



› Dokumentation der Fachtagung  
Aktiv – kompetent – eigensinnig:  
Das neue Bild vom Kind in der Kita-Praxis

31.01.2014, Hochschule Magdeburg-Stendal, Hansestadt Stendal  
Kompetenzzentrum Frühe Bildung



## > Inhalt

<b>Vorwort</b>	4
<b>Tagungsprogramm</b>	
<b>Eröffnungsvortrag</b>	6
„Wieso – Weshalb – Warum?“ Kinder als Akteure in Theorie, Forschung und Praxis Prof. Dr. Beatrice Hungerland	
<b>Aus den Workshops</b>	14
Workshop A <b>Zu klein? Zu unbedarft? Noch nichts für Kinder? – Partizipation von Kindern im kommunalen Raum</b> Susanne Borkowski	14
Workshop B <b>„Eine Stimme haben“ – Welches Potential liegt in den alltäglichen Routinen des Kindergartens?</b> Prof. Dr. habil. Doris Bühler-Niederberger	21
Workshop C <b>Fotografieren in Kitas: Reflexions- und Gestaltungsmöglichkeiten einer pädagogischen Praxis</b> Dr. Claudia Dreke	35
Workshop D <b>„Selber machen“ – Partizipationskompetenzen bei 0 bis 3jährigen fördern und Beteiligungsmöglichkeiten schaffen</b> Odette Friebel & Marietta Schwarz	30
Workshop E <b>Im Blick der Akteure – Vielfalt in der Kita gestalten!</b> Dr. Katrin Reimer	34
<b>Plenumsdiskussion</b> Luisa Fischer	38

## > Vorwort

Unter dem Titel „Aktiv – kompetent – eigensinnig: Das neue Bild vom Kind in der Kita-Praxis“ fand in Stendal die zweite Fachtagung des Kompetenzzentrums Frühe Bildung der Hochschule Magdeburg-Stendal statt.

Mit rund 130 Teilnehmer\_innen aus Sachsen-Anhalt und dem Bundesgebiet wurde im Rahmen eines Vortrags und von Workshops über das veränderte Bild vom Kind in der Frühpädagogik diskutiert. An der Tagung nahmen Erzieher\_innen, Leiter\_innen von Kindertageseinrichtungen, Trägervertretungen, Studierende sowie Personen aus dem Wissenschafts-, Politik- und Fortbildungsbereich teil.

Nach einer Begrüßung durch Herrn Prof. Dr. habil. Wolfgang Maiers, Direktor des KFB, folgte der Eröffnungsvortrag von Frau Prof. Dr. Beatrice Hungerland, Professorin für Kindheitswissenschaften an der Hochschule Magdeburg-Stendal. Sie gab den Zuhörenden eine Einführung in die Perspektive von „Kindern als Akteure“ und in die aktuelle Fachdiskussion zu diesem Thema. Im Anschluss daran, setzten sich die Teilnehmenden in insgesamt fünf expertengeleiteten Workshops mit dem subjektorientierten Blick auf Kinder im Kita-Alltag auseinander und diskutierten Projekte sowie Konzepte zur praktischen Umsetzung dieser Perspektive. Themen der Workshops waren die Partizipation von Kindern im kommunalen Raum, das vorhandene Potenzial in den alltäglichen Routinen des Kita-Alltags, die Gestaltungsmöglichkeiten der pädagogischen Kita-Praxis durch das Fotografieren sowie die Schaffung von Beteiligungsmöglichkeiten für 0 bis 3jährige und die Gestaltung von Vielfalt in der Kita.

Die interessanten und für die weitere Arbeit des KFB wichtigen Ergebnisse der Workshops wurden abschließend von Expert\_innen aus der Praxis - erfahrene Kita-Leiterinnen, die den Stendaler Kita-Leitungsstudiengang studieren oder schon abgeschlossen haben - in einem von Frau Prof. Dr. habil. Annette Schmitt moderierten Podiumsgespräch, dem Plenum präsentiert und mit allen Teilnehmenden diskutiert.

Der Fachvortrag und die vielfältigen Workshops ergaben, dass das neue Bild vom Kind vor allem eine Wahrnehmung von Kindern als eigenständige Subjekte und ein Verständnis, welches Kinder als Akteure aktiv in die Gestaltung von Prozessen in der Kita einbezieht, voraussetzt. Dies setzt sowohl angemessene Bedingungen in den Einrichtungen vor Ort voraus, als auch stimmige gesetzliche und strukturelle Rahmenbedingungen.

Stendal, im Mai 2014

Der Vorstand des KFB

## > Tagungsprogramm

- |                  |   |
|------------------|---|
| <b>09.30 Uhr</b> | <b>Ankommen</b>   |
| <b>10.00 Uhr</b> | <b>Begrüßung</b><br>Prof. Dr. habil. Wolfgang Maiers<br>Hochschule Magdeburg-Stendal  |
| <b>10.15 Uhr</b> | <b>Vortrag</b><br><b>„Wieso – Weshalb – Warum?“ Kinder als Akteure in Theorie, Forschung und Praxis.</b><br>Prof. Dr. Beatrice Hungerland<br>Hochschule Magdeburg-Stendal |
| <b>11.15 Uhr</b> | <b>Kaffeepause</b>  |
| <b>11.30 Uhr</b> | <b>Workshop-Phase I</b>   |
| <b>12.30 Uhr</b> | <b>Mittagspause</b>   |
| <b>13.30 Uhr</b> | <b>Workshop-Phase II</b>  |
| <b>14.30 Uhr</b> | <b>Plenumsdiskussion der Workshop-Ergebnisse</b><br><b>Expert_innen aus der Praxis</b><br>Moderation: Prof. Dr. habil. Annette Schmitt<br>Hochschule Magdeburg-Stendal    |
| <b>15.30 Uhr</b> | <b>Verabschiedung</b>   |

## > Eröffnungsvortrag „Wieso – Weshalb – Warum?“ Kinder als Akteure in Theorie, Forschung und Praxis.

Prof. Dr. Beatrice Hungerland  
Hochschule Magdeburg-Stendal

### 1 Einleitung: Die Sesamstraße und kindliche Akteure

Der, die, das  
Wer, wie, was?  
Wieso, weshalb, warum?  
Wer nicht fragt, bleibt dumm.  
Tausend tolle Sachen  
gibt es überall zu sehn.  
Manchmal muss man fragen,  
um sie zu versteh'n.

Der Titel des folgenden Vortrags - „Wieso – Weshalb – Warum?“ erinnert nicht zufällig an den Titelsong der Sesamstraße. Obwohl diese inzwischen ihren 40sten Geburtstag hinter sich gebracht hat, galt sie als Meilenstein in vorschulischer Pädagogik: erstmalig wurde angenommen, dass Kinder so medienkompetent seien, dass sie durch das Fernsehen lernen könnten. Die Sendung richtete sich nicht nur an die Mittelschicht, sondern auch an sozial schwächere Familien, und regte Kinder zum aktiven Fragen und Nachforschen an. Waren in den Anfangsjahrzehnten des Kinderfernsehens „die Inhalte und deren Aufbereitung sehr deutlich vom Anliegen der Erwachsenen geprägt“, wurde zunehmend wichtiger, „sich darauf einzulassen, was Kinder freiwillig und gerne sehen.“ (Götz, 2013)

Mit der Sesamstraße wurde im Kinderfernsehen ein Wandel eingeleitet, der sich insgesamt deckt mit der gesellschaftlichen Entwicklung einer subjektorientierten Haltung gegenüber Kindern: einer Wendung von der Erwachsenen- zur Kinderperspektive. Kinder sollen, das ist die neue Herausforderung, in ihren Kompetenzen, Möglichkeiten, Ansprüchen und Interessen wahrgenommen werden. „Das Kind“, so sind sich die meisten mit Heranwachsenden Befassten einig, ist nicht allein Objekt der Erziehungs- und Sozialisationsbemühungen Erwachsener, sondern ein Subjekt mit einer eigenen Sicht auf die Welt, das ein Anrecht hat, wahr- und ernst genommen zu werden. Kinder seien kompetent, eigensinnig, phantasievoll, aktiv – kurzum Akteure mit Potenzial, ihre eigene soziale Welt zu formen und zu gestalten. Der Diskurs über kindliche Akteure ist äußerst präsent und bestimmt gegenwärtig die Vorschulpädagogik, ebenso die Kindheitsforschung oder die Kinderrechte.

Im allgemeinen Konsens darüber, dass Kinder Akteure seien, geht häufig die Begründung dafür verloren, worauf der Akteursstatus der Kinder denn beruhe, welche Kompetenzen es denn genau seien, die Kinder befähigten, Akteure zu sein, ob und wie man diese Kompetenzen hervorbringen muss, ob das Dasein als Akteur ein quasi „natürlicher Zustand“ sei (allein dadurch bedingt, dass man irgendetwas tut) oder davon

abhängig ist (oder abhängt?), dass man wahr- und ernst genommen wird? Im Weiteren ist zu fragen, auf welche Bereiche der sozialen Welt die angenommene Kompetenz der Kinder anzuwenden sei, wie weit ihnen denn daraus folgend Partizipation zu- oder abgesprochen werden solle, oder wann sie für ein Kind zur Zumutung würde und damit auch seine Akteurschaft begrenze? Die Beschäftigung mit dem Konzept des kindlichen Akteurs zeigt, dass die Antworten darauf recht unterschiedlich ausfallen können, weshalb es sinnvoll erscheint, verschiedene Ansätze genauer anzusehen und in Bezug auf ihre Tragweite zu diskutieren.

### 2 Das Kind als Akteur seiner Entwicklung in der Pädagogik, der Psychologie und der Sozialisationstheorie

Als kleinster gemeinsamer Nenner, auf den sich auch viele Akteurskonzepte in Bildungsinstitutionen der frühen Kindheit beziehen, ist „das Kind als Akteur seiner Entwicklung“ zu nennen. In den meisten neueren Ansätzen von Bildung und Erziehung wird heutzutage davon ausgegangen, dass das Kind selbst Akteur seiner individuellen Lernprozesse ist, oder anders gesagt, dass das wesentliche Potenzial für die kindliche Entwicklung im Kind selbst steckt. Die Erkenntnis, dass Kinder sich auf eigenständige Weise Zugang zu ihrer Umwelt und deren Gesetzen verschaffen, und damit als „Akteure ihrer Entwicklung“ anzusehen seien, setzt sich zunehmend sowohl in der pädagogischen Praxis wie auch in der Forschung durch.

Betrachtet man die Geschichte der Pädagogik, lassen sich schon früh eine Reihe von Ansätzen entdecken, die diesen Gedanken entwickelt hatten. Bereits bei Jean Jacques Rousseau (1712 - 1778) lassen sich erste Hinweise auf eine aktive, kompetente, eigenartige Natur des Kindes finden. Bereits bei seiner Geburt sei das Kind mit allen positiven Eigenschaften ausgestattet, die es als soziales Wesen benötige, und die es dazu befähige, sich selbstständig die Welt anzueignen, wobei es Aufgabe der Erzieher sei, diese zu bewahren und zur Entfaltung zu bringen.

Vor allem aber erkannte die Reform-Pädagogik, die sich zu Beginn des 20. Jh. entwickelte, die kindliche Eigenart und die Autonomie des Kindes. So sieht beispielsweise die Pädagogik der Maria Montessori (1870 – 1952) vor, die Freiheit des Kindes, seine Individualität und seine spontanen Äußerungen zu achten. Die von ihr geforderte „Erziehung vom Kinde aus“ (Baumgart, 2007, S.121) soll dem Kind Respekt und angemessene Unterstützung gewähren, damit es selbst herausfinden könne, wo sein Platz und seine Stellung als Mensch im Großen und Ganzen, also im Gesamtbereich des Lebens – im Universum oder Kosmos – ist. Das Konzept des eigenständigen, aktiven und kreativen, motivierten Kindes ist ebenfalls eng mit dem Entwicklungspsychologen Jean Piaget (1896 - 1980) verknüpft. Ihm wird zugeschrieben, den Begriff des Kindes „als Akteur“ entworfen zu haben. Dieses Konzept ist übergreifend in Piagets konstruktivistische Stadienstheorie der Entwicklung eingebettet, die davon ausgeht, dass menschliches Wissen, Erkenntnis und Handlungsfähigkeit stets durch die Auseinandersetzung einer Person mit ihrer Umwelt aktiv hergestellt, also konstruiert werden.

Auch die Sozialisationstheorie und die Sozialisationsforschung, die zu erklären beabsichtigen, wie Individuen vergesellschaftet werden und dazu neben psychologischen auch soziologische Fragestellungen verfolgen, übernehmen ab den 1970er Jahren die Akteursperspektive auf Kinder. Bis dahin hatten sich soziologische Zugänge, die danach fragten, wie es Kindern gelingt, gesellschaftlich kompetent zu handeln (oder anders herum: wie die soziale Ordnung ermöglicht würde und wie die Individuen dazu befähigt würden, diese zu internalisieren und zu (re-)produzieren), auf die theoretischen Arbeiten von Durkheim, Mead und Parsons berufen. Diese soziologischen Klassiker der Sozialisationstheorie hatten die Kinder vorrangig als „Zu Sozialisierende“ konzipiert, also als Objekte der Bearbeitung durch bereits sozialisierte Erwachsene.

Aus der Intention der Autoren heraus war dies durchaus verständlich, ging es ihnen doch darum, zu erklären, wie soziale Ordnung ermöglicht, und wie die Individuen dazu befähigt würden, diese zu internalisieren und zu (re-)produzieren. So diente ihnen der Entwurf des unsozialen Kindes als „Chiffre für das Individuum vis-à-vis den gesellschaftlichen Erfordernissen sozialer Ordnung“ (Bühler-Niederberger, 2011, S. 115). Ein solches Bild vom Kind war aber nicht das Ergebnis empirischer Studien, sondern theoretisch in der Absicht konstruiert worden, um „die Bedrohung der sozialen Ordnung durch das (unsozialisierte) Individuum zu illustrieren“ (ebd., S. 116).

Mit dem Einsetzen der empirischen Sozialisationsforschung aber wendete sich die Sichtweise: Am Ausgangspunkt des Interesses stand nun das Kind und seine Erfahrungen mit den gesellschaftlichen Bedingungen, die es zu verarbeiten hat und mit denen es in Interaktion tritt. So setzte sich seit den 1980er Jahren im deutschsprachigen Raum in der Sozialisationstheorie und -forschung insbesondere das Konzept des „produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“ von Klaus Hurrelmann (1983) durch. Dieses begreift das sich entwickelnde Kind als ein eigenständig agierendes Wesen, das sich mit seiner inneren und äußeren Realität auseinandersetzt, diese gestaltet und damit seine eigenen Aneignungsprozesse der Welt und damit zugleich die eigene Entwicklung gestaltet (Hurrelmann, 1983). Die eigenständige Leistung der Kinder bei ihrer Entwicklung wurde von Jürgen Zinnecker (1990) konzeptuell ausgearbeitet, indem er die aktive Teilhabe der Kinder am Sozialisationsgeschehen auch an Orten aufzeigte, die zuvor nicht als sozialisatorisch bedeutsam erkannt worden waren, in denen Kinder und Jugendliche gleichwohl als Handelnde, Interagierende und Gestaltende aufzufinden waren. Zu seinen zentralen Ergebnissen, die bis heute die Sozialisationsforschung anleiten, gehört die Einsicht, dass Kindheit in einen Prozess zunehmender „Verhäuslichung“ und damit einhergehender Pädagogisierung eingebunden ist und Kinder sich immer mehr in eigens geschaffenen, verzweckten, pädagogisch gestalteten und überwachten Räumen bewegen (Zinnecker 1990).

