

Partizipation in der Offenen Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft

Beate Lutze

veröffentlicht unter den socialnet Materialien

Publikationsdatum: 26.06.2019

URL: <https://www.socialnet.de/materialien/28854.php>

Partizipation in der Offenen Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft



1. Gutachterin: Ulrike Wolff-Jontofsohn
2. Gutachterin: Andrea Goldenbaum

Eingereicht von: Beate Lutze

Matrikelnummer: 491 28 38

Anschrift: 12249 Berlin, Gallwitzallee 114

Datum der Abgabe: 15.10.2015

Inhaltsverzeichnis:

1. Einleitung	3
2. Einwanderungsgesellschaft und Heterogenität.....	4
2.1. Definitionen zur Einwanderungsgesellschaft.....	4
2.2. Migrationshintergrund	5
2.3. Herausforderungen für das Bildungssystem	6
2.4. UN-Kinderrechtskonvention und ihre Bedeutung für die Bildungsinstitutionen.....	7
2.5. Lebenssituation von Migranten und Flüchtlingen	10
2.6. Lebenssituation von Flüchtlingskindern.....	10
3. Partizipation und Demokratiepädagogik	11
3.1. Definition und Formen der Partizipation	11
3.2. Demokratische Handlungskompetenzen.....	14
3.3. Handlungsformen der praktischen Umsetzung.....	14
3.4. Partizipationsstufen.....	16
3.5. Entwicklung demokratischer Handlungskompetenzen und kindliche Entwicklung.....	17
3.6. Partizipation und gesetzliche Grundlagen	18
3.7. Qualitätsstandards für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen	20
3.7.1. Das DemokratieAudit.....	20
3.7.2. Qualitätsstandards des Bundesministeriums	21
4. Konzept der Offenen Arbeit	22
4.1. Definition und konzeptionelle Bausteine.....	22
4.2. Offene Arbeit und Heterogenität.....	24
4.3. Selbstbestimmung in der Offenen Arbeit.....	26
4.4. Herausforderung an die Haltung der Pädagoginnen	26
5. Erfahrungen und Beobachtungen im Pestalozzi-Fröbel-Haus zu Beteiligung in der Offenen Arbeit.....	28
5.1. Das Pestalozzi-Fröbel-Haus	28
5.2. Konzept der offenen Arbeit mit Qualitätsstandard in allen Einrichtungen.....	30
5.3. Befragung und Beobachtungen	31
5.3.1 Kinderversammlungen.....	32
5.3.2. Das offene Essen	33
5.3.3. Der Umgang mit Ritualen und Regeln	35

5.3.4. Selbstbestimmung und Mitbestimmung bei Aktivitäten	37
5.3.5 Umgang mit Heterogenität.....	38
5.3.6. Die Gestaltung der Räume	40
5.3.6. Die Haltung der Pädagoginnen.....	42
5.3.7. Die Rolle der Leitungen und des Trägers	43
5.3.8. Fazit	43
6. Zusammenfassung und Ausblick	45
Literaturverzeichnis	
Anhang	
Erklärung	

1. Einleitung

Mit zunehmender Zahl von Einwanderern in Deutschland aus unterschiedlichsten Motiven müssen sich die Bildungsinstitutionen und die Bildungspolitik mit Heterogenität, kultureller Vielfalt und Identität auseinandersetzen. Spätestens seit den PISA-Studien wird in Deutschland an einer veränderten Bildungspolitik gearbeitet, um das Recht auf bestmögliche Förderung und Bildung, unabhängig von der Herkunft, zu gewährleisten. Nach der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen hat jedes Kind ein Recht auf Schutz, Fürsorge und Sicherheit genauso wie auf Bildung und auf Beteiligung.

Über verschiedene Programme wird die Entwicklung demokratischer Schulkultur gefördert und die Bildungsprogramme der Länder entwickeln schon für die Kindertagesstätten Ansprüche zur Beteiligung der Kinder in allen sie selber betreffenden Fragen.

Das Konzept der Offenen Arbeit erhebt für sich den Anspruch für die Kinder ein größtmögliches Maß an Selbstbestimmung in ihren Entwicklungsprozessen und ebenso Mitbestimmung zu ermöglichen. Das Pestalozzi-Fröbel-Haus (PFH) als Träger verschiedener Kitas und Grundschulkooperationen in Berlin arbeitet seit vielen Jahren nach diesem Konzept.

Der folgende Text beschäftigt sich mit den Erfahrungen in den Einrichtungen des PFH mit der Offenen Arbeit in Bezug auf die Heterogenität und Partizipation. Dabei steht die Frage im Fokus, welche Formen der Partizipation sich bewährt haben und welche Prozesse förderlich in Hinblick auf die Heterogenität sind

Im folgenden Abschnitt wird die Entwicklung in Deutschland als Einwanderungsland beschrieben und in Beziehung zu den Rechten der Kinder nach der UN-Kinderrechtskonvention gesetzt. Ausgehend vom Recht des Kindes, gehört zu werden, werden im Folgenden verschiedene Formen und Aspekte der Partizipation erläutert.

Im nächsten Abschnitt wird das Konzept der Offenen Arbeit beschrieben und in Bezug auf die Rechte der Kinder auf Selbst- und Mitbestimmung erläutert.

Im fünften Abschnitt wird das Pestalozzi-Fröbel-Haus mit seinen Einrichtungen und seinem pädagogischem Konzept vorgestellt und der Frage nachgegangen, welche Erfahrungen mit Partizipation in der Offenen Arbeit in den einzelnen Einrichtungen gemacht wurden.

2. Einwanderungsgesellschaft und Heterogenität

2.1. Definitionen zur Einwanderungsgesellschaft

Obwohl Deutschland in seinen unterschiedlichen Regierungszeiten immer Ziel von Einwanderern war, wie die Hugenotten, die Aussiedler oder die sogenannten Gastarbeiter, wurde erst mit den veränderten Einbürgerungsbestimmungen vom Januar 2000 die Ausländerpolitik geändert. Die Politik stellte sich der Tatsache des Einwanderungslandes, entwickelte Konzepte für Integration und änderte die Staatsangehörigkeit von elterlicher Abstammung zum Geburtsland (Meier-Braun, S. 17ff.). Mit dem Zuwanderungsgesetz soll die Zuwanderung und Integration von Ausländern geregelt, reguliert und begrenzt werden, um einerseits die wirtschaftspolitischen Interessen der Bundesrepublik zu wahren und andererseits ihren humanitären Verpflichtungen zu entsprechen (Zuwanderungsgesetz §1). Dabei wird unterschieden zwischen Ausländern und Bürgern der Europäischen Union (EU). Diese haben nach Artikel 21 des Vertrages über die Arbeitsweise der Europäischen Union (AEUV) das Recht, sich in jedem Land der EU aufzuhalten. Sie erhalten auch über drei Monate hinaus die Aufenthaltsberechtigung, wenn sie für ihren Lebensunterhalt aufkommen können. Diese Freizügigkeit gilt auch für nachreisende Familienangehörige, selbst wenn diese nicht Unionsbürger sind (BMI, 2014, S. 111.). Neben dem Zuwanderungsgesetz wurde der Nationale Aktionsplan Integration (NIP) entwickelt, um Absichtserklärungen und Selbstverpflichtungen für Bund und Länder zu formulieren. 2007 wurde Integration als Aufgabe von nationaler Bedeutung beschrieben, deren Grundlage die Wertevorstellungen, das kulturelle Selbstverständnis und die freiheitliche und demokratische Ordnung der Bundesrepublik sind. Integration bedeutet für die Zuwanderer vorbehaltlose Akzeptanz des Grundgesetzes und der Rechtsordnung sowie das Erlernen der deutschen Sprache als Zeichen der Zugehörigkeit. Für die Aufnahmegesellschaft bedeutet es Toleranz und Akzeptanz (NIP, 2007, S. 12f.). Zu den sechs benannten

Handlungsfeldern zur Verbesserung der Integration gehörten Sprachförderung, gute Bildung und Gleichberechtigung für Mädchen und Frauen.

2.2. Migrationshintergrund

Als Menschen mit Migrationshintergrund werden seit 2005 zum einen alle diejenigen bezeichnet, die nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland zugewandert oder in Deutschland geborene Ausländer sind. Zum anderen zählen dazu auch als Deutsche geborene, bei denen zumindest ein Elternteil als Ausländer in Deutschland lebt oder zugewandert ist. Diese Definition erfasst alle von der ersten bis zur dritten Generation. In Deutschland hatte 2012 mehr als jeder fünfte Einwohner einen Migrationshintergrund. In Berlin hat mehr als ein Viertel aller Einwohner einen Migrationshintergrund (Migrationsatlas, 2014, S. 9). Dabei hat gut die Hälfte der Einwohner mit Migrationshintergrund die deutsche Staatsbürgerschaft (ebd. S. 11).

Nach dem Grundgesetz Artikel 16a und der Genfer Flüchtlingskonvention haben Verfolgte Recht auf Asyl in Deutschland. Im Asylverfahrensgesetz wird dementsprechend in §2 geregelt, dass Menschen mit begründeter Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, politischer Überzeugung oder Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Gruppen als Flüchtlinge anerkannt werden. Das Aufenthaltsgesetz regelt dazu in §1 die Bestimmungen zu Einreise, Aufenthalt, Erwerbstätigkeit und Integration von Ausländern. Nach einem deutlichen Anstieg der Asylanträge zwischen 1980 und 1995 sank die Zahl bis 2006. Seit 2010 nimmt die Zahl der Flüchtlinge nach Deutschland jährlich zu. Seit 2007 hat sie sich verfünffacht. In den Jahren 2013 und 2014 hat sich die Anzahl eingehender Anträge im Vergleich zum Vorjahr jeweils mehr als verdoppelt. Von Januar bis Juli 2015 sind in Deutschland fast 200.000 Erstanträge und mehr als 20.000 Folgeanträge gestellt worden (BAMF, 2015, S. 2f.). Nach dem Königsteiner Schlüssel muss das Land Berlin entsprechend seiner Steuereinnahmen etwa 5% der Flüchtlinge aufnehmen. Waren 2013 die häufigsten Herkunftsländer die Russische Föderation, Syrien, Serbien, Afghanistan und Mazedonien, kamen in den ersten Monaten 2015 über 20% der Flüchtlinge aus Syrien, 15% aus dem Kosovo und 13% aus Albanien (Migrationsatlas, 2014, S. 32ff, BAMF, 2015, S.2).

2.3. Herausforderungen für das Bildungssystem

Durch die Zuwanderung verjüngt sich die Bevölkerung in Deutschland. 2013 waren über 60% der Zuwanderer zwischen 18 und 40 Jahre während der Anteil dieser Altersgruppe, die bereits in Deutschland lebt, bei 26% lag. Bei den unter 18- Jährigen liegt der Anteil der Zuwanderer bei 13,3% im Vergleich zu 16% der bereits in Deutschland lebenden Minderjährigen (BMI, 2015, S.25f.). Der Altersdurchschnitt der Menschen mit Migrationshintergrund liegt bei 35 Jahren, während er bei denen ohne Migrationshintergrund bei 46 Jahren liegt. In der Altersgruppe bis 5 Jahre haben in Ballungsräumen bis zu 60% der Kinder einen Migrationshintergrund (Meier-Braun, 2013, S. 237).

Die Schulpflicht der Kinder der Einwanderer wird in den Schulgesetzen der Länder formuliert. In Berlin gilt die Schulpflicht nach §41 für alle, die in Berlin ihre Wohnung oder ihren gewöhnlichen Aufenthalt haben. Dazu gehören auch Kinder und Jugendliche, die auf Grund eines Asylantrags in Berlin sind oder hier geduldet werden. Schulbesuchsrecht haben Kinder und Jugendliche ohne Aufenthaltsrecht oder ohne gültige Duldung (Senatsverwaltung, 2009).

Im Januar 2012 wurde der neue Nationale Aktionsplan Integration (NIP) verabschiedet. Er formuliert Integration als Daueraufgabe, die nachhaltig und strukturell umgesetzt werden muss. Schwerpunkt sind dabei frühkindliche Bildung, höhere Bildungschancen für Migranten und die Qualifizierung der Pädagoginnen in interkultureller Kompetenz (NIP, 2011, S. 8). Interkulturelle Kompetenz wird im Berliner Gesetz zur Partizipation und Integration in §4 definiert als Form der fachlichen und sozialen Kompetenz, die auf Kenntnissen der kulturell geprägten Regeln, Normen, Wertehaltungen und Symbolen beruht (Senat von Berlin, 2010).

Die Ergebnisse der PISA-Studien zeigten, dass in Deutschland Kinder mit Migrationshintergrund stärker benachteiligt sind als Kinder ohne. Das Bildungssystem ist stark segregierend und selektiv aufgebaut. Die institutionelle Diskriminierung äußert sich in sozialen Prozessen durch regelmäßige, intentionale Handlungen in Organisationen wie in Ämtern, bei der Polizei oder in Bildungseinrichtungen. Sie äußert sich durch unterschiedliche Anwendungen von Regeln und Verhaltensweisen und in Prozessen, die zu Diskriminierung führen. Die Ursachen sind Vorurteile,

Ignoranz und Stereotypisierung (Gomolla, 2013, S. 98f.). In verschiedenen Studien wird beschrieben, dass in vielen Schulen bei gleichen Leistungen unterschiedliche Empfehlungen für die Oberschule ausgesprochen werden. Viele Schulen versuchen über gute Leistungen und Abschlüsse ihrer Schülerschaft ihren guten Ruf zu definieren. Mit der zunehmenden Schulautonomie wollen einige Schulen ihre Sach- und Personalressourcen möglichst nicht vorrangig für Sprachförderung und Integrationsstunden einsetzen. Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund werden eher abgewiesen, weil für sie Defizite in der Unterrichtssprache angenommen und daraus resultierend schlechtere Leistungen vermutet werden (ebd. S. 103f.). Für die Beantragung von Förder- und Projektmitteln wird andererseits der hohe Anteil nicht deutscher Herkunftssprache als Begründung für die besondere Förderbedürftigkeit der Schule herangezogen. Für Berlin und Brandenburg wird ein neuer gemeinsamer und durchgängiger Rahmenlehrplan diskutiert, der bezogen auf Heterogenität und Inklusion stärker differenzierte und individualisierte Lernformen und –angebote ermöglichen und fördern soll. Dadurch könnten sich Bildungseinrichtungen bewusster auf die Mehrsprachigkeit und sozio-kulturelle Heterogenität einstellen und Themen wie Identität, Pluralität, Ungleichheit und Rassismus fächerübergreifend in ihre schulischen Curricula aufnehmen (ebd. S. 105f.),

2.4. UN-Kinderrechtskonvention und ihre Bedeutung für die Bildungsinstitutionen

Am 20. November 1989 verabschiedete die Generalversammlung der Vereinten Nationen (UN) das Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Mit der Ratifizierung wurde dieses in der Bundesrepublik Deutschland ab dem 05. April 1992 gültig, aber unter dem Vorbehalt des Ausländerrechts, dass die Abschiebehaft auch für Kinder und Jugendliche ermöglichte. Diese Einschränkung der Kinderrechtskonvention wurde von Deutschland am 15. Juli 2010 zurückgenommen.

Die UN-Kinderrechtskonvention umfasst vier Grundprinzipien mit dem Recht auf Nichtdiskriminierung, dem Recht auf Leben und Entwicklung, dem Recht auf vorrangige Erwägung des Wohls des Kindes und dem Recht des Kindes, gehört und ernst genommen zu werden (UN-Ausschuss, 2009, S. 4). In Artikel 12 heißt es, „(1) Die Vertragsstaaten

sichern 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 berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.“ Absatz 2 bezieht sich auf Verwaltungs- und Gerichtsverfahren. Auf einem Diskussionstag 2006 wurde die Allgemeine Bemerkung Nr. 12 formuliert, um die Vertragsstaaten bei der wirkungsvollen Umsetzung des Rechtes der Kinder auf Gehör zu unterstützen.

Die allgemeine Bemerkung Nr. 12 wurde 2009 von der Generalversammlung verabschiedet. Sie verpflichtet die Unterzeichnerstaaten dieses Recht anzuerkennen und Maßnahmen zu treffen, um seine Erfüllung sicher zu stellen. In ihr wird verdeutlicht, dass das Recht auf Gehör sowohl ein Recht des einzelnen Kindes ist als auch das Recht von Kindergruppen, wie sie in Schulen, Kindertagesstätten oder Wohngebieten erscheinen. Dementsprechend sind die Vertragsstaaten aufgefordert, auch gemeinsame Äußerungen von Kindern anzuhören und ernst zu nehmen. Partizipation wird in Artikel 12 nicht explizit benannt, wird aber als Ausgangspunkt und Prozess des Austausches zwischen Erwachsenen und Kindern in allen Lebensbereichen der Kinder bezeichnet (UN-Ausschuss, 2009, S.6).

Im Weiteren beschreibt die Allgemeine Bemerkung die Verpflichtung der Vertragsstaaten, die Fähigkeit des Kindes oder der Kinder zu unterstützen und anzuerkennen, sich eine angemessene Meinung zu bilden und diese zu Gehör zu bringen. Dies beinhaltet auch die Anforderung, Hindernisse abzubauen und alle Möglichkeiten zu schaffen, dass die Kinder ihr Recht wahrnehmen und ihre Fähigkeiten ausbauen können. Dazu gehört die Achtung und Anerkennung nonverbaler Kommunikationsformen und die Berücksichtigung fehlender Sprachkenntnisse in der Mehrheitsprache (ebd. S. 8). Um eine freie Meinungsäußerung zu gewährleisten, sind die Vertragsstaaten gefordert, ein Umfeld und eine Atmosphäre der Anerkennung und Sicherheit zu schaffen. Insbesondere in den Lebensbereichen der Kinder soll deren Meinung gehört und ernst genommen werden, wo ihre Vorstellungen die Qualität von Lösungen verbessern kann (ebd. S. 9). Diese Formulierungen stellen besondere Anforderungen an die Kommunen, Verwaltungen und an die Bildungsinstitutionen von der Kindertagesstätte

über die Schulen bis zu kommunalen und landesweiten Kinder- und Jugendforen. Der UN-Ausschuss empfiehlt den Vertragsstaaten die Einrichtung von Ombudsstellen für Kinderrechte und Fortbildung der Berufsgruppen, die mit Kindern arbeiten wie Anwälte, Polizei, Krankenpflegerinnen, Lehrerinnen und Erzieherinnen. Ziel muss sein, angemessene Bedingungen zu schaffen, die einerseits die Kinder befähigen und ermutigen, ihre Meinung zu entwickeln und zu äußern. Andererseits müssen Einschränkungen wie fehlende Anerkennung, fehlende Informationen zur Meinungsbildung und –äußerung oder Diffamierung abgebaut werden (ebd. S. 13f.). In Artikel 13 der UN-Kinderrechtskonvention wird das Recht auf freie Meinungsäußerung und in Artikel 17 das Recht auf Zugang zu Informationen formuliert, die wichtige Grundlage für das Recht auf Gehör sind.

Im Rahmen der UN-Sondersitzung 2002 für eine kindgerechte Welt wurden die Staaten aufgefordert, Programme zu Partizipation von Kindern und Jugendlichen zu entwickeln. In Deutschland gab es dazu den Nationalen Aktionsplan für ein kindgerechtes Deutschland (NAP) 2005 – 2010. Im Abschlussbericht wird dabei die Bedeutung der Beteiligung betont, um Kindern und Jugendlichen Selbstwirksamkeitserfahrungen und Identifikation mit dem Lebensumfeld zu ermöglichen. Gleichzeitig wird die Feststellung getroffen, dass gerade in Schulen und Kommunen die Beteiligung von den Betroffenen als wenig wirkungsvoll empfunden wird. Bildungsinstitutionen, insbesondere die Ganztagschule, werden aufgefordert, zielgruppengerechte und angemessene Beteiligungsformen zu entwickeln, um ein breites Spektrum an Formen und Methoden für differenzierte Zugänge für heterogene Kindergruppen zu bieten (Bundesministerium, 2010, S. 66ff.). Partizipation wird als wesentlicher Teil aneignungsorientierter Bildungskonzepte beschrieben. Fehlende Partizipation behindert Kinder und Jugendlichen in ihren Bildungsprozessen. Die Partizipation an der Gestaltung von Lerninhalt und –umgebung erfordert den Perspektivwechsel der Pädagogen, um die Kinder in ihren individuellen Lernprozessen zu begleiten. Dies erfordert die Qualifikation der Fachkräfte, eine systematische und verlässliche Organisation der Beteiligung sowie die verbindliche Festlegung der Beteiligungsrechte in Richtlinien und Satzungen der Institutionen und Kommunen (ebd. S. 68f.).

Im Ergebnis des NAP wurden Qualitätsstandards für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Kindertagesstätten, Schulen und Jugendeinrichtungen entwickelt.

2.5. Lebenssituation von Migranten und Flüchtlingen

Migranten und Flüchtlinge kommen aus unterschiedlichen Motiven und aus unterschiedlichen kulturellen Zusammenhängen nach Deutschland und Berlin. Die Menschen im Land treffen oft keine Unterscheidung, haben Vorurteile, Ängste und Erwartungen, die nicht mit der Lebensrealität der Anderen übereinstimmen. Diese Missverständnisse gibt es auch zwischen Migranten und Flüchtlingen oder zwischen Flüchtlingen unterschiedlicher Kulturen. Vermischungen, Fehlinformationen oder fehlende Informationen führten zu politischen Auseinandersetzungen bis hin zu Überfällen auf Notunterkünfte und Mordanschläge. Dazu gehören die Morde der NSU, die Demonstrationen der PEGIDA, die Debatten um das Kopftuch oder Formen von latentem Rassismus und Diskriminierung. Zu Beginn der 90er Jahre spitzte sich die Ausländerdebatte zwischen den Parteien zu und führte zu einer Neuregelung des Asylrechts. Asyl bekommt nur, wer nicht aus oder über einen sicheren Drittstaat kommt. Alle Nachbarstaaten Deutschlands gehören zu diesen sicheren Drittstaaten. Die Flughafenregelung definiert Flughäfen als exterritoriales Gebiet und ermöglicht eine sofortige Abschiebung. Eigentlich kann kein Flüchtling nach Deutschland gelangen, wenn das Land nicht selber Kontingente aufnimmt (Meinhardt, 2013, S. 44ff.).

2.6. Lebenssituation von Flüchtlingskindern

Kinder und Jugendliche gelangen mit ihren Familien, Teilen ihrer Familie oder sogar unbegleitet nach Deutschland. Sie haben aus wirtschaftlichen oder politischen Gründen ihre Heimat verlassen. Für diese Kinder gibt es unterschiedliche Bedingungen, wenn sie in den Bildungsinstitutionen wie Kita oder Schule ankommen. Einige sind traumatisiert, leben in Armut, haben Angehörige, Freunde und ihr Zuhause verloren, erleben einen Kulturschock, verstehen die Sprache und Rituale nicht, erleben ihre eigenen besorgten, trauernden und vielleicht ebenfalls traumatisierten Eltern (Shah, 2015, S.8ff.). Das Verhalten der Kinder in den Institutionen ist ganz unterschiedlich und lässt keine automatischen Rückschlüsse auf deren Erlebnisse, Sorgen und Ängste zu. Sie können zurückhaltend,

aggressiv, verträumt oder unbekümmert und fröhlich wirken, sie können im doppelten Sinne sprachlos sein bezogen auf die Mehrheitssprache Deutsch und auf ihr Unvermögen, über sich zu sprechen. Manche Kinder wirken früh schon reif oder müssen mit ihren neu erworbenen Sprachkenntnissen für die Anderen dolmetschen (ebd. S. 20f).

Kinder und deren Familien haben unterschiedliche Traditionen, Regeln, kulturelle Werte und Erwartungen an Pädagoginnen. Respekt wird bei den einen durch Augenkontakt ausgedrückt, bei anderen ist dies ein Zeichen der Respektlosigkeit. Für die einen gibt es zu wenig Regeln und Reglementierungen im Schulalltag, andere erledigen Wege und Arbeiten selbständig und begleiten die Eltern zu Elternabenden und Ämtern als Dolmetscher. Die Familien bringen unterschiedliche Erfahrungen und Vorstellungen sowohl von Schule als auch von Demokratie und Beteiligung von Kindern mit, ob aus Deutschland, Syrien, Kosovo oder der Russischen Föderation kommen.

3. Partizipation und Demokratiepädagogik

3.1. Definition und Formen der Partizipation

Partizipation wird aus dem Lateinischen abgeleitet und bedeutet Teilhabe, also die aktive Beteiligung der Bürgerinnen oder Mitglieder einer Gruppe oder Organisation an der Erledigung gemeinsamer Aufgaben, die Mitwirkung an Willensbildungsprozessen und an Verwaltungsentscheidungen (Schubert & Klein, 2011). Unter Partizipation in Bildungsinstitutionen ist aber nicht die reine Teilhabe der Kinder und Jugendlichen an den Angeboten der Erwachsenen zu verstehen. Die Kinder und Jugendlichen haben das Recht auf Mitbestimmung, Mitwirkung und Mitentscheidung in allen Fragen, die ihr eigenes Leben und das gemeinsame Leben in der Gemeinschaft betreffen (Hansen, Knauer, Sturzenhecker, 2011, S. 19ff.). Partizipation in Bildungsinstitutionen beinhaltet einen bewussten Umgang der Pädagoginnen mit Macht und Machtverhältnissen. Macht bedeutet, die Entschlossenheit, die Fähigkeit, die Gelegenheit und die Mittel zu haben, seinen Willen durchzusetzen oder andere zu nötigen, entsprechend diesem Willen zu handeln. Macht ist ein Strukturierungselement in zwischenmenschlichen Beziehungen und sozialen Gemeinschaften und

entsteht aus gegenseitiger Abhängigkeit. Die Eltern nutzen ihre Macht aus, indem sie ihre Kinder in der Einrichtung ihrer Wahl anmelden. Die Pädagoginnen haben Handlungs- und Gestaltungsmacht in der Einrichtung der Institution und der Zusammensetzung der Kindergruppe. Sie haben Verfügungsmacht über die finanziellen Mittel und materiellen Ressourcen. Mit Definitions- und Deutungsmacht leben sie vor, was sie für richtig oder falsch halten und welche Werte ihnen wichtig sind. Und mit der Mobilisierungsmacht können sie die Kinder für ihre Meinungen und Anliegen motivieren und begeistern (ebd. S. 28f.). Kinder werden in Machtstrukturen und Abhängigkeiten hineingeboren, sie benötigen mächtige Erwachsene für ihre Entwicklung und bauen in der Regel zu Eltern und Pädagoginnen ein vertrauensvolles Verhältnis auf. Die Pädagoginnen sind gefordert, ihren Umgang mit Macht und Abhängigkeit verantwortungsbewusst zu reflektieren und auf ernsthafte Beteiligung der Kinder zu überprüfen. Andererseits sind Kinder nicht machtlos. In der Wahl ihrer Spielpartnerinnen und des Spielmaterials verfügen sie über Handlungs- und Gestaltungsmacht, beim Teilen und Verteilen haben sie Verfügungsmacht und bei der Bewertung oder Abgrenzung zeigen sie Definitions- und Deutungsmacht und auch Mobilisierungsmacht. Eltern wie auch Pädagoginnen kennen viele Situationen im Alltag, in denen sie sich machtlos fühlen, weil die Kinder anders reagieren und agieren, als die Erwachsenen es sich vorstellten (ebd. S.30f.). Partizipation als Mitwirkung und Mitbestimmung beinhaltet eine gemeinsame und bewusste Veränderung der Machtverhältnisse und des Abbaus von Abhängigkeiten hin zu gemeinsam ausgehandelter Ermächtigung.

Für die Pädagoginnen ist die Partizipation der Kinder in allen für sie relevanten Fragen von außen betrachtet eine Pflicht entsprechend der Kinderrechtskonvention. Nach innen betrachtet, erfordert dies eine konsequent demokratische Haltung und den bewussten Umgang mit Macht- und Abhängigkeitsverhältnissen und deren Reduzierung. Hansen, Knauer und Sturzenhecker formulieren dazu fünf Prinzipien. Dazu gehört das Prinzip der Information, damit die Kinder den Kontext und die Folgen von ihren Entscheidungen verstehen. Das Prinzip der Transparenz dient dem Verständnis wie eine Entscheidung gefällt wird und welche Gremien oder Foren dazu genutzt werden können. Gleichzeitig gilt das Prinzip der Freiwilligkeit, so dass jedes Kind für sich selber entscheiden kann, ob es

sich beteiligen und von seinen Rechten Gebrauch machen möchte. Gerade bezogen auf Kinder gilt das Prinzip der Verlässlichkeit, damit sie sich darauf verlassen können, dass die Erwachsenen ihnen die Beteiligung und Entscheidung zutrauen und sie in diesem Lernprozess begleiten. Dies beinhaltet das Prinzip der individuellen Begleitung, so dass jedes Kind durch die Pädagoginnen individuell unterstützt wird, seine Rechte zu erkennen und wahrzunehmen (2011, S.22ff.). Diese Prinzipien entsprechen den Anforderungen der UN-Kinderrechtskonvention und der allgemeinen Bemerkung Nr. 12, das Recht des Kindes und der Kindergruppen sicherzustellen, gehört zu werden. Die Einhaltung dieser Prinzipien erfordert von den Pädagoginnen eine aktive Auseinandersetzung mit den Fragen, wie insbesondere Kinder einbezogen und befähigt werden, die noch nicht lesen können oder die noch nicht über einen ausreichenden Wortschatz in der meist deutschen Umgangssprache verfügen, um den Kontext von Entscheidungen und die Diskussionen dazu zu verstehen, oder die auf Grund ihrer sozialen Verhältnisse ohne Frühstück in die Einrichtung kommen und erst einmal ganz andere Bedürfnisse haben.

Edelstein bezeichnet Partizipation als zentrale Kategorie der Demokratie und grundlegendes Strukturmerkmal einer zivilen Gesellschaft (2009, S. 13). Ausgehend von der Beschreibung durch Himmelmann von Demokratie als Regierungsform, als Gesellschaftsform und als Lebensform, geht Edelstein davon aus, dass Demokratie als Lebensform zum einen die Lebenspraxis des Menschen selbst und zum anderen das Miteinander der Menschen umfasst. Beides muss vom Menschen von klein auf erlernt und immer wieder erneuert werden. Grundlage dafür ist die Vermittlung von Demokratie als positiven Wert, als Erfahrung von Selbstwirksamkeit, von Anerkennung, von Beteiligung und Mitbestimmung und von Verantwortungsübernahme. Dies erfordert überzeugte Demokratinnen, die in Bildungsinstitutionen die Heranwachsenden als Inhaber von Rechten anerkennen, ihnen die Verantwortung und Selbstbestimmung zutrauen und zumuten, und sie in der Entwicklung demokratischer Handlungskompetenzen begleiten. Darin sieht Edelstein eine wesentliche Rolle der Bildungsinstitutionen als Lebensort der Kinder und Jugendlichen, der Lebenspraxis und Miteinander beinhaltet (ebd. S. 8).

