

Wo bitte geht's ‚zur Augenhöhe‘?

Wunsch und Wirklichkeit der Beteiligung
von Kindern und Eltern in Kindertageseinrichtungen

Dokumentation des Dialogforums am 21. September 2020

Pia Rother, Tanja Betz, Saskia Flegler, Alexander Gemeinhardt (Hrsg.)



Schader Stiftung



JOHANNES GUTENBERG
UNIVERSITÄT MAINZ



Dialogforum

Wo bitte geht's ,zur Augenhöhe'?

Wunsch und Wirklichkeit der Beteiligung
von Kindern und Eltern in Kindertageseinrichtungen

Dokumentation des Dialogforums am 21. September 2020

Pia Rother, Tanja Betz, Saskia Flegler, Alexander Gemeinhardt (Hrsg.)

Veranstalter:



Schader Stiftung



JOHANNES GUTENBERG
UNIVERSITÄT MAINZ



Gefördert durch:



Hessisches Ministerium
für Soziales und Integration

Karl Kübel Stiftung



für Kind und Familie

Herausgeber*innen

Dr. Pia Rother, Prof. Dr. Tanja Betz
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Institut für Erziehungswissenschaft
Jakob-Welder-Weg 12, 55128 Mainz
www.allgemeine-erziehungswissenschaft.uni-mainz.de/aktuelles-2

Saskia Flegler, Alexander Gemeinhardt
Schader-Stiftung
Goethestraße 2, 64285 Darmstadt
Telefon 0 61 51/17 59-0
www.schader-stiftung.de

Redaktion

Monika Berghäuser, Saskia Flegler und Pia Rother

Autor*innen

Tanja Betz, Saskia Flegler, Alexander Gemeinhardt,
Katharina Gerarts, David Gran, Nadine Kaak, Christa Kaletsch,
Jérôme Kloos, Daniela Kobelt Neuhaus, Kathrin Kraft, Salome Löhr,
Tania Poppe, Eva Reitz, Pia Rother, Sabine Rühl, Hein Schoer

Satz, Gestaltung und Herstellung

Ph. Reinheimer GmbH, Darmstadt

Alle Rechte vorbehalten.

ISBN 978-3-932736-53-7



Juni 2021

Zitationsvorschlag:

Rother, Pia/Betz, Tanja/Flegler, Saskia/Gemeinhardt, Alexander (Hrsg.) (2021):
Wo bitte geht's ‚zur Augenhöhe‘? Wunsch und Wirklichkeit der Beteiligung
von Kindern und Eltern in Kindertageseinrichtungen. Dokumentation
des Dialogforums am 21.09.2020. Darmstadt: Schader-Stiftung.



Inhaltsverzeichnis

1

7 **Vorworte**

8 Auf Augenhöhe: Beteiligung mit kleinen Schritten
Saskia Flegler und Alexander Gemeinhardt

10 Gleichwürdigkeit als ko-konstruktive Inszenierung im Kita-Alltag
Hein Schoer

12 Zur Verwirklichung der Kinderrechte geht es nur gemeinsam
Katharina Gerarts

2

15 **Einführung**

16 Wunsch und Wirklichkeit der Beteiligung von Kindern und Eltern
in Kindertageseinrichtungen. Eine problemorientierte Einführung
Pia Rother und Tanja Betz

3

27 **Beiträge und Berichte aus den Workshops**

28 Herausforderungen der Beteiligung von Kindern und Eltern in der
Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Familie
aus dem Blickwinkel aktueller Forschungsergebnisse
Tanja Betz

39 **Workshop 1**
Fachkräfte, Eltern, Kinder – Wer hat das letzte Wort?
Machtgefälle bei Gesprächen in Kindertageseinrichtungen

49 Beteiligung von Kindern und Eltern – Hürden und Chancen
in der pädagogischen Praxis
Daniela Kobelt Neuhaus

54 **Workshop 2**
Wann, wie und wo ist aus Sicht der Fachkräfte Platz für
Beteiligung von Familien?

61 Eltern werden (nicht) beteiligt – Eltern beteiligen sich (nicht).
Innenansichten und Erfahrungen
Kathrin Kraft

69 **Workshop 3**
„Elternbeteiligung ist mehr als Kuchen backen...“ –
Beteiligungswünsche aus Elternsicht für Qualitätsentwicklung
in ihren Kitas

74 Möglichkeiten der Beteiligung von Kindern –
eine kinderrechtsbasierte Perspektive
Christa Kaletsch

79 **Workshop 4**
Gelebte Partizipation im Kinderhaus Bessungen

4
85 **Biogramme der Teilnehmenden**

5
89 **Programm**

6
93 **Weiterführende Literatur**

1

Vorworte

8 **Auf Augenhöhe: Beteiligung mit kleinen Schritten**

Saskia Flegler und Alexander Gemeinhardt

10 **Gleichwürdigkeit als ko-konstruktive Inszenierung im Kita-Alltag**

Hein Schoer

12 **Zur Verwirklichung der Kinderrechte geht es nur gemeinsam**

Katharina Gerarts

Auf Augenhöhe: Beteiligung mit kleinen Schritten

„Leave no one behind.“ Das zentrale Leitprinzip der Agenda 2030 fordert die Gesellschaft auf, niemanden – auch kein Kind und keine jugendliche Person – zurückzulassen. Das Erreichen der 17 nachhaltigen Entwicklungsziele, der Sustainable Development Goals (SDGs), geht Hand in Hand mit der Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention, die Kindern nicht nur das Recht auf Schutz und Förderung, sondern auch das Recht auf Beteiligung in allen sie betreffenden Belangen garantiert. Gerade die Beteiligung ist ein Gamechanger gegenüber paternalistischen Familienbildern, wie auch in der mühseligen Debatte um die Aufnahme der Kinderrechte in das deutsche Grundgesetz zu beobachten ist.

Die Verwirklichung von Kinderrechten ist eine elementare Voraussetzung, um die nachhaltigen Entwicklungsziele der internationalen Staatengemeinschaft zu erreichen. Die Sustainable Development Goals (SDGs) betreffen maßgeblich das Leben und die Entwicklung von Kindern; neben ihren Überlebenschancen, ihrem physischen und psychischen Wohlergehen rücken auch ihre Bildungschancen und ihre Partizipation in der Gesellschaft in den Fokus und spiegeln die drei zentralen und gleichrangigen Ziele der UN-Kinderrechtskonvention: Beteiligung, Förderung und Schutz von Kindern.

Das Erreichen dieser Ziele und die Anerkennung des Menschenrechts des Kindes auf Beteiligung steht in allen relevanten Bereichen auf der Agenda, um sie im kollektiven Bewusstsein zu verankern und zu festigen, sowie um zu forcieren, dass sie im Alltag konsequent umgesetzt erfahren. Die Stellung und die Rechte der Kinder in der Gesellschaft zu stärken ist ein fundamentales Anliegen. Die Aufnahme der Kinderrechte in die Hessische Verfassung im Jahr 2018 kann als wichtiger regionaler Meilenstein gesehen werden, um die Rechte von Kindern, aber auch das demokratische Leben in unserer Gesellschaft zu stärken. Im Gegensatz zum Entwurf einer Grundgesetzänderung ist auch das Recht auf Beteiligung in Art. 4 Abs. 2 der Hessischen Verfassung ausdrücklich verankert: „(...) Der Wille des Kindes ist in allen Angelegenheiten, die es betreffen, entsprechend seinem Alter und seiner Reife im Einklang mit den geltenden Verfahrensvorschriften angemessen zu berücksichtigen. Die verfassungsmäßigen Rechte und Pflichten der Eltern bleiben unberührt.“

Auch die Schader-Stiftung, deren Stiftungszweck es ist, den Dialog zwischen Gesellschaftswissenschaften und Praxis zu fördern, unterstützt die Stärkung der Kinderrechte, indem diese als Gegenstand von Diskursen aufgegriffen und die Perspektiven von Kindern und Jugendlichen konstruktiv und systemrelevant in unterschiedliche Fragestellungen einbezogen werden. Der Kinderrechtekongress „Kinder mischen mit. Das Recht des Kindes auf Beteiligung verwirklichen“, der im Jahr 2015 mit direkter Beteiligung von Kindern im Schader-Forum stattfand, hat den Weg für die weitere Auseinandersetzung geebnet und die Rechte der Kinder auf die Agenda der Schader-Stiftung gesetzt, die auch im Jahr 2017 mit dem Diskussionsforum „Kinderfreundliche Kommunen“ weitergeführt wurde. Auch weitere Veranstaltungen der Stiftung thematisieren die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen, ob es um Sicherheitspolitik oder Nachhaltige Entwicklung geht, bis hin zum Großen Konvent der Schader-Stiftung.

Die Umsetzung eines Dialogforums, das die Beteiligungsrechte von Kindern und Eltern in Kindertageseinrichtungen in den Blick nimmt, führt dieses Vorhaben nun weiter. Auf Initiative der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, in Kooperation mit der Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie (Bensheim) sowie der Landesarbeitsgemeinschaft KitaEltern Hessen e. V. wurde im September 2020 ein besonderer Raum geschaffen, die vielfältigen Diskrepanzen zwischen Wunsch und Wirklichkeit der Beteiligung von Kindern und Eltern in Kindertageseinrichtungen aus unterschiedlichen Perspektiven zu diskutieren. Wissenschaftler*innen aus verschiedenen Disziplinen sowie Praktiker*innen blickten gemeinsam über den jeweiligen Tellerrand. Aufgrund der besonderen Bedingungen der Covid-19-Pandemie wurde ein Hybrid-Format entwickelt, um den Austausch möglichst vieler Akteure zu ermöglichen. So fanden die Diskussionen der Beteiligten sowohl vor Ort als auch via Live-Chat mit den Online-Teilnehmenden statt. Die Förderung durch das Hessische Ministerium für Soziales und Integration und die Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie hat das Programm des Dialogforums unterstützt und möglich gemacht, dem Ministerium danken wir darüber hinaus für die großzügige Förderung der Drucklegung des vorliegenden Berichts.

Die Corona-Pandemie schwingt als Folie im Hintergrund in vielen Beiträgen mit. Dennoch ist der vorliegende Band kein Krisen-Bericht, sondern der Blick in eine wissenschaftliche und praktische Werkstatt weit über diese besondere und für Kinder, Familien und Kindertageseinrichtungen ganz besonders prägende und belastende Zeit. Auch deshalb sind wir den Teilnehmenden dankbar, jenseits der speziellen Fragen das Engagement für Wesentliches, Grundsätzliches und Langfristiges dieser Tagung und auch der Veröffentlichung geleistet zu haben. Intern danken wir dem Team der Schader-Stiftung um Hanna Santelmann und Alexander Hinz für die Umsetzung und unserer Kollegin Monika Berghäuser für das sorgfältige Lektorat.

Der Impuls zu diesem Projekt ging aus von Universitätsprofessorin Dr. Tanja Betz und Dr. Pia Rother, Kindheitsforscherinnen am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Ihnen gilt unser besonderer Dank für die vertrauensvolle und kreative Kooperation. Allen Beteiligten danken wir für ihr Engagement und die Bereitschaft, auch unter besonderen Bedingungen eine rege Diskussion zu führen, um das Recht des Kindes auf Beteiligung weiter zu denken. Die vorliegende Ergebnisdokumentation der dialogisch diskutierten und weiterentwickelten Ansätze soll die Auseinandersetzung mit dem Thema sowie Impulse für zukünftige wissenschaftliche und praktische Arbeit liefern. Damit Teilhabe von Kindern und Jugendlichen in Kindertageseinrichtungen, Schulen, aber auch in der Zivilgesellschaft gelingt, bedarf es der Verstetigung des Diskurses um Kinderrechte, die wir mit dem vorliegenden Band weiterführen wollen.

Darmstadt, im Dezember 2020

Gleichwürdigkeit als ko-konstruktive Inszenierung im Kita-Alltag

Alle Kinder in Hessen sollen bestmöglich aufwachsen können. Dazu gehört ein Umfeld, das ihre Neugierde weckt, sie bestätigt und ihnen ermöglicht zu spielen, zu toben und zu lernen, Freundschaften zu leben und Konflikte auszutragen – die Grundlagen sozialen Zusammenlebens also. Gute Kindertageseinrichtungen, in denen die Kinder sich wohl fühlen und die sie gerne besuchen, leisten dazu einen entscheidenden Beitrag.

Mit der Frage nach „Wunsch und Wirklichkeit der Beteiligung von Kindern und Eltern in Kindertageseinrichtungen“ wird ein bedeutender Aspekt der aktuellen fachpolitischen Diskussion aufgegriffen. Das Recht auf Beteiligung als dritte Säule der UN-Kinderrechtskonvention wurde 2018 im Wege einer Volksabstimmung mit der weitreichendsten Formulierung aller Bundesländer in die Hessische Landesverfassung aufgenommen.

Die Schutz-, Förder- und Partizipationsrechte für alle Kinder und Jugendlichen sind damit in der Landesverfassung verankert. Auf diese Weise haben die Belange von Kindern und Jugendlichen eine deutliche Stärkung erhalten. Die Stärkung der Rechte von Kindern ist gleichzeitig eine Stärkung der Rechte von Eltern: Denn für Eltern steht das Wohlbefinden ihrer Kinder an erster Stelle. Dieses Wohlbefinden stellt die UN-Kinderrechtskonvention in den Mittelpunkt. Dass der Schutz und auch die Förderung von Kindern vornehmstes Gesellschaftsziel sein sollen, steht außer Frage. Ebenso ist aber auch das ‚Gehört-werden‘ ein Recht, das nicht erst durch Erlangen der Volljährigkeit erworben wird, sondern welches jedem Kind mit der Geburt in die Wiege gelegt wird. Die Erfahrung, ernstgenommen zu werden, das Erleben, dass die eigenen Bedürfnisse artikuliert werden können und berücksichtigt werden, trägt maßgeblich zum Wohlbefinden unserer Kinder bei und ermöglicht ihnen ein Aufwachsen als mündige, ja auch demokratieerprobte Mitmenschen.

Um die hierzu bestehenden Erfordernisse zu konkretisieren wurde schon vor einiger Zeit in einem intensiven partizipativen Prozess die „Hessische Charta für Kinder- und Jugendrechte“ (HMSI 2018) erarbeitet. An deren Handlungsempfehlungen sollten wir uns messen. Unser gemeinsames Ziel muss es sein, alle Kinder ab dem ersten Tag zu stärken. Es bleibt die gemeinsame Aufgabe aller verantwortlichen Akteure, weiterhin mit großem Engagement gemeinsam daran zu arbeiten, die Lebenschancen von Kindern, gleich welcher kulturellen, sozioökonomischen Identität, gleich welchen Geschlechts oder welcher religiösen Einstellung oder gleich welcher Bedarfe und Potenziale, zu verbessern.

Um eine gute Betreuung und damit ein durch die Verfassung vorgegebenes pädagogisches Ziel tatsächlich realisieren zu können, bedarf es vor allem gut aus- und fortgebildeter Fachkräfte. Dies gilt besonders in einer Zeit, in der wir beobachten, wie sich das gesellschaftspolitische Klima in diesem Land zu ändern scheint, einfache Wahrheiten öfter Gehör finden, die wenig mit demokratischen Werten und einem wertschätzenden Menschenbild zu tun haben. Mehr denn je ist deshalb die Bildungspolitik und insbesondere auch die Kindertagesbetreuung herausgefordert, ein Modell des Miteinanders von Vielfalt, ein Modell der Wertschätzung und Beteiligung aller Menschen, ein Modell, das überzeugend die Rechte von Kindern ernst nimmt und überzeugend

lebt, abzubilden. Es geht um die Frage, wie auch Kindertagesbetreuung es schafft, Vorbild für gesellschaftliches Zusammenleben zu sein, wie die Kindertageseinrichtung für alle Kinder ein Vorbild und konkrete Erfahrungswelt sein kann zur Einübung von Demokratie und Vermittlung grundlegender Rechte und Werte. Gelebte Beteiligung, gelebte Vielfalt, gelebter Kinderschutz und Kooperation mit den Eltern – das sind die Ingredienzen für ein gelungenes, für alle Beteiligten befriedigendes Umgangsklima in der Kita-Kultur unseres Landes.

Ich war selbst viele Jahre in einer Kindertageseinrichtung aktiv, habe in der Kinderbetreuung mitgearbeitet und pädagogische Konzepte erarbeitet. Ich weiß also nur allzu gut, welche Anstrengungen damit verbunden sind, wenn man seinen eigenen Ansprüchen gerecht werden möchte. Die Ressource Mensch ist endlich und ich kenne Situationen, in denen ich gerne mehr Zeit, mehr Aufmerksamkeit, mehr Kinderbeteiligung ermöglicht hätte. Was dann zählt, glaube ich, ist die wertschätzende Haltung und die Reflexion darüber. Denn gerade diese ist für die Kinder atmosphärisch spürbar.

Kinder sollen sich mit uns ‚auf Augenhöhe‘ erleben dürfen. Im Gefüge von Kindern und erwachsenen Bezugspersonen haben die Erwachsenen jedoch eine andere Rolle als die Kinder; mehr noch: Die Kinder sind sogar darauf angewiesen, dass ich mich nicht einfach als der zu groß geratene Spielkamerad gebärde. Sie müssen und sie wollen von mir lernen, soziale Techniken beobachten und erproben, oder auch einfach mit mir Töpfern, Trommeln, Tomaten pflanzen. Damit ist eine Ungleichheit der Machtverhältnisse verbunden, eine Gleichwertigkeit nicht gegeben. Wenn ich meine Rolle für und meine Beziehung zu den Kindern als unterstützender Akteur in einem ko-konstruktiven Prozess begreife, dann kann ich sie und können sie mich als gleichwürdigen Partner anerkennen. In ko-konstruktiven Prozessen lernen Kinder, wie man untereinander und gemeinsam mit Erwachsenen in einer Lerngemeinschaft Probleme löst, Bedeutungen und das Verständnis von Dingen und Prozessen teilt, diskutiert und verhandelt.

Kinder sollen sich ausprobieren können, soziale Interaktionen aller Art einüben und angeregt werden, ihren Hunger nach Erfahrungen, neuen Eindrücken sowie dem Erlernen und Erproben des Selbst – in Abgrenzung, aber eben vor allem auch in Beziehung zur Welt – zu stillen. Dafür ist ihnen eine Umgebung zu schaffen, die anregungsvoll ist, aber nicht beschränkend. Diese Umgebung, diesen Raum – und darunter ist der physische Raum als dritter Pädagoge ebenso zu verstehen wie der ideelle Raum – gilt es aktiv zu inszenieren.

Für den Kita-Alltag bedeutet das nach meiner persönlichen Erfahrung, dass ich in der Rolle der erwachsenen Bezugsperson meine für die Kinder immer spürbare Haltung regelmäßig dahingehend hinterfragen sollte, ob ich offen bin, ob ich die Stimmungen, also letztlich das ‚Atmosphärische‘ der Kinder aufgreife und ihnen konstruktiv, aufmerksam und wertschätzend, und mit einem offenen Ohr für ihre Wünsche und Bedürfnisse begegne. Wenn sie zum Tor hereinkommen, sollen sie spüren, hier werden sie geschützt und unterstützt, und hier können sie mitreden. Auch das gehört zur Umsetzung der verfassungsmäßigen Rechte unserer Kinder.

Wiesbaden, im Dezember 2020

Literatur:

HMSI – Hessisches Ministerium für Soziales und Integration (2018): Hessische Charta für Kinder- und Jugendrechte. Wiesbaden: Eigenverlag.

Zur Verwirklichung der Kinderrechte geht es nur gemeinsam

Dass Kinderrechte in unserer heutigen Zeit umgesetzt werden – ob in der Familie, in Krippe und Kindertagesstätte oder Schule und Hort – sollte in Deutschland mittlerweile eine Selbstverständlichkeit sein. Denn seit fast 30 Jahren ist die UN-Kinderrechtskonvention in der Bundesrepublik ratifiziert und anerkannt und hat damit den Rang eines Bundesgesetzes. Doch die aktive Beteiligung von Kindern und Jugendlichen ist in Deutschland nach wie vor nicht strukturell verankert, was die Vulnerabilität und Abhängigkeit vom *good will* der Erwachsenen vergrößert und die junge Generation damit durch eingeschränkte Beteiligungsmöglichkeiten gesellschaftlich benachteiligt.

Im Dialogforum „Wo bitte geht’s ‚zur Augenhöhe‘? Wunsch und Wirklichkeit der Beteiligung von Kindern und Eltern in Kindertageseinrichtungen“ haben sich wissenschaftliche Expertinnen und Experten, Fachkräfte und Eltern mit den bildungsinstitutionellen Partizipationsmöglichkeiten von (sehr) jungen Kindern und ihren Eltern auseinandergesetzt. Der Fachdiskurs und die pädagogische Praxis zeigen, dass die Beteiligung von Kindern in Kindertageseinrichtungen immer mehr gelebt wird. Dabei sind nicht nur Methoden wie das Kita-Parlament oder Abstimmungen bei der Essenswahl oder dem Ausflugsziel praktischer Bestandteil des Miteinanders, sondern auch der Einbezug des kindlichen Willens zur bestmöglichen Entfaltung des kindlichen Wohls in vielen ‚Kleinigkeiten‘ des Kita-Alltages spielt eine immer zentralere Rolle.

Dass gerade für die sehr jungen und jungen Kinder und ihr Wohlbefinden auch die Eltern eine wesentliche Perspektive ergänzen können und müssen, hat das Dialogforum darüber hinaus gezeigt. Eltern sind die Expertinnen und Experten für ihre Kinder. Wenn sie Hand in Hand mit den pädagogischen Fachkräften arbeiten, wenn sie sich konstruktiv für das Miteinander im Kita-Alltag einsetzen können und dürfen, dann kommt dies dem Schutz, der Förderung und der Beteiligung der Kinder zugute.

Kinderrechte können nur dann ihre Wirkung entfalten, wenn alle Generationen die Rechte von Kindern kennen, sie anerkennen, schützen und umsetzen. So wird es gelingen, den zentralen Artikel 3 der UN-Kinderrechtskonvention umzusetzen, der besagt, dass bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt ist, der vorrangig zu berücksichtigen ist.

Bensheim, im Februar 2021

- 16 **Wunsch und Wirklichkeit der Beteiligung von Kindern und Eltern in Kindertageseinrichtungen. Eine problemorientierte Einführung**

Pia Rother und Tanja Betz

Wunsch und Wirklichkeit der Beteiligung von Kindern und Eltern in Kindertageseinrichtungen. Eine problemorientierte Einführung

Das Thema ‚Beteiligung‘ in Kindertageseinrichtungen ist *en vogue*. Denn es steht in mehrfacher Weise im Zusammenhang mit Qualität. So wird sowohl die Beteiligung von Eltern (u. a. Landesarbeitsgemeinschaft KitaEltern Hessen e. V. 2019) als auch die Mitgestaltung und Mitbestimmung von Kindern (u. a. BMFSFJ 2015, S. 14; Nentwig-Gesemann/Walther/Bakels/Munk 2021) als Beitrag zur Qualitätsentwicklung in der Kindertagesbetreuung angesehen. Zugleich gibt es nicht wenige Versprechen, was sich durch Beteiligung oder Partizipation¹ alles erreichen lässt: Lernen, Bildung, Entwicklung, Demokratie, soziale Sicherheit, Gemeinwohl – um nur einige zu nennen. Grob unterschieden werden in der Diskussion projektbezogene sowie offene und repräsentative Formen der Partizipation (Knauer 2020, S. 652; Danner 2018). In Kindertageseinrichtungen kommen viele dieser Formen zugleich und in unterschiedlichen Kombinationen zur Anwendung.

Zu beobachten ist, dass in der gegenwärtigen Debatte um Beteiligung sowie in Kindertageseinrichtungen selbst vielfach *entweder* Eltern *oder* Kinder adressiert werden. Die enge Verwobenheit zwischen Eltern- *und* Kinderbeteiligung gerät indessen noch selten in den Blick. Aber Beteiligung in Kindertageseinrichtungen lässt sich nicht einseitig ausgestalten. Sie berührt immer auch, ob gewollt oder nicht, die jeweils andere Akteursgruppe. Denn Eltern sind – als Sorgeberechtigte – involviert, auch wenn ‚nur‘ ein beteiligungsorientiertes Kita-Projekt mit Kindern durchgeführt wird oder wenn im Morgenkreis über (un)gesundes Essen gesprochen wird und daraufhin Entscheidungen zur Ernährung getroffen werden. Dass Eltern in Formen der Beteiligung von Kindern einbezogen sind, indem sie beispielsweise informiert werden, wird in manchen Projekten explizit betont (z. B. Hansen/Knauer 2017, S. 197ff.). Dass aber umgekehrt Kinder involviert sind, wenn sich etwa ‚nur‘ der Elternbeirat trifft, wird vernachlässigt. Da dort aber mitunter entschieden wird, was die Themen des nächsten *Elternabends* sind oder an welchen bildungsbezogenen Projekten die Kindertageseinrichtung sich im nächsten Kita-Jahr beteiligt, sind Kinder unmittelbar berührt. Auch bei alltäglichen Tür- und Angelgesprächen zwischen Fachkraft und Elternteil werden vielfach kurzerhand Entscheidungen gefällt und Absprachen getroffen, die ein Kind oder die Kinder betreffen. In der Fachdiskussion dazu, wie wichtig solche Gespräche sind, steht indessen primär die Elternbeteiligung im Fokus.

Gerade an den fachlichen Vorgaben für eine intensivere Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen und Familien, die wiederum selbst als Ausdruck der Qualität der Kindertagesbetreuung gilt, wird anschaulich, wie stark Erwachsene, Fachkräfte und Eltern, ins Zentrum gerückt werden und die Beteiligung von Kindern dem nachgeordnet wird. So zeigte sich in einer Analyse des Themenfeldes ‚Zusammenarbeit mit Familien‘ in den Bildungs- und Erziehungsplänen der Bundesländer, dass Kinder hier mitunter auch als Objekte des Handelns Erwachsener verstanden werden (Betz/

1 Die beiden Begriffe werden hier synonym gebraucht.

Eunicke 2017; Betz et al. 2017, S. 55ff.). Dieser Befund steht im Widerspruch zu fachlichen Standards – auch in den Plänen selbst –, in denen der Subjektstatus des Kindes betont sowie Partizipation und Demokratie als zentrale Prinzipien (u. a. Knauer 2020) und zugleich als Querschnittsaufgabe konzipiert werden. Diese Beobachtungen sind ein Indiz dafür, wie *vielschichtig die Positionen von Kindern in Kindertageseinrichtungen* und zugleich *im Verhältnis zur Familie* sind und wie herausfordernd es ist, Eltern- und Kinderbeteiligung zusammen zu denken. Sie lassen auch erahnen, wie anspruchsvoll es ist, Kinder- und Elternbeteiligung zu realisieren: Eine Maßgabe ist es, Eltern „vor Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Bildung, Erziehung und Betreuung zu unterrichten und angemessen zu beteiligen“ (§ 27 Abs. 1 S. 1 HKJGB)², eine andere Maßgabe besteht darin, dass Kinder in Kindertageseinrichtungen „an ihr Leben in der Einrichtung betreffenden Entscheidungen“ zu beteiligen sind – wie es nicht nur im Beschluss der Jugendminister- und der Kultusministerkonferenz von 2004 im Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen heißt (JMK/KMK 2004, S. 4).

Eine weitere Herausforderung schließt hier unmittelbar an. Sie liegt darin, anzuerkennen, dass Partizipation in pädagogischen Zusammenhängen nicht nur komplex ist, sondern zugleich ein ambivalentes Konzept darstellt. Es handelt sich nahezu immer um einen positiv besetzten Begriff. Dieser ist vielfach mit dem Wunsch verknüpft, beteiligungsorientiert mit Eltern und Kindern zu arbeiten – auch um insbesondere für Kinder hohe pädagogische Ziele erreichen zu können. Daher fällt es mitunter schwer, sich überhaupt vorzustellen, dass Partizipation auch kritisch betrachtet werden könnte – und Partizipation in pädagogischen Kontexten auch kritisch betrachtet werden muss. Denn mit Partizipation ist „stets ein Versprechen verbunden (...), dass alles besser wird“ (Ahrens/Wimmer 2014, S. 179). Entsprechend gibt es auch viele Aufforderungen sich zu beteiligen. Dabei wird beispielsweise einseitig der „persönliche Zugewinn“ (BMFSFJ 2015, S. 13) in den Vordergrund gerückt, die negativen Seiten derselben Medaille aber bleiben zu oft ausgeblendet (Masschelein/Quaghebeur 2005; Jergus 2020).

Um sich mit diesen Herausforderungen und den damit einhergehenden Problematiken zu beschäftigen, sie überhaupt als solche wahrzunehmen, können wissenschaftliche Theorien und empirische Einblicke in die Arbeit in den Kindertageseinrichtungen hilfreich sein. So kann deutlich werden, dass

- das Geschehen in Kindertageseinrichtungen mitunter deutlich von den pädagogischen Annahmen und fachlichen Vorgaben abweicht,
- Beteiligungsprojekte und -gremien womöglich eher dekorativen Wert haben,
- bestimmte Formen der Beteiligung und entsprechende Anforderungen Fachkräfte, Eltern und Kinder strukturell überfordern,
- Asymmetrien zwischen den Beteiligten nicht abgebaut, mitunter sogar verstärkt werden,
- bei repräsentativen Formen der Beteiligung bestimmte Gruppen ihre (Partial-)Interessen über die anderer Beteiligter stellen und
- Eltern- und Kinderbeteiligung gegebenenfalls nicht widerspruchsfrei zu realisieren sind.

Befunde aus empirischen Studien und einschlägige theoretische Überlegungen können demnach ein *widersprüchlicheres Bild von Beteiligung* vermitteln als dies gemeinhin angenommen wird. Dies ist nötig, um Diskrepanzen zwischen Wunsch und Wirklichkeit aufdecken und beschreiben zu können und das, ohne damit unmittelbar normative Bewertungen vorzunehmen („Das ist aber schlecht!“ – „Das darf aber so nicht sein!“).

2 Hessisches Kinder- und Jugendhilfegesetzbuch

Dieser Blick eröffnet eine realistischere Einschätzung über (Un-)Möglichkeiten der Beteiligung von Kindern *und* Eltern in Kindertageseinrichtungen.

Begründungen für mehr Beteiligung und theoretische Rückfragen

Im Zentrum der theoretischen Auseinandersetzung zur Beteiligung in der Kindertagesbetreuung und der frühen Kindheit steht die Beteiligung von Kindern. Elternbeteiligung wird weitaus seltener in den Blick genommen. Zwei theoretische Bezüge, die miteinander verflochten sind und als Begründungen für mehr Partizipation herangezogen werden, sind in der Fachdiskussion dominant.

Die erste Begründung wird an den Kinderrechten und einer daran orientierten Pädagogik festgemacht (Maywald 2016; zur Genese der Kinderrechte: Liebel 2020, S. 195ff.). Betont wird, dass Kinder als Rechtssubjekte zu achten sind und die Verwirklichung ihrer Rechte, in der UN-Kinderrechtskonvention verfasst als Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte, Aufgabe für alle (erwachsenen) Akteure ist, „die mit Kindern oder für Kinder“ tätig sind (Maywald 2016, S. 16).³ Wie diese Rechte der Kinder zueinander ins Verhältnis gesetzt werden und wie sie in spezifischen Kontexten ausgestaltet werden, markiert wichtige Fragen, deren Beantwortung allerdings nicht eindeutig ausfällt (Liebel 2020, S. 206ff.). Wie die Rechte verwirklicht werden, ist demzufolge unterschiedlich. Dies zeigt sich auch auf der Ebene der Bildungs- und Erziehungspläne der Länder, die neben den rechtlichen Grundlagen (hierzu: Maywald 2016) den fachlichen Rahmen für ‚Partizipation‘ von Kindern abstecken, und unterschiedliche „Etablierungsgrade“ der Partizipationsthematik (Danner 2018) beziehungsweise heterogene Vorstellungen darüber offenbaren, wie Partizipation von Kindern verstanden und in der pädagogischen Arbeit umgesetzt werden soll.

Eine zweite Begründung ist verortet in Demokratietheorien. Hier wird unterschieden zwischen Demokratie als Herrschafts-, als Gesellschafts- und als Lebensform. Aus diesem Blickwinkel, der in sich unterschiedliche Ansätze vereint, wird Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen breit thematisiert (u. a. Hansen/Knauer 2017). Folgt man Sturzenhecker (2019), ist dabei die relevante Frage, „ob und wie die Kinder sich Demokratie durch eigenes aktives Handeln aneignen“ (ebd., S. 150), und weiter „(erst) wenn die Kinder selbst die Verfahren aktiv für ihre Anliegen nutzen und in Konflikten und Problemstellungen, die keine vorgefertigten Lösungen bereithalten, demokratisch handeln, kann von gelingender Demokratiebildung gesprochen werden“. Hier wird Demokratie als Bildungsziel für Kindertageseinrichtungen markiert, wie es auch in Bildungs- und Erziehungsplänen zu finden ist. In Kombination mit dem pädagogischen Topos ‚frühe Bildung‘ liegen mittlerweile entsprechend zahlreiche Projekte zur Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen vor (zu einer Übersicht: Knauer 2020) und entsprechend viele Angebote für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagog*innen.

Verbreitete Ansätze zur Begründung von (mehr) Beteiligung und Partizipation (von Kindern) werden allerdings auch kritisiert. So lassen sich folgende Einwände und Rückfragen vorbringen, die zum Nachdenken anregen:

- Equit (2018) wirft mit Verweis auf Michael Winkler ein, dass durch die Vermengung von politischen und pädagogischen Logiken beim Fokus auf Demokratiebildung grundlegende Widersprüche, die demokratiepädagogischen Ansätzen inhärent sind, nicht erkannt werden können. „Während Kinder aus der Perspektive des pädagogischen Denkens zu Verhaltensweisen, Denkweisen etc. durch das Zutun von Erwachsenen befähigt werden sollen, wird in der politischen Logik die Kompetenz der

³ Zu weiteren Beteiligungsrechten für Kinder auf unterschiedlichen gesetzlichen Ebenen (Maywald 2016).

Entscheidungsfähigkeit prinzipiell unterstellt. Erfolgt diese Unterstellung nicht, ist Partizipation obsolet“ (ebd., S. 91).