### 3 Vom „becoming“ zum „being“ und die generationale Ordnung – Soziologisch fundierte kindheitswissenschaftliche Perspektiven auf kindliche Agency

In der Soziologie der Kindheit, die in UK und Skandinavien in den 1980ern entstand und sich seit den 1990er Jahren auch in Deutschland etablierte, spielt das Konzept von Kindern als Akteuren, die sich eigenständig deutend und handelnd in der Welt bewegen, eine zentrale Rolle. In diesem Zusammenhang bekommt es eine umfassendere Bedeutung, die weit über das Konzept des Kindes als Akteur seiner Entwicklung, wie es in der Reformpädagogik entwickelt worden war, hinaus reicht. Anders als in den vorab skizzierten (pädagogischen, psychologischen, sozialisationstheoretischen) Annahmen geht es bei der Betonung auf die „Akteurschaft“ oder „agency“ von Kindern nicht allein darum, deren Beitrag zu ihrer eigenen Entwicklung und Sozialisation zu fokussieren. Denn der neue Ansatz, der maßgeblich die kindheitssoziologische Forschung anleitete, kritisierte, dass Kinder nicht auf den Status eines Entwicklungswesens reduziert werden sollten. Die Soziologie der Kindheit wendet sich gegen eine ihrer Ansicht nach defizitorientierte, die Handlungspotenziale der Kinder nicht hinreichend berücksichtigende Konzeptualisierung, die Kindheit als Vorstadium des (fertigen, vollkommenen) Erwachsenen definiert. Stattdessen seien Kinder als Personen mit eigenen Fähigkeiten, Kompetenzen, Ressourcen, Bewältigungspotenzialen und eigenen Sichtweisen zu respektieren und ihr aktiver Beitrag an der Gestaltung ihrer sozialen Welten anzuerkennen. Griffing formuliert heißt dies: Kinder sollten als „beings“ und nicht als „becomings“, also als Seiende und nicht als werdende begriffen werden. (Qvortrup, 2009).

Der wissenschaftliche Fokus liegt in der neueren kindheitssoziologischen Konzeption also weniger darauf, das Handeln von Heranwachsenden in erster Linie in Bezug auf die eigenen, individuellen Entwicklungsprozesse zu beurteilen. Das Akteurskonzept, wie es von der Soziologie der Kindheit formuliert wird, betont darüber hinaus das kindliche Potenzial zur Veränderung sozialer Beziehungen und damit sozialer Praxis, nicht nur untereinander, sondern auch in Bezug auf Erwachsene, auf Gemeinschaften und Gesellschaften. Die Akteurschaft von Kindern zeigt sich darin, dass diese, wo immer möglich, ihre Handlungskompetenzen und Gestaltungspotenziale nutzen und diese auch autonom und eigenständig, ja widerständig, sozialen Strukturen (der Erwachsenenwelt) entgegen setzen. Wenn sie denn Raum dazu bekämen, könnten Kinder selbst die treibende Kraft sozialer Transformationsprozesse sein, wie Selbstverortungen des kindlichen „Protagonismus“ von internationalen Kinder(rechts-)bewegungen und Organisationen zeigten (Liebel, 2011).

Eine solche Konzeptualisierung kindlicher Agency (Akteurschaft) öffnet den subjektorientierten Zugang zu Kindern, wie er in der Entwicklungspsychologie entwickelt worden war, von einem auf den oder die Einzelne/n bezogenen, individualisierenden Verständnis, hin zu einer Wahrnehmung von Kindern als soziale Gruppe. Als solche sind sie strukturell mit spezifischen Rechten, Pflichten, Anforderungen, Möglichkeiten und Begrenzungen ihrer Handlungsspielräume ausgestattet. Das heißt: Kinder stellen eine eigenständige gesellschaftliche Gruppe mit geteilten Gruppeninteressen dar. Entscheidend für die „agency“, also die Akteurschaft von Kindern, ist allerdings, ob bzw. wie Kindern ermöglicht wird, nicht nur ihre Stimme zu erheben, sondern auch Gehör zu finden. Dies wird jedoch wesentlich durch die strukturelle Positionierung der Kinder in der Gesellschaft bestimmt, die durch die Kategorisierung nach Alter bestimmt ist. Kindheit wird demnach weniger als individualisierte Entwicklungszeit denn als eine gesellschaftliche Leistung begriffen. Kindheit wird als eine soziale Konstruktion verstanden, die sich historisch und kulturell in einer bestimmten Erscheinungsweise herausgebildet hat. Ein wesentliches Kennzeichen dieses Konstrukts ist die Institutionalisierung als Schutzzone oder, wie Zinnecker (2000) es bezeichnet, als Moratorium, das Kindern bestimmte gesellschaftliche Räume und Möglichkeiten zuweist, sie von anderen aber ausschließt. Diese Institutionalisierung von Kindheit ist als zentraler Bestandteil der gesellschaftlichen Strukturierung und ihrer Ordnung zu begreifen. In alltäglichen Praktiken, in andauernden Zuschreibungen und Diskursen um eine am Moratorium orientierten „guten“ Kindheit wird im Umgang mit Kindern stets generational geordnet, zugeordnet, verortet (Bühler-Niederberger, 2011).

Dieses generationale Ordnen geschieht in einem hierarchischen Verhältnis, das die Kinder den Erwachsenen unterordnet und kommt in allen zentralen Lebensbereichen zum Ausdruck: Es entscheidet über die Teilhabe der Kinder am gesellschaftlichen Leben und ermöglicht bzw. schränkt Mitbestimmung und Zugriff auf Ressourcen ein. In Diskursen rund um und über Kinder sowie in Praktiken wird eine institutionalisierte Zuschreibung von Eigenschaften, Fähigkeiten und Bedürfnissen begründet, die ihrerseits die gesellschaftliche Verteilung von Rechten und Pflichten reguliert. Die von Erwachsenen geteilten Vorstellungen über Kinder und daraus resultierende Umgangsweisen gilt es nach kindheitswissenschaftlichem Selbstverständnis kritisch zu hinterfragen. Wenn also Kinder Dinge tun und wollen, die spezifisch „kindlich“ erscheinen, ist dies nach kindheitssoziologischem Verständnis nicht als Inkompetenz oder (ontologische) Unreife von Kindern zu werten, sondern dem Umstand zuzuschreiben, dass die soziale Konstruktion von Kindheit den Kindern spezifisches und begrenztes Handeln erlaubt, ermöglicht, zulässt, vorsieht. Andererseits kann das „eigenartige“ Handeln von Kindern auch als Autonomiebestrebung gegenüber den (erwachsenen) strukturellen Grenzen gedeutet werden, als eigenständige, ggf. widerständige Aneignung von Welt und Auslotung sowie Ausarbeitung der generationalen Grenzen.

Dabei stellt sich allerdings die grundsätzliche Frage, ob die generationale Hierarchie eine wirklich „eigensinnige“ Deutung und eigenständige Bearbeitung sowie Aneignung der Welt von Kindern überhaupt zulässt,

oder ob die materiell-räumlichen (von Erwachsenen geschaffenen und kontrollierten) Bedingungen unter den Bedingungen der generationalen Ordnung kindliche „agency“ bereits derartig vorformen, dass eine eigenständige Akteurschaft gar nicht ermöglicht oder zumindest stark eingeschränkt wird. Zu thematisieren ist dann die Ohnmacht und die Unmöglichkeit, in sozialen Situationen Einfluss zu nehmen – nehmen zu können oder zu dürfen – und die Grenzen der Handlungsfähigkeit. Denn richtet sich der Blick allein auf Kompetenzen und Potenziale, auf Möglichkeitsräume und die „Perspektive von Kindern“, so wie es in kindheitswissenschaftlichen Studien oft geschieht, besteht die Gefahr, zu verschleiern, „dass sich diese Akteurschaft im Rahmen einer generationalen Ordnung konstituiert, und es sich also auch um eine Akteurschaft als Kind handelt“ (Bühler-Niederberger, 2011, S. 185). Diese, so argumentiert Doris Bühler-Niederberger, findet sich bei Kindern vor allem im Bemühen wieder, den Vorgaben und Regeln der Erwachsenenengesellschaft zu entsprechen und eben diese zu ko-konstruieren – und so zu Kindern zu werden sowie als Kinder zu handeln und zu agieren, wie es im Rahmen der generationalen Ordnung von der (erwachsenen) Gesellschaft erwartet wird.

#### 4 Kinder als Akteure in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung

Das soziologische Konzept des kindlichen Akteurs hatte verschiedene fruchtbare Auswirkungen, vor allem auf die Praxis der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung. Seit etwa den 1980er Jahren des 20. Jh. arbeiten Kindheits- und Kinderforscher\_innen in ihren empirischen Studien zum Aufwachen von Heranwachsenden zunehmend akteursbezogen und versuchen sich ein Bild über kindliche Lebenswelten und Perspektiven anzueignen. Kinder werden in diesen Studien als „Expert\_innen ihrer selbst“ angesehen, die ihre Lebenswelt reflektierten und in der Lage seien, dies auch zu kommunizieren.

Methodisch und methodologisch wird versucht, eine Forschungspraxis zu entwickeln, die geeignet ist, die „Perspektive von Kindern“ einzunehmen oder einzufangen (z.B. Honig, Lange & Leu, 1999, Heinzl, 2012). Dies bezieht sich einerseits auf die von Kindern erlebte und entworfene Wirklichkeit, betrifft aber auch die Verfahren der Datengewinnung und Interpretation. So werden Methoden der empirischen Sozialforschung an die Sprache, die (angenommenen) kognitiven Fähigkeiten der Kinder und ihre (unterstellten) Interessen angepasst (z.B. Bilder malen lassen, Aufsätze schreiben, vermehrt Einsatz qualitativer Methoden, usw.), um Kindern eine Stimme zu geben. Darüber hinaus wird vermehrt angestrebt, Kinder nicht nur zu Objekten erwachsener Forschung zu machen, sondern sie selbst in den Forschungsprozess einzubeziehen. Als Akteure sollen sie Einfluss auf die Erhebungen und Zugriff auf die Ergebnisse bekommen und daher in die Entwicklung von Forschungsdesigns, die Datengenerierung und –auswertung einbezogen werden. Als Beispiele dafür sind vor allem handlungsorientierte Forschungsprojekte zu nennen, die das Lebensumfeld von Kindern erforschen, mit dem Ziel der Verbesserung des Lebens- und Handlungsraums (z.B. Stadt- oder Kiezdetektive, o.ä.). Das Konzept der Kinder als Akteure ist zweifellos gut geeignet, um der berechtigten Forderung danach, Kinder, ihre Weltaneignung und ihr kulturelles Gestaltungspotenzial sichtbar zu machen, nachzukommen. Die vielen empirischen Studien, die durch das Konzept angeregt wurden, haben v.a. in den letzten zwei Jahrzehnten eine Vielzahl von Daten über verschiedenste Bereiche kindlicher Lebensführung, ihrer Gestaltung von Interaktionen und Teilhabe an sozialen Prozessen hervorgebracht.

#### 5 Kindliche Akteure als Rechtssubjekte

Die kindheitssoziologische Erkenntnis, dass Kinder innerhalb des generationalen Machtgefüges gegenüber Erwachsenen strukturell benachteiligt seien und somit den Status einer gesellschaftlichen Minorität besitzten, schlägt sich auch in einer gesellschaftspolitischen Praxis nieder, die darauf abzielt, die Position der Kin-

der in der Gesellschaft zu verbessern. Seit der Verabschiedung der UN Kinderrechtskonvention (KRK) 1989 wird Kindern weltweit der Status als Rechtssubjekt zugesprochen. Das heißt, sie sind nicht mehr Objekte beliebigen Handelns von Erwachsenen, sondern können selbst ihre Rechte in Anspruch nehmen und auf Erfüllung ihrer Rechte bestehen (Liebel, 2007, S. 209).

Wie Reinald Eichholz, der ehemalige Kinderbeauftragte von NRW, schreibt, ist das Übereinkommen der Vereinten Nationen „ganz von dem Denken des Kindes als eines eigenständigen Subjekts geprägt“ (Eichholz, 2001, S.1). Ein ‚Rechtssubjekt‘ zeichnet sich dadurch aus, Träger von Rechten und Pflichten sein zu können, was dies heißt, wird aber zunächst nicht näher ausgeführt. „Man steht vor nichts weniger als vor der Frage nach dem Wesen des Menschen. Ohne sich in anthropologisch-philosophischen Abgründen zu verlieren, fällt doch auf, dass wir dieses Subjekts nur gewahr werden, wenn es sich in Tätigkeit befindet“ (ebd., S.2). Da Kinder Aktivitäten zeigen, folge daraus, dass ihnen zumindest als ‚Akteure ihrer Entwicklung‘ ein Subjektstatus zugebilligt werden muss. Als unmittelbare Antwort auf diese Subjektqualität erschließt sich das Recht des Kindes auf Entwicklung und Entfaltung. Wie Eichholz schreibt, geht es dabei „nicht um eine pädagogische Fachproblematik, wie viel Gestaltungsspielraum dem Kind wohl dosiert zuzubilligen ist“. (ebd., S.3). In der Definition als gleichberechtigtes Rechtssubjekt sind der „agency“ von Kindern zunächst erstmal keine prinzipiellen Grenzen gesetzt. Gleichwohl gilt es festzustellen, dass das Recht die „agency“ von Kindern dadurch einschränkt, dass sie als „Minderjährige“ in Abhängigkeit von Erwachsenen definiert werden. Die generationale Ordnung manifestiert sich unter anderem auch als „institutionalisierte, rechtlich regulierte Chronologisierung der Kindheit“ (Mierendorff, 2010, S. 24). Aufgrund ihres Alters werden Kindern besondere Einschränkungen, Pflichten, wie auch Schutzrechte zugeschrieben. In Bezug auf Verfügung über Räume wird dem kindlichen Rechtssubjekt durch die UN Kinderrechte allerdings explizit Vereinigungs- und Versammlungsfreiheit (Artikel 15) sowie der Schutz seiner Privatsphäre und Intimität zugestanden (Artikel 16). Zudem lassen sich aus den Artikeln 6 und 14 der Anspruch auf eine kindgerechte Lebenswelt und eine gesunde Umwelt ableiten. Artikel 31 sagt Kindern das Recht auf eigene Freiräume, Zeit und Raum für eine kulturelle und künstlerische Betätigung sowie für aktive Erholung und Freizeitbeschäftigung zu.

Die kinderrechtsbezogene Forschung bewegt sich im Spannungsverhältnis zwischen prinzipiellem Subjektstatus, einer rechtlichen Sonderstellung und Praxen der Erteilung von Ressourcen durch Erwachsene. Zumeist geht es um die Partizipation von Kindern und ihren Beteiligungsmöglichkeiten, denn häufig erweist sich „Partizipation [...] als maßvolle Gewährung der Erwachsenenwelt an die nachwachsende Generation, am ‚Ernst des Lebens‘ in den gebotenen Grenzen und Formen teilhaben zu dürfen“ (Eichholz, 2001, ebd., S 3).