3.2. Demokratische Handlungskompetenzen

Auf Grundlage der Definition von Kompetenz nach Weinert als erlernbare und verfügbare Fähigkeiten und Fertigkeiten werden im Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik Kompetenzbereiche für demokratisches Handeln formuliert. Die OECD definiert mit der interaktiven Anwendung von Wissen und Medien, dem eigenständigen Handeln und dem Agieren in heterogenen Gruppensituationen drei Kompetenzbereiche, die sie auch als Grundlage für ihre PISA-Studien wählt. Zum ersten Kompetenzbereich zählen Fähigkeiten wie Probleme demokratischen Handelns erkennen und beurteilen, systematisch handeln, Projekte realisieren und Öffentlichkeit herstellen. Zum zweiten Kompetenzbereich, dem eigenständigen Handeln, gehören Fertigkeiten wie eigene Interessen, Meinungen und Ziele entwickeln und verteidigen genauso wie eigene Werte, Überzeugungen und Handlungen im größeren Kontext reflektieren (Edelstein, Eikel, deHaan, 2007 a, S.8ff.). Der dritte Kompetenzbereich umfasst die Interaktion in heterogenen Gruppen. Dazu gehören die Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme, die demokratische Aushandlung von Normen, Vorstellungen und Zielen und die Kooperation miteinander. Dazu gehören auch der konstruktive Umgang mit Diversität und Differenz und die faire Lösung von Konflikten sowie die Fähigkeit, Empathie, Solidarität und Verantwortung anderen gegenüber zu zeigen.

Bezogen auf den entwicklungspezifischen Lernprozess kann sowohl für ein Kindergartenkind wie für die erwachsenen Pädagoginnen die Frage überprüft werden, in wie weit diese Fähigkeiten erlernt und angewendet werden können.

3.3. Handlungsformen der praktischen Umsetzung

Eikel definiert drei Handlungsformen der praktischen Umsetzung der Partizipation, die unterschiedliche Kompetenzen erfordern und fördern und sich auf unterschiedliche Bereiche im Schulleben beziehen können. Die drei Formen sind Mitsprache und Aushandlung, Mitgestaltung und Engagement sowie Mitbestimmung und Mitentscheidung (Eikel, 2007, S. 17ff.). Die demokratischen Handlungskompetenzen werden teilweise in einzelnen oder mehreren Handlungsformen angesprochen. Eigene Interessen, Meinungen und Ziele entwickeln und in Entscheidungsprozesse einbringen sind Teilkompetenzen bei Mitsprache und Aushandlung. Die Teilkompetenz der Perspektivenübernahme

hingegen wird sowohl bei Aushandlung und Mitsprache wie auch Mitgestaltung und Engagement gefördert. Die Teilkompetenz Orientierungs- und Deutungswissen für demokratisches Handeln zu entwickeln wird in allen drei Bereichen angesprochen (ebd. 30ff.).

Diese beschriebenen Handlungsformen können in unterschiedlichen Rahmen ermöglicht und angewandt werden, um die Handlungskompetenzen zu erlernen und auszubauen. Zu diesen Rahmenbedingungen unterscheidet Kaletsch vier Formen der Partizipation. Dazu gehört die punktuelle Form der Beteiligung wie ein Wunsch- oder Meckerkasten oder ein Fest, zu dem die Kinder etwas vorbereiten. Die offene Versammlungsform umfasst Kinderversammlungen oder Klassenräte, die sich mit Fragen des unmittelbaren Lebensraumes befassen. Die dritte Form ist die repräsentative Form wie die Schülerinnenvertretung, in der sich gewählte Vertreterinnen der Basis mit Themen der Einrichtung befassen. Schließlich gibt es noch die Form der projektorientierten Verfahren, in denen sich Interessierte für die Planung und Durchführung eines Projektes engagieren und so Verantwortung übernehmen. Alle Formen sollten geprüft werden, für welche Mitbestimmungs- und Entscheidungsformen sie jeweils die richtige sind. Sie erfüllen auch nebeneinander ihre Bedeutung und ergänzen sich gegenseitig (Kaletsch, 2007, S. 28ff.)

Insbesondere die Kinderversammlung eröffnet die Möglichkeit, die drei Handlungsformen Mitsprache und Aushandlung, Mitbestimmung und Mitentscheidung sowie Mitgestaltung und Engagement gleichzeitig umzusetzen. Hier kommen größere Kindergruppen und Erwachsene mit unterschiedlichen Interessen und Kompetenzen zusammen. In diesem Rahmen können die verschiedenen Kompetenzen angesprochen, erlernt und ausgebaut werden, wie sie insbesondere in der Kategorie Interagieren in heterogenen Gruppen beschrieben sind. Gleichzeitig müssen die Erwachsenen darauf achten, dass alle Kinder im Beteiligungsprozess unterstützt werden. Dies beinhaltet sprachliche Barrieren wahrzunehmen und gemeinsam Formen für ihre Überwindung zu entwickeln. Dazu gehört die Wahrung des Rechtes jeder Einzelnen, ihre Meinung zu äußern und ernst genommen zu werden. Und es

beinhaltet grundsätzlich auch das Recht auf Freiwilligkeit zur Teilnahme und zur Wahrnehmung ihrer Rechte.

3.4. Partizipationsstufen

Oser entwickelte unterschiedliche Stufen der Partizipation von einer Pseudopartizipation bis hin zur vollkommenen Partizipation. Gemessen wird hier die Partizipation an verschiedenen Kriterien wie Verantwortung, Hierarchie und Rollen, Informationsfluss, Kompetenzen, Initiative, Identifikation und Rückmeldesystem im Diskurs. Die Pseudopartizipation beschreibt den Zustand, dass so getan wird, als wäre Beteiligung erwünscht und möglich, aber es werden nicht ausreichend Informationen zur Verfügung gestellt und die Entscheidungsmacht liegt bei anderen. Die Wahl von Klassensprecherinnen durchzuführen, weil es im Schulgesetz steht, aber keine Klarheit zu erzeugen, welche Aufgaben sie haben und wo sie mitentscheiden können, führt zu einer Scheinpartizipation. In seiner Hierarchie definiert Oser als indirekte Partizipation mehrere weitere Stufen durch Zugehörigkeit, Freundlichkeitsverantwortung und Auftragsverantwortung. Sie beinhalten die Ausführung von Aufträgen ohne das Ganze überblicken zu können, wenn beispielsweise die Schulleitung der Schülervvertretung die Aufträge erteilt oder die Kinder beauftragt werden, einen Raum aufzuräumen oder Bilder zur Verschönerung zu malen. Eine weitere Stufe vor der vollkommenen Partizipation ist die Teilpartizipation in Handlungsinself, die selbständiges und eigenverantwortliches Handeln in bestimmten Bereichen ermöglicht. Die vorletzte Stufe ist die bereichsspezifische Partizipation. Hier geht es um die gemeinsame Planung, Entscheidung und Durchführung in dem spezifischen Bereich, wobei von außen eine Hierarchie wirkt und den Zusammenhalt des Ganzen ermöglicht. Diese äußere Hierarchie gibt es bei der vollkommenen Partizipation nicht mehr, die Rollen definieren sich durch die unterschiedlichen Fähigkeiten und Kompetenzen (Biedermann, 2006, 117 ff.).

Burow sieht in der Partizipation eine unterschätzte aber entscheidende Ressource von einer beherrschenden Unterrichtsschule hin zu einer lernenden Ganztagschule. Partizipation führt für ihn Aktivierung aller Beteiligten im Gestaltungsprozess und zur Freisetzung und Nutzung des Wissens der Vielen anstelle von Festlegung durch einzelne Experten (2012, S. 14ff.). Ausgehend von dem Modell der Partizipationsstufen zeigt

er Schritte auf, die die Einbeziehung und die Beteiligung aller Betroffenen ermöglichen und deren Fähigkeiten zur demokratischen Gestaltung ausbauen. Scheinpartizipation muss sichtbar gemacht werden, in dem Entscheidungsräume, ihre Grenzen und Reichweiten geklärt werden. So können überflüssige Diskussionen und Gremien abgeschafft werden, zu Fragen die nicht mitentschieden werden können. Gleichzeitig können Haltungen und nächste Schritte entwickelt werden, um Bereiche der Mitgestaltung und Mitentscheidung zu bestimmen. Bei der Stufe der Zugehörigkeit gilt es größeres Augenmerk auf die Beziehungen und Abhängigkeiten besonders zwischen Pädagoginnen und Kindern zu richten, um Bereiche zu finden, in denen die Interessen und Kenntnisse der Kinder oder auch deren Familien zu einer größeren Gemeinsamkeit und Wechselseitigkeit beispielsweise in der Unterrichtsgestaltung, in Angeboten oder Aktivitäten beitragen können (ebd. S. 20ff). Insbesondere für die zweite Stufe der Partizipation, der bereichsspezifischen Partizipation, gibt es viele Möglichkeiten, und daraus ergibt sich ein großes Potenzial für die Entwicklung einer Bildungsinstitution. Die gemeinsame Einbeziehung aller Beteiligten ermöglicht die Zusammenführung von Wissen und Erfahrung, Ideen und Kreativität, Engagement und Verantwortungsübernahme. So kann gemeinsam an Leben und Kultur in der Einrichtung oder an einem Projekt wie der Gestaltung des Außengeländes gewirkt werden. Für diese Entwicklungsaufgabe wird eine Steuerungsgruppe tätig, die koordiniert und die äußere Hierarchie wie Schulleitung oder Kitaleitung für andere Aufgaben entlastet (ebd. S. 34f.).

3.5. Entwicklung demokratischer Handlungskompetenzen und kindliche Entwicklung

Das Recht der Kinder und Jugendlichen auf Beteiligung anzuerkennen ist eine wichtige Grundlage dafür, Kinder als Inhaber von Rechten wahrzunehmen. Inhaber von Rechten sind Kinder von Beginn an und nicht erst mit einer bestimmten Altersstufe bis hin zur Volljährigkeit.

Für das Kind ist bedeutsam, dass es einen Bezug zum Thema hat und in der Lage ist, seine eigenen Interessen zu artikulieren über Sprache, Stimme, Körperhaltung, Gestik und Mimik. Von Geburt an ist der Mensch fähig sein Bedürfnis nach Nahrung und Wohlbefinden zu artikulieren. Die Erwachsenen sind gefordert, die Signale zu erkennen, zu deuten und zu

handeln. Dies erfordert Achtsamkeit und Anerkennung durch die Erwachsenen und ermöglicht den Heranwachsenden, ihre eigene Entscheidungskompetenz zu erleben und ihre Selbstwirksamkeit im Dialog mit den Erwachsenen zu entwickeln. Mit zunehmenden Beziehungen zu Erwachsenen und anderen Kindern entwickeln die Heranwachsenden die Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme und die moralische Entwicklung (Hansen, Knauer, Sturzenhecker, 2011, S. 81ff.). Wird den Heranwachsenden die Kompetenz unterstellt, selbstbestimmt zu handeln, können sie Demokratie als Lebensform erfahren und durch ihre eigenen Erfahrungen lernen. Das Recht des Kindes, gehört zu werden, bedeutet nicht eine Einschränkung auf Grund der Lebensjahre sondern eine Öffnung, um Erfahrungsräume zu schaffen.

Für die Pädagoginnen erfordert dies, die eigene pädagogische Arbeit auf die Umsetzung dieses Rechtes hin immer wieder zu überprüfen. Es bedeutet auch, die eigene pädagogische Arbeit so zu gestalten, dass die Kinder in ihren Fähigkeiten gefordert und gefördert werden, ihre demokratischen Handlungskompetenzen erkunden, anwenden und ausbauen können. Das Recht der Kinder, gehört zu werden, beinhaltet eine Überprüfung der Machtstrukturen und der eigenen Perspektive auf die Entscheidungswege durch die Pädagoginnen, ob und wie dieses Recht gewährleistet wird. Es beinhaltet auch die konzeptionelle Diskussion und deren Überprüfung, ob und wie die Kinder befähigt werden, ihre Rechte zu erkennen und anzuwenden.

Verbunden mit dem Recht des Kindes auf Wohlbefinden, Geborgenheit und Sicherheit haben die Erwachsenen eine Verantwortung, dass das Kind sich nicht überfordert oder aus Unwissen gefährdet. Diese Verantwortung kann zu Einschränkungen bei dem einzelnen Kind führen, um das Kindeswohl zu schützen. Dadurch entsteht ein Machtgefälle zwischen Erwachsenen und Kind, das mit ihm entsprechend benannt und thematisiert werden muss. Dieser Prozess ermöglicht dem Kind, seine eigenen Grenzen, Wege und Fähigkeiten zu erkennen und zu entwickeln (ebd. S. 87f.).

3.6. Partizipation und gesetzliche Grundlagen

Im Berliner Schulgesetz sind Beteiligungsrechte in den §§ 83-87 für Schülerinnen geregelt, für Eltern in den §§ 88-91 und für die

Pädagoginnen in den §§ 79-82. Das oberste Entscheidungsgremium für die Schule ist die Schulkonferenz, die nach § 77 zusammengesetzt wird aus gewählten Schülerinnen, Eltern, Pädagoginnen, der Schulleiterin und einem externen Mitglied. In den Grundschulen sind die Schülerinnen nur beratend anzuhören. Beteiligungsstrukturen über die gewählten Gremien hinaus oder auch für die Beteiligten innerhalb der ergänzenden Betreuung im offenen Ganztagsbereich sind nicht verankert. Über 80% der Berliner Grundschulen sind offene Ganztagschulen in denen ein Großteil der Kinder an der ergänzenden Betreuung teilnehmen und so die Schule als ganztägigen Lern- und Lebensort erfahren.

2009 wurde das Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule verabschiedet, das Aufgaben und Ziele für die Ganztagsgrundschule als Lern- und Lebensort formuliert. Besonderes Augenmerk wird auf den Aspekt gelegt, dass die Kinder sich als handelnde Subjekte erfahren und von den Erwachsenen als solche ernst genommen werden (Pesch, Preißing, Ramsegger, 2009, S 16). Schule wird als ein Ort der Demokratie verstanden, in der alle Betroffenen wesentliche Fragen gemeinsam entscheiden. Dazu gehören die Schülerinnen, die unterschiedlichen pädagogischen Professionen und die Eltern (ebd. S. 20).

Das Bildungsprogramm für Berliner Kindertagesstätten wurde 2014 neu überarbeitet. Wurde im vorherigen Programm noch der Anspruch formuliert, dass Kindertageseinrichtungen sich als „Kinderstuben der Demokratie“ verstehen, in der Kinder lernen, sich in der Gemeinschaft auseinanderzusetzen, wird im neuen Programm auf die rechtlichen Grundlagen durch die UN Kinderrechtskonvention und das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII/KJHG) als durchgängiges Handlungsprinzip verwiesen. Beteiligung hat als Teil von Bildung ein eigenes Kapitel erhalten. In ihm wird deutlich formuliert, dass Kinder von sich aus bestrebt sind, sich mit ihren wachsenden Erfahrungen und Kräften an Aufgaben und Entscheidungen in ihrem Lebensumfeld zu beteiligen. Wenn Kinder erfahren, dass ihre Meinung erwünscht und ernst genommen wird, entwickeln sie die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme. Aushandlungsrunden und Gesprächskreise werden als Möglichkeit aufgezeigt, Kindern die notwendigen Informationen sowie Raum und Zeit zu geben, ihre Meinung zu

entwickeln und gemeinsam Ergebnisse auszuhandeln. Es wird auf die Rolle der Erwachsenen hingewiesen, die die Verantwortung für das Wohl der Kinder tragen, aber auch für deren Entwicklung, Förderung und Beteiligung (Berliner Bildungsprogramm. 2014, S. 17f.).