- Formen der Befähigung von Kindern oder Eltern in pädagogischen Zusammenhängen zur Partizipation und die vielfachen Angebote sich zu beteiligen, verdecken, so die Kritik von Jergus (2020), die konstitutiven Asymmetrien pädagogischer Verhältnisse. Asymmetrien sind gekoppelt unter anderem an unterschiedliche Ressourcen zum Beispiel von Vertreter*innen der Institution einerseits und der Eltern andererseits, von Kindern einerseits und Erwachsenen andererseits. Partizipation kann nicht außerhalb solcher Verhältnisse vollzogen werden, jedoch wird, so Jergus, „mit dem vermeintlich egalitären Anspruch einer umfassenden Beteiligung aller (...) die grundlegendere Asymmetrie verdeckt“. Dies hat zur Folge, dass ein „unzureichendes Partizipationsbemühen“ sowohl der Institutionen als auch der Akteure auszumachen ist, was zugleich Forderungen nach mehr Beteiligung mit sich bringt (ebd., S. 458), die wiederum das Grundproblem nicht lösen können.
- Ahrens und Wimmer (2014) betonen, dass Demokratie und Dissens zusammengehören, während mit dem Gebrauch des Begriffs der Partizipation „eine Neigung zum Konsensuellen“ einhergeht und er mitunter dazu genutzt wird, „Konflikte strategisch gezielt zu unterlaufen“ (ebd., S. 176). Auch Jergus (2020) spricht im Zusammenhang mit „Partizipationsofferten und -forderungen“ (ebd., S. 454) vom Interesse an einer „Befriedung“ (ebd.). Ähnliche Argumentationen finden sich bei Vandenbroeck (2009).
- Eine weitere Kritik bezieht sich darauf, ungleichheitsrelevante Konsequenzen der verschiedenen Formen von Beteiligung auszublenden. Bekannt ist die hohe soziale Selektivität in partizipativen Verfahren, die ungleiche Passung zwischen Eltern zu den Anforderungen und Erwartungen der Institution Kindertageseinrichtung, die Exklusion marginalisierter Kinder- und Elterngruppen, die sich mitunter weniger oder auch anders als in den üblichen Formen ‚beteiligen‘ können und wollen und ihre Handlungsformen aber teilweise unerkannt bleiben (zu Problematiken der Elternbeteiligung im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse: Betz et al. 2017). So stellt sich die Frage, wie die Beteiligung aller Kinder und Eltern angesichts sehr heterogener und zugleich vielfach ungleicher Voraussetzungen unter anderem in Bezug auf Armut, Beeinträchtigungen, sprachliche Hürden im Deutschen, Einbindung in den Arbeitsmarkt/Schichtarbeit überhaupt möglich werden könnte (Equit 2018, S. 93; Betz et al. 2019).
- Wird Partizipation verstanden als aktive Teilhabe von Kindern und Eltern an allen Prozessen in Kindertageseinrichtungen, die sie betreffen, so ist diese Vorstellung, mit Ahrens und Wimmer (2014) gesprochen, „nur unter Ausblendung all der Prozesse möglich, in denen (sie) höchst passiv und in marginaler Weise teilnehmen können“ (ebd., S. 184). Diese passive und marginalisierte Art und Weise teilzunehmen, so die Annahme, unterscheidet sich entlang sozialstruktureller Grenzen, das heißt mit Blick auf privilegierte oder weniger privilegierte soziale Gruppen, sowie entlang generationaler Grenzen, also zwischen Kindern und Erwachsenen.
- Ein weiterer Kritikpunkt am Partizipationsdiskurs lässt sich aus der Perspektive der Kindheitstheorie heraus entfalten. Neumann und Hekel (2016) kritisieren die starke Fokussierung auf die Fachkräfte in der frühpädagogischen Debatte um Partizipation und Beteiligung. Ihnen wird vielfach die Verantwortung auferlegt, das Recht des Kindes auf Beteiligung in der Institution zu verwirklichen. Damit geht eine „Engführung“ von Partizipation einher. Sie wird zwar mit Blick auf Kinder begründet, aber so „als handele es sich hier um ein Recht, das Kindern von Erwachsenen zugestanden und überantwortet wird, etwas, das also von Kindern besessen oder nicht besessen werden kann“ (ebd., S. 96f.). Die Fokussierung auf Erwachsene, insbesondere auf die Fachkräfte, aber führt dazu, dass Situationen und Konstellationen, in denen Kinder „unabhängig von den Intentionen Erwachsener oder gar im Widerspruch zu ihnen auf die Gestaltung des Betreuungsalltags Einfluss nehmen“, unbeachtet bleiben (ebd., S. 97).

- Eine kindheitstheoretische Perspektive stellt in Rechnung, dass Kinder „auch ohne das Zutun oder die Befähigung durch Erwachsene“ (ebd.) im institutionellen Alltag – und ebenso im Verhältnis zwischen Kindertageseinrichtung und Familie (Betz et al. 2017) – bereits Akteure sind. Mit einer solchen theoretischen Perspektive kann es grundlegender darum gehen, Möglichkeiten, Formen, aber auch Grenzen der Akteurschaft von Kindern in Kindertageseinrichtungen zu betrachten, ohne direkt die ‚erwachsenenzentrierte Brille der Partizipation‘ aufzusetzen und primär zu fokussieren, wie Erwachsene Kinder anleiten, befähigen und partizipative Prozesse initiieren sowie Strukturen und Verfahren der Beteiligung aufbauen und verankern. Demnach sind aus dieser kindheitstheoretischen Perspektive auf Beteiligung Fragen von Interesse, wie Kinder teilhaben, teilnehmen oder Einfluss nehmen, wie ihnen dies situativ und organisational ermöglicht oder auch verwehrt wird – und dies zu nächst einmal ohne eine Bewertung vorzunehmen, was ‚besser‘ oder ‚schlechter‘ ist.

Ausgewählte Forschungsergebnisse zur Beteiligung von Kindern und Eltern in Kindertageseinrichtungen

Forschungsbefunde zur Beteiligung in Kindertageseinrichtungen beziehen sich – ähnlich wie der fachliche Diskurs – vielfach *entweder* auf die Beteiligung von Kindern *oder* die Beteiligung von Eltern⁴. Deutlich wird auch, dass es eine breite gesellschaftliche Debatte um Beteiligung und Partizipation gibt, einen ausgewiesenen fachlichen Diskurs und eine elaborierte politische und pädagogische Programmatik, aber zugleich einen vergleichsweise überschaubaren Forschungsstand. Im Folgenden werden exemplarische Forschungsvorhaben skizziert, die empirische Einblicke in das Themenfeld ‚Beteiligung‘ in Kindertageseinrichtungen geben.

Mit den Fragen, wie Kinder die von den Fachkräften gesetzten demokratischen Beteiligungsrechte und Verfahren in der Kindertageseinrichtung aufgreifen, inwiefern sie ihre Rechte und die Entscheidungsprozeduren und -prozesse verstehen und inwieweit sie sich demokratisches Handeln aneignen und praktizieren, beschäftigt sich das Projekt „Demokratiebildung in Kindertagesstätten“ (Sturzenhecker 2019, S. 140; s.a. Richter/Lehmann/Sturzenhecker 2017). Es zeigt sich durchgängig, so die Befunde, eine „engagierte Demokratiepraxis der Kinder“ (Sturzenhecker 2019, S. 152); sie stellen „zusammen mit den Erwachsenen (manchmal trotz der Erwachsenen) demokratische Prozesse her, sie verstehen die Verfahren und nutzen diese eigenständig“ (ebd.).

Ein anderes Erkenntnisinteresse wird im Projekt „Partizipation in der frühesten Kindheit“ (Neumann et al. 2019) verfolgt. Statt zu fokussieren, wie Fachkräfte einen beteiligungsorientierten Alltag gestalten und Kinder zur Partizipation befähigen, wird gefragt, wie sich die Akteurschaft („Agency“) von Kindern in Kindertageseinrichtungen zeigt und welche „Erscheinungsweisen, Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen“ hierbei deutlich werden (Neumann et al. 2019, S. 325f.). Die Analysen machen auf die Verwobenheit von Partizipation und Organisation aufmerksam. Die Forschenden zeigen auf, dass „als partizipativ verstandene Arrangements im institutionellen Alltag oft mit bestimmten organisatorischen Erfordernissen in einem engen Zusammen-

⁴ Einige der wenigen empirisch-quantitativen Befunde zum Elternbeirat in Kindertageseinrichtungen liefert die Studie „Jugendhilfe und sozialer Wandel – Leistungen und Strukturen“ (Peucker/Pluto/van Santen 2017). Hier zeigt sich in vielen Fällen – bei einem Sample von N = 1.529 Einrichtungen mit Elternbeirat –, dass diesem zwar große Entscheidungsmöglichkeiten hinsichtlich der Planung von Aktivitäten zukommt (90%), aber bei Öffnungszeiten (60%), Einrichtungskonzeption (41%), räumlicher und sachlicher Ausstattung (46%) oder Einstellung von Personal (21%) wenig bis kaum Möglichkeiten der Mitbestimmung gewährt werden. Diese Angaben sind im Zeitverlauf, d. h. in den letzten fünf Jahren, teilweise weiter rückläufig (ebd., S. 207). Zu den Ursachen für diese Verteilung werden keine Anhaltspunkte gegeben. Ebenfalls Einblicke in die Arbeit des Elternbeirats liefert die Studie „ElternZOOM 2021“ (Bertelsmann Stiftung 2021). Hier geht es u. a. um Gründe für das Engagement als Elternvertretung sowie um die wahrgenommene Unterstützung der Gremienarbeit durch die Kindertageseinrichtung selbst.

hang stehen“ (ebd., S. 323) und für die „Rationalisierung des Organisationsalltags eine wichtige Rolle“ spielen (ebd., S. 324). Zudem lassen sich am Beispiel von Morgenkreissituationen drei Formen der Akteurschaft von Kindern herausarbeiten: *Dabei sein*, *Mitmachen* und *Einfluss nehmen* (Neumann/Hekel 2016, S. 98). An diesen Formen und den damit verbundenen Aktivitätsarten und Modi der Verbindlichkeit werden differenzierte Sichtweisen auf und Abstufungen der Beteiligung von Kindern in Kindertageseinrichtungen deutlich. Die Befunde zeigen, dass zum Beispiel der Morgenkreis Partizipation ermöglicht, aber zugleich die Formen der Agency der Kinder „kanalisiert und begrenzt“ (ebd., S. 101).

Die Begrenzung und Ermöglichung der Beteiligung von Kindern wird im Projekt „Kinder zwischen Chancen und Barrieren“ (Betz et al. 2017; Betz et al. 2019) herausgearbeitet. Es wird untersucht, wie Kinder das Verhältnis zwischen Kindertageseinrichtung und Familie mitgestalten und welche Vorstellungen und Erfahrungen Eltern und Fachkräfte dazu haben, Kinder in Eltern-Fachkraftgespräche einzubeziehen. Die Befunde sensibilisieren auf unterschiedlichen Ebenen für generationale Machtverhältnisse zwischen Kindern und Erwachsenen. So treten Kinder etwa in den politischen Vorgaben (Bildungs- und Erziehungsplänen) kaum als aktiv Mitgestaltende und Beteiligte an der Zusammenarbeit zwischen Einrichtungen und Familien in Erscheinung (Betz et al. 2017, S. 55ff.). Es wird zudem deutlich, dass es keine übliche Praxis ist, Kinder an Eltern-Fachkraft-Gesprächen in den Einrichtungen zu beteiligen. Vielmehr nennen Fachkräfte (und Eltern) gängige und im Fachdiskurs und den rechtlichen Grundlagen verbreitete Voraussetzungen, die gegeben sein müssten, um Kinder an Gesprächen explizit zu beteiligen, wie ihr Alter, ihr Entwicklungsstand, ihr Sozialverhalten und ihre Sprachfähigkeit. Kinder, die der Norm entsprechen, werden den Befragten zufolge eher einbezogen als Kinder, auf die dies nicht zutrifft. Damit deuten sich ungleichheitsrelevante Faktoren des Einschlusses bestimmter und des Ausschlusses anderer Kinder an (Betz et al. 2019, S. 234). In der Beobachtung der alltäglichen Kita-Praxis gibt es zahlreiche Beispiele für die Akteurschaft von Kindern und zugleich für ihre vielfache (Nicht-)Beteiligung, zum Beispiel bei Gesprächen zwischen Fachkräften und Eltern(teilen) in Bring- und Abholsituationen (ebd., S. 251).⁵ Damit macht die Studie auf vielfache Ambivalenzen im Kontext Beteiligung aufmerksam.

In der Studie „Kinder zwischen Chancen und Barrieren“ wurde der Blick zudem auf die Eltern im Verhältnis Kindertageseinrichtung und Familie gerichtet. Gefragt wurde, wie Eltern die Zusammenarbeit mit den Fachkräften erleben, inwiefern es zu Passungen, aber auch Spannungen und Konflikten kommt (Betz et al. 2019). Von Interesse war, inwiefern Eltern eigene Interessen und Ideen in die Kindertageseinrichtung einbringen, eine Distanz zur Einrichtung deutlich wird oder inwiefern sie sich bemühen, den Wünschen der Einrichtung bestmöglich zu entsprechen. Auch wenn die Elternschaft in der Fachliteratur vielfach als sehr heterogen beschrieben wird, ist es nicht beliebig, wie sie sich gegenüber der Kindertageseinrichtung positionieren. Es konnten *selbstbewusste*, *bemühte* und *distanzierte* Selbstpositionierungen⁶ von Eltern herausgearbeitet werden (Betz et al. 2019, S. 197ff.), in Abhängigkeit davon, über welche milieuspezifischen Ressourcen die Eltern verfügen.

Der empirische Blick auf Eltern beziehungsweise Elternschaft zwischen Lebenswelt und Institution, die „strukturelle Diskrepanz zwischen elterlichen Selbstbehauptungsprozessen und institutionellen Anpassungserfordernissen“ wird auch in einer weiteren Studie herausgearbeitet (Langfeld 2020, S. 2f.). Anhand einer Typologie unterschied-

5 Mit der Akteurschaft von Kindern in Tür- und Angelgesprächen zwischen Kindertageseinrichtung und Familie beschäftigt sich auch die Studie von Menzel (2021).

6 Zu den Selbstpositionierungen siehe auch ausführlicher der Beitrag von Betz in diesem Band, Seite 28.

licher Elternschaftsmodelle und Erziehungskonzepte wird zum Beispiel deutlich, dass bei geringen lebensweltlichen Ressourcen „die elterliche Selbstbestimmung in der Interaktion mit den Institutionen (fragiler erscheint)“ und es zu „Prozessen der Distanzierung oder aber der Externalisierung pädagogischer Verantwortung an professionelle Akteure“ kommt (ebd., S. 3), so dass damit einhergehend von geringeren Graden der Beteiligung von Eltern in Kindertageseinrichtungen auszugehen ist.

Die Forschungslage macht deutlich (zu internationalen Studien: Betz et al. 2017), dass nur bestimmte, vielfach privilegierte Eltern in die Zusammenarbeit mit Kindertageseinrichtungen eingebunden sind und sich stärker in Kindertageseinrichtungen beteiligen (können und wollen) als andere. Neben dem Beherrschen der deutschen Sprache spielt auch die (Nicht-)Berufstätigkeit für die Beteiligung von Eltern, etwa an Festen, bei Terminfindungen für die Elternbeiratssitzung oder der Gestaltung von Bring- und Holsituationen, eine Rolle (Betz et al. 2019, S. 210f.). Während die Berufstätigkeit von Eltern als legitime Begründung für eine geringere Beteiligung in der Einrichtung zu gelten scheint, ist es umgekehrt so, dass an Eltern, die nicht oder nur geringfügig einer Erwerbstätigkeit nachgehen, von Seiten der Einrichtung die Erwartung gerichtet wird, die Zeit (in das Kind) oder in die Einrichtung zu investieren. Andernfalls wird das Verhalten ‚solcher‘ Eltern eher negativ konnotiert (ebd., S. 210ff.). Damit zeigt sich, wie stark das partizipative und engagierte Handeln der Eltern von anderen Eltern und ebenso von Seiten der Fachkräfte in den Einrichtungen bewertet und eingeordnet wird.

Die Ergebnisse zahlreicher Studien und die theoretischen Überlegungen sensibilisieren dafür, dass eine Beteiligung *aller* Kinder *und* Eltern in Kindertageseinrichtungen nicht möglich erscheint. Angesichts gesellschaftlicher, generationaler und vielfacher sozialer Ungleichheitsverhältnisse gibt es für Kinder und für Eltern systematisch ungleiche Chancen, im Alltag von Kindertageseinrichtungen zu partizipieren. Sie verweisen darauf, dass pauschale Forderungen nach einem *Mehr* an Beteiligung von Kindern und Eltern in Kindertageseinrichtungen zu kurz greifen, weil strukturelle Barrieren, organisationale Erfordernisse, konstitutive Asymmetrien in pädagogischen Zusammenhängen und vielfache Diskrepanzen zwischen utopischen Zielen und realen Bedingungen noch zu wenig Beachtung finden.

Angesichts der mit diesen Überlegungen, Befunden und Einschätzungen verbundenen Herausforderungen ist es gewinnbringend, in einen produktiven Austausch zwischen (Erziehungs- und Sozial-)Wissenschaften mit Politik, Praxis, Kindern und Eltern, über (Un-)Möglichkeiten der Beteiligung zu kommen und dialogisch realistische und zugleich ambitionierte Impulse für die Beteiligung von Kindern und Eltern zu erarbeiten. Hier setzte das Dialogforum „Wo bitte geht’s ‚zur Augenhöhe‘? Wunsch und Wirklichkeit der Beteiligung von Kindern und Eltern in Kindertageseinrichtungen“ an.

Das Dialogforum zur Beteiligung von Kindern und Eltern in Kindertageseinrichtungen

Die vielfältigen Diskrepanzen zwischen Wunsch und Wirklichkeit der Beteiligung von Kindern *und* Eltern aus unterschiedlichen Perspektiven ins Zentrum zu rücken, war das Anliegen des Dialogforums, das am 21. September 2020 im Schader-Forum in Darmstadt in einem hybriden Format angesichts der Corona-Pandemie veranstaltet wurde. Dialogorientiert sollten Impulse für eine an den Bedarfen und Interessen der unmittelbar Beteiligten, das heißt von Kindern, Eltern und Fachkräften, ausgerichtete Beteiligung erarbeitet werden. Dies war realisierbar, da für die Veranstaltung Vertreter*innen von Kinderrechtsorganisationen und Stiftungen zivilgesellschaftlichen Engagements, Eltern und Elternvertretungen, Kita-Leitungen, Trägervertretungen und Fachberatungen, Vertreter*innen der Bildungsadministration sowie Wissenschaftler*innen unterschiedlicher Disziplinen und weitere Interessierte gewonnen werden

konnten. Über die Formate, Impulsvorträge und Workshops, sollte ermöglicht werden, sich anregen, aber zugleich auch irritieren zu lassen, um kritisch über eigene (berufspraktische) Erfahrungen zu reflektieren und gemeinsam Impulse zu erarbeiten.

Um den Horizont der fachlichen Diskussion zu weiten, waren die vier Impulsvorträge des Dialogforums bewusst heterogen gesetzt; sie vertraten unterschiedliche Perspektiven:

- die (Erziehungs-)Wissenschaft mit einem empirisch-analytischen Blick auf Kindertageseinrichtungen und die Ambivalenzen der Beteiligung von Kindern und Eltern (Impuls 1),
- die Perspektive der Fachpraxis und ihre Erfahrungswerte zu Hürden und Chancen der Beteiligung von Familien in Kindertageseinrichtungen (Impuls 2),
- die Eltern(vertretungs)perspektive auf Ebene der Landesarbeitsgemeinschaft Kita-Eltern in Hessen (Impuls 3) und
- die Beteiligung als Demokratieerziehung in Kindertageseinrichtungen aus dem Blickwinkel der Arbeit einer Kinderrechtsorganisation (Impuls 4).

Um diese Perspektiven zu vertiefen und gemeinsam mit den Teilnehmenden Impulse für eine bedarfs- und interessenorientierte Beteiligung zu erarbeiten, wurden in vier anschließenden Workshops eigene Erfahrungen erfolgreich umgesetzter Ideen zur (Weiter-)Entwicklung von Kinder- und Elternbeteiligungsformaten und -verfahren in Kindertageseinrichtungen sowie Schwierigkeiten und Stolpersteine berichtet und diskutiert. Ziel war es, im Austausch Impulse zu erarbeiten, die sich auf die Akteure in Kindertageseinrichtungen und auf die Organisation Kindertageseinrichtung beziehen lassen.⁷

In dem von Tanja Betz geleiteten Workshop 1 ging es um eine Sensibilisierung für die vielfachen Machtgefälle bei formalen und informellen Gesprächen in Kindertageseinrichtungen zwischen Fachkräften und Eltern oder Sorgeberechtigten, zwischen Kindern und Erwachsenen sowie die Möglichkeit des reflektierten Umgangs damit. Im Workshop 2, konzipiert und moderiert von Daniela Kobelt Neuhaus, stand im Vordergrund, woran Fachkräfte erkennen, ob und wie Kinder und Eltern sich beteiligen wollen und wie sie Eltern passgenau einbinden können. Die heterogenen Perspektiven von Eltern(vertretungen) und Beteiligungswünsche aus Elternsicht wurden im Workshop 3 unter Leitung von Kathrin Kraft thematisiert. Sabine Rühl und David Gran zeichneten für Workshop 4 verantwortlich. Sie konkretisierten übergreifende Ideen zur Partizipation von Kindern anhand ihrer praktischen Erfahrungen im Kinderhaus Bessungen (Darmstadt).

Literatur:

- Ahrens, Sönke/Wimmer, Michael (2014): Das Demokratieversprechen des Partizipationsdiskurses. Die Gleichsetzung von Demokratie und Partizipation. In: Schäfer, Alfred (Hrsg.): Hegemonie und autorisierende Verführung. Paderborn: Schöningh. S. 175–199.
- Bertelsmann Stiftung (2021): ElternZOOM 2021. Eltern ergreifen das Wort. Bedarfe und Wünsche von Eltern zur Kindertagesbetreuung in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, Tanja (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Kayser, Laura B./Zink, Katharina (2017): Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

⁷ Die Diskussionen und Ergebnisse der Workshops wurden vom Team des Arbeitsbereiches Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz protokolliert. Unser Dank gilt: Nadine Kaak, Jérôme Kloos, Salome Löhr, Tania Poppe und Eva Reitz.

- Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Menzel, Britta (2019): Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie. Forschungsbericht 1. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. DOI 10.11586/2019043
- Betz, Tanja/Eunicke, Nicoletta (2017): Kinder als Akteure in der Zusammenarbeit von Bildungsinstitutionen und Familien? Eine Analyse der Bildungs- und Erziehungspläne. In: Frühe Bildung, 6. Jg./Heft 1, S. 3–9.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2015): Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen (3. Auflage). Berlin.
- Danner, Stefan (2018): Demokratische Partizipation von Kindern in Kindergärten: Hintergründe, Möglichkeiten und Wirkungen. Online verfügbar unter www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/255737/partizipation-in-der-kita (11.03.2021).
- Equit, Claudia (2018): Bildung und Beteiligung oder doch Teilhabe? Chancen und Grenzen der Beteiligung von Kindern in Kindertageseinrichtungen. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 13. Jg./Heft 1, S. 87–97.
- Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard (2017): Das Praxisbuch: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Wie pädagogische Fachkräfte Partizipation und Engagement von Kindern fördern (4. Auflage). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Jergus, Kerstin (2020): Partizipation. In: Weiß, Gabriele/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 453–465.
- JMK/KMK – Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (2004): 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.
- Knauer, Raingard (2020): Partizipation in der frühen Kindheit. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). Leverkusen: Barbara Budrich. S. 649–658.
- Landesarbeitsgemeinschaft KitaEltern Hessen e. V. (2019): Elternbeteiligung in hessischen Kitas. Ein Leitfaden für Eltern und Elternbeiräte. Gießen: Landesarbeitsgemeinschaft KitaEltern Hessen e. V.
- Langfeld, Andreas (2020): Private und öffentliche Erziehung. Spannungsfelder bei der Kooperation aus Elternperspektive. In: beziehungsweise. Informationsdienst des Österreichischen Instituts für Familienforschung, S. 1–4. Online verfügbar unter www.oif.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oif/beziehungsweise/2020/bzw_Jun-Aug_2020.pdf (09.02.2021).
- Liebel, Manfred (2020): Unerhört. Kinder und Macht. Weinheim: Beltz Juventa.
- Maywald, Jörg (2016): Das Recht gehört zu werden. Beteiligung als Grundrecht jedes Kindes. In: Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim: Beltz Juventa. S. 16–30.
- Masschelein, Jan/Quaghebeur, Kerlijn (2005): Participation for Better or for Worse? Journal of Philosophy of Education, Jg. 39/Heft 1, S. 51–65.
- Menzel, Britta (2021): Die Akteurschaft von Kindern in Tür- und Angelgesprächen. Ergebnisse einer ethnographischen Studie im frühpädagogischen Setting. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 16. Jg./Heft 1, S. 95–111.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian/Bakels, Elena/Munk, Lisa-Marie (2021): Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Neumann, Sascha/Hekel, Nicole (2016): Vom Wollen-Sollen, Dürfen und (Nicht-)Müssen. Partizipation und Akteurschaft von Kindern im Betreuungsalltag. In: undKinder 98, S. 95–102.
- Neumann, Sascha/Kuhn, Melanie/Hekel, Nicole/Brandenberg, Kathrin/Tinguely, Luzia (2019): Der institutionelle Sinn der Partizipation. Befunde einer ethnografischen Studie in schweizerischen Kindertageseinrichtungen. In: Hangartner, Judith/Jäger, Marianna/Unterweger, Gisela/Kuhn, Melanie/Egger, Anja Sieber (Hrsg.): Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten: Ethnografische Beiträge aus der Schweiz. Wiesbaden: Springer Verlag. S. 321–342.
- Peucker, Christian/Pluto, Liane/van Santen, Eric (2017): Situation und Perspektiven von Kindertageseinrichtungen. Empirische Befunde. Weinheim: Beltz Juventa.
- Richter, Elisabeth/Lehmann, Teresa/Sturzenhecker, Benedikt (2017): So machen Kitas Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie“. Weinheim: Beltz Juventa.
- Sturzenhecker, Benedikt (2019): Kinder praktizieren engagiert Demokratie in der Kita. In: Soziale Passagen, 11. Jg./Heft 1, S. 139–154.
- Vandenbroeck, Michel (2009): Let Us Disagree. European Early Childhood Education Research Journal, 17. Jg./Heft 2, S. 165–170.

3

Beiträge und Berichte aus den Workshops

- 28 Herausforderungen der Beteiligung von Kindern und Eltern in der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Familie aus dem Blickwinkel aktueller Forschungsergebnisse

Tanja Betz

39 **Workshop 1**

Fachkräfte, Eltern, Kinder – Wer hat das letzte Wort?

Machtgefälle bei Gesprächen in Kindertageseinrichtungen

- 49 Beteiligung von Kindern und Eltern – Hürden und Chancen in der pädagogischen Praxis

Daniela Kobelt Neuhaus

54 **Workshop 2**

Wann, wie und wo ist aus Sicht der Fachkräfte Platz

für Beteiligung von Familien?

- 61 Eltern werden (nicht) beteiligt – Eltern beteiligen sich (nicht). Innenansichten und Erfahrungen

Kathrin Kraft

69 **Workshop 3**

„Elternbeteiligung ist mehr als Kuchen backen...“: – Beteiligungswünsche aus Elternsicht für Qualitätsentwicklung in ihren Kitas

- 74 Möglichkeiten der Beteiligung von Kindern – eine kinderrechtsbasierte Perspektive

Christa Kaletsch

79 **Workshop 4**

Gelebte Partizipation im Kinderhaus Bessungen

Herausforderungen der Beteiligung von Kindern und Eltern in der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Familie aus dem Blickwinkel aktueller Forschungsergebnisse

Sobald man sich mit dem Themenfeld Beteiligung und Zusammenarbeit in der Kindertageseinrichtung näher beschäftigt, bekommt man es mit einem ganzen Bündel ‚sympathischer‘ Begriffe zu tun. Beteiligung wird im Zusammenhang mit Partizipation, Mitwirkung und Teilhabe von Kindern und Eltern gesehen. Zusammenarbeit wiederum steht in einer engen Verbindung zu Elternbeteiligung sowie dem Begriff der (Bildungs- und Erziehungs-) Partnerschaft. Wird die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Familie näher charakterisiert, so wird sie als dialogisch, symmetrisch, wertschätzend, respektvoll, transparent, offen, ressourcenorientiert und partnerschaftlich, das heißt ‚auf Augenhöhe‘ beschrieben – um nur einige zentrale Adjektive zu nennen, die in der praxisbezogenen Fachliteratur vielfach aufzufinden sind, um genauer zu bezeichnen, wie die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen und Familien gestaltet sein soll (zu einem Überblick: Amlong 2020; Betz 2019).

Im Folgenden werden keine Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen diesen Begriffen oder in den jeweiligen Definitionen herausgearbeitet. Auch wenn diese Aufgabe lohnend wäre, um im Reden und Schreiben über Zusammenarbeit und Beteiligung mehr Klarheit zu haben, muss sie an anderer Stelle erfolgen. Vielmehr geht es im Folgenden um *drei – womöglich irritierende – Impulse*, um darüber nachzudenken, wie Kinder und Eltern in der Kindertageseinrichtung und wie Kinder in der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Familie beteiligt werden (können). Diesen Impulsen kommt *deswegen* besonderes Gewicht zu, weil die eingangs skizzierten ‚sympathischen‘ Begriffe es schwermachen, sich überhaupt irritieren zu lassen. Leichter ist es, im Strom derjenigen zu schwimmen, die einfach fordern ‚intensiver zusammenzuarbeiten‘ und Kinder und Eltern ‚mehr zu beteiligen‘ – zumal Beteiligung grundsätzlich rechtlich geboten ist, wie dies in der UN-Kinderrechtskonvention und ebenfalls, wie die Zusammenarbeit auch, im Sozialgesetzbuch VIII und den entsprechenden Landesgesetzen festgehalten wird.

Nimmt man den Ausgangspunkt im Sprichwort „es ist nicht alles Gold, was glänzt“, dann sind die drei Impulse als eine Einladung zu verstehen, sich produktiv irritieren zu lassen. So kann einmal anders – oder auch ganz neu – über Beteiligung und Zusammenarbeit und die Beteiligung von Kindern in der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Familie nachgedacht werden.

Die Impulse sind eingebettet in die Arbeit verschiedener Forschungsprojekte, die bereits seit einigen Jahren zunächst an der Goethe-Universität Frankfurt am Main, später an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz durchgeführt wurden und aktuell weiter laufen⁸. Die Projekte haben unterschiedliche, insbesondere professi-

⁸ „PARTNER – Gute Partnerschaften in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung“ (2019-2021). In der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Studie beobachten wir seit 2019 für mindes-

ons-, ungleichheits- und kindheitstheoretische Grundlagen und basieren methodisch auf verschiedenen qualitativen Zugängen. Die Projekte eint, dass es zusätzlich zum wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn auch darum geht, auf empirischer Basis Herausforderungen abzuleiten und Reflexionsanstöße für pädagogisches und politisches Handeln zu geben.

Impuls I

Eine stärkere Beteiligung von Kindern und Eltern in der Kindertageseinrichtung und eine intensivere Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Familie gilt automatisch als Ausdruck eines qualitativ hochwertigen pädagogischen Handelns. Pädagogisches Handeln aber lässt sich nicht einseitig verbessern; vielmehr ist es in Paradoxien verstrickt und damit bleibt auch die verstärkte und intensiviertere Beteiligung von Kindern und Eltern und die Zusammenarbeit mit Familien immer ein Handeln in Spannungsfeldern.

Es gibt mittlerweile eine Vielzahl an praxisnahen Schriften zur Beteiligung von Kindern und Eltern in Kindertageseinrichtungen und zur Zusammenarbeit mit Familien im Feld der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung. Dadurch erhalten diese Elemente des pädagogischen Handelns im Reden und Schreiben ein großes Gewicht und, vermittelt über die Fachdiskussion sowie über politisch-rechtliche Vorgaben und Leitlinien, auch im Alltag von Kindertageseinrichtungen. Fachkräfte, Leitungen, Fachberatungen und Träger setzen sich mit dem Themenfeld auseinander – und müssen dies auch tun und dies nicht nur, weil Beteiligung und Zusammenarbeit in Kindertageseinrichtungen rechtlich vorgeschrieben sind. In der fachlichen Debatte allerdings wird nicht selten suggeriert, eine stärkere Beteiligung von Kindern und von Eltern sowie eine intensivere Zusammenarbeit mit Familien sei ausschließlich positiv zu bewerten. So gilt zum Beispiel eine enge und intensive Partnerschaft mit den Eltern als Ausdruck einer qualitativ hochwertigen frühpädagogischen Praxis (zu einem Überblick: Betz et al. 2017, S. 43ff.).

Übersehen wird dabei, dass Beteiligung und Zusammenarbeit jeweils nur Bausteine in einem komplexen pädagogischen Arbeitsfeld darstellen und professionelles Handeln zugleich durch viele Spannungsfelder gekennzeichnet ist, die sich nicht einseitig auflösen lassen. Daher greift aus professionstheoretischer Perspektive die pauschale Forderung ‚mehr Beteiligung‘ und ‚mehr Zusammenarbeit‘ in der Kindertagesbetreuung für bessere Qualität zu kurz. Vielmehr ist es lohnend, die Themenfelder Beteiligung und Zusammenarbeit und ebenso die Beteiligung von Kindern in der Zusammenarbeit mit Eltern aus einer professionstheoretischen Perspektive einmal genauer zu betrachten. Dies bedeutet, von grundlegenden Dilemmata professionellen Handelns auszugehen, die theoretisch (u. a. Amlong 2020) und empirisch bereits verschiedentlich beschrieben wurden. Grundlegende Dilemmata haben beispielsweise Margarete Jooß-Weinbach (2012), Melanie Kuhn (2013) oder auch Stefanie Bischoff (2017) für Kindertagesein-

tens ein Jahr – mit Unterbrechungen durch die Corona-Pandemie – den Alltag in vier Kindertageseinrichtungen in unterschiedlichen Sozialräumen in Deutschland und führen zahlreiche Interviews mit den Beteiligten durch. Wir wollen wissen, wie vielfältig sich das komplexe Verhältnis von Familie und Kindertageseinrichtung in der alltäglichen Zusammenarbeit zwischen Fachkräften, Eltern und Kindern ausgestaltet und wie gesellschaftliche Ungleichheiten konkret in den Kindertageseinrichtungen wirksam werden. Das Ziel des Verbundprojekts zwischen Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Leitung: Tanja Betz) und Universität Trier (Leitung: Sabine Bollig) ist es, zu einer ungleichheitssensiblen Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen beizutragen. Weitere Details unter: www.allgemeine-erziehungswissenschaft.uni-mainz.de/partner/

„Kinder zwischen Chancen und Barrieren“ (2015-2018). In der Studie haben wir über ein Jahr hinweg den Alltag in vier Kindertageseinrichtungen unterschiedlicher Träger (Hessen und Baden-Württemberg) beobachtet und zahlreiche Gespräche und Interviews mit Leitungen, Fachkräften und Eltern zur Zusammenarbeit geführt. Unsere Ergebnisse machen v. a. deutlich, wie vielfältig die Perspektiven, Wünsche und Erfahrungen sind und welche zentrale Rolle die Rahmenbedingungen, wie etwa eine hohe Arbeitsbelastung oder die Hürden für einen sprachlichen Austausch im Deutschen spielen – sowohl für Kindertageseinrichtungen als auch für Eltern. Die Studie war ein Kooperationsprojekt zwischen Goethe-Universität Frankfurt am Main und Bertelsmann Stiftung.