#### 6 Fazit

Der Diskurs um das Kind als Akteur seiner Entwicklung hat sich in der pädagogischen Praxis weitgehend durchgesetzt, denn, „inzwischen lässt sich Pädagogik mit einem defizitorientierten Kindheitsbild nicht mehr machen“, wie der Kindheitsforscher Scholz (2001, S. 5) feststellt. Darüber hinaus hat das Akteurskonzept inzwischen eine kindheitswissenschaftliche Erweiterung erfahren, die Kindern nicht nur als Ko-Konstrukteure ihrer eigenen Entwicklung ansieht, sondern ihnen eine Rolle bei der Gestaltung ihrer Beziehungen, ihrer Lebensräume, ihrer Gemeinschaft und Gesellschaft zugesteht. Eine solche Öffnung, die sich in der Kindheitsforschung, aber auch den Rechtsansprüchen von Kindern niederschlägt, sollte sich ebenfalls in der pädagogischen Praxis wiederfinden. Hier gilt es, genau hinzuschauen, um die „Agency“ von Kindern und ihre gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Wie dies in der KiTa-Praxis aussehen kann, darf nun diskutiert werden.

Viel Spaß!

## Literatur

- Baumgart, Franzjörg (Hrsg.) (2007). Erziehungs- und Bildungstheorien. Bad Heilbrunn. Klinkhardt.
- Betz, Tanja. (2008). Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder. Weinheim. Juventa.
- Beyer, Beate (2013). Soziale Ungleichheit im Kindergarten. Orientierungs- und Handlungsmuster pädagogischer Fachkräfte. Wiesbaden. Springer VS.
- Bühler- Niederberger, Doris (2011). Lebensphase Kindheit. theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. Weinheim. Juventa.
- Eichholz, Reinald (2001). Die Subjektstellung des Kindes als Auftrag und Maßstab der Politik. [http://liga-kind.de/fruehe/201\\_eichholz.php](http://liga-kind.de/fruehe/201_eichholz.php) [Zugriff: 20.03.2014].
- Götz, Maya (2013). verfügbar unter: <http://m.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.40-jahre-sesamstrasse-der-glaubenskrieg-um-ernie-und-bert.0812ae1c-eb69-4deb-b727-c7add63c2c4e.html> [Zugriff: 24.1.2014].
- Heinzel, Friederike (Hrsg.) (2012). Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim: Beltz/ Juventa.
- Honig, Michael-Sebastian/ Lange, Andreas & Leu, Hans Rudolf (Hrsg.)(1999). Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim. Juventa.
- Hurrelmann, Klaus (1983). Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung (ZSE), 3. Jg., H1 91-103.
- Kellett, Mary (2005). How to develop children as researchers. London: Sage.
- Liebel, Manfred (2007). Wozu Kinderrechte. Grundlagen und Perspektiven. Weinheim. Juventa.
- Liebel, Manfred (2008). Forschende Kinder. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 38 Jg. H. 3, S. 239-251.
- Liebel, Manfred (2011). Kinderrechte aus Kindersicht. Wie Kinder weltweit zu ihrem Recht kommen. Münster. LIT.
- Mierendorff, Johanna (2010). Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Über die Bedeutung des Wohlfahrtsstaates für die Entstehung und Veränderung des Musters moderner Kindheit - eine theoretische Annäherung. Weinheim/ München. Juventa.
- Qvortrup, Jens (2009). Are children human beings or human becomings? A critical assessment of outcome thinking. In: Rivista Internazionale di Scienze Sociali. volum CXVII (3-4).
- Qvortrup, J. (2005). Kinder und Kindheit in der Sozialstruktur. In: Hengst, Heinz & Zeiher, Helga (Hrsg.). Kindheit soziologisch (S. 27-47) Wiesbaden. Verlag für Sozialwissenschaften.

- Schol, Gerold (2001). Verfügbar unter: <http://grundschulforschung.de/GSA/KonstruktionKindes.pdf>, S. 5 [Zugriff: 24.1.2014].
- UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut (1989) unter <http://www.kid-verlag.de/kiko.htm> [Zugriff: 19.5.2014].
- Zeier, Hartmut J. & Zeiher, Helga (1998). Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. Weinheim/ München. Juventa.
- Zinnecker, J. (1990): Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. Kindheitsgeschichte im Prozess der Zivilisation. In: Behnken, Imbke (Hrsg.). Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozess der Zivilisation. (S. 142-162) Opladen. Leske und Budrich.
- Zinnecker, J. (2000). Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert. In: Dietrich Benner; Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Zeitschrift für Pädagogik. 42. Beiheft (S. 36-68). Weinheim/ Basel: Beltz.

## › Aus den Workshops

### Workshop A

## Zu klein? Zu unbedarft? Noch nichts für Kinder? – Partizipationen von Kindern im kommunalen Raum

Susanne Borkowski  
KinderStärken e.V.

### 1 Theoretischer Hintergrund

Partizipation bedeutet, Menschen die Möglichkeit zu eröffnen, sich auf ihren Wunsch hin aktiv an der Gestaltung ihres Lebensumfeldes, sowohl im unmittelbaren Nahraum, als auch auf globaler Ebene, zu beteiligen (vgl. Stange, o. J., S. 3). Kinder und Jugendliche an der Gestaltung ihrer Lebenswelten zu beteiligen, ist spätestens mit der Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention im Jahr 1992 eine wichtige Herausforderung moderner Kommunalpolitik in Deutschland geworden. Hintergrund ist der Rechtsanspruch auf Beteiligung, den Kinder und Jugendliche in Deutschland seit der Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention (CRC) von 1992 haben. Im Artikel 12 Abs. 1 der CRC heißt es:

„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.“

Um dies zu gewährleisten, bedarf es lebensweltorientierter Ansätze, die Kindern Gelegenheit geben, sich in allen sie betreffenden Angelegenheiten eine Meinung zu bilden und diese zu äußern (vgl. Maywald, 2010). Dazu muss es auf der einen Seite gelingen, Kinder und Jugendliche in ihrer Lebenswelt zu erreichen und für kommunale Themen zu begeistern. Auf der anderen Seite müssen Strukturen geschaffen werden, die es ermöglichen, dass ihre Anliegen Gehör und Berücksichtigung bei den kommunalen Verantwortungsträger\_innen finden.

Die konkrete Umsetzung ist stark vom vorherrschenden Kindbild abhängig. Werden Kinder als unfertig, schutz- und hilfebedürftig betrachtet, findet Partizipation „kaum, wohlwollend, punktuell“ (Betz, Gaiser & Pluto, 2010, S. 17) statt. Werden sie hingegen als Akteure ihrer eigenen Lebenswelt anerkannt, sind systematische und rechtlich fixierte Formen sowie die damit verbundene gesellschaftliche Anerkennung das angestrebte Ziel von Partizipationsprozessen (ebd.; vgl. auch Liebel, 2007, S. 65; Borkowski, 2013a). Der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes hat, aus den Erfahrungen der unterschiedlichen Interpretationen, im Jahr 2009 mit dem General Comment Nr.12 eine detaillierte Analyse des Artikels 12 CRC vorgenommen und einen Kriterienkatalog für Beteiligung von Kindern in unterschiedlichen Lebenszusammenhänge erstellt, um die Risiken einer willkürlichen Auslegung abzumildern (vgl. Borkowski, 2013b). Seit in Krafttreten der Kinderrechtskonvention haben Forderungen nach einer eigenständigen ‚Politik für Kinder‘ auf internationaler sowie nationaler Politikenebene an Raum gewonnen (Maywald, 2009; Lüscher, 2003, S. 334). Doch laut Swiderek (2003, S. 64) ist, mit Blick auf die bisherigen kinderpolitischen Entwicklungen in Deutschland, „[...] noch immer in erster Linie Politik für das Kind, das heißt, anwaltschaftliche, stellvertretende Politik seitens

der Politiker und Interessenvertreter“ vorherrschend. Hier finden sich vor allen Dingen administrative Formen wie Kinderanwälte, Kinderbeauftragte, Kinderbüros. Eine zweite Form sind parlamentarische Formen, wie Kinder- und Jugendparlamente, die über die reine Politik für Kinder hinausgehen. Da hier aber nur ausgewählte Kinder und Jugendliche teilnehmen können, sind Entscheidungen nicht wirklich repräsentativ. Darüber hinaus ist ein Kinder- und Jugendparlament kein kommunales Organ, Entscheidungen damit nicht verbindlich, sondern vom Wohlwollen der Politiker abhängig. Vielmehr werden parlamentarische Formen als Lernort für politische Bildung betrachtet, wobei Kinder mit einem höheren Bildungs- und Sozialstatus hier stärker profitieren (und auch teilnehmen). Diese formellen Beteiligungsstrukturen unterstützen vor allen Dingen die Beteiligung von Jungen und Männern mit einem hohen Bildungsniveau, wohingegen ein niedriger Sozialstatus und Migrationshintergrund ein wichtiger Hemmfaktor für ein Engagement in diesem Bereich ist (vgl. Gaiser & de Rijke, 2010, S. 44). Die paternalistische Sicht der beiden Partizipationsformen vernachlässigt (und missachtet) vielfach die Positionierungen und Interessen der Kinder, sodass die Gefahr besteht, dass es eher zu einer ‚Politik um Kinder‘ kommt, die Kinder im Kampf um Macht und Einfluss für die Interessen von Erwachsenen instrumentalisiert (Lüscher, 2003, S. 334).

Eine ‚Politik mit Kindern‘ (Lüscher, 2003, S. 334) ist stärker auf eine aktive, emanzipatorische Rolle von Kindern und deren Beteiligung an gesellschaftlichen Prozessen ausgerichtet. Ziel ist es hier, Kinder in ihrer Handlungskompetenz zu stärken und gemeinsam mit ihnen Partizipationsprozesse zu initiieren, die eine enge Anbindung an ihre Lebenswelt aufweisen. Diese offenen Partizipationsformen haben meist den Nachteil, dass sie zeitlich bzw. situativ begrenzt sind und einen hohen organisatorischen Aufwand erfordern. Sie können nur erfolgreich sein, wenn im Vorfeld zwischen Politik, Verwaltung und Veranstaltern klare Regeln und Rahmenbedingungen vereinbart wurden (Swiderek, 2003, S. 237ff). Durch den offenen, eher informellen Charakter, ermöglichen sie jedoch eine bessere Teilhabe von Kindern unterschiedlichen Alters, Geschlechtes, Lebenslagen, kulturellem Hintergrund (vgl. Gaiser & de Rijke, 2010, S. 44). Diese projektorientierten Formen gewährleisten Faktoren, die auch das DJI bei der Evaluation des „Aktionsprogramms für mehr Jugendbeteiligung“ (BMFSFJ, 2006-2009) für eine erfolgreiche Initiierung und Durchführung von Partizipationsprojekten herausstellen konnte. Ebner, Wächter und Zierold (2010) stellten dabei fest, dass für einen erfolgreichen Zugang und eine aktive Teilnahme von Jugendlichen, die Offenheit (und Heterogenität) eines Beteiligungsprojektes, die Anerkennung, die Kinder und Jugendliche durch und während der Teilnahme erfahren, und der selbst erlebte Zuwachs an Handlungskompetenzen einen großen Stellenwert haben. Offenheit (Heterogenität) spielt dabei sowohl in Bezug auf die Gruppe, die Themen, den Ablauf des Projektes, als auch in Bezug auf die Ideen und Wünschen der Gruppe eine Rolle (Ebner, Wächter & Zierold, 2010, S. 246ff).

### 2 Arbeit im Workshop

Der Workshop wurde neben Erzieherinnen aus verschiedenen Kitas auch von Teilnehmenden aus der Fachschule (Fachschüler\_innen und Lehrkraft), der Kommunalverwaltung und der Hochschule besucht.

Nach einer ersten theoretischen Annäherung an das Thema sowie einer kurzen Diskussion im Plenum, begann die Arbeitsphase in Kleingruppen. Vier Gruppen mit max. 6 Personen setzten sich 30 Minuten mit folgenden Satzanfängen auseinander:

- a. Einbindung in kommunale Prozesse bringt für Kinder...
- b. Kinder einzubinden bringt für Kommunen...
- c. Partizipation auf kommunaler Ebene kann gelingen, wenn...
- d. Rolle/Funktion von Kitas (oder anderen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe) kann sein...



Im Anschluss wurden die Ergebnisse im Plenum vorgestellt und miteinander diskutiert. Zum Ende des Workshops wurden die „Stadt detektive“ (vgl. <http://www.kinderstaerken-ev.de/jumes.html>) als Praxisbeispiel vorgestellt und in der Gruppe besprochen.

### 3 Ergebnisse des Workshops

Alle Gruppen resümierten, dass es nicht ganz einfach gewesen sei, sich partizipative Prozesse mit Kindern auf kommunaler Ebene vorzustellen. Daher nutzen die Teilnehmenden die Erfahrungen aus Partizipationsprozessen, die bereits auf der Ebene der Kita vollzogen wurden und ‚übersetzen‘ diese auf die kommunale Ebene.

Im Plenum wurde zunächst vorgestellt und diskutiert, was die Einbindung in kommunale Prozesse für Kinder bringt. Übergreifend lässt sich festhalten, dass die Kinderrechte auf jeden Fall gestärkt und durch Teilhabe an kommunalen Prozessen teilweise auch umgesetzt werden. Insbesondere dem Art. 12 KRK wird durch Mitsprache- und Entscheidungsmöglichkeiten Rechnung getragen. Partizipation auf kommunaler Ebene trägt aber auch auf individueller Ebene der Kinder zum Zuwachs an Kompetenzen bei. So werden Selbstbewusstsein und Eigenverantwortung, durch das Einsetzen für und das Durchsetzen von eigenen Belangen und Interessen, gestärkt. Im Ergebnis kann das Engagement von Kindern auch zum Erhalt von Jugendklubs, Spielplätzen etc. beitragen (vgl. Abb. 1).

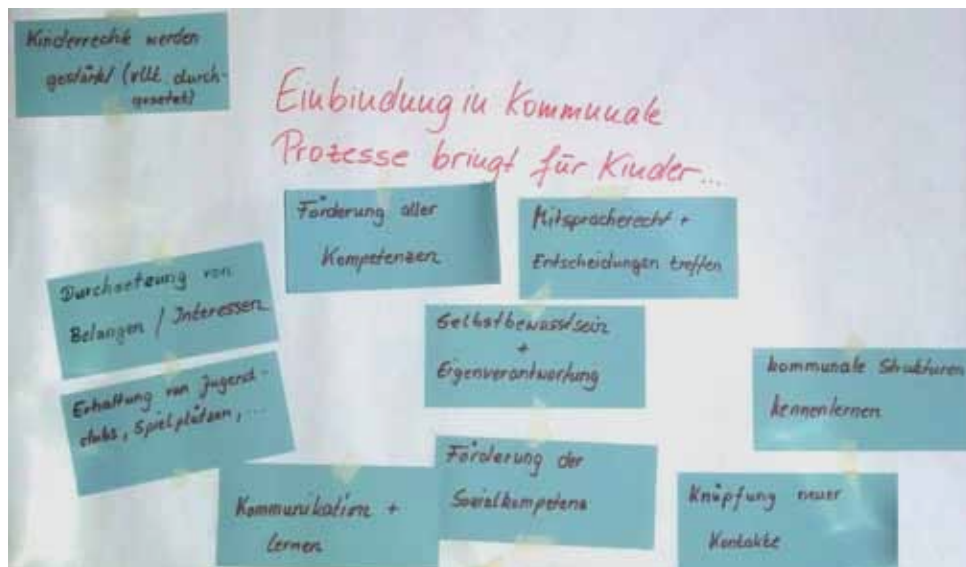


Abb. 1: Ergebnisse für den Nutzen der Einbindung in kommunale Prozesse für Kinder

Im Plenum wurde hier diskutiert, inwieweit alle Anliegen von Kindern und Jugendlichen auch wirklich erfolgreich umgesetzt werden müssen, da dies in der Praxis sicherlich nicht realistisch ist. Herausgearbeitet wurde jedoch, dass es nicht darum gehen kann, alle „Wünsche“ zu erfüllen, sondern auch Rückschläge zu Lernprozessen führen. Vielmehr muss es darum gehen, Kinder in ihren Bestrebungen ernst zu nehmen und

Entscheidungen ihnen gegenüber zu begründen. Kinder lernen durch Partizipationsprozesse kommunale Strukturen und Zuständigkeiten kennen. Sie knüpfen neue Kontakte – zu Erwachsenen, aber auch zu anderen Kindern. Die Auseinandersetzungen mit unterschiedlichen Sichtweisen tragen damit auch zur Förderung der Sozialkompetenz bei.

