



FACHHOCHSCHULE LANDSHUT
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fachbereich AW und Soziale Arbeit

**„Das könnt ihr nicht alleine entscheiden!“ –
Beteiligung von Kindern in Kindertagesstätten**
Bedeutung und Umsetzung

Diplomarbeit zur Erlangung des akademischen Grades:
Diplom-Sozialpädagogin FH
an der Fachhochschule Landshut

Aufgabensteller:

Prof. Dr. Mechthild Wolff

Zweitkorrektur:

Prof. Dr. Clemens Dannenbeck

vorgelegt von: Markus Klein

Landshut, im Sommersemester 2006

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

1. Einleitung	7
2. Rechtliche Grundlagen	9
2.1. Die UN-Konvention über die Rechte des Kindes	9
2.2. Regelungen auf Bundes- und Landesebene	10
2.3. Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan	14
3. Was versteht man unter „Beteiligung“?	16
3.1. Begriffsklärung	16
3.2. Formen von Beteiligung	19
3.2.1. Ein Beispiel aus der Kommunalpolitik	21
3.2.2. Ein Beispiel aus dem Kindergarten	22
3.3. Beispiele für Beteiligung in Kindertagesstätten	23
3.3.1. Stuhlkreis	24
3.3.2. Gestaltung kindlicher Lebensräume	26
3.3.3. Übertragung von Verantwortungsbereichen	29
3.3.4. Aushandeln von Regeln	31
3.4. Zusammenfassung	35

4. Beteiligung in den unterschiedlichen Ansätzen der Elementarpädagogik	37
4.1. Offene Arbeit.....	37
4.2. Situationsansatz.....	42
4.3. Montessori-Pädagogik.....	45
4.4. Waldorfpädagogik	49
4.5. Reggio-Pädagogik.....	52
4.6. Zusammenfassung.....	57
5. Was lernen die Kinder durch Beteiligung?	59
5.1. Förderung der Basiskompetenzen	59
5.2. Förderung der Sprachkompetenz.....	62
5.3. Förderung von Konfliktlösungskompetenzen	65
5.4. Demokratische Bildung und Erziehung.....	66
5.5. Zusammenfassung.....	70
6. Was bedeutet Beteiligung für die Professionellen?.....	72
6.1. Strukturen pädagogischer Einrichtungen und Beteiligung	72
6.2. Fehlende methodische Kompetenzen	75
6.3. Neues Bild vom Kind	77
6.4. Veränderte Rolle der Professionellen.....	79
6.5. Dialogische Haltung der Erwachsenen	81
6.6. Moderationskompetenzen	84
6.7. Reflektierte politische Haltung.....	88
6.8. Zusammenfassung.....	89

7. Fallstudie in zwei Kindertagesstätten	93
7.1. Methoden der Beobachtung	93
7.2. Hauptaugenmerke der Beobachtung.....	96
7.3. Fallstudie I – Montessori Kinderhaus Landshut.....	97
7.3.1. Vorstellung der Einrichtung.....	98
7.3.1.1. Strukturelle Gegebenheiten	99
7.3.1.2. Pädagogisches Konzept der Einrichtung.....	100
7.3.1.3. Beteiligung im pädagogischen Konzept.....	102
7.3.2. Beobachtung im Montessori Kinderhaus Landshut.....	103
7.3.3. Vorstellung der Ergebnisse und gemeinsame Reflexion der Beobachtung	108
7.4. Fallstudie II – Pfarrkindergarten St. Johannes Mauern.....	111
7.4.1. Vorstellung der Einrichtung.....	111
7.4.1.1. Strukturelle Gegebenheiten	112
7.4.1.2. Pädagogisches Konzept der Einrichtung.....	113
7.4.1.3. Beteiligung im pädagogischen Konzept.....	116
7.4.2. Beobachtung im Pfarrkindergarten St. Johannes Mauern..	118
7.4.3. Vorstellung der Ergebnisse und gemeinsame Reflexion der Beobachtung	123
7.5. Zusammenfassung der Ergebnisse.....	127
8. Fazit.....	128
9. Literaturverzeichnis.....	131

Erklärung

Vorwort

Als ich mir einigen Monaten die ersten Gedanken bezüglich des Themas der vorliegenden Arbeit gemacht habe, war mir bereits zu diesem Zeitpunkt eines klar: es sollte sich um ein Thema handeln, das sich an Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren richtet. Meine Ausbildung zum staatlich anerkannten Erzieher, die ich vor dem Studium der Sozialen Arbeit an der FH Landshut absolviert habe, hat mich sozusagen nicht losgelassen und ich genoss die Arbeit mit Kindern in der Vergangenheit sehr. Zudem wollte ich über ein pädagogisches Feld schreiben, in dem ich bereits über ausreichende Erfahrung verfüge, denn schließlich stand bald fest, dass die vorliegende Arbeit auch einen praktischen Teil enthalten würde.

Bei meinen ersten Recherchen zum Thema stieß ich auf die erste Auflage des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans, in dem auch das Thema „Beteiligung der Kinder“ aufgearbeitet wurde. Begriffe wie „Kinderparlament“ oder „Kinderkonferenz“ waren mir zwar durchaus aus der Ausbildung im Gedächtnis geblieben, jedoch war mir nicht bewusst, inwieweit man Kinder tatsächlich am Geschehen in der Einrichtung beteiligen kann und welchen wertvollen Beitrag diese pädagogische Vorgehensweise für ihre Bildung und Erziehung haben kann. Natürlich erinnerte ich mich im Zusammenhang mit dieser Thematik auch an mein eigenes erzieherisches Verhalten im Kindergarten, da ich damals mehr oder minder erfolgreich bemüht war, die Kinder an Entscheidungen über alltägliche Dinge zu beteiligen. Unvergesslich dabei die völlig verkorksten Abstimmungsversuche ... Zudem behandelten wir den Gegenstand „Partizipation“ ausgiebig während des Studiums, und so fiel mir die Entscheidung sehr leicht, das Thema „Beteiligung von Kindern in Kindertagesstätten“ zu bearbeiten.

An dieser Stelle möchte ich mich bei den Personen bedanken, die es ermöglicht haben, die vorliegende Arbeit in dieser Form zu realisieren. Sie haben mir gestattet, eine Beobachtung in ihren zwei Kindergärten durchzuführen und Einblick in ihre pädagogische Arbeit zu nehmen, obwohl sie vorher nicht wussten, worauf das Augenmerk der Beobachtung eigentlich liegen würde.

Gisela Kavas und dem Team der Integrativen Gruppe im Montessori
Kinderhaus Landshut, Gerlinde Neder und Eva Maier.

Monika Schober und dem Team der Koboldgruppe im Pfarrkindergarten St.
Johannes Mauern, Judith Münsterer und Birgitt Reiter.

Euch allen vielen Dank für die schönen Tage in euren Einrichtungen. Ich habe
mich stets willkommen gefühlt und das mir entgegengebrachte Vertrauen ist
beileibe keine Selbstverständlichkeit.

Ergolding, im Februar 2006

Markus Klein

1. Einleitung

„Beteiligung‘ bedeutet ‚Partizipation‘ im Sinne von Mitwirkung, Mitgestaltung und Mitbestimmung. Sie gründet auf Partnerschaft und Dialog. Partizipieren heißt, Planungen und Entscheidungen über alle Angelegenheiten, die das eigene Leben und das der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für anstehende Fragen und Probleme zu finden. Sie zeichnet sich aus durch ergebnisoffene Situationen, in denen Willensbildungsprozesse gemeinsam erfolgen und Ergebnisse anders als erwartet ausfallen können. Kinderbeteiligung umfasst Mit- und Selbstbestimmung.“ (Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan, 2005, S. 401)

Betrachtet man sich diese Definition und deren Anspruch etwas genauer, könnte man schnell zu der Annahme gelangen, dass dies Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren noch gar nicht möglich ist. Schnell kommt das Schlagwort „Überforderung der Kinder“ zur Sprache. Manchmal mag dies zwar durchaus von Seiten der Erwachsenen gut gemeint sein, schließlich ist es wichtig, Kinder davor zu schützen, und trifft eine Überforderung tatsächlich zu, ist niemandem damit geholfen. Leider ist aber festzustellen, dass in vielen Fällen von einer Überforderung gesprochen wird, wenn es darum geht, bestimmte pädagogische Lernprozesse zu initiieren, diese aber, aus welchen Gründen auch immer, für unrealisierbar erachtet werden.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, deutlich zu machen, dass Kinder in jeder Einrichtung beteiligt werden können und keineswegs damit überfordert sind. Um dies zu belegen, beschäftigt sich der erste, theoretische Teil mit der Bedeutung von Beteiligung. Dabei werde ich auf verschiedene, für die Thematik relevante Facetten von Beteiligung eingehen.

Zuerst werden die rechtlichen Grundlagen von Beteiligung von Kindern auf internationaler, bundes- und landesrechtlicher Ebene und der „Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung“ behandelt, da dieser sozusagen einen Handlungsrahmen für die Professionellen in den Einrichtungen vorgibt. Im Folgenden wenden wir uns den

unterschiedlichen Formen von Beteiligung zu und kommen dabei auch auf konkrete Beispiele für die Beteiligung in der Kindertagesstätte zu sprechen. Mit den gängigsten elementarpädagogischen Handlungskonzepten und der Frage, wie Beteiligung darin verankert ist, beschäftigt sich das Kapitel 4, schließlich arbeiten ein großer Teil der Vorschuleinrichtungen in Bayern nach einem der vorgestellten Ansätze. Unter dem Aspekt „Was lernen die Kinder durch Beteiligung?“ stellt Kapitel 5 die positiven Lern- und Erziehungseffekte für die kindliche Entwicklung dar. Das abschließende Kapitel des theoretischen Teils geht der Frage nach, was die Beteiligung von Kindern für mögliche Probleme bzw. Anforderungen für die Professionellen bedeutet.

Die Fallstudie in zwei Einrichtungen bildet den praktischen Teil dieser Arbeit. Hier beschäftigen wir uns mit der Umsetzung von Beteiligung im pädagogischen Alltag. Dazu habe ich in einem Zeitraum von zwei Wochen zwei Kindergärten im Landkreis Landshut besucht und dort eine Beobachtung zur Thematik durchgeführt. Ich habe diese Methode gewählt, weil ich aufgrund meiner Ausbildung zum staatlich anerkannten Erzieher über Praxiserfahrungen im elementarpädagogischen Bereich verfüge und mir deswegen eine Beobachtung in diesem Feld durchaus zutraue.

Abschließend ist noch zu ergänzen, dass im gesamten Text die Begriffe „Beteiligung“ und „Partizipation“ synonym verwendet werden, wie dies auch in der gängigen Literatur zum Thema gehandhabt wird. Ebenso verhält es sich mit den Begriffen „Kindertagesstätte“, „Einrichtung“, „Kindertageseinrichtung“, „Kinderhaus“ und „Kindergarten“, womit alle pädagogischen Einrichtungen in Bayern gemeint sind, die von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren besucht werden. Unter den Bezeichnungen „Professionelle“, „Pädagogen“, „ErzieherInnen“, „Erwachsene“ verstehe ich sämtliches pädagogisches Personal, das in diesen Einrichtungen tätig ist.

2. Rechtliche Grundlagen

Als erstes möchte ich auf die rechtlichen Grundlagen der Beteiligung in Kindertagesstätten auf internationaler, Bundes- und Landesebene eingehen. Das Recht des Kindes auf Beteiligung ist gesetzlich auf vielerlei Stufen verankert, wodurch deutlich wird, dass es sich dabei um ein Grundrecht des Kindes handelt. Bei einem Grundrecht handelt es sich immer um ein staatlich gewährtes Recht, welche in der Regel in der Verfassung gewährleistet werden. Sie leiten sich von der philosophischen Idee der Menschenrechte ab, wonach jeder Mensch gewisse unveräußerliche Rechte hat. (vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Grundrecht>) „Kinder sind in Deutschland von Geburt an mit allen Grundrechten ausgestattet. Das Bürgerliche Gesetzbuch schreibt in §1 zum Beginn der Rechtsfähigkeit: ‚Die Rechtsfähigkeit des Menschen beginnt mit der Vollendung der Geburt.‘ Mit dieser allgemeinen Rechtsfähigkeit wird jedes Kind qua Geburt Träger von Rechten und Pflichten.“ (Bredow / Durdel, 2003, S. 82).

Auch ist es für jeden Pädagogen und jede Pädagogin unerlässlich, die gesetzlichen Grundlagen zu kennen, damit diese im praktischen Handeln verankert werden können und deren Einforderung nicht zu einer Farce verkommt.

2.1. Die UN-Konvention über die Rechte des Kindes

In der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen vom November 1989, welche bis März 1993 von insgesamt 131 Staaten ratifiziert wurde, ist in folgendem Artikel das Recht des Kindes auf Beteiligung festgelegt.

Artikel 12

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

Betrachtet man sich den Artikel 12 genauer, stellt man fest, dass es durchaus zu Problemen bei seiner Umsetzung kommen kann. „Rechte werden Kindern erst dann zugestanden, wenn sie als fähig erachtet werden, sich eine eigene Meinung zu bilden. Die Entscheidung darüber, ab wann das der Fall ist, treffen Erwachsene. Fraglich ist: Ist diese Fähigkeit alters- oder entwicklungsabhängig? Braucht man dafür bestimmte intellektuelle Grundfertigkeiten? Und was passiert dann mit den Kindern (und Erwachsenen), die diese nicht erlangen? Auch wenn es formale Rechte für Kinder gibt, bleibt es doch den Erwachsenen überlassen, Kindern diese Rechte in der Praxis auch einzuräumen, indem sie ihnen die Fähigkeit zugestehen, selbst entscheiden zu können.“ (Knauer / Brandt, 1998, S. 159) In Kapitel 6 wird sich die vorliegende Arbeit darum intensiv mit der sich ändernden Rolle der Erwachsenen auseinandersetzen.

2.2. Regelungen auf Bundes- und Landesebene

Auf der Bundesebene ist das Recht auf Beteiligung im Grundgesetz (GG) fixiert, lässt sich aber für Kinder speziell eher begrenzt ableiten, weswegen ich im Folgenden auf das **Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG)** eingehen möchte, welches im SGB VIII enthalten ist. Dort ist Beteiligung an unterschiedlichen Stellen verankert:

§5 Wunsch- und Wahlrecht (KJHG)

Absatz (1) Die Leistungsberechtigten haben das Recht, zwischen Einrichtungen und Diensten verschiedener Träger zu wählen und Wünsche hinsichtlich der Gestaltung der Hilfe zu äußern. Sie sind auf dieses Recht hinzuweisen.

(...)

Diese Vorschrift hat eine zentrale Bedeutung für die Stellung der Leistungsberechtigten, da seine Subjektstellung konkretisiert wird. Das Wahlrecht ermöglicht dem Berechtigten, zwischen Angeboten verschiedener Träger, welche die gleiche Leistung bieten, zu wählen. Es bezieht sich zudem auf die Gestaltung der Hilfe, z.B. auf Personen, Inhalte, Methoden und äußere

Rahmenbedingungen, wie Dauer oder zeitlicher Umfang. Diese Regelung wird durch den §8 KJHG ergänzt. (vgl. Papenheim, 2003, S. 69–70)

§ 8 Beteiligung von Kindern und Jugendlichen (KJHG)

Absatz (1) Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen. Sie sind in geeigneter Weise auf ihre Rechte im Verwaltungsverfahren sowie im Verfahren vor dem Vormundschaftsgericht und dem Verwaltungsgericht hinzuweisen.

Absatz (2) Kinder und Jugendliche haben das Recht, sich in allen Angelegenheiten der Erziehung und Entwicklung an das Jugendamt zu wenden. (...)

Im § 8 KJHG ist die Beteiligung von Kindern gesetzlich ausdrücklich festgeschrieben, wobei oftmals die Reichweite dieses Paragraphen vielen Professionellen nicht wirklich bewusst ist. Hier wird erneut deutlich, dass es sich dabei nicht um pädagogische Zugeständnisse der Erwachsenen handelt, sondern um das Recht junger Menschen. Auch wird dabei offensichtlich, dass sich der Gesetzgeber dabei Beteiligungsformen auf verschiedenen Ebenen wünscht, nämlich in den Einrichtungen der Jugendhilfe selbst und auf kommunaler Ebene. „Das ist eine direkte Aufforderung an Pädagogen, der Stimme der Kinder in der Kommunalpolitik Gehör zu verschaffen. Denn wo könnte ein besserer Ausgangspunkt von Kinderinteressen sein als dort, wo sie gewohnt sind sich einzubringen, wo sie sich gemeinsam und mit vertrauenswürdigen Erwachsenen beraten können.“ (Doyé / Lipp – Peetz, 1998, S. 22) Zudem wird dabei auch festgelegt, dass geeignete Methoden angeboten werden müssen, damit eine Beteiligung gewährleistet ist.

Abschließend ist noch zu ergänzen, dass auch in den §§ 9, 17, 36, 80 die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen im KJHG festgeschrieben ist. „Die wachsende Fähigkeit und das wachsende Bedürfnis des Kindes oder des Jugendlichen zu selbstständigem Handeln sowie die sozialen und kulturellen Bedürfnisse sind zu berücksichtigen“, wird in §9 Abs. 2 KJHG beschrieben. In §17 wird die Beteiligung des Kindes oder des Jugendlichen bei der Beratung in

Fragen der Partnerschaft, Trennung und Scheidung der Eltern formuliert. §36 bezieht sich auf die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an der Hilfeplanung. Es heißt hier, dass Kinder und Jugendliche vor der Entscheidung zu beraten und bei der Auswahl der Einrichtung zu beteiligen sind, wenn eine langfristig zu leistende Hilfe außerhalb der Familie in Betracht kommt. Des weiteren ist Partizipation von Kindern und Jugendlichen an der Jugendhilfeplanung, dem zentralen Instrument zur Erfüllung der Aufgaben der Jugendhilfe vorgeschrieben. Diese Planung soll „insgesamt den Bedürfnissen und Interessen der jungen Menschen Rechnung tragen (§80, Abs. 4).“ (Petersen, 2002, S. 914–915)

Auf Landesebene in Bayern gilt seit dem Jahr 2005 das **Bayerische Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz**, welche das Bayerische Kindergartengesetz vom 25.07.1972 abgelöst hat. Selbstverständlich sind auch dort klare Richtlinien für die Beteiligung von Kindern zu finden:

Artikel 10

Absatz (2) Die Kinder sollen entwicklungsangemessen an Entscheidungen zum Einrichtungsalltag und zur Gestaltung der Einrichtung beteiligt werden.

Artikel 13

Absatz (1) Das pädagogische Personal in förderfähigen Kindertageseinrichtungen hat die Kinder in ihrer Entwicklung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten zu unterstützen, mit dem Ziel, zusammen mit den Eltern den Kindern die hierzu notwendigen Basiskompetenzen zu vermitteln.

Da die Aussagen im Bayrischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz im Kern denen des KJHG ähneln, möchte ich an dieser Stelle nicht noch einmal gesondert darauf eingehen.

Selbstverständlich finden sich auf der Länderebene viele unterschiedliche Regelungen bezüglich der für diese Arbeit relevanten Altersgruppe von drei

Jahren bis zur Einschulung. Ich möchte diese hier kurz für jedes Bundesland auführen:

- **Baden – Württemberg** Gesetz über die Betreuung von Kindern in Kindergärten, anderen Tageseinrichtungen und der Tagespflege (Kindergartengesetz – KGaG)
- **Berlin** Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege (Kindertagesförderungsgesetz – KitaFöG)
- **Brandenburg** Kindertagesstättengesetz (KitaG)
- **Bremen** Bremisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege (BremKTG)
- **Hamburg** Gesetz über die Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege (Kindertagesbetreuungsförderungsgesetz – KiBFördG)
- **Hessen** Hessisches Kindergartengesetz
- **Mecklenburg-Vorpommern** Gesetz zur Förderung von Kindern in Kindertagesstätten und in Tagespflege (Kindertagesförderungsgesetz – KiföG – MV)
- **Niedersachsen** Niedersächsisches Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder (KitaG)
- **Nordrhein – Westfalen** Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder (GTK)
- **Rheinland – Pfalz** Kindertagesstättengesetz
- **Saarland** Gesetz zur Förderung der vorschulischen Erziehung
- **Sachsen** Sächsisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen (Gesetz

-
- | | |
|-------------------------------|--|
| | über Kindertageseinrichtungen –
SächsKitaG) |
| • Sachsen – Anhalt | Gesetz zur Förderung und Betreuung von
Kindern in Tageseinrichtungen und Tages-
pflege des Landes Sachsen-Anhalt
(Kinderförderungsgesetz – KiFöG) |
| • Schleswig – Holstein | Gesetz zur Förderung von Kindern in
Kindertageseinrichtungen und
Tagespflegestellen
(Kindertagesstättengesetz – KitaG) |
| • Thüringen | Kindertageseinrichtungsgesetz (KitaG) |

Selbstverständlich finden sich in diesen gesetzlichen Regelungen mehr oder weniger Hinweise für die Beteiligung von Kindern, auf die ich jedoch aus Platzgründen nicht eingehen möchte. Zudem widmet sich das nächste Kapitel genauer der Situation in Bayern.

2.3. Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan

Im Folgenden beschäftigt sich diese Arbeit mit dem Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan, welcher im Jahr 2003 im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen entstand. Entwickelt wurde er vom Staatsinstitut für Frühpädagogik, München, und begleitet von einer Fachkommission, die sich u.a. aus Vertretern des Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, des Staatsministeriums für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Mitgliedern der Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege, Fachberatungen, verschiedenen Fachkräften, Fachakademien für Sozialpädagogik und Vertretern der freien Wirtschaft zusammensetzte. Er wurde im Kindergartenjahr 2003/2004 an insgesamt 104 Einrichtungen in ganz Bayern erprobt und wissenschaftlich begleitet. Vor allem aus zwei Gründen wird er hier zum Gegenstand: Zum einen wurde er in allen bayerischen Kindertagesstätten mit Wirkung ab dem 01.09.2005 verbindlich

eingeführt. (vgl. www.stmas.bayern.de/kinderbetreuung/bep/index.htm) Diese Verbindlichkeit ist auch gesetzlich in der Verordnung zur Ausführung des Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetzes festgelegt:

§14 Aufgaben des pädagogischen Personals

Absatz (2) Das pädagogische Personal soll sich zur Erfüllung der Bildungs- und Erziehungsaufgaben an den Inhalten des bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans orientieren.

Viel ausschlaggebender für die vorliegende Arbeit ist jedoch, dass im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan die Beteiligung von Kindern in noch nie da gewesener Weise festgeschrieben ist. In Kapitel 8.1. „Mitwirkung der Kinder am Bildungs- und Einrichtungsgeschehen (Partizipation)“ findet sich für die Professionellen in den Kindertagesstätten ein gelungener Leitfaden für die Praxis, welcher folgendermaßen unterteilt ist:

1. Leitgedanken
2. Bildungs- und Erziehungsziele
3. Anregungen und Beispiele, Umsetzung
4. Weitere Hilfen zur Vertiefung

(vgl. Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan, 2005, S. 400–426)

Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan stellt somit für die in Kindertagesstätten tätigen Pädagogen und Pädagoginnen in Bayern einen Orientierungsrahmen dar, wie der gesetzliche Bildungs- und Erziehungsauftrag von Kindertageseinrichtungen und die Begleitung des Übergangs in die Grundschule bestmöglich erfüllt werden können.

Abschließend bleibt noch zu erwähnen, dass es auch für jedes andere Bundesland einen verbindlichen Bildungsplan gibt. Auch dort ist die Beteiligung von Kindern in unterschiedlichen Umfang verankert. Exemplarisch sei hier das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt genannt, wo die Beteiligung von Kindern in einem eigenen Kapitel behandelt wird. (vgl. Berliner Bildungsprogramm, 2004, S. 120–125)

3. Was versteht man unter „Beteiligung“?

3.1. Begriffsklärung

Das folgende Kapitel soll dazu dienen, den Begriff „Beteiligung“ näher zu bestimmen. Deswegen ist es unerlässlich, den Begriff Beteiligung bzw. Partizipation zu definieren. Ich möchte hierzu zwei verschiedene Stufenmodelle vorstellen.

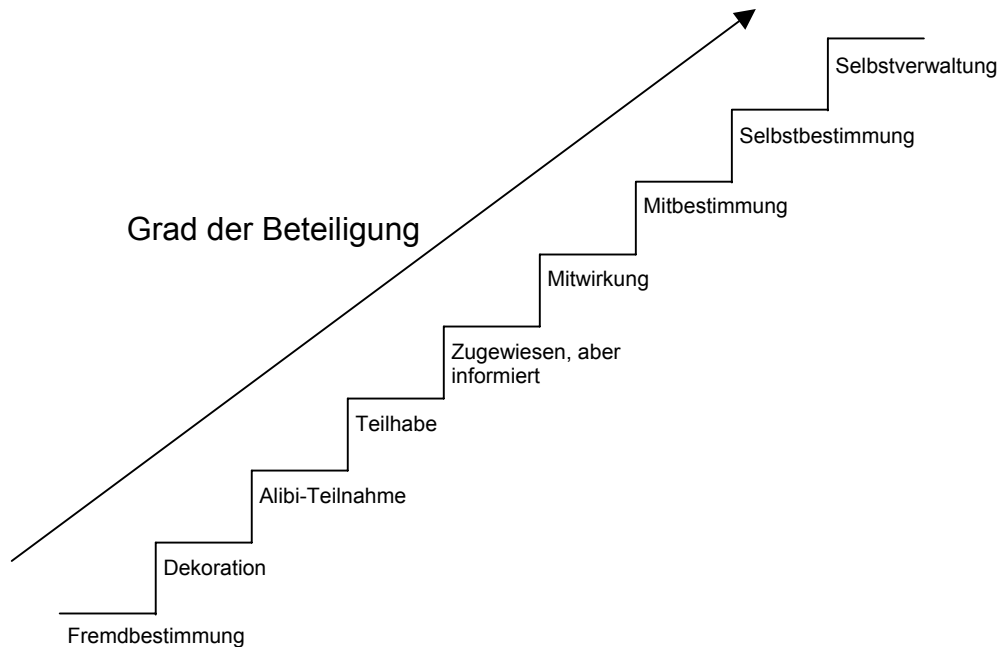
Zum einen kann man zwischen Nicht-Beteiligung, Quasi-Beteiligung und schließlich Beteiligung/Partizipation unterscheiden. Wenn jegliche Entscheidungen nur von den Professionellen in den Einrichtungen vollzogen werden, spricht man von Nicht-Beteiligung. Es ist hier auch nicht beabsichtigt, diese Situation zu ändern, den Kindern werden keinerlei Beteiligungsmöglichkeiten zugestanden. Auf der Stufe der Quasi-Beteiligung werden Kinder hingegen zur Beteiligung befähigt, indem sie z.B. über alles Notwendige informiert werden und ihre Interessen und Wünsche in den Entscheidungen der Fachkräfte berücksichtigt werden. Dies ermöglicht es, ein Vertrauensverhältnis zwischen den beiden Parteien aufzubauen und sie miteinander in Dialog treten zu lassen. Dennoch versteht man darunter noch keine „echte“ Beteiligung, denn die Kinder können nicht wirklich Entscheidungen treffen bzw. diese revidieren, weswegen die klassische Machtverteilung weiterhin erhalten bleibt. Bei der eigentlichen Beteiligung/Partizipation sind die Kinder befugt, eigene Entscheidungen gleichberechtigt mit den Professionellen zu treffen und diese auch zu revidieren. (vgl. Petersen, 2002, S. 913)

Zur weiteren Begriffsklärung möchte ich die so genannte Stufenleiter der Beteiligung aufführen, welche deutlich differenzierter den Begriff klärt:

- „Eine Fremdbestimmung liegt vor, wenn Kinder zu Dingen und Verhalten angehalten werden, die ohne jegliche Selbstbeteiligung, sondern nur aufgrund von Manipulation entstehen. Kinder kennen hier weder die Ziele noch die Inhalte des Planungsprojektes. Die Planungsmethoden werden von den Kindern nicht verstanden.“

-
- Dekoration bedeutet, dass Kinder beispielsweise auf einer karitativen Veranstaltung im Unterhaltungsteil mitwirken (z.B. Theateraufführungen), ohne genauere Kenntnisse über den Sinn und Zweck der Veranstaltung.
 - Eine Alibi-Teilnahme von Kindern liegt dann vor, wenn Kinder an Konferenzen teilnehmen, aber keine konkreten Mitbestimmungsmöglichkeiten haben. Dies ist beispielsweise bei Kinderparlamenten der Fall. Die Kinder entscheiden allerdings selbst, ob sie an einer solchen Veranstaltung teilnehmen oder nicht (Freiwilligkeit der Teilnahme).
 - Von einer Teilhabe kann ausgegangen werden, wenn Kinder über die bloße Teilnahme hinaus auch sporadisches Engagement der Beteiligung zeigen können.
 - Zugewiesen, aber informiert. Hier geht es um Projekte, die von Erwachsenen vorbereitet und initiiert werden, Kinder jedoch gut informiert sind, verstehen, worum es geht und wissen, was sie bewirken wollen (z.B. bei Projektwochen in Schulen).
 - Mitwirkung bedeutet, dass Kinder indirekte Einflussmöglichkeiten haben. Dies kann durch Fragebögen oder Interviews geschehen, wo Kinder ihre Vorstellungen und Kritik einbringen können. Bei der nachfolgenden Planung und Umsetzung haben sie jedoch keine Entscheidungskraft.
 - Eine Mitbestimmung liegt dann vor, wenn Kindern konkrete Mitverantwortung übertragen wird und sie über ein Entscheidungsrecht verfügen. Die Idee des Projektes kommt von den Erwachsenen, alle Entscheidungen werden aber gemeinsam und demokratisch mit den Kindern getroffen.
 - Von einer Selbstbestimmung kann gesprochen werden, wenn das Projekt nicht mit, sondern von den Kindern initiiert wird. Aus eigener Initiative und Betroffenheit heraus werden Kinder von engagierten Erwachsenen unterstützt und gefördert. Die Entscheidungen werden von den Kindern gefällt, aber unter Beteiligung der Erwachsenen.
 - Selbstverwaltung bedeutet, dass die Gruppe völlige Entscheidungsfreiheit hat, das heißt, hier geht es um Selbstorganisation, (z.B. autonome Jugendzentren). Entscheidungen werden von den

Kindern beziehungsweise Jugendlichen alleine getroffen und Erwachsene lediglich informiert.“ (Schröder 1995 aus: Swiderek, 2004, S. 467)



Auffallend ist bei diesem Modell, dass man bei den ersten drei bzw. vier Stufen noch nicht von einer Beteiligung sprechen kann, während die letzte Stufe schon über den eigentlichen Begriff hinausgeht. Auch verdeutlicht es, worum es bei dem Begriff Beteiligung geht und wie unterschiedlich dieser letztendlich von Seiten der Professionellen ausgelegt werden kann. Aus meiner persönlichen Erfahrung aus der Arbeit in Kindertagesstätten kann ich sagen, dass mir alle der ersten acht Stufen aus der Praxis bekannt sind. Die Stufe der Selbstverwaltung würde wohl Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren überfordern, und ich kann mir zum jetzigen Zeitpunkt auch nicht vorstellen, dass dies in Kindertagesstätten so umsetzbar ist. Vorstellbar ist für mich jedoch, dass Kinder bestimmte Aktionsbereiche in ihren Einrichtungen (z.B. Bauecke, Kaufladen) selbst verwalten, indem sie beispielsweise untereinander aushandeln, wie viel Kinder darin spielen dürfen oder generell die Verhaltensregeln darin festlegen. Dies deutet auch schon an, wie Beteiligung in Kindertagesstätten tatsächlich aussehen kann, worauf ich im nächsten Kapitel näher eingehen möchte.

3.2. Formen von Beteiligung

Einleitend ist zu erwähnen, dass die unterschiedlichen Formen von Beteiligung selbstverständlich immer vom jeweiligen Setting abhängig sind. So ist es logischerweise ein Unterschied, ob die Professionellen Kindergartenkinder oder junge Erwachsene in einer Institution oder der Kommune beteiligen möchten. Zudem ist es natürlich notwendig, dass die Professionellen ihr pädagogisches Verhalten, sowie die Methodenwahl auf die jeweilige Zielgruppe ausrichten. Aus diesem Grunde sind unterschiedliche Typologisierungsmodelle von Beteiligungsformen in der Fachliteratur zu finden. Die folgende Typologisierung bezieht sich z.B. auf den Bereich der Heimerziehung:

Situative, zeitlich begrenzte Beteiligungsformen

- Persönliche Anhörung/Befragung von Kindern und Jugendlichen
- Fragebogenerhebung
- Gruppengespräche und Gruppenabende
- Formalisierte Aushandlungen von Betreuungs-, Gruppen- und Heimregeln

u.a.

Formen und Modelle institutionalisierter, auf Dauer angelegter Beteiligung

- Gruppensprecher/Innen
- „Heimrat“/gewählte Interessenvertretung
- Vollversammlungen der Kinder und Jugendlichen
- Referendum

u.a.

(vgl. Blandow / Güntzel / Hansbauer 1999 aus: IGFH, 2005, S. 21)

Natürlich gibt es auch für viele andere Erziehungsfelder unterschiedliche Typologien. Nunmehr möchte ich jedoch näher auf das Modell aus der 1999 erschienenen Broschüre „Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Kommune“ eingehen. Dieses Projekt wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert und durchgeführt, weswegen ich diese Typologie wegen ihrer Einschlägigkeit und Aktualität

aufführen möchte. Zudem sind manche Formen auch auf den Bereich der Kindertagesstätte anwendbar, worauf ich mit Beispielen aus der Praxis eingehen werde.

- **Repräsentative Beteiligungsformen**

Darunter versteht man Gremien mit gewählten oder delegierten VertreterInnen in unterschiedlichen Altersstufen (z.B. Kinder- und Jugendparlamente, Jugendstadträte). Sie basieren häufig auf dem Delegationsprinzip.

- **Offene Beteiligungsformen**

zeichnen sich dadurch aus, dass alle interessierten Kinder und Jugendliche einen freien Zugang dazu haben, sowie spontan teilnehmen können (z.B. Jugendforen, Jungbürgerversammlungen).

- **Projektorientierte Beteiligungsformen**

sind thematisch und zeitlich begrenzte Beteiligungsprojekte, welche häufig mit kreativen Methoden arbeiten. Gerade aus diesem Grunde erreicht diese Form Kinder unter sechs Jahren besonders gut, laut der Erhebung zu 88% (vgl. S. 43).

- **Vertretung von Kindern und Jugendlichen in Erwachsenengremien**

Hier werden den jungen Menschen in bestehenden Planungsgruppen Erwachsener Beteiligungsmöglichkeiten geboten, zum Teil auch mit Stimmrecht (z.B. runder Tisch).

- **PolitikerInnen-Kontakte**

Darunter versteht man direkte Kontaktangebote von PolitikerInnen. Hier können Kinder und Jugendliche direkt ihre Anliegen vorbringen (z.B. Sprechstunden).

- **Beteiligung in Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit**

Diese Form bezieht sich auf Beteiligungsangebote innerhalb von Jugendfreizeitstätten, z.B. in Jugendtreffs oder Jugendhäusern.

(vgl. Bruner / Winklhofer / Zinser, 1999, S.29)

3.2.1. Ein Beispiel aus der Kommunalpolitik

Betrachtet man sich die aufgeführte Typologie genauer, kann man erkennen, dass einige der Beteiligungsformen in Kindertagesstätten zu finden sind, konkret repräsentative und projektorientierte Beteiligungsformen, sowie die PolitikerInnen-Kontakte. Anhand des Beispiels des ADS (Arbeitsgemeinschaft Deutsches Schleswig) -Kindergartens Tarp möchte ich dies belegen. Die Einrichtung war als eine von sieben Modelleinrichtungen an dem Modellprojekt „Die Kinderstube der Demokratie – Partizipation in Kindertagesstätten“ des Ministeriums für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein beteiligt. Die Einrichtung plante, mit allen Kindern einen Ortsplan ihrer 5000-Seelen-Heimatgemeinde zu erstellen, welcher Einheimischen wie auch Touristen den Ort aus Kindersicht vorstellen sollte. Da es sich dabei um ein durchaus komplexes Unterfangen handelt, wurde ein Kinderparlament einberufen, welches den Informationsfluss unter den drei Kindergartengruppen gewährleistete. Auch wurden zu einem sehr frühen Projektzeitpunkt Kontakte zu PolitikerInnen hergestellt, indem die Kinder ihr Vorhaben im örtlichen Sozialausschuss vorstellen durften.