Abb. 1: Spannungsfelder frühpädagogischen Handelns – zwischen generalisierten Erwartungen und praktischen Notwendigkeiten
 Quelle: Betz et al. (2019a, S. 140) mit freundlicher Genehmigung der Bertelsmann Stiftung

richtungen empirisch herausgearbeitet. Bischoff etwa identifiziert in ihrem Material das Spannungsfeld „generalisierte Erwartungen versus praktische Notwendigkeiten“ (ebd., S. 174). Übertragen auf die Thematik Beteiligung und Zusammenarbeit, kann das Dilemma für Fachkräfte unter anderem darin liegen, tatsächlich, und wie fachlich gefordert, mehr Beteiligung ‚zu wagen‘ beziehungsweise in ihren Arbeitsalltag zu integrieren und eine intensivere und engere Zusammenarbeit mit den Eltern zu pflegen. Diese drückt sich zum Beispiel darin aus, Tür- und Angelgespräche für den Austausch mit den Eltern intensiver zu nutzen. Zugleich aber spielen praktische Gesichtspunkte eine zentrale Rolle, denn es gilt im Arbeitsalltag viele Aufgaben zugleich zu bewältigen (siehe Abbildung 1).

Man kann sich beispielhaft vor Augen führen, dass während eines Gesprächs zwischen einer Fachkraft mit einer Mutter beim Holen eines Kindes andere Kinder in der Gruppe Aufmerksamkeit einfordern, das Kind, das gerade abgeholt wird, in einen Bereich des Außengeländes läuft, der nicht einsichtig ist, die Fachkraft aus den Augenwinkeln sieht, dass der Dokumentationsbogen, den sie eigentlich noch rasch für ein anderes Kind vervollständigen wollte, offen im Gruppenraum liegt, dass ihre Kollegin abgehetzt und niedergeschlagen wirkt und sie die Überlastung längst im Team besprechen wollten (u.v.a.m.).

Die Herausforderung von Beteiligungsprozessen und Prozessen der Zusammenarbeit mit Eltern liegt darin, Beteiligung und Zusammenarbeit nicht nur den Fachkräften und Leitungen zu überantworten und auf ihre ‚richtige‘ Haltung zu pochen. Vielmehr gilt es, die Verfahren und Strukturen stärker in den Blick zu nehmen, die es braucht, um Zusammenarbeit und Formen der Beteiligung von Kindern und Eltern in Organisationen dauerhaft abzusichern und permanent weiterzuentwickeln. Aus diesem Blickwinkel heraus muss auch die verbreitete Rede von der ‚Ressourcenorientierung‘ oder ‚ressourcenorientierten Haltung‘, die in der Literatur zur Zusammenarbeit mit Eltern eine prominente Rolle spielt, nochmal neu gedacht werden. Denn dann ist dieses

Konzept nicht lediglich auf der Ebene der Akteure und ihrer Beziehung zueinander anzusiedeln, so wie es primär verstanden wird, vielmehr handelt es sich aus der hier skizzierten Perspektive um ein Konzept, das sich auf die Ebene der Kindertageseinrichtung als Organisation beziehen lässt. Das viel beschworene ‚Gelingen‘ von Zusammenarbeit oder auch Beteiligungsprozessen in der programmatischen Fachliteratur bedarf gerade nicht nur der richtigen Haltung und Sensibilität der Fachkräfte, sondern es braucht einen Blick auf wichtige Ressourcen wie Zeit, Geld oder Räume in der Organisation selbst. Diese Ressourcen sind auch mit Blick auf die Eltern wesentlich, denn Zusammenarbeit und Beteiligung setzen vielfach hohen zeitlichen Einsatz, frei gestaltbare Zeit – die zum Beispiel bei Eltern, die im Schichtdienst arbeiten, mitunter nicht vorhanden ist – und bisweilen finanzielles Engagement von Eltern voraus ebenso wie soziale Ressourcen im Sinne von Netzwerken und den ‚richtigen‘ Kontakten.

Zugleich darf beim Aufbau und der Weiterentwicklung von Strukturen, Abläufen und (Beteiligungs-)Prozessen nicht in den Hintergrund geraten, dass Beteiligung und Zusammenarbeit in Kindertageseinrichtungen kein Selbstzweck ist. Vielmehr sind die Interessen und Bedarfe der unterschiedlichen Beteiligten, der heterogenen Elternschaft und auch der Kinder, mit zu berücksichtigen. Deren Interessen und Bedarfe sind veränderlich sowohl auf der Ebene der einzelnen Personen als auch im Hinblick darauf, dass Kinder (und Eltern) neu in die Kindertageseinrichtung kommen und die Mitgliedschaft zur Organisation nur begrenzt gilt.

Auch ist relevant zu beachten, dass gute Rahmenbedingungen in einer Einrichtung, gut aufeinander abgestimmte organisationale Abläufe und Verfahrensweisen, die Grundstruktur pädagogischen Handelns nicht aushebeln können. Entscheidend ist es daher für die Fachkräfte, eine professionelle Balance der Spannungsfelder in der Praxis zu finden. Hierzu gehört etwa das Balancieren des Spannungsfeldes ‚Akzeptanz verschiedener Sichtweisen versus Übertragung eigener Werthaltungen‘ (Bischoff 2017, S. 193). Dieses Spannungsfeld kann sich, übersetzt auf den Bereich Beteiligung und Zusammenarbeit, darin zeigen, dass weder von allen Eltern eine intensive und enge Zusammenarbeit und Beteiligungsbereitschaft eingefordert werden kann, auch wenn dies – aus der Perspektive der Einrichtung und ihres Leitbilds, des Teams oder einzelner Fachkräfte – als wichtig und pädagogisch wertvoll erachtet wird. Noch kann es darum gehen, keine Angebote der Zusammenarbeit oder Beteiligung zu machen, weil jede*r machen oder lassen kann wie er oder sie es will oder stillschweigend akzeptiert wird, dass Eltern, die sich mehr als andere einbringen (wollen), von anderen Eltern unter Druck gesetzt werden, sich weniger stark zu involvieren. Die Schwierigkeit einer ‚Akzeptanz verschiedener Sichtweisen‘ liegt in Bezug auf die Rechte von Kindern unter anderem darin, dass diese nicht einfach ignoriert werden können, weil womöglich einzelne Elternteile hier eine andere Auffassung vertreten und ein an den (Beteiligungs-)Rechten von Kindern orientiertes Angebot in Kindertageseinrichtungen für ‚absurd‘ und ‚in diesem Alter für viel zu früh‘ erachten.

Impuls II

Im fachlichen Diskurs wird vielfach suggeriert und versprochen, Beteiligung und Zusammenarbeit hätten nur positive Wirkungen für alle Beteiligten, das heißt für Kinder, für Eltern und auch für Fachkräfte. Allerdings bleibt unerwähnt, dass mehr Beteiligung und Zusammenarbeit auch unerwartete und ebenso unerwünschte Nebenwirkungen entfalten, auch dann, wenn diese nicht auf den ersten Blick für die Fachkräfte erkennbar sind.

In der Fachliteratur und in politischen Schriften wird vielfach gefordert, mehr Beteiligung zu ermöglichen und von den unterschiedlichen Beteiligten auch einzufordern, sich zu beteiligen. Vergleichbar dazu verläuft die Fachdiskussion zum Themenfeld Zusammenarbeit mit Familien. Dabei wird etwa bei der Zusammenarbeit mit Familien als

positive Wirkung postuliert, dass alle Kinder davon profitieren, dass es zu ihrem Wohl sei, dass sie sich besser entwickeln, dass Ungleichheiten reduziert werden könnten und Weiteres mehr (zu diesen Postulaten: Betz 2019; Betz et al. 2017). Diese Verknüpfung von Absicht, Umsetzung und der damit zu erzielenden Wirkung, das heißt die Annahme, *wenn* intensiver zusammengearbeitet wird, *dann* ist das automatisch gut für Kinder (und für Eltern) – und dies auf vielen Ebenen gleichzeitig –, greift aus mehreren Gründen zu kurz.

Der eindeutige Nachweis, dass mehr Beteiligung (die englischsprachige Forschung spricht hier von ‚Involvement‘) von Eltern oder mehr Zusammenarbeit mit Familien diese positiven Wirkungen tatsächlich erreichen könnte, steht bislang aus. Diese Einschätzung basiert auf einer Literaturanalyse der einschlägigen empirischen Studien in Deutschland und auch international (Betz et al. 2017). Zudem, und dieses Argument ist hier noch wichtiger, werden in der fachlichen Diskussion ausschließlich positive Wirkungen versprochen (kritisch dazu: u.a. Betz 2019), so dass es zugleich so scheint, als gebe es keinerlei Nebenwirkungen oder negativen Begleiteffekte, sondern wenn schon nicht eine positive Wirkung, so allenfalls gar keine Wirkung. Es ist dringend geboten, von Nebenwirkungen und unerwünschten Begleiteffekten im Kita-Alltag auszugehen. Hierfür allerdings gibt es wissenschaftlich gesehen bislang nicht viel Aufmerksamkeit und die Studienlage ist – gerade in Deutschland – noch sehr übersichtlich.

Erste Anhaltspunkte hierfür liefern die Studien „Kinder zwischen Chancen und Barrieren“ und „PARTNER – Gute Partnerschaften in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung“. In ersterer wurde unter anderem herausgearbeitet, dass Fachkräfte bisweilen die Eltern mit dafür verantwortlich machen, wenn sie in ihrem Handeln den Qualitätsleitlinien und fachlichen Vorgaben nicht entsprechen können. Hier lassen sich viele Beispiele nennen. So wird fachlich in Qualitätsleitlinien und Empfehlungen gefordert, dass es einen „alltäglichen Austausch beim Bringen und Holen des Kindes“ gibt (Deutsche Liga für das Kind/Save the Children 2017, S. 7) oder dass die Fachkräfte „im täglichen informellen Austausch mit den Eltern über Erlebnisse, Erfahrungen und Entwicklungsschritte ihres Kindes“ sind (Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie/Vodafone Stiftung Deutschland 2014, S. 22). Was könnten mögliche Nebenwirkungen und unerwünschte Begleiteffekte solcher Forderungen sein?

Um Antworten auf diese Frage zu finden, lassen sich Rückfragen an solche Forderungen stellen. Diese stammen aus Beobachtungen von Bring- und Holsituationen im Alltag von Kindertageseinrichtungen in den beiden zuvor genannten Projekten: Was bedeutet es für Fachkräfte, wenn für diesen täglichen Austausch die Zeit zu knapp bemessen ist, wenn es hektisch zugeht, weil oftmals mehrere Kinder zugleich abgeholt oder gebracht werden? Was ist, wenn die Kinder gar nicht von einem Elternteil abgeholt werden, sondern mit dem Bus in die Kindertageseinrichtung kommen oder wenn nicht die Eltern, sondern andere Familienmitglieder (beispielsweise größere Geschwister) das Kind oder die Kinder abholen? Was ist, wenn in der Abholsituation nur noch eine Fachkraft da ist, die das Kind an diesem Tag kaum gesehen hat? Was ist, wenn die Eltern nicht die Zeit aufbringen können und wollen, täglich über die Entwicklungsschritte des Kindes in den Austausch zu gehen etwa, weil sie im Schichtdienst arbeiten (oder aus vielen anderen Gründen)? Was ist, wenn es an diesem Tag einfach mal nichts Entscheidendes über die ‚Entwicklung‘ des Kindes zu sagen gibt?

Eine weitere Begleiterscheinung und Nebenwirkung verstärkter Beteiligung von Eltern und Forderungen nach mehr Zusammenarbeit lässt sich aufzeigen, wenn man sich die Frage stellt: Wer genau beteiligt sich eigentlich und wie macht die Person das?



Abb. 2: Das Verhältnis zwischen Fachkräften und Eltern – am Beispiel selbstbewusster Eltern
Quelle: Betz et al. (2019a, S. 203) mit freundlicher Genehmigung der Bertelsmann Stiftung

In der Studie „Kinder zwischen Chancen und Barrieren“ wurden hierzu unterschiedliche Selbstpositionierungen von Eltern in der Zusammenarbeit mit Kindertageseinrichtungen herausgearbeitet (hierzu: Betz et al. 2019a, S. 197ff.), die diese zumeist habituell und damit implizit einnehmen: Es ließen sich selbstbewusste, bemühte und distanzierte Selbstpositionierungen aus dem Interviewmaterial und den ethnografischen Gesprächen mit den Eltern herausarbeiten (ebd.).

Bei den ‚selbstbewussten Positionierungen‘ in der Zusammenarbeit äußern Eltern, dass sie sich aktiv einbringen; sie beschreiben sich als ins Einrichtungsgeschehen involviert (ebd.), im Elternbeirat aktiv, vernetzt, sie fühlen sich gut informiert und ernst genommen. Bisweilen wird deutlich, wie fordernd solche Eltern auch auftreten können, beispielsweise dann, wenn sie ein Elterngespräch möchten oder wenn sie sich bestimmte Projekte wünschen. In solchen Konstellationen kann es gut möglich sein, dass sich manche Fachkräfte ‚anstrengen‘ müssen, den Elterninteressen und -wünschen entgegenzukommen oder aber diese abzuwehren. Alle Eltern, die in der Studie in ihren Aussagen häufig solche Positionierungen vertraten, sprachen fließend Deutsch ohne erkennbaren Akzent.

Bei der zweiten Kategorie, den ‚bemühten Positionierungen‘, bekunden Eltern ihre Bereitschaft, sich zu beteiligen und sich engagieren zu wollen und zum Beispiel zu helfen, wenn Feste oder Projekte geplant sind (ebd., S. 204). Sie sind bemüht, den wahrgenommenen Erwartungen von Seiten der Einrichtung zu entsprechen – und sei es, lange bei Festen zu bleiben auch, wenn ihnen langweilig ist (ebd.). Ebenso sind Bemühungen erkennbar, als ‚gute‘ Mutter angesehen zu werden und den Perspektiven der Fachkräfte zu entsprechen, wenn es um das eigene Kind geht (ebd.).

Bei den ‚distanzierten Positionierungen‘ geben Eltern an, dass sie über Vorkommnisse nicht informiert sind, selbst nicht oder kaum beteiligt sind und wenig über das wissen, was in der Einrichtung vorgeht. Bisweilen wird auch die eigene Machtlosigkeit benannt (ebd., S. 205). Diese distanzierte Positionierung gibt es auch in Bezug auf den Elternbei-

rat. Einige Eltern positionieren sich als „unwissend gegenüber der Zusammensetzung, den Aufgaben und den Funktionen des Elternbeirats in der Einrichtung“ (ebd., S. 206).

Der grundsätzlichen Forderung nach mehr Zusammenarbeit und Beteiligung von Eltern muss mit einem solchen Verständnis für die markanten Unterschiede innerhalb der Elternschaft mit Vorsicht begegnet werden. Die Herausforderung der Beteiligung von Eltern und der Zusammenarbeit mit Familien liegt damit darin, zunächst zu erkennen und anzuerkennen, dass die Elternschaft in vielen Kindertageseinrichtungen heterogen ist und ebenso die Gruppe der Kinder. Damit kann es aus einem Ungleichheitstheoretischen Blickwinkel auch keine ‚gute‘ Beteiligung oder ‚gute‘ Zusammenarbeit für alle geben – wie dies viele Leitlinien für die Kita-Praxis und Qualitätsmerkmale guter Elternarbeit suggerieren. Wesentlich ist es, dafür sensibel zu sein, dass eine positive Wirkung für manche Eltern – wie die verstärkte Beteiligung von selbstbewussten oder bemühten Eltern – zugleich negative Wirkungen für sie selbst haben kann und ebenso für andere, das heißt für Eltern, Fachkräfte oder auch Kinder. So ist vorstellbar, dass eine stärkere Involvierung von selbstbewussten Eltern andere Eltern im Vergleich noch distanzierter erscheinen lässt und sie in ihren Bemühungen, an Informationen zu kommen, weiter zurückfallen. Auch ist denkbar, dass eine verstärkte Einbeziehung von bemühten Eltern diese selbst stärker unter Druck setzt, den Schein zu wahren, mit dem Angebot der Kindertageseinrichtung in Bezug auf Zusammenarbeit zufrieden zu sein.

Diese Studienergebnisse und Überlegungen bedeuten auch, nicht bei der Einsicht stehen zu bleiben, dass die Elternschaft eben heutzutage heterogen ist. Dieses Wissen ist mittlerweile ein Allgemeinplatz. Vielmehr gilt es einen Schritt weiterzugehen und die vielfältigen und komplexen Macht- und Passungsverhältnisse (hierzu: Betz et al. 2019a) zwischen Fachkräften, Eltern und Kindern näher zu beleuchten, die es im Einzelnen aufzudecken gilt, um sie gezielt bearbeiten zu können. Zugleich darf eine oberflächliche Einschätzung, dass die Zusammenarbeit in einer Einrichtung gut funktioniert, zum Beispiel,

- da sich kein Elternteil beschwert oder niemand offen Kritik gegenüber den Fachkräften/einer Fachkraft äußert oder,
- da sich viele Eltern engagieren und beteiligen und es beispielsweise immer genügend Helfer*innen bei Projekten gibt und Eltern/Mütter, die bei Festen Kuchen backen,

nicht darüber hinwegtäuschen, dass es bei genauerem Hinsehen vielleicht doch nicht für alle oder die Mehrheit der Eltern zutrifft. Es könnte sich, den Ergebnissen der Studie zufolge, auch um ‚bemühte‘ Eltern handeln oder auch um nicht deutschsprachige Eltern, deren primäres Interesse darin liegt, der Einrichtung gegenüber zu signalisieren „ich bin eine gute Mutter“ oder „ich bin ein engagierter Vater“, aber dennoch die jeweilige Form der Zusammenarbeit oder das Engagement, das sie zeigen, nicht ihren eigenen Interessen oder tatsächlichen Bedarfen entspricht. Es kann daher der Fall sein, dass sie mehr Entlastung bräuchten oder mehr Bestätigung, auch dann eine gute Mutter/ein guter Vater zu sein, wenn sie in der Kindertageseinrichtung als ‚passiv‘, ‚verschlossen‘ und ‚wenig engagiert‘ erscheinen.

Impuls III

Kinder- und Elternbeteiligung sind in der Kindertagesbetreuung auf vielfache Weise miteinander verschränkt, obwohl sie häufig separat voneinander betrachtet werden. So wird auch die Zusammenarbeit mit Familien primär als eine Zusammenarbeit mit Eltern beziehungsweise als eine Zusammenarbeit unter Erwachsenen verstanden, ohne die Beteiligung von Kindern in der Zusammenarbeit direkt mitzudenken. Diese enge und komplexe Verschränkung nicht zu berücksichtigen bedeutet aber, die vielfachen Ambivalenzen, die in unterschiedlichen Formen der Beteiligung in den Einrichtungen zum Ausdruck kommen, zu unterschätzen.

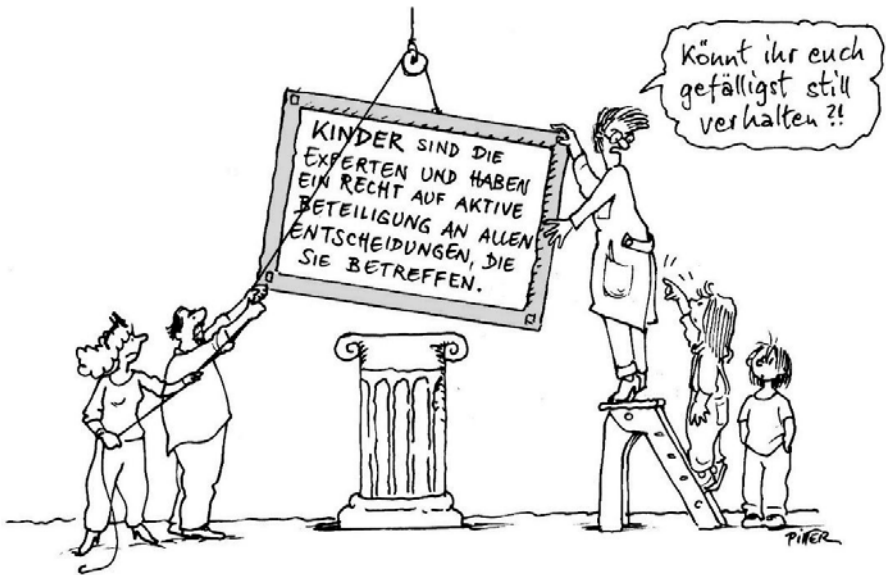


Abb. 3: Beteiligung von Kindern als Inszenierung von Erwachsenen – und für Erwachsene?
 Quelle: Betz et al. (2017, S. 149) mit freundlicher Genehmigung der Bertelsmann Stiftung

In der Fachliteratur etwa werden mit Verweis auf unterschiedliche Partizipationsmodelle, vielfach konzipiert als Partizipationsleiter, Formen der Beteiligung zumeist in Bezug auf Kinder unterschieden. Diese werden auch im Feld der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung als Referenzen herangezogen, um zu markieren, wo Einrichtungen stehen und inwiefern mehr Partizipation von Kindern ermöglicht werden kann und soll. Regelmäßig wird dabei auf die UN-Kinderrechtskonvention verwiesen. So wird in Artikel 12 zur Berücksichtigung des Kindeswillens⁹ festgehalten, dass dem Kind, „das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden“, das Recht zusteht, „diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern“ und „die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife“ zu berücksichtigen ist.

Allerdings macht nicht nur Manfred Liebel (2020) darauf aufmerksam, dass die Frage danach, welche Angelegenheiten ‚Kinder berühren‘, welche Entscheidungen Kinder betreffen (ebd., S. 103f.), nicht eindeutig zu beantworten ist. Offen ist auch, wie diese Formulierungen in den Kindertageseinrichtungen durch Leitungen, Fachkräfte und auch Eltern ausgelegt werden. Zugleich hält Liebel mit Bezug zu Kinderrechtsprojekten von Nichtregierungsorganisationen kritisch fest: „Trotz vieler ehrenwerter Versuche, Kinder ‚zu beteiligen‘, erfolgt die Partizipation der Kinder allermeist nur auf symbolische, scheinhafte oder dekorative Weise“ (ebd., S. 106). Auch hier kann die Frage gestellt werden, inwiefern sich diese Einschätzung bisweilen auf den Alltag in Kindertageseinrichtungen beziehen lässt. Die Antworten auf diese Fragen sind alles andere als trivial. Dies liegt daran, dass das Geschehen in Kindertageseinrichtungen sehr komplex ist, die Einrichtungen viele Funktionen gleichzeitig erfüllen und erfüllen sollen (Bildung, Betreuung, (Demokratie-)Erziehung, u. v. a. m.) und damit auch unterschiedliche (Wirkungs-)Erwartungen an die Einrichtungen herangetragen werden und sie viele Öffentlichkeiten zugleich haben. Daher spielen sich die Formen und möglichen Wirkungen von Partizipation der Kinder, Eltern, der Kinder und Eltern, innerhalb einer komplexen Gemengelage ab.

⁹ Details zur UN-Kinderrechtskonvention und die Formulierungen im Wortlaut sind zu finden unter: www.kinderrechtskonvention.info (01.02.2021)

Will man sich aber nicht damit zufriedengeben, mögliche dekorative Elemente von Beteiligungsprozessen aufzudecken – beispielsweise große Plakatwände im Eingangsbereich, Videos, in denen ein Ausflug von Kindern dokumentiert wird, Theateraufführungen beim Sommerfest –, welche das pädagogische Angebot der Einrichtung in einem ‚guten Licht‘ erscheinen lassen, schließt sich noch eine weitere Überlegung an. Hierzu wird auf einen Befund einer ethnografischen Studie zur professionellen Begleitung von Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen durch Beobachtung und Dokumentation (Cloos/Schulz 2011) verwiesen, in der auch Elterngespräche untersucht wurden. In der Analyse eines Elterngesprächs, so arbeiteten die Forschenden heraus, wird die Bildung des Kindes als Leistung der Kindertageseinrichtung „aufgeführt“; sie kommen zu dem Schluss, dass erst die „systematische und individuelle Beobachtung und Dokumentation (...) kindliches Tun als bildungsbedeutsame Tätigkeit her(stellt), (...) diese mittels der Dokumente sichtbar (macht) und (sie) legitimiert“ (Cloos/Schulz/Thomas 2013, S. 263). Diese gemeinsam hervorgebrachte Praxis entfaltet dann im Elterngespräch ihre Wirkung, „indem Eltern bzw. zumeist Mütter dabei Zuschauerinnen und Kommentatorinnen der Bildungsinszenierung werden und diese institutionellen Leistungen zu honorieren haben“ (ebd.). Eine solche Perspektive lässt sich auch auf den Bereich der Partizipation von Kindern und Beteiligungsprojekte in Kindertageseinrichtungen übertragen, deren ‚Erfolg‘ nach außen hin, unter anderem gegenüber den Eltern, aber zum Beispiel ebenfalls gegenüber der örtlichen Presse oder den Geldgeber*innen von Beteiligungsprojekten dokumentiert wird, und zwar als eine Leistung, die eindeutig der partizipativ ausgerichteten Kindertageseinrichtung zuzuschreiben ist.

Ein weiteres Beispiel, an dem die Komplexität der Kinder- und Elternbeteiligung in Kindertageseinrichtungen im Kontext Zusammenarbeit verdeutlicht werden kann, ist die in der Fachliteratur vielfach geforderte vertrauensvolle, enge und intensiviertere Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern, bei der Informationen zwischen Familie und Kindertageseinrichtung regelmäßig ausgetauscht werden. Diese ‚gute Zusammenarbeit‘ zwischen Erwachsenen kann, ebenso wie die starke Beteiligung von Eltern in der Einrichtung, unterschiedliche Kehrseiten für Kinder haben. Diese aber werden bislang viel zu wenig beachtet und wissenschaftlich genauer analysiert. Während für den Kontext Schule aus der Perspektive von Kindern nachgewiesen ist, dass sich manche Kinder hintergangen fühlen, wenn zum Beispiel ihre Lehrkräfte oder auch ihre Eltern ‚Internas‘ im ‚partnerschaftlichen Miteinander‘ ausplaudern (Betz et al. 2019b), wird diesem Aspekt in Kindertageseinrichtungen noch viel zu wenig Beachtung geschenkt. Aber es zeigt sich in den beiden Studien „PARTNER“ und „Kinder zwischen Chancen und Barrieren“, dass sich Erwachsene auch gegen die Kinder verbünden und sich etwa gegen den von den Kindern deutlich artikulierten Willen durchsetzen. Dies ist nicht selten in Bring- und Holsituationen zu beobachten, in denen Kinder zum Verbleib in der Einrichtung ‚gebracht‘ werden oder in denen Kinder aus der Einrichtung mitten im Spiel mit anderen Kindern oder zumindest zu einem Zeitpunkt, der nicht von ihnen selbst beeinflusst wird oder werden kann, abgeholt werden. Sobald sich Fachkraft und Eltern(teil) einig sind und eine Situation oder eine Gegebenheit auf gleiche Weise einschätzen, wie dies unter anderem angesichts des Postulats einer konsensorientierten Kommunikation in der Zusammenarbeit gefordert wird, bedeutet dies nicht automatisch, dass nun auch das Wohl des Kindes im Vordergrund steht.

Ambivalent sind auch Studienbefunde, die deutlich machen, dass Fachkräfte einerseits Entwicklungsgespräche mit Eltern unter Ausschluss der Kinder führen und auch führen wollen und sie hierfür häufig auf die Entwicklung des Kindes bezogene Argumente vorbringen (z. B. das Kind ist noch zu jung). Aber in denselben Einrichtungen ist andererseits beobachtbar, dass es im Kita-Alltag Gespräche gibt, an denen Kinder



Abb. 4: Gute Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften – und den Kindern?
 Quelle: Betz et al. (2019a, S. 250) mit freundlicher Genehmigung der Bertelsmann Stiftung

zumindst indirekt beteiligt sind, etwa dann, wenn diese Gespräche beim Bringen und Holen eines Kindes geführt werden und das Kind, von dem die Rede ist, in der Situation eher beiläufig präsent ist. An solchen Beobachtungen könnte eine Diskussion darüber ansetzen, in welchen Konstellationen und Situationen Kinder an Gesprächen beteiligt werden und werden können und welche Konsequenzen eine Beteiligung der Kinder für die unterschiedlichen Beteiligten hat und haben kann.

Eine Herausforderung der Beteiligung von Kindern und Eltern in Kindertageseinrichtungen und in der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Familie liegt damit darin, sich vor Augen zu führen, dass Kindertageseinrichtungen als pädagogische Institutionen stark von Erwachsenen (zumeist den pädagogischen Fachkräften/Vertreter*innen der Institution) dominiert werden und dies auch und gerade dann, wenn mantraartig vom Wohl des Kindes und einer starken Kindzentrierung in der Kindertagesbetreuung gesprochen wird. Diese aus Erwachsenenperspektive auf Kinder gerichtete Sichtweise verstellt den Blick auf die vielfältigen Ambivalenzen in der Beteiligung von Kindern und Eltern sowie auf die häufig unerkannten und wenig verstandenen Beiträge der Kinder in der Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern.

Literatur:

- Amlong, Kirsten (2020): Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als Arbeitsbündnis? In: Weltzien, Dörte/Wadepohl, Heike/Nentwig-Gesemann, Iris/Alemzadeh, Marjan (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik XIII. Frühpädagogischen Alltag gestalten und erleben*. Freiburg im Breisgau: FEL Verlag, S. 385–414.
- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Kayser, Laura B./Zink, Katharina (2017): *Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Menzel, Britta (2019a): *Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie: Perspektiven und Herausforderungen (Forschungsbericht 1)*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. DOI 10.11586/2019043. Online verfügbar unter www.bertelsmannstiftung.de/de/publikationen/publikation/did/kinder-zwischen-chancen-und-barrieren-zusammenarbeit-zwischen-kita-und-familie/ (01.02.2021).

- Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Menzel, Britta (2019b): Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zum Verhältnis von Schule und Familie aus der Sicht von Kindern: Ihre Perspektiven, ihre Positionen (Forschungsbericht 2). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. DOI 10.11586/2019063. Online verfügbar unter www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/kinder-zwischen-chancen-und-barrieren/ (01.02.2021).
- Betz, Tanja (2019): Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In: Service National de la Jeunesse (Hrsg.): Die Bildungspartnerschaft mit den Familien in der frühen mehrsprachigen Bildung. *Études et Conférence*. Sammlung der Beiträge der Konferenz vom 26.06.2018 in Luxemburg. Luxemburg, S. 6–16. Online verfügbar unter www.enfancejeunesse.lu/wp-content/uploads/2019/06/Die-Bildungspartnerschaft-mit-den-Familien-in-der-fruhen-mehrsprachigen-Bildung.pdf (01.02.2021).
- Bischoff, Stefanie (2017): Habitus und frühpädagogische Professionalität. Eine qualitative Studie zum Denken und Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Cloos, Peter/Schulz, Marc (Hrsg.) (2011): Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Cloos, Peter/Schulz, Marc/Thomas, Severine (2013): Wirkung professioneller Bildungsbegleitung von Eltern. Rekonstruktive Forschungsperspektiven auf kindheitspädagogische Settings. In: Kompetenzteam Wissenschaft des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“/Correll, Lena/Lepperhoff, Julia (Hrsg.): Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 253–267.
- Deutsche Liga für das Kind/Save the Children (2017): *KindgeRECHT* von Anfang an. Kinderrechte und Erziehungspartnerschaft in früher Tagesbetreuung. Berlin.
- Jooß-Weinbach, Margarete (2012): Erzieherinnen in der Krippe. Modi, Motive und Konstitutionen professionellen Handelns. Weinheim: Beltz Juventa.
- Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie/Vodafone Stiftung Deutschland (2014): Qualität der Zusammenarbeit mit Eltern. Ein Leitfaden für den frühpädagogischen Bereich. Bensheim und Düsseldorf. Online verfügbar unter www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/06/Publikation_Leitfaden-Elternarbeit-in-Kitas.pdf (01.02.2021).
- Kuhn, Melanie (2013): Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Liebel, Manfred (2020): *Unerhört. Kinder und Macht*. Weinheim: Beltz Juventa.

Workshop 1: Fachkräfte, Eltern, Kinder – Wer hat das letzte Wort? Machtgefälle bei Gesprächen in Kindertageseinrichtungen

Workshop 1 – Teil 1: Austausch zu perspektivenabhängigen Erfahrungen

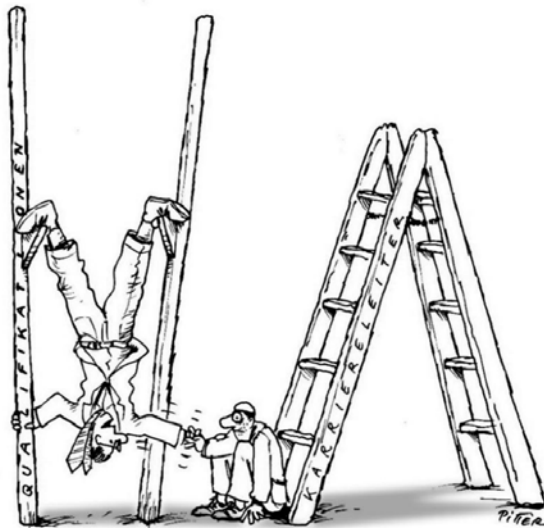
Der Workshop greift die Thematik auf, dass und inwiefern Gespräche in Kindertageseinrichtungen durch unterschiedliche Machtkonstellationen geprägt sind. Es werden diesbezügliche Erfahrungen ausgetauscht und Impulse erarbeitet, wie in solchen machtvollen Konstellationen professionell gehandelt werden kann.

Die Gestaltung „gelingender Gespräche mit Kindern, Eltern, im Team, mit dem Träger oder anderen professionellen Akteuren im Sozialraum gehört zu den Kernaufgaben pädagogischer Fachkräfte. Es gibt unterschiedliche Anlässe, Ziele und Formen von Gesprächen, die bewusst geplant, geführt und reflektiert werden müssen“ (Weltzien 2011, S. 2). Aus solchen fachlichen Vorgaben lässt sich zunächst die Frage ableiten, was eigentlich als ein ‚gelingendes Gespräch‘ eingeordnet werden kann und aus wessen Perspektive es sich als ‚gelingend‘ erweist.

Gespräche in Kindertageseinrichtungen können unterschiedliche Formen annehmen. Sie können zum Beispiel vielfach informell nebenbei ablaufen, wie etwa beim Bringen und Holen des Kindes oder der Kinder, in anderen Fällen auch stärker formalisiert, wie bei geplanten Entwicklungsgesprächen oder Aufnahmegesprächen. Die im genannten Zitat geforderte ‚bewusste Planung, Gesprächsführung und Reflexion der Gespräche‘ ist davon abhängig, aus welcher Perspektive ein besonderes Augenmerk hierauf gerichtet werden soll. Im Workshop wird eine machtkritische und habitussensible Perspektive auf solche Gespräche und ihre Rahmenbedingungen in der Kindertageseinrichtung als Organisation zur Diskussion gestellt.

Eine solche Perspektive geht zunächst davon aus, dass es gesamtgesellschaftlich gesehen vielfältige Ungleichheitsverhältnisse gibt. Dabei sind auch Kindertageseinrichtungen nicht lediglich als „Orte für Kinder“, sondern als „gesellschaftliche Orte“ zu verstehen (Honig 2002, S. 5, Hervorh. i. O.). Es gibt innerhalb wie außerhalb von Kindertageseinrichtungen unterschiedliche Machtverhältnisse, wie diejenigen zwischen Fachkraft und Elternteil/Sorgeberechtigtem, Einrichtung und Familie(n), Erwachsenen und Kindern, Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft und Angehörigen von Minderheiten oder auch Angehörigen privilegierter sozialer Milieus und Angehörigen weniger privilegierter sozialer Milieus und vielfältige Kombinationen. Diese Machtverhältnisse werden auch in Gesprächen und genereller: in der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Familien aktualisiert, gefestigt oder aber zeitweise abgemildert. Sie gehen mit unterschiedlichen Dominanzverhältnissen einher.