Kinder einzubinden bringt für Kommunen „gaaanz viel!!!“ – mit diesen Worten begann die zweite Gruppe die Vorstellung ihrer Arbeitsergebnisse. Die neue – vielleicht auch unkompliziertere – Sicht, die Kinder in Bezug auf einige kommunale Aufgaben mitbringen, kann im Ergebnis die Kommune mit neuen Ideen bereichern und zur Steigerung der Attraktivität beitragen. Im Ergebnis stärkt Partizipation so auch die Verbundenheit mit der Kommune und kann zu einem wichtigen Haltefaktor werden (vgl. Abb. 2).

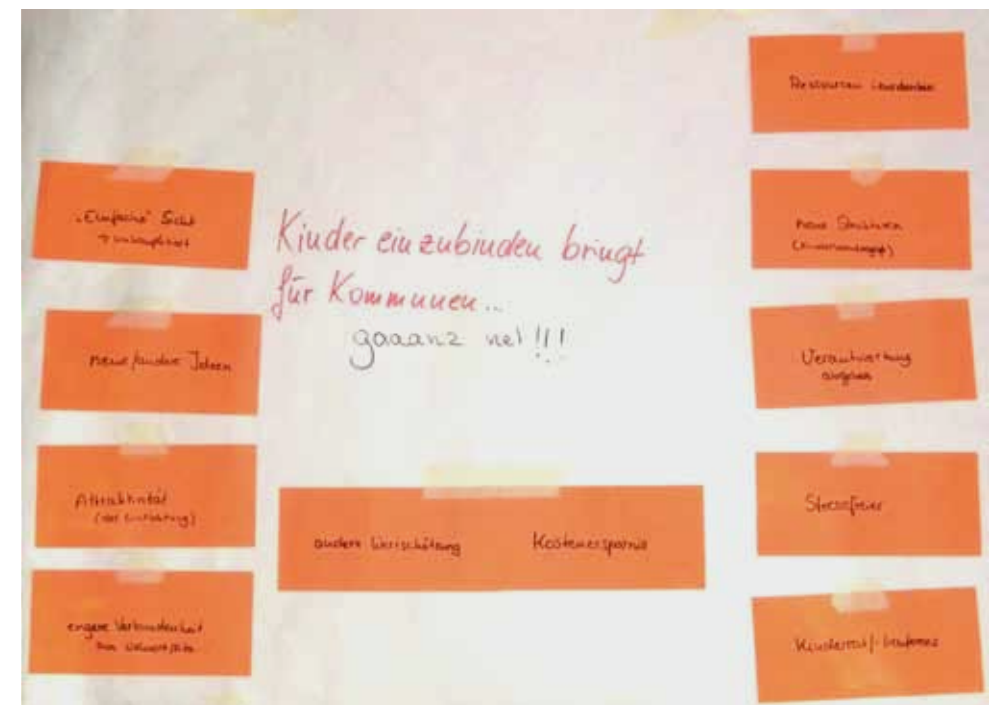


Abb. 2: Ergebnisse zum Nutzen des Einbezugs von Kindern für die Kommune

Nimmt man Partizipation ernst, führt dies auch zu einer Veränderung kommunaler Strukturen und einer institutionalisierten Beteiligung, z.B. durch einen Kinderrat oder eine Kinderkonferenz. Partizipation kann zu einer anderen Wertschätzung von Gemeinschaftsgütern (z.B. Spielplätzen) beitragen, da Kinder diese selbst mitverantworten. Diskutiert wurde, inwieweit dies auch zu Kostensparnis in Kommunen beiträgt, wenn man von weniger Zerstörung und Verschmutzung ausgeht. Im Plenum gab es hier Widerspruch, da die Implementierung von Kinder- und Jugendbeteiligungsstrukturen zeitlicher und finanzieller Ressourcen bedarf, sodass eine Kostensparnis sicher nicht ein Argument sein kann, um Kommunen den Wert von Partizipation aufzuzeigen. Sinnvoller erschien es den Teilnehmenden, mit der Stärkung von Haltefaktoren durch den Aufbau einer „kinderfreundlichen Kommune“ für kommunale Kinder- und Jugendbeteiligung zu werben.

Partizipation auf kommunaler Ebene kann gelingen, wenn „Eine(r) dafür brennt“. So lautete das Fazit der dritten Gruppe am Ende ihrer Arbeitsphase. Alle Aspekte, die sie herausarbeiten konnten, sahen sie nur gewährleistet, wenn es eine Person gibt, die am Thema dran bleibt und sich immer wieder aktiv dafür einsetzt. Um Partizipation von Kindern auf kommunaler Ebene zu etablieren, bedarf es einer einheitlichen, subjektorientierten Haltung gegenüber Kindern auf unterschiedlichen Ebenen, angefangen bei den Familien und Bürgern, über die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte, Träger und Verwaltungen, bis hin zum Stadtrat und dem Bürgermeister, der Bürgermeisterin (vgl. Abb. 3).

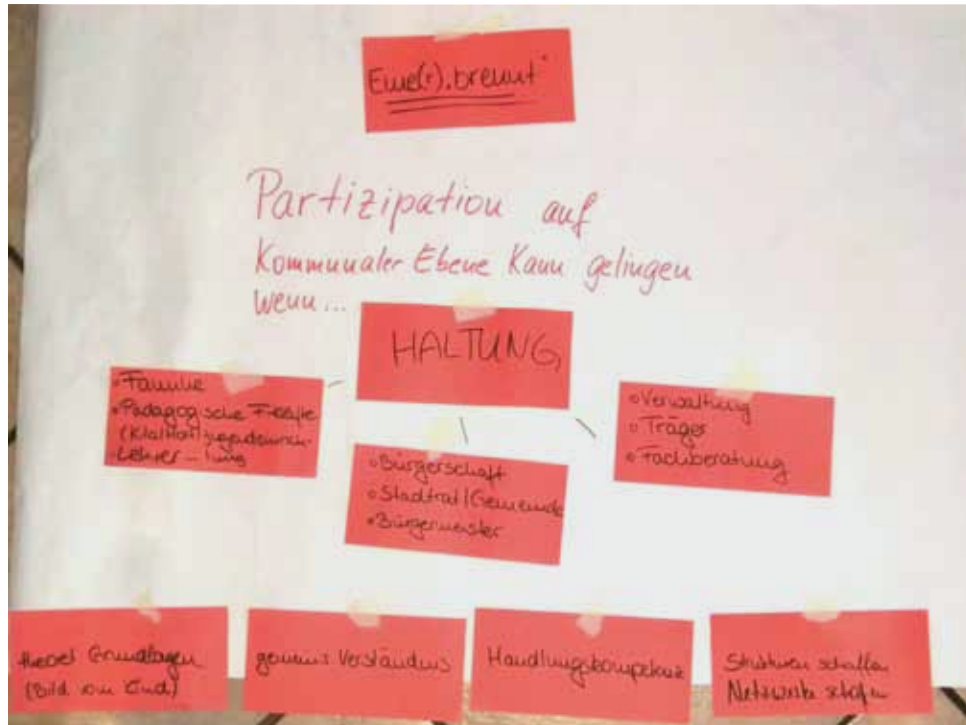


Abb. 3: Ergebnisse zu den Herausforderungen einer Partizipation von Kindern auf kommunaler Ebene

Im Plenum wurde an dieser Stelle thematisiert, dass dies eine der schwierigsten Herausforderungen darstellt, da der Blick auf das Kind doch sehr unterschiedlich ist und sich damit auch die Ideen von kommunaler Partizipation sehr unterscheiden. Eine gemeinsame Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen, um ein einheitliches Verständnis zu entwickeln, wurde als Grundlage für die Entwicklung von Handlungskompetenzen und Methoden betrachtet. Dazu bedarf es Strukturen und Netzwerke, die eine gemeinsame Arbeit am Thema kommunaler Kinder- und Jugendbeteiligung ermöglichen.

Die Rolle/Funktion von Kitas (und/oder anderen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe) kann darin bestehen, diese Zusammenarbeit hervorzurufen, da die Kita selbst schon über viele Vernetzungen und Kooperationen mit unterschiedlichen Partnern verfügt. Auch Eltern könnten über die Kita sensibilisiert werden. Um anderen Akteuren überhaupt eine Vorstellung von Partizipation zu vermitteln, kann es hilfreich sein, Einblicke in die Arbeit von Kitas zu gewähren und auch „Handwerkzeug“, wie Methoden und Ansätze,

zu vermitteln. Insgesamt sollte es der Kita gelingen, sich als ernst zunehmendes Sprachrohr zu etablieren. Die Kita könnte selbst (zeitlich begrenzt) Partizipationsprojekte mit den Kindern auf kommunaler Ebene initiieren. Sie könnte aber auch Kinder u.a. unterstützen, Ansprechpartner zu finden sowie Pressekontakte herstellen. Dazu wäre es gut, wenn sich Fachkräfte mit neuen Medien auskennen würden, um eine Ansprache bzw. Kontakt zu den Kindern über Facebook gewährleisten zu können (vgl. Abb. 4).

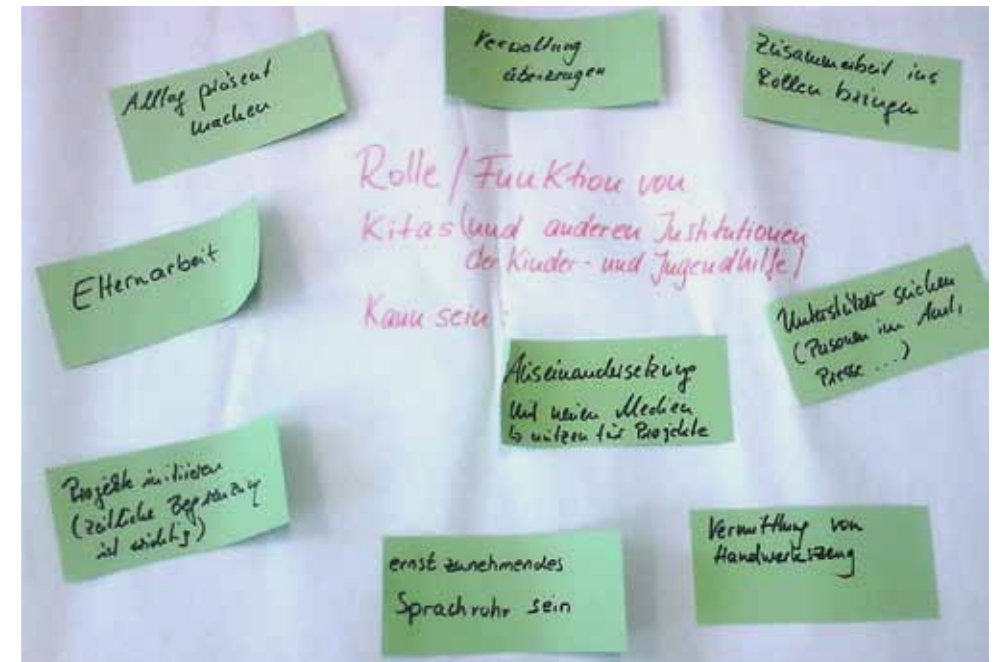


Abb. 4: Ergebnisse zur Rolle/ Funktion von Kitas und/ oder anderen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe

Der Workshop eröffnete den Kitas neue Perspektiven auf das Thema Partizipation. Während im Kitaalltag die Beteiligung von Kindern bereits vielerorts einen hohen Stellenwert hat, sind Vorstellungen zu Beteiligungen auf kommunaler Ebene noch wenig verbreitet. Die theoretische Auseinandersetzung mit Möglichkeiten und Grenzen von kommunaler Kinder- und Jugendbeteiligung regte die Teilnehmenden zum Nachdenken über das Thema an und eröffnete einen Blick auf dieses Partizipationsfeld. Die Vorstellung des Praxisprojektes am Ende des Workshops bündelte diese und zeigte Wege für eine mögliche Umsetzung auf.

## Literatur

- Betz, T., Gaiser, W. & Pluto, L. (2010). Partizipation von Kindern und Jugendlichen. In: Betz, Tanja, Gaiser, Wolfgang & Pluto, Liane (Hrsg.) (2010): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. (S.11-31) Schwalbach/Ts. Wochenschau Verlag.
- Wolfgang & Pluto, Liane (Hrsg.) (2010): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. (S.11-31) Schwalbach/Ts. Wochenschau Verlag.
- Wolfgang & Pluto, Liane (Hrsg.) (2010): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. (S.11-31) Schwalbach/Ts. Wochenschau Verlag.
- Wolfgang & Pluto, Liane (Hrsg.) (2010): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. (S.11-31) Schwalbach/Ts. Wochenschau Verlag.
- Borkowski, Susanne (2013a). Kinder- und Jugendbeteiligung auf kommunaler Ebene. (unveröffentlichte Ausarbeitung zum Referat).
- Borkowski, Susanne (2013b). Partizipative Weiterentwicklung bestehender Kinder- und Jugendbeteiligungsstrukturen in der Hansestadt Stendal. (unveröffentlichter Projektbericht).
- Ebner, S., Wächter, F. & Zierold, D. (2010). Engagement für alle? Anerkennung, Offenheit und Kompetenzförderung als unterstützende Faktoren gesellschaftlicher und politischer Partizipation von Jugendlichen. In: Betz, Tanja, Gaiser, Wolfgang & Pluto, Liane (Hrsg.) (2010): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. (S.233-250) Schwalbach/Ts. Wochenschau Verlag.
- Gaiser, W. & de Rijke, J. (2010). Gesellschaftliche und politische Beteiligung Jugendlicher und junger Erwachsener in Deutschland. In: Betz, Tanja, Gaiser, Wolfgang & Pluto, Liane (Hrsg.) (2010): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. (S. 35-56) Schwalbach/Ts. Wochenschau Verlag.
- Liebel, Manfred (2007). Wozu Kinderrechte. Grundlagen und Perspektiven. Weinheim und München. Juventa.
- Lüscher, K. (2003). Kinderpolitik. Die Ambivalenzen der Rolle des Kindes gestalten. Entwurf einer Typologie. In Kränzel-Nagel, Renate, Mierendorff, Johanna & Olk, Thomas (2003). Kindheit im Wohlfahrtsstaat. (S. 333-362) Frankfurt/New York. Campus.
- Maywald, Jörg (2010). UN-Kinderrechtskonvention. Bilanz und Ausblick. In: APuZ 38, S. 8-15.
- Stange, Walter (o. J.). Was ist Partizipation? Definitionen – Systematisierungen. Baustein A 1.1 – Veröffentlichung im Rahmen der Beteiligungsbausteine des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V. verfügbar unter: [http://www.kinderpolitik.de/beteiligungsbausteine/pdf/a/Baustein\\_A\\_1\\_1.pdf](http://www.kinderpolitik.de/beteiligungsbausteine/pdf/a/Baustein_A_1_1.pdf) [Zugriff: 12.10.2013].
- Swiderek, Thomas (2003). Kinderpolitik und Partizipation von Kindern. Frankfurt a.Main. Europäischer Verlag der Wissenschaften.

