



Iris Ruppin (Hrsg.)

**KiTa-Kinder vor
und in der
Corona-Pandemie**

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7128-3 Print
ISBN 978-3-7799-7129-0 E-Book (PDF)
ISBN 978-3-7799-8278-4 E-Book (ePub)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: xerif, le-tex
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter:
<https://www.beltz.de>

Inhalt

Zur Einführung <i>Iris Ruppin</i>	7
Kinderrechte und Demokratie in Kindertagesstätten Anforderung und Verpflichtung für pädagogische Fachkräfte <i>Iris Ruppin, Sigrid Selzer, Natalie Papke-Hirsch, Simona Pages, Andrea Adam</i>	16
Grenzbearbeitungen in pädagogisch arrangierten Räumen aus Kindersicht – errichten, überschreiten, unterwandern <i>Jessica Prigge, Stephanie Simon</i>	35
Kinder als kompetente Komplizen Reflexionen zum Bild vom Kind als kompetentem Akteur unter Berücksichtigung generationaler Ordnung <i>Julia Höke, Katrin Velten</i>	52
Kitas und Kinder in der Corona-Pandemie	
Professionalität von pädagogischen Fachkräften und das Verständnis von Partizipation in der Covid-19-Pandemie <i>Sigrid Selzer, Iris Ruppin</i>	70
Die UN-Kinderrechtskonvention und die Rechte von Kindern auf Bildung und Gesundheit in der Covid-19-Pandemie <i>Iris Ruppin, Sigrid Selzer</i>	90
Die Corona-Pandemie – Agency und Partizipation von Kindern und Grenzen der Kindheitsforschung <i>Iris Ruppin</i>	111
Häusliche Gewalt unter Pandemiebedingungen: Zur Situation betroffener Kinder <i>Janine Michelle Fontaine</i>	132

Zur Einführung

Iris Ruppin

Kindertagesstätten als Bildungseinrichtungen sind seit zwei Dekaden ein bestimmendes Thema der bildungs- und sozialpolitischen Diskurse in Deutschland, die mit dem PISA-Schock 2001 begannen (Ruppin 2021; Rossbach/Hasselhorn 2020; Anders 2018; Carnin 2020; Koch 2022). Dies führte zur Verabschiedung des gemeinsamen Rahmens für die Frühe Bildung in Kindertageseinrichtung 2004¹ und zu der 2005 beginnenden Akademisierung² der Frühen Bildung.

Zentrales Ergebnis der Diskurse zur Qualität von Kindertageseinrichtungen sind die Idee der Chancengerechtigkeit für alle Kinder, die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK), die zur Implementierung der Bildungsprogramme führte. Die Partizipation von Kindern wird in Artikel 12 der UN-KRK, mit dem Recht auf Selbstbestimmung und Mitbestimmung formuliert. Auch Artikel 28, der das Recht auf Bildung für alle Kinder beschreibt, kann als zentral für die pädagogische Praxis und das professionelle Handeln der pädagogischen Fachkräfte begriffen werden. Die Frühe Bildung wird im wissenschaftlichen Diskurs als zentrales Moment einer Reduzierung bzw. Kompensation von ungleichen Bildungschancen, von sozialer Ungleichheit begriffen (Büchner 2019 Correll/Lepperhoff 2019; Betz 2009; Koch 2022). Diese Diskussionen haben dazu beigetragen, dass in allen Bundesländern sozial- und bildungspolitische Anstrengungen, Bildungsprogramme und Projekte im Vorschulbereich implementiert wurden, die allerdings unterschiedlich umgesetzt wurden. Mit der Implementierung der Bildungsprogramme, der zahlreichen Länder- und Bundes-Initiativen zur Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte, der bereits genannten Robert-Bosch-Stiftung mit „PiK-Profis für Kitas“ und den Initiativen der Bertelsmann-Stiftung, um nur einige zu nennen, gewann der Fokus auf Bildung in der Trias von Erziehung, Bildung und Betreuung, den bestimmenden Status. Maßnahmen wie das Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ (BMFSFJ 2022) oder das Gute-Kita-Gesetz (BMFSFJ 2018) zielen darauf ab, das Recht des Kindes auf Bildung

-
- 1 2024 wird vom Studiengangstag „Pädagogik der Kindheit“ das 20-jährige Jubiläum Verabschiedung des gemeinsamen Rahmens der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen JMK/KMK 2004 und JFMK der Einführung der Studiengänge in Deutschland gefeiert.
 - 2 Die Robert Bosch Stiftung förderte unter dem Begriff „Professionalisierung von Frühpädagoginnen – PiK-Profis in Kitas“ fünf Hochschulen. Die frühpädagogischen Studiengänge zielten darauf eine wissenschaftliche Fundierung für angehende Fachkräfte auf B. A. Niveau anzubieten. Ziel war abhängig von der Hochschule/Universität eine Verzahnung von Elementarbereich und Primarbereich.

für alle Kinder, unabhängig von der sozialen Herkunft und der Bildungsbiografie der Eltern, zu fördern (vgl. Thon 2019; Büchner 2019; Rönnau-Böse et al. 2023).

Mit der Covid-19-Pandemie, die ab März 2020 weltweit das gesellschaftliche Leben bestimmte und dazu führte, dass öffentliche Institutionen wie Schulen und Kindertageseinrichtungen, aber auch Freizeiteinrichtungen und Geschäfte geschlossen wurden und der Einzelne sich überwiegend zu Hause aufhalten sollte, wurden Freiheiten und Rechte des Individuums in Deutschland, aber auch weltweit infrage gestellt (vgl. Bujard et al. 2021). Die Schließung von Schulen und Kindertagesstätten, so zeigen aktuelle Studien zu Schulleistungen wie auch die Einschulungsuntersuchungen (NLGA 2023) in den Bundesländern bei Fokussierung auf das Recht auf Bildung, führte dazu, dass die Pandemie die Bedeutung der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen von Kindern und damit die soziale Ungleichheit verstärkte.

Kindertagesstätten als Orte der Teilhabe, der Inklusion, stehen für Förderung und Begleitung der Bildung, der gesundheitlichen und ganzheitlichen Entwicklung der Kinder sowie für Prävention, die mit der Covid-19-Pandemie infrage gestellt wurden (vgl. Lochner/Rompczyk 2021; Hamacher et al. 2021).³ Frühkindliche Bildung und Entwicklung, insbesondere auch die Sprachentwicklung, ist abhängig von den Bedingungen des Aufwachsens der Kinder und ihrem Familienhintergrund (vgl. Koch 2022; de Moll 2020). Zudem ist für die Förderung der Teilhabechancen und der Chancengleichheit ein – vor allem regelmäßiger – Besuch der Kindertageseinrichtung wichtig (de Moll 2020; Ruppig/Selzer 2021). Gleichzeitig muss konstatiert werden, dass der Besuch einer Kindertageseinrichtung allein keine Garantie für die Entwicklung und Bildung des Kindes darstellt, sondern die Qualität pädagogischer Arbeit in Kindertageseinrichtungen für eine qualitativ hochwertige Bildung, Betreuung und Erziehung ausschlaggebend ist (vgl. Anders/Rosbach 2019).

Für die Frühe Bildung allgemein ist festzuhalten, dass die Idee, Kindertageseinrichtungen als Bildungseinrichtungen zu begreifen, in der Covid-19 Pandemie, medial, gesellschaftlich und (sozial)politisch reduziert wurde auf das Moment der Betreuung (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2022; Langmeyer et al. 2020). Die Erwerbstätigkeit der Mütter und Väter, die mit allen Unsicherheiten und Ungewissheiten existentiell war, musste in der Pandemie gewährleistet werden (vgl. Huebener et al. 2020; Cohen/Oppermann/Anders 2020; Hamacher et al. 2021) erkennen bereits vor der Pandemie eine Diskrepanz der Ressourcen im Feld der Frühen Bil-

3 Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2022): „Das Kita-System steht vor dem Kollaps – Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler fordern die Politik zum schnellen Handeln auf.“ www.uni-leipzig.de/newsdetail/artikel/ueber-100-wissenschaftlerinnen-warnen-das-kita-system-steht-kurz-vor-dem-kollaps-2022-09-22 (Abfrage 04.09.2023).

derung nämlich zwischen dem Rechtsanspruch auf Krippen- und Kindergartenplätze, den Öffnungszeiten und dem sich abzeichnenden Fachkräftemangel an.

Die quantitativen und qualitativen Bestrebungen der Frühen Bildung gilt es weiterzuentwickeln, um durch qualitativ hochwertige Kindertageseinrichtungen insgesamt die Teilhabe von Kindern zu stärken, der Chancengleichheit und der Partizipation Raum zu geben.

„Raum geben“, im Sinne der (Demokratie)Bildung und Partizipation ist ein zentrales Moment, das von Nentwig-Gesemann et al. (2022) in der Befragung der Kinder, im Quaki-Projekt rekonstruiert werden konnte. Die Beteiligung von Kindern in der pädagogischen Praxis im Alltag, so zeigen Hildebrandt und Pergande (2022) ist besonders bei Kindern im Krippenalter diffizil, in dem es gilt, sensitiv die nonverbalen „Bedürfnisse, Meinungen und Emotionen“ (Hildebrandt/Pergande 2022, S. 291) zu entschlüsseln. Deutlich wird, dass „Kinder in der weniger strukturierten Situationen des freien Spiels mehr eigene Gestaltungsmöglichkeiten, Autonomie und Selbstwirksamkeitsgelegenheiten erleben als in den stärker strukturierten Situationen Buchanschauen und Mittagessen“ (ebd. S. 296). Als ein zentrales Fazit der BiKA-Studie⁴ kann gefasst werden, dass Kinder im Spiel in „75 % der Kitas“ (ebd. S. 296) selbstbestimmt agieren können, dass „Inhalt und Ablauf“ (ebd. S. 296) des Spiels, in der Regel auch welche Spielpartner*innen gewählt werden, Momente der Autonomie und Selbstbestimmung von Kindern darstellen⁵. Lehmann (2022) zeigt anhand von Studien zum Konzept „Kinderstube der Demokratie“ auf, dass Kinder sich ihrer Rechte bewusst sind, „Kinder können Demokratie“ (Lehmann 2022, S. 337). Das Einbringen in die Ordnung der „demokratischen Community“ (ebd., S. 336), kann mit Bühler-Niederberger (2020) als „Komplizenschaft und komplizenhafte Gefügigkeit“ (ebd., S. 244), als „generationale Ordnung“ (ebd., S. 244) oder als „pädagogische Ordnung“ (Jung 2009, S. 251) begriffen werden.

Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Autonomie von Kindern im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention können als zentrale Momente des professionellen Handelns von Fachkräften begriffen werden, Werte, die in der Covid-19-Pandemie fragil ausgehandelt werden mussten (vgl. Ruppin 2021; Ruppin/Selzer 2021).

4 Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag (BiKA)

5 Hildebrandt und Pergande (2022) weisen darauf hin, dass die „Gestaltung der Essenssituation [...] Anlass zur Sorge gibt“ (ebd., S. 297), da diese sich in vielen Krippen prekär gestaltet und die Selbstbestimmungsrechte nicht im nötigen Maße umgesetzt werden. Deutlich wird in der BiKA-Studie, dass insgesamt Assistenzhandlungen im Krippenbereich als diffizil bezeichnet werden müssen, so dass die Autor*innen regelmäßige Monitoring-Verfahren als MUSS vorschlagen, um dem § 45 SGB VIII, der Sicherung der Rechte und des Wohls von Kindern zu überprüfen (vgl. Hildebrandt/Pergande 2022, S. 304).

Der Band trägt den Titel „Kita-Kinder vor und in der Corona-Pandemie“, daraus ergibt sich, dass die ersten drei Beiträge Kindertagesstätten und das pädagogische Handeln, die Perspektive von Kindern auf Kinderrechte und Partizipation vor der Pandemie fokussieren. Daneben finden sich Ergebnisse der Studie „Kita-Kinder in der Corona-Pandemie“ (Ruppin 2021), die die Perspektiven von pädagogischen Fachkräften und Kindern während der Pandemie untersucht, in den Beiträgen von Sigrid Selzer und Iris Ruppin. Janine Michelle Fontaine diskutiert abschließend die Bedeutung der Covid-19-Pandemie vor dem Hintergrund der häuslichen Gewalt und der Gefahr der Kindeswohlgefährdung für Kinder.

Iris Ruppin, Sigrid Selzer, Natalie Papke-Hirsch, Simona Pages und Andrea Adam setzen sich in ihrem Beitrag allgemein mit den Themen UN-Kinderechtskonvention und Demokratie in Kindertagesstätten auseinander. Dabei diskutieren die Autor*innen die Anforderungen, Verpflichtungen und Herausforderungen, die daraus für das professionelle Handeln der pädagogischen Fachkräfte resultieren. Zentral können die Kinderrechte und deren Umsetzung für das Kindeswohl, Kindeswillen und Demokratie (Bildung) begriffen werden, was dilemmatische Anforderungen für die pädagogische Praxis beinhaltet. Insbesondere die Aufforderung der Erarbeitung und die Reflexion des professionellen Habitus sind dabei für pädagogischen Fachkräfte in Kindertagesstätten wesentlich.

Jessica Prigge und Stephanie Simon diskutieren die Perspektive von Kindern, deren Praxen und die Räume der Kindertagesstätte. Unter der Prämisse, dass Räume hergestellt werden, sich in diesen historisch tradierte Strukturierungen materialisieren und diese beständig Transformationsprozessen unterliegen (vgl. Löw 2001), an denen alle Akteur*innen beteiligt sind, beleuchten die Autor*innen räumliche Arrangements in Kindertageseinrichtungen, empirisch gestützt aus der Perspektive von Kindern. Die Räume sind von Erwachsenen entworfen, gestaltet und eingerichtet, werden jedoch insbesondere von Kindern ‚belebt‘. Wie Kinder diese Raumkonstitutionen sehen, ist bedeutsam auch für pädagogische Fragen. In diesem Beitrag werden der Umgang der Kinder mit Grenzen in Kindertageseinrichtungen in den Fokus gerückt. Über verschiedene Datenmaterialien (u. a. videobasierte Kitaführungen, Interviews, Bewegungsprofile) werden sowohl im Sprechen der Kinder wie auch im Videomaterial unterschiedliche (unsichtbare) Strukturierungen räumlicher Arrangements sichtbar gemacht. Die rekonstruktiven Analysen zeigen, wie Kinder pädagogisch arrangierte Grenzen anerkennen, überschreiten, unterwandern oder gar selbst Grenzen errichten. Über die kritischen Anfragen der Kinder wird die Variabilität und Entgrenzbarkeit pädagogisch-räumlicher Arrangements in Kitas deutlich.

Julia Höke und Katrin Velten thematisieren die Akteurschaft von Kindern im institutionellen Setting der Kindertagesstätte. Sie konstatieren, dass die Idee des freien, selbstbestimmten Kindes, von ‚Agency‘ ein normatives Konstrukt darstellt und plädieren vor dem Hintergrund der Theorie Bühler-Niederbergers (2020), angesichts der generationalen Ordnung und der „kompetenten Gefügig-

keit“, für einen sensiblen Blick auf die verschiedenen Facetten des kompetenten Handelns von Kindern. Sie diskutieren in ihrem Beitrag die Normativität des Konstruktes das Kind als „kompetent“, „aktiv“, als idealisiertes Bild, das in den Bildungsgrundsätzen von Nordrhein-Westfalen formuliert ist. Anhand von Beobachtungsprotokollen arbeiten sie die „pädagogische Ordnung“ (Jung 2009, S. 251), die den Räumen inhärent ist, für die Praxen der Kinder heraus, in dem die Kinder die generationale Ordnung und damit die ihr eigenen Machtverhältnisse „re-konstruieren“ (Jung 2009, S. 16).

Sigrid Selzer und Iris Ruppin stellen Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Kita-Kinder in der Corona-Pandemie“ (KitaCoPa) (Ruppin 2021) dar und beleuchten das Verständnis pädagogischer Fachkräfte von Partizipation in der Covid-19-Pandemie aus einer professionstheoretischen Perspektive. Die Öffnung und Schließung der ganzen Einrichtung bzw. einzelner Gruppen sowie die Anpassung von Alltagsroutinen und Regeln an Hygienemaßnahmen hat das pädagogische Handeln in der Covid-19-Pandemie (vgl. Autorengruppe Corona-KiTa-Studie 2022) wesentlich beeinflusst. Zugleich stellt die Umsetzung der Kinderrechte in Krisenzeiten besonders hohe Anforderungen (vgl. Maywald/ Pergande 2022) an die pädagogischen Fachkräfte. Die Beteiligung und Mitbestimmung von Kindern wurden auf die Probe gestellt. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Partizipation als Qualitätsmerkmal pädagogischer Arbeit in Kindertagesstätten in hohem Maße akzeptiert wird und ihr auch und gerade in der Zeit der Covid-19-Pandemie eine hohe Bedeutung beigemessen wurde. Auf dieser Folie werden Unterschiede im Umgang mit pandemiebedingten Herausforderungen und Spannungsfeldern herausgearbeitet, die mit unterschiedlichen Verständnissen von Partizipation korrespondieren. Dabei wird deutlich, wie die pädagogischen Fachkräfte mit großem Engagement versuchten, ihrer jeweiligen Idee von Partizipation zu entsprechen und die Begrenzungen in Zusammenhang mit krisenbedingt prekären Bedingungen in individuellen pädagogischen Beziehungen auszugleichen.

Iris Ruppin und Sigrid Selzer vertiefen in einem weiteren Beitrag das Thema der Rechte von Kindern auf Bildung und Gesundheit in der Covid-19-Pandemie. Ausgangspunkt bilden Überlegungen zu Abhängigkeiten zwischen Bildung, sozialer Ungleichheit und Krankheit (Lichtenberger/Ranftler 2023). Die Expert*inneninterviews im Rahmen der Studie „Kita-Kinder in der Corona-Pandemie“ (KitaCoPa) (Ruppin 2021) weisen auf Beobachtungen und Aspekte hin, mit welchen sich pädagogische Fachkräfte kritisch auseinandergesetzt haben. In diesem Beitrag wird besonders hervorgehoben, dass ungesunde Ernährung, mangelnde Bewegung, fehlende (Sprach)Anregungen sowie sozio-emotionale Probleme der Kinder die kindliche Entwicklung und das Wohlbefinden von Kindern beeinträchtigt haben. Es lässt sich rekonstruieren, dass Bildung in der Krisensituation der Covid-19-Pandemie besondere Anforderungen an das Setting Kindertagesstätte und die Beteiligten gestellt hat. Als besonders anspruchsvoll wird die Zusammenarbeit mit Eltern „in sozial marginalisierten Stadtteilen, so genannten

Brennpunkten“ (Betz et al. 2019, S. 18) wahrgenommen. Vor diesem Hintergrund werden Zuspitzungen der Ansprüche an frühpädagogisches Handeln mit Blick auf die Sicherstellung der Rechte von Kindern auf Bildung und Gesundheit in der Covid 19 Pandemie skizziert und die Idee der Chancengleichheit unter Bedingungen sozialer Ungleichheit diskutiert.

Iris Ruppin analysiert vor dem Hintergrund der Pandemie die Möglichkeiten und Grenzen ein Forschungsprojekt in der Kindheitsforschung umzusetzen. Der Forschungsprozess war durch das Privileg bestimmt, eine für Außenstehende geschlossene Institution betreten und ‚beforschen‘ zu dürfen, die für die zentralen Akteure, nämlich die Eltern, verschlossen war. Deutlich werden im Datenmaterial die unterschiedlichen Zeitpunkte, in der die Befragungen von Kindern stattgefunden haben, wobei angesichts der hygienischen Bestimmungen gewünschte Formen der Befragung wie Kita-Führung usw. nicht stattfinden konnten. Deutlich werden in den Interviews die Einschränkungen der Kinder, die teilweise Räumen und pädagogischen Fachkräften zugewiesen wurden und nicht immer mit Freunden in der Kindertageseinrichtung spielen zu durften. Bestimmend war für die Forscher*innen die Paradoxie der „Dialektik von Agency und Vulnerabilität“ (Gerats 2022, S. 59) der Kinder in den Kindertageseinrichtungen, die sich auf der einen Seite auf die Einforderung der Kinderrechte beziehen, gleichzeitig aber Momente wie Krankheit und Tod thematisieren. Krankheit und Tod, die bestimmenden medialen, politischen Momente in der Corona-Pandemie werden nur von wenigen Kindern thematisiert. Deutlich wird gleichzeitig ein heterogener Umgang in den Familien mit der Kontaktbeschränkung in Bezug auf ältere Personen wie Großeltern.

Janine Michelle Fontaine zeigt vor dem Hintergrund der Covid-19-Pandemie den Anstieg von häuslicher Gewalt und Kindeswohlgefährdung in Familien auf. Sie erörtert Faktoren, die als mögliche Indikatoren für häusliche Gewalt, diskutiert werden. Dabei arbeitet sie den Forschungsstand, die Fallzahlen zu häuslicher Gewalt bzw. zur Kindeswohlgefährdung und zur Inobhutnahme als mögliche Interventionsmaßnahme bei Kindeswohlgefährdung und häuslicher Gewalt gegen Kinder aus. Sie konstatiert, dass es aufgrund des Forschungsdesiderates im Hinblick auf Gewalt gegen Kinder in der Covid-19-Pandemie notwendig ist, sich der Gruppe der Betroffenen der Kinder und Jugendlicher weiter annehmen und plädiert dafür, den Kindern selbst eine Stimme hinsichtlich ihrer persönlichen Lage zu geben, unabhängig von den Einschätzungen durch Erwachsene.

Literatur

- Anders, Yvonne (2018): Professionalität und Professionalisierung in der frühkindlichen Bildung. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 11, H. 2, S. 183–197.
- Anders, Yvonne/Roßbach, Hans-Günther (2019): Qualität in der Kindertagesbetreuung. In: Köller, Olaf/Hasselhorn, Marcus/Hesse, Friedrich W./Maaz, Kai/Schrader, Josef/Solga, Heike/

- Spieß, C. Katharina / Zimmer, Karin (Hrsg.): Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 441–470.
- Autorengruppe Corona-KiTa-Studie (2022): „Kindertagesbetreuung und Infektionsgeschehen während der COVID-19-Pandemie. Abschlussbericht der Corona-KiTa-Studie“. <https://www.wbv.de/shop/Kindertagesbetreuung-und-Infektionsgeschehen-waehrend-der-COVID-19-Pandemie-I73262> (Abfrage: 21.09.2023). Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI) / Robert Koch Institut (Hrsg.). Bielefeld: wbv Publikation.
- Autor*innengruppe Jahresbericht AK des Saarlandes / Ruppin, Iris (2022): „Bericht an die Regierung des Saarlandes 2022. Zur wirtschaftlichen, ökologischen, sozialen und kulturellen Lage der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Schwerpunktthema: Mehr Bildung wagen! Gerade jetzt muss das Saarland investieren!“. <https://www.arbeitskammer.de/publikationen/jahresberichte-an-die-regierung-des-saarlandes> (Abfrage: 20.10.2023).
- Betz, Tanja (2009): Ich fühl' mich wohl. Zustandsbeschreibungen ungleicher Kindheiten der Gegenwart. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 4, H. 4, S. 457–470.
- 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“. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/Studie_WB_Kinder_zwischen_Chancen_und_Barrieren_Kita_Forschungsbericht_1_2019.pdf (Abfrage: 22.09.2023). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Büchner, Peter (2019): Perspektiven der sozialen Ungleichheitsforschung auf Bildungsprozesse in der frühen Kindheit. In: Kompetenzteam »Frühe Bildung« in der Familie des BMFSFJ Corell, Lena / Lepperhoff, Julia (Hrsg.): Teilhabe durch frühe Bildung. Strategien in Familienbildung und Kindertageseinrichtungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 73–85.
- Büchner, Peter (2019): Perspektiven der sozialen Ungleichheitsforschung auf Bildungsprozesse in der frühen Kindheit. In: Correll, Lena / Leppershoff, Julia (Hrsg.): Teilhabe durch frühe Bildung. Strategien in Familienbildung und Kindertageseinrichtungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa: S. 73–85.
- Bühler-Niederberger, Doris (2020): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. 2. überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bujard, Martin / Von den Driesch, Ellen / Ruckdeschel, Kerstin / Laß, Inga / Thönissen, Carolin / Schumann, Almut / Schneider, Norbert F. (2021): „Belastungen von Kindern, Jugendlichen und Eltern in der Corona-Pandemie. Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung“. https://www.bib.bund.de/Publikation/2021/pdf/Belastungen-von-Kindern-Jugendlichen-und-Eltern-in-der-Corona-Pandemie.pdf?_blob=publicationFile&v=3 (Abfrage: 16.11.2023).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] (2018): „Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung“. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/133310/80763d0f167ce2687eb79118b8b1e721/gute-kita-bgbl-data.pdf> (Abfrage: 16.11.2023).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] (2022): „Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/bundesprogramm-sprach-kitas-weil-sprache-der-schluesel-zur-welt-ist-96266> (Abfrage 16.11.2023).
- Carnin, Janine. (2020): Übergänge verkörpern. Adressat*innenpositionen intentioneller Grenzzonen der (frühen) Kindheit. Wiesbaden: Springer VS.
- Cohen, Franziska / Oppermann, Elisa / Anders, Yvonne (2020): Familien & Kitas in der Corona-Zeit. Zusammenfassung der Ergebnisse. https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/efp/forschung/Corona/Ergebnisbericht_finale_Version_Onlineversion.pdf (Abfrage: 05.09.2023).
- Correl, Lena / Lepperhoff, Julia (2019): Teilhabe durch frühe Bildung. eine Einleitung. In: Kompetenzteam »Frühe Bildung in der Familie« des BMFSFJ / Corell, Lena / Lepperhoff, Julia (Hrsg.): Teilhabe durch frühe Bildung. Strategien in Familienbildung und Kindertageseinrichtungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 10–20.

- De Moll, Frederick (2020): Milieuspezifische Bildungs- und Betreuungsarrangements und elterliche Sollensvorstellungen in der frühen Kindheit. In: Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/de Moll, Frederick (Hrsg.): Leitbilder »guter« Kindheit und ungleiches Kinderleben. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 90–116.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2022): „Das Kita-System steht vor dem Kollaps – Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler fordern die Politik zum schnellen Handeln auf“. <https://www.uni-leipzig.de/newsdetail/artikel/ueber-100-wissenschaftlerinnen-warnen-das-kita-system-steht-kurz-vor-dem-kollaps-2022-09-22> (Abfrage: 04.09.2023).
- Gerats, Katharina (2022): Geflüchtete Kinder als vulnerable Gruppe in der Forschung – Überlegungen zu ethischen Spannungsverhältnissen. In: Joos, Magdalene/Alberth, Lars (Hrsg.): Forschungsethik in der Kindheitsforschung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 54–68.
- Hamacher, Silvia/Belenkij, Katja/Lahrkamp, Petra/Permantier, Anita/Sprenger, Myria (2021): Die Dichotomie der Konstrukte von (Un-) Freiheit und (Un-)Sicherheit: Frühkindliche Bildungsprozesse – Die Systeme Familie und Kita in der „Krisen-Kita“. In: Lutz, Ronald/Steinhaußen, Jan/Kniffki, Johannes (Hrsg.): Covid-19 – Zumutungen an die Soziale Arbeit. Praxisfelder, Herausforderungen und Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 198–209.
- Hildebrandt, Frauke/Pergande, Bianca (2022): Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag: Theoretische Überlegungen und empirische Erkenntnisse aus der BiKA-Studie zu Partizipation in Krippen. In: Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Demokratische Partizipation und Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 290–307.
- Huebener, Mathias/Spieß, Katharina C./Siegel, Nico A./Wagner, Gert G.: (2020): „Wohlbefinden von Familien in Zeiten von Corona: Eltern mit jungen Kindern am stärksten beeinträchtigt“. https://www.diw.de/de/diw_01.c.794110.de/publikationen/wochenberichte/2020_30/heft.html (Abfrage: 4.09.2023). DWI Wochenbericht 30 und 31.
- Jugendministerkonferenz [JMK]/Kultusministerkonferenz [KMK] (2004): „Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf (Abfrage: 16.11.2023). Berlin: Jugend- und Familienministerkonferenz [JFMK].
- Jung, Petra (2009): Kindertageseinrichtungen zwischen pädagogischer Ordnung und den Ordnungen der Kinder. Eine ethnografische Studie zur pädagogischen Reorganisation der Kindheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koch, Sandra (2022): Der Kindergarten als Bildungs-Ort. Subjekt – und machtanalytische Einsätze zur Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Langmeyer, Alexandra/Guglhör-Rudan, Angelika/Naab, Thorsten/Urlen, Marc/Winkhofer, Ursula (2020): „Kind sein in Zeiten von Corona. Ergebnisbericht zur Situation von Kindern während des ersten Lockdowns im Frühjahr 2020“. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2020/Ergebnisbericht_Kindsein_Corona_2020.pdf (Abfrage: 16.11.2023).
- Lehmann, Teresa (2022): Rituale in der Kita zwischen Inklusion in demokratische Partizipation und pädagogischer Überformung. In: Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Demokratische Partizipation und Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 308–322.
- Lichtenberger, Hanna/Ranftler, Judith (2023): „Meine Tochter lacht nicht mehr sehr viel“ Wie armutsbetroffene Kinder und ihre Familien die Vertiefung sozialer Ungleichheiten im Kontext der Covid-19-Pandemie erleben. In: Dimmel, Nikolaus/Schweiger, Gottfried (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in pandemischer Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–62.
- Lochner, Barbara/Rompczyk, Kai (2021): Wenn die Kita plötzlich zu ist. Vom Wohlergehen der Kinder und Familien und von der Unterstützung durch die Kitas während der pandemiebedingten Schließungen. In: Lutz, Ronald/Steinhaußen, Jan/Kniffki, Johannes (Hrsg.): Covid-19 – Zumutungen an die Soziale Arbeit. Praxisfelder, Herausforderungen und Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 143–156.

- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Maywald, Jörg/Pergande, Bianka (2022): „Missachtet und abgehängt. Kinder und Kinderrechte während der COVID-19-Pandemie“. link.springer.com/article/10.1007/s12054-022-00466-3 (Abfrage: 22.05.2023). In: Sozial Extra 2. Durchblick: Kinderrechte in Corona-Zeiten 46, S. 99–104.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Gerstenberg, Frauke/Kallfaß, Annika/Rothe, Antje (2022): Professionalisierung in der Frühpädagogik aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 297–311.
- Niedersächsisches Landesgesundheitsamt [NLGA] (2023): „Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung. Vergleich von Daten ausgewählter Kommunen vor und während der Corona-Pandemie“. <https://www.nlga.niedersachsen.de> (Abfrage: 04.09.2023).
- Robert-Bosch-Stiftung (2005–2011): „PiK – Profis in Kitas an der Universität Bremen. Projektseite 2005–2011“. https://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/pik_bremen.html (Abfrage: 16.11.2023). Bremen: Universität Bremen, Fachbereich 12, Erziehungs- und Bildungswissenschaften, o.S.
- Rönnau-Böse, Maike/Anders, Yvonne/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Blaurock, Sabine/Burghardt, Lars/Hausladen, Kristina/Limberger, Janina/Lorenzen, Annika/Pasquale, Denise/Pult, Gesa/Oppermann, Elisa/Wolf, Katrin (2023): „Abschlussbericht der Evaluationsstudie zur Wirksamkeit des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiQuTG)“. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/228532/e277c994e4e58be8c31031f045eb58ef/zweiter-bericht-der-bundesregierung-zur-evaluation-des-kiqutg-data.pdf> (Abfrage: 04.09.2023). In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] (Hrsg.): Zweiter Bericht der Bundesregierung zur Evaluation des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiQuTG). Berlin: BMFSFJ, S. 263–447.
- Roszbach, Hans-Günther/Hasselhorn, Markus (2020): Bildungsherausforderungen in der frühen Kindheit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 23, S. 461–464.
- Ruppin, Iris (2021): Kita-Kinder in der Corona-Pandemie. In: KiTa aktuell. Fachzeitschrift für Leitungen und Fachkräfte der Tagesbetreuung. Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland: Carl Link, S. 81–83.
- Ruppin, Iris/Selzer, Sigrid (2021): Verändert Corona die Bildungschancen von Kindern? In KiTa aktuell. Fachzeitschrift für Leitungen, Fachkräfte und Träger der Tagesbetreuung. 29, KiTa Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland, H. 22, Carl Link, S. 262–265.
- Thon, Christine (2019): Die Kindertagesstätte als Bildungsort: Artikulationen von „Bildung“ und Positionierungen von Eltern und Fachkräften. In: Kompetenzteam »Frühe Bildung« in der Familie des BMFSFJ/ Corell, Lena/Lepperhoff, Julia (Hrsg.): Teilhabe durch frühe Bildung. Strategien in Familienbildung und Kindertageseinrichtungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 100–113.
- UNICEF (1989): Konvention über die Rechte des Kindes“. <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention> (Abfrage: 16.11.2023).

Kinderrechte und Demokratie in Kindertagesstätten

Anforderung und Verpflichtung
für pädagogische Fachkräfte

Iris Ruppin, Sigrid Selzer, Natalie Papke-Hirsch,
Simona Pages, Andrea Adam

1. Die UN-Kinderrechtskonvention und die Kinderrechte in Deutschland

Kinder sind von Beginn an Rechtssubjekte, deren Menschenwürde anerkannt und sichergestellt werden muss. Dabei sind Erwachsene gehalten „sich selbst, ihre sozialen Beziehungen und Verhältnisse zu reflektieren und kritisch zu überprüfen“ (Braches-Chyrek 2014, S. 425), um Machtverhältnisse zu regulieren und Kindern in wechselseitiger Anerkennung zu begegnen. Dabei kann das Kindeswohl (Artikel 3) in Kindertagesstätten in einem Spannungsverhältnis zwischen dem Kindeswillen (Artikel 12), den Vorstellungen von Kindeswohl auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte und den möglicherweise differenten Vorstellungen der Eltern stehen.

Bislang sind die Rechte sowie die Würde von Kindern im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland in den allgemeinen betreffenden Regelungen aufgehoben. Die Aufnahme von expliziten Kinderrechten ins Grundgesetz ist Gegenstand des gesellschaftlichen politischen Diskurses und des Koalitionsvertrages von SPD, FDP und Grünen, der im Dezember 2021 unterzeichnet wurde.¹ Damit soll eine Hervorhebung der besonderen Bedürfnisse von Kindern und eine Stärkung ihres Schutzes erreicht werden. Die Durchsetzung von Kinderrechten soll damit erleichtert werden, denn bislang müssen die rechtlichen Interessen und die Normen zur Förderung und Beteiligung von Kindern erst „durch eine völkerrechtsfreundliche Auslegung oder Kombination von Verfassungsnormen [...] kompliziert gewonnen werden“ (National Coalition Deutschland 2019, S. 8). Die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland durch die Bundesregierung soll durch ein Monitoring-Verfahren unter Beteiligung des Deutschen Instituts für Menschenrechte sichergestellt werden. Darüber hinaus haben sich zivilgesellschaftliche Organisationen in Deutschland zu einem

1 BMFSFJ (2021)

Netzwerk zusammengeschlossen (National Coalition Deutschland 2019), um die UN-Kinderrechtskonvention zu stärken. Sie verfassten einen zivilgesellschaftlichen Bericht (National Coalition Deutschland 2019) über die Umsetzung der Kinderrechte, der den Staatenbericht, den die Bundesregierung alle fünf Jahre an den UN-Ausschuss für Kinderrechte in Genf richtet, flankiert (vgl. Maywald 2016, S. 21 f.). Um die Ansprüche der UN-Kinderrechtskonvention zu erfüllen, wurden im Nationalen Aktionsplan „Für ein kindgerechtes Deutschland 2005–2010“ (NAP) (BMFSFJ 2006) sechs Handlungsfelder formuliert, wobei vier von zentraler Bedeutung für Kindertageseinrichtungen sind: die „Chancengerechtigkeit durch Bildung“, das „Aufwachsen ohne Gewalt“, die „Förderung eines gesunden Lebens und gesunder Umweltbedingungen“, die „Beteiligung von Kindern und Jugendlichen“. Diese stellen Qualitätsstandards und Qualitätsanforderungen in Kindertageseinrichtungen dar, die im unterschiedlichen Maße von Konzepten aufgegriffen und in der Praxis umgesetzt wurden und werden. Stets sind Kinderrechte unter anderem mit der Hoffnung verknüpft, die Chancengerechtigkeit in Deutschland zu befördern und die Bildungschancen aller Kinder, unabhängig von der sozialen Herkunft, zu stärken. Mit dem Artikel 28 ist das Recht auf Bildung für alle Kinder festgeschrieben. Es soll durch einen „diskriminierungsfreien Zugang und die Verfügbarkeit von Bildung für alle Kinder“ (National Coalition Deutschland 2019, S. 54) sichergestellt werden. Das verbindet den Ansatz mit einer inklusiven Idee, der von Prenzel (2016) betont wird und wonach Chancengerechtigkeit nur gefördert werden kann, wenn (Bildungs-)Teilhabe und Partizipation aller gesichert ist.

Um Kinder zu befähigen, von ihren Rechten Gebrauch zu machen, ist die Durchsetzung und Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention darauf angewiesen, dass sie allgemein bekannt ist. Das heißt, dass in allen Bildungsinstitutionen für Kinder (0–18 Jahre) müssen die Rechte der Kinder einerseits bekannt gemacht und andererseits auch umgesetzt werden. Dies ist aus unterschiedlichen Gründen anspruchsvoll, stellt aber vor allem das „generationale Verhältnis“ von Erwachsenen und Kindern in Hinblick auf Macht infrage. Das Deutsche Kinderhilfswerk (2018) greift in seinem jährlichen Kinderreport kinderrechtliche Fragestellungen auf, u. a. die Bekanntheit der UN-Kinderrechtskonvention. Die Ergebnisse der repräsentativen Umfrage zeigen, dabei deutlich, dass die UN-Kinderrechtskonvention bislang nur wenig bekannt ist und dass die Bekanntheit tendenziell im Zeitvergleich abnimmt (vgl. Deutsches Kinderhilfswerk e.V. 2018). Hieraus ergibt sich ein klarer Auftrag an Bildungspolitik und Bildungsinstitutionen.

2. Die UN-Kinderrechtskonvention und die Bildungsprogramme der Bundesländer

Die in der UN-Kinderrechtskonvention festgeschriebenen Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte von Kindern (vgl. Maywald 2016, S. 11 ff.) sollen bzw. müssen sich in gesetzlichen Bestimmungen und konzeptionellen Überlegungen zum Elementarbereich widerspiegeln. Die mit dem PISA-Schock 2001 eröffneten fachwissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurse für den Elementarbereich wurden unter anderem in den Bildungsprogrammen der Bundesländer konkretisiert, die nach Neuß (2014) als „teilstandardisierte Orientierungen“ (ebd., S. 32) für die Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen gefasst werden können. Trotz der Diversität der Begrifflichkeiten als Bildungsplan, Bildungsprogramm oder Bildungsempfehlungen stellt der Beschluss der Kultus- und Jugendministerkonferenz (KMK 2004) ein „Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ die Grundlage für die Entwicklung aller Bildungsprogramme (vgl. Röhner 2014, S. 601) dar. So implizieren die Bildungsprogramme nach Koch und Nebe (2013) Qualitätsstandards und damit „verbindliche bildungspolitische Steuerungsmomente“ (ebd.), wenngleich dieses heterogen diskutiert werden kann (vgl. Diskowski 2008). Sie (2013, S. 111) verweisen hier insbesondere auf den „strukturellen Ausbau der Kindertagesbetreuung“ (ebd.), die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte, wie auch die „weitreichende[n] Veränderungen konzeptioneller und programmatischer Art“ (ebd.) im Elementarbereich. In diesem Sinne wird in den meisten Bildungsprogrammen auf die UN-Kinderrechtskonvention und damit einhergehend auf Partizipation als wesentliches Moment verwiesen. Ausgehend von den Kinderrechten und/oder dem (Humboldtschen) Bildungsbegriff erfolgt in den Bildungsprogrammen die Darstellung des Kindes als Subjekt und Akteur, das sich aktiv die Welt erschließt, aneignet und damit das Recht des Kindes auf Bildung spiegelt. Bildung wird in diesem Kontext in der Regel als Selbstbildung, aber auch als Ko-Konstruktion begriffen. Die Aufgaben der pädagogischen Fachkraft sind als Anregungen und gemeinsame Deutungen formuliert. Winklhofer (2018) konstatiert, dass ausgehend von der UN-Kinderrechtskonvention im Elementarbereich unterschiedlichste Diskurse um den Begriff Partizipation geführt werden, ebenso wie zur Qualität pädagogischer Beziehungen (Prenzel 2016), der Demokratieförderung (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011) oder auch allgemein über Beteiligung in Bezug auf Bildung. Studien zur Partizipation von Kindern im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention zeigen die Notwendigkeit der Begriffsklärung und der Klärung des Rollenverständnisses der pädagogischen Fachkräfte auf. Denn auch die Bildungsprogramme spiegeln Spannungsverhältnisse wider, die mit den Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechten in der UN-Kinderrechtskonvention angelegt sind. So ist beispielsweise der Status der

Kinder als Akteure und Subjekte in den Bildungsprogrammen widersprüchlich formuliert, wie Betz und Eunicke (2017) analysieren konnten.

Wenn Bildungsprogramme auf die Professionalisierung und Professionalität der pädagogischen Fachkräfte, die Gestaltung des pädagogischen Settings und die Interaktion und Kommunikation zwischen Kindern und Erwachsenen zielen, ist die Vermittlung inkonsistenter Ideen, die in der Praxis dilemmatischen Charakter haben, jedoch hemmend. So bleiben Fragen unberücksichtigt, die das Verhältnis von Kindern, Eltern und pädagogischen Fachkräften vor dem Hintergrund expliziter Rechte der Kinder thematisieren. Denn für Fachkräfte zeigen sich als besonders herausfordernd Situationen, in welchen Kinderrechte mit den Bedürfnissen von Eltern konfliktieren. Maywald (2016, S. 88 f.) verdeutlicht dieses anhand von Fallbeispielen, in dem z. B. das Recht des Kindes auf Ruhe und Erholung (Artikel 31) in der Kindertagesstätte den Bedürfnissen der Eltern entgegensteht.

Die UN-Kinderechtskonvention und deren konsequente Umsetzung, so zeigen Studien, stellen demnach komplexe Anforderungen an die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte. Dies bedarf der Fort- und Weiterbildung sowie der Supervision, in der Dilemmata bearbeitet und Macht als zentraler Moment im generationalen pädagogischen Verhältnis reflektiert werden kann.

3. Partizipation, Demokratiebildung und politische Bildung

In der frühpädagogischen Fachdiskussion ist Partizipation² zentraler Qualitätsstandard für Kindertageseinrichtungen (vgl. Lutz 2016, S. 90); gleichzeitig kann er als Grundbegriff „in umfassenden erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Demokratisierungs- und Inklusionstheorien“ (Prengel 2016, S. 10) verstanden werden. Der Begriff der Partizipation bzw. partizipieren entstammt dem lateinischen *participare*³ und meint „teilnehmen lassen“⁴; unter Partizipation wird entsprechend „Teilhaben, Teilnehmen, Beteiligtsein“⁵ verstanden. Zudem ist „Partizipation [...] ein demokratietheoretischer Begriff und bezeichnet die Beteiligung von Einzelnen und Gruppen an Entscheidungen und Entscheidungsprozessen“ (Urban 2005, S. 1). Partizipation kann ebenso bedeuten „Entscheidungen, die das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden“ (Schröder 1995, S. 14). In Kindertageseinrichtungen wird mit Partizipation allgemein einerseits die

2 Als rechtliche Grundlagen der Partizipation von Kindern können insbesondere das Grundgesetz (GG), die UN-Kinderrechtskonvention (BMFSFJ 2014), die Agenda 21 (vgl. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung 1992) und das Achte Buch Sozialgesetzbuch (SGB VIII) genannt werden (vgl. Stange/Zastrow 2002, S. 2).

3 <https://www.duden.de/rechtschreibung/partizipieren>

4 de.langenscheidt.com/latein-deutsch/participare

5 <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/Partizipation>

Selbstbestimmung der Kinder sowie andererseits die demokratische Teilnahme von Kindern an Entscheidungen im pädagogischen Alltag beschrieben – im Sinne von „mitwirken, mitgestalten, mitbestimmen zu können“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 19).

Im Nationalen Aktionsplan „Für ein kindgerechtes Deutschland 2005–2010“ (NAP) (BMFSFJ 2015, S. 6) wird Partizipation als „ein Schlüssel für gelingende Aneignungs- und Bildungsprozesse“ (ebd., S. 7) beschrieben. In diesem Rahmen werden drei Stufen der Beteiligung zu Grunde gelegt (vgl. ebd., S. 7f.): „Mitsprache und Mitwirkung“ (ebd., S. 8), „Mitbestimmung“ (ebd.) und „Selbstbestimmung“ (ebd.). Auf der ersten Stufe sind es die Erwachsenen, die entscheiden. Bei der Mitbestimmung wird die Entscheidung gleichrangig im Einvernehmen zwischen Kindern und Erwachsenen getroffen und auf der Stufe der Selbstbestimmung liegt die Entscheidungsmacht für ein festgelegtes Themengebiet ausschließlich bei den Kindern (vgl. ebd.).

Neumann und Hekel (2017, S. 39) differenzieren in diesem Sinne im Hinblick auf die Beteiligung der Kinder im Stuhlkreis zwischen „Dabeisein, Mitmachen und Einflussnehmen“, was mit einer Zunahme der Intensität einhergeht. Während ersteres die reine Anwesenheit beschreibt, geht es beim Mitmachen über eine aktive Beteiligung bis hin zur Einflussnahme und der Wirksamkeit, mit dem eigenen Handeln etwas zu bewirken. Generell ist die Partizipation von den pädagogischen Fachkräften, Formen und Methoden der Beteiligung und dem Setting (z. B. Morgenkreise, Kinderkonferenzen) – und hier zeigen sich sehr differente Umsetzungen in den Kindertageseinrichtungen – abhängig; die Strukturen allein sind kein Garant für die Mitbestimmung der Kinder (vgl. u. a. Westerholt/Neuß 2010; Prengel 2016; Kazemi-Veisari 1998). Verschiedene Studien zu Partizipation, in denen Kinder befragt wurden, geben entsprechend Hinweise darauf, dass Kinder z. B. Kinderkonferenzen eher auf der Informationsebene und weniger als Beteiligungsmöglichkeit wahrnehmen (vgl. Höke 2018). Sie erleben Partizipation nicht als Mitwirkung in eigener Sache (vgl. Ruppin 2018). Die Entscheidungshoheit liegt aus Kindersicht überwiegend bei den Erwachsenen (vgl. Einarsdottir 2014). Gleichzeitig wird Partizipation von den Kindern als Qualitätsmerkmal einer Kindertageseinrichtung bewertet, was insbesondere ihr Recht auf Selbstbestimmung betrifft (vgl. Nentwig-Gesemann/Walther/Thedinga 2017, S. 82).

Bei der Implementierung und Umsetzung von Partizipation in Kindertageseinrichtungen sind demnach u. a. folgende Dimensionen bedeutsam: die Frage der Macht, der Aspekt der Sorge, die Berücksichtigung von Diversität und Heterogenität sowie die kindliche Entwicklung und das Lernen (vgl. Prengel 2016). Urban (2005) konstatiert ähnlich wie Prengel (2016), dass das Gelingen von Partizipation von zwei Faktoren abhängt: „1. von den strukturellen bzw. institutionellen Gegebenheiten und Rahmenbedingungen und 2. von der individuellen Gestaltung der konkreten Situation durch die Akteure, wobei dem machtvolleren Akteur die wichtigere Position zukommt“ (Urban 2005, S. 3). Unter Berücksich-