



KiTa-Kongress 2022 – Kinder als Quelle oder Randnotiz? Diskurse über ihre Rolle in der pädagogischen Arbeit, Forschung und Politik

Liebe Leser:innen,

wir alle teilen (mindestens) eine Gemeinsamkeit: In unser aller Arbeitsalltag spielen Kinder eine Rolle. In einigen Arbeitskontexten ist diese mit Sicherheit stärker zu spüren als in anderen. Dennoch müssen wir uns der Kinder zu jeder Zeit bewusst sein. Der diesjährige KiTa-Kongress mit dem Titel *Kinder als Quelle oder Randnotiz? Diskurse über ihre Rolle in der pädagogischen Arbeit, Forschung und Politik* stellte die Rolle unserer jüngsten Mitglieder der Gesellschaft in den Mittelpunkt. Wir müssen uns auch weiterhin die Fragen stellen: Betrachten wir Kinder als Quelle und damit als gehaltvollen Ursprung und Ausgangspunkt, der das Fundament für die Arbeit des Feldes darstellt? Oder werden Kinder nicht doch allzu oft nur als Randnotiz behandelt, die hin und wieder wahrgenommen und berücksichtigt wird, mitunter jedoch auch einfach untergeht?

In dieser FoKi-Sonderausgabe finden Sie mit den Dokumentationen der Hauptvorträge sowie Impulsforen des VI. KiTa-Kongresses an der Hochschule Koblenz unterschiedliche Perspektiven auf dieses Thema. So wird die Rolle der Kinder nicht nur aus der pädagogischen, der politischen, der administrativen, sondern auch aus der Ausbildungs- und Forschungsperspektive betrachtet. Um Kinder bedarfsgerecht und gemäß ihrer Rechte zu begleiten, muss ihre Rolle in der Gesellschaft sowie im kompetenten System weiterhin reflektiert, diskutiert und aktiv angepasst werden.

Herzliche Grüße

Lara Schindler

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Hauptvorträge

Rolle vorwärts! Rolle rückwärts! Facetten der frühpädagogischen Arbeit zwischen Wagen und Verantworten

Prof. Dr. Wolfgang Beudels

Die Suche nach Konzepten und Unterstützungsmöglichkeiten, um „Kinder als selbstbestimmte Akteur:innen wahrzunehmen, ihre Rechte und Perspektiven zu berücksichtigen und sie angemessen zu beteiligen“ (Kongress-Info) ist und bleibt eine zentrale Aufgabe der Pädagogik der Frühen Kindheit. Der Beitrag beschäftigte sich mit der Frage, inwiefern eine stärkere Akzentuierung der Wagniserziehung in diesem Sinne bedeutungsvoll sein könnte. Anlass für die Titelwahl „Rolle vorwärts! Rolle rückwärts!“ ist die Tatsache, dass den Kindern in vielen Kitas offensichtlich der Purzelbaum bzw. die Rolle vorwärts verboten ist, da pädagogische Fachkräfte und manche Eltern dadurch die körperliche Gesundheit der Kinder gefährdet sehen.

Die Überschrift verweist auf eine Gegenposition, ist einerseits als Imperativ zu verstehen und andererseits steht der Begriff „Rolle“ exemplarisch für viele Herausforderungen im Alltag, nicht nur im Bereich der Bewegungserziehung, in denen Kindern Gelegenheit gegeben werden könnte, Wagemut zu entwickeln und Fähigkeiten zu erwerben, ihr Tun zu verantworten. Die Begriffe „Risiko“ und „Wagnis“ sind dazu notwendiger Weise voneinander abzuheben. Das Risiko liegt außerhalb der Person und ist manchmal nicht vermeidbar, wenn auch häufig mehr oder weniger gut berechenbar. Man setzt sich einem grundsätzlich nicht voraussehbaren Zufall aus. „Man bleibt selbst dabei passiv, man hat auf den Ausgang des Geschehens keinen Einfluss, man lässt es eben darauf ankommen. Das vermeidbare Risiko einzugehen aber, ist Leichtsinns, und dieser wird sträflich, wo es nicht mehr um äußere Glücksumstände, sondern um Tieferes geht.“ (Bollnow, 1958, S. 340).

Ein Wagnis ist dagegen eine unsichere Situation, eine Grenz-

situation, die mit einer mehr oder weniger großen subjektiven Bedrohungswahrnehmung einhergeht. Voraussetzungen für ein Gelingen sind die realistische Einschätzung des eigenen Könnens und das Bedenken möglicher Folgen für den:die Akteur:in selbst und – möglichst – für andere. Hier kommt sein pädagogischer Wert in den Blick, geht es doch um das Vermögen, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. „Wo ich etwas wage, da setze ich mich zugleich immer mit meiner ganzen Person ein. Das echte Wagnis geschieht immer aus voller sittlicher Verantwortung.“ (Bollnow, 1958, S. 340). Dies gilt ebenso für das Handeln pädagogischer Fachkräfte. Ob ein Wagnis eingegangen wird oder nicht, entscheidet das Individuum eigenständig und frei. Ausdrücklich eingeschlossen ist damit das „Nein-Sagen-Können“. Wenn ein:e Akteur:in sich jedoch darauf einlässt, ist damit immer die Hoffnung auf einen Mehrwert verbunden.

Nach Kurz (2000) zeigt sich der pädagogische Wert eines Wagnisses darin, dass man durch ein Wagnis an die Grenzen seiner



Quelle: <https://www.sonntagsblatt.de/artikel/familie/welttag-des-purzelbaums-experten-kinder-haben-pandemieviel-fitness-eingebuesst>

Fähigkeiten gelangt und damit die Chance eröffnet, eigene Grenzen und Fähigkeiten zu erweitern. Ein bestandenes Wagnis erhöht die Motivation, ein weiteres einzugehen. Die realistische Selbsteinschätzung ist

Voraussetzung, ein Wagnis eingehen zu können, und bietet gleichsam im Nachgang, ob Erfolg oder Scheitern, eine Ergebniskontrolle. Jedes Wagnis verbessert die „Zuverlässigkeit der Selbstbeurteilung“. Eine Sicherheitserziehung „kann nicht darin bestehen, alle denkbaren Gefahrenmomente auszuschalten, sondern sie zu sehen und realistisch einzuschätzen“ (Kurz, 2000, S. 35f, zit. n. Böttcher, 2017, S. 45). Besonders zu betonen ist, dass durch mit anderen Kindern und Erwachsenen eingegangene Wagnisse das Vertrauen, sich auf andere



verlassen zu können, wächst, so dass eine Wirkung gegenseitigen Vertrauens über die konkreten Aktivitäten hinaus wahrscheinlich werden.

Die Bezeichnung „Wagen und Verantworten“ findet sich als Titel für ein „Bewegungs- und Handlungsfeld“, ursprünglich in den Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen, mittlerweile jedoch auch in denen vieler weiterer Bundesländer. Im Zuge des Übergangs vom Sportartenkonzept zum sog. „Erziehenden Sportunterricht“ wurde eine pädagogische Perspektive aufgegriffen, die dem Sportunterricht v. a. in der Grundschule weniger die Vermittlung sportartspezifischer Fertigkeiten als primäre Zielsetzung zuschrieb, sondern vielmehr dessen Aufgaben darin sah, die Handlungskompetenzen von Schüler:innen insgesamt zu erweitern, Vertrauen in sich selbst und in andere aufzubauen und zu festigen und auch Fähigkeit zu entwickeln, Entscheidungen aufgrund einer realistischen Selbst- und Situationseinschätzung zu treffen sowie umgekehrt die Grenzen eigener Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erkennen.

Hieraus lassen sich Anknüpfungspunkte und Anregungen für die (Praxis der) Pädagogik der Frühen Kindheit im Sinne des Kongressthemas ableiten. Die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen Rheinland-Pfalz thematisieren die Aspekte Wagnis und Risiko im engeren Sinne nicht. Die Relevanz für die Pädagogik der Frühen Kindheit ergibt sich u. a. daraus, dass nach Becker (2007) das Neue bzw. das Fremde ein fester Bestandteil des menschlichen Lebens ist. Mit zunehmender Sicherheit bzw. Selbstsicherheit kommt beim Kind die Überzeugung auf, auch kritische Situationen zu meistern. Das bedeutet, dass Entwicklungs- und Bildungsprozesse schon bei jungen Kindern durch die Auseinandersetzung mit dem Fremden und Unbekannten gefördert und nicht behindert werden und Wagnisse einen Bildungsgehalt haben. „Wenn die Auseinandersetzung mit dem Fremdem fehlt oder gemieden wird, wenn die Sehnsucht nach Sicherheit überwiegt, wird Bildung gestoppt und die Entwicklung von Autonomie gefährdet.“ (Becker, 2007, S. 38).

Damit Kinder während ihrer Aktivitäten im Sinne des Vorhabens „etwas wagen und verantworten“ unterstützt werden können, ist vor allem eine entsprechende Haltung der pädagogischen Fachkräfte erforderlich. Es gilt, Anzeichen des Wagen-Wollens zu erkennen und einschätzen zu können, ob es sich um eine Wagnis- oder eine Risikohandlung handelt. Damit geht die Fachkraft ebenfalls ein Wagnis ein, mit dem Ziel, ein Kind einerseits vor Überforderung, Gefahr und Demütigung zu schützen, andererseits aber auch, um es zu ermuntern, mehr und Neues zu wagen bzw. sich mehr zuzutrauen. Von Bedeutung ist dabei, dass es dem Kind gelingt, das Ergebnis mit seinem eigenen, selbstbestimmten Handeln in Verbindung zu bringen und dieses zu bewerten. So tritt im pädagogischen Setting also „ein freies Wesen einem anderen freien Wesen fordernd entgegen“ (Bollnow, 1958, S. 338), allerdings mit einem unterschiedlichen Abstand zur Sache. Die Erfahrung der pädagogischen Fachkraft, die Einsicht, dass das, was das Kind tut, möglicherweise misslingt oder gar im größeren Rahmen scheitern wird, führt u. U. zum vorschnellen Eingreifen und damit zur Einschränkung von Selbstwirksamkeitserfahrungen. So gerät das Kind oft vorschnell in die klassische Schüler:innenrolle und die pädagogische Fachkraft in die einer:s Lehrer:in.

„Etwas Wagen und Verantworten“ ist das übergreifende Thema in vielen kindlichen Aktivitäten und Themen, die sich durch ihre Ambivalenz bzw. Gegenläufigkeit auszeichnen, so zum Beispiel:

- „Etwas bzw. sich selbst stabilisieren oder destabilisieren“ (eine sichere Position verlassen, sich bewusst aus dem

Gleichgewicht bringen, mit dem Gleichgewicht spielen, bisherige Sicherheiten zu hinterfragen...).

- „Etwas konstruieren und zerstören“ (Vertrautes einreißen, weil man Zweifel hat, ob dies noch gut ist, nicht gewaltsam, sondern aus gutem „sittlichen“ Grund, Raum für Neues, evtl. Wert- und Wirkungsvolleres schaffen...).
- „Miteinander und gegeneinander“ (sich um unterschiedliche Standpunkte streiten, Veränderungen herbeiführen wollen, Kompromisse aushandeln...).

Dass Wagnis-Gelegenheiten und damit Wagniserfahrungen in der Kita oft Mangelware sind, ist sicherlich zum einen auf die zunehmende Scholarisierung des Arbeitsfeldes und dem damit einhergehenden Irrglauben zurückzuführen, Wissen und Kompetenzen in unterrichtlicher Art und Weise vermitteln zu können. Zum anderen ist bei vielen Eltern ein überzogenes Sicherheitsdenken feststellbar, dem das Vertrauen in die beim Kind „natürlicherweise“ vorhandenen Entwicklungs- und Bildungspotentiale fehlt. So wird Entwicklung und Bildung, ja die frühe Kindheit insgesamt, minutiös verplant. „Helikopter-Eltern“ und „Rasenmäher-Eltern“ lassen keine Abenteuer zu. Zum Schluss eine kurze Bemerkung zur „Rolle rückwärts“. Rückwärtsrollen heißt im Lateinischen bzw. im Italienischen „revolvere“ bzw. „revolare“. Der Begriff „Revolution“ (lat. „Revolutio“) bezeichnet nicht nur und nicht immer einen gewaltsamen Umsturz bestehender gesellschaftlicher und politischer Verhältnisse. Er kann durchaus auch mit „Überdenken“ und „etwas Neues anfachen“ übersetzt werden. Wir brauchen Menschen, die verantwortungsbewusst und „sittlich“, d. h. nach humanen Kriterien, jetzt und zukünftig Wagnisse eingehen, um den massiven Problemen der Gesellschaft, ja der ganzen Welt, nachhaltig begegnen und entgegentreten zu können.

Die Ausbildung solcher Revolutionär:innen beginnt in der Kita!

Literatur

- Becker, P. (2007). Das Fremde ist immer und überall. – Zur Unverzichtbarkeit des Fremden im Bildungsprozess und seiner Beziehung zum Abenteuer. In J. Schirp (Hrsg.), Das Fremde als Schlüsselthema in der Abenteuer- und Erlebnispädagogik. Tagungsdokumentation 6. bundesweite Fachtagung zur Erlebnispädagogik (27-47). Freiburg.
- Bollnow, O. F. (1958). Wagnis und Scheitern in der Erziehung. In Pädagogische Arbeitsblätter zur Fortbildung für Lehrer und Erzieher, 8(10), 337-349.
- Böttcher, A. (2017). „Etwas wagen und verantworten“ – Eine pädagogische Perspektive im Spannungsfeld zwischen theoretischen Ansprüchen und sportunterrichtlicher Praxis. Dissertation. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Ehrenspeck, Y., Haan de, G., & Thiel, F. (Hrsg.) (2008). Bildung: Angebot oder Zustimmung?. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Funke, J. (1987). Über den didaktischen Ansatz der „Körpererfahrung“. In D. Peper & E. Christmann (Hrsg.), Zur Standortbestimmung der Sportpädagogik (S. 94-108). Hofmann.
- Kurz, D. (2000). Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In H. Aschebrock (Hrsg.), Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen (S. 9-55). Kettler.
- Pellis, S., & Pellis, V. (2010). The Playful Brain. Venturing to the Limits of Neuroscience. Oneworld Publications.
- Röhrs, H. (Hrsg.) (1966). Bildung als Wagnis und Bewährung. Eine Darstellung des Lebenswerkes von Kurt Hahn. Quelle & Meyer.

