



# Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen

*Annedore Prengel*

Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01NV11XX gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

Zitiervorschlag: Prengel, Annedore (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 47. München

© 2016 Deutsches Jugendinstitut e.V.  
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)  
Nockherstraße 2, 81541 München  
E-Mail: [info@weiterbildungsinitiative.de](mailto:info@weiterbildungsinitiative.de)  
Diese Publikation ist kostenfrei erhältlich unter:  
[www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen](http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen)

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)  
Lektorat: Susanne John, München  
Schlussredaktion: Susanne Opitz, DJI  
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig  
Druck: Henrich Druck+Medien GmbH, Frankfurt am Main

[www.weiterbildungsinitiative.de](http://www.weiterbildungsinitiative.de)

ISBN 978-3-86379-152-0

**Annedore Prengel**

# Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen

**Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)**



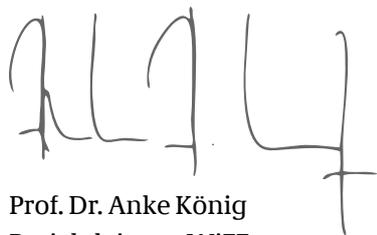
# Vorwort

Bildungsteilhabe und Partizipation haben sich als Schlüsselbegriffe der derzeitigen Inklusionsdebatte in der Bildungspolitik herausgestellt. Damit stehen zentrale Faktoren eines demokratischen Bildungssystems im Mittelpunkt, die auch in den Menschen- und Kinderrechten verankert sind.

Mit der vorliegenden Expertise leistet Annedore Prengel einen zentralen Beitrag, die umfassende Diskussion zu Partizipation und Bildungsteilhabe zu systematisieren und in Bezug auf eine entwicklungsangemessene Pädagogik zu öffnen. Die Stärke der Expertise liegt in ihrer perspektivitätstheoretischen Orientierung, wodurch sowohl geisteswissenschaftliche, empirisch-qualitative, empirisch-quantitative wie auch alltäglich-erfahrungsbasierte Aspekte Berücksichtigung finden. Dadurch gewinnen die Begriffe an Detailschärfe. Die Diskussion löst sich damit von der häufig auf politikbezogene Konzepte beschränkten Ausrichtung und gewinnt an pädagogischer Orientierung. Im Rahmen inklusiver Bildungsteilhabe und Partizipation wird die Sorge um das junge Kind im generativen Bezug herausgestellt und in Relation zur Zielkategorie der Bildung – der Autonomie – gesetzt. In der Analyse greift Annedore Prengel einerseits historische, theoretische und rechtliche Perspektiven auf, andererseits diskutiert sie empirische Befunde und ausgewählte Praxen der Gestaltung von Partizipation und Bildungsteilhabe. Damit setzt die Autorin weiterführende Akzente, um eine inklusive frühpädagogische Bildung zu reflektieren und zu gestalten.

Die Expertise wurde im Auftrag der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) erstellt. Sie dient als thematische Grundlage des derzeit entstehenden WiFF Wegweisers Weiterbildung zum selben Thema. Die Verantwortung für die fachliche Aufbereitung der Inhalte liegt bei der Autorin.

München, im Juli 2016



Prof. Dr. Anke König  
Projektleitung WiFF



Anna Gaigl  
Wissenschaftliche Referentin



# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>8</b>
1.1	Thema, Ziel, Arbeitsweise	8
1.2	Begriffsklärungen und Aufbau	9
<b>2</b>	<b>Theoretische Perspektiven, historische Spuren, rechtliche Grundlagen</b>	<b>11</b>
2.1	Theoretische Perspektiven	11
2.1.1	Relationen- und generationentheoretische Perspektiven	11
2.1.2	Partizipations- und autoritätstheoretische Perspektiven	14
2.1.3	Bedürfnis-, bindungs- und entwicklungstheoretische Perspektiven	15
2.1.4	Kindheitstheoretische Perspektiven	17
2.1.5	Ungleichheits- und heterogenitätstheoretische Perspektiven	20
2.1.6	Generationale Heterogenität, Spiel und Peerculture	23
2.2	Historische und zeitdiagnostische Streiflichter	24
2.2.1	Anthropologische Vielfalt und partizipative Spuren	24
2.2.2	Partizipationsrelevante Aspekte im 19. und 20. Jahrhundert	25
2.2.3	„Sorge“ als historische und zukunftsweisende Orientierung	28
2.3	Menschen- und kinderrechtliche Grundlagen	29
2.3.1	Menschenrechte: Freiheit, Gleichheit, Solidarität von Geburt an	29
2.3.2	Kinderrechte: Schutz, Förderung, Teilhabe von Geburt an	32
2.4	Zwischenbilanz	34
<b>3</b>	<b>Partizipation im Elementarbereich: Modelle, Erfahrungen, Studien</b>	<b>36</b>
3.1	Modelle und Bereiche von Partizipation in der Frühpädagogik	36
3.1.1	Partizipation in politikbezogenen Modellen	36
3.1.2	Partizipation in demokratiepädagogischen Modellen	39
3.1.3	Partizipation, „Soziale Bildung“ und Menschenrechtsbildung	40
3.1.4	Partizipation in weiteren Bildungsbereichen	44
3.1.5	Partizipation in reformpädagogischen Modellen und Praktiken	46
3.1.6	Partizipation in der Krippe	51
3.1.7	Partizipation und Inklusion im Kindergarten	52
3.2	Forschungsberichte zu Partizipation in der Frühpädagogik	53
3.2.1	Evaluation zur „Kinderstube der Demokratie“	54
3.2.2	Fortbildungsstudie des Instituts für Friedens- und Konfliktforschung	54
3.2.3	Studie „Mitbestimmung und Resilienz“ in Weimar und Erfurt	55
3.2.4	Potsdamer Studie zu Partizipationsbereitschaft und Partizipationsfähigkeit	56
3.2.5	Frankfurter Präventionsstudie	56
3.2.6	Berliner Studie zu psychoanalytisch orientierten „Frühen Hilfen“	57
3.2.7	Studien zu partizipativen Interaktionen in frühen Bildungsprozessen	58
3.3	Zwischenbilanz	59
<b>4</b>	<b>Ergebnisse</b>	<b>60</b>
4.1	Resümee und Diskussion	60
4.2	Bausteine inklusiver Bildungsbeteiligung und Partizipation im Elementarbereich	62
<b>5</b>	<b>Literatur</b>	<b>65</b>
<b>6</b>	<b>Anhang</b>	<b>80</b>
	Abbildungsverzeichnis	80

# 1 Einleitung<sup>1</sup>

## 1.1 Thema, Ziel, Arbeitsweise

Kindertageseinrichtungen des Elementarbereichs sind Orte des Aufwachsens, die von nahezu allen Kindern in den Jahren vor ihrem Schulbeginn besucht werden. Mehr als 95% der Vier- und Fünfjährigen und 55% der Zweijährigen nehmen heute an den in Deutschland freiwilligen fröhlpädagogischen Bildungsangeboten teil (Rauschenbach 2015). „Die Kita-Kindheit ist im Laufe der letzten Jahrzehnte für die Kinder in den ersten Lebensjahren zu einem neuen Normalitätsmuster geworden“ (ebd., S. 7). „Die Kitaverweildauer mit einem Umfang von 48 Monaten“ übertrifft für mehr als die Hälfte aller Kinder „historisch erstmals die Regeldauer der vierjährigen Grundschule“ (ebd., S. 9).

Für die Mehrzahl der Kinder sind damit auf der institutionellen Ebene der öffentlichen Bildungseinrichtungen die Voraussetzungen für den Zugang zu Bildung gegeben. Vor diesem Hintergrund untersucht die vorliegende Expertise Inklusion, Bildungsteilnahme und Partizipation der Kinder im Elementarbereich. Ziel ist zu klären, wie Inklusion in der Phase der frühen Kindheit in einem demokratischen Bildungswesen gestaltet werden kann – und zwar im doppelten Sinn: als Möglichkeit der Bildungsteilnahme der Kinder aller gesellschaftlichen Gruppen und als Möglichkeit zur Partizipation der Kinder innerhalb der inklusiven Einrichtungen. Die hier zur Diskussion stehenden Bildungsprozesse gehören zur „Demokratisierung der Demokratie“ (Offe 2003) im Bildungswesen, zu einem umfassenden internationalen Vorhaben demokra-

tischer Bildung in allen Bildungsstufen und -formen (Edelstein 2014; Winklhofer 2014; Prengel 2013c, 2012, 2011; Percy-Smith/Nigel 2010; Bundesjugendkuratorium 2009; Himmelmann 2004; Bruner/Winklhofer/Zinser 2002) sowie zu einer „Pädagogik der Teilhabe“ (Liebau 1999).

Die Expertise sichtet und analysiert partizipationsrelevante theoretische, historische, pädagogische und empirische Erkenntnisse sowie Ansätze inklusiver elementarpädagogischer Konzeptionen der Bildungsteilnahme und der Partizipation und stellt die daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen zur Diskussion.<sup>2</sup> Unterschiedliche, auch gegensätzliche, interdisziplinär gewonnene Einsichten werden geprüft, um herauszufinden, welchen Beitrag sie zur Debatte um Inklusion, Bildungsteilnahme und Partizipation in Kindertageseinrichtungen leisten und wie sie in einen Zusammenhang gebracht werden können. Forschungsdesiderate werden benannt.

Für das Erkenntnisinteresse und die Arbeitsweise dieser Expertise sind folgende Annahmen maßgeblich: Mit dem Begriff der *Perspektivität* wird, so der Sozialpsychologe Carl F. Graumann (1923–2007), die erkenntnistheoretische Einsicht gefasst, dass kognitive Situationen perspektivisch bedingt sind (vgl. auch Prengel 2015a; Graumann 1960). Daraus folgt für das Thema der Expertise: Jeder fröhlpädagogische Ansatz in Praxis-, Politik- oder Wissenschaftsfeldern kommt zu seinen Aussagen aufgrund eines bestimmten Standorts, einer von diesem Standort aus eingenommenen Blickrichtung und einer hier gewählten Fragestellung. Die so mögliche Perspektive bedingt die gewonnene

1 Für Hinweise und Kritik danke ich Julianne Appel-Opper, Imbke Behnken, Rita Casale, Isabell Diehm, Donata Elschenbroich, Sabine Hebenstreit-Müller, Friederike Heinzl, Dirk Hülst, Anne Knauf, Helen Knauf, Tassilo Knauf, Klaus Kokemoor, Christiane Ludwig-Körner, Maria Kron, Lisa Pfahl, Marcus Rauterberg, Charlotte Röhner, Gertraude Schäfer, Hanno Schmitt, Gerold Scholz, Helga Schön, Christiane Thompson, Ursula Winklhofer. Für ein Foto auf S. 30 und für Hinweise danke ich Reinhild Bohlmann. Mein Dank gilt Anita Meyer (DJI), die das Vorhaben initiiert hat, und Anna Gaigl (DJI) für ihre Betreuung, den Mitgliedern der Expertengruppe des DJIs für ihre Kommentare zur ersten Fassung sowie Anke König (DJI) für wichtige Hinweise und Fotos auf S. 30.

2 Einige für Bildungsteilnahme und Partizipation wichtige Aspekte können im Rahmen der vorliegenden Expertise nur knapp gestreift werden. Dazu gehören die Zusammenarbeit mit Eltern, die Partizipation in der Kommune, Beschwerdeverfahren und Ombudstellen (Jann 2014), das unbeaufsichtigte Spielen im Freien (Blinkert/Kaufmann/Zoche 2015), die nicht pädagogisch gerahmte Partizipation in alltäglichen Lebenswelten, diagnostische Kinderbeobachtungen im Kontext von Partizipation (Jergus u.a. 2013; Schulz/Cloos 2011), die Rahmenbedingungen partizipativer Kindergartenarbeit (siehe Punkt 4.2), die Geschichte der Kinderrepubliken mit ihren partizipativen Praktiken sowie die Zerstörung von Bildungsteilnahme und Partizipation im Nationalsozialismus (siehe Punkt 2.2.2). Auch können nicht alle kindheitspädagogisch relevanten Bildungsbereiche gleichermaßen einbezogen werden; zugunsten häufig weniger beachteter Bildungsbereiche (siehe Punkte 3.1.3 und 3.1.4) können in diesem Text vor allem Sprache (vgl. die WiFF-Expertise von List 2011) und Mathematik – trotz ihrer großen Bedeutung für Bildungsteilnahme – nicht ausführlich behandelt werden.

Erkenntnis zur Frühpädagogik. Die Beachtung der perspektivischen Bedingtheit jeder Erkenntnis trägt dazu bei, widerstreitende frühpädagogische Positionen nicht in jedem Fall als unvereinbar anzusehen, sondern auch im Dissens danach zu fragen, welche fachlich wertvolle Anregung gerade aus spezifischen Perspektiven, auch wenn man sie nicht umfassend teilt, erst möglich wird. Carl F. Graumann (2002) hat die perspektivitätstheoretische Orientierung als Beitrag zu einer demokratischen Toleranz auch in der Wissenschaft gefasst. Sie sei keineswegs mit gleichgültiger Standpunktlosigkeit zu verwechseln, sondern fuße auf der Einsicht in die eigene Fehlbarkeit und auf der Prüfung des eigenen Urteils am Urteil Anderer. Diese Einsichten korrespondieren mit einem erwägenden Zugang zu einander widersprechenden Ansätzen, der für die Frühpädagogik genutzt werden kann (Blanck 2012).

## 1.2 Begriffsklärungen und Aufbau

Für das Verständnis der Expertise insgesamt ist eine Reihe von Begriffen, die im Folgenden vorgestellt werden, aufschlussreich. Zunächst werden die drei titelgebenden Begriffe *Inklusion*, *Bildungsteilhabe* und *Partizipation*, auch in ihrer Relevanz für die Ziele des Textes, erläutert. In dieser Expertise geht es um die Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. Damit wird ein Teilbereich des Bildungswesens thematisiert, für den die Bezeichnungen *Elementarpädagogik*, *Frühpädagogik*, *Kindheitspädagogik* und *Pädagogik der frühen Kindheit* verwendet werden; ihre Bedeutung wird anschließend erörtert. Knapp wird auch die grundlegende Bedeutung des Bildungsbegriffs dargelegt.

Im Sinne der oben genannten perspektivitätstheoretischen Orientierung strebt der für diese Expertise gewählte Zugang möglichst gut begründete, verschiedene Ansätze berücksichtigende sowie weitgehend konsensfähige Aussagen an; es geht nicht um das Herausarbeiten einer bestimmten zugespitzten Position, die sich betont spezieller Kategorien oder Methoden bedient. In der Tradition der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft (Klafki 1994) werden geisteswissenschaftliche, empirisch-qualitative, empirisch-quantitative und alltäglich-erfahrungsbasierte Perspektiven, ihre je besonderen Stärken und Schwächen

berücksichtigend, verknüpft. Zugleich sollen bei der Suche nach Konsensmöglichkeiten unterschiedliche Perspektiven und damit verbundene Konfliktlinien nicht verschwimmen.

### *Inklusion, Bildungsteilhabe, Partizipation*

Mit Bildungsteilhabe und Partizipation im Zeichen von Inklusion werden zentrale und miteinander verbundene Fragen der Gestaltung eines inklusiven Aufwachsens in demokratischen Gesellschaften angesprochen.

Wenn von *Inklusion* die Rede ist, ist damit auf der institutionellen Ebene der Zugang aller Angehörigen der jungen Generation zu gemeinsamen Orten der Bildung gemeint. Innerhalb von Bildungseinrichtungen geht es auf der didaktischen und relationalen Ebene um inklusive Spiel- und Lerngelegenheiten sowie um pädagogische Beziehungen und Peer-Beziehungen. Der Begriff der Inklusion beinhaltet den egalitären und freiheitlichen Zugang heterogener Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer. Inklusion verzichtet damit darauf, Bildungszugänge aufgrund vielfältiger Eigenschaften oder abweichender Zuschreibungen zu verwehren oder sie segregierend zu kanalisieren. Der Begriff der Inklusion schließt an zwei unterschiedliche Definitionen des Begriffs der Integration an, die beide für die inklusive Pädagogik relevant sind: Zum einen enthielt der Begriff der *Integrativen Pädagogik* seit den 1970er Jahren die gleiche Bedeutung wie der Begriff der *Inklusiven Pädagogik*; zum anderen hat Integration in der Bildung die Bedeutung einer assimilatorischen Pädagogik, die im Sinne der Chancengleichheit alle Schülerinnen und Schüler im bestehenden System zum möglichst guten Bildungserfolg führen will (Prenzel 2015a; Deppe-Wolfinger u.a. 1990). Inklusion konkretisiert sich in Bildungsteilhabe und Partizipation.

*Bildungsteilhabe* fragt danach, ob und wie Kinder aus allen Teilen der Gesellschaft Zugang zu Bildungsangeboten finden können und in die Lage versetzt werden, ihre Bildungschancen zu nutzen. *Partizipation* fragt danach, ob und wie Kinder selbst innerhalb ihrer Einrichtung und während der Zeitspanne, in der sie deren Teil sind, Einfluss nehmen können.

Angesichts der vielfach ähnlichen und sich überschneidenden Verwendungsweisen von *Inklusion*, *Teilhabe*, *Partizipation* und *Demokratie* in der Erziehung könnte es naheliegen, sie fast wie Synonyme zu verwenden. Um das zu vermeiden, sei hier noch einmal in knappster Form verdeutlicht, wie die Be-

griffe in dieser Expertise trotz aller Überschneidungen voneinander unterschieden werden:

- *Demokratiebildung* gilt als Oberbegriff für ein weites Spektrum verschiedener Ansätze mit demokratischen pädagogischen Orientierungen (Coelen 2010).
- *Inklusion* ermöglicht gemeinsames Leben und Lernen in heterogenen Gruppen, indem auf Segregation verzichtet wird.
- *Teilhabe an Bildung* bezieht sich auf Anstrengungen gegen ökonomisch und soziokulturell bedingte Benachteiligungen.
- *Partizipation* bezeichnet die Möglichkeit der Kinder, in ihren Lebens- und Lernzusammenhängen Einfluss zu nehmen.

Die Expertise enthält Analysen und macht Vorschläge zur Demokratisierung des Bildungswesens durch Inklusion, indem sie sich vor allem auf die Bereiche der Bildungsteilhabe und der Partizipation in den genannten Bedeutungen konzentriert. Damit nimmt die Expertise eine Perspektive ein, die sich nicht auf das politikbezogene Partizipationskonzept beschränkt, das für eine ganze Reihe einschlägiger elementarpädagogischer Publikationen typisch ist. Zur Diskussion steht deren besonderes Partizipationsverständnis, wie es in folgender Selbstbeschreibung zum Ausdruck kommt: „Das derzeit umfassendste Konzept für Partizipation in Kindertageseinrichtungen ist ‚Die Kinderstube der Demokratie‘“ (Hansen 2013, S. 67). Demgegenüber stellt die Expertise vielseitige Formen der Partizipation in Kindertageseinrichtungen vor, die sich nicht auf Strukturen und Prozesse reduzieren lassen, die der Sphäre der Politik entlehnt sind.

Das weite Partizipationsverständnis wird durch Bestimmungen der Kinderrechtskonvention gestützt. So heißt es in Artikel 31, Abs. 1: „Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Ruhe und Freizeit an, auf Spiele und altersgemäße aktive Erholung sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben“ (Hofmann 2013, S. 103). Entsprechend werden das Spiel und ästhetisch-kinderkulturelle Aktivitäten und Erkundungen auch in dieser Expertise als wichtige Bestandteile von Partizipation interpretiert; vor allem weil Kinder diesen Aktivitäten weitgehend unabhängig von Erwachsenen nachgehen können.

*Teilhabe* und *Partizipation* sind Grundbegriffe in umfassenden erziehungs- und sozialwissenschaftli-

chen Demokratisierungs- und Inklusionstheorien. Sie können in einem interdisziplinären Verständnis als theoretische Bausteine für zahlreiche bildungstheoretische, empirische und praktische Überlegungen verstanden werden. Diese Grundbegriffe bilden komplexe Bestandteile von fachlich und wissenschaftlich fundierten größeren Aussagesystemen, die für den vorliegenden Text grundlegend sind.

#### *Elementarpädagogik, Frühpädagogik, Kindheitspädagogik, Pädagogik der frühen Kindheit, Bildung*

Die Begriffe *Elementarpädagogik*, *Frühpädagogik*, *Kindheitspädagogik* und *Pädagogik der frühen Kindheit* werden in dieser Expertise synonym gebraucht<sup>3</sup>. Mit *Elementarpädagogik*, *Elementarbereich* und *Elementarstufe* sowie mit *Frühpädagogik* und *Pädagogik der frühen Kindheit* (König 2008) wird betont, dass die Adressaten kleine Kinder zwischen Geburt und Beginn der Schulzeit sind. Auf diese erste Bildungsstufe folgen drei aufeinander aufbauende Schulstufen – Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II –, an die sich noch der tertiäre Bildungsbereich anschließt. Der Begriff *Kindheitspädagogik* wurde mit der Einrichtung neuer akademischer frühpädagogischer Studiengänge an Fachhochschulen und Universitäten seit etwa 2004 populär und wurde 2011 von der Jugend- und Familienministerkonferenz der Bundesländer als Abschlussbezeichnung für die Studiengänge an Hochschulen empfohlen (JFMK 2011). Dabei überschneiden sich die Inhalte der Ausbildungen an Fachschulen und Hochschulen in hohem Maße (Balluseck 2016a, b). Im Hinblick auf die Frage der Partizipation sind diese Inhalte bedeutsam, denn sie sind geprägt von einem „Bild vom Kind“, das „ein kompetenter Akteur ist, der durchaus selbsttätig Bildungsprozesse mitsteuert, dabei aber der Unterstützung durch kompetente Erwachsene bedarf“ (Balluseck 2016b).

Der Pädagogik des Elementarbereichs stellen sich die drei Aufgaben der Bildung, Betreuung und Erziehung, die unterschiedliche Aspekte akzentuieren, aber Gemeinsamkeiten aufweisen. Dabei lässt sich in einem weiten Verständnis der Begriff der *Bildung* als Grundbegriff, der alle drei Aufgabenbereiche

3 Hilde von Balluseck (2016a, b) erläutert, dass sich die Begriffe vor allem hinsichtlich ihrer Entstehung unterscheiden.

betrifft, ausweisen. Diese Expertise folgt dem Vorschlag des 12. Kinder- und Jugendberichts, der in den Bildungsbegriff „auch Betreuung und Erziehung als Bedingungen von Bildung“ aufnimmt (BMFSFJ 2005, S. 105): „Bildung ist ein aktiver Prozess, in dem sich das Subjekt eigenständig und selbsttätig in der Auseinandersetzung mit der sozialen, kulturellen und natürlichen Umwelt bildet. Bildung des Subjekts in diesem Sinne braucht folglich Bildungsgelegenheiten durch eine bildungsstimulierende Umwelt und durch die Auseinandersetzung mit Personen. Bildung erfolgt dabei in einem Ko-Konstruktionsprozess zwischen einem lernwilligen Subjekt und seiner sozialen Umwelt“ (ebd., S. 109). Zugleich verzichten einflussreiche Akteure auf neue Begriffsbildungen. Sie sprechen unpräzise von der „Pädagogik der frühen Kindheit“ (König 2008) und verwenden weiterhin das schöne Wort „Kindergarten“ für Bildungsangebote für Kinder von null bis sechs Jahren (vgl. z.B. König 2010, 2007; Rabe-Kleberg 2010). Eine solche Bildungskonzeption schließt auch den Bereich des Kinderschutzes mit ein (vgl. z.B. Fischer 2011).

### *Aufbau der Expertise*

Die Expertise umfasst vier Teile. Im Anschluss an diesen ersten einleitenden Teil werden im zweiten Teil Erkenntnisse in theoretischer, historischer und rechtlicher Perspektive auf Bildungsteilnahme und Partizipation herausgearbeitet; dabei werden widerstreitende Positionen sowie die durch die Kinderrechtskonvention verbindlichen ethischen Maßstäbe für Inklusion berücksichtigt. Das dritte Kapitel widmet sich unterschiedlichen Modellen, Erfahrungen und Studien der Partizipation in frühpädagogischen Kindertageseinrichtungen; Beiträge, die verschiedene frühpädagogische Ansätze zur Ermöglichung von Partizipation leisten, werden vorgestellt. Im vierten Teil werden wichtige in den vorangehenden Kapiteln gewonnene Ergebnisse gebündelt benannt und diskutiert. Abschließend werden aus den Ergebnissen abgeleitete Bausteine für eine Pädagogik der frühen Kindheit, die der inklusiven Bildungsteilnahme und Partizipation verpflichtet ist, zur Diskussion gestellt.

## 2 Theoretische Perspektiven, historische Spuren, rechtliche Grundlagen

Für das Verständnis und die Begründung von Inklusion als Bildungsteilnahme und Partizipation in Kindertageseinrichtungen sind theoretische, historische und rechtliche Analysen grundlegend. Sie dienen der Klärung von Zielen, Gestaltung und Kontroversen, die mit inklusiver Bildungsteilnahme und Partizipation verbunden sind.

### 2.1 Theoretische Perspektiven

Mehrere theoretische Perspektiven erschließen ein Spektrum an Zugängen zum Thema Bildungsteilnahme und Partizipation von Kindern. Sie ermöglichen Erkenntnisse, die sich zum Teil überschneiden, aufeinanderbeziehen und einander ergänzen; andererseits müssen auch erhebliche Gegensätze diskutiert werden. Vor allem im interdisziplinären partizipations- und kindheitstheoretischen Horizont kommt die Eigenständigkeit der „Kinder als Bürger“ im Generationenverhältnis in den Blick, während Autoritäts-, Paternalismus- und Entwicklungstheorien die Unmündigkeit der Minderjährigen sichtbar machen. In diesem Kapitel wird nach einer Vermittlung zwischen diesen antagonistischen Blickrichtungen gesucht, um einen Beitrag zu einer generationengerechten Theorie der Partizipation zu leisten. Ungleichheits- und Heterogenitätstheorien analysieren zum einen intragenerative Bildungsbenachteiligung, von der soziokulturell arme und andere Kinder, die nicht zu dominierenden Gruppierungen gehören, betroffen sind. Zum anderen können im Lichte des Theorems der Heterogenität intergenerative Differenzen zwischen Lebensformen in der Kindheit und in der Erwachsenenheit reflektiert werden.

#### 2.1.1 Relationen- und generationentheoretische Perspektiven

Für das Verständnis der sozialen Welt – und damit auch für Bildungsteilnahme und Partizipation in der Welt der Frühpädagogik – bietet das Werk des Soziologen

Norbert Elias (1887–1990) grundlegende Einsichten. Die soziale Welt entwickelt sich in Interdependenzgeflechten, die Norbert Elias (1970) mit dem Begriff der *Figuration* fasst. Figurationen zeichnen sich durch zwei Merkmale aus: Durch Beziehungen und Veränderungen. Menschen befinden sich stets in Beziehungen zueinander und ihre Beziehungsgefüge unterliegen einem permanenten Wandel. Figurationen sind dynamische Geflechte aufeinander bezogener und damit auch aufeinander angewiesener und voneinander abhängiger Menschen. Der Begriff der Figuration thematisiert den Zusammenhang von Relationen und Prozessen. Er lässt sich auf verschiedenste Themenbereiche und auf verschiedenste Analyseebenen beziehen, die von persönlichen Beziehungsdynamiken auf der Mikroebene bis hin zu großräumigen Konstellationsentwicklungen auf der gesellschaftlichen Makroebene reichen, und erlaubt den Blick sowohl auf „horizontale“ egalitär-freiheitliche als auch auf „vertikale“ hierarchische Beziehungsdimensionen und die damit verbundenen Konflikte.

Relationentheorien haben Tradition in der Geschichte der Soziologie, sie hatten zu Anfang des 20. Jahrhunderts Konjunktur<sup>4</sup> und gewinnen seit einigen Jahrzehnten z.B. in aktuellen Netzwerktheorien oder in der relationalen Psychoanalyse wieder an Bedeutung (vgl. zusammenfassend Prengel 2013a; Künkler 2014, 2011). Die bedeutende Anregung dieser Denkrichtung ist, dass es außerordentlich fruchtbar sein kann, mehr nach unserer sozialen und materiellen Relationalität (d.h. nach dynamischen Beziehungen) und weniger nach Substantialität (d.h. nach einer vermeintlich kompakten Gegenständlichkeit) zu fragen. Aus dieser Perspektive kommt die Inspiration, grundsätzlich darauf zu achten, wie Bedingungen und ihre Veränderungen im personalen und materiellen Umfeld der Kinder wirksam sind und wie Beziehungen kindliches Leben mit konstituieren, wenn es um frühkindliche Bildung geht. Im internationalen Diskurs um Kinderrechte und Partizipation kommt darum der Kategorie der *Beziehung* eine große Aufmerksamkeit zu (Abs 2014; Rudolf 2014).

Wenn wir uns der Frühpädagogik in einer nach relationalen Prozessen fragenden Perspektive zuwenden, können wir uns den komplexen interkollektiven und intrakollektiven Beziehungsdynamiken zwischen Kindern, professionellen Fachkräften, Eltern und anderen Personen in ihrer sozialräumlichen, gesellschaftlichen und transnationalen Situiertheit und historischen Veränderlichkeit annähern. Der Begriff der *Figuration* eröffnet einen weiten Horizont, der geeignet ist, zahlreiche einzelne, für die Frühpädagogik relevante Aussagen daraufhin zu befragen, welche Analysen und Entwürfe sie hinsichtlich der Beziehungen und Veränderungen in Kindertageseinrichtungen anbieten. Für das frühpädagogische Menschenbild<sup>5</sup> folgt daraus eine Aufmerksamkeit für die Beziehungen, die das Leben des Kindes konstituierend beeinflussen. Mit Inklusion, Teilhabe und Partizipation sind Vorstellungen von Beziehungskonstellationen zwischen Erwachsenen und Kindern sowie der Kinder untereinander verbunden. Diese gilt es zu analysieren, um begründete Vorschläge für ihre Gestaltung zur Diskussion zu stellen.

Erziehung und Bildung ereignen sich im Kontext von Figurationen, die im unablässigen Wechsel der menschlichen Generationen veränderliche Gestalten annehmen und bestimmen diesen Wechsel mit. Das Leben kleiner Kinder, mit denen die Frühpädagogik zu tun hat, und die pädagogische Arbeit Erwachsener mit ihnen sind angesiedelt im Strom von Veränderungen, der stets „historische Gegenwart einer historischen Vergangenheit und einer historischen Zukunft“ ist (Husserl 1954, S. 256, zitiert nach Riedel 1974, S. 276). Die Tatsache der anthropologisch gegebenen Generationenfolge bedingt, dass Kinder am Anfang ihres Lebens in einer bereits bestehenden sozialen und materiellen Welt ankommen. In der für sie neuen Welt wachsen sie, umsorgt und angeleitet von Älteren und zunehmend auch im Austausch mit Gleichaltrigen, auf; und zugleich müssen sie die Welt, die sie umgibt, noch kennenlernen, um in ihr leben und sie mitgestalten zu können. Wohl in allen Kulturen gehört – kulturell höchst unterschiedlich gerahmt und praktiziert – Lernen im Kontext sozialer Interaktionen für jedes einzelne Kind

4 Bedeutende Vertreter waren zum Beispiel die Philosophen Paul Natorp (1854–1924) und Ernst Cassirer (1874–1945) mit der Theorie des Übergangs vom „Substanzbegriff zum Relationsbegriff“ (Cassirer 1910) oder der Religionsphilosoph Martin Buber (1878–1965) mit seiner Dialogtheorie (Buber 1923).

5 Auch Begriffe wie „Kindbild“, „Kinderbild“, „Bild vom Kind“ oder ähnliche Wortwahlen werden in der Frühpädagogik in Ableitung vom Begriff „Menschenbild“ verwendet, so z.B. bei Ursula Rabe-Kleberg 2010.

zur Kindheitsphase des Lebenslaufs. Die anthropologisch gegebene Situation der Vermittlung zwischen den Generationen hat der Philosoph Jürgen Habermas in Auseinandersetzung mit dem Anthropologen Michael Tomasello (2011) tiefgreifend analysiert: „Auf der horizontalen Ebene übernehmen die Beteiligten mit der Blickrichtung auch die Intention des jeweils anderen, sodass eine soziale Perspektive entsteht, aus der beide in vertikaler Richtung ihre Aufmerksamkeit zugleich auf das angezeigte Objekt richten. Auf diese Weise gewinnen sie von dem gemeinsam identifizierten und wahrgenommenen Gegenstand ein intersubjektiv geteiltes Wissen“ (Habermas 2009, S. 45). Er entwirft eine Dreiecksbeziehung, in der sich eine „Gleichursprünglichkeit von Intersubjektivität und Objektivität“ erkennen lässt. Mit dem Zeigefinger deuten Kinder und Erwachsene auf einen Gegenstand in der Welt, „um mit anderen ihre Wahrnehmung zu teilen“ (ebd., S. 45) <sup>6</sup>.

In diesem Sinne hat Anke König in Anlehnung an internationale Studien hinsichtlich der Pädagogik der frühen Kindheit die Konzeption „bewusst dialogisch-entwickelnder Denkprozesse“ vorgeschlagen (König 2007, 2009; siehe Punkt 3.2.7). Damit wird berücksichtigt, dass Welterkenntnis und -aneignung sich unablässig im dynamischen Kontext der Generationenverhältnisse ereignen. Die „generationenübergreifende Weitergabe symbolisch gespeicherten Wissens“ (Habermas 2009, S. 45) durch die ältere an die lernende jüngere Generation ist zugleich verbunden mit den widersprüchlichen Möglichkeiten der Revidierung, der Erweiterung, der Erneuerung, des Verlustes, der Fragmentierung, der „interpretativen Reproduktion“ (Corsaro 1992) und der Transformation durch Angehörige jüngerer Generationen (siehe Punkt 2.3.1 und Abbildungen 1 bis 3, S. 30). Die neuen Generationen sind Ermöglicher des Wandels (Krappmann 2002).

Im Lichte der historischen Anthropologie (Wulf 1997) wird deutlich, dass die Prozesse der Tradierung und Transformation als Generationenvermittlung (Heinzel 2011) zwar universell gegeben sind, sich aber stets in kulturspezifisch unterschiedlichen dynamischen Figurationen ereignen (Trommsdorf 1989). Mit

*Bildungsteilhabe* und *Partizipation* werden in unserer Gegenwart spätmoderner Gesellschaften konflikthafte zeithistorische Entwicklungslinien im Generationenverhältnis thematisiert. Diese Figurationen lassen sich anhand der für soziale Verhältnisse anschaulichen Metaphern des „Vertikalen“ und des „Horizontalen“ reflektieren: Mit Bildungsteilhabe und Partizipation werden Intentionen angesprochen, die sowohl innerhalb der jungen Generation als auch zwischen den Generationen vertikale, also hierarchisierende Über- und Untereinander-Tendenzen schwächen und horizontale, also gleichberechtigende Neben- und Miteinander-Tendenzen stärken wollen. Zur Diskussion steht die normative Ordnung des Generationenverhältnisses (Fahrmeier/Imhausen 2013; Forst 2011). Innerhalb jeder Generation ist diese normative Ordnung mit sozialen Ungleichheiten verbunden, die sich auch im Übergang zwischen den Generationen erheblich auswirken. Zwischen den Generationen geht die generationale Ordnung mit verletzlicher Abhängigkeit der jüngeren Generation und machtvoller Verantwortung der älteren Generation einher. Das Geflecht der vertikalen und horizontalen Relationendynamik zwischen den Generationen ist weder einheitlich noch unveränderlich. Die generationalen Figurationen sind vielmehr von der Mikroebene verschiedener Familien bis hin zur kollektiven Ebene verschiedener (sub)kultureller Gruppierungen in steten Transformationen begriffen, die mehr oder weniger träge und langsam oder auch in schnellem Tempo verlaufen und von Brüchen betroffen sein können (siehe auch Punkt 2.1.5).

Bildungsteilhabe und Partizipation sind Teil dieser konflikthafte Dynamiken und nehmen mit dem Ziel der Demokratisierung darauf Einfluss. Es geht mit einer Stärkung von Bildungsteilhabe darum, u. a. ökonomische, soziokulturelle und geschlechtsabhängige vertikale Hierarchien zwischen den Nachkommen unterschiedlich privilegierter Gruppierungen zu vermindern, indem benachteiligten Kindern Teilhabe im Bildungswesen ermöglicht wird. Mit der Stärkung von Partizipation geht es darum, vertikale Hierarchien im Generationenverhältnis – also die Macht der älteren und die Ohnmacht der jüngeren Generation – zu begrenzen. Die anthropologisch gegebene Tatsache des Generationenwechsels bildet eine zentrale Bedingung für die im Folgenden darzustellenden theoretischen Perspektiven; sie thematisieren Aspekte der intergenerationalen und intragenerationalen Relationen.

6 Vergleiche die Abbildungen auf S. 30. In inklusiver Perspektive kann man sich klar machen, dass neben visuellen auch akustische und taktile Kommunikationsformen die genannten Funktionen übernehmen können.

### 2.1.2 Partizipations- und autoritätstheoretische Perspektiven

Partizipation wird als umfassendes gesellschaftliches Gestaltungsprinzip gefasst, das in der Politik und in allen Lebensbereichen eine Rolle spielt und in Demokratien von besonderer Bedeutung ist. Partizipation ist gesellschaftliche Beteiligung, über die niemand allein verfügen kann: Darum kommt Partizipation in einer freiheitlichen Selbstbestimmung zum Ausdruck, die sich auf die Gemeinschaft mit anderen bezieht (Gerhardt 2007). Auch für die Lebenszusammenhänge der kleinen und kleinsten Kinder wird das Gestaltungsprinzip der Partizipation für gültig erachtet (Scherr/Sachs 2015; Olk/Roth 2007). Die rechtlichen Grundlagen dazu finden sich u.a. in der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ und in der „Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen“<sup>7</sup> sowie in der Verfassung und im Sozialgesetzbuch der Bundesrepublik Deutschland. So heißt es in der vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) herausgegebenen Fassung der VN-Kinderrechtskonvention: „Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife“ (BMFSFJ 2014/1992). Und das deutsche Kinder- und Jugendhilfegesetz formuliert: „Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen“ (BJV 2016)<sup>8</sup>. Die gesetzlichen Regelungen umfassen alle Altersgruppen und gelten darum uneingeschränkt für Kindertageseinrichtungen. Kinder und Jugendliche sollen „in allen für sie relevanten Lebensbereichen die Erfahrung machen können, dass sie ihre Fragestellungen, Probleme und Interessen in angemessener und wirksamer Form artikulieren und in Entscheidungen einbringen können. Das schließt die genuin politische Partizipation im Sinne einer Beteiligung an Willensbildungsprozessen ebenso ein wie die Beteiligung an Entscheidungen

in den lebensweltlichen Erfahrungszusammenhängen. D.h. nicht zuletzt in den Schulen sowie in den Institutionen der außerschulischen Pädagogik und Sozialarbeit“ (Scherr/Sachs 2015, S. 6).

In der Formulierung, Kinder seien entsprechend ihrem „Alter“, ihrer „Reife“ oder ihrem „Entwicklungsstand“ zu berücksichtigen, kommt zum Ausdruck, dass es nicht einfach ist, Kinder zu beteiligen. Vielmehr ist zu erwägen, inwiefern der Entwicklungsstand eines Kindes es erlaubt, dass und wie weitreichend es über eine Angelegenheit entscheidet. Dieser Anspruch ist konfliktträchtig: Zu klären ist, was den Entwicklungsstand jeweils auszeichnet und welche Entscheidungen daraus für die Beteiligung des Kindes folgen.

Verschiedene Richtungen der Frühpädagogik haben immer wieder Antworten auf diese Fragestellung diskutiert. Eine ausgeprägte Entscheidungsberechtigung und -verantwortung der Erwachsenen wird in Autoritätstheorien begründet. Argumente für einen hohen Grad an Beteiligung werden in der Kinderrechtsbewegung und in der Kinderforschung (siehe Punkte 2.1.2 und 2.1.4) herausgearbeitet. Roger Hart (1992) legte ein viel rezipiertes und immer wieder verändertes Stufenmodell vor, das eine graduelle Machtverschiebung im Generationenverhältnis zugunsten einer umfassenden Partizipation der Kinder und Jugendlichen abbildet (vgl. zusammenfassend Liebel 2013).

Autoritätstheorien arbeiten die Bedeutung von Macht und Verantwortung der Erwachsenen im Generationenverhältnis heraus. Die Älteren sind dafür verantwortlich, die Kinder körperlich, seelisch und geistig mit dem Notwendigen zu versorgen, sie vor Gefährlichem zu schützen und ihnen über viele Generationen aufgeschichtete kulturelle Errungenschaften zu vermitteln. Während die Kleinen am Anfang des Lebens vollständig von den Älteren abhängig sind, sollen sie im Laufe der Zeit entwicklungsangemessen immer eigenständiger werden, um schließlich selbst erwachsen zu werden. So plädiert gegenwärtig zum Beispiel der Schweizer Bildungstheoretiker Roland Reichenbach (2011, 2006) für pädagogische Autorität und kritisiert polemisch zentrale pädagogische Konzepte wie zum Beispiel „intrinsische Motivation“. Er weist auf die hohe Anerkennung, die der Autorität im Bildungswesen Frankreichs und der französischen Schweiz sowie in Bildungstheorien aus diesem Umfeld gezollt wird, hin: „(...) l'homme doit être éduqué, d'abord parce que il vit dans une culture“ (Gauchet

7 Zum Thema Kinderrechte vgl. Deutsches Kinderhilfswerk 2015, Krappmann u.a. 2013, Maywald 2012, Krappmann 2011, Kittel 2008, Güthoff/Sünker 2001, Carle/Kaiser 1998; siehe auch Punkt 2.3.

8 Für einen knappen Überblick über rechtliche Regelungen auf verschiedenen Ebenen vgl. Eylert-Schwarz 2013.

2002, S. 25, zitiert nach Reichenbach 2011, S. 197); auf Deutsch: „(...) der Mensch muss erzogen werden, weil er in einer Kultur lebt“ (Übersetzung: A. P.).

Aus dieser Perspektive betrachtet bezieht sich pädagogische Autorität nicht nur auf die persönliche pädagogische Beziehung, sondern auch darauf, dass Kultur weitergegeben werden muss, um partizipatives Leben in kulturellen Kontexten erst zu ermöglichen. Die politische Theoretikerin Hannah Arendt (1906–1975) war eine scharfe Kritikerin eines reformpädagogischen Verzichts auf Autorität. Sie sah darin eine Weigerung der Erwachsenen, Kindern gegenüber Verantwortung zu übernehmen: „Es ist, als ob sie ihnen täglich sagten: In dieser Welt sind auch wir nicht sehr verlässlich zu Hause, und wie man sich in ihr bewegen soll, was man dazu wissen und können muß, ist auch uns nicht bekannt. Ihr mögt sehen, wie ihr durchkommt (...)“ (Arendt 1958, S. 271).

Hannah Arendt (1958) plädiert für eine trennende Unterscheidung zwischen den Modalitäten, die die politischen Auseinandersetzungen gleichberechtigter Erwachsener bestimmen, und den Modalitäten, die in der nicht-öffentlichen, persönlichen Sphäre zwischen Erwachsenen und Kindern herrschen sollen, wenn sie schreibt: „das Kind ist ein werdender Mensch“ (ebd., S. 262). So hebt sie das „Im-Werden-Sein“ (ebd.), die Entwicklung, als Kennzeichen kindlichen Lebens<sup>9</sup> hervor. Die Autorität, so Hannah Arendt, setze sich weder mit Gewalt durch, da Gewalt Autorität zerstöre, noch nutze Autorität das Argumentieren, da dieses eine Gleichheit der Argumentierenden voraussetze (Brüggen 2007). „Die Qualifikation des Lehrers besteht darin, dass er die Welt kennt und über sie belehren kann, aber seine Autorität beruht darauf, dass er für diese Welt Verantwortung übernimmt“ (Arendt, S. 265). Arendts pauschale Ablehnung reformpädagogischer freiheitlicher Kindheits- und Erziehungskonzeptionen ist offensichtlich auf eine implizite Generationentheorie zurückzuführen, die die Anerkennung der „Kontinuität der Generationen“ im Blick hat und einen pädagogischen Freiheitsbegriff sowie Aufmerksamkeit für Transformationen, die mit dem Generationenwechsel verbunden und erwünscht sein können, vermissen

lässt (vgl. Benner/Brüggen 2011; Brüggen 2007). Der Philosophin war der Gedanke politisch orientierter Verhältnisse in den Generationenbeziehungen fremd. Sie bezeichnet es als „Absurdität, die Kinder als eine unterdrückte Minderheit zu behandeln, die man befreien müsse“ (Arendt, S. 265). Mit Rita Casale (2016) ist zu erwägen, welche stichhaltigen Argumente Hannah Arendts Plädoyer für die Debatte um Partizipation bietet, vor allem hinsichtlich der Anerkennung von Autorität der älteren Generation, die durch Wissen und Verantwortung begründet ist, sowie hinsichtlich der Besonderheiten der Sphäre der Erziehung, die es zu beachten gilt.<sup>10</sup>

Die in den folgenden Abschnitten vorgestellten Theoreme und Befunde werden herangezogen, um kontroverse partizipations- und autoritätsorientierte Positionen weiter zu klären.

### 2.1.3 Bedürfnis-, bindungs- und entwicklungstheoretische Perspektiven

Aus der Fülle entwicklungs- und sozialpsychologischer Forschungsrichtungen gehen, trotz aller Unterschiede zwischen den Ansätzen, immer wieder ähnliche Befunde hinsichtlich der Grundbedürfnisse von Kindern hervor (vgl. zusammenfassend Prengel 2013a). Die Sozialarbeitswissenschaftlerin Silvia Staub-Bernasconi (2008) stellt eine Verbindung zwischen menschlichen Grundbedürfnissen auf der einen und politischen und pädagogischen Antworten auf der anderen Seite her.

