

Riechers, Katharina; Baader, Meike Sophia

Kindliche und elterliche Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Arbeitsmaterialien für die fallorientierte Lehre und fallreflexive Praxis

Hildesheim : Universitätsverlag Hildesheim 2023, 54 S. - (Plattform für Forschungs- und Fallorientiertes Lernen: Fallzentrale; 7)



Quellenangabe/ Reference:

Riechers, Katharina; Baader, Meike Sophia: Kindliche und elterliche Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Arbeitsmaterialien für die fallorientierte Lehre und fallreflexive Praxis. Hildesheim : Universitätsverlag Hildesheim 2023, 54 S. - (Plattform für Forschungs- und Fallorientiertes Lernen: Fallzentrale; 7) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-348877 - DOI: 10.25656/01:34887; 10.18442/pforle-f-7

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-348877>

<https://doi.org/10.25656/01:34887>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Plattform für Forschungs- und Fallorientiertes Lernen **Fallzentrale**

Katharina Riechers | Meike Sophia Baader

Kindliche und elterliche Partizipation in Kindertageseinrichtungen

Arbeitsmaterialien für die fallorientierte
Lehre und fallreflexive Praxis

Herausgegeben vom Kompetenzzentrum Frühe Kindheit Niedersachsen
der Stiftung Universität Hildesheim.



Die Inhalte dieser Broschüre basieren auf den Ideen, Gedanken und Ergebnissen des qualitativen Forschungsprojekts „Inklusive Elterninitiativen“ (IKE).

Projektleitung: Prof.´in Dr. Meike Sophia Baader
unter Mitarbeit von Katharina Riechers

„IKE“ war ein Teilprojekt des Forschungsverbunds „Inklusive Bildungsforschung
der frühen Kindheit als multidisziplinäre Herausforderung“



Das Projekt (Laufzeit 2017–2021) und der Forschungsverbund
wurden gefördert im Niedersächsischen Vorab durch



VolkswagenStiftung



Niedersächsisches Ministerium
für Wissenschaft und Kultur

Die Kooperationspartnerin des Projekts war die Landesarbeitsgemeinschaft
Elterninitiativen Niedersachsen/Bremen e.V. (IagE)



Diese Broschüre wurde erstellt für die Plattform für Forschungs- und Fallorientiertes
Lernen des Kompetenzzentrums Frühe Kindheit Niedersachsen.



Die Broschüren werden im Projekt PForLe in einem übergreifenden konzeptionellen
Rahmen im Sinne einer kasuistischen Didaktik entwickelt. Diese Entwicklungsarbeit
wird begleitet durch das Herausgebenden- und Redaktionsteam der „Fallzentrale
für fallorientierte Lehre“: Peter Cloos, Svenja Garbade, Frauke Gerstenberg,
Anja Kerle, Jessica Prigge, Katharina Riechers, Stephanie Simon, Tom Töpfer und
Katja Zehbe. Die Plattform finden Sie unter: <https://doi.org/10.18442/pforle>

Die Erstellung der Plattform wurde im Rahmen des
Förderprogramms „Innovation plus“ gefördert durch



Niedersächsisches Ministerium
für Wissenschaft und Kultur

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
2. Partizipation von Kindern und Eltern in Kindertageseinrichtungen	9
2.1 Kinderrecht auf Mitbestimmung und Partizipation	10
2.2 Elternarbeit und elterliche Partizipation	12
2.3 Elterninitiativ-Kitas – Spezifika einer besonderen Trägerschaftsform	14
3. Hintergrundwissen – Fall- und Vignettenarbeit	17
4. Fallbeispiele	21
4.1 Schlüsselthema 1: Kinder als Akteur*innen – kindliche Partizipation	22
4.2 Schlüsselthema 2: Kitas als Orte der Mitbestimmung und Mitgestaltung	29
4.3 Fallbeispiele übergreifender Abschluss – Fazit	39
5. Optionale didaktische Bearbeitungsvorschläge und Zusatzmaterial	41
5.1 Schlüsselthema 1: Kindliche Akteur*innenschaft und Partizipation	42
5.2 Schlüsselthema 2: Elternarbeit und elterliche Partizipation	43
6. Glossar und Abkürzungsverzeichnis	45
6.1 Glossar	46
6.2 Abkürzungsverzeichnis	50
7. Literatur	51

1. Einleitung



*Partizipation*¹ ist in aller Munde und gilt mittlerweile als Qualitätsmerkmal guter Konzepte der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE). Kinder soll sie befähigen, ihr Recht auf Meinungsäußerung, Mitbestimmung und Mitgestaltung wahrzunehmen und den Grundstein für ein Leben als mündige, demokratiefähige Individuen zu legen. Eltern soll sie ermöglichen, optimal in die institutionelle Bildung- und Betreuung ihrer Kinder eingebunden zu werden und – im Sinne einer Erziehungspartnerschaft – gemeinsam mit den pädagogischen Fachkräften bestmögliche Entwicklungs- und Bildungsbedingungen für die Kinder zu gewährleisten.

Im Rahmen des qualitativen Forschungsprojekts „*Inklusive Elterninitiativen*“ (IKE) haben wir untersucht, welches Verständnis von Inklusion und Partizipation sogenannte Elterninitiativ-Kitas im Raum Niedersachsen haben. Warum ist diese Trägerform nun im Hinblick auf die Thematik Partizipation besonders spannend? Elterninitiativen sind in der Regel kleine Kita-Einrichtungen, die als Vereine geführt und von Eltern und pädagogischen Fachkräften gemeinsam – also partizipativ – verwaltet werden. Dabei spielt nicht nur die Beteiligung der Eltern in den Einrichtungen eine besondere Rolle, sondern auch die der Kinder, auf die – bedingt durch die ursprünglichen Gründungsideen dieser speziellen Trägerform – konzeptionell großer Wert gelegt wird.

Die Broschüre arbeitet mit exemplarischen Fallbeispielen, d. h. Auszügen aus Interviews, die von uns im Projekt IKE mit pädagogischen Fachkräften, Einrichtungsleitungen und Mitarbeitenden niedersächsischer Elterninitiativvereine geführt wurden. Anhand dieser Praxisbeispiele sollen verschiedene Teilergebnisse des Projekts zum Thema *Partizipation von Kindern und Eltern in Kindertageseinrichtungen* vor- und dargestellt werden. Dabei sollen sich die Nutzer*innen der Broschüre die Projektergebnisse über die Einzelfallbetrachtung ausgewählter, je verschiedener Situationen aus dem pädagogisch-praktischen Alltag der interviewten Fachkräfte selbstständig erschließen und eigene Verknüpfungen zu ihrem jeweiligen Handlungsfeld herstellen können.

Die inhaltlichen Schwerpunkte der Fallbeispiele konzentrieren sich unter anderem auf die folgenden Fragestellungen:

- Wie wird Partizipation in den Praxisbeispielen verstanden?
- Welche Herausforderungen und Potenziale werden in Bezug auf Partizipation aufgezeigt?
- Welche Akteur*innenebenen (Kinder, Eltern, Fachkräfte ...) werden in welcher Weise relevant gemacht, um gute Gelingensbedingungen für Partizipation zu schaffen?
- Welche der Aspekte sind spezifisch für die besondere Form der Trägerschaft? Welche Impulse lassen sich anhand der Praxisbeispiele aus der Trägerform Elterninitiative für andere Einrichtungen ableiten?

¹ In der vorliegenden Broschüre werden die Begriffe Partizipation und Beteiligung teilweise synonym verwendet. In differenzierterer Form verweist der Begriff der „Beteiligung“ stärker auf Praxen der Mitsprache, Mitwirkung und Mitbestimmung, wohingegen „Partizipation“ über diese Praxen hinausgehend auf die Aspekte Selbstbestimmung und Mitverantwortlichkeit abzielt. Zur vertiefenden Auseinandersetzung mit diesen begrifflichen Differenzierungen siehe bspw. BMFFSJ 2015, Knauer et al. 2016, Prengel 2016.

Anliegen und Zielgruppe

Mit der Broschüre wird das Ziel verfolgt, eine breite *Zielgruppe* anzusprechen: Sie richtet sich sowohl an Lehrende und Lernende der Fach-/Hochschulen – bspw. an Studiengänge der Kindheitspädagogik, Sozialwissenschaft und Erziehungswissenschaft – als auch an Institutionen der Aus-, Fort- und Weiterbildung, an Fachberatungen und an Interessierte aus der pädagogischen Fachpraxis. Entsprechend der unterschiedlichen Praxis-, Lehr- und Lernorte, die hiermit adressiert werden, sind verschiedene praktische und theoretische Vorwissensstände zu berücksichtigen, um die Fallbeispiele auch aus unterschiedlichen Perspektiven für eine gewinnbringende Reflexion nutzen zu können.

Unser *Anliegen* ist es, über die ausgewählten Fallbeispiele verschiedene Ebenen des Themenspektrums Partizipation zugänglich zu machen, um (Selbst-)Reflexionsprozesse anzustoßen (also das eigene Handeln sowie institutionelle, konzeptionelle und organisatorische Praxen zu befragen). Die in der Arbeit mit den Fallbeispielen erzielten Erkenntnisse sollen von den Lesenden dieser Broschüre auf ihren je eigenen Handlungskontext übersetzt werden können.

Die Broschüre ist im Hauptteil in drei Kapitel untergliedert: Zunächst folgt im *Theorieteil* (Kapitel 2) ein kurzer Überblick über die Rahmungen und Grundlagen kindlicher und elterlicher Partizipation in Kindertageseinrichtungen sowie über die spezifische Trägerform der Elterninitiativ-Kitas und ihre traditionell besonders partizipativ angelegten Strukturen. Anschließend wird im Kapitel 3 notwendiges *Hintergrundwissen für die Arbeit mit den Fallbeispielen* (Vignetten) bereitgestellt. Hier wird erläutert, wie sich die Broschüre praktisch nutzen lässt und auf welchen Daten-/Materialkorpus hierbei zurückgegriffen wird. Im Kapitel 4 werden schließlich *fünf Fallbeispiele* (Interviewauszüge) vorgestellt, die sich im ersten Themenbereich auf das Schlüsselthema Partizipation der Kinder und im zweiten Themenbereich auf das Schlüsselthema Partizipation der Eltern beziehen. An jedes Fallbeispiel schließen sich verschiedenen Reflexions- und Diskussionsfragen sowie ein Interpretationsangebot der dargestellten Passage an.

Hieran anknüpfend werden in Kapitel 5 *optionale Bearbeitungsvorschläge* angeboten, die anhand von Zusatzmaterial einen vertiefenden Einblick in beide Schlüsselthemen ermöglichen sollen.

Das Kapitel 6 bietet ein *Glossar* einiger wichtiger im Text enthaltener Begrifflichkeiten.

Aufgrund der weit gefassten Adressat*innenschaft, an die sich die Broschüre richtet, und der speziellen Trägerschaftsform, auf die sich die Broschüre mit ihren Fallbeispielen bezieht, können die hier verwendeten Begriffe nicht zwangsläufig bei allen Lesenden als bekannt vorausgesetzt werden. Je nach Handlungsfeld ist das jeweilige Vokabular verschieden. Im Glossar werden deshalb grundlegende Begriffe erläutert. Begriffe, die im Glossar erklärt sind, werden mit einem (siehe Glossar) gekennzeichnet.

Weitere Informations-, Erklärungs- und Nachschlageangebote finden sich in den Kapiteln 6.2 (*Abkürzungsverzeichnis*) und 7 (*Literaturverzeichnis*).

Viel Freude bei der Lektüre und Arbeit mit dieser Broschüre wünschen

Katharina Riechers und Meike Baader

2. Partizipation von Kindern und Eltern in Kindertageseinrichtungen



Das Kapitel 2 „Partizipation von Kindern und Eltern in Kindertageseinrichtungen“ bietet eine kurze Übersicht über die wichtigsten Themen, die für das inhaltliche Verständnis der vorliegenden Broschüre relevant sind.² Dabei steht zunächst das *Kinderrecht auf Partizipation* – im Sinne der Mitbestimmung und Mitgestaltung der Kinder im Kita-Alltag – im Mittelpunkt. Anschließend folgen Einblicke in Grundlagen der Umsetzung und Ausgestaltung *elterlicher Partizipation* und Mitwirkung in den Kindertageseinrichtungen sowie Informationen zu der besonderen Trägerschaftsform und Praxis der *Elterninitiativen*³. Diese Hintergrundinformationen sollen die in dieser Broschüre zu findenden Fallbeispiele des eingangs genannten Projekts „*Inklusive Elterninitiativen*“ (IKE) kontextualisieren.

2.1 Kinderrecht auf Mitbestimmung und Partizipation

Die Stärkung von Kinderrechten, kindlicher Partizipation und einer demokratieorientierten Pädagogik sind Ausdruck eines Wandels, der – ausgehend von der *supranationalen* (siehe Glossar: *supranational*) Ebene – mit der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) von 1989 initiiert wurde und für die Bundesrepublik Deutschland mit der Ratifizierung im Jahr 1992 eine rechtliche Legitimation erhielt (Bollig 2018). So schreibt Artikel 12 der UN-KRK explizit fest, dass sich die Vertragsstaaten *der Berücksichtigung des Kinderwillens verpflichten*; d. h. sie haben dem Kind eine eigene Meinungsbildung und -äußerung zuzugestehen und diese „in allen das Kind betreffenden Angelegenheiten [...] angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife“ (BMFSFJ 1992/2018, S. 15) ernst zu nehmen.

Dieses Kinderrecht auf Beteiligung, Mitsprache und Mitgestaltung wurde infolgedessen in nationalen Gesetzestexten (exemplarisch BGB, SGB VIII/KJHG, BKiSchG) aufgenommen (BMFSFJ 2015; Irl/König 2017) und konnte im Anschluss an die Empfehlungen der Kultusminister- und Jugendministerkonferenz (2004) bzgl. des „Gemeinsamen Rahmens der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ Eingang in die Bildungspläne (siehe Glossar: Bildungspläne der Länder) auf Landesebene finden. Gestützt wird die strukturelle Verankerung kindlicher Partizipation im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung zudem durch Leitlinien, Handlungsempfehlungen und sogenannte „Good-Practice“-Konzepte (siehe Glossar); dazu zählen bspw. Bundesinitiativen wie der Nationale Aktionsplan „Für ein kindergerechtes Deutschland 2005–2010“, der sich in seinen „Qualitätsstandards für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen“ (BMFSFJ 2015) u. a. auf die Prinzipien und Handlungsschritte des Modellprojekts „Kinderstube der Demokratie“⁴ bezieht.

2 Dabei wird das hier zugrunde gelegte Partizipationsverständnis vordergründig von der normativen Ebene ausgehend gedacht und nimmt vor allem starken Bezug auf die rechtlichen Grundlagen, die den Bildungs- und Betreuungsauftrag der Kindertageseinrichtungen rahmen. Alternativ ließe sich die Thematik auch aus einer Akteur*innen- und *agency*-Perspektive (siehe Glossar) (vertiefend dazu bspw. Baader 2018), die vor allem in der Kindheitsforschung entwickelt wurde, oder aus einer kinderrechtlich-pädagogischen, die Kinderperspektiven fokussierenden Sichtweise (vgl. lagE 2022 sowie Netwig-Gesemann 2021) betrachten.

3 Da in dieser Broschüre der Anwendungsbezug im Vordergrund stehen soll, wird im Folgenden verallgemeinernd von „den“ Elterninitiativen gesprochen. Es sei an dieser Stelle jedoch darauf hingewiesen, dass die Einrichtungen, die der Trägerform Elterninitiative zugerechnet werden können, in ihrer individuellen organisationalen und konzeptionellen Ausgestaltung als sehr vielfältig zu begreifen sind (siehe dazu etwa Baader 2009, 2020; Riechers 2021).

4 Bei der „Kinderstube der Demokratie“ handelt es sich um ein schleswig-holsteinisches Landesmodellprojekt, das zwischen 2001 und 2003 erarbeitet und bundesweit breit rezipiert wurde (vertiefende Einblicke siehe Hansen et al. 2011).

Gemeinsam haben diese und auch weitere Modelle⁵, dass sie verschiedene Ebenen⁶ zueinander ins Verhältnis setzen. Den unveränderlichen Rechten des Kindes auf Mitbestimmung sei zunächst durch eine *Reflexionsleistung auf Seiten der Erwachsenen* zu begegnen. Es gilt „über die pädagogische Grundhaltung nachzudenken, die das Handeln bestimmt“ (BMFSFJ 2015, S. 16). Damit sind pädagogische Fachkräfte explizit aufgefordert, sich *individuell und im Team* mit ihrem Menschenbild, dem Kindbild und dessen Relevanz für ihr pädagogisches Handeln zu befassen. In Auseinandersetzung mit den Machtverhältnissen⁷, denen Kinder im *Generationenverhältnis* (siehe Glossar) und im Kontext der Institution Kindertageseinrichtung unterliegen, soll eine strukturelle Basis geschaffen werden, die das Kinderrecht auf Partizipation für alle Beteiligten transparent macht und es Kindern ermöglicht, dieses wahrzunehmen (siehe dazu ebd. sowie Hansen et al. 2011 und Prengel 2016).

Zu den wiederkehrenden Themen, die hinsichtlich der *praktischen Ausgestaltung kindlicher Partizipation im pädagogischen Alltag* aufgerufen werden (Prengel 2016), zählen etwa die Beteiligung an der Gestaltung des Tagesablaufs (bspw. in Bezug auf Mahlzeiten, Schlafen oder Tagesaktivitäten) und der Räumlichkeiten sowie das Respektieren der kindlichen Mitbestimmung in Care-Fragen (siehe Glossar: *Care-Fragen/Tätigkeiten*) (z.B. Wickeln, Trockenwerden, Kleidung) und Konfliktsituationen (Probleme lösen, Spielsituationen regeln, Abstimmungen durchführen).

Dabei sei stets die Komponente der *Altersangemessenheit* zu berücksichtigen: Während kindliche Partizipation im Krippenalter an die pädagogischen Fachkräfte die Herausforderung stellt, „situativ die nonverbalen und verbalen Äußerungen der Kinder zu verstehen“ (Prengel 2016, S. 51), sollen Kinder mit zunehmendem Alter und Entwicklungszuwachs dahingehend unterstützt werden, ihre Bedürfnisse zu erkennen und eigenständig zu verhandeln (ebd.).

Kurzzusammenfassung

Kinder haben das Recht, in allen Fragen und Angelegenheiten, von denen sie betroffen sind, ihre Meinung frei äußern zu dürfen und Berücksichtigung zu finden. Dies ist gesetzlich festgeschrieben und soll von den Einrichtungen der pädagogischen Praxis entsprechend umgesetzt werden. Die Stimmen der Kinder, trotz der bestehenden Altersdifferenz, als gleichwertig zu erachten und offen zu sein für ihre Ideen und Vorstellungen, macht es erforderlich, dass Erwachsene sich selbst und ihre (pädagogische) Handlungspraxis hinterfragen und das bestehende Spannungsfeld von Macht, Verantwortung, Selbstbestimmung und Partizipation reflektieren.



5 Eine ausführliche Auseinandersetzung und kritische Reflexion mit richtungsweisenden Modellen und Leitlinien für kindliche Partizipation in Kindertageseinrichtungen findet sich in Prengel (2016, S. 36 ff.).

6 Siehe dazu auch Prengels Bausteine für eine inklusive Pädagogik und Partizipation im Elementarbereich, die fünf Handlungsebenen umfassen: die institutionelle, die professionelle und die didaktische (siehe Glossar: *didaktisch*) Ebene sowie die Beziehungsebene und die finanzielle/bildungspolitische Ebene (ebd., S. 64).

7 Prengel (2016) verweist darauf, „dass kindliche Partizipation unter paternalistischer (siehe Glossar: *paternalistisch*) Verantwortung der Erwachsenen stattfindet“ (ebd., S. 34). Dennoch gelte es, mit der Stärkung von Partizipation bestehende „vertikale Hierarchien (siehe Glossar: *vertikale Hierarchie*) im Generationenverhältnis“ (ebd.) neu zu rahmen.



Lesetipps zur tiefergehenden Auseinandersetzung

Partizipation von Kindern

BMFSFJ (2015): Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendhilfe und Erzieherische Hilfen. 3. Auflage, Berlin.

Hansen, Rüdiger/Knauer, Reingard/Sturzenhecker, Benedikt (2011): Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Weimar und Berlin: verlag das netz.

Prenzel, Annedore (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. WiFF Expertise, Band 47. DJI, München.

2.2 Elternarbeit und elterliche Partizipation

Ebenso wie das Kinderrecht auf Mitsprache und Beteiligung ist auch die Einbeziehung der Erziehungsberechtigten (im Folgenden kurz: Eltern) in die Betreuung durch die Kindertageseinrichtungen gesetzlich fixiert. So verpflichtet der § 22a im SGB VIII/KJHG die Kindertageseinrichtungen, die Erziehungsberechtigten der durch sie betreuten Kinder „an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Erziehung, Bildung und Betreuung zu beteiligen“ (o.S.). Auch dieser Aspekt wird in den bereits oben genannten Empfehlungen der Kultusminister- und Jugendministerkonferenz (2004) zum „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ weiter ausdifferenziert. So heißt es, Eltern und Einrichtung sollen im Rahmen der gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsverantwortung für das Kind „partnerschaftlich“ zusammenwirken. Zudem sollen die Einrichtungen Gesprächs-, Informations- und Bildungsangebote für die Eltern bereitstellen (ebd., S. 6). Dezieltere Ausführungen, wie diese Erziehungspartnerschaft von Eltern und Einrichtungen zu gestalten sei, finden sich in den Bildungs- und Orientierungsplänen der einzelnen Bundesländer (siehe Glossar: *Bildungspläne der Bundesländer*), die wiederum die Rahmengrundlage für die je individuelle konzeptionelle Ausgestaltung durch die einzelnen Kindertageseinrichtungen bilden.



Beispiel

Der niedersächsische „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung“ fokussiert im Bereich der Praxisempfehlungen zur Gestaltung der Erziehungspartnerschaft bspw. die Aspekte Transparenz und Beteiligungsmöglichkeiten (Niedersächsisches Kultusministerium 2018, S. 41 ff.). Zum einen soll Raum für den elterlichen Bedarf nach Information, Beratung und Austausch bereitgestellt und Eltern – etwa über geplante Hospitationen – auf Wunsch auch Einblicke in den pädagogisch-praktischen Kita-Alltag gewährt werden. Zum anderen sollen die Eltern nicht nur als Empfänger*innen von Angeboten, sondern auch als Akteur*innen verstanden werden, die durch ihre Mitarbeit in den Kita-Alltag eingebunden werden und Verantwortung übernehmen. Neben sporadischer anlassbezogener Mitwirkung (etwa bei Festen und Veranstaltungen, Aktionstagen oder Ausflügen) wird dabei auch die Beteiligung der Eltern an pädagogischen Fragen (z.B. der Konzeptionsentwicklung) sowie die Möglichkeit der Mitwirkung im Elternrat oder Kita-Beirat thematisiert. Dabei gilt es, Informations- und Beteiligungsangebote stets so zu gestalten, dass es allen Eltern(-gruppen) ermöglicht wird, diese wahrzunehmen.

Somit wird ersichtlich: Die *normativ* (siehe Glossar) gesetzten Anforderungen in eine praktisch gelingende Gestaltung der Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Einrichtung zu übersetzen, ist ein voraussetzungsvolles Unterfangen. Dabei kann die Konzeptualisierung der Erziehungspartnerschaft nach Betz et al. (2019) über drei Dimensionen konturiert werden: Die erste Dimension fokussiert die Beziehungsebene, die es aufzubauen und zu pflegen gilt. Die zweite Dimension beschreibt den fortlaufenden Aushandlungsprozess zwischen Eltern und Einrichtung, der sich im Sinne der dritten Dimension auf das Kind als gemeinsamen Bezugspunkt beider Parteien konzentriert und die Erziehungspartnerschaft als Mittel der Erreichung bestimmter zukünftiger Ziele für das Kind definiert (ebd., S. 9). Damit rückt die *Bedeutung der Kommunikation* in den besonderen Fokus. Eltern und Fachkräfte stehen vor der Herausforderung, ihre jeweiligen Erwartungshaltungen dialogisch zu kommunizieren und in wesentlichen Fragen einen Konsens zu finden – und dabei das Wohlergehen der Kinder als handlungsleitenden Maßstab im Blick zu behalten. Dabei sind die Anforderungen an beide Seiten hoch: Die pädagogischen Fachkräfte müssen die Heterogenität der Elternschaft und die Vielfältigkeit familiärer Hintergründe und Bedürfnisse berücksichtigen und hohe zeitliche Ressourcen in den Austausch und die Zusammenarbeit mit den schließlich zumeist „fachfremden“ Eltern investieren. Eltern wiederum haben sehr unterschiedliche Vorstellungen von der Arbeits- und Rollenverteilung zwischen Elternhaus und Bildungs- und Betreuungseinrichtungen und verfügen zudem in individuell unterschiedlichem Maß über zeitliche Ressourcen, die sie für den Austausch und die Zusammenarbeit mit den Kindertageseinrichtungen aufbringen können (hierzu Betz 2015 und Betz et al. 2019).

Kurzzusammenfassung

Kindertageseinrichtungen sind gesetzlich zur Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten verpflichtet. Dies soll dem Wohlergehen des Kindes dienen und ihm durch eine produktive Verzahnung von Elternhaus und Betreuungseinrichtung bestmögliche Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten eröffnen. Diese Erziehungspartnerschaft zu gestalten, erfordert von Eltern und pädagogischen Fachkräften eine gute Kommunikation und von den Institutionen transparente (Beteiligungs-)Strukturen, die die Vielfältigkeit der Elternschaft berücksichtigen.



Lesetipps zur tiefergehenden Auseinandersetzung

Erziehungspartnerschaft

Betz, Tanja (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Menzel, Britta (2019): Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie. Perspektiven und Herausforderungen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Cloos, Peter (2018): Zusammenarbeit mit Eltern. In: Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (Hrsg.): Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Münster: Waxmann, S. 211–227.

Roth, Xenia (2022): Handbuch Zusammenarbeit mit Eltern. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Kita. Freiburg/Basel/Wien: Herder.



2.3 Elterninitiativ-Kitas – Spezifika einer besonderen Trägerschaftsform

Noch lange bevor die gestaltende Beteiligung von Kindern und Eltern am Alltag der Bildungs- und Betreuungseinrichtungen Einzug in Gesetzgebung, Handlungsempfehlungen und Rahmenrichtlinien gefunden hat, gab es eine spezielle Form der Kita-Trägerschaft, die diese partizipativen Strukturen von Anfang an gelebt und ihren Ursprung genau auf eben diesen begründet hat – die sogenannten *Elterninitiativen*.

Wie es der Name bereits verrät, handelt es sich dabei um Einrichtungen, die aus der Initiative von Eltern heraus entstanden sind. Sie werden zumeist in Form eines gemeinnützigen Vereins⁸ betrieben, der organisational und pädagogisch durch die enge Kooperation und Zusammenarbeit von Eltern und pädagogischen Fachkräften gestaltet wird (siehe dazu bspw. Baader/Riechers 2018; Baader/Bollig 2019).

Entstanden sind die Elterninitiativen ab Ende der 1960er Jahre. Damals wurden sie zunächst unter dem Namen *Kinderläden*⁹ (siehe Glossar) bekannt. Die sogenannte Kinderladenbewegung war eine Protestbewegung von zumeist akademischen und politisch aus dem linken bzw. alternativen Milieu stammenden Eltern, die den seinerzeit vorherrschenden massiven Kitaplatzmangel anprangerten und den autoritären Erziehungsstil (siehe Glossar: *autoritäre vs. antiautoritäre Erziehung*) vorhandener Einrichtungen ablehnten (Baader 2007, 2008, 2011, 2020, 2021). Als Gegenmodell gründeten die Eltern entsprechend eigene Einrichtungen, die sie selbstständig organisierten und verwalteten. Und auch die Betreuung der Kinder im pädagogischen Alltag wurde zunächst vorrangig durch die Eltern selbst übernommen – mit dem zeitlichen Voranschreiten wurden jedoch zunehmend pädagogisch ausgebildete Fachkräfte eingestellt (exemplarisch Berliner Kinderläden 1970; Baader/Bollig 2019).

Hinsichtlich ihrer pädagogischen Konzepte legten die Kinderläden großen Wert auf die *Selbstbestimmung der Kinder* und stellten damit dem damals weit verbreiteten autoritären Erziehungsstil das Konzept der sogenannten antiautoritären Erziehung (siehe Glossar: *autoritäre vs. antiautoritäre Erziehung*) gegenüber. Dieses beinhaltete im Kern, Kinder als eigenständige Personen mit eigenen Rechten und Bedürfnissen anzuerkennen und ihnen Raum zu geben, diese Bedürfnisse im Kollektiv der Kindergruppe selbstständig zu verhandeln und zu regulieren (Baader/Sager 2010; Baader 2011). Dementsprechend wurde den Kindern auch die Mitbestimmung des Gruppenalltags zugestanden – bspw. in Bezug auf die Raum- und Tagesgestaltung. So konnten sie etwa das Besprechungsformat des „Kinderrates“ nutzen, um Essensvorschläge, Ausflugsziele oder Aktivitätsideen einzubringen (Seifert 1970; Baader/Sager 2010, Baader 2011).

Obleich sie sich seit den 1960er und 1970er Jahren selbstverständlich weiterentwickelt und professionalisiert haben (Elterninitiativen bieten heute ebenso verlässliche Rahmenbedingungen wie andere Träger!), stehen heutige Elterninitiativvereine nach wie vor sowohl pädagogisch als auch organisatorisch in der Tradition ihrer Gründungsursprünge: Auch heute noch legen Elterninitiativen großen Wert auf eine Beteiligungskultur, die den Kindern „reale“ Partizipationsräume zugesteht. Auch heute noch beteiligen sich die Eltern aktiv an der Organisation und Verwaltung der Einrichtungen. So übernehmen sie *Elterndienste* (siehe

8 Sehr häufig handelt es sich dabei um kleine, eingruppige Einrichtungen.

9 Den Namen „Kinderläden“ verdanken sie dem Umstand, dass sich viele der ersten Initiativeinrichtungen kostengünstig in leerstehende Ladengeschäfte einmieten konnten (siehe bspw. Baader 2008; Berliner Kinderläden 1970).

Glossar) (bspw. Putz-, Wasch-, Einkaufs-, Renovierungs-/Instandhaltungs- oder Gartendienste sowie z.T. auch Koch- oder Gruppendienste) und stehen als Vereinsvorstand in der Verantwortung für die Einrichtung und die Mitarbeitenden, als deren Arbeitgeber*innen sie offiziell fungieren (siehe hierzu bspw. Baader/Riechers 2018; Baader/Bollig 2019; Riechers 2021).

Es wird also sichtbar: Im Hinblick auf die Partizipation der Kinder und der Eltern am Alltag und der Organisation ihrer Kindertageseinrichtungen kann den Elterninitiativen eine echte *Innovations- und Vorreiterfunktion* zugeschrieben werden. Als fachlich gut aufgestellte bildungs- und sozialpolitisch relevante Akteur*innen gelang es ihnen, ihre konzeptionellen Ideen nachhaltig zu verankern und auch in den Regelbereich hineinzutragen (exemplarisch Baader 2014; Baader 2021; Palm/Winkler 1996/2019; Riechers 2021). Somit lohnt es sich fraglos, sich mit ihren Handlungspraxen zu beschäftigen und diese zum Thema Partizipation als eine ganz spezifische „Reflexionsfolie“ zu Rate zu ziehen. Dabei ist jedoch gleichermaßen zu betonen, dass ihre konzeptionellen Ansätze eng mit ihrem entstehungsgeschichtlichen Kontext verwoben sind, sodass sich diese gewachsenen Strukturen „nicht ohne weiteres auf andere Trägerbereiche übertragen“ lassen (Ernst 2020, S. 193).

Kurzzusammenfassung

Elterninitiativen sind kleine, häufig eingruppige Kindertageseinrichtungen, die in der Regel als Vereine geführt werden. Sie gehen auf die sogenannten Kinderläden der 1960er/1970er Jahre zurück, die sich kritisch gegen die damaligen Regeleinrichtungen positionierten. Sie legen konzeptionell seit ihren Gründungszeiten großen Wert auf die Partizipation der Kinder. Und auch der elterlichen Mitarbeit in den Vereinen kommt eine hohe Bedeutung zu, da sie sich aktiv einbringen müssen, um den Betrieb der Elterninitiativereinrichtung zu gewährleisten. Elterninitiativen können in Sachen kindlicher und elterlicher Partizipation als Vorreiter-Einrichtungen verstanden werden – dennoch lassen sich ihre besonderen Strukturen nicht einfach so auf andere Trägerformen übertragen.



Lesetipps zur tiefergehenden Auseinandersetzung



Elterninitiativen

Baader, Meike Sophia (Hrsg.) (2008): „Seid realistisch, verlangt das Unmögliche!“ Wie 1968 die Pädagogik bewegte. Weinheim und Basel: Beltz.

Baader, Meike Sophia/Bollig, Sabine (2019): „Elternbeiträge“: Eltern als individuelle wie kollektive Wohlfahrtsproduzenten im Feld der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE) 39, H. 2., S. 134–151.

Baader, Meike Sophia (2021): Antiautoritäre Kinderläden, Lebensformen und Geschlechterverhältnisse – Zur Neudimensionierung von Kindheit, Erziehung, Geschlecht und Öffentlichkeit. In: Baader, Meike S./Freytag, Tatjana/Sager, Christin (Hrsg.): 1968. Kontinuitäten und Diskontinuitäten einer kulturellen Revolte. Frankfurt a.M.: Campus, S. 179–210.

Baader, Meike Sophia/Riechers, Katharina (2018): Kitas in Selbstorganisation: Elterninitiativen gestern – heute – morgen. Kita aktuell, KiTa ND 26, S. 224–226.

Ernst, Martina (2020): Kinderläden zwischen Selbstorganisation & sozialer Dienstleistung. In: Kita aktuell, KiTa ND 7–8, S. 191–193.

Weblink: www.bage.de

3. Hintergrundwissen – Fall- und Vignettenarbeit



Warum Fallbeispiele/Vignetten?

Um die Vielschichtigkeit des Themas *Partizipation im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung* zugänglich zu machen und zur Reflexion *eigener Verständnisformen, Konzepte und Handlungspraxen* anzuregen, wird im Rahmen dieser Broschüre mit sogenannten *Fallvignetten* (siehe Glossar) gearbeitet.

„Unter Vignetten verstehen wir ein verdichtetes, exemplarisches Praxisbeispiel, das zur fallverstehenden (kasuistischen; siehe Glossar: *kasuistisch*) Diskussion anregen soll und sich auf typische Handlungsherausforderungen bezieht. Die Vignette soll zur Beurteilung einer situationsentsprechenden Handlungsweise, zur Begründung von Handlungsentscheidungen oder zum Entwurf weiterführender Handlungsmöglichkeiten/-alternativen anregen bzw. befähigen“ (Zehbe/Krähnert/Cloos 2021, S. 18; siehe auch Gerstenberg/Cloos 2021, S. 15).

Dabei lassen sich mit der Arbeit am Fallbeispiel verschiedene Ebenen anvisieren – so geht es in dieser Broschüre nicht nur um die Frage, *WAS* im Kontext von Partizipation zum Thema gemacht wird, sondern *WIE* über die spezifische Art der Thematisierung eine bestimmte Situation zu einem „Fall“ von Partizipation gemacht wird.

Dementsprechend gilt auch zu berücksichtigen: Durch die Arbeit mit den Vignetten konstruieren wir diese selbst zum Fall und dürfen darüber ihre Grenzen nicht unreflektiert lassen.

→ „Was sind die Grenzen des Fallverstehens mit Vignetten? Was sagt mir dieser begrenzte Ausschnitt eines Gespräches?“ (Zehbe/Krähnert/Cloos 2021, S. 18)

Aus einer fallverstehenden Perspektive ist außerdem zu fragen:

→ „Was ist das Allgemeine dieses individuellen Falles? In welcher Verbindung steht er mit Theorien? In welcher Weise helfen mir diese Theorien, einen Fall zu verstehen?“ (ebd.)

Die Broschüre verfolgt das Ziel, eine breite Adressat*innenschaft anzusprechen: Sie richtet sich sowohl an Lehrende und Lernende der Fach-/Hochschulen – bspw. die Studiengänge der Kindheitspädagogik, Sozialwissenschaft und Erziehungswissenschaft – sowie an Institutionen der Aus-, Fort- und Weiterbildung, an Fachberatungsstellen und an Interessierte aus der pädagogischen Fachpraxis.

Damit einhergehend wird klar, dass die Akteur*innen der unterschiedlichen Handlungsfelder ein je eigenes spezifisches Vorwissen (praktischer und theoretischer Art) in die reflexive Fallarbeit einbringen, unterschiedliche Fragen an das Material stellen und von der Bearbeitung unterschiedliche Erkenntnisse erwarten werden.

Zu jedem Fallbeispiel werden verschiedene *erkenntnisleitende* Fragen an das Material gestellt, über die sich die Bearbeitung und Deutung der Vignette strukturieren lässt.

→ Diese Fragen beziehen sich darauf, *WAS* im Beispiel inhaltlich-thematisch enthalten ist und darauf, *WIE* hier Prozesse von Partizipation vollzogen und konstruiert werden.

Darüberhinausgehend werden *Reflexionsfragen* gestellt, die ein Anknüpfen an das eigene spezifische Handlungsfeld ermöglichen und zum „Weiterdenken“ anregen sollen.

→ Diese Fragen beziehen sich z.B. auf eigene Erfahrungen und Handlungspraxen sowie auf die Rückbindung an konzeptionelle Rahmungen oder Theorien.

Dabei werden die Fragen bewusst nicht für die verschiedenen eingangs beschriebenen Adressant*innengruppen untergliedert. Die Fragen sollen zu einem offenen Umgang mit dem Material einladen, der es Lehrenden, Lernenden und Fachpraktiker*innen ermöglicht, sich die für sie selbst situativ stimmigen Fragen, Themenkomplexe, Ebenen etc. auszuwählen, die für das jeweils angestrebte Erkenntnisziel am passendsten und gewinnbringendsten erscheinen.

Lesetipp zur tiefergehenden Auseinandersetzung



Fallarbeit

Wittek, Doris/Rabe, Thorid/Ritter, Michael (Hrsg.) (2021): *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Einordnung des Entstehungskontextes der Fallbeispiele

Bei dem in den Vignetten genutzten Material handelt es sich um verschriftlichte Interviewauszüge (Transkripte), die im Forschungsprojekt „*Inklusive Elterninitiativen*“ (IKE) erhoben und analysiert worden sind. Im Rahmen des Projekts IKE wurden zwischen Sommer 2018 und Winter 2019 insgesamt 28 sogenannte *Expert*inneninterviews* (siehe Glossar) mit pädagogischen Fachkräften und Leitungskräften niedersächsischer Elterninitiativ-Kitas sowie mit Mitarbeitenden und Vorstandsmitgliedern ihrer regionalen *Dachverbände* (siehe Glossar) geführt. Ziel des Projekts war es, anhand der Interviews Einblicke darüber zu erlangen, wie Elterninitiativeneinrichtungen die *Themen Inklusion, Vielfalt und Partizipation* verstehen und wie sie diese in ihrem pädagogischen Alltag (er-)leben (siehe dazu Baader/Riechers 2021; Riechers/Baader 2021).

Dabei kann die Anlage des Forschungsprojekts IKE als ein Zugang verstanden werden, der das konzeptionelle und pädagogisch-praktische Selbstverständnis der befragten Akteur*innen der Elterninitiativvereine über die systematische Analyse der durch die Befragten selbst verbalisierten Deutungen ihres eigenen Handelns und Erlebens rekonstruiert (siehe Glossar: *rekonstruktiv*). *Rekonstruktive Forschung* bedeutet also in diesem Kontext: Die Befragten berichten im Rahmen der Interviews von ihrer eigenen subjektiven Wahrnehmung verschiedener inhaltlicher Themen, eigener Erlebnisse, Verständnisformen und Handlungspraxen. Sie nehmen selbst Deutungen ihres Erlebens, Handelns und Wissens vor, ordnen Begebenheiten ein und betonen, was ihnen je themenspezifisch besonders wichtig ist. Die Forschenden wiederum interpretieren die durch die Befragten vorgenommenen Deutungen und konstruieren anhand dessen Kategorien des Handelns und Verstehens der befragten Personen innerhalb ihres Forschungsfelds (siehe Glossar: *Forschungsfeld*), sodass sie deren Perspektiven rekonstruieren. Diese Kategorien lassen sich z.T. an bereits existierende theoretische Konzepte anschließen, oder dienen zur Begründung neuer theoretischer Konzepte – die wiederum für verschiedene Praxisfelder aufbereitet werden können und so zur Weiterentwicklung von Forschung und Fachpraxis beitragen.



Kurzzusammenfassung: Warum diese Broschüre?

Über die Arbeit mit den in dieser Broschüre beinhalteten Fallbeispielen (Vignetten) soll ermöglicht werden, die empirisch (siehe Glossar) gewonnenen Erkenntnisse des Projekts IKE zum Thema Partizipation von Kindern und Eltern in Kindertageseinrichtungen über die Einzelfallbetrachtung ausgewählter, je verschiedener Situationen aus dem pädagogisch-praktischen Alltag der Befragten für die Lesenden eigenständig erschließbar zu machen und Verknüpfungen zu ihrem jeweils eigenen Handlungsfeld herzustellen.



Lesetipps zur tiefergehenden Auseinandersetzung

Projektpublikationen

Baader, Meike Sophia/Riechers, Katharina; unter Mitarbeit von: Lüpke, Stefanie/Ernst, Martina (IagE e.V.) (2021): Inklusion aus Sicht niedersächsischer Elterninitiativvereine. Universitätsverlag Hildesheim.

Riechers, Katharina/Baader, Meike Sophia (2021): Projektvorstellung „Inklusive Elterninitiativen (IKE)“. In: Bätge, Carolin/Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Riechers, Katharina (Hrsg.): Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit. Empirische Perspektiven und multidisziplinäre Zugänge. Weinheim: Beltz Juventa, S. 35–38.

Riechers, Katharina (2021): Partizipation als pädagogisches und organisationales Konzept der Elterninitiativen, oder: „[...] das war eher so ein exklusiv-inklusive Bereich“ In: Zeitschrift für Grundschulforschung 14, H. 2, S. 289–303.

Qualitative rekonstruktive Forschung

Przyborski, Aglaia/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg.

4. Fallbeispiele



Einführung und Übersicht

Das Kapitel 4 „Fallbeispiele“ ist in zwei inhaltliche Blöcke gegliedert.

- Das *Schlüsselthema 1* thematisiert das Verständnis von kindlicher Partizipation und Akteur*innenschaft im Kita-Alltag sowie Voraussetzungen, die es bedarf, um Kindern Partizipation zu ermöglichen.
- Das *Schlüsselthema 2* nimmt die elterliche Beteiligung am Kita-Alltag in den Blick und richtet zudem das Augenmerk auf die Rahmenbedingungen, die Einfluss auf die Partizipationsmöglichkeiten aller Beteiligten – Kinder, Eltern und Fachkräfte – haben.

Jedes Schlüsselthema wird zunächst knapp inhaltlich eingeführt; anschließend folgen die Fallvignetten.

4.1 Schlüsselthema 1: Kinder als Akteur*innen – kindliche Partizipation

Das *Schlüsselthema 1* thematisiert das Verständnis von kindlicher Partizipation und Akteur*innenschaft im (Elterninitiativ-)Kita-Alltag. Die vorgestellten Fallvignetten beinhalten Einblicke

- in das *Grundverständnis* der Befragten von kindlicher Partizipation (→ Partizipation als Kinderrecht von Anfang an, Partizipation als Querschnittsaufgabe – [demokratische] Teilhabemöglichkeiten, ernstgenommen werden, Selbstwirksamkeit erfahren...),
- in verschiedene *Formen* kindlicher Partizipation (→ individuell/kollektiv, fremd-/selbstinitiiert, ritualisiert/spontan, anlassbezogen/alltäglich...),
- in *Voraussetzungen* für die Ermöglichung kindlicher Partizipation (→ Offenheit, Verlässlichkeit, Transparenz, Flexibilität, Kreativität, Widerständigkeit gegenüber normativen Setzungen und Zwängen, kollegiale Austausch- und Unterstützungsstrukturen, konzeptionelles und handlungspraktisches Wissen)
- sowie in die Bedeutung der *Reflexionsfähigkeit* der pädagogischen Fachkräfte (→ das eigene Verständnis von Partizipation reflektieren, das eigene Handeln und die vorhandenen Strukturen vor dem Hintergrund der Thematik Partizipation reflektieren).

Fallbeispiel I: Kindliche Partizipationsräume



Interviewerin (I) im Gespräch mit einer (ehemaligen) Initiativ-Leitungskraft (B); weiblich; ein-gruppige Einrichtung. Alle Namen und Orte wurden anonymisiert.

*Symbolik: / markieren Satzabbrüche. **GROßSCHRIFT** markiert laut gesprochene Worte.*

I: Jetzt haben wir ja viel über die Fachkräfte, über die Eltern gesprochen. Wie werden die Kinder mit einbezogen in so/ Also, wo können die mitsprechen? Also, die frühen Kinder-läden, die haben ja so eine starke Idee auch gehabt, dass Kinder ganz viel mitgestalten sollen, auch die Räume und so.

B: Genau, machen wir auch.

I: Und wie machen Sie das heute?

B: Ja. Wir machen so Kinderkonferenzen (siehe Glossar: *Kinderkonferenz*) regelmäßig in den Einrichtungen und manchmal auch projektbezogen. Also, in der [Einrichtung X] zum Beispiel haben wir auch mit Studenten der Uni hier [Universität X], den Raum verändert mit den Kindern und haben versucht, also, wirklich so WEIT es geht die Ideen der Kinder umzusetzen. Also, irgendwann haben sie gesagt, ein Schwimmbad. Da haben wir gesagt, das ist schwierig, aber wir haben dann alles mit Teichfolie ausgelegt, und dann haben wir da rumgeplansch mit großen Bottichen und so weiter. Also, ne, haben wir weitestgehend versucht das umzusetzen, ne? Oder auch die Kinder in der [Einrichtung X] haben dann auch/ Das waren allerdings viele Kinder auch von Professorinnen und (lachend) so. Die haben dann irgendwann eine Demo gemacht. Die Stadt hat mir gesagt, ich soll Pflanzen entfernen auf dem Gelände, und ich hatte die mit Bändern gekennzeichnet. Und die wa-ren weg, die Bänder. Und dann bin ich zu den Kindern hin, gesagt „Sagt mal, Kinder, hat irgendjemand von euch eine Idee, wer diese Bänder abgemacht hat?“ Und haben gesagt „Ja, wir.“ Und habe gesagt „Und wieso?“ „Weil du uns nicht gefragt hast.“ Und dann habe ich gesagt „Ja, stimmt, das habe ich vergessen, aber es musste so schnell gehen.“ (lacht) Na ja, dann haben wir zusammen ein Plakat gemalt, wo sie draufgeschrieben haben, wir möchten bitte, liebe Erwachsenen, dass ihr uns fragt, bevor ihr irgendwelche Pflanzen rausreißt. Und ich habe gesagt „Ich will sie ja euren Eltern schenken, ne? Also, ich will nicht wegschmeißen (lachend) oder so, (lacht) aber ihr habt recht. Ich habe halt nicht gefragt vorher. Das stimmt.“ Und na ja, also, solche Dinge passieren dann eben auch ganz viel, ne? Und das ist mir auch ein besonderes Anliegen, dass Kinder lernen von noch ganz klein, dass sie mit ihrer Stimme was bewegen können. So. Das ist mir ein großes Anliegen, und manchmal wird das natürlich im Alltag auch vergessen oder so, ne? Oder ne, kenne ich ja selber, wie dieses Beispiel zeigt, aber weitestgehend immer zu gucken, ne? Die Kin-der zu fragen, ist es in Ordnung für euch, ne? Und in dieser Abstimmung damals war es dann so, dass einige Kinder gesagt haben „Also, mir ist das egal. Reißt doch raus, was ihr rausreißen wollt!“ Andere haben gesagt, also, „Ich weiß nicht, was ich dazu sagen soll.“ Und andere haben gesagt „Nein, ich möchte das nicht, ne?“ Also, es war schon richtig demokratisch auch.



Fragen zur Arbeit mit dem Fallbeispiel

Fragen an das Material

- Beschreiben Sie das Gelesene: Um was geht es hier? Was ist der Fall? Können hier mehrere „Fälle“ identifiziert werden?
- In welchen Formen zeigt sich Partizipation in diesem Beispiel?
- In welcher Form werden in diesem Beispiel verschiedene Akteur*innenebenen (Kinder, Erwachsene [pädagogische Fachkräfte, Eltern], Institutionen, Verwaltung) als inwiefern bedeutsam dargestellt?
- Was sind Voraussetzungen für die Ermöglichung kindlicher Partizipation in diesem Fallbeispiel?

Reflexionsfragen

- Was hat Sie am Fallbeispiel überrascht oder irritiert?
- Haben Sie in Ihrer Handlungspraxis bereits vergleichbare Situationen erlebt?
- Glauben Sie, dass das Fallbeispiel als spezifisch für die Trägerform Elterninitiative zu verstehen ist? Warum ist das aus Ihrer Perspektive (nicht) so?
- Inwiefern ist kindliche Partizipation in Ihrem Handlungsfeld konzeptionell und/oder praktisch relevant? (Wie) Können Sie hier gewonnene Erkenntnisse auf Ihr Handlungsfeld übertragen?
- Welches Grundverständnis von Partizipation lässt sich im Fallbeispiel erkennen? Welche Aspekte – Kinderrechte, demokratische Teilhabe, Mitbestimmung, Selbstbestimmung, Partizipation als Querschnittsaufgabe, ... – werden im Beispiel als relevant markiert?



Platz für Notizen

Kurzinterpretation



Über die Bezugnahme auf den traditionell hohen Stellenwert der kindlichen Partizipation bei den historischen Kinderläden leitet die Forscherin den Gesprächsfokus auch auf das Thema Partizipation der Kinder. Die Befragte (B) knüpft an das angeführte Beispiel der Beteiligung der Kinder an der Raumgestaltung an und schildert verschiedene Formate, über die in den Elterninitiativen Einrichtungen eine Beteiligung ermöglicht wird. Neben *festen ritualisierten Gesprächsformaten* (Kinderkonferenz) beschreibt sie *projektbezogene Formate* – bspw. in diesem Fall anlässlich der Umgestaltung der Räumlichkeiten, die in Kooperation mit Studierenden einer ansässigen Universität geschah. Dabei betont B, dass es wichtig sei, die Ideen und Wünsche der Kinder ernst zu nehmen und soweit es geht umzusetzen – und sich kreative Alternativen zu überlegen, wo die Umsetzbarkeit an ihre Grenzen stößt (Schwimmbad-Beispiel).

Im Folgenden beschreibt B ein Erlebnis, das über eine Fachkraft initiierte oder projektbezogene Beteiligung der Kinder hinausgeht und als eine von den Kindern *selbstinitiierte anlassbezogene Form der Partizipation und Selbstermächtigung* (siehe Glossar: *Selbstermächtigung*) verstanden werden kann. Die von B markierten Pflanzen auf dem Kita-Gelände, die sie auf Weisung der Stadt entfernen sollte, wurden von den Kindern unbemerkt „entmarkiert“, indem sie die zur Kennzeichnung angebrachten Bänder entfernten. Auf B's Rückfrage bzgl. des Verbleibs der Bänder antworteten die Kinder selbstbewusst, sie hätten diese entfernt, da sie nicht gefragt worden wären, ob sie mit der Entfernung der Pflanzen einverstanden wären. B versucht den Kindern zum einen ihre Beweggründe und Pläne nachvollziehbar zu machen (Anweisung „von Oben“, Zeitdruck, alternativer Verwendungszweck: Weitergabe an die Eltern). Zum anderen gibt sie den Kindern Recht und entschuldigt sich bei ihnen. Anschließend wird die Situation über eine Protestaktion (Demo) *be-/verarbeitet*, die die Anliegen der Kinder (nämlich gefragt und einbezogen zu werden) sichtbar macht.

B stellt klar, dass es ihr ein großes Anliegen sei, dass Kinder von klein auf erfahren und lernen, dass sie mit ihrer Stimme etwas bewegen können. Trotz einer solchen, die Bedeutsamkeit kindlicher Partizipation reflektierenden Haltung könne es passieren, dass es Fachkräften *im pädagogischen Alltag* nicht immer gelingt, diesem *Anspruch* gerecht zu werden – dennoch sollte es eine Handlungsprämisse sein, die Meinung der Kinder einzuholen. Das Meinungsbild der Kinder ist dabei vielfältig – inhaltliche Stimmen und das Interesse am Mitbestimmen kann sich individuell unterscheiden.



Fallbeispiel II: Partizipation als verbrieftes Recht

Interviewerin (I) im Gespräch mit zwei Fach-/Leitungskräften (B1 und B2) aus verschiedenen Initiativen; beide weiblich; verschiedene Gruppen-/Vereinsgröße. Alle Namen und Orte wurden anonymisiert.

*Symbolik: / markieren Satzabbrüche. **GROßSCHRIFT** markiert laut gesprochene Worte. [...] markiert Auslassungen.*

I: Ihr habt ja auch schon mal Beteiligung angesprochen, wie sieht es denn mit der Beteiligung der Kinder aus? Also werden da auch noch Strukturen eben erhalten, diese ganzen sehr partizipativen Elemente? [...]

B1: Ja, letztendlich ist ja Partizipation der Kinder also wichtig, dass man auch weiß, das ist ihr verbrieftes Recht. Es ist nicht einfach/, ich kann das nicht nach Lust und Laune machen, heute [...] bin ich gut aufgelegt und heute lasse ich (lachend) sie mal mitbestimmen, aber morgen bin ich vielleicht nicht so gut drauf und dann sage ich radikal nein oder so. Sondern dass es ein Recht des Kindes ist und das Recht des Kindes, dass man/ Ja, man muss einfach immer wieder im Dialog sein mit den Kindern und immer wieder gucken, die Kinder beobachten, hinschauen und sich auf sie einlassen. Und das, denke ich, ist vom Bewusstsein sicherlich bei vielen schon/, aber es ist manchmal die Umsetzung, wo dann auch Kolleginnen so sagen oder Kollegen in so einem Fachtreffen dann: „Ja, ich würde das ja gerne auch mehr, ABER dann müssen wir das machen und dann steht das an und dann steht das an.“ Und DA Mut zu machen und zu sagen: Mensch, Leute, vergesst jetzt mal eure/ das Mittagessen kann auch mal warten! Es ist nicht schlimm, wenn ihr eine halbe Stunde später esst, dadurch passiert nichts. Also so gerade so junge Kolleginnen und Kollegen,

B2: Die sind schon noch sehr regeltreu.

B1: da merke ich immer, die trauen sich das oft nicht. Die haben durchaus/ ja, und da muss man sie, glaube ich, sehr begleiten, dass das wirklich ihnen auch klarzumachen, auch das ist Partizipation. Partizipation heißt NICHT, dass man ab und zu mal fragt: Wollen wir heute rausgehen oder wollen wir heute hier drin was machen. Das ist es nicht, sondern das ist ja wirklich was, was den ganzen Alltag, das ganze Miteinander eigentlich begleiten muss und da haben die Kinder ein Recht drauf. Und dann zu gucken, wie können wir das im Alltag umsetzen und wo müssen wir vielleicht auch dafür andere Dinge weglassen? Wo ich auch sage: Mensch, wenn die Kinder Lust haben, das und das zu machen, weil heute das Wetter gerade so und so ist/ „Ja, aber übermorgen ist Muttertag.“ Ja, müsst ihr den Muttertag/ Also, ne? Wer sagt denn das? Wo steht denn das? Habt den Mut, auch wirklich da zu sagen: Nein! Und letztendlich [...], also ich versuche auch immer so deutlich zu machen, letztendlich ist der Dialog mit dem Kind, das Hinschauen auf das Kind, das toppt jedes andere Angebot.

Fragen zur Arbeit mit dem Fallbeispiel



Fragen an das Material

- Beschreiben Sie das Gelesene: Um was geht es hier? Was ist der Fall?
- Welches Verständnis von kindlicher Partizipation ist hier enthalten und in welcher Form wird Partizipation in diesem Beispiel verhandelt?
- Welche verschiedene Akteur*innenebenen (Kinder, Erwachsene [pädagogische Fachkräfte, Eltern], Institutionen der Aus-, Fort- und Weiterbildung) werden im Beispiel inwiefern als bedeutsam dargestellt? Und worüber?
- Was sind Voraussetzungen für die Ermöglichung kindlicher Partizipation in diesem Fallbeispiel?

Reflexionsfragen

- Was hat Sie am Fallbeispiel überrascht oder irritiert?
- Haben Sie in Ihrer Handlungspraxis bereits vergleichbare Situationen erlebt?
- Glauben Sie, dass das Fallbeispiel als spezifisch für die Trägerform Elterninitiative zu verstehen ist? Warum ist das aus Ihrer Perspektive (nicht) so?
- Inwiefern ist kindliche Partizipation in Ihrem Handlungsfeld konzeptionell und/oder praktisch relevant? (Wie) Können Sie hier gewonnene Erkenntnisse auf Ihr Handlungsfeld übertragen?
- Welches Grundverständnis von Partizipation lässt sich im Fallbeispiel erkennen? Welche Aspekte – Kinderrechte, demokratische Teilhabe, Mitbestimmung, Selbstbestimmung, Partizipation als Querschnittsaufgabe, ... – werden im Beispiel als relevant markiert?

Platz für Notizen





Kurzinterpretation

Auf die Frage nach der strukturellen Bedeutung und Bewahrung von kindlicher Partizipation antwortet die Befragte (B1), dass Partizipation das *verbriefte Recht* der Kinder sei und dass dieses nicht der Willkür oder Laune der pädagogischen Fachkraft unterliegen dürfe, sondern *verlässlich garantiert* werden muss. Als Voraussetzungen gelingender Partizipationsstrukturen beschreibt sie Offenheit (sich einlassen), Beobachtung (gucken, hinschauen) und den kontinuierlichen Dialog mit den Kindern. Anschließend merkt B1 an, dass sie teilweise ein Spannungsfeld zwischen dem Bewusstsein über die Bedeutung kindlicher Partizipation und der tatsächlichen Umsetzung beobachtet. Dabei bezieht sie sich auf den Austausch mit Kolleg*innen, bspw. im Rahmen von einrichtungsübergreifenden Fachtreffen. Sie schildert beispielhaft, dass sich die betreffenden Kolleg*innen zwar wünschen würden, mehr Raum für Partizipation zu ermöglichen, dieser jedoch durch die feststehenden Strukturen (und dann steht das an und dann steht das an) beschränkt würde. B1 betont, dass es wichtig sei, den Kolleg*innen hier ausdrücklich Mut zu machen, bestehende Strukturen als flexibel gestaltbar wahrzunehmen (bspw. das Mittagessen bei gegebenem Anlass nach hinten zu verschieben). Sie berichtet, dass diese Unsicherheit bzgl. der Flexibilisierung von Strukturen insbesondere jüngere Kolleg*innen betreffe. B2 stützt daraufhin dieses Argument und führt diesen Umstand darauf zurück, dass Berufseinsteiger*innen ein größeres Bedürfnis nach festen Rahmungen (Regeltreue) hätten. Hieran anknüpfend hebt B1 den Bedarf einer fachlichen Begleitung dieser Kolleg*innen hervor: Es müsse klargestellt werden, dass Partizipation nicht darauf zu beschränken ist, den Kindern hier und da gewisse entweder/oder-Wahlmöglichkeiten einzuräumen, sondern Partizipation als einen Prozess zu verstehen, der das gemeinsame Miteinander in allen alltäglichen Begebenheiten durchziehen muss, um ihr Recht auf Partizipation zu wahren. Zugunsten dessen sei es notwendig, den Kita-Alltag flexibel zu gestalten, um spontan auf die Wünsche der Kinder eingehen zu können. Dabei priorisiert B1 die Vorstellungen und Wünsche der Kinder (hier: bei Sonnenschein nach draußen zu gehen) und erachtet sie als wichtiger als die Durchführung zuvor geplanter Angebote, die ihr zufolge hier eher der Befriedigung gesellschaftlich gesetzter Erwartungen (Anfertigung von Muttertagsgeschenken in der Kita) dienen würde.

4.2 Schlüsselthema 2: Kitas als Orte der Mitbestimmung und Mitgestaltung

In diesem Kapitel wird das prozesshafte Miteinander und die Zusammenarbeit von Eltern und pädagogischen Fachkräften im (Elterninitiativ-)Kita-Alltag thematisiert. Die in den Fallbeispielen dargestellten Verständnisformen von Erziehungspartnerschaft gründen darauf,

- ein *wechselseitiges Verständnis* (→ Perspektivwechsel, Selbstreflexion, respektvolles Miteinander) herzustellen.
- Dieses wiederum basiert auf *gelingenden Aushandlungsprozessen* (→ innerhalb der Elternschaft, zwischen Eltern und Fachkräften, zwischen den Mitarbeitenden, Verhältnis Nähe/Distanz, Offenheit/Grenzen setzen).
- Diese beziehen sich auf unterschiedliche *Kompetenz- und Verantwortungsbereiche* (→ Fachkräfte und Fachfremde, interne und externe Prozesse),
- die jeweils verschiedene *inhaltliche Bereiche* (→ pädagogisch-konzeptionell, strukturell/organisational, privates/fachlich-professionelles) betreffen
- und verschiedene *Ziele* (→ gestalten/flexibilisieren/bewahren, Elterninteressen/Kinderinteressen/Fachkraftinteressen/gesellschaftliche Interessen...) anvisieren.



Fallbeispiel III: Partizipation braucht Reflexionsfähigkeit

Interviewerin (I) im Gespräch mit zwei Initiativ-Fach-/Leitungskräften (B1 und B2); es spricht ausschließlich B2 (männlich; eingruppige Einrichtung). Alle Namen und Orte wurden anonymisiert.

*Symbolik: / markieren Satzabbrüche. **GROßSCHRIFT** markiert laut gesprochene Worte. [...] markiert Auslassungen.*

B2: Die Eltern haben den letzten Elternabend nach dem Umfang des Urlaubs gefragt mit dem/ „Warum habt ihr eigentlich so viel Urlaub?“ Wo man dann ja als Angestellter dann so dasteht so, muss ich mich jetzt für meinen Urlaub verteidigen oder was? Ist tariflich geregelt. Den gleichen Anspruch haben sie AUCH. Wir reden nicht über was, was ihnen nicht im gleichen Umfang zusteht/ [...] Dann kommt die Diskussion auf, können wir den Urlaub nicht zusammenfassen? Können wir das nicht alles fremdvergeben? Können wir das nicht alles so machen, dass die Einrichtung permanent aufhat? Und so haben wir dann/ Wir haben eine relativ kleine Einrichtung. Sind 14 Kinder, wo ich bin. Dann elf Elternteile, und elf Elternteile haben elf Lösungen für das eine Problem, nämlich, dass jedem irgendwann einmal es nicht gefällt, wenn die Einrichtung geschlossen ist. Es ist aber nicht elfmal an dem EINEN Punkt, sondern elfmal an elf Punkten. Und da debattiert und diskutiert man denn dann darüber, und da ist so dieser Punkt, dass man sich zum einen zurücknehmen muss und sich sagen muss, okay, lass sie darüber reden! Lass sie sich darüber auseinandersetzen! Lass sie darüber sich im Notfall auch verhackstücken! Nur ich habe dann irgendwann in der Diskussion auch gesagt „So, jetzt habt ihr das alles durchorganisiert und durchüberlegt und miteinander besprochen. Jetzt müsst ihr aber auch einmal überlegen, wie würde es sich für euch anfühlen, wenn ihr umgekehrt dasitzt und 14 Chefs über euren Urlaubsanspruch und das Recht, den dann zu nehmen, wenn ihr wollt, in dieser Form sprechen?“ Und für jeden, für jede Situation, es gibt auch viele so Sachen, wo dann gemeint wird, bestimmte Arbeitsprozesse/ Und ich glaube, das ist das, wo du sagst, du [Anmerk.: bezogen auf eine vorherige Äußerung von B1] willst die Änderungen nicht. Bestimmte Arbeitsprozesse könnten die doch ganz anders machen. Weil, wenn wir es soundso und so machen, jeder aus seinem eigenen Background, wie er das in seinem Arbeitsfeld tut, läuft das alles viel besser. Wo ich an so einem Punkt dann auch irgendwann gesagt habe „Von außen kann man immer die Prozesse besser beurteilen, wenn man außen steht. Nur steckt man drin, ist der Prozess ein ganz anderer. Und alles das, was von außen kommt, ist nicht unbedingt dann zielführend gut für innen.“ Weil, auch da ist wieder, versetzt euch in die Position und Situation! Wie fühlt sich das an, wenn jemand von außen sagt, wie man seine Arbeit zu machen hat? Weil, die Arbeit, die wir machen, haben wir ja gelernt als Profession auch. Und die Außenstehenden haben ihren Bereich als Profession auch gelernt.

Fragen zur Arbeit mit dem Fallbeispiel



Fragen an das Material

- Beschreiben Sie das Gelesene: Um was geht es hier? Was ist der Fall?
- Um wessen Partizipation geht es im Beispiel? Wie wird diese verhandelt?
- Welche Aushandlungsprozesse lassen sich im Beispiel erkennen und wie werden diese gestaltet?
- Welche (hierarchischen) Ebenen, Interessenkonflikte und Abhängigkeitsverhältnisse werden aufgezeigt? Welche elterninitiativ-spezifischen Herausforderungen bzgl. der Arbeitgeber*innenverantwortung (siehe Glossar: *elterliche Arbeitgeber*innenverantwortung*) der Elternschaft gegenüber den Mitarbeitenden lassen sich ableiten und wie wird diesen im Fallbeispiel begegnet?

Reflexionsfragen

- Was hat Sie am Fallbeispiel überrascht oder irritiert?
- Haben Sie in Ihrer Handlungspraxis bereits vergleichbare Situationen erlebt?
- Glauben Sie, dass das Fallbeispiel als spezifisch für die Trägerform Elterninitiative zu verstehen ist? Warum ist das aus Ihrer Perspektive (nicht) so?
- Welche der im Fallbeispiel beschriebenen Herausforderungen lassen sich inwiefern auch auf andere Trägerformen übertragen?
- Welche optional anders verlaufenden Gesprächsausgänge könnten Sie sich für die im Beispiel dargestellte Situation vorstellen?

Platz für Notizen





Kurzinterpretation

B2 schildert eine inhaltliche Diskussion während eines Elternabends. Im Zentrum steht hier die Frage nach den Urlaubansprüchen der Mitarbeitenden und damit verbunden die Frage nach den Schließzeiten der Einrichtung. Die Elternschaft beratschlagt sich, welche Optionen es gäbe, um eine bestenfalls lückenlose Betreuung ohne Schließzeit zu erreichen (den Urlaub aller Mitarbeitenden zeitlich zusammenfassen, diese Zeit fremdvergeben). B2 berichtet, dass diese Art der Argumentationslogik die Mitarbeitenden so in eine emotionale Rechtfertigungs-/Verteidigungsposition drängt (obwohl der Urlaubsanspruch tarifrechtlich geregelt ist).

Durch die individuellen *Vorstellungen, Bedürfnisse und Ansprüche* der Elternschaft (elf Elternteile haben elf Lösungen für das eine Problem) sei es wichtig, sich als Fachkraft zurückzunehmen und den Eltern Raum für eine eigene *Aushandlungs- und Problemlösungsstrategien* zu geben (lass sie reden/sich auseinandersetzen/im Notfall auch verhackstücken). Anschließend habe B2 den Eltern die Situation zurückgespiegelt und sie aufgefordert, sich in die Mitarbeitendenperspektive hineinzuversetzen. Über die *Aufforderung zum emotionalen Perspektivwechsel* sind die Eltern nun eingeladen zu überdenken, inwiefern ihre Herangehensweise und ihre Lösungsansätze allen Beteiligten angemessen begegnen. Anschließend bezieht sich B2 auf eine vorherige Äußerung von B1, die impliziert, dass der Eingriff der Elternschaft in die Prozessabläufe der Kita aus Mitarbeitendensicht z.T. nicht immer gewünscht wird. Hieran anknüpfend schildert B2, dass er den Eltern ebenfalls versucht zurückzuspiegeln, dass die Beurteilung dessen, was im Prozess zielführend sei, unterschiedlich aufgefasst wird – je nachdem, ob man sich *innerhalb oder außerhalb vom Prozess* befindet. Auch hier erfolgt wieder die Aufforderung zum emotionalen Perspektivwechsel (versetzt euch in die Position und Situation/Wie fühlt sich das an, wenn jemand von außen sagt, wie man seine Arbeit zu machen hat?). B2 problematisiert, was es für die Fachkräfte bedeutet, wenn *fachfremde Außenstehende* grenzüberschreitend in interne Prozesse eingreifen wollen und damit die Position der *professionellen Fachkräfte* übergehen.

Fallbeispiel IV: Partizipationsräume bewahren



Interviewerin (I) im Gespräch mit einer Initiativ-Fach-/Leitungskraft (B); B=männlich; eingruppierte Einrichtung. Alle Namen und Orte wurden anonymisiert.

*Symbolik: / markieren Satzabbrüche. **GROßSCHRIFT** markiert laut gesprochene Worte.*

B: Du kannst in dem Raum sitzen. Die Kinder spielen, und du bist dabei. Augenscheinlich passiert überhaupt GAR nichts. Da spielen zwölf Kinder, wunderbar. Du sitzt daneben und beobachtet das Gleiche. Dass du währenddessen die Strukturen dort erkennen kannst, dass du drei, vier, fünf Tage später an Beobachtungen anknüpfen kannst um dann einem Kind ein Wort nur zu geben, das ihm hilft, eine Situation zu klären, weil du es vorher beobachtet hast, weil du das vorher analysieren konntest, dass du einfach nur einmal mit dabei bist und den Funken auslöst für ein nächstes Spiel. Weil du jetzt weißt, so, die und die und die funktionieren später gut zueinander, aber zu Anfang nicht. Und das sind alles Sachen, die kriegst du [Eltern] nicht transportiert. Die kannst du kompliziert erklären, aber die sieht man nicht. Wenn man einen Film laufenlassen würde, Pädagogen sehen es und die Eltern sehen es nicht, können es nicht sehen. Weil, es ist nicht ihr Metier. /Sie kommen da nicht her. Es gibt Leute, die sich damit auseinandersetzen, und die dann hinterher feststellen, Boah, das ist ja toll. Oder da sind Elterndienste, super klasse. Wenn die Elterndienste gemacht haben, dass sie dann feststellen, ach so, ja, hm, hm, ja, nein. Ich sage nichts mehr, ne? Also, der Ausflug nach dahin, hm, tut mir leid, dass ich mal so war, /aber das Ganze kann man wirklich Fachfremden nur dann durch Nähe zum Geschehen vermitteln. Und da ist dieses Hauptdilemma, viele Fachfremde mit einem paar Fachspezialisten. Finde ich, dann kommt noch die Sachlage dazu, umso älter die Einrichtung wird, umso mehr werden die Fachspezialisten zu Bewahrern der Ursprungsidee der Fachfremden, die eine Einrichtung gegründet haben, nämlich eine andere Haltung in der Erziehung zu wahren. Und das rutscht dann eben von diesem Elternbereich in den der Pädagogen, die dann sagen, nein, das ist aber unsere Haltung. So sind wir gegründet worden. Das ist unsere Idee. Wir wollen da freier sein. Wir wollen da offener sein, wir wollen den Kindern andere Möglichkeiten geben. Und deswegen führen wir jetzt NICHT Lernprogramm XY ein, sondern halten an diesen Strukturen fest.



Fragen zur Arbeit mit dem Fallbeispiel

Fragen an das Material

- Beschreiben Sie das Gelesene: Um was geht es hier? Was ist der Fall?
- Um wessen Partizipation geht es im Beispiel? Welche (Kompetenz-)Bereiche und Akteur*innen werden in diesem Zusammenhang thematisiert?
- Welche Potenziale und welche Herausforderungen werden sichtbar? Welche inhaltlichen Bereiche und welche Ebenen von Partizipation betreffen diese jeweils?

Reflexionsfragen

- Was hat Sie am Fallbeispiel überrascht oder irritiert?
- Haben Sie in Ihrer Handlungspraxis bereits vergleichbare Situationen erlebt?
- Glauben Sie, dass das Fallbeispiel als spezifisch für die Trägerform Elterninitiative zu verstehen ist? Warum ist das aus Ihrer Perspektive (nicht) so?
- Welche der im Fallbeispiel beschriebenen Potenziale und Herausforderungen lassen sich inwiefern auch auf andere Trägerformen übertragen?
- Welche pädagogisch-konzeptionellen Ansätze und welches (Einrichtungs-)Selbstverständnis können Sie dem Fallbeispiel entnehmen? Woran lassen sich diese rückbinden?



Platz für Notizen

Kurzinterpretation



B schildert eine Situation aus dem pädagogischen Alltag und veranschaulicht, dass – auch wenn die Fachkraft „nur“ beobachtet und nicht sichtbar aktiv in das Geschehen involviert ist – im Inneren *vielfältigste Prozesse* ablaufen (Strukturen erkennen, Beobachtungen analysieren und später daran anknüpfen können, Beziehungskonstellationen begleiten, Impulse geben, Spielsituationen initiieren), auf denen das professionell pädagogische Handeln gründet. Diese nicht sichtbaren Prozesse jedoch könne man Eltern nicht „transportieren“, da *Pädagog*innen und Fachfremde* in derselben Situation professions-/erfahrungsbedingt unterschiedliche Dinge wahrnehmen. Dabei betont B, dass es auch Fachfremden möglich sei, Zugang zu den Prozessen der Fachkräfte zu erlangen, indem sie sich damit auseinandersetzen (bspw. durch Nähe zum Geschehen). In diesem Kontext hebt B das Potenzial der *Elterndienste* (siehe Glossar) hervor. Diese würden den Eltern Einblicke bieten und bspw. zur *Selbstreflexion* ihrer Eigenbeurteilung vergangener Situationen (Bsp.: Ausflug) anregen.

B beschreibt das Ungleichgewicht zwischen vielen Fachfremden (Elternschaft) und wenigen Fachspezialisten (Fachkräfte) als ein Hauptdilemma und bezieht dies auf die Frage nach der pädagogischen *Grundhaltung und dem Einrichtungsselbstverständnis* einerseits und den elterlichen *Wünschen und Forderungen* andererseits. Waren es ursprünglich die fachfremden Eltern, die die Elterninitiativen als Orte mit einer bestimmten Haltung (freier sein, offener sein, den Kindern andere Möglichkeiten geben) gegründet haben, habe sich die Verantwortung für das Bewahren dieser Haltung vom *Verantwortungsbereich* der Elternschaft in jenen der Fachkräfte verlagert. B betont, dass es das Bewahren dieser Haltung von den Fachkräften auch erfordert, sich dem elterlichen Einwirken auf bestimmte Ebenen (Bsp.: Einführen bestimmter Lernprogramme) *bewusst zu widersetzen*, um die Strukturen der konzeptionellen Ursprünge zu erhalten und die bestehenden *Freiräume* für die Kinder zu *schützen*.



Fallbeispiel V: Partizipation braucht und gestaltet Rahmenbedingungen

Interviewerin (I) im Gespräch mit einer Initiativ-Fach-/Initiativ-Leitungskraft (B); B=weiblich; eingruppierte Einrichtung. Alle Namen und Orte wurden anonymisiert.

*Symbolik: / markieren Satzabbrüche. **GROßSCHRIFT** markiert laut gesprochene Worte. [...] markiert Auslassungen.*

I: Habt ihr das ansonsten auch irgendwie halt, sage ich mal, so eine Art Arbeitsteilung? Dass dann den Eltern auch gesagt wird: „Gut, das ist euer Bereich.“

B: Auf alle Fälle. Wir haben das alles sortiert, also schon vor einigen Jahren, was Eltern-aufgabe ist, was *Vorstandsaufgabe* (siehe Glossar) ist. Das vermischt sich natürlich immer und ist auch nicht immer entspannt, dann. (lacht) Weil wir uns halt/ ja, wir müssen uns dann treffen und diese Sachen klären, ne? Also es ist im Grunde dann für die Erzieher oder für die Fachkräfte auch noch ein zweiter Job, weil, es geht über die Elternarbeit hin-aus, die ja auch schon sehr intensiv ist. Wir haben auch Elterngespräche viele. Nicht nur Tür-und-Angel-Gespräche, sondern eben *Entwicklungsgespräche* (siehe Glossar) regel-mäßig, oder/ Ach, alles Mögliche. Ne, auch private Sachen, die hier bei uns landen. Und dann kommt dieses Organisatorische halt noch so dazu. Das ist schon viel, einfach.

I: Sprengt wahrscheinlich auch den offiziellen Rahmen?

B: Ja. Also häufig, nicht immer. Aber wir haben jetzt mit der [Gruppe X/Verein X; *Anmerk.: benachbarte Elterninitiative*] auch zusammen den Hof geplant und den Eltern und den Mitarbeitern. Und, ich weiß gar nicht, ich glaube, wir haben uns zehn Mal getroffen. Und das war echt ein langer Weg. Und das ist alles zusätzlich, das ist nicht während der Dienst-zeit, sondern das findet alles extra statt. Und da gibt es aber so keine Alternative für, ne? Weil, irgendwie, sonst macht man es gar nicht (lachend) mehr. Ne, also auf alle Fälle müssten die/ Also die Fachkräfte müssten halt viel, viel engagierter sein, als in (lachend) Regelkindergärten.

I: Ist es denn auch, also sage ich mal, dass sich Fachkräfte auch gezielt dann dafür ent-scheiden, dass sie jetzt wissen, okay, es ist mehr Aufwand, aber es trotzdem wollen? [...]

B: Also im Moment ist es ja so, wir haben große Probleme überhaupt jemanden zu finden. Wir haben ja auch den/ also oder leiden auch unter diesem Fachkräftemangel. Früher war es wirklich so, dass die Leute das gezielt ausgesucht haben, wenn sie Elterninitiativen noch nicht kannten war denen das, glaube ich, nicht klar, dass es wirklich MEHR Arbeit ist. Viele denken, es ist weniger. Wir haben einen guten Personalschlüssel, wir sind zwanzig Kinder und vier Fachkräfte, zwar nicht jetzt die ganze Zeit da, aber das Ziel ist immer, dass drei da sind, zumindest in der Kernzeit. Das ist natürlich ein viel besserer Schlüssel, als in den anderen Kindergärten. Aber unsere Projekte sind halt auch viel, viel intensiver. Und meistens ist es so, wenn die Leute zwei, drei (lachend) Jahre hier arbeiten, merken die: Oh, das ist ja doch was Anderes. Das ist schon intensiver und aufwändiger. Andererseits ist man eben auch freier, in dem, was wir machen können. So, das also finde ich immer noch gut, auch wenn es mehr ist. (lacht)

Fragen zur Arbeit mit dem Fallbeispiel



Fragen an das Material

- Beschreiben Sie das Gelesene: Um was geht es hier? Was ist der Fall?
- Um wessen Partizipation geht es im Beispiel? Welche Bereiche werden in diesem Zusammenhang thematisiert?
- Welche Potenziale und welche Herausforderungen werden sichtbar? Welche inhaltlichen Bereiche und welche Ebenen von Partizipation betreffen diese jeweils?
- Welche Rolle spielen Rahmenbedingungen in diesem Fallbeispiel? Wo und wie wird dabei auf Anforderungen an pädagogische Fachkräfte verwiesen?

Reflexionsfragen

- Was hat Sie am Fallbeispiel überrascht oder irritiert?
- Haben Sie in Ihrer Handlungspraxis bereits vergleichbare Situationen erlebt?
- Glauben Sie, dass das Fallbeispiel als spezifisch für die Trägerform Elterninitiative zu verstehen ist? Warum ist das aus Ihrer Perspektive (nicht) so?
- Welche der im Fallbeispiel beschriebenen Potenziale und Herausforderungen lassen sich inwiefern auch auf andere Trägerformen übertragen?

Platz für Notizen





Kurzinterpretation

Angesprochen auf die Frage nach der Arbeitsteilung zwischen Eltern und Fachkräften berichtet B, die Einrichtung habe vor einigen Jahren eine Sortierung der Aufgabenbereiche (Eltern-/Vorstandsaufgaben) vorgenommen. Dennoch käme es auch vor, dass sich diese miteinander vermischen, was zu Spannungen unter den Eltern und zu *erhöhtem Gesprächs-/Klärungsbedarf* führt, der wiederum – ebenso wie das Managen der Aufgabenverteilung – bei den Fachkräften landet. B beschreibt diese Art der *Prozessbegleitung* als sinnbildlichen Zweitjob der Fachkräfte, da sich – zusätzlich zu der regulären Elternarbeit (Tür-und-Angel-Gespräche, Eltern- und Entwicklungsgespräche; siehe Glossar: *Entwicklungsgespräche*) – auch organisatorische und private Anliegen der Eltern mit ihrem Verantwortungsbereich vermengen. B bestätigt, dass dies nicht immer ausschließlich im offiziellen *Arbeitsumfang* leistbar sei. Sie illustriert dies an einem Beispiel, mit dem sie das besondere Engagement, das ihr zufolge insbesondere Fachkräfte von Elterninitiativen für ihre Einrichtungen aufbringen, veranschaulicht: Gemeinsam mit den Eltern und Mitarbeitenden des Vereins sowie den Beteiligten einer weiteren Elterninitiativereinrichtung wurde eine Baumaßnahme geplant. Diese zeitintensiven Planungstreffen hätten außerhalb der Dienstzeit stattgefunden – da die Alternative bedeutet hätte, dass das Vorhaben nicht zustande kommen wäre, was für die Beteiligten keine Option gewesen sei.

Im Folgenden bezieht sich B auf die Rahmenbedingungen der Einrichtung und erklärt, dass aufgrund des sehr guten Personalschlüssels (ein viel besserer Schlüssel, als in anderen Kindergärten) der äußere Eindruck entstehen könne, dort zu arbeiten sei weniger Arbeit. Dies beschreibt sie als Trugschluss, da der Arbeitsumfang entsprechend höher sei (unsere Projekte sind halt auch viel, viel intensiver und aufwändiger). Anknüpfend an die Frage nach der Entscheidung pädagogischer Fachkräfte für eine Stelle in einem Elterninitiativverein berichtet B, dass sie dahingehend angesichts des überall präsenten *Fachkräftemangels* eine Veränderung wahrnimmt: Während die sich bewerbenden Fachkräfte früher z.T. bewusst die Arbeit in einer Elterninitiative angestrebt hätten, habe man heute schlichtweg Probleme, überhaupt Bewerber*innen auf offene Stellen zu finden. Dementsprechend würde es elterninitiativ-unerprobten Fachkräften häufig erst im Arbeitskontext bewusst, welche *hohen Anforderungen* der Arbeitsort Elterninitiative mit sich bringt. Für sich selbst resümiert B, dass sie das Konzept der Elterninitiative – trotz der damit verbundenen *Mehrarbeit* – weiterhin trägt, da sie die *Freiräume* wertschätzt, die sie in ihrer Arbeit erlebt.