Kinder als Quelle der Erkenntnis in der Forschung – Herausforderungen und Potenziale

Bastian Walther, DESI Berlin

Mit Kindern zu forschen, sie als „Quelle“ der Erkenntnis zu nutzen und ihre Perspektiven konsequent in den Mittelpunkt zu rücken, ist seit gut drei Jahrzehnten ein Kernanliegen der New Childhood Studies. Seitdem werden verstärkt Erkenntnisse zu den Lebensrealitäten, Erfahrungen und Orientierungen von Kindern generiert (vgl. Heinzl, 2012, S. 23). Diese Forderung, Kinder als soziale Akteur:innen sowohl in ihrer Lebenswelt als auch in der Forschung ernst zu nehmen, spiegelt sich im Konzept der Agency (Prout & James, 1990) wider.



Die Zuschreibung von Agency birgt aber auch Risiken. So drohen Strukturen und Prozesse und damit auch Ungleichheiten, Machtverhältnisse und Ordnungen aus dem Blick zu geraten, die die Handlungsmöglichkeiten von Kindern bedingen. Florian Eßer (2014) kritisiert, dass sich Agency-Forschung lange Zeit nur der Peerkulturforschung widmete, in der Erwachsene abwesend sind. Er zieht eine relationale Vorstellung von Agency vor, die davon ausgeht, dass sich „Handlungsmöglichkeiten und -fähigkeiten [...] immer erst in den sozialen Beziehungen ergeben, in die Kinder eingebunden sind“ (ebd., S. 236).



Quelle: colourbox

Um diese Überlegungen auf die Forschung mit Kindern zu übertragen, zieht Eßer gemeinsam mit Miriam Sitter das Konzept der „ethischen Symmetrie“ heran (Eßer & Sitter, 2018), welches

einerseits verlangt, Kinder als Gleiche und gleichwürdig in den Forschungsprozess einzubeziehen, ohne dabei andererseits zu negieren, dass sie hilfsbedürftig sind und dass ein Machtgefälle zwischen Kindern und Erwachsenen herrscht. Anders gesagt: Die größte Handlungsmacht für Kinder entsteht möglicherweise dann, wenn sie in produktiven Beziehungen mit den Forschenden gemeinsam Verantwortung für den Forschungsprozess übernehmen können.

In aktuellen Beiträgen zur Kindheitsforschung reflektieren mehrere Forschungsgruppen mit Bezug auf das Postulat einer kinderrechtlich basierten, partizipativen und inklusiven Forschung mit Kindern (vgl. Lundy, 2007) gescheiterte, irritierende und herausfordernde Situationen aus der Forschungspraxis. So setzen sich Katrin Velten und Julia Höke (2020) mit „ad hoc-Praktiken“ aus eigenen Forschungserfahrungen auseinander, die sich an sogenannten „turning points“ zeigen, in denen der Eigensinn von Kindern auf den Eigensinn von Forschenden trifft. Die Autorinnen arbeiten heraus, wie Kinder in Forschungssituationen ihren Eigensinn durchsetzen, beispielsweise indem sie das Zeigen von Fotos in einem „turning point“ zu ihrem Spiel machen und sich die Forscherinnen dann nach einer Weile ihrerseits im Zuge eines turning points durchsetzen, indem sie die Situation abbrechen.

In ihrem Fazit empfehlen sie, Reflexionsfragen zum Verhältnis zwischen Eigensinn von Kindern und Forschenden, sowie dazu, wie die Angemessenheit von Methoden und Freiwilligkeit der Teilnehmenden kontinuierlich abgesichert und auf hierarchisierende Praktiken möglichst verzichtet werden kann, sodass das Machtverhältnis zwischen Forschenden und Kindern möglichst relativiert wird.

Auch Iris Nentwig-Gesemann (2022a) diskutiert in einem Beitrag herausfordernde Situationen aus der Forschungspraxis und arbeitet zunächst die doppelte Rahmungshoheit der Erwachsenen in Forschungssituationen heraus, die darin besteht, dass zum einen ein Machtgefälle aufgrund der generationalen Ordnung zwischen Erwachsenen und Kindern existiert und zum anderen auch die Forschungssituationen an sich von den Erwachsenen initiiert und von forschungsinhärenten Logiken, wie Forschungsstandards oder den Erkenntnisinteressen der Forschenden, geprägt werden.

Entscheidend ist für Nentwig-Gesemann, wie Forscher:innen dann mit ihrer Rahmungshoheit umgehen, ob sie machtstruk-

turiert reagieren, an ihren Vorstellungen festhalten und sich durchsetzen oder ob sie dialogorientiert handeln, also ihre eigenen Überlegungen offenlegen, auf die Kinder eingehen und die Ausgestaltung der Forschungssituation gemeinsam mit Kindern aushandeln.

Anhand dreier Beispiele aus der eigenen Forschungspraxis sollen im Folgenden „turning points“ reflektiert und an ihnen Herausforderungen und Dilemmata des Forschens mit Kindern aufgezeigt werden.

So stellt der Moment zu Beginn einer Erhebung, in dem Forscher:innen versuchen, ihr Anliegen deutlich zu machen und mit den Kindern auf eine bestimmte Art und Weise zu interagieren, einen besonders wichtigen „turning point“ dar.

Wenn Kinder zu Beginn einer Gruppendiskussion aus dem Forschungsprojekt „Kita-Qualität aus Kindersicht“ (Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga, 2017) mit Würfeln spielen und erklären, dass sie gern ein Spiel mit den Forscher:innen spielen wollen, steht der „Eigensinn der Kinder“, die Forschungssituation für ein Brettspiel zu nutzen, dem „Eigensinn der Forschenden“ gegenüber, ungestört über die Qualität der Einrichtung aus Kindersicht zu sprechen. Wenn die Erhebung vom Forschungsteam dann als „Arbeit“ bezeichnet wird, wirkt das Forschen zum einen anstrengend gegenüber dem Spiel, zum anderen dokumentiert sich darin aber auch die Orientierung, ein Arbeitsbündnis mit den Kindern zu schmieden, auf das sich die Kinder freiwillig einlassen und das gegenüber Ablenkungen standhält.

Im Verlauf des Eingangsgesprächs bringen die Kinder dann immer wieder das Würfelspiel ein und ringen den Forscher:innen das Versprechen ab, nach der Arbeit mit den Forschenden noch zu spielen. Darin zeigt sich zweierlei: Zum einen ihre Kompetenz und Akteur:innenschaft, die Forschungssituation für sich zu nutzen und in ihrem Sinne auszuhandeln – zum anderen aber auch ihre Bereitschaft, sich unter diesen Bedingungen auf die Rahmung des Forschungsteams einzulassen. Die Situation vollzieht sich in einem dialogorientierten Modus, in dem sich beide wechselseitig auf die Rahmungen des anderen einlassen – allerdings unter der Prämisse, dass die Kinder erst die „Arbeit“ machen, d. h. mitdiskutieren, und dann spielen.

In anderen Fällen misslingt ein Verständigen auch völlig. So kann an einem weiteren Beispiel gezeigt werden, wie der Versuch scheitert, etwas über die Vorstellungen von Kindern von einer guten Raumgestaltung zu erfahren, indem die Kinder eine Karte der Kita malen sollen. Offensichtlich lenkt dieser Impuls, eine Karte zu malen, die Kinder auf die Welt außerhalb der Kita, denn ein Kind sagt sofort, es wisse noch nicht, wo sein Zuhause sei. Auf das Angebot des Kindes, es trotzdem zu versuchen und den „Weg nachhause“ zu malen, geht wiederum der Forscher nicht ein, sondern hält daran fest, einen „Plan von der Kita“ zu zeichnen. Auch ein weiterer Impuls scheitert: Der Vorschlag an die Kinder, sich vorzustellen, ein:e Freund:in der Kinder käme in den Kindergarten zu Besuch und man solle ihm:ihr eine Karte zeichnen, verwirrt sie: Die Freund:innen sind ja schon im Kindergarten!

Wenn Erhebungsimpulse nicht auf Resonanz stoßen und Forscher:innen – wie in diesem Beispiel – in einem machtstrukturierten Modus agieren, weil sie an ihrer Vorstellung festhalten, widersetzen sich die Kinder oder unterlaufen die Instruktionen. Im erwähnten Beispiel eignet sich ein Kind die Situation in einem „turning point“ insofern an, als dass es das Thema „Karte“ für sich nutzt und eine Piratenschatzkarte malt. Die anderen beschäftigen sich mit allem möglichen – nur nicht mit Dingen, die für das Forschungsinteresse des



Besuchers interessant gewesen wären.

Eine Erhebungsmethode zu entwickeln, auf die sich die Kinder gerne einlassen und die für die Forschungsfrage ergiebig ist, erscheint also als zentrale Herausforderung.

Als drittes Beispiel soll die Schlüsselsituation genannt werden, in der vier Kinder während einer Kitaführung zu den wichtigsten Orten auf einem Baumstumpf abwechselnd über zwanzig Minuten Fritzen-Witze erzählen: Sich tatsächlich und langanhaltend auf die Themen, Orientierungen und in diesem Fall Witze der Kinder einzulassen, sie nicht zu verurteilen, sondern dazu beizutragen, dass sie sich entfalten können, auch wenn sie einem vielleicht nicht gefallen, den eigenen Wertvorstellungen widersprechen oder einem irgendwann langweilig erscheinen, ist die Herausforderung. Für eine Weile also die Macht der Forschungssituation abzugeben und sich in die Rahmung der Kinder einzufügen, verlangt Forscher:innen ab, ungewisse Situationen auszuhalten und aufrechtzuerhalten. Gleichzeitig verspricht das aber auch einen hohen Erkenntnisgewinn: Denn insbesondere mit der Rekonstruktion langanhaltender, fokussierter und selbstläufiger Situationen lassen sich die Orientierungen und Relevanzen von Kindern herausarbeiten – im Falle des erwähnten Forschungsprojekts zu Kita-Qualität aus Kindersicht, dass es ihnen wichtig ist, von humorvollen Menschen umgeben zu sein und mittels der Witze bestimmte Tabuthemen, wie Sexualität, Tod und Krankheit auf ihre Art und Weise thematisieren zu können.

Abschließend soll die Bedeutung der Kinderrechte unterstrichen werden. Sie dienen zum einen als Begründung und Anforderung für Forschung mit Kindern: Kinder haben ein Recht auf Gehör und darauf, dass ihre Anliegen genauso ernst genommen werden, wie diejenigen der Erwachsenen. Zum anderen sind sie eine Verpflichtung: Forschung mit Kindern muss kinderrechtlichen Standards entsprechen.

Ob diese gewährleistet werden, entscheidet sich in den konkreten Interaktionen und Beziehungen, die zwischen Forschenden und Kindern entstehen. Werden sie als gleichwürdige Gegenüber ernst genommen, dürfen sie mitbestimmen und werden ihre Anregungen ernstgenommen, dann ist eine inklusive, dialogorientierte und partizipative Forschung möglich. Dabei flexibel auf ihre Signale zu reagieren und sich ihnen mit den Methoden anzupassen, verspricht, sich der Lebenswelt von Kindern anzunähern und sie sowohl als Quelle der Erkenntnis als auch als Forschungsobjekte ernst zu nehmen.

An Orten, wie Kindertageseinrichtungen, in denen Kinder tagtäglich sind, könnte ein forschender Habitus der Professionellen (vgl. Nentwig-Gesemann, 2022b) dazu beitragen, Kinderperspektiven stärker zu berücksichtigen. Aber auch auf gesellschaftlicher Ebene sind die Stimmen der Kinder – besonders in einer alternden Gesellschaft – unverzichtbar.

In diesem Zusammenhang scheint eine Idee von einer Gruppe um Laura Lundy fruchtbar, die im Zuge der Erforschung von Kinderperspektiven zur Corona-Pandemie dafür plädiert, Kinder stärker als Seismografen für Missstände, besonders auch in Krisensituationen zu nutzen (Lundy, et al., 2021). Wir als Gesellschaft würden sicher davon profitieren, wenn wir Kinder stärker dabei einbeziehen, wenn es darum geht, wie wir im Winter notwendige Corona- oder Energiesparmaßnahmen umsetzen, wie wir mit gesellschaftlicher Ungleichheit umgehen oder wie wir auf die Ausbeutung unserer Erde bzw. die Überschreitung von planetaren Grenzen reagieren. Erst, wenn die Perspektiven von Kindern auch in Krisen berücksichtigt werden, ist die Rede von der Partizipation und den

Rechten von Kindern keine leere Hülse.

Literatur

Eßer, F. (2014). Agency Revisited. Relationale Perspektiven auf Kindheit und die Handlungsfähigkeit von Kindern. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 3, 233-246.

Eßer, F., & Sitter, M. (2018). Ethische Symmetrie in der partizipativen Forschung mit Kindern. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 19(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-19.3.3120>

Heinzel, F. (2012). Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung*. Weinheim. Beltz Juventa.

Lundy, L. (2007). ‚Voice‘ is not enough: conceptualizing Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942.

Lundy, L., Bronagh, B., Lloyd, K., Templeton, M., Brando, N., Corr, M.-L.,... & Wright, L. H. V. (2021). Life under coronavirus: Children's views on their experiences of their human rights. *The International Journal of Children's Rights*, 29(2), 261-285.

Nentwig-Gesemann, I. (2022a). Kinder als Akteure in Forschungsprozessen – forschungsethische Standards und Herausforderungen. In M. Joos, Magdalena, & L. Alberth (Hrsg.), *Forschungsethik in der Kindheitsforschung* (S. 70-87). Weinheim. Beltz Juventa.

Nentwig-Gesemann, I. (2022b). Vom forschenden Lernen zur forschenden Haltung. Das Einüben in die Praxis des Forschens als Professionalisierungskomponente. In M. Obermeier, P. Isele, & J. Höke, (Hrsg.), *Forschendes Lernen in Arbeitsfeldern der Kindheitspädagogik* (S. 51-62). Brill/Schöningh.

Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., & Thedinga, M. (2017). Kita-Qualität aus Kindersicht. Eine Studie im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Verfügbar unter: https://www.qualitaet-vor-ort.org/wp-content/uploads/2017/07/2017_07_27_QuaKi_Abschlussbericht.pdf

Prout, A., & James, A. (1990). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance Promise and Problems. In A. Prout, & A. James (Hrsg.), *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood* (S. 7-33). Routledge.