Das Verständnis der kindlichen Bedürfnisse ist für eine partizipatorische Frühpädagogik unerlässlich, wenn sie nicht ihre kindlichen Adressaten verfehlen will. Ohne die Analyse der Bedürfnisse der kleinen Kinder, mit denen Frühpädagogik zu tun hat, liefe sie Gefahr, Modi der Kommunikation mit älteren Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen und der Arbeit in öffentlichen Sphären auf den Bereich der Elementarpädagogik zu übertragen. Exemplarisch seien in aller Kürze einige für das Verständnis von Partizipation in der Frühpädagogik relevante bedürfnistheoretische Erkenntnisse benannt.

9 Auffällig ist der Gegensatz ihres Bildes vom Kind zu kindheitstheoretischen Positionen, die das gegenwärtige Sein der Kinder ihrem Werden entgegensetzen (siehe Punkt 2.1.4).

10 Zur Theorie unterschiedlicher gesellschaftlicher Sphären der Gerechtigkeit vgl. Walzer 1992. Eine Zusammenfassung von Debatten um Hannah Arendts Autoritätskonzeption findet sich im Reclam-Bändchen zur Geschichte der Pädagogik von Benner/Brüggen (2011).

Die Psychoanalyse ist für eine partizipative Pädagogik wichtig, weil sie den Zusammenhang intrapsychischer und intersubjektiver Prozesse untersucht, um die oft unbewussten Konflikte und existenziellen Bedürfnisse, die sich in kindlichem Agieren ebenso verbergen wie mitteilen, zu verstehen und in der pädagogischen Beziehung darauf zu antworten (Becker/Prengel 2016; Leuzinger-Bohleber u.a. 2006). Die Begründerin der relationalen Psychoanalyse, die Philosophin und Psychoanalytikerin Jessica Benjamin (1985), leistet einen wichtigen Beitrag für die Frühpädagogik, indem sie hervorhebt, dass im Dialog zwischen einem kleinen Kind und der Person, die es betreut, von Anfang an die Bedürfnisse beider eine Rolle spielen, d.h. trotz der Priorität der Bedürfnisse des Kindes auch die Bedürfnisse der erwachsenen Person. Zu klären ist, was daraus in der jeweiligen pädagogischen Situation und abhängig vom Entwicklungsstand des Kindes folgt. Denn es geht nicht darum, die Bedürfnisse beider Seiten gegeneinander auszuspielen, sondern sie in Beziehung zueinander zu setzen. Psychoanalytische Fallarbeit trägt dazu bei, die psychoanalytische Perspektive im Kita-Alltag fruchtbar zu machen (siehe Punkte 3.2.5 und 3.2.6).

Verschiedene Ansätze der Humanistischen Psychologie und Pädagogik sind in Abwandlung der Psychoanalyse entstanden. Sie leisten Beiträge zu einer partizipativen Frühpädagogik, indem sie u.a. die Bedürfnisse nach Kontakt, Echtheit und Gruppenzugehörigkeit sowie das Bedürfnis nach körperlich-sinnlichen Ausdrucksmöglichkeiten hervorheben. Die Fähigkeit, kindliche Bedürfnisse und Themen (Reiser 2006, 1993) wahrzunehmen und zu beachten, wird in Fortbildungen z.B. der Themenzentrierten Interaktion (TZI), der Gestaltpädagogik, der psychoanalytischen Pädagogik (Gerspach 2009) oder der Gesprächspsychotherapie vermittelt.

Bedürfnistheorien im engeren Sinne dienen der Untersuchung der elementaren Bedingungen, die für menschliches Wohlergehen unabdingbar sind. Im Hinblick auf Partizipation ist die, an die Maslow'sche Bedürfnispyramide anknüpfende (Maslow 1954), „Self Determination Theory“ (SDT, Selbstbestimmungstheorie) überaus bedeutsam. Drei elementare Grundbedürfnisse wurden aufgrund umfassender Studien als interkulturell wesentlich belegt: Kompetenz als Erfahrung, wirksam sein zu können, Autonomie als Erfahrung der Freiwilligkeit und soziale Eingebundenheit

als Erfahrung der wechselseitigen interpersonellen Bedeutsamkeit (Deci/Ryan 2000, 1993).

„Umwelten, in denen wichtige Bezugspersonen Anteil nehmen, die Befriedigung psychologischer Bedürfnisse ermöglichen, Autonomiebestrebungen des Lernens unterstützen und die Erfahrung individueller Kompetenz ermöglichen, fördern die Entwicklung einer auf Selbstbestimmung beruhenden Motivation. (...) Im Gegenzug bewirkt die engagierte Aktivität des Selbst eine höhere Lernqualität und fördert zugleich die Entwicklung des individuellen Selbst. Verantwortlich für alle diese Prozesse sind letztendlich die sozialen Bedingungen, die das Bestreben nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit unterstützen oder verhindern“ (Deci/Ryan 1993, S. 236). Wenn Kinder auf ihre Belange Einfluss nehmen können und sich dabei als zugleich frei und eingebunden erfahren, so sind damit zentrale Qualitäten partizipativer Pädagogik angesprochen; und mit dem Bedürfnis nach Eingebundenheit wird deutlich, dass Autonomie und Freiheit nicht als isolierend und konkurrierend, sondern im Modus wechselseitiger Anerkennung aufzufassen sind, um den Grundbedürfnissen zu entsprechen.

Grundlegend für die frühpädagogische Forschung und Lehre ist der Ansatz der Bindungstheorie (Ahnert/Maywald 2008). Seit ihrer Begründung in den 1950er Jahren durch John Bowlby (1907–1990) und Mary Ainsworth (1913–1999) wurden ihre wichtigen Einsichten stetig weiterentwickelt, von den Autoren der Selbstbestimmungstheorie modifiziert und frühpädagogisch adaptiert (vgl. z.B. Grossmann 2009; Stegmaier 2008). Kinder sind existenziell auf kontinuierliche haltgebende Bindungen angewiesen. Um eine sichere Bindung entwickeln zu können, ist es notwendig, dass sich die Bindungsperson feinfühlig verhält (Staats 2014a, b). „Erst wenn das Bindungsbedürfnis durch eine sichere emotionale Basis befriedigt ist, wird Explorationsverhalten möglich“ (Stegmaier 2008, o.S.). Spätere Studien konnten die in diesem Ansatz naheliegenden Gefahren einer Überbetonung mütterlicher Verhaltensweisen und einer deterministischen Reduzierung auf frühe Erfahrungen überwinden. Sie zeigen, dass haltgebende Bindungen auch im frühen Kontakt mit mehreren Bezugspersonen möglich sind, dass Bindungsmuster sich im Laufe des Lebens verändern können (Stegmaier 2008) und dass aktualisiertes Bindungsverhalten auch von der situativ erfahrenen

Qualität der Adressierung durch die jeweiligen Interaktionspartner abhängig ist (Deci/Ryan 2000). Das für die Entwicklung hoch bedeutsame Bedürfnis des Kindes zu mindestens einer verlässlichen Bezugsperson wird auch von der Resilienzforschung nachdrücklich bestätigt. Für Kinder, die keine Halt gebenden Beziehungserfahrungen machen konnten, können gute, partizipative, von Mitgestaltung geprägte Beziehungen im Kindergarten sogar die Bedeutung eines „zweiten Zuhauses“ annehmen (Pianta 2014; Howes/Hamre/Pianta 2012; Opp/Fingerle 2008; Wustmann 2004)<sup>11</sup>.

Für die Konzeption der Partizipation sind bindungstheoretische Einsichten in mehreren Hinsichten grundlegend: Kleine Kinder benötigen altersgemäß feinfühlig Bindungserfahrungen, wenn sie eine Kindertagesbetreuung besuchen. Die Theoreme der demokratietheoretischen Partizipation und der bindungstheoretischen Feinfühligkeit weisen zentrale Gemeinsamkeiten auf. Beide fordern sichernde Lebensbedingungen, die auf der gesellschaftlichen Ebene durch verlässliche soziale Grundsicherungssysteme und auf der persönlichen Ebene durch verlässliche intersubjektive Beziehungen gewährleistet werden. Beide stimmen darin überein, dass sie Kinder von Anfang an als intentionale Wesen, d.h. als Menschen mit eigenen Bedürfnissen, Wünschen und Absichten entwerfen (Stegmaier 2008). Daraus schließen beide, dass es notwendig ist, sowohl Freiräume, in denen diese Lebensäußerungen zum Ausdruck kommen können, als auch persönliche Beziehungen, die feinfühlig und verlässlich darauf antworten, zu sichern. In ihrem Bindungsbedürfnis vernachlässigte traumatisierte Kinder (Urieta 2011) brauchen innerhalb der Kindertageseinrichtung besondere Beziehungsstabilität einschließlich eines verlässlich ritualisierten stabilisierenden Kontextes. Das Zusammendenken zentraler Einsichten der Bindungstheorie und der Selbstbestimmungstheorie ermöglicht die Erkenntnis, dass sich solche traumatisierten, auch vernachlässigten Kinder positiv entwickeln können, wenn in der Kindertageseinrichtung die Berücksichtigung ihrer Grundbedürfnisse nach sozialer Bindung mit der Berücksichtigung ihrer Grundbedürfnisse nach

Autonomie und Kompetenz einhergeht, d.h. wenn sie von „nährenden“ Menschen umgeben sind. Wenn es gelingt, die Eltern einzubeziehen, weitet sich der Kreis, der eine stabilisierende, nährnde, wechselseitige Bindung, Wirksamkeit und Freiheit ermöglicht, aus, und die Chancen für eine gute Entwicklung sind hoch (vgl. die psychoanalytisch fundierten Beispiele bei Ludwig-Körner/Krauskopf 2016; Ludwig-Körner 2014a, b, 2009; Leuzinger-Bohleber u.a. 2006; siehe auch Punkte 3.2.5 und 3.2.6).

Entwicklungstheorien sind relevant, weil eine partizipative Pädagogik Kindern entwicklungsangemessene Entscheidungsspielräume eröffnen soll. In der Literatur zur Partizipation finden sich Darstellungen kindlicher Entwicklungsstufen in partizipationsrelevanten Bereichen, zum Beispiel bei Rolf Oerter (2001). Demgegenüber ist mit Monika Keller (2001) die Fehleranfälligkeit von Stufenmodellen zu kritisieren und mit Remo H. Largo (2000) die Vielfalt kindlicher Entwicklungen zu beachten. Altersbezogene Stufenmodelle der Entwicklung müssen problematisiert werden, weil sie Gefahr laufen, eine dualistisch polarisierende Differenz zwischen „normalen“ und „auffälligen“ Kindern zu konstruieren. Für inklusive Kindergruppen ist es angesichts der Heterogenität der Kinder ohnehin unbedingt erforderlich, von der Dominanz eines Denkens in altersbezogenen Normalitätsstufen Abstand zu nehmen, um individuelle Zonen der Entwicklung wahrzunehmen.

#### 2.1.4 Kindheitstheoretische Perspektiven

In bundesdeutschen und internationalen Beiträgen zur Theorie der Kindheit wurde vielfach ein Gegensatz entworfen, der für das Thema Partizipation folgenreich ist: Der Auffassung vom Kind, das während der Lebensphase Kindheit bereits ein aktiv handelnder Mensch und von Anfang an Mitglied der Gesellschaft ist, steht die Auffassung vom Kind als Mensch gegenüber, der sich während der Lebensphase Kindheit noch entwickeln und erst Mitglied der Gesellschaft werden muss. Die Kontroverse wurde zugespitzt in der Konstruktion eines Gegensatzes zwischen Sozialisationsforschung und Kindheitsforschung; sie klang auch im Abschnitt zu partizipations- und autoritätstheoretischen Perspektiven an (vgl. Punkte 2.1.2, 2.1.3 und 2.1.4). Inzwischen zeigt sich, dass Positionen, in denen eine der beiden Ansichten vollkommen konsequent vertreten würde, kaum noch zu finden sind. Vielmehr

<sup>11</sup> International wurden Beobachtungsverfahren zu Erzieher/in-Kind-Interaktionen entwickelt (Perren/Frei/Herrmann 2016; König 2014; La Paro/Hamre/Pianta 2012; siehe auch Punkt 3.2.7).

räumen sozialisations- und kindheitstheoretische Ansätze zumindest ausgewählte Aspekte der jeweils anderen Position als berechtigt ein.

Alle Beiträge zu dieser Debatte lassen sich als Analysen zu den relationalen veränderlichen Figurationen der Generationenverhältnisse lesen (siehe Punkt 2.1.1). Im Anschluss an die Theorie normativer Ordnungen (Fahrmeier/Imhausen 2013; Forst/Günther 2011) werden sie als Rechtfertigungen von Auffassungen zur normativen gesellschaftlichen Ordnung der Generationenbeziehungen plausibel (siehe Punkt 2.1.1). Im Folgenden werden drei ausgewählte Beispiele vorgestellt: der partizipative Paternalismus, die akteursorientierte Sozialisationsforschung und der Ansatz der sozialisationsorientierten generationalen Ordnung. Damit werden auch Ansätze des Paternalismus und der Sozialisationsforschung, die aus der Perspektive der soziologischen Kindheitsforschung und des Partizipationsansatzes oft recht vehement kritisiert werden, nicht ausgeblendet, sondern auf stichhaltige Argumente für die Analyse pädagogischer Partizipation hin befragt, um verbreitete Polarisierungen möglichst zu überwinden.

Es ist umgangssprachlich verbreitet, den Gedanken des Paternalismus einer kinderrechtlichen Denkweise polarisierend entgegenzusetzen. Darum sei an dieser Stelle betont, dass es hier um ein philosophisch und rechtstheoretisch fundiertes Konzept des Paternalismus geht, das den Anteil der Erwachsenenverantwortung in einer demokratisch orientierten Konzeption generationaler Beziehungen eindeutig benennt, ohne ihn zu verabsolutieren (siehe Punkt 2.3.2). Damit wird Erwachsenenmacht zugleich auch mit freiheitlichen und verantwortungsvollen Inhalten gefüllt und begrenzt.

Der schweizerische Erziehungsphilosoph Johannes Giesinger (2007) rechtfertigt in seinem kindheitsphilosophischen Entwurf paternalistisches Handeln von Erwachsenen gegenüber Kindern unter bestimmten Voraussetzungen: „Paternalismus gegenüber Kindern kann nur gerechtfertigt werden, wenn es Gründe gibt, bestimmte Güter unabhängig von den Einstellungen oder Wünschen der Kinder als wertvoll zu betrachten. Es muss also möglich sein, sich im Rahmen normativer Überlegungsprozesse darüber klar zu werden, was für Kinder gut ist“ (Giesinger 2007, S. 119). Der Autor befürwortet pädagogischen Paternalismus und benennt zwei Ziele: „die Verhinderung eines Schadens“ und die

„Förderung des Guten“ (ebd., S. 139). Paternalistische Fürsorglichkeit richtet sich auf die Förderung des Wohls und die Interessen der umsorgten Person. Sie umfasst das körperliche Wohl, soziale Interessen sowie innere Autonomie und Formen von Selbstständigkeit (ebd., S. 93). Zugleich wird in diesem Zusammenhang von Johannes Giesinger ein partizipativer Paternalismus vorgeschlagen. Er beinhaltet vor allem, dass die Stimme der Kinder gehört werden soll, und zwar als beratend und nicht als entscheidend (ebd.). „Die faktische Stärke von Erwachsenen legitimiert sie aber nicht dazu, im Diskurs Macht auszuüben und die Schwäche der Kinder auszunützen. Im Gegenteil ist es die Aufgabe der Überlegenen, die Unterlegenen so weit als möglich zu stärken: Kinder sollen die Möglichkeit haben, angstfrei am Diskurs teilzunehmen und ihre Bedürfnisse und Überlegungen authentisch zu äußern. Dabei muss stets die Möglichkeit in Betracht bezogen werden, dass die Kinder – nicht die Erwachsenen über das gültige Argument verfügen. Der zwanglose Zwang des besseren Arguments soll unabhängig davon wirken, wer das Argument vorbringt. Damit, so scheint mir, kann in einem paternalistisch vorstrukturierten Diskurs einiges von dem bewahrt werden, was nach Habermas den Kern des echten Diskurses ausmacht“ (ebd., S. 143). Johannes Giesinger verweist auf das in der Kinderrechtskonvention formulierte Recht der Kinder, dass sie sich frei äußern können und dass ihre Meinung berücksichtigt wird, dass sie ihnen aber nicht das Recht zuspricht, sich frei zu entscheiden (ebd.). Dennoch fordert der Autor, dass Kindern gewisse Entscheidungen vollständig überlassen werden sollten, da dies der Entwicklung ihrer Fähigkeit zu urteilen und zu entscheiden förderlich sein könne. „In anderen Fällen wird dies nicht zu verantworten sein, weil das Risiko einer gravierenden Schädigung des Kindes zu groß ist. Auch in solchen Fällen ist es jedoch nicht angezeigt, Entscheidungen über den Kopf des Kindes hinweg zu fällen. Umgekehrt können sie sich durch einen Ausschluss zu Recht verletzt fühlen“ (ebd., S. 144). Das Ergebnis dieses Plädoyers für einen pädagogischen Paternalismus weist erstaunlicherweise bedeutende Übereinstimmungen mit Positionen der kindheitstheoretischen Paternalismuskritik sowie mit einer partizipativen Pädagogik auf, die sich an der Einflussnahme der Kinder orientiert.

Die soziologische und Teile der erziehungswissenschaftlichen Theorie der Kindheit profilierten sich in

Distanzierung von der Sozialisationstheorie, die – so die Kritik – Kinder als passive Objekte gesellschaftlicher Einflüsse entwerfe (so z.B. Heinzel/Kränzl-Nagl/Mierendorff 2012; Kränzl-Nagl/Mierendorff 2007). Der Mitbegründer des für die Sozialisationsforschung grundlegenden metatheoretischen „Modells der produktiven Realitätsverarbeitung“ (MpR), Klaus Hurrelmann, antwortet gemeinsam mit dem Sozialwissenschaftler Ulrich Bauer auf diese kritische Argumentationslinie. Die Autoren stellen heraus, dass seit Beginn der 1980er Jahre mit dem Modell der produktiven Realitätsverarbeitung keineswegs die Vorstellung einer deterministischen Ableitung der Persönlichkeit aus gesellschaftlichen Bedingungen verbunden ist. „Das MpR war von Beginn an gegen die Vorstellung einer entweder einseitig sozialen oder einseitig psychischen Beeinflussung der sich Entwickelnden ausgerichtet, sein Bezugspunkt war das Transaktionsmodell, also die Annahme einer Interdependenz und Interaktion zwischen Person und Umwelt“ (Bauer/Hurrelmann 2015, S. 165; vgl. auch Hurrelmann/Bauer 2015). Diese dynamisch-relationale Ausrichtung der Sozialisationstheorie wird aktuell verstärkt durch eine Erweiterung um die Aufmerksamkeit dafür, dass Individuen ihre Umwelten aktiv filtern, aufsuchen, abschirmen und sogar herstellen. Die Annahme einer solchen Situationssteuerung weist Berührungspunkte mit dem kindheitssoziologischen Konzept des „Kindes als Akteur“ auf.

Es ist das Verdienst des Autorinnenkollektivs Doris Bühler-Niederberger, Cornelia Gräsel und Stefanie Morgenroth (2015), dass der kindheitssoziologische Ansatz des generationalen Ordners und das Sozialisationskonzept explizit in Verbindung gebracht wurden. Die Autorinnen begreifen das kindheitssoziologische Konzept des „Kindes als Akteur“ als Ermöglichung und Einschränkung zugleich, also als Sozialisationskonzept (ebd.). Interessant an dieser Theorie der generationalen Ordnung ist, dass das Verhältnis der Generationen als relationales, kooperatives Geschehen aufgefasst wird, zu dem beide, ältere und jüngere Generation, aktiv beitragen. Das Generationenverhältnis wird in dieser Perspektive in seiner hierarchischen Verfasstheit sichtbar, so dass es nur konsequent erscheint, wenn der Beitrag der Kinder als „kompetente Gefügigkeit“ (ebd.), ja sogar als „Komplizenschaft“ (Bühler-Niederberger 2011) gefasst wird. Obwohl die Autorinnen einräumen, dass

Kinder ihre Gefügigkeit einschränken oder aufkündigen können, kommt in dieser Perspektive – trotz ihrer Verdienste – eine Reihe von wichtigen Aspekten für Partizipation kaum in den Blick. Die Qualität der Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen ist mit bestimmt durch die Plastizität und eine existenzielle Verbundenheit und Angewiesenheit der Kinder auf die Erwachsenen und damit unvermeidlich auch von Macht gekennzeichnet. Darum ist davon auszugehen, dass das, was die genannten Autorinnen als Gefügigkeit und Komplizenschaft fassen, auf der existenziell gegebenen Offenheit der Kinder, ihrer Verwobenheit mit und ihrer Angewiesenheit auf die soziale und materielle Umwelt beruht. Zwar deutet sich darin an, dass Gefügigkeit als eine „kompetente“ bestimmt wird und es um altersspezifische Fähigkeiten geht. Allerdings klingt in den Begriffen Gefügigkeit und Komplizenschaft eine problematische, diffus korrumpierende Konnotation an, bei der es unklar bleibt, wie die Autorinnen sie deuten und bewerten. In einer anderen Akzentuierung wäre also nach der immensen Fruchtbarkeit des Spektrums relationaler Potenziale zu fragen, das Kindern zu Gebote steht, und mit dem sie ihre Beziehungen zur materiellen und personalen Mitwelt kreativ gestalten und anpassen. Im Lichte der Relationentheorie spiegelt das, was Gefügigkeit genannt wird, nur die Relationalität als Bedingung sozialer Gegebenheiten wider. Damit wird die Vorstellung von kompakten Akteuren als autonomen abgegrenzten Einheiten fragwürdig, weil das Auftreten von Subjektivität als eine Verdichtung von relationalen Dynamiken interpretiert wird.

Auch Friederike Heinzel (2011) hat mit ihrem Vorschlag der Generationenvermittlung in pädagogischen Kontexten am Beispiel der Grundschulpädagogik eine Reihe der Polarisierungen überwunden. Sie lenkt damit den Blick auf die Beziehungen zwischen den Generationen. Damit kann es gelingen, nach der Bedeutung beider Seiten – der Erwachsenen und der Kinder – zu fragen und zu erschließen, wie beide produktiv zum unvermeidlichen Generationenwechsel beitragen.

Die oben vorgestellten Sozialisations- und kindheitstheoretischen Ansätze regen partizipative pädagogische Konzeptionen dazu an, u.a. zu analysieren,

- wie sie Kinder im Kontext ihrer Partizipationsmodelle sozialisieren;
- wie sie der gegenwärtigen Lebensphase der Kinder Wert verleihen;

- wie sie Kindern Räume und Inszenierungen bieten, in denen sie als Akteure aktiv werden;
- wie Kinder sich den Vorgaben der Erwachsenen – und zwar auch den partizipativ gemeinten Angeboten – gefügig anpassen;
- wie sie die Zukunft der Kinder und die Entwicklungstatsache berücksichtigen und
- wie beide Seiten zu ihren Beziehungen beitragen und sich wechselseitig beeinflussen.

### 2.1.5 Ungleichheits- und heterogenitätstheoretische Perspektiven

#### *Bildungsungleichheit und Chancengleichheit*

Mit Bildungsteilhabe ist das Bestreben angesprochen, allen Kindern – unabhängig von ihrer ökonomischen und soziokulturellen Herkunft und ihren individuellen Fähigkeiten – Zugang zu Bildungseinrichtungen zu ermöglichen und so auch eine Voraussetzung für Partizipation zu schaffen. In dem Maße, in dem alle Kinder eine gemeinsame Kindertageseinrichtung in ihrer Lebensumwelt<sup>12</sup> besuchen, dort in heterogenen Lerngruppen angemessen betreut und gefördert werden und auch selbst Einfluss nehmen, wird durch Bildungsteilhabe und Partizipation Inklusion möglich.

Forschungen zur sozialen Ungleichheit decken auf, wie im Bildungswesen nach wie vor Benachteiligungen tradiert werden. Kinder aus von Armut geprägten Lebenslagen genießen nicht die gleiche Bildungsbeteiligung wie Kinder aus ökonomisch und soziokulturell privilegierten Milieus (Weiß 2015). Dazu gehören auch Kinder aus eingewanderten Familien, die von Armut betroffen sind. Fast jedes dritte Kind lebt, so resümiert der 14. Kinder- und Jugendbericht, in einer Familie, die entweder von Armut bedroht ist, in der die Eltern nicht erwerbstätig sind oder in der die Eltern keinen Schulabschluss erworben haben. Bei rund 3% der Kinder und Jugendlichen spielen alle drei Risikofaktoren eine Rolle (BMFSFJ 2013). „Dennoch sind bestimmte soziale Gruppen erheblich häufiger von dieser Risikokumulation betroffen. Dazu zählen beispielsweise Migranten. Mehr als zehn Prozent aller türkischen Kinder – sie sind unter den Kindern aus Einwander-

erfamilien am stärksten armutsgefährdet – leben in Familien, in denen alle drei Risiken zu beobachten sind“ (ebd., S. 25; vgl. auch Diehm u.a. 2013). Wie sich die Situation der neu zugewanderten geflüchteten Kinder, die häufig nicht nur von Armutsrisiken, sondern von schweren Traumatisierungen betroffen sind, entwickeln wird, hängt auch von den Anstrengungen ab, die für ihre Integration unternommen werden. Ebenso sind Kinder, die Opfer von körperlicher, seelischer, vernachlässigender oder sexualisierter Gewalt geworden sind, langfristig in hohem Maße benachteiligt (Kalicki 2014). In Betreuungseinrichtungen für Kinder unter sechs Jahren und später in Schulen kann aus den Traumatisierungen ein resignatives oder aggressives Handeln der Jugendlichen resultieren, das, wenn nicht gegengesteuert wird, bei pädagogischen Fachkräften und Kindern zu Ausgrenzungswünschen führt, so dass die Opfer keine Anerkennungsquelle haben (Becker/Prengel 2016; Sitzer 2014). Beschämungen sind zentraler Bestandteil solcher Kreisläufe der Gewalt (Marks 2014). Anerkennende pädagogische Beziehungen tragen dazu bei, dass trotz erfahrener Gewalt positive Entwicklungen möglich sind (Pianta 2014, 1992; Opp/Fingerle 2008; Pretis/Dimova 2004).

Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass der Besuch einer vorschulischen Einrichtung für die Bildungswege von Kindern aus unterprivilegierten Schichten zwar vorteilhaft ist, aber dennoch soziokulturelle Benachteiligungen nicht überwindet (Rabe-Kleberg 2010). Denn allein der Besuch einer frühpädagogischen Einrichtung reicht nicht aus, um Bildungsteilhabe egalitärer zu machen. Internationale Studien belegen immer wieder, dass die Qualität der Betreuung, des Bildungsangebots und der Interaktionen für die förderliche Wirkung des Kita-Besuchs ausschlaggebend ist (Anders/Roßbach 2014; König 2014; Pianta 2014; Wildgruber u.a. 2014; Howes/Hamre/Pianta 2012; Geier/Riedel 2008). Wie z.B. Beate Beyer (2013), anknüpfend an Bourdieu und zahlreiche einschlägige Untersuchungen, in ihrer Studie über soziale Ungleichheiten im Kindergarten zeigen kann, werden auch in der alltäglichen Kommunikation der Erzieherinnen mit den Kindern Ungleichheiten inszeniert. Diese beruhen auf den Normalitätsvorstellungen der Erzieherinnen und können dazu beitragen, Kinder innerhalb des Kindergartens zu benachteiligen. Hier zeigt sich, dass es zwar bereits von Vorteil ist, wenn benachteiligte Kinder auf der ins-

12 International wurden Beobachtungsverfahren zu Erzieher/in-Kind-Interaktionen entwickelt (Perren/Frei/Herrmann 2016; König 2014; La Paro/Hamre/Pianta 2012; siehe auch Punkt 3.2.7).

stitutionellen Ebene Zugang zu Orten früher Bildung haben, dieser Vorteil jedoch wirksamer wird, wenn einrichtungsintern auch auf der Beziehungsebene und auf der didaktischen Ebene ihre Bildungsteilhabe gewährleistet wird. Auf der didaktischen Ebene stellt sich die Frage, welche Bildungsangebote im frühpädagogischen Bereich dazu beitragen, dass Kinder ihre körperlichen, emotional-sozialen und kognitiven Fähigkeiten so gut entwickeln, dass Bildungsbenachteiligung minimiert wird.

Gerade für viele benachteiligte Kinder bietet das Bildungsangebot des Kindergartens die einzige Chance, elementare kulturtechnische Vorläuferfähigkeiten zu entwickeln, die sich privilegiertere Kinder schon informell im Elternhaus aneignen. Generationentheoretisch (siehe Punkte 2.1.2 und 2.1.4) lässt sich begründen, dass die ältere Generation dafür verantwortlich ist, ein frühpädagogisches Kerncurriculum zu bestimmen, das Zugänge zu den kulturellen Errungenschaften einschließlich der kulturell entwickelten Symbolsysteme gewährleistet. Im Zeichen von Inklusion müssen solche elementaren Curriculumsanteile stufenförmig aufgefächert werden, so dass sich für jedes Mitglied der heterogenen Lerngruppe von seinem Entwicklungsstand aus ein unmittelbarer adaptiver Zugang zu jeder Domäne des Bildungskanons eröffnet. Im Bereich der „early literacy“ kann das zum Beispiel für ein Kind bedeuten, über Blick- oder Körperkontakt zu kommunizieren, während andere Kinder anhand von Kinderbüchern die Funktion von Schrift kennenlernen und wieder andere schon einige Worte, zum Beispiel Namen, entziffern. Um Bildungsteilhabe in der inklusiven Pädagogik zu gewährleisten, werden frühpädagogische Bildungsstandards benötigt, die sich dadurch von eindimensionalen Standardmodellen unterscheiden, dass sie stufenförmig und damit an individuelle Entwicklungsstände anpassungsfähig konzipiert werden und auf Altersnormen verzichten (Geiling/Liebers/Prengel 2015). Die in allen Bundesländern etablierten Bildungspläne für den Elementarbereich dienen dem Ziel, für alle Kinder Bildungsteilhabe in zentralen Bildungsbereichen zu sichern (JMK/KMK 2004; siehe Punkt 3.1.4).

Festzuhalten ist, dass der Besuch einer inklusiven frühpädagogischen Einrichtung für alle Kinder einen wesentlichen Beitrag dazu leisten kann, Bildungsteilhabe zu ermöglichen. Das gelingt umso besser, je intensiver über die institutionelle Ebene hinaus, auch auf

der Beziehungsebene und auf der didaktischen Ebene inklusive Prozesse möglich werden. Damit bildet die Elementarpädagogik das Fundament demokratischer Bildungssysteme in modernen Gesellschaften und trägt dazu bei, kompensatorisch zu wirken, tradierte ständische und aktuelle neofeudalistische Bildungsungleichheiten zu vermindern sowie die Chancengleichheit für Kinder aus benachteiligten Lebenslagen zu stärken.

### *Egalitäre Differenz in einer spätmodernen „neuen Aufklärung“*

Aufbauend auf den kompensatorischen Bemühungen um Chancengleichheit, die für Bildungskonzeptionen moderner Demokratien maßgeblich sind, ist mit Inklusion eine weitere Aufmerksamkeitsrichtung verbunden: die konsequente Öffnung für die Pluralität der Lernenden. Zunächst sei noch einmal festgehalten: Inklusion löst die seit dem Philanthropismus der Aufklärung begründeten, erprobten und in der Geschichte des Kindergartens durch Friedrich Fröbel (1782–1852) und Henriette Schrader-Breyman (1827–1899) ausformulierten und praxiswirksam gewordenen egalitären Bestrebungen<sup>13</sup> (Rabe-Kleberg 2010) nicht ab, sondern baut auf ihnen auf. Aber in der Phase der Spätmoderne (auch genannt „Postmoderne“, „zweite Moderne“ oder „reflexive Moderne“, vgl. Baader 2014b) wird die Kehrseite meritokratisch entworfenen Chancengleichheit immer deutlicher. Sie kann zugespitzt so umschrieben werden: Einige gehen als Gewinner aus dem Bildungssystem hervor, andere als Verlierer. Die Verantwortung für Erfolge

13 Siehe die Erläuterungen dazu in Prengel 2015a, S. 160: „Die moderne Demokratie und ihre Bildungsentwürfe gehen aus einer langen Vorgeschichte der Auseinandersetzungen mit dem feudalistischen Modell hervor (Blickle 2006; Sienknecht 1968). In den bildungshistorischen Kanon sind die frühen religiös begründeten Vorschläge der ‚Pampaedia‘, der Bildung für alle, von Johann Amos Comenius (1592–1670) und die Philanthropine der Aufklärer eingegangen (Schmitt 1993). Ihr bedeutender Protagonist Friedrich Eberhard von Rochow (1734–1805) begründete die Einrichtung seiner philanthropischen Musterschule auf dem Land mit einer Fassung des Gleichheitspostulats, das schon die Anerkennung der Verschiedenen kennt, wie folgt: ‚Ich denke doch nicht, (...) dass man den Verstand eines Bauernkindes und seine Seele für Dinge einer anderen Gattung hält als den Verstand und die Seelen der Kinder höherer Stände‘ (Rochow (1772/1907, S. 4) und an anderer Stelle: ‚Aber Menschen nicht tolerieren, weil sie verschieden sind an Hautfarbe, Kleidung, Sitten und an Äußerungen über ihre Art, sich das Verhältnis der Menschen mit Gott vorzustellen [...], das ist mir ein unbegreifliches Rätsel‘ (Rochow 1792, S. 211).“

und Misserfolge wird dem Einzelnen zugeschrieben. Die Gewinner fürchten um den Verlust ihrer Privilegien und grenzen sich nach unten ab. Den Verlierern stehen keine ausreichenden Quellen für Selbstachtung zur Verfügung (Tonkens/Swierstra 2011). Daraus folgen hohe psychische Belastungen, mit denen eine Zunahme von Depressionen verbunden ist (Lutz 2011; Ehrenberg 2011). Vor diesem Hintergrund wurde mit dem Prinzip der Inklusion ein Bildungsmodell der Wertschätzung jenseits von Leistungskonkurrenz entwickelt. Damit öffnet sich der Elementarbereich für die Heterogenität seiner Adressaten, schließt alle Entwicklungsstände und Lernausgangslagen ein und beachtet deren Vielschichtigkeit, Veränderlichkeit und Unbestimmbarkeit<sup>14</sup>. In diesem Bildungsbereich gelingt die Öffnung für die verschiedenen Kinder aus pluralen Lebenslagen weitgehend als in allen anderen Bildungsstufen, und die „sonderpädagogische“ Segregation nimmt ab.

Damit kommen neue Formen der Bildungsbeteiligung zum Tragen, die im Kontext der internationalen inklusiven Behindertenpädagogik hinsichtlich einer im wahrsten Sinne des Wortes *allgemeinen* Pädagogik gültig formuliert wurden: Die französischen Autoren Julia Kristeva und Charles Gardou stellen 2012 in ihrem Aufsatz „Behinderung und Vulnerabilität“ zentrale Fragen und beantworten diese aus ihrer pluralitätstheoretischen Perspektive: „Welcher Status und welcher Platz bleibt den Kleinen in einem Umfeld, das nur die Großen wertschätzt? Den Schwachen, wenn die Stärke alles zählt? Den Verlierern, wenn nur die Gewinner bewundert werden? Lläuft eine Gesellschaft, in der nur die ‚Habenden‘ gut drauf sind, nicht Gefahr selber drauf zu gehen?“ (Kristeva/Gardou 2012, S. 42). Die Antwort lautet: „Das Unvollkommene, der Fehler, der Mangel sind zutiefst menschlich. Zerbrechlichkeit und Verletzlichkeit sind das gemeinsame Los. Das Leben (...) zeichnet sich durch das Unbeständige aus. Es ist der Raum (...) des unausweichlich Provisorischen“ (ebd., S. 45). Jeder Mensch in einer Behinderungssituation „bringt anthropologische Universalien ans Tageslicht: die unendliche Vielfalt des Menschlichen, seine Polyphonie, die Beweglichkeit seiner Erschei-

nungsformen, seine Vergänglichkeit, seine essenzielle Vulnerabilität. (...) Wenn auch die Behinderung ihre Stellung auf der Welt besonders gestaltet, so sind in ihnen wie in uns das Leid **und** die Kraft, das Schweigen **und** der Traum, die Tragödien **und** beispielhaftes Über-Sich-Hinauswachsen unlösbar verflochten. Und eben weil sie unsere eigene Unvollständigkeit widerspiegeln, rufen sie unkontrollierte Reaktionen hervor, mit denen der versteckteste Winkel unseres Bewusstseins seine eigenen Ängste und Befremdungen zu beschwören sucht“ (ebd., S. 46). „Worin besteht die zugleich individuelle und soziale Herausforderung, die dieser Reflexion zugrunde liegt? Sie ist einfach, sie ist immens: der Einzigartigkeit gerecht zu werden, sogar in ihren mitunter extremen Ausdrucksformen; jedem zu gewähren, seine ureigenste Biographie dem Gemeinwohl beizusteuern, sich gegenseitig durch das soziale Band eine Teilhabe am Universalen zu verschaffen, zuzugestehen, dass die Vulnerabilität sich an der Wurzel, im Zentrum, im Innersten eines jeden Daseins und einer jeden Existenz befindet“ (ebd., S. 47).

In dem Diktum „jedem zu gewähren, seine ureigenste Biografie dem Gemeinwohl beizusteuern“ kommt der entscheidende Gedanke einer universellen Bildungsteilhabe in der demokratischen Spätmoderne zum Ausdruck. Er geht über die Vision des egalitären Zugangs zu Bildung in der demokratisch-meritokratischen Moderne, die jedem ohne Ansehen der Geburt Teilnahme am Wettbewerb verspricht, hinaus. Er spricht all jenen, die nicht wettbewerbsfähig oder nicht erfolgreich sind, zu, einen wertvollen Beitrag zum Gemeinwesen leisten zu können. In der inklusiven Pädagogik wurden diese Beiträge der „Schwachen“ vielfach erfahren, dokumentiert und reflektiert (zusammenfassend Heimlich 2013). Als beispielhaft dafür kann gelten, dass ein schwerstmehrfach behindertes Kind seine Peers zu sensibler Wahrnehmung und Responsivität mit feinfühligem mimisch-gestischen Mitteln befähigt. Zugleich können solche Situationen – so Julia Kristeva und Charles Gardou – etwas von der existenziellen Vulnerabilität jedes einzelnen beteiligten Menschen aus beiden Generationen einsehbar machen.

Eine solche umfassende Anerkennung heterogener Lebensweisen bringt eine Haltung zum Ausdruck, die sich über die Differenzlinie der *Ability* (Befähigung) hinaus auf alle Heterogenitätsdimensionen (Milieu, Ethnizität, Kultur, Geschlecht, Religion usw.) übertragen

14 Vgl. das umfassende „Handbuch Inklusion“ von Petra Wagner (2013). Für grundlegende Ausführungen zur Theorie der Heterogenität vgl. Prengel 2014, 2013b, 2010a, b.

lässt<sup>15</sup>. In dem Gedanken, dass jede Person mit ihren individuell-besonderen Möglichkeiten zum Gemeinwohl beitragen möge, finden Leistungsorientierung und Vielfaltsorientierung in der Bildung zusammen. Darin hat auch eine inklusiv-partizipative Förderung hochbegabter Kinder ihren Platz (Karg-Stiftung 2015; siehe auch Punkt 3.1.2). Mit anderen Worten: Dem Zusammenhang von Sozialisations- und Qualifikationsfunktion des Bildungswesens wird Priorität verliehen. Die Überbetonung der Selektionsfunktion mit ihren destruktiven meritokratischen Leistungshierarchien kann so reduziert werden (Prenzel 2015 a, b).

### 2.1.6 Generationale Heterogenität, Spiel und Peerculture

Das in heterogenitätstheoretischer Perspektive erkenntnisleitende Interesse richtet sich auf Differenzen zwischen sozialen Gruppierungen, ohne sie zu hierarchisieren (Prenzel 2014, 2013b). Wenn diese Perspektive für die Generationendifferenz fruchtbar gemacht wird, kommt zunächst die Kritik der Diskriminierungsform des „Adulismus“, d.h. der Entwertung der Jüngeren, in den Blick (Richter 2013; Ritz 2013; NCBI Schweiz 2004). Darüber hinaus kann danach gefragt werden, ob sich – trotz der interaktiven Verwobenheit des Lebens von Kindern und Erwachsenen – Besonderheiten der Lebensphase Kindheit finden lassen. Es gibt wohl kaum eine das Leben von Kindern thematisierende Theorie, die nicht das *Spiel* als charakteristisch für Kinderhandeln herausstellen würde. Vom ersten Spiel mit den Fingern, über Funktionsspiele, Rollenspiele, Symbolspiele, Doktorspiele, Puppenspiele, Konstruktionsspiele, Kriegsspiele, Regelspiele, Bewegungsspiele, Kampf- und Tobespiele bis hin zu Computerspielen (vgl. z.B. Wannack/Schütz/Arnaldi 2010): Wenn Kinder die Freiheit haben, spontan und eigenständig zu handeln, spielen sie. Auch im spontanen Erzeugen von sichtbaren Spuren über das Zeichnen und Malen bis hin zum Graffiti-sprühen: Im spielerischen ästhetischen Gestalten erproben Kinder ihre Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten und bringen eigenständig ihre Vorstellungen zum Ausdruck (T. Knauf 2010).

Kinder spielen allein und sie spielen gemeinsam. Zentral für das Thema Partizipation ist, dass Kinder im Spiel und in spielerischen ästhetischen Aktivitäten weitgehend unabhängig von Erwachsenen ihre Entscheidungen treffen und die Situation gestalten können. In der Lebensform des Spielens können kleine Kinder vermutlich wie in keinem anderen Bereich ihrer Existenz Einfluss nehmen, so dass beim Spielen Partizipation in hohem Maße möglich ist.

Wenn Kinder als eigenständige Gruppe mit eigenen Aktivitäten gesehen werden, sprechen wir von Peer-Kultur. Obwohl sich die Peer-Forschung bisher meist auf Schulkinder und Jugendliche (Breidenstein 2008) bezog, werden zunehmend Studien aus dem Elementarbereich vorgelegt (z.B. Machold 2014; Diehm u.a. 2013). Frühpädagogische Einrichtungen bieten Kindern von Anfang an den Raum, Beziehungen zueinander einzugehen. Je sicherer und geborgener sie sich durch Halt gebende Erwachsene fühlen, desto freier sind sie für die Suche nach Beziehungen zu anderen Kindern. „Die Fähigkeit zum Beziehungsaufbau mit Gleichaltrigen ist von Anfang an vorhanden und wird mit zunehmendem Alter differenzierter und komplexer“ (Schneider-Andrich 2011, S. 15). In Gruppenbeziehungen zwischen Gleichaltrigen regen sich die Kinder gegenseitig an. Petra Schneider-Andrich fasst – die noch immer raren – Forschungsergebnisse zusammen. Sie betont, dass enorme sozial-emotionale und kognitive Leistungen von Kleinkindern gefordert sind, um Peer-Beziehungen eingehen zu können und dass noch nicht bekannt ist, welche Überforderungen damit einhergehen können (ebd.). Daraus folgt, dass für die verschiedenen Altersgruppen sowie für einzelne Kinder jenseits ihres Lebensalters in frühpädagogischen Einrichtungen unterschiedliche Bedürfnisse und Kompetenzen in ihren Peer-Beziehungen charakteristisch sind. Das gemeinsame Spiel nimmt im Laufe der ersten Jahre so an Bedeutung zu, dass es als eine zentrale Lebensform gilt, die die Phase der Kindheit kennzeichnet. Die Peer-Beziehungen bilden in jedem Fall einen wichtigen Bereich des Themas Partizipation (Brandes 2008; Baake 1999). Auch im Bereich des Kinderspiels kann sich der Zusammenhang zwischen paternalistischer Fürsorge und freiheitlicher Entwicklung zeigen, denn es gelingt Kindern nicht immer eigenständig, Interaktions- und Spielprozesse herzustellen und aufrechtzuerhalten.

15 Julia Kristeva hatte ähnliche Gedanken im Hinblick auf interkulturelle Fremdheit u.a. schon in ihrem Buch „Fremde sind wir uns selbst“ (1990), im Original: „Etrangers à nous mêmes“ (1988) erläutert.

## 2.2 Historische und zeitdiagnostische Streiflichter

Das Bemühen um Bildungsteilhabe und Partizipation ist Teil historischer Figurationen im Generationenverhältnis, die auch im Bereich der Frühpädagogik zum Ausdruck kommen und durch die Frühpädagogik zunehmend mitgestaltet werden. Konzepte der Bildungsteilhabe und Partizipation von Kindern haben pädagogisch, politisch und ansatzweise auch wissenschaftlich Konjunktur. So kommen aktuelle gesellschaftliche Dynamiken in der normativen Ordnung des Generationenverhältnisses zum Ausdruck. Sie sind aus lang andauernden historischen Entwicklungen hervorgegangen. Von diesen sollen einige relevante Spuren in ausgewählten Streiflichtern mit Blick auf Bildungsteilhabe und Partizipation beleuchtet werden.

