

# Die Akteurschaft von jungen Kindern erkennen. Möglichkeiten eines breiten Partizipationsverständnisses

von Maria Irl


KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Die drei Partner setzen sich für die weitere Professionalisierung in der frühpädagogischen Hochschulausbildung ein.

# Die Akteurschaft von jungen Kindern erkennen. Möglichkeiten eines breiten Partizipationsverständnisses

von Maria Irl

## ABSTRACT

Kinder beeinflussen ihren Kita-Alltag von Anfang an. An diese Akteurschaft der Kinder anzuknüpfen heißt, Partizipation und Bildungsteilhabe gemeinsam zu leben. Bisher wurde die Thematik der Partizipation vorwiegend im Rahmen des Demokratiediskurses erörtert. Dieser Text geht von einem Verständnis von Partizipation aus, welches breiter und tiefer angelegt ist. Partizipation wird nicht nur als Recht auf Mitentscheidung beziehungsweise Beteiligung verstanden. Es knüpft enger daran an, Kinder prinzipiell als Akteure und damit als Mitgestaltende ihrer sozialen Welt anzuerkennen. Die Einflussnahme der Kinder auf ihr Zusammenleben in der Kita wird daher im vorliegenden Artikel ins Zentrum gestellt.

## GLIEDERUNG DES TEXTES

1. Akteurschaft von Kindern
2. Breites Verständnis von Partizipation
  - 2.1 Grundlegende Aspekte
  - 2.2 Möglichkeiten der Reflexion
  - 2.3 Praxis der Partizipation im Kita-Alltag
3. Zusammenfassung
4. Fragen und weiterführende Informationen
  - 4.1 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes
  - 4.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen
  - 4.3 Glossar

## INFORMATIONEN ZUR AUTORIN

**Maria Irl** ist Diplom-Sozialpädagogin und Personalentwicklerin. Sie leitete mehrere Jahre eine Einrichtung mit Kita, Schülerbetreuung und Seniorenprojekten unter einem Dach und ist als wissenschaftliche Referentin bei der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) am Deutschen Jugendinstitut tätig.

## Die Akteurschaft von jungen Kindern erkennen. Möglichkeiten eines breiten Partizipationsverständnisses von Maria Irl

### 1. Akteurschaft von Kindern

#### Agency oder Kinder als Akteure bzw. Akteurschaft

Das Konzept des Kindes als Akteur erscheint seit den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts als zentrale theoretische Kategorie in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung (Kelle & Breidenstein 1996; James & Prout 1990). Der soziologische Fokus hebt die „eigenständigen Leistungen der Kindern in ihren sozialen Welten“ (Hungerland & Kelle 2014, 227) hervor. Das interdisziplinäre Forschungsgebiet der Childhood Studies prägte dafür den Begriff „agency“, der im Deutschen mit „Kinder als Akteure“ oder „Akteurschaft“ übersetzt werden kann.

#### Kinder sind handlungsfähig und wirkmächtig

Diese Wende weg von der bis dahin dominanten Sozialisationstheorie, die von einer passiven Internalisierung von Werten und Normen ausging (vgl. Parson & Bales 1955) und der Betonung der Entwicklungsperspektive bringt relevante Aspekte mit sich, die gerade für die Zeitspanne der frühen Kindheit neue Sichtweisen anregen können. Wenn Kinder grundsätzlich handlungsfähig und wirkmächtig sind, bedeutet dies, dass die Akteurschaft von Kindern nicht erst erlernt oder erworben werden muss, sondern dass sie prinzipiell vorhanden und dabei unabhängig von erreichten Entwicklungsebenen ist (vgl. Moran-Ellis 2013, 314f.). Dies heißt jedoch nicht, dass Kinder jederzeit wirkmächtig sein können, da „die Möglichkeiten der Handlungsfähigkeit für Kinder zugleich im Kontext der generationalen Ordnung hervorgebracht und begrenzt werden“ (Hungerland & Kelle 2014, 227). Die Akteurschaft von Kindern zu erkennen, eröffnet auch den Fokus auf Kinder als eigenständige gesellschaftliche Gruppe, die Kinderkulturen hervorbringen kann und sich an der generationalen Ordnung und am sozialen Leben aktiv beteiligen (vgl. Heinzl, Fränzl-Nagl & Mierendorff 2012, 14f.).

#### **Praxisbeispiel Akteurschaft: Der Karton in der Kita**

*In der Kita wurden einige neue Stühle bestellt. Die großen Kartons faszinieren eine Gruppe von Kindern. Eifrig bitten sie darum, diese im Gruppenraum nutzen zu können. Es wird ein Haus gebaut, Werkzeuge und Bastelmaterialien werden von den Fachkräften eingefordert, weitere Kinder beteiligen sich an der Gestaltung. Die Beschäftigung mit den großen Kartons verändern den Gruppenraum (zwei Ecken sind nicht zugänglich) und den Tagesablauf, da die Fachkräfte geplante Angebote aufgrund der intensiven Beschäftigung der Kinder mit den Kartons nicht durchführen. Auf Wunsch der Kinder bleiben die Kartons mehrere Tage im Gruppenraum. Daraus entsteht die Idee der Kinder, von zu Hause Kartons mitzubringen, um daraus Bastelarbeiten herzustellen.*

Der Blick auf die Akteurschaft von Kindern in den Childhood Studies hat die Perspektive in der Frühpädagogik erweitert. So liefert diese u.a. wichtige Impulse für ein breites Verständnis von Partizipation und unterscheidet sich so von projekthaften und programmatischen Konzeptionen von Partizipation.

Beispiel für ein  
demokratie-theoretisches  
Modell: die Kinderstube  
der Demokratie

## 2. Breites Verständnis von Partizipation

Das Wort Partizipation leitet sich vom lateinischen Verb *participare* ab, welches mit „teilnehmen, teilhaben“ übersetzt wird. Partizipation ist ein Begriff, der von verschiedenen Fachgebieten unterschiedlich umschrieben wird. So sind Beteiligung, Mitbestimmung, Mitwirkung, Teilhabe, Kooperation und nicht zuletzt Selbstbestimmung vorzufindende Beschreibungen und Aspekte von Partizipation. Vorwiegend bekannt ist ein Verständnis von Partizipation in einem allgemeinen politischen Sinn, das heißt als ein von demokratischen Idealen geleitetes Entscheidungs- und Mitbestimmungsverfahren (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2015; Knauer, Sturzenhecker & Hansen 2011; Hansen, Knauer & Friedrich 2005). In der frühen Bildung wird dieses Verständnis von Partizipation vor allem in demokratietheoretischen Modellen deutlich, die auf die Einübung von demokratischen Entscheidungsverfahren abzielen sowie das Machtgefälle von Kindern und Erwachsenen thematisieren. Knauer, Hansen & Sturzenhecker beschreiben den Ansatz wie folgt: „Es geht um eine verhandlungsorientierte Regelung der lebensweltlichen Konflikte/Themen von Kindern und um ihre Beteiligung an den Entscheidungssituationen und Verfahren (...). Die Kinder müssen in der Demokratie als Lebensform im Alltag demokratische Verständigung als auf Argumenten beruhende Lösungssuche erfahren können“ (Knauer, Hansen & Sturzenhecker 2016, 40f.). Dafür werden vor allem institutionalisierte Formen der Beteiligung (z.B. Kinderparlament), die strukturelle verankert sind, vorgesehen. Viele Partizipationsprojekte, Fortbildungen und Konzeptionsentwicklungen in Kindertageseinrichtungen beziehen sich auf dieses Partizipationsverständnis, das durch das Modellprojekt „Kinderstube der Demokratie“ bekannt wurde.

Breites Partizipations-  
verständnis: Einflussnahme  
der Kinder

In dem vorliegenden Fachtext sollen die Möglichkeiten eines wesentlich breiteren Partizipationsverständnisses in den Fokus rücken. Demokratische Entscheidungsformen und das Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern sind in diesem breiten Partizipationsverständnis nicht die zentralen Aspekte.

### 2.1 Grundlegende Aspekte

Das breite Partizipationsverständnis orientiert sich an einem menschenrechtlichen Bildungsverständnis sowie den Forderungen der UN-Kinderrechtskonvention und sieht damit **Partizipation als Grundrecht** an. Das in der Kinderrechtskonvention geforderte Recht auf Bildung konkretisiert sich in der inklusiven **Bildungsteilhabe**, die untrennbar mit einem breiten Verständnis von Partizipation verbunden ist. Zentraler Dreh- und Angelpunkt ist die **Einflussnahme** (Prenzel 2016) der Kinder, d.h. ihre Möglichkeiten das Geschehen in der Kita zu gestalten. Weiterhin ist **Teilhabe**, d.h. die Mithilfe und das Einbringen

## Die Akteurschaft von jungen Kindern erkennen. Möglichkeiten eines breiten Partizipationsverständnisses

von Maria Irl

von Kompetenzen der Kinder in alltäglichen Tätigkeiten und Routinen, Bestandteil von Partizipation. Auch sind Kinder – unabhängig von Strukturen, Prozessen und der Befähigung von Erwachsenen – immer Akteure (vgl. Neumann & Hekel 2016a, 23). Das (An-)erkennen und Beachten dieser **Akteurschaft** ist ein Aspekt eines breiten Partizipationsverständnisses.

### Partizipation als Grundrecht

Partizipation als in UN-Kinderrechtskonvention beschriebenes Kinderrecht ist elementarer Kern des Zusammenlebens in pädagogischen Einrichtungen und kann nicht als Methode oder Projekt verstanden werden, welches zeitlich befristet sowie von Erwachsenen verantwortet wird. Das Recht auf Beteiligung und Berücksichtigung der Meinung des Kindes in allen es betreffenden Angelegenheiten (Artikel 12) ist eines von vier Grundprinzipien der UN-Kinderrechtskonvention. Daneben ist die UN-Behindertenrechtskonvention maßgeblich, da sie den Vorrang des Kindeswohls sowie ein grundsätzliches Diskriminierungsverbot festlegt (Artikel 7). In der Reform des Sozialgesetzbuchs VIII zum Kinder- und Jugendhilfegesetz 1990 werden Kinder eindeutig als Träger eigener Rechte dargestellt. Besonders bedeutsam für Kindertageseinrichtungen ist das Bundeskinderschutzgesetz von 2012. Es schreibt fest, dass durch geeignete Verfahren die Rechte von Kindern in Einrichtungen verwirklicht werden und führt verpflichtende Beschwerdemöglichkeiten ein.

### Bildungsteilhabe

Annedore Prengel fokussiert in ihrer Expertise auf unterschiedliche Ausprägungen pädagogischer Beziehungen, um die Lebens- und Lernzusammenhänge zu beschreiben, die unter dem Aspekt der Partizipation erfüllt sein müssen. Partizipation ist für Prengel untrennbar mit inklusiver Bildungsteilhabe verbunden. Bildungsteilhabe konkretisiert sich in der Möglichkeit aller Kinder, sowohl Zugang zu Bildungsangeboten in ihrem Lebensumfeld zu erhalten als auch ihre Bildungschancen bestmöglich nutzen zu können (vgl. Prengel 2016, 9). Die Überwindung von ökonomischen oder soziokulturellen Benachteiligungen sowie eine methodisch-didaktische Differenzierung sind grundlegende Aspekte von Partizipation.

### Einflussnahme und Teilgabe

Ein breites Partizipationsverständnis beruht darauf, dass Kinder aktiv das Geschehen mitgestalten und so Einfluss auf das Zusammenleben nehmen. Hier zeigen sich die Wechselwirkprozesse von Teilhabe und Teilgabe. „Teilgabe meint, dass jedes Mitglied einer Gesellschaft seinen Beitrag zur Gestaltung des gesellschaftlichen Miteinanders in allen Fragen, die sein Leben betreffen, leisten kann“ (Gronemeyer 2002, 27). Dies entspricht der Ermutigung aller Kinder – eventuell trotz Einschränkungen – ihre Chancen zum Teilgeben zu nutzen und die Teilgaben der Kinder wahrzunehmen sowie der Gruppe zur Verfügung zu stellen.

## Die Akteurschaft von jungen Kindern erkennen. Möglichkeiten eines breiten Partizipationsverständnisses von Maria Irl

### Akteurschaft

Die Akteurschaft von Kindern als ein zentraler Punkt eines breiten Partizipationsverständnisses lenkt das Augenmerk auf die Betätigungen von Kindern (siehe Kasten), in welchen sie weitgehend unabhängig von Erwachsenen ihr soziales Umfeld gestalten. Dies betrifft vor allem das freie Spiel, ästhetisch-kinderkulturelle Aktivitäten oder Freiarbeiten (vgl. Prengel 2016, 10). Die Interaktionsprozesse im freien Spiel sind neben Lernprozessen auch eine Form von Partizipation, die Bildungsteilhabe und Teilgabe beinhaltet (vgl. Heimlich 2017, 12ff.). Darüber hinaus wird die Peer-Kultur und das Streben nach selbstbestimmter Interaktion im freien Spiel wirksam (vgl. Corsaro 2011, 14f.).

#### **Das breite Partizipationsverständnis in Kürze**

##### *Partizipation*

*... basiert auf menschenrechtlichen und gesetzlichen Grundlagen und ist damit eine Grundhaltung im Zusammenleben in der Kita.*

*... geht von einer heterogenen Kindergruppe als Lerngruppe und der Bildungsteilhabe aller Kinder aus.*

*... „bezeichnet die Möglichkeit der Kinder, in ihren Lebens- und Lernzusammenhängen Einfluss zu nehmen“ (Prengel 2016, 10).*

*... „beginnt im Wollen und Handeln der Kinder, denn sie bedeutet, Teil von etwas zu werden“ (Kazemi-Weisari 2010, 18).*

*... stellt die aktuellen Themen und Interessen der Kinder sowie ihre Akteurschaft in den Mittelpunkt.*

*... beachtet „einheimische Partizipationsformen der Kinderkultur“ (Prengel 2016, 61) wie das freie Spiel, ästhetische, freie Arbeiten und Ausdrucksformen der Kinder.*

*... legt Augenmerk auf die Bedeutung partizipativer Elemente in Beziehungen von Fachkraft und Kind sowie innerhalb der Peergruppe.*

## 2.2 Möglichkeiten der Reflexion

Um die eigene Praxis der Partizipation in der Kita zu analysieren und Stärken sowie zukünftiges Verbesserungspotenzial auszumachen, eignen sich die fünf Handlungsebenen (siehe Kasten), die Annedore Prengel für die Reflexion der pädagogischen Arbeit vorschlägt.

Diese sind hilfreich, um die Praxis, Routinen und Abläufe im Alltag der Einrichtungen in den Blick zu nehmen und kritisch zu reflektieren, z.B. bei der Konzeptionsentwicklung eines Kita-Teams. Durch die Ebenen gelingt es, einen umfassenden, systematischen Blick auf Partizipation in der Einrichtung zu richten, blinde Flecken aufzudecken und damit die eigene Praxis der Partizipation differenziert zu beleuchten.

**Die Akteurschaft von jungen Kindern erkennen. Möglichkeiten eines breiten Partizipationsverständnisses**  
von Maria Irl

**Fünf Handlungsebenen**

**Finanzielle und bildungspolitische Ebene** – Rahmenbedingungen in Bezug auf Personal, Finanzen, Ausstattung, Trägervorgaben

**Professionelle Ebene** – Zusammensetzung sowie Zusammenarbeit des Teams

**Beziehungsebene** – Pädagogische Beziehung zwischen Fachkraft und Kind sowie Peer-Beziehungen

**Didaktische Ebene** – Art und Weise von obligatorischen und fakultativen Lern- und Bildungsarrangements sowie Beobachtung und Dokumentation

**Institutionelle Ebene** – interne und externe einrichtungsspezifische Gestaltung grundlegender Arbeitsweisen und Kooperationen  
(vgl. Prengel 2016, 62ff.).

Auf der **finanziellen** und **bildungspolitischen Ebene** werden die entsprechende finanzielle und personelle Ausstattung angesprochen, um Partizipation in der Einrichtung zu leben. Auch die Sicherung partizipativer Strukturen auf Träger-ebene ist dabei zu nennen. Angemessene Rahmenbedingungen für ein partizipatives Zusammenleben in der Kita sind erforderlich, z.B. durch Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit.

