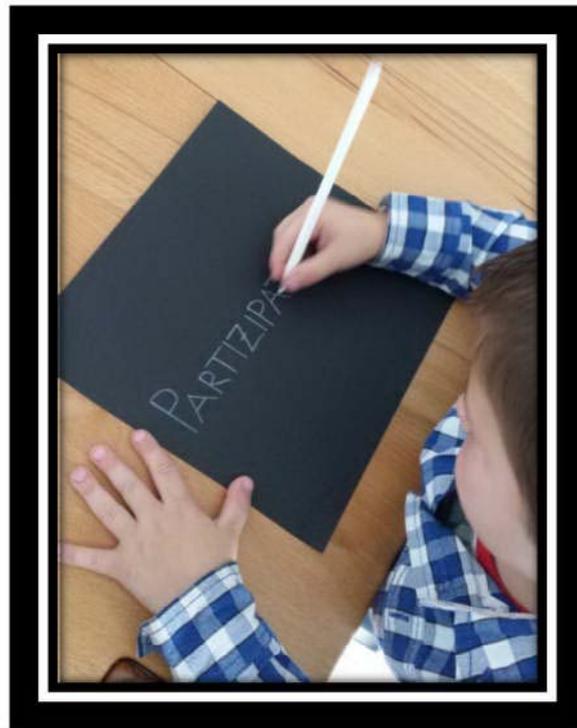


## **Kindergartenkinder als aktiv Partizipierende ihres Alltags**

Anforderungen an das Recht auf Mitsprache, die sich aus Art. 12 Abs.1 UN-Kinderrechtskonvention für Schulsozialarbeitende an Schweizer Kindergärten ergeben

### **Bachelor Thesis**



Verfasserin: Nastassja Sommerhalder

Eingereicht bei: lic. phil., dipl. Sozialarbeiter Roland Baur

Eingereicht im Januar 2016 zum Erwerb des Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit

Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz, Olten

## Abstract

Die vorliegende Bachelor Thesis befasst sich mit Anforderungen, welche sich für Schulsozialarbeitende aus dem Mitspracherecht für Kinder im Kindergartenalltag ergeben. Grundlage dafür ist Art. 12. Abs.1 der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK). Ziel ist es, die rechtlichen Anforderungen, welche sich aus Art. 12 Abs.1 UN-KRK ergeben, mit einer entwicklungspsychologischen und partizipationstheoretischen Grundlage in Verbindung zu bringen.

Um auf die Fragestellung eine vollumfängliche Antwort geben zu können, erfolgt in einem ersten Teil eine Auseinandersetzung mit den Zielen und Absichten des Kindergartens und der Schulsozialarbeit in der Schweiz, bevor Art. 12 Abs.1 UN-KRK unter Einbezug von rechtlichen Kommentaren vertieft wird. Als entwicklungstheoretische Grundlage dient die psychosoziale Entwicklungstheorie (1950) nach Erik Erikson. Dabei werden der Entwicklungsstand von Kindergartenkinder und die daraus resultierenden Fähigkeiten nach Erikson beleuchtet. Roger Harts Partizipationstheorie (1992) dient zur Auseinandersetzung mit Voraussetzungen und verschiedenen Formen gelingender Partizipation.

Infolge der Verbindung der einzelnen Aspekte kommt der täglichen Arbeit von Schulsozialarbeitenden im Zusammenhang mit dem Recht auf Mitsprache nach Art. 12 Abs.1 UN-KRK eine zentrale Bedeutung zu. Denn die Ergebnisse stellen unter anderem an den Habitus und die damit verbundenen Werten und Normen der Professionellen hohe Ansprüche. Indem Schulsozialarbeitende im Kindergartenalltag dem Recht auf Mitsprache gerecht werden, tragen sie aktiv zur Entwicklung eigenständiger und selbstsicherer Persönlichkeiten bei und wirken sich somit auf die Aufgaben der Sozialen Arbeit, die Menschen in herausfordernden Lebenssituationen unterstützt (vgl. avenirsocial 2010: 6), präventiv aus.

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	4
1 Einleitung .....	5
2 Kindergärten und Schulsozialarbeit in der Schweiz .....	8
2.1 Aufbau und Ziele des Kindergartens in der Schweiz	
2.2 Aufbau und Ziele der Schulsozialarbeit in der Schweiz	
3 UN-Kinderrechtskonvention.....	12
3.1 Entstehung und Absicht der UN-Kinderrechtskonvention	
3.2 Das Recht auf Mitsprache Artikel 12 Absatz 1 UN-Kinderrechtskonvention	
3.2.1 Weiterführende rechtliche und inhaltliche Ausführungen zur Bildung und freien Äusserung einer eigenen Meinung	
3.2.2 Weiterführende rechtliche und inhaltliche Ausführungen zu berührenden Angelegenheiten	
3.2.3 Weiterführende rechtliche und inhaltliche Ausführungen zur angemessenen Berücksichtigung nach Alter und Reife	
4 Die Entwicklungstheorie nach Erik H. Erikson .....	16
4.1 Hintergrund und Aufbau der Theorie	
4.2 Die Stufe Initiative versus Schuldgefühl	
4.3 Bildung und Äusserung einer eigenen Meinung in der Stufe Initiative versus Schuldgefühl	
4.4 Berührende Angelegenheiten in der Stufe Initiative versus Schuldgefühl	
4.5 Angemessene Berücksichtigung der eigenen Meinung nach Alter und Reife in der Stufe Initiative versus Schuldgefühl	
5 Partizipationstheorie nach Roger Hart .....	25
5.1 Entstehung und Absicht der Partizipationstheorie nach Roger Hart	
5.2 Allgemeine Anforderungen an Professionelle	

5.3	Einführung zu den Stufen der Partizipation	
5.3.1	Nichtbeteiligung	
5.3.2	Beteiligung	
5.3.3	Partnerschaft	
5.4	Zusammenfassung der entstehenden Anforderungen aus Beteiligung und Partnerschaft	
6	Das Recht auf Mitsprache nach Art. 12 Abs.1 UN-KRK unter Berücksichtigung der Stufe Initiative versus Schuldgefühl und den Partizipationsmerkmalen .....	36
6.1	Bildung und Äusserung einer eigenen Meinung unter Berücksichtigung der Stufe Initiative versus Schuldgefühl und den Partizipations-merkmalen	
6.2	Berührende Angelegenheiten unter Berücksichtigung der Stufe Initiative versus Schuldgefühl und den Partizipationsmerkmalen	
6.3	Angemessene Berücksichtigung der eigenen Meinung nach Alter und Reife unter Berücksichtigung der Stufe Initiative versus Schuldgefühl und den Partizipationsmerkmalen	
7	Schlussfolgerungen.....	45
7.1	Beantwortung der Leitfrage	
7.2	Diskussion der Erkenntnisse	
7.3	Voraussetzungen und damit verbundene kritische Würdigung einer gelingenden Umsetzung des Art. 12 Abs.1 UN-KRK	
7.4	Ausblick	
8	Quellen.....	54
8.1	Literaturverzeichnis	
8.2	Internetverzeichnis	
8.3	Abbildungsverzeichnis	
8.4	Tabellenverzeichnis	

## Vorwort

Mit der Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK), verpflichtet sich die Schweiz, die darin enthaltenen Rechte des Kindes zu gewährleisten (vgl. humanrights 2014). Dabei fokussiert sich Artikel 12 Absatz 1 der UN-KRK auf das Mitspracherecht von Kindern. Mit der Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention stellt sich die Frage nach einer entwicklungsge- rechten Umsetzung von Art. 12 Abs.1. Eine professionelle und gerechte Umsetzung des ersten Absatzes von Artikel 12 UN-KRK erfordert eine vertiefte Auseinandersetzung sowohl mit einer Entwicklungs- als auch mit einer Partizipationstheorie.

Da das Recht auf Mitsprache eng mit der eigenen Meinungsbildung und somit mit eigenen Gedankenvorgängen verbunden ist, konzentrieren sich auch der vertiefte entwicklungstheore- tische und partizipationstheoretische Ansatz auf das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, die Selbständigkeit und auf die Entwicklung starker Persönlichkeiten.

Die UN-KRK gilt für alle Kinder bis 18 Jahre (vgl. humanrights 2014). Daher sind Professionelle verpflichtet, die darin enthaltenen Rechte bereits während der ersten staatlichen Bildungs- stufe, dem Kindergarten (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2015: 1), umzusetzen. Welche Anforderungen dies an Schulsozialarbeitende, die mit Kinder- gartenkinder arbeiten, stellt, wird in der vorliegenden Arbeit hergeleitet.

Das Erkenntnisinteresse liegt in den Ansprüchen an das Bildungssystem der Schweiz, bzw. an den Kindergarten und die Schulsozialarbeitenden, die mit Kindergartenkindern arbeiten. Denn als Folge einer professionellen Umsetzung des Art. 12 Abs.1 UN-KRK werden die jungen Menschen in ihrer Entwicklung zu selbständigen, charakterstarken und psychisch gesunden Menschen unterstützt. Durch die Umsetzung des Rechts auf Mitsprache werden mehrere Ziele der Sozialen Arbeit, unter anderem die aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, Entwick- lungsförderung und selbständige Lösungsfindung (vgl. avenirsocial 2010: 6) verfolgt.

An dieser Stelle möchte sich die Autorin der vorliegenden Arbeit bei allen Personen, die sie beim Verfassen ihrer Bachelor Thesis unterstützt haben, bedanken.

Ein grosses Dankeschön geht an Herr Roland Baur, der die Autorin mit Fachwissen und zahl- reichen interessanten Anregungen unterstützte.

Weiter bedankt sich die Verfasserin bei ihrer Familie und ihrem Freund, die sie mit viel Geduld und stärkenden Worten unterstützten und sich der Korrektur annahmen.

Ein weiterer Dank geht an die Praxisausbildnerin der Autorin, Frau Serena Müller, welche stets bereit war, aktuelle Fragen zu beantworten und sich der fachlichen Korrektur der vorliegenden Bachelor Thesis widmete.

Bedanken möchte sich die Autorin auch bei Frau Ursula Cuntz, welche der Verfasserin durch ihre Korrektur eine grosse Unterstützung war.

# 1 Einleitung

Kinder in der Schweiz arbeiten heute bereits in der ersten Bildungsstufe, dem Kindergarten, nach einem detaillierten Bildungsplan (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2014: 3-4). Sie haben gewisse Grundkompetenzen zu erfüllen, an denen sich der Kindergartenalltag orientiert. Diese Grundkompetenzen werden nach dem zweiten Schuljahr geprüft (vgl. ebd.). Neben den Pflichten der Kinder, an den Bildungszielen zu arbeiten, stehen ihnen die in der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) formulierten Rechte zu. Unter anderem sichern die Vertragsstaaten, mitunter auch die Schweiz, dem Kind das Recht auf Mitsprache (vgl. humanrights 2014). Dieses wurde in der UN-KRK wie folgt definiert:

Artikel 12 Absatz 1 UN-KRK: Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äussern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen entsprechend seinem Alter und seiner Reife.

Es stellt sich die Frage, welche Anforderungen sich aus dem Recht auf Mitsprache (im Folgenden mit Partizipation gleichgestellt) für Schulsozialarbeitende, die im Kindergarten mit Kindergartenkinder arbeiten, ergeben. Für die Begriffsklärung von Partizipation orientiert sich die vorliegende Arbeit an der Definition nach Roger Hart (1992: 5):

„(...) the process of sharing decisions which affect one's life and the life of community in which one lives. It is the means by which a democracy is built and it is a standard against which democracies should be measured.“

Aus Art. 12 Abs.1 UN-KRK geht hervor, dass die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seiner Reife und seines Alters berücksichtigt werden muss. Daher erfordert eine ganzheitliche Betrachtung des Art. 12 Abs.1 UN-KRK eine vertiefte Auseinandersetzung sowohl mit der rechtlichen Grundlage als auch mit einer entwicklungstheoretischer und partizipationstheoretischer Sichtweise.

Neben der rechtlichen Grundlage wird der entwicklungstheoretische Ansatz nach Erik Erikson (1950) herangezogen, um auf den Entwicklungsstand von Kindern im Kindergartenalter einzugehen. Neben dem entwicklungstheoretischen Ansatz bedarf die Umsetzung des Rechts auf Mitsprache einer intensiven Auseinandersetzung mit diesem Thema. In diesem Bereich erfolgt eine theoretische Herleitung von Anforderungen an Professionelle, sowie eine Vertiefung anhand der Partizipations-Leiter, welche sich auf die Partizipationstheorie nach Roger Hart (1992) stützen.

Aus dem formulierten Erkenntnisinteresse lässt sich folgende Fragestellung herleiten:

Welche Anforderungen an das Recht auf Mitsprache bei Kindern ergeben sich für Schulsozialarbeitende im Kindergarten in der Schweiz aus der theoretischen Herleitung des Artikels 12 Absatz 1 der UN-Kinderrechtskonvention unter der Berücksichtigung der Stufe Initiative vs. Schuldgefühl nach Erikson und der Partizipationstheorie nach Roger Hart?

Um die formulierte Fragestellung vollumfänglich beantworten zu können, setzt sich die vorliegende Arbeit in einem ersten Teil mit den einzelnen Thematiken auseinander. Die erste Teilfrage beschäftigt sich mit der aktuellen Didaktik in Schweizer Kindergärten und dem Aufbau und der Zielsetzung der Schulsozialarbeit in der Schweiz. Danach erfolgt eine vertiefte Auseinandersetzung mit der rechtlichen Grundlage des Art. 12 Abs.1 UN-KRK. Im Folgenden stellt sich die Frage nach dem Entwicklungsstand von Kindern im Kindergartenalter. Dieser wird mit den rechtlichen Grundlagen in Verbindung gebracht. Zudem erfolgt eine detaillierte Vertiefung der Partizipationstheorie nach Roger Hart (1992), um die partizipationstheoretischen Anforderungen herzuleiten. Aus der ausgeführten Vorgehensweise lassen sich folgende Teilfragen definieren:

- Wie ist der Kindergarten und die Schulsozialarbeit in der Schweiz aufgebaut und welche Ziele beabsichtigen sie?
- Über welche Fähigkeiten verfügen Kinder in der Stufe Initiative vs. Schuldgefühl nach Erikson (drei bis sechs Jahre)?
- Durch welche Merkmale ist die Partizipation von Kindern gekennzeichnet?
- Wie lassen sich die Partizipationsmerkmale in der Stufe Initiative vs. Schuldgefühl mit dem Art. 12 Abs.1 der UN-Kinderrechtskonvention verbinden?

Nach Beantwortung dieser Teilfragen werden die Ergebnisse der drei Teilgebiete, rechtlicher, entwicklungstheoretischer und partizipationstheoretischer Aspekt miteinander verbunden und Anforderungen an Professionelle aufgezeigt.

Die UN-KRK beinhaltet einerseits Rechte, auf die Kinder Anspruch haben (vgl. humanrights 2014). Das heisst, Professionelle der Sozialen Arbeit sind der Umsetzung dieser Rechte verpflichtet (vgl. avenirsocial 2010: 5). Andererseits geht aus den Ergebnissen die Bedeutung einer gesunden Persönlichkeitsentwicklung durch die Anwendung des Art. 12 Abs.1 UN-KRK hervor. Für die Soziale Arbeit hat die Anwendung des Rechts auf Mitsprache demnach insofern eine zentrale Bedeutung, als dass sie präventiv wirkt. Das heisst, durch die alltägliche Anwendung des Rechts auf Mitsprache werden Kinder in ihrer Entwicklung zu selbständigen, kritisch denkenden und starken Persönlichkeiten unterstützt. Indem im Kindergarten die ei-

gene Meinung geäußert werden darf, lernen Kinder bereits in diesem Alter Handlungsstrategien kennen, um mit unterschiedlichen Meinungen umgehen zu können. Zudem werden ihnen durch die konkrete Anwendung des Rechts auf Mitsprache zentrale Werte und Normen im Umgang mit der eigenen Meinung gelernt. Dies wiederum wirkt sich auf eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung aus und unterstützt mitunter mehrere Ziele der Sozialen Arbeit. Beispielsweise sind hier jene der Entwicklungsförderung, des selbständigen Denkens und der eigenständigen Lösungssuche zu nennen (vgl. avenir-social 2010: 6).

Die Rechte des Kindes verfolgen die freie Persönlichkeitsentwicklung von Kindern (vgl. humanrights 2014). Der Fokus liegt demnach auf der Persönlichkeitsentwicklung. Wie sich bei der vertieften Auseinandersetzung mit Eriksons Entwicklungstheorie herausstellt, fokussieren sich seine Interessen und Schwerpunkte ebenfalls auf die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit, von Erikson „Identitätsentwicklung“ genannt (vgl. Conzen 2010: 22). Auch Hart beabsichtigt mit seiner Partizipationstheorie die Entwicklung von gesunden, engagierten Persönlichkeiten zu unterstützen (vgl. Hart 1992: 34). Somit verfolgen sowohl das Recht auf Mitsprache nach Art. 12 Abs.1 UN-KRK, als auch Eriksons Entwicklungstheorie (1950) und Harts Partizipationstheorie (1992) die Absicht, Kinder in der Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. Daher werden in der vorliegenden Arbeit die drei beschriebenen Ansätze miteinander in Verbindung gebracht mit der Absicht, sozialen Notlagen und somit dem Einbezug der Sozialen Arbeit präventiv entgegenzuwirken.

Um die drei beschriebenen Themengebiete miteinander in Verbindung bringen zu können, wird nun in einem ersten Schritt der Aufbau und die Zielsetzung des Kindergartens und der Schulsozialarbeit in der Schweiz beleuchtet. Denn wie sich herausstellen wird, besuchen die meisten Kinder, die sich in der Stufe Initiative versus Schuldgefühl befinden, den Kindergarten.

## 2 Kindergärten und Schulsozialarbeit in der Schweiz

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit der Gewährleistung des Rechts auf Mitsprache nach Art. 12 Abs.1 UN-KRK auseinander. Dabei beziehen sich die Anforderungen auf die Schulsozialarbeitenden an Schweizer Kindergärten. Dafür ist das Wissen über den Aufbau und die Ziele des Kindergartens und der Schulsozialarbeit in der Schweiz von Bedeutung.

### 2.1 Aufbau und Ziele des Kindergartens in der Schweiz

Der Kindergarten stellt in der Schweiz die erste Stufe des Bildungswesens dar. Bis 2006 waren es die Kantone, die über ein Kindergartenobligatorium entschieden. Das schweizerische Schulkonkordat „Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule“ (HarmoS) setzte sich jedoch für eine Harmonisierung bezüglich dem Bildungswesen in der Schweiz ein (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren HarmoS o.J.). 2006 wurde der vorgeschlagene Bildungsartikel, einzelne Eckpunkte im schweizerischen Bildungswesen einheitlich zu regeln, angenommen. Seither sind die Kantone dieser Verfassungsänderung verpflichtet (vgl. ebd.).