### 2.2.1 Anthropologische Vielfalt und partizipative Spuren

Angesichts der enormen Differenzen zwischen Lebenslagen und kulturellen Praktiken zu ihrer Bewältigung erweisen sich verallgemeinernde historische Epochenkonstruktionen als riskant. Das belegen zum Beispiel die Debatten, die um die gegensätzlichen Narrationen zur Kindheit geführt wurden: als *Fortschrittsgeschichte* im Anschluss an Philippe Ariès (1975) auf der einen und als *Verfallsgeschichte* im Anschluss an Lloyd de Mause (1977) auf der anderen Seite. In einer weiteren Perspektive auf Entwicklungen in der Vergangenheit, die epochenbezogene verallgemeinernde Periodisierungen weniger betont, können auch weitgehend gleichzeitige Spuren sowohl von *gewaltförmigen* als auch von *gewaltkritischen* Tendenzen in den Generationenverhältnissen gefunden werden. Mit der kontrastierenden Gegenüberstellung der Topoi einer „kinderfreundlichen“ und einer „kinderfeindlichen“ Ausrichtung innerhalb historischer Phasen kann eine spannende Spurensuche in Gang kommen.

Menschliches Leben ist von Geburt an von Altersunterschieden und -dynamiken bestimmt, diese anthropologische Bedingung nimmt in historisch und kulturell unterschiedlichen Figurationen, d.h. in höchst verschiedenen, sich wandelnden Lebensweisen, Bildern und Mythen, Gestalt an. Sozialisationsforschung und Kindheitsforschung haben (ebenso wie die Frauen- und Geschlechterforschung oder die interkulturelle Forschung) eine starke Gemeinsam-

keit. Sie haben sich herausgebildet über die Kritik an der mächtigen Tradition eines Nachdenkens über „den Menschen“, über „das Kind“ in Form von meist hierarchisierenden anthropologischen Konstanten, die sie als falsche Universalismen ablehnen. In historisch-kulturanthropologischer Perspektive entsteht eine Offenheit für die unüberschaubare Vielfalt menschlichen Lebens, einschließlich der Vielfalt der Lebensweisen von Kindern (Wulf 1997). In aktuellen globalhistorischen Studien, die dezidiert *nicht* mit der Vorstellung anthropologischer Konstanten arbeiten, werden Indizien, die dem Leben der Kinder zugeordnet sind, weltweit und schon aus frühen historischen Epochen berücksichtigt (Diamond 2012). Sie weisen darauf hin, dass generationale Beziehungen fortwährend gestaltet werden müssen, da Natalität und Mortalität die kontinuierlichen Generationenwechsel erzwingen. Jared Diamond geht mit seinem Konzept des „Vermächtnisses“ so weit, ein breites Spektrum von kindlichen, generational vermittelten Lebensweisen gerade in traditionellen Gesellschaften zu analysieren und Praktiken auszuwählen, die er für so zukunftsweisend hält, dass er daraus Vorschläge für die aktuelle Kindererziehung ableitet. Diese werden hier wegen ihrer Nähe zu Elementen partizipativer Pädagogik erwähnt. Zum Vermächtnis, das er vorschlägt, gehören u.a. die späte Entwöhnung vom Stillen, eine schnelle Reaktion auf das Weinen des Kindes, die Beteiligung mehrerer Menschen an der Versorgung, die Freiheit des Kindes, seine Umwelt zu erkunden, altersgemischte Spielgruppen sowie ein mehrsprachiges Aufwachsen (ebd.). „Die Selbstständigkeit, Selbstsicherheit und zwischenmenschliche Reife der Kinder in traditionellen Gesellschaften beeindrucken alle Besucher“ (ebd., S. 532). Wichtig ist, an dieser Stelle zu betonen, dass seine Suche nach beachtenswerten traditionellen Lebensformen aus verschiedenen Zeiten und Orten nicht mit verklärenden Idealisierungen, Pauschalisierungen oder Natürlichkeitspostulaten einhergeht. So berichtet er schonungslos auch von gewaltförmigen Vorgängen in den untersuchten traditionellen Gesellschaften und neigt im Hinblick auf Gewalt eher zu einer Fortschritts- als zu einer Verfallshypothese, d.h. zu der Annahme, dass Gewalt tendenziell abnimmt.

Bei der Suche nach historischen Spuren kommen weitere Beispiele aus unterschiedlichen Zeiten in den Blick. Ein markantes Beispiel aus einer anderen

historischen Konstellation thematisiert Gewalt gegen Kinder und ihren Schutz vor Gewalt. Anselm von Canterbury (1033–1109) argumentierte zu Beginn des Hochmittelalters gegen Prügel und die Demütigung von Kindern. Adressat seiner Stellungnahme ist ein Rat suchender Abt, der seinen Umgang mit Kindern und ihre Reaktion darauf folgendermaßen schildert: „Wir hören nicht auf, sie Tag und Nacht zu schlagen, und sie werden nur schlimmer und schlimmer“ (Eadmer 1962, zitiert nach Hermsen 2006, S. 56). Die Antwort Anselms von Canterbury lautet: „Ihr aber beschränkt sie durch Angst, Drohungen und Schläge so sehr in allem, dass ihnen keinerlei Freiheit bleibt. Und weil sie keine Liebe, kein Mitleid, kein Wohlwollen und keine Zuneigung in eurer Haltung erkennen können, haben sie auch in Zukunft kein Vertrauen in eure Güte (...). Die beklagenswerte Folge ist, dass mit ihnen und in ihnen Hass, Misstrauen und die Neigung zum Laster wachsen. Und weil sie im Verlauf ihrer Erziehung keinerlei wahre Liebe erfahren haben, vermögen sie allen Menschen nur mit Misstrauen und Missgunst zu begegnen“ (Eadmer 1962, S. 20, zitiert nach Arnold 1980, S. 102). Diese Entwicklungs- und Erziehungsvorstellungen sind uns Heutigen vertraut und weisen eine Nähe zu kinderrechtlichen Denkweisen auf. Das Beispiel belegt, dass erstaunliche Entdeckungen gemacht werden können, wenn man sich auf die Suche nach Ansätzen begibt, die zu verschiedensten Zeiten und an verschiedensten Orten in eine im weitesten Sinne partizipative, kinderfreundliche Richtung deuten.

### 2.2.2 Partizipationsrelevante Aspekte im 19. und 20. Jahrhundert

Weitere Streiflichter seien noch auf jüngere exemplarische historische Vorgänge geworfen. Im 19. Jahrhundert war für das Leben der Kinder die Spaltung zwischen Arm und Reich, zwischen gewissenloser Instrumentalisierung und Ausbeutung (Bühler-Niederberger/Sünker 2014) und geschlechtstypischer Bildung durch Eltern, Hauslehrer und Schulen (Schmid 2014) extrem folgenreich. Die Gründung der Kinderbewahranstalt im Jahr 1802 durch eine Sozialreformerin, die Regierende Fürstin Pauline zur Lippe (1769–1820), kann als exemplarisch für eine philanthropische Initiative angesehen werden. Durch französische Vorbilder inspiriert, ging es dieser Vorreiterin vor allem darum, die Kinder von Arbeiterinnen zu betreuen (Wehrmann 1972). Die Landesherrin nahm ihre ständisch pater-

nalistische – oder besser maternalistische – Pflicht zur Fürsorge ernst und ging damit zugleich Schritte in Richtung Modernisierung. Aus dem Philanthropismus der Aufklärung, dessen prominenter Befürworter der Philosoph Immanuel Kant (1724–1804) war (Lindemann 2016), gingen auch die Entwürfe von Christian Heinrich Wolke (1741–1825) hervor, vor allem sein mit elementarpädagogischen Materialien ausgestattetes „Denklehrzimmer“ für kleine Kinder (Reyer 2015). In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstanden zahlreiche Entwürfe und Einrichtungen, die sich einem Geflecht von schulvorbereitenden und familienbezogenen Motiven verdanken (ebd.; Franke-Meyer 2011). In dem Maße, in dem Kinder in Kinderbewahranstalten Spiel- und Lerngelegenheiten wahrnehmen konnten, können diese Betreuungsorte als Vorläufer für frühpädagogische Bildungsteilhabe angesehen werden.

Im Laufe des 19. Jahrhunderts begründeten dann – u. a. auch philanthropisch beeinflusst – Friedrich Fröbel (1782–1852) und Henriette Schrader-Breyman (1827–1899) und andere trotz erheblicher Widerstände die Kindergartenpädagogik. Sie können als exemplarisch für ein Handeln im Sinne von Partizipation und Bildungsteilhabe gelten. Henriette Schrader-Breyman realisierte Kindergärten im Interesse von Bildungsteilhabe für Kinder unterschiedlicher Herkunft (Rabe-Kleberg 2010). In der pädagogischen Konzeption Friederich Fröbels lassen sich zahlreiche partizipative Elemente erkennen. Die Lieder und Spielgaben wurden aufgrund von aufmerksamer Wahrnehmung der Interessen und Lernweisen von Kindergartenkindern entworfen. In den Liedern wird existenziellen Themen von Kindern wie Geborgenheit oder der Freiheit zur Exploration Ausdruck verliehen. Exemplarisch für solche existenziellen Wünsche in der Kindheit ist das Lied Taubenhaus: „Wir öffnen jetzt das Taubenhaus, die Täubchen fliegen so froh hinaus, sie fliegen in das weite Feld, wo’s ihnen gar so wohl gefällt. Bald kehren sie ein zur süßen Ruh, dann schließen wir wieder das Taubenhaus zu. Ru kukuku, ru kukuku“ (für die philologische und inhaltliche Rekonstruktion des Textes vgl. die Studie von Christiane Konrad 2006; zur Modernität von Fröbels Bildungsvorstellungen vgl. Aden-Grossmann 2011). Meike Baader stellt 2002 die Aktualität der von Aufklärung und Romantik geprägten Ideen Fröbels heraus: „Trotz seiner hochspekulativen Überlegungen hat Fröbel bei seinem

Kindergartenkonzept pädagogische Konstellationen im Blick, die heute unbestritten und von der Kindheitsforschung bestätigt worden sind“ (Baader 2002, S. 71). Dazu gehören nach Meike Baader die historischen Fröbelschen und zugleich aktuell wissenschaftlichen Einsichten in die Bedeutung von Spiel und Bewegung für die kognitive und moralische Entwicklung sowie die Bedeutung des Zusammentreffens mit anderen Kindern (ebd.). Lothar Krappmann geht 2002 romantischen Anklängen nach, die in verwissenschaftlichtem Gewand in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung vorkommen, wenn er die Frage behandelt: „Wirken romantische Bilder vom Kind in der heutigen Kindheitsforschung nach?“ (Krappmann 2002, S. 94). Vor allem in der Kritik der Abwertung der Kinder als defizitäre „Noch-nicht-Erwachsene“ sieht er anhand seiner Interpretation romantischer Literatur ein durchgängiges Motiv (siehe auch die Punkte 2.1.4 und 2.3.2). Die romantischen und die sozialwissenschaftlichen Gedankenwelten spannen einen Horizont auf für Impulse und Einflüsse, die von Kindern ausgehen, mit anderen Worten: für ihre Partizipation.

Zu einer neuen Blütezeit der Pädagogik, auch der Frühpädagogik, kam es im „Fin de Siècle“ (Flitner 1999) und in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg, als so einflussreiche Ansätze wie die Montessori-Pädagogik, die Waldorf-Pädagogik und die Freinet-Pädagogik (Knauf u.a. 2015) entstanden. Es ist das Verdienst von Wilma Aden-Grossmann, dass sie sich in ihrer Geschichte des Kindergartens den frühpädagogischen Ansätzen mit ihren spezifischen Erkenntnissen zu psychischen Bedürfnissen widmet, die im genannten Zeitraum aus der Psychoanalyse hervorgingen. Sie berücksichtigt vor allem Nelly Wolffheim (1879–1965), wenn sie resümiert: „Für Nelly Wolffheim stand der Abbau autoritärer Abhängigkeiten im Vordergrund. Sie sah, dass die Kindergruppe als erzieherisches Mittel eine positive Wirkung auf eine ichgerechte Verarbeitung von Konflikten hatte, während die Autorität der Erwachsenen das Kind erdrücken kann, und sie forderte, dass die Erzieherin sich zurückhalten sollte“ (Aden-Grossmann 2011, S. 62). Der bildungshistorisch bedeutende Beitrag, der aus der Psychoanalyse für die Kindergartenpädagogik und hier besonders für die Arbeit mit Kindern in Not hervorgegangen ist, wird von Christiane Ludwig-Körner (2014b) in ihrer Einführung „Frühe Hilfen und Frühförderung“ gewürdigt. Sie bietet einen Überblick über Strömungen und

ihre Protagonisten, der von der psychoanalytischen Pädagogik Anna Freuds bis zur Entwicklung der internationalen Säuglingsforschung mit den Ansätzen der Hospitalismus- und Bindungsforschung reicht (ebd.). Die Geschichte der „Frühen Hilfen“ mündet schließlich u.a. in das aktuelle Aktionsprogramm „Frühe Hilfen für Eltern und Kinder und soziale Frühwarnsysteme“. Dessen Ziel ist, Kinder vor Vernachlässigung und Misshandlung zu schützen, vor allem im Zeitraum vom Beginn der Schwangerschaft bis zum dritten Lebensjahr. „Frühe Hilfen basieren auf multiprofessioneller Kooperation“ (ebd., S. 38), in deren Kontext auch den Kindertageseinrichtungen Verantwortung zukommt. „Neben alltagspraktischer Unterstützung wollen Frühe Hilfen insbesondere einen Beitrag zur Förderung der Beziehungs- und Erziehungskompetenz von (werdenden) Müttern und Vätern leisten. Damit tragen sie maßgeblich zum gesunden Aufwachsen von Kindern bei und sichern deren Rechte auf Schutz, Förderung und Teilhabe“ (ebd., S. 39f.; vgl. auch Ludwig-Körner/Krauskopf 2016). Mit Schutz, Förderung und Teilhabe klingt hier die kinderrechtliche Trias an, in deren Kontext Partizipation verortet ist (siehe Punkt 2.3.2).

Die Bedeutung der psychoanalytischen Bewegung und der pädagogischen Bewegung in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts sowie die zunehmende Gründung von Kindergärten kann laut Meike Baader (2014a), die sich auf Anthony Giddens (1995) bezieht, auf den Zusammenhang zwischen Modernisierungsprozessen und vielfältigen sozialen Bewegungen zurückgeführt werden. Am Ende des 19. Jahrhunderts und im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts stärkten die Arbeiterbewegung und vor allem die Frauenbewegung den zunehmenden Kinderschutz, die Einführung der rechtlichen Kategorie des „Kindeswohls“ und die Kritik an der Kinderarmut. Mit der Lebensreformbewegung gingen Tendenzen der Idealisierung sowie in Teilen die Problematik der Erotisierung des Kindes einher (ebd.).

Das erste Drittel des 20. Jahrhunderts war auch eine Blütezeit der Kinderrepubliken, in denen Kinder und Jugendliche „ihr ganzes Leben in den Einrichtungen selbst bestimmen und selbst organisieren“ sollten (Reeken 1998, S. 41). Häufig in Analogie zu staatlichen Organisationsformen entstanden „Kinderparlamente als gesetzgebende Organe, Kinderbeamte als ausführende Organe und Kindergerichte als rechtsprechende

Instanzen – die Gewaltenteilung des modernen Verfassungsstaates stand hier Patin“ (ebd.). Kinderrepubliken faszinieren, weil sie Kindermacht stärken, zugleich folgt Dietmar von Reeken dem auf umfassenden Analysen fußenden Urteil von Johannes-Martin Kamp (1995), wenn er feststellt, „daß für den pädagogischen Erfolg der Kinderrepubliken die Atmosphäre in ihnen und das dahinter stehende Menschenbild der Erziehenden von ausschlaggebender Bedeutung sind“ (ebd., S. 46). In Kinderrepubliken sind ältere Kinder und Jugendliche tonangebend. Diese Erfahrungen sind für frühpädagogische Partizipation lehrreich, weil sie zeigen, wie sehr selbst die älteren Kinder noch vom Einfluss der verantwortlichen Erwachsenen abhängig sind.

Vor rund einhundert Jahren finden sich in den sozialen Bewegungen für die weitere historische Entwicklung bedeutende Strömungen: Die Kinderrechtsbewegung kämpfte gegen die gesellschaftlich vorherrschenden kinderfeindlichen Disziplinierungs- und Ausbeutungszusammenhänge an und erreichte damit partizipationsförderliche Verbesserungen, zu denen 1924 die Verabschiedung der Genfer Erklärung über die Rechte des Kindes durch den Völkerbund gehörte (Kerber-Ganse 2013; Carle/Kaiser 1998).

An dieser Stelle muss auf den nationalsozialistischen Zivilisationsbruch hingewiesen werden, in dessen Machtbereich ungeahnte Formen zerstörerischer Herrschaft, auch über Kinder und über die frühpädagogischen Institutionen der Zeit, zum Ausbruch kamen (Kron 2016; Hiemesch 2014; Kössler 2014). Faschistische Gewalt und Hierarchisierung ließen keine Partizipation im Sinne eines Einflusses der Kinder auf ihr Leben zu. Bei einem Teil der Kinder und Jugendlichen wurden partielle Erfahrungen von Eigenständigkeit gegenüber den Eltern durch die Teilnahme an faschistischen Organisationen erzeugt (Kössler 2014). Kinder der Verfolgten wurden ermordet. Wenige Zeitzeugen überlebten. Sofern sie in der Lage waren, eine Sprache für das Erlebte zu finden, berichteten sie, wie unter den Entbehrungen und Bedrohungen der Ghettoisierung „ihre Kindheit zu Ende ging“, aber auch, wie sie als Kinder unter entsetzlichsten Verhältnissen spielten und diese auch nachspielten (Hiemesch 2014).

Bei der Spurensuche zur Geschichte partizipativer Tendenzen in der Frühpädagogik sticht die im Kontext der internationalen antiautoritären Studentenbewegung entstandene Kinderladenbewegung hervor. Hier

wirkten psychoanalytische Einflüsse, denen es weniger um Hilfe für Kinder in defizitären Lebenssituationen ging, sondern um die Befreiung von Autorität, ein selbstbestimmtes Leben sowie die Wiederentdeckung frühkindlicher sexueller Strebungen und Prozesse in der Kindergruppe. Wilma Aden-Grossmann (2011) hat die Gründungsphase in Frankfurt am Main und die folgende überregionale Entwicklung mit der Gründerfigur Monika Seifert, geb. Mitscherlich (1932–2002), detailliert nachgezeichnet. Das zentrale Motiv, die Kinder von der Herrschaft der Erwachsenen zu befreien, damit Kinder ihre Bedürfnisse aller Art frei äußern und regulieren können, bietet den Kindern große Freiheiten für eigene Entscheidungen und damit für Partizipation. Im Laufe der Zeit wurden Probleme des Prinzips der Nichteinmischung thematisiert, so, wenn Erwachsene dieser Strömung zwar elterliche Gewalt vehement kritisierten, aber Gewalt unter Kindern zuließen (ebd.). In der Folge der Kinderladenbewegung entstanden u. a. die Richtungen der sozialkritischen sozialistischen und proletarischen Frühpädagogik sowie die sich ausbreitenden Elterninitiativen. Wilma Aden-Grossmann (2011) sieht auch Einflüsse auf den Situationsansatz (siehe Punkt 3.1.5) mit seiner ausgeprägten Aufmerksamkeit für Sozialerziehung (ebd.). Der Situationsansatz wird heute als eine Grundlage der politikorientierten Partizipationspädagogik beschrieben (Hansen u. a. 2011).

Diese historischen Streiflichter auf Partizipation geben zu erkennen: Alle umfassenderen Untersuchungen zur Geschichte der Kindheit, der Generationenverhältnisse und der Pädagogik eröffnen den Blick auf eine solche Fülle an generationeller-, institutioneller- und kinderkultureller Vielfalt, das von *Kindheiten* (Baader/Eßer/Schröder 2014; Betz 2008) und *Bildungsaufträgen* (Reyer 2015) im Plural gesprochen werden muss. Denn zur gleichen Zeit leben die kindlichen Nachkommen unterschiedlicher gesellschaftlicher Kulturen, Subkulturen, Ethnien, Milieus, Schichten, Klassen, Stände oder Kasten sowie die Angehörigen verschiedener Geschlechter unter verschiedenen Lebensbedingungen, unter denen sie verschieden leiden oder die sie verschieden genießen, eben verschieden „produktiv verarbeiten“ (vgl. z. B. die einzelnen Beiträge in Baader/Eßer/Schröder 2014 sowie die Beiträge im Kapitel „Gesellschaftliche Lagen und Räume“ des von Imbke Behnken und Jürgen Zinnecker 2001 herausgegebenen Handbuchs „Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte“).

### 2.2.3 „Sorge“ als historische und zukunftsweisende Orientierung

Die Erziehungswissenschaftlerin Meike Baader hat gemeinsam mit Florian Eßer und Wolfgang Schröder 2014 eine Sammlung interdisziplinärer Studien koordiniert, die einen konsistenten Blick auf die vielseitige und widersprüchliche Ideen- und Sozialgeschichte der Kindheit in modernen Gesellschaften ermöglicht. Mit der Kategorie der *Sorge* gelingt es der Autorin und den Autoren, eine wesentliche gemeinsame Dimension der vielgestaltigen Geschichte und Gegenwart gesellschaftlich figurierter Kindheiten zu entwickeln. „Der Begriff der Sorge ermöglicht, die komplexen Transfer- und Tauschbeziehungen im Generationenverhältnis zu erfassen“ (Baader/Eßer/Schröder 2014, S. 10). Abhängigkeit von anderen wird hier nicht mehr mit einem Verlust an Autonomie oder mit Komplizenschaft (siehe Punkt 2.1.4) gleichgesetzt; vielmehr wird die unumgängliche Sorge- und Hilfsbedürftigkeit der Subjekte aufgedeckt.

Untermuert wird dieser Zugang durch feministische Ethik-Theorien, die die grundlegende Relationalität sozialer Welten und der sich darin bewegenden Personen analysieren: „An ethic of care is an approach to personal, social, moral, and political life that starts from the reality that all human beings need and receive care and give care to others. The care relationships among humans are part of what mark us as human beings. We are always interdependent beings“ (Tronto 2009 o.S.; siehe auch Conradi 2013; Tronto 2013). Auch auf erziehungswissenschaftliche generationentheoretische Arbeiten greifen Meike Baader u.a. zurück, indem sie die Einsichten des bedeutenden Mitbegründers der Kindheitsforschung in Deutschland, Jürgen Zinnecker (1941–2011), in Erinnerung rufen. Pädagogik bezeichnet nach Zinnecker „alle sorgenden Verhältnisse zwischen allen zu einer Zeit lebenden Generationen“ (1997, S. 201). Meike Baader, Florian Eßer und Wolfgang Schröder resümieren: „Sorgende Verhältnisse‘ sind für Zinnecker der ‚übergeordnete Schlüssel‘, mit dem sich das heterogene Feld der Pädagogik erschließen lässt“ (Baader/Eßer/Schröder 2014, S. 9).

Sorgebeziehungen werden zum Gegenstand historischer Analyse. „Sorge in diesem sozialhistorischen Definitionszusammenhang hat also eine sozialphilosophische Dimension, die auf der Relationalität und grundsätzlichen wechselseitigen Verwiesenheit

menschlichen Daseins beruht“ (ebd., S. 11). Daraus ergibt sich die Frage, wie *Care* sowohl im privaten als auch im öffentlichen Bereich und in ihrer Verflochtenheit sozialhistorisch hervorgebracht wird. Mit der Thematisierung von Sorge als Merkmal von Kindheit und Generationenbeziehungen möchten die Autoren einen anderen Zugang eröffnen als bisher einflussreiche Werke zur Geschichte der Kindheit, allen voran das bereits erwähnte Buch „L'enfant et la vie familiale sous l'ancien regime“ von Philippe Ariès (1975; siehe Punkt 2.2.1).

Anhand der Kategorie der *Sorge* lassen sich die bereits im Abschnitt über Ungleichheits- und heterogenitätstheoretische Perspektiven angedeuteten zeitdiagnostischen Zusammenhänge (siehe Punkt 2.1.5) vertiefen. Während die ständische Bildungsvorstellung ein Leben in Hierarchien vorsieht, die qua Geburt vorgegeben sind, kritisiert das Bildungsmodell der Moderne geburtsständische Festlegungen, die bis heute nachwirken. An seine Stelle setzt es die Chancengleichheit, die die meritokratische, d.h. eine leistungsbegründete Stauseinmündung anvisiert und das Elend in den dadurch entstehenden ausgrenzenden Armutslagen durch Systeme sozialer Grundsicherung einschließlich Früher Hilfen mehr oder weniger notdürftig kitet. Die Kehrseite dieser demokratischen Errungenschaft der Befreiung aus feudalen Festlegungen wird in der reflexiven bzw. späten Moderne unübersehbar. Schädliche Auswirkungen der rohen Meritokratie wie destruktive Konkurrenz, mangelnde Anerkennung für Verlierer, psychische Verelendung – auch schon bei Kindern –, verbunden mit fehlender Solidarität bei den Gewinnern werden beklagt (Ehrenberg 2011). Mit inklusiver Bildungsteilhabe und Partizipation wird ein spätmodernes Bildungsmodell entwickelt, das auf systematische Schwachstellen des modernen Bildungsmodells reagiert. Die Anerkennung vielfältiger Lebensweisen und Leistungsstände im Bildungswesen wird favorisiert. Zu dieser Pluralität gehört, dass jeder seine individuellen Potenziale bestmöglich entfalten soll und dass Entwertungen von bestimmten Gruppierungen aufgegeben werden. Inklusion wendet sich gegen Diskriminierungen von unterschiedlichen Gruppierungen: die als schwächer gebrandmarkten Schülerinnen und Schüler, die als bildungsarm bezeichneten Kinder aus verschiedenen Kulturen, die als unreif bezeichneten jungen Kinder, die als unfähig wahrgenommenen schwerstmehr-

fach behinderten oder progredient erkrankten Kinder. Unter Beibehaltung der Errungenschaften der Moderne werden in der Konzeption der inklusiven Pädagogik die destruktiven Auswirkungen der zweiten Moderne abgemildert. Dabei spielt die Sorge, die alle Beteiligten sich wechselseitig und je nach Fähigkeit unterschiedlich gewichtet zukommen lassen, eine zentrale Rolle (Prenzel 2015a, b).

Diese Einsichten bündelnd lässt sich sagen: In historischen Rückblenden und zeitdiagnostischen Analysen ist das Theorem der Sorge ein Schlüssel zu vielen Ebenen im pädagogischen Feld. Eine von Sorge ausgehende Perspektive kann alle pädagogischen Arbeitsfelder und alle darin handelnden Akteure einbeziehen (Baader/Eßer/Schröder 2014; vgl. auch Noddings 2009; Opp 1997). Im Modell der „Caring Community“ werden alltägliche Handlungsschritte für alle Akteure entworfen, in denen Kinder und Erwachsene zwar in unterschiedlicher Gewichtung, aber dennoch in ähnlicher Orientierung sowohl als Umsorgte wie auch als Sorgende vorkommen (Prenzel 2015c).

Soziale Welten, auch die Sphäre der Frühpädagogik, lassen sich mit Kategorien, die die grundlegende Relationalität sozialer Phänomene berücksichtigen, angemessener erschließen als mit substantiierenden Kategorien, die relationale Dynamiken vernachlässigen. Diese Einsicht ist von besonderem Interesse im Hinblick auf den für die Bildungsdebatte zentralen Begriff der *Autonomie*. Wenn als Ziel von Bildung die „Autonomiestiftung“ (Stojanov 2006) gilt, besteht die Gefahr, das durch Bildung autonom gewordene Subjekt als unabhängige Entität zu imaginieren und zu vernachlässigen, dass auch die „autonome“ Person ohne andere Menschen nicht leben kann. Im Lichte relationentheoretischer Einsichten lässt sich Autonomie, die durch Bildung gestiftet werden soll, als relationaler Modus einer mündigen, volljährigen Existenzweise konzipieren, die sich vom relationalen Modus einer unmündigen, minderjährigen Existenzweise unterscheidet. In verschiedenen Lebensaltern oder -situationen leben wir in verschiedenen figurierten Beziehungen. Die Autonomie von Erwachsenen beinhaltet nicht Unabhängigkeit, sondern andere Formen der Abhängigkeit, die mit anderen Formen der Freiheit einhergehen. Wenn ein solches relationales Verständnis von Autonomie zugrunde gelegt wird, lässt sich das Bildungsziel der Autonomiestiftung aufrechterhalten. Im Hinblick auf Inklusion,

Bildungsbeteiligung und Partizipation in Kindertageseinrichtungen ist diese Analyse folgenreich, denn es ist zu klären, welche Relationen- und Lebensformen ihnen entsprechen.

## 2.3 Menschen- und kinderrechtliche Grundlagen

Das Kapitel dieser Expertise zu ausgewählten Theorien schließt – das Vorausgehende bündelnd – mit Bezügen zur Theorie der Menschen- und Kinderrechte. Es führt zu den menschen- und kinderrechtlichen Grundlagen inklusiver Bildungsteilhabe sowie Partizipation und bietet eine Interpretation an, die anhand des Schlüsselbegriffs der Sorge die Bedeutung von Relationalität in frühpädagogischen Zusammenhängen herausarbeitet.

### 2.3.1 Menschenrechte: Freiheit, Gleichheit, Solidarität von Geburt an

Den Menschenrechten, die international verbindlich in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 vereinbart wurden, liegen die drei grundlegenden Prinzipien der *Gleichheit*, *Freiheit* und *Solidarität* zugrunde (Bielefeldt 1998). Die 1989 von den Vereinten Nationen verabschiedete Kinderrechtskonvention überträgt diese Prinzipien auf die Lebenskontexte von Kindern. Im Folgenden sollen die Prinzipien in einer relationentheoretisch fundierten Lesart im Hinblick auf Bildungsteilhabe und Partizipation reflektiert werden. Erläutert wird, inwiefern die grundlegenden menschenrechtlichen Prinzipien nicht nur in der politischen Arena relevant sind, sondern wie sie auf der Ebene der Lebensformen als persönlich bedeutsame Prinzipien zum Tragen kommen. Auf diese Weise wird Hannah Arendts Postulat der Eigenart politischer und pädagogischer Sphären ernst genommen (siehe Punkt 2.1.2), indem eine hinsichtlich intersubjektiver Mikroprozesse angemessene Anwendung der Prinzipien vorgeschlagen wird.

Die These, die in dieser Expertise entwickelt wird, ist: Mit *Freiheit*, *Gleichheit* und *Solidarität* werden Qualitäten anzustrebender guter Beziehungen zwischen Menschen, auch zwischen Menschen unterschiedlicher Altersgruppen und heterogener Lebenslagen benannt. Die Prinzipien Freiheit, Gleichheit und Solidarität bezeichnen also nicht Eigenschaften einzelner Individuen, sondern Qualitäten von Be-

ziehungen zwischen Menschen. Sie gelten als universelle Menschenrechte vom Anfang bis zum Ende des Lebens in allen denkbaren Lebenslagen und Lebenssituationen. Drei Abbildungen sind geeignet, diesen Gedanken zu veranschaulichen: Eine Abbildung zur dyadischen Beziehung zwischen Mutter und Kind am Anfang des Lebens, eine Abbildung zur polyadischen Beziehung<sup>16</sup> zwischen Erzieherin, Kindern und Lerngegenstand sowie eine Abbildung zur triadischen Beziehung zwischen Kindern und Lerngegenstand. Im Folgenden soll die grundlegende Bedeutung der drei menschenrechtlichen Prinzipien zunächst anhand der besonders deutlich von Sorge geprägten Situation zu Beginn des Lebens reflektiert werden, um anschließend pädagogische Situationen einzubeziehen.

In Studien der Säuglingsforschung werden Handlungsweisen von Neugeborenen einschließlich ihrer Interaktionen mit Personen, die sie in Empfang nehmen, dokumentiert (Klaus/Klaus 2000). Wenn eine Geburtshilfe praktiziert wird, die darauf verzichtet, das Kind direkt nach der Geburt mit körperlichen Eingriffen in Beschlag zu nehmen und es feinfühlig versorgt und hält, können Impulse, die vom Kind ausgehen, wahrgenommen werden. Wenn ihnen eine haltende Freiheit gelassen wird, nehmen Neugeborene ihre neue Umgebung mit dem Ausdruck großer Faszination wahr. Einschlägige Untersuchungs- und Erfahrungsberichte<sup>17</sup> schildern immer wieder Situationen nach Geburten: Kinder wenden ihre Aufmerksamkeit intensiv der räumlichen Umgebung mit ihren verschiedenen (nicht blendenden) Lichtquellen zu. Kinder suchen und halten intensiv den Blick der anderen Person<sup>18</sup>.



Abbildung 1: Anesi und Kevin schauen einander an (fotografiert am 5. Tag nach der Geburt); Foto: Reinhild Bohlmann 2015



Abbildung 2: Erzieherin und Kinder richten ihre Aufmerksamkeit auf einen gemeinsamen Gegenstand; Foto: Fotolia.com



Abbildung 3: Kinder richten ihre Aufmerksamkeit auf einen gemeinsamen Gegenstand; Foto: Fotolia.com

16 Mit den Adjektiven „dyadisch“, „triadisch“ und „polyadisch“ werden zweipolige, dreipolige und vielpolige Beziehungen gekennzeichnet. Der Begriff „polyadisch“ ist für pädagogische Situationen treffend, wenn – was in der Regel der Fall ist – mehrere Personen zueinander in Beziehung stehen (Heinzel/Krasemann 1915).

17 Der mit einer Fotodokumentation versehene Forschungsbericht von Marshal H. und Phylis H. Klaus (2000) sowie persönliche Mitteilungen und Fotos der Kasseler Hebamme und Fortbildnerin Reinhild Bohlmann belegen die hier benannten Befunde eindrucksvoll (vgl. Abbildung 1, rechts oben).

18 Vgl. auch Fußnote 6 (Punkt 2.1.1).

Wie lässt sich in einem Atemzug über Babys und Erwachsene von *Gleichheit* reden? Dazu ist eine gleichheitstheoretische Klarstellung unverzichtbar. Grundsätzlich gilt: Von Gleichheit kann nur sinnvoll die Rede sein, wenn Hinsichten der Gleichheit präzisiert werden. Würde man auf eine eingrenzende Bestimmung einer Hinsicht, in der die Gleichheitsaussage gelten soll, verzichten, so könnten nur Pauschalaussagen im Sinne von  $a=b$ , also einer mathematischen Identität, getroffen werden, um die es in Aussagen über soziale Verhältnisse gar nicht gehen kann (Prenzel 2010a, 1993; Dann 1980, 1975). In einer Perspektive, die nach der *Gleichheit* in generationalen Interaktionen fragt, werden Kinder und Erwachsene in einer Beziehung der egalitären Anerkennung sichtbar. Sie müssen dazu nicht *gleich sein*, denn Gleichheit ist relational zu verstehen als „ein Verhältnis, in dem Verschiedenes zueinander steht“ (Windelband 1910, S. 8).

Daraus folgt: Wenn sich Angehörige beider Generationen gegenseitig im Kontakt wahrnehmen, kann eine Erfahrung der Gleichheit entstehen, in der sie sich als sich wechselseitig Wahrnehmende anerkennen. Diese Möglichkeit der egalitären Anerkennung beruht auf elementaren Gleichheitshinsichten: Beide suchen den Blickkontakt, in dem sie sich von gleich zu gleich treffen können; aber beide haben auch die Möglichkeit, ihren Blick abzuwenden. Darüber hinaus sind beide verletzbare Wesen, die der Nahrung, der Kleidung, der anderen Menschen und der Anregung bedürfen; beide wurden geboren, beide werden sterben (Prenzel 2013c; 2005). Wenn Blickkontakt aufgrund von Sehproblemen nicht möglich ist, nehmen andere Kontaktformen, zum Beispiel über den Tastsinn und den Gehörsinn an Bedeutung zu.

In einer Perspektive, die nach der Anerkennung von *Freiheit* in den allerersten Interaktionen fragt, wird deutlich, dass sie sich nicht aneinander angleichen müssen, um sich wechselseitig als Freie anzuerkennen. Zur Freiheit gehört, dass sie sich wechselseitig zugestehen, in all ihrer Verschiedenheit und Veränderlichkeit miteinander zu tun zu haben. So wünschen zum Beispiel beide völlig verschiedene Nahrung, beide haben unterschiedliche Kontaktwünsche, beide machen verschiedene Lernprozesse durch, beide gehören unterschiedlichen Generationen aus unterschiedlichen historischen Konstellationen an, beide sind sehr verschiedene Individuen, die sich auf unabsehbar verschiedene Weise weiterentwickeln werden.

Dass Erwachsene die Besonderheit kleiner Kinder umfassend anerkennen müssen, wenn sie mit ihnen leben wollen, erstaunt nicht; zugleich haben aber auch die kleinen Kinder mit den Besonderheiten ihres erwachsenen Gegenübers zu tun. Auch wenn sich beide Seiten wechselseitig kennenlernen, vollständig werden sie sich nie kennen. Der andere wird immer auch teilweise unbekannt und unbestimmbar bleiben. Mit Freiheit geht die Vorstellung einher, dass Kinder, die zu ihrer jeweiligen Lebenssituation gehörenden altersgerechten Erfahrungsmöglichkeiten und Wünsche frei, d.h. nicht durch die Willkür anderer Menschen unterdrückt, genießen können sollen.

Eine solche Freiheit wird dem relationalen Verständnis gemäß als intersubjektive Freiheit entworfen, die sich Menschen wechselseitig ermöglichen und die nicht isolierte Einzelne solipsistisch behaupten. So wird kleinen Kindern Partizipation ermöglicht, indem Erwachsene Vorkehrungen treffen, um ihnen vom Lebensanfang an Freiräume für bedürfnis- und wunschgemäße Erfahrungen zu schaffen. Aus der Anerkennung der Freiheit geht also die Anerkennung heterogener Lebensweisen hervor. Hierarchisierungen können vermindert werden, so dass Kinder in ihrer gegenwärtigen Lebenssituation wahrgenommen und anerkannt und nicht auf den Status als noch nicht autonomfähige Wesen reduziert werden. Neben die Perspektive, die diese Entwicklungstatsache anerkennt, kann eine Perspektive treten, in der die Bedeutung der situativ gegenwärtigen biografischen Erfahrungen zu ihrem Recht kommt.

Das dritte menschenrechtliche Prinzip, die *Solidarität*, stellt eine Bedingung des Ankommens im Leben dar. Als Neugeborene brauchen wir Personen, die sich parteilich mit uns verbünden, uns halten, ernähren, anregen und schützen. Nur in dem Maße, in dem das Kind versorgt und gehalten wird, indem es sich sicher fühlt, kann es die Entdeckung der Existenz des anderen Menschen im egalitären frühen Blickkontakt genießen und sich an der intersubjektiven Freiheit, in seiner Besonderheit wahrgenommen zu werden, erfreuen. Auch wenn kleine Kinder derart auf andere angewiesen sind, dass es zunächst schwer vorstellbar erscheint, dass auch sie schon solidarisch mit ihren Mitmenschen sein können, enthalten doch auch die frühen Beziehungserfahrungen schon den lebenswichtigen Wunsch des Kindes, dass es seinen Mitmenschen gut geht; und auch die Mitmenschen hegen die

Erwartung, dass das Kind seinerseits die Fähigkeit zur Sorge für andere im Sinne der Solidarität ausbilden möge. Von früh an entwickeln Kinder zunehmend jeweils alterstypische Elemente solidarischen Verständnisses (Nunner-Winkler 2008; Keller 2001).

Die Einsichten, die am Beispiel der ersten dyadisch-intersubjektiven Erfahrungen gewonnen werden konnten, lassen sich auf entwicklungsgerechte Formen solidarisch praktizierter gleicher Freiheit in pädagogischen Kontexten beziehen. Wenn Erzieherin und Kinder ihre Aufmerksamkeit auf einen gemeinsamen Gegenstand ihres Interesses richten, können Situationen intersubjektiv geteilten Denkens und Wissens zwischen den Generationen entstehen, die von einem solidarischen, egalitären und freiheitlichen Klima geprägt sind (siehe Abbildung 2, S. 30; vgl. Habermas 2009 und Punkt 2.1.1). In einer solchen Atmosphäre kommt es auch zu triadischen und polyadischen Relationen zwischen Kindern, die sich gemeinsam einer Sache zuwenden (siehe Abbildung 3, S. 30).

Mit der Ausrichtung an Freiheit, Gleichheit und Solidarität liegt eine gehaltvolle Deutung der Kategorie der Partizipation vor. Die inklusive Kindertageseinrichtung ist ein Ort, an dem sich eine diesen grundlegenden menschenrechtlichen Prinzipien verpflichtete Pädagogik mit Kindern *verschiedenen* Alters, *verschiedener* Lernausgangslagen und *verschiedener* Bedürfnisse entwickeln kann. Der bedeutende Kindheitsforscher und Kinderrechtler Lothar Krappmann stellt in seinen Vorträgen und Publikationen immer wieder heraus, dass, über den rechtlich gebotenen Schutz hinaus, Kindern der Genuss ihrer Rechte zukommt. „Aber das Kind scheint wie von einem inneren Kompass geleitet, wenn es die Ambivalenzen von Situationen aufdeckt, seine Freunde und wertvolle Güter schützt und nach einem Ausgleich von Interessen sucht – manchmal mit massiven Fehlleistungen, offenkundigem Egoismus und außer Kontrolle geratener Energie, aber doch gegen alle Widerstände, darum bemüht, für sich und seine Freunde gutes Leben zu verwirklichen“ (Krappmann 2002, S. 96). In dieser Perspektive ist immer wieder zu fragen, wie Kinder unter dem Schutz und der Sorge ihrer Erwachsenen mit zunehmendem Alter „als eigenständige Subjekte ihre Angelegenheiten regeln können und eine eigene Sozialwelt gründen, in deren Aushandlungen von vergnüglichem Spiel, guter Freundschaft und fairen Regelungen, die Sehnsucht nach gutem Leben entstehen kann“ (ebd., S. 97).

### 2.3.2 Kinderrechte: Schutz, Förderung, Teilhabe von Geburt an

Die pädagogische Suche solidarisch angestrebter gleicher Freiheit hat stets zu tun mit Hierarchien im Generationenverhältnis, die hier nicht als überwältigende Macht, sondern als ermöglichende Sorge verstanden werden. Von Anfang an müssen die Sorge tragenden Erwachsenen anerkennen, dass Kinder von ihnen abhängig sind, und dass sie machtvolle Verantwortung für weite Bereiche des kindlichen Lebens übernehmen müssen. Schritt für Schritt muss diese Macht verkleinert werden, bis das Kind schließlich volljährig ist. Von Anfang an müssen auch Kinder anerkennen, dass sie von Erwachsenen versorgt und angeleitet werden und indem sie die Versorgung annehmen, erkennen sie die Erwachsenen als machtvolle Gebende an. Ohne eine solche wechselseitige Anerkennung der Generationenhierarchie und ihres Schritt für Schritt praktizierten Abbaus ist Aufwachsen nicht möglich.

Die Kinderrechtskonvention zeichnet sich dadurch aus, dass sie beides in Verbindung bringt: die solidarische Anerkennung der gleichen Freiheit der Kinder *und* die solidarische Anerkennung ihrer Angewiesenheit. Diese Formen solidarischer Anerkennung kommen zum Ausdruck in den *Förderrechten*, den *Schutzrechten*, und den *Beteiligungsrechten* der Kinder. Für die Frage der Partizipation sind zwei Artikel der Kinderrechtskonvention (KRK) von besonderer Bedeutung: Den Kindern wird zugesichert, dass ihre Meinung in allen sie berührenden Angelegenheiten berücksichtigt wird und dabei ihrem Alter angemessen und ihrer Reife entsprechend verfahren wird (KRK<sup>19</sup> Artikel 12) *und* dass sie in einer ihrer Entwicklung angemessenen Weise geleitet und geführt werden (KRK Artikel 5).

In den Erläuterungen des Deutschen Instituts für Menschenrechte (DIM) werden die drei Kategorien, in die sich die Kinderrechte einteilen lassen, wie folgt zusammengefasst:

„*Entwicklungs- und Förderrechte* gewährleisten Kindern die Rechte auf einen angemessenen Lebensstandard, Gesundheitsvorsorge, soziale Sicherheit sowie Bildung. Daneben erhalten Kinder durch das Recht auf einen Namen, einen Eintrag in ein Geburtsregister und eine Staatsangehörigkeit eine persönliche Identität

19 Zitiert nach BMFSFJ 2005/1992 (siehe auch Maywald 2010).

und den rechtlichen Status eines Bürgers oder einer Bürgerin eines Landes.

*Schutzrechte* sichern Kindern den Schutz vor körperlicher und seelischer Gewalt, vor Verwahrlosung, Ausbeutung und Missbrauch. Sie gewähren Kindern besonderen Schutz in bewaffneten Konflikten, auf der Flucht oder bei Katastrophen.

*Beteiligungsrechte* garantieren Kindern das Recht, ihre Meinungen frei zu äußern und einen freien, kindgerechten Zugang zu Informationen und Medien zu erhalten. Kinder haben ein Recht darauf, dass ihre Meinungen in der Gesellschaft Gehör und Berücksichtigung finden. Die Beteiligungsrechte sichern Kindern auch Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit sowie eine Privatsphäre. Kinder haben zudem ein Recht auf Freizeit sowie ein Recht auf Teilhabe am kulturellen und künstlerischen Leben“ (DIM 2015, o.S.).