Ausgehend von einem Bildungsverständnis, das Bildung als aktive Aneignungstätigkeit des Kindes beschreibt, ist Partizipation ein wesentlicher Ausgangspunkt für den Bildungsprozess. Durch Beteiligung wird die Selbstbestimmung des Kindes für seine Tätigkeit und die Mitbestimmung für die Gestaltung der Lernumgebung gewährleistet. Beteiligung ermöglicht, dass die Kinder sich als aktive Gestalter erleben und mit ihren Fragen und Lösungswegen ernst genommen werden. Die Beteiligung von Kindern wie auch deren Eltern führt auch zu einer Qualitätssteigerung von Betreuungs- und Bildungsangeboten in den Einrichtungen wie Kindertagesstätten und Schulen, da die unterschiedlichen Interessen und Bedürfnisse benannt und Lösungen ausgehandelt werden können (Hansen, Knauer, Sturzenhecker, S.43ff).

3.7. Qualitätsstandards für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen

3.7.1. Das DemokratieAudit

Der Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik beinhaltet ein Audit zur Selbstbewertung der Entwicklung demokratischer Schulkultur, der Bildung und der Erziehung zur Demokratie. Das Audit kann einerseits zur Vorbereitung der Schulinspektion genutzt werden, andererseits bietet es ausreichend Möglichkeiten für alle am Schulleben Beteiligten, die Entwicklung selbst zu bewerten und Entwicklungsschwerpunkte zu benennen. Es umfasst verschiedene Qualitätsfelder von Kompetenzen, Lerngruppen, Schul- und Lernkultur bis hin zu Personalentwicklung und Schulmanagement. In entsprechender Form lassen sich die Indikatoren auch auf andere Bildungsinstitutionen wie Kindertagesstätten oder Familien- und Jugendzentren übertragen. Der Leitsatz für Schulkultur lautet: „Unsere Schulkultur ist durch demokratische Werte und Kommunikationsformen geprägt und bietet ihren Beteiligten vielfältige Möglichkeiten zur Mitsprache, Mitgestaltung und Mitbestimmung an für sie bedeutsamen Fragen und Themen“ (Edelstein, Eikel, De Haan, 2007 b, S. 15). Kriterien dazu können der respektvolle und wertschätzende

Umgang miteinander auf allen Ebenen sein, basisdemokratische und repräsentative Beteiligungsstrukturen sowie die Mitsprache aller Beteiligten bei allen Themen, die sie betreffen. Über einen Fragebogen kann zugeordnet werden, inwieweit die Aussage des Leitsatzes zutrifft, wo die Stärken der Institution und wo Handlungsbedarf gesehen werden (ebd. S. 15ff).

3.7.2. Qualitätsstandards des Bundesministeriums

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend hat einen Qualitätsstandard für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen herausgegeben, um deren Recht auf Beteiligung und Mitgestaltung als Basis der Demokratie zu sichern. Es beschreibt Partizipation als Schlüssel für gelingende Aneignungs- und Bildungsprozesse und bezieht sich auf drei elementare Stufen der Partizipation. Dazu gehören Mitsprache und Mitwirkung, Selbstbestimmung und Mitbestimmung (Bundesministerium, 2012, S. 7f.). Es werden 14 allgemeine Qualitätsstandards formuliert und für die jeweiligen Einrichtungen von Kindertagesstätten, Schulen über Kommunen bis hin zu erzieherischen Hilfen spezifiziert. Der erste Punkt ist die gewollte Partizipation und deren Ermöglichung für alle, gefolgt von den Ansprüchen auf Transparenz, Klarheit über Entscheidungsspielräume, Information und selbstgewählte Themen. In der Präambel für Kindertagesstätten wird deutlich, dass Partizipation keine Frage des Alters ist, sondern alle Kinder ihre Interessen äußern dürfen und mit diesen berücksichtigt werden müssen, und dass Partizipation eine Frage der pädagogischen Gestaltung ist.

Für Kindertagesstätten werden konkrete Handlungsschritte vorgeschlagen, damit die Kita ein demokratischer Ort ist, an dem die Erwachsenen Partizipation wollen und die Kinder die ihnen zugestandenen Rechte auch in Anspruch nehmen können. Dazu gehören die methodische Qualifizierung der Erwachsenen, die Entwicklung demokratischer Strukturen, die Reflexion und Evaluation und die Öffnung in das Gemeinwesen (ebd. S. 17f.). Bezogen auf Schule als Lebensort gehören zu den Handlungsschritten die Implementierung von Partizipation, Demokratiepädagogik und demokratische Schulkultur ins Schulprogramm ebenso wie das Verlassen der anleitenden Rolle der Erwachsenen hin zum Anstoßen von Beteiligungsprozessen (ebd. S. 26). In der Regel beziehen sich die Konzepte für eine demokratische

Schulkultur vor allem auf die Beziehungen zwischen Lehrerinnen und Schülerinnen, die Unterrichtsgestaltung und die Schule als Lebensort insgesamt. Sind die Schülerinnen am Nachmittag im Hort oder in der ergänzenden Betreuung einer Ganztagschule, müssen auch für den unterrichtsergänzenden Teil des Tages Formen der Beteiligung entwickelt, reflektiert und evaluiert werden. Sind die Kinder in diesem Bereich in Gruppen organisiert und bestimmte Erzieherinnen für diese Gruppen zuständig, könnten Formen ähnlich wie dem Klassenrat und entsprechende Vertreterinnen für eine Gesamtvertretung der Kinder eine Beteiligungsform ermöglichen. Im Konzept der Offenen Arbeit gibt es diese Gruppenstruktur nicht.

4. Konzept der Offenen Arbeit

4.1. Definition und konzeptionelle Bausteine

Die ersten Überlegungen und Erfahrungen zur Offenen Arbeit wurden bereits in den 70er Jahren entwickelt. In einigen hessischen Kindergärten wurden die altershomogenen Gruppen und festen Gruppenräumen aufgelöst, um dem Bewegungs- und Entdeckerdrang der Kinder Raum zu geben. In den folgenden Jahren führten die Auseinandersetzungen um gemeinsame Verantwortung der Pädagoginnen für die Entwicklung der Kinder, Möglichkeiten für den Bewegungsdrang und die gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung zur weiteren konzeptionellen Diskussion der Offenen Arbeit. Zu Beginn der 90er Jahre führte die Uni Oldenburg in Niedersachsen ein Modellprojekt durch, das für die Verbreitung des Konzeptes der Offenen Arbeit weitere fachliche Impulse gab. Die gesellschaftlichen Entwicklungen und Diskussionen, mehr Demokratie zu wagen und insbesondere der Wandel zur konstruktivistischen Didaktik rückten das Kind als Akteur seiner Lernprozesse stärker in den Fokus (Braun & Dörfler, 2008, S. 24ff.). Mittlerweile gibt es einen bundesweiten Arbeitskreis Offene Arbeit, ein Fortbildungs-Curriculum, regionale Netzwerke wie das Netzwerk Offene Arbeit in Berlin (NOA) und bundesweite Fachgespräche.

Das Konzept des Offenen Kindergartens verstand und versteht sich als Antwort auf die veränderten Lern- und Lebensbedingungen der Kinder und deren familiären Umfeld. Grundlage ist zum einen die Orientierung

am Wesen des Kindes, zum anderen an seinen Lebensverhältnissen, die neben der Familie zunehmend eingeschränkt, beaufsichtigt und in Institutionen organisiert werden. Durch die veränderten Lern- und Lebensbedingungen sind die Kindergruppen bezogen auf ihre Vorerfahrungen und Grundentwicklungen noch heterogener geworden. Die offene Arbeit geht von einer Bereitschaft zur Offenheit für Veränderungen in der Pädagogik, den Lebensverhältnissen und innerhalb der Mitarbeiterinnen- und Kindergruppe aus. Sie bezieht sich auch auf eine Offenheit zu den Lern- und Entwicklungsprozessen und auf einen Diskurs mit den Eltern und den Trägern (Regel, 1993, S. 160 ff.). Offene Arbeit eröffnet den Kindern Freiräume, Zeiträume und vor allem Entscheidungsmöglichkeiten. In den Anfängen wurden die Gruppenstrukturen und –räume geöffnet um mehr selbstgewählte Spiel- und Erfahrungsmöglichkeiten zu schaffen. Dabei sollte auch der Fokus der Pädagoginnen stärker auf die Selbstbestimmung und –organisation der Lernprozesse der Kinder gerichtet werden. Im Laufe der Jahre haben sich unterschiedliche Bezeichnungen von der Offenen Einrichtung über den Offenen Ansatz oder die Offene Arbeit entwickelt, die die vielfältigen Prozesse der einzelnen Einrichtungen, Pädagoginnenteams, Kinder und Familien widerspiegeln (Regel, 2011, S.43ff.). Im Folgenden wird der Begriff der Offenen Arbeit benutzt, wie er im Berliner Netzwerk NOA gebräuchlich ist.

Lill formuliert drei Kernpunkte zu Offener Arbeit mit dem Anspruch niemanden auszugrenzen, achtsam zu sein und Machtstrukturen abzubauen. Dies bedeutet eine Offenheit für alle, Kinder wie Erwachsene, mit ihren Besonderheiten, unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen. Diese gilt es achtsam wahrzunehmen und differenziert darauf zu reagieren. Es wird ein Höchstmaß an persönlicher Unabhängigkeit bei gemeinsamer Lebensgestaltung für Kinder und Erwachsene gewährleistet (2012, S. 6). Dies erfordert den Abbau der Dominanz der Erwachsenen, um Selbstbestimmung einerseits und Verantwortungsübernahme in der und für die Gemeinschaft andererseits zu ermöglichen (ebd. S. 9).

Äußere Merkmale der Offenen Arbeit sind nicht nur die Öffnung und Gestaltung der Räume für alle und die gemeinsame Nutzung von Räumen und Material, sondern auch die gemeinsame Übernahme von

Aufgaben und die gemeinsame Verantwortung für alle Kinder innerhalb des Pädagoginnenteams. Planung und Organisation von Zeiträumen und Angeboten werden im Team gemeinsam getragen ebenso wie der Austausch über die Belange der Kinder, Beobachtungen der Pädagoginnen und die Zusammenarbeit mit den Familien. Dies erfordert mehr und offene Kommunikation im Team sowie gemeinsame Entscheidungen und die gemeinsame Entwicklung der pädagogischen Haltung und Positionierung in ständig veränderten Anforderungen des Alltags (ebd. S14ff.)

4.2. Offene Arbeit und Heterogenität

Die Einwanderungsgesellschaft spiegelt sich auch in den Bildungsinstitutionen wider. Kinder und ihre Familien kommen aus unterschiedlichen kulturellen, sprachlichen, religiösen und sozialen Lebensbedingungen. Die Kinder bringen unterschiedliche Vorkenntnisse, Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnisse mit. Die Familien bringen unterschiedliche Vorstellungen, Erwartungen, Bedürfnisse und Interessen mit. Auch die Pädagoginnen der jeweiligen Einrichtung haben unterschiedliche Lebensläufe, Erfahrungen und Erwartungen.

Die Offene Arbeit bietet den Kindern die Möglichkeit, selber zu entscheiden, was sie wann mit wem spielen oder erkunden wollen. Unabhängig von seiner Herkunft kann das Kind seinen Interessen, Fragen und Bedürfnissen in Räumen, mit Materialien und in der Interaktion nachgehen und sich die Zeit nehmen, die es für seine Entwicklungs- und Lernprozesse benötigt. Die Pädagoginnen beobachten und begleiten das Kind in seinem Prozess und gehen mit dem Kind und den Kolleginnen in den Austausch, ob weitere oder andere Anregungen und Materialien dabei unterstützen können. Die Pädagoginnen sind hier gefordert, das einzelne Kind in seiner Individualität anzuerkennen, zu beobachten und differenziert zu begleiten und zu unterstützen. Viele Einrichtungen mit Offener Arbeit haben ein Bezugserzieherinnensystem eingeführt, um für Familien und Team mit der Bezugserzieherin eine feste Ansprechpartnerin und Verantwortliche für die Entwicklungsdokumentation zu benennen. Manche Einrichtungen entwickelten daraus eine Bezugsgruppe, um für bestimmte Überlegungen der Erzieherinnen doch eine Gruppe konstruieren zu können.

Die Kinder benötigen für die Orientierung und Entscheidung in der Offenen Arbeit individuell vielfältige Formen der Unterstützung. Manche gewinnen die Orientierung und Planung innerhalb ihrer Freundschaftsbeziehung, andere orientieren sich an Aushängen und Symbolen für Angebote und Räume. Einige Kinder entwickeln ihre Entscheidungen in der Interaktion mit den Pädagoginnen. Um die Kinder in ihrer Entscheidungskompetenz zu stärken ist es hilfreich, mit ihnen gemeinsam Symbole und Rituale zu entwickeln und immer wieder den Austausch miteinander zu führen.

Für manche Familien entspricht die Offene Arbeit nicht ihren Erfahrungen und Vorstellungen von Lernprozessen. Hier sind die Pädagoginnen gefordert, die vielfältigen Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder aufzuzeigen, mit ihnen zu dokumentieren und mit den Familien ein gemeinsames Verständnis von Bildungsprozessen und der bestmöglichen Unterstützung für ihr Kind zu entwickeln. Sprachliche Barrieren und unausgesprochene Erwartungen können oft durch Foto- und Filmdokumentationen gemindert werden. Grundsätzlich gilt es aber, eine anerkennende, wertschätzende Haltung der Familie gegenüber einzunehmen und das gemeinsame Interesse am Wohl des Kindes und seiner Förderung zu verdeutlichen. Dazu gehört der bewusste Umgang mit Vorurteilen, fehlenden Informationen und Kenntnissen zur Familie, ihren Lebensbedingungen und ihren kulturellen Vorstellungen und Erwartungen im Pädagoginnenteam.

Gerade durch die Offene Arbeit entstehen für das einzelne Kind viele Angebote, sich zu entwickeln, Beziehungen einzugehen und in den Austausch zu gehen. Die Pädagoginnen sind nicht mehr an Gruppen und Angebote gebunden und haben dadurch mehr Freiräume zum Begleiten, zum Beobachten und mit den Kindern zu sprechen. Kinder können so ihre Spielsituationen und –partnerinnen selber wählen und sich in ihrem eigenen Tempo Sprache und Umgangsformen aneignen, Sicherheit in einer ihnen bislang fremden Umgebung finden. Bezogen auf die Heterogenität in der Einwanderungsgesellschaft muss ein Kind nicht am Morgenkreis teilnehmen, dem es sprachlich noch nicht folgen kann, aber die Erzieherinnen können sich durch ihre Präsenz zur Verfügung stellen, bei Bedarf sein Spiel sprachlich kommentieren und es anregen, bestimmte Materialien oder Angebote zu erkunden.

4.3. Selbstbestimmung in der Offenen Arbeit

Durch das hohe Maß an Selbstbestimmungsmöglichkeit für das Kind schafft die Offene Arbeit eine Grundvoraussetzung für die Entwicklung demokratischer Handlungskompetenzen und die Umsetzung der Rechte der Kinder. In Artikel 29 der UN-Kinderrechtskonvention wird das Recht für jedes Kind formuliert, seine Persönlichkeit zu entwickeln und seine Begabungen und körperlichen und geistigen Fähigkeiten voll zu entfalten. Durch die Öffnung der Räume und Gruppenstrukturen können in der Offenen Arbeit erheblich mehr differenzierte Anregungen und Angebote der Pädagoginnen in Raum, Zeit, Material und Fertigkeiten ermöglicht werden als bei festen Gruppen in einzelnen Gruppenräumen mit einer fest zugeordneten Erzieherin. Dem Kind eröffnen sich andere Zeiträume, in seinem eigenen Tempo Fragen und Erfahrungen zu erforschen, zu wiederholen und zu vertiefen mit selbst gewählten Gruppen, Räumen und Materialien.

