

ABSCHLUSSBERICHT ZUR STUDIE

Gefördert vom:



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

EIN GEMEINSAMES PROJEKT VON:

FH;P

Fachhochschule Potsdam
University of
Applied Sciences

Fachbereich Sozial- und
Bildungswissenschaften
Prof. Dr. Frauke Hildebrandt

Fachhochschule Potsdam
University of Applied Sciences

Fachbereich Sozial- und
Bildungswissenschaften
Kiepenheuerallee 5
14469 Potsdam

**päd
quis**[®]
gGmbH

An-Institut der Alice Salomon
Hochschule und Kooperationsinstitut
der Universität Graz
Prof. Dr. Catherine Walter-Laager

PädQUIS gGmbH
in Kooperation mit der
Universität Graz
Ordensmeisterstr. 15-16
12099 Berlin

BERICHTSZEITRAUM:

01.01.2018 bis 31.12.2020

AUTORINNEN:

Frauke Hildebrandt, Catherine Walter-Laager,
Manja Flöter, Bianca Pergande

UNTER MITARBEIT VON:

Lisa Fehst, Celina Fieseler, Sarah Schilling,
Anna-Katharina Range, Yadwinder Kaur

WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT

Dr. Christa Preissing, Katrin Macha,
Sascha Wenzel

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	6
1. EINLEITUNG	7
2. THEORETISCHE UND EMPIRISCHE HINTERGRÜNDE	8
2.1. KINDERRECHTE UND DEMOKRATIEBILDUNG	8
2.2. SUBSTANZIELLE DIMENSION VON PARTIZIPATION IN DER KRIPPE	9
2.3. FAZIT	12
2.4. AKTUELLER STAND IN DER KRIPPE	13
3. UNTERSUCHUNGSANLAGE	15
3.1. ZIELE UND SCHWERPUNKTE DER STUDIE	15
3.2. ERHEBUNGSDESIGN	16
3.3. STICHPROBE	16
3.3.1. Stichprobenplanung	16
3.3.2. Stichprobenrekrutierung	17
3.3.3. Stichprobenbeschreibung	18
3.4. DATENERHEBUNG	21
3.4.1. Forschungsethik	21
3.4.2. Vorgehen bei der Datenerhebung vor Ort	22
3.5. INSTRUMENTE	23
3.6. DATENANALYSE	24
3.7. INDIVIDUELLE RÜCKMELDUNGEN AN DIE TEILNEHMENDEN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN	24
4. ERGEBNISSE	26
4.1. PARTIZIPATIONSERFAHRUNGEN DER FACHKRÄFTE UND ELTERN	26
4.1.1. Partizipationserfahrungen von Fachkräften und Eltern in der eigenen Kindheit	27
4.1.2. Partizipationserfahrungen von Eltern und Fachkräften in Bezug auf Essen	29
4.1.3. Partizipationserfahrungen von Fachkräften und Eltern am Ort Kita	30
4.2. ERZIEHUNGSZIELE DER ELTERN UND DER PÄDAGOGISCHEN FACHKRÄFTE IM VERGLEICH	32
4.3. EINSTELLUNGEN DER FACHKRÄFTE ZU PARTIZIPATION	34
4.4. BEOBACHTETE PARTIZIPATIONSGELEGENHEITEN DER KINDER IM KRIPPENALLTAG.....	35
4.4.1. Partizipationsgelegenheiten in Spielsituationen	35
4.4.2. Partizipationsgelegenheiten der Kinder bei der dialogischen Buchbetrachtung	36
4.4.3. Partizipationsgelegenheiten der Kinder in Essenssituationen	39
4.5. PARTIZIPATIVE VERBALE UND NONVERBALE INTERAKTION VON FACHKRÄFTEN UND KINDERN IN SCHLÜSSELSITUATIONEN	44
4.5.1. Verbale Interaktionsgestaltung	44
4.5.2. Assistenz	48
4.6. PARTIZIPATIONSHEMMENDES HANDELN DER FACHKRÄFTE.....	49
4.7. EINFLUSSFAKTOREN AUF DIE GESTALTUNG DER PARTIZIPATION DURCH DIE FACHKRÄFTE.....	53
4.7.1. Situationsabhängige Varianz in der Gestaltung der partizipativen Umgebung.....	53
4.7.2. Einflussfaktoren auf die Gestaltung der partizipativen Umgebung durch die Fachkräfte.....	54
4.7.3. Beobachtete Unterschiede in den Quotierungsmerkmalen	57

4.8.	ANTWORTVERHALTEN DER KINDER	59
4.8.1.	Ergebnisse der qualitativen Analyse	61
5.	WICHTIGSTE SCHLUSSFOLGERUNGEN ZUM HANDLUNGSBEDARF	64
5.1.	DIE PARTIZIPATIVE FACHKRAFT-KIND-INTERAKTION IN ALLTÄGLICHEN SITUATIONEN VON KIPPEN MUSS VERBESSERT WERDEN	64
5.2.	PARTIZIPATION EINSCHRÄNKENDES VERHALTEN MUSS KLAR DEFINIERT WERDEN, GEGENSTAND VON STÄNDIGER TEAM- UND PERSONALENTWICKLUNG SEIN UND IM ALLTAG VON KITAS MINIMIERT WERDEN	65
5.3.	DIE HOCHSTRUKTURIERTE UND TÄGLICH WIEDERHOLTE SCHLÜSSELSITUATION ESSEN GILT ES UNMITTELBAR QUALITATIV ZU VERBESSERN	67
5.4.	PARTIZIPATION MUSS BEWUSST INKLUSIV GESTALTET WERDEN	68
5.5.	BIOGRAFIEARBEIT UND REFLEXION DER EIGENEN HALTUNG ZU PARTIZIPATION SIND ZU STÄRKEN	68
5.6.	AUS- UND FORTBILDUNGSANGEBOTE ZUR PARTIZIPATION IM KITA-ALLTAG SIND ZU DIFFERENZIEREN UND AN DIE SPEZIFISCHEN BEDARFE ANZUPASSEN.....	69
5.7.	DIE MITBESTIMMUNG VON FAMILIEN BEI DER GESTALTUNG DES ALLTAGS IN DER KIPPE MUSS VERBESSERT WERDEN	69
LITERATUR		70

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

ABBILDUNG 1: Modell einer partizipativen Umgebung für Kleinkinder zur Entwicklung einer kritisch-solidarischen Selbstbestimmung	10
ABBILDUNG 2: Untersuchungselemente der BiKA-Studie	15
ABBILDUNG 3: Quotierungsplan der Stichprobe der BiKA-Studie	17
ABBILDUNG 4: Realisierte Stichprobe der BiKA-Studie entsprechend der Quotierungsmerkmale	18
ABBILDUNG 5: Realisierte Kita-Stichprobe nach Erhebungsregionen und Bundesländern	19
ABBILDUNG 6: Festgeklemmt. Zeichnung: Renate Alf, Nutzungsrechte: BiKA-Projekt	21
ABBILDUNG 7: Beispielbilder aus dem BiKA-Buch: Zeichnung: Ramiro Glauer, Nutzungsrechte: BiKA-Projekt	23
ABBILDUNG 8: Platz auswählen. Zeichnung: Renate Alf, Nutzungsrechte: BiKA-Projekt	26
ABBILDUNG 9: Buch anschauen: Kontakt. Zeichnung: Renate Alf, Nutzungsrechte: BiKA-Projekt	37
ABBILDUNG 10: Teller auffüllen. Zeichnung: Renate Alf, Nutzungsrechte: BiKA-Projekt	40
ABBILDUNG 11: Störung beim Essen durch Putzen. Zeichnung: Renate Alf, Nutzungsrechte: BiKA-Projekt	42
ABBILDUNG 12: Fokusübernahme. Zeichnung: Renate Alf, Nutzungsrechte: BiKA-Projekt	44
ABBILDUNG 13: Säubern. Zeichnung: Renate Alf, Nutzungsrechte: BiKA-Projekt	48
ABBILDUNG 14: Organisatorische Abläufe beim Essen. Zeichnung: Renate Alf, Nutzungsrechte: BiKA-Projekt	56
ABBILDUNG 15: Buch anschauen: Distanz. Zeichnung: Renate Alf, Nutzungsrechte: BiKA-Projekt	63

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: prozentuale Häufigkeiten der allgemeinen Partizipationserfahrungen der befragten Eltern in der eigenen Kindheit, erfahren durch die Mutter/ den Vater (Elternangaben).....	27
Tabelle 2: prozentuale Häufigkeiten der allgemeinen Partizipationserfahrungen der befragten Fachkräfte durch die Mutter/ den Vater (Angaben der pädagogischen Fachkräfte)	28
Tabelle 3: prozentuale Häufigkeiten der Partizipationserfahrungen in Bezug auf Essen durch die Mutter/ den Vater (Elternangaben)	29
Tabelle 4: prozentuale Häufigkeiten der Partizipationserfahrungen in Bezug auf Essen durch die Mutter/ den Vater (Angaben der pädagogischen Fachkräfte)	30
Tabelle 5: prozentuale Häufigkeiten der Angaben zur Partizipation der Kinder im Krippenbereich aus Sicht der Fachkräfte.....	31
Tabelle 6: prozentuale Häufigkeiten der Angaben zur Partizipation der Eltern im Krippenbereich aus Sicht der Fachkräfte.....	31
Tabelle 7: prozentuale Häufigkeiten der Angaben zu eigenen Beteiligungsmöglichkeiten	32
Tabelle 8: prozentuale Häufigkeiten für die Präferenzen für Erziehungsziele in Bezug auf Essen, Schlafen und Konflikte	33
Tabelle 9: prozentuale Häufigkeiten der Angaben zur Einstellung zu Partizipation	34
Tabelle 10: prozentualer Anteil an genutzten Partizipationsgelegenheiten im freien Spiel.....	36
Tabelle 11: prozentualer Anteil an genutzten Partizipationsgelegenheiten in der Lesesituation	38
Tabelle 12: prozentualer Anteil an genutzten Partizipationsgelegenheiten beim Mittagessen	43
Tabelle 13: Angemessenheit von Assistenzhandlungen von Fachkräften in zehnminütigen Sequenzen der Spiel- und Essenssituation im Vergleich	49
Tabelle 14: prozentuale Häufigkeiten des partizipationshemmenden Verhaltens – Spielen-Lesen-Essen im Vergleich.....	52
Tabelle 15: Korrelationen der Indikatoren zur Gestaltung der partizipativen Umgebung untereinander.....	54
Tabelle 16: Korrelationen zu Einflussfaktoren auf das partizipationsförderliche Handeln der Fachkräfte	55
Tabelle 17: Regionale Unterschiede in den Einzelitems: Ost/West (in Prozent)	58
Tabelle 18: Regionale Unterschiede in den Einzelitems: Land/Stadt (in Prozent)	59

VORWORT

Liebe Leserin, lieber Leser,

Partizipationsqualität in Kindertagesstätten ist ein zentraler Aspekt von Prozessqualität. Kinder lernen in einer partizipativen Umgebung mit anregender Interaktion mehr und entwickeln sich emotional, sozial, sprachlich und kognitiv besser. Und: Beteiligung ist ein Kinderrecht.

Zudem ist Partizipation der zentrale Baustein demokratischer Bildung in der frühen Kindheit. Der 16. Kinder- und Jugendbericht "Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter" betont, dass Fachkräfte die Aufgabe haben, Selbstwirksamkeitserfahrungen zu erzeugen und systematisch Gelegenheiten für Selbst- und Mitbestimmung insbesondere auch in Alltagssituationen zu schaffen. Kinder sollen sich als Personen erleben, deren Überzeugungen, Wünsche und Emotionen gesehen und deren Rechte respektiert werden. Grenzüberschreitungen müssen von Fachkräften erkannt, benannt und verhindert werden.

Bisher gibt es kaum empirisches Wissen über Partizipationsqualität in Kindertagesstätten. Für die weitgehend normativ geführte Diskussion um die Qualität in den Kindertageseinrichtungen wird mit den nun vorliegenden Forschungsergebnissen der Studie *BiKA – Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag* eine entscheidende empirische Datengrundlage geliefert, die erstmals die Partizipationsqualität in Kinderkrippen in den Fokus rückt. Die BiKA-Studie mit videografiebasierten Untersuchungen in 89 Kindertagesstätten hat eine Forschungslücke für den U3-Bereich geschlossen. Die Untersuchungsergebnisse müssen zu denken geben, da die Partizipationsqualität insgesamt nicht zufriedenstellend, insbesondere aber in der täglich wiederkehrenden Essenssituation unzureichend ist. Wenn in Kindertagesstätten der Demokratiebildung durch Alltagserfahrungen ein hoher Stellenwert zukommt, wie der 16. Kinder- und Jugendbericht betont, wird absehbar, wie groß deshalb der Handlungsbedarf für eine verbesserte Partizipationsqualität in Kindertageseinrichtungen ist.

Am Ende des Berichts sind Handlungsempfehlungen formuliert. Um Kindern Selbst- und Mitbestimmung im Kita-Alltag zu ermöglichen, sind schnelle und umfassende Anpassungen des pädagogischen Handelns nötig. Ein derartiger Wandel in der Frühpädagogik betrifft nicht nur die Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Praxis, sondern auch die Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie die Ausführungsvorschriften der Länder.

Wir danken allen Kindern, die wir in ihren Kitas besuchen durften, sowie ihren Eltern, dass sie uns ihr Vertrauen entgegengebracht haben, und wir danken besonders auch allen Kitaleitungen und Fachkräften, dass sie uns die Türen geöffnet und uns ihre Zeit und Aufmerksamkeit geschenkt haben. Dem Beirat sind wir verbunden für den anregenden Austausch zur Entwicklung der Analyseinstrumente sowie zur Interpretation der Daten. Zudem gilt unser uneingeschränkter Dank dem BMFSFJ für die Ermöglichung, Finanzierung und sorgfältige Begleitung der Studie.

Wir wünschen Ihnen eine anregungs- und erkenntnisreiche Lektüre!

Ihr BiKA-Team

1. EINLEITUNG

In der Studie BiKA – Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag haben die Fachhochschule Potsdam und die PädQUIS gGmbH in Kooperation mit der Universität Graz im Zeitraum 2018-2020 die Qualität in der Kindertagesbetreuung mit dem Fokus auf die Verwirklichung der Beteiligung von Kleinkindern empirisch untersucht. Mit den nun erstmals vorgelegten Ergebnissen der Studie rückt ein wichtiger, von Fachkräften und Trägern eingeforderter Teil der Prozessqualität in den Mittelpunkt, der bisher auf nationaler Ebene noch wenig Beachtung gefunden hat.

Untersucht wurde, wie und unter welchen Umständen es Pädagoginnen und Pädagogen in Kindertagesstätten gelingt, die Perspektive und Bedürfnisse der betreuten Kinder in angemessener Weise zu berücksichtigen und ihr Recht auf Beteiligung in der für sie so wichtigen Lebenswelt Kita, in der sie einen Großteil ihrer (Wach-) Zeit verbringen, sicher zu stellen. Dazu wurde zum einen die Fähigkeit der Fachkräfte erfasst, die Signale junger Kinder zu erkennen, darauf zu reagieren und sie feinfühlig und unterstützend zu begleiten; und zum anderen ihre Kompetenz, Schlüsselsituationen im Kita-Alltag partizipativ zu gestalten. Zudem ging es darum, die Reaktion von Kindern auf die partizipationsorientierten Interaktionen der Fachkräfte zu untersuchen.

Die Studie deckt eine große Bandbreite unterschiedlicher Situationen und Routinen ab, die täglich in Kitas vorkommen. Mit der Schlüsselsituation Mittagessen wird in BiKA eine wiederkehrende Situation erfasst, die nicht nur die kindliche Erfahrungswelt prägt, sondern auch eine existenzielle Bedeutung für die gesunde Entwicklung hat.

Die nun vorliegenden Forschungsergebnisse der BiKA-Studie können zum Ersten genutzt werden, um fachpolitische Veränderungsvorschläge und Standards für Qualitätsentwicklungsprozesse in Kindertageseinrichtungen abzuleiten. Zum Zweiten ist es dank der Erkenntnisse aus den Erhebungen und Beobachtungen möglich, relevante professionelle Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte zu identifizieren und in die Ausbildungsziele zu integrieren, sowie umfassende Fortbildungen zu alltagsintegrierter Partizipation in Kindertagesstätten zu entwickeln.

Zielgruppen für die Veröffentlichung der Ergebnisse sind demnach die Fachöffentlichkeit, Ausbildungsinstitutionen, Weiterbildungsträger und Arbeitgeber sowie die politischen Entscheidungsträger für die Weiterentwicklung der Qualität in Kindertageseinrichtungen auf Makro-, Meso- und Mikro-Ebene. Die Ergebnisse der Studie sollen der Öffentlichkeit durch die Teilnahme an Tagungen sowie durch Publikationen in nationalen und internationalen Fachzeitschriften und Herausgeberbänden zugänglich gemacht werden. Dabei sollen möglichst viele Zielgruppen erreicht werden, indem sowohl Print- als auch Online-Publikationen geplant sind.

2. THEORETISCHE UND EMPIRISCHE HINTERGRÜNDE

2.1. KINDERRECHTE UND DEMOKRATIEBILDUNG

Demokratiebildung und Partizipation in Kindertageseinrichtungen knüpfen an die Rechtsnormen der UN-Konvention über die Rechte des Kindes (UN-KRK) und des Achten Sozialgesetzbuches der Bundesrepublik zum Recht auf Beteiligung sowie zur Möglichkeit der Beschwerde an (vgl. Hansen 2013; Equit 2018).

Die 1989 von den Vereinten Nationen verabschiedete „Konvention über die Rechte des Kindes“ umfasst die Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte sowie den Grundsatz des Kindeswohlvorzugs. Für das Recht auf Partizipation sind vor allem folgende Artikel bedeutsam: Artikel 13 Meinungs- und Informationsfreiheit, Artikel 14 Gedanken-, Gewissens- und Informationsfreiheit, Artikel 15 Vereinigungs- und Versammlungsfreiheit, Artikel 17 Zugang zu Medien; Kinder- und Jugendschutz und – ganz zentral – Artikel 12 zur Berücksichtigung des Kindeswillens. Artikel 12 sichert dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern – und weiter, dass die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife berücksichtigt wird. Diese Rechtsnorm wird auf nationaler Ebene u.a. im Achten Buch des Sozialgesetzbuchs (SGB VIII) für die Kinder- und Jugendhilfe umgesetzt, in deren Geltungsbereich auch Kindertagesstätten gehören. Dort heißt es in Paragraph 8: „(1) Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen.“ Nach § 45 Abs. 2 SGB VIII ist die Erlaubnis für den Betrieb einer Einrichtung zu erteilen, wenn „[...] zur Sicherung der Rechte von Kindern und Jugendlichen in der Einrichtung geeignete Verfahren der Beteiligung sowie der Möglichkeit der Beschwerde in persönlichen Angelegenheiten Anwendung finden.“ Wie in allen kindlichen Lebenswelten sind auch in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung die Rechte auf Partizipation (und Beschwerde) eng verknüpft mit den Schutz- und Förderrechten. Zu den Schutzrechten gehören u.a. das Recht auf Nicht-Diskriminierung (Art. 2) und auf Schutz vor jeder Form körperlicher oder geistiger Gewaltanwendung (Art. 19). Zu den Förderrechten gehören u.a. das Recht auf bestmögliche Entwicklung (Art. 6), Bildung (Art. 28), Ruhe, Freizeit, Spiel und Erholung (Art. 31) und Förderung von Kindern mit Behinderung (Art. 23). Das Recht auf Bildung von Geburt an ist an einem umfassenden Bildungsbegriff orientiert (Art. 29), wonach die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss, „a) die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen, b) dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln; c) dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln; d) das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter [...] vorzubereiten; e) dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln.“

Die Entwicklung demokratierelevanter Kompetenzen wird als Aufgabe von Kindertagesstätten verstanden: Alle Kinder sollen in frühkindlichen Bildungseinrichtungen demokratische Kompetenzen entwickeln (vgl. Knauer/Hansen 2016, S. 54; Bartosch u.a. 2016, S. 253). Das ist u.a. in §22 SGB VIII als Förderungsauftrag für Kindertageseinrichtungen festgelegt: „(2) Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege sollen 1. die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern [...] (3) Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Das Demokratieverständnis, wie es dem Förderungsauftrag in Kindertageseinrichtungen zugrunde liegt, ist hier mit dem Ansatz der Demokratie als Lebensform von John Dewey verknüpft (vgl. Richter u.a. 2016), und demokratische Partizipation wird als *die* relevante Form politischer Bildung im frühkindlichen Bereich konzipiert (vgl. Hansen 2013, S. 67; Equit 2018). In der frühkindlichen Bildung gibt es einen breiten fachwissenschaftlichen Konsens (vgl. Köster 2020) darüber,

dass soziale Kompetenzen demokratierelevante Kompetenzen sind und sich in alltäglichen pädagogischen Interaktionssituationen entwickeln: „Partizipation wird – so der interdisziplinäre Erkenntnisstand – alltäglich praktiziert, indem die pädagogischen Fachkräfte den Kindern Sicherheit und Schutz in verlässlichen Beziehungen bieten, sich aufmerksam den Kindern zuwenden, um deren Intentionen je nach Entwicklungsstand und Kommunikationsfähigkeit aus kindlicher Gestik, Mimik und Sprache abzulesen und responsiv darauf zu reagieren“ (Prengel 2016, S. 24). Damit wird in der Kindertagesbetreuung die Grundlage für den Erwerb von Kompetenzen gelegt, die unterschiedlich formuliert explizit als Bildungsziele in den meisten Landesverfassungen zu finden sind.

Wie involvierend und partizipativ Pädagog*innen in der Kindertagesbetreuung den Alltag gestalten und Interaktionsimpulse setzen, hat einen gravierenden Einfluss auf die Beteiligungsmöglichkeiten und das Zugehörigkeitsgefühl von Kindern. Deren Bereitschaft und Kompetenz zur Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme ist unmittelbar an den Grad an Selbstbestimmung und Teilhabe geknüpft, die die Kinder in den Einrichtungen erfahren. Partizipation begünstigt den Erwerb sozialer Kompetenzen und unterstützt die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartung. Sie erhöht Konfliktlösekompetenz, Empathie, Kompromissbereitschaft und Frustrationstoleranz (vgl. Lutz 2012; Wustmann Seiler u. a. 2017; Camilli u. a. 2010; Hall u. a. 2013; Vandell u.a. 2010; Rutter 2012).

Dabei ist zu bedenken, dass Partizipation nicht automatisch inklusiv ist (vgl. Wagner 2012), solange dieses Recht nicht von allen Kindern ohne Ausnahme wahrgenommen wird. Angesichts einer mittelschicht-orientierten Organisationskultur (vgl. Kotitschke/Becker 2013) ist es bei weitem keine Selbstverständlichkeit, die Mitbestimmung und Bildungsteilhabe aller Kinder gleichermaßen zu gewährleisten. Denn vor allem diejenigen Kinder, die gesellschaftlich bevorteilt sind, verfügen über mehr Möglichkeiten, die eigenen Sichtweisen und Interessen zu artikulieren und durchzusetzen: Eine „Partizipation, die gesellschaftliche Ungleichverhältnisse quasi reproduziert, indem diejenigen ausgeschlossen bleiben, die auch gesellschaftlich eher am Rande stehen, trägt zur Ungleichheit bei, denn sie fördert einseitig die Einflussnahme und die Fähigkeiten zur Durchsetzung ihrer Interessen durch diejenigen, die ohnehin ungehinderten Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen haben“ (Wagner 2012, S. 3).

Kinder haben zum einen also das Recht, in alltäglichen Interaktionen Partizipation zu erfahren, andererseits unterstützen diese Erfahrungen sie in der Entwicklung demokratierelevanter Kompetenzen. Dass das Recht auf Partizipation jedem Kind „entsprechend seinem Alter und seiner Reife“ garantiert werden muss, bringt hohe Anforderungen an demokratische Formen und Methoden in der Frühpädagogik mit sich, da nicht dieselben demokratiepädagogischen Zugänge wie bei (jungen) Erwachsenen, Jugendlichen und älteren Kindern gewählt werden können.

2.2. SUBSTANZIELLE DIMENSION VON PARTIZIPATION IN DER KRIPPE

Demokratiebildung zielt darauf ab, dass Menschen die Fähigkeit erlangen, selbstbestimmt, kritisch, sachkompetent und solidarisch denkend zu handeln. Um dieses Ziel zu erreichen, sollten bereits Kleinkinder entsprechende Erfahrungen ab den ersten Lebensmonaten sammeln können und folgende zentrale Kompetenzen erwerben: Die Fähigkeit, sich und andere Menschen als gleichwertige autonome Personen zu verstehen, die aufgrund anderer (als der eigenen) Erfahrungen häufig andere Überzeugungen, Wünsche und Emotionen haben, und deren Rechte zu respektieren; bei Grenzüberschreitungen sich diesen entgegenzustellen; die Fähigkeit zum systematischen Perspektivwechsel sowie die Fähigkeit, das eigene Handeln rational zu begründen (Abbildung 1).

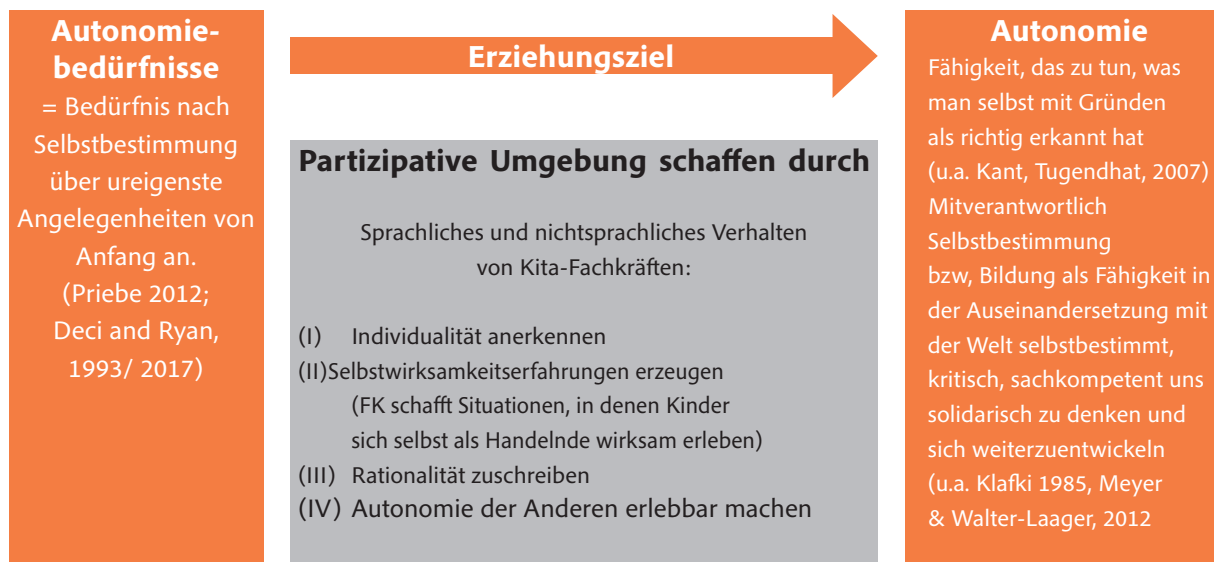


Abbildung 1: Modell einer partizipativen Umgebung für Kleinkinder zur Entwicklung einer kritisch-solidarischen Selbstbestimmung

Das Wort „Partizipation“ - in seinem ursprünglichen Sinne - bedeutet Teilhaben, Teilnehmen, Beteiligtsein (vgl. Bibliographisches Institut GmbH 2015, o. S.) und geht damit über die politische Partizipation hinaus. Es geht darum, dass „Beteiligung selbst zum Alltag wird“ (Turek 2012, S. 10) und Selbst- und Mitbestimmung des Kindes in allen es betreffenden Alltagshandlungen selbstverständlich sind. Die wichtigsten Ressourcen bezüglich Alltagspartizipation bilden nach Turek der Dialog und die Zeit (vgl. ebd.). Da sich Kinder in den ersten Lebensjahren nur bedingt verbal ausdrücken können, hängt es in der Kita von der Fachkraft ab, ob sie die Signale der Kinder deuten kann, diese angemessen interpretiert und prompt und feinfühlig beantwortet (vgl. Gutknecht 2015, S. 15). Damit erleben Kinder, dass ihre Bedürfnisse sowie Ideen wahr- und ernst genommen werden, erfahren sich als wirksam (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2016) und die Bindungssicherheit wird positiv gestärkt (Ahnert et al., 2006).

In der Selbstwirksamkeitstheorie ist die Überzeugung, die ein Kind über sich selbst hat, entscheidend für dessen Motivation (vgl. Bandura, 1977, 1986, 1997). Die Überzeugung selbstwirksam zu sein, d. h. zuversichtlich zu sein, ein bestimmtes Ziel zu erreichen, ist der entscheidende Faktor dafür, ob das Kind Motivation für das Verfolgen unterschiedlicher Ziele aufbringen kann. Je stärker sich ein Kind als selbstwirksam erfährt, desto zielstrebig, optimistischer, weniger ängstlich ist es und desto höher ist der Bildungserfolg (vgl. Webb-Williams 2006). Ob ein Kind die Überzeugung hat, selbstwirksam zu sein, hängt von der Umgebung des Kindes ab. Studien zeigen, dass Kinder, die von Menschen ihres Umfelds vermittelt bekommen, dass sie selbstverständlich in der Lage sind, bestimmte Probleme zu lösen, eine vergleichsweise höhere Selbstwirksamkeitserwartung haben als Kinder, denen solche Erfahrungen fehlen (vgl. Pajares/Schunk 2001).

Daran anknüpfend brauchen Kinder erwachsene Vorbilder, die mit ihnen im Diskurs verlässlich Perspektivwechsel praktizieren und so „Mind-reading“ üben. So lernen Kinder, die „mental Zustände anderer zu lesen in ähnlicher Weise wie sie lernen zu lesen“ (vgl. Heyes 2018, S. 152). Sich in die Perspektive anderer Individuen hineinzusetzen und deren Gefühle, Interessen, Absichten und Meinungen nachzuvollziehen, ist eine Fähigkeit, die sich nicht einfach von selbst entwickelt. Unterstützend wirkt etwa das Bereitstellen von Orientierungsgrundlagen und Denkanstößen, aber auch die (zeitweise) explizite Instruktion (Scaffolding). Empirische Studien belegen, dass die Frequenz, mit der erwachsene Bezugspersonen mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren über Emotionen, Wünsche, Gedanken und Meinungen sprechen, die Perspektivwechsel-Fähigkeiten der Kinder beeinflusst: Je mehr innere Einstellungen anderer Menschen sprachlich thematisiert werden, desto besser können sich Kinder in die Perspektive von anderen versetzen (vgl. Taumoepeau/Ruffman 2006; Meins u. a. 2012). Das Sprechen über mentale Zustände, Einstellungen und Prozesse sowie das verbale Markieren von subjektiven Perspektiven fördert die Fähigkeit von Kindern zur

Emotionserkennung und zum Perspektivwechsel (vgl. Harris u. a. 2005; Moore/Upcraft 1990; Lohmann/Tomasello 2003). Gespräche über unterschiedliche und konfligierende Perspektiven verbessern zudem das Verständnis und die Fähigkeit junger Kinder, die Überzeugungen Anderer einzuschätzen (vgl. Lohmann/Tomasello 2003). Auch das regelmäßige explizite Begründen von beobachtbarem Verhalten und mentalen Zuständen (z. B. *Sie lächelt, weil sie froh ist.*) führt zu einer Verbesserung von Perspektivwechselfähigkeiten (vgl. Slaughter/Peterson 2012).

Kinder zeigen schon früh Fähigkeiten sozialer Interaktion; sie initiieren Episoden gemeinsamer Aufmerksamkeit und steuern diese selbst (vgl. Tomasello 2014): Sie sind in kommunikativen Situationen sensibel für den jeweiligen epistemischen Status des erwachsenen Interaktionspartners, also dafür, ob er sicher oder unsicher bezüglich seiner eigenen Aussage ist (vgl. Muentener/Schulz 2012; Cole u. a. 2012). Daher erweist sich ein Interaktionsformat von Pädagog*innen als besonders wirksam im Hinblick auf die spätere kognitive Leistung der Kinder – Sustained Shared Thinking (SST):

König spricht von Sustained Shared Thinking, „wenn zwei oder mehr Individuen zusammen einen gedanklichen Weg einschlagen, um ein Problem zu lösen, ein Konzept zu konkretisieren, eine Aktivität zu bewerten, eine Geschichte weiterzuerzählen usw. Beide Parteien müssen zu diesem Denkprozess beitragen und das jeweilige Verständnis über ein Problem bzw. einen Sachverhalt entwickeln und erweitern“ (vgl. Sylva 2004, S. 154). Damit handelt es sich bei SST um ein auf Dialog mit dem Kind ausgerichtetes Format kognitiver Interaktion, das sich von Interaktionsformaten unterscheidet, die durch didaktische Erklärungen, Beschreibungen und Aufgabenstellungen der Pädagoginnen und Pädagogen geprägt sind (Siraj-Blatchford u. a. 2003; König 2009).

Rationale Personen gelten als „situierter im Raum der Gründe“ (vgl. Sellars 1956; Habermas 2012). Die Fähigkeiten zum Navigieren im „Raum der Gründe“ muss durch diskursive Praxis hergestellt werden, sie entwickeln sich individuell nicht von selbst. Besonders kognitiv anregende Dialoge sind Dialoge, in denen Hypothesen explizit gemacht, diskutiert, von verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden, eigene Sichtweisen und Unsicherheiten als solche markiert werden, und in denen kausale Zusammenhänge, Gründe, Zwecke und Motive erörtert werden (vgl. Hildebrandt/Musholt 2020). In kognitiv anregenden Interaktionen bieten Pädagoginnen und Pädagogen eigene Erklärungshypothesen an, markieren Unsicherheit und Diskursbereitschaft, signalisieren die subjektive Perspektive, geben Gründe bzw. Quellen für die eigenen Erklärungshypothesen an und ermutigen Kinder ausdrücklich zum Bilden eigener Hypothesen über Zusammenhänge zwischen Ereignissen und mentalen Zuständen, z.B. Emotionen, Intentionen, Überzeugungen (vgl. Hildebrandt u. a. 2016).

Typische sprachliche Elemente von kognitiv anregenden Dialogen sind epistemische Markierungen („vielleicht“, „ich glaube“, „was meinst du?“, „ich habe gelesen, dass...“), Warum-Fragen und verlässliche Reaktionen auf alle Äußerungen von Kindern, die etwas fragen oder auf „etwas in der Welt“ hinweisen (etwa durch Zeigesätze wie „Guck mal, da...“ oder auch durch nonverbale Zeigegesten mit der Hand bzw. mit dem Zeigefinger, besonders bei sehr jungen Kindern).