Die drei auf diese Weise unterschiedenen Typen der Kinderrechte stehen aus folgenden Gründen in engem Zusammenhang: Es ist nicht möglich, kindliche Entwicklung angemessen zu fördern, ohne Kinder am kulturellen Leben teilhaben zu lassen. Es ist nicht möglich, Kindern angemessen Schutz zu gewähren, ohne ihre Nöte und Beschwerden wahrzunehmen. Es ist nicht möglich, Beteiligung von Kindern zu realisieren, wenn man sie verelenden lässt, indem man ihnen Schutz und Bildung vorenthält. Schutz, Bildung und Beteiligung sind ohne einander nicht denkbar. Daraus folgt: „Für alle Kinderrechte gilt: (...) die verschiedenen Kinderrechte sind gleichermaßen wichtig, sie bedingen sich gegenseitig, das heißt, Beeinträchtigungen eines Kinderrechts ziehen meist Einschränkungen eines anderen Kinderrechts nach sich. So wird zum Beispiel ein Kind ohne Eintrag ins Geburtsregister voraussichtlich Probleme beim Zugang zu Bildung haben. Entsprechend müssen Kinderrechte in ihrer Gesamtheit gesehen und verwirklicht werden“ (ebd.).

In Stellungnahmen zu Bildungsbeteiligung und Partizipation kommt es vor, dass Schutzrechte als paternalistisch verstanden werden und dass das Recht auf Partizipation rhetorisch in einen Gegensatz dazu gebracht wird (siehe Punkt 2.1.4). An dieser Stelle sei darum noch einmal betont, dass alle drei Rechtstypen – Entwicklungs- und Förderrechte, Schutzrechte und Partizipationsrechte – unauflöslich voneinander abhängen.

Das wird noch einmal deutlich am Zusammenhang zwischen „Kindeswohl und Kindeswille“ (Maywald 2012, S. 105; siehe auch Zitelmann 2014). Die stets riskante

Aufgabe, für das Kindeswohl<sup>20</sup> Sorge zu tragen, liegt in der Verantwortung der Erwachsenen. „Ein an den Grundrechten des Kindes orientiertes Verständnis des Kindeswohls schließt die Berücksichtigung des Kindeswillens ein“, und so fährt Jörg Maywald fort: „Dieses Recht auf Beteiligung ist an keine Altersgrenze gebunden und gilt für alle Kinder ohne jede Diskriminierung“ (Maywald, S. 105). Kinder haben ein Recht auf Beteiligung bei Entscheidungen, die sie betreffen, auch wenn sie ihre Meinung nicht verbalisieren können. „Hier sind besondere empathische Fähigkeiten der Erwachsenen notwendig, um auch diese Kinder angemessen an den sie betreffenden Entscheidungen zu beteiligen“ (ebd.). Dabei stellt der Autor auch klar: „Die Berücksichtigung des Kindeswillens als bedeutsamer Teilaspekt des Kindeswohls bedeutet nicht, dass die Entscheidung durch den kindlichen Willen allein bestimmt wird. Nicht eine das Kind in zahlreichen Fällen überfordernde Selbstbestimmung ist das Ziel der Beteiligung des Kindes. Vielmehr soll sichergestellt werden, die Sichtweise des Kindes als Betroffenen in Entscheidungsprozessen angemessen zu berücksichtigen. Die Verpflichtung der verantwortlichen Erwachsenen – insbesondere der Eltern –, das Kind bei der Ausübung seiner anerkannten Rechte zu leiten und zu führen, bleibt davon unberührt“ (ebd.).

Das umfassende rechtstheoretische Werk „Kinderrechte und Kindeswohl“ von Friederike Wapler (2015) klärt die juristische Situation unmissverständlich: „Die Grundsituation des Kindes ist paternalistisch“ (ebd., S. 570). Kinder seien nicht etwa eine unterdrückte Minderheit; die Rechtstheoretikerin sieht in ihnen vielmehr eine Bevölkerungsgruppe, deren Lebensalter besonders zu berücksichtigen sei. Die Begriffe „Kindeswohl“ und „Kinderrechte“ beziehen sich auf individuelle Interessen und Belange der Kinder. Der Begriff des Kindeswohls „beschreibt alle individuellen Belange des Kindes zu einem bestimmten Zeitpunkt und mit ihren Bezügen in die Vergangenheit und Zukunft. Die Kinderrechte beschreiben hingegen einen Teilbereich des Kindeswohls: diejenigen Bedingungen des Kindeswohls, die unverzichtbar sind, dass ein Kind überhaupt ein gutes Leben haben kann“ (ebd., S. 572). Die Autorin unterscheidet zwei Perspektiven: Sie stellt

<sup>20</sup> Zum Thema Kindeswohl vgl. auch Bagattini/Macleod (2014) und Krämer (2015).

zum einen heraus, dass die Kinderrechte auf die minimale „Gewährleistung unverzichtbarer Bedingungen“ begrenzt sind und sich staatliche Interventionen darauf beschränken. „Die unverzichtbaren Bedingungen des Kindeswohls müssen für jedes Kind in der politischen Gemeinschaft gewährleistet sein, und dies unabhängig von seinen familiären oder ökonomischen Verhältnissen, seiner Staatsangehörigkeit oder seinem Aufenthaltsstatus“ (ebd.). Zum anderen kommt „eine enorme Vielfalt an Lebensweisen, Familienkonstellationen, Vorstellungen vom guten Leben, Erziehungszielen und Erziehungsmethoden“ in den Blick. „Diese Pluralität ist in einer freiheitlichen Gesellschaft nicht nur unvermeidbar, sondern auch erwünscht“ (ebd.).

Anhand der rechtstheoretischen Grundlagen lässt sich klarstellen: Die zuständigen Erwachsenen sind niemals aus ihrer paternalistischen Verantwortung entlassen. Die Freiheiten, die für eine gedeihliche Entwicklung im Sinne des Kindeswohls ermöglicht werden müssen, sind treuhänderisch gerahmte Freiheiten (siehe Punkt 2.1.4). Die Kinderrechte umreißen einen Minimalschutz der unverzichtbaren Belange von Kindern, die nicht zur Diskussion stehen. Das Kindeswohlprinzip verlangt demgegenüber, dass Erwachsene alle Interessen von Kindern angemessen berücksichtigen (ebd.). Was das heißt, darüber setzen sich die erwachsenen Verantwortlichen untereinander und mit den betroffenen Kindern auseinander und finden plurale und immer wieder zu erneuernde Lösungen.

## 2.4 Zwischenbilanz

Die in Kapitel 2 vorgestellten Theoreme, die historischen Streiflichter sowie die menschen- und kinderrechtlichen Grundlagen tragen zu einem vertieften Verständnis von inklusiver Bildungsteilhabe und Partizipation bei.

Als uneingeschränkt übereinstimmende Erkenntnis ist das Bedürfnis nach feinfühlig anerkennenden Beziehungen der Kinder aller Altersstufen in Kindertageseinrichtungen zu ihren Bezugserzieherinnen bzw. -erziehern festzuhalten. Partizipation wird – so der interdisziplinäre Erkenntnisstand – alltäglich praktiziert, indem die pädagogischen Fachkräfte den Kindern Sicherheit und Schutz in verlässlichen Beziehungen bieten, sich aufmerksam den Kindern zuwenden,

um deren Intentionen je nach Entwicklungsstand und Kommunikationsfähigkeit aus kindlicher Gestik, Mimik und Sprache abzulesen und responsiv darauf zu reagieren. Auch hinsichtlich der kindlichen Intention, spielen zu wollen und ästhetische Spuren zu erzeugen, lassen sich keine kontroversen Debatten finden. Dabei ist die zunehmend entwicklungsförderliche Bedeutung von Peer-Beziehungen unumstritten.

Es ist immer noch ein unvollendetes Vorhaben der Moderne, allen Kindern *Bildungsteilhabe* im Sinne ihrer Chancengleichheit zu ermöglichen. Kontrovers diskutiert wird nach wie vor, in welchem Maße pädagogische Fachkräfte Kindern die Auseinandersetzung mit Aspekten eines Kerncurriculums nahelegen. Denn solche Bildungsansinnen können helfen, Chancengleichheit durch frühe Bildung zu verwirklichen, aber sie können auch Kinderfreiheit limitieren. Darum kann eine Begrenzung der Selbstbestimmung durch Vorgaben zu obligatorischen Bildungsinhalten im Interesse der Bildungsteilhabe oberflächlich betrachtet wie eine Einschränkung der kindlichen Entscheidungsfreiheit und damit der Partizipation erscheinen. Welcher Richtung auch immer einzelne Teams in diesem Konflikt zuneigen, in den heterogenen Lerngruppen der inklusiven Kindertageseinrichtungen muss Förderung im Interesse der Leistungsentwicklung auf individuell adaptive Weise geschehen und darf sich nicht auf eine vermeintliche Jahrgangsnorm fixieren. Leistungsförderung steht dabei nicht im Widerspruch zum sozialen Lernen, sondern im Gegenteil: Gute Beziehungserfahrungen sind verwoben mit kognitiven Lernprozessen (Ziegenhain/Fegert 2014; Rogoff 1992; siehe auch Punkt 3.2.7).

Im Hinblick auf *Partizipation* wurde rechtstheoretisch klargestellt, dass Kindheit grundsätzlich als paternalistisch bestimmte Lebensphase gilt, in der die verantwortlichen Erwachsenen im Sinne des Kindeswohls entscheiden müssen. Dazu gehört, dass sie Kinder anhören und entwicklungsgemäß an Entscheidungen beteiligen. Daraus folgt, dass kindliche Partizipation unter paternalistischer Verantwortung der Erwachsenen stattfindet. Die in diesem Kapitel vorgestellten theoretischen, historischen und rechtlichen Beiträge bieten Vorschläge, den Gegensatz zu überwinden. Damit wird es möglich, die Realisierung einer altersgerechten gleichen Freiheit der Kinder als solidarische Aufgabe einer verantwortungsvollen Autorität der Erwachsenen zu bestimmen. Dazu gehört

die Anerkennung von Differenzen zwischen Kindern und Erwachsenen, die, zum Beispiel in der Perspektive des Deutschen Jugendinstituts, ins Verhältnis gesetzt werden zum kindheitstheoretisch konzipierten Subjektstatus der Kinder (siehe Punkt 2.1.4), indem „sozialwissenschaftliche Forschung, die Kinder als Subjekte in ihrem Hier-und-Jetzt anerkennen kann“, gepflegt wird, „ohne die Entwicklungstatsache zu verleugnen“ (DJI 2013, o.S.). Damit wird eine „advokatorische Ethik“ benötigt. Sie handelt in all jenen Hinsichten treuhänderisch im Interesse von Kindern, in denen sie selbst nicht in der Lage sind zu entscheiden (Brumlik 2004). In diesem Sinne formuliert Lothar Krappmann: „Kindliche beste Interessen zu sichern, ist offensichtlich eine diffizile treuhänderische Aufgabe, die Eltern und anderen Erwachsenen zufällt“ (Krappmann 2011, S. 12).

Für die sozialwissenschaftliche und entwicklungspsychologische Kindheitsforschung ergeben sich in diesem Horizont neue Forschungsperspektiven. Dass sich Kinder während ihres Aufwachsens entwickeln, wird – wie oben dargelegt – als Entwicklungstatsache gefasst, die einerseits nicht zu leugnen, andererseits umstritten ist. Kritik an Entwicklungstheorien kommt zum einen aus der Perspektive sozialwissenschaftlicher Theorien der Kindheit, weil Kinder darin von Anfang an uneingeschränkt als gesellschaftliche Akteure gelten (siehe Punkt 2.1.4) und zum anderen aus der Perspektive pädiatrischer Forschung, weil entwicklungspsychologische Stufenmodelle der Heterogenität der kindlichen Entwicklung nicht gerecht werden (Keller 2001; Largo 2000; siehe Punkt 2.1.3).

Partizipationskonzepte kommen zwar nicht umhin, den Entwicklungsstand der Kinder, auf die sie sich beziehen, ernst zu nehmen, aber sie eröffnen zugleich neue Horizonte für das Verständnis kindlicher Entwicklung. Sie stellen verbreitete Normalitätsvorstellungen in Frage, indem sie offen sind für ungeahnte Fähigkeiten kleiner Kinder und deren Lebenssituationen als Möglichkeit verstehen, darin eigenständige Wünsche entwickeln zu können. Dies schließt mit ein, auch die Heterogenität der Kinder mit ihren – auch bei gleichem Lebensalter – äußerst unterschiedlichen Bedürfnissen und Handlungsmöglichkeiten ernst zu nehmen (siehe Punkt 2.1.5).

Partizipative Frühpädagogik profitiert von Ansätzen der Säuglings- und Kleinkindforschung, die sich immer wieder zuvor ungeahnten Kompetenzen der Kleinen widmen (vgl. z.B. Keller 2011), und kann zur Er-

neuerung des Erkenntnisstandes der Entwicklungsforschung beitragen, indem sie schon in frühem Alter in Situationen feinfühlig-responsiver Geborgenheit Freiräume eröffnet sowie Anleitung zu und Anerkennung von eigenständigem Handeln anbietet. Daraus folgt: Theorie und Praxis der Frühpädagogik befinden sich in einem nicht abzuschließenden Erkenntnisprozess im Hinblick auf die Mitbestimmungsmöglichkeiten auch schon sehr kleiner Kinder. Partizipationsförderliche Ansätze eröffnen neue Zugänge, die kein pädagogisches Konzept, das eine starke Lenkung vorsieht, bieten kann. Limitiert werden solche Erkenntnisinteressen allerdings dadurch, dass die älteren Generationen verpflichtet sind, für das Kindeswohl zu sorgen; d.h. bei der Erkundung der Selbstständigkeits- und Partizipationspotenziale kleiner Kinder dürfen keinesfalls riskante Gefährdungen und Vernachlässigungen in Kauf genommen werden.

## 3 Partizipation im Elementarbereich: Modelle, Erfahrungen, Studien

Im dritten Teil dieser Expertise geht es darum, wie Partizipation in den Kindertageseinrichtungen des Elementarbereichs intern praktiziert und erforscht wird. Auch der einrichtungsinterne Zugang von Kindern unterschiedlicher Herkunft zur frühen Bildung im Sinne ihrer Bildungsteilnahme wird beachtet (Punkt 3.1.7; vgl. auch Punkt 2.1.5).

Das Kapitel umfasst zwei Teile: Zunächst werden frühpädagogische Modelle, die sich explizit der Partizipation von Kindergartenkindern und der Demokratisierung des Elementarbereichs widmen, vorgestellt. Anschließend wird herausgearbeitet, welche Bedeutung der Partizipation der Kinder sowohl in frühpädagogischen Bildungsbereichen als auch in Konzeptionen zukommt. Es werden Bezüge hergestellt zu historischen Vorläufern und Praktiken in Tageseinrichtungen für Kinder im Alter von null bis sechs Jahren einschließlich der inklusiven Pädagogik. Im zweiten Teil des Kapitels werden Forschungsberichte zur Untersuchung von partizipationsrelevanten Modellen präsentiert. Dabei zeigt sich, dass Studien, die sehr verschiedene Forschungsperspektiven einnehmen, mit Gewinn herangezogen werden können.

### 3.1 Modelle und Bereiche von Partizipation in der Frühpädagogik

Im Lichte eines weiten Partizipationsverständnisses wird danach gefragt, wie Partizipation in Kindertageseinrichtungen auf plurale Weise konzipiert wird. Unterschieden werden können in diesem Horizont u.a. folgende Zugänge:

- *quasi-politische Ansätze*, für die explizit politische Formen und Verfahren zur Mit- und Selbstbestimmung adaptiert werden;
- *Ansätze der Demokratiepädagogik*, die stärker lebensweltlich orientiert sind;
- vielseitige Methoden und curriculare Elemente des Bildungsbereichs *Soziale Bildung*;

- partizipative Lerngelegenheiten in *weiteren frühpädagogischen Bildungsbereichen*;
- Partizipation in *reformpädagogischen Modellen* (u.a. mit den Aktionsfeldern alltägliche Mitarbeit, Freispiel, Kreisgespräch und Liedspiel im Kreis)
- und die *kommunikativen Ansätze in der Krippe*.

Schließlich ist in diesem Abschnitt noch zu fragen, welche Bedeutung Bildungsteilnahme und Partizipation in der inklusiven Pädagogik zukommt. Wegen seiner ausgeprägten Orientierung an pluralen Diversitäten wird hierbei insbesondere der Ansatz der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung beachtet.

#### 3.1.1 Partizipation in politikbezogenen Modellen

Unter dem Label „Partizipation“ firmieren einige Ansätze, die ihre frühpädagogischen Praktiken aus der Sphäre der Politik ableiten und für Kindertageseinrichtungen adaptieren. Sie werden hier zusammenfassend als „politikbezogene Modelle“ bezeichnet. Diese spezifisch partizipative Richtung wird der allgemeinen Darstellung des umfassenderen Bildungsbereichs „Soziale Bildung“ (siehe Punkt 3.1.3), dem sie zuzuordnen sind, vorangestellt. Die Durchsicht der einschlägigen elementarpädagogischen Fachliteratur, die explizit zum Thema *Partizipation* publiziert wird, ergibt, dass eine an Teams und Multiplikatoren in Kindertageseinrichtungen gerichtete Textsorte vorherrscht, in der – in unterschiedlicher Gewichtung und Tonlage – wissenschaftliche Informationen, anschauliche Fallberichte, konkrete Handlungsvorschläge, Ratgeber und Fortbildungskonzeptionen kombiniert werden (vgl. z.B. Ruppert 2016; Hansen 2015; Dobrick 2011; Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011; Volgmann 2008).

#### Zur „Kinderstube der Demokratie“

Mit dem Modell, das den schönen Titel „Kinderstube der Demokratie“ trägt, liegt eine einflussreiche Konzeption für eine an der Sphäre der Politik orientierte frühpädagogische Partizipation in Deutschland vor. Von dem Team Rüdiger Hansen, Raingard Knauer und Benedikt Sturzenhecker in den Jahren 2001 bis 2003 in Schleswig-Holstein erarbeitet, wird das Modell inzwischen bundesweit rezipiert (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011; Hansen 2005).

Aus den vielseitigen Publikationen der Gründer lassen sich einige kennzeichnende Elemente der

„Kinderstube der Demokratie“ herausarbeiten, dazu gehören:

- Mitbestimmung der Kinder in allen sie betreffenden Angelegenheiten;
- respektvolle Interaktionen zwischen allen Beteiligten
- Kita-Verfassung mit Regeln, Gesetzen und Verordnungen;
- Beteiligungsprojekte zu ausgewählten Themen;
- Beteiligungsgremien (z.B. verfassungsgebende Versammlung, Gruppenkonferenzen, repräsentative Kinderparlamente, Ausschüsse);
- Konsens- und Mehrheitsverfahren;
- Öffnung zum Gemeinwesen;
- Moderation als Aufgabe der Erzieherinnen und Erzieher;
- partizipative Teamfortbildung und Kita-Entwicklung.

Diesen Bausteinen liegen elf Prinzipien demokratischen Handelns zugrunde (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011):

- Gleichberechtigung;
- Mündigkeitsunterstellung;
- eine Stimme pro Person;
- Recht auf Differenz;
- öffentliche Information und Transparenz;
- öffentliche Artikulation;
- Diskurs und Argumentation;
- Recht auf Bildung von Interessengruppen;
- Mehrheitsvotum und Minderheitenschutz;
- Gewaltenteilung und gegenseitige Kontrolle;
- Möglichkeit zur Revision.

Die Besonderheit dieses Konzepts liegt in dem Bemühen, den Kindern Strukturen, Gremien, Verfahren und Sprachregelungen aus der Sphäre öffentlicher Politik zu vermitteln und diese in die Sphäre der Frühpädagogik einwandern zu lassen. Die Konzeption wurde von ihren Begründern in enger Kooperation mit Kindertageseinrichtungen ausgearbeitet und die Texte sind mit einer Fülle an Beispielen aus dem partizipativen Kita-Alltag versehen. Vor allem für Kinder ab drei Jahren wird die Konzeption umgesetzt, aber auch für Krippenkinder unter drei Jahren werden Vorschläge und Erfahrungsberichte angeboten (siehe Punkt 3.1.6). Wiederkehrende Themen sind die Befugnisse, über Essen und Trinken, Kleidung, Schlafenszeit und Raumgestaltung selbst zu entscheiden.

In zahlreichen Szenendarstellungen wird berichtet, wie die Einflussnahme der Kinder gelingt und wie die Erzieherinnen bei Schwierigkeiten so moderieren, dass Kinder Probleme lösen und Konflikte selbsttätig bearbeiten können. Medien und Materialien werden vorgestellt, die entwickelt wurden, um die Entscheidungsprozesse – vor allem Mehrheitsentscheidungen und Konsensfindungen – zu kommunizieren und zu veranschaulichen. Dazu gehören zum Beispiel Abstimmungen mit Muggelsteinen und der Einsatz von Bildsymbolen (Hansen/Knauer 2015).

Der Titel „Kinderstube der Demokratie“ ist, wie die Website des Instituts für Partizipation und Bildung (2014a) ausweist, als Marke geschützt. Es klingt, als hätte diese Formulierung Pate gestanden, wenn für ein Buch mit dem Untertitel „Partizipation in Kitas“ die Titelformulierung „Demokratie in Kinderschuhen“ (Dobrick 2011) gewählt wird. Auch das im Carl Link Verlag erschienene Buch „Partizipation von Kindern in der Kindertagesstätte – Praktische Tipps zur Umsetzung im Alltag“ von Petra Stamer-Brandt (2014) ist in Kontakt mit der Gründerin der „Kinderstube der Demokratie“, Rainard Knauer, entstanden und erläutert zahlreiche Methodenbausteine. Rainard Knauer wirkte auch an den Leitlinien „Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen“ des „Nationalen Aktionsplans für ein kindergerechtes Deutschland“ (NAP) mit (s.u.). Viele einschlägige Publikationen, für die u.a. Schriften der Gründer der „Kinderstube der Demokratie“ rezipiert wurden, informieren praxisnah über das Thema Partizipation in der Kita: z.B. Regner/Schubert-Suffrian 2011, Regner/Schubert-Suffrian/Saggau 2009, der Film „Die Kinderstube der Demokratie“ von Lorenz Müller und Thomas Plöger (2008) sowie zahlreiche weitere Zeitschriftenartikel und Netzpublikationen. (Zu Forschung und Diskussion siehe die Punkte 3.1.3; 3.2.1; 4.1)

#### *Zum friedenspädagogischen „Demokratielernen von Anfang an“*

Die Hessische Stiftung für Friedens- und Konfliktforschung (HSFK), ein politikwissenschaftlich auf internationale Beziehungen ausgerichtetes Forschungsinstitut, hat im Kontext seines Forschungsprogramms „Antinomien des demokratischen Friedens“ den pädagogischen Psychologen und Friedensforscher Christian Büttner mit einer Studie beauftragt – ihr Titel lautet „Demokratie leben lernen – von Anfang an: Auf dem

Weg zur Demokratieerziehung in Kindertagesstätten“. Die Ziele der von 2003 bis 2006 durchgeführten Studie werden wie folgt formuliert: „Um Kindern im Laufe ihrer Entwicklung eine demokratische Haltung und ein verantwortungsvolles Bewusstsein für ihre Partizipationsmöglichkeiten in einer demokratischen Gesellschaft zu vermitteln, ist es erforderlich, dass bereits frühzeitig in den Bildungseinrichtungen entsprechende Lernfelder angeboten werden. Wenn Kindern Einfluss- und Mitgestaltungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen, können sie ihre Belange und Bedürfnisse ansprechen und verhandeln lernen. Ihnen wird dadurch verdeutlicht, dass sie ihren Lebensraum nicht passiv als status quo akzeptieren müssen, sondern dass sie wichtige Bereiche ihres Alltags aktiv mitgestalten können“ (Büttner 2006, S. 6).

In diesem Vorhaben wird zwischen pädagogischer Partizipation als Hilfe zur Entwicklung auf der einen und demokratischer Orientierung in Entscheidungsprozessen auf der anderen Seite unterschieden (ebd.). Wenn Interessenkonflikte verhandelt werden, können frühzeitig Wege ermöglicht werden, so die Erwartung des Autors, „die eigene Bedürfniserfüllung im Respekt und in Relation zu den Interessen anderer abzuwägen“ (ebd., S. 7).

Demokratische Orientierungsmöglichkeiten werden Kindern in verschiedenen Besprechungskonstellationen vermittelt: in ihrer Stammgruppe, in einer Kinderkonferenz, in einem ad-hoc-Gremium oder in einer Vollversammlung. Im „geschützten Raum“ von „Demokratiewerkstätten“ genannten Trainings mit kleinen Gruppen von ca. sechs Kindern können sie sich Wissen, kommunikative Fähigkeiten und Rituale für Debatten und Abstimmungen aneignen:

- In der „Werkstatt Moderation“ lernen Kinder, Rednerlisten zu führen und die Reihe der Beiträge organisieren.
- In der „Werkstatt Argumentieren“ geht es darum, Für- und Wider-Argumente zu finden und zu begründen.
- In der „Werkstatt Protokoll“ erlernen die Kinder, die noch nicht schreiben und lesen können, Möglichkeiten der Protokollführung mit Bildsymbolen.
- In mehreren Werkstätten zum Thema „Abstimmen/Wählen“ geht es um das Erstellen einer Anwesenheitsliste und das Verständnis für offene und geheime Abstimmungsverfahren.

Der Autor spricht immer wieder Widersprüche seines Konzepts an, unter anderem seine Unterscheidung zwischen pädagogischen Interventionen und demokratieorientierten Entscheidungsprozessen (zur Auseinandersetzung mit Widersprüchen und Kontroversen siehe Punkt 3.3).

#### *Partizipation in Qualitätsstandards des Nationalen Aktionsplans (NAP)*

In den Jahren 2005 bis 2010 hatte ein vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) verantworteter „Nationaler Aktionsplan für ein kindergerechtes Deutschland“ die Aufgabe, unter Beteiligung aller politischer Ebenen und zahlreicher gesellschaftlicher Akteure Vorschläge für die Umsetzung der Kinderrechtskonvention in Deutschland zu erarbeiten (BMFSFJ 2010a). Von diesem Gremium wurden auch Leitlinien mit „Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen“ für die „Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen“ vorgelegt (BMFSFJ 2010b).

Die Broschüre erwähnt Besonderheiten für Beteiligung in der Frühpädagogik. Dazu gehört, dass Kindertageseinrichtungen ihrem Bildungsauftrag gemäß partizipativ orientiert sind, denn ihre Arbeit soll sich nach den Bedürfnissen der Kinder richten und nicht nach „formal festgelegten Themen, Methoden, Strukturen oder gar Bewertungsmaßstäben“ (ebd., S. 14). Zugleich gilt: „Je jünger Kinder sind, desto weniger können sie selbst Beteiligungsrechte einfordern“ (ebd.). Anforderungen an die frühpädagogischen Fachkräfte werden geklärt: Partizipation beruhe auf einer „Kultur des Hinhörens“ und auf einer „achtenden Kommunikation“ zwischen allen Beteiligten (ebd.), vor allem aber auf einer Haltung des Respekts der Erwachsenen den Kindern gegenüber (ebd.). Partizipation soll anhand von Kita-Verfassungen, Gruppenkonferenzen oder Kinderparlamenten strukturell verankert werden (ebd.). Für das Gelingen von Beteiligung werden methodische Kompetenzen der Erwachsenen benötigt (ebd.). In Anlehnung an das schleswig-holsteinische Modellprojekt „Die Kinderstube der Demokratie“ wird eine Liste konkreter Handlungsschritte für die Entwicklung von Kindertageseinrichtungen zu „demokratischen Orten“ nahegelegt. Sie soll nicht als Patentrezept gelten. „Vielmehr muss jede Einrichtung für sich selbst klären, welche Beteiligungsrechte sie ih-

ren Kindern wie zugestehen möchte“ (ebd.). Dabei sei „Qualität wichtiger als Quantität“. Entscheidend sein, dass „Kinder die Mitwirkungsrechte, die ihnen zugestanden werden, auch wirklich in Anspruch nehmen“ könnten (ebd.). Die vorgeschlagenen Handlungsschritte für Angehörige von Fachkräfteteams lauten: Erste Annäherung der Erzieherinnen und Erzieher an das Thema; Klarheit über Entscheidungsspielräume, die Kindern zugestanden werden sollen; methodische Qualifizierung der Fachkräfte; Entwicklung demokratischer Strukturen (z.B. Beteiligungsgremien, Verfassung) in der Einrichtung; Sichtbarmachen von Partizipation; Reflexion und Evaluation; Öffnung ins Gemeinwesen (ebd.).

Im Vorschlag des Nationalen Aktionsplans zur Beteiligung von Kindern im Elementarbereich wird vor allem auf das Modell „Kinderstube der Demokratie“ zurückgegriffen. Die Autoren der Leitlinien gehen in ihrem Text darüber nicht hinaus. Sie deuten jedoch kurz an, dass die Beteiligung von Kindern Tradition habe, zum Beispiel im Situationsansatz, und dass Partizipation ein Grundsatz in Konzepten der Qualitätsentwicklung sei (BMFSFJ 2010b).

In den Schriften der politikbezogenen Ansätze wird hervorgehoben, dass die verantwortlichen professionellen Erwachsenen jeder Kindertageseinrichtung im Team bestimmen, welche Beteiligungsrechte sie Kindern zugestehen und welche Entscheidungsbereiche sie sich selbst vorbehalten. Diese Tatsache belegt, dass auch die politikbezogenen Partizipationskonzepte im Spektrum der pluralen Möglichkeiten des paternalistisch fundierten Kindeswohls im Sinne der rechtstheoretischen These von Friederike Wapler angesiedelt sind (Wapler 2015; siehe Punkt 2.3.2).

### 3.1.2 Partizipation in demokratiepädagogischen Modellen

Bisher beziehen sich die demokratiepädagogischen Arbeiten aus dem Programm der Bund-Länder-Kommission „Demokratie leben und lernen“ (2002–2006) vor allem auf die Schule. Zugleich wird das in diesem Kontext aufgegriffene, von Gerhard Himmelmann (2004) im Anschluss an John Dewey ausgearbeitete Konzept der „Demokratie als Lebensform“ auch im Elementarbereich rezipiert (vgl. z.B. Beutel/Hoff-sommer 2012). Wenn man entsprechende Ansätze der Demokratieerziehung, die für Kindergärten entwickelt wurden, auswertet, so zeigt sich, dass darin

die Demokratisierung des Generationenverhältnisses im Vordergrund steht; so zum Beispiel auch im Vorhaben „Mit Kindern Demokratie leben“, das nach der Wiedervereinigung in Ostdeutschland dokumentiert wurde (Höhme-Serke/Priebe/Wenzel 2012). Aufbauend auf dem Situationsansatz wird Partizipation angestrebt, indem pädagogische Fachkräfte lernen, Kinder anerkennend anzusprechen, ihre Wünsche zu respektieren und das Generationenverhältnis im Team zu reflektieren.

Die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2013, 2010) unterstützte das sächsische „Kitanetzwerk Demokratie von Anfang an“ und trug dazu bei, dass kompakte praxistaugliche Arbeitsmaterialien zur Demokratisierung von Kindertageseinrichtungen entwickelt wurden. Neben Anregungen zur Demokratie im Team, zur Elternbeteiligung und der Beteiligung in der Kommune geht es in der Handreichung vor allem um die Partizipation der Kinder. Sie betrifft

- die Beteiligung der Kinder am Tagesablauf;
- die Beteiligung der Kinder an der Gestaltung der Räume;
- die Beteiligung der Kinder bei der Auseinandersetzung mit Materialien;
- die partizipative Kommunikation mit Kindern und
- die Mitsprache der Kinder hinsichtlich ihrer Interessen und Bedürfnisse (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2010).

„18 Kindertageseinrichtungen entwickelten in dieser Zeit eine demokratische Alltagskultur und wurden zu Lernorten der Demokratie – für Kinder und Erwachsene gleichermaßen. Mit Unterstützung von Praxisbegleiterinnen und -begleitern etablierten die Kita-Teams eine pädagogische Praxis, die sich konsequent an den Bedürfnissen und Interessen der Kinder orientiert, sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördert und ihnen vielfältige Mitgestaltungsmöglichkeiten eröffnet. Die Pädagoginnen und Pädagogen setzten sich mit Fragen von gelingender Elternbeteiligung bis zu Schlaf- und Essensregelungen auseinander und erprobten unterschiedliche Ansätze, um ihre Vorstellungen im täglichen Miteinander zu verwirklichen“ (ebd., S. 4). Die Autoren der Broschüre der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung halten aufgrund ihrer Erfahrungen fest, dass es kein Patentrezept für die Demokratisierung von Kindertagesstätten gibt, „sondern jede Einrichtung muss ihren eigenen Weg finden“

(ebd., S. 5; vgl. z.B. auch den Ansatz des Friedenskreises Halle, Müller/Ranft/Weishaupt o.J.).

Im Rahmen des demokratiepädagogischen Vorhabens der deutschen Kinder- und Jugendstiftung wurde im Jahr 2006 zusätzlich eine Kooperation mit der Karg-Stiftung für Hochbegabtenförderung ins Leben gerufen. Das Kooperationsprojekt „Partizipation und Hochbegabung“ (Karg-Stiftung 2015) strebt an, Kinder, bei denen eine Hochbegabung festgestellt wird, selbst in die Überlegungen zur Schaffung guter Entwicklungsbedingungen für sie einzubeziehen. „Schnittmengen von wirksamer Demokratieerziehung und inklusiver Hochbegabtenförderung“ wurden herausgearbeitet. „Das Projekt hatte zum Ziel, Kindertagesstätten in anspruchsvoller und wirksamer Demokratie-Erziehung zu qualifizieren und anzuleiten. (...) Die Karg-Stiftung brachte ihre Kompetenzen und Erfahrungen in der frühen Hochbegabtenförderung ein und ermöglichte durch ihr Netzwerk, die Fortbildungen und den Fachaustausch themenspezifisch zu bereichern und anzupassen“ (Karg-Stiftung 2015, o.S.).

Die hier dargestellten demokratiepädagogisch genannten Ansätze weisen einerseits Gemeinsamkeiten mit den politikbezogenen Ansätzen auf, denn beide streben teilweise ähnlich die Partizipation der Kinder in der Kindertagesstätte an. Andererseits weisen sie Unterschiede auf, denn die für die demokratiepädagogischen Ansätze maßgebliche Interpretation der Denkfigur der „Demokratie als Lebensform“ ist offener für dezidiert kindliche Praktiken, weil sie weniger auf die Strukturen und Handlungsabläufe aus der Sphäre der Politik fixiert ist.

### 3.1.3 Partizipation, „Soziale Bildung“ und Menschenrechtsbildung

Soziale Bildung im weitesten Sinne bildet einen wesentlichen frühpädagogischen Bildungsbereich und firmiert unter verschiedenen Bezeichnungen, so zum Beispiel im „Gemeinsamen Rahmen der Jugendminister- und Kultusministerkonferenz“ (JMK/KMK 2004) als „personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung/religiöse Bildung“. Hinzu kommen Aspekte des für Soziale Bildung relevanten Bildungsbereichs der „kulturellen Umwelten“, der in der Empfehlung der KMK unter einem „Natur und kulturelle Umwelten“ genannten Bildungsbereich aufgeführt wird. Eine der sehr seltenen Thematisierungen des gesamten Lernfeldes findet sich bei Johannes Merkel (2005), wenn er im

Bremer Handbuch „Gebildete Kindheit“ von einem „Bildungsbereich Soziales Lernen, Kultur und Gesellschaft“ spricht. Auch einige wenige grundschulpädagogische Publikationen in diesem Lernbereich beziehen Vorschulkinder mit ein, so zum Beispiel die Studie „Das Miteinander lernen. Frühe politisch-soziale Bildungsprozesse“ von Astrid Kaiser und Iris Lüschen (2014). In solchen Umschreibungen werden zentrale Perspektiven intendierter frühkindlicher Bildung angesprochen, vor allem soziale, politische, historische und moralisch-ethisch-religiöse Bildung (Freudenreich/Mette 2008) sowie die sozialen Aspekte der sexuellen Bildung und das Philosophieren mit Kindern. Es handelt sich also um eine frühpädagogische Grundlegung dessen, was schulpädagogisch für ältere Altersgruppen mit „sozialwissenschaftlichen Perspektiven des Sachunterrichts“ und mit „Politischer Bildung“ und „Lebensgestaltung, Ethik, Religion“ entworfen wird. Im Folgenden wird die kurze Formulierung „Soziale Bildung“ als Oberbegriff gebraucht. Mit Menschenrechtsbildung einschließlich aller Aspekte der Diversity-Education ist ein gemeinsamer Rahmen „sozialer Bildung“ gegeben (s.u.). Der Bildungsbereich „Soziale Bildung“ ist eingebettet in das tägliche Leben des Kindergartens insgesamt, er ist untrennbar mit alltäglichem sozialen Lernen, interaktiven Prozessen und Regelungen verbunden und baut auf Sozialisationsprozessen auf (Kuhn u.a. 2000). Dennoch kann nicht darauf verzichtet werden, ihn als eigenständige Domäne frühkindlicher Bildung auszuarbeiten. Sonst könnte Frühpädagogik Gefahr laufen, wichtige Themen zu vernachlässigen, die der bereichsspezifischen didaktischen Analyse bedürfen und zu denen auch die Frage nach instruktiv zu vermittelnden Aspekten gehört.

Die in den vorangehenden Abschnitten vorgestellten Modelle, die Partizipation als der Politik entlehnte Strukturen und Verfahren für Einrichtungsordnungen (siehe Punkt 3.1.1) oder als demokratiepädagogische Vorhaben (siehe Punkt 3.1.2) fassen, können dem Bildungsbereich Soziale Bildung zugeordnet werden. Im Folgenden wird der Bildungsbereich über diese Modelle hinaus in seiner Vielseitigkeit reflektiert, um zu zeigen, welche Rolle Partizipation in den pluralen Handlungsperspektiven und -feldern, die der Sozialen Bildung zuzurechnen sind, spielt. Auffällig ist, dass in der einschlägigen Literatur unzählige Einzelvorhaben und -studien zu finden sind, während es

an umfassenden wissenschaftlich fundierten Texten, zum Beispiel an größeren historisch-systematischen Studien und an Handbuchartikeln zur Sozialen Bildung in ihrer Vielseitigkeit, mangelt, wie auch Astrid Kaiser und Iris Lüschen (2014) beklagen. Im Rahmen der Expertise ist es nicht möglich, einen systematischen Überblick über alle dem Bildungsbereich Soziale Bildung in der Elementarstufe zuzuordnenden Strömungen zu erstellen. Dennoch soll im Folgenden eine multiperspektivische Zusammenstellung von Ansätzen zum Thema Partizipation in der Sozialen Bildung vorgelegt werden. Das ist möglich, weil die Menschenrechtsbildung einen international gültigen gemeinsamen Rahmen für Partizipation im Bildungsbereich Soziale Bildung zur Verfügung stellt.

Menschenrechte und die, diese Werte vermittelnde, Menschenrechtsbildung enthalten die international und altersstufenübergreifend gültigen Prinzipien der Frühpädagogik. Dem Bildungsbereich Soziale Bildung kommt besondere Bedeutung für die Menschenrechtsbildung zu, denn alle in diesem Bereich maßgeblichen Ansätze sind den grundlegenden menschenrechtlichen Werten verpflichtet. Dazu zählen die antirassistischen, interkulturellen, geschlechtersensiblen, antihomophoben, vorurteilsbewussten, moralpädagogischen, toleranz- und demokratieförderlichen frühpädagogischen Richtungen. Vor allem auch die Frühen Hilfen, die die schädlichen Folgen von riskanten Lebenslagen wie Armut, Gewalt und Traumatisierung bekämpfen, und die gewaltpräventiven und kompensatorischen Förderungsmaßnahmen berufen sich auf die Menschen- und Kinderrechte. Soziale Bildung weist Überschneidungen mit Inklusionspädagogik auf, was vor allem an der „Vorurteilsbewussten Bildung“ sinnfällig wird (für die Vorstellung dieses Konzepts siehe Punkt 3.1.7).

#### *Grundlage „Selbstachtung und Anerkennung der Anderen“ im Sinne der Menschenrechtsbildung*

Die zusammenhängenden Prinzipien der Freiheit, Gleichheit und Solidarität bilden die maßgebliche Grundlage der Menschenrechte (siehe Punkt 2.3). Als in der Verfassung verankerte Grundwerte stehen diese Prinzipien nicht zur Diskussion. Immer wieder zu verhandeln sind ihre Interpretation und Schritte ihrer Umsetzung. Daraus folgt: Zum Bildungsprozess im Sinne der Menschenrechte gehören die eigenen Rechte und die Rechte der Anderen. Selbstachtung ist verbunden

mit Anerkennung der Anderen (Prenzel 1993). Daraus ergibt sich die Frage, wie sich wechselseitige Anerkennung als ein wesentliches, auf allen Handlungsebenen tragfähiges Element einer Sozialen Bildung im Partizipationsverständnis spiegelt. In der Perspektive dieser Fragestellung kommt Partizipation als intersubjektive Teilhabe und Teilgabe ins Blickfeld. Die Erziehung zu Selbstachtung und Anerkennung der anderen betrifft sowohl die Ebene der Generationenbeziehungen als auch die Ebene der altersgleichen und altersgemischten Peerbeziehungen. Darüber hinaus gehören die Vermittlung von Wissen, Erkundungen in der Welt des Sozialen sowie Reflexionen als „Philosophieren mit Kindern“ dazu. Obligatorisch im Bildungsbereich Soziale Bildung ist die Arbeit mit entwicklungsangemessenen Fassungen der „Goldenen Regel“ und der „Stopp-Regel“<sup>21</sup>. Sowohl im vorschulischen Bereich wie auch in den darauf aufbauenden Bildungstufen sind die drei methodischen Wege der Menschenrechtsbildung, die Bildung durch, über und für die Menschenrechte relevant. Sie werden – in Anlehnung an den entsprechenden Text des Deutschen Instituts für Menschenrechte (DIM 2015; Reitz 2015; Reitz/Rudolf 2014) – für die Frühpädagogik wie folgt bestimmt:

- Bildung über Menschenrechte betrifft u.a. die Wissensvermittlung und Reflexion über ihre Inhalte, Bedeutung, zugrunde liegenden Werte, ihre „Philosophie“ und soziale und historische Kontexte;
- Bildung durch Menschenrechte betrifft die interaktiven Formen des Lebens und Lernens, die partizipativ und inklusiv gestaltet werden sollen;
- Bildung für Menschenrechte betrifft u.a. das Vorhaben, sich für die eigenen Rechte und für die Rechte anderer einzusetzen.

Daraus folgen im Hinblick auf Partizipation im Bildungsbereich *Soziale Bildung* die Vermittlung von Wissen über Partizipation, die partizipativ-respektvolle Interaktionsqualität und die Arbeit in Vorhaben, in denen die Partizipation von allen jeweils Beteiligten engagiert angestrebt wird.

<sup>21</sup> Kindgemäß kann eine Fassung der „Goldenen Regel“ lauten: „Tue Dir und anderen nicht weh!“ (Ich danke Klaus Kokemoor für den mündlichen Hinweis auf diese Formulierung.) Zur obligatorischen Säule frühpädagogischer Didaktik siehe Punkte 2.1.5. Zur Stopp-Regel siehe Punkt 3.1.5/Freispiel.)

### *Anerkennung in institutionellen Generationenbeziehungen*

Dass in Erzieher-Kind-Beziehungen (Becker-Stoll/Textor 2007) die verantwortlichen Erwachsenen im Sinne des Kindeswohlprinzips lernen müssen, Kindern zuzuhören, respektvoll zu handeln und ihnen altersgemäße Entscheidungsfreiheiten nicht vorzuenthalten, bildet den springenden Punkt im Mainstream des frühpädagogischen Partizipationsdiskurses. Dazu gehört, dass wenn von Einschränkungen der Kinderfreiheit die Rede ist, zu Recht meist Selbst- und Fremdgefährdungen, vor denen die noch unwissenden Kinder zu schützen sind, thematisiert werden. Dass zu Partizipation gehört, dass Kinder altersangemessen auch lernen, die Interessen, Lebensnotwendigkeiten und Aufforderungen der Erwachsenen zu respektieren, wird zwar eher selten thematisiert, kommt aber stellenweise in einschlägigen Diskursen zum Ausdruck. Wie oben erwähnt hat schon Jessica Benjamin (1985) darauf hingewiesen, dass es wichtig (und im Alltag unumgänglich) ist, dass Kinder von früh an etwas von der Grenze der sie versorgenden Person erfahren (vgl. Punkt 2.1.3). Daraus folgt: Die altersangemessene Auseinandersetzung mit den Bedürfnissen und Interessen der Erwachsenen muss im Kontext partizipativer Pädagogik konzeptionell gefasst werden. Für die Frühpädagogik geht damit einher, dass sie stets gruppen-, einzelfall- und situationsbezogen klären muss, welche Anforderungen an Kinder gestellt werden sollten, die Interessen und Bedürfnisse der sie versorgenden und erziehenden Personen zu respektieren und Verhaltensregeln einzuhalten. Dazu gehören auch Verbote, also das „Nein“, das die Erziehenden aussprechen, wenn sie klarstellen, welche Handlungen sie Kindern nicht erlauben.

In diesem Zusammenhang geht es in den Generationenbeziehungen auch darum, dass sich Kinder mit Anforderungen der Erziehenden auseinandersetzen, die ihre Mitarbeit im Alltag und ihre Lernaufgaben betreffen. Auch hier muss situativ geklärt werden, welche angemessenen Anforderungen an die Kinder gestellt werden sollen. Denn im Interesse ihrer Bildungsteilhabe kann es gerade für familiär benachteiligte Kinder wichtig sein, dass sie sich bestimmte individuell angemessene Fähigkeiten aneignen. Solche Anforderungen sind nicht nur legitim, sondern im Interesse des Kindeswohls notwendig und wertvoll, wenn partizipative Bildungsprozesse gelingen sollen.

Ohne frühpädagogisch sensible, alters- und personengerecht gestaltete Anforderungen, die im Sinne einer egalitären emanzipatorischen Erziehung zu begründen sind, liefe partizipative Pädagogik Gefahr, ihren Bildungsauftrag zu vernachlässigen, dem Machtstreben einzelner oder kleiner Gruppen Freiräume zu eröffnen oder Kinder auf schädliche Weise zu verwöhnen.

Eine solche Anerkennung der Notwendigkeit, Grenzen zu setzen, ist nicht zu verwechseln mit undemokratischen, Kinder unterwerfenden Erziehungsvorstellungen. Im Gegenteil: Erst das Transparentmachen der im Interesse aller beteiligter Personen einzuhaltenden Grenzen auf der Basis des in allen Lebensbereichen verbindlichen demokratischen Grundgesetzes sichert auch die Freiheiten, die Kindern zur Verfügung stehen (Prengel 1999).

Petra Wagner formuliert eindeutig: „Eine Orientierung-gebende Bindung steht darüber hinaus für Klarheit in Bezug auf wertebezogene Botschaften, für Informationen von richtig und falsch, angemessen oder unangemessen, möglich oder unmöglich, ‚anständig‘ oder ‚unanständig‘. Sie übermitteln Kindern die moralischen Grundwerte einer Gesellschaft und auch die Konventionen, also die Vereinbarungen, die bestimmten Gepflogenheiten und Sitten unterliegen“ (Wagner 2007, S. 1).

### *Wechselseitige Anerkennung in Peerbeziehungen*

In Peerbeziehungen haben Kinder mit gleichaltrigen, etwas jüngeren oder etwas älteren anderen Kindern zu tun. In inklusiven Kindertageseinrichtungen wird von vornherein nicht von der Fiktion ausgegangen, dass sich Gleichaltrige auf gleichen Entwicklungsstufen befinden, denn zu den Gruppen gehören Kinder mit den unterschiedlichsten Bedürfnissen und Lernausgangslagen. Daraus folgt für eine partizipative Pädagogik, dass Kinder sowohl lernen, eigenen Empfindungen und Wünschen Ausdruck zu verleihen als auch die anderen Empfindungen und Wünsche anderer Kinder zur Kenntnis zu nehmen und zu respektieren. Darin liegt ein bedeutendes Potenzial der Inklusionspädagogik (siehe Punkt 3.1.7).

Die Entwicklungs- und Kindheitsforschung hat von ihren Anfängen an die herausragende Bedeutung der Peer-Beziehungen für den Sozialisationsprozess herausgestellt. Für Aushandlungen in der Kindergruppe ermöglichen sie eine gleiche Freiheit,

die bei Einmischung der Erwachsenen nicht möglich wäre (Siebholz/Winter 2014; Corsaro 1992; siehe Punkt 2.1.6). Beobachtungsstudien belegen mittlerweile, dass trotz dieser egalitären Tendenz auch vielseitige hierarchische Beziehungskonstellationen zwischen Kindern zu finden sind (Scholz 1996). Problematische Beziehungen werden vor allem gefunden, wenn einzelne Kinder aggressive Übergriffe praktizieren, wenn einzelne Kinder sich orientierungslos in der Kindergruppe verhalten und wenn einzelne Kinder zu übergriffigem Hilfegeben neigen. Hinzu kommen manchmal Irritationen, wenn einzelne Kinder eine ungewöhnliche körperliche Verfasstheit anderer Kinder schwer aushalten können (Kreuzer/Ytterhus 2008; Kron 2008). Die Frühpädagogik kann folglich nicht davon ausgehen, dass sich Kinder die Fähigkeit, sich wechselseitig zu respektieren, eigenständig aneignen.

Die amerikanische Konzeption des Anti-Bias-Approach nach Louise Derman-Sparks (1989) und ihre Adaption hierzulande (Wagner 2013), der Ansatz der „Social Inclusion“ nach Kirsten Mary Kemple (2004) sowie des „You Can’t say You Can’t Play“ nach Vivian Gussin Paley (1994) bieten umfassende Begründungen dafür, dass es unerlässlich ist, soziale Ausschlüsse in Kindergruppen nicht zu tolerieren. Sie unterbreiten differenzierte Vorschläge für präventives und intervenierendes pädagogisches Handeln bei Hierarchiebildungen und Verletzungen der Kinder untereinander.

Bedeutsam für das Klima einer Einrichtung insgesamt, für die Praxis der Partizipation und für die Entwicklung einzelner Kinder sind komplexe Modelle der Sozialen Bildung. Aus dem Vorhaben „Konflikt als Chance – ein Forschungs- und Interventionsprogramm zur Förderung von sozialer Kompetenz und Partizipation bei 5- bis 8-jährigen Kindern in Kindergarten und Schule“ sind vielseitige erprobte sozialerzieherische Anregungen für Kindertageseinrichtungen hervorgegangen. Sie stellen zum Beispiel im Interesse von Kindern, die von den verbal dominierten Aushandlungssettings mancher Ansätze partizipativer Pädagogik nicht profitieren können, Rollenspiele, kooperative Spiele, Bildmaterialien, kreative Aktivitäten und Rituale vor, um deren Selbstwirksamkeit zu stärken (Sturzbecher/Großmann 2003b). Die Autoren verstehen ihren Ansatz als Beitrag zu einer Moralerziehung, die anstrebt, dass Kinder frühzeitig lernen, eigene Interessen auszuhandeln und dabei auch die Interessen anderer anzuerkennen.

Auch das international unter verschiedenen Namen verbreitete, in Deutschland „faustlos“ genannte Programm (Cierpka 2014) ist ein erprobtes Modell der *Sozialen Bildung*, das systematisch vom Elementarbereich an Handlungsmuster zur Eindämmung von kindlicher Gewalt vermittelt. Strukturierte Schulungen und Materialien werden angeboten. Angaben zur Kritik an „faustlos“ finden sich bei Inga Poppel, Jennifer Patten und Stefanie Droop (2016): Das Faustlos-Programm sei stark kognitiv und wenig körper- und spielbetont ausgerichtet, darum könnten sprachlich benachteiligte Kinder wenig davon profitieren, es biete keinen Raum für die Einbeziehung eigener Gewalterfahrungen der Kinder, es betone die Veränderung kindlichen Verhaltens und lasse gesellschaftskritische Aspekte außer Acht (ebd.). Dennoch kann das Programm, indem es Kindern zeigt, wie sie aversive Impulse kontrollieren und sich konstruktiv in die Kindergruppe integrieren können, einen wertvollen Beitrag zu ihrer Partizipation leisten.

Jenseits groß angelegter Programme entwickeln einzelne Kindertageseinrichtungen eigene Profile der Sozialerziehung. Exemplarisch sei hier die „Kindertagesstätte Am Spielberg“ in Garching/Hart in katholischer Trägerschaft genannt. Die sozialerzieherischen Ziele der Einrichtung werden in zehn Punkten formuliert:

1. eigene Bedürfnisse und Interessen zur Geltung bringen;
2. eigene Gefühle und Ansichten äußern;
3. sich Angriffen anderer erwehren;
4. Bedürfnisse der anderen bejahen;
5. eigene Bedürfnisse zurückstellen;
6. Alternativen finden und anbieten;
7. bei Konflikten nach angemessenen Lösungen suchen;
8. Verantwortung für andere übernehmen und für Schwächere und Behinderte eintreten;
9. fremde Lebensformen, Verhaltensweisen, Weltanschauungen und Einstellungen achten;
10. Regeln und Grenzen akzeptieren und einhalten (Kindertagesstätte Am Spielberg 2016).

Präsentiert wird diese Liste hier, weil sie mit Bildungszielen, die mit Selbstwahrnehmung, Selbstaussdruck, Selbstachtung, Selbstsorge und Selbstschutz umschrieben werden können, beginnt und auf dieser Basis zur Anerkennung der anderen, zur Sorge für

Andere sowie zur Selbstbegrenzung kommt. Das Einfügen in Regeln und Grenzen wird verbunden mit konfliktöffener, kreativer Suche nach neuen Lösungen und Alternativen. Partizipation umfasst hier zwei Intentionen, sowohl das Einbringen eigener Interessen als auch den Respekt für die Interessen anderer. Darin kommt eine spannende Aufgabe zum Ausdruck, die noch viele Fragen offen lässt, nämlich immer wieder herauszufinden, wie Partizipation im Kontext intragenerationaler sozialer Gruppenprozesse gelingen kann. Wie können widersprüchliche Wünsche und Interessen sowie Konflikte in der Kindergruppe angemessen berücksichtigt werden? Denn es geht ja im Zeichen der Partizipation darum, dass jedes Kind mitentscheiden kann, so dass unweigerlich unterschiedliche Wünsche zu Tage treten müssen. Daraus folgt für Kinder, die zu herrischem Verhalten neigen, dass sie die Chance bekommen zu lernen, auch andere mit ihren Interessen teilhaben zu lassen, und für Kinder, die zu unterwürfigem Verhalten neigen, dass sie die Chance bekommen zu lernen, ihre Stimme zu erheben und ihre Interessen zu vertreten.

Wenn einige politikbezogene Ansätze partizipativer Pädagogik vorsehen, dass Interessenunterschiede zwischen Kindern mit Abstimmungsverfahren gelöst werden sollen, die aus der Makroebene entlehnt sind, kommt es zur Inszenierung von Mehrheitsentscheidungen. Kinder werden teilweise dazu angehalten, sich mit ihren Positionen und Interessen gegeneinander zu profilieren, für den Sieg in der Abstimmung zu kämpfen und anschließend die Interessen der betrubten Verlierer zu berücksichtigen (siehe Punkte 3.1.1 und 3.2.1). Ob es demokratiepädagogisch angemessen ist, interpersonelle Konflikt dynamiken in Kleinkindergruppen mit dem politischen Instrument der Mehrheitsentscheidung lösen zu wollen, ist fraglich und bedarf umfassender unabhängiger Untersuchungen. Demokratiepädagogische Alternativen finden sich in dialogischen Konfliktbearbeitungs- und Gesprächsverfahren. Darüber hinaus ist zu fragen, ob es nicht in vielen Fällen gute Gründe dafür gibt, dass Entscheidungen, die die Interessen aller Kinder betreffen, verantwortlich von Erwachsenen gefällt werden.

Abschließend ist mit Maria Kron (2008) festzuhalten, dass Partizipation für das Gelingen von Inklusion auf der Ebene der Peer-Beziehungen zentral ist: „Vor dem Hintergrund dieser vielschichtigen

Umwelten einer Kindergartengruppe betrachte ich die Gruppe selbst als Umfeld, in das ihre einzelnen Mitglieder eingebettet sind. Die Gruppe ist aber mehr als das. Sie ist die unmittelbare Erlebensebene der Kinder. Hier geht es sehr konkret um die Respektierung der Unterschiede, um Gleichheit in der Vielfalt (...), um Lernen und Teilhabe aller. Der Abbau von Barrieren der Partizipation ist gleichermaßen Ziel und Handlungsmaxime der gemeinsamen Erziehung. Im Rahmen der Gruppe realisiert sich Teilhabe vor allem in Interaktion und Kooperation. Damit treten hier die Beziehungsebenen und subjektiven Anteile in den Vordergrund“ (Kron 2008, S. 190).

Der frühpädagogische Bildungsbereich Soziale Bildung wurde in diesem Abschnitt in seiner Multiperspektivität, in der intentionale Bildung und alltäglich-informelle Sozialisation verknüpft sind, im Hinblick auf Partizipation umrissen. Dabei wurde die Notwendigkeit, Forschungen zu initiieren, die den Bildungsbereich in seiner Vielseitigkeit und in seinem Zusammenhang systematisch und umfassend untersuchen, unübersehbar.

### 3.1.4 Partizipation in weiteren Bildungsbereichen

Die Bildungsdomänen des Kindergartens umfassen außer dem Bereich der Sozialen Bildung, der Gegenstand der vorangehenden Abschnitte war, die Bildungsbereiche

- Sprache, Schrift und Kommunikation;
- Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-) Technik;
- Musische Bildung/Umgang mit Medien;
- Körper, Bewegung, Gesundheit und
- Natur und kulturelle Umwelten (JMK/KMK 2004).

Für alle diese und weitere Bereiche lassen sich frühpädagogische Ansätze finden, in denen Partizipation eingebettet ist in die subjektiven, spielerischen und fachlichen Zugänge zu Bildung. Das belegen Studien zum Wissen der Kinder (Fried u.a. 2008), die Analysen der Kindergarten-Bildungspläne der Bundesländer von Stefan Danner (2012) ebenso wie die auf die Bildungsbereiche bezogenen Kapitel im „Handbuch Frühe Kindheit“ (Braches/Chyrek u.a. 2014; Hopf 2014; Röhner 2014) oder – um exemplarisch ein weiteres partizipationsrelevantes Themenfeld zu erwähnen – Ansätze der sexuellen Bildung (Kägi 2014; Wanzeck-Sielert 2008).

In allen Bildungsbereichen geht es darum, sie den Kindern fachlich fundiert und zugleich interessant nahe zu bringen. Partizipatorische, also freie kindliche Entscheidungen beachtende und kindliches Interesse weckende Materialien und Lernangebote werden für alle Bildungsbereiche entworfen. Diese These sei, um den Rahmen der Expertise nicht zu sprengen, hier nur in wenigen Hinweisen auf die Bereiche MINT, Musik, Bewegung und ästhetisch-bildnerisches Gestalten veranschaulicht (s.u.). Zugleich obliegt es den verantwortlichen Erwachsenen, dafür zu Sorge zu tragen, dass allen Kindern im Interesse ihrer Bildungsteilhabe individuell adaptive Zugänge zu allen Bildungsbereichen ermöglicht werden (König 2014; Wildgruber u. a. 2014; siehe Punkt 2.1.5). Die beiden didaktischen Säulen des freiheitlichen und des obligatorischen Lernens sind nicht, wie es häufig geschieht, als gegensätzlich, sondern als einander ergänzend zu konstruieren.

Ein Beispiel für Partizipation in einem der Bildungsbereiche kommt aus der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, nach eigenen Angaben „die größte deutsche Bildungsinitiative im frühkindlichen Bereich“ (Stiftung Haus der kleinen Forscher 2015, S. 4), die die naturwissenschaftlich orientierte Bildung von Kindern initiieren und fördern will. „Bildungschancen für alle“ sollen Teilhabe ermöglichen (ebd.). Kinder werden als „Konstrukteurinnen und Konstrukteure ihres Wissens und ihrer Vorstellung von der Welt“ verstanden. Und „Menschenrechte sind natürlich auch Kinderrechte. Dazu gehören beispielsweise das Recht auf Bildung und das Recht auf Entfaltung der eigenen Persönlichkeit. Wann immer es geht, sind Kinder an den sie betreffenden Entscheidungen zu beteiligen (Partizipation)“ (ebd., S. 17). Die Fragen und Erklärungen der Kinder zu den experimentell ausprobierten und beobachteten Phänomenen sollen wertgeschätzt werden und im Sinne von Partizipation sollen sie die Erfahrung machen, etwas bewirken zu können (ebd., S. 18). Solche naturwissenschaftlichen Modelle knüpfen an die von Geburt an gegebenen selbstbildnerischen explorativen Aktivitäten an, die in der Phase der Krippenerziehung in partizipativen Ansätzen unterstützt werden.

Als weiteres Beispiel für Partizipation in lernbereichsbezogenen Modellen sei der Musikkindergarten Berlin angeführt (Doerne 2010). Zum Alltag der Kindertageseinrichtung, die auf eine Initiative des international einflussreichen Dirigenten Daniel Ba-

renboim zurückgeht, gehören die Besuche von Berufsmusikern der Staatskapelle Berlin im Kindergarten. Eines der vielfältigen methodischen Elemente der musikalischen Bildung in dieser Einrichtung ist die Produktion von Musik, d.h. die Kinder improvisieren und komponieren. Dazu gehört, dass Berufsmusiker die „möglicherweise unorthodoxen kompositorischen Ideen und Musizieranweisungen“, die Kinder erfinden, mit Fantasie und musikalischem Einfallsreichtum erklingen lassen (ebd., S. 15). Indem die Kinder eine solche Resonanz auf ihre kreativen Einfälle erfahren, kommt eine ausgeprägte partizipative Haltung zum Tragen (Erwe 2014). Die frühe musikalische Bildung insgesamt beruht auf dem Erzeugen und Hören von Tönen, das mit der Geburt beginnt. „Die Stimme ist das ureigene, jedem Kind von Geburt an mitgegebene Musikinstrument“ (Erwe 2014, S. 537). Mit Hilfe der Stimme reguliert das Kind seine Emotionen, teilt seinen Mitmenschen seine Empfindungen mit und erkundet spielerisch „die vielfältigen Ausdrucksmöglichkeiten seiner Stimme“ (ebd., S. 637).

Den situativ spontanen Bewegungen der Kinder wird in Ansätzen des Bildungsbereichs Körper, Bewegung, Gesundheit sowie im alltäglichen Kindergartenleben Raum gegeben. Aus diesem Bildungsbereich werden partizipative Anforderungen an die Frühpädagogik formuliert: Die pädagogischen Fachkräfte müssen in der Planung die Körperlichkeit der Kinder berücksichtigen, flexibel sein und den Kindern Möglichkeiten der Mitgestaltung geben. Offenheit für Wünsche und Bedürfnisse muss gewährleistet sein. Innenräume und Außengelände sollen mit vielfältigen anregenden Geräten und Materialien jedes Kind zum körperbetonten Spielen und Toben mit viel Bewegung einladen. Daneben soll es aber auch Gelegenheit zum Rückzug, zur Ruhe und zur Entspannung geben (Zimmer 2014). In diesem Bildungsbereich wurden für die Partizipation der Kinder eigens Programme initiiert, es geht aber auch darum, dass Erwachsene in den Alltagssituationen darauf verzichten, die spontanen Bewegungswünsche der Kinder einzuschränken.

Schließlich bildet auch der Bereich der ästhetischen Bildung mit seinen unerschöpflichen Möglichkeiten des selbstbestimmten ästhetischen Gestaltens den Kindern umfassende Angebote, ihre ureigensten Entscheidungen und Vorstellungen zum Ausdruck zu bringen (Kirchner 2014; Rittelmeyer 2013). Sie erzeugen ihre Spuren auf allen möglichen Flächen und

formen ihre plastischen Gebilde mit allen möglichen Substanzen. Dabei sind sie in der Lage, selbst zu wählen, welche Farben und Materialien sie verwenden und in welchen Formen sie ihren Vorstellungen Ausdruck verleihen. Wenn dieser Spontaneität Freiheit gelassen wird, ereignen sich selbstbestimmte Geschehnisse von allein. Ästhetisches Gestalten ist geeignet, kinderkulturelle Produkte hervorzubringen, weil ästhetisch-bildnerische Medien der Kommunikation von Kindern weitgehend frei von Erwachsenen Dominanz genutzt werden können und allenfalls minimale Rahmungen benötigen.

Die punktuellen Einblicke in elementarpädagogische Bildungsbereiche zeigen, dass hier vielseitige Potenziale für Kinderpartizipation gegeben sind. Mit jedem Bildungsbereich lassen sich Freiräume für spezifische Aktivitäten der kindlichen Akteure verbinden. Und in jedem Bildungsbereich können im Sinne der Kombination von Instruktion und Konstruktion partizipative dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen Erziehenden und Lernenden kultiviert werden (Sommer/Sechtig 2016; Suchodoletz u.a. 2015; Hopf 2012; König 2007; siehe Punkt 3.2.7)

### 3.1.5 Partizipation in reformpädagogischen Modellen und Praktiken

Zu den verschiedenen Ansätzen der reformpädagogisch orientierten internationalen Frühpädagogik gehören regelmäßig partizipative Elemente. Sie sind hinsichtlich unterschiedlicher Themenbereiche des Kita-Alltags und in unterschiedlichen graduellen Ausprägungen zu finden. Im Folgenden werden die partizipativen Elemente aus mehreren – hier wegen ihrer Originalität ausgewählten – frühpädagogischen Konzeptionen herausgearbeitet.

#### *Reggio-Pädagogik*

Es gibt wohl kaum ein pädagogisches Konzept, das so umfassend wie die Reggio-Pädagogik dem eigenständigen Handeln der Kinder Gewicht verleiht. „Das Herzstück der Reggio-Pädagogik“ ist „die Philosophie von einem Kind, das über einen hohen Grad an Autonomie und Selbstorganisationsfähigkeit bei der Entwicklung seiner Persönlichkeit, Kompetenzen und Ausdrucksmöglichkeiten verfügt“ (T. Knauf 2005, o.S.). Reggio-Pädagogik arbeitet mit Projekten (Brockschneider 2007), die nach Interesse und freier Wahl der Kinder – sowohl einzeln als auch in kleinen oder

großen Gruppen – durchgeführt werden. Die Projekte können zwischen zwei Stunden und bis zu einem Jahr dauern. Nach Tassilo Knauf liegt das Geheimnis des Erfolgs reggianischer Projekte darin, „dass ihre zentrale Motivation das authentische Interesse der Kinder ist“ (T. Knauf 2005, o.S.). Erwachsene konzentrieren sich darauf, die Kinder still und wohlwollend zu begleiten, sich für Bedeutung, Sinn, offene Fragen und Verstandenes und noch nicht Verstandenes in den Aktionen der Kinder zu interessieren, verstärkende und bereichernde Impulse zu geben und Krisen zu managen (ebd.). Die Tätigkeiten der kindlichen Akteure werden u.a. gestützt durch ein wohlwollendes Klima, liebevolle Beziehungen, ästhetische und anregende Raumgestaltung, vielseitiges Materialangebot, sinnlich-gegenständliche Dokumentation anhand von Wandzeitungen und eine intensive Teamkommunikation. Festzuhalten ist, dass der Beitrag der Reggio-Pädagogik zur Debatte um Partizipation in den Projekten besteht, die die Kinder aktiv meistern.

#### *Situationsansatz und offene Arbeit*

Im Situationsansatz kommt Partizipation anhand der Kategorie der Schlüsselsituationen als Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit zum Tragen. „Schlüsselsituationen sind bedeutsame Situationen im Erleben der Kinder. Sie enthalten eine Fülle von möglichen Bildungsinhalten, die mit den Kindern gemeinsam entschlüsselt, entdeckt, und erforscht werden“ (Preissing 2003). Es ist Aufgabe der Erzieherin bzw. des Erziehers, die Themen, zu denen „Kinder immer und immer wieder mit bewunderungswürdiger Hartnäckigkeit zurückkehren“ (ebd. o.S.), als Wegweiser zu nutzen. „Es geht nicht darum, möglichst viele der möglichen Themen abzuarbeiten, sondern jedem einzelnen Kind die Gelegenheit zu geben, das für sie oder ihn Bedeutsame einbringen zu können, es mit anderen Interessierten auszutauschen und Möglichkeiten zu finden, den Handlungsraum mit den Kindern nach ihren Vorstellungen zu gestalten“ (ebd.). Partizipation findet statt, indem solche für die Kinder wesentlichen individuellen und kollektiven Erlebenszusammenhänge herausgefunden und im Kita-Alltag aufgegriffen werden. Dabei bilden die Befähigung zu Autonomie, Solidarität und Kompetenz (als Ich-, Sozial- und Sachkompetenz) wesentliche Ziele. Für die Situationsanalyse und daraus folgende Bildungsangebote werden den pädagogi-

schen Fachkräften Instrumente angeboten. Kinder haben in diesem Ansatz große Freiräume für ihr Handeln, auch weil er Formen einer erheblichen räumlichen Öffnung mit großflächigen Spielbereichen vorsieht (Böhm/Böhm 2007).

Im „Offenen Kindergarten“ wird das Element der Öffnung in vielerlei Richtungen besonders ausgebaut (Lil 2015; Knauf u. a. 2007), so dass den Entscheidungsmöglichkeiten der Kinder weite Spielräume gegeben sind. Kritisch wird hier gefragt, ob das Bindungsbedürfnis ausreichend berücksichtigt wird (Textor 2012). Partizipation wird folglich im Situationsansatz auf sehr vielfältige Weise wirksam, vor allem in den Elementen des freien Spiels (s. u.) sowie in der Analyse und Berücksichtigung von Schlüsselsituationen kindlichen Lernens.

### *Montessori-Pädagogik*

Andere Akzente setzt die Montessori-Pädagogik im Spektrum partizipationsrelevanter Ansätze. Zur Montessori-Pädagogik gehört eine vorbereitete Umgebung mit Alltagsgegenständen sowie mit einem aufgrund umfassender systematischer Analysen von Fachleuten gestaltetes Angebot an Materialien, das auch nach Anleitung gehandhabt werden soll. Kinder haben in der Freiarbeit die Freiheit, ein Material zu wählen und sich im Sinne der „Polarisation der Aufmerksamkeit“ hinein zu vertiefen (Böhm/Böhm 2007; Knauf u. a. 2007). Darüber hinaus bietet die Montessori-Pädagogik vielfältige Chancen zur Selbstständigkeit. Die Montessori-Materialien dienen aber auch dem Ziel der Bildungsteilnahme, weil sie den Kindern eine Einführung in zentrale Bestände eines von Fachleuten für relevant gehaltenen Kerncurriculums bieten und damit geeignet sind, systematisch den Zugang zu Bildungsdomänen zu sichern.

### *Waldkindergarten*

Die in Dänemark zuerst entwickelte Konzeption des Waldkindergartens enthält eine Reihe origineller partizipationsrelevanter Elemente. Dazu gehört vor allem der unmittelbare Zugang der Kinder zur Umwelt im Freien mit den unerschöpflichen Erlebnismöglichkeiten, die durch Jahreszeiten, Wetter, Licht, Himmelskörper, Tiere, Boden, Wasser, Luft, Pflanzen, Hölzer und andere Pflanzenteile gegeben sind, sowie durch die Gestaltbarkeit der natürlichen Materialien. Betont werden die Herausforderungen des Waldes, die

zur Entwicklung von Experimentierfreude, eigener Kräfte, Selbstsicherheit und Kooperation beitragen. „Abseits von der reiz- und konsumüberfluteten Alltagsumgebung können die Kinder hier eigene Interessen, Vorlieben und Bedürfnisse entdecken und (aus)leben. Das Spielmaterial ist vielfältig und veränderbar. Es drängt sich nicht auf, sondern gewinnt erst durch die kindliche Phantasie seine individuelle Funktion. Lärm und Ruhe sind nebeneinander möglich“ (Knauf u. a. 2007, S. 176). Die Fülle der Waldumwelt beflügelt die Fantasie und rege zum Spielen an. „Aus dieser Fülle schöpfen sie täglich neue Ideen für Rollenspiele, Basteleien und Aktionen, so dass sich jeder Tag anders gestaltet“ (ebd., S. 184). Der Tag im Wald wird ähnlich den üblichen frühpädagogischen Tagesabläufen strukturiert – u. a. mit Morgenkreis, gemeinsamem Frühstück, Wandern, Freispiel, Entdeckungen, Angeboten, Vorlesen, Sing-, Kreis- und Regelspielen, Bearbeitung von Sachthemen oder Basteln (ebd.). Kritisch diskutiert wird, ob der Waldkindergarten ausreichend auf die Schule vorbereiten kann. Dazu heißt es, dass im Waldkindergarten zahlreiche schulrelevante Fähigkeiten gestärkt würden, zum Beispiel

- raumübergreifende Bewegungsmöglichkeiten für die psychomotorische Entwicklung;
- Beobachten, Sammeln, Ordnen, Zählen und Untersuchen von Naturmaterialien sowie Gewinnen von naturkundlichen Kenntnissen für die kognitive Entwicklung;
- Regelgefüge, gegenseitige Hilfe, Kooperation und Spielräume bei Konflikten für die psychosoziale Entwicklung (ebd.).

Die knappe Aufzählung zeigt, dass Kindern im Waldkindergarten außerordentlich weite Entscheidungsspielräume geboten sind, wenn die pädagogischen Fachkräfte die partizipativen Möglichkeiten, die der Aufenthalt im Wald bietet, ausschöpfen.

### *Alltägliche Mitarbeit*

Die alltägliche Mitarbeit der Kinder kann ein hohes Partizipationspotenzial aufweisen, wenn sie altersangemessene Selbstständigkeit anstrebt und Mitbestimmung zulässt. Gisela Hundertmark vermerkt 1971 in ihrem Buch „Soziale Erziehung im Kindergarten“, dass alltägliche Mitarbeit Teil der Kindergartenerziehung sei. Tisch decken, Geschirr spülen, Blumenpflege „gehören selbstverständlich zum täglichen Leben“

(Hundertmark 1971, S. 110). Die Möglichkeit, lebenspraktische Fähigkeiten zu entwickeln, bildet auch einen wichtigen Baustein der Montessori-Pädagogik (Knauf u. a. 2007). Selbstständigkeit beim An- und Ausziehen, bei der Körperpflege, bei der Raumpflege und bei der Essenszubereitung ist mit einer Fülle an Tätigkeiten verbunden. Eine exemplarische Dokumentation findet sich zum Beispiel in der Galerie „Der Bereich zur Übung lebenspraktischer Fähigkeiten“, die mit Bildmaterialien versehen ist (Private Montessori-Kita Sulzbach-Rosenberg 2015). Je mehr Kinder Tätigkeiten des täglichen Lebens beherrschen, umso eigenständiger können sie entscheiden und handeln. Wenn pädagogische Fachkräfte auf fürsorgliche Weise individuell adaptiv alltägliche Selbstständigkeit unterstützen, aber auch in angemessenem Maße fordern und lehren, geht damit eine Stärkung von Partizipation einher. Zugleich können dabei alltagsbezogene Fähigkeiten, die Kinder bereits mitbringen, sichtbar werden (Elschenbroich 1971; siehe auch Punkt 3.1.3).

### *Freispiel*

Zu den klassischen, von Autorinnen wie Wilma Aden-Grossmann (2011) oder Anke König (2007) auf Fröbel zurückgeführten Methoden des kindgerechten Kindergartens gehört das Freispiel. Mit seinen bestechend einfachen Strukturen ist das Freispiel ein bedeutendes, in der gesellschaftlichen Sphäre des Kinderlebens einheimisches Medium des Aufwachsens außerhalb und innerhalb frühpädagogischer Institutionen. Im Freispiel vermögen Kinder, ihrem eigenen Vergnügen, ihren körperlichen, seelischen und kognitiven Bedürfnissen zu folgen (Flitner 1972). Mit dem Freispiel ist nach Gerda Lorentz (1993) eine Situation verbunden, in der Kinder

- „ihren Spielort wählen können;
- entscheiden können, was sie tun möchten (zum Beispiel: spielen, zuschauen, ausruhen, bauen, werken u. a. m.);
- alleine, mit Kameraden oder mit der Erzieherin (Helferin) zusammen etwas tun können;
- mit oder ohne Material spielen können, das sie aus einem relativ breiten Angebot sich selbst aussuchen dürfen;
- den Spielverlauf bestimmen können;
- bei einer aus verschiedenen Handlungsmöglichkeiten ausgewählten Tätigkeit verweilen können – die sie aber nach eigenem Ermessen beenden oder ab-

brechen können – oder zu einer anderen Tätigkeit übergehen können;

- Intensität und Tempo ihres Tätigseins nach eigenem Bedürfnis und Kräfteverhältnis selbst bestimmen können;
- sich dem Tun hingeben oder sich selbst eine Aufgabe stellen können;
- gemeinsam in eine Gruppe einbezogen sind, unabhängig davon, ob sie im engeren Sinne spielen oder etwas anderes tun, das sie tun möchten – und unabhängig davon, ob sie für sich oder mit anderen zusammen einer Tätigkeit nachgehen“ (Lorentz 1993, S. 18).

Die Merkmale des Freispiels, die Gerda Lorentz hier vorstellt, verdeutlichen den hohen Grad an Entscheidungsbefugnissen der Kinder, die für diese Aktivität grundlegend sind. Entsprechend unvorhersehbar und unbestimmbar sind die Tätigkeiten, für die Kinder, wenn sie die Möglichkeit dazu haben (Hofmann 2013), ihre Freiheit nutzen; sie reichen zum Beispiel, um nur einige aufzuzählen, von Simulations- und Rollenspielen aller Art, über Sport- und Regelspiele, sinnlich-ästhetische Spiele, kreatives Gestalten, bewegungsbetonte Spiele, Bücher anschauen und Medien nutzen (Fuhs 2013; H. Knauf 2010) bis hin zum Träumen und Nichtstun. Nach Hans Oswald (1997) gehören auch Kampf- und Tobespiele dazu, die nicht zu unterbinden, sondern durch die Kinder selbst zu begrenzen sind: Wenn ein Kind das Kämpfen beenden will, indem es „stopp“ sagt, ist das von den Mitspielenden zu respektieren. Ulrich Heimlich (1995) hat sich der Bedeutung des gemeinsamen Spielens in der heterogenen Kindergruppe gewidmet. Wenn Kinder in Freiheitsspielräumen innerhalb der Kita aktiv werden, können pädagogische Fachkräfte beobachtend Einblicke in die zum jeweiligen Zeitpunkt persönlich bedeutsamen Themen und Interessen der Kinder sowie in ihre Beziehungen untereinander gewinnen und individuell hilfreiche Materialien, Lerngelegenheiten und Gespräche anbieten. Es gehört aber auch zu ihrer Verantwortung, dass sie, wenn sie eine Tätigkeit oder ein Verhalten für selbst- oder fremdgefährdend oder aus anderen Gründen für schädlich oder unzulässig halten, ein Verbot aussprechen.

Durch Erwachsene unbeeinflusstes Spielen im Freien war zu früheren Zeiten eine Selbstverständlichkeit und ist gegenwärtig an bestimmten Orten auch

noch typisch für die Lebensphase Kindheit, während es heute hierzulande oft in besonderen Projekten gefördert wird, um wieder möglich zu werden (Blinkert/Kaufmann/Zoche 2015). Dass Kinder beim Spielen ohne Erwachsene unablässig selbst entscheiden und damit von Partizipation, die Erwachsene gestalten, unabhängig sind, kann zur kreativen Entwicklung kinder-kultureller Praktiken, Regeln und Spiele führen. In den frühpädagogischen Konzeptionen des Freispiels in der Institution wird etwas von dieser Freiheit in den Kindergarten hineingezogen. Inzwischen gehört zu den Tätigkeiten, denen Kinder ohne Erwachsene nachgehen wollen, auch eine intensive Mediennutzung (Fuhs 2013; H. Knauf 2009; Hengst 2002).

Angesichts der Bedeutung von Kinderfreiheit im Freispiel ist zu beachten, dass es sich dabei nicht um eine Aktionsform handelt, die jenseits des Einflusses von Erwachsenen konzipiert wäre. Unterschieden werden drei „Interaktionsdomänen“, die von Erwachsenen im Freispiel zu verantworten sind: „1. Der Aufbau einer tragfähigen Beziehung zu den Kindern, 2. die Unterstützung kindlicher Lernprozesse, 3. die Organisation und Gestaltung des Settings“ (Wadepohl/Mackowiak 2016, S. 22). Kinder sollen im Freispiel weder von Erwachsenen kontrolliert und gelenkt noch von ihnen ignoriert werden, sondern lernprozessunterstützend begleitet werden. Fachkräfte nehmen Spielsituationen wahr, versetzen sich in die Perspektive der Kinder und versuchen, das kindliche Erkenntnisinteresse zu verstehen (Wadepohl/Mackowiak 2016). Evelyne Wannack, Annalise Schütz und Ursula Arnaldi (2009–2010, S. 12) arbeiten Begleitformen heraus; dazu gehören das Parallelspiel, das Mitspiel, das Spiel-Tutoring und die Spiel-Intervention. Im Hinblick auf Partizipation sind sowohl die kognitive als auch die soziale Orientierung in der Spielbegleitung unverzichtbar. Verletzende Handlungsweisen der Kinder untereinander erfordern Aufmerksamkeit und pädagogische Interventionen, dazu wurden von Kirsten Mary Kemple (2004) und Vivian Gussin Paley (1994) Konzeptionen entwickelt, die sich dagegen wenden, dass Erwachsene Ausgrenzungen, die sich im Spiel gegen andere Kinder richten, tolerieren (siehe Punkt 3.1.3).

### *Kreisgespräch*

Zu den Traditionen der Frühpädagogik gehört die Arbeit im Kreis, und zwar als Gesprächskreis, als Spielkreis und als Liederkreis. Der Kreis wird als *die*

klassische Gestalt egalitärer Kommunikation genutzt, weil diese Form jeder Person partizipatives Dabeisein ermöglicht (Heinzel 2016), obwohl die Form allein Ausgrenzungen keineswegs verhindert (Müller/Pagels o.J.). Das Kreisgespräch dient in Kindertageseinrichtungen als Forum für Erzählen und Zuhören, für Informationsvermittlung und Feier, für Konfliktbearbeitung und Entscheidungsfindung und für unzählige Kreisspiele. Die Kreisform kann als Forum für Leitungsdominanz ebenso eingesetzt werden wie als Forum für Partizipation der Kinder. Wenn sie in ihrem demokratischen Potenzial genutzt wird, dient sie sowohl dem Ausdruck von Individualität als auch der Pflege des Gruppenzusammenhangs. Das Kreisgespräch bildet ein klassisches elementarpädagogisches Forum für Partizipation und wird auch als „Kinderkonferenz“ oder „Kinderrat“ geführt (Klein/Vogt 2000).

### *Liedspiel im Kreis*

Eine besondere Konzeption der Arbeit im Kreis widmet sich der psychischen Situation der Kinder, erlaubt ihr, alltäglich im Medium des Spiels zum Ausdruck zu kommen, und trägt erfahrungsgemäß zur seelischen Stabilisierung der Kinder im relationalen Gefüge bei. Die Kindergartenpädagogin Dörte van der Voort sprach auf gestaltpsychologischem Hintergrund dem traditionellen spielpädagogischen Ansatz des Liedspiels im Kreis eine hohe Partizipationsqualität zu, über die sie aus einem Kindergarten wie folgt berichtete<sup>22</sup>:

„Die Stuhlkreise finden in der genannten Einrichtung, angeboten durch die Erzieherinnen, täglich statt, am gleichen Ort, zur gleichen Zeit in allen 4 Gruppen. Regelmäßig finden sich die Kinder nach dem Freispiel in ihrer Gruppe ein. Die Kinder stellen die Stühle für die Gruppenkreise auf, und zwar so viele wie Kinder in der Gruppe an dem Vormittag anwesend sind. Jeder

<sup>22</sup> Der Bericht, wie ihn die leider verstorbene Dörte van der Voort vor 20 Jahren für eine gemeinsame Publikation mit der Verfasserin aufschrieb, wird hier etwas ausführlicher zitiert (Prengel/Van der Voort 1996), weil es sich um eine beachtenswerte Überlieferung handelt, die in der partizipationsorientierten Pädagogik möglicherweise Gefahr läuft, in Vergessenheit zu geraten. Dörte van der Voort berichtete aus ihrer Lebensgeschichte, dass sie als Kleinkind ihre Mutter verloren hatte und dass im Kindergarten die täglich zuverlässig gespielten Kreisliedspiele ihr Halt und Geborgenheit vermittelten – eine Erfahrung, die sie als leitende Kindergartenpädagogin dazu veranlasste, selbst mit diesem Medium zu arbeiten.

Kreis hat einen Eingang, der, wenn alle da sind, geschlossen wird. Langjährige Erfahrungen bestätigen immer wieder: Die Kinder stellen gern und gewissenhaft die Stühle für den Gruppenkreis auf. Sie wollen ihn kreisrund und Stuhl an Stuhl. (...) Zu Beginn bzw. zum Abschluss werden durch bestimmte Spiele alle explizit beteiligt, die Erfahrung von Gleichwertigkeit und Zugehörigkeit wird erlebbar. Alle Namen werden ausgesprochen. Der so durch alle hergestellte und gefestigte Außenkreis bildet einen Innenraum in der Mitte: für das einzelne Kind, welches die Aufmerksamkeit der Gruppe braucht. An dem Prozeß, wem die Mitte heute oder im Augenblick gehört, wird die Gesamtgruppe beteiligt. In der Situation gewinnt die Gruppe und jeder Einzelne Einsicht, die sich auf das soziale Zusammenleben auswirkt. Die Mitte wird durch die Struktur freigehalten und gesichert und auf sie zentriert sich die Aufmerksamkeit der Gruppe beim Spiel mit Protagonisten. Kreisspiele sind (zum Beispiel auch von Friedrich Fröbel aufgegriffen) ein altes Mittel der Elementarpädagogik. Früher, autoritärer orientiert, bestimmte die Erzieherin, wer in die Mitte ging. Heute, demokratisch orientiert, stellt die Erzieherin eine Situation her, in der die Gruppe ihr untrügliches Wissen nutzt, wenn sie nach den Kindern sucht, die bei bestimmten Schlüsselthemen heute ‚dran‘ sind. Die populären Singspiele enthalten ein reiches Repertoire an Rollen, die Kindern erlauben, die unterschiedlichsten existentiellen Zustände im Medium des Spiels zum Ausdruck zu bringen. Kinder nutzen im Laufe der Zeit zunehmend sicher und frei diese Angebote, auch über die vorgegebenen Geschlechtergrenzen hinweg. Mädchen und Jungen artikulieren ihre je aktuellen Gefühle zum Beispiel in den Figuren des verliebten Schornsteinfegers, der verbietenden Eltern, der selbständig werdenden Prinzessinnen, Prinzen, Töchter, Söhne und so weiter.

Ein bekanntes und vielen vertrautes Singspiel ist das Lied ‚Häschen in der Grube‘. Es ist geeignet exemplarisch zu verdeutlichen, wie Kreis, Lied, Text und Erzieherverhalten das Angebot beinhalten, zu einer ausgezeichneten ‚guten Ordnung‘ der Gruppe zu finden. Zunächst lässt die Erzieherin alle Kinder im Außenkreis mit dem Körperausdruck sich in die Hasenrolle einfühlen, mit den Händen werden die Ohren angedeutet. Sie fragt: ‚Wo ist das arme kranke Häschen?‘ Die Kinder bringen körperlich etwas davon zum Ausdruck, was sich tiefer im Inneren ereignet, einige zeigen dies

durch herabgeklappte Hasenohren, angewinkelte Hände rechts und links an den Schläfen. Oft sind es viele Häschen, vor allem montags. Eins dieser Kinder kauert sich in der Mitte am Boden zusammen, der Kreis singt: ‚Armes Häschen bist du krank, das du nicht mehr hüpfen kannst? Häschen hüpf!‘ Das am Boden zusammengekauerte Häschen blickt auf, richtet sich auf und hüpfert zum nächsten Häschen. Wenn die Einfühlung in die Häschenrolle sehr stark war, findet dieses Häschen das nächste bedürftige Häschen sehr sicher. Singspiele lassen auch die Beziehungen im Sinne von Dialogen zwischen Ich und Du möglich werden. Zu Einführung von ‚Beziehungsarbeit‘ im Kreis kann das Häschen gefragt werden: ‚Häschen wer beschützt dich heute?‘ Zu Beginn wird noch häufig die Erzieherin gewählt. Sie streichelt rhythmisch zum Lied den Rücken und klappt leicht bei ‚Hüpf!‘ Um Mut und innere Beteiligung des Schützens zu stärken, kann der ganze Kreis die Bewegung in der Luft mit ausführen. Das Lied wird so lange gesungen und gespielt, bis alle Häschen versorgt sind, bzw. auf morgen getröstet, weil die Zeit um ist (...).

Alte und neue Singspiele werden ohne starre Ritualisierung im Einklang mit den Themen des Gruppenprozesses ausgewählt und auch weiterentwickelt. (...) In der genannten Kindertagesstätte werden darüber hinaus im wöchentlichen großen Singkreis aller Gruppen Zugehörigkeit und Kontakt der Gruppen untereinander gepflegt.

Von der Liedstruktur her wird das Kind in der Mitte auf sich zentriert und zur Selbstwahrnehmung, zum Bewegungsausdruck und zum Kontakt angeregt (Zentrierung – Wahrnehmung – Bewegungsausdruck – Kontakt). Die Liedstruktur wird genutzt, das aktuelle seelische Erleben des einzelnen Kindes in der aktuellen Situation der Gruppe erlebbar zu machen, so dass die Gruppe an Einsicht gewinnt. Durch die Achtsamkeit der Gruppe kann die in ihr enthaltene Vielfalt der einzelnen wahrnehmbar und in Bewegung gebracht werden. Gleichwertigkeit und Zugehörigkeit, Orientierung an der Wechselseitigkeit der gruppalen und individuellen Prozesse sind Merkmale der ‚guten Ordnung‘ der Arbeit im Kreis. So wächst eine Gesamtkonzeption, die sich immer wieder erneuern kann“ (Prengel/Van der Voort 1996, S. 306–308).

Der Ansatz von Dörte van der Voort verdient im Kontext dieser Expertise besondere Aufmerksamkeit. Sie kam hier so ausführlich zu Wort, weil sie belegt,

dass die existenzielle Erfahrung von Partizipation mit einfachsten spielerischen Mitteln, die Kindern außerordentlich leicht alltäglich zugänglich sind, möglich ist. In diesem Modell sind die begehrten Rollen im Spiel nicht knapp und um die Besetzung muss nicht gestritten oder abgestimmt werden. Es erlaubt vielmehr jedem Kind, die erwünschte Rolle zu spielen, darin eigene Gefühle zum Ausdruck zu bringen und darin anerkannt zu werden. Im Medium des Spiels kommt es zum Ausdruck und zur zugehörigkeits- und entwicklungsförderlichen Bearbeitung existenzieller Erfahrungen, ohne dass diese explizit verbalisierend aufgedeckt werden müssen.

### 3.1.6 Partizipation in der Krippe

Im Hinblick auf Kleinstkinder in den ersten drei Lebensjahren hat sich ein eigenständiger Diskurs entwickelt, der zugleich zahlreiche Gemeinsamkeiten mit dem Partizipationskonzept für die älteren Kindergartenkinder aufweist.

Einen Überblick über „Partizipation von Kindern unter drei Jahren“ bietet der erfahrungsbasierte Ansatz „Kompetente Kleinkinder. Wie professionelle Krippenarbeit gelingt“ der seit 1900 existierenden Hamburger Krippe Tornquiststraße. Er wurde von einer Autorengruppe, zu der der Einrichtungsleiter, eine externe Autorin und ein Bilddokumentar gehören, in Abstimmung mit dem Kollegium erarbeitet (van Dieken/Lübke 2012). Kinder sollen an Entscheidungen, die ihr eigenes Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen, beteiligt werden und gemeinsam Lösungen für Probleme finden. „Wir gehen davon aus, dass Kinder wie Erwachsene Partizipation erlernen können. Dazu muss man erkennen, was man will, ausdrücken, was man will, aushandeln, was man will“ (ebd., S. 24). In der Hamburger Kinderkrippe bedeutet Partizipation vor allem, dass Kinder Alltagssituationen ihrer jeweiligen Entwicklung angemessen mitgestalten können. Im frühen Alter der Krippenkinder bedeutet das, situativ die nonverbalen und verbalen Äußerungen der Kinder zu verstehen. „Deshalb messen wir die Notwendigkeit von Regeln und Routinen im Tagesablauf daran, ob sie einerseits dazu beitragen, den Kindern einen vertrauten und sicheren Orientierungsrahmen zu geben, und andererseits ihre Möglichkeiten zur Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit stützen und fördern. Die Chancen der Kinder, selbstständig zu entscheiden und zu handeln, sind uns Richtschnur

in der Gestaltung des Tagesablaufs“ (ebd.). Diese Maxime betrifft Partizipation bei den Mahlzeiten, beim Schlafen, beim Wickeln und Trockenwerden, in Spielsituationen, in Angeboten und Projekten. Der Erfahrungsbericht lässt darauf schließen, dass Partizipation ein grundlegendes Prinzip aller Bereiche der Arbeit der Kita Tornquiststraße ist.

Ein umfassender, in Deutschland rezipierter amerikanischer Ansatz zur Arbeit mit Kleinstkindern in der Krippe wurde seit dem letzten Viertel des 20. Jahrhunderts unter dem Label „Resources for Infant Educators“ (RIE) (Gonzalez-Mena/Widmeyer Eyer 2014) ausgearbeitet. Zum Thema Partizipation in der Arbeit von Krippenerzieherinnen und -erziehern sowie Tagespflegepersonen mit Kleinstkindern leistet er bedeutende Beiträge: Interaktionen zwischen Erwachsenen, sogenannten „Educators“, sollen von Respekt, von einfühlsamem und unmittelbarem Reagieren und von Reziprozität gekennzeichnet sein. Aus diesen Grundsätzen folgen „beispielsweise der Respekt gegenüber dem Säugling und das grundsätzliche Vertrauen in seine Fähigkeit, aus eigenem Antrieb zu lernen und die Welt zu erforschen, das Erkennen der Bedeutung ungestörten Spielens sowie die Akzeptanz des Kindes im Sinne eines ungestörten Partners und nicht bloß eines passiven Objekts während des Zusammenseins und der Pflege“ (ebd., S. 13). In allen Handlungen, zu denen auch gehört, dass Regeln für das Zusammenleben vermittelt werden, geht es darum, dass Kinder beteiligt sind. Die Regeln sollen konsequent, aber nicht hart vertreten werden und den Kindern Freiräume für eigenständiges Handeln sichern (Petrie/Owen 2006).

An dieser Stelle ist auf noch jüngere Kinder, auf frühgeborene Kinder in der Klinik, hinzuweisen. Christiane Ludwig-Körner (2007) hat Anforderungen an die Qualität der Interaktionen mit frühgeborenen Kindern in der Klinik vorgelegt. Die partizipativen Elemente darin enthalten für die körperliche und seelische Entwicklung der Kinder wesentliche Vorschläge, die zugleich medizinische Komplikationen reduzieren. Dazu gehören: das Bereitstellen einer psychisch haltenden Umgebung, die intensive Förderung der Eltern-Kind-Beziehung, störungsfreie Schlafphasen, sanfte Pflege und ein Behandlungskonzept, das individuell zugeschnitten ist (Ludwig-Körner 2007).

Wichtige Besonderheiten von Partizipation in der Pädagogik mit Säuglingen können wie folgt zusam-

mengefasst werden: Alle hier relevanten Ansätze berücksichtigen die Erkenntnisse der Bindungstheorie und tragen Sorge dafür, dass die kleinen Kinder verlässliche, schützende und Halt gebende Beziehungen erleben. Die bindungstheoretisch begründete Feinfühligkeit beinhaltet, dass ihnen ihre Wünsche und Absichten abgelauscht werden, da sie sie verbal noch nicht mitteilen können und dass ihnen die Absichten der Erwachsenen, die sie betreuen, behutsam und Freiheit lassend vermittelt werden. Um eine solche Halt gebende und Partizipation ermöglichende Interaktionsqualität mit den kleinen Kindern, die die Krippe besuchen, erreichen zu können, gehört zu den unerlässlichen Rahmenbedingungen eine ausreichende Personalausstattung.

### 3.1.7 Partizipation und Inklusion im Kindergarten

Zwischen Inklusion und Partizipation besteht ein enger Zusammenhang (Reichert-Garschhammer u.a. 2015). Welchen besonderen Beitrag vermag inklusive Pädagogik zur Partizipation im Kindergarten zu leisten?

Zunächst ist noch einmal zu betonen, dass Inklusion mit dem Zugang aller Kinder zu einer Kindertageseinrichtung in ihrer Lebensumwelt, und das heißt mit dem Verzicht auf Segregation, einhergeht. So soll Bildungsteilhabe für alle ermöglicht werden (siehe Punkt 2.1.5; vgl. Deppe-Wolfinger 2002). Darüber hinaus bietet Inklusion die Chance für einrichtungsinterne Partizipation (zur Begriffsklärung siehe Punkt 1.2). Der Elementarbereich ist dazu herausgefordert, Bildungsungleichheit zu vermindern (Pfahl 2014) und mit seinen Partizipationskonzepten dieser Heterogenität gerecht zu werden (Reichert-Garschhammer u.a. 2015).

Inklusive Pädagogik bietet damit einen Prüfstein für jedes Modell elementarpädagogischer Partizipation. Er dient dazu zu klären, wie es um das Potenzial einzelner Partizipationsmodelle steht, die Selbst- und Mitbestimmung von Kindern aller Entwicklungsstände, aller Fähigkeiten, aller Lebensformen, aller Geschlechter, aller sozio-ökonomischen Milieus, aller ethnisch-kulturellen Herkünfte, aller transnational migrierenden Lebenslagen zu ermöglichen. Einsichten aus der inklusiven Pädagogik bei Behinderung (Lingenauber 2008; Schöler u.a. 2005) und Hochbegabung (Karg-Stiftung 2015; Ruckdeschel/Mull 2015), aus

der interkulturellen Pädagogik (Allemann-Ghionda 2013), aus der geschlechtergerechten Pädagogik (Prengel 2015d) und zahlreichen weiteren Richtungen fließen in der inklusiven Pädagogik zusammen (Prengel 2013b, 2010a, b) und wurden in unterschiedlichsten Forschungsvorhaben untersucht (zusammenfassend Müller/Prengel 2013). Niemand ist in der Lage, alle heterogenitätsrelevanten Perspektiven gleichzeitig einzunehmen und die Erkenntnisse der verschiedenen Theorien, Erfahrungen und Forschungsrichtungen gleichzeitig zu beachten. Darum sind in frühpädagogischen Forschungsvorhaben ebenso wie in Profilbildungen von Kindertageseinrichtungen Schwerpunktsetzungen hilfreich (H. Knauf 2009). Die universellen Menschenrechte, europäische Vereinbarungen, die demokratische Verfassung und Gesetze der Bundesrepublik sowie fachlich verbindliche Qualitätsstandards (Heimlich 2008) und Bildungspläne rahmen die vielfältige Bildungslandschaft und dienen der Sicherung von Gemeinsamkeit. Gegenwärtig sind wohl alle Kindertageseinrichtungen herausgefordert, sich im Sinne eines universellen Inklusionsgedankens über den nationalen Rahmen hinaus mit der Transnationalität von Kindheit auseinanderzusetzen (Himmelbach/Schröer 2014; Kuhnert 2013). Publikationen und Aktivitäten zu den international verbindlichen und durch internationale Organisationen gestärkten Kinderrechten sind dafür grundlegend (Eylert-Schwarz 2013; Kittel 2013; Van der Voort 2001).

Immer wieder stellt sich in inklusiven Gruppen die Frage, wie Erwachsene reagieren können, wenn Kinder Freiheiten nutzen, um tradierte Klischees und überkommene Hierarchisierungen zu inszenieren. Wie sollte Pädagogik darauf Einfluss nehmen, wenn sich zum Beispiel Mädchen und Jungen stark an Geschlechterklischees orientieren wollen und so ihre geschlechterdemokratische Partizipation selbst zu unterlaufen drohen (Prengel 2015d; Prengel/Rendtorff 2008; Rendtorff 2006), oder wenn behindertenfeindliche, rassistische, homophobe, islamophobe oder sexistische Stimmen laut werden?

Der Ansatz der „Vorurteilsbewussten Erziehung und Bildung“ bietet ein umfassendes Konzept zur Prävention und Intervention bei Diskriminierungen. Er leistet einen außerordentlich bedeutenden Beitrag zur Stärkung von Bildungsteilhabe und Partizipation im Sinne von Inklusion im Elementarbereich. Darin geht es darum, dass in der Kindertageseinrichtung kein

Kind wegen einer Behinderung, wegen seiner Hautfarbe oder wegen seines Geschlechts herabgewürdigt oder ausgeschlossen wird (Wagner 2013). Aus dem US-amerikanischen Anti-Bias-Ansatz hervorgegangen wurden umfassende Methoden entwickelt, um pädagogischen Fachkräften und Kindern ein Verständnis von Fairness und Gerechtigkeit zu vermitteln und diskriminierende Vorfälle nicht zu übergehen. Einen besonderen Beitrag zur Förderung von Partizipation bietet die Methode der Arbeit mit „Persona Dolls“, mit denen Kindern relevante Einsichten einer demokratischen Diversity-Education vermittelt werden. Eine besondere Stärke des Ansatzes der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung liegt in der interkulturellen, antirassistischen und geschlechtersensiblen Ausrichtung, mit der er bundesweit erfolgreich geworden ist (Wagner 2013).

Die aus der Palliativ- und Hospizbewegung hervorgegangene Palliativ-Pädagogik und die Pädagogik beim Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ fordern dazu heraus, in Partizipationsmodellen auch solche Gruppen, die sich nicht eloquent in demokratischen Diskursen behaupten können, sondern gestisch und mimisch kommunizieren, zu berücksichtigen (siehe Punkt 2.1.5). Zu fragen ist auch danach, wie partizipative Modelle mit der Tatsache zurechtkommen, dass manche Kinder noch wenig akzeptable Interaktionsformen einsetzen können und als störend empfunden werden, weil sie in einer entbehrensreichen Biografie keine Gelegenheit hatten, akzeptable Redeweisen zu erlernen. An dieser Stelle ist der Ansatz der „Marte Meo“-Beratung als Unterstützung bei Erziehungsschwierigkeiten zu nennen (Kokemoor 2014). Er leistet einen spezifischen Beitrag zur Partizipation von Kindern mit dem Förderschwerpunkt der emotional-sozialen Entwicklung, indem er die Anerkennung schon von kleinsten Ansätzen gelingender Interaktionen kultiviert.

Zum Thema Inklusion liegen ausführliche Materialien der WIFF vor (u.a. Sulzer/Wagner 2011; Prengel 2010a, b). Aus der Sicht inklusiver Pädagogik wird hier dazu angeregt, Konzeptionen der Bildungsteilhabe und Partizipation barrierefrei zu gestalten und die Heterogenität der Kindergruppen in ihrem ganzen Ausmaß zu berücksichtigen.

### 3.2 Forschungsberichte zu Partizipation in der Frühpädagogik

Bei der Durchsicht der Fachliteratur, die explizit das Thema Partizipation im Titel führt, fällt auf, dass ein Mangel an umfassend und unabhängig angelegten theoretischen und empirischen Studien zum Elementarbereich herrscht. So widmen sich einschlägige Studien zu Partizipation meist älteren Kindern und Jugendlichen und lassen das Kindergartenalter allenfalls anklängen (vgl. z.B. zusammenfassend Liebel 2013; Betz u.a. 2010; Stange 2010; Quesel/Oser 2006; Fatke/Schneider 2005; Hafenegger/Jansen/Niebling 2005). Oder es geht, wie zum Beispiel im Forschungsprojekt des Deutschen Jugendinstituts von Liane Pluto (2007), das umfassende theoretische und empirisch-qualitative Untersuchungen bietet, um „Partizipation in den Hilfen zur Erziehung“. Zum Thema „Partizipation im Elementarbereich“ sind die Forschungen von Dietmar Sturzbecher, Heidrun Großmann und Markus Hess zu nennen (Sturzbecher/Hess 2005; Sturzbecher/Großmann 2003a; siehe Punkt 3.2.4). Vielversprechend ist auch ein schweizerisches, erst 2015 begonnenes und bis 2018 laufendes Forschungsvorhaben zum Thema „Partizipation in der frühesten Kindheit PINKS“ des Zentrums für frühkindliche Bildung Fribourg (ZeFF): „Es untersucht, inwieweit 0–4-jährige Kinder die Möglichkeit haben, den Kita-Alltag durch eigene Entscheidungen und Handlungen zu beeinflussen. Ziel der Untersuchung ist es, sogenannte ‚Best Practices‘ zu ermitteln und in einem Praxisleitfaden aufzubereiten, mit dem Fachkräfte eine möglichst umfassende Teilhabe und Mitbestimmung für Kinder im Kita-Alltag umsetzen können“ (ZeFF 2015, o.S.). Einige Forschungsprojekte sind aus den politikbezogenen und demokratiepädagogischen Ansätzen, die sich auf Partizipation konzentrieren, hervorgegangen; zu diesen Partizipationskonzeptionen im frühpädagogischen Feld wurden (Selbst-)Evaluationen durchgeführt (siehe Punkte 3.2.1 bis 3.2.3).

Im Einklang mit dem weiten Partizipationsbegriff, der dieser Expertise zugrunde liegt, wurden weitere Forschungsrichtungen hinzugezogen, die für die Partizipation hoch bedeutsam sind. Um die Heterogenität der Kindergruppen, vor allem hinsichtlich der Kinder in emotional-sozialen Notlagen oder der Kinder mit Behinderungen nicht zu vernachlässigen, wurden mit der *Frankfurter Präventionsstudie* und der *Berliner*

*Eltern-Kind-Vernetzungsarbeit* exemplarische psychoanalytisch orientierte Untersuchungen ausgewählt. Diese Studien werden zwar unter anderen Schlagworten publiziert, aber für die Frage der Partizipation *aller* Kinder in Kindertageseinrichtungen bieten sie unerlässliche Erkenntnisse (siehe Punkte 3.2.5 und 3.2.6). Um die zunehmend bewusst werdende Bedeutung partizipativer interpersoneller Interaktionen für frühe Bildungsprozesse zu würdigen, werden zu dieser zentralen Bedingung des Lernens in der frühen Kindheit Forschungsvorhaben vorgestellt (siehe Punkt 3.2.7).<sup>23</sup>

### 3.2.1 Evaluation zur „Kinderstube der Demokratie“

Das Forschungsprojekt „Partizipation in der Kita – Evaluation demokratischer Praxis mit Vorschulkindern“ wurde im Jahr 2009 in Kooperation der Universität Hamburg mit der Fachhochschule Kiel unter Beteiligung einer der Gründerinnen durchgeführt (Sturzenhecker u.a. 2010; siehe auch Punkt 3.1.1). Das Untersuchungsfeld bildeten zwei Kitas in der Stadt Detmold, in denen die Verfasser der Studie den Ansatz „Kinderstube der Demokratie“ implementierten und selbst evaluierten. Die Erhebungen wurden durchgeführt anhand von je zwei Gruppenbefragungen mit Eltern und mit Vorschulkindern (gewählte Delegierte in den Kinderparlamenten) sowie anhand von vier Gruppeninterviews mit pädagogischen Teams. Darüber hinaus wurden weitere Erhebungsmethoden verwendet: offene Befragungen von Eltern und Erzieherinnen, eine teilnehmende Beobachtung in einer Kinderkonferenz sowie umfassende Dokumentenanalysen.

Wichtige Befunde des Autorenteam sind: Partizipation wird begrenzt, denn es gibt Bereiche (z.B. Sicherheit, Gesundheit, Personalfragen, Zeitvorgaben, gutes Benehmen und Verfassungsinhalt), über die sich die erwachsenen Professionellen vorbehalten zu bestimmen. Zugleich bietet die „Verfassung“ den Kindern Selbst- und Mitbestimmungsrechte, die die „Gremienarbeit“ (Kinderkonferenz, Kitaparlament) und eigenständige Entscheidungen hinsichtlich der Kleidung, des Essens, des Schlafens betreffen (ebd.). Im untersuchten Kita-Alltag, so die Autoren, werde

Projektlernen ersetzt durch „Lernen ausgehend von Betroffenheit“. Für die Autoren ist darum Partizipation die „Grundlage für Demokratiebildung und gleichzeitig allgemeiner Schlüssel zu Bildung“ (ebd., S. 110). Sie grenzen sich ab von einer Pädagogik des „Laissez-faire“, stattdessen würden die Erzieherinnen in gemeinsamen kommunikativen Aushandlungsprozessen von „BildungsbestimmerInnen zu BildungsbegleiterInnen“ (ebd.). Im Hinblick auf die befragten Kinder wird festgehalten, dass sie die demokratischen Abläufe verstanden haben und sie „begrifflich und inhaltlich korrekt wiedergeben und erklären“ können (ebd.) und dass sie dabei sind, zahlreiche für demokratische Aushandlungen wichtige Fähigkeiten zu erlernen (ebd., S. 111).

Abschließend wird eine ausschließlich positive Bilanz gezogen, in der es um Erfolge hinsichtlich der Lernprozesse der Kinder und der pädagogischen Fachkräfte geht (ebd.). So ist es nur folgerichtig, dass sich Vorschläge für die Weiterentwicklung nicht auf die Konzeption selbst, sondern auf ihre Ausweitung hinsichtlich Elternbildung und Schulentwicklung beziehen. In einem späteren Rückblick auf die Evaluation (Hansen u.a. 2011) wird eine für Partizipation zentrale Herausforderung festgehalten: „„Kinder können viel mehr als wir denken“ – diese Erkenntnis führte bei den Fachkräften dazu, dass sie viel weniger für die Kinder handeln, sondern viel mehr mit ihnen“ (Hansen u.a. 2011, S. 349). Wie sich die mit ihrem Ansatz verknüpften Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte in verschiedenen elementarpädagogischen Ausbildungsgängen widerspiegeln sollten, wird von den Vertretern der „Kinderstube der Demokratie“ mit den Untersuchungsmethoden Dokumentenanalyse, Experteninterviews und Gruppendiskussion in einem weiteren Forschungsprojekt ermittelt (Bartosch/Knauer 2016; zur Diskussion der Konzeption vgl. Punkte 3.1.3 und 4.1)

### 3.2.2 Fortbildungsstudie des Instituts für Friedens- und Konfliktforschung

In der Hessischen Stiftung Friedens- und Konfliktforschung (HSFK) wurde eine Forschungsmethode entwickelt, die an die Aktionsforschung anknüpft und unter dem Label „Fortbildungsstudie“ auf einem „Bündnis von Wissenschaft und Praxis an der Schnittstelle Fortbildung“ beruht (Büttner 2006, S. 8). Etappen des dreijährigen Fortbildungs- und Forschungsprozesses

<sup>23</sup> Um den Rahmen der Expertise nicht zu sprengen, werden Studien, die punktuell auf partizipatorisches Potenzial spezifischer Bildungsbereiche des Elementarbereichs eingehen, kurz (in den Abschnitten 3.1.3 bis 3.1.4) erwähnt.

waren drei Mal folgende Phasen: ein informativer Fachtag, eine intensive kontinuierliche supervisionsähnliche Praxisberatung mit wechselnden Schwerpunkten und eine Abschlussphase. Die Ergebnisse werden in einem Erfahrungsbericht präsentiert, der narrativ zahlreiche äußerst aufschlussreiche Szenen sowie Überlegungen und die Diskussion von Widersprüchen (dazu siehe Punkt 3.1.1) enthält. Anhand zahlreicher alltäglicher Kita-Situationen wird verdeutlicht, dass die Erzieherinnen zunächst Mut fassen mussten, um sich auf experimentelle Projekte, die mit der Fortbildungsstudie verbunden waren, einzulassen. „Der Gewinn aber bestand schließlich darin, dass demokratische Orientierung nicht mehr ein zusätzliches Angebot in ihren Einrichtungen ist, sondern als grundsätzliches Prinzip tagtäglich dazu beiträgt, die pädagogische Arbeit von den einrichtungspolitischen Entscheidungen zu entlasten und den KollegInnen und den Kindern Mittel an die Hand gegeben zu haben, mit denen alle ihren Auftrag zufriedenstellend erfüllen können“ (ebd., S. 56 f.). Eine wichtige Erkenntnis der Fortbildungsstudie wird wie folgt formuliert: „Die Kinder sollen Demokratie lernen – nicht bereits können. Und sie sollen Spaß am Lernen haben. Dass sie den haben, auch wenn es keine Belohnung gibt, war schnell klar. Allein die Tatsache, dass es dabei um sie und ihre Interessen geht, ist für sie Ansporn genug, sich dafür zu begeistern“ (ebd., S. 71).

Der folgende Auszug aus dem Bericht bietet Einblick in die Art der Erkenntnisse, die der Bericht ermöglicht: „Je stärker die Rituale etabliert sind, desto stärker kann die Bindung an die getroffenen Entscheidungen werden. So hatte der dreijährige Nico z.B. das Problem, dass die Größeren ihm die Schubkarren wegschnappen, die nachmittags von den Erzieherinnen ausgeteilt werden. Während der Kinderkonferenz fand er Gelegenheit, sein Problem zur Sprache zu bringen, indem er sich – wie die anderen – zu Wort meldete und unvermittelt „Auch mal Schubkarre haben“ in die Diskussion einbrachte. Als die Erzieherin nicht gleich verstand, worum es ihm ging, ‚übersetzte‘ ein anderes Kind, es wurde aber nichts weiter dazu gesagt. Auch die Erzieherin griff Nicos Interesse nicht auf. Man konnte den Eindruck haben, sein Anliegen sei untergegangen. Die Besprechung hatte aber für ihn den gewünschten Effekt. Die Erzieherinnen konnten beobachten, wie er an diesem Nachmittag eine Schubkarre bekam. Auf der Ebene der Kinder war Nicos Interesse angekommen

und ernst genommen worden, so dass für ihn – einen Dreijährigen – die Kinderkonferenz zu dem Ort geworden ist, wo erfolgreicher über Interessen verhandelt werden kann, als dies in den bisherigen pädagogischen Bemühungen der Erzieherinnen, ‚Gerechtigkeit‘ zu schaffen, gelungen ist“ (Büttner 2006, S. 15).

### 3.2.3 Studie „Mitbestimmung und Resilienz“ in Weimar und Erfurt

Das zentrale Postulat dieser Studie zum Zusammenhang von Mitbestimmung und Resilienz lautet: „Eine möglichst frühe Mitbestimmung führt zu Förderung sozialer Kompetenzen und Resilienz; dies wird insbesondere in einem dialogischen, demokratischen, offenen und politischen Kindergarten ermöglicht“ (Lutz 2012, S. 188). Der Autor geht von der Annahme aus, dass es einen engen Zusammenhang gibt zwischen der Beteiligung der Kinder und ihrer individuellen Stärkung, „hin zu mehr Selbstwirksamkeitserfahrung sowie einem besser ausgeprägten Selbstbewusstsein“ (ebd., S. 119). Im Anschluss an eine theoretische Begründung dieser These wurden im Kontext der Studie in den Städten Erfurt und Weimar in zwölf Kindergärten Gespräche mit Erzieherinnen geführt, die bei zehn Kindergärten um eine Dokumentenanalyse der jeweiligen Konzeptionen ergänzt werden konnten (ebd.). Die Zusammenfassung der Ergebnisse weist darauf hin, wie sehr sich Kindergärten im Umbruch befinden: „Es zeigen sich traditionelle Muster, die einer Mitgestaltung der Kinder skeptisch gegenüberstehen, es zeigen sich aber auch ‚Aufbrüche‘, die neues hervorbringen und sich dabei vor dem Hintergrund eines Wissens, dass Mitbestimmung Resilienz fördert, den Vorstellungen und Konzepten eines ‚Mitentscheidens und Mithandelns‘ der Kinder am Alltag der Kindereinrichtungen öffnen und Mitbestimmungsformen ganz allmählich einführen“ (ebd., S. 63). Unterschieden wird zwischen „beteiligten Einrichtungen“, bei denen Aufbrüche zu Mitgestaltungsmöglichkeiten der Kinder erkennbar sind, und „verharrenden Einrichtungen“, die an einer mehr oder weniger starren Ordnung der äußeren Struktur festhalten (ebd., S. 66). Hinzu kommen „aufbrechende Einrichtungen“, die zwischen den beiden erstgenannten Typen eingeordnet werden (ebd., S. 69). Für die Textgestaltung großer Teile der Studie ist ein Wechsel zwischen Zitaten aus den Interviewaussagen von Erzieherinnen und Reflexionen fachlicher Informationen des Forschers charakteristisch.

### 3.2.4 Potsdamer Studie zu Partizipationsbereitschaft und Partizipationsfähigkeit

In der Partizipations-Studie des Potsdamer Instituts für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung wird u. a. danach gefragt, wie sich Partizipationsbereitschaft und Partizipationsfähigkeit bei Kindern im Vorschul- und frühen Schulalter entwickeln und welche Bedingungen im Kindergarten und in der Familie dafür förderlich sind (Sturzbecher/Großmann 2003a). Von 1998 an wurden insgesamt 334 Kinder aus 21 Kindertagesstätten in vier verschiedenen Bundesländern untersucht. In der Studie wurden Strukturdaten aus den Bildungseinrichtungen und Familien sowie ein umfangreiches Inventar an psycho- und soziometrischen Tests eingesetzt (ebd.). Als wichtiges Ergebnis halten die Autoren fest, „dass der Kindergarten Chancen zur Förderung von Partizipation bietet, über die Familien nicht verfügen“ (ebd., S. 228). Dieser Befund wird damit begründet, dass es in den meisten Familien an anderen Kindern als Aushandlungspartnern fehlt. Aus der Fülle weiterer detaillierter Befunde seien hier noch einige wenige kurz benannt: Erwartungsgemäß wächst bei Kindern zwischen fünf und sechs Jahren die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Partizipation (ebd.). Diese stehen nach Sturzbecher und Großmann in enger Wechselwirkung mit der Intelligenz von Kindern. Durch Mitgestaltung und Mitverantwortung verbessern Kinder ihre Fähigkeit zur Reflexion der Perspektiven anderer. Partizipationsförderung kann auf Konflikterziehung und moralische Wertevermittlung nicht verzichten. Wenn Partizipationswünsche und aggressive soziale Hilfslosigkeit zusammenkommen, bieten sich Lernchancen, so dass Partizipationsförderung eine Präventionsstrategie gegen Gewalt beinhalten kann (ebd.).

### 3.2.5 Frankfurter Präventionsstudie

Um Ausgrenzung zu vermeiden und für die Partizipation *aller* Kinder Sorge zu tragen, müssen vielseitige Erkenntnisstände zur Prävention ermöglicht werden. Mit den Zielen frühe Gewaltprävention, soziales Lernen und Förderung der sozialen Integration von Kindern aus Randgruppen führte das Frankfurter Sigmund-Freud-Institut in Kooperation mit dem Institut für Analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie und dem Städtischen Schulamt in den Jahren 2003 bis 2006 in 14 Frankfurter Kindertagesstätten die repräsentative „Frankfurter Präventionsstudie“ durch

(Leuzinger-Bohleber/Brandl/Hüther 2006).<sup>24</sup> „In der Studie wurde die Hypothese überprüft, ob durch ein zweijähriges, psychoanalytisches (nicht medikamentöses) Präventions- und Interventionsprogramm die Anzahl der Kinder mit psychosozialen Integrationsstörungen (insbesondere mit ADHS) im ersten Schuljahr statistisch signifikant gesenkt werden kann“ (Sigmund-Freud-Institut 2008, o.S.). In der Studie wurde offenbar, dass sich hinter der Diagnose ADHS schwerwiegende Kinderschicksale verbergen können, dazu gehören u. a. „hirnorganische Probleme, emotionale Frühverwahrlosungen, erlittene Traumatisierungen der Kinder oder ihrer Eltern, nicht verarbeitete Verluste eines Elternteils, eine Hochbegabung oder kulturelle bzw. institutionelle Anpassungsprobleme“ (ebd.). Das Präventions- und Interventionsprogramm setzte sich zusammen aus: „vierzehntäglichen Supervisionen durch erfahrene Supervisorinnen und Supervisoren, wöchentlichen psychoanalytisch-pädagogischen Angeboten durch MitarbeiterInnen der Studie, intensiver Elternarbeit sowie psychoanalytischen Einzeltherapien für therapiebedürftige Kinder“ (ebd.). Ergänzt wurden diese Maßnahmen durch das Gewaltpräventionsprogramm „Faustlos“ (Cierpka 2014) und eine Zusammenarbeit mit weiteren Stellen, z. B. dem Sozial- und Jugendamt.

Die Haupthypothese der Untersuchung wurde bestätigt: „Sowohl ‚Aggressivität‘ als auch ‚Ängstlichkeit‘ (definiert nach dem Döpfner-Fragebogen, VBV) nehmen bei den Kindern der Interventionsgruppe statistisch signifikant ab. Erstaunlicherweise konnte hingegen bei der Dimension ‚Hyperaktivität‘ nur ein statistisch signifikanter Rückgang bei den Mädchen der Interventionsgruppe verglichen mit der Kontrollgruppe festgestellt werden“ (Sigmund-Freud-Institut 2008, o.S.). Als weiteres Ergebnis der Studie wird festgehalten, „dass alle Teams (mit einer Ausnahme) sich im Sommer 2006 eine Fortsetzung der psychoanalytischen Supervisionen wünschten, die meisten auch eine Fortsetzung der wöchentlichen Unterstützung durch die speziell geschulten Psychologinnen und Psychologen in den Kindertagesstätten“ (ebd.).

24 Zu weiteren partizipationsrelevanten Studien in psychoanalytischer Perspektive vgl. Naumann 2012, 2010, 2008 und Niedergesäß 2012. Zum Zusammenhang von Anerkennung, Teilhabe und Prävention vgl. Katzenbach 2015; Cierpka/Evers 2015.

Im Forschungsbericht wird anhand einzelner Beispiele sichtbar gemacht, wie einzelne Kinderschicksale verlaufen, wie die Kita bei Kindern, die von Gewalt und Risiken betroffen sind, hilfreich arbeiten kann und wie die Erzieherinnen mit Hilfe von Supervision auch bei großen Schwierigkeiten eine halt gebende Beziehung zu Kindern aufrecht erhalten und so ihre Bildungsteilnahme und Partizipation stärken können.

### 3.2.6 Berliner Studie zu psychoanalytisch orientierten „Frühen Hilfen“

Inklusive Partizipation hat die Aufgabe, sich in Forschung und Praxis auch Kindern in riskanten Lebenslagen zu widmen. Im Berliner Forschungsvorhaben zur Eltern-Kind-Vernetzungsarbeit untersucht ein Team aus psychoanalytisch und sozialpädagogisch ausgebildeten Fachleuten und Forschern, ergänzt um Ehrenamtliche, die Möglichkeit, in Kindertageseinrichtungen die Situation stark belasteter Kinder und ihrer Eltern aus Brennpunktbezirken zu verbessern. „Ziel des Projekts ist es, Kinder mit Lerndefiziten und/oder psychischen Schwierigkeiten im Setting ‚Kindergarten‘ zu unterstützen. (...) Mit Hilfe einer Fachkraft für frühe Hilfen und Frühförderung soll im Kindergarten die Eltern-Kind-Beziehung gestärkt werden“, um so auch die Psyche des Kindes und Empathie- und Konfliktfähigkeit, Konzentrationsleistung, Mut und Neugier zu stärken (Ludwig-Körner/Krauskopf/Stegemann 2015, S. 259).

Das Vorhaben zeichnet sich durch partizipatorische Qualität aus, weil es anstrebt, den Kindern und ihren Familien die frühen Hilfen einschließlich der Förderungen und Therapien koordiniert in ihrer regulären Kindertageseinrichtung möglichst durch eine Person zukommen zu lassen (Ludwig-Körner/Krauskopf/Stegemann 2015). Auf diese Weise sollen Zugehörigkeit und die Inanspruchnahme von Unterstützungsleistungen gefördert werden, die häufig nur zersplittert angeboten werden und von den hoch belasteten Eltern nicht abgerufen werden können.

Bei der Arbeit mit den Kindern und ihren Eltern wurden neben informellen Gesprächen und Gruppenaktivitäten ausgewählte Methoden eingesetzt, die die Erziehungskompetenz der Eltern und die Beziehungsqualität zu ihren Kindern fördern. Dass Partizipation im Zentrum der Förderung steht, wird an folgendem bindungszentrierten „kindgeleiteten“ Spielsetting („child led pedagogy“) deutlich: „Dabei werden die

Eltern angehalten, mit einer beobachtenden, abwartenden und staunenden Haltung Raum und Zeit zur Verfügung zu stellen, damit das Kind unter dem ‚liebvollen Blick der Mutter oder des Vaters‘ in ein selbstbestimmtes Spiel findet“ (ebd., S. 269). Die Eltern werden unterstützt, „die kindlichen Bedürfnisse wahrzunehmen und sie zu respektieren. Indem sie dem kindlichen Spiel folgen, sich von ihm einbeziehen und leiten lassen, vermitteln sie ihrem Kind die Wertschätzung seines Handelns und teilen seine Gefühle. Dieser Ansatz geht somit über Wahrnehmungs- und Reflexionsübungen hinaus und die Fachkraft agiert mehr in der Rolle eines Wegbereiters für selbstgesteuerte Prozesse zwischen Eltern und Kind“ (ebd.).

Die Ausgangslage der beteiligten zwischen sechs Monaten und sechs Jahre alten Kinder verweist – über das Berliner Projekt hinaus – darauf, auf welche Nöte sich Partizipationsvorhaben einzustellen haben. Sie wird wie folgt beschrieben: „Alle Kinder wiesen deutliche Entwicklungsverzögerungen auf, zeigten extrem aggressives Verhalten oder depressiven Rückzug. Darüber hinaus waren bei Vielen Symptome von ADHS zu beobachten. Andere umfassten ein fehlendes Vermögen Nähe und Distanz, insbesondere gegenüber Fremden, zu regulieren. Sie koteten oder nässten z.B. ein, obwohl sie bereits sechs Jahre alt waren oder sie verfielen in dissoziative Zustände“ (ebd., S. 263). Hinsichtlich der Eltern wurde erhoben, dass ihre eigenen Kindheiten „von Gewalterfahrungen, psychischen Erkrankungen der eigenen Eltern, Aufhalten in Kinderheimen oder psychiatrischen Kliniken geprägt waren. Bei fast allen Familien fehlte es an einer äußeren und inneren Struktur“ (ebd.). Im Vordergrund stand in Erziehungssituationen „eine mangelnde Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und Empathie“, die Reaktionen auf kindliche Bedürfnisse waren wenig adäquat (ebd.). Die in dem Vorhaben praktizierte Eltern-Kind-Vernetzungsarbeit, deren Ergebnisse mit verschiedenen psychometrischen Erhebungsinstrumenten (ebd.) ermittelt wurden, wird als außerordentlich erfolgreich beschrieben: „Alle Kinder des Projekts entwickelten sich positiv, was sich sowohl emotional, sprachlich, motorisch, kreativ, kognitiv als auch im Sozialverhalten zeigt“ (ebd., S. 270). Während die jüngsten Kinder ein sicheres Bindungsverhalten entwickelten, war das bei ihren älteren Geschwistern nicht der Fall. Auch gab es einige Kinder, deren Entwicklungsverzögerung groß blieb (ebd.). Hinsichtlich

der Eltern wird berichtet, dass sie lernten, sich besser in die Kinder einzufühlen, klare Grenzen zu setzen und ihre Erziehungskompetenz zu stärken (ebd.). Eine Erfahrung der Projektbeteiligten war, dass sie kulturellen Traditionen begegneten, in denen es unüblich ist, dass Erwachsene mit Kindern spielen oder in denen körperliche Züchtigung anerkannt ist (ebd.).

Das Resümee der Autoren enthält für die Gestaltung von Partizipation wesentliche Hinweise: „Wie im Kindergarten eine Balance zwischen strukturierter Unterstützung und Förderung von Autonomie systematisch gefunden werden kann, scheint uns eine zentrale Frage zu sein, auf die durch bestehende Maßnahmen oder auch Ausbildungen (Erzieherinnen) nicht ausreichend eingegangen wird“ (ebd., S. 275).

### 3.2.7 Studien zu partizipativen Interaktionen in frühen Bildungsprozessen

Interaktionsprozesse gelten als Schlüsselkategorie für die Qualität der vorschulischen Bildung. Konsens unterschiedlicher Ansätze ist, dass eine respektvolle Ansprache der Kinder unerlässlich ist. Aber über eine positive soziale Lernatmosphäre hinaus benötigen Kinder für gelingende Lernprozesse auch Feinfühligkeit hinsichtlich der Anerkennung und der Erweiterung ihres Wissens und Denkens. Frühpädagogische Forschungsvorhaben haben sich in den letzten Jahren diesen Zusammenhängen gewidmet, einige Studien sollen exemplarisch vorgestellt werden, weil sie die partizipative Qualität interaktiver intellektueller Weltaneignung untersuchen.

In Anlehnung an internationale geisteswissenschaftliche und empirische Erkenntnisstände, u. a. zur Bedeutung des „sustained shared thinking“ (Sylva u. a. 2003), des „scaffolding“, des „responsive teaching“ und der „guided participation“ (Petty 1990), entwickelte Anke König den Ansatz der „dialogisch-entwickelnden Interaktionsprozesse“ (König 2006; siehe auch Punkt 2.1.1). Erzieherinnen und Erzieher verfügen über einen Wissensvorsprung, der den Kindern zugutekommen soll, indem sie sich am kindlichen Handeln orientieren (ebd.). Partizipative Lernsituationen erfordern darum ein hohes Maß an Sensibilität für die Interessen der Kinder. „Eine auf ‚dialogisch-entwickelnden Interaktionsprozessen‘ basierende Interaktion würde auf ‚Gleichheit und Solidarität‘ der Interaktionsagentinnen aufbauen und bezieht die Kinder aktiv in den Interaktionsprozess mit ein“ (ebd., S. 280). Indem die

generationale Beziehung partizipativ gestaltet wird, gewinnen Kinder auch Freiheit, ihre Gedanken, ihre Erkenntnisse und ihre Wissenswünsche zum Ausdruck zu bringen und – unterstützt durch die Erzieherin, den Erzieher – intersubjektiv weiterzuentwickeln (König 2007; siehe Punkt 2.3.1). In einer solchen aufbauenden Beziehung werden instruktive und konstruktive Momente kombiniert. Auf der Basis ihrer umfassenden theoretischen Studie zu Grundlagen und Forschungsständen entwickelt Anke König ein empirisches Design für eine mehrschrittige videografische Mikroanalyse. Im Sommer 2003 wurde das interaktive Handeln von 61 pädagogischen Fachkräften in 43 ganztägigen und 18 halbtägigen Gruppen in 17 Kindertagesstätten Baden-Württembergs und Nordrhein-Westfalens erhoben. Der Zeitstichprobenplan der Beobachtungsstudie sah – nach sorgfältiger Pilotierung – die Erhebung von mindestens vierminütigen Zeitintervallen pro Person im Umfang von einer Stunde vor. Anke König belegt anhand ihrer Beobachtungen, „dass der Alltag für ErzieherIn und Kind im Kindergarten nur selten zu einem stimulierenden Austausch über die Interaktionsprozesse führt. Zwar stimmen 79% der Erzieherinnen der Aussage zu, das ‚Kind sei Akteur seiner Entwicklung‘ und bestätigen damit den Einfluss konstruktivistischer Bildungsvorstellungen, jedoch bleibt das beobachtete Handeln der ErzieherInnen im Kindergartenalltag weit hinter diesen Ansprüchen zurück. Die Interaktionsprozesse werden vor allem durch die starke Konzentration auf das Alltägliche bestimmt und vernachlässigen Handlungsstrukturen, die zu anregenden und weiterführenden Denkprozessen führen“ (König 2006, S. 269). Es mangelt an einer interaktiven Unterstützung von domänenbezogener Wissensaneignung und Denkprozessen, so dass man schlussfolgern kann, dass das Potenzial der Partizipation als wechselseitiger Beeinflussung zwischen Erwachsenen und Kindern beim Lernen erst noch zu entdecken und auszuschöpfen ist.

Auch Marjan Alemzadeh (2014) arbeitete daran, die „komplexe Frage nach gelingenden Interaktionen im frühpädagogischen Feld zu beantworten“. Sie baute auf Ergebnissen von Iris Nentwig-Gesemann und Katharina Nicolai (2015) auf, die mit der Anerkennung der kindlichen Rahmung durch die Fachkraft sowie mit der Orientierung des Kindes am Relevanzrahmen des Erwachsenen in ihren Studien zwei Varianten der Herstellung eines gemeinsamen Interaktionsrahmens

fanden. Die frühpädagogische Forscherin erhob während eines eineinhalb Jahre dauernden Feldaufenthaltes in den Jahren 2007/2008 an 175 Beobachtungstagen eine Fülle von schriftlichen Beobachtungsprotokollen, Audio- und Videoaufzeichnungen sowie Fotos. Marjan Alemzadeh schlägt aufgrund ihrer umfassenden Beobachtungen das Modell der „reziproken Interaktion“ vor: „In solchen Situationen gelingt es entweder den Kindern untereinander (...) oder aber auch zwischen der pädagogischen Fachkraft und den Kindern, (...) intuitiv und selbstläufig eine Rahmenkongruenz herzustellen. Die Interaktion verläuft komplementär, alle Interagierenden beziehen sich wie selbstverständlich aufeinander“ (Alemzadeh 2014, S. 270). In der Überschneidung der Rahmungen der Interagierenden und in den daraus hervorgehenden Flow-Prozessen erkennt die Autorin das Gelingen von Interaktionen (ebd.). Die Kategorie der „reziproken Interaktion“ entspricht der Vorstellung von Partizipation als einer wechselseitigen relationalen Einflussnahme, die in allen Bildungsbereichen der Pädagogik der frühen Kindheit relevant ist.

### 3.3 Zwischenbilanz

Die Auseinandersetzung mit den vorgestellten Modellen, Erfahrungen und Studien ergibt, dass frühpädagogische Partizipation in vielseitigen Perspektiven entworfen, erprobt und untersucht wird. In unterschiedlichen Sicht-, Handlungs- und Erkenntnisweisen nimmt die Partizipation der Kindergartenkinder in den einschlägigen Diskursen Gestalt an. Zu finden sind politikbezogene, bildungsbereichsbezogene, präventionsbezogene, interventionsbezogene und interaktionsbezogene Deutungen von Partizipation sowie Kombinationen dieser Perspektiven. Dem Bildungsbereich der „Sozialen Bildung“ kommt mit seinem Bezug zur Menschenrechtsbildung im Hinblick auf Partizipation grundlegende Bedeutung zu – leider gibt es kaum aktuelle, die Vielseitigkeit der Domäne umfassende wissenschaftliche Literatur für die elementare Bildungsstufe. Auch keiner der anderen Bildungsbereiche kann auf partizipative Lernprozesse verzichten. Stets geht es dabei um die Suche nach entwicklungsangemessener partizipativer Gestaltung der intergenerationalen Beziehungen und deren Förderung. Deutlich wurde, dass sich in der Geschichte des

Kindergartens, zu der auch die reformpädagogischen Modelle gehören, im Hinblick auf Partizipation wertvolle Handlungsformen entwickelt haben.

Ein Ergebnis der im zweiten Teil von Kapitel drei vorgenommenen Durchsicht von Forschungsberichten ist, dass von politikbezogenen Ansätzen frühpädagogischer Partizipation eine Perspektive gewählt wird, in der mehrere diskursive Ebenen kombiniert werden, so dass Mischungen zustande kommen aus programmatischen Vorschlägen, praxisnahen Erfahrungsbereichen und wissenschaftlichen Begründungen, die zum Teil um Videodokumente ergänzt werden. In Kooperationen von Akteuren aus Praxisfeldern, Aus- und Fortbildung und Wissenschaft werden reichhaltige, informative und begründete Ergebnisse produziert, die vor allem der Fortbildung und innovativen Kita-Entwicklung im Themenfeld Partizipation dienen sollen.

Darüber hinaus kommt, wenn man den Horizont erweitert, eine Fülle frühpädagogischer Untersuchungen in den Blick, die wichtige Beiträge zum Forschungsstand über das Thema Partizipation von Kindern leisten, ohne diesen Begriff explizit im Titel zu führen. Für frühpädagogische Prävention und Intervention sowie für frühpädagogische Bildungsprozesse sind partizipative Interaktionen konstitutiv, wenn sie gelingen sollen – das belegen psychoanalytisch und interaktionstheoretisch fundierte Forschungsberichte. Anhand der für dieses Kapitel ausgewählten reformpädagogischen, inklusionspädagogischen, demokratiepädagogischen, psychoanalytischen und interaktionstheoretischen Modelle und Studien konnte belegt werden, dass hier Kinder auf vielseitige Weise spielend und lernend in den von Erwachsenen aktiv und responsiv geförderten Genuss des Angehörtwerdens und Einflussnehmens kommen, aber, dass es in weiten Teilen der Frühpädagogik noch an Partizipation in den verschiedenen Hinsichten mangelt. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass umfassende, systematische und unabhängige Studien sowie wissenschaftlich begleitete Implementationen in Praxisfeldern unerlässlich sind, um unterschiedliche Formen der partizipativen Pädagogik und ihrer Einführung in Kindertageseinrichtungen zu untersuchen.

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Resümee und Diskussion

Bildungsteilhabe und Partizipation sind in verschiedenen Formen zu finden. Eine große Pluralität kennzeichnet die konzeptionellen Modelle und alltäglichen Praktiken der Partizipation in der Pädagogik der frühen Kindheit. Angesichts dieser Pluralität ist es wichtig festzuhalten, dass alle hier zur Diskussion stehenden Ansätze der Bildungsteilhabe und Partizipation im Elementarbereich auf gemeinsamen grundlegenden Einsichten fußen: Bildungsteilhabe betrifft den institutionell egalitären Zugang aller Kinder zu einer lebensweltlich passend situierten Kindertageseinrichtung – ohne Ausgrenzung – und die individuell-adaptive Vermittlung von elementaren Bildungsinhalten. Partizipation betrifft einrichtungsintern das Anhören und die Einflussnahme der Kinder. Der Schutz vor allen Formen der Gewalt (körperliche Gewalt, seelische Gewalt, sexualisierte Gewalt, Vernachlässigung) gilt als eine Voraussetzung von Partizipation. Als unverzichtbar für Partizipation werden durchgängig die Pflege feinfühler Beziehungen zwischen Erziehenden und Kindern sowie anerkennender Beziehungen der Kinder untereinander postuliert. Erwachsenenverantwortung gilt in allen für diese Expertise gesichteten praxisbezogenen und wissenschaftlichen Ansätzen der Partizipationspädagogik in graduell unterschiedlichem Ausmaß als unverzichtbar; die Menschen- und Kinderrechte bilden die universelle rechtliche Grundlage. Die pädagogischen Orientierungen (Tietze 1998), also die Bilder, Narrative, Werte und Überzeugungen der pädagogischen Fachkräfte bilden den Boden für Partizipation.

Mit dieser Zusammenstellung wird ein breiter fachlicher Konsens umrissen. In den für diese Expertise rezipierten Berichten und Studien findet sich kein Beispiel für einen Dissens hinsichtlich einer dieser Einsichten. Auf dieser bedeutsamen gemeinsamen Grundlage entzündeten sich Kontroversen, vor allem hinsichtlich unterschiedlicher Verständnisse von Schutz, Bildungsvermittlung, Entscheidungsfreiheit und Lebensformen im Kita-Alltag.

Am Beispiel der im Themenfeld Partizipation einflussreichen Vorschläge des Kieler Instituts für Partizipation und Bildung können im Folgenden Konsens und Dissens verdeutlicht werden. Den Protagonisten der „Kinderstube der Demokratie“ und verwandter Ansätze kann nur zugestimmt werden, wenn sie betonen, dass Kindern zu wenig zugetraut wird. Sie leisten mit ihren Erfahrungen und Impulsen einen originellen wertvollen Beitrag zur Debatte darum, welche Entscheidungsfreiheiten Kindern zugetraut und wie diese moderiert werden können. Aber eine ganze Reihe der „Partizipation“ explizit im Titel führenden frühpädagogischen Ansätze bilden ihr Profil, indem sie Verfahren aus der Makrosphäre der Politik entlehnen und daraus Varianten der Entscheidungsfindung für die Pädagogik der frühen Kindheit ableiten. Nahegelegt wird, dass Partizipation im Elementarbereich vor allem anhand politiksimulierender Verfahren möglich sei, während anderen Ansätzen mehr oder weniger explizit Partizipationsmängel vorgeworfen werden.

Die Dissenslinien lassen sich anhand einer Gegenüberstellung zugespitzt veranschaulichen, die sich auf Formulierungen der Autoren der Hamburger (Selbst-) Evaluationsstudie der „Kinderstube der Demokratie“ stützt. Sie konstatieren: „Pädagogische Einrichtungen zeichnen sich jedoch in der Regel durch die Herrschaft der Erwachsenen aus“ (Sturzenhecker u.a. 2010, S. 6). Demgegenüber gehe die „Kinderstube der Demokratie“ davon aus, Demokratie könne nur unter bestimmten Bedingungen geübt werden. „Dafür ist es notwendig, dass die Entscheidungsmacht der Erwachsenen mit den betroffenen Kindern strukturell geteilt wird. Bereits im Bereich der frühkindlichen Bildung, also auch schon in Kindertagesstätten, ist deshalb die Einführung von Verfassungen zur Regelung der demokratischen Mitbestimmung von Kindern vorgesehen“ (ebd.). Die Autoren erwecken den Eindruck, dass sie sich sowohl von einem überkommenen „(für)sorgend-parentalistischen Bildungsbegriff“ als auch von einem „dialogisch-demokratischen Bildungsbegriff“ distanzieren, der „in Abwendung von pädagogischen und entwicklungspsychologischen Klassikern wie Fröbel, Montessori, Steiner und Piaget in Deutschland vor allem im Situationsansatz“ (ebd., S. 6) entstanden sei. Unter dem Label „Partizipation“ und „demokratische Mitbestimmung“ wird eine in eine ganz bestimmte Form gegossene Frühpädagogik vorgeschlagen, die

für den Bereich der Frühen Bildung Sprachregelungen, Gremienstrukturen und Verfahrensweisen aus der Sphäre der Politik adaptiert und dabei stark auf das Thema „Macht“ fokussiert.

Der Beitrag politikbezogener Partizipationsmodelle ist in seiner Originalität anzuerkennen, aber er steht nicht für frühpädagogische Partizipation insgesamt. Auch diese Konzeption hat, wie jede andere, Stärken und Schwächen, bietet Antworten und lässt Fragen offen. Darum muss kritisch festgehalten werden: Partizipation beinhaltet mehr und auch noch anderes, als der enge politikbezogene Ansatz der „Kinderstube der Demokratie“ und ähnliche Konzepte vorgeben. Übertragungen aus der Sphäre der Politik in die Sphäre kindlicher Lebenswelten können Gefahr laufen,

- dass – trotz des Bemühens um Visualisierungen – verbale Eloquenz, zum Beispiel in Kämpfen der Kinder um Mehrheitsentscheidungen, dominiert;
- dass die Dimension der Macht unabhängig von den aktuellen Themen und Interessen der Kinder dauerhaft in den Fokus gerückt wird;
- dass die Heterogenität der Kindergruppe mit ihren Kindern in Not und behinderten Kindern konzeptionell zu kurz kommt;
- dass einheimische Partizipationsformen der Kinderkultur, vor allem das Spiel, freies ästhetisches Gestalten und Bewegung in ihren partizipativen Potenzialen unterschätzt werden;
- dass die Bedeutung partizipativer Elemente in den dialogischen und reziproken Interaktionsprozessen zwischen Erzieher/in und Kind, die in allen Bildungsbereichen der Elementarstufe förderlich sind, wenig beachtet wird.

Zugespitzt sei nachgefragt: Setzt nicht die Adaption politikimitierender Entscheidungsprozesse unnötige und umständliche Prozesse der Willensbildung vor das spontane Handeln? Werden den Kindern von Erwachsenen hier politische Kulturtechniken der Entscheidungsfindung aus der gesellschaftlich strukturierten Makroebene vermittelt, obwohl diese Prozeduren auf der alltäglichen Mikroebene gar nicht gebraucht werden? Können nicht Kinder im spontanen Spiel, experimentellen Erproben und ästhetischen Gestalten barrierefrei ihren Handlungswünschen Ausdruck verleihen?

In dieser Expertise wurde eine Perspektive eingenommen, deren Augenmerk darauf gerichtet ist, wel-

che vielfältigen Dimensionen von Bildungsbeteiligung und Partizipation der Kinder in historischen und aktuellen pädagogischen Konzeptionen enthalten sind.

Von der Gründung der möglicherweise ersten Kinderbewahranstalt durch die Regierende Fürstin Pauline zur Lippe zu Beginn des 19. Jahrhunderts über die Öffnung der Kindergärten für Kinder unterschiedlicher Stände im Kontext der Fröbel-Bewegung und das Anwachsen des Kindergartenbesuchs im Laufe des 20. Jahrhunderts bis zur heutigen inklusiven Kindertageseinrichtung für alle Kinder lässt sich konstatieren: Bildungsbeteiligung auf der Ebene des institutionellen Zugangs ist für Partizipation auf der einrichtungsinternen Ebene folgenreich. Je mehr Inklusion in der Fläche ausgebreitet wird, desto eher wird eine ausschlaggebende Bedingung pädagogischer Partizipation realisiert: Sie erreicht Kinder aus verschiedensten Lebenslagen; und pädagogische Konzeptionen der Partizipation müssen sich mit der Heterogenität ihrer Adressaten, die von unterschiedlichsten Lernausgangslagen, Entwicklungsständen, Fähigkeiten, ethnisch-kulturellen Herkunft und sozio-ökonomischen Milieus bestimmt ist, auseinandersetzen (siehe Punkte 2.1.5 und 2.2.2).

Die drei kinderrechtlichen Dimensionen des Schutzes vor allen Formen der Gewalt, der Möglichkeit des Zugangs zu einem Bildungsangebot und der Teilhabe sind untrennbar miteinander verbunden. Partizipation lässt sich nur verwirklichen, wenn Kinder überhaupt in die Kita kommen, wenn sie ausreichend geschützt und ihnen adaptive Bildungsmöglichkeiten zugänglich gemacht werden. Der Zusammenhang der Dimensionen Schutz, Bildung und Partizipation lässt sich bis zu den Anfängen des Kindergartens zurückverfolgen.

Eine kindgerechte Kindergartenpädagogik seit Friedrich Fröbel steht in zahllosen Variationen paradigmatisch für diesen Zusammenhang (siehe Punkt 2.2.2). Auf der Basis des Schutzes und der förderlichen Bildung sind die Dimensionen des *Anhörens* und des *Entscheidens durch Kinder* wesentlicher Bestandteil von Frühpädagogik, wenn sie Formen anbietet, in denen Kindern Spielräume für eigenständige Entscheidungen angeboten werden. Und umgekehrt gilt: Wenn Kinder angehört und Spielräume für ihre Entscheidungen gesichert werden, trägt das zu ihrem Schutz und zu ihrer Bildung bei.

Einige wichtige Errungenschaften aus Traditionen der Kindergartenpädagogik, die geeignet sind,

Kinderfreiheiten und den Ausdruck von persönlich Bedeutsamem zu sichern und die darum als im Kern partizipativ zu bezeichnen sind, seien in einer unvollständigen Aufzählung noch einmal stichwortartig benannt:

- *Freispiel*: Entscheidungsfreiheit über Spiele, ästhetische und erkundende Aktivitäten sowie Partner/innen und Materialien (u.a. Spielpädagogik, Waldkindergarten, offener Kindergarten);
- *Freiarbeit*: Entscheidungsfreiheit über die Auswahl eines vorstrukturierten Materials (Montessori-Pädagogik);
- *Kinderprojekte*: Entscheidungsfreiheit über Themen und Verlauf individueller und gemeinsamer Vorhaben innerhalb der Einrichtung und in der Kommune (Reggio-Pädagogik);
- *Liedspiel im Kreis*: Entscheidungsfreiheit über die gewählte Rolle (Adaption aus der Fröbelpädagogik);
- *Kreisgespräch*: Entscheidungsfreiheit über den Gesprächsbeitrag (Reformpädagogik).

Das Vernachlässigen dieser partizipativen frühpädagogischen Errungenschaften, die in ihrer teilweise bestechenden Einfachheit klassisch zu nennen sind, käme einem durch nichts zu ersetzenden Verlust im pädagogisch-kulturellen Gedächtnis gleich. Sie können vielmehr zum Repertoire auch einer zukunftsweisenden demokratischen Pädagogik gehören, die zwar mehr Freiheit wagt und dialogischer und reziproker bildet als es vielen ihrer Vorläufer möglich war, die aber dennoch auf historisch gewordenen Erkenntnissen und Praktiken beruht.

Die Auseinandersetzung mit partizipationstheoretischen, paternalismustheoretischen und rechtstheoretischen Perspektiven führte zu einem klärenden Ergebnis: Partizipative und paternalistische Pädagogik bilden keinen grundsätzlichen Gegensatz; ihre Kombination bildet den Boden demokratischer Bildung. Auch Kinderschutz und die Vermittlung von Bildungsinhalten sind für demokratische Bildung unverzichtbar und dienen der Partizipation. Auf vielfältige Weise wurden diese Zusammenhänge auch in den Modellen, Erfahrungen und Studien zu Partizipation im Elementarbereich bestätigt.

Eine weiterführende Frage ist, wie thematische Schwerpunkte der Einrichtungsentwicklung fokussiert und verbalisiert werden. Wenn Partizipation gestärkt werden soll, kann sich die Entwicklung um unter-

schiedliche Thematisierungen zentrieren. Die an einer partizipativen Einrichtungsentwicklung Beteiligten können sich auf eine Perspektive der „Machtverteilung“ konzentrieren. Dann steht vor allem die Frage, wer „bestimmt“, im Zentrum der Aufmerksamkeit, dann stellt sich Demokratie vor allem als Konfliktfeld dar (Preissing 2000). Wenn sich partizipative Einrichtungsentwicklung im Sinne einer demokratietheoretisch fundierten „Caring Democracy“ (Tronto 2013) mehr auf eine Perspektive des „Caring“ konzentriert, steht vor allem die Frage, wie dafür gesorgt werden kann, dass es allen „gut geht“, im Vordergrund. Hinzu kommen weitere wesentliche Perspektiven der Pädagogik der frühen Kindheit, zu denen vor allem auch die wechselseitige Anerkennung der Verschiedenen, die Entwicklung und das Lernen der Kinder sowie ihre unvorhersehbaren drängenden existenziellen Fragen gehören. Wenn Partizipation ermöglicht werden soll, kann auf keine der genannten Dimensionen verzichtet werden. Dennoch macht es einen Unterschied, ob ein eher antagonistisch getöntes Ringen um Machtausübung aller Beteiligten miteinander als Ziel formuliert wird oder ob ein eher anerkennend getöntes Kultivieren von Zugewandtheit aller Beteiligten oder ob die Aufmerksamkeit für Lern- und Entwicklungsprozesse im explizit gemachten Vordergrund als richtungweisend verbalisiert werden. Wenn Erwachsene sich einlassen auf „die subjektive Gegenwart des Kindes“, also „darauf, wie Kinder ihre Welt selbst empfinden, begreifen und gestalten“ (Klein/Vogt 2000), können sie die dynamischen Perspektiven der Kinder beachten. Sie setzen so kindgerechte Traditionen des Kindergartens fort und erneuern sie in einer zukunftsweisenden Pädagogik der frühen Kindheit.

## 4.2 Bausteine inklusiver Bildungsbeteiligung und Partizipation im Elementarbereich

Ergebnisse der vorliegenden Expertise werden abschließend in Form von Bausteinen auf fünf Handlungsebenen der frühen Bildung vorgelegt. Die Bausteine werden in der Perspektive der Verfasserin auf der Grundlage früherer Beiträge (Prengel 2015a, b, c; 2013c; 2010a, b) und nach dem intensiven Lernprozess während der Arbeit an dieser Expertise zur Diskussion gestellt.

Die Bausteine für inklusive Pädagogik und Partizipation im Elementarbereich beruhen auf einer Kombination von Erkenntnissen, die gewonnen wurden aus reformpädagogischen Traditionen, inklusiven Kompetenzen des Umgangs mit Heterogenität und Inspirationen aus aktuellen Konzeptionen partizipativer Pädagogik der frühen Kindheit. Sie bauen nicht linear aufeinander auf, sondern sie bilden ein eng verwobenes Geflecht. Darum kann in jeder Kindertageseinrichtung an ausgewählten Bausteinen gearbeitet werden, um nach und nach auch weitere Handlungsoptionen einzubeziehen. Die Bausteine auf der institutionellen, der professionellen, der relationalen, der didaktischen und der bildungspolitischen Ebene entsprechen partizipativen Kriterien guter Kindertagesstättenarbeit (Maywald 2014) und verdeutlichen den engen Bezug zwischen Inklusion, Bildungsteilhabe und Partizipation.

### *I. Institutionelle Ebene*

1. *Desegregation in der Lebensumwelt:* Bildungsteilhabe aller Kinder wird ermöglicht, indem alle Kinder in die Kindertageseinrichtung ihrer Lebensumwelt aufgenommen werden.
2. *Externe institutionelle Kooperation:* Eine verbindliche Zusammenarbeit zwischen Beratungsstellen, Frühförderung, Jugendhilfe, Kindertageseinrichtungen, Schulen, Eltern, Kommune und weiteren Institutionen im Sozialraum sichert eine koordinierte und barrierefreie Nutzung der Angebote aller externen Institutionen. Sowohl den Frühen Hilfen als auch der Einflussnahme der Kinder auf ausgewählte Entscheidungen in ihrer Gemeinde dient diese externe Kooperation.
3. *Interne institutionelle Gestaltung:* Partizipation der Kinder und Verantwortung der Erwachsenen werden in einer demokratischen Kita-Ordnung gesichert. Sie umfasst „reversive“ Regeln, die für alle Beteiligten gelten, ebenso wie Regeln, die sich für Erwachsene und Kinder unterscheiden. Zum Profil der Einzeleinrichtung passende kreative partizipative Ritualisierungen, Strukturen und Verfahrensweisen werden vereinbart. Sie ermöglichen allen verschieden befähigten Kindern, auch Kindern, die sich gestisch-mimisch verständigen, Einfluss. Verbote werden verdeutlicht, vor allem als Goldene Regel „Tue Dir und anderen nicht weh“ und als von Kindern einsetzbare Stopp-Regel. Bei Übergriffen

sieht die Ordnung Hilfen vor, die der Integration und Wiedergutmachung für alle Beteiligten dienen. Die Einrichtungsordnung thematisiert die Sorge (im Sinne der „Caring Community“) für das Wohlbefinden der Kinder und Erwachsenen sowie die Offenheit für Themen und Interessen der Kinder.

### *II. Professionelle Ebene*

4. *Teamarbeit:* In der kontinuierlichen multiprofessionellen Arbeit pflegen die Teams die partizipative Konzeption ihrer Kindertageseinrichtung. In Intervention bzw. Supervision unterstützen die pädagogischen Fachkräfte einander und erweitern durch Fallarbeit ihr Verständnis für die Partizipation und die Bedürfnisse der Kinder und für die Gruppenprozesse.
5. *Sonder- und Sozialpädagogik:* Eine feste personelle Grundausrüstung mit multiprofessionellen früh-, sonder- und sozialpädagogischen Fachkräften gehört zur Einrichtung; sie dient der barrierefreien Bildungsteilhabe aller Kinder in der inklusiven Gruppe. Bei Bedarf werden fallbezogene Beratung und Qualifizierung der Teams vor Ort durch externe Expertinnen und Experten hinzugezogen.

### *III. Beziehungsebene*

6. *Pädagogische Beziehung:* Jedem Kind wird es ermöglicht, eine Halt gebende Beziehung zu einer Bezugsperson einzugehen. Pädagogische Beziehungen mit feinfühligem Bindung werden ganz besonders für traumatisierte Kinder gepflegt. Lernen wird in allen Bildungsbereichen interaktiv-dialogisch unterstützt. Alle Kinder erfahren Anerkennung. Auf die Etikettierung als „auffällig“ wird verzichtet. In alltäglichen Interaktionen werden Wünsche und Einfluss der Kinder, wo immer möglich und sinnvoll, respektiert. Die Erziehenden vertreten begrenzende Regelungen Halt gebend und einfühlsam.
7. *Peer-Beziehungen:* Gute Beziehungen der Kinder untereinander werden gepflegt. Erwachsene ignorieren schmerzliche Prozesse, Verletzungen und Hierarchien der Kinder untereinander nicht und fördern die Fähigkeit von Kindern, für sich selbst und füreinander zu sorgen sowie altersgemäß auch die Bedürfnisse von Erwachsenen einzubeziehen, Konflikte fair auszutragen und auf Übergriffe zu verzichten bzw. sie nicht zu dulden.

#### IV. Didaktische Ebene

8. *Didaktische Säule obligatorisches Lernen:* Erwachsene stellen sicher, dass ausgewählte Bildungsinhalte aus allen Lernbereichen vermittelt werden, damit Kinder sich in diesen Bereichen gut entwickeln und an den kulturellen Errungenschaften, die in den Bildungsbereichen benannt werden, teilhaben können. Darüber hinaus entwickeln die Verantwortlichen für ihre Kindertageseinrichtungen verschiedene Profile und geben ausgewählte Lernziele und Lerninhalte als Bestandteile ihres Kerncurriculums vor. Die obligatorischen Bildungsthemen sind in dem Maße inklusiv, in dem Bildungsinhalte individuell adaptiv vermittelt werden, so dass jedes Kind von seiner jeweils aktuellen Lernausgangslage aus einen Zugang hat und von der erreichten Stufe aus die Zone seiner nächsten Entwicklung anstreben kann. Dazu dienen fachbezogen gestufte Kerncurricula für alle Lernausgangslagen, dazu passende Lernmaterialien und Lerngelegenheiten sowie vor allem dialogisch-entwickelnde Erzieher/in-Kind-Interaktionen. Die obligatorischen Bildungsinhalte werden in der Frühpädagogik feinfühlig angeboten, indem den Kindern Freiräume für individuelle Zugänge zu jedem Bildungsbereich eröffnet werden. Darum ist die didaktische Säule obligatorischen Lernens weder von der zweiten didaktischen Säule fakultativen Lernens noch von der Beziehungsqualität zu trennen.
9. *Didaktische Säule fakultatives Lernen:* Die Freiheit der Kinder, ihre Wünsche, Themen und Interessen (kinder-)kulturell auszudrücken und in Vorhaben umzusetzen sowie zum gemeinsamen und individuellen Spiel bildet ein Fundament jeder partizipativen elementarpädagogischen Didaktik. Dazu werden Materialien bereitgestellt und Räume in der Kindertageseinrichtung und unter freiem Himmel offengehalten. In der umgebenden Kommune werden Handlungsmöglichkeiten und Lerngelegenheiten erschlossen. Responsive Interaktionen zwischen Erzieherinnen bzw. Erziehern und Kindern unterstützen die freien kindlichen Aktivitäten.
10. *Alltagsnah beobachtende Diagnostik, bei Bedarf ergänzt um spezielle Diagnosen:* Die pädagogischen Fachkräfte nehmen alltägliche Handlungsweisen, Themen und Interessen der Kinder wahr. Sie reagieren dialogisch darauf und treffen responsiv dazu

passende Vorkehrungen. Für spezielle Diagnosen werden im Einzelfall externe Fachleute zu Rate gezogen.

#### V. Finanzielle und bildungspolitische Ebene

11. *Personelle Versorgung und Ausstattung:* Die ausreichende dauerhafte und feste multiprofessionelle Versorgung wird altersangemessen in jeder Kindertageseinrichtung neben einer angemessenen räumlichen und materiellen Ausstattung gesichert, da fürsorgliche, partizipative Interaktionen zeitaufwändig sind. Bedarfsgerechte Möglichkeiten für Beratung durch externe Expertinnen und Experten werden zur Verfügung gestellt.
12. *Entwicklung:* Träger und Bildungspolitik fördern Qualitätssicherung durch die Einführung partizipativer Strukturen und die Förderung professioneller Kompetenzen.

## 5 Literatur

- Abs, Hermann-Josef (2014): Kinderrechte und Pädagogische Beziehungen in Ansätzen des internationalen Qualitätsmanagements. In: Prengel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Band 2: Forschungszugänge. Opladen/Berlin/Toronto, S. 61–73
- Aden-Grossmann, Wilma (2011): Der Kindergarten: Geschichte – Entwicklung – Konzepte. Weinheim/Basel
- Ahnert, Lieselotte/Maywald, Jörg (2008): Frühe Bindung: Entstehung und Entwicklung. München
- Alemzadeh, Marjan (2014): Interaktion im frühpädagogischen Feld. Ethnografische Bildungsforschung zu Interaktions- und Spielprozessen und deren Bedeutung für eine Didaktik der frühen Kindheit am Beispiel der Lernwerkstatt Natur. Köln
- Allemann-Ghionda, Cristina (2013): Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektive. Paderborn
- Anders, Yvonne/Roßbach, Hans Günther (2014): Empirische Bildungsforschung zu Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung: Internationale und nationale Ergebnisse. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen/Berlin/Toronto, S. 335–350
- Arendt, Hannah (1958): Die Krise der Erziehung. Bremen. In: dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München/Zürich, S. 255–276
- Ariès, Philippe (1975): Geschichte der Kindheit. München
- Arnold, Klaus (1980): Kind und Gesellschaft in Mittelalter und Renaissance: Beiträge und Texte zur Geschichte der Kindheit. Paderborn
- Baader, Meike Sophia (2002): Die romantische Idee der Kindheit. Fröbels Kindergärten als politisch und finanziell bedrohte ‚Oasen des Glücks‘. In: Schmitt, Hanno/Siebrecht, Silke (Hrsg.) (2002): Eine Oase des Glücks. Der romantische Blick auf Kinder. Begleitbuch zur Ausstellung im Rochow Museum. Reckahn, S. 57–71
- Baader, Meike Sophia (2014a): Die Kindheit der sozialen Bewegungen. In: Baader, Meike Sophia/Eßer, Florian (Hrsg.): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt am Main, S. 154–189
- Baader, Meike Sophia (2014b): Die reflexive Kindheit. In: Baader, Meike Sophia/Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt am Main, S. 414–455
- Baader, Meike Sophia/Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (2014): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. In: dies. (Hrsg.): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt am Main, S. 7–20
- Baake, Dieter (1999): Die 0–5-Jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit. Weinheim/Basel
- Bagattini, Alexander/Macleod, Colin (Hrsg.) (2014): The Nature of Children’s Well-Being: Theory and Practice. Dordrecht
- Balluseck, Hilde von (2016a): Elementarpädagogik. In: socialnet.de. www.elementarpädagogik.info (02.01.2016)
- Balluseck, Hilde von (2016b): Kindheitspädagogik. In: socialnet.de www.kindheitspädagogik.de (02.01.2016)
- Bartosch, Ulrich/Knauer, Raingard u.a. (2015): Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte für Bildung in der Demokratie. Kiel
- Bauer, Ullrich/Hurrelmann, Klaus (2015): Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung in der aktuellen Diskussion. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. 35. Jg., H. 2, S. 155–170
- Becker, Ulrike/Prengel, Annedore (2016): Pädagogische Beziehungen mit emotional-sozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen – Ein Beitrag zur Inklusion bei Angst und Aggression. Bad Heilbrunn
- Becker-Stoll, Fabienne/Textor, Martin R. (Hrsg.) (2007): Die Erzieherin-Kind-Beziehung: Zentrum von Bildung und Erziehung. Berlin
- Behnken, Imbke/Zinnecker, Jürgen (2001): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze
- Benjamin, Jessica (1985): Die Fesseln der Liebe: Zur Bedeutung der Unterwerfung in erotischen Beziehungen. In: Feministische Studien 2/1985, S. 10–33
- Benner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm (2011): Geschichte der Pädagogik. Vom Beginn der Neuzeit bis zur Gegenwart. Stuttgart

- Betz, Tanja (2008): Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder. Weinheim
- Betz, Tanja/Gaiser, Wolfgang/Pluto, Liane (Hrsg.) (2010): Partizipation von Kindern und Jugendlichen: Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. Schwalbach
- Beutel, Wolfgang/Hoffsommer, Jens (2012): Kinder entscheiden mit – Demokratie und Partizipation in Kindergarten und Schule. In: Kosinar, Julia/Leineweber, Sabine/Hagemann-Fonger, Heike/Carle, Ursula (Hrsg.): Vielfalt und Anerkennung. Internationale Perspektiven auf die Entwicklung von Grundschule und Kindergarten. Baltmannsweiler, S. 80–92
- Beyer, Beate (2013): Soziale Ungleichheit im Kindergarten. Orientierungs- und Handlungsmuster pädagogischer Fachkräfte. Wiesbaden
- Bielefeldt, Heiner (1998): Philosophie der Menschenrechte. Grundlage eines weltweiten Freiheitsethos. Darmstadt
- Blanck, Bettina (2012): Vielfaltsbewusste Pädagogik und Denken in Möglichkeiten. Theoretische Grundlagen und Handlungsperspektiven. Stuttgart
- Blickle, Peter (2006): Von der Leibeigenschaft zu den Menschenrechten. Eine Geschichte der Freiheit in Deutschland. München
- Blinkert, Baldo/Kaufmann, Stefan/Zoche, Peter (2015): Raum für Kinderspiel. Eine Studie im Auftrag des Deutschen Kinderhilfswerkes über Aktionsräume von Kindern in Ludwigsburg, Offenburg, Pforzheim, Schwäbisch-Hall und Sindelfingen. Münster
- Böhm, Dietmar und Regino (2007): Der Situationsansatz. In: Kindergarten heute – Sonderheft: Von Fröbel bis zum Situationsansatz, S. 50–59
- Braches-Chyrek, Rita (2014): Kinderrechte. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen/Berlin/Toronto, S. 419–428
- Brandes, Holger (2008): Selbstbildung in Kindergruppen. Die Konstruktion sozialer Beziehungen. München
- Breidenstein, Georg (2008): Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 945–964
- Brenner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm (2011): Geschichte der Pädagogik. Ditzingen
- Brockschnieder, Frank-Josef (2007): Reggio-Pädagogik. In: Kindergarten heute – Sonderheft: Von Fröbel bis zum Situationsansatz, S. 41–49
- Brüggen, Friedhelm (2007): Autorität, pädagogisch. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 53, S. 602–614
- Brumlik, Micha (2004): Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Berlin
- Bruner, Claudia F./Winklhofer, Ursula/Zinser, Claudia (2002): Partizipation (er)leben, Erfahrungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Wiesbaden
- Buber, Martin (1923/2006): Das Dialogische Prinzip. Stuttgart
- Bühler-Niederberger, Doris (2011): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. Weinheim
- Bühler-Niederberger, Doris/Sünker, Heinz (2014): Die proletarische Kindheit. In: Baader, Meike Sophia/Eßer, Florian (Hrsg.): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt am Main, S. 72–96
- Bühler-Niederberger, Doris/Gräsel, Cornelia/Morgenroth, Stefanie (2015): Sozialisation ‚upside down‘. Wenn das Kid als Akteur die Sozialisationsperspektive erobert. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. 35. Jg., H. 2, S. 119–138
- Bundesjugendkuratorium (2009): Partizipation von Kindern und Jugendlichen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. München
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (BJV) (2016): Sozialgesetzbuch (SGB) – Achtes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe. Berlin. [www.gesetze-im-internet.de/sgb\\_8/](http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/) (01.04.2016)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2010a): Perspektiven für ein kindergerechtes Deutschland. Abschlussbericht des Nationalen Aktionsplans „Für ein kindergerechtes Deutschland 2005–2010“. Berlin

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2010b): Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schulen, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen. Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2014/1992): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. Bekanntmachung vom 10.07.1992 – BGBl, S. 990. Berlin
- Büttner, Christian (2006): Demokratie leben lernen – von Anfang an. Auf dem Weg zur Demokratieerziehung in Kindertagesstätten. Frankfurt
- Carle, Ursula/Kaiser, Astrid (Hrsg.) (1998): Rechte der Kinder. Baltmannsweiler
- Casale, Rita (2016): Krise der Repräsentation: Zur Sittlichkeit des Staates und Autorität des Vaters. In: Casale, Rita/Koller, Hans-Christoph/Ricken, Norbert (Hrsg.): Das Pädagogische und das Politische. Zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Paderborn
- Cassirer, Ernst (1910): Substanzbegriff und Funktionsbegriff. Untersuchungen über die Grundfragen der Erkenntniskritik. Berlin
- Cierpka, Manfred (Hrsg.) (2014): Faustlos – Grundschule. Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention. Göttingen
- Cierpka, Manfred/Evers, Oliver (2015): „Keiner fällt durch’s Netz“. Wie eng muss das Netz geknüpft werden? In: Seifert-Karb, Inken (Hrsg.): Frühe Kindheit unter Optimierungsdruck. Entwicklungspsychologische und familientherapeutische Perspektiven. Gießen, S. 231–256
- Coelen, Thomas W. (2010): Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 56, S. 37–52
- Conradi, Elisabeth (2013): Ethik im Kontext sozialer Arbeit. In: Ethikjournal, 1. Jg., April 2013, S. 1–19. <http://ethicsofcare.org/joan-tronto/> (10.01.2016)
- Corsaro, William (1992): Interpretive reproduction in children’s peer cultures. In: Social Psychology Quarterly, 55. Jg., S. 160–177
- Dann, Otto (1975): Gleichheit. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Band 2. Stuttgart, S. 997–1046
- Dann, Otto (1980): Gleichheit und Gleichberechtigung. Berlin
- Danner, Stefan (2012): Partizipation von Kindern in Kindergärten: Hintergründe, Möglichkeiten und Wirkungen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 22. Jg., H. 14., S. 40–45
- De Mause, Lloyd (Hrsg.) (1977): Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt am Main
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 39, S. 223–238
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (2000): The „What“ and „Why“ of goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. In: Psychological Inquiry, 11. Jg., H. 4, S. 227–268
- Deppe-Wolfinger, Helga (2002): Integration und Solidarität. In: Warzecha, Birgit (Hrsg.): Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie. Hamburg, S. 39–57
- Deppe-Wolfinger, Helga/Prenzel, Annedore/Reiser, Helmut (1990): Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976–1988. München
- Derman-Sparks, Louise/A.B.C. Task Force (1989): Anti-Bias-Curriculum: Tools for empowering young children. Washington D.C.
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2009): Methodensammlung Lernorte der Demokratie im Vor- und Grundschulalter. Dresden
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2010): Demokratie von Anfang an. Arbeitsmaterialien für die Praxis. Dresden
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2013): Kitanetzwerk – Demokratie von Anfang an. [www.dkjs.de/aktuell/meldung/news/kitanetzwerk-demokratie-](http://www.dkjs.de/aktuell/meldung/news/kitanetzwerk-demokratie-)

- von-anfang-an-wirkt-weit-ueber-programmende-hinaus/ (22.01.2016)
- Deutsches Institut für Menschenrechte (DIM) (2015): Welche Kinderrechte gibt es in der UN-Kinderrechtskonvention? Berlin [www.institut-fuer-menschenrechte.de/projekt-kinderrechte-in-der-entwicklungspolitik/oft-gestellte-fragen/welche-kinderrechte-gibt-es-in-der-un-kinderrechtskonvention/](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/projekt-kinderrechte-in-der-entwicklungspolitik/oft-gestellte-fragen/welche-kinderrechte-gibt-es-in-der-un-kinderrechtskonvention/) (03.01.2016)
- Deutsches Jugendinstitut (DJI) (2013): Kindheit. In: Stichworte 50 Jahre DJI. München [www.dji.de/index.php?id=43413](http://www.dji.de/index.php?id=43413) (03.01.2016)
- Deutsches Kinderhilfswerk (2015): Kinderreport 2015 des Deutschen Kinderhilfswerks „Rechte von Kindern in Deutschland“. Berlin
- Diamond, Jared (2012): Vermächtnis. Was wir von traditionellen Kulturen lernen können. Frankfurt am Main
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia/Mai, Miriam (2013): Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, S. 644–656
- Dieken, Christel van/Lübke, Torsten (2012): Kompetente Kleinkinder: Wie professionelle Krippenarbeit im Alltag gelingt. Kiliansroda
- Dobrick, Marita (2011): Demokratie in Kinderschuhen: Partizipation & KiTas. Göttingen
- Doerne, Andreas (2010): Musik bildet. Der Musikkindergarten Berlin. Ein Modell. Wiesbaden
- Edelstein, Wolfgang (2014): Zum Nachklang: Kinderrechte und Demokratie – Werte und Kompetenzen für eine nachhaltige Schule. In: Edelstein, Wolfgang/Krappmann, Lothar/Student, Sonja (Hrsg.): Kinderrechte in die Schule: Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation. Schwalbach, S. 184–197
- Ehrenberg, Alain (2011): Das Unbehagen in der Gesellschaft. Berlin
- Elias, Norbert (1970): Was ist Soziologie? München
- Elschenbroich, Donata (1971): Von der „Dummheit, die durch kompensatorische Erziehung kuriert werden soll“. In: *betrifft: erziehung*, H. 9, S. 29–33
- Erwe, Hans-Joachim (2014): Entwicklung musikalischer Fähigkeiten. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.): *Handbuch Frühe Kindheit*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 635–643
- Eylert-Schwarz, Andreas (2013): Das Recht der Kinder auf Partizipation. In: Krappmann, Lothar/Kerber-Ganse, Waltraut/Prengel, Annedore/Schmitt, Hanno (Hrsg.): *Die Sehnsucht nach Anerkennung. Kinderrechte in Geschichte und Gegenwart*. Reckahn, S. 83–88
- Fahrmeier, Andreas/Imhausen, Annette (Hrsg.) (2013): *Die Vielfalt normativer Ordnungen. Konflikte und Dynamik in historischer und ethnologischer Perspektive*. Frankfurt am Main
- Fatke, Reinhard/Schneider, Helmut (2005): *Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven*, herausgegeben von der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh
- Fischer, Jörg (2011): Lokale Bildungslandschaft als Instrument eines vernetzt kooperierenden Kinderschutzes. In: Fischer, Jörg/Buchholz, Thomas/Merten, Roland (Hrsg.): *Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule*. Wiesbaden, S. 289–308
- Flitner, Andreas (1972): *Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels*. München
- Flitner, Andreas (1999): *Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts*. München
- Forst, Rainer/Günther, Klaus (2011): *Die Herausbildung normativer Ordnungen. Zur Idee eines interdisziplinären Forschungsprogramms*. In: dies. (Hrsg.): *Die Herausbildung normativer Ordnungen. Interdisziplinäre Perspektiven*. Frankfurt am Main, S. 12–30
- Franke-Meyer, Diana (2011): *Kleinkindererziehung und Kindergarten im historischen Prozess. Ihre Rolle im Spannungsfeld zwischen Bildungspolitik, Familie und Schule*. Bad Heilbrunn
- Freudenreich, Delia/Mette, Norbert (2008): „Beziehungsbewusstsein“ als Kern kindlicher Spiritualität. In: Fried, Lilian (Hrsg.): *Das wissbegierige Kind: Neue Perspektiven in der Früh- und Elementarpädagogik*. Weinheim/München, S. 134–151
- Fried, Lilian/Kohlruss, Mirjam/Reintjes, Mathias (2008): *Wissenslandkarten von Kindern. Wissensentwicklung dokumentieren und fördern*. In: Fried, Lilian (Hrsg.): *Das wissbegierige Kind: Neue Perspektiven in der Früh- und Elementarpädagogik*. Weinheim/München, S. 167–189
- Fuhs, Burkhard (2013): *Das Recht der Kinder auf Medien. Überlegungen zum kindlichen Zugang zur Medienkultur zwischen Digitaler Demenz,*

- Bildungseuphorie und der Lust an Unterhaltung. In: Krappmann, Lothar/Kerber-Ganse, Waltraut/Prenzel, Annedore/Schmitt, Hanno (Hrsg.): Die Sehnsucht nach Anerkennung. Kinderrechte in Geschichte und Gegenwart. Reckahn, S. 93–98
- Gauchet, Marcel (2002): *Démocratie, éducation, philosophie*. In: Blais, Marie Claude/Gauchet, Marcel/Ottavi, Dominique (Hrsg.): *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Paris, S. 11–42
- Geier, Boris/Riedel, Birgit (2008): Ungleichheiten der Inanspruchnahme öffentlicher frühpädagogischer Angebote. Einflussfaktoren und Restriktionen elterlicher Betreuungsentscheidungen. In: Roßbach, Hans-Günther/Blossfeld, Hans-Peter (Hrsg.): *Frühpädagogische Förderung in Institutionen*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft, S. 11–28
- Geiling, Ute/Liebers, Katrin/Prenzel, Annedore (2015) (Hrsg.): *Handbuch ILEA-T. Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang*. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. [http://ilea-t.reha.uni-halle.de/das\\_handbuch\\_ilea\\_t/](http://ilea-t.reha.uni-halle.de/das_handbuch_ilea_t/) (11.12.2015)
- Gerhardt, Volker (2007): *Partizipation. Das Prinzip Politik*. München
- Gerspach, Manfred (2009): *Psychoanalytische Heilpädagogik. Ein systematischer Überblick*. Stuttgart
- Giddens, Anthony (1995): *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt am Main
- Giesinger, Johannes (2007): *Autonomie und Verletzlichkeit. Der moralische Status von Kindern und die Rechtfertigung von Erziehung*. Bielefeld
- Gonzalez-Mena, Janet/Widmeyer Eyer, Dianne (2014): *Säuglinge, Kleinkinder und ihre Betreuung, Erziehung und Pflege. Ein Curriculum für respektvolle Pflege und Erziehung*. Freiamt
- Graumann, Carl F. (1960): *Grundlagen einer Phänomenologie und Psychologie der Perspektivität*. Berlin
- Graumann, Carl F. (2002): *Toleranz und Perspektivität*. In: Heinzl, Friederike/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe*. Jahrbuch Grundschulforschung, Band 6. Opladen, S. 22–30
- Grossmann, Karin (2009): *Bindung und empfundene Zugehörigkeit*. In: Stiftung zum Wohl des Pflegekindes (Hrsg.): *5. Jahrbuch des Pflegekinderwesens. Grundbedürfnisse von Kindern – Vernachlässigte und misshandelte Kinder im Blickfeld helfender Instanzen*. Idstein, S. 15–33
- Güthoff, Friedhelm/Sünker, Heinz (Hrsg.) (2001): *Handbuch Kinderrechte. Partizipation, Kinderpolitik, Kinderkultur*. Münster
- Habermas, Jürgen (2009): *Es beginnt mit dem Zeigefinger*. In: *Die Zeit. Feuilleton*. 10. Dezember 2009, Nr. 51, S. 45
- Hafeneger, Benno/Jansen, Mechthild M./Niebling, Torsten (Hrsg.): *Kinder- und Jugendpartizipation im Spannungsfeld von Akteuren und Interessen*. Opladen
- Hansen, Rüdiger (2005): *Die Verfassungsgebende Versammlung in der Kindertageseinrichtung*. In: *KiTa spezial, Sonderausgabe Nr. 4/2005*, S. 15–17
- Hansen, Rüdiger (2013): *Mitbestimmung der Kleinsten im Kita-Alltag – so klappt's*. Interview mit Rüdiger Hansen. In: *KiTa aktuell ND, H. 3*, S. 67–69
- Hansen, Rüdiger (2015): *Inklusion und Partizipation*. In: Reichert-Garschhammer, Eva/Kieferle, Christa/Wertfein, Monika/Becker-Stoll, Fabienne (Hrsg.): *Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Anspruch*. Göttingen, S. 81–96
- Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard (2015): *Das Praxisbuch: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita*. Gütersloh
- Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard/Friedrich, Barbara (2004) *Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertageseinrichtungen*. Herausgegeben vom Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein. Kiel
- Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (2011): *Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!* Weimar/Berlin
- Hart, Roger A. (1992): *Children's Participation: from tokenism to citizenship*. Florenz
- Heimlich, Ulrich (1995): *Behinderte und nichtbehinderte Kinder spielen gemeinsam. Konzept und Praxis integrativer Spielförderung*. Bad Heilbrunn
- Heimlich, Ulrich (2008): *Qualität*. In: Lingenauber, Sabine (Hrsg.): *Handlexikon der Integrationspädagogik, Band 1 Kindertageseinrichtungen*. Bochum/Freiburg, S. 168–172
- Heimlich, Ulrich (2013): *Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühförderung*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 33. München
- Heinzl, Friederike (2011): *Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit?* Bad Heilbrunn

- Heinzel, Friederike (2016): Der Morgenkreis: Empirische Beiträge aus der Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Opladen
- Heinzel, Friederike/Krasemann, Benjamin (2015): Lehrerbildung mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik. In: Berendt, B./Fleischmann, A./Schaber, N./Szczyrba, B. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre 73/2015. Berlin, S. 43–67
- Heinzel, Friederike/Kränzl-Nagl, Renate/Mierendorff, Johanna (2012): Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung – Annäherung an einen komplexen Forschungsbereich. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11, H. 1, S. 9–37
- Hengst, Heinz (2002): Zur Verselbständigung der kommerziellen Kinderkultur. In: *Television*, 15. Jg., H. 2, S. 45–51
- Hermesen, Edmund (2006): Faktor Religion. Geschichte der Kindheit vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Köln/Weimar/Wien
- Hiemesch, Wiebke (2014): Kinder und Kindheiten in nationalsozialistischen Konzentrationslagern. In: Baader, Meike Sophia/Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt am Main, S. 319–359
- Himmelbach, Nicole/Schröer, Wolfgang (2014): Die transnationale Kindheit. In: Baader, Meike Sophia/Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt am Main, S. 492–509
- Himmelman, Gerhard (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? In: Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“. Berlin
- Höhme-Serke, Evelyne/Priebe, Michael/Wenzel, Sascha (Hrsg.) (2012): Mit Kindern Demokratie leben. Aachen
- Hofmann, Holger (2013): Spiel braucht Freiräume. In: Krappmann, Lothar/Kerber-Ganse, Waltraut/Prengel, Annedore/Schmitt, Hanno (Hrsg.): Die Sehnsucht nach Anerkennung. Kinderrechte in Geschichte und Gegenwart. Reckahn, S. 103–109
- Hopf, Michaela (2012): Sustained Shared Thinking im frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernen. Band 572: Internationale Hochschulschriften. Münster
- Hopf, Michaela (2014): Didaktische Konzepte für bereichsspezifische Bildungsangebote. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen/Berlin/Toronto, S. 615–625
- Howes, Carollee/Hamre, Bridget K./Pianta, Robert C. (2012): Effective Early Childhood Professional Development: Improving Teacher Practice and Child Outcomes. Baltimore, Maryland
- Hundertmark, Gisela (1971): Sozialerziehung im Kindergarten. Stuttgart
- Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich (2015): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts. In: Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 8. Aufl. Weinheim/Basel, S. 144–161
- Institut für Partizipation und Bildung (2014a): Die Kinderstube der Demokratie. [www.partizipation-und-bildung.de/kindertageseinrichtungen/die-kinderstube-der-demokratie/](http://www.partizipation-und-bildung.de/kindertageseinrichtungen/die-kinderstube-der-demokratie/) (10.01.2016)
- Jann, Nina (2014): Beschwerdeverfahren in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und ihre Bedeutung für die Arbeit an der Qualität pädagogischer Beziehungen. In: Prengel, Annedore/Winkelhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Band 1: Praxiszugänge. Opladen/Berlin/Toronto, S. 187–198
- Jergus, Kerstin/Koch, Sandra/Thompson, Christiane (2013): Darf ich dich beobachten? Zur ‚pädagogischen Stellung‘ von Beobachtung in der Frühpädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 5, S. 743–761
- Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (JMK/KMK) (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. o.O.
- Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (2011): Staatliche Anerkennung von Bachelorabschlüssen im Bereich der Kindertagesbetreuung und Berufsbezeichnung. o.O.
- Kägi, Sylvia (2014): Sexuelle Themen von Mädchen und Jungen. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen/Berlin/Toronto, S. 709–720
- Kaiser, Astrid/Lüschen, Iris (2014): Das Miteinander lernen. Frühe politisch-soziale Bildungsprozesse. Baltmannsweiler
- Kalicki, Bernhard (2014): Kindliche Entwicklung und die Bedeutung pädagogischer Beziehungen. In:

- Prenzel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Band 1: Praxiszugänge. Opladen/Berlin/Toronto, S. 47–56
- Kamp, Johannes-Martin (1995): Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen. Opladen
- Karg-Stiftung (2015): Partizipation und Hochbegabung, Sachsen. Ein Kooperationsprojekt mit der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Frankfurt am Main. [www.karg-stiftung.de/content.php?nav\\_id=483](http://www.karg-stiftung.de/content.php?nav_id=483) (22.01.2016)
- Katzenbach, Dieter (2015): Anerkennung und Teilhabe. In: König, Lilith/Weiß, Hans (Hrsg.): Anerkennung und Teilhabe für entwicklungsgefährdete Kinder. Leitideen in der interdisziplinären Frühförderung. Stuttgart, S. 15–23
- Keller, Heidi (Hrsg.) (2011): Handbuch der Kleinkindforschung. Bern
- Keller, Monika (2001): Moral in Beziehungen: Die Entwicklung des frühen moralischen Denkens in Kindheit und Jugend. In: Edelstein, Wolfgang/Oser, Fritz/Schuster, Peter (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule: Entwicklungspsychologische und pädagogische Praxis. Weinheim, S. 111–140
- Kemple, Kirsten Mary (2004): Let's be friends. Peer Competence and Social Inclusion in Early Childhood Programs. New York
- Kerber-Ganse, Waltraut (2013): Zur Entstehungsgeschichte der Kinderrechtskonvention. In: Krappmann, Lothar/Kerber-Ganse, Waltraut/Prenzel, Annedore/Schmitt, Hanno (Hrsg.): Die Sehnsucht nach Anerkennung. Kinderrechte in Geschichte und Gegenwart. Reckahn, S. 29–34
- Kindertagesstätte Am Spielberg (2015): Sozialerziehung. [www.kindergarten-hart.de/unsere-ziele/sozialerziehung-seite-1](http://www.kindergarten-hart.de/unsere-ziele/sozialerziehung-seite-1) (03.01.2016)
- Kirchner, Constanze (2014): Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen/Berlin/Toronto, S. 627–634
- Kittel, Claudia (2008): Kinderrechte. Ein Praxisbuch für Kindertagesstätten. München
- Kittel, Claudia (2013): Die Kinderrechtsorganisationen der Vereinten Nationen und die Nichtregierungsorganisationen. In: Krappmann, Lothar/Kerber-Ganse, Waltraut/Prenzel, Annedore/Schmitt, Hanno (Hrsg.): Die Sehnsucht nach Anerkennung. Kinderrechte in Geschichte und Gegenwart. Reckahn, S. 110–117
- Klafki, Wolfgang (1994): Neue Studien zu Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel
- Klaus, Marshal H./Klaus, Phyllis H. (2000): Das Wunder der ersten Lebenswochen. München
- Klein, Lothar/Vogt, Herbert (2000): Erzieherinnen im Dialog mit Kindern. Wie Partizipation im Kindergarten aussehen kann. In: Büttner, Christian/Meyer, Bernhard (Hrsg.): Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Weinheim/Basel, S. 89–105
- Knauer, Raingard (2007): Gesellschaftliches Engagement als Bildungsziel in Kindertageseinrichtungen. Expertise zum Carl Bertelsmann-Preis 2007. Gütersloh
- Knauer, Raingard (2014): Partizipation in der frühen Kindheit. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen/Berlin/Toronto, S. 561–570
- Knauf, Helen (Hrsg.) (2009): Frühe Kindheit gestalten. Perspektiven zeitgemäßer Elementarbildung. Stuttgart
- Knauf, Helen (2010): Bildungsbereich Medien. Reihe Frühe Bildung und Erziehung. Göttingen
- Knauf, Tassilo (2005): Reggio-Pädagogik: kind- und bildungsorientiert. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Das Kita-Handbuch. [www.kindergartenpaedagogik.de/1138.html](http://www.kindergartenpaedagogik.de/1138.html) (01.02.2016)
- Knauf, Tassilo (2010): Ästhetische Bildung – auch für Kinder von 0 bis 3: Impulse aus Reggio Emilia. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Das Kita-Handbuch. [www.kindergartenpaedagogik.de/2072.html](http://www.kindergartenpaedagogik.de/2072.html) (10.01.2016)
- Knauf, Tassilo/Düx, Gislinde/Schlüter, Gisela (2007): Handbuch Pädagogische Ansätze: Praxisorientierte Konzeptions- und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Berlin
- König, Anke (2007): Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten. In: *bildungsforschung*, 4. Jg., H. 1, S. 1–21. [www.bildungsforschung.org/Archiv/2007-01/Interaktion/](http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2007-01/Interaktion/) (15.04.2016)
- König Anke (2008): Pädagogik der frühen Kindheit. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 311–320
- König, Anke (2009): Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus

- dem Kindergartenalltag. Wiesbaden. <http://d-nb.info/99778640x/34> (10.04.2016)
- König, Anke (2010): Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten. Troisdorf
- König, Anke (2014): Bildungsteilhabe im Sinne der Kinderrechte aus interaktionistischer Perspektive. Empirische Einblicke in die Bildungsorte Familie und Kindergarten. In: Prengel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Band 2: Forschungszugänge. Opladen/Berlin/Toronto, S. 173–182
- Kössler, Till (2014): Die faschistische Kindheit. In: Baader, Meike Sophia/Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt am Main, S. 284–318
- Kokemoor, Klaus (2014): Videogestützte Beratung als wirksame Unterstützung bei Erziehungsschwierigkeiten. In: Prengel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Band 1: Forschungszugänge. Opladen/Berlin/Toronto, S. 151–164
- Konrad, Christiane (2006): Die „Mutter- und Kosenieder“ von Friedrich Wilhelm August Fröbel. Untersuchungen zur Entstehungs- und Wirkungsgeschichte. Würzburg
- Krämer, Felicitas (2015): Grundlagen und Merkmale angewandter Ethik – mit Blick auf Kindeswohl und pädagogische Beziehungen. Vortrag, Rochow-Akademie Reckahn, 23.10.2015
- Kränzl-Nagl, Renate/Mierendorff, Johanna (2007): Kindheit im Wandel. Annäherung an ein komplexes Phänomen. In: SWS-Rundschau, 47. Jg., H. 1, S. 3–25
- Krappmann, Lothar (2002): Romantisch und/oder realitätsangemessen? Der Blick moderner Kinder- und Kindheitsforscher auf das Kind. In: Schmitt, Hanno/Siebrecht, Silke (Hrsg.): Eine Oase des Glücks. Der romantische Blick auf Kinder. Begleitbuch zur Ausstellung im Rochow Museum. Reckahn, S. 91–98
- Krappmann, Lothar (2011): Generationenvermittlung und Kinderrechte. In: Heinzl, Friederike (Hrsg.): Generationenvermittlung in der Grundschule. Bad Heilbrunn, S. 7–15
- Krappmann, Lothar/Kerber-Ganse, Waltraut/Prengel, Annedore/Schmitt, Hanno (Hrsg.) (2013): Die Sehnsucht nach Anerkennung. Kinderrechte in Geschichte und Gegenwart. Reckahn
- Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.) (2008): „Dabeisein ist nicht alles.“ Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München/Basel
- Kristeva, Julia (1990): Fremde sind wir uns selbst. Frankfurt am Main
- Kristeva, Julia/Gardou, Charles (2012): Behinderung und Vulnerabilität. In: Lüdtke, Ulrike/Braun, Otto (Hrsg.): Behinderung, Bildung und Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Band 8: Sprache und Kommunikation. Stuttgart, S. 39–48
- Kron, Maria (2008): Integration als Einigung – Integrative Prozesse und ihre Gefährdungen auf Gruppenebene. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles“. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München/Basel, S. 189–199
- Kron, Maria (2016): Öffentliche Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern bis zum Schuleintritt. Studienbrief Modul 5: Kindertagesbetreuung. Fulda
- Künkler, Tobias (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld
- Künkler, Tobias (2014): Relationalität und relationale Subjektivität. Ein grundlagentheoretischer Beitrag zur Beziehungsforschung. In: Prengel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Band 2: Forschungszugänge. Opladen/Berlin/Toronto, S. 25–43
- Kuhn, Hans-Peter/Uhlendorff, Harald/Krappmann, Lothar (2000): Sozialisation zur Mitbürgerlichkeit. Opladen
- Kuhnert, Andreas (2013): Gemeinde Kloster Lehnin gegen ausbeuterische Kinderarbeit. In: Krappmann, Lothar/Kerber-Ganse, Waltraut/Prengel, Annedore/Schmitt, Hanno (Hrsg.): Die Sehnsucht nach Anerkennung. Kinderrechte in Geschichte und Gegenwart. Reckahn, S. 89–92
- La Paro, Karen M./Hamre Bridget K./Pianta, Robert C. (2012): Classroom Assessment Scoring System (Class Manual Toddler). Baltimore, Maryland
- Largo, Remo H. (2000): Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. München/Zürich
- Leuzinger-Bohleber, Marianne/Brandl, Yvonne/Hütter, Gerald (Hrsg.) (2006): ADHS – Frühprävention statt Medikalisierung. Göttingen

- Liebau, Eckart (1999): Erfahrung und Verantwortung. Weinheim
- Liebel, Manfred (2013): Beteiligung von Kindern und Jugendlichen – eine Frage politischer und sozialer Gerechtigkeit. In: Evangelische Akademie Meißen (Hrsg.): Fachtag „Die Zukunft ist jetzt! Welches Sachsen wollen wir Kindern und Jugendlichen bieten?“ Dresden
- Lil, Gerlinde (2015): Offene Arbeit – ein inklusives Konzept. In: ErziehrIn.de. [www.erzieherin.de/offene-arbeit-ein-inklusive-und-partizipatives-konzept.html](http://www.erzieherin.de/offene-arbeit-ein-inklusive-und-partizipatives-konzept.html) (22.01.2016)
- Lindemann, Anke (2016): Kant über Erziehung. Vortrag, Universität Potsdam, 20.1.2016
- Lingenauber, Sabine (Hrsg.) (2008): Handlexikon der Integrationspädagogik, Band 1: Kindertageseinrichtungen. Bochum
- List, Gudula (2011): Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen. Folgerungen für die Entwicklungsförderung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 11, 3. überarb. Aufl. München
- Lorentz, Gerda (1993): Freispiel im Kindergarten. Freiburg
- Ludwig-Körner, Christiane (2007): Säuglinge und Kleinkinder: Selbstbestimmung von Anfang an. In: Overwien, Bernd/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen, S. 104–113
- Ludwig-Körner, Christiane (2009): Defizitäre Lebensverhältnisse im Erleben von Säuglingen und Kleinkindern und Interventionen der Jugendhilfe. In: Stiftung zum Wohl des Pflegekindes (Hrsg.): 5. Jahrbuch des Pflegekinderwesens. Grundbedürfnisse von Kindern – Vernachlässigte und misshandelte Kinder im Blickfeld helfender Instanzen. Idstein, S. 73–87
- Ludwig-Körner, Christiane (2014a): Bildung durch Beziehungsförderung. Zur Verknüpfung von Frühpädagogik und Erwachsenenbildung bei belasteten Eltern-Kind-Beziehungen. In: Prenzel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. Opladen/Berlin/Toronto, S. 75–88
- Ludwig-Körner, Christiane (2014b): Frühe Hilfen und Frühförderung. Eine Einführung aus psychoanalytischer Sicht. Stuttgart
- Ludwig-Körner, Christiane/Krauskopf, Karsten (2016): Frühe Hilfen – Frühförderung – Inklusion: Stärkung der Eltern-Kind-Beziehung im Kindergarten (Therapie und Beratung). Gießen
- Ludwig-Körner, Christiane/Krauskopf, Karsten/Stegemann, Ulla (2015): Förderung der Eltern-Kind-Beziehung im Kindergarten. Die mögliche Rolle spezialisierter Fachkräfte vor Ort. In: Seifert-Karb, Inken (Hrsg.): Frühe Kindheit unter Optimierungsdruck. Entwicklungspsychologische und familien-therapeutische Perspektiven. Gießen, S. 257–276
- Lutz, Ronald (Hrsg.) (2011): Erschöpfte Familien. Wiesbaden
- Lutz, Ronald (2012): Kinderreport Deutschland 2012. Mitbestimmung in Kindertageseinrichtungen und Resilienz. Herausgegeben vom Deutschen Kinderhilfswerk e.V. Berlin
- Machold, Claudia (2014): Kinder und Differenz: Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext. Wiesbaden
- Marks, Stephan (2014): Scham und Menschenwürde in pädagogischen Beziehungen. In: Prenzel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Band 1: Praxiszugänge. Opladen/Berlin/Toronto, S. 81–87
- Maslow, Abraham H. (1954): Motivation und Persönlichkeit. Reinbek bei Hamburg
- Maywald, Jörg (2010): UN-Kinderrechtskonvention: Bilanz und Ausblick. In: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 38, S. 8–15
- Maywald, Jörg (2012): Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren. Weinheim/Basel
- Maywald, Jörg (2014): Der Kinderrechtsansatz in Einrichtungen für Kinder. Auswirkungen auf die Qualität pädagogischer Beziehungen. In: Prenzel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Band 1: Praxiszugänge. Opladen/Berlin/Toronto, S. 91–99
- Merkel, Johannes (2005): 3.6 Bildungsbereich Soziales Lernen, Kultur und Gesellschaft. In: ders.: Gebildete Kindheit. Handbuch der Bildungsarbeit im Elementarbereich. Herausgegeben vom Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales: Bremen. [www.handbuch-kindheit.uni-bremen.de/teil3\\_6.html](http://www.handbuch-kindheit.uni-bremen.de/teil3_6.html) (22.01.2016)

- Müller, Constance/Ranft, Melanie/Weishaupt, Harald (o.J.): Handbuch für Erzieherinnen zur Werte-, Demokratie- und Vielfaltförderung. Anregungen für die Arbeit in Kindertagesstätten. Halle
- Müller, Doreen/Pagels, Nils (o.J.): Alltag Diskriminierung! Diskriminierung alltäglich? Bestandsaufnahme zu Diskriminierungsformen und -erfahrungen in Kinder- und Jugendbildung im Saarland. Saarbrücken
- Müller, Frank J./Prengel, Annedore (2013): Empirische Zugänge zu Inklusion in der Früh- und Grundschulpädagogik. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 7. Jg., H. 1, S. 7–20
- Müller, Lorenz/Plöger, Thomas (2008): Die Kinderstube der Demokratie. DVD. Berlin
- National Coalition Building Institute NCBI Schweiz/ Kinderlobby Schweiz (2004): Not 2 young 2 – Alt genug um. Rassismus und Adultismus überwinden. Schaffhausen
- Naumann, Thilo Maria (2008): Prävention in der Kindertageseinrichtung. In: psychosozial 111, S. 97–113
- Naumann, Thilo Maria (2010): Beziehung und Bildung in der kindlichen Entwicklung. Psychoanalytische Pädagogikskritische Elementarpädagogik. Gießen
- Naumann, Thilo Maria (2012): Zum Umgang mit Ausgrenzung in der Kita. In: Heilmann, Joachim/Krebs, Heinz/Eggert-Schmid Noerr, Annelinde (Hrsg.): Außenseiter integrieren: Perspektiven auf gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Ausgrenzung. Gießen, S. 133–156
- Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina (2015): Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In: Bohnsack, Ralf/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen
- Niedergesäß, Bernd (2012): Das Verständnis von Ausgrenzung. Inklusion und Integration in den Kinderhäusern der Mainkrokodile. In: Heilmann, Joachim/Krebs, Heinz/Eggert-Schmid Noerr, Annelinde (Hrsg.): Außenseiter integrieren: Perspektiven auf gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Ausgrenzung. Gießen, S. 157–181
- Noddings, Nel (2009): Care. In: Adresen, Sabine/Casale, Rita u.a. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel, S. 106–118
- Nunner-Winkler, Gertrud (2008): Zum Verständnis von Moral – Entwicklung in der Kindheit. In: Fried, Lilian (Hrsg.): Das wissbegierige Kind: Neue Perspektiven in der Früh- und Elementarpädagogik. Weinheim/München, S. 101–118
- Oerter, Rolf (2001): Was können Kinder und Jugendliche? Was können sie verantworten? In: Oerter, Rolf/Höfling, Siegfried (Hrsg.) (2001): Mitwirkung und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen. München, S. 37–53
- Offe, Claus (Hrsg.) (2003): Demokratisierung der Demokratie. Frankfurt am Main
- Olk, Thomas/Roth, Roland (2007): Mehr Partizipation wagen: Argumente für eine verstärkte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Gütersloh
- Opp, Günther (1997): Die Schule als „Caring Community“. In: Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse in der Behindertenpädagogik. Luzern, S. 146–154
- Opp, Günther/Fingerle, Michael (Hrsg.) (2008): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München
- Oswald, Hans (1997): Zur sozialisatorischen Bedeutung von Kampf- und Tobespielen (Rough and tumble play). In: Renner, Erich/Riemann, Sabine/Schneider, Ilona K./Trautmann, Thomas (Hrsg.): Spiele der Kinder. Weinheim, S. 154–164
- Paley, Vivian Gussin (1994): Mitspielen verbieten ist verboten. Gegenseitige Achtung und Akzeptanz unter Kindern. Weinheim/Berlin
- Percy-Smith, Barry/Nigel, Thomas (Hrsg.) (2010): A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice. Abingdon
- Perren, Sonja/Frei, Doris/Herrmann, Sandra (2016): Pädagogische Qualität in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in der Schweiz. In: Frühe Bildung, 5. Jg., H. 1, S. 3–12
- Petrie, Stephanie/Owen, Sue (2006): Authentische Beziehungen in der Gruppenbetreuung von Säuglingen und Kleinkindern. Freiamt
- Petty, Karen (2009): Using Guided Participation to Support Young Children's Social Development. In: Young Children July 2009, S. 80–85
- Pfahl, Lisa (2014): Befähigende Bildungsverhältnisse. Wissenssoziologische Grundlagen einer Theorie

- der pädagogischen Beziehungen. In: Prengel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen; Band 2: Forschungszugänge. Opladen/Berlin/Toronto, S. 45–60
- Pianta, Robert C. (2014): Children cannot be successful in the classroom unless they are successful in relationships – Analysen und Interventionen zur Verbesserung von Lehrer-Schüler-Beziehungen. In: Prengel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Band 2: Forschungszugänge. Opladen/Berlin/Toronto, S. 127–141
- Pianta, Robert C. (Hrsg.) (1992): Beyond the Parent: The Role of Other Adults in Children's Lives. San Francisco
- Pluto, Liane (2007): Partizipation in den Hilfen zur Erziehung. Eine empirische Studie. München
- Poppel, Inga/Patten, Jennifer/Droop, Stefanie (2016): Faustlos. [www.petra-buchwald.de/Faustlos](http://www.petra-buchwald.de/Faustlos) (22.01.2016)
- Preissing, Christa (2000): Demokratie-Erleben im Kindergarten. In: Büttner, Christian/Meyer, Bernhard (Hrsg.): Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Weinheim/Basel, S. 81–87
- Preissing, Christa (2003): Bildung im Situationsansatz – Bildung nach Pisa. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Das Kita-Handbuch. [www.kindergartenpaedagogik.de/936.html](http://www.kindergartenpaedagogik.de/936.html) (22.01.2016)
- Prengel, Annedore (1993/2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Aufl. Wiesbaden
- Prengel, Annedore (1999) (unter Mitarbeit von Heinzel, Friederike/Geiling, Ute/Hemme-Kreutter, Marion): Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. Opladen
- Prengel, Annedore (2005): Anerkennung von Anfang an – Egalität, Heterogenität und Hierarchie im Anfangsunterricht und darüber hinaus. In: Hinz, Andreas/Geiling, Ute (Hrsg.): Integrationspädagogik im Diskurs – Auf dem Weg zur inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn, S. 15–35
- Prengel, Annedore (2010a) (unter Mitarbeit von Dorit Horn, Sebastian Schultz und Katja Zschipke): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 5. München
- Prengel, Annedore (2010b): Wieviel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik. Vortrag auf dem Fachforum Inklusion, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, Deutsches Jugendinstitut, 29.6.2010, München
- Prengel, Annedore (2011): Zwischen Heterogenität und Hierarchie in der Bildung – Studien zur Unvollständigkeit der Demokratie. In: Ludwig, Luise/Luckas, Helga/Hamburger, Franz/Aufenanger, Stefan (Hrsg.): Bildung in der Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken. Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen/Farmington Hills, S. 83–94
- Prengel, Annedore (2012): Inklusion als unabschließbare Demokratisierung in der Frühpädagogik. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Diversität und Kindheit. Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion. Ein Dossier von Migration-Integration-Diversity – dem migrationspolitischen Portal der Heinrich-Böll-Stiftung. Berlin, S. 19–29
- Prengel, Annedore (2013a): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen/Farmington Hills
- Prengel, Annedore (2013b): Herausforderungen für die Bildungspolitik: Heterogenität. In: Bundeszentrale für Politische Bildung und Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (Hrsg.): Dossier Zukunft Bildung. Berlin/Bonn. [www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/145242/heterogenitaet](http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/145242/heterogenitaet) (01.05.2016)
- Prengel, Annedore (2013c): Inklusive Bildung in der Primarstufe. Frankfurt am Main
- Prengel, Annedore (2014): Heterogenität oder Lesarten von Gleichheit und Freiheit in der Bildung. In: Koller, Hans-Christoph/Casale, Rita/Ricken, Nobert (Hrsg.): Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn, S. 45–67
- Prengel, Annedore (2015a): Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. In: Erwägen Wissen Ethik. Forum für Erziehungskultur, hrsg. von Benseler, Frank/Blanck, Bettina/Keil, Reinhard/Loh, Werner, 26. Jg., H. 2, S. 157–168
- Prengel, Annedore (2015b): Segregierende und Inklusive Pädagogik als normative Ordnungen im Bildungswesen. In: Erwägen Wissen Ethik. Forum für Erziehungskultur, hrsg. von Benseler, Frank/Blanck, Bettina/Keil, Reinhard/Loh, Werner, 26. Jg., H. 2, S. 274–286

- Prengel, Annedore (2015c): Inklusiv Schulen als „Caring Communities“. In: Braches-Chyrek, Rita/Fischer, Carina/Mangione, Cosimo/Penczek, Anke/Rahm, Sibylle (Hrsg.): Herausforderung Inklusion: Schule – Unterricht – Profession. Bamberg, S. 81–97
- Prengel, Annedore (2015d): Geschlechterbewusste Frühpädagogik. Studienbrief der Hochschule Fulda. 2. überarb. Aufl. Fulda
- Prengel, Annedore/Rendtorff, Barbara (2008): Kinder und ihr Geschlecht – Vielschichtige Prozesse und punktuelle Erkenntnisse. In: Rendtorff, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.): Kinder und ihr Geschlecht. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Band 4. Opladen/Farmington Hills, S. 11–23
- Prengel, Annedore/Van der Voort, Dörte (1996): Vom Anfang bis zum Abschluss: Vielfalt durch ‚Gute Ordnung‘. Zur Arbeit mit Kindern in einer Schule der Demokratie. In: Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann/Wenzel, Hartmut (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch, Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim, S. 299–318
- Pretis, Manfred/Dimova, Aleksandra (2004): Frühförderung mit Kindern psychisch kranker Eltern. München/Basel
- Private Montessori-Kita Sulzbach-Rosenberg (2015): Der Bereich zur Übung von lebenspraktischen Fähigkeiten. Sulzbach-Rosenberg. [www.kita-montessori-suro.de/lebenspraktische\\_faehigkeiten.htm](http://www.kita-montessori-suro.de/lebenspraktische_faehigkeiten.htm) (15.12.2015)
- Quesel, Carsten/Oser, Fritz (Hrsg.) (2006): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich/Chur
- Rabe-Kleberg, Ursula (2010): Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: Krüger, Hein-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden, S. 44–54
- Rauschenbach, Thomas (2015): Betreute Kindheit – neue Debatten, veränderte Realitäten. Eröffnungsvortrag bei der DJI-Jahrestagung zur gleichnamigen Tagung am 9./10. November 2015 in Berlin
- Reeken, Dietmar von (1998): Kinderrepubliken. In: Carle, Ursula/Kaiser, Astrid (Hrsg.): Rechte der Kinder. Baltmannsweiler, S. 39–48
- Regner, Michael/Schubert-Suffrian, Franziska (2011): Partizipation in der Kita: Projekte und den Alltag demokratisch mit Kindern gestalten. Freiburg
- Regner, Michael/Schubert-Suffrian, Franziska/Saggau, Monika (2009): So geht’s – Partizipation in der Kita. 2. überarb. Aufl. Freiburg im Breisgau
- Reichenbach, Roland (2006): Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In: Quesel, Karsten/Oser, Fritz (Hrsg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich/Chur, S. 39–61
- Reichenbach, Roland (2011): Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung. Stuttgart
- Reichert-Garschhammer, Eva/Kieferle, Christa/Wertfein, Monika/Becker-Stoll, Fabienne (Hrsg.) (2015): Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Anspruch. Göttingen
- Reiser, Helmut (1993): Entwicklung und Störung – Vom Sinn kindlichen Verhaltens. In: Behindertenpädagogik, 32. Jg., H. 3, S. 254–263
- Reiser, Helmut (2006): Psychoanalytisch-systemische Pädagogik: Erziehung auf der Grundlage der themenzentrierten Interaktion. Stuttgart
- Reitz, Sandra (2015): Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Partizipation. Policy Paper Nr. 31. Berlin
- Reitz, Sandra/Rudolf, Beate (2014): Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche. Befunde und Empfehlungen für die Bildungspolitik. Berlin
- Rendtorff, Barbara (2006): Zur Bedeutung von Geschlecht im Sozialisationsprozess. Reale, imaginäre und symbolisch-politische Dimensionen des Körpers. In: Bilden, Helga/Dausien, Bettina (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen, S. 89–102
- Reyer, Jürgen (2015): Die Bildungsaufträge des Kindergartens. Geschichte und aktueller Status. Weinheim/Basel
- Richter, Sandra (2013): Adultismus: Die erste erlebte Diskriminierungsform? Theoretische Grundlagen und Praxisrelevanz. Berlin
- Riedel, Manfred (1974): Generation. In: Ritter, Joachim (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 3. Darmstadt, S. 273–277
- Rittelmeyer, Christian (2013): Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ihre kritische Kommentierung durch eine umfassende Theorie ästhe-

- tischer Bildung. In: Scheunpflug, Annette/Prenzel, Manfred (Hrsg.): Kulturelle und ästhetische Bildung. Wiesbaden, S. 217–233
- Ritz, Manuela (2013): Adultismus – (un)bekanntes Phänomen: „Ist die Welt nur für Erwachsene gemacht? In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg/Basel/Wien, S. 165–173
- Rochow, Friedrich Eberhard von (1772): Versuch eines Schulbuchs für Kinder der Landleute oder zum Gebrauch in Dorfschulen. Berlin 1772. In: Friedrich Eberhard von Rochows sämtliche pädagogische Schriften, hrsg. von Fritz Jonas und Friedrich Wieniecke. Band 1. Berlin 1907, S. 1–87
- Rochow, Friedrich Eberhard von (1792): Berichtigungen Erster Versuch. Braunschweig 1792. In: Friedrich Eberhard von Rochows sämtliche pädagogische Schriften, Band 2. Berlin 1908, S. 172–288
- Röhner, Charlotte (2014): Bildungspläne im Elementarbereich. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen/Berlin/Toronto, S. 601–613
- Rogoff, Barbara (1992): Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context. New York
- Ruckdeschel, Reinhard/Mull, Christine (2015): Inklusion und Partizipation im Konzept Hans-Georg Karg Kindertagesstätte. In: Reichert-Garschhammer, Eva/Kieferle, Christa/Wertfein, Monika/Becker-Stoll, Fabienne (Hrsg.): Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Anspruch. Göttingen, S. 97–110
- Rudolf, Beate (2014): Kinderrechte als Maßstab pädagogischer Beziehungen. In: Prenzel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Band 1: Praxiszugänge. Opladen/Berlin/Toronto, S. 21–31
- Ruppert, Anne (2016): Ab jetzt entscheiden wir gemeinsam. Partizipation in der (früh)pädagogischen Arbeit. Göttingen
- Scherr, Albert/Sachs, Lena (2015): Partizipation: Beteiligung und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen in Baden Württemberg. Herausgegeben vom Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren. Stuttgart
- Schmid, Pia (2014): Die bürgerliche Kindheit. In: Baader, Meike Sophia/Eber, Florian (Hrsg.): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt am Main, S. 42–71
- Schmitt, Hanno (1993): Versuchsschulen als Instrumente schulpädagogischer Innovation vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. In: Historische Kommission der DGfE (Hrsg.): Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Band 1. Weinheim/München, S. 153–178
- Schneider-Andrich, Petra (2011): Themen und Entwicklung früher Peerbeziehungen. In: KiTaFachtex-te. [www.kita-fachtex-te.de/texte-finden/detail/data/themen-und-entwicklung-frueher-peerbeziehungen/](http://www.kita-fachtex-te.de/texte-finden/detail/data/themen-und-entwicklung-frueher-peerbeziehungen/) (01.01.2016)
- Schöler, Jutta/Fritzsche, Rita/Schastok, Alrun (2005): Ein Kindergarten für alle: Kinder mit und ohne Behinderung spielen und lernen gemeinsam. 2. akt. Aufl. Weinheim/Basel
- Scholz, Gerold (1996): Kinder lernen von Kindern. Baltmannsweiler
- Schulz, Marc/Cloos, Peter (2011): Die ‚Entdeckung‘ kindlicher Bildungsprozesse. Ethnographische Hinweise auf professionelle Praktiken der Beobachtung. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Leu, Hans Rudolf (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik IV. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren. Freiburg im Breisgau, S. 91–120
- Siebold, Susanne/Winter, Daniele (2014): Peers in der frühen Kindheit. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen/Berlin/Toronto, S. 397–408
- Sienknecht, Helmut (1968): Der Einheitsschulgedanke. Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Problematik. Weinheim
- Sigmund-Freud-Institut (2008): Frankfurter Präventionsstudie. [www.sfi-frankfurt.de/de/forschung/archiv-der-forschungsprojekte/frankfurter-praeventionsstudie/projektbeschreibung.html](http://www.sfi-frankfurt.de/de/forschung/archiv-der-forschungsprojekte/frankfurter-praeventionsstudie/projektbeschreibung.html) (10.01.2016)
- Sitzer, Peter (2014): Kumulative Gewalt- und Missachtungserfahrungen als Ursachen für Jugendgewalt. In: Prenzel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Band 1: Praxiszugänge. Opladen/Berlin/Toronto, S. 71–79
- Sommer, Anja/Sechtig, Jutta (2016): Sozioemotionale Interaktionsqualität vor dem Hintergrund einer erweiterten Altersmischung im Kindergarten. In: Frühe Bildung, 5. Jg., H. 1, S. 13–21
- Staats, Hermann (2014a): Feinfühlig arbeiten mit Kindern: Psychoanalytische Konzepte für die Praxis in Krippe, Kindergarten und Grundschule. Göttingen

- Staats, Hermann (2014b): Feinfühligkeit in pädagogischen Interaktionen fördern. In: Prengel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Band 1: Praxiszugänge. Opladen/Berlin/Toronto, S. 143–150
- Stamer-Brandt, Petra (2014): Partizipation von Kindern in der Kindertagesstätte: Praktische Tipps zur Umsetzung im Alltag. Kronach
- Stange, Waldemar (2010): Partizipation von Kindern. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 38, S. 16–24
- Staub-Bernasconi, Silvia (2008): Menschenrechte in ihrer Relevanz für die Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. In: Widersprüche, H. 107, S. 9–32
- Stegmaier, Susanne (2008): Grundlagen der Bindungstheorie. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Das Kita-Handbuch. [www.kindergartenpaedagogik.de/1722.html](http://www.kindergartenpaedagogik.de/1722.html) (03.01.2016)
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (2015): Pädagogischer Ansatz der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“. Anregungen für die Lernbegleitung in Naturwissenschaften, Mathematik und Technik. Berlin
- Stojanov, Krassimir (2006): Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden
- Sturzbecher, Dietmar/Hess, Markus (2003): Wie lernt man Partizipation? – Forschungsbefunde zu psychischen und kontextuellen Einflussfaktoren. In: Sturzbecher, Dietmar/Großmann, Heidrun (Hrsg.): Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München/Basel, S. 223–264
- Sturzbecher, Dietmar/Großmann, Heidrun (Hrsg.) (2003a): Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München/Basel
- Sturzbecher, Dietmar/Großmann, Heidrun (Hrsg.) (2003b): Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München/Basel
- Sturzbecher, Dietmar/Hess, Markus (2005): Partizipation im Kindesalter. In: Hafenecker, Benno/Jansen, Mechtild M./Niebling, Torsten (Hrsg.): Kinder- und Jugendpartizipation im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren. Opladen, S. 41–62
- Sturzenhecker, Benedikt/Knauer, Raingard/Richter, Elisabeth/Rehmann, Yvonne (2010): Partizipation in der Kita. Evaluation demokratischer Praxis mit Vorschulkindern. Abschlussbericht. Hamburg
- Suchodoletz, Antje von/Gunzenhauser, Catherine/Larsen, Ross A. A. (2015): Die Beobachtung von Interaktionen im Kindergartenalltag. Das Individualized Assessment Scoring System (in Class). In: Frühe Bildung, 4. Jg., H. 4, S. 211–217
- Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 15. München
- Sylva, Kathy/Melhuish, Edward/Sammons, Pam/Siraj-Blatchford, Iram/Taggart, Brenda (2003): The Effective Provision of Pre-School Education Project (EPPE). Findings from the Pre-school Period. London
- Textor, Martin, R. (2012): Formen der Öffnung von Kita-Gruppen: Vor- und Nachteile. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Das Kita-Handbuch. [www.kindergartenpaedagogik.de/2240.pdf](http://www.kindergartenpaedagogik.de/2240.pdf) (03.01.2016)
- Tietze, Wolfgang (Hrsg.) (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung pädagogischer Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied
- Tomasello, Michael (2011): Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt am Main
- Tonkens, Evelien H./Swierstra, Tsjalling (2011): Meritocracy and the Erosion of Self-Respect. Vortrag, Einsteinforum Potsdam, 8.2.2011
- Trommsdorf, Gisela (Hrsg.) (1989): Sozialisation im Kulturvergleich. Stuttgart
- Tronto, Joan (2009): Ethics of Care. Sharing Views on Good Care. Interview on August 4th, 2009. In: Care Ethicist Network. <http://ethicsofcare.org/joan-tronto/> (10.1.2016)
- Tronto, Joan (2013): Caring Democracy. Markets, Equality, and Justice. New York
- Urieta, Kirstin (2011): Kinder in schwierigen Übergangssituationen vom Elementar- zum Primarbereich. Eine biografieanalytische Studie. Curach Bhán: Berlin.
- Van der Voort, Dörte (2001): Die Rechte der Kinder in unseren Kindertagesstätten. Plädoyer für eine neue pädagogische Praxis. In: Güthoff, Friedhelm/Sünker, Heinz (Hrsg.): Handbuch Kinderrechte. Partizipation, Kinderpolitik, Kinderkultur. Münster, S. 191–200
- Volgmann, Kerstin (2008): Partizipation im Kontext frühkindlicher Bildung: Grundlagen, Bedingungen und Möglichkeiten in der Kindertagesstätte. Saarbrücken

- Wadepohl, Heike/Mackowiak, Katja (2016): Beziehungsgestaltung und deren Bedeutung für die Unterstützung kindlicher Lernprozesse im Freispiel. In: *Frühe Bildung*, 5. Jg., H. 1, S. 22–30
- Wagner, Petra (2007): Moralische Werte vermitteln und Bildungsprozesse unterstützen – ein Widerspruch. Vorurteilsbewusst intervenieren in der Kita. In: Hammes-Di Bernardo, Eva (Hrsg.): *Kompetente Erziehung. Zwischen Anleitung und Selbstbildung*. Berlin/Weimar, S. 88–102
- Wagner, Petra (Hrsg.) (2013): *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. Freiburg/Basel/Wien
- Walzer, Michael (1992): *Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit*. Frankfurt am Main
- Wannack, Evelyne/Arnaldi, Ursula/Schütz, Annalise (2010): Die Bedeutung des freien Spiels in der Kindergartenpädagogik. Spezialausgabe 4 bis 8. *Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*. Bern. [www.4bis8.ch/downloads](http://www.4bis8.ch/downloads) (01.05.2016)
- Wanzeck-Sielert, Christa (2008): Sexualerziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Schmidt, Renate-Berenike/Brandes, Holger/Sielert, Uwe (Hrsg.): *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung*. Weinheim/München, S. 535–545
- Wapler, Friederike (2015): *Kinderrechte und Kindeswohl. Eine Untersuchung zum Status des Kindes im öffentlichen Recht*. Tübingen
- Wehrmann, Volker (1972): *Die Aufklärung in Lippe. Ihre Bedeutung für Politik, Schule und Geistesleben*. Detmold
- Weiß, Hans (2015): Kinder in Armut und Benachteiligung – Prüfstein und Chance für inklusive Krippen und Kindergärten. In: Reichert-Garschhammer, Eva/Kieferle, Christa/Wertfein, Monika/Becker-Stoll, Fabienne (Hrsg.): *Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Anspruch*. Göttingen, S. 237–243
- Wildgruber, Andreas/Wirts, Claudia/Wertfein, Monika (2014): Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen in Deutschland – Forschung mit dem „Classroom Assessment Scoring System“. In: Prengel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.): *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen*, Band 2: Forschungszugänge. Opladen/Berlin/Toronto, S. 183–193
- Windelband, Wilhelm (1910): *Über Gleichheit und Identität*. Heidelberg
- Winklhofer, Ursula (2014): Partizipation und die Qualität pädagogischer Beziehungen. In: Prengel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.): *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen*. Band 1: Praxiszugänge. Opladen/Berlin/Toronto, S. 57–70
- Wulf, Christoph (1997): Vorwort. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): *Vom Menschen*. Handbuch historische Anthropologie. Weinheim/Basel, S. 13–14
- Wustmann, Corinna (2004): *Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Berlin
- Zentrum für frühkindliche Bildung Fribourg (ZeFF) (2015): *Partizipation in der frühesten Kindheit*. [www.unifr.ch/pedg/zeff/de/projekte.php?menuItemToSlide=3](http://www.unifr.ch/pedg/zeff/de/projekte.php?menuItemToSlide=3) (22.01.2016)
- Ziegenhain, Ute/Fegert, Jörg (2014): Zur alltäglichen und biografischen Bedeutung der Qualität pädagogischer Beziehungen. In: Prengel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.): *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen*, Band 1: Praxiszugänge. Opladen/Berlin/Toronto, S. 33–45
- Zimmer, Renate (2014): *Bewegungserziehung*. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.): *Handbuch Frühe Kindheit*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 681–690
- Zinnecker, Jürgen (1997): *Sorgende Beziehungen zwischen Generationen im Lebensverlauf. Vorschlag zur Nivellierung des pädagogischen Codes*. In: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hrsg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt am Main, S. 199–227
- Zitelmann, Maud (2014): *Kindeswohl und Kindeswille*. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.): *Handbuch Frühe Kindheit*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 429–440

---

## 6 Anhang

---

### Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Anesi und Kevin schauen einander an (fotografiert am 5. Tag nach der Geburt). Foto: Reinhild Bohlmann 2015	30
Abbildung 2	Erzieherin und Kinder richten ihre Aufmerksamkeit auf einen gemeinsamen Gegenstand. Foto: © Fotolia.com	30
Abbildung 3	Kinder richten ihre Aufmerksamkeit auf einen gemeinsamen Gegenstand. Foto: © Fotolia.com	30



## Zur Autorin

Foto: Karla Fritze



### **Annedore Prengel**

ist Professorin i.R. der Universität Potsdam und Seniorprofessorin der Universität Frankfurt/Main. Arbeitsschwerpunkte der Erziehungswissenschaftlerin sind u.a.: Pädagogik der Vielfalt, Inklusion, Pädagogische Beziehungen sowie kulturelles Gedächtnis. Sie gehört zu den Wissenschaftlichen Beiräten am International Human Rights Forum Luzern, am MenschenrechtsZentrum der Universität Potsdam und am Zentrum für Bildungsintegration der Universität Hildesheim. Zudem gründete Annedore Prengel 2011 den „Arbeitskreis Menschenrechtsbildung an der Rochow-Akademie für bildungshistorische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam“.

Von Annedore Prengel zuletzt bei der WiFF erschienen und kostenlos verfügbar unter [www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen](http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen)



**Inklusion in der Frühpädagogik**  
Bildungstheoretische, empirische und  
pädagogische Grundlagen

WiFF Expertisen, Band 5  
2., überarbeitete Auflage 2014

## Lesen Sie weiter!

Zum Thema **Inklusion** sind bereits folgende Publikationen der WiFF kostenlos verfügbar unter [www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen](http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen)

### WiFF Wegweiser Weiterbildung

Arbeitsmaterial für die Konzeption kompetenzorientierter Weiterbildungen

Zuletzt erschienen:



#### **Band 9**

Inklusion – Kinder und Familien in Armutslagen

#### **Band 6**

Inklusion – Kinder mit Behinderung

#### **Band 5**

Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen

### WiFF Expertisen

Wissenschaftliche Analysen zu aktuellen Fragen der Frühpädagogik

Zuletzt erschienen:



#### **Band 43**

Staatliche Leistungen für Kinder und Familien in Armutslagen

*Marion von zur Gathen*

#### **Band 42**

Armut, Gesundheit und Behinderung im frühen Kindesalter

*Antje Richter-Kornweitz/  
Hans Weiß*

#### **Band 41**

Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte

*Timm Albers/  
Michael Lichtblau*

#### **Band 38**

Grundlagen für armuts-sensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung

*Beate Hock/Gerda Holz/  
Marlies Kopplow*

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches  
Jugendinstitut

Fast alle Vier- bis Sechsjährigen in Deutschland besuchen heute eine Kindertageseinrichtung. Auf institutioneller Ebene ist damit die Voraussetzung für ihren Bildungszugang gegeben. Vor diesem inklusiven Hintergrund untersucht Annedore Prengel Partizipation und Bildungsteilhabe der Kinder im Elementarbereich. Ziel ihrer Expertise ist es zu klären, wie Pädagogik in der Phase der frühen Kindheit in einem demokratischen Bildungswesen gestaltet werden kann – und zwar im doppelten Sinn: als Möglichkeit zur Partizipation der Kinder innerhalb der inklusiven Einrichtungen und als Möglichkeit der Bildungsteilhabe der Kinder aller gesellschaftlicher Gruppen. Die Expertise sichtet und analysiert partizipationsrelevante theoretische, historische, pädagogische und empirische Erkenntnisse sowie Ansätze inklusiver elementarpädagogischer Konzeptionen der Bildungsteilhabe und der Partizipation und stellt die daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen zur Diskussion. Damit leistet Annedore Prengel einen zentralen Beitrag, die komplexe Debatte um Partizipation und Bildungsteilhabe zu systematisieren und in Bezug auf eine entwicklungsangemessene Pädagogik zu öffnen.