

Abstrakt

Die vorliegende Bachelorthesis setzt sich mit der Thematik auseinander, wie sich die Partizipation von Kindern in der Praxis im Kontext biografischer Erfahrungen pädagogischer Fachkräfte verhält. Die Datenerhebung erfolgt mittels Problemzentrierter Interviews mit pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten für das Betreuungsalter von 0-6 Jahren. Eine umfassende Analyse anhand der Grounded Theory stellt vier biografisch-reflektierte Typen heraus. Mit dem Ansatz des Konstruktivismus, dem Modell der produktiven Realitätsverarbeitung sowie dem Konzept des biografischen Lernens erfolgt eine theoretische Rahmung. Auf deren Basis wird die Forschungsfrage, welche Rolle die biografischen Erfahrungen der pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich der Partizipationsmöglichkeiten von Kindern in der Praxis spielen, beantwortet und Maßnahmen für die Erwachsenen- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte abgeleitet. Es wird herausgearbeitet, dass die biografische Selbstreflexion sowie der souveräne Umgang mit den individuellen Erfahrungen von pädagogischen Fachkräften einen Einfluss auf die Partizipationsmöglichkeit von Kindern in der Praxis haben. Die Forschungsarbeit bietet damit einen Einstieg in weitere für die Bildungswissenschaft vielversprechende Ansätze der Erwachsenen- und Weiterbildung in Bezug auf die Bereitschaft zur Selbstreflexion.

Abstract

This bachelor thesis deals with the topic of how the participation of children in practice is related to the biographical experiences of pedagogical professionals. The data collection is carried out by problem-centered interviews with pedagogical professionals in childcare centers for the age range of 0-6 years. A comprehensive analysis based on Grounded Theory identifies four biographically-reflective types. The research is framed theoretically using the constructivism approach, the model of productive reality processing, and the biographical learning. Based on this, the research question of the role of biographical experiences of pedagogical professionals in terms of children's participation opportunities in practice is answered and measures for adult and continuing education of educational professionals are derived. The study highlights that biographical self-reflection and the confident handling of individual experiences of educational professionals influence the participation opportunities of children in practice. This research work provides a starting point for further promising approaches in adult and continuing education in the field of education, with a focus on the willingness to engage in self-reflection.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	III
Abkürzungsverzeichnis	IV
1 Einleitung	1
2 Theoretische Rahmung.....	3
2.1 Skizzierung relevanter Begriffe und deren Bedeutung für die Kita-Praxis	3
2.2 Gesetzeslage auf internationaler und nationaler Ebene	8
2.3 theoretische Bezüge.....	9
2.3.1 Ansatz des Konstruktivismus.....	10
2.3.2 Modell der produktiven Realitätsverarbeitung (MpR)	11
2.3.3 Konzept des biografischen Lernens	12
2.4 Stand der Forschung	15
3 Methodischer Zugang	20
3.1 Das qualitative Untersuchungsdesign	20
3.2 Darstellung und Begründung der Erhebungsmethode.....	24
3.3 Darstellung und Begründung der Auswertungsmethode	27
4 Praktischer Teil.....	30
4.1 Reflektierte Beschreibung des Erhebungsprozesses	30
4.2 Reflektierte Beschreibung des Auswertungsprozesses.....	33
4.3 Darstellung der Ergebnisse	37
5 Interpretation und Diskussion.....	39
5.1 Beantwortung der Forschungsfrage	39
5.2 Ableitung von Maßnahmen für die Erwachsenen- und Weiterbildung	46
5.3 Limitationen und Ausblick.....	49
6 Fazit	50
Literaturverzeichnis	51
Anhangsverzeichnis	56

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Stufen der Beteiligung.....	5
--	---

Abkürzungsverzeichnis

KRK	UN-Kinderrechtskonvention
MpR	Modell der produktiven Realitätsverarbeitung
WIFF	Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte
PZI	Problemzentriertes Interview
BiKA	Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag

1 Einleitung

Mit der UN – Kinderrechtskonvention von 1989 werden in spezifischer Weise, die jedem Kind zustehenden Menschenrechte normiert (Maywald, 2021a, S. 19). Entsprechend dieser UN – Kinderrechtskonvention stellt die Partizipation von Kindern ein Grundrecht und damit Grundprinzip dar. Im Artikel 12 sichern die Vertragsstaaten jedem „Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife“ (Maywald, 2019, S. 36). Hiermit soll sichergestellt werden, dass bei Entscheidungsprozessen, die Sichtweise des Kindes beachtet wird (Maywald, 2021b, S. 18). Dies zeigt deutlich, wie sich das Bild von Kindern aus früheren Zeiten gewandelt hat und an die Stelle von Unterordnung des Kindes eine Erziehung auf Basis gleicher Grundrechte getreten ist (Maywald, 2021b, S. 19). Seit 1991 sind Kinder auch auf gesetzlicher Ebene „entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen [...] zu beteiligen“ (Maywald, 2021a, S. 27) und seit 2012 macht das Bundeskinderschutzgesetz im § 45 das Partizipations- und Beschwerderecht der Kinder zur Grundlage der aufsichtlichen Genehmigung (Regner & Schubert-Suffrian, 2021, S. 139). Kinder haben demnach einen rechtlich verankerten Anspruch auf Partizipation (Regner & Schubert-Suffrian, 2021, S. 140) und so ist es auch die Aufgabe von Kindertagesstätten, Kinder entsprechend diesem Anspruch im Tagesablauf zu beteiligen. Viele Formulierungen lassen jedoch einen weiten Auslegungsspielraum zu oder stellen Partizipationsrechte unter Vorbehalt, da eine so minimale Konkretisierung dazu einlädt, Partizipation nicht ernst zu nehmen und nur zu ermöglichen, wenn es gerade passt (Regner & Schubert-Suffrian, 2021, S. 140). Somit hängen die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern in der Praxis stark von den Menschen ab, die sie betreuen und ihnen folglich, die Möglichkeiten dazu geben oder einschränken. Hierbei kann oftmals direkt von einem professionellem Fehlverhalten gesprochen werden, wobei die Ursachen vielfältig sind und mit charakterlichen Mängeln, unverarbeiteten eigenen belastenden Lebenserfahrungen, einer negativen Grundhaltung gegenüber Kindern und Ausbildungsdefiziten der pädagogischen Fachkräfte sowie der mangelnden Übernahme von Verantwortung durch Leitung bzw. Träger einhergehen (Maywald, 2019, S. 7). Hinzu kommen

strukturelle Defizite, Personalknappheit, fehlende Unterstützung und Überforderung (Maywald, 2019, S. 7).

Mit der vorliegenden Forschungsarbeit mit der Forschungsfrage „Welche Rolle spielen die eigenen biografischen Erfahrungen hinsichtlich der Partizipationsmöglichkeiten von Kindern in der Praxis?“ soll dieser Thematik in einem qualitativen Forschungsdesign nachgegangen werden. Die Unterfragen hierzu sollen dabei sein:

Was ist pädagogischen Fachkräften besonders hinsichtlich der Partizipation von Kindern wichtig?

Welche weiteren Faktoren bestimmen den Beitrag pädagogischer Fachkräfte zur Verwirklichung von Partizipation?

Bei welchen Punkten schränken eigene biografische Erfahrungen den Handlungsspielraum ein?

Welche Chancen und Grenzen ergeben sich aus der biografischen Selbstreflexion?

Das Ziel der Arbeit ist es, die Bedeutung der eigenen Biografie pädagogischer Fachkräfte hinsichtlich der Partizipationsmöglichkeiten von Kindern in der Praxis zu erforschen.

Nach dieser Einleitung werden im zweiten Teil relevante Begriffe, die Gesetzeslage und der Ansatz des Konstruktivismus, das Modell produktiver Realitätsverarbeitung und das Konzept des biografischen Lernens erläutert. Dann wird der aktuelle Stand der Forschung zu diesem Thema besprochen. Im dritten Kapitel erfolgt die Darlegung des methodischen Zugangs, indem zuerst das qualitative Untersuchungsdesign im Allgemeinen und dann die Erhebungs- und Auswertungsmethode im Konkreten dargestellt und begründet werden. Im praktischen Teil im dritten Kapitel wird der Prozess der Datenerhebung und -auswertung reflektiert und die Ergebnisse präsentiert. Mit der Interpretation und Diskussion im fünften Kapitel wird die Forschungsfrage beantwortet und davon Maßnahmen für die Erwachsenen- und Weiterbildung abgeleitet sowie die Limitationen der Forschungsarbeit und der Ausblick diskutiert. Schließlich endet diese Arbeit mit dem zusammenfassenden Fazit.

2 Theoretische Rahmung

Um ein einheitliches Verständnis dieser Arbeit zu sichern, wird in diesem Kapitel die theoretische Rahmung dargestellt. Im ersten Unterkapitel werden dazu zunächst die zentralen Begriffe der Arbeit dargelegt. Neben dem Begriff der *Biografie*, welcher für die vorliegende Arbeit als zentral angesehen wird, sollen der Begriff der *Partizipation* und der damit in Verbindung stehende Begriff *Adultismus* erläutert werden. Darauf aufbauend folgt im Unterkapitel 2.2 ein kurzer Abriss der Gesetzeslage in Deutschland hinsichtlich der Partizipation von Kindern in der Kindertagesstätte. Anschließend werden im Kapitel 2.3 die Theorie des Konstruktivismus, das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung sowie das Konzept des biografischen Lernens als theoretische Rahmung dieser Arbeit in ihren Grundgedanken beschrieben. Im letzten Unterkapitel 2.4 wird der aktuelle Forschungsstand zum Thema skizziert.

2.1 Skizzierung relevanter Begriffe und deren Bedeutung für die Kita-Praxis

Abgeleitet vom Titel sind die beiden Begriffe *Partizipation* und *Biografie* von besonderer Bedeutung für die vorliegende Forschungsarbeit. In diesem Unterkapitel werden diese näher beleuchtet und als Grundlage für den weiteren Verlauf dieser Forschungsarbeit begrifflich geschärft.

In der Brockhaus – Enzyklopädie wird der Begriff *Biografie* als „wissenschaftliche oder literarische Darstellung der Lebensgeschichte eines Menschen“ (Bucerius et al., 2005, S. 2015) definiert. Der Begriff *Biografie* setzt sich aus den griechischen Worten *bios*, was mit Leben übersetzt werden kann und *gráphein*, was so viel wie schreiben, abbilden und darstellen bedeutet, zusammen (Röhrbein, 2021, S. 26). Demnach kann der Begriff entsprechend der zuvor aufgeführten Definition aus der Brockhaus – Enzyklopädie mit *Lebensbeschreibung* übersetzt werden (Röhrbein, 2021, S. 26). Für den in dieser Forschungsarbeit betrachteten Zusammenhang muss allerdings eine begriffliche Schärfung vorgenommen und Biografie in einem weiteren Verständnis betrachtet werden. Biografie kann nicht nur als eine chronologische Abfolge von nachprüfbaren Daten und Fakten, wie Geburtsdaten, Schulabschluss, Berufsbildung etc. verstanden werden, sondern muss über diese quantitative Beschreibung hinausgehen (Röhrbein, 2021, S. 26; Miethe, 2017, S. 11-12). Biografie soll als Konstrukt verstanden werden, in dem es darum geht, welchen Sinn und welche

Bedeutung das Individuum diesen chronologisch aufgelisteten Daten und Fakten gibt (Marotzki & Tiefel, 2005, S. 134). Wie im weiteren Verlauf dieser Forschungsarbeit im Kapitel 2.3 anhand der Darlegung des Ansatzes des Konstruktivismus, dem Modell der produktiven Realitätsverarbeitung sowie dem Konzept des biografischen Lernens als theoretischen Rahmen dieser Arbeit näher beschrieben wird, setzt sich jeder einzelne Mensch in seinem Heranwachsen aktiv mit sich selbst und der Welt, die im Erziehungsprozess eine besondere Bedeutung erfährt, auseinander (Marotzki & Tiefel, 2005, S. 134). Denn, ohne an dieser Stelle weiter ins Detail zu gehen, wohnt dem Begriff der *Erziehung* das Moment der Anleitung und Unterstützung bei der Lebensgestaltung eines anderen Menschen inne, wodurch Kinder zumeist unreflektiert die Werte und Normen der an der Erziehung beteiligten Menschen in ihr Handeln und Verhalten übernehmen (Marotzki & Tiefel, 2005, S. 134). Demnach handelt es sich bei der Biografie um ein individuelles Konstrukt, das zunehmend im „Prozess der biografischen Arbeit in das Blickfeld pädagogischer Aufmerksamkeit“ geriet (Marotzki & Tiefel, 2005, S. 134). Nach Marotzki und Tiefel ist „biographische Arbeit [...] folglich eine individuelle Leistung einzelner Menschen, sich in der sich stetig verändernden Welt immer wieder neu zu verorten, ohne sich selbst fremd zu werden“ (2005, S. 134).

Der zweite bedeutende Begriff der *Partizipation* soll nun näher beschrieben und die Bedeutung von Partizipation für Kinder in der Kita – Praxis mit theoretischem Hintergrundwissen aufgezeigt werden. Im Allgemeinen ist die Bereitschaft der pädagogischen Fachkräfte groß, Kinder an Entscheidungen zu beteiligen und ihnen damit Entscheidungsräume zu gewähren (Hansen et al., 2015, S. 19). Dabei besteht allerdings ein unterschiedliches Verständnis davon, was Partizipation bedeutet, welche Chancen und Grenzen damit verbunden sind, wie partizipationsfähig Kinder sind sowie wann Partizipation überhaupt beginnt (Hansen et al., 2015, S. 19). Das Wort *Partizipation* lässt sich vom lateinischen Begriff *participare* ableiten, was mit teilnehmen bzw. Anteil haben übersetzt werden kann (Hansen et al., 2015, S. 19). Wenn im Zusammenhang mit der Kindertagesbetreuung von Partizipation die Rede ist, dann geht das Verständnis von einer bloßen Teilnahme oder einem Anteil haben an etwas hinaus (Hansen et al., 2015, S. 19). Wenn Kinder oder allgemein Menschen partizipieren sollen, dann ist damit gemeint, dass sie die Möglichkeit erhalten, auf Entscheidungen und Entscheidungsverfahren einzuwirken, d.h. durch Mitbestimmung, einem

Einwirken, Mitwirken und Mitbestimmen auf diese, Einfluss zu nehmen (Hansen et al., 2015, S. 19). So bedeutet auch nach Richard Schröder Partizipation „Entscheidungen, die das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden“ (1995, S. 14). Ziel sollte es immer sein, Kindern mit kindgerechten Methoden die Möglichkeit anzubieten, sich an den Entscheidungen zu beteiligen (1995, S. 14). Gleichzeitig können hierbei unterschiedliche Reichweiten der kindlichen Beteiligung unterschieden werden, die verschiedene Autor*innen versucht haben in Partizipationsstufen bzw. -leitern darzustellen, wie zum Beispiel Roger Hart, der 1992 in seinem Aufsatz „Children`s Participation: From Tokenism to Citizenship“ acht Stufen der Partizipation von Kindern beschreibt (S. 8). Schröder fasst Harts Modell mit Wolfgang Garnerts Modell einer Partizipationsleiter von 1993 zusammen und unterscheidet nun neun Stufen der Beteiligung, die im Folgenden anhand von Abbildung 1 kurz skizziert werden (1995, S. 15).



Abbildung 1: Stufen der Beteiligung (nach Schröder, 1995)

Bei den unteren drei Stufen der Beteiligung *Fremdbestimmung*, *Dekoration* und *Alibi-Teilnahme* handelt es sich um keine wahrhaftige Partizipation (Schröder, 1995, S. 17). Auf der Stufe der *Fremdbestimmung* werden Kinder dazu manipuliert, bestimmte Dinge zu unterlassen bzw. zu tun, die sie nicht verstehen

oder weil es die Erwachsenen wollen (Schröder, 1995, S. 16). Auf der Stufe der *Dekoration* nehmen Kinder an Veranstaltungen teil, ohne über die Gründe in Kenntnis gesetzt zu werden und auf der nächsten Stufe der *Alibi-Teilnahme* werden Kinder z. B. zu Sitzungen oder Kinderparlamenten scheinbar stimmberechtigt eingeladen, um ihre Meinung mitzuteilen, die dann allerdings unberücksichtigt bleibt (Schröder, 1995, S. 16). Bei der *Teilhabe* als vierte Stufe dürfen sich Kinder über die bloße Teilnahme hinaus bereits sporadisch beteiligen (Schröder, 1995, S. 16). Auf der fünften Stufe der *Zugewiesenheit* erhalten Kinder Informationen über ein von Erwachsenen vorbereitetes Projekt und wissen und verstehen, worin und woran sie sich beteiligen können (Schröder, 1995, S. 17). Auf der sechsten Stufe der *Mitwirkung* haben Kinder die Möglichkeit, z. B. durch Fragebögen oder Interviews ihre Wünsche, Meinungen und Kritik zu äußern, bei der konkreten Planung und Umsetzung eines eventuell folgenden Projektes stehen sie jedoch noch außen vor (Schröder, 1995, S. 17). Um wirkliches Beteiligungsrecht geht es auf der siebenten Stufe der *Mitbestimmung*, wenn Kinder in Entscheidungen einbezogen werden und das Gefühl haben, dazu zugehören und Mitverantwortung zu tragen (Schröder, 1995, S. 17). Die Projektideen gehen hier von den Erwachsenen aus, in denen die Kinder bei Entscheidungen demokratisch mit einbezogen werden (Schröder, 1995, S. 17). Auf der nächsthöheren Stufe der *Selbstbestimmung* werden auch die Projekte bzw. Angebote von den Kindern initiiert, in denen die Erwachsenen Unterstützung bieten und sich eventuell an den Entscheidungsfindungen der Kinder beteiligen (Schröder, 1995, S. 17). Die *Selbstverwaltung* als höchste Stufe geht über die Partizipation hinaus, indem die Zielgruppe eigenverantwortlich und eigenständig Entscheidungen trifft und vertritt (Schröder, 1995, S. 17). Von dieser Beschreibung der einzelnen Stufen der Partizipation ausgehend, kann von wahrer Partizipation erst auf der siebenten Stufe der *Mitbestimmung* und der achten Stufe der *Selbstbestimmung* gesprochen werden, wovon sich das Grundverständnis von Partizipation in dieser Forschungsarbeit ableiten lässt. Wie sich die Bildungswege der Kinder gestalten lassen, hängt folglich immer davon ab, wie ihnen durch die Erwachsenen gegenübergetreten wird, d.h. ob sie Anerkennung und Ermutigung oder Demütigung und Verletzung durch die pädagogischen Fachkräfte erfahren (Prengel & Winklhofer, 2014, S. 13). Es geht somit um die Gestaltung pädagogischer Beziehungen, die sich entsprechend ihrer Qualität auf das Wohlbefinden und den damit einhergehenden Erfahrungen der Kinder, der Verwirklichung von den Menschen- und Kinderrechten, wie im

Kapitel 2.2 näher beschrieben, und demnach auf die Partizipationsmöglichkeiten in der Praxis auswirkt (Prenzel & Winklhofer, 2014, S. 13).

Mit der Partizipation von Kindern in der Praxis und der damit verbundenen Mitbestimmung und -beteiligung an Entscheidungsfindungen unter Einsatz unterschiedlicher Verfahren und Mitgestaltungsmöglichkeiten werden somit auch Aspekte der Machtverteilung zwischen Kindern und Erwachsenen und demnach der Umsetzung der Rechte von Kindern sichtbar. Hierzu soll ergänzend auf den Begriff des *Adultismus* eingegangen werden. Dieser trat erstmals in der englischsprachigen Literatur im Jahr 1933 in einem psychologischen Zusammenhang auf und eine genauere Definition, wie Adultismus auch heute verstanden wird, erfolgte Ende der 1970er Jahre (Richter, 2013, S. 6). Der Begriff *Adultismus* lässt sich vom englischen Wort *adultism* ableiten, der sich zum einen aus dem englischen Begriff *adult*, welcher mit erwachsen bzw. Erwachsene*r übersetzt werden kann, und der Endung -ism bzw. -ismus zusammensetzt (Ritz, 2017, 185). Die Endung -ism oder -ismus ist ein Kennzeichen für eine Geisteshaltung bzw. politische, kulturelle oder geistige Richtung und demnach eines gesellschaftlich verankerten Machtsystems (Bucerius et al., 2005, S. 1213; Ritz, 2017, S. 185). Mit dem Begriff des *Adultismus* wird somit eine „Machtungleichheit zwischen Kindern und Erwachsenen und infolge dessen [sic] die Diskriminierung jüngerer Menschen allein aufgrund ihres Alters“ (Richter, 2013, S. 5) beschrieben. Erwachsene sind hierbei der Meinung, dass sie kompetenter, intelligenter und somit besser sind als Kinder und Jugendliche, was ein Hinwegsetzen über deren Ansichten und Meinungen rechtfertigt (Ritz, 2017, S. 185). Adultismus kann sich dabei auch zwischen älteren und jüngeren Kindern zeigen (Richter, 2013, S. 5). Diese ungleiche Behandlung zwischen älteren und jüngeren Menschen erfährt von vielen Menschen Unterstützung, da sie unhinterfragt im Alltag gelebt und als gegeben angesehen wird (Richter, 2013, S. 6). So haben Erwachsene in ihrem eigenen Leben, sei es in der eigenen Familie, in der außerfamiliären Betreuungsinstitution oder anderen Situationen des Zusammenlebens mit älteren Menschen, bereits selbst Erfahrungen mit Adultismus machen können (Richter, 2013, S. 6). Diese Erfahrungen können sich unreflektiert wieder im eigenen Verhalten und der eigenen Einstellung niederschlagen und im Rahmen des fortwährenden Sozialisationsprozesses auf die nächsten Generationen übertragen. An diesem Sachverhalt wird mit der Darlegung des theoretischen Bezugsrahmens dieser Forschungsarbeit im Kapitel 2.3 angeknüpft.

Zuvor werden im folgenden Unterkapitel die gesetzlichen Grundlagen für die Partizipation von Kindern in der Kita-Praxis entsprechend der internationalen und nationalen Gesetzeslage zusammengefasst.

