

# Die Perspektive des Kindes: Partizipatorische Ansätze in der elementarpädagogischen Bildungsdokumentation und ihre Herausforderungen

**Stefanie Greubel**

*Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter/Deutschland*

*Institut für Kindheitspädagogik*

**ZUSAMMENFASSUNG.** Das Bild des Kindes in der Gesellschaft zeichnet sich durch multiperspektivische Zugänge aus, die historisch wandelbar und sensibel auf zeitgeistliche Strömungen reagieren. Beobachtbar ist eine immer wiederkehrende wenn nicht sogar konstante Auseinandersetzung mit der Stellung des Kindes und seinen Mitbestimmungsrechten im gesellschaftlichen Leben, die aktuell eng mit der Vorstellung einer eigenaktiven Entwicklung des Kindes verbunden ist. Mit der Anerkennung des Kindes als intentionales Wesen mit eigenen Wünschen und Bedürfnissen rückt das pädagogische Prinzip der Partizipation in den Fokus von Wissenschaft, Politik und pädagogischer Praxis. Als ein Gestaltungselement von kindlicher Partizipation kann die Praxis der Bildungsdokumentation gesehen werden. Mit Blick auf verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten ist zu diskutieren, inwiefern das Selbstbestimmungsrecht des Kindes entwicklungsgerecht umgesetzt werden kann. Kritisch wird der unreflektierte Umgang mit der Position des Kindes gesehen, der zuweilen zu einer Überforderung des Kindes führen kann.

*Schlüsselwörter:* Kindheit, Partizipation, Bildungsdokumentation, Waldorfpädagogik, Kindergarten

**ABSTRACT.** The view on Childhood as a social construct depends on multiple scientific and popular views and differs over the decades depending on various influences. Almost constantly we can find a social, political and scientific discussion about the responsibilities regarding the generational order and the position of the child as well as the children's part on its own development. With the understanding of an active and self-developing child with his own mind and needs the pedagogic principle of participation gets in the focus of science, politics and pedagogical praxis. One option to include children's perspectives is the participation in monitoring and documentation processes. Less we know about used strategies and consequences and there is a need of a critical discussion in this field since the borders between fostering and excessive demands can be slim.

## Einleitung

Sowohl die vergangenen als auch die aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisse über die kindliche bzw. menschliche Entwicklung basieren auf den Bemühungen von Wissenschaftlern unterschiedlichster Theorierichtungen, die menschliches Verhalten erklären und vorhersagen möchten um Lösungsmöglichkeiten für Probleme in allen Altersgruppen generieren zu können. Berk (2011) stellt in ihrer umfassenden Übersicht über die Theorien der Entwicklungspsychologie dar, dass diese wissenschaftlichen Überzeugungen immer auch

im Kontext ihrer Zeit gesehen werden müssen und daher auch den Einflüssen kultureller Wertvorstellungen und aktueller gesellschaftlicher Grundsätze unterliegen. Umgekehrt ist ebenfalls zu beobachten, dass sich, basierend auf den Erkenntnissen der Wissenschaft, dementsprechende Trends in der Praxis bilden.

Die Pädagogik und ihre Nachbardisziplinen sind insbesondere von diesen wechselseitigen Bezügen tangiert: In den letzten Jahrzehnten zeigen sich hier Theoriewechsel, die besonders die Selbstwirksamkeit des Kindes und seine Position in der Gesellschaft betreffen. Nicht verwunderlich sind daher parallele oder zeitlich versetzte aktive Bemühungen in Wissenschaft, Politik und in pädagogischer Praxis, den Stellenwert von Kindern sowie deren Rechte, inklusive Selbstbestimmungsrechte im pädagogischen Umgang gerecht zu werden und Initiativen zu starten, die den Kindern den nötigen Raum für diese Strömungen zugestehen. Zu diesen Initiativen zählen, neben den zentralen Facetten der Kultur der Partizipation, im Sinne eines Mitbestimmungs- und Gestaltungsrechts der Kinder sowohl der Perspektivenwechsel innerhalb sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden, welcher Kinder zunehmend als kompetente Informationsquellen anerkennt und deren Sicht in Forschungen einbezieht (vgl. i. Ü. Heinzel, 2000; Krüger, 2006), als auch die Bemühungen der bildungsdokumentatorischen Praxis, welche die Eigensicht des Kindes als einen der zentralen Bausteine für die Entwicklungs- und Bildungsdokumentation des Kindes heranziehen (Knauf, 2017).

Nicht immer gelingt bei diesen Bestrebungen ein ausgewogenes Verhältnis zwischen der Wahrung der Kinderrechte und pädagogischer Schutzzone. So weist Zinnecker (2000) bereits vor knapp zwei Jahrzehnten darauf hin, dass sich die Fokussierung der kindlichen Eigenständigkeit zwar bereits in Ansätzen der Reformpädagogik findet, die gegenwärtige Zentrierung aber die Bedarfe des Kindes nach sicheren Handlungsräumen vernachlässigt. Eine Überforderung des Kindes ist daher nicht ausgeschlossen. Dies gilt besonders für die altersbedingt besonderen Anliegen der Kinder in elementarpädagogischen Einrichtungen.

Mit Blick auf diese Entwicklungen ist es Ziel dieses Artikels zu hinterfragen, auf welchen theoretischen Vorstellungen die neue Sichtweise zurückgreift und wie die Einbeziehung der Kinderperspektive sensibel in Prozesse der Elementarpädagogik gelingen kann. Ein besonderer Fokus soll auf die Praxis der Bildungsdokumentation gelegt werden.

Diesem Anliegen gerecht werdend wird sich in den folgenden Abschnitten zunächst an das Bild vom Kind aus verschiedenen Perspektiven heraus genähert um daraus zu einer Definition der Position des Kindes in der Gesellschaft zu gelangen. Darauf aufbauend erfolgt die Verortung einer wertschätzenden und integrierenden Sicht auf das Kind im institutionellen Kontext und eine Überprüfung der bisherigen Umsetzung im pädagogischen Alltag. Hier wird der Fokus vor allem auf die Praxis der Bildungsdokumentation als eines der zentralen Instrumente zum partizipativen Umgang gelegt. Schließlich wird sich kritisch mit den Rechts- und Schutz zonen des Kindes befasst und bilanziert, wie die Balance zwischen Eigenaktivität des Kindes und Grenzziehung durch Erwachsene gelingen kann.

## **Kindheit im multiperspektivischen Blickfeld**

Der Blick auf das Kind und dessen Rolle im Kontext der eigenen Entwicklung und seine Stellung in der Gesellschaft, ist ein vielschichtiger und facettenreicher, welcher sich durch die Perspektiven unterschiedlichster Disziplinen bildet und sich im Kontext des aktuellen Zeitgeistes neu oder zumindest differenziert, in einem mehr oder weniger scharfen Gesamtbild festhalten lässt. Die Farben für dieses Bild liefern neben den Expertinnen und Experten aus Erziehungswissenschaft, Geschichte, Soziologie, Recht, Medizin, Psychologie letztlich auch alle Akteure des gesellschaftlichen Lebens. Mit der Formierung der internationalen Forschungsgruppe *New social Studies of Childhood* und der deutschsprachigen *sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung* in den 1970er Jahren, heute in den sogenannten Childhood studies (Qvortrup, Corsaro & Honig, 2009) vereint, erhielt das Bild, stark geprägt durch die soziologische und erziehungswissenschaftliche Diskussion um die Selbständigkeit des Kindes, Sozialisationsprozesse und seine Position in der generationalen Ordnung (vgl. i.Ü. Honig, 2009a), eine neue Prominenz in den wissenschaftlichen Szenen, dessen Botschaft die gesamtgesellschaftliche Betrachtung des Kindes als ein aktives, kompetentes und autonomes Wesen mit

Selbstbestimmungsrechten forderte. Dahinter steht die Auffassung, dass Kinder als Subjekte und nicht als *Werdende*, die erst noch erzogen werden müssen sondern als *Seiende* mit eigenem Rechtsstatus verstanden werden sollen. Dies entspricht weiter dem entwicklungspsychologischen Bild, in welchem sich Kinder in Interaktion mit ihrer sozialen Umwelt entwickeln und ihrerseits Einfluss auf Entwicklungsparameter und eigene Bildungsprozesse ausüben (vgl. i.Ü. Berk, 2011).

Auch wenn sich dieses Bild bis heute noch nicht vollständig und eher skizzenhaft, teils mit Komplementärfarben gemalt ist (so bestehen nach wie vor Lücken in der Definition des Forschungsfeldes und der klaren Umgrenzung von Kindheit, Kinder und Kindheiten, vgl. u.a. Honig, 2009b; Diskussionsbedarfe um die Diskrepanz zwischen Mündigkeit im Generationenverhältnis und Unmündigkeit im Entwicklungskontext, vgl. u.a. Prenzel, 2016; sowie um die Schutzzonen und die Eigenverantwortlichkeit des Kindes, vgl. u.a. Zinnecker, 2000, als auch bezüglich der tatsächlichen Umsetzung dieses Bildes in der pädagogischen Praxis, vgl. u.a. Burger et al., 2016), so ist es dennoch dominant in aktuellen deutschen und internationalen Forschungsbeiträgen und in Konzepten der pädagogischen Praxis vertreten (vgl. u.a. Oswell, 2013, Samuelsson, Sparrman, Cardell & Lindgren, 2015, Prenzel, 2016).

Nun ist der zunehmend wertschätzende und von der kindlichen Eigenaktivität ausgehende Blick auf das Kind und die Gedankenführung der Partizipation, also die Möglichkeit der aktiven Teilnahme und Einflussnahme der Kinder in ihren Lebens- und Lernzusammenhängen (Prenzel, 2016), wie oben bereits angedeutet, keine neue zündende Idee des späten 20. Jahrhunderts, sondern vielmehr schon in reformpädagogischen und in früheren Entwicklungstheorien zu finden. Prenzel (2016) arbeitet in ihrer Expertise zur Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen jedoch heraus, dass keine linearen Entwicklungen von einem eher limitierten und unterdrückten Kindheitsbild zu einem freigeistigen und partizipierenden Leitgedanken im Umgang mit Kindern zu verzeichnen sind, sondern vielmehr kontrastierende Einstellungen parallel beobachtet werden können. So finden sich beispielsweise bereits in mittelalterlichen Texten Passagen, die unserem, nach heutigen Vorstellungen idealen, Konzept einer liebevollen und wertschätzenden Beziehung zwischen den Generationen, durchaus ähnlich sind. Ebenso lässt sich der Gedanke der selbstbestimmten Entwicklung bereits in konstruktivistischen Theorien zum Beispiel bei Lew Wygotski (1896-1934) oder Jean Piaget (1896-1980) erkennen, die beide davon ausgehen, dass der Wissenserwerb über die Welt über eigenes Handeln und in Interaktion erworben wird. Festzuhalten sind auch die verschiedenen Nuancierungen unterschiedlicher pädagogischer Konzepte. So basiert das Verständnis der von Rudolf Steiner begründeten Waldorfpädagogik beispielsweise ebenfalls auf einem Bild des Kindes als aktivem Gestalter seiner Entwicklung, dessen Ziel die eigene Urteilsbildung ist. Auf diesem Weg unterliegt es jedoch natürlichen Gesetzmäßigkeiten und die Erwachsenen tragen die Verantwortung, das Kind vor zu frühen Herausforderungen zu schützen. Die eigenständige Erfahrung wird hier auf die Handlungsspielräume begrenzt, die die Erwachsenen zur Verfügung stellen (Völkel, 2003). Patzlaff und Saßmannshausen (2007) betonen in diesem Sinne die Bedeutung eines vom Erwachsenen geschaffenen Schutzraumes, der sensibel die Möglichkeiten zwischen Anregung und Überforderung auslotet. Die Autoren sprechen von der untrennbaren „Doppelheit von Selbstbildung auf der einen und Bildung durch die Umgebung auf der anderen Seite“ (S. 8).

Wird die pädagogische Konzeption der Kindheit rückblickend historisch betrachtet (vgl. i. Ü. Bredow & Durdel, 2003), so fällt zunächst auf, dass die Kindheit als besondere Phase erst auch als solche wahrgenommen werden musste. Dies veranlasst Honig (1999) dazu festzuhalten, dass Kindheit keine „anthropologische Universalie“ (ebd., 18) ist, sondern als ein Phänomen betrachtet werden muss, welches historisch wandelbar ist. Diese Wandelbarkeit, so zieht bereits Ariès (1975), mit Blick auf die „Entdeckung der Kindheit“, seine Schlüsse, geht einher mit gesellschaftlichen Veränderungen in der Familie und einem veränderten Status von Bildung. Sich einer Definition von Kindheit annähernd, unterscheiden Marotzki, Nohl und Ortlepp (2005) den gesellschaftlichen Status des Kindes, seine Lebenspraxis (Kind sein) und den biographischen Abschnitt im Lebenszyklus, der zwischen der gesellschaftlichen Kindheit und dem Kind sein steht. Harney, Groppe und Honig (2006) sehen Kinder als besondere Altersgruppe in der Bevölkerung, die sich hinsichtlich ihrer Lebensverhältnisse systematisch von denen der Erwachsenen unterscheidet. Mit gesellschaftlichen Veränderungen kommen weitere Facetten hinzu: Jüngst können aktuelle Kindheitsstudien (vgl. u.a. Rauschenbach & Bien, 2012) belegen, dass die Parameter der Sozialisation und damit die Rollengestaltungen

von Kindern und Erwachsenen „pluraler, vielschichtiger und heterogener“ (ebd., S. 9) geworden sind und sich deutlich verändert haben. So ging es zwar Kindern und Jugendlichen in Deutschland laut der Studie noch nie so gut wie heute, doch trifft dieser Umstand nicht auf alle Kinder zu und viele Minderjährige leben unter prekären Bedingungen. Neben der generationalen vertikalen Grenze gibt es daher auch die horizontalen Grenzen, welche die Gruppe der Kinder nicht als einheitliche Größe definieren können. Hinzu kommen kritische Stimmen, die eine Durchlässigkeit der vertikalen Grenzen bedingt durch Wissensvorsprünge (z.B. im digitalen Bereich) oder durch die Zunahme von Verpflichtungen der Kinder sehen. Auch in aktuellen Tendenzen wird daher Prengels (2016) These der polaren Stellungen von Kindheit und pädagogischen Konzepten bestätigt.