Die **professionelle Ebene** richtet den Blick auf die Zusammenarbeit im Team. Um eine partizipative Ausrichtung einer Kita im Team zu leben benötigen die Fachkräfte eine hohe Inklusionskompetenz sowie Fachwissen zu Heterogenitätsdimensionen. Innerhalb eines multiprofessionellen Teams sowie in Zusammenarbeit mit (externen) sonder- oder sozialpädagogischen Fachkräften gelingt es besser, die Partizipation und Teilgabe aller Kinder anzuerkennen und zu fördern. Durch die unterschiedlichen Perspektiven eines multiprofessionellen Teams entsteht ein umfassenderes Bild von den Kompetenzen und der Situation der Kinder. Durch kontinuierliche Reflexionsprozesse im Team sowie gegebenenfalls Supervision, kollegiale Beratung und Qualitätsentwicklungsprozesse wird die partizipative Grundhaltung des Teams unterstützt.

Im Rahmen eines breiten Partizipationsverständnisses sind alle Ebenen wichtig und haben Einfluss auf das Ausmaß an Partizipation, dass in der Einrichtung gelebt wird. In diesem Fachtext wird nur kurz auf die finanzielle und bildungspolitische sowie auf die professionelle Ebene eingegangen, da die pädagogische Fachkraft – es sei denn es handelt sich um die Leitung einer Einrichtung – auf diese Ebenen in der Regel unmittelbar geringere Einflussmöglichkeiten hat. Die **Beziehungsebene, die didaktische Ebene und die institutionelle Ebene** werden vor Ort und unmittelbar von der Fachkraft gestaltet. Hier steht der Alltag mit den Kindern in der Einrichtung im Vordergrund und es wird auf diesen Ebenen deutlich, wie Kinder innerhalb der Institution ihre Wirkmächtigkeit entfalten können. Im Folgenden wird die Praxis der Partizipation anhand dieser Handlungsebenen reflektiert.

### 2.3 Praxis der Partizipation im Kita-Alltag

Der Blick auf die Beziehungsebene von Fachkräften zu Kindern und von Kindern untereinander ist entscheidend für ein breites Partizipationsverständnis. Die Feinfühligkeit im Umgang mit den Kindern ist eine Grundbedingung für ko-konstruktive Bildungs- und Lernprozesse der Kinder und einen positiven Entwicklungsverlauf. Dies belegen zahlreiche Studien aus der Bindungs- und Bedürfnisforschung (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Rönna-Böse & Tinius 2017; Behr 2010). Wissen über kindliche Bedürfnisse ist auf der Beziehungsebene für Partizipation in der frühen Bildung unerlässlich, „wenn sie nicht ihre kindlichen Adressaten verfehlen will“ (Prengel 2016, 15). Drei menschliche und damit für Kinder ebenso relevante Grundbedürfnisse sind aufgrund umfassender Studien gut belegt als entscheidende Konstanten für ihr Wohlbefinden:

#### Bedürfnisse der Kinder

- Kompetenz (wirksam sein können)
- Autonomie (Freiwilligkeit, selbstbestimmt sein können)
- Soziale Eingebundenheit (zugehörig sein können) (Deci & Ryan 2000, 1993)

#### Kinder wollen wirksam und kompetent sein

Das Wissen um die Bedürfnisse von Kindern ist handlungsleitend für die Interaktionen in der Kita. So kann Wirksamkeit und Kompetenz von den Kindern durch alltägliche Partizipation und Teilgeben erlebt werden. Alltägliche Anlässe und Routinen bieten hierfür zahlreiche Möglichkeiten (zusätzlich zu spezifischen Angeboten). Durch die Ermutigung aller Kinder, ihre Kompetenzen bei hauswirtschaftlichen und praktischen Tätigkeiten in der Kita einzubringen, durch alltägliche Mithilfe und das Mitgestalten von Angeboten sowie durch das gemeinsame Erarbeiten von Konfliktlösungsstrategien erfahren Kinder Wirksamkeit und können teilgeben. Aufgabe der Fachkräfte ist es, die Teilgaben der Kinder wahrzunehmen, zu fördern und auch der Peer-Gruppe zur Verfügung zu stellen. Im Sinne der Bildungsteilhabe aller Kinder sind die alltäglichen Möglichkeiten zu Akteurschaft und Partizipation so zu organisieren, dass explizit alle Kinder diese wahrnehmen können.

#### Bedürfnis der Kinder nach Autonomie

Die Freiwilligkeit und Möglichkeit, selbstbestimmt handeln zu können spiegeln sich in der Akteurschaft von Kindern wieder. Diese existiert nicht nur dort, wo sie absichtlich von Fachkräften initiiert wird (vgl. Neumann & Hekel 2016b, 2016a), sondern ergibt sich aus einem Kontext von Interaktionen und Situationen, in welche Kinder eingebunden sind. Es ist dementsprechend Aufgabe der Fachkräfte, diese Akteurschaft wahrzunehmen und sie zu fördern, insbesondere als Interaktionspartner der Kinder. Dabei sind die „Assistenz“ und die „Unterstützung bei der Exploration“ wichtige Elemente der pädagogischen Beziehung zwischen Kindern und Fachkraft (vgl. Ahnert 2007, 2006), um das selbstbestimmte Lernen und Handeln aller Kinder zu unterstützen. Elisabeth Conradi sieht im selbstbestimmten Handeln von Kindern nicht den Ausgangspunkt einer



## Die Akteurschaft von jungen Kindern erkennen. Möglichkeiten eines breiten Partizipationsverständnisses von Maria Irl

Kinder wollen soziale  
Eingebundenheit  
erfahren

Beziehung, sondern das Ergebnis eines Prozesses von Achtsamkeit. Achtsamkeit im Kontext von Partizipation in der Kita bedeutet, sich auf eine Situation einzulassen und die eigene Aufmerksamkeit mindestens einer anderen Person zu widmen (vgl. Conradi 2013). Durch den Ansatz von Elisabeth Conradi wird ein relationales Verhältnis beschrieben: Kinder handeln nicht vollends selbständig, sondern der Aspekt der Angewiesenheit auf die Unterstützung von Erwachsenen wird deutlich. Durch die achtsame Zuwendung können Kinder ihre partizipativen Möglichkeiten erweitern und nach und nach selbstbestimmter handeln.

Durch das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit wird deutlich, dass Kinder neben Freiheiten die Gemeinschaft und Verbundenheit benötigen, um sich wohl zu fühlen. Den Fachkräften kommt hier die Aufgabe zu, jedes Kind in der Vielfalt seiner Interessen wahrzunehmen, wertzuschätzen und anzuerkennen. Dabei ist die Wahrnehmung der Identität und der Lebenswelt der Kinder der erste Schritt. Die Repräsentation der Bezugsgruppen der Kinder (das ist in der Regel die Kernfamilie und die erweiterte Familie) in der Einrichtung ist eine Basis für die Wertschätzung der Kinder. Kinder nehmen das Ansehen, die Achtung oder Nicht-Beachtung ihrer Bezugsgruppe wahr und integrieren diese in ihr Selbstbild (vgl. Richter 2014; Derman-Sparks 2008; Wagner 2008). Die Repräsentation der Kinder und ihrer Familien ist vor allem wichtig, wenn das Kind „einer Familie angehört, deren ethische, sprachliche und religiöse Bezüge als von der Dominanzkultur sehr different erlebt (bzw. zugeschrieben) werden“ (Sulzer 2013, 52). Die Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung (vgl. Wagner 2008) sowie die Lebensweltorientierung in der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Thiersch & Grunwald 2015) bieten vielfältige Ideen und Ansätze, Kinder in ihren Stärken und Interessen wahrzunehmen und wertzuschätzen, wie z.B. die Familienwand.

### **Praxistipp: Familienwand**

*Familienwände sind großformatige Fotos der Familien der Kinder, für alle gut sichtbar (z.B. im Eingangsbereich der Kita) angebracht sind. Eine Familienwand wird mit den Kindern und Familien gemeinsam erstellt, beispielsweise an einem Elternabend. Dabei wird auch sichergestellt, dass die Bezugspersonen des Kindes Platz finden und die Familienmitglieder abgebildet werden, die für das Kind wichtig sind. Damit schafft die Familienwand eine wichtige Verbindung zwischen Familie und Kita für alle Kinder mit ihren unterschiedlichen Familien. Die Familienwand kann innerhalb der Kita Anlass für Gespräche über Gemeinsamkeiten und Unterschiede sein, den Kindern Trost bieten und eine starke Brücke zwischen Familie und Kita schlagen.*

Anerkennung und  
Wertschätzung als  
Grundhaltung

Anerkennung baut auf dieser Wahrnehmung und Wertschätzung auf. Diese fußt auf professionelle pädagogische Beziehungen, mit dem Ziel, dass jedes Kind die Chance hat „sich in seinen eigenen Leistungen und Fähigkeiten als wertvoll zu erfahren“ (Honneth, zit. nach Jerg 2014, 51). Anerkennung und Wertschätzung

## Die Akteurschaft von jungen Kindern erkennen. Möglichkeiten eines breiten Partizipationsverständnisses von Maria Irl

für alle Kinder ist für Fachkräfte, die in einem komplexen Beziehungsgeflecht stehen, eine Herausforderung und bedarf der Reflexion und des Austauschs im Team sowie gegebenenfalls eines externen Blicks durch Supervision, kollegialer Beratung oder Teamcoaching.

Die Kenntnis über die Grundbedürfnisse von Kindern nach Kompetenz, Autonomie und soziale Eingebundenheit ist die Basis einer partizipativen Pädagogik. Durch achtsame Zuwendung, das Wahrnehmen und Fördern der Teilgaben der Kinder sowie die Wertschätzung und Anerkennung der individuellen Stärken und Interessen der Kinder erweitern sich deren Möglichkeiten zur Partizipation und Akteurschaft.<sup>1</sup>

### **Praxisbeispiel Anerkennung und Wohlbefinden: Simon wird krank**

*Simon ist drei Jahre und bereits einige Monate in der Kita. Er hat zu Fachkraft B. eine intensive Beziehung entwickelt, ist aber an den freien Tagen der Teilzeitkraft regelmäßig erkrankt und findet dadurch nicht richtig in die Gruppe. Nach einem Gespräch mit der Familie stellt sich heraus, dass Simon über Bauch- oder Kopfschmerzen klagt, wenn „seine“ Fachkraft nicht da ist und sich vermutlich an diesen Tagen nicht wohlfühlt. In einer kollegialen Beratung des Fachkräfte-Teams wird deutlich, dass Fachkraft B. den schüchternen Simon unterstützt Kontakte zur Gruppe zu finden, z.B. indem Sie sein Interessensgebiet „Dinosaurier“ einfließen lässt und ihm auch Anerkennung für seine Expertise gibt. Weiterhin hält sie regelmäßig Tür- und Angelgespräche mit den Eltern, die sich sorgen, dass Simon keine Freunde in der Kita findet. Das Fachkräfte-team überlegt und diskutiert Strategien, wie Simon auch ohne Fachkraft B. gut in die Gruppe hineinfinden kann und auch zu anderen Fachkräften und Kindern eine Beziehung aufbauen kann. Durch die kollegiale Beratung entsteht ein umfassender Blick auf Simon und seine Beziehungen in der Kita und die Fachkräfte finden gemeinsam Anknüpfungspunkte und Ideen, um Simon zu unterstützen.*

#### 1 Tipps zum Weiterlesen:

Wie kann das Wohlbefinden der Kinder sichergestellt werden? Wie müssen professionelle pädagogische Beziehungen gestaltet sein, um Wertschätzung und Anerkennung zu ermöglichen? Folgende Artikel bieten weiterführende Information aus unterschiedlichen Blickwinkeln:

Deutsches Institut für Menschenrechte; Deutsches Jugendinstitut; MenschenRechtsZentrum an der Universität Potsdam; Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche & zeitdiagnostische Forschung e.V. an der Universität Potsdam (Hrsg.) (2017), Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen. Reckahn. [www.paedagogische-beziehungen.eu](http://www.paedagogische-beziehungen.eu). Zugriff am 22.06.2018

Ahnert, L. (2007): Von der Mutter-Kind zur Erzieherin-Kind-Bindung? In: Becker-Stoll, F. & Textor, M. (Hrsg.), Die Erzieherin-Kind Beziehung. Berlin: Cornelson S. 31-41.

Feige, J. & Günnewig K. (2018): Kinder- und Menschenrechtsbildung in der Kita. [www.kita-fachtexte.de](http://www.kita-fachtexte.de). Zugriff am 22.06.2018

Conradi, E. (2013): Ethik im Kontext sozialer Arbeit. In: EthikJournal 1. Ausgabe 1. Jg. S. 1-19. [www.ethikjournal.de](http://www.ethikjournal.de). Zugriff am 22.06.2018

## Die Akteurschaft von jungen Kindern erkennen. Möglichkeiten eines breiten Partizipationsverständnisses von Maria Irl

### Die didaktische Ebene gestalten

Das breite Partizipationsverständnis geht von einer heterogenen Kindergruppe aus, deren individuelle Voraussetzungen die didaktische Ebene prägen. Dabei werden nicht nur die im Kita-Alltag häufig als Angebote bezeichneten obligatorischen, pädagogisch-initiierten Aktivitäten als didaktische Elemente gesehen. Vielmehr verdienen auch alle fakultativen und ungeplanten Bildungs- und Lernprozesse Beachtung, wie sie z.B. im freien Spiel sowie im Nachgehen eigener Interessen möglich werden. Im Sinne eines breiten Partizipationsverständnisses sind damit die didaktischen Angebote nicht ausschließlich das Ergebnis eines Planungsprozesses der Fachkräfte, sondern beginnen „im Wollen und Handeln der Kinder“ (Kazemi-Weisari 2010,18). Obligatorische Inhalte werden eingesetzt, um Bildungs- und Lernprozesse aller Kinder anzuregen sowie curricular geforderte Kompetenzen zu fördern. Obligatorische Inhalte müssen dabei individuell-adaptiv vermittelt werden, das heißt das Angebot muss so aufgefächert sein, dass „jedes Kind von seiner jeweils aktuellen Lernausgangslage aus einen Zugang hat und von der erreichten Stufe aus die Zone seiner nächsten Entwicklung anstreben kann“ (Prenzel 2016, 64). Das freie Spiel sowie das Nachgehen individueller Interessen ermöglichen fakultatives Lernen und die Einflussnahme auf das Zusammenleben. Hier können Kinder im Besonderen als Akteure auftreten und ihre Wirkmächtigkeit erfahren. Im Kita-Alltag wird dies durch freie Arbeit, freies Spiel, Bereitstellen von Materialien sowie das Umsetzen von Vorhaben und Ideen der Kinder bewerkstelligt. Neben der didaktischen Säule des „obligatorischen Lernens“ sowie des „fakultativen Lernens“ (Prenzel 2016, 64) ist die Beobachtung und alltagsnahe Diagnostik Teil der didaktischen Ebene, um daraus Rückschlüsse auf die Entwicklung der Kinder und die Planung der didaktischen Angebote zu ziehen.

### Individuell-adaptive Angebote

Die individuell-adaptive Gestaltung von Lernarrangements ist wichtig, um im Sinne der Bildungsteilhabe die Partizipation von allen Kindern sicher zu stellen. Kann ein Kind einem pädagogischen Angebot nicht folgen, da es keine Anknüpfungspunkte findet und es für seine individuellen Voraussetzungen nicht adäquat ist, findet auch keine Partizipation statt. Allerdings stellen individuell-adaptive Angebote die Fachkräfte im Hinblick auf die heterogene Kindergruppe vor große Herausforderungen. Zunächst muss eine Auffassung von Didaktik vorherrschen, die Angebote nicht als rein instruktive Elemente im Gegensatz zu fakultativen Lernprozessen sieht. Durch die Interaktion mit den Fachkräften wird ko-konstruktives, aktiv selbstbildendes Lernen der Kinder mit instruktiven Elementen verknüpft (König 2009, 2007). Die intensiv gemeinsam geteilten Denkprozesse („*sustained shared thinking*“) spielen dabei eine wichtige Rolle. Hier steht das Wechselspiel zwischen Durchführung der Aktivität und den Gedankengängen und Konstruktionsprozessen der Kinder im Vordergrund (König 2009; Weltzien & Viernickel 2008), sie bergen damit ein hohes Potenzial für individuelles Lernen. Auch die vorübergehende Unterstützung („*scaffolding*“) für die Kinder bietet die Möglichkeit, die Zone der nächstfolgenden Entwicklung zu

## Die Akteurschaft von jungen Kindern erkennen. Möglichkeiten eines breiten Partizipationsverständnisses von Maria Irl

erreichen. Um diese nächstfolgende Entwicklung besser einschätzen zu können, schlagen Annedore Prengel, Katrin Liebers und Ute Greiling eine alltagsnahe Diagnostik vor, bestehend aus Kinderbeobachtung, Analyse kindlicher Produkte, Kinder- sowie Elternbefragung. Aus dieser Reflexion können Arbeitshypothesen für die künftige Planung von individuell-adaptiven Angeboten entstehen (vgl. Prengel, Liebers & Greiling 2015, 33ff.). So kann z.B. ein Angebot wie das Basteln von Laternen und die darauffolgende Aktivität des Laternenumzugs ausgewertet werden im Hinblick auf die Kompetenzen und aktuellen Interessen der Kinder. Daraus lassen sich Arbeitshypothesen für die nächsten Aktivitäten bilden. So könnten einige Kinder mehr oder weniger Unterstützung („*scaffolding*“) benötigen oder besondere Interessen der Kinder bei weiteren Angeboten berücksichtigt werden.

### Das freie Spiel

Das freie Spiel ist eine Lebensäußerung von Kindern, die Akteurschaft, Partizipation sowie vielfältige Bildungs- und Lernprozesse ermöglicht und damit in der frühen Bildung einen hohen Stellenwert hat und der „didaktischen Säule des fakultativen Lernens“ (Prengel 2016, 64) zuzuordnen ist. Kinder sind beim Spielen ohne Erwachsene ständig damit beschäftigt, selbst zu entscheiden und sind damit unabhängig von Partizipationsbestrebungen, die Erwachsene gestalten. Das freie Spiel ist damit ein genuiner Ort, in dem sich Kinder als Akteure erfahren können.

### Freies Spiel beinhaltet intrinsische Motivation, Selbstkontrolle und Fantasie

Kinder spielen, um „Kontrolle über die äußere Wirklichkeit zu erlangen“ (Heimlich 2017, 12), die sie in der Realität noch nicht besitzen, dazu setzen sie Fantasie, Aushandlungsprozesse mit anderen und Rollenvereinbarungen ein. Typische Merkmale des Spiels sind nach Joseph A. Levy die intrinsische Motivation („*intrinsic motivation*“), Selbstkontrolle („*internal locus of control*“) und Fantasie („*suspension of reality*“) (Levy 1978, 12). Davon ausgehend ist ein Spiel der Kinder immer dann gegeben, wenn Tätigkeiten von Kindern überwiegend von diesen Merkmalen gekennzeichnet sind. Daraus ergibt sich ein breites Spektrum an Äußerungsformen, die mit freiem Spiel zu bezeichnen sind. Die gängig Bezeichnung Freispiel wird hier nicht aufgegriffen, da sie häufig mit einer gewissen Zeitspanne im Kita-Alltag korreliert, aber nicht alles umfasst, was als freies Spiel wahrnehmbar ist. Wird das freie Spiel als ein Ort der Akteurschaft von Kindern aufgefasst, ist nicht von vorneherein festgelegt, was (von der Fachkraft) als Spiel zu bewerten ist. Das freie Spiel bedarf der Dokumentation und Reflexion der Fachkräfte, um das Potenzial für Partizipation und individuelle Lernprozesse sichtbar und wirksam zu machen.

## Die Akteurschaft von jungen Kindern erkennen. Möglichkeiten eines breiten Partizipationsverständnisses von Maria Irl

### **Anregung zum Nachdenken:**

*Welche Tätigkeiten von pädagogischen Fachkräften als (wertvolle) Spieltätigkeit wahrgenommen werden, hängt häufig von eigenen Wert- und Normvorstellungen sowie biographischen Erfahrungen ab:*

*Klettern zwei Kinder auf einem Baum, um herauszufinden, wer sich traut, höher zu klettern, so setzen sie sich einem gewissen Risiko aus, herunterzufallen. Andererseits schulen sie ihre Motorik, loten eigene Grenzen aus, lernen Bewusstsein für Gefahren und müssen selbstreflektiert handeln („traue ich mich noch weiter hoch?“). In jedem Fall sind die Kinder in diesem Moment wirkmächtige Akteure.*

*Die (Be-)wertung dieses Verhaltens von Seiten der Fachkräfte kann sehr unterschiedlich ausfallen. Handelt es sich für die Fachkraft um freies Spiel? Soll sie intervenieren und wenn ja, wie?*

Das freie Spiel ist per se eine Form der Partizipation, die Teilhabe und Teilgabe beinhalten (vgl. Heimlich 2017). Im Spiel, das für Kinder eine ernsthafte Tätigkeit ist, gehen Kinder ihren eigenen Interessen nach. „Spiel befördert offensichtlich die Selbstbestimmungsfähigkeit von Kindern und in Interaktion mit ihrer Umwelt die Ausbildung eigener Ideen und Vorstellungen“ (Heimlich 2017, 13). Damit muss das freie Spiel gegenüber curricularen Angeboten in der frühen Bildung nicht gerechtfertigt werden, da die Peer-Interaktionen im freien Spiel als Bildungs- und Lernprozesse ihre eigene Bedeutung haben: „Das Spiel ist mindestens im Alter bis zum Schuleintritt synonym zu sehen mit Lernprozessen, in denen sich Kinder die Welt aneignen“ (Heimlich 2017, 14).

### **Aufgaben der Fachkräfte beim Spiel**

Für die pädagogischen Fachkräfte heißt dies, ein besonderes Augenmerk auf das freie Spiel zu legen. Ihre Aufgaben sind dabei die Beobachtung und Dokumentation, nach Bedarf die Spielförderung, falls Kinder Unterstützung benötigen um sich ins Spiel zu finden, sowie die Bereitstellung von partizipationsanregenden Räumen und Materialien. Durch die Beobachtung und Dokumentation des freien Spiels lassen sich die kindliche Entwicklung und die Bedürfnisse der Kinder erkennen. Sie ermöglichen Rückschlüsse, wie das freie Spiel erweitert werden könnte. Die Dokumentation kann dabei in die allgemeine Beobachtungspraxis integriert sein, oder auf Spieltagebücher, Spielprotokolle oder der Spielkooperationskala (siehe ausführlich Heimlich 2017, 28ff) basieren.

### **Direkte und indirekte Spielförderung**

Die Beobachtung des freien Spiels ist darüber hinaus wichtig, um allen Kindern im Sinne der Bildungsteilhabe einen Zugang dazu zu ermöglichen. Dies kann durch eine *indirekte* Förderung (vgl. Heimlich 2017; Hetzer 1967) stattfinden, die keinen Eingriff in das direkte Spielgeschehen erfordert. Dies sind z.B. die Bereitstellung von Materialien und die Veränderung von Räumlichkeiten sowie der Einfluss auf zeitliche Gegebenheiten. Die *direkte* Förderung des freien Spiels geschieht durch eine aktive oder passive Interventionen der Fachkräfte. Dies

## Die Akteurschaft von jungen Kindern erkennen. Möglichkeiten eines breiten Partizipationsverständnisses von Maria Irl

Die Einflussnahme der Kinder wird durch Raumgestaltung erhöht oder eingeschränkt

reichen von Kommentaren, Suggestivfragen bis hin zu aktiven Mitspielen bzw. Parallelspielen von Fachkräften. „Die genaue Kenntnis des kindlichen Spielverhaltens ermöglicht es dem Pädagogen schließlich, besser zu beurteilen, wann ein Kind seine Aufmerksamkeit wirklich benötigt und welches Verhalten in einem solchen Fall angebracht ist“ (Casey 2011, 229). Aus der Forschung zu inklusiven Spielprojekten von Theresa Casey und inklusiven Spielgruppen von Pamela Wolfberg lassen sich zahlreiche Interventionen in der Spielpraxis sowie Möglichkeiten der Spielförderung ableiten (im Überblick Heimlich 2015; Wolfberg 2011; Casey 2011, 2010).<sup>2</sup>

Im Sinne der Akteurschaft von Kindern ist der Raum, den Kinder in Kontext der Kita vorfinden eine erhebliche Variable, um die Einflussnahme der Kinder zu erhöhen oder einzuschränken. Die räumlichen Gegebenheiten sind auch dann für die Kinder vorhanden, wenn die Gleichaltrigen oder Fachkräfte nicht anwesend sind – in der Reggio-Pädagogik wird dies als „der Raum als dritter Erzieher“ postuliert (vgl. Beek 2012, 11f.). Für Fachkräfte ergeben sich dabei zwei Handlungsebenen für eine partizipative Raumgestaltung, durch die sie die Akteurschaft von Kindern ermöglichen und in den Mittelpunkt stellen können. Im ersten Schritt werden Räume für Kinder vorbereitet. Die Raumgestaltung ist dabei „eine Frage des Verständnisses für die elementaren Bedürfnisse und Rechte von Kindern“ (vgl. Bendt & Erler 2010, 8; Prokop 2012, 187f.). Die Räume müssen derart gestaltet sein, dass den kindlichen Bedürfnissen entsprochen wird. Neben den Grundbedürfnissen (siehe Beziehungsebene) ist vor allem an die im Tagesverlauf auftretenden physiologischen Bedürfnisse wie Bewegung und Ruhephasen zu denken. Die Wirksamkeit und Autonomie von Kindern wird in der Raumphilosophie der Reggio-Pädagogik ausführlich aufgegriffen und kann als Reflexionsanlass oder Inspiration dienen. Darüber hinaus eignen sich Impulse aus der Montessori-Pädagogik („vorbereitete Umgebung“) sowie Anregungen zur inklusiv gestalteten spielförderlichen Umgebung (vgl. Heimlich 2017, 31f.; Casey 2011, 225ff.) sowie die Naturpädagogik, um durch Räumlichkeiten und Materialien Partizipation zu ermöglichen.

Im zweiten Schritt werden die Räume durch die Kinder weiterentwickelt. Kinder eignen sich Räumlichkeiten und Materialien an und nutzen diese – sofern erlaubt – vielleicht ganz anders als vorgesehen. Daraus ergeben sich Gestaltungs-

### 2 Tipps zum Weiterlesen:

Heimlich, U. (2018): Das Spiel von Gleichaltrigen in der Kita – Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung. [www.kita-fachtexte.de](http://www.kita-fachtexte.de). Zugriff am 22.06.2018

Heimlich, U. (2017): Das Spiel mit Gleichaltrigen in Kindertageseinrichtungen. Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WIFF Expertisen, Band 49. München

Casey, T. (2011): Die Rolle der Erwachsenen bei der Förderung des integrativen Spiels. In: Kreuzer, M. und Ytterhus, B. (Hrsg): Dabeisein ist nicht alles. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München: E. Reinhardt, S. 219-238

## Die Akteurschaft von jungen Kindern erkennen. Möglichkeiten eines breiten Partizipationsverständnisses von Maria Irl

prozesse, in welchen die Kinder Einfluss nehmen können. Methoden und Ideen, um mit Kindern gemeinsam Räumlichkeiten zu verändern und anzupassen, bieten z.B. der Nationale Kriterienkatalog im Qualitätsbereich 1 „Räume für Kinder“ (vgl. Tietze et al. 2016, 58f.) sowie Mitbestimmungsformate aus demokratiethoretischen Modellen (vgl. Hansen & Knauer 2015, 77ff, 243f)

### **Anregungen zum Nachdenken:**

*An welchen Orten halten sich die Kinder in der Kita bereits gerne auf und warum?*

*Gibt es Orte, an denen sich Kinder zurückziehen können und Orte, an denen sich beliebig viele Kinder treffen können?*

*Wo und wie können Kinder in der Kita ihren Bewegungsdrang ausleben?*

*Sind die vorhandenen Materialien für die Kinder gut einsehbar, verfügbar und nutzbar und besitzen sie einen hohen Aufforderungscharakter?*

*Gibt es Orte für die Werke von Kindern, für persönliche wichtige Gegenstände?*

*Wie selbstbestimmt können Kinder die vorhandenen Räumlichkeiten nutzen und mitgestalten?*

*Denken Sie an ihre eigene Kindheit zurück: Welche Räume und Materialien drinnen und draußen waren für Sie besonders attraktiv? Wie waren diese Räume beschaffen, was war das besondere daran?*

Die didaktische Ebene bietet zahlreiche Möglichkeiten für die Fachkräfte, Partizipation in der Einrichtung zu ermöglichen und zu leben. Dabei geht es nicht um Projekte und Programme, sondern um eine individuell-adaptive Gestaltung von obligatorischen Angeboten sowie um die Förderung des freien Spiels aller Kinder sowie das Ermöglichen eigener Themen und Interessen von Kindern.

### Institutionelle Ebene

Auf der institutionellen Ebene geht es bei einem breiten Verständnis von Partizipation um das gemeinsame Leben und Lernen der Kinder, das ermöglicht wird, wenn alle Kinder eines Stadtteils die Kita besuchen können. Dabei sind Kooperationen mit anderen Einrichtungen (z.B. Frühförderung, Vereine, Beratung, Therapieangebote) wichtig, um diesen inklusiven Zugang zu ermöglichen. Bildungsteilhabe auf der institutionellen Ebene wird erreicht, wenn alle Kinder Zugang zu hochwertigen Bildungsangeboten haben und innerhalb der Kita in die Lage versetzt werden, ihre Bildungschancen zu nutzen. Ein breites Verständnis von Partizipation auf der institutionellen Ebene bedeutet damit auch eine Öffnung der Einrichtung in den Sozialraum. Versteht sich die Einrichtung als Teil des Sozialraums, ist es möglich, das Potenzial des Sozialraums für die Kita zu nutzen sowie Kinder und deren Familien in ihrer Akteurschaft im Sozialraum zu stärken. Der relevante Sozialraum für die Kita ist die Summe der Lebenswelten der Kinder und ihrer Familien. Unter Lebenswelt werden hier sowohl der Aktionsraum, in dem sich Kinder und Familien aufhalten, als auch die Beziehungsstrukturen, die die Familien auszeichnen, verstanden. Der Sozial-

## Die Akteurschaft von jungen Kindern erkennen. Möglichkeiten eines breiten Partizipationsverständnisses von Maria Irl

Der Sozialraum hat einen territorialen und einen subjektiven Aspekt

raum hat dementsprechend einen territorialen Aspekt (z.B. das Stadtviertel, der Einzugsbereich, das Dorf) sowie einen subjektiven Aspekt, der sich aus den Beziehungen und Netzwerken der Familien ergibt (z.B. Arbeitgeber der Familie, besondere Aktivitäten, Vereinsmitgliedschaft) (vgl. Deinet 2007; Kobelt-Neuhaus & Refle 2013; Kessl & Reutlinger 2007). Folgende Möglichkeiten bietet der so definierte Sozialraum für Partizipation in der Kita:

### **Erkundung mit Kindern:**

*Durch Ausflüge in die Umgebung lernen die Kinder ihren Stadtteil besser kennen und die Fachkräfte erlangen Wissen darüber, wo Kinder sich außerhalb der Kita gerne aufhalten. Dadurch entstehen Themen, die im Kita-Alltag aufgegriffen werden können. Lerngelegenheiten außerhalb der Kita können spezifisch für die Bildungsteilnahme aller Kinder genutzt werden, z.B. die Bibliothek, das Seniorenheim, das Rathaus. In kleinen Projekten können Kinder bereits als Akteure im Sozialraum auftreten, z.B. bei einem Müllsammelspaziergang, bei Vorschlägen zur Sanierung eines Spielplatzes.*

### **Kooperation und Netzwerke:**

*Durch eine enge Vernetzung mit anderen Einrichtungen des Sozialraums kann die Kita eine Lotsenfunktion für die Familien darstellen. Dies fördert die Bildungsteilnahme aller Familien. Darüber hinaus ermöglicht es der Austausch und das Agieren in einem Netzwerk der Kita, ihr Angebot auf spezifisch auf die Familien vor Ort auszurichten.*

### **Ressourcen der Familien:**

*Die speziellen Ressourcen von Familien (z.B. Kontakte, handwerkliche Fähigkeiten, Sprachen) können als Teilgabe in der Kita intensiv genutzt werden. Für Kinder und Familien ist dies eine Form der Anerkennung. Die soziale Eingebundenheit wird dadurch erhöht, was vor allem für Familien, die sich von einer gefühlten oder vorhandenen „Norm“ unterschiedlich erleben, wichtig ist.*

### **Sozialraumpolitik:**

*Hier ist das Eintreten für die Belange von Kindern und Familien im Sozialraum gemeint. So können z.B. gemeinsam mit Familien Barrieren ausgemacht werden, die die Partizipation aller Kinder und Familien im Stadtteil verhindern. Eltern und Fachkräfte können dies als Akteure in die Lokalpolitik einbringen.*

Wird Partizipation in der Kita nicht auch auf der institutionellen Ebene verortet, so werden die Dimensionen des Sozialraums häufig nicht mitgedacht. Ein breites Verständnis von Partizipation sieht das Kind in seinen Lebenszusammenhängen und richtet dabei den Fokus auch auf die Familien und den Sozialraum.



### 3. Zusammenfassung

Kinder sind immer  
schon Akteure

„Die frühpädagogische Fachdiskussion um Partizipation setzt zwar voraus, dass Kinder als Akteure in Erscheinung treten *können*, übersieht aber, dass sie dies im institutionellen Alltag – auch ohne das Zutun oder die Befähigung durch Erwachsene – *immer schon sind*.“ (Neumann & Hekel 2016a, 23; Herv. i. Orig.). Das breite Verständnis von Partizipation setzt an dieser Akteurschaft von Kindern und deren Einflussnahme in der Kita an. Damit ist Partizipation kein Projekt, keine Methode oder Konzept, sondern zum einen eine Grundhaltung im inklusiven Zusammenleben aller Beteiligten in der Kita, die auf menschenrechtlichen Grundlagen sowie den Kinderrechten basiert. Zum anderen erfordert Partizipation die verschiedenen Handlungsebenen der Kita reflexiv zu beleuchten, um zu überprüfen, welche Gelegenheitsstrukturen für Kinder bestehen und wie Kinder ihre Wirkmächtigkeit *zum Ausdruck bringen können*. Für die Praxis in der Kita lassen sich Handlungsanforderungen<sup>3</sup> ausdifferenzieren, um Kinder in ihrer Akteurschaft zu erkennen und ihre partizipativen Möglichkeiten zu erweitern. Dies sind unter anderem die Ausrichtung an den Grundbedürfnissen von Kindern, eine individuell-adaptive Didaktik, die Bildungsteilhabe aller Kinder ermöglicht, eine partizipative Raumgestaltung sowie die Förderung des freien Spiels.

<sup>3</sup> siehe auch 4.2. Empfehlungen zum Weiterlesen, v.a. WiFF-Wegweiser „Bildungsteilhabe und Partizipation“

## 4. Fragen und weiterführende Informationen

### 4.1 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes



#### AUFGABE 1:

---

Wie kann ein Angebot in der Kleingruppe, z.B. das Vorbereiten und Kochen von Kürbissuppe individuell-adaptiv gestaltet werden? Denken Sie dabei an eine heterogene Kindergruppe (z.B. feinmotorische Fähigkeiten, Wissen über Lebensmittel, kulturell bedingte Essensgewohnheiten, körperliche oder geistige Beeinträchtigungen). Was müssen Sie berücksichtigen? Welche Möglichkeiten für *sustained shared thinking* oder *scaffolding* ergeben sich vielleicht?



#### AUFGABE 2:

---

In einer Kita ist geplant, den Garten neu zu gestalten. Wie stellen Sie sicher, dass durch die Neugestaltung Partizipation und Akteurschaft von Kindern im Zusammenleben verstärkt ermöglicht wird?



#### FRAGE 1:

---

Wenn Sie an ihre eigene Kita-Zeit zurückdenken, können Sie sich an partizipative Elemente oder Prozesse erinnern? Wie haben Sie diese als Kind wahrgenommen, wie bewerten Sie diese heute?

Die Akteurschaft von jungen Kindern erkennen. Möglichkeiten eines breiten Partizipationsverständnisses  
von Maria Irl

LITERATUR-  
VERZEICHNIS

## 4.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

- Ahnert, L. (2006): Anfänge der frühen Bildungskarriere. Familiäre und institutionelle Perspektiven. In: *Frühe Kindheit* (6), S. 18-23.
- Ahnert, L. (2007): Von der Mutter-Kind-zur Erzieherin-Kind-Bindung? In: Becker-Stoll, F. und Textor, M. (Hrsg.), *Die Erzieherin-Kind Beziehung* (S. 31-41). Berlin: Cornelson.
- Beek, A. von der (2012): Der Raum als erster Erzieher. In: Haug-Schnabel, G. und Wehrmann, I. (Hrsg.), *Raum braucht das Kind. Anregende Lebenswelten für Krippe und Kindergarten* (S. 11-19). Weimar: verlag das netz.
- Behr, A. von (2010): *Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Qualifikationsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. WIFF Expertisen Band 4.* München.
- Bendt, U. & Erler, C. (2010): *Spielbudenzauber. Sinnvolle Raumgestaltung in Kita und Krippe.* Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- 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. Für ein kindgerechtes Deutschland!* Berlin.
- Casey, T. (2010): *Inclusive Play. Practical Strategies for Working with Children from Birth to Eight.* London: SAGE Publication.
- Casey, T. (2011): Die Rolle der Erwachsenen bei der Förderung des integrativen Spiels. In: Kreuzer, M. und Ytterhus, B. (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles“. *Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten* (S. 219-238). München: Reinhardt Verlag.
- Conradi, E. (2013): Ethik im Kontext sozialer Arbeit. In: *EthikJournal* 1, Zugriff am 27.02.2018. Verfügbar unter: <http://www.ethikjournal.de/archiv/ausgabe-12013/fachartikel/>
- Corsaro, W. A. (2011): Interpretative Reproduktionen, Peer-Beziehungen von Kindern und ihr Verlangen nach selbstbestimmter Interaktion. In Kreuzer, M. und Ytterhus, B. (Hrsg.), „Dabeisein ist nicht alles“. *Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten* (S. 14-21). München: Reinhardt Verlag.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (39), S. 223-238.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000): The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behaviour. In: *Psychological Inquiry* 11 (4), S. 227-268.
- Deinet, U. (2007): Lebensweltanalyse – ein Beispiel raumbezogener Methoden aus der offenen Kinder- und Jugendarbeit. In Kessl, F. und Reutlinger, C. (Hrsg.), *Sozialraum. Eine Einführung* (S. 57-71). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Derman-Sparks, L. (2008): Anti-Bias Pädagogik: Aktuelle Entwicklungen und Erkenntnisse aus den USA In Wagner, P. (Hrsg.), *Handbuch Kinderwelten*(S. 239-246). Freiburg: Herder.
- Deutsches Jugendinstitut; Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2017): *Bildungsteilhabe und Partizipation. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung.* WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 12. München.
- Fröhlich-Gildhoff, K.; Rönnau-Böse, M. & Tinius, C. (2017): *Herausforderndes Verhalten in Kindergarten und Schule. Erkennen, Verstehen, Begegnen.* Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Gronemeyer, M. (2002): *Die Macht der Bedürfnisse. Überfluss und Knappheit.* Darmstadt: WBG Verlag.
- Hansen, R.; Knauer, R. & Friedrich B. (2005): *Die Kinderstube der Demokratie: Partizipation in Kindertageseinrichtungen.* Kiel.