4.3 Fallbeispiele übergreifender Abschluss – Fazit

Anhand der vorgestellten Fallbeispiele soll verdeutlicht werden, welche *vielschichtigen Prozesse* ineinandergreifen müssen, um Kindern und Eltern das Teilhaben und Mitgestalten des Kita-Alltags zu ermöglichen.

Dabei werden insbesondere die pädagogischen Fachkräfte in vielfacher Weise adressiert: Sie sind aufgefordert, zum einen die kindliche und zum anderen die elterliche Partizipation zu ermöglichen und zu begleiten. Zudem sind sie selbst als Gestaltende zu verstehen, die als Team sowohl konzeptionell als auch organisational aufgefordert sind, Räume der Partizipation zu etablieren und zu bewahren.

Dabei kommt es mitunter vor, dass das *Engagement* der Fachkräfte über das, was in der regulären Arbeitszeit leistbar ist, hinausgeht. So traf das Projekt IKE im Rahmen seiner Interviews nicht selten auf Fachkräfte, die in ihren Einrichtungen ehrenamtliche Mehrarbeit leisteten, um bestimmte Dinge verwirklichen und umsetzen zu können (wie im Fallbeispiel V). Begründet wird dies vor allem über die hohe *Identifikation* mit der eigenen Einrichtung und den gemeinsamen Zielen.

Diese Identifikation spielt auch auf der konzeptionellen Ebene eine Rolle. So verstehen sich die pädagogischen Fachkräfte als professionelle *Interessenvertretung der Freiräume, Bedürfnisse und Interessen der Kinder* – die es unter Umständen aus fachlicher Perspektive auch gegenüber manchen elterlichen Wünschen und normativen Zwängen zu verteidigen gilt (wie in den Fallbeispielen II und IV).

Um allen Beteiligten gerecht zu werden und für Kinder und Eltern transparente Strukturen zu schaffen, die die Beteiligung und Partizipation für alle (er-)lebbar machen, sind komplexe *Kommunikations- und Abstimmungsprozesse* von Nöten. Diese Prozesse brauchen vor allem eins: Zeit.¹⁰ Zeit, die die verschiedenen Akteur*innen – Kinder, Eltern, Fachkräfte, Träger – aufzubringen haben, um untereinander und miteinander in Dialog zu treten und ein Gefühl füreinander zu entwickeln. Zeit, individuelle und gemeinsame Ziele auszuloten und umzusetzen – und sich dabei gedankliche und handlungspraktische *Flexibilität* zu erhalten.

Diese Flexibilität bedarf vor allem auch einer *Reflexivität* – d.h. das Reflektieren eigener Annahmen, Verständnisformen und Handlungspraxen sowie der einrichtungsspezifischen Strukturen (z.B. in den Fallbeispielen I und II). Dabei konnte IKE in den Elterninitiativ-Kitas erfahren, dass Impulse für Selbstreflexionsprozesse hier nicht über hierarchische Ansätze – im Sinne eines „Richtig oder Falsch“ – gesetzt werden, sondern über einen emotionalen Zugang, der zum „sich-Einfühlen“ einlädt und es den Akteur*innen ermöglicht, ihre *Perspektive zu erweitern* und auf dieser Basis *eigene Schlussfolgerungen* zu ziehen (wie im Fallbeispiel III).

¹⁰ Dieser Aspekt sollte – auch wenn sich die in IKE befragten Elterninitiativ-Kitas hier z.T. durch ihre trägerspezifischen besonderen Möglichkeiten eigenständig bessere Rahmenbedingungen schaffen konnten – nicht in der Alleinverantwortung der Einrichtungen verstanden werden, sondern als Appell an die Ebene der Bildungs- und Sozialpolitik: Pädagogische Fachkräfte benötigen einen guten Personalschlüssel und entsprechend hohe Verfügungszeiten, um diesen hohen Anforderungen gerecht werden zu können (siehe dazu auch Baader/Riechers 2021).

5. Optionale didaktische Bearbeitungsvorschläge und Zusatzmaterial



5.1 Schlüsselthema 1: Kindliche Akteur*innenschaft und Partizipation

Theorie- und Praxisbezug

„Partizipation in Kindertageseinrichtungen verlangt:

- dass die Fachkräfte ihr Verständnis von Partizipation klären und damit ihre Vorstellung davon, wie sie pädagogische Beziehungen gestalten wollen,
- dass sie über die Machtverhältnisse in der Kindertageseinrichtung reflektieren,
- dass sie mit den Kindern und untereinander respektvoll kommunizieren,
- dass sie die Rechte der Kinder in der Einrichtung klären,
- dass sie Strukturen schaffen, in denen die Kinder ihre Rechte wahrnehmen können,
- dass sie die Kinder dabei unterstützen, ihre Rechte wahrzunehmen,
- dass sie den Kindern und anderen ihre Rechte offenlegen und Partizipation sichtbar machen,
- dass die Fachkräfte die Mütter und Väter informieren und einbeziehen,
- dass sie sich mit den Kindern auch in Angelegenheiten im Gemeinwesen einmischen,
- dass sie (auch mit den Kindern) die Partizipationsstrukturen und -prozesse reflektieren und weiterentwickeln,
- dass sie über die notwendigen Qualifikationen verfügen (durch Fortbildung, Coaching, Fachberatung etc. vor allem beim Start) und
- dass die Fachkräfte über die notwendigen Ressourcen an Zeit, Personal, Handlungsspielräumen etc. verfügen.“

(BMFSFJ 2015, S. 19)



Arbeitsauftrag

Setzen Sie die obenstehenden Stichpunkte aus den „Qualitätsstandards für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen“ in Relation zu den gelesenen Fallbeispielen. Welche der genannten Punkte können Sie in den ausgewählten Vignetten wiederfinden und wie werden diese in den Beispielen veranschaulicht?

5.2 Schlüsselthema 2: Elternarbeit und elterliche Partizipation

Rollenspiel/Gruppendiskussion

Vorbereitung

Befassen Sie sich mit Ihrer Gruppe mit dem Fallbeispiel III.

Arbeitsauftrag

Teilen Sie Ihre Gruppe auf; der kleinere Teil (maximal $\frac{1}{4}$ der Gruppe) übernimmt die Rolle der pädagogischen Fachkräfte, der Rest repräsentiert die Elternschaft.

Suchen Sie sich ein Thema, dass Sie auf Ihrem Rollenspiel-Elternabend diskutieren wollen (Anregung: konfliktträchtige Dauerbrenner sind bspw. die Themen Essen, Schlafen, Bring-/Abholzeiten, Schließzeiten, Vorschulförderung ...). Elternschaft und Fachkräfte sollten in Bezug auf die ausgewählte Thematik zunächst verschiedene Standpunkte vertreten (dies kann ggf. über eine vorherige verdeckte Rollenzuweisung/-beschreibung per Zettel oder Moderationskarte initiiert werden).

Wie lösen Ihre Fachkräfte die fiktive Konfliktsituation? Kommt es zu Grenzüberschreitungen der Elternschaft? Lassen sich Ansatzpunkte für einen reflexiven Lösungsansatz (Perspektivwechsel) finden?

Reflektieren Sie anschließend, wie sich die Vertreter*innen der verschiedenen Rollen während der Diskussion gefühlt haben und diskutieren Sie alternative Gesprächsverlaufs- und Handlungsoptionen.



6. Glossar und Abkürzungsverzeichnis



6.1 Glossar

Hier findet sich eine *Übersicht verschiedener im Text enthaltener Begrifflichkeiten*, die ggf. einer kurzen Einordnung bedürfen. Im Fließtext sind die Begriffe, die im Glossar erklärt werden, mit einem (siehe Glossar) markiert.

Akteur*innen- und agency-Perspektive

Die Begrifflichkeiten „kindliche agency“ und die Perspektive auf Kinder als Akteur*innen entstammt der Forschungsrichtung der Childhood Studies. „Während die Rede von Kindern als Akteuren vor allem auf eine spezifische Sicht des Kindes zielt, akzentuiert die Debatte um kindliche agency (...) eher Weisen des aktiven kindlichen Tuns“ (Baader 2018, S. 22).

autoritäre vs. antiautoritäre Erziehung

Autoritäre Erziehung gründet auf einem hierarchischen Machtgefälle zwischen Erwachsenen und Kindern. Die Entscheidungsgewalt liegt bei den Erwachsenen, die über Lob und Strafe versuchen, das Verhalten der Kinder dem anzupassen, was von ihnen als richtig oder falsch empfunden wird.

Antiautoritäre Erziehung ist ein Begriff der 1970er und 1980er Jahre, der vielfach diskutiert und nicht eindeutig definiert ist. Er bedeutet den bewussten Verzicht der Erwachsenen auf eine hierarchiebegründete Machtausübung. Kindern wird hier eigene Entscheidungskompetenz zugestanden; Regeln werden im gemeinsamen Dialog verhandelt. Dabei tauchen auch Fragen nach den Grenzen kindlicher *Selbstermächtigung* (siehe Glossar) auf, etwa wenn es um aggressives Verhalten von Kindern untereinander oder auch gegen die Fachkräfte geht.

„Good-Practice“-Konzepte

Sogenannte „Good-Practice“-Konzepte sind als (bereits erprobte und i.d.R. wissenschaftlich begleitete) „Umsetzungsangebote“ zu verstehen. Der Begriff bezieht sich oft auf in Modellprojekten entwickelte Ansätze, die sich bewährt haben und als Vorbild/Orientierungshilfe für andere nutzbar sein sollen.

Bildungspläne der Bundesländer

In den Bildungsplänen sind die Empfehlungen der Bundesländer für die Ausgestaltung des gesetzlich vorgegebenen Bildungs- und Erziehungsauftrags durch die Kitas verschriftlicht. Sie beinhalten z.B. das Grundverständnis frühkindlicher Bildung und Erziehung, verschiedene Kompetenz- und Bildungsbereiche, die gefördert werden sollen, sowie u.a. Anregungen für Zusammenarbeit mit Eltern, Kooperations- und Übergangsgestaltung.

Care-Fragen/Tätigkeiten

Care-Aufgaben meinen hier: (Für-)Sorgearbeit und pflegerische Tätigkeitsaspekte in der pädagogischen Praxis.

Dachverbände (Elterninitiativen)

Seit den 1970er und 1980er Jahren haben sich aus den Elterninitiativvereinen heraus vermehrt Dachverbände gegründet, die heute in fast allen Bundesländern vertreten sind. Gebündelt werden sie in der Bundesarbeitsgemeinschaft Elterninitiativen e.V. Die Dachverbände bieten Unterstützungs- und Beratungsangebote für Elterninitiativ-Kitas und sind als ihre politische Interessenvertretung tätig.

didaktisch

„Didaktisch“ bezieht sich hier auf die Vermittlung von Wissen und Lernstoff (Lehren und Lernen).

elterliche Arbeitgeber*innenverantwortung (Elterninitiativen)

Die Eltern sind i.d.R. Mitglieder des Elterninitiativvereins. Sie wählen einen Vorstand, der die juristische Verantwortung für den Verein trägt. Dadurch fungieren die Eltern der Initiativ-Kitas rechtlich als die Arbeitgeber*innen der pädagogischen Fachkräfte.

Elterndienste (Elterninitiativen)

In den Elterninitiativen übernehmen die Eltern verschiedene Ämter und Arbeitseinsätze; diese können Verwaltungstätigkeiten (Vorstandsarbeit wie Buch- und Personalführung, Mitgliedergewinnung) oder praktische Tätigkeiten (Reparaturen/Instandhaltung, Gartenarbeit, Reinigungsarbeiten, Waschen, Einkaufen, Kochen; Gruppendienste ...) umfassen.

empirisch

„Empirisch“ bezeichnet den methodisch abgesicherten systematischen Erkenntnisgewinn wissenschaftlicher Forschung.

Entwicklungsgespräche (auch Elterngespräche)

Entwicklungsgespräche sind regelmäßig stattfindende Gespräche zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften. Themen des Gesprächs sind etwa die emotionale, motorische oder sprachliche Entwicklung des jeweiligen Kindes sowie seine Interessen, sein Spiel- und Sozialverhalten. Dabei wird auf die Beobachtungen und Dokumentationen der Fachkräfte – bspw. im Rahmen der Bildungs- und Lerngeschichten – zurückgegriffen.

Expert*inneninterviews

Das Expert*inneninterview ist eine Erhebungs- und Analysemethode der Forscher*innen Meuser und Nagel (1991/2005). Im Expert*inneninterview werden die Befragten von den Forschenden als Expert*innen ihres jeweiligen Handlungsfelds angefragt, die Einblicke in spezielle Wissensformen und Prozessabläufe ermöglichen können.

Fallvignetten

Fallvignetten sind didaktisch (s.o.) aufbereitete Materialbeispiele, die ein Lernen am Einzelfall ermöglichen. Der Begriff wird in dieser Broschüre synonym mit den Bezeichnungen Fallbeispiele und Praxisbeispiele verwendet.

Forschungsfeld

Das Forschungsfeld meint ein bestimmtes Handlungsfeld, das zum Gegenstand von Forschung wird.

Generationenverhältnis

Das Generationenverhältnis bezeichnet Abhängigkeitsverhältnisse, die sich durch eine Alters-/Generationendifferenz ergeben. In den Bereichen Kindertageseinrichtungen und Frühpädagogik findet sich diese zum Beispiel zwischen Kindern und Eltern, Kindern und pädagogischen Fachkräften – und z.T. auch zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften.

Kasuistisch

Kasus (lat.) = Fall; Kasuistik meint den Erkenntnisgewinn aus Fallbetrachtungen. Kasuistisch bedeutet demnach hier: fallverstehendes/-reflektierendes Lernen.

Kinderläden

Die ersten Elterninitiativ-Kitas wurden vielerorts zunächst als Kinderläden bezeichnet, da sie ihre Räumlichkeiten aufgrund der geringen Mietkosten und einer passenden räumlichen Infrastruktur häufig in leerstehenden Ladengeschäften fanden. Sowohl der Name Kinderladen als auch die Nutzung entsprechender Räume haben in einigen Regionen bis heute Tradition und Bestand.

Kinderkonferenz (Elterninitiativen)

Die Kinderkonferenz bezeichnet ein Besprechungsformat, das bereits in den frühen Kinderläden etabliert war und als Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsorgan der Kinder dient. Das Modell ist heute – z.T. unter anderem Namen (Kinderrat, Morgenkreis...) – in vielen Regelkitas angekommen.

normativ

Der Begriff „normativ“ bezieht sich darauf, wie etwas nach bestimmten gesellschaftlich geprägten Maßgaben zu sein hätte, um in einem bestimmten zeitlichen und geografischen Kontext als „richtig“ zu gelten.

paternalistisch

„Paternalistisch“ kann hier im Sinne von bevormundend verstanden werden. Im Verhältnis Kinder/Erwachsene wird diese Bevormundung u. a. durch die Altersdifferenz begründet.

rekonstruktiv

„Rekonstruktiv“ bezieht sich hier auf qualitative Forschung: Jedes Individuum konstruiert sich seine Realität. Über die Erforschung von verschiedenen Einzelfällen können sich qualitativ Forschende übereinstimmenden Regelmäßigkeiten annähern, die die „Realität“ eines bestimmten Handlungsfelds zu einem bestimmten Zeitpunkt ausmachen und daraus Theorien ableiten.

Selbstermächtigung

„Selbstermächtigung“ beinhaltet den Begriff „Macht“ und verweist damit zunächst auf das Vorliegen unterschiedlicher hierarchischer Positionen. Somit lässt sich der Akt der Selbstermächtigung als eigeninitiiertes Einwirken auf ein bestehendes Machtverhältnis – bspw. das zwischen Kindern und Erwachsenen – verstehen. In diesem Kontext wird u.a. auch von Selbstbestimmung oder Empowerment gesprochen.

Supranational

Der Begriff „supranational“ bedeutet übernational oder überstaatlich und meint damit bspw. die Ebene der Europäischen Union oder der Vereinten Nationen.

vertikale Hierarchie

Die vertikale Hierarchie meint die Unterscheidung in ein Machtverhältnis von „Oben“ und „Unten“, bei dem es eine stärkere Gruppe (hier: Erwachsene) und eine schwächere Gruppe (hier: Kinder) gibt.

Vorstandsaufgabe (Elterninitiativen)

siehe oben: Elterndienste

6.2 Abkürzungsverzeichnis

BGB	Bürgerliches Gesetzbuch
BKiSchG	Bundeskinderschutzgesetz
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
ebd.	Ebenda
et al.	betrifft die Autor*innenschaft und andere Mitverfassende
FBBE	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung
ff.	folgende Seiten
IKE	Projekt „Inklusive Elterninitiativen“
i.d.R.	in der Regel
lat.	Lateinisch
o.S.	ohne Seitenangabe
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz
SGB VIII	Sozialgesetzbuch (das Buch 8 beinhaltet das Kinder- und Jugendhilfegesetz)
UN-KRK	Kinderrechtskonvention der United Nations (Vereinte Nationen)

7. Literatur



- Baader, Meike Sophia (2007): Erziehung gegen Konkurrenzkampf und Leistungsprinzip als gesellschaftsverändernde Praxis. 68 und die Pädagogik in kultur- und professionsgeschichtlichen Perspektiven 1965–1975. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 2, S. 23–29.
- Baader, Meike Sophia (2008): Von der sozialistischen Erziehung bis zum buddhistischen Om. Kinderläden zwischen Gegen- und Elitkulturen. In: Baader, Meike S. (Hrsg.): „Seid realistisch, verlangt das Unmögliche!“ Wie 1968 die Pädagogik bewegte. Weinheim und Basel: Beltz, S. 16–35.
- Baader, Meike Sophia (2009): Öffentliche Kleinkindererziehung in Deutschland im Fokus des Politischen. Von den Kindergärten 1848 zu den Kinderläden in der 68er Bewegung. In: Ecarius, Jutta/Groppe, Carola/Malmede, Hans (Hrsg.): Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen. Wiesbaden: VS, S. 267–289.
- Baader, Meike Sophia (2011): „An der großen Fensterscheibe sollen sich die Kinder von innen und die Passanten von außen die Nase platt drücken“ Kinderläden, Kinderkulturen und Kinder als Akteure im öffentlich-städtischen Raum seit 1968. In: Baader, Meike S./Herrmann, Ulrich (Hrsg.): 68 – Engagierte Jugend und Kritische Pädagogik. Impulse und Folgen eines kulturellen Umbruchs in der Geschichte der Bundesrepublik. Weinheim und München: Juventa, S. 232–251.
- Baader, Meike Sophia (2014): Die reflexive Kindheit. In: Baader, Meike S./Eßer, Florian/Schröder, Wolfgang (Hrsg.): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt a.M.: Campus, S. 414–455.
- Baader, Meike Sophia (2018): Kinder als Akteure oder wie ist das Kind als Subjekt zu denken? Historische Kontexte, relationale Verhältnisse, pädagogische Traditionen, neue Perspektiven. In: Bloch, Bianca/Cloos, Peter/Koch, Sandra/Schulz, Marc/Smidt, Wilfried (Hrsg.): Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa, S. 22–39.
- Baader, Meike Sophia (2020): Von der Antiautorität zur Diversität. Soziale Differenzen in Kinderläden und Elterninitiativen in der Bundesrepublik von den 1970er Jahren bis heute. In: Geschichte und Gesellschaft 46. (H.2), S. 200–231.
- Baader, Meike Sophia (2021): Antiautoritäre Kinderläden, Lebensformen und Geschlechterverhältnisse – Zur Neudimensionierung von Kindheit, Erziehung, Geschlecht und Öffentlichkeit. In: Baader, Meike S./Freytag, Tatjana/Sager, Christin (Hrsg.): 1968. Kontinuitäten und Diskontinuitäten einer kulturellen Revolte. Frankfurt a.M.: Campus, S. 179–210.
- Baader, Meike Sophia (2022): Empowerment. In: Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kai (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 135–143.
- Baader, Meike Sophia/Bollig, Sabine (2019): „Elternbeiträge“: Eltern als individuelle wie kollektive Wohlfahrtsproduzenten im Feld der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 39. (H. 2), S. 134–151.
- Baader, Meike Sophia/Riechers, Katharina (2018): Kitas in Selbstorganisation: Elterninitiativen gestern – heute – morgen. In: Kita aktuell, KiTa ND 26, S. 224–226.
- Baader, Meike Sophia/Riechers, Katharina; unter Mitarbeit von: Lüpke, Stefanie/Ernst, Martina (lagE e.V.) (2021): Inklusion aus Sicht niedersächsischer Elterninitiativvereine. Universitätsverlag Hildesheim. Online verfügbar unter: <https://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1198> (Gesehen am 28.04.2021).

- Baader, Meike Sophia/Sager, Christin (2010): Die pädagogische Konstitution des Kindes als Akteur im Zuge der 68er-Bewegung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 3, S. 255–269.
- Berliner Kinderläden (1970): Antiautoritäre Erziehung und sozialistischer Kampf. Köln und Berlin: Kiepenheuer & Witsch.
- Betz, Tanja (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Menzel, Britta (2019): Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie. Perspektiven und Herausforderungen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- BMFSFJ (1992/2018): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. 6. Auflage, Rostock.
- BMFSFJ (2015): Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendhilfe und Erzieherische Hilfen. 3. Auflage, Berlin.
- Bollig, Sabine (2018): Kinder als Akteure des Feldes früher Bildung, Betreuung und Erziehung. Vorschlag zu einer praxisorientierten Methodologisierung und Dimensionalisierung des agency-Konzepts in frühpädagogischer Forschung In: Bloch, Bianca/Cloos, Peter/Koch, Sandra/Schulz Marc/Smidt, Wilfried (Hrsg.): Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 136–151.
- Ernst, Martina (2020): Kinderläden zwischen Selbstorganisation & sozialer Dienstleistung. In: Kita aktuell, KiTa ND 7–8, S. 191–193.
- Hansen, Rüdiger/Knauer, Reingard/Sturzenhecker, Benedikt (2011): Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Weimar und Berlin: das netz.
- Irl, Maria/König, Anke (2017): Thematische Einführung: Bildungsteilhabe und Partizipation. In: DJI (Hrsg.): Bildungsteilhabe und Partizipation. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung/Band 12. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 11–14.
- Knauer, Reingard/Hansen, Rüdiger/Sturzenhecker, Benedikt (2016): Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Konzeptionelle Grundlagen. In: Knauer, Reingard/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 31–46.
- Kultusministerkonferenz/Jugendministerkonferenz (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.5.2004; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3./4.6.2004.
- lagE e.V. (Hrsg.) (2022) Kinderrechte schützen. Ein Thema für Elterninitiativen. In: AuflagE 19, Hannover.
- Netwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian/Bakels, Elena/Munk, Lisa-Marie (2021): Kinder als Akteure in der Qualitätsentwicklung und Forschung. Eine rekonstruktive Studie zu Kita-Qualität aus der Perspektive von Kindern. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2018): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Kindertageseinrichtungen – Gesamtausgabe, Stand November 2018. Hannover.
- Palm, Rosi/Winkler, Michael (1996/2019): Der Kinderladen – eine Alternative im elementarpädagogischen Bereich (1996). In: Bock, Karin/Göddertz, Nina/Heyden, Franziska/Mauritz, Miriam (Hrsg.): Zugänge zur Kinderladenbewegung. Wiesbaden: Springer VS, S. 91–114.

- Prengel, Annedore (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. WiFF Expertise, Band 47. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Przyborski, Aglaia/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg.
- Riechers, Katharina (2021): Partizipation als pädagogisches und organisationales Konzept der Elterninitiativen, oder: „[...] das war eher so ein exklusiv-inklusive Bereich“ In: Zeitschrift für Grundschulforschung 14, H. 2, S. 289–303.
- Riechers, Katharina/Baader, Meike Sophia (2021): Projektvorstellung „Inklusive Elterninitiativen (IKE)“. In: Bätge, Carolin/Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Riechers, Katharina (Hrsg.): Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit. Empirische Perspektiven und multidisziplinäre Zugänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 35–38
- Seifert, Monika (1970): Kinderschule Frankfurt, Escherheimer Landstraße. In: Bott, Gerhard (Hrsg.): Erziehung zum Ungehorsam. Antiautoritäre Kinderläden. Frankfurt a.M.: Zweitausendeins, S. 45–61.
- Wittek, Doris/Rabe, Thorid/Ritter, Michael (Hrsg.) (2021): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Zehbe, Katja/Krähnert, Isabell/Cloos, Peter (2021): Elterngespräche und die Gestaltung von (inklusionsorientierten) Übergängen in Kindertageseinrichtungen. Arbeitsmaterial für die fallorientierte Lehre. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.18442/pforle-1> (Gesehen am 27.04.2023).

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Dokument steht im Internet kostenfrei als elektronische Publikation (Open Access) zur Verfügung unter: <https://doi.org/10.18442/pforle-f-7>

Dieses Werk ist mit der Creative-Commons-Nutzungslizenz „Namensnennung – Nicht kommerziell – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International“ versehen. Weitere Informationen finden sich unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

ISO 9706

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier

Layout und Umschlaggestaltung: Jan Jäger

Satz: Sarah Hartke

Herstellung: WIRmachenDRUCK GmbH

Printed in Germany

© Universitätsverlag Hildesheim, Hildesheim 2023

www.uni-hildesheim.de/bibliothek/universitaetsverlag/

Alle Rechte vorbehalten

ISBN:978-3-96424-089-7

Die vorliegende Broschüre thematisiert am Beispiel von in Elterninitiativ-Kitas erhobenen empirischen Daten verschiedene Beteiligungsstrukturen und -praxen in Kindertageseinrichtungen und die Akteur*innen, die ebendiese im pädagogischen Alltag gemeinsam gestalten (sollen).

Partizipation soll Kinder befähigen, ihr Recht auf Meinungsäußerung, Mitbestimmung und Mitgestaltung wahrzunehmen und den Grundstein für ein Leben als mündige, demokratiefähige Individuen zu legen. Eltern soll sie ermöglichen, optimal in die institutionelle Bildung - und Betreuung ihrer Kinder eingebunden zu werden und gemeinsam mit den pädagogischen Fachkräften bestmögliche Entwicklungs- und Bildungsbedingungen für die Kinder zu gewährleisten. Fachkräfte sind somit aufgefordert, sowohl für Kinder als auch für Eltern Partizipationsräume zu schaffen und sich zugleich selber gestaltend einzubringen.

Anhand didaktisch aufbereiteter Praxisbeispiele sollen die Lesenden an unterschiedliche Fälle kindlicher und elterlicher Partizipation in Kindertageseinrichtungen herangeführt werden, um verschiedene Ebenen des Themenspektrums Partizipation zugänglich zu machen. Die Broschüre richtet sich sowohl an Lehrende und Lernende der Fach-/Hochschulen als auch an Institutionen der Aus-, Fort- und Weiterbildung, an Fachberatungen und an Interessierte aus der pädagogischen Fachpraxis. Entsprechend der unterschiedlichen Praxis-, Lehr- und Lernorte, die hiermit adressiert werden, werden verschiedene praktische und theoretische Vorwissensstände berücksichtigt und alle relevanten Informationen bereitgestellt, um sich die Thematik über die Arbeit mit den Fallbeispielen eigenständig reflexiv zu erschließen.