In Bezug auf den Aufbau des Kindergartens werden durch das HarmoS-Konkordat bestimmte einheitliche Regelungen geschaffen (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2014: 1). Dazu gehören unter anderem die Vereinheitlichung des Schuleintrittsalters und die Ziele der Bildungsstufen (vgl. ebd.). Für das Eintrittsalter in den Kindergarten bedeutet die Regelung durch das HarmoS-Konkordat, dass Kinder, die vor dem 31. Juli vier Jahre alt werden, im August in den Kindergarten eintreten (vgl. ebd.: 5). Bezüglich der Gestaltung der Kindergartenjahre lässt das HarmoS-Konkordat den Kantonen einen grossen Freiraum (vgl. ebd.: 2). Dadurch wird es möglich, die Struktur und die Form des Kindergartens kantonal zu bestimmen (vgl. ebd.). Es gilt jedoch, dass nach dem vierten Schuljahr, bzw. nach der zweiten Klasse, gewisse Kompetenzen erreicht sein müssen (vgl. ebd.: 4 und 2015: 1). Der Erwerb dieser Kompetenzen beginnt teilweise im ersten Kindergartenjahr und konzentriert sich Ende viertes Schuljahr auf die Bereiche Schulsprache, Mathematik und Naturwissenschaften (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2015: 1).

Da beim Kindergarteneintritt jedes Kind über individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügt (vgl. educa. Bildungssystem 2015), beabsichtigt der Kindergarten die Ermöglichung einer individuellen Entwicklung (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2014: 2). Ziel des Kindergartens ist die Auseinandersetzung mit gewissen Grundkompetenzen. Fernziel ist dabei die Gewährleistung eines problemlosen Schuleintritts nach den zwei Jahren

Kindergarten (vgl. ebd.: 3-4). Eine mögliche Form, im Kindergartenalltag an den Grundkompetenzen zu arbeiten, stellen Walter-Laager/Fasseing Heim in ihrem Werk „Kindergarten - Grundlagen aktueller Kindertagdidaktik“ (2013) anhand der vier Unterrichtsbausteine der geführten Aktivität, der individuellen Vertiefung, des Freispiels und der spielerischen Förderung vor (Walter-Laager/Fasseing Heim 2013: 159-248). Dabei wird vor allem über das Spiel an der individuellen Entwicklung der Kinder gearbeitet (vgl. educa. Bildungssystem 2015). Es werden bewusst Lern- und Spielumgebungen geschaffen, welche die Lernentwicklung fördern (vgl. ebd.).

## 2.2 Aufbau und Ziele der Schulsozialarbeit in der Schweiz

Als die Schulen in der Schweiz in den 90er Jahren mit immer komplexeren Biographien der Kinder und vermehrt auch mit Kindern aus Kriegsgebieten arbeiteten, konnte sich die Schulsozialarbeit gegenüber weiteren Fachrichtungen, wie bspw. Schulpsychologischen Diensten, durchsetzen (vgl. Drilling 2001: 71). Nach und nach stellten einzelne Gemeinden Professionelle der Sozialen Arbeit an, um ihnen Aufgaben wie bspw. individuelle Unterstützung einzelner Schüler und Schülerinnen oder Konfliktmanagement zu übergeben (vgl. ebd.: 80). Dabei ist zentral, dass die Aufgabe der Schulsozialarbeitenden nicht im schulischen Bereich liegt, sondern vielmehr in der Unterstützung der individuellen Entwicklung der Schüler und Schülerinnen (vgl. ebd.). Die Schulsozialarbeit professionalisierte sich zunehmend und bildete einen Schulsozialarbeitsverband. Dieser stützt sich bei der Definition von Schulsozialarbeit auf die Begriffserklärung von Drilling (2001:95), woraus die Ziele der Schulsozialarbeit ersichtlich werden:

Schulsozialarbeit ist ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe, das mit der Schule in formalisierter und institutionalisierter Form kooperiert. Schulsozialarbeit setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und/oder sozialen Problemen zu fördern. Dazu adaptiert Schulsozialarbeit Methoden und Grundsätze der Sozialen Arbeit auf das System Schule.

Die Ziele orientieren sich an der persönlichen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen und an ihren Handlungsstrategien bezüglich Lösungsfindung (vgl. Drilling 2001: 95).

Gemäss dem Verband der Schulsozialarbeitenden in der Schweiz baut die Schulsozialarbeit auf vier Arbeitsfelder auf. Das sind jene der Soziokulturellen Entwicklungsarbeit, Prävention,

Kooperation/Koordination und Schulinterne Beratung (vgl. ssav o.J.: 4). Das Berufsbild der Schulsozialarbeitenden in der Schweiz (vgl. ssav o.J.: 4) orientiert sich an den Methoden von Drilling (2001: 109). Nach Drilling (2001: 109) arbeiten Schulsozialarbeitende nach Methoden der Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit, Gemeinwesenarbeit oder Projektarbeiten.

Einzelfallhilfe bezieht sich auf individuelle Unterstützung, bspw. in Form von Beratungsgesprächen (vgl. ebd.: 109-110). Ziel ist dabei, die Persönlichkeitsentwicklung individuell zu fördern (vgl. ebd.: 110).

Soziale Gruppenarbeit bezieht sich auf die Arbeit in einer Gruppe. Dabei werden einzelne Fähigkeiten von Kindern bewusst in einem Gruppenprozess gefördert und gefordert. Dies geschieht mit Hilfe eines aktuellen Themas, welches von den Kindern im Verlauf des Prozesses verlangt, einen eigenen Standpunkt einzunehmen. Zudem erfordert der Gruppenprozess, dass jedes Kind eine Rolle einnimmt und die einzelnen Gruppenmitglieder in einer Beziehung zueinander stehen (vgl. ebd.). Das gewählte Thema ergibt sich aus einer aktuellen Begebenheit oder aus einem Wunsch, den die Kinder äusserten (vgl. ebd.). Die Schulsozialarbeiterin oder der Schulsozialarbeiter begleitet den Prozess hin zur Lösungsfindung und unterstützt die Kinder bei der Auseinandersetzung mit der jeweiligen Angelegenheit (vgl. ebd.).

Gemeinwesenarbeit spielt sich ausserhalb des Schulhauses ab. Es verknüpft und behandelt wirtschaftliche, politische und andere Themen miteinander (vgl. ebd.: 110-111). Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf Kinder im Kindergartenalter. Da diese noch sehr jung sind und Gemeinwesenarbeit hohe Anforderungen an Partizipierende stellt, wird im Folgenden nicht weiter auf diese Methode eingegangen.

Bei der Methode des Projektes wird das Ziel genau definiert. Das Projekt bzw. die Projektgruppe löst sich auf, sobald das Ziel erreicht wurde (vgl. ebd.: 111). Das Projekt erfolgt prozessorientiert und behandelt immer eine bestimmte Frage oder ein bestimmtes Problem. Projekte lassen sich in die Phasen Projektdefinition, Projektierung, Realisierung und Evaluation einteilen (vgl. ebd.). Gemäss Baier (2011: 97) kommt Projekten bei Schulsozialarbeit im Kindergarten eine besondere Bedeutung zu. So arbeiten Schulsozialarbeitende im Kindergarten vor allem mit den Kindern, indem sie Projekte durchführen (vgl. ebd.).

Grundsätzlich kommt dem systemischen Ansatz bei der täglichen Arbeit von Schulsozialarbeitenden eine grosse Bedeutung zu. Das heisst, unabhängig von der gewählten Methode werden die Kinder vor dem Hintergrund ihres familiären und sozialen Umfeldes gesehen (vgl. Drilling 2001: 111-112).

Nach der theoretischen Auseinandersetzung mit den Zielen und dem Aufbau des Kindergartens und der Schulsozialarbeit in der Schweiz kann folgende Frage beantwortet werden:

*Wie ist der Kindergarten und die Schulsozialarbeit in der Schweiz aufgebaut und welche Ziele beabsichtigen sie?*

Der Kindergarten in der Schweiz baut durch das HarmoS-Konkordat (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2015: 1) auf zwei obligatorischen Kindergartenjahren auf. Kindergärten jeglicher Kantone arbeiten am Ziel, den Kindern einen erfolgreichen Schuleintritt zu gewährleisten und sie individuell zu fördern (vgl. ebd.: 3-4 und educa. Bildungssystem 2015). Die Methoden, die zur konkreten Umsetzung eingesetzt werden, liegen in der Entscheidung der Kantone (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2014: 2). So existieren keine nationalen Vorgaben zur Gestaltung des Kindergartenalltags und zu den Methoden, die zum Erwerb der vorgegebenen Kompetenzen führen (vgl. ebd.).

Die Schulsozialarbeit in der Schweiz baut auf vier Methoden auf. Dabei sind für die vorliegende Arbeit die der Gruppenarbeit und der Einzelfallhilfe, vor allem aber auch jene der Projektarbeit von Bedeutung (vgl. Drilling 2001: 109). Ziel der Schulsozialarbeit in der Schweiz ist, die individuelle Entwicklung der Kinder zu fördern und sie vor allem im Bereich der eigenständigen Lösungsfindung zu unterstützen (vgl. ebd.: 95).

Nach der Auseinandersetzung mit dem Aufbau und den Zielen des Kindergartens und der Schulsozialarbeit in der Schweiz, folgen nun einige Informationen zur Entstehung der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK). Danach wird vertieft auf das Recht auf Mitsprache, wie es in Art. 12 Abs.1 UN-KRK verlangt wird, eingegangen.

## 3 UN-Kinderrechtskonvention

Die UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) besteht aus Rechten, welche Kindern bis 18 Jahren zukommen. Die 194 Staaten, welche die Konvention ratifiziert haben, verpflichten sich, diese Rechte zu gewährleisten (vgl. humanrights 2014). Dazu gehört auch die Schweiz. Doch was heute als eine der üblichen Konventionen gilt, hat eine lange und mühselige Entstehung hinter sich (vgl. Deutsches Kinderhilfswerk o.J.).

### 3.1 Entstehung und Absicht der UN-Kinderrechtskonvention

Den Fokus explizit auf das Leben und die Entwicklung von Kindern zu richten, begann zur Zeit der Aufklärung. Zuvor galten Kinder als kleine Erwachsene. Sie waren weder durch ihre Arbeit noch durch ihre Kleidung von Erwachsenen zu unterscheiden (vgl. Deutsches Kinderhilfswerk o.J.). Infolge der Französischen Revolution entstanden Menschenrechte, wodurch das Strafrecht für Jugendliche von jenem der Erwachsenen getrennt wurde (vgl. ebd.).

Durch die Schulpflicht entstanden im 20. Jahrhundert Diskussionen über mögliche Rechte von Kindern. Verschiedene Pädagogen und Pädagoginnen, so auch Eglantyne Jebb, setzten sich zu dieser Zeit für die Rechte von Kindern ein (vgl. ebd.). Jebb setzte sich für das Wohl von Kindern ein, indem sie dem Völkerbund in Genf eine sogenannte „Children’s Charta“ vorlegte. Aus dieser „Children’s Charta“ wurde die Genfer Erklärung, welche den Kindern zu Kriegszeiten Schutz und gute Gesundheit gewährleistete (vgl. ebd.). In den kommenden Jahren setzten sich verschiedene Organisationen wie die UNO, UNICEF und terre des hommes für die Rechte von Kindern ein. Die UN-Generalversammlung nahm 1959 die sogenannte „Erklärung der Rechte des Kindes“ an. Diese stellte jedoch zu dieser Zeit keine rechtliche Verpflichtung dar (vgl. ebd.). Aus der „Erklärung der Rechte des Kindes“ wurde 30 Jahre später, 1989, die Kinderrechtskonvention, welche heute weltweit von allen Staaten ausser den USA und dem Südsudan ratifiziert ist (vgl. ebd.). Ziel der UN-KRK ist, Kindern unabhängig von ihrer Herkunft, Nationalität und familiären Hintergrund einheitliche Rechte in Bezug auf Schutz, Nicht-Diskriminierung und Mitsprache zu garantieren (vgl. UNICEF 2013). In welcher Form das Recht auf Mitsprache in der UN-KRK zum Ausdruck kommt, wird im folgenden Kapitel hergeleitet.

### 3.2 Das Recht auf Mitsprache Artikel 12 Absatz 1 UN-Kinderrechtskonvention

1997 hat die Schweiz die UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) ratifiziert und verpflichtet sich seither, Kinder speziell zu schützen (vgl. UNICEF 2015: 1). Teil dieses Schutzes äussert sich durch das Recht auf Mitsprache, welches vor allem in Artikel 12 UN-KRK zum Ausdruck

kommt. Dieses gehört zur Kategorie der Partizipationsrechte (vgl. ebd.: 2). Der Art. 12 UN-KRK lautet wie folgt:

Art. 12 Abs.1 UN-KRK: Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äussern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen entsprechend seinem Alter und seiner Reife.

Art. 12 Abs.2 UN-KRK: Zu diesem Zweck wird dem Kind insbesondere Gelegenheit gegeben, in allen das Kind berührenden Gerichts- oder Verwaltungsverfahren entweder unmittelbar oder durch einen Vertreter oder eine geeignete Stelle im Einklang mit den innerstaatlichen Verfahrensvorschriften gehört zu werden.

Da sich die vorliegende Arbeit mit dem Mitspracherecht im Kindergarten auseinandersetzt, kommt dem Art. 12 Abs.2 UN-KRK im Folgenden keine weitere Bedeutung zu. Der Fokus liegt im Weiteren auf Art. 12 Abs.1 UN-KRK.

Durch Art. 12 Abs.1 UN-KRK haben Kinder das Recht, ihre Meinung zu äussern und zugleich die Garantie, dass diese auch altersgemäss und entsprechend ihrer Reife berücksichtigt wird. Die Möglichkeit zur Mitsprache erfolgt meistens in Form der Beteiligung (vgl. Schmahl 2013: 131). Dabei treten Kinder und Erwachsene in einen respektvollen Austausch, mit dem Ziel, auf die Berücksichtigung beider Meinungen einzugehen und zusammen eine Lösung zu finden (vgl. ebd.). Um verstehen zu können, wie sich dieser Absatz konkret anwenden lässt und was es zu beachten gilt, erfolgt nun eine inhaltliche Auseinandersetzung mit Art. 12 Abs.1 UN-KRK. Dabei werden die einzelnen Teilaspekte des Art. 12 Abs.1 UN-KRK vertieft, indem unter anderem auf rechtliche Kommentare zurückgegriffen wird. Als Übersicht dient die jeweilige Zusammenfassung der wichtigsten Punkte am Ende der einzelnen Teilaspekte.

### 3.2.1 Weiterführende rechtliche und inhaltliche Ausführungen zur Bildung und freien Äusserung einer eigenen Meinung

Das Kind hat gemäss Art. 12 Abs.1 UN-KRK das Recht, sich eine eigene Meinung zu bilden und diese frei zu äussern. Dabei handelt es sich bewusst um ein Recht und nicht um eine Pflicht. Das Kind entscheidet demnach immer selbst, ob und in welcher Form es seine Meinung äussern will (vgl. CRC 2009: 8). Das Kind hat Anspruch darauf, vor der Meinungsäusserung über alle notwendigen Informationen, möglichen Auswirkungen und Folgen informiert zu werden (vgl. ebd.: 8-10). Möchte ein Kind seine Meinung äussern, ist es Aufgabe der Erwachsenen, angenehme und respektvolle Bedingungen zu schaffen, denn das Kind sollte sich mög-

lichst wohl fühlen (vgl. ebd.: 10). Möchte ein Kind seine Meinung zu einer bestimmten Angelegenheit äussern, muss es sich nicht um eine hochkomplexe, verbale Ausdrucksweise handeln. Es kann zum Beispiel bei ganz jungen Kindern auch nonverbal, in Form von Mimik und Gestik, stattfinden (vgl. ebd.: 9). Folglich gibt es kein Mindestalter für das Recht auf eine Meinungsbildung und Meinungsäusserung. Zudem ist nicht erforderlich, dass das Kind alle Sichtweisen der jeweiligen Angelegenheit kennt. Es muss nur über die Fähigkeit der eigenen Meinungsbildung bezüglich einer bestimmten Angelegenheit verfügen (vgl. ebd.). Es ist zentral, dass die bisherigen Ausführungen sowohl für normalbegabte, als auch für Kinder mit einer Beeinträchtigung gelten. Die gesprochene Sprache und die allgemeinen Fähigkeiten eines Kindes dürfen keinen Einfluss auf das Recht auf Mitsprache haben (vgl. ebd.). Somit muss die Meinungsäusserung nicht verbal sein (vgl. ebd.).

Die Ausführungen zur Bildung und freien Äusserung einer eigenen Meinung lassen sich folgendermassen zusammenfassen:

- Es liegt in der freien Entscheidung des Kindes, ob es eine eigene Meinung hat und ob es diese äussern möchte.
- Das Kind hat Anspruch auf Informationen bzgl. möglichen Folgen und Konsequenzen, welche die jeweilige Angelegenheit betreffen.
- Das Kind wählt die Form der Meinungsäusserung. Diese muss nicht verbal sein.
- Für eine Meinungsäusserung braucht ein Kind kein Mindestalter. Vorausgesetzt wird nur, dass es sich bezüglich der jeweiligen Angelegenheit eine Meinung bilden kann.

### 3.2.2 Weiterführende rechtliche und inhaltliche Ausführungen zu berührenden Angelegenheiten

Art. 12 Abs.1 UN-KRK sieht die angemessene Berücksichtigung der Meinung eines Kindes in berührenden Angelegenheiten vor. Unter berührenden Angelegenheiten werden alle Lebensfelder verstanden, welche das Kind in unmittelbarer Nähe betreffen, so zum Beispiel familiäre Situationen (vgl. Schmahl 2013: 134). Da nicht genauer definiert ist, welche Angelegenheiten ein Kind berühren, sollte die Meinung eines Kindes angehört werden, sobald sie zu einer Qualitätssteigerung der Lösung beitragen könnte (vgl. CRC 2009: 10).

Die Ausführungen zu berührenden Angelegenheiten lassen sich folgendermassen zusammenfassen:

- Kinder werden angehört, wenn es sich um Angelegenheiten handelt, die sie in unmittelbarer Nähe betreffen.

- Im Zweifelsfalle wird die Meinung des Kindes angehört, wenn sie die Qualität der Lösung steigern könnte.

### 3.2.3 Weiterführende rechtliche und inhaltliche Ausführungen zur angemessenen Berücksichtigung nach Alter und Reife

Nach Art. 12 Abs.1 UN-KRK ist die Meinung des Kindes „angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife zu berücksichtigen“. Dafür muss sowohl die individuelle Entwicklung als auch die Fähigkeiten des Kindes eingeschätzt werden (vgl. CRC 2009: 11). Das Kind muss fähig sein, seine eigene Meinung im Bezug zur jeweiligen Angelegenheit unabhängig von anderen Meinungen zum Ausdruck zu bringen (vgl. ebd.). Eine angemessene Berücksichtigung der eigenen Meinung fordert eine aktive Auseinandersetzung mit den geschilderten Sichtweisen des Kindes. Dabei darf diese Berücksichtigung nicht alleine vom Alter des Kindes abhängen. Der individuelle, kulturelle und situative Hintergrund muss in jedem Falle berücksichtigt werden (vgl. ebd.). Die Reife bezieht sich auf die Fähigkeit des Kindes, sowohl die Situation als auch die Folgen und möglichen Auswirkungen einer Begebenheit einschätzen zu können (vgl. ebd.).