Rechtlich betrachtet gewinnt die Gruppe der Minderjährigen in den letzten Jahrzehnten - auch international - deutlich an Stellung. Dies lässt sich unter anderem an der Entwicklung und Anerkennung der UN-Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen ablesen. Doch auch dieser Weg ist holprig und mit Rückschlägen (z.B. durch den zweiten Weltkrieg) sowie einer Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis verbunden. Erst 1989 stimmte die UN- Vollversammlung einstimmig für die Konvention, die das Kind mit einer eigenen Rechtsposition anerkennt. Das Kind wird als Subjekt angesehen, welches seine eigenen Meinungen und Handlungsziele hat. Das Wohl des Kindes soll aus der Sicht des Kindes heraus interpretiert werden. In Deutschland sind Kinder von Geburt an zwar mit allen Grundrechten ausgestattet und Eltern werden im Bürgerlichen Gesetzbuch aufgefordert, die Selbstständigkeit der Kinder zu unterstützen, jedoch wurden erst 1980 entwürdigende Erziehungsmaßnahmen als unzulässig verurteilt (§1631 abs. 2 BGB) und erst im Jahre 2000 ein Gesetz zur Ächtung von Gewalt in der Erziehung verabschiedet (vgl. i.Ü. Bredow & Durdel, 2003). Bredow und Durdel (2003) sehen in der Diskussion um das Züchtigungsverbot die sich durchziehende Ambivalenz von Achtung der Kinder als Grundrechtsträger und der tatsächlichen Einsicht im pädagogischen Alltag nach dieser Maxime zu handeln. Grundsätzlich wird in der Konvention die Rolle der Erwachsenen als die der Unterstützenden und Begleitenden gesehen. In einer Position des Deutschen Instituts für Menschenrechte aus dem Jahr 2017 heißt es so auch:

Kinder sind eigenständige (Rechts-)Subjekte. Sie brauchen für die Verwirklichung ihrer Rechte – insbesondere in der frühen Kindheit - Erwachsene, die sie aktiv unterstützen. Genauso wichtig ist es aber, ihnen Freiräume für die Entwicklung der eigenen Kompetenzen zu ermöglichen, damit sie diese Rechte auch leben und als Teil ihres Alltages erfahren können. (Deutsches Institut für Menschenrechte 2017, S.1)

Krappmann (2013) verweist auf die Gefahr, Kindeswohl und Kindeswille zu sehr aus der eigenen erwachsenen Perspektive zu erfassen. Ein Dilemma, mit welchem sich auch einige empirische Kindheitsforscher auseinandergesetzt haben und vielfach zu dem Schluss kommen, dass, unter Berücksichtigung ethischer Grundhaltungen, einzig die Sicht des Kindes selbst zu einer möglichst validen Erkenntnis führen kann (vgl. u.a. Heinzel, 2000; Dockett, Einarsdottir & Perry, 2009; Harcourt & Einarsdottir 2011). Diese Haltung spiegelt sich zunehmend in der Entwicklung neuer Forschungsmethoden in der Elementarpädagogik wider, mit dem Ziel, bereits Kinder unter fünf Jahren als Datenquellen heranzuziehen (vgl. Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga, 2017; Sommer-Himmel, Titze & Imhoff, 2016). Auch wenn die Befragung von Kindern in der wissenschaftlichen Szene durchaus kontrovers diskutiert wird, so spricht die wachsende Anzahl derart gerichteter Studien für einen fortschreitenden Blickwechsel.

## **Partizipation im Setting der institutionellen Kindertagesbetreuung**

Obleich der Begriff Partizipation im außerhäuslichen Betreuungs- und Bildungskontext erst in den letzten Jahrzehnten wieder verstärkt in Mode gekommen ist, so finden sich die Grundgedanken der gleichberechtigten, aktiven Möglichkeit zur Mitgestaltung von Kindern in ihrem Lebenskontext bereits in der ersten durch Fröbel (1782-1852) gegründeten Kindergartenpädagogik. Wie Rabe-Kleberg (2010) herausstellt, stand hinter diesem ersten Kindergartenkonzept bereits das Anliegen der Bildungsteilhabe für Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft und die Möglichkeit der Entwicklung im geborgenen Raum zwischen Sicherheit und Exploration. Auch in späteren Konzepten der Kindergartenpädagogik sind die Motive des Erwachsenen als Begleiter, Unterstützer oder gezielter Förderer Dreh- und Angelpunkt der

pädagogischen Haltung und Förderung (vgl. i. Ü. Prengel, 2016). Seit 2011 ist es zudem Gesetz (SGB VIII), dass für die Betriebserlaubnis eines pädagogischen Trägers ein Konzept vorgelegt werden muss, welches definiert, wie die Stimmen der Kinder in pädagogischen Alltag integriert wird. (vgl. i.Ü. Saßmannshausen 2015).

Im pädagogischen Alltag lässt sich diese partizipative Grundhaltung durch facettenreiche Gestaltungsmöglichkeiten mit Leben füllen. Hier ist zwischen eher kognitiv fokussierten Ansätzen und eher sinnes/erlebnisbasierten Ansätzen zu unterscheiden. In erst genannten Konzepten, wie sie in der Reggio Pädagogik oder in der offenen pädagogischen Arbeit zu finden sind, wird dem selbstorganisatorischen Handeln große Bedeutung zugesprochen und der Gedanke der Demokratiebildung steht prominent im Vordergrund. Das Treffen von eigenständigen Entscheidungen in bestimmten Kontexten (z.B. welches Spielangebot/Projekt genutzt wird) hat hier einen großen Stellenwert. In Konzepten der Waldorfpädagogik oder Waldpädagogik als Beispiele für eher sinnesbasierte Konzeptionen wird die eigenständige Erfahrung mit Natur und Umwelt als freie Entwicklungs- und Mitbestimmungsmöglichkeit betont. Lorenz (2000) hebt die vielfältigen Möglichkeiten des freien Spiels hervor, die Kinder in ihrer partizipativen Entfaltung unterstützen. Und bereits in den 1970er Jahren verweist Elschenbroich (1971) auf die Wertigkeit der häuslichen Unterstützung im Alltag im Bezug auf die eigene Selbstkompetenzerfahrung: Je mehr alltagsnahe Fertigkeiten beherrscht werden, desto größer wird der eigene Handlungsspielraum ohne auf die Hilfe von anderen angewiesen zu sein. Weiter merkt Prengel (2016) die Bedeutung des Gesprächs und des Liedspiels im Kreis an. Mit Hinweis auf eine gemeinsame Veröffentlichung mit van der Voort belegt sie, dass „die existentielle Erfahrung von Partizipation mit einfachen spielerischen Mitteln, die Kindern außerordentlich leicht alltäglich zugänglich sind, möglich ist. [...] Im Medium des Spiels kommt es zum Ausdruck und zur zugehörigkeits- und entwicklungsförderlichen Bearbeitung existentieller Erfahrungen, ohne dass diese explizit verbalisierend aufgedeckt werden müssen“ (ebd., S. 51).

Mit den zuletzt genannten Aspekten greift Prengel (2016) pädagogische Merkmale auf, die besonders in der Praxis der Waldorfpädagogik zu finden sind. Wie oben bereits kurz skizziert, wird hier das Augenmerk auf eine bestimmte rhythmische Struktur und auf die Ermöglichung von Sinneserfahrungen, vor allem im freien Spiel, gelegt. Die Selbstbildung des Kindes wird durch die Möglichkeit vielfältiger Primärerfahrungen unterstützt. Damit sind Erfahrungen gemeint, „die unmittelbar am und durch den eigenen Leib erworben werden“ (Patzlaff & Saßmannshausen 2007, S.13). Schieren (2012) betont im Kontext des Lernverständnisses der Waldorfpädagogik ebenfalls die Wichtigkeit des ganzheitlichen Lernens und die aktive, auf Erfahrung basierte, Auseinandersetzung mit der Welt. In der pädagogischen Umsetzung steht dem Kind hier ein Erwachsener als Vorbild zur Seite. Im täglichen Umgang mit häuslichen Tätigkeiten kann das Kind sein Nachahmungspotential ausschöpfen und sich im sicheren Rhythmus des Tages, im Umgang mit der Natur oder im freien Spiel aktiv beteiligen.

## **Die Perspektive des Kindes im Kontext der Bildungsdokumentation**

Verbunden mit dem skizzierten Bild vom Kind als sich aktiv selbst bildendes Individuum und absichtsvoll und eigenmotiviert Handelnden sowie der Verankerung in den Menschen- und Kinderrechten, sind die Themen kindliche Bildungsteilhabe und Partizipation nun auch zu Schlüsselbegriffen der derzeitigen Inklusionsdebatte der Bildungspolitik geworden (König & Gaigl, 2016), und finden ebenso in der Frühpädagogik viel Beachtung. Für Kindertageseinrichtungen ist das Thema nicht nur relevant, sondern ebenso gesetzlich vorgeschrieben (Kinder- und Jugendhilfegesetz: § 8 und § 45 SGB VIII; sowie Kindertagesstättengesetze der Länder z.B. Nordrhein-Westfalen: § 13 (4)des KiBiz oder § 16 (2) KiTaG Schleswig-Holstein).

Heutige Ansätze in der Elementarpädagogik sind neben ihren eigenen pädagogischen Richtlinien daher den gesetzlichen Regelungen als auch den skizzierten gesellschaftlichen Veränderungen unterworfen. Kinder in Deutschland finden in der Regel zwischen dem ersten und dritten Lebensjahr Zugang vom internen Familiensystem zum extern organisierten System der Bildung und Betreuung. Im Jahr 2016 besuchten laut Statistischem Bundesamt knapp 33% aller Kinder unter zwei Jahren und knapp 94% aller Kinder zwischen

drei und fünf Jahren eine außerhäusliche Betreuungs- und Bildungseinrichtung (destatis, 2017). Das bedeutet, dass Kinder bereits sehr früh neben ihrem primären familiären Kernsystem auch intensiv in weitere Mikrosysteme eingebunden sind und dort (auch bei privaten Trägern) durch die Einflüsse von Staat und Gesellschaft tangiert werden. Mit Blick auf die bereits skizzierte Lage zum Kinderrechtsansatz (vgl. Maywald, 2016) bedeutet dies, dass in den Institutionen besonders Sorge getragen werden muss, dass diese Rechte eingehalten und gelebt werden. Das Deutsche Institut für Menschenrechte (2017) weist darauf hin, dass sich alle Akteure über ihre Rolle im Prozess der Menschenrechtsbildung bewusst sein und sich verdeutlichen müssen, dass Kinder und Erwachsene über unterschiedliche Bedürfnisse und Lebenserfahrungen sowie Handlungsmöglichkeiten verfügen, in ihren Grundrechten aber gleichberechtigt sind.

Das Bemühen um kindliche Teilhabe und die Beachtung kindlicher Perspektiven findet sich entsprechend deutlich im elementarpädagogischen Feld und berührt die alltägliche Praxis von Kindertageseinrichtungen, so auch in Bezug auf das Thema Beobachtung und Dokumentation. Das Beobachten und Dokumentieren der kindlichen Entwicklung ist bundesweit integraler Bestandteil der Bildungspläne - in manchen Bundesländern sogar gesetzlich vorgeschrieben - und damit ein wesentlicher Bereich der Arbeit pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Bildungsdokumentationen zielen darauf, die kindliche Entwicklung sichtbar zu machen und sich der kindlichen Persönlichkeit und den individuellen Bedürfnissen eines Kindes anzunähern als Ausgangspunkt des individuellen pädagogischen Handelns und Grundlage für einen konstruktiven Dialog mit Eltern. Sowohl in der Praxis, als auch im akademischen Diskurs, unterliegt das Thema Beobachtung und Dokumentation im pädagogischen Kontext unterschiedlichen Betrachtungsweisen: „While some authors see it as a practice that supports the learning processes of children, along the lines of a ‘pedagogy of listening’, others regard it as a tool for the assessment of skill development.“ (Knauf 2015, S. 232). Die Frage, was Bildungsdokumentationen idealiter enthalten und wie sinnvolle, kindgerechte, alltagstaugliche Formen aussehen, ist demnach stetig in Bewegung und so stehen der frühpädagogischen Praxis eine Vielzahl an Verfahren zur Verfügung, welche dem Anspruch auf Partizipation und Bildungsteilhabe entsprechend, auch Ansprüche kindlicher Beteiligung berücksichtigen.

In diesem Sinne definiert Knauf (2017) in einem kürzlich erschienenen Artikel sechs Kriterien hochwertiger Bildungsdokumentationen und benennt hierbei neben Faktoren wie Systematik, Regelmäßigkeit, Stärkenorientierung etc. auch den Aspekt Partizipation, welcher hier die Beachtung von Kindern als handelnde Subjekte mit jeweils eigenen Perspektiven meint und daraus resultierend, ihre aktive Beteiligung bei der Erstellung der eigenen Bildungsdokumentation sowie ihr Recht auf Einsichtnahme fordert (in der Dokumentation enthaltene Kernaussagen müssen daher auch für Kinder verständlich sein).

Auch Backes und Künkler (2017, S. 10) resümieren mit Blick auf kreative und partizipative Formen der Bildungsdokumentation „Kinder beobachten heißt, sie beachten und die Dinge dieser Welt mit ihren Augen zu sehen“. Dazu gehört es den Autorinnen zufolge, Kinder, sowie ihre Eltern, *aktiv* in die Bildungsdokumentation einzubeziehen und damit einhergehende Perspektivenwechsel vorzunehmen, das heißt, die eigene Wahrnehmung und Bewertung einer Situation oder eines Verhaltens neben die Perspektive des Beobachteten (des Kindes) und anderer beteiligten Personen (z.B. Eltern, Kollegen, Therapeuten etc.) zu stellen. Der partizipative Grad einer Bildungsdokumentation zeigt sich demnach darin, wie aktiv die kindliche Perspektive in die Bildungsdokumentation einbezogen wird.

Konfrontiert mit dem öffentlichen Bildungsauftrag, den länderspezifisch geregelten Bildungsbereichen und den Erfordernissen der jeweiligen Bildungsdokumentation (vgl. i.Ü. Greubel, 2016) liegt es im Ermessen der Fachkräfte diesen Anforderungen gerecht zu werden. Prengel (2016) bilanziert mit Blick auf die Erkenntnisse von Kollegen, dass sich mit jedem Bildungsbereich Freiräume für spezifische Aktivitäten der kindlichen Akteure verbinden lassen „und in jedem Bildungsbereich können im Sinne der Kombination von Instruktion und Konstruktion partizipative dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen Erziehenden und Lernenden kultiviert werden“ (ebd., S. 46). Es ist Aufgabe der Pädagogen Räume zu schaffen, um den Kindern Zugang zu diesen Bildungsbereichen zu gewähren und sensibel mit der Selbstaneignung anderer Bildungsbereiche umzugehen, die durch die aktuellen Bedürfnisse der Kinder zum Vorschein kommen. Inzwischen haben sich verschiedene Methoden der Bildungsdokumentation etabliert, die auf unterschiedliche Weise die Kindersicht einbeziehen. Exemplarisch werden nachfolgend drei Verfahren herausgegriffen und im Hinblick auf die Berücksichtigung der kindlichen Perspektive skizzenhaft vorgestellt.

Zu den nach Knauf (2017) am häufigsten angewandten Verfahren der Bildungsdokumentation zählen Portfolios (Sammlung von Produkten, Fotos und Aktivitäten des einzelnen Kindes). Dialogische Portfolios (z.B. Lepold & Lill, 2017) betonen im Unterschied zum „klassischen“ Portfolio, die Balance zwischen Einträgen *über* das Kind (der pädagogischen Fachkraft) und Einträgen *von* Kindern (Sammlung von Einträgen der Kinder). Das Verfahren fordert ein, die Sichtweisen „aller Beteiligten einfließen zu lassen“ (ebd., S.11) und im Dialog die Auseinandersetzung über eigene Handlungen und Vorgehensweisen zu gestalten. Die Perspektive des Kindes gilt es in diesem Ansatz explizit zu berücksichtigen:

„Bezieht man das Prinzip der Partizipation auf die Portfolio-Arbeit, bedeutet dies, dass nicht nur die Werke, sondern auch die Rückmeldungen und Sichtweisen des Kindes in die Dokumentation einfließen. Das Kind wird an der Interpretation beteiligt; es erhält die Möglichkeit, das Bild, das sich pädagogische Fachkräfte und Eltern von ihnen machen, aktiv mitzugestalten. Damit wird es aus seiner Passivität befreit und erhält die Chance, aktiv Einfluss auf das Bild seiner selbst zu nehmen. Es verlässt seine Stellung als Objekt der Beobachtung und gestaltet sie als Subjekt mit.“ (ebd., S. 13)

Das Verfahren des dialogischen Portfolios versucht den Darstellungen Lepolds und Lill (2017) folgend, die kindliche Perspektive, unter Berücksichtigung des Alters bzw. ihrer Entwicklung, einzubeziehen. Daraus folgt, dass der Vorgang des Dokumentierens einerseits transparent gestaltet wird, den Kindern demnach von Anfang an das Anfertigen einer Dokumentation über ihre Kindergartenzeit erklärt wird, und die Kinder andererseits im Dialog mit den pädagogischen Fachkräften daran aktiv mitgestalten indem sie zum Beispiel

- selbst eigene Werke fotografieren,
- Fotos für das Portfolio auswählen,
- Titel für gemalte Bilder, Fotos ausdenken,
- Fotos, Bilder erläutern (dies wird notiert oder aufgenommen und dem Portfolio hinzugefügt)
- Selbstporträts malen (z.B. mit Hilfe eines Spiegels, einzelne Körperteile abmalen etc.)
- Gespräche mit Fachkräften über ihr Portfolio führen (regelmäßig / gelegentlich)
- im sog. „Portfolio-Stuhlkreis“ der Gruppe einen für sie bedeutsamen Eintrag ihres Portfolios vorstellen.

Die pädagogischen Fachkräfte sind angehalten, den Dialog mit Kindern anzuregen mit dem Impetus, den kindlichen Aussagen Erkenntnisse über ihr individuelles Denken, Wollen, Empfinden und Handeln zu entnehmen. Hierbei helfen verschiedene erläuterte Dialog-Formen (situativ, reflexiv, perspektivisch) und narrationsanregende Fragestellungen.

Ein ähnliches, aber systematischer angeleitetes Konzept wird von Backes und Künkler (2012) in ihrem Verfahren „Kompetent beobachten. Sehen - Verstehen - Handeln“ vorgestellt. Es beinhaltet eine Dokumentationsmappe mit Beobachtungsbögen, die vier übergeordnete Entwicklungsbereiche umfassen worin halbjährlich im Ankreuzverfahren Eintragungen über die kindliche Entwicklung vorgenommen werden können. Mit Blick auf die Berücksichtigung der Perspektive des Kindes, findet sich in diesem Instrumentarium am Ende der Beobachtungsbögen ein eigener Bereich, welcher die „Selbsteinschätzung des Kindes“ einholen soll. Es wird empfohlen, je nach Entwicklung ab 2 bis 2,5 Jahren zu beginnen, im Rahmen von bilateralen oder Kleingruppen-Gesprächen, eine Selbsteinschätzung des Kindes für die Bildungsdokumentation zu erhalten. Es werden hierfür drei Themenbereiche vorgegeben, die bei Bedarf mit Beispielen aus den vier Entwicklungsbereichen ausgefüllt werden sollen (vgl. Backes & Künkler, 2014, Blatt 14):

- Das kann ich schon richtig gut
- Dabei muss ich mich manchmal noch anstrengen
- Das möchte ich noch lernen/noch besser können

Die Fachkräfte notieren wörtlich die Einschätzung des Kindes über sich selbst und lassen das Kind gegebenenfalls auch dazu malen. Die kindliche Eigenperspektive soll im Elterngespräch thematisiert und gleichermaßen neben jene Einschätzungen der Eltern und der Fachkräfte gestellt werden.

Im Kontext der Waldorfpädagogik steht vor allem das Konzept der Kinderbesprechung im Zentrum der bildungsdokumentarischer Praxis (vgl. i.Ü. Greubel, 2016). Hier geht es - verkürzt dargestellt - um eine intensive und wertschätzende ganzheitliche Betrachtung eines Kindes, ein multiperspektivisches Gespräch, das in unregelmäßigen Abständen durch die pädagogischen Fachkräfte und weitere Bezugspersonen des jeweiligen Kindes durchgeführt wird. Ein neues strukturiertes Verfahren als Ergänzung zu diesem zeitintensiven Instrumentarium hat Kaiser (2017) vorgelegt: Das Verfahren TRIALOG intendiert die Perspektiven der PädagogInnen, der Eltern und des Kindes gleichermaßen einfließen zu lassen. Der begleitende Entwicklungsbogen bezieht sich im Sinne der Waldorfpädagogik auf die verschiedenen Sinnesbereiche des Kindes und bezieht die Sicht der Eltern aktiv in die Einschätzung über das Kind ein. Die aktive Rolle des Kindes in diesem Prozess wird eher zart umgesetzt und besonders in der Eigenständigkeit des täglichen Handelns und seinen spontanen Selbstäußerungen und Handlungen gesehen. Es wird sich kritisch mit der subjektiven Wahrnehmung des Erwachsenen auseinandergesetzt und das Konstrukt der Interpretation kindlichen Verhaltens bewusst analysiert. Die Herausforderung besteht daher in der Selbstreflexion und Deutung des Beobachtenden (vgl. Greubel & Jachmann 2016).

## **Herausforderungen des partizipatorischen Gedankens in der pädagogischen Praxis**

Mit Blick auf diese und andere konkrete Verfahren der Bildungsdokumentation sind die Zunahme partizipatorischer Ansätze und eine Resonanz auf das Anliegen, mit geeigneten Möglichkeiten die kindliche Perspektive in die Dokumentation einzubeziehen, erkennbar. Nichtsdestotrotz scheint der aktive Einbezug von Kindern bei der Erstellung der Bildungsdokumentation in der Praxis noch wenig umgesetzt. Eine empirische Studie mit 40 Kindertageseinrichtungen (Knauf, 2017b) untersuchte die Bedeutung von Partizipation innerhalb der gängigsten Verfahren der Bildungsdokumentation in Deutschland (u.a. Portfolio, Dokumentationsbögen) mit dem Ergebnis, dass das partizipative Moment noch eine eher untergeordnete Rolle spielt:

„It shows that participation is of minor relevance in the documentation practices in most of the ECEC centres examined. Only a few centres involve children extensively in documentation and include documentation in their daily work. If participation is part of the documentation practices, a ‘pedagogy of listening’ as conceived by the Reggio approach can be found.”

Auch nach Krappmann (2013) gelingt die Einbeziehung und Achtung der kindlichen Sicht im Allgemeinen noch nicht im ausreichenden Maße. So verweist er u.a. auf Kotthaus (2010), der im Kontext der Jugendhilfe von einer geringen Mitwirkung der Kinder spricht. Gefordert sind aber laut Staat transparente Verfahren, in denen es, neben anderen Kriterien, Kindern leicht gemacht wird eigene Sichtweisen einzubringen (vgl. Krappmann, 2013). Auch weisen Bredow und Durdel (2003) in ihrer Analyse der Kinderrechte darauf hin, dass in zahlreichen Paragrafen der Fokus auf die Mitgestaltung und Beteiligung der Kinder gelegt wird. Hier geht es, wie Krappmann (2013) interpretiert, sekundär um jegliches Erfüllen kindlicher Wünsche sondern vielmehr um das Einbeziehen der kindlichen Äußerungen in die zum Wohle des Kindes formulierten Entscheidungen. Dennoch stellen Bredow und Durdel (2003) kritisch fest, dass diese gesetzlich befürwortete und geforderte kindliche Partizipation eben von diesen internen Aushandlungsprozessen abhängen und es vielfach an pädagogischen Konzepten fehlt, die dieses Aushandeln erleichtern. So bleiben selbst gesetzliche Vorlagen zur Sicherung der kindlichen Rechte im Interpretationsfeld der Erwachsenen.

Samuelsson et al. (2015) weisen darauf hin, dass der Fokus in der Kindheitsforschung zu wenig auf die unterstützenden Netzwerke und deren Rolle gelegt wird. Pädagogen im institutionellen Kontext können aufgrund der beschriebenen Handlungsspielräume auf kein unterstützendes Regelwerk zurückgreifen, sondern müssen in ihrem Ermessen handeln. Diesem Umstand schreibt es das Deutsche Institut für

Menschenrechte (2017) auch zu, dass die explizite Menschenrechts- und Kinderrechtsbildung bisher nur von wenigen PädagogInnen umgesetzt wird. Es plädiert für eine Sensibilisierung der Fachkräfte und formuliert fünf Empfehlungen, die sich auf den Zugang zu qualitativ hochwertiger frühkindlicher Bildung für alle, auf die explizite Menschen- und Kinderrechtsbildung in Bildungspläne und Landesgesetze, auf die Förderung von wissenschaftlichen Analysen zur Umsetzung von Menschenrechtsbildung, auf die Verankerung expliziter Menschenrechtsbildung in Aus- und Weiterbildung von PädagogInnen und auf die Anerkennung von Kinder- und Menschenrechtsbildung als relevanter Bestandteil pädagogischer Qualität beziehen (ebd., S. 3 f).

Pettersson (2013) verweist auf die hierarchischen Stufen der Partizipation nach Hart (1992), welche neben dem Einbeziehen im Sinne von Zuhören auch weitere Stufen benennt, die eine tatsächliche Miteinflussnahme ermöglichen. Pettersson (2013), die im schwedischen Kontext die Einbeziehung von Kindern im Rahmen der Bildungsdokumentation untersucht, verweist auf die zweite Seite der Medaille, die eine verpflichtende Partizipation enthalten kann, wie sie z.B. bei Kinderarbeit zum Vorschein kommt. Lund (2007) geht insbesondere auf diesem Punkt ein und sieht damit auch eine Gefahr der Einbeziehung der Kinder in alle relevanten Lebensbereiche.

In der Praxis ist daher ebenfalls zu beobachten, dass die Bedeutung von Partizipation im Sinne einer Gleichberechtigung und Mitwirkung mitunter missverstanden wird und Kinder zu stark in eine Rolle der Eigenverantwortung gedrängt werden. Kritisch wird seitens Vertreter der Waldorfpädagogik die zu frühe kognitive Auseinandersetzung gesehen sofern sie nicht vom Kind selbst heraus initiiert wird. Nach Saßmannshausen (2015) erfüllt sich das Menschenrecht der Kinder, wenn sich der Erziehende zurücknimmt:

„Die Teilnahme und Selbstbestimmung der Kinder in und an ihren Lebensverhältnissen ist nicht eine Frage des pädagogischen Konzepts oder von Programmen, sondern der Selbsterziehung und Haltung der Erwachsenen. Die Qualität der Umgebung des Kindes und der Grad der Absichtslosigkeit des Erziehers bestimmen, wie sehr sich Kinder selbstbestimmt beteiligen können. Sie sind gleichzeitig das Maß der »Normalität« des Lebensvollzugs“ (ebd., S.1)

Die Rolle des Erwachsenen ist im waldorfpädagogischen Konzept daher eine sehr anspruchsvolle und von Selbsterziehungsprozessen begleitete Rolle. Es gilt, die eigene Neugier oder Ungeduld zu akzeptieren und dem Kind den nötigen Raum für seine Entwicklung und seine Vorstellungen zu geben, ohne die Grenzen zu überschreiten und eigene Sichtweisen auf das Kind zu projizieren. Eine Urteilsbildung und Bestimmung erfordert neben weiteren sozialen und psychischen Fähigkeiten (vgl. i. Ü. Sturzbecher und Großmann, 2003) eine besondere kognitive Reife. Argumentationen zwischen Erwachsenen und Kindern bleiben daher auf einem ungerechten Niveau, da beide Partner mit unterschiedlichen Qualifikationen ausgestattet sind. In diese Richtung argumentiert ebenfalls bereits in den 1960er Jahren die politische Theoretikerin Hannah Arendt (1906-1975), die in einem Verzicht auf Autorität die Weigerung der Erwachsenen Verantwortung gegenüber den Kindern zu übernehmen sieht: Bewegt sich der Erwachsene nicht sicher in seiner Welt kann er auch dem Kind kein Gefühl der Sicherheit übermitteln (Prenzel, 2016).

Bezogen auf die Praxis der Bildungsdokumentation stellen sich weitere Fragen, die das Wohl des Kindes betreffen. Unklar bleibt zum jetzigen Zeitpunkt, inwiefern sich die gezielte kognitive Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstkonzept in der frühen Kindheit auf weitere Entwicklungsparameter des Kindes auswirkt. Nach den Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie entwickelt das Kind in der frühen Kindheit, also zwischen drei und fünf Jahren, erste Grundlagen des eigenen Selbstkonzeptes, basierend auf seinen Erfahrungen, Besitztümern und Vorlieben. Als wichtiger Baustein ist hier das Selbstwertgefühl zu nennen, mit welchem das Urteil über den eigenen Wert und die damit in Zusammenhang stehenden Gefühle gemeint ist. Zwar formiert sich über das Erzählen von eigenen persönlich wichtigen Erlebnissen und über kognitive Entwicklungen das eigene Bild zu einem beständigen Wert (vgl. Berk, 2011), fraglich ist jedoch, ob die Transformierung erwachsenentypischer Assessments in das frühe Kindheitsalter, wie die Reflexion über die eigenen Fähigkeiten und Selbstoptimierungsmöglichkeiten sowie die öffentliche Präsentation persönlicher Einschätzungen, sofern sie nicht spontan und aus einem eigenen Anliegen heraus geschieht, nicht zu einer Überlagerung der tatsächlichen Bedarfe und damit zu einer Überforderung in diesem Alter führt.

## Fazit

Wird Partizipation als echte Chance des wertschätzenden Miteinanders verstanden, welche die Bedürfnisse des Kindes wahrnimmt und Entfaltungsmöglichkeiten ermöglicht, so ist es mehr als das bloße Abfragen von Wünschen und Selbsteinschätzungen und das Einfordern von selbstbewussten Entscheidungen im Alltag. Es bedarf vielmehr einer Grundhaltung des Pädagogen, die einen Raum schafft für freies Agieren und angstfreies Erkunden im Dialog mit der sozialen Umwelt. Die sichere soziale Beziehung kann daher als Voraussetzung für die Gestaltung von Partizipation gelten. Zu der Umsetzung von partizipativen Bildungsdokumentationen und kindlichen Handlungsmöglichkeiten ist es daher zunächst dringend erforderlich, diesen Handlungsrahmen von Partizipation zu definieren und auszuloten, inwiefern kindliche Selbstbestimmung ein Gewinn oder eine Belastung für die kindliche Entwicklung darstellt. Kritisch bleibt in diesem Kontext zu hinterfragen, inwiefern die generationale Ordnung mit ihren je typischen Rollenzuweisungen durch eine zu große Überschneidung der Handlungsfelder gestört wird. Der Begriff der Perspektive des Kindes ist damit als ein vielschichtiger anzuerkennen, dem sich multidimensional angenähert werden kann.

## Literatur

- Ariès, P. (1975). *Die Geschichte der Kindheit*. München: Hauser.
- Backes, S. & Künkler, N. (2017): Beobachten heißt beachten. Kreative und partizipative Bildungsdokumentation. In: *klein & groß Zeitschrift für Frühpädagogik*, Vol. 10, S. 10-13.
- Backes, S. & Künkler, N. (2014): *Kompetent beobachten. Sehen - Verstehen - Handeln. Beobachtungsbögen und umfassender Leitfaden zur Bildungsdokumentation. Für Kinder vom ersten Lebensjahr bis zum Schuleintritt*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Berk, L. E. (2011). *Entwicklungspsychologie*. München: Pearson.
- Bredow, C. & Durdel, A. (2003). Soziale Partizipation und Rechte von Kindern – erziehungsgeschichtliche und juristische Perspektiven. In: D. Sturzenbecher & H. Großmann (Hrsg.). *Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter*. (S.71-91) .München : Ernst Reinhardt.
- Burger, K., Karabasheva, R., Zermatten, J. & Jaffé, P. (2016). Kinderrechte, Kindeswohl und Partizipation: Empirische Befunde aus einer multimethodischen Studie. In R. Mörgem, P. Rieker und A. Schnitzer (Hrsg.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive. Bedingungen – Möglichkeiten – Grenzen*. (S. 15-38). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Destatis (2017). *Betreuungsquoten der Kinder unter 6 Jahren in Kindertagesbetreuung am 01.03.2016 nach Ländern*. URL: [https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/Kindertagesbetreuung/Tabellen/Tabellen\\_Betreuungsquote.html](https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/Kindertagesbetreuung/Tabellen/Tabellen_Betreuungsquote.html) (letzter Zugriff: 1.11.2017)
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2017). *Bewusstsein wecken, Haltung stärken, Verantwortung übernehmen. Menschenrechtsbildung in der frühen Kindheit*. Position Nr. 9. Berlin. URL: [http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/POSITION/Position\\_9\\_Bewusstsein\\_wecken\\_Haltung\\_staerken\\_Verantwortung\\_uebernehmen.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/POSITION/Position_9_Bewusstsein_wecken_Haltung_staerken_Verantwortung_uebernehmen.pdf) (letzter Zugriff 4.12.2017).
- Dockett, S., Einarsdottir, J. & Perry, B. (2009). Researching with children: ethical tensions. In: *Journal of early childhood research*, Vol 7 No 3. S. 283-298.
- Elschenbroich, D. (1971). Von der Dummheit, die durch kompensatorische Erziehung kuriert werden soll. In: *betrifft: Erziehung*. Vol. 9. S. 29-33.
- Greubel, S. (2016). Beobachtung und Dokumentation in Kindertagesstätten Nordrhein-Westfalens. Ausgangs- und Bedarfslage für Waldorfkindergärten. In: *RoSE- Research on Steiner Education* Vol 7 No I 2016. S. 81-95.
- Greubel, S. & Jachmann, C. (2016). *Beobachtung und Dokumentation in Waldorfkindergärten Nordrhein-Westfalens. Wissenschaftliche Begleitung der Konstruktion und Erprobung eines alltagintegrierten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens (TRIALOG)*. URL: [http://www.alanus.edu/fileadmin/user\\_upload/greubel\\_jachmann\\_Abschlussbericht\\_wiss.Begleitung\\_TRIALOG.pdf](http://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/greubel_jachmann_Abschlussbericht_wiss.Begleitung_TRIALOG.pdf) (letzter Zugriff 23.09.2017).
- Harcourt, D. & Einarsdottir, J. (2011). Introducing children's perspectives and participation in research. In: *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 19 No 3. S. 301-307.
- Heinzel, F. (Hrsg.) (2000). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim und München: Juventa
- Honig, M.-S. (1999). *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Honig, M.-S. (Hrsg.) (2009a). *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. Weinheim und München: Juventa.
- Honig, M.-S. (2009b). Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den childhood studies. In: M.-S. Honig (Hrsg.), *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. Weinheim und München: Juventa.
- Knauf, H. (2015). Styles of documentation in German early childhood education. In: *Early Years* Vol. 35, S. 232-248.
- Knauf, H. (2017a): Bildungsdokumentation ins Zentrum rücken- eine Leitungsaufgabe. In: *Kita NRW* Vol. 6, S. 142-144.