Für die Kindertagesbetreuung resultiert daher die pädagogische Aufgabe, in einen intensiven Austausch mit Kindern zu treten. Das bedeutet für Fachkräfte einerseits, ihre persönliche Sichtweise, ihre Absichten, Einstellungen oder Gründe sprachlich zum Ausdruck bringen und sich so für Kinder vorhersagbar zu machen, zum anderen, sich für die Ideen, Wünsche, Gefühle, Einstellungen und Handlungen der Kinder zu interessieren, sowie Handlungsabsichten anderer Kinder zu benennen (ohne zu bewerten) und feinfühlig deren Perspektiven und Intentionen zu verdeutlichen und nachvollziehbar zu machen. Besonders auch in Konfliktsituationen ist es wichtig, innere Einstellungen der Beteiligten explizit zu machen und ihre Emotionen, Wünsche, Gedanken, Meinungen und Absichten zu benennen. Das Wahrnehmen eigener Bedürfnisse, das Äußern eigener Interessen, die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, das Respektieren desselben Rechts

auf Autonomie des Anderen, das Aushandeln von Standpunkten und Interessen und das Finden von Kompromissen und Lösungen sind einige der Kompetenzen, die Kinder im sozialen Raum Kindertagesstätte von Beginn an lernen können, wenn die pädagogische Qualität dies fördert. Wichtig dafür ist das angemessene pädagogische Handeln insbesondere auch bei Aushandlungsprozessen und Konflikten zwischen Kindern. Dies ist nicht nur wichtig für die unmittelbare Lösung eines Konflikts, sondern auch für die Stärkung der Konfliktlösungskompetenzen der Kinder.

Durch feinfühlig Interaktionen erleben Kinder in alltäglichen Routinesituationen, dass ihre Bedürfnisse und Ideen sowie die der anderen Kinder wahr- und ernst genommen werden (vgl. Nentwig-Gesemann u.a. 2016). Die wenigen deutschlandweit einschlägigen Untersuchungen zur Qualität von Kindertageseinrichtungen, die vor der BiKA-Studie veröffentlicht wurden, weisen darauf hin, dass die Interaktionsqualität in Kindertagesstätten bislang als nur mittelmäßig bis unzureichend einzuschätzen ist (vgl. Tietze 2013, S. 74 ff., Wertfein u.a. 2015): Sensitive und partizipative Interaktionsformate spielen demnach trotz ihrer besonderen Bedeutung für die Prozessqualität in Kindertagesstätten in der pädagogischen Praxis kaum eine Rolle. Stattdessen sind direkte Anweisung (Aufforderungen) und Informationsvermittlung die Regelmodelle der Interaktion mit Kindern in Kindertagesstätten (vgl. Göncü/Weber 2000). Phasen von Anweisungen und strukturierter Informationsvermittlung werden ergänzt durch Phasen ohne Interaktion zwischen Pädagog*in und Kind (vgl. Kontos/Wilcox-Herzog 1997). Das ist besonders ungünstig, weil sensitive und partizipative Interaktionen den Grundstein für positive Entwicklungsverläufe bilden (vgl. Bowlby 2006; Ainsworth u.a. 1969; zusammenfassend Fröhlich-Gildhoff u. a. 2014b; Mashburn/Pianta 2010; Hamre u. a. 2013). Die maßgeblich durch Interaktionsqualität bestimmte Prozessqualität in der Kindertagesbetreuung hat direkten Einfluss auf die soziale, emotionale und kognitive Bildung und Entwicklung (vgl. Burchinal u. a. 2010; Tietze u. a. 2013; Wertfein u. a. 2015; Anders 2013). Dies gilt in erhöhtem Maße für Kinder aus sozial benachteiligten Familien (vgl. Magnuson u.a. 2004; Borge u. a. 2004; Watamura u. a. 2011).

2.3. FAZIT

Beteiligung ermöglicht den Kindern Selbstwirksamkeitserfahrungen und sichert das Recht auf Berücksichtigung des Kindeswillens (Art. 12 UN KRK). Für die Kinderrechte gibt es weder eine Altersgrenze nach unten, noch bestimmte sprachliche oder kognitive Voraussetzungen, die die Kinder zu erfüllen hätten. Dennoch: „Kinder verstehen ihre Rechte, die Gremien und Verfahren schon früh genau und können sie auf Nachfrage präzise erklären. Sie befürworten die Demokratie in ihren Einrichtungen: Die Kinder wollen Entscheidungen treffen, sehen sich in der Gemeinschaft als befähigt an, passende Lösungen zu finden und sind bereit, Folgen von gemeinsamen Lösungsversuchen zu tragen“ (vgl. Hansen u. a. 2011, S. 55). Pädagogische Fachkräfte berichten oft, „wie erstaunt sie über das kompetente Denken und Handeln der Kinder sind, und schließen daraus, dass sie die Kinder in ihrer beruflichen Praxis bislang systematisch unterfordert haben.“ (Hansen u. a. 2011, S. 58)

Allerdings können junge Kinder ihr Beteiligungsrecht kaum selbst einfordern. Deshalb gilt stets als wichtiger Indikator für eine gute Prozessqualität: Werden die Signale der Kinder wahr- und ernstgenommen? Haben sie angemessene Gelegenheiten für Selbstwirksamkeitserfahrungen? Im Raum Kindertagesbetreuung reicht allein das Zulassen von Selbstwirksamkeitserfahrungen nicht aus, sondern vielmehr gilt es, geeignete Gelegenheiten durch eine partizipative Umgebung und mit hoher Prozessqualität aktiv zu initiieren. Das gelingt z. B., wenn Pädagoginnen und Pädagogen dem Aufmerksamkeitsfokus der Kinder folgen und ihr Handeln benennen, sprachlich ermutigend begleiten und dabei nicht werten. Pädagoginnen und Pädagogen stehen in der Verantwortung dafür, auch Kleinstkindern Autonomie und Partizipation zuzutrauen und feinfühlig zu gewähren. In der Kindertagesbetreuung erfahren Kinder Demokratie, wenn folgende Voraussetzungen erfüllt sind: „Feinfühligkeit in der pädagogischen Beziehung, Aufmerksamkeit und Respekt für Willensäußerung (auch nonverbal), Verständnis für kindliche Lebenswelt, gleichwürdige Dialogkultur (...) Das Recht auf Nicht-Beteiligung ist mit eingeschlossen.“ (Koordinierungsstelle Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung 2019, S. 2).

Besonders jungen Kindern in Krippen kann Beteiligung vor allem durch verbale und nonverbale Sensitivität der Pädagog*innen für ihre Bedürfnisse und Äußerungen ermöglicht werden (vgl. Gutknecht 2015). Neben dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit werden sie so in einem ihrer wichtigsten Grundbedürfnisse akzeptiert – in dem alles entscheidenden Autonomiebedürfnis. Dieses haben sie von Geburt an (vgl. Ryan u.a. 2006). Es wird verstanden als Streben nach Selbstregulation der eigenen Handlungen und dem Festlegen der eigenen Handlungsziele. Es ist mit der Erfahrung von Ganzheit, Vitalität und Freiwilligkeit verbunden, während fremdreguliertes Handeln mit dem Gefühl von Druck, Einschränkung und Zwang einhergeht (vgl. Ryan/Deci 2000). Autonomie betrifft zunächst elementare, eben ureigenste Angelegenheiten wie Essen, Trinken, Ausscheidung, Körperhygiene und Schlafen, die insbesondere im pädagogischen Alltag der Kindertagesbetreuung relevant sind. Erste Partizipationserfahrungen machen Kinder schon sehr früh in der Krippe, Voraussetzung dafür ist zuerst die Zuerkennung von Autonomie.

Neben der Familie als erster politischer Sozialisationsinstanz sind es die Institutionen frühkindlicher Bildung, die erste Demokratieerfahrung ermöglichen können. Kinder werden durch Beteiligungsmöglichkeiten in der Kindertagesbetreuung „besser integriert und lernen, soziale Verhaltensweisen anzuwenden. Indem sie ernst genommen werden, wird Machtkämpfen und Aggressionen vorgebeugt, werden die Stärken der Kinder gewürdigt und durch reflektierte Beteiligungsprozesse weiter gestärkt. Kinder lernen, Verantwortung zu übernehmen und eigenständig Ideen in demokratische Prozesse einzubringen, was ihre politisch-demokratische Bildung stärkt“ (Wittig 2016, S.76).

Eine besonders hohe pädagogische Anforderung stellt sich dadurch, dass Kinder und Pädagog*innen nicht auf Augenhöhe Regeln und Rituale, Interessen und Bedürfnisse oder auch Konfliktlösungen aushandeln können, sondern dass Kinder die Rechtsträger, die Pädagog*innen dagegen die Verantwortungsträger sind. Sie, die Erwachsenen, müssen in besonderer Weise ihre Machtstellung und Verantwortlichkeit reflektieren und für eine Beteiligungskultur sorgen. Sie müssen sicherstellen, dass z. B. auch Kinder, die noch nicht sprechen können, oder auch solche mit Beeinträchtigungen ihr Recht auf freie Meinungsäußerung wahrnehmen können, und der Kindeswille bei sämtlichen sie betreffenden Angelegenheiten in angemessener Weise Berücksichtigung findet.

Für den Alltag von Kindern in frühkindlichen Bildungseinrichtungen ist es wichtig, wie kongruent sie das Verhältnis von Selbstbestimmung und Mitbestimmung erleben: Mitbestimmung ohne erlebte Selbstbestimmung ist von Kindern kaum zu erwarten. Kinder werden sich dauerhaft nur dann an Mitbestimmungs- und Gruppenentscheidungsprozessen beteiligen, wenn sie verlässlich im Alltag darin gestärkt werden, eigene Bedürfnisse zu erkennen, zu benennen und über ureigenste Angelegenheiten selbst zu bestimmen. Flankiert werden muss die Autonomie und Beteiligung der Kinder in Kindertageseinrichtungen von einer partizipativen Teamkultur und von einer gelebten Bildungspartnerschaft mit Familien.

2.4. AKTUELLER STAND IN DER KRIPPE

Die Vorgänge „Rationalität zuzuschreiben“, „informierte Entscheidungen ermöglichen“ und „Diskursivität erlebbar machen“ hängen eng mit der pädagogischen Gestaltung kognitiv anregender Dialoge in der Kindertagesbetreuung zusammen. Insbesondere für den Bereich der diskursiven, kognitiven Anregung wurden in Kindertagesstätten starke Entwicklungsbedarfe festgestellt (vgl. Wertfein u. a. 2015). Studien zeigen, dass pädagogische Sprechhandlungen, die anhaltendes dialogisches Nachdenken im Kindergartenalltag initiieren, selten sind (vgl. Hopf 2012; König 2009; Purdon 2014) und von den Fachkräften – auch als Methode einer alltagsintegrierten sprachlichen Bildung – kaum bewusst angewendet werden (vgl. Viernickel u. a. 2013). Insbesondere Untersuchungen zu partizipativen anregenden Interaktionen (sustained shared thinking – SST) konstatieren eine erschreckend niedrige Dosis und Qualität von SST in der frühkindlichen Bildung (vgl. Meade/Cubey 1995; Pelatti u. a. 2014). Trotz zahlreicher intensiver Fortbildungsbemühungen zeigt sich in der ersten Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kita: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt

ist!“ ein unzureichendes Bild. In den beobachteten 107 deutschen Kindertageseinrichtungen wurde für den Bereich „Unterstützung des Lernens und kritischen Denkens“, welcher auf Diskursivität und Rationalität anregende Interaktionsmuster fokussiert, lediglich ein Wert von 2,15 auf einer Skala von 1-7 erreicht – das liegt im unteren Bereich (vgl. Ballaschk 2019). Es wird angenommen, dass vielen Pädagoginnen und Pädagogen das Wissen fehlt, kognitiv anregende Interaktionsformate zu erkennen (und zu initiieren).

In einer ersten qualitativen, explorativen Studie zu Haltungen und Einstellungen des pädagogischen Fachpersonals konnten Pölzl-Stefanec und Geißler drei idealtypische Orientierungsmuster bei pädagogischen Fachkräften in der Kindertagesbetreuung rekonstruieren: orientierungssuchend-lenkend, traditionell-strukturierend und offen-partizipativ. Die Einstellung zu Partizipation war bei diesen Orientierungsmustern eng verbunden mit einem spezifischen Kindbild, mit expliziten und impliziten Orientierungen im Hinblick auf Partizipation und deren Grenzen, sowie mit Ansichten bezüglich struktureller Veränderungsmöglichkeiten und Teameinbindung (vgl. Pölzl-Stefanec 2020, S. 12-13).

Ähnlich wie in der QuaKi-Studie (Nentwig-Gesemann u.a. 2017) konnte in einer weiteren aktuellen qualitativen Studie zu Partizipation aus Kindersicht gezeigt werden, dass 4-6-jährige Kinder das Bedürfnis zu haben scheinen, selbstbestimmt am Kita-Alltag teilnehmen zu können, selbstbestimmt mit Räumen und Materialien umzugehen und sich frei und raumgreifend bewegen zu dürfen (vgl. Ballaschk/Anders 2020).

Wie es im Kindergartenalter gelingt, dass Kinder an demokratischen Aushandlungsprozessen partizipieren, ist in den letzten Jahren in mehreren Kindertagesstätten-Projekten auch für den deutschsprachigen Raum gezeigt worden (vgl. Höhme-Serke u. a. 2008; Hansen u. a. 2009; Knauer u. a. 2016, Sturzenhecker u.a. 2010). Umfassende Ergebnisse zu Partizipation im Regel-Alltag von Kindertageseinrichtungen insbesondere mit Blick auf Kleinkinder liegen zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht vor.

3. UNTERSUCHUNGSANLAGE

Basierend auf dem theoretischen „Modell einer partizipativen Umgebung für Kleinkinder“ (Abbildung 1) untersuchte die BiKA-Studie die realisierte partizipative Umgebung in Kitas, insbesondere die gewährten Beteiligungsrechte für Kita-Kinder sowie die feinfühlige Begleitung durch Pädagog*innen. Die Studie analysiert zentrale Einflussfaktoren für partizipationsförderliches Handeln aufseiten des pädagogischen Fachpersonals und der Einrichtungen sowie die Reaktionen seitens der Kinder.

3.1. ZIELE UND SCHWERPUNKTE DER STUDIE

Um sowohl die partizipationsorientierten Kompetenzen der Fachkräfte als auch die entsprechenden kindlichen Reaktionen in pädagogischen Alltagssituationen zu untersuchen, wurde zum einen das Interaktionsverhalten von Fachpersonen in Kitas mit Kindern im Alter zwischen 18 und 30 Monaten erfasst. Dafür wurden alle beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen in jeweils drei Schlüsselsituationen in der Interaktion mit den von ihnen betreuten Kindern videografiert.

Zum anderen wurden ergänzend dazu Eltern und Fachkräfte zu unterschiedlichen Aspekten der Partizipation sowie zu wichtigen Umgebungsfaktoren sowohl in der Kita als auch in der häuslichen Umgebung der Kinder befragt. Die Untersuchungselemente der BiKA-Studie sind in Abbildung 2 schematisch dargestellt.

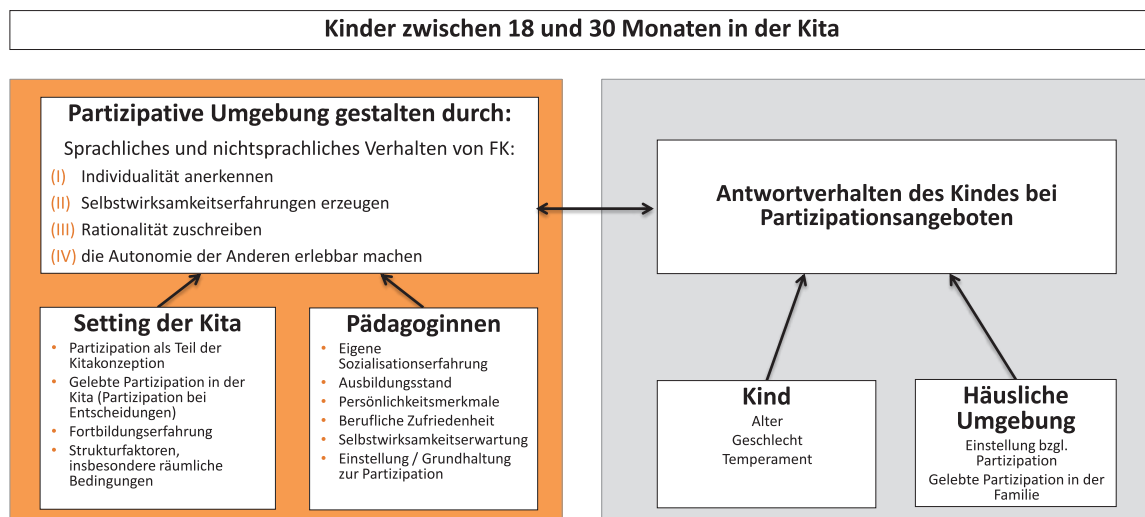


Abbildung 2: Untersuchungselemente der BiKA-Studie

Ziel der BiKA-Studie ist, das partizipationsförderliche Verhalten sowie die Reaktionen der Kinder differenziert zu erklären und damit fundierte Ansatzpunkte für das pädagogische Handeln zu erarbeiten. Dabei ging es um Kinder mit unterschiedlichen Persönlichkeitsmerkmalen, die unter verschiedenen familiären Bedingungen aufwachsen.

Die Hauptfragen der empirischen Untersuchung sind:

- Welche Partizipationsmöglichkeiten werden Krippen-Kindern im Alltag eingeräumt?
- Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem pädagogischen Handeln der Fachkräfte und der Ermöglichung von Partizipation?
- Inwiefern reagieren verschiedene Kinder auf Partizipationsmöglichkeiten in unterschiedlicher Form?
- Welche Merkmale der Kinder stehen in Zusammenhang mit ihrem Antwortverhalten in Bezug auf die angebotenen Partizipationsmöglichkeiten?

3.2. ERHEBUNGSDESIGN

Für die Beantwortung der Fragen wurde ein multimethodales Querschnittsdesign gewählt (videografische und direkte, nicht teilnehmende Beobachtung, schriftliche Befragung, Interview). Der Zeitraum der Erhebungen erstreckte sich von Januar bis August 2019.

In den teilnehmenden Kitas wurden Kinder und Fachkräfte in drei Schlüsselsituationen videografisch mit jeweils zwei Videokameras begleitet:

- Spielsituation (wenig strukturierte Sequenz)
- Dialogische Buchbetrachtung (durch Material vorstrukturierte Sequenz)
- Essen (hoch strukturierte und ritualisierte Sequenz)

Die Studie deckt hierdurch eine große Bandbreite unterschiedlicher und täglich stattfindender Situationen im Kita-Alltag ab. Mit der Essenssituation wird zudem auch eine wiederkehrende Situation erfasst, welche nicht nur die kindliche Erfahrungswelt prägt, sondern auch eine existenzielle Bedeutung für das Förderrecht auf gesunde Entwicklung hat.

Ergänzend dazu wurden Eltern und Fachkräfte schriftlich zu ihren eigenen biografischen Erfahrungen mit Partizipation, zu ihren persönlichen Überzeugungen bezüglich Partizipation sowie zu wichtigen Umgebungsfaktoren sowohl in der Kita als auch in der häuslichen Umgebung der Kinder befragt.

3.3. STICHPROBE

3.3.1. Stichprobenplanung

Die Stichprobe war als geschichtete Zufallsstichprobe im Umfang von 80 Kitas bundesweit geplant. Über diese Form der Stichprobenkonstruktion sollte sichergestellt werden, dass jeweils Kindertageseinrichtungen berücksichtigt werden aus:

1. Kommunen mit niedriger, mittlerer und hoher sozialer Benachteiligung von Kindern,
2. Ost- und West-Regionen des Landes mit unterschiedlich tradierten Normvorstellungen in der frühkindlichen Bildung und
3. großstädtischen und ländlichen Regionen.

Für die Umsetzung dieser Stichprobenkonstruktion wurden Gebietskörperschaften ausgewählt, in denen die Stichprobe gezogen werden sollte und die einer der Kombinationen der drei Schichtungskriterien (soziale Belastung, regionale Lage und städtischer bzw. ländlicher Raum) entsprachen. Die für die Quotierung notwendigen drei Auswahlkriterien wurden wie folgt operationalisiert:

1. Soziale Belastung (Kommunen mit niedriger, mittlerer und hoher sozialer Benachteiligung von Kindern)

Als Indikator für die soziale Belastungslage von Kindern in Kommunen wurde aus Daten der Sozialstatistik der Bundesagentur für Arbeit für Kreise und kreisfreie Städte der Anteil an Kindern in Bedarfsgemeinschaften herangezogen (SGB II- Bezug; Stand Dezember 2016 und Juni 2017).

Die Einteilung der Kommunen nach sozialer Belastungslage für die BiKA-Stichprobe wurde am Bundesmittel orientiert vorgenommen: Die Ausprägung der sozialen Benachteiligung von Kindern ist...

- Niedrig: unteres Quartil der Statistik
- Mittel: mittlere 20% der Statistik
- Hoch: oberes Quartil der Statistik.

2. Ost/West:

Die Aufteilung nach Ost- und West-Regionen orientiert sich an den Bundesländern. Die Bundesländer Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen gelten danach als Ost-Regionen. Für Berlin wird die Zuordnung über die Stadtteile (ehemaliges Ost-/ Westberlin) vorgenommen, die übrigen Bundesländer werden als West-Regionen gezählt.

3. Stadt/Land:

Die Aufteilung in städtischen und ländlichen Lebensraum wurde entsprechend der Listen der kreisfreien Städte und Landkreise des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) vorgenommen.

Eigneten sich potentielle Erhebungsgebiete bezüglich der Kriterien-Kombination in gleicher Weise, wurde aus Gründen der Erhebungsökonomie das Kriterium der Erreichbarkeit bei der Auswahl hinzugezogen. Abbildung 3 stellt den für die BiKA-Studie angedachten Quotierungsplan dar:

Kommunen

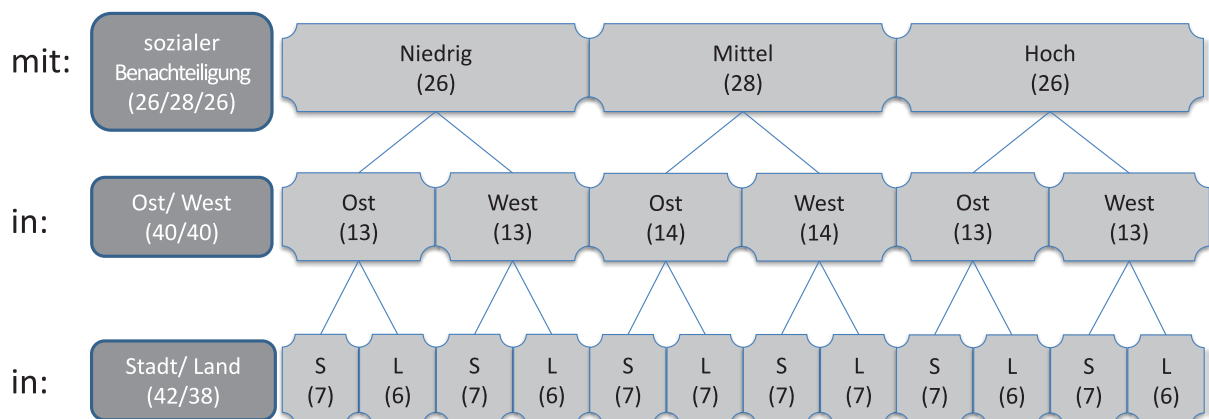


Abbildung 3: Quotierungsplan der Stichprobe der BiKA-Studie

3.3.2. Stichprobenrekrutierung

Nach Festlegung der Quotierungsregionen wurde aus der Grundgesamtheit der dort ansässigen Kindertagesstätten, in denen (auch) Kinder im Alter von 1,5 bis 2,5 Jahren betreut werden, eine zufällige Stichprobe sowie ein Oversampling gezogen. Hierzu wurden ab Oktober 2018 die in die Stichprobe gezogenen Kitas nach Rücksprache mit den zuständigen Jugendämtern postalisch angeschrieben, über die Studie informiert und um Beteiligung gebeten. Nach dem schriftlichen Erstkontakt folgten ein oder mehrere Telefonate, um mögliche Fragen zu klären und die grundsätzliche Teilnahmebereitschaft zu erfragen.

Die Teilnahmeanforderungen an die mitwirkenden Kitas waren u.a. aufgrund der geplanten Videoaufnahmen sehr hoch: Es mussten neben den Trägerorganisationen und Leitungen auch alle potenziell von der Videoaufnahme betroffenen Erzieher*innen und Eltern der teilnehmenden Kinder einverstanden sein, an

der Studie teilzunehmen. Das Einverständnis musste in jedem Fall schriftlich von allen Teilnehmenden erklärt werden, bevor eine Erhebung in der jeweiligen Kita beginnen konnte.

Für eine Zusage zur Teilnahme einer Kita mussten im Mittel mehr als zehn Kindertagesstätten (in der Regel mehrfach) kontaktiert werden. Somit muss davon ausgegangen werden, dass die Stichprobe durch das Kriterium der Freiwilligkeit und durch die hohe Teilnahmehürde aufgrund der datenschutzrechtlichen Vorgaben ein Bias beinhaltet, da sich letztendlich nur Kitas zur Teilnahme an der Studie bereit erklärten, die auch wirklich teilnehmen wollten. Dies sollte bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden.

3.3.3. Stichprobenbeschreibung

Realisiert wurden Datenerhebungen in insgesamt 89 Kindertageseinrichtungen. Damit wurde der angestrebte Gesamtumfang der Stichprobe um neun Kitas übertroffen. Dies liegt darin begründet, dass aufgrund der großen zeitlichen Verzögerung bei der Stichprobengewinnung ein Oversampling an Kitas zeitgleich akquiriert wurde. Aufgrund des hohen (Kommunikations-) Aufwandes, den eine Kita im Vorfeld einer Teilnahme betreiben musste, wurden die Erhebungen schließlich in sämtlichen Kitas durchgeführt, die ihre Beteiligung an der BiKA-Studie zugesagt haben.

Abbildung 4 stellt die realisierte Stichprobe der BiKA-Studie entsprechend der Quotierungsmerkmale dar:

Kommunen

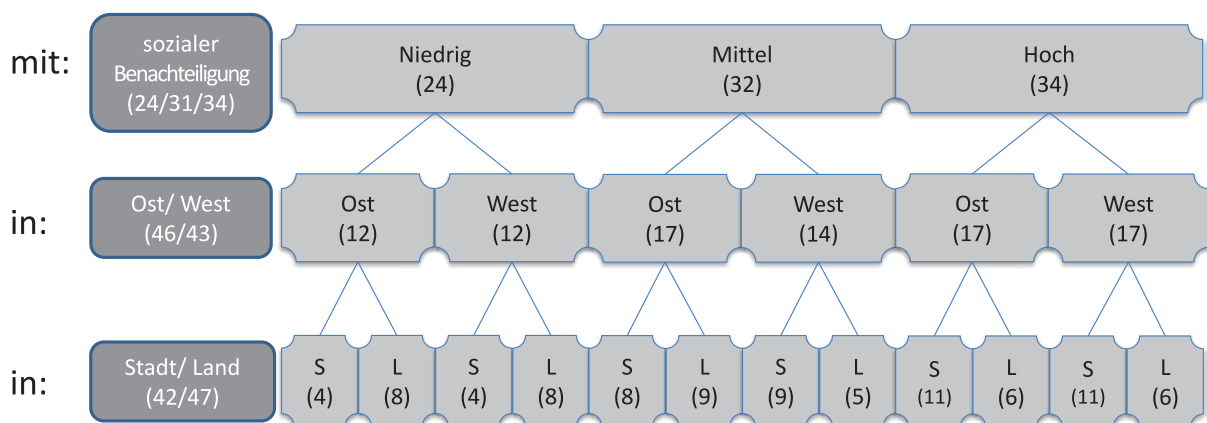


Abbildung 4: Realisierte Stichprobe der BiKA-Studie entsprechend der Quotierungsmerkmale

Insgesamt konnte die Schichtung der Stichprobe beinahe vollständig erfüllt werden. Ausnahme bilden Kitas im städtischen Raum mit einer niedrigen sozialen Benachteiligung von Kindern. Hier liegt die realisierte Stichprobe sowohl im Osten als auch im Westen jeweils unterhalb der geplanten Quotierung.

Die BiKA-Studie ist eine bundesweit angelegte Studie. Es wurden Erhebungen in insgesamt 13 Bundesländern durchgeführt. Abbildung 5 stellt die Verteilung der Erhebungen über die Bundesländer dar.

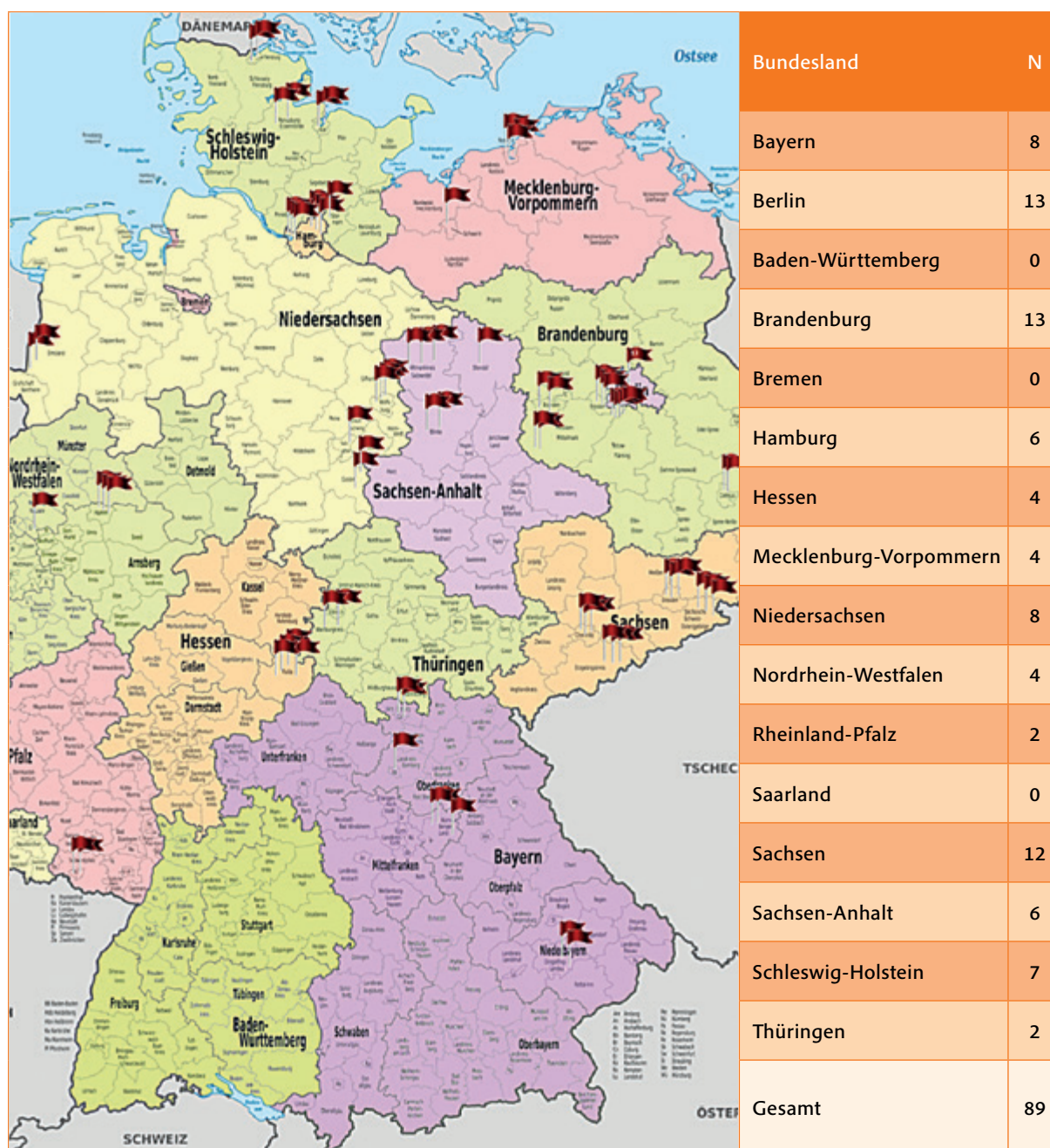


Abbildung 5: Realisierte Kita-Stichprobe nach Erhebungsregionen und Bundesländern

Die nachfolgenden Auswertungen basieren auf folgenden unterschiedlichen Datengrundlagen (Stichproben):

- Auswertung der Beobachtungsdaten
- Auswertung der Angaben der Fachkräfte aus den Fragebögen
- Auswertung der Angaben der Eltern aus den Fragebögen.

Im Folgenden werden die drei unterschiedlichen Stichproben näher charakterisiert.

Stichprobe für die videografiebasierten Beobachtungsdaten

Die Auswertungen der videografiebasierten Beobachtungsdaten sind anhand gefilmter Aufnahmen einer Fokusfachkraft sowie den während der Videografie-Sequenz an der Interaktion teilnehmenden Kindern gewonnen worden. Insgesamt wurden in den 89 Kitas über drei Schlüsselsituationen hinweg 123 pädagogische Fachkräfte jeweils als Fokusfachkraft durch Videoaufnahmen gefilmt.

Die Fachkräfte sollten idealerweise durchgängig in allen drei Schlüsselsituationen videografiert und systematisch eingeschätzt werden. Dies war jedoch aus organisatorischen Gründen der Kita-Abläufe nicht immer möglich. In 52 Fällen liegen die Bewertungen für ein- und dieselbe Fachkraft aus allen drei Schlüsselsituationen vor, in 33 Fällen von zwei Situationen und in 38 Fällen nur von einer Situation.

Die videografierten Fachkräfte wurden schriftlich u.a. nach Alter, Berufserfahrung und Ausbildung befragt. In die nachfolgende Beschreibung der Teilstichprobe der beobachteten Fachkräfte konnten nur Fälle eingehen, für die auch ein Fragebogen vorlag ($N=111$). Entsprechend diesen Angaben sind die beobachteten Fokusfachkräfte im Mittel 38 Jahre alt ($SD=11.15$) und verfügen über durchschnittlich 14 Jahre Berufserfahrung ($SD=12.43$). Es liegen die Angaben von fünf männlichen und 106 weiblichen Fokus-Fachkräften vor. 91 Fachkräfte (82%) verfügen über eine Ausbildung, die auch den Altersbereich der Krippe beinhaltet. 87 davon verfügen über die staatliche Anerkennung als Erzieher*in. Neun (8%) der videografierten Betreuungspersonen befanden sich zum Zeitpunkt der schriftlichen Befragung in der Ausbildung, haben einen Abschluss in sozialpädagogischer Assistenz oder Kinderpflege und elf (10%) haben keine Berufsausbildung mit Bezug zur Krippe. Im vorliegenden Bericht werden der einfacheren Verständlichkeit halber alle videografierten Betreuungspersonen unter dem Begriff (pädagogische) Fachkräfte zusammengefasst.

Stichprobe aller befragten Fachkräfte (Fragebogenerhebung)

Die Analysen zu Partizipationserfahrungen und zu den Einstellungen der Fachkräfte basieren auf dem Gesamtpool der eingegangenen Fragebögen ($N=236$). Diese Stichprobe beinhaltet sowohl die Teilstichprobe der Fokusfachkräfte, die videografiert wurden, als auch die Fragebögen derjenigen Fachkräfte, von denen keine videografiebasierten Beobachtungsdaten gewonnen werden konnten, weil sie nicht gefilmt wurden.

Es gingen neun Fragebögen von männlichen und 227 von weiblichen Fachkräften in die Auswertung ein. Die Angaben der Fachkräfte der Gesamtstichprobe sind nahezu identisch mit denen der für die Video-Beobachtung ausgewählten Teilstichprobe.

Die Fachkräfte der Gesamtstichprobe sind im Mittel 38 Jahre alt ($SD=11.86$) und verfügen über durchschnittlich 14 Jahre Berufserfahrung ($SD=12.49$). 74% der Auskunft gebenden Fachkräfte verfügen über eine Ausbildung, die auch den Altersbereich der Krippe beinhaltet, 13% befanden sich in der Ausbildung oder haben einen Abschluss in sozialpädagogischer Assistenz oder Kinderpflege und 13% haben keine Berufsausbildung mit Bezug zum Krippenalter. Insgesamt verfügen 70% der Befragten über die Anerkennung zum staatlichen Erzieher*in.

Stichprobe der Eltern und Kinder (Fragebogenerhebung)

Die Stichprobe der Eltern umfasst analog zur Fachkräftebefragung alle eingehenden Fragebögen, unabhängig davon, ob die Daten ihres Kindes in der Beobachtung zur Auswertung genutzt wurden.

Insgesamt liegen Angaben von 668 Elternteilen vor. Überwiegend (87%) beantworteten dabei die Mütter die Fragebögen. 13% der Bögen wurden von Vätern beantwortet; in 2 Fällen wurde angegeben, dass beide Elternteile an der Beantwortung beteiligt waren und in 2 Fällen übernahmen die erziehungsberechtigten Großmütter die Beantwortung.

Im Mittel waren die Befragten 34 Jahre alt ($SD=4.80$). Bezüglich des höchsten Bildungsabschlusses gaben 64% der Befragten an, ein Abitur bzw. Fachabitur zu besitzen, 28% die mittlere Reife und 8% einen qualifizierten Hauptschulabschluss. Über ein abgeschlossenes (Fach-)Hochschulstudium verfügen 47% und über eine berufliche Ausbildung bzw. eine Fachschulausbildung 48% der Befragten. Gut 4% der an der Befragung teilnehmenden Eltern gaben an, keine (abgeschlossene) Ausbildung zu haben.

Um Auskunft über ihre Kinder und die Familiensituation gebeten, berichteten 97% der Befragten, in der Familie mit den Kindern (auch) deutsch zu sprechen. Die Kinder sind im Mittel 26,98 Monate (also ca. 2;3 Jahre) alt ($SD=8.73$). Die Geschlechterverteilung ist mit jeweils 50% männlichen und weiblichen Kindern ausgewogen. Bei einem Kind wurde *divers* als Angabe gewählt.

39% der Kinder sind zum Erhebungszeitpunkt Einzelkinder. Die übrigen haben im Durchschnitt ein bis zwei Geschwister ($M=1.31$; $SD=0.64$) und sind zum überwiegenden Teil (60%) als zweites Kind geboren.

Die Kinder besuchen die Kita im Mittel 32.35h in der Woche ($SD=10.56$).

3.4. DATENERHEBUNG

Der Erhebungszeitraum in den Kitas umfasste acht Monate von Januar bis August 2019. Insgesamt waren sechs geschulte Teams jeweils mit zwei Erheber*innen und zwei Kameras im Einsatz. Die Terminhäufigkeit innerhalb einzelner Wochen richtete sich insbesondere nach den Möglichkeiten der Kindertageseinrichtungen und variierte dementsprechend.

3.4.1. Forschungsethik

In der BiKA-Studie wurde besonderer Wert auf Kinderrechte gelegt – nicht nur bei der Forschungsfrage, sondern auch für die Durchführung der Studie selbst. Entsprechend den Standards des Childhood Safeguards sowie den Datenschutzrichtlinien bei Forschungsvorhaben sind sämtliche Prozesse im Forschungsdesign, der Kontakt aller Projektmitarbeitenden, Studierenden und Honorarkräften zu Kindern oder zu ihren Daten durch spezielle Schulungen, durch schriftliche Selbstverpflichtungserklärungen sowie durch die Festlegung von Abläufen kinderrechtsbasiert gestaltet. Die Teilnahme an der Studie war für Kindern, Eltern und Fachkräfte selbstverständlich freiwillig, was die Teilnehmenden bzw. ihre Erziehungsberechtigten jeweils durch schriftliche Einverständniserklärungen dokumentiert haben.

Es kam im Verlauf der Erhebungen immer wieder zu Beobachtungen einiger Verhaltensweisen von Fachkräften, die keine gute pädagogische Praxis darstellen, weil sie das Wohlbefinden und die Partizipationsmöglichkeiten der Kinder beeinträchtigen. Dazu gehören z.B. die „Lätzchenfixierung“ (das Klemmen des Lätzchens unter den Teller des Kindes), das Vorhalten von Gitterbetten, eine teilweise direktive Kommunikation mit Kindern oder Körperkontakt und Assistenzhandlungen ohne Zustimmung der Kinder. Solche Verhaltensweisen entsprechen nicht den einzuhaltenden Standards.



Abbildung 6: Festgeklemt. Zeichnung: Renate Alf, Nutzungsrechte: BiKA-Projekt.

Im 4. Quartal 2020 sind alle Kitas, die sich an der BiKA-Studie beteiligt haben, zu einem individuellen Feedback eingeladen worden, bei dem – auf Grundlage der jeweils einzeln ausgewerteten spezifischen Erhebungsdaten – eine maßgeschneiderte Rückmeldung an die Teams gegeben wurde. 45 Kitas haben dieses Angebot in Anspruch genommen. Der Fokus der Rückmeldungen lag auf den Ressourcen und Stärken der Einrichtungen, zugleich wurden auch immer Qualitätsmerkmale kritisch benannt, wenn eine mangelnde Sensibilisierung der Fachkräfte und eine besondere Häufigkeit der Missachtung von Beteiligungsmöglichkeiten der Kinder zu beobachten war. Dafür wurden praktische Handlungsalternativen besprochen. Am häufigsten wurden im Rahmen der Kita-Feedbacks niedrigschwellige Empfehlungen zur Verbesserung der Partizipationsqualität thematisiert, also Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder in Schlüssel-situationen, sprachlich anregende Gestaltung von Alltagssituationen, Umgang mit Konflikten und Widerständen, Assistenzhandlungen (v.a. beim Mittagessen) sowie die Gestaltung der räumlichen und materiellen Bildungsumgebung.

3.4.2. Vorgehen bei der Datenerhebung vor Ort

Eine vollständige Erhebung mit Anwendung aller Erhebungsinstrumente und einschließlich Videografie aller drei Schlüssel-situationen (Essen, Spielen, Buchanschauen) ist aufgrund der Abläufe in einer Kinderkrippe in der Regel nur am Vormittag möglich. Das Erhebungsteam folgte nach Möglichkeit einem standardisierten Vorgehen: Morgens, nach dem Eintreffen in der Kita und der Begrüßung durch die Kita- bzw. Gruppenleitung, fand vor dem Beginn der Video-Aufnahmen eine Führung durch die gesamten Räumlichkeiten der Einrichtung statt (meist von der Kita-Leitung durchgeführt), so dass die Erheber*innen die partizipationsrelevanten räumlichen Merkmale der gesamten Einrichtung mit einem speziellen Beobachtungsbogen erfassen konnten.

Als zentrales Untersuchungsinstrument der BiKA-Studie dient die qualitative und quantitative Analyse von videografierten Interaktionen in den pädagogischen Alltagssituationen Essen, Spielen und Buchbetrachtung. Das Kameraskript war so angelegt, dass partizipationsrelevantes Verhalten der Fachkraft, sowie auch nach Möglichkeit entsprechende Reaktionen des Kindes bzw. der Kinder erfasst werden konnten. Hierzu lag der Fokus der ersten Kamera ausschließlich auf der Videografie einer pädagogischen Fachkraft, der Fokusfachkraft ("Fachkraft-Kamera"). Die zweite Kamera erfasste nach Möglichkeit parallel dazu das Gesamtgeschehen im Raum ("Raumkamera").

Hinsichtlich des Kameraskripts mit Filmanweisungen und der Dauer der Aufnahmen gab es situationsspezifische Unterschiede. Die Schlüssel-situation *Freies Spiel* wurde in allen Kitas mindestens 20 Minuten lang gefilmt. Bei etwaigen Unterbrechungen der Sequenz wurde die Aufnahme bis zum Erreichen der Mindestdauer von 20 Minuten im Anschluss an die Unterbrechung fortgesetzt. Die Schlüssel-situation *Buchbetrachtung* fand in den meisten Kitas ad-hoc im Rahmen der Spielsituation oder direkt im Anschluss daran zu unterschiedlichen Momenten statt und wurde unabhängig von der jeweiligen Dauer vollständig videografiert. Die Schlüssel-situation *Essen* wurde aufgezeichnet, sobald die Vorbereitungen für das Mittagessen begann, und beendet, wenn das letzte Kind nach dem Essen vom Tisch aufstand, d.h. die Essenssequenzen sind jeweils verschieden lang.

Bedingt durch die verschiedenen Kameraskripte für die drei Schlüssel-situationen sowie durch die jeweils individuell unterschiedliche Umsetzung in den Kitas weisen die Filmsequenzen unterschiedlichen Längen auf.

Nach Beendigung der Videoaufnahmen und zum Abschluss der Erhebung wurde ein kurzes beobachtungs-basiertes Leit-faden-Interview mit einer der Gruppenerzieher*innen (in einigen Fällen auch mit zwei Erzieher*innen) durchgeführt, in dem die Motivation für bestimmte beobachtete pädagogische Handlungen erfragt wurde.

Insgesamt wurde Wert daraufgelegt, den Ablauf in der Krippe in den drei Schlüssel-situationen möglichst alltagsgetreu aufzunehmen. Nach Möglichkeit sollten durch die Aufnahmen und die damit verbundenen datenschutzrechtlichen Vorgaben keine einschneidenden Veränderungen oder Einschränkungen im Tagesablauf verursacht werden.

Parallel zu den Vor-Ort-Erhebungen in den Einrichtungen wurde eine Fragebogenerhebung durchgeführt, die an alle beteiligten Fachkräfte und die Eltern der gefilmten Kinder gerichtet war.

3.5. INSTRUMENTE

Mit der an die Fachkräfte gerichteten Fragebogenerhebung wurden neben den soziodemografischen Angaben (Alter, Berufserfahrung, Ausbildung usw.) auch die biografischen Erfahrungen mit Partizipation in der eigenen Kindheit sowie Überzeugungen zu Partizipation erfasst. Zudem wurden die Fachkräfte zu ihren aktuellen Erfahrungen mit Partizipation in verschiedenen Bereichen in ihrer Kita sowie zu ihren Einstellungen zu verschiedenen (partizipationsfördernden bzw. -hemmenden) Erziehungszielen befragt.

Die fragebogengestützte Befragung der Eltern ist weitestgehend analog zur Fachkräftebefragung gestaltet und fokussiert neben den soziodemografischen Angaben ebenfalls auf die biografischen Partizipationserfahrungen sowie auf die Erziehungsziele. Zusätzlich enthielt die Elternbefragung noch weitere Fragen zur Erfassung des familiären Settings sowie mehrere standardisierte Fragen zu Merkmalen der Kinder, wie z.B. eine Einschätzung der Sozialkompetenzen, des Temperaments und der sprachlichen Entwicklung aus elterlicher Sicht.

Während des Kita-Besuchs erfasste das Erheber*innenteam auch partizipationsrelevante räumliche Merkmale der Kita (wie z.B. die Gestaltung der Bildungsbereiche, die Zugänglichkeit und kindgerechte Nutzungsmöglichkeit der Räume, Flächen, Möbel und Materialien). Dafür wurde im Rahmen des Forschungsprojekts ein eigenes Beobachtungsinstrument, die Hardfact-Liste, entwickelt (Skalierung: vorhanden / nicht vorhanden).

Für die dialogische Buchbetrachtung entwarf das BiKA-Team ein Bilderbuch, in dem leicht überschaubare Ereignissequenzen dargestellt und zum Teil mit kurzen Texten unterlegt wurden. Diese Sequenzen konnten von den Fachkräften nicht nur dazu genutzt werden, einen beschreibenden Dialog über die dargestellten Abbildungen (z.B. *ein Kind öffnet eine Milchpackung*, *ein Kind fährt Laufrad*) zu initiieren, sondern bot auch Gelegenheit zur Erwähnung mentaler Prozesse (Emotionen, Intentionen, Überzeugungen) der abgebildeten Personen sowie zur Erläuterung kausaler Prozesse. Zwei Beispielbilder sind in Abbildung 7 dargestellt.



Abbildung 7: Beispielbilder aus dem BiKA-Buch: (1) Kind öffnet eine Milchpackung (mentaler Zustand: Intention); (2) Kind auf dem Laufrad (mentaler Zustand: Emotion) Zeichnung: Ramiro Glauer, Nutzungsrechte: BiKA-Projekt.

Für die Analyse der Videodaten wurden auf der Basis von Literaturlauswertungen und in Zusammenarbeit mit dem wissenschaftlichen Beirat zwei weitere spezifische Instrumente entwickelt, die jeweils aus einem Bewertungsbogen und einem Manual bestehen:

1. Das Videoauswertungsinstrument ISAR-Set erfasst quantitativ die situationsspezifische Partizipationsqualität der Schlüsselsituationen Essen, Buchanschauen und Spielen in Kitas. Es besteht aus drei jeweils auf die einzelnen Schlüsselsituationen angepassten Teilen, mit denen auswertbar ist, inwieweit in den Videosequenzen verschiedene situationsspezifische Partizipationsgelegenheiten zu beobachten sind.
2. Das zweite Videoauswertungsinstrument ISAR-Minus nimmt partizipationshemmende Interaktionselemente der pädagogischen Fachkraft quantifizierend in den Blick. Der ISAR-Minus Bewertungsbogen ist situationsübergreifend angelegt und somit für jede pädagogische Situation anwendbar.

3.6. DATENANALYSE

Auf Grundlage der Bewertungsbögen und Auswertungsmanuale wurden alle für die Beobachtung ausgewählten Videosequenzen sorgfältig analysiert. Die Auswertung der Videodaten erfolgte in Rating-Tandems. Jede der Videosequenzen wurde dafür von zwei geschulten Tandempartnern unabhängig voneinander analysiert. Die Rating-Daten wurden im Anschluss daran verglichen und Sequenzen oder Items mit nicht übereinstimmenden Werten in einem anschließenden Auswertungsschritt im Vier-Augen-Prinzip noch einmal intensiv gesichtet und konsensual bewertet. Die so entstandenen Tandem-Werte dienen als Grundlage für alle weiteren Berechnungen und Analysen. Die Übereinstimmung zwischen den im Projekt ratenden Tandems wurde sowohl für alle drei Teile von ISAR-Set als auch für ISAR-Minus mit Fleiß-Kappa Statistiken berechnet. Sie lag bei allen vier Prüfungen (alle drei Set-Auswertungen sowie die Auswertung von ISAR-Minus) bei $>.70$ und kann somit als gut (substanziell) angesehen werden.

Die Datenanalyse der Fragebögen wurde mit den Auswertungsprogrammen SPSS und R vorgenommen. Die kindlichen Reaktionen wurden in einer qualitativen Einzelfallanalyse analysiert.

3.7. INDIVIDUELLE RÜCKMELDUNGEN AN DIE TEILNEHMENDEN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN

Für das vierte Quartal 2020 wurde sämtlichen Kitas, die sich an der BiKA-Studie beteiligt hatten, ein individuelles Feedback-Gespräch auf Grundlage der eigens für ihre Einrichtung ausgewerteten Daten angeboten, und zwar als Videokonferenz aufgrund der Covid-19-bedingten Kontaktbeschränkungen. Insgesamt haben von 89 Kitas 45 Kitas dieses Angebot angenommen. Gründe für Absagen von Kitas waren u.a. personelle Fluktuation, Personalmangel oder ein hoher Krankenstand im Team, aber auch eine unzureichende technische Ausstattung (mangelhafte Internetverbindung, fehlende Hardware). Einigen Kitas wurde statt per Videokonferenz telefonisch Feedback gegeben.

Für jedes Feedbackgespräch wurden im Vorfeld die individuellen Daten der jeweiligen Kita aus den unterschiedlichen Erhebungsinstrumenten zusammengefasst und in einer anschaulichen Präsentation aufbereitet. In der Regel nahmen an den Feedbackgesprächen aufseiten der Kita ein bis zwei Personen teil (häufig die Kitaleitung). Die Gespräche dauerten im Schnitt 1h 15min, abhängig vom Umfang der Rückfragen und dem jeweils individuellen Beratungsbedarf. Zentrale Themen der Feedbackgespräche waren bei den meisten Kitas

- Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder in Schlüsselsituationen (Buchbetrachtung, Essenssituation, Spielen)

- niedrigschwellige Empfehlungen zur Verbesserung der Partizipationsqualität im Krippenbereich
- Feedback zur sprachlichen Anregungsqualität von Alltagssituationen
- Gestaltung der räumlichen und materiellen Umgebung
- Rückmeldungen zum Umgang mit beobachteten Konflikten und Widerständen von Kindern
- Assistenzhandlungen (v.a. beim Mittagessen)
- problematisches Verhalten gegenüber Kindern, sofern dies nach Datenlage auffällig war, z.B. häufige negierende bzw. direktive Sprechakte, das Sprechen über Kinder in deren Gegenwart gegenüber Dritten, Beschämung z.B. durch häufiges Nachäffen oder Lachen über Kinder, unangemessene Reaktion auf Kontaktaufnahme von Kindern bzw. häufiges Ignorieren von Kindern

Insgesamt signalisierten die an den Videokonferenzen teilnehmenden Personen sehr großes Interesse an den Feedbacks und kamen, sofern zwei oder mehr Personen daran teilnahmen, direkt auch miteinander ins Gespräch. Viele Rückfragen oder auch längere Dialoge ergaben sich zu einigen konkreten partizipationsförderlichen bzw. -hinderlichen Merkmalen wie z.B. Gitterbetten, Verfügbarkeit von Trinken und Essen, Scheren und Kleber auf Kinderhöhe usw. Als anregend für das gemeinsame Nachdenken erwiesen sich auch die Karikaturen, die eigens für BiKA angefertigt wurden (und die auch in dem hier vorliegenden Bericht eingefügt sind) sowie Beispielfotos aus einzelnen Kitas, die von diesen für didaktische Zwecke freigegeben wurden.

Die Pädagog*innen der Kitas äußerten sich überwiegend ausgesprochen positiv über die Feedbackgespräche, zeigten sich dankbar dafür, dass ihre individuellen Kita-Daten so genau ausgewertet und aufbereitet wurden und fragten oft, ob sie die Feedback-Präsentation, die Analyseinstrumente oder den Ergebnisbericht der Studie für eine weitergehende Diskussion in ihrem pädagogischen Team bekommen könnten. Es zeigte sich, dass das gegebene Feedback häufig Punkte enthielt, die ohnehin aktuell Gegenstand der Qualitätsentwicklung in den Kitas war, v.a. die Essensituation und eine partizipative Raumgestaltung. Für diese Kitas stellte das Feedback einen guten Überblick darüber dar, wo sie in puncto Partizipationsqualität aktuell stehen und in welchen Bereichen sie nun ansetzen können, um die Qualität weiter zu verbessern. Anderen Teilnehmenden wurde klar, dass manche partizipationshemmenden Routinen sich in den Kita-Alltag „eingeschlichen“ hatten und betrachteten das Feedback als Denkanstoß zum Reflektieren und für Diskussionen zu Themen, über die in ihren Teams sonst nie diskutiert worden wäre, weil sie bisher nicht im Blick waren.

Insgesamt zeigte sich im Zuge der Feedbackgespräche, dass in vielen der teilnehmenden Kitas das Thema Partizipation hochaktuell ist und Leitung und Teams motiviert sind, die Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder zu verbessern.

4. ERGEBNISSE

Im folgenden Kapitel werden die Auswertungsergebnisse der in der BiKA-Studie erhobenen Daten dargestellt. Das sind zum einen die Angaben der Fachkräfte und der Eltern aus den Fragebogenerhebungen, und zum anderen die Beobachtungsergebnisse aus den Videografie-Sequenzen der Schlüsselsituationen Spielen, dialogische Buchbetrachtung und Essen. Ausgehend von den Partizipationserfahrungen von Eltern und Fachkräften (sowohl in der eigenen Kindheit als auch bezogen auf den aktuellen Kita-Alltag) werden die Erziehungsziele von Eltern und Fachkräften im Vergleich sowie die Einstellungen von Fachkräften zu Partizipation dargestellt. Anschließend wird auf die tatsächlich beobachtete Partizipationsqualität in den videografierten Kita-Sequenzen eingegangen. Dafür werden die beobachtbaren Partizipationsgelegenheiten für Kinder sowie die Gestaltung der Interaktion von Fachkräften mit Kindern einschließlich der nonverbalen Interaktion dargestellt, wie sie etwa bei Assistenzhandlungen häufig vorkommt, und es wird auch auf partizipationshemmendes Verhalten von Fachkräften eingegangen. Abschließend werden Einflussfaktoren auf die pädagogische Ausgestaltung von Partizipation durch die beobachteten Fachkräfte sowie das Antwortverhalten der Kinder dargestellt.

4.1. PARTIZIPATIONSERFAHRUNGEN DER FACHKRÄFTE UND ELTERN

In Kapitel 4.1 wird dargestellt, welche Erfahrungen die befragten Eltern der Kinder sowie die Fachkräfte der teilnehmenden Kitas mit Partizipation haben. Zum einen geht es dabei um persönliche biografischen Erfahrungen mit Partizipation in der eigenen Kindheit (insbesondere auch zum Thema Essen), zum anderen um die aktuellen Partizipationserfahrungen von Fachkräften und Eltern am Ort Kita.



Abbildung 8: Platz auswählen. Zeichnung: Renate Alf, Nutzungsrechte: BiKA-Projekt.

4.1.1. Partizipationserfahrungen von Fachkräften und Eltern in der eigenen Kindheit

Eltern

Die Eltern der teilnehmenden Kinder haben in ihrer eigenen Kindheit sehr unterschiedliche Erfahrungen mit Partizipation gemacht. In der schriftlichen Befragung wurde auf einer fünfstufigen Skala (von *trifft gar nicht zu* bis *trifft völlig zu*) jeweils retrospektiv für den Vater (bzw. den Erziehenden) und die Mutter (bzw. die Erziehende) getrennt erfasst, welche Erfahrungen sie mit Partizipation in der eigenen Kindheit gemacht haben. Dafür wurde mit jeweils mehreren Items erfragt, inwiefern ihnen in der Kindheit durch ihre Eltern Wahlmöglichkeiten eingeräumt wurden und inwiefern sie Unterstützung und Zuspruch durch den jeweiligen Elternteil erfahren haben. Die Items und die Ergebnisse der Befragung sind in Tabelle 1 zusammengefasst dargestellt.

Hinsichtlich der eingeräumten Wahlmöglichkeiten in der Kindheit zeigt sich insgesamt, dass der größere Teil der Auskunft gebenden Elternteile hohe Werte erzielt ($M_{\text{Mutter}}=3.67$; $SD_{\text{Mutter}}=0.73$ / $M_{\text{Vater}}=3.70$; $SD_{\text{Vater}}=0.75$), also sich an zahlreiche Wahlmöglichkeiten erinnert, die durch die eigenen Erziehenden in der Kindheit eingeräumt wurden. So gaben für einen Großteil der Items mehr als 50% der Eltern an, dass sie dem jeweiligen Aspekt *eher* bzw. *vollständig* zustimmen. Die prozentualen Häufigkeiten der geringen Wahlmöglichkeiten (*trifft eher nicht zu* und *trifft gar nicht zu*) in der eigenen Kindheit variieren je nach Item zwischen 4% (bei dem Item „...ließ mich Dinge machen, die ich mochte“) und 22.9% (bei dem Item „...ließ mich meine Entscheidungen gerne allein treffen“).

Tabelle 1: prozentuale Häufigkeiten der allgemeinen Partizipationserfahrungen der befragten Eltern in der eigenen Kindheit, erfahren durch die Mutter/ den Vater (Elternangaben)

Meine Mutter... / Mein Vater...	trifft (eher + gar) nicht zu	trifft teils-teils zu	trifft (eher + völlig) zu	N
	Mutter/Vater	Mutter/Vater	Mutter/Vater	Mutter/ Vater
Skala: Wahlmöglichkeiten ($M_{\text{Mutter}}=3.67$; $SD_{\text{Mutter}}=0.73$ / $M_{\text{Vater}}=3.70$; $SD_{\text{Vater}}=0.75$)				
...ließ mich Dinge machen, die ich mochte.	4,2 / 5,5	21,1 / 21,6	74,8 / 72,9	655 / 601
...ließ mich anziehen, was ich wollte.	13,2 / 12,1	29,1 / 26,0	57,6 / 61,9	657 / 588
...ließ mich so oft rausgehen, wie ich wollte.	22,9 / 14,8	23,4 / 33,8	53,8 / 51,3	659 / 600
...ließ mich meine Entscheidungen gerne allein treffen.	12,9 / 21,9	37,5 / 22,5	49,6 / 55,6	656 / 597
Skala: Unterstützung und Zuspruch ($M_{\text{Mutter}}=4.27$; $SD_{\text{Mutter}}=0.85$ / $M_{\text{Vater}}=3.95$; $SD_{\text{Vater}}=0.97$)				
...unterstützte mich, wenn ich vor einer schwierigen Aufgabe stand.	5,4 / 9,5	14,0 / 19,9	80,7 / 70,6	657 / 603
... lobte mich.	7,5 / 13,6	14,8 / 21,6	77,7 / 64,9	655 / 598
...zeigte mit Worten und Gesten, dass sie/er mich gern hatte.	4,7 / 10,0	15,4 / 23,9	79,9 / 66,0	655 / 598
...versuchte mich zu trösten und aufzumuntern, wenn mir etwas danebengegangen war.	6,6 / 11,6	12,4 / 21,6	81,1 / 66,8	655 / 597

Anmerkung. Angaben der Häufigkeiten Mutter / Vater in %; Angaben aus den Kategorien *trifft gar nicht zu* und *trifft eher nicht zu* sowie *trifft eher zu* und *trifft völlig zu* sind jeweils zusammengefasst.

Insgesamt ist in der Stichprobe davon auszugehen, dass rund 8% der Befragten nur geringe Partizipationserfahrungen in der eigenen Kindheit gemacht haben. Die Angaben zu den Erinnerungen an die Partizipationserfahrungen mit dem Vater und der Mutter unterscheiden sich dabei nicht signifikant.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt der grundlegenden Erfahrungen, die als partizipationsförderlich im häuslichen Umfeld betrachtet werden, ist die durch die Eltern erfahrene Unterstützung und der Zuspruch (Knauer und Sturzenhecker 2005, S. 81). Hierzu berichtet der überwiegende Teil der Befragten (ebenso wie bei den Wahlmöglichkeiten) von positiven Erfahrungen ($M_{\text{Mutter}}=4.27$; $SD_{\text{Mutter}}=0.85$ / $M_{\text{Vater}}=3.95$; $SD_{\text{Vater}}=0.97$).

Jedoch liegen die Mittelwerte bei der Subskala *Unterstützung und Zuspruch durch die Mutter* signifikant höher als die seitens des Vaters ($p<.000$). Ungünstige Erfahrungen mit der Mutter hinsichtlich der Unterstützung berichten rund 6% der Befragten. Die Angaben zu ungünstigen Erfahrungen mit der Unterstützung durch den Vater hingegen liegen bei rund 10%.

Pädagogische Fachkräfte

Aus den Angaben der pädagogischen Fachkräfte zeichnet sich ein ähnliches Bild wie bei den Eltern ab. Der überwiegende Teil der befragten Fachkräfte berichtet von positiven Partizipationserfahrungen mit der eigenen Mutter und dem eigenen Vater sowohl in der Subskala der *Wahlmöglichkeiten* als auch in der Subskala *Unterstützung und Zuspruch* (vgl. Tabelle 2). Ebenso wie bei den Erfahrungen der Eltern liegen die Mittelwerte der Fachkräfte-Erfahrungen mit der Mutter bei der Subskala *Unterstützung und Zuspruch* signifikant höher als die Mittelwerte der Erfahrungen mit dem Vater ($M_{\text{Mutter}}=3.49$; $SD_{\text{Mutter}}=0.66$ / $M_{\text{Vater}}=3.49$; $SD_{\text{Vater}}=0.71$; $p<.000$).

In der Subskala *Wahlmöglichkeiten* liegen die Angaben der pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf die Erfahrungen mit dem Vater als auch mit der Mutter ($p<.01$) etwas unterhalb der Angaben der Eltern (vgl. Tabelle 1 und Tabelle 2).

Tabelle 2: prozentuale Häufigkeiten der allgemeinen Partizipationserfahrungen der befragten Fachkräfte durch die Mutter/ den Vater (Angaben der pädagogischen Fachkräfte)

Meine Mutter... / Mein Vater...	trifft (eher + gar) nicht zu	trifft teils-teils zu	trifft (eher + völlig) zu	N
	Mutter/Vater	Mutter/Vater	Mutter/Vater	Mutter/Vater
Skala: Wahlmöglichkeiten ($M_{\text{Mutter}}=3.49$; $SD_{\text{Mutter}}=0.66$ / $M_{\text{Vater}}=3.49$; $SD_{\text{Vater}}=0.71$)				
...ließ mich Dinge machen, die ich mochte.	2,6 / 7,9	23,5 / 25,1	73,9 / 67,0	226 / 203
...ließ mich anziehen, was ich wollte.	12,7 / 11,5	32,9 / 24,1	54,4 / 64,4	228 / 199
...ließ mich so oft rausgehen, wie ich wollte.	16,1 / 17,1	37,4 / 38,5	46,5 / 44,4	230 / 205
...ließ mich meine Entscheidungen gerne allein treffen.	15,3 / 17,1	27,6 / 25,9	57,0 / 57,1	228 / 205
Skala: Unterstützung und Zuspruch ($M_{\text{Mutter}}=4.28$; $SD_{\text{Mutter}}=0.87$ / $M_{\text{Vater}}=4.05$; $SD_{\text{Vater}}=0.97$)				
...unterstützte mich, wenn ich vor einer schwierigen Aufgabe stand.	7,0 / 10,7	11,9 / 17,2	81,1 / 72,1	227 / 204
... lobte mich.	8,7 / 9,9	13,5 / 20,4	77,8 / 69,7	230 / 211
...zeigte mit Worten und Gesten, dass sie/er mich gernhatte.	5,3 / 11,0	12,7 / 12,4	82,0 / 76,5	228 / 209
...versuchte mich zu trösten und aufzumuntern, wenn mir etwas danebengegangen war.	2,6 / 12,9	23,5 / 18,2	73,9 / 68,9	228 / 209

Anmerkung. Angaben der Häufigkeiten Mutter / Vater in %; Angaben aus den Kategorien *trifft gar nicht zu* und *trifft eher nicht zu* sowie *trifft eher zu* und *trifft völlig zu* sind jeweils zusammengefasst.

4.1.2. Partizipationserfahrungen von Eltern und Fachkräften in Bezug auf Essen

Zusätzlich zu den eigenen grundlegenden Partizipationserfahrungen, die im Kapitel 4.1.1 benannt sind, wurden die Eltern und Fachkräfte zu ihren spezifischen Partizipationserfahrungen mit Essenssituationen in ihrer Kindheit (mit den eigenen Eltern) befragt. Die Items beziehen sich hierbei auf das *Einhalten strenger Regeln beim Essen* sowie auf die *Einbeziehung und die Mitsprachemöglichkeit in der Essenssituation*. Die Ergebnisse der Befragungen sind in Tabelle 3 und Tabelle 4 dargestellt.

Eltern

Die Subskala *strenge Regeln* wird im Mittel von den Eltern mit dem Wert 3 (*trifft teils teils zu*) bewertet ($M_{\text{Mutter}}=2.96$; $SD_{\text{Mutter}}=0.85$ / $M_{\text{Vater}}=3.02$; $SD_{\text{Vater}}=0.87$). Deutlich wird bei Betrachtung der Einzelitems, dass in der Kindheit der Eltern ein größerer Wert auf das *Kosten aller Essensangebote* sowie auf das *Sitzenbleiben bis zum Aufessen* gelegt wurde: rund 50% der Befragten gaben an, dass diese Regeln in ihrer Kindheit für sie galten (vgl. Tabelle 3).

In der Subskala *Einbeziehung und Mitsprache* beim Essen liegen die Mittelwerte etwas höher ($M_{\text{Mutter}}=3.70$; $SD_{\text{Mutter}}=0.77$ / $M_{\text{Vater}}=3.54$; $SD_{\text{Vater}}=0.83$). Der überwiegende Teil der Eltern (je nach Item zwischen 50% und 73%) gibt in diesem Bereich positive Erfahrungen an, wobei die Mittelwerte der positiven Partizipationserfahrungen mit der Mutter bezüglich *Einbeziehung und Mitsprache* beim Essen signifikant höher liegen als die mit dem Vater ($p<.001$).

Tabelle 3: prozentuale Häufigkeiten der Partizipationserfahrungen in Bezug auf Essen durch die Mutter/ den Vater (Elternangaben)

Meine Mutter... / Mein Vater...	trifft (eher + gar) nicht zu	trifft teils-teils zu	trifft (eher + völlig) zu	N
...wollte, dass:	Mutter/Vater	Mutter/Vater	Mutter/Vater	Mutter/Vater
Skala: strenge Regeln ($M_{\text{Mutter}}=2.96$; $SD_{\text{Mutter}}=0.85$ / $M_{\text{Vater}}=3.02$; $SD_{\text{Vater}}=0.87$)				
... ich alles kostete, was auf den Tisch kam.	22,4 / 25,0	28,2 / 25,0	49,5 / 49,9	657 / 595
... ich sitzen blieb, bis ich aufgegessen hatte.	33,9 / 31,2	17,6 / 16,0	48,6 / 52,7	655 / 593
... ich meinen Teller leer aß.	49,1 / 47,5	25,2 / 23,7	25,7 / 28,8	658 / 594
... ich den Nachttisch nur bekam, wenn ich dafür bestimmte Bedingungen erfüllt hatte.	62,0 / 60,7	20,1 / 21,2	17,9 / 18,2	657 / 595
Skala: Einbeziehung und Mitsprache ($M_{\text{Mutter}}=3.70$; $SD_{\text{Mutter}}=0.77$ / $M_{\text{Vater}}=3.54$; $SD_{\text{Vater}}=0.83$)				
... meine Wünsche bei der Essensplanung berücksichtigt wurden.	11,0 / 16,4	27,4 / 34,3	61,7 / 49,3	658 / 586
... ich bei der Essenszubereitung mitmachen konnte, wenn ich wollte.	12,9 / 18,7	14,6 / 18,4	72,5 / 62,9	657 / 587
... ich mir selbst den Teller füllen konnte.	17,0 / 17,7	21,9 / 21,6	61,1 / 60,8	657 / 594
... eine angeregte Gesprächsatmosphäre bei Tisch herrschte.	18,5 / 23,0	23,2 / 23,0	58,3 / 54,1	654 / 597
...wir uns über Essensvorlieben und Abneigungen austauschten.	17,9 / 22,5	25,2 / 27,6	57,0 / 49,9	650 / 591

Anmerkung. Angaben der Häufigkeiten Mutter / Vater in %; Angaben aus den Kategorien *trifft gar nicht zu* und *trifft eher nicht zu* sowie *trifft eher zu* und *trifft völlig zu* sind jeweils zusammengefasst.

Pädagogische Fachkräfte

Die Werte der pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich der Skala *strenge Regeln* liegen sowohl für die Erfahrungen mit der Mutter als auch mit dem Vater signifikant unter den Angaben der befragten Eltern (vgl. Tabelle 3 und Tabelle 4; $p<.001$). Das heißt, die befragten Fachkräfte geben signifikant häufiger als die befragten Eltern an, weniger strenge Essensregeln erfahren zu haben. Zudem gaben die Fachkräfte im Vergleich zu

den Eltern häufiger an, eine stärkere Einbeziehung in die Gestaltung der Essenssituation durch ihre Mutter erlebt zu haben (vgl. Subskala *Einbeziehung und Mitsprache*; Tabelle 3 und Tabelle 4; $p < .05$).

In den Items der Skala *Einbeziehung und Mitsprache* gibt der überwiegende Teil der Fachkräfte und Eltern (zwischen 48% und 74%) positive Partizipationserfahrungen an. Auch hier liegen die Mittelwerte der Erfahrungen mit der Mutter signifikant höher als die mit dem Vater ($p < .001$).

Tabelle 4: prozentuale Häufigkeiten der Partizipationserfahrungen in Bezug auf Essen durch die Mutter/ den Vater (Angaben der pädagogischen Fachkräfte)

Meine Mutter... / Mein Vater...	trifft (eher + gar) nicht zu	trifft teils-teils zu	trifft (eher + völlig) zu	N
...wollte, dass:	Mutter/Vater	Mutter/Vater	Mutter/Vater	Mutter/Vater
Skala: strenge Regeln ($M_{\text{Mutter}}=2.70$; $SD_{\text{Mutter}}=0.87$ / $M_{\text{Vater}}=2.71$; $SD_{\text{Vater}}=0.92$)				
... ich alles kostete was auf den Tisch kam.	35,4 / 36,8	28,4 / 26,5	36,3 / 36,8	229 / 204
... ich sitzen blieb, bis ich aufgegessen hatte.	41,5 / 40,5	24,5 / 22,9	34,1 / 36,6	229 / 205
... ich meinen Teller leer aß.	58,6 / 57,8	20,7 / 19,4	20,8 / 22,9	227 / 201
... ich den Nachtisch nur bekam, wenn ich dafür bestimmte Bedingungen erfüllt hatte.	70,9 / 73,4	18,8 / 16,6	10,3 / 10,0	224 / 199
Skala: Einbeziehung und Mitsprache ($M_{\text{Mutter}}=3.83$; $SD_{\text{Mutter}}=0.78$ / $M_{\text{Vater}}=3.64$; $SD_{\text{Vater}}=0.93$)				
... meine Wünsche bei der Essensplanung berücksichtigt wurden.	13,6 / 19,9	26,3 / 31,8	60,1 / 48,3	228 / 201
... ich bei der Essenszubereitung mitmachen konnte, wenn ich wollte.	7,5 / 17,4	23,4 / 26,0	69,2 / 56,7	227 / 196
... ich mir selbst den Teller füllen konnte.	18,5 / 21,8	20,7 / 19,8	60,8 / 58,4	227 / 197
... eine angeregte Gesprächsatmosphäre bei Tisch herrschte.	9,6 / 13,8	16,6 / 20,2	73,8 / 66,0	229 / 203
... wir uns über Essensvorlieben und -abneigungen austauschten.	14,1 / 20,0	19,8 / 21,0	66,1 / 59,0	227 / 200

Anmerkung. Angaben der Häufigkeiten Mutter / Vater in %; Angaben aus den Kategorien *trifft gar nicht zu* und *trifft eher nicht zu* sowie *trifft eher zu* und *trifft völlig zu* sind jeweils zusammengefasst.

4.1.3. Partizipationserfahrungen von Fachkräften und Eltern am Ort Kita

Die pädagogischen Fachkräfte wurden per Fragebogen zu den subjektiv wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten in ihrer Kita befragt. Dabei ging es dabei um die aus ihrer Sicht bestehenden Partizipationsmöglichkeiten der Kinder im Krippenbereich, um die aus ihrer Perspektive vorhandenen Beteiligungsmöglichkeiten für die Eltern und den wahrgenommenen Beteiligungsmöglichkeiten der Fachkräfte als Mitarbeiter*innen der Kita.

Partizipation der Kinder im Krippenbereich aus Sicht der Fachkräfte

Die pädagogischen Fachkräfte wurden nach ihrer Einschätzung der Beteiligungsmöglichkeiten der Krippenkinder ihrer Kita gefragt. Dazu wurde eine fünfstufige Skala von *trifft gar nicht zu* bis *trifft völlig zu* genutzt.

Die Angaben zur Partizipation der Krippenkinder variieren deutlich zwischen den unterschiedlichen abgefragten Merkmalen (vgl. Tabelle 5). Zu den *Alltagsentscheidungen* (z. B. Tagesablauf und Speiseplan) gibt der überwiegende Teil der Fachkräfte an, dass die Krippenkinder teilweise mitbestimmen würden. 35% der Pädagog*innen schätzen ein, dass die Kinder an *Alltagsentscheidungen* stärker beteiligt sind als in anderen Bereichen. Eine vergleichsweise hohe Mitbestimmung besteht nach Angaben der Fachkräfte für die Kinder in der Wahl ihrer Bezugserzieher*innen. Hier geben rund 42% der pädagogischen Fachkräfte an, dass die Kinder mitentscheiden. Auf der anderen Seite sind es fast genauso viele Fachkräfte (37%), aus deren Sicht

die Krippenkinder diese Entscheidungsmöglichkeit nicht haben. 30% der pädagogischen Fachkräfte schätzen ein, dass Kinder nicht an Dokumentationsprozessen ihrer eigenen Entwicklung mitwirken, wie z. B. an der Erstellung des eigenen Portfolios bzw. Sprachlerntagebuchs, Ich-Buchs oder eines Foto-Albums. Die geringsten Beteiligungsmöglichkeiten werden den Kindern in der Selbstbestimmung des Schlafens eingeräumt. Hier verneinen rund 56% der pädagogischen Fachkräfte die Wahlmöglichkeit für die Kinder.

Tabelle 5: prozentuale Häufigkeiten der Angaben zur Partizipation der Kinder im Krippenbereich aus Sicht der Fachkräfte

Die Kinder...	trifft (eher + gar) nicht zu	trifft teils-teils zu	trifft (eher + völlig) zu	N
... in unserer Krippe können über Entscheidungen, die den Alltag in unserer Einrichtung betreffen, mitbestimmen (z. B. Tagesablauf, Speiseplan, Raumgestaltung).	16,3	48,3	35,4	234
... in unserem Krippenbereich können über ihre Gruppenzugehörigkeit und die Wahl ihrer Bezugserzieher*innen selbst bestimmen.	36,8	21,4	41,9	234
... unseres Krippenbereichs können selbst bestimmen, wann sie schlafen.	55,8	27,7	16,4	231
... im Krippenbereich wirken bei uns an der Dokumentation ihrer eigenen Entwicklung mit (z. B. Portfolio, Sprachlerntagebuch, Ich-Buch, Foto-Album...).	30,3	33,8	36,0	231

Anmerkung. Angaben aus den Kategorien *trifft gar nicht zu* und *trifft eher nicht zu* sowie *trifft eher zu* und *trifft völlig zu* sind jeweils zusammengefasst.

Partizipation der Eltern im Krippenbereich aus Sicht der Fachkräfte

Die Fachkräfte wurden auch nach ihrer Sicht auf die Beteiligungsmöglichkeiten der Eltern von Kindern im Krippenbereich befragt. Aus den Angaben der Fachkräfte wird deutlich, dass Eltern aus der Perspektive der Fachkräfte vor allem Mitsprachemöglichkeiten in solchen Belangen haben, die direkt ihr Kind betreffen (vgl. Tabelle 6). Hier geben 49% der Fachkräfte an, dass die Eltern über die ureigensten Angelegenheiten ihrer Kinder (eher) mitentscheiden, und 37% geben an, dass die Eltern zumindest teilweise mitentscheiden. Auf der anderen Seite räumen auch 14% der befragten Fachkräfte ein, dass die Eltern über die ureigensten Angelegenheiten ihrer Kinder (eher) nicht mitentscheiden können.

Nur jede zehnte Fachkraft gibt an, dass Eltern Mitbestimmungsmöglichkeiten in Bezug auf den Kita-Alltag (10%) haben, und etwas mehr sehen Mitbestimmungsmöglichkeiten von Eltern bei der Wahl der Gruppenzugehörigkeit sowie des/der Bezugserzieher*in (15%).

Tabelle 6: prozentuale Häufigkeiten der Angaben zur Partizipation der Eltern im Krippenbereich aus Sicht der Fachkräfte

Die Eltern...	trifft (eher + gar) nicht zu	trifft teils-teils zu	trifft (eher + völlig) zu	N
... unserer Krippenkinder können bei Entscheidungen, die den Alltag der Einrichtung betreffen, mitbestimmen (Bsp. Tagesablauf, Speiseplan, Raumgestaltung).	63,4	26,8	9,8	235
... können über die Gruppenzugehörigkeit ihrer Kinder und Wahl ihrer Bezugserzieher*innen mitentscheiden.	51,9	33,1	15,0	233
... unserer Krippenkinder können über die ureigensten Angelegenheiten ihrer Kinder mitentscheiden (Bsp. essen, schlafen, Ausscheidung, Körperpflege).	13,8	37,2	49,0	231
... wirken an der Dokumentation über die Entwicklung ihrer Kinder mit (z. B. Portfolio, Sprachlerntagebuch, Ich-Buch, Foto-Album...).	41,8	25,4	32,7	232

Anmerkung. Angaben aus den Kategorien *trifft gar nicht zu* und *trifft eher nicht zu* sowie *trifft eher zu* und *trifft völlig zu* sind jeweils zusammengefasst.

Partizipation der Fachkräfte

Die erfragten Aspekte eigener Beteiligungsmöglichkeiten in ihrer Einrichtung, die die pädagogischen Fachkräfte als Mitarbeitende haben, stufen sie überwiegend als *(eher) zutreffend* ein (vgl. Tabelle 7). In fast allen Kitas können Entscheidungen, welche die eigene Arbeit betreffen, durch die Fachkräfte nach eigener Wahrnehmung mit beeinflusst werden. Ebenso geben nahezu alle pädagogischen Fachkräfte an, dass sie mindestens teilweise ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen sowie die der Kinder gegenüber der Leitung gut vertreten und aushandeln können. Entscheidungen, die die Kitas als Ganzes betreffen, können insgesamt 55% der Fachkräfte (eher) mit beeinflussen. 37% geben zu diesem Aspekt an, teilweise ein Mitspracherecht zu haben.

Gering fallen dagegen die Angaben der Pädagog*innen zur wahrgenommenen Transparenz der Entscheidungsstrukturen in ihrer Einrichtung aus. 13% der Fachkräfte merken das Fehlen einer solchen Transparenz an.

Die Items zur Partizipation der Fachkräfte wurden in einem Gesamtscore zusammengefasst, der mit einem Mittelwert von 3.99 (SD= 0.68) insgesamt auf eher gut etablierte Beteiligungsmöglichkeiten der pädagogischen Fachkräfte nach subjektiver Einschätzung in ihren jeweiligen Einrichtungen hindeutet.

Tabelle 7: prozentuale Häufigkeiten der Angaben zu eigenen Beteiligungsmöglichkeiten

	trifft (eher + gar) nicht zu	trifft teils-teils zu	trifft (eher + völlig) zu	N
Skala: Partizipation der Fachkräfte in der Kita (M=3.99; SD= 0.68)				
Ich kann Entscheidungen, die meine unmittelbare Arbeit betreffen, wirksam mit beeinflussen.	2,2	15,5	82,4	233
Ich kann Entscheidungen, die die Kita als Ganzes betreffen, wirksam mit beeinflussen.	8,7	36,8	54,6	231
Ich habe die Möglichkeit, meine Interessen und Bedürfnisse als Mitarbeiter*in gegenüber der Leitung gut zu vertreten und auszuhandeln,	3,9	17,4	78,7	230
Ich habe die Möglichkeit, Anliegen von Kindern, die die Einrichtung betreffen, gegenüber der Leitung gut zu vertreten.	2,2	7,9	89,9	228
In unserer Kita gibt es transparente Entscheidungsstrukturen.	13,3	25,3	61,4	225

Anmerkung. Angaben aus den Kategorien *trifft gar nicht zu* und *trifft eher nicht zu* sowie *trifft eher zu* und *trifft völlig zu* sind jeweils zusammengefasst.

4.2. ERZIEHUNGSZIELE DER ELTERN UND DER PÄDAGOGISCHEN FACHKRÄFTE IM VERGLEICH

Um ein konkretes Bild über grundlegende Einstellungen der Eltern und der pädagogischen Fachkräfte zur Partizipation von Kindern zu erhalten, wurden sowohl die Eltern als auch die pädagogischen Fachkräfte zu ihren Erziehungszielen in alltäglichen Situationen (Essen, Schlafen, Konflikte) befragt. Hierzu wurden für jede der drei Situationen vier mögliche Erziehungsziele (jeweils zwei davon stärker partizipationsorientiert) formuliert. Die Eltern wurden gebeten, diese Ziele (im 1:1-Vergleich) gegeneinander abzuwägen und jeweils eine der vorgegebenen Optionen zu priorisieren. Somit konnte pro Situation ein Erziehungsziel zwischen null (0) und drei (3) Nennungen erhalten (Präferenzwert). In Tabelle 8 sind die Ergebnisse der Präferenzauswertungen im Vergleich zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern dargestellt.

Für die Essenssituation wurden sowohl von den pädagogischen Fachkräften als auch von den Eltern überwiegend die zwei partizipativ ausgerichteten Erziehungsziele präferiert. Das am häufigsten präferierte Ziel war für die Essenssituation, dass die Kinder selbst entscheiden, *was und wieviel sie essen möchten* ($M_{\text{Eltern}}=2.10$; $SD_{\text{Eltern}}=0.95$; $M_{\text{Fachkraft}}=2.38$; $SD_{\text{Fachkraft}}=0.79$). Am seltensten priorisierten die Eltern *das gemeinsame Sitzenbleiben, bis alle gemeinsam aufgegessen haben* ($M_{\text{Eltern}}=1.10$; $SD_{\text{Eltern}}=0.91$). Von den pädagogischen Fachkräften wurde hingegen das Ziel *alles kosten* am wenigsten häufig priorisiert ($M_{\text{Fachkraft}}=0.89$; $SD_{\text{Fachkraft}}=0.91$).

In Bezug auf die Schlafsituationen ist es sowohl den Eltern als auch den pädagogischen Fachkräften wichtig, dass die Kinder immer eine Weile probieren, ob sie einschlafen können ($M_{\text{Eltern}}=2.04$; $SD_{\text{Eltern}}=0.98$; $M_{\text{Fachkraft}}=2.25$; $SD_{\text{Fachkraft}}=0.91$). Die Präferenz zu diesem weniger partizipativen Erziehungsziel ist zudem bei den Fachkräften signifikant höher als bei den Eltern ($p<.01$). Von den Eltern und den pädagogischen Fachkräften am geringsten präferiert wird die *Unabhängigkeit von bestimmten Einschlafgewohnheiten*, z. B. *Nuckel, festes Kuscheltier* ($M_{\text{Eltern}}=0.77$; $SD_{\text{Eltern}}=1.05$; $M_{\text{Fachkraft}}=0.55$; $SD_{\text{Fachkraft}}=0.85$). Dieser Aspekt ist wiederum den Eltern signifikant wichtiger als den pädagogischen Fachkräften ($p<.01$).

Ein eindeutigeres Bild hinsichtlich der Partizipationsorientierung ergibt sich bei den Erziehungszielen in Bezug auf Konfliktsituationen. Hier werden die beiden partizipationsorientierten Ziele, dass die Kinder *lernen, dass Dinge, die sie falsch gemacht haben, gemeinsam wieder in Ordnung gebracht werden können* und *lernen, dass andere Kinder manchmal andere Bedürfnisse haben* deutlich stärker präferiert als die beiden weniger partizipationsorientierten Ziele (vgl. Tabelle 8; 3. Abschnitt).

Tabelle 8: prozentuale Häufigkeiten für die Präferenzen für Erziehungsziele in Bezug auf Essen, Schlafen und Konflikte

Für die Gestaltung des Alltags in der Krippe ist es mir wichtig, dass die Kinder ...		0	1	2	3	M	SD	N
Erziehungsziele bezogen auf Essenssituationen								
... alles kosten***	Eltern	24,6	32,4	29,7	13,3	1,32	0,99	639
	Fachkräfte	42,7	30,7	21,6	5,0	0,89	0,91	199
... sitzen bleiben, bis alle gemeinsam fertig gegessen haben. ^{n.s.}	Eltern	29,3	38,0	25,6	7,0	1,10	0,91	644
	Fachkräfte	28,8	42,3	23,6	5,3	1,05	0,86	208
... selbst entscheiden, was und wieviel sie essen.***	Eltern	8,8	13,9	35,6	41,6	2,10	0,95	634
	Fachkräfte	3,3	9,3	33,5	54,0	2,38	0,79	215
... eine Alternative angeboten bekommen, wenn es etwas gibt, das sie nicht essen.***	Eltern	26,2	23,4	25,6	24,8	1,49	1,13	637
	Fachkräfte	11,1	24,2	35,9	28,8	1,70	1,06	198
Erziehungsziele bezogen auf das Schlafen								
... entscheiden dürfen, wo sie schlafen möchten (Matratze, Boden, Liege). ^{n.s.}	Eltern	9,4	27,1	36,0	27,5	1,82	0,94	619
	Fachkräfte	11,1	24,2	35,9	28,8	1,82	0,97	198
... ihren Nachbarn zum Schlafen selbst auswählen. ^{n.s.}	Eltern	17,9	37,1	31,1	13,8	1,41	0,94	630
	Fachkräfte	11,5	42,0	36,5	10,0	1,45	0,83	200
... immer eine Weile probieren, ob sie mittags einschlafen können.**	Eltern	7,9	22,4	27,7	42,0	2,04	0,98	629
	Fachkräfte	4,8	17,3	25,5	52,4	2,25	0,91	208
... nicht von bestimmten Einschlafgewohnheiten abhängig sind (z. B. Nuckel, festes Kuscheltier).**	Eltern	58,2	17,3	13,5	11,0	0,77	1,05	617
	Fachkräfte	64,5	19,8	11,7	4,1	0,55	0,85	197
Erziehungsziele bezogen auf Konfliktsituationen								
... lernen, dass die Überschreitung von Regeln bestraft wird.***	Eltern	48,0	34,4	11,9	5,7	0,75	0,88	636
	Fachkräfte	64,9	29,3	4,4	1,5	0,42	0,65	205
... lernen, dass Dinge, die sie falsch gemacht haben, gemeinsam wieder in Ordnung gebracht werden können.*	Eltern	2,4	15,1	63,3	19,3	2,00	0,66	637
	Fachkräfte	0,9	20,3	67,5	11,3	1,89	0,59	212
... lernen, dass andere Kinder manchmal andere Bedürfnisse haben. ***	Eltern	1,9	10,0	35,4	52,7	2,39	0,74	639
	Fachkräfte	0,0	5,7	27,0	67,3	2,62	0,59	211
... lernen, die eigenen Interessen durchzusetzen.**	Eltern	35,0	46,4	15,7	2,9	0,86	0,78	625
	Fachkräfte	22,4	53,7	20,4	3,5	1,05	0,75	201

Anmerkung. 0= gar nicht präferiert, 1=einmal präferiert; 2= zweimal präferiert; 3= dreimal präferiert; M= Mittelwert; SD= Standardabweichung; N= Anzahl an eingehenden Fällen.

Zusammenhang zwischen Erziehungszielen von Fachkräften und Eltern und den eigenen Partizipationserfahrungen in der Kindheit

Um zu untersuchen, welchen Einfluss die Erfahrungen in der eigenen Kindheit auf die aktuelle Einstellung zur Erziehung haben, wurden die Zusammenhänge der Skalenwerte zu den Partizipationserfahrungen im Bereich Essen mit den von den Befragten angegebenen Erziehungszielen korrelationsanalytisch betrachtet. Dabei wurden einige Korrelationen, jedoch mit geringer Effektstärke, gefunden.

Eltern, die in ihrer Kindheit selbst strenge Regeln erfahren haben, präferieren als Erziehungsziele die weniger partizipativen Ziele *alles kosten müssen* ($r_{\text{Mutter}} = .196$; $r_{\text{Vater}} = .218$) und *sitzen bleiben, bis alle gemeinsam fertig gegessen haben* ($r_{\text{Vater}} = .116$). Umgekehrt verhält es sich bei den Eltern, deren Erfahrungswert bei „strenge Regeln“ nicht so hoch ausfällt. Sie präferieren eher die beiden partizipativen Ziele *selbst entscheiden, was und wieviel gegessen wird* ($r_{\text{Mutter}} = -.183$; $r_{\text{Vater}} = -.198$) und *eine Alternative angeboten bekommen, wenn es etwas gibt, das sie nicht essen*. ($r_{\text{Mutter}} = .119$).

Diejenigen Befragten, die hohe Werte in der Partizipationserfahrungsskala „Einbeziehung und Mitsprache“ angaben, stimmten eher selten zu, dass Kinder am Tisch *sitzen bleiben, bis alle gemeinsam fertig gegessen haben* ($r_{\text{Mutter}} = -.147$; $r_{\text{Vater}} = -.133$). Dieselben Befragten gaben zudem häufiger ihre Zustimmung zum Erziehungsziel *Kinder sollten selbst entscheiden können, was und wieviel sie essen* ($r_{\text{Mutter}} = .106$).

Fachkräfte übernehmen die eigenen Partizipationserfahrungen aus ihrer Kindheit (von beiden Elternteilen) hinsichtlich *alles kosten* und *eine Alternative zum Essen anbieten* signifikant in die eigenen Erziehungsziele (r alles kosten $r_{\text{Mutter}} = .215$; r alles kosten $r_{\text{Vater}} = .166$; r Alternative $r_{\text{Mutter}} = .174$; r Alternative $r_{\text{Mutter}} = .159$). Darüber hinaus lassen sich bei den Fachkräften für die Subskalen der Partizipationserfahrungen keine eindeutigen Zusammenhänge formulieren.

4.3. EINSTELLUNGEN DER FACHKRÄFTE ZU PARTIZIPATION

Tabelle 9: prozentuale Häufigkeiten der Angaben zur Einstellung zu Partizipation

	stimme (eher + gar) nicht zu	stimme teils-teils zu	stimme (eher + völlig) zu	N
Skala: Pessimistische Einstellung zu Partizipation (M=2.28; SD= 0.71)				
Es gibt vor allem Chaos, wenn Kinder mitentscheiden dürfen.	76,7	19,4	3,9	232
Partizipation ist schön, funktioniert aber nur mit Kindern, die schon die entsprechenden Kompetenzen haben.	48,1	22,9	29,0	231
Kinder können eigentlich noch keine Gruppenentscheidungen aushandeln.	62,3	23,3	14,3	223
Kleine Kinder wissen nicht was gut für sie ist, da muss man für sie die Entscheidungen treffen.	56,5	35,8	7,8	232
Unterschiedliche Wünsche vieler Kinder lassen sich nicht unter einen Hut bringen – da muss ich als Erzieher*in entscheiden.	29,4	46,8	23,8	231
Mitwirkung klingt schön, aber wirklich beeinflussen kann der/ die Einzelne doch sowieso nichts.	79,2	16,9	3,9	231
Einzelitems zur Einstellung zu Partizipation von Kindern				
Kinder sollten schon ab dem Krippenalter ihr Recht auf Partizipation wahrnehmen können.	8,5	18,8	72,6	234
Kinder sollten über ihre Körperpflege und Schlafenszeiten selbst bestimmen können.	52,4	30,5	17,2	233

Anmerkung. Angaben aus den Kategorien *stimme gar nicht zu* und *stimme eher nicht zu* sowie *stimme eher zu* und *stimme völlig zu* sind jeweils zusammengefasst.

Die pädagogischen Fachkräfte wurden hinsichtlich ihrer Einstellung zu Partizipation befragt (vgl. Tabelle 9). Aus den Angaben wurde hinsichtlich einer pessimistischen Einstellung zu Partizipation ein Skalenwert gebildet, der im Mittel bei 2.28 (SD= 0,71) liegt. Dies zeigt, dass ein größerer Anteil der Fachkräfte (64%) gegenüber Partizipation eher nicht pessimistisch eingestellt ist. Allerdings belegen die Analysen auch, dass 29% der Fachkräfte Partizipation zumindest *teilweise* und 7% sogar *sehr* pessimistisch gegenüberstehen.

Die Bewertungen der in Tabelle 9 aufgeführten Einzelitems scheinen widersprüchlich. Während beinahe drei Viertel der Fachkräfte der eher allgemeinen Frage zustimmen, dass das Recht auf Partizipation bereits ab dem Krippenalter von Kindern wahrgenommen werden kann, finden bei konkreter Nachfrage nur noch 17% der Fachkräfte, dass sich diese Mitbestimmung auf die ureigensten Bedürfnisse wie Schlafen und Körperpflege erstrecken sollte.

4.4. BEOBACHTETE PARTIZIPATIONSGELEGENHEITEN DER KINDER IM KRIPPENALLTAG

Auf Basis aktueller Literatur und in enger Zusammenarbeit mit dem wissenschaftlichen Beirat des Forschungsprojekts BiKA wurde für jede der drei videografierten Situationen (Spielen, Buchbetrachtung, Essen) ein spezifisches Set an relevanten Partizipationsgelegenheiten zusammengestellt. Anhand der Videosequenzen wurde dann bewertet, inwiefern die Kinder sich in Bezug auf die jeweiligen Partizipationsgelegenheiten tatsächlich an der Gestaltung der Situation beteiligten.

4.4.1. Partizipationsgelegenheiten in Spielsituationen

Spielen ist für Kinder eine wichtige Form des Lernens. Im Projekt BiKA wurden die Kitas darum gebeten, eine Spielsituation für einen Zeitraum von ca. 20 Minuten filmen zu dürfen, und zwar so, wie sie im Alltag der jeweiligen Kita sonst auch vorkommt. Das Spiel ermöglicht den Kindern, beispielsweise den Spielbereich, den Spielpartner und das Spielmaterial nach eigenem Wunsch selbst auszuwählen und sollte somit schon per se einen hohen partizipativen Charakter haben. Die bewerteten Partizipationsgelegenheiten im Spiel wurden in drei Merkmalsgruppen eingeteilt:

- 1) Das Bestimmen der Kinder über das Spiel-Setting
- 2) Das Bestimmen der Kinder über den Inhalt des eigenen Spiels
- 3) Die Ungestörtheit des Spiels der Kinder

Die Aufteilung der einzelnen Merkmale in die Merkmalsgruppen ist in Tabelle 10 dargestellt. Zur Bewertung dieser Merkmale wurden die ersten zehn Minuten der videografierten Spielsequenz analysiert.

Die erste Merkmalsgruppe erfasst mithilfe von drei Items die *Selbstbestimmung der Kinder über ihr eigenes Spielsetting*. In der Mehrheit aller Beobachtungen konnten die Kinder ihre Spielpartner frei wählen (91%) und selbst entscheiden, womit sie spielen (84%). Etwas häufiger konnten Vorgaben durch die Fachkräfte für den Spielort beobachtet werden: Wo die Kinder spielen, konnte in 77% der Beobachtungen von ihnen selbst bestimmt werden.

Die *Selbstbestimmung über die Inhalte des eigenen Spiels* wurden ebenfalls in drei Items erfasst. So konnten die Kinder in 87% der Beobachtungen frei entscheiden, was sie spielen. In 72% der Beobachtungen bestimmten die Kinder selbst, wie sie mit den Spielmaterialien umgehen (z. B. auch Gegenstände anders verwenden, als dies durch die Fachkraft gedacht ist). Auch das Spielskript der Kinder, also der Inhalt und Ablauf des Spiels, wurde in drei Viertel der beobachteten Spielsituationen (75%) nicht durch die Pädagog*innen beeinflusst (z. B. dadurch, dass die Fachkraft sehr stark eigene Impulse einbringt und dabei den bestehenden Fokus der Kinder nicht beachtet).

Die *Ungestörtheit des Spiels* wurde mithilfe von drei Items erfasst. So wurde bewertet, ob die Kinder einen eigenständigen Zugang zu den Spielflächen und den Spielmaterialien haben, ohne durch die (körperliche) Präsenz der Fachkraft gestört zu werden (*trifft zu* in 83% der Beobachtungen) und ob sie ungestört spielen konnten, ohne durch zwischenzeitliche Aufforderungen zum Aufräumen oder durch eine während des Spielprozesses aufräumende Fachkraft abgelenkt zu werden (*trifft zu* in 81% der Beobachtungen), auch dann, wenn die Kinder zwischendurch ihr Spiel wechseln. Zudem wurde beobachtet, ob die Fachkraft sich als Spielpartner*in anbietet bzw. wartet, bis die Kinder auf sie zukommen, oder ob sie ungefragt aktiv mitspielt. In 17% der Beobachtungen wurde der Wunsch der Kinder zum Mitspielen durch die Pädagog*innen erfragt und berücksichtigt.

Im Mittel wurden in allen ausgewerteten Beobachtungen über alle Bereiche hinweg insgesamt rund drei Viertel der Partizipationsgelegenheiten realisiert ($M=.74$; $SD=.19$).

Tabelle 10: prozentualer Anteil an genutzten Partizipationsgelegenheiten im freien Spiel

Die Kinder ...	trifft nicht zu	trifft zu	N
...bestimmen über das Spiel-Setting			
... haben die Wahl, mit welchen Kindern sie spielen.	9.2%	90.8%	87
... entscheiden, womit sie spielen.	16.1%	83.9%	87
... entscheiden, wo sie spielen.	23.5%	76.5%	85
... bestimmen über den eigenen Spielinhalt			
... entscheiden jederzeit, was sie spielen.	12.6%	87.4%	87
... bestimmen ihr eigenes Spielskript.	25.3%	74.7%	87
... entscheiden, wie sie mit den Spiel- und Bildungsmaterialien spielen.	27.6%	72.4%	87
... spielen ungestört			
... können spielen, ohne durch die körperliche Präsenz der Fachkraft gestört zu werden.	17.2%	82.8%	87
... werden während des Spielens nicht durch Aufräumen abgelenkt.	19.5%	80.5%	87
... werden gefragt, ob die Fachkraft mitspielen darf.	82.8%	17.2%	87
Index für den Anteil an genutzten Partizipationsgelegenheiten (Wertebereich 0-1) ($M=0.74$; $SD= 0.19$)			

4.4.2. Partizipationsgelegenheiten der Kinder bei der dialogischen Buchbetrachtung

Die Fachkräfte wurden gebeten, das BiKA-Buch gemeinsam mit den Kindern anzuschauen und diese Buchbetrachtung so in den Ablauf ihres Vormittags einzubetten, wie es in ihrer Kita sonst auch üblich ist. Analysiert wurde die Sequenz als Eventsampling von dem Moment an, in dem die pädagogische Fachkraft das Buch den Kindern gegenüber erstmalig erwähnt, die Kinder zum Buchanschauen einlädt oder das Buch von den Kindern eigenständig genommen wird, bis zu dem Moment, bei dem das Buch ein erstes Mal zu Ende angeschaut und geschlossen wurde bzw. bis sich alle Kinder aus der Buchbetrachtungssituation entfernt haben.

Die Partizipationsgelegenheiten lassen sich in diesem Setting inhaltlich in drei Merkmalsgruppen einteilen:

- 1) *Die Kinder entscheiden über die eigene Teilnahme an der dialogischen Buchbetrachtung*
- 2) *Die Kinder bestimmen über das Setting beim dialogischen Buchbetrachten*
- 3) *Die Kinder gestalten Ablauf und Themensetzung bei der dialogischen Buchbetrachtung*

Die Zuteilung der einzelnen Items und ihrer Ergebnisse zu den drei Merkmalsgruppen ist in Tabelle 11 dargestellt. Im Mittel wurden in den Bilderbuchbetrachtungen über alle Bereiche hinweg 69% der Partizipationsgelegenheiten zumindest *teilweise* genutzt ($M = .69$; $SD = .22$).