Die Erarbeitung erfolgte unter Einbeziehung von vielen kreativen Methoden, so wurden z.B. die wichtigen Ausflugsziele von den Kindern gesammelt und gemalt. Diese Orte wurden anschließend in den unterschiedlichen Gruppen bewertet, und im Kinderparlament wurde per Stimmverfahren ausgezählt, welche Orte im tatsächlichen Ortsplan aufgeführt werden sollten. Um auch die kleineren Kinder in das Projekt mit einzubeziehen, wurde in der Einrichtung nach dem Vorbild von Monopoly-Junior ein Spiel über die Gemeinde Tarp erfunden. Dabei bastelten die Gruppen Modelle aller Ausflugsorte, entwarfen Spielkarten mit Symbolen für die Orte, Teppichfliesen wurden zu begehbaren Spielfeldern usw. Weitere Spielregeln ermöglichten es den jüngeren Kindern, die Orte in Tarp im Spiel wieder zu erkennen. Der Ortsplan wurde schließlich innerhalb des Kinderparlaments fertiggestellt, indem die Kinder entschieden, dass die Symbole für die besuchten Orte aus dem bereits entwickelten „Tarpoly“-Spiel als Legende für den Kinderortsplan übernommen werden.

Abschließend wurde der Kinderortsplan mit Unterstützung von lokalen Sponsoren professionell layoutet und gedruckt. Das Projekt weckte auch das Interesse der lokalen Medien, so wurden die Kinder von Radio Schleswig-Holstein ins Studio eingeladen. Das einjährige Projekt endete mit einem großen Abschlussfest vor den Sommerferien, dessen Höhepunkt eine Familienrallye war, die mit Hilfe des Kinderortsplans durch Tarp führte. Inzwischen war es selbstverständlich, dass Vertreter der Kommunalverwaltung zu diesem Ereignis erschienen. (vgl. Hansen / Knauer / Friedrich, 2004, S.36–40)

Im obengenannten Beispiel wurde ein Kinderparlament einberufen, welche es mittlerweile in vielen Einrichtungen in den verschiedensten Ausprägungen gibt.

3.2.2. Ein Beispiel aus dem Kindergarten

Auch hierzu finden sich in der Literatur mehrere Beispiele. „Kinderparlamente im Kindergarten sind in den meisten Fällen keine Gremien mit delegierten oder gewählten Kindern. Die ganze Vorgehensweise des Wählens und Delegierens ist für Kinder noch nicht nachvollziehbar. Meistens wird das ‚Parlament‘ den ältesten Kindern als Mitbestimmungsgremium angeboten: entweder bei Erreichen eines bestimmten Alters (z.B. fünf Jahre) oder für alle Kinder im letzten Kindergartenjahr“. (Bruner / Winklhofer/ Zinser, 2001, S. 14) Ein neuer Turnus beginnt jeweils nach den Sommerferien, wo die neue Gruppe innerhalb eines Jahres in die Beteiligungsform hineinwachsen soll. Eine Sitzung dauert ca. eine halbe Stunde und wird von einem alle vier Wochen wechselnden Vorstand geleitet. Dieser wird aber zusätzlich von den PädagogenInnen unterstützt. Behandelt werden in den Sitzungen die unterschiedlichsten Themen, z.B. Konflikte unter den Kindern, und es werden Fragen aufgegriffen, welche die Kinder momentan stark beschäftigen, z.B. der anstehende Übertritt in die Schule. Die Ergebnisse der Kinderparlaments-Sitzungen werden den anderen Kindern in einer Vollversammlung am nächsten Tag übermittelt. Dort haben auch die jüngeren Kinder die Möglichkeit, ihre Wünsche und Probleme an das Parlament weiterzugeben.

Selbstverständlich gibt es unter den Kindern ganz unterschiedliche Ansichten über das Kinderparlament und die dazu gehörende Vollversammlung. Die Meinungen gehen weit auseinander: einige Kinder finden es toll, im Parlament dabei zu sein, und sind stolz, wenn sie als Vorsitzender gewählt werden, andere Kinder finden das Modell langweilig, es hält sie von anderen Beschäftigungen wie Spielen, Malen oder Basteln ab. Auch die freie Zeiteinteilung während der Freispielzeit ist durch die ritualisierte Form des Kinderparlaments nicht mehr möglich. Es ist auch auffallend, dass Mädchen die Beteiligung durch das Kinderparlament ernster nehmen als ihre männlichen Altersgenossen. Gründe dafür könnten darin liegen, dass die verbalen Fertigkeiten der Mädchen in diesem Alter häufig besser ausgeprägt sind und sie in ihren sozialen Kompetenzen mehr gestärkt werden als die Jungen, bei denen wildes Verhalten und soziale Schwäche mit mehr Nachsicht behandelt werden. (vgl. Bruner / Winklhofer/ Zinser, 2001, S. 16–24)

Abschließend ist noch zu erwähnen, dass PolitikerInnen-Kontakte im Alltag von Kindertagesstätten häufig einen Platz finden. So kenne ich z.B. aus der eigenen Tätigkeit im Elementarbereich Besuche beim Bürgermeister.

3.3. Beispiele für Beteiligung in Kindertagesstätten

Im Folgenden beschäftigt sich diese Arbeit mit speziellen Formen der Beteiligung in Kindertagesstätten. Ich möchte aber deutlich machen, dass diese die repräsentativen und projektorientierten Beteiligungsformen, sowie die PolitikerInnen-Kontakte, die wir im vorigen Kapitel behandelt haben, keineswegs ausschließen, vielmehr ergänzen sie einander. Beteiligung ist in Kindergärten sehr gut möglich, es müssen jedoch bestimmte Anforderungen erfüllt sein, auf welche ich hier kurz eingehen möchte.

Zuerst müssen die Möglichkeiten der Beteiligung in den Alltag der Kinder fest integriert sein. Sie muss sich in den alltäglichen Beziehungen zwischen den Erwachsenen und Kindern abspielen. Nur so ist es möglich, in diesem Alter die Beteiligungsfähigkeiten der Kinder aktiv zu entwickeln. Des Weiteren ist die

Beteiligung von Kindern zielgruppen- und lebensweltorientiert. Zum einen müssen die Inhalte und Methoden auf die unterschiedlichen Fähigkeiten und Voraussetzungen der Kinder abgestimmt werden, zum anderen ist es unerlässlich, dass die Interessen und Themen der Kinder aufgegriffen werden. (vgl. Hansen, 2003, S. 2–3)

Die genannten Anforderungen sind unerlässlich, damit Beteiligung mit Kindern funktioniert. Die nun folgenden Beteiligungsformen sind meiner Ansicht nach sehr gut geeignet, in den normalen Tagesablauf einer Kindertagesstätte integriert zu werden und zeigen, dass Beteiligung schon in sehr kleinem Rahmen beginnen kann. Ich möchte dabei auch meine eigenen Erfahrungen aus der Tätigkeit im Elementarbereich mit einbringen und die eine oder andere kritische Anmerkung anbringen.

3.3.1. Stuhlkreis

Bei dieser sprachbezogenen Form der Beteiligung sitzen die Kinder gemeinsam mit dem pädagogischen Personal zusammen. Es wird der Tagesablauf besprochen, bestimmte Kreisspiele gespielt, gemeinsam musiziert und vieles anderes. Es ist auch ganz klar festzuhalten, dass dies der Raum ist, wo den Kindern regelmäßig die Gelegenheit geboten wird, ihre Gedanken, Meinungen, Wünsche und Bedürfnisse den anderen Gruppenmitgliedern und Erwachsenen zu erzählen. Hier können sie üben, diese zu formulieren und ihren Standpunkt den anderen gegenüber zu vertreten. „Der Morgen- oder Stuhlkreis kann in diesem Sinne zu einem Forum entwickelt werden, Beteiligung von Kindern in allen sie betreffenden Angelegenheiten umzusetzen. Rituale können Kindern dabei helfen, eine Gesprächskultur zu entwickeln, die auf gegenseitigem Respekt beruht. Das Einspielen einer ruhigen Musik und das Anzünden einer Kerze oder Duftlampe können das Signal sein für den Beginn der Zusammenkunft und für die notwendige Ruhe sorgen. Ein Sprechstein oder -stab kann helfen, die Reihenfolge der Redner festzulegen. Behandelt werden können alle Themen, die den Kindern auf dem Herzen liegen.“ (Großmann, 2003, S. 201)

Es besteht also die Möglichkeit der freien Meinungsäußerung der Kinder, und sie fühlen sich im idealen Falle bestätigt und ernstgenommen. Sie haben also die Möglichkeit, sich mit „ihrer Sprache“ einzubringen, ihre Geschichten und Anliegen vorzubringen. „Mit ihren Geschichten finden Kinder einen Ausdruck dafür, was sie bisher durch ihre Erfahrungen gelernt haben, wie sie die Welt und das konkrete Alltagsgeschehen interpretieren und auf welche Weise sie selbst dazu in Beziehung stehen. In ihren Geschichten ist verborgen, auf welche Weise sie gerne in diese Welt und ihren Alltag eingreifen möchten, was sie fragen oder herausbekommen wollen.“ (Klein / Vogt, 2000, S 94)

An dieser Stelle wird sehr deutlich, wie wichtig es ist, den Kindern zuzuhören. Dies verlangt vom Pädagogen, eine dem Kind zugewandte und interessierte Haltung einzunehmen. Oftmals neigen die Professionellen in der Praxis dazu, diese Gesprächsangebote zu ergebnisorientiert zu sehen, dabei „sollte vielmehr das Erzählen von Geschichten den Kern von Kinderkonferenzen und anderer Zusammenkünfte im Kindergarten ausmachen. Erwachsene hätten dabei die Aufgabe zuzuhören, das für das jeweilige Kind subjektiv Bedeutsame wahrzunehmen und unter Umständen auszusprechen. So kann der überraschende und scheinbar ‚am Thema vorbeigehende‘ Beitrag der fünfjährigen Lara: ‚Mein Papa hat mir neue Schuhe gekauft‘ bewirken, dass sich die Erzieherin – wenn sie den Redestab wieder einmal hält – erkundigt, ob sie sich Laras Schuhe einmal ansehen dürfte.“ (Klein / Vogt, 2000, S 95)

Außerdem besteht im Stuhlkreis für die Kinder die Möglichkeit, Einfluss auf den Tagesablauf zu nehmen. Oft werden hier auch die freien Angebote für den Tag vorgestellt, dabei handelt es sich meistens um Kleingruppenaktivitäten wie gemeinsames Basteln, Turnstunde, Werken, Traum- und Phantasiereisen, Betrachtung eines Bilderbuches u.a. Es ist gut vorstellbar, dass z.B. gemeinsam mit den Kindern entschieden wird, welche Laterne man zum Martinsfest bastelt wird oder mit welchen Materialien man in der heutigen Turnstunde arbeitet.

Leider weiß ich aus meiner eigenen pädagogischen Erfahrung im Elementarbereich, dass diese sehr simplen Formen der Kinderbeteiligung viel zu selten in

den Alltag integriert sind. Das Wort „Angebot“ bedeutet ja, dass das Kind daran teilnehmen kann oder eben nicht; in der gängigen pädagogischen Praxis sieht dies meiner Erfahrung nach meistens anders aus. Selbstverständlich nehmen die meisten Kinder die verschiedenen Angebote in den Einrichtungen sehr gerne und mit viel Freude und Enthusiasmus an, dennoch gibt es auch hier Ausnahmen. Ist dies der Fall, werden die Kinder oftmals von den Betreuern überredet, wobei ich nicht davon spreche, ein Kind zu motivieren, an einem Angebot teilzunehmen. Dies ist in vielen Fällen auch nötig, denn es darf nicht außer acht gelassen werden, dass es auch schon in dieser Altersgruppe Kinder gibt, die sich vor jeglichen Anforderungen drücken. Professionelle PädagogInnen kennen aber im Regelfall die individuellen Eigenheiten der Gruppenmitglieder und können angemessen darauf reagieren.

Oftmals wird aber erwartet, dass die Kinder an den Angeboten teilnehmen, was teilweise an Manipulation grenzt, denn eine Aussage wie „was wird denn die Mama sagen, wenn du nicht mitbastelst?“ stellt ganz klar eine solche dar. In diesem Zusammenhang ist jedoch nicht zu vergessen, dass die Betreuer in den Gruppen oftmals von Seiten der Eltern oder der Schule unter Druck gesetzt werden. Es ist z.B. nicht von der Hand zu weisen, dass manche Eltern die Qualität der pädagogischen Arbeit einer Einrichtung daran messen, wie viel die Kinder „nach Hause bringen“. Hier liegt es aber an den Professionellen, ihre Arbeit in ein richtiges Licht zu setzen und zu verdeutlichen, dass der Wille des Kindes und das Recht auf eigene Entscheidungen unter allen Umständen respektiert werden müssen.

3.3.2. Gestaltung kindlicher Lebensräume

Hierbei handelt es sich um eine handlungsorientierte Form der Kinderbeteiligung. „In Tageseinrichtungen bietet sich immer wieder die Gelegenheit, Innenräume (z.B. Umwandlung der Gruppen- in Funktionsräume) und Außenanlagen (z.B. Garten, Spielplatz) neu- bzw. umzugestalten. Solche Vorhaben sind ideal, Kinder, auch jüngere, bei der Gestaltung ihres Lebensraums aktiv zu beteiligen und sie zu dessen Mitgestaltern werden zu

lassen – auch dann, wenn externe Planungspartner einbezogen sind“
(Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan, 2005, S. 411)

Kindern macht es sehr viel Spaß, ihren Lebensraum bewusst mitzugestalten und es darf dabei nicht vergessen werden, dass dadurch ein wertvoller Beitrag zu ästhetischen Erziehung geleistet wird, da die Kinder ihre Kreativität ausleben können. Ich habe in der Vergangenheit die Erfahrung gemacht, dass die Kinder gerne mit dabei sind, wenn es z.B. darum geht, die Fenster mit Malereien zu verzieren, das Gruppenzimmer für die Weihnachtszeit zu dekorieren oder die eigenen Kinderbilder aufzuhängen. Hierzu möchte ich aber auch kritisch anmerken, dass den Kindern oftmals von Seiten der Professionellen gewissermaßen deren eigenes ästhetisches Empfinden aufgedrückt wird. So sieht man auch heute noch in vielen Einrichtungen, dass z.B. beim Gestalten einer Fensterfront die Erzieherin das Bild vormalt und die Kinder dann die Skizzen ausmalen. Hier wird wirklich deutlich, dass in vielen Köpfen der Professionellen ein Umdenken in Bezug auf die Fähigkeiten der Kinder stattfinden muss, worauf ich im Kapitel 6 genauer eingehen möchte.

Ein sehr gelungenes Beispiel, wie man Kinder an der Gestaltung ihres Lebensraums beteiligen kann, stellt die Städtische Kindertageseinrichtung Osloring in Kiel dar. Die Einrichtung wurde im Februar 2000 durch Brandstiftung teilweise zerstört und neu aufgebaut. Im Herbst 2001 zogen die Kinder und die pädagogischen Fachkräfte fast ohne Inventar in das neue und vollkommen leere und kahle Gebäude. Nun bot sich die Möglichkeit, die Kinder an der neuen Inneneinrichtung zu beteiligen.

Zuerst wurde innerhalb des Teams beschlossen, dass die neue pädagogische Ausrichtung in einem offenen Konzept bestand, welches nun auch konzeptionell umgesetzt wurde. So wurde vereinbart, dass in Zukunft jeder Gruppenraum für einen Funktionsbereich (z.B. Bewegen und Kämpfen, Musizieren, Malen, Rollenspiele u.a.) geöffnet werden sollte. Anschließend wurde mit den Kindern eine Zukunftswerkstatt mit den Phasen Kritik, Phantasie, Entscheidung, Planung und Umsetzung durchgeführt. In der Kritikphase wurde deutlich, dass die Kinder die Öffnung im neuen Haus praktisch schon vollzogen hatten, da

sich viele Bewertungen auf andere und nicht den eigenen Gruppenraum bezogen. In der Phantasiephase bekamen die Kinder Anregungen durch einen anschaulichen Diavortrag zur Innenraumgestaltung und arbeiteten mit Abzügen der Dias sowie eigenen Ideen, die sie zeichneten oder zeichnen ließen. Diese wurden in der Entscheidungsphase von allen Kindern persönlich bewertet; jedes Kind hatte drei Klebepunkte, mit denen es persönliche Schwerpunkte setzen konnte. Hier wurde beispielsweise dem Ruheraum von Seiten der Kinder eine hohe Wichtigkeit beigemessen.

Dadurch wurde deutlich, dass die Kinder sehr wohl imstande waren, ihre Bedürfnisse einzubringen, war es doch in den letzten Monaten in der Einrichtung sehr unruhig und es herrschte ein hoher Lärmpegel in den kahlen Räumen. In der Planungsphase wurden die 68 Vorschläge der Kinder, welche in die Bewertung eingingen, von einer Arbeitsgruppe – bestehend aus je einem Kind und einer Erzieherin aus jeder Gruppe – nach Gemeinsamkeiten sortiert, da es zu viele Vorschläge waren, um im Einzelnen umgesetzt zu werden. Dabei entstanden 14 Aktionsbereiche, welche sich zum Teil mit den pädagogischen Anforderungen des Fachpersonals deckten. So wurde letztendlich umgesetzt, dass jeder Gruppen- und Gruppennebenraum künftig ein Schwerpunktangebot haben würde, wie beispielsweise einen Kreativitäts- und Experimentierraum, einen Rollenspielbereich, einen Puppenraum, ein Atelier u.a.

Nach der Umsetzung der Gesamtplanung durchliefen die einzelnen Gruppen den Prozess erneut, denn nun stellte sich die Frage, was neben dem Funktionsbereich noch im Gruppenzimmer untergebracht werden sollte. In den folgenden Wochen wurden diese Fragen bearbeitet, Möbel hin- und hergeschoben und Anregungen von außen eingeholt. So besuchte die Ateliergruppe beispielsweise die Stadtgalerie, um sich Anregung für die Einrichtung zu holen. Letztendlich trafen im Spätsommer die ersten lang ersehnten Pakete mit den Bestellungen der Gruppen ein. (vgl. Hansen / Knauer / Friedrich, 2004, S. 27–29) Ich denke anhand dieses Beispiels wird deutlich, dass die Gestaltung der Lebensräume für Kinder eine hervorragende Beteiligungsmöglichkeit darstellt.

3.3.3. Übertragung von Verantwortungsbereichen

Im Alltag einer Kindertagesstätte gibt es für die Kinder wie auch für die Erwachsenen ständig etwas zu erledigen, sei es das Tischdecken, Blumengießen, Staubwischen und viele andere Dinge. Hier bietet sich die Möglichkeit, den Kindern unterschiedliche Verantwortungsbereiche zu übertragen, um eine Beteiligung zu ermöglichen. „Soweit Kinder eingebunden werden, kleinere Dienste zu übernehmen, die sie nicht überfordern, lernen sie, wie wichtig es für die Kindergemeinschaft ist, übertragene Aufgaben kontinuierlich, verlässlich, verantwortungsvoll und pflichtbewusst zu erfüllen. Sie erfahren bewusst die Bedeutung und den Gewinn einer klaren Aufgabenorganisation und Arbeitsteilung.“ (Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan, 2005, S. 412) Ich habe in der Vergangenheit die Erfahrung gemacht, dass Kinder durchaus bereit sind, kleinere Aufgaben zu übernehmen, und diese entsprechend ihres Entwicklungsstandes gewissenhaft erledigen. Persönlich habe ich die Einsicht gewonnen, dass bestimmte Tätigkeiten von den Kindern sorgfältiger erledigt werden, wenn diese freiwillig zu erledigen sind und nicht eine Art „Pflichtaufgabe“ darstellen.

So gab es in einer meiner Praktikumstellen gelegentlich Probleme, Ordnung am Brotzeittisch zu halten. In der Gruppe gab es eine flexible Brotzeit, die Kinder konnten ihre erste Mahlzeit also am Vormittag einnehmen, wann immer sie wollten. Dazu musste aber jedes Kind dafür Sorge tragen, dass der Platz am Brotzeittisch in einem angemessenen Zustand verlassen wurde, d.h. die Kinder mussten das benutzte Geschirr abspülen, trocknen und den Platz wieder eindecken. Wie bereits erwähnt gab es hier des öfteren Probleme. Erstaunlicherweise waren viele der Kinder bei anderen Aufgaben sehr gut zu motivieren und erledigten die Aufgaben gewissenhaft. So hatte ich z.B. für das wöchentliche Staubwischen des Gruppenzimmers viele Freiwillige, die sich für diese Aufgabe verantwortlich fühlten. Auch das Gießen der Blumen konnte ich bereits nach einigen Wochen an einige Kinder weiterdelegieren.

Ein weiterer hervorragender Ansatz, den Kindern Verantwortungsbereiche zu übertragen, ist der Peer to Peer Ansatz – Patenschaft für neue Kinder. Wenn

man sich die Situation eines neuen Kindes in der Einrichtung vergegenwärtigt, ist es für die Kinder anfangs schwer, sich in die neue Umgebung einzufinden. Das bezieht sich auf die räumliche Orientierung (Wo ist mein Gruppenraum, wo die Toilette?), die Eingliederung in das Freispiel der Kinder und die Beachtung bestehender Regeln. Eine gute Möglichkeit, den Einstieg zu erleichtern, sind Patenschaften von Kindern, die schon längere Zeit die Tageseinrichtung besuchen:

„Übergang in eine Tageseinrichtung – Übernahme von Patenschaften für neue Kinder: Indem die Kinder in der Gruppe darüber reden, wie es ihnen in dieser Anfangsphase selbst ergangen ist, werden sie für die Situation der neuen Kinder sensibilisiert. Auf die Frage, wer bereit ist, eine Patenschaft für ein neues Kind zu übernehmen, melden sich interessierte Kinder. Durch diese Aufgabe lernt das ältere Kind, Mitverantwortung für ein anderes Kind zu übernehmen; es wird in seiner Selbstständigkeit gestärkt und erfährt positive Wertschätzung auch in der Gruppe. Das neue Kind wird auf der Gleichaltrigen-Ebene in die neue Umgebung eingeführt; es hat sofort einen Ansprechpartner und vertrauten Begleiter.“ (Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan, 2005, S. 412)

Dieser Ansatz wird meiner Erfahrung nach in vielen Einrichtungen umgesetzt, leider in den meisten Fällen nicht dermaßen reflektiert wie in der oben aufgeführten Darstellung. Es ist üblich, ältere Kinder damit zu beauftragen, den neuen Kindern im Kindergarten zu helfen, ihnen die Einrichtung zu zeigen oder für die BetreuerInnen bei ausländischen Kindern zu übersetzen. Dies jedoch mit einer Patenschaft sozusagen offiziell zu machen und dadurch die Wichtigkeit der Aufgabe herauszustellen geschieht sehr selten. Es bleibt zu hoffen, dass dieser gelungene Ansatz in Zukunft in mehr Einrichtungen bewusst angewandt wird.

3.3.4. Aushandeln von Regeln

In der pädagogischen Praxis ist es unerlässlich, dass es bestimmte Regeln gibt, die das Leben und Lernen in der Gruppe ordnen. Diese erfüllen selbstverständlich auch bestimmte Funktionen: „Oft entstehen solche Regularien in konkreten Problemsituationen oder aus den Vorstellungen gedachter und befürchteter Konflikte. Sie werden festgelegt, um Spannungen zu verhindern, tatsächliche ebenso wie erwartete. Insofern sind sie Kontroll- und Ordnungsinstrument. Regeln definieren auch Situationen, sind Festschreibungen von Werten. Sie sagen aus, was gewollt und ungewollt ist. Sie machen vor allem deutlich, wie das Ungewollte vermieden werden soll. Damit stellen sie Richtlinien für das Verhalten von Kindern auf.“ (Kazemi-Weisari, 1998, S. 33) Dabei besteht jedoch die Gefahr, dass gerade im Kindergarten eine Vielzahl der geltenden Regeln einseitig von den Erwachsenen aufgestellt werden. Das folgende Beispiel soll diese Problematik verdeutlichen:

In einer Fortbildung, welche Regeln in Kindertagesstätten zum Thema hatte, sollten die 20 TeilnehmerInnen in ca. zehn Minuten eine Liste aller Regeln erstellen, die sie aus ihrer Praxis kannten. Dabei kamen 133 verschiedene Regeln zusammen, z.B. Von zu Hause keine Süßigkeiten und Spiele mitbringen! – In die Bauecke dürfen Kinder erst ab fünf Jahren – Bilderbücher nur am Tisch anschauen u.v.a. Die TeilnehmerInnen waren sehr schockiert über das Ergebnis, offenbar war ihnen im Vorfeld nicht bewusst, dass es sich dabei nicht um Regeln, sondern vielmehr um Bestimmungen, Verordnungen, Festlegungen, Anweisungen, Gebote, Verbote oder Vorschriften handelt. Im Anschluss daran sollten sie die gefundenen Regeln danach sortieren, welche einseitig festgelegt und welche gegenseitig mit den Kindern ausgehandelt wurden. Von den 133 gesammelten Regeln wurden schließlich ganze sechs als gegenseitig ausgehandelt bezeichnet. (vgl. Klein, 2000, S. 31–32)

Hier wird sichtbar, dass Regeln viel zu oft von den Erwachsenen einfach festgesetzt werden. Aus meiner eigenen pädagogischen Erfahrung im Elementarbereich weiß ich jedoch zu berichten, dass starre Regeln durchaus

Probleme bedeuten können. Denn wenn man bestimmte Regeln aufstellt, muss man natürlich auch immer darauf achten, dass diese eingehalten werden bzw., wenn dies nicht der Fall ist, mit Sanktionen reagieren. Dies kann mitunter sehr anstrengend sein, denn oftmals hat man es im pädagogischen Alltag mit Kindern zu tun, die eine hohe Aufmerksamkeit von Seiten des Erziehers haben wollen, sei es auch in Form von negativer Aufmerksamkeit. All zu oft kommt man sich dann in der Praxis als eine Art „Wachhund“ vor, da man nichts mehr anderes macht als auf die Einhaltung bestimmter Regeln zu bestehen. Die Kehrseite der Medaille ist dabei, dass dadurch natürlich viele andere Bereiche im Alltag leiden müssen. Es kann auch dazu führen, bestimmte Kinder als buchstäbliche Regelbrecher zu stigmatisieren und dabei deren Stärken und Ressourcen zu übersehen.

Zudem stellt sich oft auch die Frage, ob bestimmte Regeln wirklich sinnvoll sind. Beispielsweise sind Regeln, welche die Anzahl von Kindern in einem bestimmten Aktionsbereich (z.B. „nur drei Kinder in die Tobeecke“) betreffen, immer sehr schwierig zu begründen, da es hier sehr auf die individuellen Persönlichkeiten der Kinder ankommt. Dies bedeutet ganz plakativ gesagt, dass drei Knaben in der besagten „Tobeecke“ schon zuviel sein können, während es auf der anderen Seite mit fünf ruhigeren Kinder keinerlei Probleme geben würde.

Auch ist es problematisch, Spielzeug, das die Kinder von Zuhause mitbringen, in der Einrichtung zu verbieten. Natürlich geschieht dies von Seiten der Professionellen durchaus mit einer pädagogischen Begründung, da genügend Spielzeug und Material in einer Kindertagesstätte vorhanden sind, die Sachen oft verloren gehen und viele der Spielsachen nicht gerade als pädagogisch wertvolles Spielzeug zu bewerten sind – man denke nur an die ständig neuen Versionen der Barbie oder die häufig unästhetischen und gewaltverherrlichend anmutenden Actionfiguren wie He-Man oder Power Ranger, die bei den Jungen sehr beliebt sind.

Da diese Regelungen jedoch einseitig von den Erwachsenen festgelegt werden, wird erkennbar, dass diese Bedenken einmal wieder in einer sehr

defizitorientierten Sichtweise des Kindes begründet sind. „Spielzeug ist ein wesentlicher Bestandteil der Kultur von Kindern. Im Spiel und mit Hilfe des Spielzeugs baut das Kind sein Weltverständnis auf und schafft sich eine ihm eigene Wirklichkeit von Welt. Der Prozess der spielerischen Weltaneignung geht also vom Kind aus. Dementsprechend müssen Kinder bestimmen dürfen, welche Mittel sie einsetzen und die dazu notwendige Eigenständigkeit muss ihnen eingeräumt werden. Vor diesem Hintergrund kann man aus der Bewertung von Spielzeug ablesen, wie Erwachsene Kindheit interpretieren.“ (Gauly, 2000, S. 10) Auch wird hierbei eine gewisse Widersprüchlichkeit deutlich, denn oft wird den Kindern erlaubt, Kuscheltiere oder Ähnliches in die Einrichtung mitzubringen, während bei anderem Spielzeug ein Verbot eintritt. (vgl. Gauly, 2000, S. 10)

Wie ich denke zeigen diese beiden Beispiele, dass es oftmals auch ungemein bequem für den Erwachsenen ist, bestimmte Regeln einfach aufzustellen anstatt sie mit den Kindern auszuhandeln. Ich möchte an dieser Stelle ausdrücklich festhalten, dass dies kein Plädoyer ist, jegliche Regelungen mit Kindergartenkindern auszuhandeln oder dass ich mir die Kindertagesstätte als „regelfreien“ Raum wünsche. Natürlich sind manche Regeln sehr sinnvoll, befriedigen sie doch das kindliche Bedürfnis nach Orientierung und Sicherheit und vermitteln darüber hinaus bestimmte Werte. Außerdem kann man die Kinder auch schnell damit überfordern, da es nicht immer dem Entwicklungsstand von Kindergartenkindern entspricht, sämtliche Belange auszuhandeln. Nichtsdestotrotz stellt das Aushandeln von Regeln eine wichtige Beteiligungsmöglichkeit dar, die meiner Ansicht nach in vielen Einrichtungen öfters genutzt werden könnte. „Kaum ein Bereich im Zusammenleben mit Kindern bedarf aber so ausdrücklich der Partizipation durch Kinder wie die Aushandlung von Regeln. Da Regeln in Beziehungen, in das Denken und Handeln aller beteiligten Personen eingreifen, sind sie auch Angelegenheit der Betroffenen, sofern diese als Subjekte ihres Lebensplans und ihrer Alltagsbewältigung verstanden und ernst genommen werden.“ (Kazemi-Weisari, 1998, S. 34)

Im Folgenden möchte ich ein Beispiel aufführen, in dem es einen gelungenen Aushandlungsprozess zwischen Kindern und den Professionellen in einer Einrichtung gegeben hat. Dabei geht es um eine der gängigsten Regeln in jeder Kindertagesstätte, nämlich darum, dass die Kinder Hausschuhe tragen müssen. Ich weiß auch aus meiner eigenen Tätigkeit im Elementarbereich zu berichten, dass man bestimmt mehrmals täglich die Kinder daran erinnern muss, diese zu tragen.

Die Erzieherinnen eines Kindergartens in Wiesbaden hatten genug davon, die Kinder ständig anzuhalten, die „Hausschuhregel“ einzuhalten, weswegen sie sich entschlossen, die einseitig festgelegte Regel durch eine gegenseitig ausgehandelte zu ersetzen. Sie ließen sich mit den Kindern auf einen offenen Prozess ein und überlegten sich selber keine sinnvolle Alternative zur alten Regelung. In einer Kinderkonferenz kam vom Team der Vorschlag diese Regel abzuschaffen, worauf die Kinder mit großer Überraschung und teilweise Irritation reagierten. Viele der älteren Kinder machten sich zum Hüter der Regel und argumentierten mit den Gründen, die sie in der Vergangenheit von den Erwachsenen immer wieder gehört hatten, was die Erzieherinnen sehr erstaunte. Schließlich kam die Gruppe miteinander ins Gespräch und es stellten sich die eigenen Interessen der Kinder heraus, was zu einem gegenseitigen Erfahrungsaustausch mit der „Hausschuhregel“ führte. Daraus resultierte schließlich eine für diese Gruppe passende Lösung, sprich dass die Kinder die Hausschuhe nicht immer tragen wollten und ein Staubsauger angeschafft werden sollte, damit man den Teppich reinigen konnte, falls dieser schmutzig würde. Zudem wurde auch ein Zusatz ausgehandelt, dass die Kinder ein Paar neue Schuhe für einen Tag auch im Gruppenzimmer tragen durften, was den Kindern sehr wichtig war. (vgl. Klein, 2000, S. 35–37)

Ich denke, dieses sehr einfache Beispiel stellt einen gelungenen gemeinsamen Aushandlungsprozess einer Regel dar, welcher deutlich macht, dass eine Beteiligung von Kindern schon auf einer sehr simplen Ebene möglich ist. Abschließend ist noch zu erwähnen, dass die Kinder auch angehalten werden sollten, die (gemeinsam erarbeiteten) Regeln auf Einhaltung zu überprüfen. „In wechselnder Folge können mehrere Kinder bestimmt werden, die als „Aufsicht“

das Einhalten dieser Regeln überwachen. Dieser Aufgabenbereich fordert von den Kindern ein hohes Maß an Sachkunde, Sozialkompetenz, Durchsetzungsvermögen und Disziplin.“ (Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan, 2005, S. 413)

Dem kann ich mich aus eigener Erfahrung anschließen, nur sollte darauf geachtet werden, dass die Kinder damit nicht überfordert werden, nehmen sie solche Aufgaben in der Regel doch sehr ernst. Mit einem abschließenden Beispiel aus meiner eigenen pädagogischen Tätigkeit im Elementarbereich möchte ich dies verdeutlichen. So wurde einmal ein Vorschulkind aus unserer Gruppe von der Erzieherin während ihrer Abwesenheit damit beauftragt aufzupassen, ob sich die anderen Kinder in dem Bewegungsraum an die Regelabsprachen hielten. Leider war das Kind dermaßen in diese Aufgabe vertieft, dass es vollkommen vergaß, auf die Toilette zu gehen und in die Hosen machte.

3.4. Zusammenfassung

Dieses Kapitel hat den Begriff Beteiligung behandelt, welcher sich in verschiedene Stufenmodelle unterteilen lässt. Dabei zeigte sich, dass es sehr unterschiedliche Auslegungen gibt, die stark von der Sichtweise der Professionellen geprägt sind. Die verschiedenen Formen von Beteiligung sind abhängig von der Zielgruppe und dem dazugehörigen Setting. Dabei gibt es eine Vielzahl von Typologisierungsmodellen, z.B. aus dem Heimbereich oder der Kommune. Nichtsdestotrotz ist Beteiligung mit Kindern im Alter zwischen drei bis sechs Jahren möglich, wie Beispiele aus der Kommune und dem Kindergarten belegen.

Damit Beteiligung in Kindertagesstätten funktioniert, müssen einige Voraussetzungen erfüllt sein: Sie muss im Alltag der Einrichtung integriert sein und sich in den alltäglichen Beziehungen zwischen Kind und Erwachsenen abspielen. Zudem müssen die Methoden auf den Elementarbereich abgestimmt

sein und Prinzipien der Elementarpädagogik wie Zielgruppen- und Lebensweltorientierung entsprechen.

Sind diese Voraussetzungen erfüllt, gibt es viele Möglichkeiten, Beteiligung in Kindertagesstätten zu praktizieren, so etwa in einer sprachorientierten Form wie dem Stuhlkreis, wo die Kinder erfahren, dass ihre Wünsche und Interessen offen und interessiert von den Professionellen aufgenommen werden und sie selbst entscheiden können, ob sie an einem pädagogischen Angebot teilnehmen wollen oder nicht. Die Gestaltung kindlicher Lebensräume als weitere Beteiligungsform erlaubt den Kindern, als „Experten in eigener Sache“ aufzutreten und ihre Ideen in den Einrichtungsalltag einzubringen. Die Übertragung von Verantwortungsbereichen bietet eine weitere Möglichkeit zur Beteiligung, denn kleinere Aufgaben im Alltag oder der Peer to Peer-Ansatz verdeutlichen den Kindern, dass sie wertvolle Beiträge für das Gelingen des Alltags leisten können. Abschließend wurde anhand des Aushandelns von Regeln ersichtlich, inwieweit Kindern von den Erwachsenen einseitig aufgestellte Regeln auferlegt werden und welche tolle Möglichkeit der Beteiligung das gegenseitige Aushandeln der selbigen darstellt. Hier wird zum erstenmal deutlich, dass sich vielerlei Möglichkeiten der Beteiligung in der Einrichtung offenbaren, die die Kinder keineswegs überfordern und hervorragend in der täglichen pädagogischen Arbeit zu integrieren sind.

4. Beteiligung in den unterschiedlichen Ansätzen der Elementarpädagogik

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit Beteiligung in den verschiedenen Ansätzen der Elementarpädagogik. Es gibt zweifellos eine immense Zahl von Ansätzen. Neben den später behandelten seien exemplarisch noch die Freinet-Pädagogik, die Fröbel-Pädagogik, der spielzeugfreie Kindergarten, der Waldkindergarten, Bewegungskindergarten, Ökologischer Kindergarten oder der funktionsorientierte Ansatz genannt. Zudem gibt es in der Praxis meiner Erfahrung nach oft Verwirrung bezüglich der Begrifflichkeiten, gerade was die offene Arbeit betrifft, weswegen es unerlässlich ist, auf bestimmte Ansätze der Elementarpädagogik und die Bedeutung von Beteiligung im jeweiligen Handlungskonzept näher einzugehen.