Velten, K., & Höke, J. (2021). Forschung partizipativ und inklusiv gestalten? Ethische Reflexionen zu Interviews mit Kindern unter besonderer Berücksichtigung von Erwachsenen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14, 421-436.

Kinder in der Politik: Bürger:innen zweiter Klasse!?

Prof.‘in Dr. Kathinka Beckmann, Hochschule Koblenz

Problemaufriss

Nähert man sich dem Bürgerbegriff an, so lässt sich zum Beispiel bei der Bundeszentrale für politische Bildung nachlesen, dass „Bürger/Bürgerinnen [...] Menschen [sind], die zu einem Staat oder einer Gemeinde gehören. [...] Die Menschen, die den Staat Deutschland bilden, sind die Bürger und Bürgerinnen von Deutschland“ (bpb, 2022). Weiter heißt es dort, dass Bürger:innen sogenannte Bürgerrechte haben, die wiederum Grundrechte sind: „Die Grundrechte sind die wichtigsten Rechte, die Menschen in Deutschland gegenüber dem Staat haben. Menschenrechte und Bürgerrechte sind Grundrechte“ (ebd.).

Wichtig an dieser definitorischen Einordnung ist, dass sich hier keinerlei Differenzierung nach Alter vorfinden lässt und die einfache Schlussfolgerung demnach lautet: Kinder sind Menschen, also sind sie Bürger:innen ergo haben sie Bürgerrechte!

Gleichwohl haben die jungen Menschen das Gefühl, in ihren Rechten und damit in ihrer Bürgerrolle nicht gesehen und in ihrer Lebenslage seitens der Politik nicht wahrgenommen zu werden. Zumindest deutet der Befund der repräsentativen Studie „Jugend und Covid“ darauf hin: „Das Gefühl, unzureichend politisch Gehör zu bekommen, korrespondiert mit dem Eindruck junger Menschen, dass in den Medien ein negatives Bild von jungen Menschen gezeichnet wird und auch Politiker:innen jungen Menschen keine besondere Wertschätzung entgegenbringen. [...] 58,3 Prozent der Befragten gaben an, gar nicht bis eher nicht davon auszugehen, dass ihre Situation für Politiker:innen eine Rolle spielt“ (Andresen, 2021, S. 16). Es ist mehr als ein Gefühl, was die junge Generation hier wahrnimmt, da die Kommissarin für Menschenrechte des Europarates in ihrem Brief vom 13.07.21 die damalige Bundesregierung für die „besondere Schärfe der Corona-Maßnahmen



gegenüber Kindern und ihren Bildungseinrichtungen seit März 2020“ (Mijatović, 2021 zit. in Klundt, 2022, S. 29) offiziell gerügt hat. Weiter in diesem Brief tadelt die Menschenrechtskommissarin Deutschland für eine im Vergleich mit den anderen 46 Mitgliedsstaaten des Europarates „mangelhafte Umsetzung der Kinderrechte“ (ebd.). Nach dieser offiziellen Rüge ist im Sommer 2021 eine interministerielle Arbeitsgruppe des Bundesgesundheitsministeriums sowie des Bundesfamilienministeriums eingesetzt worden, die sich mit den gesundheitlichen Auswirkungen der Pandemie auf Kinder und Jugendliche auseinandersetzen sollte. Diese Arbeitsgruppe legte am 15.09.21 einen Report vor, in dem zu lesen ist: „Die Beschränkungen haben zu erheblichen psychischen, aber auch zu körperlichen Belastungen bei Kindern und Jugendlichen und teilweise auch zu Entwicklungsverzögerungen geführt. Welche langfristigen Folgen das reduzierte Bildungs- und Beziehungsangebot auf Kinder und Jugendliche haben wird, ist noch nicht abschätzbar“ (BMFSFJ, 2021).

Rechtslage gut, Rechtsdurchsetzung mangelhaft

Besonders in den durch die Covid-Pandemie geprägten Jahren 2020 und 2021 schienen die 10,7 Millionen Kinder in Deutschland (s. statistisches Bundesamt, 2022) seltsam rechtlos zu sein – statt sie neben den Alten und Kranken als dritte vulnerable Gruppe zu begreifen, sind sie zu Beginn der Pandemie vor allem als Gefährdeten der Erwachsenengesundheit und im weiteren Verlauf als Betreuungsobjekte wahrgenommen worden, die ihre Eltern in deren Arbeitnehmer:innenrolle stören. Vor diesem Hintergrund in aller Deutlichkeit:

Deutschland hat die UN-KRK im Jahr 1992 ratifiziert und seither ist sie geltendes Recht, das mittels Zustimmungsgesetz gemäß Art. 59 Abs. 2 Grundgesetz normhierarchisch auf gleicher Ebene wie einfache Bundesgesetze steht. Die Rechte der Kinder sind dementsprechend nicht verhandelbar und sie gelten unabhängig einer pandemischen Lage oder anderer Krisen. Problematisch scheint also weniger die Rechtslage als vielmehr die Rechtsanwendung bzw. -durchsetzung zu sein. Wenig hilfreich ist an dieser Stelle, dass es in lediglich vier Bundesländern (Hessen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Brandenburg) Kinderbeauftragte gibt und dieses Amt trotz regelmäßiger Kritik seitens der Vereinten Nationen auf Bundesebene gänzlich fehlt. Es muss festgestellt werden, dass knapp 11 Millionen Bürger:innen von den politischen Akteur:innen kaum als Träger:innen eigener Rechte verstanden werden. Die erwachsene Gesellschaft spricht ihnen oft die Fähigkeit ab, ihre Rechte selbst wahrzunehmen und fragt sie erst gar nicht nach ihrer Meinung und ihrem Erleben, so dass die kindliche Perspektive außen vor bleibt. Das Recht des Kindes auf Gehör und Berücksichtigung seiner Meinung (Art. 12 Abs. 1 UN-KRK) findet damit keine angemessene Beachtung und die Kinder werden zu Bürger:innen zweiter Klasse.

Was bedeutet diese Art von Geringschätzung für die Kinder, was bedeutet sie für die Demokratie? Pädagogisch betrachtet, konnten junge Menschen in ihren verschiedenen Rollen und Entwicklungsbereichen weniger Selbstwirksamkeitserfahrungen machen oder um es mit Hurrelmann auszudrücken: „Die politischen Aktivitäten [...] sind beeinträchtigt oder sogar blockiert, die Entwicklung einer Lebensorientierung ist erschwert“ (Hurrelmann, 2021, S. 3). Schon Astrid Lindgren machte 1978 in ihrer Rede zum Friedenspreis des deutschen Buchhandels auf die besondere Rolle von Kindern in der Politik aufmerksam: „Die jetzt Kinder sind, werden einst die Geschäfte unserer Welt übernehmen. Sie sind es, die Krieg und Frieden bestimmen werden und darüber, in was für einer Gesellschaft sie leben wollen“ (Lindgren, 1978). Wenn sich allerdings knapp 60 Prozent der jungen Generation „gar nicht bis eher nicht“ (Andresen, 2021, S. 16) von der Politik gesehen fühlen, dann

müssen wir uns fragen, was das für unsere Demokratie bedeutet. Erodieren nicht ihr Fundament mit einer derart entmachteten und in ihren Rechten ignorierten Jugend?

Lösungsweg

Es ist an der Zeit, sich daran zu erinnern, was sich hinter dem vielbeschworenen Begriff der Demokratie verbirgt: „Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrungen“ (Dewey, 1993, S. 121). Zusammengelebt wird vor allem in der Familie, in stationären Wohngruppen, aber natürlich auch in der Kita und in der Schule – das alles sind Orte des Erlebens



Quelle: IBEB

und Erlernens der „Grammatik des Zusammenlebens“ (Dewey, 1915, S. 15). Für den vor 70 Jahren verstorbenen Dewey bedeutete Demokratie in erster Linie, Kindern im (pädagogischen) Alltag Werte wie Anerkennung, Toleranz, Teilhabe, Engagementbereitschaft sowie die Fähigkeit zum Kompromiss nach einem Konflikt zu vermitteln und diese zu leben. Zentral für eine demokratisch verfasste Gesellschaft sind demnach Werte und Sozialkompetenzen. Deweys Zugang zum demokratischen Begriff korrespondiert mit dem § 1 SGB VIII „Recht auf Erziehung zu

einer eigenverantwortlichen, gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ sowie mit dem Förderauftrag des § 22 SGB VIII „Vermittlung orientierender Werte und Regeln“.

Für den pädagogischen Alltag schlagen Birnbacher und Durand vor, die (früh)kindliche Demokratiebildung auf drei Ebenen zu verankern (vgl. Birnbacher & Durand, 2022, S. 24f):

Auf der formalpartizipatorischen Ebene geht es um die strukturelle Verankerung von Teilnehmungsformaten (Kinderrat/-parlament, Konferenzen, Beschwerdeverfahren etc.), mit denen schon junge Kinder üben können, ihre eigenen Bedürfnisse und Rechte zu artikulieren sowie andere Perspektiven zu akzeptieren.

Auf der alltagspartizipatorischen Ebene steht die Gestaltung der Interaktion zwischen Kindern und Fachkräften (Berücksichtigung der kindlichen Bedürfnisse wie schlafen, essen, spielen etc.) im Mittelpunkt. Birnbacher und Durand argumentieren: „Wenn Kinder beispielsweise früh in die Gestaltung von Essenssituationen eingebunden werden, [...] erfahren sie, dass ihre Bedürfnisse ernstgenommen werden und können sich in der Übernahme von Verantwortung für die Gemeinschaft üben“ (ebd., S. 25). An dieser Stelle braucht es Fachkräfte, die bereit sind, ihre eigene Gestaltungsmacht im Alltag zu reflektieren und Kindern selbstbestimmte Erfahrungsräume zu ermöglichen.

Die Werteebene beeinflusst die anderen Ebenen, da es hier um das professionelle Selbstverständnis der Leitung und des Teams geht, das sich auf die Gestaltung alltäglicher Rituale (Morgenkreis etc.) auswirkt und immer auch Normen und Werte transportiert.

Alles entscheidend im Kontext der Demokratiebildung ist jedoch die Haltung des Trägers: Fühlen sich Mitarbeitende in der eigenen Einrichtung nicht beteiligt, haben sie selbst wenig Gestaltungsspielraum, dann fällt es ihnen schwer, eben diesen Kindern authentisch zu ermöglichen (vgl. ebd.).

Für den akademischen Diskurs innerhalb der Kindheits- und Sozialwissenschaften ist es an der Zeit, sich darüber klar zu werden, dass nicht länger über Diversität und Vielfalt, über Teilhabe und Gerechtigkeit gesprochen und gestritten werden kann, ohne hier Kinder als eine der zu berücksichtigenden Minderheiten unserer Gesellschaft zu begreifen.



Auf der (bundes)politischen Ebene bleibt zu hoffen, dass sich die Erkenntnis durchsetzt, dass eine angemessene Umsetzung der Kinderrechte damit beginnen könnte, endlich mit Kindern statt nur über sie zu reden. Ein konkreter Anfang könnte sein, bei der Ausarbeitung des nächsten Referentenentwurfs „Kinderrechte ins Grundgesetz“ Kinder und Jugendliche als Expert:innen ihrer eigenen Situation zu beteiligen.

Literatur

Andresen, S., Heyer, L., Lips, A., Rusack, T., Schröder, W., Thomas, S., & Wilmes, J. (2021). Das Leben von jungen Menschen in der Corona-Pandemie. Erfahrungen, Sorgen, Bedarfe. Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/das-leben-von-jungen-menschen-in-der-corona-pandemie-1>

Birnbacher, L., & Durand, J. (2022). Demokratie mit Kindern in der Kita, In *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 72(13-14), 21-25.

BMFSFJ (2021). Bericht der interministeriellen AG „Gesundheitliche Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche durch Corona. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/185696/317281a594f986c9a4be384a934c1fb5/ima-bericht-gesundheitliche-auswirkungen-auf-kinder-und-jugendliche-durch-corona-data.pdf>

Bundeszentrale für politische Bildung (o. J.). Bürgerrechte. In einfach POLITIK, unter <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/lexikon-in-einfacher-sprache/249820/buergerrechte/>

Dewey, J. (1993). Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Beltz.

Dewey, J. (1915). *The School and Society*. The University of Chicago press.

Hurrelmann, K., & Dohmen, D. (2021). Wie die Pandemie die Entwicklung von Jugendlichen beeinträchtigt. Verfügbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/klaus-hurrelmann-dieter-dohmen-wie-die-corona-pandemie-die-psycho-soziale-entwicklung-von-jugendlichen-beeintraechtigt/>

Kluntdt, M. (2022). Kinderpolitik(wissenschaft) – eine Einführung. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 72(13-14), 21-25.

Lindgren, A. (1978). Niemals Gewalt! Rede anlässlich der Preisverleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels. Verfügbar unter: <http://www.niemals-gewalt.de/rede.htm>

Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adedeji, A., Devine, J., Erhart, M., ...

Hurrelmann, K. (2020). Psychische Gesundheit und Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen während der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSYS-Studie, *Deutsches Ärzteblatt*, 117(48), 828-829. DOI: 10.3238/arztebl.2020.0828

Statistisches Bundesamt (2022). Zahl der Woche. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2022/PD22_22_p002.html

sich dabei nachhaltig auf die kindliche Entwicklung aus. Mithilfe von Partizipationsprozessen und -instrumenten wird zum Beispiel die Kommunikationsfähigkeit der Jüngsten geschult. Kinder machen Selbstwirksamkeitserfahrungen und Selbstbewusstsein sowie Selbstwert können gestärkt werden. Aber auch die Entscheidungsfähigkeit wird verbessert und das Empathieempfinden kann weiterentwickelt werden. Anhand dieser wenigen Beispiele wird bereits deutlich, dass gelebte Partizipation dazu beiträgt, dass Kinder zu mündigen und gesellschaftsfähigen Individuen heranwachsen. Da Demokratie anders als andere Gesellschaftsordnungen jedoch erlernt werden muss, um



Quelle: IBEB

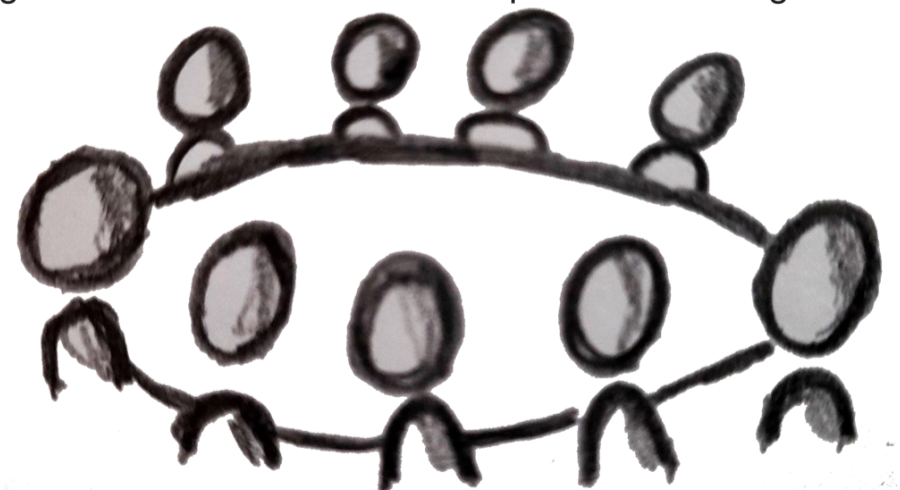
vollumfänglich gelebt und genutzt werden zu können, ist es essenziell, Partizipation in der Kita-Arbeit sowie dem generellen Umgang mit Kindern zu praktizieren.

