BACHELOR-THESIS

Bildungsprozesse pädagogischer Fachkräfte bei der Einführung von Partizipation

Evaluation eines Partizipationsprojektes im Rahmen der Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“ an der Flachsland Zukunftsschule Hamburg

Fachhochschule Kiel
Hochschule für Angewandte Wissenschaften
Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit
Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter

vorgelegt von:

Torben Bock
Waisenhofstraße 38
24103 Kiel

Matrikel-Nr.: 90 81 44

betreut von:

Prof. Dr. Raingard Knauer

Abgabe: Oktober 2010

Inhalt

1 EINLEITUNG 4

2 PARTIZIPATION 7

2.1 Annäherung an den Begriff Partizipation 8

2.1.1 Partizipation – eine politische und gesellschaftliche Annäherungen an den Begriff 8

2.1.2 Partizipation – eine pädagogische Annäherung an den Begriff 11

2.2 Rechtliche Grundlagen 14

2.3 Partizipation im (pädagogischen) Kontext von Kindertageseinrichtung und Schule 17

2.3.1 Stufen, Grundsätze und Formen von Partizipation 25

2.3.2 Voraussetzungen für gelingende Partizipation 29

2.4 Partizipation und Bildung 31

2.5 Herausforderungen für die beteiligten Fachkräfte 36

2.6 Resümee 39

3 DIE FLACHSLAND ZUKUNFTSSCHULE HAMBURG 41

3.1 Zum Konzept des Bildungshauses 41

3.2 Bedeutung von Partizipation im pädagogischen Konzept 43

3.3 Zur Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“ 44

3.4 Resümee 46

4 FORSCHUNGSDESIGN 47

4.1 Forschungsgegenstand und Forschungsfrage 47

4.2 Forschungsmethode: Gruppendiskussion als qualitatives Verfahren 48

4.3 Durchführung der Datenerhebung 50

5 ERGEBNISSE: REFLEXIONS- UND BILDUNGSPROZESSE DER FACHKRÄFTE IM RAHMEN DER FORTBILDUNG 53

5.1 Reduktion der Daten: Themen der Fachkräfte 54

5.1.1 Zur Perspektive Sozialpädagogischer Fachkräfte im Elementarbereich 54

5.1.2 Zur Perspektive der Sozialpädagogischen Fachkräfte im Primarbereich 59

5.1.3 Zur Perspektive der Lehrkräfte im Primarbereich 63

5.2 Triangulation: Vergleich der Perspektiven der Fachkräfte 68

5.3 Explikation und Interpretation der Daten 71

5.4 Resümee 79

6 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK 82

LITERATUR **85**

ERKLÄRUNG **90**

ANHANG ..... **AUF BEILIEGENDEM DATENTRÄGER**

Anhang 1 SE - Gruppendiskussion sozialpädagogische Fachkräfte Elementarbereich

Anhang 2 SP - Gruppendiskussion sozialpädagogische Fachkräfte Primarbereich

Anhang 3 LP - Gruppendiskussion Lehrkräfte Primarbereich

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform 10

ABBILDUNG 2: Die Institution in einer Demokratie und Demokratie in Institutionen 18

ABBILDUNG 3: Stufen der Partizipation 25

ABBILDUNG 4: Triangulation - Vergleich der Perspektiven der Fachkräfte 70

Abkürzungsverzeichnis

GG	Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland
HmbSG	Hamburgisches Schulgesetz
KibeG	Hamburger Kinderbetreuungsgesetz
KitaG	Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflegestellen (Kindertagesstättengesetz) Schleswig-Holstein
SchulG	Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz
SGB VIII	Sozialgesetzbuch, Achtes Buch
UNKRK	Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen

1 Einleitung

Im Herbst 2008 gründete die Flachsland Zukunftsschulen gGmbH, die zu Kinderwelt Hamburg e.V., einem freien Träger von Kindertagesstätten gehört, die erste Flachsland Zukunftsschule. Zunächst in einem Ausweichquartier untergebracht, bezog die Schule im September 2009 ihren endgültigen Standort im Alsterpalais in der Alsterdorfer Straße. Die Flachsland Zukunftsschule vereint als Kindertageseinrichtung in freier Trägerschaft und freie Schule den Elementar- und Primarbereich unter einem Dach. Geplant ist außerdem die Einführung der weiterführenden Schule. Als Bildungshaus für Kinder von der Krippe bis zur Primarstufe tritt die Flachsland Zukunftsschule mit einem ganzheitlichen Konzept den Herausforderungen an eine gelingende Bildungs- und Entwicklungsbegleitung von Kindern entgegen. Ziel ist es dabei, den Kindern eine Förderung „aus einer Hand“ zu bieten, ohne Bruch in der Bildungsbiographie durch den Übergang zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule. Ein wesentlicher Baustein zur Förderung von Demokratie und Bildungsprozessen bei Kindern ist in der Konzeption der Einrichtung die Partizipation der Kinder, die durch die dort tätigen Fachkräfte in Form einer Verfassung in der Einrichtung etabliert werden sollte.

Bildung ist zwar nicht erst seit Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie aus dem Jahr 2000 (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001) gesellschaftliches Thema, wird jedoch seither öffentlich in aller Intensität und Breite diskutiert. Eines der zentralen –und zugleich am besorgniserregendsten- Ergebnisse der PISA-Studie ist die Tatsache, dass in kaum einem anderen Industrieland der Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft von Kindern und Jugendlichen so groß ist wie in Deutschland (vgl. Grgic/Rauschenbach/Schilling 2010, S. 4). Neu an der durch den regelrechten PISA-Schock losgetretenen Bildungsdebatte war nach Veröffentlichung der ersten Ergebnisse der Studie aus dem Jahr 2000, dass neben den schulischen auch die frühkindlichen Bildungsprozesse in Kindertageseinrichtungen –und somit auch die Qualität dieser Einrichtungen- stärker in den Fokus geraten sind (vgl. Textor 2006, S. 203). Die Einführung von Bildungs- und Orientierungsplänen auf Grund der Beschlüsse der Jugendminister- und der Kultusministerkonferenz (Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz 2004) für den Elementarbereich in mittlerweile allen Bundesländern (vgl. Knauer 2007a, S. 22ff) und der Wechsel der Zuständigkeit für Kindertageseinrichtungen von den Sozial- in die Bildungsministerien in einigen Ländern (vgl. Hovestadt 2003, S. 69) zeigen deutlich, wie viel mehr Aufmerksamkeit dem Aspekt Bildung in der Früh- und Kindheitspädagogik zukommt.

Die Kindertageseinrichtung als Teil der Kinder- und Jugendhilfe ist die erste öffentliche Einrichtung, die ein Kind im Laufe seines Lebens besucht und stellt eine nicht-formelle Bildungsinstitution dar (vgl. BJK 2008, S. 20). An den Besuch der Kindertageseinrichtung schließt sich dann mit der Schule der Besuch der ersten formellen Bildungsinstitution an. Vor dem Hintergrund der Unterscheidung nicht-

formeller und formeller Bildungsinstitutionen stellt sich dabei auch die Frage, was *Bildung* eigentlich ist und wie sie zu fördern ist. Neben dem klassischen vermittlungsorientierten (schulischen) Konzept von Bildung als der Erwerb von vor allem wirtschaftlich relevanten Kompetenzen steht in der sozialpädagogischen Betrachtung Bildung als Prozess der Aneignung und Eigenaktivität sich selbst bildender Subjekte in sozialen Bezügen im Vordergrund. Ein konstruktivistisches Verständnis von Bildung als Selbstbildung erfordert statt Vermittlung die Begleitung und Anregung von Bildungsprozessen durch Erwachsene (vgl. Laewen 2007, S. 53). Bildung ist dabei nicht beschränkt auf Einzelaspekte der kindlichen Lebenswelt und isolierte spezifische Kompetenzen, sondern bezieht immer die gesamte Persönlichkeit des Kindes in der ganzheitlichen Auseinandersetzung mit der Welt mit ein (vgl. a.a.O., S. 16ff). Ein solches ganzheitliches Verständnis von „Bildung mit Kopf, Herz und Hand“ in Anlehnung an Heinrich Pestalozzi liegt dabei auch dem Konzept der Flachsland Zukunftsschule zu Grunde.

Bildung in den Institutionen schließt dabei immer auch politische Bildung mit ein. Dies meint nicht nur den Erwerb von Wissen über verschiedene politische Systeme. In unserer demokratisch gestalteten Gesellschaft bedeutet politische Bildung im Kindes- und Jugendalter immer auch die Aneignung demokratischer Werte und demokratischen Handelns.

Um die Eigenaktivität von Kindern in ganzheitlichen Bezügen und allen Belangen des Alltags in der Einrichtung zu ermöglichen und so Demokratie und Selbstbildungsprozesse zu fördern, spielt der Aspekt der Partizipation, also der Teilhabe der Kinder an Entscheidungen, die das Zusammenleben in der Gemeinschaft betreffen, eine wichtige Rolle. In Kindertageseinrichtungen ist Partizipation in den letzten Jahren zunehmend in den Fokus der fachlichen Diskussion gerückt und findet sich auch in vielen Bildungsplänen wieder (vgl. Knauer 2007a; S. 22ff). Da die Flachsland Zukunftsschule sich als demokratische Schule versteht, die auch schulische Bildung als eigenaktive Aneignung gestaltet, nahmen die hier tätigen pädagogischen Fachkräfte im Herbst 2009 an der Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“ teil und machten sich damit auf den Weg, die Partizipation der Kinder durch die Verabschiedung einer eigenen Verfassung zu gestalten, in der die Beteiligungsrechte der Kinder festgeschrieben und somit garantiert werden sollten.

In Kindertageseinrichtung und Schule gilt sind es die Erwachsenen, die den Kindern Partizipation ermöglichen (oder verwehren). Sie haben grundsätzlich die Entscheidungsmacht innerhalb der Einrichtung. Partizipation von Kindern muss daher von den Erwachsenen ausgehen und stellt somit an diese große fachliche wie persönliche Herausforderungen. Die vorliegende Arbeit befasst sich daher ausdrücklich mit der Perspektive der Erwachsenen. Wie gelingt es auf Seiten der Fachkräfte, Partizipation sowohl in Bezug auf die eigene Haltung als auch die strukturelle Verankerung zu ermöglichen? Im Fokus stehen hier Bildungs- und Reflexionsprozesse der verantwortlichen Fachkräfte, die den Kindern

Teilhaberechte erst aus ihrer eigenen Haltung heraus zugestehen und schließlich auch verlässlich in den Strukturen der Einrichtung ermöglichen müssen. Leitfrage der vorliegenden Evaluation ist daher:

Welche Bildungs- und Reflexionsprozesse in Bezug auf Partizipation werden bei pädagogischen Fachkräften im Elementar- und Primarbereich der Flachsland Zukunftsschule Hamburg durch die Einführung von Partizipation im Rahmen der Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie" angestoßen?

Zur Bearbeitung dieser Fragestellung wird im *zweiten Kapitel* zunächst das Thema Partizipation näher untersucht. Hier findet eine politisch-gesellschaftliche (2.1.1) und pädagogische (2.1.2) Annäherung an den Begriff der Partizipation statt. Im Anschluss daran werden die rechtlichen Grundlagen der Beteiligung von Kindern auf internationaler Ebene sowie national auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene erläutert, wobei deutlich wird, dass Partizipation ein Kinderrecht ist (2.2). Danach wird Partizipation speziell im Kontext von Kindertageseinrichtung und Schule betrachtet (2.3) und der Zusammenhang von Partizipation und Bildung beleuchtet (2.4). Abschließend geht es um die beteiligten Fachkräfte und die Frage, welche Herausforderungen sich für diese in Bezug auf eine gelingende Partizipation von Kindern ergeben (2.5).

Im *dritten Kapitel* wird die Flachsland Zukunftsschule, die sich in vielen Bereichen zum Zeitpunkt der Evaluation noch im Aufbau befindet, mit ihrem Konzept vorgestellt und erläutert, wie die Vereinigung von Elementar- und Primarbereich unter dem Dach einer Einrichtung konzeptionell gestaltet ist (3.1). Anschließend wird die Bedeutung von Partizipation im Konzept der Flachsland Zukunftsschule betrachtet (3.2), um so den Zusammenhang zwischen Partizipation und dem spezifischen (Bildungs-) Konzept der Einrichtung deutlich zu machen. Im Anschluss daran wird die Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie", an der die Fachkräfte der Einrichtung teilgenommen haben, kurz beschrieben (1.1).

Im *vierten Kapitel* wird das Forschungsdesign vorgestellt. Dabei werden Forschungsgegenstand und Fragestellung der Evaluation (4.1), die Gruppendiskussion als Forschungsmethode (4.2) und die Durchführung der Datenerhebung (4.3) erläutert.

Anschließend erfolgt im *fünften Kapitel* die Auswertung der erhobenen Daten. Dabei werden zunächst die mit den sozialpädagogischen Fachkräften im Elementarbereich und den sozialpädagogischen Fachkräften und den Lehrkräften im Primarbereich durchgeführten Gruppendiskussionen einzeln betrachtet und die wichtigsten Themen der jeweiligen Gruppen herausgearbeitet (5.1). Anschließend werden in der Triangulation der Daten die drei Perspektiven miteinander verglichen (5.2) und die erhobenen Daten schließlich ausgewertet und interpretiert (5.3).

Abschließend erfolgen im *sechsten Kapitel* eine Zusammenfassung der Arbeit und ein kurzer Ausblick.

2 Partizipation

Im folgenden Kapitel findet im *ersten Abschnitt* zunächst eine erste allgemeine Annäherung an den Begriff Partizipation statt (2.1), gefolgt von einer Annäherung an den Begriff aus politisch-gesellschaftlicher (2.1.1), sowie aus pädagogischer Perspektive (2.1.2). Im *zweiten Abschnitt* stehen dann die rechtlichen Grundlagen von Partizipation im Mittelpunkt (2.2). Hier werden die Beteiligungsrechte von Kindern auf internationaler Ebene in Form der UN-Kinderrechtskonvention, sowie national auf Bundesebene, sowie auf Länder- und kommunaler Ebene betrachtet. Letzteres beschränkt sich dabei im Wesentlichen auf die Landesgesetze der Freien und Hansestadt Hamburg, die den rechtlichen Rahmen der Flachsland Zukunftsschule bilden. Im *dritten Abschnitt* wird Partizipation im pädagogischen Kontext der Institutionen Kindertageseinrichtung und Schule betrachtet (2.3). Dabei geht es um den grundsätzlichen Auftrag dieser Institutionen in einer demokratischen Gesellschaft, sowie um die nähere Bestimmung des Partizipationsbegriffs für die Arbeit in pädagogischen Einrichtungen. Dabei wird in einem Exkurs auch der bisherige Stand der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in diesen Institutionen kurz beleuchtet. Anschließend werden Stufen, Formen und Prinzipien von Partizipation (2.3.1) und die Voraussetzungen für gelingende Partizipation betrachtet (2.3.2). Im *vierten Abschnitt* wird der Zusammenhang von Partizipation und Bildung erläutert (2.4). Dazu werden zunächst die Bildungsbegriffe der formellen Institution Schule und der nicht-formellen Institution Kindertageseinrichtung (vgl. BJK 2001, S. 5) kurz dargestellt. Es wird erläutert, wie kindliche Bildungsprozesse ablaufen und was unter Bildung vor dem Hintergrund sich schnell wandelnder Gesellschaften verstanden werden kann. Anschließend geht es um die Frage, welchen Beitrag Partizipation zum Gelingen der (kindlichen) Bildungsprozesse in Kindertageseinrichtung und Schule leisten kann. Da an diesen Prozessen immer auch die Erwachsenen einen entscheidenden Anteil haben und für Erfolg oder Scheitern von Partizipationsprozessen durch ihre Haltung und die von ihnen geschaffenen Strukturen maßgeblich mitverantwortlich sind, geht es im *fünften Abschnitt* um die beteiligten Fachkräfte und um die Frage, welche Herausforderungen diese für gelingende Partizipation und somit gelingende Bildungsprozesse bei den Kinder zu bewältigen haben (2.5). Im *sechsten Abschnitt* erfolgt ein erstes Resümee.

2.1 Annäherung an den Begriff Partizipation

Partizipation wird im Allgemeinen verstanden als die Beteiligung von Menschen an sie betreffenden Entscheidungen. Eine genauere Bestimmung des Begriffs Partizipation ist gar nicht so einfach, da sich kaum scharfe Definitionen dafür finden (vgl. Sturzbecher/Waltz 2003, S. 21). Der Begriff selbst leitet sich ab von dem lateinischen *participo*, was wörtlich übersetzt so viel bedeutet wie „teilnehmen lassen, teilen, teilhaben". Schon in der wörtlichen Übersetzung wird deutlich, wie weit der Begriff Partizipation gefasst sein kann, ist die Bandbreite zwischen Teilnahme im Sinne von „nur dabei sein" und Teilhabe im Sinne aktiver Mitwirkung doch sehr groß. Zentral ist der Wortbedeutung nach in jedem Fall der Aspekt des Teilens: Partizipation hat immer mit geteilter Entscheidung zu tun –in welchem Maße dieses geschehen kann wird unten (vgl. 2.3.1) näher beschrieben. Gleichzeitig unterstellt Partizipation grundsätzlich ein Verhältnis zwischen Beteiligten, in dem Macht ungleich verteilt ist und Partizipation nun auf den Ausgleich dieser ungleichen Machtverhältnisse zielt (vgl. Weber 2006, S. 159). Mit einem angestrebten Ausgleich ungleicher Machtverhältnisse beinhaltet Partizipation somit immer auch die Abgabe von (Entscheidungs-) Macht auf Seiten derjenigen, die über mehr Entscheidungsmacht verfügen. Im pädagogischen Kontext sind dies die Erwachsenen gegenüber den Kindern (vgl. Volgmann 2006, S. 310). Partizipation lässt sich aber nicht auf ein bestimmtes Feld beschränken, sondern wird sowohl im politischen, wirtschaftlichen als auch im pädagogischen Kontext verwendet (vgl. Sturzbecher/Waltz 2003, S.13ff). Im Rahmen der Fragestellung der vorliegenden Arbeit werden im Wesentlichen politische und pädagogische Aspekte von Partizipation betrachtet. In diesem Zusammenhang spielen vor allem die Gesichtspunkte von Demokratie und Bildung eine besondere Rolle, wie im Folgenden deutlich werden soll.

2.1.1 Partizipation – eine politische und gesellschaftliche Annäherungen an den Begriff

Unter politischen Gesichtspunkten ist Partizipation als Teilhabe an Entscheidungen eng verbunden mit dem Begriff der Demokratie. Demokratie bedeutet wörtlich übersetzt „Volksherrschaft" (Duden 2006, S. 308). Bei Demokratie geht es also um eine Beteiligung der Bürgerinnen und Bürger an der (demokratischen) Gesellschaft. Gleichzeitig impliziert dies, dass es dabei immer auch um Macht und Herrschaft geht. Das Volk, also die Bürgerinnen und Bürger, übt in einer Demokratie gewissermaßen die Macht über sich selbst aus. Dies macht Artikel 20 Absatz 2 des Grundgesetzes (GG) mit der Formulierung „Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus" als Grundsatz der Volkssouveränität deutlich (vgl. auch Sarcinelli/Tenscher 2003, S. 25). Für das Funktionieren einer Demokratie ist die Beteiligung der Einzelnen an Entscheidungen also unabdingbar. Dies wird auch in der Diskussion um Demokratie und „civic education" deutlich (vgl. Olk/Roth 2007, S. 38ff). Ein zentrales Merkmal ist dabei die „Gleichwertigkeit aller Personen bei Entscheidungsverfahren" (Sturzbecher/Waltz 2003, S. 14). Nur wenn Beteiligungsrechte für alle gleichermaßen gelten, kann Demokratie und Beteiligung jedes Einzelnen funktionieren. Partizipation ist also ein demokratisches Grundprinzip.

Der Politikwissenschaftler Gerhard Himmelmann unterscheidet Demokratie als *Herrschaftsform*, *Gesellschaftsform* und *Lebensform* (vgl. Himmelmann 2005, S. 33ff):

Demokratie als *Herrschaftsform* bezieht sich auf die Art und Weise, wie Macht und Entscheidungsprozesse in einem Staat organisiert sind. In der Bundesrepublik Deutschland herrscht Demokratie als Herrschaftsform dabei in Gestalt einer repräsentativen Demokratie vor, in der die Bürgerinnen und Bürger nicht direkt an Entscheidungen beteiligt sind, sondern Abgeordnete als ihre Vertreter in Parlamente und Regierungen wählen, die dann stellvertretend für sie Entscheidungen treffen (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2010 i. E., S. 82). Die Beteiligung der Bürgerinnen und Bürger ist in der Demokratie als Herrschaftsform durch die ihnen verfassungsmäßig zustehenden Grundrechte –wie beispielsweise das Wahlrecht nach Art. 38 GG- gesichert. Demokratie als Herrschaftsform ist außerdem gekennzeichnet durch die Gewaltenteilung in Legislative, Exekutive und Judikative (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2010 i. E., S. 82).

Demokratie als *Gesellschaftsform* bezieht sich auf die „Art und Weise der Gestaltung gesellschaftlicher Strukturen, Institutionen und Gruppen“ (Knauer 2007, S. 276) und geht somit über eine rein politische Ebene der formalen Strukturierung von Machtverhältnissen hinaus. Die Gestaltung gesellschaftlicher Strukturen schließt alle verfassungskonformen Arten von Zusammenschlüssen und Vereinen -vom Sportverein bis zur Gewerkschaft- politischer wie nicht politischer Ausrichtung ebenso mit ein wie die gesellschaftlichen Institutionen der (Massen-) Medien. All diese Institutionen und Gruppen bilden ein breites Spektrum von Orten der öffentlichen Kommunikation und Meinungsbildung für Mitglieder der Gesellschaft und des Zusammenschlusses von politischen und nichtpolitischen Interessensgemeinschaften (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2010 i. E., S. 83). Dies ist ebenfalls durch die Grundrechte -wie das auf Meinungsfreiheit (Art. 5 GG) oder Vereinigungs- und Koalitionsfreiheit (Art. 9 GG)- gesichert. Demokratie beschränkt sich demnach nicht auf die reine Gestaltung von Herrschaftsstrukturen, sondern schlägt sich auch in der gesellschaftlichen Ordnung und der Gestaltung gesellschaftlicher Gruppen und ihrem Umgang untereinander nieder.

In der Demokratie als *Lebensform*[1] manifestieren sich die eher strukturellen Aspekte der politischen und gesellschaftlichen Ebene von Demokratie auch im alltäglichen Umgang der einzelnen Menschen untereinander. Demokratie ist nicht nur struktureller und institutioneller Natur, sondern spiegelt sich als demokratische Haltung auch auf der Ebene des einzelnen Individuums wieder und wird in der alltäglichen Lebenswelt im Umgang mit anderen Menschen gelebt (vgl. Knauer 2007, S. 276; vgl. auch Himmelmann 2005, S. 119). Demokratie als Lebensform bedeutet somit, dass auch individuelles Handeln in einer demokratischen Gesellschaft durch demokratische Werte und Prinzipien geprägt ist.

[1] Der Begriff der Demokratie als Lebensform geht zurück auf den US-amerikanischen Philosophen und Pädagogen John Dewey (vgl. Himmelmann 2005, S. 41).

Hier stellt sich nun die Frage, ob und wie Kinder und Jugendliche Demokratie in pädagogischen Institutionen durch Partizipation schon als Herrschafts- und Gesellschaftsform oder zunächst nur als Lebensform erfahren können. Kinder und Jugendliche besitzen kein Wahlrecht[2], verfügen also noch nicht über die vollen politischen Bürgerrechte. Das Bundesjugendkuratorium macht in einer Stellungnahme zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen deutlich, dass sich diese zunächst nicht auf politische Partizipation im engeren Sinne -nämlich im Sinne der Teilnahme an politischen Wahlen- beziehen kann, sondern dass Demokratie von Kindern und Jugendlichen unter dem Aspekt der Partizipation zunächst im konkreten Handeln im Alltag als Lebensform erfahren wird und immer Bezug zur ihrer Lebenswelt hat (vgl. BJK 2009, S. 7). Die Autorinnen und Autoren des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie“ gehen aber davon aus, dass schon Kinder in pädagogischen Einrichtungen Demokratie nicht nur als Lebensform, sondern immer auch als Gesellschafts- bzw. Herrschaftsform erfahren (können). Zwar herrscht in pädagogischen Einrichtungen die Demokratie verstärkt als Lebensform vor, wovon auch Himmelmann ausgeht (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2010 i. E., S. 89), jedoch machen Kinder hier immer auch –zumindest in Ansätzen- Erfahrungen mit den beiden anderen Ebenen der Demokratie: als Gesellschaftsform, indem Kinder erfahren, wie die Gesellschaft von Kindern und Erwachsenen in der Kindertageseinrichtung im Alltag organisiert und strukturiert ist, und als Herrschaftsform, indem Kinder beispielsweise mitbekommen, von wem und wie Entscheidungen getroffen werden (vgl. Knauer 2007, S. 276). Die Autorinnen und Autoren des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie“ machen daher deutlich, dass bei genauerem Hinsehen in pädagogischen Einrichtungen Demokratie auch als Gesellschafts- und als Herrschaftsform erlebt werden kann, weil diese sich gegenseitig bedingen. Die Zusammenhänge lassen sich grafisch wie folgt visualisieren (Abbildung 1: Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform):

Abbildung 1: Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform

[2] In einigen Bundesländern wie beispielsweise Schleswig-Holstein sind Jugendliche ab 16 Jahre wahlberechtigt bei Kommunalwahlen (nach § 3 Gemeinde- und Kreiswahlgesetz).

Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen in ihrem Alltag und ihrer Lebenswelt, zu der neben Familie, Peergroup und Sozialraum immer auch die von ihnen besuchten Institutionen wie Kindertageseinrichtung und Schule gehören, ist Teil der politischen Sozialisation „in allen Lebensbereichen im Sinne von ‚Alltagsdemokratie'" (BJK 2009, S. 8). Kindertageseinrichtung und Schule sind in der Gesellschaft immer Teil des politisch gestalteten Systems und somit eingebettet in das System von Demokratie, wobei sie dieses zugleich repräsentieren als auch reproduzieren. Der Erziehungswissenschaftler und Pädagoge Hartmut von Hentig spricht in diesem Zusammenhang von der Schule als „polis", also als Ort, an dem im pädagogischen Alltag politisch bildende Erfahrungen gemacht werden können (vgl. Hentig 1993 zit. n. Sander 1997, S. 43). Das von Hartmut von Hentig entworfene Bild von der Schule als Gesellschaft im Kleinen, die das große Gemeinwesen widerspiegelt, haben die Autorinnen und Autoren des Konzeptes „Die Kinderstube der Demokratie" auch auf die Kindertageseinrichtung als Institution übertragen (vgl. Hansen/Knauer/Friedrich 2006, S. 67).

An dieser Stelle wird deutlich, dass aus politischer und gesellschaftlicher Sicht die Partizipation von Kindern und Jugendlichen für die Vermittlung demokratischer Wertorientierungen und somit für den Erhalt einer demokratischen Grundorientierung in der Gesellschaft von Bedeutung ist und dass die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen bereits in Kindertageseinrichtungen und später in der Schule dazu einen Beitrag leistet.

2.1.2 Partizipation – eine pädagogische Annäherung an den Begriff

Als demokratisches Grundprinzip ist Partizipation eng verknüpft mit politischen Rahmenbedingungen. Dennoch ist demokratisches Handeln in Form von Partizipation im pädagogischen Kontext nicht mit Demokratie im politischen herrschaftsformalen Sinn gleichzusetzen. Demokratische politische Wahlen zeichnen sich dadurch aus, dass Mehrheiten entscheiden und Minderheiten überstimmt werden können. Partizipation im pädagogischen Kontext zielt nicht darauf, dass Kinder vollends die Macht übernehmen, die Erwachsenen in allen Entscheidungen überstimmen können und fortan das Sagen in der Einrichtung haben, sondern auf einen bewusst demokratisch gestalteten Erfahrungsraum für Kinder und Jugendliche. Sie ist eher zu verstehen als eine Form der *Demokratie im Kleinen*, als Abbild der gesellschaftlichen Strukturen (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2010 i. E., S. 38), die die Aneignung demokratischer Werte und demokratischen Handelns in einem pädagogischen Schonraum ermöglicht.

Sowohl Kindertageseinrichtung als auch Schule sind keine demokratischen Einrichtungen, weil wichtige Prinzipien einer Demokratie wie die Volkssouveränität oder Mehrheitsentscheidungen in Einrichtungen, die selbst einer Dienst- oder Fachaufsicht unterliegen, nicht gewährleistet sind. So haben im Bereich der Schule die Schulaufsichtsbehörden die uneingeschränkte Fachaufsicht und entscheiden beispielsweise über die Besetzung von Schulleitung und Lehrerstellen (vgl. Freitag 2007, S. 105). Ähn-

liches gilt auch für Kindertageseinrichtungen, die ebenfalls in hierarchische Trägerstrukturen eingebunden sind und somit keine uneingeschränkt demokratischen Einrichtungen darstellen können. Der Projektleiter des Projektes „mitWirkung! Schleswig-Holstein“[3], Michael Freitag, spricht hier in Bezug auf Schule von einer „konstitutionellen Monarchie“ an Stelle von Demokratie (Freitag 2007, S. 105).

Bei Partizipation in Kindertageseinrichtung und Schule geht es also nicht um Demokratie als solche, sondern um ein pädagogisches Setting, den Alltag in der Einrichtung mit der Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern, in dem immer auch politische Strukturen abgebildet werden, die sich in der umgebenden demokratischen Gesellschaft wiederfinden (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2010 i. E., S. 38), und in dem sich die Demokratie als Lebensform niederschlägt (vgl. Abschnitt 2.1.1). Neben der Bedeutung für die Aneignung demokratischer Grundwerte leistet Partizipation auch einen wichtigen Beitrag zum Gelingen kindlicher Bildungsprozesse, weil dadurch eine lebenswelt- und aneignungsorientierte Unterstützung von Bildungsprozessen ermöglicht wird (vgl. Hansen/Knauer/Friedrich 2006, S. 49f). Ausführlicher erläutert wird der Zusammenhang von Partizipation und Bildung in Abschnitt 2.4.

Bisher stützte sich die Begründung für die Partizipation von Kindern- und Jugendlichen vor allem auf politische Zusammenhänge in Bezug auf eine demokratische Gesellschaftsordnung. Darüber hinaus finden sich vor allem in der Geschichte der (Reform-) Pädagogik eine Reihe von Vertretern, die mit ihren Ansätzen die Beteiligung von Kindern schon seit langem zur pädagogischen Handlungsmaxime machen. Aus pädagogischer Sicht ist die Diskussion um die Beteiligung von Kindern an ihren eigenen Entwicklungs- und Bildungsprozessen, sowie an den Entscheidungen, die die Gemeinschaft, in der sie mit anderen Kindern und Erwachsenen zusammenleben, nichts Neues. So verweist schon Maria Montessori auf die Bedeutung der Eigenaktivität des Kindes in seinen Bildungsprozessen (vgl. Völkel 2003, S. 101-103) und Janusz Korczak prägte bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine Pädagogik, die auf den Rechten der Kinder und ihrer Beteiligung beruhte (vgl. Knauer/Brandt 1998, S. 13-27). Auch Alexander S. Neill, Begründer der Summerhill-Schule in England, bestritt mit seinem pädagogischen Konzept, das auf einem freiheitlichen Ansatz beruht und die Gleichberechtigung von Kindern und Erwachsenen bei Entscheidungen in der Gemeinschaft zum Mittelpunkt macht, von den 1920er Jahren an bereits eine Beteiligungspädagogik, die in ihrer konsequenten Umsetzung einer freiheitlichen pädagogischen Grundhaltung bis heute einzigartig erscheint (vgl. Knauer/Brandt 1998, S. 27-39). Ebenfalls aus dem Bereich der Schule stammt ursprünglich der Ansatz der Freinetpädagogik, den der Lehrer und Reformpädagoge Célèstin Freinet gemeinsam mit seiner Ehefrau Elise in den 1920er Jahren in Frankreich entwickelte. Auch bei Freinet steht das Kind als eigenverantwortlich handelndes

[3] „mitWirkung! Schleswig-Holstein“ ist ein Projekt zur Kinder- und Jugendbeteiligung in der Kommunalentwicklung in Schleswig-Holstein. Informationen dazu sind abrufbar im Internet unter: www.mitwirkung-sh.de.

Subjekt im Mittelpunkt. Die Beteiligung und Selbstorganisation der Kinder spielt auch hier bereits eine zentrale Rolle (vgl. Klein 2006, S. 135ff). Diese beispielhaft genannten reformpädagogischen Ansätze haben im Kern gemeinsam, dass sie auf einem Menschenbild beruhen, in dem Kinder als gleichwertige ernst zu nehmende Subjekte geachtet werden, die nicht durch die Erwachsenen, die ihnen die Beteiligung absprechen, zu Objekten degradiert werden dürfen.