Als Impuls für den gemeinsamen Austausch wird folgender Cartoon ‚Augenhöhe‘ (siehe Abbildung 5) gezeigt, der eine pädagogische Fachkraft auf einer oberen Sprosse der Qualifikationsleiter darstellt, die sich zu einem Elternteil hinabbeugt, das weiter unten auf der Karriereleiter steht.



Pädagogen und Eltern auf Augenhöhe

Abb. 5: Selbstpositionierung und Herausforderungen einer ‚guten‘ Zusammenarbeit und Beteiligung ‚auf Augenhöhe‘
Quelle: Betz (2015, S. 30) mit freundlicher Genehmigung der Bertelsmann Stiftung

Auch die umgekehrte Konstellation ist in der Praxis vorzufinden: ein sehr qualifizierter Elternteil trifft auf eine Fachkraft, die erst am Beginn ihrer Karriere steht oder zum Beispiel sprachlich weniger versiert ist. Gerade wenn es um Mitsprache und Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern geht, spielt die ‚Augenhöhe‘, die auch durch die formale Qualifikation der Beteiligten beeinflusst sein kann, eine bedeutsame Rolle. Die Interaktion sowie die verbale und non-verbale Kommunikation haben viel mit dem eigenen Selbstwert und Selbstbewusstsein zu tun. Für solche durch Macht und Dominanz gekennzeichneten Konstellationen und in dadurch stark geprägten Kommunikationssituationen eignet sich beispielsweise der Ansatz der vorteilsbewussten Bildung und Erziehung. Es wird diskutiert, inwiefern akademisch ausgebildete Eltern das Recht haben, oder ihnen das Recht eingeräumt wird, sich in die Kindertageseinrichtung einzubringen und wie es sich bei Eltern verhält, die nicht dem klassischen Bildungsbürgertum angehören. Zugleich ist das Recht auf Nichtbeteiligung wichtig – unabhängig davon, wo die Eltern auf der Qualifikationsleiter stehen. Dies kann zum Beispiel dann relevant werden, wenn es für die Eltern in der Kindertageseinrichtung ‚gut läuft‘ und sie keinen Bedarf sehen, sich zu beteiligen. In einer Studie aus Finnland (Vuorisalo, 2018) ist von aktiv passiven Eltern die Rede. Diese werden aus der Perspektive der Einrichtung als zurückhaltend erlebt, sie beteiligen sich anscheinend nicht, sind aber nicht zwangsläufig desinteressiert, wie dies mitunter fälschlicherweise durch Fachkräfte oder auch andere Eltern eingeschätzt wird. Vielmehr sind diese Eltern gut informiert und auch zufrieden mit der Einrichtung, sie sehen aber für sich nicht die Notwendigkeit, sich selbst verstärkt einzubringen.

In Gesprächen kommt es, wenn es um ‚Augenhöhe‘ geht, stark auf die Haltung an. Als Elternteil beziehungsweise als Mutter, so ein berichtetes Beispiel, wurde einer Teilnehmerin des Workshops das Gefühl vermittelt, die Fachkräfte wüssten, was gut ist für die Kinder und wie man sich als Mutter zu verhalten hat. Ihr sei vermittelt worden, sie könne als Mutter nicht loslassen und sie müsse daher daran arbeiten. Hier habe es keine Kommunikation auf Augenhöhe gegeben. Beobachtbar ist aber auch, dass Fachkräfte Ängste haben, wenn Eltern zu viel einfordern und als anstrengend erlebt werden. Es bedarf viel Beziehungsarbeit zwischen Eltern und Fachkräften, damit ein



Abb. 6: Verschiedene Perspektiven auf eine Gesprächssituation
 Quelle: Betz et al. (2017, S. 128) mit freundlicher Genehmigung der Bertelsmann Stiftung

gutes konstruktives Miteinander möglich ist. Auch auf Seiten der Eltern gibt es Ängste, die in bestimmten Konstellationen aber nicht ausgesprochen werden (können), wenn die eigene Unterlegenheit als gegeben angenommen wird. Um diese beidseitigen Ängste abzubauen oder zu verhindern, bedarf es mehr Gespräche von Anfang an – auch um sich gut kennenzulernen und in den Blick nehmen zu können, was die Kinder brauchen.

Nicht nur die reine Anzahl von Gesprächen zwischen Eltern und Fachkraft wird in der Diskussion erörtert, sondern auch die Art und Weise, wie diese Gespräche geführt werden (sollen). Gerade im Zusammenhang mit machtvollen Konstellationen und Arrangements geht es um Habitussensibilität (Sander 2014) als eine Anforderung an professionelles Handeln. Ein Aspekt kann sein, in Gesprächen erst einmal alles auszusprechen, weil ansonsten vieles ungesagt bleibt, das aber dennoch Wirkung zeigt. Auch kann es wichtig sein, die eigenen Erwartungshaltungen klar zu äußern (z. B. die Kindertageseinrichtung möchte ‚saubere Kinder‘, die keine Windel mehr benötigen, aber sollte dies nicht möglich sein, ist das auch in Ordnung). Gewisse Dinge offen anzusprechen kann für die andere Seite auch als sehr entlastend empfunden werden. Überlegt werden muss in Kindertageseinrichtungen auch, welche Wirkung es auf Eltern und Fachkräfte hat, wenn sich beide Seiten mit Vornamen ansprechen, sich Duzen oder wenn sie sich Siezen. Hier gibt es große Unterschiede zwischen den Einrichtungen und auch bereits darin, wie dies im Rahmen der Erzieher*innenausbildung vermittelt wird.

Wichtig ist eine wertschätzende Haltung im Gespräch, eine Kommunikation, die als Gespräch auf Augenhöhe von beiden Seiten erlebt werden kann – obgleich es grundsätzlich ein Machtungleichgewicht gibt. Dieses Machtungleichgewicht hängt auch damit zusammen, dass die beteiligten Parteien unterschiedliche Mittel haben, die andere Seite zu dominieren. Fachkräfte zum Beispiel haben das Druckmittel Kindeswohlgefährdung und können es ausspielen, oder auch die Karte „Dein Kind ist entwicklungsverzögert!“ Eltern hingegen haben das Machtmittel, ihr Kind von der Einrichtung abzumelden. Beide Seiten haben so die Möglichkeit, zu diesen Machtmitteln zu greifen – oder auch nicht.

Als weiterer Impuls wird ein Cartoon zu einer Gesprächssituation in einem Kita-Setting zwischen einer Fachkraft und einer Mutter gezeigt (siehe Abbildung 6, Seite 41). Zugleich sind zwei Kinder anwesend.

Zu sehen ist, dass eine Fachkraft viel spricht; die Bedürfnisse der Mutter spielen eine untergeordnete Rolle, sie wirkt eingeschüchtert. Die Fachkraft bremst in ihrem Redefluss die Mutter aus. Beide Kinder sind stumm, obwohl es womöglich um das Kind/die Kinder geht. Beobachtbar ist ein reales Machtgefälle in der verbalen Kommunikation.

Vergleichbare Gesprächssituationen lassen sich auch in anderen Konstellationen als beispielsweise einem Entwicklungsgespräch beobachten. Zugleich finden solche Gespräche auch in noch komplexeren Konstellationen statt, etwa dann, wenn das zweite Elternteil anwesend ist. Spezifische Gesprächssituationen können sich auch bei Hausbesuchen ergeben. Als schwierig erweist es sich, wenn zum Beispiel die Eltern, oder das Elternteil, bei solchen Gesprächen nicht verbal kommunizieren, hier: nicht explizit sagen „ich möchte auch noch etwas äußern“ oder „ich sehe das anders“, sondern sich vielmehr zurückziehen oder zurücknehmen. So kann auf der Seite der Fachkraft der Eindruck entstehen, alles sei gut so wie es gerade ist. Beispiele aus Studien belegen solche Fehleinschätzungen (hierzu u. a. Betz et al. 2017). Im Beispiel des Cartoons wird die non-verbale Kommunikation von der Fachkraft nicht beachtet und aufgegriffen, zugleich äußert sich die Mutter nicht. Möglicherweise wird am Ende des Gesprächs die Fachkraft den Eindruck mitnehmen, das Gespräch sei für alle Beteiligten gut gelaufen.

Auch die Darstellungen der Kinder im Cartoon spiegeln reale Situationen wider. Das Kind auf dem Schoß der Mutter könnte beim Gespräch anwesend sein, weil es keine anderweitige Betreuung für das Kind gibt und dieses daher am Gespräch teilnehmen muss. Das Problem kann sein, dass auch Geschwisterkinder an solchen Gesprächen teilnehmen, die Eltern, hier die Mutter, sich nicht voll der Fachkraft zuwenden können, weil sie sich in der Gesprächssituation auch um die Kinder kümmern muss. Zugleich darf nicht vorschnell geurteilt werden, dass eine solche Situation für Kinder immer negativ sein muss, denn das Kind auf dem Schoß wirkt sehr zufrieden mit der Situation. Es kann den Eindruck haben, dass die Erzieherin eine sehr kompetente Person ist, viel spricht, weil sie viel weiß. Das heißt, Kinder nehmen solche Situationen, in denen eine Seite klar dominiert, mitunter auch positiv wahr. Auch nehmen sie wahr, dass über sie und nicht mit ihnen gesprochen wird und sind dennoch bisweilen zufrieden mit der Situation.

Fachkräfte müssen in einem professionell gestalteten Gespräch die Eltern oder einen der Elternteile nicht mögen, so wird in der Diskussion festgehalten. Wichtig sind vielmehr eine grundsätzlich wertschätzende Haltung und das Signalisieren von Interesse am Gegenüber. Darin drückt sich die eigene Professionalität aus.

Ein weiterer Aspekt von formalisierten Gesprächen ist die Orientierung daran, einen Konsens zu finden. So wird es vielfach auch in der Fachliteratur postuliert. Hierzu wird ein Cartoon gezeigt (siehe Abbildung 7, Seite 43).

Allerdings ist diese Vorgabe als Zielsetzung ambivalent einzuordnen, denn sie beinhaltet ein Risiko: Während Fachkräfte und Eltern relativ schnell auf einen Konsens hinarbeiten – weil etwa im (Arbeits-)Alltag wenig Zeit für solche Gespräche bleibt – werden Ungleichheiten und Konflikte nur verdeckt und die Dominanz im Gespräch wird einseitig ausgespielt. Manche Eltern brauchen aber mehr Zeit und Raum, um ihren Punkt machen zu können. Erfahrungsberichte zeigen, dass Eltern unter dem



Abb. 7: Konsensorientierte Kommunikation ist für alle Beteiligten das Beste! Wirklich?
Quelle: Betz et al. (2017, S. 130) mit freundlicher Genehmigung der Bertelsmann Stiftung

Druck stehen, in einem kleinen Zeitfenster alle ihre Anliegen äußern zu müssen. Dabei bleibt viel auf der Strecke, weil es – häufig unausgesprochen – eine Orientierung am Konsens gibt. Der Wissenschaftler Michel Vandebroek (2009) hat hierzu provokant formuliert: „Let us disagree!“ Er fordert, Schwierigkeiten, Irritation und Dissens auszuhalten. Wichtig ist es, nicht immer schon nach einer kurzen Zeit zu sagen: „Ja alles ist gut, einfach weiter so.“ Eine Möglichkeit besteht darin, sich nach dem Gespräch noch einmal zu treffen und dann weiter zu überlegen. Hier ist eine Orientierung an den eigenen Ressourcen nötig: Wie kann es möglich werden, nicht alles in kurzer Zeit klären zu müssen, sondern andere Zeiten und Räume zu schaffen, um wichtige Punkte ausdiskutieren?

Ein weiteres bedeutsames Element der Gesprächssituation ist der Umgang mit und das Vorbringen von Beschwerden. Eltern haben Bedenken, Kritik zu äußern, da dies eventuell negative Folgen für das eigene Kind haben könnte. Dies ist eine häufig geäußerte Angst auf Seiten von Eltern. Damit ist das Thema Vertrauen angesprochen. Wie können Eltern(teile) etwas äußern, ohne die Sorge zu haben, dass dies negative Folgen für das Kind hat?

Und auch Fachkräfte können Angst davor haben, Beschwerden vorzubringen oder sie entgegenzunehmen. Wie also lässt sich eine Kultur in der Organisation schaffen, die es erlaubt, zu sich selbst als Fachkraft zu sagen: „Ich bin eine gute Pädagogin, auch wenn ich es nicht geschafft habe, die Eltern nach zehn Minuten auf ‚meiner Seite‘ zu haben.“

Das pädagogische Personal muss professionell mit Beschwerden und Kritik – auch von Seiten des Elternbeirats – umgehen können. Vertrauen, so ein bekannter Spruch, ist wie ein Stück Papier. Ist es einmal zerknüllt, wird es nie wieder glatt. Arbeit in Kindertageseinrichtungen und mit Eltern beruht auf Vertrauen von allen Seiten, von Fachkräften, Eltern und Kindern. Vertrauen muss in Gesprächen gegeben sein und wertgeschätzt werden.

Fachkräfte, die im Rahmen von Supervisionen gelernt haben, mit der Kritik an ihrer Arbeit umzugehen, reagieren teilweise, so ein Beispiel, nicht mehr emotional auf geäußerte Kritik. So kann der Eindruck bei Eltern entstehen, dass die Fachkraft ihre Kritik nicht ernst genommen hat, sie an ihr aber perlt – obwohl diese nur darum bemüht war, die Kritik nicht emotional an sich herankommen zu lassen. Auch hier gilt es, professionell mit einer solchen Situation umzugehen.

Weitere wichtige Bausteine von Gesprächen sind die Vor- und Nachbereitung. So zeigt Interviewmaterial aus der Studie „Kinder zwischen Chancen und Barrieren“ (Betz et al. 2019), dass sich eine der befragten Fachkräfte sehr gut vorbereitet, indem sie das Gespräch durchspielt und weiß, worauf es (ihr) ankommt. Gleichzeitig besteht aber die Gefahr, dass ‚man‘ im Gespräch schon weiß, worum es gehen soll, so dass die Eltern das Gefühl haben, die andere Seite spult nur noch ihr Programm ab und dies, obwohl die Eltern ganz andere Anliegen haben. Die Vorbereitung auf ein Entwicklungsgespräch kann also dazu führen, dass ‚man‘ in der Situation nicht mehr in der Lage ist, das aufzugreifen, was akut im Gespräch relevant ist oder wird. Die Möglichkeit, etwas anderes ad hoc zum Thema zu machen, besteht somit nicht. Eine gute Vorbereitung ist dann ambivalent, wenn sie damit einhergeht, dass auf die Dynamik in der Situation nicht mehr adäquat reagiert werden kann. Zugleich zeigt sich bereits an der Vorbereitung auf ein Gespräch ein Machtgefälle. Zumeist ist eine Seite vorbereitet (die Fachkraft). Die Eltern, oder das Elternteil, gehen unvorbereitet in das Gespräch. Es gibt in Kindertageseinrichtungen allerdings auch etablierte Prozesse, die vorsehen, Eltern von Anfang an zu beteiligen, indem sie sich ebenfalls auf solche Gespräche vorbereiten (können). Auch besteht Interesse daran, dass die Kinder explizit bei solchen Gesprächen dabei sind und am Anfang zu Wort kommen sollen. Es gilt allerdings immer wieder zu überprüfen, für welche Konstellationen die Beteiligung von Kindern am Gespräch passt und für welche nicht. Auch der Druck auf Fachkräfte ist nicht zu unterschätzen, zum Beispiel dann nicht, wenn solche Gespräche in manchen Bundesländern verpflichtend vorgeschrieben sind.

Als wichtig wird erachtet, dass in solchen Gesprächen ein wirklicher Austausch möglich wird, sich beide Seiten aktiv am Gespräch beteiligen (können) und dafür auch ausreichend Zeit veranschlagt wird. Zugleich garantiert eine Situation, in der beide Parteien sprechen, nicht, dass sie sich auch verstehen oder wirklich miteinander kommunizieren – sie können auch, dazu liegen Studienbefunde vor, über unterschiedliche Dinge sprechen und der rote – gemeinsame – Faden fehlt (Karila 2006). Hinzu kommt, dass es aus einer machtkritischen Perspektive relevant ist, sich zu überlegen, wer eigentlich zu dem Gespräch einlädt. Das Machtgefüge ist bereits hier erkennbar, insofern die Eltern in die Kindertageseinrichtung und damit in den Hoheitsbereich der Fachkräfte kommen, und diese zumeist den Rahmen für das Gespräch vorgeben – auch mit Blick auf die Sitzordnung oder das Gesprächsende.

Damit ist es für einen machtkritischen Blick auf Gespräche und Gelegenheiten des Austauschs in der Kindertageseinrichtung wichtig, nicht nur die Gesprächssituation an und für sich in den Blick zu nehmen, sondern die gesamte Organisationskultur. Diese drückt sich nicht nur im Gespräch, seiner Vorbereitung und Durchführung aus, sondern hat, wie gezeigt, viele unterschiedliche Facetten.

Ein weiterer Cartoon zeigt zwei Kinder unter einer Glasglocke, während im Hintergrund ein Gesprächssetting unter Erwachsenen zu sehen ist, bei dem vermeintlich ‚alle‘ involviert sind (siehe Abbildung 8).

Es wird diskutiert, was dafür spricht oder sprechen kann, diese Glocke in der Kindertageseinrichtung zu heben oder aber sie geschlossen zu halten. Ein Argument dafür, die Glocke nicht zu öffnen, ist der Spruch „Nicht-Wissen schützt“, da Kinder sonst



Abb. 8: Selbstpositionierung und Herausforderungen einer ‚guten‘ Zusammenarbeit:
Wie steht es um die Beteiligung der Kinder?
Quelle: Betz (2015, S. 48) mit freundlicher Genehmigung der Bertelsmann Stiftung

überfordert sein und/oder die Erwachsenen ihrem Schutzauftrag nicht gerecht werden könnten. Ein weiteres Argument geht dahin, die Glocke situativ zu öffnen und zu entscheiden, ob das Kind mit einbezogen werden sollte. Gerade dann, wenn Eltern und Fachkräfte einen Konsens hergestellt haben, bei dem aber die Sicht der Kinder fehlt, kann es hilfreich sein, das Kind zu beteiligen. Es sind auch die Rahmenbedingungen des Settings zu klären, um zu entscheiden, ob Kinder beteiligt werden sollen. Vielleicht möchte das Kind von sich aus ein Gespräch vorschlagen. Es wäre daher zu überlegen, dass nicht nur Fachkräfte, sondern auch Eltern und ebenfalls Kinder um ein Gespräch bitten können.

Es folgt ein weiterer Cartoon zu einer Bring- und Holsituation (siehe Abbildung 9, Seite 46).

In der Studie „Kinder zwischen Chancen und Barrieren“ (Betz et al. 2019) raten die befragten Fachkräfte davon ab, Kinder an Gesprächen zu beteiligen, etwa mit Rücksicht auf das Alter oder den Entwicklungsstand des Kindes (ebd., S. 229ff.). Gespräche ‚zu dritt‘, also unter Einbeziehung des Kindes, wurden in den Kindertageseinrichtungen, die an der Studie teilgenommen haben, auch nicht praktiziert. Zugleich wurde in der Studie aber beobachtet, dass beim Bringen und Holen der Kinder die Zeit von Fachkräften und Eltern häufig genutzt wurde, um sich zwischen Tür und Angel kurz auszutauschen. Dabei wurde viel über die Kinder und teilweise in ihrem Beisein gesprochen. Auch andere Studien zeigen, wie stark die Kinder auch körperlich in solche Situationen involviert sind, etwa indem sie von Fachkräften oder Eltern beim Bringen und Holen berührt werden. Das Kind oder mehrere Kinder sind also Teil der Gesprächssituation, aber sie werden nicht an der verbalen Kommunikation beteiligt. Bei Bring- und Holsituationen sollte daher eine Reflexion über die Möglichkeiten und die Grenzen der Beteiligung von Kindern an Gesprächen in Kindertageseinrichtungen ansetzen.



Abb. 9: Kinder als beteiligte Nicht-Beteiligte

Quelle: Betz et al. (2019, S. 163) mit freundlicher Genehmigung der Bertelsmann Stiftung

Workshop 1 – Teil 2: Impulse für eine bedarfs- und interessenorientierte Beteiligung

Im Zentrum des Workshops 1 steht eine an den Bedarfen und Interessen der unmittelbar Beteiligten (Kinder, Eltern, Fachkräfte) ausgerichtete Beteiligung. Im Folgenden werden dazu Probleme benannt und Impulse für Lösungen für eine bedarfsgerechte Beteiligung von Eltern und Kindern erarbeitet. Auf Ebene der Akteure sind folgende Herausforderungen und Impulse zu verorten:

- Aufgrund von vielfältigen Machtkonstellationen in Kindertageseinrichtungen ist eine Kommunikation auf ‚Augenhöhe‘ nicht leicht zu realisieren. Wichtig ist es, ‚Augenhöhe‘ perspektivenabhängig zu betrachten und kontinuierlich zu klären, inwiefern sie erreicht werden kann, wie und wodurch sich die Fachkraft, der Eltern- teil, das Kind wahrgenommen, gesehen und wertgeschätzt fühlt.
- Um fehlende Wertschätzung, eine dialogische Haltung und Vertrauen aufzubauen und zu pflegen, braucht es eine kontinuierliche ‚Zusammenarbeit‘, die bestimmte Ressourcen erforderlich macht.
- Einige Treffen und Veranstaltungen in Kindertageseinrichtungen dienen eher als Alibi und genügen damit nur vordergründig den fachlichen oder politisch-rechtlichen Vorgaben. Damit aber wird Beteiligung von Eltern und Kindern kaum ermöglicht – und auch nicht signalisiert, dass sie gewollt ist. Wichtig sind daher unterschiedliche Möglichkeiten der tatsächlichen Beteiligung und ein ehrlicher Umgang miteinander. Zu klären ist, was möglich und gewünscht ist und was (noch) nicht. Verschiedene Ressourcen (wie Zeit, Geld, Wissen) spielen hier eine große Rolle auf Seiten aller Beteiligten.
- Es ist im Kita-Alltag von Diskrepanzen auszugehen zwischen dem, was sein soll (fachlich, politisch, aber auch persönlich) und dem, was tatsächlich der Fall ‚ist‘ (z. B. eine Kommunikation ‚auf Augenhöhe‘). Hier gilt es eine professionelle Balance zu finden, auch angesichts unterschiedlicher Spannungsfelder, in die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen verstrickt sind.
- Im Kita-Alltag sind Perspektivenunterschiede normal. Daher ist es besonders wichtig, eigene Vorstellungen und Erwartungshaltungen transparent zu machen, sich

gegenseitig ‚aufzuklären‘ und sich selbst sowie seine Werthaltungen und Kommunikationsstrategien zu reflektieren.

- Sowohl in der mündlichen als auch in der schriftlichen Kommunikation in Kindertageseinrichtungen gibt es Machtungleichgewichte. Wichtig ist es, dies anzuerkennen und Wege zu finden, damit umzugehen (wie z. B. durch Supervision, Reflexion, Organisationsentwicklung).

In Kindertageseinrichtungen sind in Bezug auf Organisationsentwicklungsprozesse folgende Herausforderungen und Impulse wesentlich:

- Kinder werden vielfach nicht an informellen oder formalisierten Gesprächen beteiligt. Daher ist in den Einrichtungen die Frage zu stellen, *wie* sie angesichts der konkreten Bedingungen vor Ort beteiligt werden können. Die grundsätzliche Frage, *ob* Kinder beteiligt werden können, sollte bereits mit ‚ja‘ beantwortet werden.
- Die Elternschaft ist heterogen und damit einhergehend sind es die Erwartungen, Ansprüche, Haltungen, Kompetenzen auch. Wichtig ist es, ein Diversitätskonzept für die Kindertageseinrichtung zu entwickeln, wie auf diese Heterogenität adäquat reagiert werden kann und auch wie die Vielfalt der Eltern auf Seiten des pädagogischen Personals mit repräsentiert werden kann.
- Um machtkritische und habitussensible Kommunikationsformen in Kindertageseinrichtungen praktizieren zu können, bedarf es vielfältiger Unterstützungssysteme auch von Seiten des Trägers. Hierzu gehören vielfältige Ressourcen für die Einrichtung, wie die Möglichkeit an Supervisionen teilzunehmen, die Kopplung von Fortbildungen an wissenschaftliche Erkenntnisse und zugleich die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Fachpraxis ‚auf Augenhöhe‘. Zur Unterstützung auf Trägerseite kann auch gehören, sich für die politisch-rechtliche Verankerung der Rechte von Eltern(-beiräten) und Kindern stark zu machen.
- In Kindertageseinrichtungen sind vielfach die Fachkräfte und die Einrichtung selbst in der machtvolleren Position. Wichtig ist daher ein ‚Empowerment‘ für Eltern und die Klärung, welche Möglichkeiten der Beteiligung es für sie gibt und welche davon gewollt sind – sowohl von Eltern- als auch von Fachkraftseite – und wie diese Formen der Beteiligung systematisch in die Kindertageseinrichtungen integriert werden können. Wichtig ist auch ein ‚Empowerment‘ für Kinder und die Klärung, welche Möglichkeiten der Beteiligung es für sie gibt und welche davon gewollt sind – sowohl von Eltern- als auch von Fachkraft- als auch von Kinderseite aus. Dabei können auch die Kinderrechte eine wichtige Referenz bieten.

Über Kindertageseinrichtungen hinaus sind in Bezug auf Wissenschaft und Forschung folgende Herausforderungen und Impulse zu nennen:

- Bislang gibt es kaum Studien zu den Perspektiven von Kindern auf Kindertageseinrichtungen und die Zusammenarbeit mit Familien. Es gibt hingegen viel Wissen über Fachkräfte, teilweise auch zur Sicht von Eltern. Die Perspektiven von Kindern zu erforschen ist daher überfällig. Zugleich sollte Forschung nicht einseitig ausgerichtet sein und den Anschein erwecken, als ob alle Kinder Beteiligung wollen und einfordern und Beteiligung in Kindertageseinrichtungen einen Wert ‚an und für sich‘ darstellt. Vielmehr muss berücksichtigt werden, welche Interessen und Bedarfe Kinder in Kindertageseinrichtungen haben – wie etwa das Interesse, sich nicht zu beteiligen (z. B., weil es als entlastend erlebt wird).
- Bislang untersuchen viele Studien entweder die Beteiligung von Eltern oder die von Kindern. Damit geraten bestimmte Widersprüche nicht ins Blickfeld, die aber für den Kita-Alltag konstitutiv sind, gerade weil hier Kinder- und Elternbelange aufs Engste miteinander verwoben sind: wenn Kinder gerne an einem Gespräch beteiligt wären, Eltern, oder ein Elternteil, dies aber nicht wünschen oder umgekehrt Eltern die Partizipation von Kindern bei Gesprächen gutheißen, ein Kind oder mehrere Kinder das aber konsequent nicht möchte(n).

- Forschung ist wichtig und unterstützend, wenn sie die vielfältigen Diskrepanzen analysiert zwischen dem, was in Kindertageseinrichtungen konzeptionell gedacht und politisch gewollt wird, und dem was tatsächlich in der Erziehungswirklichkeit der Einrichtungen passiert. Auch Formen der (Alibi-)Beteiligung, der wahrgenommene Druck von Fachkräften, Eltern und Kindern, sich zu beteiligen und die jeweils Anderen ‚beteiligen zu müssen‘, gehören hierzu.
- Studien zu konkreten Kommunikationssituationen in Kindertageseinrichtungen sind in Deutschland nach wie vor rar. Das bedeutet, dass es zwar ein Wissen darüber gibt, wie solche Situationen ablaufen sollen – auf einer programmatischen Ebene – und ebenso Erfahrungsberichte beispielsweise von Fachkraftseite darüber, wie solche Situationen verlaufen sind. Angesichts der Komplexität solcher Situationen und der personellen Konstellationen ist es aber wichtig, mehr Erkenntnisse über den Verlauf, die Dynamik und die Auswirkungen von solchen Gesprächen zu erhalten. Dies gilt insbesondere aus einer machtkritischen und habitussensiblen Perspektive.

Literatur:

- Betz, Tanja (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/das-ideal-der-bildungs-und-erziehungspartnerschaft/ (18.01.2021).
- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Kayser, Laura B./Zink, Katharina (2017): Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Menzel, Britta (2019): Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie. Perspektiven und Herausforderungen (Forschungsbericht 1). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. DOI 10.11586/2019043. Online verfügbar unter www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/kinder-zwischen-chancen-und-barrieren-zusammenarbeit-zwischen-kita-und-familie (18.01.2021).
- Honig, Michael-Sebastian (2002): Pädagogik der frühen Kindheit. Institutionen und Institutionalisierung. Arbeitspapier II des Zentrums für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier, 9. September 2002.
- Karila, Kirsti (2006): The Significance of Parent-Practitioner Interaction in Early Childhood Education. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 7. Jg./Heft 1, S. 7–24.
- Sander, Tobias (2014): Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer VS.
- Vandenbroeck, Michel (2009): Let Us Disagree. In: European Early Childhood Education Research Journal, 17. Jg./Heft 2, S. 165–170.
- Vuorisalo, Mari (2018): Parents Positioning Themselves as Partners in Finish Preschool? Vortrag gehalten auf dem DGfE-Kongress „Bewegungen“ am 21. März 2018 an der Universität Duisburg-Essen.
- Weltzien, Dörte (2011): Gesprächsführung und Gesprächssetting. Online verfügbar unter www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_WeltzienII_OV.pdf (18.01.2021).

Beteiligung von Kindern und Eltern – Hürden und Chancen in der pädagogischen Praxis

Seit einigen Jahren ist Beteiligung von Kindern und Eltern ein wichtiges, aber durchaus kontrovers diskutiertes Thema in Kindertageseinrichtungen. Viele Eltern möchten über das Geschehen im Umfeld des Kindes mitentscheiden und informiert sein. Dies ist nach § 22a Abs. 2 SGB VIII Kinder- und Jugendhilfe auch ihr gutes Recht.

Die Beteiligung von Eltern und Kindern erfordert von Fachkräften die Bereitschaft, über das Alltagsgeschehen in der Kindertageseinrichtung und über das eigene Planen beziehungsweise Handeln in den Dialog zu treten. Grundsätzlich kann man in Deutschland überwiegend davon ausgehen, dass

- Fachkräfte gelernt haben, Kinder zu bilden, zu betreuen und zu erziehen
- Fachkräfte sich in der Ausbildung nur marginal mit Erwachsenenbildung und mit Kommunikation auf Expert*innenebene auseinandersetzen konnten
- Fachkräfte die Vielfalt kindlicher Entwicklungsverläufe kennen. Sie haben einen ungefähren Plan über die Entwicklung und den Kompetenzerwerb von Kindern. Ihr Ziel ist es, einen regelhaften Entwicklungsverlauf von Kindern anzuregen und zu fördern. Der Umgang mit Eigensinn und Eigendynamik bei Kindern wird oft als schwierig erlebt
- Fachkräfte eine Ahnung von Elternvielfalt haben. Sie lernen in der Praxis vor dem Hintergrund ihrer eigenen Vorbildung und dem Grad ihrer eigenen Offenheit für Neues durch die unterschiedlichen Interessen und Anforderungen von Eltern dazu. Im Idealfall werden sie im Umgang mit verschiedenen Eltern und Kindern im Team begleitet, sie profitieren von Supervision oder werden in Kommunikationstechniken geschult
- zahlreiche Fachkräfte selbst Eltern sind und die eigene Elternschaft – oft unbewusst – als Vergleichsmaßstab nehmen.

An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass Diskussionen über „die Fachkräfte“, „die Eltern“ und „die Kinder“ im Allgemeinen der Realität nicht gerecht werden: Fachkräfte sind ebenso verschieden wie Eltern und Kinder! Der Beitrag nutzt hier Kategorien und systematisiert möglicherweise in nicht berechtigter Art und Weise, um generell auf Hürden in der Zusammenarbeit und in der gegenseitigen Beteiligung aufmerksam zu machen.

Eltern sind nicht nur als Personen, sondern auch bezüglich ihrer Erwartungen an die eigene passive oder aktive Beteiligung sehr unterschiedlich. Einige Eltern sind dankbar, dass sich geschulte Fachkräfte um die Erziehung ihrer Sprösslinge kümmern. Sie erwarten, dass die Kinder in der Kindertageseinrichtung umfänglich erzogen und gebildet werden und sind dankbar, wenn sie sich selbst weder zeitlich noch finanziell engagieren müssen. Andere sehen in der Institution Kindertageseinrichtung einfach die einzige Möglichkeit, selbst wieder arbeiten gehen zu können. Und wieder andere würden am liebsten den ganzen Tag in der Kindertageseinrichtung bleiben und sich sozusagen als Hilfserzieher*in sehen, um ihr Kind nicht alleine lassen zu müssen.

Auf der anderen Seite haben Fachkräfte, analog zu den Eltern, ebenfalls sehr unterschiedliche Temperamente, Eigenschaften und Kompetenzen. Sie setzen ihr je eigenes

Berufsverständnis im Rahmen der institutionellen Vorgaben um und sind unterschiedlich angetan vom persönlichen Engagement oder von den Vorstellungen der Eltern. Allerdings ist Fachkräften heute die Bedeutung bewusst, die elterliche Erfahrung und elterliches Wissen über ihre Kinder für das Gelingen der Kontaktaufnahme und der Beziehung zu den Jüngsten in einer institutionellen Einrichtung haben können. Je jünger die Kinder sind, desto wichtiger sind Eltern, um Brücken zur kindlichen Individualität und zu den familiären Traditionen und Gebräuchen zu bauen, mit denen die Kinder vertraut sind. Eltern sind zudem für Fachkräfte eine tägliche wichtige Informationsquelle zum Verstehen der Kinder und ihrer aktuell gezeigten Verhaltensweisen.

Eltern als Expert*innen ihrer Kinder zu sehen, wird heute kaum mehr in Frage gestellt. Fachkräfte sind darüber hinaus per Gesetz (§ 22a Abs. 2 SGB VIII) verpflichtet, mit den Familien zum Wohl der Kinder zusammen zu arbeiten. Allerdings kann das Gesetz sehr dehnbar ausgelegt werden, je nachdem, was Fachkräfte gerade als Zusammenarbeit definieren und als das Wohl der Kinder stärkend empfinden. Spätestens an dieser Stelle muss über den Begriff der Zusammenarbeit nachgedacht werden. Im Idealfall würden Fachkräfte und Eltern sich gegenseitig voll respektieren und vertrauen sowie dabei die unterschiedlichen Kompetenzen der Personen zum Wohl der Kinder sozusagen auf Augenhöhe einsetzen. Vielfach wird für diese Idealvorstellung auch der Begriff der Partnerschaft beziehungsweise der partnerschaftlichen Beteiligung bemüht. Dieser ist aber durch das Setting von privater und laienhafter Erziehung einerseits und professioneller Pädagogik andererseits nicht wirklich ernst zu nehmen. Betrachtet man die Beteiligungspyramide (siehe Abbildung 10), so wird deutlich, dass Eltern und Fachkräfte je eine deutlich andere Rolle und vor allem Machtpositionen an unterschiedlichen Stellen einnehmen.