Inwieweit die Kinder über die eigene Teilnahme an der dialogischen Buchbetrachtung entscheiden konnten, wurde durch drei Items erfasst. In 79% der Fälle konnten die Kinder selbst entscheiden, ob sie an der Buchbetrachtung teilnehmen. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass die Kinder in 21% der Beobachtungen keine Wahl hatten, weil entweder mindestens ein Kind eindringlich zur Teilnahme aufgefordert wurde oder gezielt einzelne Kinder für die Teilnahme ausgesucht wurden. In anderen Fällen wurden Kinder, welche den Wunsch zur Teilnahme äußerten, von der Situation ausgeschlossen. Zudem konnte in 23% der beobachteten Situationen Kinder (mindestens ein Kind) nicht frei entscheiden, wann sie sich aus der Bilderbuch-Situation zurückziehen. In 72% der Beobachtungen entschieden Kinder selbst, ob sie das Bilderbuch ein weiteres Mal (allein) anschauen, oder die Fachkraft folgte dem Wunsch eines oder mehrerer Kinder, das Buch noch einmal gemeinsam anzuschauen.

Ebenfalls drei Items erfassten, ob die Kinder über das Setting beim dialogischen Buchbetrachten bestimmen. Damit ist die Umgebung bzw. der Rahmen gemeint, in dem die Buchbetrachtung stattfindet, dazu gehört u. a. die Wahl des Ortes, an dem das Bilderbuch betrachtet wird (z. B. am Tisch, in der Kuschel- oder Leseecke oder auf dem Bauteppich). In lediglich 12% der beobachteten Kitas wurden die Kinder gefragt, wo das Buch angeschaut werden soll, so dass sie über den Ort mitentscheiden konnten. Auch die Art, wie und wo sich die Kinder zum Buchanschaun platzieren (z. B. stehend, sitzend, liegend und ohne vorgegebene Sitzordnung), gehört zur Gestaltung des Settings. In 66% der Einrichtungen konnten dies alle Kinder für sich selbst entscheiden. Ein dritter Aspekt bei der Gestaltung des Settings ist, ob nach der Wahl des Ortes und der Sitzposition/-ordnung auch alle Kinder die Bilder im Buch gut sehen können. In 72% der Kitas konnten alle Kinder die Bilder im Buch während der gesamten Situation gut sehen.

Die dialogische Buchbetrachtung eröffnet verschiedene Möglichkeiten, die Kinder an der *Gestaltung des Ablaufs und der Themensetzung* zu beteiligen. Nach der Entscheidung über die eigene Teilnahme und die Wahl des Settings geht es hier also darum zu entscheiden, *wie* das Bilderbuch gehandhabt und angeschaut wird.



Abbildung 9: Buch anschauen: Kontakt. Zeichnung: Renate Alf, Nutzungsrechte: BiKA-Projekt.

In 70% der beobachteten Situationen durften die Kinder jederzeit selbst das Buch anfassen, in 24% konnten dies zumindest einige Kinder. Mitentscheiden, wann zu einer nächsten Seite umgeblättert wird, konnten in 67% der Fälle die Kinder bei einigen Seiten, in 13% der Beobachtungen war dies durchgängig möglich. Selbst umblättern konnten die Kinder (alle die wollten) in 22% der Beobachtungen über die gesamte Zeit. Zum Teil am Umblättern beteiligen konnten sich die Kinder in 53% der Fälle, d. h. entweder durften nur ausgewählte Kinder umblättern, obwohl andere auch wollten, oder das Umblättern durch Kinder wurde nur auf einige Seiten beschränkt. In einem Viertel der Fälle konnte keines der Kinder selbst umblättern, und in einem Viertel konnten die Kinder nicht über den Zeitpunkt des Umblätterns entscheiden.

Ein weiterer Aspekt bei der *Gestaltung des Ablaufs und der Themensetzung* ist die *sprachliche Gestaltung der Buchbetrachtung*. So konnten sich in 91% der Kitas alle Kinder jederzeit frei und spontan (ohne Reglementierung) verbal äußern und wurden weder am Sprechen gehindert noch durch gezieltes Abfragen oder Auffordern dazu gedrängt, etwas zu sagen. Zudem wurden die Kinder in 87% der Beobachtungen durch die Fachkraft dazu angeregt, die Handlung der im Buch abgebildeten Akteure weiter zu denken, d. h. die Fachkraft gab Gesprächsimpulse (Aussagen oder Fragen), die über die im Buch dargestellten Abbildungen hinauswiesen. Dem gegenüber steht jedoch, dass die Kinder in nur gut 3% der Einrichtungen auch genügend Zeit (mindestens fünf Sekunden) bekamen, um eine neue aufgeschlagene Buchseite zunächst auf sich wirken zu lassen, um somit spontan eigene Ideen entwickeln und äußern zu können. Mit *trifft zu* wurde dieser Aspekt gewertet, wenn die Fachkraft dies bei mindestens fünf Buchseiten einhielt, mit *trifft teilweise zu*, wenn dies bei ein bis vier Buchseiten vorkam (31%). In den meisten Fällen (66%) äußerte sich die Fachkraft jedoch bei allen Bildern selbst sofort (innerhalb von fünf Sekunden) zu einem neu aufgeschlagenen Bild, bevor die Kinder sich äußern konnten.

Im Mittel wurden in den Buchbetrachtungssituationen über alle Bereiche hinweg 69% der Partizipationsgelegenheiten genutzt ($M=0.69$; $SD=.22$).

Tabelle 11: prozentualer Anteil an genutzten Partizipationsgelegenheiten in der Lesesituation

Die Kinder ...	trifft nicht zu	trifft teilweise zu	trifft zu	N
... entscheiden über die eigene Teilnahme an der dialogischen Buchbetrachtung				
... entscheiden, ob sie mitmachen möchten.	21.1%	---	78.9%	71
... entscheiden, wann sie sich aus der Bilderbuchsituation zurückziehen.	23.3%	---	76.7%	86
... entscheiden mit, ob das Buch nochmal (z. B. allein) angeschaut wird.	27.9%	---	72.1%	86
... bestimmen über das Setting beim dialogischen Buchbetrachten				
... werden gefragt, wo das Vorlesen stattfinden soll. ²	88.1%	---	11.9%	59
... entscheiden, wo und wie sie sich hinsetzen (keine Sitzordnung; sitzen oder liegen, usw.).	34.5%	---	65.5%	87
... können die Bilder gut sehen.	27.6%	---	72.4%	87
... gestalten Ablauf und Themensetzung bei der dialogischen Buchbetrachtung mit				
... entscheiden mit, ob sie das Buch anfassen. ¹	5.7%	24.1%	70.1%	87
... entscheiden mit, ob sie selbst umblättern. ¹	25.3%	52.9%	21.8%	87
... entscheiden mit, wann umgeblättert wird. ¹	20.7%	66.7%	12.6%	87
... entscheiden jederzeit frei, ob und wann sie sprechen	9.2%	---	90.8%	87
... werden durch die Fachkraft mind. einmal dazu angeregt, die Geschichte weiter zu denken.	12.6%	---	87.4%	87
... haben nach dem Umblättern bei mindestens 5 Buchseiten genügend Zeit (mind. 5s) zum Betrachten und zu Wort zu kommen. ¹	65.5%	31.0%	3.4%	87
Index für den Anteil an genutzten Partizipationsgelegenheiten (Wertebereich 0-1) ($M=.69$; $SD=.22$)				

Anmerkung. ¹ Bei diesem Item konnte auch mit *trifft teilweise zu* bewertet werden. Dieses ging mit 0.5 in den Indexwert ein. ² Aufgrund hoher, erhebungsbedingter Missings wurde das Item nicht in die Bildung des Gesamtwertes einbezogen.

4.4.3. Partizipationsgelegenheiten der Kinder in Essenssituationen

Die Mittagessen-Situation ist in vielen Kitas stark strukturiert und ritualisiert. Im Projekt BiKA wurde der Ablauf des Mittagessens videografisch festgehalten. Die Videoaufnahme wurde dabei nach Möglichkeit in dem Moment gestartet, sobald mit ersten Vorbereitungen fürs Essen begonnen wurde (z. B. Tisch decken, Obst schneiden, Lätzchen auswählen/ umbinden) oder, sobald sich das erste Kind an den Tisch setzte. Beendet wurde die Aufnahme, wenn nach dem Essen das letzte Kind vom Tisch aufstand. Die Auswertungen hinsichtlich der Partizipationsmöglichkeiten erstrecken sich in der Essenssituation über die gesamte Film-länge, da jeder Abschnitt der Essenssituation (Vorbereitung, Essen, Nachbereitung) eine Vielzahl an verschiedenen potentiell partizipativen Momenten beinhaltet und nur so eine Gesamtaussage zur Gestaltung der Situation möglich ist.

Die Partizipationsqualität in der Essenssituation kann durch vier Merkmalsgruppen erfasst werden:

- 1) *Die Mitbestimmung der Kinder bei der Gestaltung Essenssituation*
- 2) *Die Selbstbestimmung der Kinder über ureigenste Angelegenheiten beim Essen*
- 3) *Die Selbständigkeit der Kinder, Dinge selbst zu tun*
- 4) *Das Erleben der Essenssituation als soziale Situation*

Die Ergebnisse der einzelnen Items sind vier Merkmalsgruppen zugeordnet, die in Tabelle 12 dargestellt werden.

Die erste Merkmalsgruppe erfasst die *Mitbestimmung der Kinder bei der Gestaltung der Essenssituation*. In vier von fünf Kitas konnten alle Kinder selbst entscheiden, ob sie an Ritualen zum Essensbeginn (also z. B. über ein Lied, Gebet, Tischspruch oder Fingerspiel) teilnehmen, und in knapp der Hälfte (45,1%) der beobachteten Situationen waren zumindest ein oder einige Kinder an der Auswahl des jeweiligen Rituals beteiligt.

Auch die Beteiligung der Kinder beim Tischdecken, insbesondere bei der Wahl des Geschirrs und Bestecks (z. B. tiefe oder flache Teller, Löffel oder Gabel, Becher oder Tassen), ist ein wichtiger Faktor für die Gestaltung der Essenssituation. In 67 der besuchten Krippen gab es beispielsweise Lätzchen oder Geschirr in verschiedenen Farben oder Ausführungen. Doch nur in 30% dieser 67 Krippen konnten die Kinder zumindest teilweise diese Gegenstände auch nach den eigenen Vorlieben auswählen. In der Mehrheit der Krippen wurde den Kindern das Zubehör von der Fachkraft zugeteilt. Die freie Wahl über das gesamte Zubehör hatten die Kinder jedoch nie. In 6% der Kitas konnten die Kinder zumindest über einen Teil des Geschirrs und Bestecks entscheiden, mit denen der Tisch an diesem Tag gedeckt wird.

Die zweite Merkmalsgruppe umfasst die Faktoren zur *Selbstbestimmung der Kinder über ureigenste Angelegenheiten* beim Essen. In 32% der Kitas entscheiden alle Kinder frei, wo sie sitzen. In knapp 68% wird jedoch mindestens einem Kind ein Sitzplatz zugewiesen. Entscheiden, ob sie ein Lätzchen tragen, konnten die Kinder in ungefähr jeder dritten Kita.

Die Entscheidung, welche Nahrungsbestandteile auf ihren Teller kommen, trafen die Kinder in knapp der Hälfte der Einrichtungen wenigstens zum Teil selbst, in mehr als der Hälfte der beobachteten Situationen hatten die Kinder nicht die Wahl, was auf ihren Teller kommt.

Was und ob sie einen Bestandteil des Essens kosten, entschieden die Kinder in 76% der Kitas selbst. Dies bedeutet im Umkehrschluss aber auch, dass in 24% der Kitas mindestens ein Kind mehrfach aufgefordert, gedrängt oder genötigt wurde, einen oder mehrere Bestandteile des Essens wenigstens einmal zu kosten, bzw. dass die pädagogische Fachkraft es nicht akzeptierte, wenn ein Kind dies ablehnte.

In 38,4% der beobachteten Essenssituationen konnten nicht alle Kinder selbst entscheiden, wie viel sie essen

bzw. trinken, d. h. mindestens ein Kind wurde entweder mehrfach aufgefordert, gedrängt oder genötigt, seine Mahlzeit aufzuessen bzw. sein Getränk auszutrinken, oder aber es wurde ihm ein weiterer Nachschlag oder ein weiteres Getränk verwehrt. In 15% der Kitas wurde mindestens ein Kind zwar aufgefordert aufzuessen bzw. auszutrinken, jedoch akzeptierte die pädagogische Fachkraft, wenn das Kind dies ablehnt.

In fast der Hälfte der beobachteten Einrichtungen (47%) konnten die Kinder selbst entscheiden, wann sie mit dem Essen beginnen. In der anderen Hälfte der Kitas war der Essensbeginn so organisiert, dass Kinder (vor den vollen oder leeren Teller) warten mussten, bis alle ihre Mahlzeit vor sich stehen hatten, um dann gleichzeitig mit dem Essen zu beginnen.

Dass alle Kinder einer Gruppe auch die Hände zum Essen benutzen konnten, war in 33% der beobachteten Situationen möglich, für jeweils einige Kinder in 26% der Essenssituationen. In 41% der Einrichtungen hatten die Kinder nicht die Wahl. Hier hält die Fachkraft alle Kinder dazu an, das Besteck zu benutzen oder hindert Kinder daran, mit den Händen zu essen.

Ein Getränk zum Essen hatten die Kinder in 57% der Kitas, in weiteren 24% der Kitas gab es sogar eine Getränkeauswahl mit mindestens zwei Optionen (z. B. Tee oder Wasser). In über 18% der Kitas gab es hingegen gar nichts bzw. nicht während des gesamten Essens etwas zu trinken für die Kinder.

Völlig frei entscheiden, wann sie das Mittagessen für sich beenden und vom Tisch aufstehen, konnten die Kinder in 20% der Einrichtungen, in 12% konnten zumindest einige Kinder dies für sich selbst entscheiden.

In der dritten Merkmalsgruppe geht es darum, dass Kinder *Dinge während des Essens selbstständig tun*. Die Selbstständigkeit der Kinder bedeutet hier zum einen, dass sie genügend Zeit haben, Tätigkeiten selbst auszuführen. Zum anderen muss die pädagogische Fachkraft den Kindern das eigene Ausführen dieser Tätigkeiten auch zutrauen, eventuelle Misserfolge des Kindes zulassen und zum Anlass für ermutigenden Dialog nutzen. Sowohl Autonomie als auch Selbstständigkeit des Kindes können in der Essenssituation hervorragend unterstützt werden, z. B. durch das Bereitstellen von kleineren und transparenten Schüsseln und Kannen, leichtem Servierbesteck oder von geeigneten Lätzchen und Stühlen, also von Utensilien und Gegenständen, die die Kinder selbst handhaben können und die es ihnen erleichtern, die Essensauswahl zu überschauen, Füllhöhen von Gefäßen zu erkennen und eigene Entscheidungen zu treffen. Dass dies in vielen Kitas noch nicht gelingt, belegen die Ergebnisse der Beobachtungen.



Abbildung 10: Teller auffüllen. Zeichnung: Renate Alf, Nutzungsrechte: BiKA-Projekt.

In vielen Kitas gehört ein Essenswagen zum Setting der Mittagsmahlzeit. Dieser wird in der Regel direkt aus der Küche in den (Gruppen-) Raum gebracht, und oft ist es so, dass die pädagogischen Fachkräfte selbst das Tischdecken, das Aufräumen des Essens und das Servieren übernehmen, ohne dabei die Kinder einzubeziehen. Nur in jeder dritten Kita haben Kinder den Tisch mit gedeckt. In über zwei Drittel der Kitas deckten die Pädagog*innen den Tisch selbst, ohne Kinder daran zu beteiligen.

In 36% der Einrichtungen setzten sich alle Kinder, die bereits laufen konnten, allein auf einen Stuhl. In 56% der Beobachtungen hingegen wurde mindestens einmal ein Kind ungefragt und ohne Zustimmung von einer pädagogischen Fachkraft auf einen Stuhl gesetzt, obwohl es dazu selbstständig in der Lage gewesen wäre, und in 8% der Kitas wurden alle Kinder von einer pädagogischen Fachkraft auf den Stuhl gesetzt, unabhängig davon, ob sie dazu selbst in der Lage gewesen wären.

In fast einem Fünftel aller Kitas füllten sich alle Kinder, die dies wollten und dazu in der Lage waren, selbst Essen auf den Teller (17%) oder gossen sich selbst ein Getränk ein (20%). Zumindest einige Kinder konnten in 30% der Beobachtungen ihr Essen selbst auffüllen und in 24% der Fälle sich selbst Getränke eingießen. In mehr als der Hälfte der Kitas füllte die pädagogische Fachkraft mindestens einmal den Teller/Becher für ein Kind ohne dessen Zustimmung oder Wunsch. Etwas häufiger taten sich die Kinder selbst einen Nachschlag auf (in 30% aller Kitas traf die vollständig und in 20% teilweise).

Sehr selten zogen sich die Kinder selbst ein Lätzchen an. Dies wurde nur in 3% der Einrichtungen beobachtet (in 7% der Einrichtungen zudem bei einigen Kindern).

Lediglich in 7% der Kitas hatten alle Kinder beim Essen neben anderem Besteck auch ein Messer zur Verfügung.

Immerhin in 33% der Essenssituationen entschieden die Kinder selbst, ob sie mit den Händen essen oder nicht, das heißt, sie wurden von der Fachkraft nicht dazu angehalten, mit Besteck zu essen. In 26% der Situationen durften einige Kinder mit den Händen essen (z.B. die Jüngeren), andere Kinder wurden dazu angehalten, das Besteck zu benutzen, oder davon abgehalten, mit den Händen zu essen. Und in 41% der Situationen durften die Kinder überhaupt nicht mit den Händen essen.

In knapp der Hälfte der Kitas aßen alle Kinder, die dazu in der Lage waren, selbstständig und wurden nur dann von der Fachkraft gefüttert, wenn sie den Wunsch danach äußerten oder dem Angebot gefüttert zu werden, zustimmten. In der anderen Hälfte der Einrichtungen wurde mindestens ein Kind von einer Fachkraft gefüttert, obwohl es selbstständig das Besteck handhaben und essen konnte. In diesen Fällen wurde das Kind nicht auf seinen Wunsch oder seine Zustimmung hin gefüttert, sondern darüber hinweg.

In 49 der beobachteten Kitas fand das Säubern der Hände und des Gesichts (z. B. mit einem feuchten Waschlappen) nach dem Essen direkt in dem Raum statt, in dem zuvor gegessen wurde und konnte deshalb in der Videoauswertung berücksichtigt werden. In den anderen Fällen gingen die Kinder direkt nach dem Essen ins Bad, um sich dort Hände und Gesicht zu waschen; diese Situationen konnten nicht ausgewertet werden, weil in Bädern nicht videografiert wurde. In 8% der beobachtbaren Situationen, in denen das Säubern am Esstisch stattfand, taten die Kinder dies selbstständig; in 27% der Fälle konnten dies einige der Kinder (z. B. die älteren Kinder) selbstständig tun. In den meisten Fällen jedoch wurden die Hände, Gesichter und Kleidung der Kinder von einer Fachkraft gesäubert.

Die vierte Merkmalsgruppe für die Essenssituation erfasst, ob die Kinder *das Essen als soziale Situation* erleben. Untersucht wurde, ob die Pädagog*innen die Essenssituation so gestalten, dass nicht nur die Nahrungsaufnahme im Vordergrund steht, sondern dass die Kinder das gemeinsame Essen auch als kommunikative, angenehme und entspannte Gelegenheit für Tischgespräche erleben.

Dazu gehört z. B., dass die Kinder in ungestörter und gemeinschaftlicher Atmosphäre essen können: In 37% der Kitas konnten die Kinder ohne Störungen essen, das durch Aufräumen, Säubern des Tisches oder Wegräumen von Geschirr durch eine Fachkraft entsteht. In knapp zwei Dritteln der Kitas kam es bei mindestens einem Kind zu einer solchen Störung. Für ein gemeinsames Essen als soziale Situation in der Kita ist auch wichtig, dass die Fachkräfte gemeinsam mit den Kindern am Tisch sitzen (das war in 77% der Fälle zu beobachten) und zusammen mit den Kindern gleiches oder ähnliches Essen verzehren (dies konnte in 36% der Kitas beobachtet werden). Darüber hinaus fanden in nur 31% der Kitas Tischgespräche statt, die über die Essensorganisation hinausgingen¹.



Abbildung 11: Störung beim Essen durch Putzen. Zeichnung: Renate Alf, Nutzungsrechte: BiKA-Projekt.

¹ Dieses Merkmal wurde innerhalb der 10 Minuten-Sequenz mit den verbalen und nonverbalen Interaktionsitems bewertet und bezieht sich nicht auf die gesamte Länge der Essensituation.

Tabelle 12: prozentualer Anteil an genutzten Partizipationsgelegenheiten beim Mittagessen

Die Kinder ...	trifft nicht zu	trifft teilweise zu	trifft zu	N
...bestimmen bei der Gestaltung der Essenssituation mit (Mitbestimmung)				
... bestimmen über Rituale mit. ^{1; 2}	19.7%	35.2%	45.1%	71
... entscheiden selbst, welches Geschirr und welches Besteck auf den Tisch kommt. ¹	93.8%	6.2%	0.0%	81
... haben eine Wahl beim Zubehör (z. B. Lätzchen, Tellerfarbe usw.). ^{1; 2}	70.1%	29.9%	0.0%	67
...entscheiden über ureigenste Angelegenheiten (Selbstbestimmung)				
... wählen den Platz selbst aus. ²	67.7%	---	32.3%	65
... entscheiden selbst, ob sie ein Lätzchen tragen. ¹	68.4%	19.0%	12.7%	79
... entscheiden selbst, ob sie etwas kosten.	23.8%	---	76.2%	84
... entscheiden selbst, was auf den Teller kommt. ¹	53.5%	19.8%	26.7%	86
... entscheiden selbst, wieviel sie essen/trinken möchten. ¹	38.4%	15.1%	46.5%	86
... entscheiden selbst, wann sie mit dem Essen anfangen.	52.3%	---	47.7%	86
... entscheiden selbst, ob sie mit den Händen essen. ¹	41.2%	25.9%	32.9%	85
... haben ein Getränke-Angebot. ¹	18.6%	57.0%	24.4%	86
... entscheiden, ob und wann sie vom Tisch aufstehen. ¹	67.9%	11.9%	20.2%	84
...tun Dinge selbst (Selbstständigkeit)				
... decken den Tisch mit. ¹	67.1%	1.2%	31.7%	82
... setzen sich selbst auf den Stuhl (wenn sie bereits laufen können) ^{1; 2}	8.2%	56.2%	35.6%	73
... binden sich das Lätzchen selbst um. ^{1; 2}	90.1%	7.0%	2.8%	71
... tun sich selbst Essen auf. ¹	52.3%	30.2%	17.4%	86
... gießen sich selbst Getränke ein. ¹	56.5%	23.5%	20.0%	85
... haben Messer zur Verfügung.	92.9%	---	7.1%	85
... essen selbstständig (wenn sie dazu in der Lage sind Besteck zu handhaben) ¹	48.8%	2.3%	48.8%	86
... nehmen sich selbst nach. ¹	50.6%	20.0%	29.4%	85
... beteiligen sich nach eigenen Möglichkeiten beim Abräumen.	57.6%	---	42.4%	85
... säubern sich selbst. ^{1; 2}	65.3%	26.5%	8.2%	49
Erleben das Essen als soziale Situation				
... essen gemeinsam mit der Fachkraft. ¹	23.3%	40.7%	36.0%	86
... werden während des Essens nicht durch Abräumen bzw. Säubern abgelenkt.	62.8%	---	37.2%	86
Index für den Anteil an genutzten Partizipationsgelegenheiten (Wertebereich 0-1) (M=0.39; SD= 0.21)				

Anmerkung. ¹Bei diesem Item konnte auch mit *trifft teilweise zu* bewertet werden. Dieses ging mit 0,5 in den Indexwert ein. ²Aufgrund hoher, erhebungsbedingter Missings wurden Items unter N=75 nicht in die Bildung des Gesamtwertes einbezogen.

Insgesamt liegt der Mittelwert der genutzten Partizipationsmöglichkeiten in der Essenssituation bei 39% über alle Bereiche in der Mittagessen-Situation.

4.5. PARTIZIPATIVE VERBALE UND NONVERBALE INTERAKTION VON FACHKRÄFTEN UND KINDERN IN SCHLÜSSELSITUATIONEN

4.5.1. Verbale Interaktionsgestaltung

Insgesamt waren fast alle Pädagog*innen beim Spielen, Buchanschauen und Essen mit Kindern im Dialog und äußerten dabei sowohl eigene Aussagen als auch an die Kinder gerichtete Fragen zum jeweiligen Thema der Situation, wenngleich die Interaktionsqualität beim Essen deutlich ungünstiger ausfiel als bei der Buchbetrachtung und beim Spielen.

Die Pädagog*innen sprachen überwiegend grammatikalisch korrekt mit den Kindern (84% beim Spielen und 83% beim Essen) und verwendeten Personalpronomina korrekt (78% beim Spielen und 66% beim Essen). Die Korrektheit von Personalpronomina bedeutet, dass Fachkräfte weder von sich selbst noch vom angesprochenen Kind in der 3. Person Singular sprechen (z. B. „Soll die Ute dem Tim mal die Schuhe zubinden?“), sondern korrekt in der 1. bzw. 2. Person Singular (z. B. „Soll ich dir mal die Schuhe zubinden?“).

Beim Spielen verknüpften 17% der Pädagog*innen mindestens zweimal in den ausgewerteten zehn Minuten dialogisch persönliche Erfahrungen der Kinder (aus der Vergangenheit) mit dem aktuellen Geschehen. Während des Essens taten dies jedoch nur 2% der Pädagog*innen. Weitaus häufiger sprachen pädagogische Fachkräfte mit den Kindern über persönliche Erfahrungen der Kinder beim dialogischen Buchanschauen, hier war dies in 78% der Buch-Situationen zu beobachten.

Dass die Pädagog*innen dem Fokus der Kinder folgten, indem sie durch sprachliche Erweiterung an die Themen der Kinder anknüpften, kam beim Buchanschauen und Spielen ungefähr gleich häufig vor. Beim dialogischen Buchanschauen haben fast 38% der Pädagog*innen ein- bis viermal an den Fokus der Kinder angeknüpft. Über 55% taten dies in dieser Situation sogar häufiger als viermal. Während der beobachteten zehn Minuten Spiel kam dies sogar noch häufiger vor: 64% der Fachkräfte knüpften mehr als viermal an den Fokus der Kinder an (knapp 35% taten dies ein- bis viermal in der Spielsituation).



Abbildung 12: Fokusübernahme. Zeichnung: Renate Alf, Nutzungsrechte: BiKA-Projekt.

Im Hinblick auf die sprachliche Partizipationsqualität der Interaktion zwischen Pädagog*innen und Kindern wurde außerdem beobachtet, ob die Pädagog*innen die Situation mindestens einmal als (lexikalische) Lerngelegenheit für die Kinder gestaltet, indem sie mindestens einmal in zehn Minuten mit einer Reihenaufzählung von mindestens drei zusammenhängenden Begriffen im Gespräch mit Kindern eine Erweiterung ihres Lexikons begünstigt. Damit sind beispielsweise Benennungen von Gegenständen, Farben, Handlungen oder Aufzählungen von zusammenhängenden Reihen gemeint (z. B. Zahlen, Wochentage, Monate, Jahreszeiten etc.).

Die Spielsituation wurde von 52% der Pädagog*innen als lexikalische Lerngelegenheit genutzt, die dialogische Buchbetrachtung sogar von 64%, während die Essenssituation nur von knapp 11% der Pädagog*innen sprachlich so genutzt wurde.

Des Weiteren wurde erfasst, ob die Pädagog*innen Interjektionen, Partikeln und Onomatopoetika als Gesprächsimpuls in der Interaktion mit Kindern beim dialogischen Buchbetrachten und beim Spielen einsetzen. Interjektionen und Partikeln sind Äußerungen wie z. B. „*ach, aha, bäh, igitt, nanu, wow, nicht?, ne?, wa?, gell?, cool, Mensch, Donnerwetter, Gesundheit!, ohje, na sowas*“. Onomatopoetika sind lautmalerische sprachliche Mittel zur Nachahmung von außersprachlichen Schallereignissen (z. B. „*wumm, rumms, hüa, klopf-klopf, hatschi, wauwau, kikeriki, nak-nak*“), die gerade im frühen Spracherwerb sprachlich anregend sind. Sowohl bei der Buchbetrachtung als auch im Spiel setzten in 10-Minuten-Sequenzen sehr viele Pädagog*innen mindestens zweimal Partikeln, Interjektionen oder Onomatopoetika als Gesprächsimpuls ein (93% im Spiel und 97% bei der Buchbetrachtung). Bei der Spielsituation wurde zudem erfasst, ob die Pädagog*innen für die Kinder oder mit ihnen gemeinsam singen und ob sie Fingerspiele machen, Verse aufsagen, Reime formulieren oder rhythmisch klatschen. In knapp 22% der Kitas wurde innerhalb der zehnminütigen Spielsequenzen beobachtet, dass Pädagog*innen singen, und in rund 13% der Kitas machten Pädagog*innen Fingerspiele, sagten Verse bzw. Reime auf oder klatschen einen Rhythmus.

Auch das handlungsbegleitende Sprechen bzw. das Benennen/ Spiegeln von Handlungen durch die Pädagog*innen wurde beobachtet. Dabei zeigte sich, dass 38% der Pädagog*innen während einer zehnminütigen Spiel-Sequenz nicht ein einziges Mal ihre eigene Handlung benannten. Fast die Hälfte aller beobachteten Pädagog*innen spiegelten innerhalb der Bewertungszeit auch nicht die Handlungen eines Kindes, und knapp 40% aller Pädagog*innen spiegelten/ benannten nicht die Handlung einer dritten Person für Kinder beim Spielen.

Während der zehnminütigen Mittagessen-Sequenz war häufiger zu beobachten, dass Pädagog*innen mindestens einmal ihre eigenen Handlungen benennen (über 70% taten dies), jedoch wurden Handlungen von Kindern bzw. von dritten Personen noch seltener gespiegelt/ benannt als während des Spielens. 83% der Pädagog*innen spiegelten kein einziges Mal einem Kind seine eigene Handlung. 78% spiegelten/ benannten nie die Handlung einer dritten Person für ein Kind.

Auch das Verständlichmachen von Äußerungen eines Kindes für ein anderes Kind („dolmetschen“) ist für Kinder wichtig, zumal im frühen Spracherwerb. Dass die Sprechhandlung eines Kindes durch markiertes Spiegeln für andere Kinder verständlich gemacht wird, kam im Spiel und beim Essen ebenfalls eher selten vor. Etwas über 17% der Pädagog*innen taten dies während des Spiels und lediglich 2% während des Essens.

Während des Spielens und dialogischen Buchbetrachtens wurde zudem gezählt, wie häufig Pädagog*innen die Handlungen bzw. Sprechhandlungen der Kinder (positiv oder negativ) bewerten (ebenfalls in 10-Minuten-Sequenzen): Nur sehr selten ließen Pädagog*innen die (Sprech-) Handlungen der Kinder komplett unbewertet (nur 2% in beiden Situationen). In 37% der Spielsituationen und in 15% der Buchbetrachtungen bewerteten Pädagog*innen ein- bis viermal. In den meisten Situationen bewerteten die Pädagog*innen die Handlungen der Kinder sogar mehr als viermal (61% der Spielsituationen und in 83% der Buchbetrachtungen).

In der verbalen Interaktion von Fachkräften und Kindern konnte teilweise beobachtet werden, dass Pädagog*innen über die Innenwelt von (fiktiven oder realen) dritten Personen sprechen. Am häufigsten sprachen Fachkräfte dabei über Absichten, Wünsche oder Bedürfnisse von Personen (Spielen: 42%, Buchanschauen: 70%, Essen: 19%). Beim Spielen und Buchanschauen sprachen Fachkräfte zum Teil auch über Emotionen bzw. emotionale Ausdrücke von Personen (Buchanschauen: 30%, Spielen: 13%), jedoch kaum beim Essen (1%). Dass über die Überzeugungen von dritten Personen gesprochen wird, ist in allen drei Schlüsselsituationen nur sehr marginal zu beobachten (Spielen: 0%; Buchanschauen: 2%; Essen: 1%).

Epistemische Markierungen sind sprachliche Markierungen, mit denen die pädagogische Fachkraft entweder ihre eigene subjektive Einstellung verdeutlicht oder nach der subjektiven Einstellung des Kindes fragt. Zu den epistemischen Markierungen zählen mentale Verben (z. B. *glauben, vermuten, denken, vorstellen, sicher sein, meinen*), epistemische Adverbien (z. B. *vielleicht, wahrscheinlich, vermutlich, bestimmt, möglicherweise*) und Quellenangaben (z. B. *das habe ich im Radio gehört/ in einem Buch gelesen/ in der Schule gelernt* etc.). Die Verwendung epistemischer Markierungen unterstützt die Hypothesenbildung von Kindern. In der Bilderbuch-Situation verwendeten Pädagog*innen im Gespräch häufig epistemische Markierungen (87%) mindestens zweimal in einer 10-Minuten-Sequenz. Deutlich seltener verwendeten die Pädagog*innen epistemische Markierungen beim Spielen (40%) und beim Essen (21%).

Ebenfalls beobachtet wurde, ob die Pädagog*innen eigenen Äußerungen begründen und sich im Gespräch mit den Kindern für die Kinder nachvollziehbar machen. Während des Spiels und der Buchbetrachtung begründeten viele Pädagog*innen ihre eigenen organisatorischen Sprechhandlungen überwiegend nicht (mehr als die Hälfte der Sprechhandlungen): Das traf auf 70% der beobachteten Situationen beim Spielen und auf 60% beim Buchbetrachten zu. Im Hinblick auf die Begründungen von nicht-organisatorischen Sprechhandlungen zeichnet sich ein gemischtes Bild ab: Während der zehnminütigen Spielsequenz machten 21% der Pädagog*innen mindestens zweimal Begründungszusammenhänge sprachlich nachvollziehbar. Beim dialogischen Buchbetrachten taten dies sogar 52% aller Pädagog*innen. Beim Essen hingegen begründeten nur 4% der Pädagog*innen ihre eigenen nicht-organisatorischen Sprechhandlungen.

Gestaltung von Aushandlungsprozessen und Konflikten

Angemessen und unterstützend ist es, wenn Pädagog*innen Kindern in einer Konfliktsituation anregende Erläuterungen geben und die Lösungswege begleiten, bis die Kinder in ein entspanntes Spiel zurückgefunden haben (Walter-Laager & Plautz, 2017). Das gelingt z. B. durch ein kleinschrittiges dialogisches Vorgehen in einer angemessenen Reihenfolge (vgl. Sander 2019, S. 33): 1. Gefährliches Handeln unaufgeregt beenden; 2. Die Gefühle der Kinder verdolmetschen; 3. Informationen [der Kinder] sammeln; 4. Das Problem zusammenfassen; 5. Gemeinsam eine Lösung suchen; 6. Sich zur Unterstützung bereithalten.

Nicht gefördert werden Konfliktlösungskompetenzen von Kindern durch unangemessenes pädagogisches Handeln im Konfliktfall (vgl. Strohmer 2015, Marx 2012). Unangemessen ist es z. B., den Konflikt zu ignorieren, zu bagatellisieren, ein oder alle konfliktbeteiligten Kind(er) einfach zur Entschuldigung aufzufordern, sich dem vom Schaden betroffenen Kind zuallerletzt oder gar nicht zuzuwenden, den Konflikt anstelle der Kinder zu lösen (z. B. durch instruktive Handlungsvorgaben wie *„Nein, gib das jetzt dem T. zurück!“*), die Deutung von Symmetrie und Gerechtigkeit anstelle der Kinder vorzugeben (z. B. *„du hattest den Bagger die ganze Zeit, jetzt ist mal der L. dran“*), laut oder handgreiflich zu werden, zu drohen, zu sanktionieren, sarkastisch zu werden oder herabsetzende Worte zu benutzen.

In den für Konfliktbegleitung ausgewerteten ca. zehnminütigen Videoausschnitten der Spielsituationen waren in 57 Fällen Konflikte zwischen Kindern beobachtbar. Die jeweilige pädagogische Fachkraft reagierte in knapp 60% dieser Konfliktsituationen (das bedeutet für 40% der Konfliktsituationen: keine Reaktion), sanktionierte die Kinder fast nie (2%), gab jedoch – wenn sie reagierte – in 74% der Situationen den Kindern oder

einem der konfliktbeteiligten Kinder die eigene Lösung vor, ohne die Kinder zuvor in die Lösungsfindung einzubeziehen (z. B. forderte ein Kind dazu auf, sich bei anderem Kind zu entschuldigen).

Beim Essen wurden insgesamt deutlich weniger Konflikte beobachtet (nur 11 Fälle), jedoch reagierten die Fachkräfte hier häufig gar nicht, wenn ein Konflikt zwischen Kindern auftrat. In fast 73% der beobachteten Situationen bekamen Kinder während des Essens keine Unterstützung im Konfliktfall. Sanktioniert wurde in den beobachteten Konfliktfällen nie (0%).

Umgang mit Widerstand von Kindern

Im Hinblick auf den Umgang der Pädagog*innen mit Widerstand von Kindern wurden ausschließlich Widerstandssignale von Kindern gegenüber der pädagogischen Fachkraft ausgewertet, nicht jedoch Widerstandssignale von Kindern gegenüber anderen Kindern.

Ein Kind zeigt dann Widerstand, wenn es sich anderen widersetzt, entgegenstellt, Ablehnung signalisiert oder Gehorsam verweigert. Widerstand kann von Kindern verbal oder nonverbal sowie aktiv oder passiv geleistet werden. Insbesondere passiver Widerstand kann sich sehr unauffällig äußern und leicht übersehen werden, z. B. weil das Kind keine sichtbare Widerstandsreaktion zeigt. Signale des Widerstands sind unter anderem daran zu erkennen, dass ein Kind

- weint, quengelt oder schreit,
- sich (bei Körperkontakt mit einer anderen Person) duckt, mit Armen oder Beinen (weg-) drückt oder sich (mit dem Kopf oder Körper) abwendet,
- wegkrabbelt, wegläuft oder sich vor einer anderen Person versteckt,
- sich auf den Boden fallen lässt bzw. sich „schwer“ macht,
- eine andere Person schlägt, beißt, kratzt, kneift oder tritt,
- Gegenstände wirft oder fallen lässt,
- (beschämt) lächelt oder lacht,
- sich in sich selbst zurückzieht, abwesend oder desorientiert wirkt,
- "erstarrt", ins Leere starrt, hin und her wippt, sich an einem Gegenstand festklammert.

Widerstandssignale von Kindern müssen auch unter dem Gesichtspunkt von Beschwerden feinfühlig wahrgenommen und unbedingt berücksichtigt werden. Gerade junge Kinder haben nicht viele (und kaum verbale) Möglichkeiten, Beschwerden anders als in Form eines Widerstandssignals zum Ausdruck zu bringen. Eine angemessene Reaktion von Fachkräften auf Widerstände von Kindern beinhaltet unter anderem, die Signale des Widerstands, des Unmuts oder die Äußerung von Ablehnung des Kindes zu verbalisieren, eine etwaige damit im Zusammenhang stehende Grenzüberschreitung zu benennen, das mutmaßlich zugrundeliegende Bedürfnis oder den Wunsch des Kindes zu benennen (ohne zu bewerten oder zu unterstellen, dafür mit entsprechender sprachlicher Markierung, dass eine Vermutung geäußert wird) oder noch besser das Kind selbst nach dem zugrundeliegende Bedürfnis bzw. der Störung zu fragen. Außerdem ist es angemessen, das Kind zu ermutigen und ggf. zu trösten.

Nicht angemessen ist es hingegen, Widerstandssignale des Kindes zu ignorieren oder zu übergehen, oder mit negierenden Handlungsanweisungen, mit Unterstellungen, Bewertungen, Drohungen oder Sanktionen darauf zu reagieren.

In insgesamt 38 der zehnminütigen Spielsequenzen wurden Widerstandssignale von Kindern beobachtet. In 37% dieser 38 Situationen reagierten die Fachkräfte ausschließlich angemessen auf Widerstände von

Kindern und in 63% der Situationen reagierten sie ein- bis viermal nicht angemessen. Auch in 32 Essenssequenzen konnten Widerstände beobachtet werden. In knapp 72% dieser 32 Situationen reagierten die Pädagog*innen mindestens einmal nicht angemessen. Beim der Buchbetrachtung war der Anteil der nicht-angemessenen Reaktionen auf Widerstände noch größer. In 76% der 25 Buchbetrachtungen, in denen Widerstand von Kindern zu beobachten war, reagierten Pädagog*innen nicht immer angemessen auf diese.

4.5.2. Assistenz

Assistenzhandlungen in der Kita sind alle sprachlichen und nichtsprachlichen Handlungen einer Fachkraft, die auf die Unterstützung der Kinder beim Verrichten von Tätigkeiten zielen.

Angemessen sind Assistenzhandlungen, wenn eine Fachkraft die Handlungsabsicht des Kindes beobachtet und möglichst verbal spiegelt (in Worte fasst), ein Assistenz-Angebot macht bzw. eine Lösung (verbal) vorschlägt, und erst nach Zustimmung des Kindes diesem zur Hand geht, einen Gegenstand reicht oder zusätzlich einen Bewegungsablauf des Kindes durch nonverbale Assistenz unterstützt.

Unangemessen ist Assistenz dann, wenn sie (besonders als nonverbale Assistenz) ohne vorherige Zustimmung des Kindes geleistet oder von einem unangemessenen verbalen Kommentar oder einer unangemessenen nonverbalen Handlung begleitet wird. Unangemessen ist ebenfalls, wenn vom Kind benötigte Assistenz vorenthalten bzw. abgebrochen wird. Assistenzhandlungen, bei denen eine Fachkraft ohne Zustimmung des Kindes etwas tut, was das Kind allein tun will, die Handlung eines Kindes unterbricht oder dem Kind einen Gegenstand aus der Hand nimmt, sind nicht partizipativ, fördern nicht die Selbstwirksamkeit des Kindes und sind deshalb nicht angemessen.



Abbildung 13: Säubern. Zeichnung: Renate Alf, Nutzungsrechte: BiKA-Projekt.

In der Videoanalyse sind für die Untersuchung von Assistenzqualität nur Situationen berücksichtigt worden, in denen tatsächlich Assistenzhandlungen der Fachkräfte beobachtbar waren, und nicht solche, in denen eine nicht benötigte Assistenz (angemessen) auch nicht geleistet wurde.

Die Assistenz-Qualität einer zehnminütigen Sequenz wurde insgesamt dann als unangemessen eingestuft, wenn fünfmal oder häufiger unangemessen Assistenz geleistet wurde, und als teilweise unangemessen, wenn ein- bis viermal unangemessen assistiert wurde.

In der Spielsituation erhielten die Kinder in knapp 60% der beobachteten zehnminütigen Sequenzen Assistenz durch die Fachkraft, bei Spielhandlungen selbst, aber auch in Form von anderen Assistenzhandlungen wie Nase putzen oder Hose hochziehen. In 16% dieser Sequenzen war die geleistete Assistenz angemessen, in 60% der Situationen dagegen nur teilweise angemessen und in 24% nicht angemessen (vgl. Tabelle 13).

In der Essenssituation waren Assistenzhandlungen der Fachkräfte in deutlich höherem Ausmaß nicht angemessen: In den zehnminütigen Beobachtungssequenzen war nur in 2% der Kitas zu beobachten, dass ausschließlich angemessen assistiert wird; in 18% wurde ein- bis viermal nicht angemessen assistiert, und in 80% der Situationen wurde fünfmal oder häufiger nicht angemessen assistiert:

Insbesondere Routinehandlungen bei der Essensvorbereitung und beim Hinsetzen an den Esstisch waren besonders häufig von nicht angemessenen Assistenzhandlungen betroffen²:

- ▶ auf den Stuhl setzen (100%; N=44).
- ▶ Stuhl an den Tisch schieben (88,5%; N=78)
- ▶ Lätzchen umbinden (90,6%; N=53)
- ▶ Geschirr zurechtrücken (94,7%; N= 75)

Insgesamt wurden solche Assistenzhandlungen sehr routinemäßig, in kurzer Zeit bei mehreren Kindern der Reihe nach durchgeführt und waren nur ein Bestandteil vieler kleinteiliger organisatorischer Handlungen rund um die Essensvorbereitung. Im Aufgabenspektrum der Fachkräfte sind sie eher den pflegerischen Tätigkeiten zuzuordnen; das mag dazu führen, dass diese Momente nicht als pädagogisch zu gestaltende Alltagssituationen gesehen werden und es keine Zeit für eine sprachliche Begleitung dieser Handlungen zu geben scheint. Jedoch sind gerade in solchen Situationen eine besondere Sorgfalt und ein hoher Respekt geboten, da hier Pädagog*innen Handlungen mit direktem Körperkontakt zum Kind durchführen.

Tabelle 13: Angemessenheit von Assistenzhandlungen von Fachkräften in zehnminütigen Sequenzen der Spiel- und Essenssituation im Vergleich

Assistenzhandlung der FK	Nur angemessen	1-4x unangemessen	Mehr als 4x unangemessen
in der Essenssituation N=86	2.4%	17.9%	79.8%
in der Spielsituation N=87	16.1%	59.8%	24.1%

4.6. PARTIZIPATIONSHEMMENDES HANDELN DER FACHKRÄFTE

Eine pädagogische Umgebung, die eine Vielzahl an Partizipationsmöglichkeiten aufweist, schließt nicht aus, dass gleichzeitig auch partizipationshemmende Verhaltensweisen in der Interaktion von pädagogischen Fachkräften gegenüber Kindern auftreten. Die drei videografierten Situationen Spielen, Buchbetrachtung, Essen wurden deshalb auch mit Fokus auf eben solche Verhaltensweisen ausgewertet, die die Partizipation der Kinder einschränken. Grundlage dafür bildeten dieselben Lese- und Spielsequenzen, welche auch für die Bewertung der Partizipationsmöglichkeiten (ISAR-Set) herangezogen wurden. Für die Essenssequenz wurde eine zeitliche Begrenzung der Videosequenz auf zehn Minuten festgelegt, beginnend ab dem Zeitpunkt, zu dem das erste Kind einen von der Fachkraft befüllten Teller vor sich stehen hat bzw. beginnt, seinen Teller selbst zu füllen. Für die Auswertung wurde die Häufigkeit der beobachteten partizipationshemmenden Verhaltensweisen der Pädagog*innen gezählt. Die Häufigkeiten wurden dann in drei Stufen zusammengefasst (kein Vorkommen = 0; ein bis vier Vorkommnisse = 1; mehr als vier Vorkommnisse = 2).

² Die nachfolgenden Kennzahlen beziehen sich ausschließlich auf die Anzahl (N) der beobachteten tatsächlich geleisteten Assistenzen, z. B. wurde die Assistenz bei der Tätigkeit „auf den Stuhl setzen“ von Kindern in 44 Einrichtungen beobachtet und in 100% der Fälle nicht in angemessener Form geleistet.

Die partizipationshemmenden Verhaltensweisen lassen sich inhaltlich gruppieren. Die Zuordnung erfolgte dabei auf theoretischer Basis und ist nicht in allen Fällen eindeutig. Tabelle 14 zeigt einen Überblick über die Ergebnisse der Auswertungen aus allen drei Schlüsselsituationen, inhaltlich gruppiert nach:

- ungünstige Reaktionen auf kindliche Äußerungen,
- verbale oder körperliche Einschränkung der Handlungsmöglichkeiten des Kindes,
- grenzüberschreitendes (nonverbales) Verhalten und Scheinpartizipation und
- selbstwertmindernden Verhalten.

Ungünstige Reaktionen auf kindliche Äußerungen kommen besonders häufig in Momenten der Kontaktaufnahme von Kindern vor. In jeder dritten Spiel- und Essenssituation und in jeder vierten Buchsituation wurden Versuche kindlicher Kontaktaufnahmen von pädagogischen Fachkräften ignoriert oder abgewiesen. Darüber hinaus wurden in knapp jeder fünften Beobachtung (über alle drei Situationen hinweg) Emotionsäußerungen von Kindern (wie z. B. Weinen) ignoriert. In 12% der Bilderbuch- und Spielsituationen und in 27% der Beobachtungen beim Essen wurde zudem auf Emotions- oder Bedürfnisäußerungen unangemessen reagiert (das sind z. B. Äußerungen wie „*tut doch gar nicht weh*“ oder „*du hast keinen Hunger mehr, du hattest doch schon zwei Portionen*“).

Eine weitere Gruppe partizipationshemmender Handlungen in Interaktionen besteht in der *verbalen oder körperlichen Einschränkung der Handlungsmöglichkeiten* der Kinder durch die pädagogische Fachkraft. Besonders häufig beobachtet wurden verbale Einschränkungen durch stark direktive und negierende Handlungsanweisungen, also Anweisungen und Drängen der Fachkraft, Handlungen auf eine bestimmte Art und Weise umzusetzen oder zu unterlassen (und zwar ohne dass Gefahr im Verzug ist) und ohne dem Kind eine Handlungsalternative zu lassen. Am häufigsten kamen diese stark direktiven oder negierenden Handlungsanweisungen beim Essen vor. Hier wurde im Rahmen der 10-Minuten-Sequenzen nur in 4% der Kitas keine stark direktive bzw. negierende Handlungsanweisung beobachtet. In 62% der Kitas hingegen wurden sogar mehr als viermal stark direktive oder negierende Handlungsanweisungen beobachtet. In wenigen Fällen wurden Handlungsanweisungen zudem durch die Androhung von Sanktionen begleitet (z. B. „*Nimm die Hände in den Schoß, sonst bekommst du nichts zu essen auf den Teller*“ oder „*Leg die Puppe weg, sonst darfst du nicht zuschauen*“) – beim Lesen 2%, beim Essen 10%.

Körperliche Einschränkungen der Handlungsmöglichkeiten einhergehend mit Einschränkungen der Bewegungsfreiheit der Kinder durch die Pädagog*innen wurden insbesondere in zwei verschiedenen Formen beobachtet: Zum einen als Bewegungseinschränkung des Kindes durch verschiedene Fixierungsvorrichtungen, z. B. durch Stühle, die ein selbstbestimmtes Aufstehen des Kindes verhindern (obwohl das Kind bereits laufen und aufrecht sitzen kann) oder durch Teller, die beim Essen auf das umgebundene Lätzchen gestellt werden, so dass das Kind den Oberkörper kaum bewegen kann, ohne den Teller herunter zu reißen („Lätzchenfixierung“). Zum anderen waren fixierende Handlungen der pädagogischen Fachkräfte zu beobachten, z. B. ein nicht schmerzhaftes, aber doch fixierendes Festhalten, weil noch schnell die Nase geputzt oder die Hose hochgezogen werden soll. Insgesamt wurden solche Fixierungen in allen drei Schlüsselsituationen beobachtet, am häufigsten jedoch in der Essenssituation (in 30% der Essenssituationen ein- bis viermal, in 16% der Essenssituationen mehr als viermal).

Eine weitere Form der Einschränkung der Handlungsmöglichkeiten besteht darin, dem Kind etwas wegzunehmen, also einen Gegenstand aus der Reichweite des Kindes zu entfernen. Ein Beispiel dafür ist das Weglegen von Spielmaterialien oder das Wegstellen von Trinkgefäßen der Kinder (z. B. vom Esstisch auf einen Schrank). Auch diese Form der Einschränkung war in allen drei Schlüsselsituationen zu beobachten, in der Essenssituation jedoch am häufigsten (in 30% der beobachteten Essenssituationen).

Ebenfalls partizipationshemmend sind *grenzüberschreitendes (nonverbales) Verhalten und Scheinpartizipati-*

on. In sehr vielen Situationen wurden nonverbale Grenzüberschreitungen beobachtet. Das sind Momente, in denen Kinder z. B. überraschend und ungefragt bzw. ohne ihre Zustimmung hochgehoben, hin und her geschoben oder getätschelt werden. Auch das Führen der Hände ohne Ankündigung und ohne Zustimmung des Kindes (z. B. beim Essen) gehört dazu. Lediglich in 20% der ausgewerteten Spielsituationen, in 24% der Buchbetrachtungen und in 11% der Essenssituationen kamen derlei Handlungen nicht vor, ansonsten gehören diese unsensiblen und partizipationshemmenden Verhaltensweisen zum Alltag von Krippenkindern.

Das *Durchsetzen des eigenen Willens* der Pädagog*innen gegen den Willen des Kindes, ohne dass dies verbal begründet wird und ohne dass Gefahr im Verzug ist, war ebenfalls in vielen Situationen zu beobachten. Voraussetzung für das Erfassen dieses partizipationshemmenden Merkmals ist, dass der Wille des Kindes offensichtlich ist (etwa weil das Kind eine Handlung bereits begonnen hat, z. B. ist während der Buchbetrachtung zu sehen, dass ein Kind die Buchseite umblättern möchte und bereits nach der Buchseite greift, die pädagog*ische Fachkraft diese jedoch so festhält, dass es dem Kind unmöglich ist, sein Vorhaben umzusetzen). Am häufigsten wurde das Durchsetzen des eigenen Willens der Pädagog*innen beim dialogischen Buchanschauen (72%) und beim Essen (67%) beobachtet.

Häufig wurde beobachtet, dass Pädagog*innen Dinge tun, die Kinder eigentlich selbst tun wollen. Dabei führt die pädagogische Fachkraft eine Handlung für das Kind bzw. anstelle des Kindes aus. Vielfältige Beispiele finden sich hier in allen drei Schlüsselsituationen (z. B. anstelle des Kindes Bausteine aufeinander stecken, Buchseiten umblättern, das Besteck beim Essen führen, das Essen auf dem Teller zusammenschieben usw.). Auch dieses partizipationshemmende Verhalten wurde am häufigsten in der Essenssituation beobachtet. Hier kam es in der Hälfte aller Beobachtungen mindestens einmal vor.

Die sogenannte „Scheinpartizipation“ ist dann zu beobachten, wenn die Fachkraft den Kindern etwas verspricht oder die Kinder nach einem Wunsch fragt und dann, ohne dies zu begründen, dennoch anders handelt. Scheinpartizipation beim Essen kann z. B. so aussehen, dass die pädagogische Fachkraft ein Kind fragt, ob es eine bestimmte Speise auf dem Teller haben möchte, bei Verneinung des Kindes jedoch trotzdem einen „Kostehappen“ auf den Teller füllt. Scheinpartizipation kommt in mehr als jeder zehnten Situation vor: Sie wurde über alle Schlüsselsituationen hinweg zwischen ein- und viermal beobachtet (Spielen 12%; Lesen 13%; Essen 17%).

Die Dimension *selbstwertminderndes Verhalten* fasst Handlungsweisen der Pädagog*innen zusammen, welche das Selbstwertgefühl und das Selbstvertrauen der Kinder hemmen. Dies kann dazu führen, dass Kinder sich nicht mehr trauen, neue Dinge auszuprobieren oder Angst haben, Fehler zu machen. Zu solchen Verhaltensweisen zählt das Dramatisieren (eine Situation schlimmer darstellen als sie ist, z. B. durch ein übermäßiges Hervorheben etwa von Missgeschicken wie z. B. das Umkippen einer Tasse), das insbesondere beim Essen (20%) beobachtet wurde. Zu den selbstwertmindernden Verhaltensweisen gehören auch sarkastische, ironische, verspottende oder diskriminierende Kommentare der Pädagog*innen über ein Kind. Solche Äußerungen können entweder direkt an ein Kind gerichtet sein oder an andere im Raum befindliche Erwachsene. Sarkasmus, Ironie oder Spott traten beim Spielen und Buchanschauen in 24% und beim Essen in 30% aller Beobachtungen auf. Diskriminierend sind z. B. sexistische, adultistische, linguizistische oder rassistische Äußerungen der Pädagog*innen (z. B. „Jungs weinen doch nicht!“; „Dafür bist du noch zu klein“; „Wenn du was trinken willst, dann musst du schon Deutsch mit mir sprechen.“; „Du magst doch Nudeln, du bist ja unsere kleine Italienerin.“). Als diskriminierend wurde aber auch das Isolieren eines Kindes gewertet (z. B. ein Kind umsetzen, vor die Tür schicken, in die Ecke stellen). Diskriminierende Handlungsweisen wurden in 2% der Spielsituationen, in 6% der Buchanschausituationen und in 7% der Essenssituationen beobachtet.

Tabelle 14: prozentuale Häufigkeiten des partizipationshemmenden Verhaltens – Spielen-Lesen-Essen im Vergleich

Schlüsselsituation	Spielen (N=87)	Lesen (N=87)	Essen (N=83/84)
Die Fachkraft...	0 / 1-4 / >4 ¹	0 / 1-4 / >4	0 / 1-4 / >4
ungünstige Reaktionen auf kindliche Äußerungen			
... zeigt unangemessene Reaktion auf Äußerung eines Bedürfnisses oder Emotion (bagatellisiert, negiert).	88.5 / 11.5 / 0	88.5 / 11.5 / 0	69.9 / 26.5 / 3.6
... zeigt keine Reaktion auf von Kindern gezeigte Emotionen/Bedürfnisse.	81.6 / 18.4 / 0	80.5 / 19.5 / 0	76.2 / 20.2 / 3.6
... reagiert auf Kontaktaufnahme unangemessen (gar nicht, genervt, gelangweilt, abweisend).	63.2 / 35.6 / 1.1	73.6 / 24.1 / 2.3	65.5 / 33.3 / 1.2
Einschränken der Handlungsmöglichkeiten des Kindes			
... schränkt das Kind in seiner Bewegungsfreiheit ein, ohne dass Gefahr in Verzug ist (z. B. Lätzchenfixierung).	80.5 / 19.5 / 0	92 / 6.9 / 1.1	54.8 / 29.8 / 15.5
... nimmt Gegenstand ohne verbale Begründung aus der Reichweite des Kindes.	87.4 / 12.6 / 0	82.8 / 17.2 / 0	69.9 / 30.1 / 0
... gibt stark direktive oder negierende Handlungsanweisungen.	16.1 / 49.4 / 34.5	33.3 / 49.4 / 17.2	3.6 / 34.5 / 61.9
...droht mit Sanktionen.	100 / 0 / 0	97.7 / 2.3 / 0	90.4 / 9.6 / 0
grenzüberschreitendes (nonverbales) Verhalten und Scheinpartizipation			
... wird übergriffig. (z. B. fasst das Kind an, tätschelt es, schiebt es hin und her).	19.5 / 50.6 / 29.9	24.1 / 54 / 21.8	10.8 / 43.4 / 45.8
...setzt den eigenen Willen ohne verbale Begründung gegen den Willen des Kindes durch.	57.5 / 40.2 / 2.3	27.6 / 57.5 / 14.9	33.3 / 52.4 / 14.3
...verspricht Kindern etwas und hält es nicht oder fragt Kind(er) erst nach Idee oder Wunsch und handelt dann ohne Begründung anders.	88.5 / 11.5 / 0	87.4 / 12.6 / 0	83.3 / 16.7 / 0
... tut ohne Begründung etwas, das das Kind allein tun will.	64.4 / 34.5 / 1.1	77 / 23 / 0	50 / 41.7 / 8.3
Selbstwert minderndes Verhalten			
... dramatisiert eine Situation.	93.1 / 6.9 / 0	90.7 / 9.3 / 0	77.4 / 22.6 / 0
... verhält sich sarkastisch oder ironisch zu dem Kind oder verspottet es.	75.9 / 23.0 / 1.1	75.9 / 24.1 / 0	70.2 / 27.4 / 2.4
...diskriminiert ein Kind (z. B. Sexismus, Rassismus, Adultismus, Isolierung).	97.7 / 2.3 / 0	94.3 / 5.7 / 0	92.9 / 7.1 / 0
... beschämt das Kind vor anderen.	85.1 / 11.5 / 3.4	85.1 / 14.9 / 0	79.8 / 17.9 / 2.4
... ist parteiisch, bevorzugt einzelnes Kind.	92.0 / 8.0 / 0	82.8 / 17.2 / 0	94.0 / 6.0 / 0
... ist parteiisch, benachteiligt einzelnes Kind im Vergleich zu anderen Kindern durch Ignorieren oder Ausschluss.	88.5 / 11.5 / 0	67.8 / 32.2 / 0	83.3 / 16.7 / 0
... attribuiert vermeintliche Misserfolge des Kindes auf das Kind.	94.1 / 5.9 / 0 (N=34)	91.7 / 8.3 / 0 (N=12)	77.8 / 22.2 / 0 (N=45)

Anmerkung. ¹ 0=kein Vorkommnis; 1=eine bis vier Vorkommnisse; 2=mehr als 4 Vorkommnisse. Alle Angaben (außer N) in %.

Beschämungen von Kindern vor anderen kommen in allen Schlüsselsituationen vor, am häufigsten jedoch beim Essen: In 20% der Essenssituationen wurde mindestens einmal ein Kind vor anderen durch die Fachkraft beschämt.

Misserfolge und Missgeschicke sind ein wichtiger Teil des Lernens und Explorierens von Kindern. Werden jedoch Misserfolge auf das Kind attribuiert (also dem Kind die Schuld für ein Missgeschick oder einen Misserfolg gegeben bzw. die Ursache dem Kind zugeschrieben, z. B.: „Kein Wunder, dass dir das Essen vom Löffel fällt, wenn du so rumzappelst.“), so kann dies das Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen des Kindes hemmen. Nicht in allen Beobachtungssequenzen waren Missgeschicke oder Misserfolge von Kindern zu sehen, so dass diese Form des partizipationshemmenden Verhaltens also auch nicht in allen Videosequenzen potentiell vorkommen konnte. Jedoch war in allen drei Schlüsselsituationen zu beobachten, dass Pädagog*innen (mindestens einmal) einem Kind die Schuld für seinen Misserfolg oder sein Missgeschick gaben, am häufigsten jedoch beim Mittagessen (in 22% der 45 beobachtbaren Missgeschicke, beim Spielen in 6% der 34 Fälle, beim Lesen in 8% der 12 Fälle).

Parteiisches Verhalten gegenüber Kindern wurde insbesondere in der Buchbetrachtungssituation beobachtet. 17% der Fachkräfte bevorzugten in dieser Situation mindestens ein Kind (z. B. durch dauerhaft bevorzugte Ansprache oder Privilegien). Fast ein Drittel der Fachkräfte benachteiligt mindestens ein Kind beim Buchanschauen durch Ignorieren oder Ausschluss aus der Gruppe. Beim Spielen werden Kinder seltener bevorzugt (in 8% der Situationen) oder benachteiligt (12%). Beim Essen wurden in 6% der Situationen ein oder mehrere Kinder bevorzugt und in 17% der Situationen benachteiligt.

4.7. EINFLUSSFAKTOREN AUF DIE GESTALTUNG DER PARTIZIPATION DURCH DIE FACHKRÄFTE

Aus der Vielzahl an beobachteten Merkmalen wurde in einem ersten Schritt ein Set an Indikatoren zur bestmöglichen Beschreibung der partizipativen Umgebung in den drei beobachteten Schlüsselsituationen zusammengestellt. Die Zusammenstellung der Indikatoren kann durch den explorativen Charakter dieser ersten Studie zur Beteiligung im Kita-Alltag in diesem Alterssegment nur als richtungsweisend, jedoch nicht als endgültig statistisch gesichert betrachtet werden.

In einem weiteren Schritt wurde überprüft, inwiefern die partizipative Gestaltung über die Situationen hinweg stabil ist, also ob Fachkräfte mit hohen Werten in einer Situation auch in anderen Situationen hohe partizipative Werte aufweisen.

4.7.1. Situationsabhängige Varianz in der Gestaltung der partizipativen Umgebung

Das Indikatorenset zur Beschreibung der partizipativen Umgebung besteht aus:

- den Indizes zu den Anteilen an genutzten Partizipationsgelegenheiten in den drei untersuchten Schlüsselsituationen (prozentualer Anteil der genutzten partizipativen Gelegenheiten; 9 Items in der Spielsituation; 12 Items in der Buchsituation; 21 Items in der Essenssituation)
- einer Skala für das partizipationshemmende Verhalten der Fachkräfte (über alle drei Situationen hinweg gebildet, 6 Items, Cronbachs Alpha .723)
- einem Index für die Schaffung zeitlicher Gelegenheiten zur sprachlichen Partizipation (Mittelwert über die Situationen Buchanschauen und Spielen)
- einem Index für das Eingehen auf kindliche Signale durch Fokusübernahme (Mittelwert über die Situationen Buchanschauen und Spielen)

Die Korrelationen der genutzten Partizipationsgelegenheiten zeigen Zusammenhänge zwischen den beiden stärker strukturierten Situationen Buchanschauen und Essen ($r=.352$) sowie zwischen Essen und Spielen ($r=.327$). Die Korrelationen liegen damit im mittleren Effektstärkebereich, so dass davon auszugehen ist, dass es zwar Fachkräfte gibt, die jeweils in situationsübergreifend vergleichsweise hohe oder niedrige Werte in der partizipativen Gestaltung eines pädagogischen Settings haben, dass es jedoch auch viele Fachkräfte gibt, deren Ergebnis zwischen den Situationen stärker variiert. Zwischen den Ergebnissen der Buch- und der Spielsituationen konnte kein Zusammenhang festgestellt werden. Insgesamt kann beim Anteil der genutzten Beteiligungsmöglichkeiten über die Schlüsselsituationen hinweg nicht von einem grundlegenden Verhaltensmuster aller Fachkräfte ausgegangen werden.

Jedoch deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Fachkräfte, die den Kindern weniger Möglichkeiten zur Beteiligung einräumen, zugleich auch häufiger partizipationshemmende Verhaltensweisen zeigen (Spielen $r= -.309$; Lesen $r=-.437$, Essen $r= -.455$). Ebenso gehen höhere Werte in den partizipationshemmenden Verhaltensweisen mit geringeren Werten in den beiden Indikatoren zur sprachlichen Partizipation einher (Schaffung zeitlicher Gelegenheiten $r=-.316$; Eingehen auf kindliche Signale $r= -.376$).

Tabelle 15: Korrelationen der Indikatoren zur Gestaltung der partizipativen Umgebung untereinander

		Anteil an ermöglichter Beteiligung der Kinder beim Spielen	Anteil an ermöglichter Beteiligung der Kinder im beim Lesen	Anteil an ermöglichter Beteiligung der Kinder beim Essen	Partizipations- hemmendes Verhalten im Mittel (über die drei Situationen hinweg)	Schaffung von zeitlichen Gelegenheiten zu sprachlicher Partizipation (Lesen und Spiel im Mittel)
Anteil an ermög- lichter Beteili- gung der Kinder im beim Lesen	r	.075 (65)				
Anteil an ermög- lichter Beteili- gung der Kinder beim Essen	r	.352** (55)	.352** (55)			
Partizipations- hemmendes Verhalten im Mittel über die drei Situationen hinweg	r	-.309* (48)	-.437** (50)	-.455** (47)		
Schaffung von zeitlichen Ge- legenheiten zu sprachlicher Partizipation (Lesen und Spiel im Mittel)	r	.320** (65)	.086 (67)	.182 (48)	-.316* (50)	
Eingehen auf kindliche Signale durch Fokus- übernahme (Lesen und Spiel im Mittel)	r	.325** (65)	.362** (67)	.101 (48)	-.376** (50)	.519** (67)
*, Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.						
**, Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.						

Anmerkung. Die Angabe in Klammern beinhaltet die in die Korrelation eingehende Fallanzahl (N).

Die beiden in der Lese- und der Spielsituation erhobenen Indikatoren zur sprachlichen Partizipation (*Schaffung von zeitlichen Gelegenheiten zu sprachlicher Partizipation der Kinder* und *Eingehen auf kindliche Signale durch Fokusübernahme*) stehen erwartungskonform miteinander in starkem Zusammenhang ($r=.519$). Das bedeutet, dass Fachkräfte, die Kindern häufiger genügend Zeit zum Sprechen geben, auch häufiger den Aufmerksamkeitsfokus des Kindes übernehmen und auf die Signale des Kindes reagieren.

Zudem weisen diese beiden Indikatoren positive Zusammenhänge (mittlere Effektstärke) mit dem Anteil ermöglichter Beteiligung in den beiden Situationen auf, in denen sie erfasst wurden (Buchbetrachtung und Spielen). Dieses Ergebnis verweist darauf, dass Fachkräfte, die eine vergleichsweise höhere Qualität der sprachlichen Partizipation zeigen, die Buchbetrachtungs- und Spielsituation (in denen die sprachliche Partizipationsqualität bewertet wurde) auch insgesamt partizipativer gestalten.

4.7.2. Einflussfaktoren auf die Gestaltung der partizipativen Umgebung durch die Fachkräfte

Die im folgenden Abschnitt dargestellten möglichen Einflussfaktoren auf die Indikatoren der partizipativen Gestaltung verschiedener Situationen wurde mittels korrelativer Analyse durchgeführt (vgl. Tabelle 15).

Tabelle 16: Korrelationen zu Einflussfaktoren auf das partizipationsförderliche Handeln der Fachkräfte

		Anteil an ermöglichter Beteiligung der Kinder beim Spielen	Anteil an ermöglichter Beteiligung der Kinder im beim Lesen	Anteil an ermöglichter Beteiligung der Kinder beim Essen	Partizipa- tions-hem- mendes Verhalten im Mittel über die drei Situationen hinweg	Schaffung von zeit- lichen Gele- genheiten zu sprachlicher Partizipation (Lesen und Spiel im Mittel)	Eingehen auf kindliche Si- gnale durch Fokusüber- nahme (Lesen und Spiel im Mittel)
Kinder pro Fach- kraft beim Essen	r	---	---	-.143 (79)	-.12 (50)	---	---
Kinder pro Fach- kraft beim Spielen	r	-.027 (77)	---	---	-.129 (41)	-.255* (57)	-.298* (57)
Berufserfahrung (Jahre)	r	-.138 (76)	-.027 (76)	-.034 (69)	.093 (43)	-.059 (57)	.014 (57)
Partizipation der Fachkräfte in der Kita	r	-.022 (73)	-.022 (74)	-.044 (69)	.099 (43)	-.104 (57)	-.233 (57)
empfundene Unterstützung durch die Leitung	r	-.108 (74)	-.014 (75)	-.102 (68)	.003 (43)	-.132 (57)	-.140 (57)
Präferenz für partizipations- orientierte Er- ziehungsziele bei Konflikten	r	-.128 (72)	.243* (72)	-.051 (63)	.081 (43)	-.143 (56)	-.052 (56)
Präferenz für partizipations- orientierte Erzie- hungsziele beim Essen	r	-.002 (70)	.271* (72)	.266* (63)	.036 (42)	-.095 (55)	.013 (55)
Pessimistische Einstellung zu Partizipation	r	-.233* (73)	-.134 (73)	-.484** (66)	.281* (41)	-.235* (54)	-.267* (54)
Soziale Benach- teiligung (gering/mittel/ hoch)	r	-.121 (87)	.055 (87)	-.062 (79)	-.244 (50)	.070 (67)	.034 (67)
Ost/ West	r	.200 (87)	.139 (87)	.253* (79)	-.080 (50)	-.012 (67)	.006 (67)
Land/ Stadt	r	.220* (87)	.018 (87)	.113 (79)	-.269 (50)	.059 (67)	.210 (67)
*, Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,1 (2-seitig) tendenziell signifikant.							
*, Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.							
**, Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.							

Anmerkung. Die Angabe in Klammern beinhaltet die in die Korrelation eingehende Fallanzahl (N).

Als mögliche Einflussfaktoren wurden für die Situationen Spielen und Essen die jeweilige Anzahl an Kindern pro betreuende Fachkraft betrachtet. Hierbei wurden keine Zusammenhänge zu den jeweilig zugehörigen Indizes für die ermöglichten Partizipationsgelegenheiten gefunden. Andererseits ist es so, dass in Situationen mit zunehmend ungünstigerem Fachkraft-Kind-Schlüssel (steigender Kinderzahl pro Fachkraft) der Wert für das *Eingehen auf die kindlichen Signale durch Fokusübernahme* niedriger ausfällt, ebenso wie der Wert für die *Schaffung zeitlicher Gelegenheiten zu sprachlicher Partizipation* der Kinder. Deutlich wurde zudem, dass die Berufserfahrung der Fachkräfte nicht im Zusammenhang mit dem partizipationsförderlichen Handeln der Fachkräfte steht.

Untersucht wurden auch die Zusammenhänge mit den Erfahrungen mit Partizipation, die die Pädagog*innen in ihrer aktuellen Arbeitssituation machen. Dabei wurden zum einen die Einschätzung der Fachkräfte zur eigenen

Partizipation in der Kita herangezogen (5 Items Cronbachs Alpha =.854) und zum anderen die empfundene Unterstützung durch die Kita-Leitung (3 Items, Cronbachs Alpha =.735). Für beide Merkmale konnten keine Zusammenhänge zur Qualität der Gestaltung der partizipativen Umgebung festgestellt werden.

Neben den eigenen Partizipationserfahrungen der Pädagog*innen wurde auch untersucht, ob ihre persönliche Einstellung zu Partizipation von Kindern einen Zusammenhang dazu aufweist, wie partizipativ sie die einzelnen Schlüsselsituationen für die Kinder gestalten. Hierzu wurden sowohl die Präferenz der Pädagog*innen in Bezug auf die partizipativen Erziehungsziele beim Essen und in Konfliktsituationen aus den Fragebogendaten betrachtet, als auch die Partizipationsqualität in den einzelnen Schlüsselsituationen aus der Videoauswertung. Es zeigte sich, dass eine stärkere Tendenz der Pädagog*innen zu partizipativen Erziehungszielen beim Essen in positivem Zusammenhang mit der Gestaltung der Essens- und Lesesituation steht ($r_{\text{Essen}} = .266$; $r_{\text{Lesen}} = .271$). Eine stärkere Tendenz zu den partizipativen Erziehungszielen in Konfliktsituationen zwischen Kindern ging zudem mit einer höheren Partizipationsqualität beim dialogischen Buchbetrachten einher ($r_{\text{Lesen}} = .243$).

Weiterhin wurden Zusammenhänge zwischen einer pessimistischen Einstellung der Pädagog*innen gegenüber der Partizipation von Kindern (6 Items, Cronbachs Alpha =.767) und der Partizipationsqualität der Pädagog*innen in den drei Schlüsselsituationen untersucht. Diese Untersuchung zeigt einen Zusammenhang zwischen einer stark pessimistischen Einstellung der Pädagog*innen zu Partizipation und einer niedrigen Partizipationsqualität in der Schlüsselsituation *Essen* ($r = -.484$; mittlere Effektstärke) und tendenziell auch im *Spiel* ($r = .233$; kleine Effektstärke).



Abbildung 14: Organisatorische Abläufe beim Essen. Zeichnung: Renate Alf, Nutzungsrechte: BiKA-Projekt.

Zudem zeigen sich in der Tendenz Korrelationen zwischen einer pessimistischen Einstellung zu Partizipation und den Merkmalsgruppen *zeitliche Gelegenheiten für sprachliche Partizipation schaffen* ($r = -.235$) und *Eingehen auf die kindlichen Signale durch Fokusübernahme* ($r = -.267$). Außerdem geht eine stark pessimistische Einstellung zu Partizipation von Kindern auch tendenziell mit hohen Werten im partizipationshemmenden Verhalten der Fachkräfte einher ($r = .281$).

Die Quotierung der Stichprobe nach den Quotierungsmerkmalen ermöglicht die Aufteilung der Stichprobe in annähernd gleich große Subgruppen pro Quotierungsmerkmalsausprägung. Dies lässt eine exploratorische Betrachtung zu, die darauf abzielt, Zusammenhänge zwischen Regionsmerkmalen und der Gestaltung der partizipativen Umgebung aufzuzeigen. Die korrelationsanalytischen Ergebnisse deuten darauf hin, dass die

partizipative Qualität der Essenssituationen in positivem Zusammenhang mit den Erhebungen in Kitas im Gebiet der ehemaligen BRD steht. Für die Merkmale *soziale Benachteiligung* und *Stadt/Land* lagen keine signifikanten Zusammenhänge in den Indikatoren vor.

Da die Studie exploratorischen Charakter hat, werden im nachfolgenden Abschnitt die im zusammengefassten Indikator *Ost/West* gefundenen Unterschiede auf der Ebene von Einzelitems deskriptiv beschrieben. Zudem werden die anderen beiden Quotierungsmerkmale *soziale Benachteiligung* und *Stadt/Land* hinsichtlich der Unterschiede in Einzelitems betrachtet.

4.7.3. Beobachtete Unterschiede in den Quotierungsmerkmalen

Anhand von Subgruppen pro Quotierungsmerkmalsausprägung wurden die Häufigkeiten der Beobachtungen verglichen. Aufgrund der Anzahl der dabei erfolgten Vergleiche besteht die Gefahr einer starken Erhöhung der Fehlerwahrscheinlichkeit (Alpha-Fehlerkumulation). Die nachfolgend dargestellten Unterschiede stellen dem geschuldet nur die in dieser Untersuchung gefundenen Unterschiede dar, sind jedoch nicht statistisch gegen den Zufall abgesichert und können aus diesem Grund nicht verallgemeinert und nur sehr vorsichtig interpretiert werden.

Regionale Unterschiede in den Einzelitems: Ost/West

Die korrelative Analyse weist auf Unterschiede in der Qualität der partizipativen Umgebung insbesondere in der Essenssituation hin. Der Ost-West-Vergleich in den Einzelindikatoren zeigt, dass in den besuchten Kitas, die im Gebiet der ehemaligen BRD liegen, die Kinder zumindest teilweise häufiger entscheiden durften, wann sie mit dem Essen beginnen, wie viel sie essen bzw. trinken möchten und was auf ihren Teller kommt. Zudem konnten sie sich zumindest teilweise häufiger selbst Essen auf tun bzw. nachnehmen. Hinsichtlich eines Getränkeangebotes lässt sich feststellen, dass die Kinder zwar in Ost und West beim Mittagessen annähernd gleich häufig mindestens zwei Getränke zur Auswahl bekommen (Ost=25%, West=24%) aber auch, dass in den Kitas im Osten deutlich häufiger gar kein Getränk oder nicht die ganze Zeit über zum Essen angeboten wurde (Ost=30%, West=7%).

Die Wahlmöglichkeit für Kinder, ein Lätzchen zu tragen, wurde in den westlichen Regionen häufiger als im Osten nicht eingeräumt.

Zudem zeigten sich Unterschiede in der Atmosphäre der Essenssituation. In den Kitas der westlichen Regionen wurden die Kinder seltener durch zwischenzeitliches Aufräumen bzw. Abwischen vom Essen abgelenkt. Zudem nahm die Fachkraft hier häufiger als in Kitas im Osten die Mittagsmahlzeit gemeinsam mit den Kindern ein.

Über die Unterschiede in der Essenssituation hinaus wurden auch Unterschiede in der Gestaltung der Buchbetrachtungssituation beobachtet. So war in Kitas im Westen diese Situation häufiger so gestaltet, dass alle Kinder das Buch gut sehen konnten. In den Kitas im Osten war dagegen häufiger zu beobachten, dass die Fachkräfte Absichten, Wünsche und Bedürfnisse von Personen aus der Lebenswelt der Kinder thematisierten, um den Kindern damit einen Einblick und ein Verständnis für die Innenwelt anderer Menschen zu ermöglichen.

Tabelle 17: Regionale Unterschiede in den Einzelitems: Ost/West (in Prozent)

Merkmal	trifft nicht zu	trifft teilweise zu	trifft zu	N
Schlüsselsituation Essen	Ost %/ West %	Ost %/ West %	Ost %/ West %	Ost/ West
Die Kinder entscheiden selbst, wann sie mit dem Essen anfangen.	72.7/31.0	---	27.3/69.0	44/42
Die Kinder entscheiden selbst, wieviel sie essen/ trinken möchten.	63.6/11.9	13.6/16.7	22.7/71.4	44/42
Die Kinder entscheiden selbst, was auf den Teller kommt.	61.4/45.2	11.4/28.6	27.3/26.2	44/42
Die Kinder nehmen sich selbst nach.	61.4/39.0	18.2/22.0	20.5/39.0	44/41
Die Kinder tun sich selbst Essen auf.	61.4/42.9	18.2/42.9	20.5/14.3	44/42
Die Kinder haben ein Getränke-Angebot.	29.5/7.1	45.5/69.0	25.0/23.8	44/42
Die Kinder entscheiden selbst, ob sie ein Lätzchen tragen.	57.5/79.5	27.5/10.3	15.0/10.3	40/39
Die Kinder werden während des Essens nicht durch Abräumen bzw. Saubermachen abgelenkt.	75.0/50.0	---	25.0/50.0	44/42
Die Kinder essen gemeinsam mit der Fachkraft.	40.9/4.8	38.6/42.9	20.5/52.4	44/42
Schlüsselsituation Buchbetrachtung				
Die Kinder können das Buch/ die Bilder gut sehen.	37.8/16.7		62.2/83.3	42/45
Die Fachkraft spricht über die Innenwelt von Personen aus der Lebenswelt der Kinder und thematisiert dabei: deren Absichten/ Wünsche/ Bedürfnisse. (1x)	86.7/100		13.3/0	42/45

Anmerkung. Grün hinterlegte Felder kennzeichnen die im Chi²-Test signifikant gewordenen Unterschiede zwischen den Sub-Stichproben.

Regionale Unterschiede in den Einzelitems: Land/Stadt

In dem regionalen Merkmal *Stadt/Land* wurden ebenfalls in Bezug auf einzelne Indikatoren Unterschiede beobachtet. So kam es in Kitas in ländlichen Regionen häufiger zu unangemessener Assistenz in Spielsituationen. Zudem griffen die Fachkräfte häufiger in das Spielskript der Kinder ein als in städtischen Regionen.

Für die Buchbetrachtungssituationen wurde festgestellt, dass Kinder in städtischen Regionen seltener entscheiden konnten, ob sie mitmachen wollen oder nicht.

In den Essenssituationen wurde in städtischen Regionen seltener beobachtet, dass die Fachkräfte gemeinsam mit den Kindern die Mahlzeit eingenommen haben, häufiger dagegen, dass Kinder sich nach eigenen Möglichkeiten bei der Säuberung des Tisches beteiligen konnten. Zudem spiegelten die Fachkräfte in den städtischen Regionen den Kindern häufiger ihre eigenen Handlungen.

Tabelle 18: Regionale Unterschiede in den Einzelitems: Land/Stadt (in Prozent)

Merkmal	trifft nicht zu	trifft teilweise zu	trifft zu	N
Schlüsselsituation Spiel	Land /Stadt %	Land /Stadt %	Land /Stadt %	Land/Stadt
Die Kinder bekommen von der FK angemessene Assistenz angeboten.	35.0/14.9	55.0/63.8	10.0/21.3	40/47
Die Kinder bestimmen ihr eigenes Spielskript.	40.0/12.8	---	60.0/87.2	40/47
Die FK verwendet Personalpronomina korrekt.	37.5/8.5	---	62.5/91.5	40/47
Schlüsselsituation Buchbetrachtung				
Die Kinder entscheiden, ob sie mitmachen möchten.	9.7/30.0	---	90.3/70.0	31/40
Schlüsselsituation Essen				
Die Kinder essen gemeinsam mit der Fachkraft.	36.6/11.1	41.5/40.0	22.0/48.9	41/45
Die Kinder beteiligen sich nach eigenen Möglichkeiten beim Säubern des Tisches.	65.6/81.6	12.5/13.2	21.9/5.3	32/38
Die FK spiegelt einem Kind seine eigenen Handlungen (mind. 1x)	73.2/93.0		26.8/7.0	41/43

Anmerkung. Grün hinterlegte Felder kennzeichnen die im Chi²-Test signifikant gewordenen Unterschiede zwischen den Substichproben

Regionale Unterschiede in den Einzelitems: Regionen nach dem Grad der sozialen Benachteiligung

In der BiKA-Studie wurden keine deutlichen Unterschiede bezüglich der Partizipationsqualität für eine der drei Ausprägungen dieses Quotierungsmerkmals gefunden.

4.8. ANTWORTVERHALTEN DER KINDER

Für die Beantwortung der Fragestellung *Inwiefern reagieren verschiedene Kinder auf Partizipationsmöglichkeiten in unterschiedlicher Form?* wurde im Rahmen einer qualitativen Fallanalyse untersucht, welche Beteiligungsmöglichkeiten die pädagogischen Fachkräfte den Kindern im Kontext des Vorlesens anboten und wie unterschiedliche Kinder auf die Partizipationsangebote reagierten.

Um die Vergleichbarkeit der Situationen zu gewährleisten, brachte das Projekt-Team ein eigens für das Projekt gestaltetes Buch mit in die Kindertagesstätten. Jede der teilnehmenden Einrichtungen hatte somit das gleiche Material zur Verfügung. Die Fachkräfte wurden vor Beginn der Erhebung gebeten, eine Buchbetrachtungssituation mit dem mitgebrachten Buch so zu gestalten, wie es in der Kita sonst auch üblich wäre. Das Buch sollte vor dem Vorlesen möglichst nicht angeschaut werden. Bezüglich der konkreten Situationsgestaltung wurden den pädagogischen Fachkräften jedoch keine weiteren Vorgaben gemacht.

Die Vorauswahl der für die Fallanalyse geeigneten Videos orientierte sich zunächst an den Ergebnissen der Analyse mit dem Videoanalyseinstruments ISAR-Set. Je höher die Werte in Bezug auf die Gewährung der Beteiligung der Kinder ausfielen, desto besser geeignet waren sie für die weiterführende qualitative Analyse.

Im nächsten Schritt wurden die Werte, die sich für die einzelnen beteiligten Kinder generieren ließen, zur Auswahl herangezogen. In den an die Eltern der Kinder ausgegebenen Fragebögen sollten Eltern Fragen beantworten, die auf ihre Einschätzung bezüglich der Gehemtheit und der sprachlichen Entwicklung der Kinder schließen ließen (Einschätzung im häuslichen Umfeld). Daraus konnten hinsichtlich des Temperaments und sprachlicher Entwicklung vier Kategorien eingeteilt werden:

- ▶ Stark gehemmt vs. nicht stark gehemmt
- ▶ Sprachlich weit entwickelt vs. sprachlich nicht weit entwickelt

Aus den vorab ausgewählten Videos sollten dann wiederum solche für die Fallanalyse ausgewählt werden, in denen mindestens ein Kind aus jeder der vier Kategorien vertreten war. Dies war nicht in allen Fällen möglich, sodass auch Videos in die Analyse aufgenommen wurden, in denen nur Kinder aus zwei oder drei der Kategorien waren. Insgesamt wurden 5 Videos selektiert.

Daran anschließend wurden geeignete Videosequenzen ausgewählt. Dabei sollten die beteiligten Kinder gut sichtbar sein, d. h. nicht durch andere Personen verdeckt und möglichst von vorne zu sehen sein. Dies gelang in 4 von 5 analysierten Videos. Die ausgewählten Sequenzen wurden auf eine Zeitspanne von 1:30 Minuten eingegrenzt.

Im Rahmen der Analyse stand das kindliche und pädagogische Interaktionsverhalten im Fokus und wurde kleinschrittig dokumentiert, um Antworten auf folgende Fragen zu geben:

- Welche Partizipationsmöglichkeiten bietet die pädagogische Fachkraft im Rahmen der Vorlesesituation an?
- Werden Reaktionen, Bedürfnisse und Emotionen der Kinder wahrgenommen?
- Wie reagiert die Fachkraft darauf?
- Wie gestaltet die Fachkraft die Situation?
- Unterstützt, ignoriert bzw. blockiert die Fachkraft Beteiligungsversuche der Kinder?
- Wie reagieren die Kinder auf Beteiligungsmöglichkeiten?
- Wie reagieren Kinder, die nicht beteiligt werden?

Für die Beantwortung der Fragen wurden folgende Aspekte protokolliert:

Verhalten der Fachkraft: Verbale und nonverbale Äußerungen, Körperhaltung, Gestik und Mimik

Verhalten der Kinder: Verbale und nonverbale Äußerungen, Körperhaltung, Gestik und Mimik

Den protokollierten Verhaltensweisen waren daran anschließend Codierungen bezüglich der Signale zuzuordnen. Angelehnt an Remsperger (2011: 15f.) wurde das Interaktionsverhalten der pädagogischen Fachkraft und der Kinder in Bezug auf gesendete Signale eingeordnet.

Interaktionsverhalten der Kinder

- Aufmerksamkeit und Interesse zeigen (durch verbale Äußerungen oder Gesten)
- Direkte Ansprache der Erzieherin/spontanes Reinrufen
- Mehrfaches bzw. fortlaufendes Äußern zum Thema
- Direktes Fragen
- Freude/Begeisterung/Spaß zeigen
- Zum Interessensgegenstand zurückkehren/immer wieder neu ansetzen
- Zufriedenheit und Stolz zeigen

Reaktionsverhalten der Kinder

- Aufmerksamkeit
- Unruhe
- Nachdenken
- Ablenkung
- Abwesenheit
- Involviertheit
- Entspannung
- Unsicherheit
- Rückzug

Interaktionsverhalten der päd. Fachkraft

- Fragen
- Direkte Ansprache der Kinder
- Direkte Ansprache mit Blickkontakt
- Aufforderung
- Prompte verbale/nonverbale Reaktion ohne Blickkontakt
- Prompte verbale/nonverbale Reaktion mit Blickkontakt
- Äußerst reduziertes Eingehen
- Kein Eingehen
- Verstehen der Kinder nicht wichtig nehmen
- Kindern zustimmen und das Gesagte damit unterstreichen
- Einbringen von Themen mit eigenem Lebensweltbezug
- Phantasie/Meinung der Kinder als falsch bewerten

4.8.1. Ergebnisse der qualitativen Analyse

Im Folgenden sollen die fünf untersuchten Videosequenzen kurz unabhängig voneinander dargestellt werden, um im Anschluss daran auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten einzugehen.

Kita 1: Die Fachkraft und drei Kinder sitzen im Kreis um das Buch herum, das hochkant auf dem Schoß der Fachkraft steht und so von allen Kindern eingesehen werden kann. Der Ort des Vorlesens wurde durch die Fachkraft festgelegt. Kind 1, das von den Eltern als sprachlich weit entwickelt eingeschätzt wurde, sowie Kind 2 und Kind 4, die von ihren jeweiligen Eltern als stark gehemmt beschrieben worden sind, werden namentlich dazu eingeladen, an der Vorlesesituation teilzunehmen. Weitere Kinder im Raum werden hingegen nicht explizit zur Teilnahme eingeladen. Kind 1 (sprachlich weit entwickelt) wird von der Fachkraft immer wieder verbal und nonverbal in die Situation zurückgeholt und reagiert zumeist durch sprachliche Äußerungen, die von der Fachkraft für den weiteren Dialog aufgegriffen werden. Das Kind lässt sich ein auf die Kontaktaufnahme unabhängig davon, ob es angesprochen oder angeschaut wird ein. Kind 2 (stark gehemmt) ist durchweg aufmerksam und versucht wiederholt, sich verbal einzubringen und auf sich aufmerksam zu machen. Die Fachkraft geht jedoch nicht auf diese Versuche ein und spricht das Kind auch nicht an. Kind 4, das ebenfalls als stark gehemmt beschrieben wurde, verfolgt über die gesamte Sequenz aufmerksam die Buchsituation, bringt sich jedoch nicht selbst ein, bis zur einmaligen Aufforderung durch die Fachkraft. Kind 3, das als nicht stark gehemmt eingeschätzt wird, verfolgt die Situation aufmerksam. Es bringt sich weder verbal noch nonverbal ein und wird von der Fachkraft auch nicht weiter involviert. Der Fokus der Fachkraft liegt eindeutig auf der Interaktion mit dem sprachlich weit entwickelten Kind. Die Fachkraft versucht immer wieder, Kind 1 als Gesprächspartner mit einzubinden. Kind 1 bringt sich dabei auch unabhängig von der Ansprache der Fachkraft selbst immer wieder ein. Zugleich werden die anderen Kinder kaum bis gar nicht einbezogen, und die Fachkraft geht auf ihre verbalen und nonverbalen Äußerungen auch kaum ein.

Kita 2: Die Fachkraft und die Kinder sitzen im Kreis um das Buch herum. Das Buch liegt vor der Fachkraft auf dem Boden. Insgesamt sitzen sieben Kinder im Kreis. Die Fachkraft lädt zunächst alle Kinder dazu ein, an der Vorlesesituation teilzunehmen, ohne Kinder namentlich anzusprechen. Die Fachkraft bestimmt den Ort selbst mit der Begründung, dass dort mehrere Kinder Platz haben. Kind 1 (sprachlich weit entwickelt) wird, nachdem einige Kinder Platz genommen haben, namentlich angesprochen und zur Teilnahme eingeladen. Es wird jedoch während der Sequenz nicht von der Fachkraft angesprochen oder in die Situation mit eingebunden. Kind 2 (stark gehemmt) bringt sich, unabhängig davon, ob es aktiv von der Fachkraft eingebunden wird, wiederholt verbal ein und bekommt prompte Reaktionen auf seine Äußerungen. Kind 3 (nicht stark gehemmt) bringt sich ebenfalls verbal ein und bekommt ebenfalls prompte Reaktionen auf seine Beiträge. Die Frequenz der Beiträge scheint unabhängig von der Ansprache der Fachkraft zu sein. Die Fachkraft geht während der gesamten Sequenz auf alle Kinder ein, die sich verbal einbringen. Sie blickt beim Sprechen zum Teil unterschiedlichste Kinder an, um sie in die Situation mit einzubeziehen und mit ihnen in den Dialog zu gehen. Dabei gibt es keine auffälligen Präferenzen in ihrer Auswahl an Kindern. Lediglich zwei Kinder, die die Fachkraft aufgrund ihrer Sitzposition nicht direkt anschauen kann, werden nicht durch Blicke zur Teilnahme am Dialog angeregt.

Kita 3: Die Fachkraft und fünf Kinder sitzen im Kreis um das Buch herum. Die Fachkraft hält das Buch in den Händen, sodass einige Kinder das Buch nicht (gut) sehen können. Die Fachkraft lädt alle anwesenden Kinder ein, am Vorlesen teilzunehmen. Die Fachkraft entscheidet selbst über den Ort des Buchanschauens. Die Fachkraft fragt die Kinder, ob sie etwas sehen können. Lediglich Kind 3 (nicht stark gehemmt) rutscht daraufhin an einen günstigeren Platz. Kind 1 (sprachlich weit entwickelt) bleibt mit ungünstigem Blick zum Buch sitzen. Kind 5 (sprachlich nicht weit entwickelt) ist sehr in die Situation involviert und bringt sich auch dann verbal ein, wenn keine direkte Ansprache erfolgt. Es versucht sich im Rahmen seiner Möglichkeiten zu äußern, obwohl die Fachkraft nicht immer auf seine zum Teil nur schwer verständlichen Äußerungen reagiert. Die Fachkraft bemüht sich, Kind 5 zu folgen, fährt teilweise allerdings fort, ohne den Fokus des Kindes aufzugreifen. Nur Kind 1 (sprachlich weit entwickelt) wird von der Fachkraft direkt angesprochen. Es reagiert jedoch auch auf direkte Ansprache der Fachkraft hin nicht verbal, obwohl es fast durchgängig aufmerksam ist und auch ab und zu selbst umblättert. Die Fachkraft unternimmt einmal den Versuch, das durchweg stille Kind 1 zu einer verbalen Äußerung anzuregen. Kind 3 (nicht stark gehemmt) beteiligt sich nur wenig an der Vorlesesituation. Die Fachkraft reagiert zwar auf verbale Äußerungen des Kindes, allerdings versucht sie nicht, Kind 3 in die Situation zurückzuholen, wenn es den Fokus verloren oder die Situation verlassen hat.

Kita 4: Die Fachkraft und drei Kinder sitzen im Kreis um das Buch herum. Das Buch steht hochkant auf dem Schoß der Fachkraft und ist zu den Kindern ausgerichtet, sodass alle die aufgeschlagene Seite sehen können. Die Fachkraft nimmt besonders zu Beginn des Vorlesens starken Einfluss auf die Teilnahme der Kinder an der Lesesituation. Kind 1 (sprachlich nicht weit entwickelt) wird von der Fachkraft durch Ziehen am Arm und durch namentliche Ansprache in die Lesesituation geholt. Kind 2 (sprachlich weit entwickelt) und Kind 1 (sprachlich nicht weit entwickelt) sind kaum an der Situation beteiligt. Kind 3 (nicht stark gehemmt) reagiert sowohl auf verbale Impulse als auch auf nonverbale Impulse der Fachkraft, verliert jedoch kurzzeitig ebenfalls den Fokus auf das Vorlesen. Die Fachkraft unternimmt insgesamt nur wenige Versuche, die anderen Kinder (außer Kind 3) zur Beteiligung zu ermutigen.

Kita 5: Die Fachkraft und 4 Kinder sitzen im Kreis um das Buch herum. Die Fachkraft lädt zwei Kinder dazu ein, am Vorlesen teilzunehmen. Die Fachkraft schlägt zwar einen Ort vor, wartet die Reaktion der Kinder dann allerdings nicht ab, bevor die Fachkraft den selbst gewählten Platz im Raum vorbereitet. Das Buch steht hochkant auf dem Schoß der Fachkraft und ist zu den Kindern ausgerichtet. Kind 1 (nicht stark gehemmt und nach Einschätzung von BiKA sprachlich nicht weit entwickelt) bringt sich wiederholt verbal in die Situation ein. Die Fachkraft geht nicht immer auf seine Äußerungen ein. Die Beteiligung von Kind 1 scheint unabhängig davon zu sein, ob die Fachkraft es direkt anspricht oder mit Blicken zu Äußerungen auffordert. Hingegen hört Kind 4 (sprachlich nicht weit entwickelt) die meiste Zeit nur aufmerksam zu und fokussiert jeweils das sprechende Kind bzw. das Buch. Es äußert sich nicht verbal und wird von der Fachkraft

auch nicht direkt angesprochen. Um das Buch zu sehen, muss es sich mit dem Kopf über das Buch beugen und sieht das Bild dann verkehrt herum. Kind 2 (stark gehemmt) zieht sich immer wieder aus der Situation zurück, wirkt abgelenkt und kehrt trotzdem auch immer wieder in die Buchsituation zurück. Weder reagiert die Fachkraft auf seine nonverbalen Äußerungen, noch wird das Kind von der Fachkraft direkt angesprochen. Die Fachkraft fokussiert die meiste Zeit Kind 3 (sprachlich weit entwickelt). Es äußert sich häufig verbal und wird von der Fachkraft häufig direkt angesprochen bzw. bei Fragen direkt angeschaut. Es ist nicht feststellbar, ob sich Kind 3 auch ohne direkte Ansprache der Fachkraft in den Dialog einbringen würde, da es ohnehin die meiste Zeit im direkten Fokus der Fachkraft steht. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass die Fachkraft das sprachlich weit entwickelte Kind 3 deutlich bevorzugt in den Dialog einbindet, wobei die übrigen Kinder kaum bis gar nicht in die Interaktion eingeladen oder zu eigener Beteiligung ermutigt werden.

Unterschiede und Gemeinsamkeiten

Lediglich in einer der fünf analysierten Einrichtungen ist das Buch den Kindern so zugänglich, dass sie jederzeit frei und eigenständig darüber verfügen und entscheiden können. In den anderen vier Kindertageseinrichtungen hält die Fachkraft das Buch in der Hand und entscheidet damit, ob und inwiefern eine Beteiligung für die Kinder möglich ist.

Eine Tendenz lässt sich vor allem in Bezug auf die Involvierung der als sprachlich weit entwickelt eingestuften Kinder erkennen. In zwei der fünf Kitas werden sie explizit angesprochen und eingeladen, am Vorlesen teilzunehmen, obwohl sich weitere Kinder im Raum befinden. Zudem werden alle Kinder in den analysierten Sequenzen häufiger in Dialoge einbezogen und in die Situation zurückgeholt, wenn sie abgelenkt sind oder kein Interesse mehr zeigen. Hingegen zeigt sich, dass die anderen Kinder seltener angesprochen werden und auf Sprechakte oder nonverbale Beteiligungsversuche zum Teil nicht eingegangen wird. Sprechen zwei Kinder zeitgleich, so wird bevorzugt auf das als sprachlich weit entwickelt eingeschätzte Kind reagiert.

Bezüglich der Reaktionen auf Partizipationsmöglichkeiten lassen sich zwischen den Kindern keine auffälligen Unterschiede feststellen. In der Regel antworten die Kinder auf Ansprache der Fachkräfte unabhängig von ihrer Kategorienzugehörigkeit. Die Möglichkeit umzublättern nutzen sie ebenso unabhängig davon. Partizipationsmöglichkeiten werden darüber hinaus offenbar unabhängig von der sprachlichen Entwicklung des jeweiligen Kindes von der pädagogischen Fachkraft angeboten bzw. gewährt.

Insgesamt ist zudem bei der Auswahl geeigneter Sequenzen und Gruppen aufgefallen, dass deutlich seltener solche Kinder, die von den Eltern mit geringer sprachlicher Entwicklung eingeschätzt wurden, an den Lesesituationen teilnehmen, bzw. wenn sie Interesse zeigen, von der Fachkraft kaum einbezogen werden und die Situation in der Regel selbst schon nach kurzer Zeit wieder verlassen. Der Selektionsprozess umfasste 30 Kitas, von denen nur in vier Lesesituationen ein sprachlich nicht weit entwickeltes Kind (zumindest kurzzeitig) teilnahm.



Abbildung 15: Buch anschauen: Distanz. Zeichnung: Renate Alf, Nutzungsrechte: BiKA-Projekt.

5. WICHTIGSTE SCHLUSSFOLGERUNGEN ZUM HANDLUNGSBEDARF

Die Studie BiKA ist im deutschsprachigen Raum die erste Studie, die sich in diesem Alterssegment mit Partizipation in Alltagssituationen von Kindertageseinrichtungen beschäftigt hat. Die Ergebnisse unterliegen einigen Limitationen, die sich durch die Erst-Stellung der Studie ergeben sowie dadurch, dass die Stichprobe ein Bias beinhalten kann. Denn letztendlich erklärten sich nur Kitas zur Teilnahme an der Studie bereit, die auch wirklich teilnehmen wollten, die Teilnahme an der Studie war freiwillig und die Teilnahmehürden zugleich hoch - aufgrund der datenschutzrechtlichen Vorgaben. Dies sollte bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden.

Nichtsdestotrotz zeigen die Ergebnisse von BiKA deutlich, dass Kinder ihren Kita-Alltag noch viel zu selten als partizipative Umgebung erleben, und viel zu häufig Erfahrungen machen, die den Kriterien von Partizipation teilweise direkt widersprechen. Es kommt aber darauf an, den pädagogischen Alltag unter Regelbedingungen mit dem Kern einer kritischen und solidarischen Selbstbestimmung in Übereinstimmung zu bringen. In alltäglichen pädagogischen Handlungen muss das demokratische Wertesystem unserer Gesellschaft systematisch verkörpert und für die Kinder konkret erfahrbar sein. Auf Grundlage der Erkenntnisse aus den Erhebungen und Beobachtungen der BiKA-Studie werden im Folgenden fachpolitische Veränderungsvorschläge und Handlungsempfehlungen für Qualitätsentwicklungsprozesse in Kindertageseinrichtungen sowie Aus- und Fortbildungsbedarfe für frühpädagogische Fachkräfte abgeleitet.

5.1. DIE PARTIZIPATIVE FACHKRAFT-KIND-INTERAKTION IN ALLTÄGLICHEN SITUATIONEN VON KRIPPEN MUSS VERBESSERT WERDEN.

Die partizipative Fachkraft-Kind-Interaktion in alltäglichen Situationen von Krippen hat an vielen Stellen Optimierungspotenzial. Hierzu gehört:

a. die Identität der Kinder anerkennen, z. B.