Die Ausführungen zur angemessenen Berücksichtigung von Alter und Reife lassen sich folgendermassen zusammenfassen:

- Der Einfluss der Meinung eines Kindes steht im engen Zusammenhang mit seiner Reife, bzw. mit seiner Fähigkeit, Folgen und Auswirkungen einer Angelegenheit einschätzen zu können.
- Damit die Meinung des Kindes auf die Lösungsfindung Einfluss nehmen kann, muss es seine Meinung unabhängig von Meinungen Anderer darlegen können.
- Das Kind muss im Kontext seiner individuellen, kulturellen und aktuellen Situation gesehen werden.

Aus der vertieften Auseinandersetzung mit den rechtlichen Grundlagen von Art. 12 Abs.1 UN-KRK, lässt sich die Bedeutung des Entwicklungsstandes der Kinder entnehmen. Die Relevanz gewisser Fähigkeiten, wie bspw. die der unabhängigen Meinungsäusserung, wird durch die rechtliche Vertiefung ersichtlich. Um Aussagen über die Fähigkeiten von Kindergartenkinder machen zu können und letztlich die Fragestellung vollumfänglich beantworten zu können, wird nun die Entwicklungstheorie nach Erik Erikson (1950) beigezogen.

## 4 Die Entwicklungstheorie nach Erik H. Erikson

Erik H. Erikson, ein Psychoanalytiker, wurde am 15. Juni 1902 in der Nähe von Frankfurt geboren (vgl. Altenthan et al. 2008: 222 und Coles 1974: 28). Durch seine zahlreichen Reisen kam Erikson mit der Familie Freud und der Psychoanalyse in Berührung. Er entschied sich für eine vertiefte Auseinandersetzung damit (vgl. Coles 1974: 35) und formulierte Jahre später seine psychosoziale Entwicklungstheorie vor dem Hintergrund von Freuds Erkenntnissen (vgl. Flammer 2009: 75). Womit sich Eriksons Theorie beschäftigt und welchen Bezug sie zur Psychoanalyse von Freud hat, wird im nächsten Kapitel hergeleitet.

### 4.1 Hintergrund und Aufbau der Theorie

Auf die Bedeutung von Eriksons Begegnung mit der Familie Freud wurde im vorhergehenden Kapitel bereits hingewiesen. Die Theorie der psychosozialen Entwicklung nach Erikson beinhaltet zentrale Elemente aus der psychoanalytischen Theorie nach Freud (vgl. Flammer 2009: 75). Die vorliegende Arbeit konzentriert sich ausschliesslich auf die psychosoziale Entwicklungstheorie nach Erikson. Dies setzt folgendes Wissen zur psychoanalytischen Theorie nach Freud voraus: Freud teilt die Entwicklung eines Menschen in fünf Stufen ein. Dabei beziehen sich die Vorgänge in der jeweiligen Stufe auf die psychosexuelle Entwicklung (vgl. ebd.: 96). In jeder Stufe spielen das Es, das Ich und das Über-Ich eine zentrale Rolle (vgl. ebd.: 77). Unter dem Es wird alles Unterbewusste, Lustgesteuerte verstanden. Das Ich setzt sich mit der Realität auseinander, während das Über-Ich über Normen und Regeln verfügt. Das Über-Ich lässt sich mit dem Gewissen vergleichen (vgl. ebd.: 78-79). Beschäftigen sich Freuds Stufen mit dem Einfluss des Es, Ich und Über-Ichs auf die psychosexuelle Entwicklung, legt Erikson seinen Fokus auf die psychosoziale Entwicklung (vgl. ebd.: 96). Wie der Name zum Ausdruck bringt, bezieht sich die psychosoziale Theorie nach Erikson auf die soziale Entwicklung (vgl. Altenthan et al. 2008: 222). Er betont dadurch weniger die Bedeutung der Entwicklung des Es, sondern vielmehr jene durch das soziale Umfeld (vgl. Flammer 2009: 96).

Erikson wurde demnach einerseits von Freud beeinflusst, andererseits hatten auch die zahlreichen Ortswechsel, welche Erikson in seinem Leben hatte, Einfluss auf die Entwicklung seiner psychosozialen Entwicklungstheorie. Denn durch viele unterschiedliche Begegnungen, wie bspw. mit Kindern aus Indianerstämmen und verwundeten Soldaten, kam Erikson immer wieder mit Identität, oder wie er es nennt „Ich-Identität“, in Berührung (vgl. Coles 1974: 30 und Erikson 1965: 35f).

Bei seiner Tätigkeit in seiner Praxis machte er Erfahrungen, welche er durch Forschungsarbeiten ergänzte (vgl. Coles 1974: 47). Die Ergebnisse seiner Forschungen in Bezug auf

Anforderungen, welche eine Gesellschaft an ein Individuum stellt, kombiniert mit dem psychoanalytischen Wissen, welches er von Freud vermittelt bekam, stellt die Basis seiner psychosozialen Persönlichkeitstheorie dar (vgl. Altenthan et al. 2008: 222).

Eriksons Theorie legt den Fokus auf das Ich, das heisst auf zwischenmenschliche Beziehungen und das soziale Umfeld und nicht wie Freud auf das Es, bzw. das Unterbewusste (vgl. Flammer 2009: 103). Dabei verändern sich nach Erikson die Anforderungen, welche eine Gesellschaft an ein Individuum stellt, mit der individuellen Entwicklung eines Menschen (vgl. Altenthan et al. 2008: 223). Erikson erweitert die Theorie Freuds von fünf auf acht Stufen. Ein Mensch hat in jeder Stufe eine zentrale Aufgabe, von Erikson Krise genannt, zu bewältigen (vgl. ebd.: 223). Bei einer Krise handelt es sich jeweils um Konflikte, welche das Individuum entweder positiv oder negativ bewältigt (vgl. ebd.). Wie eine Stufe bewältigt werden kann, hängt massgeblich vom Erfolg der Bewältigung der vorhergehenden Stufen ab (vgl. Flammer 2009: 96).

In der folgenden Tabelle sind die acht verschiedenen Entwicklungsstufen mit der ungefähren Altersangaben und der jeweiligen Hauptthematik zu entnehmen.

Ungefähres Alter	Entwicklungsstufe	Thematik
0–1½ Jahre	<b>Urvertrauen</b> gegen <b>Urmisstrauen</b>	Erste grundlegende Erfahrungen mit der Thematik des Bekommens bzw. Empfangens
1½–3 Jahre	<b>Autonomie</b> gegen <b>Scham und Zweifel</b>	Grundlegende Erfahrungen mit der Thematik des Hergebens bzw. Loslassens und Festhaltens
3–6 Jahre	<b>Initiative</b> gegen <b>Schuldgefühl</b>	Grundlegende Erfahrungen mit der Thematik des „Machens“ im Sinne von „sich einen Weg bahnen“
6 Jahre – Pubertät	<b>Leistung bzw. Werksinn</b> gegen <b>Minderwertigkeitsgefühl</b>	Grundlegende Erfahrungen damit, was es bedeutet, etwas genau bzw. richtig zu machen
Jugend und Adoleszenz	<b>Identität</b> gegen <b>Rollenkonfusion</b>	Bedeutung liegt im „Ich-Sein“ bzw. im Bemühen, sein eigenes Ich zu definieren
Junges Erwachsenenalter	<b>Intimität</b> gegen <b>Isolierung</b>	Im Vordergrund steht das eigene Sein in Verbindung mit dem geliebten Partner
Erwachsenenalter	<b>Zeugende Fähigkeit bzw. Generativität</b> gegen <b>Stagnation</b>	Grundlage bildet das Versorgen anderer
Alter	<b>Ich-Integrität</b> gegen <b>Verzweiflung</b>	Ziehen einer Bilanz des bisherigen Lebens

Abbildung 1: Entwicklungsstufen nach Erikson (in: Altenthan et al. 2008: 229)

In jeder dieser Stufen setzt sich der Mensch besonders intensiv mit einer bestimmten Krise auseinander (vgl. Erikson 1965: 266). Intensität und Tempo einer Stufe werden vom Individuum und der Gesellschaft beeinflusst (vgl. ebd.: 266). Daher können keine exakten Altersangaben gemacht werden.

Für die vorliegende Arbeit ist dies insofern relevant, als dass auf die Bedeutung der individuellen Entwicklung der Kinder Rücksicht genommen wird. Obwohl keine exakten Altersangaben gemacht werden können, kann davon ausgegangen werden, dass sich Kindergartenkinder im Verlauf ihrer zwei Kindergartenjahre in der Stufe Initiative versus Schuldgefühl befinden.

Demzufolge wird im nächsten Kapitel der Entwicklungsstand von Kindern in der Stufe Initiative versus Schuldgefühl beschrieben.

## 4.2 Die Stufe Initiative versus Schuldgefühl

Nachdem die Stufe Autonomie versus Scham abgeschlossen ist, befindet sich das Kind in der Stufe Initiative versus Schuldgefühl. Dabei hat es in der Stufe zuvor, durch die neu erlangte Freiheit der freien Fortbewegung, eine räumliche Ablösung von den Eltern erlebt. Es hat zudem durch Trotzen seine Autonomie und seinen eigenen Willen deutlich gemacht (vgl. Erikson 1965: 245f und 1995: 87). Nun entwickelt es in der Stufe Initiative versus Schuldgefühl eine Zielstrebigkeit und eine Menge an Energie (vgl. Erikson 1965: 249). Das Kind scheint aufgeweckt, neugierig und aktiv zu sein (vgl. ebd.) und wehrt sich, wenn es nicht einverstanden ist (vgl. Flammer 2009: 99). Die Energie und Zielstrebigkeit ermöglichen es dem Kind, mit Misserfolgen gut umgehen zu können (vgl. Erikson 1965: 249). Es zeigt bei Aufgaben, die ihm attraktiv erscheinen, einen grossen Durchhaltewillen (vgl. ebd.). Das Gewissen entwickelt sich allmählich, und das Kind kann in Situationen entscheiden, ob es etwas für richtig oder falsch hält (vgl. Berk 2005: 331). Die Stufe Initiative versus Schuldgefühl ist die Zeit des Spielens (vgl. ebd.). Die Initiative beschreibt ein bewusstes und absichtliches Entdecken (vgl. Altenthan et al. 2008: 224). Das Kind nimmt durch das Spiel verschiedene Rollen, vor allem Ideal-Rollen einer Gesellschaft, ein. Durch die Erkundung der Realität und die Übernahme von Rollen ermittelt es unbewusst, welche Persönlichkeit es werden möchte (vgl. Flammer 2009: 99). Durch die Erfahrungen, welche es bei Rollenspielen macht, entwickelt sich das Kind zu einem Selbst (vgl. Berk 2005: 331). Rollenspiele ermöglichen dem Kind, sich in zukünftige Situationen zu versetzen, die zurzeit nicht real sind (vgl. Boeree 2006: 10). Indem es sich in Rollenspielen in Vater oder Mutter versetzt, identifiziert es sich mit deren Werten und Normen. Das Kind entwickelt ein Gewissen, welches ihm erlaubt, etwas als richtig oder falsch zu bewerten. Hört das Kind bei gewissen Taten nicht auf sein Gewissen, reagiert es mit Schuldgefühlen (vgl. Conzen

2010: 76). Zudem kann es zu Schuldgefühlen kommen, wenn das Kind seine eigene Leistungsfähigkeit extrem überschätzt und sich generell realitätsferne Ziele vornimmt (vgl. Erikson 1965: 250). Bezugspersonen spielen in dieser Stufe eine wichtige Rolle, da sie dem Kind in Situationen, in denen es von Schuldgefühlen geplagt wird, empathisch und liebevoll begegnen (vgl. Conzen 2010: 76), Grenzen nicht zu eng setzen und verhältnismässige Sanktionen aussprechen (vgl. Berk 2005: 331). Kann ein Kind seine Leistungen ungefähr einschätzen und somit von der Initiative profitieren, erfreut es sich daran, Dinge zusammen mit Erwachsenen zu tun und ist bereit von Lehrpersonen, Eltern und anderen Vorbildern zu profitieren. Es orientiert sich an Vorbildern und löst sich allmählich von Idolen wie Märchenfiguren (vgl. ebd.: 252f).

Nach der Auseinandersetzung mit der psychosozialen Entwicklungstheorie nach Erikson lässt sich folgende Teilfrage beantworten:

*Über welche Fähigkeiten verfügen Kinder in der Stufe Initiative vs. Schuldgefühl nach Erikson (drei bis sechs Jahren)?*

- Fähigkeit, Abneigung und Zuneigung zu äussern und abzuschätzen, ob eine Handlung und deren Ziel als erstrebenswert gelten (vgl. Flammer 2009: 99).
- Das Gewissen lässt zu, eine Situation als gut oder schlecht einzuschätzen (vgl. Berk 2005: 331). Die Einschätzungen hängen jedoch stark mit den Werten des Umfelds zusammen (vgl. Flammer 2009: 99) und demnach mit den Rückmeldungen, die das Kind für ein Verhalten bekommt.
- In der Stufe Initiative versus Schuldgefühl zeigt sich das Spiel als Hauptaktivität (vgl. Berk 2005: 331).
- Bildung einer eigenen Meinung unter der Beeinflussung von Werten und Normen aus dem sozialen Umfeld (vgl. Berk 2005: 331).
- Das Kind verfügt über viel Energie und Durchhaltewillen (vgl. Erikson 1965: 249).
- Erlernen von ersten Normen und Werten. Kinder in der Stufe Initiative versus Schuldgefühl verfügen über ein Gewissen, welches jedoch vom Umfeld beeinflusst wird (vgl. Berk 2005: 331).
- Orientierung an Vorbildern wie Eltern und Lehrpersonen (vgl. Erikson 1965: 252).

Inwiefern sich Art. 12 Abs.1 UN-KRK unter der Berücksichtigung der Fähigkeiten in der Stufe Initiative versus Schuldgefühl umsetzen lässt, wird im folgenden Kapitel aufgezeigt. Es erfolgt eine Verbindung der rechtlichen und inhaltlichen Auseinandersetzung aus Kapitel 3.2 mit den Fähigkeiten der Kinder in der Stufe Initiative versus Schuldgefühl. Dabei wird der Art. 12 Abs.1 UN-KRK in dieselben Teilaspekte aufgeteilt, wie in Kapitel 3.2.

### 4.3 Bildung und Äusserung einer eigenen Meinung in der Stufe Initiative versus Schuldgefühl

Nachfolgend werden die im Kapitel 4.2 genannten Fähigkeiten und Kompetenzen, welche ein Kind in der Stufe Initiative versus Schuldgefühl erlangt, in Beziehung zur rechtlichen und inhaltlichen Auseinandersetzung mit Art. 12 Abs.1 UN-KRK gesetzt. Die Fähigkeiten werden in Verbindung mit den einzelnen Schlussfolgerungen, welche am Ende der Kapitel 3.2.1-3.2.3 ersichtlich sind, gesetzt.

- Es liegt in der freien Entscheidung des Kindes, ob es eine eigene Meinung hat und ob es diese äussern möchte:

Nach Erikson (1965: 249) entwickelt das Kind in der Stufe Autonomie versus Scham durch Trotzen eine gewisse Autonomie. In einem nächsten Entwicklungsschritt, in der Stufe Initiative versus Schuldgefühl, zeigen Kinder viel Energie bei Dingen, die ihnen erstrebenswert erscheinen (vgl. Flammer 2009: 99). Demnach sind Kinder in dieser Stufe fähig, ihre Abneigung und Zuneigung erkennbar auszudrücken. Sie unterscheiden bereits in dieser Stufe, ob ihnen ein Ziel als lohnenswert erscheint oder ob sie keine Energie dafür aufbringen wollen (vgl. ebd.). Folglich haben Kinder in dieser, und bereits in der vorhergehenden Stufe zu bestimmten Situationen eine Meinung. Wie diese Meinung zum Ausdruck kommt, hängt jedoch stark vom Alter bzw. der Reife und der damit verbundenen Stufe ab. Drückt es seine eigene Meinung in der Stufe Autonomie versus Scham noch durch Trotzen aus (vgl. Erikson 1965: 249), spiegelt sie sich in der Stufe Initiative versus Schuldgefühl durch die freie Entscheidung, ob ihm etwas als begehrenswert scheint oder nicht (vgl. ebd.). Entscheidet sich ein Kind in einer Situation gegen eine Äusserung der eigenen Meinung, ist davon auszugehen, dass ihm die Angelegenheit zu wenig wichtig erscheint oder dass es von Schuldgefühlen gesteuert wird. Dies kann bspw. der Fall sein, wenn Grenzen zu eng gesetzt werden oder das Kind unverhältnismässig hart sanktioniert wird (vgl. Berk 2005: 331). Ist dies der Fall, gilt es gemäss dem Recht auf Mitsprache nach Art. 12 Abs.1 UN-KRK, die Entscheidung des Kindes zu akzeptieren (vgl. CRC 2009: 8).

- Das Kind hat Anspruch auf Informationen bzgl. möglichen Folgen und Konsequenzen, welche die jeweilige Angelegenheit betreffen:

Das Gewissen, über welches Kinder in der Stufe Initiative versus Schuldgefühl verfügen (vgl. Berk 2005: 331), lässt eine individuelle Beurteilung der jeweiligen Angelegenheit zu. Ein Kind in dieser Stufe ist demnach fähig, Informationen, Folgen und Konsequenzen als gut oder schlecht zu bewerten. Es orientiert sich jedoch noch sehr stark an Ideal-Rollen

(vgl. Flammer 2009: 99) und eine eigene Persönlichkeit entwickelt sich erst in den nächsten Jahren (vgl. ebd.). In Anbetracht dieser Tatsachen hat die Person, welche über Informationen, Folgen und Konsequenzen informiert, einen grossen Einfluss auf die Meinung, welche sich das Kind bilden wird. Denn durch die starke Orientierung an Ideal-Rollen (vgl. ebd.) wird die subjektive Meinung der übermittelnden Person bei der Meinungsbildung beeinflusst.

