

KURZBERICHT ZUR STUDIE

BiKA BETEILIGUNG VON
KINDERN IM KITA-ALLTAG

Gefördert vom:



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

EIN GEMEINSAMES PROJEKT VON:

FH;P

Fachhochschule Potsdam
University of
Applied Sciences

Fachbereich Sozial- und
Bildungswissenschaften
Prof. Dr. Frauke Hildebrandt

Fachhochschule Potsdam
University of Applied Sciences

Fachbereich Sozial- und
Bildungswissenschaften
Kiepenheuerallee 5
14469 Potsdam

**päd
quis**[®]
gGmbH

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

PädQUIS gGmbH
in Kooperation mit der
Universität Graz

Ordensmeisterstr. 15-16
12099 Berlin

BERICHTSZEITRAUM:

01.01.2018 bis 31.12.2020

AUTORINNEN:

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

UNTER MITARBEIT VON:

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

WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT

Dr. Christa Preissing, Katrin Macha,
Sascha Wenzel

INHALT

VORWORT	4
1. EINLEITUNG	5
2. UNTERSUCHUNGSANLAGE	6
2.1. ZIELE UND SCHWERPUNKTE DER STUDIE	6
2.2. FORSCHUNGSETHIK	6
2.3. STICHPROBE	7
2.3.1. STICHPROBENPLANUNG	7
2.3.2. STICHPROBENBESCHREIBUNG	8
2.4. DATENERHEBUNG	10
2.4.1. VORGEHEN BEI DER DATENERHEBUNG VOR ORT	10
2.5. INSTRUMENTE	11
2.6. DATENANALYSE	12
3. ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE	13
3.1. ERKENNTNISSE, DIE ALLE SCHLÜSSELSITUATIONEN BETREFFEN	13
3.2. ERKENNTNISSE ZUR PARTIZIPATIVEN FACHKRAFT-KIND-INTERAKTION	16
3.3. BESONDERS HERAUSFORDERNDE PÄDAGOGISCHE MIKRO-SITUATIONEN	17
3.4. PARTIZIPATIONSHEMMENDES HANDELN DER FACHKRÄFTE IN DER KRIPPE	21
3.5. AUSGEWÄHLTE ERKENNTNISSE ZU DEN EINZELNEN SCHLÜSSELSITUATIONEN SPIELEN, DIALOGISCHE BUCHBETRACHTUNG UND ESSEN	23
3.5.1. SPIELEN	23
3.5.2. DIALOGISCHE BUCHBETRACHTUNG	24
3.5.3. ESSEN	25
3.6. PARTIZIPATIONSERFAHRUNGEN VON FACHKRÄFTEN UND ELTERN	29
4. WICHTIGSTE SCHLUSSFOLGERUNGEN UND EMPFEHLUNGEN	31
1. DIE PARTIZIPATIVE FACHKRAFT-KIND-INTERAKTION IN ALLTÄGLICHEN SITUATIONEN VON KRIPPEN MUSS VERBESSERT WERDEN.	31
2. PARTIZIPATION EINSCHRÄNKENDES VERHALTEN MUSS KLAR DEFINIERT WERDEN, GEGENSTAND VON STÄNDIGER TEAM- UND PERSONALENTWICKLUNG SEIN UND IM ALLTAG VON KITAS MINIMIERT WERDEN.	32
3. DIE HOCHSTRUKTURIERTE UND TÄGLICH WIEDERHOLTE SCHLÜSSELSITUATION ESSEN MUSS UNMITTELBAR QUALITATIV VERBESSERT WERDEN.	34
4. PARTIZIPATION MUSS BEWUSST INKLUSIV GESTALTET WERDEN.	35
5. BIOGRAFIEARBEIT UND REFLEXION DER EIGENEN HALTUNG ZU PARTIZIPATION SIND ZU STÄRKEN.	35
6. AUS- UND FORTBILDUNGSANGEBOTE ZUR PARTIZIPATION IM KITA-ALLTAG SIND ZU DIFFERENZIEREN UND AN DIE SPEZIFISCHEN BEDARFE ANZUPASSEN.	35
7. DIE MITBESTIMMUNG VON FAMILIEN BEI DER GESTALTUNG DES ALLTAGS IN DER KRIPPE MUSS VERBESSERT WERDEN.	36
LITERATUR	37

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

ABBILDUNG 1: Schlüsselsituation Dialogische Buchbetrachtung. Zeichnung: Renate Alf, Nutzungsrechte: BiKA Projekt	5
ABBILDUNG 2: Untersuchungselemente von BiKA	6
ABBILDUNG 3: Quotierungsplan (Seite 7) und realisierte Stichprobe (oben) der BiKA-Studie.....	8
ABBILDUNG 4: Beispielbilder aus dem BiKA-Buch: Zeichnung: Ramiro Glauer, Nutzungsrechte: BiKA-Projekt	11
ABBILDUNG 5: Selbstbestimmung über die Menge des Essens/ Trinkens und eigenständiges Essen.....	14
ABBILDUNG 6: Angemessene Assistenz in der Spiel- und Mittagessen-Situation (prozentuale Anteile)	18
ABBILDUNG 7: Reaktion auf Widerstände von Kindern nach Schlüsselsituationen (prozentuale Anteile)	20
ABBILDUNG 8: übergreifiger Körperkontakt in den drei Schlüsselsituationen (prozentuale Anteile).....	22
ABBILDUNG 9: Einschränkungen der Bewegungsfreiheit in den drei Schlüsselsituationen (prozentuale Anteile).....	23

VORWORT

Liebe Leserin, lieber Leser,

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

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

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

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

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

Wir wünschen Ihnen eine anregungs- und erkenntnisreiche Lektüre!

Ihr BiKA-Team

1. EINLEITUNG

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

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



Abbildung 1: Schlüssel-situation Dialogische Buchbetrachtung. Zeichnung: Renate Alf, Nutzungsrechte: BiKA-Projekt.

2. UNTERSUCHUNGSANLAGE

2.1. ZIELE UND SCHWERPUNKTE DER STUDIE

Ziel der Studie BiKA ist es, Partizipationsmöglichkeiten in Kitas sowie die Reaktionen der Kinder darauf differenziert zu erklären und damit fundierte Ansatzpunkte für die Professionalisierung pädagogischen Handelns zu erarbeiten. In der Studie ging es um Kinder mit unterschiedlichen Persönlichkeitsmerkmalen, die unter verschiedenen familiären Bedingungen aufwachsen. Untersucht wurden drei alltägliche Schlüsselsituationen – Essen, Buchbetrachtung und Spielen. Die Untersuchungselemente der Studie sind in Abbildung 2: Untersuchungselemente von BiKA schematisch dargestellt.

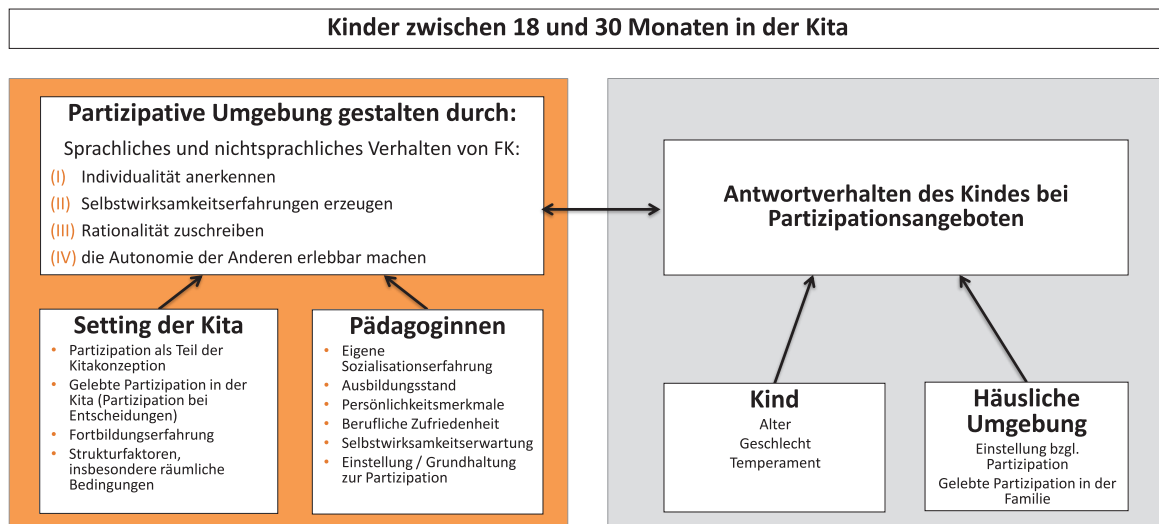


Abbildung 2: Untersuchungselemente von BiKA

Die Hauptfragen der empirischen Untersuchung sind:

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

2.2. FORSCHUNGSETHIK

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

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

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

2.3. STICHPROBE

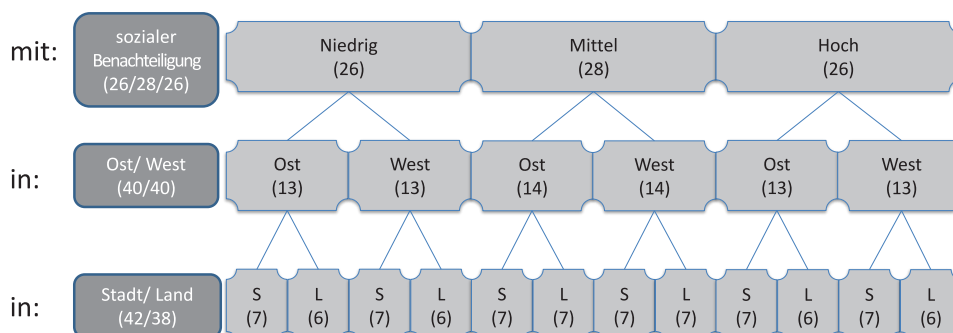
2.3.1. Stichprobenplanung

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

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

Für die Umsetzung dieser Stichprobenkonstruktion wurden Gebietskörperschaften ausgewählt, die einer der Kombinationen der drei Schichtungskriterien (soziale Benachteiligung von Kindern, regionale Lage und städtischer bzw. ländlicher Raum) entsprachen und in denen die Stichprobe gezogen werden sollte. Eigneten sich potentielle Erhebungsgebiete bezüglich der Kriterien-Kombination in gleicher Weise, wurde aus Gründen der Erhebungsökonomie das Kriterium der Erreichbarkeit bei der Auswahl hinzugezogen. Abbildung 3: Quotierungsplan (Seite 7) und realisierte Stichprobe (oben) der BiKA-Studie Abbildung 2 stellt den Quotierungsplan (unten) und die realisierte Stichprobe (Seite 8) der BiKA-Studie dar.

Kommunen



Kommunen

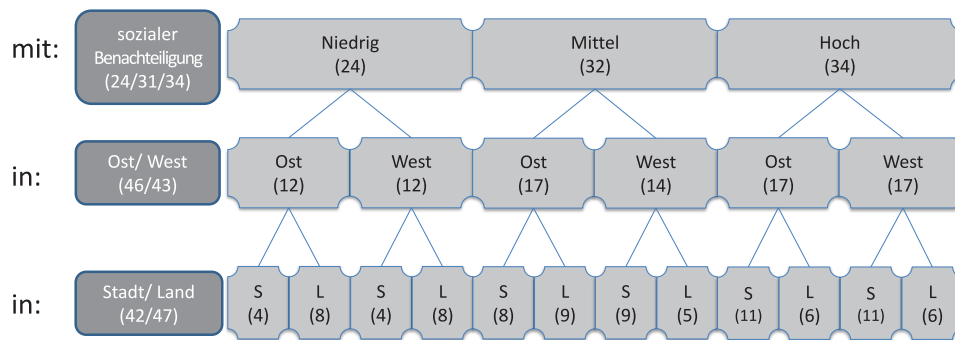


Abbildung 3: Quotierungsplan (Seite 7) und realisierte Stichprobe (oben) der BiKA-Studie

2.3.2. Stichprobenbeschreibung

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

Insgesamt konnte die Schichtung der Stichprobe beinahe vollständig erfüllt werden. Die BiKA-Studie ist eine bundesweit angelegte Studie. Es wurden Erhebungen in insgesamt 13 Bundesländern durchgeführt.

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

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

Im Folgenden werden die drei unterschiedlichen Stichproben näher charakterisiert.

Stichprobe für die videografiebasierten Beobachtungsdaten

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

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

Die videografierten Fachkräfte wurden schriftlich u.a. nach Alter, Berufserfahrung und Ausbildung befragt. In die nachfolgende Beschreibung der Teilstichprobe der beobachteten Fachkräfte konnten nur Fälle eingehen, für die auch ein Fragebogen vorlag (N=111). Entsprechend diesen Angaben sind die beobachteten Fokusfachkräfte

im Mittel 38 Jahre alt ($SD=11.15$) und verfügen über durchschnittlich 14 Jahre Berufserfahrung ($SD= 12.43$). Es liegen die Angaben von fünf männlichen und 106 weiblichen Fokus-Fachkräften vor. 91 Fachkräfte (82%) verfügen über eine Ausbildung, die auch den Altersbereich der Krippe beinhaltet. 87 davon verfügen über die staatliche Anerkennung als Erzieher*in. Neun (8%) der videografierten Betreuungspersonen befanden sich zum Zeitpunkt der schriftlichen Befragung in der Ausbildung, haben einen Abschluss in sozialpädagogischer Assistenz oder Kinderpflege und elf (10%) haben keine Berufsausbildung mit Bezug zur Krippe. Im vorliegenden Bericht werden der einfacheren Verständlichkeit halber alle videografierten Betreuungspersonen unter dem Begriff (pädagogische) Fachkräfte zusammengefasst.

Stichprobe aller befragten Fachkräfte (Fragebogenerhebung)

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

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

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

Stichprobe der Eltern und Kinder (Fragebogenerhebung)

Die Stichprobe der Eltern umfasst analog zur Fachkräftebefragung alle eingehenden Fragebögen, unabhängig davon, ob die Daten ihres Kindes in der Beobachtung zur Auswertung genutzt wurden. Insgesamt liegen Angaben von 668 Elternteilen vor. Überwiegend (87%) beantworteten dabei die Mütter die Fragebögen. 13% der Bögen wurden von Vätern beantwortet; in 2 Fällen wurde angegeben, dass beide Elternteile an der Beantwortung beteiligt waren und in 2 Fällen übernahmen die erziehungsberechtigten Großmütter die Beantwortung.

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

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

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

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

2.4. DATENERHEBUNG

2.4.1. Vorgehen bei der Datenerhebung vor Ort

Der Erhebungszeitraum in den Kitas umfasste acht Monate von Januar bis August 2019. Insgesamt waren sechs geschulte Teams jeweils mit zwei Erheber*innen und zwei Kameras im Einsatz. Eine vollständige Erhebung mit Anwendung aller Erhebungsinstrumente und einschließlich Videografie aller drei Schlüsselsituationen (Essen, Spielen, Buchanschauen) ist aufgrund der Abläufe in einer Kinderkrippe in der Regel nur am Vormittag möglich. Das Erhebungsteam folgte nach Möglichkeit einem standardisierten Vorgehen: Morgens, nach dem Eintreffen in der Kita und der Begrüßung durch die Kita- bzw. Gruppenleitung, fand vor dem Beginn der Video-Aufnahmen eine Führung durch die gesamten Räumlichkeiten der Einrichtung statt (meist von der Kita-Leitung durchgeführt), so dass die Erheber*innen die partizipationsrelevanten räumlichen Merkmale der gesamten Einrichtung mit einem speziellen Beobachtungsbogen erfassen konnten.

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

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

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

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

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

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

2.5. INSTRUMENTE

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

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

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

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



Abbildung 4: Beispielbilder aus dem BiKA-Buch: (1) Kind öffnet eine Milchpackung (mentaler Zustand: Intention); (2) Kind auf dem Laufrad (mentaler Zustand: Emotion) Zeichnung: Ramiro Glauer, Nutzungsrechte: BiKA-Projekt.

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

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

2.6. DATENANALYSE

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

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

3. ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE

Aus den umfassenden Beobachtungen der bundesweiten Studie BiKA lassen sich zentrale Erkenntnisse und Handlungsempfehlungen zur Partizipationsqualität in Krippen ableiten. Diese werden in Bezug auf die wichtigsten Ergebnisse zur Umsetzung des Kinderrechts auf Beteiligung diskutiert und als Grundlage für fachpolitische Handlungsempfehlungen, aber auch als Ausgangspunkt für die Reflexion in Teams sowie in Aus- und Weiterbildungsgruppen vorgestellt.

3.1. ERKENNTNISSE, DIE ALLE SCHLÜSSELSITUATIONEN BETREFFEN

Einige der Ergebnisse zeigen sich in sämtlichen Schlüsselsituationen und werden im folgenden Abschnitt zusammengefasst und erläutert.

Die Wahrung des Kinderrechts auf Partizipation geht einher mit der Wahrung des Kinderrechts auf Schutz.

In Kitas, in denen die Partizipationswerte insgesamt vergleichsweise hoch sind, sind die Häufigkeiten von grenzüberschreitendem Handeln der Fachkräfte gegenüber Kindern vergleichsweise niedrig und umgekehrt.

Der Fachkraft-Kind-Schlüssel steht in keinem Zusammenhang mit realisierten Partizipationsgelegenheiten sowie dem partizipationshemmenden Verhalten der Fachkräfte, jedoch mit der sprachlichen Interaktionsqualität.

Der Fachkraft-Kind-Schlüssel, also die Anzahl der zu betreuenden Kinder pro Fachkraft, ist den Ergebnissen der Studie zufolge nicht relevant dafür, ob die Fachkräfte den Kindern mehr oder weniger Möglichkeiten zur Beteiligung einräumen oder ob sie ein stärkeres partizipationshemmendes Verhalten zeigen oder nicht. Zusammenhänge zum Fachkraft-Kind-Schlüssel konnten jedoch hinsichtlich der Interaktionsqualität und der sprachlichen Partizipation der Kinder festgestellt werden: Je günstiger der Betreuungsschlüssel (also je weniger Kinder pro betreuende Fachkraft), desto häufiger geben die Fachkräfte den Kindern Zeit, um auf Impulse (z.B. Fragen) zu reagieren und desto häufiger greifen die Fachkräfte den Aufmerksamkeitsfokus der Kinder verbal auf und gehen selbst sprachlich darauf ein.

Weniger strukturierte Situationen bieten Kindern mehr Partizipationsmöglichkeiten und Selbstwirksamkeitsgelegenheiten als stärker strukturierte Situationen.

Kinder erleben, dass ihnen durch die Fachkräfte in Freispielsituationen mehr Partizipationsmöglichkeiten und Selbstwirksamkeitsgelegenheiten eingeräumt werden als beim Buchanschauren und beim Mittagessen. Entsprechend erleben die Kinder die meisten Partizipations- und Selbstwirksamkeitsgelegenheiten beim Spielen: In den meisten Kitas können die Kinder selbst entscheiden, wie sie spielen. In knapp 75% der Kitas können die Kinder beim Spiel ihr eigenes Spielskript, also Inhalt und Ablauf ihres Spiels selbst bestimmen und umsetzen. Dies stimmt mit anderen Studienergebnissen überein. Sowohl König (2009) als auch O'Connor (2014) fanden heraus, dass für Fachkräfte die Selbstbestimmung und Autonomieförderung von Kindern ein wichtiges Erziehungsziel beim Spielen ist.

Bei der Buchbetrachtung entscheiden die Kinder in gut einem Fünftel der Kitas bei jeder Seite des Buches mit, ob sie selbst umblättern oder nicht. Sie sitzen nah genug am Buch, um selbst umblättern zu können, und es wird ihnen auch genügend Zeit dafür gelassen. Jedes Kind, das möchte, hat mindestens zu einem Zeitpunkt die Möglichkeit umzublätern. In der Hälfte der beobachteten Kitas können die Kinder manchmal selbst umblättern, manchmal blättert aber auch die Fachkraft um, ohne dass die Kinder genügend Zeit gehabt hätten oder ihnen angeboten wurde umzublätern.

Im Vergleich dazu haben die Kinder beim Essen weniger Gelegenheiten, selbstwirksam zu werden: So tun sich die Kinder nur in 17% der Kitas ausschließlich selbst oder füreinander Essen auf. In weiteren 30% der Kitas tun sich einige Kinder selbst oder gegenseitig das Essen auf, während für die anderen Kinder die Fachkraft auftut. Außerdem essen in fast der Hälfte der Kitas nicht alle Kinder selbstständig, obwohl zu beobachten ist, dass sie dies bereits können. Mindestens ein Kind wird in diesen Kitas also zu einem oder mehreren Zeitpunkten ohne dessen Zustimmung (zu-)gefüttert.

Nach Preissing und Schneider (2009) ist es jedoch grundlegendes Ziel der Essenssituation, diese für die Kinder angenehm zu gestalten und ihnen z.B. durch Berücksichtigung der Vorlieben der Kinder und selbstständiges Auftun Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen und ihre Selbstregulierung zu fördern.

Weniger strukturierte Situationen bieten Kindern mehr Selbstbestimmung als stärker strukturierte Situationen.

Weniger stark strukturierte Situationen ermöglichen nicht nur mehr Mitbestimmungs- und Selbstwirkungsgelegenheiten, sondern auch mehr Autonomie: Je weniger strukturiert eine Schlüsselsituation ist, desto freier sind die Kinder in ihrer Wahl, etwa wo sie sitzen, mit wem sie in Kontakt sind und wie sie agieren.

In drei Viertel der Kitas entscheiden alle Kinder jederzeit, wo sie während der Spielsituation spielen bzw. die Fachkraft wartet die Zustimmung der Kinder ab, wenn sie Vorschläge für einen Spielortwechsel macht. Beim Buchanschaun dürfen sich in 66% der Kitas alle Kinder jederzeit hinsetzen, wo und wie sie wollen, also auch zwischendurch den Platz wechseln. Beim Essen wählen nur in jeder dritten Kita alle Kinder ihren Sitzplatz frei aus. Während die Kinder beim Spielen in 9 von 10 Kitas die Wahl haben, mit welchen Kindern sie spielen und in 75% der Spielsituationen ihr eigenes Spielskript bestimmen, ist die Autonomie der Kinder in Essenssituationen stärker eingeschränkt: So haben beim Essen lediglich in 27% der Kitas alle Kinder die Wahl, was auf ihren Teller kommt. In 24% der beobachteten Mittagessen-Situationen entscheiden nicht alle Kinder, ob sie etwas kosten oder nicht. In knapp der Hälfte der Essenssituationen können nicht alle Kinder selbst entscheiden, wie viel sie essen bzw. trinken möchten, und in ebenso vielen Situationen wird ungefragt (zu-)gefüttert, obwohl zu beobachten ist, dass die Kinder in der Lage sind, Besteck zu handhaben:

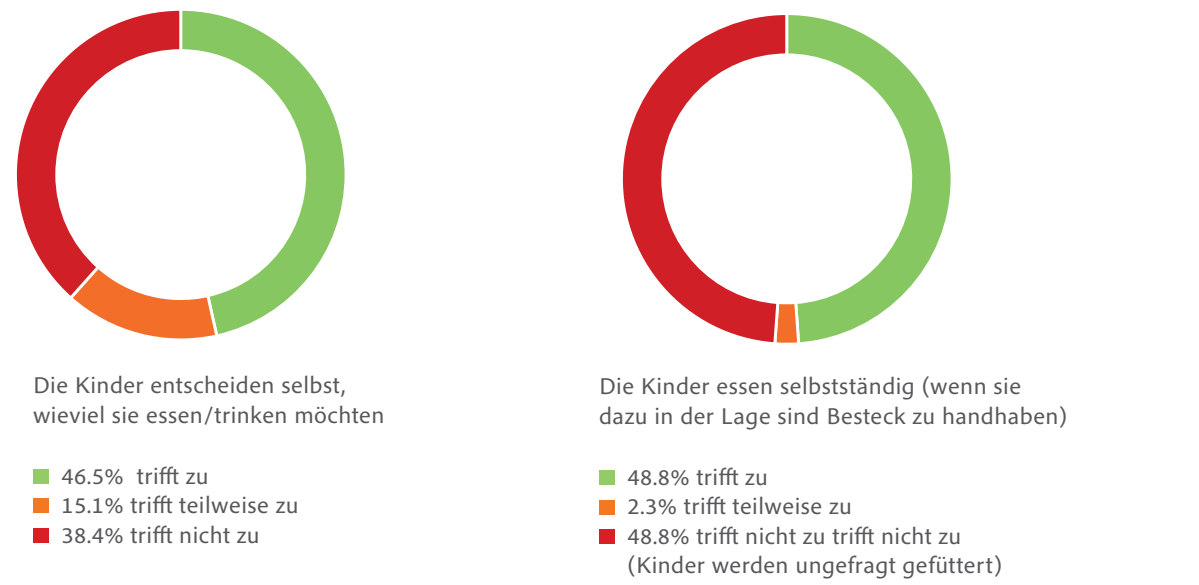


Abbildung 5: Selbstbestimmung über die Menge des Essens/ Trinkens und eigenständiges Essen

Es sollte jedoch beim Essen nicht ausschließlich um die "Befriedigung des körperlichen Bedürfnisses", also die Nahrungsaufnahme gehen. Denn auch in dieser Situation spielt die Autonomieentwicklung eine wesentliche Rolle. Daher sollten Kinder selbstständig essen und Entscheidungen bezüglich ihres Essens treffen dürfen (vgl. Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017, S.58).

In den Schlüsselsituationen Spielen und Buchbetrachtung können Kinder häufiger selbstbestimmt agieren oder mitbestimmen. Beim Essen dagegen dominieren durchorganisierte Abläufe, die die Partizipation der Kinder zum Teil stark limitieren.

Bei der Buchanschau-Situation haben die Kinder in 72% der beobachteten Kitas die Möglichkeit, das Buch nach der gemeinsamen Betrachtung noch einmal (allein) anzuschauen. Nur in knapp einem Drittel der Kitas wird das Buch nach dem ersten Anschauen durch die Fachkraft weggeräumt. In 81% der Kitas erleben die Kinder eine ungestörte Spielsituation, d. h. die Kinder können spielen, ohne zwischendurch zum Aufräumen aufgefordert zu werden bzw. ohne dass die Fachkraft zwischendurch in ihrer unmittelbaren Nähe selbst aufräumt. Die Kinder werden auch dann nicht zum Aufräumen aufgefordert, wenn sie das Spiel zwischendurch wechseln.

Beim Essen dominieren dagegen durchorganisierte Abläufe: Nur in 37% der Kitas essen Kinder, ohne dass zwischendurch aufgeräumt oder geputzt wird. In 63% der Kitas räumen die Fachkräfte während des Essens selbst auf oder wischen ab bzw. fordern die Kinder dazu auf. Bei diesem Ergebnis sind solche Situationen, in denen Kinder, die schon mit dem Essen fertig sind und selbstständig ihren eigenen Teller wegräumen, nicht als Störung beim Essen für die anderen Kinder gewertet.

Auch hier trifft also zu, dass die Kinder in den vergleichsweise weniger strukturierten Spiel- und Buchbetrachtungssituationen häufiger ungestört ihren Tätigkeiten nachgehen können, während in der stärker strukturierten Essenssituation häufiger Unruhe durch Aufräumen entsteht.

Die Kinder erleben die Fachkräfte in der Mehrheit der Kitas als zugewandt.

Insgesamt erleben die Kinder die Pädagog*innen in vielen Kitas als zugewandt, beim Spielen etwas häufiger als beim Essen. Zugewandtheit bedeutet, dass die pädagogische Fachkraft mit den Kindern auf Augenhöhe ist (also eine eher horizontale als vertikale Blickachse zu ihnen hat), ihre Körperachse zu den Kindern ausgerichtet ist, sie durch einen Rundumblick alle Kinder wahrnimmt und ihr Fokus auf die Kinder bzw. deren Handlungen gerichtet ist. Sie ist entweder gar nicht oder höchstens fünf Sekunden mit nicht-pädagogischen Tätigkeiten (z.B. Handy, privates Gespräch mit Kolleg*innen usw.) beschäftigt. Zugewandtheit bedeutet auch, dass die pädagogische Fachkraft nicht mehr als 30 Sekunden mit einer mittelbar pädagogischen Tätigkeit (z.B. Tisch decken, dokumentieren, aufräumen) ohne aktive Einbeziehung der Kinder beschäftigt ist. Bei mittelbar pädagogischen Tätigkeiten über einen Zeitraum von mehr als 30 Sekunden, bei denen die Fachkraft die Kinder aktiv in diese Tätigkeiten einbezieht, kann von Zugewandtheit ausgegangen werden.

Beim Spielen erleben die Kinder in mehr als drei Viertel der Kitas ihre Fachkräfte als zugewandt, beim Essen nur in 63% der Kitas.

Insgesamt sind die Mittagessen-Situationen stark von organisatorischen Abläufen geprägt. In nur 36% der beobachteten Situationen erleben die Kinder das Essen als gemeinsames Beisammensein, bei dem die Fachkräfte mit ihnen am Tisch sitzen und essen. In 41% der Kitas sitzt die Fachkraft zwar mit am Tisch, isst jedoch selbst nichts oder aber ein anderes Essen als die Kinder. In 23% der Kitas sitzt die Fachkraft gar nicht mit am Tisch bzw. nur sehr kurz. Sie ist dann häufig damit beschäftigt, den Kindern zu assistieren oder widmet sich mittelbar pädagogischen Tätigkeiten, z.B. (oft abgewandt) die Teller zu füllen oder abzuräumen.

3.2. ERKENNTNISSE ZUR PARTIZIPATIVEN FACHKRAFT-KIND-INTERAKTION

Eine Fachkraft-Kind-Interaktion ist insbesondere dann sprachlich und kognitiv anregend und partizipativ, wenn sie u.a. von folgenden Merkmalen geprägt ist: Die Kinder bekommen prompt eine Reaktion auf Signale der Kontaktaufnahme oder des Widerstands sowie auf eigene Äußerungen. Zudem greift die Fachkraft Themen der Kinder und ihrer Lebenswelt auf und schließt sprachlich an den Aufmerksamkeitsfokus bzw. inhaltlich an eine Äußerung des Kindes an, sie spricht selbst handlungsbegleitend, thematisiert die Innenwelt von Personen, ihre eigene Perspektive, spricht über Begründungszusammenhänge und verzichtet nach Möglichkeit auf Bewertungen der Kinder und ihrer Handlungen.

Kinder bekommen bei Kontaktaufnahme zur Fachkraft nicht immer eine angemessene Reaktion.

In einem Viertel bis Drittel aller drei Schlüsselsituationen kommt es mindestens ein bis vier Mal je 10-Minuten-Sequenz zu unangemessener Reaktion der Pädagog*innen auf Kontaktaufnahmeversuche der Kinder (Buchanschauen: 26%, Spiel: 37%, Essen: 35%). Den Wunsch nach Kontaktaufnahme zur Fachkraft signalisiert ein Kind im Krippenalter z.B., indem es Blick- oder Körperkontakt sucht, die Arme nach der Fachkraft ausstreckt, ihr oder ihm einen Gegenstand entgegenhält, die Fachkraft antippt oder an der Kleidung zupft, die Fachkraft anspricht, weint oder schreit. Nicht angemessen reagiert eine pädagogische Fachkraft, wenn sie oder er sich dem Kind nicht zuwendet, sich vom Kind abwendet oder entfernt, verbal nicht antwortet oder aber Signale der Abweisung zu erkennen gibt, dies nonverbal z.B. mit Augenrollen, Augenbrauen hochziehen, seufzen, oder auch verbal durch eine negierende bzw. ablehnende Antwort.

Aus der Bindungsforschung ist seit langem bekannt, wie sehr gerade junge Kinder auf eine sensitiv-responsive Interaktion der Fachkräfte angewiesen sind (vgl. Remsperger 2011). Speziell in Situationen, in denen sich ein Kind (noch) nicht in einer Interaktion mit der Fachkraft befindet und nun den Kontakt zu ihr sucht, gilt es, prompt und feinfühlig, d.h. aufmerksam, interessiert und engagiert auf das Kind zu reagieren – ganz besonders in der Krippe.

Bei der dialogischen Buchbetrachtung sprechen Pädagog*innen häufiger über die persönlichen Erfahrungen der Kinder als in den anderen Schlüsselsituationen.

Bei der dialogischen Buchbetrachtung verknüpfen die Pädagog*innen die persönlichen Erfahrungen der Kinder häufig mit dem aktuellen Geschehen (78%). Dies ist dagegen nur sehr selten während des Essens (2%) und ebenfalls selten während des Spielens (17%) zu beobachten.

Dass die Pädagog*innen dem Fokus der Kinder folgen, indem sie durch sprachliche Erweiterung an die Themen der Kinder anknüpfen, kommt beim Buchanschauen und Spielen ungefähr gleich häufig vor. Innerhalb der zehnminütigen Sequenz der dialogischen Buchbetrachtung knüpfen fast 38% der Pädagog*innen ein- bis viermal an den Fokus der Kinder an (beim Buchanschauen sogar mehr als viermal bei der Buchbetrachtung: 55%, im Spiel: 64%).

Viele Pädagog*innen sprechen nicht handlungsbegleitend.

38% der Pädagog*innen benennen während einer zehnminütigen Spiel-Sequenz nicht ein einziges Mal ihre eigene Handlung (handlungsbegleitendes Sprechen). Fast die Hälfte aller beobachteten Pädagog*innen spiegeln auch nie die Handlungen eines Kindes und knapp 40% aller Pädagog*innen benennen nicht die Handlung einer dritten Person für Kinder beim Spielen.

Während der zehnminütigen Mittagessen-Sequenz ist häufiger zu beobachten, dass Pädagog*innen mindestens einmal ihre eigenen Handlungen benennen (über 70% tun dies), jedoch werden Handlungen

von Kindern bzw. von dritten Personen noch seltener gespiegelt als während des Spielens. Über 83% der Pädagog*innen spiegeln kein einziges Mal einem Kind seine eigene Handlung. Etwas über 71% benennen nie die Handlung einer dritten Person für ein Kind.

Über die Innenwelt von Personen wird zum Teil gesprochen. Am häufigsten werden Absichten, Wünsche oder Bedürfnisse thematisiert, deutlich seltener allerdings Emotionen und Überzeugungen.

In der verbalen Interaktion von Fachkräften ist das Sprechen über die Innenwelt von (realen oder fiktiven) Personen zum Teil zu beobachten. Am häufigsten sprechen Fachkräfte dabei über Absichten, Wünsche oder Bedürfnisse von Personen (Spiel: 42%, Buchanschauen: 70%, Essen: 19%). Beim Spielen und Buchanschauen sprechen Fachkräfte zum Teil auch über Emotionen bzw. emotionale Ausdrücke von Personen (Buchanschauen: 30%, Spielen: 13%), jedoch kaum beim Essen (1%). Das Erwähnen von Überzeugungen ist in allen drei Situationen nur marginal zu beobachten (Spielen: 0%; Buchanschauen: 2%; Essen: 1%).

Epistemische Markierungen werden von Pädagog*innen insbesondere beim dialogischen Buchanschauen verwendet.

Epistemische Markierungen sind Wendungen wie *"vielleicht"*, *"was meinst du?"*, *"ich glaube"*, *"das weiß ich von..."* usw. Hat der Erwachsene einen vergleichbaren epistemischen Status wie das Kind und signalisiert dies sprachlich mittels epistemischer Markierungen, so werden dadurch das selbstständige Explorieren und die Hypothesenbildung des Kindes unterstützt (Cole, Harris & Koenig, 2012; Muentener & Schulz, 2012; Bonawitz et al., 2011, Hildebrandt et al., 2016).

In der Bilderbuch-Situation verwenden Pädagog*innen im Gespräch häufig epistemische Markierungen (87%) (mindestens zwei epistemische Markierungen in einer 10-Minuten Sequenz). Deutlich seltener verwenden die Pädagog*innen epistemische Markierungen beim Spielen (40%) und beim Essen (21%).

Dadurch, dass Fachkräfte die Spielsituation als Gelegenheit ansehen, in der Kinder sehr selbstbestimmt und eigenständig handeln können, nehmen sie in dieser Situation nach eigenen Aussagen eine eher zurückhaltende Rolle ein. Diese Zurückhaltung führt dazu, dass verbale Lerngelegenheiten von ihnen eher seltener geschaffen werden (vgl. O'Connor, 2014).

3.3. BESONDERS HERAUSFORDERNDE PÄDAGOGISCHE MIKRO-SITUATIONEN

In allen Schlüsselsituationen kommt es immer wieder zu Momenten, in denen sowohl die Interaktions- als auch die Partizipationsqualität im Vergleich zu anderen Situationen sinkt und Fachkräfte besonders herausgefordert wirken. Oft sind das kurze Momente, die sich jedoch auch in z.T. kurzen Zeitabschnitten mehrfach häufen: gegenüber ein- und demselben Kind oder gegenüber unterschiedlichen Kindern. Zu diesen besonders herausfordernden Mikro-Situationen gehören viele Assistenzhandlungen, Situationen mit Ausgrenzung oder Konflikten unter Kindern sowie Widerstand von Kindern.

Assistenzhandlungen sind häufig unangemessen.

Assistenzhandlungen in der Kita sind alle sprachlichen und nichtsprachlichen Handlungen einer Fachkraft, die auf die Unterstützung der Kinder beim Verrichten von Tätigkeiten zielen. Angemessen sind Assistenzhandlungen, wenn eine Fachkraft die Handlungsabsicht des Kindes beobachtet und möglichst verbal spiegelt (also in Worte fasst), ein Assistenz-Angebot macht bzw. eine Lösung vorschlägt, und dem Kind erst nach dessen Zustimmung zur Hand geht, einen Gegenstand reicht oder zusätzlich einen Bewegungsablauf des Kindes durch nonverbale Assistenz unterstützt. Unangemessen sind Assistenzhand-

lungen dann, wenn sie (insbesondere nonverbale Assistenz) ohne vorherige Zustimmung des Kindes geleistet oder von einem unangemessenen verbalen Kommentar oder einer unangemessenen nonverbalen Handlung begleitet werden. Unangemessen ist ebenfalls, wenn eine vom Kind benötigte Assistenzhandlung vorenthalten bzw. abgebrochen wird. Assistenzhandlungen, bei denen eine Fachkraft ohne Zustimmung des Kindes etwas tut, das das Kind allein tun will, oder die Handlung eines Kindes unterbricht oder dem Kind einen Gegenstand aus der Hand nimmt, sind nicht partizipativ und nicht selbstwirksamkeitsfördernd. Die Assistenz-Qualität einer zehnmütigen Sequenz wird insgesamt dann als unangemessen eingestuft, wenn fünf Mal oder häufiger unangemessen Assistenz geleistet wird, und als teilweise unangemessen, wenn ein bis viermal unangemessen assistiert wird.

In der Spielsituation erhalten die Kinder in knapp 60% der beobachteten zehnmütigen Sequenzen Assistenz durch die Fachkraft, z. B. bei Spielhandlungen selbst, aber auch in Form von anderen Assistenzhandlungen wie Nase putzen oder Hose hochziehen. In 16% dieser Sequenzen ist die geleistete Assistenz angemessen, in 60% der Situationen dagegen nur teilweise angemessen und in 24% nicht angemessen.

In der Essenssituation sind Assistenzhandlungen der Fachkräfte in deutlich höherem Ausmaß nicht angemessen: In den zehnmütigen Beobachtungssequenzen ist es nur in 2% der Kitas so, dass ausschließlich angemessen assistiert wird; in knapp 18% wird ein- bis viermal nicht angemessen assistiert, und in knapp 80% der Situationen wird fünfmal oder öfter nicht angemessen assistiert:

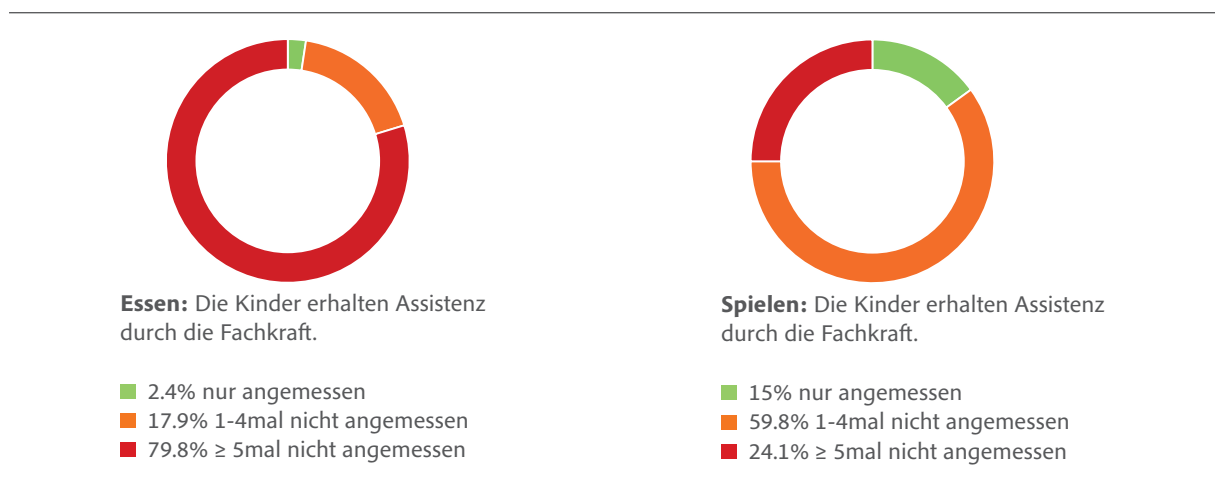


Abbildung 6: Angemessene Assistenz in der Spiel- und Mittagessen-Situation (prozentuale Anteile)

Insbesondere Routinehandlungen bei der Essensvorbereitung und beim Hinsetzen an den Esstisch sind besonders häufig von nicht angemessenen Assistenzhandlungen betroffen¹:

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

Insgesamt werden solche Assistenzhandlungen sehr routinemäßig, meist in kurzer Zeit bei mehreren Kindern der Reihe nach durchgeführt und sind nur ein Bestandteil vieler kleinteiliger organisatorischer Handlungen rund um die Essensvorbereitung. Im Aufgabenspektrum der Fachkräfte sind sie eher den

¹ Die an dieser Stelle benannten Kennzahlen beziehen sich ausschließlich auf die Anzahl (N) der tatsächlich beobachteten geleisteten Assistenzhandlungen. So wurde z.B. in 44 Einrichtungen Assistenz beim "Auf den Stuhl Setzen" beobachtet, in den anderen Kitas war bei dieser Handlung keine Assistenz zu beobachten. Von den beobachtbaren Situationen waren 100% der Fälle nicht angemessen.

pflegerischen Tätigkeiten zuzuordnen; das mag dazu führen, dass diese Momente nicht als pädagogisch zu gestaltende Alltagssituationen gesehen werden und es keine Zeit oder Notwendigkeit für eine sprachliche Begleitung dieser Handlungen zu geben scheint. Jedoch sind gerade in solchen Situationen eine besondere Sorgfalt und ein hoher Respekt geboten, da hier Pädagog*innen Handlungen mit direktem Körperkontakt zum Kind durchführen.

Die Begleitung von Konflikten zwischen Kindern ist häufig nicht angemessen.

Die angemessene Begleitung von Konflikten zwischen Kindern ist nicht nur für die jeweils unmittelbare Konfliktlösung, sondern auch für die Entwicklung von Konfliktlösungskompetenzen der Kinder wichtig. Gerade bei (noch) wenig sprechenden Kindern in sehr jungem Alter gilt es, als Alternative zu (nonverbalen) Übergriffen unter Kindern gemeinsam verbale und gewaltfreie Möglichkeiten zur Konfliktlösung zu finden. Angemessen und unterstützend ist es, wenn Pädagog*innen Kindern in einer Konfliktsituation anregende Erläuterungen geben und die Lösungswege begleiten, bis die Kinder in ein entspanntes Spiel zurückgefunden haben (Walter-Laager & Plautz, 2017). Das gelingt z.B. durch ein kleinschrittiges dialogisches Vorgehen in einer angemessenen Reihenfolge (vgl. Sander 2019, S. 33): 1. Gefährliches Handeln unaufgeregt beenden; 2. Die Gefühle der Kinder verdolmetschen; 3. Informationen [der Kinder] sammeln; 4. Das Problem zusammenfassen; 5. Gemeinsam [mit den Kindern] eine Lösung suchen; 6. Sich zur Unterstützung bereithalten.

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

In den beobachteten Konflikten zwischen Kindern in den Spielsituationen (N=57) reagieren die Pädagog*innen in knapp 60% auf die Kinder. Sie sanktionieren die Kinder im Konfliktfall fast nie (1,7%), jedoch geben sie in ca. 74% der Konfliktsituationen einem oder mehreren konfliktbeteiligten Kindern eine eigene Lösung des Konfliktes vor, ohne die Kinder zuvor in die Lösungsfindung einzubeziehen. Während des Essens reagieren Pädagog*innen häufig gar nicht, wenn ein Konflikt zwischen Kindern auftritt. In fast 73% der beobachteten 11 Essenssituationen mit Konfliktfällen bekommen Kinder keine Unterstützung. In den wenigen Fällen, in denen die pädagogische Fachkraft auf den Konflikt reagiert, sanktioniert sie zwar nie (0%), gibt jedoch in 20% der Fälle einem oder mehreren konfliktbeteiligten Kindern eine eigene Lösung vor.

Die Reaktion von Fachkräften auf Widerstände von Kindern gelingt in der Spielsituation am häufigsten angemessen.

Ein Kind zeigt dann Widerstand, wenn es sich anderen widersetzt, entgegenstellt, Ablehnung signalisiert oder Gehorsam verweigert. Widerstand kann von Kindern verbal oder nonverbal sowie aktiv oder passiv geleistet werden. Auch unter dem Gesichtspunkt von Beschwerden (für die geeignete Verfahren in Kitas existieren müssen) spielen Signale von Widerstand eine wichtige Rolle: Gerade für junge Kinder ist Widerstand eine der wenigen Möglichkeiten, eine Beschwerde in persönlichen Angelegenheiten zu äußern.

Eine angemessene Reaktion der pädagogischen Fachkraft beinhaltet unter anderem, die Signale des Widerstands, Unmuts oder die Äußerung von Ablehnung des Kindes zu verbalisieren, eine etwaige Grenzüberschreitung zu benennen, das mutmaßlich zugrundeliegende Bedürfnis oder den Wunsch des Kindes

zu benennen (ohne zu bewerten oder zu unterstellen, dafür jedoch verbal mit entsprechender epistemischer Markierung, dass eine Vermutung geäußert wird) oder noch besser das Kind selbst danach zu fragen. Außerdem ist es angemessen, das Kind zu ermutigen und ggf. zu trösten. Nicht angemessen ist es, Widerstandssignale zu ignorieren und zu übergehen, mit negierenden Handlungsanweisungen, mit Unterstellungen, Bewertungen, Drohungen oder Sanktionen zu reagieren.

Die günstigsten Werte zum Umgang mit Widerständen von Kindern liegen in Spielsituationen vor: In den 38 Situationen, in denen Widerstandssignale von Kindern beobachtet wurden, reagieren die Fachkräfte in 37% ausschließlich angemessen darauf; und in 63% der Situationen ein- bis viermal nicht angemessen.

Auch in 32 Essensequenzen konnten Situationen von Widerstand beobachtet werden. In knapp 72% dieser 32 Situationen reagierten die Pädagog*innen mindestens einmal nicht angemessen. Bei der Buchbetrachtung ist der Anteil der nicht-angemessenen Reaktionen auf Widerstände noch größer. In 76% der 25 Buchbetrachtungen, in denen Widerstand von Kindern zu beobachten war, reagierte Pädagog*innen nicht immer angemessen auf diesen.

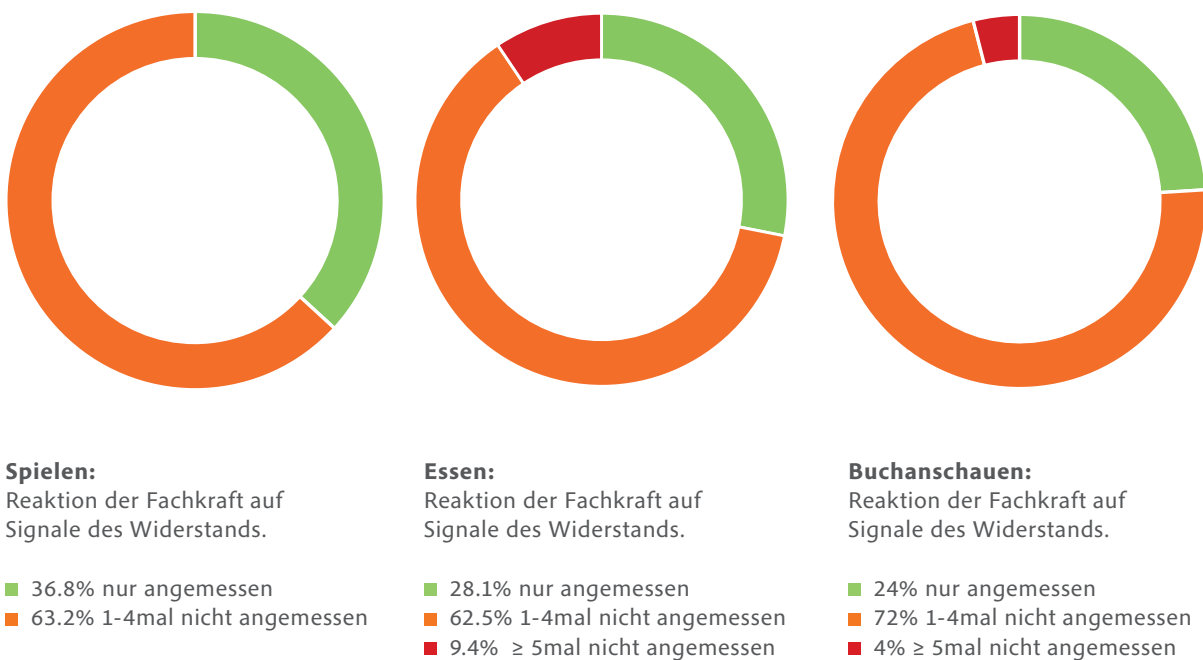


Abbildung 7: Reaktion auf Widerstände von Kindern nach Schlüssel-situationen (prozentuale Anteile)

Eine partizipative Umgebung schafft eine Fachkraft dann, wenn sie

- die Identität der Kinder anerkennt, das heißt z.B. sie mit richtigem Namen anspricht, feinfühlig auf Signale reagiert, aktiv zuhört, den Aufmerksamkeitsfokus des Kindes teilt und auf diesen sprachlich eingeht;
- Gelegenheiten für Selbstwirksamkeitserfahrungen der Kinder proaktiv schafft, z.B. Handlungsabsichten des Kindes verbalisiert und Ideen aufgreift, Situationen bewältigbar gestaltet, angemessen assistiert;

- Kindern Rationalität zuschreibt, z.B. eigene Handlungen sprachlich begleitet bzw. ankündigt und begründet, über die Innenwelt von sich und anderen Menschen spricht, beginnende oder endende Zeitfenster ankündigt, Abwägungs- und Entscheidungsprozesse nachvollziehbar macht, Begründungszusammenhänge herstellt und
- die Autonomie der Anderen erlebbar macht, z.B. Kinder in Kontakt bringt, Handlungsabsichten, Wünsche, Emotionen, Meinungen usw. eines Kindes für ein anderes Kind benennt und nachvollziehbar macht, also Perspektivwechsel ermöglicht, und Kinder bei Konflikten sowie bei Ausgrenzung angemessen begleitet.

3.4. PARTIZIPATIONSHEMMENDES HANDELN DER FACHKRÄFTE IN DER KRIPPE

Partizipation einschränkend ist das Verhalten von Fachkräften z.B., wenn sie oder er Signale des Kindes ignoriert, den eigenen Willen durchsetzt, stark direktive oder negierende Handlungsanweisungen gibt, sanktioniert oder mit Sanktionen droht, Grenzüberschreitungen unter Kindern duldet oder selbst übergriffig wird, leere Versprechungen macht, sich spöttisch, beschämend oder sarkastisch verhält, Handlungen des Kindes unterbricht oder anstelle des Kindes ausführt, das Kind in seiner Bewegungsfreiheit einschränkt, einzelne Kinder bevorzugt oder benachteiligt oder sich selbst nicht an vereinbarte Regeln hält, die für die Kinder gelten.

Fachkräfte sind nicht immer unparteiisch

Insbesondere in der Buchbetrachtungssituation verhalten sich Fachkräfte den Kindern gegenüber häufiger parteiisch. 17% der Fachkräfte bevorzugen in dieser Situation mindestens ein Kind, z.B. durch dauerhaft bevorzugte Ansprache oder Privilegien. Fast ein Drittel der Fachkräfte benachteiligt mindestens ein Kind beim Buchanschauen durch Ignorieren oder Ausschluss aus der Gruppe. Beim Spielen werden einzelne Kinder seltener bevorzugt (in 8% der Situationen) oder benachteiligt (11,5%). Beim Essen werden in 6% der Situationen ein oder mehrere Kinder bevorzugt und in 16,7% der Situationen benachteiligt.

Fachkräfte halten sich an Regeln, die auch für die Kinder gelten, diskriminieren oder beschämen Kinder kaum selbst, dulden teilweise jedoch Ausgrenzung und Diskriminierung unter Kindern.

Insgesamt halten sich fast alle beobachteten Fachkräfte immer an die vereinbarten Regeln, welche auch für die Kinder gelten (Lesen: 100%, Essen: 95%, Spiel: 98%). Nur selten ist zu beobachten, dass Fachkräfte Kinder selbst verbal diskriminieren (z.B. in Form von Sexismus, Linguizismus, Rassismus oder Adultismus) – Spiel: 2,3%; Buchbetrachtung: 5,7%; Essen: 7,1%). Jedoch dulden Fachkräfte Ausgrenzung oder Diskriminierung unter Kindern: Beim Spielen konnte in 14 Kitas diskriminierendes oder ausgrenzendes Verhalten unter Kindern beobachtet werden. In 50% dieser Situationen duldet die pädagogische Fachkraft dieses Verhalten. Beim Buchbetrachten gab es 13 Fälle von Diskriminierung oder Ausgrenzung unter Kindern, von denen knapp 54% von den Pädagog*innen geduldet wurden. Beim Essen wurde dieses Verhalten in einem der fünf Vorkommnisse geduldet.

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

Direktive Handlungsanweisungen und grenzüberschreitender Körperkontakt gehören für viele Kinder zum Kita-Alltag.

Direktive Handlungsanweisungen sind Aufforderungen, die genau so ausgeführt werden müssen wie sie angeordnet wurden. Sie können dazu dienen, das Kind dazu zu bringen, etwas (auf eine bestimmte Art) zu tun, oder auch dazu, eine Handlung abubrechen oder zu unterlassen. Sprachlich sind direkte Handlungsanweisungen z.B. gekennzeichnet durch Imperative, Wiederholungen oder Negation.

Gerade in Essensituationen sind sehr viele stark direkte oder negierende Handlungsanweisungen zu beobachten: In 61,9% der Kitas mindestens fünfmal in zehn Minuten, beim Spielen in 34,5% der Situationen, bei der Buchbetrachtung in 17,2% der Situationen (jeweils fünfmal oder häufiger je Zehnminuten-Sequenz).

Körperkontakt ist – sofern keine Gefahr im Verzug ist – unangemessen und grenzüberschreitend, wenn die Fachkraft das Kind z.B. ohne vorherige Ankündigung und Zustimmung des Kindes mit einer groben oder schnellen Bewegung berührt (z.B. Klammergriff, gestreckte Handfläche); oder bestimmte Körperteile des Kindes ohne dessen vorherige Zustimmung berührt, z.B. Gesicht, Haare, Ohren, Hals, Brust, Bauch, Intimbereich, Po, Innenseite der Oberarme und Beine, Fußsohlen, Achseln, oder das Kind ohne Ankündigung und Zustimmung des Kindes hochnimmt (anhebt).

Diese nicht angekündigten körperlichen Grenzüberschreitungen ohne Zustimmung des Kindes kommen in allen Schlüsselsituationen vor: In 22% der Buchsituationen sind sie jeweils fünfmal oder häufiger, in knapp 30% der Spielsituationen fünfmal oder häufiger und beim Essen in 46% der Situationen fünfmal oder häufiger zu beobachten.

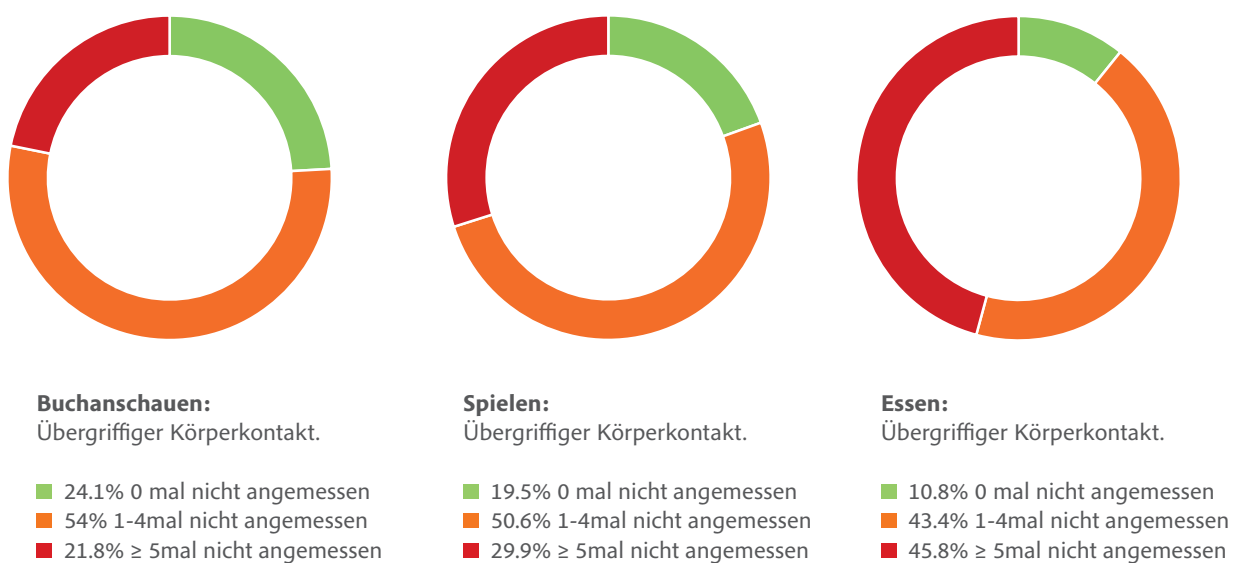


Abbildung 8: übergriffiger Körperkontakt in den drei Schlüsselsituationen (prozentuale Anteile)

Kinder werden in allen Schlüsselsituationen in ihrer Bewegungsfreiheit eingeschränkt - seltener jedoch beim Spielen und bei der dialogischen Buchbetrachtung

In der Buchanschau-Situation kommt es in 92% der Kitas zu keinem Zeitpunkt der beobachteten Sequenz vor, dass ein Kind in seiner Bewegungsfreiheit eingeschränkt wird; in der Spielsituation trifft das für 81% der Sequenzen zu.

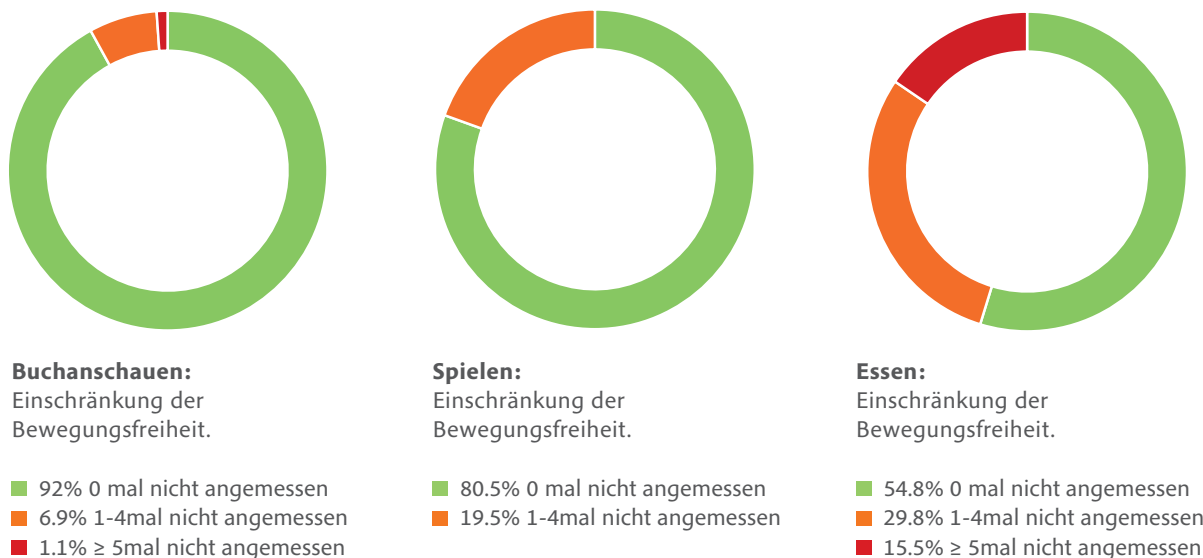


Abbildung 9: Einschränkungen der Bewegungsfreiheit in den drei Schlüsselsituationen (prozentuale Anteile)

Beim Essen sitzen Kinder jedoch häufig auf Stühlen, von denen sie aus eigener Kraft nicht aufstehen können, und ihnen wird (manchmal zusätzlich) das Lätzchen unter den Teller geschoben („Lätzchenfixierung“), oder aber die Fachkraft hält über mehrere Sekunden Hände, Arme oder Beine ohne Einwilligung des Kindes fest. Solche Einschränkungen der Bewegungsfreiheit sind in 30% der Essenssituationen ein- bis viermal zu beobachten und in 16% der Situationen sogar fünfmal oder häufiger.

3.5. AUSGEWÄHLTE ERKENNTNISSE ZU DEN EINZELNEN SCHLÜSSELSITUATIONEN SPIELEN, DIALOGISCHE BUCHBETRACHTUNG UND ESSEN

Im folgenden Abschnitt werden Ergebnisse, die die drei Schlüsselsituationen Spielen, dialogische Buchbetrachtung und Essen jeweils besonders charakterisieren, zusammengefasst und erläutert.

3.5.1. Spielen

Kinder bestimmen ihr Spielsetting fast immer selbst.

In fast allen Kitas entscheiden die Kinder selbst darüber, mit welchen Kindern (90,8%) und was sie spielen (87,4%). In 76,5% entscheiden die Kinder, wo sie spielen. In 74,7% der Kitas bestimmen die Kinder über ihr eigenes Spielskript, also über den Ablauf und Inhalt des Spiels. Darüber hinaus entscheiden die Kinder in 72,4% der Kitas darüber, wie sie mit den Spiel- und Bildungsmaterialien spielen, sie dürfen diese also auch anders (als von der Fachkraft vorgesehen) verwenden bzw. zweckentfremden. Die Kinder haben demnach das Spielsetting betreffend in vielen Kitas zahlreiche Partizipationsmöglichkeiten.

Die meisten Kinder erleben Pädagog*innen als Spielpartner*innen.

Kinder erleben ihre Pädagog*in dann als Spielpartner*in, wenn er oder sie sich auf das Thema der Kinder einlässt, ihrem Aufmerksamkeitsfokus folgt, eigene Ideen gleichberechtigt einbringt und sich beide – Fachkraft und Kind – durch verbale und nonverbale Äußerungen beim Spielen aufeinander beziehen.

In 81,6% der Spielsituationen trifft das zu, d. h. die Kinder erleben ihre Pädagog*in als Spielpartner*in. Allerdings ist es in 82,8% der Situationen auch so, dass die Kinder die Pädagog*innen dazu weder auffordern noch von ihnen gefragt werden, ob sie – als Fachkräfte – mitspielen dürfen.

Die sprachliche Partizipationsqualität in Spielsituationen ist mittelmäßig.

Nahezu in jeder Kita stellen die pädagogischen Fachkräfte im Rahmen der analysierten zehnmütigen Sequenzen den Kindern Fragen zum Spiel bzw. machen Aussagen zum Spiel der Kinder. In gut der Hälfte der Kitas (51,7%) nutzt die Fachkraft die Spielsituation als lexikalische Lerngelegenheit, z.B. durch Zählen, Erweitern oder Reihenbildung von Dingen. In einem Fünftel der Kitas (20,7%) macht die Fachkraft mindestens zwei Mal (nicht-organisatorische) Begründungszusammenhänge nachvollziehbar. Fachkräfte verbalisieren Begründungszusammenhänge, wenn sie innere Vorgänge von Personen, Tieren, personifizierten Gegenständen, aber auch äußere Vorgänge in der Umgebung/Umwelt sprachlich nachvollziehbar machen, indem sie eine Ursache, einen Zweck oder eine Erläuterung benennen. Zum Teil (42,5%) sprechen die Fachkräfte über Absichten, Wünsche oder Bedürfnisse anderer Personen bzw. personifizierter Gegenstände, selten jedoch (12,6%) sprechen sie über Emotionen oder emotionale Ausdrücke.

Oft sind Kinder beim Spielen untereinander in Kommunikation.

In zwei Drittel der Kitas (66%) sind Kinder zumindest kurzzeitig in (verbaler oder nonverbaler) Interaktion miteinander. Das ist dann der Fall, wenn die Kinder denselben Aufmerksamkeitsfokus und Blickkontakt haben oder sich sprachlich oder durch Gesten bzw. Mimik direkt aufeinander beziehen. Kommunikation unter Kindern meint hier ausdrücklich die nicht-konfrontative Interaktion (Konflikt) zwischen Kindern.

In der Hälfte der Kitas (52%) sind (mindestens zwei) Kinder in der Spielsituation nicht nur in kurzzeitiger Kommunikation, sondern spielen über einen Zeitraum von mindestens 30 Sekunden miteinander. Sie teilen dann nicht nur einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus, sondern haben ein gemeinsames Spielskript, ergänzen einander in ihren Handlungen und sind in nonverbaler oder verbaler Interaktion.

Die Themen der Kinder werden in Spielsituationen oft aufgegriffen.

In 64% der Kitas folgen die Pädagog*innen mindestens fünfmal sprachlich dem Fokus der Kinder, indem sie an thematische (verbale oder nonverbale) Impulse der Kinder anknüpfen. Jedoch verknüpfen sie nur in 17% der beobachteten Sequenzen gegenwärtige Situationen oder Handlungen mit vorherigen Erfahrungen der Kinder.

3.5.2. Dialogische Buchbetrachtung

Über ihre Teilnahme an der Buchbetrachtung bestimmen die Kinder überwiegend selbst.

Dies trifft in 79% der Kitas zu. Dagegen können in 21% der Fälle nicht alle Kinder frei entscheiden, ob sie an der dialogischen Buchbetrachtung teilnehmen oder nicht. In diesen Kitas wird mindestens ein Kind zur Teilnahme am Buchanschaun gedrängt oder es darf mindestens ein Kind nicht am Buchanschaun teilnehmen, obwohl es das möchte.

Merkmale des Kindes haben einen Einfluss darauf, ob es durch die Pädagog*in aktiv in die Buchsituation einbezogen wird oder nicht.

Die qualitative Analyse von fünf Buchsituationen hinsichtlich des Fachkraftverhaltens und der Kindreaktionen deutet darauf hin, dass vor allem Kinder, die sich ohnehin gut sprachlich einbringen können, von der Fachkraft auch bevorzugt adressiert werden – z.B. durch Blickkontakt oder direkte Ansprache – und damit häufiger aktiv in die Buchbetrachtungssituation einbezogen werden als zurückhaltende Kinder, die sich von selbst nicht so sehr einbringen.

Die Kinder haben nicht in allen Kitas die Möglichkeit, über den Umgang mit dem Buch mit zu entscheiden.

In der Buchbetrachtungssituation werden die Möglichkeiten der Kinder, sich eigenständig einzubringen (selbst umblättern, genügend Zeit haben, ein Bild zu betrachten oder die Wahl des Sitzplatzes haben) von mindestens einem Viertel der Fachkräfte eingeschränkt bzw. unterbunden.

Kinder interagieren bei der Buchbetrachtung kaum miteinander.

Während der dialogischen Buchbetrachtung mit einer pädagogischen Fachkraft sind Kinder eher nur selten (18% der Situationen) auch miteinander in verbaler oder nonverbaler Kommunikation, zudem teilweise auch nur sehr kurz. (Gemeint ist hier ausschließlich eine nicht-konfrontative Interaktion zwischen Kindern.) Überwiegend kommunizieren die Kinder beim Buchanschaun mit der pädagogischen Fachkraft.

Äußerungen und Handlungen der Kinder werden oft von der Fachkraft bewertet.

Pädagog*innen neigen beim dialogischen Buchanschaun dazu, die Äußerungen und Handlungen der Kinder zu bewerten: In fast 98% der Beobachtungen werden (Sprech-)Handlungen der Kinder mindestens einmal von der Fachkraft (meist positiv, aber auch manchmal negativ) bewertet. 83% der Fachkräfte äußern Bewertungen innerhalb von zehn Minuten fünfmal oder häufiger, 15% tun es ein- bis viermal.

Die Kinder haben viele Möglichkeiten, sich sprachlich zu beteiligen.

Beim dialogischen Buchanschaun können Kinder sich häufig sprachlich einbringen und haben oft die Möglichkeit, sich frei zu äußern: In neun von zehn Kitas können alle Kinder beim Buchanschaun jederzeit frei sprechen oder auch schweigen, ohne dass die pädagogische Fachkraft einzelne Kinder zum Sprechen auffordert oder das Sprechen abbricht bzw. verbietet. Die Fachkräfte stellen immer Fragen zum Buch (100%), und die Kinder haben überwiegend auch genug Zeit, selbst zu sprechen (72%). In 87% der Situationen werden die Kinder dazu angeregt, die Geschichten im Buch weiterzudenken, bekommen also von den pädagogischen Fachkräften sprachliche Impulse, die über die im Buch dargestellten Bilder und Texte hinausweisen.

Fachkräfte knüpfen häufig an thematische Impulse sowie an die Erfahrungen der Kinder an.

Die Pädagog*innen geben bei der dialogischen Buchbetrachtung in vielen Kitas sprachliche Impulse zu persönlichen Erfahrungen aus der Lebenswelt der Kinder (78%). Mehr als die Hälfte (55%) der Pädagog*innen knüpfen sprachlich durch Erweiterung an thematische Impulse der Kinder an, z.B. indem sie nach einer Äußerung eines Kindes eine Nachfrage dazu stellen oder das Gesagte mit einer eigenen Aussage erweitern.

3.5.3. Essen

Die Fachkraft-Kind-Interaktion beim Essen ist überwiegend sprachlich und kognitiv nicht anregend. Die Partizipationsqualität in Essenssituationen ist unzureichend. Das gilt sowohl für die Vor- und Nachbereitung als auch für das Essen selbst.

Welche Nahrung und wieviel davon ein Mensch wann und wie in den eigenen Körper aufnehmen möchte, gehört zu seinen ureigensten Angelegenheiten. Ebenso wie Erwachsene sollten auch junge Kinder selbstbestimmt über diese sehr persönliche Frage entscheiden und dafür in der Kita eine Auswahl an gesundem Essen haben. Die Daten der Schlüsselsituation Essen zeigen jedoch, dass dies in vielen Kitas nicht ausreichend gelingt.

Kinder können beim Essen nur zum Teil Entscheidungen treffen, die ausschließlich sie selbst betreffen.

Was auf den eigenen Teller kommt, entscheiden nur in 27% der beobachteten Einrichtungen sämtliche Kinder selbst. In 20% der Fälle können darüber einige Kinder entscheiden, in den restlichen Beobachtungen werden die Teller der Kinder ohne vorherige Nachfrage von den Pädagog*innen befüllt.

In mehr als der Hälfte der Kitas (52%) ist der Essensbeginn so organisiert, dass Kinder (vor ihren vollen oder leeren Teller) warten müssen, bevor sie mit dem Essen beginnen dürfen. In einer von vier Situationen (24%) ist zu beobachten, dass Kinder ohne Begründung dazu gedrängt werden, ein Getränk bzw. das Essen oder einzelne Bestandteile davon wenigstens einmal zu kosten. Die Entscheidung, wie viel sie essen bzw. trinken, können die Kinder in knapp der Hälfte der Einrichtungen (47%) selbst treffen. Das heißt es ist zu beobachten, dass in mehr als der Hälfte der beobachteten Situationen mindestens ein Kind entweder aufessen bzw. austrinken soll, oder aber mindestens ein Kind kann keinen (weiteren) Nachschlag bzw. kein weiteres Getränk erhalten und bekommt in solchen Fällen (z.B. wenn ein weiterer Nachschlag nicht mehr vorhanden oder nicht zuträglich ist) auch kein Alternativangebot.

Auch die Wahl des Sitzplatzes beim Essen kann als ureigenste Angelegenheit verstanden werden, da es für die Kinder dabei sowohl um ihren eigenen Sitzplatz als um ihre Sitznachbarn beim Essen geht. Doch nur in 32% der Kitas können alle Kinder ihren Platz selbst auswählen und entscheiden frei, wo sie sitzen, und in 68% der Situationen wird mindestens einem Kind ein Sitzplatz zugewiesen. Zudem wird in 64% der Beobachtungen mindestens einmal ein Kind ohne seine Zustimmung von einer pädagogischen Fachkraft auf einen Stuhl gesetzt, obwohl es dazu in der Lage ist, sich selbstständig hinzusetzen. In nur 20% der Einrichtungen entscheiden alle Kinder für sich selbst, wann sie das Mittagessen für sich beenden und vom Tisch aufstehen.

Nicht alle Kinder haben während der Mahlzeit genug zum Trinken.

Laut der deutschen Gesellschaft für Ernährung (2018) gehört es zu den Qualitätsstandards bezüglich der Verpflegung in Kitas, dass Kinder jederzeit Zugang zu Getränken haben, das heißt also auch während des gesamten Mittagessens. In der Realität haben jedoch nicht alle Kinder während des Essens etwas zum Trinken zur Verfügung: In fast jeder fünften Kita (19% der beobachteten Situationen) bekommen die Kinder während der Mahlzeit entweder gar kein Getränk oder aber nur für kurze Zeit (z.B. nur vor oder nach dem Essen). In 57% der Essenssituationen bekommen die Kinder zumindest eine Getränkesorte (z.B. Wasser oder Tee), und in 24% der Situationen haben die Kinder die Wahl zwischen zwei oder mehr Getränken (z.B. Wasser und Tee).

Kinder beteiligen sich nur in einem Teil der Kitas an der Vorbereitung des Essens.

In jeder dritten Kita beteiligen sich Kinder beim Tischdecken, in zwei Dritteln der Kitas sind Kinder in keiner Weise am Tischdecken beteiligt. Frei entscheiden, welches Besteck bzw. Geschirr (z.B. Gabel oder Löffel, Becher oder Tassen usw.) auf den Tisch kommt, können Kinder nie, nur ganz vereinzelt können sie immerhin über einen Teil des Bestecks oder Geschirrs selbst entscheiden.

Alle Kinder, die das wollen und dazu in der Lage sind, füllen sich in 17% der Kitas selbst ihr Essen auf den Teller und gießen sich in 20% der Kitas selbst ein Getränk ein. In weiteren 30% der Kitas ist zu beobachten, dass sich zumindest einige Kinder selbstständig ihr Essen auf tun und in 24% der Kitas selbstständig eingießen. In mehr als der Hälfte der Einrichtungen füllt jedoch die pädagogische Fachkraft die Teller (52%) und die Becher (57%) für die Kinder. Etwas häufiger tun sich die Kinder selbst einen Nachschlag auf (in 29% der Situationen tun sich den Nachschlag alle Kinder selbst auf; in 20% der Situationen mindestens ein Kind in der beobachteten Gruppe).

In knapp der Hälfte der beobachteten Situationen entscheiden alle Kinder selbst, ob sie an Ritualen zum Essensbeginn teilnehmen (z.B. an einem Lied, Gebet, Tischspruch oder Fingerspiel), und zumindest ein oder einige Kinder sind auch an der Auswahl des Rituals beteiligt.

Kinder essen mit Besteck oder mit den Händen, werden z.T. aber auch ohne Zustimmung gefüttert, obwohl sie in der Lage sind, selbstständig zu essen.

Immerhin in 33% der Essenssituationen entscheiden die Kinder selbst, ob sie mit den Händen essen oder nicht, das heißt, sie werden von der Fachkraft nicht dazu angehalten, mit Besteck zu essen. In 26% der Situationen dürfen einige Kinder mit den Händen essen (z.B. die Jüngeren), andere Kinder werden dazu angehalten, das Besteck zu benutzen, oder davon abgehalten, mit den Händen zu essen. Und in 41% der Situationen dürfen die Kinder überhaupt nicht mit den Händen essen. Hier hält die Fachkraft alle Kinder dazu an, das Besteck zu benutzen oder hindert Kinder daran, mit den Händen zu essen.

In der Hälfte der Kitas essen alle Kinder, die dazu in der Lage sind, selbstständig und werden nur dann von der Fachkraft gefüttert, wenn sie den Wunsch danach äußern oder dem Angebot, gefüttert zu werden, zustimmen. In der anderen Hälfte der Einrichtungen wird mindestens ein Kind mindestens zeitweise und ohne eigene Zustimmung von einer Fachkraft gefüttert, obwohl es selbstständig das Besteck handhaben und essen kann.

Essen wird selten als kommunikative Situation genutzt.

In mehr als zwei Dritteln der Kitas werden keine Tischgespräche während des Essens geführt (beobachtet in einer 10-minütigen Sequenz zu Beginn des gemeinsamen Mittagessens). In diesen Kitas geht die Kommunikation inhaltlich nicht über die Ablauforganisation des Essens hinaus. Stattdessen dominieren Handlungsplanungsätze und Handlungsanweisungen die Kommunikation bei Tisch.

Kinder sind untereinander in Interaktion.

Obwohl die Essenssituation überwiegend wenig kommunikativ gestaltet wird, kann immerhin in mehr als der Hälfte der Kitas (58%) beobachtet werden, dass zumindest die Kinder untereinander während des Mittagessens miteinander in – wenn auch nur kurzer – verbaler oder nonverbaler (nicht-konfrontativer) Kommunikation sind.

Die Erfahrungen der Kinder werden kaum aufgegriffen.

Sehr selten (2%) knüpfen Pädagog*innen während des Mittagessens an die persönlichen zurückliegenden Erfahrungen der Kinder an und thematisieren kaum lebensweltliche Bezüge im Gespräch (zweimal in zehn Minuten).

Assistenz beim Essen ist zu oft nicht angemessen.

Assistenzhandlungen von Fachkräften beim Essen sind sehr oft unangemessen. Nicht-grenzwahrende Assistenz in der Essenssituation ist am häufigsten in folgenden Situationen zu beobachten (Die Prozentzahlen beziehen sich auf die Nicht-Angemessenheit von tatsächlich beobachteten Assistenzhandlungen der Fokus-Fachkräfte):

- Beim Hinsetzen und Aufstehen: Kinder (die bereits laufen und sich auf Stühle setzen bzw. aufstehen können) werden ohne Zustimmung durch die Fachkraft angehoben, auf den Stuhl gesetzt und an den Tisch geschoben bzw. nach dem Essen vom Stuhl gehoben (86%-100% je nach Handlungsschritt)

- Beim Umbinden des Lätzchens (z.B. von hinten, ohne Blickkontakt, ohne Ankündigung) (90%)
- Beim Auftun des Essens (90% mindestens eine unangemessene Assistenz)
- beim Zurechtrücken des Geschirrs (95%)
- beim Zerkleinern des Essens sowie beim Essen (ungefragtes Füttern bzw. Becher/ Schnabeltasse halten) (91% mindestens eine unangemessene Assistenz)
- beim Säubern von Gesicht und Händen (z.B. unangekündigtes Abwischen) (95% mindestens eine unangemessene Assistenz)

In diesen Situationen wird vor allem die vorherige Zustimmung des Kindes nicht abgewartet, obwohl jede der benannten Assistenzhandlungen mit großer körperlicher Nähe oder sogar mit direktem Körperkontakt verbunden ist.

Viele Kinder werden beim Essen in ihrer Bewegungsfreiheit eingeschränkt.

In fast der Hälfte aller beobachteten Kitas (45%) werden Kinder beim Mittagessen in ihrer Bewegungsfreiheit eingeschränkt. Hierzu zählt z.B. die sogenannte Lätzchenfixierung, das bedeutet, dass die Fachkräfte die Lätzchen der Kinder unter ihre Teller schieben, so dass die Kinder ihren Oberkörper bis auf die Arme nicht mehr frei bewegen können, ohne dass der Teller herunterfallen würde. Oder die Kinder sitzen auf Stühlen, von denen sie nicht aus eigener Kraft aufstehen können, z.B. weil die gesamte Sitzfläche eng umschlossen ist, vorn vom Tisch oder Stuhlbrett, seitlich und hinten von der Arm- und Rückenlehne. Nicht selten sind Lätzchen- und Stuhlfixierung gleichzeitig zu beobachten. Besonders bedenklich sind solche Situationen, in denen Kinder (insbesondere sehr junge Kinder oder solche, die nicht über die motorischen Fähigkeiten verfügen, dennoch irgendwie aus ihrem Stuhl herauszuklettern) über längere Zeit und vor allem auch deutlich über die Dauer des Essens hinaus auf solchen Stühlen sitzen müssen, z.B. bis andere Abläufe erledigt sind (wie z.B. das Abräumen des Tisches, Händewaschen bei anderen Kindern oder das Vorbereiten des Schlafrums).

Essen in ostdeutschen und westdeutschen Krippen

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

Auf deskriptiver Basis zeigen sich in einigen Items auffällige Unterschiede zwischen den Essenssituationen in den beobachteten ostdeutschen und westdeutschen Kindertageseinrichtungen. So sind die Vorkommenshäufigkeiten bei einigen Merkmalen, die die Selbstbestimmung betreffen (z.B. entscheiden, was auf den Teller kommt; wie viel man isst; ob oder wann man nach dem Essen aufsteht) im Osten zum Teil deutlich geringer als im Westen: In den beobachteten ostdeutschen Kitas (N=44) haben die Kinder in 30% der Mittagessenssituationen nur zeitweilig (also z.B. nur vor oder nach dem Essen) oder generell kein Getränk zur Verfügung. In den westdeutschen Kitas (N= 42) kommt das nur selten vor (7%).

In 64% der beobachteten ostdeutschen Krippengruppen entscheiden die Kinder nicht selbst, wie viel sie essen und trinken, das bedeutet, Kinder werden dazu aufgefordert, gedrängt oder genötigt, auszutrinken oder aufzuessen, oder das Essen oder Trinken wird limitiert oder zu einem von den Kindern erwünschten

Zeitpunkt ohne nachvollziehbare Begründung verweigert. Im Vergleich dazu ist dies nur in 12% der westdeutschen Kitas zu beobachten. Zudem nehmen sich die Kinder in ostdeutschen Kitas nur in 21% der Mahlzeiten eigenständig Essen nach, während dies in 39% der Essenssituationen in westdeutschen Kitas der Fall ist.

Auch entscheiden Kinder in ostdeutschen Krippengruppen nur in 27% der beobachteten Essenssituationen, wann sie mit dem Essen beginnen; in westdeutschen Krippengruppen tun sie das dagegen in 69% der Situationen.

Im Gegensatz zu Merkmalen, die die Selbstbestimmung beim Essen betreffen, sind die Vorkommenshäufigkeiten von Merkmalen, die die Selbstständigkeit betreffen, im Osten etwas höher als im Westen (z.B. Tisch decken; selbst Essen auftun; Tisch abräumen): So dürfen Kinder den Tisch in 39% der ostdeutschen helfen mitzudecken, aber nur in 23% der westdeutschen Kitas. Ihr Essen selbst auftun können alle Kinder in den beobachteten Situationen in 21% der ostdeutschen Kitas, aber nur in 14% der westdeutschen Kitas. Am Abräumen beteiligen sich alle Kinder in 45% der ostdeutschen und 39% der westdeutschen Kitas.

Hinsichtlich des Mittagessens als Gemeinschaftserlebnis unterscheiden sich Krippengruppen in ost- und westdeutschen Kitas ebenfalls: Nur in jeder fünften beobachteten Essenssituation in den ostdeutschen Kitas (21%) essen die Kinder gemeinsam mit der Fachkraft, in den westdeutschen Kitas ist dies hingegen in jeder zweiten Situation (52%) der Fall. Tischgespräche finden (in der hierfür ausgewerteten 10-Minuten-Sequenz) nur in 23% der ostdeutschen, aber in 40% der westdeutschen Krippengruppen statt. Die Kinder erleben ihre Fachkraft in 55% der ostdeutschen, aber in 73% der westdeutschen Kitas als zugewandt.

3.6. PARTIZIPATIONSERFAHRUNGEN VON FACHKRÄFTEN UND ELTERN

Nicht alle partizipativen Erziehungsziele werden in die Praxis umgesetzt. Für die Partizipationsqualität in Kitas spielen die Einstellung zu Partizipation von Fachkräften eine wichtige Rolle. Einen bedeutenden Einfluss auf die Einstellung und Praxis der Pädagog*innen scheinen ihre persönlichen Erfahrungen aus der eigenen Kindheit zu haben.

Wichtigstes Erziehungsziel von Eltern und Fachkräften in Bezug auf Essen spiegelt sich im Alltag der Kitas für die Kinder nicht ausreichend wider.

Eltern können nach Angaben der befragten Fachkräfte in der Kita am ehesten über Dinge entscheiden, die direkt ihr Kind betreffen, z.B. Gruppenzugehörigkeit und Bezugserzieher*in ihres Kindes: 15% trifft (eher + völlig) zu und Mitentscheidung über die ureigensten Angelegenheiten des Kindes (z. B. Schlafen, Essen): 49% trifft (eher + völlig) zu. Bei Themen, die alltägliche Gestaltungsprozesse in der Kita betreffen, haben Eltern dagegen nur sehr wenig Mitentscheidungsrecht, z.B. bezüglich Tagesablauf, Speiseplan, Raumgestaltung: 10% trifft (eher + völlig) zu.

Das führt auch dazu, dass Erziehungsziele von Eltern in der pädagogischen Gestaltung der Schlüsselsituation Essen keinen Niederschlag finden. So wird zum Beispiel das aus Elternsicht wichtigste Erziehungsziel beim Essen, dass Kinder entscheiden können, was und wie viel sie essen möchten, in der beobachtbaren Alltagspraxis der Kitas nicht umgesetzt: Kinder entscheiden in knapp der Hälfte aller beobachteten Situationen nicht selbst, wieviel sie essen und trinken möchten.

Eigene Partizipationserfahrungen von Fachkräften und Eltern bezogen auf das Essen werden in die Erziehungsziele übernommen.

Die Partizipationserfahrungen der Fachkräfte aus ihrer Kindheit (von beiden Elternteilen) hinsichtlich *alles kosten* und *Alternative zum Essen anbieten* werden signifikant in die eigenen gegenwärtigen Erziehungsziele übernommen, ebenso *sitzen bleiben* (bis alle mit dem Essen fertig sind). Noch deutlicher ist die Übernahme der Partizipationserfahrungen der Eltern aus ihrer Kindheit in die eigenen Erziehungsziele.

Fast alle befragten Fachkräfte berichten von wirksamen Beteiligungsmöglichkeiten für sich selbst in ihrem Arbeitsfeld Kita, halten aber die Entscheidungsstrukturen dennoch für wenig transparent.

Entscheidungen innerhalb der Kita, die die eigene Arbeit betreffen, können durch die Fachkräfte nach eigener Wahrnehmung beeinflusst werden. Zudem geben Fachkräfte in der Mehrheit an, die eigenen Bedürfnisse und Interessen gegenüber der Leitung gut vertreten zu können. Entscheidungen, die jeweils die Kita als Ganzes betreffen, können insgesamt 55% der Fachkräfte (eher) mit beeinflussen. Deutlich geringer schätzen die Fachkräfte die Transparenz der Entscheidungsstrukturen in ihrer Einrichtung ein. 13% der Fachkräfte merkten das gänzliche Fehlen einer solchen Transparenz an.

Aus Sicht von Fachkräften erfahren Kinder mehr Partizipation bei der Mitbestimmung als bei der Selbstbestimmung.

Die Kinder können in den untersuchten Kitas bei Dingen, die ihren Alltag in der Einrichtung (Gruppenzugehörigkeit, Bezugserzieher, Tagesablauf, Raumgestaltung) und die Dokumentation ihrer eigenen Entwicklung betreffen, laut Fachkraft-Angaben häufiger (zumindest teilweise) mitentscheiden (mindestens 35% *trifft (eher) zu*). Dagegen können über die Hälfte der Kinder (56%) bei ureigensten Angelegenheiten (z.B. bestimmen wann sie schlafen) nicht mitbestimmen.

Eine pessimistische Einstellung zu Partizipation von Fachkräften spiegelt sich in nahezu allen Bereichen der Gestaltung der partizipativen Umgebung wider.

30% der Fachkräfte sind bezüglich Partizipation von Kindern zumindest teilweise pessimistisch eingestellt. Diese pessimistische Einstellung spiegelt sich sowohl in der (vergleichsweise geringeren) Anzahl der gelebten Beteiligungsmöglichkeiten wider, die die Fachkräfte den Kindern einräumen, als auch in der (vergleichsweise höheren) Vorkommenshäufigkeit von partizipationshemmendem Verhalten sowie in geringeren Werten in der sprachlichen Partizipation.

4. WICHTIGSTE SCHLUSSFOLGERUNGEN UND EMPFEHLUNGEN

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

1. Die partizipative Fachkraft-Kind-Interaktion in alltäglichen Situationen von Krippen muss verbessert werden.

Hierzu gehört:

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

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

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

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

c. Den Kindern Rationalität zuschreiben, z.B

- ▶ Begründungszusammenhänge herstellen, also kausale Zusammenhänge benennen bzw. danach fragen
- ▶ organisatorische Sprechakte (Handlungsplanungssätze, Bitten), Regeln, Abwägungs- und Entscheidungsprozesse sowie Planänderungen nachvollziehbar machen und begründen
- ▶ über die Innenwelt von Menschen sprechen (Emotionen, Überzeugungen, Wünsche usw. benennen)
- ▶ den epistemischen Status von Aussagen verbal markieren ("vielleicht"/ "was denkst du?")
- ▶ beginnende und endende Zeitfenster ankündigen
- ▶ handlungsbegleitend sprechen (eigene Handlungen sowie die Handlungen von anderen Personen benennen)

d. Die Autonomie der Anderen erlebbar machen, z.B.

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

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

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

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

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

2. Partizipation einschränkendes Verhalten muss klar definiert werden, Gegenstand von ständiger Team- und Personalentwicklung sein und im Alltag von Kitas minimiert werden.

Zu Verhaltensweisen von Fachkräften, die die Partizipation von Kindern einschränken oder verhindern, gehört zum Beispiel (und zwar ausschließlich bezogen auf Situationen, in denen nicht unmittelbar Gefahr im Verzug ist):

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

- ▶ unangemessene Reaktion auf Signale von Kindern (z.B. auf Kontaktaufnahme des Kindes etwa durch Nicht-Zuwendung; auf Äußerung eines Bedürfnisses oder einer Emotion etwa durch Bagatellisierung, sowie auf Signale des Widerstands etwa durch Sanktion).
- ▶ stark direktive oder negierende Handlungsanweisungen, die ein Kind dazu bringen sollen, etwas genau so wie vorgegeben zu tun oder etwas zu unterlassen
- ▶ mit Sanktionen drohen oder erpressen
- ▶ übergriffig werden, das bedeutet nonverbale Interaktion mit Körperkontakt ohne Zustimmung des Kindes
- ▶ den eigenen Willen ohne verbale Begründung gegen den Willen des Kindes durchsetzen
- ▶ Kinder diskriminieren (z.B. durch Ausschluss vom Gruppengeschehen oder durch rassistische, linguistische, adultistische o.ä. diskriminierende Äußerungen)
- ▶ Diskriminierung oder Ausgrenzung unter Kindern dulden, etwa durch Nichthandeln, Bagatellisieren oder durch unangemessene Äußerungen

- ▶ Kinder vom Sprechen abhalten
- ▶ ironische oder sarkastische Äußerungen, Beschämungen, Kinder nachäffen oder verspotten
- ▶ in Gegenwart eines Kindes über das Kind (in der dritten Person) mit anderen Erwachsenen sprechen

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

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

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

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

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

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

Der unbestimmte Rechtsbegriff *„Kindeswohl“* muss für Krippe und Kita präziser definiert werden. Dazu gehört auch, Partizipation behinderndes, grenzüberschreitendes, Kindeswohl beeinträchtigendes und Kindeswohl gefährdendes Verhalten durch Fachkräfte konkreter zu fassen und genauer voneinander zu unterscheiden. Das Kindeswohl muss dafür unmittelbar an das Recht des Kindes auf Gehör und Beteiligung als Ausdruck der Subjektstellung des Kindes geknüpft sein und vorrangig berücksichtigt werden. Zudem benötigen Fachkräfte mehr Handlungssicherheit sowie Standards für kollegiale Unterstützung bei Überforderungssituationen und alltagsnahe Beratung durch *„insoweit erfahrene Fachkräfte“* nach §8b SGB VIII (Kinderschutzfachkräfte).

Hierfür müssen vor allem

- ▶ Kinderschutzkonzepte flächendeckend in allen Kitas entwickelt und im Alltag *„gelebt“* werden
- ▶ Kinderschutzfachkräfte auch innerhalb von Einrichtungen vorhanden sein, um Teamkolleg*innen bei (auch unabsichtlichem) grenzüberschreitendem Verhalten niedrigschwellig, schnell und konstruktiv zu beraten und zu unterstützen, damit Fehlverhalten künftig reduziert wird.
- ▶ Situationen, Abläufe und Handlungen, die die Rechte der Kinder auf Partizipation, Schutz oder Förderung gefährden, präziser beschrieben werden. Dazu gehört u.a. auch eine genauere Definition von

- ▷ unangemessenem Körperkontakt zu Kindern in der Krippe,
- ▷ Partizipation einschränkenden Assistenzhandlungen
- ▷ unangemessenen Reaktionen auf kindliche Signale wie Kontaktaufnahme, Widerstand, Beschwerden sowie auf Konflikte zwischen Kindern
- ▶ sehr leicht verständliche Materialien für Kinder, Fachkräfte und Eltern zu grenzwahrendem Verhalten gegenüber Kindern entwickelt und flächendeckend verbreitet werden
- ▶ Beschwerdeverfahren innerhalb von Einrichtungen und Trägern wirksam etabliert werden. Dazu gehören:
 - ▷ eine verbesserte Kompetenz von Fachkräften, Äußerungsformen der Beschwerde (einschließlich der Beschwerde über Fachkräfte) durch Kinder wahr- und ernst zunehmen
 - ▷ verlässliche und niedrighschwellige Beschwerdemöglichkeiten für Eltern und Fachkräfte, sowie
 - ▷ transparente Beschwerdeverfahren, mit dem Ziel der Klärung und Qualitätsverbesserung im Sinne des besten Kindesinteresses.

3. Die hochstrukturierte und täglich wiederholte Schlüsselsituation Essen muss unmittelbar qualitativ verbessert werden.

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

Dazu gehört unmittelbar, dass allen Kindern ermöglicht wird, so viel essen und zu trinken, wie es ihren Bedürfnissen und ihrem Wohl entspricht, und hierfür eine Auswahl an gesunder Nahrung anzubieten. Auch dass Kinder in Kitas jederzeit Zugang zum Trinken haben müssen, entspricht dem Förderrecht auf gesunde Entwicklung. Gerade beim Mittagessen ist das Trinken zu jedem Zeitpunkt unbedingt zu gewährleisten. Überflüssige Fixierungen und Bewegungseinschränkungen von Kindern einschließlich Lätzchenfixierung müssen in allen Kitas unterbleiben. Assistenzhandlungen seitens der Fachkräfte (insbesondere solche mit Körperkontakt) müssen grenzwahrend gestaltet werden; Beschwerden, Widerstand und Konflikte von Kindern müssen beachtet und angemessen beantwortet werden. Auch die bewusste Gestaltung des Essens als soziale Situation, bei denen die Fachkräfte mitessen und anregende Tischgespräche ermöglichen, in denen Unterschiede und Gemeinsamkeiten von beispielsweise Vorlieben und Handlungsabsichten der Beteiligten ebenso thematisiert werden wie gemeinsame und individuelle Erfahrungen und Ideen, ist pädagogisch vorrangig. Fortbildungen zur partizipativen Gestaltung der Essenssituation in Krippen sind – mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen – bundesweit schnellstmöglichst zu initiieren

4. Partizipation muss bewusst inklusiv gestaltet werden.

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

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

5. Biografiearbeit und Reflexion der eigenen Haltung zu Partizipation sind zu stärken.

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

6. Aus- und Fortbildungsangebote zur Partizipation im Kita-Alltag sind zu differenzieren und an die spezifischen Bedarfe anzupassen.

Die Untersuchung macht deutlich, dass es in Krippen bedeutsame qualitative Unterschiede bei der Gestaltung einer partizipativen Umgebung und partizipativer Interaktionen gibt. Darüber hinaus deutet vieles darauf hin, dass zwischen ost- und westdeutschen Kitas nach wie vor relevante Unterschiede bezüglich Autonomieförderung, Mitbestimmung und Selbstständigkeitserziehung existieren. Daher müssen Themen für Qualifizierungsangebote innerhalb des thematischen Feldes „Partizipation“ den spezifischen einrichtungsinternen Entwicklungsbedarfen angepasst werden.

7. Die Mitbestimmung von Familien bei der Gestaltung des Alltags in der Krippe muss verbessert werden.

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

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

LITERATUR

Ahnert, L., Piquart, M., Lamb, M. E. (2006): Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 77, S. 664-679.

Anders, Y. (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), S. 237-275.

Ainsworth, M. D. S., Wittig, B. A. (1969): Attachment and exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation. In: B.M. Foss (Hrsg.): *Determinants of Infant Behavior*, S. 113-136.

Ballaschk, I. (2019): Rückmeldungen an die Kindertageseinrichtungen zur Qualitätsbeobachtung 2019, Bundesprogramm Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist.

Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: *Psychological Review*, 84, S. 191-215.

Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bartosch, U., Bartosch, C., Bleckmann, J., Griepel, E., Knauer, R., Maluga, A., Nissen, I. (2015): Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Bildung in der Demokratie. Online unter: https://www.partizipation-und-bildung.de/wp-content/uploads/2013/08/partizipation_in_der_kita_web.pdf [Zugriff: 14.10.2020]

Bonawitz, E., Shafto, P., Gweon, H., Goodman, N. D., Spelke, E., Schulz, L. (2011): The double-edged sword of pedagogy: Instruction limits spontaneous exploration and discovery. In: *Cognition* 120(3), S. 322-330.

Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (2018): Siedlungsstrukturelle Kreistypen - Laufende Raumbeobachtung - Raumabgrenzungen. Online unter: <https://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/forschung/raumbeobachtung/Raumabgrenzungen/deutschland/kreise/siedlungsstrukturelle-kreistypen/kreistypen.html> [Zugriff: 26.03.2019]

Borge, I.H., Rutter, M., Coté, Tremblay, R. E. (2004): Early childcare and physical aggression: differentiating social selection and social causation. *Child Psychology and psychiatry* 45(2), S. 367-376.

Bowlby, J. (2006): *Bindung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., Barnett, W. S. (2010): Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112(3), S. 579-620.

Cole, A.C., Harris, L. P., & Koenig, A. M. (2012): Entitled to Trust? Philosophical Frameworks and Evidence from Children. *Analyse & Kritik*, 34(2), S. 195-216.

Deutsche Gesellschaft für Ernährung e.V. (2018): *DGE-Qualitätsstandard für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder*. Bonn.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Gefördert vom:



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend