



Studienabschlussarbeiten

Fakultät für Psychologie und
Pädagogik

Gebhart, Lisa-Marie:

Partizipation in Kindertagesstätten

Masterarbeit, Sommersemester 2022

Gutachter*in: Juliane, Aulinger

Fakultät für Psychologie und Pädagogik

Institut für Pädagogik und Rehabilitation

Pädagogik mit Schwerpunkt Bildungsforschung und Bildungsmanagement (M.A.)

Ludwig-Maximilians-Universität München

<https://doi.org/10.5282/ubm/epub.93493>

Ludwig-Maximilians-Universität München
Fakultät für Psychologie und Pädagogik
Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung



Partizipation in Kindertagesstätten

Masterarbeit im Studiengang „Pädagogik mit Schwerpunkt auf Bildungsforschung und Bildungsmanagement“

Sommersemester 2022
(Abgabe zum 21.07.2022)

Vorgelegt von: Lisa-Marie Gebhart
Matrikelnummer: [REDACTED]
Adresse: [REDACTED]
E-Mail Adresse: L.gebhart@campus.lmu.de

Gutachterin: Dr. Juliane Aulinger
Adresse: [REDACTED]
E-Mail Adresse: aulinger@edu.lmu.de

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Theoretischer Teil	3
2.1 Partizipation als Kinderrecht	3
2.2 Die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan	5
2.3 Relevanz für die pädagogische Praxis	7
2.4 Gestaltungsmöglichkeiten zur Umsetzung von Partizipation	8
2.5 Vorstellung der BiKA Studie	12
2.5.1 Theoretische Annahmen	12
2.5.2 Zusammenfassung der Untersuchung	13
2.5.3 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse	14
2.6 Herleitung der Fragestellung der Arbeit	17
3. Methodischer Teil	18
3.1 Erläuterung der Untersuchung	18
3.2 Beschreibung der Stichprobe	20
3.3 Angewandte Methoden und Instrumente	22
3.4 Vorstellung der wichtigsten Variablen	24
4. Ergebnisteil	26
4.1 Auswertung der Fachkräftinterviews	26
4.2 Auswertung der Kinderfragerunden	32
4.3 Auswertung der Beobachtungsprotokolle	36
5. Diskussionsteil	41
5.1 Diskussion und Interpretation der Ergebnisse	41
5.1.1 Freispiel und Morgenkreis	41
5.1.2 Essen	43
5.1.3 Konflikte	45
5.1.4 Demokratiebildung	46

5.1.5 Körperkontakt und Assistenzhandlungen	49
5.2 Rückbezug und mögliche Forschungslücken	51
6. Fazit und Ausblick	54

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Gebäude der Kinderrechte	3
Abbildung 2: Die Taxonomie der Motivation aus der Selbstbestimmungstheorie	6
Abbildung 3: Realisierte Stichprobe der BiKA-Studie entsprechend der Quotierungsmerkmale	14
Abbildung 4: Prozentuale Häufigkeiten des partizipationshemmenden Verhaltens - Spielen-Lesen-Essen im Vergleich	16
Abbildung 5: Stichprobe der pädagogischen Fachkräfte	20
Abbildung 6: Stichprobe der Kindergartenkinder	21
Abbildung 7: Auszug aus der Kinderfragerunde B	33
Abbildung 8: Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll A	45

1. Einleitung

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte vom 10. Dezember 1948 stellt die erneute Bekräftigung und den Glauben der Vereinten Nationen „an die grundlegenden Menschenrechte, an die Würde und den Wert der menschlichen Person und an die Gleichberechtigung von Mann und Frau“ (UN-Vollversammlung, 1948) dar. Diese Charta schließt auch die jüngsten Mitglieder unserer Gesellschaft mit ein. Obwohl für sie die gleichen grundlegenden Rechte gelten, ist es unabdingbar, dass die Besonderheiten kindlicher Bedürfnisse in Bezug auf Schutz, Mitbestimmung und Entwicklungsförderung ausreichend beachtet werden. Ein entsprechendes Übereinkommen trat in Deutschland am 05. April 1992 in Kraft. Mit der Verabschiedung der UN-Kinderrechtskonvention wird allen Kindern in den Vereinten Nationen der „Anspruch auf besondere Fürsorge und Unterstützung“ zugesichert (UN-Kinderrechtskonvention, 1989). Die Wahrung, sowie das Schaffen von Möglichkeiten zur praktischen Umsetzung ebendieser Konvention stellt in der pädagogischen Arbeit eine zentrale Rolle dar. Mit voranschreitendem Alter werden Kinder und Jugendliche mehr und mehr über ihre Rechte und Pflichten in der Gesellschaft unterrichtet, bis sie schließlich erlernen, diese selbstständig einzufordern und zu erfüllen. Kleinkinder haben zwar grundlegend dieselben Rechte wie junge Heranwachsende, jedoch gestalten sich ihre Möglichkeiten diese zu gebrauchen, je nach Altersstufe und Entwicklungsstand unterschiedlich. In der soeben angeführten Erklärung wird Kindern unter anderem das Recht auf Bildung, sowie auf soziale Teilhabe und Mitbestimmung zugesichert (UN-Kinderrechtskonvention, 1989). In der Schule können Schüler*innen ihr Recht auf Mitbestimmung beispielsweise in Form von Schüler*innenversammlungen wahrnehmen. Da die entsprechenden kognitiven Fähigkeiten aber bei Krippenkindern noch nicht ausreichend vorhanden sind, müssen Szenarien geschaffen werden, in denen es auch für die Jüngsten möglich ist, ihr Recht auf Partizipation wahrzunehmen.

Es ist ein wesentlicher Bestandteil der Arbeit pädagogischer Fachkräfte in betreuenden Einrichtungen, Kinder spielerisch und altersgemäß über ihre Rechte aufzuklären und sie darin zu unterstützen diese zu gebrauchen (BayBEP, 2019). Die Betreuungsquote der Kinder zwischen drei und sechs Jahren lag in Deutschland im vergangenen Jahr bei 91,9%. Bei Kindern zwischen null und drei Jahren waren es 34,4% (Statistisches Bundesamt, 2021). Die aufgeführten Kennzahlen belegen unter anderem, dass Kindertagesstätten sowohl geeignete, als auch notwendige Institutionen sind, um Kindern frühe Bildung zu ermöglichen. Nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan, auf die zu einem späteren Zeitpunkt nochmals genauer eingegangen werden soll (siehe Kapitel 2.2), hat der Mensch die „angeborene motivationale Tendenz [...],

sich mit anderen Personen in einem sozialen Milieu verbunden zu fühlen, in diesem Milieu effektiv zu wirken und sich dabei persönlich als autonom und initiativ zu erfahren.“ (Deci & Ryan, 1993, S. 229). Bereits Kinder streben nach der Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit, die sich in den ersten Lebensjahren vor allem in elterlicher Unterstützung, gegebener Struktur und elterlichem Engagement wiederfinden (Becker-Stoll, 2019). Die Erfüllung der aufgeführten Grundbedürfnisse gilt zusammen mit Partizipation als Grundlage für gute Bildung, Erziehung und Betreuung. Letzterem kommt aufgrund ansteigender Betreuungszeiten ein immer höherer Stellenwert zu, wobei die Befriedigung ebendieser Grundbedürfnisse als Qualitätsmerkmal der Betreuungseinrichtungen verstanden werden kann (Becker-Stoll, 2017). Partizipation ist nicht nur ein Zugeständnis, sondern das Recht eines jeden Kindes, dessen Form und Kommunikation über die Lebensspanne hinweg angepasst werden müssen (Maywald, 2019). Es soll Kindern zu jedem Zeitpunkt ermöglicht werden, sich aktiv durch „Mitwirkung, Mitgestaltung und Mitbestimmung“ (BayBEP, 2019) an der Gestaltung ihres gemeinsamen Alltags zu beteiligen.

Im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder sind bereits zahlreiche Bildungs- und Erziehungsziele verankert, sowie Anregungen und Beispiele zur Umsetzung ebendieser. Aufgrund des hohen Stellenwerts von Partizipation, ist es von sozialwissenschaftlichem Interesse die Verwirklichung der Beteiligung von Kleinkindern regelmäßig zu beobachten und zu analysieren. Die BiKA Studie befasst sich mit der Teilhabe von Kindern am Kita Alltag und liefert unter anderem „fachpolitische Verbesserungsvorschläge und Standards für Qualitätsentwicklungsprozesse in Kindertageseinrichtungen“ (Hildebrandt et al., 2021, S. 7). In den Ergebnissen dieser empirischen Untersuchung wird ebenfalls auf die Wichtigkeit der Fachkraft-Kind-Beziehung hingewiesen, die bereits in Bezug zur Selbstbestimmungstheorie erwähnt wurde. Ähnlich wie in der in Kapitel 2.5 beschriebenen Untersuchung wurden im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit pädagogische Fachkräfte zu ihren persönlichen Erfahrungen und Einstellungen zur praktischen Umsetzung von Partizipation in Kindertagesstätten befragt. Die erhobenen Daten wurden anhand eines wissenschaftlichen Vorgehens verarbeitet, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum bisherigen Forschungsstand zu eruieren und letztendlich Impulse für Veränderungen in der pädagogischen Praxis zu erarbeiten (siehe Kapitel 3.3). Ziel der vorliegenden Abschlussarbeit ist es, die praktische Realisierung der Kinderrechte aus der Konvention von 1989 zu untersuchen, um sicherzustellen, dass den jüngsten Mitgliedern unserer Gesellschaft alle Möglichkeiten bereitgestellt werden, die sie für eine freie und gesunde Entwicklung benötigen.

2. Theoretischer Teil

Als Grundlage für die später angeführte wissenschaftliche Datenanalyse (siehe Kapitel 3 ff.), sollen zunächst die wichtigsten Fachbegriffe theoretisch abgesteckt werden. Darüber hinaus werden die für diese Masterarbeit maßgeblichen sozialwissenschaftlichen Theorien dargelegt und mit bisherigen Forschungsergebnissen fundiert. Im Vordergrund stehen dabei der Begriff Partizipation, sowie dessen Verankerung in der UN-Kinderrechtskonvention und im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan. Weiterführend wird der Partizipationsbegriff zu den psychologischen Grundbedürfnissen, sowie der Selbstbestimmungstheorie in Bezug gesetzt. Um das Kapitel abzuschließen, bietet eine prägnante Vorstellung der BiKA-Studie (Hildebrandt et al., 2021) einen Einblick in den derzeitigen Forschungsstand.

2.1 Partizipation als Kinderrecht

Kinder haben nach der UN-Kinderrechtskonvention das Recht, sich an allen sie betreffenden Entscheidungen gemäß ihres Entwicklungsstandes zu beteiligen oder sich zu enthalten (Art. 12 UN-Kinderrechtskonvention, 1989). Der Artikel 12 bildet als Fragment der Beteiligungsrechte eine der drei Säulen des so genannten Gebäudes der Kinderrechte:

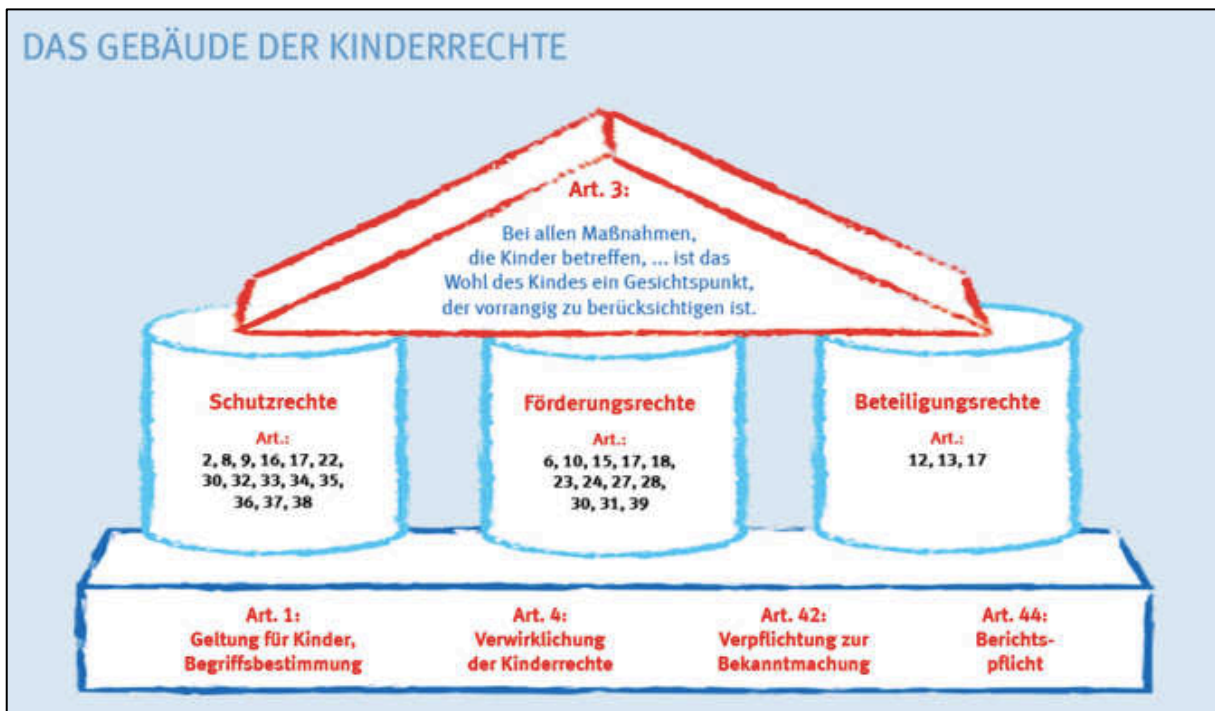


Abb. 1: Das Gebäude der Kinderrechte (Deutsches Kinderhilfswerk e. V., o.D.)

Schutzrechte dienen vor allem dazu, Kinder vor psychischer und physischer Gewalt, sowie vor Missbrauch und Ausbeutung zu bewahren. In den Förderungsrechten ist unter anderem das Recht eines jeden Kindes auf Bildung, Spiel und Freizeit und angemessene Lebensbedingungen verankert. Nicht zuletzt soll Kindern durch Beteiligungsrechte der Zugang zu Informationen und Medien gewährleistet werden, sowie das Recht zur freien Meinungsäußerung (Deutsches Kinderhilfswerk e. V., o. D.). Das Fundament des Gebäudes der Kinderrechte (siehe Abb. 1) veranschaulicht, dass es sich bei diesen nicht nur um juristische Zugeständnisse handelt, sondern mehr noch um „aktive Rechte der Kinder, die diese aber nur dann ausüben können, wenn sie sie kennen“ (Bertram, 2017, S. 9). Es ist die Aufgabe und die Pflicht der Erwachsenen, Kinder auf ihr Recht zur Beteiligung und Meinungsäußerung aufmerksam zu machen, indem sie sie an Entscheidungen teilhaben lassen, die den gemeinsamen Alltag betreffen. Im Duden wird Partizipation als Teilnehmen oder Beteiligtsein definiert (Dudenredaktion, o. D.). Laut dem Bayerischen Bildungsplan bedeutet Partizipieren, „Planungen und Entscheidungen über alle Angelegenheiten, die das eigene Leben und das der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für anstehende Fragen und Probleme zu finden.“ (BayBEP, 2019, S. 389). Es ist folglich das Recht eines jeden Kindes in Entscheidungen, die den Alltag in betreuenden Einrichtungen betreffen, miteinbezogen zu werden, die eigene Meinung dort frei äußern zu können und auch gehört zu werden.

Zwar spielt das Alter im Hinblick auf die Beteiligungsform eine Rolle, doch auch Kleinkinder haben ein grundlegendes Recht auf Teilhabe. Es ist an dieser Stelle von besonderer Relevanz für das pädagogische Personal in Kindertagesstätten, die Körpersprache und Signale jüngerer Kinder als ihre Art und Weise der Kommunikation zu verstehen und auf ihre Bedürfnisse, Ideen und Wünsche entsprechend einzugehen (BayBEP, 2019). Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, haben alle Kinder fürderhin ein Recht auf Bildung. Partizipation spielt in der frühen Bildung eine tragende Rolle, da durch aktive Mitbestimmung alle Kompetenzen und Bildungsbereiche miteinander verknüpft werden. Auch in Bezug auf Inklusion und Integration ist das Recht auf Teilhabe in der Pädagogik von enormer Wichtigkeit. Demzufolge liegt es an den Erwachsenen und den pädagogischen Fachkräften, in betreuenden Einrichtungen, beispielsweise Kinder mit Migrationshintergrund umfänglich in Integrationsprozessen zu unterstützen, ihnen bei der Überbrückung von Sprachbarrieren behilflich zu sein und ihnen ausreichende Mittel an die Hand zu geben, damit sie sich in ihren sozialen Alltag einbringen können (BayBEP, 2019; Becker-Stoll, 2017). Da alle Menschen prinzipiell frei darüber entscheiden dürfen, wie sie ihr Leben gestalten, stellt sich aus sozialwissenschaftlicher Sicht die Frage, was sie zu ihren Entscheidungen motiviert und inwiefern sich die entsprechenden Konsequenzen auf das

menschliche Verhalten, ihre Leistungen und ihr Wohlbefinden auswirken können. Im anschließenden Kapitel soll im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie nach Edward L. Deci und Richard M. Ryan (1993) auf ebendiese Fragen ausführlicher eingegangen werden.

2.2 Die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan

Oftmals sind Kindertageseinrichtungen der erste öffentliche Raum, den Kinder betreten und in den sie sich mit ihrer Meinung, sowie ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten einbringen können. Nach Deci und Ryan hat der Mensch die „angeborene motivationale Tendenz [...], sich mit anderen Personen in einem sozialen Milieu verbunden zu fühlen, in diesem Milieu effektiv zu wirken und sich dabei persönlich als autonom und initiativ zu erfahren.“ (1993, S. 229). Mit anderen Worten haben Kinder das natürliche Bedürfnis, Teil dieses öffentlichen Raums zu werden und sich mit Gleichaltrigen zu verknüpfen. Der Wunsch nach Zugehörigkeit und Verbundenheit kann auch als psychologisches Grundbedürfnis nach sozialer Eingebundenheit identifiziert werden. Ferner noch definieren die Autoren zwei weitere Grundbedürfnisse dieser Art. Unter Kompetenz ist das Bedürfnis eines jeden Menschen zu verstehen, effektiv mit seiner Umwelt zu interagieren und als Folge dessen das eigene Können und Wachsen wahrzunehmen. Als letztes führen Deci und Ryan (1993) das grundlegende menschliche Bedürfnis nach Autonomie an. Demzufolge strebt jede Person nach Initiative und Kontrolle über ihre eigenen Handlungen. In den ersten Lebensjahren sind Kinder bei der Befriedigung ihrer Bedürfnisse noch überwiegend auf ihre Eltern angewiesen. Diese kann in Form von elterlichem Engagement, vorgegebener Struktur und elterlicher Unterstützung eingefordert werden. Demzufolge sollten Eltern ihren Kindern angemessene Freiheiten gewähren, sie in ihren Interessen und Wünschen bekräftigen und sie beim Erreichen von Zielen unterstützen (Becker-Stoll, 2019).

Die Ursachen die den jeweiligen Interessen und Bedürfnissen zu Grunde liegen können, sollen nun anhand der Differenzierung von intrinsischer und extrinsischer Motivation nach Deci und Ryan (1993) skizziert werden. Wenn Personen bestimmte Handlungen aus eigenständigem Interesse oder Vergnügen heraus vollziehen, spricht man von intrinsischer Motivation. Extrinsische Motivation hingegen wird meistens durch Aufforderung oder eine in Aussicht gesetzte Belohnung hervorgerufen (ebd.). Um den Bezug zum Hauptthema der vorliegenden Arbeit, nämlich Partizipation, herzustellen, ist es an dieser Stelle wichtig den Zusammenhang zwischen extrinsischer Motivation und Autonomie genauer zu beleuchten. Extrinsische Motivation kann unter anderem anhand ihres relativen Autonomiegehalts und der Art Regulation grob in vier

Stufen untergliedert werden, wobei die Ausprägungen ebenso multipel sein können. Die nachfolgende Grafik soll ebendiesen Sachverhalt veranschaulichen:

Motivation	AMOTIVATION	EXTRINSIC MOTIVATION				INTRINSIC MOTIVATION
Regulatory Style		External Regulation	Introjection	Identification	Integration	
Attributes	<ul style="list-style-type: none"> Lack of perceived competence, Lack of value, or Nonrelevance 	<ul style="list-style-type: none"> External rewards or punishments Compliance Reactance 	<ul style="list-style-type: none"> Ego involvement Focus on approval from self and others 	<ul style="list-style-type: none"> Personal importance Conscious valuing of activity Self-endorsement of goals 	<ul style="list-style-type: none"> Congruence Synthesis and consistency of identifications 	<ul style="list-style-type: none"> Interest Enjoyment Inherent satisfaction
Perceived Locus of Causality	Impersonal	External	Somewhat External	Somewhat Internal	Internal	Internal

Abb. 2: Taxonomie der Motivation aus der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2020, S. 2)

Externe Regulation bedeutet, dass ein bestimmtes Verhalten durch von außen auferlegte Belohnung oder Bestrafung hervorgerufen wird. Anders als bei der Introjektion, bei der Handlungen durch interne Belohnungen des Selbstwertgefühls für Erfolg, beziehungsweise die Vermeidung von Misserfolg reguliert werden. Mit zunehmender Autonomie steigt auch die Identifikation mit dem Wert einer Tätigkeit, wodurch ein relativ hohes Maß an Handlungsbereitschaft kreiert werden kann. Ist der Wert einer Handlung kongruent mit den eigenen Kerninteressen und Werten, so spricht man im motivationalen Kontext von Integration (Ryan & Deci, 2000; 2020). Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass eine Person mit mehr Möglichkeiten auf autonome Entscheidungen im Allgemeinen bessere Grundvoraussetzungen aufweist, um bestimmte Tätigkeiten aus ihrer eigenen intrinsischen Motivation heraus auszuführen. Wie in Kapitel 2.1 dargestellt, haben alle Menschen und somit auch alle Kinder ein Recht auf Teilhabe und Mitbestimmung bei allen Entscheidungen die sie selbst betreffen. Im nachfolgenden Abschnitt soll fürderhin der Zusammenhang zwischen den psychologischen Grundbedürfnissen und dieser rechtlichen Grundlage erläutert werden.

In den beiden vorangegangenen Kapiteln dieser Arbeit wurden bisher die rechtliche Verankerung von Partizipation, sowie das psychologische Grundbedürfnis nach Selbstbestimmung dargestellt. An dieser Stelle soll nun das Zusammenwirken der beiden Gegenstände und dessen Relevanz für den pädagogischen Alltag genauer betrachtet werden. Dem Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (2019) zur Folge gründet Partizipation auf Partnerschaft und Dialog. In einer Partnerschaft sind Konflikte bekanntermaßen unvermeidlich, weshalb letzterem eine besondere Bedeutung zugeschrieben wird. Auseinandersetzungen sollen nämlich nicht als Hindernis, sondern vielmehr als Chance auf Weiterentwicklung und Verbesserung angesehen werden. Kinder sollen in betreuenden Einrichtungen lernen, was es bedeutet ein Recht auf Mitsprache zu haben und dass dieses Recht wahrzunehmen auch heißt, Verantwortung zu übernehmen. Diese Erkenntnis dient als Kernelement für die Demokratieentwicklung junger Menschen und spielt bei ihrer Sozialisierung und Integration in die Gesellschaft eine tragende Rolle (Bay-BEP, 2019; Hanser & Knauer, 2015).

Eine Kindertageseinrichtung entspricht dann den Bedürfnissen der Kinder, „wenn [ihre] Grundbedürfnisse feinfühlig durch vertraute Bezugspersonen beantwortet werden und [sie] als aktive Mitglieder des pädagogischen Alltags ernst genommen werden.“ (Becker-Stoll, 2017, S. 210). Aus dieser These geht hervor, dass gelebte Partizipation in betreuenden Einrichtungen als Qualitätsdefinierendes Element erfasst werden kann. Nur wenn die Wünsche der Kinder tatsächlich in den pädagogischen Alltag miteinbezogen werden, wird die Einrichtung die Kinder in ihrer Entwicklung unterstützen können. Gleichzeitig werden Kinder durch die Förderung ihrer Mitbestimmung „in ihrem Eigen- und Gemeinschaftssinn, ihrer Selbstständigkeit und ihrem Selbstvertrauen“ (Hansen & Knauer, 2015, S. 9) gestärkt. Die aktive Förderung des Engagements der Kinder ist als fester Bestandteil der Arbeit des pädagogischen Personals zu verstehen. Diese Aufgabe verlangt den Fachkräften ein hohes Maß an sozialen und emotionalen Kompetenzen ab. Die beständige Mitbestimmung von Kindern in den sie betreffenden Bereichen dient außerdem zugleich als geeignete Voraussetzung für eine umfassende Bildung und Stärkung ihrer emotionalen und sozialen Kompetenzen. Einerseits bilden die Interaktion zwischen Pädagog*innen und Kindern, sowie eine hohe Beziehungsqualität die Grundlage für eine erfolgreiche Miteinbeziehung aller Beteiligten. Andererseits können diese beiden Faktoren sowohl die Entwicklung, als auch den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen nachgewiesenermaßen positiv beeinflussen. Gleichzeitig kann eine enge Bindung zwischen Pädagog*innen und

Klientel Belastungsfaktoren in der Familie entgegenwirken, sowie die Lern- und Leistungsmotivation steigern (Becker-Stoll, 2019; Harwardt-Heinecke & Ahnert, 2013).

Im vergangenen Jahr konnte zum ersten Mal ein leichter statistischer Rückgang von Kindern in betreuenden Einrichtungen verzeichnet werden. Dabei ist anzumerken, dass sich die Ursachen unter anderem auf die Auswirkungen der Corona Pandemie zurückführen lassen. Trotz dieser Tatsache können die Betreuungszeiten in den letzten zehn Jahren als relativ konstant steigend bezeichnet werden (Statistisches Bundesamt, 2021). Es sind ebendiese Kennzahlen, die darauf hindeuten, dass Kindertageseinrichtungen bei dem Vorhaben, Kinder mit den nötigen sozialen und emotionalen Kompetenzen auszustatten als wichtige Institutionen dienen. Sie werden diese in ihrem späteren Leben vorrangig brauchen, um verantwortungsvolle und autonome Entscheidungen treffen zu können. Diese Vorbereitung kann auf vielseitige Art und Weise geschehen, wird jedoch überwiegend von den pädagogischen Fachkräften in den betreuenden Einrichtungen getragen. Welche Möglichkeiten zur aktiven Umsetzung von Mitgestaltung und Teilhabe ihnen in den Einrichtungen zur Verfügung stehen, beziehungsweise stehen sollten, wird im nächsten Abschnitt dieser Arbeit genauer ausgeführt.