- ▶ Kontaktaufnahme wertschätzend gestalten und Kinder mit richtigem Namen ansprechen - auf etikettierende Bezeichnungen ("Prinzessin", "Räuber", "Spatz") ganz verzichten
- ▶ Kindern zugewandt sein und feinfühlig auf ihre Signale (einschließlich der Beschwerde und des Widerstands) reagieren
- ▶ den Aufmerksamkeitsfokus des Kindes teilen und benennen
- ▶ wahrgenommene Bedürfnisse, Wünsche, Handlungsabsichten, Beschwerden usw. des Kindes benennen
- ▶ aktiv zuhören (spiegeln, wiederholen, korrekatives Feedback geben usw.)
- ▶ sich im Fall von eigenem grenzüberschreitendem Verhalten entschuldigen

b. Gelegenheiten für Selbstwirksamkeitserfahrungen der Kinder proaktiv schaffen, z. B.

- ▶ Handlungsabsichten des Kindes verbalisieren
- ▶ Ideen der Kinder benennen und aufgreifen
- ▶ angemessen assistieren
- ▶ Situationen bewältigbar gestalten und Gegenstände zugänglich machen
- ▶ Wertschätzung und Ermutigung ausdrücken ohne zu bewerten

c. Den Kindern Rationalität zuschreiben, z. B.

- ▶ Begründungszusammenhänge herstellen, also kausale Zusammenhänge benennen bzw. danach fragen
- ▶ organisatorische Sprechakte (Handlungsplanungssätze, Bitten), Regeln, Abwägungs- und

Entscheidungsprozesse sowie Planänderungen nachvollziehbar machen und begründen

- ▶ über die Innenwelt von Menschen sprechen (Emotionen, Überzeugungen, Wünsche usw. benennen)
- ▶ den epistemischen Status von Aussagen verbal markieren ("vielleicht"/ "was denkst du?")
- ▶ beginnende und endende Zeitfenster ankündigen
- ▶ handlungsbegleitend sprechen (eigene Handlungen sowie die Handlungen von anderen Personen benennen)

d. Den Kindern Rationalität zuschreiben, z. B.

- ▶ Kinder in Kontakt bringen,
- ▶ Perspektivwechsel ermöglichen, z. B. Handlungsabsichten, Emotionen, Bedürfnisse, Grenzen usw. eines Kindes für ein anderes Kind benennen
- ▶ Kinder bei Konflikten und Ausgrenzung angemessen begleiten

Eine partizipative Fachkraft-Kind-Interaktion schließt ausdrücklich auch die nonverbale Interaktion mit ein. Insbesondere in den Situationen, in denen Kinder auf die Unterstützung von Erwachsenen angewiesen sind (was in der Krippe naturgemäß an der Tagesordnung ist), kommt es darauf an, diese Unterstützung so partizipativ wie möglich zu leisten. Die Gewährung von Selbstbestimmung von Kindern muss deshalb im Besonderen auch bei Assistenzhandlungen (speziell solchen mit großer körperlicher Nähe) respektvoll, dialogisch und grenzwahrend gewährleistet sein und dafür nach Möglichkeit immer sprachlich begleitet werden.

Um mit sehr jungen Kindern partizipativ zu interagieren, benötigen (angehende) Fachkräfte neben Grundlagenwissen über sprachlich und kognitiv anregende Interaktionsformate (die den o.g. Merkmalen entsprechen) auch die Vermittlung von handlungspraktischen Interaktionskompetenzen, einschließlich für das Wahrnehmen von und Reagieren auf Widerstand und Beschwerden von Kindern.

Die partizipative Fachkraft-Kind-Interaktion in alltäglichen Schlüsselsituationen muss daher ein wesentlich stärkeres Gewicht in der Ausbildung haben und dafür fester Bestandteil von Curricula der Länder sein.

Insoweit ein günstiger Fachkraft-Kind-Schlüssel mit einer vergleichsweise besseren sprachlichen Partizipationsqualität einher geht, sollte er in Kitas und speziell in Krippen erhöht werden.

5.2. PARTIZIPATION EINSCHRÄNKENDES VERHALTEN MUSS KLAR DEFINIERT WERDEN, GEGENSTAND VON STÄNDIGER TEAM- UND PERSONALENTWICKLUNG SEIN UND IM ALLTAG VON KITAS MINIMIERT WERDEN.

Schnell ist es passiert, dass ein Team oder auch einzelne Teammitglieder die Kinder an einer aktiven Teilnahme und Mitgestaltung des Alltages hindern. Dies kann in Teamsitzungen regelmäßig aufgegriffen werden und auch bei Neuanstellungen oder bei Mitarbeiter*innen in Ausbildung zum Thema gemacht werden. Insbesondere die nachfolgenden Aspekte hemmen Kinder in der Partizipation (und zwar immer bezogen auf Situationen, in denen nicht unmittelbar Gefahr im Verzug ist):

a. jedes Verhalten, das Kinder aktiv darin behindert, ein Bewusstsein von Individualität zu entwickeln, z. B.

- ▶ unangemessene Reaktion auf Signale von Kindern (z. B. auf Kontaktaufnahme des Kindes etwa durch Nicht-Zuwendung; auf Äußerung eines Bedürfnisses oder einer Emotion etwa durch Bagatellisierung, sowie auf Signale des Widerstands).

- ▶ stark direktive oder negierende Handlungsanweisungen, die ein Kind dazu bringen sollen, etwas genau so wie vorgegeben zu tun oder zu unterlassen
- ▶ mit Sanktionen drohen oder erpressen
- ▶ übergreifend werden, das bedeutet nonverbale Interaktion mit Körperkontakt ohne Zustimmung des Kindes
- ▶ den eigenen Willen ohne verbale Begründung gegen den Willen des Kindes durchsetzen
- ▶ Kinder diskriminieren (z. B. durch rassistische, linguizistische, adultistische o.ä. Diskriminierung oder durch Ausschluss vom Gruppengeschehen)
- ▶ Diskriminierung oder Ausgrenzung unter Kindern dulden, etwa durch Nichthandeln, Bagatellisieren oder durch unangemessene Äußerung
- ▶ Kinder vom Sprechen abhalten
- ▶ ironische oder sarkastische Äußerungen, Beschämungen, Kinder nachäffen oder verspotten
- ▶ in Gegenwart eines Kindes über das Kind (in der dritten Person) mit anderen Erwachsenen sprechen

b. jedes Verhalten, das Kinder aktiv darin behindert, Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen, z. B.

- ▶ Situationen dramatisieren, (vermeintliche) Misserfolge des Kindes auf das Kind attribuieren (dem Kind signalisieren, dass es am Scheitern einer Handlung durch persönliche Eigenschaften selbst schuld ist), Missgeschicke sanktionieren
- ▶ den Aufmerksamkeitsfokus des Kindes und/ oder vom Kind initiierte Handlungen unterbrechen
- ▶ Gegenstände aus der Hand oder Reichweite des Kindes nehmen
- ▶ das Kind in seiner Bewegungsfreiheit einschränken (durch Festhalten oder durch Hilfsmittel wie Lätzchen oder Möbel)

c. jedes Verhalten, das Kindern Rationalität abspricht oder sie aktiv darin behindert, Geschehen rational nachvollziehen zu können, z. B.

- ▶ Kinder nicht über plötzliche, für sie irritierende oder beängstigende Vorgänge informieren
- ▶ eigene plötzliche oder überraschende Handlungen (z. B. Verlassen des Raums) nicht ankündigen
- ▶ sich selbst nicht an die Regeln halten, die für die Gruppe gelten
- ▶ Kinder nach Wunsch/ Entscheidung fragen oder etwas versprechen und dann ohne Begründung anders handeln
- ▶ Kinder wissentlich fehlinformieren oder Kindern etwas unterstellen

d. jedes Verhalten, das Kinder aktiv darin behindert, die Autonomie von anderen Personen nachvollziehen zu können, z. B.

- ▶ parteiisch agieren und einzelne Kinder bevorzugen oder benachteiligen
- ▶ bei Konflikten zwischen Kindern nicht reagieren
- ▶ Kinder nach einem Konflikt sanktionieren
- ▶ Kindern im Konfliktfall eine eigene Lösung vorgeben, ohne die Kinder zuvor in die Lösungsfindung einzubeziehen

Der unbestimmte Rechtsbegriff "Kindeswohl" muss für Krippe und Kita präziser definiert werden. Dazu gehört auch, Partizipation behinderndes, grenzüberschreitendes, Kindeswohl beeinträchtigendes und Kindeswohl gefährdendes Verhalten durch Fachkräfte konkreter zu fassen und genauer voneinander zu unterscheiden. Das Kindeswohl muss dafür unmittelbar an das Recht des Kindes auf Gehör und Beteiligung als Ausdruck der Subjektstellung des Kindes geknüpft sein und vorrangig berücksichtigt werden. Zudem benötigen Fachkräfte

mehr Handlungssicherheit sowie Standards für kollegiale Unterstützung bei Überforderungssituationen und alltagsnahe Beratung durch "insoweit erfahrene Fachkräfte" nach §8b SGB VIII (Kinderschutzfachkräfte).

Hierfür müssen vor allem

- ▶ Kinderschutzkonzepte flächendeckend in allen Kitas entwickelt und im Alltag umgesetzt werden
- ▶ Kinderschutzfachkräfte auch innerhalb von Einrichtungen vorhanden sein, um Teamkolleg*innen bei (auch unabsichtlichem) grenzüberschreitendem Verhalten niedrigschwellig, schnell und konstruktiv zu beraten und zu unterstützen, damit Fehlverhalten künftig reduziert wird.
- ▶ Situationen und Handlungen, die die Rechte der Kinder auf Partizipation, Schutz oder Förderung gefährden, präziser beschrieben werden. Dazu gehört u.a. auch eine genauere Definition von unangemessenem Körperkontakt zu Kindern in der Krippe, Partizipation einschränkende Assistenzhandlungen und unangemessene Reaktionen auf kindliche Signale wie Kontaktaufnahme, Widerstand, Beschwerden sowie auf Konflikte zwischen Kindern.
- ▶ sehr leicht verständliche Materialien für Kinder, Fachkräfte und Eltern zu grenzwahrendem Verhalten gegenüber Kindern entwickelt und flächendeckend verbreitet werden.
- ▶ Beschwerdeverfahren innerhalb von Einrichtungen und Trägern wirksam etabliert werden. Dazu gehören:
 - ▷ eine verbesserte Kompetenz von Fachkräften, Äußerungsformen der Beschwerde (einschließlich der Beschwerde über Fachkräfte) durch Kinder wahr- und ernst zunehmen
 - ▷ verlässliche und niedrigschwellige Beschwerdemöglichkeiten für Eltern und Fachkräfte, sowie
 - ▷ transparente Beschwerdeverfahren, mit dem Ziel der Klärung und Qualitätsverbesserung im Sinne des besten Kindesinteresses.

5.3. DIE HOCHSTRUKTURIERTE UND TÄGLICH WIEDERHOLTE SCHLÜSSELSITUATION ESSEN GILT ES UNMITTELBAR QUALITATIV ZU VERBESSERN.

Für die pädagogische Gestaltung der hochstrukturierten und ritualisierten Essenssituation in Krippen zeigt sich Handlungsbedarf: Gerade Essen gehört zu den das Autonomiebedürfnis sehr stark berührenden Alltagshandlungen. Das kindliche Erleben in der Kindertagesbetreuung ist daher stark von solchen sehr persönlichen Situationen geprägt, wie z. B. die Nahrungsaufnahme betreffen (vgl. Ryan u.a. 2006). In der beobachteten Praxis dominiert eine organisatorische Ablaufbewältigung jedoch den pädagogischen Handlungsauftrag: Es muss zum pädagogischen Selbstverständnis jeder Fachkraft gehören, die Essenssituation einschließlich Vor- und Nachbereitungen nicht in erster Linie als zu bewältigende Organisationsaufgabe zu verstehen, sondern sie im Gegenteil als eine besonders prägende soziale Situation zu interpretieren, die in herausragender Weise die Gestaltung partizipativer Prozesse ermöglicht. Dies muss angesichts der täglichen Wiederholung und der pädagogischen Bedeutung dieser Situation für die Entwicklung sozialer, emotionaler und auch kognitiver Fähigkeiten das professionelle Handeln prägen. Handlungsziele wie das Verhindern von Missgeschicken, die etwa Abläufe verzögern könnten, oder der Erhalt von Sauberkeit der Kleidung müssen im Vergleich zu Kompetenzzielen der Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit deutlich nachgeordnet sein.

Dazu gehört unmittelbar, dass allen Kindern ermöglicht wird, so viel essen und zu trinken, wie es ihren Bedürfnissen und ihrem Wohl entspricht, und hierfür eine Auswahl an gesunder Nahrung anzubieten. Auch dass Kinder in Kitas jederzeit Zugang zum Trinken haben müssen, entspricht dem Förderrecht auf gesunde Entwicklung. Gerade beim Mittagessen ist das Trinken zu jedem Zeitpunkt unbedingt zu gewährleisten. Überflüssige Fixierungen und Bewegungseinschränkungen von Kindern einschließlich Lätzchen-

fixierung müssen in allen Kitas unterbleiben. Assistenzhandlungen seitens der Fachkräfte (insbesondere mit Körperkontakt) müssen grenzwahrend gestaltet werden; Beschwerden, Widerstand und Konflikte von Kindern müssen beachtet und angemessen beantwortet werden. Auch sind Essenssituationen als soziale Situationen zu gestalten, bei denen die Fachkräfte mitessen und anregende Tischgespräche ermöglichen, in denen beispielsweise Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Vorlieben und Handlungsabsichten der Beteiligten thematisiert oder auch gemeinsame und individuelle Erfahrungen von allen eingebracht werden. Fortbildungen zur partizipativen Gestaltung der Essenssituation in Krippen sind - mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen - bundesweit schnellstmöglichst zu initiieren.

5.4. PARTIZIPATION MUSS BEWUSST INKLUSIV GESTALTET WERDEN.

Partizipation ist nicht automatisch inklusiv (vgl. Wagner 2012), solange dieses Recht nicht von allen Kindern ohne Ausnahme wahrgenommen wird. Angesichts einer mittelschicht-orientierten Organisationskultur (vgl. Kotitschke/Becker 2013) ist es bei Weitem keine Selbstverständlichkeit, die Mitbestimmung und Bildungsteilhabe aller Kinder gleichermaßen zu gewährleisten. Denn vor allem diejenigen Kinder, die gesellschaftlich bevorteilt sind, verfügen über mehr Möglichkeiten, die eigenen Sichtweisen und Interessen zu artikulieren und durchzusetzen: Eine „Partizipation, die gesellschaftliche Ungleichverhältnisse quasi reproduziert, indem diejenigen ausgeschlossen bleiben, die auch gesellschaftlich eher am Rande stehen, trägt zur Ungleichheit bei, denn sie fördert einseitig die Einflussnahme und die Fähigkeiten zur Durchsetzung ihrer Interessen durch diejenigen, die ohnehin ungehinderten Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen haben“ (vgl. Wagner 2012, S. 3).

Erste qualitative Analysen in BiKA zeigen, dass es nicht hinreichend gut gelingt, partizipative Prozesse so zu gestalten, dass auch die Kinder, die nicht von sich aus Mitbestimmungsprozesse initiieren oder prompt auf partizipationsförderliche pädagogische Impulse reagieren, Selbst- und Mitbestimmung erleben. Um Partizipation inklusiv zu gestalten, ist es dringend nötig, partizipative Interaktionsprozesse variabel und adaptiv zu gestalten und u.a. Interaktionshandlungen an die spezifischen Entwicklungsbedarfe von Kindern anzupassen. Auch schüchterne, jüngere, nicht aktiv sich beteiligende Kinder müssen damit erreicht werden. Dazu gehört u.a., dass Kinder deutlich häufiger um Meinungsäußerung gebeten werden, die pädagogische Fachkraft eigene Entscheidungsprozesse artikuliert und Abwägungen modelliert. Auch muss stets eine Vergewisserung hinsichtlich der kindlichen Bedürfnisse stattfinden, beispielsweise ob und was ein Kind essen möchte, ob es allein essen oder gefüttert werden will, ob und durch wen assistiert werden soll.

5.5. BIOGRAFIEARBEIT UND REFLEXION DER EIGENEN HALTUNG ZU PARTIZIPATION SIND ZU STÄRKEN.

Die Daten zeigen, dass sich die biografischen Partizipationserfahrungen der Fachkräfte aus ihrer eigenen Kindheit signifikant auf ihre aktuelle professionelle Haltung zu Partizipation auswirken. Zugleich korreliert eine pessimistische Haltung zu Partizipation seitens der Fachkräfte mit pädagogischem Handeln, dass (in Essenssituationen) weniger partizipativ ist. Dies gibt einen wichtigen Hinweis auf einen höheren Bedarf an biografischer Reflexionsarbeit. Auch ambivalente oder sogar pessimistische Einstellungen zu Partizipation sprechen dafür: So ergibt sich ein widersprüchliches Bild, wenn auf der einen Seite beinahe drei Viertel der Fachkräfte der allgemeinen Aussage zustimmen, dass das Recht auf Partizipation bereits ab dem Krippenalter von Kindern wahrgenommen werden kann, jedoch bei konkreter Nachfrage nur noch 17% der Fachkräfte der Meinung sind, dass sich diese Mitbestimmung auf die ureigensten Bedürfnisse wie Schlafen und Körperpflege erstrecken sollte. Rund 10 bis 20% der Fachkräfte steht Aspekten der Beteiligung von Kindern direkt pessimistisch gegenüber. Der in BiKA sichtbar gewordene Zusammenhang zwischen eigenen Partizipationserfahrungen und aktueller professioneller Haltung legt nahe, dass eine Auseinandersetzung mit der eigenen Erziehungsbioografie

notwendig ist, um persönliche Erziehungsziele zu reflektieren, verdeckte Handlungsmotive zu erkennen und das Selbstverständnis der Fachkraft zu professionalisieren.

5.6. AUS- UND FORTBILDUNGSANGEBOTE ZUR PARTIZIPATION IM KITA-ALLTAG SIND ZU DIFFERENZIEREN UND AN DIE SPEZIFISCHEN BEDARFE ANZUPASSEN.

Die Untersuchung macht deutlich, dass es in Krippen bedeutsame qualitative Unterschiede bei der Gestaltung einer partizipativen Umgebung und partizipativer Interaktionen gibt. Darüber hinaus deutet vieles darauf hin, dass zwischen ost- und westdeutschen Kitas relevante Unterschiede bezüglich Autonomieförderung, Mitbestimmung und Selbstständigkeitserziehung existieren, auch wenn die zwischen Ost- und West-Regionen gefundenen Unterschiede statistisch nicht gegen den Zufall abgesichert sind und nur vorsichtig interpretiert werden können. Ob es bei der Gewährleistung von Kinderrechten, insbesondere auf Partizipation, zwischen Ost und West systematische Unterschiede gibt, sollte empirisch genauer untersucht werden. In jedem Fall müssen Themen für Qualifizierungsangebote innerhalb des thematischen Feldes "Partizipation" den spezifischen einrichtungsinternen Entwicklungsbedarfen angepasst werden.

5.7. DIE MITBESTIMMUNG VON FAMILIEN BEI DER GESTALTUNG DES ALLTAGS IN DER KRIPPE MUSS VERBESSERT WERDEN.

Die Zusammenarbeit von Familien und Kitas gilt als wesentlicher Bestandteil von Kita-Qualität. Ergebnisse von BiKA zeigen, dass Eltern in der Kita am ehesten über Dinge entscheiden können, die direkt ihr Kind betreffen. Bei Themen, die alltägliche Gestaltungsprozesse in der Kita betreffen, haben sie nur sehr wenig Mitentscheidungsrecht, und partizipative Erziehungsziele (z. B. das Essen betreffend) werden im pädagogischen Alltag von Kitas viel zu wenig in die Realität umgesetzt. Eine effektivere Beteiligung von Eltern wäre hier nicht nur aus prinzipiellen Gründen sinnvoll, sondern könnte die Partizipationsqualität (z. B. von Essenssituationen) konkret verbessern.

Allerdings bleibt zu bedenken, dass ca. 25 % der Eltern nicht-partizipative Erziehungsziele beim Essen präferieren. Ebenso ist - bezogen auf Schlafen - das wichtigste Erziehungsziel von Eltern, *dass Kinder immer eine Weile probieren, ob sie mittags einschlafen können*. Hier könnte eine stärkere Einbindung von Eltern in Einrichtungen, deren Partizipationsqualität bereits gut ist, hilfreich für Eltern sein, um die eigene Haltung und biografischen Erfahrungen zu reflektieren. Aus kinderrechtlichen und also pädagogisch-fachlichen Gründen darf die erforderliche stärkere Mitbestimmung von Familien in Kitas nicht zu einer weniger partizipativen Alltagspädagogik für Kinder führen.

LITERATUR

- Ahnert, L., Pinquart, M., Lamb, M. E. (2006): Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 77, S. 664-679.
- Anders, Y. (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), S. 237-275.
- Ainsworth, M. D. S., Wittig, B. A. (1969): Attachment and exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation. In: B.M. Foss (Hrsg.): *Determinants of Infant Behavior*, S. 113-136.
- Ballaschk, I. (2019): Rückmeldungen an die Kindertageseinrichtungen zur Qualitätsbeobachtung 2019, Bundesprogramm Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist.
- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: *Psychological Review*, 84, S. 191-215.
- Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bartosch, U., Bartosch, C., Bleckmann, J., Griep, E., Knauer, R., Maluga, A., Nissen, I. (2015): Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Bildung in der Demokratie. Online unter: https://www.partizipation-und-bildung.de/wp-content/uploads/2013/08/partizipation_in_der_kita_web.pdf [Zugriff: 14.10.2020]
- Bonawitz, E., Shafto, P., Gweon, H., Goodman, N. D., Spelke, E., Schulz, L. (2011): The double-edged sword of pedagogy: Instruction limits spontaneous exploration and discovery. In: *Cognition* 120(3), S. 322-330.
- Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (2018): Siedlungsstrukturelle Kreistypen - Laufende Raumbeobachtung - Raumabgrenzungen. Online unter: <https://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/forschung/raumbeobachtung/Raumabgrenzungen/deutschland/kreise/siedlungsstrukturelle-kreistypen/kreistypen.html> [Zugriff: 26.03.2019]
- Borge, I.H., Rutter, M., Coté, Tremblay, R. E. (2004): Early childcare and physical aggression: differentiating social selection and social causation. *Child Psychology and psychiatry* 45(2), S. 367-376.
- Bowlby, J. (2006): *Bindung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., Barnett, W. S. (2010): Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112(3), S. 579-620.
- Cole, A.C., Harris, L. P., & Koenig, A. M. (2012): Entitled to Trust? Philosophical Frameworks and Evidence from Children. *Analyse & Kritik*, 34(2), S. 195-216.
- Deutsche Gesellschaft für Ernährung e.V. (2018): *DGE-Qualitätsstandard für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder*. Bonn.
- Deutscher Bundestag (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Aktueller Bericht und Stellungnahme der Bundesregierung über die „Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe“. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter.

BT-Drucksache 19/24200. Berlin. Online unter: <https://www.bmfsfj.de/kinder-und-jugendbericht/gesamt>; [Zugriff: 01.12.2020]

Equit, C. (2018): Bildung und Beteiligung oder doch Teilhabe? Chancen und Grenzen der Beteiligung von Kindern in Kindertageseinrichtungen. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 1, S. 87-97. Online unter: <https://www.budrich-journals.de/index.php/diskurs/article/view/30907> [Zugriff: 14.10.2020]

Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S., Rauh, K. (2014): Expertise. Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. Online unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/86378/67fa30384a1ee8ad097938cbb6c66363/14-expertise-kindheitspaedagogische-fachkraefte-data.pdf> [Zugriff: 01.10.2020]

Göncü, A., Weber, E. (2000): Preschoolers' Classroom Activities and Interactions with Peers and Teachers. In: Early Education and Development, 11(1), S. 93-107.

Gutknecht, D. (2015): Bildung in der Krippe. Wege zur Professionellen Responsivität. Stuttgart: Kohlhammer.

Habermas, J. (2012): Nachmetaphysisches Denken II: Aufsätze und Repliken. Berlin: Suhrkamp.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atknis, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A., Hamagami, A. (2013): Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4.000 classrooms. In: The Elementary School Journal, 113(4), S. 461-487.

Hall, J., Sylva, K., Sammons, P., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. (2013): Can preschool protect young children's cognitive and social development? Variation by center quality and duration of attendance. School Effectiveness and School Improvement, 24(2), S. 155-176.

Hansen, R. (2013): Mitbestimmung der Kleinsten im Kita-Alltag – so klappt's! In: KiTa aktuell ND, 3, S. 67-69.

Harris, P. L., de Rosnay, M., Pons, F. (2005): Language and children's understanding of mental states. Current directions in psychological science, 14(2), 69-73.

Heyes, C. (2018): Cognitive gadgets: The cultural evolution of thinking. Cambridge.

Hildebrandt, F., Scheidt, A., Hildebrandt, A., Hédervári-Heller, E., Dreier, A. (2016): Sustained shared thinking als Interaktionsformat und das Sprachverhalten von Kindern. In: Frühe Bildung, 5(2), S. 82-90.

Hildebrandt, F., Musholt, K. (2020): Teaching Rationality – Sustained Shared Thinking as a Means for Learning to Navigate the Space of Reasons. Journal of Philosophy of Education, 54(3), S. 582-599. Online unter: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12407> [Zugriff: 01.10.2020]

Hopf, M. (2012): Sustained Shared Thinking im frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernen. Münster: Waxmann.

Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, Seite 12--30. Weinheim, Basel, Beltz Verlag.

Knauer, R., Hansen, R., Sturzenhecker, B. (2016): Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen. In: R. Knauer, B. Sturzenhecker (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern, S. 31-46.

König, A. (2009): Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden: Springer.

Koordinierungsstelle „Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung“ (2019): Projekte. Berlin. Online unter: <https://www.duvk.de/ueber-uns/projekt-ubersicht/> [Zugriff: 30.05.2020]

Köster, M. (2020): Warum die Partizipation von Kindern der Schlüssel zur Demokratiebildung ist. In: KiTa aktuell 2020/2, S. 47-49.

Kotitschke, E., Becker, R. (2013): Familienergänzende Betreuung und Schulerfolg. In: M. Stamm, M. Edlmann (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung, S. 731-744.

Kontos, S., Wilcox-Herzog, A. (1997): Teacher's Interactions with Children. Why Are They so Important? In: Young Children, 52(2), S. 4-12.

Lohmann, H., Tomasello, M. (2003): Language and social understanding: Commentary on Nelson et al. In: Human Development, 46(1), S. 47-50.

Lutz, R. (2012): Kinderreport Deutschland 2012. Mitbestimmung in Kindertageseinrichtungen und Resilienz. Herausgegeben vom Deutschen Kinderhilfswerk e.V. Berlin.

Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J., Waldfogel, J. (2004): Inequality in Preschool Education and School Readiness. In: American Educational Research Journal, 41(1), S. 115-157.

Mashburn, A. J., Pianta, R. C. (2010): Opportunity in early education: Improving teacher-child interactions and child outcomes. In: A. J. Reynolds, A. J. Rolnick, M. M. Englund, J. A. Temple (Hrsg.): Childhood programs and practices in the first decade of life: A human capital integration. New York: Cambridge University Press, S. 243-265.

Meade, A., Cubey, P. (1995): Thinking children. New Zealand: NZCER.

Meyer, H., Walter-Laager, C. (2012): Leitfaden für Lehrende in der Elementarpädagogik. Berlin, Cornelsen.

Moore, L. V. & Upcraft, M. L. (1990): Theory in student affairs: Evolving perspectives. New directions for student services. In: New Directions for Student Services, 51, S. 3-23.

Muentener, P., Schulz, L. (2012): What doesn't go without saying: Communication, induction, and exploration. Language Learning and Development, 8(1), S. 61-85.

Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K. (2016): Interaktive Abstimmung in Essenssituationen – Videobasierte Dokumentarische Interaktionsanalyse in der Krippe. In: Heike Wadepohl, Katja Mackowiak, Klaus Fröhlich-Gildhoff, Dörte Weltzien (Hrsg.): Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung. Wiesbaden: Springer. S. 53-81.

Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Thedinga, M. (2017): Kita-Qualität aus Kindersicht - Die QuaKi-Studie. Berlin: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung.

O'Connor, K. (2014): Spiel und Pädagogik im Kindergarten. Eine qualitative Studie zu Einstellungen von Erzieherinnen. DJI: München.

Pelatti, C. Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., O'Connell, A. (2014): Language- and literacy-learning opportunities in early childhood classrooms: children's typical experiences and within-classroom variability. In: Early Childhood Research Quarterly, 29, S. 445-456.

Pölzl-Stefanec E., Geißler C. (2020): Partizipative Praxis in Krippen ermöglichen. In: Frühe Bildung 2020, 9, S. 9-17.

Prenzel, A. (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), DJI, München.

Preissing, C., Schneider, B. (2009): Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Kita-Konzeption auf Grundlage des Berliner Bildungsprogramms. Online unter: <http://beki-qualitaet.de/images/beki/downloads/BeKi%20-%20Empfehlungen%20f%C3%BCr%20die%20Weiterentwicklung%20der%20Kita-Konzeption%20auf%20Grundlage%20des%20BBP.pdf> [Zugriff: 23.09.2020]

Purdon, A. (2014): Sustained shared thinking in an early childhood setting: an exploration of practitioners' perspectives. In: Education 3-13, S. 1-14.

Remsperger, R. (2011): Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Richter, E., Richter, H., Sturzenhecker, B., Lehmann, T., Schwerthelm, M. (2016): Bildung zur Demokratie – Operationalisierung des Demokratiebegriffs für pädagogische Institutionen. In: R. Knauer, B. Sturzenhecker (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern, S. 106-131.

Rutter, M. (2012): Resilience: Causal pathways and social ecology. In: M. Ungar (Hrsg.): The social ecology of resilience: A Handbook of theory and practice, S. 33-42.

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: American Psychologist, 55(1), S. 68-78.

Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S., La Guardia, J. G. (2006): The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. In: D. Cicchetti, D., D.J. Cohen (Hrsg.): Developmental psychopathology: Theory and method, S. 795-849.

Sander, M. (2019): Was tun, wenn Kinder streiten? In: WaMiKi 2019, 4, S. 32-33.

Sammons, P., Anders, Y., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Barreau, S. (2009): Children's Cognitive Attainment and Progress in English Primary Schools During Key Stage 2: Investigating the potential continuing influences of pre-school education. In: H.G. Roßbach, H. P. Blossfeld (Hrsg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11, S. 179-198.

Sellars, W. (1956): Empiricism and the Philosophy of Mind. In: Sellars, W. (Hrsg.). (1963): Science, Perception and Reality, S. 127-196.

Siraj-Blatchford, I., Muttock, S., Sylva, K., Gilden, R. & Bell, D. (2003): Researching effective pedagogy in the early years. Research Report No. 356. Norwich.

Slaughter, V. & Peterson, C. C. (2012): How conversational input shapes theory of mind development in infancy and early childhood. Access to language and cognitive development. In: M.Siegal L. Surian (Hrsg.): Access to language and cognitive development, S. 3-22.

Sturzenhecker, B., Knauer, R., Richter, E., Rehmann, Y. (2010): Partizipation in der Kita. Evaluation demokratischer Praxis mit Vorschulkindern. Abschlussbericht, Universität Hamburg. Online unter: <https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew2/sozialpaedagogik/files/evaluation-detmold.pdf> [Zugriff: 01.10.2020]

Taumoepeau, M., Ruffman, T. (2006): Mother and infant talk about mental states relates to desire language and emotion understanding. In: Child development, 77(2), S. 465-481.

Tietze, W., Meischner, T., Gänsfuß, R., Grenner, K., Schuster, K. M., Voelkel, P., Roßbach, H. G. (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten. Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied: Luchterhand.

Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. Leyendecker, B. (Hrsg.) (2013): NUBBEK - Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weimar, Berlin: Verlag das netz.

Tomasello, M. (2014): Eine Naturgeschichte des menschlichen Denkens. Berlin: Suhrkamp.

Turek, E. (2012). MitTEILEN TEILnehmen BeTEILigung. Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Online unter: https://www.partizipation.at/fileadmin/media_data/Downloads/themen/polis_partizipationvonkindernundjugendlichen_4_12.pdf [Zugriff: 14.10.2020]

UN-Kinderrechtskonvention (2015): 54 Artikel der Vereinten Nationen. Online unter: <https://www.kinderrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-370/> [Zugriff: 14.10.2020]

Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Vandergrift, N., & Steinberg, L. (2010): Do effects of early child care extend to age 15 years? Results of the NICHD Study of early child care and youth development. Child Development, 81(3), S. 737-756.

Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Forschungsbericht. Berlin: Der Paritätische Gesamtverband. Online unter: https://www.bildungsserver.de/fisonline.html?FIS_Nummer=1013294 [Zugriff: 09.01.2020]

Wagner, P. (2012): Thesen zum Verhältnis von Inklusion und Partizipation. Dokumentation der Baustelle Inklusion - Beteiligungsrechte von Kindern anerkennen, Partizipationskompetenzen stärken, Zugänge zu Beteiligung sichern. Online unter: https://baustelle2012.kinderwelten.net/content/vortraege/pdf/2-Beitrag_Wagner.pdf [Zugriff: 09.01.2020]

Watanabe, S. E., Phillips D. A., Morrissey T. W., McCartney, K., Bub K. (2011): Double Jeopardy: Poorer Social-Emotional Outcomes for Children in the NICHD SECCYD Experiencing Home and Child-Care Environments That Confer Risk. In: Child Development 82(1), S. 48-65.

Wertfein, M., Wirts C., Wildgruber A. (2015): Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen ErzieherInnen und Kinder. Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie. Staatsinstitut für Frühpädagogik. München.

Webb-Williams, J. (2006): Self-efficacy in the primary classroom: An investigation into the relationship with performance. University of Warwick.

Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (2017): SGB II-Quoten der Kinder nach Kreisen, Juni 2017. Hans Böckler Stiftung. Online unter: http://www.boeckler.de/wsi_111308.htm [Zugriff: 26.03.2019]

Wittig, J. (2016): Kinder und vorpolitische Beteiligung: Partizipatives Demokratie-Lernen von Anfang an. In: J. Tremmel, M. Rutsche (Hrsg.): Politische Beteiligung junger Menschen. Grundlagen - Perspektiven - Fallstudien, S. 75-102.

Wustmann Seiler, C., Müller, E., Simoni, H. (2017): The protective role of childcare quality for behavioral adjustment in 3-to 5-year old children. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 49(1), S. 1-10.

Gefördert vom:



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend