganz klar zugestanden werden:

- **Selbstbestimmungsrechte:** Was kann jedes Kind im Alltag für sich selbst entscheiden? - Diese Rechte beziehen sich beispielsweise auf die Nahrungsaufnahme, Beschäftigung mit Material im Alltag, Ruhezeiten etc.
- **Mitbestimmungsrechte:** Was entscheiden wir in welchem Gremi-

um mit den Kindern gemeinsam? – Diese Rechte beziehen sich auf Entscheidungen, die die gesamte Gemeinschaft betreffen: Neuanschaffungen für das Haus, das Thema des Sommerfests, die Neugestaltung eines Raumes etc. (vgl. Schubert-Suffrian/Regner 2013, S. 30f.)

„Dürfen die Kinder in unserem Kindergarten selbst entscheiden, ob sie ein Essen kosten wollen oder nicht?“ In manchen pädagogischen Teams kann diese einfache Frage sehr hitzige Diskussionen auslösen. Für die Festschreibung der Selbst- und Mitbestimmungsrechte und der Struktur der Beteiligung braucht es im Team eine intensive Auseinandersetzung. Denn alle im Team sollen die Rechte der Kinder mittragen können.

Über die Rechte informieren

Diese Rechte sollen sowohl in das einrichtungseigene Konzept integriert als auch nach außen hin sichtbar gemacht werden. Dafür bieten sich sowohl die Homepage als auch

Informationsmappen und -tafeln in der Einrichtung an. Dies erhöht auch teamintern die Verbindlichkeit und gibt allen an der Einrichtung Interessierten und (zukünftigen) Eltern die Möglichkeit, sich über diese Grundsätze in der Einrichtung zu informieren.

Vor allen Dingen müssen diejenigen gut darüber informiert werden, die es am meisten betrifft: die Kinder selbst. Die Kinder müssen genau Bescheid wissen, welche Rechte sie in ihrer Einrichtung haben – und welche Möglichkeiten ihnen offenstehen, wenn sie sich beschweren oder Ideen einbringen wollen.

„Ich dachte eigentlich, dass wir die wichtigsten Dinge in unserem Kindergarten im Team ohnehin sehr ähnlich sehen. Wir verstehen uns alle gut und tauschen uns sehr regelmäßig aus. Bei der Festschreibung der Selbstbestimmungsrechte der Kinder hat es aber doch eine Zeit gebraucht, bis wir uns einig waren. Das war auch gut so, denn es war uns wichtig, dass alle im Team damit einverstanden sind und danach arbeiten können.“



WICHTIGE GRUNDSÄTZE FÜR BETEILIGUNG IM KINDERGARTEN

Machen sich Teams gemeinsam auf den Weg und wollen sich mit Beteiligung der Kinder in ihrer Einrichtung beschäftigen, beginnt ein Prozess, der mitunter zu intensiver Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als PädagogIn führt. Dies verlangt Mut und manchmal auch Geduld mit sich selbst und den Kindern. Folgende Grundsätze sind Zitate aus dem Heft „Partizipation in Kita und Krippe (Kindergarten heute. Praxis kompakt/Themenheft für den pädagogischen Alltag)“ von Franziska Schubert-Suffrian und Michael Regner und spiegeln auch unsere Erfahrungen bei der Prozessbegleitung der Einrichtungen wider. Sie sollen als positive und stärkende Anregungen für die Umsetzung verstanden werden!

„Partizipation müssen Erwachsene wie auch Kinder gemeinsam lernen, erproben und erfahren.“

Es empfiehlt sich, Beteiligung der Kinder als ein gemeinsames Lernfeld für Groß und Klein zu verstehen. Es geht nicht darum, dass Beteiligung „perfekt“ und problemlos funktioniert, sondern darum, sich gemeinsam mit den Kindern auf den Weg zu machen.

„Kindern etwas zutrauen – dies braucht Mut seitens der Erwachsenen.“

Eine Haltung, die Offenheit und Vertrauen in das Kind und seine Fähigkeiten beinhaltet ist förderlich und unterstützend für die Entwicklung des Kindes, ganz nach dem berühmten Leitsatz von Maria Montessori „Hilf mir es selbst zu tun!“. Zwar brauchen Kinder die Fürsorge der Erwachsenen, doch haben sie bereits einen großen Drang, für sich selbst zu sorgen. Dies sollte von den pädagogischen Fachkräften unbedingt unterstützt werden – und bedeutet oft, dass man weniger für die Kinder machen soll, die Kinder möglichst viel selbst erledigen lässt.

„Die Art und Weise wie sich Kinder in der Einrichtung beteiligen können, hängt mit der Haltung und Reflexionsfähigkeit der pädagogischen Fachkraft zusammen.“

Ob und wie sehr sich Kinder beteiligen können, hängt immer von den handelnden Erwachsenen ab: Entscheidend ist die Bereitschaft, sich als pädagogische Fachkraft mit der eigenen Rolle im Kindergarten auseinanderzusetzen. Partizipation bedeutet auch freiwillig eigene Macht abzugeben. Dadurch ändert sich zum Teil die Rolle der pädagogischen Fachkraft und diese wird zum/zur BegleiterIn, zum/zur ModeratorIn und zum/zur PartnerIn auf Augenhöhe.

„Partizipation muss wachsen, sowohl vonseiten der Kinder als auch vonseiten der Erwachsenen.“

Zeit ist bei der Einführung von Beteiligungsprozessen im Kindergarten ein wichtiger Faktor; für die Leitung, für das Team und für die Kinder. Beteiligung ist ein Prozess, in den man langsam hineinwächst und dies benötigt neben Zeit auch Geduld und Vertrauen, um Neues entstehen lassen zu können.

„Beteiligung entsteht nur in Beziehungen, die von gegenseitiger Achtung und Wertschätzung geprägt sind.“

Die Basis für Beteiligung bildet die Beziehungsebene. Eine gute Beziehung zu den Kindern, die nicht bevormundet oder beschämt, ist unerlässlich. Wichtig ist, Kinder als gleichwertige Partner zu betrachten und den Dialog auf Augenhöhe mit den Kindern zu üben und zu praktizieren.

VIEL FREUDE BEIM UMSETZEN!

LITERATUR*

Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Österreich 2009. Download als PDF-Version über: https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/vp/2009/bildungsrahmenplan_18698.pdf?6ar4ba (Stand 09. 05. 2018).

Becker-Textor, I./Textor M.: Der offene Kindergarten – Vielfalt der Formen. Freiburg, Basel, 2. Aufl. 1998. In: <http://www.ipzf.de/Offen.html> (Stand 09. 05. 2018).

Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Rechte von Kindern, Fassung vom 11.05.2018: Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007136&ShowPrintPreview=True>

Der Paritätische, Landesverband Brandenburg e. V. (Hg.): Wie Kinder mitmischen können. Partizipation in Kindertagesstätten am Beispiel der Kita Sonnenschein Potsdam. Potsdam 2013. Download als PDF-Version über: http://www.beteiligung-paritaet.de/downloads/2014-partizipation_in_kindertagesstaetten.pdf (Stand 09. 05. 2018).

Entdeckungskiste. Zeitschrift für die Praxis: Wer ist hier der Chef? Freiburg Sept./Okt. 2011.

Hansen, R.: Beteiligung in Kindertageseinrichtungen. Zwischen partizipativer Pädagogik und politischer Beteiligung. In: Stange, W. (Hg.): Partizipation in Kindertagesstätte, Schule und Jugendarbeit. Aktionsfelder – exemplarische Orte und Themen I. Münster 2008. S. 33–84.

Hansen, R./Knauer, R.: Das Praxisbuch: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Wie pädagogische Fachkräfte Partizipation und Engagement von Kindern fördern. Gütersloh 2015.

Hansen, R./Knauer, R./Sturzenhecker, B.: Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Bonn 2011.

Krappmann, L.: Beteiligung als Kinderrecht. In: Höhme-Serke, E./Priebe, M./Wenzel, S. (Hg.): Mit Kindern Demokratie leben. Aachen 2012. S. 31–37.

Maywald, J.: Kinderrechte in der Kita. Kinder schützen, fördern, beteiligen. Freiburg im Breisgau 2016.

Negt, O.: Vorwort von Oskar Negt. In: Hansen, R./Knauer, R./Sturzenhecker, B.: Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Bonn 2011. S. 7–10.

Regner, M./Schubert-Suffrian F.: Partizipation in der Kita. Projekte mit Kindern gestalten. Freiburg im Breisgau, 2., überarbeitete Auflage 2013.

Schröder, R.: Freiräume für Kinder(t)räume! Kinderbeteiligung in der Stadtplanung. Weinheim und Basel 1996.

Schubert-Suffrian, F./Regner M.: Partizipation in Kita und Krippe. Kindergarten heute. Freiburg 2015.

Sturzbecher, D./Dietrich, P. S. (Hg.): Umsetzungshilfe „Partizipation leben in Kindergarten & Grundschule“. Vehlafanz 2010. Download als PDF-Version über: <http://www.partizipationsnetzwerk.de/download/Umsetzungshilfe-Partizipation-leben-in-Kindergarten-und-Grundschule.pdf> (Stand 09. 05. 2018).

Sturzenhecker, B./Knauer, R./Richter, E./Rehmann, Y.: Partizipation in der Kita. Evaluation demokratischer Praxis mit Vorschulkindern. Abschlussbericht. Hamburg 2010. Download als PDF-Version über: http://www.partizipation-und-bildung.de/pdf/Sturzenhecker%20et%20aL_Evaluation%20Detmold.pdf (Stand 09. 05. 2018).

Zühlke, E.: Kinderkonferenzen: „Kinder hören mehr auf andere Kinder als auf Erwachsene“. In: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/215.html> (Stand 09. 05. 2018).

Filmbeiträge und Internetlinks zum Thema

Der Film „Beteiligung von Anfang an!“, der gemeinsam mit diesem Handbuch aus dem steirischen Modellprojekt zu Beteiligung im Kindergarten entstanden ist, lässt sich über den Youtube-Kanal von [beteiligung.st](https://www.youtube.com/watch?v=_1-V-MAuu-M&t=11s) ansehen: https://www.youtube.com/watch?v=_1-V-MAuu-M&t=11s

Filmsequenzen zu „Partizipation ermöglichen“ als ein Good-Practice-Kriterium für Interaktionsqualität. Aus dem Projekt „Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen“ der Uni Graz inkl. Handbuch: <https://krippenqualitaet.uni-graz.at/de/good-practice-kriterien/good-practice-kriterien/partizipation-ermoeneglichen/> (Stand 05.05.2018)

Land Steiermark, Pädagogische Qualitätsentwicklung für Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen: <http://www.verwaltung.steiermark.at/cms/ziel/76176075/DE/> (Stand 09. 05. 2018).

Film über ein Partizipationsprojekt in der Kita Sonnenschein in Potsdam: <https://www.youtube.com/watch?v=z0NbrpPocg> (Stand 09. 05. 2018).

Film über Partizipation im deutschen Kindergarten Hechtenteich ADS: <https://www.youtube.com/watch?v=0JCL0pGeh8> (Stand 09. 05. 2018).

Institut für Partizipation und Bildung zum Thema Partizipation in Kindertageseinrichtungen und zum Modellprojekt „Die Kinderstube der Demokratie“. In: <http://partizipation-und-bildung.de> (Stand 09. 05. 2018).

Müller, L./Plöger, T.: Die Kinderstube der Demokratie. Wie Partizipation in Kindertageseinrichtungen gelingt. Deutschland 2008. (Film auf DVD)

Materialempfehlungen für die Auseinandersetzung mit Beteiligung in der Einrichtung:

BPB: Kinderrechte. Die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen. Plakat in DIN A0-Format. Bonn 2015.

Deutsches Kinderhilfswerk: Pixi Buch. Wir bestimmen mit! Hamburg 2013.

Rüdiger, H./Knauer, R.: Leon und Jelena: Jelena im Kinderparlament. Gütersloh 2014. (In dieser Reihe sind auch weitere Kinderbücher zu Beteiligung im Kindergarten erschienen).

Rüdiger, H./Knauer, R.: Partizipation: Themenkarten für Teamarbeit, Elternabende und Seminare. München 2016.

**Alle angegebenen Bücher, der Film zum Projekt und die DVD mit dem Film „Die Kinderstube der Demokratie“ können in der Bibliothek von [beteiligung.st](https://www.beteiligung.st) kostenlos ausgeliehen werden: office@beteiligung.st*