- Knauf, H. (2017b). Documentation as a tool for participation in German early childhood education and care. In: *European Early Childhood Education Research Journal* Vol 2, S.19-35.
- König, A. & Gaigl, A. (2016). Vorwort. In: A. Prenzel. *Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*. Wiff Expertise, 47. München. S. 6.
- Kotthaus, J. (2010). *Kindeswohl und Kindeswille in der Jugendhilfe – Zur Beteiligung von Kindern an der Entscheidung in den erzieherischen Hilfen am Beispiel von Fremdunterbringung entsprechend § 33 SGB VIII* Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Krappmann, L. (2013). Das Kindeswohl im Spiegel der UN-Kinderrechtskonventionen. In. *EthikJournal* Vol. 1 No. 2 URL: [http://www.ethikjournal.de/fileadmin/user\\_upload/ethikjournal/Texte\\_Ausgabe\\_2\\_10-2013/Krappmann\\_Kindeswohl\\_UN-Kinderrechtskonvention\\_EthikJournal\\_1\\_2013\\_2.pdf](http://www.ethikjournal.de/fileadmin/user_upload/ethikjournal/Texte_Ausgabe_2_10-2013/Krappmann_Kindeswohl_UN-Kinderrechtskonvention_EthikJournal_1_2013_2.pdf) (letzter Zugriff 16.11. 2017).
- Krüger, H.-H. ( 2006). Forschungsmethoden in der Kindheitsforschung. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* Vol.1., S. 91-115.
- Kruse, C. (2013): Kompetenzen und Interessen von Kindern als Planungsgrundlage. In: *Kita-NRW* Vol. 5, S.126-128.
- Lepold, M. & Lill, T. (2017). *Dialogisches Portfolio. Alltagsintegrierte Entwicklungsdokumentation*. Freiburg: Herder.
- Lorenz, G. (2000). *Freispiel im Kindergarten. Chancen seines bewussten Einsatzes*. Freiburg: Herder
- Lund, R. (2007). At the interface of development studies and child research: Rethinking the participating child. In: *Children 's Geographies* Vol. 5 No. 1-2. S. 131-148.
- Maywald, J. (2016). *Kinderrechte in der Kita. Kinder schützen, fördern, beteiligen*. Freiburg: Herder.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Thedinga, M. (2017). *Kita-Qualität aus Kindersicht – Die Quaki-Studie. Abschlussbericht*. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung & Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration (Hrsg). Berlin.
- Oswell, D. (2013). *The Agency of Children. From Family to Global Human Rights*. Cambridge: Campridge University Press.
- Patzlaff, R., Saßmannshausen, W. (2007). *Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Kindheit von 3-9 Jahren. Teil 1*. Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschule e.V. Stuttgart.
- Pettersson, K. E. (2015). Children 's participation in preschool documentation practices. In: *Childhood* Vol. 22 No. 2. S. 231-247.
- Prenzel, A. (2016). *Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*. Wiff Expertise, 47. München.
- Qvortrup, J., Corsaro, W. A. & Honig, M.-S. (Hrsg.) (2009). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Chippenham and Eastbourne: CPI Antony Rowe.
- Rabe-Kleberg, U. (2010). Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: H.-H. Hermann, U. Rabe-Kleberg, R.-T- Kramer & J. Budde (Hrsg.) *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: Springer. S. 44-54.
- Rauschenbach, T. & Bien, W. (Hrsg.) (2012). *Aufwachsen in Deutschland. AID:A – Der neue DJI Survey*. Weinheim und Basel. Beltz Juventa.
- Samuelsson, T., Sparrman, A, Cardell, D. & Lindgren, A. (2015). The Active, Competent Child, Capable of Autonomous Action: An inherent quality or the outcome of research process? In: *Anthropo Children*. URL: <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:858734/FULLTEXT01.pdf> (letzter Zugriff 16.11.2017).
- Saßmannshausen, W. (2015). Partizipation. In: *Erziehungskunst online*. URL: <http://www.erziehungskunst.de/artikel/fruehe-kindheit/partizipation/> (letzter Zugriff 1.12.2017)
- Schieren, J. (2012). Das Lernverständnis der Waldorfpädagogik. In. *RoSE - Research on Steiner Education* Vol.3 No1. S. 75-87.

- Sommer-Himmel, R.; Titze, K. & Imhof, D. (2016). *Kinder bewerten ihren Kindergarten. Wie Kinder ihren Kindergarten sehen – Instrument und Implementierung von Kinderbefragung in der Kindertageseinrichtung*. Berlin: dohrmann.
- Völkel, P. (2003). Stellenwert und Umsetzung sozialer Partizipation in pädagogischen Konzepten. In: D. Sturzbecher und H. Großmann (Hrsg.). *Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Grundlagen*. München: Ernst Reinhardt. S. 91-111.
- Zinnecker, J. (2002). Selbstsozialisation – Ein Essay über ein aktuelles Konzept. In. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und der Sozialisation* Vol.3, S. 272-290.