Mit der Betrachtung reformpädagogischer Ansätze wird deutlich, dass eine Pädagogik, in der die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen und die Achtung dieser als vollwertige Menschen mit Bedürfnissen und Rechten in Kindertageseinrichtungen und Schule in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit gestellt wird, bereits eine lange Geschichte aufweist und nicht erst im Zuge der Diskussion um die deutschen PISA-Ergebnisse aufkam. Hier kann man eher davon sprechen, dass die ernsthafte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen als Chance für gelingende Bildungsprozesse und die Aneignung demokratischer Werte mit Blick auf reformpädagogische Ansätze, die sich seit langem bewähren, gewissermaßen wiederentdeckt wurde bzw. dass ein Blick auf diese Ansätze für die aktuelle Umsetzung von Partizipation in der pädagogischen Praxis durchaus hilfreich sein kann.

2.2 Rechtliche Grundlagen von Partizipation

Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen sind auf unterschiedlichen Ebenen verankert. Im Folgenden wird aufgezeigt, wie das Recht auf Partizipation von Kindern und Jugendlichen ausgehend von den Menschenrechten auf globaler Ebene in Form der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen über nationales Recht bis in die Landesgesetze der Freien und Hansestadt Hamburg für Kindertageseinrichtungen und Schule determiniert ist.

International sind Beteiligungsrechte in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen festgelegt, in der Menschenrechte neben ihrer Funktion als Schutzrechte auch als Teilhabe- und Entwicklungsrechte definiert sind (vgl. Olk/Roth 2007, S. 25). Bis zur Annahme der bis dahin lediglich als Entwurf vorliegenden UN- Konvention über die Rechte des Kindes[4] durch die UN-Vollversammlung am 20. November 1989 gab es keine völkerrechtlich verbindliche ausdrückliche Anwendung der allgemeinen Menschenrechte auf Kinder (vgl. Olk/Roth, S. 26; vgl. auch Bredow/Durdel 2003, S. 80). Die unter den drei „P“ gefassten Bereiche *protection*, *provision* und *participation*[5] können als die zentralen Bausteine der Konvention betrachtet werden (vgl. Olk/Roth 2007, S. 26). Mit der Unterzeichnung und Ratifizierung 1992 nahm auch die Bundesrepublik Deutschland die UNKRK als verbindliche Rechtsgrundlage an und verpflichtete sich, diese umzusetzen. In Hinblick auf Partizipation sind hier vor allem die Artikel 12 bis 16 von Bedeutung[6], in denen Selbstbestimmungs- und Teilhaberechte des Kindes formuliert sind. Die UNKRK macht die Subjektstellung des Kindes deutlich, indem sie Kinder explizit zum Träger individueller Rechte erklärt. Dies ist insbesondere für die Beteiligung von Kindern von großer Bedeutung, weil dadurch klargestellt wird, dass Kinder nicht zum Objekt degradiert werden dürfen, das nur von anderen vertreten wird und nicht für seine eigenen Interessen eintreten darf (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2010 i. E., S. 23).

Auf nationaler Ebene ergeben sich Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen zunächst aus den Bestimmungen des Grundgesetzes (GG), wenn auch bisher darauf verzichtet wurde, Kinderrechte hier explizit aufzuführen (vgl. Olk/Roth 2007, S. 30). Die verfassungsmäßigen Grundrechte gelten für alle Bürgerinnen und Bürger, einschließlich Kinder und Jugendlicher. Die verfassungsmäßig garantierte Achtung der Menschenwürde nach Art. 1 GG verbietet Behandlungen des Kindes, die seine Stellung als eigenständiges Subjekt missachten (vgl. Volgmann 2006, S. 309). In Bezug auf Partizipation hervorzuheben ist auch das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit (Art. 2 GG) sowie das Recht auf Meinungsfreiheit nach Art. 5 GG. Das Bürgerliche Gesetzbuch (BGB) legt zudem fest, ab

[4] UN Kinderrechtskonvention, im Folgenden UNKRK

[5] protection = Schutz; provision = Versorgung; participation = Beteiligung

[6] UNKRK: Art. 12 – Berücksichtigung des Kindeswillens, Art. 13 – Meinungs- und Informationsfreiheit, Art. 14 – Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit, Art. 15 – Vereinigungs- und Versammlungsfreiheit, Art. 16 – Schutz der Privatsphäre und Ehre

wann ein Mensch in Deutschland Träger von Rechten ist: „Die Rechtsfähigkeit des Menschen beginnt mit der Vollendung der Geburt“ (§ 1 BGB). Somit ist jedes Kind von Geburt als Träger von Rechten und Pflichten allgemein rechtsfähig (vgl. Bredow/Durdel 2003, S. 82). Im Kinder- und Jugendhilferecht, dem Achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII), das eine wichtige Rechtsgrundlage für Kinder und Jugendliche in Deutschland darstellt, lässt sich die rechtliche Festschreibung der Beteiligung weiter verfolgen. So ist schon in § 1 SGB VIII das Recht des jungen Menschen auf „Förderung seiner Entwicklung und der Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ festgeschrieben (§ 1 Abs. 1 SGB VIII) und die Kinder- und Jugendhilfe wird hier verpflichtet, „positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen“ (§ 1 Abs. 3, Nr. 4 SGB VIII). Bredow und Durdel (vgl. 2003, S. 85) weisen darauf hin, dass bereits für die Umsetzung des § 1 SGB VIII die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen eine zwingende Voraussetzung darstellt, um deren Interessen und Bedürfnisse in allen sie betreffenden Angelegenheiten zu berücksichtigen und zu vertreten. Darüber hinaus wird in § 8 SGB VIII ausdrücklich darauf verwiesen, dass „Kinder und Jugendliche entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen (sind)“.

Diese auf Bundesebene geltende Grundlage der Kinder- und Jugendhilfe schlägt sich dabei auch im Hamburger Kinderbetreuungsgesetz (KibeG) als Ausführungsgesetz des SGB VIII auf Landesebene nieder[7]. Hier ist die Beteiligung von Kindern in Kindertageseinrichtungen § 23 KibeG explizit geregelt:

> (1) Die pädagogische Arbeit in den Einrichtungen ist so zu gestalten, dass die Kinder entsprechend ihren Entwicklungsmöglichkeiten aktiv in die Gestaltung der Bildungs- und Betreuungsarbeit einbezogen werden.
> (2) Die Kinder in Krippen und Kindergärten werden in die Arbeit der Einrichtung einbezogen. Ihnen soll Gelegenheit gegeben werden, eine in der Einrichtung tätige Person zur Vertrauensperson zu bestimmen. Die Vertrauensperson wirkt in der Elternvertretung im Interesse der Kinder beratend mit.
> (3) Kinder in den Horten wählen aus ihrer Mitte eine Sprecherin oder einen Sprecher ihrer Gruppe. Diese Sprecherinnen und Sprecher sind bei allen größeren, die Gruppe betreffenden Entscheidungen der Einrichtung zu hören. Sie vertreten ihre Gruppe gegenüber der Tageseinrichtung und gegenüber den Elterngremien.

Hier ist neben der grundsätzlichen Beteiligung von Kindern auch deren strukturelle Verankerung – zumindest in Bezug auf Hortkinder- aufgenommen. Auch in Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen ist die Beteiligung von Kindern noch einmal festgelegt (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg 2008, S. 75f). Im Hamburger Schulgesetz (HmbSG) sind Beteiligungsrechte von Schülerinnen und Schülern ebenfalls formuliert. So werden beispielsweise nach § 63 HmbSG ab Klassenstufe 4 Klassensprecherinnen und Klassensprecher ge-

[7] Auch im § 16 Abs.2 KitaG des Landes Schleswig-Holstein und in den Ausführungsgesetzen zum SGB VIII anderer Bundesländer sind Beteiligungsrechte von Kindern festgelegt; an dieser Stelle beschränkt sich die Betrachtung auf Grund der Evaluation an einer Hamburger Einrichtung auf das KibeG der Freien und Hansestadt Hamburg.

wählt, die in der Klassenkonferenz die Interessen der Schülerinnen und Schüler vertreten. Zudem ist auch die Bildung eines Schülerrates vorgesehen, der jedoch im Vorfeld von Beschlüssen der Schulkonferenz und zu Fragen der Unterrichtsgestaltung und Leistungsbeurteilung lediglich Stellung nehmen darf (§ 64 Abs. 5 HmbSG).

Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen lassen sich also von der Ebene der Allgemeinen Menschenrechte bis hin in die Ausführungsgesetze auf Landesebene verfolgen. Dabei müssen die Gesetze und Regelungen stets mit der darüber stehenden konform sein. Das bedeutet beispielsweise, dass das Ausführungsgesetz für Kindertageseinrichtungen der Freien und Hansestadt Hamburg mit dem SGB VIII, dem Grundgesetz, der UNKRK und der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte in Einklang stehen muss. Damit wird deutlich, welche Bedeutung die Erklärung der Rechte des Kindes auf globaler Ebene bis hinein in die Landschaft von Kindertageseinrichtungen und Schulen hat.

2.3 Partizipation im (pädagogischen) Kontext von Kindertageseinrichtung und Schule

Demokratin oder Demokrat wird man nur durch das Erleben von und das Handeln in Demokratie. Damit haben alle pädagogischen Institutionen in einer Demokratie den Auftrag, demokratische Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen zu fördern. Dieses findet sich auch in den gesetzlichen Grundlagen von Jugendhilfe und Schule (vgl. auch Abschnitt 2.2). Für die Jugendhilfe ist das Richtziel von Demokratieförderung im SGB VIII festgeschrieben. Grundsätzliches Ziel der Kinder- und Jugendhilfe ist die Förderung von Kindern und Jugendlichen zu einer *eigenverantwortlichen* und *gemeinschaftsfähigen* Persönlichkeit (vgl. § 1 (1) SGB VIII). Auch in vielen Schulgesetzen der Bundesländer findet sich ein Hinweis darauf, dass die Befähigung zur Mitgestaltung und Beteiligung an einer demokratischen Gesellschaft Aufgabe der Schule ist (vgl. § 2 HmbSG; vgl. auch § 4 SchulG[8]; vgl. hierzu auch Koopmann 2007, S. 143f).

Sowohl Jugendhilfe als auch Schule geht es also um die Förderung von Eigenverantwortung und Gemeinschaftsfähigkeit im Sinne von Teilhabe an der demokratischen Gesellschaft. Kindertageseinrichtungen und Schule haben als Institutionen den Auftrag, Kinder und Jugendliche in der demokratisch gestalteten Gesellschaft zur eigenverantwortlichen Beteiligung an (politischen) Entscheidungen zu befähigen (vgl. Koopmann 2007, S. 143). Gemeinschaftsfähig werden in einer Demokratie kann dabei nur die Aneignung demokratischer Haltungen und demokratischen Handelns bedeuten. Demokratische Strukturen und Grundhaltungen schlagen sich deshalb auch in den Institutionen einer demokratischen Gesellschaft nieder und prägen auch auf institutioneller Ebene die Entscheidungsstrukturen und den alltäglichen Umgang von Menschen untereinander. Die pädagogische Dimension und die politisch-gesellschaftliche Dimension von Partizipation sind also im konkreten pädagogischen Alltag eng miteinander verbunden. Eine Trennung dieser beiden Dimensionen findet nur auf der theoretisch-analytischen Ebene statt. Schule und Kindertageseinrichtung sind Orte demokratischer Erziehung, *weil* und *damit* die demokratische Gesellschaft demokratisch ist und bleibt. Abbildung 2 stellt als Erweiterung der Abbildung 1 aus Abschnitt 2.1.1 diesen Zusammenhang grafisch dar. Übertragen auf die von Himmelmann (vgl. 2.1.1) definierten drei Formen von Demokratie bedeutet dies, dass Demokratie als Lebensform existiert, *weil* und *damit* es Demokratie als Gesellschaftsform gibt, und Demokratie existiert als Gesellschaftsform *weil* und *damit* es Demokratie als Herrschaftsform gibt.

[8] Schulgesetz Schleswig-Holstein

Abbildung 2: Die Institution in einer Demokratie und Demokratie in Institutionen

In Bezug auf die Schule bezeichnen Soziologen die Funktion dieser öffentlichen Institutionen, die durch die Vermittlung gesellschaftlicher (demokratischer) Normen und Werte auf die Rechtfertigung der politischen und gesellschaftlichen Ordnung abzielt, als Legitimationsfunktion bzw. Integrationsfunktion (vgl. Herzog 2009, S. 158).

Demokratie als Herrschafts- und Gesellschaftsform kann nur bestehen, wenn sich Bürgerinnen und Bürger, die über demokratische Wertorientierungen und demokratische Handlungskompetenzen verfügen, aktiv beteiligen. Die Enquete-Kommission stellt fest, dass die alleinige Wahrnehmung liberaler Grundrechte -wie die Beteiligung an Wahlen- der Bürgerinnen und Bürger dabei nicht ausreicht, sondern dass darüber hinaus auch freiwillige Gemeinwohlbeiträge in Form bürgerschaftlichen Engagements notwendig sind (vgl. Deutscher Bundestag 2002, S. 24). Demokratie basiert demnach nicht nur auf demokratischen Entscheidungen, sondern auch auf demokratischem, am Gemeinwohl orientiertem Handeln des Einzelnen.

Ohne bisher auf engere Begriffsbestimmungen von Partizipation, die ohnehin schwer zu finden sind (vgl. Sturzbecher/Waltz 2003, S. 21), zurückzugreifen, wird deutlich, dass es bei der Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Kindertageseinrichtung und Schule immer auch um Politik, Demokratie, Macht, um eigene Interessen sowie um die Gemeinschaft geht. Richard Schröder hat für Partizipation folgende Begriffsbestimmung ursprünglich für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen auf kommunalpolitischer Ebene vorgelegt, die auch dem Konzept der Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“ zu Grunde liegt und diese sowohl im politischen wie auch im pädagogischen Kontext von Kindertageseinrichtung und Schule verständlich macht:

> Partizipation heißt, Entscheidungen, die das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden. (Schröder 1995, S. 14 zit. n. Hansen/Knauer/Friedrich 2006, S. 12)

Schröder beschreibt mit dieser Bestimmung des Partizipationsbegriffs zwei Dimensionen: *Was* meint Partizipation und *wie kann sie geschehen?* Er weist darauf hin, dass es bei der Partizipation von Kindern und Jugendlichen um *Entscheidungen* geht, die sowohl von individueller als auch von kollektiver Bedeutung für die Gemeinschaft sind. Partizipation findet stets in sozialen Bezügen statt und betrifft immer mehrere Personen gleichzeitig. Zudem wird deutlich, dass es dabei um Interessen geht, nämlich um die Einzelner und die der Gemeinschaft, dass also eigene und fremde Interessen aufeinandertreffen. Auch die Frage nach dem *Wie* der Entscheidung ist hier prägnant geklärt: gemeinsam. Dabei wird deutlich, dass Partizipation in einem hohen Maße Aushandlungsprozesse beinhaltet, bei denen die Interessen der Einzelnen mit den Interessen anderer bzw. der Gemeinschaft in Einklang gebracht werden müssen (vgl. Hansen/Knauer/Friedrich 2006, S. 65). Dabei wird deutlich, dass die Frage nach Partizipation einerseits die Frage von autonomen Entscheidungen Einzelner (Was darf jeder einzelne in der Gemeinschaft für sich allein entscheiden?) und andererseits die Frage nach in der Gemeinschaft getroffenen Entscheidungen ist (Was wird in der Gemeinschaft gemeinsam entschieden und wie?). In welcher Form Partizipation –auch unter Berücksichtigung unterschiedlicher Altersstufen- umgesetzt werden kann, wird unten näher erläutert (siehe 2.3.1).

Für die Betrachtung von Partizipation in den Institutionen Kindertageseinrichtung und Schule, die in der Flachsland Zukunftsschule unter einem Dach vereint sind (siehe hierzu auch Kapitel 3), ist ein Blick auf die unterschiedlichen Voraussetzungen für Partizipation in diesen beiden Systemen hilfreich:

Kindertageseinrichtungen sind *nicht-formelle Bildungsinstitutionen*. Nicht-formelle Bildung bezieht sich dabei auf Bildungssettings, in denen Bildungsförderung zwar durch Fachkräfte geplant und durchgeführt wird, jedoch außerhalb formaler Curricula (vgl. Council of Europe 2003, S. 21; vgl. auch BJK 2001, S. 5f). Der Europarat benennt in seinen Empfehlungen zur Menschenrechtserziehung einige Merkmale nicht-formeller Bildung (vgl. Council of Europe 2003, S. 22). Demnach zeichnet sich nicht-formelle Bildung, wie sie auch in Kindertageseinrichtungen geschieht, dadurch aus, dass

- ihre Inanspruchnahme freiwillig ist,
- sie ideeller Weise für jedermann zugänglich ist,
- einen organisierten Prozess mit pädagogischen Zielen darstellt,
- partizipativ und subjektorientiert ausgerichtet ist,
- auf den Erwerb von Lebenskompetenzen und die aktive Teilhabe an der Gesellschaft abzielt,
- gleichermaßen individuelles Lernen und Lernen in der Gruppe beinhaltet,
- sie ganzheitlich und prozessorientiert ist,
- auf Erfahrung und Handeln basiert,
- und an die Bedürfnisse des Kindes bzw. Jugendlichen anknüpft.

Kindertageseinrichtungen stehen als nicht-formelle Bildungsinstitutionen einer partizipativen Ausrichtung grundsätzlich also bereits recht nahe. Als traditionell sozialpädagogisch verwurzelte Einrich-

tungen orientieren sich Kindertageseinrichtungen an einem ganzheitlichen und auf Eigenaktivität des Individuums ausgerichteten Bildungsverständnis, das auf konstruktivistischen Erkenntnissen basiert (vgl. hierzu auch Abschnitt 2.4).

Die Schule stellt eine *formelle Bildungsinstitution* dar. Unter formeller Bildung wird die im formalen Bildungssystem (Schule, Hochschule) vermittelte, an Lehrplänen und Curricula ausgerichtete Bildung verstanden, die in Form von Zeugnissen und Diplomen zertifiziert wird und auf berufliche Qualifizierung abzielt (vgl. Council of Europe 2003, S. 21). Formelle Bildung unterscheidet sich stark von der nicht-formellen. Sie ist auf Grund der Schulpflicht[9] weder freiwillig noch orientiert sie sich -wie dies bei nicht-formeller Bildung der Fall ist- an den Bedürfnissen des Einzelnen. Schulische Bildung ist traditioneller Weise in erster Linie am Lehrplan, nicht am Individuum ausgerichtet, entsprechend sind die Lehrkräfte in der Vergangenheit ausgebildet worden. Das System von Schule ist auf Grund der Zuständigkeit bei den Bundesländern stärker zentralisiert gesteuert als dies bei Kindertageseinrichtungen der Fall ist. (Nur) langsam scheint sich auch die schulische Bildung der Orientierung am Subjekt zu öffnen (vgl. Ahnen 2004, S. 117).

Zudem ist die Schule als System stark von ihren gesellschaftlichen Funktionen von *Qualifikation*, *Allokation* und *Legitimation* geprägt (vgl. Herzog 2009, S. 157f): Die Qualifikationsfunktion bezieht sich dabei auf die Vermittlung von Wissen und zielt auf die (Aus-) Bildung für den Arbeitsmarkt ab. Die Allokationsfunktion, auch als Selektionsfunktion bezeichnet, meint die Aufgabe der Schule, Kinder und Jugendliche nach ihrer Leistungsfähigkeit zu selektieren und durch die Vergabe qualifizierter Bildungsabschlüsse einen Platz in der sozialen Struktur der Gesellschaft zuzuweisen. „Eingebaut zwischen den Generationen erweist sich die Schule als ‚Rüttelsieb' der Gesellschaft und zentrale ‚Dirigierungsstelle für Chancen im späteren Leben'" (a.a.O., S. 158). Die Legitimations- bzw. Integrationsfunktion zielt auf die soziale Integration der Kinder und Jugendlichen in die Gesellschaft ab[10]. Besonders der deutliche Bruch zwischen Allokation bzw. Selektion auf der einen und Integration auf der anderen Seite macht der Schule seit jeher zu schaffen, wie Heyer (vgl. 2000, S. 97ff) mit einem Blick in die deutsche Schulgeschichte der letzen knapp 100 Jahre deutlich macht. Den systemimmanenten Widerspruch zwischen Selektion und Integration konnte das deutsche Schulsystem bis heute nicht lösen (vgl. ebd.).

Betrachtet man also die Rahmenbedingungen des Systems Schule, so wird deutlich, dass hier die Voraussetzungen für die Umsetzung von Partizipation im Sinne des Fortbildungskonzeptes „Die Kinderstube der Demokratie" im Vergleich zu Kindertageseinrichtungen problematischer sind. Partizipa-

[9] Im Hamburgischen Schulgesetz findet sich die Schulpflicht in §§ 37ff. Schulpflichtig ist in Hamburg demnach ein Kind ab 6. Lebensjahr für elf Schulbesuchsjahre, längstens bis zum vollendeten 18. Lebensjahr.

[10] Eine ausführlichere, differenzierte Betrachtung der einzelnen Funktionen der Schule findet sich bei Herzog (2009, S. 157ff).

tion zielt auf nicht-formelle und informelle[11] Bildungsprozesse ab, basiert auf Freiwilligkeit, stellt den Einzelnen mit seinen Interessen und Bedürfnissen in den Mittelpunkt und setzt ihn zugleich in Beziehung zur Gemeinschaft. Somit verwundert es nicht, dass der bisherige Stand der Partizipation in Schulen (vgl. Exkurs in diesem Abschnitt) kaum zufrieden stellend ist. Grundmann und Kramer (vgl. 2001, S. 59ff) stellen fest, dass in der Schule in einigen Bereichen, wie dem Kernbereich Unterricht, faktisch außerordentlich geringe Partizipationsmöglichkeiten bestehen, die sich unter anderem aus den rechtlichen Rahmenbedingungen der Schule ergeben. Gerade in dem Kernbereich Unterricht besteht dabei ein Spannungsfeld zwischen der Allokationsfunktion der Schule und der gleichzeitigen Beteiligung der Kinder und Jugendlichen. Dennoch bedeutet dies nicht, dass Partizipation nicht auch im formellen System Schule prinzipiell möglich sein kann. Es gibt durchaus Chancen für Partizipation in der Schule (vgl. Grundmann/Kramer 2001, S. 90). Formelle, nicht-formelle und informelle Bildungsprozesse stellen sich nicht als unvereinbar dar, sondern stehen in einem komplementären Verhältnis und können sich gegenseitig ergänzen. Der Europarat bezeichnet sie daher auch als „komplementäre und sich gegenseitig verstärkende Elemente des lebenslangen Lernprozesses“ (vgl. Council of Europe 2003, S. 22). Insbesondere freie Schulen, zu denen auch die Flachsland Zukunftsschule Hamburg gehört, haben es hier einfacher, weil sie in der Lage sind, die permanente Benotung und Allokation von Schülerinnen und Schülern mehr zurückzustellen (vgl. Flachsland Zukunftsschulen gemeinnützige GmbH 2009, S. 45-47).

Inwiefern die Partizipation unter den gegebenen Voraussetzungen in der pädagogischen Praxis heute schon verankert ist (oder auch nicht), zeigt der folgende Exkurs zum Stand der Partizipation in Kindertageseinrichtungen und Schulen.

[11] Informelle Bildungsprozesse meinen die nicht geplante und nicht intendierte Aneignung von Werten, Einstellungen, Kompetenzen und Wissen durch den Einfluss der alltäglichen Umgebung wie z.B. Familie, Nachbarschaft, Medien und Freizeit (vgl. Council of Europe 2003, S. 21).

Exkurs zum Stand der Umsetzung von Partizipation in Kindertageseinrichtungen und Schulen

Kindertageseinrichtungen

Die Beteiligung von Kindern ist schon auf Bundesebene im SGB VIII (vgl. Abschnitt 2.2) grundsätzlich festgeschrieben und stellt somit eine Grundlage der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen dar. Auch die Bundesländer haben Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen in Ausführungsgesetzen und Bildungsplänen[12] grundsätzlich verankert, wenn auch in unterschiedlichem Maße (vgl. Knauer 2007a, S. 5).

Mehrheitlich wird die Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen in den Kindertagesstättengesetzen der Bundesländer explizit aufgeführt und dort meist als Mitwirkung oder Beteiligung der Kinder genannt (vgl. a.a.O., S. 12f). Diese Formulierungen sowie die Tatsache der unterschiedlichen Verankerung in den Ländern machen deutlich, dass die Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen noch nicht als flächendeckend etabliert angesehen werden kann. Auf mögliche Gründe hierfür kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Eine strukturelle Verankerung von Partizipation ist lediglich in drei Bundesländern[13] festgeschrieben (vgl. a.a.O., S. 15).

Auch in den Bildungsplänen der Länder ist in den meisten Fällen Partizipation aufgenommen worden (vgl. a.a.O., S. 24f). Nach Knauer (2007a, S. 27) wird „die Bedeutung von Partizipation … vor allem aus zwei Perspektiven begründet: Partizipation ist zum einen die Folge der Ausrichtung der Bildungspläne an Demokratie… . Zum anderen wird die Notwendigkeit von Partizipation aus einem subjektorientierten Bildungsverständnis her abgeleitet.“

Die genannten Ausführungen beziehen sich ausdrücklich auf die Implementierung von Partizipation in Gesetzestexten und Bildungsplänen, bleiben also auf einer rein theoretischen Ebene. Inwiefern Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen in der praktischen pädagogischen Arbeit ausgeprägt ist, lässt sich daraus nur bedingt ableiten. Empirische Studien zur Umsetzung von Partizipation in der Praxis von Kindertageseinrichtungen liegen derzeit noch nicht vor. Dennoch ist Partizipation in Kindertageseinrichtungen längst zu einem wichtigen Qualitätsmerkmal geworden (vgl. Preissing 2003, S. 14; vgl. auch Tietze/Viernickel 2007).

Die Formen von Partizipation in Kindertageseinrichtungen können stark variieren und von der Beteiligung von Kindern in Form von Partizipationsprojekten bis hin zur strukturellen Verankerung von Partizipation in Form von Verfassungen reichen, die die Einrichtungen sich geben (vgl. Hansen/Knauer/Friedrich 2006).

Schule

Partizipation von Schülerinnen und Schülern in der Schule ist in der Regel in Form von Schülervertretung bzw. Schülermitverantwortung umgesetzt. Dabei werden die Interessen von Schülerinnen und Schülern meist durch gewählte Vertreterinnen und Vertreter (z.B. Klassensprecher oder Schulspre-

[12] Je nach Bundesland ist von Bildungs- (und Erziehungs-)plan, Bildungsproramm, Orientierungsplan, Bildungsempfehlungen, Bildungsvereinbarungen, Grundsätzen oder Leitlinien die Rede.

[13] Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt

cher) wahrgenommen, die in Schülervertretung, Schülerbeirat[14] oder der Beteiligung an weiteren Gremien der Schule die Belange der Schülerinnen und Schüler vertreten (vgl. Palentien/Hurrelmann 2003, S. 10ff). Verschiedene Studien (vgl. hierzu a.a.O., S. 13) kamen zu dem Ergebnis, dass bei Schülerinnen und Schülern insgesamt eine relativ große Distanz gegenüber den etablierten schulischen Beteiligungsformen besteht und die Einflussmöglichkeiten entsprechend gering eingeschätzt werden. Auch das Bundesjugendkuratorium stellt in seiner Stellungnahmen zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen fest:

> Die zuweilen hohe Beteiligungsintensität, die Kinder und Jugendliche aus ihren Familien kennen, setzt sich in der Schule keineswegs in gleichem Ausmaß fort. Bereits in einer empirischen Regionalstudie im Land Sachsen-Anhalt ist nachgewiesen worden, dass die Beteiligung von Schüler/innen in der Schule je nach Themenbereich stark variiert und insgesamt nur ein geringes Niveau erreicht. Obwohl die Schüler/innengremienarbeit in den Landesschulgesetzen verankert ist, sieht die überwiegende Mehrheit der Schüler/innen in diesem Instrument keine wirksame Form der Interessenvertretung. Auch die wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht werden als sehr gering eingeschätzt. (BJK 2009, S.14)

Die angesprochene hohe Beteiligungsintensität in den Familien konnten Fatke und Schneider in einer empirischen Studie zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Familie, Schule und Wohnort nachweisen (vgl. Fatke/Schneider 2007, S. 61-67). Befragt wurden die Kinder und Jugendlichen selbst. Hier wurde auch deutlich, dass die Mitwirkung der befragten Kinder und Jugendlichen in der Schule deutlich geringer ausgeprägt war als in ihren Familien (vgl. a.a.O., S. 67-74).

In Bezug auf die Diskussion um schulische Beteiligungsformen sprechen Böhme und Kramer (vgl. 2001, S. 10) von einer „Diskrepanz von Partizipationsversprechen und erfahrbaren Entscheidungs- und Verantwortungshierarchien im Schulalltag“, auf die sich seit den 1950er Jahren immer wieder kritische Betrachtungen der Schule von außen richten. Die schuladministrative Einrichtung von Schülermitverantwortung wird zudem als nur punktuelle und somit nicht nachhaltige Form der Demokratisierung kritisiert (vgl. Böhme/Kramer 2001, S. 10f). Daran schließt sich die Kritik an, dass schulische Partizipation von Schülerinnen und Schülern einen wesentlichen Teil der Schule, nämlich die Gestaltung des Unterrichts, systematisch ausklammert. Koopmann (2007, S. 147f) weist darauf hin, dass „‘im Kernbereich von Schule, dem Unterricht‘, Schülerinnen und Schülern … die geringsten Möglichkeiten geboten (werden), Partizipation zu erfahren und zu lernen“. Die größten Partizipationsmöglichkeiten in der Schule bestehen im Bereich des Schullebens, also der Gestaltung von Schulfesten, Ausflügen oder Projekten, werden jedoch auch hier nicht in dem Umfang wahrgenommen, in dem sie den Schülerinnen und Schülern eingeräumt werden (vgl. Koopmann 2007, S. 146). Insgesamt fällt deutlich auf, dass die Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schule um so mehr abnimmt, je mehr diese sich auf Angelegenheiten des Unterrichts selbst beziehen (Koopmann 2007, S. 148). Dies konnten auch Fatke und Schneider (vgl. 2007, S. 67-74, 83) in ihrer empirischen Untersuchung nachweisen.

[14] Palentien und Hurrelmann (2003, S. 10) weisen darauf hin, dass der Schülerbeirat, bestehend aus den gewählten Klassensprecherinnen und Klassensprechern sowie ihren Vertreterinnen und Vertretern, in allen Bundesländern im Wesentlichen die gleichen Aufgaben hat, jedoch unterschiedlich bezeichnet wird.

Ob auf gesellschaftlicher Ebene, innerhalb der Gruppe einer Kindertageseinrichtung oder in einer Schulklasse, die Aushandlung von Interessen und die gemeinsame Lösung von Problemen erfordern von den Beteiligten eine aktive Teilnahme und möglicherweise ein hohes Maß an Ambiguitätstoleranz. Partizipation als das Recht auf Selbst- und Mitentscheidung bedeutet dabei nicht, eigene Interessen gegen andere um jeden Preis durchzusetzen. Die Vertretung eigener Interesse muss nach Sturzbecher und Großmann (vgl. 2003, S. 11) vielmehr mit sozial akzeptierten Mitteln erfolgen und dabei immer auch die Interessen anderer mitberücksichtigen. Gleichzeitig kann die Vertretung der eigenen Interessen von Kindern und Jugendlichen in Kindertageseinrichtung und Schule nur dann funktionieren und zur Entwicklung einer ernsthaften demokratischen Haltung führen, wenn auch Chancen und Möglichkeiten der Beteiligung bestehen. Dies allerdings ist in erster Linie abhängig von den verantwortlichen Erwachsenen, die im pädagogischen Kontext diejenigen sind, die über die (Nicht-) Beteiligung von Kindern und Jugendlichen entscheiden (siehe hierzu auch Abschnitt 2.3.2).

Wie in der ersten Annäherung an der Begriff Partizipation (2.1) bereits kurz erwähnt, berührt Partizipation im pädagogischen Kontext in besonderer Weise das Thema Macht. In der Betrachtung der aktuellen Partizipationsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen in der Schule (siehe Exkurs in diesem Abschnitt) wird dies besonders deutlich. In den Untersuchungen von Fatke und Schneider (vgl. 2007, S. 83) fällt auf, das der Grad der Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen mit der Intensität abnimmt, mit der die entsprechenden Themen die Interessen der Erwachsenen tangieren. Es sind also die Erwachsenen, die entscheiden, wann und wo Kinder und Jugendliche mitbestimmen oder eben nicht. In besonderer Weise wird das ungleiche Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern auch in Kindertageseinrichtungen schon auf Grund des Abhängigkeitsverhältnisses zwischen Kindern und Erwachsenen deutlich (vgl. Volgmann 2006, S. 310).

