

Was MACHT was?!

Modul PARTizipation



Was MACHT was?!

Modul PARTizipation

Inhaltsverzeichnis

■ ■ ■	Hintergrund	6
	Einleitung	6
	Grundlegendes: Partizipation als Recht	6
	Grundlegendes: Partizipation in Relation zu Autonomie und Selbständigkeit	8
	Grundlegendes: Respekt und Beziehung	9
	Partizipation macht glücklich	10
	Partizipation und Solidarität	11
	Zu wenig... Annahmen über die Partizipationsfähigkeiten von Kindern	11
	Bedenken – „Sollen wir die Kinder dann einfach über die Straße laufen lassen?“	12
	Umsetzen, was erlebt wurde	12
	Partizipation braucht Zeit	14
	Partizipation von Eltern und anderen Hauptbezugspersonen	15
	Wenn die Elternpartizipation im Konflikt mit der Partizipation der Kinder steht	17
	Die Sorgen der Eltern hören und bei ihnen lassen	19
■ ■ ■	Methoden	22
	Einleitung	22
	Raum und Rahmen	23
	Methode: Reflexion der eigenen Partizipationserfahrungen und Transfer in die pädagogische Praxis	24
	Methode: Bedürfnisse erkunden	29
	Methode: Partizipation im Team	34
	Methode: Auf den Spuren der Kinder – Beteiligung und Mitbestimmung im Kita-Alltag	37
■ ■ ■	Anlagen	40
	ARBEITSBLATT 1: Auf Spurensuche in den Schuhen eines Kindes	41
	Impressum	44

Hintergrund

Einleitung

„Partizipieren bedeutet (...) mitwirken, mitgestalten, mitbestimmen zu können. Partizipation als Mitbestimmung bezieht sich auf Entscheidungen und Entscheidungsverfahren sowie auf die Möglichkeiten des Einzelnen, darauf Einfluss zu nehmen. Grundlegendes Merkmal von Partizipation ist die Mitwirkung von Subjekten, also von selbstbestimmungsfähigen Personen, an realen und für den einzelnen und die Gemeinschaft bedeutsamen Entscheidungen.“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, 19)

So weit die Definition der in der Bundesrepublik wohl bekanntesten Partizipationsförderer aus dem Institut für Partizipation und Bildung in Kiel. Es gibt zahlreiche hervorragende Veröffentlichungen, die sich mit Partizipation und deren Umsetzung beschäftigen. In diesem Modul geht es aber weniger um eine Zusammenfassung oder Wiederholung der bereits ausführlich veröffentlichten Prinzipien einer partizipativen Praxis.

Das Modul wird von der Frage geleitet, welche Informationen und Unterstützungen Pädagog*innen helfen könnten, Partizipation (er)lebbar zu machen. Hierbei werden unterschiedliche Elemente des pädagogischen Alltags untersucht, deren partizipative Gestaltung Pädagog*innen erfahrungsgemäß besonders schwerfällt.

Grundlegendes: Partizipation als Recht

Dass Kinder und Jugendliche den Alltag mitgestalten und mitbestimmen, ist zwar abhängig von Erwachsenen, die ihnen dies als Möglichkeit einräumen und sie dabei unterstützen. Aber es ist zugleich ein Recht, das in der UN-Kinderrechtskonvention (KRK) festgehalten ist. Es bringt ein Verständnis von Kindern als aktiven Mitgliedern der Gesellschaft zum Ausdruck, das sich auch im SGB VIII widerspiegelt. Dieses Recht gilt für Kinder jeden Alters.¹

1 Siehe Modul KinderRECHTE.



Das Recht auf Beteiligung ist u. a. im SGB VIII, §8ff verankert. Darin ist ausdrücklich formuliert, dass Kinder ein Recht auf Beteiligung an allen Entscheidungen haben, die sie betreffen, und dass Vorkehrungen getroffen werden müssen, um dieses Recht zu gewährleisten. Einrichtungen und Institutionen sind aufgefordert, dies durch die Entwicklung und Anwendung fachlicher Leitlinien konzeptuell zu verankern, die zur Sicherung des Kindeswohles, zum Schutz vor Gewalt, zu Verfahren der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an strukturellen Entscheidungen in der Einrichtung sowie zu Beschwerdeverfahren in persönlichen Angelegenheiten dienen (§ 8b Abs. 2 SGB VIII).²

In der KRK ist das Recht des Kindes auf Partizipation in zahlreichen Artikeln verankert. Die Kernvorschrift ist Artikel 12. Sie besagt, dass jedes Kind das Recht hat, seine Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern. Die Meinung des Kindes muss angemessen und entsprechend des Alters und der Reife des Kindes berücksichtigt werden.

Das Recht des Kindes auf Mitsprache und Beteiligung ist gleichzeitig ein Grundprinzip der UN-Kinderrechtskonvention, das heißt: Über die Formulierung eines Rechts hinaus beschreibt es, wie Kinderrechte umgesetzt werden sollen. Deshalb ist dieses Recht bei der Auslegung und Anwendung aller Kinderrechte zu beachten (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte).

Gerade der Absatz, der die Beteiligungsrechte von Kindern als „angemessen und entsprechend dem Alter und der Reife des Kindes“ beschreibt, war Gegenstand des „General Comment Nr. 7“ der UN Kinderrechts-Kommission, da sich herausstellte, dass es hier zu einem grundlegenden Missverständnis in der Interpretation durch Erwachsene kam. Dieses Missverständnis spiegelte die Wahrnehmung von jungen Kindern und ihren Fähigkeiten, zu äußern, was sie wollen und brauchen und somit mitzubestimmen und mitzugestalten. „From the moment of birth, children are poised to participate (...) Early childhood institutions should be a pathway to citizenship for infants and children (Unicef 2006. 85).

2 §45 SGB VIII verknüpft die Voraussetzung zur Zulassung von Einrichtungen, wonach mit dem Antrag u. a. die Konzeption der Einrichtung vorzulegen sei, die Auskunft geben soll über: a) die Sicherung der Rechte von Kindern und Jugendlichen in der Einrichtung, b) geeignete Verfahren der Beteiligung, c) Möglichkeiten der Beschwerde in persönlichen Angelegenheiten sowie d) Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung.

Grundlegendes: Partizipation in Relation zu Autonomie und Selbständigkeit

Autonomie, so Michael Priebe (2012, 17 ff.), wird in der Pädagogik oft gleichgesetzt mit Selbständigkeit. „Selbständigkeit [aber] meint etwas anderes als Autonomie. Selbständigkeit bezieht sich auf funktionale Aspekte, also auf das, was ein Kind ‚schon allein kann‘. Es kann sich zum Beispiele selbständig anziehen, selbst Essen aufzutun und mit Besteck essen, muss also nicht ‚gefüttert‘ werden. Autonomie meint aber, die beschriebenen Vorgänge *selbstbestimmt* durchführen zu können. Zur Selbstbestimmung gehört vor allem die eigene Motivation. Sie wird sichtbar, wenn Kinder zum Beispiel den Zeitpunkt einer Handlung selbst bestimmen“ (Priebe 2012, 17).

Selbständigkeit, so Priebe, fördert Autonomie, denn je mehr die Kinder ohne Unterstützung von Erwachsenen tun können, umso mehr können sie selbst entscheiden, was sie wann und wie tun wollen. Fällt die Möglichkeit weg, selbst Entscheidungen treffen zu können, dann dient Selbständigkeit eher der Entlastung von Erwachsenen. Und auch dann, wenn Kinder noch dabei sind, Selbständigkeit zu erlernen, spielt Autonomie eine Rolle, nämlich dann, wenn sie selbst entscheiden, was und wann sie es tun wollen – mit der Unterstützung von Erwachsenen. „Das Streben nach Autonomie ist von Anfang an vorhanden. Aber es gibt entwicklungspsychologische und körperliche Aspekte, die beachtet werden müssen, damit ein Kind nicht überfordert wird. In der Regel wird ein Kind das Tempo der Entwicklung selbst bestimmen und signalisieren, was es schon allein können möchte. (...) Junge Kinder brauchen also Zeit und Raum, um sich und ihre Fähigkeiten auszuprobieren. Auch beim Wickeln kann das Kind Autonomie erleben. Partizipation ist in diesem Alter eng verbunden mit Autonomie“ (ebd., 18).

Vielfach ist in der pädagogischen Praxis noch unbekannt, wie wichtig diese ersten Erfahrungen sind und dass in frühen Jahren „der Grundstein für Beteiligung gelegt wird. Erste Partizipationserfahrungen macht das Kind durch die Zuerkennung von Autonomie. Wenn ein Kind zum Beispiel signalisiert, dass es satt ist und die Erzieherin hört auf, dem Kind Essen zu geben, wird dem Kind Autonomie über seine Nahrungsaufnahme eingeräumt. Gleichzeitig wird ihm ein Signal gegeben, dass seine ‚Meinung‘ wahrgenommen und beachtet wird. Das Kind erkennt, dass sein Tun eine Folge hat, und wird damit fortfahren, seine Meinung zu äußern. Wenn es die Erfahrung macht, dass sein Meinungs Ausdruck nicht wahrgenommen und beachtet wird, dass es egal, was es tut, weitergefüttert wird, wird es eventuell seine Äußerungen als nutzlos empfinden und einstellen. Damit wird ihm nicht nur die Autonomie genommen, sondern auch ein Partizipationsprozess verhindert“ (ebd., 20).



Grundlegendes: Respekt und Beziehung

Partizipative Praktiken sind solche, die Kinder als Partner*innen, als geschätztes Gegenüber einbeziehen. Jesper Juul, der dänische Familientherapeut, prägte vor einiger Zeit zum Umgang mit Kindern den folgenden Vorschlag: „Stellen Sie sich vor, Sie würden mit jemandem sprechen, den Sie sehr verehren und respektieren“ (ohne Quelle, aus der Erinnerung der Autorin aus einem Vortrag Jesper Juuls). Es lohnt sich tatsächlich, diesem Vorschlag gedanklich durch den Alltag mit Kindern zu folgen: von den Begrüßungen am Morgen zu den diversen Kreiszusammenkünften, die häufig den Tagesanfang in Kindertageseinrichtungen prägen, den vielfältigen Arten, wie der Tag organisiert und vermittelt wird, den Essen- und Hygienesituationen, den Schlaf- und Ruhesituationen als auch den Spiel- und Lernsituationen, den Lösungen von Konflikten, dem Trösten und nicht zuletzt der Verabschiedung – alle sprachlichen und nichtsprachlichen Interaktionen mit Kindern. Wie oft gelingt es Ihnen, diese genau so zu gestalten? Was verhindert Ihren Wunsch, dem nachzugehen?

Häufig sind es die Strukturen und Routinen, die scheinbar unüberwindbare Hürden darstellen:

- Die Küche oder der Caterer geben bestimmte Esszeiten vor.
- Die Eltern wollen, dass die Kinder schlafen, und die Schlafzeiten sind manchmal die einzigen Pausenzeiten im langen und anforderungsreichen Arbeitstag.
- Ein*e Kolleg*in fällt aus und alle Kinder müssen gewickelt werden – und das im Akkord.
- Wenn sich nicht alle Kinder an der vorgesehenen Aktivität beteiligen, fragen die Eltern, was die Kinder bei Ihnen gelernt haben.

Und es gibt noch andere Herausforderungen: Was, wenn das einzugewöhnende Kind Sie als Bezugserzieher*in ablehnt und eine*n andere*n Kolleg*in wählt? Oder sich immer von einer*m anderen Kolleg*in wickeln lassen will? Hier gerät einem manchmal ein anderes Phänomen in die Quere: das Selbstverständnis, als „gute“ Fachkraft wissen zu müssen, was Kinder brauchen und wie ihre Bedürfnisse erfüllt werden können. Es steht oft auf einer Stufe mit dem Wunsch, gemocht oder sogar geliebt zu werden von den Kindern, die einem anvertraut sind. Der Gedanke, dass eine der Kernaufgaben, nämlich die der Entwicklung einer stabilen Beziehung zu dem jeweiligen Kind, in Gefahr geraten könnte, erzeugt oft Verunsicherung bei Pädagog*innen. Ein „Nein“ als ein „Ja“ zu etwas anderem zu hören und weniger als eine Ablehnung der eigenen Person oder der Beziehung, ist nicht nur für Pädagog*in-

nen eine Herausforderung. Dieses „Nein“ hören zu können, beinhaltet gleichzeitig die Anerkennung, dass Kinder wissen, was sie wollen und was nicht, und das zu respektieren.



Beispiel für Partizipation im Kindergarten

Eine Kolleg*in erzählte mir folgendes aus ihrer Praxis „Ich frage nach, ob ein Kind von mir gewickelt werden will. Wenn es das nicht möchte, frage ich, wer das machen soll. Ist die Kolleg*in nicht da oder anderweitig beschäftigt, erzähle ich das dem Kind und frage nach, ob es einverstanden wäre, wenn ich es dieses Mal wickle. Häufig sagen die Kinder dann ja. Ich glaube, dieses Ja ist auch deswegen möglich, weil die Kinder wissen, dass ich auch ihr Nein ernst nehme.“

Partizipation macht glücklich

Beteiligung und Mitbestimmung tragen zu einem Gefühl von Glückseligkeit bei. Die australische Forscherin und Pädagogin Jane Page schreibt, dass das Glückseligkeit aus der Sicht von Vier- bis Fünfjährigen in zwei Hauptthemen zu finden ist: „1. Glückseligkeit ist verbunden mit der Anerkennung und Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe. 2. Glückseligkeit ist verbunden mit der aktiven Beteiligung an geteilten Erfahrungen, Geschichten, Erinnerungen, Ritualen und Plänen gemeinsam mit Freunden und Familie“ (Mac Naughton/Hughes/Smith (2008). 224. Übersetzung AK). Es ist anzunehmen, dass das sowohl für jüngere als auch ältere Kinder zutrifft. Die Essenssituationen können als Momente der Beteiligung, des sozialen Lernens und der Selbstwirksamkeit erlebt werden. Diese erlebte Autonomie, in der Kinder zunehmend selbst bestimmen können, wann und wie viel sie essen, beinhaltet „neben der Selbstbestimmung satt zu sein, auch die Selbstbestimmung etwas essen zu möchten“ (Priebe 2012, 21).

Ähnliches gilt für die Gestaltung der Ruhe- und Schlafsituationen. „Um Kindern im Krippenalltag (als auch Kita- und Hortalltag) genügend Möglichkeiten zu geben, sich auszuprobieren, Verrichtungen zunehmend selbst vorzunehmen und ihre Tätigkeiten selbstbestimmt auszuwählen, ist die flexible, auf sich verändernde Bedingungen reagierende Planung wichtig. Die häufig starre Strukturierung des Tagesablaufs (...) verhindert etwa in altershomogenen Kindergruppen angemessen auf die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Kinder zu reagieren. (...) Dies hat zur Folge, dass die Autonomie der Kinder eingeschränkt wird“ (ebd. 21).



Partizipation und Solidarität

Die Unterstützung der Autonomieerfahrungen von Kindern bringt einen weiteren Vorteil mit sich: Wenn Kinder erfahren, dass ihre Meinung zählt und dass ihr Bedürfnis nach Selbstbestimmung unterstützt wird, sind sie sehr viel eher in der Lage, die Meinungen und Bedürfnisse von anderen in Aushandlungsprozessen wahrzunehmen und anzuerkennen. Solidarität braucht also auch ausreichend Autonomieerfahrungen. Solidarität gepaart mit Autonomie wird im Situationsansatz als „Gemeinsinn“ gedacht. Es wird darauf verwiesen, dass Eigensinn und Gemeinsinn zusammengehören – ohne das eine gibt es das andere nicht. „Also Eigensinn? Durchaus. Aber nicht ohne Gemeinsinn. Denn das Ziel einer Erziehung zur Solidarität verweist darauf, dass wir nicht allein auf der Welt sind, sondern gemeinsam mit anderen leben, dass wir Schwächere schützen, Ander(e) (...) nicht diskriminieren, Mitmenschen nicht mit Häme überziehen oder dem Spott aussetzen, dass wir nicht nach unten treten, nicht übel nachreden, auf Fairplay achten“ (Zimmer 2000. 14).

Zu wenig... Annahmen über die Partizipationsfähigkeiten von Kindern

Im Umgang mit Erwachsenen lernen Kinder schnell, wie diese sie wahrnehmen und welcher Platz für die Einbeziehung des Willens und der Interessen der Kinder vorgesehen ist. So lernen Kinder früh, dass „zu klein sein“ gleichbedeutend ist mit nicht mitentscheiden dürfen und Nichtkönnen. Dieses Wissen um die Hierarchie des Alters spiegeln die Kinder in ihren Aussagen.

„Baby“ ist ein häufig gebrauchtes Wort im Umgang miteinander – und das ist nicht wertschätzend gemeint. Erwachsene haben sehr viel Macht in der ungleichen Beziehung zwischen ihnen und Kindern. Diese Macht kann unterstützend und fördernd wirken, um Partizipation im Kita-Alltag zu integrieren, aber auch zum Haupthinderungsgrund werden, wenn die Macht unreflektiert und unhinterfragt bleibt. Im Modul MACHTvoller Einstieg wird genauer darauf eingegangen, was es mit Adultismus, der Ideologie über die Macht des Erwachsenseins, auf sich hat.³

Dass nach Ansicht der Erwachsenen gewisse Voraussetzungen vorhanden sein müssen, um mitbestimmen zu können, ist eine weitere Barriere für die Gestaltung von Partizipationsmöglichkeiten. Häufig wird Sprache ins Feld geführt als eine Bedingung, um dem eigenen Willen Ausdruck zu verleihen. Hierbei werden sowohl das

³ Literaturhinweise zu Adultismus siehe entsprechend auch im Modul MACHTvoller Einstieg.

Alter und der Entwicklungsstand der Kinder mit der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit gekoppelt als auch der Sprachstand in der Dominanzsprache. Häufig sieht man daher in Kindergruppen, in denen gemeinsam entschieden werden soll, wie diejenigen, die schnell erfassen können, worum es geht, und sprachlich gut ausdrücken können, was sie wollen, zu den „Bestimmer*innen“ werden. Fatal an solchen Erfahrungen ist, dass die Kinder gleichzeitig noch anderes über die sozialen Hierarchien in der Kindergruppe lernen, die sich parallel zu denen in der Gesellschaft widerspiegeln und herstellen: Wer ein bestimmtes soziales und „entwicklungsangemessenes“ Kapital mitbringt, entscheidet mit. Wer zu langsam ist, sich nicht traut, die Sprache, in der Entscheidungen getroffen werden, nicht spricht, andere Ausdrucksmittel als die verbalen nutzt, der muss dem folgen, was andere entscheiden durften. Damit sich soziale Ungleichheit nicht ungewollt auch in Aktivitäten, die zur Mitbestimmung einladen sollen, „einschleichen“ kann, brauchen Erwachsene Unterstützung darin, ihre Fähigkeiten zur Mitbestimmung auszuweiten und erkennen zu lernen, was ihre Wahrnehmung von Kindern und deren Fähigkeiten bestimmt.

Bedenken – „Sollen wir die Kinder dann einfach über die Straße laufen lassen?“

Mit solchen und ähnlichen Sätzen drücken Erwachsene manchmal ihre Befürchtungen, Unsicherheiten und Sorgen aus, wenn es um die Beteiligung von Kindern geht. Häufig, weil wie im obigen Abschnitt beschrieben, ihnen die Erfahrungen und die Vorstellungskraft fehlen, was gelebte Partizipation ausmacht. Eine weitere Hürde sind Strukturen, Routinen und Abläufe, die manchmal unverrückbar und wie in Stein gemeißelt erscheinen. Partizipation in den Alltag zu holen, könnte bedeuten, vieles in Frage stellen zu müssen, Verunsicherungen auszuhalten und Neues zu lernen.

Das Beispiel einer Pfälzer Kita, in der die Kinder mitbestimmen, wer eingestellt oder ihre Bezugserzieher*in wird, und das Beispiel aus einer Berliner Kita, in der die Kinder sagen, wann und von wem sie gewickelt werden wollen, erscheinen so unwahrscheinlich wie das Leben auf dem Mars.

Umsetzen, was erlebt wurde

Eine mögliche Hürde in der Umsetzung einer von Partizipation geleiteten Praxis können fehlende eigene Erfahrungen sein. Denn am besten können wir das in die Tat umsetzen, was wir selbst erlebt haben. Und Menschen können dann gut lernen und sich auf Veränderungsprozesse einlassen, wenn der „Lernstoff“ an Bekanntes und Vertrautes anknüpft und der Prozess selbst Zeit für die jeweiligen individuellen Lern-



„Mächtige Erwachsene“

Also gut! Wir können uns jetzt ganz entspannt eingestehen, dass wir Erwachsene Macht haben und dass sie per se nichts „Schlimmes“ ist. Kinder brauchen „mächtige“ Erwachsene, die ihre Macht (also ihren Willen, ihre Fähigkeiten, die Mittel und viele Gelegenheiten im Kita-Alltag) dafür einsetzen, dass es Kindern gut geht, sie sicher sind, sie sich wohlfühlen und die bestmöglichen Bedingungen für ihre Entwicklung bekommen.

„Mächtige“ Erwachsene wissen, dass sie Macht ausüben, indem sie ...

- die soziale und materielle Umwelt in der Kindertageseinrichtung bestimmen
- Zugriff auf Ressourcen haben und über ihre Nutzung bestimmen
- mit den eigenen Ansichten die Meinungsbildung der Kinder nachhaltig beeinflussen oder dominieren (wer oder was ist richtig oder falsch, ist lieb oder böse, gut oder schlecht, schön oder hässlich)
- andere dazu bringen, die eigenen Anliegen zu unterstützen, den eigenen Vorstellungen und Ideen zu folgen

„Mächtige“ Erwachsene ...

- wissen also um Ihre Handlungs-, Deutungs-, Gestaltungs-, Mobilisierungs- und Verfügungsmacht
- wissen, dass Kinder auch über Macht verfügen (indem sie sich z. B. Plänen, Anweisungen, Regeln und Anordnungen anderer widersetzen und/oder auch untereinander Macht einsetzen, um z. B. Spielpartner*innen ein- oder auszuschließen)
- wissen aber auch, dass sie emotional, sozial, materiell, physisch und psychisch (im obigen Sinne) „mächtiger“ sind
- wissen, dass sie selbst auch Bedürfnisse und Gefühle haben. Diese vergraben sie nicht vor der Tür der Kita, sondern bringen sie aktiv ins Gespräch mit Kolleg*innen und den Kindern ein

Im Geiste der gelebten Partizipation ...

- reflektieren die „mächtigen“ Erwachsenen ihr „machtvolles“ Handeln und erzählen/teilen mit anderen Erwachsenen, in welchen Situationen sie sich machtvoll verhalten haben und welche guten Gründe sie in diesem Moment dafür hatten
- reflektieren „mächtige“ Erwachsene, welche Sorgen, Befürchtungen und Ängste sie haben, wenn es darum geht, Kinder an der Mitgestaltung des Alltags zu beteiligen
- reflektieren die „mächtigen“ Erwachsenen ständig, was sie über die Mitgestaltungsmöglichkeiten von Kindern wissen und wo ihnen Erfahrungen und Wissen dazu fehlen (z. B. Bild vom Kind usw.)
- gestalten „mächtige“ Erwachsene Räume, in denen sie mit Kindern überlegen, was ihnen wichtig ist, was sie beschäftigt, was sie brauchen, um sich wohl und sicher und als respektierter und anerkannter Teil der Gemeinschaft zu fühlen, sich also „gesehen“ zu fühlen und mit dem, was sie beitragen können und wollen, gehört zu werden.

*Siehe Methode: Reflexion der eigenen Partizipationserfahrungen und Transfer in die pädagogische Praxis, S. 24.

wege erlaubt. Daher lohnt es sich, immer im Team zu fragen, welche Erfahrungen mit Partizipation wir als Kinder und Jugendliche gemacht haben. Können wir uns an Momente erinnern, wo wir als Kinder vor vollendete Tatsachen gestellt wurden? Wie hat sich das angefühlt und was hätten wir gebraucht?*

Manchmal lohnt es sich, gemeinsam genau hinzuschauen, was das Team davon hat, alles so zu belassen, wie es ist. Da geht es nicht nur um Bequemlichkeit. Bequemlichkeit lässt sich auch übersetzen in Sicherheit, Klarheit, Orientierung – gute Gründe also, den Alltag wie gewohnt zu gestalten. Und Veränderungen kosten Kraft und Beständigkeit – auch dies könnten gute Gründe sein, warum es manchmal so schwer erscheint, Partizipation umzusetzen. Teams, die miteinander partizipativ ihren Arbeitsalltag organisieren, berichten, dass der Transfer in die Arbeit mit den Kindern und Eltern zwar gut durchdacht sein muss, aber aufgrund der eigenen guten Erfahrungen als unkompliziert erlebt wird. Dies ist daher eine weitere Spur, der es lohnt zu folgen, wenn man gemeinsam mit den Teams Partizipation auf den Weg bringen will.

Partizipation braucht Zeit

Es ist nicht einfach, Macht ab- und damit vertraute Sicherheitsstrategien herzugeben und Möglichkeiten für Autonomieerfahrungen zu schaffen, die zudem gekoppelt sind mit Aushandlungsprozessen sowohl in der Erwachsenen- wie auch der Kindergruppe. Partizipation braucht daher Zeit: Zeit, für den Austausch im Team, um zu klären, welche Erfahrungen und Vorstellungen vorhanden sind und wie auf die jeweiligen individuellen Voraussetzungen im Team Rücksicht genommen werden kann; Zeit, um zu klären, was Partizipation für die Zusammenarbeit im Team bedeutet; und Zeit, um immer wieder zusammenzukommen, zu besprechen, was bereits erfolgreich umgesetzt werden konnte und welche Fehler entdeckt wurden. Dieser Austausch ist wertvoll, besonders dann, wenn Fehler besprochen werden und aus ihnen gelernt werden darf. Denn „Fehler“ bedeutet nichts weiter, als das noch etwas fehlt.



Partizipation von Eltern und anderen Hauptbezugspersonen⁴

Eine gute Beziehung zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Eltern bzw. Hauptbezugspersonen der Kinder ist ungemein wichtig für das Aufwachsen jüngerer Menschen. Immer öfter ist mittlerweile von einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen diesen beiden Gruppen die Rede und es gibt zahlreiche Überlegungen und Erfahrungen zu einer gelingenden Partizipation von Eltern auf der Grundlage eines gleichwertigen, dialogischen Austausches.

In der Praxis zeigt sich jedoch deutlich ein Dilemma: Einerseits sind eine Beteiligung der Eltern und ein lebendiger Austausch gewünscht, gleichzeitig gibt es strukturell sehr wenig Zeit dafür. Zudem lassen sich auf beiden Seiten Unsicherheiten und Zögern feststellen, über den gewohnten Rahmen hinauszugehen.

Die gewohnte Praxis sieht meistens so aus: Die pädagogischen Fachkräfte informieren in regelmäßigen Elterngesprächen über ihre Beobachtungen und Überlegungen bezüglich des Kindes und beraten wenn nötig in Erziehungsfragen. Andererseits sind die Eltern und Hauptbezugspersonen eingeladen, an den Elternabenden teilzunehmen, deren Themen meist das Team festlegt, und sich in einem bestimmten Rahmen unterstützend einzubringen, etwa, indem sie die Feste organisieren, Bau- oder Putzaufgaben übernehmen.

Ein wirkliche Zusammenarbeit auf der Basis eines dialogischen Austausches und eine grundlegende Partizipation der Eltern und Hauptbezugspersonen in der Einrichtung zu entwickeln ist ein langer Prozess, der von Offenheit, Geduld und einer grundlegenden gegenseitigen Wertschätzung geprägt ist und Schritt für Schritt zu mehr Vertrauen untereinander führt.

Siehe dazu auch:
„Die Dinge durch die Brille der Wertschätzung zu sehen“ im Hintergrundtext des Moduls WERTvoll.

Einige zentrale Aspekte dieses Prozesses:

- Eltern/Hauptbezugspersonen und Pädagog*innen lernen voneinander. Alle Beteiligten werden durch den Austausch zu einer Reflexion ihrer Vorstellungen, Erfahrungen und Handlungen angeregt.

4 Mit Hauptbezugspersonen sind alle diejenigen Menschen gemeint, die primär für das Kind sorgen und es in seinem Aufwachsen begleiten, aber nicht zwangsläufig eine biologische Mutter oder ein biologischer Vater sind. Das kann die Mitbewohnerin sein, die Lebensgefährtin der Mutter, die Großmutter oder andere Personen, die in einer verbindlichen, längerfristigen Beziehung zu dem Kind stehen. Wir benutzen den Begriff explizit, um darauf aufmerksam zu machen, dass es nicht immer (nur) die beiden biologischen Eltern sind, die Verantwortung für das Kind übernehmen, sich Sorgen um das Kind machen und sich für sein Wohlergehen einsetzen. Es gibt vielfältigste Modelle, in welchen Konstellationen Menschen heute miteinander leben.

- Der Kontakt ist geprägt von der Anerkennung der Bedeutung der jeweils anderen Lebenswelt für das Kind.
- Die Pädagog*innen bemühen sich aktiv um das Verständnis der Lebensrealität der Kinder in den Familien und tragen dazu bei, dass die unterschiedlichen Familienkulturen auch in der Einrichtung Raum haben und Anerkennung erfahren.
- Differenzen sind selbstverständlicher Bestandteil des Austauschs. Zentral für den Umgang damit ist, die Vorstellung eines „richtigen“ Umgangs und einer objektiven „Wahrheit“ loszulassen, nachzufragen, zuzuhören und sich gegenseitig in den eigenen Anliegen zu verstehen.
- Der Austausch darf dabei durchaus auch persönlich sein. Auch Pädagog*innen können sich als authentische Menschen mit ihren Wahrnehmungen und Gefühlen einbringen und die fachlich-distanzierte „Expert*innen-Maske“ abnehmen.
- Die Pädagog*innen sind sich dabei ihrer Machtposition bewusst und übernehmen die prozessuale Verantwortung. Das heißt, sie achten auf den Umgangston, die Atmosphäre und die Art und Weise, wie miteinander gesprochen wird. Umgangssprachlich könnten wir sagen, sie übernehmen die Rolle der „Gastgeber*in“ (Juil/Jensen 2009, S. 270).
- Die Pädagog*innen laden die Eltern und Bezugspersonen explizit dazu ein, ihre Themen mit in die Elterngespräche und Elternabende zu bringen und ihre Sorgen, ihr Unwohlsein, ihre Wahrnehmungen von Ungerechtigkeit und ihre Bedürfnisse zu kommunizieren. Sie achten darauf, dass immer Platz bleibt für spontan auftretende Themen, und fragen auch dann nochmal nach, wenn alles ganz und gar harmonisch scheint.
- Der Dialog bezieht sich explizit auch auf pädagogische Grundhaltungen und Praktiken und ist im besten Fall von einem gegenseitigem Interesse und größtmöglicher Offenheit und Transparenz geprägt.
- Beide Seiten eint das Interesse am Wohl des Kindes und das Bedürfnis nach Fürsorge. Die Beteiligten bemühen sich aktiv um Kooperation.⁵

⁵ Vgl. u. a. Hansen, R. / Knauer, R. / Sturzenhecker, B. (2011), Juil, Jesper / Jensen, Helle (2009). <http://www.kindergartenpaedagogik.de/12.html>, <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1061.html>.



Wenn die Elternpartizipation im Konflikt mit der Partizipation der Kinder steht

Die Entscheidung über die fachliche Grundausrichtung einer Einrichtung und insbesondere die Haltung und Praxis, dem Kind in der Einrichtung eine größtmögliche Selbstbestimmung und Partizipation zu ermöglichen, liegt bei dem pädagogischen Team und letztlich dem Träger.

Wird allerdings der Anspruch wirklich umgesetzt, eine dialogische Auseinandersetzung auch in Bezug auf das Konzept und die pädagogische Arbeit zu führen, werden möglicherweise auch Bedenken gegenüber einer Praxis der Selbstbestimmung der Kinder (etwa, was das Essen oder zum Beispiel die Wahl der Kleidung für draußen angeht) laut! Vielleicht wird auch Kritik geäußert oder deutlich eine verstärkte Einmischung der Erzieher*innen gefordert.