## Die Akteurschaft von jungen Kindern erkennen. Möglichkeiten eines breiten Partizipationsverständnisses von Maria Irl

- Hansen, R. & Knauer, R. (2015): *Das Praxisbuch: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita*. Gütersloh: Bertelsmann Verlag.
- Heimlich, U. (2015): *Einführung in die Spielpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimlich, U. (2017): *Die Bedeutung des Spiels mit Gleichaltrigen für inklusive Teilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen*. WiFF Expertisen Band 49. München.
- Heinzel, F.; Kränzl-Nagl, R. & Mierendorff, J. (2012): *Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung – Annäherung an einen komplexen Forschungsbereich*. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* (1), S. 9-37.
- Hetzer, H. (1967): *Spiel und Spielzeug für jedes Alter*. München: Don Bosco.
- Hungerland, B. & Kelle, H. (2014): *Kinder als Akteure – Agency und Kindheit Einführung in den Themenschwerpunkt. Children as Actors – Agency and Childhood Introduction to the Main Topic*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 34 (3), S. 227-231.
- James, A. & Prout, A. (1990): *Constructing and Reconstructing Childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer.
- Kazemi-Veisari, E. (2010): *Vom Wollen und Können der Kinder ausgehen. Beteiligung als Prozess auf Gegenseitigkeit*. In: *TPS Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita* (8), S. 18-20.
- Kelle, H. & Breidenstein, G. (1996): *Kinder als Akteure: ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung*. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* (1), S. 47-67.
- Kessl, F. & Reutlinger, C. (2007): *Die (sozialpädagogische) Rede von der Sozialraumorientierung*. In: Kessl, F. und Reutlinger, C. (Hrsg.), *Sozialraum. Eine Einführung* (S. 37-55). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knauer, R.; Hansen, R. & Sturzenhecker B. (2016): *Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Konzeptionelle Grundlagen*. In: Knauer, R. und Sturzenhecker, B. (Hrsg.): *Demokratische Partizipation von Kindern* (S. 31-46). Weinheim: Juventa.
- Knauer, R.; Sturzenhecker, B. & Hansen, R. (2011): *Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Gesellschaftliches Engagement von Kindern fördern*. Gütersloh: Verlag BertelsmannStiftung.
- Kobelt-Neuhaus, D. & Refle, G. (2013): *Inklusive Vernetzung von Kindertageseinrichtung und Sozialraum. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 37*. München.
- König, A. (2007): *Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten*. In: *bildungsforschung* 4. Zugriff am 27.06.2018 <https://open-journals4.uni-tuebingen.de/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/54/57>
- König, A. (2009): *Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Levy, J. (1978): *Play behavior*. New York: Wiley.
- Moran-Ellis, J. (2013): *Kinder als soziale Akteure. Agency und soziale Kompetenz: Soziologische Reflexionen zur Frühen Kindheit*. In: *Neue Praxis* (4), S. 304-321.
- Neumann, S. & Hekel, N. (2016a): *Dabeisein, Mitmachen, Einflussnehmen. Ein Blick auf Kinder als Akteure im Betreuungsalltag*. In: *TPS Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita* (10), 22-25.
- Neumann, S. & Hekel, N. (2016b): *Vom Wollen-Sollen, Dürfen und (Nicht-)Müssen. Partizipation und Akteurschaft von Kindern im Betreuungsalltag*. In: *undKinder* (98), S. 95-101.

## Die Akteurschaft von jungen Kindern erkennen. Möglichkeiten eines breiten Partizipationsverständnisses von Maria Irl

- Parson, T. & Bales, R. F. (1955): *Family, socialization and interaction process*. Michigan: Free Press.
- Prenzel, A. (2016): *Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen*. WiFF Expertisen, Band 47. München.
- Prenzel, A.; Liebers, Katrin & Greiling, U. (2015): *Handbuch ILEA T. Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang*. Halle-Wittenberg.
- Prokop, E. (2012): *Kinder nutzen Räume anders*. In: Haug-Schnabel, G. und Wehrmann, I. (Hrsg.), *Raum braucht das Kind. Anregende Lebenswelten für Krippe und Kindergarten* (S. 187-195). Weimar: verlag das netz.
- Richter, S. (2014): *Eine vorurteilsbewusste Lernumgebung gestalten*. Zugriff am 27.2.2018. Online verfügbar unter <http://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/eine-vorurteilsbewusste-lernumgebung-gestalten/>.
- Schelle, R. (2011): *Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess*. Didaktik im Elementarbereich. WiFF Expertisen Band 18. München.
- Sulzer, A. (2013): *Kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte*. WiFF Expertise Band 34. München.
- Thiersch, H. & Grunwald, K. (2015): *Lebensweltorientierung*. In: Thiersch, H. (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Lebensorientierung. Konzepte und Kontexte. Gesammelte Aufsätze*. (S. 327-365). Weinheim: Beltz
- Tietze, W.; Viernickel, S.; Dittrich, I.; Grenner, K.; Hanisch, A. & Marx, J. (Hrsg.) (2016): *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog*. Weimar: verlag das netz.
- Wagner, P. (Hrsg.) (2008): *Handbuch Kinderwelten*. Freiburg: Herder.
- Weltzien, D. & Viernickel, S. (2008): *Einführung stärkenorientierter Beobachtungsverfahren in Kindertageseinrichtungen – Auswirkungen auf die Wahrnehmung kindlicher Interessen, Dialogbereitschaft und Partizipation*. In: Fröhlich-Gildhoff, K.; Nentwig-Gesemann, I. & Haderlein, R. (Hrsg.); *Forschung in der Frühpädagogik* (S. 203-234). Freiburg: FEL.
- Wolfberg, P. (2011): *Die Bedeutung des Spiels für Peer-Beziehungen und soziale Inklusion in pädagogischen Einrichtungen für Vorschulkinder*. In Kreuzer, M. & Ytterhus, B. (Hrsg.), *„Dabeisein ist nicht alles“*. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten (S. 247-263). München: Reinhardt Verlag.
- Wygotski, L. S. (1987): *Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2017): *Bildungsteilhabe und Partizipation. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. WiFF Wegweiser Weiterbildung Band 12, München.
- Neumann, S. & Hekel, N. (2016): *Dabeisein, Mitmachen, Einflussnehmen. Ein Blick auf Kinder als Akteure im Betreuungsalltag*. In: TPS Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita. H. 10, S. 20-25.
- Prenzel, A. (2016): *Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen*. WiFF Expertisen Band 47. München.

### EMPFEHLUNGEN ZUM WEITERLESEN

## Die Akteurschaft von jungen Kindern erkennen. Möglichkeiten eines breiten Partizipationsverständnisses von Maria Irl

### 4.3 Glossar

**Sustained Shared Thinking** Als „gemeinsam vertieftes/geteiltes Denken“ zu übersetzen. Es beschreibt eine Interaktionsform zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind, die besonders förderlich ist. Dabei werden z.B. Fragen eines Kindes dialogisch erörtert, die Fachkraft bringt sich selbst als nachdenkende Person mit ein. Weder spiegelt sie nur die Fragen des Kindes, noch nimmt sie eine Erklärhaltung ein. Durch Impulse der Fachkraft kann das Kind im Erkenntnisinteresse fortschreiten.

**Scaffolding** Vom englischen Begriff *scaffold* (= Gerüst) abgeleitet. Eine Methode, die kindliche Lernprozesse zunächst durch Hilfsmittel, Anregungen oder Impulse unterstützt. Die pädagogische Hilfskraft ist damit „Gerüstbauer“ mit dem Ziel, dem Kind den nächsten Entwicklungsschritt zu ermöglichen.

**Akteurschaft** Der Begriff übersetzt die englische Bezeichnung „*agency*“, die von der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung geprägt wurde. Akteurschaft bedeutet, dass Kinder die Möglichkeit haben, als handlungsfähige und wirkmächtige Akteure aufzutreten, ihre eigenständigen Leistungen werden dabei in den Fokus gerückt.

**Partizipation** Das Wort Partizipation leitet sich vom lateinischen Verb *participare* ab, welches mit teilnehmen, teilhaben übersetzt wird. In unterschiedlichen Kontexten wird Partizipation mit Beteiligung, Mitbestimmung, Mitwirkung und Teilhabe umschrieben. In der Frühpädagogik ist Einflussnahme der Kinder auf ihr Zusammenleben und ihr gemeinsames Lernen der Kita gemeint.

**Bildungsteilhabe** Die Bildungsteilhabe bedeutet, dass alle Kinder unabhängig von Merkmalen wie Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, ökonomische Voraussetzungen oder besonderen Lernbedürfnissen Zugang zu hochwertigen Bildungsangeboten haben und diese für sich nutzbar machen können.

*KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). KiTa Fachtexte möchte Lehrende und Studierende an Hochschulen und Fachkräfte in Krippen und Kitas durch aktuelle Fachtexte für Studium und Praxis unterstützen. Alle Fachtexte sind erhältlich unter: [www.kita-fachtexte.de](http://www.kita-fachtexte.de)*

#### Zitiervorschlag:

Irl, M. (06.2018): Die Akteurschaft von jungen Kindern erkennen. Möglichkeiten eines breiten Partizipationsverständnisses. Verfügbar unter: <http://www.kita-fachtexte.de/XXXX> (Hier die vollständige URL einfügen.). Zugriff am T.T.MM.JJJJ