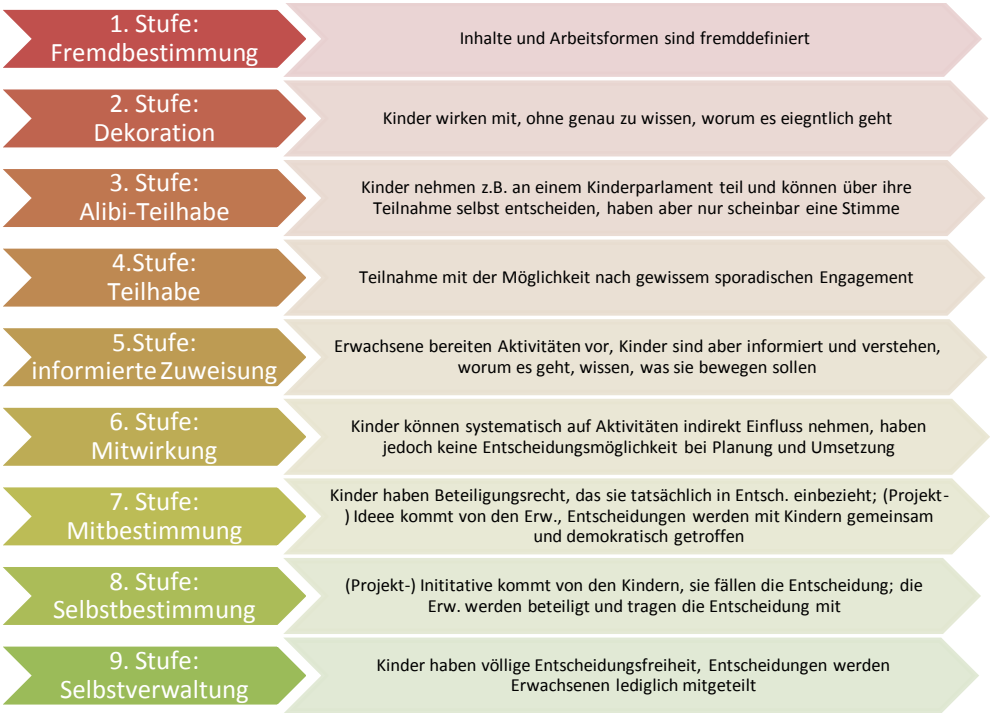
Das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern spielt hier somit eine entscheidende Rolle. Nach Heinrich Kupffer ist eine der Grundfragen der Pädagogik: „Welche Konstellation zwischen ungleichen Partnern halten wir für angemessen?“ (Kupffer 1980, S. 19). Abhängig ist dies von dem Menschenbild der Erwachsenen, also davon, ob sie Kinder und Jugendliche als Partner mit (gleichen) Rechten betrachten oder als unfertige Menschen, die erst von den Erwachsenen erzogen werden müssen, bevor sie eigene Entscheidungen treffen dürfen (vgl. Sturzbecher/Waltz 2003, S. 20). In den bereits erwähnten reformpädagogischen Ansätzen (vgl. 2.1.2), in denen die Beteiligung der Kinder bereits eine lange Tradition hat, wurde dies bereits deutlich. Kupffer bringt diesen Umstand so auf den Punkt: „Die Freiheit des jungen Menschen ergibt sich nicht von allein; sie muß (!) gewollt, beschlossen und gestaltet werden“ (Kupffer 1980, S. 19). Er macht damit sehr deutlich, dass der Grad der Freiheit von Kindern und Jugendlichen von dem Grad der Freiheit abhängt, den Erwachsenen ihnen zugestehen. Übertragen auf Partizipation zeigt sich der Grad der von den Erwachsenen zugestandenen Freiheit

auch in einer möglichen Abstufung von Partizipation, die von einer reinen Fremdbestimmung bis zu autonomer Selbstverwaltung reichen kann (vgl. Sturzbecher/Waltz 2003, S. 20), wobei nach der obigen Begriffsbestimmung nach Schröder diese beiden Extrempole eigentlich nicht als Partizipation gelten können. Die Stufen von Partizipation, sowie Formen und Prinzipien bzw. Grundsätze von Partizipation, stellt der folgende Abschnitt dar.

2.3.1 Stufen, Grundsätze und Formen von Partizipation

Der Grad der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen ist abhängig von den Beteiligungsrechten, die ihnen von Erwachsenen übertragen werden. Ausgehend von dieser Überlegung hat Richard Schröder in Anlehnung an Roger Hart, Professor für *Environmental Psychology* an der Universität New York, eine Abstufung von Partizipationsgraden vorgelegt (vgl. Sturzbecher/Waltz 2003, S. 20). Abbildung 3 zeigt diese Stufen in grafischer Darstellung:

Abbildung 3: Stufen der Partizipation (vgl. Sturzbecher/Waltz 2003, S. 20)



Wurden in Abschnitt 2.3 Fremdbestimmung und autonome Selbstverwaltung als Pole benannt, die nicht unter den Begriff Partizipation zu fassen sind, wird hier deutlich, dass im Grunde die ersten drei Stufen keine wirkliche Partizipation, sondern Instrumentalisierungen von Kindern und Scheinbeteiligung darstellen (vgl. Fatke 2007, S. 26). Im Sinne geteilter, gemeinsam getroffener Entscheidungen ist hier auch die neunte Stufe der Selbstverwaltung, möglicherweise auch die achte Stufe der Selbstbestimmung, von Partizipation im engeren Sinne auszunehmen, weil es sich hierbei nicht mehr um gemeinsam getroffene Entscheidungen handelt (vgl. Fatke 2007, S. 26). Im Sinne der Begriffsbestimmung Schröders zu Partizipation sind es also im Wesentlichen die Stufen von Teilhabe, informierter

Zuweisung, Mitwirkung und Mitbestimmung, die dem Verständnis von Partizipation, das dem Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“ zu Grunde liegen, entsprechen. Diese Stufen kommen auch der wörtlichen Übersetzung des Begriffs Partizipation sehr nahe (siehe Abschnitt 2.1): teilnehmen lassen, teilen, teilhaben.

Unabhängig vom Grad der Partizipation –gemeint ist hier nur Partizipation im oben beschriebenen Sinn - können eine Reihe von Grundsätzen formuliert werden, die bei der Gestaltung von Partizipation von Kindern und Jugendlichen von Bedeutung sind:

Partizipation ist immer freiwillig

Eine ernstgemeinte Partizipation kann und darf nicht erzwungen werden (vgl. Olk/Roth 2007, S. 22). Kinder und Jugendliche haben zwar ein Recht auf Partizipation und die pädagogischen Fachkräfte in den entsprechenden Einrichtungen die Pflicht, diese zu ermöglichen (vgl. Abschnitt 2.2 zu den rechtlichen Grundlagen). Ob Kinder und Jugendliche diese Partizipationsmöglichkeiten jedoch tatsächlich auch für sich in Anspruch nehmen und nutzen, obliegt ihrer eigenen Entscheidung (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2010 i. E., S. 10). Partizipation zielt darauf ab, die Autonomie und Integrität jedes Einzelnen zu achten. Erzwungene Partizipation hingegen wäre eine Form der Fremdbestimmung und Partizipation als Zwang somit ein Widerspruch in sich. Um sich freiwillig zu beteiligen, müssen Kinder und Jugendliche die Haltung entwickeln, sich für die eigenen Belange und die der Gemeinschaft auch zuständig zu fühlen und einsetzen zu wollen (vgl. Hansen 2003).

Partizipation muss Folgen haben

Die Beteiligungsrechte, die die Erwachsenen den Kindern zugestehen, dürfen nicht die Form von Schein-Partizipation einnehmen und Entscheidungen betreffen, die im Einrichtungsalltag folgenlos bleiben. Wenn Kinder und Jugendliche durch Partizipation Selbstwirksamkeit erfahren und erleben sollen, dass sie durch ihre Teilhabe an getroffenen Entscheidungen tatsächlich etwas bewirken können und somit ein realistisches positives Zutrauen in eigene Kompetenzen gewinnen (vgl. Volgmann 2006, S. 310), dann geht dies nur, wenn ihre Entscheidungen auch konkret erfahrbare Wirkung haben. Auch wenn die Umsetzung gemeinsam getroffener Entscheidungen scheitern kann und darf, muss dennoch eine realistische Möglichkeit zu ihrer Realisierung für die Kinder und Jugendlichen bestehen (vgl. Hansen 2003). Partizipation muss also Ernstcharakter haben (vgl. Olk/Roth 2007, S. 22). Es ist dabei zunächst nachranging, welche Rechte Kinder in der Einrichtung haben, wichtig ist, dass die Rechte, die sie haben, verbindlich garantiert sind (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2010 i. E. S. 117). Nur so haben diese auch ernsthafte und konkret erfahrbare Folgen für die Kinder.

Partizipation basiert auf einem gleichberechtigen Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern

Eine am Kind als Subjekt ausgerichtete Pädagogik, die im Sinne eines freiheitlichen Menschenbildes Kinder und Erwachsene als gleichwertige Partner ansieht, muss einen gleichberechtigten Umgang zwischen diesen Partnern pflegen. Kindern Rechte und eigene Entscheidungen zuzugestehen bedeutet auch, diese als Experten für ihre eigenen Belange und ihre Lebenswelt anzuerkennen (vgl. Hansen 2003). Diesen gleichberechtigen Umgang aufrecht zu erhalten und zu gestalten ist immer wieder von neuem Aufgabe der Erwachsenen (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2010 i. E., S. 60).

Kinder werden nicht sich selbst überlassen, sondern von Erwachsenen begleitet

Besonders in jungen Jahren sind Kinder auf die Unterstützung durch Erwachsenen noch angewiesen (vgl. Olk/Roth 2007, S. 22). Insbesondere ist es Aufgabe der Erwachsenen darauf zu achten, dass die Kinder die Entscheidungen, an denen sie mitwirken, auch verstehen und ihnen die notwendigen Informationen zu einer Entscheidungsfindung zur Verfügung stehen. Dazu reicht es nicht aus, dass Erwachsene einmal Partizipationsmöglichkeiten schaffen und sich anschließend zurückziehen (vgl. Hansen 2003). Zudem geht es ja gerade um *gemeinsam* getroffene Entscheidungen in der Gemeinschaft von Kindertageseinrichtung und Schule, die eben aus Kindern *und* Erwachsenen und nicht entweder aus Kindern *oder* Erwachsenen besteht.

Zielgruppen- und Lebensweltorientierung

In Bezug auf Partizipation bringen die Kinder sehr unterschiedliche Voraussetzungen mit. Diese ergeben sich aus dem Alter und Entwicklungsstand, ihrer ethnischen Herkunft, ihrer räumlichen und sozialen Umwelt oder einer möglicherweise vorhanden Behinderung (vgl. Hansen 2003). Diese müssen entsprechend in der methodischen Umsetzung Beachtung finden. So gilt es beispielsweise, sowohl für kleinere Kinder im Elementarbereich als auch für Schulkinder spezifische Beteiligungsformen -wie beispielsweise Gremien- zu schaffen, die so strukturiert und für die Kinder verständlich sind, dass diese hier ihre Teilhaberechte auch wahrnehmen können. Bei aller Abgabe von Entscheidungsmacht im Alltag dürfen dabei zudem Aspekte von Aufsichts- und Fürsorgepflicht der Erwachsenen nicht vernachlässigt werden. Es geht also darum, den Kindern alters- und entwicklungsstandentsprechende Entscheidungsspielräume einzugestehen, ohne dabei die Aufsicht und Fürsorge zu vernachlässigen.

Partizipationsthemen –aber auch Methoden- müssen außerdem einen Bezug zur Lebenswelt der Kinder haben. Lebensweltorientierung als Leitprinzip der (sozial-)pädagogischen Arbeit bedeutet dabei, dass sowohl Inhalte also auch Methoden auf ihren konkreten Bezug zur Lebenswelt der Kinder überprüft und kritisch danach hinterfragt werden, welchen Bildungsgehalt sie für die einzelnen Kinder mit sich bringen. Partizipation von Kindern in pädagogischen Einrichtungen findet ihre Anknüp-

fungspunkte daher in erster Linie im konkreten Alltag der Einrichtung und ihrer sozialräumlichen Vernetzung.

Partizipation ist Ziel, Inhalt und Methode zugleich

Partizipation kann als Zieldimension betrachtet werden im Sinne von „In Zukunft sind die Kinder in unserer Einrichtung an diesen und jenen Entscheidungen beteiligt“ und ist darauf gerichtet, dass Kinder Partizipationsfähigkeit erlangen. Mit ihrer Bedeutung als Gegenstand demokratischer Gesellschaftsordnung ist Partizipation aber zugleich auch Inhalt und bezieht sich auf die Frage, *was* vermittelt wird (demokratische Werte und Normen, demokratische Grundhaltung etc.). Und drittens ist Partizipation immer auch Methode, um Bildungsprozesse zu unterstützen (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2010 i. E., S. 68f; siehe hierzu auch Abschnitt 2.4).

In der konkreten Umsetzung von Partizipation im Alltag von Bildungseinrichtungen können dabei unterschiedliche *Formen* charakterisiert werden. Eine grundsätzliche Unterscheidung stellt dabei die Differenzierung zwischen stellvertretenden Formen dar, bei denen ein Teil der Kinder und Jugendlichen die Interessen aller stellvertretend vertritt, und direkten Formen von Partizipation, bei denen jeder Einzelne seine Interessen selbst vertritt (vgl. Meinhold-Henschel 2007, S. 229).

Darüber hinaus kann hier unterschieden werden zwischen institutionalisierten und projektbezogenen Formen der Beteiligung sowie der weniger formal festgelegten partizipativen Ausrichtung des pädagogischen Alltags und der pädagogischen Haltung der Erwachsenen. Unter institutionalisierten Formen der Beteiligung sind dabei jene Formen zu fassen, bei denen Kinder in institutionell festgelegten und somit strukturell verankerten Gremien innerhalb der Einrichtung beteiligt sind. Dies können Kinderräte, Kinderversammlungen, Klassenräte oder Ähnliches sein. Hier sind gemäß der bei Meinhold-Henschel -Projektleiterin der Initiative „mitWirkung!“ zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen der Bertelsmann-Stiftung- getroffenen Unterscheidung sowohl stellvertretende als auch direkte Formen von Beteiligungsgremien möglich. Projektbezogenen Formen von Partizipation sind im Gegensatz zu institutionalisierten Formen auf einen bestimmten Zeitraum und ein eingegrenztes Thema beschränkt. Häufig beziehen sich solche Formen auf sehr konkrete Vorhaben wie beispielsweise die Gestaltung von Räumen oder die Planung von Ausflügen. Partizipation findet hier in einem sehr klar eingegrenzten Rahmen statt und führt in der gegebenen Zeit in der Regel zu einem konkreten Ergebnis (der fertig gestaltete Raum oder die Durchführung des Ausflugs). Oft dienen projektbezogene Formen von Partizipation als Einstieg in institutionalisierte Formen. Auch hier sind stellvertretende und direkte Formen der Beteiligung denkbar. (Vgl. Knauer 2007, S. 279ff)

Neben institutionalisierten oder projektbezogenen Formen von Partizipation bezieht sich die weniger formal festgelegte und damit schwerer zu fassende partizipative Ausrichtung der pädagogischen

Arbeit auf den Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern im Alltag der Einrichtung. Hier zeigt sich, mit welcher Haltung Erwachsene den Kindern begegnen (vgl. a.a.O., S. 279), ob sie also als gleichwertige Partner in der Kommunikation und Interaktion angenommen und mit ihren Interessen und Wünschen wahr- und ernstgenommen werden.

2.3.2 Voraussetzungen für gelingende Partizipation

Bei dem kurzen Blick in die reformpädagogischen Traditionen partizipativen Handelns (vgl. 2.1.2) und der Betrachtung der Formen von Partizipation in pädagogischen Einrichtungen (vgl. 2.3.1) wurde bereits deutlich, dass es für gelingende Partizipation von Kindern und Jugendlichen in pädagogischen Einrichtungen wie Kindertageseinrichtung und Schule vor allem auf zwei Aspekte ankommt: Auf die *Haltung der Erwachsenen* auf der einen Seite und auf die *strukturelle Verankerung* von Partizipation auf der anderen.

Für ihre in Abschnitt 2.2 beschriebenen Rechte auf Partizipation können Kinder im pädagogischen Alltag von Institutionen in der Regel nicht selbst einstehen. Um noch einmal auf Heinrich Kupffer zurückzugreifen (siehe auch 2.3): „Die Freiheit des jungen Menschen ergibt sich nicht von allein; sie muß (!) gewollt, beschlossen und gestaltet werden“ (Kupffer 1980, S. 19). Das Thema Macht spielt hier eine entscheidende Rolle. Wegen des grundsätzlich vorhandenen Abhängigkeitsverhältnisses zwischen Erwachsenen und Kindern haben die Erwachsenen immer Macht über die Kinder (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2010 i. E., S. 12ff). Diese spiegelt sich in der Erziehungsbedürftigkeit der Kinder, die in diesem Sinne auf mächtige Erwachsene angewiesen und von ihnen existenziell abhängig sind, ebenso wider wie in den Strukturen der Gesellschaft und ihrer Institutionen, die ebenfalls durch unterschiedliche Machtstellungen gekennzeichnet sind, beispielsweise in Form von Leitungs-Mitarbeiter-Verhältnissen (vgl. a.a.O., S. 15f). Hier wird deutlich, was Kupffer damit meint, wenn er sagt, die Freiheit des jungen Menschen müsse gewollt und gestaltet werden. Erst, wenn die Erwachsenen sich ihrer Machtstellung gegenüber den Kindern bewusst sind und diese reflektieren, können sie einen Teil ihrer Macht an die Kinder abgeben und diese so an Entscheidungen teilhaben lassen. „Eine gleichberechtigte Beziehung kann nur von Erwachsenen gestaltet werden.“ (Knauer/Brandt 1998, S. 91). Dass dies bewusst geschieht setzt bei den Erwachsenen die Haltung voraus, dass Kinder als Träger von (Teilhabe-) Rechten von Anfang an und als gleichberechtigtes Gegenüber geachtet werden. Dies beinhaltet auch ein gewisses Maß an Vertrauen in die Partizipationskompetenzen der Kinder, das die Erwachsenen diesen entgegenbringen müssen. Schröder (1998, S. 76 zit. n. Hansen/Knauer/Friedrich 2006, S.12) stellt dazu fest: „Kinder können mehr, viel mehr, als die meisten Erwachsenen ihnen zutrauen“. Das Menschenbild und somit die Haltung der Erwachsenen prägt in hohem Maße den konkreten Umgang mit dem Kind und ist entscheidend dafür, ob Kinder sich selbst in der Beziehung zu Erwachsenen als Träger von Rechten erleben können oder nicht (vgl.

Knauer/Brandt 1998, S. 91). Natürlich müssen die Erwachsenen dazu auch die formal festgelegten Rechte der Kinder (vgl. 2.2) zunächst einmal kennen.

Zugleich spielen die bereits angesprochenen Strukturen der Einrichtung dabei eine entscheidende Rolle. Wenn die Partizipation der Kinder nicht allein den Launen der Erwachsenen überlassen sein soll, die je nach Tagesform die Kinder möglicherweise mal mehr und mal weniger an Entscheidungen teilhaben lassen, dann müssen Beteiligungsrechte der Kinder innerhalb der Einrichtung auch strukturell verankert sein (vgl. Knauer/Brandt 1998, S. 106; vgl. auch Hansen/Knauer/Friedrich 2006, S. 17ff). Auch das Bundesjugendkuratorium (BJK 2009, S. 25) verdeutlicht dies in seiner Stellungnahme zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen:

> Institutionen wie Kindertageseinrichtungen und Schulen, aber auch weitere Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, prägen und gestalten wesentliche Teile des alltäglichen Lebens von jungen Menschen. Wenn möglichst alle Kinder und Jugendlichen – unabhängig von sozialer Herkunft, Ethnie, Geschlecht, Region und Alter – nachhaltige Erfahrungen mit Partizipation machen können sollen, dann muss Partizipation als struktureller Bestandteil in diesen Institutionen verankert werden.

Insgesamt wird deutlich, dass die Existenz von Beteiligungsrechten von Kindern und Jugendlichen zwar gesetzlich verankert und somit eigentlich nicht verhandelbar ist, im konkreten pädagogischen Alltag jedoch in hohem Maße von der Haltung der dort tätigen Erwachsenen und der strukturellen Verankerung abhängig ist. Und auch wenn die Haltung der Erwachsenen und die Strukturen der Einrichtung den Kindern Partizipationsmöglichkeiten verbindlich garantieren, bedeutet das reine Vorhandensein dieser Partizipationsmöglichkeiten zudem noch nicht, dass die Kinder sich auch tatsächlich beteiligen (vgl. Sturzbecher/Waltz 2003, S. 36). Damit Kinder sich auch tatsächlich beteiligen, müssen sie sich zum einen beteiligen *wollen* und zum anderen auch beteiligen *können*. Ersteres ergibt sich aus dem Grundsatz, dass Partizipation auf Freiwilligkeit basiert (siehe Abschnitt 2.3.1). Um sich auch beteiligen zu *können,* müssen Kinder zunächst in der Lage sein, die eigenen Wünsche und Interessen wahrzunehmen und zu erkennen, sie müssen diese artikulieren können und darüber hinaus müssen sie in der Lage sein, sich in Entscheidungen auch einbringen zu können (vgl. Hansen/Knauer/Friedrich 2006, S. 12). Dies erfordert Kompetenzen auf unterschiedlichen Ebenen. Das Einbringen in Entscheidungen, die das eigenen Leben und das der Gemeinschaft betreffen, erfordert auf Seiten der Kinder beispielweise Selbstvertrauen, Kontroll- und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen oder die die Fähigkeit zur Perspektivübernahme (vgl. Strätz 2003, S. 112ff). Dabei müssen die Kinder in der Lage sein, zu verstehen worüber und wie sie mitentscheiden können. Sie müssen ihre eigenen Rechte in der Einrichtung und die Entscheidungsstrukturen kennen, um sie nutzen zu können (vgl. Knauer 2007, S. 281f)

2.4 Partizipation und Bildung

Nicht erst seit PISA ist Bildung im Kindesalter ein gesellschaftlich relevantes Thema. Doch eines wurde durch diese internationale Vergleichsstudie besonders deutlich[15]: Das deutsche Schulsystem ist bisher nicht in der Lage, den Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft auszugleichen, sondern verstärkt ihn stattdessen noch (vgl. BJK 2004, S. 5). Dies hat in der Folge zu einer intensiven Debatte über das Bildungssystem insgesamt geführt, im Zuge dessen auch Kindertageseinrichtungen als Bildungseinrichtungen (wieder-) entdeckt wurden (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2010 i. E., S. 72). Partizipation soll daher im Folgenden insbesondere in Zusammenhang mit der Förderung von Bildungsprozessen beleuchtet werden.

Zunächst ist festzuhalten, dass die Betrachtung von Partizipation aus einer bildungspolitischen bzw. pädagogischen Perspektive sich von einer bürgerrechtspolitischen Betrachtungsweise unterscheidet. Während unter bürgerrechtspolitischen Gesichtspunkten in Bezug auf Partizipation Kinder als kompetente Subjekte und voll teilhabeberechtigte mündige Bürgerinnen und Bürger gesehen werden, so muss sich der Fokus aus dem Blickwinkel der Bildungsförderung zum Kind als lernendes Subjekt verschieben, das sich noch in der Entwicklung befindet (vgl. Olk/Roth 2007, S. 52f). Somit scheinen sich diese beiden Perspektiven also zunächst zu widersprechen. Bevor die Frage beantwortet werden kann, welchen Beitrag die Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtung und Schule zur Förderung von individuellen Bildungsprozessen leisten kann, erscheint es an dieser Stelle daher zunächst notwendig einen Blick auf das zugrunde liegende Bildungsverständnis zu werfen, um diesen scheinbaren Widerspruch zwischen „mündig“ und „noch in der Entwicklung befindlich“ in den unterschiedlichen Perspektiven aufzuheben.

Nach traditionellem Bildungsverständnis wird Lernen in erster Linie als kognitiver Wissenserwerb betrachtet, wobei Kinder gegenüber Erwachsenen grundsätzlich einen Mangel an Wissen aufweisen, den es auszugleichen gilt (vgl. Olk/Roth 2007, S. 54). Aus diesem Bildungsverständnis heraus entstammt das alte Modell des Nürnberger Trichters, mit dem dessen Hilfe dem Lernenden das Wissen des Lehrenden regelrecht eingeflößt werden kann und der Lernende somit in eine passive Rolle gerät (vgl. Spitzer 2006, S. 1f). Dies impliziert eine defizitäre Sichtweise auf das Kind, das erst durch die Erziehung durch Erwachsene zum vollwertigen Menschen wird. Kupffer (1980, S. 17) bezeichnet ein solches Verständnis von Entwicklungsprozessen als klassischen Ansatz der Pädagogik, den er dem freiheitlichen Ansatz gegenüberstellt. Liegt der pädagogischen Arbeit ein derartiges Bildungsverständnis zu Grunde, so lässt sich der oben genannte Widerspruch zwischen Kindern als vollwertige mündige Rechtsträger und Kindern als in der Entwicklung befindliche Subjekte nicht auflösen.

[15] auch andere Studien wie TIMSS und IGLU bestätigen die Resultate der PISA-Studie (vgl. BJK 2004, S. 5)

Nach modernem –wenn auch nicht neuem[16]- Verständnis von Bildung wird diese vor allem als Eigenaktivität eines in seiner Umwelt handelnden Subjektes betrachtet. Diesem Bildungsverständnis liegt der Humboldt'sche Bildungsbegriff der „Aneignung von Selbst und Welt" zu Grunde (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2010 i. E., S. 69). Bildung wird dabei verstanden als „Aneignungstätigkeit eines aktiven Kindes in sozialen Bezügen" (MBF 2008, S. 5). Kinder -wie auch Erwachsene- machen Erfahrungen in der Welt, indem sie in ihr handeln und sich so auch Wissen aneignen. Sie konstruieren dabei ihr eigenes Bild von der Welt und setzen neue Eindrücke stets zu ihrem Selbst in Beziehung. So erweitern sie ihre Handlungsmöglichkeiten und entwickeln sich als gesamte Persönlichkeit. Dies kann jedes Kind jedoch nur selbst tun. Bildung kann nur sehr bedingt lehrend vermittelt werden (vgl. Spitzer 2006, S. 417; vgl. auch Laewen 2007, S. 44f). Das alte Modell des Nürnberger Trichters, nach dem Lehrende Kindern Wissen über die Welt in irgendeiner Form didaktisch einflößen können, hat nach diesem Bildungsverständnis ausgedient. „Es besteht keine Möglichkeit einer direkten Übertragung von Erfahrung/ Wissen/ Kompetenzen vom Erwachsenen auf Kinder. Zwischen der anzueignenden Kultur und dem Kind steht grundsätzlich eine Konstruktionsleistung des Kindes. Pädagogik muss deshalb auf die Vorstellung verzichten, Kindern (oder Erwachsenen) etwas beibringen zu können" (Laewen 1999, S. 14). Die mittlerweile auch durch die Hirnforschung nachgewiesenen Prozesse beim Lernen als individuellen Prozess (vgl. Spitzer 2006, S. 19ff) haben in der Pädagogik ihre Entsprechung unter dem Begriff der Selbstbildung: „Unter Selbstbildung verstehen wir die Tätigkeit, die Kinder verrichten müssen, um das, was um sie herum geschieht, aufnehmen und zu einem inneren Bild ihrer Wirklichkeit verarbeiten zu können" (Schäfer 2004, S. 7). Bildung ist somit vor allem die Eigenaktivität des Subjekts, bei der nicht die Wissensaneignung im Mittelpunkt steht, sondern die aktive Auseinandersetzung des Kindes mit der Welt, genauer gesagt mit seiner konkreten sozialen und materiellen Umwelt. Der Gestaltung dieser Umwelt kommt dabei eine dementsprechend hohe Bedeutung zu (vgl. Laewen 2007, S. 79-81).

Das Kind ist nach diesem Bildungsverständnis Konstrukteur seiner eigenen Entwicklung und seiner Lern- und Bildungsprozesse, und zwar immer im sozialen Kontext (vgl. Laewen 2007, S. 44). An die Stelle des Eintrichterns von Wissen tritt nach diesem Verständnis der Begriff der Ko-Konstruktion: Das Kind erschließt sich die Welt nicht auf sich allein gestellt, sondern im Zusammensein mit anderen Kindern und Erwachsenen (vgl. Völkel 2007, S. 161ff). Dabei kann es durchaus auch Erfahrungen von anderen übernehmen. Dies kann jedoch nie direkt vermittelt geschehen, sondern immer nur über den „Filter" der Konstruktionsleistung des Kindes (vgl. Fthenakis 2006, S. 78). Niemand kann für einen Anderen –Kind oder Erwachsener- denken oder fühlen. Das kann nur jeder selbst tun. „Das Kind muss die Welt nicht als etwas Vorgefundenes erfahren, es muss sie *neu erfinden*" (Elschenbroich

[16] Wilhelm von Humboldt beschrieb seine Auffassung von Bildung bereits Ende des 18. Jahrhunderts (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2010 i. E., S. 69).

2002, S. 53). Von Ko-Konstruktionen spricht man, wenn derartige Konstruktionsleistungen gemeinsam mit Anderen stattfinden. Dies funktioniert dann besonders gut, wenn die an der Ko-Konstruktion Beteiligten einen ähnlichen Entwicklungsstand aufweisen. Eine besondere Herausforderung stellen Ko-Konstruktionen zwischen Kindern und Erwachsenen entsprechend für die beteiligten Erwachsenen dar, weil diese den Kindern gegenüber einen deutlichen Entwicklungsvorsprung aufweisen (vgl. Völkel 2007, S. 167f). Völkel (a.a.O., S. 170) stellt hier jedoch fest, dass „ko-konstruktive Prozesse zwischen Erwachsenen und Kindern … unter bestimmten Voraussetzungen, die vor allem der Erwachsene erfüllen muss, im Rahmen des Möglichen (scheinen).“

Hier wird deutlich, dass nach diesem modernen Bildungsverständnis keine generelle Asymmetrie zwischen Erwachsenen und Kindern hergestellt werden muss. Bildung wird hier zu einem erfahrungsbezogenen, selbstgesteuertem Kompetenzbildungsprozess (vgl. Olk/Roth 2007, S. 54), in dem Erwachsende von Lehrenden zu Bildungsbegleitern werden (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2010 i. E., S. 75f). Somit wird es möglich, das Kind zugleich als mündiges und sich weiterentwickelndes Subjekt zu betrachten und der oben beschriebene scheinbare Widerspruch zwischen bildungspolitischer und bürgerrechtspolitischer Perspektive auf das Kind zu überwinden (vgl. Olk/Roth 2007, S. 54). Dabei bedeutet dies im Umkehrschluss aber auch, dass das oben beschriebene Bildungsverständnis quasi Voraussetzung für die Umsetzung von Partizipation in ihrer gleichermaßen bildungs- und bürgerrechtspolitischen Funktion ist.

Bildung – auch politische Bildung- wird handelnd erworben (vgl. Hansen 2003). In sozialpädagogischen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe ist das beschriebene subjektorientierte Bildungsverständnis bereits fest verankert (vgl. BJK 2004, S. 20). Im Bereich der Schule hingegen herrscht bisher noch ein stärker vermittlungsorientierter Bildungsbegriff vor, bei dem über Rahmen- und Lehrpläne definiert wird, was unter Schulbildung zu verstehen ist (vgl. Laewen 2007, S. 24). An dieser Stelle kann nur darüber spekuliert werden, ob darin die Gründe für die deutlich unterschiedliche Ausprägung von Partizipation in Kindertageseinrichtung und Schule liegen (siehe hierzu Exkurs in Abschnitt 2.3).

Wirft man einen Blick auf die gesellschaftlichen Voraussetzungen, vor deren Hintergrund Bildungsförderung heute geschieht, ist fraglich, ob ein auf Rahmen- und Lehrpläne festgelegter Bildungsbegriff mit der Fokussierung auf vorab festgelegte, zu erwerbende inhaltliche Kompetenzen geeignet ist, Kindern und Jugendlichen die Aneignung von Kompetenzen und Wissen zu ermöglichen, die sie in Zukunft brauchen werden. Der gesellschaftliche Wandel, der in den letzten Jahrzehnten stattgefunden hat und weiterhin stattfindet, hat zu einer rasanten Veränderung von Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen geführt, der nahezu alle Lebensbereiche betrifft. Von den tiefgreifenden Veränderungen sollen hier nur einige beispielhaft genannt werden:

- Die Entwicklung elektronischer Datenverarbeitung hat zu einem radikalen Wandel der Privat- und Arbeitswelt geführt (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2010 i. E., S. 72f).
- Statt sehr allgemein ausgebildeter Arbeitskräfte werden immer mehr hoch spezialisierte Kräfte gebraucht, *Flexibilität* und *lebenslanges Lernen* sind wichtige Stichworte des Arbeitsmarktes (vgl. Sturzbecher/Waltz 2003, S. 39).
- Informationen und Wissen sind in unüberschaubarer Menge nahezu jederzeit und überall verfügbar.
- Pluralisierung von Werten, Strukturen und Lebensstilen (vgl. Fatke 2007, S. 27)
- Pluralisierung von Familienformen (vgl. a.a.O., S. 28)

Fatke (a.a.O., S.29) stellt zusammenfassend fest:

> Aufgrund zahlreicher struktureller Veränderungen in der Gesellschaft und der damit einhergehenden Individualisierung hat also die Pluralität der Lebensformen zugenommen, die Vielgestaltigkeit von Werte- und Normorientierungen ist gewachsen, und die Freiheitsgrade für die Gestaltung des eigenen Lebens sind sehr hoch. Zugleich zeigt sich auf der anderen Seite, dass die Bindekraft gesellschaftlicher Institutionen nachgelassen hat.