## > Aus den Workshops

### Workshop B

## „Eine Stimme haben“ – welches Potenzial liegt in den alltäglichen Routinen des Kindergartens?“

Doris Bühler-Niederberger  
Bergische Universität Wuppertal

### 1 Input und Fragestellung

Kindergärten oder Kitas haben viele Funktionen. Da stand am historischen Anfang dieser Einrichtungen die Vorstellung der sicheren Aufbewahrung der Kinder, während ihre Mütter arbeiteten – solange man eben noch von „Kinderbewahranstalten“ sprach. Dann kam die Erwartung, die Kinder auf die Schule vorzubereiten, immerhin soweit, dass sie lernten ruhig zu sein und sich nur dann zu Wort zu melden, wenn sie dazu aufgefordert wurden. Es folgte die Vorstellung des Erwerbs sozialer Kompetenzen: sich in eine Gruppe einfügen zu können, soziale Kontakte herstellen zu können, Konflikte austragen zu lernen. Auch die Kreativität der Kinder sollte durch das Angebot der Kindergärten gefördert werden. Zurzeit steht die intellektuelle Förderung in der frühen Kindheit im Vordergrund. Politiker und Medien erwarten gelegentlich wahre Wunder von der frühen Bildung, was die kognitive Förderung der Kinder betrifft. Z.B. erwarten sie nicht weniger als das Wunder, endgültig Chancengerechtigkeit im Bildungswesen herzustellen, und das in einem Land wie Deutschland, in dem – wie alle Studien belegen -die Ungleichheit der Bildungschancen besonders groß ist.

Dieser Workshop soll auf eine andere Funktion aufmerksam machen, die der Kindergarten erfüllt und die gerade in einer individualisierten Gesellschaft wichtig ist. Der Kindergarten ist ein Ort, an dem manche Routinen und Praktiken, die ganz unscheinbar und unspektakulär wirken, den Kindern signalisieren: Hier werde ich als (unverwechselbare) Person erwartet, hier wird mir als solche Person Raum zugestanden, hier soll ich mich als solche Person auch ein Stück weit ausdrücken, gegenüber anderen Personen, denen ebendies auch zugestanden wird. Der Kindergarten ist also ein Ort, an dem das Kind erfährt, dass es eine einmalige Person ist – und dies ist ein Zugeständnis, aber auch ein Anspruch.

Man kann das, was hier geschieht, als „Verselbstung“ bezeichnen, ein hässliches Wort, das aber den Vorteil hat, dass es mit weniger Bewertungen und weniger weitreichenden Aussagen verbunden ist als der Begriff „Individualisierung“. Gemeint ist, dass das Kind dazu angehalten wird, aus der Position von Anderen auf sich selber zu blicken, sich selber als Person unter anderen zu erkennen und auch erkennbar zu machen. Damit wird angeknüpft an die Vorstellung des sozialen Selbst (der Identität) bei George Herbert Mead (1968). Anhand von zwei Projekten kann man exemplarisch diese Bedeutung des Kindergartens erkennbar machen und auch den Gewinn, den der Kindergarten damit für Kinder darstellen kann. Es sind zwei Projekte, die je in ganz anderer Weise gezeigt haben, wie die „Akteurschaft“ der Kinder – und damit soll hier einmal nur die Fähigkeit und das Anrecht der Kinder, eigene Ansprüche und Grenzen geltend zu machen, gemeint sein – unter bestimmten Bedingungen missachtet sein kann.

Das erste Projekt ist eine Studie mit Kindergartenkindern in Kirgisistan. Sie hat einen Einblick gegeben in eine strenge Altershierarchie, in der kleine Kinder ganz unten stehen, was das Zugestehen eigener Ansprüche und Anrechte betrifft. So besitzen die Kinder auch keine ihnen im Haus der Familie explizit und sichtbar zugewiesenen Räume und Gegenstände. Gerade auf dem Land, auf dem diese Altersordnung noch besonders stark gilt, nennen darum viele Kinder den Kindergarten als ihren liebsten Ort, sie zeichnen ihn sorgfältig mit seinen Spielsachen und Spielgeräten (vgl. Abb. 1) und erzählen auch, dass da „ihre“ Zeichnung hängt. Tatsächlich fällt dann auch beim Besuch der Kindergärten der Unterschied zu den dortigen Privatwohnungen ins Auge: Die Kinder „besitzen“ eigene Zahnbürsten, eigene Waschlappen, ein Schränkchen: auf all diesen Objekten ist ihr Name oder ihr Symbol angebracht. Die selber gefertigten Arbeiten sind sichtbar aufgestellt. Es ist vielleicht schon fast überflüssig anzumerken, dass die untersuchten deutschen Kinder andere Orte als „Mein Lieblingsort“ zeichneten: das Piratenhochbett, das der Papa für sie angefertigt hat, den Spielplatz vor dem Haus, das eigene Zimmer usw. (Bühler-Niederberger & Schwittek, 2013).



Abb. 1: Bilder „Mein Lieblingsort“: kirgisische Kinder zeichnen ihren Kindergarten

Das zweite Forschungsprojekt ist ein Projekt zur Kindeswohlgefährdung bei Kindern unter sechs Jahren in Deutschland. In diesem Projekt wurde festgestellt, dass die zuständigen Berufsgruppen – Sozialarbeiter\_innen, Sozialpädagogen\_innen, aber auch Ärzt\_innen – wenig Aussagen der Kinder zu ihrer Situation erhoben haben. Sie begründeten dies auch damit, dass die Kinder nicht in der Lage seien, sich über ihre Familiensituation zu äußern. Dagegen lagen zum Teil sehr differenzierte und auch dezidierte Aussagen der Kinder zu ihrer Familiensituation vor, die sie gegenüber ihren Erzieher\_innen im Kindergarten gemacht hatten (vgl. Bühler-Niederberger, Albert & Eisentraut, 2014).

Was macht es aus, dass Kindergärten, obschon man doch vermuten könnte, dass darin viele Kinder „über einen Leisten geschlagen“ werden müssen, ein Ort sein können, an dem Kinder sich als besondere Person, mit ihren Ansprüchen und Bedürfnissen angenommen fühlen resp. sich damit zu erkennen geben? Und was macht es aus, dass sie unter ungünstigen Umständen sogar der einzige oder immerhin bevorzugte Ort sein können?

Man kann vermuten, dass es zum Teil ganz einfache alltägliche Routinen sind, die zum „Standardrepertoire“ des Kindergartens gehören, eine Art von intelligentem und einfühlsamen Handeln gegenüber Kindern, das eingelagert ist in eher banale Alltäglichkeiten. Vielleicht überwiegen zum Teil auch ganz praktische Gründe, wenn die Routinen eingesetzt werden. Das schmälert aber ihre Bedeutung keineswegs. Im Workshop sollte es nun darum gehen, dieses strategische Repertoire, wir nannten es auch die „Trickkiste der Verselbstung“, zusammenzutragen und die besonderen Vorzüge bestimmter Strategien zu erkunden.

## 2 Diskussion – Arbeit im Workshop

Im Workshop ging es nun darum, dass in kleinen Arbeitsgruppen Strategien gesammelt wurden, die von den Erzieher\_innen aus gesehen besonders brauchbar waren, oder auf deren Entwicklung sie in ihren Kindergärten besonders stolz waren. Diese wurden zusammengetragen, vorgestellt und diskutiert, im Hinblick auf ihren besonderen Gehalt und ihre Übertragbarkeit auf andere Kitas. Dabei kam eine erstaunliche Vielzahl von ganz verschiedenartigen Erfindungen zusammen, die aber doch alle als Routinen, Spiele, Orte und Anlässe gesehen werden können, die in erkennbarer Weise auf die „Verselbstung“ der Kinder ausgerichtet sind. Die folgende Aufzählung ist keineswegs vollständig, enthält aber immerhin die „Lieblinge“, d.h. die Erfindungen, die bei den Teilnehmer\_innen besonderen Anklang fanden:

- Kunstausstellungen in der Bastelecke, im Flur, in der Garderobe, in der Bauecke
- Eigentumshände (fotografierte, ausgeschnittene und laminierte Hände des Kindes, mit denen es sein Eigentum kennzeichnet und einstweilen „geschützt“ und gewürdigt haben möchte)
- Morgenkreis (in dem über die Stimmungen, Ereignisse gesprochen und ausgetauscht wird; über das, was den Kindern wichtig ist)
- Mahlzeiten zusammen planen und Vorlieben abstimmen
- Eigentumsfächer (mit Passbild der Kinder versehen oder mit Namen)
- „Motz“runde (Raum, in dem man erfährt, dass Kritik geübt werden kann/darf)
- Philosophieren mit Kindern
- Portfolioarbeit (als Anlass zu Dialogen)
- Gartenecke (durch die einzelnen Kinder gestaltet)
- Morgens beim Bringen (Eingehen auf Gemütslagen)
- „Schatzkiste“ (darf von niemandem sonst geöffnet werden, wenn Besitzer\_in die Schätze nicht selber zeigen möchte)
- Geburtstagsrituale (alle möglichen Erfindungen!)
- Kinderkonferenzen
- Primäre Bedürfnisse möglichst nach Bedarf gestalten (Schlafen, Essen etc.) usw.

## 3 Ergebnis

Vieles, was zum „typischen Geschehen“ in Kindergärten zählt und zunächst kindlich anmutet, verdient es, als besondere Erfindung gewürdigt zu werden. Es sind kleine spielerische Routinen und Rituale, in denen aber Kinder auf ihre eigenen Leistungen, auf ihre Möglichkeiten, auf ihre Ansprüche sowie auf ihre Grenzen aufmerksam werden können. Es sind „Spiele“ der „Verselbstung“, des Aufbaus eines Bewusstseins von der eigenen Person und von anderen Personen, des Aufbaus einer Sprache für solche Lernprozesse. Sie verdienen in diesem Sinne weit mehr Würdigung, auch und weil sie von den Beteiligten vor Ort sowie in der konkreten Interaktion mit den Kindern erfunden und ausgearbeitet wurden. Die Vielzahl dieser Erfindungen und deren Originalität hat uns als Beteiligte am Workshop selber erstaunt.

## Literatur

Mead, Georg Herbert (1968). Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt. Suhrkamp.

Bühler-Niederberger, Doris & Schwittek, Jessica (2013). Young Children in Kyrgyzstan - Agency in TIGHT Hierarchical Structures. *Childhood* (published online first: DOI: 10.1177/0907568213496658).

Bühler-Niederberger, D., Alberth, L. & Eisentraut, S. (2014). Das professionelle Wissen vom Kind im Kinderschutz – zwischen separierendem Blick und Ignoranz. In: Bütow, Birgit et al. (Hrsg.). *Sozialpädagogik zwischen Staat und Familie: Alte und neue Politiken des Eingreifens*. Wiesbaden: VS (im Erscheinen).

## › Aus den Workshops

### Workshop C

## Fotografieren in Kitas: Reflexions- und Gestaltungsmöglichkeiten einer pädagogischen Praxis

Dr. Claudia Dreke

Hochschule Magdeburg-Stendal

„Ein Bild sagt mehr als tausend Worte“ – ein Sprichwort, das auch den 26 Teilnehmer\_innen des Workshops vertraut war. Aber was sagt es eigentlich, wie sagt es das, und wer darf etwas mit Bildern sagen? Diese Fragen standen am Anfang des Workshops zu einer pädagogischen Praxis mit hoher Außenwirkung: dem Fotografieren als einer Form des Bildermachens. Genutzt werden Fotos in Kitas meist als Medium für die Dokumentation des Tuns der Kinder und damit indirekt auch der Dokumentation der pädagogischen Arbeit. Motivation für die Teilnahme am Workshop war vor allem, so stellte sich zu Beginn heraus, das Fotografieren in der Kita bewusster zu gestalten und Anregungen für die Arbeit mit Kindern zu erhalten.

Zustimmungsfähig war zunächst die Annahme, dass Kinder in einer Welt aufwachsen, die stark durch (mediatisierte) Bilder und das Bildersehen geprägt ist. Bilder, also auch Fotos, werden immer wichtiger für die Wahrnehmung der und Verständigung über die Welt – auch in Kitas. Eine zweite Annahme bezog sich auf das Tagungsthema und das in ihm enthaltene Bild vom Kind: Kinder als aktive, kompetente, eigensinnige Akteure, die sich, so die Erwartungen an die pädagogische Arbeit, in der Kita als solche erleben können sollen.

Unterschieden wurden im Workshop zunächst zwei Perspektiven auf agency, im weitesten Sinne als Handlungsmächtigkeit verstanden: Zum einen eine bildanalytische Perspektive, die danach fragt, wie Kinder von wem ins Bild gesetzt werden bzw. sich selbst ins Bild setzen und welche Handlungsfähigkeiten im Foto bzw. im Fotografieren erkennbar werden. Zum anderen ging es um eine pädagogisch-praktische Perspektive unter der Frage, wie Kinder auf Fotos (stärker) als Akteure sichtbar bzw. beim Fotografieren Akteure sein könnten.

### 1 Erste Eindrücke von einem Foto

Ausgangspunkt der Überlegungen war ein Foto, das die Leiterin einer Brandenburger Kita für die Veröffentlichung im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen zur Verfügung gestellt hatte. Entstanden war das Foto ihr zufolge als Dokument von Bildungsaktivitäten eines Kindes. Die Absicht war es, genau dies zu zeigen und das Kind damit als aktiven und kompetenten Akteur sichtbar zu machen, ähnlich also, wie es als Bild vom Kind auch im Tagungstitel beschrieben ist und sowohl von der Leitung als auch von den Mitgliedern des pädagogischen Teams konzeptionell und offensiv vertreten wird. Diese Intention erschien aus Sicht der Fotografierenden zunächst als erkennbar verwirklicht – ein Eindruck, der sich im späteren Gespräch mit der Leiterin relativierte.



Abb. 1: Foto eines Jungen aus einer Brandenburger Kita

Die Teilnehmer\_innen des Workshops äußerten ihre Eindrücke zu diesem Foto, das zunächst ohne die Bildunterschrift gezeigt wurde. Sie beschrieben, was sie auf dem Foto sahen und was ihnen daran besonders auffiel. So sahen sie im Bildvordergrund ein etwa drei- bis vierjähriges Kind bzw. einen Jungen, auf einem Weg stehend, der von der Kindertürkarte in Richtung des Betrachters führte. Sie bemerkten, dass er auf seiner linken Schulter einen langen Stock mit beiden Händen festhielt, an dem ein Rucksack hing und fragten sich, ob eben das auf dem Foto besonders hervorgehoben und vielleicht auch gewürdigt werden sollte – vor allem deshalb, weil sowohl Stock als auch Rucksack im Bild als sehr präsent auffielen. Im Hintergrund nahmen sie zwei weitere Kinder wahr, zum Teil verdeckt vom Jungen im Vordergrund und damit als weniger relevant erscheinend. Einer Teilnehmerin fiel auf, dass das Foto aus der Vogelperspektive fotografiert wurde. Und es fiel auch auf, dass der Oberkörper des Jungen leicht in die Richtung gedreht war, in der die Fotokamera vermutet wurde und dabei innezuhalten schien, seine Füße jedoch nach vorn zeigten. Erschien das Foto auf den ersten Blick als freundliche Würdigung des Kindes und seines Tuns, veränderte sich dieser Eindruck in der weiteren Betrachtung vor allem wegen der starken Aufsicht auf das Kind, die es kleiner zu machen schien, als es war.

Diese Auffälligkeiten wurden zum Ausgangspunkt für die systematischere Interpretation des Fotos. Leitend war dabei die Frage, was sich, möglicherweise auch jenseits der guten pädagogischen Absicht, erkennen lässt, und wie es sich erkennen lässt.

## 2 Systematischere Analyse des Fotos

Der gemeinsamen Analyse voraus ging die Vorstellung einiger Annahmen zu Fotos und zum Fotografieren, die grundlegend für einen spezifischen methodischen Zugang zu Fotos sind. So lassen sich Bilder, und damit auch Fotos, als (Resultate von) Konstruktionsleistungen aller Beteiligten auffassen. Zu den Beteiligten gehören diejenigen, die gezeigt werden ebenso wie jene, die fotografieren, Bilder sehen oder sie zur Veröffentlichung auswählen (Pilarczyk & Mietzner, 2005). Sowohl Abgebildete als auch Abbildende produzieren das Bild – keineswegs nur der Fotograf oder die Fotografin (Bohnsack 2009, 31). Fotos lassen sich auch nicht als bloße Abbildungen verstehen: Indem wir Bilder machen und Bilder sehen, setzen wir uns aktiv mit unserer Wirklichkeit auseinander und konstruieren zugleich individuelle und gesellschaftliche Wirklichkeit (Pilarczyk & Mietzner, 2005, 108).

Für fotografierende pädagogische Fachkräfte bedeutet dies, zum einen mit zu bedenken, dass sie gleichsam immer mit im Bild sind – auch wenn sie darauf nicht zu sehen sind. Zum anderen bilden sie nicht einfach Realität ab, sondern sie konstruieren zugleich Vorstellungen von der Welt, wie sie aus ihrer Perspektive erscheint. Diese Vorstellungen sind jedoch nicht (nur) individuell, sondern verweisen auf gemeinsam geteiltes Wissen. So könnten Fotos, die sie in Kitas machen, gesellschaftliche Vorstellungen von Kindern und Erwachsenen, ihrem Verhältnis zueinander und von ihrer pädagogischen Arbeit erkennbar lassen.

Methodisch lehnte sich die folgende Analyse des (vorinterpretierten) Fotos an die seriell-ikonografische Fotoanalyse an, wie sie von Ulrike Mietzner und Ulrike Pilarczyk (2005) als ein Set von detaillierten, variierbaren, aufeinander bezogenen methodischen Schritten entwickelt wurde sowie an die Dokumentarische Bildanalyse von Ralf Bohnsack. Die Analyse konzentrierte sich auf drei mögliche Schritte:

- die vorikonografische Beschreibung: Was ist dargestellt? Auf dieser Ebene werden zunächst Bildgegenstände, ihre Formen, Farben, Linien identifiziert.
- die ikonografische Analyse: Wie ist es dargestellt? Der Blick richtet sich hier auf die Flächenkomposition der Formen, Farben, Linien; auf die Perspektive, Fluchtpunkte und das Format; auf Körperhaltungen, Mimik, Gestik.
- die ikonologische Interpretation: Was bedeutet das, was dargestellt ist und wie es dargestellt ist?

Eine wesentliche Erkenntnis im Workshop war, dass sich in dem Foto eine Hierarchie zeigt, in der die fotografierende Erwachsene und Pädagogin oben und die Kinder unten sind – vermittelt durch die Positionierungen beider und verstärkt durch Aufsicht und Querformat. Das Kind ist im Spannungsfeld zwischen einer selbstinitiierten Bewegung (nach vorn) und der freundlich zur Fotografin gewandten Haltung (nach oben) positioniert. Die Fotografin erweist sich als diejenige, die den Jungen im Akt des Fotografierens gleichsam „stillstellt“ – unter vertrauensvoll-kooperativer Mitwirkung des Kindes. Damit verweist das Foto auf eine generationale Hierarchie, wie sie die pädagogische Arbeit strukturiert und auf dem Foto noch verstärkt erscheint. Die Haltung des Kindes auf dem Foto signalisiert damit weniger agency im Sinne eigenständiger Akteurschaft als vielmehr das, was Doris Bühler-Niederberger (2011) als „kompetente Gefügigkeit“ gegenüber den normativen Erwartungen der Erwachsenen bezeichnet hat – im Bild jene Gefügigkeit, sich der Fotografin freundlich zu präsentieren. Dies war insofern überraschend, als die Darstellungstention der pädagogischen Fachkräfte eine andere war, wie sich auch in der Bildunterschrift zeigt. Hervorgehoben wurde dort die „gute Idee“ von Jonas, seinen Rucksack zu transportieren, indem er ihn an einen Stock hängt, weil die Träger von seinen Schultern rutschen.

Foto und Text suggerierten: So kleine Kinder haben schon so gute Ideen – eine Botschaft, die die Bildungsaktivitäten des kompetenten Kindes in den Blick rücken soll. Dessen Idee muss um so genialer erscheinen, je kleiner das Kind dargestellt ist. Damit stellte sich aber auch die Frage, ob es die fotografische Verkleinerung des Kindes und damit die Vergrößerung des hierarchischen Abstands zwischen Kindern und fotografierenden Erwachsenen „braucht“, um besondere Handlungsfähigkeiten von Kindern zeigen zu können. Wie könnten Kinder in pädagogischen Kontexten überhaupt stärker als Akteure ins Bild und damit zur Geltung kommen?

Als Kontrast zum ersten nahmen die Teilnehmer\_innen anschließend ein Foto wahr, das aus dem Archiv des Deutschen Jugendfotopreises<sup>1</sup> von 2012 stammt. Vor allem dessen Perspektive unterschied sich aus

<sup>1</sup> Der Deutsche Jugendfotopreis ist ein jährlich stattfindender Wettbewerb für Jugendliche unter 25 Jahren (die Altersgrenze nach unten ist inzwischen offen), in dem deren Fotos nach spezifischen Kriterien prämiert und veröffentlicht werden. Zur Jury gehören Professionelle aus Fotografie, Pädagogik, Erziehungswissenschaft sowie ehemalige jugendliche Preisträger (zum ausgewählten Foto von Rocco Bob Bofinger, Berlin: [www.deutscherjugendfotopreis.de/bilderberg/bestof2012/show.php?id=900](http://www.deutscherjugendfotopreis.de/bilderberg/bestof2012/show.php?id=900))

ihrer Sicht deutlich von der des ersten Fotos. Erstaunen rief hervor, dass dieses Foto von einem Fotografen stammte, der zum Zeitpunkt der Aufnahme drei Jahre alt war. Sowohl der Fotograf als auch die von ihm fotografierten Kinder schienen deutlich stärker als Akteur\_innen in Erscheinung zu treten. Etwas relativiert wurde das Erstaunen durch die Information über die Herkunft der Eltern des Fotografen, die ihm, so der Fotograf im Interview, eine Kamera geschenkt hätten, mit der er viel fotografierte. Schließlich lässt sich das Zustandekommen des Fotos als sozial hoch selektiv einschätzen: Zum einen sind die Eltern akademisch ausgebildete Fotografen, zum anderen waren es wiederum überwiegend Erwachsene, die dieses Foto und den Fotografen als besonders bemerkenswert ausgewählt und prämiert hatten.

### 3 Der Blick auf andere Fotos

Im zweiten Teil des Workshops wählten die Teilnehmer\_innen von einer mit zahlreichen Fotos bestückten Pinnwand jene aus, die sie persönlich besonders ansprachen. Die Auswahl umfasste Fotos von professionellen Fotograf\_innen ebenso wie von pädagogischen Fachkräften, aber auch Fotos von Eltern sowie von Kindern und Jugendlichen in und außerhalb pädagogischer Einrichtungen. Sie stammten aus Printmedien und aus dem Internet.<sup>1</sup> Diese Kontexte bzw. die Herkunft der Fotos waren den Teilnehmer\_innen jedoch zunächst nicht bekannt.

Im Austausch in Kleingruppen und der anschließenden gemeinsamen Diskussion erwies sich als überraschend, dass sich die meisten der Fotos, manchmal auf den ersten Blick, manchmal erst auf den zweiten oder dritten, ohne den Einbezug von Kontextwissen entweder der Autorenschaft von Kindern oder der von Erwachsenen zuordnen ließ. Dabei fanden die Teilnehmer\_innen Fotos von Kindern häufig spannender als die der Erwachsenen, gerade weil sie aus ihrer Sicht andere Perspektiven eröffneten. Die Idee, Kinder in der eigenen Einrichtung selbst fotografieren zu lassen, lag nahe und wurde durch entsprechende praktische Erfahrungen eines Teilnehmers bestärkt.

### 4 Fazit

In der Distanz vom alltäglichen Handlungsdruck ermöglichte der Workshop die genauere Reflexion von Fotos. Eben dies bräuchte es öfter, um die eigene Arbeit sowohl bewusster wahrnehmen als auch gestalten zu können – das war auch die Ansicht der Teilnehmer\_innen. Dass „Kita-Kinder“ offenbar interessante Fotos machen können, inspirierte sie zu Überlegungen, wie sich dies im eigenen pädagogischen Alltag produktiv machen ließe – von der Idee, Kinder Porträtfotos ihrer Erzieher\_innen machen zu lassen, bis hin zu thematischen Fotoprojekten. Auch die Anwendung der Methode der „Autofotografie“ bzw. das Fotografieren der eigenen Lebenswelt, wie es in der Sozialraumanalyse (Krisch, 2009, S. 115f.) vorgeschlagen wird, wäre denkbar. In jedem Fall sollten Kinder und Jugendliche über die Veröffentlichung ihrer Fotos bzw. von Fotos, auf denen sie abgebildet sind, mindestens mitentscheiden können. Zu bedenken bleibt beim Fotografieren in der pädagogischen Praxis, dass die Fachkräfte strukturell mehr Macht als Kinder haben. Fotos, die in der guten pädagogischen Absicht gemacht oder ausgewählt werden, Kinder als kompetente und eigenständige Akteure zeigen, könnten unbeabsichtigt eher die überlegene normative Perspektive von Erwachsenen widerspiegeln.

### Literatur

- Bohnsack, Ralf (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation: Die dokumentarische Methode*. Opladen/Farming Hills. Verlag Barbara Budrich.
- Bühler-Niederberger, Doris (2011). *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Weinheim/ München. Juventa.
- Krisch, Richard (2009). *Sozialraumanalyse als Methodik der Jugendarbeit. Aktivierende Zugänge und praxisbezogene Verfahren*. Weinheim/ Münschen. Juventa.
- Pilarczyk, Ulrike & Mietzner, Ulrike (2005). *Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Bad Heilbrunn. Klinkhardt.

<sup>1</sup> Die Fotos sind folgenden Webseiten entnommen: [www.deutscherjugendfotopreis.de](http://www.deutscherjugendfotopreis.de), [www.google.bilder.de](http://www.google.bilder.de) und [www.flickr.com](http://www.flickr.com).

## > Aus den Workshops

### Workshop D

## Selber machen - Partizipationskompetenzen bei 0 - 3jährigen fördern und Beteiligungsmöglichkeiten schaffen

Odette Friebel M.A. und Marietta Schwarz M.Sc.

Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung e.V. (IFK)

### 1 Hintergrund

Da zentrale Entwicklungsaufgaben (z.B. der sprachliche Ausdruck, welcher eine Meinungsäußerung erst ermöglicht) noch nicht bewältigt wurden, legt sich bei dieser Altersgruppe der Beteiligungsschwerpunkt auf die Selbstbestimmung im Rahmen der Befriedigung grundlegender Bedürfnisse, wie Essen, Schlafen und Pflege. Hierzu muss bei der pädagogischen Fachkraft die Haltung gegeben sein, alle Kinder als individuelle, aktive und kompetente Subjekte anzuerkennen, dialogisch mit ihnen auf Augenhöhe zu kommunizieren und zuzugestehen, dass Kinder vielfältige Fähigkeiten zur Kommunikation besitzen. Darüber hinaus sollten sich Feinfühligkeit, Wertschätzung und Achtsamkeit in der Haltung der pädagogischen Fachkraft wiederfinden, um 0-3 Jährige optimal im pädagogischen Alltag beteiligen zu können. Nur wenn Kinder auf der Ebene der grundlegendsten Bedürfnisse beteiligt werden, erlangen sie zentrale Kompetenzen, wie Selbstvertrauen, und entwickeln Entscheidungsfähigkeit. Hierzu muss die pädagogische Fachkraft den Kindern jedoch erst ermöglichen, eigene Entscheidungen zu treffen und Erfahrungen zu sammeln. Sie muss dazu die Geduld haben, den eigenen Wissensvorsprung und eigene Bewertungen zurück zu halten und den Kindern erlauben, Fehler zu machen und daraus zu lernen. Wird das Kind einbezogen, erlangt es sowohl physische, als auch emotionale Sicherheit, und macht durch diese täglich wiederkehrenden Handlungen wichtige soziale Erfahrungen und Selbstwirksamkeitserlebnisse (Hansen, 2013; Fedder, 2011).

Hinsichtlich der Schaffung von Partizipationsmöglichkeiten dieser Altersgruppe kann Emmi Pikler als Vorreiterin angesehen werden. Ihre Grundsätze ermöglichen es pädagogischen Fachkräften, Kinder an der Befriedigung ihrer grundlegenden Bedürfnisse partizipieren zu lassen. Hierzu ist es nach Pikler (1995) notwendig, alle Interaktionen mit dem Kind durch Worte anzukündigen (z.B. wenn es auf den Arm genommen oder gewickelt werden soll etc.) bzw. zu begleiten. Dies kann durch Gesten (z. B. die Arme ausstrecken, wenn das Kind hochgenommen werden soll) oder sprachlich erfolgen (z. B. „Darf ich bitte nachschauen, ob deine Windel voll ist?“). Wenn Handlungen immer wieder verlässlich mit Worten angekündigt und begleitet werden, lernt das Kind, welche Handlungen auf welche Worte folgen und gewinnt so Sicherheit, Verlässlichkeit und die Chance auf den Prozess einzuwirken. Zudem zeugt dies von einem respektvollen Umgang mit dem Kind. Damit Handlungen nicht nur passiv an Kindern durchgeführt werden, sondern sie die Möglichkeit haben, einen aktiven Beitrag dazu zu leisten, ist es zudem wichtig, dass die pädagogische Fachkraft nicht nur Handlungen ankündigt, sondern dem Kind die Chance bietet, diesen Handlungen zuzustimmen (indem die pädagogische Fachkraft auf die Reaktionen der Kinder wartet) und damit aktiv an dem jeweiligen Prozess mitzuwirken. So wird das Kind aus dem Status des Objektes in den eines aktiven und kompetenten Subjektes erhoben. Dies ist schon durch kleine Schritte möglich:

### Partizipationsmöglichkeiten bei der Pflege

Beim Wickeln kann das Kind bspw. gefragt werden, ob es jetzt gewickelt werden will oder lieber noch zu Ende spielen möchte. Auch die Entscheidung, von wem es gewickelt werden möchte, sollte dem Kind wenn möglich gegeben sein. Nachdem diese Fragen geklärt sind, kann sich das Kind aktiv zum Wickeltisch begeben (es wird nicht getragen), über eine Treppe eigenständig auf die Wickelkommode hochklettern und dann z. B. helfen, die Windel und weitere Kleidungsstücke aus- und anzuziehen.

### Partizipationsmöglichkeiten bei der Gestaltung von „Schlafenszeiten“

Beim Schlafen sollte das Kind entscheiden, ob, wann und wie lange es schlafen will oder wie es Ruhephasen gestalten möchte. Dabei ist auf das Bedürfnis des einzelnen Kindes zu achten, da das Schlafbedürfnis individuell sehr unterschiedlich ist. Hierzu ist es notwendig, dass die pädagogische Fachkraft die Kinder genau beobachtet, um etwas über das Schlafbedürfnis und das Schlafverhalten eines Kindes zu erfahren. Damit das Kind aktiv entscheiden kann, wann und wie lange es schlafen will, sollte ihm die Möglichkeit gegeben werden, sich frühestmöglich ohne fremde Hilfe hinzulegen und wieder aufzustehen. Schlafen sollte ein Recht der Kinder sein, jedoch kein Muss!

### Partizipationsmöglichkeiten bei der Gestaltung von Mahlzeiten

Grundlegende Beteiligungsmöglichkeiten bei der Nahrungsaufnahme sind Entscheidungen darüber, was und wie viel gegessen wird. Darüber hinaus kann sich das Kind bei der Vor- und Nachbereitung der Mahlzeiten einbringen: Die Kinder holen sich das Geschirr eigenständig und decken den Tisch. Dann befüllen sie sich selbst Teller und Gläser. Kinder, die dies noch nicht können, sollte von der pädagogischen Fachkraft dadurch geholfen werden, indem sie das Essen/die Getränke benennt und überschaubare Wahlmöglichkeiten gibt („Möchtest du Wasser oder Milch trinken?“). Weiterhin sollten bei der Nahrungsaufnahme die individuellen Tempi der Kinder berücksichtigt werden.

### Partizipationsmöglichkeiten durch strukturelle Gegebenheiten

Zu diesen beteiligungsfördernden interaktionalen Möglichkeiten begünstigen verschiedenste strukturelle Gegebenheiten partizipative Prozesse. Dafür muss die Umgebung durch die pädagogische Fachkraft so gestaltet sein, dass sie den Entwicklungsbedürfnissen des Kindes gerecht wird und Selbständigkeit und Bewegungsfreiheit der Kinder fördert. Ein Wickeltisch mit Treppe zum eigenständigen Herauf- und Herunterklettern, Betten/Matratzen aus denen die Kinder eigenständig aufstehen können, kleine Kannen und Schüsseln zum eigenständigen Eingießen oder die Aufbewahrung von Geschirr in einer für die Kinder greifbaren Höhe sind nur einige Beispiele dafür, wie auf struktureller Ebene Beteiligungsmöglichkeiten für Kinder erweitert und geschaffen werden können. Hier können schon kleinste Veränderungen Großes bewirken.

### 2 Durchführung

In einem Inputreferat wurden die Teilnehmenden zunächst in die Thematik der Partizipation 0-3jähriger eingeführt. Hierzu wurden ihnen grundlegende psychologische Entwicklungsaufgaben in den Bereichen der sozial-emotionalen und sprachlichen Entwicklung aufgezeigt, um zu klären, an welchen Kompetenzen Beteiligungsmöglichkeiten ausgerichtet werden können. Hiernach wurde im Plenum reflektiert, welche zentralen Gedanken die Teilnehmenden mit dem Begriff Partizipation in der Kita verbinden.

Nach der Klärung, in welchen Bereichen die Teilnehmenden selbst 0-3 jährige Kinder beteiligen, folgte eine Gruppenarbeit. Anhand der Methode World-Café konnte sich in drei Kleingruppen abwechselnd zu den Themen Schlafen, Essen und Pflege ausgetauscht werden. Hierbei diskutierten die Teilnehmenden über die



Partizipationsmöglichkeiten in diesen Bereichen und nahmen dazu insbesondere die räumlichen und interaktionalen Voraussetzungen in den Blick. Auch die notwendige Haltung der Pädagog\_innen wurde speziell hinterfragt. Die Ergebnisse wurden im Anschluss von den Referentinnen in den einzelnen Bereichen aufgegriffen und durch fachlichen Input, Plenumsbeiträge und Fallbeispiele kritisch analysiert. Als sehr wertvoll für einen Praxistransfer erwiesen sich die von den Teilnehmenden angeführten, gelingenden Beteiligungsbeispiele. Es wurde ersichtlich, dass die von den Referentinnen vorgetragenen pädagogischen Grundsätze der Beteiligung in den verschiedensten Formen bereits in den Einrichtungen umgesetzt werden, wodurch sich die Teilnehmenden gegenseitig Praxisanregungen geben konnten.

### 3 Diskussionsergebnisse

#### Gestaltung der Schlafsituation

Im Bereich Schlafen wurde insbesondere auf die Kontroverse hingewiesen, das individuelle Schlafbedürfnis des Kindes mit den organisatorischen und personellen Gegebenheiten der Kita sowie den unterschiedlichen Elternansichten diesbezüglich zu vereinbaren. In der Diskussion wurde daraufhin aber angemerkt, dass Schlafen ein Kinderrecht ist und das kindliche Bedürfnis im Vordergrund zu stehen habe. Dennoch bestand in der Gruppe Einigkeit darüber, zumindest eine ritualisierte Ruhephase im Tagesverlauf anzubieten und Kindern so den für sie wichtigen Wechsel von Anspannung und Entspannung zu ermöglichen. Viele Teilnehmer\_innen merkten an, dass sie den Kindern zutrauen würden, ihr Schlaf- und Ruhebedürfnis selbst einzuschätzen und diesem nachzugehen.

#### Gestaltung der Mahlzeiten

Bei der Gestaltung der Mahlzeiten und der Flüssigkeitsaufnahme stellten die Teilnehmenden fest, dass in den verschiedenen Einrichtungen ein sehr unterschiedliches Zutrauen in die Kompetenzen der Kinder vorherrschte. Während sich in einer Einrichtung einjährige Kinder selbstverständlich Tassen und Teller füllten, lagen bei den Pädagog\_innen aus anderen Kitas Bedenken vor, ob dies den Kindern, insbesondere aus Sicherheitsaspekten (z.B. Verletzungen durch zu heißes Essen), schon zugetraut werden sollte. Die positiven Beispielschilderungen der Pädagog\_innen, die den Kindern diese Partizipationsmöglichkeiten in ihrer Kita ermöglichten, motivierten jedoch andere Teilnehmende dazu, mit ihren Kindern das selbständige Befüllen von Tellern und Tassen auszuprobieren. Ein Zwang zum Aufessen bestand bei keiner teilnehmenden Kita. Vielmehr herrschte Konsens darüber, Kindern motivierend das dargebotene Essen anzubieten. Keine Einigkeit bestand jedoch darin, ob Kinder von dem Essen wenigstens einmal probieren müssten.

#### Gestaltung der Pflege

Im Bereich der Pflege wurde angeregt über die Problematik diskutiert, wie lange es die einzelne Fachkraft „aushält“, das Kind nicht zu wickeln und es dahingehend selber entscheiden zu lassen, wann es gewickelt werden möchte. Hierbei zeigte sich die in allen Einrichtungen existierende Diskrepanz zwischen der Schaffung von Beteiligungsmöglichkeiten einerseits, und dem Kindeswohl und der Elternhaltung andererseits. Von den Teilnehmenden wurde angemerkt, dass jede Fachkraft individuell mit sich selber aushandeln müsse, wie viel sie „aushält“. Diesbezüglich zeigte sich über die Teilnehmenden hinweg ein sehr breit gefächertes Toleranzspektrum. Personell und organisatorisch bedingt würden des Weiteren Schwierigkeiten darin, das Kind selber entscheiden zu lassen, von wem es gewickelt wird, bestehen.

Einigkeit bestand aber darin, dass die Pflegesituation eine wichtige eins zu eins Interaktionsmöglichkeit ist, die oftmals aber leider noch unzureichend für Beteiligungsmöglichkeiten genutzt wird.

#### Zusammenfassung

Die Teilnehmenden kamen schließlich zu dem Ergebnis, dass Partizipation nicht als eine punktuelle Handlung verstanden werden darf, sondern als pädagogisches Prinzip und pädagogische Haltung in jede Handlung einfließen muss. Durch Zutrauen und Vertrauen, aber auch durch die Betrachtung von Beteiligung auf kleinster Ebene (z.B. das Geschirr einfach ein Regalfach weiter runter zustellen) können Veränderungen hervorgerufen und die Kinder schon frühzeitig an die gesellschaftliche Mitbestimmung herangeführt werden. Letztendlich entscheiden folglich die Haltungen der pädagogischen Fachkräfte, ob Kindern Beteiligungsmöglichkeiten eröffnet werden und nicht der Personalschlüssel oder finanzielle Ressourcen.

#### Literatur

- Fedder, Julia (2011). Partizipation von Kindern zwischen null und drei Jahren in Kindertageseinrichtungen. Fachhochschule Kiel. Verfügbar unter: [http://partizipation-und-bildung.de/pdf/Fedder\\_Partizipation%20Krippe.pdf](http://partizipation-und-bildung.de/pdf/Fedder_Partizipation%20Krippe.pdf)
- Hansen, Rüdiger (2013). Mitbestimmung der Kleinsten im Kita-Alltag – so klappt's!. In: KiTa aktuell 03, S. 67-69
- Ostermayer, Edith (2013). Pikler. Pädagogische Ansätze für die Kita. Berlin. Cornelsen Scriptor.
- Pikler, Emmi (1995). Friedliche Babys - zufriedene Mütter: Pädagogische Ratschläge einer Kinderärztin. Freiburg. Herder.
- Pikler, Emmi & Tardos, Anna (2001). Laßt mir Zeit: Die selbständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen. München. Pflaum.

## > Aus den Workshops

### Workshop E

## „Im Blick der Akteure – Vielfalt in der Kita gestalten!“

Dr. Katrin Reimer

Textfassung: Luisa Fischer

Hochschule Magdeburg-Stendal

Zum **neuen Bild vom Kind** gehört im Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen von Sachsen-Anhalt auch, dass Kinder vielfältig sind. Die damit verbundenen Veränderungen im Kita-Alltag stellen die pädagogischen Fachkräfte vor neue Herausforderungen. Der Workshop bot den Tagungsteilnehmenden, neben einer Einführung in wissenschaftliche Grundlagen einer Pädagogik der Vielfalt, einen Raum, um praktische Umsetzungsmöglichkeiten kennen zu lernen und gemeinsam zu entwerfen.

### 1 Input und Fragestellung

Frau Dr. Katrin Reimer, Referentin des Workshops, gab den Teilnehmer\_innen zunächst einen Einblick in die verschiedenen Aspekte von Vielfalt in der Kita-Praxis. Dabei bezog sie sich zunächst auf die Elemente einer Pädagogik der Vielfalt, die auch im Bildungsprogramm Bildung: elementar-Bildung von Anfang an enthalten sind. So finden sich Aspekte davon sowohl in den Leitgedanken (1.6 Vielfalt und Inklusion), als auch in den einzelnen Ausführungen zu den Bildungsbereichen und den Leitlinien für Qualität in Bildungsprozessen unter dem Punkt Inklusion. Daran wird für Katrin Reimer deutlich, dass Vielfalt einen umfassenden und übergreifenden Teil der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen darstellt. Anliegen einer Pädagogik der Vielfalt sei es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu entdecken und damit verbundene Machtverhältnisse („Differenzen“) zu thematisieren. Gemeinsamkeiten und Unterschiede sollten als Ressourcen für ein vielfältiges Zusammenleben begriffen, Differenzen abgebaut werden.

Im weiteren Verlauf des Workshops widmeten sich die Referentin und die Teilnehmenden den Dimensionen einer Pädagogik der Vielfalt. Als solche führte Katrin Reimer Geschlecht (sex (biologisches)/gender (soziales), sexuelle Orientierung, Ethnizität sowie Religion/ Weltanschauung, Beeinträchtigung, Alter und (soziale) Herkunft an. Entlang dieser Dimensionen würden Gleichheit und Differenz im Kita-Alltag relevant. Dabei wies die Referentin darauf hin, dass gerade auch scheinbar „abwesende“ Differenzen – also jene, die in einer Einrichtung oder Gruppe irrelevant zu sein scheinen, weil keine Kinder, Eltern oder Erzieher\_innen, die einer untergeordneten Gruppe angehören, zur Kita gehören („wir brauchen keine interkulturelle Pädagogik, weil keine Migranten da sind“) – in einer vielfältigen pädagogischen Arbeit berücksichtigt werden sollten.

Abschließend zu ihrem theoretischen Input und als Überleitung in die Kleingruppenarbeit thematisierte die Referentin Ebenen und exemplarische Ansätze einer Pädagogik der Vielfalt. Auf der Ebene der Kinder sah Katrin Reimer, neben gelebter Mehrsprachigkeit oder kultureller Vielfalt, auch entsprechende Literatur (z.B. zu Familienvielfalt) als geeignetes Mittel, um eine Pädagogik der Vielfalt schrittweise um-

zusetzen. Auf die Ebene der Pädagog\_innen sieht sie vor allem Fort- und Weiterbildungen als geeignete Formen, um sich der Thematik zu nähern. Dabei sollten nicht nur die Kinder, sondern durchaus auch die Teamentwicklung (z.B. Vielfalt durch Einstellungspraxis) im Fokus stehen. Die Eltern sieht Katrin Reimer in einer Schlüsselrolle – ihre Einbeziehung in den Kita-Alltag sei ein wichtiges Element der Pädagogik der Vielfalt. Ein kontinuierlicher Austausch könnte zum Beispiel im Rahmen eines Elterncafés stattfinden. Als letzte Ebene sieht Katrin Reimer den Sozialraum. Hier regt sie an, vielfältige Angebote des direkten Umfeldes in die pädagogische Arbeit einzubeziehen.

### 2 Diskussion – Arbeit im Workshop

Im zweiten Teil des Workshops hatten die Teilnehmenden dann die Möglichkeit in Kleingruppen Handlungsansätze für den Kita-Alltag zu entwickeln. Dabei widmeten sie sich unterschiedlichsten Aspekten von Vielfalt, denen sie in der Praxis begegnen.



Abb. 1: Ergebnisse der Workshoparbeit zu Handlungsansätze

#### Männer in Kitas

Die erste Arbeitsgruppe tauschte sich zum Thema Männer in Kitas aus. Dabei diskutierten die Teilnehmenden angeregt, aus welchen Gründen sich Männer für oder gegen den Erzieherberuf entscheiden und welche Wirkung sie in Kindertageseinrichtungen hätten. Sie stimmten überein, dass Männer unter dem Gesichtspunkt der Vielfalt in der Praxis für sie erwünscht sind und würden sich selbst, aber vor allem die Kinder, als Profiteure eines vielfältigeren Teams sehen. Die Idee von geschlechter-gemischten Gruppenleitungsteams traf auf Zuspruch und Neugierde. Somit gäbe es einer Teilnehmerin folgend nicht nur „den

einen Mann“ – der sich vielleicht auch mit Rollenanforderungen konfrontiert sieht, die er nicht erfüllen möchte – sondern man gäbe den Kindern die Chance, auch die Vielfältigkeit unterschiedlicher Erzieher zu erleben.

### Mehrsprachigkeit

In der Kleingruppe zur Mehrsprachigkeit wurden vor allem die Möglichkeiten der alltäglichen Umsetzung diskutiert. Es bestand schnell Einigkeit darüber, dass die Sprachen, mit denen die Kinder bereits in die Kita kommen, noch mehr geachtet und einbezogen werden müssten. Dabei kamen unterschiedlichste Ideen zur Realisierung, wie die mehrsprachige Gestaltung des Gruppenraumes und ein vielfältigeres Bücher- oder auch Hörspielangebot, auf. Den Erfahrungen der Teilnehmer\_innen folgend, sei außerdem die Elternarbeit ein wichtiges Feld. Hier regten einige an, künftig Elternbriefe und Plakate mehrsprachig zu gestalten, um die Verständigung mit den Eltern zu verbessern und deren Beteiligungsmöglichkeiten zu erhöhen. Wichtig war allen, dass keine künstlich erzeugte Mehrsprachigkeit entstehen dürfe, sondern an die Sprachen angeknüpft werden sollte, die Eltern oder Kinder tatsächlich sprechen. Auf Anregung der Referentin kam die Arbeitsgruppe auf die Idee, bei sprachlichen Barrieren Anprechpartner\_innen aus dem Sozialraum stärker einzubinden.

### Inklusion

Zum Thema Inklusion diskutierte die Kleingruppe vor allem die Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung. Dabei tauschten sie bisherige Erfahrungen aus und kamen zu dem Schluss, dass bezüglich gelebter Vielfalt Inklusion unabdingbar sei, jedoch die aktuellen gesetzlichen und strukturellen Rahmenbedingungen nicht zu einer gelingenden Umsetzung führen würden. Dabei wurde auch die Schwierigkeit thematisiert, dass das Wort Inklusion sowohl für die Anerkennung aller möglichen Differenzen, als auch spezifisch für die Arbeit mit Blick auf Beeinträchtigung gebraucht wird.

### Literatur / Bilderbücher in Bezug auf Jungen und Mädchen sowie Familienvielfalt

Die Teilnehmenden in den Arbeitsgruppen zur Literatur in Kitas setzten sich mit der Darstellung von Jungen und Mädchen sowie Familien auseinander. Dabei stellten sie sich vorrangig die Frage, wie stereotyp oder aber vielfältig Kinder und ihre Familien in Büchern abgebildet werden. Sie stellten für sich fest, dass die Literatur in Kitas in Bezug auf Vielfalt durchaus erweitert werden könnte. Als hilfreich empfanden die Teilnehmer\_innen die Literaturempfehlungen von Erfahrenen, wie der Berliner Fachstelle KINDERWELTEN.

### Fortsetzungsgeschichte

Die Arbeitsgruppe Fortsetzungsgeschichte näherte sich dem Thema Vielfalt durch folgende, wahre Begebenheit:

„Mamad und Therese leben mit ihrem dreijährigen Sohn Adam in Magdeburg. Therese kommt aus Mecklenburg-Vorpommern, Mamad ist in Alexandria (Ägypten) aufgewachsen. Vor einiger Zeit gingen Vater und Sohn in die Stadt, um Adam neue Kleidung zu kaufen. Adam entdeckte ein Kleid, das ihm gefiel ...“

An dieser Stelle brach die Referentin die Geschichte zum ersten Mal ab und die Teilnehmenden entwickelten verschiedenste Fortsetzungsszenarien. Dabei vergegenwärtigten sie sich kontinuierlich ihre eigenen Vorstellungen über Familie, Kultur, Jungen und Mädchen, bis sie sich dem weiteren Teil der Geschichte zuwendeten:

„... Mamad kaufte ihm das Kleid und Adam trug es eine Weile sehr gerne, ging damit zum Kindergarten und hatte es auch beim Besuch bei den Schwiegereltern in Thüringen an. Die Schwiegereltern sahen das

Kind im Kleid ...“

Die Referentin stoppte die Geschichte zum zweiten Mal. Einige Teilnehmer\_innen zeigten sich bezüglich dieses Verlaufes überrascht. Wieder entwickelten sie weitere Szenarien für das Ende, bis die Geschichte aufgelöst wurde:

„Der Schwiegervater teilte Mamad mit, wie unmöglich es sei, dass ein Junge im Kleid rumrennt und beschuldigt ihn, seinen Enkel nicht zum Mann zu erziehen.“

Am Ende dieser wahren Geschichte sammelte die Arbeitsgruppe ihre Eindrücke. Einigen sei deutlich geworden, wie unbewusst Stereotype und Vorurteile wirksam werden. Die Geschichte mahne sie zur Achtsamkeit, denn „aus Gedanken werden Worte“ und aus diesen können Taten folgen. Auffällig sei für die Gruppe auch, dass die eigene Unwissenheit und Unsicherheit im Umgang mit Vielfalt Angst erzeugen könnte. Dies könne durch eine Pädagogik der Vielfalt aufgegriffen und abgewendet werden.

### Konstruktion von Geschlecht

In der Kleingruppe Konstruktion von Geschlecht setzten sich die Teilnehmer\_innen mit den Zuschreibungen und damit verbundenen (Handlungs-)Spielräumen von Jungen und Mädchen auseinander. Nach dem Austausch über die Erfahrungen aus der Praxis wurde ihnen besonders deutlich, dass Stereotype im Kita-Alltag immer wieder reproduziert werden. Dabei fiel einigen auf, dass die Bedeutung des sozialen Geschlechts gegenüber dem biologischen Geschlecht überwiegt. Außerdem seien sie der Auffassung, dass Mädchen zum Teil mehr Spielräume (bzgl. Kleidung und auch Verhalten) hätten als Jungen. Dieser Herausforderung, wie man Kinder auf ihre Stereotype und Vorurteile aufmerksam macht, ohne sie jedoch zu belehren und in ihrer Akteursrolle einzuschränken, müsse sich eine Pädagogik der Vielfalt stellen.

### Literatur

Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (2013) (Hrsg.): Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. Weimar / Berlin. Verlag das netz.

## > Plenumsdiskussion

### Zusammenfassung der Plenumsdiskussion auf der Fachtagung „Aktiv-kompetent-eigensinnig: Das neue Bild vom Kind in der Kita-Praxis“

Luisa Fischer

Kompetenzzentrum Frühe Bildung

Zum Abschluss der Fachtagung wurden im Rahmen eines Plenumsgesprächs die wichtigsten Erkenntnisse des Tages noch einmal zusammengetragen. Unter der Moderation von Frau Prof. Dr. habil. Annette Schmitt gaben die geladenen Praxisexpertinnen auf dem Plenum zunächst ihre Eindrücke aus den einzelnen Workshops wieder:

Frau Silke Bauer, die am Workshop A „Zu klein? Zu unbedarft? Noch nichts für Kinder? – Partizipation von Kindern im kommunalen Raum“ teilnahm, stellte als gemeinsamen Konsens des Workshops heraus, dass Kindern im Kita-Alltag immer noch zu wenig zugetraut werden würde. So seien die pädagogischen Fachkräfte oftmals zu zurückhaltend, was die direkte Partizipation der Kinder angeht. Im Workshop, den Frau Susanne Borkoswski gestaltete, wurde gemeinsam erörtert, dass es für eine stärkere Beteiligung der 0 – 6jährigen mehr theoretische Grundlagen für die pädagogischen Fachkräfte bräuchte und ein gemeinsames, demokratisches Verständnis in der Kita entwickelt werden müsste. Wenn Kinder bereits im Kita-Alltag die positiven Aspekte von Beteiligung erleben und somit eigene Handlungskompetenzen entwickeln würden, könnten sie auch den kommunalen Raum mitgestalten.

Aus dem Workshop B „Eine Stimme haben – welches Potential liegt in den alltäglichen Routinen des Kindergartens?“ berichtete Frau Andrea Butzek. Gemeinsam mit der Referentin Prof. Dr. Doris Bühler-Niederberger diskutierten die Teilnehmenden, welche Möglichkeiten feste Rituale, wie Mahl- und Ruhezeiten, im Kita-Alltag bieten, um Kindern Raum und Zeit zur Entfaltung und freien Entwicklung zu geben. Besonders spannend, so Andrea Butzek, wäre die Diskussion um das richtige Maß an Individualität und Gemeinschaftsfähigkeit jedes einzelnen Kindes gewesen. Dazu wäre ihr besonders der Begriff „Verselbstung“ in Erinnerung geblieben. Ebenso wurde in diesem Workshop die Rolle der pädagogischen Fachkraft erörtert. Die Gruppe kam zu dem Schluss, dass der Prozess der Verselbstung eines jeden Kindes am besten von Erzieher\_innen begleitet wird, die sich als Unterstützer\_innen der Interessen und Bedürfnisse der Kinder verstehen und kontinuierlich das eigene Handeln reflektieren.

Mit einer veränderten Perspektive verlies, nach eigenen Angaben, Frau Wenke Wendland-Krause den Workshop C „Fotografieren in Kitas: Reflexions- und Gestaltungsmöglichkeiten einer pädagogischen Praxis“, der von Dr. Claudia Dreke gestaltet wurde. Hier diskutierten die Workshop-Teilnehmer\_innen voranging die Rolle des Fotografierens an sich und den Einsatz von Fotografien in der pädagogischen Arbeit. Dabei kristallisierte sich heraus, dass die Kinder zu selten selbst hinter der Kamera agieren würden. Bemerkenswert fand Wenke Wendland-Krause, wie sich bei genauerer und intensiverer Betrachtung von Bildern der eigene Blick schärfen kann. Sie hat sich vorgenommen in ihrer Einrichtung anzuregen, dass ihre Kolleg\_innen zukünftig direkt von den Kindern selbst fotografiert werden.

Als weitere Praxisexpertin berichtete Frau Silke Kricheldorf ihre Eindrücke aus dem Workshop D „Selber machen! – Partizipationskompetenzen bei 0 – 3jährigen fördern und Beteiligungsmöglichkeiten schaffen“. Sie hätte besonders die entwicklungspsychologische Perspektive geschätzt, mit der sich die Referentinnen Odette Friebe und Marietta Schwarz sowie die Workshop-Teilnehmer\_innen das Thema erschlossen haben. Während sie die Möglichkeiten der Mitbestimmung diskutierten, wären die Teilnehmenden zur Erkenntnis gekommen, dass Kindern schon bei ihren Grundbedürfnissen, wie ihren Ess- und Schlafgewohnheiten, Beteiligung im Kita-Alltag gewährt werden kann und vor allem sollte. Übereinstimmend mit dem Ergebnis aus dem Workshop B, hätte ein Konsens darüber vorgelegen, dass eine Partizipation von Kindern in der Kita ein Verständnis der Pädagog\_innen als Begleiter\_in der Interessen und Bedürfnisse der Kinder sowie eine kontinuierlich stattfindende Reflexion der eigenen Praxis erfordere.

Frau Katrin Gusewski schilderte ihre Eindrücke aus dem Workshop E „Im Blick der Akteure – Vielfalt in Kitas gestalten!“, der von Dr. Katrin Reimer gestaltet wurde. „Vielfalt ist in jeder Einrichtung und ebenso in jeder Gruppe vorhanden und sollte thematisiert werden, auch wenn es sich auf den ersten Blick scheinbar um eine eher homogene Einrichtung bzw. Gruppe handelt – gerade was nicht offen sichtbar ist, müsse angesprochen werden“ beschreibt sie die für sich wichtigste Erkenntnis aus dem Workshop. Die Workshop-Teilnehmer\_innen waren sich darüber einig, dass Unwissenheit über den Umgang mit Vielfalt Angst verursachen und damit zu Handlungsunfähigkeit führen kann. Daher bedürfe es, nach der Ansicht Katrin Gusewskis, auch diesbezüglich weiterer Fortbildungsangebote für pädagogische Fachkräfte. Darüber hinaus kamen die Teilnehmenden darin überein, dass die intensive Elternarbeit ein weiterer Schlüsselfaktor für den richtigen Umgang mit Vielfalt in Kindertageseinrichtungen sei.

Nach den resümierten Eindrücken aus den einzelnen Workshops widmete sich das Podium der Frage nach den Schritten, die sich daraus für die Praxis ergeben würden. Dabei waren sich die Expertinnen schnell darüber einig, dass vor allem die Rolle der Kinder als selbstständige Akteure im Kita-Alltag gestärkt werden muss. Dafür sei eine kontinuierliche Reflexion der pädagogischen Praxis unabdingbar. Auch die Rolle der Erzieher\_innen muss sich stetig weiterentwickeln. Die pädagogischen Fachkräfte bringen, nach Meinung der Praxisexpertinnen, ganz unterschiedliche Kompetenzen mit, die als Ressourcen für die alltägliche Arbeit in der Kita dienen können. Nicht nur die Fähigkeiten des Teams sollten mehr einbezogen werden – auch die stärkere Vernetzung mit Akteuren und Projekten vor Ort rücke immer mehr in den Fokus.

Weiterhin kamen die Expertinnen überein, dass die neu gewonnenen Erkenntnisse der Fachtagung zunächst in die Teams ihrer Einrichtungen getragen und gemeinsam diskutiert werden sollten. Dabei sei es ihnen wichtig, nicht sofort in Aktionismus zu verfallen, sondern wohlüberlegt und reflektiert schrittweise Veränderungen auf den Weg zu bringen, die von allen Kolleg\_innen mitgetragen werden können. Abschließend betonten die Praxisexpertinnen noch einmal die Relevanz von Fort- und Weiterbildungsangeboten wie dieser Tagung. Neben dem Transfer von neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen in die Praxis, sei vor allem der überregionale, kollegiale Austausch ein echter Gewinn, um die eigene pädagogische Arbeit immer wieder zu überdenken und neu auszurichten.

---

**Herausgeber**

Kompetenzzentrum Frühe Bildung (KFB)  
Hochschule Magdeburg-Stendal/ Standort Stendal  
Osterburger Straße 25  
39576 Hansestadt Stendal

**Redaktion**

Stefanie Platzek und Anja Schwentesius

**Gestaltung**

Carsten Boek, Pressestelle

Alle Angaben entsprechen dem Sachstand bis Redaktionsschluss. Eventuelle Änderungen entnehmen Sie bitte dem Internet:  
[www.hs-magdeburg.de](http://www.hs-magdeburg.de).