2.4 Gestaltungsmöglichkeiten zur Umsetzung von Partizipation

Partizipation verfolgt zunächst bestimmte Ziele, die bei der Umsetzung realisiert werden sollen. Es liegt in der Verantwortung der Erwachsenen in den betreuenden Einrichtungen, den Kinder die entsprechenden Kompetenzen zu vermitteln, damit diese zu der internalisierten Überzeugung gelangen, dass sie auf ihr alltägliches Geschehen Einfluss nehmen können. Diese Ziele umfassen konkret die Förderung der sozialen Kompetenzen eines Kindes, sowie die Stärkung seiner Fähigkeit und der Bereitschaft zur demokratischen Teilhabe, ebenfalls die Übernahme von Verantwortung (BayBEP, 2019). Wie bereits in den vorhergegangenen Abschnitten deutlich gemacht wurde, ist es einerseits das Recht eines jeden Kindes sich an Entscheidungen zu beteiligen, andererseits aber die Verantwortung der Erwachsenen das Interesse für diese Teilhabe überhaupt zu schüren. In diesem Abschnitt soll es tendenziell mehr um die zweite Sache gehen. Jeder Entscheidungsraum bietet ein gewisses Konfliktpotential, da die Meinungen und Interessen einzelner Individuen sich mehr oder weniger voneinander unterscheiden können. Vor allem zwischen den Bedürfnissen von Erwachsenen und Kindern entstehen oftmals Diskrepanzen, doch die Suche nach Konsens ist ein maßgeblicher Teil von Partizipation (Prenzel, 2016). Auf dieser Grundlage werden Konflikte im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (2019) weniger als Hindernis, sondern vielmehr als Chance gesehen, an der alle Beteiligten

gemeinsam wachsen können. An dieser Stelle ist es im Sinne von Partizipation ausschlaggebend, dass den Heranwachsenden keine strikten Lösungen vorgegeben oder Alternativen von vornherein ausgeschlossen werden, ohne dass alle Betroffenen die Möglichkeit hatten, sich entsprechend zur Situation zu äußern. Durch Konversation und das Erfahren von Verantwortung für sich selbst und später auch für andere, sollen Kinder die Auswirkungen ihrer Teilhabe am Geschehen kennen und begreifen lernen.

Konflikte stellen lediglich eine von diversen alltäglichen Situationen in Tagesstätten dar, in denen Kinder ihr Recht auf Partizipation wahrnehmen können, wenn ihnen die entsprechenden Möglichkeiten gewährleistet werden. Das Ganze beginnt bereits bei der Verankerung von Partizipation im Einrichtungskonzept. Die Konzeption bildet die Grundstruktur einer jeden pädagogischen Einrichtungen und ist maßgeblich für eine umfassende Partizipationskultur. Diese Kultur erstreckt sich über mehrere Beziehungsebenen und schließt neben den pädagogischen Fachkräften, dem gesamten Team und den Kindern auch die Eltern, sowie den Einrichtungsträger mit ein (Gerleigner & Langmeyer, 2017). Darüber hinaus ist Partizipation kein Ziel, das einfach erfüllt oder abgeschlossen werden kann. Vielmehr ist die Partizipationskultur als Prozess zu verstehen, der stetig in sich überwacht und weiterentwickelt werden muss. Dies ist primär die Aufgabe der Team- und Organisationsentwicklung einer pädagogischen Einrichtung. So werden Einrichtungsleitungen und -träger vor die Herausforderung gestellt, regelmäßig und beständig Raum für Reflexion über die pädagogische Arbeit zu kreieren, um die Qualität der Einrichtung fortlaufend zu sichern. Nur wenn die Fachkräfte selbst Mitbestimmung erfahren und an den sie betreffenden Entscheidungen teilnehmen können, werden sie in der Lage sein, Partizipation vor und mit den Kindern authentisch zu leben (BayBEP, 2019).

Pädagog*innen müssen ihr Handeln immer an den Entwicklungsstand der zu betreuenden Kinder anpassen, vor allem wenn sie ihrer Klientel soziale und kognitive Kompetenzen vermitteln möchten. Aus diesem Grund ist die Reflexion des eigenen Kinderbildes für gelebte Partizipation überaus bedeutsam. Als Pädagog*in muss sich vorab fragen, welche Stärken und Schwächen die Kinder bereits mitbringen und wie man an ihren vorhandenen Kompetenzen anknüpfen kann (ebd.). Hat ein Kind beispielsweise noch nicht die entsprechenden Fähigkeiten, sich über seine eigenen Interessen und Gefühle bewusst zu werden und diese zu kommunizieren, so wird es ihm schwer fallen die Wünsche der anderen Kinder zu verstehen und zu respektieren. Es ist die Aufgabe des pädagogischen Personals durch systematische Beobachtungen, das Potential der Kinder zu identifizieren und ihnen mit Lernangeboten entgegen zu kommen. Dabei gilt es zu beachten, dass die Pädagog*innen nicht nur die Lernräume schaffen, von denen sie meinen, dass sie die Kinder interessieren. Sobald sich ein für die Kinder relevantes

Bildungsthema erkennen lässt, ist es im Zuge von Partizipation notwendig, sich mit den Kindern darüber in den Austausch zu begeben, ob sie das Thema tatsächlich interessiert und gemeinsam weiter erkundet werden soll (BayBEP, 2019; Prengel, 2016). Ein praktisches Beispiel, um diesen Austausch zu ermöglichen, ist der gemeinsame Morgenkreis oder regelmäßige Konferenzen, bei denen die aktuellen Interessen der Kinder offen diskutiert und neue Vorschläge eingebracht werden können. Eine dialogische Grundhaltung, sowie ein ausgereiftes Maß an Methodenkompetenz von Seiten des pädagogischen Personals, ist für das Führen einer solchen Diskussion fundamental. Das bedeutet, dass die Heranwachsenden durch richtiges Zuhören selbst zum Sprechen angeregt werden sollen, indem man ihnen als pädagogische Fachkraft interessiert und unvoreingenommen begegnet (BayBEP, 2019.).

Als nächstes sollen einige praktische Beispiele für eine umfassende Kinderbeteiligung angeführt werden, die unter anderem im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (2019) in ausführlicherer Form einzusehen sind. Als gemeinsamer Start in den Tag eignet sich vor allem der Morgenkreis, bei dem die Kinder und die Erwachsenen zusammensitzen und sich über ihre Gefühle, Wünsche, geplante Aktivitäten, Regeln oder aktuelle Themen austauschen können. Es obliegt dabei den Pädagog*innen, die grobe Struktur und Reihenfolge dieses Rituals festzulegen. Das Üben von freier Rede, Artikulation, sowie von Mimik und Gestik geht als positiver Nebeneffekt mit der Situation einher. Regelmäßige Reflexionen und Befragungen der Kinder sind über den Morgenkreis hinaus ein zentrales Element von gelebter Partizipation, um unter anderem Alltagsplanung und Bewusstsein für die eigenen Interessen zu erlernen. Dies kann mehrmals täglich geschehen oder über einen längeren Zeitraum hinweg, zum Beispiel zum Abschluss eines Gruppenprojekts. Eine gewisse Beständigkeit ist als Basis für Partizipation in der Praxis ebenfalls von großer Wichtigkeit. Das bedeutet, dass Kinder durch gezielte Befragungen zwar regelmäßig an ihr Recht auf Mitgestaltung erinnert werden sollen, unabhängig davon sollten ihnen aber jederzeit Möglichkeiten zur Verfügung stehen, sich zu äußern. Dies kann beispielsweise in Form eines Kummerkastens oder einer Schachtel für Ideen und Wünsche geschehen, die immer für alle zugänglich ist (BayBEP, 2019; Danner, 2012).

Fürderhin ist jede pädagogische Einrichtung als Gebäude per se auch ein zentraler Teil der Gestaltungsmöglichkeiten für alle Betroffenen. Es bieten sich sowohl im Innen- als auch im Außenraum von Kindertagesstätten immer wieder Gelegenheiten, diese nach dem Belieben der Kinder umzugestalten. Sie selbst können dabei in allen Gestaltungsphasen punktuell oder kontinuierlich eingebunden werden. Auch innerhalb der Gruppe bieten sich vielfältige Ansätze, um Kinder Verantwortung erleben zu lassen. Beispielsweise können ältere Kinder Patenschaften für jüngere oder neue Kinder übernehmen. Von diesem Prinzip profitieren letzten Endes beide

Seiten, da das eine Kind eine vertraute Ansprechpartner*in an die Hand bekommt, während das andere Kind lernt, Mitverantwortung für andere zu übernehmen. Diese Mitverantwortung können Kinder auch beim Ausführen von sogenannten Gruppendiensten erfahren. Beispielsweise durch Tischdecken, Kehren, Blumengießen oder Tische wischen lernen Kinder, dass ihre eigenen Handlungen Konsequenzen für die gesamte Gruppe haben können. Sie werden sich darüber bewusst was es bedeutet den eigenen Alltag zu organisieren, sich anstehende Arbeiten einzuteilen und selbstständig zu agieren (BayBEP, 2019; Prengel, 2016).

Ein weiterer substanzieller Punkt von Partizipation in der pädagogischen Praxis ist das Thematisieren von Grenzen und Regeln in der Gemeinschaft. Um die Demokratieentwicklung der Kinder zu fördern, ist es unabdingbar sich mit ihnen über den Sinn und die Notwendigkeit der Regeln zu unterhalten (Coelen, 2010; Hansen & Knauer, 2015). Auch hier soll ein potenziell partizipativer Diskussionsraum eröffnet werden, in den die Heranwachsenden ihre Bedürfnisse und Gefühle einbringen können, denn nur so werden sie letztendlich die Grenzen innerhalb der Gemeinschaft gänzlich begreifen können. Die Möglichkeit sich über Verstöße auszutauschen und die daraus folgenden Konsequenzen zu rekapitulieren wird in der Pädagogik als effizienter erachtet, als die strikte Einhaltung aller vorher festgelegten Regeln (BayBEP, 2019.). Um allgemein geltende Regeln und Grenzen zu diskutieren, können alle Formen von kindergerechten Konferenzen als geeigneter Kontext angesehen werden. Dazu zählen beispielsweise auch Kinderparlamente, der Kinderrat oder gruppeninterne Kinderkonferenzen. Diese Szenarien dienen vor allem dem Zweck, dass die Kinder sich als Teil einer größeren demokratischen Gemeinschaft verstehen lernen. Gleichzeitig wird ihnen auf diese Weise der Zusammenhang zwischen Mitsprache und Verantwortung zu verstehen gegeben (Danner, 2012). Bisherige wissenschaftliche Untersuchungen konnten den tiefgreifenden Mehrwert von gelebter Partizipation bereits auf vielerlei Ebenen nachweisen (z. B. Harwardt-Heinecke & Ahnert, 2013; Hoffsommer & Koop, 2017; Weltzien, et al., 2020). Im nächsten Kapitel soll nun der aktuelle Forschungsstand in Bezug auf Partizipation in Kindertagesstätten anhand eines passenden Beispiels aufbereitet werden. Zu diesem Zweck gibt eine ausgewählte Studie einen Einblick in die Realität dieser Gestaltungsmöglichkeiten.

2.5 Vorstellung der BiKA Studie

Die Untersuchung zur Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag – kurz BiKA – wurde von der Fachhochschule Potsdam gemeinsam mit der PädQUIS gGmbH und in Zusammenarbeit mit der Universität Graz in den Jahren 2018 bis 2020 durchgeführt (Hildebrandt et al., 2021). Thematisiert werden darin die Möglichkeiten und Umstände unter denen es Pädagog*innen schaffen, die Kinder partizipativ in den Kitaalltag miteinzubinden. Der Fokus der Studie richtet sich einerseits auf die Fachkräfte und deren Kompetenzen, die Bedürfnisse der Kinder zu erkennen und auf diese unterstützend einzugehen. Andererseits wurden die Reaktionen der Kinder auf ebendiese partizipationsorientierten Angebote der Fachkräfte untersucht. Begleitet wurden innerhalb der Studie verschiedene Situationen, sowie routinemäßige Abläufe, die typischerweise im Alltag einer Kindertagesstätte zu finden sind. Zur Zielgruppe der Veröffentlichung zählen vor allem Ausbildungsinstitutionen, Weiterbildungsträger, sowie politische Entscheidungsträger*innen und die allgemeine fachkundige Öffentlichkeit. Die Adressat*innen ergeben sich aus den Forschungsergebnissen, die „fachpolitische Veränderungsvorschläge und Standards für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen“ (Hildebrandt et al., 2021, S. 7) implizieren. Die Grundidee der vorliegenden Masterthesis, sowie einige der für die Datenerhebung verwendeten Instrumente (siehe Kapitel 3.3) sind mitunter in Anlehnung an die BiKA Studie entstanden. Ferner noch dient die Vorstellung dieser empirischen Untersuchung als prägnanter Einblick in den aktuellen Forschungsstand auf dem ausgewählten Gebiet. An dieser Stelle ist anzumerken, dass der Fokus der wissenschaftlichen Veröffentlichung insbesondere auf den Verhaltensweisen von Krippenkindern liegt. Die dargebotene Masterarbeit hingegen beschäftigt sich mit Kindern im Kindergartenalter. Aufgrund ausreichender Vertretbarkeit, werden einige Erkenntnisse der BiKA Studie hier teilweise analog angewandt.

2.5.1 Theoretische Annahmen

Das theoretische Fundament der Untersuchung bildet die Verankerungen des Rechts eines jeden Kindes auf Partizipation in der UN-Kinderrechtskonvention, sowie im Achten Sozialgesetzbuch der Bundesrepublik. Daraus geht hervor, dass die Förderung der Demokratieentwicklung junger Heranwachsender als eine Aufgabe des pädagogischen Personals in Kindertagesstätten zu verstehen ist. Der Förderungsauftrag schließt nämlich nicht nur die Erziehung, Bildung und Betreuung der Kinder mit ein, sondern darüber hinaus auch die Vermittlung orientierender Werte und Regeln. Wenn Kinder in betreuenden Einrichtungen ein hohes Maß an

Selbstwirksamkeit und Teilhabe erfahren, kann dies ihre Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme begünstigen und sie in ihren sozialen Kompetenzen positiv bestärken. Obwohl alle Kinder von Grund auf dieselben Rechte haben, gilt es die Chancen auf Partizipation und Mitgestaltung dem Alter, beziehungsweise dem Entwicklungsstand der Kinder anzupassen. Pädagog*innen sind folglich dringend dazu angehalten, einem Krippenkind mit anderen Mitteln und Wegen zur Mitgestaltung des Alltags zu begegnen als einem Kindergarten- oder Vorschulkind, ohne das jüngere Kind dabei in seinen Möglichkeiten einzuschränken.

2.5.2 Zusammenfassung der Untersuchung

Der Untersuchungsgegenstand der BiKA Studie setzt sich aus zwei Hauptkomponenten zusammen. Zum Einen geht es um die realisierte partizipative Umgebung in Kindertagesstätten, mit einem besonderen Augenmerk auf die tatsächliche Wahrung und Umsetzung der Beteiligungsrechte. Zum Anderen wurde die feinfühligte Begleitung durch das pädagogischen Fachpersonal erhoben. Die Forschungsfragen der hier zitierten Arbeit lauten dabei wie folgt:

- Welche Partizipationsmöglichkeiten werden Krippen-Kindern im Alltag eingeräumt?
- Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem pädagogischen Handeln der Fachkräfte und der Ermöglichung von Partizipation?
- Inwiefern reagieren verschiedene Kinder auf Partizipationsmöglichkeiten in unterschiedlicher Form?
- Welche Merkmale der Kinder stehen in Zusammenhang mit ihrem Antwortverhalten in Bezug auf die angebotenen Partizipationsmöglichkeiten?

Anhand eines multimethodalen Querschnittsdesigns wurden im Zeitraum von Januar bis August 2019 Daten zur Beantwortung ebendieser Fragen gesammelt. Angewandt wurden dabei videografische und direkte, nicht teilnehmende Beobachtungen, sowie schriftliche Befragungen und Interviews. Begleitet wurden jeweils drei unterschiedlich strukturierte Situationen: eine Spielsituation, eine dialogische Buchbetrachtung und ein gemeinsames Essen. Zusätzlich wurden Eltern und Fachkräfte in Form eines Fragebogens unter anderem zu ihren eigenen biografischen Erfahrungen mit Partizipation, sowie zu ihren persönlichen Überzeugungen befragt.

Bei der Schichtung der Zufallsstichprobe im Umfang von 89 Kindertagesstätten wurden die Quotierungsmerkmale soziale Belastung, Region, sowie Lebensraum berücksichtigt, sodass sich daraus die folgende Zusammensetzung ergab:

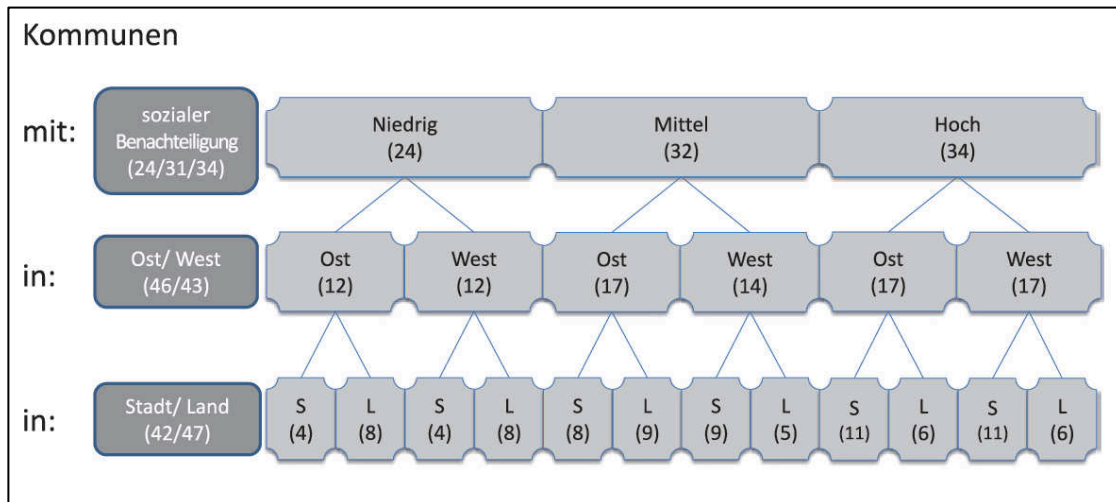


Abb. 3: Realisierte Stichprobe der BiKA-Studie entsprechend der Quotierungsmerkmale (Hildebrandt et al., 2021, S. 17)

Allem voran wurden die partizipationsrelevanten Räumlichkeiten von den Erheber*innen begutachtet und mit einem eigenen Beobachtungsbogen dokumentiert. Zur Erfassung der ausgewählten Situationen wurden zwei Kameraskripts verwendet, wobei eine Kamera die pädagogische Fachkraft fokussierte und die andere, sofern möglich den gesamten Raum. Im Anschluss daran fanden die Interviews mit der Gruppenerzieher*in, beziehungsweise den pädagogischen Fachkräften statt. Parallel zur Datenerhebung in den Einrichtungen wurden die Eltern der gefilmten Kinder, sowie das Personal mittels der vorhin bereits erwähnten Fragebögen zu ihren eigenen Erfahrungen und Überzeugungen bezüglich Partizipation befragt.

2.5.3 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse

Aus der Befragung der Eltern, sowie der Fachkräfte über die Priorisierung ihrer Erziehungsziele in alltäglichen Situationen ergaben sich relevante Erkenntnisse über deren grundlegende Einstellungen zur Partizipation von Kindern. Während die Eltern es vergleichsweise für am wenigsten wichtig hielten, dass alle gemeinsam sitzen bleiben bis das Essen vorbei ist, wurde das Ziel, dass alle alles probieren von Erzieher*innen am seltensten priorisiert. Alle Befragten gaben an, es sei ihnen stattdessen wichtiger, dass die Kinder selbst entscheiden können was und wie viel sie essen möchten. Unterschiede in der Priorisierung der Erziehungsstile ergaben sich

vor allem im Punkt Schlafsituationen. Im Vergleich zu den Eltern, war es dem Fachpersonal signifikant wichtiger, dass die Kinder immer eine Weile probieren, ob sie einschlafen können. Andersrum erachteten die Eltern die Unabhängigkeit ihrer Kinder von bestimmten Einschlafgewohnheiten signifikant als wichtiger, wie zum Beispiel einem Kuscheltier oder dem Schnuller. Die Ergebnisse aus der Kategorie Konfliktsituationen seitens der Eltern, sowie der Pädagog*innen sprechen deutlich für die Bevorzugung partizipationsorientierter Erziehungsziele. Die Befragten gaben an, es sei ihnen am wichtigsten, dass Kinder lernen, dass Dinge die sie falsch gemacht haben, gemeinsam wieder in Ordnung gebracht werden können und dass andere Kinder manchmal andere Bedürfnisse haben als sie selbst.

Aus der videografierten Spielsequenz wurden die Partizipationsgelegenheiten der Kinder im Krippenalltag in die drei Merkmalsgruppen *Bestimmen der Kinder Über das Spiel-Setting*, *Bestimmen Über den Inhalt des eigenen Spiels*, sowie *Ungestörtheit des Spiels* eingeteilt. Insgesamt wurden über alle beobachteten Bereiche hinweg etwa 75% der Partizipationsmöglichkeiten realisiert ($M = .74$; $SD = .19$). Ähnlich fielen die situativen Ergebnisse der gemeinsamen Buchbetrachtung aus, bei denen es den Kindern in 91% der untersuchten Kindertagesstätten möglich war, sich ohne Reglementierung verbal zu äußern. Insgesamt wurden hier allerdings weniger Partizipationsgelegenheiten genutzt ($M = .69$; $SD = .22$), da die Kinder nicht genügend Zeit bekamen die aufgeschlagene Seite auf sich wirken zu lassen oder die Fachkraft sich selbst sofort dazu äußerte. Zuletzt wurde eine gemeinsame Essenssituation analysiert. Die erhobenen Merkmale bezogen sich dabei auf die Mitbestimmung der Kinder bei der Gestaltung der Essenssituation, die Selbstbestimmung über ureigene Angelegenheiten, ihre allgemeine Selbstständigkeit, sowie das Erleben des Essens als soziale Situation. Im Vergleich zur Spiel- und Lesesituation wurden hier eindeutig am wenigsten Partizipationsgelegenheiten genutzt oder diese wurden sogar bewusst von Erzieher*innen unterbunden ($M = 0.39$; $SD = 0.21$). Partizipationshemmendes Verhalten von Seiten des pädagogischen Personals ist ein nicht zu vernachlässigender Gesichtspunkt der Untersuchung. Daraus geht deutlich hervor, wie häufig vermeidlich belanglose Handlungen oder Äußerungen der Erwachsenen die Kinder in ihren Möglichkeiten auf Mit- und Selbstbestimmung limitieren. Die nachfolgende Tabelle liefert einen allgemeinen Überblick über das einschränkende Verhalten im Situationsvergleich:

Schlüsselsituation	Spielen (N=87)	Lesen (N=87)	Essen (N=83/84)
Die Fachkraft...	0 / 1-4 / >4 ¹	0 / 1-4 / >4	0 / 1-4 / >4
ungünstige Reaktionen auf kindliche Äußerungen			
... zeigt unangemessene Reaktion auf Äußerung eines Bedürfnisses oder Emotion (bagatellisiert, negiert).	88.5 / 11.5 / 0	88.5 / 11.5 / 0	69.9 / 26.5 / 3.6
... zeigt keine Reaktion auf von Kindern gezeigte Emotionen/Bedürfnisse.	81.6 / 18.4 / 0	80.5 / 19.5 / 0	76.2 / 20.2 / 3.6
... reagiert auf Kontaktaufnahme unangemessene (gar nicht, genervt, gelangweilt, abweisend).	63.2 / 35.6 / 1.1	73.6 / 24.1 / 2.3	65.5 / 33.3 / 1.2
Einschränken der Handlungsmöglichkeiten des Kindes			
... schränkt das Kind in seiner Bewegungsfreiheit ein, ohne dass Gefahr in Verzug ist (z. B. Lätzchenfixierung).	80.5 / 19.5 / 0	92 / 6.9 / 1.1	54.8 / 29.8 / 15.5
... nimmt Gegenstand ohne verbale Begründung aus der Reichweite des Kindes.	87.4 / 12.6 / 0	82.8 / 17.2 / 0	69.9 / 30.1 / 0
... gibt stark direktive oder negierende Handlungsanweisungen.	16.1 / 49.4 / 34.5	33.3 / 49.4 / 17.2	3.6 / 34.5 / 61.9
... droht mit Sanktionen.	100 / 0 / 0	97.7 / 2.3 / 0	90.4 / 9.6 / 0
grenzüberschreitendes (nonverbales) Verhalten und Scheinpartizipation			
... wird übergriffig. (z. B. fasst das Kind an, tätschelt es, schiebt es hin und her).	19.5 / 50.6 / 29.9	24.1 / 54 / 21.8	10.8 / 43.4 / 45.8
... setzt den eigenen Willen ohne verbale Begründung gegen den Willen des Kindes durch.	57.5 / 40.2 / 2.3	27.6 / 57.5 / 14.9	33.3 / 52.4 / 14.3
... verspricht Kindern etwas und hält es nicht oder fragt Kind(er) erst nach Idee oder Wunsch und handelt dann ohne Begründung anders.	88.5 / 11.5 / 0	87.4 / 12.6 / 0	83.3 / 16.7 / 0
... tut ohne Begründung etwas, das das Kind allein tun will.	64.4 / 34.5 / 1.1	77 / 23 / 0	50 / 41.7 / 8.3
Selbstwert minderndes Verhalten			
... dramatisiert eine Situation.	93.1 / 6.9 / 0	90.7 / 9.3 / 0	77.4 / 22.6 / 0
... verhält sich sarkastisch oder ironisch zu dem Kind oder verspottet es.	75.9 / 23.0 / 1.1	75.9 / 24.1 / 0	70.2 / 27.4 / 2.4
... diskriminiert ein Kind (z. B. Sexismus, Rassismus, Adultismus, Isolierung).	97.7 / 2.3 / 0	94.3 / 5.7 / 0	92.9 / 7.1 / 0
... beschämt das Kind vor anderen.	85.1 / 11.5 / 3.4	85.1 / 14.9 / 0	79.8 / 17.9 / 2.4
... ist parteiisch, bevorzugt einzelnes Kind.	92.0 / 8.0 / 0	82.8 / 17.2 / 0	94.0 / 6.0 / 0
... ist parteiisch, benachteiligt einzelnes Kind im Vergleich zu anderen Kindern durch Ignorieren oder Ausschluss.	88.5 / 11.5 / 0	67.8 / 32.2 / 0	83.3 / 16.7 / 0
... attribuiert vermeintliche Misserfolge des Kindes auf das Kind.	94.1 / 5.9 / 0 (N=34)	91.7 / 8.3 / 0 (N=12)	77.8 / 22.2 / 0 (N=45)

Anmerkung. ¹0=kein Vorkommnis; 1=ein bis vier Vorkommnisse; 2=mehr als 4 Vorkommnisse. Alle Angaben (außer N) in %.

Abb. 4: Prozentuale Häufigkeiten des partizipationshemmenden Verhaltens bei Spielen-Lesen-Essen im Vergleich (Hildebrandt et al., 2021, S. 52)

Aus dieser tabellarischen Übersicht geht hervor, dass beschämende, beziehungsweise partizipationshemmende Handlungen der Erzieher*innen in allen, vor allem aber in Essenssituationen auftreten. Ungünstige Attributionen von Misserfolgen auf das Kind selbst können dieses in seinem Selbstwertgefühl und der Entwicklung seines Selbstvertrauens stark hemmen. Dies ist folglich ein zentraler Punkt für die Handlungsempfehlungen der pädagogischen Praxis.

Anhand der Resultate der BiKA Studie konnten zusammenfassend in einigen Bereichen des Kitaalltags ein Optimierungsbedarf nachgewiesen werden. Darunter zählt unter anderem das mangelnde Angebot zur Selbstwirksamkeitserfahrung der Kinder, die von den Erwachsenen proaktiv geschaffen werden müssen. Beispielsweise sollten mehr Ideen der Heranwachsenden

aufgegriffen und in den Alltag integriert oder Wertschätzung und Ermutigung verbal, aber wertungsfrei zum Ausdruck gebracht werden. Darüber hinaus ist partizipationshemmendes Verhalten, wie bereits erwähnt ein zu selten thematisierter Gegenstand der Personalentwicklung. Durch regelmäßige Fortbildungen und das umfassende Einarbeiten von neuen Mitarbeiter*innen soll darauf aufmerksam gemacht werden, dass jedes Verhalten, das Kinder daran hindert sich selbst zu verwirklichen oder ein Bewusstsein für Individualität zu entwickeln, vermieden werden muss. Abschließend soll an dieser Stelle noch die alltägliche Essenssituation aufgegriffen werden, die nachgewiesenermaßen große Defizite im Bereich Partizipation und Selbstbestimmung aufweist (siehe Abb. 4). Die Exploration eines Kindes in alltäglichen Situationen dient der Autonomieentwicklung und wird in der Praxis unzureichend als soziale, prägende Situation verstanden. Anstatt die Organisation oder die Einhaltung des zeitlichen Rahmens in den Fokus zu rücken, gilt es den Kindern Möglichkeiten einzuräumen die Nahrungsaufnahme nach ihren Bedürfnissen zu gestalten.

Die hier dargelegte Zusammenfassung der BiKA Studie dient lediglich als Einblick in die empirische Forschungslage des deutschsprachigen Raumes auf diesem Gebiet. Der vollständige Abschlussbericht von Hildebrandt et al. (2021) umfasst noch weitaus tiefergehende Erkenntnisse, welche im Rahmen des vorliegenden Kontexts gezielt vernachlässigt wurden. Die ausgewählten Ergebnisse bilden wiederum einen Teil der theoretischen, sowie empirischen Basis dieser Masterarbeit. Zum Abschluss des theoretischen Teils soll nun die Entstehung der behandelten Fragestellungen näher ausgeführt werden.

2.6 Herleitung der Fragestellung der Arbeit

Die bis hierhin dargestellten Theorien geben zu verstehen, dass alle Kinder in der EU die selben grundlegenden Rechte innehaben und diese tagtäglich wahrnehmen können sollen. Die Realität der aktuellen Forschungslage gibt allerdings Anlass dazu, der Umsetzung ebendieser theoretischen Zugeständnisse zu misstrauen. In diesem Zuge stellt die Kinderrechtskonvention eine klare Forderung nach der regelmäßigen Überprüfung der Verwirklichung ebendieser Rechte. Die aufgedeckten Mängel per se sind jedoch nur wenig effizient, wenn nicht auch entsprechende Handlungsempfehlungen für die pädagogische Praxis kommuniziert werden (Bertram, 2017; Hildebrandt et al., 2021). Die BiKA Studie gibt einen Einblick in ebensolch empirisch fundierte Schlussfolgerungen zum Handlungsbedarf (Hildebrandt et al., 2021). Betrachtet man das betroffene Forschungsgebiet etwas weitläufiger, so lässt die Datenlage zur Realisierung der in der Charta formulierten Konventionen bis heute noch zu wünschen übrig. Um diesem

Zustand entgegen zu wirken, gilt es fortlaufend Eindrücke aus der gegenwärtigen Praxis zu generieren. Zu diesem Zweck wurden im Rahmen dieser Abschlussarbeit mittels eines multimethodalen Forschungsdesigns, welches im anschließenden Kapitel näher beschrieben werden soll, Daten in Kindertagesstätten im Raum München erhoben. Diese sollen dem Vergleich von Theorie und momentaner Praxis in Bezug auf Partizipation in Kindertagesstätten dienen. Darüber hinaus sollen gegebenenfalls Optimierungsbedarfe aufgedeckt und entsprechende Implikationen für die Umsetzung der Förder- und Beteiligungsrechte von Kindern geliefert werden.

3. Methodischer Teil

Im methodischen Teil der vorliegenden Masterthesis sollen anschließend die angewandten Methoden und Instrumente der Untersuchung offengelegt werden. Dem geht eine detaillierte Aufstellung der erhobenen Stichprobe voraus, sowie eine genaue Erläuterung der Planung und Durchführung des empirischen Forschungsvorgehens.

3.1 Erläuterung der Untersuchung

In Anlehnung an die BiKA Studie (siehe Kapitel 2.5) wurde eine multimethodale Untersuchung durchgeführt, die sich aus qualitativen Interviews, sowie mehreren direkten, nicht teilnehmenden Beobachtungen zusammensetzt. Unter anderem besteht die Aufgabe der qualitativen Forschung darin, objektive Sinnstrukturen aus den einzelnen subjektiven Äußerungen der Befragten herauszuarbeiten, um gesellschaftliche Strukturen und tieferliegende bedingende Umstände aufzudecken (Tegethoff, 2013). Das ausgewählte empirische Vorgehen dient der Beantwortung der beiden folgenden Forschungsfragen:

- Inwiefern ist Partizipation in Kindertagesstätten verankert?
- Wie wird gelebte Partizipation in Kindertagesstätten tatsächlich umgesetzt?

Im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse wurden zunächst die Einrichtungskonzepte der für die Datenerhebung ausgewählten Kindertagesstätten auf die Verankerung und den Stellenwert von Partizipation betrachtet. Um die Anonymität der Einrichtungen, beziehungsweise der befragten Mitarbeiter*innen zu wahren, werden die Konzeptionen in entsprechender Form ohne die Angabe von Namen zitiert. Vor Ort wurden qualitative, leitfadengestützte Interviews mit jeweils

zwei pädagogischen Fachkräften pro Einrichtung abgehalten, sowie eine leitfadengestützte Fra-gerunde mit den Kindergartenkindern einer Gruppe. Die Leitfäden entstanden in Anlehnung an die im Abschlussbericht der BiKA Studie einzusehenden Instrumente und sind im Anhang unter Abschnitt E und F einzusehen (vgl. Hildebrandt et al., 2021).

Zur sachgemäßen Verarbeitung der aus den Interviews gewonnen Daten wurde die Grounded Theory nach Glaser und Strauss (1967) herangezogen. Dieses empirische Verfahren dient dem fortlaufenden Vergleich der zu analysierenden Daten miteinander, sowie mit dem theoretischen Kontext. Dafür wurden die Interviewpartner*innen im Voraus um Erlaubnis gebeten, die Tonspur des Gesprächs aufzuzeichnen. Die Einverständniserklärungen (siehe Anhang B & C), sowie der Kurzfragebogen zur besseren Vergleichbarkeit der befragten Fachkräfte (siehe Anhang D) orientieren sich an den Instrumenten der LOBE-Studie von Nittel und Tippelt (2019). Aufgrund der größeren Teilnehmer*innenanzahl, wurde bei den Kinderfragerunden zusätzlich eine Kamera aufgestellt, um das Gesagte im Nachhinein besser einzelnen den Befragten zuordnen zu können. Um die Eltern der betroffenen Kinder über das Vorhaben aufzuklären, wurde bereits vor der Datenerhebung eine Elterninformation (siehe Anhang A) verteilt, die in Anlehnung an die Materialien der Unterrichtsmitschau der Ludwig-Maximilian-Universität München entstand. Nach entsprechender Einwilligung wurden die Interviews durchgeführt, transkribiert und anschließend kodiert. Details zum Kodierverfahren können aus Kapitel 3.3, sowie aus den Kodiersystemen (siehe Anhang G & H) entnommen werden. Ferner wurden mittels einer direkten, nicht teilnehmenden Beobachtung mindestens eine Freispielsituation, ein gemeinsames Essen, sowie ein Morgen- oder Mittagskreis begleitet. Da nicht alle Kinder die elterliche Erlaubnis erhielten an der Datenerhebung teilzunehmen, konnte hier keine Kamera zu Dokumentationszwecken verwendet werden. Aus diesem Grund wurden die unterschiedlichen Situationen mit-tes eines handschriftlichen Beobachtungsprotokolls lediglich auszugsweise festgehalten. Auch Protokolle wurden ebenfalls anschließend sachgemäß aufbereitet. Die daraus gewonnen Daten konnten folglich zur Unterstützung des Vergleichs von Theorie und pädagogischer Praxis herangezogen werden (siehe Kapitel (4.3)).

3.2 Beschreibung der Stichprobe

Die untersuchte Stichprobe setzt sich aus pädagogischen Fachkräften, sowie den Kindergartenkindern aus zwei Kindertagesstätten im Raum München zusammen. Die Rekrutierung der beiden Einrichtungen erfolgte anhand des Schneeballsystems und wies zunächst keine erwähnenswerten Probleme auf (Akremi, 2014). Eingangs soll genauer auf die befragten Pädagog*innen eingegangen werden. Nach der Vereinbarung der Termine für die Datenerhebung wurden die Ansprechpartner*innen der Einrichtungen gebeten, jeweils zwei bis drei Fachkräfte aus ihrer Einrichtung ausfindig zu machen, die sich dazu bereiterklären als Interviewpartner*innen zu fungieren. Maßgeblich für die Auswahl der Interviewteilnehmer*innen war vor allem der zeitliche Ablauf innerhalb der Einrichtungen, da stets genug Personal zur Betreuung der Kinder in den Gruppen vorhanden bleiben musste. Letztendlich konnte aus den Fachkräften die folgende Stichprobe generiert werden:

	Alter	Kinder	Höchster Bildungsabschluss	Höchster Berufsabschluss	Aktuelle Positionsbezeichnung	In dieser Position seit	Einrichtungszugehörigkeit seit
Interview A	44	1	Fachabitur	Pädagogische Fachkraft	Pädagogische Leitung	2000	2000
Interview B	23	0	Mittlere Reife	Pädagogische Fachkraft	Gruppenleitung	2021	2020
Interview C	21	0	Mittlere Reife	Pädagogische Ergänzungskraft ¹	Im Berufspraktikum	2020	2020
Interview D	33	1	Fachgebundene Hochschulreife	Pädagogische Fachkraft	Gruppenleitung	2021	2019

Abb. 5: Stichprobe der pädagogischen Fachkräfte (eigene Darstellung)

¹ Die pädagogische Ergänzungskraft befindet sich im Anerkennungsjahr zur pädagogischen Fachkraft. Um den Lesefluss nicht zu behindern und die Anonymität aller Beteiligten zu wahren, werden nachfolgend alle interviewten Personen als pädagogische Fachkräfte oder Erzieher*innen bezeichnet.

Die tabellarische Übersicht gibt erste Hinweise darauf, wie relevant aktuelle Implikationen aus der Praxis für pädagogische und soziale Weiterbildungsträger und Ausbildungsinstitutionen sind, da sich die befragten Personen in ihrem beruflichen Werdegang auf den ersten Blick kaum voneinander unterscheiden. Die realisierte Stichprobe ist folglich für das dargebotene Forschungsvorhaben als geeignet anzusehen. Das häufig erhobene demografische Merkmal Geschlecht wurde bei der Erhebung vernachlässigt, da weder maßgebliche Unterscheidungen in Bezug auf die Anwendung von Partizipation zu erwarten waren, noch während der Erhebung festgestellt werden konnten. Die Summe der befragten, beziehungsweise beobachteten Kinder setzt sich in den beiden Einrichtungen ähnlich zusammen. Entscheidend für die realisierte Stichprobe war hier die Rücklaufquote der von den Eltern zu unterschreibenden Einwilligungserklärungen. Nur die Kinder, die ausdrücklich an der Untersuchung teilnehmen durften, konnten in die Erhebung mitaufgenommen werden. Letztendlich ergab sich daraus die folgende Zusammensetzung:

	Befragte Kinder	Rücklaufquote	Altersspanne
Einrichtung A	8	52%	3-6 Jahre
Einrichtung B	13	54 %	3-6 Jahre

Abb. 6: Stichprobe der Kindergartenkinder (eigene Darstellung)

Die Durchführung der Befragung, sowie der Beobachtung der Kindergartenkinder wies während des Verlaufs kleinere Schwierigkeiten auf. Da nicht alle Eltern der Datenerhebung ausdrücklich zustimmten, beziehungsweise einige Einwilligungserklärungen nicht vollständig ausgefüllt wurden, musste stets darauf geachtet werden, dass die Kinder ohne Erlaubnis der beobachteten Gruppe fernblieben. Da dies nicht zu allen Zeitpunkten möglich war, beschränkt sich die Dokumentation der Freispiel-, Ess- und Morgen-, beziehungsweise Mittagskreissituation auf ein handschriftliches Protokoll, das entsprechend transkribiert und aufbereitet wurde. Es wird sich zu einem späteren Zeitpunkt dieser Arbeit zeigen, dass es durchaus sinnvoll und wichtig ist, über die Meinungen und Eindrücke der Pädagog*innen hinaus zu gehen und die Kinder selbst zu ihren Möglichkeiten auf Teilhabe zu befragen. Ihr eigenes Erleben kann bei der Generierung von Handlungsempfehlungen für die pädagogische Praxis eine schwerwiegende Rolle spielen (vgl. Kapitel 4).

Wie bereits in Kapitel 3.1 erwähnt, basiert die vorliegende Thesis auf dem empirischen Verfahren der Grounded Theory nach Barney Glaser und Anselm Strauss (1967). Dieses Vorgehen wurde zur Analyse der qualitativen Interviews herangezogen. In diesem Sinne werden Daten, wie hier die Transkriptionen der verschiedenen Interviews, anhand eines Kategoriensystems systematisch aufbereitet und anschließend interpretiert. Die Kategorien, beziehungsweise Kodierungen, werden fortlaufend miteinander verglichen und mit dem vorliegenden Kontext in Bezug gesetzt. In diesem Zuge werden sie verändert, solange bis das finale Kodierungssystem letztendlich die empirischen Befunde möglichst exakt wieder spiegelt. Anhand dieses Verfahrens soll es ermöglicht werden theoretische Rückschlüsse aus der Praxis zu ziehen, um die Realität sozialwissenschaftlich abzubilden. Die für die vorliegende Masterarbeit entwickelten Kategoriensysteme sind im Anhang vollständig einzusehen (siehe Anhang G & H).

In inhaltliche Anlehnung an die Untersuchung von Hildebrandt et al. (2021) wurden ein dreigliedriger Leitfaden für die Interviews mit den pädagogischen Fachkräften (siehe Anhang E), sowie ein sechsgliedriger Leitfaden für die Befragung der Kinder (siehe Anhang F) angefertigt. Beide Instrumente dienen der Beantwortung der in Kapitel 3.1 angeführten Forschungsfragen. Die Expert*innen wurden zunächst zu ihrem eigenen Verständnis von Partizipation befragt und anschließend zur Verankerung von Partizipation in ihrer Einrichtung. Eine Einschätzung der pädagogischen Praxis rundete die Interviews ab. Vor der Durchführung der Interviews wurde allen befragten Pädagog*innen eine Einverständniserklärung ausgehändigt, die über die Aufzeichnung des Gesprächs mit einem Aufnahmegerät aufklärt. Darüber hinaus weist das Dokument die Interviewten auf die vollständige Anonymisierung, sowie die vertrauliche Handhabung aller Aussagen und Kontaktdaten hin (siehe Anhang B). Es wurden ausschließlich Personen befragt, die der Erhebung durch ihre Unterschrift ausdrücklich zugestimmt haben. Der Kurzfragebogen zur besseren Vergleichbarkeit der Teilnehmer*innen (siehe Anhang D) wurde vor dem eigentlichen Interview gemeinsam mit den befragten Pädagog*innen ausgefüllt und ebenfalls von diesen unterschrieben. Der Fragebogen beinhaltet unter anderem einige Angaben zur Person, welche unter Abschnitt 3.2 tabellarisch aufgeführt sind (siehe Abb. 5). Darüber hinaus bietet das Formular den Befragten die Möglichkeit ihr Interesse an weiteren Informationen zur vorliegenden Masterarbeit zu äußern. Bei entsprechender Zustimmung wurden die Kontaktdaten der Kandidat*in notiert und sie werden nach Abschluss der dargelegten Untersuchung umfänglich über die Ergebnisse informiert. Die Einverständniserklärung, sowie der

Kurzfragebogen basieren auf bereitgestellten Materialien der LOBE-Studie (Nittel & Tippelt, 2019).

Der Interviewleitfaden zur Befragung der Kindergartenkinder stellt mehr oder weniger einen Auszug aus dem Leitfaden der Fachkräfteinterviews dar. Die Pädagog*innen wurden nach der Verankerung und den Gestaltungsmöglichkeiten von Partizipation in ihren Einrichtungen gefragt. Die Kinder wurden darum gebeten zu beschreiben, ob und wie sie ebendiese wahrnehmen. Angesprochen wurden dabei die Punkte Wahlmöglichkeiten, Unterstützung und Zuspruch, Spielen, Essen, Schlafen und Konflikte. Die Fragen wurden dabei möglichst offengehalten und sprachlich an den Entwicklungsstand der Kinder angepasst (siehe Anhang F) Wie bereits im letzten Kapitel erwähnt, konnten nur Kinder interviewt werden, bei denen zum Zeitpunkt der Datenerhebung eine von einer erziehungsberechtigten Person vollständig ausgefüllte Einverständniserklärung vorlag. Um alle Eltern im Vorhinein über das Forschungsvorhaben aufzuklären, wurde den Erzieher*innen eine Elterninformation ausgehändigt die diese schließlich den Eltern haben zukommen lassen (siehe Anhang A). Die Elterninformation orientiert sich inhaltlich an den bereitgestellten Materialien der Unterrichtsmitschau der Ludwig-Maximilian-Universität München.

In Absprache mit den Einrichtungsleitungen wurden Termine zur Datenerhebung im Zeitraum vom 11.03.2022 bis einschließlich 23.03.2022 festgelegt. An einem Tag wurden in einer Einrichtung verschiedene Alltagssituationen beobachtet, Interviews mit jeweils zwei pädagogischen Fachkräften geführt, sowie eine Kinderfragerunde abgehalten. Die zeitliche Abfolge orientierte sich dabei am Tagesrhythmus der Gruppe. Die Interviews wurden dann geführt, wenn der Personalbestand und die Dynamik in der Gruppe es erlaubten. An dieser Stelle ist anzumerken, dass eine der Kinderfragerunden in Anwesenheit der Erzieher*innen durchgeführt werden musste, da die Gruppe zu groß war, um ohne pädagogische Aufsicht zu sein. Sie hielten sich jedoch zum größten Teil aus dem Gespräch zurück, sodass die Qualität des Interviews davon in keiner Form negativ beeinflusst wurde (siehe Kinderfragerunde B).

Nach dem Abschluss der Datenerhebung wurden alle gesammelten Informationen sachgemäß aufbereitet, indem die Interviews, sowie die Beobachtungsprotokolle wahrheitsgemäß und uniform transkribiert wurden. Das Differenzieren der einzelnen Bestandteile der Transkriptionen dient letztendlich der Erschließung der Struktur-, sowie Bedeutungszusammenhänge der pädagogischen Praxis (Tegethoff, 2013). Zur qualitativen Analyse der Interviews wurde die Software MAXQDA verwendet. Aussagen, die für die Untersuchung irrelevant sind wurden nicht in die Auswahl der Analyseeinheiten mitaufgenommen (Akremi, 2014). Die Gliederung der Interviewleitfäden lieferten zwar Anhaltspunkte für die einzelnen Kategorien des

Kodiersystems, doch diese wurden während des Kodierprozesses stetig verändert und so angepasst, dass sie die Inhalte und Sinnstrukturen möglichst adäquat widerspiegeln. Insgesamt sind so zwei Kategoriensysteme entstanden. Das eine aus den Interviews mit dem pädagogischen Personal (siehe Anhang G) und das andere zur Erfassung der Aussagen aus den Kinderfrageunden (siehe Anhang H). Darin enthalten sind jeweils Codes zur thematischen Differenzierung der Antworten, sowie untergeordnete Subcodes, die der spezifischeren Bestimmung der Inhalte dienen. Alle Interviews wurden jeweils drei Mal diesem Kodierprozess unterzogen, um alle Inhalte so exakt wie möglich erfassen und kategorisieren zu können. Nach Abschluss der Kategorisierung wurden mit Hilfe der einzelnen Funktionen der Analysesoftware MAXQDA die einzelnen Codes getrennt voneinander betrachtet, um so Gemeinsamkeiten und Diskrepanzen zwischen den Aussagen der Interviewten und den zugrundeliegenden Theorien ausfindig zu machen. Die Subkategorien wurden ebenfalls gesichtet und nach dem gleichen Verfahren genauer untersucht. Die Resultate der qualitativen Datenanalyse sind im Ergebnisteil der vorliegenden Arbeit in umfassender Form einzusehen (siehe Kapitel 4). Um eine einheitliche Zitierweise zu wahren, wurden die Beobachtungsprotokolle ebenfalls in die Software MAXQDA übertragen. Diese wurden im Gegensatz zu den Interviews jedoch nicht qualitativ analysiert, um eine Überinterpretation der kurzen beobachteten Handlungsstränge zu vermeiden.

3.4 Vorstellung der wichtigsten Variablen

Vornherein soll der Leitfaden der Expert*inneninterviews genauer vorgestellt werden. Zum Einstieg in die Befragung wurden die Fachkräfte dazu aufgefordert frei zu erzählen, was sie mit dem Begriff Partizipation assoziieren und in welchem Zusammenhang dieser ihrer Meinung nach, zu den Kindertagesstätten steht. Um eine solide Gesprächsbasis für das nachfolgende Interview zu kreieren, musste zunächst sichergestellt werden, dass bei den Befragten ein grundlegendes Verständnis für das Interviewthema vorhanden ist. In der Fachliteratur spielt das Alter von Kindern immer wieder eine tragende Rolle (vgl. BayBEP, 2019; Hildebrandt, 2021; UN-Kinderrechtskonvention, 1989), weshalb die Pädagog*innen ebenfalls zu ihrer Einschätzung und Gewichtung dieses Aspekts befragt wurden. Als Überleitung zum zweiten Themenblock *Partizipation in der Einrichtung* wurden die Interviewpartner*innen gebeten, die Verankerung von Partizipation im internen Einrichtungskonzept in eigenen Worten wiederzugeben. Im Rahmen der hier präsentierten Untersuchung wurden die pädagogischen Konzeptionen beider Kindertagesstätten vor den Gesprächen gesichtet. Die in Kapitel 3.1 präsentierten Forschungsfragen richten sich zum Einen auf die theoretische Verankerung von Möglichkeiten zur Teilhabe

und Mitbestimmung, sowie zum Anderen auf die realisierte Umsetzung. Dieser Teil des Interviews ist folglich für die Beantwortung der zentralen Fragestellungen der vorliegenden Arbeit von großer Bedeutung. Die Pädagog*innen wurden anschließend gebeten, möglichst frei von ihrem Alltag und den typischen Abläufen innerhalb der Einrichtung zu berichten. Um die wichtigsten Wirkungsbereiche von Partizipation in der Befragung abzudecken, wurden die Themen Inhalte, Gruppenzugehörigkeit, Körperpflege, Tagesablauf, Essen, Schlafen und Konflikte gezielt angesprochen, beziehungsweise durch entsprechendes Nachfragen vertieft. An dieser Stelle ist anzumerken, dass der Punkt Mittagsschlaf nicht in beiden Einrichtungen fester Bestandteil des Tagesablaufs ist. Da dies bereits vor dem Gespräch bekannt war, wurde das Thema in Interview C bewusst vernachlässigt. Im letzten Teil des Expert*inneninterviews wurden die pädagogischen Fachkräfte gebeten, zuerst ihre eigenen Möglichkeiten auf Partizipation in der Einrichtung einzuschätzen. Dieser Teil dient vor allem der Erfassung von gelebter Partizipation. Nur wenn die Mitarbeiter*innen sich ihrer eigenen Möglichkeiten auf Teilhabe und Mitbestimmung bewusst sind, werden sie dazu in der Lage sein den Kindern diese Fertigkeiten kompetent zu vermitteln (BayBEP, 2019). Darunter fällt hinzukommend die Einschätzung der Transparenz der Entscheidungsstrukturen, sowie der Chancen die eigenen Interessen und Bedürfnisse bei der Arbeit gut vertreten zu können. Um die Befragung abzuschließen wurden die Pädagog*innen dazu angehalten, Wünsche in Bezug auf Partizipationsmöglichkeiten in ihrer eigenen Einrichtung zu äußern, sowie die Zukunft und Relevanz von Partizipation in der pädagogischen Praxis zu beurteilen.

Als nächstes sollen die bedeutsamsten Variablen des Interviewleitfadens zur Befragung der Kindergartenkinder vorgestellt werden. Die einzelnen Gliederungspunkte beziehen sich auf die zentralen Aspekte des Kindergartenalltags. Durch die Befragung der Kinder soll deutlich gemacht werden, inwiefern Partizipation in betreuenden Einrichtungen tatsächlich für die Heranwachsenden erlebbar ist. Es gilt fürderhin zu überprüfen, ob und inwiefern die Kinder ihre Möglichkeiten auf Mitbestimmung überhaupt wahrnehmen, um sicherzustellen, dass die partizipationsfördernden Angebote ihren Zweck erfüllen. Unter Berücksichtigung der oben genannten Gesichtspunkte ist eine Einschätzung aus der Sicht der betroffenen Klientel für potenzielle praktische Implikationen unabdingbar. Zum Einstieg in das Interview wurden die Kinder gebeten möglichst frei zu erzählen, was sie typischerweise an einem Tag im Kindergarten alles machen und erleben. Dabei wurde genauer darauf eingegangen wer diese Aktivitäten und ihre konkrete Dauer normalerweise bestimmt. Die Coronapandemie, sowie die damit einhergehenden Einschränkungen stellen in Kindertagesstätten noch immer ein relevantes Alltagsthema dar. Dessen sind sich auch die Kinder bewusst (Kinderfragerunde A, Pos. 22; Kinderfragerunde

B, Pos. 82 ff.). Daraus folgende Restriktionen, die die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder betreffen wurden bei der Befragung, beziehungsweise bei der Auswertung der Interviewdaten entsprechend berücksichtigt. Der Pandemieaspekt kam unter anderem bei der Bestimmung der Gruppenzugehörigkeit zu tragen. Darüber hinaus wurden die Kinder gezielt zu ihren alltäglichen Wahlmöglichkeiten, ihrer Wahrnehmung von Unterstützung und Zuspruch, sowie den Themen Freispiel, Essen, Schlafen und Konflikte befragt. Zum Abschluss der Kinderinterviews wurde den Befragten Raum geboten, um offene Wünsche den Erwachsenen gegenüber oder offene Fragen zur Datenerhebung äußern.

4. Ergebnisteil

An dieser Stelle kann vorweggenommen werden, dass die Antworten der interviewten Fachkräfte und Kinder Gemeinsamkeiten, sowie Diskrepanzen aufweisen. Die differenzierte Untersuchung der beiden Stichprobengruppen hat somit ihren komparativen Zweck erfüllt. Die Gliederung des nachfolgenden Ergebnisteils orientiert sich an den tragenden Codes der Datenanalyse. Im Anschluss daran werden die Überschneidungen, sowie Abweichungen von Theorie und beobachteter Praxis unter Berücksichtigung der Beobachtungsprotokolle umfassend dargestellt.

4.1 Auswertung der Fachkräftinterviews

Was ist Partizipation

Die erste Frage aus den Interviews mit den pädagogischen Fachkräften richtete sich auf ihr allgemeines Verständnis von Partizipation. Alle Befragten benutzen in ihrer Erklärung die Worte Mitbestimmung und oder Teilhabe (z. B. Interview A, Pos. 8; Interview D, Pos. 4). Außerdem kam die Gewichtung von Abstimmungen innerhalb der Gruppe in Bezug auf inhaltliche Themen, Ausflugsziele oder das Essen mehrfach zum Tragen (z. B. Interview B, Pos. 22; Interview C, Pos. 4). Nicht zuletzt erwähnten einige der Pädagog*innen, dass auch die Konsequenzen des eigenen Handelns für die Kinder selbst oder die gesamte Gruppe ein wichtiges Merkmal von Partizipation seien (Interview A, Pos. 14; Interview B, Pos. 6). Es wurde außerdem erwähnt, dass Partizipation als fester Bestandteil der Ausbildung zur Kinderpfleger*in fungiert (Interview B, Pos. 8), sowie als Baustein in den pädagogischen Konzeptionen der einzelnen Einrichtungen (z. B. Interview A, Pos. 26).

Partizipation und Kita

Der Code *Partizipation und Kita* umfasst alle Inhalte, Abläufe und Möglichkeiten zur Umsetzung von Partizipation. In Bezug auf die Inhalte die in den Gruppen behandelt werden, machten die Interviewpartner*innen deutlich, dass die Interessen der Kinder stets im Fokus stehen (Interview B, Pos. 28). Die Themenauswahl passiert dabei in beiden Einrichtungen vor dem Hintergrund der Allgemeinbildung. Das bedeutet, dass oftmals die Jahreszeiten oder gesellschaftliche Ereignisse als grober Rahmen vorgegeben werden, die Angebote und der zeitliche Rahmen sich aber an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder orientieren:

Ja, wir haben häufig die Jahreszeiten, damit die Kinder die kennen lernen und wissen was da passiert und was darin vorkommt. [...] Wir fragen, ob sie dazu ein Experiment machen wollen, ob sie dazu etwas basteln wollen oder jetzt gerade aktuell: Raumgestaltung [...]. (Interview C, Pos. 24)

Auch die Dokumentation der Entwicklung der Kinder spielt eine zentrale Rolle für das Erleben von Mitgestaltung. In beiden Einrichtungen werden zu diesem Zweck Portfolios geführt. Gestaltet werden diese von den Kindern und den Erzieher*innen gemeinsam. Den Kindern kommt dabei meistens die Aufgabe des Einklebens der Fotos oder Liedtexte zu. In einigen Interviews wurde darauf hingewiesen, dass mit den Kindern immer besprochen wird, was denn auf dem Foto zu sehen ist und an welche Details der Aufnahme sie sich erinnern (Interview C, Pos. 50). Aus den Interviews ging weiterhin hervor, dass der Kitaalltag eine grobe zeitliche Struktur vorgibt, der die Wünsche der Kinder dennoch berücksichtigt: „Wichtig ist uns immer, dass wir die Kinder informieren. Dass sie dann auch sagen können: *Okay, machen wir lieber das vor dem.*“ (Interview A, Pos. 88). Der Morgen-, beziehungsweise Mittagskreis bietet in beiden Einrichtungen Gelegenheit, um in der Gruppe Entscheidungen zu treffen oder den gemeinsamen Tag zu planen (Interview B, Pos. 24; Interview D, Pos. 48). Die teiloffenen Konzepte der beiden besuchten Kindergärten bieten den Kindern normalerweise die Möglichkeit, frei zu wählen in welcher Gruppe sie ihre Freispielzeit verbringen (Interview A, Pos. 34). Die Kontaktbeschränkungen der Coronapandemie grenzen Auswahlmöglichkeiten jedoch seit geraumer Zeit ein: „Am Anfang mussten wir die Kinder auch im Garten trennen, aber jetzt konnten wir das auch wieder auflösen. Man merkt auch, dass das den Kindern gut tut jetzt wieder so mit den anderen Kindern – ja.“ (Interview C, Pos. 30).

Die meisten Kinder in den Gruppen der interviewten Personen sind bereits in der Lage eigenständig auf die Toilette zu gehen und sich ihrer Körperpflege anzunehmen. Die Pädagog*innen kamen dabei mehrfach auf den Punkt Intimsphäre zu sprechen (Interview A, Pos. 58; Interview

B, Pos. 40; Interview D, Pos. 42 ff.). Alle Befragten sind der Meinung, man dürfe Kinder zu nichts zwingen, was sie nicht möchten. So dürfen Wickelkinder sich beispielsweise aussuchen, von wem sie gewickelt werden möchten. Die Zeit, beziehungsweise Verfügbarkeit der Erzieher*innen spielt dabei ebenfalls eine Rolle (Interview C, Pos. 42). Die Kandidat*innen verstehen es als ihre Aufgabe für eine ausreichende Hygiene zu sorgen, ohne die Kinder dabei zu etwas zu drängen das sie nicht wollen (Interview A, Pos. 44; Interview D, Pos. 42 ff.).

In beiden Einrichtungen gibt es sogenannte Kinderdienste, bei denen den Kindern Aufgaben des Alltags übertragen werden, wie beispielsweise Kehren, das Badezimmer kontrollieren, Pflanzen gießen oder ähnliches (Interview A, Pos. 44 ff.; Interview B, Pos. 36; Interview D, Pos. 64). Die Dienste sollen den Kindern dabei helfen, ein Verantwortungsbewusstsein für sich selbst und ihren Beitrag zur Gruppe zu entwickeln: „Also so, dass die Kinder mithelfen, aber letztendlich eigenverantwortlich die Umgebung nutzen.“ (Interview A, Pos. 44). Laut den befragten Fachkräften verhält es sich mit Bezugspersonen innerhalb einer Gruppe so, dass vor allem Kinder in der Eingewöhnungsphase noch verstärkt zur gleichen Erzieher*in kommen (Interview D, Pos. 38). Durch die teiloffenen Konzeptionen gelingt es dem pädagogischen Personal nach eigener Einschätzung jedoch, „dass die Kinder das Gefühl haben, dass sie zu jedem hingehen können, wenn etwas ist.“ (Interview C, Pos. 32).

Beim gemeinsamen Mittagessen in der Gruppe sind noch immer die Auswirkungen der Coronapandemie zu erkennen, da sie zum Einen den Kontakt der Kinder untereinander und zum Anderen den mit Lebensmitteln beschränken. Während die Kinder in einer der beiden Einrichtungen bereits feste Plätze am Mittagstisch haben, können die Kinder der anderen Einrichtung frei wählen wo, beziehungsweise neben wem sie sitzen möchten (Interview B, Pos.54; Interview C, Pos. 52). Durch die Beschränkungen die mit der Pandemie einhergehen, wird das Essen von den Erzieher*innen ausgeteilt und die Kinder dürfen es sich nicht wie im Normalfall selber auf den Teller geben (Interview A, Pos. 70; Interview C, Pos. 54). In einer der beiden Einrichtungen gilt der Grundsatz, dass alles zuerst probiert werden soll, was es zu Essen gibt (Interview B, Pos. 58). Die andere Einrichtung bietet den Kindern hingegen an, sich ihre eigene Brotzeit zu holen, wenn ihnen das Essen aus der Einrichtung nicht zusagt (Interview C, Pos. 56 ff.). In beiden Häusern wird darauf geachtet, dass die Kinder ausreichend zu essen bekommen und stets ausreichend Alternativen vorhanden sind (Interview A, Pos. 80; Interview B, Pos. 60). Der zeitliche Rahmen für das Mittagessen erstreckt sich in beiden Kindergärten etwa über eine halbe bis volle Stunde (Interview B, Pos. 62; Interview D, Pos. 60). Das Mittagessen wird unter Berücksichtigung der langsameren Kinder gemeinsam beendet (Interview C, Pos. 62; Interview D, Pos. 62). Eine Besonderheit ist das Redeverbot, das die Erzieher*innen einer Gruppe

während der Dauer des gemeinsamen Mittagessens eingeführt haben: „Wir haben auch einfach gemerkt, dass es den Kindern guttut, wenn beim Essen auch einfach mal Ruhe ist.“ (Interview B, Pos. 52). Die Kinder sind also dazu angehalten, sich während des Essens nicht miteinander zu unterhalten, sondern sich zu melden, wenn sie etwas sagen oder die nächste Portion haben möchten.

Die Antworten der Pädagog*innen zum Thema Konfliktsituationen wiesen im Vergleich zu den Essgewohnheiten große Überschneidungen auf. Durch eine „Streitkultur“ (Interview A, Pos. 96), sollen die Kinder dazu ermutigt werden ihre Konflikte untereinander, aber vor allem gemeinsam und ohne das Eingreifen der Erzieher*innen zu lösen: „Ich ertappe mich dabei, dass ich dann gleich anfangen mit *Oh was hast duÉ* und sowas - Dann muss ich sagen: *Stopp*.“ (Interview A, Pos. 102). Darüber hinaus wurde erwähnt, dass es den Fachkräften wichtig sei beide Konfliktpartner*innen zu Wort kommen zu lassen, sodass beide Seiten die Möglichkeit bekommen ihre Sichtweise zu erläutern (Interview C, Pos. 66 ff.).

Partizipation und Kompetenzen

Für eine der befragten Fachkräfte war eine eindeutige Trennung der Begriffe Partizipation und Kompetenzen nicht möglich. Das Eine wäre als maßgeblicher Teil des Anderen zu verstehen, sowie umgekehrt (Interview B, Pos. 16). Ähnlich dazu betonten auch andere Pädagog*innen, dass die beiden Termini in einem engen Zusammenhang stehen und sich gegenseitig beeinflussen können. Die Wertschätzung ihrer Fähigkeiten, sowie genügend Raum und Unterstützung spielen für die Entwicklung der kindlichen Fertigkeiten eine tragende Rolle (Interview A, Pos. 14; Interview C, Pos. 10). Die Analyse der Fachkräfteinterviews wies außerdem zahlreiche Überschneidungen der beiden Codes *Partizipation und Kompetenzen* und *Partizipation und Alter* auf. Die befragten Personen machten darauf aufmerksam, dass die kindlichen Kompetenzen mit voranschreitendem Alter immer mehr ausreifen. Es sei dennoch wichtig, die Fähigkeiten und Fertigkeiten der jüngeren Kinder nicht zu übersehen, sondern diese altersgerecht zu fördern (Interview D, Pos. 18 ff.).

Partizipation und Alter

Die pädagogischen Fachkräfte gaben allesamt zu verstehen, dass Kinder jeden Alters ihr Recht auf Mitbestimmung und Teilhabe wahrnehmen können sollten (z. B. Interview A, Pos. 20). Für die Ausgestaltung der Partizipationsmöglichkeiten sei dabei der Entwicklungsstand der Kinder entscheidend, da manche Tätigkeiten ein gewisses Maß an kognitiven oder motorischen Fertigkeiten voraussetzen. Darunter fallen beispielsweise das Gestalten der Portfolios (Interview A,

Pos. 94) oder der selbstständige Aufenthalt im Sportraum (Interview C, Pos. 34). Der Aspekt Alter ist laut den Befragten auch dahingehend relevant, als dass die Kinder ihrem Alter entsprechend mehr oder weniger Unterstützung, sowie Entscheidungsfreiraum einfordern:

Also man sieht bei uns, dass es bei den 3-Jährigen anders ist als bei den 6-Jährigen [...].
[Also] man kann das schon mit jedem Alter machen, aber man merkt einfach, dass es ein Alter gibt ab dem sie es dann auch wirklich verstehen. (Interview B, Pos. 20)

Es gilt folglich, die jüngeren Kinder einer Gruppe davor zu schützen, übergangen zu werden. Gleichmaßen sind dabei deren Bedürfnisse zu berücksichtigen, indem man ihre Grenzen akzeptiert. Nicht zuletzt sollte ihnen ein sicherer Raum geboten werden in dem sie lernen können, ihre Meinungen und Bedürfnisse zu äußern und zu vertreten (z. B. Interview C, Pos. 64; Interview D, Pos. 18 ff.).

Entwicklung von Partizipation

Die Erfahrungen der interviewten Pädagog*innen zeigen, dass sich gelebte Partizipation in den vergangenen Jahren eindeutig verändert hat: „Also man kann die Kinder gar nicht mehr so autoritär einschränken. Ich kenne das ja noch so von vor 20 Jahren, da haben wir noch ganz anders gearbeitet und das lassen die Kinder gar nicht mehr zu (lacht).“ (Interview A, Pos. 20). Alle Befragten gaben an, zum heutigen Zeitpunkt mehr Möglichkeiten auf Partizipation wahrzunehmen als in der Vergangenheit (z. B. Interview C, Pos. 94). Auch mit Blick auf die Zukunft vermuten die Interviewpartner*innen einen Anstieg an Mitteln und Chancen zur Teilhabe von Kindern an ihrem Alltagsgeschehen: „Ich glaube, dass Vieles noch viel freier und viel komplexer wird. In Bezug auf Medien, in Bezug auf Ausflüge und Gestaltungsmöglichkeiten – ja.“ (Interview B, Pos. 98). Darüber hinaus wurden seitens der Fachkräfte Wünsche geäußert, die die Mitbestimmungsmöglichkeiten der pädagogischen Mitarbeiter*innen, sowie die der Kinder betreffen. Eine der befragten Personen würde beispielsweise gerne die Kinder in die Entwicklungsgespräche einbeziehen (Interview A, Pos. 94). Eine andere Fachkraft machte darauf aufmerksam, dass weniger Planung im Voraus zu mehr Raum für die Kreativität und Wünsche der Kinder führen könnte (Interview D, Pos. 122). Um im Sinne aller Beteiligten handeln zu können, müssen nach Meinung der Befragten die Voraussetzungen für alle Betroffenen verbessert werden. Das bedeutet einerseits, dass den Erzieher*innen ausreichend zeitliche und materielle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Andererseits muss man den Kindern mehr Möglichkeiten zur freien Entscheidung einräumen, die sie tatsächlich ohne das Eingreifen von Erwachsenen nutzen können (Interview A, Pos. 120; Interview C Pos. 90).

Einrichtungskonzept

Der Punkt Partizipation wird in den Einrichtungskonzepten beider untersuchten Einrichtungen aufgegriffen. Aus Gründen der Anonymisierung werden die Konzepte in der hier vorliegenden Arbeit jedoch nicht wörtlich zitiert. Beide Einrichtungen orientieren sich an dem Grundsatz der Montessori Pädagogik: „Hilf mir es selbst zu tun!“ (Montessori Deutschland, o. D.). Die Einrichtungskonzepte geben außerdem Auskunft darüber, dass der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan maßgeblich für die Planung und Organisation der internen pädagogischen Arbeit ist. Alle interviewten Personen waren sich darüber bewusst, dass das Thema Partizipation in ihrem Einrichtungskonzept verankert ist und im pädagogischen Alltag eine Rolle spielt (z. B. Interview C, Pos. 18). Eine der pädagogischen Fachkräfte merkte an, dass die Umsetzung bei den Eltern manchmal an ihre Grenzen stößt: „Wenn natürlich die Kinder fünf Tage die Woche sagen: *Ich möchte drinnen spielen, ich möchte nicht raus*, dann kommt man da oft in den Konflikt mit den Eltern.“ (Interview A, Pos. 26). Durch die teiloffenen Konzeptionen der beiden Einrichtungen, bieten sich den Pädagog*innen über den Tag verteilt diverse Möglichkeiten, die Kinder in anstehende Entscheidungen miteinzubeziehen. Dies geschieht in Bezug auf das Essen, das Freispiel, die Ausflüge und Planung der Feste, sowie die Gruppenzugehörigkeit (z. B. Interview D, Pos. 26). Die Interviewpartner*innen wiesen darauf hin, dass mit der Pandemie einige Einschränkungen einhergehen, die sowohl die Entscheidungsmöglichkeiten der Erzieher*innen, als auch die der Kinder betreffen (z. B. Interview A, Pos. 34; Interview B, Pos. 24).

Pädagogisches Personal

Die Transparenz der Entscheidungsstrukturen in den befragten Einrichtungen wird vor allem durch regelmäßige Klein- und Großteamsitzungen gewährleistet, in denen aktuelle Themen oder Veränderungen besprochen werden (z. B. Interview A, Pos. 118). In Bezug auf die Coronapandemie wurde von einigen Interviewpartner*innen hervorgehoben, dass Entscheidungen die vom Träger der Einrichtung getroffen werden, meist als solche akzeptiert werden müssen: „[...] [Zum] Beispiel die Entscheidungen zu Corona, da wusste ich, dass die von der Gemeinde kommen und dass wir das so umsetzen müssen.“ (Interview D, Pos. 106). Im Hinblick auf ihre eigenen Partizipationsmöglichkeiten sind die Befragten allgemein zufrieden (z. B. Interview B, Pos. 86). Diese gestalten sich vor allem in Form von Abstimmungen und erstrecken sich über Themengebiete wie Feste, Ausflugsziele, pädagogische Angebote oder sonstige relevante Anliegen der Mitarbeiter*innen. Eine der befragten Personen äußerte den Wunsch, mehr mit den anderen Häusern in Kontakt und Austausch zu treten, auch um sich selbst mehr in die übergreifende pädagogische Arbeit miteinbringen zu können (Interview D, Pos. 98). Aus einem anderen

Interview ging hervor, dass der Austausch der einzelnen Häuser bereits Bestandteil mancher betreuenden Einrichtungen ist und Vorteile für alle Beteiligten verspricht, denn „man kann die Häuser auch nicht pauschal alle in einen Topf schmeißen.“ (Interview A, Pos. 114).

Gelebte Partizipation

Der letzte Code der Expert*inneninterviews bezieht sich ausschließlich auf die Frage, weshalb die Interviewten gelebte Partizipation als wichtig empfinden. Dabei kam das Thema Demokratie mehrmals zum Tragen: „Wenn jeder merkt: *Es ist eigentlich egal, was ich sage*, dann funktioniert unser ganzes System nicht. Das System von Demokratie und Abstimmen, von irgendetwas – das macht dann keinen Sinn.“ (Interview B, Pos. 100). Darüber hinaus betonten die Pädagog*innen die Relevanz von Partizipation für die umfassende Entwicklung und freie Entfaltung der Kinder. Dabei sei es von großer Bedeutung, den Kindern das vorzuleben, was man auch von ihnen erwartet (Interview C, Pos. 96). Nicht zuletzt steht den Pädagog*innen nach zu urteilen, das Gefühl von Wertschätzung in einem engen Zusammenhang mit gelebter Partizipation: „Damit sich jeder auch als wertvoll empfindet und seinen Teil zur Gesellschaft beitragen kann [...]“ (Interview D, Pos. 128). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Befragten gelebte Partizipation als bedeutsamen Teil ihrer Arbeit empfinden, der vor allen Dingen dazu dient, Kinder zu demokratiefähigen und reflektierten Individuen heranzuziehen.

4.2 Auswertung der Kinderfragerunden

Aktivitäten

Auf die Frage hin, was die Kinder im Kindergarten den ganzen Tag über erleben und machen können, zählten sie selbst verschiedene Aktivitäten für den Innen- und Außenbereich der Einrichtung auf. Genannt wurden unter anderem Rollenspiele, das Anschauen von Büchern, Fußballspielen im Garten und noch viele weitere Beschäftigungsmöglichkeiten (Kinderfragerunde A, Pos. 2 ff.; Kinderfragerunde B, Pos. 2 ff.). Aus den Antworten beider Fragerunden ging hervor, dass die Kinder gemeinsam mit den Erzieher*innen über den groben Rahmen der Gestaltung des Freispiels abstimmen: „Nein, weil die Erwachsenen fragen dann und da wo sich mehr gemeldet haben, da gehen wir dann hin.“ (Kinderfragerunde A, Pos. 20). In einem der Interviews waren sich die Kinder allerdings zunächst uneinig darüber, bei wem die Entscheidung über den Ort des Freispiels liegt:

Interviewerin	Wer darf denn entscheiden, ob ihr drinnen oder draußen spielt?
Kind 2	Der [Erzieher].
Interviewerin	Der [Erzieher]? Also die Erwachsenen suchen das aus?
Alle	Ja.
Kind 3	Aber meistens die [Erzieherin].
Interviewerin	Oder dürft ihr das selber aussuchen?
Kind 1	Ja manchmal selber.
Kind 3	Die ist die Chefin vom Kindergarten.
Interviewerin	Und die Chefin sucht das aus?
Kind 4	Die Kinder.

Abb. 7: Auszug aus der Kinderfragerunde B, Pos. 20-29 (eigene Darstellung)

Das Freispiel im Garten beinhaltet darüber hinaus auch den Kontakt zu anderen Kindern aus der Einrichtung (Kinderfragerunde B, Pos. 11). Die Dauer des Freispiels wird von den Erwachsenen vorgegeben. In Form eines Aufräumliedes werden die Kinder dazu aufgefordert ihr Spiel zu beenden und zum nächsten Punkt des gemeinsamen Tagesablaufs über zu gehen (Kinderfragerunde A, Pos. 39 ff.). Ferner noch gaben die befragten Kinder an, die Erwachsenen würden nur gelegentlich anbieten mit ihnen zu spielen. Sie würden aber sowieso „im ganzen Leben nicht“ (Kinderfragerunde A, Pos. 59) mit ihnen spielen wollen.

Corona

Die Beschränkungen die mit der Coronapandemie einhergehen waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch immer in Form einer Masken- und Testpflicht präsent. Aufgrund der sinkenden Infektionszahlen, entfielen außerhalb der Räumlichkeiten die Pflicht zum Tragen einer Maske, sowie die physischen Kontaktbeschränkungen. Für die Kinder sind die Auswirkungen der Pandemie nach eigener Aussage in einigen Bereichen ihres Kindergartenalltags immer noch spürbar. In Bezug auf die Gruppezugehörigkeit wurden die Kinder gefragt, ob sie die Möglichkeit bekommen tagsüber in andere Gruppen zu wechseln, um dort mit den Kindern zu spielen: „Nein, wir dürfen uns nicht mischen, wegen Corona.“ (Kinderfragerunde A, Pos. 22). Auch in Hinblick auf das gemeinsame Mittagessen griffen zum Zeitpunkt der Untersuchung noch immer Beschränkungen, um den physischen Kontakt mit Lebensmitteln zu reduzieren. Eine der pädagogischen Fachkräfte ergänzte an dieser Stelle, dass die Kinder sich das Essen wieder selber holen dürfen, sobald die Pandemiesituation es erlaubt (Kinderfragerunde B, Pos. 82 ff.).

Unterstützung und Zuspruch

Die Kinder der untersuchten Einrichtungen machten durch ihre Aussagen in den Gesprächen deutlich, dass sie stets auf die Fachkräfte zukommen und nach Unterstützung fragen können, wenn sie diese benötigen (z. B. Kinderfragerunde B, Pos. 43). In einem der beiden Kinderinterviews wurde das Thema Patenkind angesprochen. Bei diesem Prinzip hat jedes Kind ein anderes Kind zur Pat*in, welches es bei schwierigen Aufgaben unterstützt. Sollte das Patenkind einmal nicht anwesend sein, sind sie dazu angehalten für das fehlende Patenkind einzuspringen und sich gegenseitig zu helfen oder die Hilfe der Erzieher*innen aktiv einzufordern (Kinderfragerunde A, Pos. 28).

Regeln und Grenzen

Aus den Ergebnissen der Kinderbefragungen geht hervor, dass sie sich über die Regeln und Grenzen im Kindergarten und in ihren Gruppen allgemein bewusst sind. Ein Beispiel dafür ist die räumliche Beschränkung des Freispiels im Garten: „Ja, zum Beispiel wenn kein Erwachsener aus unserer Gruppe da ist, dann dürfen wir nur bis zu den Tipis. [...] Und wenn ein Erwachsener aus unserer Gruppe da ist, dann dürfen wir bis zum Gebüsch.“ (Kinderfragerunde A, Pos. 33 ff.). Auch beim gemeinsamen Mittagessen gibt es bestimmte Verhaltensregeln. Beispielsweise müssen alle Kinder sitzen bleiben, bis sie von den Pädagog*innen aufgefordert werden, aufzustehen und sich zu waschen (Kinderfragerunde B, Pos. 97). Eine der anwesenden Erzieher*innen ergänzte, dass es den jüngeren Kindern, die noch neu in der Gruppe sind auch schon früher freisteht den Tisch zu verlassen. Die Kinder, die den Ablauf schon kennen wären durchaus in der Lage auf die Anderen zu warten (Kinderfragerunde B, Pos. 100). Unter diesen Gesichtspunkt fällt auch das vorhin bereits erwähnte Redeverbot beim Essen, das in einer der Gruppen von den Erzieher*innen eingeführt wurde (Kinderfragerunde A, Pos. 68 ff.). Dieser Aspekt soll im nachfolgenden Absatz näher ausgeführt werden.

Essen

Vorneweg kann gesagt werden, dass sich die beiden beobachteten Einrichtungen im Punkt Essen an einigen Stellen voneinander unterscheiden. Hier soll nochmals genauer auf das verhängte Redeverbot beim Mittagessen eingegangen werden. Es bedeutet, dass während des Essens nicht gesprochen werden soll. Wenn ein Kind seine Flasche auffüllen oder noch mehr zu essen haben möchte, dann kann es sich melden, um die Erzieher*innen auf sich aufmerksam zu machen (Kinderfragerunde A, Pos. 68 ff.). Prinzipiell steht es den Kindern beider Einrichtungen frei, mehr als eine Portion zu essen (Kinderfragerunde A, Pos. 73; Kinderfragerunde B, Pos. 86 ff.). Für die Kinder der einen Einrichtung gilt der Grundsatz, dass alles was beim Mittagessen

angeboten wird probiert werden muss (Pos. 74 f.). Diese Regel gibt es in der anderen Einrichtung nicht. Dort ist es laut der Kinder üblich, sich seine eigene Brotzeit zu holen, wenn man nichts vom bereitgestellten Mittagessen haben möchte (Kinderfragerunde B, Pos. 104). In keinem der untersuchten Kindergärten müssen die Kinder alles aufessen was sie auf dem Teller haben. Wenn sie satt sind oder ihnen etwas nicht schmeckt, „[dann] kann man es liegen lassen.“ (Kinderfragerunde A, Pos. 76). Beendet wird das Mittagessen durch die Erzieher*innen. Sie rufen die Kinder auf, damit diese ihre Teller abräumen und sich im Badezimmer die Hände waschen gehen können (z. B. Kinderfragerunde B, Pos. 97). Nicht zuletzt merkte ein Kind an, dass manchmal zu besonderen Anlässen in der Gruppe gekocht oder gemeinsam etwas gebacken wird (Kinderfragerunde B, Pos. 77).

Schlafen

Vor der Auswertung der kodierten Segmente ist anzumerken, dass bereits vor der Kinderfragerunde bekannt war, dass es in einer der beiden Einrichtung kein festes Schlafritual gibt. Die Kinder sind es gewohnt nach dem Essen ein Buch anzuschauen oder direkt zum Freispiel überzugehen (vgl. Kinderfragerunde B, Pos. 97 ff.). Dementsprechend wurden die Fragen zum Mittagsschlaf lediglich in einer der Befragungen abgehandelt. Die Kinder dieser Einrichtung berichteten, dass jedes Kind einen festgelegten Schlafplatz hat, an dem es sich für den Mittagsschlaf hinlegt, während die Erzieher*innen ein Buch vorlesen. Früher hätten sie sich einen Platz im Raum aussuchen dürfen, das habe sich allerdings geändert und nur „das Kind des Tages darf auf die Couch“ (Kinderfragerunde A, Pos. 87). Nach den Äußerungen der Kinder ist der Mittagsschlaf nichts wozu irgendjemand gedrängt wird. Es wäre genauso in Ordnung lediglich still an seinem Platz zu sitzen oder zu liegen, während im Hintergrund eine CD läuft, die das Kind des Tages vorher aussuchen darf (Kinderfragerunde A, Pos. 90 ff.).

Konflikte

Wie die pädagogischen Fachkräfte, wurden die Kinder im Rahmen der Untersuchung ebenfalls zu ihrem Konfliktverhalten befragt. Die Reaktionen der Pädagog*innen fallen den Kindern nach zu urteilen unterschiedlich aus. Eine Gruppe Kinder berichtete, dass die Erzieher*innen laut werden, wenn sich Kinder miteinander streiten: „Manchmal sagt die [Erzieherin] auch so: *Saxendi!* So ganz laut!“ (Kinderfragerunde A, Pos. 101). In Bezug auf Konfliktlösungen sind sich die Kinder darüber im Klaren, dass sie dazu angehalten sind, Streitereien unter sich zu klären: „Die Erwachsenen sagen dann: *KlŠrt das selber!*“ (Kinderfragerunde A, Pos. 104). Die Kinder einer der beiden Einrichtungen gaben an, dass sie die Erwachsenen umgehend über

Konflikte zwischen Kindern informieren. Die Erzieher*innen würden dann bei der Lösung des Streits helfen (Kinderfragerunde B, Pos. 105 ff.).

Wünsche

Der letzte Punkt der Kinderinterviews fiel in beiden Gruppen eher kurz aus. Lediglich ein Kind äußerte den Wunsch, es würde gerne noch öfter in den Sportraum gehen können (Kinderfragerunde B, Pos. 116 ff.). Die anderen Kinder gaben zu verstehen, dass sie keine offenen Wünsche an die betreuenden Erwachsenen haben (Kinderfragerunde A, Pos. 110). An diesem Punkt der Gespräche war am Verhalten der Kinder deutlich zu erkennen, dass ihre Aufmerksamkeit für den Moment aufgebraucht und es an der Zeit war, das Interview zu beenden.

4.3 Auswertung der Beobachtungsprotokolle

Zu Beginn der Datenerhebung war geplant, dass verschiedene Alltagssituationen in den betreuenden Einrichtungen gefilmt werden, um die pädagogische Praxis so umfangreich wie möglich zu erfassen. Da die Kinder ohne Erlaubnis zur Teilnahme an der Untersuchung allerdings nicht für den gesamten Beobachtungszeitraum von der Gruppe getrennt werden konnten, war eine videografische Aufzeichnung der Kinder und Erzieher*innen nicht möglich. Die stattdessen entstandenen Beobachtungsprotokolle bilden den beobachteten Kitaalltag zwar nicht im erwünschten Maße ab, können aber dennoch unterstützend zu den Interviewdaten als Einblick in die Realisierung von Partizipation herangezogen werden.

Freispiel

Aus den Beobachtungen ging eingangs hervor, dass den Kindern zu jeder Zeit diverse Angebote zur Freispielgestaltung zur Verfügung stehen. In den Gruppenräumen bieten sich verschiedene Spielmöglichkeiten, beispielsweise in Form von Mal- und Bastelangeboten, Brettspielen oder anderen Materialien (z.B. Protokoll B, Pos. 92 ff.). Gleichzeitig stand es den Kindern in beiden Einrichtungen frei, beispielsweise in den Sportraum zu gehen oder sich im Garten aufzuhalten (Protokoll A, Pos. 25; Protokoll B, Pos. 70 ff.). Es ergab sich eine Situation, in der ein Kind das auf dem Teppich lag und nicht spielte, von einer Fachkraft angesprochen wurde (Protokoll A, Pos. 3 ff.). Das Kind legte sich daraufhin auf das Sofa und teilte ihr mit, es würde jetzt schlafen. Die Fachkraft forderte das Kind zum Spielen auf, denn „[um diese Zeit] wird nicht geschlafen.“ (Protokoll A, Pos. 7). Das Kind stand auf, setzte sich neben andere spielende Kinder und die Pädagog*in verließ die Situation.

In einem der beiden Kindergärten wurde das Mal- und Bastelangebot über einen längeren Zeitraum hinweg verfolgt. Dabei konnte unter anderem beobachtet werden, wie die pädagogischen Fachkräfte den Kindern mehrfach das Angebot zum Mitbasteln machten (Protokoll B, Pos. 52 ff.). Diejenigen die sich nicht dafür interessierten, konnten ungehindert ihr Freispiel fortsetzen. Die Bastelutensilien waren auf einer für die Kinder gut erreichbaren Höhe platziert, so dass diese jederzeit darauf zugreifen konnten. Auch bei der Auswahl der Materialien, sowie bei der Farbgestaltung wurden die Kinder miteinbezogen: „Welche Farbe soll das denn haben? [...]“ (Das Kind deutet auf eines der Blätter.) „Lila? Okay, dann bekommst du das hier. Das kannst du schon mal mitnehmen.“ (Protokoll B, Pos. 42 ff.). In derselben Situation konnte beobachtet werden wie ein Kind unaufgefordert etwas auf das Papier eines jüngeren Kindes klebte. Dieses begann darauf hin zu schreien und die Fachkraft ermahnte das ältere Kind: „Lass sie das mal alleine machen. Die kann das schon ganz gut selber.“ (Protokoll B, Pos. 57). Nur wenige Sekunden später griff die Fachkraft über den Tisch, um dem kleineren Kind beim Ausschneiden zu helfen, indem es dessen Schere führte. Das Kind hatte weder um Unterstützung gebeten, noch hatte die Fachkraft es vorher gefragt, ob es diese benötigt. Das Freispiel wurde in beiden Einrichtungen von den Erzieher*innen beendet, indem diese ein Aufräumlied anstimmten (z. B. Protokoll A, Pos. 29 f.). Zunächst spielten die Kinder weiter und es waren überwiegend die Erwachsenen, die aufräumten. Nach mehrfacher Aufforderung zum Aufräumen, halfen die meisten Kinder schließlich mit (Protokoll B, Pos. 16 ff.).

Morgenkreis

Der Morgenkreis ist fester Bestandteil der Tagesabläufe beider Kindergärten und wurde jeweils an den Tagen der Datenerhebung begleitet. Auch hier boten sich unterschiedliche Gelegenheiten, um die Kinder zur Mitbestimmung anzuregen und in gemeinsame Entscheidungen miteinzubeziehen. Ein Ritual das in beiden Einrichtungen identifiziert werden konnte, ist das gemeinsame Singen. Eine Gruppe gab den Erzieher*innen durch lautes Rufen zu verstehen, sie hätten keine Lust auf das gewohnte Begrüßungslied und würden stattdessen lieber das Frühlingslied singen, bei dem eines der Kinder mit einer Pfeife einen Vogel imitiert (Protokoll B, Pos. 135 ff.). Auch als die Kinder das Lied ein zweites Mal singen wollten, gingen die Erzieher*innen auf den Vorschlag ein. An anderer Stelle konnte die Mitbestimmung der Kindergartenkinder an den behandelten Inhalten, sowie der Raumgestaltung verfolgt werden (Protokoll A, Pos. 52 ff.). In Form einer Abstimmung wurde ein neues Gruppenthema ausgewählt und die Umgestaltung der Spielecke verhandelt. Dabei wurde jedes einzelne Kind um Vorschläge und die Abgabe seiner beiden Stimmen gebeten. Auch die Pädagog*innen waren Teil der Abstimmung. Für sie

galten dabei die gleichen Regeln wie für die Kinder. Die Themenvorschläge wurden für alle sichtbar auf einem großen Plakat von einer der Erzieher*innen notiert, sodass die Kinder verfolgen konnten welches Thema die meisten Stimmen erhält. Zu einem späteren Zeitpunkt sagte eine der Fachkräfte im Interview, sie sähe sich selbst im Morgenkreis in einer moderierenden Position. So könne sie den Kindern Denkanstöße geben und auf die Einhaltung der Gesprächsregeln achten, ohne dass die Interessen der Kinder zu kurz kämen (Interview A, Pos. 30). Im Morgenkreis, der in Protokoll A begleiteten Einrichtung sprach eine Fachkraft weiterhin aktuelle Probleme aus der Gruppe an, sowie mögliche Verbesserungsvorschläge: „Ich möchte nicht, dass nur einmal auf das Papier gekritzelt und das dann wieder zurückgestopft wird. Ich wünsche mir, dass das Papier dann auch ganz zum Malen oder Basteln hergenommen wird, weil das sonst sehr schade ist.“ (Protokoll A, Pos. 68). In diesem Zuge wurde sich ebenfalls nach Wünschen und Vorschlägen der Kinder erkundigt. Eines der Kinder meldete sich und merkte an, ihm würde der Morgenkreis zu lange dauern. Die Erzieher*in reagierte verständnisvoll und bot an, den Morgenkreis in Zukunft wieder kürzer zu gestalten. Als Entschädigung müssten die Kinder darüber hinaus für den Rest des Tages keine Dienste mehr erledigen und dürften nun anschließend direkt zum Freispiel übergehen (Protokoll A, Pos. 69 ff.).

Körperpflege

In Bezug auf die Körperpflege der Kindergartenkinder konnten unterschiedliche Szenarien erfasst werden. Zum Einen wurde beobachtet, wie die Kinder beider Einrichtungen selbstständig und ohne Eingreifen der Erzieher*innen die Toilette aufsuchten (z. B. Protokoll A, Pos. 56 f.). Festgehalten wurde auch eine Situation, in der ein Kind der Erzieher*in mitteilte, es müsse auf die Toilette gehen. Auf das Nachfragen der Fachkraft hin, ob es denn alleine gehen könne, begab sich das Kind selbstständig ins Badezimmer. Die Pädagog*in rief dem Kind hinterher, es solle Bescheid geben, wenn es doch Hilfe bräuchte (Protokoll A, Pos. 32 ff.). Zum Anderen ergaben sich Umstände, in denen die Partizipationsmöglichkeiten der Kinder durch die Erwachsenen beschränkt wurden. Beispielsweise wurde eines der Wickelkinder nicht gefragt, ob oder von wem es gewickelt werden möchte, wie die Fachkräfte es später in den Interviews angaben (z. B. Interview B, Pos. 40). Stattdessen lautete die Formulierung: „Und wir machen jetzt eine frische Windel!“ (Protokoll A, Pos. 20). Zu einem anderen Zeitpunkt hielt eine der Fachkräfte ein Kind am Arm fest, um ihm mit einem Tuch Essensreste aus dem Gesicht zu wischen (Protokoll B, Pos. 177 ff.). Unter Beschränkungen kindlicher Partizipationsmöglichkeiten sind an dieser Stelle wiederum nicht solche Äußerungen zu verstehen, die den Kindern lediglich das Angebot zur Körperpflege machen, beziehungsweise ihnen als Erinnerung daran dienen sollen.

Dazu zählen beispielsweise das Erinnern an den Toilettengang oder das Händewaschen (Protokoll A, Pos. 77; Pos. 17).

Regeln und Grenzen

Auch ausreichend Raum für Fehler, beziehungsweise das Erfahren von Grenzen und Risiken gehören für Kinder zum aktiven Erleben von Partizipation. Im Morgenkreis der in Protokoll A begleiteten Einrichtung durfte eines der Kinder mit einem langen Streichholz eine Kerze anzünden. Die Erzieher*innen beobachteten das Kind dabei genau und wiesen die anderen Kinder an, geduldig zu sein. Das entzündete Streichholz begann herunter zu brennen, die Kerze ging jedoch nicht an. Als das Streichholz fast abgebrannt war griff eine der Fachkräfte ein, indem sie dem Kind das fast abgebrannte Streichholz aus der Hand nahm und die Kerze selbst anzündete (Protokoll A, Pos. 40 ff.). Am Basteltisch der in Protokoll B beobachteten Einrichtung ergab sich ein Szenario, bei dem ein bastelndes Kind anfing mit der Schere zu spielen. Auf die Frage der Fachkraft hin, was es da mache, schnitt es sich eine Haarsträhne ab. Umgehend nahm die Pädagog*in dem Kind die Schere aus der Hand: „Nein, das kannst du doch nicht wirklich machen!“ (Protokoll B, Pos. 31). Daraufhin lachte das Kind und setzte seine Bastelarbeiten unbeirrt fort.

Essen

Ähnlich zum Punkt Körperpflege, konnten auch beim Essen widersprüchliche Handlungs- und Verhaltensweisen in Bezug auf Partizipation verzeichnet werden. Wie bereits an früherer Stelle erwähnt, steht es den Kindern einer Einrichtung frei neben wem, beziehungsweise an welchem Tisch sie sitzen und ob sie vom bereitgestellten Mittagessen probieren möchten. Im Gegensatz dazu gibt es im anderen Kindergarten für alle bereits feste Plätze und es ist Gang und Gäbe, dass alles von allen probiert werden soll. Im Zuge der Coronapandemie ist es derzeit in beiden Häusern üblich, dass die Kinder sich ihr Mittagessen beim Fachpersonal am Speisewagen abholen, anstatt es sich selbst aufzutun (z. B. Protokoll B, Pos. 158 ff.). Dabei wurde unter anderem beobachtet, dass die Erwachsenen jedes einzelne Kind am Speisewagen fragen was und wie viel es auf seinen Teller haben möchte. Ihr benutztes Geschirr durften die Kinder beider Einrichtungen nach dem Essen, beziehungsweise auf Aufforderung der Erzieher*innen hin alleine abräumen (Protokoll A, Pos. 105; Protokoll B, Pos. 175).

Körperkontakt

Abschließend soll das Thema Körperkontakt nochmals aufgegriffen werden. Beobachtet wurden in beiden Einrichtungen unterschiedliche physische Handlungen, in Form von Körperkontakt zwischen Kindern und Erwachsenen. Beispielsweise wurden Kinder unaufgefordert an der Hand genommen, wenn die Erzieher*innen sie zum Mitkommen aufforderten (Protokoll B, Pos. 90 f.). Andere Kinder wurden auf die Seite geschoben, als sie den Pädagog*innen im Weg standen (z. B. Protokoll B, Pos. 102 ff.). Zu anderen Zeitpunkten wurden Kinder beispielsweise am Arm festhalten oder von den Erwachsenen zu sich hingedreht, wenn diese versuchten die Aufmerksamkeit der Kinder zu generieren (z. B. Protokoll B, Pos. 87). All die hier genannten Handlungen passierten ohne das vorherige Einverständnis der Kinder oder deren ausdrückliche Bitte um Unterstützung. Darüber hinaus konnten so genannte Assistenzhandlungen identifiziert werden. Ein Beispiel dafür ist unter anderem, wenn die pädagogischen Fachkräfte den Kindern das Gesicht oder den Mund abwischen, obwohl sie dies eigentlich selbst tun könnten (Protokoll B, Pos. 176; 180). Auch hier hatten die Kinder weder ihr Einverständnis gegeben, noch hatten sie die Unterstützung der Betreuer*innen aktiv eingefordert. In keiner der hier genannten Situationen wehrten sich die Kinder physisch oder verbal gegen die Handlungen der Erzieher*innen. Dennoch soll dieser Gesichtspunkt im anschließenden Diskussionsteil vor dem Bezugshintergrund von Partizipation kritisch hinterfragt werden.

5. Diskussionsteil

Im vorletzten Abschnitt der vorliegenden Masterthesis sollen nun die gewonnenen Erkenntnisse gegenübergestellt und mit Rückbezug auf die Fakten aus dem Theorieteil auf den Prüfstand gestellt werden. Darüber hinaus werden mögliche Kritikpunkte der dargebotenen Arbeit thematisiert und Implikationen für die pädagogische Praxis dargelegt.

5.1 Diskussion und Interpretation der Ergebnisse

Die Gliederung des nachfolgenden Kapitels orientiert sich ähnlich dem Ergebnisteil, an den wichtigsten Codes aus den Kategoriensystemen (siehe Anhang G & H). Ein besonderes Augenmerk soll außerdem auf die Thematiken Körperkontakt, sowie Demokratiebildung gelegt werden. Obwohl diese Punkte in den Interviews nicht direkt erfasst wurden, haben sowohl die vorangestellten Theorien, als auch die beobachtete Praxis deren Relevanz deutlich gezeigt.

5.1.1 Freispiel und Morgenkreis

Während der Datenerhebungen standen den Kindern beider Einrichtungen zu jeder Zeit diverse Materialien und Angebote zur Freispielgestaltung zur Verfügung. Dass sie sich über die große Auswahl an Spielmöglichkeiten bewusst sind, zeigte sich vor allem zu Beginn der Kinderfragrunden, als sie diese aufzählten (z. B. Kinderfragerunde B, Pos. 2 ff.). Um eine partizipative Alltagskultur zu schaffen, ist es grundsätzlich wichtig, dass von den Erwachsenen im Tagesablauf ausreichend Freiraum gelassen wird, um die Kinder ihre eigenen Interessen suchen und diese eigenständig verfolgen lassen zu können. Dem Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (2019) nach zu folgen zählt zu Kinderbeteiligung nämlich ebenfalls, für diese angemessene Möglichkeiten zu schaffen ihre eigenen Aktivitäten zu gestalten und ihren Tagesablauf mitzubestimmen. Wie aus den Interviews an mehreren Stellen eindeutig hervorging, sind sich dem auch die Erzieher*innen bewusst. Von ihnen wurde unter anderem betont, dass es für die Entwicklung der Kinder wichtig sei, nicht immer alles durchzuplanen, sondern sie in die sie betreffenden Entscheidungen mit einzubeziehen (z. B. Interview D, Pos. 4).

Dazu zählt auch, den Kindern freizustellen, wann sie Pausen einlegen und sich zurückziehen möchten. In einer der beobachteten Situationen forderte eine Fachkraft ein Kind zum Spielen auf, obwohl es ihr verbal und durch äußere Handlungen deutlich machte, dass es seine Ruhe möchte. Die Erzieher*in verließ die Situation erst, als das Kind ihrer Aufforderung folgte

(Protokoll A, Pos. 3 ff.). Letztendlich sollte es in Kindergärten vorrangig um die Verwirklichung der Interessen und Bedürfnisse der Kinder gehen. Sollten die Vorstellungen des pädagogischen Personals einmal von diesen abweichen, gilt es Kompromissbereitschaft zu zeigen, die Wünsche der Kinder zu berücksichtigen und sie selbst stets zu respektieren. Diesbezüglich verwies eine Pädagog*in im Interview darauf, dass das Thema Partizipation einen großen Bestandteil der Einrichtungskonzeption darstellt und man als pädagogische Mitarbeiter*in auch dazu stehen müsse (Interview A, Pos. 26). Es ist fürderhin die Aufgabe der Erzieher*innen, die kindlichen Interessen auch den Eltern gegenüber zu repräsentieren und mit ihnen eine Bildungspartnerschaft einzugehen, von der die Kinder profitieren können (BayBEP, 2019).

Darüber hinaus soll die zeitliche Begrenzung des Freispiels thematisiert werden. Aus den Gesprächen mit den pädagogischen Fachkräften ging an mehreren Stellen hervor, dass bei der Dauer der Freispielsequenzen die Wünsche der Kinder, wenn möglich beachtet werden (z. B. Interview C, Pos. 44). Die Kinder der einen Gruppe bemerkten während ihrer Befragung wiederum, dass Entscheidung über die Länge des Freispiels nicht bei ihnen läge, sondern bei den Erwachsenen (Kinderfragerunde A, Pos. 39 ff.). Zu beobachten war in beiden Einrichtungen, dass die Erzieher*innen durch ein Aufräumlied das Freispiel der Kinder beendeten, ohne vorher mit ihnen Rücksprache zu halten. An den Reaktionen der Kinder war besonders in einem der beiden Häuser zu erkennen, dass diese noch vertieft in ihr Spiel und nicht bereit zum Aufräumen waren (Protokoll B, Pos. 114 ff.). Dass Kinder prinzipiell lieber spielen, als Ordnung zu schaffen, steht an dieser Stelle außer Frage. Doch im Hinblick auf die Übernahme von Verantwortung ist es für Kindergartenkinder wichtig, einen ordentlichen Umgang mit ihren Spielsachen, genauso wie das Achten von Regeln und Konsequenzen zu erlernen. Denkbar wäre ein Szenario, in dem die Erwachsenen die Kinder fragen, ob sie bereit sind zum nächsten Punkt des gemeinsamen Tagesablaufs überzugehen und sie je nach Antwort eine Abmachung treffen zu lassen. So wäre es möglich, gleichermaßen den Interessen der Kinder zu folgen und ihnen die Grenzen und Ausmaße ihres Entscheidungsspielraums zu vermitteln (Prenzel, 2016). Wird beispielsweise vereinbart das Freispiel zwar erst in zehn Minuten, dann aber durch konsequentes, gemeinsames Aufräumen zu beenden, werden die Auswirkungen ihrer eigenen Entscheidung für die Kinder erlebbar gemacht.