Was bei dem Blick in die Entwicklungen der letzten 20 bis 30 Jahre deutlich wird ist vor allem, wie wenig voraussagbar die Entwicklung der nächsten 20 bis 30 Jahre ist. Mit anderen Worten: Wir wissen heute einfach nicht, was ein Mensch für die Bewältigung seines Lebens in 20 bis 30 Jahren wissen und können muss (vgl. Spitzer 2006, S. 452). Letztlich können wir nur annehmen, dass die Biographien der heute aufwachsenden Generation immer wieder durch Brüche und Veränderungen geprägt sein werden (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2010 i. E., S. 73). Was demnach immer wichtiger wird als der Erwerb von Faktenwissen und der Erwerb heutigen Wissens als Lernen „auf Vorrat“ (Sturzbecher/Waltz 2003, S. 39), sind Kompetenzen, die Kinder und Jugendliche dazu befähigen, sich mit veränderlichen Bedingungen und ständig wachsendem Wissen immer wieder neu auseinanderzusetzen. Dazu müssen sie in der Lage sein, eigene Kompetenzen zur Lösung von Problemen zu nutzen (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2010 i. E., S. 75). Sie brauchen vor dem Hintergrund vielfältiger Möglichkeiten der Lebensgestaltung die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen (vgl. Knauer/Brandt 1998, S. 75f). Und letztlich brauchen sie vor dem Hintergrund einer immer komplexer werdenden Umwelt, in der immer mehr Spezialwissen erforderlich ist, mit dem ein Einzelner schlicht überfordert ist, ein hohes Maß an Kommunikationsfähigkeit, weil hier die Auseinandersetzung mit anderen und die gemeinsame Lösung von Problemen immer wichtiger wird (vgl. Sturzbecher/Waltz 2003, S. 39). Der Hirnforscher Manfred Spitzer betont: „Es sind die Lebensbedingungen insgesamt und nicht die Lehrpläne, die festlegen, was gelernt wird“ (2006, S. 451). Unter dem Aspekt der Bildung muss es also vor allem darum gehen, in Anbetracht sich wandelnder Lebensbedingungen handlungsfähig zu bleiben.

Hier stellt sich die Frage, welchen Beitrag Partizipation konkret zur Bildungsförderung leisten kann. Wenn es aus der Betrachtung der gesellschaftlichen Bedingungen heraus darum gehen soll, dass Kinder in Zukunft Problemlösefähigkeit, Entscheidungsfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit brau-

chen (vgl. Hansen 2008, S. 3) und dabei der oben beschriebene Bildungsbegriff der Selbstbildung als eigenaktive Konstruktionsleistung des Kindes in sozialen Bezügen zu Grunde gelegt wird, dann wird deutlich, dass bei Kindern die Entwicklung der genannten Kompetenzen ebenso wie die Entwicklung einer demokratischen Grundhaltung (siehe auch Abschnitt 2.1.1 und 2.1.2) nur *handelnd* geschehen kann (vgl. Hansen 2003). Und eben dazu bietet Partizipation Kindern die Möglichkeit. Werden Kinder ernsthaft an sie betreffenden Entscheidungen im Alltag beteiligt, so bedeutet dies, dass die Kinder hier in der Auseinandersetzung mit Anderen Lösungen für konkrete Probleme entwickeln können. Dies kann ebenso das Aufstellen von Regeln für den Umgang miteinander betreffen wie die Reparatur beschädigter Geräte auf dem Spielplatz. Kinder üben sich hier an realen Problemen, die sich aus ihrer Lebenswelt ergeben, und erwerben so handelnd Problemlösekompetenzen. Gleichzeitig bedeutet das gemeinsame Lösen von Problemen und das Aushandeln von Interessen mit Anderen immer zwangsläufig auch die Auseinandersetzung und somit die Kommunikation mit Anderen. Partizipation bietet Kindern also ebenfalls einen Rahmen für den Erwerb von Kommunikationskompetenzen. Und schließlich beinhaltet die Teilhabe von Kindern auch, dass diese selbst Entscheidungen treffen müssen (Welche Regeln sollen nun gelten und welche nicht? Welches Gerät auf dem Spielplatz soll als erstes repariert werden?) und somit Entscheidungskompetenz entwickeln können (vgl. Abschnitt 2.3). Begleitet und unterstützt werden die Kinder dabei von pädagogischen Fachkräften, die die entsprechenden Rahmenbedingungen für ihr eigenaktives Handeln schaffen.

Partizipation bietet also den Rahmen, in dem Erwachsene Kindern eben solche Bildungsanlässe anbieten und zumuten können, die ihnen eigenaktive Auseinandersetzungsprozesse ermöglichen (vgl. Knauer 2007, S. 274). Partizipation ist somit in besonderer Weise geeignet, individuelle Selbstbildungsprozesse von Kindern innerhalb der Gemeinschaft der Gruppe zu unterstützen, weil sie das Kind als Subjekt mit seinen Interessen und Bildungsthemen in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit stellt. Partizipation wird daher auch als Schlüssel zu Bildung und Schlüssel zur Demokratie bezeichnet (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2010 i. E., S. 75, 80). Außerhalb des Einflusses der Erwachsenen bleibt dabei, ob sich die Kinder mit diesen Inhalten auch tatsächlich (selbst-) bildend auseinandersetzen oder nicht (vgl. ebd.).

Grundmann und Kramer (vgl. 2001, S. 88) weisen in Hinblick auf Schule auf die Bedeutung von Partizipation für das Erlernen demokratischer Spielregeln und die Wahrnehmung demokratischer Grundrechte und für Lernmotivation und Schulerfolg hin. Zudem zeigen sich demnach durch Partizipation positive Effekte in der Selbstwahrnehmung und Selbstwirksamkeitserwartungen von Schülerinnen und Schülern. Das Bundesjugendkuratorium nennt Partizipation auch einen „(zentralen) Motor für die Integration von Kindern und Jugendlichen in die Gesellschaft“ (BJK 2009, S. 11).

2.5 Herausforderungen für die beteiligten Fachkräfte

Da in der vorliegenden Evaluation die durch die Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“ angeregten Bildungsprozesse beteiligten Fachkräfte im Mittelpunkt der Betrachtung stehen, sollen hier kurz auf theoretischer Ebene die fachlichen Herausforderungen betrachtet werden, vor denen die Fachkräfte selbst bei der Umsetzung von Partizipation stehen (die Auswertung auf praktischer Ebene folgt in Kapitel 5).

Wie bereits bei der Annäherung an den Begriff Partizipation in Abschnitt 2.1 deutlich wurde, hat Partizipation sowohl eine politische als auch eine pädagogische Dimension. Für die an der Umsetzung beteiligten Fachkräfte bedeutet dies, dass sie sich mit dem eigenen Arbeitsfeld –sei es der Elementar- oder Primarbereich- nicht nur in pädagogischer, sondern auch in politischer Hinsicht auseinandersetzen und sich bewusst machen müssen, dass die individuelle Bildungsförderung in den Institutionen Kindertageseinrichtung und Schule durch Partizipation immer auch eine politische Dimension hat.

Darüber hinaus kommen pädagogische Fachkräfte bei der Umsetzung von Partizipation um eine Auseinandersetzung mit den Menschenbildern, die ihrer Arbeit zu Grunde liegen, nicht herum. Für die konkrete praktische Umsetzung von Partizipation ist es wichtig, dass die Fachkräfte über ein hohes Maß an Vertrauen in die Kinder und ihre Kompetenzen verfügen, um ihnen eigene Entscheidungen und die daraus resultierenden Konsequenzen auch zuzugestehen. Dazu müssen Erwachsene die subjektive Sichtweise der Kinder ernst nehmen und ihnen eigene Verantwortung ermöglichen. Dies hängt mit dem Bild zusammen, das die Erwachsenen von den Kindern haben. Das Bundesjugendkuratorium stellt in diesem Zusammenhang fest, dass

> … empirische Studien (zeigen), dass sich Kinder und Jugendliche in vielen Entscheidungssituationen ihres täglichen Lebens als wesentlich kompetenter erweisen, sich mehr Beteiligungskompetenzen zutrauen, als die meisten Erwachsenen dies vermuten würden und dass die Sichtweisen von Erwachsenen und Kindern hinsichtlich tatsächlich eingeräumter Partizipationschancen markant auseinander gehen. So schätzen Kinder und Jugendliche in Befragungen die von ihnen wahrgenommenen Partizipationschancen – etwa in der Schule – als wesentlich geringer ein als die Lehrkräfte derselben Einrichtung. Die Grenzen der Partizipation sind derzeit weniger bei den Kindern und Jugendlichen als vielmehr bei den Erwachsenen zu suchen. (BJK 2009, S.10)

Es wird insgesamt deutlich geworden, dass eine ernsthafte und nachhaltige Umsetzung von Partizipation nur gelingen kann, wenn Erwachsene Kinder als vollwertige Persönlichkeiten und als Träger von Rechten achten. Dazu müssen Erwachsene Kindern auf Augenhöhe begegnen und als gleichberechtigte Partner in einen Dialog treten (vgl. Hansen/Knauer/Friedrich 2006, S. 75). Hier geht es also auch darum, in einem zunächst komplementären Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern eine symmetrische Form des Umgangs miteinander zu schaffen[17]. Dies erfordert von den pädagogischen

[17] Der Kommunikationswissenschaftler und Psychoanalytiker Paul Watzlawick befasste sich in seinem Modell zur menschlichen Kommunikation unter anderem mit symmetrischer und komplementärer Interaktion. Er ging

Fachkräften eine Reflexion des eigenen Handelns im professionellen Kontext und die Auseinandersetzung mit der eigenen Berufsrolle und vor allem der eigenen Haltung. Kinder konsequent ernst zu nehmen bedeutet, „daß (!) an die Erwachsenen große Anforderungen gestellt werden. Sie müssen es aushalten, immer wieder neu anzufangen. Sie müssen Diskussionen zum zwanzigsten Mal ernsthaft bestreiten, die von den Kindern zum ersten Mal geführt werden“ (Knauer/Brandt 1998, S.36). Da die Kinder zwar Träger von Rechten sind, für diese jedoch (noch) nicht selbst einstehen können, müssen Erwachsene dafür Sorge tragen, dass die Kinder auch zu ihrem Recht auf Partizipation (vgl. hierzu Abschnitt 2.2) kommen. Die Haltung eines Menschen ist zwar ein relativ stabiles und veränderungsresistentes Konstrukt von grundlegenden Orientierungen (vgl. Knauer/Hansen/Friedrich 2006, S. 91). Dennoch kommen Fachkräfte nicht darum herum, sich mit ihr auseinanderzusetzen, sie in ihrem pädagogischen Alltag zu reflektieren und gegebenenfalls daran zu arbeiten. Neben der Haltung der Erwachsenen spielt auch die strukturelle Verankerung von Partizipation innerhalb der Institution eine wichtige Rolle (vgl. Abschnitt 2.3.2) und auch diese muss von den Erwachsenen gestaltet werden.

Partizipation umzusetzen bedeutet auf Seiten der Erwachsenen, Macht abzugeben. Das wiederum setzt voraus, dass sich die Fachkräfte im pädagogischen Kontext mit den bestehenden immanenten Machtstrukturen auseinandersetzen und diese reflektieren (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2010 i. E., S. 12ff). Pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und Schule müssen sich also ernsthaft mit der eigenen Machtstellung gegenüber den Kindern befassen. Die Erwachsenen müssen dabei auch durch ihren eigenen Umgang untereinander Vorbild sein für die Partizipation der Kinder, denn „wo es zwischen den Erwachsenen an Offenheit und Beteiligungsmöglichkeiten mangelt und hierarchische Strukturen dominieren, entwickelt sich schwer eine Partizipationskultur mit den Kindern“ (Hansen 2003). Partizipation der Kinder geht also kaum ohne die Partizipation der Erwachsenen (vgl. Hansen/Knauer/Friedrich 2006, S. 22), was besonders dort zu einem interessanten Aspekt der Umsetzung von Partizipation wird, wo tatsächlich hierarchische Strukturen und Denkweisen vorherrschen.

Damit Partizipation ernsthafte Folgen haben kann (vgl. Abschnitt 2.3.1) und die Teilhaberechte von Kindern im Einrichtungsalltag verbindlich garantiert werden können, müssen die beteiligten Fachkräfte im Vorfeld der Umsetzung von Partizipation sehr genau klären, welche Rechte die Kinder in der Einrichtung haben sollen und welche nicht (vgl. Knauer2007, S. 278). Dies ist zwingend notwendig, weil die Rechte, die den Kindern zugestanden werden, im Alltag der Einrichtung anschließend nicht mehr ständig verändert werden können, da die Partizipationsbestrebungen der Erwachsenen ansonsten ihre Glaubwürdigkeit einbüßen würden. Nur wenn Teilhaberechte verbindlich und verlässlich

davon aus, dass zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe entweder symmetrisch oder komplementär sind, je nachdem ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Ungleichheit beruht (vgl. Watzlawick/Beavin/Jackson 1969, S. 68-71).

garantiert sind, können dadurch Bildungs- und Demokratisierungsprozesse gefördert werden. Diese Klärung der Rechte der Kinder setzt den Austausch der Fachkräfte untereinander voraus. Der Kommunikation innerhalb des Teams kommt dementsprechend eine große Bedeutung zu. Nur, wenn die Rechte der Kinder von allen beteiligten Fachkräften getragen werden, können diese nachhaltig garantiert werden.

Im nächsten Schritt müssen die Erwachsenen überlegen, wie sie den Kindern die ihnen zugestandenen Rechte vermitteln, denn damit die Kinder ihre Beteiligungsrechte nutzen können, müssen sie diese erst einmal kennen und verstehen. Dazu brauchen die Fachkräfte entsprechende methodische Kompetenzen (vgl. Hansen/Knauer/Friedrich 2006, S. 78).

Den Erwachsenen kommt demnach eine, wenn nicht *die* zentrale Rolle in der Umsetzung von Partizipation im pädagogischen Kontext zu. Die Kinder zu beteiligen erfordert viel Klarheit unter den Erwachsenen. Sie müssen sich sowohl über ihre eigene Haltung als auch über die Bedeutung der Strukturen innerhalb der Einrichtung und auch über ihre eigenen Entscheidungsbefugnisse im Klaren sein. Erst dann können sie auch den Kindern entsprechend Beteiligungsrechte einräumen

2.6 Resümee

In den bisherigen theoretischen Ausführungen zu Partizipation wird deutlich, dass es sich hierbei um ein komplexes Thema handelt, welches sehr unterschiedliche Facetten in sich vereint und eine Reihe wesentlicher Aspekte pädagogischen Handels berührt.

Vom Begriff her meint Partizipation allgemein die Teilhabe an Entscheidungen, und Entscheidungen haben dabei wiederum mit dem Thema Macht zu tun. Partizipation stellt also grundsätzlich die Machtfrage: Wer entscheidet worüber? Es ist dabei auch deutlich geworden, dass Partizipation keineswegs ein rein pädagogisches Thema ist, sondern in besonderem Maße mit Politik zu tun hat. Bei Partizipation geht es um Demokratie. Es geht um demokratische Werte und Normen und um demokratisches Handeln, eine Auseinandersetzung, die weit vor der Volljährigkeit beginnt. Demokratie zieht sich durch die Institutionen der Gesellschaft und prägt einen demokratischen Umgang der Menschen untereinander. Bei Partizipation geht es auch um das Erleben von Demokratie als Herrschafts-, Lebens- und Gesellschaftsform in einem pädagogischen Schonraum, es geht gewissermaßen um Politik im Kleinen (vgl. Abschnitt 2.1.1). Demokratie ist dabei immer auch eine Frage von Machtverhältnissen. Auch in diesem Zusammenhang taucht das Thema Macht also wieder auf. Damit Kinder und Jugendliche die Demokratie in den Institutionen Kindertageseinrichtung und Schule auch als solche erleben und sich demokratisches Denken und Handeln aneignen können, müssen sich die dort tätigen Erwachsenen daher in besonderer Weise mit der Frage der eigenen Machtstellung gegenüber den Kindern auseinandersetzen. Hansen, Knauer und Sturzenhecker (vgl. 2010 i. E., S. 65) weisen darauf hin, dass die Auseinandersetzung mit der Machtfrage im pädagogischen Setting bisher meist vernachlässigt wird.

Partizipation von Kindern und Jugendlichen ist gesetzlich auf internationaler wie auf nationaler Ebene verankert. Kinder und Jugendliche haben demnach ein Recht auf Beteiligung (vgl. Abschnitt 2.2). In pädagogischen Einrichtungen kann Partizipation dabei auf unterschiedlichen Stufen zwischen Teilhabe an Entscheidungen und Mitbestimmung stattfinden (vgl. hierzu Abschnitt 2.3.1).

Neben ihrer politischen Bedeutung betrifft Partizipation immer auch das Thema Bildung. Es wird deutlich, dass Partizipation als Schlüssel gelingender (Selbst-) Bildungsprozesse einen wichtigen Baustein in der Bildungsförderung in pädagogischen Institutionen darstellt. Wird Bildung als aktive Aneignungstätigkeit des Individuums in seiner materiellen und sozialen Umwelt verstanden, so muss eine wirksame Bildungsförderung die Eigenaktivität des Individuums unterstützen und die individuelle Perspektive des einzelnen Kindes zum Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit machen. Partizipation unterstützt eben diese eigenaktive Aneignungstätigkeit von Kindern in der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt (vgl. Abschnitt 2.4). Sie bietet Kindern einen geeigneten Rahmen, um wesentliche Kompetenzen zu entwickeln, die sie für ihre Entwicklung zu einer eigenständigen und gemeinschafts-

fähigen Persönlichkeit brauchen (vgl. Abschnitt 2.3). In den Institutionen Kindertageseinrichtung und Schule treffen die Aspekte Bildung und Demokratie aufeinander, wenn auch unter durchaus verschiedenen Voraussetzungen (siehe hierzu Abschnitt 2.3). Insgesamt wird deutlich, welche Bedeutung Partizipation für die Gestaltung von Demokratie und für die Unterstützung individueller Bildungsprozesse hat. Daher sind die Institutionen Kindertageseinrichtung und Schule ein besonders wichtiges Feld für die Partizipation von Kindern und Jugendlichen, weil sie als die ersten Bildungsinstitutionen, die ein Kind im Laufe seines Lebens besucht, einen wichtigen Grundstein für dessen weitere Entwicklung legen. Die Bertelsmann Stiftung (2006, S. 40 zit. n. Olk/Roth 2007, S. 9) fasst zusammen:

> Eine aktive und ernsthafte Partizipation dieser Zielgruppe [Kinder und Jugendliche, TB] ermöglicht individuelle Bildungsprozesse, steigert die Identifikation mit dem Lebensumfeld, trägt zur wirksamen Integration sozial Benachteiligter bei und fördert eine nachhaltige Demokratieentwicklung.

Dabei spielen die Aspekte der *strukturellen Verankerung* von Partizipation und der *Haltung* der Erwachsenen eine zentrale Rolle (vgl. 2.3.2). Diese bilden zwei Säulen, auf denen die Partizipation der Kinder basiert. Dabei darf jedoch nicht der Eindruck entstehen, mit der strukturellen Verankerung hätte die Partizipation der Kinder generell ein festes Standbein, das den Kindern die Beteiligung an sie betreffenden Angelegenheiten wirklich unabhängig von den Launen der Erwachsenen garantiert. Letztendlich ist auch die strukturelle Verankerung von Partizipation immer etwas, das von den Erwachsenen ausgeht. Einmal strukturell verankert bekommt die Partizipation zwar ein höheres Maß an Verbindlichkeit auch für die Erwachsenen, was durch die rechtliche Verankerung von Partizipation gestützt wird. Jedoch bleibt das generelle und immer wieder genannte Machtverhältnis in der Pädagogik stets vorhanden. Partizipation negiert dieses ungleiche Machtverhältnis nicht. Wichtig ist hier, dass sich die beteiligten Fachkräfte dieses Machtverhältnisses bewusst sind und die Partizipation auf dieser Grundlage aktiv gestalten. Ernsthafte und nachhaltige Partizipation von Kindern und Jugendlichen stellt hohe Ansprüche an die beteiligten Fachkräfte, die sich vor allem mit ihren eigenen Berufsrollen, ihren Menschenbildern und Haltungen, sowie mit den Themen Politik und Bildung auseinandersetzen müssen (vgl. Abschnitt 2.5). Die Erwachsenen spielen in der Umsetzung von Partizipation eine entscheidende Rolle. Entsprechend hoch sind die Anforderungen, die sich an sie stellen.

Inwiefern sich die zentralen Erkenntnisse zum Thema Partizipation in den Bildungs- und Reflexionsprozesse der Fachkräfte in im Elementar- und Primarbereich der Flachsland Zukunftsschule eine Rolle spielen, soll die Auswertung der durchgeführten Gruppendiskussionen in Kapitel 5 zeigen. In Bezug auf die Fragestellung der Evaluation gilt es also herauszufinden, inwiefern die Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“ dazu geeignet ist, bei den Fachkräften eine Reflexion über die genannten Themen wie Macht(-abgabe), Politik, Bildung und die eigene pädagogische Haltung und Rolle zu initiieren.

3 Die Flachsland Zukunftsschule Hamburg

Im folgenden Kapitel wird die Flachsland Zukunftsschule Hamburg mit ihrem spezifischen (Bildungs-) Konzept vorgestellt. Nach einer Darstellung des Konzeptes im *ersten Abschnitt* (3.1) wird im *zweiten Abschnitt* speziell die Bedeutung der Partizipation in diesem Konzept beleuchtet (3.2). Im *dritten Abschnitt* wird dann die Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie", an der die Fachkräfte der Flachsland Zukunftsschule Hamburg teilgenommen haben, kurz vorgestellt (1.1). In einem *vierten Abschnitt* (3.4) erfolgt ein kurzes Resümee.

3.1 Zum Konzept des Bildungshauses

Die Flachsland Zukunftsschule Hamburg wurde im Herbst 2008 von Kinderwelt Hamburg, einem freien Träger von Kindertageseinrichtungen, als Flachsland Zukunftsschulen gGmbH gegründet. Bei der Gründung seiner ersten freien Schule legte der Träger großen Wert auf die Entwicklung eines innovativen Bildungskonzeptes von der Krippe bis zum Abitur. An der Entwicklung des Konzeptes und der andauernden Qualitätsentwicklung der Flachsland Zukunftsschule beteiligt ist ein wissenschaftlicher Beirat mit mindestens acht Mitgliedern (vgl. Flachsland Zukunftsschulen gemeinnützige GmbH 2009, S. 63).

Das Besondere an der Flachsland Zukunftsschule ist die Vereinigung von Elementar- und Primarbereich –und später auch der weiterführenden Schule- unter einem Dach (vgl. a.a.O., S. 4f). Diese sonst getrennten pädagogischen Einrichtungen (die Kita als Angebot der Jugendhilfe und nicht-formelle Bildungsinstitution und die Schule als formelle Bildungsinstitution) miteinander zu verknüpfen -und dies innerhalb einer Institution- macht das besondere Profil der Einrichtung aus. Dadurch wird ein fließender Übergang zwischen Kindertageseinrichtung und Schule ermöglicht (vgl. ebd.). Besonderer Wert wird in der Konzeption dabei auf Bilingualität (Deutsch und Englisch), Ästhetische Bildung, Partizipation (vgl. hierzu Abschnitt 3.2), das Lernen in Erfahrungsräumen und Lernwerkstätten, sowie die Förderung individueller Bildungsprozesse innerhalb der Gemeinschaft der Einrichtung gelegt (vgl. a.a.O., S. 21ff).

Als Kindertageseinrichtung und freie Schule unterliegt die Flachsland Zukunftsschule den gesetzlichen Grundlagen der Hamburgischen Gesetze für Kindertageseinrichtungen (KibeG) und Schule (HmbSG). Die pädagogische Arbeit orientiert sich inhaltlich im Wesentlichen am Hamburger Bildungsplan für die Grundschule und an den Hamburger Bildungsempfehlungen für Kindertageseinrichtungen. In der methodisch-didaktischen Gestaltung, wie auch in Punkten der Leistungsbewertung hat die Flachsland Zukunftsschule als freie Schule jedoch einigen Freiraum. So geschieht die Leistungsbewertung im Primarbereich nicht nach Noten, sondern in Form von Berichtszeugnissen, die gemeinsam mit Kin-

dern und Eltern erläutert werden, wobei auch die Kriterien der Leistungsbewertung mit den Kindern gemeinsam erarbeitet werden. (Vgl. Flachsland Zukunftsschulen gemeinnützige GmbH, S. 46)

Der Konzeption der Flachsland Zukunftsschule liegt ein Bildungsverständnis zu Grunde, dass die aktive Aneignungstätigkeit des Kindes innerhalb seiner sozialen und materiellen Umwelt in den Mittelpunkt stellt (vgl. a.a.O., S. 8). Die Einrichtung hat also für die Kindertageseinrichtung und die Schule ein Bildungskonzept entwickelt, das dem in Abschnitt 2.4 beschriebenen sozialpädagogischen Bildungsverständnis entspricht und hebt sich damit vom vermeintlich klassisch schulischen Bildungsverständnis, bei dem nicht die Aneignung sondern die Vermittlung im Mittelpunkt steht, ab. In ihrer Konzeption bedient sich die Flachsland Zukunftsschule dabei verschiedener, vor allem reformpädagogischer Konzepte. Dazu zählt unter anderem die Gestaltpädagogik, die Reggio-Pädagogik (elementarpädagogischer Ansatz aus der Reggio Emilia in Italien), der Freinet-Pädagogik (zentrales Ziel: Abbau traditioneller Lern- und Autoritätsstrukturen zugunsten der Selbstbestimmung der Kinder) und der demokratischen Schulbewegung (vgl. a.a.O., S. 16f). In Anlehnung an den Schweizer Pädagogen Johann Heinrich Pestalozzi stellt die Flachsland Zukunftsschule ihr Konzept unter das Motto des „Lernens mit Kopf, Herz und Hand“.

Die Öffnung nach innen spielt in der Konzeption ebenfalls eine wichtige Rolle. So wird zum einen eine Öffnung zwischen Elementar- und Primarbereich angestrebt, sowie zugunsten größerer und breit angelegter Projekte und Vorhaben auf eine enge materielle, zeitliche und personelle Vorausplanung verzichtet. (vgl. a.a.O., S. 4, 33ff). In der Flachsland Zukunftsschule arbeiten dabei Fachkräfte unterschiedlicher Professionen im Elementar- und Primarbereich zusammen. Dazu zählen Sozialpädagogische Assistentinnen und Assistenten, Erzieherinnen und Erzieher im Elementarbereich, sowie Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen und Lehrerinnen und Lehrer in der Schule. Diese stehen in einem engen Austausch miteinander.

Zum Zeitpunkt der Datenerhebung der vorliegenden Evaluation befindet sich die Flachsland Zukunftsschule noch im Aufbau. So ist die Öffnung zwischen dem Elementar- und Primarbereich noch nicht vollzogen worden. Die Bauarbeiten, die dafür die räumlichen Voraussetzungen schaffen sollen, sind zu diesem Zeitpunkt noch nicht abgeschlossen.

3.2 Bedeutung von Partizipation im pädagogischen Konzept

In der Konzeption der Flachsland Zukunftsschule wird Partizipation als der wesentliche Baustein für die Begleitung und Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse bezeichnet. Partizipation wird hier daher auch explizit als Querschnittsthema der Einrichtung ausgewiesen (vgl. Flachsland Zukunftsschulen gemeinnützige GmbH 2009, S. 43). Bildungsförderung basiert hier im Wesentlichen auf der Partizipation der Kinder. Dadurch soll diesen „entdeckendes Lernen und die aktive Aneignung von Wissen“ (vgl. Flachsland Zukunftsschulen gemeinnützige GmbH, S. 8) ermöglicht werden. Die Kinder erhalten so die Möglichkeit, im Alltag das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Sichtweisen und Interessen und die daraus notwendigerweise entstehenden Aushandlungsprozesse zu erleben. Zudem wird hier auch mit der der Vermittlung lernmethodischer Kompetenzen, der Förderung von Empathiefähigkeit, Selbstbewusstsein, Kommunikationsfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein auf die bildungsfördernden Aspekte von Partizipation verwiesen (vgl. Flachsland Zukunftsschulen gemeinnützige GmbH, S. 6; vgl. hierzu auch Abschnitt 2.4).

Die Bedeutung der partizipativen Ausrichtung der Konzeption wird auch in dem Rückgriff auf die Ansätze der Freinet-Pädagogik und der demokratischen Schulbewegung deutlich. Zudem wird in dem pädagogischen Selbstverständnis der Einrichtung auch darauf hingewiesen, dass eine dialogische Grundhaltung als wesentliches Element des pädagogischen Alltags zwischen Erwachsenen und Kindern verstanden wird (vgl. Flachsland Zukunftsschulen gemeinnützige GmbH 2009, S. 17). Auf die Bedeutung einer dialogischen Haltung im Zusammenhang mit Partizipation wurde auch in Abschnitt 2.5 bereits verwiesen.

Wie in der Betrachtung der Voraussetzungen für gelingende Partizipation (2.3.2) bereits deutlich wurde, ist die strukturelle Verankerung der Partizipation eines der wesentlichen Elemente in ihrer Umsetzung. Auch in der Konzeption der Flachsland Zukunftsschule wird explizit darauf hingewiesen (Flachsland Zukunftsschulen gemeinnützige GmbH, S. 6): „Wichtig ist, dass die Beteiligung nicht im Einzelfall durch Pädagogen gewährt wird, sondern strukturell fest verankert ist und die Umsetzung von Beschlüssen verbindlich geregelt wird.“ Diese strukturelle Verankerung soll die Verabschiedung einer Verfassung für die Flachsland Zukunftsschule leisten, die im Rahmen der Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“ von den Fachkräften der Einrichtung erarbeitet wird. Die Fortbildung wird im folgenenden Abschnitt (1.1) näher beschrieben. Neben der strukturellen Verankerung der Partizipation ist auch die Haltung der Erwachsenen von großer Bedeutung in der Umsetzung. Diese lässt sich natürlicherweise nicht konzeptionell festschreiben. Unter anderem die Seite der Haltung der Erwachsenen beleuchtet die Auswertung der erhobenen Daten (Kapitel 5).

3.3 Zur Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“

„Die Kinderstube der Demokratie“ fand als Modellprojekt von 2001 bis 2003 zunächst ursprünglich in Kindertageseinrichtungen in Schleswig-Holstein statt (vgl. Knauer/Hansen/Friedrich 2006). In der Flachsland Zukunftsschule Hamburg wurde die Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“ erstmals im Bereich der Schule durchgeführt.

Die Fortbildung, an der die Fachkräfte der Flachsland Zukunftsschule Hamburg mit dem Ziel der Verabschiedung einer Verfassung im Herbst 2009 teilgenommen haben, besteht in der Regel aus drei Fortbildungsteilen. Involviert ist hier immer das gesamte Team der Einrichtung. Dies ist erforderlich, um eine Partizipationskultur zu etablieren, die die gesamte Einrichtung betrifft und eine umfassende und nachhaltige Beteiligung der Kinder ermöglicht. Aus demselben Grund gilt innerhalb der Fortbildung auch das Prinzip der Konsens-Entscheidungen, damit alle beschlossenen Veränderungen auch tatsächlich von allen Fachkräften mitgetragen werden. (Vgl. Hansen/Knauer/Friedrich 2006, S.91f)

Der reguläre Ablauf der Fortbildung sieht folgendermaßen aus (vgl. Hansen/Knauer/Friedrich 2006, S. 91ff):

Teil I Hier findet eine *Einführung in das Thema Partizipation* statt. Es wird auf den Zusammenhang zwischen Partizipation und Demokratie sowie Partizipation und Bildung verwiesen.
Die Fachkräfte der Einrichtung verständigen darüber, welche Rechte den Kindern zugestanden werden sollen. Dies geschieht unter der Fragestellung „*Worüber sollen die Kinder auf jeden Fall mitentscheiden und worüber auf keinen Fall?*“.
In der Regel ist dies mit intensiven Auseinandersetzungen innerhalb von Teams verbunden, da sich häufig herausstellt, dass die Frage der Beteiligung der Kinder zunächst von unterschiedlichen Teammitgliedern unterschiedlich verstanden wird.

Teil II Im zweiten Teil der Fortbildung steht dann die Frage nach dem *Wie* der Beteiligung an. Hier wird die Einrichtung von Gremien und Verfahren der Beteiligung der Kinder thematisiert. Es geht also um die methodische Umsetzung der Rechte der Kinder, die im ersten Teil der Fortbildung erarbeitet wurden.

Teil III Abschließend erfolgt die Verabschiedung der *Verfassung*, in der die Beteiligungsrechte der Kinder sowie die Einrichtung von Gremien und Formen der Beteiligung festgeschrieben sind.

Für die Flachsland Zukunftsschule ergab sich daraus folgender geplanter Ablauf der Fortbildung:

Nach einem einführenden Elternabend im September 2009 fand der *erste Fortbildungsblock* Ende Oktober statt. Schwerpunkt dieses Blocks waren die Rechte der Kinder in der Schule. Einen halben Tag nahm das gesamte Team der Einrichtung, also Elementar- und Primarteam, an der Einführung in den Partizipationsbegriff teil. Anschließend waren nur noch die sozialpädagogischen Fachkräfte und die Lehrkräfte des Primarbereichs beteiligt.

Im *zweiten Fortbildungsblock* Anfang November befassten sich die sozialpädagogischen Fachkräfte des Elementarbereichs mit den Rechten der Kinder in der Kita.

Der *dritte Fortbildungsblock* Anfang Dezember sollte der Verabschiedung der Verfassung der Einrichtung durch das gesamte Team gewidmet sein.

In der Flachsland Zukunftsschule lief die Fortbildung jedoch nicht wie geplant ab. Der Prozess der Klärung der Rechte der Kinder in Hinblick auf die geplante Einführung einer Verfassung wurde zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch nicht beendet. Die Fachkräfte der Einrichtung konnten innerhalb der Fortbildung die Frage nach den Rechten der Kinder noch nicht abschließen und sind demnach quasi im ersten Teil der Fortbildung stecken geblieben. Im Primarbereich wurde die Auseinandersetzung mit den Kinderrechten unterbrochen, um zunächst teaminterne Unklarheiten zu klären (siehe dazu auch Kapitel 5).

3.4 Resümee

Die Flachsland Zukunftsschule hat mit der Vereinigung von Elementar- und Primarbereich unter einem Dach ein innovatives Bildungskonzept geschaffen. Die pädagogische Arbeit stützt sich dabei auf erfolgreiche reformpädagogische Ansätze und stellt ein modernes, aneignungsorientiertes Bildungsverständnis, basierend auf einem subjektorientierten Menschenbild und Erkenntnissen der neueren Lern- und Hirnforschung, in den Mittelpunkt ihrer Arbeit. Dabei hat die Flachsland Zukunftsschule die Beteiligung der Kinder zum zentralen Element ihrer Konzeption erklärt. Die Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse fußt demnach ausdrücklich auf Partizipation. Entsprechend wichtig erscheint demnach die erfolgreiche Umsetzung der Partizipation in der Einrichtung.

Die Vereinigung von Elementar- und Primarbereich zielt darauf, Kindern eine fließende Bildungsbiografie zu ermöglichen, die möglichst frei von starken Brüchen ist. Gleichzeitig bedeutet sie auch das Aufeinandertreffen von Fachkräften unterschiedlicher Professionen. Sozialpädagogisch ausgebildete Fachkräfte des Elementarbereichs treffen dabei auf Lehrkräfte und Sozialpädagogen im Bereich der Schule. Diese müssen sich in einer nach innen geöffneten Einrichtung auf ein gemeinsames Bildungsverständnis und gemeinsame Bildungs- und Erziehungsziele einigen. Besonders in Bezug auf die Partizipation der Kinder ist die gemeinsame Einigung der Fachkräfte auf die Rechte der Kinder innerhalb der Einrichtung von großer Bedeutung, um diese nachhaltig verbindlich zu garantieren.

Ob sich aus den unterschiedlichen Professionen unterschiedliche Bildungsprozesse bei den Fachkräften selbst ergeben und ob die Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“ auf diese angemessen eingehen kann, soll die vorliegende Evaluation unter anderem klären. Auch stellt sich hier die Frage, warum die Fachkräfte der Einrichtung innerhalb des Ablaufs der Fortbildung ins Stocken geraten sind und ob Gründe dafür möglicherweise in der Konzeption der Fortbildung selbst liegen.

4 Forschungsdesign

Im folgenden Kapitel wird das Forschungsdesign der vorliegenden Evaluation vorgestellt. Dazu wird im *ersten Abschnitt* (4.1) zunächst der Forschungsgegenstand kurz beleuchtet und die konkrete Forschungsfrage der Untersuchung begründet. Im *zweiten Abschnitt* (4.2) wird die Forschungsmethode der Gruppendiskussion als Instrument der qualitativen empirischen Sozialforschung vorgestellt. Abschließend geht der *dritte Abschnitt* (4.3) auf das konkrete Vorgehen in der Evaluation ein.

4.1 Forschungsgegenstand und Forschungsfrage

Die Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“ zielt auf die Implementierung von Partizipation in der pädagogischen Praxis mit Kindern. Dabei spielen die beteiligten pädagogischen Fachkräfte in den jeweiligen Einrichtungen eine entscheidende Rolle, da sie für die Einführung und Umsetzung von Partizipation verantwortlich sind. Die Rolle der Fachkräfte für die Partizipation der Kinder wurde im zweiten Kapitel (vgl. insbesondere die Abschnitte 2.3.2 und 2.5) deutlich. In der vorliegenden Evaluation liegt der Fokus dabei jedoch nicht auf dem Handeln der Fachkräfte selbst und in ihrer Beurteilung in Hinblick auf die Umsetzung von Partizipation. Ebenfalls steht nicht die Beurteilung von Partizipation an sich in Bezug auf die Förderung von Demokratie und Bildung bei Kindern im Vordergrund der Betrachtung[18]. Die Forschungsfrage lautet:

Welche Bildungs- und Reflexionsprozesse in Bezug auf Partizipation werden bei pädagogischen Fachkräften im Elementar- und Primarbereich der Flachsland Zukunftsschule Hamburg durch die Einführung von Partizipation im Rahmen der Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“ angestoßen?

Gegenstand der vorliegenden Evaluation sind die Bildungsprozesse, die die Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“ bei den beteiligten Fachkräften in der Flachsland Zukunftsschule Hamburg bei der Einführung von Partizipation initiiert. Dabei liegt der Fokus darauf, einen achtenden, ressourcenorientierten Blick auf die Bildungsprozesse, die durch die Fortbildungen bei den beteiligten Fachkräften ausgelöst werden, zu werfen. Es geht ausdrücklich nicht um eine Bewertung der Arbeit der Fachkräfte selbst, sondern um eine Reflexion der durch die Fortbildung angeregten Bildungsprozesse.

Erst auf der Grundlage der Klärung der Frage, welche Bildungs- und Reflexionsprozesse die Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“ bei den beteiligten Fachkräften initiiert und was die Fortbildung diesbezüglich leisten kann, könnte in einem späteren Schritt die Beurteilung der Umsetzung durch die Fachkräfte selbst erfolgen. Dies ist jedoch nicht Inhalt der vorliegenden Arbeit.

[18] Hierzu finden sich Anhaltspunkte in der Evaluation zweier Projekt im Rahmen der „Kinderstube der Demokratie“ in Nordrhein-Westfalen bei: Sturzenhecker, Benedikt et al.: Partizipation in der Kita. Evaluation demokratischer Praxis mit Vorschulkindern. Abschlussbericht, Hamburg 2010.

4.2 Forschungsmethode: Gruppendiskussion als qualitatives Verfahren

Wie im vorherigen Abschnitt (4.1) dargestellt, sind die Bildungs- und Reflexionsprozesse der Fachkräfte bei der Einführung von Partizipation in der Flachsland Zukunftsschule Hamburg Gegenstand der vorliegenden Untersuchung. Das in Abschnitt 2.4 beschriebene Bildungsverständnis von Bildung als eigenaktivem Aneignungsprozess in der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt ist nicht auf kindliche Bildungsprozesse beschränkt, sondern bezieht sich ebenso auf die Bildungsprozesse Erwachsener. Auch in der Erwachsenenbildung ist Bildung unter einer konstruktivistischen Perspektive Selbstbildung (vgl. Hermanns 2007, S. 617f). Die zu untersuchenden Bildungsprozesse sind also als individuelle subjektive Konstruktionsleistungen zu verstehen, die durch die Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“ angeregt werden. Dabei geht es um die Frage, wie sich die einzelnen Fachkräfte mit dem Thema Partizipation individuell auseinandersetzen und welche Haltungen und Einstellungen sie mitbringen bzw. entwickeln. Einen methodischen Zugang zu solchen subjektiven Konstruktionen liefert dabei die qualitative Sozialforschung (vgl. Schmidt-Grunert 1999, S. 3). Auch Mayring (vgl. 2002, S. 19) betont die Subjektbezogenheit qualitativer Verfahren. In Bezug auf die Fragestellung der vorliegenden Evaluation wird also deutlich, dass nur qualitative Methoden hier zielführend sein können. Es geht nicht um den quantitativen Nachweis, sondern um das verstehende[19] Erfassen der bei den beteiligten Fachkräften stattfindenden Reflexions- und Bildungsprozesse.

Mayring (vgl. 2002, S. 20-24) stellt in Bezug auf qualitative Sozialforschung fünf Grundsätze[20] dar, die qualitatives Vorgehen ausmachen und auch in der vorliegenden Arbeit Beachtung finden:

- *Subjektbezogenheit*: Menschen als Subjekte sind Ausgangspunkt und Ziel humanwissenschaftlicher Untersuchungen.
- *Deskription*: Vor der qualitativen Analyse erhobener Daten erfolgt eine umfassende Beschreibung des Gegenstandsbereichs.
- *Interpretation*: Die Bedeutung der erhobenen Daten kann nur durch Interpretation erschlossen werden, da die subjektiven Konstruktionen der einzelnen Individuen nie völlig offen liegen.
- *Alltagsnähe*: Qualitative Forschung sollte in einem möglichst natürlichen, alltäglichen Umfeld stattfinden, um möglichst nah an die natürliche Lebenssituation der untersuchten Menschen anzuknüpfen. Künstlich hergestellte Laborbedingungen haben immer Einfluss auf die Reaktion der Untersuchten und verzerren das Ergebnis.
- *Verallgemeinerbarkeit*: Qualitative Erkenntnisse lassen sich nicht automatisch über bestimmte Verfahren verallgemeinern. Die Verallgemeinerung situativ gebundener Erkenntnisse muss nach qualitativem Denken im spezifischen Einzelfall stets neu begründet werden. Generell ist die Verallgemeinerbarkeit qualitativer Forschung oft problematisch, da ja gerade individuelle subjektive Konstruktionen im Vordergrund stehen und zudem oft mit kleinen Fallzahlen gearbeitet wird.

[19] Die Hermeneutik als „Wissenschaft des Verstehens“ wird bei Mayring (vgl. 2002, S. 13) als eine der Wurzeln qualitativen Denkens bezeichnet.
[20] Im Original ist von Postulaten die Rede.

Die vorliegende Arbeit hat als qualitative Evaluationsstudie einen direkten Praxisbezug (vgl. Moser 1997, S. 14) und versucht die Wirksamkeit des Konzeptes „Die Kinderstube der Demokratie“ zu überprüfen. Das Besondere an der qualitativen Evaluationsforschung ist dabei, dass diese nicht auf vorab festgelegte Kriterien hin die Effizienz in Bezug auf signifikante Veränderungen überprüft, sondern induktiv vorgehend aus der intensiven einzelfallbezogenen Prozessbeschreibung heraus Praxisveränderungen wissenschaftlich begleitet und auf ihre Wirkungen hin beurteilt, wobei die ablaufenden Prozesse offen und subjektorientiert beschrieben werden (vgl. Mayring 2002, S. 62f).

Die in der Flachsland Zukunftsschule Hamburg bei den Fachkräften initiierten Bildungsprozesse wurden methodisch mit dem Verfahren der *Gruppendiskussion* erfasst. Dies erschien deshalb sinnvoll, weil die stattfindenden Prozesse innerhalb der Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“ einen starken Bezug zur Gruppe der Fachkräfte (dem Team) haben. Die Auseinandersetzung über die Rechte der Kinder, eigene Haltungen und die eigene Berufsrolle findet hier immer im Team statt und ist somit in den sozialen Zusammenhang der Gruppe eingebunden. Wie in Kapitel 2 dargestellt, erfordert die Einführung von Partizipation intensive Auseinandersetzungsprozesse unter den Fachkräften, die sich auf eine gemeinsam getragene und somit verbindliche Verfassung für die Einrichtung verständigen (vgl. insbes. 2.5). Gerade bei subjektiven Bedeutungsstrukturen, die eine starke Einbindung in soziale Zusammenhänge haben, ist die Gruppendiskussion als Verfahren geeignet, diese aufzudecken und zu erfassen (vgl. Mayring 2002, S. 76f). Auch kann durch dieses Verfahren auf durch die Fachkräfte ko-konstruierte Deutungen geschlossen werden. Zudem konnte die Durchführung der Gruppendiskussionen innerhalb der Einrichtung selbst stattfinden, sodass für die beteiligten Fachkräfte eine möglichst große Alltagsnähe gewahrt werden konnte.

4.3 Durchführung der Datenerhebung

In der vorliegenden Evaluation fand zunächst eine Beschreibung des Untersuchungsgegenstandes - die Deskription- im Allgemeinen und die Rahmenbedingungen der Fortbildung in der Flachsland Zukunftsschule Hamburg statt (siehe Kapitel 2 und 3).

Vor der Durchführung der Gruppendiskussionen mit den beteiligten Fachkräften in Elementar- und Primarbereich standen Überlegungen zur Gruppenbildung an. Dieses sogenannte „Sampling“ ist ein wichtiger Schritt in der Forschungsplanung (vgl. Moser 1997, S. 19). Auf Grund der theoretischen Vorüberlegungen, die in der Deskription des Untersuchungsgegenstandes angestellt wurden, wurden die Fachkräfte der Flachsland Zukunftsschule Hamburg in folgenden drei Gruppen[21] zur Diskussion eingeladen:

- vier sozialpädagogische Fachkräfte im Elementarbereich
- vier Lehrkräfte des Primarbereichs
- die beiden sozialpädagogischen Fachkräfte des Primarbereichs

Aus den Vorüberlegungen heraus wurde im Vorfeld der Durchführung der Gruppendiskussionen die Vermutung angestellt, dass es bezüglich der durch die Fortbildung initiierten Bildungs- und Reflexionsprozesse bei den Fachkräften Unterschiede in Bezug auf ihre Professionen geben könnte, Lehrkräfte sich also möglicherweise anders mit dem Thema auseinandersetzen als sozialpädagogisch ausgebildete Fachkräfte. Diese Vermutung ergibt sich aus der Unterscheidung der Systeme Schule und Kindertageseinrichtung (siehe hierzu 2.3) und damit einhergehenden Unterschieden in der Ausbildung und somit beruflichen Sozialisation der in diesen Systemen tätigen Fachkräfte[22]. Um diese möglicherweise gegebenen Unterschiede in Bezug auf die Profession abbilden zu können, wurden die Gruppendiskussionen mit den jeweiligen Fachkräften der entsprechenden Berufsgruppen gesondert geführt. Die relativ offen gehaltene Eingangsfrage der Gruppendiskussionen an die beteiligten Fachkräfte lautete: Was war für Sie das Wichtigste an der Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“? Diese offene Eingangsfrage dient dazu, als Grundreiz der Diskussion (vgl. Mayring 2002, S. 78f) den Fokus der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf die Fortbildung zu lenken und dabei gleichzeitig genügend Raum zu dafür bieten, dass diese auf den Gesprächsimpuls hin diejenigen Aspekte zu diskutieren, die für sie besonders wichtig erschienen, also gewissermaßen „oben auf“ liegen. Im weiteren Verlauf der Diskussion wurden durch die Diskussionsleiter einige weitere Impulsfragen als Reizargu-

[21] Mayring (vgl. 2002, S. 77) empfiehlt für Gruppendiskussionen eine Teilnehmerzahl von 5 bis 15. Da während des laufenden Betriebs der Einrichtung zum Zeitpunkt der Befragung die Teilnahme aller Fachkräfte des Elementar- und Primarbereichs (jeweils ca. 10) nicht möglich war, wurden die Diskussionen mit je 4 Lehrkräften und 4 Fachkräften des Elementarbereichs durchgeführt. Im Primarbereich sind nur zwei sozialpädagogische Fachkräfte tätig. Da ein Interesse der Datenerhebung auch auf der Unterscheidung der Professionen der Fachkräfte lag, wurde die Gruppendiskussion hier mit zwei Teilnehmerinnen durchgeführt.

[22] Zu Einflüssen der (Berufs-) Ausbildung und Berufspraxis auf die berufliche Sozialisation pädagogischer Fachkräfte finden sich Ausführungen u.a. bei Lempert (vgl. 2006, S. 88-102).

mente (vgl. Mayring 2002, S. 78f) eingeführt –beispielsweise nach Hoffnungen und Befürchtungen bei den Fachkräften mit Blick auf die Einführung der Verfassung.

Die Gruppendiskussionen wurden von zwei Personen durchgeführt, auf Tonband aufgenommen und anschließend zur Auswertung transkribiert. Die wörtliche Transkription der Diskussionen dient dabei als Grundlage der späteren interpretativen Auswertung (vgl. a.a.O., S. 89). Die Aussagen der Diskussionsteilnehmer wurden bei der Transkription dabei zum Teil stilistisch geglättet, beziehungsweise gegebenenfalls auftretende Satzbaufehler korrigiert, um eine bessere Lesbarkeit zu erreichen, da hier die inhaltlich-thematische Ebene der Aussagen der Diskussionsteilnehmer im Vordergrund steht (vgl. Mayring 2002, S. 91). Dabei wurde jedoch auch darauf geachtet, die Aussagen der Fachkräfte möglichst wenig zu verändern, um eine Verfälschung dieser auszuschließen.

Die transkribierten Gruppendiskussionen, die sich auf dem Datenträger im Anhang befinden, sind mit folgenden Kürzeln versehen, mit denen auf die drei Diskussionsrunden in der Auswertung verwiesen wird:

- SE: Gruppendiskussion der sozialpädagogischen Fachkräfte im Elementarbereich
- SP: Gruppendiskussion der sozialpädagogischen Fachkräfte im Primarbereich
- LP: Gruppendiskussion der Lehrkräfte im Primarbereich

Bei der qualitativen Auswertung der Gruppendiskussionen (Kapitel 5) findet zunächst die *Reduktion* der Daten statt. Dabei werden zunächst zentrale Tendenzen der Aussagen der beteiligten Fachkräfte herausgearbeitet, also dargestellt, welche Themenbereiche angesprochen werden. Dabei wird in Bezug auf die Themenbereiche gegebenenfalls auch die Spannweite innerhalb der zentralen Tendenzen –also unterschiedliche Aussagen in Bezug auf einzelne Themenbereiche- untersucht. Anschließend werden mit der *Explikation* diese Daten auf die bereits vorhandenen theoretischen Vorüberlegungen bezogen. (Vgl. Moser 1997, S.47f)

Für die Explikation der Daten ergeben sich aus den theoretischen Vorüberlegungen im Vorfeld der Auswertung selbst einige zentrale Aspekte. So wird aus den Betrachtungen zum Thema Partizipation deutlich, dass es einige Bildungs- und Reflexionsprozesse bei den Fachkräften geben müsste, die besonders wichtig erscheinen (vgl. zusammenfassend 2.3.2 und 2.5), besonders in Bezug auf:

- Auseinandersetzung mit den politischen und pädagogischen Dimensionen von Partizipation (vgl. insbes. 2.1.1)
- Auseinandersetzung mit dem Thema Macht (vgl. insbes. 2.3)
- Auseinandersetzung mit dem eigenen Menschenbild bzw. Bild vom Kind (vgl. insbes. 2.3) und der eigenen Haltung (vgl. insbes. 2.3.2)
- die Schaffung klarer und verbindlicher Strukturen (vgl. insbes. 2.3.2)
- Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von Partizipation und Bildung (vgl. insbes. 2.4)
- Auseinandersetzung mit der eigenen Berufsrolle (vgl. 2.5)
- Kommunikation im Team als Grundvoraussetzung für Part. erkennen und gestalten (vgl. 2.5)

Da in der Evaluation die Wirksamkeit der Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“ in Bezug auf die Initiierung von Bildungs- und Reflexionsprozessen im Fokus steht, erfolgt die Explikation des erhobenen Materials auf der Grundlage dieser im Vorfeld getroffenen Annahmen. Ziel der Evaluation ist es in erster Linie zu überprüfen, ob die Fortbildung dazu geeignet ist, diese als besonders bedeutsam herausgestellten Bildungsprozesse bei den Fachkräften tatsächlich anzustoßen. Dementsprechend wird das gesammelte Material der drei durchgeführten Gruppendiskussionen auf diese Aspekte hin untersucht.

5 Ergebnisse: Reflexions- und Bildungsprozesse der Fachkräfte im Rahmen der Fortbildung

Im folgenden Kapitel erfolgt die Auswertung der durchgeführten Gruppendiskussionen. Entsprechende der Fragestellung der Evaluation (vgl. 4.1) werden die transkribierten Gruppendiskusionen auf Anhaltspunkte hin untersucht, die Rückschlüsse auf Reflexions- und Bildungsprozesse der beteiligten Fachkräfte zulassen.

Im *ersten Abschnitt* (5.1) erfolgt dabei zunächst mit der Darstellung der Ergebnisse der Gruppendiskussionen die Reduktion der erhobenen Daten. Dabei werden die transkribierten Gruppendiskussionen der sozialpädagogischen Fachkräfte im Elementarbereich (5.1.1), der sozialpädagogischen Fachkräfte im Primarbereich (5.1.2) und der Lehrkräfte im Primarbereich (5.1.3) auf die wichtigsten Themen hin untersucht, die von den Fachkräften benannt werden.

Anschließend erfolgt im *zweiten Abschnitt* (5.2) mit dem Vergleich der Perspektiven der drei Gruppen eine Triangulation der Ergebnisse, in der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Perspektiven der drei Gruppen herausgestellt werden.

Schließlich erfolgt im *dritten* Abschnitt (5.3) die Explikation und Interpretation der Daten. Hier wird untersucht, welche Rückschlüsse sich anhand der Daten auf Reflexions- und Bildungsprozesse bei den Fachkräften ziehen lassen. Dabei werden in Form der Explikation der Daten (vgl. hierzu 4.3) auch die theoretischen Vorüberlegungen mit einbezogen, wobei der Fokus auf Reflexions- und Bildungsprozessen liegt, die aus den theoretischen Vorüberlegungen heraus in Bezug auf Partizipation eine besondere Rolle spielen. Hier wird untersucht, ob diese Prozesse bei den beteiligten Fachkräften tatsächlich anhand der erhobenen Daten nachweisbar sind.

Im *vierten Abschnitt* (5.4) werden in einem Resümee schließlich die zentralen Erkenntnisse aus der Auswertung der Daten noch einmal zusammengefasst und auf die Fragestellung der Evaluation bezogen.

5.1 Reduktion der Daten: Themen der Fachkräfte

Im folgenden Abschnitt werden die Gruppendiskussionen auf zentrale Tendenzen, also die wichtigsten Themen hin untersucht, die von den Fachkräften benannt werden. Dabei werden die drei Perspektiven der sozialpädagogischen Fachkräfte im Elementarbereich, der sozialpädagogischen Fachkräfte im Primarbereich und der Lehrkräfte im Primarbereich zunächst einzeln ausgewertet.

5.1.1 Zur Perspektive Sozialpädagogischer Fachkräfte im Elementarbereich

Die sozialpädagogischen Fachkräfte im Elementarbereich thematisierten auf die Eingangsfrage (Was war für Sie das Wichtigste an der Fortbildung?) vor allem die Kommunikation im Team über die Haltung der Kolleginnen und Kollegen:

> A: „Also ich fand es irgendwie wichtig zu hören, wie die Kollegen zu diesem Thema stehen und wie sie auch im Alltag damit umgehen…, sodass man sich eine gemeinsame Grundlage erarbeitet für unseren pädagogischen Alltag und unser pädagogisches Handeln im Alltag mit den Kindern. Und wenn man das dann zusammen hat, im Team, so eine Basis, dann denke ich ist das einfach Gold wert.“ (SE, S. 2)

> A: „Ja, dass man ähnlich handelt und argumentiert gegenüber den Kindern… . Dass wir alle sagen, wir haben uns darauf geeinigt.“ (SE, S. 2)

> B: „Ja, das ist genau richtig.“ (SE, S. 2)

Diesen Positionen stimmen auch die anderen beiden Diskussionsteilnehmer im weiteren Verlauf der Diskussion zu. Die *Klärung der im Team vorhandenen Grundhaltungen* scheint demnach für die Fachkräfte des Elementarbereichs ein zentrales Thema für die Umsetzung von Partizipation zu sein. So gehen die Fachkräfte an mehreren Punkten der Diskussion darauf ein, dass die Klärung grundlegender Haltungsfragen im Team dazu dient, sich eine auf eine gemeinsame Basis für das pädagogische Handeln zu einigen:

> B: „Dass man so einen gleichen Grundstein hat irgendwie.“ (SE, S. 2)

> D: „… um gemeinsame Maßstäbe setzen zu können… .“ (SE, S. 3)

Nach Aussage der Fachkräfte standen vor der Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“ eher Vermutungen und Mutmaßungen über die Haltung von Kolleginnen und Kollegen im Raum, ein direkter Austausch darüber hatte offenbar nicht stattgefunden. Nach eigener Aussage ermöglichte die Fortbildung den Fachkräften die Auseinandersetzung über Haltungen und Sichtweisen:

> B: „Ja und ich fand es auch schön in der Fortbildung, dass alles noch mal ausgesprochen wurde, dass ich so eine Grundhaltung, die man hat, von D zum Beispiel vorher noch nie gehört habe und die hat er da noch mal kundgegeben und erzählt. Und das fand ich irgendwie auch toll.“ (SE, S. 2)

> A: „Man hat dann irgendwie eher nur so Annahmen und Vermutungen. Ach, der andere denkt das vielleicht auch so oder handelt und reagiert ähnlich. Aber man weiß es nicht genau. Es ist halt nie Zeit und Raum, es auszusprechen, und das war halt dann so ein Ort und ein Zeitpunkt, sich auch mal wirklich auszutauschen….“ (SE, S. 2)

Zum Zeitpunkt der Gruppendiskussionen ist die interne Öffnung der Einrichtung zwischen Elementar- und Primarbereich noch nicht vollzogen. In Bezug auf die Diskussion über die Klärung von Haltungsfragen innerhalb des Teams des Elementarbereichs kommt das Thema der Klärung auch noch einmal im Zusammenhang mit der bevorstehenden Öffnung in das gesamte Team der Einrichtung auf:

> A: „Also, was noch spannend ist … wie sich das mit dem Primarbereich weiter entwickelt und ob es da vielleicht noch mal so Zusatzpunkte geben wird und … wie sich das dann später zwischen Elementar- und Primarbereich, da sind wir ja auch grad erst auf dem Weg, wie stark sich die Verbindung einfach und in welcher Form auch weiterentwickelt und vielleicht gibt es da dann noch irgendwie neue Punkte für die Verfassung in beiden Bereichen.“ (SE, S.7)

> D: „Ja, das finde ich eben auch einen spannenden Punkt, wenn alle das erste Mal gemeinsam in den Garten entlassen werden... soweit sind wir ja noch gar nicht… .“ (SE, S.7)

> A: „… und ob dann wirklich tatsächlich dann diese gemeinsame Basis im gesamten Haus da ist, also in beiden Bereichen.“ (SE, S.8)

Neben der Klärung von Haltungen im Team der pädagogischen Fachkräfte selbst wird hier auch die Einbeziehung weiterer beteiligter Personen in den Prozess der Klärung mit einbezogen:

> D: „Also bei diesem Thema hat mich viel beschäftigt, wie man halt gemeinsam sozusagen alle im Boot behält und alle Beteiligten der Schule, wie auch Eltern und ja, wie man auch sozusagen Personal, wie Küchenpersonal, wie man sozusagen wirklich die ganze Belegschaft von Eltern über Pädagogen bis Hauswirtschaftskräften oder so, die halt irgendwie zusammenarbeiten, gemeinsam an diesem Prozess beteiligen kann.“ (SE, S. 3)

Die *Beteiligung aller Personen* ist demnach offenbar ebenfalls ein Thema, mit dem sich die Fachkräfte im Elementarbereich auseinandersetzen.

Die Fortbildung scheint den sozialpädagogischen Fachkräften im Elementarbereich eine Möglichkeit geboten zu haben, sich die *Bedeutung der Kommunikation im Team* als wichtige Grundlage der pädagogischen Arbeit noch einmal bewusst zu machen:

> D: „Ja, ich fand halt schon auffällig wie, oder es hat mir wieder einmal gezeigt, wie wichtig einfach die Kommunikation an sich ist und sich darüber auszutauschen und einfach im Dialog darüber zu bleiben, was einem halt wichtig ist, und einfach auch, um gemeinsame Maßstäbe setzen zu können, und das ist natürlich bei der Fortbildung auch ganz stark noch mal aufgefallen.“ (SE, S. 3)

Die Kommunikation über Haltungsfragen als wichtige Basis der Zusammenarbeit im Team wird dabei auch auf andere beteiligte Personen, insbesondere die Eltern der Kinder bezogen. Somit wird die Bedeutung der Kommunikation für die teaminterne Klärung auch nach außen auf die Eltern ausgeweitet. Die *Einbeziehung der Eltern* selbst erweist sich in der Diskussion der Fachkräfte des Elementarbereichs dabei als ein weiteres zentrales Thema:

> D: „Ja, das fand ich auf jeden Fall spannend. Und ja …, dann findet die Außenwirkung, was gerade Eltern angeht, da hat man schon gerade zwischen Tür und Angel des Öfteren mal so das Gespräch mit Eltern… . Und da finde ich es schon auch spannend zu überlegen … wie man da auch alle in einem Boot haben kann und zumindest so einen Informationsfluss … zu gewähren.“ (SE, S.3)

A: „Ja, das wäre dann jetzt der nächste Schritt… . Es ist gut, wenn das Team eine gute Basis hat, aber … es muss auch an die Elternschaft getragen werden. Und wann und wie, in welcher Form, inwieweit beziehen wir die Eltern mit ein? Und das ist ganz ganz wichtig.“ (SE, S.3)

Das Thema der Einbeziehung der Eltern wird hier zum einen als wichtig benannt. Im Zuge der Diskussion um die Eltern gehen die Fachkräfte auch auf die Bedeutung der Darstellung und Vermittlung des Themas Partizipation nach außen ein.

A: „… die Idee ist dazu einen Elternabend zu machen … zum Thema Bildungsarbeit in der Kita, … da spielt das ja auch eine ganz große Rolle.“ (SE, S. 9)

Im weiteren Verlauf der Diskussion wird die Kommunikation mit den Eltern jedoch auch als (noch) unsicher diskutiert. Auf die Nachfrage, ob konkrete Befürchtungen seitens der Eltern durch die Fachkräfte wahrgenommen wurden, antworten die Fachkräfte:

D: „Ne, also ich glaube, dass sind eher einfach Vermutungen, die man hat, in Gesprächen, die sich einfach so zwischen Tür und Angel ergeben, wenn man eben solche Situationen hat, wo dann ein Elternteil sagt: ‚Mensch es regnet doch, die Kinder müssen doch eine Jacke anhaben oder die streiten sich doch, da musst du doch eingreifen.‘ Daraus leitet man dann was ab… “ (SE, S. 4)

Hier scheint es noch keine konkrete Kommunikation mit den Eltern über die Einführung von Partizipation in der Einrichtung zu geben. Dies wird durch eine weitere Diskussionsteilnehmerin bestätigt:

A: „Genau, ich hab auch das so, dass die Eltern die Info noch gar nicht so haben. Da müsste es noch mal so einen Elternabend zu geben, indem man sagt: So das sind hier wirklich unsere Grundpfeiler. Und ich glaub, das ist so in Ansätzen da, so ein bisschen hier was und da was, dann erzähl ich hier mal was und da mal was und das hab ich dann im Aufnahmegespräch gesagt.“(SE, S. 4)

Auch im späteren Verlauf, als noch einmal eine allgemeine Nachfrage nach Bereichen, in denen noch Unsicherheiten oder Befürchtungen bestehen, kommt das Thema der Einbeziehung der Eltern noch einmal auf:

D: „Zum Beispiel die Eltern ins Boot zu holen… . (…) es ist ja schon so eine Befürchtung, sich sozusagen nicht in sein pädagogisches Konzept zu viel rein lesen lassen zu wollen. …... zwar möchten wir offen damit umgehen und in den Dialog treten, aber trotzdem möchte irgendwie keiner … wirklich hier Grundsätzliches und Konzeptionelles diskutieren mit den Eltern … und das finde ich könnte schon so ein schmaler Grat werden, also ich glaub, da ist Vorsicht geboten, dass man sozusagen auch wirklich sicher als Team da steht… . Und welche Bereiche machen wir sozusagen für die Eltern auf?“ (SE, S. 8)

A: „Ja, was geben wir offen und frei sozusagen als Diskussion mit den Eltern und was behalten wir uns vielleicht vor in unserer Arbeit… .“(SE, S. 8)

A: „Ja und dass das nach außen hin, einfach auch für die Eltern nicht so nach Willkür aussieht… .“ (SE, S. 8)

Hier steht neben der reinen Kommunikation mit den Eltern über die Haltung der Fachkräfte offenbar gleichzeitig für die Fachkräfte noch die Frage im Raum, wie viele Mitbestimmungsrechte in Bezug auf

die konzeptionellen Grundsätze des pädagogischen Handelns den Eltern dabei zugestanden werden sollen.

Bezüglich *inhaltlicher Aspekte* des Austausches im Team betonen die Fachkräfte, dass die Haltung und das Menschenbild, Kinder als Subjekte mit Rechten zu sehen, die ernst genommen und mit ihren Bedürfnissen berücksichtigt werden und denen die Erwachsenen in ihrer Rolle als Bildungsbegleiter auf Augenhöhe begegnen, nicht erst im Rahmen der Fortbildung entwickelt werden musste:

> A: „… oder wenn ich mit Kollegen aus ganz anderen Häusern rede, die jetzt nicht von Kinderwelt oder Flachsland waren … dann denke ich so, dass es bei uns einfach so selbstverständlich ist… . (…) Wir sind auch schon so drin in dieser Denke und wir leben das auch irgendwie.“ (SE, S. 3)

Auf Nachfrage, was die Teilnehmerin damit konkret meint, ergänzt sie:

> A: „Einfach, … dass es so ist … dass die [Kinder, TB] relativ viele Mit- und Selbstbestimmungsrechte haben. Und die Kinder werden wirklich ernst genommen, ihre Meinungen, ihre Wünsche, ihre Bedürfnisse und dass sie dann nicht nur gehört werden, sondern gemeinsam mit den Kindern geguckt wird, wie weit können wir diese umsetzen, dass wir da wirklich in die Auseinandersetzung, in den Dialog mit den Kindern gehen…?“ (SE, S. 4)

In der Beschreibung der Auseinandersetzung über die Rechte der Kinder innerhalb des Teams sind sich die Diskussionsteilnehmer weitgehend darin einig, dass dieser Prozess ohne Konflikte und Spannungen innerhalb des Teams ablief:

> B: „Wir hatten kaum Reibungspunkte, wir waren uns eigentlich fast in Allem einig.“ (SE, S. 5)

Zwar nennen die Fachkräfte hier zwei Themen in Bezug (Schlafen und Kleidung), über die während der Fortbildung im Team diskutiert wurde. Auf die Nachfrage, ob diese Punkte schwierig waren, wird klargestellt:

> C: „Nein nicht schwierig, wir hatten da nicht groß was.“ (SE, S. 5)

> A: „Ne.“ (SE, S. 5)

Der offenbar insgesamt bestehende Konsens innerhalb des Teams wird damit begründet, dass alle im Elementarbereich tätigen Fachkräfte, wie oben bereits erwähnt, über Erfahrungen beim Träger Kinderwelt Hamburg e.V. verfügen:

> A: „Da ist schon so ein Konsens, so eine Basis spürbar und wir sind alle kinderwelterfahren.“ (SE, S. 5)

> D: „Ja genau, das merkt man auch ganz deutlich, … dass alle schon vorbelastet sind sozusagen- im positiven Sinne- und dann hat man so bestimmte Haltungsfragen schon mal auf dem Tisch, was natürlich ein Vorteil ist.“ (SE, S. 6)

> A: „Ja und dieser Bereich Kita, im Vergleich vielleicht zum Primarbereich, zur Schule, also ich meine jahrelang erprobte Kinderwelt und das spielt glaube ich auch eine große Rolle.“ (SE, S. 6)

Die Fachkräfte thematisieren somit ihre *beruflichen Vorerfahrungen* in Bezug auf Partizipation und die Grundhaltung, auf der die Beteiligung der Kinder basiert.

Dennoch wird auch thematisiert, dass diese Grundhaltung allein noch nicht bedeutet, dass Kinder auch tatsächlich in allen Angelegenheiten beteiligt werden. Die Tatsache, dass die *Erwachsenen den Kindern Entscheidungen im Alltag abnehmen*, wird hier zumindest von einer Diskussionsteilnehmerin in Bezug auf Kinder unter drei Jahren angesprochen:

> C: „… und gerade mit dem Krippenbereich… . Gerade für die ganz Kleinen. Im Alltag wird für die oft ganz viel entschieden und da ist es mal wichtig zu überlegen: Was kann man? Wo haben die Kinder Rechte?“ (SE, S. 3)

Die Fachkräfte thematisieren auf Nachfrage außerdem weitere Aspekte, an denen sie bereits zum Zeitpunkt der Gruppendiskussionen *Veränderungen in ihrem pädagogischen Alltag* bemerken. Dies wird zunächst anhand eines konkreten Beispiels erläutert:

> D: „Ja, hat schon angefangen, zum Beispiel das Windelwechsel-Thema. Dass, wenn das Kind das jetzt wirklich nicht will, ich auch sag OK, dann machen wir das jetzt nicht… .“ (SE, S. 7)

> A: „Es ist auch wie bei jedem Thema, wenn man sich denn damit auseinandersetzt, das wird einem dann noch mal bewusster, einfach im Alltag… . Das ist mir hier jetzt aufgefallen nach der Tagung.“ (SE, S. 7)

Angeregt durch die Frage nach *Hoffnungen an die Verfassung*, die die Fachkräfte haben, gehen diese vor allem auf Aspekte von Klarheit, Verbindlichkeit und die verlässliche Unterstützung in fachlichen Fragen durch das Team ein:

> D: „Schon so eine Art Verbindlichkeit und Grundlage …, also, dass man … in Schriftform verfestigt hat und verewigt hat, wie man so ein bisschen einen Leitfaden … kommunizieren kann… .“ (SE, S. 6)

> A: „Ja, man hat dann schon … so eine Basis und dann auch einfach nochmal in schriftlicher Form und das hat dann schon eine Verbindlichkeit… .“ (SE, S. 6)

> B: „Ja, dass sich das Team noch mehr festigt, in sich zusammen. Dass, wenn ich ein Elterngespräch habe über ein Kind, das nie seine Windel gewechselt haben will … dann möchte ich, dass das Team auch hinter mir steht.“ (SE, S. 7)

Zusammengefasst sind die zentralen Themenbereiche, die von den Fachkräften im Elementarbereich in der Gruppendiskussion angesprochen werden:

- Klärung von Grundhaltungen im Team
- Beteiligung aller Personen
- Bedeutung der Kommunikation im Team
- Einbeziehung von Eltern
- Vorerfahrungen und das (dadurch bereits geprägte) Bild vom Kind
- Partizipation wird durch die Fortbildung im Alltag bewusster
- erhofft werden mehr Klarheit, Verbindlichkeit und Unterstützung im Team

5.1.2 Zur Perspektive der Sozialpädagogischen Fachkräfte im Primarbereich

Die beiden Sozialpädagogen im Primarbereich thematisierten auf die Eingangsfrage (Was war das Wichtigste an der Fortbildung?) vor allem Aspekte von *Klärung*. So wird als erstes darauf eingegangen, dass es für die sozialpädagogischen Fachkräfte im Primarbereich noch eine Reihe von Themen gibt, die noch ungeklärt sind:

> B: „… was mir am Meisten hängen geblieben ist, dass wir ganz viele Punkte haben, … die wir noch erarbeiten müssen, wobei uns auch noch ganz viel nicht so klar ist… .“ (SP, S. 1)

Darüber hinaus scheint der Aspekt der *inhaltlichen Klärung des Begriffs Partizipation* zunächst eine Rolle gespielt zu haben:

> A: „Ja … also was mir hängengeblieben ist von dieser Fortbildung, ist zum Einen, einen genaueren Einblick zu bekommen, wie es eigentlich dann in der Praxis auch aussehen könnte… . Klar man weiß schon, dass … auch diese Verfassung nicht mit Willkür zu verwechseln ist, aber man neigt dann doch dazu zu überlegen, also ich zumindest, wo fängt das an, wo hört das auf und das hatte einfach zu Beginn noch mal einen anderen Input diesbezüglich gegeben, einfach da noch mal das … so ein bisschen gerade gerückt.“ (SP, S. 2)

Im Zuge der Klärungsprozesse über den Begriff der Partizipation an sich und die Rechte der Kinder sind die Fachkräfte im Primarbereich dabei offenbar auch zu Aspekten der Klärung gekommen, die das Team selbst betreffen:

> A: „Also für mich zumindest und danach irgendwie, wie du‘s schon grad sagtest, hat es sehr viel noch mal aufgedeckt, wo bei uns die Lücken sind und woran wir noch mal arbeiten müssen. Und wir haben auch schlussendlich dort dann irgendwann gearbeitet, also konnten nicht zu viel machen mit ‚Welches Recht bekommt welches Kind?‘ oder sowas, sondern es ging irgendwann darum, ‚Welche Strukturen habt ihr eigentlich?‘ Weil wir da einfach uns noch nicht ganz einig waren.“ (SP, S. 2)

Einige Aspekte, die hier teamintern im Zuge der Erarbeitung der Verfassung zunächst geklärt werden mussten, werden von den sozialpädagogischen Fachkräften des Primarbereichs dabei benannt. Als weitere zentrale Themen stellen sich hier insbesondere die *Rolle der Schulleitung* für den Prozess heraus, sowie die Frage der *eigenen Beteiligungsrechte der Fachkräfte selbst*:

> B: „… was für mich an dem Tag nochmal deutlich geworden ist, auch mit der Leitung, die wir jetzt damals noch hatten, mit der Schulleitung, dass da auch vieles dranhängt ..., also … wie will man das anpacken, wenn man da die Leitung nicht zu fassen kriegt…?“ (SP, S. 2)

> A: „Es hat sich auch seitdem sehr viel bewegt. Nachdem eben das geklärt war … haben sich andere Sachen angefangen zu klären, interessanterweise.“ (SP, S. 2)

Auch im späteren Verlauf der Diskussion kommen die Teilnehmer noch einmal auf die Rolle der Leitung zurück. Hier werden Veränderungen, die sich durch die Auseinandersetzung mit dem Thema Partizipation bereits ergeben haben (s.u.), unter anderem auf die Rolle der (Schul-) Leitung bezogen (vgl. SP, S. 9).

Zum Teil mit dem Thema der Leitung verknüpft, werden auch die *Beteiligungsrechte der Fachkräfte* selbst als zentrales Thema für die Einführung von Partizipation mit den Kindern benannt:

> A: „Die Fortbildung hat das bei uns allen so ‚Ah, stimmt. Eigentlich geht das ja nicht, eigentlich haben wir ja auch was zu sagen und hier stimmt was nicht.' … das, was wir den Kindern zugestehen, haben wir uns selber nie zugestehen dürfen, oder sind nicht auf die Idee gekommen, dass wir das eigentlich genauso einfordern können." (SP, S. 2)

> A: „Das kann nicht sein, dass wir immer nur gesagt bekommen: ‚Das und das müsst ihr tun', und aber auch nie wissen, was genau jetzt eigentlich noch fehlt, wo noch Arbeit ist… ." (SP, S. 3)

> A: „Also mir wurde es besonders klar, als ich uns als Team beobachtet habe. Uns ist nicht klar geworden, dass wir eigentlich selber gar kein Mitspracherecht … haben. Oder, dass wir einfach immer zu allem Ja und Amen in dem Moment sagen. Und das erwarten wir ja eigentlich von den Kindern, dass die so nicht sind… ." (SP, S. 6)

Die Auseinandersetzung über die Rechte der Kinder wurde dabei offenbar zunächst in den Hintergrund gestellt, um zunächst einmal teaminterne Unklarheiten zu beseitigen. Nach Aussage der Fachkräfte hat die Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie" dabei den Anstoß dazu gegeben, über diese ungeklärten Themen in den Diskurs zu gehen:

> B: „Irgendwie sind wir immer von eigentlichen Punkten zu pädagogischen Punkten und Unsicherheiten gekommen." (SP, S. 3).

> A: „Ja, genau." (SP, S. 3)

> A: „[Der Fortbildner] hat … uns da hin gestupst und gesagt, durch das, was wir gesagt haben … kamen viele Sachen, bei denen er sich irgendwie, glaube ich, dachte: Warum wollt ihr sie denen [den Kindern, TB] nicht zugestehen? Und das hat er dann, glaube ich, darauf zurück geführt, dass wir einfach zu unsicher sind in dem Moment … . Man hat herausfinden können, was so eigentlich unser Problem ist." (SP, S. 3)

Die Fachkräfte machen noch einmal deutlich, dass die Fortbildung zur Klärung teaminterner Fragen einen geeigneten Rahmen geboten hat. Insbesondere zur Klärung der Situation bezüglich der Leitung eröffnete die Fortbildung den Fachkräften die Möglichkeit, ungeklärte Aspekte in einem geschützten Rahmen anzusprechen:

> A: „… man traut sich zum ersten Mal , wirklich zu sagen, was man eigentlich braucht, das ist natürlich auch nicht immer so einfach, das dann direkt zu formulieren." (SP, S. 4)

> B: „Aber das ging und das war gut, weil wir das auf diesen Zetteln aufschreiben durften und dann musste man das noch nicht mal selber anpinnen… ." (SP, S. 4)

> B: „Gerade das mit der Schulleitung… . Ich weiß nicht, ob ich mich das getraut hätte. (…) es war dadurch einfacher." (SP, S. 4)

> A: „Ja, das finde ich auch. Es … hat … die Möglichkeit eröffnet, das zu sagen, was man sich einfach nicht unbedingt … getraut hätte… ." (SP, S. 4)

Von den Fachkräften wird auch thematisiert, dass für Klärungsprozesse im Team vor allem Zeit benötigt wird:

B: „Und auch die Zeit einfach, das Zeitproblem, dass wir auch mehr Zeit zum Austausch haben.“ (SP, S. 4)

Auch auf die Frage nach *Hoffnungen*, die die Fachkräfte an die zu erarbeitende Verfassung stellen, werden Aspekte von Klarheit thematisiert:

B: „Ja, ich denke mal einfach mehr Klarheit auch für uns.“ (SP, S. 6)

A: „Ja, und auch mehr Motivation. Also ich denke, natürlich für uns Klarheit, dass wir auch in dem Moment viel klarer sagen können: So, das haben wir hier festgelegt gemeinsam... . Und ich denke auch, dass die Kinder ganz anders an der Schule teilnehmen, merkt man jetzt ja auch schon. Also die Regeln, die sie sich selber aufstellen, die vertreten sie viel vehementer… . (…) Zum Beispiel im Morgenkreis … nur wer die Gesprächskugel hat darf überhaupt was sagen. (...) Pädagogen werden auch gelegentlich ermahnt… .“ (SP, S. 6)

Hier wird neben dem Aspekt der Klarheit im Team auch der Aspekt des *Verhältnisses zwischen Erwachsenen und Kindern* angeschnitten. Die Fachkräfte sprechen hier ein gleichberechtigtes Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern an, welches auch im weiteren Verlauf der Diskussion noch einmal angesprochen wird:

A: „… Kinder ziehen, erziehen einen ja auch. Sie ziehen ja auch einen irgendwo speziell hin, wenn man es zulässt.“ (SP, S. 7)

B: „Also ich würd das auch nicht einseitig sehen, sondern ...eine Interaktion von beiden Seiten.“ (SP, S. 7)

A: „… wir leben hier alle gemeinsam, du hältst dich an Regeln, ich halte mich an Regeln, du hast Rechte, ich habe Rechte.“ (SP, S. 7)

In der Diskussion berichten die Fachkräfte dabei auch von *Veränderungen durch die Klärungsprozesse*, die sie bereits wahrnehmen. Dabei wird auch die Rolle der Leitung angesprochen (siehe oben). Auch im späteren Verlauf berichten die Fachkräfte noch einmal von Weiterentwicklungen seit der Fortbildung:

A: „(…) ich gehe davon aus, wenn das dieses Mal schon so gut war mit [dem Fortbildner] wird es beim nächsten Mal mit Sicherheit genauso viel Input oder so viele interessante Ereignisse geben, so dass wir weiter kommen.“ (SP, S. 8)

A: „Ich glaube jetzt umso mehr dadurch, dass jetzt auch niemand dabei ist, der … das in dem Moment vielleicht bremst… .“ (SP, S. 9)

Auch berichten die Fachkräfte darüber, dass sich in Bezug auf *Zuständigkeiten innerhalb des Teams* an einigen Stellen bereits mehr Klarheit ergeben hat:

B: „Und ich hab auch das Gefühl, einige Themen … nehme ich jetzt in Angriff; jetzt irgendwie auch mal zu sagen: ‚OK ich fühle mich jetzt verantwortlich dafür, ich mach das jetzt.‘“ (SP, S. 10)

B: „Ich glaube … auch das Gute war, vorher hat sich keiner für irgendwas verantwortlich gefühlt, weil man immer so ein bisschen im Kopf hatte, ja Schulleitung macht das schon. Weil, ich weiß nicht, das ist glaub ich so eine … Position, die man dann da schnell einnimmt, wenn einer sagt ‚Ich bin Chef‘, dann sagst du ‚Gut Chef, mach mal‘. Und jetzt … hat man eine ganz andere Verantwortlichkeit auch für seinen Job, weil man weiß, … das ist jetzt aufgeteilt …, aber ich muss auch was dafür tun.“ (SP, S.10)

In der Zusammenfassung stellen sich die zentralen Themen der sozialpädagogischen Fachkräfte des Primarbereichs folgendermaßen dar:

- Klärung in Bezug auf teaminterne Prozesse, z.B. Zuständigkeiten
- Klärung in Bezug auf Rechte der Kinder
- inhaltliche Klärung des Begriffs Partizipation
- Klärung in Bezug auf eigenen Mitbestimmungsrechte der Fachkräfte
- die Rolle der (Schul-)Leitung
- das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern
- Hoffnung auf mehr Klarheit und Verbindlichkeit

5.1.3 Zur Perspektive der Lehrkräfte im Primarbereich

Die an der Gruppendiskussion beteiligten Lehrkräfte des Primarbereichs thematisieren auf die Eingangsfrage (Was war für Sie das Wichtigste an der Fortbildung?) zunächst den Zusammenhang von *Partizipation und Politik*:

> A: „Also ich weiß ganz klar, dass mich … sehr beschäftigt hat, dass es … im Grunde wirklich um Politik geht, der reinsten Art sozusagen. (…) zum Beispiel die Aussage, dass wir alle Monarchen, sind fand ich sehr interessant. (…) “ (LP, S. 1f)

Hier hat nach eigener Aussage die Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“ die Lehrkräfte dazu angeregt, über die politische Bedeutung von Partizipation nachzudenken:

> A: „Da hab ich schon viel drüber nachgedacht … . (…) Und all diese Dinge, die wirklich so Basispolitik betreffen, fand ich spannend. Weil mir das vorher nicht so klar war und mir viel deutlich geworden ist.“ (LP, S. 2)

Die Diskussionsteilnehmer gehen auch im weiteren Verlauf der Diskussion wieder auf den Zusammenhang von Partizipation und Politik ein:

> C: „Und … wenn man so quasi mit einer negativen Einstellung zur Politik in der Schule aus der Schule geht, ist halt die Frage, ob man den Dreh noch mal bekommt, wirklich sich für Politik zu interessieren … oder überhaupt politisch zu sein… . Und … ich gehe davon aus, dass, wenn die Kinder mit Politik aufwachsen und merken, ihre Rechte zu nutzen…, dann werden sie auch so Erwachsene sein.“ (LP, S. 10)

> B: „Und … bei den Kindern ist das … viel direktere Demokratie… . (…) ich glaube so diese Politikverdrossenheit, weiß ich nicht, ob man sie damit auflösen kann, aber, dass die Kinder später auch irgendwie den Mut haben, sich in anderen Punkten ein Stück weit auch mit zu engagieren und zu beteiligen, da wo sie wirklich auch betroffen sind, wo sie auch wirklich was mitgestalten können… .“ (LP, S. 11)

Im Zuge der Diskussion um das Thema Politik kommt bei den Lehrkräften des Primarbereichs, wie oben mit dem Bild des Monarchen bereits angesprochen, ebenfalls das Thema der eigenen *Macht* in ihrer *eigenen Rolle* im Verhältnis zu den Kindern auf. Das Bild des Monarchen wird dabei noch einmal vertieft:

> A: „Na also zum Beispiel echt die Tatsache, dass [der Fortbildner] gesagt hat: ‚Ihr alle seid Monarchen. Jeder Lehrer ist Monarch.‘ (…) Also das wirklich mal so klar auf den Tisch zu legen, was eigentlich jedem Lehrer klar sein müsste … das zum Beispiel fand ich … ganz beeindruckend irgendwie und ich weiß …, dass ich da viel drüber nachgedacht habe. Ich habe daraufhin auch eine Krone geschenkt bekommen. (…) Wir sind hier die Chefs und wenn wir was sagen, müssen die Kinder das letztendlich tun. Und es kommt nur darauf an … wie wir mit dieser Rolle umgehen, die wir da eigentlich haben. Das fand ich total spannend.“ (LP, S. 2)

> B: „… dass man auch als Erwachsener, als Pädagoge, als Lehrer … auch die Pflicht hat, bestimmte Dinge natürlich anzubringen … und … dafür zuständig sind, das dann auch umzusetzen. Hat [der Fortbildner] Monarch genannt und das fand ich irgendwie ein ganz gutes Bild. (…) dass da wichtig ist, … wie füllen wir diese Rolle verantwortungsbewusst einfach aus …? Dass wir den Kindern möglichst viele Freiheiten, Mitspracherechte und sowas eben geben können, also innerhalb dieses Bildes… .“ (LP, S. 2f)

> A: „… mir war schon klar, dass ich das Sagen habe [lacht], aber einfach so deutlich wie [der Fortbildner] das formuliert hat ist, mir das noch nicht bewusst geworden, dass es tatsächlich eine Monarchie ist.“ (LP, S. 15)

Neben den Aspekten und der eigenen Rolle thematisieren die Lehrkräfte im Zuge der Diskussion um die politische Bedeutung von Partizipation auch, was für sie die Institution S*chule aus demokratischer Perspektive* ist bzw. sein kann. Dabei diskutieren diese die Frage, wie die Schule als Institution demokratisch gestaltet werden kann und wie sie dabei gleichzeitig ihre Aufgaben und Funktionen weiterhin ausfüllen kann:

> A: „ … eine Demokratie werden wir hier nie sein. Dafür sind wir Schule.“ (LP, S. 2)

> B: „Schule ist ja irgendwo letztendlich ein Zwangssystem, die Kinder müssen da hinkommen, es gibt eine Schulpflicht, es gibt bestimmte Rahmenpläne und so weiter.“ (LP, S. 2)

> B: „Also ich glaub es waren ein paar Sachen sicher, wo wir die Kinder nicht mitentscheiden lassen wollten… . (…) Damit eben Schule überhaupt noch funktionieren kann.“ (LP, S. 4)

> C: „Aber … wir sind da nicht weitergekommen, weil es dann auch noch mal um den Rahmenplan ging und darum, wie frei man das lassen darf... .“ (LP, S. 4)

Bei der Frage, welche Mitentscheidungsrechte die Kinder in der Schule konkret haben sollen, drücken die Lehrkräfte in diesem Zusammenhang noch bestehende *Unsicherheiten* aus. Hier haben die Fachkräfte im Primarbereich nicht abschließend klären können, worüber die Kinder mitentscheiden dürfen und worüber nicht. Auf die Frage, welche Ergebnisse hier in der Fortbildung erzielt werden konnten, antworten die Fachkräfte:

> C: „Wir haben erst mal gestartet, abzustecken, in welchen Bereichen die Kinder auf keinen Fall mitentscheiden dürfen und in welchen Bereichen schon, aber das ist noch am Anfang… .“ (LP, S. 3)

> C: „Und irgendwas mit Regeln doch auch noch, oder? … wir hatten noch festgelegt, dass … niemand … körperlich oder seelisch verletzt werden darf. (…) Ich glaub das waren die einzigen zwei Kringel, die wir schon komplett hatten, also die schon sozusagen abgeschlossen waren.“ (LP, S. 4)

Die Lehrkräfte berichten hier davon, dass der Prozess der Klärung der Rechte der Kinder abgebrochen wurde und es anschließend um interne Themen der Fachkräfte ging:

> A: „(..) wir kamen dann letztendlich dahin, dass wir diese Diskussion um die Punkte ‚Wo sollen Kinder mitentscheiden und wo auf gar keinen Fall?‘, abgebrochen haben. Und dann ging es eher um interne Dinge.“ (LP, S. 4f)

Eine besondere Rolle scheint hier die *Partizipation der Lehrkräfte* selbst zu spielen. Diese wird als ein ungeklärter Aspekt genannt, der der Verständigung über die Rechte der Kinder offenbar entgegenstand. Die Frage, welche Rolle dabei verbindlich geregelte partizipative Strukturen auf Trägerebene spielen, wird von den Lehrkräften dabei zum Teil kontrovers diskutiert:

> B: „… wir … haben ja nun wirklich abgebrochen, weil dann … grundsätzliche Fragen kamen, die natürlich erst mal irgendwo geklärt werden müssen … . Und ein anderer Punkt, den ich einfach finde … wie sieht es eigentlich mit unserer Partizipation aus? Ich finde da ist irgendwie gar nichts geklärt.“ (LP, S. 5)

> B: „Man kann jetzt nicht so sagen: ‚Wir machen jetzt nur zwischen den Pädagogen und Kindern.‘ Da ist der Träger irgendwo auch gefordert… . Natürlich ist der Träger wiederum auch irgendwie ein kleiner Monarch,

der dann über uns steht und um das Bild mal weiter zu treiben. Letztendlich entscheidet der bestimmte Sachen.“ (LP, S. 6)

C: „Also es ist grundsätzlich natürlich auch ein Anspruch, dass man das überall lebt. Ich glaube aber im Gegensatz zu B, dass sich das daraus ergibt. Also wenn wir das für die Kinder abstecken, dass das natürlich auch mit uns was macht und mit unserem Alltag was macht und dass man dann, also denk ich, auch das einfach woanders weiterlebt… .“ (LP, S. 6)

B: „… wo die Kinder bestimmte Sachen mitentscheiden … ist irgendwie die Frage: Wie sieht das eben auf der Ebene der Erwachsenen … welche Dinge entscheiden wir hier als Team oder welche Dinge entscheidet der Träger allein? (…) Und das finde ich, gehört für mich in den Prozess Partizipation – ich glaube nicht, dass das dann so von alleine kommt. Ich denke da gehören auch noch Regelungen dazu, worüber man eigentlich auch in dem Zusammenhang sprechen sollte.“ (LP, S. 6f)

Die eigene Partizipation wird auch im weiteren Verlauf der Diskussion von den Lehrkräften thematisiert:

A: „… wir (können) natürlich nur das Recht weitergeben, das wir selber haben.“ (LP, S. 8)

Die Unsicherheit über die eigenen Mitbestimmungsrechte wird dabei nicht von allen Diskussionsteilnehmern als generell vorhanden betrachtet. Auf Nachfrage, ob der Prozess der Klärung der Rechte der Kinder deshalb unterbrochen wurde, weil die eigene Partizipation der Lehrkräfte nicht klar ist, antwortet eine Teilnehmerin:

A: „Ne, ich finde das nicht in allen Bereichen. Also das ist wirklich ... speziell in diesem Punkt [Einstellung neuer Mitarbeiter, TB] so.“ (LP, S. 9)

Die Lehrkräfte im Primarbereich erhoffen sich von der Einführung einer Verfassung im Rahmen der Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“ vor allem mehr *Sicherheit im Alltag und mehr Klarheit gegenüber den Kindern*:

C: „Also ich erhoffe mir auf jeden Fall … Klarheit und ich glaube, dass darüber auch sehr viel Sicherheit im Alltag kommt, … im Moment fehlt uns halt auch wirklich die Klarheit gegenüber den Kindern.“ (LP, S. 9)

A: „Also mir geht es ähnlich. Es geht auch um Struktur und um Sicherheit, also dass alle Beteiligten sich hier darauf berufen können und da Sicherheit haben… . … und gleichzeitig finde ich total wichtig, was man über Politik lernt und zwar in Echt und nicht irgendwie an den Haaren herbeigezogen, für Schule aufgearbeitet… . Sondern die Kinder haben jetzt die Chance, Politik in Echt zu lernen, und das finde ich super.“ (LP, S. 10)

B: „Ja, also ich denke, was wir hier brauchen ist, was A und C gesagt haben. Also wir brauchen Klarheit und Struktur. Also das, das finde ich total wichtig für diese Schule.“ (LP, S. 12)

Gleichzeitig wird hier also auch die Erwartung formuliert, *demokratische Bildungsprozesse bei den Kindern* durch die Einführung von Partizipation anzuregen.

Die Lehrkräfte thematisieren dabei auch den Aspekt, dass die Einführung und Umsetzung von Partizipation und die bereits angesprochene Klärung der Rechte der Kinder den *Austausch im gesamten Team* der Einrichtung, also im Elementar- und Primarbereich, braucht.

C: „…bestimmte Themen, da müssten wir eigentlich jetzt schon langsam mal mit allen drüber reden, weil sich das natürlich in drei Teams auch unterschiedlich entwickelt… .“ (LP, S. 9)

Dabei wird auch angesprochen, dass es hier darum geht, dass sich das Team bei der Einführung der Verfassung auf eine *gemeinsame Grundlage* einigt, die von allen getragen werden kann:

A: „… also am Anfang war ja die Ansage: Wir brauchen immer den kleinsten gemeinsamen Nenner, den müssen wir finden. (…) mir ist sehr wohl klar, dass das aber so sein muss, es anders nicht gehen kann, und denke auch eher, dass wir, wenn wir diesen kleinsten gemeinsamen Nenner gefunden haben für alle Punkte … und dass wir uns von da aus auf den Weg machen können.“ (LP, S. 16f)

C: „Und ich glaub das ist nicht nur Sicherheit für einen selber, sondern… das ist jetzt so eine Basis, die ist halt für alle in Ordnung… .“ (LP, S. 17)

Nach Aussage der Lehrkräfte hat die Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“ auch im Alltag *Reflexionsprozesse* angeregt, die das eigene Handeln, die eigene Rolle und die Bedeutung von Partizipation betreffen:

A: „Ich hab das Gefühl, man reflektiert noch mal mehr, was man tut. … und ich merke schon, dass ich mir privat mehr Gedanken um politische Systeme mache… .“ (LP, S. 15)

A: „Also ich für mich denke wirklich das, was ich vorhin beschrieben habe, mit ‚Er [Der Fortbildner] hat die Fakten mal ganz klar auf den Tisch gelegt und die Dinge auch benannt‘ hat mir einfach ein bisschen die Augen geöffnet.“ (LP, S. 15)

C: „Ja, das Bewusstsein wird dadurch einfach erweitert, dass man sich damit beschäftigt und das führt natürlich dazu, dass man auch, wenn man bestimmte Sachen tut oder sagt, nochmal überlegt …: Na ja, war das jetzt so OK? Also das macht man dann schon eher mal.“ (LP, S. 15)

In Bezug auf die *Reaktion der Eltern* auf die Einführung einer Verfassung für die Einrichtung drückt ein Diskussionsteilnehmer noch Unsicherheiten aus. Auch mögliche *Beteiligungsrechte der Eltern* werden hier thematisiert:

B: „… ich weiß nicht wie das mit den Eltern irgendwie gehen wird. Ich denke da habe ich so ein bisschen … Vorbehalte, weil es gibt ja auch unterschiedliche Eltern… . (…) … die Eltern spielen ja auch eine tragende Rolle … . Welche … Befugnisse oder so wollen wir eigentlich den Eltern auch wirklich geben?“ (LP, S. 12)

Die Lehrkräfte verbinden die Einführung von Partizipation im Rahmen der Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“ auch mit ihrem *Vorwissen*. Sie machen dabei deutlich, dass Partizipation hier kein konzeptionell neues Thema ist, dass die Fortbildung hier aber eine strukturierte Vorgehensweise ermöglicht hat:

C: „Also wir geben ja schon in bestimmten Bereichen schon auch irgendwie was ab… . Also das leben wir ja schon, es ist halt nicht so klar abgesteckt.“ (LP, S. 14)

Auf die Nachfrage, ob die Lehrkräfte in Bezug auf Partizipation in irgendeiner Weise überrascht waren zu sehen, dass die Umsetzung funktioniert, wobei auch die Voraussetzungen, unter denen die Flachsland Zukunftsschule ihren Betrieb aufgenommen hat, angesprochen werden:

C: „Da kann ich jetzt auch nicht sagen, dass ich irgendwie … überrascht bin, … wenn ich das schon so erwartet hab.“ (LP, S. 15)

A: „Das geht mir auch so. Überrascht bin ich nicht. Das war klar.“ (LP, S. 15)

C: „Ich glaube man muss das auch einfach so glauben, [lacht] sonst braucht man hier nicht sitzen.“ (LP, S. 15)

A: „Ja ich glaub … der Punkt ist wirklich, dass wir ja nicht jetzt uns auf den Weg gemacht haben. Wir haben ja so angefangen vor einem Jahr.“

Zusammengefasst sind die zentralen Themenbereiche, die von den Lehrkräften im Primarbereich in der Gruppendiskussion angesprochen werden:

- Zusammenhang von Partizipation und Politik
- eigene Rolle und Macht der Erwachsenen
- Unsicherheit in Bezug auf die Beteiligungsrechte der Kinder
- Partizipation der Fachkräfte selbst
- Hoffnung auf mehr Sicherheit und Klarheit im Alltag
- Hoffnung auf die Anregung demokratischer Bildungsprozesse bei Kindern
- Austausch und Kommunikation im Team
- mehr Reflexion des Handelns im Alltag
- Reaktion und Beteiligungsrechte der Eltern
- Bedeutung von Vorwissen zu Partizipation

5.2 Triangulation: Vergleich der Perspektiven der Fachkräfte

Im folgenden Abschnitt erfolgt ein Vergleich der drei Perspektiven der Fachkräfte in der Flachsland Zukunftsschule. Dabei werden zunächst die Themen dargestellt, die in allen drei Gruppen eine Rolle spielen. Anschließend werden die Bereiche genannt, die zumindest in zwei und schließlich die, die in nur einer Gruppe thematisiert werden.

In der Reduktion der in den Gruppendiskussionen erhobenen Daten (5.1) wird deutlich, dass alle drei Gruppen Aspekte der *Kommunikation im Team zur Klärung von Kernfragen des pädagogischen Handels* thematisieren. Die sozialpädagogischen Fachkräfte des Elementarbereichs legen dabei den Schwerpunkt vor allem auf die inhaltliche Klärung von Grundhaltungen innerhalb des Teams. Ihnen geht es vor allem darum, dass sich das Team über die eigenen Haltungen und Vorstellungen zur Beteiligung der Kinder austauscht, um so eine Basis für das gemeinsame Handeln zu schaffen. Nach Aussage der Fachkräfte verlief dieser Prozess im Elementarteam ohne größere Konflikte und Spannungen (vgl. 5.1.1). Auch die Lehrkräfte im Primarbereich gehen auf den Aspekte der inhaltlichen Klärung von Grundhaltungen im gesamten Team ein. Auch hier wird dabei von einer Grundlage für das gemeinsame Handeln gesprochen (vgl. 5.1.3). Insgesamt wird in den beiden Gruppen des Primarbereichs dabei jedoch stärker die Klärung eigener Strukturen und teaminterner Prozesse thematisiert, während die Klärung der Rechte der Kinder dabei zunächst in den Hintergrund gestellt wird (vgl. 5.1.2 und 5.1.3). Auch ist hier zum Teil von Spannungen und teaminternen Unklarheiten die Rede. Insgesamt wird jedoch deutlich, dass die Bedeutung von Klärungsprozessen im Team –ob auf pädagogische Aspekte bezogen oder eher auf teaminterne Prozesse- in allen drei Gruppen eine Rolle zu spielen scheint.

Ein Aspekt, der ebenfalls in allen drei Gruppen behandelt wird, ist das *Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern*, wenn dies auch in unterschiedlicher Weise geschieht. Die Fachkräfte des Elementarbereichs thematisieren beispielsweise, dass die Kinder mit ihren Meinungen und Bedürfnissen von den Erwachsenen ernst genommen werden, die Erwachsenen den Kindern jedoch noch viele Entscheidungen abnehmen (vgl. 5.1.1). Die sozialpädagogischen Fachkräfte im Primarbereich beschreiben ein gleichberechtigtes Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern (vgl. 5.1.2) und bei den Lehrkräften ist die Rede davon, dass den Kindern trotz der Machtstellung der Erwachsenen möglichst viele Freiheiten eingeräumt werden sollen (vgl. 5.1.3). Gemeinsam ist diesen Darstellungen, dass sie das Verhältnis zwischen den Erwachsenen und Kindern in der Einrichtung berühren.

Eine dritte gemeinsame Tendenz der drei Gruppen wird in Hinblick auf die formulierten *Hoffnungen und Erwartungen an die Einführung von Partizipation in Form einer Verfassung* für die Flachsland Zukunftsschule deutlich. So formulieren die Fachkräfte aller drei Gruppen in Bezug auf Hoffnungen

und Erwartungen an die Verfassung vor allem die Aspekte von Klarheit und Sicherheit für sich selbst und auch für die Kinder.

In zwei der Gruppen –bei den sozialpädagogischen Fachkräften im Elementarbereich und den Lehrkräften im Primarbereich- wird die *Einbeziehung der Eltern* ausdrücklich thematisiert. Außerdem gehen diese beiden Gruppen darauf ein, dass ihnen durch die Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“ das Thema Partizipation im Alltag bewusster wurde und mehr reflektiert wird (vgl. 5.1.1 und 5.1.3). Auch die *Bedeutung von Vorwissen und Vorerfahrungen* im Bereich der Partizipation von Kindern für die Auseinandersetzung mit dem Thema im Rahmen der Fortbildung wird in diesen beiden Gruppen in der Diskussion behandelt. Diese Themen finden sich in der Gruppendiskussion der sozialpädagogischen Fachkräfte im Primarbereich nicht wieder.

In beiden Gruppen des Primarbereichs wird thematisiert, dass im Zuge der Auseinandersetzung um die Partizipation der Kinder die Frage der *eigenen Partizipation der Fachkräfte* selbst eine zentrale Rolle spielte (vgl. 5.1.2 und 5.1.3). Zudem drücken diese Gruppen aus, dass in Bezug auf die Klärung der Rechte der Kinder noch Unklarheiten bestanden und diese daher zunächst in den Hintergrund gestellt wurde (vgl. 5.1.2 und 5.1.3). Diese Aspekte wurden von den Fachkräften des Elementarbereichs nicht erwähnt und scheinen nur im Primarbereich eine Rolle zu spielen.

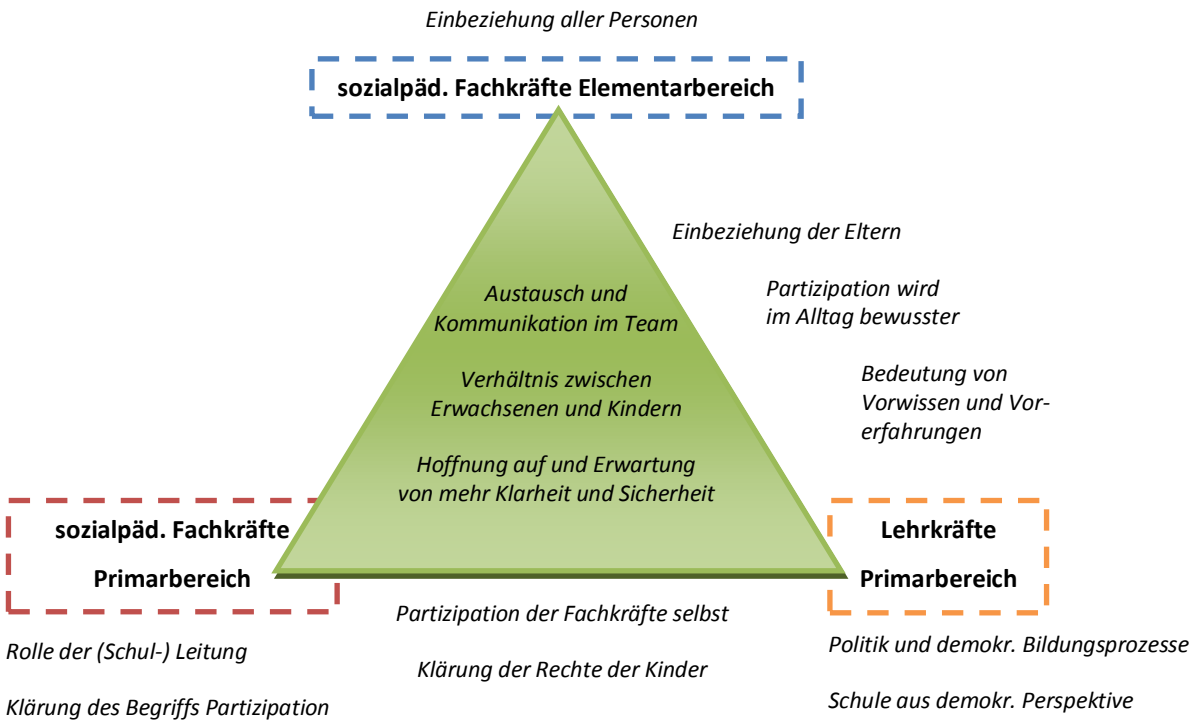
Ein Thema, das nur von den sozialpädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs ausdrücklich benannt wurde, ist die *Einbeziehung aller Personen im Zuge der Einführung einer Verfassung*. Zwar ist auch –wie oben erwähnt- bei den Lehrkräften die Einbeziehung der Eltern ein Thema, in der Gruppendiskussion des Elementarteams wird die Einbeziehung jedoch ausgeweitet auf alle weiteren Personen, die mit der Einrichtung zu tun haben, wie beispielsweise das hauswirtschaftliche Personal (vgl. 5.1.1).

Bei den sozialpädagogischen Fachkräften des Primarbereichs taucht insbesondere die Rolle der *(Schul-) Leitung* im Prozess der Einführung von Partizipation explizit auf. Diesem Aspekt räumen die Fachkräfte hier einen zentralen Stellenwert ein (vgl. 5.1.2). Außerdem wird die inhaltliche Klärung des Begriffs Partizipation nur von den sozialpädagogischen Fachkräften im Primarbereich ausdrücklich thematisiert.

Bei den Lehrkräften spielt das Thema *Politik* eine große Rolle und wird mehrfach diskutiert (vgl. 5.1.3). Nur die Lehrkräfte sprechen in der Gruppendiskussion den Zusammenhang von Partizipation und Politik an und gehen auch demokratische Bildungsprozesse bei den Kindern ein. Auch setzen sich die Lehrkräfte mit der Frage nach der demokratischen Gestaltung der Schule auseinander. Das hier häufig thematisierte Motiv der Politik wird in den anderen beiden Gruppen nicht aufgegriffen.

Abbildung 4 zeigt abschließend noch einmal im Überblick die Triangulation der Themenbereiche, die sich aus den drei Perspektiven der sozialpädagogischen Fachkräfte im Elementarbereich und der sozialpädagogischen Fachkräfte und der Lehrkräfte im Primarbereich ergeben:

Abbildung 4: Triangulation - Vergleich der Perspektiven der Fachkräfte



5.3 Explikation und Interpretation der Daten

Nachdem in den vorangegangen beiden Abschnitten (5.1 und 5.2) die Themen herausgearbeitet wurden, mit denen sich die beteiligten Fachkräfte im Zuge der Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“ auseinandergesetzt haben, stehen im Folgenden die Explikation und Interpretation der erhobenen Daten im Mittelpunkt. Dabei werden die identifizierten Reflexions- und Bildungsprozesse der Fachkräfte anhand der theoretischen Vorüberlegungen analysiert. Es wird überprüft, ob die Reflexions- und Bildungsprozesse, die anhand der Gruppendiskussionen nachgewiesen werden können, den Erwartungen entsprechen, die sich aus den theoretischen Vorüberlegungen ergeben. Dabei wird der Bezug zur Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“ hergestellt. Es wird überprüft, welcher Anteil der Fortbildung in Bezug auf die Initiierung der genannten Reflexions- und Bildungsprozesse zukommt.

In der Reduktion der erhobenen Daten (5.1) und der anschließenden Triangulation der Perspektiven (5.2) wurde deutlich, dass insbesondere Aspekte des *Austauschs und der Kommunikation im Team* eine große Rolle für die Fachkräfte spielen. Diese gehen in den Diskussionen darauf ein, dass die Klärung von Grundhaltungen und die Verständigung auf eine gemeinsame Basis für das pädagogische Handeln für sie von Bedeutung waren. Auf stattfindende Klärungsprozesse innerhalb des Teams gehen alle drei Gruppen ein. Auch aus den theoretischen Vorüberlegungen wurde deutlich, dass die Partizipation von Kindern zunächst einmal viel Klarheit auf Seiten der Erwachsenen voraussetzt und zu allererst von den Erwachsenen ausgehen und von diesen gestaltet werden muss. Die Auseinandersetzung des Teams über Haltungen und strukturelle Verankerung von Partizipation ist aus theoretischer Sicht eine zentrale Voraussetzung für die Einführung von Partizipation im pädagogischen Kontext (vgl. 2.5). Es wurde hier deutlich, dass sich die Erwachsenen über die eigenen Haltungen und die Rechte, die sie den Kindern zugestehen wollen, im Zuge der Einführung von Partizipation im Vorfeld sehr genau auseinandersetzen müssen, um diese Beteiligungsrechte anschließend verbindlich garantieren zu können (vgl. 2.5). Den beteiligten Fachkräften ist in der Fortbildung offenbar die Bedeutung der Auseinandersetzung innerhalb des Teams für die Umsetzung von Partizipation bewusst geworden. Es wird mehrfach auf Klärungsprozesse im Team eingegangen und auf die Bedeutung der Kommunikation im Team verwiesen (vgl. 5.2). Die Äußerungen der Fachkräfte in den Diskussionen decken sich somit mit den theoretischen Vorüberlegungen.

Aus der Auswertung der Gruppendiskussionen wird deutlich, dass sowohl innerhalb des Gesamtteams der Flachsland Zukunftsschule als auch in den Teams der beiden Bereiche (Elementar- und Primarbereich) diesbezüglich intensive Auseinandersetzungsprozesse stattgefunden haben, die offenbar durch die Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“ angeregt wurden. So konnte die Fortbildung hier sowohl die inhaltliche Anregung über die Auseinandersetzung mit den Rechten der

Kinder und den im Team vorhandenen Haltungen geben als auch einen geeigneten Rahmen dafür bieten (vgl. 5.1.1, 5.1.2 und 5.1.3).

Allerdings wurden in den drei Gruppen auch Unterschiede deutlich. Im Elementarbereich lief die Auseinandersetzung der Fachkräfte mit den Rechten der Kinder ohne „Reibungspunkte“ (SE, S. 5) ab, also ohne teaminterne Unklarheiten. Dementsprechend konnte die inhaltliche Auseinandersetzung über die Rechte der Kinder hier weitgehend ungehindert stattfinden. Offenbar konnten sich die Fachkräfte im Elementarbereich hier intensiv mit den Rechten der Kinder, die diesen in der Verfassung zugestanden werden sollen, auseinandersetzen. Die Fortbildung scheint den Fachkräften im Elementarbereich dabei gleichzeitig die Möglichkeit geboten zu haben, sich die Bedeutung der Kommunikation im Team als wichtige Grundlage der pädagogischen Arbeit noch einmal bewusst zu machen, was von den Fachkräften hier auch explizit erwähnt wird (vgl. 5.1.1).

Bei den Fachkräften des Primarbereichs fand ebenfalls eine Auseinandersetzung mit den Rechten der Kinder und den eigenen Haltungen statt (vgl. 5.1.2 und 5.1.3). Auch hier hat die Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“ intensive Reflexionsprozesse ausgelöst, allerdings führten diese im Primarbereich zunächst von der Auseinandersetzung über die Rechte der Kinder einen Schritt zurück zu teaminternen Klärungsprozessen und der Frage nach eigenen Strukturen. Die Klärung der Rechte der Kinder wurde im Primarbereich zunächst unterbrochen (vgl. 5.1.3). So kam sowohl bei den sozialpädagogischen Fachkräften als auch bei den Lehrkräften des Primarbereichs zunächst die Frage nach der *(unklaren bzw. nicht vorhandenen) eigenen Partizipation* auf (vgl. 5.1.2 und 5.1.3). Die Fachkräfte machen hier in der Diskussion deutlich, dass für sie Unklarheiten über ihre eigenen Mitbestimmungsrechte bestehen und sie aus diesem Grund im Rahmen der Fortbildung zum Teil Schwierigkeiten hatten, über die Mitentscheidungsrechte, die sie den Kindern einräumen können, zu entscheiden. Die Abgabe von Entscheidungsmacht im Alltag wirft dabei bei den Fachkräften im Primarbereich offenbar die Frage nach den eigenen Rechten und Befugnissen auf. Auch in den theoretischen Vorüberlegungen wurde bereits deutlich, dass die Partizipation von Kindern kaum ohne Partizipation der Erwachsenen möglich ist (vgl. Hansen/Knauer/Friedrich 2006, S.22; vgl. hierzu auch 2.5). Dass die Frage nach der eigenen Beteiligung der Fachkräfte auftaucht, ist vor dem theoretischen Hintergrund also keine Überraschung. Dieser Aspekt scheint in der Flachsland Zukunftsschule spezifisch im Primarbereich eine besondere Rolle zu spielen. Bei den Fachkräften des Elementarbereichs wird die eigene Partizipation der Fachkräfte nicht als problematisch thematisiert.

Die Lehrkräfte des Primarbereichs machen deutlich, dass ihnen ihre eigenen Mitbestimmungsrechte zum Teil noch unklar sind und argumentieren dabei zum einen mit ihrer Beteiligung beim Träger selbst und zum anderen mit Unsicherheiten über die eigenen Befugnisse über die Auslegung des Hamburger Rahmenplans (vgl. 5.1.3). Bei den sozialpädagogischen Fachkräften im Primarbereich

machen sich Aspekte, die die eigene Partizipation verhindern, vor allem an der Rolle der (Schul-) Leitung fest (vgl. 5.1.2), deren Bedeutung in der theoretischen Auseinandersetzung bisher nicht auffiel. Anhaltspunkte für eine mögliche Erklärung für die Problematik der eigenen Partizipation der Fachkräfte liefert hier die Betrachtung der Systeme von Kindertageseinrichtung als nicht-formelle und Schule als formelle Bildungsinstitution, die unterschiedliche Voraussetzungen für die Partizipation mit sich bringen (vgl. 2.3). Dabei wird deutlich, dass auf Grund der formalen Voraussetzungen die Umsetzung von Partizipation in der Schule prinzipiell problematischer ist als im Bereich von Kindertageseinrichtungen. Dies hat im Wesentlichen zwei Gründe: Die *gesellschaftliche Funktion der Schule* und vorherrschende *hierarchischen Strukturen*.

Die Schule ist durch ihre *gesellschaftliche Allokations- bzw. Selektionsfunktion* geprägt. Demnach ist es grundsätzlich Aufgabe der Schule, Schülerinnen und Schülern ihrer Leistungsfähigkeit nach durch Benotung zu selektieren und ihnen durch die Vergabe qualifizierter Bildungsabschlüsse Chancen auf dem Arbeitsmarkt und somit einen Platz in der sozialen Struktur der Gesellschaft zuzuweisen (vgl. 2.3). Dabei wird deutlich, dass es in der Schule einen Bruch gibt zwischen der Partizipation der Kinder in allen sie betreffenden Entscheidungen –was auch den Unterricht betreffende Entscheidungen einschließen würde- und der Allokationsfunktion der Schule. Dies erschwert es vermutlich auch den Fachkräften des Primarbereichs der Flachsland Zukunftsschule, die Mitentscheidungsrechte der Kinder konkret zu klären, was sie in der Unklarheit über den Spielraum in der Auslegung des Rahmenplans und somit auch ihrer eigenen Entscheidungsbefugnisse ausdrücken (vgl. 5.1.3). In der Auswertung der Daten wird deutlich, dass insbesondere die Lehrkräfte des Primarbereichs sich mit den systembedingten Voraussetzungen für ihre eigene Partizipation (und der Partizipation der Kinder) in der Schule auseinandersetzen. So wird hier thematisiert, wie die Schule als System trotz ihrer systemspezifischen Rahmenbedingungen demokratisch gestaltet werden kann. Die Äußerung „eine Demokratie werden wir hier nie sein. Dafür sind wir Schule.“ (LP, S. 2) macht deutlich, dass die Lehrkräfte hier durchaus erkennen, dass die Partizipation in dem System Schule prinzipiell ihre Grenzen hat. Die Unsicherheiten bezüglich der Klärung der Rechte der Kinder und der Partizipation der Fachkräfte im Primarbereich hängen also möglicherweise damit zusammen, dass die Lehrkräfte, obwohl sie die Kinder nach eigener Aussage ausdrücklich an Entscheidungen teilhaben lassen wollen (vgl. 5.1.3), grundsätzlich die gesellschaftlichen Funktionen der Schule erhalten müssen. Dies wird in der Gruppendiskussion deutlich, als die Lehrkräfte über den unklaren Handlungsspielraum in der Auslegung des Hamburger Rahmenplans sprechen. Die sozialpädagogischen Fachkräfte betonen in der Auseinandersetzung mit der eigenen Partizipation insbesondere den Aspekt von (Schul-) Leitung (vgl. 5.1.2). Auch die Rolle der Schulleitung muss in diesem Zusammenhang jedoch vor dem oben beschriebenen systemspezifischen Hintergrund gesehen werden.

Zudem ist das System Schule stärker zentralisiert gesteuert als dies in der Jugendhilfe und somit für Kindertageseinrichtungen der Fall ist. Schule ist also stärker *hierarchisch strukturiert*. In der theoretischen Auseinandersetzung wurde bereits deutlich, dass die Umsetzung von Partizipation besonders dort schwierig ist, wo hierarchische Strukturen dominieren (vgl. 2.3).

Die Unklarheit über die eigene Partizipation der Fachkräfte im Primarbereich scheint demnach im Zusammenhang zu stehen mit den systemspezifischen allgemeinen Voraussetzungen in der Schule. Zwar verfügt die Flachsland Zukunftsschule als freie Schule beispielsweise in Fragen der Notengebung, Gestaltung der Tagesstruktur und methodisch-didaktischen Gestaltung über einen gewissen Freiraum (vgl. 3.1). Dennoch scheint die Einführung von Partizipation jedoch auch hier nicht unproblematisch zu verlaufen, was nach Äußerungen der Fachkräfte und den theoretischen Vorüberlegungen nach zu urteilen vermutlich im System Schule an sich begründet ist. So thematisieren die Lehrkräfte beispielsweise die nach wie vor bestehende Bindung an den Hamburger Rahmenplan, an den auch die Flachsland Zukunftsschule rechtlich gebunden ist (vgl. 2.2) und der den Entscheidungsspielraum der Schule hier begrenzt.

Die Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“ hat hier jedoch offenbar über die Auseinandersetzung mit den Rechten der Kinder bei den Fachkräften des Primarbereichs zu einer intensiven Reflexion der eigenen Mitbestimmungsrechte und der eigenen Strukturen –trägerspezifisch und spezifisch für das System Schule im Allgemeinen- geführt, im Zuge derer den Fachkräften teaminterne Unklarheiten und problematische Rahmenbedingungen bewusst wurden. Somit ermöglichte die Fortbildung den Fachkräften nicht nur Reflexionsprozesse auf der Ebene der Mitentscheidungsrechte der Kinder, sondern auch die Auseinandersetzung auf Ebenen der strukturellen systembedingten Rahmenbedingungen des eigenen Arbeitsfeldes und der eigenen Partizipation. Zwar musste dadurch die Klärung der Rechte der Kinder zunächst zurückgestellt werden, jedoch war dies offenbar notwendig, um zunächst die eigenen Strukturen und Rahmenbedingungen für die Umsetzung von Partizipation zu klären. Erst auf dieser Grundlage kann daraufhin die Auseinandersetzung der Rechte der Kinder stattfinden, die dann verbindlich und eindeutig garantiert werden können (vgl. hierzu auch 2.3.1).

Aus den theoretischen Vorüberlegungen werden die systemspezifischen Bedingungen für die Umsetzung von Partizipation in Kindertageseinrichtungen und Schule deutlich. Insbesondere in Hinblick auf die im Vorfeld als problematisch erkennbaren Bedingungen in der Schule stellt sich in Bezug auf die Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“, die hier zum ersten Mal in der Schule stattfand, die Frage, ob diese in der Planung der Fortbildung in der Flachsland Zukunftsschule möglicherweise mehr Beachtung hätten finden müssen. So wäre möglicherweise voraussehbar gewesen, dass die Klärung der Rechte der Kinder insbesondere im Primarbereich der Einrichtung nicht innerhalb der sonst üblichen drei Fortbildungsblöcke gelingen würde.

Sowohl die Fachkräfte des Elementar- als auch die des Primarbereichs thematisieren in Bezug auf Partizipation das *Verhältnis zwischen den Erwachsenen und Kindern*. Aus der theoretischen Auseinandersetzung heraus erfordert Partizipation die Reflexion des eigenen Menschenbildes, der Berufsrolle, der eigenen Haltung und des Aspektes von Macht im pädagogischen Kontext (vgl. Kapitel 2). Es wurde an mehreren Stellen deutlich, dass die Frage nach der Haltung der Erwachsenen in Bezug auf die Partizipation der Kinder einen zentralen Stellenwert einnimmt (vgl. 2.1.1, 2.1.2, 2.3 und insbesondere 2.3.2). Die Fachkräfte der Flachsland Zukunftsschule nehmen die genannte Differenzierung nach Haltung, Menschenbild und Macht der Erwachsenen in den Gruppendiskussionen nicht vor. Dennoch finden sich die genannten Aspekte unter dem Gesichtspunkt des Verhältnisses zwischen den Erwachsenen und Kindern wieder. So scheint beispielsweise den Fachkräften im Elementarbereich während der Fortbildung zum einen deutlich geworden zu sein, dass die Frage nach den Haltungen und Menschenbildern der beteiligten Fachkräfte von großer Bedeutung ist und dass es dabei zum anderen im Team des Elementarbereichs bereits im Vorfeld einen breiten inhaltlichen Konsens gab (vgl. 5.1.1). Dies führen die Fachkräfte dabei vor allem auf ihre Tätigkeit für den Träger Kinderwelt Hamburg e.V. zurück, bei dem das entsprechende Bild vom Kind bereits Grundlage der pädagogischen Arbeit ist (vgl. 5.1.1). Die Entwicklung einer partizipativen Grundhaltung kann in diesem Zusammenhang demnach nicht der Fortbildung zugeschrieben werden. Sie hat jedoch offenbar bei den Fachkräften das Bewusstsein für die Notwendigkeit der Reflexions- und Klärungsprozesse über eben solche Haltungsfragen gestärkt und zugleich Raum und Zeit dafür gegeben. So wurde die Auseinandersetzung unter den Fachkräften in Bezug auf Haltungsfragen angeregt, was den in 4.3 formulierten Erwartungen in diesem Punkt entspricht.

Auch die sozialpädagogischen Fachkräfte des Primarbereichs thematisieren das Verhältnis zwischen den Erwachsenen und Kindern und beschreiben dies vor allem unter Aspekten des gleichberechtigten Umgangs miteinander (vgl. 5.1.2). Inwiefern die Fortbildung diese Einstellung geprägt hat oder diese bereits vorher vorhanden war, lässt sich aus der vorhandenen Datenlage nicht abschließend beurteilen. Bei den Lehrkräften im Primarbereich tauchen Aspekte des Verhältnisses zwischen Erwachsenen und Kindern auch unter dem Gesichtspunt der Macht der Erwachsenen auf, indem die eigene Rolle als „Chefs“ (LP, S.2) thematisiert wird. Gleichzeitig wird dabei betont, dass die Beteiligung der Kinder und das Zugestehen möglichst vieler Freiheiten ausdrücklich gewollt ist (vgl. 5.1.3). Dies ist eine zentrale Voraussetzung für die Umsetzung von Partizipation, wie auch in der theoretischen Auseinandersetzung bereits deutlich wurde (vgl. 2.3). Die Fortbildung hat hier die Reflexion der eigenen Rolle und es Machtverhältnisses zwischen Erwachsenen und Kindern nach Aussage der Lehrkräfte vor allem durch den Gebrauch der Metapher des wohlwollenden Monarchen (vgl. 5.1.3) angeregt.

Die Fachkräfte beider Bereiche drücken in Bezug auf die strukturelle Verankerung von Partizipation in Form einer Verfassung die *Hoffnung und Erwartung nach mehr Klarheit und Sicherheit* im pädagogischen Handeln im Alltag aus (vgl. 5.2). Dies lässt darauf schließen, dass den Fachkräften hier die Bedeutung von Klarheit und Verbindlichkeit auf struktureller Ebene in Bezug auf die Umsetzung von Partizipation bewusst ist. In diesen Hoffnungen bzw. Erwartungen drückt sich außerdem aus, dass die Fachkräfte der Einführung und Umsetzung von Partizipation offenbar grundsätzlich positiv gegenüberstehen. Inwiefern diese Einstellung zur Partizipation auf die Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“ zurückzuführen ist, lässt sich aus den erhobenen Daten nicht beantworten. Hier erscheint es wichtig zu beachten, dass das Thema Partizipation nicht erst durch die Fortbildung in die Einrichtung getragen wurde, sondern von der Gründung der Flachsland Zukunftsschule an bereits als konzeptionelle Grundlage vorhanden war (vgl. 3.1 und 3.2). Hier ist davon auszugehen, dass die Fachkräfte des Elementar- und Primarbereichs sich von vornherein mit dem Thema Partizipation auseinandergesetzt und bewusst auf der Grundlage einer partizipativ ausgerichteten Konzeption ihre Tätigkeit in der Flachsland Zukunftsschule aufgenommen haben.

Aus den theoretischen Vorüberlegungen heraus bestand die Erwartung, dass neben der *pädagogischen auch die politische Dimension von Partizipation* eine Rolle für die Bildungs- und Reflexionsprozesse der beteiligten Fachkräfte spielen würde. Zum Zeitpunkt der Gruppendiskussionen scheint dies jedoch nur bei den Lehrkräften im Primarbereich explizit der Fall zu sein. Hier wird deutlich thematisiert, dass sich die Lehrkräfte mit der politischen Bedeutung von Partizipation auseinandergesetzt haben (vgl. 5.1.3). Auch formulieren die Lehrkräfte hier die Hoffnung, demokratische Bildungsprozesse bei den Kindern durch Partizipation anregen zu können. In Bezug auf die Gruppe der Lehrkräfte des Primarbereichs wird also deutlich, dass die Fortbildung hier eine intensive Auseinandersetzung mit der politischen Bedeutung von Partizipation angeregt hat. Bei den sozialpädagogischen Fachkräften im Elementar- und Primarbereich findet zum Zeitpunkt der Gruppendiskussionen hingegen eher eine Auseinandersetzung mit pädagogischen Themen statt. So konzentrieren sich die Themen der sozialpädagogischen Fachkräfte vor allem auf Fragen des Umgangs mit den Kindern, den Eltern und untereinander im Team (vgl. 5.1.1 und 5.1.2). An dieser Stelle ließe sich nur spekulieren, inwiefern die sozialpädagogische Ausbildung der Fachkräfte hier eine Rolle spielt und diese möglicherweise besonders empfänglich für pädagogische Aspekte von Partizipation macht. Zudem kann hier nicht abschließend beurteilt werden, ob die politische Dimension von Partizipation für die sozialpädagogischen Fachkräfte generell nicht im Vordergrund steht oder lediglich im Rahmen der Gruppendiskussion nicht angesprochen wurde.

Der *Zusammenhang von Partizipation und Bildung*, der in der theoretischen Auseinandersetzung eine vergleichsweise große Rolle spielt (vgl. 2.4) und auch Thema des ersten Teils der Fortbildung „Die

Kinderstube der Demokratie“ ist (vgl. 1.1), wird in den Gruppendiskussionen kaum angesprochen. Lediglich von den sozialpädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs wird der Zusammenhang von Partizipation und Bildung kurz erwähnt:

> A: „… die Idee ist dazu einen Elternabend zu machen … zum Thema Bildungsarbeit in der Kita, … da spielt das ja auch eine ganz große Rolle.“ (SE, S. 9)

Zwar ist hier die Aussage, dass Partizipation für die Bildungsarbeit in der Kita eine große Rolle spielt. An keiner anderen Stelle jedoch wird auf diesen Zusammenhang noch einmal eingegangen. Auf den ersten Blick überrascht dies in gewisser Weise, zumal auch in der Konzeption der Flachsland Zukunftsschule die Bildungsförderung ausdrücklich auf der Partizipation der Kinder fußen soll. Allerdings ist hier zu bedenken, dass die Gruppendiskussionen zeitlich kurz nach dem zweiten Fortbildungsblock stattfanden (vgl. 1.1) und somit der Prozess der Klärung der Rechte der Kinder in diesem Fall noch nicht abgeschlossen war. Zu diesem Zeitpunkt standen offenbar die von den Fachkräften benannten Themen zunächst im Vordergrund und der Zusammenhang von Partizipation und Bildung spielte in Bezug auf die zu diesem Zeitpunkt aktuellen Reflexions- und Bildungsprozesse (noch) keine vordergründige Rolle. Somit erscheint es für den Zeitpunkt der Datenerhebung noch zu früh, um die Auswirkungen der Fortbildung auf die Auseinandersetzung der Fachkräfte mit dem Zusammenhang von Partizipation und Bildung abschließend zu beurteilen. Die Formulierung, dass Partizipation für Bildung in der Kita „eine ganz große Rolle“ (vgl. SE, S. 9) spiele, ist zumindest ein erster Hinweis darauf hin, dass dieser Zusammenhang den Fachkräften bewusst ist. Eine Folgeuntersuchung nach endgültiger Verabschiedung der Verfassung in der Flachsland Zukunftsschule könnte diese Frage möglicherweise klären.

Wenn auch der Zusammenhang zwischen Partizipation und Bildung nicht vordergründiges Thema der Fachkräfte ist, so hat die Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“ bei den beteiligten Fachkräften insgesamt dazu geführt, dass ihnen das Thema Partizipation im Alltag grundsätzlich bewusster wird. Dies wird von den sozialpädagogischen Fachkräften im Elementarbereich und von den Lehrkräften im Primarbereich deutlich gemacht (vgl. 5.1.1 und 5.1.3). Die Fortbildung hat hier offenbar im pädagogischen Alltag *Reflexionsprozesse in Bezug auf Partizipation* angeregt.

Die Lehrkräfte im Primarbereich und die sozialpädagogischen Fachkräfte im Elementarbereich gehen in den Gruppendiskussionen auf ihr *Vorwissen und Vorerfahrungen in Bezug auf das Thema Partizipation* ein, die sich auf die Auseinandersetzung mit dem Thema im Rahmen der Fortbildung auswirken (vgl. 5.1.1 und 5.1.3). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob die Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“ diese angemessen berücksichtigt und darauf aufbaut. Ein konstruktivistisches Bildungsverständnis muss auch in der Erwachsenenbildung den individuellen Wissens- und Entwicklungsstand der Adressaten berücksichtigen (siehe hierzu auch 4.2). Die Auswertung der Gruppendis-

kussionen zeigt dabei, dass die Fortbildung auf die individuellen Bedürfnisse der Adressaten in den Gruppen des Elementar- und Primarbereichs durchaus angemessen eingehen kann. Dies zeigt sich beispielsweise darin, dass im Elementarbereich in Anbetracht relativ klarer teaminterner und systembezogener Verhältnisse der Prozess der Klärung der Rechte der Kinder aufbauend auf den Erfahrungen der dort tätigen Fachkräfte weitgehend problemlos ablaufen kann (vgl. 5.1.1). Im Primarbereich hingegen geht die Fortbildung auf den Bedarf der Fachkräfte –sowohl der sozialpädagogischen als auch der Lehrkräfte- nach Klärung teaminterner und systembezogener Fragen ein. Somit kann die Fortbildung auf die individuell anstehenden Reflexions- und Bildungsprozesse der Fachkräfte der jeweiligen Gruppen eingehen und diese unterstützen.