2.2 Gesetzeslage auf internationaler und nationaler Ebene

Die gesetzliche Verankerung des Rechts auf Beteiligung besteht in Deutschland auf verschiedenen Ebenen. Auf internationaler Ebene normiert die UN-Kinderrechtskonvention (KRK) die in spezifischer Weise jedem Kind zustehenden Menschenrechte (Maywald, 2019, S. 47). Am 20. November 1989 wurde sie in der 44. Vollversammlung der Vereinten Nationen einstimmig beschlossen (Maywald, 2019, S. 30). Bis jetzt sind mit der Unterzeichnung der KRK 196 Staaten die Verpflichtungen eingegangen, die darin aufgeführten Rechte in ihrem Staat umzusetzen (Maywald, 2019, S. 30). In Deutschland erfolgte die Ratifizierung der KRK im Jahre 1992 (Hansen et al., 2015, S. 47). Die KRK formuliert Rechte, die auf vier Grundprinzipien beruhen: das Recht auf Nichtdiskriminierung (Artikel 2), das Recht auf vorrangige Berücksichtigung des Kindeswohls (Artikel 3), das Recht auf Leben und bestmögliche Entwicklung (Artikel 6) und das Recht auf Beteiligung und Berücksichtigung der Meinung des Kindes in alle es betreffenden Angelegenheiten (Artikel 12) (Maywald, 2021a, S. 18). Die KRK beinhaltet weitere Rechte von Kindern, die sich nach Schutzrechten, Förderrechten und Beteiligungsrechten unterscheiden lassen (Maywald, 2021a, S. 18). Zu den Beteiligungsrechten, die mit dieser Forschungsarbeit angesprochen sind, gehören insbesondere Artikel 12 das Recht auf Berücksichtigung der Meinung des Kindes, Artikel 13 das Recht auf freie Meinungsäußerung sowie Informationsbeschaffung und -weitergabe sowie Artikel 17 das Recht auf Nutzung der Medien (Maywald, 2021a, S. 20). Nach Artikel 12 der KRK sichern die Vertragsstaaten dem einzelnen Kind, das Recht zu „sich eine eigene Meinung zu bilden [...], diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und [...] die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife [zu berücksichtigen]“ (Hansen et al., 2015, S. 48). Seit 2009 gilt in Deutschland auch die EU-Grundrechtecharta, die im Artikel 24 eigene Kinderrechte beinhaltet (Hansen et al., 2019, S. 32). Dort steht u. a. formuliert, dass Kinder das Recht darauf haben, ihre Meinung frei zu äußern und diese von ihren Mitmenschen in einer alters- und reifeentsprechenden Weise in allen sie betreffenden Angelegenheiten zu berücksichtigen ist (Hansen et al.,

2019, S. 32). Im Grundgesetz (GG) sind bis jetzt keine eigenen Kinderrechte verankert, allerdings gelten die dort formulierten Menschenrechte für alle Menschen unabhängig von ihrem Alter (Hansen et al., 2015, S. 49). Im Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB) ist der Beginn der Rechtsfähigkeit im Paragraph 1 formuliert, die mit der Vollendung der Geburt beginnt (Hansen et al., 2015, S. 49). Folglich lassen sich weder im GG noch im BGB explizit Beteiligungsrechte für Kinder ableiten (Hansen et al., 2015, S. 49). Mit der Verabschiedung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII) im Jahr 1990 war ein Paradigmenwechsel in der Kinder- und Jugendhilfe zu vernehmen, der sich vom staatlichen Kontrollanspruch ab- und der Subjektorientierung in der Jugendhilfe zuwendete (Hansen et al., 2015, S. 49). Im SGB VIII sind in mehreren Paragraphen die Beteiligungsrechte von Kindern angesprochen, wie zum Beispiel im Paragraph 8, in dem es heißt, dass „Kinder und Jugendliche [...] entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen [sind]“ (Hansen et al., 2015, S. 49). Im Paragraph 22 SGB VIII werden die allgemeinen Beteiligungsrechte für Kindertageseinrichtungen insoweit formuliert, dass „sich [die Förderung der Kinder] am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren [soll] und [dabei ist die] ethnische Herkunft [zu] berücksichtigen“ (Hansen et al., 2015, S. 50). 2012 kam es mit dem Bundeskinderschutzgesetz im § 45 SGB VIII zu einer Verpflichtung, die Beschwerde- und Beteiligungsmöglichkeiten in der Einrichtung aufzuführen, um eine Betriebserlaubnis für eine Kindertageseinrichtung zu erhalten, was das Partizipations- und Beschwerderecht der Kinder zur Grundlage der aufsichtspflichtigen Genehmigung macht (Maywald, 2019, S. 36). Auf der Bundesebene kann folglich eine gesetzliche Verankerung der Beteiligungsrechte von Kindern nachvollzogen werden, wohingegen auf der Landesebene die Beteiligungsrechte z. B. in Kindertagesstättengesetzen sowie in den einzelnen Gemeindeordnungen oder auch Kindertagesstättenkonzeptionen, wenn überhaupt, bisher nur vage formuliert wurden (Hansen et al., 2015, S. 51-52).

2.3 theoretische Bezüge

Anschließend an der zuvor vorgenommenen Skizzierung der bedeutendsten Begriffe sowie der Gesetzesgrundlagen, erfolgt in diesem Unterkapitel die Darlegung des theoretischen Rahmens. Den theoretischen Rahmen dieser Arbeit

bilden der Ansatz des Konstruktivismus, Hurrelmanns Modell der produktiven Realitätsverarbeitung sowie das Konzept des biografischen Lernens.

2.3.1 Ansatz des Konstruktivismus

In dieser Forschungsarbeit bildet der Ansatz des Konstruktivismus einen Teil des erkenntnistheoretischen Interpretationsrahmens. Die Bezeichnung *Konstruktivismus* geht auf den Entwicklungspsychologen Jean Piaget zurück (Köck, 2015, S. 374). Piaget stellte sich mit seinen Auffassungen von der Konstruktion des menschlichen Wissens als Prozess radikal gegen die Auffassungen des traditionellen philosophischen objektivistischen Realismus (Köck, 2015, S. 374). In seiner Erkenntnistheorie geht Piaget davon aus, dass sich die kognitive Entwicklung eines Kindes zum Erwachsenen in Phasen vollzieht, die unter gewissen Umständen durch den permanenten Versuch gekennzeichnet ist, sich an diese wechselnden Umstände oder Herausforderungen durch die Äquilibration mentaler Strukturen und Prozesse anzupassen (Köck, 2015, S. 374). Unter dem ursprünglich als Erkenntnistheorie konzipierten Konstruktivismus (Böhm & Seichter, 2022, S. 283), haben sich inzwischen viele unterschiedliche Ansätze subsumiert (Pörksen, 2014, S. 1-4). Pörksen unterscheidet fünf verschiedene Richtungen den philosophischen Konstruktivismus, den psychologischen Konstruktivismus, den kybernetischen Konstruktivismus, den (neuro-)biologischen Konstruktivismus sowie den (wissens-) soziologischen Konstruktivismus (2015, S. 6). Trotz der bestehenden Unterschiede zeigen sich in den verschiedenen Richtungen gemeinsame Denkansätze, Motive und Postulate (Pörksen, 2014, S. 3). Insgesamt bezieht sich der Konstruktivismus auf „eine bestimmte Art von Erkenntnistheorien, die sich vor allem durch ihre konsequente Ablehnung empirischer und realistischer Auffassungen auszeichnen“ (Seiler, 1994, S. 78). Allen Richtungen ist das identische Anliegen, zu beobachten und herauszuarbeiten, wie die Wirklichkeit entsteht (Pörksen, 2015, S. 5). Demnach besteht das Ziel aller Bemühungen darin, die Bedingungen, die eine Wirklichkeit erzeugen und hervorbringen zu erkennen (Pörksen, 2014, S. 3). Hiervon lassen sich folgende Grundannahmen des Konstruktivismus ableiten, die den theoretischen Rahmen dieser Forschungsarbeit setzen. Zunächst wird davon ausgegangen, dass „jeder Akt der Kognition [...] auf den Konstruktionen eines Beobachters [beruht]“ und sich somit an der beobachtenden Person orientiert (Pörksen, 2014, S. 3-4). Denn bereits jede Beobachtung ist selektiv, da sie sich nur auf

einen Ausschnitt aus einem Ganzen bezieht, wodurch ein blinder Fleck entsteht, der während der Beobachtung nicht wahrgenommen wird und somit unberücksichtigt bleibt (Pörksen, 2014, S. 4). Somit ist alle Erkenntnis an die Beobachtungsweise und Operation, der jeweiligen beobachtenden Person gebunden und muss demnach als zirkuläre Einheit verstanden werden (Pörksen, 2014, S. 4). Eine weitere Annahme besteht darin, dass es keine absolute Wahrheit und Objektivität gibt, wenn die Erkenntnisse über die Ausschnitte der Welt und damit der Realität nach den eigenen Vorstellungen konstruiert und demnach von jedem einzelnen Menschen subjektiv geschaffen werden (Pörksen, 2014, S. 4). Es handelt sich folglich um eine im Prozess ablaufende Konstruktionsleistung, in der die Welt nicht so wahrgenommen wird, wie sie tatsächlich ist, sondern durch das eigene Verhalten und Erleben beeinflusst wird.

2.3.2 Modell der produktiven Realitätsverarbeitung (MpR)

Als weiteren Theorierahmen in dieser Forschungsarbeit soll das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung (MpR) dienen. Jeder Mensch durchläuft ab der Geburt sein gesamtes Leben lang einen ständigen Sozialisationsprozess, in welchem verschiedene Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit der inneren und äußeren Realität gesammelt werden und auch versucht wird, diese zu beeinflussen (Hurrelmann & Bauer, 2021, S. 7). Das Konzept der Sozialisation wird zum Beispiel in der Bildungsforschung genutzt, um ein Verständnis für unterschiedliche Bildungsbiografien zu gewinnen (Hurrelmann & Bauer, 2021, S. 7). So kann die Sozialisationsforschung dazu beitragen, die Entstehung verschiedener menschlicher Verhaltensweisen zu beleuchten (Hurrelmann & Bauer, 2021, S. 7). Dabei gehen aktuelle Ansätze von „einer komplexen, menschlichen Persönlichkeitsstruktur aus, die die inneren und äußeren Bedingungen sehr sensibel wahrnimmt, auf diese reagieren kann und selbst aktiv handelt“ (Hurrelmann & Bauer, 2021, S. 7-8). Diese Grundgedanken gaben Anfang der 1980er Jahre den Anstoß zur Entstehung des MpR, welches in der wissenschaftlichen Forschung seither an Bedeutung gewonnen hat (Hurrelmann & Bauer, 2021, S. 8). „Das MpR definiert den Modus der Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen, der sich aus der produktiven Verarbeitung der inneren und der äußeren Realität ergibt“ (Hurrelmann & Bauer, 2021, S. 130). Die *innere* Realität setzt sich hierbei aus den psychischen und physischen Dispositionen und Eigenschaften eines Menschen zusammen und die *äußere*

Realität aus den Gegebenheiten der physischen und sozialen Umwelt eines Menschen (Hurrelmann & Bauer, 2021, S. 130). Die Verarbeitung dieser Realität erfolgt dabei *produktiv*, was auf die frühe Handlungsfähigkeit eines Menschen verweist, in einer aktiven Auseinandersetzungsprozess mit dem eigenen stets herausfordernden Leben (Hurrelmann & Bauer, 2021, S. 130). Davon lässt sich der Grundgedanke des MpR ableiten, dass sich der Sozialisationsprozess „in der wechselseitigen Beziehung zwischen der Persönlichkeits- und der Gesellschaftsentwicklung [vollzieht] und die Individualität des Menschen sowohl durch persönliche Anlagen, seine biografische Entwicklung als auch durch soziale und ökologische Faktoren bedingt ist“ (Hurrelmann & Bauer, 2021, S. 128). Davon abgeleitet lässt sich mit dem Begriff der *Persönlichkeit* die „individuelle und einmalige Struktur von körperlichen und psychischen Merkmalen, Eigenschaften und Dispositionen eines Menschen“ (Hurrelmann & Bauer, 2021, S. 131) beschreiben und *Persönlichkeitsentwicklung* meint demnach, wenn sich bedeutende Strukturelemente im Lebensverlauf verändern lassen (Hurrelmann & Bauer, 2021, S. 131). So werden Menschen zu Konstrukteur*innen ihrer eigenen Lebensgeschichte und damit Biografie, in dem sie entsprechend ihren Herausforderungen „bei gleichbleibender Grundstruktur ihrer Persönlichkeit ihre Verarbeitungsstrategien verändern“ (Hurrelmann & Bauer, 2021, S. 131).

2.3.3 Konzept des biografischen Lernens

Die lebenslange Lernfähigkeit der Individuen soll mit der Darstellung des Konzepts des biografischen Lernens als weiteren Theorierahmen genauer betrachtet werden. Die Auffassung davon, wie Menschen im Allgemeinen und Erwachsene im Besonderen lernen sowie die Bedeutung und Notwendigkeit des lebenslangen Lernens hat sich im Zuge der Bildungsdebatte der 1990er Jahre insbesondere durch die neuen Erkenntnisse der Wissenschaft und Forschung verändert (Rothe, 2009, S. 91-92). So besteht nicht mehr die lange Zeit vorherrschende Meinung, dass die Lernfähigkeit des Menschen eingeschränkt und auf einen bestimmten Zeitraum begrenzt ist, sondern dass Möglichkeiten bestehen, bis ins hohe Alter über die gesamte Lebensspanne hinweg zu lernen (Dausien, 2011, S. 111). Wenn von Lernprozessen über die gesamte Lebenszeit hinweg ausgegangen wird, dann lässt sich gleichzeitig dabei eine biografische Eingebundenheit des Lernens feststellen, womit die Erkenntnisse aus der Biografieforschung zum Zusammenhang von Lernen und Biografie mit einbezogen

werden können (von Felden, 2009, S. 157). Insbesondere der qualitative Ansatz der Biografieforchung kann hierbei zur Beleuchtung der längerfristigen Lernprozesse in ihrer subjektiven und strukturellen Bedeutung und folglich zu einer Lerntheorie, die die biografische Perspektive einbezieht, beitragen (von Felden, 2009, S. 157). Die ersten Ideen zum biografischen Lernen wurden bereits in den 1970er Jahren gebildet, eine höhere Beachtung erhielt dieses allerdings erst später mit den Diskursen um das lebenslange Lernen (Dausien, 2011, S. 110). Durch den Prozess der Individualisierung und Pluralisierung entstanden zunehmend individuelle und vielschichtige Biografien, die von den Menschen aktiv hergestellt und durch die ständige Reflexion stets neu angepasst werden mussten, was das Neu- und Umlernen über die gesamte Lebensspanne erforderlich machte (Dausien, 2011, S. 110). Nach Bettina Dausien ist das biografische Lernen ein Konzept der Erwachsenenbildung, das zum einen die Lernprozesse der Teilnehmer*innen an sich und zum anderen Konzepte und didaktische Ansätze der Bildungspraxis umfasst (2011, S. 110). Beim biografischen Lernen werden die Lernenden als biografische Subjekte verstanden, die in einem gesellschaftlichen Kontext eingebunden sind und ihre biografischen Erfahrungen aktiv in den Lernprozess miteinbringen (Dausien, 2011, S. 110). So besteht die leitende Idee des biografischen Lernens darin, dass „Übergänge im Lebenslauf [...] zunehmend als Anforderungen wahrgenommen [werden], deren Bewältigung komplexe biographische Lernprozesse erforderlich macht“ (Dausien, 2011, S. 111). Dies bedeutet, dass sich Menschen beständig in ihrem Leben reflektieren müssen, um sich in der Vielzahl von Möglichkeiten orientieren und den eigenen Weg wählen zu können (Dausien, 2011, S. 111). Hierzu werden Schlüsselkompetenzen, wie die Fähigkeit zur biografischen Selbstreflexion und zum biografischen Lernen benötigt (Dausien, 2011, S. 111). Diese werden von Peter Alheit mit dem Begriff *Biografizität* bezeichnet, womit gemeint ist, „dass wir unser Leben in den Kontexten, in denen wir es verbringen (müssen), immer neu auslegen können und dass wir diese Kontexte ihrerseits als ‚bildbar‘ und gestaltbar erfahren“ (2023, S. 191). Alheit hat sich bereits in den 1980er Jahren mit den Ansätzen der Biografiearbeit beschäftigt und zur Klärung des biografischen Ansatzes in der Erwachsenenbildung beigetragen (Dausien, 2011, S. 114). Mit dem Begriff der *Biografizität* beleuchtet er die soziale bzw. gesellschaftliche Dimension biografischer Erfahrungen, denn die biografische Konstruktion wird zwar von den Subjekten individuell geleistet, jedoch sind diese gleichzeitig als soziale Individuen zu sehen, die ihre Erfahrungen aktiv in

der Auseinandersetzung mit anderen biografischen Subjekten sowie institutionellen und lebensweltlichen Strukturen sammeln (Dausien, 2011, S. 114-115). In diesen Momenten leisten sie in verschiedenen Situationen ihres Lebens alltäglich biografische Arbeit, die dabei unreflektiert nebenbei oder auch ganz explizit meist außerhalb von pädagogischen Bildungssettings erfolgt (Dausien, 2011, S. 115). Innerhalb der (Erwachsenen-)Bildungspraxis umfasst nach Dausien das biografische Lernen drei Varianten: die Biografie als Hintergrund, die Biografie als Lernfeld und die Biografie als Gegenstand von Bildungsprozessen (2011, S. 116). Bei der ersten Variante dient die eigene Biografie der Teilnehmer*innen als Hintergrund, der in den unterschiedlichen Weiterbildungssettings stets mitzudenken ist (Dausien, 2011, S. 116). Hier bildet die Gesamtheit der selbst erworbenen und vermittelten biografischen Erfahrungen und auch Erwartungen den Rahmen für die verschiedenen Möglichkeiten der Aneignung und Konstruktion und gibt dadurch Hinweise auf die Art und Form der Aneignung sowie die möglichen Grenzen (Dausien, 2011, S. 116). Dabei ist den Teilnehmenden mehr zuzutrauen als ihnen selbst in der Situation meist bewusst ist, wodurch es von besonderer Wichtigkeit ist, den Teilnehmenden mit einem weiten Blick gegenüberzutreten (Dausien, 2011, S. 116). Dies spiegelt sich in einer offenen respektvollen Haltung den Teilnehmer*innen gegenüber wider, in der diese als Expert*innen ihrer eigenen Lebensgeschichte in dialogisch gestalteten demokratischen Lernsettings Anerkennung erfahren egal wie eigensinnig und weit diese von der Vorstellung und Erwartung abweichen, wie Lernen funktioniert (Dausien, 2011, S. 116-117). In der zweiten Variante wird die Biografie der Teilnehmenden systematisch und explizit als Lernfeld genutzt, indem ihre biografischen Ressourcen an einer dafür geeigneten Stelle miteinbezogen werden (Dausien, 2011, S. 117). Hierbei kann zum Beispiel ein vorgegebenes Thema vor dem Hintergrund der eigenen Lebensgeschichte reflektiert und vertortet werden, um sich das Thema zu eigen zu machen (Dausien, 2011, S. 117). So können bei dieser Variante die eigenen Interessen, Vorgeschichten und unreflektierten Erfahrungen auch in der Kommunikation mit anderen Teilnehmer*innen verglichen werden und dadurch das eigene biografische Wissen erweitert, um- und neugeordnet sowie bewertet werden (Dausien, 2011, S. 117). Auch hier ist eine professionelle Haltung angesprochen, die die Lernenden nicht als Unwissende behandelt, die belehrt werden müssen, sondern der Lernprozess wird als Chance gesehen, insgesamt als Lerngruppe sich mit einem bestimmten Thema auseinanderzusetzen, sich einzubringen und gemeinsam zu

reflektieren (Dausien, 2011, S. 117). Das bedeutet, dass bei der Gestaltung von Lernsituationen eine Abwendung vom Belehren und eine Hinwendung zur Reflexion als aktiven Prozess stattfindet (Dausien, 2011, S. 118). Bei der dritten Variante werden Biografien zum Lerngegenstand, indem sich aktiv mit der eigenen oder einer fremden Biografie in unterschiedlichen Lernsettings auseinandergesetzt wird (Dausien, 2011, S. 118). Die Erwachsenenbildung kann hierfür einen Raum für die Reflexion von Prozessen der Persönlichkeitsbildung geben, durch die Krisen und biografische Statuspassagen beispielsweise verarbeitet und Handlungsperspektiven entwickelt werden können (Dausien, 2011, S. 119). Dabei handelt es sich zwar um eine sehr anspruchsvolle und auch riskante Variante, die jedoch eine wichtige Möglichkeit schafft, sich selbst und die Gesellschaft zu reflektieren und zu verstehen (Dausien, 2011, S. 119). Alle drei Varianten verdeutlichen, dass es weniger um die Methode oder didaktische Bestandteile beim biografischen Lernen geht, sondern mehr um eine bestimmte professionelle Haltung, mit der den Lernenden gegenübergetreten wird (Dausien, 2011, S. 120). Das Ziel der Erwachsenenbildung sollte demnach nicht die methodische Vermittlung von Biografizität sein, sondern „soziale Räume für die Reflexion und Kommunikation biographischer Erfahrungen zu schaffen und mit angemessenen Konzepten und Methoden die Bildung neuer individueller und kollektiver Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten zu unterstützen“ (Dausien, 2011, S. 120).

2.4 Stand der Forschung

Zum Stand der Forschung lässt sich einleitend sagen, dass die Thematik der „Partizipation von Kindern in der Praxis im Kontext biografischer Erfahrungen pädagogischer Fachkräfte“ bisher kaum direkt erforscht wurde und daher keine breite empirische Grundlage diesbezüglich besteht. Mit dieser Thematik sind die biografischen Erfahrungen pädagogischer Fachkräfte und deren Rolle im Umgang und Verhalten mit den betreuten Kindern, d. h. ihre Professionalität in der Praxis angesprochen. Hierzu lassen sich einige wenige aktuellere Untersuchungen finden, die in die thematische Richtung dieser Forschungsarbeit gehen und nachgehend mit den wichtigsten Ergebnissen zusammengefasst werden sollen.

Antje Rothe hat 2017 im Rahmen ihrer Dissertation unter dem Titel „Der Zusammenhang zwischen biografischen Erfahrungen und der professionellen Identität frühpädagogischer Fachkräfte“ die angesprochene Thematik in einem

qualitativen Forschungsdesign erforscht (Rothe, 2019, S. 4). Ihre Studie wird von der Forschungsfrage geleitet, wie sich das Verhältnis von biografischen Erfahrungen und der professionellen Identität fröhpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen konstituiert und sucht demnach auf Antworten auf die Frage, wie sich biografische Erfahrungen auf die professionelle Identität der Fachkräfte auswirkt (Rothe, 2019, S. 14). Zudem wird auch der Zusammenhang zwischen biografischen Erfahrungen und dem professionellen Denken und Handeln beleuchtet und inwiefern dieser von den Fachkräften selbst durch Selbstreflexion zugänglich ist (Rothe, 2019, S. 15). Rothe kommt zu drei bedeutenden Erkenntnissen. Erstens ist Professionalität Ausdruck eines gegenwärtigen biografischen Standorts (Rothe, 2019, S. 298). Zweitens vollzieht sich die professionelle Identitätsentwicklung in einem fort dauernden und un abgeschlossenen Prozess, in dem der biografische Standort in biografischer Selbstreflexion modifiziert wird (Rothe, 2019, S. 302). Drittens konstituieren sich Prozesse professioneller Identitätsentwicklung im Wechselverhältnis von Prozessen auf der Mikro- und Makroebene (Rothe, 2019, S. 303). Rothe zeigt mit ihrer Studie auf, „wie eng verzahnt biografische Erfahrungs- und professionelle Identitätsprozesse sind“ und dass professionelles Denken und Handeln nicht ohne die biografischen Erfahrungen gedacht werden kann (2019, S. 304). Ergänzend hierzu soll auf die Ergebnisse einer bereits älteren, aber dennoch aufschlussreichen Studie für die heutige Zeit von Hedwig Schlaghecken eingegangen werden. Schlaghecken beschäftigte sich im Rahmen ihrer Dissertation bereits 1989 mit der „Lebensgeschichte und Identität im Erzieherberuf“ und geht in dieser der Genese der Erzieher*innenidentität nach (Schlaghecken, 1998, S. VI). Zur damaligen Zeit wurden vorberufliche Erfahrungen in der Erzieher*innenausbildung weitgehend von den professionellen Fähigkeiten abgegrenzt und vom beruflichen Selbstverständnis abstrahiert (Schlaghecken, 1998, S. 2). Die lebensgeschichtlichen Kenntnisse und Erfahrungen, die mit der Persönlichkeit der Erzieher*innen verbunden waren, unterlagen einer geringeren Bewertung (Schlaghecken, 1998, S. 2). Die Kindheit der pädagogischen Fachkräfte blieb im Großen und Ganzen unreflektiert (Schlaghecken, 1998, S. 2). So lernten die Erzieher*innen, die biografisch erworbenen Kompetenzen und Lehrpotentiale von ihrem beruflichen Denken abzugrenzen (Schlaghecken, 1998, S. 2). Diese biografischen Anteile bleiben im Handeln in der Praxis allerdings beinahe völlig ausgeblendet (Schlaghecken, 1998, S. 2). Sie kommt zu dem Ergebnis, dass die frühen Beziehungserfahrungen der Erzieher*innen unbewusst das

berufliche Denken und Empfinden beeinflussen und sich somit auf die Qualität der pädagogischen Handlungsfähigkeit auswirken (Schlaghecken, 1998, S. 2).

Mit dieser Forschungsarbeit wird neben den biografischen Erfahrungen pädagogischer Fachkräfte und dessen Einflüsse auf die persönliche Professionalität und Erzieher*innenidentität auch die Partizipationsqualität in Kindertagesstätten angesprochen, die ebenso wenig bisher erforscht wurde (Hildebrandt et al., 2021a, S. 6-7). Mit der Studie zur „Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag“ (BiKA) konnte diese Lücke im Altersbereich der unter 3-jährigen Kinder (U3-Bereich) nun geschlossen werden (Hildebrandt et al., 2021a, S. 6). Ziel der Untersuchung war es, die Partizipationsqualität in der Krippe mit Kindern im Alter von 1,5 bis 2,5 Jahren festzustellen (Hildebrandt et al., 2021a, S. 18). Die Studie wurde unter der Leitung von Frauke Hildebrandt (FH Potsdam) und Catherine Walter-Laager (Universität Graz/Päd-QUIS gGmbH) von 2018–2020 durchgeführt (Hildebrandt et al., 2021a, S. 1,6). Hierzu wurden an 89 Kitas in 13 Bundesländern mithilfe von Videobeobachtung, Interviews und Fragebogen untersucht, wie das Kinderrecht auf Beteiligung umgesetzt wird (Hildebrandt et al., 2021a, S. 19-20). Der Fokus lag hierbei auf den Schlüsselsituationen Essen, Buchbetrachtung und Spielen (Hildebrandt et al., 2021a, S. 16). Die wichtigsten Auswertungsergebnisse bezüglich der Partizipationserfahrungen von Fachkräften in der eigenen Kindheit und der Umsetzung in der eigenen Praxis können wie folgt zusammengefasst werden (Hildebrandt et al., 2021a, S. 24). Von positiven Partizipationserfahrungen mit den eigenen Eltern berichteten der überwiegende Teil der befragten Fachkräfte in den beiden Unterkategorien *Wahlmöglichkeiten* und *Unterstützung und Zuspruch*, wobei die Mittelwerte mit der Mutter bei der Unterkategorie *Unterstützung und Zuspruch* signifikant höher ist als beim Vater (Hildebrandt et al., 2021a, S. 28). Bezüglich der Partizipationserfahrungen in Essenssituationen gaben die befragten pädagogischen Fachkräfte im Vergleich zu den befragten Eltern signifikant häufiger an, dass sie weniger Erfahrungen mit strengen Essensregeln gemacht haben sowie im Vergleich zu den Eltern häufiger an, dass sie bei der Essenssituation durch ihre Mutter stärker einbezogen wurden (Hildebrandt et al., 2021a, S.29-30). So wird vom überwiegenden Teil der Fachkräfte (48 %) in der Itemskala *Einbeziehung und Mitsprache* angegeben, positive Erfahrungen hinsichtlich der Partizipation gemacht zu haben (Hildebrandt et al., 2021a, S.30). Auch bezüglich der Essenssituation liegen die Mittelwerte signifikant bei der Mutter höher als beim Vater

(Hildebrandt et al., 2021a, S. 30). Bei der Untersuchung des Zusammenhangs der eigenen Partizipationserfahrungen in der Kindheit mit den Erziehungszielen in der Praxis ergaben sich Korrelationen mit geringer Effektstärke im Bereich der Essenssituation (Hildebrandt et al., 2021a, S. 34). Es stellte sich heraus, dass Fachkräfte die eigenen Partizipationserfahrungen aus ihrer Kindheit hinsichtlich das Items *alles kosten* und *Alternative zum Essen anbieten* in die eigenen Erziehungsziele übernehmen (Hildebrandt et al., 2021a, S. 34). Hinsichtlich der Einstellung zur Partizipation ergaben sich aus der Befragung, dass der größere Anteil der Fachkräfte (64 %) bezüglich der Partizipation von Kindern nicht pessimistisch eingestellt sind (Hildebrandt et al., 2021a, S. 35). Gleichzeitig konnte aufgezeigt werden, dass 29% der befragten Fachkräfte Partizipation *teilweise pessimistisch* und 7% *sehr pessimistisch* gegenüberstehen (Hildebrandt et al., 2021a, S. 35). Darüber hinaus ergaben sich auch widersprüchliche Ergebnisse, wenn drei Viertel der befragten Fachkräfte allgemein der Frage zustimmen, dass das Partizipationsrecht ab dem Krippenalter wahrgenommen werden kann und bei konkreter Nachfrage lediglich 17% der Fachkräfte dem Recht auf Mitbestimmung bei Bedürfnissen wie Schlafen und Körperpflege zustimmen (Hildebrandt et al., 2021a, S. 35). In der Studie zeigen sich zudem Ergebnisse, die sich auf alle Schlüsselsituationen beziehen lassen (Hildebrandt et al., 2021b, S. 13). Die bedeutendsten sollen im Folgenden kurz zusammengefasst werden. Zunächst zeigen die Ergebnisse, dass die Wahrung des Kinderrechts auf Partizipation mit der Wahrung des Kinderrechts auf Schutz einhergeht (Hildebrandt et al., 2021b, S. 13). So sind in Kindertageseinrichtungen mit niedrigen Partizipationswerten die Häufigkeiten von grenzüberschreitendem Handeln der Fachkräfte gegenüber Kindern auch hoch (Hildebrandt et al., 2021b, S. 13). Des Weiteren zeigt sich, dass kein Zusammenhang zwischen dem Fachkraft-Kind-Schlüssel mit realisierten Partizipationsgelegenheiten sowie dem partizipationshemmenden Verhalten der Fachkräfte besteht, allerdings hängt der Fachkraft-Kind-Schlüssel mit der sprachlichen Interaktionsqualität zusammen (Hildebrandt et al., 2021b, S. 13). Dies bedeutet, dass die Fachkräfte Kindern bei einem günstigeren Betreuungsschlüssel mehr Zeit geben, um auf Impulse zu reagieren oder selbst häufiger den Aufmerksamkeitsfokus der Kinder verbal aufgreifen und sprachlich darauf eingehen (Hildebrandt et al., 2021b, S. 13). Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass Kinder in weniger strukturierten Situationen, wie zum Beispiel in der Freispielzeit, mehr Partizipationsmöglichkeiten und Selbstwirksamkeitsgelegenheiten erhalten als in stärker

strukturierten Situationen, wie zum Beispiel beim Buchanschaun und der Essenssituation (Hildebrandt et al., 2021b, S. 13). In rund 75 % der Kindertageseinrichtungen können die Kinder ihr Spiel selbst gestalten und dabei über Inhalt und Ablauf selbst bestimmen (Hildebrandt et al., 2021b, S. 13). In rund einem Fünftel der Kitas können die Kindern während der Betrachtung eines Buches selbst entscheiden, die Seite umzublättern oder nicht und in der Hälfte der beteiligten Einrichtungen können Kinder dies manchmal tun oder die Fachkraft blättert selbst um, ohne dass es den Kindern angeboten wurde (Hildebrandt et al., 2021b, S. 13). In den Essensituationen haben die Kinder weniger Gelegenheiten eigene Entscheidungen zu treffen, so dass sich in nur 17 % der Kitas alle Kinder gänzlich selbst oder füreinander Essen auf tun können und in 30 % der Kitas einige Kinder selbst oder gegenseitig das Essen auffüllen können währenddessen dies die Fachkraft für die anderen Kinder übernimmt (Hildebrandt et al., 2021b, S. 14). Zudem konnte beobachtet werden, dass in rund der Hälfte der Kita die Kinder nicht selbstständig ihr Essen einnehmen, obwohl sie dies bereits konnten, so dass in diesen Kitas mindestens ein Kind ohne Zustimmung (zu-)gefüttert wurde (Hildebrandt et al., 2021b, S. 14). Stärker strukturierte Situationen ermöglichen den Kindern auch weniger Möglichkeiten zur Mitbestimmung und Selbstwirksamkeit (Hildebrandt et al., 2021b, S. 14). So können die Kinder in den Schlüsselsituationen Spielen und Buchbetrachtung häufiger Selbst- und Mitbestimmung erfahren als beim Essen, wo durchorganisierte Abläufe die Partizipationsmöglichkeiten der Kinder stark einschränken (Hildebrandt et al., 2021b, S. 15). Die Ergebnisse der BeKI – Studie zeigen, dass die Partizipationsqualität in den Kindertageseinrichtungen insgesamt nicht zufriedenstellend ist, da Kinder in ihrem Kita-Alltag noch viel zu wenig Gelegenheit erhalten, Partizipationsmöglichkeiten zu erfahren bzw. auch häufig widersprüchliche Erfahrungen hinsichtlich der ihnen ermöglichten Partizipation erleben (Hildebrandt et al., 2021b, S. 31).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es verschiedene Studien gibt, die sich mit einzelnen Themen, wie Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Qualität der pädagogischen Beziehungen, Betreuungsqualität in den Kita-Einrichtungen, Auswirkungen des Wohlbefindens und Selbstwert der pädagogischen Fachkräfte auf die Erzieher*innen-Kind-Interaktion sowie Chancen und Grenzen der Partizipationsmöglichkeiten von Kindern in der Kita beschäftigen, die mit ihren Erkenntnissen eine breite empirische Basis zum Thema Biografie und biografische Prozesse aufbauen (Marotzki & Triefel, 2005. S. 134). Allerdings gibt

es hinsichtlich der leitenden Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit keine Studien, die sich ganz konkret der Frage widmen, welche Rolle die eigenen biografischen Erfahrungen hinsichtlich der Partizipationsmöglichkeiten von Kindern in der Praxis spielen. Die vorgestellte BEKI Studie ist derzeit die einzige und aktuellste Studie, die sich punktuell genau mit den in dieser Forschungsarbeit interessierenden Sachverhalt auseinandersetzt. Es kann darüber hinaus keine aktuelle Studie ausfindig gemacht werden, die die pädagogischen Fachkräfte zu diesem Thema selbst zu Wort kommen lässt und die Thematik in einem offenen qualitativen Forschungsdesign untersucht. Die Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand zeigt daher bestehende Forschungsdesiderate auf. Mit dieser Forschungsarbeit wird das Ziel verfolgt, in einem qualitativen Forschungsdesign zu einer Verringerung dieser Forschungslücke beizutragen. Im folgenden Kapitel werden dazu die gewählten Erhebungs- und Auswertungsmethoden beschrieben.

3 Methodischer Zugang

In dieser Forschungsarbeit wird ein qualitativ methodischer Zugang gewählt und entsprechend der Forschungsfrage sowie dem Ziel dieser Arbeit zu Beginn des Forschungsprozesses das Problemzentrierte Interview als konkrete Erhebungsmethode sowie die Grounded Theorie als Auswertungsmethode ausgewählt. Die qualitative Forschung als Untersuchungsdesign sowie die genannten Erhebungs- und Auswertungsmethoden sowie im Forschungsprozess hinzugekommene Methoden werden in diesem Kapitel dargestellt und die Auswahl für diese Forschungsarbeit begründet.

3.1 Das qualitative Untersuchungsdesign

Die qualitative Forschung hat sich in den letzten Jahren trotz aller Vorbehalte, Vorurteile und Kritik im Forschungsfeld gefestigt und etabliert (Flick et al., 2019, S. 13). Unter dem Begriff der *qualitativen Forschung* werden verschiedene Forschungsansätze zusammengefasst, die sich in ihren Forschungszielen und angewendeten Methoden unterscheiden (Flick et al., 2019, S. 18). Dennoch gibt es verschiedene Grundannahmen und Merkmale, die alle Ansätze kennzeichnen (Flick et al., 2019, S. 20).

Zu den theoretischen Grundannahmen der qualitativen Forschung zählt als Erstes, dass die soziale Wirklichkeit in Interaktionsprozessen gemeinsam durch die

Zuschreibung von Bedeutungen und Zusammenhängen hergestellt und konstruiert wird (Flick et al., 2019, S. 20). Daraus resultiert die zweite Annahme, dass über den Prozesscharakter, die Reflexivität und Rekursivität der sozialen Wirklichkeit, die dementsprechend mit passenden Methoden der qualitativen Forschung untersucht werden soll (Flick et al., 2019, S. 20). Eine dritte Annahme beruht auf der Tatsache, dass sich Menschen in unterschiedlichen Lebenslagen befinden, die sich in verschiedenen Lebenswelten widerspiegeln. Im Sinne einer hermeneutischen Interpretation werden die objektiv bestimmbaren Lebensbedingungen dann durch ihre subjektive Bedeutung für die Lebenswelt relevant (Flick et al., 2019, S. 20-21). Schließlich spielt als vierte Grundannahme die Kommunikation in der qualitativen Forschung eine bedeutsame Rolle, denn diese ermöglicht das Rekonstruieren von Konstruktionen der sozialen Wirklichkeit als Forschungsansatz (Flick et al., 2019, S. 21-22).

Davon abgeleitet zählen zu den Merkmalen qualitativer Forschung folgende Aspekte. Zunächst können verschiedene Methoden unterschiedlicher Ansätze entsprechend der Forschungsfrage und -tradition gewählt werden, d. h. die Methode soll gegenstandsangemessen sein und sich nach der Fragestellung richten (Flick et al., 2019, S. 22). Des Weiteren orientiert sich qualitative Forschung stark an der Alltagswelt des*der Befragten, wonach die Daten im natürlichen Kontext erhoben werden (Flick et al., 2019, S. 23). Hierbei werden als weiteres Kennzeichen die unterschiedlichen Perspektiven aller Beteiligten auf eine Problemstellung berücksichtigt sowie die reflektierte Haltung des*der Forscher*in bezüglich seines*ihres eigenen Handelns und der eigenen Wahrnehmungen, die im Untersuchungsfeld nicht auszuschalten sind und als Teil der Erkenntnis anerkannt werden (Flick et al., 2019, S. 23). Demzufolge geht es bei qualitativer Forschung auch eher um das Verstehen als um das Erklären von komplexen Zusammenhängen im Sinne eines Kausalzusammenhanges, weshalb auch das Prinzip der Offenheit im Forschungsprozess für eventuelle Modifikationen von Fragen und Methoden von entscheidender Bedeutung für die qualitative Forschung ist (Flick et al., 2019, S. 23). Häufig gibt eine Fallanalyse den Ausgangspunkt für die Forschung, d.h. im ersten Schritt werden (Einzel-) Fälle analysiert bzw. rekonstruiert und im zweiten Schritt erfolgt eine vergleichende und verallgemeinernde Zusammenfassung oder Gegenüberstellung (Flick et al., 2019, S. 23-24). Als weiteres Merkmal ist die Konstruktion der Wirklichkeit zu nennen, die als Grundannahme der qualitativen Forschung bereits aufgeführt wurde (Flick et al., 2019, S. 23-24). Die qualitative Forschung ist im Gegensatz zur

quantitativen Forschung als Textwissenschaft anzusehen, da die Daten als Texte produziert werden und der Text überwiegend als Arbeitsgrundlage dient (Flick et al., 2019, S. 24). Als letztes Kennzeichen ist aufzuführen, dass qualitative Forschung eine entdeckende Wissenschaft ist, die sich die Theoriebildung als Ziel setzt (Flick et al., 2019, S. 24).

Allen Ansätzen ist dabei gemeinsam, dass sie die inneren Konstrukte von Menschen aufschlüsseln wollen, indem sie sich auf die Suche nach aussagekräftigen reichhaltigen Einblicken in das Handeln von Menschen und die Geschehnisse ihres Lebens begeben (Flick, 2018, p. x). Mit verschiedenen qualitativen Methoden kann die Bedeutung rekonstruiert und analysiert werden und dadurch Modelle, Typologien und Theorien gebildet werden, die soziale und auch psychologische Probleme beschreiben und erklären können (Flick, 2018, p. x-xi). Der qualitative Ansatz ermöglicht es, von außen beobachtbare Lebenswelten bzw. Phänomene auf verschiedene Wege zu erforschen und aus ihrem inneren Kern heraus, die Sicht der handelnden Menschen zu verstehen, zu beschreiben und zu erklären (Flick, 2018, p. x; Flick et al., 2019, S. 14). Zusätzlich ermöglicht die Offenheit des Ansatzes für das Neue und Unbekannte unmittelbare Nähe zur Zielgruppe des Forschungsvorhabens, indem die Sichtweisen und Lebenswelten der beteiligten Subjekte stärker berücksichtigt werden (Flick et al., 2019, S. 17). Demnach eignet sich die qualitative Forschung besonders dazu, Unbekanntes, aber auch von der Norm Abweichendes und Unerwartetes zu ergründen (Flick et al., 2019, S. 14). Damit die Ergebnisse von empirischen Studien in der *Scientific Community* (wissenschaftlichen Gemeinschaft) anerkannt werden, ist es notwendig, dass diese bestimmte Gütekriterien erfüllen, die als Orientierungspunkte bei der Beurteilung, Einordnung und kritischen Reflexion herangezogen werden (Heiser, 2018, S. 44). Nach der Psychologin Ines Steinke lassen sich die Gütekriterien Reliabilität, Validität und Repräsentativität, die sich in der quantitativen Forschung durchgesetzt haben nicht einfach auf qualitative Sozialforschung übertragen (Steinke, 2019, S. 322). Dennoch lassen sich nach Steinke (2003) sieben Kernkriterien aufführen, anhand deren sich die Qualität qualitativer Forschung beurteilen lässt (Döring & Bortz, 2016, S. 111). Beim ersten Kernkriterium geht es um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit, mit der die Frage verbunden ist, wie gut Außenstehende den Forschungsprozess mit Hilfe der Dokumentation detailliert nachvollziehen und damit auch bewerten können (Döring & Bortz, 2016, S. 112). Mit dem zweiten Kernkriterium der Indikation des Forschungsprozesses ist die Gegenstandsangemessenheit wie im Vorfeld

beschrieben angesprochen (Döring & Bortz, 2016, S. 112). Allerdings geht dieses Kriterium noch über diese Gegenstandsangemessenheit hinaus, indem der gesamte Prozess der Forschung betrachtet wird (Döring & Bortz, 2016, S. 112). Denn hier geht es darum, die getroffenen Entscheidungen im Forschungsprozess gut zu begründen. Dieses Kriterium umfasst die Indikation des qualitativen Vorgehens, der methodischen Einzelfallentscheidungen, der Transkriptionsregeln, der Samplingstrategie, der Übereinstimmung von Erhebungsmethoden und Auswertung sowie der Bewertungskriterien (Döring & Bortz, 2016, S. 112). Ein drittes Kernkriterium ist die empirische Verankerung, worunter eine gute Begründung der gebildeten bzw. geprüften Hypothesen und Theorien auf der Basis der empirischen Daten verstanden wird (Döring & Bortz, 2016, S. 113). Als viertes Kernkriterium führt Steinke die Limitation auf, womit die genaue Angabe der weiteren Bedingungen (wie Kontexte, Fälle, Untersuchungsgruppen, Phänomene etc.) gemeint ist, auf die sich die Ergebnisse verallgemeinern lassen oder ob eine Limitation der Verallgemeinerbarkeit besteht (Döring & Bortz, 2016, S. 113). Der*die Forscher*in ist in der qualitativen Forschung als Bestandteil des Forschungsprozesses anzusehen, sodass sich mit dem fünften Kernkriterium der reflektierten Subjektivität darauf bezogen wird, wie umfassend und überzeugend diese*r seine*ihre Subjektivität, d.h. die eigene subjektive Rolle bei der Theoriebildung und Position im Forschungsprozesse reflektiert (Döring & Bortz, 2016, S. 113). Die Kohärenz wird als sechstes Kriterium genannt und meint die Reflexion der Stimmigkeit und Widerspruchsfreiheit der Theorie bzw. der Interpretation basierend auf den Daten (Döring & Bortz, 2016, S. 113). Als siebentes Kernkriterium bezeichnet Steinke die Relevanz, d.h. wie relevant die Fragestellung ist und inwiefern die qualitative Forschung einen Beitrag für den wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt im Sinne von Gegenstandsbeschreibung und Theoriebildung leistet (Döring & Bortz, 2016, S. 113). Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die Transparenz im Forschungsprozess von besonderer Bedeutung ist, die dadurch gewährleistet wird, indem das Zustandekommen der eigenen Erkenntnisse gut beschrieben und begründet wird, d.h. welche Informationen über die soziale Realität auf welche Weise mit einbezogen wurden (Heiser, 2018, S. 5-6). Zudem geht es im Forschungsprozess darum, zum einen theoriegeleitet vorzugehen, um bereits bestehendes Wissen mit neuen Erkenntnissen zu erweitern und zum anderen mit einer gewissen Offenheit heranzugehen, die es ermöglicht zu neuen und überraschenden Erkenntnissen zu gelangen (Heiser, 2018, S. 6).

Aus dieser vorhergehenden Beschreibung lässt sich die Entscheidung für den qualitativen Ansatz als Forschungszugang dieser Arbeit begründen. Das Ziel dieser Forschungsarbeit ist es, die biografischen Erfahrungen der pädagogischen Fachkräfte zu erforschen und herauszufinden, inwiefern diese im Handeln und Verhalten bezüglich der Partizipationsmöglichkeiten von Kindern in der Praxis eine Rolle spielen. Um zu diesen Erkenntnissen zu gelangen, bietet sich ein qualitativ methodischer Zugang an, der mit seinen Methoden eine tiefgehende und differenzierte Beantwortung der Forschungsfrage ermöglicht und damit zu einem besseren Verstehen beiträgt. Mit dem qualitativen Ansatz können unterschiedliche Perspektiven kennengelernt und durch die Auswertung für die inneren Konstrukte Verständnis entwickelt werden. Die mit der qualitativen Forschung einhergehende Offenheit lässt es zu, sich an der Lebenswelt der Forschungsteilnehmenden zu orientieren und dadurch ihre subjektiven Bedürfnisse und Gedankengänge zu erfahren. Ein quantitativer Ansatz bliebe im Gegensatz eher auf das Erfassen von Daten und Fakten beschränkt und würde durch vorgegebene Antwortmöglichkeiten diese tieferliegenden Erfahrungen einschränken. Mit der qualitativen Vorgehensweise soll darüber hinaus, das wie im Kapitel 2.4 näher beschriebene Forschungsdesiderat aufgegriffen und zur Erforschung dieser Lücke beigetragen werden. Im Folgenden werden die konkreten Erhebungs- und Auswertungsmethoden dieser Forschungsarbeit dargestellt und begründet.

3.2 Darstellung und Begründung der Erhebungsmethode

Als Erhebungsmethode wurde das Problemzentrierte Interview (PZI) gewählt, welches aus einer Methodenkombination aus Gruppendiskussion, Fallanalyse, biographischer Methode und Interview entstand, die Andreas Witzel innerhalb seines Forschungsprojekts über berufliche Sozialisationsprozesse entwickelte (1982, S. 10-11). Hierbei handelt es sich um eine offene, halbstrukturierte Befragung, bei dem der*die Befragte möglichst frei zu Wort kommen soll, um ihre*seine subjektiven Deutungen herauszufinden (Hölzl, 1994, S. 63). Dabei steht ein zentrales Problem im Mittelpunkt des PZI, auf das der*die Interviewleiter*in während der Durchführung des Interviews stets zurücklenkt und Begründungen, Erklärungen, Urteile und Meinungen der Auskunftsperson explizit in die Befragung mit einbezieht (Hölzl, 1994, S. 63-64). Nach Witzel liegen dem PZI drei zentrale Prinzipien zu Grunde die Problemzentrierung, die

Gegenstandsorientierung sowie die Prozessorientierung (Witzel, 1982, S. 70). Problemzentrierung meint hierbei, dass sich der*die Forscher*in auf gesellschaftliche Problemstellungen konzentriert, dessen Hintergründe er*sie sich bereits im Vorfeld erarbeitet hat und die in den Interviewleitfaden eingehen (Hölzl, 1994, S. 63-64; Mayring, 1990, S. 50). Unter Gegenstandsorientierung lässt sich verstehen, dass nicht einfach ein Einsatz vorgefertigter Forschungsinstrumente erfolgt, sondern sich immer am jeweiligen Forschungsgegenstand bei der Wahl der Instrumente orientiert wird (Hölzl, 1994, S. 64; Mayring, 1990, S. 50). Mit dem Prinzip der Prozessorientierung ist eine flexible Untersuchung einer wissenschaftlichen Problemstellung gemeint, die sich dadurch auszeichnet, Daten schrittweise in einem stetigen reflexiven Prozess zu gewinnen und zu prüfen, wobei sich der Zusammenhang und die Beschaffenheit der einzelnen Elemente erst allmählich herausstellen (Witzel, 1982, S. 71). Der Begriff Problemzentrierung kennzeichnet entsprechend Witzel „[...] zunächst den Ausgangspunkt einer vom Forscher wahrgenommenen gesellschaftlichen Problemstellung [...]“ (1982, S. 67). Eine solche in der Gesellschaft wahrgenommene Problemstellung beinhaltet die Forschungsfrage dieser Arbeit. Mit dem PZI kann diese Forschungsfrage in einer offenen und unvoreingenommenen Weise untersucht werden, denn mit seinen narrativen Anteilen ermöglicht es, genau diese biografischen Erfahrungen zu entdecken. Mayring ergänzt diese drei Grundprinzipien des PZI um das Prinzip der Offenheit, mit der die Vertrauensbasis zwischen den Interviewpartner*innen gestärkt werden soll, um zu ehrlicheren und detaillierten Forschungsdaten zu gelangen (1990, S. 51). Zusammenfassend betrachtet ermöglicht das PZI mit seinen Grundprinzipien, genau die gewünschte und benötigte Vorgehensweise, um sich dem Forschungsinteresse auf einer unvoreingenommenen und offenen Weise zu nähern. Die Erarbeitung und der Einsatz der beim PZI verwendeten Instrumente, wie der Kurzfragebogen, der Interview-Leitfaden, die Audioaufzeichnung sowie die anschließende Transkription der Interviews sowie das Postskriptum werden im Kapitel 4.1 bei der Beschreibung der Erhebungsphase näher erläutert. Auch auf die beim PZI eingesetzten Kommunikationsstrategien, wie der Gesprächseinstieg, allgemeine und spezifische Sondierungen sowie Ad-Hoc-Fragen wird im Kapitel 4.1 weiter eingegangen.

Nachfolgend soll die von der Autorin im PZI eingesetzte Visualisierungsmethode des Concept-Mappings vorgestellt werden. In die qualitative Forschung

haben Visualisierungsmethoden seit geraumer Zeit Einzug gehalten. So werden Forschungen beispielsweise mit Bildcollagen oder Concept-Maps gestaltet. Eine Concept-Map ist eine Art *node-link diagram* (Knotenpunktdiagramm), das die semantischen Beziehungen zwischen Konzepten anzeigt (Schwendimann, 2014, p. 2). Die Technik, die beim Konstruieren von Concept-Maps eingesetzt wird, wird als *concept-mapping* bezeichnet (Schwendimann, 2014, p. 2). Eine Concept-Map besteht aus Knoten, Verbindungspfeilen und -phrasen, die die Beziehung zwischen den Knoten beschreiben sollen (Schwendimann, 2014, p. 2). Concept-Maps können vielseitig eingesetzt werden, um verschiedene Beziehungen zwischen den Konzepten zu verdeutlichen (Schwendimann, 2014, p. 2). Der theoretische Rahmen des Concept-Mappings geht auf David Ausubels Theorie des bedeutungsvollen Lernens (Meaningful Learning) zurück, der die Wichtigkeit der individuell existierenden kognitiven Strukturen unterstreicht, in der Lage zu sein, neue Konzepte zu erlernen (Schwendimann, 2014, p. 2-3). Inspiriert von dieser Idee entwickelte in den 1970er Jahren Joseph D. Novak und sein Forschungsteam an der Cornell University basierend auf ihren eigenen Forschungen das Concept-Mapping als eine Möglichkeit, um Konzepte grafisch darzustellen (Schwendimann, 2014, p. 3). Beim Concept-Mapping werden die Lernenden aktiv beim Hervorlocken und Verbinden bestehender und neuer Konzepte miteinbezogen (Schwendimann, 2014, p. 3). Die Methode des Concept-Mapping lässt sich mit dem Ansatz des Konstruktivismus vereinbaren, indem sie dazu beitragen kann, bestehende und fehlende Konzepte und Verbindungen durch den Visualisierungsprozess hervorzurufen (Schwendimann, 2014, p. 3). Es gibt verschiedene Arten von Knotenpunktdiagrammen, wozu neben den Concept-Maps auch z. B. Mindmaps und Flussdiagramme gehören (Schwendimann, 2014, p. 3). Bei Mindmaps werden in einer radialen Hierarchie Begriffe um einen einzigen zentralen Begriff gesammelt und Flussdiagramme zeigen Zwischenschritte zwischen Eingabe und Ausgabe eines Systems an (Schwendimann, 2014, p. 3). Concept-Maps können von Hand mit Papier und Bleistift, mit Lernkarten, Post-its oder mithilfe von Computersoftware erstellt werden (Schwendimann, 2014, p. 3). Zum Einstieg in die Concept-Map kann eine Art Fokusfrage in Form einer Wie- oder Warum-Frage gestellt werden, um den Zweck darzustellen und die Generierung anzuleiten (Schwendimann, 2014, p. 3). Hierbei lassen sich drei Varianten der Anleitung zur Generierung von Concept-Maps unterscheiden. Zum einen können Concept-Mapping-Aufgaben mit nur wenigen Einschränkungen eingeführt werden, die den Lernenden einen

Fokus geben und gleichzeitig die freie Gestaltung der Concept-Map ermöglichen (Schwendimann, 2014, p. 3). Zum anderen können Concept-Mapping-Aufgaben mittlere Einschränkungen enthalten, so dass die Lernenden vorgefertigte Listen von Konzepten oder Verknüpfungssphrasen erhalten, die sie dann frei nach eigenen Vorstellungen verbinden können (Schwendimann, 2014, p. 3). Bei der dritten Variante werden die Formen von Concept-Maps stark eingeschränkt, indem vorgefertigte Listen von Konzepten oder Verknüpfungen bereitgestellt werden, die dann in die leeren Felder einer vorgefertigten Netzwerkstruktur eingefügt werden sollen (Schwendimann, 2014, p. 3). Die Methode des Concept-Mappings soll in dieser Forschungsarbeit während des PZI eingesetzt werden, um einen visuellen kreativen Erzählstimuli zu Beginn des Interviews zu setzen. Dies bietet einen alternativen Zugang zu den bereits vergangenen biografischen Ereignissen, der Erinnerungsprozess wird angeregt und die Motivationen zum Erzählen aufgebaut. Gleichzeitig kann mit dieser Methode eine vertrauensvolle Atmosphäre und damit Basis für den weiteren Interviewverlauf geschaffen werden, die die Interviewpartner*innen dazu ermutigt, sich im weiteren Verlauf des Interviews offen und frei zu äußern.

3.3 Darstellung und Begründung der Auswertungsmethode

Zur Auswertung der erhobenen Daten soll die Grounded Theory herangezogen werden. Diese wurde in den 1960er Jahren von Barney Glaser und Anselm Strauss entwickelt und erstmals unter dem Titel *The Discovery of Grounded Theory* im Jahr 1967 publiziert (Strübing, 2018, S. 122). Der Forschungsstil der Grounded Theory hat sich aus einem Forschungsprojekt zum Umgang von Klinikpersonal mit Sterbeprozessen heraus entwickelt, welches Strauss und sein Mitarbeiter Glaser durchführten (Strübing, 2018, S. 122). In diesem Projekt entstand dann im Verlauf ein Entwurf eines theoriegenerierenden, qualitativ-empirischen Forschungsstils (Strübing 2018, S. 122). Glasers und Strauss Wege trennten sich zunehmend im weiteren Verlauf und es wurden Unterschiede in beiden Verfahrenswegen deutlich (Strübing, 2018, S. 122). So veröffentlichte Glaser 1978 unter dem Titel *Theoretical Sensitivity* ein Buch, in dem er sein Verständnis von der Grounded Theory darstellt (Strübing, 2018, S. 122) Unter dem Titel *Qualitative Analysis for Social Scientists* publizierte auch Strauss fast zehn Jahre später ein eigenes Methodenlehrbuch (Strübing, 2018, S. 122). Auf die gemeinsame Veröffentlichung von Strauss mit Juliet Corbin eines

weiterführenden Lehrbuchs zum Verfahren der Grounded Theory mit dem Titel *Basics of Qualitative Research* reagierte Glaser mit einer polemischen Replik auf die entstandenen Unterschiede (Strübing, 2018, S. 122-123). Seit ihrer Entstehung in den 1960er Jahren hat sich die Grounded Theory folglich beständig weiterentwickelt und sich über eine Vielzahl von Disziplinen und Kontexten hinweg als akzeptierten Forschungsansatz etabliert (Flick, 2018, p. ix). In dieser Arbeit sollen ausschließlich die Weiterentwicklungen von Strauss und Corbin ihre Berücksichtigung finden. Bei der Grounded Theory handelt es sich um ein iterativ-zyklisches Prozessmodell, wobei Datengewinnung, -analyse und Theoriebildung zeitlich eng ineinandergreifen und parallel zueinander verlaufen (Strübing, 2014, S. 143). Es handelt sich um ein theoriegenerierendes Forschungsverfahren, das auf gegenstandsbezogene theoretische Vorannahmen während des Formulierens eines Forschungsverfahrens verzichtet (Strübing, 2018, S. 125). Daher soll das theoretische Vorwissen der Forscher*innen im Sinne einer *theoretischen Sensibilität* eher auf den Forschungsgegenstand neugierig machen (Strübing, 2018, S. 125).

Das Kodierverfahren stellt einen zentralen Bestandteil der Grounded Theory dar. Hierunter wird ein Prozess des Aufbrechens, Konzeptualisierens und wieder neuem Zusammenfügen von Daten verstanden (Flick, 2018, p. 56; Corbin & Strauss, 2015, p. 3). Strauss und Corbin entwickelten diesen Ansatz weiter, indem sie die Konzepte des offenen Kodierens und des selektiven Kodierens zwar wie von Glaser beibehalten, aber nun das axiale Kodieren nach dem offenen Kodieren zusätzlich einfügen (Flick, 2018, p. 56). Die einzelnen Kodierschritte sind nicht voneinander abgegrenzt, sodass ein Hin- und Herwechseln sowie Kombinationen möglich sind (Flick, 2018, p. 56). Entsprechend diesem Verständnis beinhaltet Kodieren, den immerwährenden Vergleich von Phänomenen, Fällen, Konzepten usw. und die Formulierung von Fragen an den Text (Flick, 2018, p. 56-57). Ausgehend von den Daten führt der Prozess des Kodierens dann zur Entwicklung von Theorien durch den Prozess der Abstraktion (Flick, 2018, p. 57). Beim offenen Kodieren als ersten Schritt des Kodierverfahrens werden die erhobenen Daten aufgebrochen und so nah wie möglich am Text mit sogenannten theoretischen Konzepten versehen, wobei die zusammengehörenden Konzepte bereits zu Kategorien abstrahiert werden können (Heiser, 2018, S. 223). Die daraus hervorgegangenen ungeordneten Kategorien werden nun im zweiten Schritt dem axialen Kodieren in einem

Kodierparadigma miteinander in Beziehung gesetzt (Heiser, 2018, S. 223). Im dritten Schritt dem selektiven Kodieren wird eine Kernkategorie bestimmt, die das aus der Untersuchung hervorgegangene Phänomen erklären bzw. Typen voneinander abgrenzen können (Heiser, 2018, S. 223).

Die Auswahl der zu erhebenden und analysierenden Daten erfolgt nicht nach einem vorher festgelegtem Auswahlplan oder nach gegenstandsunspezifischen (z. B. methodologischen) Regeln (Strübing, 2018, S. 29). Diese werden auf der Basis der analytischen Fragen, die der bisherige Stand der Theoriebildung am konkreten Projekt aufwirft, festgelegt (Strübing, 2018, S. 299). Somit werden die Fälle (Samples) kontinuierlich im Verlauf gebildet und z. B. auf der Basis der Ergebnisse aus den ersten untersuchten Fällen ausgewählt (Heiser, 2018, S. 215). Hiermit schreitet die (theoretische) Sensibilität der Forschenden für die Fallauswahl immer weiter voran, die dann immer gezielter ausgewählt und vertiefend analysiert werden können (Heiser, 2018, S. 215). Diese Art von Auswahlverfahren bezeichnen Strauss und Glaser als *Theoretical Sampling* (Strübing, 2018, S. 29). Ziel ist es dabei, an Daten zu gelangen, die das gesamte Spektrum der Forschungsfragestellung abdecken (Böhm, 2019, S. 476). Daher sollen in der Anfangsphase möglichst viele verschiedene Personen und Situationen ausgewählt werden (Böhm, 2019, S. 476). Im weiteren Verlauf des Forschungsprozesses werden dann Daten gesucht, welche die (vorläufig) entwickelten Kategorien bestätigen oder differenzieren (Böhm, 2019, S. 476). Mithilfe dieses ständigen Vergleichens von Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden die Kategorien in Beziehung zueinander gesetzt und die Relevanz für die Erklärung des untersuchten Phänomens überprüft (Heiser, 2018, S. 215). Mit der Grounded Theory ist eine bestimmte Haltung gegenüber den Daten verbunden (Heiser, 2018, S. 206). Es bietet sich an die Daten, die wie im vorigen Kapitel 3.2 beschrieben mit dem PZI erhoben wurden, mit der Grounded Theory auszuwerten, da mit dieser die einzelnen Bedingungen, die zum Auftreten eines Phänomens führten, entdeckt und in Zusammenhang miteinander gebracht werden können. Die Grounded Theory bietet die Chance, bisher unentdeckte Konzepte an die Oberfläche holen und die zugrundeliegenden Phänomene sichtbar zu machen. Gerade auch das strukturierte Vorgehen der Grounded Theory bei gleichzeitigem explorativem Charakter mit viel Raum für Kreativität die Möglichkeit, sich einem neuen Phänomen unvoreingenommen zu nähern

führt zur Wahl dieser Methode und soll dabei behilflich sein, die entdeckten Phänomene in eine Theorie zu überführen.

4 Praktischer Teil

Entsprechend den oben dargestellten Kriterien und Grundprinzipien der Erhebungs- und Auswertungsmethoden erfolgte die Konzipierung und Durchführung des qualitativen Forschungsprojekts. In diesem Kapitel werden die einzelnen Durchführungsschritte innerhalb der Erhebungs- und Auswertungsphase detailliert beschrieben und dargestellt, wie die Methoden an die spezifischen Gegebenheiten des Forschungsprojekts angepasst wurden.

4.1 Reflektierte Beschreibung des Erhebungsprozesses

Wie im Kapitel 3.2 beschrieben, wurde für die vorliegende Untersuchung das PZI als Erhebungsmethode gewählt. Um die Forschungsfrage und dessen Unterfragen dieser Arbeit zu beantworten, bereitete die Autorin nach einem ersten Literaturstudium das PZI vor. Hierbei greift sie neben den Erkenntnissen aus der ersten Literaturrecherche auf ihr eigenes Vorwissen aus ihrer Tätigkeit als Bildungsreferentin und Dozentin sowie ihre zwölfjährige Berufserfahrung als ausgebildete Erzieherin zurück. Die theoretische Sensibilität wird dabei gewahrt, indem sie sich stets dabei selbst hinsichtlich Offenheit und Unvoreingenommenheit gegenüber dem Forschungsthema reflektiert. Zunächst wurde der Ablauf der Durchführung in einem Online-Format via Zoom von der Vorbereitung bis zur Nachbereitung genaustens durchdacht. Hieraus ergab sich eine Gliederung in Vorbereitung, Vorgespräch, Kurzfragebogen zur Erhebung der soziodemografischen Daten, Gesprächseröffnung mit der Concept-Map sowie erzählgenerierende Frage, anschließender Frageteil und Nachgespräch. Dieser Interviewleitfaden kann im Anhang A nachgelesen werden und wird im Verlauf dieses Kapitels anhand des tatsächlichen Ablaufs noch näher beschrieben. Zum Abschluss der Vorbereitungsphase des PZI wurde eine Prästudie mit einer Person, die selbst als pädagogische Fachkraft tätig ist, durchgeführt und damit die Wirksamkeit des Interviewvorhabens getestet. Nach punktuellen Überarbeitungen wurde der Feldzugang hergestellt. Die Zielgruppe stellten pädagogische Fachkräfte dar, die in der Altersgruppe der 0-6-jährigen Kinder in Kindertagesstätten in Deutschland tätig sind. Hierbei sollten bereits verschiedene Menschen, die sich voneinander aufgrund ihres Alters, Geschlechts, den

Berufsjahren in der Praxis, dem Wohn- und Arbeitsort unterscheiden, für die Interviews gewonnen werden. Der Zugang zum Forschungsfeld wurde über einen Aufruf in den sozialen Medien (Facebook und Instagram) sowie die beruflichen Kontakte der Autorin über die gesamte Bundesrepublik hergestellt. Es meldeten sich darauf über die Kontakte der Autorin ihr unbekannte Menschen und auch über Instagram Menschen, die ihr Interesse an der Teilnahme des Interviews bekundeten. Über die so mitgeteilte E-Mail-Adresse erfolgte die erste persönliche Kontaktaufnahme von der Autorin. In dieser stellte sie sich und ihr Vorhaben genauer vor, ohne das eigentliche Forschungsthema oder die Forschungsfrage preis zu geben. Dabei machte sie auf die geplante Aufzeichnung beim Zoom-Meeting aufmerksam und sicherte gleichzeitig die volle Anonymität zu. Mit der Zusage zum Interview wurden mit allen mögliche Gesprächstermine vereinbart, um für eine ausreichende Teilnehmer*innenanzahl zu sorgen und damit umfangreiches Datenmaterial zu sichern. Hieraus ergab sich demzufolge auch die Reihenfolge der Interviewführung. Vor dem Gesprächstermin wurden der Zoom-Link für das Online-Meeting sowie die Datenschutzerklärungen der Teilnehmenden zum Unterschreiben und der Interviewerin als Zusicherung der Anonymität, wie im Anhang B und C einzusehen, zugeschickt. Die Durchführung der insgesamt elf Interviews erfolgte vom 24.10.2022 bis zum 02.11.2022. Drei weitere Interessenten, die sich im Verlauf meldeten, wurden auf eine Warteliste gesetzt, um nach Bedarf kontaktiert zu werden. Die sich in der Interviewauswertung ergebende Notwendigkeit, nach Kontrastfällen zu suchen und diese zu interviewen, führte dazu, eine Person von der Warteliste zu kontaktieren, die in den sozialen Medien als Expert*in im Bereich der Partizipation von Kindern in der Praxis gilt. [REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED] Sämtliche Daten wurden von Beginn an ordentlich auf voneinander unabhängige Listen protokolliert, um eine Anonymisierung zu gewährleisten. Insgesamt betrachtet dauerten die Interviews zwischen 30 Minuten und 1 Stunde 30 Minuten. Das Interview begann mit einer

Ankommensphase, in der die Begrüßung und die Einweisung in den Interviewablauf sowie das Ausprobieren der Arbeit am Whiteboard stattfand. Zu Beginn der Aufzeichnung erfolgte dann die Erhebung der soziodemografischen Daten. Diese können zu allen geführten Interviews im Anhang eingesehen werden. Anschließend erfolgte der Intervieweinstieg mit der Erstellung der Concept-Map zur Frage, welche Menschen an der Erziehung beteiligt waren bzw. das Heranwachsen beeinflusst haben. Dabei sollte die Beziehungsqualität anhand von farblichen Pfeilen gekennzeichnet werden. Die Befragten wurden während der Gestaltung der Concept-Maps dazu angeregt, ihre Gedankengänge laut zu äußern. Nach diesem Gesprächseinstieg erfolgte die Überleitung zur erzählgenerierenden Frage, die sich auf die Beschreibung der Rolle als Erzieherin und deren beruflicher Tätigkeit als Erzieher*in von der Berufswahl bis zur heutigen Ausübung bezog. Währenddessen hielt sich die Autorin zurück und unterbrach den*die Befragte*n nicht bis zum Erkennen der Koda, d. h. ein deutliches Zeichen, das auf das Ende der Ausführungen schließen lässt. Mit diesem Erkennen versuchte die Autorin, Sondierungsfragen, wie Zurückspiegelung, Verständnisfragen und Konfrontationen, in den Interviewverlauf einzubauen. Mit steigender Anzahl an Interviews wuchs die Erfahrung und damit Sicherheit, um diese Fragen spontaner und unbefangener einzusetzen. Zum Ende des Interviews wurden die im Interviewleitfaden im Vorfeld zusammengestellten Ad-hoc-Fragen gestellt. Insgesamt diente der Interviewleitfaden, wie in diesem Kapitel dargestellt als Orientierung, sodass dieser bei der konkreten Durchführung spontan an den Gesprächsverlauf angepasst wurde. Meistens erfolgte im Anschluss nach dem Stoppen der Aufnahme ein Nachgespräch. Hierbei notierte sich die Autorin ergänzende Informationen. Mit einem Dankeschön für die Bereitschaft zur Teilnahme und Offenheit verabschiedete sich die Autorin von den Interviewten. Jedes Interview wurde mit dem Erstellen des Interviewberichts, dem Postskriptum, wie im Anhang einzusehen, beendet. In diesem hielt die Autorin Besonderheiten zur Interviewsituation, wie z. B. besondere Vorkommnisse, Störungen sowie Informationen aus den Vor- und Nachgesprächen fest. Nach dem Abschluss der ersten Erhebungsphase schloss sich der Auswertungsprozess an.

4.2 Reflektierte Beschreibung des Auswertungsprozesses

Nach der Erhebungsphase wurden im nächsten Schritt die aufgezeichneten Daten transkribiert. Die Autorin stellte hierzu Transkriptionsregeln auf der Basis von Kallmeyer und Schütze (1976) und dem Buch „Grundlagen der Transkription“ von Fuß und Karbach (2019) zusammen, die im Anhang D nachgelesen werden können. Im Anhang F dieser Forschungsarbeit können die Transkripte, Codier- und Kategorientabellen sowie die aufgestellten Kodierparadigma mit dem zentralen Phänomen aller 13 Interviews eingesehen werden. Die Autorin transkribierte zunächst die ersten drei durchgeführten Interviews und wertete diese entsprechend der Grounded Theory im ersten Schritt des offenen Kodierens aus. Bei diesem Schritt werden Zeile für Zeile oder auch passagenweise soziologisch konstruierte Codes, d. h. theoretische Oberbegriffe und In-vivo-Codes, d. h. prägnante Begriffe bzw. Aussagen des Interviewten, gebildet (Flick, 2018, p. 59). Um Redundanzen zu vermeiden, wurden die Codes anschließend zu Konzepten zusammengefasst. Beim ersten Interview wurden so 44 Konzepte erhalten, aus denen im Anschluss elf Kategorien gebildet wurden. Diese wurden im zweiten Schritt dem axialen Kodieren in das Kodierparadigma eingeordnet. Dabei kristallisierte sich die Kategorie „Strukturen – Regeln – Rahmenbedingungen - Einflussfaktoren der Entscheidungsfreiheit“ als Phänomen heraus. Beim zweiten Interview wurden in der gleichen Vorgehensweise 97 Konzepte erhalten, aus denen im Anschluss 14 Kategorien gebildet wurden. Diese wurden im nächsten Schritt dem axialen Kodieren in das Kodierparadigma eingeordnet, in dessen Zuge sich die Kategorie „Das Bild vom Kind als biografisch geprägte Haltung“ als Phänomen herauskristallisierte. Anschließend begann die Autorin auch das dritte Interviewtranskript im gleichen Ablauf zu codieren. Nach dem offenen Codieren ergaben sich 80 Konzepte, aus welchen 15 Kategorien gebildet wurden. Nach dem Einordnen der Kategorien in das Kodierparadigma kristallisierte sich das Phänomen „Den eigenen Weg finden und gehen“ heraus. Während der ersten beiden Schritte der Grounded Theory legte sich die Autorin Memos an, um ihre vielfältigen Gedankengänge schriftlich festzuhalten. Auf diese konnte sie im späteren Verlauf der Auswertung immer wieder zurückgreifen. Auch ergaben sich bereits erste Hinweise zu Zusammenhängen aller bereits transkribierten und ausgewerteten Interviews. Im dritten Schritt der Grounded Theory dem selektiven Kodieren sollten nun diese Zusammenhänge in den Interviews herausgefiltert werden. Hierzu

verglich die Autorin nun alle Ergebnisse der Datenauswertung miteinander und versuchte so, Zusammenhänge zu erkennen. Hierbei stellte sich heraus, dass in allen drei Interviews die „Rahmenbedingungen (Regeln, Strukturen, Tagesablauf)“ in den Einrichtungen eine zentrale Rolle spielen. Es sollte nun geprüft werden, ob es sich hierbei um eine Kernkategorie handelt. Mit diesen ersten Auswertungsergebnissen und Gedanken begab sich die Autorin zurück in die Datenauswertung, um in ihren bereits geführten Interviews nach Fällen zu suchen, die sich von den ersten drei Fällen unterscheiden. Da sich die erhobenen Interviews aufgrund der verschiedenen unterschiedlichen Interviewpartner*innen in der Fallauswahl unterschieden, sollten die nächsten Interviews nochmals nacheinander in der zuvor beschriebenen Vorgehensweise ausgewertet werden. Um den Rahmen dieser Forschungsarbeit nicht überzustrapazieren, werden im Folgenden lediglich die herausgestellten Phänomene der einzelnen Interviews aufgeführt. Das vierte Interview ergab das Phänomen „Anderen Menschen Entscheidungsmöglichkeiten gewähren, die einem selbst verwehrt waren“ und das fünfte Interview das Phänomen „Schaffen eigener Rahmenbedingungen von innen heraus“. Das vierte Interview brachte als neue Perspektive die „Stressbelastung“ bzw. „Überlastung“, d. h. auch das eigene „Stressempfinden“ als Kernkategorie hervor, die sich bereits durch die vorigen Interviews erkennen ließ. Mit dem Vergleich der vorigen Interviewauswertungen stellte sich mit dem fünften Interview heraus, dass es ebenso in allen Interviews um die eigene „Selbstreflexion“, die eigene „Überzeugung von Partizipation“, die „Haltung pädagogischer Fachkräfte“ sowie das zugrundeliegende „Bild vom Kind“ und somit das „berufliche Selbstverständnis“ und die eigenen „Kindheitserfahrungen mit Partizipation“ geht. Hinzu kamen ebenso die vermuteten Kernkategorien „Kommunikation auf Augenhöhe“, die „Rolle der Leitung“, der „Teamprozess“, das „Kita-Konzept“ und die „Aneignung von Fachwissen“ im Vergleich der Interviews miteinander. Zusätzlich zeigte sich auch, dass es sich um verschiedene Reichweiten in den Lebensläufen handelt, in denen Entscheidungen im familiären Rahmen ermöglicht wurden. In einigen Fällen durften die Interviewten kleinere nicht weitreichende bzw. nicht folgenreiche Entscheidungen, wie beim Essen, der Kleidung oder der Freizeitgestaltung treffen. In anderen Fällen wurden sie sogar bei den geringsten Angelegenheiten in ihren Entscheidungen bestimmt oder beeinflusst. Darüber hinaus gab es Fälle, in denen die Interviewten das Gefühl hatten, über alles bestimmen und mitentscheiden zu können. Unterschiede ergaben sich in diesen Fällen bei den Bewertungen der

Einschränkungen in der Reichweite. Entweder wurden diese als negative empfunden und daher abgelehnt oder sie wurden positiv als Lernerfahrung bewertet. Diese Erkenntnisse sollten bei der weiteren Auswertung berücksichtigt und genauer betrachtet werden. Beim sechsten Interview stellte sich das Phänomen „Responsivität als Schlüssel zur Partizipation“ heraus und es wurde deutlich, dass auch die „Responsivität“ als Kernkategorie zu fungieren scheint. Während des siebenten Interviews mit dem Phänomen „Gedanken und Handeln im Widerspruch“ kam noch eine neue Perspektive hinzu, denn je nachdem, wie die Kernkategorie „Rahmenbedingungen“ von den Interviewten als Kind oder später als Erwachsene bewertet wurden, hängt anscheinend der Umgang mit Partizipation in der Praxis ab. Aus den gesammelten Erkenntnissen ergaben sich erste Ideen für die Bildung von Typen, um im Sinne der Grounded Theory aus den erhobenen Daten eine Theorie zu generieren. Hierbei scheint die Selbstreflexion die Bewertung der Rahmenbedingungen so zu ermöglichen, dass ein Handeln in der Praxis entgegen den früheren eingeschränkten Erfahrungen zu handeln bzw. weitreichendere Entscheidungsmöglichkeit ins professionelle Handeln zu übernehmen. Im siebten Interview kann, auch wie das herausgestellte Phänomen erahnen lässt, ein Bruch in der Beschreibung vernommen werden, indem die ursprünglichen Werte der Interviewerin plötzlich nicht dem Handeln in der Praxis im Ganzen entsprechen und sie es rechtfertigt, dass Kinder nicht alle Entscheidungsfreiheiten haben, die sie sich im Grunde für die Kinder wünscht. Es ergibt sich eine paradoxe Beschreibung ihres Handelns entgegen ihren eigenen Werten. [REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED] Das achte Interview mit dem Phänomen „Zuhören und selbst gehört werden – Selbst sein in der Gemeinschaft“ bestätigte die zuvor aufgestellten Kernkategorien. Zu diesem Zeitpunkt stellte sich im Forschungsprozess der Bedarf heraus, noch einmal in die Erhebungsphase zurückzukehren. Ganz konkret wurde nach kontrastierenden Fällen gesucht, wie im vorigen Kapitel bereits beschrieben. Entsprechend der Grounded Theory wechseln sich Datenerhebungs- und Auswertungsphasen immer wieder ab, sodass alle drei Schritte weitestgehend parallel zueinander in einem zirkulären Prozess erfolgten, der nicht im Ganzen so dargestellt werden kann, wie er tatsächlich ablief. Das zwölfte Interview stellte sich als eine Bereicherung für den Forschungsprozess heraus, indem es zum einen mit dem

Phänomen „Eine Frage der Haltung“ die Kernkategorie „Haltungsfrage“ bestätigte und zum anderen die Frage anregte, wie ein Verständnis von Partizipation auf der höchsten Stufe möglich ist, wenn es in der Kindheit selbst nicht erlebt wurde. Mit diesem Interview bestätigt sich die Vermutung, dass die „Selbstreflexion“ als Kernkategorie die Möglichkeit zur individuellen Weiter- bzw. Gegenentwicklung bietet im Zusammenhang mit der Bewertung der als Kind bzw. beim Aufwachsen erlebten Entscheidungseinschränkungen oder -möglichkeiten. Das Interview 13 mit dem Phänomen „An den Herausforderungen des Lebens wachsen“ brachte keine großen Unterschiede zu den vorigen Ergebnissen hervor. Der Autorin lagen nun noch drei weitere erhobene Interviews vor, die abschließend auf der Suche nach kontrastierenden Ergebnissen in den Forschungsprozess miteinbezogen werden sollten. Die Auswertung des achten Interviews bestätigte die aufgestellten Kernkategorien erneut. Mit dem Phänomen „Kindheitserfahrungen prägen das heutige Sein“, um welches sich die Aussagen der interviewten Person kreisten, verdeutlichten darüber hinaus, wie stark sich negative Erfahrungen auf das eigene Leben und die Haltung im pädagogischen Beruf bis in das höhere Alter auswirken können. Auch hier wird die Bedeutung der Selbstreflexion sichtbar, indem der reflektierte Umgang mit der Biografie dazu geführt hat, das eigene Handeln und das Handeln der Fachkräfte in der Praxis zu hinterfragen. Mit dem zehnten Interview mit dem Phänomen „Durchkommen und Durchhalten“ stellte sich deutlich heraus, dass das Fachwissen und tiefe Verständnis von Partizipation und somit das wahrhaftige Verstehen und die Bewusstheit über die Bedeutung von Partizipation einen großen Teil dazu beitragen, inwiefern weitreichende Selbstreflexion genutzt werden kann, um die eigenen Kindheitserfahrungen zu hinterfragen. Um in der Praxis dann angemessene Handlungsstrategien einzusetzen und Partizipation auf einer höheren Stufe zu ermöglichen als in der Kindheit selbst erlebt, bedarf es folglich Rollenklarheit, ein aktuelles Bild vom Kind und eine entsprechende professionelle Haltung. Je umfangreicher sich dabei die eigene Haltung auf die weitreichende Teilhabe von Kindern an Entscheidungsprozessen bezieht, umso eher werden dann auch die bestehenden Rahmenbedingungen in der Praxis kritisch reflektiert. Abschließend wird mit dem elften Interview und dem Phänomen „Berufliche und persönliche Weiterentwicklung“ deutlich, dass sich die Stufe der Partizipation darin äußert, wie responsiv die Fachkräfte, ihr Handeln und getroffene Entscheidungen mit den Kindern im Dialog kommunizieren. Die Auswertung der letzten vorliegenden Interviews hat zur Verdichtung der vorher aufgestellten

Vermutungen beigetragen. Im selektiven Kodieren konnten allerdings keine weiteren Kernkategorien herausgestellt und somit keine wirklich neuen Erkenntnisse gewonnen werden. Somit kann in dieser Phase des Auswertungsprozesses vom Erreichen der *theoretischen Sättigung* ausgegangen werden, mit welcher der Erhebungs- und Auswertungsprozess abgeschlossen wird. Mit dem Sichten und Durchdenken aller zusammengetragenen und ausgewerteten Daten, Memos und Ideen für eine Typenbildung wurden in einem allumfassenden Schritt im Sinne der Grounded Theorie verschiedene Typen abgeleitet und damit eine Theorie aus den Daten generiert, die im nächsten Kapitel zur Beantwortung der Forschungsfrage dargelegt wird.

4.3 Darstellung der Ergebnisse

Aus den im Auswertungsprozess gewonnenen Daten und Erkenntnissen, wie im vorigen Kapitel näher beschrieben, können im Sinne der Grounded Theory vier biografisch-reflektierte Typen gebildet werden. Diese lassen sich aus dem Prozess der Selbstreflexion in Bezug auf die bestehenden Erfahrungen mit Partizipation in der Kindheit und den daraus resultierendem eigenem Verhalten und Handeln hinsichtlich der Partizipation von Kindern in der Praxis ableiten. Die vier Typen lauten folglich der Typ I *unwissende Übernahme*, Typ II *reflektierte Übernahme*, Typ III *reflektierte Abgrenzung* und Typ IV *Ambivalenz im Denken und Handeln*. Im Folgenden werden diese vier Typen idealtypisch vorgestellt. In der Realität gehen die Typen ineinander über und können in dieser Weise nicht voneinander abgegrenzt werden. So liegt die Vermutung nahe, dass über diese Beschreibungen hinaus, weitere Untertypen bestehen. Die Typen sollen anhand von Interviewfällen vorgestellt werden.

Der Typ I *unwissende Übernahme* lässt sich mit der Interviewpartnerin 10 beschreiben. Diese erlebte in ihrer eigenen Kindheit Partizipation auf der Stufe der Mitentscheidung. Aufgrund von mangelndem Wissen über höhere Stufen der Partizipation wird diese geringere Stufe als positiv reflektiert und bewertet. Die positive Bewertung führt dann dazu, dass die selbst erlebte niedrige Stufe der Partizipation in ihr eigenes Handeln in der Praxis übernommen wird. In den folgenden Textstellen wird die Übernahme dieser niedrigen Partizipationsstufe deutlich:

██
 ██

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

Die Interviewpartner*innen der Interviews 2,3,5,11 und 13 gehören zum Typ II *reflektierte Übernahme*, der sich darin auszeichnet, dass die positiven Erfahrungen aus der Kindheit bezüglich von Beteiligungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten in das heutige pädagogische Handeln in der Praxis übernommen werden, wie im Interview 5 geäußert wird:

[REDACTED]

Beim Typ III *reflektierte Abgrenzung*, den die Interviewpartner*innen aus dem Interview 4,6,9 und 12 vertreten, werden die eigenen Beteiligungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Kindheit als negativ bewertet und sich davon im pädagogischen Handeln abgegrenzt, wie die Textstelle aus dem neunten Interview belegt:

[REDACTED]

Dem Typ IV *Ambivalenz im Denken und Handeln* lassen sich Interview 1,7 und 8 zuordnen. Hier sind die Menschen von Partizipation auf einem höheren Niveau überzeugt, schaffen es aber nicht ihre innere überzeugte Haltung, ihr Bild vom Kind, d. h. ihr Denken im praktischen Handeln umzusetzen, so dass Aussagen auf einmal im Widerspruch zueinander stehen

[REDACTED]

[REDACTED]

Unter Einbezug dieser vier Typen und Erkenntnissen aus dem Forschungsprozess soll im nächsten Unterkapitel die Forschungsfrage beantwortet werden.

5 Interpretation und Diskussion

In diesem Kapitel wird die Forschungsfrage beantwortet und davon Maßnahmen für die Erwachsenen- und Weiterbildung abgeleitet. Das Kapitel schließt mit der Limitation und Bewertung der vorliegenden Forschungsarbeit ab.

5.1 Beantwortung der Forschungsfrage

Mit dieser Forschungsarbeit soll die Forschungsfrage beantwortet werden, welche Rolle die eigenen biografischen Erfahrungen hinsichtlich der Partizipationsmöglichkeiten von Kindern in der Praxis spielen. Entsprechend der Forschungsergebnisse werden zunächst die einzelnen Unterfragen und davon abgeleitet abschließend die Forschungsfrage beantwortet.

Die erste Unterfrage lautet, was pädagogischen Fachkräften hinsichtlich der Partizipation von Kindern wichtig ist. In Abhängigkeit des zugrundeliegenden Typs, wie im vorigen Kapitel vorgestellt, haben die pädagogischen Fachkräfte unterschiedliche Verständnisse von Partizipation. So beschreibt z. B. die erste Interviewte die Beteiligungs- und Mitsprachemöglichkeiten von Kindern in der Kita mit

[REDACTED]

Mit dieser Aussage bezieht sich die Interviewte auf die Stufenleiter der Partizipation, wie im Kapitel 2.1 skizziert. In diesem Beispiel ist zu erkennen, dass Partizipation zwar im Bewusstsein ist, jedoch eher situativ und schematisch angewendet wird. Im Gegensatz dazu bedeutet für die Befragte des Interview 13 Partizipation [REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED] und für die Befragte des Interview 7

[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

Die Befragte des Interview 10 äußert darüber hinaus, generell an der Partizipation von Kindern zweifelnd:

[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

Von diesem Verständnis von Partizipation grenzt sich die Interviewte aus dem Interview 12 gänzlich ab, indem sie verdeutlicht,

[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

Mit den Textbeispielen aus den Interviewtranskripten werden die unterschiedlichen Stufen von Partizipation und das vielfältige Verständnis von der Umsetzung in der Praxis deutlich. Das Thema Partizipation ist allen Interviewten im Bewusstsein, jedoch mit unterschiedlichem Verständnis, sodass den pädagogischen Fachkräften hinsichtlich der Partizipation von Kindern unterschiedliche Aspekte wichtig sind. So ist es z. B. auf einer niedrigen Stufe wichtig, dass die Kinder vorgefertigte Auswahlmöglichkeiten erhalten und sich dadurch beteiligt fühlen und auf einer höheren Stufe,

[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

Des Weiteren ergeben sich auch aus dem Verständnis und der Umsetzung der Partizipation in der Praxis für jede*n Interviewten unterschiedliche Grenzen der Partizipation, die die Wichtigkeit der pädagogischen Fachkräfte von Schutz vor Gefahren und Überforderung sowie dem Einhalten der Hygiene betont. So wird im Interview 7 gesagt [REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED] oder im Interview 9 Partizipation eingegrenzt „[...]“

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED] Die Interviewte aus dem elften Interview verdeutlicht dies ebenso mit ihrer Aussage

[REDACTED]

[REDACTED] Die Interviewte aus Interview 12 äußert sich hierzu

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

Mit der zweiten Unterfrage wird nach weiteren Faktoren gefragt, die den Beitrag pädagogischer Fachkräfte zur Verwirklichung der Partizipation bestimmen. Die Rahmenbedingungen ziehen sich als Thema durch die verschiedenen Interviews und werden von vielen Interviewten als Grenze der Partizipation beschrieben, wie z. B. in Bezug auf den Betreuungsschlüssel:

[REDACTED]

Nur bei den Typen *reflektierte Übernahme* und *reflektierte Abgrenzung* sind pädagogische Fachkräfte in der Lage, über die Rahmenbedingungen hinaus zu gehen und diese selbst von innen heraus zu gestalten, so [REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED] Hier werden die Rahmenbedingungen, wie Personalschlüssel, wie auch von der BeKI-Studie herausgefunden (Hildebrandt et al., 2021b, S. 13), nicht als Einflussfaktor auf den Umfang von Partizipation gesehen:

[REDACTED]

In diesem Fall liegt ein tiefes Verständnis von Partizipation vor, sodass diese als eine Angelegenheit der Haltung angesehen wird. Diese Menschen sind in der Lage, sich ihre eigenen Rahmenbedingungen zu gestalten, indem sie Regeln, Strukturen, Kita-Konzept etc. so gestalten, dass Kindern eine hohe

Partizipation ermöglicht wird. Einschränkende Faktoren werden dann mit einer innewohnenden Haltung den Kindern und allen Beteiligten kommuniziert. Hier liegt ein Bild vom Kind zugrunde, dass die Kinder als gleichwertig und -würdig anerkennt und in dem die Kinderrechte jedem einzelnen Kind zugesprochen werden. Ziel ist es die Kinderrechte insbesondere das Recht auf Partizipation in der Praxis auf hohem Niveau umzusetzen. Dabei wird den Kindern auf Augenhöhe gegenübergetreten und sie mit Wertschätzung, Bedürfnisorientierung und Achtung vor der Würde ihres Seins behandelt. Dementsprechend verhalten sich die pädagogischen Fachkräfte responsiv gegenüber den Kindern und können einschränkende Rahmenbedingungen durch ihr Verhalten und Handeln ausgleichen, wie Interviewpartnerin 7 schildert [REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED] So- mit beeinflusst die eigene Haltung, das Bild vom Kind und das eigene berufliche Selbstverständnis die Verwirklichung von Partizipation in der Praxis. Weitere Faktoren stellen die Rolle der Leitung und des Teams sowie das Kita-Konzept dar, wie im Interview 12 z. B. deutlich wird [REDACTED]

[REDACTED] Darüber hinaus werden besonders geschlossene und auch teiloffene Gruppenstrukturen bzw. Konzepte eher als die Partizipation einschränkend wahrgenommen, wie aus der Äußerung der Befragten aus Interview 1 abgeleitet werden kann [REDACTED]

[REDACTED] Offene Konzepte ermöglichen eher durch die freie Wahl des Aufenthaltes und dem freien Nachgehen von Interessen und Themen die Partizipation in der Praxis.

[REDACTED]

Schließlich wurde auch das eigene Stressempfinden als ein Faktor aufgeführt, der die Partizipation von Kindern einschränken kann, wie [REDACTED] mit folgender Aussage anbringt:

[REDACTED]

Folglich gelingt es gestressten pädagogischen Fachkräften nicht immer so responsiv auf die Anliegen der Kinder zu reagieren, wie sie es oft gerne wollten.

Die dritte Unterfrage lautet, in welchen Situationen die eigenen biografischen Erfahrungen den partizipatorischen Spielraum einschränken können. Die Antwort auf diese Frage liefert der Typ I der *unwissenden Übernahme*, wie im vorigen Unterkapitel 4.3 beschrieben. Bei diesem Typ ist es möglich, dass einschränkende und adultistische Handlungen als biografische Erfahrungen nicht als solche erkannt werden und dann im Zuge des eigenen Sozialisationsprozesses ebenfalls in das eigene Handeln übernommen werden, wie die Textstelle aus dem zehnten Interview zeigt:

[REDACTED]

Dies bedeutet, dass die partizipatorischen Handlungsspielräume der Kinder eingeschränkt sind, wenn die eigenen biografischen Erfahrungen bewusst oder auch unbewusst in das eigene pädagogische Handeln einfließen. Beim Typ der *Ambivalenz im Denken und Handeln* können die Kindheitserfahrungen zwar kritisch betrachtet werden und es besteht auch eine innere Überzeugung von Partizipation auf einem höheren Niveau, jedoch wird in der Umsetzung in der Praxis immer wieder auf selbst erprobte Handlungsweisen zurückgegriffen bzw. auf niedrigen Stufen der Partizipation verweilt. Dieser Typ verfügt nicht über die Fähigkeit, über diese Stufen hinaus zu gehen und widerspricht sich immer wieder im Denken und Handeln. Dieser Typ kann von den Kinder als widersprüchlich und unauthentisch erlebt werden und sich damit einschränkend auf die partizipatorischen Möglichkeiten der Kinder in der Praxis auswirken.

Die letzte Unterfrage lautet, welche Chancen und Grenzen sich aus der biografischen Selbstreflexion ergeben. Die Chancen der biografischen Selbstreflexion liegen darin, sein eigenes Denken und Handeln zu hinterfragen und den biografischen Spuren nach den dahinterliegenden verinnerlichteten Ursachen nachzugehen, wie z. B. im Interview 12 deutlich geäußert wird

[REDACTED]

Demnach bietet die biografische Selbstreflexion die Chance, die Zusammenhänge zwischen Biografie und Partizipationsmöglichkeiten von Kindern in der Praxis zu erkennen und im weiteren Verlauf zu verstehen. Die Aussage [REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED] weist darauf hin, dass mit der biografischen Selbstreflexion auch die Möglichkeit einhergeht, die subjektiv konstruierten Vorstellungen von den Gegebenheiten der Welt zu durchbrechen und sich der Tatsache zu stellen, dass es außerhalb dieser Ausschnitte noch weitere gibt, die es zu entdecken gilt (Pörksen, 2014, S. 4). Genauso kann die Selbstreflexion es auch ermöglichen, das eigene Stressempfinden und Handeln in Stresssituationen zu erkennen und nachzuspüren, was die Auslöser für dieses gewesen sein könnten. Die biografische Selbstreflexion bietet demnach die Chance, kritische und die Partizipation einschränkende Handlungen in der Praxis zu erkennen und im nächsten Schritt Lösungen zu finden, um dem entgegen zu wirken. So sagt die Befragte aus Interview 5:

[REDACTED]

Somit ermöglicht die biografische Selbstreflexion eine persönliche Weiterentwicklung und ist folglich ein entscheidendes Element des MpR, dass dazu beiträgt, inwiefern sich die Persönlichkeit des Menschen in der produktiven Verarbeitung der inneren und der äußeren Realität entwickelt (Hurrelmann & Bauer, 2021, S. 130).

Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit zeigen neben den Chancen auch die Grenzen der Selbstreflexion aus. So stellte sich deutlich heraus, dass das Fachwissen und tiefe Verständnis von Partizipation und somit das wahrhaftige Verstehen und die Bewusstheit über die Bedeutung von Partizipation einen großen Teil dazu beitragen, inwiefern weitreichende Selbstreflexion genutzt wird, um

die eigenen Kindheitserfahrungen zu hinterfragen. Das Erkennen und Bewerten von nicht partizipativen Entscheidungsmöglichkeiten oder gar adultistischen Erfahrungen als kritisch anzusehende Momente im eigenen Heranwachsen kann nur erfolgen, wenn die Selbstreflexion mit den theoretischen Erkenntnissen verbunden ist. Andernfalls bleibt die Selbstreflexion auf einem eher oberflächlichen Niveau und die kennengelernten Erziehungsmethoden und Verhaltensweisen werden unkritisch und unreflektiert in das eigene pädagogische Handeln übernommen oder wie es im Vergleich der Interviews schien, sogar bagatellisiert und als wichtige Lern- und Lebenserfahrungen interpretiert.

Die Forschungsfrage dieser Arbeit, welche Rolle die eigenen biografischen Erfahrungen hinsichtlich der Partizipationsmöglichkeiten von Kindern in der Praxis spielen, kann nach diesen Ausführungen abschließend beantwortet werden. Die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern in der Praxis hängen unmittelbar von den Menschen ab, die sie betreuen. Entsprechend der Persönlichkeit der pädagogischen Fachkraft, die sich aus ihrem eigenen Sozialisationsprozess, wie im Kapitel 2.3.2 beschrieben nach dem MpR im Lebens- und Entwicklungsverlauf herausgebildet hat, wird den Kindern die Möglichkeit zur Partizipation gegeben. Je umfangreicher sich dabei die eigene Haltung für die weitreichende Teilhabe von Kindern an Entscheidungsprozessen bezieht, umso eher werden dann auch die bestehenden (Rahmen-) Bedingungen in der Praxis kritisch reflektiert. Werden dann die Rahmenbedingungen z. B. als notwendig beurteilt, dann werden diese als gegeben und unverhandelbar akzeptiert, als Lernchance für das Leben betrachtet, denen sich alle Beteiligten unterzuordnen haben. Werden diese hingegen als einschränkend und unvereinbar mit dem Recht auf Partizipation bewertet, so werden diese im Allgemeinen kritisch betrachtet und nach möglichen Handlungsalternativen gesucht. In Abhängigkeit von der eigenen Persönlichkeit, werden dann verschiedene Lösungswege des Umgangs mit den als einschränkend empfundenen Rahmenbedingungen gesucht. Diese können sich einerseits im Abbruch der beruflichen Tätigkeit bzw. Dienstverhältnisse, im Aufbegehren gegen die Rahmenbedingungen oder auch unzufriedener Hinnahme der Gegebenheiten zeigen. Andererseits gibt es auch Menschen, die beginnen die Rahmenbedingungen von innen heraus selbst zu gestalten, die Leitungstätigkeiten anstreben, um selbst aktiv zu werden und die Rahmenbedingungen als keinen Grund für einschränkende Partizipationsmöglichkeiten von Kindern sehen. Hier wird deutlich, dass sich Partizipation im Umgang mit

den Kindern zeigt, wie responsiv die Fachkräfte, ihr Handeln und getroffene Entscheidungen mit den Kindern im Dialog kommunizieren. Entsprechend dem Grundgedanken des MpR, dass sich der Sozialisationsprozess „in der wechselseitigen Beziehung zwischen der Persönlichkeits- und der Gesellschaftsentwicklung [vollzieht] und die Individualität des Menschen sowohl durch persönliche Anlagen, seine biografische Entwicklung als auch durch soziale und ökologische Faktoren bedingt ist“ (Hurrelmann & Bauer, 2021, S. 128), kann die Bedeutung der eigenen Biografie nicht hoch genug eingeschätzt werden. Denn pädagogische Fachkräfte sind, neben der Familie als primäre Sozialisationsinstanz, wichtige Bezugspersonen, die direkt und einflussreich an der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder zu gesellschafts- und handlungsfähigen Subjekten beteiligt sind (Bründel & Bauer, 2017, S. 88). So sind die pädagogischen Fachkräfte maßgeblich an der Gestaltung der inneren Realität der Kinder beteiligt, die sich wiederum mit den Gegebenheiten ihrer äußeren Realität auseinandersetzen und im weiterlaufenden Sozialisationsprozess ihre Erfahrungen an die nächste Generation weitergeben (Hurrelmann & Bauer, 2018, S. 145):



Somit haben die pädagogischen Fachkräfte in der Praxis die Möglichkeit, den Kindern eine positive Bezugsperson zu sein, die den Kindern über den Familienrahmen hinaus Erfahrungen bezüglich von Beteiligungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten bieten. Abschließend lässt sich festhalten, dass die Biografie der pädagogischen Fachkraft bewusst oder unbewusst in ihr*sein Handeln in der Praxis einfließt und die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern in der Praxis davon abhängen, wie souverän und reflektiert diese*r mit seiner*m Gewordensein umgehen kann.

5.2 Ableitung von Maßnahmen für die Erwachsenen- und Weiterbildung

Anhand der in dieser Forschungsarbeit gesammelten Erkenntnisse und der generierten Theorie von den vier verschiedenen biografisch-reflektierten Typen pädagogischer Fachkräfte, die zur Beantwortung der Forschungsfrage geführt

haben, lassen sich folgende Maßnahmen für den Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung ableiten.

Als Erstes sollte die Erwachsenen- und Weiterbildung die biografische Selbstreflexion der pädagogischen Fachkräfte thematisch in den Blick nehmen. Dazu muss den pädagogischen Fachkräften ein angemessener Rahmen geboten werden, der sie dazu ermutigt, sich Klarheit über das eigene Gewordensein zu verschaffen und sich durch Reflexion neues Wissen anzueignen und sich von altem Wissen zu verabschieden. Hierzu sollte die Erwachsenen- und Weiterbildung Methoden zur Verfügung stellen, um die Bereitschaft der Menschen für die Selbstreflexion allgemein zu erhöhen und dazu beitragen, dass diese als selbstverständlicher Bestandteil der Erzieher*innenidentität angesehen wird. Hierzu sollten zum einen das theoretische Hintergrundwissen zu den Themen Partizipation, Kinderrechte und Adulthood ansprechend aufbereitet und vermittelt werden. Dabei ist es von besonderer Wichtigkeit, dass die theoretischen Inhalte so in einen Zusammenhang gebracht werden, dass sich die Notwendigkeit für die (Weiter-) Entwicklung der Frühpädagogik herauskristallisiert. Das Verständnis über die Zusammenhänge ist, wie die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, grundlegend dafür, dass Adulthood und partizipationseinschränkende Handlungen erkannt und hinterfragt werden können.

Zum anderen muss die Bedeutung der eigenen Biografie für das professionelle Handeln in der Praxis an sich thematisiert werden. Hier kann das Konzept des biografischen Arbeitens zum Einsatz kommen. Entsprechend den drei Varianten, die von Dausien beschrieben und im Kapitel 2.3.3 vorgestellt wurden, kann die Biografie als Hintergrund, als Lernfeld und als Gegenstand von Bildungsprozessen im biografischen Arbeiten genutzt werden (2011, S. 116).

Insgesamt ist bei der Erwachsenen- und Weiterbildung wichtig, dass sich die Weiterbildungsteilnehmer*innen aus eigenem Antrieb in einem aktiven Auseinandersetzungsprozess mit der Thematik beschäftigen. Auf Basis dieses Selbstantriebs ist es möglich, mit anderen Menschen in den Dialog zu treten und zusammen zu arbeiten (Prenzel & Winklhofer, 2014, S. 12). Dazu müssen ebenso inspirierende Lernszenarien mit schlüssigen Abläufen geschaffen werden, die die Menschen affizieren und anregen, sich weiter mit der Thematik auseinander zu setzen. Hierbei ist auch auf die Gesamtatmosphäre der Weiterbildungsmaßnahme zu achten. Grundsätzlich sollte die*der Weiterbildungsleiter*in persönlich von der Notwendigkeit und der Bedeutung der eigenen

Biografie im Erzieher*innenberuf überzeugt sein, um das Wissen darüber, wie in den vorigen Punkten beschrieben, authentisch zum Ausdruck bringen und effektive Aufklärungsarbeit leisten zu können. Dazu gehört ein entsprechendes Grundverständnis und eine Haltung gegenüber den pädagogischen Fachkräften, die sich in Gelassenheit und Aufgeschlossenheit gegenüber den individuellen Sichtweisen, Lebens- und Lernerfahrungen, im Akzeptieren der vielfältigen Eigensinnigkeiten sowie dem Zulassen von Eigendynamiken und Überraschungen als lohnende Bereicherung für die Prozessgestaltung äußert. So tritt der*die Leiter*in den Menschen mit Offenheit und Wertschätzung gegenüber und erkennt die Lernenden mit ihren biografischen Erfahrungen an. Denn Lernen kann immer nur gelingen, wenn eine gute Beziehung zwischen den Lehrenden und Lernenden besteht (Prenzel & Winklhofer, 2014, S. 12).

Dann sollte für eine räumliche Umgebung gesorgt werden, in der es sich gern lernt. Darüber hinaus sind methodisch-didaktische Überlegungen zu treffen durch die die Lernenden zwar herausgefordert, aber nicht überfordert werden. Dies schließt ein, dass die Lernenden genügend Raum und Zeit für ihre eigenen Reflexionsprozesse erhalten.

Neben der Betrachtung einzelner pädagogischer Fachkräfte sind auch die Kita-Teams mit ihren Leitungen in den Blick zu nehmen. Die Aufgabe der Erwachsenen- und Weiterbildung sollte es sein, die Teams z. B. durch Teamfortbildungen oder Supervision, so zu begleiten und zu unterstützen, dass gemeinsam daran gearbeitet werden kann, Partizipation in den Einrichtungen zu leben.

Um Partizipationsprozesse in der Praxis voranzuschieben, bedarf es der Bereitschaft des Teams im Sinne einer *Lernenden Organisation* (Senge, 1990) zusammenzuwachsen und eine *gemeinsame Vision* zu verfolgen, damit die Ziele einzelner pädagogischer Fachkräfte nicht auf das Bemühen von Einzelpersonen beschränkt bleibt. Nach Senge ist die *gemeinsame Vision*

„[...] eine Kraft im Herzen der Menschen, eine Kraft von eindrucksvoller Macht. Sie mag durch eine Idee inspiriert sein, aber wenn sie einmal weitergegeben wird – wenn sie stark genug ist, um mehr als einen Anhänger zu gewinnen –, ist sie nicht länger eine bloße Abstraktion. Sie ist greifbar. Menschen betrachten sie, als ob sie tatsächlich existierte. Nur wenige Kräfte im menschlichen Dasein sind so machtvoll wie eine gemeinsame Vision.“ (Senge et al., 2021, S. 226-227).

5.3 Limitationen und Ausblick

Diese Forschungsarbeit wurde von der Autorin als Einzelleistung durchgeführt. Den Grundgedanken des konstruktivistischen Ansatzes entsprechend, waren ihre eigenen *Konstrukte*, d. h. ihr eigenes Vorwissen, ihre Erkenntnisse und Erfahrungen, immer aktiv in den Forschungsprozess eingebunden. Trotz des Bewusstseins über diesen Zusammenhang und einer theoretischen Sensibilität, die durch Offenheit für den Prozess gekennzeichnet war, bleibt die Forschungsleistung dennoch nur auf diese individuellen Auswertungserkenntnisse beschränkt. Die gewonnenen Erkenntnisse immer wieder in Frage zu stellen und zu diesen in Distanz zu treten, bringt Unsicherheiten bzw. den Wunsch mit sich, mit anderen Forschenden in den Austausch zu gehen und diese im Diskurs weiterzuentwickeln. Hierin besteht die erste Limitation der vorliegenden Forschungsarbeit. Eine zweite Limitation ergibt sich aus den Erfahrungen der Autorin mit der qualitativen Forschung. Mit dieser Forschungsarbeit konnte sie sich erstmals als Forscherin darin ausprobieren, einen umfangreichen Forschungsprozess zu planen und durchzuführen. Die wachsenden Erfahrungen z. B. in der Interviewführung oder im Kodierungsprozess ermöglichten erst im fortschreitenden Prozess tieferliegende Gedankengänge, Nachfragen und Präzision. Die Erkenntnisse aus diesem Forschungsprozess sind entsprechend den Kompetenzen der Autorin limitiert. Gleichzeitig handelt es sich bei der vorliegenden Arbeit, um eine Forschungsarbeit, die unter Einhaltung der Gütekriterien qualitativer Forschung nach Steinke, wie im Kapitel 3.1 beschrieben, geleistet wurde und demnach als wissenschaftlich eingestuft werden kann. So zeichnet sich die vorliegende Forschungsarbeit u. a. durch intersubjektive Nachvollziehbarkeit aus, was eine transparente und nachprüfbar Arbeitsweise gewährleistet. Zudem wurde durch die reflektierte Subjektivität eine kritische Herangehensweise sichergestellt. Eine weitere Limitation bezieht sich darüber hinaus auf den zugrundeliegenden Zeitfaktor. Um noch weitere Daten in den Prozess einbeziehen zu können und die Auswertung der Daten präziser durchzuführen, bedarf es für eine umfassendere Grounded Theory mehr Zeit. Im Rahmen der Möglichkeiten, wurde in dieser Forschungsarbeit eine erste Theorie formuliert. Der Umfang der dargestellten, komplexen Thematik kann in der vorliegenden Arbeit nur begrenzt und nicht abschließend abgebildet werden, aber dazu genutzt werden, um in weiteren Forschungen daran anzuknüpfen. Um eine weitreichendere umfassende Theorie zu generieren, sollte das

Forschungsprojekt mit unterschiedlichen Akzenten und Neuausrichtungen weiterentwickelt werden. Denkbar ist eine Erhebung über die Bundesrepublik hinaus oder auch das Hinzuziehen einer weiteren Zielgruppe, wie z. B. Tagespflegepersonen oder der Einsatz weiterer Erhebungsmethoden, wie Gruppendiskussion oder Expert*inneninterview. Auch eine Kombination von qualitativer und quantitativer Forschung im Mixed-Methods-Designs ist vorstellbar, indem die herausgefilterten Konzepte zu Hypothesen operationalisiert und getestet werden.

6 Fazit

„Die Partizipation beginnt in den Köpfen der Erwachsenen“, eine These aus dem Projekt der „Kinderstube der Demokratie“, verdeutlicht in einem Satz die Grundgedanken der gesamten Forschungsarbeit (Hansen, et al., 2015, S. 11). Die vorliegende Bachelorarbeit untersuchte die Thematik der „Partizipation von Kindern in der Praxis im Kontext biografischer Erfahrungen pädagogischer Fachkräfte“. Mit einem qualitativen Forschungsdesign kamen in einem PZI pädagogische Fachkräfte zu Wort und mit der Auswertung durch die Grounded Theory konnten vier *biografisch-reflektierte* Typen identifiziert werden. Die Beantwortung der Forschungsfrage, welche Rolle die biografischen Erfahrungen hinsichtlich der Partizipationsmöglichkeiten von Kindern in der Praxis spielen, verdeutlicht, welche enorme Verantwortung den pädagogischen Fachkräften bei der Persönlichkeitsentwicklung der ihnen anvertrauten Kinder zukommt. Die biografischen Erfahrungen schlagen sich teilweise bewusst jedoch meistens unbewusst im beruflichen Handeln der pädagogischen Fachkräfte nieder. Dabei hängen die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern schließlich davon ab, wie souverän und reflektiert diese*r mit seinem*ihrem eigenen Gewordensein umgehen kann. Um den Anforderungen der heutigen Zeit und dem Kinderrecht auf Partizipation entsprechen zu können, sind pädagogische Fachkräfte in der Pflicht, sich selbst zu reflektieren. Die Bereitschaft zur Selbstreflexion stellt eine Schlüsselkompetenz pädagogischer Fachkräfte dar, da dadurch die Chance erhöht wird, die eigenen Erfahrungen des Heranwachsens zu hinterfragen und in einen professionellen Kontext einzuordnen. Die Aufgabe der Weiter- und Erwachsenenbildung ist es, diesen Vorgang zu unterstützen, indem sie geeignete didaktische-methodische Verfahren in ein Lernszenario einbauen, die die Menschen von dort abholen wo sie stehen, als Lernende betrachten und somit biografisches Arbeiten aktiv einbauen.

Literaturverzeichnis

- Alheit, Peter (2023). Das transitorische Potential von Biographizität. In Dieter Nittel, Heide von Felden, & Meron Mendel (Hrsg.), *Handbuch Erziehungswissenschaftlicher Biografieforschung und Biografiearbeit* (S. 183-194). Beltz Juventa.
- Böhm, Andreas (2019). Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In Uwe Flick; Ernst Kardorff, & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: ein Handbuch* (S. 475-485). Rowohlt.
- Böhm, Winfried, & Seichter, Sabine (2022). *Wörterbuch der Pädagogik* (18. Auflage). UTB, Brill | Schöningh.
- Bründel, Heidrun, & Hurrelmann, Klaus (2017). *Kindheit heute: Lebenswelten der jungen Generation*. Beltz.
- Bucerius, Gerd; Schmidt, Helmut, & Dönhoff, Marion (Hrsg.) (2005). *Die Zeit Das Lexikon in 20 Bänden*. Zeitverlag.
- Corbin, Juliet M., & Strauss, Anselm L. (2015). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (4th edition). Sage.
- Dausien, Bettina (2011). Biografisches Lernen und Biographizität: Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung, *Hessische Blätter*, 2, 110 – 125. <https://elibrary.utb.de/doi/pdf/10.3278/HBV1102W110>
- Döring, Nicola, & Bortz, Jürgen (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Auflage). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Flick, Uwe (2018). *Doing grounded theory* (2nd edition). Sage.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst, & Steinke, Ines (2019). *Qualitative Forschung: ein Handbuch* (13. Auflage). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fuß, Susanne, & Karbach, Ute (2019). *Grundlagen der Transkription: eine praktische Einführung* (2. Auflage). UTB, Verlag Barbara Budrich.

- Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard, & Sturzenhecker, Benedikt (2009). Die Kinderstube der Demokratie: Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen, *TPS*, 2, 42-47. https://www.partizipation-und-bildung.de/pdf/Hansen_Knauer_Sturzenhecker_Kinderstube%20der%20Demokratie.pdf
- Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard, & Sturzenhecker, Benedikt (2015). *Partizipation in Kindertagesstätten: So gelingt Demokratiebildung mit Kindern*. Verlag das netz.
- Hart, Roger A. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Innocenti Essays: Bd. 4. UNICEF, International child development centre.
- Heiser, Patrick (2018). *Meilensteine der qualitativen Sozialforschung: Eine Einführung entlang klassischer Studien*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18557-2>
- Hildebrandt, Frauke; Walter-Laager, Catherine; Flöter, Manja, & Pergande, Bianka (2021a). *Abschlussbericht zur Studie: BiKA Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag*. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Bika_Abschlussbericht-web.pdf
- Hildebrandt, Frauke; Walter-Laager, Catherine; Flöter, Manja, & Pergande, Bianka (2021b). *Kurzbericht zur Studie: BiKA Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag*. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Bika_Kurzbericht_web.pdf
- Hölzl, Erik (1994). Qualitatives Interview. In Arbeitskreis Qualitative Sozialforschung (Hrsg.), *Verführung zum Qualitativen Forschen: Eine Methodenauswahl* (S. 61-68). WUV-Univ.-Verl.
- Hurrelmann, Klaus, & Bauer, Ullrich (2018). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung*. (12. Auflage). Beltz.
- Hurrelmann, Klaus, & Bauer, Ullrich (2021). *Einführung in die Sozialisationstheorie: Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (14. Auflage). Beltz Verlagsgruppe.

- Köck, Wolfram Karl Köck (2017). Von der Wahrheit zur Viabilität: Ernst von Glasersfelds Radikaler Konstruktivismus. In Bernhard Pörksen (Hrsg.), *Schlüsselwerke des Konstruktivismus* (S. 367-385). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19975-7>
- Marotzki, Winfried, & Tiefel, Sandra (2005). *Biographische Arbeit als pädagogische Herausforderung*, *Forum Erziehungshilfen*, 3, S. 134.
- Mayring, Philipp (1990). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (4. Auflage). Beltz.
- Maywald, Jörg (2019). *Gewalt durch pädagogische Fachkräfte verhindern: Die Kita als sicherer Ort für Kinder* (2. Auflage). Verlag Herder.
- Maywald, Jörg (2021a). *Kinderrechte in der Kita: Kinder schützen, fördern, beteiligen* (2. Auflage). Verlag Herder.
- Maywald, Jörg (2021b). *Kindeswohl in der Kita: Leitfaden für die pädagogische Praxis* (2. Auflage). Verlag Herder.
- Miethe, Ingrid (2017). *Biografiearbeit: Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis* (3. Auflage). Beltz Juventa.
- Pörksen, Bernhard (2014). *Konstruktivismus: Medienethische Konsequenzen einer Theorie-Perspektive*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04004-8>
- Pörksen, Bernhard (Hrsg.) (2015). *Schlüsselwerke des Konstruktivismus* (2. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19975-7>
- Prenzel, Annedore, & Winklhofer, Ursula (Hrsg.) (2014). *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Band 1: Praxiszugänge*. Budrich.
- Regner, Michael, & Schubert-Suffrian, Franziska (2021). *Partizipation in der Kita* (2. Auflage). Verlag Herder.
- Richter, Sandra (2013) Adulthood: die erste erlebte Diskriminierungsform? Theoretische Grundlagen und Praxisrelevanz. Verfügbar unter: [KiTaFT_richter_2013.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richter_2013.pdf) ([kita-fach](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richter_2013.pdf)https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richter_2013.pdf [chttexte.de](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richter_2013.pdf)). Zugriff am 17.01.2023.

- Ritz, ManuEla (2017). Adultismus – (unbekanntes Phänomen: Ist die Welt nur für Erwachsene gemacht. In Petra Wagner. *Handbuch Inklusion : Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. Verlag Herder.
- Röhrbein, Ansgar (2021). *Und das ist, noch nicht alles: Systemische Biografiearbeit* (2. Auflage). Carl-Auer.
- Rothe, Antje (2019). *Professionalität und Biografie: eine qualitative Studie zur Bedeutung biografischer Erfahrungen für die professionelle Identität frühpädagogischer Fachkräfte*. Beltz Juventa.
- Rothe, Daniela (2009). Lebenslanges Lernen als Regierungsprogramm: der deutsche bildungspolitische Diskurs in gouvernementalitätstheoretischer Perspektive. In Peter Alheit, & Heide von Felden (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung: Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs*, (S. 98-126). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schlaghecken, Hedwig (1989) . *Lebensgeschichte und Identität im Erzieherberuf: Studien zur biographischen Dimension beruflicher Identität im Wandel der Qualifikationsprofile als Thema der Erzieherfortbildung* [Dissertation, Universität zu Köln]. Universitätsbibliothek Hagen. <https://www.fernuni-hagen.de/bibliothek/>
- Schröder, Richard (1995). *Kinder reden mit: Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung*. Beltz.
- Schwendimann, Beat (2014). Concept mapping. In Richard Gunstone (Ed.), *Encyclopedia of science education*. Springer. DOI: 10.1007/978-94-007-6165-0_409-5
- Seiler, Thomas Bernhard (1994). Ist Jean Piagets strukturgenetische Erklärung des Denkens eine konstruktivistische Theorie. In Gebhard Rusch, & Siegfried J. Schmidt (Hrsg.), *Piaget und der Radikale Konstruktivismus* (S. 43-102). Suhrkamp.
- Senge, Peter M.; Freundl, Hans, & Klostermann, Maren (2021). Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation (11. Auflage). Schäffer-Poeschel.

- Steinke, Ines (2019). Gütekriterien qualitativer Forschung. In Uwe Flick; Ernst von Kardoff, & Ines Steinke (Hrsg.). *Qualitative Forschung*. rororo.
- Strübing, Jörg (2014). *Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils* (3. Auflage). Springer VS.
- Strübing, Jörg (2018). *Qualitative Sozialforschung: Eine komprimierte Einführung* (2. Auflage). De Gruyter Oldenbourg.
- Witzel, Andreas (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen*. Campus Forschung.
- von Felden, Heide (2009). Überlegungen zum theoretischen Konzept des lebenslangen Lernens und zur empirischen Rekonstruktion selbstbestimmten Lernens. In Peter Alheit, & Heide von Felden (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung: Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs* (S. 157-175). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Anhangsverzeichnis

Anhang A: Interviewleitfaden mit Kurzfragebogen	57
Anhang B: Datenschutzerklärung.....	61
Anhang C: Verpflichtung zur Einhaltung des Datenschutzes.....	62
Anhang D: Transkriptionsregeln.....	63
Anhang E: Transkriptionsprotokolle Interview 1-13.....	65
Anhang F: Transkripte – Konzepte – Kategorien – Kodierparadigma Interview 1-13..	78
Anhang G: Postskriptum Interview 1-13.....	79
Anhang H: Concept-Maps Interview 1-13.....	80
Anhang I: Folienräsentation.....	86
Anhang J: Eidesstattliche Erklärung.....	101

Anhang A: Interviewleitfaden mit Kurzfragebogen

Benötigte Materialien/Vorbereitung

- Laptop
- Zoom-Account mit Aufnahmefunktion
- Mindmap – Whiteboard (App)
- Dokument zur Einwilligung zum Datenschutz (E-Mail)
- Notizblock und Kugelschreiber
- Handy u.a. Störquellen ausschalten
- bequemer Stuhl, Tisch und Raum

Vorgespräch

- Begrüßung, Vorstellen, Ankommen
- nach Bedarf Einigung auf Du oder Sie
- eigene Person vorstellen (Name, Alter, Funktion)
- Dank für Teilnahmebereitschaft + zur Mitwirkung motivieren
- kurze allgemeine Information zum Forschungsvorhaben
- Ablauf des Interviews (Kurzfragebogen, Concept-Mapping, Eingangsfrage, Information über Schweigen und Notizen während Erzählung, gezielte Nachfragen im Anschluss bei Befragung)
- anonyme Behandlung der Daten versichern (Verweis auf Dokument)
- „Die Audiodaten dieses Interviews werden aufgezeichnet, verschriftlicht, anonymisiert und aggregiert. Die Ergebnisse werden im Rahmen des Erstellens meiner Bachelorthesis im Studiengang Bildungswissenschaft an der FernUniversität in Hagen in einer qualitativen Studie aufbereitet. Von allen anderen Endgeräten werden die Aufzeichnungen nach Fertigstellung der Studie gelöscht.“
- offene Fragen klären
- „Hast du vor Beginn des Interviews noch offene Fragen. In diesem Fall kannst du diese gern jetzt stellen!“
- Aufnahmefunktion (Zoom) einführen, Einverständnis zur Interviewaufnahme einholen
- „Bist du damit einverstanden, dass ich unser Gespräch zu Auswertungszwecken aufzeichne. Dann würde ich jetzt die Aufnahme starten und mit dem Interview beginnen.“
- Einschalten des Aufnahmegerätes

Kurzfragebogen (Soziodemografische Daten)

- Datum/Ort:
- Name/Pseudonym:
- Geburtsjahr:
- Kinder:
- Familienstand:
- Schulbildung:
- gelernte/r Beruf/e:
- seit wann Erzieher*in:
- derzeitige Position:
- wie lange in jetziger Position:
- Altersgruppe:
- Anzahl der betreuten Kinder:
- Betreuungsstruktur (offen, teiloffen, geschlossenes Gruppensystem):
- pädagogisches Handlungskonzept:

Gesprächseröffnung

Concept Map

„Nachdem wir uns über die allgemeinen Rahmenbedingungen ausgetauscht haben, möchte ich dir nun das Whiteboard vorstellen, mit welchem wir jetzt arbeiten werden... (Erklärung).“

„Wenn du zurück an deine Kindheit denkst, welche Menschen waren an deiner Erziehung beteiligt? Nutze bitte die Funktionen des Whiteboards, um alle Menschen aufzuführen, die sowohl im positiven als auch negativen Fall Einfluss auf dein Heranwachsen hatten.“

„Bitte kennzeichne jetzt in deiner Concept-Map mit verschiedenen Pfeilen bzw. Farben, ob es sich hierbei um einen eher positiven oder negativen Einfluss dieser Menschen auf dein Heranwachsen handelt. Beschreibe bitte auch, durch welche Faktoren du zu dieser Einschätzung gekommen sind.“

„Betrachte bitte noch einmal deine Concept-Map. Möchtest du noch etwas verändern oder eine weitere Person hinzufügen, die ebenfalls Spuren in deine Leben hinterlassen hat?“

„Wenn du deine Mindmap betrachtest und an die aufgeführten Menschen denkst, wo in deinem Lebenslauf warst du dazu aufgefordert, etwas zu Entscheidungen beizutragen. An welchen Stellen deines Lebenslaufs durftest du mitentscheiden? In welchen Situationen war es dir möglich, selbst Entscheidungen zu treffen?“

erzählgenerierende Frage (Stimulus)

„Nachdem wir mithilfe der Concept-Map in das Thema eingestiegen sind, möchte ich nun mit der Durchführung des gezielten Interviews beginnen. Ganz konkret interessiere ich mich nämlich auch für deine Rolle als Erzieherin. Bitte erzähle mir möglichst detailliert von deiner beruflichen Tätigkeit als Erzieher*in von der Berufswahl bis zur heutigen Ausübung! Ich halte mich zurück und höre dir jetzt erst einmal einfach zu, ohne dich zu unterbrechen.“

Allgemeine Sondierung nach Beenden der Erzählung/Koda

- Fragen zu Lücken, Auffälligkeiten, Erzählstümpfe notieren und nachfragen (Wie...?)
- Spezifische Sondierung anhand der drei Techniken
 - Zurückspiegelung
 - Verständnisfragen
 - Konfrontation
- Ad-hoc-Fragen
 - Wofür setzt du dich im Beruf gezielt ein?
 - Was genau verstehst du unter Beteiligung/Mitsprache von Kindern?
 - Welche Faktoren beeinflussen, ob und in welchem Ausmaß, sich ein Kind an Entscheidungen beteiligen kann?
 - In welchen Bereichen fällt es dir leicht, Kinder mitbestimmen zu lassen?
 - in welchen Bereichen fällt das schwer, Kinder mitbestimmen zu lassen?
 - Wie hast du die Beteiligung- und Mitwirkungsmöglichkeiten in deiner eigenen Kindheit erlebt?
 - in welchen Bereichen deiner Kindheit hattest du die Möglichkeit, selbst Entscheidungen zu treffen?
 - welche Entscheidungen wurden dir von deinen Eltern oder andere Mal wachsen und abgenommen?

- Welche Erlebnisse und Erfahrungen aus deiner Kindheit könnten dein heutiges Verhalten bezogen auf Mitsprache und Mitentscheidung des einzelnen Kindes beeinflusst haben?
- Gibt es Vorstellungen und Ansichten, die sich im Verlauf seines Berufslebens verändert haben?
- Was hat dazu geführt deine Vorstellungen und Ansichten zu überdenken?
- Wie empfindest du deine derzeitige Berufssituation?
- Was erhoffst du dir von deinem Beruf in der Zukunft?

Nachgespräch/Postskript

- Interview beenden
- Dank für die Offenheit
- Ausschalten des Aufnahmegerätes
- Notieren von nachträglich erhaltenen Informationen im Protokoll
- Verlauf des weiteren Forschungsvorhabens
- Frage, ob man sich bei Nachfragen nochmal an Interviewpartner*in wenden darf
- Frage nach weiteren Proband*innen
- Postskript anlegen

Anhang B: Datenschutzerklärung

Einwilligungserklärung zum Studienprojekt

Ich bin über das Vorgehen der Erhebung und Auswertung des Interviews im Rahmen des Studienprojekts

Abschlussarbeit: Bachelorthesis im Studiengang Bildungswissenschaft

an der FernUniversität in Hagen informiert worden. Dazu zählen:

- die Anonymisierung bei der Abschrift,
- die Abschrift gelangt nicht an die Öffentlichkeit,
- die Löschung der Audiodatei,
- die Löschung von Namen, Adressen und Telefonnummern,
- die Aufbewahrung der Einwilligungserklärung nur in Zusammenhang mit dem Nachweis des Datenschutzes und nicht zusammenführbar mit dem Interview.

Ich bin damit einverstanden, dass einzelne Sätze, die aus dem Zusammenhang genommen werden und damit nicht mit meiner Person in Verbindung gebracht werden können, als Material der Abschlussarbeit im Studiengang Bachelor Bildungswissenschaft für wissenschaftliche Zwecke und die Weiterentwicklung der Forschung genutzt werden können.

Unter diesen Bedingungen erkläre ich mich bereit, das Interview zu geben und bin damit einverstanden, dass das Interview aufgenommen, verschriftlicht, anonymisiert und ausgewertet wird.

Ort, Datum

Unterschrift des Probanden*der Probandin

Anhang C: Verpflichtung zur Einhaltung des Datenschutzes

Verpflichtung zur Einhaltung des Datenschutzes

Name:

Tel.nr.:

E-Mail:

Mit meiner Unterschrift verpflichte ich mich, im Rahmen der Abschlussarbeit im Studiengang Bachelor Bildungswissenschaft an der FernUniversität in Hagen

- die personenbezogenen Daten sofort zu anonymisieren,
- die personenbezogenen Daten sicher aufzubewahren und nicht an Dritte weiterzugeben, mit Ausnahme des Lehrgebiets „Erwachsenen- und Weiterbildung“ unter der Leitung von Prof. Dr. Eva Cendon zur Bewertung der Bachelorthesis
- das erhobene Audiomaterial und sämtliche personenbezogenen Daten innerhalb von zwölf Monaten vollständig zu löschen.

Ort, Datum

Unterschrift des Interviewers*der Interviewerin

Anhang D: Transkriptionsregeln

<p>Die Transkription erfolgt Wort für Wort mit leichter Sprachglättung.</p> <p>Zur besseren Lesbarkeit wurden Planungsäußerungen, wie ähm und mhm (außer bejahendes und verneinendes mhm sowie Zuhörersignale) nicht festgehalten.</p> <p>I: Interviewer*in; B: Befragte*r</p> <p>in Anlehnung an Kallmeyer/Schütze (1976) mit individuellen Modifikationen entsprechend „Grundlagen der Transkription“ (Fuß/Karbach)</p>		
	<p>leichte Sprachglättung:</p> <p>Korrektur des breiten Dialekts; umgangssprachliche Ausdrucksweisen, fehlerhafte Ausdrücke sowie fehlerhafter Satzbau werden beibehalten.</p>	Sprachglättung
<p>(,)</p> <p>(..)</p> <p>(...)</p> <p>(6)</p>	<p>kurzes Absetzen,</p> <p>kurze Pause (ca. 2 Sekunden),</p> <p>mittlere Pause (bis zu 5 Sekunden),</p> <p>lange Pause mit Angabe der Sekunden, ab 6 Sekunden</p>	Pause
(?)	Frageintonation	Sprachklang
einf- Arbeits- äh -amt	<p>Wortabbruch</p> <p>Wiederaufnahme eines abgebrochenen Wortes</p>	Lautäußerungen, Wortabbrüche und Verschleifungen
& weil&weil&weil	auffällig schneller Anschluss, auffällig schnelle Wortwiederholungen	
((bejahend)) mhm	eindeutig zustimmende Lautäußerungen im Sinne von „ja“ werden kommentiert transkribiert	

((verneinend)) mhm	eindeutig ablehnende Lautäußerungen im Sinne von „nein“ werden kommentiert transkribiert	
(räuspert sich) (seufzt) (lacht)	parasprachliche Äußerungen werden in Klammern als Kommentar vermerkt	nichtsprachliche Ereignisse
(lachend) Das ist ja lustig (+)	Begleiterscheinung des Sprechens, Kommentar zur Begleiterscheinung des Sprechens steht vor den lachend ausgesprochenen Worten, Ende der Begleiterscheinung des Sprechens wird mit einem (+) dargestellt	
I: Ist das [immer so? B: Ja, das ist] eigentlich	gleichzeitiges Sprechen ohne Partiturschreibweise von bis []	Interaktion
(I: mhm)	Zuhörersignale (z. B. mhm, aha, ja) werden im Transkript ohne Zeilensprung für den Sprecherwechsel vermerkt	
(...?) (...?) #00:15:03.4#	unverständliches Wort, mehrere unverständliche Worte mit Zeitangabe	Unsicherheit, Unterbrechung, Auslassung
(mein?/dein?) #00:15:03.4#	alternativ vermuteter Wortlaut mit Zeitangabe	
[...] #00:15:03.4# bis #00:16:03.4#	nicht transkribierte Gesprächssequenz mit Angabe der Zeitangabe	
	keine	Zeichensetzung

Anhang E: Interviewprotokolle Interview 1-13

***nicht in der Veröffentlichung verfügbar**

**Anhang F: Transkripte – Konzepte – Kategorien –
Kodierparadigma Interview 1-13**

***nicht in der Veröffentlichung verfügbar**

Anhang G: Postskriptum Interview 1-13

***nicht in der Veröffentlichung verfügbar**

Anhang H: Concept-Maps Interview 1-13

***nicht in der Veröffentlichung verfügbar**

Anhang I: Folienpräsentation

**Partizipation von Kindern in der Praxis
im Kontext biografischer Erfahrungen pädagogischer Fachkräfte**

Präsentation der Bachelorarbeit

von

Nadja Peuckert

Matrikelnummer: [REDACTED]

Bachelorarbeit

1. Einleitung

2. Theoretische Rahmung

3. Methodischer Zugang

4. Praktischer Teil

5. Interpretation und Diskussion

6. Fazit

1. Einleitung

UN-Kinderrechtskonvention von 1989
Sicherstellung, dass bei Entscheidungsprozessen, die Sichtweise des Kindes angemessen berücksichtigt wird
(Maywald, 2021b, S. 18)

Aufgabe von Kindertagesstätten, Kinder entsprechend im Tagesablauf angemessen zu beteiligen.
(Regner & Schubert-Suffrian, 2021, S. 140)

Partizipationsmöglichkeiten von Kindern in der Praxis hängen stark von den Menschen ab, die sie betreuen und ihnen folglich, die Möglichkeiten dazu geben oder einschränken.

Qualitativer Forschungsprozess zum Zusammenhang von Partizipationsmöglichkeiten von Kindern in der Praxis und der Bedeutung der eigenen Biografie und dessen Selbstreflexion

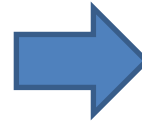
Vielfältige Ursachen von mangelnder Partizipation:
charakterliche Mängel, unverarbeitete eigene belastende Lebenserfahrungen, einer negativen Grundhaltung gegenüber Kindern und Ausbildungsdefiziten
(Maywald, 2019, S. 7)

Bewusstsein und Reflexion der eigenen biografischen Erfahrungen führt zu unterschiedlich stark bzw. schwach ausgeprägter Partizipation von Kindern in der Praxis

2. Theoretische Rahmung Skizzierung relevanter Begriffe und deren Bedeutung für die Kita-Praxis

Biografie...

... eine chronologische Abfolge von nachprüfbaren Daten und Fakten, wie Geburtsdaten, Schulabschluss, Berufsbildung etc. (Röhrbein, 2021, S. 26; Miethe, 2017, S. 11-12)
... soll als Konstrukt verstanden werden, in dem es darum geht, welchen Sinn und welche Bedeutung das Individuum diesen chronologisch aufgelisteten Daten und Fakten gibt (Marotzki & Tiefel, 2005, S. 134)



...individuelles Konstrukt, das zunehmend im „Prozess der biografischen Arbeit in das Blickfeld pädagogischer Aufmerksamkeit“ gerät (Marotzki & Tiefel, 2005, S. 134).
Nach Marotzki und Tiefel ist „biographische Arbeit [...] folglich eine individuelle Leistung einzelner Menschen, sich in der sich stetig verändernden Welt immer wieder neu zu verorten, ohne sich selbst fremd zu werden“ (2005, S. 134)

Partizipation...

... die Möglichkeit erhalten, auf Entscheidungen und Entscheidungsverfahren einzuwirken, d.h. durch Mitbestimmung, einem Einwirken, Mitwirken und Mitbestimmen auf diese, Einfluss zu nehmen (Hansen et al., 2015, S. 19)



... Wie sich die Bildungswege der Kinder gestalten lassen, hängt folglich immer davon ab, wie ihnen durch die Erwachsenen gegenübergetreten wird, d.h. ob sie Anerkennung und Ermutigung oder Demütigung und Verletzung durch die pädagogischen Fachkräfte erfahren (Prenzel & Winklhofer, 2014, S. 13)

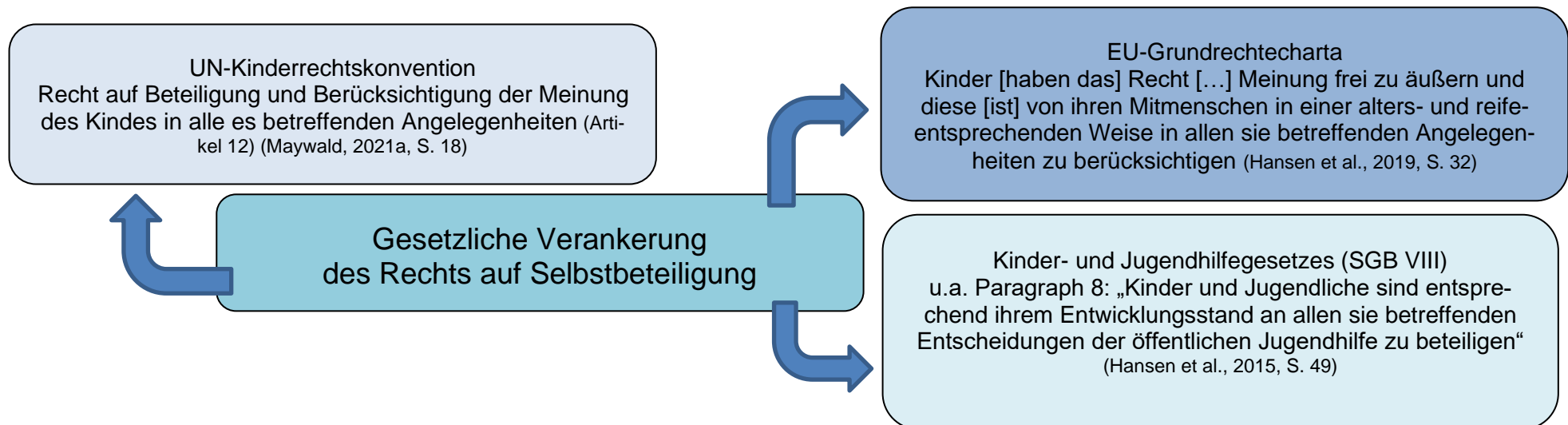
Adultismus...

... eine „Machtungleichheit zwischen Kindern und Erwachsenen und infolge dessen [sic] die Diskriminierung jüngerer Menschen allein aufgrund ihres Alters“ (Richter, 2013, S. 5)



... Erfahrungen mit Adultismus können sich unreflektiert wieder im eigenen Verhalten und der eigenen Einstellung niederschlagen und im Rahmen des fortwährenden Sozialisationsprozesses auf die nächsten Generationen übertragen werden.

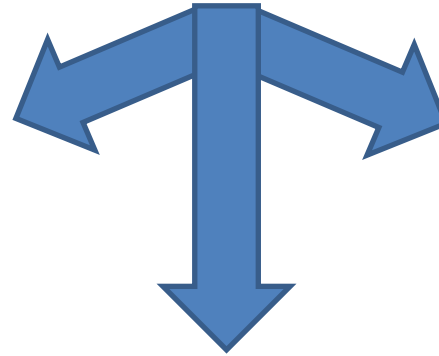
2. Theoretische Rahmung Gesetzeslage



2. Theoretische Rahmung Theoretische Bezüge

Konzept des biografischen Lernens

...geht davon aus, dass „Übergänge im Lebenslauf [...] zunehmend als Anforderungen wahrgenommen [werden], deren Bewältigung komplexe biographische Lernprozesse erforderlich macht“
(Dausien, 2011, S. 111)



Modell der produktiven Realitätsverarbeitung (MpR)

...definiert den Modus der Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen, der sich aus der produktiven Verarbeitung der inneren und der äußeren Realität ergibt
(Hurrelmann & Bauer, 2021, S. 130)

Konstruktivismus

...geht davon aus, dass „jede[r] Akt der Kognition [...] auf den Konstruktionen eines Beobachters [beruht]“ und sich somit an der beobachtenden Person orientiert
(Pörksen, 2014, S. 3-4)

2. Theoretische Rahmung Stand der Forschung

Thematik der „Partizipation von Kindern in der Praxis im Kontext biografischer Erfahrungen pädagogischer Fachkräfte“ bisher kaum direkt erforscht

aktuellere Untersuchungen finden, die thematische Richtung dieser Forschungsarbeit untersuchen

„Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag“ (BiKA)
Studie mit dem Ziel die Partizipationsqualität in der Krippe von Kindern im Alter von 1,5 bis 2,5 Jahren festzustellen (Hildebrandt et al., 2021a, S. 18)

„Habitus und Professionalität – Zur Bedeutung des Habitus für pädagogisches Denken und Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen“
Dissertation über die Thematik inwieweit die soziale Herkunft und der Habitus frühpädagogischer Fachkräfte Bedeutung für ihr pädagogisches Denken und Handeln hat. (Bischoff, 2017)

„Der Zusammenhang zwischen biografischen Erfahrungen und der professionellen Identität frühpädagogischer Fachkräfte“
Dissertation in einem qualitativen Forschungsdesign (Rothe, 2019)

„Lebensgeschichte und Identität im Erzieherberuf“
Studie die zu dem Ergebnis kommt, dass die frühen Beziehungserfahrungen der Erzieher*innen unbewusst das berufliche Denken und Empfinden beeinflussen und sich somit auf die Qualität der pädagogischen Handlungsfähigkeit auswirken (Schlaghecken, 1998)

3. Methodischer Zugang

Untersuchungsdesign: Qualitative Forschung

- Qualitative Forschung geht es eher um das Verstehen von komplexen Zusammenhängen als um die Erklärung (Flick et al., 2019, S. 23)
- Die qualitative Forschung ist im Gegensatz zur quantitativen Forschung als Textwissenschaft anzusehen, da die Daten als Texte produziert werden und der Text überwiegend als Arbeitsgrundlage dient (Flick et al., 2019, S. 24)
- Qualitative Forschung ist eine entdeckende Wissenschaft, die sich die Theoriebildung als Ziel setzt (Flick et al., 2019, S. 24)

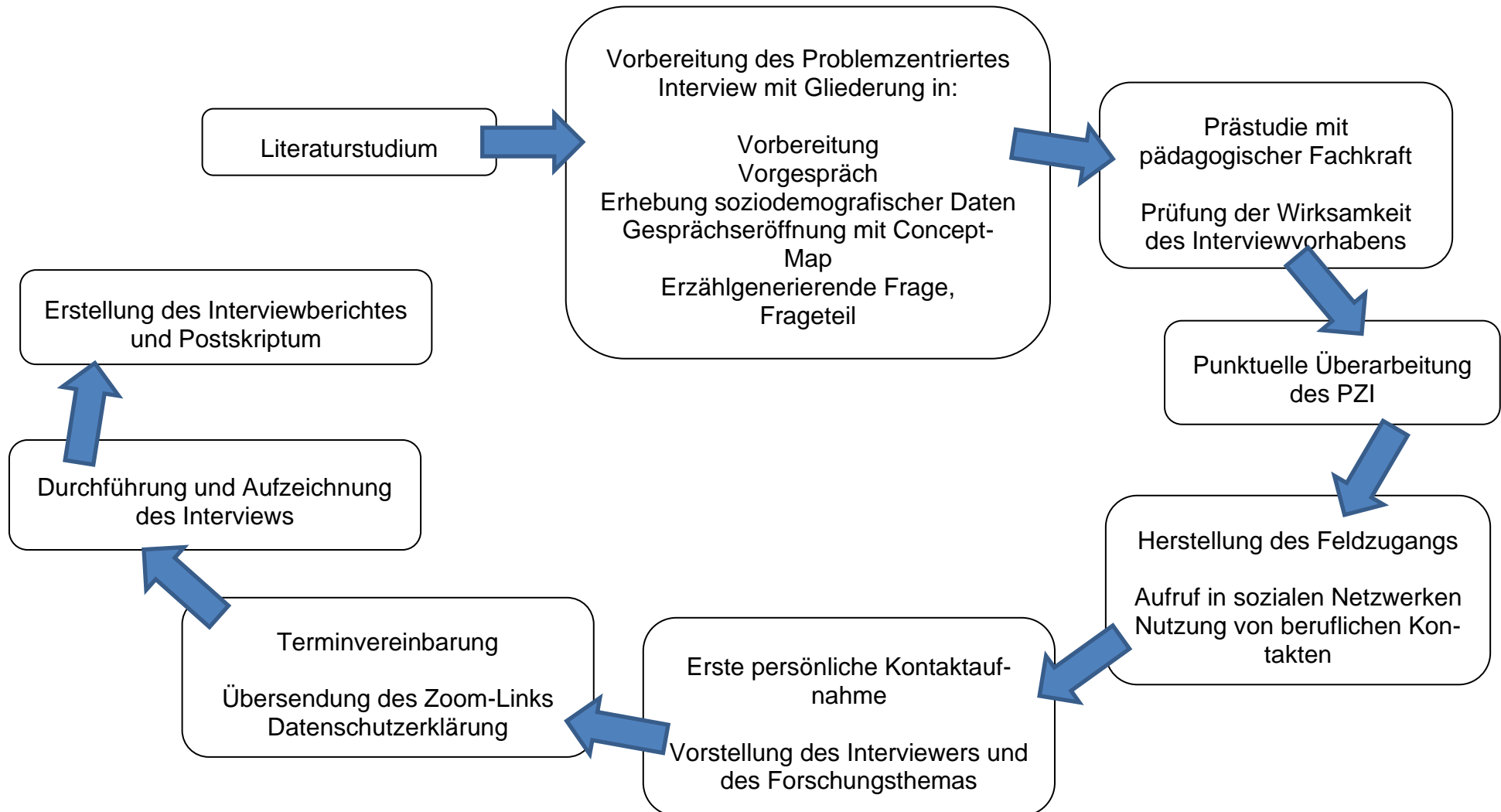
Erhebungsmethode: Problemzentriertes Interview (PZI)

- Drei Prinzipien des PZI: Problemzentrierung, Gegenstandsorientierung, Prozessorientierung (Witzel, 1982, S. 70)
 - Problemzentrierung: auf gesellschaftliche Problemstellungen (Hölzl, 1994, S. 63-64; Mayring, 1990, S. 50)
 - Gegenstandsorientierung: kein Einsatz vorgefertigter Forschungsinstrumente (Hölzl, 1994, S. 64; Mayring, 1990, S. 50)
 - Prozessorientierung: Daten werden schrittweise in einem stetigen reflexiven Prozess gewonnen und geprüft; Zusammenhang und Beschaffenheit der einzelnen Elemente stellt sich erst allmählich heraus (Witzel, 1982, S. 71)

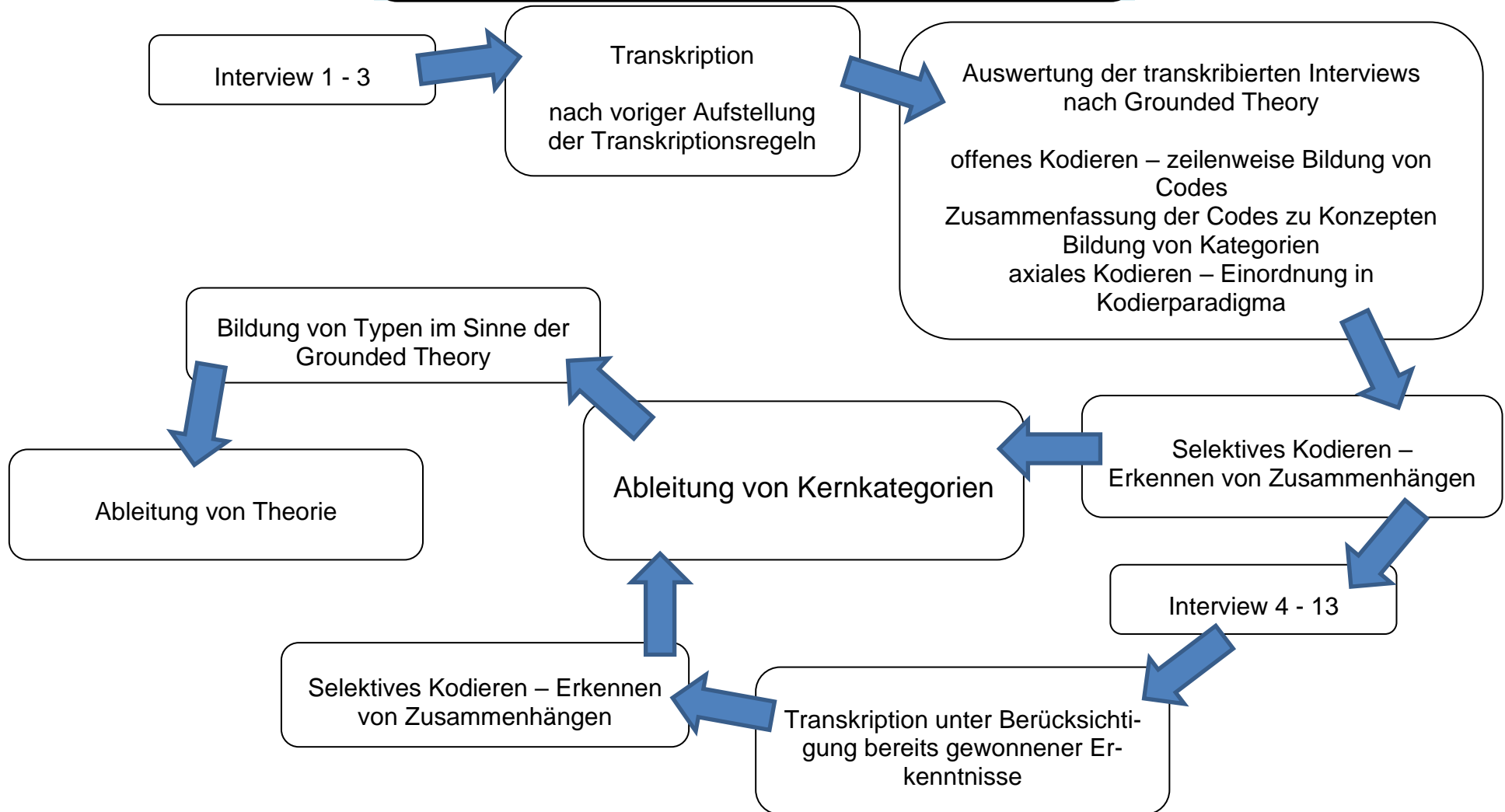
Auswertungsmethode: Grounded Theorie

- Kodierverfahren = zentraler Bestandteil (Flick, 2018, p. 56; Strauss & Corbin, 2015, p. 3)
 - Offenes / selektives / axiales Kodieren (Flick, 2018, p. 56)
- Theoretical Sampling (Strübing, 2018, S. 29)
- Durch ständigen Vergleich von Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden Kategorien in Beziehung zueinander gesetzt und die Relevanz für die Erklärung des untersuchten Phänomens überprüft (Heiser, 2018, S. 215)

4. Praktischer Teil Erhebungsprozess



4. Praktischer Teil Auswertungsprozess



4. Praktischer Teil

Auswertungsprozess - Phänomene

Den eigenen Weg finden und gehen

Anderen Menschen Entscheidungsmöglichkeiten gewähren, die einem selbst verwehrt waren

Schaffen eigener Rahmenbedingungen von innen heraus

Responsivität als Schlüssel zur Partizipation

Gedanken und Handeln im Widerspruch

Zuhören und selbst gehört werden – Selbst sein in der Gemeinschaft

Kindheitserfahrungen prägen das heutige Sein

Durchkommen und Durchhalten

Berufliche und persönliche Weiterentwicklung

An den Herausforderungen des Lebens wachsen

Das Bild vom Kind als biografisch geprägte Haltung

Strukturen – Regeln – Rahmenbedingungen
Einflussfaktoren der Entscheidungsfreiheit

Eine Frage der Haltung

4. Praktischer Teil
Darstellung der Ergebnisse

Typ I
Unreflektierte Übernahme

Typ II
Reflektierte Übernahme

Typ III
Reflektierte Abgrenzung

Typ IV
**Ambivalenz
in Denken und Handeln**

5. Interpretation und Diskussion Beantwortung der Forschungsfrage

Welche Rolle spielen die eigenen biografischen Erfahrungen hinsichtlich der Partizipationsmöglichkeiten von Kindern in der Praxis?

Was ist pädagogischen Fachkräften hinsichtlich der Partizipation von Kindern wichtig?

Welche weiteren Faktoren bestimmen den Beitrag pädagogischer Fachkräfte zur Verwirklichung der Partizipation?

In welchen Situationen können eigene biografische Erfahrungen den partizipatorischen Spielraum einschränken?

Welche Chancen und Grenzen ergeben sich aus der biografischen Selbstreflexion?

6. Fazit

„Die Partizipation beginnt in den Köpfen der Erwachsenen“

Um dem Kinderrecht auf Partizipation entsprechen zu können, sind pädagogische Fachkräfte in der Pflicht, sich selbst zu reflektieren.

Die Bereitschaft zur Selbstreflexion Biografische Erfahrungen (bewusster und unbewusster) stellt eine Schlüsselkompetenz pädagogischer Fachkräfte dar.

Die Aufgabe der Weiter- und Erwachsenenbildung ist es, diesen Vorgang mit geeignete didaktische-methodische Verfahren in Ihren Lernszenarios zu unterstützen.

Literaturverzeichnis


Die Literaturverweise stammen aus der zuvor verfassten Bachelorarbeit und sind entsprechend im Literaturverzeichnis dieser aufgeführt.

Anhang J: Eidesstattliche Erklärung



FAKULTÄT FÜR KULTUR - UND
SOZIALWISSENSCHAFTEN

Versicherung

Name: Nadja Peuckert
Matrikel-Nr.: 
Fach: Bildungswissenschaft

Ich erkläre, dass ich die Abschlussarbeit mit dem Thema

Partizipation von Kindern in der Praxis im Kontext biografischer Erfahrungen pädagogischer Fachkräfte

selbstständig und ohne unzulässige Inanspruchnahme Dritter verfasst habe. Ich habe dabei nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet und die aus diesen wörtlich oder sinngemäß entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht. Die Versicherung selbstständiger Arbeit gilt auch für enthaltene Zeichnungen, Skizzen oder graphische Darstellungen.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form weder derselben noch einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Mit der Abgabe der elektronischen Fassung der endgültigen Version der Arbeit nehme ich zur Kenntnis, dass diese mit Hilfe eines Plagiatserkennungsdienstes auf enthaltene Plagiate geprüft werden kann und ausschließlich für Prüfungszwecke gespeichert wird.

Datum: 08.02.23 Unterschrift: 

(Diese Erklärung ist zusammen mit der Abschlussarbeit einzureichen.)

www.fernuni-hagen.de