Dabei soll den Kindern die Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten ebenso vermittelt werden wie die gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und der kulturellen Werte in Deutschland wie auch in dem Land, aus dem es vielleicht kommt (Artikel 29 (1)). Das Kind soll befähigt werden, ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gemeinschaft zu führen, die geprägt ist von Toleranz, Gleichberechtigung, Verständigung und Frieden. Im Rahmen der Offenen Arbeit lernen die Kinder in der Interaktion sich über Nutzung und Umgang mit Materialien, Räumen und Angeboten zu verständigen, sich gegenseitig Erkenntnisse und Fertigkeiten mitzuteilen und zu präsentieren. Dazu gehören auch der verantwortungsbewusste Umgang mit anderen Menschen und den Materialien sowie die Entwicklung von Kompetenzen der Konfliktlösung und Aushandlung.

4.4. Herausforderung an die Haltung der Pädagoginnen

Eltern und Pädagoginnen haben nach dem KJHG die Aufsichtspflicht und die Verantwortung für die bestmögliche Entwicklung und das Wohl des Kindes. Diese Verantwortung kann das Machtverhältnis als Fürsorge und Aufsichtspflicht verstärken oder hinterfragen (Lill, 2012, S. 19). Die Haltung des einzelnen Erwachsenen und die pädagogische Konzeption der Träger und der Teams in den Einrichtungen entscheiden über die

Rahmenvorgaben, wie das Machtverhältnis erlebt und gestaltet wird. Kernpunkte in der Offenen Arbeit sind die Selbstbestimmung und die Mitbestimmung der Kinder und die Überprüfung, inwieweit diese für jedes Kind gewährleistet oder eingeschränkt sind. Das Berliner Netzwerk NOA hat verschiedene Kriterien für die Selbstbestimmung diskutiert wie die freie Entscheidung des Kindes, was es wann mit wem spielen will. Dazu gehört auch die Selbstbestimmung, wann, mit wem und was es essen möchte oder ob es schlafen will oder einen ruhigen Rückzugsort benötigt. Das Kind kann selbst bestimmen, welche Erwachsenen es auf seinem Weg oder in seinem Prozess begleiten sollen und an welchen Angeboten es teilnehmen will (ebd. S. 20). Der zweite Kernpunkt ist die Mitbestimmung der Kinder gemeinsam mit den Erwachsenen. Sie bezieht sich auf eine ständige Überprüfung, welche Fragen die Kinder betreffen, und eine Haltung, inwieweit die Kinder mitentscheiden dürfen. Mitbestimmung geht über eine Befragung hinaus und verlangt mehr, als eine Bestätigung der Themen der Erwachsenen durch die Kinder. Mitbestimmungsthemen können die Gestaltung von Räumen, Angeboten und Aktivitäten sein genauso wie die Zusammenstellung von Speiseplan oder die Anschaffung von Materialien. Bei der Diskussion um Regeln gilt es zu prüfen, ob es sich um Regeln handelt, die den Erwachsenen wichtig sind und die die Kinder annehmen sollen oder ob es sich um Aushandlungen und Interessen der Kinder handelt, die sie für die Organisation ihres Spiels und Tagesablaufes wünschen (ebd. S. 21f.).

Viele Regeln sind durch die äußere Struktur einer Einrichtung oder die Haltung und Erfahrung der Erwachsenen bestimmt. Beispiele dafür sind das Tragen von Hausschuhen wegen der Reinigungskräfte, die Vorstellung vom notwendigen Mittagschlaf oder dem Kosten unbekannter Speisebestandteile, um die Welt zu entdecken. Hier sind die Haltung der Erzieherinnen und die vertrauensvolle Diskussion im Team gefordert, Haltungen, Ängste und Vorbehalte zu erkennen und zu überprüfen. Beobachtungen der kindlichen Entwicklungsprozesse und deren Umgang mit Veränderungen unterstützen solche Teamprozesse ebenso wie die klare Benennung von äußeren Umständen in den Diskussionen mit den Kindern und die gemeinsame Suche nach Lösungen dafür. Offene Arbeit beinhaltet auch eine offene Haltung der Erzieherinnen gegenüber Veränderungen, Ideen und gemeinsamer Lösungssuche. Offene Arbeit

erfordert von den Pädagoginnen eine anregende und erfahrungsreiche Umgebung zu gestalten, die vielfältige und individuelle Lernprozesse ermöglicht. Dies beinhaltet, dass niemand von den Möglichkeiten der Einrichtung ausgegrenzt wird und passende Angebote für alle zugänglich sind, unabhängig von körperlichen, sprachlichen, sozialen oder kulturellen Bedenken. Die Kinder werden in ihrer Selbstbestimmung und -entscheidung motiviert und unterstützt. Sie üben ihre eigenen Gefühle wahrzunehmen, zu erkennen und zu benennen und diese bei anderen zu erkennen und zu akzeptieren, sich gegenseitig anzuerkennen und wertzuschätzen.

5. Erfahrungen und Beobachtungen im Pestalozzi-Fröbel-Haus zu Beteiligung in der Offenen Arbeit

5.1. Das Pestalozzi-Fröbel-Haus

Das Pestalozzi-Fröbel-Haus (PFH) ist eine Stiftung öffentlichen Rechts in Berlin. Es ist Träger von 9 Kindertagesstätten, 7 Grundschulkooperationen, 5 Familienzentren, verschiedenen Jugendeinrichtungen und Projekten der Kinder- und Jugendhilfe, Schulsozialarbeit und erzieherischen Hilfen. Es hat eine eigene Fachberatung, eine Familienberatung und eine Fachschule für Sozialpädagogik mit europäischem Profil. Entsprechend der Bevölkerungsstruktur in Berlin und den Stadtgebieten in denen die Einrichtungen liegen ist auch der Anteil der Familien und Kinder nicht deutscher Herkunftssprache hoch. In vielen Kitas des PFH werden Kinder eingewöhnt, die erst in der Kita im alltäglichen Umgang Deutsch lernen. Drei Kitas sind Schwerpunktkitas Sprache und Integration des Programms „Frühe Chancen – alltagsintegrierte Sprachbildung“. In mehreren Grundschulkooperationen gibt es Willkommensklassen mit entsprechender ergänzender Betreuung, um den Kindern viel Zeit, Raum und Beziehungen zum spielerischen Spracherwerb zu ermöglichen. Familienzentren und Jugendeinrichtungen bieten vielfältige Möglichkeiten für Familien und Jugendliche, den Kontakt miteinander aufzubauen. Insbesondere das Familienzentrum Steinmetzstrasse mit vielen arabischsprachigen Familien engagiert sich, um Flüchtlingen aus Syrien

eine schnelle und unkomplizierte Unterstützung im Asylverfahren oder auch bei der Wohnungssuche zu ermöglichen.

Das PFH arbeitet seit über 140 Jahren nach den pädagogischen Ideen von Pestalozzi, Fröbel und Montessori. 2001 startete es in einer Modellkita die Umsetzung des Early Excellence Ansatz (EEC) aus England und entwickelte daraus seinen Berliner Ansatz als Leitgedanken. Seit 2013 ist das PFH als Träger nach EEC zertifiziert und entwickelte mit dem Transfer der Leuener Engagiertheitsskala eine Erweiterung des Konzeptes auch für die Ganztagsgrundschule. Erster Leitgedanke des Early Excellence Ansatzes ist der positive Blick auf das Kind, seine Ressourcen und Bildungsprozesse. Grundlage dafür ist die Beobachtung des Kindes in von ihm frei gewählten Situationen und der Austausch im Team und mit den Eltern über die Beobachtungen, die Stärken und die Interessen des Kindes. Um diese Beobachtungen zu ermöglichen ist die Offene Arbeit die beste Voraussetzung, da sie die Erzieherinnen aus der Gruppenverantwortung herauslöst und Zeiten für Beobachtungen entstehen und das Kind mehr Freiräume hat, seine Aktivitäten selbst zu entscheiden. Die Offene Arbeit war schon länger in einigen Einrichtungen des PFH konzeptionell verankert. So führte die Kita Kastanienallee bereits 1987 die Offene Arbeit ein. Die Kita Perelsplatz ist Konsultationseinrichtung im Berliner Netzwerk NOA und deren Pädagoginnen sind aktiv bei dessen Fachgesprächen. Mittlerweile arbeiten alle Kitas und Grundschulprojekte des PFH nach dem Konzept der Offenen Arbeit, modifiziert auf die Bedingungen ihrer Einrichtung. So gibt es in den Kitas unterschiedliche Bewegungs- und Begegnungsmöglichkeiten mit den Kindern unter drei Jahren in den sogenannten Nestern, oder es gibt viele kleine Räume oder große offene Bereiche. In den Grundschulkooperationen gibt es die ergänzende Betreuung in Räumen der Schule mit vielen Räumen wie an der Schinkel-Schule in Charlottenburg oder mit sehr wenigen Räumen an der Sternberg-Schule in Schöneberg. Es gibt eine neue Kooperation an der Grundschule (GS) am Fliederbusch in Neukölln, die sich mit dem Team gerade auf den Weg macht, das Konzept der Offenen Arbeit umzusetzen, und es gibt Kooperationen, in denen die Kinder nach Schulschluss in PFH-eigene Räume wechseln. In den 7 Grundschulkooperationen wird in vielen Klassen der Klassenrat durchgeführt. Die Jugendeinrichtungen wie

der JUXirkus oder die Mädchentreffs sind offene Angebote für Kinder und Jugendliche aus dem jeweiligen Kiez. Die Familienzentren bieten Eltern, Kindern und Familien ein vielfältiges Programm, zu dem sich Interessierte anmelden oder einfach dabei sein können.

5.2. Konzept der offenen Arbeit mit Qualitätsstandard in allen Einrichtungen

Das PFH verfügt über eine Trägerkonzeption, die auch als Grundlage für die einrichtungsspezifischen Konzeptionen gilt. In der Trägerkonzeption ist der Anspruch an die Offene Arbeit als pädagogisches Konzept und als Grundlage für den Early Excellence Ansatz festgeschrieben, aber die Umsetzung ist an die konkreten Bedingungen vor Ort anzupassen. Basis für die Offene Arbeit ist die respektvolle Grundhaltung der Pädagoginnen zum Kind, die ihren Ausdruck in Aufmerksamkeit, Anerkennung, Ermutigung und Vertrauen findet. Die Einrichtungen sind so zu gestalten, dass sie den Ansprüchen der Kinder genügen und dass sie den Kindern alles bieten, was diese für ihre Entwicklung benötigen. Sie sollen Orte für neue Lebenserfahrungen und Erprobungsfeld für die Entfaltung vielfältiger Kompetenzen sein. Zu den Aufgaben der Erzieherinnen gehören dabei die Sicherung der Rechte der Kinder und ihre echte Beteiligung, die Schaffung von Strukturen der Partizipation, die Entwicklung von Regeln mit den Kindern und die gemeinsame Überprüfung ihrer Notwendigkeit, die Herstellung von Kindergemeinschaften und die Entwicklung Gemeinschaft stiftender Rituale (PFH, 2007, S. 14f.).

Zur Beteiligung und Teilhabe gibt es für den Kitabereich einen Qualitätsstandard, während er für die anderen Bereiche wie Schulk Kooperationen, Familienzentren und Jugendbereich noch formuliert werden muss. In der Präambel des Qualitätsstandards ist formuliert, dass die Kindertagesstätten Orte der Vielfalt und der demokratischen Teilhabe sind, dass eine aktive Beteiligung und Mitsprache von Kindern, deren Familien und den pädagogischen Fachkräften gewünscht ist und dass im Alltag der Kindertagesstätten vielfältige Partizipationsmöglichkeiten erlebt werden können. Basis der demokratischen Teilhabe sind die Pädagogischen Strategien und der Ethische Code nach Early Excellence. Der erste Leitsatz beschreibt die Aufgaben der Pädagoginnen, im Kita-Alltag Strukturen und Beteiligungsformen zu sichern, die den Kindern

demokratisches Handeln ermöglichen. Als Indikatoren sind die Kenntnis der Pädagoginnen zu verschiedenen Methoden der Beteiligung wie Morgenkreis und Gesprächsrunden sowie Varianten der Entscheidungsfindung wie Punkteabfrage oder Symbolkarten benannt. Ebenfalls benannt ist die Unterstützung der Kinder bei der Artikulation ihrer Interessen und der Förderung einer Gesprächskultur, in der die Meinung der Kinder respektiert wird. Weitere Leitsätze beziehen sich auf die demokratische Teilhabe im Pädagoginnenteam und innerhalb des Trägers mit seinen Mitarbeiterinnen (PFH, 2015).

Der Qualitätsstandard zu Raumgestaltung und Materialausstattung bezieht sich auf das Konzept der Offenen Arbeit. Im dritten Leitsatz wird ausdrücklich die Beteiligung der Kinder und Eltern dabei formuliert. In den Indikatoren dazu heißt es, dass die Pädagoginnen beobachten, ob sich die Kinder in den Räumen wohlfühlen und welche Räume und Materialien sie vorrangig benutzen. Sie sind aufgefordert, die Kinder anzuregen, eigene Ideen zur Raumgestaltung und Materialnutzung zu äußern. Ein weiterer Indikator bezieht sich auf die Einbindung spezifischer Elemente der verschiedenen Kulturen und Traditionen in der Raumgestaltung (PFH, 2008).

Gemeinsam mit der Fachberatung kann der Qualitätsstandards zur Offenen Arbeit in den Grundschulkooperationen entwickelt werden. Dabei gilt es zu diskutieren, wie die Unterrichtszeiten und damit die schulischen Kooperationspartnerinnen berücksichtigt werden können.

5.3. Befragung und Beobachtungen

In den Einrichtungen des PFH gibt es vielfältige Erfahrungen mit der Offenen Arbeit und der Beteiligung der Kinder an der Gestaltung des Alltags. Um diese Erfahrungen zu sammeln und auszuwerten, gab es einen Fragebogen an alle Einrichtungen des PFH. Desweiteren gab es die Anfrage nach Hospitationen in den Einrichtungen zur Beobachtung von Teamsitzungen, Tagesstrukturen, Kinderversammlungen und Raumgestaltungen. Der Fragebogen bezieht sich insbesondere auf die Form der Kinderversammlung als Ort, wo demokratische Handlungskompetenzen vielfältig gelernt und gelebt werden können. Der Fragebogen ist im Anhang abgebildet. Von den 9 Kitas sind 6 Fragebögen zurückgekommen und zwei Teams haben um Hospitationen

gebeten. Von den Grundschulkooperationen haben sechs von sieben Einrichtungen sowie ein Familienzentrum zurückgemeldet. Die Jugendeinrichtungen sind in unterschiedlichen Prozessen mit ihren Besucherinnen und Mitarbeiterinnen zur Gestaltung der Mitbestimmung. Insofern erfolgt die Auswertung der Fragebögen und Hospitationen vorrangig für die Kitas und Grundschulkooperationen. Dabei liegt der Fokus auf den bisherigen Erfahrungen aus Sicht der Pädagoginnen, wo Beteiligung der Kinder ermöglicht wurde und wo die Beteiligung konzeptionell verfestigt ist.

5.3.1 Kinderversammlungen

In den meisten Einrichtungen finden Kinderversammlungen und Morgen- oder Mittagskreise statt. Die Leitung geschieht in der Regel durch eine Erzieherin. Inhalte sind Absprachen zu Angeboten, Ferienprogramm und Regeln oder tagesaktuelle Informationen. Die Kinderversammlung wird als Bindeglied zwischen Erzieherinnenteam und Interessen der Kinder genutzt. Einerseits werden Themen angesprochen und zur Diskussion gestellt, die den Erzieherinnen wichtig sind, andererseits werden die Anliegen der Kinder aufgenommen und zurück in das Erzieherinnenteam gegeben. In einigen Einrichtungen finden diese Versammlungen im Rahmen von Bezugsgruppen und wöchentlich oder sogar täglich statt. Dies soll mehr Zeit zum Austausch in kleineren Gruppen ermöglichen. In fast allen Einrichtungen ist die Teilnahme an der Kinderversammlung freiwillig.

