

Der Wirkungszusammenhang des Dreiecks Krippenkind-Eltern- Erzieherin

*Bildungsprozesse von Krippenkindern in Beteiligung
und in komplementären Konstruktionen*



Inauguraldissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln
vorgelegt von:

Silvia Hamacher
aus Herzogenrath

Köln 2014

1. Berichterstatter: Prof Dr. G.E.Schäfer (Köln)
2. Berichterstatter: Prof Dr. K.Fischer (Köln)

Tag der mündlichen Prüfung: 09.04.2014

Danksagung

Ich möchte an dieser Stelle meinem Mann Udo Hamacher und meinem Sohn Luca Hamacher danken, die in all den Jahren meines Forschens immer wieder Verständnis für mich aufgebracht haben und nur sehr selten mit mir haderten, dass Sonntagsausflüge ohne mich stattfinden mussten und den Glauben an mich nicht aufgaben. Ohne Euch wäre diese Dissertation nie fertig geworden!

„Nicht die Glücklichen sind dankbar.

Es sind die Dankbaren, die glücklich sind“

(Francis Bacon)

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	1
2. DENKPROZESSE VON KINDERN UNTER DREI JAHREN	10
2.1 <i>EIN BEISPIEL: DENKFORMATE IM WECHSELSEITIGEN AUSTAUSCH</i>	23
2.2 <i>FORMEN DES KINDLICHEN DENKENS UND LERNENS</i>	25
2.3 <i>ABGRENZUNG DER BEGRIFFE ERZIEHUNG UND BILDUNG</i>	31
3. THEORETISCHE GRUNDLAGEN EINER BETEILIGUNGSPÄDAGOGIK	35
3.1 <i>PARTIZIPATION IN DER PÄDAGOGISCHEN TRADITION</i>	35
3.2 <i>BETEILIGUNG VON ELTERN UND KINDERN IN NICHT-ELTERLICHEN BEZUGSSYSTEMEN: EIN INTERNATIONALER VERGLEICH</i>	41
3.3 <i>VERANTWORTUNG UND KOMMUNIKATION IN DER TRIAS</i>	47
4. DIE DIMENSIONEN VON PARTIZIPATION	52
4.1 <i>SELBSTBESTIMMUNG ALS DIMENSION VON PARTIZIPATION IN DER FRÜHPÄDAGOGIK</i>	58
4.2 <i>PRINZIPIEN DER BETEILIGUNG</i>	62
4.3 <i>ASPEKTE VON PARTIZIPATION</i>	63
4.3.1 <i>Der Dialog in der Bedeutung der Reggio Pädagogik</i>	69
4.3.2 <i>Gemeinschaftlichkeit und Verantwortungsübernahme</i>	73
4.3.3 <i>Macht, Freiwilligkeit und Mündigkeit</i>	74
5. ENTWICKLUNGSBEDINGUNGEN UND VORAUSSETZUNGEN FÜR BETEILIGUNGSPROZESSE	80
5.1 <i>SÄUGLINGSALTER: PHYSISCHE REIFUNG UND SOZIALE INTERAKTION</i>	81
5.2 <i>DIE FRÜHE ERWACHSENEN-KIND-INTERAKTION</i>	93
5.2.2 <i>Transfer für eine Beteiligungspädagogik</i>	97
5.2.3 <i>Bevorzugte Interaktionspartner in Krippensituationen</i>	99
5.2.4 <i>Dyadische und triadische Beziehungsfähigkeit als Voraussetzung von Interaktion</i>	102
5.3 <i>EINFLUSSFAKTOREN DER ERZIEHERIN-KIND-BINDUNG</i>	106
5.4 <i>DAS KLEINKIND</i>	117
5.5 <i>ENTWICKLUNGSLEISTUNGEN GEM. PARTIZIPATIONSFORSCHUNG</i>	120

5.6	<i>GESTALTETE ÜBERGÄNGE ZU EINER NICHT-ELTERLICHEN BETREUUNG</i>	125
6.	BETEILIGUNG VON ELTERN	131
6.1	<i>HISTORISCHE BETRACHTUNG: DIE ELTERN IN KRIPPENINSTITUTIONEN</i>	132
6.2	<i>ELTERNARBEIT</i>	144
6.3	<i>ERZIEHUNGSPARTNERSCHAFTEN</i>	148
6.4	<i>ELTERNBILDUNG</i>	151
6.5	<i>GESPRÄCHE UND BERATUNG</i>	160
6.6	<i>ELTERNMITWIRKUNG</i>	163
6.7	<i>DIE WÜNSCHE VON ELTERN</i>	170
6.7.1	Empirische Befunde	171
6.7.2	Diskussion: Wünsche von Eltern in Praxis und Theorie	183
7.	KONKLUSION UND BESTIMMUNG DER EMPIRISCHEN STUDIE	187
8.	EMPIRISCHE STUDIE: BILDUNGSPLÄNE IN DEUTSCHLAND	195
8.1	<i>ZUR METHODISCHEN HERANGEHENSWEISE</i>	195
8.2	<i>ZUR MATERIALAUSWAHL: BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPLÄNE</i>	197
8.3	<i>ZUR BETEILIGUNG VON KINDERN</i>	200
8.3.1	Formale Positionierung von Teilnehmungsformen	201
8.3.2	Alltagsorientierung	203
8.3.3	Der Dialog	206
8.3.4	Partizipation versus Teilnehmung	210
8.3.5	Demokratieverständnis der Bildungspläne	219
8.3.6	Teilnahme und Teilnehmung	225
8.3.7	Erzieherinnen-Kindbeziehung	230
8.3.8	Informelle und formelle Formen von Teilnehmung	240
8.3.9	Kooperative Raumgestaltung und Gemeinwesenbezug	245
8.3.10	Ungerichtete Beobachtung und Projektplanung	249
8.4	<i>BETEILIGUNG VON ELTERN</i>	253
8.4.1	Formale Positionierung von Teilnehmungsformen für Eltern	253
8.4.2	Öffentlicher Bildungs- und Erziehungsauftrag versus Elternrecht	256
8.4.3	Erziehungspartnerschaften	259
8.4.4	Bindung und Übergangsbewältigung in Kooperation mit Eltern	265
8.4.5	Transparenz und Öffnung gegenüber den Eltern	270
8.4.6	Elternbildung	275
8.4.7	Öffnung in das Gemeinwesen für Familien	279
8.4.8	Elterngespräche und -beratung	282
8.4.9	Räume für Eltern	286
8.4.10	Mitwirkung bei Projekten durch Eltern	287
8.4.11	Elternarbeit	290
8.5	<i>RESÜMEE</i>	291
9.	SCHLUSSBETRACHTUNG	325
10.	LITERATURVERZEICHNIS	331
	<i>ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS</i>	<i>I</i>
	<i>TABELLENVERZEICHNIS</i>	<i>II</i>
	<i>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</i>	<i>II</i>

EIDESSTATTLICHE VERSICHERUNG
ANHANG

III
IV

1. EINLEITUNG

Schon die Ansätze von Korczak, Neill oder Montessori betonten kindliche Teilhabe als integrales Konzept jeden pädagogischen Handelns (Knauer 2007:272ff). Partizipation hat also eine lange Tradition in der Pädagogik. Auch die Präsidentin von Reggio Children betont: „Die Frage nach der Beteiligung von Kindern [hängt] eng mit pädagogischen Grundpositionen zusammen“ (Rinaldi 2006:28).

Ein zentrales Thema der Pädagogik stellt die Gleichwertigkeit der Partner im Erziehungsprozess dar. Besonders die Reggio-Pädagogik beschäftigt sich im Bereich der Früherziehung mit diesem Thema¹: Carla Rinaldi zeichnet folgendes Beziehungsdreieck.

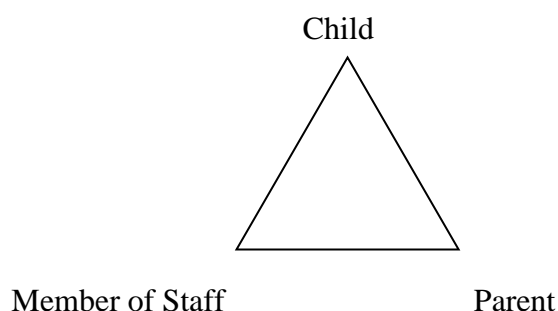


Abbildung 1 Beziehungsdreieck in der Früherziehung
Rinaldi 2006:28

„These three subjects are inseparable and integrated; in order to fulfil its main task, the nido needs to be concerned and deal with the well-being of staff and of parents as well as with that of the children. The system of relations is so integrated that the well-being or malaise of one of the three protagonists is not only correlated but interdependent with that of the other two“ (ebd.:27).

Diese drei Akteursgruppen stehen in einem wechselseitigen Wirkungszusammenhang (Lingenauber 2004:50ff): Eltern² und Erzieherin¹ wirken auf das Kind ein und er-

¹ Die Reggio-Pädagogik geht auf ein erfahrungsoffenes Konzept der Pädagogik zurück, welches im Norden Italiens in Reggio nell Emilia in den 1960iger Jahren entwickelt worden ist.

² Der Begriff Eltern versteht sich hier als verkürzte Form für die Personensorgeberechtigten und alle anderen Familienmitglieder, Verwandte und Nahestehenden, die in diesem Dreieck eng mitwirken.

möglichen die Entwicklung seiner Potentiale, aber umgekehrt wirkt auch das Kind auf die Erwachsenen ein. Erziehung ist also eine gemeinschaftliche Aufgabe, zum einen auf der institutionellen Ebene der Krippe und zum anderen auf der familiären Ebene (Ders. 2004:44). In seinem Vergleich internationaler Untersuchungen zur nicht-elterlichen Betreuung für Kinder unter drei Jahren kommt Roßbach zu dem Schluss, dass die Kooperation der beteiligten Protagonisten entwicklungsbegünstigend ist. Beteiligungsprozesse aller drei Seiten der Trias bilden die Basis für kindliche Bildungsprozesse (Roßbach 2005:76ff).

Forschungen haben sich bisher mit einzelnen Kombinationen innerhalb der Trias beschäftigt, so zum Beispiel mit der Interaktion zwischen Eltern und Institution (vgl. Textor 2005, Wolf 2006, Benitzke/Schlegel 2004, Fried 2007 u.a.) oder der Teilhabe von Kindern innerhalb der Institution (vgl. Hansen 2009, im Internet, Rinaldi 2006, Knauer/Brand 1998, Lepenies 2007). Eine Betrachtung aller drei Akteursgruppen steht noch aus. Diese Forschungslücke will die vorliegende Studie füllen. Da es an einer systematischen Auseinandersetzung der Frühpädagogik mit der Altersgruppe von null bis drei Jahren fehlt, wird diese zunächst geleistet.

Leider war die wissenschaftliche Auseinandersetzung um Krippenbetreuungen über eine lange Zeit von anderen Themen beherrscht, als von pädagogischen Diskussionen. Vorherrschend waren Themen wie die hygienische Ausgestaltung der Räumlichkeiten (Reyer/Kleine 1997:66) und insbesondere Kritik an der Berechtigung von Krippen, da die Überzeugung herrschte, ein Kind gehöre zu seiner Mutter (Reyer/Kleine 1997:36ff). In diesem Kontext war die Krippe immer wieder damit beschäftigt, ihre Legitimität zu belegen (Roth 1976). In der aktuellen Situation betreibt die Bundesrepublik Deutschland (BRD) einen kostspieligen Ausbau von Krippenplätzen. Jedoch suchen wir vielerorts vergebens nach einer Verbesserung qualitativer Standards von Krippen und Kooperationsmodellen mit Eltern. In dem Projekt *Stärkung der Erziehungskraft der Familien durch und über den Kindergarten*, das von der Landesstiftung Baden-Württemberg von 2003-2005 in 137 Kindertagesstätten

¹ Der Begriff Erzieherin wird in dieser Arbeit stellvertretend für alle in Tageseinrichtungen und Krippen arbeitenden Betreuungs-, Pflege- und Versorgungskräfte verwendet. Ich wähle bewusst die weibliche Form, da der

durchgeführt wurde, wird bemängelt, dass es oft an finanziellen Ressourcen, Zeitmangel und Personalkapazitäten fehlt, um Kooperationsmodelle weiterzuentwickeln oder überhaupt zu betreiben. Somit ist die Betrachtung von Beteiligungsmodellen für Kinder unter drei Jahren als Forschungslücke zu bezeichnen (vgl. Kap. 4), da die Auseinandersetzung hier meist auch in der Forschungsgrundlage erst im späteren Lebensjahr erfolgt (Sturzbecher/Großmann 2003, Knauer/Brand 1998). Es ist somit notwendig, die Altersgruppe der Null- bis Dreijährigen zu betrachten und Erkenntnisse der Beteiligungsmodelle auf diese Altersgruppe zu beziehen. Solch eine Auseinandersetzung erfolgt in der Forschung zurzeit randständig. Forschungen zum Wirkungszusammenhang der drei Seiten der Trias sind im deutschsprachigen Raum im Anfangsstadium (Roßbach 2005:52). Die Qualität hat jedoch eine Brückenfunktion, die beleuchtet werden muss, um die Teilbefunde zu den Akteursgruppen in Beziehung setzen zu können. Es bedarf geeigneter „best-practice“-Beispiele, in denen das Kind „als Akteur und Subjekt seiner sozialen und kulturellen Welt“ (Staege 2010:9) im Mittelpunkt steht.

Cloos/Karner (2010) weisen auf den quantitativen Ausbau der öffentlichen Kinderbetreuung in Deutschland hin. Sie verbinden damit die Forderungen nach einer qualitativen Weiterentwicklung der öffentlichen Kinderbetreuung. Eine wissenschaftliche Differenzierung zwischen Krippenpädagogik und Kindergartenpädagogik steht zurzeit noch aus. Zu klären wäre dabei auch, inwiefern öffentliche Kinderbetreuung kompensatorisch auf das elterliche Erziehungsverhalten aufbauen kann (Cloos/Karner 2010:2f).

Die Beziehung zu jedem Eckpunkt des Beziehungsdreiecks gestaltet sich unterschiedlich, auch das Zusammenspiel aller drei Akteursgruppen hat eigene Dynamiken und Kommunikationsformen. Diese gegenseitigen Bezugsgrundlagen machen es nötig, die Bedürfnisse und Möglichkeiten der Beteiligung aller drei Protagonistengruppen gemeinschaftlich zu beleuchten, da ihre Interaktionsmöglichkeiten in Abhängigkeit und Bezug zueinander stehen. Deshalb ist es entscheidend die Interessen und Bedürfnisse jeder Gruppe gegenüber der anderen zu kennen. In der vorliegenden Studie werden alle Akteursgruppen hinsichtlich ihrer Partizipationsmöglichkeiten

Anteil an Frauen in diesen Einrichtungen sehr hoch ist. Selbstverständlich sind

und – bedürfnisse betrachtet, müssen dabei aber immer auch einzeln betrachtet werden, um ihre Bedürfnisse und Interessen herauszuarbeiten, um sie aber dann auch wieder in Beziehung zueinander zu setzen. Der Fokus der vorliegenden Studie wird auf der Bedeutung von ‚Beteiligung in Kooperation‘ für den kindlichen Bildungsprozess liegen.

Folgende Forschungsfragen ergeben sich wie folgt:

Wie kann eine Beteiligungspädagogik zur frühkindlichen Bildungsförderung aussehen? Konkretisierung: Wer sind die Akteure (Triade) und wie muss ihre Beziehung gestaltet sein? Welche Formen von Beteiligung sind nötig oder möglich? Welche Kommunikationsformen sind erforderlich? Was bedeutet frühkindliche Bildung in der Beteiligungspädagogik – oder inwiefern kann hier von selbstbestimmtem Lernen gesprochen werden?

1. Forschungsstand: Aktueller Forschungsstand und in Praxisbeispiele Kooperationsmöglichkeiten zwischen Kindern und Erwachsenen, die eine Beteiligungspädagogik deutlich machen? Was wird unter frühkindlicher Bildung verstanden?
2. Begriffliche Eingrenzung: a) Was bedeutet Beteiligung (Teilhabe, Teilnahme, Partizipation) in solchen Fällen und welche Kommunikationsformen sind die Voraussetzung dafür? Dazu müssen unterschiedliche Verwendungen der Begriffe herausgearbeitet werden. b) Theoretische Ansätze zur frühkindlichen Bildung.

Beginnend mit dem Säuglingsalter zeigt die Entwicklungsforschung Differenzierungs- und Wahrnehmungsleistungen auf, die für den Beteiligungsprozess des Kindes im Austausch mit seiner Umwelt relevant sind (Dornes 1993; Stern 1994,; Gopnik/Meltzoff /Kuhl 2003; Barzelton/Cramer 1991; Barzelton 1981; Schäfer 2001, Papousek 1994). Die Beteiligung von Eltern ist im deutschsprachigen Raum weitreichend erforscht worden (Textor 2005, Wolf 2002, 2006 auch Fried/Roux 2006, Laewen/Anders/Hédervári 2003). Die vorliegende Studie versteht sich sowohl als Bestimmung der Beziehungsstruktur in der Früherziehung wie auch als empirische Prüfung, inwieweit entsprechende Erkenntnisse der Forschung in die Praxis von Bildungsplänen eingegangen sind. Meine Quellen bilden die Bildungskonzepte bzw.

alle männlichen Kollegen ebenfalls gemeint.

Bildungs- und Erziehungspläne für Kindertageseinrichtungen¹, die als dreistufiges Verfahren in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 2003 und 2007 formuliert wurden. Gerade in der Früherziehung ist die Qualität der Beziehung zwischen den beteiligten Akteuren von besonderer Bedeutung, weil die Entwicklung des Kindes erheblich davon beeinflusst wird.

Es wird deshalb zunächst darum gehen, theoretische Grundlagen für den Wirkzusammenhang der drei Akteuresgruppen zu erarbeiten, um Kriterien für einen entwicklungs begünstigenden Bildungsprozess in den ersten drei Lebensjahren zu entwickeln. Darüber hinaus gilt es, Kriterien für eine gelungene Interaktion aus den Forschungen abzuleiten, die bisher für jede einzelne Gruppe der Trias bzw. zu Teilbeziehungen (Erzieher-Eltern, Eltern-Kind, Erzieher-Kind) vorliegen. Im Weiteren wird die Frage zu klären sein, ob sich daraus eine Abgrenzung zwischen Krippenkindern (null bis drei Jahre) und Kindergartenkindern (drei bis sechs Jahre) hinsichtlich ihrer Bildungs- und Kooperationsbedürfnisse ableiten lässt. Insbesondere soll dabei gefragt werden, welche Folgen eine Differenzierung hinsichtlich der Didaktik und Methodik der Beteiligungspädagogik sich für die Frühpädagogik ergeben.

Die Annahme der vorliegenden Arbeit lautet, dass die Bildungsgeschichte von Kindern als gemeinschaftlicher Prozess zwischen Eltern, Kindern und Erzieherinnen ausgehandelt wird. Damit Kinder eine individuell förderliche Bildungsentwicklung nehmen können, ist es entscheidend, wie das Erfahrungsfeld Krippe von diesen drei Akteursgruppen gestaltet wird. Dazu werden die theoretischen Grundlagen der einzelnen Seitenlinien des Beziehungsdreiecks zueinander in Beziehung gesetzt.

Ausgangspunkt der Betrachtung ist das Kind. Es lebt, handelt und konstruiert seine Wirklichkeit in einer kulturell strukturierten Umwelt, in der sorgende Erwachsene seine Aktionen und Interaktionen weitestgehend mitbestimmen (Kap. 2; Donald 2008; Nelson 2007), aber nicht planmäßig beeinflussen können. Für das Alter von null bis drei Jahren haben Forschungen zur Säuglings- und Kleinkindforschung ver-

¹ Acht der Pläne führen Bildung und Erziehung im Titel mit. Es wird von Handlungsleitfaden, Plänen, Grundsatz, Programm usw. gesprochen. Die Bezeichnungen sind vielfältig. Der Einfachheit halber werde ich mich der umgangssprachlichen Bezeichnung „Bildungspläne“ im Folgenden als Sammelbegriff bedienen.

schiedene Formen des Denkens ausgemacht (Bruner 2006; Nelson 1996, 2007; Gopnik/Meltzoff/ Kuhl 2003; Stern 1994; Dornes 2003; Eliot 2001; Greenspan 2001, 2007; Goswami 2001). Diese frühkindlichen Formen des Denkens sollen vorgestellt werden um die Grundlagen für Bildungsprozesse zu legen. Im Weiteren wird aufgearbeitet, was unter frühkindlicher Bildung gefasst werden kann bzw. welche Denkformen bei Kindern unter drei Jahren vorhanden sind um daraus Schlüsse hinsichtlich einer angemessenen Bildungsform für dieses Lebensalter ableiten zu können. Erst in einem zweiten Schritt wird formuliert, welche Beteiligungsprozesse nötig sind, damit das Denken in Assistenz mit Erwachsenen ausdifferenziert werden kann (Kap. 2.).

Der hier vertretene Bildungsansatz stellt Bildung als Prozess durch Alltagserfahrungen in den Mittelpunkt und vertritt Selbstbildung als Prozess der Selbstorganisation (Schäfer 2008a, im Internet). Subjektorientierung und Kindzentriertheit fokussieren den Prozesscharakter von Selbstbildung primär, sind also nicht ergebnisorientiert ausgerichtet (Kap. 2.2).

In der Darstellung des kindlichen Denkens (Kap. 2) wird deutlich, dass die Rolle der Erwachsene eine ganz besondere sein muss. Es wird das Bild eines Kindes gezeichnet, das eigenständig forscht. Der Erwachsene ordnet den Wissensvorrat, innerhalb dessen Kinder selbständig handeln und denken zwar vor und macht die benötigten kulturellen und geistigen Werkzeuge zugänglich, letztlich ist das Kind aber von Beginn seines Lebens an auch ein eigenständiger Akteur.

Auf Grundlage der vorangegangenen Darstellung der Denkprozesse von Kindern und den daraus resultierenden Bildungsanforderungen können Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern angesprochen werden. Im Folgenden wird deshalb der Forschungsstand zu Kooperationsmöglichkeiten zwischen Kindern und Erwachsenen aufgezeigt. Ansätze zur Partizipation bzw. zu Beteiligungsprozessen beschäftigen sich mit der Gestaltung des Verhältnisses zwischen Erwachsenem und Kind. Beteiligungsmöglichkeiten im alltäglichen Miteinander werden aufgezeigt und die motivationalen Grundlagen von Beteiligung diskutiert (Kap.3). Darüber hinaus stehen aber auch die rechtlichen und institutionellen Voraussetzungen für Partizipation in der Diskussion (Knauer/Brand 1998:86). Hier ergibt sich die Notwendigkeit, ein zeitgemäßes Bild des Kindes und des Wirkungszusammenhangs der Trias zu entwerfen, um eine Verbindung der beteiligten Systeme entwickeln zu können. Beteiligungsformen müssen

den Anforderungen entsprechen, denen Kindern heute gegenüberstehen (Kap. 3.2). Sie müssen zu Erwachsenen gebildet werden, die sich in schnell verändernden Situationen orientieren und behaupten können. Entsprechend ermöglichte der Wandel des Bildes vom Kind, dass es aktiv an seiner Entwicklung mitwirkt (Krappmann 2009). Im Vergleich internationaler und nationaler Studien zeigen sich weitere Begründungen für eine Beteiligung von Kindern und ihren Familien in den Institutionen nicht-elterlicher Erziehung: Die Qualität nicht-elterlicher Betreuung nimmt zu, wenn die Partizipation der Kinder und ihrer Herkunftsfamilie gesichert ist. Ebenso verbessern sich vorschulische Bildung und Entwicklung von Kindern unter diesen Voraussetzungen. In der Erörterung der kindlichen Partizipation wird aufgezeigt, dass es der Transferleistungen theoretischer Modelle und Partizipationsformen auf das Krippenalter bedarf (Kap. 3). Eng verwoben damit ist die Frage nach dem pädagogischen Prozess von Demokratisierung (Kap. 4), denn die Entwicklungsaufgaben, die in diesem Alter vom Kind zu lösen sind, legen dafür die Basis fest (Kap. 5).

Eine Diskussion ontogenetischer Grundlagen partizipativer Bildungsprozesse von Kindern im Alter von null bis drei Jahren schließt sich an und wird benötigt um entscheiden zu können, zu welchen Beteiligungsmöglichkeiten diese Kinder in der Lage sind. Ontogenese ist im Sinne Reichers als individuelle Entwicklung eines Wesens zu bezeichnen (Reicher 2002:79). Konkret geht es um die Frage:

„... wie denn die vielen verschiedenen Aspekte menschlichen Denkens, Fühlens und Handelns zusammenwirken, damit bestimmte Entwicklungen und Erfahrungen möglich werden“ (Schäfer 1999:165).

Es werden ontogenetische und endogenetische Bedingungen der Entwicklung aufgezeigt und in Beziehung zu Beteiligungsmöglichkeiten gesetzt (Kap. 5). Die Entwicklung von Partizipationsfähigkeit ist eingebettet in komplexe Entwicklungsleistungen, die zu fördern sind. Deshalb kann es nicht darum gehen, Partizipationsprozesse isoliert zu benennen (Kap. 5.1). Die Erwachsenen-Kind-Interaktion ist für Entwicklungsleistungen unabdingbar. Deshalb werden begünstigende Verhaltensweisen aufgezeigt, wie z.B. das intuitive Elternverhalten (Papoušek/Papoušek 1987), die Synchronie (Barzelton/Cramer 1994), das Einhalten eines Reaktionszeitfensters (Papoušek/Papoušek 1987) (Kap. 5.2) und auf die spezifische Erzieher/-innen Kind Interaktion fokussiert (Kap. 5.3). Daraus ergibt sich, dass ein gestalteter Übergang zu

einer nicht-elterlichen Betreuung entscheidend für die kindliche Bildungsleistung ist. Eingewöhnungsmodelle, die diesen Übergang und die Eingewöhnung nach feststehenden Kriterien gestalten, werden vorgestellt (Kap. 5.6). Durch ein Vertrautwerden mit der Institution kann trotz veränderter Betreuungswirklichkeit des Kindes die Qualität der Mutter-Kind-Beziehung erhalten bleiben (Grossmann/ Grossmann 1998; Ziegenhain/Rau/Müller 1998; Héderavári-Heller 2008; Laewen/Andres/Héderavári 2003). Da die Bindung des Kindes zur Erzieherin anders ist, als die zur Mutter oder zum Vater, muss diese zugleich eine individuell bindungsfördernde Beziehung zum individuellen Kind herstellen und zugleich in der Lage sein, eine empathische Gruppenatmosphäre zu schaffen (Kap. 5.3; Ahnert 2007b). Die Beziehung zu den Eltern bildet die Basis für die Bindungsfähigkeit des einzelnen Kindes (Chung 2000). Die Bedingungen einer „beginnenden Beziehung“ von Erzieherin zum Kind oder auch zu den Eltern werden damit näher betrachtet.

Dem schließen sich Beteiligungsformen in Institutionen der Frühpädagogik mit den Eltern an (Kap. 6). Dazu wird das Vier-Säulen-Modell von Bernitzke/Schlegel (2004:49) herangezogen, dessen Basis die Elternarbeit bildet (Kap. 6.2). Elternarbeit wird zunehmend als die Erziehungspartnerschaft verstanden (Kap. 6.3; Textor 2005), die anderen drei Säulen sind: Elternbildung (Kap. 6.4) Elterngespräche und –beratung (Kap. 6.5) und Elternmitwirkung (Kap. 6.6). Elternarbeit ist ein Sammelbegriff für vielfältige Aktionen, Formen der Kommunikation, Prozesse und Interaktionen (Schmitt-Wenkebach 1977). Elternpartizipation (König 2008, im Internet) beinhaltet die Beziehung, den Dialog und die Kommunikation zwischen Eltern und der Erzieherin (Jeske 1997; Schmitt-Wenkebach 1993; Textor 1996, im Internet). Hier wird gefragt, wie Elternarbeit eine tragfähige Beziehung zwischen Eltern und Erzieher/-innen herstellen kann.

Anhand empirischer Untersuchungen werden konkrete Möglichkeiten der Elternbeteiligung diskutiert (Kap. 6.7). Elternwünsche lassen sich zu den theoretischen Erkenntnissen der Beteiligung von Eltern in Beziehung setzen (Kap. 6.2.-6.6), daraus lassen sich handlungsleitende Kriterien für eine offene Beziehungsgestaltung ableiten. Zudem wird ein historischer Überblick über die Positionierung von Eltern durch staatliche Institutionen geleistet (6.1), um bei der Untersuchung von Bildungsplänen (Kap. 8.) aufzeigen zu können, wo diese noch nicht vollständig überwunden wurde.

In den letzten Jahren sind Bildungs- und Erziehungspläne für die Früherziehung in den Bundesländern entstanden. In diesen Plänen hat die Beteiligung von Kindern Einzug als pädagogische Handlungsgrundlage gehalten.

Die Entwicklung von Bildungs- und Erziehungsplänen für Kindertageseinrichtungen hat sich in der Bundesrepublik Deutschland als dreistufiges Verfahren gestaltet. Vor dem Hintergrund der Pisa-Studie war es zunächst das Ziel, „den Bildungsauftrag des Kindergartens zu verstärken und zu qualifizieren“ (Jugendministerkonferenz 2002). In einem zweiten Schritt benannte ein bundesweiter Rahmen ab 2004 die allgemeinen Grundsätze dieser Zielsetzung. Das generelle Bildungsverständnis, die Bildungsbereiche und pädagogischen Prinzipien wurden festgelegt (Hebenstreit 2008:7ff, im Internet). Im Zeitraum von 2003-2007 wurden schließlich als dritter Schritt Bildungs- und Erziehungspläne formuliert, die von der Kultusministerkonferenz 2004 eingefordert worden waren, wobei diese nicht in allen Bundesländern als endgültige Fassungen vorliegen. So legten einige Bundesländer einen ersten Entwurf vor, der sich noch in der Erprobungsphase befindet¹. In der vorliegenden Studie finden alle Fassungen bis Ende 2012 Berücksichtigung.

Die Verankerung der Beteiligung von Kindern zwischen null und drei Jahre in den Bildungsplänen wird in einer empirischen Studie (Textinterpretation) analysiert. Da die Bildungspläne auch Beteiligungsmöglichkeiten von Eltern vorsehen, diese jedoch anders darstellen als die der Kinder, erfolgt auch hinsichtlich dieser Akteursgruppe eine Analyse. Die Untersuchung wird darüber hinaus auch die grundlegende demokratische Verfasstheit der Pläne in den Blick nehmen, um zentrale Begriffe vor dieser Folie prägnant zu analysieren.

Ausgehend von der Frage, welche inhaltlichen Aussagen die Bildungspläne über die Partizipation von Kindern und Eltern treffen, sind facettenreiche Einsichten entstanden, die im Verlauf der Analyse an den Erkenntnissen über Entwicklungsbedingungen, Bedürfnisse und Möglichkeiten der kindlichen Teilhabe und den Wünschen der Eltern gemessen werden.

¹ Folgende Pläne erfuhren nach 2006 eine Überarbeitung und Erweiterung: Schleswig-Holstein, Thüringen, Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-

2. DENKPROZESSE VON KINDERN UNTER DREI JAHREN

Im Alter von null bis drei Jahren haben Forschungen zur Säuglings- und Kleinkindforschung verschiedene Formen des Denkens ausgemacht. Diese Studien stützen sich auf Erkenntnisse über Bildungsprozesse in der frühen Kindheit (Bruner 2006; Nelson 1996 2007; Meltzoff/Gopnik/Kuhl 2003; Stern 1994; Dornes 2003; Eliot 2001; Greenspan 2001, 2007; Goswami 2001). Diese frühkindlichen Formen des Denkens sollen zunächst vorgestellt werden, um die Grundlagen für Bildungsprozesse in der frühen Kindheit zu legen. Im Folgenden wird der relevante Forschungsstand zu der Frage aufgerollt, was unter frühkindlicher Bildung verstanden wird bzw. welche Denkformen bei Kindern unter drei Jahren vorhanden sind, um daraus Schlüsse hinsichtlich einer angemessenen Bildungsform für dieses Lebensalter ableiten zu können. Erst in einem zweiten Schritt werde ich darauf aufbauend formulieren, welche Beteiligungsprozesse nötig sind, damit das Denken in Assistenz mit Erwachsenen ausdifferenziert werden kann.

Zunächst gilt es den Begriff des konkreten Denkens einzugrenzen, als einen vorherrschenden Modus dieses Alters. Das konkrete Denken bildet eines unter mehreren Formaten in der Entwicklung des Denkens. Die Entwicklung geschieht nicht geradlinig, sondern kann eher als ein wildes Denken im Sinne Lévi-Strauss (1968) verstanden werden, als ein Denken im wilden Zustand (ebd.:253). Lévi-Strauss unterscheidet zwischen der Wissenschaft des Konkreten und der analytischen Wissenschaft. Dabei ist die Wissenschaft des Konkreten gekennzeichnet durch die Leistung der Bricolage, einer „Art intellektueller Bastelei“ (ebd.:29), um die Welt zusammenhängend zu verstehen. Ein Beispiel: Die Durchführung einer handwerklichen Tätigkeit, die nicht von einem Fachmann ausgeführt wird und durch kuriose Wege zum Ziel führt, die der Fachmann nicht gewählt hätte (Lévi-Strauss 1968:29). Es sind somit Konstruktionen im Kopf, die immer einen konkreten Bezug zu Objekten (Materialien) haben, keine „Kopfgeburten“ (Hengst 2000:81). Diesen Bezug können wir, wie gleich zu sehen ist, auch bei Kindern herstellen. Die analytischen Wissenschaften sind hierzu im Ge-

Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Saarland und Sachsen (Hebenstreit 2008:35, im Internet).

gensatz Kopfgeburten, haben Allgemeingültigkeit, und richtig angewendet führen sie zu immer den gleichen Ergebnissen (ebd.).

Schäfer bezeichnet in Anlehnung an Lévi-Straus sinnliche Erfahrung oder das episodale Gedächtnis¹ (Goswami 2001:235; Donald 2008) sowie Wahrnehmung (Roth 1994; Ayres et al. 2002) und sinnlich-körpermotorisches Weltbildverstehen als konkretes Denken: „Konkretes Denken und ästhetisches Denken sind zwei Weisen, über das Gleiche zu sprechen. Sie gehören zusammen. Konkretes Denken ist in erster Linie ästhetisch geordnet“ (Schäfer 2008b:142). Konkretes Denken zielt auf die Lösung von Problemen durch neue Erfahrungen und Wahrnehmungen. Zudem benutzt diese Denkform zum Teil die gleichen Nervenetze wie das konkrete Handeln (Schäfer 2008b:140ff; Schäfer 2003:52ff).

Dies ist somit die Tätigkeit, durch die Kinder ihre Welt erschließen. Das konkrete Denken ist dabei nicht auf die Kindheit beschränkt, auch Erwachsenen dient es der Welterschließung, aber es stellt quasi den Einstieg in die Wahrnehmung und Ordnung der Welt dar. Kinder denken in diesem Sinne handelnd, simulierend, gestaltend, nachahmend und ordnend. Konkretes Denken zeichnet sich also nicht durch die Übernahme von Denkmustern oder Alltagstheorien aus. Vielmehr geht es um die Lösung von Aufgaben und die Entwicklung individueller Problemstrukturen. Diese Form des Handelns beginnt mit der Fähigkeit, Dinge neu wahrzunehmen. Schäfer macht darauf aufmerksam, dass neue Wahrnehmungen nur durch beständige Ausdifferenzierungsprozesse möglich sind, die sich hin-und-her pendelnd zwischen Wahrnehmung und Ordnung des Wahrgenommenen bewegen (Schäfer 2008b:142).

Konkretes Denken lässt sich in drei Ebenen unterscheiden: in einer Ebene des unmittelbaren Handelns sowie der Interaktion, eine Ebene der handelnden Interaktion mit Werkzeug und Materialien und die Ebene einer handelnden Interaktion mithilfe innerer und/oder äußerer Repräsentationen (Beek/Schäfer/Steudel 2006:61).

¹ „Die Erlebnis- und Erfahrungswelt des Menschen besteht aus Ereignisrepräsentationen. Eingehende Reize werden zu Ereignissen gebunden und repräsentiert. Kinder nehmen Ereignisse als Episode wahr und stellen sie neben andere Episoden. Dem *episodic mind* entspricht die Entwicklung von Objektwahrnehmungen und die Ausbildung eines Ereignisgedächtnisses: Ereignisse sind Zusammenhänge von Reizen, die für das erlebende Individuum bedeutungsvoll sind“ (Goswami 2001:235).

Diese Denkform ist charakteristisch für Kinder unter zwei Jahren. Ab dem zweiten Lebensjahr wird Denken zunehmend zu einem verinnerlichten Handeln, d.h. das konkrete Denken wird durch innere und äußere Präsentationen sichtbar und weitere Denkformen bilden sich aus (Beek/Schäfer/Steudel 2006:61).

Das nun folgende Format ist die Herausbildung des ästhetischen Denkens, welches das konkrete Denken zur Grundlage hat. Sinnliche Eindrücke und motorisches Handeln werden durch konkretes Denken verbunden.

Ästhetisches Denken kann als ein Denken verstanden werden, welches von der Wahrnehmung als Voraussetzung ausgeht und dabei eine innere Ordnung des Wahrgenommenen anstrebt. Es ist somit ein Denken in Vorstellungen. Kinder die etwas entdecken, müssen dies wahrnehmend erforschen. Sie vergleichen, sammeln und präzisieren zunehmend ihre erfahrenen Ereignisse aus. Das konkrete Denken bildet den Ausgangspunkt, jedoch findet das ästhetische Denken häufig überschneidend statt. Durch verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten z.B. mit Materialien bauend und konstruierend, gestaltend nach sinnend – kann die Tätigkeit des ästhetischen Denkens unterstützt werden. So bilden sich Erinnerungsmuster aus, die durch Bewegung erschlossen werden. Ästhetisches Denken bedeutet also nicht nur wahrnehmendes Denken, es setzt vor allem Imagination und Fantasie voraus. Das bedeutet, reale Eindrücke werden gesammelt, sie überlagern und überschneiden sich oder grenzen sich im Vorstellungsraum des Kindes voneinander ab. Hier können schon Geschichten entstehen, die aber weit von dem entfernt sind, was Kinder tatsächlich erlebt haben. Das heißt, sie erleben Bilder im Kontext lebendiger Szenen, speichern diese komplexen Bilder als Ereignisrepräsentationen, vergleichen sie mit anderen Bildern und isolierten Objekten. Kinder entwickeln somit einen dynamischen Erfahrungsbegriff, der als komplex organisierte geistige Operation verstanden werden wird und die Grundlage für weitere Verarbeitungen von Erfahrungen bildet (Nelson 1998).

Erfahrungen sind immer an Emotionen gekoppelt und damit mit Bedeutungen belegt (Greenspan 2001; Damasio 1994, Schäfer 1999, LeDoux 1998). Erfahrungen sind in diesem Kontext im Sinne Nelsons zu verstehen, sie beziehen sich auf Alltagssituationen, auf Handlungszusammenhänge und sind für das Selbst bedeutungsvoll. Kontinuität und Wandel sind bei Nelson in einem Muster der Erfahrung eingebettet, welches variiert werden kann (Nelson 2007:25ff).

Erfahrungen sind komplexe Muster, die situiertes Handeln und Denken in verallgemeinernde Muster überführt. Ausgehend von der Annahme des developmental change (Nelson 2007:25ff), die Entwicklung als emergente Evolution versteht, benötigen wir eine Theorie des komplexen Wandels, denn durch die Interdependenz von Organismus und Umwelt kommt es zu Transformationen von Erfahrungsmöglichkeiten. Das heißt, Erfahrungen werden organisiert, durch neue Erfahrungen im zeitlichen, kulturellen und sozialen Kontext in neue komplexere Strukturen transformiert. Hieraus entsteht das, was Donald einen hybriden Geist nennt (Donald 2008:169ff):

„Dieser zeichnet sich dadurch aus, dass mehrere Denk- und Verarbeitungssysteme, die im Verlauf der Entwicklung ausgearbeitet wurden, zur Verfügung stehen. Sie können zur Lösung neuer Aufgaben eingesetzt und problemspezifisch kombiniert werden“ (Schäfer 2008b:48).

Somit lässt sich das ästhetische Denken gem. Schäfer wie folgt zusammenfassen (Schäfer 2009:87ff):

- Das Kind muss die Welt sinnlich erfassen und gestalten, um die Wirklichkeit zu ordnen.
- Wahrnehmungen und Ordnungen kreuzen sich, Ideen und Fantasien werden miteinander verbunden.
- Erfahrungen werden durch nach-sinnen und nach-denken in Erinnerung gerufen, moduliert und als Bildrepräsentationen verfestigt.
- Gestaltend wird unter Einsatz von Werkzeugen und Materialien, durch bauen und konstruieren geforscht
- Narratives Denken entwickelt sich im Rahmen der Sprachentwicklung zunächst in Form von Bildern und Szenen.

Das Entstehen von Bildern, Vorstellungswelten im Kopf wird schon Ende des ersten Lebensjahres vermutet, denn dann beginnen Kinder zu zögern, wenn sie auf etwas Neues treffen. Kinder haben bis dahin wahrgenommen und ungebremst reagiert, nun nehmen sie in ihre Handlungen die Vorbilder ihrer nächsten Bezugspersonen mit auf. Bevor sie nun auf etwas Neues zugehen, versichern sie sich der Zustimmung, z.B. der Mutter. Dieses Zögern wird als Indiz dafür verstanden, dass sie eine Vorstellung von dem haben, was geschehen könnte (Siefert/Weber 2008:62ff; Gopnik/Meltzoff/Kuhl 2003:70ff; Schäfer 2008b:127).

Das Denken von Kindern in Bildern und Szenen wird im Spiel am deutlichsten. Es entsteht eine Welt in Bildern und Zusammenhängen, die sie erfunden und gefunden

haben. Im Rahmen des Sprachlernens werden diese in sprachliche Bilder und Szenen umgesetzt:

„Erzählend werden diese Bilderszenen in Sprache verwandelt, sobald Kinder der Sprache mächtig sind. [...] Das narrative Denken markiert den Übergang von bildhaft-szenischen Repräsentationen zur sprachlichen und damit auch von einer performativen Logik zu einer sprachlich-logischen Ordnung“ (Schäfer/Rosenfelder 2008a:177ff, im Internet).

Es werden Zusammenhänge beschrieben und ergründet, und zwar so wie sie im Alltagshandeln entstehen. Alltagstheorien werden sprachlich zum Ausdruck gebracht, bevor sie theoretisch gedacht werden können. Somit sind Alltagstheorien ausbaubar und müssen weiter geklärt werden. Dies ist aber kein unzureichendes Wissen (Schäfer/Rosenfelder 2008a 177ff, im Internet).

Bruner bezeichnet narratives Wissen als Form des Alltagswissens, das für ihn ein Erfahrungswissen darstellt, mit dem wir Zusammenhänge, Sinn, Orientierung und Visionen schaffen (Bruner 2006:116ff). Die von Rumelhart weiterentwickelte Schematheorie, die sogenannte story grammars fügt dem hinzu, dass Menschen ihr Handeln im Allgemeinen und auch ihr Erzählverhalten im Besonderen nicht für jede neue Situation neu planen müssen, dies wäre gedächtnisökonomisch eine Überbelastung. Das Gedächtnis greift vielmehr auf bereits erprobte oder insofern routinierte Muster zurück, die kulturell geprägt sind und tradiert werden (Rumelhart:1975).

Nach Nelson sind Kinder bereits mit drei Jahren in der Lage, generalisierte Ereignisrepräsentationen verbal korrekt darzustellen (Nelson 1998:27ff). Durch die Untersuchung von Einschlafmonologen konnte sie, ähnlich wie Bruner und Lucariello, feststellen, dass viele Darstellungen von Alltagsroutinen schon zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr vorhanden sind. Ferner erkannten sie, dass Kinder große Anstrengungen auf sich nehmen, um alltägliche Aktivitäten zu verstehen und an ihnen teilzunehmen (Bruner/Lucariello 1989).

Versteht man menschliche Entwicklung als einen Prozess, in dem Erfahrungen wesentliche Bausteine sind, so verbindet Erfahrung individuelle Prozesse des Geistes mit sozialen und kulturellen Prozessen. Der Mensch denkt aus seinen Erfahrungen heraus, die in soziale und kulturelle Prozesse eingebettet sind (Schäfer 2008:42, im Internet). Dabei ist ein kulturelles Zusammenleben der Menschen nicht möglich, ohne die menschliche Fähigkeit individuelle Erfahrungen in narrativer Form zu organi-

sieren und zu kommunizieren (Bruner 2002:10). Die Organisation der Erfahrung in Narratives findet als Konstruktion von Welt und Strukturierung von Erfahrungen statt.

„Anders ausgedrückt: Erfahrungswissen artikuliert sich sprachlich zunächst einmal narrativ [...]. Daher sind die narrativ vermittelten Alltagstheorien nicht einfach Ausdruck eines unzureichenden Wissens, sondern ein Zustand von Erfahrungswissen, das weiter geklärt werden kann und wohl auch werden muss, wenn man mehr als Alltagsansprüche an dieses Wissen stellt“ (Schäfer 2008a:33, im Internet).

Angesichts der Emotionalität von Erfahrungen sind Affektregulierungen zur Organisation entscheidend, denn es scheint nach Bruner, dass die Einheit der Affekte eine Bedingung der ökonomischen Schematisierung des Gedächtnisses sei (Bruner 1997:74). Gedächtnisschemata sind nach Bartlett kleine sinnvolle Einheiten von Wissen im Gedächtnis des Menschen. Er geht davon aus, dass Wissen nicht in unstrukturierten Einzelinformationen gespeichert ist. Das heißt, die Wiedergabe bzw. Rekonstruktion eines Schemas dient der Rechtfertigung eines Affekts (Bartlett 1932). Dabei dringt der Affekt als Erstes in unser Bewusstsein (z.B. ich empfinde etwas als aufregend, als anstrengend o.a.), erst dann erfolgt die Wiedergabe des konkreten Schemas, somit der Erinnerung, die eine Verbindung zum Affekt herstellt. Bruner ist der Meinung, dass die Wiedergabe die Erinnerung, neben der Bemühung uns selbst zu überzeugen, eine dialogische Funktion hat (Bruner 1997:75).

Bis in die Mitte des dritten Lebensjahres teilt sich das Kind über eigene mentale Repräsentationen bzw. repräsentierte Erfahrungen mit. Diese sind mimetisch und ereignishaft gespeichert. Die Geschichten, die Kinder von ihren Erlebnissen erzählen, bezeichnet Schäfer als innere, sprachliche Pendants zu äußeren Handlungen und spricht deshalb vom narrativen Denken. Sprachliche Handlungen der Umwelt können diese Repräsentationen jedoch nicht verändern, denn dazu bedarf es realer Erfahrungen. Dazu ist jedoch nur die eigene Erfahrung in der Lage (Schäfer 2008a:126, im Internet).

Zur Vergegenwärtigung von Erfahrungen ist es nun aber notwendig, darauf zu schauen, wie sich diese entwickeln, wenn wir davon ausgehen, dass wir mit unseren Erfahrungen denken.

Wie aber kann die Koppelung von Erfahrung und Denken näher bestimmt werden? Nelson geht davon aus, dass Menschen ein angeborenes Potenzial mitbringen, wenn

sie auf die Welt kommen. Das heißt, um in der Welt Erfahrungen machen bzw. handeln zu können, müssen die mitgebrachten Fähigkeiten Berücksichtigung finden (Nelson 2007). Kinder entwickeln generalisierbare Handlungsmuster, die auf ihre Umwelt abgestimmt sind, indem sie ihre evolutionäre Ausstattung in die soziale und kulturelle Umwelt einpassen und in dem Maße weiter ausbilden, wie es in ihrem Lebensumfeld nötig ist (Schäfer 2008a:40ff, im Internet). Aus solchen Lern- oder Anpassungsleistungen formt sich das kulturelle Denken. Um dies zu erklären, greift Nelson das Modell der Phylogenese kulturellen Denkens gem. Donald (Donald 1991; 2010) auf (Nelson 2007:52). Folgende Ebenen der Entwicklung spricht Donald an:

Die Speicherung von Ereigniswissen (episodic mind): Ereignisse sind Zusammenhänge von Reizen, die für das erlebende Individuum bedeutungsvoll sind (Schäfer 2008:43, im Internet). Die Erlebnis- und Erfahrungswelt eines Menschen besteht aus Ereignisrepräsentationen. Reize, die eingehen, werden zu Ereignissen verbunden, wahrgenommen und repräsentiert. Kinder stellen zunächst eine Episode neben die andere. Dem episodic mind entspricht die Entwicklung von Objektwahrnehmungen und die Ausbildung eines Ereignisgedächtnisses (Donald 1991:159ff).

Mimetisches Wissen und Können (mimetic mind) (Donald 1991:162ff): Über das Nachahmen des Kindes findet ein Informationsübertrag und eine Verständigung statt. Diese Ebene bezeichnet Donald als vorsprachlich. Durch die Nachahmung wird das Wahrgenommene zunächst noch vorsprachlich in bedeutungsvolle, d.h. intentionale, kommunikative und generative Zusammenhänge gebracht. Generativ sind diese Einordnungen, da Wahrgenommenes im Spiel in seine Einzelteile zerlegt und wieder neu zusammengesetzt werden kann. Diese Form der Verarbeitung unterscheidet sich von der Interpretation, da eine repräsentionale Dimension der Imitation hinzugefügt wird. Mimetisches Lernen ist vor allem eine soziale Handlung, aber Mimesis hat auch die kognitive Seite der Repräsentation - die Bewegung des eigenen Körpers im Raum kann damit vom Gehirn re-präsentiert werden (Buchholz 2003:10, im Internet). Mit dieser Entwicklung wird es den Eltern möglich, den Gebrauch von Werkzeugen instruierend zu begleiten.

Symbolisch narratives Können und Wissen (mythic mind): Mit dem Eintritt in die gesprochene Sprache wird die Welt narrativ interpretiert, dabei geht es einerseits um die Darstellung von Ereignissen, andererseits gewinnt das Kind auch Informationen

von seinem Gegenüber und erweitert so seine Aufnahmekapazität (Donald 1991:201ff). Schäfer merkt an: Diese Erzählungen werden kulturell gestaltet (Schäfer 2008a:44, im Internet) und Donald sieht die Erzählung als natürliches Resultat der Sprache (Donald 1991:201ff). Das Wissen, was herangezogen wird, entstammt zunehmend kollektiver Erfahrungen. Das Kind erhält auf diese Weise Anschluss an das kollektiven Gedächtnis, auf dessen Basis es kulturelle Konzepte verstehen, Zusammenhänge und Prinzipien im Rahmen von erzählten Geschichten erfassen kann (Donald 1991:201ff).

Theoretisches Wissen (theoretic mind): Dies ist ein vom Ereignis losgelöstes Denken: kodifizierte Symbole der Schriftsprache, der Mathematik, Wissenschaften usw., die ein grafisch repräsentiertes Wissen darstellen, welche an die Stelle von Ereigniszusammenhängen treten. Denn abstraktes Wissen muss im Rahmen von Theoriesystemen logisch konstruiert sein (Donald 1991:269ff). Bei diesem Denken erreicht die kulturelle Entwicklung eine externe soziokulturelle Repräsentation. Damit muss sich das konkrete Wissen zu einem formellen Wissen wandeln, denn die kulturellen Symbolsysteme und ihre theoretischen Hintergründe sind zu wesentlichen Teilen nicht mehr implizit durch bloße Teilnahme zu erfassen, sondern fordern explizites und bewusstes Bemühen (Schäfer 2008a:45, im Internet).

Geistige Entwicklung beginnt mit dem extra uterinen Leben und in den Grenzen phylogenetischer Dispositionen durch die Auseinandersetzung mit zeitgenössischen Formen soziokultureller Gegebenheiten. Individuelle Entwicklung findet im Rahmen der Aufgabenstellung und Bedingungen statt, die vorgefunden werden. Kulturelle Formen und soziale Bedingungen können vom Individuum nicht beeinflusst werden (Schäfer 2008a:53, im Internet). Das Individuum ist aber weder das Produkt der Natur noch der Kultur. Als ein ebenso unter bestehenden Bedingungen gewordenen wie auch tätiges Wesen, ist der Mensch von Anfang an ein sich selbst organisierendes Geschöpf, das sich tätig im Rahmen seiner Ausstattung und Umwelt konstruiert. Bezogen auf das Kind heißt dies, dass durch die tätige Auseinandersetzung mit seiner Ausstattung und kulturellen Umwelt etwas Neues als je individuelle Variation entsteht. Buchholz bemerkt deshalb, individuelle Entwicklung übersteige gerade dort das Vorgegebene: „wo die wiederholende Darstellung überschritten wird und Symbo-

le erfunden werden“ (Buchholz 2003:10, im Internet). Er spricht damit das symbolische Denken an.

Wahrnehmungserfahrungen sind sowohl subjektiv als auch kollektiv, es sind subjektiv gewichtete Erfahrungen im Rahmen kollektiver Symbole, die auf differenzierenden und integrierenden Verarbeitungsprozessen beruhen. Jedoch ist die Fähigkeit zur Symbolanwendung eine kognitive Fähigkeit, die auch bei der Entwicklung von kognitiven Schemata in Richtung einer Begriffsbildung wirkt (Goswami 2001). Dieser Prozess ist bipolar ausgerichtet, denn „der Symbolisierungsvorgang umfaßt (...) sowohl den Vorgang der Verschiebung auf der Ebene der subjektiven Wünsche, wie auch den Vorgang der Artikulation der Wünsche durch eine subjektfremde ‚Ordnung der Dinge‘, die auf dem Weg in das Subjekt hineingelangen“ (Schäfer 2001:116). D.h. Bilder, die man mit anderen teilen kann, erlauben eine Verständigung über die eigenen Bilder. Diese Auseinandersetzung erfolgt im zweiten Lebensjahr über gespielte Bilder. Schäfer bemerkt, dass sowohl Bilder als auch Sprache Symbole sind, die zum Ausdruck von Erfahrungen und Gedanken dienen. Er versteht die Entwicklungsleistung des Kindes in den ersten beiden Lebensjahren als Übergang von einer Aktionsform des Denkens zu einer symbolischen Form des Denkens (Schäfer 2003:71).

Das bedeutet zudem, dass die Herstellung eines Sinnzusammenhangs nicht mehr lediglich assoziativ funktioniert, sondern eine Strukturierung von innen heraus darstellt. Es findet nicht eine einfache Präsentation der Realität statt, sondern es werden Fragmente aus Erfahrungen herausgetrennt, mit anderen kombiniert, gemischt oder hinzuerfunden. Dies kann durch Fantasie und Vorstellung passieren, im Spiel oder in der Auseinandersetzung mit Materialien. „Dadurch wird einerseits die Vorstellungswelt näher an die Wirklichkeit herangetragen, andererseits werden die unsichtbaren Dimensionen von Wirklichkeitserfahrungen wahrnehmbar gemacht“ (Schäfer 2001:116). Das Kind übernimmt und erarbeitet sich selbst Bedeutungen für seine Erfahrungen, die es in der Welt macht, durch seine dialogische Kompetenz. Malaguzzi bemerkt, dass Kinder hundert Sprachen besitzen, um sich auszudrücken, mit ihrer Umwelt zu kommunizieren oder auch die Welt wahrzunehmen (Malaguzzi 2002: S.28ff). Die hundert Sprachen stehen dabei für die vielfältigen Möglichkeiten

von Kindern, die Welt wahrzunehmen und sich auszudrücken und bezeichnet damit den individuellen Reichtum kindlicher Dialogkompetenz.

In diesen Kommunikationen werden Vorstellungen und Fantasien evoziert. Wahrnehmen und Gestalten gehen bei den Kindern ineinander über. Beide Aktivitäten bilden nicht etwa ein Ablaufschema, d.h es wird nicht zuerst wahrgenommen und dann gestaltet, sondern alles passiert gemeinsam. Somit wird mit den Mitteln der Vorstellung, Imagination und der Fantasie wahrgenommen (Schäfer 2003:71).

Schäfer bezeichnet theoretisches Wissen als die Kenntnis von der Welt, die man durch andere erhält und betont dessen unterschiedliche Qualität im Vergleich zur eigenen Erfahrung. Während Erfahrungswissen zunächst strukturiert werden muss, um schließlich sprachlich gefasst und als Alltagstheorie werden zu können, muss sich von anderen erworbenes theoretisches Wissen mit vorläufigen oder nachträglichen Erfahrungen verknüpft werden, um verstanden zu werden und Sinn zu machen (Schäfer 2008a:56, im Internet).

Theoriewissen kann nach dieser Definition nicht ohne narrative, aber auch ästhetische und konkrete Handlungselemente erworben werden. Bruners Konzept von zwei Arten des Denkens macht dies deutlich. Das logisch-wissenschaftliche Denken, welches er auch als argumentatives Wissen bezeichnet und das narrative Denken sind seines Erachtens notwendig, um die Welt zu verstehen und in ihr Handeln zu können. Er betont jedoch, dass diese Denkweisen nicht voneinander zu trennen sind. Mit dem argumentativen Denken erfassen wir Fakten, Gesetze oder Regeln, aber mit dem narrativen Denken schaffen wir Zusammenhänge, Sinn, Orientierung und Visionen. Damit zeigt sich auch die Verschränkung von persönlicher Erfahrung und kulturellen Theorien von Ordnung und Sinn. An den Letzteren können eigene Kriterien gemessen und überprüft werden. Beide Denkart liefern unterschiedliche Zugänge zur Welt (Bruner 2006:116ff).

Bei der Entwicklung zum theoretischen Denken handelt es sich um eine Erweiterung des kindlichen Denkens. Diese Erweiterung stellt die kulturelle Ordnung des Weltwissens und ihre logischen Begründungsstrukturen dar. Es findet ein Kontextwechsel von Handlung zur theoretischen Welterfahrung statt.

Bei Kindern des frühpädagogischen Bereichs zeigen sich Übergangsformen zwischen narrativem und theoretischem Denken, in denen sich Alltagswissen mit Theorieteilen vermischt. Eine weitere Form bilden Ideenkreuzungen, die sich beispielsweise dann zeigen, wenn Erklärungen herangezogen werden, die einem Kind aus anderen Kontexten bekannt sind, um sie auf neue Erfahrungs- und Wissensgebiete anzuwenden (Schäfer/Rosenfelder 2008a:184, im Internet). Theoretisches Wissen ist im Begriffsverständnis schon bei den Kindern unter drei Jahren zu finden. Die Exaktheit und Komplexität der Verknüpfung von theoretischen Überzeugungen nimmt mit der Entwicklung des Kindes ebenso zu wie die Häufigkeit, mit der es theoretischen Wissensansprüchen vertraut (Siegler 2001:293). Dass sich ein theoretisches Denken schon von der Geburt an entwickelt, kann mit Piagets Annahmen über die kognitive Entwicklung dargestellt werden (Piaget 1983). Piaget nahm an, dass kognitive Leistungen aus der individuellen Entwicklung des Kindes hervorgehen und „[...] zum anderen durch globale, die einzelnen Denk- und Wissensbereiche übergreifende Strukturen bestimmt würden. Die Veränderung dieser Gesamtstruktur macht die gesamte Entwicklung aus“ (Siegler 2001:153). Er legte eine Stadientheorie vor, die eine Entwicklung des kindlichen Denkens formulierte. Jede Stufe bedeutet für das Kind die Entwicklung einer qualitativen neuen Gesamtstruktur. Piaget ging es nicht darum, eine Stufenentwicklung zu entwickeln, in der die nächst Höhere nur eine Erweiterung der Vorherigen darstellt. Er betonte die Integration und Transformation der vorhergehenden Stufe, die neue geistige Leistungen möglich machen, und zwar in so extremer Form, dass das Kind selbst nicht mehr nachvollziehen kann, wie es auf der vorherigen Stufe zu diesem neuen Verständnis kommen konnte (ebd.:35ff).

Piaget hat jedoch die Rolle der Affekte nicht ausreichend erforscht. Erst die emotionale Entwicklung ermöglicht es, eine Wahrnehmung von festgelegten Handlungen zu trennen und hierdurch ein für sich selbst stehendes Bild zu entwerfen. Greenspan und Shanker betonten deshalb, erst „wenn die frei stehenden Bilder mit emotionaler Bedeutung aufgeladen werden, entsteht wiederum die Grundlage für symbolisches Denken“ (dies. 2007:181f). Zu ergänzen ist auch, dass neuere kognitive Studien das Spektrum kindlichen Denkens und der Kompetenzen eines Säuglings weiter fassen. Piaget entwickelte die Entwicklungsstufen mit Blick auf die Schwächen entwicklungsbehinderter Kinder und tendierte dazu, kindliche Kompetenzen zu unterschätzen

(Siegler 2001:71). Nachfolgende Studien gehen dagegen grundsätzlich von einem kompetenten Säugling aus (Dornes 1993 2003 2004). Weiterführende Erkenntnis bringt Nelson im Rahmen ihrer Vorstellung eines generellen conceptual change vor (Nelson 2007). Conceptual change meint hier, dass Menschen ihr Alltagswissen ähnlich wie Wissenschaftler in Form von Theorien organisieren. Dies sind naive, aus der handelnden Auseinandersetzung generierte Vorstellungen von der Welt (Alltagstheorien). Dabei sind die Theorien von Laien - ob Kinder oder Erwachsene - im Gegensatz zu wissenschaftlichen Theorien intuitiv organisiert. Sie sind damit dem Bewusstsein nicht ohne weiteres zugänglich oder explizierbar (Nelson 2007:25ff). Entsprechend betont Siegler, dass sich das Denken von Kindern gleichzeitig, sowohl kontinuierlich mit kleinen unsichtbaren Veränderungen als auch diskontinuierlich von einem Zustand in den nächsten entwickelt (Siegler 2001:73). Dazu führt er ein Beispiel aus der Katastrophentheorie an: Eine Brücke kann für den Menschen aus heiterem Himmel einstürzen, dies kommt für den Menschen plötzlich. Fakt ist aber, dass die Kräfte, die zum Einsturz führten, über Jahre gewirkt haben. Für den naiven Beobachter ist dies ein plötzliches, also diskontinuierliches Ereignis, obwohl die ihm unbekannt Kräfte kontinuierlich zu dem Einsturz geführt haben. Beim kindlichen Denken und Handeln erscheint es oft so, als sei die Fähigkeit ganz plötzlich vorhanden, weil sie sich nicht als Entwicklung gezeigt hat. Dennoch bauen solche Fortschritte „analog möglicherweise auf jahrelangem schrittweise sich verbessertem Verständnis auf“ (Siegler 2001:73).

In der Altersphase unter drei Jahre ist zu bedenken, dass Kinder Alltagstheorien und Problemlösungen häufig noch nicht allein entwickeln, sondern dabei von Erwachsenen unterstützt bzw. angeleitet werden. Erwachsenen kommt die Aufgabe zu, die Fähigkeit des Kindes zu unterstützen, Probleme gemeinsam mit ihnen zu lösen und Bedingungen im Alltag zu schaffen, die zum Erfolg einer solchen Zusammenarbeit führen (Siegler 2001:365). In dieser Phase sind Gruppenprozesse unter Kindern, in denen eigenständige Problemlösungen erarbeitet werden sollen, als Überforderung zu verstehen. Die Fähigkeit z.B. gemeinsam mit Gleichaltrigen Erkenntnisse oder Problemlösungen eigenständig zu entwickeln, ist eine relativ späte Entwicklung, die selbst Fünfjährigen noch Schwierigkeiten bereitet. Sich nicht ablenken lassen, gemeinsam über ein Problem nachdenken, angemessene sprachliche Formen dafür finden, Auf-

merksamkeit gemeinschaftlich koordinieren, all dies sind Fähigkeiten, die unter fünf Jahren erhebliche Kommunikationsprobleme darstellen. Wenngleich Siegler betont, dass entsprechende Gruppenübungen als lernfördernd verstanden werden sollten (Siegler 2001:365), kann es meiner Einschätzung nach bei Kindern unter drei Jahren allenfalls um eine erste Erprobung gemeinsamen Handelns gehen. Eine beliebte Handlungsaktion in diesem Alter ist das Experimentieren mit Seifenschaumbädern, wo nach Belieben gematscht, mit den Fingern gefühlt und Seife verdrängt, auf dem Körper verteilt wird. Dies kann gemeinschaftlich, aber auch allein geschehen. Letztlich ist in dieser Entwicklungsstufe aber stets das lenkende Eingreifen von Erwachsenen nötig, um Problemlösungen anzuregen.

Auch wenn es in der kognitiven Entwicklung diverse Ausdifferenzierungen gibt, wie z.B. die des Nervensystems (Schäfer 1999:179ff), erster Wissensstrukturen (Edelmann 2004; Edelman/Tononi 2002) oder Problemlösungsstrategien (Siegler 2001:365), so können wir doch davon ausgehen, dass ein theoretisches Denken von Anfang vorhanden ist (Schäfer 2008a:45f, im Internet). Hierbei spielt das Bestreben sich das, was im Leben passiert zu erklären, von Anfang an eine große Rolle. Keineswegs kann das theoretische Denken als eine Art Endpunkt vorangegangener Entwicklungen verstanden werden. Die Schule beschäftigt sich mit der Vermittlung abstrakter Inhalte über ein Lernen aus zweiter Hand. Versteht man jedoch Bildung als Prozess, der mit der Geburt beginnt, dann taucht das Problem auf, wie denn die Übergänge zwischen diesen einzelnen Wissens- und Denkmodi gestaltet sind. Übergänge sind in diesem Sinne als Umstrukturierungen des menschlichen Geistes zu verstehen.

„Dabei findet kein radikaler Wandel statt, sondern ein Fortschritt von bereits existierenden Strukturen und Fähigkeiten. Aus den vorangegangenen Überlegungen der verschiedenen Denkart lässt sich die Überlegung schließen, dass wir es in der Entwicklung des kindlichen Geistes nicht mit einer klaren Entwicklungslinie zu tun haben, sondern ein mehr oder weniger unmittelbares Nebeneinander dieser Denk- und Verarbeitungsformen“ (Schäfer 2008a:46, im Internet).

Goswami geht davon aus, dass jede Entwicklung von einem kausalen Bias getragen wird. Sie nimmt ein grundlegendes menschliches Bedürfnis an, kausale Relationen zu konstruieren (Goswami 2001:361f). Auch diese Bemühungen um Weltverständnis können durch Erwachsene unterstützt werden. Dazu dient beispielsweise das kindliche Spiel, welches als „Königsweg für Entwicklungsförderung“ (Pruckner 2001)

gesehen wird. Schon Bettelheim bemerkte: „was im Kopf des Kindes vor sich geht, bestimmt das, was es spielt“ (2003:193). Nach ihm überwinden Kinder die entmutigenden Erfahrungen in einer Welt zu leben, die sie nicht bewältigen können, dadurch, „daß sie dies auf eine Weise tun, die ihnen entspricht, und daß nur sie alleine wissen können, welche Weise das ist“ (ebd. 2003:196).

Die empirische Studie von Einsiedler und Treinie weist nach, dass sich das Spielen im Kindergarten (Rollen-, Regel- und Bauspiel) nicht direkt auf schulische Lernprozesse auswirkt, sondern erst indirekt über Lernbegleitprozesse, die z.B. die Entwicklung von Aufmerksamkeit oder Selbstständigkeit fördern (dies. 1989:309ff). Hier schließen sich Erwachsenen-Kind-Interaktionen als bedeutsam an.

2.1 Ein Beispiel: Denkformate im wechselseitigen Austausch

Das Projekt Die Kinder vom Stummfilm (Reggio Children 1998), in dem Krippenkinder im Alter unter drei Jahre zunächst ein Bilderbuch über Fische betrachten und im Anschluss daran ein Aquarium in der Krippe einrichten, zeigt die Interdependenz von Wahrnehmung und Denkformaten beispielhaft auf.

Die Aufschlüsselung des Denkens in einzelne Formate kann jedoch lediglich zu analytischen Zwecken vorgenommen werden, denn Denken bzw. Wahrnehmen ist ein komplexes Geschehen (Ayres 2002, Stern 1985) und besteht nicht aus der Aufschichtung einzelner Arbeitsschritte. Jedoch lässt sich durch die Aufschlüsselung des Denkens in Formate die Assistenzfunktion von Erwachsenen verdeutlichen, die zu einer voranschreitenden Ausdifferenzierung des kindlichen Geistes beiträgt.

Kinder beobachten Fische im Aquarium. Es findet ein Austausch zwischen Fischen und Kindern statt. Man sieht eine Gruppe Kinder vor einem Aquarium stehen, interessiert, versunken auf die Fische schauend oder auch überrascht zeigend. Eines greift fühlend am Glas des Beckens. Daraufhin wird ein Bühnenstück mit Stabfischen eingeblendet. Eine große Muschel spuckt einen Riesenfisch in Form eines Stofftieres aus, der den kleinen Stabfisch frisst. Hiernach sieht man die Kinder vor dem Aquarium sitzen und den Riesenfisch des Bühnenstücks über das Becken halten. Auch wenn sie nicht sprechen, so wird doch deutlich, dass ein Verdacht die Kinder leitet: Der Riesenfisch könnte auch den kleinen Fisch im Becken fressen. Ein kleiner Junge nimmt sich den Riesenfisch plötzlich, läuft zur Balkontüre wirft den Stofffisch vom

Balkon. Ein anderes Kind geht in den Hof und holt den Riesenfisch zurück, nicht ohne ihn den anderen Kindern oben auf dem Balkon durch eine Geste des Hochhaltens zu zeigen (Reggio Children 1998).

An dieser Szene wird deutlich, dass die Kinder des Films ihr vorhandenes Wissen auf eine andere Situation übertragen haben. In einem Bühnenstück hatten sie gesehen, dass große Fische kleine Fische fressen können und ziehen daraus den Schluss, dieser Bühnenfisch könne auch ihren Fisch im Glas fressen. Hier wird narratives Denken in Bildern und Szenen ganz deutlich, indem die Kinder den Stofffisch über ihr eigenes Aquarium halten und damit narrativ verdeutlichen, dass diese Gefahr auch über ihrem Aquarium schwebt. In der Szene finden wir jedoch auch eine Zwischenform des Denkens vor. Hier verbindet sich theoretisches und narratives Denken in unterschiedlicher Mischungsform. Das theoretische Denken bezieht kulturell gegebene Theorien und Wahrheitskriterien ein, während sich das narrative Denken an subjektiven inneren Wahrheiten orientiert (Schäfer 2011:242). Da es sich um ein Stofftier handelt, ist das Fressen des Fisches im Glas nicht möglich und beschreibt eine subjektive innere Wahrnehmung. Bedeutungen werden mit beiden Fischen verknüpft, auch das ist eine subjektive Wahrnehmung. Beispielsweise mit der Idee: „Unser kleiner Fisch ist vor dem Großen zu beschützen.“ Bis schließlich ein Kind es emotional nicht mehr aushält und die Schutzhandlung vollzieht. Hier scheint es so, als würde das Kind die intuitive Alltagstheorie entwickeln: „Wenn der Riesenfisch weg ist, dann kann er dem kleinen Fisch nichts mehr tun“. Dabei vermischt sich hier das kulturelle Wissen - „Fische fressen Fische“ - mit einer narrativen Denkweise. Es findet die Verbindung einer naiven Theorie - der narrativen Denkweise: „Ich kann Fische voreinander beschützen“ - mit dem kulturellen Wissen statt: „In der Natur fressen große Fische kleine Fische“.

Die Kinder haben durch einen Input von ästhetisch vorstrukturierten Ideen gelernt, dass der große Fisch den Kleinen fressen könnte. Sie konnten sich über unterschiedliche Sinneskanäle wie z.B. fühlen, sehen, hören einen Eindruck vom Leben der Fische machen. Dafür sorgten die Erwachsenen und stellten Lernanregungen zur Verfügung, die aber nicht als formalisierte Lernarrangements dargeboten wurden. Diese Erfahrungen sind der Schutzhandlung gegenüber dem kleinen Fisch vorausgegangen. Lernanregungen werden Kindern zur eigenen sinnlichen Erfahrung auf unterschiedli-

cher Weise angeboten und ermöglichen es durch ihre Differenziertheit, sich mit dem Lebensraum eines Fisches auseinanderzusetzen. Dabei liegt hier die besondere Betonung auf der Unterschiedlichkeit der möglichen Erfahrungsweisen, die den Kindern angeboten werden. Erst diese Vielschichtigkeit ermöglicht den Entwicklungsprozess eines kindlichen Anfängergeist hin zum theoretischen Wissen, welches unabhängig von konkreten Erfahrungen ist. Viele konkrete Erfahrungen sind nötig, um dieses Lernziel zu erreichen (Schäfer 2008a:58, im Internet).

2.2 Formen des kindlichen Denkens und Lernens

„Bildung ist ein ständiger, wechselseitiger und spiralförmig zunehmender Prozess eines wechselseitigen passend Machens. Er entwickelt sich als biographischer Prozess, als eine Tätigkeit des Subjekts in einem sozial und kulturell vorstrukturierten Raum und in Beziehung zu anderen - Kindern und Erwachsenen – die von den Mustern der Kultur durchdrungen sind“ (Schäfer 2008a:191f, im Internet).

Diese kurze Definition stellt Bildung als Prozess der Verarbeitung von Alltagserfahrungen in den Mittelpunkt. Kinder entdecken die Welt in ihren alltäglichen Erfahrungen, also in den Handlungsbezügen in denen sie leben. Dieser Bildungsgrundsatz geht von einem Selbstbildungsbegriff aus, der sich vom Begriff des Lernens abhebt. Er beschreibt Bildung als Prozess des bildenden Lernens. Im Gegensatz zum Lernen ist Bildung:

„... das Ergebnis der Geschichte unseres Austausches mit der gegebenen sozialen und materialen Umwelt. Sie beginnt mit der Geburt und endet mit dem Tod. Genau so wenig, wie wir aus unserer Geschichte aussteigen können, können wir aus unserer Bildung aussteigen“ (Schäfer 2009a:8, im Internet).

Somit ist Bildung mehr als Lernen, denn Bildung kann als kumulierte Lernerfahrungen verstanden werden:

„Bildung ist das Wissen und Können, das so grundlegend in uns verankert ist, dass es die Art und Weise ist, wie wir denken und handeln“ (Schäfer 2009a:8, im Internet).

Schäfer versteht Lernen im Gegensatz dazu als Prozess der Erfahrung, die – so betont er – nur dann zum Lernerfolg führt, wenn sie in die individuelle Geschichte eingepasst werden kann (Schäfer 1999:164).

Batesons Definition unterstreicht die Wichtigkeit des Kontextes für das Lernen und Entwicklung vom Kontext aus, also nicht durch das Lernziel definiert (Bateson

1985:366). Er unterscheidet 5 Stufen des Lernens, beginnend mit der Stufe 0, die er noch als Veränderung bezeichnet. Versuch und Irrtum führen jeweils zur Auswahl von Alternativen (ebd.:371ff). Die erste Stufe des Lernens ist durch veränderte Reaktionsformen gekennzeichnet (Ameln 2004:53). Alle höheren Lernprozesse sind für Bateson stochastisch, d.h. von Versuch und Irrtum bestimmt (Bateson 1985).

Auf der zweiten Stufe werden Lernerfahrungen auf ähnliche Situationen angewandt, also als Muster herangezogen. Sie werden so auf Dauer generalisiert. Hat beispielsweise ein Kind gelernt, dass es seine Mutter in Ruhe lassen soll, wenn diese schlecht gelaunt ist, dann wird es sich in ähnlichen Situationen bei anderen Personen ebenso verhalten. Dabei ist dieses Lernen kein Produkt der Lernerfahrung an sich, sondern ein Produkt der Deutung des Kindes. Diese Deutung ist weder wahr noch falsch, aber sie bestätigt sich, da das Kind z.B. bei schlechter Laune von Menschen, die ihm begegnen, keine andere Deutung mehr in Betracht zieht. Damit ist z.B. ein evaluierendes Nachfragen kaum noch denkbar. Bateson geht davon aus, dass auf dieser Stufe des Lernens erworbene Erkenntnisse und Überzeugungen sehr stabil sind, ja dazu neigen, das ganze Leben beibehalten zu werden. Hier siedelt er Charaktereigenschaften oder auch feindliche Haltungen gegenüber der Umwelt an (Ameln 2004:55).

Bateson definiert Lernen als Veränderung. Jede höhere Stufe besteht durch Veränderungen (Bateson 1985:371ff).

Die zweite Lernstufe ist also im Krippenalter am häufigsten vorzufinden. Wenn wir es schaffen, Lernerfahrungen innerhalb dieser Stufe so zu konstruieren, dass Kinder mit ihren eigenen Lernerfahrungen ernst genommen werden und eine Bildungsbiografie beginnen können, dann erlangt Bildung die Bedeutung von geteilten Erfahrungen, entweder mit anderen Kindern oder mit Erwachsenen. Je stärker das Leben in der Krippe als Beteiligung auf Augenhöhe ausgerichtet ist, sodass ein Lernen 2 möglich wird, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich Partizipation als Grundverständnis einprägt.

Bei der Umsetzung von Partizipationskonzepten geht es somit um die Übertragung von dem Kind bereits bekannten Beteiligungsstrategien auf ein neues Angebot. Das heißt, haben Kinder es schon erlebt, dass ihre eigenen Lernerfahrungen ernst genommen werden und ein gemeinsames eigenständiges Lernen mit angemessenen Auswahlmöglichkeiten stattfindet, welches dem Kind zugestanden wird, so ist die

Wahrscheinlichkeit groß, dass sie diese Erfahrungen auf weitere Lebenssituationen übertragen. Partizipatives Lernen fördert soziales Verhalten.

Die dritte Lernstufe ist nach Bateson schwer erreichbar. Hier geht es darum, eine reflexive Haltung gegenüber vorhanden Prämissen und Mechanismen der Selbstorganisation zu entwickeln (Lutterer 2000:134). Lernen 3 besteht somit nicht darin eine „Störung“ im System zu beheben, sondern darum die Mechanismen der Selbstorganisation des Systems zu fördern, so dass diese mit zukünftigen Störungen selbstständig und ohne äußere Hilfe umgehen kann (Ameln 2004:54). Eine Therapie, die zu einer Umstrukturierung des Denkens oder Verhaltens führt, fällt demnach unter ein Lernen 3. Auf das oben dargestellte Beispiel bezogen, würde dies bedeuten, dass die Deutung des Kindes, dass Menschen schlechte Laune haben, in einer Therapie aufgebrochen und das Kind in die Lage versetzt würde, emotionale Varianzen zu erkennen.

Lernen 4 ist für den Menschen nicht erreichbar, damit sind übermenschliche Fähigkeiten angesprochen (Ameln, 2004:54), denn es handelt sich um die Verbindung der Ontogenese (Heranwachsen des Individuums) mit der Phylogenese (Entwicklung der Art) (Lutterer 2000:134).

Die Entwicklungsmöglichkeiten, die in der Trias Kind-Eltern-Erzieher gefördert werden können und Gegenstand meiner Untersuchung sein werden, bleiben also auf die zweite Stufe beschränkt. Für die Erwachsenen der Trias trifft dies ebenso zu wie für die Kinder. Auch hier kann die dritte Stufe nur mit Hilfe von Supervision erreicht werden, z.B. dann, wenn eine Störung auf der Ebene der Erwachsenenkommunikation durch Deutungsmuster von außen aufgelöst wird. Somit liegt auch hier der Fokus auf dem Lernen der Stufe 2 und bedeutet auch hier, dass vielschichtige Situationen von Beteiligungsmodellen erfahrbar gemacht werden müssen, damit sie sich im Denken etablieren.

Hinsichtlich seiner Theorie des Lernens weist Bateson selbst auf deren Grenzen hin, ihm fehlen die Relationen zwischen den Lerntypen. Nach Lutterer geht er „von einer unverzweigten Stufenleiter aus, womit sich die Welt unseres Handelns aber nicht vollständig abbilden lässt“ (Lutterer 2000:134). Somit ist auch nicht beantwortet, ob es Übergangsstufen gibt oder wie eine Verknüpfung der einzelnen Stufen miteinander aussehen könnte.

Dennoch: Eine weitere wichtige Erkenntnis dieser Theorie ist, dass Lernen und das ‚Lernen lernen‘ auf unterschiedlichen Ebenen stattfindet. ‚Lernen lernen‘ ist dem Lernen 2 zuzuordnen. Beim Lernen 1 geht es darum, Kontexte für Verhalten zu identifizieren, beim Lernen 2 wird dieser Prozess zum Gegenstand des Lernprozesses und erfährt Veränderung. Hier liegt die Annahme zugrunde, dass jede Erkenntnis, Erfahrung oder Erklärung mit einem größeren Kontext verbunden ist. Es ist somit erst einmal wichtig im Lernen 1 den Kontext zu verstehen, um dann im Lernen 2 die Abstufungen, Nuancen in der Botschaft, die immer auf den Kontext weisen, interpretieren zu können (Gairing 2008:127). Zum Beispiel lernt man als Kind beim Auswendiglernen eines Gedichtes nicht nur die Reihenfolge der Wörter, sondern auch das Auswendiglernen. Hier ist entscheidend, wie der Handlungs- und Erfahrungsstrom in Kontexte differenziert wird. Im Lernen 2 wird diese Art der Differenzierung verändert: „Geht es auf der Stufe eins darum Kontexte für Verhalten zu identifizieren, kann genau dieser Prozess zum Gegenstand der Prozesse auf der Stufe II und dort verändert werden“ (Andresen 2002:37). Es entsteht also ein Lerntransfer, wie das Lernen 2 auch gerne genannt wird.

Eine weitere wichtige Unterscheidung ist die Differenzierung zwischen dem Lernen aus erster und zweiter Hand (Schäfer 2009a:11, im Internet):

- Lernen aus erster Hand: Eigene Wahrnehmungen und Erfahrungen werden geordnet, in Bilder gefasst und schließlich in Sprache übersetzt.
- Lernen aus zweiter Hand: Lernen als Übernahme von Ordnungen und Erkenntnissen aus Erzählungen bzw. Informationen anderer.

Beim Lernen aus zweiter Hand handelt es sich um ein Wissen, das symbolisch strukturiert ist und übernommen wird, da die Kenntnis der zugrunde liegenden Symbolsprache erst erlangt werden muss.

Kinder verlassen mit dem zweiten Lebensjahr den vorsprachlichen Bereich und ermächtigen sich langsam des Werkzeuges Sprache (Symbolverwendung). Dabei werden vertraute Phänomene, die schon durch sinnliche Erfahrung in Form von Handeln erfasst wurden, nun auch sprachlich formuliert. Kinder haben diese Phänomene in ganz unterschiedlichster Weise erfahrbar gemacht, beispielsweise durch riechen, schmecken, fühlen, anbrabbeln usw.. Nur die in diesem Sinne lebendigen Bilder re-

gen das Kind dazu an, sich von einer Denk- oder Lernform in die Nächste zu entwickeln (Beek/Schäfer/Steudel 2006:61ff; Schäfer 2008b:143ff).

Im Gegensatz dazu beginnt das Lernen aus zweiter Hand zunächst mimetisch. Ordnungen und Erkenntnisse, die zunächst nur nachahmend übernommen werden, sind in ihrer Bedeutung noch nicht einschätzbar. Hierfür benötigen Kinder zunächst reale Erfahrungen, in die übernommenes Wissen integriert wird. Sprache erleichtert diesen Prozess der Übernahme, denn durch Sprache wird es möglich unabhängig von eigenen Erfahrungen, die Erkenntnisse und Überzeugungen anderer zu übernehmen. Sprache stellt damit ein zweites Muster für Lernerfahrungen dar (Beek/Schäfer/Steudel 2006:63ff; Schäfer 2008b:151ff).

Das bedeutet, dass Erwachsene (ob Eltern oder Erzieherin) eine ausgewogene Balance zwischen einer vorbereiteten Umwelt, einem Lernen aus 1. und 2. Hand und dem Respekt vor der Autonomie des Kindes schaffen müssen. Es geht somit nicht „um die Alternative »Bildung aus erster oder zweiter Hand«, sondern um die Frage: Wie viel Bildung aus erster Hand benötigen Kinder, um das Bildungswissen aus zweiter Hand sinnvoll nutzen zu können?“ (Schäfer 2008b:65).

Im Sinne des genetischen Konstruktivismus ist Selbstbildung als ein Prozess „[...] der Selbstorganisation, in dem Phylogenese, kulturelle Genese und Ontogenese miteinander in Interaktion gebracht werden“ (Schäfer 2008a:55, im Internet) zu verstehen. Das Kind ist innerhalb seiner individuellen Ontogenese aktiv und selbsttätig und auch, um mit Portele (1994) zu sprechen, autonom (ebd.:103ff). Dies bildet die Ausgangslage von Entwicklung und Lernen, die als Selbstbildungs- und Selbstorganisationsprozesse im Sinne des genetischen Konstruktivismus verstanden werden können (Schäfer 2008a:51ff, im Internet). Damit ist gemeint, dass Menschen mit Ausgangsvoraussetzungen ausgestattet sind, sie sind in der Lage, „im Prozess einer individuellen, evolutionären Entwicklung die Werkzeuge herauszubilden, die sie für das Leben an einem bestimmten kulturellen Ort benötigen. Entwicklung und Lernen sind Prozesse der Selbstorganisation im genannten Sinn. In ihnen bringt sich ein Individuum entlang der Aufgabenstellung hervor, die es für sich in seiner Welt findet oder vorfindet“ (Schäfer 2008a:53, im Internet).

Dabei lassen sich das Lernen aus erster und zweiter Hand voneinander unterscheiden, denn Wissen aus erster Hand bildet Erfahrungswerte, die selbst strukturiert, angelegt,

herausgelesen, erworben oder gefunden werden mussten, während das Lernen aus zweiter Hand vorstrukturiert ist und die komprimierte Erfahrung vorangegangener Generationen gespeichert hat. Entsprechend können Erfahrungswissen und theoretisches Wissen unterschieden werden. Theoretisches Wissen beinhaltet das schon symbolisch vorstrukturierte Wissen. Erfahrungswissen wird dagegen durch das Lernen aus erster Hand angelegt. Beide Formen des Lernens greifen aber ineinander. So betonen Schäfer/Beek/Steudel, dass die Qualität sinnlicher Erfahrungen, die dem Lernen aus erster Hand entstammen, auch das Lernen aus zweiter Hand beeinflusst:

„Nun kann kein Mensch all das, was eine Kultur ausmacht, aus erster Hand erfahren und erlernen. Aber ein reiches, sinnlich-körperlich verankertes und durch Nachdenken geklärtes Erfahrungsrepertoire ist eine wichtige Voraussetzung für Bildungsprozesse aus zweiter Hand“ (Schäfer/Beek/Steudel 2006:65).

Ein optimiertes Einzelleistungslernen - z.B. ein besonderes Sprachtraining -, das Kinder zu Hochleistungen herausfordern soll, entspricht also nicht ihren grundlegenden Lernbedürfnissen und auch nicht den wechselnden Rahmenbedingungen, die Kinder in ihrer Umwelt vorfinden. Kinder sind es gewöhnt, in komplexen Zusammenhängen und sinnbezogen zu lernen. Sie benötigen eine Umgebung, die mit reichhaltigen, facettenvollen Erfahrungsbedingungen bestückt ist. Schäfer betont deshalb,

„Die frühe Kindheit ist eine Zeitspanne, die man nicht als Zeit formeller Bildung charakterisieren kann. Vielmehr spielen zunächst informelle Bildungsprozesse die alleinige Hauptrolle. Im Laufe der Jahre treten dann – in den westlichen Kulturen – formelle Bildungsanstrengungen in unterschiedlicher Weise hinzu“ (Schäfer 2008a:41f, im Internet).

Informelle Lernarrangements bilden die Grundlage, auf der formalisierte Lernarrangements aufbauen können. Kinder lernen überwiegend intuitiv und speichern ihre Erfahrungen auf einer eher unbewussten Ebene ab, da sie noch nicht versprachlicht werden können (Schäfer 2008a:41f, im Internet). Informelles Lernen gestaltet sich also ungeplant, beiläufig, implizit, unbeabsichtigt, also nicht als institutionell organisiertes Lernen, sondern als freiwilliges Selberlernen in unmittelbaren Zusammenhängen des Lebens und des Handelns. Jedoch kann dieser informelle Prozess durch formelle Lernstrukturen angeregt werden, indem zur Auseinandersetzung mit Neuem herausgefordert wird, das an Bekanntem anknüpft. Die Bereitstellung einer vorstrukturierten Lebensumwelt stellt bereits eine formale Herausforderung dar (Schäfer 2008a:5ff). Solche Herausforderungen (Perturbationen) setzen im Sinne Maturanas

und Varelas an einer Störung einer vorhandenen Lebensorganisation an, wobei zwar die Ziele der vorhandenen Ordnung verändert werden, die Ordnung selbst aber erhalten bleibt (Maturana/Varela 1987:108ff). Im Krippenalter finden wir das informelle Lernen als vornehmliche Form vor. Dieses kann auf bekannte formelle Lernsituationen aufbauen, ist aber in dieser Altersstufe nur bedingt möglich, da die symbolische Ordnung der Welt noch im Werden begriffen ist. Sprache als Transportmittel für kulturelles Wissen ist noch nicht vorhanden (Schäfer 2008a:41ff, im Internet).

Der hier skizzierte Bildungsbegriff stellt eine Haltungsorientierung dar, es handelt sich nicht um eine beschreibbare pädagogische Methode. Das macht ihn für eine didaktische Aufbereitung nur schwer beschreib- und umsetzbar. Es gilt also, die im Vorangegangenen dargestellte Haltungs- und Denkgrundlage durch ethnografische Beobachtungen von Kindern zu konkretisieren und im Austausch mit ihnen zu entwickeln. Das ist ein hoher Anspruch, da keine klaren Instruktionen vorliegen, sondern die Autonomie der Kinder erhalten bleiben bzw. gefördert werden soll.

2.3 Abgrenzung der Begriffe Erziehung und Bildung

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie richtet sich auf Bildungsprozesse, welche in der Trias von Kind-Eltern-Erzieher Beteiligungsmöglichkeiten für Kinder und Eltern eröffnen. Die folgende begriffliche Abgrenzung soll dieses Erkenntnisinteresse konkretisieren.

Das Wörterbuch der Pädagogik definiert beide Begriffe wie folgt:

- „Erziehung: Handlungen von Eltern, Lehrern, Ausbildern u.a. Erziehern bzw. Pädagogen, die in der bewussten Absicht erfolgen, durch den Einsatz bestimmter E.mittel und E.maßnahmen Kenntnisse und Fähigkeiten, Einstellungen und Wertorientierungen, Handlungswillen und Handlungsfähigkeit, [...] möglichst dauerhaft zu verbessern“ (Schaub/Zenke 2007:209f).

„Bildung: [...] Bedeutungen wie Schöpfung, Gestaltung, Verfestigung, Verfeinerung und Bildnis bleiben wesentliche Gehalte des Begriffes, [...]. B.arbeit als gestaltende Einflussnahme kann von daher nicht als Formung nach einem vorgegebenen Bild gedacht sein, sondern alleine ein Angebot von außen und Bereitschaft von Innen zum Dialog über das Sein des Einzelnen wie der Menschheit in ihrer Geschichte.[...]“ (ebd.:100f).

Diese Definitionen machen die Subjektorientierung des Bildungsbegriffs deutlich, die Selbstbestimmung des Subjektes tritt im Gegensatz zum Erziehungsbegriff in den Vordergrund. Steudel betont deshalb:

„Mit der Wahl des Begriffes der Bildung werden nicht die Absichten eines Erziehers, sondern das Handeln des Zu-Erziehenden selbst in den Mittelpunkt gestellt“ (Steudel 2008:44).

Für die vorliegende Studie ist diese Differenzierung entscheidend, da der Fokus bei allen drei beteiligten Systemen der Trias nicht auf einen gegenseitigen Erziehungsprozess liegen soll, sondern der Prozess des sich selbst bildenden Kindes in den Blick genommen wird. Ausschlaggebend ist, dass es nicht um eine Form von Beeinflussung geht, sondern um einen wechselseitigen „Tanz“, der mal gemeinsam, mal nebeneinander mit unterschiedlichsten Partnern stattfindet und dazu beiträgt, dass beständige Abstimmungsprozesse auf gleicher Augenhöhe unter allen beteiligten Akteuren geschehen. Bildung ist also als Prozess zu verstehen, der das Kind von Anfang an begleitet.

Nach dieser Definition des Begriffs der Bildung können Bildungsprozesse nicht von den angestrebten Zielen her gedacht werden. Vielmehr kann damit konsequenterweise nur das Wie von Prozessen in den Blick genommen werden, d.h. der Vollzug von inneren Bildungsprozessen. Da diese in einer pädagogischen Studie nur schwer abbildbar sind, wird es hier um Rahmenbedingungen gehen, also um eine Außenperspektive auf die Bildung von Kindern, welche Rückschlüsse auf innere Prozesse der Selbstbildung ermöglichen.

Kindliche Verarbeitungsprozesse werden in der vorliegenden Studie als Netzwerke verstanden. Roth und Singer gehen davon aus, dass Entscheidungsprozesse im Gehirn netzwerkartig organisiert sind, indem Neues an Altem anknüpft, um je eigene Formen der Erkenntnis zu produzieren (Roth 1997:314ff; Singer 2002:314ff). Daraus resultiert, dass Kinder systematisch an ihren eigenen Prozessen zu beteiligen sind. Bildungsprozesse basieren auf Erfahrungsmomenten, die aus erster und zweiter Hand zur Verfügung gestellt werden müssen. Kinder benötigen Erfahrungen in komplexen und vielseitigen Alltagsbezügen, in denen sie Bedeutungen herausbilden können. Eine gestaltete und vorbereitete Umgebung, in der wir als Erwachsene Beteiligung durch vielfältige Möglichkeiten erfahrbar machen, ist damit unabdingbar. Das bedeutet aber auch, dass Erfahrungen mit Sinn und werthaltigen Bedeutungen gefüllt und Kindern vermittelt werden müssen, damit auch bei ihnen Bedeutungen entstehen können:

„Das Machen von Erfahrungen in einer sensomotorisch rückgekoppelten Interaktion mit der Umwelt und mit anderen Systemen führt im Verlauf der kindlichen Entwicklung zur kognitiven Konstruktion von Objekten, von Raum und Zeit, Bewegung, Wechsel, Kausalität usw. und zu deren Stabilisierung durch Sozialisation“ (Fischer/Schmidt 2000,o.S., im Internet).

Hier ergibt sich eine Sicht auf das Lebewesen, das sich selbst reguliert und als autonomes Wesen darstellt, da es mit Prozessen der Selbstorganisation beschäftigt ist (Lindemann 2006:47; Varela 1991:119ff). Ein Prozess der Selbstregulierung ist demnach ein Prozess der Neuanknüpfung, Umstrukturierung und Variation, er bildet also keine linear-kausale, sondern eine zirkuläre Bewegung. Beziehungsgestaltungen, die den Anspruch vertreten, diesen Prozess zu lenken, müssen sich nah am So-Sein der Kinder orientieren und eine Zirkularität favorisieren.

Es werden offene Beschreibungsweisen von Prozessen und Lebewesen benötigt, die die Selbstorganisation (Autopoiese) beachtet. Autopoiese bedeutet, dass sich die Operationen und Aktivitäten der Lebewesen nur und ausschließlich auf ihre eigenen biologischen Strukturen und Funktionen beziehen können. Dies wird auch im konstruktivistischen Sinne als operational geschlossen bezeichnet. Das heißt, dass jeder Organismus strukturell festgelegt ist, und Wahrnehmung und Erkenntnis durch diese biologischen Gegebenheiten determiniert sind (Watzlawik 2000:9). Maturana und Varela (1987) sprechen deshalb davon, dass das Individuum als strukturell gekoppelt angesehen werden kann. Das heißt, die Außenwelt kann die Reaktionen und das Verhalten der Menschen nicht festlegen, aber sie kann Impulse setzen, die einen interaktiven Prozess auslösen. Somit operiert das Individuum autonom, aber es kann perturbiert werden. Diese Perturbation beinhaltet aber keine Festlegung auf bestimmte Reaktionen und Verhalten. Zwar besitzen Individuen eine strukturelle Geschlossenheit, aber sie haben eine energetische Offenheit, da sie ja Impulse von außen verarbeiten können (Schmidt 1994:24f). Diese Offenheit im konstruktivistischen Sinne schiebt die Subjektorientierung als nächstes Gebot in den Vordergrund und lässt den Erziehungsbegriff gegenüber dem Bildungsbegriff in den Hintergrund treten (Studel 2008:44).

Bildungsprozesse von Null- bis Dreijährigen sind ganzheitlich angelegt, sie haben ihren Fokus beim szenisch-handelnden Denken und der Ermöglichung erster Sprachereignisse. Es kann also nicht darum gehen, Lernen in Teilbereiche aufzuteilen,

denn Kinder sind der Komplexität des Lebens ja von Anfang an ausgesetzt. Vielmehr ist es für die frühe Bildung nötig, dass Kinder die komplexe Realität gemäß ihren eigenen Bedingungen und Bedürfnissen selbst aufschlüsseln.

Wenn wir von Beteiligungsmöglichkeiten innerhalb der Eltern-Kind-Erzieher Trias sprechen, müssen wir diese als System sehen, in dem nicht die Mitteilungen einzelner Kommunikanten analysiert werden, sondern alle am Kommunikationsprozess Beteiligten als ein Ganzes zu betrachten sind. Das Konzept der Autopoiese betont, dass Einflüsse der Außenwelt nicht abbildungstheoretisch in die subjektive Innenwelt übernommen werden, d.h. die Unterscheidung zwischen Lebewesen und Umwelt wird im Lebewesen getroffen. „Das autopoietische System definiert also durch seine Selbst-Realisierung, was Außenwelt und was Systeminneres ist. Was zu welchem Weltbereich gehört, legt das System durch seinen Existenzprozeß fest“ (Weber 2003:32). Portele begründet mit der Autopoiesetheorie, dass das kleine Kind nicht instruierbar ist, schon autonom, aber nicht autark (Portele 1994:103ff). Kinder folgen einer eigenen Organisationslogik. Somit basiert frühe Bildung auf einer selbstbestimmten Konstruktion eigener Erfahrung. Dies wird möglich, indem das Kind seine wahrnehmungsbedingten Erfahrungen interpretiert.

Folgende Prämissen lassen sich aus dieser Sicht auf den Bildungsprozess für eine Beziehungsdidaktik ableiten:

- Kinder benötigen Bildungsgelegenheiten, die Freiheitsgrade bieten. Diese müssen von den Kindern auch als solche wahrgenommen werden können.
- Kann das Kind die gebotenen Bildungsgelegenheiten nutzen, so kommt es zu Eigenkonstruktionen. Hierzu benötigt es im Weiteren Beziehungen auf Augenhöhe, um Erfahrungen zu machen, die es selbstständig interpretieren kann und die an seine bestehenden Wissensstrukturen anknüpfen. So wird es neue Einsichten entwickeln. Lernzuwächse sind in diesem Sinne als Kompetenzzuwächse zu werten.
- Erwachsene halten eine Vielzahl von Möglichkeiten vor, „mit denen individuelle Bildungsformen fantasievoll stimuliert werden können“ (Fried 2003:57f). Der Impuls ist die Initialzündungen zu den Selbststeuerungsprozessen. Erwachsene können als Impulsgeber die Bildungsprozesse begleiten und auf folgende Handlungsgrundlagen achten:
- Authentizität: realistische Probleme und authentische Situationen als Handlungsgrundlage für Kinder zur Verfügung stellen.
- Multiple Kontexte: Möglichkeitsrahmen schaffen, um eine flexible Anwendung des Wissens auf unterschiedliche Kontexte zu ermöglichen (Transferleistungen).
- Multiple Perspektiven zulassen: Inhalte können unter verschiedenen Einsichten und Standpunkten gesehen und bearbeitet werden. Das bedingt eine Neutralität und eine Allparteilichkeit, die einen Status quo des Entwicklungsstandes sicherstellt und positiv würdigt (Mandel/Gerstenmaier 1995:879).

3. THEORETISCHE GRUNDLAGEN EINER BETEILIGUNGSPÄDAGOGIK

Auf Grundlage der vorangegangenen Darstellung der Denkprozesse von Kindern und den daraus resultierenden Bildungsanforderungen ist es möglich, Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern anzugehen. Im Folgenden soll deshalb der Forschungsstand zu Kooperationsmöglichkeiten zwischen Kindern und Erwachsenen aufgezeigt werden.

Theoretische Ansätze zur Partizipation bzw. zu Beteiligungsprozessen kreisen um die Kernfrage: Wie gestaltet sich das Verhältnis zwischen Kind und Erwachsenem? Diese Frage kann in verschiedene Teilaspekte unterschieden werden: Partizipation im Alltag, innerhalb von Beziehungen und innerhalb von Strukturen (Knauer/Brand 1998:15ff). Neben realen Beteiligungsmöglichkeiten im alltäglichen Miteinander werden die motivationalen Grundlagen von Beteiligung diskutiert. Darüber hinaus stehen aber auch die rechtlichen und institutionellen Voraussetzungen für Partizipation in der Diskussion (Knauer/Brand 1998:86).

Kinder, die in die Strukturen der Krippe und ihrer Familien eingebunden sind, machen Beteiligungserfahrungen in all diesen Systemen, mit anderen Kindern und Erwachsenen und deren Beziehungsformen, mit den dort vorhandenen Möglichkeiten, Grenzen und Regeln. Dieser Dreiklang bildet die Grundlage ihrer Beteiligungsebenen.

3.1 Partizipation in der pädagogischen Tradition

In einer Auseinandersetzung mit dem Thema Beteiligung muss zunächst die Frage nach dem Warum aufgeworfen werden. Weshalb beteiligen wir? Welche Motive gibt es, Kinder zu beteiligen? Welche Motive gibt es, die Eltern in Krippen zu beteiligen? Sicherlich lässt sich der Gewinn von Beteiligung für Kinder in viele Zielformulierungen ausdrücken. Das soll hier aber nicht geschehen, vielmehr soll in knapper Form nach der Berechtigung von Kindern und ihren Eltern in Krippen gefragt werden.

Die Forderung nach Partizipation hat in der Pädagogik eine lange Tradition. Wir finden sie in Verbindung mit der antiautoritären Schule von Summerhill (1924), hier vor

allem als sogenannte Kinderregierung und im Prinzip des freiheitlichen Schulbesuchs (Neil 1969). Kinderläden gründeten in den 1960er Jahren ihre pädagogischen Konzepte auf dem Gedanken der Erziehung zur politischen Mündigkeit (Roth 1976). Janusz Korczak (1980, 2005, 2009) vertrat konsequent den Gedanken der Kinderrechte. Das Curriculum soziales Lernen des Deutschen Jugendinstituts (1980-1981) verbreitete schließlich die Forderung nach Partizipation auch in Kindertagesstätten (Hansen 2009, im Internet). Die Reggio-Pädagogik vertritt aktuell den Ansatz einer partizipativen Pädagogik mit ihren Prinzipien des Zuhörens, des Dialogs und der Gemeinwesenorientierung (Rinaldi 2006, Reggio Children 2001, 2002).

Knauer und Brand machen darauf aufmerksam, dass Beteiligung von Kindern eng mit pädagogischen Grundpositionen zusammenhängt. Ein zentrales Thema der Pädagogik stellte hier schon die Gleichwertigkeit der Partner im Erziehungsprozess dar. Dieses Element spielte bei allen genannten Ansätzen eine Rolle. „Die Pädagogen und Pädagoginnen der vorgestellten Modelle versuchten und versuchen (in unterschiedlichem Maße), sich über ihre eigene Einrichtung hinaus für einen veränderten Umgang zwischen Kindern und Erwachsenen einzusetzen“ (Knauer/Brand 1998:12). In Bezug auf die Frühpädagogik lassen sich weitere Konzepte finden, die Beteiligung eng mit pädagogischen Grundpositionen verknüpfen:

Bei Maria Montessori (1969:342) finden wir mit der Leitidee: „Hilf mir es selbst zu tun!“ eine Betonung kindlicher Selbsttätigkeit, die nicht ohne Beteiligung möglich wäre. Auch Emmi Picklers Plädoyer für die Unabhängigkeit von Kindern lässt auf ein Beteiligungskonzept schließen, welches durch ein umfassendes Zitat von ihr deutlich werden sollte:

“When I say independent, I mean independent in choosing and using a toy, in moving any way he wants to, in using his play time as he pleases, to become gradually more and more independent in feeding, clothing, and bathing himself. I do not mean that we want our children to become independent of, or unrelated to, the adults who rear them or the society they live in. On the contrary, we expect our children to accommodate better and better, to respond to the respect of other children, to cooperate with the adults and to become creative, active members of society“ (Pikler 2009, im Internet).

Ein weiteres Beispiel sind die Early Excellence Center in England, die mit 3 Leitgedanken ihres pädagogischen Konzepts einen demokratischen Erziehungsstil vertreten:

1. Jedes Kind ist exzellent

2. Eltern als Experten
3. Kitas als integrierte Zentren für Kinder und ihre Familien; bemühen sie sich in besonderer Weise um Entwicklungspartnerschaften mit Eltern.

Hier gilt eine wertschätzende und respektvolle Haltung dem Kind gegenüber, die sich in besonderen Beobachtungsforderungen umsetzt, um die Leistungen und den Entwicklungsstand des Kindes zu erkennen und anzuerkennen. Die Kooperation aller Beteiligten wird als Arbeitsprinzip formuliert. Lepenies drückt den Grundgedanken dieses Konzepts wie folgt aus: „Kein Kind kommt allein - ohne Eltern in der Kita“ (Lepenies 2005:11; Lepenies 2007).

In Neuseeland begründet das verbindliche Curriculum Te Whariki die Elementarpädagogik aller frühkindlichen Einrichtungen fest (May/Carr/Podmore 2004) wie folgt:

„Grundprinzipien des nationalen Curriculums sind eine Ermächtigung der Kinder zu Lernen und Wachstum, ihre ganzheitliche Entwicklung, die Integration von Familie und Gemeinde, die Beziehungshaftigkeit ihres Lernens. Konkretisiert werden diese Prinzipien in fünf Leitziele bzw. Dimensionen [...]: Wohlbefinden, Zugehörigkeit, Partizipation, Kommunikation und Exploration beziehen sich als Leitlinien auf Interessen und Bedürfnisse der Kinder“ (Stedel 2008:101).

Hier liegt der Fokus auf Lernen und Wachstum. Es gilt den Blick auf die Fähigkeiten von Kindern zu richten. Diese Prämisse verfolgt auch die Reggio-Pädagogik oder die Early Excellence Center. Gemeinsam ist allen drei Konzepten damit eine Kindzentriertheit, die den Prozesscharakter von Selbstbildung fokussiert und nicht ergebnisorientiert ausgerichtet ist.

Die Frage nach den Ursachen bzw. Gründen des zunehmenden Interesses an der Partizipation von Kindern lässt sich mit einem Blick auf heutige Lebensanforderungen angehen. Aus veränderten und veränderlichen Lebensformen ergibt sich die Frage nach den Folgen für die kindlichen Lebenswelten: Welche Kompetenzen benötigen Kinder innerhalb veränderlicher Lebenswelten? Wie können wir Kinder unterstützen, damit sie mit den sich verändernden Bedingungen in Zukunft zurechtkommen können?

Beteiligung an Selbstbildungsprozessen kommt als Haltungs-, Ziel- und Handlungsorientierung den Lebensverhältnissen, in denen Kinder heute aufwachsen, entgegen. Da nur wenige Phänomene im Verhalten, Denken und Erleben von Kindern kulturunabhängig sind, wie z.B. die Grundbedürfnisse nach Platz, Nahrung, Unterstützung,

Schutz und Grenzen (Holling 2007:51), ist Kindheit vor allem kulturell, symbolisch und gesellschaftlich konstruiert. Somit ist Kindheit ein Wechselspiel von Lern- und Bildungsprozessen im Einklang mit kulturellen und sozialen Voraussetzungen.

Das Konzept der Selbstbildung mit der entsprechenden Beteiligungsorientierung „reagiert auf eine gesellschaftliche Situation, die zunehmend Menschen erfordert, die sich in einer veränderten gesellschaftlichen Situation zurechtzufinden und sich zu behaupten fähig sind“ (Grunert/Krüger 2002:130). Schlagworte wie „Verinselung der Kindheit“ (fortschreitende Segregation von Kindheit) (Grunert/Krüger 2002:130), „verlorene Freiräume“ (selbst gewählte Beschäftigungen und freie Wahl der Spielpartner gehen verloren, denn Erwachsene mischen sich zunehmend ein) (Merkel 2005:63), auch die Zunahme von Ein-Kind-Familien (Ecarius 2007:240), die „Mediatisierung der Gesellschaft“ als Basis zunehmender Globalisierung (Ecarius 2007:240), die Individualisierung infolge der Auflösung industriegesellschaftlicher Lebensformen, „die Herauslösung des Einzelnen aus historisch vorgegebenen Sozialformen, aus traditionellen Herrschafts- und Versorgungszusammenhängen, die sogenannte ‚Freisetzungsdimension‘“ (Holling nach Beck 2007:49) mit dem Verlust traditioneller Sicherheiten und ihrer Unterschiede hinsichtlich ökonomischer Bedingungen und persönlicher Risikolagen (Holling 2007:48) machen deutlich, dass Kinder in Zukunft mehr befähigt sein müssen, persönliche Lebensentscheidungen zu fällen, als die Vorgängergenerationen und ihr Leben flexibler gestalten müssen. Hollinger vergleicht diesen sozialen Umschwung mit den Veränderungen, die im 19. Jahrhundert den Eintritt in die Moderne gekennzeichnet haben:

„Ähnlich wie im 19. Jahrhundert die Moderne eine ständisch festgelegte Agrargesellschaft auflöste und sich das Strukturbild der Industriegesellschaft entwickelte, lösen sich heute die Konturen der Industriegesellschaft auf und machen Platz für den Weg in eine andere Moderne, die Postmoderne“ (Holling 2007:47).

Hassan zeigt die Dimension dieser Umwälzungen in Lebensbedingungen und –formen anhand von 11 Kriterien auf: Unbestimmtheit, Fragmentierung, Auflösung des Kanons, Verlust von Ich, Verlust von Tiefe, Zunahme des Nicht-Zeigbaren, Nicht-Darstellbaren und der Ironie, Hybridisierung, Karnevalisierung, Performanz, Teilnahme, Konstruktcharakter, Immanenz“ (Hassan 1988:46ff). Die Postmoderne zeichnet sich also vor allem durch die Auflösung fester Formen aus. Auflösungstendenzen sozialer Lebensformen zeigen sich sowohl in Lebensentwürfen als auch –

bedingungen und in den Möglichkeiten der Selbstverortung im sozialen Umfeld. Damit entstehen Unsicherheiten, aber auch Freiheiten, den eigenen Lebensweg – mehr oder weniger – selbst zu bestimmen. Der Notwendigkeit zur permanenten Flexibilität steht die Freiheit relativer Selbstbestimmung gegenüber. Das ermöglicht Individualität (Beck 1986).

„Individualisierung bedeutet in diesem Sinne, daß die Biographie der Menschen aus vorgegebenen Fixierungen herausgelöst, offen, entscheidungsabhängig und als Aufgabe in das Handeln jedes einzelnen gelegt wird. Die Anteile der prinzipiellen entscheidungsverschlossenen Lebensmöglichkeiten nehmen ab, und die Anteile der entscheidungsoffenen, selbst herzustellenden Biographien nehmen zu“ (Beck 1986:216).

Kinder müssen heute also andere Kompetenzen entwickeln als ihre Eltern oder Großeltern, um sich erfolgreich den Anforderungen des postmodernen Lebens zu stellen. Insbesondere ist eine gefestigte Persönlichkeit erforderlich, um nicht in den beständig wechselnden, oftmals unklar formulierten Anforderungen der Umwelt die eigenen Bedürfnisse aus dem Blick zu verlieren. Im Kontext sozialer Umbrüche ist also auch ein neues Bild vom Kind entstanden, das nicht mehr von einem Defizitwesen ausgeht, welches mehr oder weniger passiv durch bestimmbar Erziehungsziele der geistigen Reife des Erwachsenen zugeführt wird. Kinder werden im Gegensatz dazu als von Anfang an befähigt verstanden, die in der Lage sind, ihre Entwicklungsziele selbst zu bestimmen.

Dieses neue Bild vom Kind drückt sich in der Kinderrechtskonvention (UN-Generalversammlung 1990) aus, der sich auch die Bundesrepublik Deutschland verpflichtet hat. Sie hält uns explizit zur Partizipation an. Für eine Zunahme von Partizipation plädiert auch das Bundesjugendkuratorium in einer Stellungnahme (Bundeskuratorium 2009, im Internet). Partizipation wird dort verstanden als ein zentraler Integrationsmotor für Kinder und Jugendliche und hat damit eine sozialisatorische Bedeutung. Es lässt sich aber auch eine subjektorientierte Bedeutung finden, denn Partizipation ist in diesem Sinne auch zu sehen

„... als Faktor beim Erwerb einer produktiv gestaltenden Einordnung des jungen Menschen in seine soziale Lebensbezüge. Ein weiteres Argument für Partizipation ist demnach die Einsicht, dass diese eine konstitutive Voraussetzung für gelingende Bildung darstellt. Kinder und Jugendliche müssen zu Subjekten des Lerngeschehens werden, damit erfolgreiche Lernprozesse in Gang kommen können“ (Bundeskuratorium 2009:11, im Internet).

Eine Antwort auf die sich verändernde Lebenswelt von Kindern besteht für Krappmann darin, Kinder aktiv an ihrer eigenen Entwicklung mitwirken zu lassen, ihre Fähigkeiten, soziale Integration und verantwortliches Handeln dadurch zu stärken, dass man ihre Fragen akzeptiert, ihre Gedanken und Gefühle respektiert und sich an den Routinen und Ereignissen ihres Lebens und ihrer sozialen Umwelt orientiert (Krappmann 2009:11).

Kränzl-Nagl/Mierendorff kommen bei ihrer Annäherung an die Veränderungen der Kindheit zu dem Ergebnis, dass durch den gesellschaftlichen Trend zur Individualisierung auch Kinder als Individuen erkannt werden. Davon leiten sie die zentrale Aufgabe für Eltern ab, die Eigenständigkeit ihrer Kinder zu fördern. Entsprechend stellen sie fest, dass,

„... das einzelne Kind zunehmend als Individuum anerkannt wird - insbesondere Eltern stehen vor der zentralen Aufgabe, die Eigen- und Selbstständigkeit des Kindes zu fördern. Die Pädagogisierung der Kindheit nimmt immer stärker Züge einer individualistisch-orientierten Erziehung an: Damit gewinnen Erziehungswerte wie Selbstverwirklichung und -entfaltung an Bedeutung, während Werte wie Anpassung und Gehorsam an Relevanz verlieren [...] „ (Kränzl-Nagl/Mierendorff 2007:12).

Sie sprechen deshalb davon, dass sich das Eltern-Kind Verhältnis von der Erziehung zur Beziehung entwickelt hat (ebd.).

Merk hebt das Wechselspiel zwischen Kinderbild, Erziehungsstil und Eltern-Kind Beziehung hervor:

„Erst diese Abkehr vom tradierten familiären Gewaltverhältnis hat die elterliche Sorge auf den Diskurs mit den Kindern verpflichtet, indem der bequeme Weg der Gewaltdrohung verstellt wurde“ (Merk 2009:45).

Hier schließen sich die Ergebnisse des Kinderpanels des Deutschen Jugendinstituts (DJI)¹ an. In den Studien zwischen 2003 und 2005 wurde festgestellt, dass Kinder heute in vielen Lebensbereichen mehr Selbstständigkeit und Entscheidungsmöglich-

¹ Dabei handelt es sich um eine Studie des DJI mit finanzieller Unterstützung des BMSFSJ. Untersucht wurden 2.190 Kinder aus zwei Altersgruppen (5- bis 6-Jährige = 1.148 Kinder, proxy Interview mit der Mutter und dem Vater und 8- bis 9-Jährige = 1.042 Kinder, Fragebogen an Kinder, Mütter und Väter). Eine erste Studie fand 2003 statt, weitere Studien folgten 2004 und 2005 (BMBF 2004:147). Da sich die Daten des Kinderpanels auf Kinder ab fünf Jahren beziehen, können sie hier nur perspektivisch eingeordnet werden.

keiten erhalten. Während Kränzl-Nagl/Mierendorff anmerken, das generelle Machtgefälle zwischen Eltern und Kindern sei davon weitgehend unberührt geblieben (2007:12), sehen Alt/Teubner und Winkelhofer eher veränderte Eltern-Kinder Verhältnisse, in denen elterliche Autorität zugunsten argumentierender Beratungs- und Aushandlungsprozessen in den Hintergrund tritt (Alt/Teubner/Winkelhofer 2005:26). Nach Selbsteinschätzungen der befragten Eltern im Kinderpanel werden Kinder bei Entscheidungen zunehmend mit einbezogen. Dies bedeutet, dass Kinder die Möglichkeit erhalten, ihre Interessen zu vertreten und selbstbestimmtes, kontrolliertes Handeln innerhalb bestimmter Grenzen zu erproben. Diese Studie kommt zu dem Schluss:

„Gelungene Aushandlungsprozesse führen zu vermehrter Partnerschaftlichkeit und erhöhen die Bereitschaft, die Entscheidungsbeteiligung der Kinder im Laufe der Zeit zu erweitern“ (Alt/Teubner/Winkelhofer 2005:26).

Es zeigt sich also, dass Partizipation als Handlungsaufforderung nicht auf die institutionelle Ebene beschränkt bleiben kann, sondern auch die Eltern-Kind-Beziehung im Familienalltag einbeziehen muss.

3.2 Beteiligung von Eltern und Kindern in nicht-elterlichen Bezugssystemen: ein internationaler Vergleich

Nicht-elterliche Bezugssysteme haben die Funktion von Bildung, Erziehung und Betreuung (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (BMFSFJ 2008:27). Sie sind im Gegensatz zu elterlichen Beziehungen außerhäusliche Fremdbetreuungssysteme im Sinne einer sozialen Dienstleistung, die Kinder unterschiedlichen Alters einen festgesetzten Zeitabschnitt am Tag in Abwesenheit der Eltern begleiten.

Seit den 1990er Jahren wurden diverse internationale Studien angefertigt, die Effekte und Wirkungen von Kindertagesstätten und ähnlichen Einrichtungen untersuchen. All diese Studien beziehen sich überwiegend auch auf Kinder unter drei Jahren. Keine der nachgenannten Studie beschäftigt sich mit Formen der Partizipation, sondern vor allem mit Bildungschancen. Sie zeigen aber auf, dass Partizipationsformen von der Forschung genauer in den Blick genommen werden sollten. Vergleiche der Untersuchungen sind jedoch nicht möglich, denn es wurden unterschiedliche Erhebungsinstrumente eingesetzt oder gleiche Kriterien in unterschiedlicher Tiefe erfasst. Die Erkenntnisse dieser Studien sind gelegentlich kontrovers. Auch sind die Formen in-

stitutioneller Betreuung nicht immer mit deutschen Verhältnissen vergleichbar. Bezüglich der deutschen Betreuungssituation lassen sich dennoch Schlussfolgerungen ableiten, wenngleich darauf hingewiesen werden muss, dass für genauere Erkenntnisse mehr nationale Forschung nötig wäre. Die amerikanische *NICHD-Study of Early Child Care* (1991- 2006) wurde vom National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) und einer Forschergruppe an zehn Universitätsstandorten durchgeführt. Sie wendete sich der Betreuungsgeschichte von Kindern ab der Geburt und den unterschiedlichen Betreuungserfahrungen in dieser Phase zu.

In der englischen *Provision of Pre School Education Studie* (EPPE 1997-1999) steht die Qualität der institutionellen Gruppenbetreuung für Kinder ab dem dritten Lebensjahr und ihre Effekte im Mittelpunkt. Zwar sind hier erst Kinder ab drei Jahren berücksichtigt, doch werden auch Daten zur früheren Betreuungssituation bei den Eltern erhoben, sodass auch diese Studie relevante Aussagen für den Krippenbereich treffen kann. In beiden Studien wird ein umfangreicher Kriterienkatalog aus dem kognitiven und dem sozial-emotionalen Bereich abgeprüft.

Allgemein ist zu sagen, dass die Datenerhebung der *NICHD-Study of Early Child Care* für den Krippenbereich die bedeutendste Erhebung darstellt, denn ihre Erhebungen sind zeitlich eng in mehreren Alterskohorten auch unter drei Jahren erfolgt, während die englische *Millenium-Cohort Studie* (England 2000) als Substichprobe angelegt ist. Dies ist eine Studie des Centre for Longitudinal Studies (CLS) unter der Leitung von H. Joshi. So wird z.B. die Betreuungssituation im Alter von neun Monaten untersucht und dann mit einer weiteren Stichprobe die Altersgruppe der Dreijährigen betrachtet.

Die *Early Childhood Longitudinal Study* (ECLS 2001 -2008) berücksichtigt Kinder von der Geburt an und begleitet sie bis zum ersten Schuljahr. Dies ist eine Längsschnittstudie des National Center for Education Statistics (NCES) zur frühen Kindheit und den ersten Schuljahren unter der Leitung von J. West. „Mit den Daten sollen Einflussfaktoren von Familie, Schule, soziale Netzwerke und Persönlichkeitsmerkmalen auf die kindliche Entwicklung sowie frühes Lernen und Schulleistungen untersucht werden“ (Roßbach/Kluczniok/Isenmann 2008:35).

Die kanadische Studie *National Longitudinal Survey of Children and Youth* (NLSCY 1994-2000) wurde von einem Komitee des Statistics Canada and Social development

Canada (SDC) und dem Human Resources development Canada (HRDC) durchgeführt und geht darüber hinaus. Sie verfolgt Entwicklungsverläufe von der Geburt bis ins junge Erwachsenenalter. Dabei hat sie die kognitive, sozial-emotionale und psychische Entwicklung im Blick „sowie die Einflüsse biologischer, sozialer und ökonomischer Merkmale und Risikofaktoren auf die Entwicklungsverläufe der Teilnehmer“ (Roßbach/Kluczniok/Isenmann 2008:67).

Der *Head Start Family and Child Experiences Survey* (Faces 1997) aus den USA wurde von einem Forscherteam aus verschiedenen Institutionen durchgeführt. Hierbei handelt es sich um Langzeitstudien der sekundären Prävention in den Familienprogrammen Head Start und dem Family Support Service. In der Auswertung der Programme konnte erkannt werden, dass die emotionale und kognitive Entwicklung der Kinder gefördert sowie die Gesundheit und die soziale Funktion der einzelnen Familienmitglieder unterstützt wurde (Ahnert/Weinert 2008:59).

Die *European Childcare and Education* (ECCE 1993-1998) muss hier der Vollständigkeit halber Erwähnung finden. Sie wurde für Deutschland von W. Tietze (Freie Universität Berlin) und H.G. Ahnert (Universität Lüneburg) durchgeführt und beschäftigte sich mit der Qualität institutioneller Gruppenbetreuung und ihrer Auswirkung auf Kinder im Alter von vier bis acht Jahren (Roßbach/Kluczniok/Isenmann 2008:73).

In der EPPE- und in der ECLS-Studie war erkennbar, dass Merkmale des strukturellen Hintergrundes der Herkunftsfamilie bedeutende Einflussfaktoren für die kognitive und sozial-emotionale kindliche Entwicklung sind. Diese Faktoren bezeichnen den Bildungsstand der Eltern, das Haushaltseinkommen, die Geschwisterzahl und die Ausstattung der Wohnung. Ein weiterer wichtiger Einflussfaktor für die kindliche Entwicklung ist das häusliche Anregungsmilieu (Roßbach/Kluczniok/Isenmann 2008:87): “Es gibt Hinweise darauf, dass es für die Bildungsentwicklung der Kinder bedeutsamer ist, was die Eltern mit ihren Kindern an Aktivitäten durchführen, als was die Eltern sind“ (Roßbach/Kluczniok/Isenmann 2008:25).

Roßbach/Kluczniok und Isenmann bringen die wesentlichen Erkenntnisse der hier aufgelisteten Studien¹ auf den gemeinsamen Nenner, dass sich eine gute Qualität nicht elterlicher Betreuung positiv auf die kindliche Entwicklung auswirkt. Dies zeichnet sich insbesondere in der ECCE- und der NLSCY-Studie ab. Die *Head-Start Family and Child Experiences Survey* und die ECLS-Studie zeigten, dass sich der positive Effekt ganz besonders bei Kindern aus sozial benachteiligten Familien auswirkt. Diese Kinder profitieren in besonderem Maße von einer qualitativ hochwertigen Betreuung (Roßbach 2005:160)

Der Datenreport Deutschland 2008 als Sozialbericht der Bundesrepublik Deutschland bezieht Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP) mit ein. Das (SOEP) ist die erste Längsschnittuntersuchung für die BRD, die repräsentative Haushalts- und Personendaten erhebt. Seit 2005 werden auch Daten von zwei- bis dreijährigen Kindern mit aufgenommen. Dabei beziehen sich diese Daten auf die alltäglichen Lebensumstände dieser Kinder (Bayer 2011:219). Der SOEP wird vom Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung unter der Leitung einer Projektgruppe durchgeführt. Diese Studie kommt zu dem Ergebnis, dass die Betreuung von Kindern in Tagesstätten positive Bildungseffekte insbesondere bei Migrantenkindern und einheimischen Arbeiterkinder hat. Für den Report führt das aber noch nicht zur Angleichung von Bildungschancen.

„Andere Einflüsse wie etwa schichtspezifische Bildungsentscheidungen, Strukturen des Bildungssystems sowie die Prozesse und Mechanismen der strukturellen Selektion bei Bildungsübergängen sind für die Bildungschancen und Bildungserfolge letztlich bedeutsamer als die Angleichung der Lernvoraussetzungen in frühen Stadien des Bildungsverlaufs“ (Statistisches Bundesamt u.a. 2008:76).

Es wird weiter drauf hingewiesen, dass sich die Effekte vorschulischer Bildung relativieren wenn Ressourcen des Elternhauses berücksichtigt werden, Bildungseffekte vorschulischer Betreuung ergeben sich hiernach nur für Kinder qualifizierter Arbeiter (z.B. Facharbeiter, Meister u.a.). Kinder von un- oder angelernten Arbeitern sind dagegen besonders benachteiligt. Dieser Mangel kann gegenwärtig kaum ausgeglichen werden (ebd.:76).

¹ Dabei sind hier nur die Studien aufgelistet, die sich auch mit Kindern unter drei Jahren beschäftigen, somit ist die Liste der von diesen Forschern (Roßbach, Kluczniok, Isenmann 2008) ausgewerteten Studien hier nicht vollständig.

Diese ausschnittshafte Darstellung von Ergebnissen macht drei Motive deutlich, die auch für den Beteiligungsaspekt von Kindern in nichtelterlichen Betreuungssystemen von Wert sind: denn ohne Qualität von nicht-elterlicher Betreuung, gesellschaftlicher Teilhabe als Möglichkeit der Familie und den Einfluss von Bildung der Herkunftsfamilie ist auch Partizipation nicht denkbar. Diese drei Aspekte sind als Grundlagenelemente für Partizipation erwähnenswert.

Die Qualität: Hier zeigt sich, dass vor allem an der Qualifikation von Erzieherinnen gearbeitet werden muss, um die im Grundgesetz verankerte Gleichheit von Lebenschancen für die Kinder in der nicht-elterlichen Betreuung umzusetzen. Diese ist durch bessere fachliche Ausbildung der Erzieherinnen, die eine Erhöhung der Erzieherinnen-Kind-Beziehung (Kap. 5.3) zur Folge hat, anzustreben. (Tietze 1998:362). Im Umkehrschluss würde eine niedrige Qualität der Institutionen geringere Teilhabe an Bildung und damit bzw. verminderte Entwicklungschancen bedeuten. Die EPPE-Studie belegt eben diese Schlussfolgerung. Es wurden hier Entwicklungsunterschiede von bis zu einem Jahr zwischen Kindern festgestellt, die qualitativ hochwertige Einrichtungen besuchten und solchen, die Einrichtungen mit geringeren Qualitätsstandards besuchten (ebd.:321). Für eine qualitativ hochwertige Betreuung finden sich in der EPPE-Studie Carle/Wenzel/Wiesbaden (2008:136) folgende Bedingungen:

- emotionale und intensiv interaktive Erzieher-Kind Beziehungen
- hohe Qualifikation des Personals, insbesondere ausreichendes Wissen über die Entwicklung von Kleinkindern
- hochwertige pädagogische Angebote für die Sprachentwicklung und Lesefähigkeit
- kognitive Förderung
- Förderung in Mathematik

Zwar gibt es im deutschsprachigen Raum keine vergleichbar detaillierten Studien über die Qualität von Kindertagesstätten, Biedinger/Becker kommen aber zu dem Schluss, dass die Qualität des Kindergartens sich gerade dort bemerkbar macht, wo es gilt, ungünstige Entwicklungsbedingungen aus dem Elternhaus zu kompensieren. Kleinere Gruppen, geringere Betreuungsdichte und das Ausbildungsniveau der Betreuungspersonen sind für eine bessere soziale Entwicklung demnach förderlich (Biedinger/Becker 2006:21).

Eine erhöhte gesellschaftliche und arbeitsweltliche Teilhabe der Mütter führt zur erhöhten Zufriedenheit und hat einen positiven Effekt auf die Familie. Durch nicht-elterliche Betreuung erhöht sich beispielsweise die mütterliche Zufriedenheit, da sich ihre Chancen der Teilnahme am Arbeitsleben erhöhen. Es sind aber auch erhöhte Auswirkungen im Bereich der Ausbildungsprozesse möglich, die eingegangen werden können oder eine Erhöhung der sportlichen, freizeitleichen oder innerfamiliären Beziehungen sowie eine Erweiterung des sozialen Netzwerks (Roßbach 2005:152ff).

Der Einfluss auf die Bildung und Entwicklung von Kindern durch ihre Herkunftsfamilie ist unverkennbar. Auch wenn sich im Laufe der institutionellen Betreuung die familiären Hintergrundvariablen bis zum Eintritt in die Grundschule etwas abschwächen, wie die EPPE-Studie zeigt, können sie diese Hintergrundvariablen nicht aufheben. Das heißt, schwierige und nachteilige familiäre Voraussetzungen können durch hochwertige nicht-elterliche Betreuung kompensiert werden, aber nicht komplett ausgeglichen. Somit ist die Beteiligung der Familien innerhalb der institutionellen Betreuung und Bildungsförderung umso wichtiger, da sie die Entwicklung positiv beeinflussen.

Da nach derzeitigem Forschungsstand kaum Aussagen über längerfristige Auswirkungen von Erzieherinnen-Kind-Bindungen auf die Sozialentwicklung und die Bildungsfähigkeit gemacht werden können und auch nicht darüber, wie Erzieherinnen innerhalb einer Gruppenbetreuung wirksam werden können, sind hier noch weitere Forschungen nötig. Sicherlich konnten diverse Forschungen Erzieherinnen-Kind-Bindungen nachweisen. Lediglich Ahnert macht darauf aufmerksam, dass unterschiedliche Bindungsbeziehungen zwischen Erzieherin und Kind nötig sind. Dabei muss das Optimalitätstheorem der klassischen Bindungstheorie allerdings aufgegeben werden, das nur ein eindimensionales Bindungsmuster zulässt, denn die Erzieherinnen-Kind-Beziehung ist nicht einfach ein Abbild der Mutter-Kind-Beziehung (Ahnert 2008:79f). Kinder sind demnach in der Lage, neben den Bindungen zu ihren ersten Bezugspersonen auch andere tragfähige Beziehungen aufzubauen, z.B. im Kontext der nicht-elterlichen Betreuungssituation. Diese haben eine eigene Qualität und ersetzen die Mutter-Kind-Beziehung nicht (Ahnert 2008:263f). Ahnert beschreibt fünf Merkmale, die eine gute Erzieherinnen-Kind-Beziehung ausmachen: Zuwendung, Sicherheit, Stressreduktion, Explorationsunterstützung und Assistenz (Ahnert

2007a:39, im Internet) (Näheres in Kap. 5.3). Demnach sind zur Beschreibung von partizipativen Prozessen die Beziehung zwischen Kind und Erzieherin und zwischen Kind und Betreuungspersonen zu unterscheiden, denn sie sind nicht identisch.

Daraus ergibt sich ein Gebot der Kontinuität und Vorhersagbarkeit der Betreuung in Krippeneinrichtungen. Diese Kontinuität bezieht sich auf die zu betreuenden Kinder, die Betreuungssituation selbst und die Betreuerinnen. Roßbach schätzt die Qualität der Beziehung im ersten Lebensjahr höher ein, als das pädagogische Konzept (Roßbach 2005:89ff). Der Begriff Erziehungspartnerschaften wurde deshalb von Textor vorgeschlagen, um die Förderung des Verhältnisses zwischen Eltern und Personen als partnerschaftlich verstanden zu wissen (Textor 2005:20, vgl. auch Kapitel 6.3). Solche Partnerschaften zwischen Eltern und Erzieherinnen bzw. zwischen Erzieherin und Kind sind zukünftig in Paneluntersuchungen in den Blick zu nehmen, um Aussagen über kompensatorische Effekte dieser Partnerschaften treffen zu können. Bis dahin müssen wir uns jedoch mit diesen wenigen Aussagen über die Effekte von nicht-elterlicher Betreuung zufriedengeben.

3.3 Verantwortung und Kommunikation in der Trias

Heid definiert Verantwortung im Sinne von Bewertung einer Handlung:

„Verantwortlichkeit ist keine Handlung, sondern Ergebnis von Stellungnahmen zu einer Handlung oder zu den Effekten einer Handlung“ (Heid 1991:465).

Er unterscheidet den Begriff der Verantwortung in intrapersonale und extrapersonale Komponenten, aus denen sich eine erfolgreiche Verantwortungsübertragung ergibt. Als intrapersonale Komponenten benennt er das Wollen und das Können. Ein Mensch muss die Möglichkeit haben, die Zwecke seines Handelns zu beeinflussen, er kann aber nur dann verantwortlich sein, wenn er weiß, welche Konsequenzen sein Handeln voraussichtlich haben wird (Heid 1991:463). Extrapersonale Bedingungen verantwortlichen Handelns werden nach seiner Meinung in der pädagogischen Erörterung extrem vernachlässigt. Darunter versteht er, dass die Beurteilung einer Handlung zwar von außen kommen mag, aber auf die Einsicht des Handelnden stoßen muss. Handlungen beziehen sich somit auf die Verständigung mit der Umwelt hinsichtlich einer persönlichen Entscheidung:

„Eine Person kann nur dann auf die Bestimmung der Zwecke und Mittel ihres Handelns Einfluss nehmen, wenn die postulierte Verantwortung nicht von vornherein vorgegeben ist, und nur um den Preis negativer Sanktionen überhaupt unterlassen werden kann“ (Heid 1991:465).

Damit postuliert Heid einen Verantwortungsbegriff, der auf Einsicht und Freiwilligkeit beruht, denn eine Handlung, die sich ohne eigene Zustimmung nur an den Werten der Umwelt orientiert, ist eben nicht auf die eigenen Ziele gerichtet. Der externale und internale Aspekt seines Verantwortungsbegriffs können also nur auf einer analytischen Ebene voneinander getrennt betrachtet werden, in der Praxis bedingen sie sich gegenseitig.

Heid fragt:

„Wie frei sind Menschen denn wirklich in den für sie wesentlichen Belangen? Denn oft geht es ja nur um Teilübertragungen von Belangen, die einem großen Ganzen dienen, also einem komplexeren Handlungszusammenhang, der für sie nicht einsichtig gemacht ist oder per se nicht sein kann. Aber innerhalb dieser eingegrenzten Freiheit agieren Menschen und beziehen sich auf diese Fragmente der Freiheit, um die übertragenen Teilaspekte der Freiheit behalten zu können und sie nicht zu verlieren“ (Heid 19912006:465ff).

Auf den Krippenalltag übertragen bedeutet diese Überlegung z.B., dass Kindern, denen die Freiheit zugestanden wird, sich im Außengelände - also in der äußeren Umwelt der Krippe - zu bewegen, die Grenze gesetzt wird, den Zaun nicht zu überschreiten. Kindern ist in diesem Alter oft nicht klar, weshalb sie die Straße hinter dem Zaun nicht betreten dürfen, sie tun es aber dennoch nicht, weil sie durch Erfahrung gelernt haben, dass Erwachsene „schimpfen“, wenn sie sich nicht an die Grenzen halten, die ihnen vorgegeben werden. Innerhalb dieser Grenzen können sie sich jedoch frei bewegen. Die hinter den Auflagen stehenden Gründe werden sie erst später verstehen.

Somit spielt bei einer Verantwortungsübernahme nach Heid die Komponente des Wissens als intrapersoneller Voraussetzung eine zentrale Rolle. Dies bedeutet auf das Beispiel bezogen, dass Krippenkinder noch kein abstraktes Wissen über Gefahren im Straßenverkehr und den Sinn von Verkehrsregeln haben, wohl aber über konkretes Wissen hinsichtlich der Forderungen von Erwachsenen verfügen. Zudem müssen sich räumliche Sehvermögensleistungen noch entwickeln, die es ermöglichen, den Verkehr so einzuschätzen, dass sie als gleichberechtigte Teilnehmer darin agieren können. Somit geht hier zunächst Schutz vor Teilhabe und Teilnahme. Es ist allerdings

erforderlich, Kindern das nötige Wissen zu vermitteln, damit sie zu einer verantwortlichen Teilhabe befähigt werden, indem sie diese auf der Basis von Einsicht bestimmen können. Wenn relevante Wissensgrundlagen nicht vermittelt werden, führt ein solchermaßen „entproblematisiertes Wissen“ (Heid 1991:475) zur Verhinderung der Erklärung von Wirklichkeit,

„... in der der Wissende als ein rational begründbarer Mitverantwortlicher selbst vorkommt“ (Heid 1991:475).

Im Sinne der Verantwortungsübertragung wird es also darum gehen, den Kindern Freiheiten innerhalb geschützter Grenzen zu gewähren. Nur so können sie Verantwortung für ihre Bildungsprozesse übernehmen. Umgekehrt übernimmt eine Erzieherin Verantwortung, wenn sie dem Kind zugesteht, diese übertragene Verantwortung auszuleben. Wenn Kinder in einem strukturierten Umfeld agieren können, wird ihnen damit vor allem die Sicherheit gegeben, die sie für ihr weiteres geistiges Wachstum brauchen. Zugleich können sie im Rahmen der Grenzen, die ihnen gesetzt werden, das Zutrauen der Erziehungspersonen in ihre eigenen Fähigkeiten erleben.

Heid moniert jedoch, dass die wesentlichen Bedingungen für Verantwortungsübertragung oftmals nicht erfüllt sind, denn Menschen werden auch für die Folgen eines Tuns verantwortlich gemacht oder für Zwecke verpflichtet, die sie nicht selbst bestimmen können. Beispielsweise dürfen Kinder nicht auf Klettergerüste oder Bäume klettern, wenn Erwachsene Angst haben, sie könnten herunterfallen. Was sich darin ausdrückt, ist mangelndes Zutrauen in ihre Fähigkeiten und letztlich eine Missachtung ihrer Entwicklungsbedürfnisse, deren Ursache in der Angst der Erwachsenen vor der Verantwortung liegt. Auf diese Voraussetzung können Kinder nur unzureichend Einfluss nehmen, tun sie es dennoch, so werden sie unverhältnismäßig eingeeignet (Heid 1991:479f).

„[...] wer gewährleisten will, daß Menschen tun, was sie wollen und wollen, wofür sie gute und verallgemeinerbare Gründe haben, der kann sich Moralpredigten ersparen. Er hat auch der Versuchung zu widerstehen, Adressaten einer (erzieherischen) Ermöglichung verantwortlichen Handelns auf jeweils herrschende Muster eines als gut geltenden Handelns festzulegen. Stattdessen könnte er sich daran beteiligen, die (kognitiven) Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß Heranwachsende befähigt werden, selbst zu bestimmen, aus welchen Gründen, welche Zwecke, Inhalte, Verfahren und Effekte allgemeine Anerkennung und praktisches Engagement verdienen. Das dafür unentbehrliche Wissen ist darüber hinaus notwendig, damit jeder einzelne selbst an der Schaffung auch der personexogenen Voraussetzungen der Möglichkeit verantwortlichen Handelns mitzuwirken vermag“ (Heid 1991:479).

Bezogen auf die Trias und die systemisch-konstruktivistische Sichtweise würde diese Überlegung bedeuten, dass durch eine handelnde und aktive Auseinandersetzung mit der Welt Wissen entwickelt wird, das eine Übernahme von Verantwortung begünstigt. Aber auch durch Herausforderungen durch Wissen, welches Kindern zur Verfügung gestellt wird, wird Teilhabe ermöglicht.

Diese Anforderungen an die kindliche Bildung erfordern einen Balanceakt, den es gemeinschaftlich herzustellen gilt. Dabei wird im konstruktivistischen Denken zwischen der Beobachtung erster und zweiter Ordnung unterschieden (Siebert 2005). Foerster erklärt, dass es die Entscheidung des Beobachters ist, sich als Teil der Welt oder davon getrennt zu verorten, das ist die Wahl der Positionierung (Foerster 1993:84f). Entscheidet die Erzieherin sich für die Beobachtung zweiter Ordnung, so weist sie Eltern und Kindern Eigenverantwortung zu, denn sie akzeptiert deren Autonomie und damit auch die Probleme als eigenständigen Anteil dieser Familie. Gesetz des Falles, das es sich hier nicht um ein Problem handelt, welches auf die Erzieherin oder auf die Institution Krippe zurückzuführen ist.

Daraus ergibt sich eine Begrenzung der Beeinflussbarkeit des Gegenübers, die sich aus der Einsicht der eigenen Begrenztheit ergibt. Hansen bemerkt, dass „das Nicht-Alles-Wissen-Können“ zur unumstößlichen Bedingung ihres [hier der Erzieherin] Handelns und Beobachtens gehört“ (Bardmann/Hansen 1996:39).

Mit der Beobachtung erster Ordnung haben wir beispielsweise folgende Beschreibungsweise: Eine Familie bestehend aus einem Krippenkind und Eltern wird von Erzieherinnen in ihren Beziehungsstrukturen, Kommunikationsmustern, ihrer Nationalität, ihren Ritualen usw. beschrieben. Diese Beschreibung lässt die Erzieherin selbst als Person außen vor, sie ist kein Bestandteil und lässt ihre Beschreibungen objektiv aussehen, da sie als Beschreibende außen vor bleibt (Beobachtung erster Ordnung).

„Bei dieser Sichtweise scheinen die Systeme wirklich zu existieren und genau so zu sein, wie der Beobachter (hier die Erzieherin) sie mit samt ihren internen Wechselwirkungen beschreibt. Es wird nicht deutlich, dass all diese Beschreibungen nur Wahrnehmungen und Annahmen eines Beobachters sind“ (Schwing/Fryszter 2006:79).

Erst die Beobachtung zweiter Ordnung verändert diesen scheinbar objektiven Eindruck. Bleiben wir bei unserem Beispiel, so bildet die Erzieherin mit den Eltern und

Kindern ein neues System. Erst mit der beobachtenden Person (in diesem Fall die Erzieherin), die in Wechselwirkung zum System Familie auftritt und ihre Aussagen daher nicht objektiv erscheinen, sondern als Ergebnis dieser Wechselwirkung, sprechen wir von einer Beobachtung zweiter Ordnung. Bei der Beobachtung erster Ordnung handelt es sich um eine operative Ebene, das Handeln der Beobachter gilt als selbstverständlich. Erst in der Beobachtungen zweiter Ordnung wird es hinterfragt und reflexiv.

4. DIE DIMENSIONEN VON PARTIZIPATION

Theoretische Ansätze zur Partizipation als pädagogischer Anspruch kreisen um die Kernfrage nach dem Verhältnis von Kind und Erwachsenem. Damit stehen unverkennbar die wirklichen Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern im Mittelpunkt. Im Folgenden sollen die Dimensionen von Erwachsenen-Kind Beziehungen betrachtet werden. Eng verwoben damit ist die Frage nach dem pädagogischen Prozess von Demokratisierung.

„Demokratisierung entsteht im Spannungsfeld von persönlichen Beziehungen, Strukturen pädagogischer Einrichtungen und den Beteiligungsmöglichkeiten im öffentlichen Raum“ (Knauer/Brand 1998:86).

Der Wandel des Konzepts der politischen Bildung von Politik lernen zum Demokratie lernen vollzog sich in der Vergangenheit, um die Lust junger Leute an politischer Beteiligung zu wecken. Damit wurde jedoch nicht ein neues Konzept eingeführt, vielmehr hat sich der zugrunde liegende Politikbegriff verändert. Dewey versteht unter dem Begriff der Demokratie nicht nur eine Herrschaftsform (dies ist Grundlage für Politik lernen), sondern eine Lebensform, „eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrungen“ (Biedermann 2006:83). Dewey geht damit von einem Demokratieverständnis aus, das auch für die Pädagogik Konsequenzen hat. Auf dieser Grundlage wurde es möglich, Demokratie als Erziehungsform und -ziel zu nutzen (Biedermann 2006:91 nach Reichenbach 2002:384). Dabei wird der soziale Aspekt von Partizipation betont, der darauf abzielt, gemeinschaftsfähige Menschen auszubilden (Biedermann 2006:130).

Oser & Reichenbach (2000) machen auf eine weitere Auslegung des Begriffs Partizipation aufmerksam. Sie unterscheiden neben der politischen und der gesellschaftlichen Dimension noch die der Citoyenität (Oser/Reichenbach 2000:23f). Gemeint sind damit die Formen der alltagsweltlichen Partizipation. Den Begriff Citoyenität auf einen Nenner gebracht formuliert Biedermann so:

„... freiwilliges Zusammenfinden von Bürgerinnen und Bürger um (gemeinsame) politische Interessen zu verfolgen. [...] Die Demokratie als Lebensform ergibt sich für jeden Citoyen bzw. jede Citoyenne durch seinen bzw. ihren Eintritt in den Raum partizipativer Prozesse in den betreffenden Umwelten“ (Biedermann 2006:138).

Hier ist ganz konkret das bürgerliche Engagement im sozialen Umfeld gemeint. Ci-
toyenität, Gemeinschaft und Polis spielen zusammen.

In Jugendhilfeeinrichtungen und in der Kinder- und Jugendpolitik wird auf verschie-
denen institutionellen Ebenen entschieden, inwieweit Kinder an Entscheidungen teil-
haben können. Aber in der gelebten Praxis legen Eltern, Erzieherinnen und Lehrer
die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern fest. Sturzbecher/Großmann formulie-
ren die entscheidende Frage, die sie sich dabei vorlegen:

„Sind Kinder unfertige Menschen, die erst der Erziehung bedürfen, ehe sie mitent-
scheiden dürfen oder gelten sie als gleichberechtigte Partner mit Rech-
ten?“ (Sturzbecher/Großmann 2003:20).

Auf die frühkindliche Bildung heruntergebrochen, muss betont werden, dass eine
Erziehung zum gemeinschaftsfähigen Menschen mit den ganz konkreten Formen der
alltäglichen Beziehungen beginnt. Sturzbecher und Waltz betonen deshalb, dass poli-
tische und soziale Partizipation nur dann gelingen kann, wenn entsprechende für
Kinder und Jugendliche zur Selbstentfaltung vorhanden sind, um eigene Interessen zu
artikulieren und umzusetzen (Sturzbecher/Waltz 2003:21).

Im Krippenalltag schlagen sich die sozialen Aspekte von Partizipation in allen Aus-
handlungen sozialer Regeln, Formen der Mitbestimmung und -gestaltungen des Ta-
gesablaufs, konstruktiven Konfliktlösungen oder aber auch in den typischen Kom-
munikationsformen der Krippe, wie z.B. der Gespräche in den Gruppen, in Klein-
gruppen, zwischen Paaren (Kind-Kind/Erwachsener-Kind) usw. nieder.

Das Lernen partizipativer Formen findet im Rahmen konkreter Sozialisationsfelder
statt, Hurrelmann spricht von verschiedenen Umwelt-Sozialisierungen. Da die Gesell-
schaft und das kulturelle Wissen dem Einzelnen nicht in seiner komplexen Form ge-
genübertritt, bewegt sich das Individuum in spezifischen Umwelten. Für Krippenkin-
der sind dies überschaubare Sozialisationsfelder, wie die Familie, die Nachbarschaft
und Freunde der Familie, die Peers und die Krippe. Die Krippe ist eine organisierte
Sozialisationsinstanz oder auch ein Sozialisationsagent. Sie stellt für Kinder den Ein-
tritt in den öffentlichen Raum dar (Hurrelmann 2001:669ff). In all diesen Räumen
machen die Kinder Beteiligungserfahrungen mit den dort agierenden Kindern und
Erwachsenen und den dort herrschenden Regeln, Grenzen und Möglichkeiten.

In der Literatur finden wir verschiedene Ansätze zur konkreten Umsetzung und Klassifizierung von Partizipation, je nach Grad von Teilhabemöglichkeiten, Formen der Beteiligung und Handlungsfelder. Hier seien nun zwei Beteiligungsmodelle vorgestellt, die die Ausprägung der Teilhabe in der Trias fokussieren.

Für Arnstein ist eine bloße Beteiligung an Entscheidungen noch keine Teilhabe. In seinem Modell ladder of citizen participation (Arnstein 1969:216ff) unterscheidet er drei Stufen der Partizipation, von der partnerschaftlichen Beteiligung an Aushandlungssystemen bis zur Übernahme voller Entscheidungsgewalt.

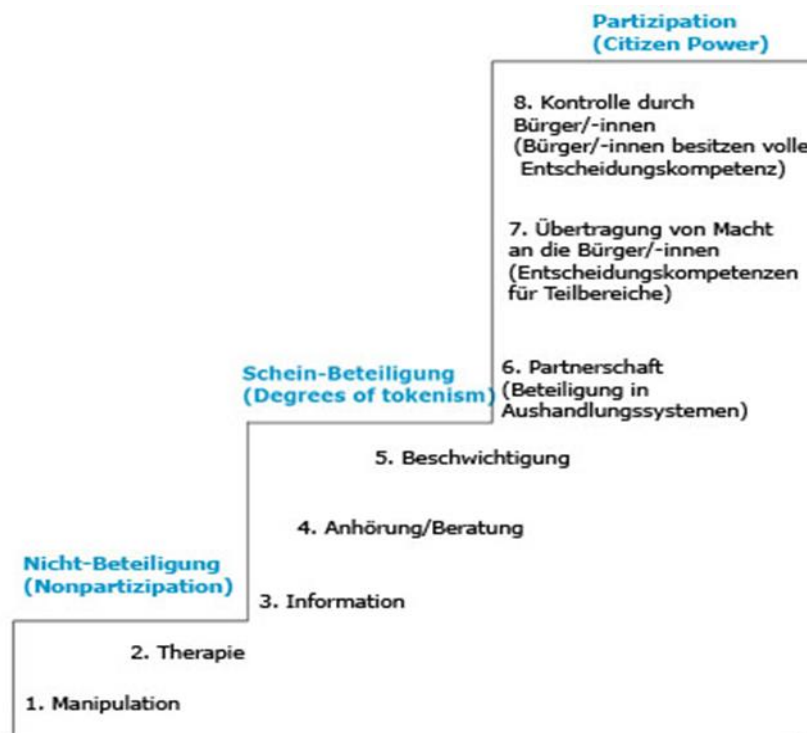


Abbildung 2: Arnstein ladder of citizen participation (1969)

Partizipation bestimmt sich immer danach, in welchem Verhältnis Akteure zueinander stehen. Solange sie über einen Konsens verfügen, ist die Partizipation nicht sichtbar, gibt es aber Differenzen, so wird schnell deutlich, wer letzten Endes die Entscheidungsmacht hat (Schnur 2001:1336ff).

Petersen (1996) übertrug dieses Modell auf soziale Systeme. Er hat in Anlehnung an Arnstein in der Stufe Partizipation den Unterpunkt 7 modifiziert und als „Delegation von Entscheidungskompetenzen an das Klientel“ bezeichnet. Den Punkt 8 versteht er

weniger im Hinblick auf gesamtgesellschaftliche Entscheidungsprozesse, sondern hinsichtlich des persönlichen Lebens als „Kontrolle der eigenen Lebensführung“ (Petersen 2002:909ff).

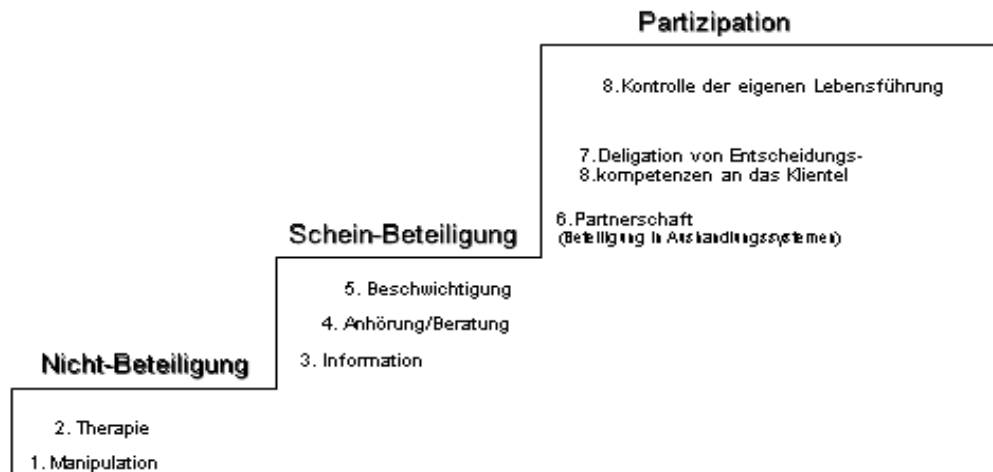


Abbildung 3 Stufen der Partizipation
eigene Darstellung nach Petersen 2002

Diese Übertragung auf soziale Strukturen ist auch auf triadische Beziehungen in der Krippe anwendbar, denn Bildung und Selbstbildung basiert auf partnerschaftlichem und symmetrischem Aushandeln. Solche Prozesse hat Arnstein in der ladder of citizen participation auf der niedrigsten Partizipationsstufe unter Punkt 6 angesiedelt. Diese Grundhaltung zieht Selbstbestimmung nach sich, welche die Delegation von Entscheidungskompetenzen der Erwachsenen an die Kinder bedingt (Punkt 7). Folglich würden wir allen beteiligten Partnern der Trias eine Kontrolle der eigenen Lebensführung zuschreiben bzw. ermöglichen (Punkt 8). Für Kinder in Krippeninstitutionen würde die Zielsetzung dieses Modells in der Vorbereitung auf die eigenständige Gestaltung des Lebens liegen und das Leben von Eigenständigkeit innerhalb einer vorbereiteten Krippenumgebung.

Schröder hat in Anlehnung an Arnstein eine Stufenleiter der Beteiligung für die Beziehung zwischen Erziehungspersonen und Kindern entworfen. Schröder betont, dass es eine Entwicklung hin zu mehr Entscheidungsfreiheit geben muss, die sich am Entwicklungsstand bzw. Alter der Kinder orientiert.

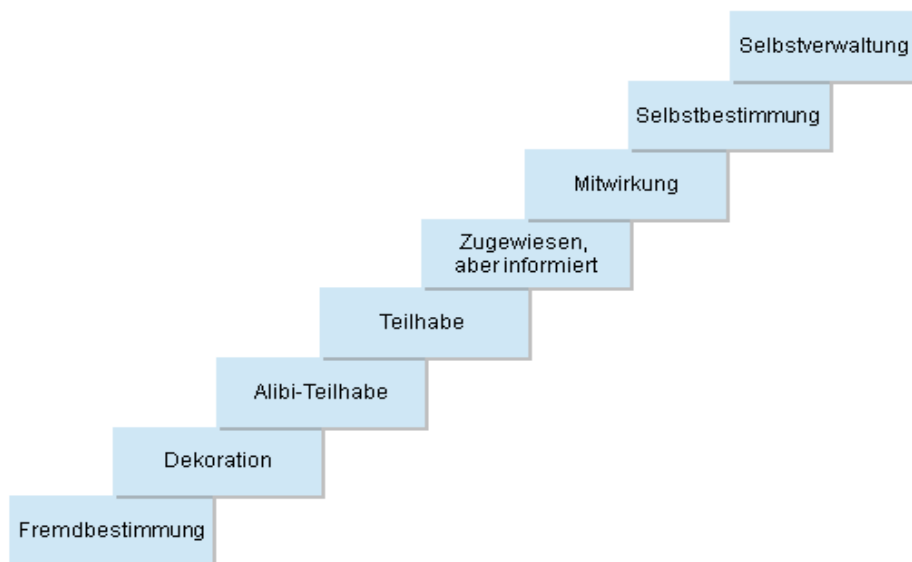


Abbildung 4 Stufenleiter der Beteiligung
eigene Darstellung nach Schröder (1995)

Diese Stufenleiter stellt eine Möglichkeit dar, Beteiligungsverfahren von Kindern und Jugendlichen zu kategorisieren (Schröder 1995:16). Knauer sieht den Vorteil dieses Modells darin, „dass es den Blick für die subtilen Machtbeziehungen in Beteiligungsverfahren öffnet“ (Knauer u.a. 2004:16), denn die drei untersten Stufen versteht Schröder nicht als Partizipation, auch die darauf folgenden entlarvt er als geringfügig Formen der Teilhabe, während nur die beiden letzten Stufen echte Formen von Partizipation darstellen.

- Da kleine Kinder noch keine Kenntnisse von den Zielen der Erwachsenen haben, fällt diese Altersgruppe mit der untersten Stufe der Fremdbestimmung und Manipulation zusammen. Sowohl „[...] Inhalte als auch Arbeitsformen und Ergebnisse eines Projektes sind hier fremd definiert“ (Schröder 1995:16).
- Dekoration: Auch auf dieser Stufe haben die Kinder noch keine Kenntnisse über die Ziele, sie sind dabei, aber ihre Interessen haben eher schmückende Bedeutung.

- Alibi-Teilnahme: Wenn Kinder in dem Glauben sind, sie könnten mitbestimmen, z.B. durch die Teilnahme an Konferenzen oder Versammlungen gilt dies für Schröder als Alibi-Teilhabe.
- Eine erste echte Teilhabe ist erst dann gegeben, wenn zumindest vereinzelt die Möglichkeit besteht, eigenes Engagement einzubringen. Darunter fallen z.B. Anhörungen bzw. Aussagen von Kindern in Kinderparlamenten.
- Zugewiesen, aber informiert sind Kinder dort, wo sie Projekte oder Aufgaben von Erwachsenen zugewiesen bekommen, aber wissen, worauf es ankommt. Beispiel: Projektarbeit in Krippen, die von Erzieherinnen vorgegeben ist und innerhalb welchem aber eigene Gestaltungsmöglichkeiten gegeben sind.
- Mitwirkung ist dort gegeben, wo eigene Wünsche geäußert werden dürfen, diesen aber nur entsprechend des Gutdünkens von Erwachsenen entsprochen wird. Wenn Kinder z.B. bei Raumplanungen in der Krippe ihre Wünsche äußern können, letztlich aber die Erzieherin die Auswahl allein trifft.
- Mitbestimmung ist erst dann erreicht, wenn die Kinder eine gleichberechtigte Stimme beispielsweise bei Projekten haben, auch wenn diese von Erwachsenen initiiert wurde. Wenn also Kinder und Erwachsene gleichberechtigt über die Ausstattung der Krippe entscheiden.
- Selbstbestimmung: ist dort vorhanden, wo die Entscheidungsbefugnis oder Gewalt ganz bei einem einzelnen Kind oder bei Gruppe liegt. „Eigeninitiative entsteht gemeinhin aus eigener Betroffenheit heraus und kann von Erwachsenen gefördert werden. Dies würde bedeuten, dass Kinder ein Projekt aus eigenem Antrieb entwickeln und dabei von Erwachsenen lediglich unterstützt werden“ (Schröder 1995:17; s. auch Reggio Children: 2002,2001:191ff).
- Selbstverwaltung bedeutet Selbstorganisation. Hier herrscht völlige Entscheidungsfreiheit. Den Erwachsenen wird das Ergebnis lediglich mitgeteilt.

Selbstverwaltung im Sinne Schröders ist erst im Kontext von Dialogen (Kap. 4.3.1) oder dem pädagogischen Zuhören (Kap. 4.3.1) möglich, denn diese finden partnerschaftlich zwischen Erwachsenen und Kindern statt. Dabei ist das pädagogische Zuhören hier im Sinne eines Instruments zu verstehen, welches einen aktiven Prozess des Dreiklangs initiiert: eigenes Zuhören, das Zuhören durch andere und das Zuhören bei anderen (Rinaldi 2006:65ff). Diese Instrumente begünstigen Selbstbestimmung, da die Erfahrungen und Überlegungen von Kindern ernst genommen, die dahinter stehenden Denkprozesse aufgegriffen und Bedeutungen erkannt werden können. Es muss also angestrebt werden, das Kind in seinen Selbstbestimmungsbestrebungen zu unterstützen – was von vornherein bedeutet, das Kind in seiner eigenen Entwicklung ernst zu nehmen.

Biedermann bezeichnet die Stufe der Selbstbestimmung als idealtypische Form der Partizipation.

„Da Partizipation eben gerade nicht Fremdbestimmung und nicht Selbstverwaltung ist, kann sie nur zwischen diesen beiden Polen liegen, im Sinne einer allen Mitglie-

dem einer Gemeinschaft offen stehenden Teilnahme an Entscheidungsprozessen“ (Biedermann 2006:119).

Stange kategorisiert Schröders Stufen für die kindropolitische Debatte neu (ebd. 2009:13, im Internet):

1. Fehlformen	2. Beteiligung	3. Selbstbestimmung
Alibi-Teilnahme	Mitbestimmung	Selbstverwaltung
Dekoration	Mitwirkung	Selbstbestimmung
Fremdbestimmung	Zugewiesen aber informiert	
	Teilhabe	

Abbildung 5 Stufen der Partizipation nach Stange (2009:14, im Internet)

In dieser Kategorisierung geht es nicht mehr vorrangig um eine Form der politisch interpretierten Partizipation, sondern um die Gegebenheiten der gelebten Kita-Praxis. Sie eignet sich deshalb als Orientierung für die Frühpädagogik. Im Krippenalltag kann realistischer Weise Beteiligung angestrebt werden, echte Selbstbestimmung ist erst in fortgeschrittenem Alter möglich. Für die vorliegende Studie sind also Mitbestimmung, Mitwirkung, Teilhabe und die Kategorie des informierten aber zugewiesenen Handelns von Bedeutung. Selbstbestimmung sollte dabei als Fernziel anvisiert werden, d.h. die Kinder sollten in ersten Schritten darauf vorbereitet werden.

Wie die pädagogische Praxis Partizipation in der Früherziehung konkret umsetzen kann, wird Gegenstand des nächsten Gliederungspunktes sein.

4.1 Selbstbestimmung als Dimension von Partizipation in der Frühpädagogik

Nach Stange (2009:7, im Internet) sind Selbstbestimmung und -verwaltung die wichtigsten und auch anspruchsvollsten Formen der Partizipation. Da es aber in der Trias von Kindern, Eltern und Erzieherinnen darum geht, Demokratisierung zunächst ein-

mal als Ziel einer frühkindlichen Entwicklung zu verstehen, kann es in der vorliegenden Studie nicht um vollendete Selbstbestimmung gehen, sondern vor allem darum, die Schritte davor zu erproben und einzuüben. Selbstverwaltung kleiner Kinder ist aufgrund von Schutzerwägungen in der Früherziehung ebenfalls nicht vertretbar. Da Kinder das eigene Tun nicht immer in Gänze überblicken, müssen Erwachsene eingreifen, wenn mögliche Gefahren gewünschten Explorationen entgegenstehen und die körperliche oder psychische Unversehrtheit geschützt werden muss. Theoretische Partizipationskonzepte bedürfen also einer Übersetzung für den Krippenalltag.

Auch kann freiheitliches Entscheiden nur durch überprüftes, handlungsrelevantes und hinreichendes Wissen ermöglicht werden. Kinder müssen solches Wissen erst aufbauen – und zwar sowohl durch Wissen aus zweiter Hand, das sie von Erwachsenen übernehmen, wie auch durch eigenes Experimentieren. Das Wissen von Erwachsenen sollte aber nicht zu jeder Zeit die Entwicklung des Kindes leiten. Denn, entwickeln Kinder eigene Ideen oder Vorschläge, so erscheinen diese oftmals auf den ersten Blick als nicht praktikabel. Da sich praktikable Handlungsentwürfe aber aus dem Erfahrungsschatz der Kinder entwickeln, sind sie zunächst einmal als richtig zu beurteilen, damit eigenes Experimentieren neue Fragen und Anpassungen von Instrumenten anregen und damit zu Lern- und Bildungsprozessen führen. Erst wenn Kinder nach Unterstützung fragen, kann der Erwachsene sein Wissen zur Verfügung stellen. Die „Mehr-Wisser-Position“ von Erwachsenen muss also zurücktreten, wenn echte Bildungsprozesse zugelassen werden sollen, denn das Kind ist auch Experte für seine Lebenswirklichkeit.

Im Sinne des Bildungsverständnisses der vorliegenden Arbeit, das von einem autonomen kindlichen Subjekt ausgeht, welches sich die Welt aktiv erschließt und im Alter zwischen null und drei Jahren ein implizites Lernverhalten hat (Kap. 2.3), muss gefragt werden, wie der Begriff der Selbstbestimmung nach Schröder auf den Entwicklungsstand der Kinder heruntergebrochen werden kann, um die es hier geht.

Ausgehend von dem Gedanken, dass das Kind mit dem Besuch der Krippe in seine erste öffentliche Gemeinschaft eintritt, lässt sich das Partizipationskonzept nach Oser & Reichenbach (2000) für die grundlegende Ausrichtung der Beziehungsgestaltung heranziehen. Das soziale Umfeld der Krippe, das auf Gemeinschaft angelegt ist (Citoyenität), sollte demnach eine demokratische Grundhaltung vertreten, konfliktfreie

Werte vermitteln und ein Klima schaffen, in dem das Kind mitbestimmen kann, welche Alltagserfahrungen es macht (Polis).

Zur konkreten Durchführung partizipativer Beziehungsformen sind nach Müller & Hill (1980:121ff) drei Situationsfaktoren entscheidend:

Aufgaben, die Kindern gestellt werden, müssen ihren individuellen Bedingungs-momenten entsprechen und an die Themen des einzelnen Kindes anknüpfen. Dabei sind Einzellösungen von Aufgaben durch das Kind dann angezeigt, wenn es um Probleme geht, die strukturiert sind und die Lösung programmierter ist. Aufgaben mit unstrukturierter, unprogrammierter und komplexer Problemlage sind eher für die Gruppe geeignet. Hier benötigt man eine partizipative Führung (Biedermann 2006:145).

Das bedeutet: Wir benötigen eine beteiligte Führung in den Grenzzonen von Autoritäten. So führt mal das Kind und mal der Erwachsene. Solche wechselseitige Führung impliziert, dass der Ausführende sich immer mit der Entscheidung des Führenden identifizieren muss.

Bei Aushandlungsprozessen sind Konflikte unvermeidbar. Jedoch ist die Art der Konflikte entscheidend. Bei Mittelkonflikten, wenn sich Parteien über ihre grundlegende Zielsetzung einig sind, ist partizipative Führung, also Führung in Grenzzonen von Legitimationsbereichen und Kommunikation möglich, egal wer führt. Bei Zielkonflikten bedarf es zunächst eines Konsens, andernfalls ist eine partnerschaftliche Beziehung nicht möglich.

Nach Müller & Hill ist die Beziehung zwischen führender und geführter Person entscheidend für die Qualität der Mitbestimmung (Müller/Hill1980:121ff). Diese Forderung lässt sich ohne weitere Probleme umsetzen, vorausgesetzt das entsprechende Interesse aufseiten der Erzieherinnen ist vorhanden. Ihre Forderung, die an Kinder gestellten Aufgaben in hohem Maße zu individualisieren, gestaltet sich in der Umsetzung dagegen komplizierter. Da implizites Lernen bei Krippenkindern im Vordergrund steht, sind Gruppenentscheidungen, in Form von Themen bzw. Problemlagen, die an eine Gruppe gestellt werden, in dieser Altersklasse zwar möglich, aber nur bedingt umsetzbar. Sie sind eher im Rahmen von emphatischen Assistenzhandlungen durch Erwachsene zu erreichen. Wie schon in Kapitel 2 hingewiesen wurde, ist die Fähigkeit mit Gleichaltrigen zusammenzuarbeiten eine relativ späte Entwicklung, die selbst Fünfjährigen noch Schwierigkeiten bereitet (Siegler 2001). Somit benötigen

Kinder in dieser Altersstufe Erwachsene, die eine sensible Führung übernehmen, indem sie dialogisch, emphatisch mit den Kindern ihre Bedürfnisse beachten und in einen Aushandlungsprozess mit jedem einzelnen Kind in Abstimmung mit den Gruppenbedürfnissen einsteigen, damit das Lösen von Problemen in der Gemeinschaft erst funktionieren kann.

Hier ist erkenntlich, dass es nur um eine Haltung gehen kann, die Erwachsene den Kindern entgegenbringen. Die Aufgaben, die im Krippenalltag zu lösen sind, müssen den Bedingungen des Erfahrungslernens entsprechen, d.h. sie müssen sich auf einer sinnlich-sensorischen Ebene bewegen (Kap. 2.) und sich damit also stets auf das einzelne Kind im Kontext der Gemeinschaft beziehen.

„Räume, Möbel und Materialien bilden den Rahmen für kindliche Aktivität“ (Beek 2006:23). Es ist also entscheidend Räume und Materialien auf die Bedürfnisse der sinnlich-motorischen Ebene von Kindern unter drei Jahren abzustimmen, damit ein selbstbestimmtes Spiel möglich wird. Deshalb gilt es Raum- und Materialkonzepte zu entwickeln, die an die Pflege, den Wach- und Schlafrhythmus, das Spiel und die Bewegungseigenart dieses Alters angepasst sind. Dazu gehören Schlaf- und Ruheplätze ebenso wie schiefe Ebenen, Tastmöglichkeiten, Essensplätze und vieles mehr (Beek 2006:26ff). Das Hamburger Raumkonzept bietet Ideen der Gestaltung von Räumen für Kinder zwischen null und drei Jahren. Damit Selbstbildung in Räumen ermöglicht wird, entwickelten Beek, Buck und Rufenbach ein Konzept, das klare Funktionsräume favorisiert und multifunktionale Gruppenräume auflöst. Diese Räume sind aber keineswegs eindimensional zu nutzen, sie sind mit Materialien ausgestattet, die Wahlmöglichkeiten zulassen (Beek/Buck/Rufenbach 2001).

Hinsichtlich der gemeinschaftlichen Bearbeitung von Problemen, bedarf es immer der behutsamen Assistenz und der Aufmerksamkeit durch Erwachsene, die in der Lage sind, die Bedürfnisse und Ideen von Kindern in die Symbolwelt der Sprache zu übersetzen. Da Kinder mit den spezifischen Formen soziokultureller Repräsentationen erst vertraut gemacht werden müssen, da sie noch über viele Ausdrucksmöglichkeiten verfügen, die kulturelle Symbolsprache aber noch nicht beherrschen (Kap. 2), sollten offene Symbolsysteme herangezogen werden. Dies kann z.B. in Form von Malen, Musizieren, körperlichem Ausdruck oder durch andere kreative Medien geschehen.

4.2 Prinzipien der Beteiligung

Hansen überführt Schröders Überlegungen zur Selbstbestimmung in Haltungsprinzipien. Im Krippenalltag bedeutet Partizipation demnach vor allem die Begleitung von Kindern mit Assistenz von Erwachsenen mit dem Ziel, Ihnen Entscheidungsspielräume einzuräumen. Dies erreichen Erzieher, indem sie Kindern Zugang zu Informationen bieten und alternative Erfahrungen ermöglichen.

„...Darüber hinaus bedeutet Partizipation immer Aushandlungsprozesse, in die auch Erfahrungen und Interessen von Erwachsenen einfließen (können)“ (Hansen 2009:25, im Internet).

Hansen appelliert an die Dialogfähigkeit der Erwachsenen zur Entwicklung einer Gesprächs- und Streitkultur. Darüber hinaus betont er die Expertenschaft von Kindern in ihrer Lebenswirklichkeit. Erwachsene sollten Interesse und Offenheit gegenüber der kindlichen Weltsicht zeigen. Im Dialog betont er also die Verantwortung und Führung der Erwachsenen.

„Partizipation darf nicht folgenlos sein. Dies bedeutet eine hohe Verbindlichkeit der beteiligten Erwachsenen, die sich darüber Klarheit verschaffen müssen, welche Entscheidungsmöglichkeiten die Kinder tatsächlich haben (sollen), und die diese offen legen müssen“ (ebd.:26).

Diese Haltung bedeutet, dass Bildungsziele definiert sein müssen, denn nicht jedes Kind und nicht jede Gruppe sind gleich. Kinder in Kindertagesstätten oder Krippen bringen unterschiedliche Voraussetzungen an Kompetenzen mit. Damit diesen Unterschieden Rechnung getragen werden kann, müssen die Bildungsinhalte und Bildungsmethoden entsprechend abgestimmt werden. Somit ist Partizipation auch lebensweltorientiert. Folglich ist auch die Teilhabe nie identisch, sondern immer individuell und lebensweltorientiert (ebd.:26).

Nicht zu Unrecht betont Hansen:

„Diese pädagogische Verantwortung [der Erwachsenen] gilt allerdings nicht mehr der ‚Charakterbildung‘, sondern eher einem Zur-Verfügung stellen von ‚Entwicklungskontexten‘ in denen gemeinsam für die Entwicklung kinderfreundlicher Lebenswelten eigenverantwortlicher und gemeinschaftlicher Persönlichkeiten gestritten wird“ (ebd.:26).

4.3 Aspekte von Partizipation

Biedermann (2006) benennt sieben Elemente zur Bestimmung einer Definition von Partizipation: Entscheidungsfindung, Diskursivität, Öffnung, Gemeinschaftlichkeit, Verantwortungsübernahme, Machtverteilung und Freiwilligkeit. Diese Elemente lassen sich für eine Beteiligungspädagogik von Kindern zwischen null und drei Jahren verwenden. Wie im Folgenden zu sehen ist, werden die bei Biedermann entwickelten Elemente auch als Definition von Partizipation beschrieben und für eine frühpädagogische Nutzung diskutiert. Natürlich handelt es sich dabei um eine formale Beschreibung, sodass wir in der Praxis nicht immer alle Elemente gemeinsam oder zu gleichen Teilen vorfinden. Dennoch bedarf es dieses Konstrukts, um den Begriff der Partizipation zu fassen.

Zum Element Entscheidungsfindung sagt Biedermann:

„... Partizipationsangebote [beziehen sich immer] auf Bereiche und Inhalte (inter)individueller Lebensbereiche [...], wodurch eine unmittelbare Betroffenheit und damit verbunden wohl auch ein Interesse am Angebot gegeben ist, was wiederum die Wahrscheinlichkeit einer Angebotszuwendung auf Grund interner Motivationslage erhöht ...“ (Biedermann 2006:103).

Da sich Partizipationsangebote im Krippenalltag stets auf eine Gruppe beziehen müssen, lässt sich aus individueller Sicht eines Kindes immer nur von einer Teilannahme an solchen Angeboten reden (Heckhausen 1989). Wir können aber nur mit einer Zuwendung zu einer Teil-Nahme bzw. von der Motivation zur Entscheidungsfindung sprechen, wenn wir davon ausgehen können, dass ein individuelles Bedürfnis gedeckt wird oder ein höherer Nutzen für das Individuum entsteht (Biedermann 2006:104).

„Teilnahme kann sich in diesem Sinne nur an Wirkung(-saussicht) orientieren: (...), eine Teilnahme des Individuums wird dort passieren, wo ein Erfolg oder ein Nutzen eines Gruppenhandelns vermutet wird“ (Biedermann 2006:104).

Im Sinne der drei beteiligten Systeme der Trias wird derer höherer Nutzen bzw. die Wirkungsaussicht je nach Position in der Trias und nach individuellem Interesse unterschiedlich beurteilt. Erzieherinnen gehen beispielsweise einem Beruf nach und sehen in ihrer Tätigkeit verschiedene Sinnkonstrukte. Das kann vom Geldverdienen bis zur Lebensaufgabe reichen. Kinder, die sich auf das Lebensumfeld Krippe und die hier vorfindbare strukturierte Umwelt einlassen, zeigen dies durch Interesse, Neugier und Wohlbefinden. Sie zeigen exploratives Verhalten und Bindung zu ihren

Bezugspersonen in dieser vorstrukturierten Umgebung. Das heißt, für sie wird der Sinn, sich auf dieses Umfeld einzulassen z.B. darin liegen, dort Menschen, Aktionsräume und Materialien vorzufinden, mit denen sie sich gern beschäftigen. Eltern mag hier einmal unterstellt werden, dass sie der Betreuung in einer Krippe positiv gegenüberstehen und der Nutzen für sie u.a. in der Betreuungsfreiheit liegt.

Ein weiteres Element von Partizipation nach Biedermann ist die Diskursivität. Dieser zentrale Aspekt ist schon von Oser & Reichenbach (2000) als Grundlage von Partizipation beschrieben worden. Nach Habermas beinhaltet Diskursivität:

- „[...]die kommunikative Idee einer durch Argumentation und Gegenargumentation gelenkten Form der Auseinandersetzung“ (Habermas 1984:139).

„In kommunikativer Auseinandersetzung von Rede und Gegenrede sollen die Beteiligten um Geltungsansprüche buhlen und so den ‚gewaltfreien Kampf‘ unterschiedlicher Ansprüche, Interessen und Meinungen austragen“ (Biedermann 2006:104).

Dieser Begriff von Diskurs ist aber im Kontext einer Krippenerziehung als problematisch zu bewerten, da es nicht um eine Vorstellung des Diskurses als Kampf geht. Erst die Verbindung von Diskurs und Dialog macht deutlich, wie der Begriff des Diskurses für eine Beteiligungspädagogik in Krippeninstitutionen zu nutzen wäre. Jeder Diskurs ist notwendig dialogisch. Der Diskurs ist in diesem Verständnis als nicht monologisch und hierarchisch anzusehen und gründet auf Partnerschaftlichkeit, wenn wir ihn als Element von partizipativem pädagogischen Handeln verstehen. Der Diskurs kann als eine zugespitzte Form des Dialogs betrachtet werden. Jedoch ist nicht jeder Dialog ein Diskurs, denn Dialoge können auch außerhalb von Sprache stattfinden und weiterhin ist die Strategie des rationalen Arguments nicht die einzige Bedingung, um in einen Dialog einzutreten (Reitemeyer 2005:88).

Diskurs und Dialog sind Nachbarbegriffe, deren Unterscheidung hier notwendig ist, obwohl sie im Alltag - wie wir später sehen werden - meistens zusammenspielen und schwer voneinander zu trennen sind (Reitemeyer 2005:84).

Der Dialog hat folgende etymologische Wurzeln: Er stammt aus dem Griechischen und leitet sich ab von dem Wort dialogos. Logos bezeichnet das Wort oder auch Wortbedeutung, Wortsinn, während dia durch und nicht zwei bedeutet (Bohm 2005:32f). Bohm erläutert den Dialog aufgrund dieser etymologischen Herleitung wie folgt:

„Die Vorstellung oder das Bild, das diese Ableitung nahelegt, ist das eines freien Sinnflusses, der unter uns, durch uns hindurch und zwischen uns fließt“ (Bohm 2005:33).

Nach Bohm zeichnet sich der Charakter des Dialogs durch Denkprozesse aus, die hinter den Annahmen stehen. In Dialogen gibt es keinen Gesprächsgewinner. Im Dialog wenden wir unserem Denken Aufmerksamkeit zu, und damit:

„... stoßen wir in der Tat zum Kern unserer Probleme vor und bereiten den Weg für kreative Transformation“ (Bohm 2005:62).

Das geht allein, aber auch mit anderen:

„Der Sinn des Dialogs ist nicht, etwas zu analysieren, eine Auseinandersetzung zu gewinnen oder Meinungen auszutauschen. Das Ziel ist vielmehr die eigenen Meinungen in der Schwebelage zu halten und zu sehen, welchen Sinn sie haben“ (Bohm 2005:66).

Mit dem In-der-Schwebelage-halten von Standpunkten, das Bohm als Wesen des Dialogs ausmacht, werden alle Standpunkte gleichzeitig betrachtet.

„Alles kann sich frei zwischen uns bewegen. Jeder einzelne partizipiert, hat Teil an der Gesamtheit der Bedeutungen der Gruppe und beteiligt sich. Das können wir als wahren Dialog bezeichnen“ (Bohm 2005:67).

Daraus entwickelt sich gegenseitiges Verständnis: Durch die Teilnahme an den Annahmen der Anderen wird der Sinn dieser Annahmen verständlich (Bohm 2005:67).

Die Trennung der Begriffe legt nahe, dass im Krippenbereich beide - Diskurs und Dialog - ihre Berechtigung haben.

Der Diskurs kann als geordnete symbolische Form von Regeln und Ordnungen verstanden werden, wie der interaktionistische Konstruktivismus ihn als Erweiterung der Diskurstheorie vertritt (Neubert/Reich 2009:1, im Internet).

Der Dialog stellt für Selbstbildungsprozesse ein entscheidendes Instrument dar. Er ermöglicht es den Erzieherinnen, die Auseinandersetzung mit den Themen der Kinder nachzuvollziehen. Wenn Kinder die Möglichkeit erhalten thematisch zu versinken, kann es den Dialog mit den Themen, den Gegenständen aufnehmen oder im Spiel mit Anderen Erfahrungen und Einstellungen erkennen, entwickeln und verändern. In solchen Dialogen entsteht der freie Sinnfluss, von dem Bohm so anschaulich berichtet (Bohm 2005:33). Der Dialog als besondere Form des Austauschs von Be-

deutungen lässt es zu, einen Zugang zum einzelnen Kind, aber auch zur Gruppe der Kinder zu erhalten. Durch diesen Austausch hat die Erzieherin die Möglichkeit, ihre Bedeutungen in den Austauschprozess einzubringen. Die dialogische Grundhaltung ist somit ein Instrument, das es ermöglicht, eigene und fremde Annahmen bewusst zu machen und Denkprozesse zu erkennen. Erst wenn der Erzieherin die Denkprozesse der Kinder versteht, kann eine Assistenz ihrer Selbstbildungsprozesse in Gang gesetzt werden.

Mit diesem Konzept des Dialogs ist es möglich, Scheindialoge als solche davon zu unterscheiden. Im Dialog zwischen Erzieherin und Kind wird Wahrheit, im Sinne von subjektiver Wahrhaftigkeit, produziert. Diese kann nicht von einer Person für eine andere produziert werden (Reitemeyer 2005:84), andernfalls läge ein Scheindialog vor.

Reitemeyer hebt einen weiteren Aspekt der Abgrenzung des Dialogs vom Diskurs hervor. Dieser gilt der Unterscheidung von Erziehung und Bildung:

„1. Erziehung ist im wesentlichen Dialog bzw. ein dialogischer Prozess. 2. Bildung ist im Wesentlichen ein Diskurs bzw. ein diskursiver Verständigungsdialog“ (Reitemeyer 2005:79).

Wenn das Kind in der Krippeneinrichtung Erfahrungen z.B. mit dem Element Wasser sammelt, interessiert es sich nicht für das archimedische Prinzip. Jedoch, um dieses Prinzip zu vermitteln, müssen Kinder verschiedene Gegenstände in ihrem Leben im Wasser versenkt haben, erst dann ist das Prinzip des Verdrängens zu verstehen. Dieses Beispiel zeigt uns zweierlei:

Die theoretischen bzw. alltagstheoretischen Grundlagen von Tätigkeiten interessieren die Erzieherin, nicht aber das Kind. Sie reflektiert und interpretiert den Dialog des Kindes mit dem Wasser bzw. sie tritt in den diskursiven Verständigungsdialog mit dem Kind und bietet ihm Materialien an, mit denen es weitere Erfahrungen mit dem Element Wasser machen kann.

Hierbei vertritt sie die Langzeitperspektive und die Nachhaltigkeit im Bildungsprozess des Kindes.

„Dieses Spannungsverhältnis zwischen langfristiger Planung und unmittelbarer Nützlichkeit [...], kann offensichtlich nur im Dialog produktiv aufgelöst werden, weil anders die unterschiedlichen Interessensperspektiven gar nicht zu benennen wären. Daher ist Kennzeichnen des erzieherischen Dialogs auch Diskursivität, d.h. die Reflexion von der aus argumentiert wird“ (Reitemeyer 2005:83f).

Auf das Beispiel bezogen würde Diskursivität die Herausforderung des Kindes mit weiteren Themen bedeuten oder, um mit Wygotzki (1987) zu sprechen, das in den Blick nehmen der Zone der nächsten Entwicklung.

„Wenn wir also untersuchen, wozu das Kind selbstständig fähig ist, untersuchen wir den gestrigen Tag. Erkunden wir jedoch, was das Kind in Zusammenarbeit zu leisten vermag, dann ermitteln wir damit seine morgige Entwicklung“ (Wygotzki 1987:83).

Dieses Zitat macht deutlich, dass es auch um eine Eigenleistung des Kindes geht, also um eine Selbstkonstruktion in der Interaktion mit dem Erwachsenen. Dabei eignet sich das Kind nicht nur aktiv das an, was ihm angeboten wird, es bringt in diesen Prozess auch das ein, was es von der Welt schon weiß, externalisiert diese Inhalte und nutzt sie als individuelle Werkzeuge, um sein auf diese Weise neu gestaltetes Umfeld nach neuen Möglichkeiten zu erkunden. Das bedeutet aber auch, dass geistige Werkzeuge veränderbar sind, denn sie können in dieser Erkundungstätigkeit genutzt und für neue Situationen transformiert und handhabbar gemacht werden.

„Denn das Eintauchen in eine fremde Welt macht eigentlich nur Sinn, wenn dieses Fremde in der unmittelbaren Wirklichkeit wiedererkannt wird und als Reflexionsperspektive genutzt wird“ (Reitemeyer 2005:91).

Hier entfaltet sich eine lebensweltliche Verknüpfung, welche jedoch auf einem eigenen kreativen Prozess beruht, der nicht von außen verordnet werden kann.

Hier wird deutlich, dass Dialoge und Diskurse nicht zu trennen sind. Der bildende Diskurs in Verbindung mit den Herausforderungen im Dialog, den die Erzieherin lenkt, unterstützen das Kind nicht durch Lehren im Sinne von formaler Bildung. Vielmehr begleitet die Erzieherin es bei seinen Erfahrungen und verhilft ihm mit dazu, seinen Gesichtskreis zu erweitern. Diese Form der Interaktion setzt nicht notwendig Interessengleichheit voraus, sie kann sich aus den unterschiedlichsten Zielsetzungen ergeben, z.B. durch die Zielsetzung der jeweiligen Krippe, den Bildungsplan des Bundeslandes oder durch die Ansprüche der Eltern. Die Erzieherin steht als Dialogpartnerin in Bezug zur Ordnung der Erfahrungen des Kindes zur Verfügung. Dabei geht es nicht um eine Besser-Wisser-Position, die dem Kind als Ersatz seines eigenen Wissens aufgedrückt wird. Die Erzieherin kann durchaus eine Mehr-Wisser-Position haben, sollte aber auch genügend Offenheit für das Denken des Kindes aufbringen, welches sich von ihrem Denken unterscheidet. Es geht also um das Teilen von Erfah-

rungen, wodurch auch die Erzieherin zur Lernenden wird. Dies versteht Reitemeyer unter diskursivem Verständigungsdialog.

Im Gegensatz zum bildenden Diskurs haben erzieherische Dialoge einen Unmittelbarkeitsaspekt. Sie wirken auch jenseits eines funktionalen Bildungsanspruchs, somit unmittelbar, sinnlich oder emotional. Unmittelbarkeit setzt eine individuelle Hinwendung zum Dialog jedes einzelnen Kindes voraus, eine „pädagogische Umfassung“ des Kindes in der Gruppe (Buber 1995:40ff), die auf pädagogischer Distanz beruht. Nur so ist es möglich, die Individualität eines jeden Kindes anzuerkennen, ohne Vorlieben zu entwickeln oder einzelne Kinder vorzuziehen (Reitemeyer 2005:84f).

Dabei wird deutlich, dass ein gelingender Dialog und ein diskursiver Dialog Perspektiven eröffnet, gemeinsames Verstehen ermöglicht und Ideen verbindet. Diskurs und Dialog sind ergebnisoffen. Antworten existieren nicht schon zu Beginn des Diskurses oder des Dialogs, denn zunächst geht es in der frühkindlichen Erziehung nur um Fragen, die es zu bearbeiten gilt. Daraus ergeben sich in fortwährenden Verhandlungsprozessen neue Fragen aufgrund von unvorhergesehenen Antworten. Dies ist kein selektiver Prozess, jeder Teilnehmer sollte die Gelegenheit erhalten, seine Position zu formulieren (Reitemeyer 2005:94).

„Ist dialogische Begegnung im Sinne M. Bubers das Eintauchen in die Perspektive des Anderen, so bedeutet Diskurs das Heraustreten aus der eigenen Unmittelbarkeit“ (Reitemeyer 2005:94).

Anders formuliert kann der diskursive Dialog nur gelingen, wenn die Erzieherin in der Lage ist, an der Lebenswelt des Kindes teilzunehmen. Ein Diskurs wird dann möglich, wenn sich beide beteiligten Seiten von ihrer unmittelbaren Wirklichkeit lösen und auf Erkundungen in der Lern- und Lebenswelt einlassen können. Als gesellschaftliche Teilnahme würde sich hier die Möglichkeit des Subjekts ergeben, einen Zugang zum gesellschaftlichen Diskurs, sprich der Citoyenität (Öffentlichkeit) zu erhalten. Hier gilt es im Bereich des Bildungsauftrags von Krippen diesen öffentlichen Raum zu erhalten bzw. bereitzustellen, mit all seinen dort möglichen gestellten Forderungen und Ansprüchen, aber auch den individuellen Erwartungen, die jedes Kind in diesen Raum mitbringt.

4.3.1 Der Dialog in der Bedeutung der Reggio-Pädagogik

Der Begriff Reggio-Pädagogik bezieht sich auf die Erziehungspraxis der kommunalen Kitas und Krippen der italienischen Stadt Reggio Emilia, wo ein eigenes Konzept entwickelt wurde.

Dieses Konzept ist basisdemokratisch, Erziehung wird als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe verstanden, der ein dynamischer Austausch aller Gemeindemitglieder zugrunde liegt (Stenger 2002:219).

Lernen und Zuhören in dialogischen Beziehungen gelten als Voraussetzung für gelungene Pädagogik. Beziehungen werden von den zentralen kulturellen Werten der Solidarität, Demokratie und Teilnahme getragen (Moss/Rinaldi 2004:3). Teilhabe zählt ebenso zu den Voraussetzungen. Carla Rinaldi vertritt die Frühpädagogik als Präsidentin von Reggio Children und Mitbegründerin der Reggio-Pädagogik wie folgt: „Im Herzen der Teilnahme steht dabei immer der Dialog“ (Moss/Rinaldi 2003:3).

In der Reggio-Pädagogik drücken die Begriffe für Kindergarten und Krippen¹ bereits die Beteiligung aller Betroffenen aus: „Das heißt, dass alle - Kinder, ErzieherInnen und Eltern - beteiligt sind an den gemeinsamen Zielen mit hoher Wertschätzung für die Kommunikation. Besser als Trennung und Meinungsverschiedenheit fördern Begegnungen beides: den Dialog zwischen verschiedenen Rollen, verschiedenen Ideen und Kulturen und die Verhandlungen, die dazu führen, zusammenzukommen“ (Cagliari/Barozzi/Giudici 2004:28).

Hier ist ein Dialog gemeint, der Beziehungen wachsen lässt: zwischen sich selbst, zwischen sich und anderen, zwischen sich und Objekten, zwischen sich und der Welt (Rinaldi 2006:65ff), denn Dialoge finden zugleich innerhalb jedes Individuums statt sowie im Kontakt mit seinem Kontext.

Ein weiterer Aspekt des dialogischen Prinzips betrifft die Lebensgemeinschaft auf Zeit, die die Krippen mit den Familien der Kinder eingehen. Diese Lebensgemeinschaft wird als kooperative Erziehungsarbeit verstanden, die einen Aufbau gemein-

schaftlicher Strukturen in der Gesellschaft ermöglicht. Erzieherinnen sind hierbei Begleiterinnen und Dialogpartnerinnen der Kinder. Erziehung gilt als ein von Kindern und Erwachsenen gemeinsam gestalteter Interaktionsprozess (Neumeister 2010, im Internet).

Eng verbunden mit den Begriffen des Dialogs und der Beziehung ist der des Zuhörens.

„Bildung in früher Kindheit sollte sich als Dialog mit der Umwelt und als Austausch zwischen Menschen verstehen und benötigt 3 Elemente des Lernens: Zuhören, Beziehung und Mitteilung. Bei diesem Dialog und Austausch ist das Kind Ausgangspunkt und Ziel unserer pädagogischen Überlegungen und Handlungen“ (Bagic-Moser 2010:2, im Internet).

Zuhören wird als ein Prozess begriffen, der alle Sinne einbezieht, und ist metaphorisch zu verstehen. Zuhören meint die Offenheit, andere mit allen Sinnen wahrzunehmen, das Hören der 100 oder 1000 Sprachen, Symbole und Codes, die wir benötigen, um uns und das Leben auszudrücken. Gemeint ist aber auch das Gehört werden durch diejenigen, die zuhören können (Rinaldi 2006:65ff).

Mit Zuhören ist ein dreifacher dialogischer Prozess beschrieben: das Hören von eigenen inneren Erzeugungen, das Zuhören und das Gehört-werden. Es versteht sich als aktiver Prozess, der Fragen erzeugt und anreichert, und zwar bei denjenigen, die hören und denen, die Aussagen produzieren. Es ist eine Voraussetzung des Lernens von Beziehungen, also ein Kontext-Zuhören, bei dem eine Seite fragt und die andere ihre Antworten anbietet, sodass sich beide Seiten mit ihren Theorien von der Welt aufgehoben fühlen. In dem Moment, in dem wir unsere Theorien vorstellen, erinnern wir uns zugleich an sie und erkennen sie. Verstehen und Bewusstsein werden also durch das Teilen und den Dialog erzeugt (Rinaldi 2005:65ff).

Für Rinaldi sind Repräsentationen der Welt entsprechend dem Konzept des Zuhörens Repräsentationen der eigenen Sensibilität und der Repräsentationen Anderer. Dabei unterscheidet sie zwischen dem kommunikativen Austausch und dem inneren Zuhören, welches die Imagination des Kindes abbildet. Sich von einer Sprache (verbal,

¹ Kindergärten heißen in Reggio Emilia „Scuole dell'infanzia“ (Schulen der Kindheit); Krippen heißen Nido (Nest). Ich verwende in den folgenden Ausführungen jedoch der Klarheit halber die deutschen Begrifflichkeiten.

bildlich, plastisch, mimisch, musisch, gestisch u.a.) zur anderen, von einem Experimentierfeld zum anderen bewegend, modifizieren und reflektieren Kinder in Kooperation mit anderen ihre Theorien von Welt. Diese reziproken Interaktionen ermöglichen die Vertiefungen der eigenen Welttheorien (Rinaldi 2006:65ff).

Dialogische Fähigkeiten, wie die Kapazität des Zuhörens und der Interaktionen und Erwartungen, beherrschen auch sehr junge Kinder. Kleine Kinder bemerken nach Rinaldis Erfahrung sehr schnell, dass der Akt des Zuhörens essenziell für die Kommunikation ist.

Neugeborene zeigen von Anfang an eine außergewöhnliche Ausgelassenheit, Kreativität und Einfallsreichtum gegenüber ihrer Umgebung.

Eine Krippe oder ein Kindergarten sollte also zuvorderst einen Rahmen für multiples Zuhören bereitstellen. Erzieherinnen müssen also ein Klima der Aufmerksamkeit herstellen, um Selbstbildung und Bildungsprozesse in der Gruppe zu ermöglichen, die sich damit als teaching-place konstituiert (Rinaldi 2006:65ff). Wie die Gruppe als teaching-place in der Reggio-Pädagogik funktioniert, lässt sich am besten durch Bilder darstellen.



Abbildung 6 Photo Jochen Fiebig
Quelle: Pech 2005:10, im Internet

Hier besucht eine erwachsene Frau mit Kindern eine Ausstellung. Sie erklärt den Kindern offenbar etwas, weist vielleicht auf Besonderheiten des Bildes hin oder antwortet den Kindern auf ihr interessiertes Nachfragen. Entscheidend ist, dass in der Reggio-Pädagogik danach gefragt wird: Was interessiert das Kind? Wo guckt es hin? Bei dieser Haltung ist die Erzieherin nicht primär die Senderin oder Zeigerin von Inhalten, sondern sie ist Empfängerin der Botschaften der Kinder, auf die sie eingeht. Dafür muss sie sich auf die Ebene des Denkens und dessen Blicke einlassen, um durchschauen zu können, wo ihre Interessen stehen. Eben genau dieses tut sie auch. Sie begibt sich in eine Beziehung mit den Gedanken, Ideen und Themen der Kinder und bietet ihnen eine Verknüpfung mit eigenen Gedanken, Ideen und Themen an, wenn sie auf die Fragen der Kinder eingeht. Diese Art der operativen pädagogischen Gestaltung macht ein Lernen von Beziehungen als Unterrichtsthematik überflüssig, vielmehr werden Beziehungen in jedem Moment praktisch gelebt.

“Der [...] bedeutsame Schritt besteht nun darin, die Ideen und Handlungsmöglichkeiten der Kinder miteinander in einen Dialog zu bringen. Dieser kann ihnen - zum einen - Resonanz im sozialen Raum verschaffen und sie - zum zweiten - in den Prozess eines gemeinsamen Lernens einbetten“ (Schäfer 2009:53).

Das, was in der pädagogischen Haltung des Zuhörens beschrieben wurde, formuliert Reitemeyer als diskursiven Dialog. Beide theoretischen Zugänge vertreten grundsätzlich eine Haltung, die einem Gleiche-Augenhöhen-Prinzip Rechnung trägt und Beteiligung in den Mittelpunkt stellt. Beteiligung von gleichwertigen Partnern in nicht gleichen Strukturen. Dabei definiert die Reggio-Pädagogik Bildung als Dialog, der drei Elemente des Lernens benötigt: Zuhören, Beziehung und Mitteilung (Bagic-Moser 2010:2, im Internet). Bei Reitemeyer ist Bildung im wesentlichen ein diskursiver Verständigungsdialo g und Erziehung ist im Wesentlichen Dialog (Reitemeyer 2005:79). Beide Zugänge, Bildung zu beschreiben, sind denkbar. Deutlich machen sie aber eine unterschiedliche Gewichtung von Elementen. Während bei Reitemeyer Bildung ein diskursiver Verständigungsdialo g ist, ist bei der Reggio-Pädagogik Bildung ein Dialog. Hier taucht der Begriff des Diskurses nicht auf. Dialog benötigt hier drei Elemente des Lernens. Dagegen unterscheidet Reitemeyer zumindest theoretisch Dialog und Diskurs voneinander, indem sie herausstellt, dass der Diskurs die Reflexion des eigenen Standpunktes betont, von dem aus argumentiert wird. Dieses Geschehen versteht sie als Bildung. Erziehung reagiert dagegen auf ein emotionales

Bedürfnis, sie steht außerhalb eines herangetragenem Verwertungsinteresses und ist im Wesentlichen Dialog (Reitemeyer 2005:84). In der Reggio-Pädagogik wird der Dialog mit Bildung in Verbindung gebracht und nicht mit Erziehung. Beide Definitionen verbindet aber, dass Dialog, Diskurs oder die Elemente des Lernens (Zuhören, Beziehung und Mitteilung) Beschreibungsweisen des Prozesses von Bildung in demokratischen Strukturen eröffnen. Diese Beschreibungen sind somit notwendig und lohnenswert, aber auch ergebnisoffen, da sie rekursiv beschreiben, welche Elemente Bildung zur Grundlage gelegt wird.

4.3.2 Gemeinschaftlichkeit und Verantwortungsübernahme

Im Folgenden gilt es, den Begriff der Öffentlichkeit im Kontext von Partizipation zu klären. Für die Reggio-Pädagogik ist dieses Element ebenfalls von zentraler Bedeutung.

In Reggio Emilia ist das gesamte Gemeinwesen mitverantwortlich für die Kleinkinderziehung (Sommer 1999:9). Kinder sollen sich ganz bewusst aus den Einrichtungen heraus in das Gemeinwesen bewegen und Vertreter des Gemeinwesens werden gezielt an Projekten in Kitas und Krippen beteiligt (dies. 1999:9).

Nach der Definition von Biedermann (2006) ist Öffentlichkeit in zweifacher Hinsicht als Element von Partizipation zu verstehen. Zunächst versteht es sich als Eintreten in einen öffentlichen Raum. Darüber hinaus verweist der Begriff auf ein Sichpreisgeben. Taylor sieht das Vorhandensein von Öffentlichkeit

„... als ein Merkmal einer Gesellschaft [...], (a) in der es möglich ist, sich sowohl individuell als auch im Prozess des allgemeinen Meinungsaustauschs eigene Meinungen frei und ungehindert bilden zu können und (b) in der es auf diese von allen geteilten Meinungen auch tatsächlich ankommt“ (Taylor 2002:96).

Eine Voraussetzung von Öffentlichkeit bildet die Möglichkeit des Diskussionsraums als einem gemeinsamen Ort. D.h es muss immer die Option eines Diskussionsraums bestehen, der es ermöglicht, sich daran zu beteiligen oder auch nicht. In diesem sozialen Raum finden kritische Debatten statt, es werden Ansichten herausgebildet (Biedermann 2006:107ff). Gemeinschaftlichkeit bedingt, dass Partizipation kein individuell geführter Prozess bedeuten kann, sondern sich nur in Gegenseitigkeit, also nur in Gemeinsamkeit, vollziehen kann, was mit dem oben dargelegten Element Öffentlichkeit ja bereits impliziert ist (Biedermann 2006:109).

Gemeinschaftlichkeit ist also als Gegenpol zur Individualität zu verstehen. Jedoch benötigt die Option Gemeinschaftlichkeit erleben zu können, eine vertrauensvolle Beziehung der Einzelnen untereinander, die auch die Bindungsforschung als sichere Basis der Auseinandersetzung mit Neuem benennt (Kap. 5.1; Grossmann/Grossmann 2004; Ahnert 2008). Erst wenn dieses Vertrauen geschaffen ist, lässt sich das Individuum auf die Gemeinschaft ein.

Der Aspekt des Sich-Preisgebens meint die Öffnung des Individuums gegenüber der sozialen Umwelt im Sinne von Etwas-von-sich-kundgeben und des sich Einbringens (Biedermann 2006:107ff). Es geht also darum, dass Stärken, Schwächen, Eigenschaften und Antriebe der Kinder im Kommunikationsprozess sichtbar werden. Ein weiteres Element von Partizipation ist nach Biedermann das der Verantwortungsübernahme. Der Entscheidungsfindungsprozess mündet letztlich in Handlungen, für die Verantwortung zu übernehmen ist. Entscheidungsfindungsprozesse dienen also nicht nur der Abwägung von Interessen und Handlungszielen, auch die Konsequenzen des eigenen Handelns müssen einfließen, um ein Miteinander zu gewährleisten. Wenn keine Verantwortung für Entscheidungen übernommen wird, leiden zunächst einmal die Entscheidungsprozesse an mangelnder Ernsthaftigkeit. Dies führt auch dazu, dass „die Handlungsvollzüge im Sinne der Entscheidung gefährdet sind“ (Biedermann 2006:111), denn unverantwortliches Handeln wird schnell auf die Gegenwehr der sozialen Umgebung stoßen.

4.3.3 Macht, Freiwilligkeit und Mündigkeit

Wie jede Beziehung, so ist auch die zwischen Erzieher und zu Erziehendem, aber auch die unter den Kindern einer Lebenswelt, machtförmig. Weber definiert Macht als:

„... Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (Weber 1985, S.28).

Wenngleich Hellmann diese Definition als amorph kritisiert, so weist er dennoch auf die Verwobenheit von Macht und Partizipation hin:

„[Da] Partizipation unabdingbar an Gemeinschaft gebunden ist, bedeutet dies, dass der Aspekt der Macht unausweichlich Bestandteil von Partizipationsprozessen darstellen muss“ (Hellmann 2005:20).

Oser und Reichenbach (2000) haben den Machtaspekt von Partizipation im Kontext der Polis als diskursiven Machtkampf deutlich gemacht (Kap. 4). Gerade in der Polis geht es um Machtansprüche der Bürger, wenn von Partizipationsformen die Rede ist.

Eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Begriff Macht müsste zunächst zwischen Herrschaft und Autorität unterscheiden. Wer Macht besitzt, kann zwangsläufig Herrschaft ausüben. „Herrschaft ist das Verhältnis von Über- und Unterordnung zwischen Personen. [...] Herrschaft ist in sozialen Positionen verfestigte Macht“ (Honecker 1995:302). Dabei formuliert Honecker, dass im Gegenteil zur Macht Herrschaft und Autorität klar zu definieren sind. Dabei schreibt er Autorität eher Personen als Institutionen zu. Seinem Verständnis nach liegt Autorität Vertrauen zugrunde, denn Autorität beruht auf Anerkennung der inhärenten Macht und steht in enger Beziehung zur Legitimität (ebd.). In der Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen geht es konkret um das Verhältnis des „ich darf“ zum „ich will“ (Knauer/Brand 1998:86). Der Machtbegriff stellt sich für die Trias damit als Form von Autorität zur Debatte, denn der zugrunde liegende Bildungsbegriff resultiert aus einer Haltung des Vertrauens und der gegenseitigen Anerkennung, die nichts mit Unterordnung zu tun haben sollte.

Dennoch: Wie Weber hervorgehoben hat, impliziert Machtausübung immer auch die Gefahr des Zwangs. Auch wenn Habermas mit seiner Theorie des rationalen Konsens versuchte Möglichkeiten aufzuzeigen, die solchen Missbrauch verhindern, so räumte doch er ein, dass sein Anspruch in der Realität kaum zu realisieren ist (Habermas 1981:15ff). Damit Macht nicht ohne weiteres in Zwang umschlagen kann, ist eine demokratische Verteilung von Potenzen auf alle Teilnehmer von Entscheidungsprozessen Teilnehmenden anzustreben (Biedermann 2006:113). Im Kitaalltag hat dieser idealistische Anspruch jedoch seine Grenzen, wie die Diskussion um Verantwortungsübernahme gezeigt hat (vgl. Kap. 3.3). Es gibt Situationen, in denen die gleichmäßige Verteilung von Macht nicht sinnvoll ist, weil Schutzerwägungen Vorrang haben. Deshalb betont Biedermann, dass eine gleichmäßige Machtverteilung nur dann möglich ist, wenn symmetrische Beziehungen vorliegen (Biedermann 2006:113).

Betrachten wir Macht nun aus der konstruktivistischen Perspektive, so begegnet dem Teilnehmer von Kommunikation Macht aus unterschiedlichen Perspektiven. In die-

sem Kontext geben Reich/Sehnbruch/Wild eine differenziertere Definition von Macht ab, sie verweisen auf die Macht der Konvention.

„Für Beobachter ist Macht daher ein wesentliches Beobachtungs- und Reflexionsfeld, um sich in den eigenen und fremden Zwängen zu situieren, diese gegebenenfalls zu distanzieren oder anzunehmen, Macht zu verweigern oder anzueignen, aber auch auszuüben und zu genießen. Macht erscheint den Teilnehmern als jene Konvention, der man zu folgen hat oder auf die man sich aus Einsicht einlassen muss, als jene Struktur oder Muster, das rational und sinnvoll, mitunter aber auch als grausam, gewaltvoll und unterdrückend als Teilhabe in einer Kultur erscheint“ (Reich/Sehnbruch/Wild 2005:172).

Dabei ist zu berücksichtigen, dass die in Beziehungen und gesellschaftlichen Formen Agierenden an die Spielregeln der Macht gebunden sind, während Beobachter eher die Möglichkeit haben, sich zu distanzieren. Distanzierung setzt also schon Distanz voraus, die auch durch systematische Reflexion nicht immer erreichbar ist.

In den Aushandlungsprozessen unter Kindern oder auch zwischen Kindern und Erwachsenen muss Macht erst erprobt werden, die Verkehrsregeln der Macht müssen kennengelernt und ausgetestet werden. Innerhalb der Trias von Kind, Eltern und Erziehern sind zwei Komponenten wirksam: die Machtbeteiligung des Kindes und die der Erwachsenen untereinander, welche zudem an die Macht der Organisation Krippe bzw. an staatliche Reglementierungen gekoppelt ist. Im Kontext dieser Machtverteilung grenzt Stange den Begriff der Partizipation weiter ein. Dort geht es ganz konkret

„... um das Zusammenführen unterschiedlicher Interessen und vor allem um das Teilen von Macht (ein Element, das im Wort ‚Partizipation‘ steckt und merkwürdigerweise in der Beteiligungsdebatte für Kinder nicht sehr scharf herausgearbeitet wird). Und dies dürfte ein wesentlich anspruchsvollerer und schwieriger Prozess sein als die Selbstbestimmung in einem autonomen Bereich [...]. Im Übrigen kommen ‚lupenrein‘ selbstverwaltete Zonen ohne Erwachsenenbeteiligung schon aus entwicklungspsychologischen Gründen auf Kinderebene weniger in Frage“ (Stange 2009:15, im Internet).

Entsprechend hebt Schröder hervor, es ginge nicht darum, „Kinder an die Macht zu lassen“ oder „ihnen das Kommando zu geben“, sondern Entscheidungen, die die Gemeinschaft oder das einzelne Leben betreffen, zu teilen und Lösungen zu finden, die für alle Beteiligten tragbar sind (Schröder 1995:6). In diesem Sinne betont Knauer, dass es dafür vonseiten der Erwachsenen nötig ist, einen Teil ihrer Macht abzugeben (Knauer 2007:273).

Es gilt also zu fragen, wann und wie weit Kinder an Entscheidungen beteiligt werden können. Welche Entscheidungsmacht und welches Entscheidungsrecht kann ihnen zugestanden werden? Die Jugendpartizipationsstudie (2005) gibt dazu zunächst einen Einblick in die gelebte Praxis. In dieser Studie zeigte sich, dass Erwachsene in der Schule oder auch in Familien nur dort Macht abgeben, wo sie selbst nicht besonders von den Entscheidungen der Kinder betroffen sind. Tangierten solche Entscheidungen allerdings ihre Lebensgewohnheiten, so war die Machtabgabe deutlich geringer (Fatke/Schneider 2005:14). Knauer vermutet, dass diese Tendenz sich auch in Kindertageseinrichtungen bemerkbar macht (Knauer 2007:273). Sie betont deshalb, dass sich die Machtansprüche von Erwachsenen tief greifend verändern müssen:

„Partizipation als Recht des Kindes heißt aber, nicht nur an den Rändern der Macht Rechte einzuräumen, sondern bei den Entscheidungen, die Kinder besonders betreffen - dazu gehören Fragen des Speiseplans ebenso wie Fragen der Personalauswahl“ (Knauer 2007:273).

Jede Teilnahme an Entscheidungsprozessen beruht auf Bereitschaft, Wille, Risiko und damit auf Freiwilligkeit, dies wird an dem Begriff der Öffentlichkeit deutlich (vgl. Kapitel 4.3.2). Das Öffnen des Selbst, das Sich-Darstellen mit all seinen Wünschen, Interessen und Bedürfnissen kann unter Umständen auch Kritik und Entwürdigung hervorrufen. Biedermann betont deshalb, dass bereits das Risiko der Demütigung eine Freiwilligkeit von Aushandlungsprozessen voraussetzt (Biedermann 2006:114). Sich in einem öffentlichen Raum zu öffnen und zu beteiligen, kann niemandem aufgezwungen werden.

In der Krippe können Kinder zwar in diesen öffentlichen Raum eingeführt werden, sie können angeleitet werden, sich der darin angebotenen Möglichkeiten zu bedienen, aber wie sie diesen Raum erleben und nutzen hängt von ihrer „internalen Freiwilligkeit“ (Biedermann 2006:115) ab. Jeder Mensch und jedes Kind kann den Raum, in dem es sich bewegt, auch ablehnen und damit Partizipationsangebote zurückweisen. Entscheidend ist, ob es sich für ein Kind lohnt, einen Weg in die Partizipation zu gehen. Es muss ein persönlich bedeutsamer Wert darin liegen, sich zu beteiligen. Partizipation kann zwar durch Wahlfreiheit und Ermutigungen angeregt, aber nicht von außen hergestellt werden (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2006:5).

Jede Form der Beteiligung setzt ein gewisses Maß an Mündigkeit voraus, d.h. die Fähigkeit, eigene Bedürfnisse wahrzunehmen, sie zu äußern und sich an Aushandlungsprozessen zu beteiligen.

Sturzenhecker (2009) definiert Mündigkeit als die Fähigkeit, sein Handeln unabhängig von Vorgaben selbst zu bestimmen. Dies aber, so betont er, ist ein letztlich für keinen Menschen vollständig erreichbares Ideal. Die Voraussetzung dafür ist eine entwickelte – also eine unabhängige – Persönlichkeit, beständige Lernbereitschaft und soziale Verantwortlichkeit (Sturzenhecker 2009:1, im Internet). Solche Selbstbestimmung kann nur durch das handelnde Subjekt selbst errungen werden. Versuche, sie durch pädagogisches Handeln, durch Vorgaben und Sanktionen zu erzeugen, unterminieren den Autonomiecharakter und verunmöglichen Mündigkeit.

Mündigkeit ist als Prozess zu verstehen, da sie von den Entwicklungsgegebenheiten des Kindes aus zu definieren ist (Giesecke 1989:97ff). Die Befähigung von Kindern zur Subjektbestimmung ist nicht zu erreichen, wenn sie zu Objekten pädagogischen Handelns gemacht werden.

„Man fordert die Mündigkeit heraus, indem man dem Kind die Gelegenheit bietet, selbstbestimmt zu handeln und gleichberechtigt mitzuentcheiden. Entwicklung wird herausgefordert, ohne sie pädagogisch vorzubestimmen“ (Landesjugendring NRW 2008:23).

Wie bereits im Vorangegangenen dargelegt, bleibt die Verantwortung, welche Entscheidungsräume zu eröffnen sind, in der Hand der Erwachsenen. Eine Abwägung zwischen Unter- und Überforderung kann dabei nur in der konkreten Situation und nicht gemäß vorab bestimmter Standards erfolgen. Dies bezeichnet Sturzenhecker als Partizipationszumahmung, die genaues Beobachten und Verstehen benötigt und das Bereitstellen der geeigneten nächsten Entwicklungszone (Sturzenhecker 2009:1ff, im Internet).

Kinder müssen zur Mündigkeit gebracht werden, Mündigkeit muss erprobt werden. Dazu bedarf es des pädagogischen Taktes¹.

¹ Der pädagogische Takt geht zunächst auf Herbart zurück. Denn, „das konkrete Vorgehen beim Unterricht verweist nach Herbart auf den nötigen pädagogischen Takt (1802/1864 129)“ (Raithel, Dollinger und Hörmann 2007). „Dieser vermittelt zwischen pädagogischer Theorie und erzieherischer Praxis, geht aber

„Konzepte des pädagogischen Taktes (seit Herbart und Schleiermacher), die mit diesem Paradox umgehen, suchen einen Weg in der kontrafaktischen Unterstellung von Mündigkeit. Obwohl Jugendliche häufig entwicklungsbedingt nicht die Kompetenzen voller Mündigkeit und somit auch Partizipationsfähigkeit erlangt haben, unterstellt man ihnen – gelegentlich gegen die Fakten, also kontra-faktisch - doch einen Subjektstatus, den man ermöglichen will. Man fordert die Mündigkeit der Jugendlichen heraus, in denen man ihnen Gelegenheit bietet, selbstbestimmt zu handeln und gleichberechtigt mit zu entscheiden“ (Sturzenhecker/Knauer 2012:3).

Dabei stellt Sturzenhecker dar, dass Partizipation quasi Rechtsstatus erlangt, wenn sie eingeräumt wird. Für den Kitabereich wird dabei der pädagogische Takt als Kompetenz besonders herausgefordert (Sturzenhecker 2009:1, im Internet).

Dennoch: Die Subjektbezogenheit des Partizipationsbegriffes macht es nötig, Kinder ebenso wie Erwachsene als mündige Bürger zu betrachten. Das Verständnis von Mündigkeit von der jeweiligen Entwicklungsstufe des Kindes aus zu verstehen, bedeutet, dass eine Auseinandersetzung mit der Zielsetzung von Pädagogik erfolgen muss, die definiert, welches Verständnis von Mündigkeit auf welcher Entwicklungsstufe vorliegt. Folgende Fragen sind deshalb zu stellen: Wie viel Beteiligung ist möglich? Welche Ebenen der Entscheidung und welche Formen sind zu erreichen und zu berücksichtigen? Bin ich als Erwachsener bereit, Macht abzugeben und zu teilen? Diese Fragen berühren eine Werte- und Haltungsebene der Erzieherinnen und Eltern, die immer wieder neu mit den Kindern ausgehandelt werden muss. Erst ständig wiederkehrende Aushandlungsprozesse ermöglicht das Wachsen von Selbstbestimmung, wie wir sie Erwachsenen in einem demokratischen Staat zugestehen.

weder unmittelbar kausal aus jener oder aus dieser hervor: er bildet sich in der Praxis, folgt aber nicht blindlings ihrer Routine, da er offen ist für eine positiv gemeinte Irritation durch Theorie“ (Raithel/Dollinger/Hörmann 2007:134).; Im 21. Jahrhundert griffen Muth und Derbolav diesen Begriff auf und setzten sich hiermit auseinander. Derbolav äußerte, dass unter den Stichworten der pädagogischen Antinomien und Polaritäten Schleiermachers, Nohls, Luchterhand und Fröbels der Begriff des pädagogischen Taktes systematisch analysiert wurde (Offenbach:2006:149).

5. ENTWICKLUNGSBEDINGUNGEN UND VORAUSSETZUNGEN FÜR BETEILIGUNGSPROZESSE

An dieser Stelle sollen die ontogenetischen Grundlagen partizipativer Bildungsprozesse von Kindern im Alter von null bis drei Jahren aufgezeigt werden, um entscheiden zu können, zu welchen Beteiligungsmöglichkeiten die Kinder in dieser Altersspanne in der Lage sind. Ontogenese ist in diesem Rahmen im Sinne Reichers als individuelle Entwicklung eines Wesens zu bezeichnen (Reicher 2002:79). Konkret geht es um die Frage

„... wie denn die vielen verschiedenen Aspekte menschlichen Denkens, Fühlens und Handelns zusammenwirken, damit bestimmte Entwicklungen und Erfahrungen möglich werden“ (Schäfer 1999:165).

Endogenetische Theorien bzw. biogenetische Entwicklungskonzeptionen gehen von Reifungsprozessen aus, die auf Anlagen beruhen, wobei der Umwelt nur eine unterstützende und fördernde Rolle zukommt. Diese Sichtweise auf die frühkindliche Entwicklung wurde beispielsweise von Bühler (1918) oder Werner (1953) vertreten.

In dieser Auffassung wird gezielte Förderung als unsinnig oder gar störend für die Entwicklung verstanden (Mähler 2008:65). Formen der Beeinflussung nach der Reifungsphase wird kein Effekt mehr zugestanden, da die sensiblen Perioden¹ verstrichen sind (Montada 2002:6). Auch die Förderung von Kindern kann nach diesem Ansatz nur in der Bereitstellung der nötigen Umweltbedingung bestehen. Förderung wird lediglich als Leistungssteigerung schon ausdifferenzierten Potenzials verstanden (Mähler 2008:65).

Kritisch zu beurteilen ist hier, dass das Individuum als passiv eingeordnet wird, d.h. es ist nicht in der Lage, auf seine eigene Entwicklung Einfluss zu nehmen (Willimczik/Singer 1994). Exogene Einflüsse haben hier kein Gewicht. Streng interpretiert wird Erziehung und Bildung also kein Einfluss beigemessen bzw. nur innerhalb der sensiblen Perioden zur Leistungssteigerung. Das Fenster einer Einflussnah-

¹ „In der Entwicklungspsychologie werden sensible Perioden als Entwicklungsabschnitte definiert, in denen - im Vergleich zu vorhergehenden und

me ist somit klein bemessen. Entwicklung in dieser Annahme ist vorbestimmt. Große Entwicklungsunterschiede sind nach dieser Auffassung auf unveränderbare Entwicklungsunterschiede zurückzuführen. Solchen Ansätzen der frühkindlichen Förderung werden geringfügige Möglichkeiten zugesprochen.

Die neuere Säuglingsforschung (Dornes 1993; Stern 1994 1992 1990; Meltzoff/Gopnik/Kuhl 2003; Barzelton/Cramer 1991; Barzelton 1981; Schäfer 2001, Papousek 1994) hat im Gegensatz dazu deutlich gemacht, dass Säuglinge von Anfang an aktiv mit der Bewältigung ihrer Umwelt und der Konstituierung ihres Selbst beschäftigt sind. Das bedeutet, dass Säuglinge nicht nur ihre Umwelt wahrnehmen, sondern auch sich selbst (Schäfer 2001:21; Roth 1994; Fischer 2009). Baacke bemerkt, dass es zwar physische Reifungsprozesse gibt, die durch Förderung nicht zu beschleunigen sind, wie etwa das Umgreifen von Gegenständen oder Sich-Aufrichten. Er unterscheidet deshalb zwischen der physiologischen Reifung und der sozialen Entwicklung und schätzt Reifungsprozesse lediglich als Voraussetzung für Entwicklung ein (Baacke 1999:95).

5.1 Säuglingsalter: physische Reifung und soziale Interaktion

Beginnend mit dem Säuglingsalter lassen sich Differenzierungs- und Wahrnehmungsleistungen feststellen. Die Alterszuordnungen verstehen sich jedoch nicht als starres Zeitfenster. Grundsätzlich wird darauf hingewiesen, dass Reifungs- und Entwicklungsprozesse je nach individueller Ontogenese unterschiedlich ausfallen, das kann bei dem einen Kind früher und bei dem anderen später sein. Dass jede Form von Entwicklung der Begleitung durch Erwachsene bedarf, schließen Ahnert und Gappa aus dem Umstand, dass gerade Säuglinge und Kleinkinder über „erstaunlich gut entwickelte Kompetenzen für soziale Kontakte“ verfügen (Ahnert/Gappa 2008:75). Bereits bei Säuglingen lassen sich Denk-, Wahrnehmungs- und Erfahrungsleistungen finden, die für einen beginnenden Beteiligungsprozess des Kindes im Austausch mit seiner Umwelt Relevanz zu haben scheinen. Ayres (2002) betont beispielsweise, dass Möbel, Spielzeug usw. Möglichkeiten darstellen, mit den „physikalischen Kräften unseres Planeten fertig zu werden“ (Ayres 2002:20). Diese Möglich-

nachfolgenden Perioden – spezifische Erfahrungen maximale positive oder negative Wirkungen haben“ (Montada 2002:35).

keiten geben dem Kind „sinnliche Wahrnehmungsinformationen, und es muss in seinem Gehirn eine Integration dieser sinnlichen Wahrnehmungsprozesse entwickeln, um die ankommenden Informationen gebrauchen und sinnvoll einsetzen zu können“ (Ayres 2002:20).

Im Säuglingsalter lassen sich Pflege, Erziehung und Bildung nicht voneinander trennen, all die Handlungen stellen Formen der Kommunikation zwischen Kind und Umwelt dar, es sind Anlässe der Welterfahrung (Holodynski 2007:8, im Internet), die von Beginn an Möglichkeiten der Teilhabe bieten. Alles, was das Kind dabei wahrnimmt, ist in einen „Dialog der Körper eingebettet“ (Schäfer 2003:157). Jede Wahrnehmung wird vor diesem Hintergrund interpretiert und bekommt sowohl für den Säugling als auch für die Pflegeperson einen (emotionalen) Sinn. Wahrnehmung und Sinnkonstruktion sind in dieser frühen Entwicklungsphase an den Körper gebunden.

Die Sozialentwicklung ist ein wechselseitiger Prozess, in dem soziale Stimulation von der Mutter auf das Kind und umgekehrt vom Kind auf die Mutter übergeht (Stern 1990:70). „Bereits in diesem frühen Stadium lernt das Kind spielend im Austausch mit der Mutter Interaktionsmuster, nach denen es in der Zukunft seine Kommunikation mit anderen gestalten wird“ (Stern 1990:70).

Damit Sozialverhalten möglich wird, benötigen wir einen bestimmten Reifegrad der motorischen Geschicklichkeit. Hierzu gehört die Entwicklung der Sinnesorgane, weil das Kind mit ihnen Kontakt mit der Umwelt aufnimmt. Die Haut ist bei der Geburt in ihrer Sinnesfunktion schon genügend entwickelt, sodass über die Haut ein Großteil der ersten Sozialkontakte stattfindet. Noch wichtiger ist allerdings der Blickkontakt, der einen sozialen Lernprozess zwischen Mutter und Kind stimuliert (Backhus 2009:8, im Internet). Wüstenberg (2008:30) hebt zwei Formen der Interaktion in der frühkindlichen Sozialentwicklung als besonders prägnant hervor:

- das soziale Lächeln
- das Fremdeln und die Trennungsangst

Das soziale, d.h. das erwiderte Lächeln tritt um die fünfte bis achte Lebenswoche als Reaktion auf das menschliche Gesicht auf. Damit drückt der Säugling Freude und Wohlbefinden aus, und zwar gegenüber jedem Menschen, der sich ihm liebevoll zuwendet. Bereits im Alter von fünf Monaten ist das Kind weitestgehend in der Lage zu

erkennen, ob die Mutter liebenswürdig oder in strengem Ton mit ihm redet. Es kann soziale aber auch emotionale Unterscheidungen treffen.

Um den sechsten Lebensmonat herum erkennt das Baby seine nächsten Angehörigen und kann es von Fremden unterscheiden. Ab diesem Zeitpunkt lacht es nicht mehr jede Person an und lässt sich auch nicht mehr ohne weiteres von Fremden auf den Arm nehmen. Dieses Fremdeln zeigt die Fähigkeit zur Unterscheidung vertrauter und fremder Personen. Es erreicht im Alter von neun Monaten seinen Höhepunkt (Wüstenberg 2008:7).

Man geht davon aus, dass ab dem ca. sechsten Lebensmonat wesentliche neurologische Veränderungen stattfinden. Hierbei scheint die Kooperation der beiden Gehirnhälften von besonderer Bedeutung zu sein. Das beidhändige Greifen und Silbenverdopplungen seien hier als Beispiele genannt. Die Verbindung der Hälften ermöglicht ein Vergleichen, Unterscheiden, Ordnen oder Gruppieren nach prototypischen Gestalten. Sie bilden den Anfang von Kategorisierungssystemen bzw. dem Aufbau von Wissen. Diese neuen Fähigkeiten gehen einher mit seinem gezielten Aufmerksamkeitsverhalten und emotionalen Reaktionen (Schäfer 2003:43ff).

Ab ca. dem siebten Lebensmonat nimmt das Kind aktiv (also, von sich aus) selbstständig Kontakt mit seinen nächsten Bezugspersonen auf, es fordert sie z.B. zum Spielen auf. Aus diesen Anfängen entwickelt sich dann immer mehr ein aktiver Sozialpartner (Backhus 2009, im Internet).

Der Säugling nutzt seine Sinne bereits, wenn sie noch nicht fertig ausgebildet sind, d.h. durch die Nutzung differenziert und entwickelt er sie. Alle Sinne stehen in einer engen Verbindung zueinander. Zwar hat jedes Sinnesorgan seine eigenen Verarbeitungsnetze, aber durch enge Verknüpfungen funktionieren sie nicht getrennt voneinander. Erst soziale Erfahrungen bewirken eine Abgrenzung der Sinnessysteme (Schäfer 2003:45). Werden aber bestimmte Sinneserfahrungen unterbunden oder kulturell gering geschätzt, so gehen diese Informationen dieses Wahrnehmungsspektrums der Verarbeitung weitgehend verloren (Schäfer 2003:45). Interpersonell oder kulturell angelegte Wahrnehmungsdefizite entstehen also schon früh und sind später nur schwer zu beseitigen.

Wahrnehmung und Kommunikation sind also nicht voneinander zu trennen, denn „Wahrnehmung ohne implizite kommunikative Interpretation gibt es ... nicht“ (Schäfer 2003:157). Wahrnehmungsforschungen (Roth 1994; Ayres 2002) haben gezeigt, dass wir nicht ein äußeres Bild von Wirklichkeit in unseren Kopf hineinnehmen,

„... sondern die Wirklichkeit mit den Mitteln des Gehirns und seiner Denkprozesse in uns erzeugen. Aus Sinnessignalen, die in einem sehr weit verzweigten Prozeß des Zentralen Nervensystems (ZNS) aufgeteilt, analysiert und wieder zusammengefügt werden, entsteht in unserem Kopf ein Bild von Wirklichkeit, das für uns bedeutsame Merkmale der äußeren Wirklichkeit erzeugt. [...] Isolierte Wahrnehmung gibt es also nicht. Wahrnehmung als subjektive Konstruktion umfaßt ein weit verzweigtes Verarbeitungsnetz, in welchem nicht nur die verschiedenen Sinnessysteme (intermodal) zusammengefaßt sind, sondern ebenfalls alle weiterverarbeitenden Denkprozesse einschließlich der Emotionen und dem Gedächtnis“ (Schäfer 1999:195).

Somit ist auch die Selbstwahrnehmung nicht auf ein irgendwie inneres Körperempfinden beschränkt. Vielmehr bildet sich der denkende, handelnde und vorstellende Körper in der Interaktion mit der Umwelt, die Umwelt schlägt sich also in ihm nieder und hinterlässt ihre Abdrücke. In der Interaktion verändern sich Wirklichkeitserfahrung und Selbstwahrnehmung (Schäfer 1999:235).

An dem interaktiven Verarbeitungsprozess des Wahrgenommenen sind alle Sinnesorgane, Gefühle und geistigen Fähigkeiten wie z.B. Erinnerung beteiligt (Schäfer 2003:46). Beim Stillen erfasst das Kind sich selbst und die Mutter über den Geruch (olfaktorische Wahrnehmung), es hört sich selbst Trinken und es hört die Atmung oder auch das Gesagte der Mutter (akustische Wahrnehmung), sieht aber auch die Haut der Mutter und ihr Gesicht usw. (visuelle Wahrnehmung), und es fühlt die Haut der Mutter oder die Mutter streichelt das Baby (haptische und taktile Wahrnehmung) (Alemzadeh 2008:22f). Hierzu erhält diese Situation eine emotionale Bewertung, denn Gefühle stellen die erste Form der Sinnggebung dar (Greenspan 2001; Damasio 1994; Schäfer 1999; LeDoux 1998).

Diese Sicht betont den Säugling und im Weiteren das Kleinkind als ein sinnlich-körpermotorisch betontes Lebewesen, ein sensomotorisches, wie Piaget es genannt hat (Piaget 2003). Daraus folgt der Schluss, dass das Kind spezifische Bewegungs- bzw. Erlebnisräume benötigt, die Möglichkeiten bieten, entwicklungsgemäße körperliche Erfahrungen zu sammeln und dabei möglichst alle Sinne ansprechen. Der Sinn dieses Lernens aus Erfahrungen besteht darin, kognitive Tätigkeiten, also Ge-

danken als vertraut im episodischen Gedächtnis abspeichern zu können, auf die das Kind später, in noch nicht vertrauten Situationen, als Gedächtnisschatz zurückgreifen kann (Tulving 2005:50ff).

Aus diesen Erkenntnissen ergeben sich Konsequenzen für die frühkindliche Förderung. Es kann demnach nicht darum gehen, Funktionen isoliert zu trainieren. Denn der Säugling kann noch nicht unterscheiden zwischen Sehen, Hören, Riechen, Schmecken, Warm und Kalt, Tasten usw.. Situationen werden nicht partiell erfasst, sondern als Ganzes, als ein: „In der-Situation-Sein“ (Schäfer 1999:160). Frühkindliche Förderung muss also komplexe Formen sensorisch differenzierter Erfahrungsbildung in komplexen Situationen ermöglichen, um den sinnlichen Prozessen Rechnung zu tragen, die in weitverzweigten inneren Arbeitsprozessen eingebettet sind. In diesem Rahmen macht es keinen Sinn, einen Leistungsbegriff zu vertreten, der isolierte Fähigkeiten und Funktionen fokussiert (Schäfer 1999:160ff).

An diese Bedürfnisse des Kindes angepasste Entwicklungsbedingungen werden nicht durch additive Form von Wahrnehmungsförderung geschaffen. Da Wahrnehmungen in Kommunikationssysteme eingebunden sind und davon gestaltet werden, bedeutet die Bereitstellung von physischen und sozialen Räumen für ästhetische Erfahrungen auch eine Selektion und Lenkung der Erfahrungen, die gemacht werden können. Indem solche Räume so reichhaltig wie möglich gestaltet werden, verringert sich die Gefahr, kindliche Erfahrungen schon früh zu begrenzen. Zugleich bieten komplexe Räume den Kindern die Möglichkeit zur komplexen Wiederholung, die in dieser Entwicklungsphase dazu dient, sich die Umwelt einzuverleiben, um sie zu erkennen – und zwar aus verschiedensten Perspektiven. Durch Redundanzen kann das Gehirn Verknüpfungen zu Wahrnehmungen schaffen. Durch Parallelverarbeitung variiertes Wahrnehmungen entwickelt sich ein Gesamtmuster (Schäfer 2001:106ff). Routinen, Gewohnheiten, Rituale, die Erwachsene herstellen, helfen diese Verarbeitungsprozesse aufzubauen. Dem Kind vertraute Handlungsmuster, die auf Gewohnheiten basieren, schaffen Vertrauen, ermöglichen es, Wahrnehmungen zu differenzieren und diese als Ereignisse zu speichern.

Für diese frühen Verarbeitungsprozesse von Wahrnehmungen, so betont Schäfer, ist es nötig, den Kindern ihren eigenen Rhythmus zu lassen (Schäfer 2008:86). Dazu bedarf es einer geteilten Erfahrung des Erwachsenen mit dem Kind, der Resonanz

zwischen Bezugsperson und Säugling in Form einer abwechselnden Verständigung, die die Entwicklung des Kindes herausfordert.

Dieses Verständnisses des frühkindlichen Wahrnehmungsprozesses kann um das Konzept der Erkundungsaktivität vervollständigt werden, wie sie von Fischer im Sinne Gibsons formuliert wurde. Nach Fischer ist „Wahrnehmung immer auf die Erfassung handlungsrelevanter Informationen ausgerichtet“ (Fischer 2009:63). In Anlehnung an Gibsons bedeutet dies, dass das Kind ein aktiv handelndes Wesen ist, welches sich durch seine Wahrnehmung ausdifferenziert und nicht etwa einen Anreicherungsprozess vollzieht (Fischer 2009:63). Schon Singer betont, dass Wahrnehmung kein detailgenauer Abbildungsprozess ist, sondern ein kognitiv-konstruktivistischer Vorgang (Singer 2002:21).

Wahrnehmend richtet sich das Kind in Ausrichtung auf Handlungsziele an seine Umwelt - und hier ist die gesamte Umwelt gemeint und nicht nur seine Mitmenschen – und entwickelt individuelle Erkundungsaktivitäten.

„Die Qualität der Wahrnehmungsfähigkeit hängt also von der Variationsbreite der Erkundungsaktivität ab. Entsprechend wichtig sind die Prozesse der Wahrnehmungsentwicklung und des Wahrnehmungslernens“ (Fischer 2009:64).

Dieses auf aktive Intentionalität, Komplexität und Symmetrie ausgelegte Verständnis der kindlichen Entwicklung, steht dem eindimensionalen Bild des sich aneignenden Subjekts, wie es zum Beispiel von Leontjew mitbegründet worden ist, gegenüber (Leontjew 1983). Auch entwicklungspsychologische Auffassungen von Stufenmodellen (Piaget 1983), die eine graduelle Entwicklung von Früh- zu Spätformen annehmen, legen lediglich Beschreibungsweisen vor, die dieser Komplexität zwar Rechnung tragen, sie aber nicht analysieren. Die hier vorgestellten handlungstheoretischen Ansätze haben im Gegensatz dazu den Vorteil, Wahrnehmung nicht mehr als „Teilentwicklung, sondern Integral der Persönlichkeitsentwicklung“ zu begreifen (Fischer 2009:65).

Wenn wir davon ausgehen, dass die Feindifferenzierung der Emotionen und die Entwicklung des Denkens nicht getrennt von Beziehungserfahrungen gedacht werden kann, so muss auch dem Umstand Rechnung getragen werden, dass dieser Prozess störungsanfällig ist. Einerseits können sensomotorische oder basale Störungen auftreten. Andererseits können aber auch reizarme Umwelterfahrungen oder Vernachlässi-

gungen dazu führen, dass der Übergang von der primären zur sekundären Gefühlslage behindert wird. Primäre Gefühle sind nach Damasio z.B. Furcht, Wut, Freude, also angeborene unspezifische, dispositionelle Repräsentationen, während sekundäre Gefühle durch Denkprozesse ausgelöst und erworben werden (Schäfer 1999:236ff; Damasio 1994:183ff).

Säuglinge regulieren ihre Emotionen im ersten Lebensjahr weitgehend interpsychisch, d.h., dass der Adressat ihres Emotionsausdrucks eine andere Person ist. Jedoch stellen wir auch schon Emotionen auslösende Situationen fest, die das Kind ohne Mithilfe einer Bezugsperson bewältigen kann. Hierzu gehört zum Beispiel das Nuckeln am Daumen als Strategie der Handhabung von Spannungen (Walter/Sroufe, in: Boeger 2008:126).

„Der Veränderungsprozess von der interpsychischen zur intrapsychischen Bewältigung belastender Situationen ist ein bedeutsamer Entwicklungsschritt, der bereits im Säuglingsalter beginnt und sich durch die gesamte Kindheit zieht“ (Boeger 2008:240).

Insbesondere interpsychische Bewältigungsmechanismen resultieren in diesem psychoanalytisch informierten Modell der emotionalen Entwicklung aus prägenden Abhängigkeitserfahrungen. Abhängigkeit ist dabei jedoch nicht nur als negatives Erlebnis von unbefriedigtem Ausgeliefertsein zu verstehen, vielmehr wird davon ausgegangen, dass der Säugling auch einen Wunsch nach Abhängigkeit, d.h. Bindung hat. In diesem Sinne ist Eriksons Begriff des Urvertrauens (1973) gemeint, dass sich im ersten Lebensjahr entwickelt und die positive Bindung bezeichnet (Boeger 2008:240).

Ahnert und Gappa beschreiben dennoch das gesamte Verhaltensspektrum des Säuglings im ersten Lebensjahr als noch recht eingeschränkt. Das heißt, die Möglichkeiten, mit denen ein Säugling in den sozialen Austausch gehen kann, sind noch sehr festgelegt. Das Schreien, Lächeln oder Brabbeln sind noch wenig aussagekräftige Verhaltensweisen. Aus diesem Grunde bedarf der Säugling einer Bezugsperson, die diese Muster deuten kann, die mit einer möglichst großen Verhaltenspalette reagieren kann, um festzustellen, was dem Säugling guttut. Ahnert und Gappa wiesen diesbezüglich auf die offenbar tief verankerte Fähigkeit Erwachsener hin, die Äußerungen von Säuglingen zu verstehen:

„Es ist ein unglaubliches Phänomen, dass erwachsene Betreuungspersonen - ohne darüber nachdenken zu müssen - im Dialog mit einem Säugling in der Regel tatsächlich schneller als in einer Sekunde reagieren, wenn gleich die Art ihrer Reaktion dabei deutlich variieren kann“ (Ahnert/Gappa 2008:77).

Ahnert definiert die Bindung des Säuglings als soziale Beziehung, in der Nähe vor allem auf der Basis der Vorhersehbarkeit entsteht und die zur Entwicklung notwendige Sicherheit bietet (Ahnert 2008:63). Ainsworth weist darauf hin, dass diese soziale Beziehung auf Emotionen beruht (Ainsworth 1964, in:2009:102), welche nach den Erkenntnissen der Wahrnehmungsforschung zunächst körperliche Qualität haben.

Bindung ist also als Primärbedürfnis des Menschen zu verstehen (Suess 2001:40) und entwickelt sich im Ausgleich von Unsicherheit und der Sicherheit schaffenden Nähe zur Bindungsperson. Daraus folgt, dass die grundlegenden Formen von Unsicherheit in der Abwesenheit der Bezugsperson, der Angst davor, und vor Veränderungen der inneren Realität bestehen (Main 2001:6). Hasenstein geht davon aus, dass der Bindungsvorgang zur Hauptbezugsperson mit dem 24. Lebensmonat abgeschlossen ist, sofern die Beziehung ungestört war. Damit ist die Basis für eine seelisch-geistig gesunde Entwicklung gelegt (Hasenstein 2010, im Internet). Eine stabile Bindung zu einer verlässlichen Bezugsperson, die exploratives Verhalten und Handeln des Kindes unterstützt, trägt zur späteren Autonomie erheblich bei (Kerres 2006:4). Denn Kinder haben nicht nur das Bedürfnis nach Bindung, Sicherheit und Zuwendung, sondern auch einen Drang nach Exploration. Neugierde regt durch spielendes Lernen die schrittweise Aneignung der Welt an. Explorationsverhalten kann sich aber nur auf einer sicheren Beziehung voll ausbilden (Grossmann/Grossmann 2009:249 ff).

Kleine Kinder greifen in ihrer Entwicklung zunehmend auf frühere Bindungserfahrungen und Bindungsmuster zurück, welches sie in einem inneren Arbeitsmodell (internal working model, IWM) gespeichert haben. Hier ist auch die Sensitivität der Bezugsperson als ein entscheidendes Charakteristikum der Fürsorge registriert (Lohmann/Ball/Lißmann 2008:151).

Bowlby (1975) unterschied vier Phasen der Bindungsentwicklung, vom anfänglichen Bindungsbeginn zur ausgeprägten Bindung im Alter von zwei bis drei Jahren bis zu einer zielkorrigierten Partnerschaft (goalcorrected partnership). Hierrunter versteht er die Fähigkeit des Kindes, Handlungen und Ziele der Bindungsperson zu beeinflussen, so dass Kompromisse entstehen können (Bowlby 1975:248).

Ainsworth und Mitarbeiter (1978) stellten experimentell drei Bindungsqualitäten mit Hilfe des fremden Situationstests fest: sichere Bindung, unsicher-vermeidende Bindung, unsicher-ambivalente Bindung. Der Fremde-Situationstest ist die Methode zur Erfassung dieser Qualitäten. Main und Solomon stellten später eine zusätzliche Qualität fest (desorganisierte Bindung), nachdem sie bemerkten, dass es Verhaltensqualitäten bei Kindern gibt, die eine Mischung aus allen drei von Ainsworth gefundenen Formen beinhaltet (Main/Solomon 1986). Somit kann es Kinder mit vermeidend-desorganisiertem Verhalten, ambivalent-desorganisiertem Verhalten und sogar sicher-desorganisiertem Verhalten geben. Vernachlässigung, Misshandlung und Missbrauch wirkt auf der Verhaltensebene beim Kleinkind desorganisierend. Das Kind prägt Flucht- und Annäherungsimpulse aus, denn die Bindungsperson bildet gleichzeitig die notwendige, „sichere Basis“, ist aber zugleich angstauslösend (Main/Hesse:1990).

Die Bindungsformen äußern sich wie folgt:

- **Sichere Bindung (B-Kinder):** Das Kind sucht Nähe und Kontakt sowie die Interaktion zur Bezugsperson. Es zeigt intensives Bindungsverhalten bei Kummer. Es sucht, z.B. Trost bei Trennungen. Der Kontakt zur Bezugsperson ist herzlicher als zu fremden Personen. Wenn die Bezugsperson nach einer kurzen Trennung wiederkehrt, begrüßt das Kind diese freundlich (Boeger 2009:130). „Dies wird als angemessene Reaktion auf die Trennung von der geliebten Person bewertet und spiegelt eine positive und sichere Bindung zur Bezugsperson wieder“ (Boeger 2009:130).
- **Unsicher-vermeidende Bindung (A-Kinder):** Das Kind zeigt kaum Tendenzen Nähe und Kontakt oder Interaktionen zur Bezugsperson herzustellen, und diese auch beizubehalten. Nach einer Trennung zur Bezugsperson meidet es den Körperkontakt, ignoriert die Bezugsperson oder wendet sich sogar ab. Es lässt sich bei Trennung von der Bezugsperson durch andere Menschen trösten, und sein Verhalten Fremden gegenüber, verzeichnet kaum Unterschiede zur Bezugsperson (Boeger 2009:130f).
- **Unsicher-ambivalente Bindung (C-Kinder):** Sind die Bezugspersonen dieser Kinder abwesend, dann zeigen sie Wut oder deutliche Passivität. Kommt die Bezugsperson nach einer kurzen Trennung wieder, so sind sie hin und her gerissen zwischen Kontakt und Kontakt -Widerstand (Boeger 2009:131).
- **Desorganisierte Bindung (D-Kinder):** Diese Kinder zeigten im Fremde-Situations-Test keine klaren Bindungsmuster. Ihre Verhaltensmuster sind widersprüchlich, sie zeigen unterbrochene, stereotype und ungerichtete Bewegungsabläufe sowie starre oder einfrierende Gesichtsausdrücke (Boeger 2009:131f).

Mac Donald (1992) versteht das Bindungssystem als ein Sicherheitssystem zur Regulierung oder auch Vermeidung negativer Emotionen, dass dem Kind Schutz und Si-

cherheit gewährt. Davon unterscheidet er ein Wärmesystem, dessen Funktion darin besteht, dem kindlichen Bedürfnis nach sozialer Belohnung zu befriedigen. Beide Systeme sind eng aufeinander bezogen „und die Vermittlung von Sicherheit geht vor allem in westlichen Kulturen in der Regel mit der Vermittlung von emotionaler Wärme einher“ (Lohaus/Ball/Lißmann 2008:158). Dennoch ist es möglich, dass beide Systeme unabhängig voneinander realisiert werden. Das heißt, ein Sicherheitsbedürfnis kann ohne Wärme realisiert werden. Das Wärmesystem ermöglicht soziale Bezogenheit, die eine optimale spezifische kulturelle und familiäre kontextuelle Entwicklung gewährleistet. Jedoch verliert das Kind ohne Sicherheit nicht an Plastizität, die notwendig ist, um Veränderungen herbeizuführen bzw. sich in unbekanntem Kontexten zu bewegen. Die Differenzierung des Wärme- und Sicherheitssystems führte zu der Frage, ob die Sensitivität von Bezugspersonen eher mit dem Wärmesystem in Verbindung steht, oder ob sie die Promptheit und Kontingenz der elterlichen Reaktion abbildet. In Studien von Keller und Lohaus (Keller et al. 1999; Lohaus et al. 2001) ließ sich eine Nähe der Sensitivität zur Wärme feststellen (Lohaus/Ball/Lißmann 2008:158).

Hinsichtlich der Unterschiede des Fütter- und Wickelverhaltens von Vätern und Müttern fanden Ahnert und Gappa heraus, dass die Säuglinge nicht ablehnend reagierten, sondern neue Verhaltensweisen lernten. Wenn jedoch zeitliche Routinen ins Wanken gerieten oder Selbstwirksamkeitserfahrungen in der Kommunikation mit Erwachsenen ausblieben, stellten sie Emotionsschwankungen fest, die sich in Form von Quengeln und Schreien bemerkbar machten (Ahnert/Gappa 2008:78). Diese Ergebnisse zeigen, dass Bindungen zu jeder Person aufgebaut werden können, das Gefühl der Sicherheit aber von der Zuverlässigkeit der Kommunikation abhängt – und darüber hinaus auch von der Regelmäßigkeit zeitlicher Abläufe.

Im ersten Lebensjahr organisieren sich Bindungsbeziehungen unabhängig und nebeneinander. Erst ab ca. dem ersten Lebensjahr kommt eine Rangordnung zu einer nicht hierarchischen Ordnung hinzu.

„Für die Rangordnung der verschiedenen untereinander bestehenden Bindungsbeziehungen ist die Menge der interaktiven Erfahrungen des Kindes mit diesen Personen entscheidend. Dem gegenüber ist für die Qualität der Bindungen die Art und Qualität der interaktiven Erfahrung des Kindes mit seiner Bindungsfigur ausschlaggebend“ (Hédervári-Heller 2008a:72).

Die 1. Position besetzt somit die Bezugsperson, die die meisten Erfahrungen mit dem Kind macht und die meiste Zeit mit ihm verbringt. Dabei zählt die Quantität, und nicht die Qualität der interaktiven Erfahrungen. Hier ist noch einmal die Bedeutung der Feinfühligkeit für die Art der Bindungsqualität zu unterstreichen. Denn es scheint so, dass die Feinfühligkeit des Erwachsenen eine größere Bedeutung für die Entwicklung einer Beziehung hat, als die des Kindes (Hédervári-Heller 2008a:72). Ahnert hält fest, dass Bowlby (1975) dafür plädierte, die Betrachtung hierarchisch abgestufter Bindungsintensitäten bedürfe weiterer Untersuchungen, da für ihn unklar sei, wie Kinder mit nebeneinander existierenden Bindungen umgehen. Van Ijzendoorn u.a (1992) engagierten sich für die Sichtweise eines Integrationsmodells, nach dem Bindungen zu unterschiedlichen Bindungspersonen interkorrelieren und unsichere Bindungen durch sichere Bindungen kompensiert werden können (Ahnert 1998:200). Sie halten aber auch ein Unabhängigkeitsmodell für denkbar, in dem unterschiedliche Bindungen nur in relativ klar definierten Kontexten funktionstüchtig sind (Ahnert 1998:200). An diesen Untersuchungen wird deutlich, dass bereits in der frühkindlichen Entwicklung erhebliche Flexibilität vonseiten des Kindes angenommen werden kann.

Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass eine sichere Bindung die ganzheitliche Entwicklung, soziale Kompetenz und Kommunikationsfähigkeit fördert (Ainsworth & Bell 1974; Grossmann & Grossmann 1991). „Im Alter von zwei Jahren sind sicher gebundene Kinder in Problemlösungssituationen eher in der Lage auf soziale Ressourcen, z.B. die Unterstützung durch die Mutter, zurückzugreifen als unsicher gebundene Kinder (Matas, Arendt & Sroufe 1978; Schieche 1996)“ (Ahnert 2007b:27).

Es bleibt also zu fragen: Wie kann die Entwicklung von Kindern aussehen, die keine hinreichende Bindungsqualität erleben?

Desorganisiertes Bindungsverhalten,

„... das mit Stress und Angstreaktionen im frühen Kindesalter verbunden ist, geht zu einem späteren Zeitpunkt zu kontrollierendem Verhalten gegenüber der Bindungsfigur, aggressivem Verhalten gegenüber Gleichaltrigen und/oder dissoziativen Symptomen im Jugendalter über. Die desorganisierte Bindung ist diejenige Form suboptimaler Bindungsqualität, die einen entwicklungspathologischen Risikofaktor darstellt“ (Zulauf-Logoz 2008:311).

Bereits 1945 zeigte René Spitz die Auswirkungen der Abwesenheit bzw. Trennung von Bezugspersonen als Entwicklungsstörungen und Hospitalismusschäden auf. Im Folgenden konnten Sprachstörungen, Entwicklungsstörungen der Persönlichkeit und Defizite in der kognitiven und sozialen Entwicklung ebenso als Folgen unzureichender Bindungen ausgemacht werden. Insbesondere ein Experiment von Skeels unterstützte 1966 die Forschungen von Spitz. Hier wurden Heimkinder im Alter zwischen 7 und 30 Monaten als Pflegekinder in ein Heim für „debile“ Frauen verlegt. Diese erhielten eine Eins-zu-Eins-Betreuung und hatten eine kontinuierliche uneingeschränkte Betreuung durch die „debilen“ Frauen. Im Vergleich zu den anderen Kindern, die im Heim verblieben, wiesen sie nach zwei Jahren bessere Intelligenzleistungen auf. Die im Heim verbliebenen Kinder zeigten dagegen Entwicklungsdefizite. Diese Unterschiede konnten bis ins Erwachsenenalter hinein verfolgt werden (Skeels 1966 nach: Braun/Helmeke 2008:288).

„Belastende Ereignisse - wie der Verlust oder die Trennung der Eltern - können vermutlich auch beim menschlichen Kleinkind die Entwicklung derjenigen Hirnsysteme negativ beeinflussen, die es später für seine Gefühlswelt und seine Lernleistung benötigt. Die Folgen solcher ‚Narben‘ im Gehirn sind Verhaltens- und Lernstörungen, die im späteren Leben auch Auslöser psychischer Erkrankungen sein können“ (Braun/Helmeke 2008:296).

Interessant an dieser Studie ist auch, dass offenbar keine besonderen intellektuellen Fähigkeiten nötig sind, um Kinder in dieser frühen Phase zu fördern. Dagegen scheint allein die emotionale Hinwendung und Feinfühligkeit für die Bedürfnisse des Kindes eine hinreichende Unterstützung ihrer Entwicklung darzustellen.

Belastende Situationen, die zu einer unsicheren Bindungsqualität führen, sind vielschichtig. Es gibt Bedingungen auf der Seite der Bezugspersonen - wie z.B. Depression, soziale Belastungen usw. - die zu unsicheren Bindungen führen können. Eine zentrale Bezugsperson kann durch Krankheit, psychische Störung oder auch Berufstätigkeit nicht im benötigten Maß zur Verfügung stehen. Aber auch auf der Seite der Kinder lassen sich Schwierigkeiten finden, die zu unsicheren Bindungen führen könnten, wie zum Beispiel das als schwierig bezeichnete Temperament eines Kindes. Dass das als schwierig empfundene Temperament eines Kindes per se Bindungen erschwert, konnte dagegen nicht bestätigt werden (Belsky 1999, Vaughn u. Bost 1999, Sroufe 1985). Es ist zu vermuten, dass Beziehungsstörungen, die mit dem Wesen des Kindes begründet werden, ihre Ursachen in der Schwierigkeit von Erwachse-

nen haben, das Temperament des Kindes zu bewältigen. Hédervári-Heller räumt an dieser Stelle ein, dass das Zusammentreffen eines irritierbaren Temperaments mit schwierigen psychosozialen Bedingungen gegen Ende des ersten Lebensjahres mit einer hohen Wahrscheinlichkeit eine unsichere Bindungsbeziehung zu den Eltern bedingt (Hédervári-Heller 2008a:73).

5.2 Die frühe Erwachsenen-Kind-Interaktion

Über Eltern-Kind-Interaktionen mit Säuglingen gibt es umfassende Studien. Ich möchte allgemeiner über Formen der Interaktion zwischen Erwachsenen und Kleinkindern sprechen, um auch die Situationen in Krippen abzudecken, die Kleinkinder aufnehmen.

Hinsichtlich des geeigneten Einstiegsalters in die außerfamiliäre Betreuung, gibt es unterschiedliche Standpunkte. Haug-Schnabel/Bensel/Krikilionis (1997) plädieren für einen Betreuungsstart „möglichst nach Abschluss des primären Bindungsprozesses, d.h. nach dem 24. Monat“, während Roßbach (2005) in seiner empirischen Studie eine Betreuung in Tagespflegeform, d.h. in einer familienähnlichen Struktur, ab dem 2. Lebensjahr und in einer Institution ab dem 3. Lebensjahr als günstig für die kindliche Entwicklung erachtet. Rauh und Ziegenhain (1992) verweisen darauf, dass die Eingewöhnung gerade in den ersten Lebensmonaten besonders leicht gelingt, da die Bindungsformen noch sehr flexibel sind. So beginnt die Phase des Fremdels beispielsweise erst um den 7. Lebensmonat (Bucheбner-Ferstl/Dörfler/Kinn 2009:63, im Internet). Bucheбner-Ferstl u.a. stellen resümierend fest,

„... dass die Bindung an Bezugspersonen umso wichtiger ist, je jünger das Kind ist, was auch für Bindungen an außerfamiliäre Betreuungspersonen gilt. Gleichzeitig ist es von wesentlicher Bedeutung, dass noch genügend Zeit für die Festigung der Eltern-Kind-Bindung bleibt, was bei einer Ganztagsbetreuung naturgemäß schwieriger ist, als bei einer Teilzeitbetreuung“ (Bucheбner-Ferstl /Dörfler/Kinn 2009:63, im Internet).

In der Forschung sind verschiedene Ansätze entwickelt worden, um die Beziehung zwischen Eltern (bzw. Erwachsenen) und Säuglingen zu klassifizieren.

Papoušek und Papoušek begründeten ihr intuitives Elternprogramm mit evolutionsbiologischen Grundlagen. Hierbei ist für sie entscheidend, dass das Verhalten eines Säuglings evolutionär abgeleitet werden kann. Eltern reagieren zum Teil mit festge-

legten Mustern auf das Verhalten des Säuglings. Diese Verhaltensmuster verstehen sie im Sinne der menschlichen Evolution als intuitiv (Papoušek und Papoušek 1987:674).

Folgende zentrale Komponenten und didaktische Funktionen fassen Lohaus/Ball/Lißmann (2008:148f) für das intuitive Elternverhalten nach Papoušek/Papoušek (1987:669ff) zusammen:

Einhalten eines optimalen Reaktionszeitfensters: Die Gedächtniszeitspanne eines Säuglings ist sehr kurz, deswegen ist eine prompte Reaktion auf die Bedürfnisse des Kindes entscheidend. Dies bewirkt, dass sich ein individuelles Kommunikationsrepertoire zwischen dem Kind und seiner Bezugsperson aufbauen kann (Papoušek/Papoušek 1987: 674 ff).

- Verbales und präverbales Verhalten: Schon beim Stillen ist eine Verhaltensstruktur der Bezugsperson sichtbar. Es findet zum Beispiel eine deutliche Vergrößerung der Mimik und Gestik statt. Beim Füttern finden wir regelmäßig die Öffnung des eigenen Mundes vor. Bezeichnend ist auch der baby talk, mit dem in hoher Stimmlage und übertriebener Intonation auf die Vokalisation des Kindes reagiert wird (Papoušek/Papoušek 1987:693ff). „Eine solche Strukturierung dient der Vorbereitung der späteren verbalen Kommunikation. [...] Dieses typische verbale und präverbale Verhalten dient einerseits als Hilfe bei der Lautbildung und andererseits als Hilfe bei der Informationsaufnahme“ (Lohaus/Ball/Lißmann 2008:149).
- Herstellen und Aufrechterhalten von Blickkontakt Dabei wird der so genannte Augengruß eingesetzt, der sich in übertriebener Ausführung zeigt. (Papoušek/Papoušek 1987:691f): „Es handelt sich dabei um eine Verhaltensuniversalie, die durch Heben des Kopfes und Hochziehen der Augenbrauen charakterisiert ist. (...) Der Blickkontakt unterstützt damit die frühe Verhaltensregulation des Säuglings“ (Lohaus/Ball/Lißmann 2008:149f).

Regulation des Wachheits- und Erregungszustandes (Papoušek/Papoušek 1987: 690ff): Diese Regulation erfolgt durch die Bezugsperson, um dem Kind Lernerfahrungen zu erleichtern. Dabei regulieren sie die hierfür erforderliche Stimulation. Ist der Erregungszustand des Kindes zu hoch, werden Mechanismen wie zum Beispiel Streicheln oder Singen eingesetzt, um ein optimaleres Erregungsniveau herzustellen (Lohaus/Ball/Lißmann 2008:149).

Auch Stern (1994) untersuchte die Mutter-Kind-Interaktionen. Ähnlich wie Papoušek und Papoušek (1987) stellte er ein intuitiv gegebenes, kulturunabhängiges Repertoire fest.

„Alle Verhaltensweisen haben gemeinsam, dass sie in der Darbietung sowohl in räumlicher als auch in zeitlicher Hinsicht übertrieben werden. Außerdem ist das Repertoire gewöhnlich auf mehrere ausgewählte Ausdrucksformen begrenzt, die häufig und recht stereotyp angewendet werden“ (Alemzadeh 2008:25).

Er benennt fünf vorherrschende Gesichtsausdrücke der Mutter in der Mutter-Kind-Interaktion, die eine Interaktion initiieren (beispielsweise der gespielte Ausdruck von Überraschung), bestehende Interaktionen aufrechterhalten (z.B. das Lächeln), beenden (z.B. Abwendung des Blickes) oder vermeiden (z.B. das Aufsetzen eines teilnahmslosen Gesichtes). Weitere Formen sind das Beginnen und Nachregeln des Aufmerksamkeitsniveaus, des Erregungsniveaus und die Gefühlslage des Babys (Stern 1994:16ff). Alemzadeh kommentiert hierzu:

„Die Herausforderung liegt darin, die Aufmerksamkeit des Säuglings zu fesseln und wach zu halten, so dass das Aufbauen und Fluktuieren von Erregung innerhalb erträglicher Grenzen ermöglicht wird und affektiv positive Erfahrungen zustande kommen“ (Alemzadeh 2008:25).

Brazelton & Cramer fanden drei Merkmale, die für die Entwicklung von Bindungen relevant sind: 1. die zeitliche Abstimmung (Synchronie), 2. die Beachtung der Reizschwellen des Kindes (Symmetrie) und 3. die kognitive wie auch emotionale Verfügbarkeit der Mutter (Rapport). Die Autoren beschreiben darüber hinaus weitere Merkmale, wie das gegenseitige Mitziehen und Anspornen, wechselseitige Spiele, wie z.B. Imitation und Steigerung nach spielerischen Regeln. Aber auch die Intensität der Reaktionen ist entscheidend, denn die Mutter kann die Interaktionsdauer positiv beeinflussen, wenn sie sich in die Konzentrationsfähigkeit des Säuglings einfügen kann (Brazelton/Cramer 1994:148ff). Alemzadeh fasst Barzelton und Cramer zusammen und meint, dass die Mutter

„... während der Interaktion meist intuitiv das Stimulationsniveau (variiert) und schafft damit auch die Voraussetzung, dass ihr Baby seine eigenen Steuerungsmöglichkeiten kennenlernt und sich mit elementaren Selbstregulationsvorgängen vertraut macht. Dabei muss sie natürlich ihre eigenen Verhaltensweisen der individuellen Reizschwelle des Babys angleichen“ (Alemzadeh 2008:27).

Barzelton und Cramer bezeichnen diesen Vorgang der Interaktion als Synchronie somit als zeitliche Abstimmung (Barzelton/Cramer 1994:138f).

„Dadurch, dass die Bezugsperson intuitiv die Möglichkeiten und Grenzen des Kindes erfasst und herausfordert, gewinnt es zunehmend an Selbstständigkeit, denn durch die Erfahrung, dass Selbststeuerung möglich ist, sind die Grundlagen für Autonomie geschaffen. Das Kind lernt auf diesem Wege, seine Gefühle zu steuern,

zunächst allerdings in Abhängigkeit von der emotionalen Verfügbarkeit der Bezugsperson und in Übereinstimmung mit der eigenen Gefühlslage“ (Fischer 2008:48).

Im Säuglingsalter gibt es unterschiedliche Etappen der Interaktion. Die Aufmerksamkeitsdauer ist am Anfang noch sehr kurz, da der Säugling seine motorischen Aktivitäten steuern muss, um sich auf seinen Interaktionspartner konzentrieren zu können. Deshalb geht der Dialog in den ersten fünf Monaten noch überwiegend vom Erwachsenen aus. Erst danach übernimmt auch der Säugling zunehmend die „Führungsrolle im Spiel, indem er von sich aus nach Signalen und Spielen verlangt und unaufgefordert auf seine Umwelt reagiert“ (Alemzadeh 2008:43).

Lange Zeit wurde von der Bindungstheorie das Bindungsverhalten des Kindes und die Genese der emotionalen Bindung fokussiert. Erst in weiteren Forschungen wurde auch das Fürsorgesystem in den Blick genommen. Bowlby (1975) und Bretherton (1980) stellen dabei die Verbindung zwischen frühkindlichen Erfahrungen von Eltern und ihrem Fürsorgeverhalten heraus. Bezugspersonen greifen auf eigene Fürsorgeerfahrungen zurück, die in ihrem inneren Arbeitsmodell gespeichert sind, und tradieren damit Fürsorge- und Bindungsformen (George/Solomon 2008). So wird verständlich, dass überkommene, weil nicht kindgerechte Beziehungsformen wie sie z.B. der schwarzen Pädagogik entstammen, trotz bester Vorsätze nicht leicht zu überwinden sind.

Lohaus/Ball und Lißmann beschäftigten sich mit der Frage, welche Verhaltensweisen der Bezugspersonen des Bindungssystems oder des Fürsorgesystems letztlich ein Nähe- und Schutzbedürfnis des Bindungssystems optimal befriedigt (Lohaus/Ball/Lißmann 2008:153ff). Hier hat das von Ainthworth (1978) entwickelte Sensitivitätskonstrukt eine herausragende Bedeutung gewonnen. Unter diesem Begriff fasst sie die Fähigkeit, die Signale des Kindes wahrzunehmen, angemessen zu deuten und prompt darauf einzugehen (Ainthworth 1978:414ff). Ainthworth hat damit eine Grundlage für die Prognostizierbarkeit von Bindungsformen geschaffen. Allerdings lassen sich auch noch andere Elternparameter finden, die das Fürsorgeverhalten determinieren und Bindungssicherheit herstellen: die Reaktionskontiguität (Promptheit und Häufigkeit von Reaktionen der Bezugsperson auf kindliche Signale), Art und der Umfang des Körperkontakts und die Anwesenheit oder Abwesenheit von

aufdringlichen oder störenden Verhaltensweisen der Bezugsperson (Kooperation) (Lohaus/Ball/Lißmann 2008:154).

5.2.2 Transfer für eine Beteiligungspädagogik

Aspekte der Bezugsperson-Kind-Interaktion sind in unterschiedlichen Studien auf unterschiedliche Weise herausgearbeitet worden. Sie weisen aber auch Parallelen auf, wie beispielsweise das intuitive Element im Elternverhalten, wie es von Papoušek (2001:4ff) formuliert wurde und das intuitive Verhalten von Eltern, der sich im sog. baby talk umsetzt (Stern 1994) oder die Synchronie (Barzelton/Cramer 1994:148ff).

Hervorzuheben ist dabei Folgendes: Wenn es möglich ist, Verhaltensweisen herauszuarbeiten, die eine Bezugspersonen-Kind-Beziehung begünstigen, dann lassen sich diese auch in methodischer und didaktischer Weise nutzen. Eine Schulung der pädagogischen Kräfte, die zur bewussten Kenntnis dieser Merkmale führen würde, könnte die Interaktion mit dem Kind positiv beeinflussen, da entsprechende Verhaltensmerkmale im Umkehrschluss als positiv herausgestellt würden. Zudem wäre es möglich, mangelnde Sensibilitäten zwischen der Bezugsperson und dem Kind zu entdecken und in Kooperation mit den Eltern einen Ausgleich zu ermöglichen.

Da jedoch die Repräsentationen eigener Bindungen bei Eltern ein inneres Arbeitsmodell bilden (Lohaus/Ball/Lißmann 2008:153), kann es in der Kooperation mit wenig feinfühligen Eltern nicht nur um die Änderung eines Verhaltens gehen, sondern darum, dass vollständig neue Muster des Weltverständnisses eingeübt werden. Als Voraussetzung für eine sichere Bindung gilt, dass Säuglinge liebevolle Bezugspersonen brauchen, „die sich darum bemühen, ihre Aufmerksamkeit zu erlangen und Interaktionen aufbauen, in denen die Säuglinge aktiv werden können“ (Alemzadeh 2008:44). Angemessene Interaktion lässt sich bis zu einem gewissen Grad trainieren. In den letzten Jahren sind verschiedene Programme zum Training und zur Förderung einer sicheren Bindung entstanden, so z.B. SAFE und das STEEP¹, die Frühinterventionen von Bindungsbeziehungen auf den Grundlagen der Bindungstheorie darstellen.

¹ *SAFE (Sichere Ausbildung für Eltern)* ist eine Förderung der sicheren Bindungsentwicklung zwischen Eltern; die Weitergabe von traumatischen Erfahrungen über Generationen soll verhindert werden. *STEOP* steht für *Steps Toward Effective and Enjoyable Parenting*. Dies ist ein beziehungsorientierter

STEEP ist ein theoretisch fundiertes Frühinterventionsprogramm, welches von Egeland und Erickson in den USA entwickelt wurde (Egeland/Erickson 1993). Es richtet sich vor allen an Mütter, die bestimmte Risikobedingungen aufweisen, wie z.B. geringes Einkommen, niedriger Bildungsstand, psychosoziale Probleme usw.. Idealerweise beginnt die Begleitung im letzten Drittel der Schwangerschaft und endet, wenn das Kind zwei Jahre alt ist. Die Begleitung besteht u.a. aus Hausbesuchen und Gruppenangeboten, die von einer STEEP-Beraterin erbracht werden.

„Die STEEP-Interventionen fördern die Eltern-Kind-Beziehung, indem sie auf fünf verschiedenen Ebenen ansetzen; auf der Verhaltens- bzw. Interaktionsebene, der Repräsentationsebene, der Beziehungsebene, der Ebene der sozialen Unterstützung und auf der Ebene der Wissensvermittlung“ (Suess/Mali/Bohlen 2008:117).

SAFE ist ein Förderungsprogramm für eine sichere Bindungsentwicklung zwischen Eltern und Kind. Hierbei soll die Weitergabe von traumatischen Erfahrungen über Generationen hinweg verhindert werden. Das Modell besteht aus vier Kursmodulen (Gruppentermine, Einzeltermine, Telefonberatung und zusätzliche Einzelunterstützung bei Traumataschüben) in einer Elterngruppe, begleitet durch zwei Mentorinnen. Das Programm beginnt mit der Schwangerschaft und läuft bis zum Ende des ersten Lebensjahres (Brisch 2008:322).

Nach Bowlby (1975) ist bei Säuglingen eine Umweltsensitivität vorhanden. Bei Kindern zwischen ein und drei Jahren besteht eine Offenheit gegenüber Veränderungen der (familiären) Umwelt. Infolge von Eltern-Kind-Transaktionen entstehen innere Strukturen beim Kind, die zunächst zu veränderlichen, interaktiven Arbeitsmodellen von sich selbst und anderen führen.

Dem gegenüber stehen aber Kräfte der Eltern, die zur Beibehaltung des von ihnen eingeschlagenen Entwicklungsweges (inklusive ihres daraus begründeten Elternstatus) führen können (Cierpka 2005:141f).

„Darum ist es für den Erfolg von Frühinterventionen bedeutend, nicht nur den Umgang der Eltern mit ihren Kindern zu berücksichtigen, sondern gleichzeitig auch die elterlichen Bindungsmodelle sowie die gesamte Familiendynamik, damit diese nicht später entgegen des Interventionsziels werden können: [...]“ (Cierpka 2005: 139).

Ansatz der Intervention für Risikofamilien, der bindungstheoretische Annahmen nutzt und neben therapeutischen auch psychoedukative Elemente aufgreift.

Kenntnisse über eine offene Theorie der Bindung und ihre Bedeutung für die Frühpädagogik sind für Erzieherinnen in der Arbeit mit Eltern und Kleinkindern entscheidend, um ein besseres Verständnis für mögliche Krisensituationen in der Entwicklung von Kindern vorhersagen zu können, und um Verständnis bei Eltern bezüglich Schwierigkeiten zu erlangen, die aus der Bindungsqualität resultieren.

Es kann somit zu Recht behauptet werden, dass zukünftig in der Arbeit mit Eltern und Kindern die offene Theorie der Bindung als Modell für Transaktionen, Interaktionen und Beziehungsqualitäten dieser Bindungen berücksichtigt werden muss. Auch für die Arbeit von ErzieherInnen lassen sich sicherheitsgebende, zuwendende und stressreduzierende Elemente ausmachen, die in der methodischen Arbeit mit Kindern eingesetzt werden können, um die Bindungsfunktion einer Erzieherin zuverlässig zu entwickeln.

5.2.3 Bevorzugte Interaktionspartner in Krippensituationen

Bensel stellte in einer verhaltensbiologischen Untersuchung in Krippen fest, dass Kinder unter drei Jahren bevorzugt ihre Betreuerinnen als Interaktionspartner wählen. Mit zunehmendem Alter entwickeln sie Eigeninitiative, um die Betreuerinnen in ein Spiel zu ziehen, wobei zunächst der Sozialkontakt vornehmlich von der Bezugsperson ausgegangen ist (Bensel 1994:81). Er räumt ein, dass die Sozialkontakte von Kindern untereinander mit zunehmender Bekanntheit, Spielszenendauer und Schwierigkeitsgrad des Spiels zunehmen. Spiele werden somit komplexer und anspruchsvoller in der Art ihrer Durchführung. Diese Faktoren spielen aber auch gegen Ende des dritten Lebensjahres noch eine randständige Rolle (Bensel 1994:81).

Bensel beschreibt das Spiel mit Gleichaltrigen, das bis zu fünf Minuten dauern kann, meist aber kürzer ausfällt, als dyadisch angelegt. Gruppenspiele waren für ihn so gut wie nie zu beobachten. Er interpretiert, dass ein Kleinkind sich situativ noch nicht auf mehrere Interaktionspartner einstellen kann. Nach Müller und Rich (1976) ist es dem Kind im zweiten Lebensjahr noch nicht möglich, eine soziale Botschaft genau zu adressieren. Koordinationsleistungen zur Handhabung komplexer Aktionsfolgen, um zu erkennen, von wem eine Botschaft ausgesendet wird, ist noch nicht entwickelt. Dagegen bilden einfache Angebote und Reaktionen auf einen Partner einen entwicklungsgemäßen Einstieg in eine Interaktion (Bensel 1994:89). Bensel gibt für diese

dyadisch angelegte Struktur, die sich in der vorherrschenden Kind-Betreuerin-Interaktion zeigt, evolutions- und verhaltensbiologische Erklärungen:

- „Die lokomotorischen Fähigkeiten nehmen zu,
- die sprachlichen Fähigkeiten verbessern sich, aus einfachen Zwei- bis Drei-Wort Sätzen werden komplexe Satzgefüge,
- die Fähigkeit, die sozialen Angebote eines gleichaltrigen Kindes zu verstehen, werden gesteigert“ (Bensel 1994: 89).

Zwar räumt auch Bensel ein, dass sich Gleichaltrige füreinander interessieren, wie er an dyadischen Spielsequenzen beobachten kann, aber eine Differenzierung dieses Interesses unternimmt er nicht.

Ahnert betont, dass Zweier-Konstellationen mit inhaltlichen Bezügen nicht vor circa dem zwanzigsten Lebensmonat beginnen. Vorher sind die Sprachkompetenzen, die das Spiel zu zweit ermöglichen, noch nicht entwickelt (Ahnert 2003:492). Sie merkt aber an, dass die Interaktion von Kindern untereinander immer noch als defizitär eingestuft wird, damit ist vor allem die Reziprozität des sozialen Austauschs gemeint (Ahnert 2003:500).

Diesen verhaltensbiologischen Aussagen stehen Aussagen der Gleichaltrigenforschung gegenüber. Schneider stellt typische Interaktionen von Säuglingen und Kleinkindern dar:

„Hinwenden, Hinhören, Beobachten, Blickkontakt herstellen, Anlächeln oder - lachen, Körperbewegungen (als Begleitmusik), beim Gegenüber Aufmerksamkeit erregen, z.B. durch Vokalisieren, auffordernde Mimik und Gestik wie Zeigen, Nähe suchen und (allmählich) herstellen, Parallelspiel, Nachahmung, Hinbewegen, Nähern, Berühren“ (Schneider 2008: 33).

Zum Erwerb eines mentalen Handlungskonzeptes gehört die Entschlüsselung der Intention eines Gegenübers sowie eine auf andere zielende Handlungsabsicht. Dies gilt es, im Laufe der Kleinkindzeit zu entwickeln. Dabei können selbst Dreijährige noch nicht zuverlässig Intentionen von Handlungen deuten. Solange das Kind sich aber noch nicht in komplexe Szenerien des Spiels begibt, sind Bedeutungsübertragungen weitgehend irrelevant (Ahnert 2003:500ff). Die von Schneider genannten Handlungssequenzen sind als Kommunikations- und Annäherungsversuche von Kleinkindern zu verstehen.

Darüber hinaus machen Wüstenberg und Schneider deutlich, dass die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kind und von der zwischen Kindern zu unterscheiden ist. Sie argumentieren mit der asymmetrischen Beziehungsstruktur zu Erwachsenen, die auf einem Macht- und Kompetenzgefälle beruht. Hier ist das Kind auf den Handlungsspielraum angewiesen, der ihm eingeräumt wird. Dagegen ist die Beziehung zwischen Gleichaltrigen eher symmetrisch angelegt.

„Lernen, das auf einem Wechselprozess von gleichwertiger Initiative und Reaktion beruht und in der Fachsprache häufig als 'Ko-Konstruktion' bezeichnet wird, findet eher in Interaktionen unter gleichaltrigen Kindern (Peers) statt“ (Schneider/Wüstenberg 2008:149).

Jedoch machen Wüstenberg/Schneider eine wichtige Aussage, wenn sie für die Beziehung zu Erwachsenen feststellen:

„Die Erfahrungen, die das Kind in den Beziehungen macht, lassen innere Bilder von Beziehungsmöglichkeiten und Selbstwirksamkeit entstehen. Durch dialogische Formen der Kommunikation und des Handelns lernt das Kind z.B.: was es heißt, sich aufeinander einzustimmen, abwechselnd an der Reihe zu sein und sich dabei auf sein Gegenüber zu beziehen und Spiele und Ideen weiterzuspinnen“ (Schneider/Wüstenberg 2008:147).

Die Erfahrungen, die das Kind mit Erwachsenen macht, kann es in der Kooperation mit den Peers anwenden. Die Beziehung zu den Peers kann also nicht losgelöst von der Beziehung und Bindung zu Erwachsenen betrachtet werden. Die vorweg zu gestaltenden Beziehungen zu Erwachsenen bilden die Grundlage für die Interaktion Gleichaltriger. Ahnert schlussfolgert, dass Kinder mit sicherer Bindung Peer-Interaktionen gegenüber aufgeschlossen sind, da sie ein starkes Explorationsverhalten entwickeln konnten. Sicher gebundene Kinder sind auf eine positiv ausgerichtete Kommunikation vorbereitet, sie machen vorwiegend positive Angebote und erwarten dies auch von einem Peer. Bindungssicherheit ist eine Grundlage für authentisch emotionale Kommunikation. Somit ist zu erwarten, dass sicher gebundene Kinder ein besseres Emotionsverständnis zeigen und sich in Peerkontakten emotional besser regulieren können (Ahnert 2003 507ff).

Ahnert merkt jedoch an, dass Forschungen zu diesen Annahmen uneinheitlich ausfallen. Diese Ergebnisse machen für sie die Grenzen eines Forschungszugangs deutlich, der sich auf sehr direkte Zusammenhänge von Mutter-Kind-Bindung und Peer-

Beziehungen verlassen hat (Ahnert 2003:507ff). Folglich bedarf es in Zukunft noch der Differenzierungen.

5.2.4 Dyadische und triadische Beziehungsfähigkeit als Voraussetzung von Interaktion

Das erste Lebensjahr ist von einer dyadischen Beziehungsstruktur geprägt (Selbst/Objektbeziehung).

„Die Wechselbeziehung zwischen Mutter und Kind bedeutet eine ‚dyadische Interaktion‘, die in der Sozialwissenschaft als Prototyp sozialer Interaktionen betrachtet wird (Oswald 1984). [...] Interaktionen umfassen den ganzen Bereich menschlicher Kontakte. Sie bedeuten eine Wechselbeziehung zwischen aufeinander reagierenden Partnern (dyadisch, triadisch oder in sozialen Gruppen)“ (Hédervári-Heller 2003:109).

Bindungsbeziehungen können nicht ohne Interaktionen entwickelt werden (Hédervári-Heller 2003:109). In den vorangegangenen Ausführungen lag der Fokus auf den Anteilen der Bezugspersonen für solche Interaktionen, wobei festzuhalten ist, dass die Bezugsperson und das Kind eine gemeinsame Entwicklung mit gegenseitiger Beeinflussung durchlaufen. Das Kind hat daran von Geburt an eine aktive Rolle, sein Anteil wird zunehmend differenzierter, da es an Feinabstimmung gewinnt. Gemäß dem intuitiven Elternverhalten im Sinne von Papoušek und Papoušek (2001) konnte festgestellt werden, dass das Kind durch das adäquate Verhalten der Bezugsperson Erfahrungen von Kausalität, Hilfe für die Lautbildung und Informationsaufnahme, Voraussetzungen für die dialogische Interaktion, Lernerfahrungen und Umgang mit Erregungszuständen erhält. Dabei sind nach Stern (2006) alle Erfahrungen bzw. inneren Repräsentationen von Erfahrungseinheiten sensomotorisch-affektive Einheiten (Stern 2006:117ff). Das bedeutet, dass wiederholte Erfahrungseinheiten nicht ohne eine affektive Komponente sind - im Gegensatz zu Schemata, die allein aus sensomotorischen Erfahrungen entstehen können. Schemata versteht Stern als „Verinnerlichung unbelebter Objekte“ (Stern 2006:119).

Damit eine Verinnerlichung jedoch möglich wird, benötigt das Kind Voraussetzungen: Der Säugling muss psychophysiologische und neuromotorische Funktionen steuern können sowie kognitive und affektive Signale erkennen und für eine gewisse Zeit bewahren können. Er muss lernen, mit sich selbst vertraut zu werden, damit Rei-

ze von außen ihn nicht überwältigen. Für die Organisation der Kontrollsysteme ist das zentrale Nervensystem zuständig. Dabei passen sich die Reaktionen und Interaktionen von Bezugspersonen an die wachsenden Differenzierungsleistungen des Kindes an (Hédervári-Heller 2003:112ff).

- „Innerhalb eines ununterbrochenen Rückkopplungszyklus lassen sich die Mutter-Säugling-Dyade und die Vater-Säugling-Dyade ebenso wie die Mutter-Vater-Säugling-Triade beschreiben“ (Tronick et al., 1977; Barzelton, 1979; Dixon et al., 1981).

"Synchronisierungs- und Differenzierungsvorgänge werden dem Baby durch die Eltern, diesen wiederum durch das Baby vermittelt“ (Barzelton/Cramer 1994:122).

In der Interaktion spielen innere und äußere Antriebsquellen eine Rolle. Zunächst beeinflussen innere Energiekreisläufe das Kind, sie schließen sich, wenn sich ein Bedürfnis des Babys erfüllt. Eine fördernde Umwelt setzt äußere Antriebsquellen. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie nicht nur die Bedürfnisse und Leistungen des Babys anerkennt, sondern auch Impulse setzt, die es anspornen neuen Erwartungen zu entsprechen. Stern (1985) spricht diesbezüglich von Affektabstimmung: Die Bezugsperson imitiert das Verhalten des Kindes nicht nur, sie bemüht sich auch, dessen emotionalen Zustand zu erfassen und spiegelt seine Affekte, was zur Entwicklung emotionaler Affektregulation beiträgt. Das anfängliche affektive Nachahmen wird zunehmend zu einer affektiven Abstimmung. Die Affektabstimmung wird nach Stern (1985) im neunten bis zum zwölften Lebensmonat beobachtet. Zunehmend werden auf eine affektive Nachahmung andere Antwortmodalitäten der Bezugsperson folgen. Zum Beispiel kann einer motorischen Handlung des Kindes mit einer verbalen Äußerung des Erwachsenen geantwortet werden. Dornes bezeichnet diesen Vorgang auch als Affektkommentierung (Dornes 1993:169).

Finden wir ideale Bedingungen dieses Vorgangs vor, so sind diese beiden Energiequellen (die Innere und die Äußere) im Gleichgewicht und fördern die Entwicklungsfortschreitung des Kindes. Allerdings sind beide Systeme störungsanfällig. Eine Störung besteht immer dann, wenn die Umwelt unangemessen auf das Kind reagiert, d.h. wenn entweder mit zu schwacher oder mit zu heftiger Ausprägung reagiert wird (Barzelton/Cramer 1994:123). Nähe und Interaktion als grundlegendes Erfordernis für die menschliche Individualentwicklung ist durch eine dyadisch orientierte Form der Betreuung im ersten Lebensjahr gekennzeichnet. Das Kind benötigt Betreuungs-

personen, die soziale Nähe und Interaktion kontinuierlich und stabil herstellen können, und die Fähigkeit besitzen, sich auf das Tempo und die Struktur der Informationsverarbeitung von Kindern dieses Alters einzustellen (Ahnert/Schnurrer 2006:310).

Damit ein Kind jedoch die Komplexität der Welt allmählich erfassen kann, muss es sich langsam aus der dyadischen Struktur hinauswagen. Dabei lernt es, dass es außerhalb der Abhängigkeit dieser Dyade einen potenziell unabhängigen Bereich gibt, der wechselnde Möglichkeiten der Interaktionen bieten kann. Damit das Kind erfolgreich an Dreierbeziehungen teilnehmen kann, muss es ein sicheres Konzept einer Perspektive des Dritten erlangen. Wie geschieht das?

Die Bewegung von einer dyadischen zur triadischen Objektbeziehung ist nach Fonagy aus psychoanalytischer Sicht eine subjektive Erfahrung. „Plötzlich (oder allmählich) bezieht das Kind eine dritte Person (z.B. den Vater) in sein Explorieren mit ein. [...]“ (Fonagy 1998:142). Dies wird möglich, indem durch Beobachten und Verstehen von dyadischen Interaktionen eine dritte Perspektive entwickelt wird.

„Es muß im Stande sein, sich vorzustellen, wie seine Beziehung zu seinem primären Objekt von einer außenstehenden Person gesehen wird, die nicht in den Austausch der Primärbeziehung einbezogen ist [...]“ (Fonagy 1998:142).

Bedeutsam scheint hier zu sein, ob ein Kind in der Lage ist, die Unterschiede seiner Beziehungen zu Bindungspersonen zu integrieren. Für Fonagy ist damit wichtig, ob ein Kind sich in die Differenziertheit der Psyche seiner Eltern auf Dauer einfühlen kann (ebd.). Dabei bleibt jedoch grundsätzlich zu berücksichtigen: Prädispositionen, die schon gleich nach der Geburt vorhanden sind, ermöglichen schon dem Säugling auf die unterschiedlichen Interaktions- und Betreuungsformen verschiedener Betreuungspersonen ohne Irritation zu reagieren. Dazu gehört beispielsweise das ausgeprägte Interesse an menschlichen Gesichtern und Stimmen (Ahnert 2008:258). Wirsching/Scheib stellen fest, dass menschliche Beziehungen per se eine „trianguläre Grundform“ (Wirsching/Scheib 2002: 83) haben, denn jeder Mensch kommt als Dritter auf die Welt. Säuglinge sind die Kinder immer zweier Menschen.

Schon Winnicott beschäftigte sich mit der Entwicklung der triadischen Beziehungsfähigkeit, und meint hier den Umgang des Kindes mit seinen Eltern. Diesen Schritt verortet er im ersten Lebensjahr (Winnicott 1976:41). Jedoch erst Abelin (1975), ein Forschungsmitarbeiter von Mahler, entdeckte, dass das Kind schon in der symbioti-

schen Entwicklungsphase des ersten Lebensjahres auch zur gezielten Beziehungsaufnahme mit seinem Vater fähig ist. Er beschreibt das Konzept der Triangulation, welches es dem Kind schrittweise ermöglicht, von einer vorwiegend handelnden und sensomotorischen Beziehung zu einer Beziehung zu wechseln, die auf inneren symbolischen Vorstellungen von sich und der Bezugsperson beruht (Abelin 1975:293ff).

Damit ein Kind exploratives und bindungssicheres Verhalten auch in einer Krippe zeigen kann, ist es entscheidend, dass es zu seiner Erzieherin eine Beziehung entwickelt. Denn diese Beziehung soll es ermöglichen, dass das Kind sich in schwierigen, belastenden oder misslichen Situationen an die Erzieherin wenden kann, um sich trösten zu lassen. Jedoch unterscheidet sich die Erzieherinnen-Kind-Bindung von der Mutter-Kind-Bindung (vgl. Kap. 5.2.3). Nach Ahnert kann sie kein Abbild dieser sein oder die Mutter gar ersetzen. Sie zeichnet sich durch ein eigenes Interaktionssystem aus, welches jedoch auf die Öffentlichkeit einer Krippengruppe beschränkt ist (Ahnert 2007a:16, im Internet).

Auch wenn die Fähigkeit zur Triangulation als Prädispositionen vorhanden ist und zunächst in der Triade Mutter-Vater-Kind realisiert wird, so ist die Erzieherinnen-Kind-Bindung als Erweiterung davon zu differenzieren. Niedergesäß und Hämel-Heid (2008:65ff) sehen die Fähigkeit zur Mentalisierung als Schnittstelle der Bindungs- und Triadifizierungstheorie. Fonagy u.a. (2004) verstehen unter Mentalisierung einen Prozess, indem das Individuum zunehmend in der Lage ist, sein eigenes Verhalten (innerlich oder äußerlich) und das Verhalten anderer zu interpretieren und zwar auf der Grundlage eigener intentionaler, mentaler Prozesse wie z.B. eigener Bedürfnisse, Sehnsüchte usw.. Das Mentalisierungskonzept ist von Fonagy und seinen Mitarbeitern im Bezugsrahmen der Bindungstheorie formuliert worden (Fonagy 1998 nach: Hauser 2007:58). Diese Schnittstelle nimmt nach Niedergesäß/Hämel-Heid die Erzieherin ein. Die Autoren gehen von der Annahme Klitzings aus, dass außerfamiliale Dritte auf den kindlichen Prozess der Mentalisierung Einfluss nehmen können (Klitzing 2002:863ff) - und zwar als:

„[...] kompatibler Dritter im Verhaltenssystem Bindung oder Triadifizierung [oder im] Dreieckssystem innerhalb der Tagesstätte (Kind-PädagogIn-PädagogIn) als Modell für die Familie“ (Niedergesäß/Hämel-Heid 2008:64).

Die Beziehung Erzieherin-Kind kann die Kompetenzen des Kindes stärken und ein Modell für Beziehungen in der Familie darstellen (ebd.2008:65).

Damit ein Kind die unterschiedlichen Entwicklungsräume nutzen kann, die die Systeme Krippe und Eltern zur Verfügung stellen, muss es die Unterschiede integrieren können (Niedergesäß/Hämel-Heid 2008:66). Dass der Mensch zu dieser Integration in der Lage ist, haben die Theorien der Triangulation und das Mentalisierungskonzept deutlich gemacht.

5.3 Einflussfaktoren der Erzieherin-Kind-Bindung

Wenn, wie Ahnert und Schnurrer (2006:310) hervorheben, Nähe und Interaktion eine Grundvoraussetzung für die Individualentwicklung eines Kindes ist und Bowlbys (1975) Konzept der Bindungsfähigkeit ein zentrales Moment darstellt, um negative Gefühle zu vermeiden, und ein Wärmesystem als Pendant hierzu das Bedürfnis nach sozialer Belohnung befriedigt (Lohaus/Ball/Lißmann 2008:158), so ist die Entwicklung einer Bindung zur Erzieherin in der Krippe unabdingbar: primär zur Befriedigung der genannten Bedürfnisse, aber auch damit Explorationsverhalten erst funktionieren kann (Großmann/Großmann 2009:249ff). Nur in Situationen, in denen sich das Kind sicher fühlt, ist es in der Lage sich explorativ zu verhalten und folglich eine frühe Form der (Selbst-) Bildung zu verfolgen.

Ahnert sieht fünf Einflussfaktoren der Erzieherinnen-Kind-Bindung (Gruppenorientierung, Größe der Kindergruppe, Zusammensetzung der Kindergruppe, Altersabhängigkeit im Betreuungsprozess, pädagogische Konzepte) (Ahnert 2007b:36ff). Zwei weitere Faktoren kommen m.E. hinzu und wurden bisher von der Forschung zu wenig beachtet: die Beziehung zwischen Erzieherin und Eltern und die Sensibilität der Fachkräfte.

Folgende Bedingungen lassen sich für den Krippenalltag festlegen:

Kindzentrierung und Gruppenorientierung

Es muss die Frage gestellt werden, ob sich andere Bindungen als zur Mutter entwickeln können, da diese quasi naturwüchsig ist (Ahnert 2007b:32). Systematische Beobachtungen Ahnerts lassen den Schluss zu, dass es Bindungen zu Erzieherinnen gibt. Jedoch macht sie deutlich, dass das Konzept der Sensitivität und seine Anwen-

derung auf die Erzieherinnen-Kind-Beziehungen allein nicht ausreicht, um die Entwicklung dieser Beziehung zu verstehen, denn diese weist einige Besonderheiten auf. Alle Kinder einer Gruppe wiesen bei Untersuchungen Ahnerts ähnliche Bindungscharakteristiken auf. Was für sie den Rückschluss zuließ, dass die Bindungsqualität eher von der Gruppenzugehörigkeit als von der jeweiligen Erzieherin abhängt. Auch wenn die Erzieherin wechselte, veränderte sich das Bindungsverhalten kaum. Daraus ergab sich die Annahme, dass die Erzieherinnen-Kind-Bindung eher durch ein gruppenorientiertes als ein Kind zentriertes Erzieherverhalten hervorgebracht wird (Ahnert 2007b:34ff). Die Bindungssicherheit von Kindern konnte mit einer professionellen Tätigkeit der Erzieherin für die Gruppe in Verbindung gebracht werden, statt mit vielen individuellen Betreuungsleistungen für das einzelne Kind (ebd.:35).

Das würde bedeuten, dass mit zunehmender Sicherheit im Bindungs- und Explorationsverhalten des Kindes eine dyadisch orientierte Interaktion mit hohen individuellen Anteilen zu einem gruppenorientierten Verhalten verändert wird. Das Kind ist zunehmend in der Lage Stress- und Sicherheitsstrategien zu entwickeln, die es unabhängiger von der Unterstützung des Erwachsenen macht. „Zuwendung, Assistenz und Explorationsunterstützung behalten dagegen einen hohen Stellenwert in der Erzieherinnen-Kind-Bindung von der Kleinkind- bis zur Vorschulzeit, [...]“ (ebd.:39).

Der Erzieherin verlangen diese Erkenntnisse nicht nur Einsichten in die dyadisch angelegte Beziehungsentwicklung, des Bindungskonzepts und des Feingefühligkeitskonzepts ab. Sie muss auch in der Lage sein, eine positiv affektive Gruppenatmosphäre herzustellen, ohne dabei die individuellen kindlichen Bedürfnisse auszuschließen. Eine individuelle Hinwendung ist nicht durch ungeteilte Aufmerksamkeit möglich, wie sie in der Bezugsperson-Beziehung besteht. In der Gruppensituation kann dies nur sequenziell geleistet werden. Eine Erzieherin muss also einen zweigeteilten Prozess vollziehen.

Nach Ahnert entwickeln sich

„[...] multiple Bindungsmuster auf voneinander separierbaren Interaktionsgeschichten [...] und demzufolge spezifische Interaktionserfahrungen des Kindes mit der jeweiligen Bindungsperson im jeweiligen Kontext [...]. Dies bedeutet in einer letzten Konsequenz dann auch, dass das Bindungsmuster eines Kindes zu seiner Erzieherin maßgeblich vom Erzieherverhalten und den Erzieherinnen-Kind-Interaktionen bestimmt wird. [...] Damit erscheint ein emphatisches, gruppenbezogen ausgerichtetes Erzieherverhalten, das die wichtigen sozialen Bedürfnisse eines

Kindes unter der Einbeziehung der Anforderungen der Gruppe zum richtigen Zeitpunkt bedient, konstitutiv für die Bindungssicherheit eines Kindes zu seiner Erzieherin“ (Ahnert 2008:267).

Die Fachkraft-Kind-Relation

Die Fachkraft-Kind-Relation für eine Krippengruppe ist in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) mit drei Schwierigkeiten behaftet und stellt ein Merkmal der Strukturqualität von nicht-elterlichen Betreuungseinrichtungen dar, das als Einflussfaktor der Erzieherin-Kind-Bindung gesehen werden kann:

Nach Aussagen von Becker-Stoll liegen in den Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland keine einheitlichen Gruppengrößennormen vor (Becker-Stoll 2011:190). „Im Vergleich der Bundesländer lagen 2007 die Extreme bei den Gruppengrößen für Kinder unter drei Jahren zwischen 8 (Bremen) und 15 Kindern (Hessen, Niedersachsen)“ (2011:190).

Eine weitere Schwierigkeit erkennt das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in ihrem Zwischenbericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes (2011):

„Mit der amtlichen Statistik ist es nicht möglich, die Fachkraft-Kind-Relation realistisch abzubilden. Die Berechnungen aufgrund der vertraglich geregelten Arbeitszeit der Erzieherinnen und Erzieher differenzierten nicht zwischen der tatsächlichen Interaktionszeit mit den Kindern und den Verfügungszeiten für Teamsitzungen, Vor- und Nachbereitung der pädagogischen Arbeit, Beobachtung und Dokumentation, Fortbildung, Kooperation mit externen Partnern“ (BFSFJ 2010:36, im Internet).

Im Positionspapier der Deutschen Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin (DGSPJ) zu den Qualitätskriterien institutioneller Betreuung von Kindern unter 3 Jahren (2008) halten Horecek/Böhm und Klein fest, dass mit bindungstheoretischen Grundlagen Gruppengrößen „[...] in Abhängigkeit von der Gruppenhomogenität formuliert werden: je jünger die Kinder und je kleiner das Altersspektrum desto kleiner sollte die Gruppe sein“ (Horacek/Böhm/Klein 2010:9, im Internet). Auch Ahnert bezeichnet das Erzieherinnenverhalten und die Gruppengröße als herausragende Faktoren für die Herausbildung einer Erzieherinnen-Kind-Bindung. Die Bindungssicherheit ist nach ihren Erkenntnissen im Wesentlichen abhängig von kleinen Gruppen und einem assoziiertem Kind zentrierten Erzieherinnenverhalten (Ahnert 2008:273).

Geschlechterzusammensetzung

Eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Geschlecht für die Identitätsentwicklung wird im Vorschul- und Kleinkindalter als zentral angesehen. An dieser Stelle wird auf eine differenzierte Darstellung der Geschlechterpädagogik verzichtet. Es soll lediglich die Geschlechterzusammensetzung in Krippengruppen in Verbindung zur Erzieherinnen-Kind-Beziehung thematisiert werden (zur Geschlechterpädagogik s. Haberkorn 1992: 62ff; Rabe-Kleeberg 1995:89ff; Klees-Möller 1996).

Das Kind ahmt gleichgeschlechtliche Verhaltensmuster bevorzugt nach und entwickelt zunehmend geschlechtsangemessene Vorstellungen. Die Beziehungsgestaltung zu Mädchen und Jungen ist im Rahmen frühpädagogischer Institutionen unterschiedlich aufwendig. Mädchen bilden im Gegensatz zu Jungen eher egalitäre Strukturen heraus und können ihr Aktivitätsniveau besser regulieren, sie sind prosozialer. Deshalb sind Beziehungsgestaltungen mit Mädchen einfacher, insbesondere dann, wenn diese Beziehungen durch weibliche Bezugspersonen mitgestaltet werden, wie es in Krippeninstitutionen häufig üblich ist (Ahnert 2009:14ff).

„Es lässt sich deshalb nachweisen, dass Erzieherinnen-Mädchen-Beziehungen leichter herzustellen und ausgeprägter sind als Erzieherinnen-Jungen-Beziehungen“ (Ahnert 2009:15).

Hieraus schließt Ahnert, dass das Erzieherinnenverhalten und -erwartungen deutlich stärker durch Geschlechtsstereotypen geprägt sind als ursprünglich angenommen, und dass Erzieherinnen-Mädchen-Bindungen als sicherer gebunden anzunehmen sind als die Beziehungen zu Jungen. „Hierzu ist wesentlich mehr Forschung angezeigt, um präventive Ansätze in der Frühpädagogik zu entwickeln, die diesen Asymmetrien entgegenwirken (Ahnert 2008:277). Dabei kann es nicht darum gehen, lediglich den Anteil von männlichen Erziehern in Krippen und Kindertagesstätten zu erhöhen¹, um Geschlechtsstereotypen zu fixieren (z.B. der Erzieher organisiert die Werk-AG und

¹ „Beim Blick auf das Personal fällt zunächst ins Auge, dass die meisten Beschäftigten im Kita-Bereich Frauen sind. Der Männeranteil an allen Beschäftigten in Kitas betrug bei der letzten Erhebung (2002) im Bundesdurchschnitt 3,84%. Dabei gibt es große regionale Unterschiede: die höchsten Anteile männlicher Beschäftigten sind in den Stadtstaaten Bremen und Hamburg zu finden, gefolgt von Berlin und Schleswig-Holstein. Schlusslichter sind Bayern, Sachsen-Anhalt, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen mit einem Männeranteil von unter 3%“ (Textor 2010, im Internet).

die Erzieherin die Wellness-Oase). Auch Textor kommt zu dem Schluss, dass es eine geschlechtsbewusste Pädagogik in Kitas geben muss. Er macht darauf aufmerksam, dass wir zunehmend spezifische Einzelangebote für Jungen und Mädchen finden, diese aber noch zu wenig reflektiert und nachhaltig in Konzeptionen berücksichtigt werden. Für ihn ist entscheidend, dass die Bedürfnisse beider Geschlechter Berücksichtigung finden (Textor 2010, im Internet).

Heterogenität der Altersspanne einer Krippengruppe

Die Heterogenität des Lebensalters einer Kindergruppe ist für die Erzieher-Kind-Beziehung entscheidend. Beller (1987) konnte in Beobachtungs- und Befragungsstudien nachweisen, dass Erzieherinnen in altersheterogenen Gruppen mehr Zeit haben, Kinder häufiger zum Modellernen anregen, positivere Erziehungsstile anwenden und differenzierter auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder eingehen, als dies in altershomogenen Gruppen der Fall ist. Er erklärt diese Unterschiede im pädagogischen Verhalten damit, dass in altersheterogenen Gruppen eine einheitliche Betreuungsleistung kaum möglich ist, sondern individueller reagiert werden muss (Beller 1987:806f).

„Erzieher in altershomogenen Gruppen reagierten seltener auf Bedürfnisse und Forderungen der Kinder, während die Kinder in diesen Gruppen mehr passive Abhängigkeit und Hilflosigkeit den Erziehern gegenüber zeigten. Erzieher und Kinder in altersgemischten Gruppen gingen demgegenüber mehr auf die Bedürfnisse und Forderungen anderer ein“ (ebd.. 1987:806).

Weitere Faktoren wie kulturelle Hintergründe, soziale Herkunft, Fähigkeiten usw. steigern die Heterogenität der Kinder noch weiter. Prengel (1995) betont eine Pädagogik der Vielfalt, die auf Anerkennung der einzelnen Gruppenmitglieder in intersubjektiven Beziehungen fußt (Prengel 1995:184). Pianta und Saft (2001) untersuchen die ethnische Zugehörigkeit als Einflussfaktor der Erzieherinnen-Kind-Beziehung. Die gleiche ethnische Zugehörigkeit von Erzieherin und Kind ermöglicht eine engere Beziehung (Saft/Pianta 2001:125ff).

Bei Heterogenität der Altersgruppen kommt es zu einer Innendifferenzierung der Kindergruppe, an der sich didaktische und methodische Kenntnisse und Bindungsqualitäten ausrichten (Nied/Niesel/Haug-Schnabel u.a.:2011, im Internet). So wird Modellernen von älteren Kindern begünstigt, was die Sozialentwicklung fördert (Merker 1998:132). Altersgemischte Gruppen zu lenken, setzt einen hohen fachlichen

Standard der Erzieherin voraus. Als ein weiteres Qualitätsmerkmal für Krippenarbeit zählt deshalb für Wüstenberg und Schneider (2008) eine ausgewogene Verteilung der Alters- und Geschlechtergruppen.

Die aktuelle Studie *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit* (NUBBEK 2012), die von sieben Forschungsinstituten durchgeführt wurde, kommt außerdem zu dem Befund, dass Kinder in altersgemischten Gruppen eine niedrigere Prozessqualität erfahren, als wenn sie in altershomogenen Gruppen (Kindergarten- bzw. Krippengruppen) betreut werden (Tietze u.a. 2012:8. Im Internet). Unter Prozessqualität versteht Tietze die Gesamtheit der Interaktionen und Erfahrungen, die ein Kind in der Kindergruppe mit den dort vorzufindenden räumlich materiellen und sozialen Bedingungen macht (Tietze 1998:21f). Somit ist in Zukunft bei der Heterogenität der Altersmischung darauf zu achten, wie eine gute Prozessqualität erreicht werden kann.

Konzepte

Eine Auswirkung von pädagogischen Konzepten auf die Erzieherinnen-Kind-Bindung konnte durch Analysen von Erziehertätigkeiten während der Reform des ostdeutschen Kinderbetreuungssystems beobachtet werden. Ahnert stellt dar, dass vor der Wende ein pädagogischer Auftrag der Erzieherin darin bestand Peer-Beziehungen zu entwickeln und persönliche Beziehungen zu unterdrücken, um Kinder in die Gemeinschaft zu integrieren. Viele Erzieherinnen verstanden sich deshalb nicht als Bindungspersonen der Kinder. In reformpädagogischen Ansätzen nach der Wende wurden jedoch Individualisierungen angestrebt, die sich an der Befriedigung emotionaler Bedürfnisse des Kindes orientierten. Dabei zeigten die Erzieherinnen nach der Wende ein ähnliches Engagement wie vor der Wende (Ahnert 2007b:36f).

„Die Erzieherinnen nach der Wende waren auf der Grundlage einer veränderten frühpädagogischen Programmatik jedoch deutlich einführender und damit sowohl besser auf das einzelne Kind und dessen Bedürfnisse orientiert als auch besser eingestellt, die individuellen kindlichen Bedürfnisse unter den Gruppenanforderungen zu erfüllen“ (ebd.. 2007:37).

Beziehungen zwischen Erzieherinnen und Eltern

Für die Qualität der Beziehung zwischen Erzieherin und Kind ist die Beziehung zwischen den Eltern und den Erzieherinnen als eine wichtige Grundlage hervorzuheben.

Anzuführen sei hier eine qualitative Studie Chungs in den USA (2000), die aufzeigte, dass die Erzieherin-Kind-Beziehung vor allem davon beeinflusst wurde. Chung hebt hervor, dass die Qualität der Eltern-Erzieherinnen-Beziehung von der fachlichen Kompetenz der Erzieherin abhängt. Die Erzieherinnen-Eltern-Kommunikation bezeichnet Chung als Zwei-Wege-Kommunikation (2000:60), weil eine kompetente Erzieherin den Eltern systematisch Erkenntnisse über ihr Kind vermitteln kann und dies wiederum dazu führt, die Eltern in die Aktivitäten des Kindergartens einzubinden. Erzieherinnen mit positiven Attitüden in Richtung elterlicher Beteiligung treiben eine positive Eltern-Erzieherinnen-Partnerschaft voran (Grolnick et al. 1997; Jones et al. 1997). Somit ist eine effektive Erzieherinnen-Eltern-Kommunikation im Sinne eines Beziehungsaufbaus der erste und wohl auch bedeutsamste Schritt in der Etablierung einer positiven Erzieherinnen-Kind-Interaktion.

Wenngleich die Studie von Chung (2000) keine Kommunikationspraktiken berücksichtigt hat, so ergaben die Erzieherinnenprofile dennoch Aufschluss über Faktoren, die für positive Erzieherinnen-Elternbeziehungen verantwortlich sind. Ein hoher Ausbildungsstand verbunden mit Weiterbildungsaktivitäten der Erzieherin in der Frühpädagogik sowie einer Erzieherinnenwirksamkeit wirkten sich förderlich auf eine positive Erzieherinnen-Elternbeziehung aus. Wirksamkeit bezeichnet einen kognitiven Prozess, bei welchem das Individuum eine Serie von Aktionen für erwartete Situationen abwickeln kann. Hohe Wirksamkeit bedeutet demnach eine positive Erzieherinnen-Kind-Beziehung (Chung 2000:55ff).

Chungs Ergebnisse müssen allerdings relativiert werden. Die fachliche Qualifikation der Erzieherinnen, ihre Erzieherwirksamkeit und die Eltern-Erzieherinnen-Kommunikation machen nur 24% der Erzieherinnen-Kind-Beziehung aus. Die verbleibenden 76% verteilen sich auf das Material, den Platz im Raum und andere Routinen (Fox 1990; Hohman & Weikart 1995; Russel 1990; Winter et al. 1994). Hinzu kommen Kinderfaktoren wie beispielsweise Verhaltensprobleme, Temperament und Lernentwicklungsvoraussetzungen (Chung 2000:60ff).

Wenn man alle Faktoren gewichtet, so heißt dies, dass Erzieherinnen-Kind-Beziehung nur ca. 1/4 des Bildungsvorankommens ausmacht. Besonders zu beachten ist dabei, dass die Beziehung zu den Eltern in positiver Form gestaltet wird, da dies ein Kriterium für eine positive Beziehung zwischen Kind und Erzieherinnen ist. 3/4

der Beziehungsfaktoren entfallen auf andere Kriterien, denen wir in den Bildungsprozessen große Aufmerksamkeit schenken müssen, wenn wir Bildungsprozesse von Kindern voranbringen möchten.

Sensibilität der Fachkräfte

Auch wenn das Konzept der Sensibilität allein nicht ausreicht, um Erzieherinnen-Kind-Beziehungen in ihrer Intensität zu beschreiben, wie die bisher dargestellten Faktoren zeigten, so soll sie doch abschließend benannt werden. Denn auch die Sensibilität der Erzieherin trägt dazu bei, dass die Bindungen des Kindes gelingen können. Nach Howes und Hamilton hatten sicher gebundene Kinder in nicht-elterlichen Betreuungsformen responsivere, sensitivere und involvierte Erzieherinnen (Howes/Hamilton 1992). Bei sensitiven Eigenschaften der Erzieherin erweisen sich die Erzieherinnen-Kind-Beziehungen als verlässlicher und qualitativ hochwertiger (McMullen/Dixon 2006).

Chung (2000) stellt fest, dass die Beziehungen der Erzieherinnen zu den Kindern nicht unbedingt bei denjenigen Erzieherinnen besser waren, die mehr Berufserfahrung hatten. In ihrer Studie waren 35% der beteiligten Pädagogen mit viel Berufserfahrung nicht für die Frühpädagogik im Speziellen ausgebildet. In Bezug auf die Erzieherwirksamkeit, schnitten die Kräfte gut ab, die an Schulungen im Bereich kindlicher Entwicklung und Frühpädagogik teilgenommen hatten.

Ahnert kritisiert jedoch, dass in Forschungen zur Bindungssicherheit bisher die individuelle Erzieherinnen-Kind Beziehung im Mittelpunkt stand, denn diese Beziehung ist vor allem von einer empathischen Gruppenatmosphäre geprägt (Ahnert 2008:276). Sensitivität ist somit nicht alleine entscheidend dafür, dass Bindung und Bildungsprozesse durch Erzieherinnen angeregt werden. Dennoch ist Sensitivität ein Prinzip, welches in der Ausbildung von Erzieherinnen besonderer Aufmerksamkeit bedarf (Chung 2000).

Diskussion: Erziehungsbegleitung und Erzieherinnen-Kind-Beziehung

Bowlby hatte die Hoffnung, dass seine Theorie der Bindung zur Förderung der normalen Entwicklung von Kindern beitragen würde:

„Es ist meine Hoffnung, daß sich langfristig als größter Wert der hier vorgestellten Theorie die Erhellung der Bedingungen erweisen wird, die sehr wahrscheinlich ei-

ne gesunde Persönlichkeitsentwicklung fördern; nur wenn diese Bedingungen über jeden Zweifel erhaben sind, werden Eltern wissen, was für ihre Kinder am besten ist, und erst dann werden Kommunen bereit sein, sie darin zu unterstützen, diese bereitzustellen“ (Bowlby 1988:38 in Suess/Hantel-Quitmann 2008:332).

Die vielfältigen Bindungserfahrungen von Kindern werden in Forschungen durch fünf Eigenschaften beschrieben, die durch Bezugspersonen angewendet zu sicheren Bindungsbeziehungen der Kinder führen: Zuwendung, Sicherheit, Stressreduktion, Assistenz und Explorationsunterstützung. Neben zuwendenden, sicherheitsgebundenen und stressreduzierenden Aspekten sind also auch Unterstützung und Hilfen beim kindlichen Erkunden und Wissenserwerb wichtig (Ahnert 2009:15). Da unter Umständen individuelle Bedürfnisse auch mit Gruppenbedürfnissen und -planungen-, mit Tagesabläufen, -projekten oder -vorhaben konkurrieren können, müssen Erzieherinnen in der Lage sein, abzuwägen, wie sie den Alltag in der Kindertagesstätte mit seinen vielfältigen Anforderungen strukturieren. Diese vielfältigen Anforderungen auszubalancieren, bedeutet Prioritäten hinsichtlich der Bedürfnisse zu setzen, die vorrangig zu befriedigen sind (vgl. Kap. 5.2.4/5.3).

Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Bedürfnisse des Kindes zur richtigen Zeit zu erfüllen sind, um eine Kontingenz der Reaktion herzustellen (Lohaus/Ball/Lißmann 2008:154; vgl. Kap. 5.1). Aus diesem Grunde geht die Forschung mehrheitlich davon aus, dass eine dyadische Interaktion bis zum circa achtzehnten bis zwanzigsten Lebensmonat die favorisierte Interaktionsform zum Kind darstellen sollte. Denn die Dyade kann auf das Tempo und die Informationsverarbeitung des Kindes am effektivsten eingehen (Knauf 2009:134; Bensel 1994; Ahnert 2003).

Dabei gilt es jedoch gerade solche Kinder in den Blick zu nehmen, die unsicher gebunden sind. Wie lassen sich sichere Bindungsbeziehungen einer Erzieherin zu einem unsicher gebundenen Kind in der primären Bezugspersonenkonstellation herausstellen und charakterisieren? Mit welchen Aspekten zeichnet sich diese Beziehung dann aus? Muss der Erziehungsalltag besonders gestaltet werden, damit ein sicheres Bindungsmodell möglich wird? Ist es in frühkindlichen Institutionen überhaupt möglich, zu unsicher gebundenen Kindern andere Bindungsbeziehungen dauerhaft aufzubauen?

Aus den oben vorgestellten theoretischen Vorüberlegungen lassen sich Grundvoraussetzungen ableiten, die für eine gelingende Bindungsbeziehung zwischen Kind und Erzieherin im Krippenalter entscheidend sind:

Erzieherinnen müssen über spezifische Fähigkeiten verfügen (z.B. Sensitivität, Kenntnisse des eigenen inneren Bindungsmodells, frühpädagogisches Wissen), um eine individuell bindungsfördernde Atmosphäre zum Kind aufzubauen. Andererseits müssen sie in der Lage sein, eine emphatische Gruppenatmosphäre herzustellen, in der Bindungen zu allen Kindern gedeihen. Geeignete Erzieherinnen haben also in fachlicher Hinsicht einen zweifachen Auftrag. Sie benötigen Kenntnisse im Bereich der individuellen Bindungsprozesse und Bindungsqualitäten sowie hinsichtlich der Komponenten, die Bindung erzeugen, und müssen auch diese bei der Herstellung von individuellen Bindungen anwenden können (vgl. Kap. 5.2.4/5.3). Zum anderen benötigen Erzieherinnen in der Früherziehung Wissen darüber, wie eine gruppenorientierte Bindung zu allen Kindern herzustellen ist. Hierzu sind aus fachlicher Sicht jedoch noch Forschungen nötig, die eine klare Handlungsgrundlage gruppenspezifischer Methoden und Didaktiken aus bindungstheoretischer Sicht darstellen (Ahnert 2008:276).

Eine weitere Komponente stellt die Beziehung zu den Eltern dar, die als Basis für den Aufbau der Beziehung zum einzelnen Kind betrachtet werden kann. Denn dieser Kontakt stellt die Brücke zur Erzieherinnen-Kind-Beziehung dar. Der Kontakt, der Austausch sowie der gegenseitige Informationsfluss führen zu intensiveren Beziehungen der Erziehungspersonen untereinander, aber letztendlich auch zum Kind, da dieses vom Informationsfluss zwischen den Erwachsenen profitiert (Chung 2000; vgl. Kap. 5.3). Diesbezüglich werden Konzepte benötigt, die Elternkontakte innerhalb der Einrichtungen regeln.

Die Erkenntnisse der Bindungsforschung ermöglichen ein besseres Verständnis für die Vorhersage möglicher Krisensituationen in der Entwicklung von Kindern. Dadurch erhalten Erzieherinnen die Chance entwicklungsbegleitend tätig zu werden, indem sie gemeinsam mit den Eltern für eine gute Weichenstellung sorgen. Frühinterventionen, wie sie kurz dargestellt worden sind (Kap. 5.2.2: wie z.B. STEEP oder SAFE), können nur durch Interventionen der Erzieherin eingeleitet werden. Gute Kenntnisse einer offenen Bindungstheorie, über Beobachtungs- und Dokumentati-

onsverfahren, die auch das Kriterium der Bindungsqualitäten aufnehmen und Kenntnisse über Angebotsstrukturen im Wohnumfeld sowie entwicklungspezifische Kenntnisse befähigen Erzieherinnen, Interventionen anzuregen und adaptive Bindungsentwicklungen anzuschieben.

Brisch fordert im Rahmen einer integrativen Früherziehung eine zeitlich frühe Diagnostik, Möglichkeiten der psychotherapeutischen Begleitung von Kindern und Beratung von Eltern damit, dass Kinder adaptive, sichere Bindungsmodelle entwickeln können, wenn eine unsichere Bindung vorliegt (Brisch 2003:64).

Damit kommt der Krippe eine Schlüsselrolle zu, um Entwicklungshemmnisse oder Störungen frühzeitig zu erkennen und diesen entgegenzuwirken. Dies setzt allerdings voraus, dass Erzieherinnen entsprechend geschult sind und die Angebote der sozialen Netzwerke kennen, die eine unterstützende Weitervermittlung ermöglicht.

Für Erzieherinnen ist es wichtig, theoretische Erkenntnisse durch erfolgreiche Interaktionen mit Eltern und Kindern zu transportieren. Hier lassen sich Konzepte finden, die in die Praxis implementiert werden können. Marte Meo ist ein entwicklungsunterstützendes Programm. Es liefert Informationen über die Struktur erfolgreicher Interaktionsmomente und unterstützendem Verhalten in Eltern-Kind-Beziehungen. Es baut dabei auf einer offenen Bindungstheorie auf und gibt Anleitungen für die Kommunikationspraxis (Siringhaus-Bünder/Bünder:2007:139ff; Aarts 2009). Bei massiven Bindungsstörungen kann dieses Instrument jedoch nur einen Baustein in einem tiefer greifenden Gesamtkonzept darstellen. Zusätzlich können psychotherapeutische Behandlung, frühzeitige Diagnostik und begleitende Beratung der Eltern angezeigt sein, um eine adaptiv sichere Bindungsentwicklung herzustellen (Brisch 2003:63).

Eine weitere Komponente stellt die Reflexionsfähigkeit der Erzieherin dar, denn ihr inneres Modell von Bindung fließt in die Arbeit mit den Kindern ein. Somit sollten eigene Bindungserfahrungen reflektiert werden, um sie bewusster und geklärt in die Arbeit mit Kindern einfließen zu lassen. Supervision stellt hier eine Möglichkeit dar, diese Fähigkeiten zu entwickeln. Wichtig sind aber auch kollegiales Fallverstehen bzw. -beratung in regelmäßigen Teamsitzungen. 76% der Erzieherinnen-Kind-Beziehung werden jedoch nicht von dieser bestimmt, sondern vom Spielmaterial, dem Raum, den Routinen, den speziellen Faktoren des Kindes wie Lernvoraussetzungen und unterschiedliche Temperamente in der Kindergruppe sowie Genderprob-

lematiken (Chung 2000:60ff; Kap. 5.3). Diese Komponenten sind von der Erzieherin in ihre Arbeit zu integrieren. Wenngleich sie nicht als Erzieherinnenfaktor zu werten sind, so müssen doch mitgedacht werden.

5.4 Das Kleinkind

Im Alter von 2 Jahren beginnt das Kind:

- „die Welt der Vorstellung und der Phantasie [zu entwickeln]
- die Möglichkeit der Symbolisierung und Abstraktion mittels Sprache und der Ordnung mittels Begriffe [zu verstehen]
- die innere psychische Welt bei sich selbst und zunehmend auch bei anderen (theory of mind¹) sowie
- die Regeln und Strukturen des sozialen Miteinander [kennenzulernen]“ (Rauh 2002:193).

Denken erhält ab dem zweiten Lebensjahr die Qualität des verinnerlichten Handelns (symbolisches Handeln). Es wird somit flexibler und auch umkehrbar. Inneres Handeln ist zudem unabhängiger von der Realität, als die vorangegangenen Ausführungen konkreter Operationen. Dabei unterstützen sich motorische Muster und Denkmuster. Denn inneres Handeln verwendet die gleichen Nervenetze wie das konkrete Handeln. Konkrete Operationen verlieren nicht an Bedeutung, sondern bilden die Grundlage für das innere Handeln. Bewegung und Handeln machen inneres Denken erst möglich. Somit entwickeln sich neue Erfahrungen aus Vorherigem, ohne dass die alten Erfahrungen noch einmal durchlebt werden müssen. Sie stehen dann als inneres Denken zur Verfügung und müssen nicht mehr als konkrete Handlung durchlebt werden. Kinder kommen immer wieder gerne und sehr konzentriert zu gleichen Handlungen zurück und variieren diese. Diese Erfahrungen werden in der weiteren Entwicklung als innere Muster zur Verfügung stehen und über die Imitation als Erfassen der Perspektive Anderer ausgedehnt (Schäfer 2003:43ff).

Im Folgenden werden Entwicklungsleistungen dargestellt, die für das Kleinkind entscheidend und charakteristisch sind.

¹ Die Theory of Mind (ToM) ist „die Fähigkeit sich emotional in jemand anderen hinein zu versetzen, [sie] basiert auf einem Verständnis dafür, wie eigene emotionale Äußerungen mit den Emotionen einer anderen Person interagieren“ (Greenspan/Shanker 2007:244).

Der Spracherwerb beginnt lange bevor das Kind seine ersten Wörter spricht. Komplexe Gefühls- und Vorstellungsmuster werden durch Mimik, Gestik, Imitation oder Spiel mitgeteilt. Die verbale Sprache baut auf solche sinnlich-asthetischen Erfahrungen auf (Schäfer 2008a:117ff, im Internet). Das Kind bildet Wahrnehmungsschemata aus alltäglichen Erfahrungen, die eine erste Form der Erfahrungsstrukturierung darstellt (basic-level categories). Dieses Handlungsdenken wird dann mit einer zweiten Denkkategorie verbunden: Körperliche Erfahrungen werden nun als Bilder gespeichert (image-schematic-level) (Lakoff 1988:119ff). In einem weiteren Schritt lernt das Kind im Austausch mit seiner unmittelbaren Umgebung, dass es für diese Bilder sprachliche Symbole gibt, die es ihm ermöglichen, das Erlebte in Worte zu kleiden und mit anderen zu teilen. Aber nur konkrete Erfahrungen und Erlebnisse können auf diese Weise in Bilder gefasst und schließlich in Sprache umgesetzt werden. Dazu müssen Erlebnisse des situierten Handelns von den konkreten Situationen abgelöst werden. Gedankliche Repräsentationen von inneren Konzepten oder auch von Objekten müssen zunächst als Ideen sinnlich-wahrnehmend entwickelt worden sein. Aus den als Repräsentationen gespeicherten Erfahrungen (episodisches Gedächtnis) werden einzelne Objekte herausgefiltert, um sie begreifen zu können. Daraufhin müssen Erfahrungen mit semantischen Zusammenhängen in Verbindung gebracht werden (Schäfer 2008a:39ff, im Internet).

Die Entstehung von Sprache ist nur möglich, indem eine kommunikative Austauschbeziehung mit Personen stattfindet. Die geteilte Aufmerksamkeit (joint-attention) sowie das Teilen von Bedeutungen als Basis gemeinsamen Handelns von Bezugsperson und Kind (Bruner 1987) und ein affektives Zurückspiegeln von Emotionen durch die Bezugsperson (vgl. Kap. 5.2.4; Stern 1985) begünstigen eine Entwicklung der Theorie of Mind und der Externalisierung von Gefühlen im sozial-kulturellen Rahmen (Dornes 2004:192ff; Dornes 2000:64).

Sprache muss also „be-griffen“ werden, Bedeutungen entstehen, wenn Erwachsene Situationen so einschränken, dass Kinder verstehen können, worauf sich ihre Worte beziehen. So muss die Erzieherin bei einer Füttersituation irgendwann nicht mehr erklären, dass sie nun das Lätzchen umlegt, was sie vielleicht bei einem Säugling noch beständig wiederholen würde. Die Bedeutung des Lätzchens ist bereits manifest. Aber das Zeigen des Lätzchens ist noch immer wichtig, weil damit die Situation

strukturiert wird. Nach Tomasello ist das Zeigen der Ursprung für produktive interaktive Botschaften (Tomasello, 2009:17ff).

Strukturierte Erfahrungen zeichnen sich durch einen klaren Anfang und ein eindeutiges Ende aus, Aktionen und Gegenstände werden deutlich benannt, Absichten werden erklärt oder sind bekannt. Es geht dabei um begrenzte Inhalte, Hervorhebungen und Wiederholungen. Dies ist als eine Art „Qualitätskontrolle“ der Erwachsenen zu bezeichnen. Der Prozess kann umschrieben werden als handlungsgeteilte Situation mit geteilter Bedeutung (Bruner 1987). Solche Situationen sind für Kinder vorhersehbar. Ein handlungsgeteilter Prozess ist von Austausch gekennzeichnet und als Bildungsprozess in einer Beteiligungssituation zu verstehen:

“Da kleine Kinder noch intensiv damit beschäftigt sind, die Welt um sie herum zu verstehen, konzentrieren sie sich auf die Gemeinsamkeiten zwischen den Ereignissen, d.h. auf das was sich regelmäßig wiederholt“ (Goswami 2001: 235).

Eine bewusste Kommunikation zeichnet sich durch emotionale Bewertungen und strukturierte Interaktionen aus, sowie durch sprachlichen Ausdruck des Geschehens. Durch Wiederholungen entwickeln sich episodische Erinnerungen, Ereignisstrukturen werden aufgebaut (Goswami 2001:235). Nach Goswami gibt es eine Reihe an Belegen dafür, dass die Art und Weise, wie Eltern mit Kindern interagieren, den Aufbau von Erinnerungen beeinflusst. Dabei waren solche „Erzählstile“ erfolgreicher, die konsequent auf alles eingingen, woran sich die Kinder erinnerten und das Geschehen bewerteten. Unvorteilhaft war ein häufiger Wechsel der Themen, wenige Bewertungen und immer wieder gleiche Fragen (Goswami 2001:240f).

Die Strukturierung von Erfahrungen unterstützt das Einordnen der Vielzahl von Eindrücken und fördert damit, dass „Gedächtnisschätze“ angelegt werden, auf die das Kind in der Folge zurückgreifen kann, um Denkprozesse zu initiieren. Dabei ist es wichtig, dass die Welt für das Kind sprachlich und sinnlich bedeutungsvoll strukturiert wird. Das setzt Qualität in der Kommunikation voraus. Es geht um die Bedeutungen, die von Erwachsenen in die Wörter gelegt werden, denn diese werden sprachlich mittransportiert und ermöglichen es dem Kind, die Emotionen zu schulen, die in Verbindung mit inneren Bildern neue Denkprozesse möglich machen (Schäfer 2008a:118, im Internet).

Dieser Prozess der qualitativen Kommunikation ist an Rückkopplungsprozesse gebunden, also an das Geben von Worten gekoppelt mit eigenen Emotionen in geteilten Handlungssituationen.

„Aus [...] geklärten, getesteten, mit anderen abgestimmten und schließlich symbolisch geordneten Wahrnehmungen entstehen Fragen, über die man nachdenken kann: Fragen über das Woher, Wozu oder Wie der Dinge, die einem Kind begegnen. Sie bilden den Ausgangspunkt für Forschendes Lernen [Hervorhebung im Original]. Aus den vergangenen Erfahrungen formen Kinder Erwartungen, ‚Theorien‘, ‚Hypothesen‘“ (Schäfer 2003:40).

Für diesen Prozess von Kommunikation trägt der Erwachsene die Verantwortung. Übernimmt er diese Verantwortung, ist eine Selbstkonstruktion des Kindes möglich. Die Verantwortung des Erwachsenen liegt in der Achtung vor der Autonomie des Kindes, denn es muss eine wechselseitige Bedeutungsabstimmung in Situationen ermöglicht werden. Dies setzt Respekt vor der Mündigkeit des Kindes voraus. Die Kommunikation mit dem Kleinkind sollte wahrgenommen werden als Kooperationsleistung dem der Erwachsene zu folgen hat.

5.5 Entwicklungsleistungen gem. Partizipationsforschung

Innerhalb der Partizipationsforschung beschäftigen sich einzelne Forschungen mit Vorschulkindern und am Rande auch mit Säuglingen und Kleinkindern (Sturzbecher/Grossmann 2003; Bloh 2000; Strätz 2003). Sturzbecher und Grossmann (2003) stellen dabei Bedingungen und entwicklungsbedingte Anforderungen für die Kooperation heraus, die im Folgenden als Grundlagen für Partizipation gelten sollen.

Partizipation mit dem Ziel der Selbstbestimmung ist als Prozess zu verstehen, der verschiedene Entwicklungsvoraussetzungen benötigt und ein Zusammenspiel unterschiedlicher Einzelprozesse voraussetzt. Es sind motivationale Einflussfaktoren sowie kognitive und kommunikative Handlungsgrundlagen nötig. Weiterhin wird ein hohes Niveau an sozialer Reflexionsfähigkeit beruhend auf Empathie und der Fähigkeit zur Perspektivübernahme, -differenzierung und -koordinierung gebraucht (Strätz 2003:112ff; Sturzbecher/Hess 2003:223ff).

„Diese Fähigkeiten sind Voraussetzungen für die Anbahnung und Realisierung von Kooperation und Partizipation, eingeschlossen die Regulierung inter-personeller Konflikte (Sturzbecher 1988)“ (Strätz 2003:133).

Bloh (2000) stellt Kooperation als sozial-kognitive Kompetenz „und als spezifische, d.h. äquilibrierte Form sozialer Interaktion“ dar, die als „fundamentale Bedingung“ und auch als eine „zentrale Zielkomponente pädagogischer Handlungskontexte“ zu verstehen ist (ebd.:Vorwort).

Für Sturzbecher u.a. (2003) stellt soziale Partizipation eine besondere Form der Kooperation dar, er versteht sie als eine Weiterentwicklung von Kooperation, denn sie setzt zielgerichtetes, aktives Handeln der Partizipierenden voraus. Eine weitere Besonderheit besteht darin, dass Gruppen bei diesem Prozess die Adressaten bilden. Dabei merkt er an, bei Kooperation sei häufig zu erkennen, dass sich die Interessen der Beteiligten ähneln. Bei Partizipation hat der Einzelne, der teilnehmen möchte, dagegen das Interesse, zur Gruppe zu gehören oder sein Interesse dort zu verwirklichen (ebd.:56ff). Kooperation bedeutet nach dem Verständnis Sturzbechers,

- „... dass Partner zusammenwirken, um gemeinsam vereinbarte Ziele mittels einer gemeinsamen Handlungsstrategie zu verwirklichen (Sturzbecher 2003:33).“

„... ein raumzeitlich koordiniertes Agieren von mindestens 2 Individuen (Partnern), bei dem ein gemeinsames Ziel der Partner mittels einer gemeinsamen Strategie arbeitsteilig verwirklicht wird“ (ebd. 2003:25).

Dabei ist Kooperation zu verstehen im Sinne von Zusammenwirken und Zusammenarbeiten. Kooperatives Handeln ist hier als „individuelle Aktionen, die Kooperation anbahnen oder realisieren“ definiert (Sturzenbecher 2003a:25).

"...Dabei werden eigene Intentionen mit den Intentionen anderer abgestimmt und als Teil eines vereinbarten Handlungsplans verwirklicht“ (ebd.:25).

Zudem betont Sturzbecher die Wichtigkeit eigene Interessen und Ideen einbringen zu dürfen, auch wenn diese konträr zu den Interessen anderer Beteiligter - insbesondere zu denen von Erwachsenen - stehen (ebd.). Dabei ist der Grad an Partizipationsmöglichkeiten für Kinder entscheidend, die ihnen auf der Grundlage ihrer Kompetenzen (Kap 4) eingeräumt werden.

Zielgerichtetes Handeln darf aber auch bei Kindern unter drei Jahren vorausgesetzt werden. Auch ein Spiel verfolgt ein Ziel, das sich den Erwachsenen vielleicht zunächst nicht erschließt, so zum Beispiel, das Entdecken, Experimentieren und Erprobung im Rahmen der Kompetenzen des Kindes (Woolfolk/Schönplugh 2008:43).

Als Bedingungen für Kooperation und damit als Voraussetzungen für Partizipation gelten folgende Entwicklungsleistungen:

Für Partizipationssituationen benötigen Kinder die Fähigkeit zu beobachten, abzuwarten und des schlussfolgernden Denkens. Schlussfolgerndes Denken bestimmen Oerter und Dreher (2002:487) grob als von etwas Gegebenem zu etwas Neuen kommen. Neben diesen Parametern ist Selbstvertrauen nötig, dass sich prozesshaft anhand von eigenen Erfahrungen entwickelt und durch Vergleiche ausdifferenziert wird.

„Der Begriff Selbstvertrauen meint demzufolge eine bestimmte Einstellung bzw. Erwartungshaltung, die sich auf die Bewältigung von Anforderungen verschiedener Art bezieht und mit positiven Gefühlen verbunden ist“ (Strätz 2003:112).

Eine entscheidende Fähigkeit ist die Kontrollüberzeugung. Kontrollüberzeugungen entstehen erst als Kombination von Wirksamkeits- und Ergebnisüberzeugungen. Um die eigene Wirksamkeit wahrnehmen und kontrollieren zu können, ist es für das Kind entscheidend, Ursachen von Wirkungen zu unterscheiden und beides zueinander in Beziehung zu setzen. Dabei muss es in der Lage sein, sich als Verursacher wahrzunehmen und simple Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu entwickeln (Strätz 2003:122).

Nach Strätz hat Partizipation einen engen Bezug zur Kontrollüberzeugung und Selbstwirksamkeit, denn Partizipation ist eine Form von Kontrolle und Wirksamkeit des Einzelnen in seinem Verhältnis zur Gruppe (Strätz 2003:112ff).

Eine weitere Komponente bilden Aushandlungsprozesse, mit denen die eigenen Ziele, Pläne, Werte, Regeln und Normen mit der Gruppenideologie in Übereinstimmung gebracht werden“ (Sturzbecher/Hess 2003:53). Aushandlungsprozesse sind verbunden mit ablaufenden Informationsverarbeitungsprozessen. Crick und Dodge entwickelten zur Erklärung des Entstehens von Informationsverarbeitung ein mehrphasiges Modell, welches aus sechs Verarbeitungsschritten besteht: Wahrnehmen der Situation, Verarbeitung und Interpretation der Reize, Suche nach Lösung und In-Betracht-Ziehen möglicher Aktionen, Bewertung und Auswahl bestimmter Lösungen, Umsetzung der ausgewählten Lösung in Handeln (Crick/Dodge 1994:74ff). Auslöser für Aushandlungen sind immer Differenzen bzw. Unstimmigkeiten. Dabei werden Strategien angewendet, die von Streit bis Kooperation reichen können. Kooperation

zeichnet sich dadurch aus, dass Ideen und Optionen gemeinsam entwickelt werden (Strätz 2003:55).

Aushandlungsprozesse und damit verbundene Informationsverarbeitungsprozesse bilden gerade in der Krippe noch ganz neue Entwicklungsanforderungen für das Kleinkind. In der Gruppe von Gleichaltrigen muss und kann es diese am ehesten üben. So kann z.B. ein Kind seinen Spielzeugwunsch umsetzen, indem es das Objekt der Begierde einem anderen Kind wegnimmt. Erst durch die Reaktion des anderen Kindes (zurückholen, weinen, hauen usw.), die Intervention einer Erzieherin oder eines anderen Kindes lernt es sein Verhalten als sozial unerwünscht zu verstehen und erkennt die Regel, die als „ungeschriebenes Gesetz“ in jeder Krippe zu finden ist: „Du darfst keinem Kind ein Spielzeug ungefragt abnehmen“. Das Kind lässt schließlich von seiner sozial nicht anerkannten Form des Aushandelns ab.

Durch solche Aushandlungsprozesse, manchmal und nicht ausschließlich unterstützt mit Interventionen der Erzieherin, gewinnt das Kind an Feinabstimmung und erhält Modelle, die es für andere Aushandlungen nutzen kann. „Ob Aushandlungsprozesse in erfolgreiche Partizipation münden, wird im Wesentlichen durch die Art der gewählten Problemlösungsstrategien bestimmt“ (Sturzbecher/Hess 2003:55).

Die moralische Entwicklung ist eng mit Aushandlungen verknüpft (Keller 2003:143ff). Keller argumentiert, dass partizipative Fähigkeiten nicht einfach das Lernen sozialer oder moralischer Spielregeln bedeutet, sondern Erkenntnisse in den Begründungszusammenhang einer Regel voraussetzt (ebd.:144).

Bettmer (2008) bemerkt, dass die grundlegenden Erkenntnisse zur Entwicklung von Beteiligungsrechten insbesondere auf die Arbeiten Kohlbergs (Kohlberg/Colby 1986) zur moralischen Entwicklung des Kindes zurückzuführen sind. Jedoch lässt sich, nach seiner Ansicht eine feste Zuordnung der Entwicklungsstadien des moralischen Urteils zu Altersstufen (Kohlberg 1996) nicht durchhalten. Ab dem achten bis zehnten Lebensjahr sind Kinder aber in der Lage, gemeinschaftlich gefundene Regeln zu vertreten, sodass von einer autonomen Moral mit innerpsychischen Verpflichtungen gesprochen werden kann (Bettmer 2008:216).

Die ersten beiden von Kohlberg formulierten Entwicklungsstufen des moralischen Urteils sind für die Entwicklung im Kindesalter relevant (Keller 2003:144). Für das frühe Kindesalter ist das erste Niveau entscheidend.

Silbereisen und Ahnert weisen darauf hin, dass für Kohlberg nicht die normativen, realen Entscheidungen des Individuums ausschlaggebend seien. Ihm ging es vielmehr um die Prinzipien, die diesen Entscheidungen zugrunde liegen (Silbereisen/Ahnert:2002:637). Kohlberg (1996) unterschied drei Niveaus mit je zwei Stufen. Das vormoralische Niveau (1. Niveau) beinhaltet die Begründung einer moralischen Entscheidung durch eine drohende Strafe, dem Wissen um eine mächtige Autorität (Stufe 1) oder einem eigenen Interesse (Stufe 2). „Die Interessen anderer werden nur im direkten reziproken Austausch nach Maßgabe eigener Interessen berücksichtigt“ (Silbereisen/Ahnert 2002:637). Diesem Niveau ist ein egozentrisches Denken und eine Unterteilung zwischen Gut und Böse impliziert (Keller 2003:149f). Keller argumentiert aber folgendermaßen:

„In der erzieherischen Interaktion mit jüngeren Kindern geht es zunächst darum, eine egozentrische und damit ‚vormoralische‘ Perspektive zu überwinden und Kindern Einsicht in die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der individuellen Perspektiven von Selbst und anderen zu vermitteln“ (ebd.).

Nunner-Winkler konnte nachweisen, dass bis zum vierten/fünften Lebensjahr die Entwicklung einiger grundlegender moralischer Regeln abgeschlossen ist, da sie bis dahin allen Kindern bekannt sind. Nach ihrer Ansicht entwickelt sich aber die moralische Motivation weiter (Nunner-Winkler 1993), die grob als verpflichtende Anerkennung der Norm bezeichnet werden kann (Silbereisen/Ahnert 2002:644).

Schon Piaget (1975:37) hebt hervor, die volle Entfaltung der Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung von Menschenrechten und Grundfreiheiten könne nur durch eine geistig-moralische Entwicklung geschehen, was dem auf individuelle Entwicklungsstände abgestimmten Einsatz partizipativer Prozesse bereits in Kinderjahren Gewicht verleiht. Diese Befähigung ist in erster Linie durch Teilnahme an Mitbestimmungsprozessen zu erreichen. Piaget hält fest:

„[...] die Persönlichkeit verträgt sich mit Anarchie so wenig wie mit Zwang, da Persönlichkeiten als autonome Wesen nur auf Gegenseitigkeit beruhende Beziehungen zueinander unterhalten können“ (ebd.).

Sturzbecher und Hess betonen,

„... dass sowohl erreichte Niveau der moralischen Entwicklung als auch das Niveau der Konfliktbewältigungskompetenz Faktoren mit herausragendem Einfluss auf die Partizipationskompetenz sind und darüber hinaus in enger Wechselwirkung stehen“ (Sturzbecher/Hess 2003:66).

Somit ist die Entwicklung von Partizipationsfähigkeit immer eingebettet in sich gegenseitig bedingende unterschiedliche Entwicklungsleistungen. Partizipationsprozesse können also nicht als isolierte Entwicklungsleistung betrachtet werden, die Förderung muss stets als ganzheitliches Geschehen angelegt sein. Das Kind muss lernen mit komplexen Situationsanforderungen umzugehen und unterschiedliche Entwicklungsaufgaben zu vollziehen. Lernen und Bildung sind damit ihrerseits als komplexe Sinnzusammenhänge zu verstehen, in die Einzelleistungen eingebettet sind. Umgekehrt bedeutet dies, dass Einzelleistungen ihrerseits wieder in größere Zusammenhänge eingebettet werden. So erweitert sich das Gelernte und ermöglicht es, Probleme zunehmend produktiv zu lösen (Schäfer 2010:14, im Internet).

5.6 Gestaltete Übergänge zu einer nicht-elterlichen Betreuung

Wenn wir von Bindungen und Bindungsqualitäten zwischen Erwachsenen und Kindern als wichtige Determinanten für eine gelungene ganzheitliche Entwicklung sprechen, dann ist der gestaltete Übergang zu einer nicht-elterlichen Betreuung von besonderer Bedeutung. Bindungsfähigkeit und die Bindungsqualität müssen professionell in der Kind-Erzieherinnen-Interaktion Berücksichtigung finden. Dabei ist der Übergang, d.h. die Eingewöhnung entscheidend. Die Trennung von einer Bezugsperson löst beim Kind Ängste, Trauer und Verunsicherung aus und führt in der Folge zur Aktivierung des Bindungssystems (Ziegenhain/Rau/Müller 1998:84ff; Bowlby 2009:66ff). Der Beginn des Krippenbesuchs ist als psychologisch kritisches Ereignis einzustufen, die Eingewöhnung wird als wesentliche Moderation dieser kritischen Situation formuliert (Ziegenhain/Rau/Müller 1998:85).

In den folgenden Betrachtungen werden grundsätzliche Fragen nach dem Wert von nicht-elterlichen Betreuungsformen nicht behandelt, denn ein Vergleich der Betreuungssituationen würde nach Beller zu folgendem Missverständnis führen:

„Ein solcher Ansatz geht unausgesprochen davon aus, daß es sich bei diesen Vergleichen um zwei homogene Gruppen handelt und daß aufgefundene Unterschiede in der Entwicklung der beiden Kindergruppen den Krippen- bzw. Nichtkrippen-Erfahrungen zuzuschreiben sind. [...] Die Bestimmungsfaktoren kindlicher Ent-

wicklung sind vielfältig und in ihrer Interaktion zu kompliziert, um solch einfache Aussagen machen zu können“ (Beller 1995b:104).

Beim Übergang von Kindern in eine nichtelterliche Tagesbetreuung konnte die *NICHD- Study of Early Child Care* (1991- 2006) (vgl. Kap. 3.2) keinerlei Beziehung der Krippenerfahrung zur Bindungsqualität von fünfzehn Monate alten Kindern finden (Knauf 2009:134).

„Vielmehr ließ sich eine unsichere Bindung am ehesten aus geringer Sensitivität der Mutter in Verbindung mit einer pädagogisch schlechten Krippe vorhersagen“ (ebd.).

Die Bindungsfähigkeit eines Kindes lässt sich also nicht in Beziehung zu seinem Eintritt in eine Krippe setzen. Ziegenhain/Rau und Müller bemerken dazu:

„Gestützt auf die Bindungstheorie läßt sich postulieren, daß die tägliche familiäre Interaktion von größerer und tragender Bedeutung für die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes ist als jegliche zusätzliche außerhäusliche Betreuung, da dort die Interaktion zwischen Kind und Betreuungsperson zwangsläufig weniger eng ist. [...] [Die Sensitivität der Mutter] scheint für die Entwicklung der Bindungsqualität in weit stärkerem Maße ausschlaggebend zu sein als der Zeitpunkt des Krippeneintritts oder die Qualität oder Dauer der Betreuung“ (Ziegenhain/Rau/Müller 1998:84).

Dagegen ließ sich nachweisen, dass „die Eingewöhnung in die Krippe von der bisherigen Mutter-Kind-Beziehung abhängt“ (Boeger 2009:134) Die Art der Eingewöhnung wirkt sich zudem auf die Mutter-Kind-Beziehung aus. „So verschlechtert eine zu kurze Eingewöhnungszeit die Mutter-Kind-Beziehung, während von einer sanften Eingewöhnungszeit sowohl Mutter als auch Kind profitieren“ (ebd.:135). Sanfte Eingewöhnung bedeutet die Anwesenheit der Bezugsperson in der Krippe je nach den Bedürfnissen des Kindes.

Bensel verweist auf Untersuchungen, die Risiken eines Krippenaufenthaltes für die Bindungen zu den Eltern aufzeigen (Goossens 1987; Kagan et al. 1976; Vaughn et al. 1979). Er relativiert solche Studien jedoch, denn dieselben Beobachtungsdaten wurden in verschiedenen Studien unterschiedlich interpretiert (Bensel 1991:36ff). Haug-Schnabel/Bensel (2010) weisen darauf hin, dass das Stresshormon Kortisol im Laufe eines Betreuungstages bei Kindern zunimmt. Erkrankungen, Retardierungen oder verzögerte Entwicklung und Irritationen in der Bindung zu den Bezugspersonen können bei Krippenaufenthalten beobachtet werden. Als Risiken für die Bindungen zu

den Eltern werden eine fehlende Eingewöhnungsbegleitung durch die Bezugsperson, zu langer Aufenthalt in der Krippe und ein Personalschlüssel genannt, der zu einer verminderten Betreuungsqualität führt (Ahnert 2010, Haug-Schnabel/Bensel 1997, 2006, 2010; Laewen/Andres/Hédervári 2003; Becker-Stoll/Niesel/Wertfein 2010).

So gegensätzlich diese Studien auch ausfallen, so bleibt in jedem Fall unbestritten, dass der Übergang von der elterlichen zur nicht-elterlichen Betreuung gelingen muss. Das Kind, das bisher seine Bezugsperson als sichere Basis erlebt hat (einmal vorausgesetzt, dass wir es hier mit einem sicheren Bindungsmuster zu tun haben), muss von den Angeboten einer neuen Umwelt profitieren können. Denn ist das Kind nicht in der Lage sich auf den Betreuungsort einzulassen, weil die sichere Bezugsperson fehlt oder es Angst hat, so kann es sich auf Spiel- und damit Bildungsprozesse kaum einlassen (Grossmann/Grossmann 1998:69).

Bowlby beschreibt die Abwesenheit der Mutter in Kinderheimen und Krankenhäusern in drei Phasen. Dem Protest des Kindes, sobald die Mutter ging (Auflehnung), folgte Verzweiflung bis hin zur Gleichgültigkeit (Loslösen). Die Phase der Verzweiflung ist gekennzeichnet durch Teilnahmslosigkeit, Selbstbeschwichtigung und sozialem Rückzug. Gleichgültigkeit darf dabei nicht mit dem Absinken des allgemeinen Aktivitätsniveaus verwechselt werden, da Kinder in der Lage sind mit Gegenständen zu spielen und emotional entspannt wirken, aber gleichzeitig soziale Kontakte mit Erwachsenen und Kindern meiden (Bowlby 2009:66ff; erst:1976).

Ganz ähnliche Gefühle beobachtete Fein bei der Aufnahme von Kindern in Kleinkind- und Säuglingsgruppen. Für sie schloss sich aber die Frage an, ob die Trennung von der Mutter grundsätzlich und einzig dafür verantwortlich ist. Sie gab zu bedenken, dass es mindestens zwei weitere Erklärungen gibt. Zunächst einmal gibt es nach ihrer Erklärung auch Kinder, die eine Prädisposition für bestimmte Anpassungsschwierigkeiten haben. Dann sind ähnliche Reaktionen auch in einer Einrichtung mit gut ausgebildeten, sensitiven Erzieherinnen und guter Eingewöhnung kaum zu verhindern. Eine weitere Erklärung, die sie anbietet, bezieht sich auf die emotionale Zuwendung der Erzieherin (Fein 1996:93ff).

„Gut ausgebildete und sozial kompetente Erzieherinnen können auch den Kummer beeinflussen, den empfindliche Kinder erfahren, wenn sie in eine Betreuungseinrichtung kommen. Gehemmte und sich selbst tröstende Kinder könnten besonders verletzlich sein, weil sie leicht zu übersehen sind“ (Fein 1996:94).

Nach Feins Beobachtungen brauchen also gerade die unauffälligen Kinder zusätzliche Aufmerksamkeit in der Eingewöhnungsphase, damit sie sich in die sozialen Prozesse der Kita integrieren können:

„Die Ursache für die [...] auftretende Gleichgültigkeit kann [...] ebenfalls im Temperament des Kindes liegen, wobei die unterschiedlichen Auswirkungen dann stark von der Responsivität der Erzieherin beeinflusst würden“ (ebd.).

Nach Grossmann und Grossmann (1998) kann die Eingewöhnung nur gelingen, wenn auch die Erzieherin zu einer sichern Basis wird. Dafür bedarf es einer Erzieherin, die sich individuell um das Kind kümmert und dessen Besonderheiten berücksichtigt. Freundlichkeit und Feinfühligkeit, um die kindlichen Äußerungen verstehen und adäquat reagieren zu können, sind entscheidend, damit die Erzieherin zu einer weiteren sicheren Basis werden kann. Die Erzieherin wird – noch im Beisein der Bezugsperson - zunehmend als Trostspenderin erlebt. Die Phasen der Trennung zur Bezugsperson werden am Anfang bewusst kurz gehalten, damit das Kind darauf vertrauen kann, dass die Bezugsperson wiederkommt. Diese Phasen werden dann nach individueller Maßgabe verlängert, wenn die Erzieherin zunehmend als zusätzliche Sicherheitsbasis vom Kind anerkannt wird (Grossmann/Grossmann 1998:66ff). Deutlicher Protest beim Verlassen werden und offenes Trennungsleid sind dabei als ein positives Zeichen der Auseinandersetzung und Bewältigung des Trennungserlebens zu verstehen (ebd.:66ff).

Entsprechend der vorhandenen Bindungsqualitäten (vgl. Kap. 5.1) verhalten sich Kinder in der Eingewöhnung unterschiedlich. Sicher gebundene Kinder sind am Anfang der Eingewöhnung irritierbarer, weinen deutlich mehr, zeigen mehr Abwehr gegenüber dem Betreuungspersonal als unsicher-vermeidend gebundene Kinder. Für unsicher-vermeidend gebundene Kinder konnte festgestellt werden, dass diese in der Anfangssituation deutlich fröhlicher waren, aktiver und interessierter auf andere Kinder zuzugingen, auch hatten sie mehr Körperkontakt zur Erzieherin. Dieses Verhalten schlug aber nach einer Zeit der Anwesenheit in der Gruppe in gegenläufige Tendenzen um. Sicher-gebundene Kinder entspannen sich mit der Zeit, während unsicher-gebundene Kinder verschlossener und erschöpfter werden (Ziegenhain/Rau/Müller 1998:85). Unsicher-ambivalent gebundene Kinder zeigen ambivalente Verhaltensweisen, wenn ihr Bindungssystem aktiviert wird: Sie suchen Nähe und verhalten sich

zudem widerständig oder ärgerlich (Ainsworth 2009 Erst 1964; Fremmer-Bombik 2009:114f).

“Beziehungen zu pädagogischen Fachkräften besitzen kompensatorische Bedeutung. Bei Kindern mit Bindungs- und Beziehungsstörungen gilt es, die innere Bedeutung des Verhaltens zu verstehen, um professionell damit umgehen zu können. Reflexion und Selbstreflexion sind unerlässlich, um sich einerseits auf die emotionale Beziehung zu einem schwierigen Kind einzulassen und andererseits professionelle Distanz zu finden“ (Ennulat 2007:163).

Somit bedeutet die Eingewöhnung ein Vertraut-Werden mit unvertrauten Situationen, Erwachsenen und Kindern sowie einem neuen Tagesablauf. Mit der Anwesenheit einer Bezugsperson können Kinder diese neuen Situationen weniger belastet durchstehen und die Gefahr psychischer Krise und unsicherer Bindungen minimiert werden. Dabei ist der Gedanke entscheidend, dass Kinder in der Lage sind, neben ihren primären Bezugspersonen Bindungen auch zu anderen Personen und Umgebung aufzubauen (vgl. Héderavári-Heller 2008b:97). Ziegenhain und Wolff konstatieren diesbezüglich einen weiteren Forschungsbedarf. Denn die Trennung von der Mutter und die damit empfundene Ablehnung kann für Krippenkinder nicht pauschal angenommen werden. Differenzierte Eingewöhnungsmöglichkeiten müssen somit zur Verfügung stehen, die auf diese Unterschiede eingehen. Dabei betonen sie, dass sich unterschiedliche Ausdrucksformen von Kummer bei Kindern ändern können, dies aber noch nicht untersucht wurde. Für das Wohlbefinden von Kindern in der Krippe ist dies aber unerlässlich (Ziegenhain/Wolff 2000:178).

In den letzten Jahren sind die benannten Grundlagen der Bindungstheorie und die Aktivierung des Bindungssystems in die Entwicklung von Eingewöhnungsmodellen eingeflossen. Eines dieser Modelle stellt das Berliner Modell dar, das von Laewen/Andres und Hédervári-Heller (2003) entwickelt wurde. Es gestaltet die Eingewöhnung als aufeinander folgende Stufen, die das Beziehungsdreieck Kind-Erzieherin-Eltern berücksichtigt und die Zeiten der Abwesenheit der Bezugsperson in der Krippengruppe langsam steigert. Für das Berliner Modell sind qualitative Aspekte der Betreuung durch die Erzieherin besonders wichtig, die sich durch folgende Eckpunkte auszeichnen soll (Hédervári-Heller 2008b:99 ff):

- Die Entwicklung einer Bindungsbeziehung durch hauptsächlich eine Erzieherin bei der Eingewöhnung.

- Die Feinfühligkeit der Erzieherin, auf individuelle Bedürfnisse und Eigenarten des Kindes eingehen zu können.
- Die Qualität der sich entwickelnden Bindungsbeziehung, durch individuelle Betreuung und möglichst intensiver Kontaktpflege.

Dabei ist die Intensität und die Qualität der Interaktion zwischen Kind und Erzieherin entscheidend und nicht die Dauer des Aufenthaltes. Die Beziehung zu den Eltern soll keine Schwächung erfahren, sondern durch die neue Beziehung zur Erzieherin erweitert werden (Hédervári-Heller 2008b:98ff).

In das Berliner Modell sind Eingewöhnungsroutinen der Reggio-Pädagogik eingeflossen:

„Das Kind muss seinen Weg in die Krippe durch die Vermittlung der Eltern beginnen. Sie geben ihm Sicherheit für das Neue. Deshalb beteiligen wir die Eltern an der Eingewöhnung. Sie können mit dem Kind spielen, es füttern und wickeln, und mit der Zeit übernehmen wir dann diese Tätigkeit, am Anfang immer im Beisein der Eltern“ (Dreier 1999:139).

Durch einen solchen begleiteten Übergang sind Erzieherinnen in der Lage, jedem Kind ein angemessenes Verhalten entgegenzubringen. Sie nutzen die Erfahrungen der Eltern und deren Hinweise, um das Kind und seine Familie kennenzulernen. Auf der anderen Seite geben sie den Eltern Raum, während der Eingewöhnungszeit Fragen zu stellen, z.B. zur Arbeit mit den Kindern, zu Strukturen und vielem mehr (ebd.). Daraus ergibt sich eine individuelle, prozesshafte Beteiligung von Kindern und Eltern an der Eingewöhnung des Kindes, da ein intensiver Austausch gesucht wird. Es geht dabei um Vertrauensbildung für alle Beteiligten.

Ähnlich wie das Berliner Modell stimmt die Reggio-Pädagogik den Eingewöhnungsprozess auf die Bedürfnisse und Eigenarten des Kindes ab und berücksichtigt die häusliche Lebenswelt. Schon bevor das Kind in die Krippe kommt, werden Informationen eingeholt. Es finden ausführliche Gespräche mit den Eltern statt, um einen Kontakt herzustellen und sich kennenzulernen (Dreier 1999:139). Mit diesen Kenntnissen ausgestattet und der Integration häuslicher Gewohnheiten wie z.B. Schlafrituale in den Alltag der Krippe, lässt sich der Eingewöhnungsprozess des Kindes individuell gestalten.

6. BETEILIGUNG VON ELTERN

Im Kapitel 5.3 wurde durch die Ausführung der Ergebnisse von Chung (2000) sehr deutlich, dass Eltern-Erzieherinnen-Beziehungen eine bedeutende Voraussetzung für Erzieherinnen-Kind-Beziehungen darstellen. An dieser Stelle sollen nun die begrifflichen Grundlagen für Beteiligungsformen von Eltern in Krippen gelegt werden.

Grundlagen der Beteiligung von Eltern in Tageseinrichtungen sowie die Selbstorganisation der Kinderbetreuung im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) sind als Bestandteil des Achten Sozialgesetzbuches SGB VIII verankert. So postuliert der §22a KJHG die Zusammenarbeit der Fachkräfte von Einrichtungen mit den Erziehungsberechtigten. In §25 heißt es: „Mütter, Väter und andere Erziehungsberechtigte, die die Förderung von Kindern selbst organisieren wollen, sollen beraten und unterstützt werden.“ Das Bildungs- und Erziehungsrecht ist ein Recht der Eltern, welches der Tageseinrichtung übertragen wird (§ 1 Abs. 2, 2 SGB VIII). Dies wird nicht wie in der Schule verfassungsrechtlich eingeräumt.

„Die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern ist mit dem Übertragen der Erziehungsverantwortung für das Kind auf das Einrichtungsteam und dem Gestalten des Leistungsverhältnisses, das viel Spielraum für individuelle Abfragen und Absprachen enthält, auf eine gleichberechtigte Beziehung hin angelegt“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familien und Frauen 2012:436).

Es lassen sich vier Säulen unterscheiden, innerhalb derer die praktizierten Formen der Elternbeteiligung in der Frühpädagogik stattfinden: Elternpartnerschaft, Elternberatung und -information, Elternbildung und Elternmitwirkung. Dabei lassen sich diese Säulen nicht lupenrein voneinander trennen, da sie eng miteinander verknüpft sind. Die Elternarbeit ist als Grundsäule der Elternbeteiligung zu betrachten, auf der die vier Säulen ruhen (Bernitzke/Schlegel 2004:49). In der Forschung wird nicht zwischen Krippenkindern (unter drei Jahren) und Kindertagesstätten mit Kindern über drei Jahren unterschieden.

Der Begriff der Elternarbeit bedarf der Ausdifferenzierung, da er als Container-Begriff verwendet wird. Zudem wird die praktische Elternarbeit von der Forschung auch kritisch hinterfragt:

„Die Zusammenarbeit und das Verhältnis zwischen Eltern und Erzieherinnen ist ein Dauerthema in der öffentlichen Erziehung, für das noch keinesfalls unumstrittene

konzeptionelle und handlungsbezogene Strategien entwickelt sind. [...] Auch wenn die Zusammenarbeit mit Eltern seit Beginn der Reformprozesse zum Selbstverständnis von Kindertageseinrichtungen gehört (z.B. Situationsansatz; Projekt: „Orte für Kinder“) und mittlerweile als Standardformulierung in vielen Konzepten zu finden ist, stehen Klagen über das Misslingen der Kooperation zwischen ErzieherInnen immer wieder auf der Tagesordnung“ (Jampert u.a. 2003:128).

Bevor jedoch auf zeitgemäße Anforderungen für die Beteiligung von Eltern eingegangen wird, soll ein historischer Überblick über die Entwicklung von Kindertagesstätten verdeutlichen, wie diese entwickelt wurden. Auch dient dieser Überblick als Folie, um in der Analyse der Bildungspläne herausarbeiten zu können, inwieweit diese gelegentlich noch in überkommenen Formen und Begriffen verhaftet bleiben.

6.1 Historische Betrachtung: Die Eltern in Krippeninstitutionen

Leider war die wissenschaftlicher Auseinandersetzungen um Krippenbetreuungen über eine lange Zeit von anderen Themen beherrscht, als von pädagogischen Diskussionen oder der Beteiligung von Eltern. Vorherrschend sind Themen wie die hygienische Ausgestaltung der Räumlichkeiten (Reyer/Kleine 1997:66) und insbesondere Kritik an der Berechtigung von Krippen, da die Überzeugung herrschte, ein Kind gehöre zu seiner Mutter (Reyer/Kleine 1997:36ff). In diesem Kontext war die Krippe immer wieder damit beschäftigt, ihre Legitimität zu belegen, sodass Beteiligungsmodelle von Eltern oder gar Kindern erst spät interessant wurden. Es ist somit notwendig, die Entstehung von Krippen zu resümieren, um zu verstehen, dass die Diskussion über Beteiligungsmodelle ein junges Thema ist, welches mit der Achtundsechziger-Bewegung der Kinderläden begann (Roth 1976) und erst seit den 1980er Jahren breiteren Niederschlag fand.

Die Institution Kinderkrippe gibt es in Europa seit 150 Jahren (Reyer/Kleine 1997:9). Die sozialgeschichtliche Darstellung der Krippe von Reyer und Kleine stellt eines der umfangreichsten Werke zu ihrer Geschichte dar. Die erste Krippe entstand 1849 in Wien. 1913 entstand der Deutsche Krippenverband als Dachverband aller Krippen (Reyer/Kleine 1997:19). Träger waren meistens Vereine, in denen sich Frauen aus dem gehobenen Bürgertum engagierten. Gesunde Kinder von sechs Wochen bis drei Jahren konnten nun in Krippen aufgenommen werden. Dies waren vor allem Kinder erwerbstätiger Frauen oder sog. „Hurenkinder“ (Textor 2000:2).

Krippen, wie sie in den vierziger Jahren des 19. Jahrhunderts in vielen Ländern Europas entstanden, waren notwendig, weil viele Kinder ihre kleinen Geschwister mit in die Schule nehmen mussten, wenn die Eltern berufstätig waren und ihrem Bildungsanspruch nicht nachkommen konnten. Um die Versorgungslücke sehr junger Kinder zu füllen, entstanden Krippen (Konrad 2004:45ff; Burger 1998:30ff), deren sozialer Auftrag sich zunehmend vielschichtig ausgestaltete. Krippen verstanden sich als (Höltershinken/Karsüsche 1996:13):

- soziale Präventivmaßnahme, um Kinder vor Vernachlässigung und Verwahrlosung zu schützen,
- christlich- soziale Mildtätigkeit gegenüber der Unterschicht, Orte einer 'kindgemäßen und behüteten Kindheit'
- aus ökonomischen Gründen. So entstanden z.B. Tageseinrichtungen vor allem dann, wenn Frauen im Arbeitsprozess gebraucht wurden (Höltershinken/Karsüsche 1996:14). Auch waren Arbeitgeber nicht nur an ungebildeten Hilfsarbeitern interessiert, sondern brauchten auch fachlich qualifiziertes Personal als frühzeitige Disziplinierungsorte, um christlich-bürgerliche Ordnungsvorstellungen in der Unterschicht durchzusetzen, in denen u.a. die Sekundärtugenden (Ordnung, Pünktlichkeit, Fleiß) vermittelt wurden, die für den industriellen Produktionsprozess vonnöten wären.

Reyer und Kleine argumentieren, dass Krippen nicht eingerichtet wurden, um sozialen Notständen zu begegnen, sondern in einem „gesetzmäßigen Zusammenhang mit der kapitalistischen Industriegesellschaft“ (Reyer/Kleine 1997:19) standen, denn die Arbeitskraft von Müttern wurde gebraucht. Die Autoren sprechen deshalb von einem sozialpädagogischen Doppelmotiv der Erziehungs- und Bildungsbedürftigkeit und der Entlastung der Arbeiterfamilien von Betreuungsaufgaben (ebd.:30f). Dabei wird also der Haushaltsbezug der Entlastung berufstätiger Mütter durch den Kindbezug der Erziehung und Bildung ergänzt. Die Autoren zeigen auf, dass der Haushaltsbezug bis in die unmittelbare Gegenwart hinein eine zentrale Aufgabe der öffentlichen Kinderbetreuung darstellt, während sich im „Kindergarten der Kindbezug immer mehr zu einem eigenständigen Bildungsmotiv verselbständigt“ (ebd.:31).

Im Vergleich zu den Kleinkindschulen, Kleinkindbewahranstalten und den Kindergärten¹

„... hatten die Krippen ein pädagogisches Argumentationsdefizit. Äußerlich zeigte sich das schon daran, dass die Publikationen zur Krippe nur einen geringen Bruchteil an der Gesamtheit der Schriften zur öffentlichen Kleinkinderziehung ausmachten. Die intensive elementarpädagogische Diskussion ging an den Krippen vorbei“ (Reyer/Kleine 1997:36).

Über Vorstellungen von der Rolle der Eltern gibt es aus der Anfangszeit der Krippen kaum Berichte. Ein Hinweis lässt sich jedoch finden: Der Gründer einer Krippe im Elsaß verfasste 1885 einen Brief, indem er sich die Beteiligung von Müttern an mehreren Tagen in der Woche wünschte. Es ging ihm um die Hygieneerziehung unter einer „gebildeten Leitung von Vereinsfrauen, grauer Schwestern, Diaconissinen“ (Reyer/Kleine 1997:55). Dieser Ansatz wurde aber als gefährlich für die Gesellschaftsordnung eingestuft, da „eine zu große Nähe zu frühsozialistischen Gesellschaftsentwürfen“ (von Salviati 1852:27) gesehen wurde. Da Krippen nur „vorübergehend und in Notfällen benutzt werden“ (ebd.) sollten, wurde eine Zusammenarbeit mit den Eltern nicht erwartet und war auch kaum zu leisten, da diese in der Regel zwölf Stunden und mehr arbeiteten. Das Problem der Hygiene hat die Auseinandersetzung um Krippen dennoch lange Zeit bestimmt. In diesem Kontext ging es um ihre Legitimation.

„...[So] bezeichnete der in Wiesbaden praktizierende Arzt Emil Pfeiffer in seiner 1884 erschienen Schrift 'Ueber Pflegekinder und Säuglingskrippen' die Krippen als Gefahr für die Gesundheit der Kinder. [...] Ausgelöst durch Pfeiffers Untersuchung entstand um die Jahrhundertwende eine ideologische Auseinandersetzung um die Berechtigung einer Krippenbetreuung“ (Berger 1997:20).

Die Krankheitsanfälligkeit und Sterblichkeitsrate im Kleinkindalter war generell hoch, was zu einem hohen hygienischen und medizinischen Anspruch führte. Da sich solche Anforderungen aus finanziellen Gründen selten umsetzen ließen, fanden Krippengegner hierin ihr stärkstes Argument. Mortalitätsstatistiken konnten jedoch nachweisen, dass die Säuglingssterblichkeit in Krippen eindeutig niedriger ausfiel als im Bevölkerungsdurchschnitt (Reyer/Kleine 1997:28ff).

¹ Kleinkindschulen betreuten Kinder im Alter von ein und zwei Jahren und die Kleinkindbewahranstalten nahmen Kinder ab zwei Jahren auf.

Fröbel (1782-1852) gab als Begründer des Kindergartens und deutscher Pädagoge (Grossmann 1987:22) Anstöße zu einem „individualisierten Ansatz in Bezug auf Säuglinge und Kleinstkinder in Krippen“ (Beller 1992:13). Aber die Durchsetzung dieses Konzepts war kaum vorstellbar, da Krippen nicht als Ort der Erziehung und Bildung, sondern lediglich als Aufbewahrungsort betrachtet und nur unter dem Hygieneaspekt wahrgenommen wurden. Auch Fröbels Engagement bezüglich des Einsatzes von Fachpersonal in Kindergärten zog an der Krippe vorbei. Zunächst wurden Kinderkrankenschwestern oder –pflegerinnen beschäftigt. Erst 100 Jahre nach Fröbels Tod wurden im Jahre 1952 ausgebildete Kindergärtnerinnen eingestellt (Beller 1992:13). Reyer/Kleine weisen darauf hin, „dass in Friedenszeiten die Kinder und in den Kriegszeiten die Mütter im Vordergrund standen“ (Reyer/Kleine 1997:77). Während des 1. Weltkrieges galt z.B. die Erwerbstätigkeit von Müttern „nicht mehr als notwendiges Übel, sondern wurde als nationale Pflichterfüllung verbrämt“ (Reyer/Kleine 1997:78). Kriegskrippen waren kaum mehr als Notkrippen, die oftmals mehr Kinder aufnahmen, als Platz vorhanden war (Reyer/Kleine 1997:113). Im Übergang zur Weimarer Republik fand eine Neugestaltung des gesamten Erziehungswesens statt (Berger 1997:22). Das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz wurde eingeführt. Im §4 wurde „zur Wohlfahrt der Säuglinge und Wohlfahrt der Kleinkinder“ Stellung bezogen. Dies ließ zunächst einmal auf eine Verbesserung hoffen, jedoch wurden die guten Vorsätze aus Mangel an Finanzmitteln nicht umgesetzt, „was die Krippe als wichtige Erziehungsinstitution letztlich an den Rand der Vergessenheit geraten ließ“ (ebd.).

Beller findet in der Zeit von 1900 bis 1933 wenig Veränderung in Zweck und Ziel der Krippen, aber die Anstöße vonseiten pädagogischer Reformbestrebungen waren groß. In den 1920er Jahren flossen psychoanalytische Erkenntnisse in die Kleinkinderziehung ein und „eine zentrale Aufgabe, die sich die psychoanalytische Pädagogik zu eigen machte, war die Erziehung von Erziehern“ (Beller 1992:18). Nelly Wolfersheim (1922) übertrug beispielsweise als ausgebildete Fröbelpädagogin psychoanalytische Erkenntnisse auf den Kindergarten (Wasmuth 2011:382). Frühpädagogik wurde hier vor allem als Triebsteuerung gesehen, die die Anpassung des Kindes an kulturelle und gesellschaftliche Werte anstrebte (Konrad 2004:142ff). Dennoch ging es Nelly Wolfersheim darum, autoritäre Familienstrukturen durch die Funktion von Er-

zieherinnen zu mildern (Aden-Grossmann 2011:62). Ihr Verdienst war ihr Einsatz für eine triebfreundliche und ichstärkende Erziehung mit dem Hinweis auf die Gefahr eines Zuviels an Erziehung (dies.2011:63).

Auch im 2. Weltkrieg war die Arbeitskraft von Müttern für die Kriegsindustrie gefragt, sodass Kindergärten und Krippen eine staatspolitische Bedeutung erhielten (Reyer/Kleine 1997:77). Kinder sollten maßgeblich vom Regime erzogen werden, nicht von den Eltern. Die Ansätze der Elternarbeit, die u.a. von Fröbel entwickelt worden waren, wurden damit zunichtegemacht (Textor 2000:6). Wenngleich im Widerspruch dazu „die Familie als Ideologieträger hervorgehoben und unterstützt“ wurde (Berger 1997:23).

Erst nach dem Krieg konnte man wieder an die fröbelschen Konzepte und das reformpädagogische Gedankengut anknüpfen (Grossmann 1987:70ff). Allerdings gab es in dieser Zeit deutlich weniger Krippen als Kindergärten, sie erschienen als zu kostspielig. Wenn es notwendig war, Kleinkinder zu betreuen, wurden diese in Kindergärten untergebracht. Dabei ging es weiterhin darum, aus einem Notstand heraus zu agieren und die Kinder lediglich zu verwahren (Berger 1997:23.). Die bereits im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz 1924 für Krippen entwickelten Richtlinien wurden nun übernommen:

„... im Anschluß an das (Reichs-) Jugendwohlfahrtsgesetz auch für den Krippen- und Hortbereich so genannte 'Heimrichtlinien' erlassen worden, die die Unterbringung der Kinder in Krippen regeln sollten. Doch diese wiesen – im Gegensatz zu den offensiven bildungspolitischen Bestimmungen für die Kindergärten - lediglich einen sozialpädagogisch definierten, defensiven Charakter ('Sicherung des Kindeswohls') auf. Entsprechend gering und niedrig waren die Anforderungen an die Rahmenbedingungen der Krippenarbeit“ (Erath 1992:18).

Reyer und Kleine machen darauf aufmerksam, dass Krippen von der Nachkriegszeit bis in die 1980er Jahre ihre Legitimation vor allem aus der Berufstätigkeit von Müttern ableiteten, nun allerdings unter der neuen Prämisse der Vereinbarkeit von Familie und Beruf (1997:157). Bis in die 1970er Jahre hinein gab es weder ein ausgeprägtes sozial- noch fachpolitisches Interesse an Krippen. Erst mit dem Modellprojekt Tagesmütter der Arbeitsgruppe Tagesmütter (1974-1979), das sich mit der Verbesserung familienergänzender und institutioneller Betreuung von Kindern beschäftigte, gerieten auch Krippen wieder in die Diskussion. Bis dahin hatte die Krippe einen zweifelhaften Ruf. Noch im Strukturplan von 1972 ging man davon aus, dass das

Kleinkind in der Familie am besten gefördert wird: „Wie Kinder dieses Alters außerhalb einer solchen Familie mehr Anregung erfahren könnten, ist bislang unbekannt“ (Deutscher Bildungsrat 1973:40).

Gegen Ende der 1960er Jahre sprach sich die Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter in ihren Richtlinien für pädagogische Ansätze in Krippen aus. Damit wurde die Fokussierung hygienischer und pflegerischer Aspekte erstmals aufgegeben. Des Weiteren wurde die Zusammenarbeit mit den Eltern wie folgt empfohlen:

„Zwischen den Fachkräften und den Eltern sind Gespräche über das Kind und seine Entwicklung notwendig. Regelmäßige Elternabende bieten Gelegenheit zur Information und Aussprache“ (Bundesgemeinschaft Landesjugendämter 1969: JWG§78).

Jedoch machen Grossmann/Simon-Hohm u.a. darauf aufmerksam, dass Materialien und Hilfen zur Elternarbeit nicht existierten. Erzieherinnen betrieben Elternarbeit, indem sie unterschiedliche Bedürfnisse der Eltern berücksichtigten, aber es gab keine wissenschaftlichen Kriterien dafür (Grossmann/Simon-Hohm u.a. 1990:33f). Sie kritisieren, dass die einzige bis dato erschienene empirische Untersuchung über Krippenkinder und ihre Familien von Kuhn (ebd.:26f) war. Kuhn kam zu dem Schluss, dass nur bei der Hälfte der untersuchten Eltern eine Notwendigkeit bestand, ihr Kind in eine Krippe zu geben, während die andere Hälfte keine „objektive Rechtfertigung“ (Kuhn 1969:288) dafür hatte. Er ging von einer Fehlorientierung dieser Eltern aus, da er die Versorgung des Kindes als mütterlichen Instinkt verstand. Für ihn war somit die Hälfte der Krippenplätze entbehrlich (Kuhn 1969:193).

In Großstädten wurden jedoch Entwicklungen sichtbar, die an diese Auffassung Kuhns anzweifeln ließ: Die Erwerbstätigkeit von Müttern nahm zu, Familien lebten nicht mehr im Gefüge von Großfamilien, es gab mehr und mehr Eingenerationenfamilien (Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband 1988:28).

Eltern gaben ihre Kinder zu dieser Zeit noch an der Türe der Krippe ab, an der sogenannten Babytheke oder Box. Nach dem Empfang wurde das Kind zunächst gebadet und der Kontakt der Krippenerzieherin zu den Eltern war sehr begrenzt (Grossmann/Simon-Hohm u.a. 1990:33). Der Kontakt der Eltern zur Institution Krippe endete an dieser Klappe. Das Betreten der Räume war aus hygienischen Gründen untersagt. Ein Anstoß für Elternarbeit kam dagegen aus dem Kindergartenbereich. In den

1960er Jahren erkannte man, dass eine intensive Zusammenarbeit mit den Eltern die Entwicklung der Kinder an diejenigen anglich, die ausschließlich von ihren Müttern betreut wurden (Grossmann/Simon-Hohm u.a. 1990:3). Im Rahmen der bildungspolitischen Diskussionen entstanden kompensatorische Programme, die die Startchancen von Kindern schon im Vorschulalter einander angleichen sollten. Forschungen zeigten auf, dass Kindergartenkinder umso erfolgreicher waren, je intensiver die Zusammenarbeit der Institution mit den Eltern ausfiel, während eine mehr oder minder isolierte Kleinfamilie ihre Kinder offenbar weniger gut fördern könnte (ebd.). Für den Kindergartenbereich war dies der Anstoß zur Entwicklung von Elternarbeit, während das Krippenwesen außen vor blieb.

Grossmann/Simon-Hohm u.a. stellten zu dieser Zeit ein Forschungsdefizit fest und unternahmen eine erste Forschung, die zunächst Informationen über methodische Ansätze, Ziele und Erfahrungen von Elternarbeit in verschiedenen Bundesländern zusammentrug (Grossmann/Simon-Hohm u.a. 1990:3f). Zur gleichen Zeit gab es neue Erkenntnisse aus der internationalen Forschung, die die Mutter-Kind-Dyade als einzigen möglichen Entwicklungsrahmen für das Krippenkind widerlegten (Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband 1988:28; Beller 1995b:108ff).

„Die Fremdbetreuung von Kleinkindern wurde nicht mehr verpönt, sondern inhaltlich-pädagogisch - nicht rechtlich - als elementare Phase im Erziehungs- und Bildungswesen allmählich ernst genommen. Bereits 1973 wurden in Berlin die ersten Konzepte für die Fortbildung von Erzieherinnen im Krippenbereich entwickelt. 1974 begann das Deutsche Jugendinstitut mit dem Projekt Tagesmütter und der Krippenvergleichsforschung“ (Grossmann/Simon-Hohm u.a. 1990:4).

In dieser Zeit begann die 68iger-Bewegung über Kindererziehung zu diskutieren. Adorno (1971) und Fromm (1969) übten mit ihren Veröffentlichungen zum Einfluss repressiver Erziehung als Begünstigung des Nationalsozialismus Kritik am autoritären Erziehungsstil. Während Adorno die Auswirkungen repressiver Erziehungsstile in den Blick nahm, entwickelte Fromm Grundlagen einer repressionsfreien Erziehung, die zu einer lebensbejahenden und produktiven Lebenseinstellung befähigen würde. Die Veröffentlichungen der Frankfurter Schule machten den Weg für psychoanalytische Theorien der Kleinkindpädagogik frei. Horkheimers Aufsatz zur traditionellen und kritischen Theorie von 1937 und Horkheimers und Adornos Veröffentlichung zur Dialektik der Aufklärung von 1947 hatten in den 1960er und 1970er Jahren die Funktion von Programmschriften für revolutionäre Praxis (Beller 1992:23).

Die Kleinkinderziehung im Kollektiv (Roth 1976:22) entwickelte sich vor diesem theoretischen Hintergrund. Es entstanden Kinderläden, die vorherrschende Mutter-Kind-Ideologie wurde abgelehnt, Männer und Frauen wechselten sich in der Betreuung der Kleinkinder ab (ebd.). Von einem Kollektiv wurden meist drei bis sechs Kinder betreut. Es wurden preiswerte Ladenlokale angemietet, daraus entstand der Begriff Kinderläden. Die Eltern hatten hier die Gelegenheit, sich über Fragen, Ideen oder Sorgen der Erziehung auszutauschen. Sie verstanden Erziehung als einen wesentlichen Pfeiler zum Aufbau einer neuen, demokratischen gesellschaftlichen Ordnung und antiautoritären Formen des Zusammenlebens (Niedergesäß 2003:o.S., im Internet). Kinderläden entstanden also nicht aus dem Mangel an Kindergarten- und Krippenplätzen, sondern aus der Diskrepanz eigener Erziehungsideen und den institutionellen Gegebenheiten der Zeit (Baacke 1999:345ff). In dieser Bewegung wurde ein gleichberechtigter, partnerschaftlicher Dialog mit Kindern geübt. Jedoch wurde deutlich, dass die Kinder von den komplexen Aushandlungsprozessen häufig überfordert waren und stattdessen nach klaren Vorgaben von Erwachsenen suchten.

„Es war für die Erwachsenen ein schwerer Weg sich damit auseinanderzusetzen, dass Erziehung Ausübung von Herrschaft bedeutet, dass diese Herrschaft aber auch anders ausgeübt werden kann, als sie dies zumeist von ihren Eltern gewohnt waren: ausgewogen und transparent. Dies bedeutet eine Beteiligung der Kinder an Entscheidungen soweit als möglich, Anerkennung und Ertragen von Abhängigkeiten, deren Kehrseite Geborgenheit und Sicherheit bedeutet, die Verantwortung für alters- und situationsangemessene Grenzen durch Erwachsene ertragen können, müssen und dürfen“ (Niedergesäß 2003:o.S., im Internet).

Die Kinderladenbewegung wurde überwiegend von der jungen Mittelschicht (Studenten) getragen, Arbeiter standen eher im Hintergrund. Der Kinderladen wurde als Selbsthilfeeinrichtung verstanden, in der sich beide Elternteile gleichermaßen beteiligen konnten. Familien, in denen beide Eltern berufstätig waren, konnten sich somit kaum engagieren. Jedoch entstanden in der BRD unter dem Einfluss der Kinderläden zahlreiche Eltern-Kind-Gruppen. Dort entwickelte sich ebenfalls ein neues Elternverständnis, das für die Regeleinrichtungen nicht ohne Einfluss blieb. Das Prinzip der Partnerschaft wurde auf verschiedene Ebenen übertragen: Für Erzieherinnen wurden nun Eltern und Kinder gleichermaßen zu Partnern und die Entwicklungsbedürfnisse des Kindes wurden vermehrt wahrgenommen und gefördert (z.B. pädagogische Freiräume für die Selbstbestimmung des Kindes; Kind als ebenbürtiger Gesprächspartner) (Fried 2001:674).

Es ist aber nicht nur der Kinderladenbewegung zu verdanken, sondern auch der Frauenbewegung, dass die Krippenbetreuung seit Mitte der 1970er Jahre als Thema wahrgenommen wurde. „Der Aktionsrat zur Befreiung der Frauen in Berlin thematisierte ab 1968 die Probleme der Frauen, besonders die der Neuen Linken“ (Lenz 2008:27). Männliche Rollenvorstellungen sollten nicht als Vorbild für weibliche Geschlechtsidentitäten dienen. Der Aktionsrat richtete deshalb kollektive Kinderbetreuungen ein und arbeitete mit Erzieherinnen zusammen. Darüber hinaus wurden mehr und mehr Frauen berufstätig und damit unabhängig von dem Einkommen ihrer Ehemänner. Diskussionen über Ehepflichten oder Körperverfügbarkeit („Abtreibungsparagraph“) trugen zum Wandel traditioneller Beziehungsbilder bei (Lenz 2003:154).

Die Kinderladenbewegung beeinflusste die Krippenerziehung indirekt. In dieser Zeit erhöhte sich der Bedarf an Krippenplätzen. Beller führt dies auf zunehmende Teilerwerbstätigkeit von Frauen zurück (ebd.:25ff). Er bemerkt, dass Krippen nun nicht mehr als Notlösungen wahrgenommen wurden. Die Bedeutung der frühkindlichen Entwicklung wurde nun wahrgenommen, und die Familie als idealer Ort der Kleinkinderziehung hinterfragt. Der Gedanke, dass Gruppenerfahrungen der psychosozialen Entwicklung kleiner Kinder förderlich ist, setzte sich zunehmend durch (Beller 1995a:922).

Auch die Elternarbeit wurde in den Blick genommen. Der Modellversuch Intensive Elternberatung fand bereits 1972 in Kinderkrippen statt. Das Modell ging davon aus, dass Elternarbeit regelmäßig durchzuführen und nur in kleinen Gruppen sinnvoll sei. Erzieherinnen wurden bei diesen Veranstaltungen von pädagogischen Fachkräften begleitet, die Kompetenzen im Bereich gruppendynamischer Prozesse und sozialpädagogische Kenntnisse mitbrachten. Ziel war es, Anregungen und Hilfen für Elternarbeit zu geben und die Erzieher zur eigenständigen Durchführung von Elternabenden zu befähigen (Beller 1992:27).

In den 1970er und 1980er Jahren findet Beller vor allem drei Modelle, die zur pädagogischen Reform von Krippen beitragen, die auf die Kinderärztin Emmi Pikler, die Reggio-Pädagogik und das Berliner Modell zurückgehen (Beller1995a:924f).

Die Impulse, die Emmi Pickler setzte, bestanden in der Strukturierung der kindlichen Umwelt, um Kindern die Möglichkeit zu geben, sich nach ihrem eigenen Rhythmus

zu entwickeln: „Erwachsene sollten dem Kind keine Fertigkeiten beibringen, sondern das Kind den jeweils nächsten Entwicklungsschritt finden lassen“ (ebd.)

„Die Impulse, die aus der pädagogischen Konzeption Piklers für den Krippenbereich kamen, waren besonders wichtig als Gegenpol zu der traditionellen produktorientierten, autoritären und erwachsenenzentrierten Pädagogik des 19. Jahrhunderts“ (Beller 1992:34).

Das Berliner Modell ist ein Krippenprojekt unter der Leitung von Beller, das die Entwicklungsbedürfnisse von Kindern fokussierte. Erzieherinnen sollten anhand von Beobachtungsbögen die Entwicklungsfortschritte festhalten und die Erfahrungswelt der Kinder erweitern (ebd.).

Die Reggio-Pädagogik wurde in kommunalen Kitas und Krippen der italienischen Stadt Reggio Emilia entwickelt. Das basisdemokratische Konzept begreift Erziehung als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, der ein dynamischer Austausch aller Gemeindemitglieder zugrunde liegt (Stenger 2002:219, vgl. Kap. 4.3.1).

In den 1970er Jahre und Anfang der 1980er Jahre fanden vermehrt Konferenzen statt, die Impulse für die Krippenpädagogik gaben und dem Thema öffentliche Aufmerksamkeit bescherten. Herausragend ist eine Tagung in Berlin von 1984 über Modelle der Kleinstkindpädagogik in Familie und Gesellschaft, an der internationale Vertreter der Kleinkindpädagogen teilnahmen (Beller1992:35).

Von der öffentlichen Hand wurde in den 1980er Jahren das Konzept altersgemischter Gruppen in erweiterten Kindergärten vertreten (z.B. der Siebte Jugendbericht der Bundesregierung 1986). Wenngleich die Kleinstkindbetreuung damit auch von staatlicher Seite nicht mehr als Nothilfe eingestuft, sondern als Familienergänzung wahrgenommen wurde (Tietze 2001:657), so waren die Krippenkapazitäten in dieser Zeit dennoch sehr gering. Zwischen Nachfrage und Angebot gab es gravierende Unterschiede (Fuchs 1995:12). Die Idee, Kinder unter drei Jahren in Kindergärten zu betreuen, war auch ein Versuch, das Angebot zu erweitern.

Mit dem Mauerfall trafen zwei sehr unterschiedliche Traditionen der Krippenbetreuungen aufeinander. Die Zeit erwies sich aber als günstig, denn nun gelang es

„ (...) gleichermaßen Chancen und Risiken der Institution Krippe in den Blick zu nehmen und zur nüchternen Bewertung zu kommen“ (Maywald 2008:28). Mit der Wiedervereinigung wurden 1990 im gesamten Deutschland neue rechtliche Rahmen-

bedingungen wirksam. Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) löste das Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) als Bestandteil des Achten Sozialgesetzbuchs (SGB VIII) ab. In Ost und West war nun gleichermaßen die Jugendhilfe für Kinderkrippen zuständig. Auch wenn man nach dem Mauerfall nicht von einem bedarfsgerechten Ausbau der Krippenplätze sprechen kann, so wurden doch Plätze für unter Dreijährige geschaffen, Öffnungszeiten an den Bedarf berufstätiger Eltern angepasst, wohnraumnahe Kapazitätsplanungen erstellt oder Vernetzungen in Wohngebieten geschaffen (Fuchs 1995:14f). Bindungsforschungen (vgl. Kap. 5.1) flossen in Eingewöhnungsmodelle (vgl. Kap. 5.6) ein, die die Begleitung der Transition von Kindern durch ihre Eltern empfehlen¹. In diese Eingewöhnungsmodelle flossen auch die Erfahrungen aus der DDR ein, die schon 1986 im Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen eine Eingewöhnungsphase festgeschrieben hatten.

Im Jahre 2007 benannte die Bundesregierung schließlich, dass sich der konkrete Ausbau von Krippenplätzen nach den Wünschen der Eltern vor Ort richten solle (BT Drucksache 16/6100I). Auf dem sogenannten Krippengipfel im April 2007 wurde auf Vorschlag der Familienministerin die Zielvorgabe der Krippenplätze noch einmal beträchtlich erhöht. Danach wollten Bund, Länder und Kommunen bis 2013 für etwa ein Drittel aller Kinder unter drei Jahren einen Betreuungsplatz zur Verfügung stellen. Damit wird zum ersten Mal in der Geschichte der Krippenpädagogik Deutschlands auf politischer Ebene ein flächendeckendes Ausbaumodell umgesetzt.

In der aktuellen Situation betreibt die BRD einen kostspieligen Ausbau von Krippenplätzen. Jedoch suchen wir vielerorts vergebens nach einer Verbesserung qualitativer Standards von Krippen und Kooperationsmodellen mit Eltern. In dem Projekt *Stärkung der Erziehungskraft der Familien durch und über den Kindergarten*, das von der Landesstiftung Baden-Württemberg von 2003-2005 in 137 Kindertagesstätten durchgeführt wurde, wird bemängelt, dass es oft an finanziellen Ressourcen, Zeitmangel und Personalkapazitäten fehlt, um Kooperationsmodelle weiterzuentwickeln oder überhaupt zu betreiben. Explizit wird von den Trägern die Nachhaltigkeit von

¹ Beispielhaft sei das von Laewen u.a. (2003) entwickelte *Berliner Eingewöhnungsmodell* genannt. Es berücksichtigt das Beziehungsdreieck, indem die Eingewöhnung als aufeinanderfolgenden Stufen gestaltet wird, um die Zeiten

Krippenprojekten gefordert (Fröhlich-Gildhoff/Kraus/Rönnau 2005:51, im Internet). Die aktuelle Studie *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit* (NUBBEK 2012, im Internet), die von sieben Forschungsinstituten durchgeführt wurde, kommt zu dem Ergebnis, dass die Belastung von Kindern in Krippensituationen von der Qualität zusätzlicher elterlicher Betreuung abhängt, die es durch Formen der Elternbeteiligung im unmittelbaren sozialen Umfeld zu stärken gilt (Tietze u.a 2012:15, im Internet).

„Die öffentliche Verantwortung für Bildung, Betreuung und Erziehung kann sich nicht ausschließlich auf die außerfamiliären Betreuungsformen der Kinder richten, sondern muss Familien und ihr Umfeld als ihre Erziehungspartner stärker als bisher einbeziehen. Öffentliche Kampagnen, direkte Ansprache von Familien, Aufbau sozialraumbezogener Netzwerke und darauf bezogene Funktionserweiterungen von Kindertageseinrichtungen (z.B.: in Form von Familienzentren) sollten im Rahmen kohärenter politischer Maßnahmen systematisch erprobt werden“ (ebd.).

Bildung und Erziehung werden in dieser groß angelegten Studie als gemeinschaftlicher Auftrag von Eltern und Institutionen verstanden. Betrachtet werden dabei die Möglichkeiten beider Systeme. Altersmischungen zwischen null und drei Jahren sind nach den Erkenntnissen der Forscher im Hinblick auf die pädagogische Prozessqualität zu befürworten und Elternpartnerschaften werden als erstrebenswert eingestuft. Dabei machen die Forscher deutlich, dass Merkmale des Bildungs- und Entwicklungsstands von Kindern stärker mit Merkmalen der Familie korrelieren als mit der außerfamiliären Betreuung (ebd.:12, im Internet). Für die Krippensituation bedeutet dies nicht nur, dass die Elternbeteiligung über Betreuungseinrichtungen hinaus reichen muss, sondern auch, dass die Eingewöhnung in der Betreuung einen festen Platz erhalten muss (Tietze 2001, im Internet). Die Autoren sehen diesbezüglich einen großen Verbesserungsbedarf (Tietze u.a. 2012:14, im Internet).

Im historischen Vergleich bleibt anzumerken, dass es in solchen Phasen des Ausbaus (nach dem 1. Weltkrieg und während des 2. Weltkriegs) nicht um das Kindeswohl ging, sondern um arbeitsmarktpolitische Notwendigkeiten (Reyer/Kleine 1997:77). In der derzeitigen Phase geht es darum, dem berechtigten Anspruch junger Familien nach der Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu entsprechen, der insbesondere jun-

der Abwesenheit der Bezugsperson langsam zu steigern (ebd.). (Beller 2002:1, im Internet)

ge Mütter betrifft. Der Ausbau von Krippen wird also mit einem emanzipatorischen Interesse begründet. Es bleibt aber zu fragen, ob auch Notwendigkeiten des Arbeitsmarktes ein Motiv sind. Wenngleich diese Frage hier nicht näher bearbeitet werden kann, so sei zumindest darauf hingewiesen, dass die Anzahl der Krippenplätze und ihre Qualität dem Emanzipationsanspruch von Müttern und Vätern und den veränderten Familienformen hinterher hinken.

6.2 Elternarbeit

Der Begriff der Elternarbeit umfasst eine Vielzahl von Aktionen, Formen, Kommunikationen, Prozessen und Interaktionen. Spätestens seit den 1970er Jahren ist Elternarbeit eine wichtige Aufgabe von Tageseinrichtungen (Jansen/Wenzel 1999:14). Bäuerle unterteilte in den 1970er Jahren Elternarbeit in die drei Bereiche der Elternbildung, Elternberatung und Elternbehandlung (Bäuerle 1971:60). Bernitzke/Schlegel (2004) bleiben dieser Unterscheidung grundsätzlich treu, lassen aber das Konzept der Elternbehandlung außen vor und nehmen stattdessen die Elternmitarbeit in ihre Betrachtung auf. Bäuerle verstand Elternbehandlung als ein therapeutisches Verfahren mit dem Ziel, eine seelische Erkrankung zu behandeln (Bäuerle 1971:76). Diese sehr defizitäre Sicht auf Familien, taucht in der neueren Beschreibung nicht auf. Bernitzke/Schlegel heben dagegen die aktive Mitarbeit von Eltern hervor. Darunter verstehen sie Formen, bei denen „die Eltern aktiv in das Alltagsgeschehen der Einrichtung“ eingebunden werden, indem sie als Partner ernstgenommen und an Planungsprozessen (z.B. Konzeptionsentwicklung) sowie an der Durchführung von Angeboten beteiligt werden (Bernitzke/Schlegel 2004:49).

Im pädagogischen Wörterbuch wird Elternarbeit wie folgt beschrieben:

„Einrichtungen und Maßnahmen von Lehrern, Erziehern oder Sozialpädagogen für die Eltern oder Erziehungsberechtigten gemeinsam zu betreuender Kinder oder Jugendlicher mit dem Ziel einer Abstimmung und wechselseitigen Unterstützung der Erziehungs- und Bildungsangebote“ (Schaube/Zenke 2007:188).

Nach Textor (2005) ist damit:

„... die Gesamtheit der Angebote gemeint, die sich direkt oder indirekt an die Eltern eines Kindergartenkindes richten (und eventuell an seine Geschwister und Großeltern)“ (Textor 2005:7).

Er beschreibt erweiternd, dass eine Zusammenarbeit der Eltern und Erzieherin dem Kindeswohl entspricht (Textor 2005:7). Nach Vorholz/Mienert ist Kindeswohl gleich Lebenswohl (Vorholz/Mienert 2008, im Internet). Elternarbeit findet als Spannungsfeld zwischen den Polen Dienstleistung und Erziehungs- und Bildungspartnerschaft statt. Dienstleistung im Sinne von der Erbringung einer Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsleistung für die Eltern. Hier macht Textor aber aufmerksam:

“Da die Bildung und Erziehung von Kleinkindern sowohl Aufgabe der Familie als auch des Kindergartens ist, sollten beide Seiten die Verantwortung teilen und als gleichberechtigte Partner zusammenarbeiten“ (Textor 2005:9).

Für Wolf ergeben sich aus den Definitionen für Elternarbeit drei zentrale Bedeutungsaspekte:

- Konstruktive, partnerschaftliche und dialogische Transaktion aktiver Eltern mit pädagogischen Fachkräften: Hier wird eine Kommunikation zwischen Eltern und Erzieherin auf Augenhöhe vorausgesetzt, zu der beide Parteien einen eigenständigen Beitrag leisten. Kennzeichen sind die Partizipation und Integration (Wolf 2006:157).
- Würdigung der Eltern als Kunden der Kindertagesstätte. Wolf sieht diese Fokussierung zweiseitig. Zunächst geht es um die Berücksichtigung des Elternwillens, womit die Elternarbeit genauer in den Blick genommen werden kann. Wolf sieht allerdings die Gefahr, dass mit dieser Akzentuierung pädagogische Aufgaben vernachlässigt werden können (Wolf 2006:158). Bernitzke und Schlegel betonen dagegen eine umfassende Ausrichtung auf die Elternwünsche (Bernitzke/Schlegel 2004:11).
- Die führende Rolle der Erzieherin in der Elternarbeit. Nach dieser Vorstellung fällt Elternarbeit vor allem für Erzieherinnen an, während sich die Eltern weitestgehend an den Vorgaben der Tageseinrichtung orientieren. Wolf merkt aber kritisch an, dass ein solches Verständnis ein defizitäres Verständnis der Familie bedeutet, „im Gegensatz zu wechselseitig aufeinander abgestimmte Transaktionen“ wie es der Bedeutungsaspekt eins vorsieht (Wolf 2006:158). Dies ist nicht mit seiner Forderung nach gleichwertiger Kommunikation vereinbar. Für Wolf wird dieser Bedeutungsaspekt in den theoretischen Grundlagen der Familienzentren in Nordrhein-Westfalen sichtbar. Er setzt diesen Bedeutungsaspekt hier hinzu, da er ihn als Entwicklungstrend sieht.

Eine monokausale Sicht auf die Elternarbeit war vor allem in den 1970er Jahren vorherrschend. Sie gründete sich in der Vorstellung, Eltern müssten über die Kindertagesstätte vermittelt mehr über das Thema Erziehung lernen bzw. ihre Erziehung müsse korrigierend gelenkt werden (Bauer/Brunner 2006:7ff). Auch in dem Element der Elternbehandlung nach Bäuerle (1972) drückt sich diese Sichtweise aus. Aber derar-

tige Vorstellungen von defizitärer Erziehung durch die Eltern gelten heute als nicht ausreichend. So fällt auf, dass Elternratgeber vermehrt nachgefragt werden, was auf ein gesteigertes Interesse von Eltern an der Erziehung deutet (Bauer/Brunner 2006:7). Auf die komplexen postmodernen Lebensformen (vgl. Kap.3.1) lassen sich heute keine fertigen Erziehungsrezepte mehr anwenden. Die Postmoderne zeichnet sich also vor allem durch die Auflösung fester Formen aus, sie ist von multiplen Formen und persönlichen Orientierungen geprägt. Erziehung muss sich also an die individuellen Bedürfnisse von Eltern und Kindern anpassen und unsichere Lebensbedingungen integrieren. In diesem Sinne muss auch der Begriff der Elternarbeit ausdifferenziert werden. Schmitt-Wenkebach (1977) macht schon in den 1970er Jahren deutlich:

„Bei alle dem besteht aber keinesfalls Klarheit darüber, ob es sich bei dem Begriff Elternarbeit um Elternarbeit im Kindergarten, um Elternarbeit vom Kindergarten aus, um Elternbildung, um Elternhilfe, um Elternunterstützung, um Arbeit mit Eltern oder um eine Zusammenarbeit mit Eltern zugunsten der Kinder oder Familien handeln soll. Dass diese Unklarheit über die Zielsetzung der Elternarbeit sich auf die Methoden bzw. auf die Tätigkeit selbst auswirkt, ist sicher jedem einleuchtend“ (Schmitt-Wenkebach 1977:8).

Diese Kritik hat wenig von ihrer Berechtigung verloren, auch wenn seither einzelne Aspekte der Elternarbeit genauer unter die Lupe genommen wurden (Wolf 2006; Textor 2005; Bauer/Brunner 2006; Bernitzke/Schlegel 2004).

Die kritische Anmerkung Schmitt-Wenkebachs macht deutlich, dass klare inhaltliche Abgrenzungen per se schwer möglich sind. Es lässt sich eben nicht eine Form finden, die das „Maß aller Dinge“ zur Etablierung einer tragfähigen Beziehung zwischen Eltern und Erzieherinnen bewerkstelligen könnten. Immer geht es um das Zusammenspiel mehrere Aktionen, Kommunikationen, Interaktionen oder auch Methoden. Thiersch fokussiert deshalb nicht die Formen der Elternarbeit, sondern deren Funktionen:

- Förderung des einzelnen Kindes: In der Vergangenheit ist diese Funktion als alleinige Aufgabe der Erzieherin im Kontext ihrer Institution gesehen worden. Aber in Beteiligung mit den Eltern ist dies zunehmend eine gemeinschaftliche Aufgabe zwischen der Institution und dem Elternhaus geworden (Thiersch 2006:92).
- Stärkung der Elternkompetenzen. Durch einen intensiven Austausch mit Erzieherinnen gewinnen Eltern eine präzisere Vorstellung von der Entwicklung des Kindes: „Sie werden zum Beobachten angeleitet und erhalten Einblicke in die Arbeit der Erzieherinnen“ (Thiersch 2006:94).
- Mitgestaltung: Die Möglichkeit, am Alltag einer Kindertageseinrichtung partizipieren zu können. Hier geht es nicht nur darum, Eltern z.B. an der Gestaltung von Fes-

ten oder Renovierungen zu beteiligen, sondern ihre spezifischen Fähigkeiten zur Bereicherung des Kindergartenalltags nutzbar zu machen (dies 2006:92).

- Mitbestimmung: Diese im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) § 22 Abs. 3 Sozialgesetzbuch (SGB) VIII geforderte Prämisse: „[...] die Erziehungsberechtigten (sind) an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Tageseinrichtungen zu beteiligen“, bildet die Grundlage jeder Form von Elternarbeit.

Hinter diesen Funktionen sind für Thiersch die Haltungen und Einstellungen wichtig, die die Formen von Elternarbeit erst mit Leben füllen. Einstellungen müssen sich wandeln, um solche Funktionen umsetzen zu können. Hierzu gehört für ihn die Transparenz des Erziehungsalltags, Absprechen von Terminen e.t.c. ebenso wie ein respektvoller Umgang mit den Eltern. Er befürwortet somit eine bewusst gestaltete Zusammenarbeit.

„Zur Zusammenarbeit gehört auch eine realistische Einschätzung der Rahmenbedingungen und der Leistungsfähigkeit des Teams sowie der Interessen der Kinder“ (Thiersch 2006:98).

Eine weitere denkbare Bestimmungsmöglichkeit des Begriffs Elternarbeit bilden Zieldimensionen, die Textor wie folgt differenziert (Textor 1996:7ff, im Internet):

- Öffnung/Transparenz: Hier geht es um die Öffnung beider Lebenswelten des Kindes (Kindergarten und Familie). Beide Systeme bilden wichtige Lebens- und Erziehungsgrundlagen, deren Durchlässigkeit (Transparenz) die Bildungs- und Lerngeschichte eines Kindes verständlicher macht (ebd.).
- Abstimmung privater und öffentlicher Fürsorge: Der privaten Fürsorge werden Kindertagesstätten von kirchlichen Trägern, Sozialverbänden usw. zugerechnet. Öffentliche Fürsorge bildet somit die staatliche Seite der Fürsorge, beispielsweise das Jugendamt oder von städtischer Seite geführte Einrichtungen (Schilling 1997:312f).¹ Hier soll es nach Textor zur besseren Abstimmung im Sinne kindlicher Entwicklungsbedingungen kommen, um auf Erziehungsziele, -stile und -probleme kooperativ einzugehen (Textor 1996:7, im Internet). Diesem Ziel stellen sich strukturelle Hindernisse entgegen: Behr macht diesbezüglich auf die „Zersplitterung der Jugendhilfelandchaft bei wachsenden Kooperations- und Vernetzungsanforderungen“ aufmerksam und hebt strukturelle „Trägerkonkurrenzen“ hervor. Diese ergibt sich aus der Teilung in öffentliche und private Jugendhilfe, die um knappe finanziellen Ressourcen konkurrieren (Behr 2002:570).
- Elternbildung zur Verbesserung der Familienerziehung: Elternbildung wird von Textor nicht als Begriff erläutert, sondern subsummiert eine bunte Palette unterschiedlichster Möglichkeiten, Eltern an Bildungsformen in Kindertageseinrichtun-

¹ Dabei hat der Begriff der Jugendhilfe den Begriff der Fürsorge abgelöst. Anfang der 1960er Jahre wurden die überkommenen fürsorgerechtlichen Strukturen der Weimarer Zeit reformiert. Fürsorge war als Begriff in der Klassengesellschaft verhaftet, in der die obere Klasse sich der Fürsorge für die untere Klasse verpflichtet fühlte (Hilpert 2012:309).

gen partizipieren zu lassen: z.B. Entwicklungsgespräche, Kennenlernen von geeigneten Spielmaterialien, Kenntnisse über gesunde Ernährung usw. (Textor 1996:7, im Internet).

- Mitarbeit von Eltern versteht sich als Einbeziehen von Eltern bei besonderen Aktivitäten oder Projekten (Textor 2005:13).
- Mitbestimmung der Eltern bedeutet für Textor die Beteiligung an Entscheidungsprozessen in Einrichtungen der öffentlichen Fürsorge. Hier sind demokratische Prozesse gemeint, in denen sich Eltern und Erzieherinnen die Verantwortung für die Betreuung der Kinder teilen (ebd.). Mitbestimmung ist somit unterschiedlich zu verstehen. Der Begriff kann als Zieldimension verwendet werden, um Handlungskonzepte davon abzuleiten, oder auch als Funktionsdefinition, wie sie von Thiersch (2006) beschrieben worden sind. Ob als Ziel oder als Funktion, Mitbestimmung setzt sich in konkreten Handlungen um.
- Beratung bei Erziehungsschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten und Vermittlung von Hilfsangeboten: Diese sollte immer dann vonseiten der Erzieherinnen erfolgen, wenn Eltern einen Bedarf anmelden, und sollten an die Vermittlung von Fachstellen gekoppelt sein (Textor 1996:7, im Internet).
- Förderung von Kontakten zwischen Familie und Selbsthilfe: „Der Gesprächs- und Erfahrungsaustausch zwischen Eltern soll intensiviert, wechselseitige Unterstützung und Vernetzung ermöglicht sowie freundschaftliche Beziehungen und gemeinsame Aktivitäten von Familien initiiert werden. [...] Ferner kommt es auf diese Weise zu einer Integration von benachteiligten Familien und Migrantenfamilien, von Randgruppen und Problemfamilien“ (Textor 2005:14).
- Integration des Kindergartens in das Gemeinwesen: Textor weist darauf hin, dass „schon im Achten Jugendhilfebericht von 1990 der Ausbau der Kindertageseinrichtungen zu Nachbarschaftszentren mit breit gestreuten Angeboten und Unterstützungsleistungen gefordert“ wurde (Textor 2005:15). Somit trägt dieser Ausbau schon seit Langem vorhandenen Forderungen Rechnung.

6.3 Erziehungspartnerschaften

Der Begriff der Erziehungspartnerschaften bezeichnet einen zentralen Aspekt der Elternmitwirkung (Textor 2005:13). Textor möchte das Verhältnis zwischen Erzieherinnen und Eltern als partnerschaftlich verstanden wissen (ders.:20). In der neueren Forschung wird Elternarbeit vorrangig unter diesem Aspekt diskutiert (Textor 2000; Wolf 2006; Bauer/Brunner 2006).

Vorholz und Mienert (2006) definieren Partnerschaft „als eine Gemeinschaft von mindestens zwei Leuten, die ein gemeinsames Ziel haben. Für dieses Ziel schließen sie sich zusammen, überlegen gemeinsame Schritte, probieren diese Schritte aus und überprüfen sich, ob sie sich diesem Ziel bereits angenähert haben“ (Vorholz/Mienert 2006, im Internet). Textor (1996) beschreibt Erziehungspartnerschaften als folgende Grundformation:

„... Familie und Kindergarten öffnen sich füreinander, machen ihre Erziehungsvorstellungen transparent und kooperieren zum Wohle der ihn anvertrauten Kinder. Sie kennen die Bedeutung der jeweils anderen Lebenswelt für das Kind an und teilen die Verantwortung für die Förderung der kindlichen Entwicklung. Das Kind findet hier die besten Entwicklungsbedingungen vor: Es erlebt, dass Familie und Kindergarten an seinem Wohl und aneinander interessiert sind, sich ergänzen und wechselseitig bereichern“ (Textor 1996:2, im Internet).

Für Jeseke (1997) bedeutet dies:

„... gemeinsame Förderung der einzelnen Kinder und Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern, und Partizipation als Mitgestaltung und Mitbestimmung, sind Leitlinien einer neuen Zusammenarbeit von Kindertagesstätten und Familie“ (Jeske 1997:12).

Schmitt-Wenkebach (1993) grenzt Partnerschaft von der Elternbildung ab, indem sie feststellt:

„... der Aspekt der Zusammenarbeit unterscheidet Erziehungspartnerschaft von Elternbildung, d.h. es handelt sich hier nicht um einen einseitigen Informationsfluss, ausgehend von der Erzieherin hin zu den Eltern. Erziehungspartnerschaft ist vielmehr ein gemeinsamer Lernprozess: Eltern und Erzieher diskutieren über Ziele und Methoden der Erziehung von Kindern, die dabei auftauchenden Probleme und Lösungsvorschläge“ (Schmitt-Wenkebach 1993:9).

Elternpartnerschaft basiert also auf Beziehung, Dialog und ganz allgemein auf Kommunikation zwischen Eltern und Erzieherin und rückt damit die unter dem Begriff der Elternarbeit beschriebenen Zieldimensionen Öffnung und Transparenz (Textor 1996) in den Mittelpunkt. Elternpartnerschaften brauchen Grundhaltungen, damit sie prozesshaft und dialogisch sein können. Folgende Eigenschaften von Eltern und Erzieherinnen benennt Textor, um eine gelingende Partnerschaft bilden zu können: „Akzeptanz, Toleranz, Vertrauen, Kontaktfreude, Dialogbereitschaft, Offenheit für Ideen, Veränderungsbereitschaft“ (Textor 1996:2, im Internet).

Kalicki erhofft sich durch diese Neudefinierung der Beziehung zwischen Familie und Erzieherinnen eine Intensivierung der Zusammenarbeit. Es sollen auch solche Eltern bzw. Familien erreicht werden, die früher nicht als Zielgruppe wahrgenommen wurden, insbesondere Väter und Eltern, die sich bisher zurückhaltend verhalten haben. Für ihn ist die Nutzbarmachung beider Lernorte (Familie und Kindertagesstätte) entscheidend (Kalicki 2007:11, im Internet).

Die Tageseinrichtung als eine Institution, durch die das Kind den ersten Schritt aus dem häuslichen Bereich heraus in Richtung Öffentlichkeit unternimmt, bildet eine

besondere Schnittstelle, die für eine Erziehungs- bzw. Elternpartnerschaft spricht. Elschenbroich betont, dass Kinder vor ihrem Schuleintritt rund 4.000 Stunden im wachen Zustand in der Kindertagesstätte verbringen (Elschenbroich 2002:16). Es kann davon ausgegangen werden, dass Krippenkinder wahrscheinlich noch ca. zwei Drittel mehr Zeit dort verbringen, da sie schon sehr früh in die institutionelle Betreuung eintreten. Dies macht eine Erziehungspartnerschaft in besonderem Maße notwendig, nicht nur, weil sich der Alltag der Kinder zu einem Großteil in der Krippe abspielt, sondern auch, weil sie in einer psychologisch kritischen Phase der Formung ihrer Bindungskonzepte dort eintreten (Ziegenhain/Rau/Müller 1998:84ff, Bowlby 2009:66ff). Die Beziehung zu den Erzieherinnen muss deshalb besonders eng und stabil gestaltet werden. Bauer und Brunner fordern deshalb, die Bindungsformen in Kitas genauer zu erforschen:

„Wie das Leitbild der Erziehungspartnerschaften institutionell jeweils umgesetzt werden kann, welche neueren Entwicklungen dabei zu verzeichnen sind, wie Elternarbeit in diesem Sinne weiter professionalisiert werden kann, wie angemessen über neue Formen der Gestaltung der Zusammenarbeit von [...] Eltern und Tagesgruppe [...] nachgedacht werden kann - all dies sind derzeit noch offene Fragen, [...] über die sich aber ein weiteres Nachdenken lohnt“ (Bauer/Brunner 2006:10).

Das hier dargestellte ideale Bild der Erziehungspartnerschaften findet jedoch auch kritische Anmerkungen. So grenzen Prott und Hautumm (2004) die Partnerschaft von der Zusammenarbeit ab. Partnerschaft betont für sie die Beziehungsebene zwischen Erzieherin und Eltern. Dies halten sie für ein ideales Ziel, das jedoch leicht von Missverständnissen unterminiert werden kann. Sie betonen, dass die Interessen aller Beteiligten klar definiert und kommuniziert werden müssen. Dafür bedarf es geeigneter Handlungskonzepte, die eine Partnerschaft zunächst nicht hergibt. Die Autoren halten das Konzept der Zusammenarbeit für tragfähiger, denn:

„Zusammenarbeit als Konzept ermöglicht zielgerichtete Aktivitäten und Absprachen, schließt neue Wege und auch die Möglichkeit ein, dass auch mal etwas misslingen kann“ (dies. 2004:11).

Zusammenarbeit beruht auf gemeinsamen Zielen, die über unterschiedliche Wege erreicht werden können. Dabei steht der Weg dorthin im Vordergrund und nicht das Ziel, denn „Zusammenarbeit bedeutet gemeinsame Erfahrung“ (ebd.:11ff).

Abschließend bleibt zu bemerken, dass ein - wie auch immer - theoriegeleitetes Haltungskonzept nur in prozesshaft zirkulierender Handlungsweise in der Praxis imple-

mentiert werden kann. Es bedarf einer Definition konkreter Bedingungen, um festlegen zu können, wie und in welcher Form Elternpartnerschaften oder Zusammenarbeit realisiert werden sollen.

6.4 Elternbildung

Elternbildung blickt auf eine lange Tradition zurück. Bereits 1929 wurden wegen der kriegsbedingten hohen Mütter- und Kindersterblichkeit in Deutschland sogenannte Mütterschulen gegründet (Höppner 2007:172).

„Vordringlich und notwendig wurde Elternbildung mit dem Zerfall der Großfamilie, dem Aufkommen der modernen Kleinfamilie sowie dem wachsenden Spezialwissen über frühkindliche Entwicklung“ (ebd.).

Nach dem 2. Weltkrieg gab es eine zweite Bewegung der ‚Mütterschulen‘, die Hauswirtschaft, Pflege und Erziehung fokussierte und bereits Gesprächskreise für alleinerziehende Mütter anbot. Erst in den 1960er Jahren wurden auch Väter einbezogen. ‚Mütterschulen‘ wurden dementsprechend in ‚Elternschulen‘ umbenannt (ebd.:172ff).

Ein Verständnis von Elternbildung, das keine festgelegten Prinzipien vertritt, sondern Orientierungen, Handlungsformen und Funktionen situationsspezifisch betrachtet, entwickelte sich erst ab den 1980er Jahren. Dies begünstigte die Förderung von Eigeninitiative, Teilnehmerorientierung und Selbsterfahrung: „Elternbildung ist heute ein zentraler Teil- und Aufgabenbereich der (freiwilligen) Erwachsenenbildung“ (Höppner 2007:175). Heute gibt es eine fast unüberschaubare Vielzahl von Angeboten zu sehr unterschiedlichen Themen.

“Die aktuelle Landschaft der Elternbildung erstreckt sich von standardisierten Konzepten mit klarer Programmstruktur über das Setting der Gruppenarbeit (sowohl mit Eltern und Kindern) bis hin zu Ansätzen mit einer hohen Mitbeteiligung, in denen Eltern mit ihren jeweiligen Fähigkeiten in Kindertageseinrichtungen, Schulen oder in die Stadtteile (Kultur)arbeit einbezogen sind“ (Tschöpe-Scheffler 2006:177).

Dieser kurze geschichtliche Überblick zeigt, dass eine Differenzierung der Begriffe Elternarbeit und Elternbildung hinsichtlich ihrer Zielsetzung und Aufgaben sinnvoll ist.

Schmitt-Wenkebach differenzierte Elternbildung als einseitigen Akt der Wissensvermittlung und Elternarbeit dagegen im Sinne von Zusammenarbeit (Schmitt-Wenkebach 1977:1).

Elternarbeit und Elternbildung wurden zunächst in Bezug auf den Ort des Geschehens unterschieden (Beham 1997:4, im Internet). Nach Speichert (1989) bezieht Elternarbeit sich zudem auf die Institution, in der sie stattfindet und auf die Probleme und Ziele, die dort vertreten werden. Eine solche Eingrenzung ist für den Begriff der Elternbildung nicht möglich, Bäuerle konkretisierte Elternbildung in den 1970er Jahren als

„... jedes fachliche Bemühen, das relevante Wissen der Eltern zu erhören und ihnen dabei zu helfen, aus ihrem neuen Wissen eine reifere Einstellung und daraus wiederum ein sachgemäßes Verhalten zu entwickeln“ (Bäuerle 1971:85).

Für ihn war die Kompetenzerweiterung entscheidend, die bei Eltern ausgelöst wird. Er nennt drei Aufgaben der Elternbildung:

- Gewinnung der Eltern für Elternbildung. Erziehung will gelernt sein.
- Elternbildung soll für Eltern reizvoll und interessant gemacht werden.
- Eltern sollen einen objektiven und subjektiven Gewinn erhalten, der sie in die Lage versetzt, ihre Erziehungsaufgaben selbstständig zu lösen (Bäuerle 1971:97).

Die Vorstellung, dass Erziehung gelernt werden muss, wie von Bäuerle herausgestellt, betont den defizitären Charakter von Elternbildung, der von dem Anspruch ausgeht, Inhalte, Methoden und Formen der Erziehung auf- oder nachrüsten zu müssen. Nach Minsel wird unter Elternbildung „allgemein die Optimierung elterlichen Erziehungsverhaltens verstanden“. Sie unterscheidet drei Formen der Elternbildung (Minsel 2011:865):

- Institutionelle Elternbildung: Training oder Information durch einen Dozenten innerhalb einer Institution (z.B. Kindertagesstätte, Bildungsstätte)
- Informelle Elternbildung durch Printmedien, Massenmedien, Bücher und Fernsehen.
- Lediglich die funktionelle Elternbildung ist mit einer politischen Zielsetzung verbunden: Die Eltern werden zur Mitbestimmung und Mitarbeit in Kindertageseinrichtungen herangezogen.

Bei Textor ist Elternbildung eine von vier Formen der Familienbildung. Er unterscheidet nach Ehevorbereitung, Ehebildung, Elternbildung und Familienbildung, die sich im engeren Sinne auf die Familie als System richten (Textor 2006:11ff).

- Ehevorbereitung: „Jugendliche und Heranwachsende, junge Erwachsene mit (festem) Partner sowie Paare mit konkreter Heiratsabsicht sollen auf Partnerschaft und Ehe vorbereitet werden“ (Textor 2001:2, im Internet).
- Ehebildung: „Ehebildung umfasst die Begleitung von (Ehe-) Partnern durch die verschiedenen Phasen ihres Zusammenlebens“ (ebd.).
- Elternbildung stärkt die Familie als Erziehungsinstanz, indem Eltern unterstützt werden, eine entwicklungsfördernde Umgebung zu schaffen (ebd. 2001:3, im Internet).
- Familienbildung richtet sich im engeren Sinne auf die ganze Familie als ein System: „Durch gemeinsame Angebote für Eltern und Kinder soll der Zusammenhalt zwischen den Familienmitgliedern gestärkt, neue Gesprächsinhalte eingeführt sowie Konflikte zwischen Generationen angesprochen und gelöst werden“ (ebd.).

Tschöpe-Scheffler (2006) fordert eine Verbindung zwischen den fachlichen Kompetenzen der pädagogischen Mitarbeiter und intuitiven Elternkompetenzen im Sinne von Papoušek/Papoušek (2001). Indem sie betont, dass eine echte beratende und unterstützende Form der Elternbildung "nicht für, sondern mit den Eltern“ (ebd.:186) gelingt, stellt sie den symmetrischen Kommunikationsaspekt heraus. Sie vertritt eine ressourcenorientierte Sichtweise, die Eltern nicht als defizitäre Objekte versteht, sondern vielmehr als Experten für ihre Kinder, sich selber und die familiären Strukturen, als Eltern also, die „ihren eigenen Weg in der Erziehung finden möchten“ (ebd.).

Die Ansätze von Tschöpe-Scheffler (2006), Minsel (2011) und Textor (2006) haben ein anderes Verständnis von Elternbildung im Blick, als dies noch in den 1970er Jahren von Bäuerle vertreten wurde. Für diesen Begriff ist das Prinzip der gleichen Augenhöhe zentral, welches den Bedürfnissen beider beteiligten Systeme (Erzieherinnen und Eltern) Rechnung trägt. Das bedeutet, dass sich die Frage, welche Themen, Aspekte und Möglichkeiten der Eltern- oder Familienbildung in der institutionellen Frühpädagogik angesprochen werden, an den Interessen von Erziehungsberechtigten und -beteiligten und der Kinder orientieren sollte. Dabei geht es um symmetrische Kommunikation innerhalb einer Partnerschaft.

Eine weitere Differenzierung von Elternbildung stellt Smolka vor, indem sie drei Determinanten formuliert: Sie benennt die rechtliche Formulierung im §16 KJHG SGB VIII, darüber hinaus Veränderungen des Familienlebens und schließlich die

Nutzerperspektive, d.h. zu berücksichtigende Wünsche und Vorstellungen der Eltern (Smolka 2005, im Internet). Smolka geht davon aus, dass Angebote der Familienbildung die genannten Aspekte berücksichtigen müssen. Hinsichtlich der Rahmenbedingungen für Elternbildung benennt sie drei veränderliche Faktoren:

- Der gesellschaftliche Wandel hat Einfluss auf das heutige Elternsein: Beispielsweise ist die Phase der Elternschaft länger geworden, da Kinder länger bei ihren Eltern leben. Hohe Leistungsanforderungen an Kinder tragen dazu bei.
- Wandel der Familien: So sind Familien kleiner geworden, aber es haben sich auch andere Familienkonstellationen herausgebildet, wie z.B. die Ein-Eltern-Familie.
- Veränderung des Erziehungsalltags: So hat z.B. die Erwerbstätigkeit beider Elternteile zugenommen (Smolka 2005, im Internet).

Befragungen des Staatsinstituts für Familienforschung (Ifb 2000), an der auch Smolka mitwirkte, haben gezeigt, dass Familienbildung zwar gewünscht wird, aber Eltern mit jüngeren Kindern (vor der Pubertät) ihre Erziehungsverantwortung betonen. Des Weiteren wollen Eltern selber entscheiden, welche Angebote sie annehmen und wie sie diese nutzen. Diese Eigenverantwortung darf nicht durch die Autorität von Institutionen oder „Experten“ ausgehebelt werden. Eine zukunftsfähige Familienbildung braucht nach Smolka:

- Bedarfsgerechtigkeit: Angebote müssen sich am Puls der Zeit bewegen
- Prävention: Vorbeugung negativer Entwicklungen
- Niederschwelligkeit: Familienbildung muss dort hingehen, wo die Eltern sind (Smolka 2005, im Internet)

Schmitt-Wenkebach definiert „Elternbildung durch Elternmitarbeit als funktionale Elternbildung“ (Schmitt-Wenkebach 1977:1). Sie beschreibt einen Ansatz, der für Tageseinrichtungen interessant und auch schon bei Textor als Funktion von Elternarbeit zu finden ist (Kap. 6.2). Jedoch verwendet sie den Begriff der Elternmitarbeit anders. Textor subsumiert darunter verschiedenste Mitarbeitsmöglichkeiten von Eltern in Tageseinrichtungen (Textor 2005:13), Schmitt-Wenkebach bezieht sich auf einen Modellversuch des Arbeitskreises Neue Erziehung aus dem Jahre 1975-1976 in einem Kooperationszentrum für Eltern, Kinder und pädagogische Fachkräfte. In diesem Projekt übernahmen regelmäßig eine Erzieherin und ein Elternteil die Betreuung der Kinder. Dabei differenziert Schmitt-Wenkebach zwei Prinzipien der funktionalen Elternbildung:

Nach kurzer Einarbeitung galten die Eltern als pädagogisch befähigt, da sie sich in der Zusammenarbeit mit einer Erzieherin pädagogisch qualifiziert hatten (Schmitt-Wenkebach 1977:146). Gemeint ist hier nicht, dass Eltern pädagogische Anleitung brauchen, sondern, dass sie lernen, ihre persönlichen Fähigkeiten und Verhaltensweisen einzubringen und

„Es soll also nicht eine 'richtige' Verhaltensweise vermittelt und gelernt werden, sondern Mut gemacht werden, pädagogisches Verhalten Kindern und sich selbst gegenüber als etwas prozeßhaftes, flexibles wahrzunehmen“ (ebd.).

Das zweite Prinzip bezieht sich auf einen wechselseitigen Prozess beider beteiligter Parteien. Denn durch interagierende Beobachtungen zwischen Eltern und Erzieherin lassen sich beide Parteien auf einen Lernprozess ein, der es ermöglicht, am praktischen Modell zu lernen und eigene Verhaltensweisen zu reflektieren. Dies ist für Schmitt-Wenkebach das eigentliche Kernstück der funktionalen Elternbildung. Jedoch sieht sie auch drei Faktoren, die dieses Modelllernen erschweren.

- „Das Modell Erzieherin widerspricht völlig den bisherigen Erfahrungen von Eltern und verunsichert sehr stark.
- Das Modell Erzieherin hebt sich keineswegs positiv von den bisherigen Erfahrungen der Eltern ab und ermutigt nicht zum Neulernen.
- Das Modell Erzieherin und die Eltern gleichen sich insbesondere in ihren ‚negativen Seiten des Verhaltens und können nicht voneinander lernen, sondern bestätigen sich eher im falschen Verhalten“ (ebd. 1977:156).

Entscheidend ist, ob die Modellfunktionen der Rollen von Eltern und Erzieherin sich gegenseitig befruchten, oder ob sich die Eltern- und Erziehertypen eventuell behindern oder gar nichts an lernendem Einfluss bewirken. Hier ein kurzes Beispiel: Sind die Wertevorstellungen der Erzieherin und der den Alltag in der Krippe begleitenden Eltern sehr unterschiedlich, so ist eine Verständigung schwierig. Hat beispielsweise die Erzieherin ein höheres Zutrauen im Können der Kinder beim Klettern auf Spielgeräten als eine Mutter, so bedarf es einer Aushandlung, ab wann und wie eingegriffen wird. Es könnte sein, dass die Einschätzungen von Gefahrensituationen so different sind, dass die Mutter häufig und die Erzieherin nie eingreift.

Im Kontext der historischen Entwicklung (Kap. 6.1) muss deshalb darauf hingewiesen werden, dass sich Eltern nicht mehr als Defizitwesen und Erzieherinnen nicht mehr als pädagogische Experten gegenüberstehen. Es bedarf der Kommunikation und Aushandlung, um zu Erziehungsformen zu kommen, die dem einzelnen Kind ange-

messen sind. Schmitt-Wenkebachs Fazit lautet deshalb, dass das Verhalten von Erzieherinnen in der funktionalen Elternbildung kontrolliert werden sollte. Kontrollmöglichkeiten sieht sie insbesondere in der Aus- und Fortbildung und der Supervision, aber auch Eltern treten als Kontrollinstanzen auf, indem sie eigeninitiativ entscheiden, was sie im Modelllernen übernehmen wollen (Schmitt-Wenkebach 1977:146ff).

Ein weiterer Aspekt der funktionalen Elternbildung bezieht sich auf die Eltern und ihr Kind. Eltern erhalten durch ihre Mitarbeit Möglichkeiten, ihr Kind im Rahmen des Gruppenprozesses zu beobachten. Ein erklärtes Ziel besteht darin, Eltern im Umgang mit ihren Kindern sicherer zu machen, indem diese das kindliche Verhalten in einen Kontext zu Gleichaltrigen setzen und unter Umständen neu deuten. Es geht also darum, eine Außenperspektive zu schaffen. Erziehung soll zu einer gemeinsamen Leistung werden, die Eltern entlastet, indem sie zunächst besorgniserregende Verhaltensweisen ihrer Kinder relativieren können (Schmitt-Wenkebach 1977:146ff).

Hinsichtlich der Erzieherinnen wird nur kurz ausgeführt, dass die Elternarbeit

„... zugleich den Kindergärtnerinnen Hilfe bringen (soll). Sie lernen, die Eltern und über sie die Kinder besser zu verstehen und entsprechend angemessener pädagogisch zu handeln. Elternmitarbeit bringt auch bei Erziehern Lernprozesse in Gang. So kommt es zur gemeinsamen Reflexion und Absprache über die Absicht, Inhalte und Stile der Erziehung in der Familie und im Kindergarten“ (Schmitt-Wenkebach. 1977:156).

Schmitt-Wenkebach (1977) kritisierte, dass sich diese Art der funktionalen Elternbildung nicht durchgesetzt hatte, weil Erzieherinnen nicht das dafür nötige Zeitkontingent und Ausbildungen erhielten, die auch den Umgang mit Eltern aufnehmen (ebd. 1977:156). Sie erhebt zudem die recht unrealistische Forderung nach Freistellung der Eltern von der Berufstätigkeit, um eine Mitarbeit überhaupt leisten zu können. Dennoch warnt sie davor, Eltern zu „Laienerziehern“ zu machen und die Professionalisierung des Elternseins anzustreben. Auch sollen Erzieherinnen nicht durch Eltern ersetzt werden. Eine Überforderung von Eltern sollte vonseiten der Erzieherinnen vermieden werden. Darüber hinaus fordert sie: „die Schaffung einer Mitarbeiterstruktur, die den Austausch von Fragen und Problemen unter dem Gesichtspunkt der Gleichberechtigung zulässt“ (ebd.).

Bei einem Vergleich der Elternbildungsstudie (Ifb 2000; vgl. Kap. 6.4) und dem Modellversuch des Arbeitskreises Neue Erziehung von 1975-1976, den Schmitt-Wenkebach beschrieb (1977), fällt auf, dass eine Erkenntnis sehr ähnlich ausfällt: Elternbildung sollte vor Ort in den Einrichtungen für Kinder stattfinden. Seit den 1970er Jahren haben sich jedoch die Bedingungen der Elternarbeit verbessert, weil Eltern die Rahmenbedingungen der Kitas und die dort tätigen Erzieherinnen kennen. Im Gegensatz dazu sind die Voraussetzungen in anonymen Elternbildungseinrichtungen weniger geeignet, eine partnerschaftliche Zusammenarbeit aufzubauen oder das Verhalten des eigenen Kindes zu verstehen.

Auch andere Projekte setzten sich mit dem Thema der funktionalen Elternbildung auseinander, so z.B. das Projekt Netz für Kinder (1993). Im Rahmen einer Modellförderung durch das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit wurde eine altersgemischte Betreuung von Kindern ab zwei Jahren ermöglicht. Maximal 15 Kinder wurden mindestens vier Mal in der Woche mit Elternbeteiligung betreut. Jede Gruppe verfügte über eine pädagogische Fachkraft und ein bis zwei Eltern in der Betreuungszeit¹. Die bereits 1977 von Schmitt-Wenkebach geforderte professionelle Begleitung solcher Angebotsformen wurde hier berücksichtigt, denn das Institut für soziale und kulturelle Arbeit (ISKA) Nürnberg begleitete das Projekt wissenschaftlich in der Zeit von 1993-1997, sodass professionelle Unterstützung auch in Seminarform angeboten wurde. Die Erziehungsgemeinschaft zwischen Eltern wurde von einer Erzieherin angeleitet. Eltern wurden nicht als Laien eingestuft, sondern ihre individuelle Professionalität wurde für den Alltag der Gruppe nutzbar gemacht. Dabei schildert Becker-Textor keine negativen Aspekte des Netzes für Kinder, sondern betont die hohe Qualität, die nicht hinter tradierten Formen der Kindertagesbetreuung zurückbleibt (Becker Textor 1998:83ff, im Internet). Die Elternmitbetreuung wurde von allen Beteiligten als Bereicherung empfunden. Es entstand eine Art Eltern- und Familienselbsthilfe (z.B. bei der Begleitung und Versorgung von Familien mit behinderten Kindern) (ebd.).

Ein weiteres Projekt, das aus der Kooperation mit Mütterzentren erwuchs und als handlungsbezogen zu bezeichnen ist, ist das Projekt Orte für Kinder, das 1990-1994

vom Deutschen Jugendinstitut (DJI) begleitet wurde. Auch hier wurden Eltern am Erziehungsalltag der Kindertagesstätte beteiligt. Ziel war der Aufbau sozialer Netzwerke und die Kooperation mit nichtprofessionellen Kräften.

„Es wurden Wege aufgezeigt, wie über die Grenzen bisheriger Institutionen hinaus erweiterte Spielräume, die reichhaltiges Kinderleben ermöglichen, erschlossen und wie neue Formen einer familienentlastenden Infrastruktur unter Nutzung regionaler Ressourcen entwickelt werden können“ (Colberg-Schrader: 2012:2, im Internet).

Die Idee, Eltern an der institutionellen Erziehung zu beteiligen, existiert also bereits seit den 1970er Jahren. Daraus folgende Formen der Elternmitarbeit oder Elternbildung lassen sich nach König (2008) als Elternpartizipation einordnen, weil Eltern dabei aktive Mitgestalter in Institutionen sind. Diese Verzahnung von Elternpartizipation und –bildung kommt nach König dem Anspruch nach wechselseitigem Austausch entgegen. Ihrer Erkenntnis nach sind solche Formen der Zusammenarbeit gerade in Vorschulinstitutionen chancenreicher als in anderen Bildungseinrichtungen, da dort eine relative Offenheit dem Umfeld gegenüber herrscht und ein geringer Normierungsgrad die Kommunikation einschränkt. Sie stellt fest, dass das Potential, partizipatorischer Arbeit bisher vor allem in Kindertagesstätten erkannt wurde, aber noch nicht in Krippen. Das Berliner Eingewöhnungsmodell wertet sie als einen wichtigen Schritt in diese Richtung (König 2008, im Internet, vgl. auch Kap. 5.6). Dieses Modell gestaltet die Eingewöhnung für Kinder in Krippen als aufeinanderfolgende Stufen, die das Beziehungsdreieck Kind-Erzieherin-Eltern berücksichtigt und die Abwesenheit der Bezugsperson nur langsam steigert (Laewen/Andres/Hédervári 2003).

Kindertageseinrichtung und Krippen sind also besonders geeignete Orte der Familien- oder Elternbildung. In Nordrhein-Westfalen (NRW) greifen zunehmend auch Familienzentren den Gedanken partizipativer Mitarbeit auf. Dort werden ganz unterschiedliche Vernetzungen von Familienbildungsangeboten bereitgestellt (so finden Elterntrainingskurse von Familienbildungseinrichtungen in der Kindertagesstätte statt, Babysitterdienste werden angeboten, Ernährungsberatung usw.) und komple-

¹ Becker-Textor bezeichnet diese Formen der Betreuung, die in erster Linie durch engagierte Eltern gegründet wurde, als semiformelle Form (1998:83, im Internet).

mentär zur Erziehungs- und Betreuungsarbeit genutzt (Landesarbeitsgemeinschaft Familienbildung 2006, im Internet).

Für die Eltern- und Familienbildung kann also der Schluss gezogen werden, dass Bildung nur ein Angebot sein kann, welches angenommen, selektiv wahrgenommen oder auch abgelehnt werden kann. Zudem kann Elternbildung nicht von kindlichen Bildungsprozessen getrennt konzipiert werden, damit Eltern und Kindern Eigenverantwortung und Autonomie bei der Wahl ihrer Bildungsinhalte eingeräumt werden kann.

Wüstenberg und Schneider (2008) stellen fest:

„Neben den traditionellen Elternbildungsangeboten von Eltern- bzw. Familienbildungsstätten oder Volkshochschulen in Seminarform setzen sich mehr und mehr Ansätze der Unterstützung von Elternbildung auf der Grundlage informeller Begegnung und praktischer Beispiele des Umgangs mit Kindern durch. Erklärtes Ziel ist, junge Familien mit Kindern früh anzusprechen, sie über Ressourcen im Stadtteil zu informieren, sie mit anderen Familien in Kontakt zu bringen und in ihrer Elternkompetenz zu stärken (Wüstenberg/Schneider 2008:168).

Die Autoren verweisen auf die EPPE-Studie (English Provision of Pre School Education Study 1997-1999, vgl. Kap.3.2) in England, die gezeigt hat, dass solche Einrichtungen der Früherziehung, die flexible Betreuungen, gesundheitliche Dienste und familienunterstützende Maßnahmen anboten, die qualitativ beste Betreuung und Bildung für Kinder im Vergleich zu anderen Einrichtungen vorhielten (ebd.:168).

6.5 Gespräche und Beratung

Nach Bernitzke und Schlegel gehören Elterngespräche und Elternberatungen zu den Einzelpersonen bezogenen Formen der Elternarbeit (Bernitzke/Schlegel 2004:54). Hier stehen die spezifischen Belange der Eltern im Vordergrund. Dabei unterscheiden die Autoren folgende Formen der einzelpersonenbezogenen Elternarbeit:

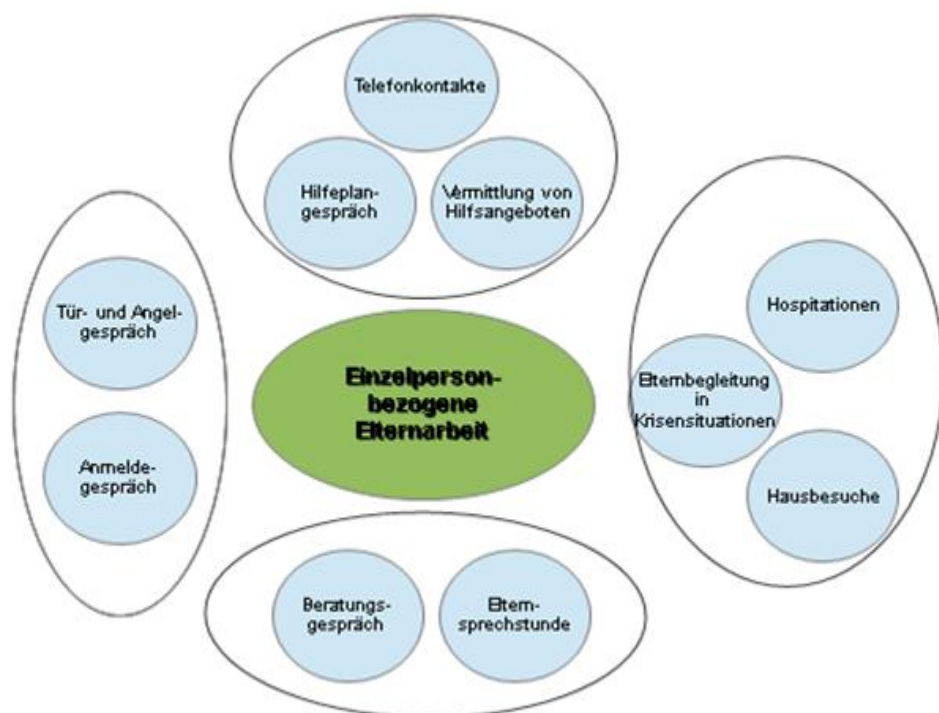


Abbildung 7 Einzelperson-bezogene Elternarbeit nach Bernitzke/Schlegel 2004:54

Die meisten Befunde zur Interaktion liegen im Bereich der Eltern-Kind-Interaktion vor (de Kruif u.a 2000:247). Im deutschsprachigen Raum gibt es nur wenige Befunde über die Kommunikationsstruktur zwischen Eltern und Erzieherinnen. Wolf (2002:9) konstatiert deshalb weiteren Forschungsbedarf. In einer vergleichenden Auswertung

dreier Studien (EEE 1997; DFG 2001; Quarta¹) stellt er fest, dass es bestimmte Spitzenthemen für Kindertagesstätten gibt, dies sind Einführungs- und Aufnahmegespräche, Elternabende, Feste und Einzelgespräche (Wolf 2002:45).

„Eltern und Erzieherinnen sind sich also im Grundsatz einig, welche Aktivitäten in der Kita am wichtigsten sind. Seit Jahrzehnten vorherrschende ‚Standardarrangements‘, die langen gewachsenen Konventionen entsprechen, stehen offensichtlich weiterhin im Mittelpunkt der ‚Elternarbeit‘ von Kindertagesstätten. Und zwar gleichermaßen ‚in den Köpfen‘ von Eltern und Erzieherinnen“ (dies.).

In einer weiteren Analyse stellte Wolf über Selbsteinschätzungen von Eltern und Erzieherinnen folgende Frage: „Wie nehmen Eltern Rollen von Erzieherinnen den Eltern gegenüber wahr? Wie sehen Erzieherinnen ihre Rolle gegenüber den Eltern?“ (Wolf 2002: 84). Er differenziert acht Erzieherinnen-Rollenmuster: Vorbild, Partnerin, Ratgeberin, Respektperson, Lehrerin, Lernende, Expertin und Freundin. Lediglich die Rolle der Erzieherin als Ratgeberin der Eltern wurde von Eltern im mittleren Ausmaß wahrgenommen, wobei Erzieherinnen ihre Beratungsfunktion gegenüber den Eltern erheblich bedeutsamer einschätzten, als Eltern diese wahrnahmen (dies 2002:89). Diese Wahrnehmung ergibt sich aus pädagogischen Fachgesprächen, dem Einführungs- und Aufnahmegespräch wie auch aus Einzelgesprächen. Wolf stellt fest, dass keine der Rollen von den befragten Eltern akzeptiert wurde. Auch die Erzieherinnen nahmen die acht benannten Rollenvorgaben nicht überzeugend an. Wolf kommt deshalb zu dem Schluss, dass die Anforderungen, die Eltern an Erzieherinnen richten nicht eindeutig sind (Wolf 2002:87). Da Erzieherinnen auch die Bedürfnisse von Eltern nicht genau einschätzen können, kommt es oftmals zu unklaren Kommunikationssituationen:

„Auch wenn es im Gespräch über Erziehung- oder Alltagsprobleme geht, wird auf einem niedrigen Niveau der Schereneffekt zwischen Beratungs- und Sprechbedürfnis der Eltern und dem von den Erzieherinnen vermuteten Beratungsbedarf deutlich“ (dies 2002:99).

¹ *Externe Empirische Evaluation des Modellvorhabens Kindersituationen* (EEE, Wolf, Becker & Conrad 1999; Wolf, Becker, Conrad & Jäger, 1998; Becker, Conrad & Wolf, 1999; Wolf, 2002; Conrad, Lischer & Wolf, 1997); Forschungsprojekt *Kinder heute* (DFG 2001), Zeitvergleichsstudie der Deutschen Forschungsgemeinschaft; = *Qualität rheinland-pfälzischer Kindertagesstätten (QUARTA)*, Untersuchung aus dem Jahre 2002 in Rheinland-Pfalz, durchgeführt durch das Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend. (Wolf 2002: 43f).

Dennoch wollte die überwiegende Mehrheit der befragten Eltern nicht auf Entwicklungsgespräche verzichten (ebd.). Ein grundsätzlicher Bedarf ist also vorhanden.

Minsel/Schnabel/Rückert (2001) analysierten die Kommunikationsstruktur zwischen Erzieherinnen und Eltern in Elterngesprächen. Sie konnten zeigen, dass die Kategorien „informieren“ und „persönliches Einbringen“ von Erzieherinnen am häufigsten genutzt wurde. Dabei wurden Zuhören und Nachfragen kaum als Kommunikationsformen eingesetzt. Die Forscher interpretierten dies als Indiz dafür, dass Erzieherinnen „ihre persönlichen Erfahrungen und Ansichten weitergeben wollten. Verständnis für den Gesprächspartner bestimmte die kommunikativen Prozesse nur wenig“ (ebd.:47). Auf diese Weise werden die Bedürfnisse von Eltern behindert. Solche Kommunikationsformen können keine öffnende Wirkung erzielen (dies.).

Grundsätze der Gesprächsführung im frühpädagogischen Bereich wurden von Leupold (1995) beschrieben. Sie betont die Wichtigkeit von Gesprächstechniken für den Erfolg von Elterngesprächen. Dabei stellt sie das aktive Zuhören, das Vermitteln von Ich-Botschaften, das Überdenken von Einstellungen, Werthaltungen und Menschenbildern, die Auseinandersetzung mit der beruflichen Rolle, die Selbstreflexion und das Senden von klaren Botschaften als Grundvoraussetzung der Gesprächsführung mit Eltern heraus (ebd.).

Aktives Zuhören versteht Leupold in Sinne Gordons (1991) als ein

„Hören des Selbstoffenbarungsaspekts in den Äußerungen des Gesprächspartners, das Wahrnehmen und Verstehen seiner Gedanken und Gefühle und eine entsprechende Mitteilung an ihn, in der dieses Verständnis formuliert wird [...] (Leupold 1995:56).

Vier Kommunikationsebenen bilden dabei die vier Seiten einer Nachricht: Transport des Sachinhaltes, Selbstoffenbarung, die Beziehung zum Anderen und Appell (Schulz von Thun 1991). Der zwischenmenschlichen Beziehung kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, da die Botschaft bei jeder Mitteilung auf der Beziehungsebene Auskunft darüber gibt, wie der Sprecher seine Beziehung zum Gegenüber einschätzt und was er von diesem hält. Mit anderen Worten: Die gefühlsmäßige Basis muss stimmen, denn erst dann hat der Appell einer Nachricht die Chance, beim Gegenüber anzukommen (Leupold 1995:83).

Ein offener Kommunikationsstil ist für Leupold die Grundlage jeder Form von Elternbeteiligung:

„Je unbefangener und unkomplizierter die Beziehung zwischen Kindergarten und Elternhaus, je offener und nachvollziehbarer die Arbeitsweise und je mehr die Eltern in sie eingebunden sind, umso leichter kann Problematisches und Konfliktträchtiges erörtert werden. [...] Ein partnerschaftlicher Kommunikationsstil sorgt für gute zwischenmenschliche Beziehungen“ (Leupold 1995:78).

Wenngleich sich die vorliegenden Erkenntnisse zur Eltern-Erzieherinnen-Kommunikation auf Kinder über drei Jahren beziehen, so sind sie im Wesentlichen auch für Krippen relevant. Allerdings bedarf es auch dazu weiterführender und spezifischer Forschungen, da die Bildungs- und Entwicklungsthemen sowie die Bedürfnisse des Kleinkindes anders sind als die von Kindergartenkindern. Auch für den Krippenbereich bleiben Fragen offen: Gibt es Kommunikationsformen zwischen Eltern und Erzieherinnen, die spezifisch für den Krippenbereich sind? Bedarf es bei diesen spezifischen Formen besonderer einzelbezogener Gestaltungen der Kooperation? Bedarf es somit besonderer Strukturen von Elterngesprächen und -beratung im Krippenbereich?

6.6 Elternmitwirkung

Die Elternmitwirkung oder auch -mitarbeit gehört nach Bernitzke und Schlegel zur einrichtungsunterstützenden Kategorie und nicht wie die Beratung zur elternunterstützenden Form (Bernitzke/Schlegel 2004:51).

Jedes Bundesland verfügt über ein Ausführungsgesetz, welches sich mit Mitbestimmungsrechten bzw. gesetzlich vorgesehenen Beteiligungsformen von Eltern in Institutionen der Frühpädagogik beschäftigt.¹ Dies sind Ausführungsgesetze des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (kurz: KJHG). Außer Mecklenburg-Vorpommern² sprechen alle Bundesländer in ihren Ausführungsgesetzen von einem ergänzenden und unterstützenden Erziehungs- und Bildungsauftrag den Eltern gegenüber. In Nordrhein-

¹ Eine Zusammenfassung der wesentlichen Bestimmungen, die Beteiligung von Erziehungsberechtigten betreffen, befindet sich im Anhang. Dabei sind die Formulierungen der Länder bis Ende 2012 eingeflossen.

² Kindertagesförderungsgesetz kurz: Kifög; Fassung vom 12.07.2010

Westfalen (NRW)¹ steht der ergänzende Auftrag in Verbindung mit einem eigenständigen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Tageseinrichtungen. Thüringen² spricht in seinem Kindertageseinrichtungsgesetz von familienunterstützenden Einrichtungen. In allen Ausführungsgesetzen ist eine Kooperation mit Eltern festgeschrieben, die jedoch in den jeweiligen Ausführungen auf unterschiedliche Weise Niederschlag findet.

Sturzbecher/Bredow stellen fest, dass in den Landesgesetzen „auf Entscheidungsmöglichkeiten gerichtete Elternrechte zurückhaltend verankert sind und eher Rechte auf beratende Mitwirkung eingeräumt werden“ (Sturzbecher/Bredow 1998:200). Wie im Folgenden gezeigt wird, sind Mitwirkungen in den letzten Jahren stärker in die Ausführungsgesetze eingeflossen. Daraus resultiert eine enge Vernetzung mit den Eltern. So zum Beispiel in den unterschiedlichen Bezeichnungen der Kooperationen zwischen Kindertagesstätte und Eltern.

In den Überschriften der entsprechenden Paragraphen wird gesprochen von: der Elternbeteiligung³, der Zusammenarbeit⁴; der Beteiligung⁵; dem Mitwirkungsrecht⁶; der Mitwirkung⁷, der Elternmitwirkung⁸; partnerschaftlicher Zusammenarbeit¹ oder von

¹ Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern (Kinderbildungsgesetz kurz: Kibiz; §3); Fassung vom: 01.08.2011

² Thüringer Kindertageseinrichtungsgesetz kurz: ThürKitaG; §1, Fassung vom 16.12.2005

³ Berlin §14: Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege Kindertagesbetreuungsgesetz kurz: KitaFÖG, Fassung vom 13.07.2011

⁴ Bremen §13: Bremisches Tageseinrichtungs- und Tagespflegegesetz kurz: BremKTG, Fassung vom 27.09.2012; NRW § 9 Kibiz, Saarland §8: Gesetz zur Förderung von Krippenkindern und Kinderhorten, Fassung vom 11.10.2006, Schleswig-Holstein §16: Kindertagesstättengesetz kurz: KitaG, Fassung vom 01.08.2006

⁵ Brandenburg §6: Kindertagesstättengesetz kurz: KitaG, Fassung vom 16.07.2010; Hessen §2: Hessisches Kinder- und Jugendhilfegesetzbuch kurz: HKJB, Fassung vom 01.01.2012

⁶ Hamburg §24: Hamburger Kinderbetreuungsgesetz kurz: KibeG, Fassung vom 27.04.2004

⁷ Rheinland-Pfalz § 3: Kindertagesstättengesetz, Fassung vom 07.03.2008; Sachsen §6: Sächsisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen; Gesetz über Kindertageseinrichtungen kurz: SächsKitaG, Fassung vom 15.05.2009

⁸ Thüringen §19; Thüringer Kindertageseinrichtungsgesetz kurz: ThürKitaG, Fassung vom 16.12.2005

der Partnerschaft². Die Länder Baden-Württemberg³, Niedersachsen⁴, Sachsen-Anhalt⁵ und Schleswig-Holstein halten keine separaten Paragraphen zur Kooperation vor, jedoch sprechen auch sie von Mitbestimmungsorganen, die bei allen in separaten Gesetzen dargestellt werden.

Jedes Bundesland wählt seine eigene Darstellungsweise und deutet damit die Intensität der möglichen Beteiligung schon sprachlich an. Dabei betont der Begriff der Elternmitwirkung⁶ gegenüber der einfachen Mitwirkung⁷ bereits, wer zur Mitwirkung berechtigt sein soll. Der Begriff Elternbeteiligung⁸ betont darüber hinaus die aktive Mitwirkung von Eltern in der Institution, während Zusammenarbeit das aktive Element der Partizipation weniger deutlich herausstreicht. Die unterschiedliche Wortwahl von Elternbeteiligung und einfach nur Beteiligung ist weiter zu interpretieren. Denn die der Beteiligung⁹ vorgesetzten Bestimmung (Eltern), zeigt an, wer beteiligt werden soll und grenzt diese Personengruppe von anderen ab. Der Begriff Beteiligung trifft eine solche Unterscheidung nicht und zeigt damit an, dass die Bestimmung, wer zu beteiligen ist, offen bleibt. Auch finden wir mit der Wortwahl partnerschaftliche Zusammenarbeit in Bayern (BayKiBiG Art.11) die Zusammenarbeit bekräftigt mit dem Adjektiv partnerschaftlich. Damit erhält die Zusammenarbeit eine

¹ Bayern Art.11; Bayerisches Kinderbildungs- und Betreuungsgesetz kurz: BayKiBiG, Fassung vom 01.01.2013

² Mecklenburg-Vorpommern § 8: Kindertagesförderungsgesetz kurz: Kifög, Fassung vom 12.07.2010, Hessen § 26 HKJGB

³ Baden-Württemberg: Kindertagesbetreuungsgesetz kurz: KitaG, Fassung vom 19.03.2009

⁴ Niedersächsisches Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder kurz: KitaG, Fassung vom 07.11.2012

⁵ Gesetz zur Förderung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege kurz: Kifög, Fassung vom 12.11.2004

⁶ Thüringen §19; Thüringer Kindertageseinrichtungsgesetz kurz: ThürKitaG, Fassung vom 16.12.2005

⁷ Rheinland-Pfalz § 3: Kindertagesstättengesetz, Fassung vom 07.03.2008; Sachsen §6: Sächsisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen; Gesetz über Kindertageseinrichtungen kurz: SächsKitaG, Fassung vom 15.05.2009

⁸ Berlin §14: Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege Kindertagesbetreuungsgesetz kurz: KitaFÖG, Fassung vom 13.07.2011

⁹ Brandenburg §6: Kindertagesstättengesetz kurz: KitaG, Fassung vom 16.07.2010; Hessen §2: Hessisches Kinder- und Jugendhilfegesetzbuch kurz: HKJB, Fassung vom 01.01.2012

klare Bestimmung, die die Beziehung von Eltern und Erzieherinnen auf Augenhöhe ansiedelt.

Hessen¹ nimmt die Beteiligung von Eltern schon bei der Darstellung der Aufgaben seiner Tageseinrichtungen auf (§26), ebenso NRW², das die Beteiligung jedoch noch zusätzlich als Ziel formuliert. Dabei ist Hessen noch einmal herauszustellen, da es über ein Hessisches Kinder- und Jugendhilfegesetzbuch verfügt. Die Tagesbetreuung ist ein Baustein dieses Gesetzes. Hessen³ benennt in seinen allgemeinen Bestimmungen die Beteiligung der Familien an der Jugendhilfeplanung. Im §1 heißt es: “Die Jugendhilfe umfasst Leistungen und andere Aufgaben zugunsten junger Menschen...” Damit werden die Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt gerückt. Die Tagesbetreuung ist ein Teil der Jugendhilfe. Dies demonstriert Hessen, indem es kein isoliertes Gesetz für Kinder ernennt, sondern einbettet in die von ihm vorgesehenen Maßgaben der Jugendhilfe. Niedersachsen⁴ sieht die Elternbeteiligung als einen Auftrag ihrer frühkindlichen Institutionen. Bayern⁵ bezeichnet die Zusammenarbeit mit den Eltern als Grundsatz der Bildungs- und Erziehungsarbeit.

Auch die Bedeutung der Beteiligung ist sehr unterschiedlich in den Bundesländern verfasst. Teilweise ist von einem Grundsatz oder einer Aufgabe die Rede. Bayern⁶, Rheinland-Pfalz⁷ und Schleswig-Holstein⁸ sprechen von einem Grundsatz, Hessen¹ von einer Aufgabe. Die restlichen Bundesländer bewerten die Beteiligungsformen nicht. Ein Grundsatz ist die Bestimmung eines Prinzips und bildet die Basis für konkrete Umsetzungsformen, während eine Aufgabe den Grundsatz konkretisiert und Handlungen oder Tätigkeiten zur Erfüllung vorgibt. Hessen hat sich damit unter den Bundesländern am klarsten positioniert, denn es hat sich zur Aufgabe gemacht, den Grundsatz der Elternbeteiligung auch umzusetzen. Hier heißt es:

¹ Hessisches Kinder- und Jugendhilfegesetzbuch kurz: HKJGB, Fassung vom 01.01.2012

² Kibiz §3

³ HKJGB §2

⁴ KiTaG §2 (2)

⁵ BayKiBiG Art. 13

⁶ BayKiBiG Art. 13

⁷ Kindertagesstättengesetz §2

⁸ KitaG §5

„Ihre (die Tageseinrichtung) Aufgabe ist es insbesondere, durch differenzierte Bildungs- und Erziehungsarbeit die geistige, seelische und körperliche Entwicklung des Kindes anzuregen, seine Gemeinschaftsfähigkeit zu fördern und allen Kindern gleiche Entwicklungschancen zu geben. Zur Erfüllung dieser Aufgabe und zur Sicherung eines kontinuierlichen Bildungs- und Erziehungsprozesses sollen die pädagogischen Fachkräfte mit den Erziehungsberechtigten und den anderen an der Bildung und Erziehung beteiligten Institutionen und Tagespflegepersonen partnerschaftlich bei der Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder zusammenarbeiten (Bildungs- und Erziehungspartnerschaft)“ (HKJGB §26 (1)).

Von den Mitwirkungsrechten der Eltern wird dagegen in allen Ländern gesprochen. Wie diese ausgeübt werden können, wird jedoch sehr unterschiedlich definiert. Hinsichtlich der Mitwirkungsorgane und -formen für Eltern wird von Informationspflicht, Regelung, Anhörung, Erörterung, Mitwirkung, beratender Stimme und ‚mit Benehmen‘ gesprochen. Aus diesen sprachlichen Positionierungen der Eltern lässt sich ableiten, dass dort, wo ein Anhörungsrecht besteht, nur geringe Entscheidungsbefugnisse zugesprochen werden. Soweit Mitbestimmungsorgane vorhanden sind, können Eltern allerdings Einfluss nehmen. Dazu ein Beispiel: Auf Öffnungszeiten können Eltern über unterschiedliche Gremien unterschiedlichen Einfluss nehmen: Im Saarland können Öffnungszeiten über einen Krippenausschuss von den Eltern geregelt werden², während sie in Bayern über einen Elternbeirat nur angehört werden³. In Brandenburg können Eltern die Öffnungszeiten in einem Kindergartenausschuss beschließen. Im Saarland und Brandenburg verfügen Eltern also über ein Höchstmaß an Autonomie hinsichtlich der Öffnungszeiten, während sie in Bayern lediglich ihre Meinung äußern können, aber keine Entscheidungsbefugnis haben.

Bei Fragen der Konzeption einer Kindertagesstätte sind Eltern in Bayern⁴, Berlin⁵, Sachsen⁶ und Brandenburg⁷ zu beteiligen, Brandenburg⁸, Mecklenburg-Vorpommern⁹ und Bremen¹ legen fest, dass Grundlagen, Ziele und pädagogische

¹ HKJGB §26

² Gesetz zur Förderung von Krippenkindern und Kinderhorten §1

³ BayKiBiG Art.14 (4)

⁴ BayKiBiG Art.14

⁵ KitaFöG 14 (2)

⁶ Sächs Kitag §6 (1)

⁷ KitaG §6 (1)

⁸ KitaG §6 (1)

⁹ Kifög §8 (1)

Arbeit der Fachkräfte in einer Kindertageseinrichtung mit den Eltern zu erörtern sind. Niedersachsen² spricht der Elternvertretung und dem Beirat einer Kindertagesstätte das Recht zu, die pädagogische Konzeption mit ihnen abzustimmen. Hier ist keine Zustimmung des Beirats und der Elternvertretung vorgesehen, es besteht vielmehr nur das Bemühen um Einverständnis. Im Zweifelsfall entscheidet der Träger bzw. die Leitung. Das Saarland³ räumt den Eltern eine Mitarbeit bei der Konzeption ein, Thüringen⁴ spricht lediglich von einem Anhörungsrecht des Elternbeirats.

In keinem Gesetz findet sich eine Verankerung von Mitwirkung der Eltern für diesen Aufgabenbereich per se, er wird eingeschränkt für Teilbereiche formuliert, aber eine echte Mitbestimmung mit Entscheidungsrechten ist nicht vorgesehen.

Bei der räumlichen, sachlichen und personellen Ausstattung der Einrichtungen wird in Hamburg⁵ dem Elternausschuss und in Thüringen⁶ dem Elternbeirat eine Anhörung eingeräumt. In NRW⁷ wird dem Rat der Tageseinrichtung eine beratende Stimme zugestanden und in Sachsen-Anhalt⁸ dem Kuratorium. Mecklenburg-Vorpommern⁹ gibt dem Elternrat bei betriebswirtschaftlichen Belangen die Möglichkeit der Einsichtnahme, ebenso bei der Essensversorgung. In Schleswig-Holstein¹⁰ bewirtschaftet der Elternbeirat den Haushalt mit und ist somit für den effizienten Umgang mit den zur Verfügung gestellten Mitteln verantwortlich. Hiermit erhält der Elternbeirat die Möglichkeit mit zu entscheiden, wofür die zur Verfügung stehenden Gelder ausgegeben werden. In Thüringen¹¹ wird dem Elternbeirat eine Anhörungspflicht in derselben Angelegenheit zugebilligt.

¹ BremKTG §13

² KiTaG § 10

³ Gesetz zur Förderung von Krippenkindern und Kinderhorten §9 (2)

⁴ ThürKitaG §19 (2)

⁵ KibeG §24

⁶ ThürKitaG § 19 (2)

⁷ Kibiz §9

⁸ KiföG §19 (2)

⁹ Kifö §8

¹⁰ KitaG § 18

¹¹ ThürKitaG §19 (2)

Besonderheiten der Mitwirkung, die nicht an Mitwirkungsorgane gebunden sind, sieht Brandenburg¹ vor. In seinem Ausführungsgesetz gibt das Land Eltern die Möglichkeit zur Hospitation in Kindertagesstätten und zur Anwesenheit in der Eingewöhnungsphase. Das heißt, das Gesetz räumt Eltern eine Möglichkeit ein, in der Institution präsent zu sein, wenn das Kind in der ersten Phase in eine Kindergruppe eingewöhnt wird. Sie können die Transition begleiten, sodass ein sanfter Übergang in die Betreuung der Tageseinrichtung möglich wird. Die Eltern sollten bereits bei der Anmeldung des Kindes informiert werden, dass eine Begleitung des Kindes in den ersten ein bis drei Wochen von ihnen erwartet wird, um ihnen die Möglichkeit zur Planung zu geben. So heißt es im 9. Jugendbericht der Bundesregierung hierzu:

„Mit dem Hinweis auf die Anwesenheit der Eltern in der Eingewöhnungsphase wird zum einen eine Praxis der DDR_Krippen aufgegriffen, zum anderen nach dem Stand westlicher Forschung einem Qualitätsmerkmal von Krippenbetreuung Rechnung getragen, wenn auch die Anwesenheit der Eltern bedauerlicherweise nur als förderlich angesehen wird“ (BMFSFJ 1994:505).

Diese Grundlage hat sich bis heute nicht verändert. Des Weiteren sieht Brandenburg die Beteiligung von Eltern bei gemeinsamen Unternehmungen vor. NRW² betont den regelmäßigen Dialog mit Eltern bezüglich des Bildungs- und Erziehungsauftrags. Das Saarland³ und Schleswig-Holstein⁴ stellen sogar sicher, dass dem Personal ein angemessenes Zeitkontingent zur Arbeit mit Eltern zur Verfügung steht, das allerdings außerhalb der Betreuungszeiten liegen sollte.

Regelmäßige Informationen der Eltern über Lern- und Entwicklungsprozesse ihrer Kinder sehen Thüringen, das Saarland, Bayern, Hamburg, NRW und Rheinland-Pfalz⁵ vor. Rheinland-Pfalz hat eine Dokumentationspraxis eingerichtet, die dazu dient, die Beobachtungen der Erzieherinnen festzuhalten und für andere transparent zu machen.

¹ KitaG §6

² KiBiz §3

³ Gesetz zur Förderung von Krippenkindern und Kinderhorten §8 (2)

⁴ KitaG §5 (1)

⁵ Thüringen (ThürKitaG §4 (2)), Saarland (Gesetz zur Förderung von Krippenkindern und Kinderhorten §8 (1)), Bayern (BayKiBiG Art.11 (3)), Hamburg (KibeG §24 (2)), NRW (Kibiz §9 (1)), Rheinland-Pfalz (Kindertagesstättengesetz §2 (1))

An diesen beispielhaften Aufzählungen, die lediglich exemplarisch zu Demonstrationszwecken ausgewählt wurden und keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, wird deutlich, dass die Mitwirkungsrechte der Eltern von Bundesland zu Bundesland zu unterschiedlich ausfallen. Es besteht keine Einheitlichkeit hinsichtlich elterlicher Mitwirkungsaufgaben und dem Ausmaß ihrer Mitwirkung. Wolf gibt zu bedenken, dass das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) von 1995 - in einigen Fällen später - als entsprechende Landesgesetze verabschiedet wurde. Der Grundsatz gem. § 22 (3): „Die Erziehungsberechtigten sind an den Entscheidungen (...) zu beteiligen“, kann in den Landesrechten Schritt für Schritt umgesetzt und eigenständig ausgelegt werden (Wolf 2002:83).

„Allerdings dürfte ein solcher Demokratisierungsschub im Sinne verstärkter Elternrechte (Beispiel: Brandenburg) in den anderen Ländern entweder nicht oder eher langfristig in Gang gesetzt werden“ (Wolf 2002:83).

Veränderungen sind langwierig. Auch wenn Brandenburg von Wolf hervorgehoben wird, so sei an dieser Stelle als Beispiel erwähnt, dass die Formulierung: „Die Anwesenheit der Eltern während der Eingewöhnungsphase ist zu fördern“ (KitaG §6 (1)), schon 1994 im 9. Jugendbericht wohlwollend zur Kenntnis genommen, aber mit einem Bedauern versehen wurde, dass es sich hier nur um eine zu fördernde Grundlage handelt und nicht beispielsweise als Aufgabe festgeschrieben worden ist. Diese Formulierung finden wir heute noch, sodass Veränderungen nur minimalen eingestuft werden können.

6.7 Die Wünsche von Eltern

Es gibt verschiedene Elternbefragungen in Kindertagesstätten in der BRD. Diese sollen nur kurz vorgestellt werden, denn für die vorliegende Fragestellung sind nur solche relevant, die sich nicht nur mit strukturellen Gegebenheiten beschäftigen, wie beispielsweise mit dem Bedarf nach bestimmten Öffnungszeiten oder der Berufstätigkeit von Müttern, sondern auch die Qualitäten der Beziehung zu Eltern erfassen.

Wenngleich gerade Öffnungszeiten für berufstätige Mütter von großer Bedeutung sind¹, soll an dieser Stelle die Kooperation im Fokus stehen.

6.7.1 Empirische Befunde

Die Externe Empirische Evaluation des Modellvorhabens *Kindersituationen* aus dem Jahre 1997 (EEE 1997; Becker/Wolf 1999; Conrad/Lischer/Wolf 1997; Wolf/Becker/Conrad/Jäger 1998; Wolf 2002) wurde vom Bundesministerium für Bildung, Frauen und Jugend (BMFSFJ) finanziert. Das Hauptziel dieser Untersuchung bestand darin unabhängige, empirisch fundierte Ergebnisse zur Ausprägung des Situationsansatzes² zu gewinnen (DJI 2013:o.S., im Internet). Darauf folgte die Kohortenstudie *Kinder heute* von 1997-2001 (DFG 2001; Wolf/Stuck/Hippchen 1993; Wolf/Stuck/Roux/Lindthorst/Hippchen 2001, Wolf 2002). In beiden Studien wurden Eltern, Erzieherinnen, Leiterinnen und Lehrerinnen in je 36 Kindertagesstätten befragt. Die DFG 2001 war als Folgestudie zur EEE 1997 konzipiert und erhob Daten bei denselben Kindern und Eltern. In der EEE Studie waren diese Kinder sechs Jahre alt, in der DFG 2001 waren sie zehn Jahre alt (Wolf 2005:227).

„Die Studie zeigte, dass Einrichtungen, die sich am Konzept des Situationsansatzes orientieren, günstige Wirkungen in Bereichen zeigen, die bildungspolitisch besonders hervorgehoben werden, etwa der Intelligenz, dem Sprachverhalten und der Arbeitshaltung“ (Hemmerling 2007:32).

Dabei wurde nicht der Bildungsprozess selber evaluiert, vielmehr wurden Teilsituationen beurteilt, die Zimmer als Nebeneffekte bezeichnet. Hierzu gehörten z.B. die Gewährung von Freiraum, Auseinandersetzung mit Regeln und Normen, räumlich-materielle Möglichkeiten u.a. (Zimmer 2000:99)

Eine Studie zur Qualität rheinland-pfälzischer Kindertagesstätten (Quarta) wurde im Jahre 2002 vom Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz als Begleitstudie zur Bildungs- und Erziehungsempfehlung (BEE) in Auftrag gegeben und von zwei Forschungsgruppen durchgeführt. Methodisch knüpft sie an zwei El-

¹ In der Studie *Familie, Kinder, Beruf* waren Öffnungs- und Betreuungszeiten für über 86% der befragten Eltern ausschlaggebend für die Wahl der Einrichtung (Jampert u.a. 2003:104).

² Der Situationsansatz als curricularer Programmansatz hebt das soziale Lernen heraus, wobei Schlüsselsituationen Lernen und Erfahrungen gekoppelt an Lebenssituationen begünstigen (König 2006:24ff, im Internet).

tern- und eine Erzieherinnenbefragungen an, die 2001 und 2002 im Bistum Trier ebenfalls im Auftrag des Ministeriums durchgeführt wurden (Wolf 2002:17). In der Studie wurden 1.020 Eltern befragt, 14,6% der Kinder der Befragten waren unter drei Jahren alt.

Fünf Aspekte wurden in dieser Studie fokussiert: Programmentwicklung, Selbstbildungsprozesse, Professionalisierung des Personals, Qualitätsmanagement und die Praxis frühkindlicher Erziehungsumwelten.

„Die Ergebnisse zeigen, dass soziale Differenzen der Eltern mit unterschiedlichen Erwartungen korrelieren. Insgesamt steht der Anspruch an Betreuung in Verbindung mit Geborgenheit und Wohlbefinden des Kindes durch seine personale Anerkennung an oberster Stelle“ (Hemmerling 2007:40).

Fünf Wohlfahrtsverbände in Baden-Württemberg führten von 2004 bis 2005 das Projekt *Stärkung der Erziehungskraft der Familie durch und über den Kindergarten* durch, finanziert wurde es von der LIGA der freien Wohlfahrtspflege in Baden Württemberg und der Landesstiftung Baden-Württemberg. 137 Kitas waren daran beteiligt und 1.146 Eltern wurden befragt. In dem Projekt ging es um die Erprobung unterschiedlicher Formen der Stärkung elterlicher Erziehungskompetenzen durch Zielgruppen- und Angebotserweiterungen sowie durch Vernetzungen (ZfKJ 2013, im Internet). Das Ergebnis war eine Wirkungskette, die aufzeigt, wie Elternpartnerschaft erfolgreich umgesetzt werden kann.

Das Deutsche Jugendinstitut (DJI) führte die Studie *Familie, Kinder, Beruf* durch (Jampert u.a. 2003) und nahm dabei als Einzige Angebote für Kinder unter drei Jahren genauer in den Blick. Es war Ziel der Untersuchung, bundesweit Beispiele für eine gute Praxis der Vereinbarung von Familie und Beruf zu finden (Jampert u.a. 2003:19). Es zeigte sich, dass ein bedarfsgerechtes und familienunterstützendes Angebot eine hohe Flexibilität der Einrichtung braucht - z.B. in Form von längeren Öffnungszeiten und Altersmischungen – und vor allem individuelle Lösungen, die auf den Bedarf der Familien zugeschnitten sind (Jampert u.a. 2003:173). Wenngleich die DJI-Studie Angebote für Kinder unter drei Jahren betrachtet, sind in ihrer Auswahl nur sieben von 21 Kindertagesstätten mit Kindern unter zwei Jahren dabei. Darüber hinaus wurden in drei der untersuchten Einrichtungen auch Kinder unter einem Jahr betreut. Folglich besteht etwas mehr als 50% der Stichprobe aus Zweijährigen. Diese Studie soll im Folgenden ausführlicher vorgestellt werden, da sie sich in besonderem

Maße mit Fragen der Kooperation, Partizipation und Eigenaktivitäten von Eltern auseinandergesetzt hat.

Eine weitere Studie, die für die vorliegende Fragestellung relevant ist, wurde von Rückert/Schnabel und Minsel 1998-1999 durchgeführt, um Aufschluss über Kommunikationsprozesse zwischen Erzieherinnen und Eltern zu generieren, der für die Kooperation wesentlich ist. Die in dieser Studie zugrunde gelegten Schlüsselkategorien (aktiv zuhören, persönliches Einbringen, Informieren, Fragen stellen, Ratschlag erteilen, zustimmen) wurden mit qualitativen Methoden untersucht (Rückert u.a. 2001:47). Im Ergebnis wurde empfohlen, dass Fortbildungen nötig seien, um Gesprächstechniken einzuüben, mit deren Hilfe verständnisorientierte Gesprächssituationen hergestellt werden können (Rückert/Schnabel/Minsel 2001:49).

Angesichts des aktuellen Forschungsstands stellt Giebeler fest, dass eine systematische Untersuchung von pädagogischen Ansätzen für die ganz Kleinen ebenso wenig existiert

„... wie eine Untersuchung zur Einstellung und Arbeitsweise von Erzieherinnen mit Kindern unter drei Jahren oder eine Forschung zu den Erfahrungen der Eltern, die ihre Kleinstkinder in einer Tagesstätte betreuen lassen. 3% aller betreuten Kinder sind in den Tageseinrichtungen unter 3 Jahren alt“ (Giebeler 2002:o.S., im Internet).

Fried bemerkt, dass sich die Frage wie sich die Elementarerziehung aus Sicht der Eltern darstellt, nur spärlich beantworten lässt (2007:291). Zwar stellt sie fest, dass es schon in den 1970er bis 1990er Jahren Erhebungen und relevante Studien gab, aber die Untersuchungen der letzten Jahre knüpfen ihrer Meinung lediglich an diese alten Forschungsergebnisse an (ebd.). Mundt u.a. (1980) führten beispielsweise schon in den 1980er Jahren eine Untersuchung durch, die kleinräumig zu bestimmen versuchte, wie sich Entwicklungsverläufe von Kindern in unterschiedlichen Wohngebieten darstellen. Dazu gehörte auch eine Elternbefragung in Kindergärten. Dabei stellten sie fest, dass die Bereitschaft der Eltern zur Beteiligung in Kindergärten relativ groß ist, gleichgültig aus welcher sozialen Schicht diese stammten. Die Autoren betonten aber, dass den Eltern das Gefühl vermittelt werden müsse „als kompetente Gesprächspartner akzeptiert zu sein“ (Mundt u.a. 1980:11). Eltern wünschten sich zu 86% Elternabende, sich besser kennenzulernen und Erziehungsfragen zu erörtern

(ebd. 1980:69). 71% der befragten Eltern waren an Tagen der offenen Tür, Basaren und Aufführungen interessiert (ebd. 1980:61).

Vergleicht man Mundts Ergebnisse mit neueren Elternbefragungen (Wolf 2002; Honig/Schreiber 2006, Fröhlich-Gildhoff/Kraus/Rönnau 2005, im Internet), so fällt auch auf, dass sich Fest- und Feierngestaltungen als Angebote der Zusammenarbeit etabliert haben. Bezüglich der Elternabende stellt die Studie *Familie, Kinder, Beruf* fest, dass thematisch vorgegebene Elternabende wenig frequentiert wurden. War es dagegen möglich eigene Erfahrungen, Probleme in einer Diskussion zu erörtern, also Themen, die Eltern im Alltag etwas angingen, so war das Interesse deutlich größer (Jampert ua. 2003:44ff).

Die im Folgenden dargestellten Studien machen deutlich, dass Elternbedürfnisse heute differenzierter sind. Dabei sollen theoretische Annahmen mit tatsächlichen Bedürfnissen von Eltern vergleichend dargestellt werden, um daraus weitere Handlungskonzepte abzuleiten.¹

Eltern, die nach den Zielen der Elementarerziehung gefragt wurden, antworteten recht einheitlich.

In der Studie *Familie, Kinder, Beruf* (2003) war das Wohl des Kindes das vorrangige Interesse der Eltern, an dem „(...) sich die konkreten Interessen sowie die individuellen und/oder professionellen begründeten Erziehungsansichten reiben“ (Jampert u.a. 2003:129). Für 91% der befragten Eltern war es wichtig, dass sich das Kind in der Einrichtung wohlfühlt (ebd.).

Auch Wolf stellt im Vergleich zwischen EEE 1997, DFG 2001 und Quarta fest:

„Die Sorge um das Wohl des Kindes ist von überragender Bedeutung, bei Eltern und Erziehern. Dieses Ergebnis ist so selbstverständlich, dass jedes andere Resultat den Wert unserer Studien in Frage gestellt hätte“ (Wolf 2002:144).

Zur Ausgestaltung dieser Aufgabe soll die Erzieherin vor allem Ratgeberin, Vorbild und Partnerin sein und keine Lehrerin. Erzieherinnen schätzten ihre Funktion der

¹ Die Daten, die hier verwendet werden konnten, lassen lediglich Anregungen für Eltern mit Kindern unter drei Jahren zu. Weitere Forschungen zu dieser Altersgruppe wären wünschenswert, da überwiegend Elternkooperation hinsichtlich der Entwicklungsbedürfnisse von über Dreijährigen erhoben wurden.

Ratgeberin bedeutsamer ein als Eltern. Dieser Unterschied bezieht sich auch auf das pädagogische Fachgespräch, welches für Erzieherinnen vermutlich für die berufliche Legitimation bedeutsamer ist als für Eltern. Dennoch wollen Eltern auf Entwicklungsgespräche nicht verzichten (Wolf 2002:98ff). Für die befragten Eltern war es wichtig, dass die Erzieherin ihr Kind individuell im Blick hat und sie regelmäßig über seine Entwicklung informiert, während sie an systematischer erzieherischer Einwirkung auf ihr Kind, wie beispielsweise eine „Lehrerin“ es tut, weniger interessiert waren. Rasche Informationen über Verhaltensprobleme oder Entwicklungsauffälligkeiten waren für die Eltern wichtig. Hier wünschten sie sich fachkundige Beratung (Fried 2007: 292).

Hinsichtlich der Kooperation stellt Honig u.a. in der Quarta-Studie fest, dass der Dialog mit der Erzieherin, der auch zwischen Tür und Angel stattfinden kann, für Eltern von großer Bedeutung ist (Honig u.a. 2006). In dieser Studie zeigt sich, dass Erzieherinnen Informationen über die Entwicklung der Kinder bei Elterngesprächen oft bedeutsamer gewichten als Eltern dies tun. Während nur 76% der Eltern eine Informationsweitergabe feststellen, geben 95% der Erzieherinnen an, dass sie Informationen über die Entwicklung des Kindes weitergeben haben. Die Gewichtung einer Informationsweitergabe ist bei den Erzieherinnen somit deutlich höher als bei den Eltern (Honig/Schreiber 2006:94). Allerdings ist hier kritisch zu vermerken, dass diese unterschiedliche Auffassung von Informationsbedeutungen auch auf Grundlage von Kommunikationsdeutungen zu sehen sind. Erzieherinnen transportieren Aussagen, die beispielsweise bei Eltern andere Vorstellungen erzeugen oder andere Wertigkeiten berühren.

Rückert/Schnabel und Minsel führten 1998-1999 eine Erkundungsstudie über Kommunikationsprozesse zwischen Erzieherinnen und Eltern durch. Dabei wurde deutlich, dass die Kategorien Informieren und persönliches Einbringen für Erzieherin ein deutliches Übergewicht hatten. Informieren und persönliches Einbringen bedeutete hier, dass die Erzieherinnen Sachinformationen zur Gruppe oder zum Kind gibt.

„Das häufige Informieren ist ein Beleg dafür, dass die Gesprächsleiterinnen ihre Aufgabe für das Elterngespräch in der Informationsvermittlung sahen und dabei ihre persönliche Erfahrungen und Ansichten weitergeben wollten. Verständnis für den Gesprächspartner bestimmte die kommunikativen Prozesse nur wenig. [...] (Rückert/Schnabel/Minsel 2001:47).

Dass Erzieherinnen häufig eigene Erfahrungen und Meinungen einbrachten, hatte keine öffnende Wirkung auf die Eltern, sondern blockierte deren Redebeiträge. Als positiv bewerteten die Forscher die Ausprägung der Kategorie Zustimmung geben. Durch diese Kategorie, die eine empathische Grundstimmung erzeugen würde, kann eine kommunikative Öffnung der Eltern erreicht werden. „Zustimmung drückt Akzeptanz, Wohlwollen und Aufmerksamkeit aus und schafft eine vertrauensvolle und einladende Gesprächsatmosphäre“ (Rückert/Schnabel/Minsel 2001:48). Wendeten Erzieherinnen diese Gesprächstechnik an, so war die Wahrscheinlichkeit, dass Eltern persönliche Äußerungen in das Gespräch einfließen ließen hoch. Erzieherinnen erwiesen sich zwar grundsätzlich als kompetent, eine vertrauensvolle Umgebung für ein Gespräch zu schaffen, aber diese Form der Gesprächsführung wurde nur in 17% der beobachteten Anlässe angewendet (ebd.). Eine Intensivierung solcher kooperativen Gespräche könnte durch aktiv zuhören erreicht werden. Die Forscher vermuten jedoch, dass die Technik des aktiven Zuhörens unter Erzieherinnen weniger bekannt sei.

„Häufiger Gesprächsgegenstand ist das Sozialverhalten des Kindes, wie z.B. das Eingewöhnen in die Gruppe, das Einhalten von sozialen Regeln, das Schließen von Freundschaften, auffallende soziale Verhaltensweisen usw.“ (Rückert/Schnabel/Minsel2001:48).

Die Studie *Familie, Kinder, Beruf* (2003) stellt hinsichtlich unterschiedlicher Erwartungen von Eltern und Erzieherinnen fest:

„... dass die Beziehung zwischen Eltern und Erzieherinnen von den Kindertageseinrichtungen neu bedacht werden muss. Zu klären ist beispielsweise Folgendes: Was wünschen sich die Eltern, welchen Bedarf haben sie? [...] Was sieht die Tageseinrichtung als ihre Aufgabe an und in welchen Situationen verweist sie auf Kooperationspartner wie z.B. Erziehungshilfe?“ (Jampert u.a. 2003:133).

Auch Honig und Schreiber sehen Bedarf für die Annäherung von Erziehungszielen zwischen Eltern und Erzieherinnen (Honig/Schreiber 2006:5). Das Forschungsteam sieht die Notwendigkeit einer stärkeren Rezeption der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen in Rheinland-Pfalz (BEE). Bei einer intensiven Vermittlung der BEE durch Erzieherinnen ist es möglich, deren positive Effekte in Elterngesprächen sichtbar zu machen (dies 2006:5ff).

Die Forscher der Begleitstudie *Quarta* zur BEE bilanzieren, dass Vorstellungen von Eltern und Erzieherinnen einer Annäherung bedürfen, und machen diesbezüglich Vorschläge:

„Dort, wo Erwartungen der Eltern und die Arbeit der Kindertagesstätten auseinanderklaffen, lässt sich ansetzen: mit einem verstärkten Vorantreiben derjenigen Ziele und Aufgaben, die den Eltern wichtig sind, mit einer besseren Aufklärung und mehr Transparenz in Bezug auf die Arbeit der Kindertagesstätten“ (Honig/Schreiber 2006:99).

Spannungen zwischen Eltern und Erzieherinnen treten nach Fried (2007) besonders dann auf, wenn Erwartungen zu Standards gemacht werden, die auf hohen Idealen basieren. Dies betrifft die Erzieherinnen ebenso wie die Eltern (Fried 2007:296).

„So zeigt sich z.B., dass für die Eltern die Betreuungsfunktionen im Vordergrund stehen, während sich die Erzieherinnen stärker mit der Sozialisationsfunktion identifizieren. Umgekehrt gilt, dass die Eltern eher an kognitiven und schulbezogenen Zielen interessiert sind, während den Erzieherinnen stärker an einer Persönlichkeitsstärkung gelegen ist“ (ebd.:293).

Wolf (2002) stellt in seiner verglichenen Studie von EEE 1997; DFG 2001 und *Quarta* fest, dass Eltern, die insgesamt mit ihrer Kita zufrieden waren, auch besser über den Alltag in der Einrichtung informiert waren. Diese Eltern wünschten sich auch eher Beratung bei Erziehungsproblemen und nahmen Erzieherinnen als Ratgeberinnen wahr (ebd.:119).

Es zeigt sich also eine Diskrepanz zwischen dem beruflichen Selbstverständnis von Erzieherinnen und den Wünschen von Eltern. Eltern scheinen den Institutionen eher skeptisch gegenüberzustehen, weil ihre Erziehungsfragen von Erzieherinnen nicht ausreichend als erziehungsrelevant erkannt werden. Es ist deshalb zu fragen, wo und wie Eltern sich in diesem Kontext an der Arbeit von Krippen beteiligen.

55% der Eltern aus der DJI-Befragung *Familie, Kinder, Beruf* hatten die Möglichkeit, sich an der Einrichtung zu beteiligen. Dabei ist das Spektrum dessen, was unter Beteiligung verstanden wird, sehr breit gefasst, von gelegentlicher bis zur kontinuierlichen Mitarbeit z.B. in Elterninitiativen (Jampert u.a. 2003:158).

Die Begleitstudie zur BEE-*Quarta* zeigte auf, dass Eltern sich selten an Entscheidungen beteiligt fühlen, und Erzieherinnen sich selten nach den familiären Situationen der Kinder erkundigen (Fried 2007:296). Wolfs (2002) Vergleiche von EEE 1997;

DFG 2001 und Quarta zeigt zudem, dass Erzieherinnen die Elternbeteiligung höher einschätzen als diese selbst.

„Eltern sind der Auffassung, dass sie lediglich in einem sehr schwachen Ausmaß an der Arbeit in der Tageseinrichtung beteiligt sind. Dies gilt selbst für die relativ stärkste Aktivität, die Gestaltung von Festen [...]. Man muss von dem Faktum ausgehen, dass die Bedeutungszuschreibung und das Ausmaß an realer Mithilfe weit auseinanderklaffen. Eltern halten Feste offenbar für wichtig, aber sie beteiligen sich im Durchschnitt nur mäßig an ihrer Gestaltung“ (ebd.:75).

Somit hat die Beteiligungsseite zwei entscheidende Aspekte: den Wunsch nach Beteiligung und die dazu im Gegensatz stehende tatsächliche Beteiligung, die erheblich geringer ausgeprägt ist. Zudem räumen Erzieherinnen Eltern mehr Mitbestimmungsrechte ein, als diese für sich in Anspruch nehmen (Wolf 2002:81ff). Im Projekt *Stärkung der Erziehungskraft der Familie durch und über den Kindergarten* (2003-2005), stellte sich heraus, dass die Mitwirkung von Eltern bei pädagogischen Fragen gering ausfällt. Durch das Projekt gelang es jedoch, Kompetenzen von Eltern stärker einzubinden. Dagegen konnte die Mitbestimmung bei pädagogischen Inhalten nur in wenigen Einrichtungen erhöht werden (Fröhlich-Gildhoff/Kraus/Rönnau 2005:8, im Internet). In dieser Studie bleibt offen, was unter pädagogischer Mitbestimmung verstanden oder welche Maßnahmen zur Aktivierung der Eltern ergriffen wurden.

Wolf, der ebenfalls ein geringes pädagogisches Interesse von Eltern an der Mitbestimmung von Konzepten in der Quarta-Studie feststellte, fragt sich, ob diese Forderung unrealistisch sei (Wolf 2002:65). Fried stellt fest, dass Eltern dann ein besonderes Interesse an Mitbestimmung entwickeln, wenn ihre Vorstellungen deutlich von denen der Einrichtung abweichen (Fried 2007:296). Diese Erkenntnis deutet zumindest an, dass ein unter Eltern verbreitetes Maß an Frustration ihrer Bedürfnisse deutlich überschritten sein muss, um sie zur Mitarbeit zu aktivieren. Von positiver Aktivierung zur Zusammenarbeit kann dabei bedauerlicherweise nicht die Rede sein.

In vielen Bildungs- und Erziehungsplänen ist der Wunsch nach Mitgestaltung bzw. Beteiligung von Eltern festgeschrieben¹. Mecklenburg-Vorpommern¹ erwähnt die

¹ Hamburg (2012:13, im Internet), Berlin (2004:112, im Internet), Thüringen (2008:31, im Internet), Hessen (2007:23, im Internet), Bremen (2004:35, im Internet), Bayern (2012:425, im Internet), Niedersachsen (2005:44, im Internet), Rheinland-Pfalz (2004:60, im Internet)

Mitgestaltung an der Einrichtungskonzeption exemplarisch. Ferner finden wir in den Ausführungsgesetzen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) der Länder (vgl. Kap. 6.6) Bayern², Berlin³, Brandenburg⁴ und Bremen⁵ eine Beteiligung von Eltern bei der Mitgestaltung von Konzeptionen verankert. In diesen Bundesländern sollte es deshalb eine Auseinandersetzung mit der Frage geben, wie man Eltern diese Möglichkeit eröffnen und als realistisches Mitgestaltungsinstrument interessant machen kann. Dieser Frage soll nun anhand der Alltagspraxen nachgegangen werden, die bisher eruiert wurden.

Die hier näher vorgestellten Studien ziehen recht ähnliche Schlussfolgerungen hinsichtlich der Kooperation: Der Elementarbereich ist der Bildungsabschnitt, in dem Eltern und Erzieherinnen am intensivsten und lebendigsten zusammenwirken und Eltern den größten Einfluss ausüben können (Wolf 2002:137).

Die Studie *Familie, Kinder, Beruf* hält fest:

„Insgesamt herrscht über alle Einrichtungen hinweg größte bis große Zufriedenheit mit den meisten der abgefragten Rahmenbedingungen“ (Jampert 2003:156).

Auch Fried bemerkt, dass Eltern dem Kindergarten grundsätzlich positiv gegenüberstehen (Fried 2007:191). Diese gute Ausgangslage, die den Elementareinrichtungen zunächst eine gute Basis bescheinigt, sind dennoch ausbaufähig, wenn es um die Kooperation mit Eltern geht (Wolf 2002:76; Honig/Schreiber 2006:95). Die Forschungsergebnisse machen deutlich, dass eine Beteiligung von Eltern im Elementarbereich zwar vorhanden ist, aber sowohl das Interesse als auch die Umsetzung defizitär bleiben. Da die Forschungsergebnisse sich vorrangig auf den Kindergarten beziehen, bedarf es weiterer Befragungen, die speziell auf den Krippenbereich zugeschnitten sind. Zu bedenken wäre dabei die historische Prägung der Krippenerziehung, die bei der Wahl einer öffentlichen Betreuungsform bei Kindern unter drei Jahren immer noch Relevanz hat (vgl. Kap. 6.6), Das historische Argument, dass Kinder zu ihren

¹ Mecklenburg-Vorpommern (2011:9, im Internet)

² BayKiBiG Art. 14

³ KitaFöG §14 (2)

⁴ KitaG §6 (1)

⁵ BremKTG §13 (1)

Müttern gehören, fanden Reyer/Kleine (1997:31ff), auch heute noch hinsichtlich der Frage, ob ein Kinder fremd betreut werden sollte als verbreiteten Zweifel von Eltern.

Um die Aktivitäten von Eltern anzuregen, fordert Wolf (2002) eine Öffnung des Kindergartens, die

„... lieb gewonnene Aufgaben prinzipiell abgibt, Diskussionsprozesse mit Eltern fördert, eigene Standpunkte in Frage stellt und Kritik von außen verträgt“ (ebd.:145).

Auch das Projekt *Stärkung der Erziehungskraft der Familie durch und über den Kindergarten* (2003-2005) spricht der offeneren Haltung von Erzieherinnen eine Schlüsselfunktion zu. Erzieherinnen sollten den ersten Schritt machen, indem sie Eltern gegenüber eine einladende, offene Haltung einnehmen, statt diese mit eigenen Beobachtungen und Wertungen zu konfrontieren. In dem Projekt erhöhte dies die Transparenz dadurch, dass Eltern mehr Einblick in den Tagesablauf erhielten und in der Folge eigene Ideen für eine Ausgestaltung entwickeln konnten (Fröhlich-Gildhoff/Kraus/Rönnau 2005:5ff, im Internet). Daraus entwickelten sich die Einrichtungen „zu Kommunikationsstätten“ und wurden auch zu einem Ort für die Eltern (ebd.).

„Grundsätzlich wurde sehr deutlich, dass es für das Gelingen eines Angebotes wichtig ist, sich an den Stärken und Interessen der Eltern zu orientieren und ihnen mit der oben beschriebenen Haltung zu begegnen“ (ebd.:19, im Internet).

In der Studie *Familie, Kinder, Beruf* gibt es vergleichbare Ergebnisse. Die Forscher des DJI betonen insbesondere die Notwendigkeit einer neuen, offenen Kultur gegenüber den Eltern:

„... dass vielen EinrichtungsleiterInnen auch der Blick auf die gesamte Familie und auf das Gemeinwesen nicht (mehr) fremd ist. Eine Gemeinsamkeit in allen besuchten Einrichtungen, die Aspekte von Öffnung verwirklicht haben, war, dass die Eltern in der Einrichtung willkommen waren, egal, was die Einrichtungen konkret unternommen haben. Wir haben den Eindruck dies ist Ausdruck einer 'offeneren Haltung' von Leiterinnen und Erzieherinnen. [...] Diese offene Haltung kann wohl nicht 'von oben' verordnet werden, sondern hat sich in der Auseinandersetzung des pädagogischen Personals untereinander und zusammen mit der Leiterin der Einrichtung entwickelt“ (Jampert u.a. 2003:113).

Jampert u.a. bestimmen folgende Faktoren als entscheidend für eine Öffnung (ebd.:120f):

- prozesshaft angelegte Entwicklung einer offeneren Haltung.

- Verankerung der Öffnung in der Konzeption sowie eine pädagogische Reflexion im Alltag.
- zusätzliches Personal und Geld ist von den zu implementierenden Angeboten abhängig.
- Zeit für die intensivere Zusammenarbeit mit den Eltern sowie der Planung von Angeboten.
- Berücksichtigung administrativer und gesetzlicher Regelungen in der Konzeption.
- Über die Nachhaltigkeit von konzeptionellen und prozesshaft entwickelten Implementierungen muss nachgedacht werden, unabhängig vom Engagement einer bestimmten Person.

Das Projekt *Stärkung der Erziehungskraft der Familie durch und über den Kindergarten* (2003-2005) findet eine Wirkungskette, an der sich eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erzieherinnen orientieren sollte. Demnach ist es zunächst erforderlich, dass Erzieherinnen ihre Expertenhaltung gegenüber Eltern ändern und offener gestalten. Wie dies bewerkstelligt werden kann, wurde den Teams in speziellen Fortbildungen vermittelt. Dabei wurden die Eltern schrittweise in der Erstellung einer Konzeption oder auch Leitbild einbezogen.

„Auf dem Hintergrund der Haltungsänderung wurden dann einrichtungs- und zielgruppenspezifisch unterschiedliche Angebote realisiert und Methoden angewandt, um Eltern zu erreichen, zu aktivieren, sie in die Kita einzubeziehen und sie in ihrer 'Erziehungskraft' zu 'stärken'. Dabei gibt es nicht die beste Methode, die für alle Einrichtungen oder Elterngruppen erfolgreich oder wirksam ist“ (Fröhlich-Gildhoff/Kraus/Rönnau 2005:26, im Internet).

Daran zeigt sich, dass klare Schwerpunktsetzungen für die gemeinsame Arbeit sinnvoll sind. Darüber hinaus wird auch die Selbstevaluation im Entwicklungsprozess mit punktueller Unterstützung von externen Fachkräften als hilfreich erachtet (ebd.). Die folgende Abbildung stellt diesen Wirkungszusammenhang dar:

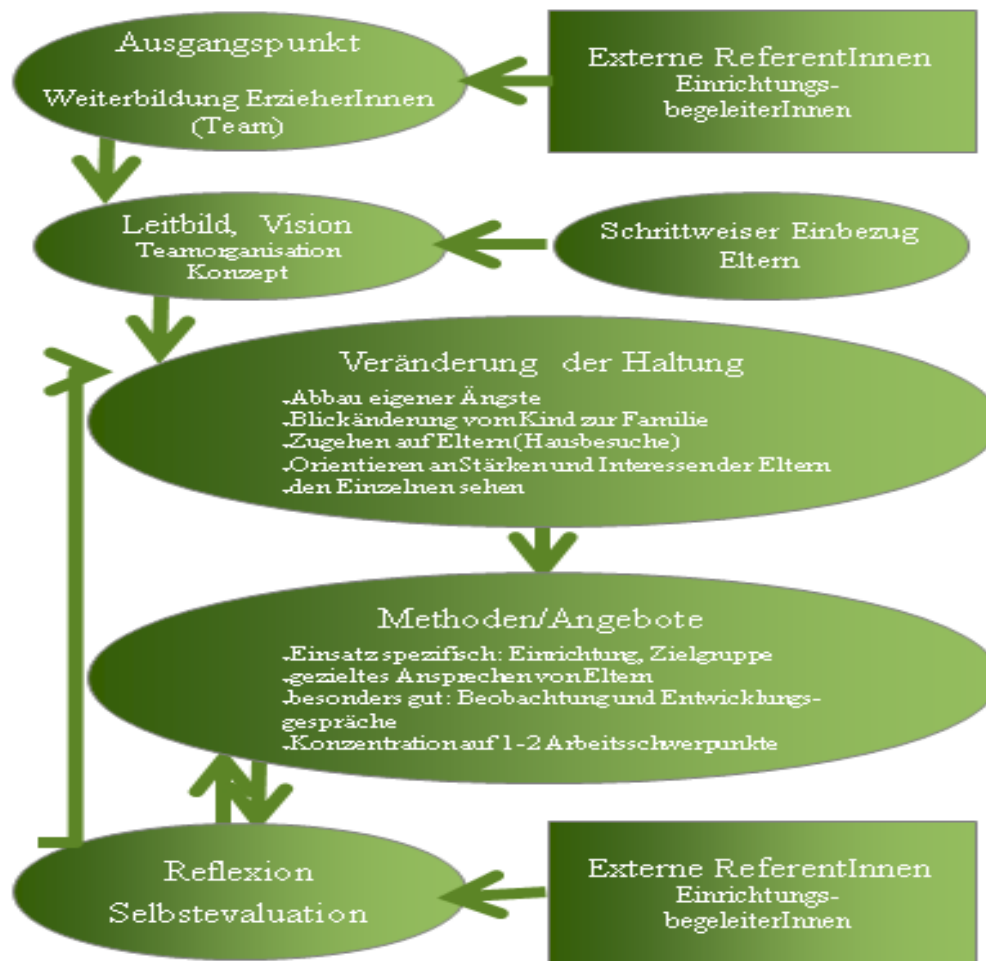


Abbildung 8 Modell zur Förderung elterlicher Beteiligung nach Fröhlich-Gildhoff/Kraus/Rönnau 2006:5

Fried bilanziert:

„Betrachtet man abschließend die Situation von Familien und Elementarerziehung, so scheint folgender Schluss naheliegend; die Passung zwischen familialer und öffentlicher Erziehung muss gewährleistet bleiben bzw. weiter optimiert werden. Das kann nur gelingen, wenn man auf die Vielfalt und Variabilität von familialen Lebensformen mit einer Pluralisierung und Flexibilisierung der Elementarerziehung antwortet. Dabei ist allerdings darauf zu achten, dass eine Balance zwischen flexibel-adaptiven und stabil-verlässlichen Angeboten gewahrt bleibt“ (Fried 2007:296).

Dieser Feststellung ist wenig hinzuzufügen. Allerdings muss bei allen Bemühungen bedacht werden, dass "Aktivitäten der Eltern oft nur von einer kleinen Gruppe vorangetrieben werden“ (Wolf 2002:145). Wolf weist darauf hin, dass wir in den Einrichtungen auf Rotationen treffen, da Eltern nur bestimmte Zeitzyklen dort verbringen.

Diese besonderen Bedingungen erfordern „rasch neue - fördernde oder behindernde - Konstellationen“ (ebd.:145).

Aus diesen Studien kann also der Schluss gezogen werden, dass Erzieherinnen sich von einem tief verankerten Berufsbild trennen müssen, welches sie selbst - im Rahmen einer überkommenen Erziehungstradition - in die Position von Expertinnen setzt, deren Aufgabe in der Belehrung von Eltern besteht. Dazu bedarf es eines Qualitätsmanagements, das darauf angelegt ist, kontinuierliche Prozesse der Selbstreflexion in den Einrichtungen und Strategien einer Kommunikation mit Eltern auf Augenhöhe in gang zu setzen, um die - berechnete - Skepsis von Eltern zu überwinden. Ein ressourcenorientierter Blick auf die Kenntnisse der Eltern und die Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder, welcher eine defizitorientierte Sichtweise ablöst, käme einer offenen Haltung entgegen. Welche Kriterien dabei von entscheidender Bedeutung sind, soll im nächsten Abschnitt diskutiert werden.

6.7.2 Diskussion: Wünsche von Eltern in Praxis und Theorie

Die hier dargestellten Elternwünsche lassen sich zu den theoretisch dargestellten Erkenntnissen der Beteiligung von Eltern (vgl. Kap. 6) in Beziehung setzen. Daraus lassen sich handlungsleitende Kriterien für eine offene Beziehungsgestaltung ableiten.

Betrachtet man zunächst das theoriegeleitete Konzept der Erziehungspartnerschaften, welches von Textor als ein „Teilen der Verantwortung und das Zusammenarbeiten gleichberechtigter Partner“ definiert wurde (Textor 2005:9), so ist anhand empirischer Befunde zu Elternwünschen erkennbar, dass Eltern mitwirken wollen, sich aber oft ausgeschlossen fühlen (Fried 2007; Wolf 2002). Der Wunsch nach Beteiligung ist oft größer als die realisierte Beteiligung (Wolf 2002:81). Die Mitbestimmung pädagogischer Inhalte wurde zwar im Projekt *Stärkung der Erziehungskraft der Familie durch und über den Kindergarten* in den Einrichtungen fokussiert, konnte aber durch das Projekt kaum gesteigert werden (Fröhlich-Gildhoff/Kraus/Rönnau 2005:8, im Internet).

Hier scheint es eine Diskrepanz zwischen einem theoretisch geforderten Modell und der Praxis zu geben. Es stellt sich die Frage: Sind Eltern in Tagesstätten gleichberechtigte Partner? Wollen sie es sein und wie werden sie dazu? Offenbar ist der

Wunsch der Einrichtungen vorhanden, Eltern dieses Recht einzuräumen, denn die Tagesstätten scheinen mehr Mitwirkungsrechte anzubieten als Eltern wahrnehmen (Wolf 2002). Die Praxis der Mitwirkung unter Eltern scheint geringer zu sein, als sie theoretisch gefordert wird. Für diese Form der Elternarbeit schränkt Thiersch aber auch ein, dass die Rahmenbedingungen einer jeden Einrichtung eingeschätzt und die Leistungsfähigkeit der verantwortlichen Erzieherinnen sowie die Interessen der Kinder berücksichtigt werden müssen (Thiersch 2006:9).

Prott/Hautumm (2004) hinterfragen das Konzept der Erziehungspartnerschaften kritisch und schlagen vor von Zusammenarbeit zu sprechen, was zielgerichtete Aktivitäten beinhaltet (ebd. 2003:11). Dies erscheint vor dem Hintergrund der oben dargestellten Studien als sinnvolle Forderung. Beispielsweise stellt Wolf fest, dass es bestimmte Spitzenthemen für Kindertagesstätten gibt. Dies sind Einführungs- und Aufnahmegespräche, Elternabende, Feste und Einzelgespräche (Wolf 2002:45). Diese Themen setzen sich in zielgerichteten Aktivitäten und Absprachen um.

Eine weitere denkbare Bestimmungsmöglichkeit des Begriffs Elternarbeit bildete die Zieldimension Öffnung/Transparenz, die Textor differenziert als die Öffnung beider Lebenswelten des Kindes (Kindergarten und Familie). Beide Systeme bilden wichtige Erziehungsgrundlagen, deren Durchlässigkeit (Transparenz) die Bildungs- und Lerngeschichte eines Kindes verständlicher macht (Textor 1996:7ff, im Internet). In den Befunden zu den Wünschen von Eltern wird Öffnung als ein wesentliches Wirkungselement sichtbar (Wolf 2002:145; Jampert u.a. 2003:113). Dabei unterscheidet das Projekt *Familie, Kinder, Beruf* drei Aspekte von Öffnung:

- Die Öffnung gegenüber der Lebenswelt, die Kindern die Gelegenheit gibt, eigene Erfahrungen in der Tagesstätte zu machen, ohne diese besuchen zu müssen. Dabei konnte festgestellt werden, dass zwei Drittel der befragten Einrichtungen solche Formen der Öffnung vollzogen haben. Das bedeutet, Angebote der Einrichtung konnten von allen Eltern und Kindern im Stadtteil besucht werden. „Dies ist als Hinweis zu deuten, dass sich der Öffnungsgedanke und seine Umsetzung in den letzten Jahren tatsächlich verbreitet hat“ (Jampert u.a. 2003:112).
- Kindern sollen Erfahrungen außerhalb der Einrichtung eröffnet werden. Das Projekt verstand hierunter etwa die Gemeinwesenarbeit oder die Kooperation mit anderen Angeboten für Kinder. Hier konnten sie ein Umdenken bei den beteiligten Einrichtungen verzeichnen (ebd. 2003:117ff).
- Die Öffnung hin zu den Familien innerhalb und außerhalb der Einrichtung ist der dritte zu nennende Öffnungsaspekt des Projektes *Familie, Kinder, Beruf*. Thiersch beschrieb als Funktion von Elternarbeit die Mitgestaltung der Eltern im pädagogi-

schen Alltag, als Nutzen der spezifischen Fähigkeiten der Eltern (Thiersch 2006:92). Dies ist als Öffnung nach innen zu verstehen.

Das Projekt *Familie, Kinder, Beruf* wird differenziert zwischen Angeboten, die die Einrichtung den Eltern macht, ohne dass die Ressourcen der Eltern berücksichtigt werden und solchen, durch die die Selbsthilfe der Eltern gefördert wird (ebd. 2003:118). Im Verlauf des Projekts wird beschrieben, dass sich die Einrichtungen zu Treffpunkten der Familien entwickelten. Die Selbstorganisation von Eltern und ihre Kompetenzen wurden von Erzieherinnen neu wahrgenommen und integriert.

Auch das Projekt *Stärkung der Erziehungskraft der Familie durch und über den Kindergarten* entwickelte gezielte Angebote für Eltern. In den am Projekt beteiligten Einrichtungen führten 52,9% der Tagesstätten Angebote durchgeführt von Eltern aus, und insbesondere erhöhte sich die Beteiligung der Eltern in allen untersuchten Einrichtungen an der Mitgestaltung des Alltags um 43,3%, im Gegensatz zu vorher. (Fröhlich-Gildhoff/Kraus/Rönnau 2005:7, im Internet). Dabei resümiert die wissenschaftliche Begleitung des Projekts, dass Mitarbeit für den Aufbau von Beziehung zu den Eltern entscheidend ist. Dabei ist es wichtig, dass Eltern das Ausmaß ihrer Mitarbeit selbst bestimmen können. Dafür müssen die Einrichtungen differenzierte Möglichkeiten schaffen (ebd.:11).

Textor fordert die Förderung von Kontakten zwischen Familien und Selbsthilfe (Textor 2005:14). Kontakte zwischen Familien wurden beispielsweise durch Elterncafés im Projekt *Stärkung der Erziehungskraft der Familie durch und über den Kindergarten* gefördert. In der Hälfte der Einrichtungen wurden die Kindertagesstätten als Kommunikationsstätte für Eltern und/oder der Nachbarschaft genutzt. Die Förderung dieser Kontakte scheint dort zu funktionieren, wo Öffnung als Dimension der Elternbeteiligung ernst genommen wird (Fröhlich-Gildhoff/Kraus/Rönnau 2005:18, im Internet), wo also eine neue Kultur in den Einrichtungen Erzieherinnen und Eltern neue Positionierungen im Bildungsprozess der Kinder zuweist.

Auch Angebote der Elternbildung als eine zusätzliche Säule der Beteiligung (vgl. 6.4) wurde im Projekt *Stärkung der Erziehungskraft der Familie durch und über den Kindergarten* mit einer Häufigkeit von 80,8% in Form von Zusammenarbeit zwischen Einrichtung und Eltern umgesetzt (Fröhlich-Gildhoff/Kraus/Rönnau 2005:7).

Im Projekt *Familie, Kinder, Beruf* wurden Elternabende, die zu regelmäßigen Themen angeboten worden, ebenfalls gut besucht (Jampert u.a. 2003:33).

Tschöpe-Scheffler beschrieb Elternbildung als ein Angebot nicht für, sondern mit den Eltern (ebd. 2006:186). Sie vertritt eine ressourcenorientierte Sichtweise, die Eltern nicht als defizitäre Objekte versteht, sondern als Experten für ihre Kinder, sich selber und die familiären Strukturen, als Eltern also, die „ihren eigenen Weg in der Erziehung finden möchten“ (ebd.). Das Projekt *Familie, Kinder, Beruf* beschrieb den Erfolg von Elternbildung als Ergebnis einer solchen Herangehensweise. Thematisch vorgegebene Elternabende wurden wenig frequentiert. War es dagegen möglich, eigene Erfahrungen und Probleme in einer Diskussion zu erörtern, so waren Eltern dafür zu gewinnen (Jampert ua. 2003:44ff).

Die von Hansen eingeforderten Haltungsprinzipien der Zielgruppenorientiertheit und Lebensweltorientiertheit (2009:25ff, im Internet) sind somit umgesetzt worden. Da Eltern und Kinder nicht alle gleich sind, sind die Inhalte und Methoden von Beteiligung auf die Beteiligungsfähigkeiten anzupassen und die Beteiligungsthematik muss die Kinder und Erwachsenen etwas angehen.

Unerwähnt darf aber nicht bleiben, dass die Anforderungen an die Beteiligung von Eltern für die Fachkräfte eine große Belastung darstellen kann. Oft stand zu wenig Zeit zur Verfügung und es gab zu wenig Personal (Fröhlich-Gildhoff/Kraus/Rönnau 2005:10). Zu ergänzen ist somit ein weiteres Prinzip für funktionierende Elternarbeit, das der Zeit: Zeitstrukturen, Zeitressourcen und Zeitkontingente müssen ausreichend zur Verfügung stehen und die Zeiten für Elternarbeit müssen deren Bedürfnissen angepasst werden.

7. KONKLUSION UND BESTIMMUNG DER EMPIRISCHEN STUDIE

Beteiligungsprozesse, die zu einer förderlichen Entwicklung des einzelnen Kindes führen, sind nur durch gleichberechtigte Positionen aller beteiligten Akteure der Trias zu erreichen. Hieraus ergibt sich das Gebot, die drei beteiligten Systeme der Trias gleichberechtigt am Bildungsprozess des individuellen Kindes zu beteiligen, sodass sich alle Akteursgruppen auf gleicher Augenhöhe begegnen (vgl. Kap. 4; Sturzbecher/Großmann 2003:20; Schröder 1995:16). Dazu bedarf es einer symmetrischen Machtverteilung (Biedermann 2006) in komplementären Konstruktionen einer Beziehungsdidaktik. Als entscheidendes Kriterium symmetrischer Aushandlungsprozesse konnte die Förderung kindlicher Selbstbestimmung aufgezeigt werden (vgl. Kap.2.3). Eltern sind an der Erziehung ihrer Kinder in Kindertagesstätten zu beteiligen, damit diesen größt mögliche Partizipation zuteil werden kann. Diese enge Kooperation ermöglicht dem Kind einen offenen und individuellen Bildungsverlauf, da Eltern und Erzieherinnen eng am So-Sein jedes Kindes interessiert sind und ihr Handeln dem angleichen. Erst dadurch erhält das Kind die „Erlaubnis“ zur Partizipation. Sind die Haltungen von Eltern und Erzieherinnen widersprüchlich, so kann sich keine begünstigende Atmosphäre für das Kind entwickeln. In der nun folgenden empirischen Studie sollen Konzepte und Elemente von Beteiligungsmöglichkeiten für Kinder und Eltern in Krippeninstitutionen überprüft werden. Dazu werden Bildungs- und Erziehungspläne der Bundesrepublik Deutschland und der dort zu findenden Begründungen einer Beteiligungspädagogik untersucht.

Vor dem Hintergrund einer biologischen Ausstattung leben und handeln Kinder in ihrer altersspezifischen und kulturell strukturierten Wirklichkeit. Dabei bedürfen sie der anleitenden Interaktion mit Erwachsenen (vgl. Kap. 2; Donald 2008; Nelson 2007, Maturana/Varela 1987). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, ihnen vielseitige Alltagsbezüge zur Verfügung zu stellen, die plurale Wege zum Wissen und zur Erfahrung eröffnen (Schäfer 2003; 2008a, im Internet). Kinder sind selbstregulierend an ihren eigenen Bildungsprozessen beteiligt (Lindemann 2006; Varela 1991) und brauchen deshalb Beteiligungsmöglichkeiten an ihren eigenen Bildungsprozessen.

Der hier vertretene Ansatz vertritt einen Bildungsbegriff durch Alltagserfahrungen und vertritt das Konzept der Selbstbildung als Selbstorganisation (Schäfer 2008a, im Internet). Subjektorientierung und Kindzentriertheit fokussieren den Prozesscharakter von Selbstbildung und sind nicht ergebnisorientiert ausgerichtet (Kap. 2.2). Dabei ist zu beachten, dass der Begriff der Bildung über den des Lernens herausgeht. Erst die subjektive Eigenleistung des Kindes macht aus dem Lernprozess einen Bildungsprozess. Erziehung im herkömmlichen Sinne der Belehrung kann nicht als Mittel gelten, kindliche Bildungsprozesse anzuregen, denn Entwicklung wird in dieser Arbeit als schrittweise Förderung der Selbstbestimmung verstanden. Vielmehr stellt der vorliegende Bildungsbegriff Beziehungen in den Mittelpunkt (vgl. Kap. 2.3; Steudel 2008; Schäfer 2009a, im Internet; 2008a, im Internet; 1999). Folglich wird in der sich anschließenden empirischen Studie danach gefragt, wie die Teilhabe und Teilnahme von Kindern an ihrem Bildungsprozess in den untersuchten Bildungsplänen verankert ist, wie also die Alltagsorientierung der Kinder Berücksichtigung findet.

Beteiligung konkretisiert sich durch den Dialog. Der Dialog beginnt beim Erwachsenen, ist emotional unterstützend und ist gekennzeichnet durch ein Miteinander, durch Verhandlungsstrategien, Offenheit und Aushandlungen von Interessen. Ein diskursiver Verständigungsdialog (Reitemeyer 2005) in der Frühpädagogik wurde als Herausforderung des forschenden Kindes gefasst, eigene Erfahrungen zu teilen, um so zu einem erweiterten Weltverständnis zu gelangen.

Die Erzieherin steht dabei als Dialogpartnerin zu Verfügung, die das Kind unterstützt, Ordnungsbezüge herzustellen (vgl. Kap. 4.3). Dieses Verständnis von der Aufgabe der Erzieherin macht auch sie zur Lernenden. Erfahrungen müssen mit emotional verankertem Sinn verbunden werden (vgl. Kap. 2; Greenspan 2001; Damasio 1994; Schäfer 1999; LeDoux 1998), damit im kindlichen Entwicklungsprozess Bedeutungen entstehen können. Dieser Prozess wird im diskursiven Verständigungsdialog angeregt (Reitemeyer 2005; Kap. 4.3) und durch eine Pädagogik des Zuhörens (Rinaldi 2006; Reggio Children 2001,2002) und Fragens begünstigt. Zuhören verweist in diesem Kontext auf die Offenheit, andere mit allen Sinnen wahrzunehmen und das von anderen Gehörtwerden (Rinaldi 2006:65ff). Aber erst durch eine Pädagogik des Zögerns (Schäfer 2011:58), bei der die Aktivität des Kindes Vorrang vor der der Erwachsenen bekommt, ist eine Assistenz von Kindern in ihren eigenen Bil-

dungsgeschichten möglich. Diese Pädagogik auf Augenhöhe benötigt Beziehungsgestaltungen, die sich nah am ‚So-Sein‘ der Kinder orientiert und ein hohes Maß an Selbstbestimmung aller Beteiligten der Trias voraussetzt. Deshalb ist im Folgenden zu hinterfragen, welche Formen des Dialogs die untersuchten Bildungs- und Erziehungspläne für Kinder vorsehen.

Beteiligung ist zuallererst eine Frage der Haltung, nicht der Methode. Kinder brauchen Bildungsgelegenheiten mit Freiheitsgraden, um ihren Lernzuwachs als Kompetenzzuwachs zu erleben (Mandel/Gerstemaier 1995). Selbstbildung bedeutet in diesem Sinne, dass Kinder ihre Bildungsprozesse und -ziele in Assistenz mit Erwachsenen selbst bestimmen können. Daher ist der Begriff der Beteiligung eher geeignet, die Bildungsbedürfnisse insbesondere junger Kinder zu bezeichnen als der Partizipationsbegriff. Beteiligung bedeutet, dass die Gestaltung des Alltags eine gemeinsame Aufgabe aller Beteiligten zu gleichen Teilen sein muss (Knauer u.a. 2004:15).

In diesem Prozess ist die Beziehung des Kindes zur Erzieherin von anderer Qualität als die zu seinen Eltern. Aus Sicht der Erzieherin ist die Beziehung gleichermaßen geprägt von der Kindzentrierung und der Gruppenorientierung. Für die Erzieherinnen-Kind-Beziehung ist deshalb die Gruppengröße entscheidend, aber auch die Geschlechterverteilung in der Gruppe, die Gruppenheterogenität und die bevorzugten pädagogischen Konzepte. Auch die Beziehung zwischen Eltern und Erzieherin wirkt sich maßgeblich auf diese Beziehung aus (vgl. Kap. 5.3; Ahnert 2009). Es wird deshalb empirisch zu prüfen sein, in welcher Form Bildungspläne die Begriffe Partizipation oder Beteiligung von Kindern verwenden und welches Erzieher-Kind-Verhältnis sie unter dieser Prämisse zeichnen.

Wenn wir von Voraussetzungen für Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern im Krippenalter sprechen, ist die Form der Kooperation entscheidend, weil diese entwicklungsbedingte Anforderungen stellt (vgl. Kap. 5.5). Dabei ist Kooperation im Sinne von Zusammenwirken bzw. Zusammenarbeiten zu verstehen (Sturzbecher 2003), denn das Kind muss die Möglichkeit haben, sein eigenes Ziel zu verfolgen. Die kindliche Beteiligung ist dabei an altersspezifische Kompetenzen gebunden. Im Folgenden bleibt deshalb zu berücksichtigen, ob Bildungspläne von Kooperation in Verbindung mit Partizipation oder Beteiligung sprechen.

Die frühe Kindheit ist von informellen Prozessen charakterisiert, die nicht durch formalisierte Lernarrangements ersetzt werden können (Schäfer 2008a, im Internet). Bei den Null- bis Dreijährigen ist der Fokus der Bildungsprozesse auf das szenisch-handelnde Denken zu legen (Schäfer 2009b, im Internet) sowie auf erste Spracherfahrungen. Kinder zwischen null und drei Jahren lernen eher implizit und intuitiv (vgl. Kap. 2.2; Schäfer 2008a, im Internet), da die symbolische Ordnung der Welt, vermittelt über Sprache, noch im Werden begriffen ist (vgl. Kap. 2.2). Mentale Handlungskonzepte werden im Interaktionsprozess entwickelt (Ahnert 2003).

Im Säuglingsalter ist das Kind auf ästhetische vielfältige Eindrücke angewiesen, um eine innere Ordnung herzustellen. In dieser frühen Entwicklungsphase bedeutet Beteiligung, die Umgebung des Kindes mit reichen sinnlichen Erfahrungen auszustatten, damit sich seine Sinne ausdifferenzieren, und um ästhetisches Denken zu ermöglichen. Um das kindliche Denken zu fördern, muss die Rolle von Erwachsenen in der Begleitung bestehen, der das Wissen der Kinder vorordnet und ihm die kulturellen und geistigen Werkzeuge zugänglich macht (Schäfer 2008b; vgl. Kap. 2). Indem Kinder schon frühzeitig in Entscheidungen einbezogen werden, werden zugleich demokratische Formen des Miteinanders vermittelt (Knauer 2007). Das setzt eine pädagogische Distanz von Erziehenden voraus. Eine fragende Grundhaltung ermöglicht das Verständnis, dass Antworten nicht schon zu Beginn des Dialogs existieren. Somit ist in der folgenden Studie zu ermitteln, ob altersbedingte Abstufungen von Beteiligungsmöglichkeiten der Kinder Berücksichtigung gefunden haben, um prozesshafte Demokratie verwirklichen zu können.

In Krippeninstitutionen begünstigt der gestaltete Raum das körperbezogene Denken (vgl. Kap. 4.1; Beek/Buck/Rufenach 2001). Die Entwicklung von symbolischem Denken ist durch die Unterstützung vielfältiger Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder (vgl. Kap. 2; Schäfer 2003) als Unterstützung des individuellen Reichtums kindlicher Dialogkompetenz gegeben. Eine angemessene Form kindliches Denken zu unterstützen stellen Projekte dar, die mit Kindern gemeinschaftlich entwickelt werden können. Hilfreich sind Projekte dort, wo sie an die Themen der Kinder und an ihre derzeitigen Denkiinteressen anknüpfen und offen formuliert sind (vgl. Kap. 5; zum Hamburger Raumkonzept s. Beek/Buck/Rufenbach 2001) Kinder benötigen vorstrukturierte Erfahrungen, kommunikative Beziehungen mit Personen, geteilte Aufmerksamkeit

(joint-attention) sowie das Teilen von Bedeutungen als wechselseitiges gemeinsames Handeln zwischen Bezugsperson und Kind (vgl. Kap. 5.4; Bruner 1987). Hier gilt es eine wertschätzende und respektvolle Haltung dem Kind gegenüber zu entwickeln, die sich in besonderen Beobachtungsforderungen umsetzt, um die Leistungen und den Entwicklungsstand des Kindes zu erkennen und anzuerkennen. Es bleibt somit in den Bildungsplänen zu überprüfen, ob altersentsprechende Raumkonzepte als Möglichkeit der Beteiligung Berücksichtigung finden. Zudem ist zu überprüfen, ob Projektbeteiligungen für Kinder vorgesehen sind und in welcher Form die Bildungspläne diese darstellen. Nicht zuletzt ist die geforderte Beobachtungsleistung der Fachkräfte von Interesse. Wie diese in den untersuchten Bildungsplänen Berücksichtigung findet, wird ebenfalls zu prüfen sein.

Darüber hinaus gilt es, die Bedingungs Momente für Eltern in den Bildungsplänen in den Blick zu nehmen. Dies erfolgt erst in einem zweiten Schritt, da Beteiligungsmöglichkeiten und –rechte von Kindern die Grundlage bilden, auf der Elternbeteiligung aufbauen muss. Dabei soll zuerst überprüft werden, wie der öffentliche Bildungs- und Erziehungsauftrag von Kindertagesstätten in den Bildungsplänen mit dem Elternrecht der Betreuung und Erziehung vereinbart wird.

Eine historische Betrachtung der Positionierung von Eltern in der Geschichte der Krippen (vgl. Kap. 6.1) hat gezeigt, dass Elternbeteiligung erst im Kontext der 68er-Bewegung zum Thema wurde und sich erst in den 1980er Jahren in der Krippenpraxis niederschlug. Noch in der jüngeren Vergangenheit waren Krippen eher Aufbewahrungsorte, die dann gesellschaftliche Bedeutung erlangten, wenn die Arbeitskraft von Frauen gebraucht wurde, während Eltern als defizitäre Erzieher verortet wurden (Reyer/Kleine 1997). Heute sind Beteiligungsformen für Eltern in einer Fülle von rechtlichen Rahmenordnungen und Ausführungsgesetzen verankert (Kap. 6.6). Solche Regelungen bilden derzeit aber noch eine sehr heterogene Landschaft, in der sehr unterschiedliche Partizipationsaspekte betont werden. Es lassen sich vier Säulen der Beziehung zwischen Erzieherinnen und Eltern differenzieren (vgl. Kap. 6.). Zunächst wird Elternarbeit zunehmend als die Erziehungspartnerschaft verstanden (vgl. Kap. 6.3, Textor 2005; Vorholz/Mienert 2006; Jeske 1997; Schmitt-Wenkebach 1993). Die anderen drei Säulen sind: die Elternbildung (vgl. Kap. 6.4), Elterngespräche und –beratung (vgl. Kap. 6.5) und die Elternmitwirkung (vgl. Kap. 6.6).

Es wurde aufgezeigt, dass eine Eingrenzung von Elternarbeit auf inhaltliche Aspekte per se kaum möglich ist (Schmitt-Wenkebach 1977), es gibt keine speziellen Methoden, die tragfähige Beziehungen zwischen den Eltern und der Erzieherin garantieren. Als bedeutsam haben sich offene Kommunikationsformen auf Augenhöhe und eine Kultur der Anerkennung von Eltern als Experten für ihre Kinder erwiesen (Thiersch 2006). Die Zieldimensionen sind wichtiger als methodische Herangehensweisen (Textor 1996, im Internet). Somit ist in der folgenden Studie zu prüfen, wie Elternarbeit in den Bildungsplänen verstanden wird.

Der Begriff der Erziehungspartnerschaft ist in diesem Sinne partizipativ gemeint (König 2008, im Internet) und lässt den Begriff der Elternarbeit in den Hintergrund treten (Textor 2005) und ist der Elternpartizipation zuzuordnen. Entscheidend ist dabei der gleichberechtigte Dialog zwischen Eltern und der Erzieherin (Jeske 1997; Schmitt-Wenkebach 1993; Textor 1996, im Internet). Elternpartnerschaften brauchen Grundhaltungen, damit sie prozesshaft und dialogisch sein können (Textor 1996:2). Die Formen können aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen vor Ort nie gleich sein (vgl. Kap. 6.2). Auch dazu gilt es zu prüfen, inwieweit das Konzept der Partnerschaft in Bildungsplänen enthalten ist und wie es gefasst wird.

Ein wichtiger Aspekt von Partnerschaften ist der Gemeinwesenbezug. Kinder sollen sich ganz bewusst aus den Einrichtungen heraus in das Gemeinwesen bewegen und Vertreter des Gemeinwesens gezielt an Projekten in Kitas und Krippen beteiligt werden (Sommer 1999:9). Textor weist darauf hin, dass „schon im Achten Jugendhilfebericht von 1990 der Ausbau der Kindertageseinrichtungen zu Nachbarschaftszentren mit breit gestreuten Angeboten und Unterstützungsleistungen gefordert“ wurde (Textor 2005:15). In den nachfolgenden Untersuchungen sollen die Bildungspläne daraufhin untersucht werden, welche Forderungen sie zum Gemeinwesenbezug aufstellen.

Elternbildung oder Familienbildung ist als eine weitere Säule von der Elternarbeit zu unterscheiden (vgl. Kap. 6.4). Dabei ist eine symmetrisch angelegte Struktur von Familienbildung zu präferieren (Tschöpe-Scheffler 2006), denn nur dort, wo eine innere Beteiligung an Bildungsthemen vorhanden ist, stellt sich ein Prozess der Bildung ein (vgl. Kap. 6.7). So nahmen Eltern beispielsweise dann an Elternabenden teil, wenn es möglich war eigene Erfahrungen und Probleme zu erörtern, also The-

men, die sie im Alltag etwas angingen (Jampert ua. 2003:44ff). Somit bleibt in der folgenden Studie zu fragen, in welcher Form die untersuchten Bildungspläne Eltern- bzw. Familienbildung in den Tageseinrichtungen vorsehen, um Bildungsprozesse in Gang zu setzen.

Eine andere Säule von Elternarbeit ist das Elterngespräch und die Beratung (Kap. 6.5). Die meisten Befunde zur Interaktion liegen heute im Bereich der Eltern-Kind-Interaktion vor (de Kruif u.a. 2000). Es gibt nur wenige Befunde im deutschsprachigen Raum über die Kommunikationsstruktur zwischen Eltern und Erzieherinnen. Das Aufnahmegespräch, das Entwicklungsgespräch und Einzelgespräche gelten gem. empirischer Elternbefragungen als wichtigste Kommunikation (vgl. Kap. 6.7; Wolf 2002; Rückert/Schnabel/Minsel 2001). Somit ist im Folgenden zu untersuchen, welche Vorstellungen Bildungspläne davon ausdrücken, wie Elterngespräche und -beratung in den Tagesstätten gehandhabt werden sollen.

Der Elementarbereich ist der Bildungsabschnitt im Leben eines Kindes, in dem Eltern und Erzieherinnen am intensivsten und lebendigsten zusammenwirken (vgl. Kap. 6.7). Dennoch gestaltet sich die Realität defizitär (Honig/Schreiber 2006; Wolf 2002; Jampert u.a. 2003; Fried 2007). Eine Schlüsselfunktion hat dabei die offene Haltung von Erzieherinnen den Eltern gegenüber und damit einhergehende transparente Erziehungskonzepte, damit Eltern eigene Ideen für eine Beteiligung entwickeln können (Wolf 2002; Fröhlich-Gildhoff/Kraus/Rönnau 2005, im Internet, Jampert u.a. 2003). Nach dieser Schlüsselfunktion soll im Folgenden recherchiert werden.

Es wurde dargestellt, dass bindungstheoretische Erkenntnisse für die Interaktion zwischen Bezugsperson und Kind auch in Krippen nutzbar gemacht werden können und sollten (Kap. 5.2). Entwicklungsbegünstigende Verhaltensweisen sind z.B. das intuitive Elternverhalten (Papoušek/Papoušek 1987), die Synchronie als zeitliche Abstimmung zwischen Kind und Erwachsenen (Barzelton/Cramer 1994), das Einhalten eines Reaktionszeitfensters, indem Erwachsene auf die Kommunikation des Kindes reagieren (Papoušek/Papoušek 1987). Diese Erkenntnisse lassen sich auf methodisch didaktisch Weise nutzen. Es konnte gezeigt werden, dass Kenntnisse über eine offene Theorie der Bindung sowie begünstigende Interaktionsmerkmale für Erzieherinnen in der Arbeit mit Kindern und Kleinkindern entscheidend sind, um ein besseres Verständnis für mögliche Krisensituationen in der Entwicklung des Kindes vorhersagen

zu können und Frühinterventionen einzuleiten. Eine wesentliche Voraussetzung dafür ist die Reflexionsfähigkeit der Erzieherin, die das eigene innere Arbeitsmodell von Bindung bewußt macht (vgl. Kap. 5.2.2). Eingewöhnungsmodelle, die den Übergang nach feststehenden Kriterien gestalten, sind aufgezeigt worden (vgl. Kap. 5.6). Demnach ist die individuell gestaltete Anwesenheit von Eltern im Eingewöhnungsprozess ebenso entscheidend für die Bindungsbeziehung zwischen Kind und Erzieherin wie die Feinfühligkeit der Erzieherin und Bereitwilligkeit, individuelle Besonderheiten des Kindes kennenzulernen. Bei einer gelungenen Eingewöhnung kann die Betreuungswirklichkeit in der Institution der Mutter-Kind-Beziehung nahekommen (Grossmann/Grossmann 1998; Ziegenhain/Rau/Müller 1998; Héderavári-Heller 2008; Laewen/Andres/Héderavári 2003). In der folgenden Studie wird deshalb zu prüfen sein, inwieweit bindungstheoretische Erkenntnisse in die Bildungspläne eingeflossen sind und welche Kriterien für eine Übergangsbewältigung aufgestellt werden.

8. EMPIRISCHE STUDIE: BILDUNGSPLÄNE IN DEUTSCHLAND

Die nun folgende empirische Studie wird das Verständnis von Partizipationsformen in Bildungsplänen analysieren. Meine Quellen bilden die Bildungskonzepte bzw. Bildungs- und Erziehungspläne für Kindertageseinrichtungen¹, die als dreistufiges Verfahren in der Bundesrepublik Deutschland im Zeitraum 2003-2007 formuliert wurden. Hintergrund war ein Beschluss der Jugendministerkonferenz 2002², mit dem der Bildungsauftrag von Kindertagesstätten differenziert wurde. Jedes Bundesland formulierte dazu eigene Pläne. In der vorliegenden Studie wird der Blick auf das Kind (vgl. Kap. 3.1) gerichtet und auf die pädagogische Tradition der Beteiligung von Kindern und Eltern im Rahmen des Bildungsverständnisses (vgl. Kap. 4 und 6) in den Plänen untersucht. Dafür werden Bildungspläne, die bis Ende 2012 für die jeweiligen Bundesländer Gültigkeit hatten, einer offenen hermeneutischen Textanalyse unterzogen, deren Ziel es ist, zentrale Begriffe der Beteiligung von Eltern und Kindern herauszuarbeiten. Mit einer vergleichenden Analyse sollen folgende Forschungsfragen bearbeitet werden:

- Was bedeutet Beteiligung in den Bildungsplänen für Kinder und Eltern?
- Welche Kommunikationsformen finden diesbezüglich Anwendung?

8.1 Zur methodischen Herangehensweise

Um Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern und Eltern in bundesrepublikanischen Bildungsplänen beurteilen zu können, ist ein Vergleich der Pläne notwendig. Die methodische Herangehensweise wird also die der Textinterpretation sein. Die Hermeneutik ist eine Teildisziplin der Wissenschaftstheorie. Sie beschäftigt sich mit der systematischen Auslegung von Texten, der „verstehenden Interpretation von Dokumenten des Bewusstseins“ (Reich 1978:37). Damit ist sie „ein Verfahren interpretie-

¹ Acht der Pläne führen Bildung und Erziehung im Titel mit. Es wird von Handlungsleitfaden, Plänen, Grundsatz, Programm usw. gesprochen. Die Bezeichnungen sind vielfältig. Der Einfachheit halber werde ich mich der umgangssprachlichen Bezeichnung „Bildungspläne“ im Folgenden als Sammelbegriff bedienen.

² Die Initiative hat das Motto formuliert *Bildung fängt im frühen Kindesalter an*.

render Auslegungskunst, aber auch insgesamt eine philosophische Theorie des Verstehens in seinen Voraussetzungen, Grundlagen und Ergebnissen“ (ebd.). Hermeneutische Interpretation zielt darauf, den Sinn von Äußerungen zu erfassen. Das zu interpretierende Material kann aus Bildern bestehen, aus Dokumenten, einem psychoanalytischen Gespräch zwischen Patient und Therapeut oder einem Alltagsgespräch (Rittelmeyer 2010:236).

Bei der folgenden Interpretation von Bildungsplänen geht es darum, „Inhalte oder Bedeutungen eines Textes aus- bzw. offen [zu]legen, die zunächst (...) nicht auffallen“ (Rittelmeyer/Parmentier 2007:2), weil sie lediglich implizit vorhanden sind. Dies kann z.B. das Verständnis von elementarpädagogischer Bildung sein, oder aber Vorstellungen von den Aufgaben der Erzieherinnen und Eltern in der Ausgestaltung des Entwicklungsprozesses in einer öffentlichen Einrichtung. All diese Konzepte haben eine lange und sehr restriktive Geschichte hinter sich (vgl. Kap. 6.1). So wird es von Interesse sein, inwieweit sich aktuelle Bildungspläne davon freigemacht haben bzw. inwieweit sich neue, partizipatorische Konzepte umsetzen.

Die hermeneutische Textanalyse ist eine vergleichende Interpretationsform nach Rittelmeyer/Parmentier (2007). Durch den Vergleich gilt es, Eigenarten von Texten herauszuarbeiten, damit sich deren Verschiedenartigkeit zeigt (ebd.:56). Durch das Offenlegen der Interpretationsgrundsätze wird die Textanalyse gleichermaßen erkennbar und nachvollziehbar. Rittelmeyer/Parmentier benennen Grundsätze des methodischen Vorgehens:

- Orientierung am Objekt: „Alle wichtigen Interpretationsschritte sind daraufhin zu überprüfen, ob sie z.B. spekulativ über das Text- bzw. Bildmaterial hinausgehen, ob sie gleichsam einen ‚Überschuss‘ enthalten, der am Text oder Bild nicht mehr plausibel nachvollzogen werden kann“ (ebd.).
- Es geht darum, einen (rekonstruktiven) Erkenntnisgewinn zu erzielen, aber auch darum einen (dekonstruktiven) verborgenen Sinn sichtbar zu machen. „Präzise Objektwahrnehmung und phantasievolle Erschließung dieses Gegenstandes sind somit gleichermaßen wichtig“ (ebd.:44).
- Quellenkritik: Texte sind auf Grundlage ihrer Quellen kritisch zu prüfen. Dabei sind sie einzubetten in ihre Entstehungssituation (ebd.:44). Beachtung des historischen und sozialen Zusammenhangs, in dem ein Objekt hermeneutischer Analyse steht.
- Beachtung der Eigentümlichkeit des interpretierten Objekts, der interpretierten Person oder sozialen Situation.
- Die Klärung zentraler Begriffe der Analyse: Hier geht es darum, Texte nicht zu schnell „auf einen Begriff zu bringen“ (ebd.:46), um seine Eigenart nicht zu zerstören, sondern mit der nötigen Zurückhaltung und Vorsicht zu interpretieren (ebd.).

- Beachtung von formalen und strukturalen Merkmalen des Interpretationsobjekts.

In der vorliegenden Studie sind große Textmengen miteinander verglichen worden. Der Vergleich ermöglicht es, einen ersten Abgleich der Einzeltexte zu erstellen. Dabei zeigen sich ähnliche und konträre Sichtweisen in den untersuchten Bildungsplänen, also das gesamte in der BRD vertretene Spektrum an Konzepten zur Beteiligung von Kindern und Eltern. Maßstab der Bewertung dieser Konzepte bleibt dabei immer der wissenschaftliche Erkenntnisstand zur Partizipation bzw. Beteiligung, wie er im Vorangegangenen hinsichtlich seiner Relevanz für die Bildungspläne erörtert wurde (vgl. Kap.7). Die Untersuchung wird darüber hinaus auch die grundlegende demokratische Verfasstheit der Pläne in den Blick nehmen, um zentrale Begriffe vor dieser Folie prägnant zu analysieren.

Ausgehend von der Frage, welche inhaltlichen Aussagen die Bildungspläne über eine Partizipation von Kindern und Eltern treffen, sind facettenreiche Einsichten entstanden, die im Verlauf der Analyse immer wieder am Ausgangsmaterial überprüft wurden, um Überinterpretationen zu vermeiden. Das vergleichende Interpretationsverfahren zeigt vor allem unterschiedliche Verwendungen zentraler Konzepte auf, welche Rückschlüsse darüber zulassen, wie Partizipation im jeweiligen Bundesland gelebt werden kann.

8.2 Zur Materialauswahl: Bildungs- und Erziehungspläne

Gesetzlich verankert ist die institutionelle Frühpädagogik im SGB VIII/ Kinder- und Jugendhilfegesetz des Bundes. Dieses legt den Rahmen der zu erfüllenden Aufgaben fest. Konkretisiert wird dieser Rahmen durch Landesausführungsgesetze. Manche Pläne beziehen sich auf die Grundlage des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) des SGB VIII¹. Es besteht keine gesetzliche Einheitlichkeit über das, was als Mitwir-

¹ Dies tun: Baden-Württemberg (2011:8, im Internet); Bayern (2012:389, im Internet), Berlin (2004:22, im Internet), Bremen (2004:22, im Internet), Hamburg (2012:20, im Internet), Mecklenburg-Vorpommern (2011:1, im Internet), Rheinland-Pfalz (2004:10, im Internet), Schleswig-Holstein (2009:21, im Internet). Auf das Ausführungsgesetz ihres Landes beziehen sich: Schleswig-Holstein (2009:17, im Internet), Sachsen (2007:3, im Internet), Rheinland-Pfalz (2004:4, im Internet), Mecklenburg-Vorpommern (2011:8, im Internet), Nordrhein-Westfalen (2003:5, im Internet), Hamburg (2012:20. Im Internet),

kung verankert wird (vgl. Kap. 6.6). Wolf gibt zu bedenken, dass das novellierte Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) von 1995 in einigen Fällen später als die Landesgesetze verabschiedet wurde. Der Grundsatz des §22(3) räumt Eltern weitgehende Rechte ein: „Die Erziehungsberechtigten sind an den Entscheidungen [...] zu beteiligen“, wird aber de facto in den Landesrechten nur Schritt für Schritt umgesetzt (Wolf 2002:83). Auch Verweise von Bildungsplänen in den Bundesländern auf gesetzlichen Grundlagebestimmungen (UN-Kinderrechtskonvention, SGB VIII, Landesrecht) ist nicht einheitlich, weil jedes Bundesland andere Grundlagen heranzieht. Es muss zudem betont werden,

„... dass die Pädagogik für die ersten drei Lebensjahre nur unzureichend in den Bildungsplänen repräsentiert ist und ihre Weiterentwicklung ein Schwerpunkt künftiger Überarbeitungen und Weiterentwicklungen sein muss“ (Wertfein/Niesel 2009:125).

Die Entwicklung von Bildungs- und Erziehungsplänen für Kindertageseinrichtungen hat sich in der Bundesrepublik Deutschland als dreistufiges Verfahren gestaltet. Vor dem Hintergrund der Pisa-Studie war es zunächst das Ziel, „den Bildungsauftrag des Kindergartens zu verstärken und zu qualifizieren“ (Jugendministerkonferenz 2002). In einem zweiten Schritt benannte ein bundesweiter Rahmen ab 2004 die allgemeinen Grundsätze dieser Zielsetzung (vgl. Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz, im Internet 2004). Das generelle Bildungsverständnis, die Bildungsbereiche und pädagogischen Prinzipien wurden festgelegt (Hebenstreit 2008:7ff, im Internet). Im Zeitraum von 2003-2007 wurden schließlich als dritter Schritt Bildungs- und Erziehungspläne formuliert, die von der Kultusministerkonferenz 2004 eingefordert worden waren, wobei diese nicht in allen Bundesländern als endgültige Fassungen vorliegen. So legten einige Bundesländer einen ersten Entwurf

Bremen (2004:2, im Internet), Berlin (2004:22, im Internet), Bayern (2012:25, im Internet) und Brandenburg (2004:27, im Internet). Aber auch der Bezug auf die UN-Kinderrechtskonventionen sind zu finden: Baden-Württemberg (2011:8, im Internet), Bayern (2012:XVI, im Internet), Berlin (2004:22, im Internet), Bremen (2004:3, im Internet), Hamburg (2012:20), Thüringen (2008:27, im Internet), Mecklenburg-Vorpommern (2011:7, im Internet), Rheinland-Pfalz (2004:10, im Internet), Schleswig-Holstein (2009:21, im Internet).

vor, der sich noch in der Erprobungsphase befindet¹. In der vorliegenden Studie finden alle Fassungen bis Ende 2012 Berücksichtigung.

Die Bildungspläne der Bundesländer sind sehr unterschiedlich in ihrer Ausgestaltung, in ihren Zielen, Inhalten und pädagogischen Methoden. Sie bilden aber durchweg einen Orientierungsrahmen für Kindertageseinrichtungen. Ihnen allen ist gemeinsam, dass das zugrundeliegende Bildungsverständnis, die allgemeinen Ziele, die Kompetenzen von Kindern, pädagogisch-methodische Aufgaben der Erzieherinnen, die Zusammenarbeit mit Eltern und dem Gemeinwesen, Übergang und Zusammenarbeit mit Grundschulen definiert und eingegrenzt werden (Stoltenberg 2008:14, im Internet).

Träger und Einrichtungen sollen auf der Grundlage der Bildungspläne ihre spezifischen Konzeptionen erstellen. In der Praxis ist damit ein erheblicher Interpretationsspielraum für die Institutionen gegeben, die die Pläne umsetzen sollen (Hebenstreit 2008:12, im Internet). Der Einfluss der Bildungspläne wird von zwei Seiten begrenzt: vonseiten der Träger und der Eltern. Die Kindertageseinrichtung hat keinen eigenen Erziehungsauftrag, dieser wird lediglich von der Elternentscheidung abgeleitet. Aus diesem Grunde wird in fast allen Plänen auf das Elternrecht der Bildung und Erziehung als wichtigste Pflicht hingewiesen und die Notwendigkeit der Abstimmung mit ihnen thematisiert. Darüber hinaus beschränkt ein weiterer rechtlicher Grundsatz die Durchsetzung von Bildungsplänen: Träger von Kindertagesstätten unterliegen nicht den Landesregelungen (ebd.).

Hinsichtlich der Altersorientierung weisen die Pläne Unterschiede auf. So beziehen sich die Pläne von Brandenburg, Bremen, Hamburg und Nordrhein-Westfalen¹ zwar auf Kinder ab null Jahren bis zur Grundschulzeit (Brandenburg sogar bis zum Ende der Grundschulzeit und Hamburg bis vierzehn Jahre), aber die Schwerpunkte variieren zwischen drei bis sechs Jahren. Niedersachsen bezieht sich auf die Altersgruppe von drei bis sechs Jahren und betont, dass die Altersgruppe der Null- bis Dreijährigen nur ansatzweise Berücksichtigung findet (ebd. 2005:9, im Internet). Mecklenburg-

¹ Folgende Pläne erfuhren nach 2006 eine Überarbeitung und Erweiterung: Schleswig-Holstein, Thüringen, Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Saarland und Sachsen (Hebenstreit 2008:35, im Internet).

Vorpommern orientiert sich an der Altersgruppe ab zehn Monaten bis zum Schuleintritt (2011, im Internet). Alle anderen Bundesländer betonen die Altersorientierung ab null Jahren. Da ich mich in der vorliegenden Studie auf das Krippenalter konzentriere, fließen nur solche Pläne in die Analyse ein, die sich auf diese Zielgruppe beziehen. Folglich fällt Niedersachsen aus der Betrachtung heraus, weil der Bildungsplan Drei- bis Sechsjährigen fokussiert (2005:9, im Internet). Dasselbe gilt aus gleichem Grunde auch für Mecklenburg-Vorpommern. Hier werden die Erziehungs- und Bildungsbereiche auf Kinder über drei Jahren fokussiert, somit fällt dieser Bereich weg, während alle anderen Grundlagen auch auf Kinder unter drei Jahren gerichtet sind und folglich berücksichtigt werden. Auch wenn die Pläne nur bedingt Auswirkungen auf die Bildungspraxis in Kindertagesstätten haben, so stellen ihre Aussagen über Partizipation, Beteiligung und demokratische Prozesse dennoch den derzeitigen Stand staatlich anerkannter Konzepte dar. Diese können als richtungsweisend für die tägliche Praxis eingeschätzt werden.

In der vorliegenden Studie werden die Bildungspläne analysiert, nicht die in einigen Bundesländern ergänzend dazu herausgegebenen Handreichungen für die Praxis². Die Auswahl stellt eine Vergleichbarkeit her, sie wurde aber auch getroffen, weil in den Plänen theoretische und methodische Grundlagen herangezogen werden, die in den Handreichungen nicht vorhanden sind.

8.3 Zur Beteiligung von Kindern

Im Folgenden werden die vorgenannten Kategorien (vgl. Kap. 7) in den Bildungsplänen analysiert. Nach folgenden grundlegenden Konzepten wurde gesucht:

Für die Beteiligung von Kindern: formale Positionierung von Beteiligungsformen für Kinder, Alltagsorientierung, Dialog, Partizipation versus Beteiligung, demokratisches Grundverständnis, Teilhabe und Teilnahme, Erzieherinnen-Kindbeziehung, informelle und formelle Formen der Beteiligung, kooperative Raumgestaltung, Gemeinwesenbezug, ungerichtete Beobachtung und Projektplanung.

¹ Brandenburg (2004:3, im Internet), Bremen (2004:3, im Internet), Hamburg (2008:11, im Internet), Nordrhein-Westfalen (2003:6, im Internet)

² vgl. beispielsweise im Saarland: Internationale Akademie/INA 2007

Für die Beteiligung von Eltern: öffentlicher Bildungs- und Erziehungsauftrag versus Elternrecht, formale Positionierung von Beteiligungsformen für Eltern, Erziehungspartnerschaften, Bindungs- und Übergangsbewältigung, Transparenz, Elternbildung, Öffnung in das Gemeinwesen, Elterngespräche und –beratung, Räume für Eltern, Mitwirkung bei Projekten und die Elternarbeit.

8.3.1 Formale Positionierung von Beteiligungsformen

Auf der strukturellen und formalen Ebene erhalten Beteiligungs-, Kooperations- oder Partizipationsprozesse bzw. demokratische Formen in Kindertagesstätten unterschiedliche Gewichtungen in den Bildungsplänen. Eine vergleichende Betrachtung der Inhaltsverzeichnisse zeigt die bereits auf.

Partizipationsmöglichkeiten von Kindern werden wie folgt positioniert:

Die Orientierung an Beteiligung ist im Bildungsplan Schleswig-Holsteins am markantesten im Inhaltsverzeichnis zu erkennen. Dieser hat unter dem Gliederungspunkt *Bildung in Kindertageseinrichtungen - Grundlagen* ein Kapitel dem Thema *Demokratie und nachhaltige Entwicklung als Leitprinzip* gewidmet¹ und unter dem Gliederungspunkt *Querschnittsdimension von Bildung in Kindertageseinrichtungen* auch ein Kapitel *Partizipationsorientierung -Berücksichtigung des Verhältnisses der Generationen*².

Der bayerische Plan nimmt das *Demokratieprinzip* in das Menschenbild und die Prinzipien, die dem Bildungs- und Erziehungsplan zugrunde liegen, auf. Die Fähigkeit zur demokratischen Teilhabe gilt als Basiskompetenz. Partizipation wird als Schlüsselprozess für Bildungs- und Erziehungsqualität beschrieben³. Dem Bildungsplan sind vorangestellt die *Bayerischen Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit* (Kurzfassung). Hier finden wir als Kapitel *Partizipation als Kinderrecht*⁴.

¹ Schleswig-Holstein (2009:4, im Internet)

² Schleswig-Holstein (2009:16, im Internet)

³ Bayern (2012:22ff, im Internet)

⁴ Bayern (2012:XVX, im Internet)

Berlin überschreibt ein eigenes Kapitel mit *Demokratische Teilhabe - Anforderungen an Zusammenarbeit und Kommunikation*¹. Hamburg hat ebenfalls ein eigenes Kapitel mit dem gleichen Wortlaut in seinen Bildungsplan aufgenommen².

Hessen widmet im Gliederungspunkt *Konsistenz in den Bildungs- und Erziehungszielen* ein Unterkapitel dem Thema: *Demokratie und Politik*³. Im Gliederungspunkt *Konsistenz im Bildungsverlauf* und in der Bildungsorganisation befindet sich ein Unterkapitel der *Kooperation und Beteiligung*⁴.

Thüringen hat im Gliederungspunkt *Bildungskulturen* das erste Kapitel dem Thema *Kinderrechte, Kinder- und Jugendschutz* und ein zweites Kapitel der *Teilhabe und Mitbestimmung* (Partizipation) gewidmet⁵.

Das Saarland führt im Gliederungspunkt *Bildungsverständnis* ein Kapitel zur *Bildung und Demokratie*⁶. Rheinland-Pfalz sieht im Gliederungspunkt *Methodische Aspekte- die Kindertagesstätte als Lern- und Erziehungsfeld* ein Kapitel *Selbstständiges Lernen und Partizipation von Kindern* vor⁷.

Sachsen-Anhalt benennt unter dem Teil zu *Pädagogische Professionalität - fachliche Grundorientierungen - Bildungsbereiche* ein Kapitel mit dem Titel *Fachliche Grundorientierungen Partizipation*⁸.

Nur wenige Bundesländer sehen demokratische Prozesse als so bedeutend an, dass sie daraus Basiskompetenzen ableiten. Dies tut Bayern und ist damit herauszustellen. Zu den Grundlagen der Kita-Arbeit zählt Schleswig-Holstein demokratische Prozesse, auch das ist zu betonen, da es damit eine Wichtigkeit unterstreicht. Zumindest eigene Kapitel widmen Berlin, Hamburg und Hessen demokratischen Prozessen. Thüringen, Saarland Sachsen-Anhalt und Rheinland-Pfalz führen Teilaspekte demo-

¹ Berlin (2004:120, im Internet)

² Hamburg (2012:102, im Internet)

³ Hessen (2007:84f, im Internet)

⁴ Hessen (2007:106ff, im Internet)

⁵ Thüringen (2008:27ff, im Internet)

⁶ Saarland (2006:22, im Internet)

⁷ Rheinland-Pfalz (2004:45, im Internet)

⁸ Sachsen-Anhalt (2004:34, im Internet)

kratischer Prozesse in Form von Teilhabe, Teilnahme bzw. Partizipation noch in eigenen Gliederungspunkten aus.

8.3.2 Alltagsorientierung

Partizipation von Kindern findet durch Erfahrungslernen in täglichen Lebenswelten statt (Biedermann 2006; vgl. Kap. 4.1). Hansen betonte das Expertentum von Kindern in ihren Lebenswirklichkeiten (Hansen 2009:25f, im Internet).

Demokratie in Alltagsbezügen wird in zwei Drittel der Pläne als Leitlinie oder Handlungsgrundlage benannt. Mal geschieht dies als pauschale Zielbeschreibung. Bremen spricht die Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag lediglich generell an: durch das Treffen von Absprachen und bei der Planung und Durchführung von Projekten und Exkursionen¹. Das Saarland benennt „die Einbringung der Wünsche und Bedürfnisse der Kinder im Alltag“².

Andere Bundesländer werden dagegen konkret. Rheinland-Pfalz formuliert: „die Kinder [können] kleine Gruppen bilden und sich für Einzelaktivitäten spontan entscheiden“ und betont, dass eigene Aktivitäten der Kinder ernst genommen werden sollen³. Auch Berlin⁴, Schleswig-Holstein⁵, Sachsen-Anhalt⁶ und Hamburg¹ formulieren Ziele einer partizipatorischen Erziehung mit klaren Vorstellungen davon, wie Alltagsorientierung in Kitas funktionieren sollte.

Bayern hebt explizit die zentrale Bedeutung des alltagsorientierten Lernens für die Partizipation von Kindern hervor, dass dieses nicht durch vorgefertigte Programme gefördert werden kann:

„Eine Bildungspraxis, die die Entfaltung der Lernpotentiale der Kinder optimal unterstützt, legt das Hauptgewicht auf partizipative Bildungsprozesse mit Alltags- und Lebensweltbezug und weniger auf vorgefertigte Programme, gleich wie wirksam sie auch sein mögen. Programme bergen stets die Gefahr, Kindern Themen 'überzustül-

¹ Bremen (2004:14, im Internet)

² Saarland (2006:10, im Internet)

³ Rheinland-Pfalz (2004:45, im Internet)

⁴ Berlin (2004:123, im Internet)

⁵ Schleswig-Holstein (2009:1, im Internet)

⁶ Sachsen-Anhalt (2004:54, im Internet)

pen'. Dieser Gefahr können pädagogische Fachkräfte zwar verantwortungsvoll begegnen, sie aber nie ganz beseitigen“ (2012:393, im Internet).

In Thüringen werden die sozialen Räume, in denen Partizipation im Kita-Alltag stattfindet, genau benannt: im Tagesablauf, Art und Inhalt der Tätigkeiten (individuelle Freiräume), Art und Weise der Gestaltung der Mahlzeiten, Wahl der Spielpartner, -inhalte, -materialien, -räume; Aushandeln und Kontrolle von Regeln; Übernahme von Routinen und Pflichten; Erholungs- und Ruhephasen; Interessen, Gefühle und Bedürfnisse artikulieren u.v.m.². Rheinland-Pfalz macht ähnlich konkrete Angaben³.

Hamburg formuliert im Unterkapitel *Den Alltag in der Kita mit Kindern gestalten*, dass die Kita vielfältige Lebenserfahrungen ermöglicht. Die auf der einen Seite in wahrnehmbare Strukturen eingebettet sind.

„Andererseits sind den Kindern Freiräume für Eigenaktivitäten zuzugestehen, in denen sie die Möglichkeit bekommen, ihren Alltag ohne den Einfluss der Erwachsenen alleine und in der Gruppe zu gestalten“ (2012:27, im Internet).

Dabei bleibt zu betonen, dass Hamburg die theoretischen Prämissen einer Alltagsorientierung sehr deutlich durch eine Kapitelauswahl positioniert. Auch Bayern erwähnt die Alltagsorientierung vorbildlich. Thüringen und Rheinland-Pfalz bemühen sich um didaktische Beispiele, vertiefen den Aspekt jedoch nicht theoretisch.

Dass eine demokratische Alltagsorientierung den Kompetenzgewinn von Kindern begünstigt, wird von Berlin, Bremen, Schleswig-Holstein, Sachsen-Anhalt und Hamburg betont. So stellt Bremen heraus:

„Selbstwirksamkeit wird zum Beispiel dann erfahren, wenn Kinder erleben, dass ihre Ideen und Vorschläge im Handeln der Kindergruppe Wirklichkeit werden“ (2004:14, im Internet).

Bremen formuliert auch die Bewältigung von Hindernissen und die Sinnfindung als zu entwickelnde Kompetenzen, dadurch, dass Kinder weitestgehend an der Gestaltung des Alltags in der Einrichtung beteiligt sind (ebd.).

¹ Hamburg (2012:27, im Internet)

² Thüringen (2008:28ff, im Internet)

³ Rheinland-Pfalz (2004:45, im Internet)

Den Aspekt der Selbstwirksamkeit im Alltag betont ebenfalls Berlin, hebt aber zugleich hervor, dass die Kita der Ort ist, an dem Kinder systematisch Bekanntschaft mit den Spielregeln unserer Gesellschaft machen. Hier wird die Erziehung zu demokratischem Handeln betont:

„Darum kommt es für den Erfolg aller Bildungsangebote entscheidend darauf an, den Alltag in der Einrichtung nach den demokratischen Grundprinzipien unserer Gesellschaft zu strukturieren [...]“ (2004:122, im Internet).

In dieser Ausführung ist der soziale Bezug zum pädagogischen Konzept der Partizipation deutlich wiederzufinden (Biedermann 2006:109; vgl. Kap 4). Hurrelmann betonte den Eintritt in den öffentlichen Raum durch organisierte Sozialisationsinstanzen (Hurrelmann 2001:669ff, vgl. Kap. 4). Der Eintritt in den öffentlichen Raum wird als Einüben von demokratischen Regeln des Zusammenlebens auch in Schleswig-Holstein hervorgehoben (ders. 2009:14, im Internet). Hier wird die Gemeinschaft mit dem Konzept der Alltagsorientierung verbunden:

"In Kindertageseinrichtungen erleben Kinder in der Regel das erste Mal außerhalb der Familie, wie eine Gemeinschaft zwischen Kindern und Erwachsenen geregelt ist, wie Entscheidungen gefällt werden und welchen Einfluss sie auf diese Prozesse haben. Sie erleben, ob alle Entscheidungen von anderen gefällt werden, oder ob ihre Stimme gehört wird und sie Einfluss auf die Gestaltung ihres unmittelbaren Alltags in der Einrichtung haben“ (ders. 2009:14, im Internet).

Sachsen ergänzt diesen Aspekt um eine kleinräumige Beteiligung, d.h. Beteiligung sollte im Wohnhaus, in der Kita und in der Familie stattfinden¹. Somit betont Sachsen das Alltagslernen in unterschiedlichen sozialen Räumen. Jedoch wird hier noch eine „Einbindung von Individuen in Entscheidungs- und Willensprozessen“ (2007:3, im Internet) benannt sowie die Unterscheidung von Wünschen und Interessen nach Geschlecht.

„Mädchen und Jungen können ganz unterschiedliche Vorstellungen haben, ob und wie engagiert sie sich an etwas beteiligen wollen“ (2007:3, im Internet).

An diesen Ausführungen wird deutlich, dass die Regeln eines demokratischen Gemeinwesens nach den Vorstellungen der meisten Bildungspläne bereits in Kindertagesstätten eingeübt werden sollen, da dies der soziale Raum ist, in dem Kinder sich erstmals in einer größeren Gemeinschaft bewegen.

Dabei lässt sich festhalten, dass die Gewichtung des Kindes und seine Selbstwirksamkeit und die Sicht auf die Gruppe mit ihren unterschiedlichen Interessen von den Bildungsplänen recht unterschiedlich ausfällt. Schleswig-Holstein beispielsweise fokussiert den „politischen“ Einfluss des Einzelnen. Sachsen prononciert genderspezifische Unterscheidungen. Eine Verbindung der Selbstwirksamkeit mit Interessen der Gruppe wie Hurrelmann sie vornimmt, wird in keinem Bildungsplan vorgenommen.

8.3.3 Der Dialog

Der Charakter des Dialogs ist der Denkprozess, der hinter den Annahmen steht (vgl. Kap. 4.3; Bohm 2005:62). Im Dialog wenden wir unserem Denken Aufmerksamkeit zu (ebd.). Durch die Teilnahme an den Annahmen Anderer wird deren Sinn verständlich, aber gleichzeitig auch unsere eigenen Annahmen (ebd.:67). Damit stellt sich der Dialog als besondere Form des Austauschs von Bedeutungen dar, der einen Zugang zum einzelnen Kind wie auch zur Gruppe ermöglicht (vgl. Kap. 4.3). Im Vorangehenden wurde zwischen Dialog und Diskurs differenziert, Bildung als ein diskursiver Verständigungsdialo g dargestellt und Erziehung als dialogischer Prozess herausgearbeitet (vgl. Kap 4.3; Reitemeyer 2005:79). Ein diskursiver Verständigungsdialo g in der Frühpädagogik wurde als Herausforderung des forschenden Kindes gefasst, der sich im Dialog konkretisiert und ein Teilen von Erfahrung bedeutet. Die Erzieherin steht als Dialogpartnerin in Bezug zur Ordnung der Erfahrung des Kindes zur Verfügung (vgl. Kap. 4.3). Das bedeutet, dass sie die Erfahrungen des Kindes begleitet, sie also mit ihm teilt und ein Gegenüber bietet, das für Fragen an die Welt zur Verfügung steht und somit eine Einordnung der kindlichen Erfahrungen in das Weltbild des Kindes unterstützt. Dabei fordert sie das Kind mit Neuem heraus, was Reitemeyer als diskursiven Verständigungsdialo g fasste (Reitemeyer 2005:79). Der Dialog ermöglicht es also, Bedeutungen auszuhandeln. Für die Erzieherin werden dabei Denkprozesse der Kinder erkennbar (vgl. Kap. 4.3).

In der Reggio-Pädagogik wird Bildung deshalb als Dialog mit der Umwelt verstanden, der drei Elemente benötigt: Zuhören, Beziehung und Mitteilung (vgl. Kap. 4.3.1; Bagic-Moser, o.S., im Internet). Der Dialog kann damit als entscheidendes Instrument

¹ Sachsen (2007:3, im Internet)

für Selbstbildungs- und Beteiligungsprozesse angesehen werden (vgl. Kap. 4.3), der jedoch in der Verantwortung und Führung von Erwachsenen liegt (vgl. Kap. 4.2; Hansen 2009:25, im Internet).

In den untersuchten Bildungsplänen ist eine Orientierung am Dialog erkennbar:

Wenngleich einige Bildungspläne den Dialog nicht in Verbindung mit Beteiligung, Partizipations- oder Demokratisierungsprozessen bringen, so wird dieser doch als Interaktions- oder Kommunikationsform zwischen Erwachsenen und Kindern herausgestellt¹. Bayern spricht von einem offenen, partnerschaftlichen Dialog als partizipatives Element der Interaktions- und Kommunikationsform zwischen Kindern und Erwachsenen². In Hessen, Berlin, Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein und Sachsen wird der Dialog als Handlungsgrundsatz der Erwachsenen gegenüber Kindern betont³. Hessen betont darüber hinaus den emotional, unterstützend ausgerichteten Dialog als unabdingbare Vorbedingung für eine lohnende Bildungsanstrengung⁴. Baden-Württemberg versteht die Beziehung zum Kind als dialogisch strukturiert⁵.

Sachsen, wo der Dialog sogar als Leitbild benannt wird, hat seinen Bildungsplan explizit am Stand der Forschung ausgerichtet. Der Dialog wird sehr konkret als Verstehens- und Aushandlungsprozess definiert:

“Im Gegensatz zur Allgegenwart von Kommunikation ist der 'Dialog' etwas Besonderes. Es handelt sich um eine gelungene Form von Kommunikation, die Anforderungen wie einander zuhören können, sich selbst und Andere beobachten, Offenheit und Vertrauen voraussetzt (vgl. Hartkemeyer/Dhority 1998, S. 78 ff.). Der Dialog zielt auf die kommunikativen Ideale der Gegenseitigkeit, des wechselseitigen Austauschs und der Aushandlung auf gleicher Augenhöhe. Er ist etwas Seltenes und Anspruchsvolles, aus dem Kriterien für die bildungswirksame Gestaltung von Kommunikationssituationen gewonnen werden können. Deshalb dient der Dialog als Leitbegriff für den Bereich der kommunikativen Bildung und stellt zugleich

¹ Mecklenburg-Vorpommern (2011:12, im Internet), Hessen (2007:29, im Internet), Schleswig-Holstein (2009:17, im Internet), Sachsen (2007:2f, im Internet), Sachsen-Anhalt (2004:13, im Internet).

² Bayern (2012:398 und 199, im Internet)

³ Mecklenburg-Vorpommern (2011:12, im Internet), Bayern (2012:23 im Internet), Hessen (2007:33, im Internet), Schleswig-Holstein (2009:43, im Internet), Sachsen (2007:2f, im Internet), Baden-Württemberg (2011:17, im Internet)

⁴ Hessen (2007:27, im Internet)

⁵ Baden-Württemberg (2011:17, im Internet)

Verbindungen zu den anderen Leitbegriffen des Bildungsplans dar“ (Sachsen 2007:2, im Internet).

Für Sachsen bilden Dezentrierung und Perspektivwechsel zentrale Elemente des Dialogs, der damit ins Zentrum von Prozessen der Selbsterkenntnis und Reflexion des sozialen Geschehens gestellt wird. Kinder sind dazu in den ersten Lebensmonaten noch nicht in der Lage, sie lernen erst allmählich, dass sie nicht allein im Mittelpunkt stehen (2007:3, im Internet). Der Plan unterstreicht die notwendigen Anstrengungen von Erzieherinnen, dialogische Beziehungen herzustellen und betont, dass diese Mühen einem demokratischen Erziehungsideal angemessen sind:

„Bildung zum Dialog ist anstrengend und unbequem. Sie kann nur in einem Selbstbildungsprozess erworben werden, der jedoch durch Situationen befördert werden kann, in denen möglichst alle gleichermaßen am Gespräch beteiligt sind und in denen die Äußerungen des Gegenübers ernst genommen und akzeptiert werden. [...] Sie erfordert ein Sich-einstellen auf die Interessenslage und die Bedürfnisse der Kinder sowie genügend Raum für den Selbstaussdruck und die Selbstartikulation der Kinder (vgl. Fried 2002, S. 346)“ (ebd.).

Der Dialog wird darüber hinaus als Entwicklungsmotor bezeichnet. (ebd.).

In Erweiterung dazu wird der Dialog in Sachsen, Bayern und Hessen auch als Übung für Kinder herausgestellt¹. Hessen beschreibt den Dialog als Bildungsmöglichkeit². Schleswig-Holstein nennt explizit die Option des ‚miteinander Verhandeln‘, die Möglichkeit sich in Angelegenheiten einzumischen und gemeinsam Entscheidungen zu treffen³. Auch in Sachsen wird die Verhandlungsoption des Dialogs herausgestellt⁴. Weiterhin beschreibt dieser Plan den Dialog als Gewinn, Bereicherung, Freude am wechselseitigen Verstehen, Entdeckung von Übereinstimmungen, Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit und als Chance zum sozialen Austausch, „die den begrenzten Horizont der eigenen Welt und des bereits vorhanden Wissens überschreiten [...] lassen“ (2007:3, im Internet).

¹ Sachsen (2007:2f, im Internet); Bayern (2012:196, im Internet), Hessen (2007:33, im Internet)

² Hessen (2007:21, im Internet)

³ Schleswig-Holstein (2009:17, im Internet)

⁴ Sachsen (2007:2, im Internet)

Dass Bildung und Erziehung auf dialogischen Prozessen beruhen, heben Hessen, Bayern und Berlin¹ hervor. Hessen betont:

„Nur in gemeinsamer Interaktion, in sozialem Dialog und im ko-konstruktivem Prozess findet Bildung, nicht zuletzt als Sinnkonstruktion statt“ (2007:21, im Internet).

Für Sachsen-Anhalt setzten Bildung und Erziehung „die Wahl des Dialogs als Form der Interaktion“ (2004:13, im Internet) voraus. Im Bildungsplan Sachsen-Anhalts unterscheidet sich die Verwendung des Begriffs durch seine Einseitigkeit von dem Verständnis, das in Hessen, Berlin und Bayern vertreten wird, denn dort wird der Dialog lediglich als Aktivität der Erzieherin verstanden. In Hessen und Bayern wird der Dialog dagegen als eine wechselseitige und situationsspezifische Aktion von Erzieherin und Kind begriffen. Schleswig-Holstein und Hessen² machen darauf aufmerksam, dass schon der Säugling einen Dialog mit seiner Mutter und seinem Vater eingeht, und betonen damit die dialogische Form jeder menschlichen Beziehung.

In vier Plänen ist der Dialog als Interaktionsform für Partizipations- und Beteiligungsprozesse zu finden³. Bayern betont, dass Beteiligung auf Partnerschaft und Dialog gründet⁴, denn kindliche Partizipation gründet auf dem Dialog⁵.

Schleswig-Holstein erläutert: „Partizipation konkretisiert sich im Dialog zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften“ (2009:17, im Internet). Für Schleswig-Holstein steht die Offenheit eines Dialogs für die Möglichkeit des Kindes, sich die Welt zu erschließen und kommt zu dem Schluss, dass alle Handlungsplanungen die Beteiligung von Kindern in allen Phasen intendiert (2009:50, im Internet).

In den Bildungsplänen von Rheinland-Pfalz, Berlin, Hessen und Thüringen¹ finden wir lediglich im konkreten Bildungsbereich der Spracherziehung eine Einbeziehung

¹ Hessen (2007: 33, im Internet), Bayern (2012:23, im Internet), Berlin (2004:32, im Internet)

² Schleswig-Holstein (2009:32, im Internet), Hessen (2007:29, im Internet)

³ Sachsen (2007:18, im Internet), Schleswig-Holstein (2009:17, im Internet), Bayern (2012:390) und Hessen (2007:107, im Internet).

⁴ Bayern (2012:389, im Internet)

⁵ Bayern (2012:390), Hessen (2007:33, im Internet), Schleswig-Holstein (2008:17, im Internet).

von Kindern in Dialogform. Die frühpädagogische Bedeutung des Dialogs wird damit ignoriert, der Bildungsbegriff auf das reine Lernen (von Sprache) verengt.

Alle weiteren Pläne (Brandenburg, Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Thüringen, Saarland) konkretisieren den Dialog nicht. Die Wertschätzung des Dialogs als Grundlage von Beteiligung und Selbstbildung wird nicht angesprochen.

Abschließend ist festzustellen, dass der Dialog als Element einer Beteiligungspädagogik sehr konkret im Plan Sachsens Einzug gehalten hat. Schleswig-Holstein betont den Dialog als Interaktionsform für Partizipation. Damit halten diese Pläne eine dialogorientierte Frontstellung. Bayern, Hessen, Berlin, Baden-Württemberg und Mecklenburg-Vorpommern ist die Wichtigkeit des Dialogs anzumerken, sie differenzieren ihn aber nicht genügend aus. In der Gesamtschau zeigt sich, dass dialogischen Beziehungen keine besondere Bedeutung zuteil wird. Vorbildlich geht der sächsische Plan auf den Dialog in all seinen Facetten ein.

8.3.4 Partizipation versus Beteiligung

Der der vorliegenden Studie zugrundeliegende Bildungsansatz versteht Bildung als Prozess der Alltagserfahrung und Selbstbildung als Prozess der Selbstorganisation (Schäfer 2008a, im Internet). Erst vor diesem Hintergrund ist eine begriffliche Fassung von Partizipation möglich. Wenn wir Selbstbildung so verstehen, dass Kinder ihre Bildungsprozesse und -ziele mit Unterstützung von Erwachsenen selbst bestimmen, dann bezeichnet der Begriff der Beteiligung das Zusammenspiel des Kindes mit dem Erwachsenen besser als der Begriff Partizipation, weil damit die Gestaltung des Alltags als eine gemeinsame Aufgabe aller Beteiligten herausgestellt wird. Partizipation ist für das vorliegende Forschungsinteresse ein zu breiter Terminus. Es handelt sich um ein Container-Wort (Knauer u.a. 2004:15), das Beteiligung nur als einen Aspekt unter anderen bezeichnet. Der Begriff des Bildungsprozesses bildet dagegen eine Beteiligungsform des Kindes ab, die auf Selbst- und Eigenleistung verweist und damit reines Lernen übersteigt. Teilhabe und Teilnahme können als die zwei Seiten von Beteiligung angesehen werden.

¹ Rheinland-Pfalz (2004:22, im Internet), Berlin (2004:62, im Internet), Hessen

In der folgenden Analyse wird darauf zu achten sein, wie die Begriffe Partizipation und Beteiligung in den zu untersuchenden Bildungsplänen verstanden werden bzw. inwieweit zwischen Prozessen der Teilnahme und der Teilhabe differenziert wird.

Beteiligungen in Kooperation

Wenn wir von Voraussetzungen für Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern im Krippenalter sprechen, ist es wichtig, den Begriff der Kooperation und deren Grundlagen zu verstehen, da Partizipation als Weiterentwicklung von Kooperation darstellbar ist und Kooperation entwicklungsbedingte Anforderungen stellt (vgl. Kap. 5.4.1). Dabei ist Kooperation im Sinne von Zusammenwirken und Zusammenarbeiten zu verstehen (Sturzbecher 2003), denn das zielgerichtete Handeln zweier Partner setzt voraus, dass auch das Kind die Möglichkeit hat, sein eigenes Ziel zu verfolgen. Die Qualität von Beteiligung bestimmt sich also durch den Grad an Möglichkeiten, die dem Kind im Rahmen seiner Kompetenzen eingeräumt werden. Deshalb möchte ich von einer ‚Beteiligung in Kooperation‘ sprechen, da Beteiligung nicht ohne den Abstimmungsprozess möglich ist, den eine Kooperation erfordert.

In der folgenden Analyse von Bildungsplänen ist somit weiterhin darauf zu achten, wie und ob der Begriff der Kooperation eine Schlüsselfunktion im Verständnis von Prozessen der Beteiligung oder Partizipation einnimmt.

In der Tat finden wir Beschreibungen von Partizipation und/oder Beteiligung in Verbindung mit einem demokratischen Grundverständnis in den Plänen wieder. Die Verwendung und Definition von Beteiligung/Partizipation ist aber sehr unterschiedlich formuliert.

Partizipation, Beteiligung und Kooperation mit Kindern in den Bildungsplänen

Schleswig-Holstein arbeitet die Formen und Ebenen von Partizipation wie kein anderes Land heraus. Partizipation ist danach der Schlüssel zur Beteiligung.

„Wie das Zusammenleben von Menschen (demokratisch) geregelt sein sollte, wird hier im Rahmen grundsätzlicher Überzeugungen beschrieben, an dem sich Ziele, Strukturen und konkrete Handlungsweisen der Institutionen und der pädagogischen Fachkräfte als ihre Vertreter orientieren sollen. Demokratie basiert auf den Menschenrechten und damit verbundenen Grundwerten (...)“ (2009:14, im Internet).

(2007:68, im Internet), Thüringen (2008:47, im Internet).

Schleswig-Holstein appelliert und definiert:

„Wenn Bildung ohne die Beteiligung der Kinder nicht zu haben ist, wird Partizipation zum Schlüssel der Bildungsförderung“ (2009:6, im Internet). Der Schlüssel hierzu ist, „das Kind als Subjekt im eigenen Bildungsprozess wahrzunehmen“ (ebd.).

Der Plan bezeichnet die Fähigkeit zur Partizipation als Sozialkompetenz und verbindet sie mit der Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung¹. Er benennt Demokratie und nachhaltige Entwicklung als Leitprinzipien. Denn in einer Demokratie, so der Plan, muss diese in der pädagogischen Arbeit auch ein Leitbild sein².

„Demokratie als Leitprinzip sichert den Kindern demokratische Rechte zu, wendet sich gegen undemokratische Verfahrensweisen. Demokratie als Leitprinzip unterstützt Kinder darin, am Leben in einer demokratischen Gesellschaft autonom, solidarisch und kompetent teilhaben zu können“ (2009:14, im Internet).

Einen anderen Aspekt von Partizipation hebt das Unterkapitel *Partizipationsorientierung - Berücksichtigung der Verhältnisse der Generationen* hervor. Hier wird Partizipation gemäß Schröder (1995:14) definiert, als Teilen von Aufgaben, Lösen gemeinsamer Probleme und eigenverantwortliches Handeln³. Partizipation wird als Form alltäglicher symmetrischer Beziehungen benannt. Zudem wird auf eine Verbindung zum Gemeinwesen hingewiesen:

„Kindertageseinrichtungen sind relevante Akteure im Gemeinwesen, die Kinderinteressen vertreten und sich für eine kinderfreundliche Gestaltung des öffentlichen Raums einsetzen können. Sozialraumorientierung in Verbindung mit Partizipationsorientierung und dem Leitprinzip der Demokratie beinhaltet auch, den Kindern selbst die Möglichkeit einer Interessensvertretung in der Gemeinde zu eröffnen (...)“ (2009:23, im Internet).

Kooperation als Voraussetzung von Partizipation fordert Schleswig-Holstein für die Tagesstätte im Umgang mit Eltern, der Jugendhilfe, dem Gemeinwesen, den Lehrkräften. Der Plan appelliert:

„Sie verlangt von den pädagogischen Fachkräften, sich auf die Interessen und Sichtweisen der jeweiligen Partner einzulassen, sie mit eigenen Interessen und Sichtweisen zu vergleichen, sich auch konflikthaft auseinander zu setzen, Kompromisse zu suchen und Regeln der Kooperation zu verhandeln“ (2009:55, im Internet).

¹ Schleswig-Holstein (2009:14, im Internet)

² Schleswig-Holstein (2009:14, im Internet)

³ Schleswig-Holstein (2009:16, im Internet)

Für Hessen ist Kinderbeteiligung von zentraler Bedeutung für den Bestand der Demokratie und bedeutet „soziale, politische und lebenspraktische Bildung und Erziehung“ (2007:106, im Internet). Der Plan spezifiziert demokratische Kompetenzen als Übungen des gemeinschaftlichen Handelns, Mit- und Selbstbestimmung, Gestaltung eigener Aktivitäten, Übertragung von Verantwortungsbereichen und schließlich: Wünsche und Bedürfnisse von Kindern müssen berücksichtigt werden. Der Plan betont, dass eine Beteiligung von klein auf möglich ist (ebd.). Die Verbindung von Beteiligungsmomenten und einem Verständnis von Demokratie- und Bildungsprozessen wird klar herausgestellt. Das Demokratieprinzip Hessens „basiert auf einer Kultur der Begegnung, die demokratischen Grundsätzen folgt, und damit auf Partnerschaft und Kooperation“ (2007:32). Eine Erläuterung und Differenzierung der Kooperation erfolgt jedoch nicht.

Rheinland-Pfalz betitelt ein Unterkapitel *Selbstständiges Lernen und Partizipation von Kindern*. Der Bildungsplan führt dazu aus:

„Die pädagogische Arbeit soll so angelegt sein, dass die Kinder zu selbstständigem Handeln und Lernen angeregt werden. Die Kinder sollen lernen, eigene Entscheidungen zu treffen und zu verantworten. Durch Partizipation im Alltag der Kindertagesstätte erleben Kinder zentrale Prinzipien der Demokratie“ (2004:45, im Internet).

Daraufhin werden Voraussetzungen benannt, die Partizipation ermöglichen und die Prinzipien von Handlungsansätzen werden näher erläutert. Zum Beispiel gilt die Beteiligung von Kindern als Handlungs- und Planungsgrundsatz. Raumnutzungen und Raumgestaltungen sind deshalb flexibel, Material steht den Kindern zur freien Verfügung, Kinder dürfen über die Art und Dauer einzelner Aktivitäten frei entscheiden, ob sie in kleinen Gruppen aktiv sind oder sich lieber allein beschäftigen, sollen Kinder selbst entscheiden, Wünsche und Interessen der Kinder werden berücksichtigt, sie werden zu eigenen Aktivitäten angeregt, Normen und Gebote sind den Kindern verständlich zu machen und Regeln werden gemeinsam ausgehandelt (2004:45, im Internet). Rheinland-Pfalz betont also nicht nur die zentrale Bedeutung von selbstständigem Handeln und Partizipation, sondern spezifiziert darüber hinaus auch, wie dies zu erreichen ist. Dabei versteht sich der Plan nicht als Verpflichtung zur Beteiligung. Eine Verbindung des Beteiligungsgebots mit dem Bildungsverständnis wird jedoch nicht hergestellt.

Bremen versteht Partizipation ebenfalls als Beteiligung:

„Die aktive Bewältigung von Hindernissen, die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und die Sinnfindung im eigenen Tun gelingen am besten dann, wenn Kinder weitreichend an der Gestaltung ihres Alltags in der Einrichtung beteiligt sind. (Partizipation)“ (2004:14, im Internet).

Der Bremer Plan geht so weit, das Ausmaß kindlicher Beteiligung als Indikator dafür einzustufen, inwieweit das Kind als vollwertiger Mensch anerkannt wird (2004:5, im Internet). Hier finden wir einen Hinweis auf die Reichweite und Dimension von Beteiligung, die nicht nur die Entwicklungsrechte des Kindes bezeichnet, sondern auch das Verhältnis der Akteure zueinander einbezieht. Solange ein Konsens besteht, ist die Beteiligung nicht sichtbar, gibt es aber Differenzen, so wird schnell deutlich, wer letzten Endes die Entscheidungsmacht hat (Schnur 2001:136ff). Schon Schröder betonte, dass es eine Entwicklung hin zu mehr Entscheidungsfreiheit geben muss, die sich am Entwicklungsstand bzw. Alter der Kinder orientieren sollte (Schröder 1995:16, im Internet). In Bremen wird dieser Forderung im Bildungsplan explizit Rechnung getragen. In den Unterkapiteln *Chancen zur Selbstbildung* und bei den *Bildungsangeboten* des Bremer Bildungsplans wird das gelenkte Spiel zudem als Übung von Beteiligung aufgeführt, denn hier können Kinder in allen Schritten der Planung einbezogen werden, alle Schritte können gemeinsam besprochen werden (2004:19/36, im Internet). Dabei meint gelenktes Spiel ein durch Erwachsene angeleitetes Spiel (2004:19, im Internet). Konkreter wird der Plan allerdings nicht.

Im bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan werden die Begriffe Partizipation und Beteiligung synonym verwendet:

- „Beteiligung bedeutet Partizipation im Sinne von Mitwirkung, Mitgestaltung und Mitbestimmung. Sie gründet auf Partnerschaft und Dialog. Partizipation heißt Planung und Entscheidung über alle Angelegenheiten, die das eigene Leben und das der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für anstehende Fragen und Probleme zu finden“ (2012:389, im Internet). Kooperation versteht der Plan als ein Zusammenarbeiten, was die Kinder durch verschiedene Aktionen z.B. Tischdecken, Spiele usw. in der Tageseinrichtung lernen können (2012:50, im Internet).

„Partizipation zielt auf Mündigkeit, die Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung, die Kinder nur selbsttätig erwerben können“ (2012:391, im Internet).

Zudem stellt dieser Plan eine Verbindung zwischen Partizipation/Beteiligung und Bildung her, da er Partizipation als das "Kernelement einer zukunftsweisenden Bil-

dungspraxis“ (2012:36, im Internet) bezeichnet. Beteiligung verstärkt in diesem Sinne die Identifikation mit der Kindertagesstätte, stärkt das Gemeinschaftsgefühl und erleichtert die sozialen Integrationsprozesse und verändert die Erwachsenen-Kind-Beziehung.

„Bei Kindertageseinrichtungen bzw. Kindergruppen, die sich als 'Modell einer demokratisch verfassten Gemeinschaft' begreifen, zeigt sich der Zusammenhang zur politischen Bildung und pädagogischem Handeln“ (2012:391).

Hessen verwendet die Begriffe Partizipation und Beteiligung ebenfalls synonym:

„Der Begriff Partizipation meint das Teilhaben und die Beteiligung von Personen bzw. Gruppen. Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen betont vor allem das Mitbestimmen und die Beteiligung an Entscheidungsprozessen und Handlungsabläufen, die bei der Gestaltung ihrer Lebensräume, Lebensumstände und Regelungen ihres Lebensalltags eine Rolle spielen“ (2007:144, im Internet).

Diese Definition erfolgt im Glossar, ansonsten spricht der Plan nicht von Partizipation, sondern von Beteiligung.

„Die Möglichkeit der Beteiligung, die Erwachsene Kindern bei Bildungs- und Entscheidungsprozessen einräumen, werden die Entwicklung positiver Haltungen zum Leben und Lernen nachhaltig beeinflussen“ (2007:23, im Internet)

An anderer Stelle im Rahmen des Demokratieprinzips heißt es dort:

„Partnerschaft erfordert angemessene Beteiligung an Entscheidungsprozessen in gemeinsamen Angelegenheiten mit dem Ziel ko-konstruktiver Aushandlung und Mitbestimmung“ (2007:32, im Internet)

Im Weiteren hat der Plan ein eigenes Kapitel zur Kooperation und Beteiligung und führt das Kindesrecht auf Beteiligung im Sinne Schröders (1995:16, im Internet) aus:

„Kinder haben das Recht, an allen sie betreffenden Entscheidungen entsprechend ihrem Entwicklungsstand beteiligt zu werden. Beteiligung heißt Kinder als Betroffene in Entscheidungsprozesse mit einzubeziehen und ihnen ernsthafte Einflussnahme zuzugestehen“ (2007:106, im Internet). Gelebte Alltagsdemokratie versteht der Plan als Partnerschaft und Kooperation (2007:32, im Internet).

Hamburg legt in seinem Bildungsverständnis besonderen Wert auf die Beteiligung von Kindern an der Gestaltung des Alltags, definiert diese aber nicht (2012:15; 21, im Internet). Beteiligung und Partizipation werden in diesem Sinne synonym gebraucht (2012:69, im Internet). Bildung braucht demnach Bindung und Beziehung.

„Jeder Junge und jedes Mädchen ist von sich aus bestrebt, sich an allem zu beteiligen, was ihm seine Mitwelt bietet“ (2012:17, im Internet).

Im Hamburger Bildungsplan bedeutet die Erprobung von Demokratie die Beteiligung von Kindern an Angelegenheiten, die für diese von Bedeutung sind (2012:63, im Internet).

Sachsen benennt Beteiligung im Bildungsbereich *Soziale Bildung* als Leitbegriff. Hier wird soziale Interaktion mit sozialer Beteiligung gleichgesetzt. Dabei orientiert sich der Plan an Schröder (1995):

- „...denn Interaktion kann nur erfolgen, wenn man in irgendeiner Form an etwas beteiligt ist. Beteiligung setzt Vertrauen ineinander und gegenseitige Achtung voraus. Sie basiert auf der Erkenntnis,
- dass Mädchen und Jungen etwas zu sagen haben,
- dass man ihnen zuhören und sie ernst nehmen muss und darauf,
- dass ihnen Gelegenheiten gegeben werden, im Dialog mit anderen Kindern und Erwachsenen zu lernen, Entscheidungen, die das eigene Leben,
- und das Leben in der Gemeinschaft betreffen zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden.“ (2007:2, im Internet).

"... Dabei haben alle Erwachsenen Sorge zu tragen, dass Beteiligung möglich ist und die kommunikativen Prozesse des Aushandelns auf gleicher Augenhöhe stattfinden. Unter Beteiligung werden jedoch nicht nur formale Beteiligung gefasst, sondern auch Teilnahme und Mitwirkung als aktiver Beitrag des Individuums selbst: sich (an etwas) beteiligen und (an etwas) beteiligt zu werden. Dieses 'an etwas' bedeutet hier vor allem an einer gemeinsamen Sache. Ausgeschlossen- bzw. Bevormundet-Sein bilden dabei den entgegengesetzten Pol, der auf Passivität und Starre hindeutet“ (2007: 3, im Internet).

Der Plan möchte, dass sich Erzieherinnen und Kinder als Kooperationsgemeinschaft verstehen (2007:8, im Internet).

Hier wird Beteiligung als Teilnahme und Teilhabe an demokratischen Prozessen beschrieben. Im Leitbegriff der Beteiligung wird die Verbindung dieses Begriffs zum sozialen Bildungsbereich sichtbar, aber auch die Verbindung zum somatischen, kommunikativen und ästhetischen Bereich finden Erwähnung (2007:3, im Internet).

Sachsen-Anhalt versteht im Unterkapitel *Fachliche Grundorientierung* Beteiligung als Grundvoraussetzung für Bildungsprozesse und als Grundhaltung von ErzieherInnen. Partizipation wird als weit mehr verstanden als die Öffnung von Zugängen zu Bildungseinrichtungen, denn „Selbstbildung ist in vielfacher Hinsicht ohne Beteiligtsein überhaupt nicht denkbar“ (2004:34, im Internet). Beteiligung wird als ureigenes Interesse von demokratischen Gesellschaften verstanden: „Nur wer beteiligt ist,

übernimmt auch Verantwortung“ (ebd.). Das Recht auf Beteiligung legitimiert der Plan mit der UN-Kinderrechtskonvention.

„Kinder brauchen die Chance, ihre Wege selbst zu suchen und mit anderen in demokratischen Prozessen auszuhandeln. Allerdings stellt sich Beteiligung nicht einfach von selbst her, sie muss in der Kindertageseinrichtung von Erwachsenen gewünscht, gefördert und herausgefordert werden. Erzieherinnen müssen durch die Gestaltung von Räumen und Tagesabläufen und Entscheidungsprozessen (Regeln!) den Kindern Gelegenheit zur Beteiligung schaffen“ (2004:35, im Internet)

Hier ist ein Appell zur demokratischen Grundhaltung enthalten, der mit der Aufforderung einhergeht, dass ErzieherInnen aktiv eine Beteiligungskultur in der Kindertageseinrichtung schaffen müssen.

„Beteiligung ist nämlich nicht zuerst eine Frage der Methode (Kinderkonferenzen etc.), sondern der Haltung. Erwachsene haben hier Vorbildfunktion. Eine partizipative Grundorientierung des gesamten Systems Kindertageserziehung herzustellen, ist deshalb eine zentrale Bildungsaufgabe für alle Verantwortlichen“ (2004:35, im Internet).

Aktive Beteiligung wird durch das Hinzufügen in Klammern als Partizipation bezeichnet. Diese aktive Beteiligung wird als wichtig für das Zusammenleben in einer gleichberechtigten (demokratischen) Gemeinschaft gesehen.

„Im Umgang mit Kindern bedeutet dies vor allem über die Verteilung von Verantwortung neu nachzudenken und ausreichend Möglichkeiten zu schaffen, damit sowohl Kinder als auch Erwachsene ihre Kompetenzen angemessen einbringen können“ (2004:66, im Internet).

Thüringen verwendet die Begriffe Teilhabe/Mitbestimmung und Partizipation synonym¹. Dies tut der Plan im Kapitel zu den erziehungswissenschaftlichen Grundlagen:

„Mit einem Bildungsverständnis, das die Perspektive des Kindes in den Mittelpunkt der Bildungsförderung stellt, ist Partizipation der zentrale Bezugspunkt in der pädagogischen Arbeit. Wenn sich Bildung durch Ko-Konstruktionsprozesse realisiert, dann ist Partizipation ein notwendiges Grundprinzip pädagogischen Handelns und damit einer der wesentlichen Qualitätsmerkmale“ (2008:29, im Internet).

Hiernach erläutert Thüringen, welche Fähigkeiten Kinder durch Partizipation einüben, ein Hinweis auf Raumgestaltungsmöglichkeiten und Mitentscheidung folgt. Auch auf eine konzeptionelle Verankerung von Partizipation wird verwiesen, sie „darf nicht der Beliebigkeit im Alltag ausgesetzt sein“ (2008:30, im Internet). Frei-

¹ Thüringen (2008:29, im Internet)

räume müssen zugestanden werden. Partizipation wird deutlich durch die gestalteten Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen und dem Rollenverständnis, das hier zugrunde gelegt wird. „Kinder müssen wissen, dass sie gefragt sind (sonst fragen sie, ob sie fragen dürfen!)“ (2008:30, im Internet).

Auch in Bildungsplänen, die keine eigenen Kapitel für Partizipation und/oder Beteiligung benennen, finden wir Hinweise und Stellungnahmen zu diesen Konzepten: Zum Beispiel gibt Baden-Württemberg im Kapitel *Regeln des Zusammenlebens und Absprachen* folgende vage Hinweise auf Formen kindlicher Beteiligung, die allerdings nicht konkret im Krippenbereich angesiedelt werden:

„Das Selbstverständnis einer Gemeinschaft wird mit Traditionen weitergegeben, in die das Kind durch aktive Teilhabe hineinwächst. Es erfährt aber auch, dass Regeln, Rituale und Traditionen als von Menschen geschaffene Strukturen veränderbar sind. Deshalb ist eine frühzeitige Partizipation von Kindern z.B. in Form von Kinderkonferenzen notwendig“ (2011:82f).

Baden-Württemberg und Mecklenburg-Vorpommern¹ erwähnen ein Beteiligungsrecht von Kindern gem. der UN-Kinderrechtskonvention.

Für Baden-Württemberg ist die Beteiligung von Kindern ein wichtiges Kriterium für einen guten Kindergarten² Partizipation wird „als Beitrag der Kinder zur Gestaltung des Zusammenlebens“ (2011:37, im Internet) gefasst, die einer entsprechenden Grundhaltung der ErzieherInnen bedarf³. Eine genauere inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Konzept gibt es im Bildungsplan Baden-Württembergs nicht, dies gilt es in der Praxis zu entwickeln.

Der Plan Nordrhein-Westfalens postuliert als Bildungsziel ohne nähere konzeptuelle oder begriffliche Bestimmung lediglich: „Kinder werden in einem solchen Bildungsverständnis auf künftige Lebens- und Lernaufgaben vorbereitet und zur Beteiligung am Zusammenspiel der demokratischen Gesellschaft ermutigt“ (2003:6, im Internet). Diese sehr vage Formulierung ist die einzige im gesamten Plan.

In den Bildungsplänen von Berlin, Brandenburg und dem Saarland findet keine Auseinandersetzung mit Partizipation und Beteiligung statt.

¹ Baden-Württemberg (2011:80ff, im Internet), Mecklenburg-Vorpommern (2011:14, im Internet)

² Baden-Württemberg (2011:71, im Internet)

³ Baden-Württemberg (2011:41, im Internet)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine Auseinandersetzung mit den Begriffen Partizipation und Beteiligung sehr heterogen stattfindet. Sie werden in weiten Teilen synonym verwendet und nicht differenziert. Es ist somit immer wieder entscheidend darauf zu achten, mit welchen Inhalten Partizipation, Beteiligung oder auch Kooperation von jedem Bundesland gefüllt werden.

Die Beteiligung von Kindern gilt in Rheinland-Pfalz als Handlungs- und Planungsansatz¹. In Sachsen gilt Beteiligung als Leitbegriff und als Prinzip der gleichen Augenhöhe zwischen Erwachsenen und Kindern². Dieses Prinzip drückt sich darin aus, dass die Haltung von Erzieherinnen stärker betont werden als die Formen der Beteiligung ausformuliert werden. Somit ist die Haltung als Grundsatz für die Formen zu postulieren. Deutlich zu sehen ist dies auch im Thüringer Plan an der Aussage: „Kinder müssen wissen, dass sie gefragt sind (sonst fragen sie, ob sie fragen dürfen)“ (2008:30, im Internet). Das Verständnis von Partizipation/Beteiligung steht also immer im Kontext von Prioritäten, die von den Bundesländern gesetzt werden.

Dabei formulieren Schleswig-Holstein, Hessen, Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt sehr detailliert aus, was sie unter Beteiligung und/oder Partizipation verstehen, sodass dieses Prinzip auch für die Jüngsten in Kindertageseinrichtungen anwendbar ist. Bremen, Hessen, Bayern, Hamburg und Thüringen gehen in die gleiche Richtung, aber nicht so gründlich, diese Länder bleiben auf einer formalen Beschreibungsebene stehen. Beispielsweise verwendet Thüringen die Begriffe Teilhabe/Mitbestimmung und Partizipation synonym³. Zwar wird der Plan konkret, indem er Elemente des Zusammenwirkens beschreibt, wie zum Beispiel dem Hinweis Mitentscheiden zu dürfen⁴. Solche Ansätze bedürfen der theoretischen Fundierung.

8.3.5 Demokratieverständnis der Bildungspläne

Knauer macht darauf aufmerksam, dass Tageseinrichtungen die ersten öffentlichen demokratischen Lernorte im Leben eines Kindes sind. Sie bezeichnet Partizipation als Recht des Subjekts, sich in seinen eigenen Angelegenheiten zu engagieren. Die

¹ Rheinland-Pfalz (2004:45, im Internet)

² Sachsen (2007:2, im Internet)

³ Thüringen (2008:29, im Internet)

⁴ Thüringen (2008:30, im Internet)

hervorragende Bedeutung von Partizipation in Kindertageseinrichtungen leitet sie aus drei Begründungszusammenhängen ab: Kinderrechte, frühkindliche Bildung und Demokratielernen (Knauer 2007:271).

Berlin verweist darauf, dass Kindern im Prinzip gleiche Rechte und Möglichkeiten zugestanden werden sollten wie Erwachsenen. Das schafft besondere Voraussetzungen für ein kindgemäßes Erleben von Demokratie, die im Bildungsplan genannt werden.

„Entdecken von Gemeinsamkeiten und Unterschieden innerhalb der Kindergemeinschaft, wechselseitige Anerkennung von Rechten, eigenständiges Bearbeiten von Konflikten, Ringen um das, was fair ist und was ungerecht, kann nur in einer solchen Kindergemeinschaft geschehen“ (2004:53, im Internet).

Berlin akzentuiert die Orientierung der kindlichen Bildungsprozesse an den Grundwerten unserer demokratischen Gesellschaft. Der Plan bezeichnet Kindertagesstätten als „Kinderstube der Demokratie“¹ und erläutert:

„Dabei geht es bei kleinen Kindern zunächst wenig um formale Entscheidungsprozesse, sondern vielmehr darum, dass ihre Bedürfnisse und Interessen aufmerksam wahrgenommen werden und in der Gestaltung des Alltags und der pädagogischen Angebote angemessen berücksichtigt werden...“ (2004:122, im Internet).

In dieser Formulierung scheint die fundamentale Bedeutung der Kita für entwickelte Gesellschaften aufgezeigt, die nicht immer genügend beachtet wird. Berlin hat mit dieser Konkretisierung eines kindgerechten Demokratiekonzepts aufgezeigt, wie das Demokratielernen mit jungen Kindern umgesetzt werden kann.

Das Bildungsprogramm des Saarlands betont die Grundwerte eines demokratischen Miteinanders. Zum Bildungsverständnis wird unter dem Unterkapitel *Bildung und Demokratie* Gemeinschaftsgefühl als kindgerechte Form dieser Werte herausgestellt:

„Kinder erbringen ihre Leistung immer auch für die Gemeinschaft. Sie wollen sich einbringen und erfahren, dass sie dazugehören. So entwickeln sie ein Gemeinschaftsgefühl“ (2006:10, im Internet).

Damit wird die demokratische Fundierung des Alltags aus Sicht des Kindes beschrieben, die nicht auf formalen Strukturen beruht, sondern vor allem auf dem Lernen in

der Gemeinschaft. Handlungsanleitungen und Grundhaltungen von Erzieherinnen werden, ähnlich wie in den Plänen von Hessen und Brandenburg, konkretisiert: Kinderkonferenzen sollen abgehalten, Regeln ausgehandelt und Konflikte selbstständig gelöst werden².

Demokratische Teilhabe wird von Hamburg in einem eigenständigen Kapitel behandelt³, das dieselben Anforderungen benennt (oft sogar im selben Wortlaut) wie der Bildungsplan von Berlin. Zusätzlich benennt Hamburg aber die Möglichkeiten zum Demokratielernen auf allen Ebenen der Kindergemeinschaft in einem weiteren Kapitel unter dem Punkt *Soziale und kulturelle Umwelt*. Kinder sollen lernen, eigene Wünsche zu vertreten, Streitigkeiten zu regeln, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu erkennen. Dafür, so wird betont, müssen genügend Freiräumen geschaffen werden⁴.

Rheinland-Pfalz stellt im Unterkapitel *Gestaltung von Gemeinschaft und Beziehung* klar, dass Kinder soziale Persönlichkeiten sind und als solche ernst genommen werden müssen. Es soll ihnen ermöglicht werden: „Demokratie im Sinne eines wechselseitigen Austauschs von Meinungen zu erfahren“ (2004:30, im Internet).

Sachsen richtet seinen Bildungsplan an der Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft und gleichberechtigten Teilhabe aus¹. Im Kapitel *Professionelles Handeln im pädagogischen Alltag* wird die dafür nötige Haltung von Erzieherinnen herausgehoben:

„Das setzt voraus, dass pädagogische Fachkräfte ihre Verantwortung für die Ermöglichung der Teilhabe aller Kinder und für die Entwicklung demokratischer Strukturen in Kindertageseinrichtungen erkennen“ (2007:18, im Internet).

Das Unterkapitel *Demokratie* weist auf die Menschenrechte hin und bekräftigt, dass Demokratie zwar durch politische Institutionen realisiert wird, aber der demokratische Gedanke nur in der Alltagsgesellschaft verwirklicht werden kann: „Dazu ist es

¹ Die *Kinderstube der Demokratie* ist ein Modellprojekt, das von Okt. 2001- Sept. 2003 im Land Schleswig Holstein in sieben Kindertagesstätten unter Leitung von Knauer/Friedrich/Hansen und des Vereins Kiwi stattfand.

² Saarland (2006:3, im Internet)

³ Hamburg (2012:102f, im Internet)

⁴ Hamburg (2012:63, im Internet)

notwendig, Demokratie als Prozess zu verstehen, der in der Öffentlichkeit stattfindet und eine pluralistische Meinungsbildung ermöglicht und fördert“ (2007:9, im Internet). Der Plan merkt kritisch an, dass Kindern dies nur selten zugestanden wird, man aber in Zukunft nicht umhin komme, ihnen ein Mitspracherecht einzuräumen. Warum das so sein sollte, erläutert der Plan nicht (ebd.). Demokratie als gesellschaftliche Lebensform steht im Mittelpunkt dieser Aussagen. Der Text beschäftigt sich aber überwiegend mit Beteiligungsmöglichkeiten im Gemeinwesen statt in Kindertagesstätten. Es gibt lediglich ein ausführliches Praxisbeispiel zur Konfliktlösung in einer Kindergruppe.

In Schleswig-Holstein gilt das demokratische Prinzip als ein partizipativer Prozess im Alltag². Das Land benennt Demokratie und nachhaltige Entwicklung als Leitprinzip der öffentlichen Erziehung³.

„Wie das Zusammenleben von Menschen (demokratisch) geregelt sein sollte, wird hier als Rahmen grundsätzlicher Überzeugung beschrieben, an dem sich Ziele, Strukturen und konkrete Handlungsweisen der Institutionen und der pädagogischen Fachkräfte als ihre Vertreter orientieren sollen. Demokratie basiert auf den Menschenrechten und den damit verbundenen Grundwerten (...). Demokratie als Leitprinzip sichert den Kindern demokratische Rechte zu und wendet sich gegen undemokratische Verfahrensweisen. Demokratie als Leitprinzip unterstützt Kinder darin, am Leben in einer demokratischen Gesellschaft autonom, solidarisch und kompetent teilhaben zu können“ (ebenda).

Danach wird eine Beziehung demokratischer Werte zu den Kinderrechten hergestellt, die auf der strukturellen Ebene ebenso umzusetzen sind, wie auf der alltäglichen Ebene der Beteiligung an Prozessen⁴. Genannt wird zum Beispiel die Fähigkeit, eigene Interessen und die von anderen zu erkennen oder soziale Situationen zu analysieren. Demokratie müsse, so heißt es, eingeübt werden, kein Mensch würde als Demokrat geboren. Die Nachhaltigkeit solcher Prozesse wird ausdrücklich betont und in diesem Kontext als Sicherung der gegenwärtigen Lebensqualität für die zukünftige

¹ Sachsen (2007:2, im Internet)

² Schleswig-Holstein (2009:16, im Internet)

³ Schleswig-Holstein (2009:14, im Internet)

⁴ Schleswig-Holstein (2009:14, im Internet)

Generation verstanden, die dieser eine Wahlmöglichkeit zur Gestaltung ihres Lebens ermöglicht¹.

Brandenburg gibt im Rahmen des Bildungsbereichs *Soziales Lernen* Hinweise auf Voraussetzungen für das Erlernen von Demokratie. Hierunter versteht der Plan das Lernen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen sich und anderen sowie die Fähigkeit, Andere anzunehmen und die Erfahrung, selbst anerkannt zu werden². Damit wird die Persönlichkeitsentwicklung als soziales Geschehen betont, das Wissen um sich selbst in sozialen Kontexten steht im Zentrum des brandenburgischen Bildungsplans.

Bremen spricht von einer demokratischen Grundeinstellung im Inhaltskapitel *Leitideen und Werte*. Hier legen Wertschätzung der eigenen Person und die gleichen Rechte für alle Beteiligten

„... den Grundstein für [eine] demokratische Einstellung und demokratisches Handeln. Sie werden gefestigt durch die Erfahrung, dass Entscheidungen gemeinsam getroffen werden, und erlauben dem Kind, die eigenen Einsichten und das eigene Verhalten als Beitrag zur gemeinschaftlichen Willensbildung zu erfahren und sich selbstwirksam zu erleben“ (2004:5, im Internet).

Hier ist Beteiligung als Handlungsansatz indirekt enthalten.

Hessen betont das Demokratieprinzip im gesamten Bildungs- und Alltagsgeschehen¹.

Demokratie ist damit ein Leitgedanke:

„Demokratisches Verhalten ist Grundlage unserer Gesellschaft. Die Vermittlung von Demokratiefähigkeit sowie Kenntnisse über das politische System stellen daher zentrale Bildungs- und Erziehungsziele dar. Demokratisches Handeln bedeutet, dass die Mitglieder einer Gruppe gleichberechtigt und gleichwertig sind. Voraussetzung dafür sind ein Wir-Gefühl in der Gruppe, gegenseitiger Respekt und Toleranz sowie Solidarität. Dies äußert sich in gegenseitiger Unterstützung und Hilfe. Demokratisches Verhalten ist zudem von Verantwortungsübernahme und der Achtung vor der unantastbaren Würde eines jeden Menschen geprägt“ (2007:84, im Internet).

Demokratische Werte implizieren Kinderrechte, um ein Grundverständnis der demokratischen Sozialordnung zu entwickeln, aber auch, um ein auf alltägliche Beziehungen ausgerichtetes Grundverständnis zu erlangen, Einsicht in die Regeln und Struktu-

¹ ebenda

² Brandenburg (2004:23, im Internet)

ren von Mehrheitsentscheidungen zu gewinnen, Gesprächs- und Abstimmungsregeln zu akzeptieren und andere Ansichten zuzulassen². Diese Ausführungen sind sehr allgemein gehalten und formalistisch. Zudem sind diese Zielaufträge für Krippenkinder an manchen Stellen zu hoch gesteckt, jedoch umfasst der Plan Kinder bis 10 Jahren³. Eine Differenzierung nach Altersgruppen wäre hier hilfreich, um für alle Altersgruppen ein mögliches realistisches Demokratieverständnis zu formulieren.

In den Plänen von Bayern, Berlin, Hamburg, Bremen, Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein⁴ wird explizit eine Alltagsdemokratie ausgedrückt. Soweit Demokratie auf Kindertagesstätten bezogen wird, wird das Prinzip auf der Handlungsebene verortet.

Mecklenburg-Vorpommern betont die Notwendigkeit, das Demokratieverständnis von Kindern zu unterstützen⁵, ohne dies jedoch näher zu thematisieren.

Baden-Württemberg führt allgemein und kurz aus: „Die Grundhaltung der pädagogischen Fachkraft ist geprägt von den demokratischen Werten unserer Gesellschaft ...“ (2011:41, im Internet). Mehr Erwähnung findet eine demokratische Grundausrichtung in diesem Plan nicht.

In fast allen Plänen werden demokratische Grundwerte benannt, die schon das Miteinander der Jüngsten bestimmen sollen. Dabei wird eine demokratische Haltung postuliert und häufig als Grundsatz vor Beteiligungsformen dargestellt, so beispielsweise Berlin. Dies in Verbindung mit einer hohen Aufmerksamkeit der Wünsche, Interessen und Bedürfnisse der Kinder⁶. Nur wenige Länder konkretisieren den Demokratiebegriff für Kinder und Kleinkinder, so wie es in Berlin, Hamburg und Schleswig-Holstein in vorbildlicher Weise geschehen ist. Die Kindertagesstätte als *Kinderstube*

¹ Hessen (2007:32, im Internet)

² Hessen (2007:85, im Internet)

³ Hessen (2007:96, im Internet)

⁴ Bayern (2012:22, im Internet), Berlin (2004:123, im Internet), Hamburg (2012:102, im Internet), Bremen (2004:5f, im Internet), Hessen (2007:106, im Internet), Rheinland-Pfalz (2004:45, im Internet), Saarland (2006:10, im Internet), Sachsen (2007:9f, im Internet), Sachsen-Anhalt (2004:45ff, im Internet), Schleswig-Holstein (2009:14, im Internet).

⁵ Mecklenburg-Vorpommern (2011:5, im Internet)

⁶ Berlin (2004:123, im Internet)

der Demokratie begreifen¹ ist ein Motto, das in Berlin, Hamburg, Bayern und Schleswig-Holstein vertreten wird. Dieser Titel eines schleswig-holsteinischen Modellprojekts wird von den Ländern aufgegriffen und als Grundhalten für partizipative Formen in Kitas verstanden.

Knauers Hinweis, dass Kindertageseinrichtungen erste Orte demokratischer öffentlicher Strukturen sind (dies. 2007), finden sich in den Plänen von Berlin, Bayern, Hamburg, Hessen, Schleswig-Holstein und dem Saarland. Damit wird einer demokratischen Grundverfassung Rechnung getragen, die schon von klein auf verankert werden soll. Dagegen behandeln Rheinland-Pfalz, Sachsen, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern und Baden-Württemberg das Demokratielernen sehr abstrakt. Hier wäre eine Überarbeitung hinsichtlich der Bedürfnisse und Möglichkeiten der ganz Kleinen sinnvoll. Auch wenn das Saarland der Tagesstätte eine Verortung als ersten Ort demokratisch öffentlicher Strukturen zubilligt, so ist dies auch hier sehr abstrakt formuliert und bedarf einer Ausgestaltung für die aller Kleinsten². Nordrhein-Westfalen, Thüringen und Sachsen-Anhalt behandeln das Thema gar nicht.

8.3.6 Teilhabe und Teilnahme

Im Kapitel 8.3.4 *Partizipation versus Beteiligung* wurde als Inhalt von Beteiligung Teilhabe und Teilnahme benannt. Schon die Menschenrechte der Vereinten Nationen (1948) beschrieben drei Formen von Rechten: 1. politische Rechte, die die Teilnahme an allen relevanten Entscheidungsvorgängen der Gemeinschaft garantieren sollen, 2. die Kultur- und Sozialrechte, die die Teilhabe an sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Möglichkeiten eines Staates umfassen und 3. die Freiheitsrechte. Die Einteilung von Menschenrechtsgruppen geht auf die Triade Freiheit, Gleichheit und Teilhabe der Französischen Revolution 1798 zurück.

„Teilhabe reklamiert handhabbare Mitwirkungschancen eines jeden etwa an der öffentlichen Willensbildung oder an der politischen Gestaltung- und Entscheidungsmacht. Folglich macht Teilhabe besonders auf die kulturellen, sozialen und materiellen Voraussetzungen aufmerksam, die dem Vollzug persönlicher Freiheit und politischer Mitwirkung überhaupt erst möglich machen. Deshalb fordert Teilhabe für jede Person einen Mindeststandard ökonomischer wie soziokultureller Ausstattung

¹ Berlin (2004:123, im Internet), Hamburg (2012:102, im Internet), Bayern (2012:389), Schleswig-Holstein (2009:14, im Internet).

² Saarland (2006:10, im Internet)

und Kompetenz, die die Person in die Lage versetzt, als Autorin der eigenen Lebensgeschichte wie als Mitglied eines demokratischen Gemeinwesens erfolgreich agieren zu können“ (Lob-Hüdepohl 2007:123).

Somit sind Kultur- und Sozialrechte kein Luxus, sondern sie sind Bedingungen für das Gelingen einer demokratischen Gesellschaft und zugleich Rechte jedes Gesellschaftsmitglieds. Diese Reziprozität begründet eine Gestaltungsverantwortung jedes Einzelnen für humane Lebensbedingungen: „Diese Verpflichtung zur proaktiven Mithilfe, für die sich der Begriff 'Solidarität' eingebürgert hat, können die Mitglieder der Gesellschaft unmittelbar nachkommen“ (ebd.). So spricht der Elfte Kinder- und Jugendbericht von Teilhabe und Zugang auch für Kinder und Jugendliche. Hier finden wir eine Ausweitung von Teilhabe, die rechtlich schon verankert war, aber nun als Leitlinie formuliert wurde und auch Kinder- und Jugendpolitik selbst verpflichtete, diese umzusetzen (Deutscher Bundestag 2002:61).

Die Nähe zu den Menschenrechten ist nicht zu übersehen und Lüders argumentiert, dass „Teilhabe in diesem Sinne auf individuelle bzw. kollektive Verfügbarkeit von Ressourcen zielt“ (Lüders 2006:2). Es lassen sich dennoch Ungleichheiten in den Chancen und in den Verteilungen der Ressourcen finden, z.B. in der Bildung. Das *Sozioökonomische Panel* (SOEP) ist die erste Längsschnittuntersuchung für die BRD, die repräsentative Haushalts- und Personendaten erhebt. Seit 2005 werden auch Daten von zwei- bis dreijährigen Kindern in die Analyse aufgenommen. Dabei beziehen sich diese Daten auf die alltäglichen Lebensumstände dieser Kinder. Der SOEP wird vom Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung durchgeführt unter der Leitung einer Projektgruppe. Hier wird drauf hingewiesen, dass Bildungseffekte vorschulischer Betreuung sich nur für Kinder qualifizierter Arbeiter (z.B. Facharbeiter, Meister u.a.) ergeben. Kinder von un- oder angelernten Arbeitern sind dagegen besonders benachteiligt. Dieser Mangel kann gegenwärtig kaum ausgeglichen werden (Statistisches Bundesamt u.a. 2008:76). Es reicht nicht aus, einen symbolischen öffentlichen Raum zu schaffen, der freiheitlich konzipiert wird. Vielmehr muss es um reale Zugänge zur Teilhabe gehen, die im Alltagsleben zur Verfügung gestellt werden (Lüders 2006:2).

Somit ist der Hinweis von Teilhabe in den Bildungsplänen der Bundesrepublik bedeutungsvoll. Oerter/Höfling betonen hinsichtlich zu integrierender gesellschaftlicher Gruppen das Prinzip *Jeder nach seinen Möglichkeiten* (Oerter/Höfling 2001:21):

„Wird diese Verschiedenheit der einzelnen zur gesellschaftlichen Partizipation bestimmten Personen und Personengruppen respektiert, kann eine demokratisch organisierte Gesellschaft sinnvollerweise nur bezwecken, ihren verschiedenen Mitgliedern gleiche partizipative Chancen nach dem Maß ihrer unterschiedlichen Fähigkeiten und Bedürfnisse zu erschließen" (ebd.).

Die Autoren argumentieren, die Frage, wie Partizipation gestaltet sein soll, um sich den Strukturen und Aufgaben bestimmter Institutionen anzupassen, falsch gewählt ist. Vielmehr müsse gefragt werden, wie Institutionen ihre Ziele so reformieren können, um eine möglichst autonome Entfaltung aller Beteiligten zu erreichen? Dies ist eine Frage nach den institutionellen Rahmenbedingungen für die Entwicklung Heranwachsender (ebd.).

Um diesen politischen Anspruch auf die Ebene der Frühpädagogik herunterzubrechen, müssen individuell ausgestaltete Bildungs-, Lern- und Unterstützungsprozesse angeschoben oder gar individuelle Verhandlungspädagogik eingesetzt werden (Wolf 2009:o.S., im Internet). Nur so können wir dem Prinzip der Beteiligung gerecht werden. Dabei muss die altersgemäße Mündigkeit des einzelnen Kindes Berücksichtigung finden. Aushandlungen von Regeln, Vorgaben und die Rechte Anderer sind dafür die grundlegende Beziehungsform (vgl. Kap.4.3.3).

Teilhabe setzt sich also auf verschiedenen Ebenen um:

- Politische Dimension: die eine strukturelle Verankerung schafft.
- Institutionelle Dimension: die über Rahmenbedingungen verfügt, autonome Entwicklungen zu begünstigen.
- Gesellschaftliche Dimension: die einen Alltag so beschafft, dass eine Teilhabe durch Solidarität ermöglicht wird.
- Individuelle Dimension: die einer Subjektorientierung von Teilhabe Rechnung trägt, in tatsächlichen Umwelten.

Teilhabe und Teilnahme in den Plänen

Die oben genannten Dimensionen von Teilhabe können in den Bildungsplänen in unterschiedlichster Differenzierung gefunden werden. In der nun folgenden Analyse wird Teilhabe im Kontext von Behinderungen und kulturellen Differenzierungen außer Acht gelassen, da es nicht um die Spezifizierung bestimmter Gruppen gehen wird.

Hinweise auf Teilhabe an Bildung geben Baden-Württemberg, Hessen, Hamburg, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen¹.

So beschreibt beispielsweise Schleswig-Holstein:

„Das Ziel frühkindlicher Bildungsbegleitung ist es, jedes Kind bei seiner Entwicklung zu einer eigenständigen und gemeinschaftlichen Persönlichkeit zu unterstützen, die autonom, solidarisch und kompetent am Leben teilhaben kann“ (2009:10, im Internet).

Baden-Württemberg erläutert Bildung im Prozessverständnis, welches zur Teilhabe an der Kultur befähigt². Dabei merkt der Plan kritisch an, dass Armut und soziale sowie psychische Belastungen benachteiligende Faktoren für die gleichberechtigte Teilnahme sind³.

Auch die Kompetenzen, die für eine Teilhabe an Bildung oder an der Gesellschaft wichtig sind, werden in Plänen betont: Hessen⁴ prononciert Gesprächs- und Abstimmungsregeln, das Einbringen und Überdenken des eigenen Standpunkts sowie zuhören und aushandeln können⁵. Bayern benennt dies in ähnlicher Weise⁶.

Teilhabe wird nicht immer konkretisiert, zudem betont jeder Plan unterschiedliche Teilaspekte. So werden mal politische, mal gesellschaftliche, individuelle oder auch institutionelle Bedingungen aufgegriffen.

Von einer politischen Teilhabe sprechen Hessen und Sachsen⁷. Für Sachsen umfasst Teilhabe „zwei sich wechselseitig bedingende Aspekte: zum einen die Beteiligung an der Ausgestaltung der Kindertageseinrichtungen und zum anderen das Engagement im politischen Raum“ (ebd.). Hessen spricht von einer ganzheitlichen Bildung, die zur „Teilhabe am politischen, kulturellen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben“ führt (2007:7, im Internet).

¹ Baden-Württemberg (2011:82, im Internet), Hessen (2007:7, im Internet), Hamburg (2012:11), Rheinland-Pfalz 2004:40, im Internet), Sachsen-Anhalt (2004:38, im Internet), Schleswig-Holstein (2009:10, im Internet), Thüringen (2008:29, im Internet)

² Baden-Württemberg (2011:82, im Internet)

³ Baden-Württemberg (2011:34, im Internet)

⁴ Hessen (2007:84 ff, im Internet)

⁵ ebenda

⁶ Bayern (2012:54, im Internet)

⁷ Hessen (2007:7, im Internet), Sachsen (2007:18, im Internet)

Die gesellschaftliche Dimension von Teilhabe finden sich in den Plänen von Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Hessen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen¹. Dabei spricht Baden-Württemberg von dem Selbstverständnis einer Gemeinschaft² und Hessen formuliert den Zugang zur Bildung als Teilhabe am gesellschaftlichen Leben³.

Die individuelle Dimension von Teilhabe berücksichtigen Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Hessen und Bayern⁴. Hamburg macht darauf aufmerksam, dass „jedes Kind ein Recht auf Teilhabe und den gleichen Anspruch [hat], in seiner Entwicklung und seinem Lernen so früh wie möglich individuell unterstützt und gefördert zu werden“⁵.

Die institutionelle Dimension von Teilhabe wird in den Plänen von Rheinland-Pfalz, Sachsen und Sachsen-Anhalt aufgegriffen⁶. Der Plan von Sachsen appelliert an die Fachkräfte, ihre Verantwortung zu erkennen allen Kindern in der Einrichtung Teilhabe zu ermöglichen⁷. Bayern benennt diese Dimension indirekt, wenn der Plan von dem Einbezug der Perspektive des Kindes als Teilhabe spricht⁸.

Teilhabe wird in den Plänen lediglich in Auszügen aufgegriffen. Anzumerken ist auch, dass es keine Unterscheidung zwischen den Begriffen Teilhabe und Teilnahme gibt. Denn Teilhabe, die begrifflich im Kapitel 8.3.4 von der der Teilnahme unterschieden wurde, meint das passive Recht auf Beteiligung. Teilnahme ist dagegen die aktive Handlungsweise und spricht damit auch die Pflichten an, die aus der Beteiligung erwachsen. So sagt Zinser: „Wer mitbestimmen darf, ist auch mitverantwortlich für die Folgen“ (dies: 2001:158). Für Rinaldi ist Teilnahme eine pädagogische Stra-

¹ Baden-Württemberg (2011:82, im Internet), Berlin (2004:124, im Internet), Hamburg (2012:13, im Internet), Hessen (2007:7, im Internet), Sachsen-Anhalt (2004:38, im Internet), Schleswig-Holstein (2009:10, im Internet), Thüringen (2008:29, im Internet)

² Baden-Württemberg (2011:82, im Internet)

³ Hessen (2007:7, im Internet)

⁴ Baden-Württemberg (2011:94, im Internet), Berlin (2004:124, im Internet), Hamburg (2012:12/99, im Internet), Hessen (2007:7, im Internet), Bayern (2012:53, im Internet)

⁵ Hamburg (2012:99, im Internet)

⁶ Rheinland-Pfalz (2004:40, im Internet), Sachsen (2007:18, im Internet), Sachsen-Anhalt (2004:38, im Internet).

⁷ Sachsen (2007:18, im Internet)

⁸ Bayern (2012:453, im Internet)

tegie der Reggio-Pädagogik und ergibt sich aus der praktizierten Beteiligung aller Mitglieder einer Gemeinschaft (Familien, Pädagogen und Kinder).

„... Teil zu sein, die Grundlage, die Substanz einer gemeinsamen Identität zu sein, ein 'Wir', das durch Beteiligung lebendig wird. So dass unsere Erfahrung nach Erziehung und Beteiligung miteinander verschmelzen: Das Was (die Erziehung) und das Wie (die Beteiligung) werden Form und Substanz eines einzigen Prozesses“ (Rinaldi 2006:42).

Teilhabe und Teilnahme werden in den Bildungsplänen kaum differenziert und ausformuliert. Dies ist überraschend, denn angesichts der verbreiteten Betonung von Beteiligung oder auch Partizipation der Kinder ist es verwunderlich, dass die Begriffe Teilhabe und Teilnahme nur eine randständige Erscheinung bilden. Teilhabe und Teilnahme sind in allen Bildungsplänen lediglich abstrakte Konzepte, die der Ausdifferenzierung bedürften, insbesondere für die ganz Kleinen. In allen Plänen bleiben Fragen offen: Wie können Kinder unter drei Jahren Teilhabe an Bildungsprozessen und Demokratiestrukturen zugestanden werden? Wie können sie teilnehmen?

8.3.7 Erzieherinnen-Kindbeziehung

Hier soll es nun um eine Darstellung der Kompetenzen, Ziele und Handlungsweisen von Erzieherinnen gehen, die im Rahmen der Beteiligung der Kinder von diesen verlangt werden.

Deutlich ist eine häufige Verschränkung zwischen den zu erwerbenden Kompetenzen von Kindern und den daraus folgenden Leistungen der Fachkräfte. Auch ist eine Flut von Kompetenzen zu finden, sodass eine abschließende Listung kaum möglich ist. Die nun folgenden Bewertungen stellen exemplarisch Prinzipien zusammen, die auf der Basis theoretischer Aufarbeitungen für die Beteiligung von Kindern entwickelt wurden. Demnach ist die Leistung oft aus den Kompetenzen abzuleiten und deutet nur indirekt auf die Bedingungsmomente von Erzieherinnen hin. So beschreibt der bayerische Plan:

„In der Tageseinrichtung lernen Kinder, in der Gruppe zusammenzuhalten und sich füreinander einzusetzen. Das bedeutet auch, dass die pädagogischen Fachkräfte und andere Erwachsene Verständnis haben, wenn Kinder ihre eigenen Bedürfnisse und Wünsche ihnen gegenüber zum Ausdruck bringen- schließlich sind Kinder in der Regel die Schwächeren“ (2012:52, im Internet).

Zwei Lesearten sind möglich:

1. Kinder lernen Gemeinschaft und Solidarität, oder 2. die Tageseinrichtung vermittelt Zusammenhalt und Solidarität. Diese Zweideutigkeit macht es in der Praxis schwer, konkrete Handlungsweisen abzuleiten.

Damit ist ein Grundproblem angesprochen, denn was unter demokratischen Grundwerten gefasst werden soll und wie diese zu vermitteln sind, wird oftmals nur bruchstückhaft und vage angesprochen. Sie werden als Werte zwar formuliert wie z.B. in Berlin, Hamburg oder Hessen¹, beinhalten aber nur einen vagen Auftrag an die Erzieherin, hierfür Sorge zu tragen. Berlin merkt an: „Ein demokratisches Klima spürt das Kind in den vielfältigen ungeplanten Kontakten der Erzieherinnen und Erzieher während eines Kita-Tages“ (2004:123, im Internet).

Daraus ergibt sich die Frage an die Forschung: Wie können Pädagogen und Pädagoginnen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder nehmen? Auf diese Frage antwortet Hansen wie folgt:

„Kurz gesagt spielen dabei drei miteinander verknüpfte Faktoren die entscheidenden Rollen: die Qualität der Beziehungen, die Persönlichkeit der oder des Erziehenden und die Gestaltung der Räumlichkeiten“ (Hansen 2009:10, im Internet).

Nach Brand und Knauer kann es jedoch kein Rezeptbuch geben:

„Erzieherinnen, Lehrer und die Kinder und Jugendlichen müssen die Anstrengung auf sich nehmen, ihre eigene Situation zu analysieren und die dafür besten Methoden von Beteiligung finden“ (Knauer/Brand 1998:85).

Dabei betonen sie, dass es immer um die spezifische Situation in der konkreten Gruppe geht.

„Ein pädagogisches Konzept, das von Gleichwertigkeit ausgeht, muss das gemeinsame Aushandeln von Zielen und Vorgehensweisen und schließlich die Abgabe von Macht zu einem Kernpunkt der pädagogischen Arbeit machen“ (dies. 1998:175).

Schleswig-Holstein ist an dieser Stelle hervorzuheben, da der Bildungsplan dem Grundsatz von Knauer/Brand folgt, spezifische Situationen in jeder Gruppe zu analysieren. Auch werden hier Kita-gerechte Bedingungen zur Umsetzung demokratischer Formen benannt. Das ist auch kaum verwunderlich, da Knauer und Hansen den Plan mit entworfen haben:

- „Wie das Zusammenleben von Menschen (demokratisch) geregelt sein sollte, wird hier als Rahmen grundsätzlicher Überzeugungen beschrieben, an denen sich Ziele, Strukturen und konkrete Handlungsweisen der Institution und der pädagogischen Fachkräfte als ihre Vertreter orientieren sollten“ (2009:14, im Internet).

„Schon Kinder setzen sich damit auseinander, wie Entscheidungen gefällt werden, wie Machtverhältnisse verteilt sind (Wer ist der Bestimmer?). Wenn Kindertageseinrichtungen als demokratische Gemeinschaften gestaltet sind, können Kinder viel über demokratisches politisches Handeln im Kleinen erfahren und sich darin üben. Dabei geht es um die Frage, welche demokratischen Strukturen in der Einrichtung vorhanden sind, wie Entscheidungen gefällt werden und ob und wobei Kinder mitbestimmen dürfen. Erfahrungen im Umgang mit diesem Bildungsbereich können Kinder vor allem dann machen, wenn Kindertageseinrichtungen als demokratische Gemeinschaften gestaltet werden, in denen Kinder als Aushandlungspartner ernst genommen werden, die Kindertageseinrichtung also als 'Kinderstube der Demokratie' begriffen wird (vgl. Hansen, Knauer, Friedrich 2004)“ (2009:40, im Internet).

Hansen (2009, im Internet) bündelt Prinzipien der Beteiligung unter dem Definitionsansatz Schröders:

“Partizipation heißt, Entscheidungen, die das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden“ (Schröder 1995:14).

Dieser Leitsatz ist in einige Bildungspläne eingeflossen. Hessen fordert eine angemessene Beteiligung an Entscheidungsprozessen in gemeinsamen Angelegenheiten² und geteilte Verantwortung³. „Nur durch geteiltes Engagement kann es Erwachsenen gelingen, mit Kindern die Ziele und Werte der Gesellschaft zu reflektieren“ (2007:34, im Internet). Gemeinsame Lösungen zu suchen, wird als Handlungsgrundlage für Erzieherinnen im Bildungsplan von Berlin genannt⁴. Thüringen spricht vom Teilen der Entscheidungsbefugnisse⁵. Schleswig-Holstein und Thüringen⁶ fordern das von Hansen dargestellte Zitat Schröders wortwörtlich ein. Die Abgabe von Verantwor-

¹ Berlin (2004:123, im Internet), Hamburg (2012:63ff, im Internet), Hessen (2007:85, im Internet)

² Hessen (2007:23, im Internet)

³ Hessen (2007:32, im Internet)

⁴ Berlin (2004:122, im Internet)

⁵ Thüringen (2008:30, im Internet)

⁶ Schleswig-Holstein (2009:16, im Internet), Thüringen (2008:44, im Internet)

tungsbereichen unterstützen Bayern, Thüringen und Hessen¹. So heißt es im bayerischen Plan:

„Kinder brauchen viele Gelegenheiten, sich zuständig zu fühlen. In Kindertageseinrichtungen gibt es viele Möglichkeiten, Verantwortung zu übernehmen – für einen Raum, für jüngere Kinder (Paten), für Tiere. Je mehr Verantwortungsbereiche Kindern übertragen werden, umso eher sind sie später bereit, sich für andere einzusetzen“ (2012:400, im Internet).

Bayern spricht davon, dass Aushandlungsprozesse gelernt², Mitspracherecht eingeräumt werden müssen: „Entscheidungsspielräume, in denen Kinder Beteiligung erfahren und einüben können, werden stets von den Erwachsenen eingeräumt“ (2012:391, im Internet).

Das von Hansen zuvor genanntes Prinzip der Beteiligung wird als Begleitung der Kinder durch Erwachsene konkretisiert. Kinder sollen aktive Unterstützung erfahren, um die ihnen zugestandenen Entscheidungsräume zu nutzen. Darüber hinaus wird Partizipation immer als Aushandlungsprozess zwischen Kindern und Erwachsenen verstanden, in den auch Erfahrungen und Interessen von Erwachsenen einfließen können (Hansen 2009:25, im Internet).

Dieses Prinzip finden wir beispielsweise im bayerischen Bildungsplan, der klar benennt, es gehe nicht darum, dass Erwachsene für Kinder denken oder für sie entscheiden. Vielmehr müsse abgewogen werden, welche Entscheidung Kindern zugestanden werden kann. Dabei steht der Erwachsene immer noch in der Verantwortung, sollte auch seine Sicht der Dinge klar machen und seine Motivationen einbringen, ohne diese allerdings den Kindern zu diktieren (2012:391, im Internet). Des Weiteren betont der Plan, dass Kindern die Entscheidungsspielräume bekanntzugeben sind, die ihnen offenstehen, ihre Entscheidungsprozesse also durch ein größtmögliches Maß an Information zu unterstützen. Das bedeutet:

„...;für die Entscheidung nötige Wissen altersangemessen bereitzustellen, d.h. abstrakte Zusammenhänge möglichst konkret, mit allen Sinnen begreifbar und direkt an der Erfahrungswelt der Kinder anknüpfend, [zur Verfügung zu stellen ist S.H]“ (2012:396, im Internet).

¹ Bayern (2012:400, im Internet), Thüringen (2008:29, im Internet), Hessen (2007:109, im Internet)

² Bayern (2012:167, im Internet)

Den Prozess der Beziehungsgestaltung erläutert auch der Thüringer Bildungsplan:

„Für Kinder ist es wichtig, dass sie durch Erwachsene begleitet werden, indem Erwachsene anregen statt anordnen, motivieren statt reglementieren, bestärken statt kritisieren und unterstützen statt begrenzen. Das heißt, die Orientierung an den realen Möglichkeiten der jeweiligen Lebenssituation und an den individuellen Kompetenzen der Kinder muss in den Prozess der Entscheidungsfindung einfließen“ (2008:30, im Internet).

Mecklenburg-Vorpommern betont, dass der Prozess der Beziehungsgestaltung mit unterschiedlichen Verantwortungsteilen verbunden ist:

„Es ist ein hoher pädagogischer Anspruch, wenn alle Beteiligten Klarheit in ihrer Rolle haben und die Verantwortlichkeiten von Kindern sowie Erwachsenen nicht verleugnet oder gar ausgeblendet werden“ (2011:10, im Internet).

Trotz dieser klar formulierten Ansprüche werden die Verantwortlichkeiten von Erwachsenen und Kindern nicht konkretisiert und bedürfen der weiteren Ausarbeitung.

Berlin formuliert für das Prinzip der Begleitung die Notwendigkeit einer forschenden Haltung von Erwachsenen, die das Kind auf seinem Weg des Lernens unterstützt, damit es aktiv und neugierig eigene Erfahrungen sammeln kann (2004:123, im Internet), jedoch ohne dieses Prinzip für den Kita-Alltag weiter auszudifferenzieren.

Für Hansen bedeutet Partizipation einen gleichberechtigten Umgang. Er appelliert an die Dialogfähigkeit der Erwachsenen und die Entwicklung einer Gesprächs- und Streitkultur (Hansen 2009:25, im Internet).

Thüringen führt dazu aus:

„Partizipation wird primär in der Art und Weise deutlich, wie die Beziehung zwischen Kindern und den Erwachsenen gestaltet ist, welches Rollenverständnis dabei jeweils zugrunde gelegt wurde. Gefragt ist hier vor allem das Vertrauen in die Stärken der Kinder (Vertrauensvorschuss). Das ist auch eine Form des Loslassens, die beinhaltet, dass nicht der Erwachsene allein die Lösung hat, sondern Kinder und Erwachsene sich gemeinsam in einen Lern- und Lösungsprozess begeben“ (2008:30, im Internet).

Diese Form von Gleichberechtigung basierend auf dem Loslassen der Erwachsenen wird nur in Thüringen in der geforderten Klarheit formuliert.

Das Prinzip des gleichberechtigten Umgangs wird im bayerischen Plan gefordert. Es wird explizit dazu aufgefordert, auf jede Form der Abwertung zu verzichten, Grenzüberschreitungen von Kindern aber als Dialogangebot zu bewerten und mit Grenzset-

zungen reflektiert und wertschätzend umzugehen. Darüber hinaus sollen konstruktive Konfliktmöglichkeiten angeboten und Konflikte gemeinsam gelöst werden. „Auch Erwachsene sind in sozialen Dingen Lernende, gemeinsam, mit den Kindern“ (2012:180, im Internet). Für den bayerischen Bildungsplan ist der partnerschaftliche Dialog in ergebnisoffenen Situationen, in denen eine gemeinsame Willensbildung stattfindet, entscheidend. Kindern sollte fragend und nicht wissend begegnet werden, ihre Beiträge sollen ernst genommen werden¹.

Berlin führt aus:

„Erwachsene benötigen eine forschende Haltung, um die Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern im Geiste der Demokratie zu gestalten“ (2004:122, im Internet).

Erzieherinnen sollen sich als Lehrende und Lernende verhalten, „die durch offenkundige eigene Lernprozesse dem Kind als Beispiel dafür dienen, wie es selbst lernen könnte“ (ebd.). Berlin appelliert:

„Wer Lernen und Wissen aus eigenem Antrieb aktuell hält, dem fällt das Forschen mit Kindern leicht“ (2004:123, im Internet).

Hessen betont die wechselseitige Partnerschaft und Kooperation mit Kindern. Auf gleicher Augenhöhe ist es bequem, möglichst partnerschaftlich zusammenzuwirken. Dies beinhaltet eine ko-konstruktive Orientierung gegründet auf Gegenseitigkeit, Gleichberechtigung und Wertschätzung, Authentizität und wechselseitigem Lehren und Lernen. Hierbei ist es wichtig, dass die Fachkraft ihre eigene Haltung und Wertvorstellung klärt und trotz eines Wissensvorsprungs nicht die alleinige Expertenrolle einnimmt (2007:33, im Internet).

Schleswig-Holstein stellt fest, dass es bei einer Partizipationsorientierung, „um die Gestaltung symmetrischer Beziehungen zwischen gleichwertigen (nicht gleichen) Partnern geht“ (2009:17, im Internet).

Für Hansen darf Partizipation nicht folgenlos sein. Hieraus resultiert für ihn ein Prinzip der hohen Verbindlichkeit der Erwachsenen gegenüber den Kindern. Nur so können sie Klarheit darüber erlangen, welche Entscheidungsmöglichkeiten Kinder wirk-

¹ Bayern (2012:389, im Internet)

lich haben. Das ist nach seiner Meinung von den Erwachsenen offen zu legen (Hansen 2009:26, im Internet).

Auch dieses Prinzip finden wir in den Plänen als Forderung nach Partizipation, Beteiligung und demokratische Teilhabe als Ziele und Handlungsforderungen wieder. Niederschlag findet dies sicherlich auch in den schon angeführten gesetzlichen Bestimmungen der Länder für Krippen und Kindertagesstätten (vgl. Kap.6.6).

Jedoch appellieren beispielsweise die Pläne Schleswig-Holsteins und Bayerns¹ an die Aufnahme von Beteiligung und Partizipation in die Einrichtungskonzepte, damit das Prinzip der Verbindlichkeit gewahrt wird. Erst durch eine Aufnahme in die Konzepte, die auch die Formen von Partizipation beschreiben sollten, erlangen diese Verbindlichkeit und Unabhängigkeit von den Erwachsenen. Zudem wird eine Verankerung von Partizipation bzw. demokratischer Teilhabe in Team-, Träger- und Leitungsstrukturen in unterschiedlichen Plänen² gefordert.

Partizipation soll des Weiteren zielgruppenorientiert sein, denn nicht alle Kinder sind gleich (Hansen 2009:26, im Internet). In der Kindertagesstätte oder Krippe haben wir es mit unterschiedlichen Kompetenzen von Kindern zu tun. Inhalte und Methoden müssen nach Hansen darauf abgestimmt werden.

Hessen will altersangemessene Beteiligung umsetzen, indem von Erzieherinnen eine kompetenzorientierte Haltung gefordert wird, „die danach fragt, was das Kind schon alles kann, weiß und versteht“ (2007:33, im Internet).

„Bei der Auswahl der Inhalte und Methoden der Kinderbeteiligung ist auf die unterschiedlichen Wünsche und Bedürfnisse, aber auch unterschiedliche Beteiligungsfähigkeiten Rücksicht zu nehmen ...“ (2007:106, im Internet).

Bayern deutet die Notwendigkeit altersangemessener Beteiligung an³ und benennt Mittel, Inhalte und Methoden der Umsetzung⁴. Unter der Überschrift *Methoden- und Moderationskompetenzen* fasst Bayern beispielsweise Kompetenzen zusammen, die Erzieherinnen im Bereich Partizipation haben sollten. Hier zählt der Plan auf: “Kin-

¹ Schleswig-Holstein (2009:17, im Internet), Bayern (2012:394, im Internet)

² Schleswig-Holstein (2009:17, im Internet), Bayern (2012:394, im Internet), Hamburg (2012:75f, im Internet), Berlin (2004:124, im Internet)

³ Bayern (2012:390, im Internet)

⁴ Bayern (2012:390ff, im Internet)

der, bei ihre Meinungsbildung unterstützen, offene Fragen stellen, Kindergespräche moderieren“¹. Kinder sollen zudem „Einsicht gewinnen in Regeln und Strukturen von Mehrheitsentscheidungen und Minderheitenschutz“².

In Thüringen sollen die individuellen Kompetenzen von Kindern und ihre Lebenssituation in den Prozess der Entscheidungsfindung einfließen³. Das Saarland und Schleswig-Holstein¹ weisen auf die Berücksichtigung der Individualität hin, damit jedes Kind seine Persönlichkeit einbringen kann.

Auch wenn sich gelegentlich nur Hinweise auf altersgemäßer Beteiligung in den Bildungsplänen finden, so kann doch von einer stillschweigenden Voraussetzung der Zielgruppenorientierung ausgegangen werden, die in allen Plänen unter dem Thema der Beteiligung als Handlungs- und Zielinstrument angesprochen werden.

Partizipation im Sinne Hansens ist lebensweltorientiert:

"Das betrifft in erster Linie die Inhalte, aber auch die Beteiligungsmethoden. Die Thematik muss die Kinder etwas angehen" (Hansen 2009:26, im Internet).

Hier ist eine Verbindung zum Prinzip der Zielgruppenorientierung unverkennbar, denn nur durch die Berücksichtigung der Kontexte eines jeden Kindes sind Lebensweltorientierung und Zielgruppenorientierung möglich. Nicht zu Unrecht betont Hansen:

„Partizipation in diesem Sinne bedeutet eine hohe Verantwortlichkeit von Erwachsenen. Diese pädagogische Verantwortung gilt allerdings nicht mehr der 'Charakterbildung', sondern eher einem Zur-Verfügung stellen von 'Entwicklungskontexten', in denen gemeinsam für die Entwicklung kinderfreundlicher Lebenswelten eigenverantwortlicher und gemeinschaftlicher Persönlichkeiten gestritten wird" (Hansen 2009:26, im Internet).

In den Bildungsplänen lassen sich die Prinzipien der Zielgruppen- und Lebensweltorientierung nicht erkennbar trennen, denn in den Aussagen zur Zielgruppenorientierung wird die Lebensweltorientierung implizit angesprochen. Allenfalls der Hinweis auf Gemeinwesenorientierung des bayerischen Plans spricht die Lebensweltorientierung als eigenständiges Prinzip an. Dort heißt es:

¹ Bayern (2012:396, im Internet)

² Bayern (2012:392, im Internet)

³ Thüringen (2008:39, im Internet)

„Wenn in Beteiligungsprojekten Themen aufgegriffen werden, die ins Gemeinwesen führen, dann werden Tageseinrichtungen auch öffentlich mehr wahrgenommen“².

Schleswig-Holstein spricht von der Gestaltung einer Gemeinschaft und meint nicht nur die Kindergemeinschaft, sondern auch das soziale Umfeld der Kinder und die politische Dimension³. Hessen verlangt, dass geeignete Lernumwelten geschaffen werden⁴ und weist damit auf die Lebensweltorientierung hin.

Rheinland-Pfalz spricht konkret die Einbeziehung individueller Erfahrungs- und Lebenswelt eines jeden Kindes durch die Erzieherin im *Kapitel Berufliche Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte*⁵ an.

Partizipation benötigt vernünftige Zeitstrukturen bzw. Zeitressourcen. Dieses Prinzip wurde nicht von Hansen aufgestellt, sondern lässt sich in den Bildungsplänen als ein Element des Erzieherin-Kind-Verhältnisses finden. Es geht dabei aber nicht nur um das bloße zur Verfügung stellen von Zeitkontingenten für die Kinder, sondern eher um Entschleunigungs- oder Verlangsamungsprozesse, die Erzieherinnen von sich aus in den Alltag einbauen, um Kindern die Chance der Beteiligung bzw. eines eigenen Bildungsprozesses zu geben. Dies wird in der folgenden additiven Darstellung der Inhalte der Pläne sichtbar.

Schleswig-Holstein stellt den Zeitaspekt besonders deutlich heraus, hier wird eine Verbindung zur kindlichen Autonomie, unterstrichen, was die Eigenverantwortung für Partizipation bzw. Beteiligung des Kindes voraussetzt.

„Das pädagogische Können besteht darin, dem Kind seine spezifischen Lerninteressen und Zeitbedürfnisse zu lassen, aber im Hinblick auf die Gesamtentwicklung die notwendigen Förderimpulse zu geben“ (2009:35, im Internet).

In einem Unterkapitel *Kinder unter drei Jahren* wird „das Einlassen auf ein anderes Zeitmanagement im Alltag betont. Wenn junge Menschen Autonomie erproben („alleine!“) dauert dies länger als bei größeren Kindern“ (2009:8, im Internet). Im Kapi-

¹ Saarland (2006:10, im Internet), Schleswig-Holstein (2009:106, im Internet)

² Bayern (2012:391, im Internet.)

³ Schleswig-Holstein (2009:39f, im Internet)

⁴ Hessen (2007:7, im Internet)

⁵ Rheinland-Pfalz (2004:57, im Internet)

tel *Kultur, Gesellschaft und Politik - oder die Gemeinschaft mitgestalten* finden wir einen Textkasten, in dem das Autonomiebestreben von Kindern dargestellt wird. Dies wird in Verbindung mit Verantwortungsübernahme (für sich selbst) als Element von Beteiligung gesehen und mit Fragen der Zeitperspektive in Verbindung gebracht:

„Wird den Zweijährigen ihre eigene Zeit fürs An- und Ausziehen zugestanden? Warten die Erwachsenen geduldig, wenn ein Kind nach Worten ringt?“ (2009:40, im Internet).

An anderer Stelle beschreibt der Plan:

„Kinder brauchen Erwachsene, die ihnen Zeit lassen, die Dinge zu erfassen, auszuprobieren, Fehler zu machen, sich zu korrigieren, und die doch gleichzeitig die Bildungsprozesse der Kinder so aktiv wie nötig begleiten, damit die kostbare Zeit des Lernens nicht dem Zufall überlassen wird“ (2009:60, im Internet).

Mit dieser Aussage wird eine Verbindung von der Assistenz der Erwachsenen zu kindlichen Bildungsprozessen hergestellt, um das Beteiligungsmoment von Kindern zu unterstützen. Eine weitere Darstellung des Zeitmoments von Beteiligung erfolgt im Kapitel: *Planen*: „Für welche Themen und Ziele entscheiden wir uns? Was wollen wir tun? Wie wollen wir vorgehen?“ (2009:49, im Internet). Hier ist dem Zeitbewusstsein ein vollständiges Unterkapitel gewidmet. Es bezieht sich auf den individuellen Zeitbedarf eines jeden einzelnen Kindes und verweist auf eine offene Arbeit der Erzieherin, um diesem Zeitbedarf nachzukommen (ebd.). Die offene Arbeit bzw. der offene Kindergarten geht von einem Methodenkonzept aus, bei dem das Kind als Akteur seiner Entwicklung gilt (Regel/Kühne 2007:21). Die Selbsttätigkeit des Kindes wird betont, indem ihm Entscheidungsfreiheiten (Regel/Wieland 1993:41) eingeräumt werden, z.B. bei der Wahl der Räume, der Bezugspersonen, der Interaktionspersonen, der Gruppen usw..

Bayern nennt Zeit als Grundbedingung für Partizipation, und erwähnt ausdrücklich, dass der richtige Moment der Unterstützung abgepasst werden müsse. Auch Beteiligungsgremien für Kinder benötigen Zeitstrukturen, nicht für die Sitzungen, sondern auch für die Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung¹.

¹ Bayern (2012:409ff, im Internet)

Erzieherinnen müssen beobachten, wie sich kindliche Interessen an Bildungsthemen herausarbeiten, die Umsetzung des so entstandenen Lerninteresses unterstützen und den Kindern dafür ausreichend Zeit geben.

Das Saarland betont in diesem Kontext:

„Erzieher müssen die Individualität jedes Kindes berücksichtigen, damit es seine Persönlichkeit in die Gemeinschaft einbringen kann. Dazu brauchen die Kinder auch nicht verplante Zeit“ (2006:10, im Internet).

Der Plan Thüringens weist auf die Notwendigkeit hin darauf zu vertrauen, dass Kinder Zeiträume zu füllen wissen, wenn sie Gelegenheit, Raum und Zeit für Beteiligung zur Verfügung gestellt bekommen: „Jedes Kind weiß letztlich mit seiner Zeit etwas anzufangen“¹.

Da es schwierig ist Bedingungsmomente der Erzieherinnen-Kind-Beziehung als Grundlage von Beteiligung zu formulieren, weil es nach Knauer/Brand immer nur darum gehen kann die spezifischen Situationen in jeder Gruppe zu analysieren (dies. 1998:85), lassen sich diese Bedingungen nicht abschließend abbilden. Leitprinzipien konnten jedoch herausgearbeitet werden, die von Schleswig-Holstein und Bayern herausragend formuliert wurden. Thüringen bildet viele dieser Prinzipien ebenfalls ab. Berlin, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Rheinland-Pfalz und Bremen formulieren einige, sind aber nicht so umfänglich, wie es diese drei Bundesländer tun.

8.3.8 Informelle und formelle Formen von Beteiligung

„Die frühe Kindheit ist eine Zeitspanne, die man nicht als Zeit formeller Bildung charakterisieren kann. Vielmehr spielen zunächst informelle Bildungsprozesse die alleinige Hauptrolle“ (Schäfer 2008a:41f, im Internet).

Informelle Lernarrangements bilden die Grundlage, auf der formalisierte Lernarrangements aufbauen können. Informelles Lernen gestaltet sich ungeplant, beiläufig, implizit, unbeabsichtigt, also als freiwilliges Selberlernen in unmittelbaren Zusammenhängen des Lebens und Handelns. Jedoch kann der informelle Prozess durch formelle Lernstrukturen angeregt werden, indem zur Auseinandersetzung mit Neuem das an Bekanntem anknüpft, herausgefordert wird. Bereits vorstrukturierte Leben-

sumwelten stellen eine formale Herausforderung dar (Schäfer 2008a:5ff, im Internet). Im Krippenalter ist das informelle Lernen die vornehmliche Form des Lernens. Es baut auf bekannte, formelle Lernsituationen auf. Die Umsetzung von formellen Lernsituationen ist aber in dieser Altersstufe nur bedingt möglich, da die symbolische Ordnung der Welt noch im Werden begriffen ist. Sprache als Transportmittel für kulturelles Wissen ist noch nicht vorhanden (Schäfer 2008a:41ff, im Internet).

Die Beteiligungsformen, die in Bildungsplänen angesprochen werden, können in informelle und formelle Formen differenziert werden. Dabei verstehe ich im Folgenden den Begriff der formellen Beteiligungsmöglichkeiten in Anlehnung an den Begriff des formellen Lernens. Dies sind solche Formen der Beteiligung, die institutionalisiert und organisiert zur Verfügung gestellt werden und damit über Sprache vermittelt sind. Letztlich geht es dabei um tradierte kulturelle Formen politischer Teilhabe. Folglich sind informelle Beteiligungsmöglichkeiten in Anlehnung an den Begriff des informellen Lernens Möglichkeiten, die ungeplant, frei und beiläufig ermöglicht werden und ohne die Freiräume nicht möglich sind. Es handelt sich um Formen, die einer Grundhaltung von Beteiligungs- und Bildungsprozessen im hier verfassten Sinne entsprechen, um das freiwillige, implizite Lernen aus eigener Erfahrung in Zusammenhängen des Lebens und des Handelns zu unterstützen. Dazu bedarf es einer Grundhaltung der Erzieherinnen. Nach Müller und Hill ist die Beziehung zwischen führender und geführter Person entscheidend für die Qualität der Mitbestimmung (Müller/Hill 1980:121ff). Kinder unter drei Jahren benötigen eine sensible Führung, die ihre individuellen Bedürfnisse dialogisch und empathisch in Abstimmung mit den Gruppenbedürfnissen bringt.

Folgende informelle Formen der Beteiligung sind in den untersuchten Bildungsplänen zu finden:

Schleswig-Holstein fordert, Kinder in ihrem Tun zu beobachten². Zudem betont der Plan die Notwendigkeit der Binnendifferenzierung, also gezielte Angebote für unterschiedliche Altersgruppen zur Verfügung zu stellen³. Individuelle Wege der Aneig-

¹ Thüringen (2008:29, im Internet)

² Schleswig-Holstein (2009:6, im Internet)

³ Schleswig-Holstein (2009:9, im Internet)

nung von Welt sollen gestaltet und Unterschiede berücksichtigt werden¹. Das vertritt auch Bayern². Schleswig-Holstein betont die politische Dimension des informellen Lernen: „Inwiefern bestimmt Demokratie auch das alltägliche Handeln, zum Beispiel in einer Kindertageseinrichtung?“³

Die Gestaltung einer pädagogischen Beziehung als Ausdruck von Partizipation und/oder Beteiligung mit der Intention, diese bewusst zu berücksichtigen fordern Bayern, Berlin, Bremen, Hessen und Hamburg⁴. Hessen will das Erwachsenen-Kind-Verhältnis in seinem *Demokratieprinzip* partnerschaftlich ausgerichtet sehen:

„Erwachsene bringen dem Kind bedingungslose Wertschätzung entgegen und nehmen es in seinen Äußerungen und Gestaltungsmöglichkeiten ernst“⁵

Bremen betont die Notwendigkeit, Absprachen für den Alltag zu treffen⁶. Bayern hebt die Bedeutung von Alltagsgesprächen als partizipatives Element hervor⁷.

„Innerhalb von Gesprächssituationen zwischen Erwachsenen und Kindern, die auf ernst gemeinte Dialoge ausgerichtet sind, können mit den Kindern die im Alltag anliegenden Themen und individuellen Probleme besprochen, Erfahrungen ausgetauscht, Konflikte bearbeitet oder gemeinsame Aktivitäten geplant und entschieden werden...“⁸.

Das Prinzip der gleichen Augenhöhe im Erwachsenen-Kind-Verhältnis hebt Hessen hervor⁹. Den offenen Dialog mit Kindern betont Bayern¹⁰. Das Saarland spricht von einem offenen Bildungsklima, das zu schaffen ist¹¹ und Mecklenburg-Vorpommern von einem wertschätzenden Erziehungsklima¹². Zudem fordert der mecklenburgische Plan: „Kindern ausreichend Zeit zu geben, sich mit dem Thema, der Sache auseinander-

¹ Schleswig-Holstein (2009:49, im Internet)

² Bayern (2012:121, im Internet)

³ Schleswig-Holstein (2009:38, im Internet)

⁴ Bayern (2012:398, im Internet), Berlin (2004:113, im Internet), Bremen (2004:24, im Internet), Hessen (2007:32ff, im Internet), Hamburg (2012:19, im Internet)

⁵ Hessen (2007:32, im Internet)

⁶ Bremen (2004:26, im Internet)

⁷ Bayern (2012:398, im Internet)

⁸ Ebd.

⁹ Hessen (2007:32, im Internet)

¹⁰ Ebd.

¹¹ Saarland (2006:11, im Internet)

¹² Mecklenburg-Vorpommern (2011:2, im Internet)

derzusetzen und nicht vorschnell einzugreifen, sondern zu warten, bis von den Kindern Hilfe eingefordert wird¹. Wechselseitige Anerkennung zwischen Erwachsenen und Kindern im Prozess der Beziehungsgestaltung mit verschiedenen Verantwortungsteilen ist diesem Plan ebenfalls wichtig². Thüringen spricht von einem offenen Bildungsprozess, da sich „jedes Kind auf seine je eigene Weise mit der Welt auseinandersetzt“³. Berlin postuliert, dass neugierigen Fragen nicht mit vorschnellen Antworten begegnet werden sollte⁴. Bremen will forschendes Lernen zugelassen sehen. „Die angemessene Weise, sich Fragen und Probleme zu erschließen, ist die des tätigen und forschenden Lernens“⁵. Für Baden-Württemberg ist Partizipation „auch als Beitrag der Kinder zur Gestaltung des Zusammenlebens“ zu verstehen⁶. Hamburg stellt das Ziel auf: „Kinder von klein auf zu befähigen zunehmend selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu leben“⁷. Wie dies ausgestaltet werden soll, lässt der Plan allerdings offen.

Das informelle Lernen als spezifische Lernform von Kindern, vor allem von Krippenkindern, ist in den Plänen ausgedrückt. Da es sich ungeplant, beiläufig und implizit gestaltet, legt beispielsweise Mecklenburg-Vorpommern Wert darauf zu warten, bis Kinder Hilfe anfordern⁸. Es geht also darum, selbstbestimmtes Lernen zuzulassen, unterstützt werden damit die spezifischen Zeitstrukturen des Lernens. Auch zentrale Begriffe des Erziehverhaltens, mit dem informelle Lernprozesse unterstützt werden, formulieren die Pläne. Begleitung durch den Erwachsenen als Ausdruck von Partizipation durch die Gestaltung einer pädagogischen Beziehung fordern Bayern, Berlin, Bremen, Hessen und Hamburg⁹. Hessen will das Erwachsenen-Kind-Verhältnis im Rahmen des Demokratieprinzips partnerschaftlich ausgerichtet sehen¹⁰.

¹ Mecklenburg-Vorpommern (2011:6, im Internet)

² Mecklenburg-Vorpommern (2011:2, im Internet)

³ Thüringen (2008:14, im Internet).

⁴ Berlin (2004:173, im Internet)

⁵ Bremen (2004:11, im Internet)

⁶ Baden-Württemberg (2011:15, im Internet)

⁷ Baden-Württemberg (2011:11, im Internet).

⁸ Mecklenburg-Vorpommern (2011:6, im Internet)

⁹ Bayern (2012:398, im Internet), Berlin (2004:113, im Internet), Bremen (2004:24, im Internet), Hessen (2007:32ff, im Internet), Hamburg (2012:19, im Internet)

¹⁰ Hessen (2007:32, im Internet)

Die Frage Schleswig-Holsteins inwiefern Demokratie auch das alltägliche Handeln einer Kindertagesstätte bestimmt¹, fordert Verbindlichkeit von Erwachsenen ein, Kindern eine Beteiligung im Alltag einzuräumen. Zielgruppen- und Lebensweltorientierung macht der Plan deutlich, indem er die Binnendifferenzierung von Angeboten für unterschiedliche Altersstufen fordert². Das Gebot der gleichen Augenhöhe als zentrales Konzept des informellen Lernens hebt Hessen hervor³.

Allerdings bleibt in den Bildungsplänen offen, wie diese Forderungen zu implementieren sind. Es handelt sich um Haltungsvorgaben, die in der einzelnen Kindertagesstätte konkretisiert werden müssen, für den jeweiligen Lebensalltag einer jeden Einrichtung und letztendlich eines jeden Kindes.

Folgende formelle Formen der Beteiligung werden in den Plänen genannt:

Der bayerische Plan spricht von offenen und repräsentativen Beteiligungsformen und meint damit Kinderkonferenzen und Kinderräte⁴. Diese Unterscheidung trifft auch Thüringen⁵. Sachsen erläutert:

„Partizipation kann unterschiedliche Formen annehmen und reicht von repräsentativen Beteiligungen in Kinder- und Jugendparlamenten bzw.-beiräten bis hin zu offenen Formen der Beteiligung wie Kinderkonferenzen und -projektorientierter Beteiligung in Zukunftswerkstätten zur Wohnraumplanung....“⁶.

Thüringen listet eine Vielzahl von Beteiligungs-, Gestaltungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten für Kinder auf⁷. Ähnlich konkret, aber detaillierter, wird auch Bayern und führt folgende Formen auf: die Mitwirkung von Kindern bei Projekten⁸ und in Gremien (z.B. Kinderparlament)⁹, Kinderbefragungen über ein bestimmtes Thema¹⁰, Wunsch- und Meckerkasten¹¹, Übernahme von Diensten für die

¹ Schleswig-Holstein (2009:38, im Internet)

² Schleswig-Holstein (2009:49, im Internet)

³ Hessen (2007:32, im Internet)

⁴ Bayern (2012:402, im Internet)

⁵ Thüringen (2008:30, im Internet)

⁶ Sachsen (2007:3, im Internet)

⁷ Thüringen (2008:29f, im Internet)

⁸ Bayern (2012:50, im Internet)

⁹ Bayern (2012:402, im Internet)

¹⁰ Bayern (2012:398, im Internet)

¹¹ Bayern (2012:399, im Internet)

Gruppe durch die Kinder¹, mit Kindern Regeln und Grenzen setzen². Es werden Peer-to-Peeransätze propagiert, denen Multiplikatorenwirkung zugesprochen wird: „Denn Kinder lernen viel von anderen Kindern“ (2012:400, im Internet). Übertragung von eigenen Verantwortungsbereichen in denen Kinder als „Experten in eigener Sache“ agieren, nennt Hessen³. Schleswig-Holstein erläutert die Übernahme von Verantwortungsbereiche durch die Kinder und das sich Geben einer „Kita-Verfassung“⁴.

Die Aufzählungen der Formen, die in Bildungsplänen genannt werden, sind vielfältig, sie sind als Möglichkeiten oder Beispiele formuliert. Es folgen allerdings kaum altersgemäße Abstufungen, obwohl eine Unterscheidung nach Altersgruppen ebenso sinnvoll wäre, wie eine Differenzierung tradierter Beteiligungsformen auf einer politischen Ebene für Krippenkinder wie z.B. Kinderkonferenzen oder Kinderräte. Es fehlt an Konkretisierungen von Beteiligungsformen für Kinder unter drei Jahren. Jedoch sei für die Gruppe der unter Dreijährigen noch einmal betont und dafür die Aussage Sachsen-Anhalts herausgestellt, dass Beteiligungsformen eher von der Haltung der Erzieherinnen abhängen, als von einer formellen Form⁵. Das heißt für diese Altersgruppe, dass die Wahl der Methoden und konkreter Beteiligungsformen eher sekundäre Bedeutung zukommt⁶.

8.3.9 Kooperative Raumgestaltung und Gemeinwesenbezug

Beek formuliert: “Räume, Möbel und Material bilden den Rahmen für kindliche Aktivität“ (Beek 2006:23). Deshalb gilt es, Raum- und Materialkonzepte zu entwickeln, die an die Pflege, den Wach- und Schlafrhythmus, das Spiel und die Bewegungsart von Kindern unter drei Jahre angepasst sind. Damit eine Anpassung funktioniert, sollten die Ideen der Kinder bzw. ihre Bedürfnisse bei der Planung Berücksichtigung finden.

¹ Bayern (2012:400, im Internet)

² Bayern (2012:401, im Internet)

³ Hessen (2007:106, im Internet)

⁴ Schleswig-Holstein (2009:17, im Internet)

⁵ Sachsen-Anhalt (2004:35, im Internet)

⁶ Ebd.

Tatsächlich finden sich Hinweise der Beteiligung von Kindern bei der Raumplanung und -gestaltung in den Plänen von Bayern, Sachsen, Berlin, Bremen, Hamburg, Schleswig-Holstein, Thüringen und Rheinland-Pfalz¹.

Hamburg widmet der Raumgestaltung ein eigenes Kapitel: *Anregungsreiche Räume gestalten*. Fast wortgleich tut dies auch Berlin, obwohl Hamburg mit der Neuauflage des Plans 2012 noch einmal differenziertere Formulierungen wählte, die sich inhaltlich aber nicht vom Berliner Plan unterscheiden. Hamburg² fügt jedoch im Gegensatz zu Berlin *Qualitätsansprüche und Indikatoren für Raumgestaltung und Materialauswahl* an. Für beide Pläne ist der Raum gestaltete Wirklichkeit und sie bezeichnen ihn als „dritten Erzieher“. Dabei stehen die Bedürfnisse der Kinder und die sich hieraus ergebenden Anforderungen an die Räumlichkeiten im Vordergrund³: „Sie gestalten mit den Kindern Räume, die eigenaktives Entdecken, Experimentieren und Gestalten der Kinder ermöglichen“⁴.

Auch Bayern formuliert ein Kapitel *Beteiligungsprojekte als Experimentierfeld - Von Bildungsthemen über die Innen- und Außenraumgestaltung hin zum Gemeinwesen*. Dabei ist es dem Plan wichtig, Kinder bei der Gestaltung der Räume und Außenanlagen zu beteiligen⁵. Bayern benennt auf der Handlungsebene für Erzieherinnen das Ziel, den Kindern Kooperationsmöglichkeiten zu schaffen, z.B. bei der Gestaltung der Räume⁶.

Sachsen appelliert: „Kinder sollen vielfältige Materialien und Räume vorfinden, die sie allein oder gemeinsam mit Spielgefährten/innen erkunden und verändern können“⁷. Dabei gewichtet Sachsen den Raum mit einem eigenen Kapitel⁸, das eine kooperative Raumgestaltung aber leider nicht explizit benennt. Jedoch stellt Sachsen in der Dar-

¹ Bayern (2012:50, im Internet), Sachsen (2007:16, im Internet), Berlin (2004:36, im Internet), Bremen (2004:35, im Internet), Hamburg (2012:34f, im Internet), Schleswig-Holstein (2009:17, im Internet), Thüringen (2008:29, im Internet), Rheinland-Pfalz (2004:39, im Internet).

² Hamburg (2012:35, im Internet)

³ Hamburg (2012:34, im Internet), Berlin (2004:36, im Internet)

⁴ Hamburg (2012:35, im Internet)

⁵ Bayern (2012:399, im Internet)

⁶ Bayern (2012:50, im Internet)

⁷ Sachsen (2007:16, im Internet)

⁸ Sachsen: Räumlichkeiten und Materialien (2007:138, im Internet)

stellung der Bildungsbereiche immer wieder die Bedeutung des Raums heraus, bezieht ihn auf den Bildungsbereich und formuliert: „Kinder sollen sich einerseits wohl, geborgen und sicher fühlen und andererseits in der Lage sein, Räume zu verändern“¹. Bremen² formuliert, dass Kinder bei allen räumlichen Veränderungen beteiligt werden sollen.

Es ist löblich, dass es Bildungspläne gibt, die der Raumgestaltung ein Kapitel widmen und den Kindern Beteiligungsansprüche einräumen. Hamburg ist hier heraus zu heben, da der Plan dem Raum einen eindeutig pädagogischen Stellenwert gibt und als gestaltete Wirklichkeit den Wert der Auseinandersetzung mit den räumlichen Möglichkeiten eine große Bedeutung schenkt. Auch Sachsen ist herauszustellen, dass diese Haltung sehr konkret in jedem Bildungsbereich thematisiert, aber leider im Kapitel für die Raumgestaltung diesen Ansatz vernachlässigt. Die Idee spezifische Raumvorstellungen für Bildungsbereiche zu formulieren und die Kooperation mit Kindern anzusprechen, zeigt, dass Formen der Raumgestaltung an Bedeutung gewinnen.

Ein weiteres Element von Partizipation ist nach Biedermann (2006) das der Öffentlichkeit. Er versteht es als das Eintreten des Individuums in den öffentlichen Raum. Taylor betont die Öffentlichkeit als Grundprinzip der Gesellschaft (Taylor 2002:96). Eine Voraussetzung von Öffentlichkeit bildet die Möglichkeit des Diskussionsraums als einem gemeinsamen Ort. In diesem sozialen Raum finden kritische Debatten statt, es werden Ansichten entwickelt (Biedermann 2006:107ff). Für die Frühpädagogik finden wir insbesondere in der Reggio-Pädagogik diesen Aspekt von Partizipation wieder. In der Reggio-Pädagogik ist das gesamte Gemeinwesen mitverantwortlich für die Kleinkinderziehung. Kinder sollen sich ganz bewusst aus den Einrichtungen heraus in das Gemeinwesen bewegen und Vertreter des Gemeinwesens werden gezielt an Projekten in Krippen beteiligt (Sommer 1999:9). Ein Gemeinwesenbezug wird in unterschiedlichen Plänen betont:

Thüringen benennt Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern im kommunalen Raum:

„...das gemeinsame Erschließen des Umfelds der Bildungsinstitution, die Beteiligung an Veranstaltungen des Umfelds/ im Umfeld usw. In diesem Zusammenhang

¹ Sachsen (2007:2, im Internet)

² Bremen (2004:35, im Internet)

stehen Formen der Öffnung einer Bildungsinstitution nach außen. Sie unterstützen das Bewusstsein der Kinder, dass sie 'in der Welt' sind, dass sie dort erwünscht sind und in dieser mitbestimmen können“ (2008:30, im Internet).

Bayern und Schleswig-Holstein¹ weisen auf eine Beteiligung der Kinder mit Gemeinwesenbezug hin und gehen somit über die räumlichen Grenzen der Tageseinrichtung hinaus in das soziale Nahfeld. Bayern zählt Beispiele auf, wie dies geschehen kann: Bewertung der Verkehrswege in der Kommune aus Kindersicht, Aufstellen eines Ortsplans für Kinder².

Sachsen nennt als Handlungsfelder für Beteiligung auch die Familie, Medien und das Gemeinwesen³. Als Beispiel für einen Gemeinwesenbezug wird eine projektorientierte Beteiligung der Kinder in Zukunftswerkstätten zur Wohnraumplanung benannt. Dabei betont der Plan eine kleinräumige Beteiligung, also dort, wo die Kinder leben: „[...] zum Beispiel nicht nur im Stadtteil oder Dorf, sondern auch in Wohnhäusern, in Kindertageseinrichtungen und kleineren Gruppen“⁴.

Die kooperative Raumgestaltung und die Beteiligung bei der Gestaltung im Gemeinwesen findet in einigen Plänen Erwähnung. Jedoch bleiben die Aussagen hierzu sehr global. Es findet keine Anpassung an Kinder unter drei Jahren statt. Eine Beteiligung in Form von Zukunftswerkstätten o.ä. ist sicherlich nicht denkbar, aber die Beobachtung und Berücksichtigung der Bedürfnisse von Kindern unter drei Jahren auf Verkehrswegen wäre formulierungswürdig, um das Beispiel Bayerns aufzugreifen.

Die Reggio-Pädagogik appelliert an die vielseitige Gestaltung der Räume für Kinder, damit diese die Möglichkeit erhalten sich mit allen Sinnen auszudrücken.

„Nach Aussagen der Pädagoginnen in Reggio Emilia ist kindliche Erkenntnis nicht das Produkt pädagogischen Bemühens, sondern entsteht im selbsttätigen Flirt des Kindes mit der Welt. (...) Die Gegenstände und die Objekte der Umwelt sind wichtige und aktive Gesprächspartner des Kindes. Wir können von einem Dialog zwischen Kind und Objekten und einem Lernen durch sie sprechen“ (Lingenauber 2004:138f).

¹ Bayern (2012:399, im Internet), Schleswig-Holstein (2009:23, im Internet)

² Bayern (2012:399, im Internet)

³ Sachsen (2007:3, im Internet)

⁴ Sachsen (2007:3, im Internet)

Diese Einstellung spiegelt sich in transparenten architektonischen Räumen und in sinnlich gestalteten Räumen, die für die Bedürfnisse von Kindern entwickelt worden sind. Der Einbezug des Gemeinwesens ist hier nur die logisch konsequente Erweiterung dieser Grundvorstellung (ebd.)

8.3.10 Ungerichtete Beobachtung und Projektplanung

Nehmen wir die Aussagen Knauers und Friedrichs ernst, dass Beteiligung keinem vorgegeben Muster oder vorgefertigten Projekt- und Angebotsstrukturen folgt, so kann es in der Arbeit mit den Kindern nur um flexible Planung von Projekten gehen. „Planung heißt heute vor allem die Klärung des Rahmens, innerhalb dessen die konkrete Arbeit stattfindet“ (Knauer/Brand 1998:178). Daraus ergibt sich, dass Arbeitsschritte der Erzieherin nicht mehr kleinteilig festgelegt werden, sondern konkrete an die Lebensbedingungen der Kinder angepasste Ziele gesucht und Rahmenbedingungen mitbedacht werden. Es kann nur grobe Ablaufpläne geben und eine Sammlung von Methoden und Elementen sollte vorliegen, die flexibel eingesetzt werden können.

Reflexionsphasen mit allen Beteiligten des Projekts sollten vorgesehen werden (Knauer/Brand 1998:178). Dazu benötigt die Erzieherin auch die Fähigkeit der Beobachtung. Gezielt eingesetzt ermöglicht eine *ungerichtete Beobachtung* die eben benannten Bedingungs Momente.

„Der Beobachter ist bereit wahrzunehmen, was Kinder indirekt oder direkt über sich, ihre Erlebnisse und Gedanken mitteilen. Ungerichtetes Beobachten, versucht all das zu erfassen, was die Aufmerksamkeit des Wahrnehmenden erregt. Es ist offen für Überraschungen“ (Schäfer 2009c:2, im Internet).

Durch die Methode der *ungerichteten Beobachtung* haben Erzieherinnen die Möglichkeit, die Bildungsthemen von Kindern zu erkennen, ihre Beweg-, Motivations- und Antriebsgründe zu erfassen. Brandt und Knauer geben ein methodisches Beispiel für gezielte, ungerichtete Beobachtung:

„Bei der Planung der neuen Außenspielfläche im Kindergarten haben die älteren Kinder ihre Wünsche geäußert. Die Zwei- und Dreijährigen können das noch nicht. Daher tragen die Erzieherinnen einen Monat lang ihre Beobachtungen ins Tagebuch ein: Wo spielen die Kleineren besonders häufig, was spielen sie dort, welche Spielideen lassen sich erkennen und weiter ausbauen. Sie entdecken, daß die jüngeren Kinder von dem Teilen des Gartens angezogen werden, in denen es Kleinigkeiten zu entdecken gibt. Sie suchen unter den Randsteinen der Rabatte nach Kellerasseln und Regenwürmern, sie sammeln kleine Steine, um mit ihnen Eimer und Ho-

sentaschen zu füllen, sie suchen Kletter- und Balanciermöglichkeiten. Diese beobachteten Interessen der Jüngeren werden anschließend in der Planung berücksichtigt" (Knauer/Brand 1998:130).

Es bleibt festzustellen, dass Beteiligung von unter Dreijährigen ohne Beobachtung nicht möglich ist. Die Besonderheit bei Krippenkindern besteht darin, dass verbale Ausdrucksmöglichkeiten noch nicht weit entwickelt sind. Vielleicht können Kinder dieser Altersgruppe nicht dezidiert sagen, dass dies oder jenes Spielgerät langweilig ist, weil es nur einseitige Funktionen zulässt, aber sie können zeigen, dass sie damit nicht spielen wollen, indem sie es meiden. Deshalb werden aufmerksame Erzieherinnen gebraucht, die die non-verbale Kommunikation von Kindern deuten können. Eine weitere Möglichkeit wäre es, den Kindern neue Spielwelten zu erschließen, indem Ausflüge in die Umgebung unternommen werden. Damit erweitert sich die Erfahrung von Kindern und Erzieherinnen erhalten ein Interessenbild, welches das bekannte Außengelände nicht zulassen würde. Es geht also um eine Verschränkung von Beobachtungen und offenen Beteiligungsmethoden.

Ein wichtiges methodisches Instrument ist die Dokumentation von Beobachtungen. Sie ermöglicht das Festhalten von Beobachtungen, Strukturieren von Ideen und das Nachsinnen für ein weiteres Vorgehen. Diese Methode wird in Bildungsplänen nur für formale Formen der Beteiligung wie z.B. dem Kinderparlament benannt, nicht für informelle Beteiligungsformen. Der bayerische Plan deutete an, dass Beobachtungen von Ideen und Wünschen zur Vorbereitung von Kinderkonferenzen dokumentiert werden sollen¹. Bezüglich der Dokumentation als Aufgabe der Bildungsvereinbarung NRW sagt Schäfer:

„Dokumentiert wird nicht –wenigstens nicht in erster Linie - um Ergebnisse zur Schau zu stellen, sondern um Bildungsprozesse, Bildungswege und -umwege festzuhalten. Dokumentationen sollen diese für die Erzieher/innen wie für Außenstehende nachvollziehbar, vielleicht durchsichtig und verständlich machen" (Schäfer 2010:9, im Internet).

Auf die Frage, wozu Dokumentationen gebraucht werden, antwortet Schäfer als Erstes: „Dokumentationen sind ein externes Gedächtnis für die Kinder.“ Erst als drittes Element bemerkt er: „Dokumentationen sind das Schaufenster, in dem die Arbeitsergebnisse der Kinder anderen Kindern und den Erwachsenen/Eltern gezeigt werden“

(Schäfer 2010:10, im Internet). Als Adressaten einer Bildungsdokumentation nennt Strätz zunächst die Erzieherinnen selbst, um die Entwicklung des einzelnen Kindes beurteilen und weitere Bildungsanforderungen ableiten zu können (Strätz 2004:7).

Zur Beobachtung und flexiblen Projektplanung werden in den Bildungsplänen folgende Forderungen aufgestellt:

Für Schleswig-Holstein spricht das Erkunden und Verstehen jedes einzelnen Kindes und der gesamten Kindergruppe für ein didaktisch-methodisches Vorgehen der Beobachtung². Die von Schleswig-Holstein beschriebene Vorgehensweise weist einen Bezug zur Beteiligung auf, wie sie von Knauer und Hansen herausgestellt wurde. Explizit wird im Kapitel Beobachtung und Dokumentation auf die Selbstbestimmung kleiner Kinder hingewiesen: „Damit stellt sich die Frage, ob Kinder nicht das Recht haben sollten, Erwachsenen die Beobachtung zu erlauben - oder auch zu verweigern“ (2009:52, im Internet). Schleswig-Holstein beschreibt eine Projektplanung, die sich partizipativ orientiert:

„In Projekten können die Kinder in allen Projektphasen an den Entscheidungen bezüglich des Projektes beteiligt sein: von der Themenfindung über die Zielformulierung, die Planung und die Durchführung bis zur Auswertung“ (2009:49, im Internet).

Diese Beschreibungsweise kommt der von Knauer formulierten offenen Projektplanung nahe.

Im bayerischen Plan finden wir eine Orientierung an non-verbale Signalen, ergebnisoffenen Situationen, gemeinsamem Planen und Entscheiden³. Beobachtung wird als Instrument verstanden, die Themen von Kindern ausfindig zu machen. Um Kinder ihre eigenen Bedürfnisse und Ideen entwickeln zu lassen, wird gefordert, Beteiligungsverfahren zu moderieren, Projekte und Gremien der Beteiligung zu schaffen. Damit wird eine Dialogsituation hergestellt.

„... und zugleich ist der Gesamtprozess so zu gestalten, dass die großen Zusammenhänge für alle transparent sind und vereinbarte Ziele erreichbar bleiben“ (2012:409, im Internet).

¹ Bayern (2012:373 /407, im Internet)

² Schleswig-Holstein (2009:46, im Internet)

³ Bayern (2012:391, im Internet)

Dabei sind die Planung und Beteiligung sowie die Offenheit des Prozesses und die Ergebnisorientierung auszubalancieren¹. Diese Aussagen entsprechen den Bedingungen flexibler Projektplanung. Beobachtung erhält in diesem Zusammenhang die Funktion der Unterstützung der Themenauswahl z.B. bei Kinderkonferenzen. Beobachtung wird also als Methode der Unterstützung von Beteiligung erkannt, aber nicht auf sehr junge Kinder angewandt.

Hessen spricht von reflektierender Beobachtung², dem gemeinsamen Aushandeln und Entwickeln kooperativer Lösungswege³. Nordrhein-Westfalen benennt eine „beobachtende Wahrnehmung als zielgerichtete Bildungsarbeit“ (2003:7, im Internet), lässt aber offen, wie diese Wahrnehmung inhaltlich zu besetzen ist, und bleibt dabei allenfalls vage.

Bremen, Bayern und das Saarland⁴ betonen die Beteiligung der Kinder bei der Planung und Durchführung von Projekten und Exkursionen. Somit sprechen diese Länder sich für eine Beteiligung von Kindern in Prozessplanungen aus.

Ungerichtete Beobachtungen sind die Werkzeuge der systematischen Erforschung der Ressourcen von Kindern. Sie ermöglichen diese Ressourcen aufzudecken und situativ zu berücksichtigen. Schleswig-Holstein berücksichtigt diesen Aspekt und geht mit der Beschreibung einer partizipativ orientierten Projektplanung darüber hinaus. Dies sei herausgestellt. Auch Bayern ist die Beobachtung wichtig. Dort sollen Beobachtungen explizit eingesetzt werden, um Beteiligungsideen von Kindern auffindig zu machen.

Die schriftliche Dokumentation der Beobachtungen als reflexive Form der Auseinandersetzung ermöglicht erst eine situative und individuelle Reaktion der Erwachsenen auf die Bedürfnisse der Kinder. Somit sollte in Zukunft bei der Ausrichtung von Dokumentationen eine partizipative Orientierung als Grundhaltung mitgedacht werden. Eine solche Vorgehensweise benennt nur Bayern, beschränkt die Dokumentation aber auf Beteiligungsverfahren und spezifiziert sie auch nicht für Kinder unter und

¹ Bayern (2012:409, im Internet)

² Hessen (2007:33, im Internet)

³ Hessen (2007:34, im Internet)

⁴ Bremen (2004:24, im Internet), Bayern (2012:393, im Internet), Saarland (2006:10, im Internet)

über drei Jahren. Letztlich finden wir eine Dokumentation, die sich mit Beteiligungsgrundsätzen für Kinder unter drei Jahren auseinandersetzt in keinem Plan.

8.4 Beteiligung von Eltern

Alle Bildungs- und Erziehungspläne beschreiben eine Zusammenarbeit mit den Eltern. In der folgenden Betrachtung werden die Elemente der Zusammenarbeit und Kooperation mit Eltern aufgegriffen, die in den Plänen übereinstimmend gehäuft genannt werden. Desweiterem werden vier Säulen der Elternbeteiligung (Elterngespräche und -beratung, Elternarbeit, Elternpartnerschaften und Elternbildung) untersucht (vgl. Kap. 6). Es wird keine Analyse allgemeiner Begriffe von Beteiligung geben. Zudem gehe ich an dieser Stelle nicht auf die Möglichkeiten der Elternmitwirkung ein. Die Mitwirkungsmöglichkeiten von Eltern wurden bereits im Kapitel 6.6 erläutert, die Bedeutungen von Partizipation sind im Kontext der Beteiligung von Kindern herausgearbeitet worden.

8.4.1 Formale Positionierung von Beteiligungsformen für Eltern

Elternbeteiligung wird in den Bildungsplänen unterschiedlich positioniert. Bis auf Brandenburg formulieren alle Pläne eigene Kapitel zur Elternbeteiligung.

Mecklenburg-Vorpommern tut dies in sehr konkreter Weise, indem es ein Kapitel *Bildungs- und Erziehungspartnerschaften* mit den Eltern ausweist. In Unterkapiteln wird sehr dezidiert unterschieden in *1. Leitgedanken, 2. Ziele der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, 3. Formen der Partnerschaft in der Kindertageseinrichtung und in der Kindertagespflege, 4. Anforderungen an die pädagogische Fachkraft/Tagespflegeperson, 5. Rahmenbedingungen und 6. Qualitätskriterien*¹.

Schleswig-Holstein formuliert das Kapitel *Bildungsbegleitung in Kooperation* mit dem Unterkapitel *Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern*, aber kategorisiert dieses Unterkapitel (Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern) mit den Überschriften: „*Sich über Bildungskonzepte verständigen; sich gegenseitig informieren*“²; *regelmäßig mit-*

¹ Mecklenburg-Vorpommern (2011:3ff, im Internet)

² Schleswig-Holstein (2009:55, im Internet)

einander sprechen; gemeinsam handeln; Übergänge gemeinsam bewältigen; Räume anbieten; Beraten und Unterstützen“¹.

Auch Hamburg kategorisiert Untergliederungen im Kapitel *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft: Entwicklungsgespräche, Beteiligung von Eltern und Stärkung der Elternkompetenz, Eltern-Kind-Zentren*².

Berlin hat ein eigenständiges Kapitel der *Zusammenarbeit mit Eltern* gewidmet und differenziert dieses in: *Der Übergang von der Familie in die Kita - die Eingewöhnung, Entwicklungsgespräche, Aufgaben der Erzieherinnen und Erzieher*³.

Rheinland-Pfalz kategorisiert sein Kapitel *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft* mit den Eltern grob in *Formen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft* sowie *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der Praxis*⁴.

Auffallend ist die Unterschiedlichkeit der Thematiken, die der Elternkooperation zugeschrieben werden, deutlich wird dies vor allem in der Gestaltung des Übergangs von Kindern in die Tageseinrichtung (Transition). Beispielsweise differenziert Hessen im Kapitel *Konsistenz im Bildungsverlauf und in der Bildungsinstitution* in folgende Unterkapitel: *Moderieren und Bewältigung von Übergängen (Transition)*⁵; *Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege, Kooperation und Beteiligung und Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit den Eltern*⁶. Hier erfolgt die Zuordnung der Transition anders als in Schleswig-Holstein, wo diese dem Kapitel *Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern* zugeordnet wird⁷ oder auch Berlin, welches die Thematik der Transition auch im Kapitel *Zusammenarbeit mit Eltern* behandelt⁸.

¹ Schleswig-Holstein (2009:56, im Internet)

² Hamburg (2012:49ff, im Internet)

³ Berlin (2004:108ff, im Internet).

⁴ Rheinland-Pfalz (2004:58, im Internet)

⁵ Hessen (2007:94, im Internet)

⁶ Hessen (2007:108, im Internet)

⁷ Schleswig-Holstein (2009:56, im Internet)

⁸ Berlin (2004:110ff, im Internet)

Bremen fasst unter der *Arbeit der Fachkräfte* ein Kapitel zur *Zusammenarbeit mit Eltern*¹. NRW formuliert ein eigenständiges Kapitel *Mitwirkung der Eltern oder anderer Erziehungsberechtigter*². Bayern sortiert die Unterkapitel *Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit Eltern*³ unter das Kapitel *Schlüsselprozesse für Bildungs- und Erziehungsqualität*⁴. Baden-Württemberg fasst die *Bildungs- und Erziehungspartnerschaften* als Unterkapitel unter ein Kapitel mit dem Titel *Pädagogische Herausforderung*⁵. Sachsen benennt die *Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern* unter dem Kapitel *Kontexte*⁶. Thüringen behandelt im Kapitel *Erziehungswissenschaftliche Grundlagen* auch die *Kooperation mit Eltern-Erziehungspartnerschaft*⁷ und Sachsen-Anhalt hat im Kapitel *Kindertageseinrichtungen im Bildungssystem* einen Gliederungspunkt zur *Erziehungspartnerschaft*⁸.

Die Beteiligung von Eltern stellt sich in den Bildungsplänen als sehr breit gefächert dar, es werden unterschiedliche Themen dieser Beteiligung fokussiert und den Kapitelthemen sehr unterschiedlich zugeordnet. Dabei differenzieren Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein das Thema am deutlichsten, indem sie Kapitel mit Unterkapitelstrukturierungen formulieren. Dagegen bildet das Thema Zusammenarbeit mit Eltern zwar ein eigenständiges Kapitel in den Ländern Bremen, Bayern, Baden-Württemberg, Sachsen, Thüringen und Sachsen-Anhalt, aber diese werden als Subkategorien übergeordneten Themen zugeordnet und erhalten damit keine eigenständige Gewichtung.

Jampert beschrieb dass, „die Zusammenarbeit und das Verhältnis zwischen Eltern und Erzieherinnen [...] ein Dauerthema in der öffentlichen Erziehung [ist], [und] für das noch keinesfalls unumstrittene konzeptionelle und handlungsbezogene Strategien entwickelt sind. [...]“ (Jampert 2003:128). Die inhomogene Darstellung dieses Themas macht diese konzeptionelle Zweifelhaftigkeit deutlich.

¹ Bremen (2004:31ff, im Internet)

² Nordrhein-Westfalen (2003:9, im Internet)

³ Bayern (2012:425, im Internet)

⁴ Bayern (2012:389 ff, im Internet)

⁵ Baden-Württemberg (2011:20f, im Internet)

⁶ Sachsen (2007:9, im Internet)

⁷ Thüringen (2008:42ff, im Internet)

⁸ Sachsen-Anhalt (2004:86ff, im Internet)

8.4.2 Öffentlicher Bildungs- und Erziehungsauftrag versus Elternrecht

In den überwiegenden Plänen wird herausgestellt, dass die Bildungs- und Erziehungsaufgabe vornehmlich in der Verantwortung von Eltern liegt, daran schließt der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Einrichtungen an.

Die Präferenz der Eltern ist damit klar fokussiert und mit dem Art. 6 des Grundgesetzes (GG) in verschiedenen Plänen begründet¹. In den Plänen Hessens, Nordrhein-Westfalens und Mecklenburg-Vorpommerns² wird bewusst der Art. 6 des GG eingebracht.

Lediglich indirekt finden sich Hinweise auf die Präferenz der Eltern in den Plänen Schleswig-Holsteins, Sachsen-Anhalts, Sachsens, Hamburgs und Bremens³. Diese sprechen von einer gemeinsamen Verantwortung in den Bereichen Erziehung und Bildung. Dazu bedarf es einer kritischen Anmerkung. Werden Eltern nicht präferiert dargestellt, so entsteht der Verdacht, dass sich staatliche Institutionen noch immer in der Pflicht sehen, die Erziehung von Kindern maßgeblich zu gestalten (vgl. Kap.6.1). Wenngleich es sicherlich Familiensituationen gibt, in denen staatliches Recht das Recht der Eltern beschneiden muss, beispielsweise beim Verdacht auf Kindeswohlgefährdung, ist dies auszudifferenzieren, um ansonsten das elterliche Erziehungsrecht und auch Expertentum nicht generell zu vernachlässigen.

Wie die Beziehung der Verantwortung von Bildung und Erziehung zwischen Eltern und Einrichtungen dargestellt wird, ist ebenfalls sehr uneinheitlich ausdifferenziert.

Der sächsische Bildungsplan⁴ benennt Mütter und Väter als Expertinnen und Experten für die Bildung ihrer Kinder. Hessen spricht von den Eltern als Spezialisten ihrer Kinder⁵. Hessen betont eine zentrale Position der Eltern:

¹ Im Art. 6 wird das natürliche Recht der Eltern auf Pflege und Erziehung der Kinder benannt. „Über die Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft“ (Art. 6 GG).

² Hessen (2007:108, im Internet), Nordrhein-Westfalen (2003:Präambel, im Internet), Mecklenburg-Vorpommern (2011:3, im Internet)

³ Schleswig-Holstein (2009:55, im Internet), Sachsen-Anhalt (2004:13, im Internet), Sachsen (2007:10, im Internet), Hamburg (2012:11/49, im Internet), Bremen (2004:37, im Internet)

⁴ Sachsen (2007:3, im Internet)

⁵ Hessen (2007:108, im Internet)

„Bildung und Erziehung beginnen in der Familie. Sie ist die erste, umfassendste, am längsten und stärksten wirkende, einzige private Bildungsort von Kindern und in den ersten Lebensjahren der Wichtigste. [...] Wie Bildungseinrichtungen genutzt werden, wie Kinder darin zurechtkommen und von deren Bildungsleistungen profitieren, hängt primär von den Ressourcen der Familie ab“ (2007:35, im Internet).

Berlin erkennt Eltern als wichtigste Partner von Erzieherinnen und Erzieher an, da sie in den meisten Fällen die wichtigsten Bindungspersonen der Kinder sind¹.

In vielen Bildungsplänen werden Eltern also als Experten für die Erziehung ihrer Kinder ernst genommen. Hinsichtlich der Aufgaben und Verantwortung der öffentlichen Hand werden sehr unterschiedliche Funktionen neben das Elternrecht gesetzt.

Thüringen betont die Wächterposition des Staates, wenn Eltern ihre Erziehungs- und Bildungsverantwortung nicht ausreichend ausüben, und grenzt damit deren Präferenz ein:

„Während der Staat also nicht sagen darf, was Kindern in der Erziehung durch ihre Eltern konkret zusteht, so hat er das Recht, zu sagen, was Kindern in der Erziehung nicht widerfahren darf“².

Einen ergänzenden Auftrag der Einrichtungen stellen neben Thüringen noch NRW und Brandenburg³ heraus. So heißt es im Plan NRWs: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuerst ihnen obliegende Pflicht; (...). Ergänzend führen die Tageseinrichtungen für Kinder Bildungsarbeit mit Kindern aller Altersgruppen (...) durch“⁴. Nach dem sächsischen Plan verstärkt, begleitet, entlastet und kompensiert die außerfamiliäre Kinderbetreuung familiäre Lebensbedingungen und hat präventive Funktionen⁵. Somit geht es dem Plan um die Absicherung kindlicher Bildungsbestrebungen, die gemeinsam erfolgreich verfolgt werden sollten⁶.

Im Plan Baden-Württembergs wird davon gesprochen, dass der Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsauftrag des Staates an die Erfahrungen in der Familie anknüp-

¹ Berlin (2004:35, im Internet)

² Thüringen (2008:28, im Internet).

³ Nordrhein-Westfalen (2003:5, im Internet), Brandenburg (2004:3, im Internet)

⁴ Nordrhein-Westfalen (2003:5, im Internet)

⁵ Sachsen (2007:10, im Internet)

⁶ Ebd.

fen soll¹. Thüringen betont die Unterstützungs- und Hilfefunktion der Institutionen². In Schleswig-Holstein sollen Institutionen auf die Bildungserfahrungen in den Familien aufbauen³. Brandenburg spricht davon, dass erweiterte Erfahrungsräume für Kinder geschaffen werden sollen, und versteht die öffentliche Erziehung damit als Erweiterung familiärer Funktionen⁴. Bayern stellt eine Unterstützung und Stärkung der Eltern durch die Kindertagesstätte heraus:

„Dass Familien mehr denn je Unterstützung von außen brauchen, um den neuen Herausforderungen einer gelingenden Eltern- und Partnerschaft gewachsen zu sein, legen die Befunde der Familienforschung nahe. Kindertageseinrichtungen bekommen den wachsenden Bedarf an Elternberatung und Familienbildung täglich zu spüren. Sie stehen vor der Aufgabe, Eltern und Familien durch ein angemessenes Beratungs- und Bildungsangebot nachhaltig zu unterstützen sowie Formen der Familienselbsthilfe zu initiieren“⁵.

Diese Auflistung ist vielschichtig und sagt etwas darüber aus, welche Funktion bzw. Intention der außerfamiliären Kinderbetreuung des jeweiligen Bundeslandes neben dem Elternrecht zugestanden oder diesem nachgeordnet wird. Bayerns Formulierungen erscheinen hier sehr auffällig, da ausführlich die Unterstützung von Eltern betont wird, während Elternkompetenzen nachrangig behandelt werden. Sachsen und Hessen verstehen Eltern im Gegensatz dazu als Spezialisten für ihre Kinder.

Schon in der historischen Betrachtung (Kap. 6.1) wurde deutlich, dass die Zusammenarbeit mit Eltern eher ein junges Thema in der Geschichte der BRD ist. Es ist der Kinderladenbewegung und auch der Frauenbewegung zu verdanken, dass die Elternarbeit seit Mitte der 1970er Jahre als Thema wahrgenommen wurde. Es reicht aber nicht aus, wenn Baden-Württemberg von einer Anknüpfung, Schleswig-Holstein von einem Aufbauen oder Brandenburg von einer Erweiterung des Elternrechts durch die öffentliche Erziehung sprechen. Denn wenn die Bundesländer hier keine deutliche Positionierung der Präferenzstellung der Eltern vornehmen, dann erhalten Eltern im Bereich der Zusammenarbeit auch keine generelle Möglichkeit der Mitwirkung, da die Sicht auf sie als Partner nicht ausdifferenziert ist. Wenn Eltern nicht als solche

¹ Baden-Württemberg (2011:44, im Internet)

² Thüringen (2008:9, im Internet)

³ Schleswig-Holstein (2009:55, im Internet)

⁴ Brandenburg (2004:3, im Internet)

⁵ Bayern (2012:27, im Internet).

wahrgenommen werden, kann ein ernsthaftes Beteiligungsinteresse nicht erwartet werden, das haben diverse Studien zu Elternwünschen gezeigt (vgl. Fried 2007; Wolf 2002).

Deutlich wird aber eine Tendenz, ein generelles Interesse an der Zusammenarbeit und der Beteiligung von Eltern.

8.4.3 Erziehungspartnerschaften

Die jüngere Forschung versteht Elternarbeit im Sinne von Erziehungspartnerschaft (Textor 2005:20; 2000; Wolf 2006; Bauer/Brunner 2006). Textor beschreibt diese als folgende Grundformation:

„[...] Familie und Kindergarten öffnen sich füreinander, machen ihre Erziehungsvorstellungen transparent und kooperieren zum Wohle der ihn anvertrauten Kinder. Sie kennen die Bedeutung der jeweils anderen Lebenswelt für das Kind an und teilen die Verantwortung für die Förderung der kindlichen Entwicklung. Das Kind findet hier die besten Entwicklungsbedingungen vor: Es erlebt, dass Familie und Kindergarten an seinem Wohl und aneinander interessiert sind, sich ergänzen und wechselseitig bereichern“ (Textor 1996:2, im Internet).

Elternpartnerschaft beruht nach dieser Definition auf dem Dialog zwischen Eltern und Erzieherin und braucht Grundhaltungen, um prozesshaft und dialogisch zu sein. Thiersch merkt an, dass die Intensität der Beziehung zwischen Eltern und Erzieherinnen und das Vertrauen in die Partnerschaft wachsen müssen (Thiersch 2006:90). Dies gilt für Krippeneltern und -kinder in besonderem Maße, da der Eintritt dieser Kinder in die Institution eine psychologisch kritische Phase im Sinne der Bindungsforschung darstellt (Ziegenhain/Rau/Müller 1998:84ff, Bowlby 2009:66ff). In diesem Kontext müssen die Intensität der Beziehung und das Vertrauen in die Partnerschaft höher sein als in Tagesstätten. Deswegen fordern Bauer und Brunner zu Recht, dass in Zukunft darüber nachzudenken sei, wie eine angemessene Zusammenarbeit zwischen Eltern und Tagesgruppe gestaltet werden kann (Bauer/Brunner 2006:10).

Das hier dargestellte Bild von Erziehungspartnerschaften findet jedoch auch kritische Anmerkungen. So grenzen Prott/Hautumm die *Partnerschaft* von der *Zusammenarbeit* ab. *Partnerschaft* betont für sie die Beziehungsebene zwischen Erzieherin und Eltern, die ihrer Meinung nach ein sehr großes, ideales Ziel darstellt. Auf dieser Ebene können sich leicht Missverständnissen einstellen, wenn die Interessen aller Beteiligten nicht ausreichend abgeklärt werden. Dafür bedarf es geeigneter Handlungs-

konzepte, die das Konzept der *Partnerschaft* zunächst nicht hergibt, so ihr Argument. Die Autoren halten das Konzept der *Zusammenarbeit* deshalb für tragfähiger (Prott/Hautum 2004:11ff).

- „Zusammenarbeit als Konzept ermöglicht zielgerichtete Aktivitäten und Absprachen, schließt neue Wege und auch die Möglichkeit ein, dass auch mal etwas misslingen kann“ (dies. 2003:11).

Zusammenarbeit beruht auf gemeinsamen Zielen, die über unterschiedliche Wege erreicht werden können. Dabei steht der Weg dorthin im Vordergrund und nicht das Ziel, denn „Zusammenarbeit bedeutet gemeinsame Erfahrung“ (ebd.:11ff).

Es bleibt somit zu prüfen in welcher Form die Bildungspläne Erziehungspartnerschaften formulieren. Wird Erziehungspartnerschaft im Sinne der dargestellten Definitionen formuliert oder als *Zusammenarbeit* im Sinne von Prott/Hautum?

Ein Interesse an einer *Zusammenarbeit* mit bzw. Beteiligung von Eltern in Kindertagesstätten wird in dem Verständnis von *Partnerschaft* deutlich, das in vielen Bildungsplänen beschrieben wird. Partnerschaften mit Eltern benennt außer Sachsen und Brandenburg jeder Bildungsplan. Eltern sollen aus einer Gastrolle im Kindertagesstättenbereich herausgeholt werden. Begrifflich ist die Darstellung von Partnerschaften höchst unterschiedlich. Die Variationsbreite soll im Folgenden umrissen werden.

Partnerschaft wird häufig in der Substantivverbindung mit Bildung und/oder Erziehung gesehen. Beispielsweise sprechen Thüringen, Sachsen-Anhalt, Nordrhein-Westfalen und Berlin¹ von Erziehungspartnerschaft. Von Bildungspartnerschaften sprechen zum Beispiel Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz, Hessen und Bayern². Bildungs- und Erziehungspartnerschaften formulieren Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Bayern, Hamburg und Baden-Württemberg¹. Dabei definieren Hessen und Bayern Partnerschaft zunächst von der Erziehungspartnerschaft aus, die zu einer Bildungspartnerschaft ausgebaut werden soll. Bayern hat ein Unterkapitel in seinem Plan aufgenommen: *Anregungen und Beispiele zur Umsetzung:*

¹ Thüringen (2008:42, im Internet), Sachsen-Anhalt (2004:8, im Internet), Nordrhein-Westfalen (2003:99, im Internet), Berlin (2004:113, im Internet)

² Baden-Württemberg (2011:6, im Internet), Schleswig-Holstein (2009:53, im Internet), Rheinland-Pfalz (2004:58, im Internet), Hessen (2007:109, im Internet), Bayern (2012:XII, im Internet)

Grundlagen für eine gelingende Partnerschaft mit Eltern. Dies erscheint als ein Plädoyer für Partnerschaften:

„Die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern nimmt - neben der Bildungs- und Erziehungsarbeit mit Kindern - heute einen hohen Stellenwert im Alltag der Kindertageseinrichtungen ein. Ihre Bedeutung ist in den letzten Jahren stetig gewachsen. In ihrer praktischen Umsetzung erfordert sie eine Ausweitung und Intensivierung der Zusammenarbeit mit Eltern sowie der Sicherstellung von Angeboten der Elternberatung und Familienbildung“ (2012:430, im Internet).

Ähnlich, aber weniger differenziert, geht der hessische Plan vor. Dort heißt es:

„Wie die Erziehung soll auch die Bildung zur gemeinsamen Aufgabe werden, die von beiden Seiten verantwortet wird. Wenn Eltern eingeladen werden, ihr Wissen, ihre Kompetenzen oder ihre Interessen in die Kindertageseinrichtung bzw. Schule einzubringen, erweitert sich das Bildungsangebot“ (2007:109, im Internet).

Sachsen-Anhalt wählt eine präzise Beschreibung von Erziehungspartnerschaften. Interessant ist der Hinweis auf die unterschiedliche Verantwortung der Eltern und der Institution für die Erziehungsprozesse. Leider bleibt es hier nur bei dem Hinweis, es folgt keine Auslegung:

„Echte Erziehungspartnerschaft geht davon aus, dass Eltern und Kindertageseinrichtungen gleichberechtigt - aber mit unterschiedlicher Verantwortung - den Entwicklungsprozess der Kinder begleiten. In einem engen Beziehungsnetz sind Kinder, Mütter, Väter und Erzieherinnen am Zustandekommen produktiver Entwicklung beteiligt“ (2004:86, im Internet).

Rheinland-Pfalz formuliert eine Partnerschaft ohne die Komposition mit den Substantiven Bildung und Erziehung und stellt damit eine offenere, nicht inhaltlich begrenzte Form von Partnerschaft vor. Partnerschaft wird in den drei Dimensionen Betreuung, Bildung und Erziehung gedacht².

Auch Hessen formuliert Partnerschaft ohne Bildung und Erziehung und verbindet diese mit dem Demokratieprinzip. Der Plan definiert:

„Partnerschaft gründet auf Gegenseitigkeit, Gleichberechtigung und Wertschätzung. Sie bedeutet sich auf gleicher Augenhöhe respektvoll zu begegnen und als Partnerinnen und Partner zusammenzuwirken, denn jeder hat besondere Stärken und kann etwas einbringen. Partnerschaft erfordert angemessene Beteiligung an

¹ Hessen (2007:109, im Internet), Mecklenburg-Vorpommern (2011:3, im Internet), Bayern (2012:426, im Internet), Baden-Württemberg (2011:6, im Internet), Hamburg (2012:49, im Internet)

² Rheinland-Pfalz (2004:11, im Internet)

Entscheidungsprozessen in gemeinsamen Angelegenheiten mit dem Ziel konstruktiver Aushandlung und Mitbestimmung. (...) In Bildungseinrichtungen sind alle Partner: Kinder, Eltern, Fach- und Lehrkräfte, Träger und weitere Beteiligte“ (2007:32, im Internet).

Bremen und Berlin¹ sprechen lediglich von der „Zusammenarbeit mit Eltern“. Berlin betont:

„Eltern sind die wichtigsten Partner in der pädagogischen Arbeit. Gegen sie können alle Bildungsbemühungen der Erzieherinnen und Erzieher kaum Erfolg haben“ (2004:13, im Internet).

Werte- und Grundhaltungen, die diese Partnerschaften betreffen, finden sich in Thüringen, Schleswig-Holstein, Sachsen-Anhalt, Rheinland-Pfalz, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Hamburg, Bayern, Baden-Württemberg und Berlin². Dabei werden begünstigende Haltungsaspekte benannt, die oft in ähnlicher Form auftauchen. So sprechen beispielsweise Thüringen, Sachsen-Anhalt, Rheinland-Pfalz und Bayern³ von Gleichberechtigung als Element von Partnerschaft. Sachsen-Anhalt, Hessen und Baden-Württemberg⁴ betonen den Aspekt gleicher Augenhöhe. Thüringen, Rheinland-Pfalz, Hessen und Hamburg⁵ heben den vertrauensvollen Umgang bzw. die Verständigung innerhalb der Partnerschaft hervor.

Diese Betonung der Partnerschaft erfährt jedoch gelegentliche Einschränkungen, beziehungsweise sie wird nicht in jedem Plan konsequent zu Ende gedacht, sondern als Lernaufgabe für Eltern formuliert, was einer defizitären Einschätzung von Elternkompetenzen gleichkommt. Beispielsweise stellt Rheinland-Pfalz den Gewinn von Eltern in einer Partnerschaft heraus, indem der Plan deutlich ausdrückt, sie könnten

¹ Bremen (2004:36, im Internet), Berlin (2004:13, im Internet)

² Thüringen (2008:42, im Internet), Schleswig-Holstein (2009:55ff, im Internet), Sachsen-Anhalt (2004:86, im Internet), Rheinland-Pfalz (2004:58, im Internet), Hessen (2007:32, im Internet), Mecklenburg-Vorpommern (2011:3f, im Internet), Hamburg (2012:49f, im Internet), Bayern (2012:425ff, im Internet), Baden-Württemberg (2011:44, im Internet), Berlin (2004:113, im Internet)

³ Thüringen (2008:42, im Internet), Sachsen-Anhalt (2004:86, im Internet), Rheinland-Pfalz (2004:11, im Internet), Bayern (2012:46, im Internet)

⁴ Sachsen-Anhalt (2004:86, im Internet), Hessen (2007:32, im Internet), Baden-Württemberg (2011:44, im Internet)

⁵ Thüringen (2008:42, im Internet), Rheinland-Pfalz (2004:58, im Internet), Hessen (2007:109, im Internet), Hamburg (2012:49, im Internet)

dadurch an Kompetenz gewinnen und Erfahrungen sammeln¹. Hessen fordert, dass Eltern motiviert werden sollen zu Hause Themen aus Elterngesprächen aufzugreifen, zu ergänzen und zu vertiefen². Auch Mecklenburg-Vorpommern will Eltern die Möglichkeit zur Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen bieten³. Baden-Württemberg spricht von dem Gewähren einer Erziehungspartnerschaft⁴.

In solchen Positionierungen geht es nicht um Gegenseitigkeit. Es wird nicht gesehen, dass alle Bereicherungen die für Eltern benannt werden, auch für die Tagesstätten gelten, welche ihrerseits ebenfalls Kompetenzen hinzugewinnen und vertiefen, neue Erfahrungen sammeln, relevante Themen aufgreifen und ergänzen sollten. Anzumerken ist deshalb, dass auf einer solchen einseitigen Positionierung von Eltern nicht die Grundhaltungen entstehen können, die Erzieherinnen für eine gelungene Partnerschaft mitbringen müssen. Hier zeigt sich, dass viele Bildungspläne das historische Erbe der Kindertagesstätten noch nicht überwunden haben (vgl. Kap. 6.1).

Mecklenburg-Vorpommern⁵ und Rheinland-Pfalz appellieren – institutionelle Bedingungen wenig kritisch reflektierend - an die Verantwortung von Eltern zur Gestaltung einer partnerschaftlichen Beziehung mit Erzieherinnen. Rheinland-Pfalz stellt fest:

„Auch die Eltern müssen den Dialog mit der Einrichtung suchen und ihre Aufgaben wahrnehmen. Erst wenn ein Klima geschaffen ist, das eine dauerhafte, unvoreingenommene Kommunikation und Kooperation zwischen Eltern einerseits und den Erzieherinnen und Erziehern andererseits zulässt, wird es gelingen, bei vielen Eltern das Interesse für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zu wecken“⁶.

Hier sollen Eltern quasi über den Weg der Pflichterfüllung dazu gebracht werden, ein Interesse an partnerschaftlichen Beziehungsformen zu entwickeln. Das ist jedoch wenig partnerschaftlich gedacht. Zudem wird deutlich, dass neuere Forschungsergebnisse nicht in die Positionierung von Eltern eingeflossen sind. Denn wie Studien herausgearbeitet haben (Giebler 2002, Fried 2007, Mundt 1980, Wolf 2002, Honig/Schreiber 2006, Fröhlich/Gildhoff/Kraus/Rönnau 2005, im Internet u.a.), wird

¹ Rheinland-Pfalz (2004:58, im Internet)

² Hessen (2007:110, im Internet)

³ Mecklenburg-Vorpommern (2011:5, im Internet)

⁴ Baden-Württemberg (2011:67, im Internet)

⁵ Mecklenburg-Vorpommern (2011:3f, im Internet)

⁶ Rheinland-Pfalz (2004:11, im Internet).

das Interesse von Eltern an einer Beteiligung oftmals durch eine überhebliche Einstellung der Institution bzw. der Erzieherinnen gedämpft (vgl. Kap.6.7.1). Wichtig wäre es also, vor allem die institutionelle Seite der Beziehung in die Pflicht zu nehmen, um den offenen Austausch mit Eltern zu ermöglichen.

Positiv hervorzuheben sind dagegen die klaren Stellungnahmen von Schleswig-Holstein, Sachsen-Anhalt, Hamburg, Thüringen und Berlin¹, die Partnerschaft von den Erzieherinnen ausgehend denken. Hier wird die klare Handlungs- und Haltungsanweisung genannt, dass die Initiative für eine Partnerschaft von dieser Seite auszugehen hat. Sehr deutlich macht dies Thüringen:

„Während für Eltern der Grundsatz der freiwilligen Zusammenarbeit gilt, gehört für Pädagogen Zusammenarbeit zum professionellen Verständnis ihrer Arbeit“².

Der Plan differenziert die institutionellen Grundlagen der Beziehung kritisch und verlangt von Erzieherinnen ein professionelles Verständnis der Situation:

„Das In-Kontakt-treten mit Eltern ist oftmals mit bewussten und unbewussten Vorbehalten von beiden Seiten unterlegt, die im pädagogischen Alltag sorgfältig reflektiert werden müssen. Beispielsweise haben Professionelle zu berücksichtigen, dass sie von Eltern nicht nur als individuelle Personen erlebt werden, sondern auch als Mitarbeiterinnen einer mit 'Macht' ausgestatteten Institution. Zugleich müssen Professionelle auch davon ausgehen, dass nicht nur sie, sondern auch Eltern über fundiertes Wissen über die kindliche Bildung und Entwicklung verfügen. Auch Eltern sind Experten“ (ebd.).

Hier ist ein deutlicher Appell zu hören, der aufräumt mit der traditionellen „Besser-Wisser-Position“ von Erzieherinnen³.

Im Vergleich der Bildungspläne zeigt sich, dass es keinen Konsens darüber gibt, was unter Partnerschaft zu verstehen ist. Das macht die praktische Umsetzung nicht einfach, da diese auf unterschiedlichen Ebenen (Träger, Team, einzelne Erzieherin usw.) gedacht wird und damit zugleich sehr unterschiedliche Qualitäten ausgedrückt werden. Aus dieser allgemeinen Unsicherheit heraus formuliert Sachsen-Anhalt, das

¹ Schleswig-Holstein (2009:55, im Internet), Sachsen-Anhalt (2004:87, im Internet), Thüringen (2008:162, im Internet), Berlin (2004:113, im Internet)

² Thüringen (2008:162, im Internet)

³ In der Geschichte der DDR-Pädagogik akzeptierten Eltern ein Weisungsrecht der Erzieherinnen und Leiterinnen, dass sie eigentlich rechtlich nicht hatten (Laewen/Andres 1993:12, im Internet). Dieser Hinweis, lässt die Abkehr einer solchen pädagogischen Richtschnur vermuten.

konkrete Formen von Partnerschaft vor Ort gefunden werden müssen¹. Diese Formulierung lässt die Nähe zur Zusammenarbeit, wie sie Prott/Hautumm (2004) darstellen, vermuten, statt von einer vagen Partnerschaft auszugehen. Damit verweist dieses Bundesland zugleich auf die Komplexität und Situationsabhängigkeit von Partnerschaft. Auf dieser Basis wird der erforderlichen Grundhaltung der Institution Raum gegeben. Diese sollte eine offen, dialogisch und einladend in Richtung der Eltern sein. Wenn diese Forderung in die Praxis umgesetzt wird, dann ist eine ernsthafte Auseinandersetzung konzeptioneller Art darüber möglich, wie Partnerschaften auszugestalten sind, um die benannten Wertevorstellungen zu entwickeln.

8.4.4 Bindung und Übergangsbewältigung in Kooperation mit Eltern

Da die Bindungsqualität zwischen Erwachsenen und Kindern die wichtige Determinante für eine gelungene ganzheitliche Entwicklung ist, ist der gestaltete Übergang zu einer nicht-elterlichen Betreuung von besonderer Bedeutung. Bindungsfähigkeit und die Qualität der Bindung in der Kind-Erzieherinnen-Interaktion müssen professionelle Berücksichtigung finden. Dabei ist die Eingewöhnungsphase entscheidend. Entsprechend dem bindungstheoretischen Forschungsstand führt die Trennung des Kindes von seiner Bezugsperson zu Ängsten, Trauer und Verunsicherung und in der Folge zur Aktivierung des Bindungssystems (Ziegenhain/Rau/Müller 1998:84ff; Bowlby 2009:66ff). Der Beginn des Krippenbesuchs ist als psychologisch kritisches Ereignis einzustufen, die Eingewöhnung wird als wesentliche Moderation dieser kritischen Situation formuliert (Ziegenhain/Rau/Müller 1998:85). Diese Erkenntnisse schlagen sich in den Bildungsplänen nieder und dienen als Grundlage, um Impulse zu setzen, theoretische Implementierungen zu leisten und didaktisch-methodische Handlungslinien aufzuzeigen. Dabei geraten Bindungsbeziehungen von Kindern zu ihren Eltern, die die Basis der Eingewöhnung legen, vermehrt in den Blick.

Im Folgenden sollen einige Leitfragen an die Pläne gerichtet werden: Welche Vorstellungen transportieren die Pläne für eine von Eltern und Institution gemeinsam gestaltete Eingewöhnungsphase? Inwiefern werden Bindungsbeziehungen zu Eltern in den Plänen berücksichtigt? Und: Welche Schlüsse ziehen die Pläne daraus?

¹ Sachsen-Anhalt (2004:86, im Internet)

Berlin, Thüringen, Schleswig-Holstein, Hessen, Bremen, Bayern, Hamburg und Mecklenburg-Vorpommern¹ halten eigene Kapitel zu Übergangsbewältigungen bereit. Es wird deutlich, dass diese Pläne den Grundlagen einer Übergangspädagogik Rechnung tragen wollen. So heißt es z.B. im Plan Mecklenburg-Vorpommerns:

„Ist in einer aktuellen Situation u.a. das Bedürfnis des Kindes nach Bindung erfüllt, kann es offen und neugierig seine Umwelt erkunden und fühlt sich dabei sicher und geborgen².

Berlin, Sachsen und Baden-Württemberg³ sprechen dabei gezielt die Zusammenarbeit mit Eltern an. So betont der sächsische Plan, dass bei der Eingewöhnung eine Begegnung der Eltern und des Fachpersonals notwendig ist, um Probleme gemeinsam zu erkennen und zu bearbeiten.

Ziele und Rahmenbedingungen von Eingewöhnungsphasen werden von den Bundesländern sehr unterschiedlich benannt. Bayern, Hamburg und Mecklenburg-Vorpommern⁴ machen präzise handlungsleitende Angaben, wie Eingewöhnung zu vollziehen ist. So beschreibt z.B. Mecklenburg-Vorpommern zunächst die Übergangsbewältigung ganz allgemein und stellt ein Gelingen als „Kompetenz des sozialen Systems heraus“⁵. Dieser Plan fordert unter dem Kapitel *Besonderheiten des Übergangs*, die Eingewöhnung gemeinsam mit den Eltern zu gestalten. Der Plan beschreibt in mehreren Unterkapiteln die Besonderheiten des Übergangs aus Sicht des Kindes und der Eltern, im Kontext des Verhältnisses von Eltern und Fachkräften und kommt schließlich zur Formulierung von Zielen der Gestaltung⁶. Hiernach entwickelt der Plan Anforderungen an die Fachkräfte, stellt dann Entwicklungsziele der Kinder heraus und schlussfolgert daraus Rahmenbedingungen der Einrichtungen⁷. Als Anla-

¹ Berlin (2004:111f, im Internet), Thüringen (2008:37f, im Internet), Schleswig-Holstein (2009:7, im Internet), Hessen (2007:94ff, im Internet), Bremen (2004:38, im Internet), Bayern (2012:84ff, im Internet), Hamburg (2012:40ff, im Internet), Mecklenburg-Vorpommern (2011:8ff, im Internet)

² Mecklenburg-Vorpommern (2011:5, im Internet)

³ Berlin (2004:119, im Internet), Sachsen (2007:23, im Internet), Baden-Württemberg (2011:55, im Internet)

⁴ Bayern (2012:84ff, im Internet), Hamburg (2012:41ff, im Internet), Mecklenburg-Vorpommern (2011:8ff, im Internet)

⁵ Mecklenburg-Vorpommern (2011:1, im Internet)

⁶ Mecklenburg-Vorpommern (2011:2f, im Internet)

⁷ Mecklenburg-Vorpommern (2011:2ff, im Internet)

ge dieses Kapitels stellt der Plan dezidiert das *Berliner Eingewöhnungsmodell* vor¹. Das *Berliner Modell* wurde von Laewen/Andres und Hédervári-Heller (2003) entwickelt. Es gestaltet die Eingewöhnung als aufeinander folgende Stufen, die das Beziehungsdreieck Kind-Erzieherin-Eltern berücksichtigen (Hédervári-Heller 2008b:99 ff).

Mecklenburg-Vorpommern stellt in seinem Kapitel *Fundament* einen Vortrag von Musiol voran, in dem die Bedeutung der Bindungsbeziehung zwischen Kind und Eltern als prägend für alle weiteren Beziehungen aufgezeigt und ein Bogen zu Möglichkeiten von (Selbst-)Bildungserfahrungen gespannt wird². Damit wird einer individuell abgestimmten Eingewöhnung mit Grundstandards versehen. Musiol macht auf grundlegende Erkenntnisse der Transitionsforschung aufmerksam. Entscheidend ist ihr Hinweis, dass Bindungserfahrungen (Selbst-) Bildungserfahrungen begünstigen³. Bedauerlich war allerdings, dass der Plan diesen anspruchsvollen Auftakt zunächst lediglich für magere Hinweise zur praktischen Umsetzung der Eingewöhnung nutzte. Diese auffällige Lücke schloss der Plan mit einer Neuauflage 2012, wo nun präzise Ziele im Kapitel *Übergänge gestalten* formuliert wurden.

Auch andere Pläne weisen auf Erkenntnisse hin, die Musiols ähnlich sind. Bayern, Rheinland-Pfalz, Thüringen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Berlin⁴ weisen beispielsweise besonders auf den Übergang zwischen Familie und Krippe hin. Mecklenburg-Vorpommern und Baden-Württemberg pointieren, dass dieser erste Transitionsprozess entscheidende Weichen für weitere Übergänge im Leben der Kinder stellt. Hessen definiert: „Transitionen sind entwicklungspsychologisch komplexe Wandlungsprozesse, die der Einzelne in der Auseinandersetzung mit seiner sozialen Umwelt durchläuft“ (2007:94, im Internet). Mecklenburg-Vorpommern beschreibt in seinem Kapitel *Fundament*:

„Als Transitionen werden komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse bezeichnet, wenn Lebenszusammenhänge eine massive

¹ Mecklenburg-Vorpommern (2011:8f, im Internet)

² Mecklenburg-Vorpommern (2011:1ff, im Internet)

³ Ebd.

⁴ Bayern (2012:84ff, im Internet), Rheinland-Pfalz (2004:37, im Internet), Thüringen (2008:37, im Internet), Hessen (2007:94ff, im Internet), Mecklenburg-Vorpommern (2011:8ff, im Internet), Berlin (2004:111ff, im Internet)

Umstrukturierung erfahren - ein Kind z.B. vom Kindergartenkind zum Schulkind wird. Charakteristisch dabei ist, dass das Individuum dabei Phasen beschleunigter Veränderungen und eine besonderes lernintensive Zeit durchmacht¹.

Einen Zusammenhang zwischen ersten Bindungserfahrungen in der Familie als Grundlage der Eingewöhnung stellen Rheinland-Pfalz, Thüringen, Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern, Bayern und Berlin² her. Sachsen-Anhalt macht deutlich, dass Bindungsbeziehungen als Grundlage für neue Beziehungen fungieren³. Mecklenburg-Vorpommern merkt in diesem Zusammenhang kritisch an, dass zukünftig intensiver auf die Beziehung von Bildung und Bindung zu achten ist. Dieser Zusammenhang hat für den Plan besondere Bedeutung hinsichtlich der Qualität von Kindertagesstätten: Aus den Forschungen der Bindungstheorien ist bekannt, dass Vertrauen, Sicherheit und Orientierung entscheidende Elemente für eine sichere Bindung darstellen⁴.

Dass Bindungsbeziehungen Voraussetzung für exploratives Lernen und Autonomiebestreben sind, stellen Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern, Bremen, Baden-Württemberg und Thüringen⁵ heraus. Im Plan Mecklenburg-Vorpommerns heißt es:

„Ein Kind, das (mindestens) über eine Bindungsperson verfügt, eine sichere Bindungsbeziehung hat, zeigt Interesse und Neugier an der Welt und wird sich (selbst-)bildend (forschend, experimentierend) mit dieser in Beziehung setzen. [...] Entscheidende Grundbedürfnisse wie Pflege, Betreuung, Bindung, Sicherheit und Autonomie sowie Regulation haben von Beginn an große Bedeutung für die frühen Bildungsprozesse bei Kindern. [...] Voraussetzung dafür [für den Aufbau einer Bindungsbeziehung S.H.] ist die Gestaltung qualitativer Eingewöhnungsmodelle in der Kindertageseinrichtung, um Transitionsprozesse, wie sie z.B. gegeben sind, wenn das Kind von der Familie in die Krippe / in die Kindertagespflege kommt und es darum gehen muss, diese Prozesse entwicklungsfördernd für jedes Kind zu sichern“ (2011:4f, im Internet).

¹ Mecklenburg-Vorpommern (2011:35, im Internet)

² Rheinland-Pfalz (2004:14/37, im Internet), Thüringen (2008:37, im Internet), Schleswig-Holstein (2009:7, im Internet), Mecklenburg-Vorpommern (2011:8ff, im Internet), Bayern (2012:93ff, im Internet), Berlin (2004:32, im Internet)

³ Sachsen-Anhalt (2004:30, im Internet)

⁴ Mecklenburg-Vorpommern (2011:4f, im Internet)

⁵ Sachsen-Anhalt (2004:57, im Internet), Schleswig-Holstein (2009:7, im Internet), Mecklenburg-Vorpommern (2011:4f, im Internet), Bremen (2004:31, im Internet), Baden-Württemberg (2011:10, im Internet), Thüringen (2008:37, im Internet)

Berlin, das auf der Basis der Transitions- und Bindungsforschung ein eigenes Eingewöhnungsmodell entwickelt hat, bildet dies in seinem Plan ab (2004:111, im Internet). Hier werden handlungsleitende Aufgaben für alle Beteiligten der Erziehungspartnerschaft beschrieben, die ein durchdachtes methodisch-didaktisches Konzept spürbar machen. Das Berliner Eingewöhnungsmodell hat über die Stadtgrenzen hinaus Anklang gefunden und wird in vielen Kindertagesstätten als Orientierung genutzt (Hédervári-Heller 2008b:97).

Das *Berliner Modell* wird explizit im Bildungsplan von Schleswig-Holstein¹ zitiert:

„Kindern gelingt die Bewältigung des Übergangs in die außerfamiliäre Betreuung besser, wenn: sie in ihrer Zeit ankommen können, sie zu jeder Zeit auf eine pädagogische Fachkraft als Ansprechpartnerin zurückgreifen können, vor allem in der Anfangszeit immer dieselbe pädagogische Fachkraft als Ansprechpartnerin zur Verfügung steht, die Eingewöhnung in Zusammenarbeit mit den Eltern erfolgt“ (ebd.).

Schleswig-Holstein schafft in seinen Darstellungen einen Rahmen für die fachliche Aufmerksamkeit gegenüber der Bindungstheorie, indem diese in Beziehung zu Zielen und Standards der Eingewöhnung gesetzt wird, ohne ein dezidiertes Eingewöhnungsmodell vorzugeben, obwohl das *Berliner Eingewöhnungsmodell* dafür eine Richtung beschreibt.

Andere Pläne weisen lediglich kurz auf die Eingewöhnung hin, so z.B. Sachsen-Anhalt²: Das Land geht auf Transitionsleistungen ein und die Grundlage von Bindungsbeziehungen, trifft aber keine konkreten Aussagen zur Eingewöhnung. Vage heißt es:

“Auch in Zusammenhang mit dem Besuch einer Kindertageseinrichtung müssen Kinder mit einer Vielzahl von Veränderungen und Umbrüchen umgehen. Dies beginnt schon mit der Aufnahme und Eingewöhnung, die für Kinder - und Familien - häufig eine tief gehende Veränderung der gewohnten Verhältnisse bedeutet“³.

Mecklenburg-Vorpommern ist in diesem Kontext positiv zu erwähnen, denn der Plan sieht die Übergangsbewältigung explizit in Kooperation mit den Eltern vor. In besonderem Maße wird der Zusammenhang zwischen ersten Bildungserfahrungen und

¹ Schleswig-Holstein (2009:7, im Internet)

² Sachsen-Anhalt (2004:30/81f, im Internet)

³ Ebd.

Bindungsbeziehungen betont. Diese Verbindung stellen auch Rheinland-Pfalz, Thüringen, Schleswig-Holstein, Bayern und Berlin her. Jedoch gehen nur drei Bundesländer auf die Eingewöhnung von Kindern unter drei Jahren ein (Bayern, Rheinland-Pfalz Thüringen). Angesichts dieser psychologisch kritischen Phase, für die die Eingewöhnung eine unabdingbare Moderation darstellt (Ziegenhain/Rau/Müller 1998:85, vgl. Kap.5.6).

8.4.5 Transparenz und Öffnung gegenüber den Eltern

Textor und Blank (1996) betonten die Zieldimensionen der Öffnung und Transparenz als zentral für die Qualität von Elternarbeit. Die Lebenswelten von Kindertagesstätte und Familie sollen sich durchdringen, um eine Durchlässigkeit von Bildungs- und Lerngeschichten zu erreichen.

In der Tat finden sich diese Ziele in den Bildungsplänen wieder. Dabei werden unterschiedlichste Ansätze beschrieben, wie sie zu erreichen sind. So werden z.B. individuelle Bildungsdokumentationen für jedes Kind und deren Transport in Richtung der Eltern genannt, aber auch die Elternberatung und die Elternbildung. Schleswig Holstein formuliert:

„Dokumentationen dienen dazu, Beobachtungen oder Geschehnisse festzuhalten und für andere sichtbar zu machen. In Kindertageseinrichtungen werden neben Projekten und Entwicklungen in der Gruppe vor allem die Bildungsprozesse der einzelnen Kinder dokumentiert“ (2009:52, im Internet).

Elternberatung und -bildung werden jedoch separat dargestellt (vgl. Kapitel 8.4.8 und 8.4.6), da sie als Säulen der praktizierten Beteiligung besondere Anforderungen an Transparenz stellen. An dieser Stelle soll es nun um eine Ausdifferenzierung zusätzlicher Möglichkeiten von Transparenz gehen, die in den Plänen dargestellt werden. Zudem erhalten grundsätzliche Aussagen, die über die Öffnung und Transparenz des Erziehungsalltags der Institutionen getroffen werden, hier gesonderte Aufmerksamkeit.

Die Möglichkeiten Transparenz zu erzeugen, sind in den Plänen nicht immer klar voneinander zu trennen, denn die Übergänge sind fließend. So berührt der oft dargestellte Austausch von Erzieherinnen und Eltern natürlich auch die Elterngespräche bzw. -beratung und die Erziehungspartnerschaften (vgl. Kap. 8.4.3). Die Pläne gehen auf die Alltagstransparenz vonseiten der Institutionen ein und auf die Möglichkeit zur

Schaffung von Transparenz in Bildungs- und Erziehungspartnerschaften. Handlungsgrundsätze oder -qualitäten werden als Voraussetzung dafür benannt.

Offenheit den Eltern gegenüber wird in Sachsen-Anhalt, Hessen und Mecklenburg-Vorpommern¹ als Zieldimension genannt. Sachsen, Mecklenburg-Vorpommern und Bayern² sprechen von Reflexionsmöglichkeiten in der Zusammenarbeit mit Eltern. In Sachsen heißt es:

„Die Zusammenarbeit von Familien und Kindertageseinrichtungen benötigt [...] vor allem Möglichkeiten zur kontinuierlichen Reflexion“³.

Sachsen-Anhalt⁴ mahnt Erzieherinnen zur Gewandtheit den Eltern gegenüber; Sachsen⁵ fordert die Dialogbereitschaft der Fachkräfte, während Sachsen und Mecklenburg-Vorpommern⁶ konkretisieren, dass Zusammenarbeit Zeit benötigt. Kontinuität der Zusammenarbeit prononciert Mecklenburg-Vorpommern⁷. Berlin erwähnt Anerkennung und Entgegenkommen als Grundlage für eine Beteiligung der Eltern⁸. Wertschätzung den Eltern gegenüber erwähnen Mecklenburg-Vorpommern, Bayern, Hamburg und Berlin als Vorbedingung⁹. Mecklenburg-Vorpommern¹⁰ betont die Akzeptanz unterschiedlicher Bildungs- und Erziehungsvorstellungen, Achtung und Geduld¹¹. Vertrauensvolle Zusammenarbeit wollen Rheinland-Pfalz, Mecklenburg-Vorpommern und Hamburg¹² als Grundlage für Zusammenarbeit verstanden wissen.

-
- ¹ Sachsen-Anhalt (2004:87, im Internet), Hessen (2007:108, im Internet), Mecklenburg-Vorpommern (2011:4, im Internet)
 - ² Sachsen (2007:12, im Internet), Mecklenburg-Vorpommern (2011:8, im Internet), Bayern (2012:431, im Internet)
 - ³ Sachsen (2007:12 im Internet)
 - ⁴ Sachsen-Anhalt (2004:87, im Internet)
 - ⁵ Sachsen (2007:1, im Internet)
 - ⁶ Sachsen (2007:1, im Internet), Mecklenburg-Vorpommern (2011:8, im Internet)
 - ⁷ Mecklenburg-Vorpommern (2011:3, im Internet)
 - ⁸ Berlin (2004:112, im Internet)
 - ⁹ Mecklenburg-Vorpommern (2011:3, im Internet), Bayern (2012:431, im Internet), Hamburg (2012:12, im Internet), Berlin (2012:32112, im Internet)
 - ¹⁰ Mecklenburg-Vorpommern (2011:9, im Internet)
 - ¹¹ Mecklenburg-Vorpommern (2011:4, im Internet)
 - ¹² Rheinland-Pfalz (2004:58, im Internet), Mecklenburg-Vorpommern (2011:4, im Internet), Hamburg (2012:12, im Internet)

Die Transparenz alltäglicher Tagesabläufe soll nach den Plänen von Thüringen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern, Hamburg, Bremen und Bayern¹ hergestellt werden. So wird im Bildungsplan von Sachsen-Anhalt formuliert:

„Dazu gehören vor allem, dass die Kindertageseinrichtung ihre pädagogischen Grundsätze (ihre Konzeption) offen legt und allen Eltern Einblicke in den Alltag der Einrichtung ermöglicht. Schon vor der Aufnahme des Kindes sollten Eltern eingeladen werden, sich über das Leben in der Einrichtung zu informieren“ (2004:87, im Internet).

Mit dieser Forderung legt Sachsen-Anhalt Transparenz und Offenheit des Austauschs auf den frühest möglichen Zeitpunkt - noch vor Eintritt der Kinder in die Einrichtung - fest.

Diese reichhaltigen Handlungsgrundlagen sollen genutzt werden, um eine Basis des Vertraut-Werdens zu schaffen, betonen: Thüringen, Rheinland-Pfalz, Hamburg und Mecklenburg-Vorpommern². Dabei geht die einladende Geste von den Erzieherinnen in Richtung der Eltern. Eltern erhalten damit die Möglichkeit, sich einzubringen, so in Berlin, Sachsen-Anhalt und Rheinland-Pfalz³. Durch dergestalt gemeinsames Handeln ist Transparenz gegeben, bemerken Thüringen und Schleswig-Holstein⁴. Mecklenburg-Vorpommern⁵ betont das Aufeinander-zugehen. Sachsen⁶ hebt die Einbeziehung der Eltern in die pädagogische Arbeit hervor.

Betont wird die Gemeinschaftlichkeit des Handelns (Thüringen, Schleswig-Holstein⁷) bzw. die Erarbeitung eines Konsens (Mecklenburg-Vorpommern⁸) oder der Diskurs (Berlin⁹). Dieser Schwerpunkt findet sich auch in Schleswig-Holstein und

¹ Thüringen (2008:42, im Internet), Sachsen-Anhalt (2004:87, im Internet), Mecklenburg-Vorpommern (2011:6, im Internet), Hamburg (2012:51, im Internet), Bremen (2004:35, im Internet), Bayern (2012:430, im Internet)

² Thüringen (2008:162, im Internet), Rheinland-Pfalz (2004:58, im Internet), Hamburg (2012:12, im Internet), Mecklenburg-Vorpommern (2011:4, im Internet)

³ Berlin (2004:113, im Internet), Sachsen-Anhalt (2004:87, im Internet), Rheinland-Pfalz (2004:59, im Internet)

⁴ Thüringen (2008:31, im Internet), Schleswig-Holstein (2009:56, im Internet)

⁵ Mecklenburg-Vorpommern (2011:4, im Internet)

⁶ Sachsen (2007:11, im Internet)

⁷ Thüringen (2008:31, im Internet), Schleswig-Holstein (2009:56, im Internet)

⁸ Mecklenburg-Vorpommern (2011:9, im Internet)

⁹ Berlin (2004:111, im Internet)

Baden-Württemberg¹ wieder, wenn regelmäßiges Miteinander-sprechen und enge Abstimmung gefordert wird bzw. ein gegenseitiges Einblick-gewähren, wie dies in Bayern² der Fall ist. Aber auch die Forderung nach Mitwirkung im Plan Mecklenburg-Vorpommern³ beinhaltet den Aspekt der Gemeinschaftlichkeit ebenso wie die propagierte Mitverantwortung und Mitbestimmung im bayerischen Plan⁴.

Bei dem Hinweis auf enge gemeinsame Abstimmungen handelt es sich oft um den Hinweis der Abstimmung von Bildungszielen, so in NRW, Berlin, Thüringen, Mecklenburg-Vorpommern, Hamburg und Bayern⁵.

Der Austausch von Erfahrungen hat bei Bayern, Rheinland-Pfalz, Mecklenburg-Vorpommern und Baden-Württemberg⁶ einen hohen Stellenwert. Bremen⁷ wünscht den Austausch von Informationen; Rheinland-Pfalz⁸ von Interessen. Mecklenburg-Vorpommern⁹ ist der Austausch der Akteure über individuelle Wertevorstellungen, die Situation in der Familie und in der Tageseinrichtung, den Entwicklungsstand des Kindes, über individuelle Bildungs- und Erziehungsziele und Erwartungen wichtig. Der Austausch kann somit viele Formen haben. Dabei bemerkt Baden-Württemberg¹⁰, dass die persönliche Ansprache immer verbindlicher ist als ein Informationszettel.

Diese Auflistungen zeigen die Vielfalt der Formen, die in Bildungsplänen empfohlen werden, um die Durchlässigkeit von Lebensformen zu erreichen. Jedoch ist hier der Hinweis Becker-Textors zu beherzigen: „Niemals kann die Aufzählung von Formen der Elternarbeit abgeschlossen oder endgültig sein“ (Becker-Textor/Textor

¹ Schleswig-Holstein (2009:56, im Internet), Baden-Württemberg (2011:47, im Internet)

² Bayern (2012:451, im Internet)

³ Mecklenburg-Vorpommern (2011:5, im Internet)

⁴ Bayern (2012:429, im Internet)

⁵ Nordrhein-Westfalen (2003:9, im Internet), Berlin (2004:111, im Internet), Thüringen (2008:42, im Internet), Mecklenburg-Vorpommern (2011:12, im Internet), Hamburg (2012:12, im Internet), Bayern (2012:431, im Internet)

⁶ Bayern (2012:426, im Internet), Rheinland-Pfalz (2004:59, im Internet), Mecklenburg-Vorpommern (2011:4, im Internet), Baden-Württemberg (2011:20, im Internet)

⁷ Bremen (2004:37, im Internet)

⁸ Rheinland-Pfalz (2004:59, im Internet)

⁹ Mecklenburg-Vorpommern (2011:4, im Internet)

¹⁰ Baden-Württemberg (2011:56, im Internet)

1998:o.S.). Es geht um das Abwägen individueller Formen und Methoden. Entsprechend werden verschiedene Strukturqualitäten genannt.

Mecklenburg-Vorpommern¹ spricht von der kontinuierlichen Pflege der Partnerschaft und der Notwendigkeit zur Klärung von Verantwortungs- und Zuständigkeitsfragen durch verbindliche Absprachen und zuverlässige Treffen. Dieser Bildungsplan bringt wie kein anders Bundesland die Transparenz und Öffnung gegenüber den Eltern in das Blickfeld. Sachsen² erwähnt, dass für den Austausch zwischen Eltern und Erzieherinnen Zeitkontingente zu Verfügung stehen müssen.

Bayern³ fordert Fortbildungsmöglichkeiten, um die Kompetenzen von Erzieherinnen in der Kooperation mit Eltern zu erweitern. Dokumentationen, Zeiten für Elternpartnerschaften und Fortbildungen als Aufgabe des Fachpersonals regeln in der BRD aber auch die sogenannten Verfügungszeiten.

„Verfügungszeiten umfassen Zeiten, die die Fachkräfte in Tätigkeiten investieren, die zwar zur Erfüllung ihres Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrages erforderlich sind, jedoch nicht in direkter Interaktion mit den Kindern ausgeübt werden (...) Der Umfang dieser Verfügungszeit wird in verschiedenen Empfehlungen sehr unterschiedlich eingeschätzt und liegt zwischen 10 und 33 Prozent der vertraglich geregelten Arbeitszeit. In der Regel werden jedoch Verfügungszeiten von 25 Prozent veranschlagt“ (BMFSFJ 2012:53, im Internet).

Hier ist jedoch anzumerken, dass Verfügungszeiten mit sehr unterschiedlichen Tätigkeiten belegt sind und Prioritäten von den einzelnen Fachkräften vor Ort gesetzt werden. Es gibt keine verbindlichen Zeitkontingente für Elternpartnerschaften. Auch Vorgaben für spezifische Fortbildungen existieren nicht. Zudem stellte das Projekt von fünf Wohlfahrtsverbänden in Baden-Württemberg zur *Stärkung der Erziehungskraft der Familie durch und über den Kindergarten* fest, dass die Anforderungen hinsichtlich der Elternbeteiligung infolge ausreichender Zeitkontingente eine große Belastung für die Fachkräfte darstellen können. Oft stand zu wenig Zeit zur Verfügung und es gab zu wenig Personal (Fröhlich-Gildhoff/Kraus/Rönnau 2005:10, im Internet; vgl. Kap.6.7.2). Zeitstrukturen, Zeitressourcen und Zeitkontingente müssen ausreichend zur Verfügung stehen, wenn die Beteiligung von Eltern gelingen soll. Hier

¹ Mecklenburg-Vorpommern (2011:3f, im Internet)

² Sachsen (2007:12, im Internet)

³ Bayern (2012:430, im Internet)

bedarf es in allen Ländern genauerer Positionierungen. Allerdings ist dazu auch anzumerken, dass solche Regelungen eher die Aufgabe der Ausführungsgesetze ist, da diese strukturelle Verbindlichkeiten für die Frühpädagogik regeln.

8.4.6 Elternbildung

Minsel unterscheidet Formen von Elternbildung und benennt die institutionelle Elternbildung als eine Form unter anderen, auch in Kindertagesstätten. Eine weitere Form bildet die funktionelle Elternbildung, die mit einer politischen Zielsetzung verbunden ist, indem Eltern zur Mitbestimmung und Mitarbeit in Kindertageseinrichtungen herangezogen werden sollen (Minsel 2011:865). Familienbildung richtet sich nach Textor im engeren Sinne auf die ganze Familie als System:

„Durch gemeinsame Angebote für Eltern und Kinder soll der Zusammenhalt zwischen den Familienmitgliedern gestärkt, neue Gesprächsinhalte eingeführt sowie Konflikte zwischen Generationen angesprochen und gelöst werden“ (Textor 2006:11ff).

Er unterscheidet Ehevorbereitung, Ehebildung, Elternbildung und Familienbildung (ebd.). Er führt aus, dass Elternbildung die Familie als Erziehungsinstanz stärkt, indem sie Unterstützung für eine entwicklungsfördernde Umgebung anbietet (ders. 2001:3, im Internet).

Elternbildung als eine Säule der Beteiligung findet in den Bildungsplänen Anwendung. Von fünfzehn untersuchten Bildungsplänen treffen zehn Pläne Aussagen dazu. Schleswig-Holstein, Sachsen-Anhalt, NRW, Brandenburg und Bremen machen keinerlei Aussagen dazu.

Folgende Elemente von Elternbildung finden sich in den Plänen:

Sachsen und das Saarland¹ sprechen von einem kommunikativen Austausch als Möglichkeit, Rheinland-Pfalz² lädt die Eltern zur Mitarbeit ein, um Kompetenzen zu gewinnen und neue Erfahrungen zu machen. Baden-Württemberg³ propagiert diese Mitarbeit unter dem Begriff Hospitation. Rheinland-Pfalz⁴ erläutert, dass Informati-

¹ Sachsen (2007:9, im Internet), Saarland (2006:18, im Internet),

² Rheinland-Pfalz (2004:58, im Internet)

³ Baden-Württemberg (2011:58, im Internet)

⁴ Rheinland-Pfalz (2004:60, im Internet)

onsveranstaltungen und Gruppenabende einen intensiven Austausch ermöglichen. Hessen und Bayern¹ bieten Deutschkurse an. Der gemeinsame Diskurs ermöglicht für den Hamburger und den Berliner² Plan wichtige Elemente von Elternbildung, ohne diese jedoch näher auszuführen. Thüringen und Bayern³ sehen die Aufgabe von Einrichtungen darin, für Resilienz zu sorgen. Damit wird die Widerstandsfähigkeit sowohl von Kindern als auch von Eltern angesprochen und das Ziel definiert, Erziehungskompetenzen von Eltern zu stärken.

Ein spezifisches Verständnis von Elternbildung liefert Baden-Württemberg:

“Bildungs- und Erziehungspartnerschaft hat darüber hinaus zusätzliche Aspekte. Sie schließt umfassende Elternbildungsangebote mit ein: Das reicht von thematischen Elternabenden über Kurse für Eltern, die im Kindergarten in Kooperation mit Institutionen der Erwachsenenbildung angeboten werden, bis hin zu Hospitationen und eigenen Angeboten von Eltern im Kindergarten. Damit bietet der Kindergarten Informationen und Anregungen für Eltern zur Förderung ihrer Kinder im häuslichen Bereich“ (2011:58, im Internet).

Elternbildung ist nach dieser Auffassung ein Aspekt der Bildungs- und Erziehungspartnerschaften und wird nicht eigenständig betrachtet.

Eine Unterscheidung zwischen den Begriffen Elternbildung und Familienbildung findet sich in den Plänen allenfalls andeutungsweise. Der Plan von Rheinland-Pfalz⁴ unterscheidet Eltern- und Familienbildung, ohne diese näher zu spezifizieren. Hessen und Bayern⁵ sprechen abwechselnd von Familienbildung und von Elternbildung. Keiner der Pläne beschreibt jedoch, was diese Begriffe bedeuten.

Elternbildung erhält zudem in keinem der Pläne eine eigenständige Darstellung und wird nirgendwo als eigenständige Aufgabe von Tageseinrichtungen formuliert. Erklärungen erscheinen randständig.

¹ Hessen (2007:40, im Internet), Bayern (2012:133, im Internet)

² Hamburg (2012:49, im Internet), Berlin (2004:111, im Internet)

³ Thüringen (2011:163, im Internet), Bayern (2012:73, im Internet)

⁴ Rheinland-Pfalz (2004:62, im Internet)

⁵ Hessen (2007:40/110, im Internet), Bayern (2012:427ff, im Internet)

Sachsen beschreibt eine weitere Form von Elternbildung im Kapitel *Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern*:

„Aufbau und Bestand informeller Netzwerke tragen wesentlich zur Integration und zum Wohlbefinden von Eltern und Kindern bei (vgl. Seehausen 1994). Denn es gibt zwar eine Fülle an informativen und nicht-institutionalisierten Elternbildungsangeboten wie Fernsehbeiträge, Radiosendungen, Zeitschriften oder Ratgeberliteratur, jedoch kann durch einseitige Wissensvermittlung kein Austausch über die unterschiedlichsten Problemlagen stattfinden“¹.

Damit trifft der Plan eine Präferenz für Bildungsangebote, die den wechselseitigen Austausch über Erziehungs- und Bildungsvorstellungen ermöglichen. Auch Minsel, hinterfragt die Ratgeberliteratur, da diese oftmals einseitig sind und zudem keine dialogischen Qualitäten besitzen. Sie präferiert informelle Angebote für die Elternbildung (Minsel 2011:865).

Bayern sieht niederschwellige Präventionsangebote als Möglichkeit, Kindertageseinrichtungen zu Kompetenzzentren für Familien auszubauen und sie damit „zu Knotenpunkten im kommunalen Jugendhilfesystem“² zu machen. So heißt es im Plan:

„Kindertageseinrichtungen können als Schnittstelle für die gezielte Stärkung kindlicher Basiskompetenzen und elterlicher Erziehungs Kompetenzen fungieren. Sie sind idealer Stützpunkt für niederschwellige Präventionsangebote für Kinder und Familien, für die direkte Einbettung von Fachdiensten sowie Angebote der Familienbildung und Elternberatung“ (ebd.).

Hessen ruft Bildungseinrichtungen in seinem Kapitel zur Darstellung von Charakteristika des Plans vage dazu auf, auf den wachsenden Bedarf nach Familienbildung zu reagieren. In der folgenden Darstellung zunehmender Belastungen familiärer Lebenswelten will der Plan Kindertageseinrichtung zwar als Zentren für Familien verstehen, verbleibt dabei aber in unkonkreten Absichtsäußerungen:

„Dort wo ein modernes 'Coaching für Familien' in dem Sinne, dass Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auch ein vielfältiges Angebot zur Stärkung von Eltern angeboten wird (z.B. Deutschkurse für Eltern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist), werden Kindertageseinrichtungen bzw. Grundschulen zu 'Zentren für Kinder und Familien' (wie z.B. die 'Early Excellence Centers' in England)“³.

¹ Sachsen (2007:9, im Internet)

² Bayern (2012:74, im Internet)

³ Hessen (2007:40, im Internet)

Sichtbar wird hier die Absicht, Familien zu coachen und ihnen einen Anlaufpunkt für die zunehmend komplexen Fragen und Probleme des täglichen Lebens anzubieten. Damit ist zumindest ein Bedarf erkannt worden. Im Kapitel *Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit den Eltern* im Unterkapitel *Stärkung der Elternkompetenz* bietet der Plan eine kurze Auflistung von Methoden der Elternbildung an: „durch Gespräche über die kindliche Entwicklung und Erziehung oder durch Nutzung der Angebote von Familienbildungsstätten“¹. Elternbildung wird explizit als sozialraumorientierte Vernetzung verstanden, wie sie schon im hessischen Plan anklang.

Rheinland-Pfalz betont im Kapitel *Nachbarschaftszentrum/Bildungs- und Kommunikationszentrum Kindertagesstätte und die Vernetzung mit dem Jugendhilfesystem* ganz allgemein:

„Die Kindertagesstätte ist der geeignete Ort, um möglichst allen Eltern ohne besondere Zugangsbarrieren die Integration vielfältiger Inhalte der Eltern- und Familienbildung in den familiären Alltag zu ermöglichen. Die Kindertagesstätte ist der früheste institutionelle Partner für junge Familien, der auch von weniger bildungsgewohnten Eltern aufgesucht wird“ (2007:62, im Internet).

Bayern² spricht sich im Kapitel *Stärkere Integration von Jugendhilfeangeboten in Kindertageseinrichtungen* auch für den Ausbau von „Kompetenzzentren für Kinder und Familien“ aus und verweist auf das gute Beispiel der „Early Excellence Centres“ in England. Hier ist die Wortwahl Bayerns und Hessens identisch.

Es lässt sich zusammenfassend darstellen, dass Eltern- oder Familienbildung in keinem der Pläne definiert wird. Was genau darunter verstanden und vor allem wie diese konkret umgesetzt werden kann, bleibt hinter den hohen Ansprüchen, die sich gelegentlich am britischen Vorbild orientieren, zurück. Gerade bei der Eltern- und Familienbildung geht es aber nicht nur um eine Haltung von Erzieherinnen. Vielmehr wären konkrete Angebote und Organisationsstrukturen nötig. Eben daran mangelt es in allen Plänen.

Interessant ist die Verbindung von Familienbildung und Zentrumsentwicklungen für Kindertagesstätten, wie es beispielsweise Hessen, Rheinland-Pfalz, Bayern oder auch

¹ Hessen (2007:110, im Internet)

² Bayern (2012:27, im Internet)

Hamburg¹ fordern. Allerdings wäre auch hier eine deutliche Positionierung von Eltern- bzw., Familienbildung zukünftig als Merkmal von Zentren für Familien wünschenswert. Hamburg unternimmt dies ansatzweise, wie im folgenden Kapitel zu sehen ist (vgl. Kap. 8.4.7)

In der Bewertung von Familienzentren in NRW, wo Kooperationen mit Familienbildungseinrichtungen und Familienzentren vorgesehen sind, wurde in der Begleitstudie *Zur Rolle der Familienbildung in Familienzentren* (2006) durch das Deutsche Jugendinstitut München (DJI) festgehalten, dass die koordinatorischen und organisatorischen Stärken der Familienbildungseinrichtungen ein Profit für Kindertagesstätten darstellen, da dies Entlastung bei Bildungsaufgaben schafft. Zudem öffnet die Familienbildungsstätte die Kindertagesstätte für Familien bereits vor dem Eintritt der Kinder in die Tagesstätte (Paritätisches Bildungswerk NRW e.V. 2006:100, im Internet).

Solch eine Verbindung sollte zukünftig vermehrt auch in den Bildungsplänen mitgedacht werden, noch ist dies zu randständig berücksichtigt. In der folgernden Darstellung soll deswegen noch einmal ausführlich darauf Bezug genommen werden.

8.4.7 Öffnung in das Gemeinwesen für Familien

Kindertagesstätten werden als Ausgangspunkt für vielfältige Aktivitäten rund um die Familien gedacht, im Konzept der Zentrumsentwicklung erhalten sie eine grundlegende Neuorientierung. Die Pläne vertreten allgemeine Vorstellungen und Haltungen zur prozesshaften Entwicklung der Tageseinrichtungen in Richtung von „Zentren für Kinder und Familien“ und der Öffnung zum Gemeinwesen.

Ob Nachbarschaftszentren², Öffnung zum Gemeinwesen³, Kommunikationszentrum⁴, Zentren für Familien und Kinder oder Eltern, Familienzentren⁵, in ihren Bezeichnungen sind sich die Pläne nicht einig. Auch in den Darstellungen herrscht eine bunte Mischung von Beispielen vor.

¹ Hamburg (2012:50, im Internet)

² Zum Beispiel: Baden-Württemberg (2011:65, im Internet)

³ Zum Beispiel: Sachsen (2007:10, im Internet)

⁴ Zum Beispiel: Rheinland-Pfalz (2004:61, im Internet)

⁵ Zum Beispiel: Hamburg (2012:50ff, im Internet)

Rheinland-Pfalz stellt in einem eigenen Kapitel dar, was der Plan unter Nachbarschaftszentrum versteht. Im Kapitel *Das Nachbarschaftszentrum/ Bildungs- und Kommunikationszentrum Kindertagesstätte und die Vernetzung mit dem Jugendhilfesystem* fordert der Plan:

„Die Kindertagesstätte ist Teil des Gemeinwesens und sollte auch Teil eines Netzwerkes sein, das die Bedürfnisse und Interessen von Kindern, Eltern und Familien auf regionaler Ebene im Blick hat. [...] Durch vielfältige Kontakte zum Umfeld kann der Erfahrungsraum von Kindern und Eltern entscheidend erweitert werden. [...] Darüber hinaus trägt das Nachbarschaftszentrum wesentlich zur Entlastung von Eltern und zum Austausch und zur gegenseitigen Unterstützung zwischen Eltern bei. [...] Die Kindertagesstätte ist der geeignete Ort, um möglichst allen Eltern ohne besondere Zugangsbarrieren die Integration vielfältiger Inhalte der Eltern- und Familienbildung in den familiären Alltag zu ermöglichen. Die Kindertagesstätte besitzt eine große soziale Reichweite bei niedrigschwelligem Zugang. Sie bietet wohnort- und familiennahen Raum, um in vielfältiger Kooperation unterschiedlicher Partner zur Stärkung von Erziehungs- und Familienkompetenz wesentlich beizutragen“ (2004:61, im Internet).

Hamburg¹ spricht dagegen nicht die Öffnung zum Gemeinwesen an, sondern erwähnt nur vage den Auftrag von Kindertagesstätten zur Bildung, Beratung und Prävention in Eltern-Kind-Zentren an, begründet aber:

„Durch die Kooperation mit z.B. Erziehungs-, Familien- und Mütterberatungsstellen, Elternschulen, Hebammen, Sprach- und Integrationskursträgern sowie mit Akteuren aus dem Gesundheitswesen etc. können Eltern-Kind-Zentren für die Eltern und Kinder passgenauere Unterstützung im Sozialraum anbieten“².

Die Entwicklung von einer Kindertagesstätte zum Zentrum, die in manchen Plänen angeschoben werden sollen, bedarf noch der theoretischen und praktischen Ausformulierung. So wäre es sinnvoll, solche Zentren in Beziehung zu den praktizierten Formen der Elternbeteiligung zu setzen, die in der vorliegenden Arbeit als ein 4-Säulen-Modell (Erziehungspartnerschaften, Elternbildung, Elternmitwirkung und Elternberatung) beschrieben wurden (vgl. Kap.6).

Hessen und Rheinland-Pfalz³ stellen eine Verbindung der Zentrumsentwicklung mit der Elternbildung her. Hessen beispielsweise spricht bei einer Weiterentwicklung von Tagesstätten zu Kompetenzzentren von einer „gezielten Ansprache und Angebote für

¹ Hamburg (2012:50, im Internet)

² Ebd.

³ Hessen (2007:110, im Internet), Rheinland-Pfalz (2004:61, im Internet)

sozial benachteiligte Familien und Migrantenfamilien¹. Thüringen² stellt die Verbindung zur Elternbildung indirekt her, wenn der Plan von einer Ergänzung der Angebote vonseiten der Bildungsinstitutionen durch die offene Kinder- und Jugendarbeit spricht. Auch Bayern³ weist auf die Verbindung zwischen Elternbildung und Erziehungsberatung hin. Eine Vernetzung mit kulturellen, sozialen und medizinischen Einrichtungen bzw. Diensten und der Gemeinde e.t.c. wird besonders betont.

Im Plan Baden-Württembergs heißt es im Kapitel zu *Bildungs- und Erziehungspartnerschaften*:

„Für Kindertageseinrichtungen ist es eine wünschenswerte Perspektive, sich zu Nachbarschaftszentren bzw. Begegnungsstätten weiter zu entwickeln und dabei mit Einrichtungen der Familienbildung und -beratung zusammen zu arbeiten“⁴.

Dieser Wunsch wird jedoch nicht weiter ausformuliert und ist somit vage.

Schleswig-Holstein nennt Beratungen als Leistungen von Familienzentren. So heißt es in einen hervorgehobenen Text:

„Kindertageseinrichtungen stehen vor der Herausforderung, sich zusätzlich zu ihrem Kernauftrag auch als Familienzentren zu konzipieren“¹.

Danach folgen Beispiele, was ein solches Zentrum leisten kann: Beratungsleistungen, Vermittlungsdienste, Initiierung von Selbst-Hilfegruppen sind Stichpunkte, die hier genannt werden (ebd.).

Elternberatung und Elternbildung als praktizierte Formen der Elternbeteiligung (4-Säulen-Modell) finden sich als Elemente der Zentrumsentwicklung in einigen Plänen wieder. Jedoch bleibt die Darstellung der Zentren in allen Plänen randständig. Genaue Eckpunkte, welche Konzeptelemente ein Zentrum benötigen würde, fehlen. Beispielweise wäre eine Konzeptformulierung in Richtung des genannten 4-Säulen-Modells der Elternbeteiligung möglich und sinnvoll. Dabei gilt es, die Rolle auszu-differenzieren, die den Eltern zugestanden werden soll. So wäre z.B. konzeptionell zu klären, ob Beratungsstellen an die Kitas angebunden werden sollen, um Elternbera-

¹ Hessen (2007:110, im Internet)

² Thüringen (2008: 163, im Internet).

³ Bayern (2012:27/4438ff, im Internet)

⁴ Baden-Württemberg (2011:65, im Internet).

tungen im Sinne praktischer Beteiligung anzubieten, oder ob Mitwirkungsformen im Rahmen von Nachbarschaftshilfe erreicht werden sollen. Möglich ist es auch, thematische Elterntreffs zu initiieren. Die Elternpartnerschaft lässt sich durch dialogische Beziehungsarbeit und ganz allgemein Kommunikationsformen auf Augenhöhe im Sinne der Zieldimensionen *Öffnung und Transparenz* (Textor 1996) vertiefen. Elternpartnerschaften brauchen Grundhaltungen, damit sie prozesshaft und dialogisch sein können. Solche Grundhaltungen müssen aber formuliert werden.

Ein weiterer Aspekt der randständigen Öffnung in das Gemeinwesen besteht darin, dass nicht ausreicht aufzuzählen mit welchen Einrichtungen kooperiert werden kann. Hier wäre es nötig, Ziele für einen Einbezug in das Gemeinwesen zu formulieren. So gilt es zu definieren, wer erreicht werden soll, welche Zielgruppen die Tageseinrichtung mitnutzen sollten, also welche Teile des Gemeinwesens eine Bereicherung wären und welche Art der Bereicherung überhaupt gewünscht wird.

8.4.8 Elterngespräche und -beratung

Elterngespräche und die Elternberatung gehören zu den „Einzelpersonen bezogenen Formen der Elternarbeit“ (Bernitzke/Schlegel 2004:54). Hier stehen die spezifischen Belange von Eltern im Vordergrund. Bisher gibt es nur wenige Befunde im deutschsprachigen Raum zur Kommunikationsstruktur zwischen Eltern und Erzieherinnen. Wolf stellt deshalb fest, dass die Optionen der Kooperationen mit Eltern noch ausbaubar sind (Wolf 2002:9).

Es kann positiv hervorgehoben werden, dass in allen Plänen - mit Ausnahme von Nordrhein-Westfalen - Elterngespräche als Auftrag der Institutionen thematisiert werden. Dabei wird die Elternberatung nicht immer explizit vom Elterngespräch getrennt, beide Formen tauchen auf, so zum Beispiel in Bayern und Mecklenburg-Vorpommern².

In den Plänen werden häufig spezifische Formen von Elterngesprächen und -beratungen aufgeführt, so zum Umgang mit Kindeswohlgefährdung, Behinderungen und interkultureller Begegnung. Diese Formen werden in der vorliegenden Analyse

¹ Schleswig-Holstein (2009:22, im Internet)

² Bayern (2012:424ff, im Internet), Mecklenburg-Vorpommern (2011:6, im Internet)

ausgeklammert, da hier grundlegende Aussagen zu Elterngesprächen und -beratung fokussiert werden.

Nordrhein-Westfalen positioniert sich zu Elterngesprächen als einziges Bundesland nicht. Der Plan macht zwar indirekt deutlich, dass Beobachtungen und Dokumentationen mit Eltern zu besprechen sind und sie die Dokumentationen jederzeit einsehen können, aber wie und wie oft dies geschehen soll, wird nicht ausgeführt (2003:8, im Internet).

Formal erhält der Begriff des Elterngesprächs in den Plänen von Bayern, Rheinland-Pfalz, Hessen, Baden-Württemberg, Hamburg und Berlin¹ mehr Erwähnungen als die Elternberatung. Im Plan Schleswig-Holsteins heißt es: „Bildungsförderung beinhaltet die Beratung und Unterstützung von Müttern und Vätern bei Erziehungsfragen und in schwierigen Lebenslagen“ (2009:56, im Internet). Ähnliche Auffassungen vertreten Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Bremen, Bayern, Baden-Württemberg und Thüringen².

Die meisten Pläne benennen Elterngespräche in Verbindung mit transparenten Lern- oder Bildungsdokumentationen³. Dabei überlassen es einige Pläne den Institutionen, wie häufig diese Gespräche zu führen sind, die z.T. auch Entwicklungsgespräche genannt werden⁴. Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern und Hamburg⁵

¹ Bayern (2012, im Internet), Rheinland-Pfalz (2004, im Internet), Hessen (2007, im Internet), Hamburg (2012, im Internet), Baden-Württemberg (2011, im Internet), Berlin (2004, im Internet)

² Hessen (2007:39, im Internet), Mecklenburg-Vorpommern (2011:6, im Internet), Bremen (2004:32, im Internet), Bayern (2012:428, im Internet), Baden-Württemberg (2011:66, im Internet), Thüringen (2008:160, im Internet)

³ Sachsen (2007:6, im Internet), Rheinland-Pfalz (2004:52f, im Internet), Saarland (2006:17, im Internet), Brandenburg (2004:40, im Internet), Schleswig-Holstein (2009:52, im Internet), Hessen (2007:115, im Internet), Hamburg (2012:49, im Internet), Bremen (2004:32, im Internet), Baden-Württemberg (2011:56, im Internet), Berlin (2004:37, im Internet), Mecklenburg-Vorpommern (2011:6, im Internet)

⁴ Saarland (2006:17f, im Internet), Sachsen-Anhalt (2004:87, im Internet), Schleswig-Holstein (2009:52, im Internet), Hessen (2007:115, im Internet), Bremen (2004:37, im Internet), Berlin (2004:37, im Internet)

⁵ Baden-Württemberg (2011:56, im Internet), Mecklenburg-Vorpommern (2011:6, im Internet), Hamburg (2012:49, im Internet)

fordern Gespräche (mindestens) einmal im Jahr, Bayern und Sachsen¹ verlangen dies zweimal jährlich.

Der Plan von Rheinland-Pfalz ist sehr konkret in der Darstellung von Elterngesprächen. Sowohl Konzeption als auch Dokumentation sind vorgegeben, wobei Wert darauf gelegt wird, die ebenfalls nötige Spontanität des Austauschs zwischen Eltern und Erzieherinnen nicht zu begrenzen:

„In welchem Zeitraum und in welcher Form Elterngespräche und insbesondere regelmäßige Entwicklungsgespräche angeboten werden, wird zwischen Elternausschuss und Einrichtungsleitung festgelegt und steht in der Konzeption der Einrichtung. Wesentliche Inhalte der Gespräche werden festgehalten. Das erste Elterngespräch findet in der Regel bei der Anmeldung und Aufnahme eines Kindes statt. [...] Wichtig für Eltern sind auch spontane Gespräche mit Erzieherinnen und Erziehern, die sich beim Bringen oder Abholen oder am Rande von Eltern- und Gruppenabenden ergeben“ (2004:60, im Internet).

Hessen² betont, dass Dokumentationen von Lern- und Entwicklungsprozessen eine Grundlage für regelmäßige Entwicklungsgespräche mit Eltern sind. Dabei sind die Sichtweisen von Kindern und Eltern einzubeziehen³. Hamburg betont dies ebenfalls. Der Plan geht aber darüber hinaus, wenn er fordert, dass Beobachtungen von Kindern durch die Fachkräfte gemeinsam mit den Eltern ausgewertet werden sollen und die Erzieherin mit Eltern „gegebenenfalls eine gemeinsame Vorstellung für die zukünftige Förderung des Kindes (Förderplan) [entwickelt]“ (2012:38, im Internet).

Erziehungs- oder Bildungspartnerschaft wird von manchen Plänen in Verbindung zum Elterngespräch gesetzt. Rheinland-Pfalz⁴ positioniert sich dahingehend, dass die Handhabung von Lern- und Bildungsdokumentationen und der gemeinsame Austausch zu greifbareren Bildungs- und Erziehungspartnerschaften führen sollen. Hessen⁵ benennt im Kapitel *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft* auch das vertrauliche Gespräch zwischen Eltern und Erzieherinnen zum Beispiel bei Verdacht auf Lern- und Verhaltensstörungen, drohender Behinderung usw.. Schleswig-Holstein¹ spricht von Bildungsbegleitung in Kooperation und benennt dabei explizit das Elternges-

¹ Bayern (2012:433, im Internet), Sachsen (2007:11, im Internet)

² Hessen (2007:115, im Internet)

³ Hessen (2007:116, im Internet)

⁴ Rheinland-Pfalz (2004:52f, im Internet)

⁵ Hessen (2007:109, im Internet)

spräch. Sachsen-Anhalt² fordert im Kapitel *Erziehungspartnerschaft* regelmäßige Gespräche mit Eltern über die Entwicklung ihrer Kinder.

Der Begriff des Austauschs wird sehr häufig im Kontext von Elterngespräch und -beratung verwendet. In den Plänen finden sich jedoch keine Hinweise darüber, wie der Austausch zu führen ist und welche Haltungs- und Handlungsgrundlagen dabei vonnöten sind oder wie der Begriff überhaupt verstanden wird.

Das Saarland, Thüringen, Schleswig-Holstein, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Bayern, Baden-Württemberg und Berlin³ sprechen nur generell vom Austausch. Thüringen⁴ stellt das Kind als Austauschsubjekt heraus. Berlin⁵ spricht vom Austausch der Sichtweisen und Erfahrungen.

Baden-Württemberg erörtert vielfältige Formen und Qualitäten des Austauschs:

„Grundsätzlich gilt, dass die persönliche Ansprache der Eltern verbindlicher ist als Informationszettel. Tür- und Angelgespräche mit Müttern, Vätern und Großeltern beim Bringen und Abholen der Kinder sind für die Erzieherin und den Erzieher selbstverständliche und spontane, aber intensive Kontaktmöglichkeiten. Sie sind überaus wertvoll und entsprechend wertschätzend zu führen. Darüber hinaus sind zusätzlich vereinbarte Gespräche mit Eltern, die wichtige Anregungen für die weitere Begleitung, Unterstützung und Förderung des Kindes bieten, notwendig“ (2011:56, im Internet).

Wie ein Austausch inhaltlich zu führen ist, wird nur vage umrissen. Das bedeutet letztendlich, dass Formen des Austauschs und Vorstellungen über Sinn und Zweck dessen in der Praxis und in Kooperation mit Eltern zu entwickeln sind. Auch hier sei angemerkt, dass es für solche Gespräche Organisationsformen ebenso braucht wie Zeit und Weiterbildungen. Formen des Austausches müssen nicht dezidiert in Bildungsplänen vorgegeben werden - die kann man Weiterbildungsangeboten überlassen - aber sie sollten in den Zentrumsgedanken integriert werden.

¹ Schleswig-Holstein (2009:56, im Internet)

² Sachsen-Anhalt (2004:86, im Internet)

³ Saarland (2006:18, im Internet), Thüringen (2008:42, im Internet), Schleswig-Holstein (2009:56, im Internet), Hessen (2007:33, im Internet), Mecklenburg-Vorpommern (2011:8, im Internet), Bayern (2012:427f, im Internet), Baden-Württemberg (2011:56, im Internet), Berlin (2004:37, im Internet)

⁴ Thüringen (2008:162, im Internet)

⁵ Berlin (2004:111, im Internet)

8.4.9 Räume für Eltern

Dass es darum geht, Kindern Räume zur Verfügung zu stellen, die sie zu Bildungsprozessen herausfordern, um so ihre Möglichkeiten anzuregen, Selbstbildung in Begleitung zu erfahren, ist schon an verschiedenen Stellen dargestellt worden (vgl. Kap.4.1; 8.7). Die Öffnung der Räume einer Kindertagesstätte zur Erwachsenenwelt findet sich in der Reggio-Pädagogik besonders prägnant wieder. Hier ist eine Einrichtung schon architektonisch so konzipiert, dass sie wie ein Aquarium wirkt. „Man kann jederzeit hinaussehen, und von draußen haben alle Einblick, um zu verstehen, was da drinnen geschieht“ (Sommer 1985:379). Alle Besucher sollen sich eingeladen fühlen, das Haus zu betreten.

„Mit einem Gefühl des Wohlbehagens sollen Kinder wie Erwachsene (Erzieher/innen, Eltern, Großeltern, Bürger/innen und Verantwortliche der Stadt, auswärtige Besucher/innen) die Einrichtung betreten und Interesse gewinnen, auch die anderen Räume der Kita aufzusuchen“ (Knauf 1995:18).

Dieser bauliche Aspekt von Nachbarschafts- oder Familienzentren, wie sie im Kapitel Öffnung in das Gemeinwesen (vgl. Kap. 8.4.7) skizziert wurden, ist nur ein Teil des Gesamtkonzepts. Für die Bildungspläne geht es auch um den sozialen Raum, um die Geste der Einladung, die sich an die Eltern richten soll. Sie sollen sich aufgefordert fühlen, in Einrichtungen informell zu verweilen und eigenständig Anteil am Geschehen zu nehmen bzw. sich einzubringen. Wir finden solche einladenden Gesten in manchen Plänen, wenngleich der Grad der Öffnung und die dafür vorgesehenen zeitlichen, sozialen und physischen Räume unterschiedlich ausfallen.

Schleswig-Holstein fordert mit der Überschrift eines kurzen Kapitels *Raum auch für Erwachsene* auf:

„Die Raumgestaltung orientiert sich in erster Linie an den Kindern. Kindertageseinrichtungen sind aber auch Räume für Erwachsene: Arbeitsplatz von Fachkräften, Aufenthaltsraum für Mütter und Väter. Daher sollten bei der Raumgestaltung auch die Bedürfnisse der Erwachsenen berücksichtigt werden (Räume für Besprechungen oder ein Elterncafé). Mobiles Sitzmobiliar sorgt dafür, dass Erwachsene nicht auf Kinderstühlen sitzen müssen, sondern sich als Erwachsene begegnen können“ (2009:48, im Internet).

Schleswig-Holstein macht mit diesem Appell auf die Ausstattung von Einrichtungen aufmerksam, die Eltern, über die üblichen Bring- und Holzeiten zum Verbleib in der Einrichtung auffordern. Schleswig-Holstein ist mit diesem eigens formulierten Kapi-

tel das einzige Bundesland, das diesen Aspekt ausführlich und deutlich berücksichtigt.

Baden-Württemberg stellt im Kapitel *Räume* Fragen, die als Impulse dienen sollen, über die räumliche Gestaltung von Einrichtungen nachzudenken. Der Plan bedenkt dabei auch die Eltern:

„Und vor allem: wie fühlen sich Kinder, pädagogische Fachkräfte und Eltern in den verschiedenen Räumen? Welche Gestaltungsmöglichkeiten sind für die Erwachsenen und Kinder gegeben? [...] Frage ist auch, wie der Kindergarten Räume gestaltet, damit Kinder und Eltern sich willkommen und wohlfühlen“ (2011:48, im Internet).

Ein Austausch über die Räumlichkeiten beim Erstkontakt beschreibt Mecklenburg-Vorpommern¹. Im Plan wird gefordert, dass Räume vorgestellt und in ihrer Funktionen erklärt werden, damit Eltern erkennen, welche Möglichkeiten die Kindertagesstätte bereithält. Zudem setzt der Plan ein Zeichen, wenn er fordert: „Eltern haben freien Zutritt zu den Gruppen und Räumen der Kita“ (2011:9, im Internet). Bremen² appelliert, dass Eltern und Kinder an der Gestaltung von Räumen zu beteiligen sind.

Das Thema Raum, das zu den strukturellen Bedingungen von Zusammenarbeit und Öffnung gehört, bedarf also noch genauerer Beachtung. Im Rahmen der Zentrumsentwicklungen sollten Räume Dritter Erzieher konzeptualisiert werden, d.h. als Orte an denen der Austausch mit unterschiedlichen Gruppierungen von Erwachsenen und Kindern möglich ist. Um dies zu erreichen, müssen architektonische Planungen entwickelt werden bzw. Rahmenbedingungen beschrieben werden.

8.4.10 Mitwirkung bei Projekten durch Eltern

Die Mitwirkung der Eltern in Projekten von Kindertagesstätten zählt nach Bernitzke/Schlegel zur einrichtungsunterstützenden Kategorie der Beteiligung (dies. 2004:51). Gerade diese Form von Mitwirkung integriert Eltern in das Geschehen der Einrichtungen. In der Reggio-Pädagogik werden Beiträge von Eltern an Projekten geschätzt und dokumentiert (Lingenauber 2004:108). Dreier spricht davon, dass Eltern durch ihre Beteiligung „zu wichtigen Partnern des pädagogischen Geschehens“

¹ Mecklenburg-Vorpommern (2011:5, im Internet)

² Bremen (2004:35, im Internet)

(Dreier 1999:106) werden. Dabei betont sie: „... die Gesamtheit ihrer Lebenssituation soll anerkannt und zur Orientierung für die Formen der öffentlichen Erziehung werden“ (Dreier 1999:161).

Eltern wird in manchen Bildungsplänen die Möglichkeit solcher Mitwirkung eingeräumt:

Rheinland-Pfalz erläutert:

„Projekte entwickeln sich, indem ein Problembereich oder ein Thema über einen längeren Zeitraum behandelt wird. Kinder und möglichst auch Eltern sind in allen Phasen beteiligt. Inhalt, Methoden und Materialien werden dem Projekt entsprechend frei gewählt, gestaltet und verändert. [...] Zur Durchführung von Projekten können Kinder und Erzieherinnen und Erzieher auf die Unterstützung von Kompetenzen der Eltern aber auch externer Fachkompetenzen zurückgreifen“ (2004:47, im Internet).

Schleswig-Holstein¹ stellt die Mitwirkung von Eltern bei Projekten im Kapitel *Projekte* heraus, in dem der Plan pädagogische Fachkräfte und Eltern gleichermaßen neben den Kindern motiviert sehen möchte, immer neue Aspekte von selbst gewählten Themen zu verfolgen.

Da Schleswig-Holstein die Zusammenarbeit mit Eltern nicht auf Elternabende beschränkt sehen möchte, sieht der Plan vielfältige Möglichkeiten, Eltern in die Bildungsarbeit der Kindertageseinrichtungen einzubeziehen: „Sie begleiten die Kinder bei einem Ausflug oder stellen ihre Berufe vor bzw. laden an ihren Arbeitsplatz ein“ (2009:56, im Internet). Sachsen² ist präziser und lädt die Eltern dazu ein, sich an der Projektarbeit zu beteiligen.

Bayern³ hebt hervor, dass Projekte mit Eltern gemeinsam geplant werden sollen und Eltern Aktivitäten in den Projekten übernehmen könnten. Auch sollen Eltern eigene Projektvorschläge einbringen.

Für Arnstein ist eine bloße Beteiligung an Entscheidungen noch keine Teilhabe. In seinem Modell *ladder of citizen participation* (Arnstein 1969:216ff) unterscheidet er drei Stufen der Partizipation, von der partnerschaftlichen Beteiligung an Aushand-

¹ Schleswig-Holstein (2009:49, im Internet)

² Sachsen (2007:11, im Internet)

³ Bayern (2012:435, im Internet)

lungssystemen bis zur Übernahme voller Entscheidungsgewalt. In Anlehnung an dieses Modell sind die hier vorgestellten Beteiligungsrechte von Eltern auf der Ebene partnerschaftlicher Beteiligung an Aushandlungsprozessen einzuordnen. Unterstreichen lässt sich diese Interpretation auch mit folgender Textstelle im Plan Bayerns, der als Aufzählung unter dem Kapitel *Mitarbeit* für die Eltern listet:

„Anbieten von Aktivitäten für Eltern und Kinder (z.B. Spielnachmittage, bei denen Eltern etwas gemeinsam mit ihren Kindern tun und durch die auch der Erziehungsalltag in der Familie bereichert wird). Einbinden interessierter Eltern in die pädagogische Arbeit (mit Anleitung durch die Fachkräfte und in deren Verantwortung); [...]“ (2012:440, im Internet).

Dennoch fällt die eigenständige Aktivität von Eltern bei Projekten in den Bildungsplänen eher randständig aus. Eltern und Kinder an der Gestaltung von Projekten zu beteiligen, wird dagegen häufiger angesprochen. Knauer und Brand (1998) bemerken, dass Beteiligung keinem vorgegebenen Muster oder vorgefertigten Projekt- und Angebotsstrukturen folgen kann, sondern nur eine flexible Projektplanung der Beteiligung begünstigend entgegen kommt. Dafür bieten die Pläne kaum eine Orientierung.

Knauer/Brand merken an: „Planung heißt heute vor allem die Klärung des Rahmens, innerhalb dessen die konkrete Arbeit stattfindet“ (1998:85). Dies würde bedeuten, dass Eltern jederzeit die Möglichkeit haben sollten, sich aktiv zu beteiligen, indem sie ihr Expertentum, eigene Ideen und Interessen einbringen. Eine solche offene Grundhaltung lässt sich nicht durch spezifische Interventionen konkretisieren, wie es z.B. Bayern, Schleswig-Holstein, Bremen, Sachsen oder Baden-Württemberg tun. Somit müsste formuliert werden, dass Eltern jederzeit die Möglichkeit zur Beteiligung haben. Erst durch die konkrete Haltungsformulierung ist diese Öffnung möglich. Jedoch ist dies in den Plänen nur in Ansätzen erkennbar wie z.B. in Rheinland-Pfalz¹. Hier spricht der Plan zumindest von einer Beteiligung der Eltern in allen Phasen der Projekte.

¹ Rheinland-Pfalz (2004:47, im Internet)

8.4.11 Elternarbeit

Der Begriff der Elternarbeit ist als Grundsäule der Kooperation eine Sammlung für viele Aktionen, Formen, Kommunikationen, Prozesse und Interaktionen. Spätestens seit den 1970er Jahren ist Elternarbeit eine wichtige Aufgabe von Tageseinrichtungen (Jansen/Wenzel 1999:14). Textor definierte Elternarbeit als: „die Gesamtheit der Angebote [...], die sich direkt oder indirekt an die Eltern eines Kindergartenkindes richten (und eventuell an seine Geschwister und Großeltern)“ (Textor 2005:7).

Dieser Begriff findet in den Bildungsplänen wenig Eingang. Häufig ist der Begriff, der übergreifend alle Aktionen, Formen, Kommunikationsprozesse und Interaktionen zwischen Eltern und Erzieherinnen fasst, durch andere Darstellungsformen abgelöst worden. Deutlich ist eine Tendenz spürbar, den Partnerschaften mit Eltern mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Mecklenburg-Vorpommern nimmt gar eine klare Abgrenzung zu historischen Formen vor: „Eine Partnerschaft bedeutet gleichzeitig eine Abkehr von einer einseitigen Helferbeziehung (z.B. „Elternarbeit“) bzw. von einer Belehrungspädagogik, die Demütigung nach sich zieht“ (2011:3, im Internet).

Sachsen spricht in seinem Kapitel *Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern* zwar noch von Elternarbeit, indem der Plan betont, dass Zeitpunkt sowie Formen und Methoden der Elternarbeit von jeder Einrichtung individuell festzulegen sind, aber es kommt zu keiner weiteren Ausführung hinsichtlich der Formen und Methoden (2007:12, im Internet). Auch Thüringen benennt Elternarbeit, führt sie inhaltlich aber nicht aus (2008:159, im Internet).

Eine begriffliche Eingrenzung findet sich in keinem der Pläne. Jedoch ist die schon einmal beschriebene Definition von Elternarbeit des pädagogischen Wörterbuchs (vgl. Kap.6.2) implizit in den Plänen zu finden:

„Einrichtungen und Maßnahmen von Lehrern, Erziehern oder Sozialpädagogen für die Eltern oder Erziehungsberechtigten gemeinsam zu betreuender Kinder oder Jugendlicher mit dem Ziel einer Abstimmung und wechselseitigen Unterstützung der Erziehungs- und Bildungsangebote“ (Schaub/Zenke 2007:188).

Wenn Sachsen¹ vom Dialog zwischen Erzieherinnen und Eltern spricht, Sachsen-Anhalt¹ von einer Begegnungsstätte für Erwachsene und Kinder, Rheinland-Pfalz²

¹ Sachsen (2007:12, im Internet)

von Austausch und Unterstützung in vielfältigen Kooperationen unterschiedlicher Partner zur Stärkung von Erziehungs- und Familienkompetenzen, dann werden konkrete Formen der Elternarbeit benannt. Bremen³ vertritt die Öffnung der Einrichtungen, Bayern¹ spricht von einer wechselseitigen Unterstützung und Vernetzung und Baden-Württemberg von „Orten der Begegnung“ (2011:59, im Internet). Hier geht es um Formen der Abstimmung zwischen Eltern und Institution im Sinne der Elternarbeit.

Es ist zu begrüßen, dass die Kooperation mit Eltern durch unterschiedliche Formen, Interaktionen, Methoden und Begriffe in die Pläne Einzug gehalten hat und nicht mit dem Containerbegriff der Elternarbeit dargestellt wird. So erhält diese Kooperation die inhaltliche Ausdifferenzierung und Wertschätzung, die sie verdient und benötigt.

8.5 Resümee

In der vorliegenden Studie wurde Bildung als Prozess der Alltagserfahrung, der Selbstbildung und Selbstorganisation (Schäfer 2008a, im Internet) beschrieben. Erst vor diesem Hintergrund ist es möglich, Partizipation zu fassen. Wenn Selbstbildung bedeutet, dass Kinder ihre Bildungsprozesse und -ziele mit Unterstützung von Erwachsenen selbst bestimmen, so meint Beteiligung das Zusammenspiel des Kindes mit dem Erwachsenen, in dem die Gestaltung des Alltags eine gemeinsame Aufgabe ist. Partizipation ist in diesem Kontext ein zu breiter Terminus, weil er diese Differenzierung nicht zulässt und oftmals als Containerbegriff verwendet wird (Knauer u.a. 2004:15). Der Begriff des Bildungsprozesses bildet dagegen eine Beteiligungsform des Kindes ab, die auf Selbst- und Eigenleistung verweist und damit auch das reine Lernen übersteigt.

Teilhabe und Teilnahme sind als zwei Seiten von Beteiligung zu verstehen. Folgende Forschungsfragen leiteten sich aus diesem Grundverständnis ab und wurden bearbeitet:

¹ Sachsen-Anhalt (2004:39, im Internet)

² Rheinland-Pfalz (2004:61, im Internet)

³ Bremen (2004:24, im Internet)

- Was bedeutet Beteiligung in den Bildungsplänen für Kinder und Eltern?
- Welche Kommunikationsformen finden diesbezüglich Anwendung?

Auf die darauf aufbauenden detaillierteren Fragen (vgl. Kap.7) wird im Folgenden zusammenfassend eingegangen. Die Elemente der kindlichen Beteiligung (Kap. 4 und 5) werden danach bewertet, wie sie in den Bildungsplänen der Bundesländer Berücksichtigung gefunden haben (vgl. Kap. 8). Dabei finden nur die Länder Erwähnung, die diese Elemente in ihren Bildungsplänen aufgreifen.

Formale Positionierung von Beteiligung in den Bildungsplänen

Ein formaler Vergleich der Inhaltsverzeichnisse zeigte bereits, dass in den Plänen Beteiligungs- und/oder Partizipationsprozesse unterschiedlich gewichtet sind. So verstehen nur wenige Bundesländer demokratische Prozesse bei Kindern als so bedeutend, dass sie sie als Basiskompetenz einstufen (Bayern) bzw. zu den Grundlagen der Kita-Arbeit zählen (Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern) oder ihnen eigene Kapitel widmen (Berlin, Hamburg, Hessen). Thüringen, Saarland, Sachsen-Anhalt und Rheinland-Pfalz führen das Thema Teilhabe, Teilnahme bzw. Partizipation zumindest noch in eigenen Gliederungspunkten aus.

Betrachtet man die Bedeutung der Beteiligung von Kindern getrennt von den Eltern, so fällt auf, dass die Begriffe Partizipation und Beteiligung synonym verwendet² und heterogen ausgelegt werden. Beschreibungen und Definitionen werden in einzelnen Plänen formuliert. Hinsichtlich der Frage, welche Voraussetzungen die Bildungspläne für eine gleichberechtigte Teilhabe von Kindern vorsehen, muss darauf geachtet werden, welche Inhalte jedes einzelne Bundesland wählt, um eine Konkretisierung der Begriffe zu vollziehen. Diese Frage kann also nicht pauschal beantwortet werden. Schleswig-Holstein hat hier allerdings eine Frontstellung inne. Dieses Bundesland arbeitet Ebenen und Formen von Partizipation aus, wie kein anderes Bundesland. Partizipation wird dort als Schlüssel zur Beteiligung verstanden (2009:16, im Internet).

¹ Bayern (2012:429, im Internet)

² Bayern (2012:389, im Internet), Hessen (2007:144, im Internet), Hamburg (2012:69, im Internet), Thüringen (2008:29, im Internet)

Teilhabe und Teilnahme der Kinder

Teilhabe und Teilnahme als die beiden Seiten von Beteiligung werden in den Bildungsplänen unterschiedlich berücksichtigt. Teilhabe wird lediglich in Auszügen aufgegriffen. Anzumerken ist auch, dass es keine Unterscheidung zwischen den Begriffen Teilhabe und Teilnahme gibt. Denn Teilhabe, die begrifflich im Kapitel 8.4 von der der Teilnahme unterschieden wurde, meint das passive Recht auf Beteiligung. Teilnahme ist dagegen die aktive Handlungsweise und spricht damit auch die Pflichten an, die aus der Beteiligung erwachsen. Bei der Formulierung von Teilhabe ist es möglich, verschiedene Dimensionen zu differenzieren: Teilhabe setzt sich auf verschiedenen Ebenen um:

- Auf der politischen Ebene, die eine strukturelle Verankerung von Teilhabe schafft.
- Auf der institutionellen Ebene, die über Rahmenbedingungen verfügt, autonome Entwicklungen zu begünstigen.
- Auf der gesellschaftlichen Ebene, die den Alltag so gestaltet, dass eine Teilhabe durch Solidarität ermöglicht wird.
- Auf der individuellen Ebene, die der Subjektorientierung von Teilhabe in der Alltagswelt Rechnung tragen sollte.

Tabelle 1: Teilhabe und Teilnahme der Kinder

Element	sehr gut	gut	ansatzweise ausgearbeitet
Teilhabe und Teilnahme			Hessen Sachsen Baden-Württemberg Berlin Hamburg Sachsen-Anhalt Schleswig-Holstein Thüringen Hamburg Bayern Rheinland-Pfalz Sachsen

Teilhabe und Teilnahme werden in den Bildungsplänen angesprochen. Allerdings: kein Plan berücksichtigt alle Ebene der Teilhabe. Generelle Hinweise auf Teilhabe an

Bildung geben Baden-Württemberg, Hessen, Hamburg, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen¹. Von einer politischen Teilhabe sprechen Hessen und Sachsen². Die gesellschaftliche Ebene von Teilhabe finden sich in den Plänen von Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Hessen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen³. Die institutionelle Ebene wird in den Plänen von Rheinland-Pfalz, Sachsen und Sachsen-Anhalt aufgegriffen⁴. Die individuelle Ebene berücksichtigen Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Hessen und Bayern⁵.

Dass Teilhabe und Teilnahme in den Bildungsplänen kaum differenziert und ausformuliert werden, ist überraschend. Sie bilden offenbar nur abstrakte Konzepte, die der Ausdifferenzierung für das alltägliche Erleben insbesondere der ganz Kleinen bedürfen. In allen Plänen bleibt die Frage offen: Wie kann Kindern unter drei Jahren Teilhabe an Bildungsprozessen und Demokratiestrukturen zugestanden werden? Wie können sie an Bildung teilnehmen?

Demokratische Grundwerte in der Erziehung

In fast allen Plänen werden demokratische Grundwerte aufgezeigt, die schon das Miteinander der Jüngsten bestimmen sollen. Dabei wird eine demokratische Haltung postuliert und häufig als Grundsatz über Beteiligungsformen gestellt. Die Kindertagesstätte als *Kinderstube der Demokratie* begreifen⁶ ist ein Motto, das in Berlin, Hamburg, dem Saarland, Bayern und Schleswig-Holstein vertreten wird. Dieser Titel eines schleswig-holsteinischen Modellprojekts wird von anderen Ländern aufgegriffen und als Grundlage für partizipative Formen in Kitas verstanden.

¹ Baden-Württemberg (2011:82, im Internet), Hessen (2007:7, im Internet), Hamburg (2012:11, im Internet), Rheinland-Pfalz 2004:40, im Internet), Sachsen-Anhalt (2004:38, im Internet), Schleswig-Holstein (2009:10, im Internet), Thüringen (2008:29, im Internet).

² Hessen (2007:7, im Internet), Sachsen (2007:18, im Internet)

³ Baden-Württemberg (2011:82, im Internet), Berlin (2004:124, im Internet), Hamburg (2012:13, im Internet), Hessen (2007:7, im Internet), Sachsen-Anhalt (2004:38, im Internet), Schleswig-Holstein (2009:10, im Internet), Thüringen (2008:29, im Internet)

⁴ Rheinland-Pfalz (2004:40, im Internet), Sachsen (2007:18, im Internet), Sachsen-Anhalt (2004:38, im Internet).

⁵ Baden-Württemberg (2011:94, im Internet), Berlin (2004:124, im Internet), Hamburg (2012:12/99, im Internet), Hessen (2007:7, im Internet), Bayern (2012:53, im Internet),

⁶ Berlin (2004:123, im Internet), Hamburg (2012:102, im Internet), Saarland (2006:10), Bayern (2012:389), Schleswig-Holstein (2009:14, im Internet).

Tabelle 2: Demokratie lernen

Element	sehr gut	gut	ansatzweise ausgearbeitet
Demokratie lernen	Berlin Hamburg Schleswig-Holstein	Hessen Bayern	Saarland Rheinland-Pfalz Sachsen Brandenburg Bremen Mecklenburg-Vorpommern Baden-Württemberg

Knauers Hinweis, dass Kindertageseinrichtungen erste Orte demokratischer öffentlicher Strukturen sind (dies. 2007), wird in den Plänen von Berlin, Bayern, Hamburg, Hessen, Schleswig-Holstein und dem Saarland aufgegriffen, um einer demokratischen Grundverfassung Rechnung zu tragen, die schon von klein auf verankert werden soll. Nordrhein-Westfalen, Thüringen und Sachsen-Anhalt behandeln das Thema gar nicht. Besonders herauszustellen ist Schleswig-Holstein: Dieses Bundesland stellt die Nachhaltigkeit demokratischer Prozesse ausdrücklich dar und benennt in diesem Kontext Prozesse der Demokratisierung als Sicherung der gegenwärtigen Lebensqualität für die zukünftige Generation, die dieser eine Wahlmöglichkeit zur Gestaltung ihres Lebens ermöglichen¹. Berlin und Hamburg sollen ebenfalls besonders erwähnt werden: Beide Länder betonen das kindgemäße Erleben von Demokratie und konkretisieren ein kindgerechtes Demokratiekonzept².

Um jedoch ein Demokratieverständnis für die ganz Kleinen entwickeln zu können, bedarf es der Konkretisierung. Auch wenn das Saarland der Tagesstätte eine Verortung als ersten Ort demokratisch öffentlicher Strukturen zubilligt, so geschieht dies lediglich in sehr abstrakter Form³.

¹ Ebd.

² Berlin (2004:53, im Internet), Hamburg (2012:63, im Internet)

³ Saarland (2006:10, im Internet)

Öffnung zum sozialen Umfeld

Ein wesentliches Element von Partizipation nach Biedermann (2006, vgl. Kap. 4.3.2) ist der Eintritt des Kindes in den öffentlichen Raum. Die Öffentlichkeit repräsentiert gesellschaftliche Strukturen, Werte und Formen (Taylor 2002:96). Eine Voraussetzung von Partizipation in der Öffentlichkeit ist der Diskussionsraum als ein gemeinsamer Ort. In diesem sozialen Raum finden kritische Debatten statt, es werden Einstellungen herausgebildet (Biedermann 2006:107ff).

Tabelle 3: Öffnung in das Gemeinwesen

Element	sehr gut	gut	ansatzweise ausgearbeitet
Öffnung in das Gemeinwesen		Rheinland-Pfalz Bayern	Hamburg Hessen Rheinland-Pfalz Thüringen Baden-Württemberg Schleswig-Holstein Sachsen

Die Öffnung der Einrichtung zum Gemeinwesen hin findet in einigen Plänen Erwähnung als Bezug der Kindertagesstätten bzw. Dialog mit ihrem sozialen Umfeld. Jedoch bleiben die Aussagen hierzu in den Plänen sehr vage. Es findet keine Anpassung von Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern unter drei Jahren am öffentlichen Leben statt. Zukunftswerkstätten zur Gestaltung von Wohnorten, Kinderkonferenzen und ähnliche Formen der Öffnung und Beteiligung finden sich in einigen Plänen, sind aber für die Gruppe der jungen Kinder ungeeignet. Lediglich Sachsen fordert die Beobachtung und Berücksichtigung der kleinsten Kinder im Straßenverkehr und auf öffentlichen Wegen, was zwar loblich ist, aber wenig mit Beteiligung von Kindern zu tun hat¹.

Ein weiterer Aspekt der randständigen Formulierung besteht darin, dass sich lediglich Aufzählungen von Einrichtungen in den Plänen finden, mit denen eine Kooperation angestrebt wird. Konkretisierungen sind nötig. So sollte danach gefragt werden, wel-

¹ Sachsen (2007:3, im Internet)

che Zielgruppen die Tagesstätte mit nutzen sollten, welche Teile des Gemeinwesens eine Bereicherung für die Einrichtung wären und welche Form von Bereicherung angestrebt wird.

Alltagsorientierung

Die Darstellung eines konstruktivistischen Rahmens konnte für das Zusammenspiel der Trias herausstellen, dass eine Perturbation des Kindes möglich ist, und dass das Kind untrennbar mit seinen Wirklichkeitssystemen verbunden ist (vgl. Kap. 2.2 und 2.3; Maturana/Varela 1987). Das Kind lebt, handelt und konstruiert seine Wirklichkeit in einer kulturell strukturierten Umwelt, in der sorgende Erwachsene seine Aktionen und Interaktionen weitestgehend mitbestimmen (vgl. Kap. 2; Donald 2008; Nelson 2007), aber nicht planmäßig beeinflussen können. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Kindern komplexe Entwicklungsmöglichkeiten und vielseitige Alltagsbezüge zur Verfügung zu stellen, die unterschiedlichste Erfahrungen und plurale Wege zu Wissen und Erfahrung ermöglichen, damit sie Sinnstrukturen herausbilden können (Schäfer 2003; 2008a, im Internet). Der hier vertretene Bildungsansatz stellte Bildung als Prozess durch Alltagserfahrungen in den Mittelpunkt und vertritt einen prozesshaften Begriff der Selbstbildung bzw. Selbstorganisation (Schäfer 2008a, im Internet). Somit schloss sich die Frage an, ob sich eine Alltagsorientierung in den Bildungsplänen findet, der diesen Prozess ermöglicht.

Tabelle 4: Alltagsorientierung

Element	sehr gut	gut	ansatzweise ausgearbeitet
Alltagsorientierung	Bayern Hamburg	Thüringen Rheinland-Pfalz	Berlin Schleswig-Holstein Sachsen-Anhalt

Dass sich Demokratie in Alltagsbezügen konkretisiert, erkennen die meisten Pläne an. Die Förderung von Selbstwirksamkeit durch Alltagsorientierung wird allgemein betont. Dass die Tageseinrichtung ein sozialer Raum ist, in dem Kinder sich erstmals in einer größeren Gemeinschaft bewegen, wird in den Plänen hervorgehoben. Der Eintritt in die Gemeinschaft wird mit dem Konzept der Alltagsorientierung verbun-

den, mal als pauschale Zielbeschreibung (z.B. als „Einbringen der Wünsche und Bedürfnisse der Kinder im Alltag“¹), mal in Form handlungsleitender methodisch-konkreter Anweisungen (Berlin, Schleswig-Holstein und Sachsen-Anhalt). Dabei lässt sich festhalten, dass die Gewichtung des Kindes und seiner Selbstwirksamkeit ebenso wie die Sicht auf die Gruppe mit ihren unterschiedlichen Interessen, in den Bildungsplänen unterschiedlich ausfällt. Schleswig-Holstein beispielsweise fokussiert den „politischen“ Einfluss des Einzelnen. Es wird thematisiert, ob die individuelle Stimme Gehör findet. Sachsen prononciert genderspezifische Unterscheidungen. Eine Verbindung der Selbstwirksamkeit mit Interessen der Gruppe wie Hurrelmann sie vornimmt, der den Eintritt in den öffentlichen Raum durch Sozialisationsinstanzen formuliert (Hurrelmann 2001:669ff, vgl. Kap. 4), bleibt jedoch aus.

Hier ist herauszustellen, dass Bayern explizit die Bedeutung des alltagsorientierten Lernens für die Partizipation von Kindern hervorhebt und betont, dass diese nicht durch vorgefertigte Programme gefördert werden kann². Hamburg formuliert sogar ein Unterkapitel *Den Alltag in der Kita mit Kindern gestalten* und thematisiert die Kita als Ort für vielfältige Lebenserfahrungen³.

Dialog in der Frühpädagogik

Beteiligung konkretisiert sich im Dialog. Der Dialog beginnt beim Erwachsenen, ist emotional unterstützend und gekennzeichnet von einem Miteinander, von Verhandlungsstrategien, Dialogoffenheit und Aushandlungsprozessen verschiedener Interessen. Im diskursiven Verständigungsdiallog arbeiten die Partner ihre Erfahrungen heraus (vgl. Kap.4.3; Reitemeyer 2005). Ein diskursiver Verständigungsdiallog ist in der Frühpädagogik als Herausforderung des forschenden Kindes gefasst, der das Teilen von Erfahrung voraussetzt. Die Erzieherin repräsentiert kulturelle Werte und Ordnungssysteme, die die Erfahrung des Kindes strukturieren (vgl. Kap. 4.3). Im Prozess des Teilens von Erfahrungen wird auch die Erzieherin zur Lernenden.

Somit stellt sich die Frage, welche Formen des Dialogs in den Plänen vorgesehen sind, um eine hohe Selbstbestimmung der Kinder zu erreichen.

¹ Saarland (2006:10, im Internet)

² Bayern (2012:393, im Internet)

³ Hamburg (2012:27, im Internet)

Tabelle 5: Dialog

Element	sehr gut	gut	ansatzweise ausgearbeitet
Dialog	Sachsen Schleswig-Holstein	Bayern Hessen Berlin Baden-Württemberg Mecklenburg-Vorpommern	Sachsen-Anhalt

Wenngleich die meisten Bildungspläne den Dialog nicht in Verbindung mit Beteiligung und/oder Partizipation bzw. Demokratisierungsprozesse setzen, so wird er doch in der Hälfte der Pläne als Interaktions- und Kommunikationsform herausgestellt. Der Dialog wird aber lediglich in fünf Plänen als Voraussetzung von Beteiligungsprozessen erwähnt¹. Dezentrierung und Perspektivwechsel als zentrale Elemente des Dialogs, der damit ins Zentrum von Prozessen der Selbsterkenntnis und Reflexion über das soziale Geschehen gestellt wird, wird als das Mühen um ein demokratisches Erziehungsideal verstanden (Sachsen 2007:3, im Internet). Der Dialog wird als Handlungsgrundlage der Erwachsenen gegenüber Kindern betont².

Der Dialog als Element einer Beteiligungspädagogik hat sehr konkret im Plan Sachsens Einzug gehalten. Schleswig-Holstein betont den Dialog als Interaktionsform für Partizipation. Damit erhalten diese Pläne eine dialogorientierte Frontstellung. Den Plänen von Bayern, Hessen, Berlin, Baden-Württemberg und Mecklenburg-Vorpommern ist die Wichtigkeit des Dialogs anzumerken, sie differenzieren ihn aber nicht genügend aus. In der Gesamtschau zeigt sich, dass dialogischen Beziehungen keine besondere Bedeutung zuteil wird.

¹ Mecklenburg-Vorpommern (2011:12, im Internet), Hessen (2007:29, im Internet), Schleswig-Holstein (2009:17, im Internet), Sachsen (2007:2f, im Internet), Sachsen-Anhalt (2004:13, im Internet).

² Mecklenburg-Vorpommern (2011:12, im Internet), Hessen (2007:29, im Internet), Schleswig-Holstein (2009:17, im Internet), Sachsen (2007:2f, im Internet), Sachsen-Anhalt (2004:13, im Internet).

Kooperative Raumgestaltung

Beteiligung im Kleinkindalter bedeutet, dass die Umgebung reich an Möglichkeiten ist, sinnliche Erfahrungen zu machen, um die Sinne auszudifferenzieren und ästhetisches Denken zu ermöglichen. Im Säuglingsalter ist das Kind auf ästhetische Erfahrungen angewiesen, hierdurch erhält es die Möglichkeit, Bedeutungen aus Situationen herauszufiltern, die ihm helfen, eine innere Ordnung herzustellen. Ästhetische Erfahrung basiert auf Wahrnehmung, um eine innere Ordnung des Wahrgenommenen auszubilden (Schäfer 2008b; vgl. Kap. 2). Eltern und auch Erzieherinnen schaffen dabei den Rahmen für Ereignisse, die für Kinder bedeutsam sind. Deshalb gilt es, Raum- und Materialkonzepte zu entwickeln, die an die Pflege, den Wach- und Schlafrythmus, das Spiel und die Bewegungsart von Kindern unter drei Jahre angepasst sind. Damit die Anpassung funktioniert, sollten die Bedürfnisse der Kinder durch sensible Beobachtung erkannt werden und bei der Planung Berücksichtigung finden. In der vorliegenden Studie wurde deshalb die Frage aufgeworfen, ob ein Austausch zwischen Kindern und Erwachsenen über Raumgestaltungen in den Bildungsplänen gefordert wird und Umsetzungsstrategien ausformuliert sind.

Tabelle 6: Kooperative Raumgestaltung

Element	sehr gut	gut	ansatzweise ausgearbeitet
Raumgestaltung		Hamburg Sachsen	Bayern Thüringen Sachsen-Anhalt Berlin Bremen

Beteiligung von Kindern an der Raumplanung und -gestaltung wird in der Hälfte der Pläne berücksichtigt. Wenngleich dieses Thema eine gewisse Beachtung erhält, so ist doch der Raum, der Kindern eingeräumt wird, eher bescheiden. Hamburg ist hier positiv herauszustellen, dieser Plan widmet der Raumgestaltung das Kapitel *Anregungsreiche Räume gestalten*. Der Raum wird als gestaltetes Umfeld und als „dritter Erzieher“ erkannt. Die Bedürfnisse der Kinder stehen dabei im Vordergrund¹. Auch

¹ Hamburg (2012:34, im Internet)

Sachsen ist zu betonen, denn der Plan stellt die Bedürfnisse von Kindern in jedem Bildungsbereich heraus und betont die Kooperation mit Kindern hinsichtlich der zu schaffenden räumlichen Möglichkeiten. In dem Kapitel für Raumgestaltung wird dieser Ansatz aber leider vernachlässigt.

Die Forderung, spezifische Raumvorstellungen in Kooperation mit Kindern zu formulieren sollte als Prämisse der Raumgestaltung, ganz nach dem Vorbild Sachsens, allgemein vertreten werden.

Formelle und informelle Beteiligungsformen für Kinder

Beteiligungsformen lassen sich in den Bildungsplänen zu analytischen Zwecken in informelle und formelle differenzieren. Diese Unterscheidung trägt der Frage Rechnung, welche Kommunikationsformen in der Beteiligung Anwendung finden. Formelle Beteiligungsmöglichkeiten werden in Anlehnung an den Begriff des formellen Lernens verstanden, also als organisierte Formen, welche tradiertes kulturelles Wissen politischer Teilhabe ermöglichen. Informelle Beteiligungsmöglichkeiten stehen dagegen in Anlehnung an den Begriff des informellen Lernens für Möglichkeiten, die ungeplant, frei und beiläufig stattfinden und zugelassen werden. Sie unterstützen das freiwillige, implizite Lernen aus eigener Erfahrung in Zusammenhängen des praktischen Alltagshandelns.

Tabelle 7: Formelle und informelle Beteiligungsformen

Element	sehr gut	gut	ansatzweise ausgearbeitet
formelle Formen der Beteiligung		Sachsen-Anhalt	Bayern Thüringen Schleswig-Holstein
informelle Formen der Beteiligung	Schleswig-Holstein Hessen	Bayern Berlin Hamburg Bremen	Saarland Mecklenburg-Vorpommern Thüringen Baden-Württemberg NRW

Beteiligungsformen in den Plänen sind vielfältig und überwiegend als Möglichkeiten oder Beispiele formuliert. Generell wird in den meisten Plänen eine partizipative Grundstimmung von Erzieherinnen verlangt. Dabei wird allerdings nicht nach Alters-

stufen unterschieden oder konkretisiert. Dieser Mangel wird vor allem bei formellen Beteiligungsmöglichkeiten deutlich, die in verschiedenen Plänen lediglich nach offenen und repräsentativen Beteiligungsformen differenziert werden. Bayern erläutert hierzu, dass zu den offenen formellen Formen eine Vertretung der Kinder durch sich selbst gehört, z.B. in Form von Kinderkonferenzen auf der Stammgruppenebene¹.

Insgesamt wird der Fokus auf formale Beteiligungsformen sichtbar. Kinder unter drei Jahren benötigen dagegen eine sensible Führung, die dialogisch und empathisch auf jedes einzelne Kind in Abstimmung mit den Gruppenbedürfnissen eingeht. Um auch die Bedürfnisse von Krippenkindern zu berücksichtigen, wäre eine Unterscheidung nach Altersgruppen nötig. Lediglich Sachsen-Anhalt formuliert diesbezüglich, dass formale Strukturen oder Methoden der Beteiligung deshalb nicht sinnvoll sind, sondern vor allem die Grundhaltung von Erzieherinnen nötig ist². In diesem Kontext ist es kritisch zu bewerten, dass programmatische Beispiele von Partizipationsmodellen leicht als Handlungs- und Plananleitungen missverstanden werden könnten. Wenn sich Beteiligung, wie es Knauer formuliert, immer in der konkreten Situation entwickelt, kann es kein Rezeptbuch geben:

„Erzieherinnen, Lehrer und die Kinder und Jugendlichen müssen die Anstrengung auf sich nehmen, ihre eigene Situation zu analysieren und die dafür besten Methoden von Beteiligung finden“ (Knauer/Brand 1998:85).

Dieser Forderung kommen Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein nach, auch das Selbstbildungskonzept des Plans von NRW setzt diesen Ansatz um.

Das informelle Lernen als Lernform besondere Form von Krippenkindern, ist in den Plänen ausgedrückt. Da es sich ungeplant, beiläufig, implizit gestaltet, sind Hinweise darauf, dass Kinder Hilfe anfordern³ ein Indiz dafür, dass selbstbestimmtes Lernen zugelassen werden soll. In Mecklenburg-Vorpommern wird dies gefordert.

Bei allen Plänen bleibt offen, wie informelle Lernformen zu implementieren sind. Es gilt Grundhaltungen zu betonen, damit die Wahl der Methode und der konkreten Beteiligungsform vor Ort in konkreten Situationen entwickelt werden kann.

¹ Bayern (2012:402, im Internet)

² Sachsen-Anhalt (2004:35, im Internet)

³ Mecklenburg-Vorpommern (2011:6, im Internet)

Partizipative Beziehung zwischen Erzieherin und Kindern

Beteiligungsformen sind also unweigerlich mit der Positionierung von Erzieherinnen verbunden. Tatsächlich gehen die Bildungspläne auf Kompetenzen, Ziele und Handlungsweisen ein, die die Beteiligung und/oder Partizipation von Kindern betreffen.

Schröders Forderung:

“Partizipation heißt, Entscheidungen, die das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden” (Schröder 1995:14)

ist richtungsweisend und wird von einigen Plänen explizit als Zitat übernommen. Partizipation benötigt Zeitstrukturen bzw. Zeitressourcen. Dieses Prinzip ist Teil des Erzieherin-Kind-Verhältnisses. Dabei ist nicht nur das bloße zur Verfügung stellen von Zeitkontingenten entscheidend, sondern vor allem Entschleunigungsprozesse, die Erzieherinnen in den Alltag einbauen, um Kindern die Chance zu eigenen Bildungsprozessen zu geben. Schleswig-Holstein stellt den Zeitaspekt besonders deutlich heraus, indem eine direkte Verbindung zur Autonomie des Kindes unterstrichen wird.

Tabelle 8: Partizipative Erzieherinnen-Kind-Beziehung

Element	sehr gut	gut	ansatzweise ausgearbeitet
Erzieherinnen-Kind-Beziehung	Schleswig-Holstein Bayern	Thüringen	Berlin Hamburg Hessen Mecklenburg-Vorpommern Saarland Rheinland-Pfalz Bremen

Zentrale Begriffe des Erziehverhaltens für informelle Lernprozesse formulieren einige Pläne. Hessen will das Erwachsenen-Kind-Verhältnis in seinem *Demokratieprinzip* partnerschaftlich ausgerichtet sehen¹, was einem gleichberechtigten Umgang entspricht. Die Frage Schleswig-Holsteins, inwiefern Demokratie auch das alltägliche Handeln einer Kindertagesstätte bestimmt², fordert Verbindlichkeit von Erwachsenen

¹ Hessen (2007:32, im Internet)

² Schleswig-Holstein (2009:38, im Internet)

ein, um Kindern eine Beteiligung im Alltag auch einzuräumen. Die Zielgruppen- und Lebensweltorientierung macht der Plan deutlich, indem er die Binnendifferenzierung von Angeboten für unterschiedliche Altersstufen fordert¹. Das Prinzip der gleichen Augenhöhe als einen zentralen Begriff des informellen Lernens hebt Hessen hervor².

Da es schwierig ist Bedingungs Momente der Erzieherinnen-Kind-Beziehung als Grundlage von Beteiligung zu formulieren, weil es nach Knauer/Brand immer nur darum gehen kann, die spezifischen Situationen in jeder Gruppe zu analysieren (dies. 1998:85), lassen sich diese Bedingungen nicht abschließend abbilden. Leitprinzipien konnten jedoch herausgearbeitet werden. Dies geschieht in Schleswig-Holstein und Bayern.

Ungerichtete Beobachtungen als Methode der Projektplanung

Entsprechend Knauers Feststellung, dass Beteiligung nicht nach einem Rezeptbuch funktioniert, kann es in der Arbeit mit Kindern nur um flexible Planung von Projekten gehen:

„Planung heißt heute vor allem die Klärung des Rahmens, innerhalb dessen die konkrete Arbeit stattfindet“ (Knauer/Brand 1998:178).

Ungerichtete Beobachtungen dienen als Werkzeug systematischer Erforschung der Ressourcen von Kindern. Sie ermöglichen, diese Ressourcen aufzudecken und situativ zu berücksichtigen.

Tabelle 9: Ungerichtete Beobachtung im Rahmen von Projektplanung

Element	sehr gut	gut	ansatzweise ausgearbeitet
Ungerichtete Beobachtung		Bayern Schleswig-Holstein	Berlin Hamburg Hessen Mecklenburg-Vorpommern Saarland Rheinland-Pfalz Bremen

¹ Schleswig-Holstein (2009:49, im Internet).

² Hessen (2007:32, im Internet)

Schleswig-Holstein beschreibt als einziges Bundesland eine Form der Projekt-Planung, die sich partizipativ orientiert.

Für Schleswig-Holstein spricht das Erkunden und Verstehen jedes einzelnen Kindes und der gesamten Kindergruppe für ein didaktisch-methodisches Vorgehen bei der Beobachtung¹. Diese Art der Beobachtung kommt einer ungerichteten Beobachtung gleich.

„Ungerichtetes Beobachten, versucht all das zu erfassen, was die Aufmerksamkeit des Wahrnehmenden erregt. Es ist offen für Überraschungen“ (Schäfer 2010:2, im Internet).

Durch die Methode der *ungerichteten Beobachtung* haben Erzieherinnen die Möglichkeit, die Bildungsthemen von Kindern zu erkennen, ihre Beweg-, Motivations- und Antriebsgründe zu erfassen. Auch Bayern ist die Beobachtung wichtig. Hier wird die Beobachtung gar als Strategie hervorgehoben, Beteiligungsideen von Kindern ausfindig zu machen.

Die Dokumentationen von Beobachtungen als reflexive Form der Auseinandersetzung ermöglicht erst eine situative und individuelle Reaktion der Erwachsenen auf die Bedürfnisse von Kindern. Somit sollte in Zukunft bei Dokumentationen eine partizipative Orientierung als Grundhaltung mitgedacht werden. Solch eine Sichtweise auf Dokumentationen benennt nur Bayern, beschränkt Dokumentationen aber auf Beteiligungsverfahren und differenziert sie auch nicht für Kinder unter oder über drei Jahren aus.

Anfänge sind zwar bereits in einzelnen Ländern (Bayern, Schleswig-Holstein, NRW, Saarland, Bremen und Hessen) gemacht, bedürfen aber weiterer Ausarbeitung.

Positionierung von Elternbeteiligung in den Bildungsplänen

Zwar gibt es im deutschsprachigen Raum keine detaillierten Studien über die Qualität von Kindertagesstätten, Biedinger/Becker kommen aber zu dem Schluss, dass die Qualität des Kindergartens sich gerade dort bemerkbar macht, wo es gilt, ungünstige Entwicklungsbedingungen aus dem Elternhaus zu kompensieren. Kleinere Gruppen, geringere Betreuungsdichte und das Ausbildungsniveau der Betreuungspersonen sind

¹ Schleswig-Holstein (2009:46, im Internet)

für eine bessere soziale Entwicklung demnach förderlich (Biedinger/Becker 2006:21).

Der Einfluss der Herkunftsfamilie auf die Bildung und Entwicklung von Kindern ist dennoch unübersehbar. Auch wenn sich die familiären Hintergrundvariablen im Laufe der institutionellen Betreuung bis zum Eintritt in die Grundschule etwas abschwächen, wie die EPPE-Studie zeigt, sind diese Hintergrundvariablen bedeutend. Das heißt, schwierige und nachteilige familiäre Voraussetzungen können durch hochwertige nicht-elterliche Betreuung zwar kompensiert, aber nicht komplett ausgeglichen werden. Somit ist die Beteiligung der Familien innerhalb der institutionellen Betreuung und Bildungsförderung außerordentlich wichtig für die Entwicklung von Kindern.

So galt es zu untersuchen, welche Beteiligungsmöglichkeiten die Bildungspläne für Eltern vorsehen. Hier lag der Fokus auf den Bedingungen der Beteiligung von Kindern, da kindliche Beteiligungsmöglichkeiten und –rechte die Grundlage bilden, auf der Elternbeteiligung aufbauen sollte. Kinder bedürfen der anleitenden Interaktion mit Erwachsenen (vgl. Kap. 2; Donald 2008; Nelson 2007, Maturana/Varela 1987). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, ihnen vielseitige Alltagsbezüge zur Verfügung zu stellen, die plurale Wege zum Wissen und zur Erfahrung eröffnen (Schäfer 2003; 2008a, im Internet). Kinder sind selbstregulierend an ihren eigenen Bildungsprozessen beteiligt (Lindemann 2006; Varela 1991) und brauchen deshalb Beteiligungsmöglichkeiten an ihren eigenen Bildungsprozessen.

Grundlagen der Beteiligung von Eltern in Tageseinrichtungen sowie die Selbstorganisation der Kinderbetreuung im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) sind als Bestandteil des Achten Sozialgesetzbuches SGB VIII verankert. So postuliert der §22a KJHG die Zusammenarbeit der Fachkräfte von Einrichtungen mit den Erziehungsberechtigten. In §25 heißt es:

„Mütter, Väter und andere Erziehungsberechtigte, die die Förderung von Kindern selbst organisieren wollen, sollen beraten und unterstützt werden.“

Das Bildungs- und Erziehungsrecht ist ein Recht der Eltern, welches der Tageseinrichtung übertragen wird (§ 1 Abs. 2, 2 SGB VIII). Dies wird jedoch nicht verfassungsrechtlich eingeräumt, wie es für die Schule der Fall ist.

In den meisten Plänen wird herausgestellt, dass die Bildungs- und Erziehungsaufgabe vornehmlich in der Verantwortung der Eltern liegt, erst daran schließt sich der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Einrichtungen an. Die Präferenz der Eltern ist damit klar fokussiert und wird in verschiedenen Plänen mit dem Art. 6 des Grundgesetzes (GG) begründet, der das natürliche Recht der Eltern auf Pflege und Erziehung ihrer Kinder festschreibt. In allen Plänen wird zudem das Interesse an der Zusammenarbeit mit und Beteiligung von Eltern deutlich.

Tabelle 10: Formale Positionierung der Beteiligung von Eltern

Element	sehr gut	gut	ansatzweise ausgearbeitet
Formale Positionierung	Mecklenburg Vorpommern Schleswig- Holstein	Hamburg Berlin Rheinland-Pfalz	Hessen Bremen NRW Bayern Baden-Württemberg Sachsen Thüringen Sachsen-Anhalt

Eine Betrachtung der Positionierung von Elternbeteiligung ergab jedoch, dass diese in den Plänen sehr breit gefächert definiert und positioniert wird: Elternbeteiligung wird thematisch sehr unterschiedlich fokussiert und zudem sehr unterschiedlich den Kapitelthemen der Bildungspläne zugeordnet. Diese Darstellung des Themas macht eine konzeptionelle Unsicherheit deutlich. Es herrscht kein klares, theoretisch fundiertes oder gar einheitliches Verständnis darüber, aus welchem Grunde Elternbeteiligung nötig ist und wie sie gestaltet werden soll.

Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein differenzieren das Thema am deutlichsten, indem sie Kapitel mit Unterkapitelstrukturierungen formulieren. Dagegen bildet das Thema Zusammenarbeit mit Eltern zwar ein eigenständiges Kapitel in den Ländern Bremen, Bayern, Baden-Württemberg, Sachsen, Thüringen und Sachsen-Anhalt, aber diese werden als Teilthematika einer übergeordneten Thematik zugeordnet. Elternbeteiligung erhält damit keine eigenständige Gewichtung.

Erziehungspartnerschaft

In der Forschung wird Elternarbeit zunehmend als Erziehungspartnerschaft konzeptualisiert (vgl. Kap. 6.2, Textor 2005; Vorholz/Mienert 2006; Jeske 1997; Schmitt-Wenkebach 1993), die auf vier Säulen ruht: Erziehungspartnerschaft (vgl. Kap.6.3), Elternbildung (vgl. Kap. 6.4), Elterngespräche und -beratung (vgl. Kap. 6.5) und Elternmitwirkung (vgl. Kap. 6.6). Die Bildungspläne sind sich über diese Säulen der Elternbeteiligung einig, sie lassen sich in fast allen Plänen lokalisieren.

Erziehungs- oder Elternpartnerschaft beinhaltet die Beziehung, den Dialog und die Kommunikation zwischen Eltern und Erzieherin (Jeske 1997; Schmitt-Wenkebach 1993; Textor 1996, im Internet). Elternpartnerschaften brauchen Grundhaltungen, damit sie prozesshaft und dialogisch sein können (Textor 1996:2). Sie wurden im Forschungsstand jedoch auch kritisch betrachtet. So sprechen Prott/Hautumm lieber von Zusammenarbeit, die zielgerichtete Aktivitäten beinhaltet und nicht wie die Partnerschaft eine Beziehungsebene zwischen Erzieherin und Eltern favorisiert. D.h. die Interessen aller Beteiligten müssen klar definiert sein und kommuniziert werden. Dafür bedarf es der Handlungskonzepte, die eine Partnerschaft zunächst nicht hergibt (dies. 2004:11). Beide Konzepte haben ihre spezifischen Vorteile. Dort, wo die Beziehung zu Eltern auf einer breiten Basis stehen soll, macht das Konzept der Partnerschaft Sinn. Sollen aber gemeinsam mit den Eltern gezielte erzieherische und individuelle Entwicklungsmomente verfolgt werden, z.B. bei Verhaltens- oder Entwicklungsschwierigkeiten eines Kindes, so ist das Konzept der Zusammenarbeit geeigneter als das Konzept der Partnerschaft.

Vor diesem Hintergrund wurde in der Studie gefragt, welche Vorstellungen die Bildungspläne zu dieser Partnerschaft zeichnen und wie sie sie definieren.

Tabelle 11: Erziehungspartnerschaft

Element	sehr gut	gut	ansatzweise ausgearbeitet
Erziehungspartnerschaft	Thüringen	Sachsen-Anhalt Hamburg Berlin Schleswig-Holstein	Baden-Württemberg Mecklenburg-Vorpommern Rheinland-Pfalz Bayern Hessen Hamburg Bremen Saarland NRW

Mit Ausnahme von Sachsen und Brandenburg nennen alle Bildungspläne Elternpartnerschaften als Ziel der Früherziehung. Dabei wird der Begriff der Partnerschaft häufig in der Substantivverbindung mit Erziehung und/oder Bildung genannt. Hessen und Bayern definieren Partnerschaft zunächst von der Erziehungspartnerschaft aus, die zu einer Bildungspartnerschaft werden soll. Dabei sollen Eltern aus der Gastrolle im Kindertagesstättenbereich herausgeholt werden. Von Zusammenarbeit statt Partnerschaft sprechen nur Bremen und Berlin. Begrifflich ist die Darstellung von Partnerschaften also höchst unterschiedlich. Es gibt keinen Konsens darüber, was unter Partnerschaft zu verstehen ist. Das macht die Darstellungen zwar reichhaltig, aber als Richtschnur für die Praxis schwierig, da Partnerschaften in unterschiedlichste Richtungen gedacht werden.

Die zentralen Werte, die einer solchen Partnerschaft überwiegend zugerechnet werden, sind Gleichberechtigung und Augenhöhe. Dazu bedarf es der Aushandlungsprozesse auf unterschiedlichsten Ebenen: Träger, Team, Erzieherin, Eltern usw.. Auf dieser Basis betont Sachsen-Anhalt, dass konkrete Formen vor Ort gefunden werden müssen¹. Daraus lässt sich die Komplexität ablesen, die in der Elternpartnerschaft erkannt wird. Entscheidend ist die grundlegende Haltung der Institution bzw. Erzieherin den Eltern gegenüber. Diese sollte eine dialogische und einladende Haltung gegenüber den Eltern abbilden und wird in den Plänen auch so gedacht.

Es gibt aber auch Werte in einigen Plänen, die unterschwellig defizitäre Formulierungen ausdrücken und damit ihre Verhaftung in überkommenen Vorstellungen der staatlichen Erziehungsaufgabe gegenüber den Eltern zeigen (vgl. Kap.6.6). So wird gelegentlich der Anspruch erhoben, Eltern durch Vermittlung der Kindertagesstätte eine Möglichkeit zu bieten, ihre Kompetenzen zu erweitern². Die relevante Forschung stellt im Gegensatz dazu fest, dass Eltern als Erziehungsexperten anerkannt werden müssen und jede Form der Kompetenzerweiterung stets als gemeinsamer Prozess zu verstehen ist, in dem sich Erzieherinnen und Eltern austauschen (vgl. Textor 2005:20; 2000; Wolf 2006; Bauer/Brunner 2006). Solche überkommenen Standpunkte in einigen Bildungsplänen unterstützen kontraproduktive Tendenzen unter Erzieherinnen, sich gelegentlich noch als pädagogische Expertinnen den Eltern gegenüber zu verhalten, wie in verschiedenen Studien nachgewiesen wurde. Diese Haltung hat zur Folge, dass Eltern den Kindertagesstätten und Elterngesprächen skeptisch gegenüberstehen und nur wenig Interesse an einer Beteiligung zeigen (Fried 2007, Wolf 2002, Giebeler 2002, Mundt 1980, Honig/Schreiber 2006, Fröhlich/Gildhoff/Kraus/Rönnau 2005, im Internet, u.a.). Um das weithin akzeptierte Prinzip einer Beziehung auf Augenhöhe zu realisieren, wäre es nötig, in den Bildungsplänen herauszuarbeiten, dass Elternpartnerschaften nur dann praktiziert werden können, wenn Kompetenzerweiterung als wechselseitiger Prozess, also als partnerschaftliches Geschehen angelegt ist. Erst wenn die Beziehung zwischen Institution bzw. Erzieherin und Eltern tatsächlich auf Augenhöhe geschieht, können Eltern an einer Beteiligung interessiert werden. Erst dann sind gemeinschaftliche Planungen auch konzeptioneller Art realistisch.

Transparenz und Öffnung gegenüber Eltern

Einige Pläne formulieren Elternpartnerschaften deshalb ausgehend von der Einstellung der Erzieherin und formulieren die Verpflichtung zur partnerschaftlichen Beziehung mit den Eltern (Thüringen, Schleswig-Holstein, Hamburg, Berlin, Sachsen-Anhalt). Dies ist als erfreulicher Schritt in die richtige Richtung zu werten, denn gerade der Elementarbereich ist der Bildungsabschnitt im Leben eines Kindes, in dem

¹ Sachsen-Anhalt (2004:86, im Internet)

² Mecklenburg-Vorpommern (2011:5, im Internet)

Eltern und Erzieherinnen am intensivsten und lebendigsten zusammenwirken müssen (vgl. Kap. 6.7: Wolf 2002). Eine Schlüsselfunktion hat dabei die offene Haltung der Erzieherin gegenüber den Eltern (Wolf 2002; Fröhlich-Gildhoff/Kraus/Rönnau 2005, im Internet; Jampert u.a. 2003). Nach dieser Schlüsselfunktion ist in den Bildungsplänen recherchiert worden: Welche Transparenz bzw. Öffnung sehen die Bildungspläne für die Eltern vor?

Tabelle 12: Transparenz und Öffnung

Element	sehr gut	gut	ansatzweise ausgearbeitet
Transparenz und Öffnung	Mecklenburg-Vorpommern	Berlin Thüringen Hamburg Bayern Rheinland-Pfalz	NRW Baden-Württemberg Schleswig-Holstein Sachsen-Anhalt Sachsen Bremen

Die Formen der Öffnung gegenüber Eltern sind sehr reichhaltig. Jedoch ist hier der Hinweis Becker-Textors zu behelligen:

„Niemals kann die Aufzählung von Formen der Elternarbeit abgeschlossen oder endgültig sein“ (Becker-Textor/Textor 1998:o.S.).

Es geht um das Abwägen individueller Formen und Methoden. Damit erhalten diese keine Endgültigkeit und sind prozesshaft angelegt. Vielmehr sind bestimmte Strukturqualitäten zu beachten, um eine grundsätzliche Durchlässigkeit zu erreichen. Mecklenburg-Vorpommern spricht von der Pflege der Partnerschaft, in der Verantwortungs- und Zuständigkeitsfragen kontinuierlich geklärt werden, um verbindliche Absprachen zu treffen¹. Sachsen betont dagegen, dass die nötigen Zeitkontingente zur Verfügung stehen müssen, um den Austausch zwischen Eltern und Erzieherinnen zu ermöglichen². Bayern wünscht vor allem geeignete Fortbildungsmöglichkeiten für Erzieherinnen für den partnerschaftlichen Umgang mit Eltern³. Hier zeigen sich Be-

¹ Mecklenburg-Vorpommern (2011:3f, im Internet)

² Sachsen (2007:12, im Internet)

³ Bayern (2012:430, im Internet)

mühungen, Eltern partnerschaftlich zu begegnen, die jedoch weiterer Ausarbeitung bedürfen.

Tabelle 13: Elternbildung

Element	sehr gut	gut	ansatzweise ausgearbeitet
Elternbildung			Sachsen Saarland Rheinland-Pfalz Baden-Württemberg Hessen Bayern Hamburg Berlin Thüringen Mecklenburg-Vorpommern

Elternbildung oder Familienbildung brauchen institutionalisierte, organisierte Strukturen (vgl. Kap. 6.4; Tschöpe-Scheffler 2006). Somit blieb zu fragen, wie die Bildungspläne den Aspekt der Eltern- bzw. Familienbildung in Tageseinrichtungen ausgestalten wollen. Als Element von Elternbildung konnte in den Plänen der kommunikative Austausch und der gemeinsame Diskurs gefunden werden. Im Verständnis von Baden-Württemberg ist Elternbildung ein Aspekt der Bildungs- und Erziehungspartnerschaften¹.

Eine Differenzierung zwischen den Begriffen Elternbildung und Familienbildung wird in den Plänen nur vage vorgenommen. Kein Plan beschreibt, was Familienbildung bedeutet, und was Elternbildung. Angesichts des weithin vertretenen Anspruchs verschiedener Pläne (z.B. Bayern, Rheinland-Pfalz, NRW), dass sich Kindertagesstätten schrittweise zu Familienzentren entwickeln sollen und Krippen von der Forschung als besonders geeignete Orte der Familien- oder Elternbildung identifiziert werden (Smolka, 2005, im Internet), ist eine solche konzeptionelle Unschärfe verwunderlich. In Nordrhein-Westfalen greifen zunehmend bereits vorhandene Famili-

¹ Baden-Württemberg (2011:58, im Internet)

enzentren den Gedanken partizipativer Mitarbeit auf. Dort werden Vernetzungen ganz unterschiedlicher Familienbildungsangeboten bereitgestellt und komplementär zur Erziehungs- und Betreuungsarbeit genutzt¹. Diese guten Ansätze werden im Bildungsplan aber kaum aufgegriffen.

Dagegen wird der Gedanke der Vernetzung durch eine Öffnung von Kindertagesstätten in das Gemeinwesen von den untersuchten Bildungsplänen zunehmend aufgegriffen. Kindertagesstätten werden als Ausgangspunkt vielfältiger Aktivitäten rund um die Familien gedacht. Mit dem Konzept der Zentrumsentwicklung erfahren sie eine strukturelle Neuorientierung, in dem leitende Ideen und grundlegende Haltungen dort integriert werden. Allerdings fehlt es derzeit an einer theoretischen Fundierung dieses Vorhabens. Elternberatung und Elternbildung als praktizierte Formen der Elternbeteiligung (4-Säulen-Modell) finden sich als Elemente der Zentrumsentwicklung in einigen Plänen wieder (Hessen, Bayern, Rheinland-Pfalz, Hamburg). Genaue Eckpunkte, welche Konzeptelemente ein Zentrum benötigen würde, fehlen jedoch. Nochmals bleibt zu betonen, dass beispielweise eine Konzeptformulierung in Richtung des genannten 4-Säulen-Modells der Elternbeteiligung möglich wäre und es sich lohnen würde, die Elemente: Familienbildung, Erziehungspartnerschaft, Elternmitwirkung und -beratung auf eine Zentrumsentwicklung zu beziehen.

Elterngespräche und -beratung

Empirische Untersuchungen im deutschsprachigen Raum von Wolf (2002) und Rückert/Schnabel/Minsel (2001) haben gezeigt, dass insbesondere das Aufnahmegespräch, das Entwicklungsgespräch und Einzelgespräche von den Eltern als die wichtigsten Formen der Kommunikation mit Erzieherinnen empfunden werden (vgl. Kap. 6.7). Somit war an den untersuchten Bildungsplänen zu überprüfen, welche Vorstellungen diese über Elterngespräche und -beratungen in Tagesstätten aufzeigen.

¹ Landesarbeitsgemeinschaft Familienbildung, Nordrhein-Westfalen (2006, im Internet)

Tabelle 14: Elterngespräche und -beratung

Element	sehr gut	gut	ansatzweise ausgearbeitet
Elterngespräche und -beratung		Rheinland-Pfalz Baden-Württemberg	Bayern Hessen Berlin Schleswig-Holstein Mecklenburg-Vorpommern Bremen Thüringen Hamburg Sachsen Sachsen-Anhalt Saarland

Elterngespräche werden von den meisten Plänen auf Basis von Lern- oder Bildungsdokumentationen empfohlen. Dies zeigt das ernsthafte Bemühen um Professionalität und Transparenz. Allerdings geben nicht alle Pläne vor, wie häufig solche Gespräche zu führen sind. Dies ist zu begrüßen, da Einrichtungen die Möglichkeit erhalten, hier eigene Standards zu entwickeln.

Sehr häufig wird diesbezüglich von Austausch gesprochen und so die Kommunikation (im Gegensatz zur Belehrung) ins Zentrum der Eltern-Erzieherinnen Beziehung gerückt. Dies ist als Absichtserklärung zu verstehen, die jedoch nicht zu Ende gedacht wird, denn in den Plänen finden wir keinerlei Hinweise dazu, wie ein solcher Austausch zu führen ist. Somit ist auch hier die Gestaltungsoption in der gelebten Alltagspraxis gefragt. Der Plan von Rheinland-Pfalz stellt eine erfreuliche Ausnahme dar. Dort wird die Konzeption von Elterngesprächen präzisiert und vorgegeben. Die Gespräche sollen zudem dokumentiert werden, was für die Klärung von Zuständigkeiten zwischen Erzieherin und Eltern und zuverlässige Absprachen hilfreich ist.

Auch hier sei angemerkt, dass es für solche Gespräche Organisationsformen ebenso braucht wie Zeit und Weiterbildungen. Formen des Austausches müssen nicht deziert in Bildungsplänen vorgegeben werden - dies kann man Weiterbildungsangeboten überlassen - aber sie sollten in den Zentrumsgedanken integriert werden.

Räume für Eltern

Dass wir Kindern Räume zur Verfügung stellen, die sie zu Bildungsprozessen herausfordern, um so Selbstbildung in Begleitung zu ermöglichen, ist schon an verschiedenen Stellen dargestellt worden (vgl. Kap.4.1; 5.1). Dazu konnte in den Plänen die Bereitschaft aufgezeigt werden, diese Räume zur Verfügung zu stellen.

Erfahrungsräume für Eltern, in denen sie sich treffen, austauschen und neue Einsichten über ihre Kinder gewinnen können, ist ein Thema, das nicht allein durch den Zentrumsdenken abgedeckt werden kann. Vielmehr geht es darum, Eltern durch informelle, einladende Gesten in den Alltag der Tagesstätte zu integrieren, um ihre Mitwirkung anzuregen. Solche Gesten sind in manchen Plänen verankert, wenngleich der Grad der Öffnung von sozialen und physischen Räumen unterschiedlich ist.

Tabelle 15: Räume für Eltern

Element	sehr gut	gut	ansatzweise ausgearbeitet
Räume für Eltern	Schleswig-Holstein	Baden-Württemberg Mecklenburg-Vorpommern	Bremen

Vor allem Schleswig-Holstein ist hier herauszustellen, das sogar durch ein eigenes Kapitel *Raum auch für Erwachsene* ins Auge fällt und diese einladende Geste bedeutsam vollzieht. Das Thema Raum, das zu den strukturellen Bedingungen von Zusammenarbeit und Öffnung gehört, bedarf also noch genauerer Beachtung. Um dies jedoch zu erreichen, müssen Vorstellungen skizziert werden, wie ein solcher Raum architektonisch gestaltet sein muss, damit nicht nur Kinder darin verweilen, sondern auch Eltern zum Dialog bleiben.

Bindungs- und Übergangsbewältigung

Der Forschungsstand macht deutlich, dass Bindungen und Bindungsqualitäten zwischen Erwachsenen und Kindern die wichtigen Determinanten für eine gelungene ganzheitliche Entwicklung sind. Der gestaltete Übergang zu einer nicht-elterlichen Betreuung ist dabei von besonderer Bedeutung, denn dies ist ein psychologisch kritisches Ereignis. Die Moderation der Eingewöhnung ist entscheidend für den weiteren Entwicklungsprozess des Kindes in der Einrichtung (Ziegenhain/Rau/Müller

1998:85). Bindungsfähigkeit und die Bindungsqualität der Eltern-Kind-Beziehung müssen in der Kind-Erzieherinnen-Interaktion berücksichtigt werden (Ziegenhain/Rau/Müller 1998:84ff; Bowlby 2009:66ff). In der vorliegenden Studie wurde deshalb geprüft inwieweit diese bindungstheoretischen Erkenntnisse in die Bildungspläne einfließen und welche Kriterien für eine Übergangsbewältigung herangezogen werden.

Tabelle 16: Bindungs- und Übergangsbewältigung

Element	sehr gut	gut	ansatzweise ausgearbeitet
Bindungs- und Übergangsbewältigung	Mecklenburg-Vorpommern	Bayern Berlin Schleswig-Holstein Thüringen Bremen	Hamburg Rheinland-Pfalz Sachsen-Anhalt Sachsen Baden-Württemberg

Bindungstheoretische Erkenntnisse finden Eingang in die Bildungspläne und dienen als Grundlage von Impulsen für didaktisch-methodische Handlungslinien. Dabei stehen allerdings Bindungsbeziehungen zu Eltern verstärkt im Fokus. Diese werden - entsprechend der Forschungserkenntnisse - als Basis der Bindungsmöglichkeit des Kindes gesehen.

Die Hälfte der Pläne hat ein eigenes Kapitel zur Übergangsbewältigung. Einzelne Pläne (Mecklenburg-Vorpommern, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern) sind so präzise, dass sie handlungsanleitende Angaben machen, wie die Eingewöhnung zu gestalten ist. Hier nimmt Mecklenburg-Vorpommern eine herausragende Stellung ein. Es spannt wie kein anderes Bundesland einen Bogen von grundlegenden Erkenntnissen der Transitions- und Bindungsforschung zu Standards der Eingewöhnung und versteht Bindungserfahrungen explizit als Bildungserfahrungen. Dass Bindungsbeziehungen als Voraussetzung für exploratives Lernen und Autonomiebestreben sind, stellen jedoch die meisten Pläne heraus. Das Berliner Eingewöhnungsmodell wird als best-practise in unterschiedlichen Plänen genannt. Das Berliner Modell wurde von Laewen/Andres und Hédervári-Heller (2003) entwickelt. Es gestaltet die Eingewöhnung als aufeinander folgende Stufen, in die das Beziehungsdreieck Kind-Erzieherin-Eltern einfließt. Die Zeiten der Abwesenheit von Bezugspersonen in der Krippengruppe werden nur langsam gesteigert (Hédervári-Heller 2008b:99 ff).

Resümierend kann festgehalten werden, dass Bindungsvoraussetzungen und die darauf aufbauenden Eingewöhnungsmodalitäten in den Plänen einen hohen Stellenwert haben. Jedoch gehen nur drei Bundesländer gezielt auf eine Eingewöhnung von Kindern unter drei Jahren ein (Bayern, Rheinland-Pfalz Thüringen). Hier besteht noch dringender Nachbesserungsbedarf, da der Beginn des Krippenbesuchs ein psychologisch kritisches Ereignis ist und die Eingewöhnung diesen wesentlich moderiert (Ziegenhain/Rau/Müller 1998:85, vgl. Kap.5.6).

Elternmitwirkung bei Projekten

Es wurde bereits festgestellt, dass die Mitwirkung von Eltern in den Bildungsplänen grundsätzlich angestrebt wird. Nach Bernitzke/Schlegel gehört die Mitwirkung zur einrichtungsunterstützenden Kategorie der Elternbeteiligung (dies. 2004:51). Gerade diese Form ist eine Möglichkeit, Eltern am Geschehen in den Einrichtungen - mit einem spezifischen Ziel und einem besonderen Auftrag - zu beteiligen. Für Arnstein (1969) ist jedoch die bloße Beteiligung an Entscheidungen noch keine Teilhabe. In seinem Modell *ladder of citizen partizipation* (Arnstein 1969:216ff) unterscheidet er drei Stufen der Partizipation, von der partnerschaftlichen Beteiligung an Aushandlungssystemen bis zur Übernahme voller Entscheidungsgewalt.

Tabelle 17: Elternmitwirkung bei Projekten

Element	sehr gut	gut	ansatzweise ausgearbeitet
Mitwirkung bei Projekten		Rheinland-Pfalz Schleswig-Holstein	Bayern Bremen Sachsen Baden-Württemberg

In manchen Plänen wird den Eltern Mitwirkung bei Projekten eingeräumt. Letztlich muss dieses Thema aber als randständig bezeichnet werden. Um eine möglichst umfassende Beteiligung von Eltern zu gewährleisten, sollte zu jedem Zeitpunkt die Möglichkeit bestehen, sich zu beteiligen bzw. auch eigenständig Projekte zu initiieren. Offene Planung von Projekten heißt in diesem Sinne, dass Ideen, Möglichkeiten, Interessen und das Expertentum der Eltern möglichst weitgehend einfließen. Hier gibt es für die Bildungspläne noch einen weiten Weg zu gehen. Ansätze sind zwar

vorhanden - wenngleich in sehr unterschiedlichem Ausmaß - aber diese bedürfen kontinuierlicher Erweiterung.

Elternarbeit

Der Begriff der Elternarbeit, der als Basis von Elternbeteiligung beschrieben wurde, findet als Begriff in den Bildungsplänen kaum Erwähnung, sondern wird durch ausdifferenzierte Darstellungen dargestellt, die nicht in der bloßen Containerqualität des Partizipationsbegriffs verbleiben. Deutlich ist die Tendenz erkennbar, dass den Partnerschaften mit Eltern hohe Aufmerksamkeit zukommt (vgl. Kap.8.4.3). So erhält die Kooperation die inhaltliche Ausdifferenzierung und Wertschätzung, die sie verdient. Allerdings ist ihre Darstellung anfänglich schon einmal als inhomogen bezeichnet worden. Das macht die Möglichkeiten der Beteiligung von Eltern in den einzelnen Bundesländern spezifisch und reichhaltig, ist aber auch Zeugnis einer noch nicht beendeten Auseinandersetzung mit diesem Thema.

Bilanzierende Diskussion

Abschließend ist zu sagen, dass sich die Bildungspläne der Bundesrepublik als sehr differenziert in Umfang und Darstellungsform zeigen. Das macht es auf der einen Seite lohnenswert jeden Plan als Zeugnis einer handlungsleitenden Frühpädagogik zu betrachten, aber eine einheitliche Grundlage der Frühpädagogik in Deutschland bilden sie somit nicht ab. Die Frühpädagogik bleibt eine bunte Mischung unterschiedlicher Bildungskonzepte. Zwei Extreme zeigen das Spektrum dieser bunten Mischung auf:

- Nordrhein-Westfalen als westliches Bundesland formuliert mit Bedacht einen sehr kurzen und offen konzipierten Plan, der Bildungsziele benennt und ein Rahmenkonzept zur Bildung in der Frühpädagogik benennt, eine Ausdifferenzierung aber der Praxis überlässt und dieser Autonomie zugesteht. Im Mittelpunkt steht das selbstbildende Kind (Schäfer 2003). Die Erzieherin wird im Plan als die Kraft verstanden, die die Bildungsprozesse des Kindes beobachtet und begleitet¹. Das Selbstbildungskonzept kommt den Selbstorganisationsprozessen von Kindern und damit einer partizipierenden Haltung entgegen. Dies wird im Plan aber nicht eingehend erläutert, sodass es fachkundiges Personal erfordert, um es umzusetzen.

¹ Nordrhein-Westfalen (2003:12ff, im Internet)

- Im Gegensatz dazu steht der Plan Bayerns, der als detaillierter, ja richtungsweisender Plan gelten kann. Neueste frühpädagogische Forderungen werden umgesetzt und Lernen sehr konsequent als sozialer Prozess verstanden¹. Dieser Prozess wird als Lernen in konkreten sozialen Bezügen und Interaktionen dargestellt². Das Bild des Kindes ist ausdifferenziert: So wird das Kind beispielsweise mal als kompetentes, aktiv lernendes³ und ein anderes Mal als Grundlage gesellschaftlicher Entwicklungen begriffen⁴. Letztlich geht es in diesem Plan darum, Kinder sozial fit zu machen. Deshalb ist es auch nicht verwunderlich, dass lernmethodische Kompetenzen der Vermittlung im Zentrum des Plans stehen. Leider wird auf diese Weise die Beteiligung von Kindern an ihrer eigenen Bildung den pragmatischen Zielen untergeordnet. Eine selbstbestimmte Beteiligung von Kindern steht jedoch einer solchen Orientierung gelegentlich im Wege. Jedoch lässt sich für Bayern festhalten, dass der Plan Beteiligung innerhalb von Alltagsorientierung und eine partizipative Erziehrinnen-Kind-Beziehung sehr gut abbildet. Bayern ist die Beteiligung von Kindern und Eltern wichtig. Jedoch wäre eine Überarbeitung der benannten pragmatischen Ziele lohnenswert, um die guten Ansätze einer demokratischen Grundeinstellung weiter etablieren zu können.
- Nordrhein-Westfalen mit der Idee eines offenen Plans, lässt die Beteiligung von Kindern dagegen weitestgehend unbehandelt. Dieses Bundesland formuliert nur am Rande informelle Formen von Beteiligung und positioniert sich zur Beteiligung vage. Eine Ausweitung des Plans und eine Positionierung zu demokratischen Prozessen sowie Beteiligung wäre somit für diesen Plan wünschenswert, da eine Grundorientierung auch für einen offenen Plan lohnenswert ist, um eine Auseinandersetzung mit Konzepten und Möglichkeiten der Demokratisierung in der Praxis anregen zu können.

Der gemeinsame Rahmen der Länder für die frühe Bildung durch die Jugendministerkonferenz⁵ sah die Präzisierung des Bildungsbegriffs vor. Um (Selbst-) Bildungsprozesse so früh wie möglich anzuregen, sind spezifische Formen der Teilhabe in der Früherziehung nötig. Die Länder haben bisher kaum spezifische Formen der Teilhabe ausgearbeitet. Es besteht also ein deutlicher Nachholbedarf. Am deutlichsten ist die unspezifische Ausarbeitung in den Ländern: NRW, Saarland und Brandenburg erkennbar. Die Frage, ob Bildungspläne, die lediglich grobe Handlungslinien vorgeben, wie diese drei Länder es für den Bereich der Partizipation/Beteiligung tun, präzise Aussagen zu Beteiligungsaspekten treffen müssen, ist eindeutig zu bejahen, denn um

¹ Bayern (20012:12f, im Internet)

² Ebd.

³ Ebd. (X, im Internet)

⁴ Ebd. (XII, im Internet)

⁵ Jugendministerkonferenz: Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung (vgl. im Internet 2004)

bei den unter 3-Jährigen ein grundlegendes Demokratieverständnis zu entwickeln, bedarf es solcher Konkretisierung, da ein abstraktes Prinzip in diesem Alter noch nicht vermittelbar ist.

Manche Länder beschreiben Teilaspekte von Beteiligung, aber benötigen weitere klarere Ausformulierungen, um Beteiligungsformen in ihrer gesamten Bandbreite darzustellen. Brandenburg beispielsweise beschäftigt sich ansatzweise mit Teilhabe und Teilnahme und der Möglichkeit des Demokratie-Lernens für Kinder. Weitere Auseinandersetzungen mit Beteiligung von Kindern und Eltern finden wir jedoch nicht. Hier besteht dringender Nachholbedarf. Das Saarland setzt sich ansatzweise mit dem Demokratie-Lernen, mit informellen Formen der Beteiligung, einer partizipativen Erzieherinnen-Kind-Beziehung und der ungerichteten Beobachtung auseinander. Somit ist dieses Land zwar auf dem Weg, aber dennoch als ein Schlusslicht zu betrachten.

Dass sich Demokratie in Alltagsbezügen vollzieht und die Förderung von Selbstwirksamkeit durch Alltagsorientierung ermöglicht wird, wird in den meisten Bildungsplänen betont. Dass die Tageseinrichtung ein sozialer Raum ist, in dem Kinder sich erstmals in einer größeren Gemeinschaft bewegen, wird ebenfalls in verschiedenen Plänen hervorgehoben (z.B. Berlin, Schleswig-Holstein und Sachsen-Anhalt, Bayern). Die Notwendigkeit eines differenzierten Demokratieverständnisses wird also formuliert. Sie sollte aber in einer Form umgesetzt werden, die unter 3-Jährigen angemessen ist und nicht in unspezifischen Absichtserklärungen verbleiben.

Betrachtet man die Bedeutung der Beteiligung von Kindern getrennt von den Eltern, so fällt auf, dass die Begriffe Partizipation und Beteiligung synonym verwendet¹ und heterogen ausgelegt werden. Beschreibungen und Definitionen werden in einzelnen Plänen formuliert. Auf die Frage, welche Voraussetzungen die Bildungspläne für eine gleichberechtigte Teilhabe und Teilnahme von Kindern vorsehen, muss darauf geachtet werden, welche Inhalte jedes einzelne Bundesland wählt, um die jeweilige Konkretisierung der Begriffe nachzuvollziehen. In allen Plänen bleibt die Frage offen: Wie kann Kindern unter drei Jahren Teilhabe an Bildungsprozessen und Demo-

¹ Bayern (2012:389, im Internet), Hessen (2007:144, im Internet), Hamburg (2012:69, im Internet), Thüringen (2008:29, im Internet)

kratiestrukturen zugestanden werden? Wie können sie ganz konkret an Bildung teilnehmen?

Dabei wäre es entscheidend, Fachtermini, die in Bildungspläne übernommen werden (z.B. Teilhabe und Teilnahme oder Partizipation und Beteiligung), auch begrifflich zu bestimmen bzw. als solche durchgängig zu nutzen, damit sie von pädagogischen Fachkräften in der Praxis eindeutig verstanden werden können. Da ein Bildungsplan kindliche Entwicklung und pädagogische Verhaltensweisen widerspiegelt und als Rahmenorientierung dienen sollte, wäre dies hilfreich, um unverwechselbare methodische Konsequenzen zu begünstigen.

Hinsichtlich der Beteiligung von Kindern kann generell gesagt werden, dass eine demokratische Grundtendenz in den Plänen erkennbar ist, aber partizipatorische Handlungslinien und Handlungsgrundsätze noch weiterer Ausarbeitung bedürfen. So ist festzustellen, dass es weitestgehend an Beteiligungsformen für Krippenkinder fehlt. Die Pläne konzentrieren sich auf Kinder über drei Jahren. Schleswig-Holstein hält dabei eine Frontstellung, es formuliert Mitwirkungsoptionen und generelle Haltungen für die Frühpädagogik und bedenkt dabei auch die unter Dreijährigen. Dieses Bundesland stellt die Nachhaltigkeit demokratischer Prozesse ausdrücklich dar und benennt Prozesse der Demokratisierung als Sicherung der gegenwärtigen Lebensqualität für die zukünftige Generation¹. Zudem betont es wie kein anderes Land das Demokratie-Lernen im Bereich der Frühpädagogik und propagiert den Dialog als Interaktionsform von Partizipation. Vorbildlich stellt Schleswig-Holstein informelle Formen von Beteiligung heraus und setzt diese in Bezug zu einer Beobachtungsform, die einer ungerichteten Beobachtung gleicht.

So sehr Schleswig-Holsteins Plan eine gute Positionierung zu Demokratieprozessen auch hinsichtlich der Bedürfnisse der Kinder unter drei Jahren aufweist, so findet doch die Bildung als Prozess durch Alltagserfahrungen nur randständig Erwähnung. Somit wäre die Berücksichtigung einer Alltagsorientierung, die den Bildungsprozess von unter Dreijährigen ermöglicht, wünschenswert. Eine solche Konkretisierung würde die sehr gute Darstellung der informellen Formen von Beteiligung in diesem Plan zum Vorteil gereichen.

¹ Berlin (2004:53, im Internet), Hamburg (2012:63, im Internet)

Erwähnenswert bezüglich der Darstellung von Teilaspekten der Beteiligung/Partizipation von Kindern sind die Länder Mecklenburg-Vorpommern und Hamburg:

Mecklenburg-Vorpommern legt besonderen Wert auf demokratische Prozesse als Grundlage der Kita-Arbeit und betont den Dialog als bevorzugte Interaktionsform. Besonders herausragend ist die Formulierung von Bindungs- und Übergangsbewältigungen, die sehr fundiert und ausführlich dargestellt werden. Verwunderlich ist aber, dass dabei die partizipative Erzieherinnen-Kind-Beziehung eher vernachlässigt wird, obwohl gerade die Bindungs- und Übergangsbewältigung sich anbietet, diese auszuführen. Auch die Betonung informeller Formen der Beteiligung ist als gering zu bezeichnen.

Hamburg stellt das Demokratie-Lernen vorbildlich in seinen alltagsweltlichen Bezügen dar. Aber Hamburg berücksichtigt den Dialog als Interaktionsform in keiner Weise. Auch Teilnahme und Teilhabe von Kindern an Bildungsprozessen werden lediglich geringfügig bedacht, obwohl informelle Formen der Beteiligung generell als wichtig erachtet werden. Hier mangelt es an der Ausdifferenzierung und Konkretisierung der grundlegenden Absichtserklärung.

Ein formaler Vergleich zeigte, dass Beteiligungs- und/oder Partizipationsprozesse in den Plänen unterschiedliche Gewichtungen erhalten. So verstehen nur wenige Bundesländer demokratische Prozesse bei Kindern als so bedeutend, dass sie sie als Basiskompetenz einstufen (Bayern) bzw. zu den Grundlagen der Kita-Arbeit zählen (Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern) oder ihnen eigene Kapitel widmen (Berlin, Hamburg, Hessen).

Generell kann gesagt werden, dass die Länder Berlin, Thüringen, Hessen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und Bremen eine randständige Beteiligungspositionierung für Kinder in ihren Plänen ausführen. Zwar ragt Berlin in der Darstellung des Demokratie-Lernens in Kindertagesstätten heraus, und Hessen formuliert in vorbildlicher Weise informelle Formen der Beteiligung, während Sachsen die Dialogorientierung besonders betont, aber es werden jeweils nur Einzelaspekte einer Beteiligungsorientierung thematisiert, die einer systematischen Erweiterung bedürften. Diese Bundesländer müssen ihre Bildungspläne grundlegend überarbeiten, um sie aus der Randständigkeit herauszuholen.

Im Bereich der Elternbeteiligung wurde durch die Ausführung der Ergebnisse von Chung (2000) sehr deutlich, dass Eltern-Erzieherinnen-Beziehungen eine bedeutende Voraussetzung für die Erzieherinnen-Kind-Beziehung darstellen. Es wurden begriffliche Grundlagen für Beteiligungsformen von Eltern in Krippen gelegt, die sich in vier Säulen der Frühpädagogik unterscheiden lassen: Elternpartnerschaft, Elternberatung und -information, Elternbildung und Elternmitwirkung. Dabei lassen sich diese Säulen nicht scharf voneinander trennen. Die Elternarbeit ist als Grundsäule der Elternbeteiligung zu betrachten, auf der die vier anderen ruhen (Bernitzke/Schlegel 2004:49). In der Forschung wird nicht zwischen Krippenkindern (unter drei Jahren) und Kindertagesstätten mit Kindern über drei Jahren unterschieden, so auch nicht in den Plänen. Die Bildungspläne sind sich über diese Säulen der Elternbeteiligung einig, sie lassen sich in fast allen Plänen lokalisieren.

In Bezug auf die Beteiligung von Eltern ist die Frontstellung Schleswig-Holsteins abzuswächen. Zwar bedenkt das Land Räumlichkeiten in Kindertagesstätten für Eltern, betont eine Elternmitwirkung bei Projekten und stellt die Bindungs- und Übergangsbewältigung heraus, erwähnt aber nirgendwo die Möglichkeiten von Eltern- bzw. Familienbildung. Deshalb ist ein Nachbesserungsbedarf im Bereich der Öffnung in das Gemeinwesen festzustellen, die wesentlich mit Familienbildung verbunden werden kann. Schleswig-Holstein ist dennoch herauszustellen: Kein anderes Land hat sich auf ähnlich intensive Auseinandersetzungen mit der Frühpädagogik und Elternbeteiligung auseinandergesetzt.

Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen betonen die Elternbeteiligung besonders. Mecklenburg-Vorpommern differenziert neben Schleswig-Holstein seine Kapitel zur Elternbeteiligung genauestens. Dabei gelingt dem Bundesland eine deutliche Geste der Öffnung und Transparenz in Richtung der Eltern. Auch Thüringen thematisiert die Erziehungspartnerschaften fundiert. Öffnung und Transparenz werden dabei ebenso ausführlich und anschaulich thematisiert wie die Bindungs- und Übergangsbewältigung.

Elternarbeit als Terminus taucht in fast keinem der Pläne auf, dagegen wird die Elternpartnerschaft betont (vgl. Kap. 8.4.3). Grundsätzlich ist diese Abkehr von dem Containerbegriff der Elternarbeit zu begrüßen. Es ist allerdings kritisch anzumerken, dass einige Pläne zwar von Partnerschaft sprechen, aber mit unterschwellig defizitärer

ren Formulierungen ihre Verhaftung in überkommenen Vorstellungen der staatlichen Erziehungsaufgabe gegenüber den Eltern zeigen (vgl. Rheinland-Pfalz, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Baden-Württemberg; Kap.6.1 und 8.4.3). So wird gelegentlich der Anspruch erhoben, Eltern durch Vermittlung der Kindertagesstätte eine Möglichkeit zu bieten, ihre Kompetenzen zu erweitern¹. Um das weithin akzeptierte Prinzip einer Beziehung auf Augenhöhe zu realisieren, wäre es nötig, in den Bildungsplänen herauszuarbeiten, dass Elternpartnerschaften nur dann praktiziert werden können, wenn Kompetenzerweiterung als wechselseitiger Prozess, also als partnerschaftliches Geschehen angelegt ist. Einige Pläne verpflichten die Erzieherin deshalb ausdrücklich zur partnerschaftlichen Beziehung mit den Eltern (Thüringen, Schleswig-Holstein, Hamburg, Berlin, Sachsen-Anhalt). Dies ist als erfreulicher Schritt in die richtige Richtung zu werten, denn gerade der Elementarbereich ist der Bildungsabschnitt im Leben eines Kindes, in dem Eltern und Erzieherinnen am intensivsten und lebendigsten zusammenwirken (vgl. Kap. 6.7; Wolf 2002).

In allen Plänen wird ein Interesse an der Zusammenarbeit mit Eltern deutlich, das ist erfreulich. Jedoch lässt sich in der Zusammenschau feststellen, dass die benannten Säulen unterschiedlich definiert und Schwerpunktsetzungen sehr breit gefächert sind. Dieser Facettenreichtum, der einer Beliebigkeit gleichkommt, macht Unsicherheiten im Bereich der Elternzusammenarbeit deutlich. Es herrscht kein klares, theoretisch fundiertes oder gar einheitliches Verständnis darüber, aus welchem Grunde Elternbeteiligung nötig ist und wie sie gestaltet werden soll. Auffällig sind vor allem Brandenburg, das Saarland, NRW und Hessen, die sich markant wenig zur Elternzusammenarbeit positionieren.

Generell ist festzustellen: Ist einem Bundesland die Elternzusammenarbeit wichtig, so wäre die Ausführung in einem Bildungsplan als Lotsenfunktion bedeutend, denn erst dann können die Weichen für eine Auseinandersetzung in der Praxis gestellt werden. Chung (2000) hat herausgearbeitet, dass Eltern-Erzieherinnen-Beziehungen eine bedeutende Voraussetzung für die Erzieherinnen-Kind-Beziehung darstellen. Dies dürfte Anlass genug sein, sich der Eltern-Erzieherinnen-Beziehung ausführlichst zu widmen.

¹ Mecklenburg-Vorpommern (2011:5, im Internet)

9. SCHLUSSBETRACHTUNG

Die vorliegende Arbeit stellt die Bildungsgeschichte des Kindes als einen gemeinschaftlichen Prozess zwischen Eltern, Kindern und Erzieherinnen dar. Beteiligungsprozesse, die für die individuelle Entwicklung förderlich sind, sind nur durch gleichberechtigte Positionen aller beteiligten Seiten der Eltern-Kind-Erzieherinnen-Trias zu erreichen. Somit wurden die frühkindlichen Bildungsinstitutionen für unter Dreijährige in den Blick genommen. Folgende forschungsleitende Fragestellungen wurden verfolgt:

- Wie kann eine Beteiligungspädagogik zur frühkindlichen Bildungsförderung aussehen?

Hieraus ergaben sich in der Konkretisierung die Fragen:

- Wer sind die Akteure (Triade) und wie muss ihre Beziehung gestaltet sein?
- Welche Formen von Beteiligung sind nötig oder möglich?
- Welche Kommunikationsformen sind erforderlich?
- Was bedeutet frühkindliche Bildung in der Beteiligungspädagogik - oder inwiefern kann hier von selbstbestimmtem Lernen gesprochen werden?

Das Kind lebt, handelt und konstruiert seine Wirklichkeit in einer kulturell strukturierten Umwelt in Kooperation mit seiner evolutionären Ausstattung, in der sorgende Erwachsene seine Aktionen und Interaktionen zwar mitbestimmen (vgl. Kap. 2; Donald 2008; Nelson 2007), aber nicht planmäßig beeinflussen können. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Kindern komplexe Entwicklungsmöglichkeiten und vielseitige Alltagsbezüge zur Verfügung zu stellen, die möglichst unterschiedliche Erfahrungen und plurale Wege zu Wissen und Erfahrung ermöglichen, an denen kulturelle Wissensformen bzw. Bedeutungen erfahren werden (Schäfer 2003; 2008a). Somit sind Kinder aktiv und selbstregulierend an ihren eigenen Bildungsprozessen beteiligt (Lindemann 2006; Varela 1991). Daraus lässt sich ein Beteiligungsgebot von Kindern an ihren Bildungsprozessen ableiten (Selbstbildungskonzept). Weiterhin ergibt sich daraus das Gebot, die drei beteiligten Systeme der Trias gleichberechtigt am Bildungsprozess jedes Kindes zu beteiligen und sich auf gleicher Augenhöhe zu begegnen (vgl. Kap. 4; Sturbecher/Großmann 2003a:20; Schröder 1995:16). Erreichbar

ist dies durch symmetrische Machtverteilung (Biedermann 2006) in komplementären Konstruktionen einer Beziehungsdidaktik. Als Kriterium für symmetrische Aushandlungsprozesse konnte die Assistenz der Selbstbestimmung des Kindes durch den Erwachsenen herausgearbeitet werden (vgl. Kap.2).

Die empirische Studie analysiert das Verständnis von Partizipationsformen in Bildungsplänen. Dabei bildeten die Bildungskonzepte bzw. Bildungs- und Erziehungspläne für Kindertageseinrichtungen, die als dreistufiges Verfahren in der Bundesrepublik Deutschland im Zeitraum 2003-2007 formuliert wurden, die Quellen. In der vorliegenden Studie wurde der Blick auf das Kind (vgl. Kap. 3.1) gerichtet und auf die pädagogische Tradition der Beteiligung von Kindern und Eltern im Rahmen des Bildungsverständnisses (vgl. Kap. 4 und 6) in den Plänen untersucht. Es wurden Bildungspläne, die bis Ende 2012 Gültigkeit hatten, einer offenen hermeneutischen Textanalyse unterzogen, deren Ziel darin bestand, zentrale Begriffe der Beteiligung von Eltern und Kindern herauszuarbeiten. Mit einer vergleichenden Analyse sollten folgende Forschungsfragen bearbeitet werden:

- Was bedeutet Beteiligung in den Bildungsplänen für Kinder und Eltern?
- Welche Kommunikationsformen finden diesbezüglich Anwendung?

Beteiligungsmöglichkeiten in den Bildungsplänen für die ganz Kleinen, müssen als randständig bezeichnet werden. Angesichts der Tatsache, dass Frauen sich zunehmend beruflich orientieren und gerade die ersten drei Lebensjahre prägend für die kindliche Entwicklung sind, ist es nicht tolerierbar, dass gerade für diese Altersgruppe kaum geeignete Maßnahmen und Arbeitsanweisungen für Erzieherinnen in den Plänen vorhanden sind und die Einbeziehung der Eltern noch immer in den Kinderschuhen steckt. Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass das demokratische Grundverständnis der Bildungspläne in der BRD noch deutlichen Aufholbedarf hat, ein rein quantitativer Ausbau von Krippen reicht dafür nicht aus.

Eine weitere Erkenntnis aus der Analyse der Bildungspläne für Krippen besteht darin, dass das historische Erbe aus den Anfängen der Elternkooperation (vgl. Kap. 6.1) gelegentlich noch nicht abgelegt wurde. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung um Krippenbetreuungen war über eine lange Zeit von einer defizitären Einstellung Eltern gegenüber geprägt. Auch interessierte vor allem der staatliche Auftrag an pfl-

gerischen Aufgaben, wie z.B. die hygienische Ausgestaltung der Räumlichkeiten (Reyer/Kleine 1997:66). Die Diskussion um Beteiligungsmodelle begann mit der Achtundsechziger Bewegung der Kinderläden (Roth 1976) und hat erst seit den 1980er Jahren breiteren Niederschlag gefunden. Somit ist die Auseinandersetzung mit diesem Thema noch verhältnismäßig jung. In der aktuellen Situation betreibt die BRD einen kostspieligen Ausbau von Krippenplätzen. Jedoch suchen wir vielerorts vergebens nach einer Verbesserung qualitativer Standards von Krippen und Kooperationsmodellen mit Eltern. In dem Projekt *Stärkung der Erziehungskraft der Familien durch und über den Kindergarten*, das von der Landesstiftung Baden-Württemberg von 2003-2005 in 137 Kindertagesstätten durchgeführt wurde, wird bemängelt, dass es oft an finanziellen Ressourcen, Zeit- und Personalkapazitäten fehlt, um Kooperationsmodelle weiterzuentwickeln oder überhaupt zu betreiben (Fröhlich-Gildhoff/Kraus/Rönnau 2005:51, im Internet). Die aktuelle Studie *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit* (Nubbek 2012), die von sieben Forschungsinstituten durchgeführt wurde, kommt zu dem Ergebnis, dass der krisenhafte Übergang von Kindern in die Krippe durch Formen der Elternbeteiligung zu mildern gilt (Tietze u.a 2012:15, im Internet). Besonders zu beachten ist dabei, dass die Beziehung zu den Eltern in positiver Form gestaltet wird, da dies ein Kriterium für eine positive Beziehung zwischen Kind und Erzieherinnen ist (Chung 2000). Denn erst diese enge Kooperation ermöglicht dem Kind einen offenen und individuellen Bildungsverlauf, da Eltern und Erzieherinnen ihr Handeln eng an seinem So-Sein ausrichten können. Erst dadurch erhält das Kind die „Erlaubnis“ zur Partizipation.

Diese Kooperation ist in den Bildungsplänen als Tendenz zu finden, das ist loblich. Jedoch finden wir auch in einigen Plänen unterschwellig defizitorientierte Formulierungen, die die vordergründig formulierte Kooperation abschwächt (Kap.8.4.3). So wird gelegentlich der Anspruch erhoben, Eltern durch Vermittlung der Kindertagesstätte eine Möglichkeit zu bieten, ihre Erziehungskompetenzen zu erweitern (Mecklenburg-Vorpommern 2011:5, im Internet). Dem steht die Erkenntnis pädagogischer Forschungen entgegen, dass Eltern als Erziehungsexperten anerkannt werden müssen und jede Form der Kompetenzerweiterung stets als gemeinsamer Prozess zu verstehen ist, in dem sich Erzieherinnen mit Eltern austauschen (Textor 2005:20; 2000;

Wolf 2006; Bauer/Brunner 2006). Diese Formulierungen müssen in den Plänen überdacht werden, da sie gelegentlich eine kontraproduktive Tendenz von Erzieherinnen unterstützen, sich als pädagogische Expertinnen den Eltern gegenüber zu positionieren. Diese Haltung hat zur Folge, dass Eltern nur wenig Interesse an einer Beteiligung zeigen (Fried 2007, Wolf 2002, Giebeler 2002, Mundt u.a. 1980, Honig/Schreiber 2006, Fröhlich/Gildhoff/Kraus/Rönnau 2005, im Internet.). Angesichts der Tatsache, dass Eltern weniger Mitwirkungsrechte wahrnehmen, als ihnen von vielen Einrichtungen angeboten werden (Wolf 2002), müssen Bildungspläne sich mit der Frage auseinandersetzen, wie sie in den Kitaalltag eingebunden werden können.

Generell ist es lobenswert, dass sich Bildungspläne zunehmend mit Elternbeteiligung beschäftigen, aber es wäre nötig, diese weiter und vor allem differenzierter auszuformulieren. Keiner der Pläne kann als gelungenes Beispiel bezeichnet werden, nach wie vor steckt die Elternbeteiligung in den Kinderschuhen. Da ein Bildungsplan kindliche Entwicklung und pädagogische Verhaltensweisen widerspiegelt und als Rahmenorientierung dienen sollte, wäre dies hilfreich, um unverwechselbare methodische Konsequenzen zu begünstigen. Klare Positionierungen der Pläne würden die Praxis der Frühpädagogik zur intensiven Auseinandersetzung mit einer Beteiligung von Eltern anregen und eine Lotsenfunktion übernehmen.

Dasselbe muss auch hinsichtlich der Beteiligungsformen für Kinder festgestellt werden. Auch wenn es Bundesländer gibt, die sich mit Beteiligungsaspekten auseinandersetzen (vgl. 8.3; z.B. Schleswig-Holstein, Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Hamburg), so bedarf es auch hier noch weiterer Differenzierungen. Das Konzept der Selbstbildung (Schäfer 2009a, im Internet) mit entsprechender Beteiligungsorientierung „reagiert auf eine gesellschaftliche Situation, die zunehmend Menschen erfordert, die sich in einer veränderten gesellschaftlichen Situation zurechtzufinden und sich zu behaupten fähig sind“ (Grunert/Krüger 2002:130). Eben deshalb muss dieses Konzept für eine Praxis aufbereitet werden. Kinder müssen befähigt werden, sich zukünftig in komplexen gesellschaftlichen Situationen zurechtzufinden. Somit bietet sich ein Bildungsplan als Rahmenorientierung an.

In der vorliegenden Studie konnten Bedingungen und Elemente einer Beteiligungs-pädagogik herausgearbeitet werden, die für ein Beteiligungskonzept von Kindern und Eltern erforderlich sind. Die Bildungspläne sind reich an Ideen hinsichtlich Beteili-

gungsmöglichkeiten, aber sie bilden eine so bunte Landschaft, dass dies an Beliebigkeit grenzt. Es bedarf deutlicherer Standards und klarer Ableitungen praktischer Umsetzungsformen aus den vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnissen.

Die Entwicklung von Partizipationsfähigkeit ist immer eingebettet in Entwicklungsleistungen (vgl. Kap.5). Diese können nicht isoliert betrachtet werden, die Förderung muss stets als ganzheitliches Geschehen angelegt sein. Das Kind lernt im Alltag immer mit komplexen Situationsanforderungen umzugehen und unterschiedliche Entwicklungsaufgaben zu vollziehen. Daraus ergab sich, dass Lernen und Bildung als komplexe Sinnzusammenhänge zu verstehen sind, in die Einzelleistungen eingebettet sind (Schäfer 2010:14, im Internet). Fachtermini wie die Teilnahme und Teilhabe, Kooperation, Beteiligung und Partizipation benötigen begriffliche Bestimmungen, damit sie in der Praxis von Fachkräften eindeutig verstanden werden können. Zudem sind klare Handlungsleitlinien für Fachkräfte entscheidend, um ein konkretes Beteiligungsverständnis für die Kleinsten entwickeln zu können, denn dies ist auf einer abstrakten Ebene nicht möglich.

Abschließend soll darauf hingewiesen werden, dass es für die Bundesrepublik Deutschland keinen allgemeingültigen Bildungsplan als Orientierung gibt. Die Unterschiedlichkeit der Pläne ist bemerkenswert. Ein so grundlegendes Vorhaben wie die Partizipation von Kindern und Eltern braucht eine Rahmenorientierung. Diese ist jedoch nicht einfach herzustellen, denn infolge der Kulturhoheit kann von Bundesebene aus kaum Einfluss auf die Landesebene genommen werden. Da die Bildungspläne der Länder als Orientierungsrahmen formuliert wurden, ist den Trägern und Tageseinrichtungen die Berücksichtigung eingeräumt worden. Lokale Voraussetzungen einzubinden und eigene Konzeptionen zu erstellen. „Die jeweils höhere Ebene muss also in ihren Äußerungen so allgemein bleiben, dass für die pädagogische Arbeit ein großer ‚pädagogischer Freiraum‘ verbleibt“ (Hebenstreit:2008:11, im Internet). Angesichts dieser politischen Aufgabenteilung besteht die Aufgabe der Bundespolitik zumindest darin, die Länder auf die notwendige wissenschaftliche Fundierung ihrer Bildungspläne und auf möglichst konkrete Umsetzungsformen hinzuweisen.

Insbesondere bedarf es dabei einer spezifischen Berücksichtigung der Unter-Dreijährigen. Kein Bundesland verfügt zurzeit über einen eigenen Bildungsplan für

die Früherziehung. Dies wäre aber angesichts der drängenden Frage nach der Vereinbarkeit von Familie und Beruf von großer Wichtigkeit.

10. LITERATURVERZEICHNIS

- Aarts, M. (2009). *Marte Meo. Ein Handbuch.* (2. überarbeitete Ausgabe). Eindhoven.
- Abelin, E. (1975). Some further observations and comments on the earliest role of the father. *International Journal of Psychoanalysis* 56, S. 293-302.
- Aden-Grossmann, W. (2011). *Der Kindergarten: Geschichte-Entwicklung-Konzepte.* Weinheim/Basel.
- Adorno, T. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Helmut Becker 1959-1969.* Frankfurt a.M.
- Ahnert, L. (1998). *Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren - Theorien und Tatsachen.* Bern.
- Ahnert, L. (2003). Die Bedeutung von Peers für die frühe Sozialentwicklung. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung.* Bern u.a.
- Ahnert, L. (2007b). Von der Mutter-Kind zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In F. Becker-Stoll, & M. R. Textor (Hrsg.), *Die Erzieherinnen-Kind-Beziehung: Zentrum von Bildung und Erziehung.* Berlin/Düsseldorf/Mannheim.
- Ahnert, L. (2009). Von der Mutter-Kind-Beziehung zur Erzieherinnen-Kind-Beziehung. Die Qualität von Beziehungen in der Kita. *TPS (Heft 3)*, S. 14-17.
- Ahnert, L. (2010). *Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung-Bildung-Betreuung: öffentlich und privat.* Heidelberg.
- Ahnert, L., & u.a. (Hrsg.) (2008). *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung.* (2.Aufl.). München.
- Ahnert, L., & Gappa, M. (2008). *Entwicklungsbegleitung in gemeinsamer Erziehungsverantwortung.* In J. Maywald, & B. Schön (Hrsg.), *Krippen. Wie frühe Betreuung gelingen kann.* Weinheim/Basel.
- Ahnert, L., & Schnurrer, H. (2006). *Krippen.* In L. Fried, & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit.* Weinheim/Basel.
- Ainsworth, M. (2009 (Erstauflage 1964)). *Muster von Bindungsverhalten, die vom Kind in der Interaktion mit seiner Mutter gezeigt werden.* In K. E. Großmann, & K. Großmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung.* (2. Aufl.). Stuttgart.
- Ainsworth, M. D., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment. A Psychological Study of the Strange Situation.* Hillsdale, New Jersey.
- Alemzadeh, M. (2008). *Frühkindliches Selbstempfinden. Daniel N. Sterns Entwicklungstheorie und seine Bedeutung für die Frühpädagogik.* Köln.
- Amann, K., & Hirschauer, S. (1997). *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie.* Frankfurt a.M.
- Ameln, F. (2004). *Konstruktivismus. Die Grundlagen systemischer Therapie, Beratung und Bildungsarbeit.* Tübingen/Basel.

- Andresen, H. (2002). *Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter.* Tübingen.
- Arnstein, S. (1969). Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners* Nr. 4, 116-224.
- Ayres, A. & u.a. (Hrsg.) (1993). *Bausteine der kindlichen Entwicklung.* Berlin/Heidelberg/New York.
- Baacke, D. (1999). *Die 0-bis 5jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit.* Weinheim/Basel.
- Baecker, D. (2003). *Wozu Kultur? (3. Aufl.).* Berlin.
- Bartlett, F. (1932). *Remembering; A Study in Experimental and Social Psychology.* Cambridge University Press.
- Barzelton, T. B., & Cramer, B.G. (1994,1991). *Die frühe Bindung. Die erste Beziehung zwischen dem Baby und seinen Eltern. (2. Aufl.).* Stuttgart.
- Barzelton, T.B. (1981). Precursors for the development of emotion in early infancy. In R. Plutchik, & H. Kellermann (Hrsg.), *Emotion: Theory, Research and Experience.* (Bd. 2). New York: Academic Press.
- Bateson, G. (1985). *Ökologie des Geistes.* Ulm.
- Bauer, P., & Brunner, E. J. (2006). *Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft.* Freiburg i. Breisgau.
- Bäuerle, W. (1971). *Theorie der Elternbildung. (2. Aufl.).* Weinheim/Basel.
- Bayer, M. (2011). *Das kompetente Kind.* In S. Wittmann, T. Rauschenbach, & H. R. Lei (Hrsg.), *Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien.* Weinheim/München.
- Beck, H. (1999). *Lerngeschichten, Chreodenanalyse als Grundlage einer postmodernen Lernkultur.* Freiburg.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf den Weg in eine andere Moderne.* Frankfurt a.M.
- Becker-Stoll, F. (2011). *Qualitätsstandards der Krippenbetreuung in Deutschland und Europa.* In R. Kißgen, & N. Heinen (Hrsg.), *Familiäre Belastungen in früher Kindheit.* Stuttgart.
- Becker-Stoll, F., Niesel, R., & Wertfein, M. (2010). *Handbuch in den ersten drei Lebensjahren. Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung. (3. Aufl.).* Freiburg.
- Becker-Textor, I.B. (1998). *Semiformelle Formen der Kinderbetreuung-am Beispiel "Netz für Kinder".* In W. Fthenakis, & M.R. Textor (Hrsg.), *Qualität von Kinderbetreuung: deutsche und internationale Perspektiven.* München.
- Beek v.d., A. (2006). *Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei.* Weimar/Berlin.
- Beek v.d., A., Buck, M., & Rufenach, A. (2001). *Kinderräume bilden.* Weinheim/Basel/Berlin.

- Beek v.d., A., Schäfer, G.E., & Steudel, A. (2006). *Bildung im Elementarbereich - Wirklichkeit und Phantasie*. Berlin.
- Behr K. (2002). Träger der Kinder- und Jugendhilfe. In W. Schröer, N. Struck, & M. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe*. Weinheim/München.
- Beller, K.E. (1995a). Die Krippe. In R. Oerter, & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*. (3. Auf.). Weinheim.
- Beller, K.E. (1987). Intervention in der frühen Kindheit. In R. Oerter, & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (2. Neubearb. Aufl.). München/Weinheim.
- Beller, K.E. (1992). *Berlin und pädagogische Reformen. Brennpunkt der individuellen und historischen Entwicklung*. Berlin.
- Beller, K.E. (1995b). Ergebnisse der internationalen Krippenforschung. In D. Fuchs (Hrsg.), *Das Tor zur Welt. Krippenerziehung in der Diskussion*. Freiburg i. Breisgau.
- Belsky, J. (1999). Interactional and contextual determinants of attachment security. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Hrsg.), *Handbook of Attachment. Theory, Research and Clinical Applications*. New York/London.
- Bensel, J. (1991). *Krippenbetreuung im Spiegel der neusten internationalen Forschung*. Neuwied/Bonn.
- Bensel, J. (1994). Bevorzugte Interaktionspartner bei Kleinstkindern-Beobachtungen in der Krippe. *Psychologie und Unterricht* Jg. 40 (Heft 2), S. 81-93.
- Berger, M. (1997). Zur Geschichte der Kinderkrippe in Deutschland. Teil 1. Wehrfritz Wissenschaftlicher Dienst (Heft 66).
- Berger, M., Chalupsky, J., & Hartmann, F. (2008). *Change-Management- (Über-) Leben in Organisationen*. (Aufl.6) (Bd.4). Gießen.
- Bernitzke, K., & Schlegel, P. (2004). *Das Handbuch der Elternarbeit*. Troisdorf.
- Bettelheim, B. (2003). *Ein Leben für Kinder. Erziehung in unserer Zeit*. Weinheim/Basel/Berlin.
- Bettmer, F. (2008). Partizipation. In H.W. Otto, & T. Coelen (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Handbuch*. Wiesbaden.
- Biedermann, H. (2006). *Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit*. Münster/New York/München/Berlin.
- Biedinger, N., & Becker, B. (2006). Der Einfluss des Vorschulbesuchs auf die Entwicklung und den langfristigen Bildungserfolg von Kindern. Ein Überblick über internationale Studien im Vorschulbereich. Mannheim.
- Bloh, E. (2000). *Entwicklungspädagogik der Kooperation. Zur ontogenetischen und pädagogischen Dimension einer sozialen Kompetenz - und Interaktionsform*. München.

- Boeger, A. (2009). Entwicklungsaufgaben in den ersten drei Lebensjahren unter besonderer Berücksichtigung der emotionalen Entwicklung. In H. Knauf (Hrsg.), *Frühe Kindheit gestalten*. Stuttgart.
- Bohm, D. (2005). *Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussion*. (4. Aufl.). Stuttgart.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss*. (Bd.2 Separation:Anxiety and anger.). New York.
- Bowlby, J. (1975). *Bindung*. München.
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Clinical Applications of Attachment Theory*. London.
- Bowlby, J. (2009 Erst:1976). *Das Glück und die Trauer*. Stuttgart.
- Braun, K., & Helmeke, C. (2008). Neurobiologie des Bindungsverhaltens:Befunde aus der Tierexperimentellen Forschung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung, Entstehung und Entwicklung*. (2. Aufl.). München.
- Bretherton, I. (1980). Young children in stressfull situations: The supporting role of attachment figures and unfamiliar caregivers. In G.V. Coelho, & I.V. Ahmed (Hrsg.), *Uprooting and Development*. New York.
- Brisch, K.H. (2003). Grundlagen der Bindungstheorie und aktuelle Ergebnisse der Bindungsforschung. In U. Finger-Trescher, & H. Krebs (Hrsg.), *Bindungsstörungen und Entwicklungschancen*. Gießen.
- Brisch, K.H. (2008). Eltern-Säuglings-Therapie. Von der Prävention zur Beratung und Therapie. In K.H. Brisch, & T. Hellbrügge (Hrsg.), *Der Säugling - Bindung, Neurobiologie und Gene*. Stuttgart.
- Bruner, J.S. (1987). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern.
- Bruner, J.S. (1997). *Sinn, Kultur und Ich-Identität*. Heidelberg.
- Bruner, J.S. (2006). *In Search of Pedagogy*. (Vol II). New York, Kanada.
- Bruner, J.S., & Lucariello, J. (1989). Monologue as Narrative Recreation of the world. In K. Nelson (Hrsg.), *Narratives from the Crib*. Cambridge, MA, US: Harvard University Press.
- Buber, M. (1995). *Rede über das Erzieherische*. (8. Aufl.). Heidelberg.
- Bühler, K. (1918). *Die geistige Entwicklung des Kindes*. Jena.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter für Einrichtungen. (1969). *Richtlinien gemäß § 78 Jugendwohlfahrtsgesetz-Heimaufsicht*. Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.). (2004). *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht-Non-formale und informale Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2008). *Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich:Förderbarkeit, Bedeutung und Messung*. Berlin.

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (1986). Siebter Jugendbericht: Jugendhilfe und Familie; die Entwicklung familienunterstützender Leistungen der Jugendhilfe und ihre Perspektiven. Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (1995). Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) (Achstes Gesetzbuch) (7.Aufl.). Bonn.
- Burger, K. (1998). Denen von milder Gunst des Schicksals kein wohlgeordnetes Familienleben vergönnt war. Freiburg i.Breisgau.
- Cagliari, P., Barozzi, A., & Giudici, C. (2004). Gedanken, Theorien und Erfahrungen für ein Erziehungsprojekt mit Beteiligung. Beiheft Klein und Groß, Kinder in Europa. Balancieren auf seidenem Faden. 40 Jahre Reggio-Pädagogik. Auf den Spuren von Loris Malaguzzi.
- Carle, U., & Wenzel, D. (2008). Facetten frühkindlicher Bildung in Familie und Kindergarten. In C. Rohlts, M. Haring, & C. Paentien (Hrsg.), Kompetenz-Bildung, Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenz von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden.
- Chung, L. (2000). A study of Teacher Factors in Teacher-Child Relationships with Preschool Children, Dissertation. Lincoln Nebraska.
- Cierpka, M. (2005). Möglichkeiten der Gewaltprävention. Göttingen.
- Cloos, P., & Karner, B. (2010). Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Baltmannsweiler.
- Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. Psychological Bulletin 115, S. 75-101.
- Damasio, A.R. (1994). Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. München.
- Deutscher Bildungsrat. (1973). Strukturplan für das Bildungswesen. (4.Aufl.). Stuttgart.
- Deutscher Bundestag. (2002). Elfter Kinder- und Jugendbericht, Bundestagdrucksache 14/8181 vom 04.03.2002. Berlin.
- Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband NRW e.V. (Hrsg.). (1988). Geboren, geliebt und dann abgeschoben? Dokumentation Fachtagung 30.9.1988. Wuppertal.
- Deutsches Jugendinstitut (DJI) Arbeitsgruppe Vorschulerziehung, & u.a. (Hrsg.). (1980-1981). Curriculum soziales Lernen. 10 Textteile und 10 Bildteile. München.
- Donald, M. (1991). Origins of the modern Mind. Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition. Cambridge M.A, Harvard University Press.
- Donald, M. (2008). Triumph des Bewusstseins. Die Evolution des menschlichen Geistes. Stuttgart.

- Dornes, M. (1993). *Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen*. Frankfurt a.M.
- Dornes, M. (2000). Affektspiegelung- zur symbol- und identitätsbildenden Funktion früher Interaktion. In U. Streeck (Hrsg.), *Erinnern, Agieren und Inszenieren. Enactments und szenische Darstellung im therapeutischen Prozess*. Göttingen.
- Dornes, M. (2003). *Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre*. Frankfurt a.M.
- Dornes, M. (2004). *Die emotionale Welt des Kindes*. (4.Aufl.). Frankfurt a.M.
- Dreier, A. (1999). *Was tut der Wind, wenn er nicht weht?* Neuwied/Kriftel/Berlin.
- Ecarius, J. (2007). *Handbuch Familie*. Wiesbaden.
- Edelman, G M., & Tononi, G. (2002). *Gehirn und Geist*. München.
- Edelman, G.M. (2004). *Wie aus Geist Bewusstsein entsteht*. Düsseldorf/Zürich.
- Egeland, B., & Erikson, M.F. (1993). *Final Report: An Evolution of Stepp. A Programm for High-Risk Mothers (Grant No MH41879)*. National Institute of Mentals Health, Department of Health and Human Services. Rocksville, MD.
- Einsiedler, W., & Treinies, G. (1989). Direkte und indirekte Wirkung des Spielens im Kindergarten auf Lernbegleitprozesse, Lernleistungen im ersten Schuljahr. *Unterrichtswissenschaft (7. Jg.)*, S. 309-326.
- Eliot, L. (2001). *Was geht da drinnen vor? Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren*. Berlin.
- Elschenbroich, D. (2002). *Weltwissen der Siebenjährigen*. München.
- Ennulat, G. (2007). Umgang mit Belastungen in der Erzieherin-Kind-Beziehung. In F. Becker-Stoll, & M. R. Textor (Hrsg.), *Die Erzieherinnen-Kind-Beziehung: Zentrum von Bildung und Erziehung*. Düsseldorf/Mannheim.
- Erath, P. (1992). *Abschied von der Kinderkrippe. Plädoyer für altersgemischte Gruppen in Tageseinrichtungen für Kinder*. Freiburg i.Breisgau.
- Erikson, E. (1973). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt a.M.
- Fatke, R., & Schneider, H. (2005). *Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Fein, G.G. (1996). Die Eingewöhnung von Kleinkindern in der Tagesstätte. In W. Tietze (Hrsg.), *Früherziehung. Trends, internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierung*. Neuwied/Kriftel.
- Fischer, K. (2009). *Einführung in die Psychomotorik*. (3.Aufl.). München.
- Fischer, U. (2008). *Autonomie in Verbundenheit. Ablöseprozesse in Familien mit erwachsenen Angehörigen, die als schwer geistigbehindert gelten*. Berlin.
- Foerster v., H. (2008). *Entdecken oder Erfinden. Wie lässt sich Verstehen verstehen?* In H. Foerster v., E. Glasersfeld v., M. Hejl, & u.a. (Hrsg.), *Einführung in den Konstruktivismus (10. Aufl.)*. München.

- Foerster, H. (1993). *KyberEthik*. Berlin.
- Fonagy, P. (1998). Die Bedeutung der Dyade und Triade für das wachsende Verständnis seelischer Zustände: Klinische Evidenz aus der psychoanalytischen Behandlung von Borderline-Persönlichkeiten. In D. Bürgin (Hrsg.), *Triangulierung. Der Übergang zur Elternschaft*. Stuttgart/New York.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2004). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart.
- Fox, J. (1990). Ecology, environmental arrangement, and setting events: An interbehavioral perspective on organizing settings for behavioral development. *Education and Treatment of Children*, 13 (4), S. 364-373.
- Fremmer-Bombik, E. (2009). Innere Arbeitsmodelle von Bindung. In G. Spangler, & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung*. (5.Aufl.). Stuttgart
- Friebertshäuser, B. (2007). Vom Nutzen der Ethnographie für das pädagogische Verstehen. In B. Hünersdorf, C. Maeder, & B. Müller (Hrsg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft: Methodologische Reflexion und empirische Annäherung*. Bonn.
- Friebertshäuser, B., & Panagiotopoulos, A. (2010). Ethnographische Feldforschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaften*. Weinheim/München.
- Fried, L. (2001). Kindergarten und Vorschulpädagogik. In L. Roth (Hrsg.), *Pädagogik*. (2. erw. Aufl.). München/Oldenburg.
- Fried, L. (2003). Pädagogische Programme und subjektive Orientierungen. In L. Fried, B. Dippelhofer-Stiem, M. S. Honig, & u.a. (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim/Basel/Berlin.
- Fried, L. (2007). Familien und Elementarerziehung. In J. Ecarus (Hrsg.), *Handbuch Familie*. (1. Aufl.). Wiesbaden.
- Fried, L., Dippelhofer-Stiem, B., Liegle, L., & Honig, M.S. (2001). Indikatoren der Qualität von Bildungseinrichtungen am Beispiel Kindertagesstätten: Probleme der Auswahl und Begründung. Universität Trier: Berichte und Studien aus dem Fach Pädagogik. In M. S. Honig, M. Joos, & N. Schreiber (Hrsg.), *Qualität in Kindertagesstätten aus der Sicht von Eltern*. Universität Trier. (Bd.34). Trier.
- Fröbel, F., & Pfaehler, D. (1982). *Kommt lasst uns unseren Kindern leben*. Bad Neustadt an d. Saale.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Kraus, G., & Rönnau, M. (2006). Gemeinsam auf dem Weg. Eltern und Erzieherinnen gestalten Erziehungspartnerschaften. Themenpaket der Zeitschrift "Kindergarten heute" Kooperation mit den Eltern (Heft 10), S. 5-15.

- Fromm, E. (1969). Vorwort. In A. Neill, Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. S. 11-18. Hamburg.
- Fuchs, D. (Hrsg.). (1995). Das Tor zur Welt. Krippenerziehung in der Diskussion. Freiburg i. Breisgau.
- Gairing, F. (2008). Organisationsentwicklung als Lernprozess von Menschen und Systemen. (4.Aufl.). Weinheim/Basel.
- Geertz, C. (1983, 1994). Dichte Beschreibung. Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur. Frankfurt a.M.
- Gelmann , R., & Gallistel, C.R. (1978). The child´s understanding of number. Cambridge, MA:Harvard University Press.
- Gelmann, R. (1990). First Principles Organize Attention to and Learning About Relevant Data: Number and the Animate-Inanimate Distinction as Examples. Cognitive Science 14, S. 79-106.
- George, C., & Solomon, J. (2008). Attachment and Caregiving. The caregiving behavioral system. In J. Cassidy, & P.R. Shaver (Hrsg.), Handbook of Attachment. Theory, Research and clinical applications. New York.
- Giesecke, H. (1989). Einführung in die Pädagogik. (9.Aufl.). München.
- Goossens, F. (1987). Maternal Employment and Day-Care: Effects on Attachment. In L.W. Tavecchio, & M.H. Ijzendoorn (Hrsg.), Attachment in Social Networks. Advances in Psychology. (Vol.44). S. 135-183. Amsterdam u.a.
- Gopnik, P., Meltzoff, A., & Kuhl, P. (2003). Forschergeist in Windeln. München.
- Gordon, T. (1991). Managerkonferenz. (5.Aufl.). München.
- Goswami, U. (2001). So Denken Kinder. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle.
- Greenspan, S.I. (2001). Die bedrohte Intelligenz. Die Bedeutungen der Emotionen für unsere geistige Entwicklung. München.
- Greenspan, S.I., & Shanker S. (2007). Der erste Gedanke. Frühkindliche Kommunikation und die Evolution menschlichen Denkens. Weinheim/Basel.
- Grolnick, W., Benjet, C., Kurowski, C., & Apostoleris, N. (1997). Predictors of parent involvement in children´s schooling. Journal of Educational Psychology 89 (3), S. 538-548.
- Grossmann, K.E., & Grossmann, K. (1998). Bindungstheoretische Überlegungen zur Krippenbetreuung. In L. Ahnert, Tagesbetreuung für Kinder unter 3 Jahren-Theorien und Tatsachen. Bern.
- Grossmann, K.E., & Grossmann, K. (2004). Bindungen-das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart.
- Grossmann, K.E., & Grossmann, K. (2009). Bindung und menschliche Entwicklung (2. Aufl.). Stuttgart.
- Grossmann, W. (1987). Kindergarten. Eine hiostorisch systematische Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. Weinheim/Basel.

- Grossmann, W., Simon-Hohm, H., & u.a. (Hrsg.). (1990). Elternarbeit in der Krippe. Eine Bestandsaufnahme. Beiträge zur frühkindlichen Entwicklung. (2.Aufl.). Frankfurt a.M.
- Grunert, C., & Krüger, H.H. (2002). Kindheits- und Jugendforschung. Opladen.
- Haberkorn, R. (1992). Wer sich wehrt kommt an den Herd- Rollen und Rollenspiele im Kindergarten. In C. Büttner, & M. Dittmann (Hrsg.), Brave Mädchen, böse Buben? Erziehung zur Geschlechtsidentität im Kindergarten und Grundschule. Weinheim.
- Habermas, J. (1981). Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt.
- Hansen, R., Knauer R., & Sturzenhecker, B. (2006). Bildung und Partizipation. Kita spezial, Jg. 3 (Heft 1), S. 4-8.
- Hartemeyer, M., & Dhority, L.F. (1998). Miteinander denken. Das Geheimnis des Dialogs. Stuttgart.
- Hassan, I. (1988). Postmoderne Heute. In W. Welsch (Hrsg.), Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion. Weinheim.
- Haug-Schnabel, G. (2006). Wichtige Gedanken im Vorfeld. Kindergarten heute spezial. Kinder unter 3-Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern, S. 4-15.
- Haug-Schnabel, G., & Bensel, J. (2010). Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre. Freiburg.
- Haug-Schnabel, G., Bensel, J., & Krikilionis, E. (1997). Mein Kind in guten Händen. Wie Kinderbetreuung gelingen kann. Freiburg i. B.
- Hauser, S. (2007). Gewissensentwicklung in neueren psychoanalytischen Beiträgen. In C. Hopf, & G. Nunner-Winkler (Hrsg.), Frühe Bindung und moralische Entwicklung: Aktuelle Befunde zu psychischen und sozialen Bedingungen moralischer Eigenständigkeit. Weinheim/München.
- Heckhausen, H. (1989). Motivation und Handeln. (2.Aufl.). Berlin.
- Héderavári-Heller, E. (2003). Frühe Interaktionsstrukturen in der Mutter-Kind-Dyade: Interaktionsprozesse sowie Selbst- und Objektrepräsentanz. In U. Finger-Trescher, & H. Krebs (Hrsg.), Bindungsstörungen und Entwicklungschancen. Gießen.
- Hédervári-Heller, E. (2008a). Die Bindungstheorie. In J. Maywald, & B. Schön (Hrsg.), Krippen:Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Weinheim/Basel.
- Hédervári-Heller, E. (2008b). Die Eingewöhnung des Kindes in die Krippe. In J. Maywald, & B. Schön (Hrsg.), Krippen:Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Weinheim/Basel.
- Heid, H. (1991). Problematik einer Erziehung zur Verantwortungsbereitschaft. Neue Sammlung Jg. 31, S. 449-481.

- Hellmann, K. (2005). Spezifik und Autonomie des politischen Systems. Analyse und Kritik der politischen Soziologie Niklas Luhmanns. In G. Runkel, & G. Burkhardt (Hrsg.), *Funktionssystem der Gesellschaft. Beiträge zur Systemtheorie von Niklas Luhmann*. Wiesbaden.
- Hemmerling, A. (2007). *Der Kindergarten als Bildungsinstitution: Hintergründe und Perspektiven*. Wiesbaden.
- Hilpert, D. (2012). Wohlfahrtsstaat der Mittelschichten? Sozialpolitik und gesellschaftlicher Wandel in der Bundesrepublik Deutschland 1949-1975. *Kritische Studien zur Geisteswissenschaft*. (Bd.208). Göttingen.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1995). *Education young children: Active Learning Practices for Preschool and Child Care Programs*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Holling, A. (2007). Vorschulische Erziehung im Wandel. Die Kindertagesstätte als lernende Organisation. In A.M. Stroß (Hrsg.), *Bildung-Reflexion-Partizipation. Anstöße zur Professionalisierung von Erzieherinnen und Erzieher; Vehtaer Beiträge zur Frühpädagogik*. Berlin.
- Höltershinken, D., & Kasüschke, D. (1996). *Betriebliche Kinderbetreuung von 1875 bis heute*. Opladen.
- Honecker, M. (1995). *Grundriß der Sozialethik*. Berlin.
- Honig, M.S. (2010). Beobachtung (früh)pädagogischer Felder. In G.E. Schäfer, & R. Staeger (Hrsg.), *Frühkindliche Lernprozesse verstehen: Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung*. Weinheim/München.
- Honig, M.S., & Schreiber, N. (2006). Begleitstudie zur Umsetzung "der Bildungs- und Erziehungsempfehlung" für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. Abschlussbericht an das Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend. Trier.
- Höppner, B. (2007). *Erziehungskompetenz von Eltern. Zur Notwendigkeit der Unterstützung elterlicher Erziehung durch Familienbildungsmaßnahmen*. Rostock.
- Howes, C., & Hamilton, C. (1992). Children's relationship with caregivers: Mothers and child care teachers. *Child Development* 63 (4), S. 859-866.
- Hurrelmann K. (2001). Sozialisation. In D.A. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim.
- Ijzendoorn v., M., Sagi, A., & Lambermon, M. (1992). The multiple caretaker paradox: Some data from Holland and Israel. In R.C. Pianta (Hrsg.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's live (New directions for child development)*. (Bd.57). San Fransico.
- Internationale Akademie/INA gemeinnützige Gesellschaft für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie mGH an der freien Universität Berlin. (2007). *Handreichung für die Praxis zum Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten*. Weimar/Berlin.
- Jampert, K. & u.a. (2003). *Familie, Kinder, Beruf. Familienunterstützende Kinderbetreuungsangebote in der Praxis*. München.

- Jansen, F., & Wenzel, P. (1999). Von der Elternarbeit zur Kundenpflege. (1.Aufl.). München.
- Jeske, K. (1997). Mit den Eltern und nicht für die Eltern. Bonn.
- Jones, I., White, C., Aeby, V., & Benson, B. (1997). Attitudes of early childhood teachers toward family and community involvement. *Early Education and Development* 8 (2), S. 153-168.
- Jugendministerkonferenz. (2002). Bildung fängt im frühen Kindesalter an. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 6./7. Juni 2002 in Osnabrück. *Forum Jugendhilfe*. (3), S. 19-21.
- Kagan, J. (1976). Lehrbuch der Kinderpsychologie. Stuttgart.
- Keller, M. (2003). Moralische Entwicklung für soziale Partizipation. In D. Sturzbecher, & H. Großmann (Hrsg.), *Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Grundlagen*. München.
- Kerres, L. (2006). Innere Arbeitsmodelle von Bindung. Möglichkeiten ihrer Erfassung zur Verbesserung der Beziehungsbasierten Frühintervention. Hamburg.
- Klafki, G. (2007 (erst 1971)). Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In C. Rittelmeyer, & M. Parmentier, *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*. (3.Aufl.). Darmstadt.
- Klees-Möller, R. (1996). Kindertageseinrichtungen: Geschlechterdiskurse und pädagogische Ansätze. In B. Frieberthäuser, G. Jakob, & R. Klees-Möller (Hrsg.), *Sozialpädagogik im Blick der Frauenforschung*. Weinheim.
- Klitzing v., K. (2002). Frühe Beziehungswelt im Längsschnitt-Von der Beziehungswelt der Eltern zur Vorstellungswelt des Kindes. *Psyche* Jg. 56, S. 863-887.
- Knauer, R. (2007). Die Kinderstube der Demokratie: Kindertageseinrichtungen. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze*. Gütersloh
- Knauer, R., & Brand, P. (1998). Kinder können mitentscheiden. Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Kindergarten, Schule und Jugendarbeit. Neuwied/ Kriftel/Berlin.
- Knauer, R., Friedrich, B., Herrmann, T., & Liebler, B. (2004). Beteiligungsprojekte mit Kindern und Jugendlichen in der Kommune. Vom Beteiligungsprojekt zum demokratischen Gemeinwesen. (1.Aufl.). Wiesbaden.
- Knauf, H. (2009). Frühe Kindheit gestalten. Perspektiven zeitgemäßer Elementarbildung. Stuttgart.
- Knauf, T. (1995). Freiräume schaffen-Spielräume entdecken. Orte für Kinder in Reggio Emilia. *Klein& Groß* (Heft 11/12), S. 18-23.
- Knoblauch, H. (2009). Phänomenologische Soziologie. In G. Kneer, & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien*. (1.Aufl.). Wiesbaden.
- Kohlberg, L. (1996). Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt a.M.

- Kohlberg, L., & Colby, A. (1986). Das moralische Urteil. Der kognitionszentrierte entwicklungspsychologische Ansatz. In H. Bertram (Hrsg.), *Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie*. Frankfurt a.M.
- König, E., & Zedler, P. (2002). *Theorien der Erziehungswissenschaft*. (2.Aufl.). Weinheim/Basel.
- Konrad, F.M. (2004). *Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart*. Freiburg i.Br.
- Kontos, S., & Wilcox-Herzog, A. (1997). Teachers' interactions with children: Why are they so important? *Young Children* 52 (2), S. 4-12.
- Korczak, J. (1980). *Die Liebe zum Kind*. Berlin.
- Korczak, J. (2005). *Wie man ein Kind lieben soll*. Göttingen.
- Korczak, J. (2009). *Das Recht des Kindes auf Achtung*. Gütersloh.
- Kränzl-Nagl, R., & Mierendorff, J. (2007). Kindheit im Wandel. Annäherung an ein komplexes Phänomen. *SWS-Rundschau* Jg. 47 (Heft 1), S. 3-25.
- Krappmann, L. (2009). Kinderrechtskonvention-Eine Bilanz. In *Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.), Kinderreport Deutschland 2010*. Freiburg.
- Kruif de, R., McWilliam, R., Ridley, S., & Wakely, M. (2000). Classification of Teachers' Interaction Behaviors in Early Childhood Classrooms. *Early Childhood Research Quarterly* 15 (2), S. 247-268.
- Kuhn, D. (1969). *Krippenkinder. Eine empirische sozialpädagogische Untersuchung über die Wiener Krippenkinder und ihre Familien*. Wien.
- Laewen, H. J., Andres, B., & Hedervari, E. (2003). *Die ersten Tage-ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege* (4.Aufl.). Weinheim u.a.
- Lakoff, G. (1988). Cognitive Semantics. In U. Eco, M. Santambrogio, & P. Violi (Hrsg.), *Meaning and Mental Representations*. Bloomingtonm.
- LeDoux, J. (1998). *Das Netz der Gefühle-Wie Emotionen entstehen*. München/Wien.
- Lenz, I. (2008). *Die neue Frauenbewegung in Deutschland*. Wiesbaden.
- Lenz, K. (2003). *Frauen und Männer: Zur Geschlechtstypik persönlicher Beziehungen*. Weiheim/München.
- Leontjew, A. (1983). *Problem der Entwicklung des Psychischen*. Frankfurt a.M.
- Lepenies, A. (2005). Kooperation als Arbeitsprinzip. Kein Kind kommt allein-Eltern in der Kita. In S. Hebenstreit-Müller, & B. Kühnle (Hrsg.), *Kooperation als Arbeitsprinzip. Kein Kind kommt allein-Eltern in der Kita*. Berlin.
- Lepenies, A. (2007). Pädagogische Konzepte. Der positive Blick auf das Kind: Die "pädagogische Strategie" des "Early Excellence"-Ansatz. In S. Hebenstreit-Müller, & A. Lepenies (Hrsg.), *Early Excellence: der positive Blick auf Kinder, Eltern und Erzieherinnen. Neue Studien zu einem Erfolgsmoment*. Berlin.
- Leupold, E.M. (1995). *Handbuch der Gesprächsführung. Problem- und Konfliktlösung im Kindergarten*. (9.Aufl.). Freiburg/Basel/Wien.

- Levi-Strauss, C. (1968). *Das wilde Denken*. Frankfurt a.M.
- Lindemann, H. (2006). *Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis*. München.
- Lingenauber, S. (2004). *Einführung in die Reggio-Pädagogik*. Bochum.
- Lob-Hüdepohl, A. (2007). *Ethik sozialer Arbeit. Ein Handbuch*. Paderborn.
- Lohaus, A., Ball, J., & Lißmann, I. (2008). Frühe-Eltern-Kind-Interaktion und Bindung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. (2. Aufl.). München.
- Lutterer, W. (2000). *Auf den Spuren ökologischen Bewußtseins. Eine Analyse des Gesamtwerkes von Gregory Bateson*. Norderstedt.
- Mähler, C. (2008). Förderung und Entwicklung: Die Perspektive der Entwicklungspsychologie. In K. H. Arnold, O. Graumann, & A. Rak (Hrsg.), *Handbuch Förderung*. Weinheim/Basel.
- Mahler, M. (1969). *On Human Symbiosis and the Vicissitudes of Individuation: Infantile psychosis*. Madison CT /Universities Press.
- Main, M. (2001). Aktuelle Studien zur Bindung. In G. Gloger-Tippelt (Hrsg.), *Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis*. Bern.
- Main, M., & Hesse, E. (1990). Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant disorganised attachment status: Is frightened and/or frightening parental behaviour the linking mechanism? In N. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Hrsg.), *Attachment in the Preschool Years: Theory, Research and Intervention*. Chicago: University of Chicago Press.
- Malaguzzi, L. (2002). Hundert Sprachen hat das Kind. In *Reggio Children* (Hrsg.), *Hundert Sprachen hat das Kind*. Neuwied.
- Mandel, H., & Gerstemaier, J. (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 (6), S. 867-888.
- Maturana H. R., & Varela, F. (1987). *Der Baum der Erkenntnis*. München.
- May, H., Carr, M., & Podmore, V. (2004). The Whariki: Neuseelands frühpädagogische Curriculum 1971-2001. In W.E. Fthenakis, & P. Oberhuemer (Hrsg.), *Frühpädagogik International. Bildungsqualität im Blickpunkt*. Wiesbaden.
- Maywald, J. (2008). Krippenerziehung in Deutschland-eine Bestandsaufnahme. In J. Maywald, & B. Schön (Hrsg.), *Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema*. Weinheim/Basel.
- McBride, B., & Lin, H.F. (1996). Parental involvement in prekindergarten at-risk programs: Multiple perspectives. *Journal of Education for Students Placed at Risk* 1 (4), S. 349-372.
- McMullen, M., & Dixon, S. (2006). Building on common ground: Unifying practices of infant toddler specialists through a mindful relationship - based approach. *Young Children* 61 (4), S. 46-52.

- Merk, K.P. (2009). Das Recht jeden Kindes auf Mitwirkung - Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonventionen. In Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.), Kinderreport Deutschland 2010. Freiburg.
- Merkel, J. (2005). Gebildete Kindheit. Wie die Selbstbildung von Kindern gefördert wird. Handbuch der Bildungsarbeit im Elementarbereich. Bremen.
- Merker, H. (1998). Kleinkinder in altersheterogenen Gruppen. In L. Ahnert (Hrsg.), Tagesbetreuung für Kinder. Theorien und Tatsachen. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle.
- Mester, L. (1962). Grundfragen der Leibeserziehung. Braunschweig.
- Miller, K., & Gelman, R. (1983). The child's representation of number: A multidimensional scaling analysis. *Child Development*, 54, S. 1470-1479.
- Milowitz, W. (2009). Teufelskreis und Lebensweg: Systemisches Denken im sozialen Feld. Göttingen.
- Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie, Jugend und Senioren des Landes Schleswig-Holstein. (2008). Die Kinderstube der Demokratie. Wie Partizipation in Kindertagesstätten gelingt. DVD. Kiel, Schleswig-Holstein.
- Ministerrat der Deutschen demokratischen Republik; Ministerium für Gesundheitswesen (Hrsg.). (1986). Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen. (2.Aufl.). Berlin.
- Minsel, B. (2011). Eltern- und Familienbildung. In R. Tippelt, & A. Hippel v. (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. (5.Aufl.). Wiesbaden.
- Möckelmann, H., & Schmidt, D. (1952,1964,1981). Leibeserziehung und jugendliche Entwicklung. Schorndorf.
- Montada, L. (2002). Fragen, Konzepte, Perspektiven. Gegenstand und Aufgaben der Entwicklungspsychologie. In R. Oerter, & L. Montada (Hrsg.), Entwicklungspsychologie. (5.Aufl.). Weinheim/Basel/Berlin.
- Montessori, M. (1969). Die Entdeckung des Kindes. Freiburg.
- Moss, P., & Rinaldi, C. (2004). Was ist Reggio. Beiheft Klein und Groß, Kinder in Europa. Balancieren auf einem seidenem Faden. 40 Jahre Reggio-Pädagogik. Auf den Spuren von Loris Malaguzzi.
- Müller, E. & Rich, A. (1976). Clustering and socially-directed Behaviors in a Playgroup of 1-Yr-Old boys. *Journal of Child Psychology and Psychiatric*. 17. S. 315-322
- Müller, W., & Hill, W. (1980). Die situative Führung. In W. Grunwald, & H. G. Lilge (Hrsg.), Partizipative Führung. Betriebswirtschaftliche und sozialpsychologische Aspekte. Bern/Stuttgart.
- Mundt, J. W. & u.a. (1980). Eltern und Kindergarten. Ergebnisse einer Untersuchung zu ihrem Verhältnis in verschiedenen Umwelten. Bonn.
- Neil, H. (1969). Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Reinbek.

- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive Development. The Emergence of the Mediated Mind.* (1.Aufl.). Cambridge.
- Nelson, K. (1998). *Narratives from the crib.* Cambridge, MA, US:Harvard University Press.
- Nelson, K. (2007). *Young Mind in social worlds:Experience, Meaning, and Memory.* Massachusetts/London:Harvard University Press.
- Niedergesäß, B., & Hämel-Heid, P. (2008). Der Einfluss familienergänzender Betreuung auf Bindungs- und Triadifizierungskompetenzen, sowie auf die Bearbeitung von elterlichen Fantasien von Kindern unter einem Jahr. In B. Niedergesäß, & u.a. (Hrsg.), *Die ersten gemeinsamen Schritte in die Welt. Babys in Tageseinrichtungen-Bereicherung oder Belastung für Babys, ihre Familien und Erzieherinnen.* Celle.
- Nunner-Winkler, G. (1993). Die Entwicklung moralischer Motivationen. In W. Edelstein, G. Nunner-Winkler, & G. Noam (Hrsg.), *Moral und Person.* S. 278-303. Frankfurt a.M.
- Oerter, R., & Dreher, M. (2002). Entwicklung des Problemlösens. In R. Oerter, & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie.* (5.Aufl.). Weinheim/Basel/Berlin.
- Oerter, R., & Höfling, S. (2001). Teilhabe von Kindern und Jugendlichen. Berichte und Studien der Hans-Seidel-Stiftung e.V. In W. Molinski, *Partizipation aus der Sicht der Würde von Kindern und Jugendlichen.* (Bd 83). München.
- Offenbach, B. (2006). *Geschichte des pädagogischen Berufsethos. Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert.* Würzburg.
- Oser, F., & Reichenbach, R. (2000). *Politische Bildung in der Schweiz.* Bern.
- Papousek, H., & Papousek, M. (1987). Intuitiv parenting:A dialectic counterpart to the infant's integrativ competence. In J. D. Osofsky (Hrsg.), *Development. Handbook of Infant Development.* (2.Aufl.). New York.
- Papousek, M. (1994). *Vom ersten Schrei zum ersten Wort.* Bern u.a.
- Papousek, M. (2001). Intuitive elterliche Kompetenzen. Eine Ressource in der präventiven Eltern-Säuglings-Beratung und -psychotherapie. *Frühe Kindheit. Zeitschrift der Deutschen Liga für das Kind* (1), S. 4-10.
- Pesch, L. (2005). *Elementare Bildung. Grundlagen und Praxis.* (Bd.1). Weimar/Berlin.
- Pestalozzi, H. J. (1946 (erst: 1797)). *Die Abendstunde eines Einsiedlers. Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts.* (Bd.8). Zürich.
- Petersen, K. (2002). Partizipation. In W. Schröer, N. Struck, & M. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe.* Weinheim/München.
- Piaget, J. (1983). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung.* (2. durchgesehene Aufl.). Frankfurt.

- Piaget, J. (2003). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. (5.Aufl.). Stuttgart.
- Portele, G. (1994). Die ontogenetische Entwicklung und die soziale Konstruktion der Wirklichkeit. In G. Rusch, & S.J. Schmidt (Hrsg.), *Piaget und der radikale Konstruktivismus*. Frankfurt a.M.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik*. Paderborn.
- Prengel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Opladen.
- Project Zero und Reggio Children. (2001). *Making learning visible. Children as Individual and Group Learners*. Reggio Emilia, Italy.
- Prott, R., & Hautumm, A. (2004). *12 Prinzipien für eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Eltern. Betrifft Kinder extra*. Berlin.
- Pruckner, H. (2001). *Das Spiel ist der Königsweg der Kinder*. München.
- Rabe-Kleeberg, U. (1995). Öffentliche Kindererziehung: Kinderkrippe, Kindergarten, Hort. In H. H. Krüger, & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft*. Opladen.
- Raithel, J., Dollinger, B., & Hörmann, G. (2007). *Einführung Pädagogik. Begriffe-Strömungen-Klassiker*. (2.Aufl.). Wiesbaden.
- Rauh, H. (2002). Vorgeburtliche Entwicklung und Frühe Kindheit. In R. Oerter, & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5.Aufl.). Weinheim/Basel/Berlin.
- Rauh, H., & Ziegenhain, U. (1992). *Anpassungsleistungen von Kleinkindern an neue Settings im ersten Lebensjahr. Vorläufiger Ergebnisbericht*. Universität Berlin.
- Regel, G., & Kühne, T. (2007). *Pädagogische Arbeit im Offenen Kindergarten*. (4.Aufl.). Breisgau.
- Regel, G., & Wieland, A. J. (1993). *Offener Kindergarten konkret*. Hamburg.
- Reggio Children. (1998). *Die Kinder vom Stummfilm. Fantasiespiel zwischen Fischen und Kindern in der Krippe*. Neuwied/Kriftel/Berlin.
- Reggio Children. (2001). *The Ring around the Rosy*. In *Making, Learning, Visible*. Reggio Emilia.
- Reggio Children. (2002). *Schuh und Meter*. Weinheim/Berlin/Basel.
- Reich, K. (1978). *Erziehung und Erkenntnis*. Stuttgart
- Reich, K., Sehnbruch, L., & Wild, R. (2005). *Medien und Konstruktivismus. Eine Einführung in die Simulation als Kommunikation*. Münster.
- Reicher, J. (2002). *Die Sprache: ein Phänomen und seine Erforschung*. o.O.
- Reitemeyer, U. (2005). *Diskurs und Dialog in der Pädagogik*. In V. Steenblock, E. Martens, & C. Gefert (Hrsg.), *Philosophie und Bildung*. Münster.

- Reyer, J., & Kleine, H. (1997). Die Kinderkrippe in Deutschland. Freiburg.
- Rinaldi, C. (2006). In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning. London/New York.
- Rittelmeyer, C. (2010). Methoden hermeneutischer Forschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. (3. vollständig überarb. Aufl.). Weinheim/München.
- Rittelmeyer, C., & Parmentier, M. (2007). Einführung in die pädagogische Hermeneutik. (3.Aufl.). Darmstadt.
- Rohnke, H.J. (2001). Bindungstheorie und offene Arbeit: Erkenntnisse, Information und Hinweise für Elementarpädagoginnen. Kindertageseinrichtungen aktuell KiTa Hessen/Rheinland-Pfalz/Saarland (Heft 10), S. 207-210.
- Roßbach, H. (2005). Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. (Bd.1). München.
- Roßbach, H., Kluczniok, K., & Isenmann, D. (2008). Erfahrungen in internationalen Längsschnittuntersuchungen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung. Bonn/Berlin.
- Roth, J. (1976). Eltern erziehen Kinder. Kinder erziehen Eltern. Elterninitiativen nach der Kinderladenbewegung. Köln.
- Roth, G. (1994, 1997). Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Frankfurt a.M.
- Roth, R.A. (1999). Grundfragen der politischen Bildung. Donauwörth.
- Roth, R.A. (2001). Mit jungen Bürgern reden: Politik und Demokratie beginnen in der Familie. München.
- Rousseau, J. (1963 (erst 1762)). Emile oder über die Erziehung. Stuttgart.
- Rückert, E., Schnabel, M., & Minsel, B. (2001). Gespräche mit Eltern unter der Lupe. Eine Untersuchung über kommunikative Kompetenzen von Erzieherinnen. TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Wahrnehmen und genießen. (Heft 1), S. 46-49.
- Rummelhart, D.E. (1975). Notes on a schema for stories. In D.G. Bobrow, & A.M. Collins (Hrsg.), Representation and understanding: Studies in cognitive science. New York: Academic Press.
- Russel, J. (1990). The effects of child-staff ratio on staff and child behavior in preschool: An experimental study. Journal of Research in Childhood Education, 4 (2), S. 77-90.
- Saft, E.W., & Pianta, R.C. (2001). Teachers' Perceptions of their Relationships with students: Effects of Child Age, Gender, and Ethnicity of Teachers and Children. School Psychology Quarterly 16 (2), S. 125-141.

- Salviati v. C. (1852). Die Säuglingsbewahranstalten. Berlin.
- Schäfer, G.E. (1999). Sinnliche Erfahrung bei Kindern. In A. Lepenies, G. Nunner-Winkler, & u.a. (Hrsg.), Kindliche Entwicklungspotentiale. Normalität, Abweichung und ihre Ursache. Materialien zum 10. Kinder- und Jugendbericht. (Bd.1). München.
- Schäfer, G.E. (2001). Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim/München
- Schäfer, G.E. (2007). Ethnographische Bildungsforschung. Nachwuchstagung Pädagogik der frühen Kindheit, unveröffentlichte Präsentation. Köln.
- Schäfer, G.E. (2008b). Bildungsprozesse im Krippenalter. In B. Niedergesäß, & u.a. (Hrsg.), Die ersten Schritte in die Welt. Babys in Tageseinrichtungen-Bereicherung oder Belastung für Babys, ihre Familie und Erzieherinnen? Celle.
- Schäfer, G.E. (2009). Die Reggio-Pädagogik in der Bildungstradition. In G.E. Schäfer, & H. Knauf (Hrsg.), Frühe Kindheit gestalten. Perspektiven zeitgemäßer Elementarbildung. Stuttgart.
- Schäfer, G.E. (2011). Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Weinheim/München.
- Schäfer, G.E. (Hrsg.). (2003,2005). Bildung beginnt mit der Geburt: Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim/Berlin/Basel.
- Schäfer, G.E., & Staeger, R. (Hrsg.). (2010). Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim/München.
- Schäfer, G.E., Alemzadeh, M., Eden, H., & Rosenfelder, D. (Hrsg.). (2008). Natur als Werkstatt. Weimar/Berlin.
- Schaub, H., & Zenke, K. (2007). Wörterbuch der Pädagogik. (erw. Neuauflage). München.
- Schilling, J. (1997). Soziale Arbeit. Entwicklungslinien der Sozialpädagogik/Sozialarbeit. Neuwied/Kriftel/Berlin.
- Schleiermacher, F. (1957). Pädagogische Schriften -Die Vorlesung aus dem Jahr 1826. Düsseldorf/München.
- Schlippe von, A. (2007). Einführung in die systemische Therapie. (10. Aufl.). Göttingen.
- Schmidt, S.J. (1991, 1994). Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a.M.
- Schmitt-Wenkebach, B. (1977). Elternbildung als sozialpädagogische Aufgabe. Neuwied/Darmstadt.
- Schmitt-Wenkebach, B. (1993). Kindergarten und Elternarbeit. Bedingungen, Möglichkeiten, Methoden, Inhalte. Hannover.

- Schneider, K. (2008). Soziale Kompetenz von Kleinkindern in der Gruppe. In B. Niedergesäß, & u.a. (Hrsg.), Die ersten gemeinsamen Schritte in die Welt. Celle.
- Schneider, K., & Wüstenberg, W. (2008). Vielfalt und Qualität: Aufwachsen von Säuglingen und Klein(st)kindern in Gruppen. In J. Maywald, & B. Schön (Hrsg.), Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Weinheim/Basel.
- Schnur, S. (2001). Partizipation. In H.W. Otto, & H. Thiersch (Hrsg.), Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. (2. überarb. Aufl.). Bielefeld/Tübingen.
- Schröder, R. (1995). Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und-gestaltung. Weinheim/Basel.
- Schulz von Thun, F. (1991). Miteinander Reden-Störungen und Klärungen. (Bd.1). Hamburg.
- Schulze, T. (2010). Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. (3. vollständig überarb. Aufl.). Weinheim/München.
- Siefer, W., & Weber, C. (2008). Ich. Wie wir uns selbst erfinden. München/Zürich.
- Siegler, R.S. (2001). Das Denken von Kindern. (3.Aufl.). München.
- Silbereisen, R. K., & Ahnert, L. (2002). Soziale Kognition. Entwicklung von Sozialem Wissen und Verstehen. In R. Oerter, & L. Montada (Hrsg.), Entwicklungspsychologie. (5.Aufl.). Weinheim/Basel/Berlin.
- Simon, F.B. (2005). Im Netzwerk der Kommunikation. In D. Baecker (Hrsg.), Schlüsselwerke der Systemtheorie. Heidelberg.
- Simon, F.B. (2007). Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus. (2.Aufl.). Heidelberg.
- Singer, M.S. (2001). Eröffnungsvortrag des Direktors des Max-Planck-Instituts für Hirnforschung, Frankfurt a.M. In M., Kerner, Eine Welt-eine Geschichte. 43. Deutscher Historikertag Aachen 2000. München.
- Singer, W. (2002). Der Beobachter im Gehirn. Frankfurt a.M.
- Sirringhaus-Bünder, A., & Bünder, P. (2007). Niederschwellige Elternbildung und Erziehungspartnerschaft. Ein Beitrag im Rahmen der Marte-Meo-Videoberatung. Jugendhilfe Jg. 45 (Heft 3), S. 139-148.
- Skeels, H.M. (1966). Adult status of children with contrasting early life experiences. A followup study. (Bd.31). Monographs of the Society for Research in Child development 31 (3). S. 1-56.
- Sommer, B. (1985). Spiegel, Folien, Licht und Schatten-Spiel braucht mehr als Räume-wenn Kindern Spielraum gewährt wird. Welt des Kindes Jg. 63 (Heft 5), S. 377-382.

- Sommer, B. (1999). Kinder mit erhobenem Kopf. Kindergärten und Krippen in Regio Emillie/Italien. Neuwied/Berlin
- Speichert, H. (1989). Elternarbeit. In D. Lenzen (Hrsg.), Pädagogische Grundbegriffe. (Bd.1). Hamburg.
- Spitz, R. (1945). Hospitalism: An Inquiry into the Genesis of Psychiatric Conditions in Early Childhood. *Psychoanalytical Study of the Child* 1, 5, S. 3-74.
- Sroufe, L. (1985). Attachment Classification from the Perspektive of Infant-Caregiver Relationships and Infant Temperament. *Child development*, 56, S. 1-14.
- Statistisches Bundesamt, & u.a. (Hrsg.). (2008). Datenreport 2008. Bonn.
- Stenger, U. (2002). Schöpferische Prozesse. Phänomenologisch-anthropologische Analysen zur Konstitution von Ich und Welt. Weinheim/München.
- Stern, D N. (1994, 2006 (Erstveröffentlichung 1977)). Mutter und Kind. Die erste Beziehung. Stuttgart.
- Stern, D.N. (1985). The interpersonal world of the infant, A view from psychoanalysis and developmental psychology. New York.
- Stern, D.N. (1994). Tagebuch eines Babys: Was ein Kind sieht, spürt, fühlt oder denkt. (2. Aufl.). München/Zürich.
- Stern, D.N. (1998). Die Mutterschaftskonstellation. Stuttgart.
- Stedel, A. (2008). Beobachtungen in Kindertageseinrichtungen. Entwicklung einer professionellen Methode für pädagogische Praxis. München.
- Stieve, C. (2010). Sich von Kindern irritieren lassen. In G.E. Schäfer, & R. Staege (Hrsg.), Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim/München.
- Strätz, R. (2003). Psychologische Voraussetzungen für soziale Partizipation. In D. Sturzbecher, & H. Großmann (Hrsg.), Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Grundlagen. München.
- Sturzbecher, D. & Waltz, C. (2003). Kooperation und soziale Partizipation als Bedürfnis und Entwicklungsaufgabe von Kindern. In D. Sturzbecher, & H. Großmann, Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Grundlagen. München
- Sturzbecher, D., & Bredow, C. (1998). Das Zusammenwirken von Familien und Kita: Voraussetzungen und Erfahrungen aus der Perspektive von drei Bundesländern. In D. Sturzbecher (Hrsg.), Kindertagesbetreuung in Deutschland. Bilanzen und Perspektiven. Freiburg.
- Sturzbecher, D., & Großmann, H. (2003). Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Grundlagen. München.
- Sturzbecher, D., & Hermann, U. (2003). Aggression und Konflikterziehung im Kindergarten. In D. Sturzbecher, & H. Großmann (Hrsg.), Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München.

- Sturzbecher, D., & Hess, M. (2003). Psychologische Begriffsbestimmung und Anforderungsanalyse. In D. Sturzbecher, & H. Großmann (Hrsg.), Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Grundlagen. München.
- Suess, G. (2001). Eltern-Kind-Bindung und kommunikative Kompetenz kleiner Kinder. Die Bindungstheorie als Grundlage für ein integratives Interventionskonzept. In A. Schlippe v., G. Lösche, & C. Hawellek (Hrsg.), Frühkindliche Lebenswelten und Erziehungsberatung - Die Chance des Anfangs. Münster.
- Suess, G., & Hantel-Quitmann, W. (2008). Bindungsbeziehungen in der Frühintervention. In L. Ahnert (Hrsg.), Frühe Bindungen. Entstehung und Entwicklung. (2.Aufl.). München/Basel.
- Suess, G.J., Mali, A., & Bohlen, U. (2008). Frühe Hilfen auf der Grundlage des bindungsbasierten Steep-Programms im Rahmen der Erziehungsberatung. In H. Scheuerer-Englisch, & A. Hundsalz (Hrsg.), Jahrbuch für Erziehungsberatung. (Bd.7). Weinheim/München.
- Taylor, C. (2002). Wieviel Gemeinschaft braucht die Demokratie? Aufsätze zur politischen Philosophie. Frankfurt a. M.
- Textor, M.R. (1998). Befragungsergebnisse zur Elternarbeit. In K. Schüttler-Janikulla (Hrsg.), Handbuch für Erzieher/innen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort. München.
- Textor, M.R. (2000). Kooperation mit Eltern. Erziehungspartnerschaft von Familie und Kindertagesstätte. München.
- Textor, M.R. (2005). Elternarbeit im Kindergarten. Ziele, Formen, Methoden. Norderstedt.
- Textor, M.R. (2006). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern. Freiburg/Basel/Berlin.
- Thiersch, R. (2006). Familie und Kindertageseinrichtung. In P. Bauer, & E. J. Brunner (Hrsg.), Elternpädagogik. Von der Elterarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg i. Breisgau.
- Tietze, W. (2001). Familienerziehung und Kleinkindpädagogik. In L. Roth (Hrsg.), Pädagogik. (2. erw. Aufl.). München/Oldenburger.
- Tietze, W. (Hrsg.). (1998). Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied/Kriftel/Berlin.
- Tomasselo M. (2009). Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt a.M..
- Treml, A.K. (1992). Ethnologie und Pädagogik. In K.E. Müller, & A.K. Treml (Hrsg.), Ethnopedagogik. Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften. Eine Einführung. Berlin.
- Tschamler, H. (1996). Wissenschaftstheorie: eine Einführung für Pädagogen. (3.Aufl.). Heilbrunn.

- Tschöpe-Scheffler, S. (2006). Stärkung der elterlichen Erziehungsverantwortung durch Angebote der Elternbildung. In P. Bauer, & E.J. Brunner (Hrsg.), Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg i.B.
- Tulving, E. (2005). Das episodische Gedächtnis: Vom Geist zum Gehirn. In H.J. Markowitsch, & H. Welzer (Hrsg.), Warum Menschen sich erinnern können. (1.Aufl.). Stuttgart.
- Varela, F.J. (1991, 1994). Autonomie und Autopoiese. In S.J. Schmidt (Hrsg.), Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a.M
- Vaughn, B., & Bost, K. (1999). Attachment and Temperament: Redundant, Independent, or Interacting Influences on Interpersonal Adaption and Personality Development? In J. Cassidy, & P.R. Shaver (Hrsg.), Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications. New York/ London.
- Vaughn, B., Egeland, B., Sroufe, L., & Waters, E. (1979). Individual Differences in Infant-Mother Attachment at Twelve and Eighteen Months: Stability and Change in Families under Stress. *Child Development* 50, S. 971-975.
- Vogel, M. (2006). Triadische elterliche Kapazität und psychische Kindesentwicklung. Entwicklung des Triaden-Interview-Sort (Tri-Q-Sort). Liestal.
- Wasmuth, H. (2011). Kindertageseinrichtungen als Bildungseinrichtungen. Zur Bedeutung von Bildung und Erziehung in der Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung in Deutschland bis 1945. Bad Heilbrunn.
- Watzlawik, P. (2000). Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben. Beiträge zum Konstruktivismus. (2.Aufl.). München.
- Weber, A. (2003). Natur als Bedeutung: Versuch einer semiotischen Theorie des Lebendigen. Würzburg.
- Weber, M. (1985). Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen.
- Werner, H. (1953). Einführung in die Entwicklungspsychologie. Leipzig.
- Wertfein, M., & Niesel, F. (2009). Frühe und individuelle Förderung von Kindern im Alter von 0-3 Jahren in Deutschland. In Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.), Kinderreport 2010. Freiburg.
- Willimczik, K., & Singer, R. (1994). Motorische Entwicklung: Konzeption und Trends. In J. Baur, K. Bös, & R. Singer (Hrsg.), Handbuch Motorische Entwicklung. Beiträge zu Lehren. Forschung im Sport. (Bd.106). Schorndorf.
- Winnicott, D. (1976). Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse. München.
- Winter, S., Bell, M., & Dempsey, J. (1994). Creating play environments for children with special needs. *Childhood Education* 71 (1), S. 28-32.
- Wirsching, M., & Scheib, P. (2002). Paar- und Familientherapie. Berlin/Heidelberg.
- Wissenschaftl. Beirat für Familienfragen (BMFSFJ). (2008). Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter drei Jahren-elterliche und öffentliche Sorge in

- gemeinsamer Verantwortung. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Wolf, B. (2002). Elternhaus und Kindergarten. Einschätzungen aus zwei Perspektiven (Eltern und Erzieherinnen). Aachen.
- Wolf, B. (2005). Detailanalyse zur Persistenz mithilfe des Repräsentativen Designs. In R. Schilling, J.R. Sparfeldt, & C. Pruisken (Hrsg.), Aktuelle Aspekte pädagogisch-psychologischer Forschung. Münster.
- Wolf, B. (2006). Elternarbeit. In L. Fried, & S. Roux (Hrsg.), Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim/Basel.
- Woolfolk, A., & Schönpflug, U. (2008). Pädagogische Psychologie. (10.Aufl.). München.
- Wüstenberg, W. (2008). Die Bedeutung der Gleichaltrigenkontakte für die Entwicklung von Kleinstkindern. Vortragsmanuskript. In B. Niedergesäß, & u.a. (Hrsg.), Die ersten gemeinsamen Schritte in die Welt. Celle.
- Wüstenberg, W., & Schneider, K. (2008). Vielfalt und Qualität. Aufwachsen von Säuglingen und Klein(st)kindern in Gruppen. In J. Maywald, & B. Schön, Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Weinheim/Basel.
- Wygotski, L. (1987). Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit (Bd.2). Köln.
- Ziegenhain, U., & Wolff, U. (2000). Der Umgang mit Unvertrautem-Bindungsbeziehungen und Krippeneintritt. Psychologie und Unterricht Jg. 47 (Heft 3), S.176-188.
- Ziegenhain, U., Rau, H., & Müller, B. (1998). Emotionale Anpassung von Kleinkindern an die Krippenbetreuung. In L. Ahnert (Hrsg.), Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle.
- Zimmer, J. (2000). Der Situationsansatz in der Diskussion und Weiterentwicklung. In W.E. Fthenakis, & M.R. Textor (Hrsg.), Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim/Basel.
- Zinnecker, J. (2013 erst: 2000). Pädagogische Ethnographie. In I. Behnken, & M. Bois-Reymond du (Hrsg.), Jürgen Zinnecker-ein Grenzgänger. Weinheim/Basel.
- Zinser, C. (1997). Partizipation erproben und Lebenswelten gestalten. In U. Deinert, & B. Sturzenhecker (Hrsg.), Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden.
- Zinser, C. (2001). Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Kommune. In W. Molinski, Partizipation aus der Sicht der Würde von Kindern und Jugendlichen. (Bd.83). München.
- Zulauf-Logoz, M. (2008). Die Desorganisation der frühen Bindung und ihre Konsequenzen. In L. Ahnert (Hrsg.), Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. (2.Aufl.). München.

Internetquellen

- Ahnert, L. (2007a). Entwicklungspsychologische Aspekte der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kleinkindern. Abgerufen am 01. 10 2010 von www.ek2landtag.nrw.de
- Alt, C., Teubner, M., & Winkelhofer, U. (2005). Partizipation in Familie und Schule-Übungsfeld der Demokratie, Politik und Zeitgeschichte. Abgerufen am 07. 12 2009 von www.bpb.de
- Backhus, A. (kein Datum). o.T. Abgerufen am 19. 08 2009 von www.mangold-international.com/.../infant-and-childhood-studies.html
- Bagic-Moser, B. (kein Datum). Kinder haben ein Recht auf Differenz! Ein friedliches Morgen braucht heute differenziertes Lernen. Abgerufen am 10. 01 2010 von www.reggiopaedagogik.de
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familien und Frauen; Staatsinstitut für Frühpädagogik in München (Hrsg.). (2012). Der bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. (2. Aufl.) Weinheim/Basel. Abgerufen am 10. 03 2013 von www.bildung-elementar.de
- Becker-Textor, I. B., & Textor, M. R. (1998). Der offene Kindergarten. Vielfalt der Formen. (2.Aufl.). Freiburg. Abgerufen am 01. 11 2010 von www.kindergartenpaedagogik.de
- Beham, M. (1997). Elternbildung-Hilfe zur Selbsthilfe. Ergebnisse einer Pilotstudie. Abgerufen am 29. 01 2013 von www.eltern-bildung.at
- Behörde für Soziales, Gesundheit und Verbraucherschutz (Hrsg.). (2008). Hamburger Bildungsempfehlung für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. (3.Aufl.). Abgerufen am 08. 11 2009 von www.bildung-elementar.de
- Behörde für Soziales, Gesundheit und Verbraucherschutz (Hrsg.). (2012). Hamburger Bildungsempfehlung für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. (Neuaufgabe). Abgerufen am 08. 02 2013 von www.bildung-elementar.de
- Beller, K.E. (2002). Eingewöhnung in die Krippe. Abgerufen am 07. 02 2013 von www.studentenwerk-berlin.de
- Buchebner-Ferstl, S., Dörfler, S., & Kinn, M. (2009). Eine kindgerechte außerfamili-ale Kinderbetreuung für unter 3-Jährige. Eine interdisziplinäre Literaturrecherche. Abgerufen am 21. 01 2010 von wp_72_ausserfamiliale_kinderbetreuung.pdf
- Buchholz, M. (2003). Psycho-Newsletter Nr. 15 Ein kleiner Literaturreiseflug. Abgerufen am 25. 10 2010 von www.dgpt.de

- Bundesjugendkuratorium. (kein Datum). Partizipation von Kindern und Jugendlichen-Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Abgerufen am 27. 11 2009 von www.bundeskuratorium.de
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2010). Bericht der Bundesregierung 2010 nach §24a Abs.5 SGBVIII über den Stand des Ausbaus für ein bedarfsgerechtes Angebot an Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren für das Berichtsjahr 2010. Zweiter Zwischenbericht. Abgerufen am 17. 01 2013 von www.bmfsfj.de
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2007). Bericht der Bundesregierung über den Stand des Ausbaus für ein bedarfsgerechtes Angebot an Kinderbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Berlin: BT-Drucksache 16/6100I). Abgerufen am 08. 07 2013 von www.bmfsfj.de
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (1994). Bericht über die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern. Drucksache 17/70. Abgerufen am 08. 07 2013 von www.bmfsfj.de
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2012). Dritter Zwischenbericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes. Abgerufen am 13. 07 2013 von www.bmfsfj.de
- Colberg-Schrader, H. (kein Datum). Orte für Kinder-ein Modellprojekt stößt Entwicklung in der Praxis an. Abgerufen am 30. 01 2012 von www.dji.de
- Deutsches Jugendinstitut (DJI). (kein Datum). Externe Empirische Evaluation des Modellvorhabens "Kindersituationen". Abgerufen am 08. 05 2013 von www.db.dji.de
- Donald Mac, K.B. (1992). Warmth as a developmental construct: An evolutionary analysis. Abgerufen am 12. 11 2012 von www.csulb.edu/kmacd/ATTACH.2pdf
- Fichtner, B. (kein Datum). Ein Dialog zwischen Lev Vygotskij und Gregory Bateson oder Interdisziplinarität als Methodologie. Abgerufen am 08. 07 2009 von www.uni-siegen.de
- Fischer, H.R., & Schmidt, S.J. (2000). Wirklichkeit und Welterzeugung. Abgerufen am 24. 06 2009 von www.uni-koeln.de
- Fröhlich-Gildhoff, K., Kraus, G., & Rönau, M. (2005). Stärkung der Erziehungskraft der Familie durch und über den Kindergarten. Abgerufen am 12. 12 2011 von www.dicvfreiburg.caritas.de
- Giebeler, C. (2002). Kleinstkinder in der Tagesstätte und was Erzieherinnen davon halten. Erste Ergebnisse einer Feldforschung als Beitrag zur Qualitätsentwicklung öffentlicher Kinderbetreuung. Abgerufen am 16. 08 2008 von www.sgbviii.de
- Hansen, R. (kein Datum). Beteiligung in Kindertageseinrichtungen. Zwischen partizipativer Pädagogik und politischer Beteiligung. Abgerufen am 23. 11 2009

- von Veröffentlicht im Rahmen der Beteiligungsbausteine des deutschen Kinderhilfswerkes e.V.: www.kinderpolitik.de
- Hasenstein, B. (kein Datum). Verhaltensbiologische Grundlagen der Sozialentwicklung. Abgerufen am 11. 02 2010 von www.bernhard-hasenstein.de
- Haug-Schnabel, G. (2008). Flexible Betreuung von Unterdreijährigen im Kontext von Geborgenheit, Kontinuität und Zugehörigkeit. Abgerufen am 12. 04 2010 von ww.lvr.de
- Hebenstreit, S. (2008). Bildung im Elementarbereich. Die Bildungspläne der Bundesrepublik Deutschland. Abgerufen am 20. 10 2009 von www.kindergartenpaedagogik.de
- Hengstenberg-Pikler Gesellschaft. (kein Datum). o.T. Abgerufen am 04. 12 2009 von <http://www.pickler-hengstenberg.de>
- Hessisches Ministerium für Arbeit, Familie und Gesundheit; hessisches Kultusministerium (Hrsg.). (2007). Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren. Abgerufen am 08. 11 2009 von www.bildung-elementar.de
- Holodynski, M. (2007). Bildungsbedeutung von Eltern, Familien und anderen Bezugspersonen für Kinder. Abgerufen am 09. 08 2010 von www.ek2.landtag.nrw.de
- Horecek, U., Böhm, R., & Klein, R. (2008). Positionspapier der Deutschen Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin (DGSPJ) zu Qualitätskriterien institutioneller Betreuung von Kindern unter 3 Jahren (Krippen). Abgerufen am 25. 03 2010 von www.kindergartenpaedagogik.de
- Jugendministerkonferenz, & Kultusministerkonferenz (2004). Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung. Abgerufen am 13.05 2008 von www.kmk.org
- Kalicki, B. (2007). Spielräume einer Zusammenarbeit von Kita und Familie. Studientexte aus der Ev. Hochschule für Soziale Arbeit Dresden (FH). Abgerufen am 12. 03 2008 von www.ehs-Dresden.de
- König, A. (2006). Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen Erzieherin und Kind(-ern). Abgerufen am 09. 07 2013 von <https://eldorado-tu-dortmund.de>
- König, A. (kein Datum). Elternarbeit. Abgerufen am 22. 06 2008 von In: Kindergartenpädagogik-Online-Ein Handbuch: www.kindergartenpaedagogik.de
- Kultusministerium des Freistaates Thüringen (Hrsg.). (2008). Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahren. Weimar/Berlin. Abgerufen am 08. 11 2009 von www.bildung-elementar.de
- Laewen, H. J., & Andres, B. (1993). Zur Situation der Kinderkrippen in den neuen Bundesländern. Expertise für den 9. Jugendbericht der Bundesregierung im Auftrag des Deutschen Jugendinstitutes München. Abgerufen am 29. 12 2008 von www.infans.de

- Landesarbeitsgemeinschaft der Familienbildung in NRW c/o Paritätische Akademie LV NRW e.V. (2006). Nah dran. Familienbildung in Familienzentren. Dokumentation des Projektes "Die Rolle der Familienbildung in Familienzentren". Abgerufen am 22. 05 2011 von www.familienbildung-in-nrw.de
- Landesjugendring NRW. (2008). Mit...machen...wirken...entscheiden. Fachtag Partizipation. Abgerufen am 01. 11 2011 von www.ljr-nrw.de
- Lüders, C. (2006). Partizipation - Was ist gemeint? In Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung. Abgerufen am 11. 11 2009 von www.thema-jugend.de
- Minister für Bildung, Kultur und Wissenschaft (Hrsg.). (2006). Bildungsprogramm für Saarländische Kindergärten. Abgerufen am 08. 11 2009 von www.bildung-elementar.de
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2004). Bildungs- und Erziehungsempfehlung für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. Abgerufen am 12. 01 2009 von www.bildungserver.de
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.). (2004). Grundlagen für die Kindertagesbetreuung in Brandenburg. Grundsätze elementarer Bildung. Grenzsteine der Entwicklung. Potsdam. Abgerufen am 08. 11 2009 von www.bildung-elementar.de
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.). (2011). Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Abgerufen am 07. 01 2013 von www.bildung-elementar.de
- Ministerium für Gesundheit und Soziales (Hrsg.). (2004). Bildungsprogramm für Tageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: Elementar-Bildung von Anfang an. Halle. Abgerufen am 08. 11 2009 von www.bildung-elementar.de
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.). (2011). Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. Abgerufen am 08. 03 2013 von www.bildung-elementar.de
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2003). Bildungsvereinbarung NRW. Fundament stärken und erfolgreich starten. Düsseldorf. Abgerufen am 08. 11 2009 von www.bildung-elementar.de
- Nauer, M. (kein Datum). Beiträge zu einer modernen Demokratiekritik. Abgerufen am 17. 06 2009 von socio.ch/demo/t_mnauer1.htm.
- Neubert S., & Reich K. (23.9.2009). Die konstruktivistische Erweiterung der Diskurstheorie: Eine Einführung in die interaktionistisch-konstruktive Sicht von Diskursen. Abgerufen am 23. 09 2009 von www.unikoeln.de
- Neumeister, B. (kein Datum). Reggio-Pädagogik. Impulse aus Italien. Abgerufen am 10. 01 2010 von www.mobile-elternmagazin.de
- Nied, F., Niesel, R., Haug-Schnabel, G., Wertfein, M., & Bensel, J. (Hrsg.). (2011). Kinder in den ersten drei Lebensjahren in altersgemischten Gruppen. Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. Abgerufen am 11. 03 2013 von

- Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF): www.weiterbildungsinitiative.de
- Niedergesäß, B. (2003). Die Kinderladenbewegung. Abgerufen am 22. 08 2008 von www.mainkrokodile.de
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2005). Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Abgerufen am 22. 06 2010 von www.bildungserver.de
- Paritätisches Bildungswerk NRW e.V. (2006). nah dran Familienbildung in Familienzentren. Abgerufen am 22. 07 2013 von www.familienzentrum.nrw.de
- Pickler, E. (kein Datum). O.T. Abgerufen am 04. 12 2009 von www.picklerhengstenberg.de
- Rittelmeyer, C., & Parmentier, M. (kein Datum). Methodische Grundsätze hermeneutischer Interpretation. Abgerufen am 22. 03 2013 von www.georgpeeze.de
- Rupp, M. (2003). Niederschwellige Familienbildung, Ifb-Materialien 1/2003. Abgerufen am 10. 06 2008 von www.ifb.bayern.de
- Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hrsg.). (2007). Der sächsische Bildungsplan-ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horte. Weimar/Berlin. Abgerufen am 08. 11 2009 von www.bildungselementar.de
- Schäfer, G.E. (2009a). Bildungsprozesse im frühen Kindesalter. Abgerufen am 27. 05 2009 von www.offenburg.de/dynamic/assets7/schaefer.pdf
- Schäfer, G.E. (2009b). Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Frühe Formen des Denkens. Abgerufen am 07. 08 2009 von www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/.../texte/pfb_2side.pdf
- Schäfer, G.E. (2009c). Einführung in pädagogisches Wahrnehmen und Denken. Beobachten und Dokumentieren. Abgerufen am 2009. 11 24 von www.uni-koeln.de
- Schäfer, G.E. (Hrsg.). (2008a). Lernen im Lebenslauf. Formale, non-formale und informale Bildung in früher und mittlerer Kindheit, Enquetekommission "Chancen für Kinder". Abgerufen am 11. 01 2010 von www.lantag.nrw.de
- Schäfer, G.E. (kein Datum). Beobachten und Dokumentieren als Aufgabe der Bildungsvereinbarung. Abgerufen am 09. 04 2010 von www.uni-koeln.de
- Schäfer, G.E., & Rosenfelder, D. (2008a). Bildung des Naturwissens In G.E. Schäfer (Hrsg.) Lernen im Lebenslauf. Formale, non-formale und informale Bildung in früher und mittlerer Kindheit. Enquetekommission "Chancen für Kinder". Abgerufen am 11. 01 2010 von www.landtag-nrw.de
- Schleswig-Holstein, Ministerium für Bildung und Frauen des Landes (Hrsg.). (2009). Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen. Abgerufen am 02. 11 2009 von www.bildungserver.de

- Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales (Hrsg.). (2004). Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich. Freie Hansestadt Bremen. Abgerufen am 08. 11 2009 von www.bildungsserver.de
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.). (2004). Das Berliner Bildungsprogramm. Abgerufen am 08. 11 2009 von www.bildung-elementar.de
- Smolka, A. (25. 01 2005). "... und was Eltern wollen". Ringvorlesung 25.1.2005 an der Universität Bremen. Abgerufen am 10. 05 2008 von www.familienbildung,unibremen.de
- Stange, W. (kein Datum). Was ist Partizipation. Definitionen-Systematisierungen. Baustein A 1.1. Abgerufen am 27. 12 2009 von www.kinderpolitik.de
- Stoltenberg, U. (2008). Bildungspläne im Elementarbereich - ein Beitrag zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung? Abgerufen am 23. 10 2003 von www.bne-portal.de
- Strätz, R. (2004). Bildungsvereinbarung NRW-Beobachtung und Dokumentation, Vortrag Fachkongress "Guck Mal" Hannover. Abgerufen am 09. 04 2010 von www.bertelsmann-stiftung.de
- Sturzenhecker, B. (kein Datum). Partizipation - eine Aufforderung an Professionalität. Abgerufen am 15. 12 2009 von www.aba-fachverband.org
- Sturzenhecker, B., & Knauer, R. (kein Datum). Partizipation und Jugendalter. Abgerufen am 20. 10 2012 von www.fh-kiel.de
- Textor, M.R. (kein Datum). Die Erzieherinnen-Kind-Beziehungen aus Sicht der Forschung. Abgerufen am 11. 04 2004 von www.kindergartenpädagogik.de
- Textor, M.R. (1996). Elternmitarbeit auf dem Weg zur Erziehungspartnerschaft. Abgerufen am 05. 04 2008 von www.kinderpaedagogik.de
- Textor, M.R. (2001). Familienbildung als Aufgabe der Jugendhilfe. Abgerufen am 30. 01 2012 von www.familienhandbuch.de
- Textor, M.R. (kein Datum). Gendermainstream in Kindertageseinrichtungen. Abgerufen am 01. 04 2010 von www.kindergartenpädagogik.de
- Tietze, W., & u.a. (Hrsg.). (2012). NUBBEK-Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Abgerufen am 20.04.2013 von www.nubbek.de
- Tippelt, R. (2002). Sozialisation und Bindung II. Abgerufen am 21. 01 2010 von www.psychologie.uzh.ch
- Vorholz, H., & Mienert, M. (2006). Familienbildung unter der Lupe-Methoden und Modelle der Familienbildung. Abgerufen am 23. 03 2008 von www.ent-paed-psych.uni-bremen.de
- Wolf, K. (kein Datum). Ohne Teilhabe keine gute Erziehung - zur Erziehung als Ko-Produktion. Abgerufen am 11. 11 2009 von www.quality4children.info/ps/.../download.php?...Wolf

Zentrum für Kinder und Jugendforschung. (kein Datum). Stärkung der Erziehungskraft von Familien. Abgerufen am 08. 02 2013 von www.zfkj.de

Abkürzungsverzeichnis

BayKiBiG	Bayerisches Kinderbildungs- und Betreuungsgesetz
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BremKTG	Bremisches Tageseinrichtungs- und Tagespflegegesetz
CLS	Centre for Longitudinal Study
DJI	Deutsches Jugendinstitut
ECLS	Early Childhood Longitudinal Study
ECCE	European Childcare and Education
EEE	Externe Empirische Evaluation des Modellvorhabens Kindersituationen
EPPE	English Provision of Pre School Education
GG	Grundgesetz
HKJB	Hessisches Kinder- und Jugendhilfegesetzbuch
HRDC	Human Resources development Canada
ISKA	Institut für soziale und kulturelle Arbeit
IWM	Internal Working Model
KibeG	Kinderbetreuungsgesetzbuch
Kibiz	Kinderbildungsgesetz
Kifög	Kinderförderungsgesetz
Kitag	Kindertagesstättengesetz
KitaFÖG	Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz
NCES	National Center for Education Statistics
NICHHD	National Institute for Child Health and Human Development
NLSCY	National Longitudinal Survey of Children
NUBBEK	Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit
QUARTA	Qualität rheinland-pfälzischer Kindertagesstätten
RJWG	Reichsjugendwohlfahrtsgesetz
SAFE	Sichere Ausbildung für Eltern
SächsKitaG	Sächsisches Kindertagesstätten Gesetz
SDC	Social development Canada
SGB	Sozialgesetzbuch
SOEP	Sozio-ökonomisches Panel
STEEP	Steps Toward Effective and Enjoyable Parenting
ThürKitag	Thüringer Kindertageseinrichtung
TOM	Theory of Mind
ZfKJ	Zentrum für Kinder- und Jugendforschung

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Teilhabe und Teilnahme der Kinder	293
Tabelle 2: Demokratie lernen	295
Tabelle 3: Öffnung in das Gemeinwesen	296
Tabelle 4: Alltagsorientierung	297
Tabelle 5: Dialog	299
Tabelle 6: Kooperative Raumgestaltung	300
Tabelle 7: Formelle und informelle Beteiligungsformen	301
Tabelle 8: Partizipative Erzieherinnen-Kind-Beziehung	303
Tabelle 9: Ungerichtete Beobachtung im Rahmen von Projektplanung	304
Tabelle 10: Formale Positionierung der Beteiligung von Eltern	307
Tabelle 11: Erziehungspartnerschaft	309
Tabelle 12: Transparenz und Öffnung	311
Tabelle 13: Elternbildung	312
Tabelle 14: Elterngespräche und -beratung	314
Tabelle 15: Räume für Eltern	315
Tabelle 16: Bindungs- und Übergangsbewältigung	316
Tabelle 17: Elternmitwirkung bei Projekten	317

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Beziehungsdreieck in der Früherziehung	1
Abbildung 2 Arnstein ladder of citizen participation (1969)	54
Abbildung 3 Stufen der Partizipation	55
Abbildung 4 Stufenleiter der Beteiligung	56
Abbildung 5 Stufen der Partizipation	58
Abbildung 6 Photo Jochen Fiebig	71
Abbildung 7 Einzelbezogene Elternarbeit	160
Abbildung 8 Modell zur Förderung elterlicher Beteiligung	182

Eidesstattliche Versicherung

Ich versichere eidesstattlich, dass ich die von mir vorgelegte Dissertation selbständig und ohne unzulässige Hilfe angefertigt, die benutzten Quellen und Hilfsmittel vollständig angegeben und die Stellen der Arbeit einschließlich Tabellen, Karten und Abbildungen, die anderen Werken im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, im jedem Einzelfall als Entlehnung kenntlich gemacht habe; dass diese Dissertation noch keinem anderen Fachbereich zur Prüfung vorgelegt wurde; dass sie noch nicht veröffentlicht worden ist, und dass ich eine solche Veröffentlichung vor Abschluss des Promotionsverfahrens nicht vornehmen werde.

Die Promotionsordnung ist mir bekannt.

Die von mir vorgelegte Dissertation ist von Prof. Dr. G. E. Schäfer betreut worden.

Köln, den : _____

Anhang

Auszüge aus den Ausführungsgesetzen des KJHG der Länder zur Kooperation mit Erziehungsberechtigten

Bundesländer	Gesetze	Hinweise auf Kooperation mit Erziehungsberechtigten
Bayern	Bayrisches Kinderbildungs- und Betreuungsgesetz (BayKiBiG) Fassung: 01.01.2013	Art 11 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in Kindertageseinrichtungen; Erziehungspartnerschaft (2) Eltern und pädagogisches Personal arbeiten partnerschaftlich bei der Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder zusammen. (3) Die pädagogischen Fachkräfte informieren die Eltern regelmäßig über den Stand der Lern- und Entwicklungsprozesse ihres Kindes... Sie erörtern und beraten mit ihnen wichtige Fragen ...“ Art 13 Grundsätze für die Bildungs- und Erziehungsarbeit in förderfähigen Kindertageseinrichtungen; Bildungs- und ErziehungszieleZiel, zusammen mit den Eltern den Kindern die hierzu notwendigen Basiskompetenzen zu vermitteln.“ Art 14 Einrichtung eines Elternbeirates zur Förderung der besseren Zusammenarbeit Hieraus ergibt sich eine Informationspflicht und Anhörung in: der Jahresplanung, Umfang, Personalausstattung, Planung und Gestaltung regelmäßiger Informations- und Bildungsveranstaltungen, Öffnungs- und Schließzeiten, Höhe der Elternbeiträge pädagogische Konzeption wird mit dem Elternbeirat und dem pädagogischen Personal fortgeschrieben.
Berlin	Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege (Kindertagesförderungsgesetz KitaFöG) Fassung: 13.07.2011	§14 Elternbeteiligung Gewährleistungspflicht der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Personal. (...) Hospitation von Eltern, ihre Anwesenheit während der Eingewöhnungsphase und ihre Beteiligung an gemeinsamen Unternehmungen sind zu fördern. Die Eltern sind an Fragen der Konzeption und deren organisatorischer und pädagogischer Umsetzung in der Arbeit der Tageseinrichtung zu beteiligen. (...) Die Fachkräfte erörtern mit den Eltern die Grundlagen, Ziele und Methoden ihrer pädagogischen Arbeit. Die weiteren Sätze regeln das Initiieren von Elternversammlungen, Elternvertretungen und Elternausschüsse als Organe der Mitbestimmung. Sie haben beratende Funktion, dürfen Auskünfte über wesentliche Angelegenheiten einholen, sie sind zu hören. §15 Bezirks- und Landeselternausschuss; Aus der Mitte des Bezirkseleternausschusses wird ein Vertreter für den Landeselternausschuss gewählt.
Baden-Württemberg	Kindertagesbetreuungsgesetz (KitaG) Fassung: 19.03.2009	§5 (1) sieht die Bildung von Elternbeiräten vor. „Sie unterstützen die Erziehungsarbeit und stellen den Kontakt zum Elternhaus her. “Elternbeiräte können sich örtlich und überörtlich sowie landesweit zu Gesamtbeiräten zusammenschließen. §7 Pädagogisches Personal; Die

		Leitungskräfte haben die Aufgabe mit dem Eltern zusammenzuarbeiten;
Brandenburg	Kindertagesstättengesetz (KitaG) Fassung:15.07.2010	Abschnitt 2 Beteiligung; §4 (2) die demokratische Erziehung der Kinder setzt die Beteiligung von Eltern und sonstigen Erziehungsberechtigten, Erziehern und Erzieherinnen an allen wesentlichen Entscheidungen der Tagesstätte voraus und verlangt das demokratische Zusammenwirken aller Beteiligten. §5 Förderung der Beteiligung durch den Träger.§6 Beteiligung der Eltern; (1) Eltern sind an der Konzeptentwicklung und Fragen ihrer organisatorischen Umsetzung zu beteiligen. Hospitationen von Eltern in der Kita, ihre Anwesenheit während der Eingewöhnungsphase und ihre Beteiligung bei gemeinsamen Unternehmungen sind zu fördern. Die weiteren Sätze regeln das Initiieren einer Elternversammlung; sie erhält Auskunft über sie betreffende wesentliche Angelegenheiten. „Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen erörtern mit den Eltern die Grundlagen, Ziele und Methoden ihrer pädagogischen Arbeit und stimmen sie mit ihnen ab.“ §7 geht näher auf die Bildung eines Kindertagesstätten-Ausschuss ein, welches zu gleichen Teilen auch mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten besetzt sein muss. Hier wird über die pädagogische Konzeption, bedarfsgerechte Öffnungszeiten und über organisatorische Angelegenheiten beschlossen.
Bremen	Bremisches Tageseinrichtungs- und Tagespflegegesetz (BremKTG) Fassung:27.09.2012	§13 Zusammenarbeit mit Elterngruppen und Elternvereinen; „Im Interesse der einheitlichen Förderung der Kinder soll die Konzeption für eine Tageseinrichtung und deren Umsetzung zwischen den Fachkräften der Tageseinrichtung und den Eltern mit dem Ziel einer gegenseitigen Verständigung erörtert werden. (...) Sie sollen sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten an der Durchführung der Aufgaben der Tageseinrichtung beteiligen.“ Die weiteren Sätze regeln das Initiieren einer Elternversammlung, Elternbeirat. „Der Elternbeirat unterstützt die Wahrnehmung der Aufgaben der Einrichtung.“ Die Elternbeiräte wählen die Gesamtelternvertretungen in der Stadtgemeinde und bilden eine Arbeitsgemeinschaft.
Hamburg	Hamburger Kinderbetreuungsgesetz (KibeG) Fassung:27.04.2004	§24 Mitwirkungsrechte von Eltern in Tageseinrichtungen (1) „Die Einrichtungen bieten den Sorgeberechtigten der Kinder Einzelgespräche mit dem pädagogischen Personal über den Entwicklungsstand des Kindes, seine besonderen Interessen und Fähigkeiten sowie geplante Maßnahmen zur gezielten Förderung des Kindes an. (2) Die Sorgeberechtigten der Kinder sollten mindestens zweimal jährlich auf Elternabenden über die Entwicklung der Gruppe, in der ihr Kind betreut wird, informiert werden.“ Die nächsten Sätze beschäftigen sich mit der Initiierung

		einer Elternversammlung und eines Elternausschusses. Diese werden von der Einrichtung gehört. "Dies gilt insbesondere für geplante Änderungen der pädagogischen Konzeption und ihrer Umsetzung in der Arbeit in der Tageseinrichtung, geplante Änderung der räumlichen und sachlichen Ausstattung sowie Umfang der personellen Besetzung."
Hessen	Hessisches Kinder- und Jugendhilfegesetzbuch (HKJGB) Fassung:01.01.2012 01.01.2012	<p>§2 „Junge Menschen und ihre Familien sollen an der Jugendhilfeplanung und anderen sie betreffenden örtlichen und überörtlichen Planungen in angemessener Weise beteiligt werden.“</p> <p>§26 Aufgaben;(1)sollen die pädagogischen Fachkräfte mit den Erziehungsberechtigten...partnerschaftlich bei der Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder zusammenarbeiten (Bildungs- und Erziehungspartnerschaft).(2)“Für die Ausgestaltung und Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsauftrages ist der Träger der Tageseinrichtung unter Mitwirkung der Erziehungsberechtigten verantwortlich.“</p> <p>§27 Elternbeteiligung, Elternversammlung und Elternbeirat; „Die Erziehungsberechtigten der Kinder in der Tageseinrichtung sind vor Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Bildung, Erziehung und Betreuung zu unterrichten und angemessen zu beteiligen. Die pädagogischen Fachkräfte sollen ...auf einen regelmäßigen und umfassenden Austausch mit den Erziehungsberechtigten... hinwirken.“</p> <p>Die nächsten Sätze regeln ein Initiieren einer Elternversammlung und eines Elternbeirates, diese dürfen Auskunft über die Einrichtung betreffende Fragen verlangen. Näheres zur Auskunftspflicht regelt aber der Träger.</p>
Mecklenburg-Vorpommern	Kindertagesförderungsgesetz (Kifög) Fassung:08.07.2010	<p>§8 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft; (1) pädagogische Personal ...haben mit den Personensorgeberechtigten zum Wohl der Kinder partnerschaftlich zusammenzuarbeiten. Die Personensorgeberechtigten sind von den Fachkräften in die Bildungsplanung der Kindertageseinrichtungen und deren Umsetzung einzubeziehen und sollen über bestehende Angebote der Familienbildung und -beratung informieren. Die weiteren Sätze regeln das Initiieren einer Elternversammlung und eines Elternrates. Diese sollen in wesentlichen Angelegenheiten der Kindertageseinrichtung mitwirken, die Konzeption mit weiterentwickeln; Öffnungszeiten, Essensversorgung, Beiträge der Eltern und Kostenanteile mitbestimmen sowie Einsicht in betriebswirtschaftliche Verhältnisse erhalten.</p>

Niedersachsen	Niedersächsisches Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder (Ki-TaG) Fassung:07.11.2012	§2 Auftrag der Tageseinrichtungen; „Die Tageseinrichtungen arbeiten mit den Familien der betreuten Kinder zusammen, (...)“ §10 Elternvertretung und Beirat der Kindertagesstätten; (...)Wobei wichtige Entscheidungen des Trägers und der Leitung im Benehmen mit dem Beirat erfolgt, insbesondere für: 1. die Aufstellung und Änderung der Konzeption für die pädagogische Arbeit, 2. die Einrichtung neuer und die Schließung bestehender Gruppen und Betreuungsangebote, 3. die Festlegung der Gruppengröße und Grundsätze für die Aufnahme der Kinder, 4. die Öffnungs- und Betreuungszeiten.“ Er kann Vorschläge zur Verwendung von Haushaltsmitteln machen und zur Regelung der Elternbeiträge.
Nordrhein-Westfalen	Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern (Kinderbildungsgesetz) (Kibiz) Fassung:01.08.2011	§3 Aufgaben und Ziele; nennt die Beratung und Information der Eltern insbesondere in Fragen der Bildung und Erziehung als Kernaufgabe einer Kindertageseinrichtungen. „Das pädagogische Personal in der Kindertageseinrichtung (...) haben den Bildungs- und Erziehungsauftrag im regelmäßigen Dialog mit den Eltern durchzuführen und deren erzieherischen Entscheidungen zu achten.“ §9 Zusammenarbeit mit den Eltern; betont ein partnerschaftliches und vertrauensvolles Zusammenarbeiten zwischen dem Personal und den Erziehungsberechtigten. „Die Eltern haben einen Anspruch auf eine regelmäßige Information über den Stand des Bildungs- und Entwicklungsprozesses.“ Die folgenden Sätze regeln das Initiieren von Elternversammlung, Elternbeirat und Rat der Tageseinrichtung. Dabei vertritt der Elternbeirat die Interessen der Eltern, er ist über wesentliche personelle Veränderungen zu informieren. „Gestaltungshinweise des Elternbeirates hat der Träger angemessen zu berücksichtigen.“ Der Rat der Tageseinrichtung ist anzuhören über die Grundsätze der Erziehungs- und Bildungsarbeit, die räumliche, sachliche und personelle Ausstattung, Hausordnung, Öffnungszeiten sowie Aufnahmekriterien. „Entscheidungen, die die Eltern in finanzieller Hinsicht betreffen, bedürfen der Zustimmung des Elternbeirat. Hierzu zählen vor allem die Planung und Gestaltung von Veranstaltungen für Kinder und Eltern sowie die Verpflegung...“.
Rheinland-Pfalz	Kindertagesstättengesetz Fassung:07.03.2008	§2 Grundsätze der Erziehung, Bildung und Betreuung in Kindertagesstätten; (1) Dokumentationen und Beobachtungen sind Grundlage für Entwicklungsgespräche mit den Eltern „(...) Kindertagesstätten sollen mit den Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten bei der Erziehung des Kindes zusammenarbeiten und mit ihnen erzieherische Probleme und Bedürfnisse des Kindes erörtern.“ §3 Mitwirkung der Eltern; Die Eltern und sonstigen Erziehungsberechtigten der die

		<p>Kindertagesstätte besuchenden Kinder wirken durch die Elternversammlung und den Elternausschuss an der Erziehungs- und Bildungsarbeit der Kindertagesstätte mit. „Der Elternausschuss hat die Aufgabe, den Träger und die Leitung der Kindertagesstätte zu beraten; er gibt Anregungen für die Gestaltung und Organisation der Arbeit der Kindertagesstätte. Er ist in wesentlichen Entscheidungen zu hören.“</p> <p>Elternausschüsse sollen sich örtlich und überörtlich sowie landesweit zusammenschließen; (...)“</p> <p>Eine Elternausschussverordnung im Anhang zum Gesetz regelt in 4 Paragraphen die Wahl, die Zusammensetzung, Größe und Einberufung sowie die Aufgaben des Elternausschusses.</p>
Saarland	<p>Gesetz zur Förderung von Kinderkrippen und Kinderhorten Fassung: 11.10.2006</p>	<p>§8 Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten; „Im Interesse der bestmöglichen Förderung jedes Kindes ist die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten erforderlich. Diese soll im Rahmen von regelmäßigen Informations- und Beratungsgesprächen, gemeinsamen Aktivitäten mit Erziehungsberechtigten und Kindern sowie durch andere geeignete Maßnahmen erfolgen.“</p> <p>„Dem Personal der Einrichtung soll für die Arbeit mit den Erziehungsberechtigten eine angemessene Wochenarbeitszeit zur Verfügung gestellt werden.“ §9 Mitwirkung der Erziehungsberechtigten;</p> <p>Die Erziehungsberechtigten wirken bei der Erfüllung der Aufgaben der Einrichtung nach Maßgabe der §§ 10 bis 13 dieses Gesetzes mit. Sie haben das Recht, mit dem Träger, der Leitung und den Mitarbeitern/innen der Einrichtung die für die Bildung, Erziehung und Pflege wesentlichen Angelegenheiten der Einrichtung zu erörtern und darüber Auskunft zu verlangen. Die Leitung einer Einrichtung und die Mitarbeiter/innen sollen die Erziehungsberechtigten bei der Ausübung ihrer Mitwirkungsrechte unterstützen.“</p> <p>„Den Erziehungsberechtigten ist auf Wunsch und in Abstimmung mit dem Träger und der Leitung die Mitarbeit in der Einrichtung im Rahmen der pädagogischen Konzeption zu ermöglichen.“ §10 regelt die Zusammensetzung des Kinderkrippen- und Kinderhortausschusses. §11 regelt die Aufgaben des Ausschusses: Beschließen des Haushalts, Aufnahme von Kindern, Öffnungszeiten und Ferientermine, Programme zur Information und Bildung der Erziehungsberechtigten, beratende Funktion in wichtigen Fragen.</p>
Sachsen	<p>Sächsisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen. Gesetz über Kindertageseinrichtungen (Sächs KitaG) Fassung: 15.05.2009</p>	<p>§6 Mitwirkung von Kindern und Erziehungsberechtigten; „Die Erziehungsberechtigten wirken durch die Elternversammlung und den Elternbeirat bei der Erfüllung der Aufgaben der Kindertageseinrichtung, die ihre Kinder besuchen mit. Sie sind bei allen wesentlichen Entscheidungen zu beteiligen. Dies gilt insbesondere für die Fortschreibung oder Änderung der pädagogischen Konzepte</p>

		<p>und für die Kostengestaltung.“</p> <p>„Der Träger der Einrichtung trifft im Benehmen mit der Elternschaft Bestimmungen zur Organisation der Elternversammlung sowie Bildung und Organisation des Elternbeirates. (3) Diesen sollen erforderliche Auskünfte erteilt werden.</p> <p>Satz 4 regelt die Bildung von Elternbeiräten auf Gemeinde- und Kreisebene.</p>
Sachsen-Anhalt	<p>Gesetz zur Förderung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege (KiföG)</p> <p>Fassung:12.11.2004</p>	<p>§2 Freiwilligkeit der Kinderbetreuung: „Die Eltern entscheiden, ob das jeweilige Angebot angenommen wird.“</p> <p>§19 Elternsprecher, Kuratorium und Elternbeirat, „Um dem Erziehungs- und Bildungsauftrag gerecht werden zu können und im Interesse der bestmöglichen Förderung jedes einzelnen Kindes ist eine vertrauensvolle und kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erziehern unabdingbar notwendig.“ Die nächsten Sätze regeln die Wahl des Elternsprechers, des Kuratoriums und des Elternbeirats. Das Kuratorium berät den Träger, berät über Grundsätze der Erziehungs- und Bildungsarbeit, über die Aufnahmen, Anhörung räumliche und sachliche Ausstattung, Unterstützung bei der Personalsuche, Anhörung Elternbeiträge, Informationen an die Erziehungsberechtigten und Ausnahmegenehmigungen.“ Satz 5 regelt die Teilnahme an Gemeinde- und Stadtelternbeiräten.</p>
Schleswig-Holstein	<p>Kindertagesstättengesetz (KitaG)</p> <p>Fassung:01.08.2006</p>	<p>§5 Grundsätze;</p> <p>(4) „(...) Sie orientieren sich an den Bedürfnissen der Kinder und Familien und arbeiten mit den Erziehungsberechtigten zusammen.“</p> <p>§16 Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten und den Kindern; „Im Interesse der Förderung jedes einzelnen Kindes ist eine Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Kräften und den Erziehungsberechtigten erforderlich. Dafür sind angemessene Zeitanteile im Rahmen der dienstlichen Tätigkeit, aber außerhalb der pädagogischen Arbeitszeit mit den Kindern vorzusehen.“</p> <p>§17 Elternversammlung und Elternvertretung; (1) „Die Erziehungsberechtigten der Kinder, die die Kindertagesstätte besuchen, sind an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Kindertageseinrichtung zu beteiligen. Die Erziehungsberechtigten bilden die Elternversammlung.“ Die nächsten Sätze regeln das Initiieren von einer Elternversammlung und einer Elternvertretung.</p> <p>§17a regelt das Initiieren von Elternvertretungen der Kreise und kreisfreien Städten sowie der Landeselternvertretung</p> <p>§18 Bildung des Beirats an dem auch Erziehungsberechtigte zu einem gewissen Anteil vertreten sind. Seine Aufgabe ist die Bewirtschaftung der Haushaltsmittel, Aufteilung der Stellenpläne, Öffnungszeiten, Elternbeiträge und das Regeln von Aufnahmeverfahren.</p>

Thüringen	<p>Thüringer Kindertageseinrichtungsgesetz (ThürKitaG) Fassung: 16.12.2005 16.12.2005</p>	<p>§4 Wunsch- und Wahlrecht; Regelt das Wahlrecht der Eltern, sich für eine Kita ihres Wunsches zu entscheiden. §6 Ziele; Die Kindertageseinrichtungen nehmen ihren Auftrag zum Wohl des Kindes im ständigen engen Austausch mit den Eltern wahr und gewährleisten deren Anspruch auf Information und Beratung hinsichtlich aller Fragen zur Entwicklung ihres Kindes. Eltern werden durch das pädagogische Fachpersonal auf Angebote zur Familienbildung sowie Frühförderung hingewiesen.(...)“ §19 Elternmitwirkung; „Die Eltern haben das Recht an Entscheidungen der Kindertageseinrichtung mitzuwirken und einen Elternbeirat zu bilden; über dieses Recht sind die Eltern durch den Träger der Einrichtung jährlich zu informieren. Der Elternbeirat fördert die Zusammenarbeit zwischen dem Träger der Einrichtung, den Eltern und den anderen an der Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder Beteiligten sowie das Interesse der Eltern für die Arbeit der Einrichtung. Dazu wählen die Eltern der Kinder einer Gruppe aus ihrer Mitte einen Elternvertreter und seinen Stellvertreter. (...)“ Der Elternbeirat hat die Aufgaben an Entscheidungen der pädagogischen Konzeption, räumliche und sächliche Ausstattung, personelle Besetzung, Haushaltsplan, Gruppengröße und- Zusammensetzung, Hausordnung und Öffnungszeiten, Elternbeiträge und dem Trägerwechsel angehört zu werden. §10a regelt das Initiieren von Elternsprechern auf kommunaler, Kreis- und Landesebene.</p>
-----------	---	--