Beteiligung der Eltern im Gesetz zur Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechts (SGB VIII)

Die Beteiligung der Eltern ist mittlerweile auch durch das SGB VIII festgeschrieben. Dort heißt es: „Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen sicherstellen, dass die Fachkräfte in ihren Einrichtungen mit den Erziehungsberechtigten zum Wohl der Kinder und zur Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses zusammenarbeiten. Die Erziehungsberechtigten sind an den Entscheidungen und wesentlichen Angelegenheiten der Erziehung, Bildung und Betreuung zu beteiligen“ (§ 22a Abs. 2 SGB VIII). Siehe <http://elternarbeit.info/mitbestimmung.html>.

An dieser Stelle steht eine wunderbare Falle bereit: in den Ring zu steigen und den Kampf um die bessere, zeitgemäße pädagogische Arbeit aufzunehmen, indem wir mit allen uns zur Verfügung stehenden Argumente für die Selbstbestimmung der Kinder eintreten. Das führt nicht unbedingt zu einer erhöhten Bereitschaft, dies mitzutragen. Im besten Falle gelingt es in einer solchen Situation, aus einer empathischen Grundhaltung heraus nachzufragen und die Sorgen der einzelnen Personen genau zu verstehen. Machen Menschen die Erfahrung, gehört und ernst genommen zu werden, und können sie ihre Bedenken und die dahinterliegenden Sorgen in Ruhe und offen formulieren, ist eine ganz andere Basis für einen dialogischen Austausch geschaffen. Meist werden sich sogar mehrere der anwesenden Pädagog*innen in den Sorgen wiedererkennen, hatten sie doch selbst zunächst einmal ähnliche Bedenken, als sie begannen, sich mit Partizipation zu beschäftigen. Dies kann gerne

geteilt werden und so auch praktisch dargestellt werden, dass es sich um einen längeren Weg handelt, für den es Zeit und gegenseitiges Verständnis braucht. An dieser Stelle ist es auch möglich, von den Reflexionsmomenten und den bisherigen Erfahrungen zu berichten, die für die Erzieher*innen Schlüsselerlebnisse auf ihrem Weg waren. Besonders hilfreich sind dann auch Berichte aus der Praxis, die verdeutlichen, wie die Kinder ihr Recht auf Selbstbestimmung nutzen und wie aufmerksam und fürsorglich sie dabei von den pädagogischen Fachkräften begleitet werden. Im besten Fall können die anwesenden Erwachsenen gemeinsam beeindruckt sein und sich in ihrem Vertrauen in die Kinder bestärken.

Können Eltern und Hauptbezugspersonen in einem ersten oder zweiten Gespräch nicht die notwendige Bereitschaft entwickeln, die vom Team vorgeschlagenen Veränderungen in Bezug auf die Selbstbestimmung der Kinder mitzutragen, kann möglicherweise eine auf bestimmte Bereiche konzentrierte zeitlich begrenzte Probestufe verabredet werden und entschleunigt und kleinschrittiger, aber in einem guten Kontakt mit den Eltern und Hauptbezugspersonen vorgegangen werden. Dabei ist es wichtig, den Kontakt unter den Erwachsenen nicht über die Freiheit der Kinder zu stellen und sich klar zu positionieren.

Grundsätzlich muss jede Einrichtung die Form finden, die für das spezifische Team, die Elternschaft und die strukturellen und kontextuellen Begebenheiten passend ist. Dabei ist es wertvoll, die zwischen der Einrichtung und den Eltern wirkenden komplexen Machtverhältnisse genau zu betrachten und sich der unterschiedlichen Positionierungen und ihrer Bedeutungen bewusst zu werden. Ausgehend davon kann gefragt werden:

- Was könnte Eltern einen Zugang ermöglichen?
- Wie können wir die Ideen und Erfahrungen von Eltern und von Hauptbezugspersonen einbeziehen?
- Wie können wir die Bedenken und Unsicherheiten hören?
- Wie können wir Unterschiede stehen lassen?

Der gesamte Prozess braucht viel Geduld und die ständige Offenheit für weitere, auch unerwartete Entwicklungen.



Die Sorgen der Eltern hören und bei ihnen lassen

Ein gleichwertiger, fruchtbarer Austausch zwischen Pädagog*innen und Eltern/Hauptbezugspersonen beginnt dann, wenn die Eltern mit ihren Sorgen und Fragen gehört werden und den Eindruck bekommen, dass sie damit willkommen sind und ernstgenommen werden. Genau dieser Umgang mit den von den Eltern/Hauptbezugspersonen kommunizierten Sorgen und vor allem den darin verborgenen – oder gehörten – Kritiken, Bewertungen, Beschuldigungen und Erwartungen bezüglich der professionellen Praxis in der Einrichtung stellt allerdings für viele Pädagog*innen eine besondere Herausforderung dar.

Pädagog*innen sind – nicht nur in Bezug auf die Partizipation der Kinder – immer wieder mal in der Situation, dass sie in einem Elterngespräch oder oft auch zwischen Tür und Angel von einem Problem hören, das die Eltern/Hauptbezugspersonen bezüglich eines Kindes wahrnehmen und mit der Situation in der Einrichtung in Zusammenhang bringen. Für gewöhnlich werden die eigenen Sorgen dabei in einer komplexen Vermischung mit Interpretationen und Bewertungen kundgetan und das Gesagte bietet so wiederum sehr viel Interpretationsspielraum für die zuhörenden Pädagog*innen und löst vielfältige Gedanken und Gefühle aus.

Vielleicht sagt jemand: „Seit Mario in dieser Kita ist, ist er so aggressiv und widerständig. Es tut ihm nicht gut, dass es hier so gar keine klaren Grenzen gibt und die Kinder alles alleine untereinander aushandeln müssen.“ Nun gibt es viele unterschiedliche Möglichkeiten, wie diese Worte von einer Pädagog*in gehört werden können. In vielen Fällen wird sie*er zunächst einmal einen Angriff und eine Schuldzuweisung hören und es wird ihr*ihm schwerfallen, darauf empathisch zu reagieren.

Vielleicht sagt auch jemand: „Ich beobachte, dass es hier im alltäglichen Umgang nicht immer möglich ist, ausführlich auf die Gefühle der Kinder einzugehen. Für mich ist das ein wichtiges Thema und ich wünsche mir einen Austausch dazu.“ Auch hier, wo den direkten Worten keine Verurteilung des Handelns in der Einrichtung zu entnehmen ist, kann für die Pädagog*in spontan die Befürchtung aufkommen, dass es da eine grundsätzliche Kritik an ihrer Praxis gibt und die Eltern und Bezugspersonen sie in dem gewünschten Austausch belehren und Forderungen stellen werden. Aus dieser Wahrnehmung heraus ist es nicht leicht, den Schritt in Richtung mehr Austausch und Partizipation zu machen.

Den eigenen Mechanismen im Umgang mit Widerstand und Kritik auf die Spur zu kommen, halten wir daher für eine grundsätzlich wertvolle und spannende Reflexion für Pädagog*innen und ihre Beziehung zu den Eltern/Hauptbezugspersonen der Kinder, die sie begleiten. Dabei möchten wir betonen, dass das Hören und

Ernstnehmen der Sorgen keinesfalls bedeutet, sich in der pädagogischen Praxis daran zu orientieren. Vielmehr werden dadurch eine Verbindung und ein Verständnis hergestellt. Davon ausgehend kann dann bei Bedarf im Team und ggf. im Kontakt mit den entsprechenden Eltern/Hauptbezugspersonen überlegt werden, wie damit umgegangen werden kann.

Empathisch zuhören und verstehen bedeutet nicht automatisch, einverstanden zu sein! Es geht nicht darum, die eigene Position oder Haltung aufzugeben, sondern sie für die Phase des Zuhörens in den Hintergrund zu stellen.

Eine solche Haltung gegenüber den Eltern und Hauptbezugspersonen einer Einrichtung zu entwickeln ist etwas, was Übung braucht – genauso wie die Fähigkeit zu einem wirklichen Dialog, in dem keine Bewertung, kein Kampf, keine Überredung stattfindet, sondern vielmehr ein gegenseitiges Hören und Ernstnehmen.

Eine Reflexion bisheriger Erfahrungen und die konkrete Übung empathischer, dialogischer Gespräche können im Rahmen der Fortbildungen mit Pädagog*innen auf verschiedene Weise geschehen. Besonders bieten sich theaterpädagogische oder szenische Zugänge an.

Weiterhin lassen sich zu dem Thema Elternpartizipation selbstverständlich viele andere Auseinandersetzungen im Team anregen, die sich dann möglicherweise der Frage widmen, wie viel Partizipation der Eltern und Hauptbezugspersonen in der Einrichtung bisher möglich ist, welche Räume es dafür gibt und wie viel seitens des Teams eigentlich gewünscht ist. Es können dann strukturelle Hürden entdeckt und Entscheidungen getroffen werden, die einen Weg hin zu mehr Partizipation ermöglichen.



Literaturhinweise

Deutsches Institut für Menschenrechte. <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/projekt-kinderrechte-in-der-entwicklungspolitik/partizipation-von-kindern/> (zuletzt aufgerufen am 19.9.2016).

Hansen, Rüdiger / Knauer, Raingard / Sturzenhecker, Benedikt (2011). Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern. Weimar. Bonn. Zu der Bedeutung der Partizipation der Eltern und einem möglichen Konflikt mit der Partizipation der Kinder. S. 215–225.

Höhme-Serke, Evelyne / Priebe, Michael / Wenzel, Sascha (Hg.) (2012). Mit Kindern Demokratie leben. Shaker Verlag. Herzogenrath.

Institut für den Situationsansatz / Fachstelle Kinderwelten (Hg.) (2016). Inklusion in der Kitapraxis. Die Interaktion mit Kindern vorurteilsbewusst gestalten. Wamiki Verlag. Berlin.

Jensen, Elsebeth / Jensen, Helle (2008). DIALOG mit Eltern. Gelungene Lehrer-Eltern-Gespräche. München.

Juul, Jesper / Jensen, Helle (2009). Vom Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur. Weinheim und Basel. Zu einer neuen Beziehung und der Zusammenarbeit mit den Eltern und zu konkreten Möglichkeiten der Gesprächsführung: S. 242–287.

Mac Naughton, Glenda / Hughes, Patrick / Smith Kylie (2008). Young Children as Active Citizens. Principles, Policies and Pedagogies. Cambridge Scholars Publishing.

Unicef / Bernard van Leer Foundation (Hg.) (2006). A Guide to General Comment 7: „Implementing Child Rights in Early Childhood“. http://www.situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle%20kinderwelten/kiwe%20pdf/S%C4%B1kcan_Im_Dialog_mit_Eltern.pdf (zuletzt aufgerufen am 31.12.2016)

Zimmer, Jürgen (2000). Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. Praxisreihe Situationsansatz. Beltz Verlag. Weinheim.

Methoden

Einleitung

Die Methoden, die für dieses Modul entwickelt wurden, greifen die verschiedenen Ebenen auf, die für die Umsetzung von Partizipation unterstützend sein können. Da Erwachsene bestimmen, ob und in welchem Umfang Partizipation im Alltag einen Platz findet, macht es Sinn nachzuforschen, welche Erfahrungen sie selber gemacht haben. Das Erkennen des Sinns und des Werts von Partizipation hilft Hürden überwinden und stärkt die Energie für's „Dranbleiben“. In diesem Sinn sind die Methoden einzeln einsetzbar und sie folgen in der Abfolge, in der sie hier dargestellt sind, einer gewissen Logik der Auseinandersetzung.

Beginnend bei eigenen Erfahrungen geht es weiter mit der Verbindung zu den eigenen Bedürfnissen, die hinter der Art, wie man den Praxisalltag gestaltet, liegen, um aus diesen Erkenntnissen Veränderungs- und Entwicklungspotential zu erkennen. Auch die Betrachtung der eigenen Wünsche und Möglichkeiten, sich zu beteiligen und mitzugestalten, hilft klären, verstehen und ein Verständnis für die Vielschichtigkeit von Partizipation zu entwickeln.

Die letzte Methode zielt darauf, stärker in die Erfahrungen von Kindern – auf der Augenhöhe von Kindern – einzutauchen. Und natürlich können die Methoden mit anderen, hier nicht aufgeführten, verbunden werden – denn was die Teams beschäftigt, gibt den Weg vor, wie die Auseinandersetzung gestaltet wird.



Raum und Rahmen

Die hier vorgestellten Methoden eignen sich sowohl für die Gestaltung eines Teamtages zu Partizipation als auch für die Bearbeitung im Rahmen von Dienstbesprechungen und Ähnlichem. Es lohnt sich, sich Zeit für die Auseinandersetzung zu nehmen und gemeinsam zu überlegen, ob es möglich ist, dieses Modul über einen längeren und kontinuierlichen Zeitraum zu bearbeiten, der es den Teilnehmer*innen erlaubt, die Erkenntnisse „sacken zu lassen“ und Veränderungsschritte anzugehen und zu reflektieren.

Da Partizipation eng verknüpft ist mit der Auseinandersetzung mit den Themen Macht, Werte, Adultismus und Zusammenarbeit im Team, ist die Auseinandersetzung mit diesen Modulen eine gute Grundlage, um das Thema Partizipation zu bearbeiten.



Hinweis zur Durchführung

Ziele des Moduls

- (Wieder-)Erkennen des Werts von Partizipation in der alltäglichen Praxis
- Hindernisse entdecken und verändern
- Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses für Partizipation und die vielfältigen Umsetzungsebenen

Dauer: je nach Auswahl und Kombination der Methoden maximal 7,5 Std.

Materialien: große Bögen Papier, Moderationskarten, Marker, Arbeitsblätter

Format: Einzelarbeit, Kleingruppen, Plenum

Gruppengröße: 6–15 Teilnehmer*innen

Methoden

- Methode 1: Reflexion der eigenen Partizipationserfahrungen und Transfer in die pädagogische Praxis (95–130 Min.), S. 24.
- Methode 2: Bedürfnisse erkunden (100 Min.), S. 29.
- Methode 3: Partizipation im Team (75 Min.), S. 34.
- Methode 4: Auf den Spuren der Kinder – Beteiligung und Mitbestimmung im Kita-Alltag (100 Min.), S. 37.

Methoden 1: Reflexion der eigenen Partizipationserfahrungen und Transfer in die pädagogische Praxis



Hinweis zur Durchführung

Ziele:

- Reflexion der eigenen Partizipationserfahrungen und Transfer in die pädagogische Praxis.
- Reflexion der eigenen Erfahrungen, als Kinder beteiligt zu sein und mitzubestimmen.
- Die eigenen Erfahrungen in Verbindung stellen zur Gestaltung einer partizipativen Praxis
- (Wieder-)Erkennen der stärkenden Qualität von partizipativer Praxis

Dauer: 95 Min. (Variante B) bis 130 Min. (Variante A)

Materialien: Arbeitsblatt, Flipchartpapier und Stifte

Format: Einzelarbeit, Kleingruppen, Plenum

Gruppengröße: 6–15 Personen. Es ist auch möglich, die Übung in größeren Gruppen durchzuführen, dann muss der Zeitrahmen angepasst werden.

Einführung (10 Min.)

Die Seminarleitung führt kurz in die Schwerpunkte der Übung ein: Partizipation braucht Erwachsene, die sich dafür entscheiden und die eigenen Erfahrungen mit gelebter Partizipation mit einbringen oder die Folgen von eigener nicht erlebter Partizipation reflektieren und von da aus sehen, was Kinder brauchen. Dabei sind wir selbst unsere besten Lehrer*innen, denn wir alle haben in unserem eigenen Aufwachsen Erfahrungen mit Beteiligung und Nicht-Beteiligung gemacht und können uns häufig daran erinnern, wie sich das angefühlt hat und was wir gebraucht hätten. Dieses erinnerte Wissen wollen wir mit Hilfe der Übung anzapfen und als Orientierung für die Gestaltung partizipativer Praktiken nutzen.

Die Seminarleitung erinnert zunächst die Teilnehmer*innen daran, dass sie selbst entscheiden, ob sie an dieser Übung teilnehmen wollen oder nicht. Diese Form der Zusammenarbeit kennzeichnet eine partizipative Fortbildungspraxis, die daran erinnert und erleben lässt, welcher qualitative Unterschied zwischen angeordneten Arbeitsschritten und denjenigen, für die man sich selbst entscheidet, besteht.



Nachdem die Seminarleitung das Arbeitsblatt verteilt hat, bittet sie die Teilnehmer*innen, sich entspannt hinzusetzen und in Gedanken zurückzugehen und sich auf die Suche zu machen nach Erinnerungen aus ihrer Kindheit oder Jugend, wo es ihnen darum ging, etwas mitzuentcheiden, oder wo sie erlebten, dass Erwachsene Entscheidungen, die einen Einfluss auf ihr (Alltags-)Leben hatten, ohne ihr Mitwirken trafen. Die Seminarleitung bittet die Teilnehmer*innen, sich so konkret wie möglich zu erinnern: Worum ging es? Wer war beteiligt? Wo waren Sie? Wie verlief das Gespräch? Was haben Erwachsene gesagt oder getan, dass Sie eingeladen hat, mitzudenken und zu entscheiden? Was war hinderlich oder hat ein Mitbestimmen unterbunden?



Hinweis zur Durchführung

Manchen Teilnehmer*innen wird es schwer fallen, sich an konkrete Gespräche zu erinnern. Daher ist es sinnvoll hinzuzufügen, dass es auch möglich ist, sich eher allgemein zu erinnern und nach Erinnerungen zu suchen, die mit solchen Situationen verbunden waren

Einzelarbeit (10 Min.)

Die Teilnehmer*innen haben jetzt Zeit, sich zu folgenden Fragen Notizen zu machen:

- Was war hilfreich? Wie haben Sie sich in Momenten gefühlt, in denen Sie gehört wurden und mitentscheiden konnten?
- Was war hinderlich? Wie haben Sie sich gefühlt? Was hätten Sie gebraucht?

Variante A

Aufteilen in Kleingruppen (5 Min.)

Die Seminarleitung gibt die inhaltliche und zeitliche Orientierung für die Kleingruppenphase vor. Sie lädt die Teilnehmer*innen ein, sich nach eigener Wahl in Dreiergruppen zusammenzufinden. Sobald die Gruppen etabliert sind, bekommt jede Gruppe ein leeres Flipchartblatt und Stifte.

Arbeit in Kleingruppen (20–30 Min.)

In den Kleingruppen tauschen sich die Teilnehmer*innen über ihre Erinnerungen aus und tragen dann gemeinsam ihre Erkenntnisse in eine Tabelle auf dem Flipchart ein:

Hilfreich	Hinderlich	Was hätte ich gebraucht?
Aussprechen lassen	Ungeduld	Verständnis und Ruhe



Hinweis zur Durchführung

Gerade bei der Gruppenbildung nach Wahl ist es wichtig darauf zu achten, dass ein paar Sicherheitshinweise gegeben werden, da viele Menschen schlechte Erfahrungen mit Gruppenbildungen aus der Schule mitbringen:

- Die Seminarleitung lädt die Teilnehmer*innen ein, sich in der Gruppe umzuschauen und zu überlegen, mit wem sie diesen Übungsschritt durchführen wollen.
- Sie bittet die entstehenden Gruppen, sich so im Raum aufzustellen, dass diejenigen, die noch überlegen, sehen können, wo noch ein Platz frei wäre.
- Sie bittet alle Gruppen so lange zu warten, bis alle Personen eine Gruppe gefunden haben.
- Sie erinnert die Teilnehmer*innen daran, gut zu überlegen, wie viel sie von ihren Erinnerungen in der Kleingruppe teilen wollen. Diejenigen, die zuhören, werden gebeten, die Erzählungen weder zu bewerten noch zu kommentieren, sondern eher Verständnisfragen u. Ä. zu stellen.

Arbeit im Plenum (20–30 Min.)

Im Plenum legen alle die Flips mit ihren Arbeitsergebnissen kreisförmig in die Mitte. Die Seminarleitung lädt alle ein, herumzugehen und die Aussagen zu betrachten. Wenn es wichtig erscheint nachzuhören, wie die Erinnerung und der Austausch empfunden wurden, sind Fragen wie die folgenden hilfreich:

- Wie ging es Ihnen mit der Übung?
- War es leicht oder schwer, sich an Gesprächssituationen zu erinnern?
- Hat der Austausch in der Kleingruppe geholfen, sich zu erinnern?



Diese Nachfrage ist gerade dann hilfreich, wenn die Seminarleitung merkt, dass es einigen Teilnehmer*innen nicht leichtgefallen ist, sich zu erinnern. Meistens ist der Austausch in der Kleingruppe hilfreich, da er eigene Erinnerungen oder Eindrücke hochholen kann. Der Austausch in der Kleingruppe hilft auch, Gefühle wie Frustration oder die Befürchtung, die Übung nicht „richtig“ zu machen, abzubauen.

Die folgenden Fragen können für die inhaltliche Auswertung hilfreich sein:

- Was fällt euch auf, wenn ihr die Flips betrachtet?
- Findet ihr Gemeinsamkeiten und/oder Unterschiede?
- Wenn Sie sich die Ergebnisse auf den Flipcharts anschauen und an Ihre Praxis mit Kindern denken, was bewegt Sie dann besonders?

Bei der letzten Frage geht es darum zu hören, welche Assoziationen in den Teilnehmer*innen hochkommen. Es kann Bestätigung sein, weil sie bei der Beteiligung von Kindern auf vieles achten, was sie bei „hilfreich“ aufgeschrieben haben. Es kann aber auch sein, dass es Schuld oder Scham sind, die unter Umständen Abwehr hervorrufen, weil es einigen Teilnehmer*innen nicht gelingt, Kinder so zu beteiligen, wie es ihnen wichtig wäre. Hier hilft oft die Bestätigung, dass es schwer ist – gerade dann, wenn man es selbst nicht erlebt hat.

Die Seminarleitung lädt nun die Teilnehmer*innen in die nächste Kleingruppenphase ein.



Die ABC-Methode

Bei der ABC-Methode denkt Person A laut darüber nach, was sie konkret in ihrer Praxis verändern möchte, Person B unterstützt sie durch Nachfragen und Person C macht für Person A Notizen. Nach 10 Minuten (bei 30 Minuten Kleingruppenzeit) wird gewechselt, so dass jede Person am Ende ein konkretes Vorhaben entwickelt hat.

Kleingruppen ABC-Methode (30 Min.)

Zu dritt (in denselben Gruppen wie vorher) überlegt jede*r Teilnehmer*in, welche Veränderungen sie*er sich in Bezug auf die Beteiligung der Kinder in der Einrichtung vornehmen will. Die Seminarleitung lädt die Gruppen ein, die ABC-Methode zu nutzen.

Arbeit im Plenum (15 Min.)

Zum Abschluss bittet die Seminarleitung jede*n Teilnehmer*in ein Beispiel zu nennen, das sie*er sich vornimmt. So entstehen ein Überblick, welche Vorhaben das Team umsetzen will, und zugleich auch eine Liste mit Anregungen, um Partizipationsmöglichkeiten zu gestalten. Hier ist auch die Möglichkeit gegeben, nochmal gemeinsam zu prüfen, ob es sich um „Scheinpartizipation“ im Sinne von „Die Kinder dürfen entscheiden, in welcher Ecke des Raumes sie spielen wollen“ oder um wirkliche Möglichkeiten zur Mitgestaltung handelt: „Die Kinder und wir entscheiden, wie der Tag gestaltet werden soll.“



Hinweis zur Durchführung

Ein spannender Nebenstrang in der Diskussion kann entstehen, wenn die Teilnehmer*innen viele Einwände haben, was die Übertragung der Erkenntnisse aus der Übung in die Praxis angeht, z. B., dass Kinder auch lernen müssen, dass sie nicht immer alles haben können oder nicht alle „nach ihrer Pfeife tanzen“.

Hier lohnt es sich nachzufragen, welche Befürchtungen dahinter liegen. Was könnte passieren, wenn wir die Partizipationsfähigkeit der Kinder ernst nehmen und einbeziehen? Wie ging es uns als Kindern, was haben wir gelernt, wenn uns Erwachsene fehlten, die uns hörten und mitgestalten ließen?

Variante B

Variante B kann für die Arbeit mit kleinen Gruppen oder mit engeren Zeitressourcen hilfreich sein.

Nach der Einzelarbeit bitten Sie die Teilnehmer*innen sich zu zweit auszutauschen.

- Austausch zu zweit (10 Min.)
- Arbeit im Plenum (30 Min.): Am Flipchart hängt das Plakat mit der Tabelle. Die Seminarleitung trägt auf Zuruf die Erfahrungen der Teilnehmer*innen ein. Anschließend bittet sie die Teilnehmer*innen um ihre Eindrücke, wenn sie die Liste anschauen und diese mit der Praxis in der Kita vergleichen.
- Kleingruppen ABC-Methode (30 Min.): wie Variante A
- Arbeit im Plenum (15 Min.): wie Variante A



Methode 2: Bedürfnisse erkunden

Welche Bedürfnisse erfüllen sich Erwachsene, wenn sie viele der alltäglichen Routinen und Aktivitäten planen und steuern?



Hinweis zur Durchführung

Ziele:

- Sich mit den eigenen Bedürfnissen in der Gestaltung pädagogischer Praxis zu verbinden.
- Motivationen/Bedürfnisse erkunden und erkennen lernen, die dazu beitragen bestimmte Strukturen aufrechtzuerhalten.
- Alternativen entwickeln, die die Bedürfnisse aller im Blick haben

Zeit: 100 Min.

Materialien: Vorgefertigte Flipcharts, alternativ Arbeitsblatt herstellen, auf dem die Überschriften für beide Tabellen (siehe S. 32) abgebildet sind, Stifte, Bedürfnislisten aus der Gewaltfreien Kommunikation nach Marshall Rosenberg für alle Teilnehmer*innen (siehe Anlagen Modul MACHTvoller Einstieg)

Format: Kleingruppen, Plenum

Gruppengröße: 6–12 Personen

Einführung (20–25 Min.)

Die Seminarleitung führt kurz in die Ziele der Übung ein. Sie umspannt dabei Grundsätze von Partizipation und Herausforderungen wie z. B. die Annahme, dass bestimmte Routinen und Strukturen unausweichlich und nicht mitgestaltbar seien. Sie sammelt anschließend gemeinsam mit den Teilnehmer*innen Abläufe im Alltag der Einrichtung, die Teil der festen Struktur und für alle Kinder in der Gruppe gleich sind, wie z. B. Morgenkreise, Hygienezeiten, Essen, Schlafen usw.

Im nächsten Schritt erläutert die Seminarleitung, dass nun die Bedürfnisse von Erwachsenen in den Blick genommen werden, die beim Erhalt bestimmter Routinen und Strukturen eine Rolle spielen könnten. Dazu führt die Seminarleitung in das Konzept von Bedürfnissen aus dem Rahmen der Gewaltfreien Kommunikation nach Marshall Rosenberg ein. Sie schreibt zentrale Aspekte dieser Haltung auf ein Flip oder pinnt vorgefertigte Karten mit den jeweiligen Aussagen an eine Pinnwand.

Bedürfnisse in der Gewaltfreien Kommunikation ...

- gelten für alle Menschen
- sind unabhängig von Raum, Zeit und Ort
- dienen dem Leben, machen das Leben lebenswert

Dann folgen die Grundsätze:

- Alles, was Menschen tun, tun sie, um ihre Bedürfnisse zu erfüllen. Erwachsene erfüllen sich z. B. ihr Bedürfnis nach Klarheit, Orientierung und Verbindung, indem sie Morgenkreise durchführen.
- Niemand ist verpflichtet, die Bedürfnisse von anderen zu erfüllen. Manche Erwachsene sagen vielleicht: Aber ich muss das doch tun. Bei genauem Hinschauen entdecken sie vielleicht, dass sie die Routinen umsetzen, um ihr Bedürfnis nach Sicherheit (Gehalt für geleistete Arbeit) und/oder Anerkennung (tun, was alle im Team tun), Verbindung (mit dem Team im Einklang sein) zu erfüllen.
- Bedürfnisse geraten niemals in Konflikt miteinander. Das, was wir tun, um unsere Bedürfnisse zu erfüllen, also unsere Handlungen, kann in Konflikt mit den Bedürfnissen von anderen geraten.
- Menschen tun entsprechend ihrer Möglichkeiten immer ihr Bestes.
- Manchmal scheint es so, als stünde uns nur *eine* Handlung zur Verfügung, um ein Bedürfnis zu erfüllen. Erkennen wir dies, können wir weitere Handlungen entwickeln, damit es nicht zu einem Engpass kommt, wenn die Lieblingshandlung nicht erfolgreich ist: Mein Bedürfnis nach Ruhe im Kita-Alltag erfülle ich mir z. B., indem ich möchte, dass alle Kinder schlafen. Wenn einige Kinder nicht schlafen wollen, ist mein Bedürfnis nach Ruhe evtl. unterversorgt. Häufig ägern wir uns dann über jene Kinder, die uns davon abhalten, unser Bedürfnis zu befriedigen. Dabei sind sie nicht die Ursache, sondern nur ein Auslöser. Die Ursache liegt in uns, in diesem Fall bei der eingeschränkte Bedingung: „Wenn Kinder schlafen, dann erfülle ich mein Bedürfnis nach Ruhe“. Hätte ich mehr Handlungsmöglichkeiten, mein Bedürfnis nach Ruhe zu erfüllen, z. B. fünf Minuten Pause vor der Tür, zehn Minuten Beobachtungszeit in einer Ecke, fünf Minuten für einen Kaffee, Zeit, um ungestört aus dem Fenster zu schauen usw., wäre es nicht so wichtig, dass alle Kinder schlafen.
- Menschen tun immer etwas *für* sich und nie *gegen* andere.



Vermutlich braucht es an dieser Stelle etwas Zeit für Nachfragen, um Irritationen zu klären oder vielleicht auch, um auf Widerstände einzelner Teilnehmer*innen einzugehen.

Danach bittet die Seminarleitung nun die Teilnehmer*innen, sich eine Routine auszusuchen, die sie im Rahmen dieser Methode untersuchen wollen. Es macht nichts, wenn nicht alle Routinen bearbeitet werden, allerdings sollten zentrale Routinen, die den Tagesablauf bestimmen (wie Essen, Schlafen, Wickeln, Morgenkreise), in den Blick genommen werden. Gegebenenfalls schlägt die Seminarleitung vor, dass sich alle gemeinsam mit einem Thema beschäftigen. Sie stellt beide Tabellen vor, die von den Kleingruppen ausgefüllt werden, und nutzt Beispiele, um den Arbeitsauftrag nachvollziehbar zu machen.

Arbeit in Kleingruppen (45 Min.)

Die Seminarleitung bietet den Kleingruppen zwischendurch ihre Unterstützung an. Manchmal fällt es schwer, in die Perspektive der Kinder zu gehen, und die Bedürfnisse der Erwachsenen werden mit denen der Kinder verwechselt.

Die Seminarleitung kann die letzten beiden Spalten der Tabelle auf S. 32 entweder in einem eigenen Arbeitsschritt ausfüllen lassen oder weglassen. Dies kann sinnvoll sein, um die Komplexität der Aufgabe zu reduzieren.



Hinweis zur Durchführung

Diese Übung eignet sich eher für Seminarleitungen, die bereits vertraut sind mit dem Konzept der Gewaltfreien Kommunikation nach Marshall Rosenberg und den Inhalten und Vorgehensweisen, um die Teilnehmer*innen gut unterstützen zu können. Sie eignet sich ebenfalls eher für kleinere Gruppen. Die Übung kann aus Zeitgründen so genutzt werden, dass jede Kleingruppe oder alle gemeinsam sich auf ein Thema, z. B. die Gestaltung der Essenssituation, die Gestaltung des Tagesablaufs usw. fokussiert. Wenn sich das gesamte Team auf ein Thema fokussiert, erlaubt diese Form der Auseinandersetzung ein besseres Kennenlernen untereinander, das Entdecken von Gemeinsamkeiten und Unterschieden sowie eine konzentrierte und ideenreiche Entwicklung von Vorgehensweisen, um die eigene Praxis zu verändern.

Beispieltabelle „Routine nicht partizipativ gestalten“

Routine „Schlafen“	Meine Fürsorge: „Ich finde es wichtig für die Entwicklung von Kindern!“. „Den Eltern ist der Mittagsschlaf besonders wichtig und mir ist wichtig, die Wünsche der Eltern zu erfüllen.“ Pause machen...	Ruhe Beitragen Klarheit	Autonomie	Ruhe	Autonomie Spaß Spiel Verbindung
--------------------	---	-------------------------------	-----------	------	--

Welche Bedürfnisse der Erwachsenen/Kinder werden erfüllt/nicht erfüllt, wenn die gewählte Routine partizipativ, gemeinsam mit den Kindern gestaltet wird?

Beispieltabelle „Routine partizipativ gestalten“

Erfüllte Bedürfnisse der Erwachsenen	Nicht erfüllte Bedürfnisse der Erwachsenen	Erfüllte Bedürfnisse der Kinder	Nicht erfüllte Bedürfnisse der Kinder
Routine „Schlafen“: Jedes Kind entscheidet selbst, ob es schlafen möchte			

Arbeit im Plenum (30 Min.)

Die Seminarleitung bittet die Teilnehmer*innen die Ergebnisse kreisförmig in die Mitte zu legen und die Plakate der anderen Arbeitsgruppen anzuschauen. Folgende Fragen können bei der Auswertung hilfreich sein:

- Was fällt auf?
- Gibt es Gemeinsamkeiten?
- Wo war es schwer, die eigenen Bedürfnisse bzw. die der Kinder herauszufinden?
- Wie können die Bedürfnisse aller in der partizipativen Gestaltung des Kita-Alltags einbezogen werden?

Häufig fällt auf, dass es ähnliche Bedürfnisse sind, die sich die Erwachsenen mit bestimmten Routine-Handlungen zu erfüllen versuchen. Allerdings gibt es in der Regel auch viele Bedürfnisse, die sie sich damit nicht erfüllen. Ist es den Teilnehmer*innen gelungen, sich gut in Kinder hineinzufühlen, lohnt es sich, kurz bei den nicht erfüllten



Hinweis zur Durchführung

Manchmal kommt es in den Diskussionen zu der Vermutung, die Bedürfnisse der Erwachsenen und Kinder würden miteinander in Konflikt stehen. Hier ist es wichtig, die Teilnehmer*innen daran zu erinnern, dass es nicht die Bedürfnisse sind, sondern die Handlungen, die gewählt werden, um die Bedürfnisse zu erfüllen, die in Konflikt geraten können. Es kann hilfreich sein, gemeinsam nach neuen/anderen Handlungsmöglichkeiten zu suchen, damit nach Möglichkeit mehrere Bedürfnisse erfüllt werden können. Und auch die Erkenntnis, dass es bestimmte Routinen gibt, die die Bedürfnisse der Einrichtung, des Trägers oder der Pädagog*innen erfüllen, aber nicht die der Kinder, ist bemerkenswert.

Bedürfnissen von Kindern zu verweilen. Wie geht es uns, wenn wir das sehen? Eine weiterführende Frage für den Austausch könnte sein: Was könnten wir verändern, damit sich mehr Bedürfnisse von Kindern und von Erwachsenen erfüllen lassen?

Aufwärmübung: Amöbe



Hinweis zur Durchführung

Dauer: 10–20 Min.
Material: keines
Gruppengröße: ab 5 Personen

Eine Amöbe ist ein Einzeller, der aus einer Zellwand, dem Protoplasma, und dem Zellkern besteht. Das Protoplasma unserer Amöbe besteht aus Menschen, die nichts gegen engen Körperkontakt haben. Die Zellwand wird von Mitspieler*innen gebildet, die sich mit dem Gesicht nach außen ineinander einhaken. Gesteuert wird die Amöbe vom Zellkern, einem*r Mitspieler*in, der*die vorher von der Gruppe bestimmt wird. Nach der Bildung der Amöbe schließen alle Mitspieler*innen die Augen. Nur der Zellkern sieht jetzt noch und hat die Aufgabe, die Amöbe heil an einen vorher bestimmten Ort zu bringen.

Variation: Bei größeren Gruppen kann der Zellkern aus drei Teilnehmer*innen gebildet werden. Diese müssen sich abstimmen, wie sie gemeinsam die Zellwand, ohne dass sie auseinanderbricht, zum vorher bestimmten Ort bringen.

Hinweis: In der Auswertung nachfragen, wie es war, sich auf die Impulse des Zellkerns einzulassen. Was hat es leichter gemacht, was schwerer? Kinder verlassen sich jeden Tag darauf, dass die Erwachsenen mit ihren Entscheidungen ihre Bedürfnisse im Blick haben. Häufig haben sie keine andere Wahl, als anzunehmen, was Erwachsene für sie vorsehen.

Methoden 3: Partizipation im Team

Welche Partizipationsmöglichkeiten haben die Pädagog*innen im Team?



Hinweis zur Durchführung

Ziele:

- Reflexion der eigenen (Mit-)Gestaltungsmöglichkeiten im Team
- Erkennen der Motivationen, sich zu beteiligen oder zurückzuziehen
- Entwicklung von Ideen für die Übernahme von Verantwortung für die eigenen Mitgestaltungs- und Beteiligungsmöglichkeiten

Dauer: 75 Min.

Materialien: Arbeitsblatt mit Fragen für den Austausch in der Kleingruppe

Format: Kleingruppen, Plenum

Gruppengröße: 6–5 Personen

Der Fokus dieser Übung liegt auf der Erkundung von Mitgestaltung und Beteiligung im Team und von Hindernissen, die uns davon abhalten, Mitgestaltung und Beteiligung zu nutzen oder zu initiieren. Bevor diese Übung mit einem Team umgesetzt wird, macht es Sinn, mit der Kita-Leitung und/oder dem Team abzusprechen, ob diese Übung zum jetzigen Zeitpunkt passend ist. Diese Übung sollte nicht von der Kita-Leitung selber angeleitet werden, da es unter Umständen zu einem „Schlagabtausch“ kommen kann, wer welche Möglichkeiten der Beteiligung und Mitgestaltung ermöglicht oder verhindert. Darum geht es in dieser Übung aber genau nicht. Die Seminarleitung sollte ferner Erfahrung darin mitbringen, konflikthafte und/oder bewertende Aussagen umzuformulieren und unter den Beteiligten zu vermitteln.



Einführung (5–10 Min.)

In der nachfolgenden Übung soll gemeinsam darüber nachgedacht werden, welche Mitgestaltungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten die Pädagog*innen im Team wahrnehmen, selbst nutzen bzw. was sie bei anderen davon abhält. Die Seminarleitung weist ferner darauf hin, dass es in dieser Übung nicht darum gehen soll, auszuloten, wer „Schuld“ hat, dass sich nicht alle beteiligen. Im Fokus steht eher, im Kleinen herauszuarbeiten, welche Beteiligungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten es gibt und wie diese wahrgenommen und genutzt werden. Die Seminarleitung führt auch nochmal an, dass Erwachsene Partizipation mit Kindern dann gut ermöglichen und leben können, wenn sie selbst erfolgreiche und erfreuliche Erfahrungen mit Partizipation gemacht haben oder machen.

Arbeit in Kleingruppen (30 Min.)

Die Seminarleitung schreibt die Fragen auf ein Flipchartpapier oder verteilt ein Blatt mit den Fragen für den Austausch in Kleingruppen. Sie erinnert die Teilnehmer*innen, dass ihre Erfahrungen und Überlegungen in der Kleingruppe nicht bewertet werden. Hier geht es um die persönliche Einschätzung und Wahrnehmung.

- Welche Prozesse und Entscheidungen gibt es?
- Wo und wie beteilige ich mich, wo und wie gestalte ich mit?
- Wo nicht?
- Was hält mich zurück?
- Wo würde ich gerne mehr Verantwortung übernehmen und was werde ich tun?

Arbeit im Plenum (30–35 Min.)

Die Seminarleitung holt vor der Auswertung ein Stimmungsbild ein: Wie leicht/schwer fiel der letzte Schritt? Was war leicht, was war schwer?

Die Seminarleitung sammelt anschließend gemeinsam mit den Teilnehmer*innen einige der Arbeitsergebnisse auf drei Flips. Diese sind aufgeteilt nach:

- Welche Mitgestaltungs-/Beteiligungsmöglichkeiten gibt es? Welche gibt es nicht?
- Wo würde ich gerne mitgestalten?
- Was hält mich zurück?

Hinweise zur Auswertung

Je nach Stimmung im Team kann es sein, dass beim Sammeln auch Konflikthafes zu Tage kommt. Häufig handelt es sich um Verwechslungen, die beim Thema Beteiligung/Mitgestaltung entstehen können. Es kann z. B. sein, dass die Teilnehmer*innen das Thema „Immer machen einige mit, die anderen halten sich zurück“ einbringen, wenn es darum geht Aufgaben zu übernehmen. Das ist hier jedoch nicht das Thema, da der Fokus auf der jeweils *eigenen Wahrnehmung* von Mitgestaltungs- und Beteiligungsmöglichkeiten liegt. Die Seminarleitung kann dies klären, indem sie auf das Missverständnis hinweist, auch wenn beide Themen miteinander verbunden sein können. Wenn ein Teammitglied die Wahrnehmung hat, „hier bestimmen die anderen, ich soll nur ausführen“, kann die Motivation sinken, Aufgaben für die Umsetzung von Vorhaben zu übernehmen, über die andere entschieden haben. Umgekehrt kann es sein, dass es Teammitgliedern, die vieles mitbestimmen und viele Ideen einbringen, leichtfällt, Aufgaben für die Umsetzung von Entscheidungen zu übernehmen.

Dies kann ein erhellender Nebenstrang sein, vor allem, wenn man den in diesem Zusammenhang aufgeführten Gerechtigkeitsbegriff miteinbezieht. Dieser wird landläufig übersetzt in Annahmen wie z. B. „alle sollen alles tun“. Sollte dies so sein, lohnt es sich, den Gerechtigkeitsbegriff kurz unter die Lupe zu nehmen. Falls die Seminarleitung mit dem Comic vertraut ist, in dem eine Robbe, ein Fisch, ein Affe, ein Elefant und ein Vogel von der Lehrer*in in der Prüfung aufgefordert werden, einen Baum zu besteigen – die Aufgabe ist für alle gleich, daher gerecht?!⁶ – wäre diese Herangehensweise geeignet, um sich kurz auf einen gemeinsamen Gerechtigkeitsbegriff zu einigen, um dann zurückzukehren zu der Frage nach den individuellen Einschätzungen der Mitbestimmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten.

Siehe auch
Modul TEAMkultur, insbesondere
die Ausführungen
im Hintergrundtext zu „Macht
im Team“ sowie
den eigenen
Mechanismen
im Umgang mit
Unsicherheiten.

Die Seminarleitung achtet darauf, dass es bei der Sammlung von „Was mich zurückhält“ nicht zu Diskussionen über „richtige“ und „falsche“ Wahrnehmungen kommt und die Teilnehmer*innen sich nicht selbst für ihr Zögern oder fehlendes Engagement verurteilen. Es braucht hier evtl. Ermutigung und Zeit für das neugierige Erforschen, Erkennen und Teilen der eigenen Unsicherheiten und anderer Mechanismen, die uns davon abhalten, uns mehr einzubringen oder Möglichkeiten dazu einzufordern.

Um zu einem gegenseitigen Verstehen zu kommen, hilft es zu hören, wie sich das Thema aus der Perspektive von allen Beteiligten darstellt. Erst dann kann gemeinsam überlegt werden, wie die Mitgestaltungswünsche aller umgesetzt werden könnten. Der Fokus sollte im Rahmen der zur Verfügung stehenden Zeit auf dem gegenseitigen Hören und Verstehen liegen, wodurch auch das Vertrauen und die

6 <https://franzirademacher.wordpress.com>.



Verbundenheit untereinander gestärkt werden. Ein konkreter Vorschlag für Veränderungen kann daraufhin gut in einer Kleingruppe (bestehend aus aktiveren und weniger aktiven Pädagog*innen, der Leitung und ggf. der Fachberatung) erarbeitet und an anderer Stelle im Team vorgestellt und gemeinsam entschieden werden.



Hinweis zur Durchführung

Sollte dafür noch Zeit zur Verfügung stehen, kann die Seminarleitung zum Abschluss fragen, welche Parallelen die Teilnehmer*innen zur Umsetzung in die Praxis mit Kindern erkannt haben.

Methoden 4: Auf den Spuren der Kinder – Beteiligung und Mitbestimmung im Kita-Alltag⁷



Hinweis zur Durchführung

Ziele:

- Reflexion der (Gestaltungs-)Räume aus der Perspektive von Kindern
- Reflexion des Zusammenhangs, wie Kinder sich in den Räumen wiedererkennen, mit dem Thema Beteiligung und Partizipation
- Impulse für die Weiterentwicklung der eigenen Praxis

Dauer: 100 Min.

Materialien: zwei Arbeitsblätter, ggf. Drucker mit Fotopapier oder Laptop und Beamer

Format: Plenum, Zweiertteams

Gruppengröße: 6–16 Personen

Vorbereitung:

Für die Umsetzung der Übung kann es helfen, wenn sich die Seminarleitung im Vorfeld mit einem fiktiven Kind auf Spurensuche macht. Die eigenen Erfahrungen helfen sowohl bei der Anleitung der Übung, um Beispiele einzubringen, was genau gemeint ist, als auch bei der Auswertung, in der Fragen aus den eigenen Erkundungserfahrungen die Teilnehmer*innen unterstützen können.

⁷ Quelle: Fachstelle Kinderwelten. Institut für den Situationsansatz Berlin. www.situationsansatz.de (überarbeitet von Sandra Richter).

Einführung (5–10 Min.)

Die Seminarleitung führt in das Thema ein, indem sie auf die Wichtigkeit der Lernumgebung als „dritte Erzieher*in“ verweist. Kinder entnehmen ihrer Umgebung wichtige Botschaften über sich und den Einfluss, den sie nehmen können. Hier wirken zwei Prinzipien: zum einen Widerspiegelung – ich finde mich mit allem, was mich ausmacht, wieder (einschließlich dem Zugang zu den Dingen, die mich interessieren) und zum anderen Selbstwirksamkeit – ich nehme Einfluss bzw. gestalte die Räume, in denen ich mich bewege, mit. Was ich will, spielt eine Rolle und ich kann zu einer Veränderung der Umgebung beitragen. Hierbei handelt es sich um grundlegende Elemente partizipativer Praxis, die noch vor der Umsetzung von Kinderparlamenten und ähnlichen Mitbestimmungstechniken stehen.

Die Seminarleitung unterstützt die Teilnehmer*innen in der Umsetzung durch einige Beispiele, wonach sie suchen wie z. B., ob die Kinder sich die Dinge nehmen können, die sie nutzen wollen. Müssen sie häufig Erwachsene darum bitten? Wie und wo wird über die Gestaltung und den Ablauf des Tages entschieden? Ist das Kind Teil dieser Entscheidungen? Wie wird das sichtbar? Wenn es für die Spielaktivitäten, die das Kind besonders mag, nur Platz für wenige Kinder gibt: Wie wurde geklärt, wer sich wie lange dort aufhalten kann? Wer hat das Verfahren entschieden usw.?

Die Seminarleitung lädt nun die Teilnehmer*innen ein, sich zu Zweierteams zusammenzutun und sich auf eine Forschungsreise durch die Einrichtung zu begeben. Wichtig ist, dass sie ein Kind für den Erkundungsgang auswählen, das beiden bekannt und vertraut ist.

In den Schuhen des Kindes (15 Min.)

Jedes Zweierteam füllt nun das Arbeitsblatt aus den Anlagen aus, das dazu dient, sich in das Kind hineinzusetzen. Sie achten dabei darauf, ihre Beobachtungen und ihr Wissen über das Kind zu nutzen und unterstützen sich gegenseitig dabei, zu bemerken, wenn sie in Interpretationen oder Zuschreibungen geraten.

Rundgang mit dem gewählten Kind (30 Min.)

Mit diesem Kind im Kopf gehen die Zweierteams durch die Räume und suchen nach Antworten auf die Fragen auf dem Arbeitsblatt und machen sich Notizen und Fotos. Die Seminarleitung erinnert die Teilnehmer*innen daran, dass sie genügend Zeit einplanen, damit die Fotos ggf. ausgedruckt oder auf den Laptop übertragen werden können.

Auswertung im Plenum (50 Min.)

Die Seminarleitung lädt alle Zweierteams ein, ihre Ergebnisse kurz vorzustellen. Jede Gruppe hat ca. fünf Minuten Zeit. Je nach Gesamtgruppengröße kann es hilfreich sein, zwischendurch eine kurze Pause einzubauen. Essenzhaft soll dargestellt werden, wie sich das Kind wiederfindet mit dem, was es ausmacht, und seinen Möglichkeiten, sich zu beteiligen.

Nachdem alle ihre Ergebnisse vorgestellt haben, zieht die Seminarleitung gemeinsam mit der Gruppe ein Fazit. Folgende Fragen sind dafür hilfreich:

- Welche Formen und Möglichkeiten haben wir in den Erkundungsergebnissen gesehen?
- Was gibt es alles schon?
- Was fehlt?
- Was soll weiterentwickelt werden?

Anlagen

ARBEITBLATT 1: Auf Spurensuche in den Schuhen eines Kindes

41



Auf Spurensuche in den Schuhen eines Kindes

Ihre Aufgabe ist es, in den Schuhen eines von Ihnen ausgewählten Kindes durch Ihre Einrichtung zu gehen und zu erkunden, wo dieses Kind etwas von sich selbst erkennen kann, wo seine „Spuren“ sichtbar werden und wie.

Unternehmen Sie diese Aufgabe zu zweit mit eine*r Kolleg*in, der*die das Kind ebenfalls kennt.

Zunächst ist es wichtig, dass Sie sich wirklich in das Kind hineinversetzen können. Dazu dienen einige Fragen. Erst dann beginnt die „Spurensuche“, ebenfalls entlang einiger Fragen.

Schritt 1

Fühlen Sie sich zuerst in das Kind hinein, damit Sie sich „in seinen Schuhen“ auf die Suche machen können. Beantworten Sie dazu folgende Fragen:

- Wie heiÙe ich?

- Wie alt bin ich?

- Seit wann bin ich in der Kita und wie geht es mir hier zurzeit?

- Was für ein Kind bin ich?

Zum Beispiel :

- Ich spiele gerne mit anderen Kindern.
- Ich weiß meistens, was ich machen möchte.
- Ich will gerne alles wissen.
- Ich traue mich ... nicht so.
- Ich gucke erstmal, was die anderen machen.

-

- Wie sehe ich aus, welche körperlichen Merkmale habe ich?

- Wer gehört zu meiner Familie? Wer ist mir besonders wichtig?
Was möchte ich über mein Familienleben berichten?

- Wer sind meine Freund*innen?

- Was spiele ich gerne mit wem?

- Wo halte ich mich gerne auf?

- Was mache ich an diesem/n Ort/en?

- Was spiele ich gerne?

- Womit?

- Was interessiert mich und was beschäftigt mich?

- Was sollten die Erzieher*innen in der Kita von mir wissen?

Schritt 2

Versetzen Sie sich jetzt in die Perspektive des Kindes und gehen Sie dann als dieses Kind durch die Einrichtung, auf seiner Höhe. Beziehen Sie die Räume in Ihren Erkundungsgang ein, in denen sich das Kind aufhält oder durch die es hindurchgeht. Fo



tografieren Sie, was Sie finden. Fotografieren Sie auch, wenn Sie etwas vermissen. Stellen Sie später einige Fotos im Plenum vor. Folgende Fragen sollen Ihnen helfen:

- Wo finde ich mich, so wie ich aussehe? (z. B. Körpergröße, Statur, Hautfarbe, Haarfarbe, Haarstruktur, Augenfarbe, Augenform...)
- Wo finde ich Spuren von mir selbst wieder?
- Woran merke ich, dass ich auch hier in der Kita „zu Hause“ bin?
- Wo finde ich hier, wer zu meiner Familie gehört und was bei uns zu Hause wichtig ist?
- Wo finde ich meinen Namen?
- Wo ist hier mein Platz?
- Woran erkennt man, welche Sprache(n) ich verstehe?
- Woran erkennt man, was ich schon kann und weiß?
- Woran erkennt man, wer meine Freund*innen sind?
- Wo finde ich die Hilfsmittel, auf die ich angewiesen bin?
- Woran erkennt man hier, womit ich mich beschäftige?
- Woran erkennt man, was ich über manche Sachen denke?
- Was gibt es hier, das ich ganz alleine mache?
- Was würde ich gerne tun, finde dazu aber keinen Ort?
- Was gefällt mir hier gar nicht? Wie würde ich das ändern?
- Wo kann ich das machen, was mir besonders gut gefällt?

Impressum

Herausgeber

Deutsches Rotes Kreuz e. V.
Generalsekretariat
Carstennstraße 58
12205 Berlin
www.drk.de

Verantwortlich

Sabine Urban, DRK-Generalsekretariat

Autor*innen

Anke Krause
Johannes Neumann
Anne Sophie Winkelmann

Begleitendes Netzwerk Kinderschutz in DRK-Kitas

Astrid Exel, DRK-Landesverband Thüringen e. V.
Kirsten Figge, DRK-Kreisverband Hamm e. V.
Hannegret Frohn, DRK-Kreisverband Neuss e. V.
Bernadette Nattler, DRK-Ortsverein Billerbeck e. V.
Petra Schlegel, DRK-Kreisverband Bielefeld e. V.

Layout und Satz

Kommunikationsagentur IKONUM, Dresden
www.ikonum.com

Erscheinungsdatum

Dezember 2016

Die Veröffentlichungen stellen keine Meinungsäußerung des BMFSFJ bzw. des BAFzA dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autoren die Verantwortung.

www.DRK.de

Deutsches Rotes Kreuz e. V.
Generalsekretariat

Carstennstraße 58
12205 Berlin

Telefon: 030 85404 - 0
Telefax: 030 85404 - 468
E-Mail: drk@drk.de
www.drk.de

© 2016 Deutsches Rotes Kreuz e. V., Berlin

Gefördert vom



im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie *leben!*

Förderung durch die