Im Morgenkreis bieten sich zahlreiche Möglichkeiten, um Kinder an Entscheidungsprozessen mitwirken zu lassen, die den gemeinsamen Alltag in der Einrichtung betreffen. Einige davon konnten auch während der Beobachtungen erfasst und als partizipativ identifiziert werden. Darunter fällt beispielsweise das Eröffnen neuer Themen- und Interessensgebiete oder das Abstimmen über geplante Aktivitäten (z. B. Protokoll A, Pos. 52 ff.; Protokoll B, Pos. 130 ff.). In

einem der Interviews bezeichnete sich die Fachkraft als Moderator*in der Gruppe, deren Aufgabe es sei, Impulse zu geben und auf die Einhaltung der Gesprächsregeln zu achten (Interview A, Pos. 30). Beim Dialog mit Kindern gilt es stets darauf zu achten, ihnen „fragend und nicht wissend zu begegnen“ (BayBEP, 2019, S. 395). Dies soll ihnen in erster Linie das Gefühl vermitteln, ernst genommen und gehört zu werden. Da die Fertigkeit Kindergespräche zu moderieren ein hohes Maß an Methodenkompetenzen erfordert, wäre es an dieser Stelle interessant zu erfahren, ob die Erzieher*innen sich über die hohen Anforderungen an ihre Moderator*innenrolle bewusst sind und über entsprechendes theoretisches Wissen verfügen. In diesem Sinne sollte das pädagogische Personal unbedingt Zugriff auf Fortbildungen oder regelmäßige Schulungen zu diesem Thema erhalten, da solche Methodenkompetenzen nur mit entsprechendem Erfahrungsschatz wachsen können (BayBEP, 2019).

5.1.2 Essen

Das gemeinsame Mittagessen in Kindertagesstätten bietet einige potenziell partizipative Situationen. Darin enthalten sind ebenso die Vor-, sowie die Nachbereitung der Nahrungsaufnahme. Bei beiden Beobachtungen wurden die Tische von den Fachkräften gedeckt, ganz ohne oder lediglich unter sehr geringer Einbindung der Kinder. Während des Interviews gab eine der pädagogischen Mitarbeiter*innen zu verstehen, dass die Erwachsenen das Tischdecken immer dann übernehmen würden, wenn es mal schnell gehen müsse (Interview A, Pos. 70). Aufgrund der Auflagen der Coronapandemie fallen manche Partizipationsmöglichkeiten der Kinder derzeit weg, ohne dass die anwesenden Pädagog*innen einen Einfluss darauf ausüben können. Beispielsweise erwähnten die Erzieher*innen beider Einrichtungen es sei unter normalen Umständen üblich, dass die Kinder sich das Essen selbst auf tun und somit über die Portionsgröße bestimmen können (z. B. Interview D, Pos. 54). Dies ist ein wichtiger Punkt der Ernährungserziehung, da Kinder unter anderem lernen sollen, zwischen Hunger und Appetit zu unterscheiden, sowie das eigene Sättigungsgefühl einschätzen und regulieren zu können (BayBEP, 2019). Um dieses Ziel weiterhin umsetzen zu können ist es wichtig, die Kinder an der Bestimmung der Portionsgröße durch entsprechende Kommunikation teilhaben zu lassen. Die Erzieher*innen beider Einrichtungen stellten durch Nachfragen sicher, dass die Kinder das auf ihre Teller bekommen was sie möchten (z. B. Protokoll B, Pos. 161).

Es konnten jedoch bestimmte, von den Fachkräften geschaffene Settings verzeichnet werden, die die Mitbestimmungsmöglichkeiten von Kindern unabhängig von der Pandemiesituation eingrenzen. Wenn den Kindern beispielsweise freisteht was sie essen möchten, dennoch aber

alles probiert muss was angeboten wird, spricht man in der Fachliteratur von so genannter Scheinpartizipation (z. B. BayBEP, 2019). Eine der pädagogischen Mitarbeiter*innen machte während der Befragung deutlich, dass die Kinder ihrer Gruppe dazu angehalten sind, immer von allem zu probieren, da es ihnen ja vielleicht doch schmecken könnte. Ist das einmal nicht der Fall, könnten sie es einfach stehen lassen (Interview B, Pos. 58). Ähnlich berichteten auch die Kinder dieser Einrichtung, sie müssten zwar von allem kosten, dürfen aber alles was ihnen nicht zusagt „liegen lassen“ (Kinderfragrunde A, Pos. 76). Das Bayerische Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz (BayKiBiG) sieht vor, dass Kinder lernen sollen „auf eine gesunde und ausgewogene Ernährung“ (§13 Absatz 1 Satz 1) zu achten. Es ist folglich die Aufgabe der betreuenden Pädagog*innen den Kindern beim Thema Nahrungsaufnahme sensibel und aufgeschlossen zu begegnen, um ihnen diese Fähigkeit ausreichend zu vermitteln. Es ist fraglich inwiefern Kinder ein gesundes Verhältnis zu Lebensmitteln aufbauen können, die sie probieren müssen, obwohl sie das intuitiv nicht wollen. An dieser Stelle darf nicht vergessen werden, dass die Berücksichtigung des Kinderwillens sowohl fester Bestandteil der UN-Kinderrechtskonvention (1989), als auch des Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz ist (BayKiBiG §10). Darüber hinaus kann die Entwicklung des kindlichen Selbstwertgefühls stark gehemmt werden, wenn es gegen seinen Willen mehrfach zu bestimmten Handlungen aufgefordert oder sogar gedrängt wird. Der Wert des gemeinsamen Mittagessens und dessen Auswirkungen auf die Wahrnehmung und das Erleben von Kindern sind allenfalls nicht zu unterschätzen (z. B. Hansen & Knauer, 2015; Ryan et al., 2006).

Ein weiterer wichtiger Punkt ist der soziale Charakter des gemeinsamen Mittagessens. Für die Sozialisierung von Kindern ist förderlich, wenn sie gemeinschaftliche und kommunikative Situationen im Kindergarten erleben und sich an diesen ausgiebig beteiligen können. Dazu gehört auch, sich am Mittagstisch mit Gleichaltrigen austauschen zu können. Durch das Festlegen von Sitzplätzen durch die Erzieher*innen, sowie das Einführen eines Redeverbots, bleibt den Kindern die Chance zur Beteiligung an einer für ihre Sozialisation prägende Situation verwehrt (Interview B, Pos. 52 ff.). Alle Menschen tragen das grundlegende Bedürfnis in sich, sich mit ihren Altersgenoss*innen zu verknüpfen und mit diesen in Austausch zu gelangen. Das gemeinsame Mittagessen bietet demnach eine passende Gelegenheit zur Sozialisationsförderung, der sich das pädagogische Personal in Kindertagesstätten im Sinne der Kinder dringend annehmen sollte (Deci & Ryan, 1993). Dabei ist es entscheidend, dass das Mittagsritual von Erzieher*innen weniger als organisatorische Aufgabe angesehen wird, die schnell und ohne Zwischenfälle passieren muss. Stattdessen sollte das gemeinsame Essen mehr als kommunikatives Szenario

erfahren werden, das diverse Möglichkeiten zur aktiven Mitbestimmung und Teilhabe der Kinder bieten kann (Hildebrandt et al., 2021).

5.1.3 Konflikte

Die Fähigkeit zur konstruktiven Konfliktlösung stellt einen wichtigen Bestandteil der sozialen und emotionalen Kenntnisse eines Menschen dar. Diese Fertigkeit fällt unter den Bereich der Beziehungskompetenzen, welcher außerdem die Fähigkeit zur klaren Kommunikation, sowie zur Kooperation beinhaltet. Diese Kompetenzen zu erlernen soll Heranwachsende später dazu befähigen, „gesunde und positive Beziehungen aufzubauen und aufrechtzuerhalten“ (Becker-Stoll, 2017, S. 214). Im gesamten Beobachtungszeitraum konnte lediglich eine einzige Konfliktsituation erfasst werden. Dabei gerieten zwei Kinder in der Vorbereitungszeit vor dem gemeinsamen Mittagessen aneinander und begannen laut zu schreien:

Erzieher*in	Was ist das Problem?
Kind 4	Er hat mich gehauen!
Erzieher*in	Warum haust du?
Das Kind antwortet nicht.	
Erzieher*in	Du entschuldigst dich bitte.
Das Kind entschuldigt sich und beide gehen.	
Die Fachkraft verlässt das Zimmer.	

Abb. 8: Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll A, Pos. 79-85 (eigene Darstellung)

Auch wenn sich aus der hier dargelegten Situation, aufgrund ihrer kurzen Dauer keine besonders tiefgreifenden Rückschlüsse ziehen lassen, widerspricht sie dem was die Pädagog*innen in den Interviews bezüglich ihrer Konfliktlösestrategien aussagten. Alle interviewten Fachkräfte gaben an, ihnen läge viel daran, Konflikte mit den Kindern ausreichend zu diskutieren und die Sichtweisen aller Beteiligten offen zu legen (z. B. Interview C, Pos. 66). Wie bereits erwähnt, spielte sich das beobachtete Szenario kurz vor dem Mittagessen ab, in der Zeit in der die Kinder sich die Hände waschen sollen und das Essen aus der Küche abgeholt wird. Im vorhergegangenen Abschnitt zum Thema Essen wurde soeben die Gewichtung dieser Situation für das kindliche Erleben dargestellt. Damit geht auch einher, dass die Erwachsenen den Kindern ausreichend Zeit und Aufmerksamkeit in prägenden Situationen entgegenbringen sollten (Hildebrandt et al., 2021). Diese alltäglichen Konstellationen dürfen folglich nicht als

Stressfaktor, sondern müssen vielmehr als gemeinschaftliche Rituale angesehen werden, die die Kinder durch und mit ihren Betreuer*innen gemeinsam erleben können.

Darüber hinaus können häufige Konflikte, die nicht durch das Heranziehen entsprechender Strategien gehandhabt werden, die Selbstwirksamkeitserwartung junger Menschen ernsthaft beeinträchtigen (Gerleigner & Langmeyer, 2017). Fluchen oder Ausschimpfen kann dementsprechend nicht als förderliche Maßnahme zur Konfliktlösung bezeichnet werden (vgl. Kinderfragerunde A, Pos. 100 f.). Da Streitereien unter Kindern nicht absichtlich herbeigeführt werden, liegt es in der Verantwortung der Erwachsenen stets aufmerksam zu sein und die Dialoge der Kinder mit einer gewissen Sensibilität zu verfolgen. Konflikte können prinzipiell sehr partizipationsfördernde Situationen eröffnen, die unter anderem das Erlernen von Empathie ermöglichen (BayBEP, 2019). Da Kinder die Fähigkeit der konstruktiven Konfliktlösung erst erlernen müssen, liegt es in der Verantwortung der Erzieher*innen hier als Mediator*innen zu fungieren, die die Kinder leiten und ihnen angemessene Strategien an die Hand geben. So sollen sie erfahren was es bedeutet, ihre Konflikte selbstständig auszutragen und miteinander zu arbeiten (Prengel, 2016). Den Antworten der befragten Kindergartenkinder nach zu urteilen, sind ausgereifte Konfliktlösetechniken entweder noch nicht in ausreichendem Maße in ihren Einrichtungen präsent oder sie sind sich ihrer eigenen Konfliktlösefähigkeiten gar nicht bewusst (vgl. Kinderfragerunde A, Pos. 100 ff.; Kinderfragerunde B, Pos. 106 ff.). Das Erlernen angemessener Konfliktlösestrategien stellt heutzutage ein tragendes Bildungsziel dar. Insofern sollte das Vermitteln geeigneter Gesprächstechniken auch einen maßgeblichen Bestandteil der Arbeit des pädagogischen Personals in betreuenden Einrichtungen ausmachen (BayBEP, 2019).

5.1.4 Demokratiebildung

Ebenso wichtig wie das Erlernen von Konfliktlösestrategien, ist die Erziehung zur „Fähigkeit und Bereitschaft zur demokratischen Teilhabe“ (BayBEP, 2019, S. 53). Es liegt in den Händen der Erzieher*innen, den Kindern die Bedeutung und Funktionen von Demokratie zu vermitteln. Damit auch die jüngsten Mitglieder unserer Gesellschaft zu demokratiefähigen Individuen heranwachsen, müssen sie in betreuenden Einrichtungen regelmäßig erfahren was es bedeutet, sein Recht auf Mitsprache und Mitbestimmung zu ergreifen und auszuleben. Durch Abstimmungen und Konsensfindung soll ihnen vermittelt werden, was es heißt dem Demokratieprinzip zu folgen. Auf die Frage hin, ob sie selbst bestimmen können, ob sie drinnen oder draußen spielen antworteten die Kinder einer Gruppe: „Nein, weil die Erwachsenen fragen dann und dann zählen die die Kinder und da wo sich mehr gemeldet haben, da gehen wir dann hin.“

(Kinderfragerunde A, Pos. 20). Den Beschlüssen der Mehrheit zu folgen ist ein zentraler Aspekt von Demokratie und wird beispielsweise durch solche Abstimmungen für Kinder erlebbar gemacht.

Da in Kindergärten ganz grundsätzlich eine Asymmetrie zwischen Kindern und Erwachsenen besteht, die sich anhand von partizipativen Strukturen nicht vollumfänglich beseitigen lässt, soll an dieser Stelle besonders die Bedeutung von Anerkennung hervorgehoben werden. Durch das Vermitteln von Selbstvertrauen und Selbstschätzung, sollen Kinder lernen sich als autonome Individuen wahrzunehmen, die ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse vertreten können (Coelen, 2010). In Folge dessen ist es beispielsweise in Abstimmungssituationen wichtig, der Diskrepanz zwischen Kindern und Erwachsenen entgegen zu wirken, in dem für alle die gleichen Regeln gelten. Dies konnte unter anderem während der Kinderkonferenz beobachtet werden, als die Gruppe sich mit der Findung eines neuen Bildungsthemas befasste (Protokoll A, Pos. 52 ff.). Die Erzieher*innen konnten, genau wie alle Kinder zwei Stimmen abgeben und letztendlich wurde das Thema mit den meisten Stimmen gewählt.

Wie bereits erwähnt, ist es nicht möglich die Asymmetrie zwischen Erwachsenen und Kindern in betreuenden Einrichtungen durch Partizipation gänzlich aufzuheben. Doch können gewisse Handlungen der Pädagog*innen das Gefälle noch verstärken. Um diesen Punkt auszuführen, wird erneut das Beispiel der Kinderkonferenz herangezogen. Diese mittlerweile weitverbreitete Form der Kinderbeteiligung kann spontan oder regelmäßig innerhalb der Gruppen abgehalten werden. Daraus können sich auch einrichtungsübergreifende Sitzungen entwickeln, wie beispielsweise das Kinderparlament. Aus den Ergebnissen der Fachkräfteinterviews ging hervor, dass in einer Einrichtung regelmäßig sowohl Kinderkonferenzen, als auch Kinderparlamentsitzungen abgehalten werden (z. B. Interview A, Pos. 20). In der anderen Einrichtung hingegen werden die Anliegen der Kinder und Erzieher*innen, sowie die aktuellen Gruppenthemen „eher spontan“ (Interview C, Pos. 26) besprochen. Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan (2019) sieht vor, dass sowohl die Erwachsenen, als auch die Kinder ihre Konferenzen moderieren können. Wie bereits im Abschnitt zum Thema Morgenkreis erwähnt, bedarf es für die Moderation von Gesprächssituationen mit Kindern ein hohes Maß an Methodenkompetenz. Dazu zählt vor allem, die Kinder in ihren Ideen und Vorhaben nicht unnötig einzuschränken. In der verfolgten Kinderkonferenz aus Protokoll A (siehe Pos. 52 ff.) hatte die moderierende Fachkraft bei Weitem den größten Sprechanteil. Es wurden wichtige Punkte zur Innenraumgestaltung und den Inhalten, sowie Kritikpunkte thematisiert. Interessant wäre jedoch zu wissen, welche Punkte die Kinder von sich aus ansprechen würden, wenn man ihnen die Moderation ihrer Konferenz überlässt. Im Rahmen von Kinderkonferenzen bieten sich Räume, in denen Kinder

„demokratische Einstellungen und Handlungskompetenzen erfahren und einüben [können].“ (BayBEP, 2019, S. 401). Dazu gehört ebenfalls die Übernahme von Verantwortung. Um das Erleben des Mitspracherechts und all seinen Facetten für Kinder möglichst umfangreich und realitätsnah zu gestalten, sollte ihnen wann immer möglich die Gelegenheit gewährt werden, sich selbst zu vertreten. Das bedeutet, dass die anwesenden Erzieher*innen ihre eigenen Meinungen und Ziele zurückstellen und lediglich dann unterstützend eingreifen, wenn es im Sinne der Gesprächsregeln tatsächlich von Nöten ist.

Ein weiteres Phänomen, das während der Datenerhebungen beobachtet werden konnte ist das *Kind des Tages*, das in einer der beiden begleiteten Einrichtungen täglich von den pädagogischen Fachkräften bestimmt wird. Dem Kind des Tages kommen bestimmte Vorzüge zu, beispielsweise darf es die Kerze im Morgenkreis entzünden, die CD für die Mittagsentspannung auswählen und beim gemeinsamen Buch lesen auf der Couch liegen (z. B. Protokoll A, Pos. 74 ff.). Seitens der Pädagog*innen wird darauf geachtet, dass jedes Kind drankommt und alle mal Kind des Tages sein dürfen. Dieses Konstrukt soll nun vor dem Hintergrund der Demokratiebildung kritisch hinterfragt werden. Thomas W. Coelen (2010) macht unter anderem darauf aufmerksam, dass Demokratie als Lebensform mit Kooperation, Fairness und Solidarität einhergeht. Wie kooperativ kann aber eine Gruppe sein, in der jeweils nur einer einzelnen Person bestimmte Rechte zukommen? Die Demokratie als solche ist in ihrem Fortbestand auf die Partizipation aller Stimmberechtigten angewiesen. Darüber hinaus werden potenziell partizipative Situationen von vornherein ausgeschlossen, indem die Entscheidungen allein dem Kind des Tages übertragen werden. Würden beispielsweise mehrere Kinder auf der Couch liegen wollen, wäre dies eine gute Gelegenheit, um sich gemeinsam über einen Kompromiss zu verständigen und konstruktive Konfliktlösung zu üben. Genauso verhält es sich mit der Auswahl der CD für den Mittagsschlaf. Durch das Abstimmen über Entscheidungen die alle Kinder einer Kindergartengruppe betreffen, können sie bereits früh erfahren, wie sie von ihrem Recht auf Mitbestimmung Gebrauch machen und welche Auswirkungen ihre Teilhabe auf die Gemeinschaft haben kann (BayBEP, 2019). Vor dem Aspekt der Wertschätzung kann die Auswahl eines Kindes des Tages hingegen als positiv gewertet werden. Den Erzieher*innen nach zu urteilen, gehen Wertschätzung und Partizipation Hand in Hand (vgl. Kapitel 4.1). Demnach zu folgen, kann es die Kinder in ihrer Beteiligungsförderung, sowie ihrer Selbstwahrnehmung durchaus bestärken, wenn ihnen von Zeit zu Zeit besondere Mitbestimmungsrechte eingeräumt werden.

5.1.5 Körperkontakt und Assistenzhandlungen

Abschließend sollen nun die Aspekte Körperkontakt, sowie Assistenzhandlungen umfassend diskutiert werden. Vorneweg kann gesagt werden, dass die befragten Fachkräfte sich definitiv ihrer Verantwortung bewusst sind, einerseits die Intimsphäre der Kinder zu schützen und ihnen andererseits dabei zu helfen ein Bewusstsein für diese zu entwickeln (z. B. Interview B, Pos. 40). Gleichermaßen liegt es in der Pflicht des pädagogischen Personals, den Kindern ein Gespür für die eigene Gesundheit nahezubringen (BayBEP, 2019). In Bezug auf das Windeln wechseln ist es demnach unabdinglich, den Kindern zu erklären weshalb das regelmäßige Wickeln für ihre physische Gesundheit so wichtig ist. Ferner noch gilt es den Willen der Kinder zu respektieren, wenn sie nicht in einem bestimmten Moment oder von einer gewissen Person gewickelt werden wollen. Aus den Fachkräfteinterviews ging an verschiedenen Stellen hervor, dass die Erzieher*innen stets darum bemüht sind, in Bezug auf das Wickeln den Wünschen der Kinder nachzukommen (z. B. Interview A, Pos. 42). Doch ähnlich wie beim Essen spielt auch hier der zeitliche Ablauf innerhalb der Gruppe, sowie die Verfügbarkeit der Pädagog*innen eine entscheidende Rolle: „Wir wechseln uns eigentlich ab. Je nachdem wer gerade Zeit hat.“ (Interview C, Pos. 42). Der eigentliche Widerspruch zu dem, was beispielsweise in den Interviews A und B gesagt wurde bestand allerdings darin, was in Protokoll A beobachtet wurde. Eine der pädagogischen Fachkräfte wendete sich dabei nämlich nicht fragend an ein Wickelkind, sondern mit der Aussage: „Und wir machen jetzt eine frische Windel.“ (Protokoll A, Pos. 20). Diese Art von Aufforderung erschwert es Kindern, ihr Recht auf aktive Mitbestimmung in Bezug auf ihre ureigenen Angelegenheiten wahrzunehmen. Auch Nein sagen zu lernen gehört zu den grundlegenden Bildungs- und Erziehungszielen unserer Gesellschaft (BayBEP, 2019). Um auch Kleinkindern schon zu vermitteln, dass sie immer eine Wahl haben, liegt es in der Verantwortung der pädagogischen Mitarbeiter*innen die alltäglichen Szenarien und Abläufe so zu gestalten, dass sie ihr Recht auf Mitbestimmung tatsächlich erleben können. Dies gilt vor allem in Bezug auf die Bestimmung über den eigenen Körper, sowie die eigene physische und psychische Gesundheit. In diesem Sinne gilt es jeden physischen Kontakt mit den Kindern im Voraus abzuklären und nicht über sie hinweg zu bestimmen. Darunter fallen auch das am Arm festhalten oder Herumdrehen von Kindern, um deren Aufmerksamkeit zu generieren (z. B. Protokoll B, Pos. 67).

Fürderhin soll der Unterschied zwischen Unterstützung und so genannten Assistenzhandlungen verdeutlicht werden. Welchen Stellenwert Unterstützung, sowie die emotionale Verfügbarkeit von Bezugspersonen in der kindlichen Entwicklung einnimmt, macht unter anderem Fabienne

Becker-Stoll (2017) deutlich. Besonders beim Erlernen der Emotionsregulation sind Kinder anfangs auf die Hilfe der betreuenden Pädagog*innen angewiesen. Ebenso können sich die Kinder gegenseitig unterstützen, beispielsweise in Form einer Patenschaft. Diese kann offiziell (vgl. Kinderfragerunde A, Pos. 24 ff.) oder inoffiziell (vgl. Interview C, Pos. 34) existieren und soll den Kindern helfen, Verantwortung für sich selbst und andere zu erleben. Anders verhält es sich mit verbalen und nonverbalen Handlungen von Erzieher*innen, die zwar auf die Unterstützung der Kinder abzielen, von diesen aber weder im Voraus genehmigt, noch eingefordert wurden. Während der Datenerhebung ergaben sich mehrere beispielhafte Situationen. Vor allem nach dem Mittagessen wurde mehreren Kindern das Gesicht mit einem Tuch abgewischt, ohne dass diese vorher gefragt wurden oder die Chance bekamen es selbst zu versuchen (Protokoll B, Pos. 176). Tätigkeiten dieser Art können eindeutig als partizipationshemmendes Verhalten eingestuft werden, da sie die Mitbestimmungsrechte der Kinder weitgehend außer Acht lassen (Hildebrandt et al., 2021).

In einem anderen Szenario verschüttete ein Kind versehentlich einen der Trinkbecher voller Wasser. Eine vorbeigehende Fachkraft holte daraufhin einen Lappen, schob das Kind mit den Worten „Geh mal zur Seite.“ (Protokoll B, Pos. 104) aus der Pfütze und wischte den Boden alleine wieder trocken. Das Kind verließ die Situation und ging wieder zum Freispiel über (Protokoll B, Pos. 102 ff.). Hier wurde eine wichtige Gelegenheit verpasst, Verantwortung zu erleben und dem Kind deutlich zu machen, dass man Missgeschicke und Fehler gemeinsam wieder beheben kann. Anstatt mit dem Kind in den Dialog zu treten und es selbstständig nach einer Lösung suchen zu lassen, hat die pädagogische Fachkraft die Situation für das Kind gehandhabt, sodass es daraus vermutlich nur wenig lernen konnte. Ähnlich dazu wurde am Basteltisch beobachtet, wie eine der Erzieher*innen eines der Kinder ermahnte. Zuvor hatte dieses unaufgefordert etwas auf das Papier eines kleineren Kindes geklebt. Nur kurze Zeit später griff die Pädagog*in über den Tisch, um die Schere des jüngeren Kindes beim Ausschneiden zu führen. Das Kind hatte weder darum gebeten, noch in irgendeiner Form Unmut über fehlende Assistenz geäußert (Protokoll B, Pos. 55 ff.). Es ist also fraglich, weshalb die Fachkraft genau das tat, was sie kurz zuvor einem anderen Kind untersagt hatte, nämlich sich unaufgefordert in die Bastelarbeiten eines anderen Kindes einzumischen.

Oftmals empfinden Erwachsene Szenarien wie die hier aufgeführten als weniger stressig, wenn sie sich anstatt auf die Beteiligung, beziehungsweise Initiative der Kinder zu warten, selbst um eine Problemlösung sorgen. Doch allein durch gelebte Partizipation können Kinder letztendlich erfassen, was es bedeutet ein aktiver Teil der Gesellschaft zu sein und in dieser mitwirken zu können. Denn „Kinder werden sich dauerhaft nur dann an Mitbestimmungs- und

Gruppenentscheidungsprozessen beteiligen, wenn sie verlässlich im Alltag darin gestärkt werden, eigene Bedürfnisse zu erkennen, zu benennen und über ureigenste [sic] Angelegenheiten selbst zu bestimmen.“ (Hildebrandt et al., 2021, S. 13).

5.2 Rückbezug und mögliche Forschungslücken

Um den Diskussionsteil der dargelegten Masterthesis abzuschließen, sollen die zu beantwortenden Forschungsfragen ein letztes Mal aufgegriffen und mögliche Schwachpunkte des Forschungsvorgehens thematisiert werden. Diese Arbeit basiert auf der in der UN-Kinderrechtskonvention (1989) verankerten Grundannahme, dass alle Kinder der Vereinten Nationen dieselben Rechte auf Teilhabe, Förderung, sowie besondere Fürsorge und Unterstützung innehaben. Aufgrund ihrer außerordentlichen Relevanz für die Arbeit des pädagogischen Personals in betreuenden Einrichtungen, wurde die Umsetzung ebendieser Konvention untersucht. Dabei muss als Erstes kritisiert werden, dass der pädagogische Alltag nicht so umfangreich dokumentiert und erfasst werden konnte, wie eingangs geplant. Für die sozialwissenschaftliche Forschung, sowie die pädagogische Praxis ist es gleichermaßen von Bedeutung den aktuellen Stand in betreuenden Einrichtungen regelmäßig abzufragen und diesen so realitätsnah wie möglich abzubilden. Dadurch soll ebenfalls sichergestellt werden, ob und inwiefern bestimmte Ziele mit den derzeit verfügbaren Methoden und Instrumenten erreicht werden können. Darunter zählen beispielsweise die Millenniumsziele der Vereinten Nationen in Bezug auf Kinder, sowie die Bildungs- und Erziehungsziele des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans (Bundeszentrale für politische Bildung, o. D.; BayBEP, 2019).

Die im Rahmen der hier präsentierten Abschlussarbeit gewonnenen Ergebnisse, lassen sich bis zu einem gewissen Grad als Indikatoren für den derzeitigen Stand von Partizipation in Kindertagesstätten heranziehen. Ziel war es in erster Linie aufzudecken, inwiefern Partizipation in betreuenden Einrichtungen verankert ist und inwieweit diese tatsächlich im Alltag umgesetzt wird. Aus dem Ergebnisteil können sowohl partizipationsfördernde, sowie partizipationshemmende Maßnahmen und Konstrukte entnommen werden, die derzeit in Kindertagesstätten Anwendung finden (siehe Kapitel 4). Es kann nun abschließend eindeutig bestätigt werden, dass die Teilhabe von Kindern einen großen Stellenwert in den untersuchten Einrichtungskonzepten einnimmt. Dies war bereits darin zu erkennen, dass beide Kindergärten dem Leitgedanken von Maria Montessori folgen (Montessori Deutschland, o. D.). Bemerkenswert ist dabei, wie unterschiedlich die beiden Einrichtungen in mancher Hinsicht agieren, obwohl sie auf demselben pädagogischen Leitgedanken basieren. Aus den Expert*inneninterviews ging hervor, dass die

pädagogischen Fachkräfte um die Bedeutung Beteiligungs- und Förderungsrechte der Kinder wissen und stetig darum bemüht sind, diese für sie erlebbar zu machen (vgl. Kapitel 4.1). Dazu gehört im Sinne des Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention (1989) auch, dass Kinder sich an allen sie betreffenden Entscheidungen gemäß ihres Entwicklungsstandes beteiligen oder sich enthalten können. Das Prinzip der Abstimmung über gemeinsame Aktivitäten, sowie Bildungs- und Interessenthemen kommt in vielen Punkten des Kitaalltags zum Tragen und trägt einen großen Teil zur Verwirklichung der Kinderrechte bei.

Gleichzeitig gab die Beobachtung, sowie die Befragung der Kinder einige Hinweise darauf, dass Partizipation noch nicht in all ihren umfangreichen Facetten in Kindertagesstätten ausreichend gelebt wird (vgl. Kapitel 4.2 & 4.3). Der in der Theorie ausführlich beschriebene Sachverhalt, dass alle Menschen das Bedürfnis haben, sich mit ihren Altersgenoss*innen auszutauschen und in ihrem sozialen Umfeld aktiv mitzuwirken, konnte durch die beobachtende Begleitung der Kinder sicherlich bestätigt werden (vgl. Kapitel 2.2). Dabei ist es eine zentrale Aufgabe der Arbeit des pädagogischen Personals sie darin zu unterstützen, dass sie ihre eigenen Bedürfnisse erkennen und kommunizieren, sowie die der anderen Kinder respektieren zu lernen. Sowohl bei der Konfliktlösung, als auch beim Austausch im Morgenkreis, beziehungsweise während der Kinderkonferenz konnte beobachtet werden, dass die Gespräche vorwiegend von den Erwachsenen geführt wurden. Da die Erzieher*innen in den Interviews zu verstehen gaben, dass Kinder oftmals kreative Einfälle und wirklich gute Ideen haben fragt sich, weshalb sie ihnen nicht mehr Raum bieten, um diese zu verfolgen. Ferner noch bleibt zu hoffen, dass das gemeinsame Mittagessen in Zukunft mehr als soziale Situation verstanden und der Wert für das kindliche Erleben noch tiefergehend erfasst wird. Die Restriktionen der Coronapandemie spielen hier eine nicht zu verachtende Rolle, doch bieten sich mit den Lockerungen einhergehend wieder mehr Möglichkeiten für Pädagog*innen, die Nahrungsaufnahme als gesellschaftliches Ritual zu gestalten, dass alle Anwesenden gerne miteinander erleben. Selbstverständlich kann der Beruf der pädagogischen Fachkraft zeitweise mit Stress und Überforderung zusammenhängen, doch letztendlich steht das Wohl der Kinder an erster Stelle. Darüber hinaus können auch die Erwachsenen davon profitieren, sich unvoreingenommen auf die Essenssituationen mit den Kindern einzulassen.

Ein weiterer Punkt der mehr Aufmerksamkeit bedarf, ist das Thema Körperkontakt (vgl. Kapitel 4.3 & 5.1). Physischer Kontakt ist etwas sehr Intimes und dessen Bedeutung darf folglich keineswegs unterschätzt werden. Es ist die Aufgabe der pädagogischen Mitarbeiter*innen, den Kindern ein Gefühl von Selbstwahrnehmung, sowie Selbstschätzung zu vermitteln. Dazu gehört auch, den eigenen Körper, sowie die Intimsphäre Anderer kennen, verstehen und achten

zu lernen (BayBEP, 2019). Die beobachtete Praxis hat bestätigt, dass die Erzieher*innen vorwiegend gute Intentionen haben, wenn sie den Kindern durch Assistenzhandlungen, wie beispielsweise das Mund abwischen, vermeidlich helfen. Doch in Wahrheit schränkt es die Kinder nicht nur in ihren Möglichkeiten auf Selbstbestimmung ein, sondern überschreitet auch eine sehr sensible Grenze, ohne dass das Kind dazu eingewilligt hätte. Nein zu sagen ist eine der wichtigsten Kompetenzen, um das eigene körperliche und geistige Wohl zu schützen. Um Kindern zu ermöglichen dies zu lernen, müssen Erwachsene sie fortlaufend daran erinnern, dass sie stets eine Wahl haben (BayBEP, 2019; Hildebrandt et al., 2021). Da Handlungen wie das Gesicht abwischen oder zu einem Hindrehen beim Sprechen, bereits für viele Erzieher*innen zur Routine geworden sind, muss vorerst die Aufmerksamkeit für das Thema Körperkontakt deutlich geschürt werden. Es kann auch als Kritikpunkt der hier vorliegenden Untersuchung betrachtet werden, dass das Thema physischer Kontakt während der Interviews nur bedingt, beziehungsweise nicht direkt angesprochen wurde. Die Relevanz der Thematik ergab sich erst im Nachhinein aus der beobachteten Praxis und stellt eine ernstzunehmende Angelegenheit dar. Sicherlich sind sich viele Pädagog*innen nicht darüber bewusst, welche Auswirkungen die vermeidlich kleinen Gestiken für das kindliche Erleben haben können. Deshalb ist die Thematisierung von Assistenzhandlungen durch betreuendes Personal unabdingbar.

Wie bereits an früherer Stelle erwähnt, ist Partizipation als ein stetiger Prozess zu verstehen, der fortlaufend in sich überprüft und optimiert werden muss (BayBEP, 2019). Um dieses Vorhaben letztendlich umzusetzen, bedarf es ausgereifter Fort- und Weiterbildungsangebote für pädagogisches Personal. Dass Partizipation bereits ein weitläufiges Fachgebiet der Ausbildung zur pädagogischen Fachkraft darstellt, bestätigten auch die befragten Erzieher*innen (vgl. Kapitel 4.1). Die Verankerung von Partizipation in Kindertagesstätten, kann also auch seitens der pädagogischen Mitarbeiter*innen als gegeben angesehen werden. Allerdings muss die Umsetzung weiterhin kritisch beäugt werden, da die praktische Realisierung für die Entwicklung der Kinder entscheidend ist. Es geht darum, Pädagog*innen fortlaufend Methoden und Bildungsangebote bereitzustellen, die ihnen bei der Umsetzung kindlicher Teilhabe helfen sollen. Nur durch regelmäßige Reflexion und Optimierung der pädagogischen Arbeit, können Kinder die qualitativ angemessene Betreuung und Bildung erhalten, die sie benötigen, um zu eigenständigen und demokratiefähigen Individuen heranzuwachsen.

6. Fazit und Ausblick

Zu Beginn der vorliegenden Arbeit wurde statuiert, dass alle Menschen der Vereinten Nationen und somit auch die jüngsten Mitglieder unserer Gesellschaft, die gleichen Rechte haben. Durch Partizipation werden diese für Kinder verständlich und erlebbar gemacht (BayBEP, 2019). Mit der Hilfe von Erwachsenen sollen sie altersgemäß an Eigenständigkeit und Selbstbestimmung herangeführt werden. Wie sich nun an den Auszügen aus der Praxis erkennen lässt, sind Pädagog*innen bei der Umsetzung dieses Vorhabens ein wesentlicher Bestandteil. Auch beim Erreichen gesellschaftlicher Zielsetzungen, wie beispielsweise den Millenniumszielen spielen pädagogische Einrichtungen und Fachkräfte eine wertvolle Rolle. Bis zum Jahr 2015 konnten unter anderem die Kindersterblichkeit, sowie der Hunger bei Kindern deutlich vermindert werden. In Bezug auf die Grundschulbildung für alle Kinder besteht zwar bis heute noch Handlungsbedarf, doch können auch hier mit Sicherheit positive Tendenzen verzeichnet werden (Bertram, 2017). Aus der vorliegenden Untersuchung, sowie den Erfahrungen der pädagogischen Fachkräfte ging hervor, dass auch im Hinblick auf kindliche Teilhabe bemerkenswerte Fortschritte zu erkennen sind. Partizipation wird nicht nur unter fachkundigen Personen stetig präsenter, die Kindern selbst fordern ihr Recht auf Teilhabe auch aktiv ein. Dieser Wandel lässt darauf hoffen, dass es Kindern in Zukunft möglich sein wird, bei Entscheidungen die sie betreffen in allen Bereichen mitwirken zu können.

Für den Fortbestand der Demokratie ist es unabdingbar, auch die jüngsten Mitglieder der Gesellschaft in die Funktions- und Wirkungsweisen der politischen und sozialen Entscheidungsstrukturen einzuführen. Eine demokratische Gesellschaft ist auf die Beteiligung all ihrer Stimmberechtigten angewiesen und lebt letztendlich von der Mitbestimmung aller Beteiligten am sie betreffenden Geschehen (Coelen, 2010). Das immer größer werdende Bedürfnis von Kindern, an den sie betreffenden Entscheidungen teilzuhaben und ihre Meinung zu äußern lassen positive Tendenzen für das Wachstum und die Verbreitung von Partizipation vermuten. Im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan heißt es: „Um sich zu beteiligen, sind Kinder und Erwachsene herausgefordert, ihre eigenen Interessen wahrzunehmen, auszudrücken und in gemeinsame Entscheidungsprozesse einbringen zu können [...]“ (BayBEP, 2019, S. 393). Daraus kann geschlossen werden, dass die Zusammenarbeit von Pädagog*innen und Kindern sowohl ein wertvoller Aspekt von Demokratiebildung ist, als auch für das Erlernen von Selbstverwirklichung als unverzichtbar gilt. In der heutigen Gesellschaft ist es als pädagogische Fachkraft nahezu unmöglich, es allen Eltern der zu betreuenden Kinder recht zu machen. Einerseits können sich die elterlichen Erziehungsstile teilweise drastisch voneinander unterscheiden. Andererseits

treffen hier teilweise unterschiedliche Kultur- und Sprachkreise aufeinander (Becker-Stoll, 2017). Der Wert einer positiv geprägten Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und pädagogischen Mitarbeiter*innen darf folglich auf keinen Fall unterschätzt werden. Letzten Endes sollte das physische und psychische Wohl des Kindes im Vordergrund stehen. Basierend auf dieser Grundlage, ist es an den Erwachsenen ein sicheres, partizipatives und lehrreiches Umfeld zu kreieren, in dem die Kinder wachsen und sich selbst verwirklichen können. Bereits Maria Montessori gab zu verstehen, dass nicht das Kind sich an die Umgebung anpassen soll, sondern die Umgebung sich an das Kind anpassen muss (Montessori Deutschland, o. D.).

Einen Ausblick auf die zukünftige Anwendbarkeit von Partizipation bieten die aktuellen Auswirkungen des Krieges zwischen Russland und der Ukraine. Im März dieses Jahrs befanden sich etwa 4,3 Millionen Kinder auf der Flucht aus ihrer Heimat (UNICEF, 2022). Die Effekte von Krieg und Flucht auf Kinder werden immer wieder vor verschiedenen Bezugshintergründen untersucht und sind gänzlich ernst zu nehmen (z. B. Becker-Stoll, 2017; Gerokosta, 2017; Lang, 2018). Für Kinder und auch für Eltern mit Migrationshintergrund stellt der Besuch einer Kindertagesstätte eine besondere Herausforderung dar. Durch mögliche Sprachbarrieren und kulturelle Unterschiede können sich bei ihrer Inklusion komplexe Situationen ergeben, die es fürsorglich und unvoreingenommen zu handhaben gilt. Gleichzeitig stellt die Einbindung von Kindern mit Fluchterfahrung die pädagogischen Fachkräfte vor die Aufgabe, ihnen ein Umfeld zu bieten, indem sie sich wertgeschätzt und sicher fühlen. An dieser Stelle ist es besonders wichtig, auf die Interessen der Kinder einzugehen und ihnen dabei zu helfen sich selbst und ihre eigenen Bedürfnisse als wertvoll zu empfinden (Becker-Stoll, 2017). Die Weiterentwicklung, sowie eine weitgehende Förderung von sozialen, emotionalen und interkulturellen Kompetenzen bei pädagogischen Fachkräften ist alldem zu Folge eine Herausforderung, die seitens der Politik, sowie seitens der Gesellschaft ernst genommen und beständig reflektiert werden muss. Auf diesem Weg soll garantiert werden, dass die Wünsche und Bedürfnisse der Kinder in betreuenden Einrichtungen in den Mittelpunkt gerückt und alle Individuen als solche respektiert und wertgeschätzt werden können. Als zentraler Aspekt dieser Arbeit soll hervorgehen, wie bedeutsam die tatsächliche Umsetzung, sowie das Leben und Erleben von Partizipation für alle Menschen sind. Denn, um Kindern zu ermöglichen, sich zu sozial und emotional kompetenten Mitgliedern der Gesellschaft zu entwickeln, müssen Worten nachweislich Taten folgen.

Literaturverzeichnis

- Akremiti, L. (2014). Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur, J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Springer VS, Wiesbaden.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration & Staatsinstitut für Frühpädagogik (2019): *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. Berlin: Cornelsen, 10. Auflage.
- Becker-Stoll, F. (2017). Fragt die Kinder! -Was macht eine gute Kindertagesstätte aus? Plädoyer für eine emotionale Wende in der frühen Bildung. In H. Bertram (Hrsg.), *Zukunft mit Kindern, Zukunft für Kinder. Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland im europäischen Kontext* (S. 205-220). Verlag Barbara Budrich.
- Becker-Stoll, F. (2019). Pädagogische Qualität und sozial-emotionales Lernen (SEL). In F. Becker-Stoll, E. Reichert-Garschhammer & B. Broda-Kaschube (Hrsg.), *Pädagogische Qualität für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf. Armut, Entwicklungsgefährdung und Fluchterfahrung im Blick* (S. 115-133). Göttingen, Vandenhoeck u. Ruprecht.
- Bertram, H. (2017). Zukunft mit Kindern: Kinderrechte sind konkret. In: H. Bertram (Hrsg.), *Zukunft mit Kindern, Zukunft für Kinder. Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland im europäischen Kontext* (S. 7-17). Verlag Barbara Budrich.
- Bundeszentrale für politische Bildung (o. D.). *Millenniumsziele*. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/kriege-konflikte/dossier-kriege-konflikte/504308/millenniumsziele/> [12.07.2022]
- Coelen, T. W. (2010). Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56, 1, S. 37-52.

- Danner, S. (21.05.2012). *Partizipation von Kindern in Kindergärten: Hintergründe, Möglichkeiten und Wirkungen*. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/136767/partizipation-von-kindern-in-kindergaerten-hintergruende-moeglichkeiten-und-wirkungen/> [13.07.2022]
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39, 2, S. 223-238.
- Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (o. D.). *Geltungsbereich, Struktur und Inhalt. Der Aufbau der UN-Kinderrechtskonvention*. Verfügbar unter: <https://www.kinderrechte.de/kinderrechte/aufbau-der-konvention/> [18.04.2022]
- Dudenredaktion (o. D.). *Partizipation auf Duden online*. URL: <https://www.duden.de/node/108780/revision/507883> [23.06.2022]
- Gerleigner, S. & Langmeyer, A. N. (2017). Subjektives Wohlbefinden von Kindern in der Familie unter Berücksichtigung der Sozialisationsinstanzen Schule und Freunde. In H. Bertram (Hrsg.), *Zukunft mit Kindern, Zukunft für Kinder. Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland im europäischen Kontext*, S. 61-83. Verlag Barbara Budrich.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine, Chicago.
- Gerokosta, V. S. (2017). Integration of refugee children in kindergarten. Views of nursery teachers in the prefecture of Chios. In *Journal of Contemporary Education, Theory & Research* (1) 1, S. 33-40.
- Hansen, R. & Knauer, R. (2015). *Das Praxisbuch: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita: Wie pädagogische Fachkräfte Partizipation und Engagement von Kindern fördern*. Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Harwardt-Heinecke, E. & Ahnert, L. (2013). Bindungserfahrungen in Kindergarten und Schule in ihrer Wirkung auf die Schulbewährung. Zusammenfassende Ergebnisse aus der BSB-Studie - In: *Zeitschrift für Pädagogik* (59) 6, S. 817-825.

- Hildebrandt, F., Walter-Laager, C., Flöter, M., Pergande, B. (2021): *Abschlussbericht zur Studie*, (Hrsg.) Fachhochschule Potsdam / Entwicklungsinstitut PädQUIS / An-Institut der Alice Salomon Hochschule / Kooperationsinstitut der Universität Graz.
- Hoffsommer, J. & Koop, C. (2017). Partizipation und Hochbegabung. In C. Koop & M. Riefeling (Hrsg.), *Alles eine Frage der Haltung!? Begabtenförderung in der Kindertagesstätte*, S. 43-49. Karg-Stiftung. Frankfurt.
- Lang, P. (2018). Pädagogik in Zeiten von Krieg und Terror. In *Jahrbuch für Pädagogik* (313). Berlin.
- Maywald, J. (2019). Kinderrechte als normative Grundlage für Teilhabe in der frühen Bildung. In L. Correll & J. Lepperhoff (Hrsg.), *Teilhabe durch frühe Bildung. Strategien in Familienbildung und Kindertageseinrichtungen*, S. 61-72. Beltz Juventa.
- Montessori Deutschland (o. D.). *Über die Montessori-Pädagogik*. Verfügbar unter: <https://www.montessori-deutschland.de/ueber-montessori/ueber-die-montessori-paedagogik/> [27.06.2022].
- Nittel, D. & Tippelt, R. (2019). *Pädagogische Organisationen im System des Lebenslangen Lernens. Die LOBE-Studie: Über die Institutionalisierung einer bildungspolitischen Leitidee*. Wbv, Bielefeld.
- Prenzel, A. (2016). *Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen (47). München.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 54–67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). *Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions*. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.

Ryan, R. M.; Deci, E. L.; Grolnick, W. S.; La Guardia, J. G. (2006): The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. In: D. Cicchetti, D.; D.J. Cohen (Hrsg.): *Developmental psychopathology: Theory and method*, S. 795-849.

Statistisches Bundesamt (2021). *Betreuungsquoten von Kindern unter 6 Jahren in Kindertagesbetreuung am 01.03.2021 nach Ländern*. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/betreuungsquote.html;jsessionid=5A704E0409576A8EB719D940608AD17B.live741> [16.04.2022]

Tegethoff, H. G. (2013). Qualitative Sozialforschung im sozialwissenschaftlichen Studium. In *Diskussionspapiere aus der Fakultät für Sozialwissenschaft – 13 – 1*.

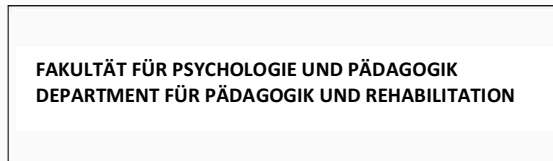
UNICEF (24.03.2022). *UNICEF: Mehr als die Hälfte der ukrainischen Kinder auf der Flucht*. Verfügbar unter: <https://www.unicef.de/informieren/aktuelles/presse/2022/ukraine-mehr-als-die-haelfte-der-ukrainischen-kinder-vertrieben/264610> [13.07.2022]

UN-Kinderrechtskonvention (1989). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes*. Verfügbar unter: <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention> [16.04.2022]

UN-Vollversammlung. (1948). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte* (217 [III] A). Paris. Verfügbar unter: <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> [16.04.2022]

Weltzien, D., Bolenz, T., Freihaut, D., Herrmann, D., & Kolep, J. (2020). Partizipation aus Kindersicht. Erste Befunde aus einer qualitativen Teilstudie im Rahmen des Projekts InKluKiT. *der empirischen Kinder-und Jugendforschung*, 6, 69.

A) Elterninformation



Elterninformation zur Dokumentation der Datenerhebung im Rahmen meiner Masterarbeit zum Thema „Partizipation in der Kita“

Sehr geehrte Damen* und Herren*, liebe Eltern!

Hiermit möchte ich Sie über die geplante Aufzeichnung eines Vormittags in der Kindergartengruppe Ihres Kindes im Rahmen meiner Masterarbeit zum Thema *Partizipation in der Kita* informieren.

Informationen zum Rahmen des Vorhabens

Bereits kleine Kinder streben nach der Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit. Hand in Hand mit Partizipation (= Teilhabe / Mitbestimmung) dienen diese als Grundlage für gute Bildung, Erziehung und Betreuung. Vor allem Letzterem kommt aufgrund stetig ansteigender Betreuungszeiten ein immer höherer Stellenwert zu, wobei die Befriedigung der Grundbedürfnisse als Qualitätsmerkmal für Betreuungseinrichtungen verstanden werden kann. Partizipation ist eines von vielen Kinderrechten das ihnen ermöglicht soll, sich aktiv an der Mitgestaltung ihres gemeinsamen Alltags zu beteiligen. Aufgrund des hohen Stellenwerts von Partizipation, ist es von sozialwissenschaftlichem Interesse die Verwirklichung der Beteiligung von Kleinkindern zu beobachten und zu analysieren.

Kurz: Es soll sichergestellt werden, dass Ihr Kind sich wohlfühlt und alle Möglichkeiten bekommt, die es für eine freie und gesunde Entwicklung braucht!

Grundsätzlich gilt dabei: Unbefugte Personen haben keinen Zugriff auf die dokumentierten Materialien. Diese kommen nur im geschützten Rahmen im Kontext Forschung und Lehre zum Einsatz. Die mit den Aufnahmen arbeitenden Personen müssen immer ein eindeutig fachliches Interesse haben.

Informationen zur geplanten Videoaufzeichnung und zur Rechtsgrundlage

Vorbehaltlich Ihrer Zustimmung möchte ich einen Vormittag, inklusive einer gemeinsamen Fragerunde für den auf der Einverständniserklärung angegebenen Zweck videographieren. Da die Videoaufnahmen lediglich die Zuordnung des Gesagten vereinfachen sollen wird nur eine Kamera verwendet, die auf die Kinder gerichtet sein wird. Zusätzlich werden Tonaufnahmen angefertigt. Die Aufnahmen werden anschließend hinsichtlich der Ton- und Bildqualität bearbeitet und anschließend anonymisiert transkribiert. Mit der Abgabe der fertigen Masterarbeit werden lediglich die anonymisierten Transkripte an die Datenbank der LMU weitergegeben. Die Aufnahmen werden nach der Abgabe gelöscht und nicht an Dritte weitergegeben.

Die Aufzeichnung von Bild und Ton erfolgt nur aufgrund ihrer Einwilligung gem   Art. 6 Abs. 1 Satz 1 Buchst. a) der Europäischen Datenschutzgrundverordnung (DSGVO). Hierzu liegt diesem Schreiben eine Einwilligungserklärung bei. Ich möchte Sie bitten, dort entsprechende Angaben zu machen.

Durch die Übertragung von Bild und Ton werden naturgem   auch besonders sensible personenbezogene Daten verarbeitet, die z. B. Rückschlüsse auf die Herkunft oder die Gesundheit der gefilmten Personen erlauben. Gem   Art. 9 Abs. 2 Buchst. a) DSGVO müssen die gesetzlichen Vertreter der betroffenen Personen in die Verarbeitung dieser sensiblen personenbezogenen Daten ebenfalls ausdrücklich einwilligen.

Die Einwilligung erfolgt freiwillig, es entstehen Ihnen keinerlei Nachteile, wenn Sie die Einwilligung nicht erteilen. Auch kann die Einwilligung widerrufen werden, ein Widerruf lässt die Rechtm  sigkeit der Datenverarbeitung bis zum Zeitpunkt des Widerrufs unberührt.

Wie geht es weiter?

Vielen herzlichen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben, dieses Schreiben zu lesen! Bitte sprechen Sie auch noch einmal mit Ihrem Kind über das geplante Vorhaben. Bitte bestätigen Sie anschließend auf der mit diesem Schreiben ausgegebenen Einverständniserklärung den Erhalt dieses Schreibens. F  llen Sie dann bitte die Einverständniserklärung aus und geben Sie diese ihrem Kind unterschrieben wieder in den Kindergarten mit. Wenn Sie die Einwilligungserklärung nicht zurückgeben oder unvollständig ausfüllen, müssen wir dies von Rechts wegen so bewerten, als hätten Sie die Einwilligung ausdrücklich verweigert.

Die auf der Einverständniserklärung angegebenen personenbezogenen Daten werden ausschließlich für den Zweck des Nachweises des erteilten Einverständnisses bis zur Abgabe der Masterarbeit aufbewahrt und anschließend gelöscht.

Für nähere Informationen oder bei Fragen, wenden Sie sich gerne jederzeit über die unten aufgeführte Mail Adresse an mich.

Mit besten Gr  en & auf eine gute Zusammenarbeit,
Lisa-Marie Gebhart

Ansprechpartnerin / Verfasserin der Masterarbeit

Lisa-Marie Gebhart
Alpenveilchenstrae 30
80689 München
L.gebhart@campus.lmu.de

Betreuerin der Masterarbeit

Dr. Juliane Aulinger
Martiusstrae 4
80802 München
aulinger@edu.lmu.de

B) Einwilligungserklärung Fachkräfte

Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten

Datenerhebung im Rahmen meiner Masterarbeit zum Thema Partizipation in der Kita

Studiengang: MA Pädagogik mit Schwerpunkt Bildungsforschung und Bildungsmanagement an der Ludwig-Maximilian-Universität München

Verfasserin: Lisa-Marie Gebhart

Betreuende Person: Dr. Juliane Aulinger

Interviewerin: Lisa-Marie Gebhart

Interviewdatum:

Beschreibung des Vorhabens (zutreffendes bitte ankreuzen):

mündliche Erläuterung schriftliche Erläuterung

Die Interviews werden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und sodann in Schriftform gebracht. Für die weitere wissenschaftliche Auswertung der Interviewtexte werden alle Angaben, die zu einer Identifizierung der Person führen könnten, verändert oder aus dem Text entfernt. In wissenschaftlichen Veröffentlichungen werden Interviews nur in Ausschnitten zitiert, um gegenüber Dritten sicherzustellen, dass der entstehende Gesamtzusammenhang von Ereignissen nicht zu einer Identifizierung der Person führen kann. Personenbezogene Kontaktdaten werden von Interviewdaten getrennt und für Dritte unzugänglich gespeichert. Nach Abgabe der Masterarbeit werden Ihre Kontaktdaten automatisch gelöscht, es sein denn, Sie stimmen einer weiteren Speicherung zur Kontaktmöglichkeit für den weiteren Verlauf der Arbeit zu. Selbstverständlich können Sie einer längeren Speicherung zu jedem Zeitpunkt widersprechen. Die Teilnahme an den Interviews ist freiwillig. Sie haben zu jeder Zeit die Möglichkeit, ein Interview abubrechen, weitere Interviews abzulehnen und Ihr Einverständnis in eine Aufzeichnung und Niederschrift des Interviews zurückziehen, ohne dass Ihnen dadurch irgendwelche Nachteile entstehen.

Ich bin damit einverstanden, im Rahmen des genannten Forschungsprojekts an einem Interview teilzunehmen. ja nein

_____ Vorname; Nachname in **Druckschrift**

_____ Ort, Datum; Unterschrift

C) Einwilligungserklärung Kinder

Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten

Datenerhebung im Rahmen meiner Masterarbeit zum Thema Partizipation in der Kita

Studiengang: MA Pädagogik mit Schwerpunkt Bildungsforschung und Bildungsmanagement an der Ludwig-Maximilian-Universität München

Verfasserin: Lisa-Marie Gebhart

Betreuende Person: Dr. Juliane Aulinger

Interviewerin: Lisa-Marie Gebhart

Interviewdatum:

Beschreibung des Vorhabens (zutreffendes bitte ankreuzen):

mündliche Erläuterung schriftliche Erläuterung

Ein Vormittag (Morgenkreis, Freispiel, Frühstück, Aktivitäten, Fragerunde...) wird mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und sodann in Schriftform gebracht. Für die weitere wissenschaftliche Auswertung der Aufnahmen werden alle Angaben, die zu einer Identifizierung der Person führen könnten, verändert oder aus dem Text entfernt. In wissenschaftlichen Veröffentlichungen werden Aufnahmen nur in Ausschnitten zitiert, um gegenüber Dritten sicherzustellen, dass der entstehende Gesamtzusammenhang von Ereignissen nicht zu einer Identifizierung der Person führen kann. Personenbezogene Kontaktdaten werden von Interviewdaten getrennt und für Dritte unzugänglich gespeichert. Nach Abgabe der Masterarbeit werden Ihre Kontaktdaten automatisch gelöscht. Selbstverständlich können Sie einer längeren Speicherung zu jedem Zeitpunkt widersprechen. Die Teilnahme an der Aufzeichnung ist freiwillig. Die Kinder haben zu jeder Zeit die Möglichkeit, die Situation zu verlassen, Fragen abzulehnen und Ihr Einverständnis in eine Aufzeichnung und Niederschrift ebendieser zurückziehen, ohne dass Ihnen dadurch irgendwelche Nachteile entstehen.

Ich bin damit einverstanden, dass mein Kind im Rahmen der beschriebenen Masterarbeit an der Aufzeichnung, sowie der Fragerunde teilnimmt. ja nein

_____ Vorname; Nachname des Kindes in **Druckschrift**

_____ Ort, Datum; Unterschrift Erziehungsberichtigte*r

D) Kurzfragebogen Fachkräfte

Kurzfragebogen zum Interview - Fachkräfte

Kürzel:	Dauer:
Datum:	Ort:
Name der Interviewerin: Lisa-Marie Gebhart	

Angaben zur Interviewpartner*in

Nachname, Vorname: _____

Alter: _____

Kinder: _____

Höchster Bildungsabschluss: _____

Höchster Berufsabschluss: _____

Positionsbezeichnung: _____

In dieser Position seit: _____

Einrichtungszugehörigkeit seit: _____

Gründungsjahr der Einrichtung: _____

Einverständniserklärung unterschrieben? ja nein

Kontaktdaten der Interviewpartnerin erhalten? ja nein

Interesse an weiteren Informationen zur Arbeit? ja nein

Aktuelle E-Mail-Adresse: _____

Vorname; Nachname in **Druckschrift**

Ort; Datum; Unterschrift

E) Leitfaden Fachkräfteinterviews

Leitfaden zum Interview: Partizipation in der Kita

Einleitung

Vielen Dank, dass Sie sich Zeit für dieses Interview genommen haben, denn die Theorie ist auf Hinweise aus der Praxis angewiesen. Ihr Expertenstatus als Vertreter*in Ihrer Einrichtung ist dabei von zentraler Bedeutung. Ziel ist es durch Ihre persönlichen Erfahrungen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zum bisherigen Forschungsstand zu sammeln. Damit tragen Sie sehr zum Gelingen meines Forschungsprojektes bei und helfen mir, Impulse für Veränderungen in der Praxis zu erarbeiten. Für unser Interview sind etwa 45 Minuten eingeplant. Vorab hätte ich noch einen kurzen Fragebogen, auf dem ich zur Übersicht und der besseren Vergleichbarkeit meiner Gesprächspartner*innen ein paar wenige Angaben notiere. Wenn Sie nichts dagegen haben, dann könnten wir das Blatt jetzt zusammen ausfüllen.

Kurzfragebogen vorlegen & ausfüllen

Aufklärung über Aufnahme

Damit ich mich voll und ganz auf unser Gespräch konzentrieren kann und nicht mitschreiben muss, möchte ich Sie um Erlaubnis bitten, dieses Gespräch aufzuzeichnen. Diese Aufzeichnung erleichtert mir später die Auswertung des Gesagten. Natürlich werden all Ihre Beiträge anonym und vertraulich behandelt. Ich werde keine Ihrer Äußerungen mit Ihrem Namen oder dem Namen der Einrichtung in Verbindung bringen. Wenn Sie nichts dagegen haben, dann stelle ich jetzt das Aufnahmegerät an.

Aufnahmegerät anstellen

Die Einwilligungserklärung haben Sie bereits erhalten, aufmerksam durchgelesen und unterschrieben. Bevor ich mit meiner ersten Frage beginne, würde ich gerne wissen, ob bei Ihnen im Hinblick auf das Interview noch etwas unklar ist?

Impuls

In unserem Vorgespräch haben wir bereits kurz über das Thema „Partizipation in der Kita“ gesprochen. Ich würde nun gerne Ihre persönlichen Erfahrungen und Eindrücke dazu nutzen, um Sie mit verschiedenen Theorien und bisherigen Studienergebnissen zu vergleichen. Besonders interessant ist für mich dabei ihr Verständnis von Partizipation, wie diese in Ihrer Einrichtung verankert ist und wie sie die tatsächliche Umsetzung in der Praxis einschätzen. Könnten Sie mir zunächst erzählen was Ihnen in den Sinn kommt, wenn Sie an das Wort Partizipation denken?

Leitfaden

Thema	Einstiegsfrage	Unterfragen
Verständnis von Partizipation	Was assoziieren Sie mit dem Wort Partizipation?	In welchem Zusammenhang stehen ihrer Meinung nach die Begriffe Partizipation und Kita?
		In welchem Zusammenhang stehen Ihrer Meinung nach die Begriffe Partizipation und Kompetenzen?
		Welche Rolle spielt Ihrer Ansicht nach, das Alter der Kinder in Bezug auf Partizipation? <ul style="list-style-type: none"> - Ab welchem Alter sollten Kinder ihr Recht auf Partizipation wahrnehmen können?
		Inwiefern ist Partizipation im Einrichtungskonzept ihrer Kita verankert?
Partizipation in der Einrichtung	Wie gestaltet sich Partizipation in Ihrer Einrichtung in Bezug auf...	Inhalte <ul style="list-style-type: none"> - Schwerpunkte - Themen - Wöchentlich / Monatlich / Jahreszeitenbezug
		Gruppenzugehörigkeit? <ul style="list-style-type: none"> - Gruppeneinteilung - Bezugspersonen
		Körperpflege? <ul style="list-style-type: none"> - Toilettengang / Wickeln - Zeitlicher Rahmen - Bezugspersonen
		Tagesablauf? <ul style="list-style-type: none"> - Zeitlicher Ablauf - Raumgestaltung - Dokumentation der Entwicklung
		Essen? <ul style="list-style-type: none"> - Portionsgröße - „alles muss probiert werden“ - Alternativen - Zeitlicher Rahmen
		Schlafen? <ul style="list-style-type: none"> - Wo und neben wem

		<ul style="list-style-type: none"> - Einschlafgewohnheiten - Zeitlicher Rahmen
		Konflikte? <ul style="list-style-type: none"> - Überschreiten von Regeln / Grenzen - Problemlösung - Eigene Interessen / Bedürfnisse - Interessen / Bedürfnisse von anderen

Einschätzung der Praxis	Wie schätzen Sie Ihre eigenen Möglichkeiten auf Partizipation bei der Arbeit ein?	Haben Sie das Gefühl Ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse bei der Arbeit gut vertreten und aushandeln zu können?
		Haben Sie das Gefühl die Interessen und Bedürfnisse der Kinder vor der Leitung gut vertreten und aushandeln zu können?
		Wie schätzen Sie die Transparenz der Entscheidungsstrukturen in Ihrer Einrichtung ein?
		Was würden Sie sich in Bezug auf Partizipation für Ihre Einrichtung wünschen?
		Was sollte Ihrer Meinung nach jede*r über Partizipation wissen?
		Wie wird sich Partizipation in der Kita in den nächsten 10 Jahren verändern?
		Warum ist gelebte Partizipation ihrer Meinung nach wichtig?

Abschlusssequenz

Damit wären wir am Ende des Interviews und ich möchte mich zunächst einmal ganz herzlich für das Gespräch mit Ihnen bedanken. Ich denke, dass ich durch Ihre Statements viele Impulse für meine Arbeit sammeln kann, die mir in meiner Forschung weiterhelfen. Gibt es von Ihrer Seite noch offene Fragen, die wir jetzt klären könnten?

Dann danke ich Ihnen nochmal ganz herzlich für das Gespräch und vor allem auch für die Zeit und das Interesse, dass Sie meinem Forschungsvorhaben entgegengebracht haben.

Aufnahmegerät abstellen

F) Leitfaden Kinderinterviews

Leitfaden zur Fragerunde: Partizipation in der Kita

Im Voraus

- Rückläufe Einverständniserklärungen checken
- Nur die Kinder mit Einverständnis zum Gespräch holen

Einleitung

Ganz lieben Dank, dass ihr euch die Zeit nehmt euch mit mir zu unterhalten. Ich bin die Lisa und möchte gerne rausfinden, wie denn euer Alltag hier in der Kita so aussieht. Ich werde euch ein paar Fragen stellen und ihr dürft mir dazu alles erzählen, was euch so einfällt.

Aufklärung über Aufnahme

Damit ich mich voll und ganz auf unser Gespräch konzentrieren kann und nicht mitschreiben muss, habe ich eine Kamera und ein Mikrofon aufgestellt. Dann kann ich später nochmal nachgucken, was ihr denn so alles erzählt habt. Wenn ihr alle bereit seid, dann legen wir jetzt los.

Aufnahmegerät anstellen

Impuls

Ich möchte gerne von euch wissen, wie denn euer Alltag hier in der Kita so aussieht. Kann mir jemand ein bisschen erzählen, was ihr denn den ganzen Tag über hier so alles macht?

Leitfaden

Thema	Einstiegsfrage	Unterfragen
Wahlmöglichkeiten	Wer entscheidet wann ihr was machen könnt?	Wer darf entscheiden, was für den Tag geplant wird?
		Dürft ihr selber aussuchen, wann ihr draußen oder drinnen spielt?
		Dürft ihr selber mal mit oder alleine entscheiden?
		Dürft ihr aussuchen in welcher Gruppe ihr seid oder bleibt ihr immer in der gleichen zusammen?

Unterstützung und Zuspruch	Wenn ihr mal etwas Schwieriges machen müsst, bekommt ihr dann Hilfe?	Bekommt ihr denn immer Hilfe oder nur wenn ihr danach fragt?
		Wenn ihr dann etwas Schwieriges schafft, was sagen/machen die Erzieher*innen dann?
		Wenn mal etwas schief geht, was sagen/machen die Erzieher*innen dann?
Spielen	Wer darf aussuchen was gespielt wird?	Wer darf entscheiden wie lange gespielt wird?
		Wer darf entscheiden, wo gespielt wird?
		Wer darf entscheiden, wer mit wem spielt?
		Fragen die Erzieher*innen (manchmal), ob sie mitspielen dürfen?
Essen	Könnt ihr mitentscheiden was es zum Essen gibt?	Dürft ihr nochmal nachholen, wenn ihr noch Hunger habt?
		Muss man immer alles probieren?
		Darf man gleich aufstehen oder muss man sitzen bleiben, bis alle fertig sind?
Schlafen	Wer entscheidet wann geschlafen wird?	Könnt ihr schlafen solange ihr wollt oder muss man liegen bleiben bis alle wach sind?
		Was ist, wenn man nicht schlafen möchte?
		Dürft ihr aussuchen wo oder neben wem ihr schlaft?
Konflikte	Was passiert, wenn sich mal jemand streitet?	Was macht ihr, damit sich wieder alle vertragen?
		Was machen die Erzieher*innen, wenn sich mal jemand streitet?
		Gibt es etwas, dass ihr euch von den Erzieher*innen wünschen würdet?

Abschlusssequenz

Und schon ist unser Interview wieder vorbei. Danke, dass ihr so toll mitgemacht und so viel erzählt habt. Gibt es denn noch etwas Wichtiges, das ihr mir unbedingt erzählen oder mich fragen möchtet?

Also dann nochmal ein ganz großes Danke fürs Mitmachen, habt einen ganz tollen Tag hier in der Kita.

Aufnahmegerät abstellen

G) Kodiersystem Fachkräfteinterviews

Code	Subcode	Erklärung	Beispiel	Anwendungsregel
Was ist Partizipation		Was kommt Ihnen beim Begriff Partizipation in den Sinn?	„Mitbestimmung, Mitgestaltung (überlegt) Mitwirkung.“ <i>Interview A, Pos. 8</i>	Die Äußerung charakterisiert den Partizipationsbegriff oder dessen Merkmale.
Partizipation und Kita		Inwiefern spielt Partizipation im Alltag und den Abläufen innerhalb der Gruppe eine Rolle?		Die Äußerung bezieht sich auf Inhalte des Kitaalltags.
	Inhalte	Welche Rolle spielt Partizipation bei den behandelten Themen und Inhalten und Abläufen?	„Bei uns haben sich in der Gruppe zum Beispiel viele für Kampfsport interessiert [...]. Das haben wir dann besprochen, wie man fair kämpft, damit die sich nicht einfach irgendwie verkloppen (lacht).“ <i>Interview D, Pos. 28</i>	

	Gruppenzugehörigkeit	Wie gestaltet sich die Gruppenzugehörigkeit der Kinder?	<p>„Also eigentlich haben wir ein teiloffenes Konzept und es ist schon jedes Kind in seiner Gruppe, weil das für sie auch wichtig ist dieses Gruppengefühl zu haben und zu wissen sie sind in der und der Gruppe und andere Kinder sind in der Gruppe.“</p> <p><i>Interview C, Pos. 28</i></p>	
	Körperpflege	Welche Rolle spielt Partizipation bei der Körperpflege der Kinder in der Einrichtung?	<p>„Wenn ein Kind streikt, kann es sich aussuchen von wem es gewickelt werden will, aber es muss gewickelt werden.“</p> <p><i>Interview B, Pos. 42</i></p>	
	Kinderdienste	Was sind Kinderdienste? Welchen Nutzen haben diese?	<p>„Es gibt auch Tischdienste. Da fragen wir die Kinder immer mal wieder auf was sie Lust</p>	

			haben, es gibt nämlich Kinder die machen das total gerne. Genau - wir schauen, dass das variiert. Jetzt haben wir zum Beispiel gerade einen Pflanzendienst.“ <i>Interview D, Pos. 64</i>	
	Bezugspersonen	Inwiefern spielen feste Bezugspersonen eine Rolle für die Betreuung Kinder?	„Gibt es schon. (überlegt) Auf jeden Fall. Am meisten merkt man das bei Eingewöhnungen.“ <i>Interview C, Pos. 32</i>	
	Schlafen	Gibt es ein Schlafritual? Welche Rolle spielt Partizipation bei der Gestaltung?	„Ja und bei mir schlafen jetzt eh nicht mehr viele, vielleicht so zwei oder drei Kinder. Ich lese dann ein Buch vor und dann hören wir eine CD, die das Kind des Tages aussucht und dann ist	

			einfach mal eine Stunde Ruhe.“ <i>Interview A, Pos. 66</i>
Essen	Wie gestaltet sich das gemeinsame Essen? Welche Rolle spielt Partizipation dabei?		„Genau und beim Essen rufen wir die Kinder von den Tischen auf, dass sie sich anstellen können. Dann fragen wir sie was sie essen möchten, also wir bieten immer alles an, damit sie alles probieren können. Wir bieten auch Probierportionen an.“ <i>Interview C, Pos. 54</i>
Konflikte	Welche Rolle spielt Partizipation bei der Entstehung und Lösung von Konfliktsituationen?		„Also wir machen das so, wenn ein Konflikt bei den Kindern entsteht, dann nehmen wir das erstmal nur wahr. Unser Ziel ist dann natürlich, dass sie das selber regeln also, dass sie selber zu einer

			Konfliktlösung kommen oder sich aktiv Hilfe holen.“ <i>Interview B, Pos. 78</i>	
Partizipation und Kompetenzen		Welchen Einfluss hat Partizipation auf die Kompetenzen der Kinder und andersherum?	„Also das ist wie eine Schatzsuche bei den Kindern, dass man ihre Stärken sucht und die dann mit ihnen gemeinsam auch entwickelt, damit sie die dann auch ausleben können (lacht).“ <i>Interview D, Pos. 10</i>	Die Äußerung bezieht sich auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder.
Partizipation und Alter		Welche Rolle spielt das Alter der Kinder in Bezug auf Partizipation?	„Ja, auch in der Krippe sind wir total dran Partizipation zu leben. Eben ein bisschen runtergebrochen [...].“ <i>Interview A, Pos. 20</i>	Die Äußerung bezieht sich auf das Alter oder den Entwicklungsstand der Kinder.
Entwicklung von Partizipation		Inwiefern sind eine Entwicklung oder	„Also vor 30 Jahren hat es das ja auch noch nicht	Die Äußerung bezieht sich auf die Entwicklung oder

		Veränderungen von Partizipation zu erkennen?	gegeben, da war das dann immer so: Zack! Und jetzt kommt das so.“ <i>Interview B, Pos. 98</i>	Veränderung des Partizipationsbegriffs, beziehungsweise seiner Anwendbarkeit.
	Zukunft	Wie wird /sollte sich Partizipation zukünftig verändern?	„Ich glaube, dass es noch viel mehr Elemente noch offener gemacht werden für die Kinder. Dass mehr Mut zur Lücke aufkommt und dass man weg kommt von dem ewigen Institutionalisieren.“ <i>Interview A, Pos. 126</i>	
	Wünsche	Was würden Sie sich in Bezug auf Partizipation wünschen?	„Ja wahrscheinlich, dass uns selber die Räume geboten werden – Ähnlich wie wir den Kindern die Räume bieten, dass wir auch unser Recht auf Partizipation wahrnehmen können.“	

			<i>Interview C, Pos. 90</i>	
Einrichtungskonzept		Welche Rolle spielt Partizipation in der pädagogischen Konzeption der Einrichtung?	„Also Partizipation ist ein ganz ganz wesentlicher Baustein unserer täglichen Arbeit und ist auch im Bildungsplan festgelegt tatsächlich, von dem her kommen wir da gar nicht drum herum.“ <i>Interview A, Pos. 12</i>	Die Äußerung bezieht sich auf das Einrichtungskonzept des Kindergartens.
Pädagogisches Personal		Welche Rolle spielt Partizipation für die Arbeit des pädagogischen Personals?		Die Äußerung bezieht sich auf die Partizipationsmöglichkeiten des pädagogischen Personals.
	Transparenz	Wie schätzen Sie die Transparenz der Entscheidungsstrukturen bei der Arbeit ein?	„Also ich glaube es ist sehr transparent von oben nach unten. Es gibt auch immer ein Protokoll und das wird dann in die Gruppenleitungssitzung mitreingerbacht und die Gruppenleitungssitzung	

			bringt das dann in ihr Kleinteam mit rein.“ <i>Interview A, Pos. 116</i>	
	Partizipationsmöglichkeiten	Wie schätzen Sie ihre eigenen Möglichkeiten auf Partizipation bei der Arbeit ein?	„Ja also vieles passiert in den Teamsitzungen. Da habe ich auch das Gefühl, dass das gut funktioniert bei uns und dass jeder gehört wird.“ <i>Interview C, Pos. 78</i>	
Gelebte Partizipation		Warum ist gelebte Partizipation wichtig?	„Damit sich jeder auch als wertvoll empfindet und seinen Teil zur Gesellschaft beitragen kann und weil das (überlegt) wichtig ist finde ich (lacht).“ <i>Interview D, Pos. 128</i>	Die Äußerung bezieht sich auf die Relevanz von gelebter Partizipation.

H) Kodiersystem Kinderfragerunden

Code	Erklärung	Beispiel	Anwendungsregel
Aktivitäten	Welche Aktivitäten stehen den Kindern zur Auswahl? Wie gestaltet sich das Freispiel?	„Wir gehen manchmal raus.“ <i>Kinderfragerunde A, Pos. 2</i>	Die Äußerung bezieht sich auf die Aktivitäten innerhalb der Einrichtung.
Corona	Inwiefern spielt die Coronapandemie im Alltag der Kinder eine Rolle?	„Nein, wir dürfen uns nicht mischen, wegen Corona.“ <i>Kinderfragerunde A, Pos. 22</i>	Die Äußerung bezieht sich auf die (Auswirkungen der) Coronapandemie.
Unterstützung und Zuspruch	Inwiefern erfahren die Kinder Unterstützung und Zuspruch durch die Erzieher*innen?	I: „Und wenn mal ein Wasser umfällt oder so, was passiert dann?“ K3: „Das füllen wir wieder auf.“ I: „Gibt es da Ärger? Oder gibt es da Hilfe?“ K3: „Hilfe.“ <i>Kinderfragerunde B, Pos. 51-54</i>	Die Äußerung bezieht sich auf die Unterstützung oder den Zuspruch, die die Kinder durch die Erzieher*innen in der Einrichtung erfahren.
Regeln und Grenzen	Welche Regeln und Grenzen erleben die Kinder in ihrem Kindergartenalltag?	„Ja, zum Beispiel wenn kein Erwachsener aus unserer Gruppe da ist, dann dürfen wir nur bis zu den Tipis.“ <i>Kinderfragerunde A, Pos. 33</i>	Die Äußerung bezieht sich auf Regeln und Grenzen innerhalb der Einrichtung oder der Kindergartengruppe.

Essen	Wie gestaltet sich das gemeinsame Essen im Kindergarten?	„Man muss warten bis alle fertig sind und wir machen einen Abschiedsspruch.“ <i>Kinderfragerunde B, Pos. 97</i>	Die Äußerung bezieht sich auf das gemeinsame Essen in der Gruppe. Dazu zählen auch der zeitliche Rahmen und Verhaltensregeln.
Schlafen	Gibt es ein Schlafritual in der Einrichtung? Wie gestaltet sich das Schlafritual für die Kinder?	I: „Und was ist, wenn man nicht schlafen will?“ K5: „Dann bleibt man einfach liegen oder man setzt sich hin.“ <i>Kinderfragerunde A, Pos. 89-90</i>	Die Äußerung bezieht sich auf den Mittagsschlaf in der Einrichtung.
Konflikte	Welche Rolle spielen Konflikte im Alltag der Kinder? Wie werden Konflikte in der Einrichtung gehandhabt?	„Die Erwachsenen sagen dann: <i>Klärt das selber!</i> “ <i>Kinderfragerunde A, Pos. 104</i>	Die Äußerung bezieht sich auf Konfliktsituationen in der Einrichtung.
Wünsche	Welche Wünsche haben die Kinder an ihre Erzieher*innen oder die Einrichtung?	„Öfter in den Sportraum gehen.“ <i>Kinderfragerunde B, Pos. 116</i>	Die Äußerung bezieht sich auf die Wünsche der Kinder für sich selbst oder für die Einrichtung.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit eigenständig und ohne fremde Hilfe angefertigt habe. Textpassagen, die wörtlich oder dem Sinn nach auf Publikationen oder Vorträgen anderer Autoren beruhen, sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

München, den 19.07.2022

Ort, Datum