Bei der Beteiligung von Kindern reicht es jedoch nicht allein aus, Informationen bereitzustellen, Stimmen lediglich anzuhören und auch nicht, Kinder etwas einzubeziehen. Partizipation geht weiter und bedeutet, eine tatsächliche Mitbestimmung (auch wenn es für Erwachsene ungemütlich werden

kann), damit Entscheidungskompetenz zuzusprechen und letztlich Entscheidungsmacht abzugeben.

Im Plenum des Impulsforums wurde angemahnt, Partizipation nicht lediglich als Mittel zum Zweck zu verwenden, sondern als das Recht der Kinder anzuerkennen, das es ist.

In der katholischen Kita St. Matthias Töpferstraße in Trier wird Partizipation seit vielen Jahren gelebt. De facto bedeutet dies, dass die Kinder ihre Rechte kennen und immer wieder darüber aufgeklärt werden. Auch wenn dies teils zu „unbequemen“ Situationen für Erwachsene, wie die pädagogischen Fachkräfte oder Eltern, führen kann, ist der Umgang auf Augenhöhe von zentraler, grundlegender Wichtigkeit, um weitere Partizipationsprozesse und -instrumente etablieren zu können. In der Trierer Kita halten sich alle beteiligten Fachkräfte, Eltern, Familien, der Träger und die Kinder an die aufgestellte Kitaverfassung, die das Zusammenleben, also auch die Partizipation in der Kita, regelt. Durch das offene Konzept der Kindertagesstätte



Quelle: IBEB

treffen die Kinder Tag für Tag eigene Entscheidungen, beispielsweise in Bezug auf ihren Tagesablauf, ihren Spielort, ihre Spielpartner:innen, ihr Spielmaterial, ihre Kleidung und vieles mehr. Von Erwachsenen auferlegt sind nur die allerwenigsten Entscheidungen. Außerdem gibt es ein

Impulsforen

A

Wieso, weshalb, warum? Partizipation und gesellschaftliches Engagement in der Kindertagesstätte

Dieter Briesch, Kita St. Martin, Horath, Sandra Reichert und Inge Puzigaca, Kita St. Matthias Töpferstraße, Trier

Dass Partizipation ein Recht von Kindern ist und damit in die Kindertageseinrichtungen gehört, sollte keinem Erwachsenen fremd sein. Beispielsweise Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention macht ebendies deutlich. Partizipation bedeutet so viel wie Teilhabe und Mitbestimmung. Es geht darum, bei Entscheidungen, die das eigene Leben, aber auch das der Gesellschaft, in der man lebt, betreffen, mitzuwirken. Bezogen auf die Kita bedeutet dies, Kinder in Entscheidungsprozesse wahrhaftig einzubeziehen – handelt es sich um ihre eigene Auswahl beim Mittagessen oder aber um Belange wie Regelfestlegungen, die alle Kinder in der Kita betreffen. Partizipation ist jedoch nicht nur ein Recht von Kindern, sondern wird gleichzeitig auch zur Pflicht von Erwachsenen und das gleich in welchem Kontext oder welcher Funktion. Bezogen auf die professionelle pädagogische Arbeit in der Kindertageseinrichtung stellt Partizipation darüber hinaus einen wesentlichen Aspekt pädagogischer Qualität dar.

Eine aufrichtig und umfassend gelebte Partizipation wirkt



Beschwerdeverfahren für alle Akteur:innen der Kita, das stets für alle transparent ist. Diskussionen über Themen aus diesen Verfahren sowie zu anderen Belangen werden in den regelmäßigen Kinderkonferenzen geführt und anschließend mittels Bildern für die Kinder nachvollziehbar protokolliert. Auch wenn sich eine solche Kultur der gelebten Partizipation erst entwickeln muss, ist es für alle Beteiligten ein enormer Zugewinn und nicht zuletzt: das Recht der Kinder und die Pflicht der Erwachsenen.

B

Lebenswelten aus der Perspektive von Kindern. Notwendigkeiten und Potenziale einer stärkeren Berücksichtigung von Kindern als Akteur:innen in Forschungsprozessen

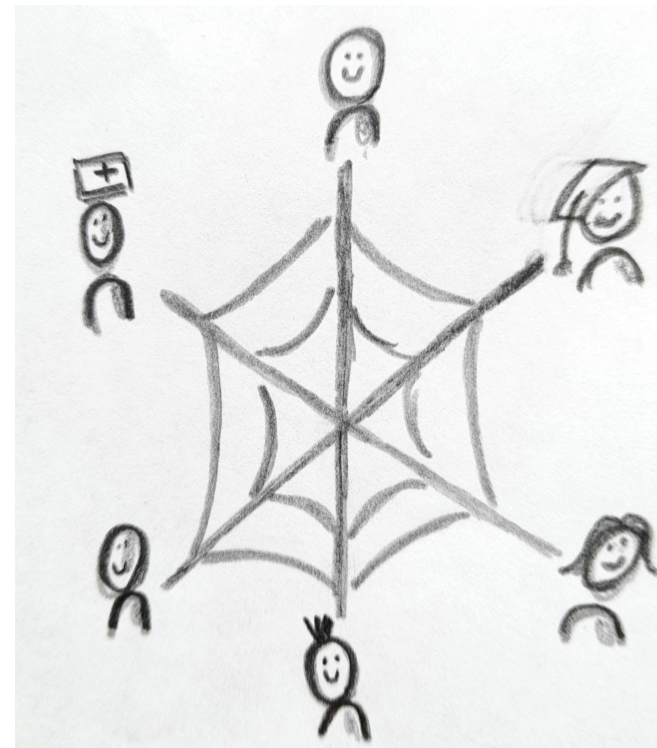
Dr. Anja Schwentesius, KFB, Hochschule Magdeburg-Stendal

Im Impulsforum „Lebenswelten aus der Perspektive von Kindern“ wurde die Notwendigkeit eines Einbezugs der Perspektive von Kindern in die Forschung diskutiert. Dazu erinnerten sich die Teilnehmer:innen zunächst an ihrer eigenen Kindheit und beschrieben sich gegenseitig, dass sie ihre Kindheit damals als sehr vielfältig, selbstbestimmt und durch viele Freiheiten charakterisiert wahrgenommen haben. Im Gegensatz dazu zeichnet sich die Sicht der Teilnehmer:innen auf die heutige Kindheit zum Teil eher durch Begrenzungen und Vorgaben aus. Dabei wurde deutlich, dass Forschung zu Kindern und Kindheiten an ihre Grenzen kommt, wenn sie allein aus der Perspektive von Erwachsenen beleuchtet wird. So wird in der Literatur beispielsweise von Mey (2003) dargelegt, dass eine Beschreibung von Kindheit vor dem Hintergrund eines Vergleichs mit der eigenen Kindheit zwei Gefahren birgt. Zum einen seien Denk- und Verhaltensformen für Erwachsene kaum noch erinnerbar. Zum anderen erfolgen bei einer Betrachtung aus der Erwachsenenperspektive oft eine positive Beschreibung der eigenen Kindheit und negative Zuschreibungen an heutige Kinder und Kindheiten. Zu denken ist hier beispielsweise an Aussagen wie: „Kinder müssen von der Musikschule, zur Leichtathletik und zur Logopäd:innen und haben keine Zeit, um sich mit ihren Freund:innen zu treffen“ oder „Kinder verbringen die meisten Zeit vor dem Bildschirm“.

Die Perspektive von Kindern in der Forschung zu Institutionen der Frühen Bildung

Anschließend wurde der Einbezug der Perspektive von Kindern in die Forschung mit Blick auf die institutionelle frühe Bildung beleuchtet. Hier ist zwar in den letzten Jahren ein Zuwachs zu verzeichnen (z. B. Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga, 2017; Bollig, Honig & Nienhaus, 2016), dennoch ist die Perspektive von Kindern in wissenschaftlichen Studien zu Institutionen der frühen Bildung eher eine Randnotiz. Dies verwundert insbesondere mit Blick auf das Bild vom Kind und seine Rolle bei der Gestaltung des Alltags in der Kita, wie sie von Bundesgesetzen und den Bildungsplänen der einzelnen Länder gefordert wird. So legt der dort beschriebene Expert:innenstatus von Kindern sowie die Forderung nach ausgeprägten Partizipationsmöglichkeiten einen Einbezug der Kinder in die Forschungsaktivitäten in

diesem Feld nicht nur nahe, sondern lässt ihn als einen unabdingbaren Bestandteil erscheinen. Entsprechend verhält es sich mit der Demokratie und dem Leben in Vielfalt als



Quelle: IBEB

zentrale Charakteristika der Ausgestaltung des Kita-Alltags, die ebenfalls ein Kennen der Perspektive von Kindern auf ihre eigenen Lebenswelten voraussetzt, um diese entsprechend mit einbeziehen zu können.

Die Frage nach Partizipation darf aber nicht

„nur“ (wie bereits in vielen Einrichtungen gelebt) bei der Gestaltung des Kita-Alltags entscheidend sein. Vielmehr muss sie umfassender ansetzen. Nämlich da, wo Institutionen und Situationen wissenschaftlich analysiert werden und wo aus den Ergebnisse Empfehlungen für die Gestaltung der Handlungs- und Gestaltungspraxis in Kitas abgeleitet werden.

Das Interview und das Kreisgespräch zur Erhebung der Perspektive von Kindern

Mittlerweile wurde sich in der Literatur umfangreich mit unterschiedlichen Methoden zur Erhebung der Sichtweisen von Kindern auseinandergesetzt. Im Impulsforum diskutierten die Teilnehmer:innen das Interview und das Kreisgespräch. Die beiden Verfahren, die die Fähigkeit zur Verbalisierung voraussetzen, haben jeweils ihre Vor- und Nachteile. So ist das Interview, was auf die Erhebung der Sicht von Subjekten zielt, geeignet für Kinder ab 4 bis 5 Jahren. Die Herausforderung ist es, eine partnerschaftliche Gesprächssituation auf Augenhöhe herzustellen. Sollten Interviews in Kitas geführt werden, gibt es zu reflektieren, dass im Alltag Machtverhältnisse vorliegen, die sich auf die Beantwortung der Fragen durch die Kinder auswirken können. So könnte es z. B. sein, dass ein Kind auf die Frage, was Erzieher:innen denn anderes machen könnten, damit Kinder die Gestaltung der Mahlzeiten besser gefallen würde, keine Antwort gibt. Zur Unterstützung von Interviews können beispielsweise Zeichnung, Fotos oder Bücher hinzugezogen werden. Ebenso können Interviews bei einem „Spaziergang“ durch die Kita geführt werden.

Kreisgespräche haben die Vorteile, dass sie durch den „Morgenkreis“ vielen Kindern bekannt und dass bei ihnen Kinder in der Mehrzahl sind. Dadurch wird die Erwachsenen-Dominanz aufgehoben/reduziert und die Kinder können sich beim Erinnern gegenseitig unterstützen.

Wichtig für beide Verfahren ist, dass sie an die Lebenswelten der Kinder anschließen und ihr Interesse wecken. So kann es sich z. B. in einem (kleineren) Dorf schwierig gestalten, nach der Bedeutung von kultureller Vielfalt im Sinne von unterschiedlichen Migrationshintergründen zu fragen.

Fazit

Der Einbezug der Perspektive von Kindern in Forschungen



zu ihren Lebenswelten sollte keine Frage des „Ob“, sondern eine Frage des „Wie“ sein. In Wissenschaften, wie zum Beispiel der Kindheitspädagogik, der Erziehungswissenschaft, Soziologie oder Psychologie, in der Kinder als Expert:innen ihrer eigenen Bildungs- und Entwicklungsprozesse sowie ihrer Bedürfnisse und Interessen verstanden werden, dürfen Kinder keine Randnotiz mehr sein, über die gesprochen wird. Vielmehr müssen sie als eine der wichtigsten Quellen betrachtet werden, die befragt, beobachtet oder sonst wie als Akteur:innen in den Prozess der Forschung aktiv mit einbezogen werden.

Im Impulsforum ergab sich als Aufgabe für die Forschung, Kinder selbst einmal zu interviewen, was für sie denn spannende Forschungsfragen wären, die sie gern mal beforschen würden.

Literatur

Bollig, S., Honig, M.-S., & Nienhaus, S. (2016). Vielfalt betreuter Kindheiten. Ethnographische Fallstudien zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements 2-4-jähriger Kinder. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2016/12305/pdf/Bollig_Honig_Nienhaus_2016_Vielfalt_betreuter_Kindheiten.pdf

Mey, G. (2003). Zugänge zur kindlichen Perspektive: Methoden der Kindheitsforschung. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.8808>

Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., & Thedinga, M. (2017). Kita-Qualität aus Kindersicht. Eine Studie des DESI-Instituts im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Verfügbar unter: https://www.qualitaet-vor-ort.org/wp-content/uploads/2017/07/2017_07_27_QuaKi_Abschlussbericht.pdf

zenverbände, Freie Träger, Kirchen, Gewerkschaften, Landeselternausschuss und das Institut für Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit | Rheinland-Pfalz (IBEB). Thematisch geht es in diesem Gremium um alle



Quelle: IBEB

wesentlichen rahmenpolitischen Themen und Entscheidungen, die das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen in Rheinland-Pfalz betreffen, wie zum Beispiel das Kita-Gesetz oder die Fachkräftevereinbarung. Außerdem beschäftigt sich der Kita-Tag der Spitzen mit aktuellen Herausforderungen wie beispiels-

weise Maßnahmen im Kontext der Corona-Pandemie. Wegweisend sind die Beratungen des Gremiums in der Hinsicht, dass die Beratungsergebnisse maßgeblich die Entscheidungen des Bildungsministeriums beeinflussen. In vielen Punkten – z. B. die Leitlinien Corona im Kita-Bereich – werden Papiere gemeinsam von den Interessensvertretungen erarbeitet und von allen getragen.

Im Laufe der Diskussion wurden viele Argumente ausgetauscht. Die wichtigsten Pro-Argumente waren:

- Umsetzung der Kinderrechte: Kinder haben ein Recht auf Partizipation.
- Kinder müssen als eigenständige Subjekte in der Politik wahrgenommen werden und mitbestimmen dürfen.
- Kinder haben ihre eigene Sichtweise und ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse, sie sind die Expert:innen für ihre Lebenswelt.
- Es gibt zahlreiche Möglichkeiten, Kinderperspektiven einzubinden – zum Beispiel durch qualifizierte Fachkräfte für Kinderperspektiven, die über viele Methoden verfügen, Meinungen von Kindern zu ermitteln und entsprechend zu vertreten.
- Es ist nicht ausreichend, wenn andere Interessenvertretungen im Kita-Tag der Spitzen vermeintlich auch im Sinne der Kinder sprechen.

Dagegen wurden folgende Kontra-Argumente benannt:

- Überforderung der Kinder aufgrund der Strukturen und der Komplexität politischer Themen.
- Gefahr der Scheinpartizipation.
- Alle Akteur:innen im Kita-Tag der Spitzen haben immer auch die Kinder im Blick, daher ist die Kinderperspektive bereits ausreichend berücksichtigt.

Im Ergebnis haben sich die Teilnehmenden dafür ausgesprochen, dass die strukturelle Einbindung der Kinderperspektive in den Kita-Tag der Spitzen durch eine eigene Vertretung der Kinder zunächst für einen gewissen Zeitraum getestet werden soll. Die Vertretung soll eine qualifizierte Fachkraft für Kinderperspektiven übernehmen.

Dazu wurden zwei Szenarien entwickelt:

Szenario 1 – voller Erfolg:

- Durch die Einbindung der Kinderperspektiven wurden wertvolle Impulse in den Kita-Tag der Spitzen eingebracht.
- Die Fachkraft für Kinderperspektiven hat es geschafft, Kinderperspektiven durch verschiedene Methoden und eine gute Vernetzung im Feld direkt in das Gremium einzuspielen.

C
Politik für Kinder – Politik mit Kindern.
Kinderrechte fördern heißt,
politische Partizipation von Kindern als
„Quelle“ zu begreifen.

Lara Salewski, Ev. Kirche im Rheinland

„Partizipation bedeutet, an Entscheidungen mitzuwirken und damit Einfluss auf das Ergebnis nehmen zu können. Sie basiert auf klaren Vereinbarungen, die regeln, wie eine Entscheidung gefällt wird und wie weit das Recht auf Mitbestimmung reicht.“ (Straßburger & Rieger, 2014, S. 230). Wenn politische Partizipation von Kindern im Vorschulalter ernst genommen werden soll, muss sie in der Praxis realisiert werden. Das bedeutet, die Beteiligung von Kindern muss wirken – sie muss Prozesse und Entwicklungen direkt beeinflussen können. Anders als auf Ebene der Kindertageseinrichtungen, im Familienalltag oder in kommunalen Kontexten ist es auf landespolitischen Ebenen (noch) nicht üblich, dass Mitbestimmung von Kindern verbindlich eingebunden wird. Es gibt zwar Landesjugendvertretungen, aber im Hinblick auf Kinder bis sechs Jahren fehlt es an partizipativen Strukturen. An rechtlichen Grundlagen, die auf die Rechte von Kindern in Bezug auf Beteiligung hinweisen, mangelt es allerdings nicht. Sowohl die UN-Kinderrechtskonvention (z. B. Artikel 12 und 13) als auch das Sozialgesetzbuch VIII (Artikel 8) verweisen explizit darauf, dass der Wille und die Meinung von Kindern beachtet werden müssen.

Im Rahmen des Impulsforums wurde in einem Planspiel diskutiert, ob die Kinderperspektive in den Kita-Tag der Spitzen strukturell verbindlich einbezogen werden soll. Der Kita-Tag der Spitzen ist ein Beratungsgremium des Ministeriums für Bildung Rheinland-Pfalz, in dem alle Akteur:innen aus dem Bereich Kindertageseinrichtungen vertreten sind: Bildungsministerium, Landesjugendamt, Kommunale Spit-



- Die Kinderperspektive wurde bei Diskussionen gleichwertig zu anderen Interessen angesehen und hat Entscheidungen direkt beeinflusst.
- Es wurden ausreichend Ressourcen für die Umsetzung zur Verfügung gestellt.
- Es wird geplant, eine Fachstelle für Kinderperspektiven auf Landesebene einzurichten.

Szenario 2 – Versuch misslungen:

- Es hat sich gezeigt, dass die Kinderperspektive im Kita-Tag der Spitzen nicht gleichwertig zu anderen Perspektiven angesehen wurde. Die Kinderinteressen wurden zwar angehört, haben aber keinen Einfluss auf Ergebnisse gehabt. Daher ist die Einbeziehung nur als Scheinpartizipation anzusehen.
- Es ist ein Streit um die Benennung der Fachkraft für Kinderperspektiven entstanden.
- Die Kinderperspektive wurde zum Teil von einzelnen Akteur:innen instrumentalisiert, um eigene Interessen durchzusetzen.
- Die Kindertageseinrichtungen wurden durch die Erhebungen der Kinderperspektiven zusätzlich belastet.
- Es wurden keine ausreichenden Ressourcen für die Umsetzung zur Verfügung gestellt.

Perspektive und Weiterarbeit an der Thematik

Die Ergebnisse des Impulsforums wurden über die LIGA Fachgruppe Kita in den Kita-Tag der Spitzen eingebracht. Der Kita-Tag der Spitzen hat eine Arbeitsgruppe beauftragt, Vorschläge zu entwickeln, wie die Kinderperspektive strukturell verbindlich in den Kita-Tag der Spitzen eingebunden werden kann.

Literatur

Straßburger, G., & Rieger, J. (Hrsg.) (2014). Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe. Beltz Juventa.

D

„Ach, Kinder gibt es hier auch?“

Stephan Webering und Sabine Baumgärtner,
VG Simmern-Rheinböllen

In diesem Forum wurde die administrative Seite der Kita-Arbeit beleuchtet und hinterfragt.

Die Verwaltungsseite ist für viele Dinge zuständig u. a.: ESSP, Stellenplan, Fachkräftegewinnung, Fördergelder, Leitungsfreistellung, GBU, Sozialraumbudget, Leitbild, Hospitationen, Azubis, Schutzkonzept, QM, § 47-Meldungen, Platzvergabe, Mittelabruf, Verwendungsnachweis, KiTaG, Beiträge, Leitungsqualifizierung, Kindeswohlgefährdung, Betreuungsverträge, Personalbedarf, HACCP, InSoFa, Fachkräfteverordnung, Settings, Regenerationstage...

Hinter all diesen Begriffen stehen Anforderungen, die an die Verwaltung gestellt werden. Nichtsdestotrotz stellt sich natürlich die Frage: wo bleiben denn da eigentlich die Kinder?

Genau hier wurde im Impulsforum angeknüpft.

Die Teilnehmer:innen wurden in drei Arbeitsgruppen eingeteilt und eingeladen, zu drei Fragen Stellung zu nehmen bzw. darüber zu diskutieren.

Die drei Fragen zielten darauf ab, herauszufinden, welche Chancen und Herausforderungen eine stärkere Beteiligung von Kindern an Fragen zu ihrer/um Betreuung generieren könnte und welche Möglichkeiten überhaupt bei den Teilnehmer:innen aus unterschiedlichen Bereichen gesehen werden. Hier waren also durchaus auch visionäre Ideen gefragt.

Nachfolgend werden die drei Fragen sowie die dazugehörigen Ergebnisse dargestellt.

Chancen und Herausforderungen

In den Diskussionen an unseren drei Tischen sind die unterschiedlichen Sichtweisen – Verwaltung ↔ Pädagogik – aufeinander gestoßen. Hier waren bewusst auch durchaus visionäre Ideen gefragt. Es wurde klar, dass seitens der Verwaltung viele Dinge abzuarbeiten sind. Diese sind nicht immer dazu geeignet, Kinder mit einzubeziehen. Unter anderem auch deshalb, weil sie für Kinder nicht unbedingt interessant sind oder aber keine direkten Berührungspunkte mit der Welt der Kinder haben.

Andererseits gibt es durchaus Teilbereiche, die für Kinder interessant sind, eben weil sie direkte Verbindungspunkte zu oder aber direkten Einfluss auf ihre Lebenswelt haben. Dazu gehören zum Beispiel Personalentscheidungen in der Kindertagesstätte. Warum sollen Kinder nicht gefragt werden, mit wem sie den Tag in der Einrichtung verbringen möchten? Diese und andere Fragen könnten mit den Kindern gemeinsam besprochen werden bzw. Kinder an den zu treffenden Entscheidungen in geeigneter Form beteiligt werden.

Ein weiterer Aspekt, der für eine Beteiligung von Kindern spricht, ist der Bildungsauftrag an die Kitas. Dieser schließt Themenfelder wie Partizipation und Demokratiepädagogik ein. In § 8 Abs. 1 SGB VIII „Beteiligung von Kindern und Jugendlichen“ steht: „Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen. [...]“. Außerdem sagt der § 22 Abs. 1 SGB VIII „Grundsätze der Förderung“: „[...] (2) Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege solle 1. die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern, [...]“.



Quelle: Kita Zweckverband Simmern-Rheinböllen

In den Diskussionen wurde klar, dass die Beteiligung von Kindern in vielen Teilbereichen durchaus denkbar und möglich ist. Sie bietet sowohl für die Kinder als auch für die Erwachsenen neue Möglichkeiten und Perspektiven.

Vieles wäre möglich, aber da gibt es auch noch die Frage der Umsetzbarkeit.

Hier ist der Wille der Erwachsenen gefragt, Kinder mit in Entscheidungen einzubeziehen und ihnen so die Möglichkeit einer echten Beteiligung an Entscheidungen, die ihre eigene Lebenswelt betreffen, zu bieten. Kinder können so aktiv mitgestalten.

Wie immer, wenn es um Beteiligung geht, ist hier natürlich auch die Frage der Machtabgabe im Raum, die automatisch mit partizipativen Strukturen für Kinder einhergeht.



Quelle oder Randnotiz?

Derzeit sind Kinder in den meisten Fällen wohl eher eine Randnotiz im administrativen Bereich. Es wird über sie gesprochen, entschieden, geplant...

Dies wäre zu ändern, indem Kinder stärker beteiligt werden, ihnen gestalterische Kompetenzen für ihre eigenen Belange zugesprochen werden. Kinder können sich mit ihrer Meinung, ihren Ideen und Bedürfnissen in Entscheidungsprozesse einbringen und so andere Perspektiven und Bedarfe für uns Erwachsene sichtbar machen.

E

Wann habe ich eigentlich zuletzt ein Kind aus der Nähe gesehen? Über den Stellenwert von Kindern in der Ausbildung

Patricia Breideband, Sophie-Scholl-Schule Mainz

Jakob (4,8 Jahre): „Erwachsene wollen immer, dass man erst was Doofes macht, bevor man was Tolles machen darf. Hier ist es immer toll!“

Mit Blick auf das Ausbildungsziel der Fachschulen liegt der Stellenwert von Kindern auf der Hand.

Diese allerdings als Gegenstand der Ausbildung in die Fachschule zu holen, verbietet sich. Kinder sind keine Ausstellungs- und auch keine Versuchsobjekte.

Wie also können Kinder in der Fachschule als Quelle und Inspiration erlebt werden?

A. Hilfskonstruktionen für den Unterricht

Grundvoraussetzung ist, dass eine Haltung entwickelt wird, unter der Kinder als kompetent für die eigene Entwicklung und eigenen Belange angenommen werden.

Mögliche Hilfskonstruktionen, um die Perspektiven und Rechte der Kinder in die Fachschule zu holen, können sein:

1. Alle Anwesenden waren selbst einmal Kinder.

Biografiearbeit, bietet eine erste gute Möglichkeit, Gedanken und Gefühle von Kindern – hier den eigenen inneren – in den Klassenraum zu holen.

Es versteht sich von selbst, dass eine Grenze gezogen werden muss, wo therapeutische Arbeit beginnen würde.

2. Kontakte zu Kindern nutzen, wo es geht.

Es kann nicht oft genug wiederholt werden: Kinder sind keine Versuchsobjekte. Werden Kooperationen mit Kitas gepriesen als gute Gelegenheit, mit Kindern in Kontakt zu sein, gilt das nur, wenn hier die Interessen und Bedürfnisse der Kinder im Vordergrund stehen und nicht etwa das Abarbeiten einer vorher bei einer Lehrkraft eingereichten Planung.

3. Die Schule stellt einen guten „Spielraum“ dar.

Das Lernen in der Schule ermöglicht eine stärkere Konzentration, wenn eigene Interessen und Bedürfnisse berücksichtigt werden können. Auch soziales Zusammenleben wird hier abgebildet. Schüler:innen erleben sich idealerweise als selbstwirksam und beteiligt. Gleiches gilt für die Arbeit in Kitas. Warum also diesen Spielraum nicht nutzen?

B. Umsetzung im Unterricht

Die Schule als Spielraum zu nutzen, steht immer unter dem

Prinzip des pädagogischen Doppeldeckers. Das heißt, die zu vermittelnde Thematik wird nicht gelehrt, sondern so angelegt, dass sie beispielhaft vorgelebt wird. Am Handeln der Lehrkraft wird erkennbar, wie die Lernenden selbst handeln könnten (vgl. Wahl, 2013, S. 64ff).

So können Gruppenphasen mit der Klasse durchlebt werden, demokratische oder gerechte Prinzipien (ja, es gibt Unterschiede zwischen Demokratie und Gerechtigkeit) werden anhand einer Sitzordnung thematisiert, Schüler:innen verwenden das Wort „dürfen“ nur noch selten und vor allem nur, wenn sie es ernst meinen.

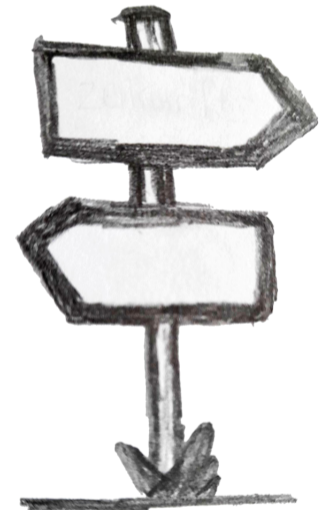
An Fachschulen und in Kindertagesstätten findet zudem häufig ein Dialog in einem Machtgefälle statt. Idealerweise entwickelt sich aber ein Dialog auf einer Ebene der Gleichwürdigkeit (vgl. Klein, 2022, S. 15). Wenn die Fachschüler:innen (und die Lehrkraft) eigene Bedürfnisse, Perspektiven und Rechte und die ihrer Mitschüler:innen verstehen und angemessen darauf reagieren können, werden sie es wahrscheinlich auch eher bei Kindern können. Die Gestaltung des Unterrichts muss sich daran orientieren: Die Lehrkraft ist sich bewusst, dass sie Macht über Schüler:innen hat und dass diese Macht über Kinder haben werden und macht dies transparent. So kann ein Klima entstehen, in dem Teilhabe oder sogar Partizipation möglich wird.

Zudem wird der Unterricht darauf ausgelegt, dass die angehenden Erzieher:innen in Praxissituationen sagen könnten: „Gut, dass ich diese Kompetenz erworben habe, denn jetzt bin ich echt handlungsfähig“. Handlungsfähigkeit entwickelt sich durch Fachkompetenz und Übung von Interaktion und Kommunikation mit Kindern.

1. Perspektivwechsel als mögliche Quelle

Für den Erwerb von Handlungsfähigkeit brauchen wir die Sichtweise der Kinder. Nicht durch Nachspielen dessen, was Erwachsene annehmen, sondern durch echtes Nachfühlen.

Ein Beispiel: „Angenommen, Sie müssten sich unvorbereitet in einer fremden Umgebung zurechtfinden. Sie begreifen nicht, was Sie hier sollen, es war nicht Ihr Wunsch, sich dort aufzuhalten. Sie kennen und durchschauen nicht, was Personen dort tun und welche



Quelle: IBEB

Absichten sie eigentlich verfolgen. Vor allem aber haben Sie überhaupt keine Vorstellung davon, wie lange Sie dort – ohne Ihr vertrautes Umfeld, Ihre Familie, Ihre Freunde, Ihr Haustier und Ihre persönlichen Sachen – bleiben sollen.“

Niemand wird hier sagen, dass sich diese Vorstellung nicht wenigstens ein bisschen unbehaglich anfühlt. Wenn auf dieser Grundlage verstanden wird, wie Kinder eine solche Situation erleben, wird auch klar, was für die Professionalisierung gebraucht wird.

2. Die Aufgabe der Fachschule ist es daher

- Den Erwerb von Fachkompetenz in einem wechselseitigen Prozess von Theorie und Praxis zu ermöglichen und zu festigen.
- Die Erweiterung von Sozialkompetenz stetig im Blick zu haben – insbesondere die Bereitschaft zum Perspektiv-



wechsel und Fähigkeit zur konstruktiven Kommunikation und Kooperation.

- Metakognition und Reflexion als durchgängiges Unterrichtsprinzip zu nutzen.
- Mehrperspektivität, multiple Kontexte und Transfermöglichkeiten nutzen, um eine Verzahnung aller denkbaren Perspektiven und Aspekte zu ermöglichen.

Die Fachschüler:innen finden in einem solchen Setting idealerweise heraus, wie Kinder sich entwickeln, wie sie denken und fühlen und lernen, deren Interessen und Bedürfnisse wahrzunehmen und zu verstehen. Wahrnehmung, Deutung und Bewertung werden geschult. Und sie entwickeln eine Haltung, die Kinder als Konstrukteur:innen der eigenen Welt anerkennt und sie konsequent ernst nimmt.

In der Fachschule sind Kinder also die Quelle, auch wenn sie nicht im Raum sind. Sie kommen hinein durch eigene Erfahrungen, Beobachtungen, Bilder, Filme, Zitate, Bücher etc. und durch alles, was ermöglicht, die Welt mit den Augen von Kindern zu sehen.

Literatur

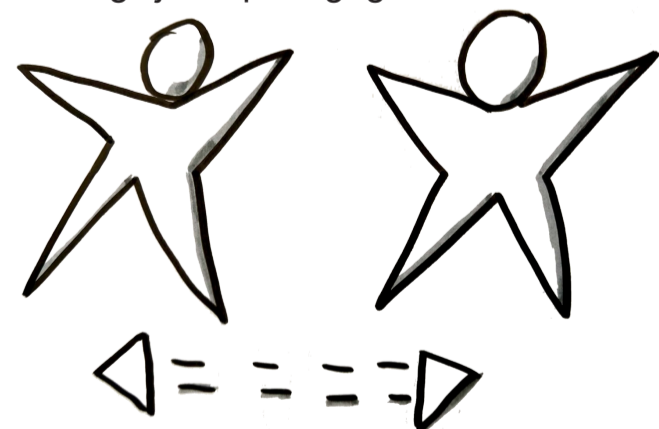
Wahl, D. (2013). Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Klinkhardt.

Klein, L. (2022). Im Fluss der Bedeutung. Wie wir uns auf die Erlebniswelt der Kinder einlassen können. *TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* 3/22, 12-15.

F Gibt es DAS REZEPT für Partizipation mit Kindern?

Barbara Cifci, Kita St. Joheph, Bistum Speyer

Mit der obenstehenden Frage ist die Gruppe gestartet. Gehen wir davon aus, dass wir uns an einem Rezept orientieren. Der Rahmen klar ist gesteckt: Partizipation ist gesetzlich verankert und ist die Voraussetzung für die Erteilung der Betriebserlaubnis einer Kindertageseinrichtung. Damit stellt sich die Frage erst gar nicht, ob Partizipation umgesetzt wird oder nicht. Im Rezept geht es weiter mit den „Zutaten“. Zeit, Herz, Beobachtungsgabe, Beziehung, Entdeckerlust, Vertrauen und Zutrauen, gemeinsame Sprache und Kommunikation und Freude und Spaß an der Arbeit mit Kindern benötigt jede pädagogische Fachkraft für die Partizipation mit Kindern.



Quelle: IBEB

Das hört sich einfach an, jedoch waren sich die Teilnehmer:innen in den Gruppen einig, dass Partizipation anstrengend und herausfordernd ist. Nicht immer sind

alle „Zutaten“ des Rezepts in ausreichender Menge vorhanden. Es benötigt regelmäßige Kraftquellen, um seine Vorräte wieder aufzufüllen, damit der Prozess nicht ins Stocken gerät. Austausche im Team, regelmäßige kollegiale Beratungen, Fort- und Weiterbildung zum Thema Partizipation müssen von Seiten des Trägers und der Leitung zur Verfügung gestellt werden. Nur damit kann die Qualität

der Arbeit ständig verbessert werden. Eine fehlerfreundliche Kultur im Alltag mit Kindern, Kolleg:innen und Familien erleichtert die tägliche Arbeit und um beim Thema zu bleiben, durch die Variation der Mengen im Rezept kann das Ergebnis auch mal daneben gehen. Dann braucht es Mut, neu zu beginnen und es zu verbessern. Eine treffende Aussage während des Austausches war, dass schlechte Rahmenbedingungen wie bspw. der Personalmangel in Kindertageseinrichtungen ein Grund aber kein Hindernis sein sollte, Kinder zu beteiligen.

Das zeigten auch die Antworten der Teilnehmer:innen, die sich mit der Frage beschäftigten, was sich Erwachsene von Partizipation erhoffen. Genannt wurden bspw. kreative Lösungswege, Selbstwirksamkeit, mündige Kinder, weniger Konflikte bzgl. Regeln und eine Steigerung der Zufriedenheit seitens der Kinder und Erwachsenen. Auf die Frage, welche Sorgen und Ängste bei pädagogischen Fachkräften ausgelöst werden, gab es diese Aspekte: Konfrontation mit Kolleg:innen, auch mit Eltern, Partizipation ist arbeitsintensiv und herausfordernd bezüglich der Transparenz. Überschrieben war die Aufgabe mit der Aussage: „Partizipation beginnt in den Köpfen Erwachsener“, denn sie haben es in der Hand, ob Partizipation mit Kindern umgesetzt wird oder nicht.

Dabei sind die fünf Prinzipien der Beteiligung zu beachten: Information, Transparenz, Freiwilligkeit, Verlässlichkeit und individuelle Begleitung. Jede pädagogische Fachkraft stellt den Dreh- und Angelpunkt in einer Kindertageseinrichtung dar. Beginnend mit der Eingewöhnung eines Kindes, dem Aufbau und der Intensität der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, der Begleitung des Bildungswegs des Kindes und einer ressourcenorientierten und wertschätzenden Haltung.

Die dritte Arbeitsgruppe bearbeitete die Frage: „Was lernen Kinder, wenn sie beteiligt werden?“ Viele Antworten wurden gefunden bspw. Kompromisse, anderen zuhören, Fehler machen dürfen sich beschweren, Selbstvertrauen, Verantwortungsübernahme u. v. m.. Im Gegensatz dazu stand die Frage, was Erwachsene lernen, wenn sie Kinder beteiligen. Ergebnisse dazu waren: Perspektiven der Kinder kennenlernen, Kindern etwas zutrauen, aktives Zuhören, Bedürfnisse wahrnehmen, aushalten, dass das Ergebnis nicht von Anfang an feststeht. Besondere Aufmerksamkeit bekam der Satz: „Wenn wir uns die Verantwortung teilen, teilen wir uns auch die Konsequenzen.“ Diese Aussage enthält einen wichtigen Aspekt der Partizipation: gemeinsam etwas tun und dafür einstehen!

Damit lässt sich die anfangs gestellte Frage klar mit einem JA beantworten. Kindertageseinrichtungen, die partizipativ mit Kindern, Familien und innerhalb des Teams arbeiten, sehen Kinder eindeutig als Quelle und nicht als Randnotiz. Falls Kindertageseinrichtungen noch am Anfang des Weges zur echten Partizipation mit Kindern sind, bietet sich an, mit Projekten zu starten, bei denen Kinder mitentscheiden können. Sowohl pädagogische Fachkräfte als auch Familien und Kinder brauchen Zeit, um in das Thema einzusteigen. Information und Transparenz sind der Beginn, damit Frustration, Misserfolge oder Mutlosigkeit nicht dominieren können. Der Partizipationsprozess verläuft nicht geradlinig, sondern oft gibt es kleine Rückschritte. Deshalb muss der Weg langsam und beständig sein, damit jede Person mitgehen kann. Schritt für Schritt. Zusätzlich gibt es viel Literatur, mit vielen Methoden zur Umsetzung für die Praxis.



Fazit des Impulsforums ist: Aus dem REZEPT für Partizipation, mit den richtigen Zutaten und einer guten Mischung, kann ein wunderbares Produkt entstehen. Da fällt mir ein lustiger Begriff ein, den ich vor kurzer Zeit gehört habe: die Parti-zipa-pizza!

G

Wie reden mit Kindern? Gespräche, Interviews und Gruppendiskussionen als Potenzial in der (Praxis-)Forschung mit Kindern

Bastian Walther, Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration Berlin (DESI)

Im Impulsforum wurden mit Bezug auf die Alltagserfahrungen der Teilnehmer:innen zunächst Bedingungen für „gute“ Gespräche mit Kindern gesammelt. Es konnte festgehalten werden, dass gute Gespräche in einer entspannten Atmosphäre entstehen und die Erwachsenen eine offene Haltung an den Tag legen sollten.

Das bedeutet, dass...

- beide Gesprächspartner:innen den:die andere:n jeweils an der eigenen Lebenswelt teilhaben lassen.
- ein echtes, beiderseitiges Interesse besteht.
- auch andere, von der eigenen Meinung abweichende Sichtweisen zugelassen werden bzw. die eigene Perspektive angeregt wird.
- sich die Gesprächspartner:innen ausreden lassen, Zeit haben und nicht von außen gestört werden.
- Erwachsene mit Kindern „auf Augenhöhe“ reden (d. h. im übertragenen Sinne – man muss sich nicht in die Augen sehen und physisch auf einer Höhe sein, sondern kann sich auch beispielsweise beim Spaziergehen sehr gut unterhalten).
- ein Gespräch ungezwungen geführt wird und keine Instruktion oder Sprachförderung (versteckt) vermittelt werden soll.
- die Erwachsenen das Interesse von Kindern an einem Thema oder einem Gespräch sofort und ad hoc aufgreifen.

Gespräche führen zwischen Rahmenbedingungen und Bildungsauftrag

Angeregt durch die Frage nach Herausforderungen, die es in Kindertageseinrichtungen bedeutet, „gute“ Gespräche mit Kindern zu führen, entstand eine Kontroverse anhand der Frage, wie damit umgegangen werden soll, wenn der Alltag als stressig und fordernd erlebt wird und kein echtes Interesse für die Themen und Anliegen der Kinder aufgebracht werden kann.

Während die eine Seite die Position stark machte, Kindern zu signalisieren, dass ein Gespräch im Moment nicht möglich und auf ein Gespräch zu verzichten sei, um sich zu entlasten, betonte die andere, dass dies auch unter den gegebenen Bedingungen stärker möglich sein müsse. Von dieser Seite wurde gefordert, andere Tätigkeiten zugunsten von „echten“ Gesprächen zu vernachlässigen und das Beziehungs- und Bildungspotenzial, was darin liegt, mit Kindern über ihre Ansichten und Perspektiven ins Gespräch zu kommen, anzuerkennen und zu nutzen.

Die „richtigen“ Fragen stellen

In einem Input des Dozenten wurde der Einfluss der Fragestellung verdeutlicht und aufgezeigt, dass die Antworten von Kindern den Fragen entsprechen: Man bekommt, was man fragt. So evozieren geschlossene Fragen, Ja-Nein-Fragen, Suggestivfragen, uneindeutige und mehrfache Fragen sowie rhetorische bzw. unechte Fragen kaum ergebnisreiche Antworten, weil die Kinder lediglich einsilbig antworten können, verunsichert sind oder nur das sagen sollen, was die Erwachsenen hören wollen. Offene Fragen ermöglichen es Kindern hingegen, tatsächlich das zu artikulieren, was ihnen wichtig ist und selbst Themen einzubringen. Auf Fragen, die auf explizites Wissen abheben, wie beispielsweise Sachinformationsfragen, Warum-Fragen oder bewertungsgenerierende Fragen können Kinder zwar möglicherweise schneller antworten, auch diese Fragen sind aber oft nicht sonderlich ergebnisreich. Vielmehr muss es das Ziel sein, den Kindern die Entfaltung impliziter, „tieferliegender“ Wissensbestände zu ermöglichen. Neben verschiedenen potenziell ergebnisreichen Fragen, wie be-



Quelle: IBEB

schreibungsgenerierenden oder reflexionsgenerierenden Fragen, Fragen nach Wünschen oder Zukunftsvorstellungen wurde dabei die besondere Bedeutung von erzählgenerierenden Fragen unterstrichen. Wenn Kinder konkrete Erlebnisse detailliert schildern, lassen sich die impliziten Wissensbestände besonders gut rekonstruieren.

In einer interaktiven Phase wurden Fragen zu einem fiktiven Forschungsprojekt „Essen aus Kindersicht“ formuliert. Ziel war es, anregende Fragen zu formulieren, die zu Gesprächen mit und unter Kindern anregen sollten, um herauszufinden, was sie brauchen, um sich beim Essen wohlfühlen zu können.

Während es gelang, eine Fülle von anregenden, beschreibungsgenerierenden und reflexionsgenerierenden Fragen sowie Fragen nach Wünschen zu formulieren, stellte es sich als schwierig heraus, erzählgenerierende Fragen zu entwickeln. Solche Fragen, wie beispielsweise „Könnt ihr euch an ein besonders schönes Mittagessen erinnern? Erzählt mal!“, „Wie war das, als du das letzte Mal im Restaurant warst?“, oder „An welches Frühstück aus der letzten Woche erinnert ihr euch noch? Was ist da passiert?“, die ein konkretes Erlebnis adressieren, sind ungewöhnlich und ungewohnt – versprechen allerdings zu erreichen, was im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht: Wir erfahren etwas darüber, was ihnen wichtig ist, was sie bewegt und wie sie etwas erleben.

Die Teilnehmer:innen unterstrichen zudem das Potenzial von immanenten Fragen, also Fragen, die an ein aufgeworfenes Thema anknüpfen, die Aufforderungen zum Erzählen beinhalten können. So können die Antworten auf Ja-Nein-Fragen, wie: „Braucht ihr Ruhe beim Essen? Wollt



ihr euch unterhalten?“, auf bewertungsgenerierende Fragen, wie: „Was gefällt euch an unserem Mittagessen? Was nicht?“ oder reflexionsgenerierende Fragen, wie: „Was denkst du, wie sollte es beim Essen sein, damit es allen gut geht?“ wiederum zum Anlass genommen werden, um konkrete Erfahrungen und Erlebnisse dazu anzufragen.

Fazit

Im Impulsforum wurde festgestellt: Es ist gar nicht so leicht, sich gute Fragen auszudenken und im Alltag eine gute Gesprächskultur zu etablieren. Daher lohnt es sich, vorab interessante Fragen zu entwickeln und das Formulieren erzählgenerierender Fragen zu üben. Das Wichtigste ist dabei: Es einfach machen! Also: Mit den Kindern ins Gespräch kommen, sie zu konkreten Erzählungen einladen, echtes Interesse für sie zu zeigen und ab und an die eigenen Fragestellungen zu reflektieren.

H

Gelingt die Verwirklichung der Kinderrechte in Kindertagesstätten? Ergebnisse der BiKA-Studie

Carolin Rauhöft, Pädagogische Hochschule
Schwäbisch Gmünd

Schwerpunkt des Impulsforums: Bedeutung des Kinderrechts auf Partizipation

Der Impulsvortrag des Forums thematisierte, welchen Stellenwert Partizipation zur Gewährleistung der Kinderrechte im Alltag einnimmt. Eine zentrale Bedeutung hat die Herstellung der Balance zwischen Augenhöhe und Verantwortungsübernahme für das Kind. Gerade sehr jungen Kindern ist es noch nicht möglich, ihre Rechte direkt einzufordern, daher ist es wichtig, sensibel auf die verbalen und nonverbalen Zeichen des Kindes zu achten und ihm bewusst die Rechte zuzugestehen.



Quelle: Renate Alf

Warum ist Partizipation ein zentrales Kinderrecht?

Partizipation ermöglicht nicht nur die Beteiligung von Kindern, sondern gewährleistet auch ihren Schutz – denn da, wo Kinder umfangreich beteiligt werden, treten weniger Grenzüberschreitungen von Fachkräften auf (Hildebrandt et al., 2021). Kinder erleben dann nicht nur „ich bin wichtig“, „meine Meinung zählt“, sondern auch „ich darf über meinen Körper selbst bestimmen“ und „meine eigenen Grenzen werden gewahrt“. Demensprechend werden Bildungsmöglichkeiten geschaffen, in denen Kinder ihre eigenen

Selbstwirksamkeitserfahrungen machen können. Darüber hinaus werden Kinder als autonome Individuen anerkannt und ihre demokratierelevanten Kompetenzen gefördert.

Die BiKA-Studie, gefördert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), leistete einen großen Beitrag zur Erforschung der Beteiligungsmöglichkeiten in deutschen Kindertagesstätten. Die Fachhochschule Potsdam untersuchte in Kooperation mit der PädQUIS gGmbH wie es pädagogischen Fachkräften in Krippen bundesweit gelingt, die Perspektive und Bedürfnisse der betreuten Kinder zu berücksichtigen und ihr Recht auf Beteiligung sicherzustellen. „Dazu wurde zum einen die Fähigkeit der Fachkräfte erfasst, die Signale junger Kinder zu erkennen, darauf zu reagieren und sie feinfühlig und unterstützend zu begleiten; und zum anderen ihre Kompetenz, Schlüsselsituationen im Kita-Alltag partizipativ zu gestalten“ (ebd., S. 7).

Workshopergebnisse

Während des Workshops sahen die Teilnehmenden zwei Videosequenzen der BiKa-Studie und tauschten sich über die Aspekte Beteiligungsmöglichkeiten, partizipativ-hemmende Verhaltensweisen, Assistenz von Fachkräften und partizipativ-verbale Interaktion aus und fanden Definitionen, Merkmale und Voraussetzungen zur Umsetzung. Ausschnitte aus den Ergebnissen sind im Folgenden dargestellt:

Voraussetzungen für Beteiligungsmöglichkeiten in Schlüsselsituationen:

- fehlerfreundliche Haltung
- Qualifizierung der Fachkräfte
- gemeinsam erarbeitete Prozessbeschreibungen
- ressourcenorientiertes Denken und Handeln

Merkmale partizipativ-hemmender Verhaltensweisen von Fachkräften:

- keine Zugewandtheit
- keine Wahlmöglichkeiten für die Kinder
- Entmachtung der Kinder
- Verweigerung der Teilhabe und Beteiligung
- keine Bildungsanreize für Kinder geschaffen

Gestaltung von Assistenzsituationen im päd. Alltag sind gekennzeichnet von:

- Empathie und Zugewandtheit
- um „Erlaubnis“ fragen
- Handlungsräume erkennen und ermöglichen
- einer offenen, aktiven Fehlerkultur
- hoher Reflexionsfähigkeit
- Dass das Kind im Mittelpunkt steht und die Assistenz Hilfestellung gibt.
- Qualifikation und Fachlichkeit

Partizipative verbale Interaktion zeichnet sich durch folgende Aspekte aus:

- im Dialog sein
- Sprachanlässe schaffen
- Emotionen/Gefühle benennen
- Kinder aktivieren, ihre Bedürfnisse zu kommunizieren
- Blickkontakt
- Optionen aufzeigen
- frei wählen lassen
- Fragen stellen
- sprachliche Begleitung

Das Thema Assistenz interessierte die Teilnehmenden besonders, sodass dieser Aspekt am Ende des Workshops



nochmal gemeinsam beleuchtet wurde. Es ist wichtig, Assistenz als Angebot zu sehen. Kinder sollten vor der Hilfestellung dieser zustimmen können, sie aber auch ablehnen dürfen. Gerade für junge Kinder ist eine sprachliche Begleitung der Situation wichtig, um ihnen eigene Handlungen aber auch Assistenzmöglichkeiten zu zeigen.

Chancen und Herausforderungen

In der Umsetzung der Kinderrechte werden viele Chancen wahrgenommen. So minimiert es beispielsweise die organisatorischen und pflegerischen Tätigkeiten von Fachkräften. Dadurch bleibt mehr Zeit, um mit den Kindern zu sprechen, Beziehungen aufzubauen und Bildungsarbeit zu leisten.

Herausforderungen werden in der Herstellung des Balanceaktes zwischen Augenhöhe und Verantwortungsübernahme gesehen. So erscheinen mögliche Risiken im Alltag mit sehr jungen Kindern höher als mit älteren. Alter und Reife entscheiden jedoch nicht darüber, ob sondern wie die Beteiligung gewährleistet wird. Beteiligung wird nur durch Schutzrechte begrenzt, dabei sollte die Berücksichtigung des Kindeswillens dennoch im Fokus bleiben.

Für die Herstellung einer partizipativen Umgebung braucht es eine individuelle Begleitung. Der Weg zu einer partizipativen Einrichtung ist ein gemeinsamer Weg, in dem Kinder erst die Fähigkeit der Autonomie erlangen müssen.

Quelle oder Randnotiz

Der Workshop zeigte, dass Kinderrechte im Kita-Alltag gelebt werden, unterstreicht aber, dass es noch Entwicklungspotenziale gibt.

Die Ergebnisse der BiKA-Studie zeigen, dass in deutschen Kitas Kinder bisher nicht als Quelle, sondern eher als Randnotiz angesehen werden. Viele Aufgaben der Fachkräfte werden als Aufsichts- und pflegerische Tätigkeiten ausgeführt. Fachkräfte begegnen Kindern zu selten auf Augenhöhe und widmen ihrem Bildungsauftrag und der Umsetzung von Kinderrechten zu wenig Aufmerksamkeit. Viele Teilnehmende betonten, dass die Herstellung einer partizipativen Umgebung stark von dem Fachkraft-Kind-Schlüssel abhängt und dieser zum Teil nicht gewährleistet werden könne. Auch fehle die mittelbare Zeit für die Reflexion der pädagogischen Arbeit.

Viele Teilnehmende bekräftigten andererseits auch, dass die Haltung, die hinter den pädagogischen Handlungen stehe, nicht vom Fachkraft-Kind-Schlüssel abhänge und eine partizipative Umgebung in vielen Situationen den Bedarf an pädagogischen Fachkräften verringere. Insgesamt berichteten die Teilnehmenden von vielen positiven Beispielen aus ihrer Kita-Praxis.

Zusammenfassend wird Folgendes festgehalten

Leben wir die Kinderrechte in der Kita und gelingt es uns, den Balanceakt zwischen Gleichheit und Verschiedenheit herzustellen, werden Kinder zur Quelle in der pädagogischen Arbeit und unserer Gesellschaft.

Eine ideal partizipative Umgebung in der Kita stärkt demokratierelevante Kompetenzen und lässt Kinder zu selbstbestimmten und starken Persönlichkeiten heranwachsen.

Ideen für die Weiterarbeit der Akteur:innen des kompetenten Systems:

- Reflexion anregen, als entscheidender Faktor zur Umsetzung der Kinderrechte.
- Klare Abgrenzungen und Definitionen im Team für „unerlaubtes Verhalten“.

- Kein Wegschauen – sondern ansprechen und nach Lösungen suchen.
 - Dafür braucht es ein offenes Klima und transparente Führung und
 - eine offene Feedback-Kultur.
- Kinder über ihre Rechte aufklären und sie darin bestärken, diese einzufordern.

Literatur

Hildebrandt, F., Walter-Laager, C., Flöter, M., & Pergande, B. (2021). BiKA – Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag. Abschlussbericht zur Studie. Fachhochschule Potsdam/Entwicklungsinstitut Pädquis/An-Institut der Alice Salomon Hochschule/Kooperationsinstitut der Universität Graz

Nützliche Materialien

Boll, A., & Remsperger-Kehm, R. (2021). Schau nicht weg. Gew.

Friedrich-Ebert Stiftung & AWO Landesverband Berlin e.V. (2018). Das Recht auf Teilhabe und Mitbestimmung. Partizipation in der Kita. Hintergrund und Empfehlungen aus und für die Praxis.

Maywald, J. (2019a). Gewalt durch pädagogische Fachkräfte verhindern. Herder.

Maywald, J. (2019b). Kindeswohl in der Kita. Leitfaden für die pädagogische Praxis. Herder

Maywald, J. (2016). Kinderrechte in der Kita. Kinder schützen, fördern, beteiligen. Herder.

Unicef - Konvention über die Rechte des Kindes

<https://www.unicef.de/informieren/materialien/konvention-ueber-die-rechte-des-kindes/50774>

Wolter, B., & Schmidt, H.-L. (2021). Demokratiebildung im Bereich Kita in den Bildungsprogrammen der Bundesländer. Kompetenznetzwerk Demokratiebildung im Kindesalter.

Kinder, Kindeswohl und Kinderrechte als Grundlage der pädagogischen Konzeption und Bestandteil der Betriebserlaubnis

Doris Michell und Monika Wallat, LSJV

Schwerpunkt des Impulsforums

In der Kita werden Kinder betreut. Sie sind besonders verletzlich und müssen in besonderem Maße geschützt werden. Daher hat der Gesetzgeber vorgegeben, dass alle Einrichtungen, in denen Kinder betreut werden, einer staatlichen Aufsicht unterliegen, das so genannte staatliche Wächteramt. Der Staat muss die strukturellen Voraussetzungen dafür schaffen, dass das Wohl der Kinder in den Einrichtungen geschützt ist und er muss die Aufsicht über die Einrichtungen gewährleisten.

Der erste Schritt dazu, dieser Aufgabe gerecht zu werden, liegt darin, dass eine Einrichtung, in der Kinder betreut werden, einer staatlichen Erlaubnis bedarf: Jede Kindertagesstätte – und auch jede stationäre Einrichtung, in der Kinder betreut werden – muss eine Betriebserlaubnis durch die zuständige Stelle erhalten haben, bevor der Betrieb aufgenommen wird. Unter welchen Voraussetzungen eine solche Betriebserlaubnis erteilt wird, ist in § 45 SGB VIII geregelt. Die zuständige Behörde ist in Rheinland-Pfalz das Landesamt für Soziales, Jugend und Versorgung, Abteilung Landesjugendamt.

Verantwortlich dafür, dass diese Rahmenbedingungen, so wie sie der Betriebserlaubnis zugrunde liegen, eingehalten und während der gesamten Dauer des Betriebs vorliegen, ist der Träger der Einrichtung.

Sinn und Zweck ist es, die Rahmenbedingungen in der Kita so zu gestalten, dass das Wohl der Kinder und der gesetzliche Auftrag, ihre Bildung, Erziehung und Betreu-



ung zu gewährleisten, erfüllt werden kann. Wesentlich in diesem Zusammenhang – so zeigte es sich auch in der Diskussion – sind die pädagogische Konzeption und das Betreuungspersonal.

Chancen und Herausforderungen

Die Gestaltung der Arbeit an und mit den Kindern wird in der pädagogischen Konzeption abgebildet. Verantwortlich für die Konzeption ist der Träger, der die Grundprinzipien und ggf. das Leitbild vorgibt. Der Träger hat hier Gestaltungsspielraum. Die Darstellung des pädagogischen Alltags in der Konzeption wird gemeinsam mit der Leitung und dem Team erarbeitet. Die Kinder müssen mit einbezogen werden: die Beteiligung der Kinder ist vom Gesetzgeber vorgegeben. Das gilt auch für Eltern, wobei der mit dem neuen KiTaG eingeführte

Kita-Beirat ein wirksames Instrument dafür ist, alle Interessen der in der Kita beteiligten Menschen mit zu hören und zu berücksichtigen.

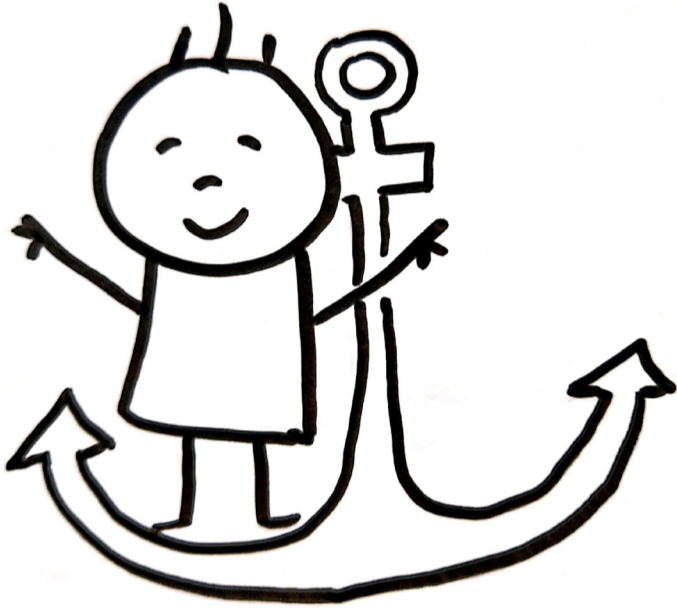
Die Entwicklung und vor allem auch die Weiterentwick-

lung der pädagogischen Konzeption bietet die Chance, die pädagogische Arbeit in der Kita an den Sozialraum und neue Gegebenheiten und Herausforderungen anzupassen und gemeinsam – vor allem mit den Kindern – den Alltag gut zu gestalten. Kinder dort abzuholen, wo sie stehen, ihnen Chancen zu eröffnen, ihre Neugierde auf das Lernen zu wecken, sind gute Startbedingungen für die Bildungsbiographie. Bildung in der Kita meint Bildung im Alltag und im Spiel.

Von herausragender Bedeutung dafür, dass die Kinder in der Kita gut aufwachsen können, ist das Personal. Und das, so zeigte es sich in der Diskussion im Impulsforum, ist die große Herausforderung unserer Zeit. Das spüren Trägervertretungen, Fachkräfte und Eltern und sicher auch die Kinder. Hinzu kommen die Belastungen der vergangenen zwei Jahre. Für Kinder im Kita-Alter sind die vergangenen zwei Jahre ein großer Teil ihres Lebens, für viele ihr ganzes bisheriges Leben. Das wirkt sich auch auf den Kita-Alltag der Kinder aus, der gerade durch die Corona-Pandemie beeinflusst wurde. Die Fachkräfte waren und sind immer noch hohen Belastungen ausgesetzt und haben immer mehr das Gefühl, den Kindern nicht gerecht werden zu können.

Das wurde im Impulsforum intensiv diskutiert. Einigkeit bestand darin, dass die Rahmenbedingungen der letzten Zeit schwierig waren und dass die Zeiten schwierig bleiben: die Corona-Pandemie, die Flutkatastrophe im Ahrtal, der Ukraine-Krieg und damit im Zusammenhang stehende Schwierigkeiten gehen an den Kitas nicht vorbei. Die Familien sind davon ebenso betroffen wie das Personal in den Kitas, und die Kinder spüren, dass die Erwachsenen etwas beschäftigt und möglicherweise belastet.

Diese Umstände können nicht geändert werden. Hinzu kommt, dass Fachkräfte aus unterschiedlichen Gründen



Quelle: IBEB

nicht – sei es vorübergehend oder dauerhaft – in der Kita arbeiten können.

Im Impulsforum wurde diskutiert, dass es notwendig ist, die Möglichkeiten und Chancen auszuloten und umzusetzen, die jeweils im Einzelfall in der Kita möglich sind, um auch zukünftig eine gute Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder zu gewährleisten. Dabei müssen ggf. Träger, Leitung und Fachkräfte unterstützt werden. Eltern und Kinder müssen mit einbezogen werden. Nur gemeinsam im Miteinander kann es gelingen.

Ideen für die Weiterarbeit

Im Impulsforum waren nahezu alle Organisationen und Gruppen vertreten, die mit Kitas in Berührung kommen. In der Diskussion zeigte sich, dass allen am Herzen liegt, den Kindern gerecht zu werden. Die unterschiedlichen Sichtweisen wahrzunehmen und sich darüber auszutauschen, ist ein erster Schritt auf einem gemeinsamen Weg. Orte zu schaffen, an denen Träger, Fachkräfte, Jugendämter, Eltern und die Betriebserlaubnisbehörde ihre Ideen und Anliegen für ihre Kita diskutieren, könnten ein guter Weg sein, die anstehenden Herausforderungen zu meistern.

Nützliche Materialien

Empfehlungen und Arbeitshilfen (bagl.jae.de):

Nr. 114 Sicherung der Rechte von Kindern als Qualitätsmerkmal von Kindertageseinrichtungen“ (2013)

Nr. 124 Handlungsleitlinien für Kinderschutzkonzepte zur Prävention und Intervention in Kindertageseinrichtungen“ (2016)

Nr. 149 Orientierungshilfe „Kita-Träger als Qualitätsfaktor“: Qualitätskriterien für die Tätigkeit von Kita-Trägern aus Sicht der Betriebserlaubnisbehörden

J

Kinder als Akteur:innen: Impulse und Herausforderungen für den Lernort Hochschule

Prof. Dr. Ralf Haderlein,
Hochschule Koblenz

Das Impulsforum wurde mit einem Input zum Thema Ausbildungsperspektive aus Sicht der Hochschule eröffnet, bei dem die Zugangsvoraussetzungen für ein Hochschulstudium und die Perspektive auch auf die Weiterentwicklung der Fachschulausbildung gelenkt wurde. Im Anschluss an den Input hatten alle Teilnehmer:innen die Möglichkeit, sich an der Diskussion über die Impulse und Herausforderungen für den Lernort Hochschule zu beteiligen. Der Austausch erfolgte in offener Form im Rahmen eines Stuhlkreises.

Chancen und Herausforderungen

Im Rahmen des Inputs und der Diskussion wurde darauf aufmerksam gemacht, dass manche Träger die Studienzeit von Mitarbeiter:innen komplett finanzieren. Dabei sei es legitim, wenn bei früherem Verlassen des Arbeitsverhältnisses ein Teil der Studienkosten zurückgezahlt werden soll. Hinsichtlich der Zusammenarbeit von Kitas und Grundschulen wurde darauf hingewiesen, dass sich der Bildungsplan in Hessen auf Kinder von 0 bis 12 Jahren bezieht, mit der Idee, Kita und Grundschule zusammen zu denken. Das Vorhaben sei jedoch gescheitert, weil es nur für Kitas verbindlich galt, die Schulen jedoch blieben bei ihrem Lehrplan.

Die Teilnehmer:innen steuerten im Rahmen der Diskussion



unter anderem folgende Themen, Fragen und Standpunkte bei:

- Aufgabenstellungen und Vorbereitung der Auszubildenden im Rahmen der Ausbildung und Praxisphasen gelte es in den Blick nehmen.
- Wichtig sei es, ein Bewusstsein über Werte und Haltung als wesentliche Beziehungsaspekte zu schaffen.
- Es zeigt sich ein Zusammenhang von Bildungskarriere und Herkunftsfamilie.
- Es gibt einen Unterschied von gleichwertigen und gleichartigen Ausbildungen.
- Männer stehen als Quereinsteiger oft vor der Frage Studium oder Erzieher:innenausbildung.
- Die Übergänge von der Kita in viele verschiedene Grundschulen sind eine Herausforderung.
- Die Partizipation von Trägern ist bei Einverständnis der Studierenden sinnvoll.
- Die Stiftungsfachhochschule München zeigt sich engagiert in der Zusammenarbeit mit Trägern.

Interessante Aussagen hierbei waren z. B.: „Gäbe es den Ansturm an Bäcker:innen, wenn diese studieren dürfen?“; „Ich setz mich doch nicht mehr mit 16- oder 17-jährigen Pubertierenden in die Klasse.“; „Ich würde nie jemandem zu einer Ausbildung raten, sondern immer zum Studium.“; „Es ist schwierig, wenn Praxisanleitungen seit 30 Jahren keine Fortbildung mehr besucht haben und noch nie etwas von Partizipation gehört haben.“; „Nur das, was für uns von Bedeutung ist, bleibt bei uns in Erinnerung.“; „Die Schule schafft es, die guten Ergebnisse der Kita in einem halben Jahr zu nivellieren.“; „Ich habe sehr, sehr, sehr viel mehr in den Hausarbeiten gelernt als in den zwei Klausuren, die ich geschrieben habe.“; „Wir (OGS) sind ja im Gebäude der Schule und werden trotzdem nicht als gemeinsamer Teil der Schule gesehen.“

Quelle oder Randnotiz

Es wurde darauf hingewiesen, dass Kinder, die Partizipation in der Kita gewohnt sind, Grundschulen vor Herausforderungen stellt. Wenn Kinder bereits ab dem ersten Lebensjahr die Kita besuchen, ist die Dauer und damit die Prägung in diesem Partizipationssystem größer als im System Schule. Grundsätzlich sei es wichtig, die Interessen und Werte der Kinder zu beachten: in der Kita, in der Grundschule und in der Familie. Mit Blick auf die gesamte Diskussion waren Kinder eher eine Randnotiz.

Ideen für die Weiterarbeit der Akteur:innen des kompetenten Systems

Angedacht werden sollte die Möglichkeit einer gemeinsamen Ausbildung/Studium/Grundausbildung von Fach- und Lehrkräften für Kita und Grundschule. Als Beispiel dient Italien, wo Grundschulpädagogik und Kindheitspädagogik gemeinsam unterrichtet werden, mit der Konsequenz, dass Fach- und Lehrkräfte auch ein vergleichbares Gehalt bekommen. Im Zuge der Diskussion stellte sich zudem die Frage der Partizipation oder der Auflagen des Trägers hinsichtlich des Studiums von eigenem Personal (z. B. Studiengang Bildung- und Erziehung und Frühe Kindheit), u. a. durch die Intensivierung der Praxisbegleitung und Beteiligung des Trägers im Rahmen der Praxisbegleitung. Darüber hinaus sei eine bessere Vernetzung zwischen Träger und Hochschule wichtig, u. a. in Bezug auf das Trägerleitbild/-konzept, z. B. für Studierende in einer OGS. Fachschulen und Hochschulen sollen dafür sensibi-

lisieren, dass Leitung und Träger Ausbildung und Studium unterstützen. Um die Schnittstelle zwischen Hochschule und Träger zu stärken, sei eine zukünftig angedachte Prüfungsform in einem Studiengang, einen Vortrag vor dem eigenen Träger zu halten, in dem Studierende ihren Träger in einem bestimmten Themenfeld überzeugen sollen. Hinsichtlich der Praxisanleitung zeigte sich die hohe Notwendigkeit einer entsprechenden Qualifizierung sowie des Austausches der Praxisanleiter:innen untereinander (Anregung zu Praxisanleiter:innentreffen).

Interessante Aussagen hierbei waren z. B.: „Die ersten Grundschulen beginnen Kinder zu fragen: Was willst du denn hier lernen?“; „Ein Teil von Partizipation ist auch, Hochschulzugänge bekannt zu machen.“; „Ich glaube, dass man Praxisanleitungen und Erzieher:innen mitnehmen muss in der Zeit des Studiums.“; „Wir müssen die unterschiedlichen Perspektiven noch mehr berücksichtigen (Träger, Praxisanleitungen...)“; „Ich glaube, wir müssen stärker zu dualen Ausbildungsformen mit hoher Beteiligung des Lernortes Praxis kommen.“; „Wo die Welt (der Hochschulen) sich hin entwickelt, ist das Anbieten von Zertifizierungen als Bestandteile eines Studiengangs.“; „Wir müssen auch schauen, warum die einen Einrichtungen gut und die anderen katastrophal durch die Corona-Zeit gekommen sind.“; „Die Schule zu verändern, ist ein Betonbunker, eine Jahrtausendaufgabe.“; „Wer sich verändert, fängt an, Systeme zu verändern.“

Nützliche Materialien

ZDF-Mediathek: „plan b“: Zwischen Wald und WLAN - Revolution im Klassenzimmer: <https://www.zdf.de/gesellschaft/plan-b/plan-b-zwischen-wald-und-wlan-100.html>