Zusammenarbeit mit Eltern

Eltern sind insbesondere im Bereich der Vorstadien echter Partizipation beteiligt. Ihre Meinung ist gefragt, führt aber nicht zwingend zu Veränderungen. Sie sind herzlich eingeladen, ihr Interesse an der Entwicklung der Kinder zu verdeutlichen und gegebenenfalls freuen sich Fachkräfte, wenn ihre konzeptionellen Ideen und pädagogischen Anregungen durch die Eltern unterstützt und bekräftigt werden. Nur sehr wenige Einrichtungen wünschen oder gewähren eine umfassende aktive Beteiligung der Erziehungsberechtigten oder fordern diese sogar ein.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, dass Partizipation durchaus mit Macht zu tun hat. Sie stellt die Frage nach der Verteilung von Entscheidungsbefugnissen und nach dem Recht der Einzelnen, an Entscheidungen mitzuwirken. In Kindertageseinrichtungen besteht in der Regel kein Zweifel, dass es die Träger oder die Leitungskräfte und das Team sind, die Beteiligungsrechte erteilen, versagen oder entziehen. Beteiligung im engeren Sinne würde bedeuten, Macht zu teilen. Teilnehmen und Teilhaben benötigen nicht nur Wissen und Können, sondern auch Selbstreflexionskompetenz und Selbstwirksamkeitsgefühl bei den Partizipierenden.

Zugespitzt werden Eltern von Fachkräften in drei Kategorien eingeteilt, in:

- willkommene Gäste und Expert*innen,
- Zuliefer*innen von Kindern und von für die Pädagogik erwünschten Produkten wie Taschentücher, Windeln, Klopapier-Rollen oder Obst etc.,
- selber zu Erziehende.

Letzteres wird sichtbar in ermahnenen Aushängen zu Verhaltensweisen, die von Eltern erwartet werden, zum Teil auch mit ‚Drohungen‘ garniert, wie zum Beispiel: „Wenn Sie ihr Kind nicht bis 09:00 Uhr bringen, müssen Sie klingeln“ oder „... dann kann ihr Kind leider kein Frühstück mehr bekommen“.

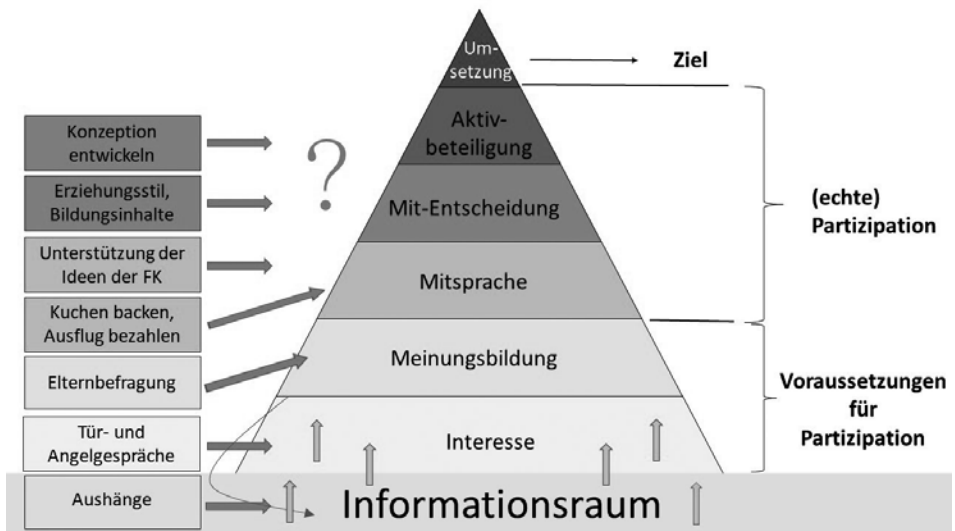


Abb. 10: Pyramidenmodell zur Partizipationsbereitschaft – ergänzte Darstellung
 Quelle: Maier-Rabler (2007, S. 14)

Insgesamt kommen Fachkräfte mit Eltern dann gut klar, wenn diese die Vorgaben der Einrichtung möglichst ohne großes Aufheben erfüllen, zum Beispiel die Bring- und Abholzeiten einhalten und der Aufforderung, Wechsel- und Turnkleidung oder Windeln mitzubringen, umgehend nachkommen. Manche Fachkräfte greifen gern auf tatkräftige elterliche Unterstützung bei geplanten Veranstaltungen, bei der Begleitung auf Spaziergängen oder bei der Finanzierung von besonderen Angeboten zurück. Auch Kuchen backen gehört zumindest im Rahmen der Hygienevorschriften zum eher gern gesehenen Repertoire elterlichen Engagements.

Auf der Elternseite ist vielen Erziehungsberechtigten gar nicht bewusst, dass sie ein viel größeres Mitspracherecht anmelden könnten als ihnen oftmals zugestanden wird. Eine sicher nicht unerhebliche Anzahl von Eltern möchte die Zeit und Energie für eine umfassende Beteiligung in der institutionellen Erziehung aber gar nicht aufbringen. Im Gegenteil: viele Eltern sind froh, wenn sich Professionelle um ihre Kinder kümmern.

Allerdings sehen immer mehr Fachkräfte die Chancen, die in einer umfänglichen Beteiligung von Eltern liegen könnten, selbst wenn gleichzeitig zeitaufwändige Diskussionen und das Vortragen vielfältiger Bedürfnisse befürchtet werden, die nicht alle unter einen Hut zu bekommen sind. Dabei ist es interessant zu beobachten, wann Eltern in der Kindertagesbetreuung besonders gefragt sind, welche Rollen ihnen dann zugeschrieben werden und vor allem, ob alle Eltern gleichermaßen im Blick sind.

Deutlich wird, dass eine große Komplexität an verschiedenen Perspektiven (unterschiedliche Kinder, Eltern und Fachkräfte) besteht. Zwischen Eltern und Fachkräften, aber auch innerhalb dieser Personenkreise, entstehen facettenreiche Beziehungen. Sie bedienen vielfältige Zwecke oder Absichten und sind alles andere als konstant. Die Personen verbinden sich über Themen, Interessen, Motivationen und Ziele. Durch Zu- und Abneigungen aufgrund von diversen Merkmalen der Personen oder durch Freundschaften zwischen den Kindern verändern sich die Kontaktintensitäten. Es gibt stets Gruppen von Eltern, die sich für pädagogische Themen und die Arbeit der Professionellen interessieren, aber auch die anderen, die sich – aus welchen Gründen auch immer – durch Opposition oder Gleichgültigkeit auszeichnen. Und alle

diese Gruppierungen finden bei manchen Fachkräften offene Ohren, bei anderen nicht. Fachkräfte sind oft auch persönlich aneinander interessiert und voneinander beeinflusst. Gegenüber Eltern arbeiten sie professionell distanziert. Vielfach fehlen aber Zeit und Ort, um unterschiedliche Ideen zur Zusammenarbeit mit Eltern im Team regelmäßig zu diskutieren und einen Konsens zu finden oder um wirklich alle Eltern entsprechend ihrer individuellen Bedürfnisse in die Zusammenarbeit einzubinden. Der Begriff der Erziehungspartnerschaft beziehungsweise der Zusammenarbeit auf Augenhöhe wird zudem unterschiedlich interpretiert. Viele Fachkräfte verstehen darunter so etwas wie „alle Eltern haben die gleichen Rechte und Pflichten“ verbunden mit freundlicher Ansprache.

Inzwischen gibt es Zweifel am Konzept einer *Partnerschaft auf Augenhöhe* und Fragen, die sich damit beschäftigen, wo denn die ‚Augenhöhe‘ eigentlich angesiedelt ist, ob man die Ebene der ‚Augenhöhe‘ überhaupt erreichen kann oder ob es sich dabei um eine Utopie handelt. Dies ist relevant und dies gilt es zu diskutieren. Sollen alle Beteiligten auf einer gemeinsamen Augenhöhe ankommen, wer bestimmt dann diese Höhe? Müssen sich Fachkräfte hinunterbeugen und was heißt das dann? Brauchen sie eine neue Sprache? Oder können sich auch Eltern herunterbeugen und Fachkräfte an die Hand nehmen?

Der Begriff ‚Augenhöhe‘ kann auch symbolisch aufgefasst werden, indem bei einer ‚Kommunikation auf Augenhöhe‘ die Wertschätzung als zentral erachtet wird, verbunden mit der Überlegung, wie der gemeinsame Umgang wertschätzend gestaltet werden kann. Im Rahmen eines respektvollen und wertschätzenden Umgangs miteinander wäre die sogenannte ‚Augenhöhe‘ jene Ebene, auf der sich die Dialogpartner*innen subjektiv wohlfühlen und auch kritische Anmerkungen als Unterstützung empfinden. Es ist ein subjektives Gefühl. Dieses richtet sich zum einen auf sich selbst mit der Frage: spüre ich mich als authentisch? Und zum anderen auf die Gesprächspartner*in: weiß ich oder ahne ich, wie sich das Gegenüber gerade fühlt? Bei Kindern ist eine dialogische Augenhöhe oft einfacher umzusetzen als bei Erwachsenen, da sie klarere Aussagen machen und im Dialog oft feinfühlicher sind.

Der wertschätzende Umgang miteinander ist eine Sache von Lernen und Üben, auch schon in der Ausbildung. Die Fachkräfte sind für die Steuerung des Dialogs zuständig. Sie können Ziele setzen und Gesprächsebenen wechseln. Und vor allem sind die Fachkräfte zuständig dafür, alle Kinder und Eltern – wenn auch je auf unterschiedlichen Wegen – zu erreichen. Soll ein partizipativer Rahmen in Kindertageseinrichtungen geschaffen werden, kann dies *nur mit* den Kindern und Eltern gemeinsam geschehen, *nicht für* sie! Um mehr Eltern zu beteiligen und in die Mitwirkung einzubeziehen, werden unterschiedliche Formen der Kommunikation benötigt. Elternnachmittage, Frühstücksgespräche, Konzeptionsrunden oder auch Brainstormings auf dem Kita-Fest können Eltern (und Fachkräfte) ermutigen, themenbezogen immer mehr miteinander zum Wohle der Kinder zu arbeiten.¹⁰

10 Die Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie veröffentlicht regelmäßig zu Themen der frühkindlichen Bildung und aktuellen Herausforderungen unter dem Titel „kompakt & praxisnah“ kurze Informationsbroschüren, die alle online verfügbar sind: www.kkstiftung.de/de/themen/familie/kinder-mit-fluchthintergrund/broschueren-materi- alien.htm. Ausgabe Nr.4 „Kultursensitivität in der frühkindlichen Bildung“ behandelt das Thema ‚Zusammenarbeit mit vielfältigen Familien in der Kindertagesstätte‘.

Abschließend lassen sich vier Impulse ableiten:

- Der Umgang mit Elternvielfalt wird im direkten Umgang mit Eltern gelernt.
- Es muss ein geteiltes Verständnis von Partizipation geben. Eine wissenschaftliche Definition von Partizipation, die nicht geteilt wird, hilft nicht weiter.
- Wertschätzung kann als zentrale Grundhaltung bei der Kommunikation auf Augenhöhe verstanden werden.
- Augenhöhe ist zu verstehen als ein subjektives Gefühl des Verstanden- und Respektiertwerdens.

Literatur:

Maier-Rabler, Ursula (2007): Ergebnisse der Studie „ePartizipation – Jugend aktiv“. Das aktive Internet-Nutzerverhalten von Salzburger Jugendlichen mit besonderer Berücksichtigung von (politisch) partizipativen Formen von Internet und mobiler technischer Kommunikation. Vortrag im Rahmen der Tagung „Elektronische Demokratie in Österreich“ (EDEM 2007) 27./28.9. Wirtschaftsuniversität Wien. Online verfügbar unter www.ocg.or.at/edem2007/files/maier-rabler.pdf (28.01.2021).

Workshop 2: Wann, wie und wo ist aus Sicht der Fachkräfte Platz für Beteiligung von Familien?

Workshop 2 – Teil 1: Austausch zu perspektivenabhängigen Erfahrungen

Der Workshop greift die Beteiligung von Familien aus der Sicht von Fachkräften auf. Es wird die Frage gestellt, woran Fachkräfte erkennen (können), ob und wie Kinder und Eltern sich beteiligen möchten. Um dieser Frage nachzugehen werden zunächst eigene Erfahrungen mit der Beteiligung von Eltern und den Erwartungshaltungen an Familien im Kontext Beteiligung ausgetauscht. Einige Fachkräfte haben gerade dann eine hohe Erwartungshaltung an Eltern, wenn mehr als ein Kind die Kindertageseinrichtung besucht. Nicht selten kommt es zu unausgesprochenen Konflikten, wenn Fachkräfte ihre Erwartungen, Einstellungen oder Meinungen nicht transparent machen. Insbesondere wenn Beteiligung aus der Perspektive von Fachkräften bedeutet, die Einrichtung tatkräftig zu unterstützen oder sich aktiv für die Umsetzung eines Vorhabens zu engagieren, kann es zu schwierigen Situationen kommen, sofern Eltern die Erwartungshaltung der Fachkräfte nicht kennen oder lediglich durch Dritte davon erfahren. In einem Beispiel, das im Workshop vorgetragen wird, hat ein Elternteil der Kindertageseinrichtung etwas gespendet, um andere von den Fachkräften eingeforderte Aktivitäten (wie mit den Kindern gemeinsam Spaziergehen) zu umgehen, da diese mit den eigenen Arbeitszeiten nicht kompatibel waren. Es stellt sich die Frage, ob eine Spende auch als Beteiligung von Eltern verstanden werden kann.

Fazit 1: Voraussetzung für Beteiligung ist, als Fachkraft die eigenen Erwartungen transparent zu machen und parallel dazu in Erfahrung zu bringen, welche Bereitschaft Eltern zur Beteiligung im gewünschten Sinne mitbringen: Wie können Fachkräfte wissen, was Eltern *können* und *wollen* und woran können sich Fachkräfte orientieren, um herauszufinden, *wie sie welche Eltern einbinden können*.

Die präsentierte Beteiligungspyramide (siehe Abbildung 11) mit den möglichen Stufen der Elternbeteiligung kann Fachkräften bei der Einbindung der Eltern als Orientierung dienen. Die Aktivitäten auf diesen Stufen sind in Kindertageseinrichtungen unterschiedlich stark ausgeprägt. Der sogenannte *Informationsraum*, der sich im untersten Bereich der Pyramide befindet, wird am häufigsten von den Fachkräften genutzt, so für Aushänge am Schwarzen Brett im Eingangsbereich, Einrichtungsflyer oder Elternbriefe. Eltern informieren durch ihre Anmeldeformulare über wichtige Aspekte, die für die Betreuung, Bildung und Erziehung ihrer Kinder wichtig sind.

Der folgende Bereich *Interesse* ist immer noch niedrigschwellig. Er beschreibt das alltägliche subjektive professionelle oder elterliche Interesse von Fachkräften und Erziehungsberechtigten aneinander, am Kind und an allen Belangen der Einrichtung, die wichtig sind, um eine ko-konstruktive Erziehung, Bildung und Betreuung dieses Kindes zu ermöglichen. Dieser Interessensaustausch geschieht typischerweise in Tür- und Angel-Gesprächen durch Fragen oder Erzählungen oder auch in Anamnese-Gesprächen. Fachkräfte haben in der Regel mehr gezielte Fragen an die Eltern als umgekehrt, das heißt, es handelt sich überwiegend um eine ‚Einwegkommunikation‘, bei der Fachkräfte etwas in Erfahrung bringen möchten. Aus wissenschaftlicher Sicht handelt

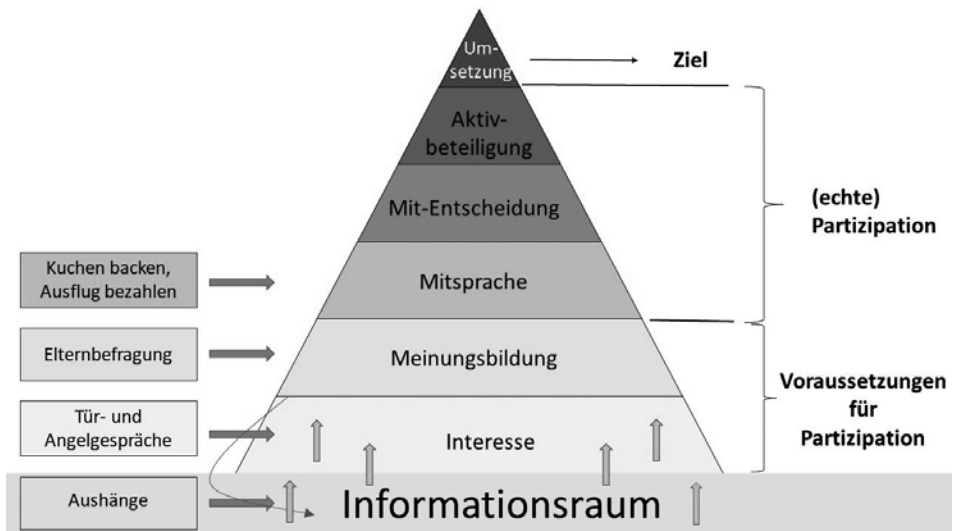


Abb. 11: Pyramidenmodell zur Partizipationsbereitschaft – ergänzte Darstellung
 Quelle: Maier-Rabler (2007, S. 14)

es sich bei dieser Stufe, wie bei der nächsthöheren, noch um Vorstufen von Beteiligung. Aber es kommt vor, dass Themen, die gemeinsame oder auch gegenläufige Interessen betreffen, auf der nächsthöheren Stufe weiter diskutiert werden.

Die nächste Stufe betrifft die *Meinungsbildung*. Eltern werden regelmäßig nach ihrer Meinung und nach ihren Wünschen gefragt. Allerdings ist die Umsetzung der Befragungsergebnisse in den pädagogischen Alltag abhängig davon, ob Fachkräfte in der Lage oder willens sind, die Wünsche und Interessen der Eltern wirksam zu berücksichtigen. In nur wenigen Einrichtungen haben Elternmehrheiten Einfluss auf strukturelle oder konzeptionelle Veränderungen. Ob Meinungsäußerungen am Elternabend oder im Elternbeirat – überwiegend handelt es sich um eine Pseudobeteiligung der Erziehungsberechtigten. Die Entscheidungshoheit über die Realisierung der geäußerten Wünsche der Eltern liegt letztlich bei den Fachkräften oder beim Träger. Es handelt sich auch auf dieser Stufe noch nicht um eine Beteiligung, die ‚echt‘ ist. Zudem werden von Fachkräften viele Entscheidungen getroffen, bei denen sich Eltern nicht beteiligen können und auf die sie keinen Einfluss haben, etwa die Öffnungszeiten der Einrichtung.

Mit der darauffolgenden Ebene der *Mitsprache* beginnt indessen in der Logik der Pyramide der Bereich ‚echter Beteiligung‘ von Eltern. Sie ist seit den Einschränkungen durch die Corona-Pandemie kaum realisierbar (z. B. gibt es allein deshalb kaum Kontakt zwischen Fachkräften und Eltern, da Eltern ihre Kinder nicht mehr in die Gruppe oder das Gebäude der Einrichtung hineinbringen dürfen), wurde aber auch früher schon kaum umgesetzt.

Die darauffolgende Ebene der *Mit-Entscheidung* zeichnet sich durch eine folgenreiche Entscheidungsbeteiligung der Eltern aus, wie etwa in den Fällen, in denen Eltern die Konzeption der Einrichtung mitgestalten, also die konzeptionelle Arbeit in der Kindertageseinrichtung mitentwerfen. Aus dem Plenum wird über eine Einrichtung berichtet, derzeit noch im Bau, die von einer Eltern-Initiative gegründet wurde und in der die Eltern bei der Konzeptionsentwicklung mitarbeiten. Dabei haben sich die Eltern im Vorfeld Gedanken über mögliche Schwerpunkte der Kindertageseinrichtung gemacht und unterstützen nun sowohl den Aufbau der Einrichtung als auch die Gestaltung der Konzeption. Diese Konstellation wird als ‚eher ungewöhnlich‘ eingestuft: Dieses Vor-

gehen kam nur deshalb zustande, weil die Eltern bereits vor der Gründung in diesem Gebiet gelebt und die Initiative ergriffen haben; die Einrichtung ist durch eine Elterninitiative überhaupt erst ‚zum Leben erweckt‘ worden. Dieser Fall stellt jedoch, so wird betont, einen Optimalfall dar. In der Regel hingegen sind Eltern bei der Wahl einer Einrichtung vielmehr auf noch freie Betreuungsplätze angewiesen und sie müssen sich dann nach den Vorgaben der jeweiligen Kindertageseinrichtung richten. Entscheidend ist es zum Beispiel, wie bei einem so hohen Maß der Mit-Entscheidung von Eltern etwa Öffnungszeiten ausgehandelt werden. Diese Regelungen sind insbesondere im Hinblick auf die benötigten Mittel für die Personalbereitstellung relevant, die der Träger mit der Kommune aushandeln muss. Auch eine bereits bestehende Konzeption auf Initiative der Eltern zu verändern, ist schwer zu realisieren und seitens der Einrichtung so gut wie nie erwünscht. Dies verdeutlicht, dass Beteiligung und demokratisches Miteinander immer auch mit Arbeit verbunden sind – und vor allem dann herausfordernd, wenn sehr engagierte Eltern auf weniger engagierte Eltern treffen. Die Herausforderung besteht dann darin, verschiedene Elterngruppen ‚unter einen Hut‘ zu bekommen. In diesem Zusammenhang gestaltet sich auch der Kontakt zu Eltern, die beispielsweise nicht zu Elternabenden kommen, als schwierig.

Fazit 2: Welche ‚Tricks‘ gibt es, um ein Miteinander mit *allen* Eltern zu bewerkstelligen? Um Eltern zu erreichen und mit ihnen arbeiten zu können, müssen die Kinder direkt mitgedacht und eingeschlossen werden, da Kinder und Eltern nicht als voneinander isolierte Gruppen betrachtet werden können. So gilt es, Veranstaltungen wie zum Beispiel Feste zu organisieren, die mit Eltern *und* Kindern gemeinsam stattfinden, auf denen Fachkräfte mit beiden in Kontakt treten können.

Als Herausforderung wird angesichts der Heterogenität der Elternschaft die Beteiligung *aller* Eltern angesehen. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn Eltern ausgeprägte eigene Vorstellungen über die zu erreichenden Ziele für ihre Kinder haben. Eine Aufgabe besteht darin, etwa bei Neuanschaffungen von Spielzeug in der Kindertageseinrichtung, nicht nur den Interessen von dominanten Eltern zu folgen, sondern verschiedene Eltern zu hören sowie auch die *Kinder selbst zu fragen*, um die Beteiligung der Kinder und gerechte Verhältnisse herzustellen. Als eine weitere Schwierigkeit wird das Miteinander zwischen sehr engagierten Eltern und eher introvertierten Eltern gesehen. Eltern, die sich zurückhalten, geraten in solchen Konstellationen eher in den Hintergrund; ihre Bedürfnisse und Anliegen kommen nicht zum Tragen. Um *alle* Eltern beteiligen zu können, erleichtern vorgegebene Strukturen die Arbeit von Fachkräften. Allerdings muss erst die Zeit gefunden werden, um solche Strukturen gemeinsam zu erarbeiten. Existieren sie in einer Kindertageseinrichtung, dann können sie auch entlastend sein, indem Eltern Aufgaben eigenverantwortlich übernehmen und damit die Arbeit von Fachkräften inhaltlich ergänzen oder unterstützen. Dabei spielt Vertrauen (in die Eltern) eine wichtige Rolle. Um Eltern in ihrer Gesamtheit zu erreichen, müssen in einigen Einrichtungen vorhandene Kommunikationsstrukturen verändert werden, da ‚echte‘, also wichtige Informationen nicht bei allen Eltern ankommen. Beispielsweise hängen im Eingangsbereich von Kindertageseinrichtungen häufig Pinnwände mit vielen Flyern und anderen Informationszetteln. Wichtig ist es, diese Pinnwände kontinuierlich übersichtlich zu halten und sich auf die ‚wirklich wichtigen‘ Informationen zu beschränken. Zudem sollte berücksichtigt werden, dass es möglicherweise Eltern gibt, die eine seltene Sprache sprechen oder des Lesens nicht mächtig sind. Für sie werden stets individuelle Settings entwickelt werden müssen, um sie ‚mitzunehmen‘.

Bei der Gestaltung des Eingangsbereiches wird zudem dafür plädiert, eine Ansprechperson an einer Theke im Eingangsbereich zu positionieren, die Eltern und auch Kinder beim Betreten der Einrichtung freundlich und einladend empfängt und willkommen heißt. Diesen Zweck kann auch die Pinnwand erfüllen, aber mit geringerer

Reichweite, und sie bietet keine Möglichkeit für Eltern, selbst Informationsbedarfe an die Kindertageseinrichtung zu richten. Auch können sich Eltern und Kinder mit ihren Anliegen an diese Person wenden. Wichtig ist es, dass sich die Ansprechperson für die Bedarfe der Eltern und Kinder ausreichend Zeit nimmt, zum Beispiel auch Eltern mit sprachlichen Barrieren im Deutschen ‚auffängt‘, und diese und andere Eltern dabei unterstützt, ihre Anliegen vorzubringen. Damit lässt sich über eine solche Theke ein Ort schaffen, an dem man sich Zeit nehmen kann, Dinge zu klären und mögliche Veränderungsbedarfe anzusprechen sowie möglicherweise Veränderungen auch in Gang zu setzen. Sowohl für Fachkräfte als auch für Eltern wird es als wichtig erachtet, Orte und Zeiträume für einen solchen Austausch zu schaffen.

Ein weiterer Ansatzpunkt ist es, die Dauer der Mitarbeit von Eltern im Elternbeirat neu zu diskutieren, da diese von Trägern zeitlich festgelegt wird. Gerade wenn eine Einrichtung neu eröffnet, lässt sich beobachten, dass Eltern meist länger im Elternbeirat tätig sein wollen als die vorgeschriebene Zeit von einem Jahr. Als Argument wird vorgebracht, dass man sich gerade erst eingearbeitet hat und dann erfolgt bereits ein Wechsel. Im vorgebrachten Beispiel stand die Kommune als Träger einer solchen Verlängerung und dem Wunsch der Elternbeiräte entgegen. Eltern sollen daher selbst über die Dauer ihrer Tätigkeit im Elternbeirat entscheiden können, ohne von anderen Entscheidungsträgern und deren Vorgaben abhängig zu sein. In Familienzentren beispielsweise ist es oft so, dass Schulkinder nach der Schule noch in die Nachmittagsbetreuung kommen und somit weiter in der Einrichtung bleiben. Für die Einrichtung wird es daher als Vorteil angesehen, wenn Eltern weiterhin im Elternbeirat sind, den Übergang in die Schule mit im Blick haben und diesbezügliche Rückmeldungen seitens der Elternschaft weiterhin übermitteln und einbringen können.

Außerdem wird das Machtverhältnis zwischen Kindern und Fachkräften diskutiert. Das Problem ist, dass *Fachkräfte* als die *Mächtigen* erlebt werden. Meist aber sind sich die Fachkräfte nicht bewusst darüber, wie viel Macht sie gegenüber den Kindern ausüben, indem sie diese zu Dingen zwingen, welche die Kinder gar nicht tun wollen, etwa mittags in der Kindertageseinrichtung zu schlafen. Deutlich wird dies am Beispiel eines dreijährigen Kindes, das mittags in der Kindertageseinrichtung schlafen musste, dann aber abends entsprechend erst sehr spät ins Bett ging, da es durch den Mittagsschlaf ausgeruht gewesen war. Die Fachkräfte wandten daraufhin den ‚Trick‘ an, das Kind ‚nur ruhen‘ zu lassen, nachdem das Kind ihnen erklärte, dass es mittags nicht schlafen darf, da seine Mutter abends auch Ruhe benötigt. Allerdings schlief das Kind in dieser Ruhephase doch ein, war beim Aufwachen ganz entsetzt darüber und fühlte sich schuldig. Dieses Beispiel macht deutlich, wie stark die Fachkräfte die Kinder entlang der Abläufe in der Einrichtung steuern und auch unbewusst zu Machtmitteln greifen. Es wird diskutiert, dass der Umgang mit dem Thema Schlafen die innere Haltung der Fachkräfte verdeutlicht und inwieweit zugelassen werden kann, dass sich Eltern und Kinder an den entsprechenden Entscheidungen und gängigen Abläufen beteiligen. Offen bleibt, inwieweit Fachkräfte bereit sind, sich auf Kinder- und Elternbeteiligung einzulassen und zum Beispiel den Mittagsschlaf von Kindern nicht durchzusetzen. Hier müssten Fachkräfte bereit sein, sich unter Umständen von Regelungen in der Konzeption abzukoppeln und stattdessen Wünsche der Eltern oder der Kinder aufzugreifen. Ein sehr wichtiger Aspekt ist es dabei, die Bedürfnisse und die Perspektiven von Kindern auf alltägliche Abläufe, wie den Mittagsschlaf, ernst zu nehmen. Beteiligungsprozesse in Gang zu bringen ist, so wird deutlich, immer auch eng mit der eigenen pädagogischen Haltung und den eigenen Werthaltungen verbunden. Eine Fachkraft muss sich regelmäßig selbst hinterfragen, wie sie mit einem Kind spricht und die Perspektive des Kindes berücksichtigen. Hilfreich können dazu die Fragen sein: „Würde ich das auch einem Erwachsenen zumuten?“ oder „Würde ich das auch sagen, wenn ein Erwachsener anwesend wäre?“, da sich Fachkräfte sonst erlauben, im Gespräch mit Kindern

Dinge anders oder auch gar nicht zu sagen, als wenn zum Beispiel ein Elternteil anwesend ist. Augenhöhe und Respekt müssen, so die Workshopteilnehmenden, daher immer wieder geprüft und neu hergestellt werden.

Workshop 2 – Teil 2: Impulse für eine bedarfs- und interessenorientierte Beteiligung

Im Zentrum steht eine an den Bedarfen und Interessen der unmittelbar Beteiligten (Kinder, Eltern, Fachkräfte) ausgerichtete Beteiligung. Es wird diskutiert, was Fachkräfte anbieten oder verändern können, um Kindern und Eltern eine ‚gute‘ Beteiligung zu ermöglichen, ohne sich dabei ‚auf die Füße zu treten‘. Im Folgenden werden dazu Impulse für eine bedarfsgerechte Beteiligung von Eltern und Kindern erarbeitet, die im Anschluss weiterführend erläutert werden.

Beteiligung auf Ebene der Akteure:

- Über die Dauer der Beiratstätigkeit sollten die Eltern selbst entscheiden, damit eine langfristige Zusammenarbeit ermöglicht werden kann, die nachhaltiger ist und auch perspektivisch mehr bewirken kann.
- Erwartungshaltungen von Fachkräften müssen gegenüber Eltern transparent gemacht werden, um Missverständnissen und Konflikten durch unausgesprochene Erwartungen oder Forderungen vorzubeugen.
- Aufgrund der machtvollen Position der Fachkräfte gegenüber Kindern gilt es, Machtstrukturen und den Umgang mit kindlichen Bedürfnissen zu reflektieren, um Kinder nicht zu beeinflussen oder zu steuern. Es hilft, wenn sich Fachkräfte selbst Fragen stellen wie: „Würde man das auch einem Erwachsenen zumuten?“
- Um ein Miteinander auf Augenhöhe zu gewährleisten, darf Fachlichkeit Menschlichkeit nicht ausschließen. Der Umgang mit Fehlern sowie aus diesen zu lernen trägt zum Ausbau des Fehlermanagements seitens der Fachkräfte bei.
- Entwicklungsgespräche sollen mit respektvollen Worten und möglichst gemeinsam mit dem Kind geführt werden, damit es im Rahmen der Beteiligung die Möglichkeit zum Zuhören und Mitreden erhält.
- Mitspracherechte für Kinder und Eltern sind bei ethischen und moralischen Themen, wie Mittagsschlaf vs. Abendruhe, zwingend erforderlich und gehen mit dem Hinterfragen der eigenen Werte und Überzeugungen als Fachkraft einher.
- Eine gezielte Schulung der Fachkräfte zum Rückmelde- und Ressourcenmanagement hilft bei fehlenden Ressourcen (wie z. B. Zeit), die ein Eingehen auf Rückmeldungen oder Beschwerden beeinträchtigen.

Beteiligung auf der Ebene der Organisation:

- Die Elterneinbindung über Veranstaltungen mit Kindern und Eltern schafft einen leichteren Zugang zur Elternbeteiligung, da die Betreuung der Kinder sichergestellt ist.
- Eine Theke oder ein besetzter Eingangsbereich, in dem alle Kinder und Eltern aufmerksam begrüßt sowie wahrgenommen werden, schafft zugleich einen neuen Raum für gute Absprachen zwischen Eltern und Fachkräften, was sich ansonsten teilweise als schwierig gestaltet.
- Digitale Möglichkeiten, wie etwa eine datenschutzrechtlich sichere Kindertageseinrichtungsmessenger-App, können als Kommunikationswege eingesetzt werden, um alle Eltern zu erreichen.
- Es sollte ein Rückmeldemanagement/Feedbackmanagement für Kinder eingerichtet werden, damit diese die Möglichkeiten erhalten, Feedback an die Kindertageseinrichtung zu geben und damit ihre Wünsche und Anliegen zu äußern.
- Es braucht zusätzlich ein Rückmeldemanagement/Feedbackmanagement für Eltern in schriftlicher oder verbaler Form, bei dem eine Fachkraft bei Bedarf Unterstützung (z. B. an einer Theke) anbietet, da einige Eltern aufgrund von Barrieren (z. B. sprachliche/körperliche) ihre Anliegen nicht allein hervorbringen können.

- Niedrigschwellige Angebote und eine gute Organisation von Aktionen mit Eltern und Kindern seitens der Einrichtung können einen leichteren Zugang für Eltern ermöglichen, die aufgrund von bestehenden Hemmschwellen ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht einbringen können.
- Durch ein Ausdünnen sowie ein kontinuierliches Betreuen teils übervoller Pinnwände im Eingangsbereich wird sichergestellt, dass für die Eltern wichtige Informationen unmittelbar sichtbar sind.
- Die Partizipationsbereitschaft in Kindertageseinrichtungen muss erhöht werden, um eine bessere Elternbeteiligung sowie Möglichkeiten dazu gewährleisten zu können, da diese ansonsten nicht über den *Informationsraum* hinauskommt.

Wichtig ist, so ein weiterer Diskussionsbeitrag, dass Fachkräfte geschult sind, Rückmeldungen oder auch Beschwerden von Eltern professionell anzunehmen und sie zudem über genügend Zeit sowie weitere Ressourcen verfügen, um Wünsche und Anliegen von Eltern auch bearbeiten zu können. Mit einem guten Ressourcenmanagement ist auszubalancieren, wie die zentrale Ressource ‚Zeit‘ für Rückmeldungen von Eltern und auch für die Zeit mit den Kindern eingesetzt wird. Zudem bedarf es niedrigschwelliger Angebote, bei denen sich Eltern beteiligen können. Auch hier muss ressourcenorientiert gearbeitet werden, so dass Eltern ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten mit einbringen können und Hemmschwellen gesenkt werden. Indem man hierbei die Eltern direkt anspricht und fragt, was sie einbringen können oder möchten, werden wiederum ‚neue Türen‘ geöffnet und Beziehungen intensiviert. Zu diesen Angeboten gehören auch solche, bei denen sich jede*r ohne viel Aufwand beteiligen kann, indem eine Veranstaltung professionell von der Einrichtung vorbereitet wird. Zu nennen sind hier Aktionen wie der Vorschlag einer Müllsammelaktion der Kindertageseinrichtung, bei der die Helfer*innen (Kinder und Eltern/Angehörige) Ausstattung, Kleidung, Transportmittel für den Müll, Eimer, feste Zeiten und Routen anbieten und so eine Teilnahme *aller* ermöglichen, indem sie einfach nur ‚da sein‘ und keine Vorkenntnisse mitbringen sowie die Aktion vorbereiten müssen.

Auch spielt in besonderen Zeiten, wie der Corona-Pandemie, der Austausch mit den Eltern eine große Rolle. Es muss seitens der Kindertageseinrichtung dafür gesorgt werden, dass der Kontakt hergestellt wird oder durch äußere Umstände nicht abreißt. Dafür müssen (sichere) digitale Medien genutzt werden. Beispielsweise sind hier Apps denkbar, um Eltern mitzuteilen, wie es ihren Kindern geht, etwa nachdem ein Kind tränenreich beim Bringen verabschiedet wurde. Aktuell wird dies als besonders hilfreich angesehen, da die Corona-Hygienekonzepte meist beinhalten, dass Eltern ihre Kinder nur am Eingang abgeben und abholen dürfen. Dies erschwert es aber für Eltern, Informationen über ihre Kinder zu erhalten. Ohne entsprechende Gelder sind solche Ideen jedoch nicht umsetzbar und es werden genügend Ressourcen finanzieller und technischer Art benötigt.

Ein weiterer Impuls für eine bedarfsorientierte Beteiligung ist die Einbindung der Kinder in sie betreffende Entwicklungsgespräche. Dabei muss jedoch abgewogen werden, welche Gesprächsinhalte kindgerecht sind. Kinder wissen, dass sich die Erwachsenen in diesen Gesprächen über sie unterhalten. Fachkräfte sollten dahingehend auch Worte wählen, mit denen sie negative Aspekte bei den Eltern professionell und feinfühlig ansprechen. Umgekehrt sollten Fachkräfte aber auch Eltern darauf hinweisen, angemessen über ihr Kind zu sprechen. Sie können gemeinsam mit den Eltern reflektieren, ob sie diese Wortwahl ebenso nutzen würden, wenn ihr Kind anwesend wäre.

Mit Blick auf eine Kommunikation auf ‚Augenhöhe‘ (besonders seitens der Fachkräfte) müssen auch Fehler eingestanden und Ratlosigkeit zugegeben werden (können). Dies sorgt für den Abbau von Hierarchien und Machtgefügen, *denn Fachlich-*

keit schließt Menschlichkeit nicht aus. Im Rahmen von Machtgefügen sollte auch an die Macht der Kinder gedacht und diese unterstützt werden. Beteiligung bedeutet jedoch nicht, dass Kinder ‚einfach alles entscheiden könnten‘. Es muss Strukturen geben (von denen einige gemeinsam erarbeitet worden sind), die den Kindern einen Orientierungsrahmen geben (wie z. B. Essenszeiten). Abschließend wird festgehalten, dass gerade bei Fragen zu Werten und Traditionen Eltern und Fachkräfte zusammenarbeiten müssen. Dies gilt zum Beispiel auch beim Thema Mittagsschlaf, bei dem gemeinsam abgewogen wird, in welchem Fall dieser sinnvoll ist. Dahingehend müssen Fachkräfte ihre Erwartungshaltung gegenüber Eltern transparent machen, damit jede*r weiß, wo er/sie ‚dran‘ ist. Ethische und moralische Fragen dürfen nicht allein unter Fachkräften diskutiert werden.

Literatur:

Maier-Rabler, Ursula (2007): Ergebnisse der Studie „ePartizipation – Jugend aktiv“. Das aktive Internet-Nutzerverhalten von Salzburger Jugendlichen mit besonderer Berücksichtigung von (politisch) partizipativen Formen von Internet und mobiler technischer Kommunikation. Vortrag im Rahmen der Tagung „Elektronische Demokratie in Österreich“ (EDEM 2007) 27./28.9. Wirtschaftsuniversität Wien. Online verfügbar unter www.ocg.or.at/edem2007/files/maier-rabler.pdf (28.01.2021).

Eltern werden (nicht) beteiligt – Eltern beteiligen sich (nicht). Innenansichten und Erfahrungen

Elternbeteiligung in Kindertageseinrichtungen

Eltern sind ein integraler Bestandteil im Gefüge und im Alltag der Kindertageseinrichtungen, ebenso wie die Fachkräfte und die Kinder selbst. Ein gutes Zusammenwirken zwischen der Einrichtung, ihren Fachkräften und den Erziehungsberechtigten trägt wesentlich zur Qualität der Bildung und Betreuung in der Kindertageseinrichtung bei. Die Beteiligung von Erziehungsberechtigten ist daher eine wichtige und anspruchsvolle Aufgabe der Einrichtungen.

Doch wie kann Elternbeteiligung gut gestaltet werden? Wie können die Perspektiven der Eltern angemessen mit einbezogen werden? Dieser Beitrag liefert einige Einblicke und Anregungen im Hinblick auf die Wünsche und Wirklichkeiten in den verschiedenen Formen der Beteiligung von Eltern, insbesondere in der Elternbeiratsarbeit. Denn in einer guten Beteiligung der Erziehungsberechtigten liegen viele Chancen und Potenziale für die Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen. Doch es existieren auch viele Hindernisse und Schwierigkeiten, die zu beachten sind, um die Potenziale tatsächlich nutzen zu können. In der Fachdiskussion und den rechtlichen Grundlagen kommt der Zusammenarbeit mit Eltern in den Kindertageseinrichtungen eine große Bedeutung zu. So hat der Gesetzgeber in Hessen die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft wie auch die Elternbeteiligung in § 26 und § 27 des Hessischen Kinder- und Jugendhilfegesetzbuchs (HKJGB)¹¹ verankert. Darin sind Anforderungen an die Ausgestaltung des Bildungs- und Erziehungsauftrags, zur Elternbeteiligung und zur Wahl von Elternbeiräten formuliert. In der Elternbeteiligung kommt zudem das Demokratie- und Kooperationsprinzip der Kindertagesbetreuung zum Ausdruck, das im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan „Bildung von Anfang an“ (BEP) beschrieben ist. Elternbeteiligung ist somit eine Selbstverständlichkeit in den Kindertageseinrichtungen und in verschiedenen Formen integriert:

- im Zusammenwirken von Eltern und Fachkräften in der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Blick auf die Entwicklung und Förderung der einzelnen Kinder,
- bei Elternabenden, gemeinsamen Festen und Aktivitäten sowie in anderen Begegnungssituationen,
- mit dem Elternbeirat als gewählter Vertretung der Eltern/Sorgeberechtigten, deren Kinder die Einrichtung besuchen.

Zugleich – und dies zeigen viele Erfahrungen aus der Praxis – verläuft das Zusammenwirken nicht immer reibungslos. Unterschiedliche Wünsche, Bedürfnisse und Anforderungen der verschiedenen Beteiligten treffen in der Einrichtung zusammen. Es besteht ein immanentes Spannungsverhältnis, das die Beziehungen zwischen und unter Eltern, Kindern, Fachkräften, Leitungen und Trägern prägt. Dies betrifft die pädagogische Arbeit und die Organisation der Einrichtung insgesamt, aber auch die Frage, wie die Beteiligung in der Einrichtung gestaltet wird oder werden soll.

¹¹ Online verfügbar unter www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-KJHGHEV9IVZ (26.04.2021).

Dieser Beitrag basiert auf Innenansichten und Erfahrungen von Kita-Eltern und Elternbeiräten, die im Kontext von *KitaEltern Hessen* beobachtet und gesammelt werden konnten¹². Die hier verwendeten Aussagen und Zitate aus Sicht von Eltern sind anonymisiert und stehen stellvertretend für Äußerungen, die so oder ähnlich auf Dialogveranstaltungen, in Einzelgesprächen oder in Austauschforen von Eltern und Fachkräften gemacht wurden.¹³

Eltern werden (nicht) beteiligt – Eltern beteiligen sich (nicht):

Grundfragen zur Elternbeteiligung

Beteiligung ist immer eine Gestaltungsaufgabe für Fachkräfte und für Eltern. Relevant ist daher, wie die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für die Beteiligung der Eltern in der Kindertagesbetreuung verbessert werden und werden können, damit demokratische und partizipative Elemente in den Kindertageseinrichtungen umgesetzt werden können. Häufig sind die Wege, die Kindertageseinrichtungen einschlagen, um Eltern mehr Beteiligung zu ermöglichen, allerdings nicht einfach und für Eltern nicht immer transparent. Zugleich ist Beteiligung für Fachkräfte anspruchsvoll.

Immer wieder kritisieren Fachkräfte und auch engagierte Eltern eine mangelnde Bereitschaft unter den Eltern sich zu beteiligen: „Die beteiligen sich doch eh nicht“. Gleichzeitig haben Eltern, die sich beteiligen und einbringen wollen, oft den Eindruck: „Die Fachkräfte beteiligen uns doch nicht, die wollen uns doch gar nicht beteiligen“. Darum lohnt es sich, die verschiedenen Perspektiven genauer in den Blick zu nehmen, um einen differenzierteren Blick auf Elternbeteiligung zu gewinnen. Mit Hilfe der folgenden Fragen kann das jeweils zugrundegelegte Verständnis von Beteiligung beziehungsweise ‚guter‘ Beteiligung genauer betrachtet werden:

- Was genau gehört alles zu ‚Beteiligung‘ und was wird von den Beteiligten jeweils darunter verstanden?
- Wo gibt es Unterschiede im Begriffsverständnis zwischen den Beteiligten? Wo kann dies als Anlass für einen intensivierten Dialog genutzt werden?
- Wie wird Beteiligung ‚greifbar‘ und konkret und wie werden die Entwicklungen hin zu mehr Beteiligung sichtbar?

Beteiligt sein, beteiligt werden & sich beteiligen: wie, bei was, wie sehr, von wem, warum?

Die in der Abbildung 12 dargestellten Fragen können helfen, ein besseres Verständnis von Beteiligung zu erhalten. Sie geben Gelegenheit, zwischen Fachkräften und Eltern, in der Elternschaft oder in den Kita-Teams Ziele und Erwartungen konkreter zu benennen und diese gemeinsam im Dialog zu reflektieren: *Welche Eltern sollen beteiligt werden – und wobei? Wer und was ist gemeint, wenn es heißt, dass ‚die‘ Eltern beteiligt werden?* Durch die Beantwortung dieser Fragen können ebenso die Gründe besser erfasst werden, warum sich bestimmte Eltern beteiligen und andere nicht.

Wichtig ist *eine Klärung der Ziele, Formen und Methoden*: Elternbeteiligung ist ‚mehr als Kuchen backen‘. Sie kann in Kindertageseinrichtungen sehr vielfältige Formen annehmen und unterschiedlichen Zielen dienen. Oft wird Elternbeteiligung nur auf Greifbares und Sichtbares reduziert. Sollen Eltern Kuchen mitbringen, bei Festen hel-

12 Um Kita-Eltern eine Stimme zu geben und eine landesweite Plattform zum Thema Elternbeteiligung zu schaffen, gründeten einige Elternvertreter*innen aus hessischen Kindertageseinrichtungen im Jahr 2017 die *Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) KitaEltern Hessen e. V.* Dazu ermöglicht seit 2018 eine Projektförderung des Hessischen Ministeriums für Soziales und Integration den Betrieb einer landesweiten Servicestelle zur Unterstützung der Elternbeteiligung in der hessischen Kindertagesbetreuung. Hier werden viele Erfahrungen in der und mit Elternbeteiligung im Kontext der Kindertagesbetreuung gesammelt.

13 Die Aussagen und Zitate von Kita-Eltern wurden nicht systematisch nach wissenschaftlichen Kriterien erfasst.

Beteiligt sein, beteiligt werden & sich beteiligen: wie, warum, bei was, wie sehr?



Eltern werden (nicht) beteiligt – Eltern beteiligen sich (nicht) – Innenansichten und Erfahrungen

Abb. 12: Grundfragen bei der Elternbeteiligung
Quelle: Kathrin Kraft

fen, Arbeitseinsätze leisten? Sollen sie bei Elternabenden präsent sein? Sollen sie als Adressat*innen bei pädagogischen Projekten eingebunden und erreicht werden?

Mit Blick auf Kooperation und Demokratie stehen aber auch noch andere Aspekte der Beteiligung im Vordergrund: Wo geht es um Informations- und Mitspracherechte in der Einrichtung? Inwieweit sind Eltern oder ihre Vertretungen bei Entscheidungen beteiligt, von denen sie selbst betroffen sind? Je unspezifischer die Angebote von Seiten der Einrichtung sind, umso größer ist das Risiko, dass mit den genutzten Formen und Methoden nur manche Eltern erreicht oder beteiligt werden und andere aber nicht. Dabei hängt es vom Ziel ab, welche und wie viele Eltern direkt oder über ihre gewählten Vertretungen beteiligt werden sollen. Es geht also auch um eine Reflexion über die genaue *Zielgruppe*.

Die skizzierten Grundfragen können hilfreich sein, um ‚Beteiligungssysteme‘ beziehungsweise Formen der Beteiligung in der Kindertageseinrichtung zu gestalten und zu reflektieren. Sie ermöglichen einen analytischeren Zugang auf die vielfältigen Aspekte der Elternbeteiligung in den Kindertageseinrichtungen und auf das damit verbundene Engagement, das den Einrichtungen durch die Eltern zugute kommt.

Lust und Frust bei der Elternbeteiligung

Solche oder ähnliche Fragen und Antworten (siehe Abbildung 13, Seite 64) erhält man häufig von Fachkräften, wenn man mit ihnen über ihre Erfahrungen mit der Beteiligung von Eltern spricht. Ähnlich äußern sich auch viele Elternvertreter*innen, wenn sie über ihre eigene Arbeit und den Versuch berichten, ‚die Eltern‘ zu repräsentieren und zu organisieren.

Obwohl Elternbeteiligung in Kindertageseinrichtungen keine einfache Aufgabe für Eltern, Fachkräfte, Leitungen oder auch die Träger darstellt, lässt sich beobachten, wie wichtig es vielen Fachkräften ist, Eltern und Elternbeiräte gut einzubeziehen und wie hoch die Bereitschaft der Eltern, sich für ‚ihre Kita‘ zu engagieren. In den meisten Einrichtungen gelingt es immer wieder, Eltern zu gewinnen, die sich für die Kinder und die Einrichtung mit ihrer Zeit und ihrem Wissen einsetzen und zusätzliche Aufgaben freiwillig übernehmen. Eltern bringen sich meist gern ein, weil sie sich



Abb. 13: Eindrücke von Fachkräften zur Beteiligung von Eltern
Quelle: Kathrin Kraft

mit der Kindertageseinrichtung und dem direkten sozialen Umfeld gut identifizieren können. Es ist für sie kein abstraktes Engagement, sie sind Teil des sozialen Gefüges und der Interaktionen in der Einrichtung – sowohl für und über ihr Kind, das die Einrichtung besucht, als auch selbst als Person. Kinder und Eltern bauen in diesem sozialen Umfeld oft langjährige, sehr ins Persönliche und Private gehende Bindungen auf. Eltern wirken als Erziehungsberechtigte in der Einrichtung in starkem Maße als Fürsprecher für ihre Kinder mit, die selbst vieles noch nicht zum Ausdruck bringen können. Allerdings ist immer wieder nicht nur viel Lust, sondern auch Frust bei der Eltern(-beirats)-Arbeit zu beobachten. Viele Eltern empfinden diese ehrenamtliche Arbeit als sinnstiftend und sinnvoll. Doch immer wieder wird auch von negativen Erfahrungen und Herausforderungen berichtet. Dazu gehören etwa unklare Aufgabenverteilungen, Ziele, die nicht erreicht werden können, oder auch der Eindruck, dass eigenes Engagement keine Wirkung entfaltet oder anerkannt wird. Häufig ist auch das Problem, dass nicht alle Eltern ‚mitziehen‘ oder zumindest nicht in der Form, wie es vielleicht engagierte Eltern erwarten.

Demokratie lebt vom Mitmachen – Wunsch und Wirklichkeit der Arbeit in Elternbeiräten

Gerade im Hinblick auf das aktive Engagement der Eltern in der und für die Kindertageseinrichtung, und auch angesichts der damit verbundenen demokratischen Ansprüche, lohnt sich der Blick auf das Spannungsfeld zwischen ‚Wunsch und Wirklichkeit‘ von Beteiligung in der Praxis. Darum werden im Folgenden wesentliche Rahmenbedingungen und Hindernisse von Beteiligung anhand konkreter Erfahrungen benannt, die vor allem aus Elternbeiratsperspektive formuliert sind.

Die gewählten Elternbeiräte stellen eine besondere Form der Elternbeteiligung dar. Bei Elternbeiratswahlen wird Demokratie greifbar und im direkten persönlichen Umfeld erlebbar, da alle Eltern, deren Kinder die Einrichtung besuchen, wählen können und ebenso auch selbst gewählt werden können. Über die gewählten Vertretungen werden Eltern in die organisatorischen Aspekte und Entscheidungen einbezogen, welche die Einrichtung im Ganzen betreffen. Dafür benötigen Elternvertreter*innen als Mittler*innen zwischen Eltern/Sorgeberechtigten und Kita-Verantwortlichen einen guten Umgang mit den typischen Herausforderungen, die damit verbunden sind, dass sie, als Eltern, die übrigen Eltern gut einbinden, beteiligen und vertreten wollen.

Mehr als Kuchen backen...?

einige Klassiker in Sachen Wunsch & Wirklichkeit



- „Ich geh nicht zum Elternabend, sonst werde ich gewählt und muss Geschenke kaufen.“
- „Die anderen machen ja nicht mit – und dann immer diese Querschieser und Meckerer, die selbst nichts tun.“
- „Doch, unsere Eltern beteiligen sich super: bei unseren Festen und Veranstaltungen, da kann ich auf sie zählen, und die starken Männer packen auch mal im Außengelände mit an.“
 - **„Was sollen, dürfen, können, müssen Eltern(beräte) eigentlich?“**
- „Wer unser Träger ist? Das Land Hessen, glaube ich. Elternbeiratsordnung? Nie gehört.“
- „Uns Elternbeiräten hat da keiner Bescheid gegeben. Dürfen die das eigentlich? Was können wir denn jetzt tun?“
- „Ich hab Angst um den KitaPlatz oder dass sie es an meinem Kind auslassen, wenn ich da was sage. Gibt es eigentlich einen Schutz für mich als Elternbeirat?“
 - **Was brauchen Eltern(beräte) für die Beteiligung?**

Abb. 14: Klassiker – Typische Erfahrungen mit Elternbeteiligung aus Elternsicht
Quelle: Kathrin Kraft

Wenn Eltern sich nicht (richtig) beteiligen, kann das viele Ursachen haben. Unsichtbare Hürden an der Schnittstelle zwischen den verschiedenen Akteuren *können* sich auf die persönliche Bereitschaft zum Engagement auswirken, so dass bestehende Mitwirkungsmöglichkeiten nicht in der Form oder dem Maße genutzt werden, wie es den eigenen Wünschen an Beteiligung entspricht. Im Zusammenhang mit der Rolle und den Aufgaben eines Mitglieds im Elternbeirat lassen sich typische Themen und Probleme identifizieren, welche die Bereitschaft zum Engagement sowie die konkreten Mitwirkungsmöglichkeiten beeinflussen. Zu beobachten ist, dass vieles davon abhängt, wie die institutionellen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen gestaltet werden, auch wenn die Situation von Einrichtung zu Einrichtung variiert und von den jeweils beteiligten Personen beeinflusst wird.

Welche unsichtbaren Hürden und Stolpersteine bestehen, wird hier mit einigen Beispielen aufgezeigt. Gerade, weil vieles in der Elternbeteiligung oft als Selbstverständlichkeit angesehen wird, können neue Möglichkeiten eröffnet werden, das Gewohnte zu hinterfragen. Anhand von Beispielaussagen betroffener Eltern lässt sich dies illustrieren (siehe Abbildung 14).

Eine wichtige Herausforderung besteht darin zu klären, was zu den Aufgaben von Elternbeiräten gehört und was nicht („Was sollen, dürfen, können, müssen Elternbeiräte?“). Es herrscht bisweilen Unklarheit oder Intransparenz in Bezug auf konkrete Aufgaben und Verfahren – sowohl bei Eltern als auch bei Fachkräften. Dies erweist sich oft als Schwierigkeit in der Zusammenarbeit. Zudem haben die erfahrene Anerkennung und Unterstützung sowie die Attraktivität und Relevanz der Aufgaben als Elternbeirat Einfluss auf die Beteiligungsbereitschaft. Neben fehlender Wertschätzung gehört hierzu zum Beispiel auch die Sorge, dass Nachteile für das eigene Kind oder für das Elternbeiratsmitglied selbst durch das eigene Engagement entstehen. Auch zählen gute Informationen zu den Rahmenbedingungen und Voraussetzungen, die für die Beteiligung der Eltern wichtig sind (*Was brauchen Eltern und Elternbeiräte?*). Elternbeiräte sollten folglich gut über die Grundlagen ihrer Arbeit informiert sein und über Ansprechpartner*innen, Verfahrenswege und ihre Rechte Bescheid wissen. Viele Einrichtungen lösen dies etwa durch schriftliche Elternbeiratsordnungen, in denen Aufgaben und Mitwirkungsmöglichkeiten definiert werden und auch weiterentwickelt werden können.

Wie diese Hürden und Stolpersteine überwunden werden können, zeigen die drei folgenden Fallbeispiele. Dabei geht es um Lösungen durch konkrete Maßnahmen, mit denen die Organisation und das Zusammenwirken der Beteiligten verändert werden konnten.

- Neue und flexible Formen in der praktischen Organisation der Elternbeiratsarbeit erproben:

„Es wird immer schwieriger, Berufstätigkeit und die vielen Anforderungen zu vereinbaren. Wir haben uns deswegen ein paar Lösungen überlegt, wie wir die Elternbeiratsarbeit praktischer gestalten können.“

Die im Zitat angesprochenen gesellschaftlichen Veränderungen wirken sich auch auf die Vereinbarkeit von Beruf, Familie und Ehrenamt aus. Klassische und gewohnte Formen der Beteiligung werden daher aus zeitlichen und organisatorischen Gründen schwerer umsetzbar. Immer mehr Elternbeiräte erproben darum unterschiedliche und passgenaue Modelle bei der Elternbeiratsarbeit, wenn es darum geht, Freiwillige für Aufgaben zu finden. So wird zum Beispiel die Arbeit stärker an die Bedürfnisse der Eltern angepasst, etwa bei der Kandidat*innensuche, der Aufgabenverteilung, den Wahlen oder bei der Organisation der Sitzungen wie auch in der Vielfalt der Ansprache potenzieller Elternbeiräte und in der Kommunikation innerhalb der Elternschaft.

- Den Kontakt und Dialog zwischen Elternbeirat und Kita-Verantwortlichen aktiv gestalten:

„Wir haben echt große Personalprobleme in der Kita. Aber ich habe dann einfach doch mal die Fachbereichsleitung angerufen und ein Gespräch mit uns als Elternbeirat angeboten. Die war sogar froh, dass ich mich gemeldet habe, das hat mich echt überrascht.“

Das Beispiel zeigt auf, wie wichtig es ist, wenn die Akteure aufeinander zugehen, den Dialog aktiv suchen und die Kommunikation untereinander fördern. Dies gilt besonders auch für die Kommunikation zwischen Eltern, Fachkräften, Leitung und Träger. Eine kurze Vorstellung bei den Elternbeiräten nach der Wahl, wer in welchen Fällen Ansprechpartner*in ist, hilft auch, Schwellenängste zu überwinden und bei Bedarf auf einen ‚kurzen Draht‘ zurückgreifen zu können. Dann kommt die Kommunikation zwischen Eltern, ihren Vertretungen und Kita-Verantwortlichen nicht erst dann zustande, wenn eine Situation eskaliert.

- Konkrete Ziele mit sichtbaren Erfolgen gemeinsam angehen:

„Wegen Krankheit heute Nachmittag geschlossen – dieses Schild will ich nicht mehr sehen“, habe ich bei meiner Wahl beschlossen. Es war viel Gerenne, aber erfolgreich: mit der Verwaltung zusammen gibt es jetzt ein Notfall- und Springerkonzept.“

Oft zeigt sich, wie auch in diesem Zitat, dass Lösungen in der Umsetzung komplexer und aufwändiger sind als erwartet oder erhofft. Wenn Elternbeiräte und Kita-Verantwortliche gemeinsam Probleme aufgreifen und Lösungen entwickeln, können aber alle davon profitieren. Das Verständnis für das Machbare und die Möglichkeiten steigen durch den Austausch und alle können dazulernen und die Bedingungen verbessern.

Vom Wunsch zur Wirklichkeit: Rahmenbedingungen und Grundlagen „guter Praxis“ der Elternbeteiligung weiterentwickeln

Elternbeteiligung ist eine Selbstverständlichkeit im Alltag der Kindertageseinrichtungen und bei Eltern und Fachkräften gibt es viele positive, aber auch frustrierende Erfahrungen. Insbesondere zu den Aufgaben von Elternbeiräten bestehen oft viele Fragen. Es ist ‚irgendwie mehr als Kuchen backen‘. Aber was genau die Elternbeiratsarbeit ausmacht, dazu gibt es sehr unterschiedliche Vorstellungen unter den Beteiligten.

Vom Wunsch zur Wirklichkeit

Kriterien für „Gute Praxis“ entwickeln



- 1. Alle sollen beteiligt werden und dabei sein können**
 - gleiche Möglichkeiten, niemanden von vorneherein ausschließen (formal)
 - Beobachtung der Praxis: Wer beteiligt sich tatsächlich? Gibt es „unsichtbare“ Hürden?
- 2. Gutes Zusammenwirken: Beteiligung geht nicht (von) allein (Zusammenwirken mit Leitung, Fachkräften, Träger, Kommune..)**
 - Rechtliche Grundlage und Mitwirkungsrechte: Transparenz und Orientierung?
 - Zusammenarbeit mit und Unterstützung von den Verantwortlichen:
 - Was brauchen Ehrenamtliche, um „ihren Job“ gut machen zu können?
 - Wie werden Dialog, die Kommunikation und das Verhältnis zwischen Elternbeiräten und Verantwortlichen, Leitungen, Politik,.. gestaltet?
- 3. Weil Ehrenamt auch Spaß machen soll.. (Eltern untereinander)**
 - „Lust und Frust“, Selbstorganisation, eigene Gestaltungsräume, Motivation
 - Gutes Miteinander, Motivation (Spaß/Sinn/Erfolge), Sichtbarkeit und greifbare Aktionen
 - Umgang mit Fluktuation und Freiwilligkeit, Umgang mit Vielfalt der Meinungen, mit „Querschüssen“
 - Wissen, Know-How für die eigene Arbeit



Abb. 15: Vom Wunsch zur Wirklichkeit: Kriterien für „Gute Praxis“ entwickeln
Quelle: Kathrin Kraft

Festzustellen ist, dass Elternbeteiligung grundsätzlich von den meisten Fachkräften und Eltern als wünschenswert und sinnvoll angesehen wird. Konflikte oder mangelnde Beteiligung gehen oft damit einher, dass ‚Beteiligung‘ als abstrakter Begriff viel Interpretationsspielraum eröffnet, Formen und Methoden nicht transparent sind und dadurch Erwartungen und Wünsche nicht erkannt und nicht erfüllt werden. Oft fehlt es an konkreter Orientierung, wenn bestehende Routinen hinterfragt werden und so das ‚Beteiligungssystem‘ oder die Beteiligungsmöglichkeiten in einer Einrichtung mit unterschiedlichen Maßstäben betrachtet und bewertet werden. Diese unterschiedlichen Maßstäbe in Bezug auf Beteiligung sind jedoch nicht nur als Konflikt- und Eskalationsfeld zu sehen. Sie können auch zum Anlass genommen werden, die bestehenden Praktiken mit Blick auf die Ziele der Elternbeteiligung – *also was erreicht werden soll, warum beteiligt wird, welche Formen und Methoden angemessen sind* – zu betrachten und für die Kinder und die Einrichtung als Ganzes weiterzuentwickeln.

Elternbeteiligung ist somit eine Gestaltungsaufgabe für alle Beteiligten. Darum ist es wichtig, die fachlichen Grundlagen hierfür kontinuierlich zu erweitern, denn Eltern sind Teil der Kindertageseinrichtung, weil und solange ihre Kinder diese besuchen. Eine gute Beteiligung, mit der die Qualität der Einrichtung weiterentwickelt wird, kommt auch den einzelnen Kindern zugute. Dass es nicht ‚die perfekte Beteiligung‘ gibt, hängt mit den oft zu unterschiedlichen Bedingungen und den unterschiedlichen Erwartungshaltungen zusammen. Aus diesem Grund wird hier ein Vorschlag zur konkreten Orientierung an ‚Kriterien für eine gute Praxis‘ vorgestellt, um vor Ort einen Dialog über Maßstäbe, Erfahrungen und gute Beispiele anzuregen. Die Kriterien ermöglichen die Reflexion des Handelns in der Praxis und können die Weiterentwicklung demokratischer und partizipativer Formen in der Kindertagesbetreuung besser greifbar machen. Bei der Suche nach ‚guten Beispielen‘ und Verbesserungspotenzialen können drei Aspekte leitend sein (siehe Abbildung 15). Es geht (1) um den Zugang und die Gleichberechtigung bei der Beteiligung, um (2) die Gestaltung der Schnittstelle zwischen den Akteuren innerhalb der Institution sowie (3) um die Gestaltungsräume im ehrenamtlichen Engagement. Berücksichtigt man diese drei Kriterien, so können leicht selbst Verbesserungspotenziale in der eigenen Einrichtung entdeckt werden:

Ziel des Beitrags ist es, Einblicke in die Wünsche und Wirklichkeiten in der Beteiligung von Eltern zu geben, verbunden mit Anregungen, wie typische Schwierigkeiten überwunden werden können.

Bei der Weiterentwicklung der fachlichen Grundlagen können Instrumente wie die Kriterien für eine ‚gute Praxis‘ hilfreich sein, um den aktiven Eltern und den Fachkräften vor Ort Unterstützung zu geben und somit in den Kindertageseinrichtungen die Teilhabe und demokratische Mitwirkung der Eltern/Erziehungsberechtigten weiter zu fördern.

Literatur:

HMSI/HKM- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration/Hessisches Kultusministerium (2019): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen (BEP). Online verfügbar unter www.bep.hessen.de/sites/bep.hessen.de/files/BEP_2019_Web_0.pdf (21.01.2021).

Workshop 3: „Elternbeteiligung ist mehr als Kuchen backen...“ – Beteiligungswünsche aus Elternsicht für Qualitätsentwicklung in ihren Kitas

Workshop 3 – Teil 1: Austausch zu perspektivenabhängigen Erfahrungen

Der Workshop greift zunächst allgemein die Chancen und Vorteile der Beteiligung von Eltern im Alltag für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen auf. Da am Workshop Elternvertreter*innen und Fachkräfte aus verschiedenen Bundesländern teilnehmen, zeigt sich, dass zwar im Einzelnen unterschiedliche Regelungen in Bezug auf Elternbeteiligung bestehen, jedoch grundlegende Elemente oft ähnlich sind – etwa die Zusammenarbeit mit Elternbeiräten und spezifische Herausforderungen an Schnittstellen zwischen den Eltern/der Elternschaft/den Erziehungsberechtigten und den Einrichtungen beziehungsweise deren Leitungen und Träger. Davon ausgehend werden Hindernisse und Probleme benannt, die eine breite Beteiligung von Eltern erschweren.

Zunächst wird die Frage diskutiert, warum Elternbeteiligung für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen relevant ist (siehe Abbildung 16, Seite 70). Die angeführten Punkte werden auf zwei Ebenen geclustert. Die Ebene der *Interaktion* im Kindergartenalltag benennt zunächst die Bedeutung der Elternbeteiligung für Kinder. Eltern sind, so die Teilnehmer*innen, der wichtigste Teil der Lebenswelt von Kindern. Ein vertrauensvolles Miteinander dient dem Wohl des Kindes. Eine verstärkte Teilhabe von Eltern im Kindergartenalltag sichert darüber hinaus aber auch die Teilhabe von Kindern an den Angeboten der Kindertagesbetreuung und führt zu einer besseren Orientierung an den Bedürfnissen von Familien. So kann Elternbeteiligung ‚vom Kind aus‘ – also ausgehend von dessen Bedürfnissen – in den Alltag in Kindertageseinrichtungen einbezogen werden. Eine vertrauensvolle Kommunikation ermöglicht zudem eine (größere) Wertschätzung zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften. In diesem Zusammenhang wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, *alle* Eltern in geeignetem Maße zu beteiligen, da (nur) eine breite Beteiligung der Elternschaft zu einer qualitativen pädagogischen Arbeit führt. Auch wird benannt, dass die Zusammenarbeit mit Eltern in vielen Fällen, etwa bei Integrationsanträgen, unabdingbar ist.

Auf der Ebene der *Organisation* wird hervorgehoben, dass die Beteiligung von Eltern und die Akzeptanz ihrer Perspektiven auf die pädagogische Arbeit dazu beitragen können, eingefahrene Strukturen ‚aufzubrechen‘. So können Eltern Problemlösungen voranbringen und damit zu einer (Weiter-)Entwicklung der Organisation beitragen. Darüber hinaus können Eltern eine Schnittstelle zwischen der jeweiligen Einrichtung und ihrem Träger sein, die auch der Einrichtung nutzt. Dies gilt etwa in Personalfragen und bei Beschwerdeverfahren (z. B. im Zusammenhang mit der personellen und materiellen Ausstattung). Nicht zuletzt wird benannt, dass Elternbeteiligung angesichts vielfach mangelhafter Ressourcen auch als eine multiprofessionelle Erweiterung der Fachkompetenzen der jeweiligen Organisation angesehen werden kann. So können die beruflichen Kompetenzen von Eltern, vom Handwerk bis hin zu juristischen Kenntnissen, ‚genutzt‘ werden. Auch hier gilt es, *alle* Eltern zu beteiligen.

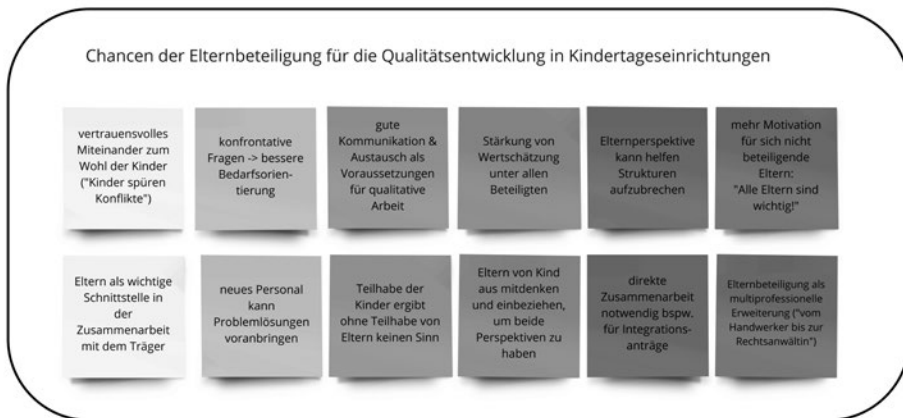


Abb. 16: Chancen und Vorteile der Elternbeteiligung in Kindertageseinrichtungen – Ergebnisse der Diskussion
Quelle: Nadine Kaak und Saskia Flegler

Die Frage nach den Problemen und Hindernissen einer Beteiligung von Eltern im Alltag wird aus der Perspektive von Eltern diskutiert, die sich bisher *nicht* beteiligen. „Eltern machen nicht mit“, so benennt es eine Teilnehmerin des Workshops. Wie berichtet wird, erklären Eltern im Nachhinein, dass sie sich in einer konkreten Situation hätten beteiligen können, aber entsprechende Informationen nicht oder erst zu spät erhalten haben. Aushänge, beispielweise zu bevorstehenden Aktivitäten oder Veranstaltungen, werden seltener gelesen, weil sich Eltern heutzutage weniger und nur kurz in der Kindertageseinrichtung aufhalten. So erhalten nicht alle Eltern relevante Informationen seitens der Einrichtungen.

Ausgehend von diesem Problem wird die Art der Kommunikation mit der Elternschaft besprochen. Es wird angeregt, Kommunikationsformate und -arten zu überdenken, vor allem aber auch Eltern zu fragen, welche Formate sie bevorzugen. Beispielhaft werden Einladungen zum Elternabend per E-Mail genannt. Laut einer Teilnehmerin zeigt sich, dass virtuelle Elternabende als Kommunikationsformat, die im Zuge der Einschränkungen durch die Corona-Pandemie angeboten werden, gut ‚besucht‘ werden. Dies wird unter anderem darauf zurückgeführt, dass Eltern mit diesem Format die Betreuung ihrer Kinder besser sicherstellen können.

Aus diesen Erfahrungen heraus wird befürwortet, bisherige Kommunikationsformate zu überdenken (*Wie werden Eltern informiert? Wie kann die Kommunikation organisiert werden? Woran können Eltern beteiligt werden?*). Die verschiedenen Perspektiven der Eltern sollten stärker berücksichtigt werden, um die klassischen Formen der Elternbeteiligung zu erweitern. Die Lebenswelt der Eltern hat sich geändert und darauf muss eingegangen werden, wenn man Eltern stärker beteiligen möchte. Familienstrukturen und Zeitbudgets haben sich gewandelt, auch ist das Kommunikationsformat E-Mail beispielsweise fast schon überholt. Die Ausstattung der Einrichtungen ist dabei Teil des Problems: Es fehlt die nötige Technik (IT), um neue Kommunikationswege einzuschlagen. Allerdings bergen Onlineformate die Gefahr, nicht *alle* Eltern zu erreichen, denn auch mit diesen Formen der Kommunikation können bestimmte Eltern abgehängt werden. Mischformen aus digitaler, analoger und persönlicher Kommunikation sind deshalb unumgänglich. Die Herausforderung liegt darin, die Kommunikation zwischen Einrichtungen und den Eltern oder Erziehungsberechtig-

ten gut durchdacht zu organisieren und die große Bandbreite an Kommunikationsformen gezielt zu nutzen.

Als Best-Practice-Modell wird das Beispiel der Einführung eines Fragebogens im Kontext der Eingewöhnung angeführt. Diesem Fragebogen waren die Fragen *Wie kann ich mich einbringen?* und *Welche Ideen habe ich, mich einzubringen?* hinzugefügt. Beobachtbar waren positive Resultate in Form von höherer Beteiligung der Eltern; der Fragebogen kam sowohl bei den Eltern als auch bei den Fachkräften gut an. Von diesem Beispiel ausgehend wird konstatiert, dass die grundlegende Bereitschaft zur Beteiligung auf Seiten der Eltern vorhanden ist, aber nicht allorts ‚richtig‘ danach gefragt wird.

Workshop 3 – Teil 2: Impulse für eine bedarfsorientierte Beteiligung von Eltern

Im zweiten Teil des Workshops werden Impulse für eine bedarfsorientierte Beteiligung von Eltern in Kindertageseinrichtungen erarbeitet. Als zentral wird die Arbeit von Elternbeiräten benannt. Zunächst wird der Erfahrungsaustausch über ‚Stolpersteine‘ und Lösungen bei der Elternbeteiligung weitergeführt, in den auch die Rolle der Träger von Kindertageseinrichtungen einbezogen wird. Als herausfordernd wird in diesem Kontext das ‚Dreieck‘ bestehend aus Eltern(-beiräten), Einrichtung (Kita) und Träger benannt. In der Praxis gestaltet es sich aus Elternbeiratssicht schwierig, die Strukturen und Hierarchien zwischen Einrichtung und Träger zu verstehen und zu durchdringen. Die Kommunikation mit Träger und Einrichtung wird hier mitunter als Spagat beschrieben. Im besten Fall arbeiten alle zusammen, alle ‚ziehen am selben Strang‘. Im schlimmsten Fall aber werden die einzelnen Interessen gegeneinander ausgespielt. Den Erfahrungsberichten nach kommt es vor, dass auf den jeweils Anderen verwiesen wird. Dies führt aber dazu, dass der jeweilige Elternbeirat handlungsunfähig wird. Diese Intransparenz kostet Elternvertretungen viel Zeit, Beharrlichkeit und Geduld.

Ausgehend von diesen Problembeschreibungen werden Impulse für Fachkräfte, Träger und Eltern erarbeitet, die zu einer besseren Beteiligung von Eltern beitragen können:

- *Fachkräfte sollten alle Eltern als wichtig ansehen:* Fachkräfte und Leitungen sollten sowohl in der konzeptionellen Arbeit als auch im Alltag stets das Ziel haben, alle Eltern zu erreichen und zu beteiligen. Für diese Zielerreichung ist das Wissen relevant, dass sich nicht alle Eltern auf die gleiche Art und Weise beteiligen können oder möchten.
- *Die Einrichtungen und Träger sollten alle Eltern erreichen und informieren:* Gut durchdachte Kommunikation ist eine Gestaltungsaufgabe von Kindertageseinrichtungen und Trägern, damit zum Beispiel Elternbeiräte ihre Arbeit gut machen können und alle Eltern die nötigen Informationen erhalten.
- *Ein ‚guter‘ und kontinuierlicher Austausch ist unerlässlich:* Diese Gestaltungsaufgabe von Kindertageseinrichtungen und Trägern ist relevant, damit die Kommunikation mit den Eltern und ihren Vertretungen nicht abbricht oder es insgesamt nur selten zu einem Austausch kommt.
- *Begrenzte Zeitressourcen von Fachkräften und Eltern sind zu berücksichtigen:* Die Ressourcen aller Beteiligten in den Kindertageseinrichtungen sind begrenzt. Erwartungen an die Praxis müssen daher realistisch sein, um die Zusammenarbeit zwischen Leitungen, Fachkräften und Eltern möglich zu machen.
- *Fachberatungen können unterstützend wirken:* Methoden und Verfahren der Elternbeteiligung müssen nicht in jeder Einrichtung selbst ausgedacht und entwickelt werden. Fachkräfte und Eltern können von externer Unterstützung und Beratung profitieren.
- *Die Handlungsspielräume einzelner Akteure (der Kindertageseinrichtung einerseits und der Eltern andererseits) sind unterschiedlich groß:* Es ist wichtig, sich darauf einzulassen und offen miteinander zu kommunizieren (Wo sind Möglichkeiten für das jeweils eigene Handeln und wo sind keine?).



Abb. 17: Impulse für Wissenschaft und Forschung – Ergebnisse der Diskussion
 Quelle: Nadine Kaak und Saskia Flegler

- *Die Erziehungsberechtigten sollten über ihre eigenen Rechte Bescheid wissen:* Hierzu gehören auch Grundlagen, die die Arbeit der Elternbeiräte betreffen.
- *Zuständigkeiten und Ansprechpersonen sollten transparent gemacht werden:* Besonders Elternbeiräte und deren Vertreter*innen müssen wissen, wer wofür zuständig ist, und in welchen Fragen sie sich beispielsweise an die Leitung oder an den Träger wenden sollen. Kindertageseinrichtungen sollten dabei proaktiv die Eltern informieren (z. B. in Übersichten).
- *Neu gewählte Elternbeiräte brauchen Unterstützung für ihre Arbeit:* Die Information neuer Elternvertreter*innen soll von aktiven Elternbeiräten, aber auch von Fachberatungen und Trägern sichergestellt werden, um Wissen beziehungsweise den ‚Staffelstab‘ weiterzugeben.
- *Die Anliegen der Eltern müssen nicht nur Gehör, sondern auch Berücksichtigung finden:* Elternbeteiligung bedeutet nicht nur Informationsweitergabe, sondern auch, elterliche Anliegen wahrzunehmen und anzuerkennen. Eine reine Informationsweitergabe seitens der Einrichtung reicht hierzu nicht aus.
- *Gesetzliche Regelungen müssen in den Einrichtungen umgesetzt werden:* Die bestehenden rechtlichen Regelungen bieten die Grundlagen für die Elternbeteiligung; wichtig ist die tatsächliche Umsetzung. Als Beispiele werden genannt, dass bestehende Mitwirkungsrechte nicht bekannt sind oder dass in der eigenen Krippe kein Elternbeirat gewählt wird. Hier ist der Blick auf die einzelne Kindertageseinrichtung und deren Umsetzung der gesetzlichen Regelungen zentral.
- *Verbesserte Kommunikation zwischen Fachkräften, Elternvertretungen und Träger erreichen:* Viele Probleme können nicht innerhalb der Einrichtung gelöst werden, sondern erfordern Entscheidungen des Trägers. Eine verstärkte Elternbeteiligung, etwa über Elternbeiräte, kann bei der Kommunikation und Lösung von Problemen mit Trägern helfen. Ein regelmäßiger Austausch und gemeinsame Entscheidungen können etwa in Kita-Ausschüssen ihren Ort finden. Dort können mit Vertreter*innen aus Team, Träger und Elternschaft einrichtungsbezogene Fragen besprochen und beschlossen werden. Dies wurde zum Beispiel in Rheinland-Pfalz neu eingeführt.
- *Strukturen der Elternbeteiligung müssen weiterentwickelt werden:* Nicht überall funktionieren sie dementsprechend gleich gut. Das wurde etwa bei geschlossenen Einrichtungen während der Corona-Pandemie deutlich.

Auch mit Blick auf externe Akteure wie Politik, Wissenschaft und Forschung werden Impulse diskutiert, um Elternbeteiligung in Kindertageseinrichtungen zu verbessern und strukturell zu verankern. Vor allem Wissenschaft und Forschung können wichtige Beiträge zur Unterstützung der Akteure in Kindertageseinrichtungen leisten. Wie Abbildung 17 zeigt, können sie mehr Einblicke und ein größeres Wissen über Notwendigkeiten sowie Formen von Elternbeteiligung schaffen. So können, zum Beispiel im Rahmen partizipativer Forschung, neben den Perspektiven von Fachkräften auch die Perspektiven von Eltern und vor allem von Kindern systematisch erfasst werden. Weiterhin können und sollen die unterschiedlichen Formen von Zusammenarbeit und Beteiligung sichtbar gemacht werden. Davon ausgehend ist es wichtig, praxisorientierte Hilfen zu entwickeln, mit denen pädagogische Fachkräfte, Leitungen sowie Fachberatungen und Träger arbeiten können.

Möglichkeiten der Beteiligung von Kindern – eine kinderrechtsbasierte Perspektive

Dieser Beitrag reflektiert die Gelingensbedingungen der Partizipation von Kindern und auch Erziehungsberechtigten in Kindertagesstätten auf Grundlage der Kinderrechte. Ich beziehe mich im Folgenden insbesondere auf eigene Erfahrungen aus dem Projekt „Kleine Worte – große Wirkung!“ (2017 bis 2019), in dem ich mit dem Frankfurter Verein *Makista* in fünf Hanauer Kindertagesstätten Prozesse der Demokratie- und Kinderrechtspädagogik anstoßen und begleiten konnte. In der Gestaltung von Elternabenden, Fortbildungen und Praxis-Reflexionen mit den Kindertagesstätten-Teams konnten die Herausforderungen der Entwicklung einer Beteiligungs-Kultur erspürt und die Chancen einer Kinderrechtsorientierung ermittelt werden. Entstanden ist zudem ein Band mit Anleitungen zum Umgang mit Spielen, Bilderbüchern oder Ritualen auf kinderrechtlicher Basis. Gefördert wurde das Projekt im Landesprogramm „Hessen aktiv – für Demokratie und gegen Extremismus“¹⁴.

Wenn sich (pädagogische) Fachkräfte in ihrem Arbeitsalltag auf die UN-Kinderrechtskonvention beziehen, hilft das, das Spannungsfeld zwischen dem Anspruch auf Partizipation und der Verpflichtung zur Förderung sowie zum Schutz aller Kinder bewusst wahrzunehmen. Die UN-Kinderrechtskonvention stärkt das Recht aller Kinder auf Partizipation. Das bedeutet mehr als ‚die Kinder machen, was sie wollen‘, wie es oft von Erwachsenen missverstanden wird. Der Erziehungswissenschaftler Stefan Weyers beschreibt das stets zu reflektierende Dilemma folgendermaßen: „Zwar haben Kinder das Recht auf Partizipation unabhängig von Erziehungszielen. Die UN-Kinderrechtskonvention knüpft die Umsetzung dieses Rechts aber an die Fähigkeit, das Alter und die Reife des Kindes und folgt damit der Auffassung, dass Partizipation pädagogisch zu rahmen ist. (...) Das Kernproblem demokratischer Erziehung ist der Umgang mit (dem) Spannungsverhältnis zwischen der egalitären Partizipation von Kindern und der pädagogischen Verantwortung *für* Kinder“ (Weyers 2020, S. 126f., Hervorh. i.O.).

Kinder haben das Recht, sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten zu beteiligen und es ist die Pflicht der Erwachsenen, ihnen diese angemessenen Beteiligungsräume zu eröffnen. Das Recht auf Beteiligung und Mitbestimmung ist daher immer eng verknüpft mit dem Recht auf Förderung und Entwicklung. Die Beteiligung von Kindern wird durch eine professionelle Begleitung ermöglicht. Diese öffnet Räume zur Verantwortungsübernahme und Mitbestimmung und nimmt dabei alle Kinder in ihrer Einzigartigkeit und Vielfalt in den Blick und richtet die Angebote zur Mitbestimmung daher auf die Ressourcen aller Kinder hin aus. Je jünger Kinder sind (mit denen sich die Erwachsenen beschäftigen), umso wichtiger ist es, dass sie (immer) spüren, im Sinne der Kinder- und Menschenrechte behandelt zu werden. Erzieher*innen und Erziehungsberechtigte sollten daher die Kinderrechte mit Herz und Verstand verinnerlicht und sich auf eine gemeinsame Orientierung an den Kinderrechten verständigt haben (Reitz/Rudolf 2014, S. 13).

Kinder verstehen am besten, was Kinderrechte sind, wenn sich alle Menschen in Anerkennung der Menschenrechte begegnen. Dem Erleben kommt in der frühkind-

¹⁴ Mehr Informationen zu diesem Projekt gibt es auf der Homepage von Makista e.V. www.makista.de/projekte/kleine-worte-grosse-wirkung (25.01.2021).

lichen Bildung eine große Bedeutung zu. Dazu formuliert das Deutsche Institut für Menschenrechte (DIMR) in einer Expertise: „Da Kinder praktische Gelegenheiten und Erfahrungsräume zur Ausübung ihrer Rechte benötigen, sollte Menschenrechtsbildung in alltäglichen Situationen verankert sein. Der Zusammenhang von Bedürfnissen und Rechten, Pflichten und Regeln lässt sich auch in Kindertagesstätten von Beginn an thematisieren und sowohl auf das eigene Handeln als auch auf das Handeln von anderen (Kindern wie Erwachsenen) beziehen“ (DIMR 2016, S. 3).

Entwickeln Kindertagesstätten sich zu „Häusern der Kinderrechte“, bieten sich täglich vielfältige Gelegenheiten, die Kinder zu beteiligen. Dabei ist es wichtig, die Umsetzung des Prinzips der Partizipation nicht auf die Arbeit in Gremien – wie Gruppenrat oder Konferenzen – zu reduzieren, sondern bewusst die Möglichkeiten zur Förderung von Beteiligung und Verantwortungsübernahme wahrzunehmen. Ein kinderrechtsbasiertes Reflektieren von Alltagssituationen ermöglicht dabei einerseits den Reichtum an Gelegenheiten zu entdecken und schützt andererseits vor ‚Alibi-Veranstaltungen‘, in denen Erwachsene vor allem ihre eigenen Ideen verwirklicht sehen. Gerade diese bewusste Auseinandersetzung ist eine wesentliche Gelingensbedingung für die Entwicklung einer Institution, die Kinderrechte ernst nehmen und zum Grundsatz ihrer pädagogischen Arbeit machen möchte. Der Erziehungswissenschaftler Stefan Weyers warnt in diesem Zusammenhang zu Recht: „Wird Demokratie als Inszenierung erlebt, untergräbt dies die demokratische Idee und fördert eher die politische Entfremdung“ (Weyers 2020, S. 134). Hierzu gehört unter anderem die „ernsthafte Beteiligung an relevanten Entscheidungen“ (ebd.). Weyers mahnt mit Bezug auf die pädagogischen Überlegungen von Janusz Korczak einen „professionellen Umgang mit der asymmetrischen Struktur demokratischer Erziehung“ (ebd.) an und empfiehlt die „Grenzen der Demokratie transparent und verständlich“ zu machen (ebd.).

Kinder können noch nicht alle Facetten ihres Handelns überblicken, sie brauchen Unterstützung und Begleitung bei der Entscheidungsfindung und Verantwortungsübernahme. Im Rahmen dieser Begleitung sollten sich die Beteiligungsräume immer mehr vergrößern. Damit dies gleichermaßen subjekt- wie prozessorientiert geschehen kann, ist es gut, die verschiedenen Varianten – oft in Anlehnung an die von Roger Hart (Hart 1992, S. 8) entwickelte Partizipationsleiter in einem aufeinander aufbauenden Stufenmodell dargestellt – der Partizipation zu kennen und situationsspezifisch anzuwenden. Gleichzeitig brauchen Erwachsene eine Offenheit, das eigene Handeln in Bezug zu setzen zur Entwicklung der Kinder, um so gemeinsam mit ihnen in eine Kultur der Verwirklichung der Rechte der Kinder hineinzuwachsen. Wie die drei Ebenen der Kinderrechtsbildung – Wissen über, Erleben durch und Handeln für – zusammengehen und dabei Partizipation nachhaltig und in ihrer Verschränkung mit den anderen Prinzipien der Kinderrechtskonvention erlebbar werden kann, soll im Folgenden an einem Alltagsbeispiel aus der Kinderrechtsarbeit einer Kindertagesstätte verdeutlicht werden.

Monatlich nahmen sich alle Gruppen eines Themas an. Dies geschah in der Regel anlassbezogen, durch methodische Angebote begleitet und gleichzeitig Partizipationsmöglichkeiten öffnend. Beim Thema ‚Recht auf körperliche und seelische Unversehrtheit‘ entdeckten die Kinder, dass Menschen manchmal einfach schlechte Laune haben können, wütend sind und Dampf ablassen müssen. Sie bewerteten das Verhalten nicht, verständigten sich darauf, dass das jedem Mal passieren kann und suchten daraufhin gemeinsam nach Handlungsoptionen. Die Gruppen gingen der Frage nach: Was könnten wir tun, damit diejenigen, die wütend sind, ihr Gefühl ernstnehmen und damit so umgehen können, dass sie wiederum die anderen nicht verletzen? Im Morgenkreis sammelten die Kinder kreative Ideen. Ihre gemeinsame Suche folgte dem Motto ‚Wirlösungen für ein Wir-Problem‘. Die Entwicklung von weichen Wutkissen, die man so

lange werfen kann, bis die Wut raus ist und die betreffende Person sich wieder besser fühlt, wurde die von den Kindern priorisierte Lösung. Die Kinder beteiligten sich an den Näharbeiten. Als diese fertig waren, kamen sie im Bedarfsfall zum Einsatz. Dabei konnten neue Probleme entstehen. Die Wutkissen flogen unkontrolliert durch den Raum. Im nächsten Morgenkreis, der sich diesem Problem widmete, bemerkten die Kinder, dass es keinen klar umgrenzten Bereich gibt, in dem die Wutkissen zum Einsatz kommen können. Auch dafür fanden die Kinder eine Lösung: sie gestalteten – mit Unterstützung der Erzieher*innen – eine abgetrennte Tobe-Ecke. Für das Verhalten dort fanden die Kinder Regeln, mit denen sie dann, als sie sich im Alltag bewähren mussten, auch gut zurechtkamen. Nach einiger Zeit, in der die Erzieherin beobachtet hatte, dass die Kinder mit dem von ihnen gemeinsam entwickelten Konzept gut umgehen konnten, fühlte sie sich selbst sehr unausgeglichen und fragte die Kinder, ob sie selbst einmal die Tobe-Ecke aufsuchen dürfe. Die Kinder erlaubten es ihr mit der Verpflichtung, sich an die für diesen Ort erlassenen Regeln zu halten. An einem anderen Tag kamen die Kinder wiederum auf die Erzieherin zu und forderten sie auf, sich eine Auszeit zu gönnen. Mit den Worten „Du musst mal in die Tobe-Ecke“ machten sie darauf aufmerksam, dass sie bemerkten, die Erzieherin war gestresst und konnte ein bisschen weniger gelassen und freundlich mit Herausforderungen umgehen. Die Erzieherin nahm dieses Feedback an und setzte die Bitte der Kinder um (Kaletsch/ Gebhard 2020, S. 41f.).

„In dieser ganz kleinen Alltagssituation lässt sich die gesamte Dimension einer kinderrechtsorientierten Institutionenentwicklung erspüren: Die Kinder erleben, dass sie sich für ihr Recht auf Unversehrtheit einsetzen und ihre Meinung einbringen können und dass sie in ihrer Wahrnehmung geachtet werden. Sie erleben ein Aufwachsen im Sinne der Kinderrechte. Dies kann gelingen, wenn die Erzieher*innen bereit sind, sich und ihr Verhalten in Bezug zu den Kinderrechten zu setzen und Alltagssituationen entsprechend zu reflektieren. Dadurch kann eine kinderrechtsbewusste Haltung entstehen, die allen Beteiligten Sicherheit vermitteln kann“ (ebd., S. 43).

Nicht nur das beschriebene Beispiel zeigt eindrücklich: Kinder können oft viel mehr, als ihnen zugetraut wird. In diesem Zusammenhang möchte ich mit Blick auf das Recht auf Nichtdiskriminierung für etwas sensibilisieren: Kinder werden (von Erwachsenen) unterschiedlich wahrgenommen. Die Gefahr über- oder eben vor allem unterschätzt zu werden, ist ungleich verteilt. Menschen, die sich gerne mitteilen und aktiv auf andere Menschen zugehen, werden oft sehr selbstverständlich als demokratisch Handelnde wahrgenommen und entsprechend adressiert. Ihre Lösungskompetenz eher zurückhaltend kommunizierende Menschen laufen schneller Gefahr, übersehen oder nicht wahrgenommen zu werden. Dem kann man bewusst durch eine Methodenvielfalt, die Angebote der Mitbestimmung nicht auf plenare Gesprächskreise reduziert, etwas entgegensetzen. Von diesem, die vielfältigen Kompetenzen wahrnehmenden und fördernden Ansatz, lässt sich ein generell heterogenitätssensibler Ansatz ableiten. In einer diskriminierungskritischen Perspektive können Alltagspraktiken, Rituale und Wahrnehmungsmuster auf Zuschreibungsmechanismen hin befragt werden und sich Räume öffnen, in denen Bilingualität, unterschiedliche berufsbiografische Hintergründe und soziale Erfahrungen als Chance begriffen werden und bewusst Menschen ermutigt werden können, sich mit ihren Wahrnehmungen, Bedürfnissen, Wünschen und Ideen einzubringen. Entsprechende Auseinandersetzungen im Team können dabei neue Impulse für Kinderbeteiligung bringen.

Zur Förderung der Partizipation der die Kindertageseinrichtung besuchenden Kinder braucht es strukturierte Beobachtungsräume. „Ich wünsche mir Erzieher*innen, die möglichst auch mal nichts tun und vor allem beobachten: wie die Kinder sich entwickeln, was sie können, was schief läuft, wie sie mit Schwierigkeiten umgehen“,

beschreibt eine Kita-Leiterin in einem meiner Workshops eine zentrale Gelingensbedingung für Förderung und Beteiligung in der Kindertageseinrichtung. Das Führen von ‚Feldtagebüchern‘ (Notizen der Fachkräfte zu ihrem Arbeitsalltag und ihrem eigenen Verhalten) kann die Entwicklung einer kinderrechtsbasierten Haltung unterstützen und dabei helfen, die Angebote entlang der Ressourcen und Kompetenzen der Kinder auszurichten. „Wir haben festgestellt, wie wichtig es ist, den Kindern immer wieder ähnliche Sachen anzubieten. Wir gehen da ganz kleinschrittig vor“, beschreiben Erzieher*innen ihr Vorgehen in einer Fortbildung des Projekts „Kleine Worte – große Wirkung!“ Sie bemerken, dass es einen längeren Zeitraum brauchen kann, bis den Kindern ein selbstständiges Arbeiten im Morgenkreis möglich ist. „Unsere Kinder brauchen gleichbleibende Rituale und feste Strukturen“, erklären sie fast entschuldigend. Manchmal gelinge es nicht, eine alle Kinder adressierende Kinderkonferenz einzuberufen. Die Kinder seien manchmal noch zu unsicher, in einem so freien Gremium zu agieren. Eine entsprechend konstruktiv-kritische Reflexion der Gelegenheitsräume und Entwicklungen von Kindern nimmt die Gefahren der Unmöglichkeit der Beteiligung bewusst in den Blick und begegnet ihr aktiv und gewinnbringend. Wiederkehrende gleiche Abläufe stärken Kinder in der Verwirklichung ihres Rechts auf Selbstbestimmtheit. Mit zunehmender Sicherheit in den Abläufen des Kita-Alltags und den Gruppenangeboten können Kinder in zu übernehmende Aufgaben hineinwachsen und mehr und mehr Rollen selbstständig ausführen. Dafür müssen Erzieher*innen Herausforderungen antizipieren und diese möglichst in ‚Einzelteile‘ zerlegen können.

Es hilft dabei zum Beispiel das nebeneinander Sitzen und einander Aushalten können, einander Zuhören, sich zu Wort melden als Herausforderungen anzuerkennen und eine wichtige Aufgabe darin zu sehen, die Kinder durch methodische Angebote zu unterstützen. Eine Kette mit Sprechsteinen, eine Sanduhr oder ein Küchenwecker helfen, die Begrenzung der Redezeiten zu erkennen und sich selbstwirksam einbringen zu können. Die Phasen des einander Zuhörens im Plenum können durch das gemeinsame Singen eines Liedes unterbrochen und durch Bewegungen begleitet werden. Es stärkt die Selbstwirksamkeit, wenn die Dinge so aufgebaut sind, dass Kinder das Gefühl entwickeln können: „Ja, das schaffe ich, das kann ich leisten. Ich weiß, was zu tun ist.“ So lässt sich der von Weyers beschriebenen Anforderung genügen: „Im Sinne Korczaks sollten die Spielräume für Beteiligung sorgfältig erprobt, und wenn möglich, allmählich erweitert werden“ (Weyers 2020, S. 134).

An einem weiteren Praxisbeispiel lässt sich die Idee der Förderung und der Teilhabe gut vermitteln. Kinder haben unterschiedliche Fähigkeiten, Zugänge und Ressourcen. Wie diese genutzt werden und dabei alle sich gleichermaßen einbringen und gesehen fühlen können, zeigte sich im Rahmen einer Führung, in der erwachsene Besucher*innen einer pädagogischen Fachgruppe den Kita-Alltag kennenlernen durften: Drei Kinder einer Gruppe wechselten sich ganz organisch ab, als sie ihre Highlights des Kita-Lebens erläuterten. Dies wurde durch ein strukturgebendes Mittel unterstützt: laminierte, gelochte und mit einer Kordel verbundene (Moderations-)Karten, auf denen jeweils ein Thema für die Vier- und Fünfjährigen verständlich aufbereitet war. Das half den Kindern, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren und das Rederecht selbstverständlich weiterzugeben. Diese sehr achtsame und durchdachte Begleitung durch die Erzieher*innen ermöglichte den Kindern, dass sie sich einbringen und einer Aufgabe gewachsen fühlen konnten:

„Was so leicht, fast spielerisch wirkt, hat ein gutes Fundament: die gemeinsam mit den Kindern erarbeitete Präsentation lässt die aufregende Situation handhabbar werden. Struktur und Rahmen ermöglichen, dass alle – auch Kinder, die vielleicht noch etwas schüchtern sind und dadurch verstummen oder Gefahr laufen zu schnell, zu viel zu reden und dadurch den Faden verlieren könnten – vor die Gruppe und die Besucher*in-

nen treten und einen wichtigen Aspekt ihres Alltags erläutern. Daraus entsteht ein Besuch auf Augenhöhe, in denen nicht über sie geredet, sondern mit ihnen gemeinsam ein Einblick in ihren Lern-, Spiel- und Arbeitsort ermöglicht wird“ (Kaletsch/Gebhard 2020, S. 64f.).

Anhand der beiden Praxisbeispiele wurde deutlich: Das Ermöglichen von Beteiligung, was sich in Form von Teilhabe, Mitwirkung, Mitbestimmung, aber eben auch Verantwortungsübernahme zeigen kann, bedarf der konzeptionellen Begleitung durch Erzieher*innen, denen wiederum selbstverständlich Räume für Beobachtungen, Selbstreflexion und Austausch eröffnet werden müssen.

Literatur:

- Deutsches Institut für Menschenrechte (2016) (Hrsg.): Menschenrechte von Anfang an. Die Bedeutung frühkindlicher Menschenrechtsbildung. Berlin. Online verfügbar unter www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Weitere_Publikationen/Information_2_Menschenrechte_von_Anfang_an.pdf (25.01.2021).
- Hart, Roger (1992): Children's Participation. From Tokenism to Citizenship. Florence: UNICEF International Child Development Centre. Online verfügbar unter www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf (25.01.2021).
- Kaletsch, Christa/Gebhard, Jasmine (2020): Kinderrechte in der Kita. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Reitz, Sandra/Rudolf, Beate (2014): Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche. Befunde und Empfehlungen für die deutsche Bildungspolitik. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. Online verfügbar unter www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/_migrated/tx_commerce/Studie_Menschenrechtsbildung_fuer_Kinder_und_Jugendliche_barrierefrei.pdf (25.01.2021).
- Weyers, Stefan (2020): Die Rechte auf Achtung und Partizipation. Grundlagen einer Pädagogik der Menschenrechte im Anschluss an Janusz Korczak. In: Danz, Simone/Sauter, Sven (Hrsg.): Inklusion, Menschenrechte, Gerechtigkeit. Professionstheoretische Perspektiven. Stuttgart: Evangelischer Verlag, S. 104–138.

Workshop 4: Gelebte Partizipation im Kinderhaus Bessungen

Workshop 4 – Teil 1: Austausch zu perspektivenabhängigen Erfahrungen

In diesem Workshop steht die Partizipation der Kinder am Beispiel der Kindertageseinrichtung „Kinderhaus Bessungen“ in Darmstadt im Mittelpunkt. In den letzten Jahren wurden dort verschiedene Schritte unternommen, Kindern mehr Raum und Entscheidungsmöglichkeiten zu geben. Diese Entwicklung soll nachgezeichnet und mit Beispielen erfahrbar gemacht werden, um auf dieser Grundlage gemeinsam Impulse für die beteiligten Akteure und eine partizipationsorientierte Organisationsentwicklung zu erarbeiten.

Es wird von einem im Kinderhaus durchgeführten Projekt berichtet, bei dem mit den Kindern darüber gesprochen wurde, was jedes Kind selbst unternehmen kann, wenn es signalisieren will: „Nein, ich will das nicht!“. Die Kinder vereinbarten in solchen Fällen, ein klares Zeichen zu setzen: Sie wollten die Hand deutlich ausstrecken und dabei sagen „Halt! Stopp! Das will ich nicht“. Mit diesem Zeichen wurde ein Elternteil zu Hause konfrontiert, als es dort einmal Ärger gab. Es fühlte sich übergangen. Aus dieser Erfahrung heraus hat sich im Kinderhaus die Einsicht entwickelt, Eltern immer und frühzeitig mit einzubeziehen, wenn es um die Partizipation von Kindern geht.

Es wird diskutiert, dass einerseits Partizipation wichtig ist, aber in einem angemessenen und immer wieder mit allen Beteiligten – Erzieher*innen, Eltern, Kindern – neu abzusteckenden Rahmen realisiert werden muss. Partizipation ist demzufolge nicht immer möglich und die konkreten Umsetzungsmöglichkeiten müssen von Erwachsenen abgewogen werden. Andererseits wird in die Diskussion eingebracht, dass Entscheidungen über die Köpfe der Kinder hinweg grundsätzlich abzulehnen sind. Denn dies steht im Kontrast zu einer ‚Beziehung auf Augenhöhe‘. Einig sind sich alle darüber, dass Abstriche beim Willen der Erwachsenen gemacht werden müssen und im Sinne einer verstärkten Partizipation von Kindern auch Eltern und andere Erwachsene umdenken sollten.

Als wichtig wird erachtet, dass Fachkräfte und Eltern Partizipationsrichtlinien für die Kinder miteinander aushandeln und sich darüber einig werden sollten. Dies ist als ein kontinuierlicher Prozess zu verstehen. Gemeinsam muss somit immer wieder erfragt werden, welchen Rahmen man Kindern geben will. In diesen Prozess können Kinder mit einbezogen werden. Aber auch diesem Einbezug sind Grenzen gesetzt. Wenn die Erwachsenen, die den Rahmen vorgeben, es für vertretbar halten, dann können Kinder mitsprechen. Gleichzeitig aber muss es ‚ausgehalten‘ werden, dass Kinder für sich selbst sprechen – und was Kinder selbst wollen. Erst dieses Aushalten ermöglicht die Partizipation von Kindern.

Im Kinderhaus Bessungen wurden auf der Grundlage einer Online-Fortbildung der Fachkräfte zum Thema Partizipation die entsprechenden Rahmenbedingungen beschlossen. Für zukünftige Vorhaben wird es als wichtig erachtet, Kinder aus solchen Prozessen nicht auszugrenzen. Vielmehr kommt den Erwachsenen die Aufgabe zu, allen – also Kindern, Eltern, Fachkräften – den Bezugsrahmen verständlich zu machen. Dies bedeutet, den Kindern die Kinderrechte der UN-Kinderrechtskonvention nahe zu

bringen – nachdem sich Fachkräfte und Eltern mit ihnen intensiv auseinandergesetzt und diese selbst verstanden haben. In diesen Prozessen kommt es auf die Einstellung und Haltung der Fachkräfte an. Gegenseitige Wertschätzung zwischen den Fachkräften, aber auch zwischen Fachkräften, Eltern und Kindern, wird als ein wichtiger Punkt hervorgehoben. Es ist ein Lernprozess auf Seiten der Erwachsenen erforderlich, um die Grundlagen der Partizipation für Kinder zu verstehen und Partizipation überhaupt ermöglichen zu können. Hierfür bedarf es einer Sensibilisierung und eines kollegialen Miteinanders sowie der Entwicklung einer gemeinsamen Vorstellung von Partizipation. Zudem gilt es Umsetzungsmöglichkeiten zu schaffen. Die eigene Macht der Fachkräfte, auch die der Leitung, muss hierfür regelmäßig hinterfragt werden.

Es wird der Frage nachgegangen, inwieweit die Wünsche der Kinder zu akzeptieren sind und dies auch dann, wenn es für Erwachsene unbequem ist. Die Herausforderung hierbei liegt im Perspektivenwechsel hin zu dem Versuch, die Welt ‚mit Kinderaugen‘ zu betrachten. Dadurch soll unter anderem wahrgenommen werden, wo Grenzüberschreitungen den Kindern gegenüber stattfinden und wie diese zukünftig vermieden werden können. Zudem gibt es weitere Überlegungen dazu, wie man vor Ort dem Anspruch einer gelebten Demokratie gerecht werden kann. Den Willen der Mehrheit zu akzeptieren wird nicht als demokratischer Grundgedanke gesehen. Vielmehr ist es wichtig auszuloten, wie die Rechte aller Beteiligten um- und durchgesetzt werden können.

Anhand von weiteren Beispielen aus der Kita-Praxis wird deutlich, wie wichtig es ist, alle betreffenden Personen einzubeziehen. Bedeutsam ist es ebenfalls, dass Fachkräfte Eltern gegenüber transparent sind. Die Kommunikation mit und Informationsweitergabe an Eltern anhand von Plänen ist entscheidend; auch eigene Ideen und Begründungen sowie Überlegungen zu Methoden der Umsetzung von Partizipation sind zu kommunizieren.

Ein zusätzliches Beispiel aus dem Kinderhaus Bessungen macht deutlich, dass selbst in der Corona-bedingten Sondersituation Teilhabe und Absprachen möglich sind. So wurde überlegt, in dieser schwierigen Situation stärker die Möglichkeiten elektronischer Medien zu nutzen, um dadurch Kontakt mit den Eltern zu ermöglichen. Auch Kinder könnten Medien nutzen, um sich selbst und eigene Anliegen zu präsentieren und zu vermitteln (z. B. über ZOOM-Konferenzen). So konnten während der durch Corona-Einschränkungen geprägten Zeit Kinder auch Videos aufnehmen und Projekte mit ihren Eltern gemeinsam gestalten und diese dann an das Kinderhaus Bessungen schicken. Ausgehend von den eigenen Ideen der Kinder, wie und als was sie sich präsentieren wollten, etwa als Zauber*in oder Seiltänzer*in, und den Videos konnte den Schulabgänger*innen ein Abschiedsvideo übermittelt werden, da die Aufführung Corona-bedingt nicht vor Ort stattfinden konnte. Dies ist nur eine von vielen Möglichkeiten, um neue Wege zu gehen und Räume zu öffnen, um mehr Partizipation auch unter schwierigen Rahmenbedingungen, wie dies zu Zeiten der Pandemie der Fall ist, zu ermöglichen.

Ein Vorschlag ist es, Kinder durch eine direkte Ansprache und direkte Fragen wie „Was wollt ihr? Was wünscht ihr euch?“ teilhaben zu lassen. Zudem braucht es feste Räume und Zeitpunkte, in denen den Kindern deutlich und bewusst wird, dass sie zu einem bestimmten Zeitpunkt und an einem bestimmten Ort die Möglichkeit haben, ihre Wünsche sowie Meinungen einzubringen, wie zum Beispiel in Kinderkonferenzen. Außerdem bedarf es einer Sensibilisierung der Erwachsenen für die Ausdrucksmöglichkeiten von (Klein-)Kindern. So wird es möglich, auch kleinen Kindern die Option zu schaffen, eigene Wünsche mitzuteilen, und zugleich können diese erleben, dass darauf auch eingegangen wird.

Aus dem Kinderhaus Bessungen werden weitere Beispiele eingebracht. Aus jeder Gruppe in der Einrichtung können Sprecher*innen ausgewählt werden, welche die Kinderwünsche an die Kita-Leitung und Fachkräfte herantragen und diese vor den Erwachsenen vertreten. Die Erwachsenen können zudem Kinderwünsche durch eigene Beobachtungen herausfinden, etwa dazu, wo die Kinder im Außengelände mit ihren Fahrzeugen am liebsten fahren. Dann können dort entsprechend Wege gebaut werden und es ist nicht nötig, den Kindern vorzugeben, wo sie zu fahren haben oder nicht (mehr) fahren dürfen. Durch praktisch gelebte Partizipation, so die Erfahrungen, verändern sich Einstellungen und Denkstrukturen bei allen Beteiligten. Darin liegen Chancen, die in der jeweils eigenen Einrichtung auch genutzt werden könnten.

Damit Partizipation gelebt und realisiert werden kann, ist es notwendig, strukturelle Veränderungen einzuleiten und die strukturellen Rahmenbedingungen stets weiter zu entwickeln. Die Anzahl der Fachkräfte, die Zeitkontingente und die Räumlichkeiten sind wichtige Grundbedingungen für die Ermöglichung von Partizipation. Auch die Zusammenarbeit zwischen Einrichtung und Elternschaft wird als Grundpfeiler für die Teilhabe auch der Kinder und damit als bedeutsam für Partizipation erachtet. Sich ‚auf Augenhöhe‘ zu begegnen und einen entsprechenden Umgang miteinander zu pflegen, wird dann möglich, wenn die Menschen- und Kinderrechte bewusst anerkannt und auch umgesetzt werden.

Stolpersteine auf dem Weg zu der als notwendig erachteten inneren Haltung der Eltern und der Fachkräfte, die letztlich mehr Partizipation von Kindern ermöglichen kann, können durch die Thematisierung im Team überwunden werden. Es wird als hilfreich angesehen, sich an Qualitätsstandards zu orientieren und darüber zu sprechen, wie das Team mit schwierigen Situationen umgeht, etwa dann, wenn Beschwerden vorgebracht werden. Dabei sollten gerade Beschwerden auch als Chance anerkannt werden, durch die Verbesserungen erst eingeleitet und Hinweise und Kritik konstruktiv gewendet werden können. Eine ‚Kultur der Partizipation‘ aufzubauen bedarf daher eines langen Prozesses, an dem sich alle Beteiligten durch viele Ideen und Anregungen einbringen können.

Workshop 4 – Teil 2: Impulse für eine bedarfs- und interessenorientierte Beteiligung

Für eine Partizipation aller Beteiligten werden Impulse erarbeitet. Diese Partizipation sollte auch den Bereich des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule umfassen. Wichtig ist dafür eine Zusammenarbeit mit der Grundschule, damit den Lehrkräften bekannt ist, wie im Kinderhaus oder in den entsprechenden Kindertageseinrichtungen gearbeitet wurde und auch, dass die Kinder bereits Vorerfahrungen mit Partizipation haben.

Impulse auf Ebene der Akteure:

- Es ist wichtig, dass sich Fachkräfte, Eltern und Kinder ‚auf Augenhöhe‘ wertschätzend begegnen.
- Kinderrechte sind zugleich Grundlage und Orientierungsgerüst zur Umsetzung von Partizipation. Dafür müssen Erwachsene diese Rechte für Kinder verständlich und begreifbar machen.
- Partizipation bedarf der engen Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung, Kindern und Eltern.
- Erwachsene müssen Rahmenbedingungen für die Beteiligung von Kindern festlegen.
- Kinder müssen informiert werden, wissen zu welchen Zeitpunkten und an wen sie sich wenden können, wenn sie bestimmte Anliegen haben. Kindertageseinrichtungen brauchen ein Beschwerdemanagement für Kinder und Erwachsene, Kinderkonferenzen und auch Partizipation ermöglichende Hausregeln.

- Kinder sollen sich ihrer Rechte und Möglichkeiten bewusst sein und lernen, sich ausdrücken und einbringen zu dürfen.
- Die Haltung der Fachkräfte ist der Dreh- und Angelpunkt einer partizipativen Kindertageseinrichtung.
- Partizipationsansprüche von Fachkräften zugunsten der Kinder müssen sensibel den Eltern gegenüber transportiert und erklärend nahegebracht werden, sodass sowohl in der Einrichtung als auch im Elternhaus die partizipative Gestaltung des Alltags akzeptiert und ermöglicht wird und werden kann. Wichtig hierfür ist die Transparenz der Fachkräfte gegenüber den Eltern und Kindern sowie die Transparenz von Fachkräften und Eltern gegenüber den Kindern.
- Wichtig ist es, die Partizipation von Eltern und Kindern gemeinsam in den Blick zu nehmen: Erwachsene sollen sich nicht nur als Spielkamerad*innen, sondern stärker als Wertevermittler*innen verstehen, auch um eine Kultur der Beteiligung weiterzugeben.

Impulse auf Ebene der Organisation:

- Auf Ebene der Organisation braucht es gleichfalls eine Kultur der Partizipation, die es einzuführen und weiterzuentwickeln gilt. Wichtig ist hierbei auch eine Diskussionskultur, ein anhaltender Aushandlungsprozess zwischen allen Beteiligten.
- Die Herausforderungen durch die gegenwärtigen Corona-Bedingungen zeigen besonders, dass Räume und weitere Rahmenbedingungen zur Beteiligung geschaffen werden müssen: Kommunikationsmittel (wie digitale Endgeräte für Erzieher*innen) und ein höherer Personalschlüssel für mehr Zeit und Raum sind wichtig, um den Wünschen und Bedürfnissen von Kindern nachgehen zu können.
- Fachkräfte brauchen Mut, um sich auf Neues und möglicherweise auch Unbequemes einzulassen. Dafür benötigen sie ebenfalls Ermutigung, Hilfe und Unterstützung durch entsprechende Fortbildungsangebote.
- Um auf der Grundlage der Grundrechte Demokratie in einer Einrichtung erlebbar zu machen, ist es möglich, eine Kita-Verfassung zu erarbeiten und umzusetzen. Diese Verfassung ist auch für Eltern transparent und zugänglich. Sie muss von Eltern unterschrieben werden, damit die Einrichtung das Konzept der ‚Begegnung auf Augenhöhe‘ umsetzen kann.
- Wichtig ist die Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern, um gemeinsam Partizipationskonzepte zu erarbeiten und weiterzuentwickeln.

4

Biogramme der Teilnehmenden

Prof. Dr. Tanja Betz, geboren 1976, ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Sie studierte Psychologie, Pädagogik und Soziologie an der Universität Trier. Nach ihrer Promotion leitete sie die Arbeitsstelle Kinder- und Jugendpolitik am Deutschen Jugendinstitut in München. Nach einer Juniorprofessur am interdisziplinären LOEWE-Forschungszentrum IDeA und einem Schumpeter-Fellowship der VolkswagenStiftung war sie bis 2018 Professorin an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Sie ist Mitglied der Expertengruppe „Familienpolitik vom Kind aus denken“ der Bertelsmann Stiftung.

Saskia Flegler, geboren 1990, war zwischen 2018 und 2021 Wissenschaftliche Referentin der Schader-Stiftung im Projekt „Systeminnovation für Nachhaltige Entwicklung (s:ne)“ und verantwortete unter anderem neben den „Darmstädter Tagen der Transformation“ Projekte im Bereich Jugend. Sie studierte an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg Political and Social Studies und schloss mit dem Bachelor ab. Anschließend absolvierte sie den Masterstudiengang Governance und Public Policy an der Technischen Universität Darmstadt und war 2017 zunächst Praktikantin, anschließend Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Schader-Stiftung. Seit Juni 2021 ist sie Beauftragte für Jugendbeteiligung der Stadt Friedrichshafen.

Alexander Gemeinhardt, geboren 1973, ist seit 2013 Vorsitzender des Vorstands und Direktor des Stiftungszentrums der Schader-Stiftung in Darmstadt. Er studierte Religionspädagogik, Sozialwesen und Soziale Verhaltenswissenschaften und lehrte an der Fachschule für Heilerziehungspflege der Nieder-Ramstädter Diakonie. Seit 2000 war er Referent für Publizistik und Geschäftsführer des Konfessionskundlichen Instituts in Bensheim. Gemeinhardt vertritt die Schader-Stiftung in verschiedenen Beiräten und ist unter anderem Mitglied der Deutschen Akademie für Städtebau und Landesplanung. In der Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland gehört er dem Ausschuss für Diakonie, Bildung und Jugend an.

Dr. Katharina Gerarts, geboren 1984, ist Diplom-Pädagogin und promovierte Erziehungswissenschaftlerin mit dem Schwerpunkt qualitative Kindheitsforschung. Seit Dezember 2020 ist sie Vorstand der Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie. Zudem war sie 2019 eine der beiden Gründerinnen des Kinderrechte-Instituts. Von 2017 bis 2020 hatte sie die Professur für Kindheitswissenschaften an der Evangelischen Hochschule Darmstadt inne. Zuvor arbeitete sie mehrere Jahre im World Vision Institut für Forschung und Innovation des internationalen Kinderhilfswerks World Vision. Von 2014 bis 2017 war sie ständige Sachverständige der Enquetekommission des Hessischen Landtages und von 2017 bis 2019 ehrenamtliche Beauftragte der Hessischen Landesregierung für Kinder- und Jugendrechte.

David Gran, geboren 1985, ist seit 2018 ehrenamtlicher Elternvertreter im Kinderhaus Bessungen und Vorsitzender der Dekanatselternvertretung im Rahmen der gemeindeübergreifenden Trägerschaft des Evangelischen Dekanats Darmstadt-Stadt. Im Zuge seines Engagements ist es sein Anliegen, die Partizipation zwischen den Eltern und den Fachkräften zu fördern und zu pflegen.

Christa Kaletsch, geboren 1967, ist Vorstandsmitglied des Landesverbandes der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe) Hessen. Zudem ist sie 2. Vorsitzende der Makista e. V. Bildung für Kinderrechte und Demokratie. Kaletsch ist als externe Fortbildnerin im Projekt „Zusammenleben neu gestalten“ der DeGeDe tätig. Ihre Schwerpunkte liegen in den Bereichen konstruktive Konfliktbearbeitung, Partizipation und Zivilcourage. In diesem Zusammenhang war sie als Programmentwicklerin des hessischen Modellprojekts zur Schulmediation sowie im Projekt „Demokratie lernen

und leben“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung tätig.

Daniela Kobelt Neuhaus, geboren 1955, ist seit 2021 Geschäftsführerin des Bundesverbands der Familienzentren e. V. Von 2007 bis Ende 2020 amtierte sie als Vorstandsmitglied der Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie und war dort zuständig für die Bereiche operative Inlandsarbeit und Bildungsinstitute. Kobelt Neuhaus studierte Pädagogik, Heilpädagogik, Psychologie und Philosophie an der Universität Fribourg in der Schweiz. Von 1993 bis 2006 war sie Fortbildungsreferentin und Leiterin der Abteilung Fort- und Weiterbildung der Pädagogischen Akademie Elisabethenstift Darmstadt. Seit 2014 gehörte Daniela Kobelt Neuhaus Spitzengremien des Bundesverbands Deutscher Stiftungen an, von 2018 bis 2020 als dessen stellvertretende Vorsitzende.

Kathrin Kraft, geboren 1975, leitet die Servicestelle KitaEltern Hessen, die aus Mitteln des Hessischen Ministeriums für Soziales und Integration gefördert wird. Die 2017 gegründete Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) KitaEltern Hessen e. V. ist ein Zusammenschluss von Kita-Eltern und Elternvertretungen, die eine landesweite Plattform rund um das Thema Elternbeteiligung in Hessen schaffen wollten und sich als Interessenvertretung für gute Rahmenbedingungen und Qualitätsentwicklung in der hessischen Kindertagesbetreuung einsetzen.

Dr. Pia Rother, geboren 1979, ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft im Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Im Sommersemester 2020 vertrat sie außerdem die Universitätsprofessur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Jugendbildung, Sozialisation und Lebenslauf an der Universität Siegen. Sie absolvierte ihr Studium der Soziologie, Erziehungswissenschaften und Psychologie an der Technischen Universität Dresden und promovierte 2018 an der Universität Siegen. Von 2010 bis 2019 war sie dort Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Siegener Zentrum für sozialwissenschaftliche Erziehungs- und Bildungsforschung.

Sabine Rühl, geboren 1962, leitet seit 2003 das Kinderhaus Bessungen der Evangelischen Andreaskirche in Darmstadt. Die Einrichtung wurde 2007 unter ihrer Leitung von einer 4-gruppigen Kindertageseinrichtung in eine 6-gruppige Kindertagesstätte erweitert. Sabine Rühl war zunächst als Erzieherin und stellvertretende Leiterin in verschiedenen Kindertageseinrichtungen beschäftigt. Während ihrer Ausbildung zur staatlich geprüften Sozialfachwirtin übernahm sie die Einrichtungsleitung in der Evangelischen Andreaskirche. Neben weiteren Fortbildungen absolvierte sie eine Ausbildung zur systemisch orientierten Beraterin.

Dr. Hein Schoer, geboren 1976, ist seit Anfang 2020 als Referent für Kinder- und Jugendrechte im Hessischen Ministerium für Soziales und Integration tätig. Über ehrenamtliches Engagement, berufliche Erfahrung und inhaltliche Weiterbildung setzt er sich seit langem mit der praktischen Umsetzung von Kinderrechten in unterschiedlichen Umgebungen auseinander. Seine Promotion beschäftigte sich 2014 mit indigenen Klangatmosphären, auf der Basis eines „Session Musician’s Approach“ mit ethnografisch-anthropologischen und musealen Kontexten.

5

Programm

Programm

- 09:30 – 10:00 Uhr **Ankommen**
- 10:00 – 10:15 Uhr **Begrüßung**
Alexander Gemeinhardt, Vorstand der Schader-Stiftung
Prof. Dr. Tanja Betz, Johannes Gutenberg-Universität Mainz
- 10:15 – 11:30 Uhr **Impulse**
- Gleichwürdigkeit als ko-konstruktive Inszenierung im Kita-Alltag**
Dr. Hein Schoer, Referent für Kinder- und Jugendrechte,
Hessisches Ministerium für Soziales und Integration
- Herausforderungen der Beteiligung von Kindern und Eltern in der Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie: Aktuelle Forschungsergebnisse**
Prof. Dr. Tanja Betz, Johannes Gutenberg-Universität Mainz
- Beteiligung von Kindern und Eltern – Hürden und Chancen in der pädagogischen Praxis**
Daniela Kobelt Neuhaus, Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie
- Innenansichten – Erfahrungsberichte:**
Eltern werden be(nach)teiligt/Eltern beteiligen sich (nicht)
Kathrin Kraft, LAG KitaEltern Hessen e.V.
- (Un-)Möglichkeiten der Beteiligung von Kindern**
Christa Kaletsch, Makista e.V.
- Moderation: *Dr. Pia Rother*, Johannes Gutenberg-Universität Mainz
- 11:30 – 12:30 Uhr **Austausch zu perspektivenabhängigen Erfahrungen**
(parallel stattfindende Workshops)
- 1. Workshop:**
Fachkräfte, Eltern, Kinder – Wer hat das letzte Wort? Machtgefälle bei Gesprächen in Kitas
Moderation: *Prof. Dr. Tanja Betz*, Johannes Gutenberg-Universität Mainz
- 2. Workshop:**
Wann, wie und wo ist aus Sicht der Fachkräfte Platz für Beteiligung von Familien?
Moderation: *Daniela Kobelt Neuhaus*, Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie
- 3. Workshop:**
„Elternbeteiligung ist mehr als Kuchen backen...“: Beteiligungswünsche aus Elternsicht für Qualitätsentwicklung in ihren Kitas
Moderation: *Kathrin Kraft*, LAG KitaEltern Hessen e.V.
- 4. Workshop:**
Gelebte Partizipation im Kinderhaus Bessungen
Moderation: *Sabine Rühl*, Leitung Kinderhaus Bessungen
David Gran, Elternbeirat Kinderhaus Bessungen

| | |
|-------------------|---|
| 12:30 – 13:40 Uhr | Gemeinsames Mittagessen |
| 13:30 – 14:00 Uhr | <p>Erarbeitung von Impulsen für eine bedarfsorientierte Beteiligung (Fortsetzung der parallel stattfindenden Workshops)</p> <p>1. Workshop: Fachkräfte, Eltern, Kinder – Wer hat das letzte Wort? Machtgefälle bei Gesprächen in Kitas Moderation: <i>Prof. Dr. Tanja Betz</i>, Johannes Gutenberg-Universität Mainz</p> <p>2. Workshop: Wann, wie und wo ist aus Sicht der Fachkräfte Platz für Beteiligung von Familien? Moderation: <i>Daniela Kobelt Neuhaus</i>, Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie</p> <p>3. Workshop: „Elternbeteiligung ist mehr als Kuchen backen...“: Beteiligungswünsche aus Elternsicht für Qualitätsentwicklung in ihren Kitas Moderation: <i>Kathrin Kraft</i>, LAG KitaEltern Hessen e.V.</p> <p>4. Workshop: Gelebte Partizipation im Kinderhaus Bessungen Moderation: <i>Sabine Rühl</i>, Leitung Kinderhaus Bessungen <i>David Gran</i>, Elternbeirat Kinderhaus Bessungen</p> |
| 14:00 – 15:00 Uhr | <p>Beteiligung auf Augenhöhe – Plenumsphase als Diskussionsforum Moderation: <i>Dr. Pia Rother</i>, Johannes Gutenberg-Universität Mainz</p> |
| 15:00 – 15:30 Uhr | <p>Abschluss: Ertrag und Perspektiven Moderation: <i>Prof. Dr. Tanja Betz</i>, Johannes Gutenberg-Universität Mainz</p> |
| 15:30 Uhr | Ende der Veranstaltung |

6

Weiterführende Literatur

Informationsbroschüre für Eltern und Elternbeiräte in hessischen Kindertageseinrichtungen



Die Publikation ist zum Download verfügbar unter:

Im Rahmen der Informations- und Öffentlichkeitsarbeit der Landesarbeitsgemeinschaft KitaEltern Hessen e. V. wurde im Jahr 2019 erstmals eine Broschüre „Elternbeteiligung in hessischen Kitas. Ein Leitfaden für Eltern und Elternbeiräte“ erstellt.

Sie enthält Informationen über die rechtlichen und pädagogischen Grundlagen der Elternbeteiligung in Hessen und gibt praktische Hilfen und Tipps, etwa zur Gestaltung von Elternbeiratssitzungen sowie zu Anlaufstellen und Adressen. Neben der Elternbeiratsarbeit in der Einrichtung wird auch über kommunale und trägerbezogene Mitwirkungsmöglichkeiten und über Elternbeteiligung in der Landes- und Bundespolitik informiert.

Einzel Exemplare können per E-Mail an info@kita-eltern-hessen.de bei der Servicestelle KitaEltern Hessen bestellt werden.

Landesarbeitsgemeinschaft KitaEltern Hessen e. V. (2019): Elternbeteiligung in hessischen Kitas. Ein Leitfaden für Eltern und Elternbeiräte. Gießen: Landesarbeitsgemeinschaft KitaEltern Hessen e. V.

Forschungsbericht zu Perspektiven und Herausforderungen in der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Familie



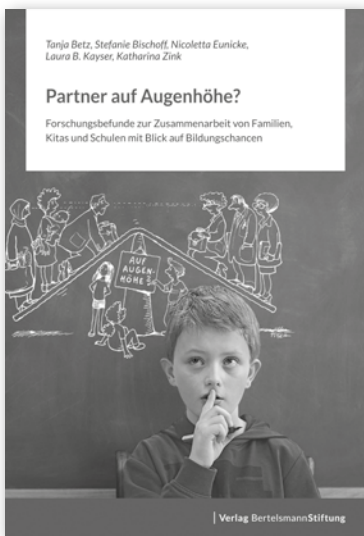
Die Publikation ist zum Download verfügbar unter:

Der Forschungsbericht „Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie: Perspektiven und Herausforderungen“ gibt empirische Einblicke in die alltägliche Gestaltung der Schnittstelle zwischen Familie und Kindertageseinrichtung, z. B. in Hol- und Bringsituationen, bei Elterngesprächen. Die Autorinnen arbeiten die vielfältigen Perspektiven von Eltern und Fachkräften auf die Zusammenarbeit heraus. Sie zeigen, dass die Zusammenarbeit bzw. die Bemühungen um eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft für Fachkräfte wie Eltern im Alltag sehr herausfordernd sind und häufig unter schlechten strukturellen Rahmenbedingungen in den Einrichtungen stattfinden. Die Perspektive der Kinder auf die Gestaltung der Schnittstelle zwischen Familie und Kindertageseinrichtung findet dabei mitunter wenig Beachtung.

Eine Zusammenfassung mit den wichtigsten Ergebnissen und den Herausforderungen für Bildungspolitik, pädagogische Handlungsfelder und Wissenschaft und Forschung gibt es unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/Studie_WB_Kinder_zwischen_Chancen_und_Barrieren_Kita_Zusammenfassung_2019.pdf

Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Menzel, Britta (2019): Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie: Perspektiven und Herausforderungen (Forschungsbericht 1). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. DOI 10.11586/2019043

Fachbuch über Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen



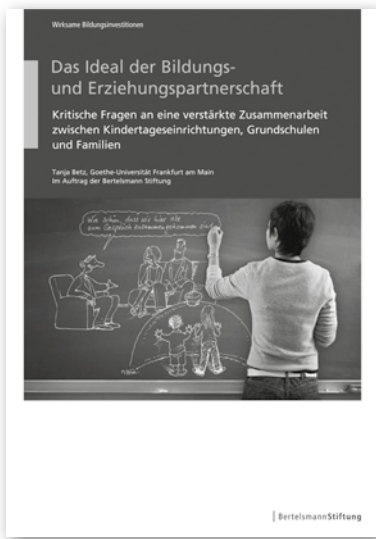
Die Publikation ist zum Download verfügbar unter:

Das Buch „Partner auf Augenhöhe?“ stellt eigene Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kindertageseinrichtungen und Schulen mit Blick auf Bildungschancen vor und gibt zudem einen systematischen Überblick über den internationalen Stand der empirischen Forschung in diesem Feld.

Bildungschancen sind in Deutschland ungleich verteilt. Vor diesem Hintergrund wird seit einigen Jahren in Politik und Fachkreisen eingefordert, dass sich Eltern einerseits sowie Fach- und Lehrkräfte in Kindertageseinrichtungen und Schulen andererseits partnerschaftlich und auf Augenhöhe begegnen sollen. Diese „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ soll dazu beitragen, die Bildungschancen von Kindern zu verbessern. Viele Kindertageseinrichtungen und Schulen arbeiten heute schon intensiv daran. Das empirische Wissen um Partnerschaft, Elternbeteiligung und Zusammenarbeit sowie die damit zusammenhängenden Effekte ist jedoch gering. Hier setzen die Autorinnen an. Sie beschäftigen sich mit der rechtlichen, bildungspolitischen und fachlichen Definition der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Zudem analysieren sie internationale empirische Studien zu Elternbeteiligung und Ungleichheiten in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Erstmals liegt hiermit ein umfassender Überblick über den Stand der Forschung im In- und Ausland zu diesem Themenkomplex vor, der insbesondere die Mikroebene des konkreten Handelns von Fach- und Lehrkräften, Eltern und Kindern in den Fokus rückt. Auf dieser Grundlage zeigen die Autorinnen die Problem- und Handlungsfelder an der Schnittstelle zwischen Bildungsinstitution und Familie auf und liefern zahlreiche Impulse, um deren Zusammenarbeit anders zu denken und zu gestalten – und damit die Bildungschancen zu verbessern.

Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Kayser, Laura B./Zink, Katharina (2017): Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Diskurskritische Expertise zum Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien



Die Publikation ist zum Download verfügbar unter:



The publication is available for download at:



Die Expertise „Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ stellt kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Bildungs- und Erziehungspartnerschaften werden derzeit allseits gefordert. Zum Wohl der Kinder sollen Mütter und Väter mit Lehr- und Fachkräften in Kindertageseinrichtung und Schule auf Augenhöhe zusammenarbeiten. Warum das aber schwierig und mitunter sogar problematisch ist, zeigt diese diskurskritische Arbeit auf.

Betz, Tanja (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Pädagogische Handreichung zur Bildungspartnerschaft mit Eltern



Die Publikation ist zum Download verfügbar unter:

In der „Pädagogischen Handreichung: Bildungspartnerschaft mit Eltern“ von Daniela Kobelt Neuhaus, Gabriele Haug-Schnabel und Joachim Bensel werden Qualitätsgrundsätze zur Bildungspartnerschaft dargestellt. Die Autor*innen legen den Grundstein für eine bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen Einstellungen und Praktiken in Bezug auf eine gelebte Bildungspartnerschaft.

Service National de la Jeunesse (Hrsg.) (2019): Pädagogische Handreichung: Bildungspartnerschaft mit Eltern. Luxembourg: Service National de la Jeunesse.

Leitfaden zur Qualität der Zusammenarbeit mit Eltern für den frühpädagogischen Bereich



Die Publikation ist zum Download verfügbar unter:

Die Publikation bezieht sich auf die Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen für Kinder und versucht, den Spagat zwischen Praxis und Theorie herzustellen. Dabei werden chronologisch Situationen an der Schnittstelle der unterschiedlichen Bildungs- und Erziehungsorte aufgegriffen und auf Qualitätsvoraussetzungen überprüft: vom Erstkontakt über die Eingewöhnungsphase hin zur alltäglichen Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften werden Qualitätsgrundsätze formuliert. Darüber hinaus wird auch ein Blick auf Bildungsgemeinschaften und die sozialräumliche Einbindung von Familien geworfen. Ausgehend von kurzen theoretischen Hinführungen zu den Qualitätsgrundsätzen, folgen jeweils beispielhafte Handlungsempfehlungen und es werden Anregungen zur Reflexion angeboten, die den Qualitätsentwicklungsprozess in der Kita unterstützen können.

Der Leitfaden entstand in einer Kooperation zwischen der Vodafone Stiftung und der Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie. Die Autor*innen orientieren sich an den Leitlinien des SURE START-Programms der britischen Regierung, die in England seit 1999 zuständigkeitsübergreifend die Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Erziehungsverantwortlichen stärkt.

Kübel-Neuhaus, Daniela/Haug-Schnabel, Gabriele/Bense, Joachim (2014): Qualität der Zusammenarbeit mit Eltern. Ein Leitfaden für den frühpädagogischen Bereich. Bensheim: Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie.

Dokumentation des Kinderrechtskongresses „Kinder mischen mit – das Recht des Kindes auf Beteiligung verwirklichen“



Die Publikation ist zum Download verfügbar unter:

Die Dokumentation des „Kongresses für Kinder und Erwachsene“, der am 21. und 22. Juli 2015 im Schader-Forum in Darmstadt stattfand, fokussiert die Umsetzung des Rechts des Kindes auf Beteiligung

Kinder haben ein Recht darauf, mitzureden. Es muss ihnen nicht erst erlaubt werden. Die UN-Kinderrechtskonvention (1989) garantiert Kindern und Jugendlichen zusammen mit Rechten auf Schutz und Förderung auch das Recht auf Beteiligung in allen sie betreffenden Belangen. Die Reichweite dieses Menschenrechts des Kindes auf Beteiligung ist vielfach noch nicht erkannt worden, auch in Deutschland. In der Regel entscheiden Erwachsene für Kinder, über deren Köpfe hinweg.

Die Umsetzung des Rechts des Kindes auf Beteiligung war Thema des Kongresses „Kinder mischen mit“ im Juli 2015. Das Einzigartige: Kinderbeteiligung sollte nicht nur diskutiert, sondern auch praktisch umgesetzt werden. Der Kongress für Kinder und Erwachsene war ein Experiment, in dem erprobt wurde, wie ein Dialog zwischen Groß und Klein auf gleicher Augenhöhe geführt werden kann oder auch, wie ein Kongress kindergerecht gestaltet sein kann, ohne dass die Erwachsenen dabei zu kurz kommen.

Schader-Stiftung (Hrsg.) (2016): Kinder mischen mit. Das Recht des Kindes auf Beteiligung verwirklichen. Dokumentation des Kongresses am 21. und 22. Juli 2015. Darmstadt: Schader-Stiftung.

Methodenbuch zur Umsetzung der Kinderrechte im pädagogischen Alltag



Die Publikation ist beim Wochenschau Verlag oder im Buchhandel erhältlich.

Was brauchen Kinder und Jugendliche für ein gutes Aufwachsen? Was benötigen Sie, um ihre Rechte verwirklichen zu können? Wo besteht Handlungsbedarf? Diese Fragen können Kinder und Jugendliche am besten selbst beantworten. Entsprechend sind in der UN-Kinderrechtskonvention und der Hessischen Kinder- und Jugendrechtcharta die Berücksichtigung des Kinderwillens und der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen verankert. Vor diesem Hintergrund wurden in Hessen Workshops mit verschiedenen Altersgruppen durchgeführt, um mit den Kindern und Jugendlichen selbst zu erarbeiten, was diese für ein gutes Aufwachsen brauchen.

Im Methodenbuch Kinderrechte werden die Möglichkeiten der Einbindung von Kindern und Jugendlichen in die Realisierung kinderfreundlicher Politik beleuchtet, die Erstellung von kinderrechtlichen Wegweisern für Politik und Institutionen wird methodisch unterfüttert.

Gerarts, Katharina (Hrsg.) (2020): Methodenbuch Kinderrechte: Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an Kinderrechten für Politik & Co. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

Im Rahmen des Dialogforums „Wo bitte geht's ‚zur Augenhöhe‘? Wunsch und Wirklichkeit der Beteiligung von Kindern und Eltern in Kindertageseinrichtungen“ wurde ein Raum geschaffen, die vielfältigen Diskrepanzen zwischen Wunsch und Wirklichkeit der Beteiligung von Kindern und Eltern in Kindertageseinrichtungen aus unterschiedlichen Perspektiven zu diskutieren. Die Interessen und Bedarfe der Beteiligten, darunter auch die von Kindern und von Eltern, wurden mit einbezogen und Chancen, Stolpersteine und Herausforderungen von (mehr) Partizipation angesichts oftmals restriktiver Rahmenbedingungen thematisiert.

Die Teilnehmenden vor Ort und auch via Live-Chat erarbeiteten Impulse für eine an diesen Bedarfen und Interessen der unmittelbar Beteiligten – Fachkräfte, Eltern und Kinder – ausgerichtete Partizipation, die zugleich über die verbreitete Trennung von Kinderbeteiligung hier und Elternbeteiligung dort hinausgeht und die Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen mit im Blick hat.

Weitere Informationen finden Sie unter
www.schader-stiftung.de/augenhoehe

ISBN 978-3-932736-53-7