Im Anschluss werde ich das Arbeitsprinzip der offenen Arbeit, den Situationsansatz, die Montessori-, die Waldorf- und die Reggio-Pädagogik behandeln. Dabei werde ich kurz deren Entstehungsgeschichte skizzieren und darüber hinaus darstellen, inwieweit Beteiligung im Konzept verankert ist. Die Auswahl stellt keine Wertung dar, sie liegt vielmehr daran, dass es sich meiner Ansicht nach bei den ersten vier aufgeführten Beispielen um die in Bayern am verbreitetsten Handlungskonzepte bzw. Arbeitsprinzipien handelt und auch die Einrichtungen, die im Kapitel 7 behandelt werden, nach einem der vorgestellten Handlungskonzepte arbeiten. Die Reggio-Pädagogik wird zusätzlich aufgeführt, da sie sehr interessante Gesichtspunkte bezüglich der Beteiligung von Kindern aufweist und eine äußerst innovative Form der Elementarpädagogik darstellt.

4.1. Offene Arbeit

Die Idee der offenen Arbeit entstand nicht aus einer handlungsleitenden Theorie von außen, sondern begann damit, dass wache, selbstkritische und reflexionsbereite ErzieherInnen und Kindergartenteams Anfang der achtziger Jahre die Situation von Kindern in den Einrichtungen verbessern und auf

veränderte Lebensverhältnisse heutiger Kinder und eingeschränkte Bewegungsmöglichkeiten reagieren wollten.

Durch sorgfältige Beobachtung stellten die Professionellen fest, dass in der bisherigen Konzeption in den Kindergärten etwas nicht stimmte. So war beispielsweise immer wieder zu beobachten, dass Kinder den Gruppenraum verließen, um unbeobachtet im Flur oder in der Gardarobe zu spielen. Oder die Kinder spielten im Garten einfach weiter oder versteckten sich draußen, und manch ErzieherIn beschäftigte sich mehr als ihm/ihr lieb war damit, die Kinder wieder in das Gruppenzimmer zu holen, um die Aufsichtspflicht nicht zu verletzen. Durch intensive Beobachtungen im Gruppenraum wurde zudem deutlich, dass die vorhandenen Funktionsecken und Tische in den Gruppenräumen nicht mehr ausreichten; um ein ruhiges Freispiel zu haben, waren die Bewegungsmöglichkeiten für viele Kinder einfach unzureichend.

Zudem erwies sich als unbefriedigend, einzelne Kinder in deren Entwicklung zu unterstützen, da man einer zunehmenden Zahl von „verhaltens- und sprachauffälligen“ Kinder ausgesetzt war. Es zeigte sich jedoch sehr häufig, dass diese „Verhaltensauffälligkeiten“ zum großen Teil hausgemacht waren, denn durch erweiterte Spielräume verschwanden sie von selbst. Generell wurde die Bedeutung äußerer Strukturen als begünstigender oder störender Faktor für die Arbeit erkannt und es ging in Zukunft weniger daran, die Kinder an bestehende Strukturen anzupassen, sondern die Strukturen an die Bedürfnisse der Kinder. Auch fand in den Teams eine Auseinandersetzung mit der Aufsichtspflicht statt, wobei deren Vorrangigkeit in Frage gestellt wurde.

Begünstigt wurde diese Entwicklung durch einen Trend, der bereits in den siebziger Jahren seinen Anfang nahm: Kinder weniger zu bevormunden und ihnen mehr selbstständige Entscheidungen zuzutrauen. Den Kindern wurde nun mehr Eigenständigkeit in vielen Bereichen zugestanden und bei den Professionellen wuchs die Erkenntnis, dass die Kinder für die Wahrnehmung ihrer Bedürfnisse eigene Verantwortung übernehmen können. So vollzog sich eine Entwicklung hin zur kindzentrierten und -orientierten Pädagogik, welche in

offenen Kindergärten besonders konsequent umgesetzt wurde. (vgl. Regel / Kühne, 2001, S. 7–12)

An dieser Stelle ist es unerlässlich, folgenden Fakt hervorzuheben: Bei genauer Betrachtung arbeiten heute alle Kindertageseinrichtungen mehr oder weniger offen, was ich zu 100% aus meiner eigenen Erfahrung im Elementarbereich bestätigen kann. Jedoch lassen sich vier Tendenzen offener Arbeit beschreiben:

„Geöffnete Gruppen (Offene Türen)

Die Türen der Gruppenräume sind zeitweise oder ständig geöffnet, um die Spielmöglichkeiten im Umfeld (Flur, Eingangsbereich, in anderen Gruppen) zu ermöglichen, wobei eine An-/Abmeldung der Kinder erfolgt und Regeln (z.B. dass nur eine bestimmte Anzahl von Kindern im Eingangsbereich spielen kann) eingehalten werden müssen. Die Stammgruppen bleiben ebenso wie die Gruppenzuständigkeiten der Erzieher erhalten. Die Räume bleiben unverändert.

Offene Gruppen

Zu bestimmten Zeiten oder ständig besteht für die Kinder die Möglichkeit, die Stammgruppe zu verlassen und andere Gruppen, andere Räume oder das Außengelände aufzusuchen. Angebote werden sowohl gruppenintern als auch gruppenübergreifend gemacht. Die Erzieher sind schwerpunktmäßig für ihre Gruppen verantwortlich.

Offener Kindergarten (innere Öffnung)

Bisherige Funktionsecken werden zugunsten von größeren Spielbereichen, die jeweils einen Gruppenraum umfassen, aufgelöst. Angebote werden immer gruppenübergreifend gemacht. Die Stammgruppe besteht weiter, trifft sich aber nur zu bestimmten Aktivitäten (Geburtstagsfeier, Morgenkreis usw.). Die Erzieher werden bestimmten Bereichen verantwortlich zugeordnet. Alle sind für alles verantwortlich. Die Vollversammlung wird zur neuen Gemeinschaftsform.

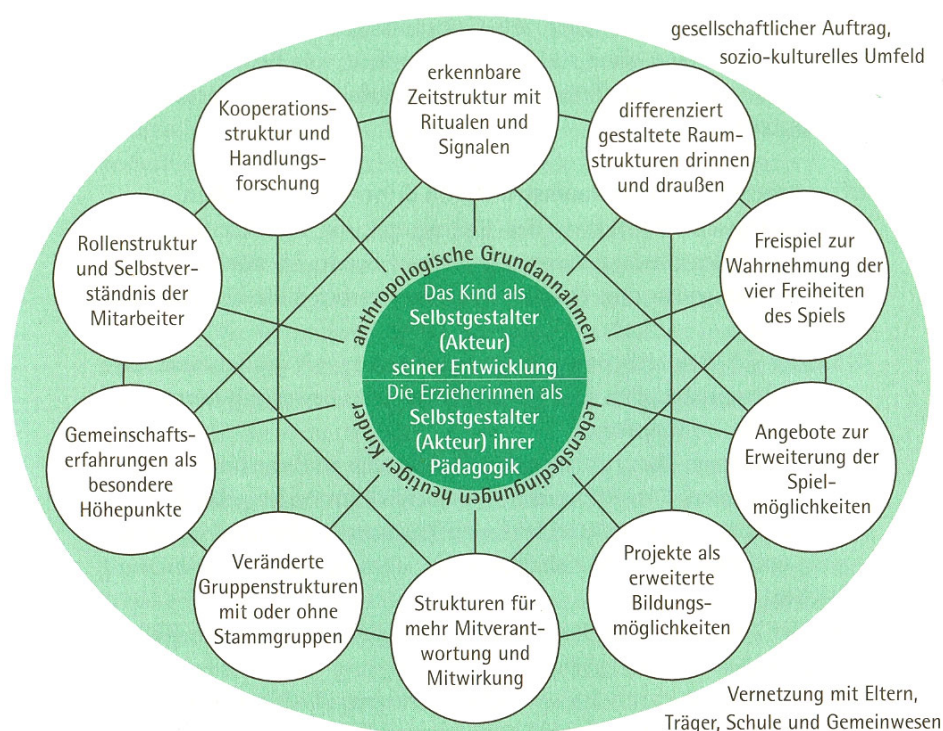
Offener Kindergarten (äußere Öffnung)

Der Kindergarten öffnet sich gegenüber Stadt/Gemeinde und wird zur Aktions- und Begegnungsstätte. Das Wohnumfeld wird in die Arbeit miteinbezogen.“ (Vogelsberger, 2002, S. 119–120)

Wie in der Einleitung bereits angeschnitten, gibt es oftmals Unsicherheiten bezüglich der Begrifflichkeiten, und auch persönlich finde ich es schwer, die offene Arbeit konkret von den anderen Ansätzen abzugrenzen. Dies ist aber durchaus verständlich, da es sich bei der offenen Arbeit um eine Bewegung von unten, also eine Veränderung der bestehenden Pädagogik durch die PraktikerInnen handelt. Da erscheint es klar, dass man sich bei der Entwicklung des Arbeitprinzips Anregungen bei anderen Handlungskonzepten holte. Gerade in reformpädagogischen Ansätzen wie der an späterer Stelle behandelten Montessori- und Reggio-Pädagogik fanden sich für die ErzieherInnen theoretische Grundlagen für eine veränderte Sichtweise auf das Kind (Menschenbild), und bezogen auf die Thematik Lernen und Entwicklung wurden die Theorieaspekte von Piaget in Verbindung mit der Psychomotorik übernommen. (vgl. Regel / Kühne, 2001, S. 17–18)

Es ist zudem festzustellen, dass das Prinzip der offenen Arbeit mittlerweile theoretisch hervorragend ausgearbeitet ist. Dass sich viele der unten dargestellten Strukturmerkmale auch in den Handlungskonzepten wiederfinden, ist dabei nicht von der Hand zu weisen. Beispielsweise ähnelt sich die Projektarbeit meiner Erfahrung nach in den meisten Ansätzen sehr, es unterscheiden sich oftmals nur die Fachausdrücke. Die folgende Grafik zeigt die zehn Strukturmerkmale der offenen Arbeit:

Die zehn Strukturmerkmale



Strukturmerkmale offener Kindergärten

(Regel / Kühne, 2001, S. 39)

Ich möchte an dieser Stelle nicht auf sämtliche Elemente eingehen, würde dies doch klar den Rahmen sprengen und schließlich liegt das besondere Augenmerk der vorliegenden Arbeit auf Beteiligung von Kindern. Diese ist als eigenes Strukturmerkmal unter „Strukturen für mehr Mitverantwortung und Mitwirkung“ aufgeführt. Es soll den Kindern ermöglicht werden, „bei der Strukturierung und inhaltlichen Gestaltung alltäglicher Abläufe im Kindergarten mitzuwirken. Partizipation meint also den Weg zur Demokratisierung im Kindergarten. Das beginnt bei der gemeinsamen Festlegung von Regeln im Zusammenleben sowie im Umgang mit Spielsachen und Materialien. Es setzt sich fort, wenn Kinder den Kindergarten als ihren Lebensraum verstehen lernen und mitverantwortlich bei wiederkehrenden Erfordernissen im Alltagsgeschehen einbezogen werden und Aufgaben übernehmen oder die Chance erhalten, für andere etwas zu tun. Partizipation und Demokratisierung heißt auch, auftretende Konflikte im Zusammenleben gemeinsam zu lösen, bei neuen

Planungs- und Projektideen Kinder wirksam einzubeziehen sowie die Möglichkeiten des Feedbacks zu geben.“ (vgl. Regel / Kühne, 2001, S. 25–26)

Dabei haben sich verschiedene Formen entwickelt, wie z.B. „kommunikative Morgenkreise, Feedbackrunden, Schlusskreise, Vollversammlung oder Plenum, Kinderrat mit jeweils zwei Vertretern aus allen Gruppen und schließlich Kinderkonferenz und Kinderparlament.“ (vgl. Regel / Kühne, 2001, S. 46)
Zudem werden die Kinder auch an der Raumgestaltung der Einrichtung beteiligt. (vgl. Hoppe, 2000, S. 31–35)

An dieser Stelle wird deutlich, dass die im Kapitel 3.2. aufgeführten Beispiele für Kinderbeteiligung sich in der offenen Arbeit wiederfinden. Selbstverständlich trifft dies auch mehr oder weniger für die folgenden vorgestellten Handlungskonzepte zu. Hier wird erneut der Fakt deutlich, dass das Prinzip der offenen Arbeit heute in sämtlichen Kindertagesstätten umgesetzt wird. Dennoch bieten die nachfolgend behandelten Ansätze weitere interessante Aspekte, auf die ich nun eingehen möchte.

4.2. Situationsansatz

Im Folgenden möchte ich auf die Entstehungsgeschichte des Situationsansatzes eingehen. Im Zuge der Bildungsreform der siebziger Jahre entstand der Situationsansatz als eine Art Gegenbewegung zu den damals herrschenden Trends in der Vorschulerziehung. Die öffentliche Diskussion bezog sich auf Erkenntnisse der Begabungs- und Sozialisationsforschung, welche auf den Zusammenhang von Begabung und sozialer Herkunft und auf die Chancen frühkindlicher Förderung hinwies. Dabei kam es zu heftigen Kontroversen: Frühlesekurse, Intelligenztrainingsprogramme waren Konsequenzen der Auseinandersetzung mit den Lerntheorien, antiautoritäre Kinderläden waren Ausdruck psychoanalytischen und ideologiekritischen Gedankenguts. Jene beiden Richtungen verstanden sich als Alternativen zur traditionellen Praxis in Kindergärten.

In dieser Zeit wurde der Situationsansatz mit dem Ziel entwickelt, ein eigenständiges sozialpädagogisches Handlungskonzept zu entwerfen, welches einen Gegenpart zu den damals modernen leistungsbezogenen Lernformen darstellen sollte. Populär wurde der Situationsansatz vor allem durch die Arbeitsgruppe Vorschulerziehung des Deutschen Jugendinstituts, die in Zusammenarbeit mit Modellkindergärten das Konzept entwickelte und erprobte. Die Theorie des Situationsansatz bedeutet im Kindergarten, dass sämtliche Beteiligte (Professionelle, Kinder, Eltern) die jeweiligen Ziele und Inhalte des gemeinsamen Lernens untereinander aushandeln. Für die Praxis heißt das also, dass die Erschließung von Lebenssituationen, welche Gegenstand des Lernens sind, ein Schritt in der Planung und der Zusammenarbeit mit Kindern und beteiligten Erwachsenen ist. (vgl. Colberg-Schrader / Krug / Pelzer (1991), S. 15–16)

Soviel zur Entstehung des Situationsansatz. Interessant für die vorliegende Arbeit ist jedoch, inwieweit Beteiligung in dem Handlungskonzept theoretisch verankert ist. An der Internationalen Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie gGmbH (INA) an der FU Berlin existiert das Institut für den Situationsansatz (ISTA), welches die Beteiligung von Kindern im aktuellen Handlungskonzept festgeschrieben hat. Dazu möchte ich einige Zitate vorbringen, die dies verdeutlichen.

„Kinder haben von Anfang an eigene Rechte und vollziehen die für ihre Entwicklung und Entfaltung notwendigen Schritte durch eigene Aktivität. Diese Sicht bestimmt das Bild vom Kind im Situationsansatz.“ (Leitbild des Situationsansatz, 2001, S. 1)

„7. Erzieherinnen unterstützen Kinder in ihrer Selbständigkeitsentwicklung, indem sie ihnen ermöglichen, das Leben in der Kindertageseinrichtung aktiv mit zu gestalten.“

Selbständigkeit und demokratisches Miteinander, das heißt wechselseitige Achtung und Anerkennung, setzen ausreichende Partizipation im Alltag voraus. An allem, was die Kinder betrifft, werden sie deshalb ihren Möglichkeiten entsprechend beteiligt. Erzieherinnen schaffen Voraussetzungen, damit sich

Beteiligung entwickeln kann. Es wird in erster Linie *mit* den Kindern geplant. Was sie selbst tun können, wird ihnen zugetraut und zugemutet.

8. Im täglichen Zusammenleben findet eine bewusste Auseinandersetzung mit Werten und Normen statt. Regeln werden gemeinsam mit Kindern vereinbart.

11. Räume und ihre Gestaltung stimulieren das eigenaktive und kreative Tun der Kinder in einem anregungsreichen Milieu.

Die Kinder sind in die Gestaltung der Räume einbezogen, sie hinterlassen ihre Spuren. Die Gestaltung des Innen- und Außenraums lässt sowohl gemeinsame wie individuelle Tätigkeiten der Kinder zu und bietet ausreichend Raum für Bewegung und Rückzug, Räume und Material stimulieren das eigenaktive Ausprobieren, Erkunden, Erforschen und kreative Tätigsein der jüngeren wie der älteren Kinder. Die Raumgestaltung und Materialausstattung wird im gemeinsamen Prozess aller Beteiligten unter Beachtung pädagogischer, ökologischer und wirtschaftlicher Gesichtspunkte realisiert.“

(vgl. Konzeptionelle Grundsätze des Situationsansatzes, 2001, S. 2–3)

Ein weiterer Aspekt in der situationsorientierten Arbeit ist die Bedeutung von Projekten. Es wurde ja bereits in Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit darauf eingegangen, dass die projektorientierte Arbeit bzw. Beteiligung eine sehr gute Methode für Kinder in der Altersstufe von drei bis sechs Jahren darstellt. Kindliche Verhaltensweisen sind keine zufälligen Produkte spontaner Wünsche, sondern tragen immer einen Zweck in sich. Im Situationsansatz wird deswegen gefordert, dass die kindlichen Ausdrucksformen, welche das Kind durch sein Verhalten, durch sein Spiel, durch seine Sprache und Erzählungen, durch seine Bewegung/Motorik, durch sein Malen/Zeichnen und durch seine Träume äußert, als Projektthemen aufgegriffen werden. Es kann also festgestellt werden, dass Kinderthemen grundsätzlich Projektthemen sind. Demnach geht es nicht immer um „sachliche Förderthemen“ wie z.B. Müllvermeidung, Friedenserziehung, sondern um innere Ausdrucksformen der Kinder, z.B. Neugierde, Traurigkeit, Sicherheit usw. (vgl. Krenz, 1997, S. 59)

Die praktische Umsetzung eines Projektes ist dabei immer ein offener Planungsprozess. „Offene Planung zielt nicht auf die Festlegung von Zeiteinheiten, Arbeitsschritten, Lernbereichen und Tagesabläufen ab, geplant werden vielmehr die Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten der Kinder. Grundlage der offenen Planung sind die Situationen, in denen zum Ausdruck kommt,

- was die Kinder beschäftigt oder bewegt,
 - was die Kinder wissen und machen (wollen),
 - welche Entfaltungsmöglichkeiten sie für ihre Fähigkeiten brauchen.“
- (Hoffmann / Reuter-Fiebig, 1997, S. 64)

Es wird auch also deutlich, dass der Situationsansatz viele Möglichkeiten der Beteiligung von Kindern in seinem Handlungskonzept sichert. Abschließend ist auch noch anzumerken, dass der Situationsansatz fachlich sehr gesichert ist, schließlich können ErzieherInnen beim ISTA via Weiterbildung die Zusatzqualifikation der „Fachkraft für den Situationsansatz“ erwerben. In dieser Fortbildung werden den TeilnehmerInnen die theoretischen Grundlagen des Situationsansatzes, pädagogische Ziele, die Prinzipien, professionelle Identität und weitere wesentliche Inhalte vermittelt. (Lipp-Peetz, 1998, S. 28–31)

4.3. Montessori-Pädagogik

Die am 31.08.1870 geborene Maria Montessori hat als erste Frau in Italien Medizin studiert und 1896 auch abgeschlossen. Ihr Studium finanzierte sie durch Privat- und Nachhilfestunden. Im Anschluss daran wurde sie für zwei Jahre medizinische Assistentin an der Psychiatrischen Klinik der Universität Rom und arbeitete hauptsächlich in der Kinderabteilung. Montessori hatte mitunter die Aufgabe, in den städtischen „Irrenanstalten“ geeignete Patienten für eine Behandlung in der Universitätsklinik auszuwählen. Die unmenschlichen Unterbringungsverhältnisse der Kinder waren der Grund, dass sie zu der Überzeugung gelangte, dass diesen Kindern geholfen werden müsste, und zwar nicht nur mit medizinischen Mitteln. Eine erste entscheidende Hilfe sah sie darin, den Kindern Gegenstände zur Beschäftigung anzubieten, da die Kinder

davor nur in einem kahlen Raum eingesperrt waren und sich mit aus Brotresten gefertigten Kügelchen beschäftigten, die sie einander zurollten.

Anfangs betrachtete Maria Montessori die Hilfe für diese Kinder viel mehr von der sozialen als von der pädagogischen Seite. Durch das Vorlegen bestimmter Aufgaben stellte sich heraus, dass die Kinder viel intelligenter als angenommen waren, wodurch sie erkannte, dass es sich nicht um abgestumpfte, sondern um unglückliche und vernachlässigte Kinder handelte. Hier drückte sich bereits sehr früh die pädagogische Grundauffassung von Montessori aus, nämlich dass es in der Erziehung vor allem darum geht, vorhandene Kräfte im Kind zu pflegen und ihnen zur Entfaltung zu verhelfen. Später setzte sie sich auf einem Kongress in Turin für das Recht des geistig behinderten Kindes auf Achtung innerhalb der Gesellschaft ein.

Das Problem der Abhängigkeit von sozialer Herkunft und Schulerfolg war Inhalt ihrer empirischen Forschungen in der nächsten Zeit. Diesen Aktivitäten schloss sich ein Studium der Psychologie und Philosophie an der Universität in Rom an. Von 1904 bis 1908 war Maria Montessori Professorin für Anthropologie. Am 06.01.1907 wurde das erste Kinderhaus (italienisch: „casa dei bambini“) in San Lorenzo, einem Armenviertel Roms, auf Initiative einer gemeinnützigen Wohnbaugesellschaft, zur kostenlosen Betreuung und Erziehung von Kindern gegründet. Die Aufgabe, die Montessori anfangs übernommen hatte, war nicht ganz klar definiert, sie lag aber „mehr auf sozialem und hygienischen Gebiet“, nicht die Kinder etwas zu lehren oder sie auf die Schule vorzubereiten.

Eher als eine Art Verlegenheitslösung wurden Kindern hierbei Materialien vorgelegt, die zur Auslösung und Messung psychischer Reaktionen vorgesehen waren. Sie führte die Mitarbeiterinnen in den exakten Gebrauch der einzelnen Gegenstände ein und wies sie an, den Kindern den genauen Umgang mit ihnen vorzumachen. Hierbei ergab sich die berühmte „Entdeckung“ von San Lorenzo; es zeigte sich nämlich, dass die Kinder sich längere Zeit mit den einzelnen Materialien beschäftigten und mehrmals die gleichen Tätigkeiten wiederholten. Konkret beobachtete Maria Montessori ein kleines Mädchen, das tief konzentriert eine Übung 42-mal wiederholte. Durch diese Entdeckung entstand

im Verlaufe der nächsten Jahre das bekannte Prinzip der „Polarisation der Aufmerksamkeit“, auch finden sich hier sozusagen erste Urformen des Montessori-Materials wieder.

1909 legt sie erste Ergebnisse ihrer teilnehmenden Beobachtung und der darauf aufbauenden Prinzipien erstmals in schriftlicher Form vor. Sie gibt ihre Praxis als Ärztin auf, überträgt Helferinnen die Leitung der Kinderhäuser und widmet sich von nun an der Ausbildung von Erziehern. Im Januar 1913 findet der erste internationale Montessori-Kurs statt, zu dem sich bereits über hundert ausländische Teilnehmer einfinden. Die Jahre darauf finden weitere Kurse statt, die dazu beitragen, die Montessori-Pädagogik auf der ganzen Welt zu verbreiten und zu popularisieren.

In den folgenden Jahren hält sie sich hauptsächlich in Spanien auf und es finden auch religionspädagogische Gedanken Aufnahme in das Konzept. 1926 wird in Wien ein Montessori-Institut gegründet und die Pädagogik erhält auch Anerkennung durch Sigmund Freud. Unter dem faschistischen Regime in Italien werden ihre Schulen und Kinderhäuser geschlossen, in Deutschland und Österreich ihre Bücher verbrannt. Während des Zweiten Weltkrieges befindet sich Maria Montessori in Indien und baut dort mit Hilfe ihres Sohnes eine große Montessori-Schule und eine große Lehrerbildungsstätte auf. Nach der endgültigen Rückkehr nach Europa im Jahre 1949 (Holland), weiteren Vortragsreihen, sowie Ehrungen auf internationaler Ebene endet das Leben von Maria Montessori am 06.05.1952 in Noordwijk an Zee. Ihr pädagogischer Eifer und die stetige Bereitschaft zu helfen war bis zu diesem Tage ungebrochen, erwartete sie doch noch am ihrem Todestag den Besuch eines hohen Beamten aus Ghana, der sie und ihren Sohn für die Ausbildung von Lehrern gewinnen wollte. (vgl. Böhm, 1991, S. 41–62 + Zeittafel)

Derzeit gibt es in Deutschland ca. 950 Montessori-Einrichtungen, davon 570 Kinderhäuser oder Kindertagesstätten. Voraussetzung um in einer Montessori-Einrichtung zu arbeiten, ist ein Montessori-Diplom, welches die Fachkräfte in einem ca. 300 Stunden dauernden standardisierten Ausbildungskurs erlangen können. (Stein, 2003, S. 2)

Ich möchte nunmehr auf einige wichtige Begriffe in der Montessori-Pädagogik eingehen und den Zusammenhang mit der Beteiligung von Kindern herausarbeiten.

Einer der Grundpfeiler der Pädagogik von Maria Montessori ist die „Polarisierung der Aufmerksamkeit“, welche besagt, „dass Kinder von Geburt an die Fähigkeit besitzen, sich selbstständig die Welt zu Eigen zu machen. Ihrer Meinung nach lernen Kinder, indem sie aktiv handeln und dabei ihre eigenen Erfahrungen mit der Welt machen, die sie umgibt. (...) Die Voraussetzung für die Selbsttätigkeit der Kinder ist eine anregende Entwicklungsumwelt, die die Kinder in jenen Bereichen anspricht, für die sie aufgrund ihrer momentanen Entwicklung besonders sensibel sind. Die Entwicklungsumwelt sollte nach Meinung Montessoris von Erwachsenen so gestaltet werden, dass sie den Kindern Anregungen und Herausforderungen zum Polarisieren ihrer Aufmerksamkeit bietet. Montessori spricht in diesem Zusammenhang von der ‚vorbereiteten Umgebung‘, die Erwachsene bereitstellen, um die Selbsttätigkeit der Kinder anzuregen.“ (Völkel, 2003, 102)

Die Tatsache, dass das Kind selbst bestimmt, womit es sich konkret beschäftigt, wird als die „Freie Wahl“ bezeichnet, ein weiteres typisches Merkmal der Montessori-Pädagogik. Das bedeutet fest umrissen, dass die Kinder ihr Material, Lerntempo und -dauer und den Schwierigkeitsgrad ihrer Beschäftigung selbst wählen. Dies bezieht sich auch auf den tatsächlichen Lernpartner. „Der Bildungsprozess innerhalb der ‚vorbereiteten Umgebung‘ ist wesentlich vom Kinde aus mitbestimmt, das also sein Lernen und Handeln selbst steuert und somit zum Gebrauch der Freiheit geführt wird.“ (Arbeitsblatt) Dieses Streben nach Selbstständigkeit wird unterstützt durch den berühmten Grundsatz „Hilf mir es selbst zu tun“, und ich denke, in dieser Sichtweise sind wichtige grundsätzliche Haltungen zu der Beteiligung von Kindern zu finden.

Ein weiterer wichtiger Aspekt in der Montessori-Pädagogik ist das Lernen in sozialen Beziehungen. „Montessori betont hier entschieden die große Bedeutung der Kooperation unter Kindern für deren kognitive und soziale Entwicklung.“ (Völkel, 2003, 102) Dabei verweist sie auf den pädagogischen

Ertrag des Bildungsgefälles unter den Kindern und auf Lernen in altersgemischten Gruppen. „Montessori nimmt ihrerseits an, dass nicht nur die Älteren und Klügeren den Jüngeren und weniger Klugen helfen, in ihrer Entwicklung voranzuschreiten, sondern dass jedes Kind aus der altersgemischten Beziehung einen Gewinn zieht. Das Bildungsgefälle ist in erster Linie fruchtbar durch die Verschiedenheit der Kinder und den Reichtum an Individualität in der Gruppe.“ (Völkel, 2003, 103) Diese Haltung entspricht dem im Kapitel 3.2. vorgestellten Peer to Peer Ansatz, und es wird auch in dem Handlungskonzept darauf hingewiesen, wie entwicklungsförderlich Aushandlungsprozesse zwischen Kindern und Erwachsenen sind.

Abschließend sei noch erwähnt, dass in dem Handlungskonzept stets darauf hingewiesen wird, das Kind zu achten, es zu wertschätzen und ihm Liebe und Vertrauen entgegenzubringen. Das Kind wird in der Montessori-Pädagogik stets als eigenständige Persönlichkeit gesehen, dessen Wille zu achten ist. Alleine diese Sichtweise ist ein wichtiger Grundstein für Beteiligung von Kindern.

4.4. Waldorfpädagogik

Wenn die Rede von der Waldorfpädagogik ist, ist es unausweichlich, auf die Person Rudolf Steiner zu sprechen zu kommen, der diese Pädagogik begründet hat. Rudolf Steiner wuchs in Österreich auf und begann, nachdem er das Abitur mit Auszeichnung bestand, ein Studium an der Technischen Universität in Wien. Zuerst belegte er naturwissenschaftliche Fächer, später wandte er sich jedoch verstärkt der Philosophie zu. Im Zeitraum von 1882 bis 1887 beschäftigte sich Steiner intensiv mit der Herausgabe der naturwissenschaftlichen Schriften Goethes und arbeitete gleichzeitig als Hauslehrer.

Im Jahre 1897 ging er nach Berlin und wurde dort 1902 Generalsekretär der Theosophischen Gesellschaft. Die Theosophie ist eine philosophische Richtung, die sich um eine Verbindung von westlicher und östlicher Mystik bemüht. 1913 wurde Steiner aus der Gesellschaft ausgeschlossen und gründete noch im gleichen Jahr die Anthroposophische Gesellschaft. Die Lehre

beschäftigt sich mit der Erkenntnisfähigkeit des Menschen und setzt dem rationalen Weltbild die Betonung der Gefühlswelt entgegen.

Auf der Grundlage von Rudolf Steiners anthroposophischen Philosophie und Pädagogik entstand die Waldorfpädagogik. Bei dieser Lehre handelt es sich um eine Reifungstheorie der menschlichen Entwicklung, was bedeutet, dass die Entwicklung des Kindes natürlichen Gesetzmäßigkeiten entspricht. Also reifen bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten mit der Zeit heran, wenn die entsprechenden Bedingungen dafür vorhanden sind. Das Wesen des Menschen besteht aus der Dreigliedrigkeit von Leib, Seele und Geist, welche sich von der Geburt an bis ins Erwachsenenalter entwickeln. Dabei wird in der Waldorfpädagogik in diesem Zusammenhang von mehreren „Geburten“ gesprochen, die im Rhythmus von jeweils sieben Jahren erfolgen. Demzufolge ist das Kind in den ersten sieben Jahren mit dem Wachstum seines Körpers, seines Kopfes und seines Gehirns beschäftigt. (vgl. Völkel, 2003, S. 98–99)

Diese ersten sieben Jahre lassen sich noch in drei weitere Entwicklungsstufen unterteilen, worauf ich jedoch nicht genauer eingehen möchte, da dies den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde. Entscheidend ist hingegen, worauf das pädagogische Bemühen im Waldorfkindergarten ausgerichtet ist. Die zwei Grundsäulen sind dabei: „Vorbild und Nachahmung – Rhythmus und Wiederholung. Das heißt, das Lernen auf allen Gebieten vollzieht sich im Wesentlichen im nachahmenden Tun und nicht so sehr durch Belehrungen oder Appelle an ein reflektierendes Bewusstsein. Dadurch würden die noch am Körper bildenden und die Organe formenden Kräfte zu früh von dieser Tätigkeit abgezogen, was eine Organschwäche im späteren Leben zur Folge haben kann.“ (Jaffke, 1998, S. 34)

Nachahmung bedeutet im pädagogischen Handlungskonzept der Waldorfpädagogik, dass den Kindern ein möglichst vielseitiges Angebot an Tätigkeiten gemacht wird, von denen angenommen wird, dass deren Nachahmung z.B. Geschicklichkeit, Feinmotorik oder Kreativität fördern. Die Tätigkeiten werden jedoch nie als Selbstzweck durchgeführt, sondern stehen immer im Zusammenhang mit dem Alltag in der Einrichtung, z.B. werden Puppen für ein

Puppenspiel genäht oder Utensilien für ein Fest vorbereitet. Zudem sollen die so genannten „Elementartätigkeiten“ wie Säen, Gießen, Mehl malen u.v.a. versuchen, den Kindern eine Ahnung von grundlegenden menschlichen Arbeiten zu vermitteln, welche in unserer arbeitsteiligen, entfremdeten Welt weitgehend verloren sind; so sollen die Kinder beispielsweise einen „Waschzauber“ mit Wäsche, Seife und Wasser erleben und nicht erklärt bekommen, wie eine Waschmaschine funktioniert oder wie diese bedient wird. Es ist auch hervorheben, dass die Kinder zur Nachahmung nicht aufgefordert oder ihnen andere Kinder als Vorbilder angepriesen werden, sondern vielmehr auf die kindliche Neugier und „Nachahmungslust“ (Steiner) vertraut wird.

Als weiteres wichtiges Grundprinzip der Erziehung in den ersten sieben Lebensjahren wurden Rhythmus und Wiederholung genannt, welche als Lebensprinzip und Orientierungshilfe für die Kinder gesehen werden. Man geht davon aus, dass ein geordneter, sich im Großen und Ganzen täglich unverändert wiederholender Verlauf des Einrichtungsalltags wegen seiner Überschaubarkeit und Vorhersehbarkeit eine Erleichterung für das Kind darstellt, gewinnt es dadurch doch Erfahrungen von Konstanz und Kontinuität, von Geborgenheit und Schutz. Beispielsweise wird in Waldorfkindergärten an einem gemeinsamen Frühstück festgehalten, wo sich doch in der gängigen Praxis der Elementarpädagogik ein gleitendes Frühstück bzw. gleitende Brotzeit durchgesetzt hat. (vgl. Barz, 1990, S. 66–80)

Betrachtet man sich diese beiden Grundsäulen der Waldorfpädagogik im Kindergarten genauer, kommt man meiner Ansicht nach zu dem Ergebnis, dass Beteiligung von Kindern in dem Handlungskonzept nicht verankert ist. Da die Kinder hauptsächlich durch Nachahmung lernen, bedeutet dies logischerweise, dass die Lerninhalte von Seiten der Erwachsenen vorgegeben sind. Auch dass Wiederholung im Alltag einen so hohen Stellenwert besitzt, macht deutlich, dass spontane Wünsche oder Interessen der Kinder nicht aufgegriffen werden können. Ich möchte an dieser Stelle jedoch deutlich machen, dass diese Tatsache durchaus in der Waldorfpädagogik begründet sind: „Es wird als seelische Überforderung für ein Kind betrachtet, wenn es etwa selber wählen und bestimmen soll, was es will: was es essen will, was es anziehen will, ob es

etwas lernen will. Stattdessen soll der Erwachsene durch sein Vorbild und seine natürliche Autorität eine Art selbstverständlicher Führungsfunktion übernehmen. Diese Führung wird dann nicht als Bevormundung, sondern als Hilfe und Entlastung für das Kind verstanden.“ (Barz, 1990, S. 63)

Des Weiteren ist auch festzuhalten, dass das Kind prinzipiell freiwillig an den vielfältigen Aktivitäten teilnimmt und Verbote selten sind. Auch ist der anthroposophische Vorbehalt gegen die frühe Konfrontation der Kinder mit Wahlmöglichkeiten eher als ein Reflex auf die große Unsicherheit heutiger Eltern zu verstehen, geht man doch davon aus, dass „ein selbstbewusst handelnder Erwachsener, der natürlich in seinem Tun die kindlichen Bedürfnisse berücksichtigen muss, für Kinder eine dankbar und freiwillig angenommene Orientierung darstellt“. (Barz, 1990, S. 64)

Abschließend bleibt von meiner Seite festzustellen, dass ich diese Sichtweise natürlich so nicht vertreten kann, schließlich beschäftigt sich diese Arbeit mit der Beteiligung von Kindern in Tagesstätten und ich möchte deutlich machen, dass diese unter den richtigen Voraussetzungen hervorragend funktionieren kann und Kinder keineswegs damit überfordert sind. Dennoch möchte ich die Waldorfpädagogik generell nicht kritisieren, da es sich in meiner Darstellung nur um einen kleinen Aspekt dieses Handlungskonzeptes handelt und ich mir nicht anmaßen möchte, ein über beinahe hundert Jahre fachlich gesichertes pädagogisches Konzept (hier sei noch das Waldorfdiplom erwähnt, welches die Voraussetzung dafür ist, in einer anthroposophischen Einrichtung zu arbeiten) zu verurteilen, da mir hierfür schlichtweg ein ausreichender Einblick fehlt.

4.5. Reggio-Pädagogik

In diesem Abschnitt möchte ich die interessante Entstehungsgeschichte der Reggio-Pädagogik skizzieren, einem Handlungskonzept, welches in den letzten Jahren sehr viel Aufmerksamkeit erfahren hat. Beginnen möchte ich mit der Frage: Was ist Reggio-Pädagogik? „Eine verbreitete, eher formale Antwort auf diese Frage: Sie ist das pädagogische Konzept, nach dem seit den späten

sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts die inzwischen mehr als 30 Kindertageseinrichtungen und Krippen in der norditalienischen Stadt Reggio Emilia arbeiten. Eine gewagtere Antwort könnte lauten: Reggio-Pädagogik ist einer der großen reformpädagogischen Entwürfe.“ (Knauf, 2001, S. 175)

Die Geschichte der Reggio-Pädagogik beginnt nach Ende des Zweiten Weltkrieges im April 1945 in Villa Cella, einem kleinen Dorf in der Nähe von Reggio Emilia, heute ein Vorort der Stadt. Dort finden die Männer und Frauen des Dorfes bei der Beseitigung von Kriegstrümmern einen Panzer, welcher von ihnen zerlegt wird, um die Einzelteile auf dem Schwarzmarkt zu verkaufen. Ein Komitee entscheidet über die Verwendung des Erlösten Geldes. Es setzen sich die Frauen mit ihrer Idee durch, einen Kindergarten zu erbauen. Ihrer Meinung nach ist die beste Antwort auf einen gerade überstandenen Krieg eine Erziehung zu Humanität und Gewaltfreiheit, welche in dem kollektiv von den Männern und Frauen des Dorfes geleiteten „Volkskindergarten“ verwirklicht werden soll. Zunächst arbeiten zwei Erzieherinnen unentgeltlich in der Einrichtung und es wird intensiv darüber diskutiert, wie eine Erziehung für eine friedliche Zukunft umgesetzt werden kann. Es gibt kein Konzept, an dem man sich orientieren könnte, nur die generelle Bereitschaft, eine neue Erziehung zu erproben. Aus der Not entsteht eines der bis heute leitenden Prinzipien der Pädagogik, nämlich dass alle für die Erziehung relevanten Personen in die konzeptionelle Diskussion, Planung und Realisierung der alltäglichen Arbeit einbezogen sind.

Geht man auf die Entstehung der Reggio-Pädagogik ein, ist es unerlässlich, auf Loris Malaguzzi zu sprechen zu kommen, war er doch maßgeblich bis zu seinem Tode 1994 für die theoretische Fundierung und weltweite Verbreitung verantwortlich. Malaguzzi verlässt 1951 den Schuldienst, nachdem er in den vierziger Jahren zuerst an einer Grundschule und später an einer Mittelschule unterrichtet hat, mit dem Gefühl, sein Ideen von Unterricht und Bildung nicht angemessen verwirklichen zu können. Nach einem Ausflug in die Erwachsenenbildung, einem abgeschlossenen Psychologiekurs an der Universität von Rom und der Gründung eines Zentrums für behinderte Kinder in Reggio (das dritte in Italien), nimmt er 1963 beratend an der Konzeption und Einrichtung der

ersten kommunalen Kindertageseinrichtung teil. Im Jahre 1970 richtet die Kommune eine „Koordinations- und Beratungsstelle für Kindertageseinrichtungen“ ein, die Loris Malaguzzi bis 1985 leitet. Er veranlasst die Einstellung von Künstlerinnen und Künstlern, eines hauptamtlichen Puppenspielers und hauptamtlicher Pädagogen und Psychologen, wodurch die Koordinierungsstelle zum „Motor“ der inhaltlichen Entwicklung des Handlungskonzeptes wird.

1971 findet in Reggio der erste Kongress statt, um den damaligen Stand der Theorie- und Praxisentwicklung zu diskutieren, im Jahr darauf der zweite, dem statt der erwarteten 250 Besucher 900 Interessierte beiwohnen. Die folgenden Jahren nutzen die Reggiano, um ihr Konzept weiter bekannt zu machen, was zumindest im Ausland erfolgreich ist, während man in Italien harscher Kritik von konservativen Kreisen ausgesetzt ist. Im Jahre 1981 wird eine Ausstellung entwickelt, in deren Mittelpunkt die kreativen Arbeiten von Kindern der städtischen Einrichtungen stehen und die seitdem um die Welt reist. Die amerikanische Zeitschrift „Newsweek“ zeichnet die Kindertagesstätten der Stadt Reggio 1991 als weltbeste Einrichtungen aus, wodurch eine erste sichtbare Würdigung des Konzeptes erfolgt, worauf im Jahre 1996 auch die italienische Regierung reagiert und das Erziehungsministerium den Bau eines nationalen Forschungs- und Dokumentationszentrums zur Reggio-Pädagogik beschließt. (vgl. Ullrich / Brockschnieder, 2001, S. 10–13)

Der abschließende Aspekt, der für die hier behandelte Thematik relevant ist, liegt in der starken Gemeinwesenorientierung des Ansatzes. Beteiligung stellt immer ein Stück demokratische Erziehung dar, worauf ich an späterer Stelle noch genauer eingehen werde. Dies ist ein wesentlicher Bestandteil der pädagogischen Arbeit, welcher auch seine historischen Begründung hat. Um nur kurz darauf einzugehen: Die Stadt Reggio Emilia war nicht nur eine der ersten freien Kommunen im Mittelalter und Gründungsort der ersten italienischen Republik, sondern sie hatte auch einen der ersten sozialistischen Bürgermeister von 1910 bis 1920. Die Gemeinwesenorientierung zeigt sich heute durch den wiederkehrenden Bezug in der Projektarbeit auf die Stadt, sowie in einer großartigen materiellen Vernetzung der Kitas mit lokalen

Unternehmen oder auch in der Einbeziehung von Eltern, Großeltern, Nachbarn und örtlichen Experten in die thematische Arbeit. (vgl. Göhlich, 2001, S. 179) Pädagogik wird als gesellschaftliche Aufgabe definiert, was das abschließende Zitat verdeutlichen soll: „Für die Reggianer ist der Zusammenhang von Erziehung und Gesellschaft ein zentraler Aspekt ihrer pädagogischen Arbeit, Erziehung als gesellschaftliche Aufgabe zu begreifen, bedeutet dreierlei:

- Aufgabe der Erziehung ist es, die Gesellschaft im positiven Sinne zu verändern.
- Aufgabe der Erziehung ist es, die gesellschaftlichen Bedingungen und deren Veränderungen in der pädagogischen Arbeit zu berücksichtigen.
- Aufgabe der Gesellschaft ist es, die Erziehung zu unterstützen.

Unter diesen Voraussetzungen kann Erziehung zu mehr Humanität, Demokratie, Solidarität und Frieden beitragen.“ (Ullrich / Brockschnieder, 2001, S.16)

Im Folgenden möchte ich veranschaulichen, inwieweit Beteiligung von Kindern im Handlungskonzept der Reggio-Pädagogik verankert ist. Einleitend ist festzustellen, dass in der Reggio-Pädagogik den Kindern Rechte als Selbstverständlichkeit zugestanden werden. In den frühen neunziger Jahren haben die Kinder in Reggio Emilia selber ihre Rechte formuliert und mit Unterstützung Erwachsener dokumentiert und veröffentlicht. Herausgekommen ist dabei eine Sammlung, welche die Stimme der Kinder unverfälscht und unverzerrt in deren eigenen Worten zu Papier bringt. In dieser Sammlung haben sich die befragten Kinder auch Gedanken zum Thema „Entscheidungen treffen“ gemacht, welche ich an dieser Stelle zitieren möchte:

„Ich habe das Recht, meine Sache allein zu entscheiden, aber nur manchmal, weil meine Mutter mich unterbricht.

Wenn du viele Sachen weißt, kannst du über mehr Sachen entscheiden. Wenn ich nicht weiß, dass Jesus da war, kann ich nicht sagen, dass er da war.

Es ist ein Recht des Kindes, zu entscheiden.

Ich sage zu meiner Mama und meinem Papa: „Euere Sachen gehören euch, meine Sachen gehören mir, und ich kann damit machen, was ich will.“

(Kommunale Krippen und Kindergärten von Reggio Emilia, 1998, S. 26–27)

Es stellt meiner Ansicht nach keine Selbstverständlichkeit dar, dass Kinder ihre Erwartungen und Wünsche gegenüber Erwachsenen so in Worte fassen können, sondern zeugt deutlich von ihrer Sicherheit und Artikulationsfähigkeit. Es ist in diesem Zusammenhang noch festzustellen, dass nicht nur die Rechte der Kinder, sondern auch die der Eltern und ErzieherInnen festgeschrieben sind.

Kinder werden in der Reggio-Pädagogik als „Forscher“ gesehen. Man geht dabei ähnlich wie Piaget davon aus, dass die Entwicklung von Kindern ein Prozess der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt ist. Das Kind wird als Subjekt gesehen, die bildhafte Sprache der Reggianer verwendet den Terminus „sprudelnde Quelle“. Es ist von Geburt an mit vielfältigen Fähigkeiten und Kompetenzen ausgestattet und ein Probleme lösendes und forschendes Wesen, deswegen ein Mitschöpfer seines Wissens. Aus diesem Grunde muss das Kind Protagonist der Vorschläge von Spiele und Tätigkeiten sein, der Dinge, die es lernt und lernen will. Das Kind will selbst etwas unternehmen, seine Erfahrungen sowie die Erweiterung seiner Kenntnisse mit organisieren. (vgl. Syassen / Metz, 1997, S. 71–72)

Gerade aus diesem Grund ist die Projektarbeit mitunter das wichtigste Handlungsinstrument in der Reggio-Pädagogik. Häufig entstehen in der Praxis der reggianischen Einrichtungen viele der Projekte aus Spielhandlungen der Kinder, andererseits durchdringen sich Spiel- und Projektstätigkeit. Hier wird auch deutlich, dass die Trennung zwischen Freispiel und zielorientierter Tätigkeit in Projekten dem Denken von Erwachsenen entspricht. (vgl. Knauf, 2001, S. 189) „Dabei sind Projekte keine Sonderveranstaltungen in der Kindertageseinrichtung. Sie gehören zu den Alltäglichkeiten der Kita-Praxis. So entwickeln sie sich aus Spielhandlungen, Gesprächen oder Beobachtungen der Kinder. In der Morgenversammlung kann über mögliche Projektthemen diskutiert und entschieden werden, auch Erzieherinnen können verbal oder über mitgebrachte Gegenstände Impulse für Projekte vermitteln. Projekte basieren auf dem authentischen Interesse und oft konkreten Erlebnissen der Kinder (z.B. der plötzliche Regen, das Junggekriegen einer Katze, der Wunsch nach einem neuen Tisch in der Einrichtung). Ein Projekt kann von ganz

unterschiedlicher Zeitdauer sein (von zwei Stunden bis zu einem Jahr!). Auch die Zahl der Projektteilnehmer hängt allein von der Interessenbindung der Beteiligten ab.“ (Knauf, 2001, S. 190)

Hieran wird klar, dass der Wille der Kinder stets berücksichtigt wird und ich denke, dass in diesem Handlungskonzept die Beteiligung von Kindern sehr gut umgesetzt wird. Es gehört ja schließlich auch zur Beteiligung, dass es jedem freigestellt ist, ob er nun an einem Projekt teilnehmen möchte oder eben nicht. Das Prinzip der freien Wahl der Kinder bleibt unberührt, denn „es kann gerade als ‚Geheimnis‘ des Erfolgs reggianischer Projekte angesehen werden, dass ihre zentrale Motivation das authentische Interesse der Kinder ist und sich die Beteiligung Erwachsener meist auf verstärkende und bereichernde Impulse sowie Ressourcenbereitstellung reduziert.“ (Knauf, 2001, S. 190)

4.6. Zusammenfassung

Dieses Kapitel beschäftigte sich mit einer Auswahl unterschiedlicher Arbeitsansätze bzw. Handlungskonzepte der Elementarpädagogik und inwieweit in deren Konzepten die Beteiligung von Kindern festgeschrieben ist. Dabei wurde klar, dass dies in äußerst unterschiedlicher Art und Weise der Fall ist: Die offene Arbeit, der Situationsansatz und die Reggio-Pädagogik sind dadurch gekennzeichnet, dass dort Beteiligung von Kindern einen festgeschriebenen Platz im Handlungskonzept hat. Die Montessori-Pädagogik stellt das Kind mit seinen Lern- und Entwicklungsbedürfnissen klar in den Mittelpunkt, stellt also einen sehr kindzentrierten Ansatz dar, und diese Sichtweise des Kindes setzt Grundsteine für die Beteiligung von Kindern. In der Waldorfpädagogik finden sich keinerlei Hinweise für eine Beteiligung, es wird davon ausgegangen, dass das Kind in dieser Entwicklungsstufe mit zuviel Entscheidungsmacht überfordert wird.

Ich möchte jedoch an dieser Stelle klarstellen, dass die Beteiligung von Kindern in der praktischen Umsetzung der Montessori-Pädagogik durchaus zu finden ist. Ich hatte in der Vergangenheit das große Glück, in einer Montessori-

Einrichtung zu arbeiten, und kann aus meiner Erfahrung bestätigen, dass dort den Kindern viele Möglichkeiten der Beteiligung eingeräumt wurden, also das Prinzip der freien Wahl sich auch bis in diesen Bereich durchzog. Ich kann leider nicht auf Erfahrungen in einer Einrichtung zurückgreifen, die nach den anthroposophischen Prinzipien Rudolf Steiners arbeitet, halte es jedoch für äußerst unwahrscheinlich, dass den Kindern dort keinerlei Beteiligungsspielräume eingeräumt werden. Das Beispiel unter 3.3. „Aushandeln von Regeln“ als Beteiligungsmöglichkeit wird möglicherweise auch in Waldorfkindergärten praktiziert, alles andere wäre nicht mehr zeitgemäß.

Damit möchte ich Folgendes unterstreichen: Dass Beteiligung in irgendeiner Form in einem Arbeitsprinzip bzw. Handlungskonzept festgeschrieben ist oder nicht, sagt noch lange nichts über die tatsächliche Umsetzung aus. Diese hängt noch immer von den einzelnen Professionellen bzw. den Teams ab. Ich denke, ein pädagogischer Ansatz kann die Beteiligung begünstigen bzw. auch nicht, die Umsetzung ist jedoch noch immer eine Sache des Erziehverhaltens bzw. des Bildes vom Kinde. Aus diesem Grunde wird sich die vorliegende Arbeit in Kapitel 6 eingehend mit der Rolle des Erwachsenen beschäftigen, die ich, soviel sei vorweg genommen, als den ausschlaggebenden Punkt bei der Beteiligung von Kindern in Kindertagesstätten sehe.

5. Was lernen die Kinder durch Beteiligung?

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit die Kinder von Beteiligung profitieren können. Dazu ist festzustellen, dass die Kinder beim Erwerb der notwendigen Beteiligungskompetenzen unterstützt werden müssen, sofern gewisse, in Kapitel 3 behandelte Voraussetzungen berücksichtigt werden, wie beispielsweise, dass die Beteiligung in den Alltag der Einrichtung integriert ist und die Beteiligungsformen zielgruppen- sowie lebensweltorientiert sein sollten. Die Kinder müssen also erleben und wahrnehmen können, dass ihre Beteiligung einen Einfluss auf ihre Lebens- und sozialen Nahräume hat. Um uns der oben genannten Frage zu nähern, möchte ich auf die Förderung der Basiskompetenzen und der Sprachkompetenz eingehen, sowie den Beitrag zur Konflikterziehung und demokratischen Erziehung und Bildung herausarbeiten.

5.1. Förderung der Basiskompetenzen

Laut dem Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan versteht man unter dem Begriff „Basiskompetenzen“ grundlegende Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale, durch die das Kind im Stande ist, mit anderen Menschen zu interagieren und sich mit den Konstellationen in seiner dinglichen Umwelt auseinander zu setzen. Sie entstammen verschiedenen Theorie-Ansätzen der Entwicklungspsychologie und der Persönlichkeitspsychologie, wobei der wichtigste theoretische Zugang in diesem Zusammenhang die Selbstbestimmungstheorie ist, welche davon ausgeht, dass der Mensch drei bedeutende psychologische Bedürfnisse hat: das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit, dasjenige nach Autonomie-Erleben und schließlich dasjenige nach Kompetenzerleben. „Die soziale Eingebundenheit bedeutet, dass man sich anderen zugehörig, sich geliebt und respektiert fühlt, Autonomie erlebt man, wenn man sich als Verursacher seiner Handlungen erlebt: Man handelt nicht fremd- sondern selbstgesteuert. Kompetenz erlebt man, wenn man Aufgaben oder Probleme aus eigener Kraft bewältigt. Die Befriedigung dieser Grundbedürfnisse ist entscheidend für das Wohlbefinden des Menschen und für

seine Bereitschaft, sich in vollem Umfang seinen Aufgaben zuzuwenden.“
(Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan, 2005, S. 55)

Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan unterscheidet dabei folgende Kompetenzen, welche ich hier kurz aufzählen möchte:

Die erste Gruppe sind die **personalen Kompetenzen**.

Hierzu zählt zum einen die Selbstwahrnehmung, welche sich in *Selbstwertgefühl* und ein *positives Wertkonzept* unterteilen lässt.

Motivationale Kompetenzen unterteilen sich in *Autonomieerleben*, *Kompetenzerleben*, *Selbstwirksamkeit*, *Selbstregulation* und *Neugier und Interessen*.

Physische Kompetenzen bestehen aus den Bereichen *Übernahme von Verantwortung für Gesundheit und körperliches Wohlbefinden*, *grob- und feinmotorische Kompetenzen* und *Fähigkeit zur Regulierung von körperlicher Anspannung*.

Die zweite Gruppe der Basiskompetenzen sind die **Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext**, welche folgendermaßen unterteilt werden:

Soziale Kompetenzen sind *gute Beziehungen zu Erwachsenen und Kindern*, *Empathie und Perspektivenübernahme*, *Kommunikationsfähigkeit*, *Kooperationsfähigkeit* und *Konfliktmanagement*.

Die nächste Untergruppe wird als Entwicklung von Werten und Orientierungskompetenz bezeichnet und folgendermaßen unterteilt: *Werthaltungen*, *Moralische Urteilsbildung*, *Unvoreingenommenheit*, *Sensibilität für und Achtung von Andersartigkeit und Anderssein* und *Solidarität*.

Weiter fällt darunter die Fähigkeit und Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme, welche sich in *Verantwortung für das eigene Handeln*, *Verantwortung anderen Menschen gegenüber* und *Verantwortung für Umwelt und Natur* aufgliedert.

Die letzte Untergruppe ist die Fähigkeit und Bereitschaft zur demokratischen Teilhabe. Damit sind das *Akzeptieren und Einhalten von Gesprächs- und Abstimmungsregeln* und das *Einbringen und Überdenken des eigenen Standpunkts* gemeint.

Es wird im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan, gerade was die vier Untergruppen zur Basiskompetenz „Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext“ betrifft, mehrmals darauf hingewiesen, dass durch die Mitwirkung der Kinder am Bildungs- und Einrichtungsgeschehen (Partizipation) diese Kompetenzen besonders zum Tragen kommen, also gefördert werden. Ich denke, dies ist für den Leser nachzuvollziehen, beispielsweise spricht der Unterpunkt Fähigkeit und Bereitschaft zur demokratischen Teilhabe für sich selbst. (vgl. Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan, 2005, S. 55–66)

Dass die Beteiligung von Kindern eine Förderung ihrer Basiskompetenzen darstellt, wird auch durch die praktischen Erfahrungen der sieben Modelleinrichtungen des Projektes die „Kinderstube der Demokratie“ in Schleswig-Holstein untermauert. In der Evaluation zum Modellprojekt wurden die Professionellen beauftragt zu ermitteln, welche Lern- und Bildungsprozesse der Kinder sie im Zusammenhang mit den Beteiligungsprojekten beobachten konnten. Hier ist jedoch anzumerken, dass für die unterschiedlichen Kompetenzen eine andere Kategorisierung vorgenommen wurde, d.h. sie nicht als Basiskompetenzen, sondern zusammenfassend als Handlungskompetenzen bezeichnet wurden. Darunter versteht man „die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, in privaten, gesellschaftlichen und beruflichen Situationen psychisch stabil und persönlich durchdacht (Selbstkompetenz), kommunikativ und sozial verantwortlich (Sozialkompetenz), sachgerecht (Sachkompetenz) und mit angemessenen Mitteln (Methodenkompetenz) zu handeln.“ (Hansen / Knauer / Friedrich, 2004, S. 53) Zwar unterscheidet sich dies von der im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan verwendeten Kategorisierung, aber ich denke, dass die Selbstkompetenz mit den personalen Kompetenzen und die Sozialkompetenz mit den Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext gleichzusetzen sind.

Durch die Befragung entstand eine äußerst umfangreiche Liste, die sämtliche Punkte enthielt, von denen die Fachkräfte der Ansicht waren, dass die Kinder in den Beteiligungsprojekten gelernt hatten (aus Platzgründen verzichte ich auf die Aufzählung). Nachdem die Ergebnisse anhand des Rasters der vier genannten Kompetenzbereiche (Selbst-, Sozial-, Sach- und Methodenkompetenz)

kategorisiert wurde, kam man zum Ergebnis, dass die meisten Nennungen aus dem Bereich der Selbst- und Sozialkompetenz stammten. „Immer wieder betonten die Erzieherinnen und Erzieher, dass die Kinder ‚selbstständiger‘ und ‚selbstbewusster‘ geworden seien und dass ihre kommunikativen Kompetenzen (‚anderen zuhören‘ oder der ‚Mut sich zu äußern‘) und ihre soziale Verantwortung (‚gemeinsam aufgestellte Regeln einzuhalten‘ oder ‚hilfsbereit zu sein‘) zugenommen hätten. Die Beteiligungsprojekte – so unterschiedlich sie waren – scheinen im besonderen Maße die Selbst- und Sozialkompetenz der Kinder gefördert, aber auch Sach- und Methodenkenntnisse vermittelt zu haben. Insofern dürften die Lernerfolge der Kinder in den Projekten den Anforderungen durchaus gerecht werden, die aus den Kompetenzansätzen abgeleitet werden.“ (Hansen / Knauer / Friedrich, 2004, S. 55)

Ich denke dieses Beispiel verdeutlicht eindrucksvoll, inwieweit die Beteiligung von Kindern in Kindertagesstätten die Basiskompetenzen fördert. Nachfolgend möchte ich noch genauer auf andere Punkte eingehen, die zeigen sollen, was Kinder durch Beteiligung lernen können. Selbstverständlich überschneiden sich diese teilweise mit den hier behandelten Basiskompetenzen (z.B. Kommunikationsfähigkeit – Sprachförderung), umfassen diese doch die gesamte kindliche Persönlichkeit. Nichtsdestotrotz ist es interessant, manche Bereiche noch genauer zu betrachten, um zu verdeutlichen, welchen wertvollen Beitrag die Beteiligung von Kindern für deren Entwicklung hat.

5.2. Förderung der Sprachkompetenz

Betrachtet man die in Kapitel 3.3. behandelten Beispiele für Beteiligung in Kindertagesstätten genauer, fällt natürlich auf, dass die unterschiedlichen Formen eine echte Schlüsselrolle bei der Förderung der Sprachkompetenz von Kindern spielen. Der Bayerische Erziehungs- und Bildungsplan verweist bereits in Kapitel 7.3. „Sprache und Literacy“ auf die Bedeutung von Beteiligung für die Sprachförderung: „Mitwirkung der Kinder am Bildungs- und Einrichtungsgeschehen (Partizipation) (→ Kap. 8.1): Beteiligungsgremien (z.B. Kinderkonferenzen), in denen Kinder ihre verschiedenen Interessen einbringen und Dinge

gemeinsam aushandeln, tragen maßgeblich dazu bei, die Sprachkompetenz der Kinder zu erweitern.“ (Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan, 2005, S. 211)

Dies beschränkt sich jedoch nicht nur auf tatsächlich sprachbezogene Formen der Kinderbeteiligung, sondern bezieht sich auf sämtliche partizipativen Lernprozesse, die den nötigen Hintergrund bieten, damit sich eine optimale Gesprächskultur bestmöglich entwickeln und entfalten kann. „Nicht nur die sprachbezogenen, sondern auch in den handlungsorientierten Beteiligungsformen, die dem gestalterischen Potenzial, der Neugier und dem Bewegungsbedürfnis der Kinder mehr Raum geben, spielt die Sprache in wichtige Rolle.“ (Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan, 2005, S. 402)

Gerade unter dem Eindruck, den die Ergebnisse der letzten PISA-Studie in Deutschland hinterlassen hat, wird Sprachförderung sehr produktorientiert verstanden. Dabei sollen die identifizierten Bildungsrisikogruppen durch frühe Sprachförderung Chancengleichheit in der Schule haben. Beispielsweise wird versucht, durch Sprachtests Sprachentwicklungsverzögerungen oder Sprachprobleme, z.B. bei Kindern mit Migrationshintergrund, möglichst früh zu erfassen und diese durch passende Maßnahmen zu kompensieren. Es ist selbstverständlich nicht von der Hand zu weisen, dass Sprachtrainingskurse im Elementarbereich messbare Erfolge erzielen, jedoch bedarf es für eine nachhaltig wirksame Sprachförderung darüber hinaus hauptsächlich einer Kultur des Miteinander-Sprechens, denn Sprache lernen Kinder durch Sprechen. Es muss für Kinder in Kindertageseinrichtungen also vor allem viele Situationen und Anstöße geben, mit anderen, egal ob Kindern oder Erwachsenen, zu sprechen. (vgl. Hansen / Knauer / Friedrich, 2004, S. 63)

An dieser Stelle stellt sich natürlich die Frage, was Kinder nun tatsächlich bewegt, um zu sprechen. „In der Kinderkonferenz der Elementargruppe hatte sich eine Gesprächskultur entwickelt. Die Kinder erzählten, was sie bewegte, weil sie das offensichtliche Interesse der Erzieherinnen und der anderen Kinder spürten. Auch ein Junge, dessen Familie gerade erst nach Deutschland eingewandert war, formte hier seine ersten deutschen Worte: ‚Ich habe

geschlafen ...' Die achtsame Aufmerksamkeit der Gruppe führte dazu, dass er in den nächsten Sitzungen diese Äußerung wiederholte, bis er endlich weitere Worte fand. (...) Partizipation spielt daher auch für die Sprachförderung eine Schlüsselrolle. Wenn sie beteiligt werden, erleben Kinder ‚dass ihnen zugehört wird‘ und ‚dass ihre Meinung wichtig ist‘ und entwickeln daraus ‚den Mut sich zu äußern‘“ (vgl. Hansen / Knauer / Friedrich, 2004, S. 63)

Richtiges Zuhören verlangt vom Erwachsenen, neben aller Aufmerksamkeit und Anteilnahme, eine Position, die eine Neugier und ein Interesse an dem verbalen Beitrag des Kindes zeigt und zudem signalisiert, dass die Worte einmalig und wertvoll sind. Diese Aussage verdeutlicht, dass Zuhören keine passive Tätigkeit in der pädagogischen Beziehung ist. Vielmehr gehört zum aktiven Zuhören vom Professionellen der Versuch, zu verstehen und sich die Äußerung, egal ob verbal oder nonverbal, aus der Sichtweise des Kindes zu verinnerlichen und sich des eigenen Verständnisses zu vergewissern. Ein spürbares Bemühen der Erwachsenen, die Sicht der Kinder zu erfassen, ist für die gegenseitige Kommunikation extrem förderlich. Der Fakt, dass den Kindern zugehört wird, verdeutlicht ihnen, dass ihr Geistesgut kein Nonsens sein kann und ermutigt sie zum Sprechen.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass es in Bezug auf die Sprachförderung durch Beteiligung von Kindern darum geht, „eine Atmosphäre zu schaffen, in der Kinder Wertschätzung erfahren und in der sie angstfrei und unbeschwert sprechen, zuhören und ihre Sprache weiterentwickeln können – im Kontakt mit anderen Kindern und im Kontakt mit Erwachsenen. Zu einer sprachfördernden Atmosphäre gehören auch non-verbale Aspekte von Kommunikation (Augenkontakt, Mimik, Gestik, Körperhaltung, Stimmlage, Ton, Satzmelodie), wobei nicht nur die non-verbale Signale und Ausdrucksformen von Kindern, sondern auch die eigene Körpersprache der pädagogischen Fachkräfte differenziert wahrzunehmen und zu reflektieren sind (z.B. Videoaufzeichnung, kollegiale Beobachtung).“ (Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan, 2005, S. 212)

5.3. Förderung von Konfliktlösungskompetenzen

Hier stellt sich zuerst einmal die Frage, welchen Zusammenhang es zwischen Beteiligung und Konflikten bzw. Konfliktlösungskompetenz gibt. Beteiligung bedeutet unter anderem auch, dass der Einzelne seine Interessen gegenüber der Gruppe äußert und aushandelt, wobei es natürlich ist, dass diese individuellen Interessen nicht zwingend denen der Mehrheit bzw. aller Mitglieder einer Gruppe entsprechen. Daraus resultieren Interessengegensätze, und diese und deren Austragung lassen sich als Konflikte bezeichnen. „Aus diesem Grunde ist Partizipation ein wichtiges pädagogisches Übungsfeld für konstruktive Konfliktbewältigung. Dies gilt umso mehr, als wahrgenommene Interessengegensätze und der Wunsch, eigene Interessen erfolgreich durchzusetzen, häufig mit emotionaler Erregung und aggressiven Handlungsstrategien einhergehen. Es gilt vor allem, wenn der Einzelne zur diplomatischen Interessenaushandlung nicht fähig ist. Aggression bzw. der Einsatz von Gewalt ist demzufolge im Konfliktfall genauso wie das Aushandeln von Interessen oder Rückzug immer eine prinzipiell mögliche Handlungsstrategie zur Konfliktbewältigung. Partizipieren lernen bedeutet deshalb auch, zu lernen, wie man aggressive Handlungsimpulse unterdrückt und seine Interessen mit Argumenten und Geschick verteidigt, also unter Berücksichtigung der Interessen anderer aushandelt.“ (Sturzbecher / Hermann, 2003, S. 173)

An dieser Stelle ist anzumerken, dass es sich bei der Bewertung von Konflikten um eine individuelle Angelegenheit handelt. Ich denke jeder kann diese Aussage aus eigener Erfahrung bestätigen, kommt es doch oft zu Situationen, wo eine der beteiligten Personen diese als „Konflikt“ empfindet, während der andere noch keine unterschiedlichen Interessen bemerkt hat. „Selbst wenn beide sich über das Vorliegen eines Konfliktes einig sind, wird die daraus resultierende Belastung zumeist sehr unterschiedlich empfunden: Während dem Harmoniebedürftigen jede Auseinandersetzung zuwider ist, erlebt der Streitbare ein Leben ohne „Reibung“ als trist.“ (Sturzbecher / Hermann, 2003, S. 173–174)

Es ist jedoch nicht von der Hand zu weisen, dass die meisten Menschen, Konflikte tendenziell eher als belastend und problematisch empfinden. Dies gilt auch für Konflikte, an denen man nicht unmittelbar beteiligt ist, welche für viele schwer auszuhalten sind. Dies gilt natürlich auch für die ErzieherInnen in den pädagogischen Einrichtungen. Deswegen suchen sich nach Strategien, die Konflikte gar nicht erst aufkommen lassen bzw. vermindern sollen. Bei aller Harmoniebedürftigkeit dürfen die Professionellen jedoch nicht außer Acht lassen, dass Konflikte im Elementarbereich ein passendes Lernfeld darstellen, dessen Lernziel darin besteht, sich mit ihnen konstruktiv und kooperativ auseinander zu setzen. Hier kommt es darauf an, den Kindern Lerninhalte und -möglichkeiten anzubieten, um soziale Kompetenz und konstruktive Konfliktlösungsstrategien auszubilden und möglichen Fehlentwicklungen vorzubeugen. (vgl. Parschau / Völkel, 2003, S. 147)

Abschließend ist anzumerken, dass die Konfliktlösungskompetenzen besonders in Situationen des Aushandelns unterschiedlicher Interessen benötigt werden, auf die ich im nächsten Kapitel gesondert eingehen werde. Selbstverständlich sind die im Abschnitt 3.3. behandelten Beispiele der Beteiligung in Kindertagesstätten potenziell konfliktträchtig, weswegen sie ein gutes Übungsfeld darstellen.

5.4. Demokratische Bildung und Erziehung

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Frage, welchen Beitrag die Beteiligung von Kindern für deren demokratische Bildung und Erziehung leisten kann. Betrachtet man sich kindliche Biographien genauer, ist festzustellen, dass die Kindertagesstätte die erste größere institutionelle Gruppe für Kinder bedeutet. Es wird Mitglied einer Gruppe, also einer verfassten Gemeinschaft, welche eine politisch gewollte Verfassung hat, in der sich die Normen und Werte der Gesellschaft wiederfinden und die dem Einzelnen Rechte sichert. Das Kind tritt also, neben der privaten Familie, in eine öffentliche Institution ein, welcher bekanntermaßen noch weitere folgen werden (z.B. Schule, Jugendgruppen etc.).

Mit diesem Übergang beginnt das Kind also seinen Marsch durch die Institutionen und diese stellen bis zur Volljährigkeit das Bindeglied zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft dar. Hier erfährt das Kind, wer und was in unserer Gesellschaft zählt, und die Erfahrungen, welche die Kinder in dieser frühen Lebensphase machen, bestimmen maßgeblich ihr Herangehen an die nächsten Phasen ihrer Biographie. (vgl. Preissing, 2000, S. 81) „In Kindertageseinrichtungen erleben Kinder, wie mit Konflikten zwischen dem einzelnen Kind und der Gruppe umgegangen wird. Diese Erfahrungen bestimmen nicht nur die unmittelbare Befindlichkeit des Kindes, sondern vermitteln ihm gleichzeitig erste Erfahrungen, mit der grundlegenden politischen Frage nach dem Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft. Insofern ist jede pädagogische Praxis, gleich wie sie sich des Problems annimmt, unausweichlich ein Beitrag zur politischen Sozialisation des Kindes. Es ist deshalb unabdingbar, schon in Kindertageseinrichtungen demokratische Prozesse bewusst zu gestalten und zu reflektieren.“ (Hansen / Knauer / Friedrich, 2004, 64)

Kommt man auf das Thema Politik zu sprechen, denken die meisten Personen an die unterschiedlichsten Beispiele, beispielsweise die hohe Arbeitslosigkeit, Umweltverschmutzung, Fragen der internationalen Diplomatie u.v.m. Deshalb stößt man vielerorts auf Unverständnis, wenn von politischer Bildung und Erziehung von Kindern die Rede ist. Vorschnelle Aussagen a la „die sind doch noch zu klein!“ oder „die Kinder verstehen das doch gar nicht!“ werden in diesem Zusammenhang häufig hervorgebracht. Dabei wird jedoch vergessen, dass die Grundlage jeglichen politischen Handelns sich auf das Tun auf lokaler Ebene bezieht. „Wenn Politik in einer Demokratie die gleichberichtigte Gestaltung des Miteinander-Lebens meint, dann beginnt Politik vor unserer Haustür, ja, findet auch in den Familien statt. Politisches Denken und Handeln ist weit mehr als das, was in Parteien und Parlamenten geschieht. Politisches Denken und Handeln in einer Demokratie baut auf drei Säulen:

- Verantwortung
- Aushandeln
- Wissen“

(Hansen / Knauer / Friedrich, 2004, S. 64–65)

Ich möchte im Folgenden darauf eingehen, was die Förderung dieser Säulen in Bezug auf die Arbeit mit Kindern in der Kindertagesstätte bedeutet, und selbstverständlich den Bezug zur Beteiligung herausarbeiten.

Verantwortung ist sozusagen die Triebfeder jeglichen politischen Handelns. Sich politisch zu engagieren kommt nur für eine Person in Frage, der es nicht egal ist, was sich vor ihrer Haustüre abspielt und die sich für das Gemeinwesen, Probleme anderer sowie die Gestaltung der Lebensumwelt zuständig fühlt. Dabei werden nicht nur die Interessen anderer, sondern natürlich auch die eigenen vertreten. (vgl. Hansen / Knauer / Friedrich, 2004, S. 64–65) Gerade die Möglichkeiten, auf die unter Kapitel 3.3.4. „Übertragung von Verantwortungsbereichen“ eingegangen wurde, bieten ein hervorragendes Übungsfeld bezüglich dieser Grundsäule des politischen Denkens und Handelns.

Demokratie lebt vom **Aushandeln** unterschiedlicher Interessen. „Um in einer Demokratie politisch handeln zu können, müssen Menschen ihre eigenen Interessen kennen und vertreten können. Sie müssen die Interessen der anderen berücksichtigen wollen und können. Sie dürfen keine Konflikte scheuen und müssen sich achtsam streiten können. Sie müssen den Konsens oder Kompromiss suchen und es aushalten können, wenn sie sich nicht durchsetzen.“ (Hansen / Knauer / Friedrich, 2004, S. 65) Damit Kinder konstruktive Aushandlungsprozesse bewältigen können, bedarf es bestimmter Kompetenzen, deren Erwerb aus biographischer Sicht sehr früh beginnt. Die Rede ist hier von den so genannten Grundqualifikationen für ein demokratisch interaktives Handeln, nämlich *Empathie und Selbstpräsentation* sowie *Frustrationstoleranz und Ambiguitätstoleranz*.

„Auf der einen Seite verlangt das Aushandeln einen Perspektivenwechsel, und das bedeutet zunächst die Bereitschaft, sich in den anderen hineinzusetzen. Das meint gleichzeitig die Erkenntnis und Anerkennung des Umstandes, dass es die eine Wahrheit nicht gibt, dass jedes Ding und jeder Prozess aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet unterschiedliche Wahrheiten in sich birgt und dass die eigene Perspektive begrenzt ist.“ (Preissing, 2000, S. 84)

Selbstverständlich birgt dies einen sehr hohen Anspruch in sich, ist es doch oftmals auch für Erwachsene sehr schwierig, angemessen seinen eigenen Standpunkt darzubringen.

Dennoch gibt es im Kindergarten eine Vielzahl von Gelegenheiten, Empathie und Selbstpräsentation einzuüben, seien es das kindliche Rollenspiel, wo die Kinder ihre Erfahrungen mit Interaktion unterschiedlicher sozialer Zusammenhänge verarbeiten und es dadurch zu einem beständigen Ausprobieren und Verfeinern von Selbstpräsentation und Perspektivenwechsel kommt. Auch haben Rituale wie Morgen- oder Abschlusskreis, die Kinderkonferenz oder Planungsrunden diesbezüglich eine wichtige Funktion. Durch ausgeprägte Moderationskompetenzen, also wenn sie nachfragen, aufmerksam zuhören und die Äußerungen der Kinder sorgfältig zusammenfassen, leisten die Professionellen einen großen Beitrag zur Förderung der Empathie und Selbstpräsentation der Kinder. Nicht zu vergessen sind die Einzelgespräche und -spiele zwischen Erzieherin und Kindern, wo den Kindern Achtung und Wertschätzung entgegengebracht werden. Nach und nach werden die Prozesse des Aushandelns in der Kindergruppe differenzierter und die Kinder entwickeln ein Bild von sich selbst. Zudem eignen die Kinder sich ein beträchtliches Maß an Wissen und Kenntnissen an und mit der Zeit werden sie so immer mehr Festigkeit in Bezug auf sich selbst und andere erlangen. Dadurch sind sie befähigt, Konflikte untereinander auszutragen und werden immer unabhängiger. (vgl. Preissing, 2000, S. 84–85)

Auch für eine Förderung der Frustrations- und Ambiguitätstoleranz finden sich in der Kindertagesstätte vielerlei Möglichkeiten. Klar ist, dass nicht jeder Aushandlungsprozess, und sei er noch so gut geführt, zu einem Kompromiss führen kann. „Es gibt Situationen, die einfach nicht kompromissfähig sind, z.B. wenn es um die Besetzung einer bestimmten Rolle in einem Spiel geht oder darum, bei einer bestimmten Aktivität der/die Erste sein zu wollen. Hier werden die Kinder mit der Notwendigkeit konfrontiert, zurückstecken zu müssen, die eigenen Interessen eine Weile lang hintan zu stellen und einem/einer anderen den Vortritt zu lassen. Wenn das soziale Gefüge in der Kindergruppe so gefestigt ist, dass jedes Kind sich sicher sein kann, dass ihm die gewünschte

Position nicht auf Dauer, sondern nur für jetzt versperrt ist, werden Kinder im Kindergartenalter die erforderliche Frustrationstoleranz aufbringen und die Realisierung ihrer Wünsche aufschieben können.“ (Preissing, 2000, S. 84)

Des Weiteren ist noch die Dimension **Wissen** anzusprechen, schließlich verlangt politisches Handeln die Kenntnis über z.B. die eigenen Rechte, gewisse Strukturen oder politische Prozesse. (vgl. Hansen / Knauer / Friedrich, 2004, S. 65) Kinder erlangen durch Beteiligungsprozesse ganz nebenbei Wissen über politische Zusammenhänge und generell Wissen über Politik. Die unter 3.2. vorgestellten PolitikerInnen-Kontakte oder auch die mittlerweile in vielen Einrichtungen präsenten Kinderparlamente stellen eine Möglichkeit dieser Wissensvermittlung dar.

Abschließend ist noch zu erwähnen, dass die klassischen Ansätze politischer Bildung sich fast ausschließlich auf Wissensvermittlung konzentrieren. „Die Zielgruppe sind meist ältere Schülerinnen und Schüler. Ob diese das Bildungsangebot im Politikunterricht aber für ihre eigene politische Bildung nutzen, hängt wesentlich davon ab, ob sie zuvor die angesprochenen demokratischen Haltungen und Kompetenzen entwickeln konnten. Politisches Wissen ist für die politische Bildung zwar wichtig, kann ihr allein aber nicht genügen und steht vor allem nicht an ihrem Anfang.“ (Hansen / Knauer / Friedrich, 2004, S. 65) Dies stellt meiner Ansicht nach ein klares Plädoyer für die Beteiligung von Kindern dar. Die angesprochenen Kompetenzen werden in erster Linie handelnd erworben und somit bedeutet die Beteiligungserfahrung einen unverzichtbaren Beitrag zur demokratischen Erziehung und Bildung von Kindern.

5.5. Zusammenfassung

Dieses Kapitel beschäftigte sich mit der Frage, was Kinder durch die Beteiligung lernen. Es wurde dabei deutlich, dass vielerlei kindliche Kompetenzbereiche positiv gefördert werden, seien es die Basiskompetenzen, die Sprachkompetenzen oder die Konfliktlösungskompetenzen. Nicht zu

vergessen ist auch der wertvolle Beitrag, den die Beteiligung von Kindern in Kindertagesstätten für die politische Bildung und Erziehung hat. „Partizipative Bildungsprozesse verklammern und verknüpfen alle Kompetenz- und Bildungsbereiche, sie fordern und stärken die Kinder in ihrer gesamten Persönlichkeit. Partizipation zielt auf Mündigkeit, die Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung, die Kinder nur selbsttätig erwerben können.“ (Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan, 2005, S. 403) Ich denke anhand dieser Punkte wird erneut deutlich, dass die Beteiligung von Kindern einen festgeschriebenen Stellenwert in der vorschulischen Erziehung haben sollte. Sie stellt somit ein Kernelement einer zukunftsweisenden Elementarpädagogik dar.

6. Was bedeutet Beteiligung für die Professionellen?

In diesem Kapitel beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit der Frage, was Beteiligung für die Professionellen bedeutet. Wie bereits an anderer Stelle angesprochen, sehe ich diesen Punkt als ausschlaggebend dafür an, ob die Beteiligung von Kindern in Kindertagesstätten funktioniert, oder nach dem Motto: „Heute spielen wir mal Partizipation!“ zur bloßen Farce verkommt. Dabei beschäftigt sich das vorliegende Kapitel mit Aspekten, die einer Realisierung von Partizipation im Wege stehen, sowie den Anforderungen, mit welchen die Professionellen konfrontiert werden. Es wurde dabei von meiner Seite auf eine klare Trennung dieser zwei Gesichtspunkte bewusst verzichtet, da ich der Ansicht bin, dass sie sich in den einzelnen Punkten überschneiden.

6.1. Strukturen pädagogischer Einrichtungen und Beteiligung

Eine Beteiligung von Kindern in Kindertagesstätten ist selbstverständlich nur dann möglich, wenn die ErzieherInnen in der Lage und bereit sind, diese zuzulassen. Es ist also festzuhalten, dass die Leitung, das Team sowie der Träger eines Kindergartens Beteiligung begünstigen bzw. behindern können. Es stellt sich somit also die Frage nach den inneren und äußeren Strukturen einer Einrichtung.

Die Entscheidung zur Beteiligung von Kindern ist häufig eine Leitungsentscheidung. Erfahrungen haben gezeigt, dass eine solche Entscheidung immer mit dem Team der pädagogischen Einrichtung kommuniziert werden muss, um nicht unterlaufen zu werden. Beispielsweise wollten zwei Einrichtungen am Modellprojekt „Die Kinderstube der Demokratie“ des Landes Schleswig-Holstein teilnehmen, zogen jedoch, nachdem sie das Auswahlverfahren positiv durchlaufen hatten, die Teilnahme zurück. Der Grund dafür war, dass beide Leitungen aus unterschiedlichen Gründen über einen längeren Zeitraum abwesend waren, woraufhin die Teams die Bewerbungen zurückzogen. In diesen beiden Fällen liegt die Annahme nahe, dass die Teilnahme am

Modellprojekt nicht aufgrund einer gleichberechtigten Entscheidung von Team und Leitung zustande kam.

Es erfordert demnach auch eine Einbindung aller beteiligten Erwachsenen, wenn der Wunsch der Leitung besteht, Kinder zu beteiligen. In diesem Zusammenhang darf jedoch nicht vergessen werden, dass manche Beschlüsse, also auch Beteiligung von Kindern, einen gewissen Druck seitens der Leitungsebene brauchen, um nicht einem „Trägheitsmoment des Alltags“ zu verfallen und somit nicht realisiert werden. Dies zeigte sich im Modellprojekt in zwei Kindertageseinrichtungen, wo die Professionellen nachträglich zugaben, dass der Einstieg in die partizipative pädagogische Arbeit sicher länger gedauert hätte, wenn beide Leitungen nicht für die Beteiligung der Kinder eingetreten wären. „Die Erzieherinnen und Erzieher standen vor großen persönlichen Herausforderungen. Partizipation fordert eine selbstkritische Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Selbstverständnis und der Gestaltung der Interaktionen mit den Kindern. Dies macht Mühe und kostet Zeit und ist im gegenwärtigen Alltag in Kindertageseinrichtungen nur durch ein sehr hohes Engagement der Erzieherinnen und Erzieher zu bewältigen.“ (vgl. Hansen / Knauer / Friedrich, 2004, S. 81)

Es ist jedoch klar festzuhalten, dass nicht nur ein hohes Engagement der Professionellen Beteiligung von Kindern ermöglicht, denn auch Leitung und Träger sind dafür verantwortlich. Es müssen Strukturen geschaffen werden, dass diese anspruchsvollen Prozesse positiv initiiert werden können. Dies bezieht sich beispielsweise auf Unterstützung des Teams, Zeit zur Reflektion der pädagogischen Arbeit, Fortbildungen zum Thema oder eine Supervision für das Team. Hier ist jedoch festzustellen, dass es gerade in Zeiten von leeren Kassen immer schwieriger wird, solch positive Strukturen für die pädagogische Arbeit zu schaffen. Es bleibt abzuwarten, wie sich dies in der Zukunft entwickeln wird.

Zudem ist es sehr wichtig, dass die Beteiligung von Kindern strukturell verankert ist, damit sie nicht von der Tagesform der Professionellen oder einem Personalwechsel abhängt. Knauer und Brandt haben dafür einige Richtlinien aufgestellt:

Das Recht auf Partizipation muss:

- in der Hausordnung festgeschrieben sein (Hausordnungen, vorausgesetzt gemeinsam mit den Kindern erstellt, können durchaus Festschreibungen pädagogischer Grundüberzeugungen sein);
- in Entscheidungshierarchien berücksichtigt werden (gerade Kindertageseinrichtungen sind sehr oft hierarchisch strukturiert, und wenn Entscheidungen grundsätzlich alleine von der Leitung gefällt und nach unten weitergegeben werden, lernen die Kinder von klein auf, dass ihre Einflussnahme unbedeutend ist);
- in Zeitplänen integriert werden (Beteiligung braucht vor allem Zeit und Regelmäßigkeit, ansonsten ist sie wertlos);
- in Raumstrukturen zum Ausdruck kommen (vor allem in Kindertagesstätten müssen die Kinder sich den Raum täglich neu aneignen bzw. mitgestalten können);
- durch die Entwicklung zielgruppenorientierter Methoden umgesetzt werden (z.B. Moderationskompetenzen, vgl. Kapitel 6.7.);
- bei inhaltlichen Planungen selbstverständlich sein (dies bedeutet, dass beispielsweise Projektthemen gemeinsam mit den Kindern erarbeitet werden).

(vgl. Knauer / Brandt, 1998, S. 93–94)

Abschließend möchte ich noch auf den Begriff des „Heimlichen Lehrplans“ eingehen, ein Phänomen, das vor allem für die Schule untersucht wurde, sich jedoch auf viele andere pädagogische Einrichtungen übertragen lässt. Der Terminus „bezeichnet die Übereinstimmung oder den Widerspruch zwischen offiziell formulierten Lernzielen (die oft großartig klingen) und den alltäglichen Lernbedingungen, die diesen Zielen nicht selten diametral gegenüberstehen. (...) Strukturen bauen immer auf zum Teil unhinterfragten Grundüberzeugungen auf, die wiederum auf einem Menschenbild beruhen. Damit verweisen Strukturen pädagogischer Einrichtungen auf das zugrundeliegende Menschenbild, das wiederum die Strukturen legitimiert. Strukturen pädagogischer und sozialpädagogischer Einrichtungen basieren häufig nicht auf der Überzeugung, dass Kinder über Rechte der Mitsprache verfügen. Vielmehr werden die

meisten Einrichtungen von Erwachsenen für Kinder vorstrukturiert in der festen Überzeugung, dass erstere schon wissen, was für letztere gut ist.“ (Knauer / Brandt, 1998, S. 94)

Die Folge kann deswegen sein, dass in Kindertagesstätten heimliche Strukturen gegen eine Beteiligung von Kindern wirken. Es kann also durchaus in den offiziell formulierten Lernzielen die Beteiligung verankert sein, dennoch machen die Kinder strukturell andere, negative Erfahrungen, was auch schon in Kapitel 4.5. angesprochen wurde. Konkret bedeutet dies: „Erfahren und üben Kinder und Jugendliche ihre Partizipationsmöglichkeiten in den für sie bedeutsamen Einrichtungen (Kindergarten, Hort, Schule, Jugendtreff, Verbände, Heime etc.) nicht als Selbstverständlichkeit, lernen sie (ohne dass dies vielleicht explizit gewollt ist), dass sie als junge Menschen und als Einzelne ohnmächtig und unbedeutend sind. Damit sind die spätere Unfähigkeit zur Mitgestaltung und Politikverdrossenheit vorgezeichnet. Und sie werden auch kaum durch Appelle und moralische Aufforderungen abgebaut werden, da tiefgreifende Alltagserfahrungen dagegenstehen.“ (Knauer / Brandt, 1998, S. 96)

6.2. Fehlende methodische Kompetenzen

Natürlich verlangt die Beteiligung von Kindern in Kindertagesstätten gewisse methodische Kompetenzen der Professionellen. Hierzu muss jedoch verdeutlicht werden, dass die Beteiligung im Vergleich zu anderen pädagogischen Aktivitäten komplizierter ist und von den Professionellen ein hohes Maß an Flexibilität und Methodensicherheit im Handeln verlangt. Ich kann auch aus eigener Erfahrung im Elementarbereich berichten, dass es sehr anspruchsvoll sein kann, z.B. die Entscheidungen eines Aushandlungsprozesses allen Kindern deutlich zu machen – und das stellt ja nur einen Ausschnitt eines Beteiligungsverfahrens dar. Betrachtet man im pädagogischen Alltag mit den Kindern im Kindergarten beispielsweise ein Bilderbuch, kann man sich im Vorfeld darauf äußerst intensiv vorbereiten und die unterschiedlichen methodischen Schritte genau planen. Ein solches lineares Vorgehen ist jedoch bei Beteiligungsprozessen kaum möglich, da diese im Regelfall dafür viel zu

komplex sind. Sie verlangen eine flexible Planung, welche auf etwaige Veränderungen stets eingehen bzw. diese einbeziehen kann.

„Planung heißt heute vor allem die Klärung des Rahmens, innerhalb dessen die konkrete Arbeit stattfindet. Dabei sollten nicht mehr dezidiert die einzelnen Arbeitsschritte festgelegt, sondern folgende Aspekte entschieden werden: Es geht um

- eine Festlegung der konkreten Ziele, die sich aus den Lebenssituationen der jungen Menschen ergeben,
- eine Analyse der Rahmenbedingungen in denen geplant wird,
- ein grobes Ablafraster,
- das Sammeln möglicher Aktivitäten und methodischer Elemente, auf die während der Projekte dann flexibel zurückgegriffen werden kann,
- die Festlegung von Reflexionsphasen, in denen der Verlauf mit allen Beteiligten bewertet und das weitere Vorgehen angepasst wird.“

(Knauer / Brandt, 1998, S. 178)

Die dargestellte Vorgehensweise entspricht im Kern der klassischen Projektplanung, stellt aber meiner Ansicht nach auch eine gute Handlungsleitlinie für komplexere pädagogische Aktivitäten dar.

Auch im Modellprojekt „Die Kinderstube der Demokratie“ des Landes Schleswig-Holstein wurde deutlich, dass es ausgeprägter methodischer Kompetenzen bedarf, um eine Beteiligung von Kindern zuzulassen. Teilweise wurden für stockende Partizipationsprozesse die mangelnden Beteiligungsfähigkeiten der Kinder verantwortlich gemacht; bei genauerem Hinsehen wurde jedoch deutlich, dass die Gründe dafür eher im pädagogischen Verhalten der Professionellen zu finden waren. Im Laufe der Zeit verbesserten die Erwachsenen jedoch ihr methodisches „Handwerkszeug“, wodurch die Beteiligungsvorhaben immer besser realisiert werden konnten. (vgl. Hansen / Knauer / Friedrich, 2004, S. 78–79)

Da es sich bei der Beteiligung von Kindern größtenteils um eine sprachbezogene Form handelt, bzw. verbale methodische Fähigkeiten seitens der

Professionellen sehr wichtig sind, werde ich mich im Kapitel 6.6. besonders mit den Moderationskompetenzen auseinandersetzen, stellen diese doch, neben einer generellen pädagogischen Erfahrung, meiner Ansicht nach die wichtigste methodische Kompetenz dar.

6.3. Neues Bild vom Kind

Es wurde schon mehrmals in der vorliegenden Arbeit deutlich, dass die Beteiligung von Kindern in Kindertagesstätten sehr stark vom Bild des Kindes abhängig ist. Erwachsene, die Kindern nichts zutrauen, werden mit Sicherheit keine Partizipation zulassen. Die Rede ist also von einem gewissen Menschenbild, welches sich in einer starken Defizitorientierung in Bezug auf die Fähigkeiten der Kinder ausdrückt.

Hierbei wird primär davon ausgegangen, dass Kindern von den Professionellen alles beigebracht werden muss. Vereinfacht gesagt sind die Erwachsenen in den Einrichtungen „Alleskönner“, während die Kinder zu „Nichtskönnern“ degradiert werden. Dabei entsteht eine Grundorientierung an noch fehlenden Fertigkeiten, die erlernt werden müssen, um beispielsweise für den Schulbesuch gerüstet zu sein. „Die Defizitorientierung macht das Kind zur Unperson und zum Mängelwesen. Nach diesem Konzept wachsen mit zunehmendem Wachstum auch die Rechte. Der Altersunterschied wird damit zu einer entscheidenden Größe bei der Machtverteilung. Dreijährige dürfen weniger als Sechsjährige, ein System der ungleichen Rechte wird erprobt.“ (van der Voort, 2001, S. 194) Das große Problem bei der Defizitorientierung liegt darin, dass nur wahrgenommen wird, wo der Pädagoge kompensatorisch eingreifen kann, die Ressourcen und Kompetenzen der Kinder hingegen weitaus weniger zur Kenntnis genommen werden.

Hier möchte ich kritisch anmerken, dass dieses Menschenbild auch teilweise in der Ausbildung der Professionellen begründet ist, denn oftmals nehmen die Lehrenden an den Fachakademien, Fachhochschulen und Universitäten eine stark beherrschende Haltung ein und schenken den Erfahrungen und Kompetenzen

der Lernenden wenig Beachtung. Oftmals geht es nur darum, den Lernstoff durchzuziehen, aber viel zu selten bleibt den Studierenden und Studenten die Möglichkeit offen, selbst zu bestimmen, welche Lerninhalte für sie relevant sind. Natürlich darf dabei nicht vergessen werden, dass dies durchaus dem Wunsch vieler Auszubildender entspricht, da es einerseits um einiges bequemer ist, sich vorgefertigte Inhalte anzueignen, und andererseits einfacher ist, den Lehrenden die Entscheidung darüber zu lassen, was tatsächlich gelernt wird („schließlich werden sie ja dafür bezahlt“). Dies verhindert jedoch viele Lern- und Lehrchancen und für die Entwicklung einer Professionalität, in der die Partizipationskompetenzen ein wichtiges Kriterium sind, ist dies wenig förderlich. Letztendlich werden nämlich Erwachsene, die in ihrer eigenen Ausbildung beteiligt worden sind, viel eher auch den Kindern Beteiligungsmöglichkeiten zur Verfügung stellen. (Knauer / Brandt, 1998, S. 181–182)

Abschließend bleibt zu sagen, dass sich ein neues Bild vom Kinde weg von einer Defizitorientierung am besten entwickelt, wenn die Erwachsenen gegenteilige, positive Erfahrungen bezüglich der Beteiligungsfähigkeit der Kinder machen. „Erst die konkreten Erfahrungen der kompetenten Beteiligung ‚ihrer‘ Kinder führte dazu, dass nahezu alle Pädagoginnen und Pädagogen erstaunt und begeistert über die Partizipationsbereitschaft und die Partizipationsfähigkeit der Kinder waren. So stellten sie fest, dass sich die Kinder – und selbst jene, die sich anfänglich entzogen – sehr wohl freiwillig an Gesprächsrunden beteiligten, wenn sie für sich einen Sinn in der Teilnahme sahen (wann ihnen dort zugehört wurde oder wenn dort über künftige Anschaffungen entschieden wurde), dass sie sehr pragmatisch Lösungen für Probleme fanden, an denen die Erwachsenen zuvor gescheitert waren, und dass sie sich in ihren Entscheidungen viel weniger manipulieren ließen, als die Erwachsenen erwartet hatten.“ (Hansen / Knauer / Friedrich, 2004, S. 77)

Die Erfahrung gelungener Beteiligung von Kindern kann dazu beitragen, dass es von Seiten der Erwachsenen zu einem Perspektivenwechsel kommt, also weg von einer Defizit- und hin zu einer Ressourcenorientierung. Somit stehen Fragen wie „Was können die Kinder?“ oder „Wo kann ich ansetzen?“ im Mittelpunkt, welche sich beispielweise im Lebensweltansatz der sozialen Arbeit

wiederfinden und in ein zeitgemäßes pädagogisches Handeln implementiert sein sollten.

6.4. Veränderte Rolle der Professionellen

Für die Professionellen in den Einrichtungen bedeutet die Partizipation der Kinder, ihre eigene Rolle zu überdenken. Kinder sollen nun plötzlich gleichberechtigt sein und in der Planung mitentscheiden, was selbstverständlich auch Ängste bei den ErzieherInnen schüren kann. Beispielsweise bedeutet die Neugestaltung des Raumes durch die Kinder für die Erwachsenen, dass ihr individueller Arbeitsplatz umgekrempelt wird. Wie bereits in Kapitel 3.3.2. angeschnitten wurde, ist dies oftmals für die Erwachsenen nicht einfach zu ertragen, so dass den Kindern häufig das eigene ästhetische Empfinden untergejubelt wird. Das Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern wird also durch die Beteiligung neu thematisiert und dadurch auch die Rolle der Professionellen in der pädagogischen Beziehung. „Obwohl Macht ein zentrales Moment jeder Pädagogik ist, haben diejenigen, die hier beruflich tätig sind, oft Schwierigkeiten, sich mit Macht auseinanderzusetzen. (...) Die Wahrnehmung der eigenen Macht in pädagogischen Beziehungen ist der Schritt auf dem Wege, Macht abzugeben – und genau das erfordert Partizipation. Ein pädagogisches Konzept, das von Gleichwertigkeit ausgeht, muss das gemeinsame Aushandeln von Zielen und Vorgehensweisen und schließlich die Abgabe von Macht zu einem Kernpunkt der pädagogischen Arbeit machen.“ (Knauer / Brandt, 1998, S. 175)

Die daraus resultierenden Ängste, beispielsweise die Kontrolle über die Kindergruppe zu verlieren, oder eine Infragestellung der eigenen pädagogischen Wirksamkeit können dazu führen, dass die Beteiligungsprozesse – bewusst oder unbewusst – unterlaufen werden. Hier muss auch deutlich gemacht werden, dass solche Ängste von allen Beteiligten ernst genommen werden. Die Professionellen sollten nicht mit zu hohen Ansprüchen in die Partizipationsprozesse starten und von vornherein klären, inwieweit sie bereit sind, sich auf die Beteiligung von Kindern und die damit auftretenden

Veränderungen einzulassen. Entscheidungen über den Umfang von Beteiligung in einer Einrichtung sollten also immer vom gesamten Team getroffen werden; hier ist es besser, kleine gemeinsame Schritte hin zu einer ausgeprägten Partizipationskultur zu machen, als große, mit denen nicht alle Teammitglieder leben können. (vgl. Hansen / Knauer / Friedrich, 2004, S. 79)

Diese Aspekte deuten darauf hin, dass Beteiligung mit der Gestaltung der pädagogischen Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen zu tun hat. Kinder werden vor allem durch individuelle Beziehungen, welche man ihnen anbietet erzogen. Aus diesem Grunde müssen die Professionellen überprüfen, welches Menschenbild diesen Beziehungen zugrunde liegt und ggf. ihre eigene pädagogische Rolle ändern (vgl. Kapitel 6.3.). Kinder erfahren ständig, ob ihre Beteiligung von den Erwachsenen erwünscht ist und welche Bedeutung ihnen zugestanden wird. Dabei begegnen ihnen in pädagogischen Einrichtungen oftmals folgende Fragen, welche meiner Ansicht nach als praktikabler Leitfaden für die Beziehungsgestaltung verwendet werden können:

- „Welche Bedeutung haben meine Bedürfnisse und Interessen?
- Wie gehen die Erwachsenen mit mir um?
- Sind meine Interessen, Erlebnisse und Pläne der Ausgangspunkt für die Aktivitäten der Pädagoginnen und Pädagogen (...)?
- Kann ich ‚nein‘ sagen? Wird mein ‚Nein‘ – werden also von mir deutlich gemachte Grenzen – geachtet oder werde ich auf mehr oder weniger freundliche Art immer wieder überstimmt?(...)
- Wird mir zugehört? Gibt es etwa im Kindergarten eine ‚Kultur des Zuhörens‘, die einerseits von den Erwachsenen gestiftet werden muss (also von den Erwachsenen verlangt, zuhören zu können), andererseits wiederum auf die Fähigkeit zum Zuhören innerhalb der Kindergruppe Einfluss hat (die Kinder hören sich untereinander mehr zu)?
- Verstehen die Erzieherinnen ihre Arbeit als ständigen Dialog mit allen Beteiligten oder meinen sie zu wissen, wo es lang geht – kurz: Welches Kinderbild bestimmt die Kommunikation und damit auch die Atmosphäre in der Einrichtung?

In allen pädagogischen Einrichtungen für Kinder und Jugendliche müssen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihre Einstellung gegenüber den jungen Menschen ständig neu überprüfen. Sind Kinder für mich gleichberechtigte Partner und nimmt somit das Hinhören einen wichtigen Stellenwert im Alltag ein, oder ist das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen eher ein hierarchisches, das davon ausgeht, dass ich als Erwachsener weiß, wo es lang geht.“ (Knauer / Brandt, 1998, S. 88–89)

Selbstverständlich darf an dieser Stelle nicht vergessen werden, dass zu einem partizipativen Selbstverständnis die Wahrung der Interessen der Erwachsenen gehört. „Partizipation bedeutet das gleichberechtigte Aushandeln unterschiedlicher Interessen. Dazu verhilft weder die Manipulation der Kinder noch die Selbstaufgabe der Erwachsenen. Die Erwachsenen müssen vielmehr in der Lage sein, ihre eigenen Interessen gleichwertig mit denen der Kinder einzubringen und zur Disposition zu stellen.“ (Hansen / Knauer / Friedrich, 2004, S. 80) Es geht also darum, den Kindern ein authentisches Gegenüber zu sein, das auch seine eigenen Interessen vertreten kann und nicht eine Art „Wunscherfüllungspädagogik“ zu praktizieren, die versucht, sämtliche Vorstellungen der Kinder zu erfüllen und wo nur noch mit fehlenden finanziellen Ressourcen argumentiert wird. (vgl. Doyé /Lipp-Peetz, 1998, S. 80)

6.5. Dialogische Haltung der Erwachsenen

Eine gleichwertige, symmetrische Kommunikation ist eine Voraussetzung für Beteiligung von Kindern in Kindertagesstätten und verlangt von den Erwachsenen eine dialogische Haltung. „Wenn Partizipation bedeutet, gemeinsam Entscheidungen zu fällen und gemeinsam Probleme zu lösen, braucht sie zudem einen Gegenstand, ein für die Beteiligten relevantes Thema. Es geht nicht nur um ein Miteinander-Verhandeln von Interessen. Partizipation verlangt also einen Dialog mit Kindern über einen Inhalt.“ (Hansen / Knauer / Friedrich, 2004, S. 85) Die Professionellen haben also eine besondere Verantwortung für ein beteiligungsfreundliches Klima in der Einrichtung. Ich

möchte im Folgenden genauer darstellen, was eigentlich eine dialogischen Haltung der Erwachsenen ausmacht.

Ein erster Gesichtspunkt besteht darin, dass sich die Erwachsenen eine gleichberechtigte Haltung aneignen, d.h. sich selbst als „Lernende“ und nicht als „Wissende“ begreifen. Dies setzt die Bereitschaft voraus, sich einzugestehen nicht alles zu wissen, sowie Offenheit für das Wissen und die Denkweise des anderen zu zeigen. Der Erwachsene muss sich abgewöhnen, bestimmte Sachverhalte und Beobachtungen einfach als Ergebnis zu Kenntnis zu nehmen, sondern eine fragende Haltung gegenüber dem Kind einnehmen. Die gemeinsame Kommunikation sollte als ein gemeinsamer Lernprozess aufgefasst werden.

Des Weiteren ist es nötig, dass die Erwachsenen das Bemühen zeigen, sich in die Kinder einzufühlen und versuchen, die Welt zusätzlich aus der kindlichen Sichtweise und somit die Situation aus zwei Blickwinkeln gleichzeitig zu begreifen.

Ein weiterer Gesichtspunkt ist es, dass Erwachsene ergebnisoffen an Gespräche mit Kindern herangehen. Dies bedeutet auch, sich von Kindern beeinflussen zu lassen, also sich von der eigenen Sichtweise zu lösen und offen für Neues zu sein. Normalerweise ist dies in der Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen eher selten, aber Kinder merken sehr wohl, ob Erwachsene wirklich offen sind.

Ein weiterer Aspekt, der für Professionelle in der Arbeit mit Kindern eher ungewöhnlich ist, besteht darin, auch Dinge anzusprechen, die einen persönlich berühren. Viel zu oft sind die ErzieherInnen darauf bedacht, im Sinne ihrer pädagogischen Zielsetzung zu sprechen. Es geht natürlich nicht darum, die Kinder mit der eigenen Gefühlslage zu belasten, sondern ein authentisches Gegenüber zu sein, also darüber zu reden was in Bezug auf die gemeinsame Gestaltung des Alltags wichtig ist. (vgl. Klein / Vogt, 2000, S. 99–100)

Ein weiterer Aspekt der dialogischen Haltung ist natürlich das richtige Zuhören. „Zuhören kann dazu beitragen, durch das Verstehen kindlicher Aussagen mehr Verständnis für ein Kind zu entwickeln. Dies steigert Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen. Man unterscheidet das passive Zuhören und das aktive Zuhören.

Passives Zuhören

Vom Zuhörer werden die Aussagen des Kindes kaum kommentiert oder interpretiert. Er hört nur zu und bringt gegebenenfalls seine Aufmerksamkeit zum Ausdruck. Die Methode des passiven Zuhörens eignet sich in den Fällen, in denen Kinder keine Ratschläge oder Anweisungen wollen, wie sie sich in schwierigen Situationen verhalten sollen, sondern häufig nur einen Ansprechpartner brauchen, bei dem sie sich sicher und geborgen fühlen und über ihre Gefühle sprechen können.

Aktives Zuhören

Der Zuhörer hat hier eine aktive Rolle. Er wiederholt die Aussage des Kindes mit eigenen Worten, um dadurch übereinstimmendes Verständnis zu gewährleisten. Sodann teilt er dem Kind seine Gedanken und Gefühle über das Gesagte mit. Wesentlich ist der Vorgang des Überprüfens und sich Vergewisserns, ob man die Aussage des Kindes auch wirklich verstanden hat. (...)

Durch Zuhören kann die pädagogische Fachkraft eine Menge über die sozialen, emotionalen und kognitiven Interessen und Bedürfnisse von Vorschulkindern erfahren, und sie bekommt somit wichtige Informationen, wie das Lernen der Kinder in verschiedenen Entwicklungsbereichen unterstützt werden kann.“ (Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan, 2005, S. 430–431)

Ich bin der Ansicht, beide Formen des Zuhörens sind in Bezug auf die Beteiligung von Kindern wichtig, wobei ich denke, dass die Professionellen beim aktiven Zuhören sehr behutsam vorgehen sollten, um die Kinder nicht falsch zu verstehen oder gar zu manipulieren. Hier sollten die oben genannten Gesichtspunkte einer dialogischen Haltung berücksichtigt werden, um dieser Gefahr vorzubeugen.

Dialoge mit Kindern verlangen vom Erwachsenen auch Geduld, den eigenen Wissensvorsprung und eigene Bewertungen zurückzuhalten und zu einem späteren Zeitpunkt anzubringen. Eine dialogische Haltung bedeutet die Fähigkeit, das eigene Vorwissen ohne Besserwisserei darzustellen und auch den Charakter zu haben, sich gewisse Wissenslücken einzugestehen und mit einer Aussage wie „Das weiß ich jetzt aber auch nicht, aber wir können gerne versuchen, es gemeinsam herauszufinden“ zu reagieren. (Hansen / Knauer / Friedrich, 2004, S. 85)

6.6. Moderationskompetenzen

Wie bereits unter Kapitel 6.2. angeschnitten, sind gewisse methodische Kompetenzen das Handwerkszeug der Professionellen in ihrer pädagogischen Arbeit. Für die Beteiligung von Kindern in Kindertagesstätten stellen die Moderationskompetenzen einen wichtigen Baustein dar, damit Partizipationsprozesse im Alltag der Einrichtung integriert werden können.

Um der Thematik näher zu kommen, bedarf es jedoch zunächst einer Annäherung an den Begriff. „Moderieren bedeutet, den Meinungs- und Willensbildungsprozess einer Gruppe zu ermöglichen oder zu erleichtern, ohne inhaltlich einzugreifen und zu steuern. Moderatorinnen und Moderatoren sind methodische Helfer, die ihre eigenen Meinungen, Ziele und Wertungen zurückstellen können. Die Kunst bei der Beteiligung von Kindern besteht nun darin, sich einerseits im Dialog mit einer eigenen Position einzubringen, diese aber andererseits in der Moderation des Beteiligungsprozesses zurückzuhalten. Für die Partizipation in Kindertageseinrichtungen sind insbesondere die Moderation von Kindergesprächen, die Konfliktmoderation und die Moderation von Beteiligungsverfahren bedeutsam.“ (Hansen / Knauer / Friedrich, 2004, S. 85)

Kindergespräche moderieren

Im vorigen Kapitel beschäftigte sich die vorliegende Arbeit mit der dialogischen Haltung der Erwachsenen. Ein wichtiger Gesichtspunkt dieser Haltung besteht

darin, dass die Kommunikation zwischen Kindern und Erwachsenen gleichwertig ist. Damit Beteiligung in Kindergärten funktioniert ist es notwendig, dass die Kommunikation unter den Kindern selbst auch auf Gleichwertigkeit beruht. Die Aufgabe bei der Moderation von Kindergesprächen besteht darin, die Kinder zu unterstützen, bestimmte Gesprächskompetenzen zu erlangen. Wichtig ist es dabei, den Kindern behilflich zu sein, bestimmte Gesprächsregeln zu entwickeln, z.B. den anderen ausreden lassen, niemanden auslachen oder verspotten oder darauf achten, dass jeder zu Wort kommt. Selbstverständlich sollte dabei niemals das Ziel des Gesprächs außer acht gelassen werden, genauso wichtig ist es jedoch, nicht zu bewerten oder die Position einzelner Kinder zu beziehen. „Erzieherinnen und Erzieher sind in den Gesprächen mit Kindern oft Teilnehmer mit besonderen Aufgaben. Sie leiten den Prozess des Gesprächs, sind aber u.U. mit ihren persönlichen Erfahrungen gefragt oder selbst an der Entscheidungsfindung interessiert. Diese ambivalente Doppelrolle – die dem eigentlichen Geist der Moderation widerspricht – gebietet, den Rollenwechsel von der Gesprächsleitung zur Gesprächsbeteiligung bewusst wahrzunehmen und den Kindern transparent zu machen: ‚Ihr habt jetzt gesagt, wie ihr das seht. Nun will ich auch sagen, wie ich das sehe. Und dann könnt ihr wieder dazu sagen, wie ihr das findet.‘“ (Hansen / Knauer / Friedrich, 2004, S. 87)

Konflikte moderieren

Wie bereits in Kapitel 5.3. angesprochen besteht ein enger Zusammenhang zwischen Beteiligung und Konflikten, und dies stellt ein hervorragendes Lern- und Übungsfeld für die Erlangung konstruktiver Konfliktlösungskompetenzen dar. Beteiligung lehnt Konflikte also niemals ab, vielmehr werden sie als eine Möglichkeit begriffen, um eine für alle Beteiligten tragbare Lösung zu finden. Die Aufgabe der Professionellen besteht grundsätzlich nicht darin, den Konflikt zu beurteilen und eine Lösung anzubieten, wie es in der gängigen pädagogischen Praxis oftmals der Fall ist. Vielmehr sollten die Professionellen den Konflikt zwischen den Kindern moderieren, indem beide Kontrahenten die Gelegenheit erhalten, den Konflikt zu schildern. „Zwei Karten, auf denen entweder ein Ohr oder ein Mund abgebildet ist, können den Kindern dabei helfen, einmal die Rolle des Zuhörenden und einmal die des Sprechenden

einzunehmen. Wer zuerst den Mund gezogen hat, darf beginnen zu erzählen. Auf die gleiche Weise benennen beide mögliche Auswege. Schließlich geht es darum, dass die Kontrahenten miteinander eine Lösung aushandeln und gemeinsam Konsequenzen festlegen.“ (Hansen / Knauer / Friedrich, 2004, S. 88) Anschließend vergewissert sich der Konfliktmoderator bei beiden Parteien, ob sie die Abmachungen begriffen haben.

Problematisch ist es, wenn die Erwachsenen selbst in einen Konflikt mit einem Kind involviert sind. Hier könnte zwar eine Kollegin oder ein Kollege den Konflikt begleiten, oftmals ist dies aber in der alltäglichen pädagogischen Praxis aus verschiedenen Gründen nicht möglich. Hierbei geraten die Professionellen in die Zwickmühle, den eigenen Konflikt zu moderieren, was sehr viel Rollendistanz von ihnen verlangt. Erfahrungen aus der Praxis haben jedoch gezeigt, dass die Rolle des Moderators auch von einem Kind übernommen werden kann. (vgl. Hansen / Knauer / Friedrich, 2004, S. 88) Abschließend ist zu erwähnen, dass die beschriebene Methode der Konfliktmoderation dem Konzept „Mediation in der pädagogischen Arbeit“ entspricht, welches Kurt und Sabine Faller für Kindertageseinrichtungen aufgearbeitet haben.

Beteiligungsverfahren moderieren

„Moderation spielt schließlich auch bei der Gesamtplanung von Beteiligungsverfahren eine wichtige Rolle. Erwachsene müssen auch hier immer wieder einen Spagat bewältigen, nämlich einerseits offene Situationen zu schaffen, in denen Kinder ihre Ideen entwickeln können, andererseits den Gesamtprozess so zu gestalten, dass die Zusammenhänge für alle erkennbar bleiben und verabredete Ziele auch erreicht werden können. Dabei müssen Erzieherinnen und Erzieher insbesondere ein Gleichgewicht zwischen Planung und Beteiligung sowie Prozess- und Ergebnisorientierung finden.“ (Hansen / Knauer / Friedrich, 2004, S. 88)

Planung und Beteiligung

Hier stehen die Professionellen vor der Problematik, zum einen offene Verfahren zu initiieren (Beteiligung), zum anderen methodisch planen zu müssen (Planung). Dabei ist es wichtig, ein Gleichgewicht zwischen Offenheit

und Planung zu finden, um die Partizipation zu gewährleisten, jedoch auch ein vordefiniertes Ziel zu erreichen. Es stellt sich also immer wieder die Frage, was höher zu bewerten ist, die Beteiligung der Kinder, oder die inhaltliche Planung und das ursprüngliche Ziel. (vgl. Hansen / Knauer / Friedrich, 2004, S. 88–89) Hier müssen sich die Professionellen von vornherein im Klaren darüber sein, dass ihre inhaltlichen Vorstellungen nicht immer verwirklicht werden können und sie deshalb sehr offen planen müssen, worauf ich in Kapitel 6.2. schon eingegangen bin.

Prozess- und Ergebnisorientierung

Eine ähnliche Problematik stellt der Sachverhalt zwischen Prozess- und Ergebnisorientierung dar. Diese Frage ist natürlich stark von der Relevanz der zu erzielenden Ergebnisse abhängig. „Je ergebnisorientierter ein Beteiligungsverfahren erfolgt, desto mehr beschränken sich die Beteiligungsmöglichkeiten der Kinder auf die inhaltlichen Fragen. Die Erwachsenen sind allerdings gefordert den Prozessverlauf so transparent wie möglich zu gestalten, indem sie immer wieder mit den Kindern reflektieren, was bereits geschehen ist und was noch geschehen muss, bis das Ziel erreicht ist. Nur so haben die Kinder u.a. die Möglichkeit, sich bewusst für oder gegen eine Beteiligung zu entscheiden. Wird weniger ergebnisorientiert moderiert, erlangen die Kinder mehr Einfluss auf den Prozess. Die Inhalte und der Verlauf werden offener, die Ergebnisse aber auch beliebiger. Hier geht es nicht darum, dass das eine Verfahren mehr und das andere weniger Beteiligung ermöglicht, sondern letztlich um die jeweiligen Ziele, die die Erzieherinnen und Erzieher verfolgen.“ (Hansen / Knauer / Friedrich, 2004, S. 90)

Zusammenfassend lassen sich für die Moderationskompetenzen der Professionellen folgende Fragen als bedeutsam für die pädagogische Praxis ableiten:

- „Wie gelingt es uns, Gespräche in der Kindergruppe anzuregen und zu begleiten?“
- Wie können wir die Entwicklung einer Gesprächskultur fördern?

-
- Wie gelingt es uns, eigene Beiträge als solche zu kennzeichnen und den Rollenwechsel von der Moderation zur inhaltlichen Beteiligung zu verdeutlichen?
 - Wie konfliktfreudig und konfliktfähig sind wir selbst?
 - Wie können wir die Entwicklung einer Streitkultur fördern?
 - Welche Ziele sollen im Beteiligungsverfahren erreicht werden?
 - Welche Vorgaben und Rahmenbedingungen müssen beachtet werden?
 - Wie wichtig ist der Prozess? Wie wichtig ist das Erreichen bestimmter Ziele?
 - Welche Beteiligungsverfahren sind für diesen Zweck geeignet?
 - Wie machen wir unsere Ziele und den geplanten Prozess für die Kinder transparent?“

(Hansen / Knauer / Friedrich, 2004, S. 90)

Abschließend möchte ich von meiner Seite anbringen, dass die Erlangung von adäquaten Moderationskompetenzen für die Professionellen ein schwieriges Unterfangen darstellt. Ich kann aus eigener Erfahrung aus dem Elementarbereich berichten, dass es z.B. äußerst anspruchsvoll sein kann, ein Kindergespräch zu moderieren. Ich sehe hier auch keinen besonderen Nachholbedarf in der Ausbildung. Es kann zwar sehr hilfreich sein, sich theoretische Grundlagen in der Ausbildung anzueignen; die tatsächlichen Moderationskompetenzen erlangen die Erwachsenen aber nur durch das praktische Tun, also durch Erfahrung in der täglichen pädagogischen Arbeit mit Kindern, was mitunter einen sehr langen Prozess darstellen kann.

6.7. Reflektierte politische Haltung

Dieser Punkt bezieht sich vor allem auf das Kapitel 5.4., also die demokratische Bildung und Erziehung von Kindern. Die Erziehung von Kindern hat auch immer eine politische Ausrichtung und braucht somit politische Erwachsene, die eigene reflektierte politische Einstellungen haben und diese den Kindern zumuten. Betrachtet man sich beispielsweise die Entstehungsgeschichte der Reggio-Pädagogik (vgl. Kapitel 4.5.), wird eine politische Ausrichtung deutlich.

Auch die Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit, welche im §1 des KJHG festgelegt ist, hat eine politische sowie pädagogische Dimension, denn es heißt nichts anderes, als Kinder dabei zu unterstützen, mit sich selber und der Gesellschaft zurecht zu kommen, und ihnen Kompetenzen zu vermitteln, um diese mitzugestalten. Konkret bedeutet dies, dass sich die Erwachsenen ein gewisses politisches Wissen aneignen sollten, z.B. über kommunale politische und administrative Strukturen. (vgl. Hansen / Knauer / Friedrich, 2004, S. 68–70)

Zudem verlangt die Beteiligung von Kindern in Kindertagesstätten, dass sich die Erwachsenen mit ihren politischen Werten und pädagogischen Zielen auseinandersetzen. „Partizipation verlangt von pädagogischen Fachkräften sich auch mit ihren politischen Grundhaltungen auseinander zu setzen und daraus ihre pädagogischen Ziele zu erarbeiten. Wer will, dass Kinder gehorchen lernen und zu unauffälligen, angepassten Erwachsenen werden, wird ihnen kaum Beteiligungsmöglichkeiten zugestehen. Das Interesse von Erwachsenen an den Rechten von Kindern und an deren Partizipation wurzelt eher in freiheitlichen, humanistisch, emanzipatorisch, demokratisch o.ä. motivierten politischen Wertvorstellungen. Bei der Klärung eigener politischer Werte und pädagogischer Ziele können folgende Fragen hilfreich sein:

- Wie wünsche ich mir die Zukunft der Gesellschaft?
- Welche Werte sind mir wichtig?
- Welche Werte möchte ich den Kindern nahe bringen?
- Welche Kompetenzen brauchen Kinder, um die Welt von morgen aktiv mitgestalten zu können?“

(Hansen / Knauer / Friedrich, 2004, S. 83)

6.8. Zusammenfassung

Dieses Kapitel ging der Frage nach, was die Beteiligung von Kindern in Kindertagesstätten für die Professionellen bedeutet. Zuerst wurde der Zusammenhang zwischen den Strukturen in pädagogischen Einrichtungen und der Partizipation behandelt. Dabei wurde deutlich, dass sämtliche Teammit-

glieder und auch der Träger einer pädagogischen Institution hinter der Idee der Beteiligung von Kindern stehen müssen und diese fest in den Strukturen der Einrichtung verankert sein muss. Abschließend wurde das Phänomen des „Heimlichen Lehrplans“ behandelt, welches deutlich machen sollte, inwieweit heimliche Strukturen gegen eine Beteiligung von Kindern wirken können. Des Weiteren stellen fehlende methodische Kompetenzen der Professionellen ein Hindernis dafür dar, Partizipation in einer Kindertagesstätte zuzulassen. Um Beteiligungsverfahren positiv zu initiieren, müssen die Erwachsenen fähig sein, flexibel zu planen, d.h. den Rahmen der konkreten pädagogischen Arbeit zu klären, in welchem letztendlich gearbeitet wird. Dies widerspricht dem „klassischen“ Planungsvorgehen in der Arbeit im Elementarbereich, z.B. einer Bilderbuchbetrachtung, und weist somit Parallelen zur Projektplanung auf.

Die Beteiligung von Kindern in Kindertagesstätten verlangt von den Professionellen ein neues Bild vom Kind, sprich weg von der starken Defizitorientierung, die in vielen Köpfen bezüglich der Fähigkeiten der Kinder herrscht. Dabei wurde auch darauf eingegangen, dass dieses Bild teilweise auch in der Ausbildung der Professionellen begründet liegt, denn oftmals werden dort nur vorgefertigte Lerninhalte vermittelt (nicht immer ungewollt) und wenig auf die Wünsche und Anregungen der Schüler, Studierenden und Studenten eingegangen. Hierbei wurde auch verdeutlicht, dass positive Erfahrungen hinsichtlich der Partizipationskompetenzen von Kindern das beste Mittel sind, damit die Professionellen Vertrauen in die Fähigkeiten der Kinder fassen und von einer stark defizit-orientierten Haltung Abstand nehmen.

Einen weiteren Gesichtspunkt bildete die sich zunehmend verändernde Rolle der Erwachsenen. Eine Beteiligung von Kindern bedeutet natürlich, dass die Professionellen etwas von ihrer Macht abgeben müssen, was natürlich Ängste schüren kann. Wichtig ist es dabei, dass diese Ängste von den beteiligten Erwachsenen ernst genommen und innerhalb des pädagogischen Teams thematisiert werden. Damit wird geklärt, in welchem Umfang Beteiligung in einer Einrichtung möglich ist, schließlich sollten alle Teammitglieder hinter den getroffenen Entscheidungen stehen.

Anschließend beschäftigten wir uns mit der Gestaltung der pädagogischen Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen und dass Beteiligung bedeutet, die Kinder als gleichwertiges Gegenüber zu betrachten. Dazu gehört selbstverständlich auch, dass die Erwachsenen ihre eigenen Interessen gegenüber den Kindern authentisch vertreten, welches einen großen Bestandteil eines partizipativen Selbstverständnisses darstellt. Ein sehr wichtiger Aspekt einer guten Beziehung zwischen Kindern und Professionellen stellt eine gleichwertige, symmetrische Kommunikation dar. Dies verlangt von den Erwachsenen eine dialogische Haltung, z.B. die Kommunikation als gemeinsamen Lernprozess aufzufassen, sich in die Kinder einzufühlen und ergebnisoffen an ein Gespräch heranzugehen. Ein zusätzlicher wichtiger Bestandteil dieser Haltung ist natürlich das richtige Zuhören, wobei zwischen aktivem und passivem Zuhören unterschieden werden kann. Zudem verlangt die dialogische Haltung von den Erwachsenen, den eigenen Wissensvorsprung zurückzuhalten, aber auch, sich bestimmte Wissenslücken einzugestehen, was natürlich nicht immer einfach ist.

Ein großer Zusammenhang besteht zwischen der dialogischen Haltung der Erwachsenen und deren Moderationskompetenzen. Die Aspekte der dialogischen Haltung sind stets zu beachten, wenn die Professionellen Kindergespräche, Konflikte sowie Beteiligungsverfahren moderieren. Bei der Moderierung von Beteiligungsverfahren ist es für die Professionellen von großer Bedeutung, ein Gleichgewicht zwischen Planung und Beteiligung sowie Prozess- und Ergebnisorientierung zu finden. Abschließend bleibt festzustellen, dass die Erlangung von adäquaten Moderationskompetenzen auch stark mit der praktischen Erfahrung im Elementarbereich zusammenhängt und der Ausbau dieser einen langen Prozess darstellen kann.

Beteiligung von Kindern in Kindertagesstätten bedeutet für die Professionellen auch, sich eine reflektierte politische Haltung anzueignen, welches stark mit der demokratischen Bildung und Erziehung der Kinder zusammenhängt. Pädagogik hat immer eine politische Dimension und verlangt von den Erwachsenen, sich mit ihren eigenen politischen Werten auseinander zusetzen und sich ein

bestimmtes politisches Wissen, z.B. über kommunale politische und administrative Strukturen anzueignen.

Ich bin der Ansicht, dass dieses Kapitel deutlich macht, dass die Beteiligung von Kindern in Kindertagesstätten kein Selbstgänger ist und vielfältige Probleme und Anforderungen für die Professionellen bedeuten kann. Dabei darf jedoch keinesfalls außer Acht gelassen werden, dass diese durchaus zu bewältigen sind und keine unlösbaren Aufgaben darstellen. Ich möchte in diesem Zusammenhang nochmals deutlich machen, dass meiner Ansicht nach eine guten pädagogischen Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen eine besondere Bedeutung hat. Dabei darf auch nicht vergessen werden, dass eine gute Beziehung der wichtigste Grundstein für sämtliche Bildungsprozesse in der Elementarpädagogik ist. Erwachsene, die Kinder ernst nehmen, an ihre Stärken glauben, eine gleichberechtigte Kommunikation zulassen oder sie bei Konflikten unterstützen, zeigen durch diese Haltung, dass sie eine gute Beziehung zu den Kindern haben, und werden somit eine Beteiligung in der Einrichtung zulassen.

7. Fallstudie in zwei Kindertagesstätten

Das folgende Kapitel stellt den praktischen Teil der vorliegenden Arbeit dar und beschäftigt sich mit der Frage, wie die Beteiligung von Kindern in der alltäglichen pädagogischen Praxis umgesetzt wird. Dazu wurde in einem Zeitraum von zwei Wochen eine Beobachtung in zwei verschiedenen Einrichtungen, jeweils in einer Gruppe durchgeführt. Für jede der beiden Einrichtungen wurden von meiner Seite je vier Tage eingeplant. Die Auswahl der beiden Einrichtungen hatte in erster Linie pragmatische Gründe, da ich zu beiden Einrichtungen Verbindungen habe, die aus meiner Ausbildungszeit zum staatlich anerkannten Erzieher bestehen. Aus diesem Grunde war es wesentlich einfacher, die beiden Kindertagesstätten, das Montessori Kinderhaus in Landshut und den Pfarrkindergarten St. Johannes in Mauern, für die Fallstudie zu gewinnen. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass es einer Menge Vertrauen bedarf, einer außen stehenden Person eine Woche lang Einblick in die tägliche pädagogische Arbeit zu gewähren, und natürlich mussten auch die Eltern im Vorfeld in Kenntnis gesetzt werden. Zudem wusste keine der Einrichtungen, was das Thema der vorliegenden Arbeit ist und somit auch nicht, auf welchem Bereich der Schwerpunkt der Beobachtung liegt. Ein weiteres Auswahlkriterium war eine unterschiedliche pädagogische Konzeption, also verschiedene elementarpädagogische Ansätze, welches durch die Auswahl der beiden Einrichtungen erreicht werden konnte.

7.1. Methoden der Beobachtung

Die Beobachtung ist neben der Befragung oder dem Experiment eine der gängigen Methoden der Sozialforschung. „Ist von der Erhebungsmethode der Beobachtung in der Sozialforschung die Rede, so wird darunter die direkte Beobachtung menschlicher Handlungen, sprachlicher Äußerungen, nonverbaler Reaktionen (Mimik, Gestik, Körpersprache) und anderer sozialer Merkmale (Kleidung, Symbole, Gebräuche, Wohnformen usw.) verstanden.“ (Diekmann, 2004, S. 456)

Eine erste Unterscheidung bei der Form der Beobachtung lässt sich zwischen einer naiven und einer wissenschaftlichen Beobachtung treffen. Jeder Mensch ist der Ansicht, ein guter Beobachter zu sein, denn auf diesen Alltagsbeobachtungen gründen wir unsere eigene Erfahrung und richten danach schließlich mitunter auch unser Sozialverhalten aus. Eine wissenschaftliche Beobachtung hingegen wird systematisch geplant und durchgeführt, wobei es dabei unterschiedliche Formen der Beobachtung gibt, auf welche ich im Folgenden eingehen möchte. Dabei werde ich kurz die Unterschiede zwischen den Vorgehensweisen skizzieren und dabei darstellen, wie und in welcher Form ich die Beobachtung im Rahmen der Fallstudie durchführen möchte.

Zunächst lässt sich eine wissenschaftliche Beobachtung in die beiden Hauptgruppen der **strukturierten** und der **unstrukturierten** Beobachtung gliedern. Dabei ist der Unterschied nicht der „Grad der Wissenschaftlichkeit“, sondern vielmehr die Vorgehensweise in der Art der Differenzierung der gebrauchten Beobachtungskategorien und damit im Grad der Quantifizierbarkeit der erhobenen Daten. Während also in einer strukturierten Beobachtung der Forscher seine Ergebnisse in verschiedene, im voraus festgelegte, Beobachtungskategorien einteilt, sind bei einer unstrukturierten Beobachtung nur grobe Richtlinien als Rahmen vorgegeben. Dies ermöglicht dem Beobachter auch einen freieren Spielraum in seiner Beobachtung. (vgl. Atteslander, 1971, S. 131–132) Ich werde bei meiner Beobachtung in den zwei Einrichtungen unstrukturiert vorgehen, da es meiner Ansicht nach unmöglich ist, einen komplexen Bildungsprozess wie Beteiligung in verschiedene differenzierte Beobachtungskategorien einzuteilen und im Anschluss die erhobenen Daten zu quantifizieren. Zudem kommt mir ein größerer Spielraum, also grobe Richtlinien als Rahmen sehr entgegen, bin ich doch in diesem Bereich noch unerfahren, da es das erste Mal ist, dass ich eine Beobachtung durchführe.

Des Weiteren kann man **teilnehmende** bzw. **nichtteilnehmende** Beobachtung unterscheiden. „Welche Methode eingesetzt wird, hängt wesentlich vom Untersuchungsgegenstand und den Untersuchungszielen ab. So bietet sich die teilnehmende Beobachtung nur dann an, wenn der Beobachter eine definierte

Rolle im sozialen Feld übernehmen kann. In fremden Kulturen mag dies auch nur die Rolle des (eventuell) willkommenen Besuchers sein. König (1973) spricht in diesem Falle von passiver teilnehmender Beobachtung. Aktiv wäre die teilnehmende Beobachtung dann, wenn der Beobachter eine Alltagsrolle im sozialen Feld übernimmt, z.B. die Rolle des Erziehers bei der Beobachtung sozialer Interaktionen in einer Jugendgruppe. (...) Die nichtteilnehmende Beobachtung weist den Vorzug auf, dass der Beobachter nicht gleichzeitig zwei Dinge tun muss: im Feld interagieren und sich gleichzeitig auf die Beobachtung des sozialen Geschehens zu konzentrieren.“ (Diekmann, 2004, S. 469–470)

Nach diesen Kriterien wird meine Beobachtung eine **aktiv-teilnehmende** Beobachtung werden. Da ich über eine Ausbildung zum staatlich anerkannten Erzieher verfüge, kann ich einiges an Erfahrung im elementarpädagogischen Bereich aufweisen und denke, dass ich somit schnell eine Alltagsrolle im sozialen Feld übernehmen kann. Mir ist durchaus bewusst, dass meine aktive Teilnahme am Alltagsgeschehen in der Kindergartengruppe den Blick auf das Geschehen trüben kann, was ich aber in Kauf nehme. Zudem traue ich es mir durchaus zu, z.B. mit einigen Kindern ein Tischspiel zu spielen und zugleich andere Situationen im Gruppenzimmer zu beobachten. Zudem wird meine bloße Anwesenheit in der Gruppe die Aufmerksamkeit der Kinder auf mich richten und ich glaube, mit einer nichtteilnehmenden Beobachtung würde ich dies noch zusätzlich verstärken, wenn ich z.B. mit einem Notizblock den ganzen Vormittag auf einem Stuhl sitzen würde. Ich denke, je mehr ich mich von Anfang an in das Gruppengeschehen einfüge, desto mehr werden sich die Kinder und die Erwachsenen an meine Anwesenheit gewöhnen und somit ganz normal miteinander interagieren.

Darüber hinaus kann eine Beobachtung **offen** oder **verdeckt** erfolgen. Bei einer offenen Beobachtung kennen die betroffenen Personen den Zweck der Anwesenheit des Beobachters, müssen dabei jedoch nicht genau erfahren, welche Ziele dieser verfolgt. Bei einer verdeckten Beobachtung gibt der Beobachter seine Identität als solcher nicht preis oder es wird vollkommen verdeckt gearbeitet, z.B. mit Hilfe eines Einwegspiegels. (vgl. Atteslander, 1971, S. 140) Die Beobachtung, die ich in den beiden Einrichtungen durchführen

werde, ist selbstverständlich ein offene Beobachtung, schließlich wissen die Professionellen, dass ich eine solche im Rahmen der vorliegenden Arbeit mache (ohne jedoch das genaue Thema zu kennen), und auch den Kindern werde ich erklären, dass ich einige Tage zu Besuch bin und ihnen zuschauen werde.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass ich in den zwei Einrichtungen eine **unstrukturierte, aktiv-teilnehmende, offene Beobachtung** durchführen werde. Dies stellt meiner Ansicht nach die beste Lösung für mein Vorhaben dar.

7.2. Hauptaugenmerke der Beobachtung

In diesem Kapitel möchte ich kurz darauf eingehen, worauf ich den Hauptaugenmerk meiner Beobachtung richten möchte. Diese Punkte ergeben sich selbstverständlich aus den im theoretischen Teil behandelten Themen. Das erste Hauptaugenmerk der Beobachtung liegt auf den unter Kapitel 3.3. dargestellten Beispielen für Beteiligung in Kindertagesstätten. In diesem Kapitel wurde deutlich, dass die darin beschriebenen Punkte eine hervorragende Möglichkeit der kindlichen Partizipation darstellen. Des weiteren wird auf diese Punkte auch im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan als Elemente einer umfassenden Kinderbeteiligung hingewiesen, an welchen, wie aus der vorliegenden Arbeit deutlich wurde, die Einrichtungen gebunden sind. Ich erachte in diesem Zusammenhang den Stuhlkreis bzw. ähnliche Formen als besonders wichtig, weil er meiner Erfahrung nach die gängigste Beteiligungsform in der elementarpädagogischen Arbeit darstellt. Ich glaube, dass die dort herrschende Atmosphäre deutlich macht, welches Klima in der Einrichtung herrscht und ob die Anregungen und Wünsche der Kinder gewürdigt werden. Auch bei der Gestaltung der kindlichen Lebensbereiche, der Übertragung von Verantwortungsbereichen und dem Aushandeln von Regeln wird sich zeigen, wie Beteiligung in der Einrichtung im Alltag umgesetzt wird.

Ein weiterer Punkt, auf dem ein Hauptaugenmerk der Beobachtung liegen wird, ist dialogische Haltung bzw. ob die Professionellen gewisse Kriterien einer

solchen erfüllen. Eine gleichwertige, symmetrische Kommunikation ist wichtige Voraussetzung für die Beteiligung von Kindern in Kindertagesstätten. Ich denke, die in Kapitel 6.5. dargestellten Aspekte einer dialogischen Haltung, wie z.B. Offenheit für die Aussagen der Kinder, richtiges Zuhören, den Kindern zugewandt sein, Blickkontakt suchen, Kinder ausreden lassen usw. lassen sich gut beobachten und zeigen, ob ein beteiligungsfreundliches Klima in der Einrichtung herrscht.

Aufschlussreich wird auch sein, welches Bild vom Kind die Professionellen haben. Werden die Kinder ernst genommen? Trauen ihnen die Erwachsenen etwas zu? Auch auf diesen Fragen soll ein besonderes Augenmerk liegen. Beteiligung von Kindern verlangt von den Erwachsenen gewisse Moderationskompetenzen, also ist es wichtig, wie die Professionellen die Kindergespräche, Konflikte oder gar Beteiligungsverfahren moderieren. Hier werde ich besonders auf die Gesprächsregeln innerhalb der Gruppe achten bzw. darauf, wie sich die Erwachsenen verhalten, wenn sie bei einem Konflikt zu Rate gezogen werden.

Abschließend ist es natürlich entscheidend, das elementarpädagogische Handlungskonzept der Einrichtung bei der Beobachtung zu berücksichtigen. Die gerade dargestellten Aspekte sollten in der täglichen pädagogischen Arbeit mit Kindern berücksichtigt werden. In Kapitel 4 wurde deutlich, dass die Beteiligung von Kindern auch von der pädagogischen Konzeption abhängig ist, denn in bestimmten Handlungskonzepten hat die Partizipation von Kindern einen höheren Stellenwert als woanders. Aus diesem Grunde wird die vorliegende Arbeit auch noch einmal auf das pädagogische Konzept der Einrichtungen eingehen, und ich werde diese bei der Beobachtung berücksichtigen.

7.3. Fallstudie I – Montessori Kinderhaus Landshut

Die erste Fallstudie fand im vom 16.01.2006 bis zum 19.01.2006 im Montessori Kinderhaus in Landshut / Achdorf statt. Dort besuchte ich die Integrative Gruppe, deren Gruppenzeit von 8.00 Uhr bis 12.30 Uhr ist.

7.3.1. Vorstellung der Einrichtung

Im Folgenden möchte ich kurz auf die Entstehung des Montessori Kinderhauses eingehen: „Im Frühjahr 1990 gründete sich aus einer Elterninitiative in Landshut der Förderverein Montessori-Pädagogik Landshut e.V., ein eingetragener, gemeinnütziger Verein, dessen Mitglieder aus dem gesamten Stadtgebiet Landshut sowie aus dem Landkreis Landshut kommen. Der Zweck des Vereins ist die Förderung der Erziehung und Bildung durch Verwirklichung der Montessori-Pädagogik in vorschulischen und schulischen Einrichtungen.

Die Ziele des Fördervereins sind:

- Verbreitung der Montessori-Pädagogik durch Zusatzausbildung für Erzieher und Lehrer
- Gründung eines Montessori-Kinderhauses
- Gründung einer Montessori-Schule

1992 fand der erste berufsbegleitende Lehrgang zur Erlangung eines Montessori-Diploms in Landshut statt. Seitdem werden die pädagogischen Grundsätze von Maria Montessori Erziehern, Lehrern und sonstigen Interessierten vermittelt.

Parallel zur Einrichtung des Lehrgangs bemühte sich der Verein um die Trägerschaft für einen Kindergarten der Stadt Landshut. So konnte der Verein im Herbst 1993 das Montessori-Kinderhaus in Landshut-Achtdorf als Stadtkindergarten eröffnen.“ (Pädagogisches Konzept des Montessori Kinderhauses, 2004, S. 3)

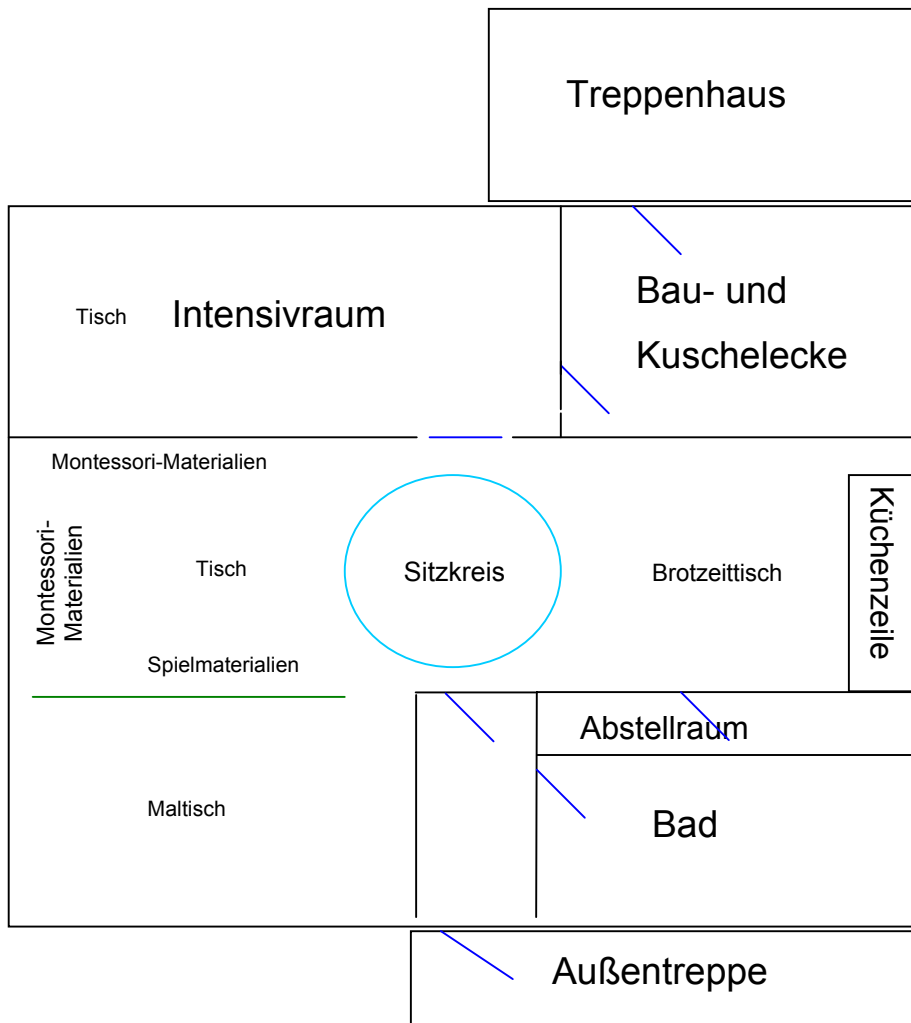
Im Montessori Kinderhaus werden ca. 90 Kinder von neun Professionellen, aus verschiedenen Professionen (Erzieherinnen, Sozialpädagogin, Erzieherin im Anerkennungsjahr, Kinderpflegerinnen, Heilerziehungspflegerin) in vier verschiedenen Gruppen betreut. Das Haus ist im Erdgeschoss mit zwei großen, hellen und freundlichen Gruppenräumen ausgestattet. Den beiden Gruppenräumen sind jeweils ein Nebenzimmer für etwaige Intensivbeschäftigungen angeschlossen und sie verfügen über verschiedene Spiel- und Arbeitsbereiche auf zwei Ebenen. Über ein im Jahre 2005 errichtetes Treppenhaus (davor über

eine Außentreppe zu erreichen) gelangen die Kinder und Erwachsenen in das Gruppenzimmer der Integrativen Gruppe, welches sich direkt über der Turnhalle befindet. Selbstverständlich ist an die Einrichtung ein großer, kindgerecht gestalteter Garten angeschlossen. (vgl. Pädagogisches Konzept des Montessori Kinderhauses, 2004, S.6–7)

7.3.1.1. Strukturelle Gegebenheiten

Die Integrative Gruppe war ursprünglich in einem regulären Gruppenzimmer untergebracht und hatte eine Gruppenzeit von 14.00 Uhr bis 17.30 Uhr. Ab dem Kindergartenjahr 1997 bezog die Gruppe jedoch ihr neues Domizil über der Turnhalle, in der ehemaligen Hausmeisterwohnung, und verfügt somit über eine andere räumliche Struktur. Bis vor kurzem war die Integrative Gruppe nur über eine Außentreppe zu erreichen, im Zuge von Umbauarbeiten ist sie jedoch durch ein Treppenhaus direkt mit der restlichen Einrichtung verbunden. Das Gruppenzimmer verfügt über zwei kleinere Räume, wobei der erstere mit einer Bauecke ausgestattet ist, wohingegen der etwas größere Raum oft für Intensivbeschäftigungen verwendet wird, ansonsten den Kindern jedoch zum Spielen und Arbeiten zur Verfügung steht. Das „eigentliche“ Gruppenzimmer weist verschiedene Arbeits- und Spielbereiche auf. Zudem verfügt die Integrative Gruppe noch über ein eigenes Bad sowie die ehemalige Garderobe (vgl. Skizze unten).

In der Integrativen Gruppe arbeiten eine Erzieherin (Gruppenleiterin), eine Kinderpflegerin und eine Heilerziehungspflegerin mit 15 Kindern (neun Jungen und sechs Mädchen), von denen fünf Kinder einen besonderen Förderbedarf aufweisen. Alle drei Professionellen, wie im übrigen das gesamte Team der Einrichtung, verfügen über ein abgeschlossenes Montessori-Diplom.



7.3.1.2. Pädagogisches Konzept der Einrichtung

Grundlage der pädagogischen Konzeption des Montessori Kinderhauses Landshut sind Maria Montessoris Menschenbild und die Prinzipien der Montessori-Pädagogik. Gemäß des berühmten Grundsatzes „Hilf mir es selbst zu tun“ weist das pädagogische Konzept Selbstständigkeit als Ziel der pädagogischen Arbeit aus. Weitere pädagogische Grundlagen und Ziele sind:

- **Immanenter Bauplan** (Entwicklung des Kindes erfolgt nach innerem Bauplan.)
- **Die sensiblen Perioden** (In bestimmten Zeiten lernt das Kind etwas besonders einfach, schnell und vor allem gerne. Andere Bezeichnungen dafür sind „optimale Lernzeiten“ oder „Entwicklungsfenster“.)
- **Der absorbierende Geist** (Bezeichnet die besondere Art der Lernfähigkeit des Kindes während einer sensiblen Periode.)

-
- **Die vorbereitete Umgebung** (Diese besteht aus drei Elementen: der räumlichen Vorbereitung, dem Lehrer/Erzieher und der sachlichen Vorbereitung. Räumliche Vorbereitung bedeutet, dass der Lebensraum den kindlichen Bedürfnissen angepasst sein soll. Der Lehrer/Erzieher soll das Kind achten, es wertschätzen, ihm Liebe und Vertrauen entgegen bringen und es als eigenständige Persönlichkeit sehen. Mit der sachlichen Vorbereitung ist das Montessori-Entwicklungsmaterial gemeint, mit den Prinzipien Ästhetik, Aktivität, Bewegung, Isolation der Schwierigkeit, Begrenzung, Fehlerkontrolle und Darbietung. Die Materialien werden in fünf Bereiche eingeteilt: Übungen des täglichen Lebens, Sinnesmaterial, Sprache, Mathematik und Kosmische Erziehung.)
 - **Freie Wahl der Arbeit** (vgl. Kapitel 4.3.)
 - **Polarisation der Aufmerksamkeit und Normalisation** (vgl. Kapitel 4.3. Unter Normalisation versteht man die große Zufriedenheit im Tun der Kinder, wodurch sie zu sozialen, friedfertigen, selbstständigen, selbstbewussten und aktiven Persönlichkeiten heranreifen.)

(vgl. Pädagogisches Konzept des Montessori Kinderhauses, 2004, S. 10–14)

Des weiteren bezieht sich die pädagogische Arbeit im Sinne einer ganzheitlichen Förderung des Kindes auf folgende Entwicklungsbereiche „(wobei die Bereiche nicht unabhängig zu sehen sind, sondern einander durchdringen):

- Motorik (Bewegung, Geschicklichkeit, Aktivität, Tätigkeit, ...)
- Kognitiver Bereich (Wissen, Denken, Lernfähigkeit, Sinnzusammenhänge erkennen, Ordnung und Strukturierung, ...)
- Sinne (Sehen, Hören, Fühlen, Riechen, Schmecken, ...)
- Sprache (Sprachverständnis, Sprechen, Lesen, Schreiben, ...)
- Sozialer Bereich (Umgang miteinander, Werte, Umgangsformen, Konfliktlösung, ...)
- Emotionaler Bereich (Wahrnehmung und Umgang mit Gefühlen, Verarbeiten von Eindrücken, ...)

-
- Eigene Persönlichkeit und Motivation (Selbstständigkeit, Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen, Frustrationstoleranz, Eigeninitiative, ...)
 - Kreativität und musischer Bereich (Modellieren, Werken, Basteln, Rollenspiele, Singen, Musizieren, ...)
 - Religion (Glauben, Werte, religiöse Feste und Feiern, ...)
 - Umwelt- und Naturverständnis (Naturerfahrungen, Achtung vor der Natur, Umweltbewusstsein, ...)

(Pädagogisches Konzept des Montessori Kinderhauses, 2004, S. 16)

Abschließend möchte ich noch auf den Aspekt der Integration im Montessori Kinderhaus Landshut eingehen. Im Jahre 1994 wurde die erste Integrative Gruppe in Landshut eröffnet, in der Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam betreut werden. Die Kinder haben dadurch die Chance, auf spielerische Art Rücksichtnahme, Toleranz und einen unbefangenen Umgang miteinander zu erleben und zu erlernen, mit dem Ziel einer sozialen Integration. Die individuelle Persönlichkeit eines jeden Kindes hat dabei einen hohen Stellenwert, da jeder mit seinen Stärken und Schwächen wahrgenommen und angenommen wird. (vgl. Pädagogisches Konzept des Montessori Kinderhauses, 2004, S. 17–18)

7.3.1.3. Beteiligung im pädagogischen Konzept

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit die Beteiligung von Kindern in der Einrichtung im pädagogischen Konzept des Montessori Kinderhauses Landshut festgeschrieben ist. Bei genauerer Betrachtung der Konzeption ist festzustellen, dass sich die Punkte, die im Kapitel 4.3. vorgestellt wurden, in der alltäglichen Arbeit der Einrichtung wiederfinden und natürlich konzeptionell verankert sind. Da dort das Prinzip der freien Wahl und die Bedeutung von Lernen in sozialen Beziehungen herausgearbeitet wurde, verzichte ich auf eine erneute Darstellung.

Des Weiteren finden sich in der praktischen Umsetzung Elemente aus der offenen Arbeit (Offene Gruppen und Öffnung nach außen) im pädagogischen

Konzept wieder: „Während der Freiarbeitszeit können sich die Kinder im Gruppenraum und im Kinderhaus nach Absprache frei bewegen. Sie entscheiden wo, mit wem und wie lange sie spielen und arbeiten. Sie können Spielbereich und Angebote selbstständig auswählen. Jeder Gruppenraum bietet verschiedene Spielecken. Außerdem gibt es Beschäftigungsmöglichkeiten im Offenen Bereich, die allen Gruppen zugänglich sind.

(...)

Das Kinderhaus soll nicht eine isolierte ‚Insel‘ sondern offen für seine Umgebung (Stadtteil, Stadt, Kultur) etc. sein. Eine Öffnung nach außen geschieht auf vielfältige Weise, z.B. durch:

- Spaziergänge in die Umgebung
- Ausflüge
- Besuche bei Firmen (Bäckerei, Schreinerei, Feuerwehr)
- Besuch von Ausstellungen, Museen, Theater, Christkindlmarkt (...)

(Pädagogisches Konzept des Montessori Kinderhauses, 2004, S. 19)

7.3.2. Beobachtung im Montessori Kinderhaus Landshut

In diesem Kapitel möchte ich die alltägliche pädagogische Arbeit im Montessori Kinderhaus Landshut beschreiben und jeweils auf die partizipatorischen Elemente eingehen. Dazu werde ich kurz den Ablauf der vier Tage skizzieren.

Montag, 16.01.2006

Die Bringzeit endet täglich um 8.30 Uhr, bis dahin sollten sich alle Kinder im Montessori Kinderhaus eingefunden haben. Nach einer kurzen Freiarbeitszeit folgt der täglich stattfindende, morgendliche „Erzählkreis“. Dazu findet sich die Gruppe zu einem Sitzkreis am Boden ein. Hier bietet sich den Kindern ein Forum für ihre Bedürfnisse und es wird auf die Tagesplanung und Tageseinteilung eingegangen. Hierbei ist auch ganz klar festzuhalten, dass der „Erzählkreis“ eine hervorragende Möglichkeit der Beteiligung von Kindern darstellt. Jedes Kind wird danach gefragt, ob es etwas zu erzählen hat. An diesem Montag berichteten die Kinder über ihre Erlebnisse am Wochenende: z.B. war ein Kind mit den Eltern beim Schlittschuhlaufen an der Gretlmühle, ein

anderes besuchte die Großmutter, und weitere Erlebnisse wurden geschildert. Die Erzieherin, die im Regelfall die Moderation des „Erzählkreises“ übernahm, sprach dabei jedes Kind direkt an und zeigte große Anteilnahme an den kindlichen Erzählungen. Kein Kind ist verpflichtet etwas zu erzählen, dennoch zeigten die Kinder große Begeisterung und beteiligten sich aktiv an der Gesprächsrunde. Die Gruppe hielt sich zudem sehr gut an die geltenden Gesprächsregeln, was mich ausgesprochen positiv überraschte.

Im Anschluss daran wurde ich der Gruppe als Gast für die kommende Woche vorgestellt, und die Erzieherin schilderte den Kindern den heutigen Tagesablauf. Heute sollte der Geburtstag eines Teammitglieds nachgefeiert und danach sollten den Kindern neue Spielmaterialien vorgestellt werden. Nun wurde die Geburtstagsfeier vorbereitet, also eine Tafel hergerichtet. An der Vorbereitung beteiligten sich einige Kinder, z.B. indem sie den Tisch deckten. Nach der Geburtstagsfeier versammelten sich die Kinder im Nebenzimmer, wo die Erzieherin den Kindern einige neue Arbeits- und Spielmaterialien vorstellte. Das Thema in der Gruppe war zu diesem Zeitpunkt „Magnetismus“ und die Neuanschaffungen passten zu dieser Thematik. Hier wäre natürlich nachzufragen, wie dieses Thema entstanden ist. Danach konnten die Kinder die neuen Materialien ausprobieren oder sich mit Montessorimaterialien zum Thema beschäftigen. Hier stellte sich mir die Frage, ob in dieser Situation tatsächlich das Prinzip der Freien Wahl der Tätigkeit berücksichtigt wurde. Diese beiden Fragen sollten bei der gemeinsamen Reflexion besprochen werden.

Nach der Freiarbeitszeit kam es um ca. 12.00 Uhr zum so genannten „Abschlusskreis“, bei dem sich erneut alle Gruppenmitglieder zu einem Sitzkreis zusammenfinden. Diese abschließende Runde ähnelt stark dem morgendlichen Erzählkreis, hier können die Kinder z.B. erzählen, was ihnen am heutigen Tag besonderes gut gefallen hat, mit wem sie gespielt haben usw. Danach wurde das Abschlusslied gesungen und die Gruppe machte sich auf den Weg in die Garderobe, wo die Kindern dann von den Eltern abgeholt wurden.

Dienstag, 17.01.2006

Dieser Tag begann mit der so genannten „Gartenzeit“. Während der Wintermonate verbringen alle drei Gruppen die erste Stunde des Tages im Garten. Nachdem die Gruppe sich umgezogen und im Gruppenzimmer eingefunden hatte, gab es wieder den Erzählkreis, der im Prinzip aber wie am Vortag abgelaufen ist, weswegen ich nicht näher darauf eingehen werde. Die Erzieherin erzählte den Kindern, dass sie ihnen heute neues Arbeitsmaterial vorstellen wollte und dazu im späteren Verlauf des Tages mit zwei Kleingruppen in das Nebenzimmer gehen werde.

Nach dem Erzählkreis war Freiarbeit. Im Gegensatz zum Vortag gab es eine gleitende Brotzeit (vgl. Kapitel 4.4.), die Kinder können also essen wann sie wollen. Nachdem ein Kind mit dem Essen fertig ist, spült es das Geschirr wieder ab und bereitet den Essensplatz für das nächste Kind vor. Hier findet also eine Übertragung von Verantwortungsbereichen statt. Während der Freiarbeitszeit führte die Erzieherin die Kinder in das neue Arbeitsmaterial ein. Dabei handelte

es sich um eine hochsensible Balkenwaage, und die Kinder durften im Anschluss an die Einführung einige Gegenstände aus dem Gruppenzimmer selbstständig abwiegen. Ich beobachtete eine der Teilgruppen und empfand es als sehr positiv, dass die Kinder selbst entscheiden konnten, wie lange sie an der Intensivbeschäftigung teilnehmen wollten. Dies ist in der gängigen Praxis nicht unbedingt üblich, und in diesem Falle verließ ein Junge die Kleingruppe, bevor die angeleitete Beschäftigung zu Ende war.

Die zweite Gruppe der angeleiteten Beschäftigung beobachtete ich nicht, sondern blieb im Gruppenzimmer. Da sich die zweite Gruppe zeitlich etwas in die Länge zog, wurde an diesem Tage auf einen „richtigen“ Abschlusskreis verzichtet. Stattdessen spielten die verbleibenden Kinder mit der Heilerziehungspflegerin einige Kreisspiele. Hier fiel mir negativ auf, dass das Abstimmungsverfahren den Kindern nicht wirklich transparent dargestellt wurde. Die Kinder sollten abstimmen, welches Spiel sie spielen wollten, die Abstimmung wurde jedoch nicht ausgezählt bzw. in der Auswahl des Kreisspiels berücksichtigt. Dieser Punkt sollte in der gemeinsamen Reflexion angesprochen werden. Nachdem das Kreisspiel einige Minuten gelaufen war, gesellte sich die restliche Gruppe dazu und machte mit. Bald darauf wurde das Abschlusslied gesungen und zum Anziehen in die Garderobe gegangen.

Mittwoch, 18.01.2006

Dieser Tag verlief ähnlich wie die vorigen Tage. Im morgendlichen Erzählkreis war das draußen herrschende Glatteis großes Thema, viele Kinder erzählten davon. Ein Kind berichtete, dass es ein neues Paar Schuhe bekommen hatte und wollte diese am Ende des Tages der Gruppe präsentieren. Persönlich fand ich dies sehr schön, auch die ersten beide Tage war mir aufgefallen, dass die Kinder etwas von zuhause, z.B. Spielzeug, mitbringen und dies den anderen Kindern zeigen können. Dies zeigt meiner Ansicht nach eine deutliche Wertschätzung der Persönlichkeit der Kinder und ist, wie bereits in Kapitel 3.3.4. angeschnitten, keine Selbstverständlichkeit.

Zudem war heute „Turntag“, die Heilerziehungspflegerin ging mit zwei Kleingruppen in die Turnhalle, um dort eine Bewegungseinheit durchzuführen. Dabei

konnten die Kinder selber entscheiden, ob und in welcher Gruppe sie mitturnen wollten. Kein Kind wurde gezwungen, dennoch nahmen alle Gruppenmitglieder das Angebot gerne an. Das Turnen fand selbstverständlich während der Freiarbeitszeit statt. Dort war auffällig, dass es offensichtlich eine rigorose Beschränkung bei der Benutzung des in diesen Tagen bei den Kindern sehr beliebten Montessori-Materials „Sandtisch“ gab. Ich hatte anfangs die Vermutung, dass hier den Kindern kein Spielraum in der Regelauslegung zugestanden wird, da das Material eigentlich auf zwei Kinder beschränkt ist. Dies stellte sich jedoch als falsch heraus, denn die Kinder hatten durchaus die Möglichkeit, mit den Professionellen die Regel auszuhandeln.

Im Abschlusskreis konnten nochmals alle Kinder von den Erlebnissen des Tages berichten und das Mädchen zeigte sein neues Paar Schuhe her. Persönlich fiel mir an diesem Tag auf, dass die Kinder bislang den offenen Bereich nicht nutzten. Meiner Erfahrung nach sind diese Bereiche in der Regel sehr beliebt und ich beschloss, diesen Punkt bei der gemeinsamen Reflexion anzusprechen.

Donnerstag, 19.01.2006

Im Erzählkreis berichteten die Kinder wieder über ihre Erlebnisse. Sehr viele Kinder erzählten davon, dass sie sich am Vorabend auf dem Kinderkanal die Zeichentrickserie „Wickie und die starken Männer“ angesehen hatten. Zum Abschluss des Erzählkreises erzählte die Erzieherin den Kindern, dass sie heute den Vorschulkindern im Nebenzimmer neues Sprachmaterial zeigen werde. Diese Beschäftigung fand erneut während der Freiarbeitszeit statt und es gab zwei sehr kleine Teilgruppen, also konnte sich die Erzieherin sehr intensiv den Kindern widmen.

Ansonsten gab es an diesem Tag keine besonderen Vorkommnisse, und nach dem Abschlusskreis wurde etwas früher nach unten gegangen und in der Turnhalle zum Schluss ein gemeinsames Bewegungsspiel gespielt.

7.3.3. Vorstellung der Ergebnisse und gemeinsame Reflexion der Beobachtung

Bei der gemeinsamen Abschlussrunde war zusätzlich zu dem Team der Integrativen Gruppe noch die Leiterin des Montessori Kinderhauses Landshut anwesend. Als Einstieg in die Thematik wurde von meiner Seite zuerst das Thema der Beobachtung aufgelöst, schließlich wussten die Professionellen nicht, dass es sich um Beteiligung von Kindern in Kindertagesstätten handelte. Zudem bekamen die Erwachsenen einen Gliederungsentwurf und einen Überblick über die gesetzlichen Grundlagen der Partizipation von Kindern zur zusätzlichen Vertiefung in die Thematik. Abschließend klärte ich noch, worauf das Hauptaugenmerk der Beobachtung lag.

Ergebnisse:

Sehr positiv im Sinne einer Beteiligung von Kindern sind die im Montessori Kinderhaus Landshut täglich stattfindenden Erzähl- und Abschlusskreise. Dieses Forum bietet den Kindern die Möglichkeit, ihre Erlebnisse zu erzählen, ihre Gefühle zu äußern, von den anderen etwas zu erfahren und zusätzlich werden alltägliche Themen angesprochen. Selbstverständlich stellt auch die (beinahe) tägliche Reflexion mit den Kindern im Abschlusskreis eine gute Beteiligungsmöglichkeit dar. Als außenstehender Beobachter hatte ich stets den Eindruck, dass die Kinder ernst genommen und akzeptiert werden und ihnen von Seiten der Erwachsenen eine hohe Wertschätzung und Respekt entgegengebracht wird. Generell herrscht in der Integrativen Gruppe des Montessori Kinderhauses Landshut eine liebevolle und angenehme Atmosphäre, und ich denke, in diesem Klima werden die Anregungen und Wünsche der Kinder ernst genommen.

Des Weiteren war auffallend, dass sämtliche Professionellen den Kindern die unter Kapitel 6.5. beschriebene Dialogische Haltung entgegenbringen und dabei Kriterien wie z.B. eine positive, zugewandte Körperhaltung, Blickkontakt oder den Kindern richtig zuhören erfüllen.

Abschließend ist noch zu erwähnen, dass die Kinder sich sehr gut an die in der Gruppe vereinbarten Gesprächsregeln halten, das Aushandeln von Regeln möglich ist und dass den Kindern Verantwortungsbereiche übertragen werden. Im Folgenden wurde von meiner Seite die Situation vom Dienstag angesprochen, wo eine Mehrheitsentscheidung der Kinder keine angemessene Berücksichtigung fand. An dieser Stelle wurde auch im gemeinsamen Gespräch deutlich, dass dies ein anspruchsvoller Prozess ist, der den Professionellen einiges an methodischer Sicherheit abverlangt. Hier erzählten mir die Professionellen, dass sie vor hätten, die Kinder das Thema der Faschingsfeier in der Gruppe abstimmen zu lassen. Dabei stellte ich eine sehr reflektierte Haltung des Teams fest, war ihnen doch schon im Vorfeld bewusst, dass dabei einige Probleme auftreten könnten und das Thema vorbereitet werden muss. Auch wurde darüber diskutiert, ob tatsächlich eine Mehrheitsentscheidung die richtige Methode ist, sind doch teilweise die Jungen in der Gruppe relativ

dominant und das Thema „Wickie und die starken Männer“ in der Gruppe sehr präsent.

Nun kamen wir auf die **offenen Fragen** zu sprechen:

Meine erste Frage bezog sich auf das derzeitige Thema „Magnetismus“ in der Gruppe. Ursprünglich entstand die Entscheidung, sich mit der Thematik zu beschäftigen, durch Anregungen aus dem Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans. Den Professionellen kam jedoch auch zugute, dass einige Kinder schon Magnetspiele und -materialien aus Besuchen in den anderen Gruppen kannten. Da Weihnachten immer mit den Kindern gemeinsam ein Wunschzettel entworfen wird, äußerten einige Kinder den Wunsch, solche Materialien anzuschaffen, was schließlich geschah.

Als nächstes sprachen wir die Situation am Montag an, als die Kinder sich mit den neuen Spielmaterialien bzw. Montessori-Materialien zum Thema beschäftigen sollten. Dabei stellte sich mir die Frage, ob in dieser Situation tatsächlich das Prinzip der freien Wahl der Tätigkeit berücksichtigt wurde. Hier erklärte die Erzieherin, dass es im Alltag durchaus Situation gibt, in denen die Auswahlmöglichkeiten zugunsten der in der Gruppen bearbeiteten Thematik (in diesem Falle Magnetismus) eingeschränkt werden.

Nun besprachen wir die Frage, warum die Kinder in den letzten Tagen den offenen Bereich nicht nutzten. Hierbei stellte sich heraus, dass dies eine Fehlbeobachtung meinerseits war, denn der offene Bereich wurde von den Kindern genutzt, nur nicht in dem selben Maße wie sonst. Dies begründeten die Professionellen mit meiner Anwesenheit, anscheinend hatten viele Kinder kein Interesse, das Gruppenzimmer während der Freiarbeitszeit zu verlassen, als ich die vergangenen Tage zu Gast war.

Nach der Klärung dieser Fragen gab es noch einen kurzen Diskussionsteil, bei dem die Teammitglieder der Integrativen Gruppe zu dem Schluss kamen, dass Beteiligung von Kindern im Handlungskonzept der Montessori-Pädagogik natürlich möglich ist, im Vergleich dazu andere Konzepte, z.B. Situationsansatz oder Reggio-Pädagogik, jedoch einen Vorteil haben, da dort die Partizipation

von Kindern eine höhere Gewichtung hat. Dennoch ist mein persönliches Fazit der teilnehmenden Beobachtung im Montessori Kinderhaus Landshut, dass die Beteiligung von Kindern gemäß des elementarpädagogischen Handlungskonzeptes und der Konzeption des Hauses sehr gut umgesetzt ist.

7.4. Fallstudie II – Pfarrkindergarten St. Johannes Mauern

Die zweite Fallstudie fand im Zeitraum vom 23.01.2006 bis 26.01.2006 im Pfarrkindergarten St. Johannes in Mauern statt. Dabei besuchte ich die Koboldgruppe von 8.00 Uhr bis 12.30 Uhr. Eigentlich sind beide Gruppen in der Einrichtung 7-Stundengruppen, also von 7.00 Uhr bis 14.00 Uhr, da aber im Frühdienst (7.00 bis 8.00 Uhr) und im Mittagsdienst (13.00 bis 14.00 Uhr) nur eine beschränkte Anzahl von Kindern im Pfarrkindergarten St. Johannes sind, begrenzte sich meine Beobachtung auf den oben genannten Zeitraum.

7.4.1. Vorstellung der Einrichtung

Der Pfarrkindergarten St. Johannes ist einer der beiden Kindergärten in der Ortschaft Mauern. In Mauern leben über 2600 Menschen und die Gemeinde ist grob zwischen den Städten Moosburg und Mainburg anzusiedeln. Der Kindergarten wurde im Jahre 1974 errichtet und nahm am 01.04.1974 seinen Betrieb auf. Der Träger der Einrichtung ist die Kirchenstiftung St. Johannes in Mauern. Im Haus werden ca. 52 Kinder in zwei 7-Stundengruppen von fünf Professionellen aus verschiedenen Berufsgruppen (Erzieherinnen, Kinderpflegerinnen, Erzieherpraktikantin) betreut. (vgl. Konzeption Pfarrkindergarten St. Johannes, 2005, S. 5–6)

Im Haus sind zwei Gruppenzimmer untergebracht, welche mit verschiedenen Spiel- und Funktionsecken ausgestattet sind. Des Weiteren verfügt das Gebäude über eine Turnhalle und einen Intensivraum, welcher jedoch als so genannte „Räuberhöhle“ als offener Bereich von den Kindern genutzt werden kann. Zudem befinden sich auf dem Gang des Hauses noch weitere für alle Kinder offene Spielbereiche, z.B. ein Entspannungsbereich oder ein Kaufladen. Hier möchte ich anmerken, dass man der Einrichtung anmerkt, dass sie bereits

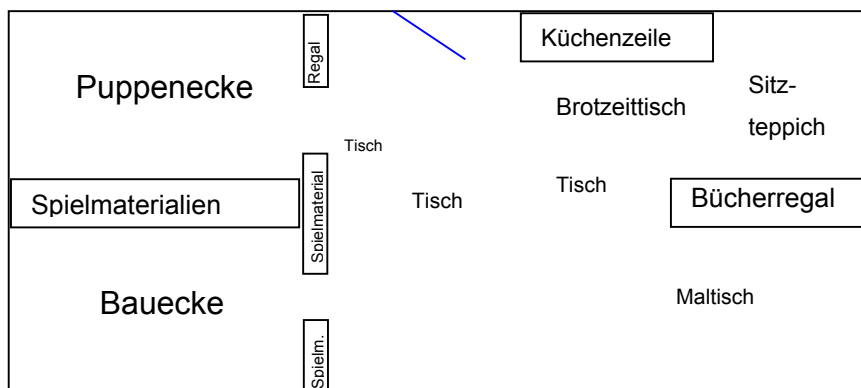
über 30 Jahre in Betrieb ist. Die Räumlichkeiten sind platztechnisch vergleichsweise klein gehalten, und sehr auffallend sind die sehr dünnen Wände im Haus. So wurde mir vom Team beispielsweise erzählt, dass ruhige Intensivbeschäftigungen, wie z.B. Entspannungsübungen, Massagen oder Traumreisen nur möglich sind, wenn sich die Gruppen zeitlich genau absprechen, ansonsten ist der Lautstärkepegel zu hoch, um die genannten Angebote durchzuführen.

Selbstverständlich ist der Einrichtung ein großer, kindgerechter Garten angeschlossen, der über vielfältige Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten für die Kinder verfügt.

7.4.1.1. Strukturelle Gegebenheiten

Das Gruppenzimmer der Koboldgruppe ist ein relativ großer, heller Raum, der mit verschiedenen Spiel- und Arbeitsbereichen für die Kinder ausgestattet ist (siehe Skizze unten).

In der Gruppe werden insgesamt 24 Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren (davon 16 Jungen und acht Mädchen) von einer Erzieherin und einer Kinderpflegerin betreut. Auffallend ist in der Gruppe, dass über die Hälfte davon drei und vier Jahre alt sind, also viele Kinder erst seit dem Kindergartenjahr 2005 die Einrichtung besuchen. Dies gilt im übrigen auch für das Personal der Gruppe, beide Professionellen sind erst seit dem aktuellen Kindergartenjahr in der Einrichtung tätig.



7.4.1.2. Pädagogisches Konzept der Einrichtung

Im Folgenden möchte ich auf das pädagogische Konzept des Pfarrkindergartens St. Johannes eingehen. Da es sich dabei um ein elementarpädagogisches Handlungskonzept handelt, das nicht im Kapitel 4 behandelt wurde, werde ich die Konzeption genauer vorstellen. Dabei wird jedoch auch deutlich, dass sich einige bereits vorgestellte Elemente wiederfinden. Die Einrichtung wird nach dem Grundsatz des subjektorientierten Arbeitens betrieben. „Das Leben und Geschehen im Kindergarten soll sich vorrangig an den Interessen und Bedürfnissen des Kindes orientieren und an Begebenheiten, die eine Bewältigung des zukünftigen Lebens ermöglichen. Die pädagogische Planung soll also dem gemäß erfolgen, dass Erfahrungen und bewusstes Erleben der Umwelt die Kinder zu kompetenten Handlungen und Lösungsmöglichkeiten führen, sowie Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen zu stärken. Für den Erzieher bedeutet dies, dass Fragen, Probleme und Erlebnisse der Kinder aufgegriffen werden und in der pädagogischen Planung Eingang finden. Hierbei ist aber eine grundlegende Forderung, den jungen Menschen in seiner ganzheitlichen Entwicklung zu sehen und zu fördern, nicht ohne Bedeutung. Keinesfalls können bereits zu Beginn eines Jahres alle Rahmenpläne festgelegt oder ausgearbeitet werden, denn dies würde unserem Grundsatz des subjektorientierten Arbeitens ganz entgegenwirken. **Subjektorientiert bedeutet, die pädagogische Arbeit an den Bedürfnissen der Kinder zu orientieren.** Vielmehr kann zu Beginn des Kindergartenjahres eine Langzeitplanung mit dem Bildungsschwerpunkt herausgearbeitet werden.

Es kommen Anregungen zur Langzeitplanung aus:

- dem Zusammenleben mit den Kindern
- der Umwelt
- durch Impulse aus Material und Bildungsmitteln
- die Feste im kirchlichen Jahreskreis

Planen setzt also ein Sammeln von Ideen, Begebenheiten, bzw. das Erkennen neuer Strömungen voraus.

Von diesen Überlegungen ausgehend, erstellen wir im Team einen Projektplan. Dies ist eine Planung von Inhalten, Zielen, Methoden und Medien über einen längeren Zeitraum, oftmals mit einem Thema. Der Projektplan berücksichtigt auch spontane Situationen und aktuelle Gegebenheiten aus dem Leben der Kinder. Aus dieser Stoffsammlung erstellt jede Erzieherin für ihre Gruppe einen Wochenplan, der für die Eltern am Ende der Woche ausgehängt wird. Wir sind auch bemüht auf aktuelle Bedürfnisse der Kinder, flexibel und spontan einzugehen, wodurch Abweichungen vom Wochenplan entstehen können. Die Planung unserer Arbeit beinhaltet auch Überlegungen darüber, welche Schwerpunkte in der Erziehungsarbeit wir in unserem Kindergarten einsetzen wollen.“ (Konzeption Pfarrkindergarten St. Johannes, 2005, S. 8)

Des weiteren gibt es drei Schwerpunkte in der pädagogischen Arbeit des Pfarrkindergartens St. Johannes, welche durch ein Ereignis oder einen bestimmten Zeitpunkt besonderes Gewicht erhalten. Hier wird darauf verwiesen, dass zu Beginn eines neuen Kindergartenjahres viele Aktivitäten notwendig sind, um das Sozialverhalten der Kinder anzusprechen. Der erste Schwerpunkt ist also die **Sozialerziehung**, welche in allen Bereichen der altersgemischten Gruppenarbeit erfolgt. Damit Kinder das eigene Leben gestalten und den Anforderungen in Familie und Gesellschaft gerecht werden können, gilt es folgende Zielsetzungen zu verfolgen:

- „die Persönlichkeit des Kindes zu stärken
- die Erfahrung des eigenen Körpers bewusst zu machen
- die Selbstständigkeit in allen Bereichen zu fördern
- das Kommunikationsvermögen des Kindes zu erweitern
- das tolerante Verhalten des Kindes zu fördern
- Akzeptanz und Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kindern
- Rücksichtnahme und Respekt gegenüber anderen Kindern
- allgemeiner Umgang mit anderen in jeglichen täglichen Situationen“

(Konzeption Pfarrkindergarten St. Johannes, 2005, S. 9)

Ein weiterer Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit im Pfarrkindergarten St. Johannes ist die **religiöse Erziehung**. Ziel ist es, den Kindern eine religiöse

Grundhaltung zu vermitteln, die Leitgedanken der Toleranz und Nächstenliebe im täglichen Umgang miteinander erlebbar zu machen und religiöses Wissen zu vermitteln. „Im Gruppengespräch, aber vor allem in situationsbezogenen Einzelgesprächen versuchen wir mit den Lebens- und Glaubensfragen der Kinder sensibel und tolerant umzugehen. Besonders wichtig dabei ist, dass sich jedes Kind von der Erzieherin angenommen und geliebt fühlen kann. Durch diese Erfahrungen können wir versuchen, im Kind die Beziehung und das Vertrauen zu Gott und zu Jesus zu stärken.

Methodische Umsetzung

- In Gesprächen, Geschichten und Meditationen wollen wir unseren Kindern Jesus und seine Botschaft sowie andere Bibelerzählungen nahe bringen und vertiefen.
- Wichtig für uns ist, dem Kind religiöse Grunderfahrungen zu eröffnen, wie z.B. Vertrauen, Staunen, Empfangen, Schenken, Danken, Selbstliebe, Nächstenliebe, Rücksichtnahme.
- Durch Feiern und Miterleben von kirchlichen Festen und Feiern (St. Martin, Nikolaus, Weihnachten, Ostern usw.) sollen unsere Kinder hineinwachsen in die Gemeinschaft der Kirche, sowie den Sinn dieser kirchlichen Feste erschließen.“

(Konzeption Pfarrkindergarten St. Johannes, 2005, S. 10)

Der dritte Schwerpunkt in der pädagogischen Arbeit ist die **Bewegungserziehung**. Um dem kindlichen Grundbedürfnis nach Bewegung gerecht zu werden, bietet der Pfarrkindergarten St. Johannes wöchentlich gezielte Bewegungseinheiten an. Daneben haben die Kinder die Möglichkeit, ihr Bedürfnis nach Bewegung während der Freispielzeit in dem offenen Bereich (Turnhalle, Räuberhöhle, Garten) auszuleben. (vgl. Konzeption Pfarrkindergarten St. Johannes, 2005, S. 11)

Die Umsetzung der Ziele im pädagogischen Alltag erfolgt dabei hauptsächlich durch das freie Spiel. Dies geht zurück auf die Lehre von Friedrich Fröbel, der das Spiel als zentrale Lern- und Lebensform der Kinder erkannt und vehement die Bedeutung für die kindliche Entwicklung herausgestellt hat. „Im Spiel setzt

sich das Kind mit dem Erlebten auseinander. Deshalb steht es im Mittelpunkt der Erziehungs- und Bildungsarbeit im Kindergarten. Einen Aspekt dieser Arbeit kann man als Spielpflege bezeichnen. Unter diesem Begriff fassen wir wiederum zwei entscheidende pädagogische Aufgaben der Erzieherin im Kindergarten zusammen:

- das gelenkte Spiel, das wir differenzieren in Intensivbeschäftigungen und Sammlungsphase im Stuhlkreis
- das offene Angebot im Freispiel

Die Freispielzeit ist eine sehr wichtige Zeit in der pädagogischen Betreuung des Kindes im Kindergarten. Sie wird im Vergleich zur gezielten Beschäftigung häufig unterbewertet. Es wird dabei übersehen, wie wertvoll die Freispielzeit für die Kinder ist und welche hohe Qualifikation und Einsatzbereitschaft sie gleichzeitig von der Erzieherin fordert.

Besondere Merkmale der Freispielzeit sind:

- Das Kind bestimmt Anfang, Verlauf und Ende des Spiels.
- Das Kind bestimmt den Spielort innerhalb der offenen Bereiche
- Das Kind bestimmt den bzw. die Spielpartner.“

(Konzeption Pfarrkindergarten St. Johannes, 2005, S. 13)

7.4.1.3. Beteiligung im pädagogischen Konzept

Im Folgenden möchte ich darauf eingehen, inwieweit die Beteiligung von Kindern in der Einrichtung in der Konzeption des Pfarrkindergartens St. Johannes Mauern festgeschrieben ist. Hier ist nach genauerer Betrachtung festzustellen, dass sich in den unterschiedlichen Kapiteln immer wieder Hinweise zur Partizipation finden. Da die vorliegende Arbeit dies schon teilweise im vorigen Kapitel aufgegriffen hat, möchte ich nur kurz auf die unterschiedlichen Punkte eingehen.

Der elementarpädagogische Ansatz der subjektorientierten Arbeit besagt, dass sich die pädagogische Arbeit an den Bedürfnissen der Kinder orientieren soll

und stellt somit eine Grundlage für die Partizipation von Kindern dar. Des Weiteren stellt die Sozialerziehung einen Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit und es wird in der Konzeption darauf eingegangen, dass die Kinder dadurch Formen des sozialen Umgangs und den Umgang mit Konflikten erlernen können. Zudem wird auf die Wichtigkeit des Freispiels in der pädagogischen Arbeit hingewiesen, konkret von der „Freiheit über die Wahl des Spiels“ (Konzeption Pfarrkindergarten St. Johannes, 2005, S. 13), was mit dem Prinzip der freien Wahl der Tätigkeit aus der Montessori-Pädagogik gleichzusetzen ist. Abschließend ist noch aufzuführen, dass sich auch in der Konzeption des Pfarrkindergarten St. Johannes Elemente aus der offenen Arbeit wiederfinden. Das Prinzip der offenen Gruppe wird dort als räumliche Öffnung bezeichnet, zudem ist dort die Rede von einer inhaltliche Öffnung :

„Räumliche Öffnung:

Die Kinder sind zwar in zwei Gruppen eingeteilt, doch steht es ihnen frei zur Wahl in welcher Gruppe sie spielen möchten. Auch bei Intensivbeschäftigungen darf in beiden Gruppen teilgenommen werden. (...) Zu der Arbeitsweise der inneren Öffnung zählt auch, dass bestimmte Räumlichkeiten für die Kinder während der Freispielzeit frei zugänglich sind. Dazu zählen der Turnraum und die Räuberhöhle, sowie der Gang. In diese Zimmer können sich die Kinder unter Berücksichtigung bestimmter Regeln zurückziehen bzw. den Bereich zum Austoben nutzen.

Inhaltliche Öffnung:

Inhaltliche Öffnung zeigt sich häufig in gruppenübergreifenden Projekten. Kinder erfahren dabei andersartige Gruppenkonstellationen, die sie herausfordern, ihre Rolle neu zu definieren und Spielraum für eigenverantwortliches Handeln und kooperatives Agieren in einer anderen Gruppe zu entwickeln.“ (Konzeption Pfarrkindergarten St. Johannes, 2005, S. 19)

Wie im theoretischen Teil der Arbeit deutlich gemacht wurde, stellt die Projektarbeit eine hervorragende Möglichkeit der Beteiligung von Kindern dar. Abschließend ist noch zu erwähnen, dass auch eine Gemeinwesenorientierung (Äußere Öffnung) konzeptionell verankert ist, „um dort die Interessen des

Kindergartens bzw. der Kinder einbringen zu können.“ (Konzeption Pfarrkindergarten St. Johannes, 2005, S. 19)

7.4.2. Beobachtung im Pfarrkindergarten St. Johannes Mauern

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der alltäglichen pädagogischen Arbeit im Pfarrkindergarten St. Johannes, wobei selbstverständlich ein besonderes Augenmerk auf die partizipatorischen Elemente gelegt wurde. Dazu werde ich kurz den Ablauf der vier Tage skizzieren.

Montag, 23.01.2006

Im Pfarrkindergarten St. Johannes endet die Bringzeit um 8.30 Uhr, bis dahin sollten alle Kinder in der Einrichtung sein. Nach einer kurzen Freispielzeit stimmen die Professionellen ein Lied an (die Kinder singen selbstverständlich mit), das den Kindern signalisiert, sich in der Bilderbuchecke zum „Morgenkreis“ zu versammeln. Dazu setzt sich die Gruppe auf dem Teppich in einen Kreis und dieses Ritual stellt den gemeinsamen Start in den Tag dar. Jeden Tag wird ein Kind ausgewählt, das alle Anwesenden durchzählen darf. Damit jedes Kind gleich oft zum Zählen drankommt, befindet sich an der Wand eine Liste, auf dem jedes Gruppenmitglied mit Namen und Symbol verzeichnet ist; dort darf das Kind sich abhaken.

Danach wurde ich den Kindern als Gast für die kommenden Tage vorgestellt, und ich erzählte den Kindern warum ich in der Einrichtung bin. Im Anschluss daran stellten sich alle Kinder mit ihrem Namen und Alter bei mir vor. Nachdem die Gruppe fertig war, durfte jedes Kind etwas vom Wochenende erzählen. Im Gegensatz zum Montessori Kinderhaus erzählten nur die Kinder etwas, die tatsächlich etwas zu sagen hatten. Hier stellte sich mir die Frage, warum nicht alle Kinder zum Erzählen drankommen, was ich auch in der gemeinsamen Reflexion ansprechen wollte. Positiv zu beobachten war, dass die beiden Professionellen große Anteilnahme an den kindlichen Erzählungen nahmen, und besonders gut gefiel mir, dass die morgendliche Runde gleichberechtigt von beiden moderiert wurde. Zum Abschluss des Morgenkreises ging die Erzieherin noch auf die bevorstehenden Aktivitäten des Tages ein: im Stuhlkreis

wollte sie den Kindern ein neues Lied lernen und während der Freispielzeit würde es ein Bastelangebot geben.

Nach dem Morgenkreis war wieder Freispielzeit und die Kinder konnten auch die offenen Bereiche nutzen. Wie bereits im vorigen Kapitel erwähnt, können die Kinder dazu in die Turnhalle, die Räuberhöhle oder den Gang gehen, der mit verschiedenen Spielbereichen (z.B. Kaufladen, Traumzelt, Motorikschleife) ausgestattet ist. Möchte ein Kind einen bestimmten Bereich im Freispiel nutzen, nimmt es dazu eine Karte mit seinem Bild und hängt dies an eine Tafel, wo Fotos der verschiedenen Bereiche abgebildet sind. Verlässt ein Kind z.B. die Turnhalle, um wieder im Gruppenzimmer zu spielen, nimmt es das Foto wieder ab und der Platz ist für ein anderes Kind frei, wobei aus beiden Gruppen nur immer eine bestimmte Anzahl von Kinder einen Bereich aufsuchen kann.

Aus eigener Erfahrung kann ich sagen, dass dies häufig zu Streitereien unter den Kindern führt, da manche Bereiche sehr beliebt sind und es nur eine

begrenzte Anzahl an Plätzen gibt. Umso überraschter war ich, dass die Kinder dies sehr gut untereinander regeln konnten. Dennoch liegt natürlich der Verdacht nahe, dass dies eine starre Regel sein könnte und keinerlei Aushandlungsprozesse möglich sind. Um dieser Frage nachzugehen, ging ich im Verlauf der Freispielzeit für einige Zeit in die Turnhalle und fragte bei den Kindern nach, ob die Regelungen bezüglich der Anzahl von Kindern in einem Bereich starr sind. Die erklärten mir jedoch, dass „Ausnahmen“ schon möglich seien, diese müssten aber mit den Erwachsenen besprochen werden. Ob dies tatsächlich der Fall ist, würde ich auch noch in der gemeinsamen Reflexion ansprechen.

Das Bastelangebot während der Freispielzeit stand allen Kindern offen, und einige nutzten dies selbstverständlich sehr gerne. Auch hatten die Kinder zwischendurch die Gelegenheit, Brotzeit zu machen und kümmerten sich dabei, wie auch im Montessori Kinderhaus, selbstständig um die Ordnung am Brotzeittisch und spülten das gebrauchte Geschirr ab.

Um ca. 11.00 Uhr wurde ein Aufräumlied gesungen und die Kinder setzten sich in den zuvor vorbereiteten Stuhlkreis. Dort lernten sie das „Lied von den Gefühlen“ und wie mir das Einleitungsgespräch verriet, war das Thema „Gefühle“ das Faschingsthema. Hier stellte sich die Frage, wie und warum sich das Team für diese Thematik entschied. Die Liedeingührung verlief soweit ohne besondere Vorkommnisse. Ein positiver Aspekt dabei war jedoch, dass die Kinder nach Ideen gefragt wurden, inwieweit sie die Strophen gestalten könnten (z.B. „wütend“ – auf den Boden stampfen).

Um ca. 11.30 Uhr zogen sich die Kinder für den Garten an, blieben dort für ca. eine Stunde und beschäftigten sich mit Schlittenfahren etc. Danach ging die Gruppe zurück ins Haus und die Kinder wurden nach und nach von ihren Eltern abgeholt.

Dienstag, 24.01.2006

Im Morgenkreis erzählten wieder einige Kinder, was sie momentan besonders beschäftigte, z.B. erzählte ein Kind von einem Traum, den es in der Nacht

hatte. Mir fiel an diesem Tag besonders auf, dass die Kinder sich sehr gut an die in der Gruppe geltenden Gesprächsregeln halten. Gerade wenn man berücksichtigt, dass in der Koboldgruppe sehr viele jüngere bzw. „neue“ Kindergartenkinder sind, ist dies sehr positiv zu bewerten. Zum Abschluss wurde den Kindern noch erzählt, dass im Stuhlkreis nochmals das Lied von gestern gesungen werden würde.

Die Freispielzeit verlief im Grunde wie am vorigen Tag. Interessant war zu beobachten, wie die Kinderpflegerin von den Kindern in die Halle geholt wurde, da es dort einen Konflikt gab. Hier konnte ich beobachten, dass der Konflikt gut begleitet wurde, den Kindern wurden keinerlei Lösungsvorschläge unterbreitet und sie wurden behutsam darin unterstützt, den Konflikt selbst zu lösen.

Der Stuhlkreis verlief ohne besondere Vorkommnisse (das „Lied von den Gefühlen“ wurde nochmals wiederholt) und auch die Gartenzeit verlief sehr ruhig. Im Anschluss wurden die Kinder abgeholt.

Mittwoch, 25.01.2006

Nach der ersten Freispielzeit verlief der Morgenkreis wie gehabt, zum Schluss wurde den Kindern erzählt, dass sie heute die Möglichkeit hätten, mit der Erzieherin etwas zu basteln („Scherenschnitt-Clown“), zudem wurde gemeinsames Turnen angekündigt. Während der Freispielzeit kamen viele Kinder zur Erzieherin und bastelten den „Scherenschnitt-Clown“, wobei sehr positiv zu beobachten war, dass den Kindern dabei absolute Freiheit in der Gestaltung gelassen wurde. Des weiteren gestaltete die Kinderpflegerin spontan mit einigen Kindern einen großen Clown für den Eingangsbereich, auch hier vollkommen frei nach den Vorstellungen der Kinder. Hier ist festzuhalten, dass ich dies im Sinne einer Beteiligung von Kindern positiv bewerte, handelt es sich doch um eine Gestaltung der kindlichen Lebensbereiche (vgl. Kapitel 3.3.2.).

Ich war auch etwas überrascht, dass dies von den beiden Professionellen so gehandhabt wurde, beobachtete ich doch am Vortag, wie in der anderen Gruppe das Fenster bemalt wurde und dort die Kinderpflegerin das Motiv vorzeichnete. Dies stellt meiner Ansicht nach eine Bevormundung der Kinder

dar, wird ihnen doch somit das ästhetische Empfinden einer Erwachsenen aufgedrückt. Umso positiver, dass dies in der Koboldgruppe anders gehandhabt wird. Heute fiel mir zusätzlich auf, dass die Kinder vollkommen ohne Aufsicht von Erwachsenen die offenen Bereiche nutzen können. Dies ist aus meiner Erfahrung eher ungewöhnlich, gibt es doch in vielen Einrichtungen immer jemanden aus dem Team, der die offenen Bereiche beaufsichtigt. In Bezug auf die Beteiligung von Kindern ist dies jedoch positiv zu werten, da die Kinder dabei lernen, Verantwortung für sich selbst zu übernehmen. Zudem bietet sich die Möglichkeit, dass sie sich um die Regeleinhaltung in den unterschiedlichen offenen Bereichen selber kümmern können.

Statt dem Stuhlkreis stand heute gemeinsames Turnen auf dem Programm. Nachdem sich die Kinder sehr selbstständig umgezogen hatten, ging die gesamte Gruppe in den Turnraum, um dort eine Bewegungseinheit mit dem Fallschirmtuch durchzuführen. Im Anschluss daran gingen die Kinder noch in den Garten und auch dieser Kindergartentag ging damit zu Ende.

Donnerstag, 24.01.2006

Im Morgenkreis berichteten die Kinder erneut von ihren Erlebnissen. Heute sollte es in der Turnhalle ein gruppenübergreifendes Angebot geben, weswegen sie während der Freispielzeit nicht wie üblich für die Kinder genutzt werden konnte. Die Turnhalle wurde sozusagen in ein Atelier umfunktioniert, und interessierte Kinder konnten dort „Luftballonbilder“ malen. Außerdem wurde angekündigt, dass heute im Stuhlkreis ein Märchen erzählt würde. Neben dem gruppenübergreifenden Angebot in der Turnhalle, stellten noch einige Kinder den Clown für den Eingangsbereich fertig.

Im Stuhlkreis hörten die Kinder eine sehr schöne Interpretation des Märchens „Hänsel und Gretel“ und wurden sehr in die Geschichte miteinbezogen, da in der Stuhlkreismitte ein Legebild entstand und alle Kinder einige Materialien dazulegen durften. Nachdem die Gruppe ab ca. 11.40 Uhr den Garten besucht hatte, ging mein letzter Tag im Pfarrkindergarten St. Johannes zu Ende.

7.4.3. Vorstellung der Ergebnisse und gemeinsame Reflexion der Beobachtung

Auch bei der gemeinsamen Abschlussrunde im Pfarrkindergarten St. Johannes Mauern war zusätzlich zum Team der Koboldgruppe die Leiterin der Einrichtung anwesend. Ansonsten verlief der Einstieg in die Thematik genauso wie bei der ersten Fallstudie, also Auflösung des Themas, Verteilung des Gliederungsentwurfs und der gesetzlichen Grundlagen, sowie Hauptaugenmerk der Beobachtung.

Ergebnisse:

Von meiner Seite sehr positiv zu bewerten ist der täglich stattfindende Morgenkreis in der Koboldgruppe, denn hier haben die Kinder die Möglichkeit, ihre Erlebnisse und Gefühle mit den anderen zu teilen, der Alltag wird mit der Gruppe besprochen und die Kinder lernen sich an Gesprächsregeln zu halten. Hier möchte ich deutlich machen, dass sich die Kinder in der Koboldgruppe sehr gut an die dort vereinbarten Gesprächsregeln halten, was, wenn man sich den relativ niedrigen Altersdurchschnitt der Gruppe betrachtet, sehr positiv zu beurteilen ist. Zudem kann man auch dem Team der Koboldgruppe eine dialogische Haltung attestieren, denn viele der Kriterien werden von den beiden Erwachsenen erfüllt und ich hatte als außenstehender Beobachter stets den Eindruck, dass die Kinder ernst genommen und akzeptiert werden und ihnen die Professionellen Wertschätzung und Respekt entgegenbringen.

Sehr gut gefiel mir zudem, dass beide Erwachsenen Morgen- und Stuhlkreis gleichberechtigt moderieren, wodurch die bestehenden Hierarchien in der Gruppe aufgebrochen werden. Es lässt sich also auch für den Pfarrkindergarten St. Johannes Mauern feststellen, dass dort generell eine angenehme und liebevolle Atmosphäre herrscht, und ich kann mir durchaus vorstellen, dass Beteiligung von Kindern in diesem Klima zugelassen wird.

Weitere positive Aspekte im Sinne einer Partizipation in der Einrichtung sind die freie Wahl des Spiels, auch in den offenen Bereichen. Hier ist lobend zu erwähnen, dass die Kinder sich dort alleine um die Regeleinhaltung kümmern müssen, da keine erwachsene Aufsichtsperson in den offenen Bereichen ist. Dies wurde mir in der Reflexion von Seiten des Teams bestätigt und ist auch durchaus so gewollt. Das Team legt zudem Wert darauf, dass die Kinder einen Rückzugsraum in der Einrichtung haben, in dem sie ungestört ihrem Spiel nachgehen können. Des weiteren ist der Pfarrkindergarten St. Johannes eine relativ kleine Einrichtung und bei offenen Türen bekommen die Erwachsenen schnell mit, wenn etwas unvorhergesehenes in einem offenen Bereich passiert (z.B. wenn ein Kind sich in der Turnhalle weh tut).

Gut ist auch, dass sämtliche Angebote jeglichen Kindern offen stehen (auch gruppenübergreifend) und die Kinder kaum verpflichtet werden, an einer angeleiteten Beschäftigung teilzunehmen. Zudem ist es sehr positiv, dass den Kindern, zumindest in der Koboldgruppe, auch bei der Gestaltung vollkommene Freiheit überlassen wird. Des Weiteren wurde von meiner Seite noch die Situation vom Dienstag angesprochen, als die Kinder von der Kinderpflegerin positiv bei der Konfliktlösung unterstützt wurden.

Anschließend besprach ich mit den Anwesenden die beiden noch **offenen Fragen**:

Als erstes interessierte mich, warum nur einige Kinder im Morgenkreis etwas sagen und nicht versucht wird, dass jedes Gruppenmitglied seinen Beitrag dazu abgibt. Hier erzählte mir das Team, dass anfangs eigentlich immer jedes Kind etwas erzählen sollte bzw. in der Vergangenheit bei jedem Kind nachgefragt wurde. Da aber in der Gruppe sehr viele junge Kinder sind, die oftmals sehr schüchtern waren, ging man dazu über, nur noch Beiträge von Kindern zu berücksichtigen, die tatsächlich etwas erzählen wollten. Nachdem dies von mir angesprochen wurde, entschieden sich die beiden Erwachsenen, in Zukunft größeres Augenmerk darauf zu legen.

Anschließend kamen wir auf die Frage zu sprechen, inwieweit das Aushandeln von Regeln möglich ist, besonders was die offenen Bereiche angeht, z.B. wenn mehr Kinder als vereinbart in der Turnhalle spielen möchten. Dabei stellte sich heraus, dass die Kinder, die ich dazu befragt hatte, mir durchaus richtige Informationen weitergaben, es also prinzipiell für die Kinder möglich ist, die Regeln in Frage zu stellen. Die Erwachsenen erzählten mir, dass dies auch häufig vorkommt und auch sie selber davon Gebrauch machen. Dabei gilt im Pfarrkindergarten St. Johannes der Grundsatz, dass Ausnahmen von beiden Parteien begründet werden müssen, was sich in der Praxis als sehr gut realisierbar erwiesen habe. Ich persönlich finde die Vorgehensweise vollkommen legitim, denn schließlich stellt es auch einen wertvollen Lernprozess für die kindliche Frustrationstoleranz dar, wenn ein Kind einmal nicht einen Bereich besuchen kann, da dieser schon von anderen Kindern belegt ist.

Abschließend kamen wir darauf zu sprechen, wie das derzeitige Thema „Gefühle“ im Kindergarten zustande kam. Das Thema wurde von den Erwachsenen vorgegeben, was im Sinne einer Beteiligung natürlich nicht positiv zu sehen ist. Die Erwachsenen äußerten dazu, dass sie im Pfarrkindergarten St. Johannes zwar stets bemüht sind, die pädagogische Arbeit an den Bedürfnissen der Kinder auszurichten, die christliche Ausrichtung der Einrichtung dies jedoch nicht immer wirklich zulässt, da man durch die Feste im christlichen Jahreskreis sehr eingeschränkt ist. Ich kann auch aus persönlicher Erfahrung bestätigen, dass es in der Praxis durchaus problematisch sein kann, wenn die religiöse Erziehung einen Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit darstellt. Dazu muss man sich nur den Kalender anschauen, der mit Festen wie Erntedank, St. Martin, Nikolaus, Weihnachten, Ostern und Pfingsten ziemlich vollgepackt ist. Diese Feste müssen selbstverständlich auch pädagogisch aufgearbeitet werden, was mitunter sehr zeitaufwendig ist, denn ansonsten würden die Feste des christlichen Jahreskreises zu leeren Hülsen verfallen. Zudem stellt die religiöse Erziehung für viele Eltern einen wichtigen Bildungsbereich dar. Die Professionellen machten jedoch auch darauf aufmerksam, dass sie stets versuchen, die Kinder an der Gestaltung dieser Feste zu beteiligen; so führten dieses Jahr einige Kinder beim Martinsfest eine Art Ausdruckstanz auf, den sie im Vorfeld selbst einstudiert hatten. Dies entstand nach dem alleinigen Wunsch der Kinder, da sie auf ein „klassisches“ Martinspiel keine Lust hatten.

Zum Schluss der Diskussion kamen wir auf ein arges Problem zu sprechen, mit dem sich das Team des Pfarrkindergartens St. Johannes konfrontiert sah. Um den Kindern den Übergang in die Grundschule zu erleichtern, treffen sich Vertreter der Kindergärten und Grundschulen, um die Zusammenarbeit zu intensivieren. Dies ist nicht nur in Mauern so, sondern meiner Erfahrung nach mittlerweile gängige Praxis und zudem auch im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan verankert. Dabei äußerten die Lehrer in den letzten Gesprächen häufig Wünsche bezüglich des Verhaltens der Kinder. Zusammenfassend ist zu sagen, dass sich viele Lehrer stille, angepasste Kinder wünschten. Dies entspricht jedoch unter keinen Umständen den Zielen und positiven Lerneffekten, die Kinder durch Beteiligung in der Einrichtung lernen. Die Professionellen

des Pfarrkindergarten St. Johannes stellten vollkommen zu Recht die Frage, ob die Partizipation von Kindern in der Einrichtung von Seiten der Grundschule überhaupt erwünscht ist, und viel wichtiger, wie es dann in der Schule weitergeht. Leider konnte keiner der Anwesenden darauf eine Antwort geben und persönlich vermag ich nicht zu sagen, wie dies anderorts gehandhabt wird.

7.5. Zusammenfassung der Ergebnisse

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sowohl im Montessori Kinderhaus Landshut, wie auch im Pfarrkindergarten St. Johannes die Beteiligung von Kindern gut in der alltäglichen pädagogischen Praxis integriert ist. Beide Einrichtungen verfügen mit dem Erzähl- und Abschlusskreis sowie dem Morgenkreis über ein Forum, in dem die Kinder ihre Erlebnisse erzählen, ihre Gefühle äußern und auch ihre Wünsche und Anregungen Erwachsenen und der Gruppe mitteilen können. Zudem fanden sich auch viele andere partizipative Elemente im Alltag, und ich hatte stets den Eindruck, dass alle Professionellen eine gute pädagogische Beziehung zu den Kindern in den Einrichtungen haben, was nicht nur im Hinblick auf Beteiligung, sondern auch bezogen auf sämtliche andere Bildungsbereiche, das A und O in diesem Arbeitsfeld darstellt.

Ein einziger kleiner Wermutstropfen ist meiner Ansicht nach, dass bei keiner der beiden Einrichtungen die Beteiligung von Kindern fest in der pädagogischen Konzeption des Hauses verankert ist. Es finden sich zwar vielerlei Hinweise, welche ja auch im Rahmen dieser Arbeit vorgestellt wurden, diese sind aber für den pädagogischen Laien nicht immer zu entdecken bzw. verständlich. Dies ist etwas schade, konnte ich doch feststellen, dass die Partizipation der Kinder im Alltag sehr wohl verwirklicht ist. Ich bin der festen Überzeugung, dass eine zusätzliche Erwähnung im pädagogischen Konzept das Profil sowohl des Montessori Kinderhauses Landshut als auch des Pfarrkindergartens St. Johannes schärfen würde.

8. Fazit

Ich bin der Ansicht, der theoretische Teil der vorliegenden Arbeit macht deutlich, dass die Beteiligung von Kindern in Kindertagesstätten ein wichtiger Aspekt einer modernen und zukunftsweisenden Pädagogik ist und Kinder keineswegs damit überfordert werden, wenn diese richtig umgesetzt wird.

Schon bei den rechtlichen Grundlagen wurde deutlich, dass die tatsächliche Umsetzung natürlich von den Professionellen abhängig ist, heißt es doch dort „Kinder sind entwicklungsangemessen zu beteiligen“, was nichts anderes bedeutet, als dass die Beteiligung von Kindern stark vom Bild des Kindes der Professionellen abhängig ist. Hier möchte ich nochmals deutlich machen, dass eine gute pädagogische Beziehung und das Bild des Kindes diesbezüglich als am wichtigsten zu erachten sind. Erwachsene, die Kindern Respekt und Wertschätzung entgegenbringen, mit ihnen gleichwertig und symmetrisch kommunizieren, an deren Stärken glauben und ihnen Freiheiten zugestehen, werden Kinder auch am Einrichtungsalltag beteiligen.

Es darf natürlich nicht vergessen werden, dass Beteiligungsprozesse mitunter pädagogisch sehr anspruchsvoll sein können; dass damit Kinder generell überfordert werden, halte ich jedoch für grundlegend falsch. Partizipation muss genauso wie andere pädagogische Prozesse richtig vorbereitet und gewissenhaft initiiert werden, dies bezieht sich aber meiner Meinung nach eher auf z.B. institutionalisierte Beteiligungsformen (z.B. Kinderparlamente, Kinderräte), die bestimmte Moderationskompetenzen verlangen.

Ziel dieser Arbeit war es jedoch, deutlich zu machen, dass Beteiligung in jeder Kindertageseinrichtung realisierbar ist. Ich glaube es wurde deutlich, dass es vielerlei Möglichkeiten für jede Einrichtung gibt, diese auch relativ unabhängig vom pädagogischen Handlungskonzept zu realisieren. Hier ist das Beziehungsverhalten bzw. das Bild des Kindes letztendlich am wichtigsten. Beteiligung funktioniert nicht, wenn Kinder als defizitäre Wesen betrachtet werden, und glücklicherweise hat in den letzten Jahren ein starkes Umdenken bezüglich der Fähigkeit von Kindern im Vorschulbereich eingesetzt. Dies zeigt sich nicht nur

im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan, der eine partnerschaftliche Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen, sowie generell eine ressourcenorientierte Sichtweise in Bezug auf die Fähigkeiten der Kinder propagiert.

Die Beobachtung in den zwei Einrichtungen hat meine These, dass sich Beteiligung in erster Linie in der Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen ausdrückt, zusätzlich bestätigt. Hier wurde nach genauerer Betrachtung deutlich, dass den Kindern viele Möglichkeiten der Beteiligung offen stehen und Partizipation auch in Einrichtungen möglich ist, wo die Beteiligung von Kindern nicht so stark im pädagogischen Handlungskonzept verankert ist. Es wäre in diesem Zusammenhang mit Sicherheit sehr interessant gewesen, wie Beteiligung in der situationsorientierten Arbeit bzw. in der Reggio-Pädagogik und deren Projekten umgesetzt wird. Dies stellt aber schon eher einen Ausblick auf eine weiterführende Bearbeitung des vorliegenden Themas dar und zudem habe ich unter Punkt 7 geschildert, warum die Wahl auf die besagten zwei Einrichtungen fiel.

Abschließend möchte ich noch anbringen, dass mich die Aussage des Teams im Pfarrkindergarten St. Johannes recht nachdenklich gestimmt hat, sprich, dass die Beteiligung von Kindern in der Einrichtung seitens der Schule nicht als wichtig erachtet wird und eher andere Schwerpunkte in der vorschulischen Erziehung gesetzt werden sollten. Ich kann auch aus persönlicher Erfahrung bestätigen, dass von vielen Lehrern andere Fähigkeiten und Fertigkeiten gefordert werden, z.B. Höflichkeit, Pünktlichkeit, Ordnungssinn, ruhig sitzen können, Ernsthaftigkeit etc. Um Missverständnisse vorzubeugen, möchte ich festhalten, dass dies selbstverständlich zur Schulfähigkeit von Kindern gehört, es macht aber auch deutlich, dass sich manche Lehrer eher angepasste Kinder wünschen.

Dies könnte zu der Annahme verleiten, dass Kinder in der Schule ein tendenziös beteiligungs-unfreundlicheres Klima erwartet, als dies in vielen Kindertagesstätten der Fall ist. Beispielsweise ist eine freie Wahl der Tätigkeit in der Regelschule mit ihrem festgelegten Stundenplan nicht mehr möglich. Ich

möchte mir jedoch an dieser Stelle nicht anmaßen, irgendwelche Aussagen über Beteiligung im Schulbereich zu treffen, schließlich habe ich mich damit nicht beschäftigt, weiß aber sehr wohl, dass auch dort viele Partizipationsmöglichkeiten vorhanden sind. Es bleibt zu hoffen, dass diese Ressourcen auch genutzt werden, schließlich hat die vorliegende Arbeit gezeigt, dass Beteiligung einen sehr wertvollen Betrag für die Bildung und Erziehung von Kindern leisten kann.

9. Literaturverzeichnis

Bücher:

- **Atteslander, Peter (1971):** Methoden der empirischen Sozialforschung, Berlin, New York.
- **Barz, Heiner (1990):** Der Waldorfkindergarten – Geistesgeschichtliche Ursprünge und entwicklungspsychologische Begründung seiner Praxis, Weinheim und Basel.
- Der **Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan** für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung **(2005):** (Hrsg.) Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, Staatsinstitut für Frühpädagogik München, München.
- **Berliner Bildungsprogramm** für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt **(2004):** (Hrsg.) Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, Berlin.
- **Blandow, J. / Gintzel, U. / Hansbauer, P. (1999),** Partizipation in der Heimerziehung als Qualitätsmerkmal, in: **IGfH Positionspapier (2005):** Kinderrechte in den Erziehungshilfen, Frankfurt.
- **Böhm, Winfried (1991):** Maria Montessori – Hintergrund und Prinzipien ihres pädagogischen Denkens, Bad Heilbronn / Obb.
- **Bredow, Corinna / Durdel, Anja (2003):** Soziale Partizipation und Rechte von Kindern – erziehungsgeschichtliche und juristische Perspektiven, in: (Hrsg.) **Sturzbecher, Dietmar / Großmann, Heidrun:** Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter, München, Basel, S. 71–90
- **Bruner, Claudia Franziska / Winklhofer, Ursula / Zinser, Claudia (1999):** Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Kommune: Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung, (Hrsg.) Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin.
- **Bruner, Claudia Franziska / Winklhofer, Ursula / Zinser, Claudia (2001):** Partizipation – ein Kinderspiel? Beteiligungsmodelle in Kindertagesstätten, Schulen, Kommunen und Verbänden, (Hrsg.) Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin.

-
- **Colberg-Schrader**, Heidi / **Krug**, Marianne / **Pelzer**, Susanne (1991): Soziales Lernen im Kindergarten – Ein Praxisbuch des Deutschen Jugendinstituts, München.
 - **Diekmann**, Andreas (2004): Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen, Reinbek bei Hamburg.
 - **Doyé**, Götz / **Lipp-Peetz**, Christine (1998): Wer ist denn hier der Bestimmer? Das Demokratiebuch für die Kita, Ravensburg.
 - **Großmann**, Heidrun (2003): “Was will der Blödmann hier?!” – Partizipationsförderung im Kindergarten, in: (Hrsg.) **Sturzbecher**, Dietmar / **Großmann**, Heidrun: Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter, München, Basel, S. 184–223.
 - **Hansen**, Rüdiger (2003): Die Kinderstube der Demokratie – Partizipation in Kindertagesstätten, (Hrsg.) Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein, Begleitbroschüre zum gleichnamigen Film von Lorenz Müller und Thomas Plöger, Kiel.
 - **Hansen**, Rüdiger / **Knauer**, Raingard / **Friedrich**, Bianca (2004): Die Kinderstube der Demokratie: Partizipation in Kindertagesstätten, (Hrsg.) Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein, Kiel.
 - **Hoffmann**, Heike / **Reuter-Fiebig**, Vera (1997): Der Weg zum Projekt, in: (Hrsg.) Caritasverband der Erzdiözese München und Freising e.V.: Pädagogik in Bewegung – Theorie und Praxis situationsorientierter Pädagogik, München, S. 62–65.
 - **Kazemi-Veisari**, Erika (1998): Partizipation – Hier entscheiden Kinder mit, Freiburg.
 - **Klein**, Lothar (2000): Mit Kindern Regeln finden, Freiburg.
 - **Klein**, Lothar / **Vogt**, Herbert (2000): Erzieherinnen im Dialog mit Kindern. Wie Partizipation im Kindergarten aussehen kann, in: (Hrsg.) **Büttner**, Christian / **Mayer**, Bernhard: Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen, Weinheim und München, S. 89–105.
 - **Knauer**, Raingard / **Brandt**, Petra (1998): Kinder können mitentscheiden: Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Kindergarten, Schule und Jugendarbeit, Neuwied, Kriftel, Berlin, Luchterhand.

-
- **Krenz, Armin (1997):** Lebenspläne von Kindern als Basis der Projektarbeit, in: (Hrsg.) Caritasverband der Erzdiözese München und Freising e.V.: Pädagogik in Bewegung – Theorie und Praxis situationsorientierter Pädagogik, München, S. 58–62.
 - **Konzeption Pfarrkindergarten St. Johannes (2005),** (Hrsg.) Pfarrkindergarten St. Johannes Mauern, Mauern.
 - **Konzeptionelle Grundsätze des Situationsansatz (2001),** (Hrsg.) Internationale Akademie (INA) gGmbH an der Freien Universität Berlin, Berlin.
 - **Kommunale Krippen und Kindergärten von Reggio Emilia (1998):** Ein Ausflug in die Rechte von Kindern – Aus der Sicht der Kinder, Mädchen und Jungen zwischen 5 und 6 Jahren aus dem Kindergarten „Diana“, (Hrsg.) Reggio Children – Internationales Zentrum für den Schutz und die Förderung der Rechte und Fähigkeiten aller Kinder, Neuwied; Kriftel; Berlin; Luchterhand.
 - **Leitbild des Situationsansatz (2001),** (Hrsg.) Internationale Akademie (INA) gGmbH an der Freien Universität Berlin, Berlin.
 - **Pädagogisches Konzept des Montessori Kinderhauses (2004),** (Hrsg.) Montessori Kinderhaus Landshut, Landshut.
 - **Papenheim, Heinz-Gert (2003)** in: (Hrsg.) Kunkel, Peter-Christian: Kinder- und Jugendhilfe – Lehr- und Praxiskommentar, Baden-Baden, S. 26–80.
 - **Parschau, Bianca / Völkel, Petra (2003):** „Das ist aber meins!“ – Konflikterziehung im Kindergarten, in: (Hrsg.) **Sturzbecher, Dietmar / Großmann, Heidrun:** Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter, München, Basel, S. 109–147.
 - **Petersen, Kerstin (2002):** Partizipation, in: (Hrsg.) **Schröer, Wolfgang / Struck, Norbert / Wolff, Mechthild:** Handbuch Kinder- und Jugendhilfe, Weinheim und München, S. 909–924
 - **Preissing, Christa (2000):** Demokratie erleben im Kindergarten, in: (Hrsg.) **Büttner, Christian / Mayer, Bernhard:** Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen, Weinheim und München, S. 81–87.
 - **Regel, Gerhard / Kühne, Thomas (2001):** Arbeit im offenen Kindergarten, Freiburg.

-
- **Stein, Barbara (2003):** Montessori-Pädagogik – Das Konzept der Erziehung in Elternhaus, Kindergarten und Grundschule, (Hrsg.) Fachgruppe „Theorie“ der Dozentenkonferenz der deutschen Montessori-Vereinigung e.V.
 - **Sturzbecher, Dietmar / Hermann, Ute (2003):** Aggression und Konflikterziehung im Kindergarten, in: (Hrsg.) **Sturzbecher, Dietmar / Großmann, Heidrun:** Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter, München, Basel, S. 172–219.
 - **Syassen, Heidemarie / Metz, Susanne (1997):** Reggio-Pädagogik: Das pädagogische Konzept, in: (Hrsg.) Caritasverband der Erzdiözese München und Freising e.V.: Pädagogik in Bewegung – Theorie und Praxis situationsorientierter Pädagogik, München, S. 71–80
 - **Ullrich, Wolfgang / Brockschneider, Franz-J. (2001):** Reggio-Pädagogik im Kindergarten, Freiburg.
 - **van der Voort, Dörthe (2001):** Die Rechte der Kinder in unseren Kindertagesstätten – Plädoyer für eine neue pädagogische Praxis, in: (Hrsg.) Güthoff, Friedhelm / Sünker, Heinz: Handbuch Kinderrechte – Partizipation, Kinderpolitik, Kinderkultur, Münster, S. 191–200.
 - **Vogelsberger, Manfred (2002):** Kindertagesbetreuung: Konzepte und Perspektiven, Paderborn, München, Wien, Zürich.
 - **Völkel, Petra (2003):** Stellenwert und Umsetzung sozialer Partizipation in pädagogischen Konzepten, in: (Hrsg.) **Sturzbecher, Dietmar / Großmann, Heidrun:** Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter, München, Basel, S. 91–110.

Zeitschriften:

- **Gauly, Burkhard (2000):** Lasst die Kinder selbst entscheiden – Für den freien Umgang mit Spielzeug. Aus: Kindergarten heute, 1/2000, S. 6–14.
- **Göhlich, Michael (2001):** Was ist Reggio-Pädagogik? Aus: PÄD Forum: Themenschwerpunkt: Reggio-Pädagogik, 3/2001, S. 177–180.
- **Hoppe, Jörg Reiner (2000):** Räume sind Erfahrungswelten: Raumfunktion und Raumgestaltung in der Offenen Arbeit. Aus: TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2/2000, S. 31–35.
- **Jaffke, Freya (1998):** Waldorf-Pädagogik: Vorbild und Nachahmung, Rhythmus und Wiederholung. Aus: Kindergarten heute spezial:

Pädagogische Handlungskonzepte von Fröbel bis zum Situationsansatz, 1998, S. 30–36.

- **Knauf, Tassilo (2001)**: Einführung in das Thema. Aus: PÄD Forum: Themenschwerpunkt: Reggio-Pädagogik, 3/2001, S. 175–177.
- **Knauf, Tassilo (2001)**: Projekte in der Reggio-Pädagogik. Aus: PÄD Forum: Themenschwerpunkt: Reggio-Pädagogik, 3/2001, S. 187–191.
- **Lipp-Peetz, Christine (1998)**: Erzieherin mit Gütesiegel – Die Fachkraft für den Situationsansatz. Aus: Welt des Kindes, 3/1998, S. 28–31.
- **Regel, Gerhard (2000)**: Impulse für kindzentrierte Pädagogik: Offene Kindergartenarbeit – eine Zukunftsperspektive? Aus: TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2/2000, S. 6–11.
- **Schröder, R. (1995)**: Kinder reden mit, Weinheim, Basel, in: **Swiderek, Thomas (2004)**: Partizipation als angestrebtes Ziel von Kinderpolitik. Aus: Neue Praxis, 5/2004, 34. Jahrgang, S. 455–470.

Graue Literatur:

- Arbeitsblatt: Freie Wahl
- Zeittafel Leben Maria Montessori

Internetseiten

- www.stmas.bayern.de/kinderbetreuung/bep/index.htm [Stand: 05.11.2005]
- <http://de.wikipedia.org/wiki/Grundrecht> [Stand: 06.12.2005]