Der Morgenkreis in einer Kita wird mit einem Gong im Haus bekannt gemacht. Die Teilnahme ist freiwillig. Er wird von einer Erzieherin geleitet, die mit einem Lied jedes Kind persönlich willkommen heißt. Es werden kleine Fingerspiele durchgeführt und Lieder gesungen, zu denen die Kinder eigene Bewegungsvorschläge einbringen. Bei einem anderen Morgenkreis wirbt die Erzieherin bei den Kindern um deren Teilnahme, weil es um einen Abschied geht. Während des Kreises übergibt sie dann die Gesprächsführung an die Kinder, die sich verabschieden. Für die Kinderversammlung in einer Grundschulkooperation wirbt die Erzieherin ebenfalls bei allen Kindern für die Teilnahme und versucht zu vermitteln, dass sie sonst nicht mitentscheiden könnten und die Entscheidungen der anderen Kinder akzeptieren müssten. In der Kinderversammlung geht es um die Frage des Anmeldesystems und um die Art, wie die Räume zu

ihren Namen kommen. Die Leitung bleibt bei der Erzieherin, bis sich die Kinderversammlung in zwei Themengruppen auflöst. Die eine Gruppe entscheidet sich dafür, jetzt bereits aus den Vorschlägen den einen Raumnamen auszuwählen und nicht mehr darüber zu diskutieren, wie allgemein die Namen entschieden werden könnten. Zwei Mädchen übernehmen die Vorstellung der Vorschläge, die Protokollführung und die Abstimmung. In der anderen Gruppe werden weitere Vorschläge für das Anmeldesystem sortiert und Entwürfe für die Magnettafelgestaltung gemalt. Der Vorschlag dazu geht zurück in das Erzieherinnenteam und wird dort für die Umsetzung konkretisiert.

Bei der Elternversammlung zum Thema Umstrukturierung im Ganztagsbereich bringen viele Eltern ihre Kinder mit. In der Aula sind rund 100 Personen im Kreis versammelt. Zwei Mädchen entscheiden spontan die Versammlung schon einmal zu eröffnen und am Schaubild die geplante Veränderung zu erklären und dann auch gleich ihr eigenes Interesse an einem Kaninchenstall auf dem Schulhof einzubringen.

Gerade bei der Organisation von Kinderversammlungen werden verschiedene Aspekte der Partizipation deutlich. Sie sind ein Ort des Austausches, der Information und der Transparenz. Sie können Rituale unterstützen und durch Rituale unterstützt werden. Der Gong und regelmäßige Zeitpunkte unterstützen die Transparenz und die Möglichkeit für die Kinder, ihre Rechte kennenzulernen und zu entscheiden, sie wahrzunehmen. Die Leitung der Versammlungen durch die Erzieherinnen könnte mehr an die Kinder selber übergeben werden, wenn es ihre Themen, Lieder oder Spiele sind.

5.3.2. Das offene Essen

Einige der Kitas des PFH haben noch eine eigene Küche, deren Personal eher auf die besonderen Wünsche der Kinder eingehen kann als die großen Caterer der Schulkoperationen. Essenswünsche der Kinder und Rahmenbedingungen für die Gestaltung des Mittagessens können nicht immer zwischen Kindern und Köchinnen direkt besprochen werden. In vielen Einrichtungen gibt es ein offenes Mittagessen. Die Kinder können innerhalb eines Zeitfensters selbst entscheiden, wann sie mit wem essen gehen wollen und vor allem auch was sie von dem Mittagessen essen wollen. Das Zeitfenster wird bestimmt durch die Auslastung und

Gestaltung der Küche, die gesetzlich festgelegten Warmhaltezeiten und den Stundenplan der Schulkinder, die ein offenes Mittagessen eingrenzen können. Hier gilt das Prinzip der Information und Transparenz wenn es um Entscheidungsräume geht. Bei der Planung des Faschings wurden die Wünsche der Kinder zum Mittagessen gesammelt. Neben Burgern, Griesbrei und Pop Corn hatte Döner die meisten Stimmen bekommen und damit die Erzieherinnen den Auftrag, diese Entscheidung ernst zu nehmen. Nach Absprache mit dem Caterer wurden zum Faschingstag die Zutaten für 200 Döner geliefert, das Fleisch im Wärmebehälter, das Brot zum Aufbacken und die Salatbeilagen in Schüsseln, so dass sich jedes Kind seinen Döner selber zusammenstellen konnte. Griesbrei mit den zweitmeisten Stimmen gab es als Nachtisch oder Alternative. In einer Kita war es ein großes Thema, dass die Schlafkinder als erstes essen müssen und die anderen Kinder nicht erkennen können, wann sie essen kommen können. Nach einer Aushandlungsrunde wurde die Kellenuhr entwickelt. Wenn die meisten Schlafkinder gegessen haben und in dem kleinen Speiseraum Plätze frei werden, werden im Treppenhaus 4 Kellen aufgehängt, die in bestimmten Zeiträumen nach und nach abgenommen werden, so dass die Kinder auch einschätzen lernen, wie viel Zeit sie noch haben, um Essen zu gehen. Nach einer Beschwerde der Kinder, dass sie aus dem Garten immer reingehen müssten, um die Kellenuhr zu sehen, wurde eine Zweite am Küchenfenster außen aufgehängt. Diese Idee wurde in einer Ganztagskooperation aufgegriffen, um das offene Essen zu ermöglichen. Die Pizzauhr wird alle halbe Stunde um ein Viertel reduziert. Diese Symbolik haben die Kinder aus der Willkommensklasse für sich schnell mit ihrer Armbanduhr oder den großen Uhren im Flur verbunden. Wenn die Erzieherinnen vergessen, auf die halben Stunden zu achten, nehmen die Kinder selbst die Pizzauhrviertel ab.

Um an den Caterer eine Rückmeldung zur Qualität des Essens zu ermöglichen gibt es unterschiedliche Methoden. In einer Grundschulkooperation gibt es rote, gelbe und grüne Bälle und drei Röhren. Anhand der Masse der Bälle in den entsprechenden Farben kann abgelesen werden, wie gut es geschmeckt hat. In einer anderen Grundschulkooperation gibt es jeden Tag eine Skala mit Smileys für lecker und nicht so lecker. Die Kinder kleben blaue Punkte für das

Hauptgericht und schwarze Punkte für den Nachtisch oder Salat auf die Skala. So können die Bögen zum Ende Woche an den Caterer zurückgeschickt werden.

5.3.3. Der Umgang mit Ritualen und Regeln

Rituale geben Sicherheit im Alltag und Verlässlichkeit innerhalb der Gemeinschaft. Der Gong zum Einläuten des Morgenkreises oder die Begrüßung der Kinder sind Rituale, die auch Kindern anderer Sprachen und Kulturen vertraut werden können. In einer Grundschulkooperation läutet der Gong zur Vesper, in anderen Einrichtungen heißt es Kaffeeklatsch oder Obstzeit. Die Eröffnung und Beendigung von Morgenkreis, Kinderbesprechung oder Klassenrat sind ebenfalls Rituale, die auf die besondere Zeit aufmerksam machen. In den Einrichtungen gibt es verschiedene Systeme, damit die Pädagoginnen wissen, welche Kinder da oder schon abgeholt sind, um die Aufsichtspflicht zu gewährleisten, die Kinder willkommen zu heißen und zu verabschieden. Manche Einrichtungen arbeiten mit Anwesenheitslisten, Namenskärtchen oder Fotos. Im Rahmen der offenen Arbeit können sich die Kinder in der Einrichtung bewegen und es ist die Aufgabe der Eltern oder Pädagoginnen, sie zu finden, wenn sie abgeholt sind oder mit ihnen etwas zu besprechen ist. Im Laufe der Eingewöhnung und der Erkundung der vielfältigen Möglichkeiten finden die Kinder oft Lieblingsorte, an denen sie öfter anzutreffen sind. Mit der Zeit wissen das Eltern und Pädagoginnen. Auch die Freundinnen finden Wege zu ihren Spielgefährtinnen. Sie suchen nach dem Foto oder Namensschild. In manchen Einrichtungen finden sich alle ohne namentliche Zuordnung, in größeren Einrichtungen suchen sich die Kinder mit Hilfe der Schilder. In einer Einrichtung an einer Grundschule wurde im Laufe der Zeit deutlich, dass die Kinder mit den Namen der Erzieherinnen überfordert sind, wenn sie noch nicht lesen können oder die deutsche Sprache erst lernen. So fiel die Entscheidung für die Erzieherinnen, Fotos für die Pädagoginnen und Symbole für die Räume und Angebote zu verwenden. Dies ermöglicht andersherum auch den Kindern und Eltern bestimmte Erzieherinnen zu finden.

In vielen Einrichtungen wird mit dem Ampelsystem zum Umgang mit Materialien gearbeitet. So werden Regal- und Schrankbereiche mit roten Punkten markiert, die nur mit den Erzieherinnen und mit einem gelben

Punkt nach Absprache mit einer Erzieherin genutzt werden dürfen. Grün symbolisiert die freie Verfügbarkeit für die Kinder. Dieses Ampelsystem ist ein System der Erzieherinnen, um Materialien für bestimmte Projekte, komplizierte Regelspiele, Beobachtungsunterlagen oder scharfe Obstmesser und Werkzeuge für Erwachsene bereit zu haben. Das Ampelsystem wird von den Kindern unabhängig von ihrer Sprachkompetenz erkannt, aber die Notwendigkeit ist in den Einrichtungen nicht mit den Kindern diskutiert worden.

So wie die Aushandlung um die Sichtbarkeit der Essenszeiten anhand der Kellenuhr sollte sich auch die Diskussion um Regeln an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder orientieren. Im Erzieherinnenteam sollte thematisiert werden, welche Regeln für die Erwachsenen wichtig sind und dass diese Grenzen den Kindern transparent gemacht werden. So steht die Frage, ob Kinder den Bauraum oder den Bauteppich mit Straßenschuhen betreten dürfen, eher für Pädagoginnen und das Reinigungspersonal ebenso wie die Frage, wo Kinder essen dürfen oder wann und wie oft aufgeräumt werden muss, damit sauber gemacht werden kann. In einer Einrichtung kam es durch die Veränderungsprozesse zur Diskussion um Regeln und den Umgang mit den kleinen Verbotsschildern einerseits im Pädagoginnenteam und andererseits in den Kinderbesprechungen in den einzelnen Räumen. Dabei wurde deutlich, dass viele Regeln von den Erwachsenen mit Verbotssymbolen angebracht wurden, die die Kinder zwar alle kennen und auch beachten, aber eigentlich auch gar nicht in Frage stellen würden. Das Schild, das das Werfen mit Bausteinen verbietet, erscheint allen Kinder logisch, hält aber bei einem Wutausbruch nicht auf. Wichtig war den Kindern, dass sie eine Fläche haben, wo ihre Bauwerke stehen bleiben können, damit sie ein anderes Mal weiter bauen können. Für die Erzieherinnen war wichtig, einen Ort dafür zu finden, dass trotzdem gereinigt werden kann. Werden diese Bedürfnisse benannt, können gemeinsam Lösungen entwickelt werden. So gibt es Regale und Teppiche als geschützte Flächen mit einem Tresor als Symbol. Für einige Kinder sind der Bau und das Spielen mit Waffen wichtig, insbesondere Star Wars ist ein wichtiges Thema für viele Kinder. Ein Junge versuchte in der Kinderbesprechung im Bauraum eine Waffenzeit auszuhandeln, die anderen Kinder lehnten dies aber ab. Waffen sind auch für Pädagoginnen

ein wichtiges Thema, dass sich aus der Welt der Erwachsenen nicht verbannen lässt und eben über Filme wie Star Wars und die Spielzeugindustrie auch in die Welt der Kinder wirkt. Wären zu der Kinderbesprechung im Bauraum vor allem die Kinder gekommen, die in diesem Thema spielen, hätte eine Entscheidung für die ständige Erlaubnis von Waffen fallen können. Wenn Kinder aus Krisen- und Kriegsgebieten geflohen sind, wenn Kinder unterschiedliche Gewalterfahrungen gemacht haben, wenn Kinder mit oder ohne ihre Eltern Filme sehen, die sich mit Heldenbildern, Waffen und Kämpfen beschäftigen, gibt es verschiedene Bedürfnisse und Gefühle und sehr unterschiedliche Verarbeitungsmechanismen zu berücksichtigen. Dies gilt nicht nur für die Kinder sondern betrifft auch die Sozialisation und Haltung der Erwachsenen. Hier sind die Pädagoginnen gefordert, das Thema so miteinander zu diskutieren, dass Entscheidungsgrenzen geklärt und mit den Kindern diskutiert werden können.

5.3.4. Selbstbestimmung und Mitbestimmung bei Aktivitäten

In einer Einrichtung haben die Erzieherinnen den Kindern vorgeschlagen, ihren Abschied in die Schule selber zu planen und zu organisieren. Die Gruppe der 17 zukünftigen Schulkinder, darunter 12 nicht deutscher Herkunftssprache, traf sich dazu wöchentlich. Als erstes wurde besprochen, was sich für sie verändern wird, später dann, wie sie ihren Abschied organisieren wollen. Hatten die Erzieherinnen das Gefühl, dass die Kinder in den Jahren zuvor Gäste auf ihrem eigenen Abschied sind, brachten diese jetzt viele Ideen ein, sprachen ihre Eltern zur Unterstützung an, planten Spiele und Essen. In der Beobachtung der Erzieherinnen waren alle, Kinder wie Erwachsene, viel entspannter und konnten das Fest gemeinsam genießen. In einer anderen Einrichtung gibt es zum Abschied der zukünftigen Schulkinder einen Ausflug zum alljährlichen Reiseziel. Für viele beginnt die Kitazeit mit der Reise als wichtiges gemeinsames Erlebnis und so wollen sich die Kinder dort auch gemeinsam von ihrer Kitazeit verabschieden. Die Kinder durften selbst entscheiden, welche Erzieherinnen diese Gruppe begleiten und das Erzieherinnenteam organisiert die Freistellung für der Kolleginnen für den Ausflug. Die Kinder schrieben ihre Namen in die Spalte der Erzieherin, die sie gerne dabei hätten. So kann berücksichtigt werden, dass jedes

Kind andere Beziehungen zu den Erwachsenen entwickelt hat, unabhängig von deren Arbeits- und Eingewöhnungszeiten.

In einer Grundschule wurden die Wünsche für Angebote, Aktivitäten und Musik für den Fasching abgefragt. Dabei schrieben einige Kinder eigene Angebote auf, die sonst nicht eingeplant worden wären, wie Massage oder Fangspiele. Es meldeten sich viele Kinder für die Vorbereitungsgruppe an, die die verschiedenen Wünsche sortierte, ausählte und daraus ein Programm erstellte. Diese Vorbereitungsgruppe wurde von der Leiterin begleitet und unterstützt. Sie planten, wo welche Angebote stattfinden und malten Plakate für den Fasching, damit sich alle orientieren können. Es gab den Wunsch mit vielen Meldungen nach einem Karaokeangebot und nach einer Übernachtung. Eine Übernachtung im Anschluss an den Faschingstag zu organisieren ging an die Überforderungsgrenze der Erzieherinnen, aber das Bedürfnis nach einer Übernachtung wurde im Team diskutiert. Dies wurde der Vorbereitungsgruppe so zurückgespiegelt. In den Sommerferien wurde eine Kinderreise organisiert, eine Schulnacht steht für den Vorlesetag im November auf dem Plan. Für den Wunsch nach Karaoke wurde eine Spielkonsole mit entsprechendem Programm ausgeliehen. Der Raum mit diesem Angebot war durchgängig gut besucht und die Erzieherinnen waren erfreut über ihre Beobachtungen, wie viele Kinder sich diesen öffentlichen Auftritt zutrauten und mit viel Spaß sangen und tanzten. In Folge dieser Beobachtung und dem auf den folgenden Kinderversammlungen wiederholten Wunsch nach einer Spielkonsole wurde eine Gebrauchte mit passendem Zubehör angeschafft. In den Kinderversammlungen kamen dann Vorschläge zu Spielen, deren Altersfreigabe über 12 Jahren liegt. Hier machte die Einrichtungsleiterin die Entscheidungsgrenze deutlich, dass in der Einrichtung nur Spiele mit der Altersfreigabe ab 0 oder 6 Jahren gespielt werden dürfen.

5.3.5 Umgang mit Heterogenität

Symbole und Fotos sowie die Materialien in den Räumen unterstützen die selbstbestimmte Entscheidung der Kinder für ihr Spiel und unabhängig von ihren kommunikativen Fähigkeiten. Die Kinder unter 3 Jahren entscheiden über ihre Wege aus dem sogenannten Nest, den besonderen Schutzraum für die Allerjüngsten, genauso selbständig wie Kinder ohne Kenntnisse der deutschen Sprache oder Kinder mit

besonderem Förderbedarf. Es ist nicht die Pflicht der Kinder, ihre Wünsche einzubringen, sondern die Aufgabe der Pädagoginnen Möglichkeiten zu entwickeln, dass sie ihre Wünsche einbringen können und diese ernst genommen werden. Dies geht zum einen über die Beobachtungen und den Austausch im Team und mit dem Kind, zum anderen mit Händen und Füßen oder nonverbaler Kommunikation. Wie in der Bemerkung Nr. 12 zum Recht des Kindes oder der Kindergruppe auf Gehör formuliert, ist hier die Achtung und Anerkennung verbaler und nonverbaler Kommunikationsformen und die Berücksichtigung fehlender Sprachkenntnisse gefordert. In mehreren Grundschulkooperationen des PFH kommen Kinder aus Willkommensklassen in den Ganztagsbereich. Sie finden einerseits Kinder in ihrer Muttersprache, um sich zu orientieren, oder beobachten andere Kinder in ihrem Tun sehr genau und Lernen durch Nachahmen. Sie lassen die Pädagoginnen meist schnell erkennen, wo Grenzen der Selbst- und Mitbestimmung bestehen, und das Team gefordert ist, sich mit den Kindern Gedanken zu machen, wie diese Grenzen abgebaut werden können. Die schnelle und unkomplizierte Aufnahme von Kindern aus Notunterkünften oder im Asylverfahren ist für die Pädagoginnen im PFH ein wichtiges Thema, um besonders den Kindern ein sicheres Umfeld zu bieten und den Familien Zeit für die Ämtergänge zu ermöglichen. Die notwendigen Anträge der Jugendämter für einen Betreuungsbedarf umfassen mehrere Seiten in deutscher Sprache und erfordern oft die Unterstützung von Erzieherinnen oder Leitungen beim Ausfüllen oder Begründen des Betreuungsbedarfes. Für das Team bedeutet dies Kinder anzunehmen, bei denen Notfallnummern oder Abholberechtigungen nicht geklärt sind und sprachlich auch oft nicht geklärt werden können. Dies erfordert Austausch und vor allem gegenseitiges Vertrauen im Pädagoginnenteam, dass die anderen Kolleginnen diese Kinder auch im Blick haben und auf deren Gestik und Mimik reagieren, die Sprachbildung unterstützen und diese Kinder in ihren Entdeckungs- und Bildungsprozessen begleiten. Dies erfordert zugleich einen vertrauensvollen Umgang im Team untereinander, um eigene Vorurteile, Ängste, Unsicherheiten oder unüberlegten Handlungen zu thematisieren und gemeinsame Haltungen zu entwickeln.

Bestimmte Abläufe sind für die Erzieherinnen sprachlich mit den Familien nicht zu klären und erfordern die Auseinandersetzung im Team. In einer Grundschulkooperation entstand Irritation darüber, dass eine Mutter aus dem Libanon keine Gefahr sieht, wenn ihre Kinder in der Pause die Schule verlassen, um beim Bäcker um die Ecke einzukaufen. Für das Team entstand die Frage, ob nicht auch andere Kinder gerne zwischendurch etwas einkaufen gehen würden oder wann andere Kinder ihr Taschengeld ausgeben können. Es gibt aber Ausführungsvorschriften zur Aufsichtspflicht und eine Schulordnung, die das Verlassen des Schulgebäudes untersagt. Hier ist das Team gefordert, sich über Machtgefälle und Entscheidungsspielraum zu verständigen und sowohl mit den Lehrerinnen als auch mit den Kindern in die Aushandlung zu gehen, wie sie mit dem allgemeinen Verbot, das Schulgelände zu verlassen, umgehen wollen. Das Team muss sich mit den Kindern und Familien darüber verständigen, wie die Aufsichtspflicht mit dem gleichzeitigen pädagogischen Auftrag der Erziehung zur Selbständigkeit verknüpft wird, so dass sich Erzieherinnen und Eltern sicher fühlen, den Kindern der Weg zum Bäcker oder Einkauf im Zuge der Verselbständigung zuzutrauen.

5.3.6. Die Gestaltung der Räume

Durch die Selbstbestimmung der Kinder, wie sie welche Räume und Materialien benutzen, wird deutlich, was sie an Unterstützung in ihren Prozessen benötigen. Im Bauraum einer Kita ist zu erkennen, dass einige Kinder an Wegen und Rampen interessiert sind und Materialien auch umfunktionieren. Andere Kinder sind intensiv mit Legosteinen beschäftigt, jüngere mit der Holzseisenbahn und der Verbindung der Gleisstücke. In einem anderen Bauraum in einer Grundschule geht es um die Frage der Erwachsenen, wie viele unterschiedliche Materialien in einem Raum angeboten werden sollten und ob die Baumaterialien vermischt werden können. Die Frage wird eigentlich im Spiel der Kinder selbst beantwortet. Die einen bauen in die Höhe mit bestimmten Materialien, andere bauen flächendeckend und benötigen darüber hinaus Tiere, Menschen und sich selber. Wieder andere Kinder verschwinden in einer Ecke und bauen sich Waffen aus Lego und tauschen dabei ihr Fachwissen über die verschiedenen Raumkreuzer bei Star Wars aus. In beiden Einrichtungen

finden sich zwischendurch Kinder und Gruppen, die die Teile wieder auseinandersortieren und aufräumen.

Im Rahmen einer Umstrukturierung in einer Grundschulkooperation entscheidet das Erzieherinnenteam während einer Fortbildung die altersmäßige Trennung seiner beiden Etagen zugunsten eines größeren Raumangebotes aufzuheben. Bei den älteren Kindern entstand Unruhe und Unterschriftensammlungen und kleine Protestplakate wurden erstellt, weil sie gehört hatten, dass der Kreativraum in ihrer Etage geschlossen werden soll. Hier ist die fehlende Transparenz und Information der Kinder durch die Erwachsenen der Auslöser. Die Folge ist demokratisches Handeln der Kinder und ihr berechtigtes Anliegen, Öffentlichkeit für ihre Interessen herzustellen. Die Erzieherinnen nehmen diese Aktion ernst, das erste Raumkonzept aus der Fortbildung wird verändert und dem Wunsch der Kinder entsprochen. Darüber hinaus wird eine Kinderversammlung einberufen, auf der die Erzieherinnen über ihre Gedanken und Ideen informieren und mit den Kindern in eine gemeinsame Planung zur Raumgestaltung gehen. In der Kinderversammlung wurden viele Fragen der Kinder geäußert und eigene Vorschläge entwickelt, wie das Ganze gestaltet werden könnte. Die Kinder teilten sich nach ihren Interessen den einzelnen Räumen zu und entwarfen Raumkonzepte, Materialwünsche und Namensvorschläge. Bei vielen Älteren wurden zwei Wünsche sehr deutlich. Zum einen gab es großes Interesse an Graffiti und zum anderen den ausdrücklichen Wunsch nach einem Ort, wo die Kinder ihre Handys benutzen dürfen und wo es einen Internetzugang für sie gibt. In der Zeit danach sind einerseits Fragen und Verunsicherungen bei einigen Kindern zu spüren, die die Veränderung noch nicht überschauen können, zum anderen ist aber eine erhöhte Aktivierung der Kinder und auch ihrer Eltern zu merken, die sich mit Ideen, Vorschlägen und aktiver Unterstützung in den Veränderungsprozess einbringen. Die Frage nach Graffiti und Handybereich bleibt für die Kinder ein ernstes Anliegen und es wird Aufgabe der Erzieherinnen sein im Rahmen der Kooperation mit der Grundschule mit den Kindern auszuhandeln, wie ihre Interessen berücksichtigt werden können und wo die Entscheidungsgrenze von Erzieherinnen oder übergeordneten Schulgremien liegen.

5.3.6. Die Haltung der Pädagoginnen

In allen Prozessen wird sichtbar, welche entscheidende Bedeutung die Haltung und der Austausch der Pädagoginnen im Team haben. In einer Einrichtung wird das Eingewöhnungskonzept verändert, um den Kindern mehr Möglichkeiten zur selbstgewählten Beziehungsaufnahme zu Erwachsenen zu ermöglichen und die Eingewöhnung für die Kinder und ihre Familien nicht von der Arbeitszeit und Gesundheit einer einzigen Erzieherin abhängig zu machen. In einer anderen Einrichtung möchten die Kinder die von den Erzieherinnen festgelegte, für alle verbindliche Gartenzeit neu diskutieren und für die Kolleginnen steht die Frage, ob dieses Thema verhandelbar ist. In einer weiteren Grundschulkooperation wird im Team diskutiert, wie und wann die Kinder in die Umstrukturierungsprozesse einbezogen werden, die in einer Teamfortbildung entwickelt wurden. Gleichzeitig werden im Team unterschiedliche Haltungen deutlich, weil es bisher recht verschiedene, teilweise negative Erfahrungen mit Kinderbesprechungen gab. Nach den weiteren Kinderversammlungen ist das gleiche Team gefordert, die geäußerten Interessen der Kinder ernst zu nehmen und über Übernachtung, Handybereich und die eigene Haltung zu diskutieren. In einer Kita ist in einer Abteilung die Teilnahme an der Kinderversammlung verpflichtend, in der anderen freiwillig. Die Diskussion über die Ursachen der unterschiedlichen Regelungen und die bisherigen Erfahrungen könnten Thema im Teamprozess der Einrichtung sein, mit dem Ziel der Entwicklung einer gemeinsamen Haltung bezogen auf die Rechte der Kinder auf Beteiligung.

Die meisten Einrichtungen haben wöchentlich zwischen ein und zwei Stunden Zeit, sich im Team über Inhalte zu verständigen. Im Kitabereich gibt es die Option vom Träger von den 25 möglichen Schließtagen mindestens vier für kitazentrierte Fortbildungen zu nutzen. Im Grundschulbereich sind mit der Einführung der Ganztagsgrundschule 2005 die Möglichkeiten für Schließzeiten verschwunden. Die Ganztagsbetreuung ist verpflichtet die Kinder mit Betreuungsvertrag zu betreuen, was für die meisten Grundschulkooperationen schon eine Einschränkung der Teilnahme aller Pädagoginnen am jährlichen Studientag des Kollegiums bedeutet und eine mehrtägige Fortbildung für das Erzieherinnenteam fast unmöglich macht. Trotzdem unterstützt das

PFH seine Grundschulkooperationen mit Fachberaterinnen sowie Mitteln für Aufwandsentschädigung, um Teamfortbildungen weitestgehend zu ermöglichen. Die Schöneberger Grundschulkooperationen des PFH unterstützen sich hierbei bereits gegenseitig, um Teamfortbildungen zu ermöglichen.

Der Qualitätsstandard Demokratische Teilhabe für den Kitabereich ist verabschiedet. Für die anderen Bereiche des PFH können hier Inhalte und Erfahrungen übertragen und für die jeweiligen Besonderheiten modifiziert werden. Im zweiten Leitsatz ist der Anspruch formuliert, dass das Team seine Zusammenarbeit über demokratische Strukturen sichert. Indikatoren dazu sind regelmäßiger, kollegialer Austausch, gegenseitige Beratung und gleichwertiger Dialog sowie Anerkennung unterschiedlicher Meinungen. Gleichzeitig werden auch die Anforderungen an die Leitungen formuliert, diese Prozesse zu unterstützen (PFH, 2015, S. 4).

5.3.7. Die Rolle der Leitungen und des Trägers

Der dritte Leitsatz beinhaltet die Zusammenarbeit mit dem Träger PFH, der seine Leitungskräfte unterstützt und für transparente Strukturen und partizipative Gremien sorgt (PFH, 2015, S. 5). Für die Leitungen der einzelnen Einrichtungen besteht der Anspruch, den Prozess im Team und in der Einrichtung zu leiten, zu begleiten und anzuleiten, um die Einrichtung zu einem demokratischen Ort zu gestalten, der die Teilhabe aller Beteiligten in allen sie betreffenden Fragen ermöglicht. Es gilt Zeiten und Ressourcen zu schaffen und zu nutzen, damit sich das Team über seine eigenen Erfahrungen und Vorstellungen zu demokratischen Handlungskompetenzen und Partizipation austauschen und die Entscheidungsräume und Machtstrukturen im Umgang mit Kindern und deren Familien klären und verändern kann. Dazu gehört auch die Entwicklung demokratischer Teamstrukturen, die Entwicklung der Ressourcen der Erzieherinnen und die Möglichkeiten für Fortbildungen und Evaluationen zum Thema Partizipation zu schaffen.

5.3.8. Fazit

Zusammenfassend zeigt sich, dass in den Kitas und Grundschulkooperationen Beteiligungsformen in der Offenen Arbeit einrichtungsspezifisch entwickelt und umgesetzt sind. Für die Durchführung von Morgenkreisen oder Kinderversammlungen könnte

aber eine gemeinsame Haltung in den Einrichtungen und Zielstellung des Trägers diskutiert werden, die das Recht der Kinder und der Kindergruppe auf Gehör in allen sie betreffenden Fragen sicherstellt. Des Weiteren könnte hier der Anspruch auf die Befähigung der Kinder, sich als Inhaber von Rechten zu erkennen formuliert werden. Schließlich könnte die Förderung ihrer demokratischen Handlungskompetenzen aufgeführt werden. Bei der Form der Kinderversammlungen und dem Umgang mit Symbolen, Ritualen und Regeln steht eine Reihe von Fragen, wie in den Teams über die gemeinsame Haltung zur Beteiligung der Kinder diskutiert, wie mit der Wahrnehmung von Machtverhältnissen und mit Entscheidungsgrenzen umgegangen und ob thematisiert wird, wo es sich um eine Form der Scheinpartizipation oder der bereichsspezifischen Partizipation handelt. In diesem Zusammenhang kann das Team für sich und mit den Kindern auch klären, welche Bedeutung ein Morgenkreis oder eine Kinderversammlung hat, ob die Beteiligung freiwillig ist und wer sie einberuft und leitet. Für die Teams steht hier die Frage, ob sie es für sich als Aufgabe formulieren, den Kindern ein selbstgestaltetes Forum für ihre Interessen zu ermöglichen.

Die Erfahrungen in einigen Einrichtungen mit der Beteiligung von Kindern bei der Planung und Durchführung von Aktivitäten und Projekten zeigt, dass die Kinder sehr verantwortungsbewusst mitgestalten und eigene, kreative Ideen entwickeln und umsetzen. Diese Erfahrungen sollten in die Qualitätsstandards des PFH eingehen, um die bisher punktuellen Beteiligungsformen zu verfestigen.

Es erscheint sinnvoll, zwischen den Einrichtungen einen Erfahrungsaustausch zu ermöglichen, der die Gestaltung von Regeln, Grenzen, Fürsorge, Beteiligungsformen und Haltungen der Offenheit in der Offenen Arbeit ebenso thematisiert wie Heterogenität, Kinder nicht deutscher Herkunftssprache, interkulturelle Kompetenz oder Umgang mit Vorurteilen und Ängsten. Es gibt beim gleichen Träger Kitas mit offenem Mittagessen und Kitas mit festen Essenszeiten, freiwilliger Teilnahme und verpflichtender Teilnahme an Kinderbesprechungen und Angeboten. Erfahrungen wie die Kellenuhr können anderen Teams helfen, Prozesse zu verkürzen oder weiter zu denken.

Die Fachberatung muss die Leitungen und Teams in der weiteren Entwicklung von Fortbildungseinheiten und –materialien zum Thema Kinderrechte und Partizipation unterstützen. Das Demokratieaudit könnte insbesondere für die Grundschulkooperationen eine Unterstützung sein, die eigene Haltung zu prüfen und gemeinsam mit Kindern, Eltern und Kollegium in einen Selbstbewertungs- und Entwicklungsprozess zu gehen. Für den Qualitätsstandard der Kitas gibt es einen Evaluationsbogen, der anhand der Indikatoren zur Diskussion über Erreichtes und Stolpersteine Veränderungsprozesse anregt.

In Bezug auf die Entwicklung und Förderung der interkulturellen Kompetenzen könnte das PFH als Träger für seine Mitarbeiterinnen Angebote zum Austausch und Weiterbildung entwickeln, um vorhandene Kompetenzen in den einzelnen Einrichtungen für eine gemeinsame Haltung und Fachlichkeit der Pädagoginnen zu nutzen und Fragen und Verunsicherungen in anderen Einrichtungen abzubauen.

Es gibt eine Vielfalt von Erfahrungen und engagierten Erzieherinnen im PFH, die sich für die demokratischen Handlungskompetenzen der Kinder engagieren. Auch die Erzieherinnen müssen in ihrer Arbeit, in ihrem Team und bei ihrem Träger Demokratie als Lebensform erleben, ihre eigenen demokratischen Handlungskompetenzen anwenden und entwickeln können, um mit den Kindern und Familien die Einrichtungen als demokratische Orte gestalten zu können. Im Sommer 2015 gab es eine zweitägige Zukunftskonferenz für alle Mitarbeiterinnen des PFH, um auch das Thema Beteiligung und Transparenz auf und zwischen allen Ebenen gemeinsam zu diskutieren und weiterzuentwickeln. In Hinblick auf die Rechte der Kinder sollte das PFH als Träger mit seinen Mitarbeiterinnen klären, welchen Rahmen die jeweiligen Einrichtungen entsprechend ihrer Besonderheiten haben und welche Standards verbindliche Grundlage für alle sind, um Partizipation zu ermöglichen und Kinder in ihren demokratischen Kompetenzen zu stärken.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Deutschland ist schon seit vielen Jahrzehnten ein Einwanderungsland und musste sich in seiner Bildungspolitik zunehmend mit der Heterogenität beschäftigen. Einwandererfamilien in verschiedenen

Generationen, Aussiedlerinnen, Bürgerinnen verschiedenster EU-Länder und Flüchtlinge aus unterschiedlichen Motiven führen zu einer veränderten Situation in den Kindertagesstätten und Schulen. Die UN-Kinderrechtskonvention verpflichten die Unterzeichnerstaaten, wie Deutschland, diese Menschen und insbesondere deren Kindern mit Anerkennung und Wertschätzung aufzunehmen und sie in allen Fragen, die sie betreffen, zu beteiligen. Alle Kinder haben das Recht, gehört zu werden und dass ihre Meinung ernst genommen wird. Dieses Recht gilt nicht nur für das einzelne Kind sondern auch für Kindergruppen in Kindertagesstätten, Schulen oder in Kommunen. Dieses Recht ist durch Partizipation umzusetzen, durch Beteiligung der Kinder in allen sie betreffenden Fragen. Partizipation ermöglicht Mitsprache, Mitwirkung und Mitbestimmung in unterschiedlichen Stufen und Formen. Durch Partizipation lernen Kinder ihre Rechte kennen, zu nutzen und demokratische Handlungskompetenzen zu entwickeln. Grundlage für die Partizipation ist die Haltung der Erwachsenen, die die Kinder von Beginn als Inhaber von Rechten anerkennen müssen und dabei ihre eigenen Erfahrungen mit Partizipation erkennen und reflektieren müssen. Im Rahmen des pädagogischen Konzeptes der Offenen Arbeit haben Kinder die Möglichkeit, ihre Entwicklungs- und Bildungsprozesse selbstbestimmt zu gestalten und die Pädagoginnen dabei als Begleiterinnen zu erleben. Die Offene Arbeit ermöglicht den Kindern, Spielpartnerinnen, -orte und -inhalte selbst zu bestimmen. Neben dieser Selbstbestimmung ist ein weiterer Kernaspekt die Mitbestimmung. Themen und Ausmaß der Mitbestimmung hängen von dem bewussten Umgang der Pädagoginnen mit Macht- und Abhängigkeitsverhältnissen ab. Transparenz, Information, Kenntlichmachung der Entscheidungsräume und unterstützende Begleitung der Kinder in ihren Lernprozessen durch die Erwachsenen sind daher wichtige Themen für den Austausch in den Teams ebenso wie die Entwicklung passender Formen für Mitbestimmung, Mitgestaltung und Mitwirkung. Das Pestalozzi-Fröbel-Haus ist ein Träger in Berlin mit vielen Kitas und Grundschulkooperationen, der seit vielen Jahren nach dem Konzept der Offenen Arbeit tätig ist und in der Partizipation der Kinder im Kontext von Heterogenität und Inklusion einen wichtigen Stellenwert sieht. In den Einrichtungen des PFH sind jeweils spezifische Formen der Partizipation entwickelt, erprobt und reflektiert worden. Morgenkreise und Kinderversammlungen sind fester Bestandteil der pädagogischen Arbeit

ebenso die Beobachtung und Unterstützung der Kinder in ihren individuellen Entwicklungsprozessen. Für den Kitabereich und die Familienzentren ist zur Beteiligung ein Qualitätsstandard in diesem Jahr entwickelt worden. Für die offene Jugendarbeit gibt es ein verbindlich geltendes Qualitätshandbuch des Senats von Berlin, das Beteiligung als einen wichtigen Grundsatz enthält. Für den Bereich der Grundschulkooperation der Qualitätsstandard für den Ganztagsbereich erarbeitet werden. Unterstützend für die Qualifizierung der Pädagoginnen könnte ein Austausch der unterschiedlichen Erfahrungen in den einzelnen Einrichtungen zu Beteiligungsformen sein ebenso wie eine Verständigung über notwendige Begleitung und Fortbildung von einzelnen Pädagoginnen und ganzen Teams, wenn es um die Reflexion der eigenen Demokratieerfahrungen und die Evaluation der Beteiligung in der Einrichtung geht. Träger und Mitarbeiterinnen haben sich auf den Weg gemacht, zwischen den Einrichtungen und Ebenen des PFH mehr Transparenz und Mitbestimmung zu ermöglichen. Parallel dazu sollten gemeinsame Standards für Mitwirkung und Mitbestimmung formuliert werden, die von den einzelnen Teams in ihren Einrichtungen in die Zusammenarbeit mit Kindern, Familien und Kooperationspartnern übertragen werden. In Hinblick auf Heterogenität und Inklusion gibt es aktuell viele Themen, bei denen sich die Teams gemeinsam mit den Kindern im Sozialraum engagieren können, um Kompetenzen im demokratischen Handeln weiter zu entfalten.

Literaturverzeichnis:

Asylverfahrensgesetz (AsylVFG). (vom 26.09.1992, zuletzt geändert am 23.12.2014).www.gesetze-im-internet.de(Download am 27.05.2015)

Biedermann, H. (2006). Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit. Münster: Waxmann

Braun, R. & Dörfler, M. (2008). Geschichte(n) der Offenen Arbeit. IN: Gruber, R. & Siegel, B. (2008). Offene Arbeit in Kindergärten. Weimar: das netz

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2014). MINAS – Atlas über Migration, Integration und Asyl. Nürnberg: BAMF

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2015). Asylgeschäftsstatistik für den Monat Juli 2015. <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/201507-statistik-anlage-asyl-geschaeftsbericht.html?nn=1694460> (Download am 06.09.2015)

Bundesministerium des Innern. (2014). Migration und Integration - Aufenthaltsrecht, Migrations- und Integrationspolitik in Deutschland. Berlin: BMI

Bundesministerium des Innern. (2015). Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung - Migrationsbericht 2013. Berlin: BMI

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2010). Perspektiven für ein kindgerechtes Deutschland. Abschlussbericht des Nationalen Aktionsplan 2005 – 2010. <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/publikationen,did=165536.html> (Download am 06.06.2015)

Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend. (2012). Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Berlin: bmfsfj

Bundesregierung. (2007). Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. Berlin: Bundesregierung

Bundesregierung. (2011). Nationaler Aktionsplan Integration. Zusammenhalt stärken – Teilhabe verwirklichen. Berlin: Bundesregierung

Burow, O.(2012). Partizipation als unterschätzte Ressource der Ganztagschulentwicklung – Theoretischer Hintergrund und praktische Verfahren IN: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. (2012). Themenheft 12: MitWirkung Ganztagschulentwicklung als partizipatives Projekt. Berlin:dkjs

Edelstein, W., Eikel, A., De Haan, G. (2007a). Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik – 2 Demokratische Handlungskompetenz. Weinheim: Beltz

Edelstein, W., Eikel, A., De Haan, G. (2007b). Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik – 7 Das DemokratieAudit Praxishilfen und Durchführung. Weinheim: Beltz

Edelstein, W. (2009). Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. IN: Edelstein, W., Frank, S., Sliwka, A. (Hrsg.). Praxisbuch Demokratiepädagogik – sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag. Weinheim: Beltz

Eikel, A. & De Haan, G. (2007). Demokratische Partizipation in der Schule. Schwalbach: Wochenschau

Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet (Aufenthaltsgesetz - AufenthG). (vom 30.07.2004, zuletzt geändert am 23.12.2014). www.gesetze-im-internet.de Download am 27.05.2015

Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz). (vom 30.07.2004). <http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Gesetzestexte/DE/Zuwanderungsgesetz.html?nn=110432> (Download am 30.05.2015)

Gomolla, M. (2013). Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. IN: Leiprecht, R. & Kerber, A. (2013). Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach: Debus Pädagogik

Kaletsch, C. (2007). Handbuch Demokratietraining in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach: Wochenschau

Lill, G. (2012). Was sie schon immer über Offene Arbeit wissen wollten...Fragen und Antworten. Weimar: das netz

Meier-Braun, K. & Weber, R. (Hrsg.). (2013). Migration und Integration in Deutschland. . Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung

Meinhardt, R. (2013). Einwanderungen nach Deutschland und Migrationsdiskurse in der Bundesrepublik – eine Synopse. IN: Leiprecht, R. & Kerber, A. (2013). Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach: Debus Pädagogik

Pesch, L, Ramsegger, J., Preissing, C. (2009). Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule. Weimar: das netz

Pestalozzi-Fröbel-Haus. (2007). Konzeptionsbausteine für die pädagogische Arbeit in den Einrichtungen der Abteilung Kinder- und Jugendhilfe des Pestalozzi-Fröbel-Haus. Berlin: pfh

Pestalozzi-Fröbel-Haus. (2008). Leitsätze und Indikatoren zur Raumgestaltung und Materialausstattung unter den Bildungsaspekten in PFH-Kindertagesstätten

Pestalozzi-Fröbel-Haus. (2015). Qualitätskriterien: Demokratische Teilhabe – Zusammenarbeit und Kommunikation im Team, Leitung und Träger

Regel, G. & Wieland, A. (1993). Offener Kindergarten konkret. Veränderte Pädagogik in Kindergarten und Hort. Hamburg: E.B. Rissen

Senat von Berlin. (2010). Gesetz zur Regelung von Partizipation und Integration in Berlin (PartIntG). https://www.berlin.de/imperia/md/content/lb-integration-migration/publikationen/recht/partintg_bf.pdf?download.html (Download am 11.08.2015)

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2009). Informationsschreiben zu den Übermittlungspflichten öffentlicher

Schulen nach §87 Aufenthaltsgesetz. www.fluechtlingsinfo-berlin.de/fr/pdf/Schulpflicht_Berlin.pdf (Download am 27.05.2015)

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. (2014). Das Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. Weimar: das netz

Shah, H. (2015). Flüchtlingskinder und jugendliche Flüchtlinge. Köln: Zentrum für Trauma- und Konfliktmanagement ZTK

Schubert, K. & Klein, M. (2011). Das Politlexikon. <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/17998/partizipation> (Download am 10.07.2015)

Schulgesetz von Berlin. (vom 26.01.2004, zuletzt geändert am 06.04.2014). <http://gesetze.berlin.de/jportal/;jsessionid=63D98D9B25181ACA550C851524D61D55.jp45?quelle=jlink&query=SchulG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true#jlr-SchulGBEpP83> (Download am 28.04.2015)

UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes. (2009). Allgemeine Bemerkung Nr. 12 Das Recht des Kindes gehört zu werden. www.national-coalition.de/pdf/PDFs_23_11_10/GC12_DEU.pdf (Download am 06.06.2015)

Anhang:

Fragebogen an die Einrichtungen des Pestalozzi-Fröbel-Haus

Liebe Kolleginnen und Kollegen aus den Einrichtungen am PFH,
im Rahmen meiner Masterarbeit an der FU im Studiengang
Demokratiepädagogik befasse ich mich mit Partizipationsformen in der
Offenen Arbeit. Dabei liegt mein Schwerpunkt bei der grundsätzlichen
Haltung und der Offenen Arbeit als Konzept. Mich interessieren also alle
Altersgruppen und daher auch alle Einrichtungen.

Dazu möchte ich gerne Eure bisherigen Erfahrungen erfragen und wenn
möglich, auch gerne bei Kinderversammlungen oder Teamsitzungen
beobachtend teilnehmen (kurze Rückmeldung mit Termin an die untere
Mailadresse bitte)

Anzahl der Kinder in der Einrichtung: Anteil ndH:

Altersstufe der Kinder / Jugendlichen:

Konzept der Offenen Arbeit

0 Bezugsgruppen mit Kindern je Erz. 0 Abteilungen

0 sonstiges:

Formen der Beteiligung der Kinder/Jugendlichen in eurer Einrichtung :

0 Aushänge mit Listen, Namensschildern, -symbolen

0 Wunschbriefkasten

0 Besprechungsrunden: 0 Morgenkreis / Mittagskreis

0 Bezugsgruppentreffen

0 Kinderversammlung

0 andere Form:

0 Abstimmungen

0 Abfragen

Erklärung:

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe. Andere als die angegebenen Hilfsmittel und Quellen wurden nicht benutzt. Die Arbeit hat keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen. Es ist mir bekannt, dass ich bei der Verwendung von Inhalten aus dem Internet diese zu kennzeichnen habe. Ich bin damit einverstanden, dass zur Prüfung auf Plagiarismus Software eingesetzt wird.

Berlin, den 15.10.2015