- Das Kind wählt die Form der Meinungsäusserung. Diese muss nicht verbal sein:

Flammer (2009: 99) beschreibt die Stufe Initiative versus Schuldgefühl als Zeit, in der ein Kind seine eigene Individualität erforscht. Dies geschieht vor allem, indem es sich in andere, vor allem Ideal-Rollen, hineinversetzt und dadurch ausprobiert, welche Persönlichkeit es gerne werden möchte (vgl. ebd.). Die Methode, welche die Kinder dafür verwenden, ist jene des Spiels (vgl. Berk 2005: 331). Die verbale Ausdrucksweise lernen Kinder bereits in der vorhergehenden Stufe Autonomie versus Scham (vgl. Flammer 2009: 98). Somit ist es ihnen theoretisch gesehen möglich, ihre Meinung verbal auszudrücken. Wird jedoch die Hauptaktivität in der Stufe Initiative versus Schuldgefühl berücksichtigt, kann davon ausgegangen werden, dass über das Spiel, bspw. in Form von Rollenspielen, viel über die persönliche Meinung von Kindern herausgefunden werden kann.

- Für eine Meinungsäusserung braucht ein Kind kein Mindestalter. Vorausgesetzt wird nur, dass es sich bezüglich der jeweiligen Angelegenheit eine Meinung bilden kann:

Durch die Fähigkeit, Rollenspiele zu spielen (vgl. Berk 2005: 331), kann es Merkmale verschiedener Personen übernehmen und diese im Spiel ausdrücken. Durch die vielen Rollenspiele probiert ein Kind verschiedene Rollen mit unterschiedlichen Werten, Normen und Fähigkeiten aus und findet durch die Reaktionen seiner Umwelt heraus, was in der Gesellschaft erwünscht ist. Weil ein Kind in dieser Zeit ein eigenes Ich entwickelt und bereits über ein Gewissen verfügt, kann es sich mit Hilfe der Werten und Normen, die es kennt, zu bestimmten Angelegenheiten eine Meinung bilden (vgl. ebd.). Bei Meinungsbildungen orientiert sich ein Kind in diesem Alter folglich an Werten und Normen, die es sich mit Hilfe von Rollenspielen angeeignet hat.

#### 4.4 Berührende Angelegenheiten in der Stufe Initiative versus Schuldgefühl

- Kinder werden angehört, wenn es sich um Angelegenheiten handelt, die sie in unmittelbarer Nähe betreffen:

Kinder in der Stufe Initiative versus Schuldgefühl verbringen ihren Alltag in der eigenen Familie, zusammen mit Gleichaltrigen und Lehrpersonen bzw. Kindergartenlehrpersonen (vgl. Erikson 1965: 252-253). Demnach werden Kinder in dieser Zeit von Angelegenheiten berührt, die Familie, Freunde oder Kindergarten betreffen.

- Im Zweifelsfalle wird die Meinung des Kindes angehört, wenn sie die Qualität der Lösung steigern könnte:

In der Stufe Initiative versus Schuldgefühl verfügen die Kinder über eine Menge an Energie und Durchhaltewillen (vgl. Erikson 1965: 249). Diese Energie, zusammen mit der Fähigkeit, sich in andere Rollen zu versetzen (Berk 2005: 331), lässt darauf schliessen, dass Kinder in dieser Zeit über viel Phantasie und kreative Ideen verfügen. Diese Fähigkeiten können massgeblich zu einer Qualitätssteigerung der Lösung beitragen.

#### 4.5 Angemessene Berücksichtigung der eigenen Meinung nach Alter und Reife in der Stufe Initiative versus Schuldgefühl

- Der Einfluss der Meinung eines Kindes steht im engen Zusammenhang mit seiner Reife, bzw. seiner Fähigkeit, Folgen und Auswirkungen einer Angelegenheit einschätzen zu können:

Kinder in der Stufe Initiative versus Schuldgefühl verfügen über ein Gewissen und lernen erste ethische Werte (vgl. Berk 2005: 331). Demnach kann ein Kind entscheiden, ob es eine Angelegenheit als gut oder schlecht einschätzt und ob es Verhaltensweisen als richtig oder falsch beurteilt. Gemäss Erikson (1965: 252) geben Erwachsene, wie Eltern oder Lehrpersonen, Kindern in dieser Stufe Orientierung und Halt. Folglich sind den Kindern Meinungen und Haltungen dieser Vorbilder wichtig. Inwiefern ein Kind Folgen und Konsequenzen einschätzen kann, hängt stark mit der Haltung der Bezugspersonen zur jeweiligen Angelegenheit ab. Damit ein Kind Folgen und Auswirkungen einer Angelegenheit möglichst ohne fremde Beeinflussung einschätzen kann, ist die Neutralität der engen Bezugspersonen von grosser Bedeutung.

Kinder in der Stufe Initiative versus Schuldgefühl verbringen ihren Alltag vor allem mit Gleichaltrigen oder der Familie (vgl. Erikson 1965: 252-253). Dies sind Lebensfelder, die dem Kind vertraut sind und die es kennt. Zudem lernt es durch Rollenspiele Verhaltensweisen, die in der Gesellschaft als wünschenswert gelten oder kritisiert werden (vgl. Berk 2005: 331). Auf diese Erfahrungen kann das Kind zurückgreifen, wenn es um die Einschätzung von möglichen Folgen und Konsequenzen geht.

- Damit die Meinung des Kindes auf die Lösungsfindung Einfluss nehmen kann, muss es seine Meinung unabhängig von Meinungen Anderer darlegen können:

Die Orientierung an Ideal-Rollen wie Eltern, Polizisten und Polizistinnen oder Lehrpersonen ist typisch für Kinder in der Stufe Initiative versus Schuldgefühl (vgl. Erikson 1965: 252). Dass es diesen Vorbildern nacheifert und sich an deren Werten, Normen und Verhaltensweisen orientiert, ist üblich für diese Stufe (vgl. ebd.). Kinder werden demnach offensichtlich von ihren Bezugspersonen beeinflusst. Damit sich diese Beeinflussung auf ein Minimum reduziert, müssen sich die Bezugspersonen ihrer Einflussnahme bewusst sein und die Meinung des Kindes nicht manipulieren. Nur so ist es möglich, dass ein Kind seine Meinung unabhängig von Dritten ausdrücken kann.

- Das Kind muss im Kontext seiner individuellen, kulturellen und aktuellen Situation gesehen werden:

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Kindern in der Schweiz. Die Mehrheit der Kinder schliesst die vorhergehende Stufe Autonomie versus Scham in ihrem dritten Lebensjahr ab und befindet sich danach in der Stufe Initiative versus Schuldgefühl (vgl. Erikson 1995: 87). Kinder in diesem Alter besuchen den Kindergarten (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2014: 5). Hat das Kind die Möglichkeit, seine Meinung bezüglich einer Angelegenheit zu äussern, müssen sowohl die aktuelle Situation im Kindergarten als auch Erfahrungen, welche es in dieser Institution gemacht hat, berücksichtigt werden. Zudem muss der kulturellen Herkunft Beachtung geschenkt werden und die Meinung des Kindes unter deren Wertvorstellungen gesehen werden. Die Familie nimmt in dieser Stufe viel Einfluss auf die Entwicklung des Kindes (vgl. Erikson 1965: 252). Daher sollte die Meinung des Kindes auch in Bezug auf den individuellen, familiären und kulturellen Kontext angehört und verstanden werden.

Nachdem die rechtlichen mit den entwicklungstheoretischen Voraussetzungen verbunden wurden, stellt sich nun die Frage, inwiefern die Erkenntnisse mit der Partizipationstheorie nach

Roger Hart in Verbindung gebracht werden können. Daher erfolgt nun eine theoretische Auseinandersetzung mit der Partizipationstheorie nach Roger Hart.

## 5 Partizipationstheorie nach Roger Hart

Roger Hart, Umwelt- und Entwicklungspsychologe, beschäftigt sich vertieft mit dem Mitspracherecht von Kindern (vgl. The Graduate Center: 2015). In Zusammenarbeit mit zahlreichen Nichtregierungsorganisationen und UNICEF veröffentlichte Hart mehrere Bücher (vgl. ebd.). Sein Werk „Children’s participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care“ (2008), setzt sich mit Partizipationsmöglichkeiten, verschiedenen gelungenen Beispielen von Partizipation und unterschiedlichen Formen der Partizipation auseinander (vgl. Hart 2008: IX). Dabei versteht Hart (1992: 5) unter Partizipation:

„(...) the process of sharing decisions which affect one’s life and the life of community in which one lives. It is the means by which a democracy is built and it is a standard against which democracies should be measured.“

Ebenso wie Artikel 12 Abs.1 UN-KRK, verlangt auch Hart die Partizipation von Kindern, wenn sie eine Angelegenheit berührt. Bevor jedoch weitere Zusammenhänge zwischen dem Art. 12 Abs.1 UN-KRK und der Partizipationstheorie hergestellt werden, folgt eine Beschreibung der Ausgangslage nach Hart, um den Hintergrund der Theorie nachvollziehen zu können. Danach werden die verschiedenen Anforderungen an Professionelle in Bezug auf die Partizipation von Kindern erläutert. Roger Hart spricht in seinem Modell von verschiedenen Partizipationsstufen. Nach eingehender Erläuterung der Anforderungen an Professionelle, werden diese Stufen und deren Merkmale beschrieben. Ziel dabei ist, die verschiedenen Stufen von Partizipation mit den rechtlichen und entwicklungstheoretischen Anforderungen, welche sich aus Art. 12 Abs.1 UN-KRK ergeben, zu verbinden.

### 5.1 Entstehung und Absicht der Partizipationstheorie nach Roger Hart

Als Roger Hart 1979 verschiedene Berichte zum Thema Kinderpartizipation verfasste, beschäftigte er sich erstmals intensiv mit dem Mitspracherecht von Kindern (vgl. Hart 2008: X). Durch seine Berichte wurde eine UNICEF-Mitarbeiterin auf das Potenzial von Kinderpartizipation in Bezug auf die Gemeindeentwicklung aufmerksam. Hart bekam die Möglichkeit, nach Südamerika und Afrika zu reisen, wo er sich aktiv an Partizipationsprojekten beteiligen konnte (vgl. ebd.). Auf seinen Reisen begegnete er einem Mitarbeiter von UNICEF, von welchem Hart den Wunsch nach einem Buch über Methoden zu Kinderpartizipation nahegelegt bekam. Hart wurde in seinem Vorhaben von verschiedenen Fachkräften unterstützt. Zusammen entschieden sie sich, den Schwerpunkt auf Umweltprojekte zu setzen. Ausschlaggebend, ein Buch

zum Thema Kinderpartizipation zu verfassen, waren jedoch nicht nur seine Berichte und Reisen zum Thema, sondern vielmehr auch die UN-KRK, welche verschiedene Artikel zum Thema beinhaltet (vgl. ebd.). Hart wünscht sich, dass Kinder durch die Möglichkeit der Partizipation reflektieren und sowohl lokale als auch globale Begebenheiten kritisch zu betrachten lernen (vgl. ebd.: 3). Hart sieht besonders in Umweltprojekten die Chance, durch Einbezug der Kinderpartizipation eine Gesellschaft auf verschiedenen Ebenen nachhaltig zu prägen (vgl. ebd.: 6). Dadurch lernen Menschen bereits als Kinder, Verantwortung gegenüber der Umwelt wahrzunehmen (vgl. ebd.: 8). Denn haben Kinder in ihren ersten Lebensjahren nicht zu Entscheidungen beitragen dürfen, so stellt es nach Hart für sie als Erwachsene eine grössere Herausforderung dar, Verantwortung zu übernehmen (vgl. ebd.: 30). Partizipation von Kindern trägt demnach zur Entwicklung kompetenter, engagierter und starker Persönlichkeiten bei, wodurch sich automatisch die Organisation von Gemeinden und Städten verbessert (vgl. Hart 1992: 34). Damit Hart seine Vorstellungen von Partizipation realisieren kann, stellt er verschiedene Bedingungen an Menschen, die mit Kindern arbeiten. Worum es sich dabei handelt, wird im nächsten Kapitel erläutert.

## 5.2 Allgemeine Anforderungen an Professionelle

Durch die zahlreichen Projekte, welche Hart in verschiedenen Ländern mitgestaltete, erlebte er verschiedene Formen von Kinderpartizipation. Infolge seiner Erfahrungen betont er bereits zu Beginn des Buches „Children’s participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care“ (2008), dass es für Kinderpartizipation keine universell korrekte Anleitung gebe. Vielmehr handelt es sich um einen individuellen Prozess, der jeweils an die betroffenen Kinder, deren Kultur und die Gesellschaft angepasst werden sollte (vgl. Hart 2008: IX). Die folgenden Anforderungen stellt Hart jedoch an Professionelle weltweit:

Gemeinsame Suche nach einer geeigneten Lösung: Kinder partizipieren lassen meint nicht, ihnen die alleinige Entscheidungsfreiheit zu geben (vgl. ebd.: 16). Vielmehr verlangt sie von Professionellen die Fähigkeit, den Grad an Mitbestimmung individuell abzuschätzen (vgl. ebd.). Zwischen Erwachsenen und Kindern sollen Gespräche über verschiedene Lösungen und Möglichkeiten stattfinden. Nur so kann Partizipation im Alltag bestehen. Damit dies gelingen kann, braucht es einen fundamentalen Blickwechsel bezüglich Mitspracherecht von Kindern (vgl. ebd.). Denn durch die Partizipation werden Erwachsene, wie häufig angenommen, nicht überflüssig, im Gegenteil: Sie nehmen eine zentrale Rolle im Leben von Kindern ein (vgl.

Hart 1992: 31). Nämlich jene der Zuhörenden, Unterstützenden und Führenden. Je nach Kind und dessen Fähigkeiten, nehmen Erwachsene eine andere Rolle ein. Dabei steht der Entwicklungsstand des Kindes im Fokus (vgl. ebd.).

Verständnis für Entscheidungen: Unter Bezugnahme zur UN-KRK stellt Hart die Anforderung, dass Erwachsene Entscheidungen, welche ein Kind betreffen, vor dem Kind begründen. Das Kind soll die Entscheidung verstehen können (vgl. Hart 2008: 17) und wenn immer möglich am Entscheidungsprozess teilhaben (vgl. ebd.: 49). Um diesem Anspruch gerecht zu werden, muss das Kind mit den aktuellen Umständen bzw. seiner Umwelt vertraut sein (vgl. ebd.: 20). Nach Hart setzen sich Kinder gerne mit Dingen auseinander, mit welchen sie bereits Kontakt hatten und mit denen sie sich intensiv auseinandersetzen konnten und die sie aktiv erleben durften (vgl. ebd.). So können Erwachsene nicht erwarten, dass sich Kinder um die Natur kümmern, wenn sie keine Möglichkeit haben, diese kennenzulernen und sich mit ihr auseinanderzusetzen (vgl. ebd.). Partizipation von Kindern soll jedoch nicht aus reinem Eigeninteresse der Erwachsenen stattfinden. Vielmehr soll sie Wünsche und Bedürfnisse von Kindern in der jeweiligen Kultur berücksichtigen und dementsprechend individuelle Mitsprachemöglichkeiten in Bereichen wie Schule, Arbeit und Freizeit ermöglichen (vgl. Hart 1992: 21-23).

Kritisches Gedankengut fördern: Die Entwicklung zu eigenständigen Persönlichkeiten setzt eine kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Individuum und deren Umwelt voraus. Dabei sollten Kinder bewusst die Möglichkeit haben, ihre persönliche Meinung und die Argumente dazu äussern zu dürfen. Nach Hart bedeutet Demokratie, genau diese Eigenschaften bei Kindern vermehrt zu fördern. Nur so können Kinder auf das Leben als Erwachsene in der jeweiligen Gesellschaft vorbereitet werden (vgl. Hart 2008: 26). In der Förderung kritischer und eigener Gedanken kommt der Schule eine zentrale Rolle zu (vgl. Hart 1992: 37). Nach Hart sollte die Schule genutzt werden, um zu verstehen, wie bspw. Regeln entstanden sind und welche Absichten sich dahinter verbergen (vgl. ebd.). Fachkräfte an Schulen sollen mit den Kindern in einen Dialog treten und bspw. gemeinsam über Regeln, vorgefallene Situationen und den Alltag sprechen (vgl. ebd.). So werden zwischen verschiedenen Generationen Brücken geschlagen und es entwickelt sich ein Verständnis füreinander, welches wiederum das Zusammenleben in einer Demokratie fördert und positiv beeinflusst (vgl. ebd.).

Selbstkonzept fördern: Jedes Kind verfügt über individuelle Fähigkeiten. Diese Eigenschaften sollten nach Hart von Erwachsenen wahrgenommen und gefördert werden (vgl. Hart 2008: 30). Hart (1992: 31) beschreibt das Selbstkonzept wie folgt:

„It is a value judgment children make about self-worth based upon their sense of competence in doing things and the approval of others as revealed by their acceptance as intimate friends.“

Nach Hart bestimmt das Bild, welches wir von uns selbst haben, den Grad an Motivation zu partizipieren (vgl. Hart 1992: 31). Selbstvertrauen stellt demnach die wichtigste Voraussetzung für eine erfolgreiche Partizipation dar (vgl. ebd.). Somit stellt sich für Professionelle automatisch die zentrale Aufgabe, das Selbstkonzept der Kinder zu fördern (vgl. Hart 2008: 30). Eine Möglichkeit, dieses zu fördern, ist das bewusste Aufzeigen ihrer Fähigkeiten. Dazu werden Situationen geschaffen, in welchen Kinder ihre Begabungen und Stärken einsetzen müssen (vgl. Hart 1992: 31). Dadurch können Erwachsene sowohl das einzelne Kind, als auch die ganze Gruppe auf die Fähigkeit eines bestimmten Kindes aufmerksam machen (vgl. ebd.). Individuelle Fähigkeiten wie auch Beeinträchtigungen und spezielle Bedürfnisse sollten von Erwachsenen wahrgenommen, respektiert und entsprechend in die jeweilige Situation miteinbezogen werden (vgl. Hart 2008: 38).

Altersgerechte Partizipationsmöglichkeiten schaffen: Hart ist sich bewusst, dass sich Kinder unter sieben Jahren nur begrenzt in die Situation eines anderen Menschen versetzen können (vgl. Hart 1992: 32 und 2008: 34). Folglich ist auch eine gemeinsame Suche nach Lösungen bzw. Partizipation nicht im gleichen Ausmass wie mit älteren Kindern möglich (vgl. ebd.: 34). Denn die Voraussetzung für eine vollumfängliche Partizipation ist die Fähigkeit der Perspektivenübernahme (vgl. Hart 1992: 32). Kinder im fünften und sechsten Lebensjahr nehmen Gefühle anderer Personen wahr, können jedoch absichtliches von unabsichtlichem Verhalten noch nicht vollständig unterscheiden (vgl. Hart 1992: 32). Deshalb bieten sich für Kinder unter sechs Jahren geeignete Partizipationsmöglichkeiten in den Bereichen Mithilfe im Haushalt bzw. den Haustieren und der Ausrichtung verschiedener Aufgaben im Kindergarten oder in der Schule (vgl. Hart 2008: 90). Die alters- und entwicklungsabhängigen Fähigkeiten müssen beim Mass an Partizipation zwingend berücksichtigt werden (vgl. ebd.: 89). Erwachsene können die Entwicklung und die Partizipation junger Kinder jedoch positiv beeinflussen, indem sie mit ihnen über ihre eigenen Gefühle und über jene von anderen Menschen sprechen. Somit können Kinder auf einzelne Emotionen und den Umgang damit sensibilisiert werden. Sie ler-

nen dabei schon in jungen Jahren Gespräche als Methode kennen, um Gefühle und Meinungen auszudrücken (vgl. ebd.: 35). Die altersabhängigen Fähigkeiten müssen beim Mass an Partizipation zwingend berücksichtigt werden.

Die erläuterten Anforderungen an Erwachsene stellen für Hart eine Voraussetzung dar, um Kinder in verschiedenen Settings partizipieren zu lassen. Der Grad an Partizipation ist jedoch variabel. Hart veranschaulicht den Grad an Partizipation durch eine Leiter. Inwiefern Kinder auf welcher Stufe Einfluss nehmen, wird im nächsten Kapitel dargelegt.

### 5.3 Einführung zu den Stufen der Partizipation

Hart formuliert acht Stufen der Partizipation (vgl. Hart 1992: 8). Sinnbildlich dafür steht eine Leiter, welche auf der Abbildung 2 ersichtlich ist. Mit zunehmender Höhe steigt der Grad an Partizipation, wobei in den ersten drei Stufen „keine Partizipation“ gilt (vgl. ebd.). Stufe vier bis acht handeln von Partizipation, jedoch variiert das Ausmass der Mitsprache stark (vgl. ebd.). Ab Stufe vier ist daher von Beteiligung die Rede, wobei die Initiative auf Stufe sieben und acht weitgehend von den Kindern ausgeht (vgl. ebd.). Da Kinder auf der Stufe sieben und acht die grösste Einflussnahme auf die Situation und die daraus entstehenden Entscheidungen haben, wird folglich Partizipation auf Stufe sieben oder acht als Partnerschaft verstanden.

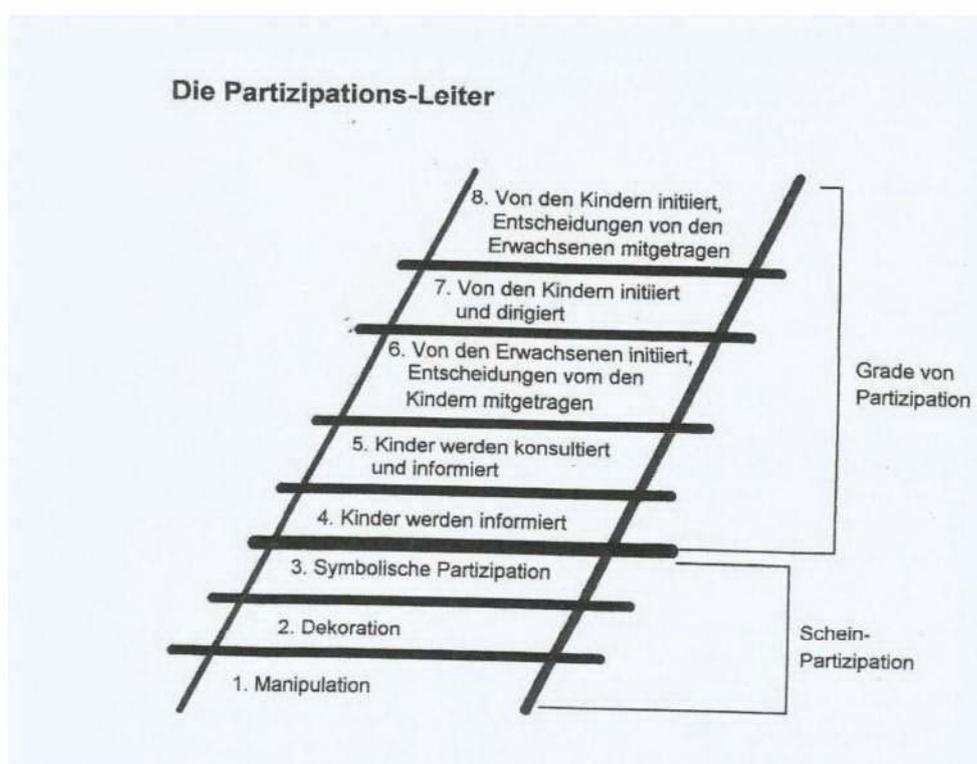


Abbildung 2: Die Partizipations-Leiter nach Roger Hart (in: Liebel 2009: 134)

Um das jeweilige Ausmass von Partizipationsmöglichkeiten und deren Merkmale verstehen zu können, werden im Folgenden die einzelnen Stufen und deren Eigenschaften beschrieben. Vorweg zu nehmen ist, dass Hart nicht die höchste Stufe in jeder Situation als die geeignetste bezeichnet. Er macht die Wahl der Partizipationsstufe von den jeweiligen Fähigkeiten und Bedürfnissen der Kinder abhängig (vgl. Hart 2008: 42). Wichtig scheint dabei auch die Rücksichtnahme auf den gewünschten Grad an Partizipation seitens der Kinder zu sein (vgl. ebd.). So soll ein Kind seine eigenen Grenzen an Partizipation bestimmen können und nicht zwingend auf der höchstmöglichen Stufe partizipieren (vgl. ebd.).

### 5.3.1 Nichtbeteiligung

Manipulation/ Fremdbestimmung: Die erste Stufe der Partizipations-Leiter nennt sich Manipulation oder Fremdbestimmung. Es handelt sich dabei im eigentlichen Sinne um keine Partizipationsform, denn Kinder werden für eine Sache eingesetzt, ohne darüber informiert zu werden (vgl. Hart 1992: 9). Handelt es sich um Manipulation, gebrauchen Erwachsene Kinder, um ihre Message und Interesse auszudrücken (vgl. Hart 2008: 40). Beispiel dafür ist, wenn Kinder gebeten werden, ihren Traumspielplatz zu zeichnen, ohne danach das Thema gemeinsam zu besprechen oder sie über deren Nutzung zu informieren (vgl. Hart 1992: 9). Erwachsene brauchen ihre Ideen ohne sie miteinzubeziehen. Manipulation ist demnach gekennzeichnet durch den fehlenden Einbezug der Kinder in den Prozess und durch fehlende Austauschmöglichkeiten zwischen Erwachsenen und Kindern (vgl. ebd.). Zudem wird vorgetäuscht, die Initiative der jeweiligen Handlungen käme von den Kindern. In Wahrheit sind diese jedoch nicht einmal über den Hintergrund der Aktion informiert, geschweige denn nach ihrem Einverständnis gefragt worden (vgl. ebd.).

Dekoration: Die zweite Stufe nennt sich Dekoration. Wie die Erste zählt auch sie zu jenen der „Keine-Partizipationsstufe“ (vgl. Hart 1992: 8). Sie unterscheidet sich insofern von jener der Manipulation, als dass Erwachsene nicht vortäuschen, die Initiative ginge von den Kindern aus. Kinder werden jedoch auch auf dieser Stufe für Interessen der Erwachsenen eingesetzt, bspw., indem sie an einem Anlass in einer bestimmten Kleidung tanzen oder singen (vgl. ebd.: 9). Kinder unterstützen demnach auf dieser Stufe Erwachsene in der Ausführung deren Interesse, ohne darüber informiert oder nach Einverständnis gefragt zu werden (vgl. ebd.).

Symbolische Partizipation/ Schein-Teilhabe: Die dritte Stufe beschreibt die letzte Form, welche nicht zu den echten Partizipationsstufen gehört (vgl. Hart 1992: 8). Häufig handelt es sich bei dieser Stufe um bemühte und engagierte Eltern (vgl. Hart 2008: 41). Sie versuchen, den Kindern auf eine Art der Schein-Teilhabe eine Stimme zu geben, ohne dabei festzustellen, dass durch ihre Vorgaben kein Platz für die eigene Meinung der Kinder bleibt (vgl. ebd.). Erwachsene, welche Kinder in Form von Schein-Teilhabe zu partizipieren versuchen, lassen Kinder keinen Einfluss auf Verläufe, Entscheidungen oder Diskussionen nehmen (vgl. ebd.: 42). Bei ihnen scheint die bloße Anwesenheit von Kindern und der damit verbundene Eindruck nach aussen im Zentrum zu stehen (vgl. ebd.).

Nachdem die ersten drei Stufen erläutert wurden, erfolgt nun eine Beschreibung der Stufen vier bis sechs, Stufen der Beteiligung genannt.

### 5.3.2 Beteiligung

Kinder werden informiert/ Soziale Mobilisierung: Auf der vierten Stufe der Partizipations-Leiter befindet sich die erste Form von echter Partizipation (vgl. Hart 1992: 8). Dabei handelt es sich um einen zugewiesenen Auftrag, über welchen die Kinder informiert wurden (vgl. Hart 2008: 42). So werden Kinder beigezogen, wenn sie für die Situation und die aktuellen Umstände hilfreich sind. Die Meinung der Kinder wird nur dann herangezogen, wenn sie benötigt wird, sie ist nicht grundlegend wichtig (vgl. ebd.: 43). Viel eher bekommen die Kinder durch Erwachsene einen Auftrag, den sie nach ausführlicher Information ausführen (vgl. ebd.). Da die Kinder in diesen Fällen über die Situation und deren Hintergrund informiert werden, sieht Hart soziale Mobilisierung als eine echte Partizipationsform (vgl. Hart 1992: 10). Gleichzeitig betont er aber, dass diese Form von Partizipation den Kindern ein Gefühl gebe, nur dann einbezogen zu werden, wenn ein Profit für Erwachsene entsteht (vgl. ebd.).

Kinder werden konsultiert und informiert: Um von dieser Partizipationsstufe sprechen zu können, müssen Kinder über den Zweck der Aktion informiert sein und nach einer Beteiligung gefragt werden. Zudem werden sie nach Erreichung des Zieles über die Resultate und Auswirkungen informiert (vgl. Hart 2008: 43).

Von Erwachsenen initiiert, Entscheidungen von den Kindern mitgetragen: Die sechste Partizipationsstufe gehört zur echten Partizipation, da Erwachsene ein Vorhaben initiieren, die Entscheidungen dazu jedoch zusammen mit den Kindern getroffen werden (vgl. Hart 1992: 12). Diese Stufe der Beteiligung hat insofern eine grosse Bedeutung, als dass Stufe sieben und acht nur dann erreicht werden können, wenn Erwachsene das Vertrauen in die Partizipation und die damit verbundenen benötigten Kompetenzen der Kinder auf dieser Stufe fördern (vgl. Hart 2008: 43-44). Unabhängig davon, dass Erwachsene Projekte auf dieser Stufe initiieren, sollten Kinder über Hintergründe informiert werden und bestenfalls bereits zu Beginn am Prozess teilhaben (vgl. ebd.: 34). So werden sie mit Handlungen einer Gesellschaft, bzw. einer Umgebung, vertraut und können diese besser verstehen und nachvollziehen (vgl. ebd.).

Nachdem die Stufen der Beteiligung erläutert wurden, erfolgt nun eine Beschreibung der Stufen sieben und acht, Partnerschaft genannt.

### 5.3.3 Partnerschaft

Stufe sieben und acht gehören zu Stufen der Beteiligung (vgl. Hart 1992: 8). Kinder haben jedoch auf beiden Stufen eine sehr grosse bzw. grössere Einflussnahme als Erwachsene. Deshalb werden diese Stufen nachfolgend als Partnerschaft zwischen Erwachsenen und Kindern bezeichnet.

Von den Kindern initiiert und dirigiert: Partizipationsmöglichkeiten auf der siebten Stufe lassen sich in der Praxis nur wenige finden. Dabei geht sowohl die Initiierung als auch die Durchführung von den Kindern aus. Gerade im Bereich des Spiels lassen sich solche Möglichkeiten unterstützen, indem Erwachsene bewusst Spielsachen wie Sand oder Spielplätze zur Verfügung stellen. Diese lassen auch bei sehr jungen Kindern Kooperationsprozesse und Initiierungen von Aktivitäten zu (vgl. Hart 2008: 44). Dadurch fühlen sich die Kinder in ihrem Vorhaben bestärkt und nehmen wahr, dass ihre Ideen von Erwachsenen unterstützt werden (vgl. ebd.).

Von den Kindern initiiert, Entscheidungen von den Erwachsenen mitgetragen: Hart definiert die höchste Partizipationsstufe bewusst als eine, auf welcher Erwachsene miteinbezogen werden. Es ist nicht sein Ziel, Kinder Projekte möglichst unabhängig von Erwachsenen durchführen zu lassen. Vielmehr sieht er in der gemeinsamen Arbeit die Chance, dass Erwachsene eine Rolle der Fördernden und Vermittelnden einnehmen (vgl. Hart 2008: 45). Beziehen Kinder Erwachsene freiwillig in den Prozess mit ein, besteht ein gewisses Vertrauen. Das Vertrauen seitens der Kinder beinhaltet, dass Erwachsene nicht die Kontrolle übernehmen, sondern zur Unterstützung da sind. Damit Erwachsene den Anforderungen auf dieser Stufe gerecht werden können, müssen sie sich bewusst vor Initiierungen zurücknehmen und den Schwerpunkt auf Zuhören und Beobachtung legen (vgl. ebd.).

Es erfolgt im nächsten Kapitel eine Zusammenfassung der in diesem Kapitel hergeleiteten Anforderungen in Bezug auf Mitsprache auf den Stufen vier bis acht.

## 5.4 Zusammenfassung der entstehenden Anforderungen aus Beteiligung und Partnerschaft

Um in Kapitel 6 die Ergebnisse der verschiedenen theoretischen Aspekte miteinander in Verbindung bringen zu können, wird im Folgenden die Teilfrage „Durch welche Merkmale ist Partizipation von Kindern gekennzeichnet?“ beantwortet. Stufe eins bis drei, die nicht zu echten Formen der Partizipation gehören, werden nachfolgend nicht weiter thematisiert, da sich die vorliegende Arbeit mit echten Partizipationsformen beschäftigt.

*Durch welche Merkmale ist Partizipation von Kindern gekennzeichnet?*

Hart stellt in seiner Partizipationstheorie grundlegende Anforderungen an Professionelle. Aus Kapitel 5.2 geht hervor, dass dies die gemeinsame Suche nach einer geeigneten Lösung, das Verständnis für Entscheidungen, die Förderung eines kritischen Gedankenguts und des Selbstkonzeptes, sowie das Angebot von altersgerechten Partizipationsmöglichkeiten ist. Weitere Merkmale von Beteiligung und Partnerschaft werden in den folgenden zwei Tabellen dargestellt. Dabei handelt es sich um eine verdichtete Form der Erkenntnisse aus den Kapiteln 5.3.2 und 5.3.3.

<b>Partizipation Beteiligung</b>	<u>Professionelle</u>	<u>Kinder</u>
<u>vor der Situation</u>	informieren Kinder über Zweck und Auftrag der Aktion - bestenfalls zu Beginn	werden meistens nach ihrem Einverständnis, an der Situation teilnehmen zu wollen, gefragt
<u>während der Situation</u>	fragen bestenfalls nach der Meinung der Kinder und treffen Entscheidungen zusammen mit den Kindern	führen im Minimum den Auftrag der Professionellen aus. Bestenfalls dürfen sie ihre Meinung aktiv miteinbringen
<u>nach der Situation</u>	informieren die Kinder bestenfalls über Resultate und Ziele des gemeinsamen Prozesses	werden bestenfalls durch Professionelle über die Auswirkungen des Prozesses informiert

*Tabelle 1 Merkmale einer Beteiligung (vgl. Hart 1992: 8-12 und Hart 2008: 34-45)*

Tabelle 1 zeigt eine Zusammenfassung der Beteiligungsstufen. Die nachfolgende Tabelle fasst die Stufen sieben und acht zusammen.

<b>Partizipation Partnerschaft</b>	<u>Professionelle</u>	<u>Kinder</u>
<u>vor der Situation</u>	geben Kindern durch Bereitstellen von benötigtem Material die Möglichkeit, ein eigenes Vorhaben eigenständig zu initiieren	initiiert aus eigener Initiative ein Vorhaben und zieht Professionelle, falls von Kindern gewünscht, freiwillig mit ein
<u>während der Situation</u>	dienen, falls von den Kindern miteinbezogen, als Unterstützende, Fördernde und Vermittelnde	führen vieles selbständig aus, können aus eigener Initiative die Unterstützung von Professionellen miteinbeziehen
<u>nach der Situation</u>	können, falls ein weiteres Vorhaben geplant ist, weiterhin die Rolle als Unterstützende einnehmen	verfügen über alle Resultate und Auswirkungen des Projektes und entscheiden entweder alleine oder falls gewünscht mit Unterstützung von Professionellen über das weitere Vorgehen

*Tabelle 2 Merkmale einer Partnerschaft (vgl. Hart 1992: 8-12 und Hart 2008: 34-45)*

Die beiden Tabellen lassen einen Überblick über die Merkmale der verschiedenen Partizipationsstufen zu. Nachfolgend werden diese Merkmale mit dem rechtlichen und dem entwicklungstheoretischen Teilaspekt in Verbindung gebracht.

## 6 Das Recht auf Mitsprache nach Art. 12 Abs.1 UN-KRK unter Berücksichtigung der Stufe Initiative versus Schuldgefühl und den Partizipationsmerkmalen

In den vorhergehenden Kapiteln wurde zuerst der rechtliche Aspekt des Art. 12 Abs.1 UN-KRK dargelegt. Danach wurde eingehend auf die Merkmale der Stufe Initiative versus Schuldgefühl der Entwicklungstheorie nach Erikson eingegangen und die Merkmale dieser Stufe mit der rechtlichen Auseinandersetzung in Verbindung gebracht. Es erfolgte eine Auseinandersetzung mit den Anforderungen an Professionelle in Bezug auf Partizipation, bevor auf die Partizipationsstufen nach Roger Hart eingegangen wurde.

Ziel ist nun, die Ergebnisse dieser drei Aspekte miteinander zu verknüpfen und dadurch die Anforderungen an Schulsozialarbeitende an Schweizer Kindergärten unter Berücksichtigung der drei genannten Teilgebiete herzuleiten. Der rechtliche Teil ist Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit. Daher werden die Ergebnisse im Hinblick auf die rechtliche Ausgangslage und dessen Verknüpfung mit der Entwicklungstheorie und der Partizipationstheorie hergeleitet. Die in den Kapiteln 6.1 - 6.3 formulierten Ergebnisse bauen auf den theoretischen Erkenntnissen aus den Kapiteln 3, 4 und 5 auf. Die Teilfrage *„Wie lassen sich die Partizipationsmerkmale in der Stufe Initiative versus Schuldgefühl mit dem Art. 12 Abs.1 UN-Kinderrechtskonvention verbinden?“* wird für jedes der drei rechtlichen Elemente einzeln beantwortet. Dabei wird wiederum zuerst auf die Bildung und Äusserung einer eigenen Meinung eingegangen.

## 6.1 Bildung und Äusserung einer eigenen Meinung unter Berücksichtigung der Stufe Initiative versus Schuldgefühl und den Partizipationsmerkmalen

**Es liegt in der freien Entscheidung des Kindes, ob es eine eigene Meinung hat und ob es diese äussern möchte.**

<b>Beteiligung</b>	<b>Partnerschaft</b>	<b>Allgemeine Anforderungen an Professionelle</b>
<p>Kinder müssen Nutzen bzw. Zweck der Situation verstehen, damit sie ihre Meinung einbringen.</p> <p>Kinder werden explizit gefragt, ob sie partizipieren möchten.</p> <p>Kinder bestimmen den Grad an Partizipation selber. Es gilt, ihre Entscheidungen zu akzeptieren.</p> <p>Der Situation angemessene Grenzen und Konsequenzen setzen. Entscheidungen von Erwachsenen müssen begründet sein.</p>	<p>Material, das von Erwachsenen zur Verfügung gestellt wird, bezieht sich auf altersgerechte und für die Kinder attraktive Angebote.</p> <p>Ob und wie Partizipationsangebote genutzt werden, liegt in der Entscheidung der Kinder.</p> <p>Kinder bestimmen, welche Informationen ihrer Projekte an Erwachsene gelangen.</p>	<p>Angemessene Grenzen setzen und fair sanktionieren, damit Kinder keine Schuldgefühle entwickeln und ihre Meinung äussern wollen.</p> <p>Kritische Gedankenvorgänge bzw. Äusserungen bewusst stärken, um eigene Meinung zu fördern.</p> <p>Selbstkonzept der Kinder bewusst auch im Alltag fördern, um die Motivation zu partizipieren zu fördern.</p> <p>Kinder im Alltag aktiv ihre Umwelt erleben lassen, damit sie mit ihr vertraut werden und gerne Verantwortung übernehmen.</p>

*Tabelle 3 Ergebnisse Äusserung eigener Meinung*

**Das Kind hat Anspruch auf Informationen bzgl. möglichen Folgen und Konsequenzen, welche die jeweilige Angelegenheit betreffen.**

<b>Beteiligung</b>	<b>Partnerschaft</b>	<b>Allgemeine Anforderungen an Professionelle</b>
<p>Kind unter minimaler Wertung, bzw. so sachlich wie möglich, über die Angelegenheit, den Zweck und mögliche Folgen informieren.</p> <p>Informationen, Folgen und Konsequenzen einer Angelegenheit werden in einer Form, die das Kind verstehen kann, mitgeteilt.</p>	<p>Professionelle stehen, falls von den Kindern gewünscht, als Unterstützende und Ratgebende in Bezug auf die Beurteilung von Informationen zur Seite.</p> <p>Kinder werten und beurteilen Informationen vorwiegend alleine.</p>	<p>Vermittlung von Werten und Normen, sowie Stärkung des Selbstkonzeptes im Alltag, tragen massgeblich zur Beurteilung von Informationen, Folgen und Konsequenzen bei.</p> <p>Art der Übermittlung von Informationen orientiert sich an Alter und Reife des jeweiligen Kindes.</p>

*Tabelle 4 Ergebnisse Anspruch auf Informationen*

**Das Kind wählt die Form der Meinungsäusserung. Diese muss nicht verbal sein.**

<b>Beteiligung</b>	<b>Partnerschaft</b>	<b>Allgemeine Anforderungen an Professionelle</b>
<p>Kinder werden bewusst spielerisch über Auftrag, Zweck und Resultate informiert und dürfen ihren Beitrag zur Partizipation bspw. in Form von Spielen einbringen.</p> <p>Professionelle nehmen gewünschte Form der Meinungsäusserung wahr und geben ihr den nötigen Raum.</p>	<p>Professionelle schaffen verschiedene Settings, in welchen unterschiedliche Formen der Meinungsäusserung angewendet werden können.</p> <p>Falls Professionelle von den Kindern beigezogen werden, wählen Kinder die Form der Meinungsäusserung.</p>	<p>Anwendung von alternativen Methoden zur mündlichen Ausdrucksweise, indem sie das Alter und die Reife der Kinder berücksichtigen.</p> <p>Entscheidungen werden in Form, die das Kind selbst auch nutzt, mitgeteilt und erklärt.</p>

*Tabelle 5 Ergebnisse Form der Meinungsäusserung*

**Für eine Meinungsäußerung braucht ein Kind kein Mindestalter. Vorausgesetzt wird nur, dass es sich bezüglich der jeweiligen Angelegenheit eine Meinung bilden kann.**

<b>Beteiligung</b>	<b>Partnerschaft</b>	<b>Allgemeine Anforderungen an Professionelle</b>
<p>Professionelle berücksichtigen, dass die Meinung des Kindes stark vom Umfeld und dessen Werten und Normen abhängig ist.</p> <p>Die eigene Einflussnahme bewusst möglichst gering halten.</p> <p>Die ganze Angelegenheit für das Kind verständlich und ausführlich darlegen.</p> <p>Kind nach seiner Meinung fragen und aus den Aussagen des Kindes entscheiden, inwiefern es sich eine Meinung bilden kann.</p>	<p>Förderung der eigenen Meinung bei jüngeren Kindern, indem bewusst Settings geschaffen werden, die den Kindern die Möglichkeit geben, ihre Meinung einzubringen.</p> <p>Falls Professionelle als Unterstützende gewünscht sind, stehen die Meinungen der Kinder im Zentrum.</p>	<p>Da die Meinung des Kindes vom Umfeld geprägt wird, bewusst kritisches Gedankengut fördern, bspw. durch gemeinsame Reflexion über eigene Meinung.</p> <p>Entwicklungsstand und daraus resultierende Fähigkeiten in Bezug auf Meinungsbildung berücksichtigen.</p> <p>Kind in eigener Meinung positiv bestärken und dadurch Selbstkonzept stärken.</p>

*Tabelle 6 Ergebnisse Bildung eigener Meinung*

Die Antwort auf die folgende Teilfrage fasst die oben gewonnenen Erkenntnisse in Bezug auf die Bildung und Äusserung der eigenen Meinung zusammen:

*Wie lassen sich die Partizipationsmerkmale in der Stufe Initiative vs. Schuldgefühl mit dem Art. 12 Abs.1 UN-Kinderrechtskonvention verbinden?*

Aus den oben erläuterten Ergebnissen lässt sich schliessen, dass Art. 12 Abs.1 UN-KRK unter Einbezug entwicklungs- und partizipationstheoretischer Elemente einige Anforderungen an Schulsozialarbeitende im Kindergarten stellt. Der Kindergartenalltag von Kindern in der Stufe Initiative versus Schuldgefühl beeinflusst, wie und ob ein Kind seine Meinung äussert. Das Umfeld, daher unter anderem der Kindergarten, nimmt in diesem Alter insofern eine zentrale Rolle ein, als dass er Werte und Normen, Selbstwertgefühl sowie kritisches Gedankengut markant beeinflusst. Professionelle können Settings schaffen, in denen die Meinung der Kindergartenkinder wichtig ist, bestärkt wird und zugleich kritisch betrachtet wird. Damit dies möglich ist, müssen die Settings von Akzeptanz verschiedener Meinungen, Respekt, fairen Grenzen

und der Möglichkeit, die eigene Meinung einzubringen, geprägt sein. Damit Fachkräfte abschätzen können, inwiefern ein Kind zu einer Angelegenheit eine Meinung haben kann, müssen sie die Kinder und deren Fähigkeiten genau kennen und einschätzen können.

## 6.2 Berührende Angelegenheiten unter Berücksichtigung der Stufe Initiative versus Schuldgefühl und den Partizipationsmerkmalen

**Kinder werden angehört, wenn es sich um Angelegenheiten handelt, die sie unmittelbar betreffen.**

<b>Beteiligung</b>	<b>Partnerschaft</b>	<b>Allgemeine Anforderungen an Professionelle</b>
<p>Kindergartenalltag betrifft Kinder unmittelbar und muss deshalb soweit es die Fähigkeiten der Kinder erlauben, zusammen mit den Kindern gestaltet werden.</p> <p>Kinder nach ihrer Meinung fragen und danach abschätzen, wie weit sie sich über die jeweilige Angelegenheit eine Meinung bilden können.</p>	<p>Es werden altersgerechte Programme und Inputs für Kindergartenkinder geschaffen und zur Verfügung gestellt. Diese werden nach ihren Meinungen gestaltet.</p>	<p>Im Alltag Kultur schaffen, die die Meinung der Kinder wertschätzt und in Entscheidungen so weit als möglich miteinbezieht.</p> <p>Im Alltag Selbstkonzept fördern und eigene Meinung stärken, damit sich Kinder gewachsen fühlen, ihre eigene Meinung zu äussern.</p>

*Tabelle 7 Ergebnisse unmittelbare Betroffenheit*

**Im Zweifelsfalle wird die Meinung der Kinder angehört, wenn sie die Qualität der Lösung steigern könnte.**

<b>Beteiligung</b>	<b>Partnerschaft</b>	<b>Allgemeine Anforderungen an Professionelle</b>
Settings schaffen, in denen die eigene Meinung immer frei geäußert werden darf, jedoch unterschiedlichen Einflussgrad auf weiteres Vorgehen hat.	Qualität der Lösung wird von den Kindern beurteilt. Daher bestimmen sie über Meinungsanhörungen.	<p>Qualität der Lösung steigt, wenn sie die Ziele des Kindergartens und die Entwicklung der Kinder unterstützt.</p> <p>Durch Meinungsanhörung werden Ideen der Kinder wertgeschätzt. Somit wird ein positives Selbstkonzept gefördert.</p> <p>Meinungsanhörungen und Auseinandersetzungen damit lassen verschiedene Ideen zu und fördern dadurch ein kritisches Gedankengut.</p>

*Tabelle 8 Ergebnisse Anhörung bei Qualitätssteigerung der Lösung*

Die Antwort auf die folgende Teilfrage fasst die oben gewonnenen Erkenntnisse in Bezug auf berührende Angelegenheiten zusammen:

*Wie lassen sich die Partizipationsmerkmale in der Stufe Initiative vs. Schuldgefühl mit dem Art. 12 Abs.1 UN-Kinderrechtskonvention verbinden?*

Art. 12 Abs.1 UN-KRK fordert eine Anhörung der Kinder, wenn sie unmittelbar von der Angelegenheit betroffen sind. Settings, die Professionelle im Kindergartenalltag schaffen, betreffen die Kinder direkt und fordern demnach aktive Partizipationsmöglichkeiten. Aus den oben ausgeführten Ergebnissen lässt sich die Bedeutung der Settings für Partizipationsmöglichkeiten festhalten. Schaffen Fachkräfte Situationen, in denen die Meinung der einzelnen Kinder eine Bedeutung hat, nicht aber die alleinige Entscheidungsmacht, werden sie Art. 12 Abs.1 UN-KRK in Bezug auf berührende Angelegenheiten gerecht. Denn dadurch lernen Kinder die Bedeutung und den Einfluss ihrer Meinung kennen. Zudem werden Auseinandersetzungen mit der eigenen und fremden Meinungen möglich. Ein kritisches Gedankengut wird gefördert und die Kinder lernen, sich mit Meinungen ihrer Mitmenschen auseinanderzusetzen.

### 6.3 Angemessene Berücksichtigung der eigenen Meinung nach Alter und Reife unter Berücksichtigung der Stufe Initiative versus Schuldgefühl und den Partizipationsmerkmalen

**Der Einfluss der Meinung eines Kindes steht im engen Zusammenhang mit seiner Reife, bzw. seiner Fähigkeit, Folgen und Auswirkungen einer Angelegenheit einschätzen zu können.**

<b>Beteiligung</b>	<b>Partnerschaft</b>	<b>Allgemeine Anforderungen an Professionelle</b>
<p>Partizipationsmöglichkeiten in Bereichen schaffen, wo Kinder Auswirkungen einschätzen können.</p> <p>Kinder in Entscheidungen unterstützen, indem mögliche Folgen gemeinsam thematisiert werden.</p> <p>Die Reife der Kinder einschätzen und so den Einflussgrad der Meinung der Kinder bestimmen.</p>	<p>Die Reife der Kinder ausserhalb der Partizipationsprojekte fördern, indem das Selbstkonzept und die damit verbundenen Werte und Normen der Kinder im Alltag gefördert werden.</p> <p>Falls Professionelle als Unterstützende gewünscht sind, in der Situation auf mögliche Folgen hinweisen.</p>	<p>Professionelle setzen sich im Alltag intensiv mit der Reife der Kinder auseinander und wissen dadurch, in welchen Situationen die Kinder Folgen und Auswirkungen einschätzen können.</p> <p>Professionelle schaffen Settings, in welchen über vergangene Situationen und deren Folgen gesprochen wird und tragen somit zur Bildung und Stärkung des Selbstkonzepts und eines kritischen Gedankengutes bei.</p>

*Tabelle 9 Ergebnisse Einfluss der Meinung*

**Damit die Meinung des Kindes auf die Lösungsfindung Einfluss nehmen kann, muss es seine Meinung unabhängig von Meinungen Anderer darlegen können.**

<b>Beteiligung</b>	<b>Partnerschaft</b>	<b>Allgemeine Anforderungen an Professionelle</b>
<p>Professionelle achten auf eine minimale Beeinflussung der Kinder, indem sie neutral, bzw. ohne die Situation zu beurteilen, über Zweck und Auftrag informieren.</p> <p>Damit das Kind zu seiner eigenen Meinung steht, werden Meinungen generell nicht als richtig oder falsch bewertet, sondern akzeptiert.</p> <p>Es werden Partizipationsmöglichkeiten geschaffen, die sich an der Entwicklung des Kindes und dessen Fähigkeit, sich zu bestimmten Situationen unabhängig von anderen eine Meinung zu bilden, orientieren.</p> <p>Werden Entscheidungen getroffen, wird zuerst nach der Meinung der Kinder gefragt, damit eine Beeinflussung minimiert werden kann.</p>	<p>Bewusst Atmosphäre schaffen, in der eigene Meinung frei und unabhängig geäußert werden kann.</p> <p>In Rolle als Unterstützende bewusst einzelne mögliche Meinungen thematisieren, ohne dabei einzelne Meinungen zu werten.</p>	<p>Professionelle thematisieren im Alltag verschiedene Verhaltensweisen und die damit verbundenen Werte und Normen. Dadurch lernen Kinder, dass mehrere Verhaltensweisen möglich und teilweise auch richtig sein können. Indem Kinder zu den jeweiligen Situationen Stellung beziehen und argumentieren, lernen sie eine eigene Meinung zu bilden.</p> <p>Die eigene Meinung und das damit verbundene Selbstkonzept werden im Alltag aktiv und bewusst gestärkt und gefördert.</p>

*Tabelle 10 Ergebnisse unabhängige Meinungsbildung*

**Das Kind muss im Kontext seiner individuellen, kulturellen und aktuellen Situation gesehen werden.**

<b>Beteiligung</b>	<b>Partnerschaft</b>	<b>Allgemeine Anforderungen an Professionelle</b>
<p>Professionelle sind sich der biographischen und aktuellen Situation der Kinder bewusst und wählen Partizipationsmöglichkeiten dementsprechend.</p> <p>Berücksichtigung des familiären und kulturellen Hintergrunds der Kinder im Alltag.</p> <p>Bestärkung in der eigenen Meinung, auch wenn sie vom familiären Hintergrund abweicht.</p>	<p>Zur Verfügung stellen von Material, mit dem sich die Kinder im Kontext des kulturellen und aktuellen Hintergrunds identifizieren können.</p> <p>Professionelle sind in ihrer Rolle als Unterstützende bzw. Vermittelnde vorurteilsfrei und neutral.</p>	<p>Selbstkonzept wird gestärkt, indem kultureller und individueller Hintergrund akzeptiert und keiner massen verurteilt wird.</p> <p>Partizipationsmöglichkeiten schaffen, die sich mit dem kulturellen und individuellen Hintergrund vereinbaren lassen.</p> <p>Kritisches Denken anregen, indem Kinder mit anderen Meinungen konfrontiert werden.</p>

*Tabelle 11 Ergebnisse Berücksichtigung des individuellen Kontexts*

Die Antwort auf die folgende Teilfrage fasst die oben gewonnenen Erkenntnisse in Bezug auf eine angemessene Berücksichtigung der eigenen Meinung nach Alter und Reife zusammen:

*Wie lassen sich die Partizipationsmerkmale in der Stufe Initiative vs. Schuldgefühl mit dem Art. 12 Abs.1 UN-Kinderrechtskonvention verbinden?*

Um Art. 12 Abs.1 UN-KRK in Bezug auf die Berücksichtigung der eigenen Meinung nach Alter und Reife gerecht werden zu können, müssen Professionelle den Einfluss ihrer eigenen Meinung bewusst minimieren. Dies gelingt ihnen, indem sie nach der Meinung der Kinder fragen, diese immer akzeptieren und sie somit in ihrem Selbstkonzept stärken. Indem sie jedoch kritische Rückfragen stellen, werden die Kinder zum kritischen Denken angeregt und lernen so, ihre eigene Meinung zu begründen. Fachkräfte orientieren sich zudem an Art. 12 Abs.1 UN-KRK, indem sie den kulturellen und sozialen Hintergrund des Kindes kennen, akzeptieren und bei der Meinungsbildung des Kindes berücksichtigen. Wie viel Einfluss die Meinung des Kindes auf eine Entscheidung hat, ist laut Art. 12 Abs.1 UN-KRK vom Alter und der Reife abhängig. Diese gilt es von Professionellen zu kennen und in der jeweiligen Situation zu berücksichtigen. Unabhängig davon, ob die Meinung des Kindes nicht oder nur in geringem Mass zur Entscheidung beiträgt, stärken Professionelle die Kinder in ihrem Selbstkonzept, indem sie die Meinung von jedem Kind akzeptieren. Die soeben hergeleiteten Ergebnisse werden im nächsten Kapitel zur Beantwortung der Leitfrage verwendet.

## 7 Schlussfolgerungen

In Kapitel 6 erfolgte eine systematische Verbindung der rechtlichen, entwicklungstheoretischen und partizipationstheoretischen Erkenntnisse. Auf diesen Erkenntnissen basierend, lassen sich im Folgenden die Ergebnisse diskutieren. Es stellt sich einerseits die Frage, wie die Leitfrage der vorliegenden Arbeit in Bezug auf die Ergebnisse aus Kapitel 6 beantwortet werden kann. Andererseits werden im Kapitel 7 Ideen, die aufgrund der Ergebnisse entstehen, sowie daraus entstehende Folgerungen und weitere Fragestellungen diskutiert.

### 7.1 Beantwortung der Leitfrage

Die vorliegende Bachelor Thesis setzt sich mit folgender Leitfrage auseinander:

Welche Anforderungen an das Recht auf Mitsprache bei Kindern ergeben sich für Schulsozialarbeitende im Kindergarten in der Schweiz aus der theoretischen Herleitung des Artikels 12 Absatz 1 der UN-Kinderrechtskonvention unter der Berücksichtigung der Stufe Initiative vs. Schuldgefühl nach Erikson und der Partizipationstheorie nach Roger Hart?

Aus den Ergebnissen in Kapitel 6 ergeben sich in Bezug auf Art. 12 Abs.1 UN-KRK verschiedene Anforderungen an Schulsozialarbeitende im Kindergarten.

Eine der bedeutendsten Anforderungen stellt der Habitus der Professionellen dar. Die eigenen Haltungen und Werte eines Schulsozialarbeiters oder einer Schulsozialarbeiterin bestimmen bspw., inwiefern sich die Kinder in Settings einbringen dürfen, wie stark ihr Selbstkonzept gefördert wird und in welchen Formen zum kritischen Denken angeregt wird.

Neben den Anforderungen an den eigenen Habitus der Professionellen, ergeben sich aus den Ergebnissen aus Kapitel 6 gewisse Anforderungen an die Zusammenarbeit mit den Eltern. Denn wie aus den Ergebnissen in Kapitel 6 ersichtlich wird, hängt der Grad der Meinungsäußerung sowie die Art und Weise der Meinungsäußerung eng mit der primären Sozialisation zusammen. Arbeiten Professionelle eng mit den Eltern zusammen, so können Kinder auch in ihrem kulturellen und familiären Kontext in der Fähigkeit der eigenen Meinungsbildung gefördert werden. Zudem kann dadurch den Eltern die Bedeutung ihrer Einflussnahme auf die Meinungsbildung vermittelt werden. In Form einer engen Zusammenarbeit können Eltern dabei unterstützt werden, ihre Kinder zum eigenen und kritischen Denken anzuregen und sie so bei der eigenen Meinungsbildung minimal zu beeinflussen.

Eine weitere Anforderung an Schulsozialarbeitende ist die Vereinbarkeit des Kindergartenlehrplans mit dem professionellen Vorhaben. Denn die Kindergartenlehrpersonen haben einerseits die Verpflichtung, diesem Lehrplan nachzukommen, andererseits stellt das Recht auf

Mitsprache und das Angebot der Schulsozialarbeit eine Anforderung bzgl. Wahrnehmung und Berücksichtigung der individuellen Meinungen und Bedürfnissen. Eine Herausforderung liegt dabei in der Vereinbarung der beiden Ansprüche. Es stellt sich für Schulsozialarbeitende die Frage, wie viel Zeit des Kindergartenalltags sie in Anspruch nehmen können und wie ihr Vorhaben und ihre Interventionen sich sowohl mit dem Recht auf Mitsprache als auch mit dem Lehrplan und dessen Zielen vereinbaren lassen.

Neben dem Lehrplan stellt Art. 12 Abs.1 UN-KRK Anforderungen an die Beobachtungskompetenz von Professionellen. Die Gestaltung von individuellen Partizipationsmöglichkeiten setzt voraus, dass die Schulsozialarbeitenden die individuellen Fähigkeiten sowie den Entwicklungsstand der einzelnen Kinder genau kennen. Nur so können sie entwicklungsgerechte und individuelle Partizipationsmöglichkeiten anbieten. Dabei kommt den einzelnen Partizipationsstufen insofern Bedeutung zu, als dass Professionelle Partizipationsmöglichkeiten auf Stufen anbieten, die dem Entwicklungsstand des Kindes entsprechen.

Abschliessend kann die Leitfrage zusammengefasst wie folgt beantwortet werden: Werden die Schulsozialarbeitenden den Anforderungen an ihren Habitus, an die Elternarbeit, der Vereinbarkeit von Kindergartenlehrplan und individuellen Fähigkeiten sowie ihrer Beobachtungskompetenz gerecht, so gewährleisten sie Kindergartenkindern das Recht auf Mitsprache nach Art. 12 Abs.1 UN-KRK aus theoretischer Perspektive.

Weitere Fragestellungen, die sich aus der Beantwortung der Leitfrage ergeben, sowie Erkenntnisse und kritische Anmerkungen, werden in den nächsten Kapiteln diskutiert.

## 7.2 Diskussion der Erkenntnisse

Aus den Ergebnissen in Kapitel 6 geht die Bedeutung der ganzheitlichen Förderung der Kinder hervor. Unabhängig davon, ob es sich um Beteiligung oder Partnerschaft handelt, setzt die Bereitschaft seitens der Kinder zur Partizipation voraus, dass ihnen altersgerechte Partizipationsmöglichkeiten in einem verständnisvollen, respektvollen und wertschätzenden Rahmen geboten werden. Damit Kinder aus eigener Initiative partizipieren möchten, setzt Hart in seiner Partizipationstheorie (1992) voraus, dass Kinder über ein stabiles Selbstkonzept und ein kritisches Gedankengut verfügen (vgl. Hart 2008: 26-30). Diese Anforderungen sind mit der Voraussetzung verbunden, dass Kindergartenlehrpersonen im Alltag mit den Kindern am Erwerb dieser Fähigkeiten arbeiten. Schulsozialarbeitende sind demnach auf die Kooperationsbereitschaft von Kindergartenlehrpersonen insofern angewiesen, als dass sie im Alltag das Selbstkonzept und das kritische Denken der Kinder fördern können. Da sich die nationalen Grundkompetenzen für die Kindergärten, die durch das HarmoS-Konkordat in der Schweiz vereinheitlicht werden (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2014:

1), nicht direkt auf den Schulalltag beziehen (vgl. ebd. 2015: 3), sind die spezifischen Kompetenzen kantonal geregelt. Am Beispiel des Einschätzungsbogens des Kantons Aargau lässt sich die Bedeutung der Partizipation erkennen (vgl. Departement Bildung, Kultur und Sport 2013: 1). Vor allem im Bereich der Sozialkompetenz wird vom Kind erwartet, dass es seine Meinung angemessen durchsetzen kann und Lösungsvorschläge einbringt. Zudem wird thematisiert, ob und wie ein Kind in einer Gruppe etwas planen bzw. durchführen kann (vgl. ebd.: 11). Die genannten Fähigkeiten weisen auf die Aktualität und Bedeutung der eigenen Meinung hin. Aus dem Einschätzungsbogen des Kantons Aargau geht die Verankerung einzelner Elementen von Partizipation hervor. Der Schulsozialarbeit kommt in diesem Hinblick eine zentrale Rolle zu. Durch die Methode der Projekte (vgl. Drilling 2001: 109) kann exakt an diesen Fähigkeiten gearbeitet werden. Hier wird eine spezifische Arbeit am Lehrplan durch die Schulsozialarbeit möglich. Inwiefern dies in der Praxis wahrgenommen und umgesetzt wird, wäre weiter zu untersuchen. Indem Schulsozialarbeitende und Lehrpersonen jedoch die Bedeutung und Auswirkung ihrer professionellen Kooperation erkennen, können die Kinder in ihrer Entwicklung ganzheitlich gestärkt und gefördert werden. Gleichzeitig wird gemeinsam an den einzelnen Kompetenzen, die die Kinder zu erreichen haben, gearbeitet.

Walter-Laager und Fasseing Heim schlagen vor, im Kindergartenalltag anhand von individuellen Vertiefungen an bestimmten Entwicklungspunkten der einzelnen Kinder zu arbeiten (vgl. Walter-Laager/Fasseing Heim 2013: 198). Dies wäre für die Schulsozialarbeitenden bspw. durch die Methode der Einzelfallhilfe möglich (vgl. Drilling 2001: 109). Es wäre eine Möglichkeit, das Selbstkonzept einzelner Kinder neben den geführten Aktivitäten und dem freien Spiel bewusst zu fördern. Unklar bleibt, wie viel Zeit Schulsozialarbeitende im Kindergartenalltag haben, um mit einzelnen Kindern aktiv und über einen längeren Zeitraum an bestimmten Entwicklungspunkten zu arbeiten. Würde ihnen genügend Zeit zur Verfügung stehen, könnten sie diese nutzen, um Werte und Normen in Form von Märchen und anderen Geschichten zu vermitteln (vgl. Walter-Laager/Fasseing Heim 2013: 141). Indem die Kinder sich ein eigenes Urteil über bestimmte Verhaltensweisen und Vorfälle bilden können, werden sie zum kritischen Denken und zur Meinungsbildung angeregt. Einzelne bedeutsame Aussagen von Kindern wären danach anhand verschiedener Methoden, in Form der individuellen Vertiefung (vgl. ebd.: 199), zusammen mit dem jeweiligen Kind nochmals aufzugreifen und zu diskutieren. Diese Vertiefung könnten Schulsozialarbeitende wiederum in Form der Methode der Einzelfallhilfe aufnehmen. Dieses Vorhaben setzt eine enge Kooperation zwischen der Kindergartenlehrperson und der Schulsozialarbeiterin oder dem Schulsozialarbeiter voraus. Inwiefern sich die Fachkräfte damit einverstanden erklären, hängt mit ihrem Habitus zusammen.

Ein Ziel von Eriksons Entwicklungstheorie ist die Bildung einer Ich-Identität und das Übernehmen von Verantwortung (vgl. Coles 1974: 33). Aus den Ergebnissen in Kapitel 6 geht die zentrale Bedeutung des Selbstkonzeptes und folglich der eigenen Identität hervor. Eriksons Entwicklungstheorie enthält demnach einen Fokus, welcher auch in den Ergebnissen von Kapitel 6 zu finden ist. Somit lässt sich mithilfe der Entwicklungstheorie nach Erikson optimal am Selbstkonzept von Kindern arbeiten. Diese Erkenntnis könnte für weitere Forschungen in diesem Bereich genutzt werden und eventuell mit aktuelleren Forschungen, die sich mit Identitätsbildung auseinandersetzen, verbinden lassen.

In der Stufe Initiative versus Schuldgefühl entwickeln Kinder ein Gewissen (vgl. Berk 2005: 331), welches auf den ihnen vermittelten Werten aufbaut (vgl. Conzen 2010: 76). Da sich Kinder bis zu dieser Stufe vorwiegend zu Hause in der Familie aufhalten (vgl. Erikson 1965: 252-253), spielen die Erziehungsberechtigten und deren Werte eine zentrale Rolle. Das Gewissen bestimmt, ob das Kind etwas richtig oder falsch findet (vgl. Berk 2005: 331). Demnach baut die eigene Meinung auf dem Gewissen und dessen Werten auf. Wie bereits bei der Beantwortung der Leitfrage betont wurde, nimmt die Erziehung von Erziehungsberechtigten einen enorm wichtigen Stellenwert ein. Dies beginnt bereits in den ersten Lebensjahren der Kinder und hält bis ins Kindergartenalter an. Für eine gesunde Entwicklung des Gewissens nehmen einerseits die vermittelten Werte einen wichtigen Stellenwert ein. Andererseits werden die Kinder in der Stufe Initiative versus Schuldgefühl auch von der Art und Weise, wie und wann sie gestraft werden, in ihrer Entwicklung beeinflusst. Für eine gesunde Entwicklung in der Stufe Initiative versus Schuldgefühl dürfen Kinder nicht zu streng sanktioniert werden (vgl. ebd.). Inwiefern sich Erziehungsberechtigte dieses Einflusses und der damit verbundenen Verantwortung bewusst sind, wäre weiter zu untersuchen. Indem Erziehungsberechtigte vollumfänglich über ihre Verantwortung und ihren Einfluss informiert sind, könnten sie im Bereich von Partizipationsmöglichkeiten als wichtige Partner und Partnerinnen gewonnen werden. Dadurch würden die benötigten Partizipationsfähigkeiten und eine gesunde Entwicklung der Kinder auch zu Hause gefördert werden. Diesen Anforderungen gerecht werden zu können, setzt eine professionelle und aktive Elternzusammenarbeit voraus. Inwiefern diese zurzeit besteht und wie viele Ressourcen dafür vorhanden sind, müsste erforscht werden.

Hart betont in seiner Theorie, nicht nur die oberste Partizipationsstufe anzuwenden, sondern im Alltag abzuschätzen, welche Stufe der Reife und den Fähigkeiten der jeweiligen Kindern (vgl. Hart 2008: 42) entsprechen. Diese Ansprüche fordern von Schulsozialarbeitenden, die einzelnen Kindern und deren Fähigkeiten genau zu kennen. Denn jedes Kindergartenkind verfügt über individuelle Fähigkeiten (vgl. educa. Bildungssystem 2015). Das heisst, Partizipationsmöglichkeiten orientieren sich an den persönlichen Kompetenzen des individuellen Kindes.

Inwiefern dies möglich ist bzw. wie gut Schulsozialarbeitende die einzelnen Kindergartenkinder kennen und wie oft es ihnen möglich ist, mit kleineren Gruppen von Kindern, die an einem ähnlichen Entwicklungspunkt stehen, arbeiten zu können, gälte es weiter zu untersuchen.

Eriksons Entwicklungsmodell wurde bereits 1950 in seinem Werk „Childhood and society“ vorgestellt. Obwohl seine Theorie noch heute eine grosse Relevanz hat (vgl. Seiffge-Krenke 2014: 399-400) und sie ähnliche Ziele wie die Partizipationstheorie (1992) nach Hart verfolgt, stellt sich die Frage, wie Erikson seine Entwicklungstheorie in der heutigen Gesellschaft formulieren würde. Eine vollumfängliche Antwort auf diese Frage wird nicht möglich sein. Eine Annäherung wäre jedoch in Form einer intensiven Auseinandersetzung mit aktuellen Entwicklungstheorien, die sich auf Erikson und seine Entwicklungstheorie beziehen, möglich. Die unterschiedlichen Theorien danach miteinander zu vergleichen und Anforderungen für Partizipationsmöglichkeiten herzuleiten, gäbe die Möglichkeit, die vorliegende Arbeit anhand aktueller Forschungen exakter auf die heutige Gesellschaft beziehen zu können. Dabei könnte der Fokus bspw. insbesondere auf dem Medienkonsum der Kinder liegen. Denn 1950 war dieser für Kinder in der Stufe Initiative versus Schuldgefühl noch kein Thema. Da jedoch das Spiel bei Kindern in der Stufe Initiative versus Schuldgefühl eine zentrale Rolle spielt, wäre heute zu erforschen, welchen Einfluss der Spielkonsum auf Spielkonsolen, Handys etc. hat. Inwiefern wird die individuelle Entwicklung dadurch beeinflusst und wodurch zeigt sich dies in der Stufe Initiative versus Schuldgefühl? Unter Einbezug einer aktuelleren Entwicklungstheorie könnten auf die vorliegenden Fragen Antworten gefunden werden.

Sowohl Erikson als auch Hart verfolgen in ihren Theorien das Ziel, zur Entwicklung von selbständigen und starken Persönlichkeiten beizutragen (vgl. Liebel 2009: 139 und Hart 1992: 34). Wie aus den Ergebnissen in Kapitel 6 hervorgeht, äussern Kinder ihre eigene Meinung, wenn ihnen mit Offenheit, Respekt und Akzeptanz begegnet wird. Die eigene Meinungsäusserung setzt sowohl eine kritische Denkweise gegenüber eigenen und fremden Meinungen voraus, als auch ein starkes und gesundes Selbstbild. Diese Fähigkeiten sind im Hinblick auf die Zielsetzung der Sozialen Arbeit von grösster Bedeutung. Denn so wird im Berufskodex der Sozialen Arbeit unter anderem die Unterstützung bei der sozialen Integration und die Entwicklungsförderung von Menschen benannt (vgl. avenirsocial 2010: 6). Wird davon ausgegangen, dass Partizipationsmöglichkeiten explizit das eigene Denken fördern und das Selbstkonzept stärken, werden dadurch bereits Kindergartenkinder in der Aneignung von Kompetenzen einer gelingenden und vor allem eigenständigen Lebensführung unterstützt. Somit werden diese Menschen in ihrer Entwicklung soweit gestärkt und unterstützt, dass sie für eine selbständige Lebensführung gute Chancen haben. Partizipationsmöglichkeiten entlasten somit die Soziale Arbeit insofern, als dass Kinder in ihrer Entwicklung positiv beeinflusst werden und sich bevor es zu Konflikten kommt, mit ihrem Selbstbild und ihrer eigenen Meinungen auseinandersetzen.

Aus der theoretischen Herleitung der vorliegenden Arbeit lassen sich durch Partizipationsmöglichkeiten eine grosse Bedeutung für die Entwicklung der Kinder festhalten. Inwiefern sich Partizipationsmöglichkeiten jedoch in der Praxis auf die Entwicklung von Kindern auswirken, wäre empirisch zu überprüfen. Mit einer Langzeitstudie könnte einerseits die Entwicklung von Kindern, denen im Kindergartenalltag Partizipationsmöglichkeiten angeboten werden, überprüft werden. Andererseits könnten jene Ergebnisse mit denen von Kindern, die im Kindergartenalltag keine Partizipationsmöglichkeiten haben, verglichen werden. Somit könnte vertieft auf die Auswirkungen von Partizipation eingegangen werden.

Bei Stufe sieben und acht der Partizipations-Leiter entsteht zwischen Erwachsenen und Kindern eine Art Partnerschaft. Dabei geht die Initiative von Kindern aus, Erwachsene stellen bewusst das Material, welches die Partizipation von Kindern unterstützt, zur Verfügung und dienen als Unterstützende (vgl. Hart 2008: 45). Im Kindergartenalltag lässt sich diese Form von Partizipation umsetzen, indem Schulsozialarbeitende Sequenzen des freien Spiels anbieten (vgl. Walter-Laager/Fasseing Heim 2013: 140). Indem sie den Kindern altersgerechtes und entwicklungsförderndes Material zur Verfügung stellen und sich als Unterstützung anbieten, wird es Kinder bereits im Kindergartenalter möglich, auf den beiden höchsten Partizipationsstufen mitzusprechen. Wahrzunehmen, in welchen Situationen dies Sinn macht und wann es für die Entwicklung der Kinder von Vorteil ist, auf einer tieferen Stufe zu partizipieren, setzt wiederum hohe Anforderungen an Professionelle. Denn dies verlangt von ihnen einerseits, einzelne Situationen und die darin benötigte Reife der Kinder abschätzen und mit den individuellen Fähigkeiten der Kinder in Verbindung bringen zu können. Andererseits muss den Professionellen die benötigte Zeit zur Verfügung gestellt werden.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Recht auf Mitsprache bei Kindergartenkinder. Hart weist diesbezüglich auf die Partizipationsfähigkeiten von Kindergartenkindern hin (vgl. Hart 1992: 32), indem er betont, dass Kindergartenkinder noch nicht immer unterscheiden können, ob ein Verhalten ihrer Mitmenschen absichtlich oder unabsichtlich ausgeführt wurde. Folglich kann nicht vorausgesetzt werden, dass sie die Perspektive ihrer Mitmenschen immer einnehmen können. Dies schränkt die Partizipationsfähigkeit insofern ein, als dass Hart empfiehlt, Kinder in diesem Alter bewusst erst in Form von kleinen Alltagssequenzen partizipieren zu lassen (vgl. Hart 2008: 90). Es würde daher Sinn machen, sich mit derselben Fragestellung in Bezug auf Kinder, die sich bspw. bereits in der Stufe Werksinn versus Minderwertigkeitsgefühl befinden, auseinanderzusetzen. Denn durch die Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinzuversetzen und deren Absichten einordnen zu können, lassen sich komplexere Partizipationsmöglichkeiten anbieten. Für Professionelle im Kindergarten bedeutet dies, dass sie sich dem Entwicklungsstand und den damit verbundenen Fähigkeiten der Kinder bewusst sind und sie mit Partizipationsmöglichkeiten nicht überfordern.

Damit die Meinung eines Kindes Einfluss auf eine Entscheidung nehmen kann, muss es seine Meinung unabhängig von anderen ausdrücken können (vgl. CRC 2009: 11). Kinder in der Stufe Initiative versus Schuldgefühl orientieren sich jedoch stark an Ideal-Rollen und Bezugspersonen (vgl. Erikson 1965: 252). Eine völlig eigenständige Meinungsbildung ist daher in diesem Alter noch nicht möglich. Es gilt folglich für Professionelle, sich wiederum des Entwicklungsstandes der Kinder in dieser Stufe bewusst zu sein und die Meinungen der Kinder im familiären Kontext zu sehen. Zudem weist diese Tatsache erneut auf die Bedeutung der professionellen Elternarbeit hin. Denn indem sich Erziehungsberechtigte ihrer Einflussnahme bewusst sind, können sie Kinder in Partizipationssituationen bspw. unterstützen, indem sie eine neutrale Haltung einnehmen und alle Möglichkeiten zusammen mit dem Kind sachlich diskutieren.

Die Diskussion der Erkenntnisse zeigt die Komplexität des Rechts auf Mitsprache nach Art. 12 Abs.1 UN-KRK auf. Daher würde die Auseinandersetzung mit den in diesem Kapitel aufgeworfenen Fragestellungen weitere und vertiefte Antworten ermöglichen. Dies ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht möglich. Es werden jedoch im nächsten Kapitel die Voraussetzungen einer gelingenden Umsetzung und daraus entstehende kritische Fragen dargestellt.

### 7.3 Voraussetzungen und damit verbundene kritische Würdigung einer gelingenden Umsetzung des Art. 12 Abs.1 UN-KRK

Aus Kapitel 7.2 gehen verschiedene Erkenntnisse und daraus entstehende Voraussetzungen für eine gelingende Umsetzung von Art. 12 Abs.1 UN-KRK hervor.

Eine Voraussetzung bezieht sich auf wohlwollende Absichten und die Empathie der Professionellen. Denn die Umsetzung des Rechts auf Mitsprache nach Art. 12 Abs.1 UN-KRK setzt die Absicht der Entwicklungsförderung voraus. Professionelle müssen für eine ganzheitliche Gewährleistung des Rechts auf Mitsprache auf Interaktionen empathisch eingehen. Ansonsten werden Kinder in ihren Bedürfnissen und in ihrem Recht auf Mitsprache übergangen. Das stellt einen gewissen Anspruch an die eigenen Werte und Normen der Professionellen. Dies wirft die kritische Frage auf, inwiefern sich das Recht auf Mitsprache generell umsetzen lässt, wenn Professionelle mit ihren Werten und Normen und somit mit ihrem Habitus nicht hinter diesen Bedingungen stehen können.

Ein weiterer kritischer Aspekt wird beleuchtet, wenn auf das Verständnis für die Umsetzung des Art. 12 Abs.1 UN-KRK eingegangen wird. Aus der vorliegenden Arbeit wird ersichtlich, dass Partizipation weit mehr als eine absolute Selbständigkeit der Kinder ist (vgl. Hart 2008: 45). Dieses Verständnis muss für eine gelingende Umsetzung bei Professionellen vorhanden

sein. Ansonsten werden die Kinder in ihrer individuellen Entwicklung überfordert und in ihrem Selbstbild enttäuscht, statt gestärkt.

Diese beiden Voraussetzungen führen zur kritischen Frage, inwiefern das Recht auf Mitsprache gewährleistet werden sollte, wenn Professionelle die daraus entstehenden Ansprüche mit ihrem Habitus nicht vereinbaren können. Einerseits stellt Art. 12 Abs.1 UN-KRK ein Recht dar, welchem Professionelle gerecht werden müssen. Andererseits wirkt sich eine unprofessionelle Umgangsweise negativ auf die Entwicklung der Kinder aus. Aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit bleibt unklar, wie sinnvoll bestimmte Vorschriften der Vorgesetzten von Schulsozialarbeitenden in Bezug auf Partizipationsmöglichkeiten sind. Diese wären sicherlich kritisch zu beleuchten, denn auf den persönlichen Habitus durch Vorschriften Einfluss zu nehmen, scheint in Bezug auf Partizipationsmöglichkeiten sinnlos zu sein.

Kritisch anzusehen ist zudem die Idealvorstellung, die der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt. Es wird davon ausgegangen, dass Professionelle genügend Zeit für die Anwendung verschiedener Methoden in Einzelsettings oder kleinsten Gruppen haben. Wie viel Zeit Schulsozialarbeitenden in Kindergärten bspw. für die Arbeit an bestimmten Projekten oder der individuellen Förderung zur Verfügung steht, bleibt unklar. Die Schulsozialarbeit ist jedoch für eine professionelle Umsetzung des Art. 12 Abs.1 UN-KRK auf die benötigten Ressourcen angewiesen. Dafür muss letztendlich der Staat gewillt sein, in Schulsozialarbeit zu investieren. Nur dann wird es möglich, mit Hilfe der verschiedenen Methoden Kinder individuell zu fördern und partizipieren zu lassen.

Der Aufbau und die verschiedenen Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit werden im nächsten Kapitel zusammengefasst.

## 7.4 Ausblick

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit dem Recht auf Mitsprache nach Art. 12 Abs.1 UN-KRK bei Kindergartenkinder auseinander. Dabei erfolgt in Kapitel 2 eine Auseinandersetzung mit dem Aufbau und den Zielen des Kindergartens und der Schulsozialarbeit in der Schweiz. Es stellt sich heraus, dass Schulsozialarbeitende in Kindergärten vor allem nach den Methoden der Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit, Gemeinwesenarbeit und Projektarbeit arbeiten (vgl. Drilling 2001: 109).

Kapitel 3 setzt sich mit der UN-KRK auseinander und vollzieht eine vertiefte rechtliche und inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Art. 12 Abs.1 UN-Kinderrechtskonvention, welcher das Recht auf Mitsprache garantiert. Durch eine vertiefte Auseinandersetzung mit der psychosozialen Entwicklungstheorie (1950) nach Erikson werden die rechtlichen Anforderungen im Kapitel 4 mit dem Entwicklungsstand von Kindern in der Stufe Initiative versus Schuldgefühl in

Verbindung gebracht. Kapitel 5 setzt sich mit der Partizipationstheorie (1992) nach Hart auseinander und legt den Fokus sowohl auf Anforderungen an Professionelle, als auch auf die unterschiedlichen Partizipationsstufen. Es erfolgt in Kapitel 6 eine Verbindung aus der Verknüpfung der rechtlichen und entwicklungstheoretischen Grundlagen, mit jenen Ergebnissen aus der Partizipationstheorie.

Aus den Ergebnissen und den danach diskutierten weiterführenden Fragestellungen in Kapitel 7 lässt sich die Bedeutung des Art. 12 Abs.1 UN-KRK entnehmen. Es wird ersichtlich, dass dem Recht auf Mitsprache, in Bezug auf die Entwicklung gesunder und starker Persönlichkeiten, eine grosse Bedeutung zukommt. Damit dieses jedoch vollumfänglich gewährleistet werden kann, werden an Schulsozialarbeitende in der Schweiz einige Anforderungen gestellt. Wie sich aus der Beantwortung der Leitfrage ergibt, sind dies insbesondere der Habitus und die Beobachtungskompetenz von Professionellen, die professionelle Elternarbeit und die Vereinbarkeit vom Kindergartenlehrplan und der Schulsozialarbeit, welche sich auf individuelle Fähigkeiten und die Persönlichkeitsentwicklung der einzelnen Kindergartenkinder (vgl. Drilling 2001: 95) konzentriert.

Folglich wäre nun deshalb beim Habitus der Professionellen anzusetzen. Diesem würde gemäss den Anforderungen, die sich aus dem Art. 12 Abs.1 UN-KRK ergeben, eine besondere Bedeutung zukommen. An Hochschulen könnten sich angehende Professionelle mit dem persönlichen Habitus auseinandersetzen. Kinder professionell und individuell zu fördern, setzt zudem voraus, dass Fachkräfte die Kinder und deren Fähigkeiten genau beobachten können. Um den Anforderungen ganzheitlich gerecht werden zu können, müssen Professionelle in ihrer Ausbildung im Bereich der professionellen (Verhaltens)Beobachtungen geschult werden. Weiter geht aus der Beantwortung der Leitfrage die Bedeutung der Zusammenarbeit mit den Eltern hervor. Ausblickend muss dieser in der Ausbildung und im Alltag von Professionellen ein zentraler Stellenwert zukommen. Die genannten Anforderungen lassen jedoch nur eine Anwendung zu, wenn sich im Lehrplan die genannten Anforderungen umsetzen lassen und der Staat bereit ist, noch vermehrt in die Schulsozialarbeit zu investieren.

Aus der in Kapitel 7.1 beantworteten Leitfrage werden die einzelnen Anforderungen, die sich aus Art. 12 Abs.1 UN-KRK ergeben, ersichtlich. Werden die komplexen Anforderungen aus dem Blickwinkel der Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder betrachtet, scheinen sich die hohen Forderungen zu lohnen. Denn haben Kinder die Möglichkeit, sich aktiv einzubringen, zahlt sich das für die gesamte Gesellschaft aus – oder wie Hart (1992: 34) es nennt: „The benefits are of two major kinds: those that enable individuals to develop into more competent and confident members of society, and those that improve the organization and functioning of communities.“ Der Sozialen Arbeit ist an dieser Stelle zu wünschen, dass sie sich den hohen Anforderungen stellt und dadurch aktiv zur Entwicklung einer gesund heranwachsenden Generation beiträgt.

## 8 Quellen

### 8.1 Literaturverzeichnis

**Altenthan, S. et al.** (2008). Grundlagen der Entwicklungspsychologie. In: Hobmair, Hermann (Hg.) Psychologie. 2. Aufl. Troisdorf: Bildungsverlag EINS. S.208-245.

**Baier, Florian** (2011). Schulsozialarbeit. In: Baier, Florian/Schnurr, Stefan (Hg.) Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven. Bern: Haupt. S. 87-117.

**Berk, Laura E.** (2005). Entwicklungspsychologie. 3. Aufl. München: Pearson Studium.

**Coles, Robert** (1974). Erik H. Erikson. Leben und Werk. München: Kindler Verlag.

**Conzen, Peter** (2010). Erik H. Erikson. Grundpositionen seines Werkes. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

**Drilling, Matthias** (2001). Schulsozialarbeit: Antworten auf veränderte Lebenswelten. Bern: Haupt.

**Erikson, Erik H.** (1950). Childhood and society. Norton: New York.

**Erikson, Erik H.** (1965). Kindheit und Gesellschaft. 2. Aufl. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

**Erikson, Erik H.** (1995). Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. 15. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.

**Flammer, August** (2009). Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung. 4. vollständig überarbeitete Aufl. Bern: Hans Huber Hogrefe.

**Hart, Roger** (1992). Children's participation. From tokenism to citizenship. Florenz: UNICEF Innocenti Research Centre.

**Hart, Roger** (2008). Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care. London: Earthscan Publications; New York [u.a.]: Unicef [u.a.].

**Liebel, Manfred** (2009). Kinderrechte – aus Kindersicht. Wie Kinder weltweit zu ihrem Recht kommen. Münster: LIT Verlag.

**Schmahl, Stefanie** (2013). Kinderrechtskonvention mit Zusatzprotokollen. Handkommentar. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

**Seiffge-Krenke, Inge** (2014). Psychoanalytische Entwicklungsbetrachtung der Jugend. Kapitel 15. In: Ahnert, Liselotte (Hg.) Theorien in der Entwicklungspsychologie. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag. S. 380-401.

**Walter-Laager, Catherine/Fasseing Heim, Karin** (2013). Erster bis vierter Unterrichtsbaustein. In: Walter-Laager, Catherine/Fasseing Heim, Karin (Hg.) 3. Aufl. Winterthur: ProKiga-Lehrmittelverlag. S. 159-248.

## 8.2 Internetverzeichnis

**avenirsocial** (2010). Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen. URL: [www.avenirsocial.ch/cm\\_data/do\\_berufskodex\\_web\\_d\\_gesch.pdf](http://www.avenirsocial.ch/cm_data/do_berufskodex_web_d_gesch.pdf) [Zugriffsdatum: 25. Oktober 2015].

**Boeree, C. George** (2006). Personality Theories. Erik Erikson. Übersetzt von Wieser, D. URL: [www.social-psychology.de/do/PT\\_erikson.pdf](http://www.social-psychology.de/do/PT_erikson.pdf) [Zugriffsdatum: 17. November 2015].

**CRC** (2009). General Comment No. 12 The right of the child to be heard. URL: [www.refworld.org/docid/4ae562c52.html](http://www.refworld.org/docid/4ae562c52.html) [Zugriffsdatum: 20. Dezember 2015].

**Departement Bildung, Kultur und Sport** (2013). Informationen zum Einschätzungsbogen Kindergarten und Sammlung möglicher Grobziele und Indikatoren. URL: [www.schulen-aar-gau.ch/kanton/Dokumente\\_offen/einschaetzungsbogen%20kindergarten%20gobziele%20indikatoren.pdf](http://www.schulen-aar-gau.ch/kanton/Dokumente_offen/einschaetzungsbogen%20kindergarten%20gobziele%20indikatoren.pdf) [Zugriffsdatum: 29. September 2015].

**Deutsches Kinderhilfswerk** (o.J.). Kinderpolitik: Infostelle des Deutschen Kinderhilfswerkes. Die Geschichte der UN-Kinderrechtskonvention. URL: <http://www.kinderpolitik.de/kinderrechte/kinderrechte-allgemein/18-kinderrechte/kinderrechte-allgemein/11-die-geschichte-der-un-kinderrechtskonvention> [Zugriffsdatum: 27. Juni 2015].

**Educa. Bildungssystem** (2015). Primarstufe URL: <https://bildungssystem.educa.ch/de/primarstufe-30> [Zugriffsdatum: 05. Dezember 2015].

**Humanrights** (2014). Übereinkommen über die Rechte des Kindes. URL: <http://www.humanrights.ch/de/internationale-menschenrechte/uno-abkommen/kinder/> [Zugriffsdatum: 27. Juni 2015].

**Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren** (2014). Faktenblatt Mehrheit der Kantone kennt zweijähriges Kindergartenobligatorium. URL: <http://www.edk.ch/dyn/12925.php> [Zugriffsdatum: 27. Juni 2015].

**Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren** (2015). Faktenblatt. Nationale Bildungsziele für die obligatorische Schule: in vier Fächer zu erreichende Grundkompetenzen. URL: <http://www.edk.ch/dyn/12930.php> [Zugriffsdatum: 27. Juni 2015].

**Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren** (o.J.). HarmoS. URL: <http://www.edk.ch/dyn/11659.php> [Zugriffsdatum: 26. Juni 2015].

**SchulsozialarbeiterInnen Verband SSAV** (o.J.). Berufsbild der Schulsozialarbeit. URL: <http://www.schulsozialarbeit.ch/cms/content/uploaddocuments/CH%20-%20Berufsbild%20SSA%20-%20SSAV.pdf> [Zugriffsdatum: 26. November 2015].

**The Graduate Center** (2015). Roger Hart. URL: <http://www.gc.cuny.edu/Faculty/Core-Bios/Roger-Hart> [Zugriffsdatum: 12. August 2015].

**UNICEF Schweiz** (2013). Die UN-Konvention über die Rechte des Kindes. URL: <http://www.unicef.ch/de/so-helfen-wir/kinderrechte/kinder-haben-rechte/die-un-konvention-ueber-die-rechte-des-kindes> [Zugriffsdatum 27. Juni 2015].

**UNICEF Schweiz** (2015). Fact Sheet: Die UN Kinderrechtskonvention, 2015. URL: <http://www.unicef.ch/de/so-helfen-wir/kinderrechte/kinder-haben-rechte/die-un-konvention-ueber-die-rechte-des-kindes> [Zugriffsdatum: 13. November 2015].

### 8.3 Abbildungsverzeichnis

Titelbild: **Kindergartenjunge beim Schreiben.** Eigene Aufnahme.

Abbildung 1: **Entwicklungsstufen nach Erikson**  
Altenthan et al. (2008). Grundlagen der Entwicklungspsychologie. In: Hobmair, Hermann (Hg.). Psychologie. 2. Aufl. Troisdorf: Bildungsverlag EINS. S.229.

Abbildung 2: **Die Partizipations-Leiter nach Roger Hart**  
Liebel, Manfred (2009). Kinderrechte – aus Kindersicht. Wie Kinder weltweit zu ihrem Recht kommen. Münster: LIT Verlag. S. 134.

## 8.4 Tabellenverzeichnis

**Tabelle 1** Merkmale einer Beteiligung

**Tabelle 2** Merkmale einer Partnerschaft

**Tabelle 3** Ergebnisse Äusserung eigener Meinung

**Tabelle 4** Ergebnisse Anspruch auf Informationen

**Tabelle 5** Ergebnisse Form der Meinungsäusserung

**Tabelle 6** Ergebnisse Bildung eigener Meinung

**Tabelle 7** Ergebnisse unmittelbare Betroffenheit

**Tabelle 8** Ergebnisse Anhörung bei Qualitätssteigerung der Lösung

**Tabelle 9** Ergebnisse Einfluss der Meinung

**Tabelle 10** Ergebnisse unabhängige Meinungsbildung

**Tabelle 11** Ergebnisse Berücksichtigung des individuellen Kontexts

## Bachelor Thesis

### Erklärung der/des Studierenden zur Bachelor Thesis

**Name, Vorname:** Sommerhalder Nastassja

**Titel/Untertitel Bachelor Thesis:**

Kindergartenkinder als aktiv Partizipierende ihres Alltags

Anforderungen an das Recht auf Mitsprache, die sich aus Art. 12 Abs.1 UN-Kinderrechtskonvention für Schulsozialarbeitende an Schweizer Kindergärten ergeben.

**Begleitung Bachelor Thesis:**

Herr Roland Baur

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Bachelor Thesis selbstständig, ohne unerlaubte Hilfe und nur unter Benutzung der angegebenen Quellen, Hilfsmittel und Hilfeleistungen verfasst und sämtliche Zitate kenntlich gemacht habe. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form, auch nicht in Teilen, keiner anderen Prüfungsinstanz vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Datum:..... Unterschrift:.....