5.4 Resümee

In der Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten wird deutlich, dass die Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“ bei den beteiligten Fachkräften in der Flachsland Zukunftsschule Hamburg eine Reihe von Reflexions- und Bildungsprozessen anregen konnte. Zu untersuchen war hier unter anderem, ob die in Bezug auf die Fragestellung der vorliegenden Evaluation[23] erwarteten Reflexions- und Bildungsprozesse durch die Fortbildung initiiert werden. Aus den theoretischen Vorüberlegungen ergibt sich hier die Erwartung, das durch die Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“ bei den beteiligten Fachkräften Reflexions- und Bildungsprozesse angeregt werden in Bezug auf (vgl. 4.3):

- die Auseinandersetzung mit den politischen und pädagogischen Dimensionen von Partizipation (vgl. insbes. 2.1.1 und 2.1.2)
- die Auseinandersetzung mit dem Thema Macht (vgl. insbes. 2.3)
- die Auseinandersetzung mit dem eigenen Menschenbild bzw. Bild vom Kind (vgl. insbes. 2.3) und der eigenen Haltung (vgl. insbes. 2.3.2)
- die Schaffung klarer und verbindlicher Strukturen (vgl. insbes. 2.3.2)
- die Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von Partizipation und Bildung (vgl. insbes. 2.4)
- die Auseinandersetzung mit der eigenen Berufsrolle (vgl. 2.5)
- Kommunikation im Team als Grundvoraussetzung für Partizipation erkennen und gestalten (vgl. 2.5)

Nachdem hierzu zunächst die Perspektiven der sozialpädagogischen Fachkräfte im Elementar- und Primarbereich sowie der Lehrkräfte einzeln ausgewertet und anschließend verglichen und interpretiert wurden, ergab die qualitative Auswertung der im Gruppendiskussionsverfahren erhobenen Daten (dieses Kapitel) dabei unter Berücksichtigung der theoretischen Vorüberlegungen zusammenfassend folgende Ergebnisse:

Zumindest bei den Lehrkräften im Primarbereich wurde nachweisbar die Auseinandersetzung mit der *politischen Dimension von Partizipation* angeregt (vgl. 5.1.3 und 5.3; vgl. hierzu auch 2.1.1). Bei den sozialpädagogischen Fachkräften im Elementar- und Primarbereich spielte dieser Aspekt –zumindest zum Zeitpunkt der Datenerhebung- keine Rolle.

Mit der *pädagogischen Dimension von Partizipation* setzen sich die Fachkräfte beider Bereiche auseinander (vgl. 5.3; vgl. hierzu auch 2.1.2).

Die Fachkräfte im Elementar- und Primarbereich haben sich im Rahmen der Fortbildung noch einmal reflektierend mit dem Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern im pädagogischen Kontext auseinandergesetzt (vgl. 5.3). Hier wurden sowohl die *Haltung und das Menschenbild* der Fachkräfte

[23] *Fragestellung:* Welche Bildungsprozesse in Bezug auf Partizipation werden bei pädagogischen Fachkräften im Elementar- und Primarbereich der Flachsland Zukunftsschule Hamburg durch die Einführung von Partizipation im Rahmen der Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“ angestoßen? (vgl. 4.1)

(vgl. hierzu 2.3 und 2.3.2), die *Rolle der Erwachsenen* (vgl. hierzu 2.5) gegenüber den Kindern, als auch das Thema von *Macht* (vgl. hierzu 2.3) in der pädagogischen Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern thematisiert. Dies geschah zwar nicht in dieser Differenzierung, ist jedoch Inhaltich unter dem Aspekt der Auseinandersetzung mit dem Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern durchaus enthalten (vgl. 5.3). Anhand der vorliegenden Daten kann hier kein Zusammenhang zwischen der Entwicklung der geäußerten Haltungen und der Fortbildung hergestellt werden. Die Fachkräfte thematisieren hierzu vor allem ihre eigenen Vorerfahrungen und ihr Vorwissen zur Partizipation. Offenbar hat die Fortbildung hier jedoch die Reflexion der genannten Aspekte anregen können (vgl. 5.3).

Die Fachkräfte aller drei Gruppen erhoffen sich alle mehr Klarheit und Sicherheit durch die strukturelle Verankerung von Partizipation in Form einer Verfassung für die Einrichtung und berichten hier bereits von ersten positiven Erfahrungen (vgl. 5.1.2 und 5.1.1). Die Fachkräfte scheinen somit die Bedeutung *klarer und verbindlicher Strukturen* für die Umsetzung von Partizipation zu erkennen (vgl. hierzu auch 2.3.2). Zudem hat die Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“ dazu geführt, dass das ohnehin im Konzept der Einrichtung verankerte Thema Partizipation (vgl. hierzu 3.1 und 3.2) im Alltag der Fachkräfte mehr reflektiert wird (vgl. 5.3).

Der *Zusammenhang von Partizipation und Bildung* (vgl. hierzu. 2.4) tauchte in den Gruppendiskussionen nur am Rande auf. Diesen aus den theoretischen Vorüberlegungen heraus bedeutenden Aspekt thematisierten die Fachkräfte –bis auf eine Ausnahme im Elementarbereich (vgl. 5.3)- nicht. In Anbetracht der Bedeutung, die der Partizipation einem aneignungsorientierten Bildungsverständnis nach in der Bildungsförderung (vgl. 2.4) wie auch in der Konzeption der Flachsland Zukunftsschule zukommt (vgl. 3.2) bestand hier die Erwartung, dass die Fachkräfte auch diesen Zusammenhang deutlicher thematisieren. Zumindest zum Zeitpunkt der Datenerhebung in den Gruppendiskussionen ist dies jedoch nicht der Fall.

In allen drei Gruppen spielten der *Austausch und die Kommunikation innerhalb des Teams* eine große Rolle (vgl. 5.2; vgl. hierzu auch 2.5). Dabei wurde auf der Metaebene betrachtet die Bedeutung der Kommunikation im Team im Rahmen der Fortbildung erkannt und reflektiert. Inhaltlich wurde den Fachkräften hier deutlich, dass ein intensiver Austausch innerhalb des Teams und die Klärung pädagogischer Grundhaltungen für die Einführung und strukturelle Verankerung von Partizipation im Sinne der Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“ von zentraler Bedeutung sind, um die notwendigen klaren Strukturen zur verbindlichen Umsetzung von Partizipation im pädagogischen Alltag zu schaffen.

Insbesondere im Primarbereich wurde durch diesen Prozess zusätzlich auch eine intensive Auseinandersetzung der Fachkräfte mit den (systembedingten) Voraussetzungen und Strukturen der Schule ausgelöst.

Insgesamt konnte die Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“ bei den sozialpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften der Flachsland Zukunftsschule also anhand der erhobenen Daten nachweisbar erwartete Reflexions- und Bildungsprozesse initiieren –mit Ausnahme der politischen Dimension von Partizipation, der nur bei den Lehrkräften eine Rolle spielte, und dem Zusammenhang von Partizipation und Bildung. Dabei wurden –insbesondere im Primarbereich- zusätzlich weitergehende Reflexionsprozesse bezüglich der systemspezifischen Rahmenbedingungen für die Einführung der Verfassung angeregt. Aus dem Vergleich der Perspektiven der Fachkräfte wurde deutlich, dass in den unterschiedlichen Gruppen zum Teil gemeinsame und zum Teil unterschiedliche Themenbereich eine Rolle spielten (vgl. 5.2). Die Fortbildung ging dabei angemessen auf den individuellen Stand der jeweiligen Gruppen ein und begleitete diese ihren Bedürfnissen entsprechend.

Die Rückmeldungen der an den Gruppendiskussionen beteiligten Fachkräfte zur Fortbildung selbst waren –trotz beschriebener Schwierigkeiten in Bezug auf die Klärung der Rechte der Kinder- durchweg positiv. Die Fachkräfte äußerten hier insgesamt große Zufriedenheit. Nach Aussage der beteiligten Fachkräfte konnte die Fortbildung in der Einrichtung konstruktive Reflexions- und Bildungsprozesse anregen und somit zur Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit der Fachkräfte anregen und hat dabei bereits erste Veränderungen der pädagogischen Praxis im Alltag der Einrichtung bewirkt. Auch in Hinblick auf die Konzeption der Einrichtung, in der die Partizipation der Kinder eine zentrale Rolle spielt (vgl. 3.2), war die Fortbildung dabei sowohl inhaltlich wie auch methodisch offenbar geeignet, die intensive Auseinandersetzung der Fachkräfte mit dem Thema Partizipation zu initiieren.

6 Zusammenfassung und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurden in *Kapitel 2* zunächst theoretische Vorüberlegungen zum Thema Partizipation angestellt. Dabei wurde der Begriff Partizipation aus politisch-gesellschaftlicher (2.1.1) und pädagogischer Perspektive (2.1.2) dargestellt, wobei deutlich wurde, dass Partizipation sowohl in Hinblick auf die politische Sozialisation von Kindern und somit auf die Aneignung einer demokratischen Haltung von Bedeutung ist, als auch unter pädagogischen Gesichtspunkten im Alltag zwischen Erwachsenen und Kindern und der Beziehung zwischen diesen ungleichen Partnern wirkt. Anschließend wurden mit der Verankerung von Teilhaberechten auf internationaler sowie nationaler Ebene die rechtlichen Grundlagen von Partizipation betrachtet (2.2). Daran schloss sich die Betrachtung von Partizipation im pädagogischen Kontext von Kindertageseinrichtung und Schule an (2.3), wobei neben Stufen, Grundsätzen und Formen (2.3.1) auch die Voraussetzungen für gelingende Partizipation betrachtet wurden (2.3.2). Dabei wurden außerdem Kindertageseinrichtungen als nicht-formelle und Schulen als formelle Bildungsinstitutionen mit ihren systemspezifischen Voraussetzungen für Partizipationsprozesse in den Blick genommen. Anschließend erfolgte eine Darstellung des Zusammenhangs zwischen Partizipation und Bildung (2.4). Schließlich wurden Herausforderungen für die an der Einführung und Umsetzung von Partizipation beteiligten Fachkräfte formuliert, die sich aus der theoretischen Perspektive ergeben (2.5).

Die Flachsland Zukunftsschule Hamburg, die Elementar- und Primarbereich unter einem Dach vereint, wurde in *Kapitel 3* vorgestellt. Nach der Einführung in das Konzept der Einrichtung (3.1) wurde hier noch einmal die besondere Bedeutung von Partizipation in diesem Konzept herausgestellt (3.2). Anschließend wurde die Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“, an der die Fachkräfte der Flachsland Zukunftsschule teilgenommen haben, kurz in ihrem Ablauf und Inhalt dargestellt (1.1).

In *Kapitel 4* wurde mit dem Forschungsdesign das Vorgehen der vorliegenden Evaluation beschrieben. Auf die Einführung in den Forschungsgegenstand und Vorstellung der Forschungsfrage (4.1) folgte die Darstellung des methodischen Vorgehens der Untersuchung (4.2). Die Beschreibung der Durchführung der Datenerhebung (4.3) enthielt dabei auch die für die Explikation der gewonnen Daten aufgestellten Erwartungen in Bezug auf Bildungs- und Reflexionsprozesse, die sich aus den theoretischen Vorüberlegungen abgeleitet wurden.

In *Kapitel 5* wurden die im Gruppendiskussionsverfahren erhobenen Daten ausgewertet. Dazu fand zunächst die Reduktion der Daten (5.1) aus den Gruppen der sozialpädagogischen Fachkräfte im Elementarbereich (5.1.1) sowie der sozialpädagogischen Fachkräfte (5.1.2) und der Lehrkräfte (5.1.3) im Primarbereich statt. Hier wurden die zentralen Themenbereiche, die in den Gruppen diskutiert wurden, herausgearbeitet. Anschließend wurden die drei Perspektiven der Fachkräfte miteinander ver-

glichen und somit Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf die diskutierten Themenbereiche herausgestellt (5.2). Auf dieser Grundlage fand anschließend die Explikation und Interpretation der Daten statt (5.3). Dabei wurden die Daten auf Reflexions- und Bildungsprozesse hin untersucht, die bei den beteiligten Fachkräften stattfanden. Diese wurden dabei auch auf die aus den theoretischen Vorüberlegungen abgeleiteten Erwartungen hin untersucht, um festzustellen, ob die Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“ die erwarteten Reflexions- und Bildungsprozesse auch in der Praxis initiieren konnte.

Zusammenfassend konnte in Bezug auf die Fragestellung der vorliegenden Evaluation festgestellt werden, dass die Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“ in der Praxis in der Lage ist, bei den Fachkräften intensive Reflexions- und Bildungsprozesse in Bezug auf Partizipation zu initiieren (vgl. 5.4). Es wurde dabei auch deutlich, dass die erwarteten Prozesse nicht in vollem Umfang nachweisbar sind. So fand bei den beteiligten Fachkräften in den Gruppendiskussionen beispielsweise kaum die Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von Partizipation und Bildung statt. Die Erwartungen aus den theoretischen Vorüberlegungen wurden dennoch in weiten Teilen erfüllt (vgl. 5.4). Es gelang der Fortbildung offenbar inhaltlich und methodisch auf die Bedürfnisse der Fachkräfte im Elementar- und Primarbereich einzugehen und diese in ihrer eigenaktiven Auseinandersetzung mit den für sie zentralen Themen zu unterstützen. Die Förderung eigenaktiver Aneignung ist dabei die Voraussetzung dafür, dass durch die Fortbildung nachhaltige (Selbst-) Bildungsprozesse bei den Fachkräften stattfinden können (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2009, S. 49f). Allerdings wurde hier auch deutlich, dass für den Bereich Schule möglicherweise mehr Vorüberlegungen bezüglich der systemspezifischen Voraussetzungen für Partizipation und den sich daraus ergebenden besonderen Herausforderungen hätten angestellt werden können. Die Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“ fand allerdings in der Flachsland Zukunftsschule Hamburg erstmalig in einer Schule statt, so dass diesbezüglich noch keine Erfahrungswerte vorangegangener Projekte vorlagen.

Partizipation kann der Schlüssel sein zur Förderung von Demokratie und Bildungsprozessen bei Kindern (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2010 i. E., S. 68ff). Eine partizipative Pädagogik in Kindertageseinrichtung und Schule kann somit den Grundstein für die individuelle und subjektorientierte Begleitung kindlicher Entwicklungsprozesse legen. Auch und gerade in Hinblick auf die Diskussion um das deutsche Bildungssystem im Zuge von PISA und anderer Vergleichsstudien wird die Umsetzung Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Kindertageseinrichtungen und Schulen dabei in Zukunft wohl noch an Bedeutung gewinnen. Ziel muss es sein, alle Kinder in ihren Bildungsprozessen zu fördern und dabei soziale Benachteiligungen im Bildungssystem abzubauen. Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen kann durch ihre Orientierung am Subjekt und ihren Lebensweltbezug dazu einen Beitrag leisten. In vielen Ausführungsgesetzen der Länder zum Achten Sozialgesetzbuch, Bil-

dungs- und Orientierungsplänen für Kindertageseinrichtungen und auch in Schulgesetzen ist die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen bereits berücksichtigt (vgl. 2.2). Was in der vorliegenden Evaluation jedoch deutlich wird, ist, dass die Einführung von Partizipation in Kindertageseinrichtungen und Schule in einer strukturell verankerten und somit verbindlichen und nachhaltig wirksamen Form dennoch zunächst die intensive Auseinandersetzung der beteiligten Fachkräfte mit diesem Thema voraussetzt. Bevor die Partizipation der Kinder also tatsächlich umgesetzt werden kann, muss auf Seiten der Fachkräfte demnach beispielsweise eine intensive Reflektion eigener Haltungen und Menschenbilder (vgl. 2.5), pädagogischer und politischer Zusammenhänge (vgl. 2.1) sowie praktisch-methodischer Aspekte von Partizipation erfolgen (vgl. 2.3). Diese intensiven Prozesse der Auseinandersetzung mit Partizipation können in Kindertageseinrichtungen und Schulen nicht nebenbei im Alltag stattfinden, sondern brauchen ausreichend Raum, Zeit und eine unterstützende Begleitung. Auch dies wurde in der vorliegenden Evaluation deutlich.

In Anbetracht der Bedeutung von Partizipation für die Förderung von Bildung und Demokratie wird der Bedarf an der Begleitung von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen und Schulen bei der Einführung und Umsetzung von Partizipation in Zukunft vermutlich steigen. So stellt der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht klar, dass die Förderung politischer und gesellschaftlicher Partizipation bei Kindern und Jugendlichen eine in Zukunft verstärkt zu beachtende Aufgabe von Jugendhilfe und Schule ist (vgl. BMFSFJ 2005, S. 212). Da Partizipation im Rahmen der Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“ bisher in erster Linie auf Kindertageseinrichtungen abzielte, besteht insbesondere im Bereich der Schule hier möglicherweise noch Entwicklungspotenzial für die Fortbildung. Dabei werden jedoch besonders die systembedingten Rahmenbedingungen in der Schule noch eingehender zu beachten und in die Planung von Fortbildungsveranstaltungen mit einzubeziehen sein.

Insgesamt erweist sich die Fortbildung „Die Kinderstube der Demokratie“ der vorliegenden Untersuchung nach als geeignet, die mit der Einführung und Umsetzung von Partizipation in Kindertageseinrichtungen und Schulen verbundenen notwendigen Reflexions- und Bildungsprozesse bei den beteiligten Fachkräften zu initiieren und zu begleiten. Somit kann die Fortbildung in Kindertageseinrichtung und Schule einen Beitrag dazu leisten, die Partizipation der Kinder nach nachhaltig zu implementieren und somit zur Förderung von Bildung und Demokratie bei Kindern und Jugendlichen beitragen.

Literatur

AHNEN, DORIS: Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Die Kultusministerkonferenz und die Reform der Lehrerbildung. In: Beckmann, Udo; Brandt, Hjalmar; Wagner, Heinz (Hrsg.): Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA - Beiträge zur Reform der Lehrerbildung. Weinheim und Basel: Beltz (2004), S. 116–120.

BECKER, ROLF (HRSG.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Für Caterina. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (2009).

BECKMANN, UDO; BRANDT, HJALMAR; WAGNER, HEINZ (HRSG.): Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA - Beiträge zur Reform der Lehrerbildung. Weinheim und Basel: Beltz (2004).

BERTELSMANN STIFTUNG (HRSG.): Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung (2007).

BILDUNGSWERK "ANDERES LERNEN" E.V. - HEINRICH-BÖLL-STIFTUNG SCHLESWIG-HOLSTEIN (HRSG.): Von Kindern Lernen. Partizipation im Kleinkindalter. Kiel (1998).

BMFSFJ-BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN FRAUEN UND JUGEND (HRSG.): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. Berlin (2007).

BMFSFJ-BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN FRAUEN UND JUGEND (HRSG.): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. München (2005).

BÖHME, JEANETTE; KRAMER, ROLF-TORSTEN (HRSG.): Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen. Opladen: Leske + Budrich (2001).

BREDOW, CORINNA; DURDEL, ANJA: Soziale Partizipation und Rechte von Kindern - erziehungsgeschichtliche und juristische Perspektive. In: Sturzbecher, Dietmar; Großmann, Heidrun (Hrsg.): Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München: Reinhardt (2003), S. 71–90.

BREIT, GOTTHARD; MASSING, PETER (HRSG.): Schule in der Demokratie. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag (1997).

BJK - BUNDESJUGENDKURATORIUM: Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. Bonn/Berlin (2001).

BJK - BUNDESJUGENDKURATORIUM: Zukunftsfähigkeit von Kindertageseinrichtungen. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. München (2008).

BJK - BUNDESJUGENDKURATORIUM: Partizipation von Kindern und Jugendlichen - Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. München (2009).

GG. GRUNDGESETZ FÜR DIE BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND VOM 9. MAI 1959. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Textausgabe. Stand: Juli 2002. Bonn (2004).

COUNCIL OF EUROPE (HRSG.): COMPASS. A manual on human rights education with young people. Strasbourg: Council of Europe Publishing (2003).

DEUTSCHER BUNDESTAG (HRSG.): Bericht der Enquete-Kommission "Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements". Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. Berlin (2002).

DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich Verlag (2001).

DT. VEREIN FÜR ÖFFENTL. U. PRIVATE FÜRSORGE E.V. (HRSG.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. 6., völlig überarb. u. aktual. Aufl. Frankfurt am Main, Baden-Baden: Nomos (2007).

DUDEN - Die deutsche Rechtschreibung. 24., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag (2006).

ELSCHENBROICH, DONATA: Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. 12. Aufl. München: Goldmann (2002).

FATKE, REINHARD: Kinder- und Jugendpartizipation im wissenschaftlichen Diskurs. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung (2007), S. 19–38.

FATKE, REINHARD; SCHNEIDER, HELMUT: Die Beteiligung junger Menschen in Familie, Schule und am Wohnort. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung (2007), S. 59–84.

FLACHSLAND ZUKUNFTSSCHULEN GEMEINNÜTZIGE GMBH (HRSG.) (ohne Jahr): Bildung mit Kopf, Herz und Hand. Unsere Bildungskonzeption. Hamburg.

FLACHSLAND ZUKUNFTSSCHULEN GEMEINNÜTZIGE GMBH (HRSG.) (2009): Bildungskonzeption der Flachsland Zukunftsschule. Arbeitspapier, Stand Januar 2009. Hamburg.

FREIE UND HANSESTADT HAMBURG-BEHÖRDE FÜR SOZIALES, FAMILIE GESUNDHEIT UND VERBRAUCHERSCHUTZ (HRSG.): Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. 3. Auflage. Hamburg (2008).

FREITAG, MICHAEL: Demokratische Prozesse im "Volk der Schülerinnen und Schüler". In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung (2007), S. 103–113.

FTHENAKIS, WASSILOS E.: Bildungsplan. In: Pousset, Raimund (Hrsg.): Beltz-Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher. 1. Aufl. Weinheim: Beltz (2006), S. 77–80.

GRGIC, MARIANA; RAUSCHENBACH, THOMAS; SCHILLING, THOMAS: Nachwuchs im Nachteil. In: DJI Bulletin 90 (2010), Heft 2/2010, S. 4–7.

GRUNDMANN, GUNHILD; KRAMER, ROLF-TORSTEN: Partizipation als schulische Dimension - Demokratische Reformhoffnungen zwischen schulischen Gestaltungsmöglichkeiten und strukturellen Brechungen. In: Böhme, Jeanette; Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen. Opladen: Leske + Budrich (2001), S. 59–92.

HANSEN, RÜDIGER (2003): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertagesstätten. Herausgegeben von Martin R. Textor. Online verfügbar unter http://www.kindergartenpaedagogik.de/1087.html, zuletzt aktualisiert am 28.01.2004, zuletzt geprüft am 07.06.2006.

HANSEN, RÜDIGER (08.10.2008): Kindern geRecht werden. Kinderrechte in der pädagogischen und politischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Veranstaltung vom 08.10.2008. Freiburg. Online verfügbar unter http://home.arcor.de/hansen.ruediger/pdf/Hansen_Kindern%20geRecht%20werden.pdf, zuletzt geprüft am 22.08.2010.

HANSEN, RÜDIGER; KNAUER, RAINGARD; FRIEDRICH, BIANCA: Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Kiel (2006).

HANSEN, RÜDIGER; KNAUER, RAINGARD; STURZENHECKER, BENEDIKT: Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen. In: TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Jg. 26 (2009), Heft 2, S. 46–50.

HANSEN, RÜDIGER; KNAUER, RAINGARD; STURZENHECKER, BENEDIKT: Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertageseinrichtungen - ein Handbuch. Berlin (2010 i. E.).

HENTIG, HARTMUT VON: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München , Wien: Hanser (1993).

HERMANNS, HARRY: Lernen. In: Dt. Verein für öffentl. u. private Fürsorge e.V. (Hrsg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. 6., völlig überarb. u. aktual. Aufl. Frankfurt am Main, Baden-Baden: Nomos (2007), S. 617-618.

HERZOG, WALTER: Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Für Caterina. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (2009), S. 155–194.

HEYER, PETER: Integration und Selektion als gegenläufig wirksame Kräfte deutscher Schulentwicklung. In: Thomas, Helga Z.; Weber, Norbert H. (Hrsg.): Kinder und Schule auf dem Weg. Bildungsreformpolitik für das 21. Jahrhundert. Weinheim und Basel: Beltz (2000), S. 97–106.

HIMMELMANN, GERHARD: Demokratie lernen. Als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Schwalbach: Wochenschau-Verl. (2005).

HMBSG. Hamburgisches Schulgesetz vom 16. April 1997, zuletzt geändert am 16. Juni 2009. Online verfügbar unter < http://www.hamburg.de/contentblob/64474/data/bbs-gs-neues-schulgesetz.pdf>, Zuletzt geprüft am 10.10.2010.

HOVESTADT, GERTRUD: Wie setzen die Bundesländer den Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen um? Vom Gesetz zur Praxis. Eine Studie im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Rheine (2003).

JUGENDMINISTERKONFERENZ; KULTUSMINISTERKONFERENZ: Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 / Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004. Güterlsoh/Bonn (2004).

KIBEG. Hamburger Kinderbetreuungsgesetz vom 27. April 2004. Letzte berücksichtigte Änderung vom 6. Juli 2010. Online verfügbar unter <http://www.landesrecht.hamburg.de/jportal/portal/page/bshaprod.psml;jsessionid=E48B87852E0534A31B98F734B99DDEAD.jpc4?showdoccase=1&doc.id=jlr-KiBetrGHArahmen&doc.part=X&doc.origin=bs&st=lr>, zuletzt geprüft am 10.10.2010.

KITAG. Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflegestellen Schleswig-Holstein (Kindertagesstättengesetz) vom 12.12.1991. Online verfügbar unter <http://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=KTagStG+SH&psml=bsshoprod.psml&max=true&aiz=true>, zuletzt geprüft am 10.10.2010.

KLEIN, LOTHAR: Freinetpädagogik. In: Pousset, Raimund (Hrsg.): Beltz-Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher. 1. Aufl. Weinheim: Beltz (2006), S. 135–137.

KNAUER, RAINGARD: Die Kinderstube der Demokratie: Kindertageseinrichtungen. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung (2007), S. 271–287.

KNAUER, RAINGARD: Gesellschaftliches Engagement als Bildungsziel in Kindertageseinrichtungen. Expertise zum Carl Bertelsmann-Preis 2007. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung (2007a).

KNAUER, RAINGARD; BRANDT, PETRA: Kinder können mitentscheiden. Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Kindergarten, Schule und Jugendarbeit. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand (1998).

KOOPMANN, F. KLAUS: Bürgerschaftliche Partizipation lernen - eine Herausforderung für die Schule. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung (2007), S. 143–164.

KUPFFER, HEINRICH: Erziehung - Angriff auf die Freiheit. Essays gegen Pädagogik, die den Lebensweg eines Menschen mit Hinweisschildern umstellt. Weinheim und Basel: Beltz (1980).

LAEWEN, HANS-JOACHIM: Alien Kind - das unbekannte Wesen. Neue Forschungen über das Kind und seine Aneignung der Welt. In: klein & groß (1999), Heft 9, S. 6–16.

LAEWEN, HANS-JOACHIM: Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin: Cornelsen Verl. Scriptor (2007), S. 16–102.

LAEWEN, HANS-JOACHIM; ANDRES, BEATE (HRSG.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin: Cornelsen Verl. Scriptor (2007).

LEMPERT, WOLFGANG: Berufliche Sozialisation. Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (2006).

MAYRING, PHILIPP: Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5., überarbeitete und neu ausgestattete Aufl. Weinheim und Basel: Beltz (2002).

MBF - MINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN DES LANDES SCHLESWIG-HOLSTEIN (HRSG.): Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen. 2. vollst. überarbeitete Aufl. Kiel (2008).

MEINHOLD-HENSCHEL, SIGRID: Qualitätsanforderungen an Beteiligungsvorhaben. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung (2007), S. 221–245.

MOSER, HEINZ: Instrumentenkoffer für den Praxisforscher. Freiburg im Breisgau: Lambertus (1997).

OLK, THOMAS; ROTH, ROLAND: Mehr Partizipation wagen. Argumente für eine verstärkte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. 2. Aufl. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung (2007).

PALENTIEN, CHRISTIAN; HURRELMANN, KLAUS (HRSG.): Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule. Neuwied: Luchterhand (2003).

POUSSET, RAIMUND (HRSG.): Beltz-Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher. 1. Aufl. Weinheim: Beltz (2006).

PREISSING, CHRISTA (HRSG.): Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz (2003).

SANDER, WOLFGANG: Offener Unterricht und die Perspektiven der politischen Bildung in der Schule. In: Breit, Gotthard; Massing, Peter (Hrsg.): Schule in der Demokratie. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (1997), S. 40–49.

SARCINELLI, ULRICH; TENSCHER, JENS: Autonomie und bürgerschaftliches Engagement - oder die Frage, wie viel und welche Beteiligung unsere Gesellschaft braucht. In: Palentien, Christian; Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule. Neuwied: Luchterhand (2003), S. 21–46.

SCHÄFER, GERD: Auf Augenhöhe mit dem Kind? Die Bildungsvereinbarung NRW - Fragen und Antworten. In: klein & groß (2004), Heft 4, S. 7–11.

SCHMIDT-GRUNERT, MARIANNE: Praxisforschung - Überlegungen zur Integration qualitativer Sozialforschung in das Fachhochschulstudium. In: standpunkt: sozial (1999), Heft 1/99, S. 1–5.

SCHRÖDER, RICHARD: Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung. Weinheim: Beltz (1995).

SCHRÖDER, RICHARD: Progressiv, dynamisch, mit Phantasie, aber sachlich. Oder: Wie effizient Kinder Städte planen. In: Bildungswerk "anderes lernen" e.V. - Heinrich-Böll-Stiftung Schleswig-Holstein (Hrsg.): Von Kindern Lernen. Partizipation im Kleinkindalter. Kiel (1998), S. 74–84.

SCHULG. Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz vom 27. Januar 2007. Letzte berücksichtigte Änderung vom 09.03.2010. Online verfügbar unter <http://www.gesetze-rechsprechung.sh.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+SH&psml=bsshoprod.psml&max=true&aiz=true>, zuletzt geprüft am 12.09.2010.

SGB VIII. Sozialgesetzbuch. Achtes Buch. Kinder- und Jugendhilfe. In der Fassung der Bekanntmachung vom 14. Dezember 2006. In: Deisenhofer, August (Hrsg.): Jugendrecht. Textausgabe; [SGB VIII:

Kinder- und Jugendhilfe, JugendschutzG, Jugendmedienschutz-Staatsvertrag, JugendarbeitsschutzG, BAföG, BerufsbildungsG (Auszug)]. 30., überarb. Aufl., Stand: 1. März 2009, Sonderausgabe. München: Deutscher Taschenbuch Verlag (2009).

SPITZER, MANFRED: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. 1. Aufl. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag (2006).

STRÄTZ, RAINER: Psychologische Voraussetzungen für soziale Partizipation - Selbstvertrauen, internale Kontrollüberzeugungen und Perspektivübernahme. In: Sturzbecher, Dietmar; Großmann, Heidrun (Hrsg.): Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München: Reinhardt (2003), S. 112–142.

STURZBECHER, DIETMAR; GROßMANN, HEIDRUN (HRSG.): Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München: Reinhardt (2003).

STURZBECHER, DIETMAR; WALTZ, CHRISTINE: Kooperation und soziale Partizipation als Bedürfnis und Entwicklungsaufgabe von Kindern. In: Sturzbecher, Dietmar; Großmann, Heidrun (Hrsg.): Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München: Reinhardt (2003), S. 13–44.

TEXTOR, MARTIN R.: Kindergarten. In: Pousset, Raimund (Hrsg.): Beltz-Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher. 1. Aufl. Weinheim: Beltz (2006), S. 201–203.

THOMAS, HELGA Z.; WEBER, NORBERT H. (HRSG.): Kinder und Schule auf dem Weg. Bildungsreformpolitik für das 21. Jahrhundert. Weinheim und Basel: Beltz (2000).

TIETZE, WOLFGANG; VIERNICKEL, SUSANNE (HRSG.): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin: Cornelsen (2007).

VOLGMANN, KERSTIN: Partizipation. In: Pousset, Raimund (Hrsg.): Beltz-Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher. 1. Aufl. Weinheim: Beltz (2006), S. 309–311.

VÖLKEL, PETRA: Geteilte Bedeutung - Soziale Konstruktion. In: Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin: Cornelsen Verl. Scriptor (2007), S. 103–158.

WATZLAWICK, PAUL; BEAVIN, JANET H.; JACKSON, DONALD DEAVILA: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern u.a.: Huber (1969).

WEBER, JACK: Modernisierung öffentlicher Steuerung der Jugendhilfe. 1. Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner (2006).

Erklärung

Hiermit erkläre ich, die vorliegende Arbeit selbstständig und nur mit Hilfe der angegebenen Quellen und Hilfsmittel erstellt zu haben. Wörtlich oder dem Sinn nach übernommene Textstellen sind als solche gekennzeichnet.