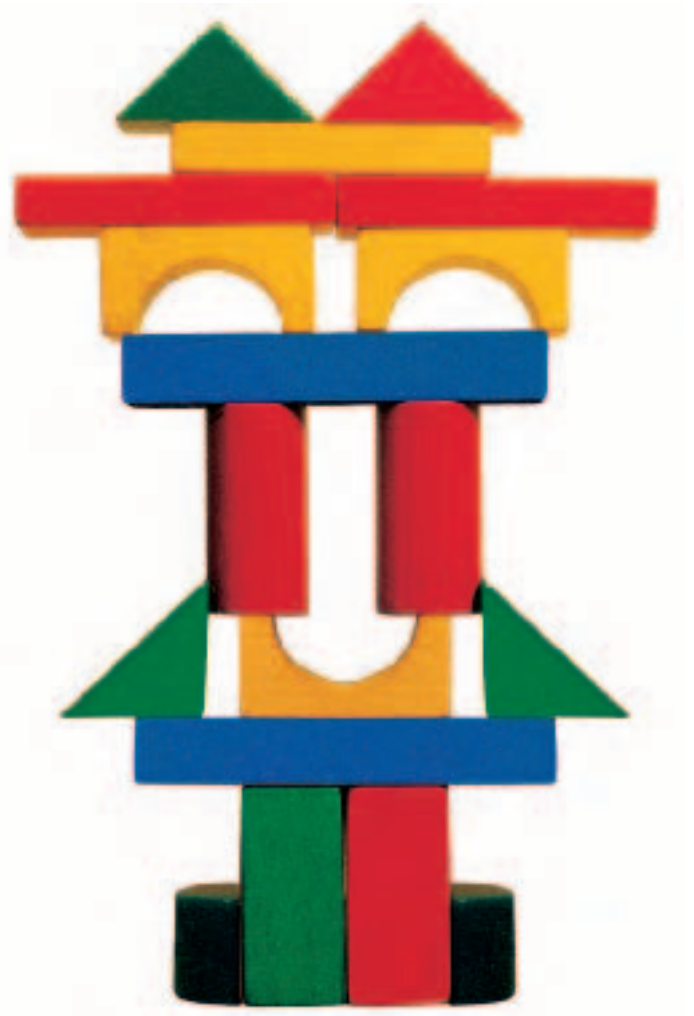
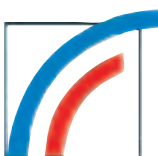




Die Kinderstube der Demokratie Partizipation in Kindertagesstätten



Die Kinderstube der Demokratie

Partizipation in Kindertageseinrichtungen

Rüdiger Hansen Raingard Knauer Bianca Friedrich



Herausgeberin:

Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie,
Jugend und Senioren des Landes Schleswig-
Holstein
Adolf-Westphal-Str. 4
24143 Kiel
Telefon: 0431/988-7479
Telefax: 0431/988-3634
mit Unterstützung aus dem Landesfonds
Schleswig-Holstein – Land für Kinder
Die Landesregierung im Internet:
<http://www.schleswig-holstein.de/landsh>

Gestaltung: Jens Zussy, Tanja Geserick

Fotos: Rüdiger Hansen

Illustrationen: Meike Marxen

Druck: hansadruck, Kiel
3. Auflage: November 2006
ISSN: 0935-4646

Diese Broschüre wurde aus Recyclingpapier
hergestellt.

Diese Druckschrift wird im Rahmen der
Öffentlichkeitsarbeit der schleswig-holsteini-
schen Landesregierung herausgegeben.
Sie darf weder von Parteien noch von Perso-
nen, die Wahlwerbung oder Wahlhilfe betrei-
ben, im Wahlkampf zum Zwecke der Wahl-
werbung verwendet werden.
Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorste-
henden Wahl darf die Druckschrift nicht in
einer Weise verwendet werden, die als Partei-
nahme der Landesregierung zugunsten einzel-
ner Gruppen verstanden werden könnte.

Den Parteien ist es gestattet, die Druckschrift
zur Unterrichtung ihrer eigenen Mitglieder
zu verwenden.

Das Buch erhalten Sie zum Preis von €5,-
beim Deutschen Kinderhilfswerk e. V.
Leipziger Straße 116 – 118
10117 Berlin
E-Mail: dkhw@dkhw.de

Vorwort der Ministerin für Soziales, Gesundheit Familie, Jugend und Senioren des Landes Schleswig-Holstein	6
Einleitung der Autorinnen und des Autors	8
1. Wie sieben Kindertageseinrichtungen Partizipationskultur entwickeln	11
1.1 Was bedeutet Partizipation in Kindertageseinrichtungen?	12
1.2 Partizipationsprojekte aus sieben Modelleinrichtungen	26
Städtische Kindertageseinrichtung Osloring, Kiel:	
Unsere Kita haben wir selbst gestaltet	27
AWO-Kindertagesstätte „Hanna Lucas“, Wedel:	
Über's Kinderrestaurant zum offenen Kindergarten	30
KiTa Waldstraße e.V., Pinneberg:	
Wir haben jetzt eine Verfassung	33
ADS-Kindergarten, Tarp:	
Ein Ortsplan von Kindern für Kinder	36
IzzKizz e.V., Itzehoe:	
Wir zeigen euch unsere Stadt	41
DRK-Kindertagesstätte Turnstraße, Elmshorn:	
Philosophieren mit Kindern	44
Evangelischer Kindergarten, Quickborn:	
Auch wir haben jetzt eine Verfassung	47
1.3 Motive für Partizipation – zwischen Nützlichkeitsabwägungen und Grundrecht	49
2. „Das könnt ihr gar nicht allein bestimmen ...“ – Beteiligung als Chance und Herausforderung für Kinder	52
2.1 Was die Kinder in den Projekten gelernt haben	53
2.2 Partizipation und Bildung	56
2.3 Politische Bildung und Erziehung	64
2.4 Was brauchen Kinder, um sich beteiligen zu können?	70
3. Beteiligung beginnt in den Köpfen der Erwachsenen – Herausforderungen für Pädagoginnen und Pädagogen	76
3.1 Was steht der Partizipation der Kinder im Weg?	77
3.2 Was verlangt die Partizipation der Kinder von den Erwachsenen?	82
3.3 Welche Unterstützung brauchen Erwachsene, um Kinder zu beteiligen? – Begleitung der Einrichtungen im Modellprojekt	91
4. „Das wirkt sich jetzt überall aus ...“ – Von den Spuren, die das Modellprojekt in den Modelleinrichtungen hinterlassen hat	96
Anstelle eines Schlussworts	101
Literatur	102
Autorinnen und Autor	107
Der Träger stellt sich vor	108

Vorwort der Ministerin für Soziales, Gesundheit, Familie, Jugend und Senioren des Landes Schleswig-Holstein

Die Kinderstube der Demokratie

Von Dr. Gitta Trauernicht, Ministerin für Soziales, Gesundheit, Familie, Jugend und Senioren

Als wichtige Grundlage der Kindertagesstätten-Pädagogik ist die Beteiligung der Kinder an allen sie betreffenden Angelegenheiten ins Blickfeld gerückt. Die Partizipationsfrage berührt auch die aktuelle Bildungsdiskussion, wonach der Bildung - auch im Sinne einer Eigenaktivität und Selbstbildung - eine grundlegende Bedeutung zukommt. So wie gerade in diesem Alter durch Bildung wichtige Grundlagen für die weiteren Bildungsprozesse und für die Herausbildung von Fähigkeiten für das Lernen und Aneignen komplexer Zusammenhänge gelegt werden, können durch eine unzureichende Stimulierung der kindlichen Bildungspotenziale Benachteiligungen verstärkt werden.

Bildungsprozesse im frühen Kindesalter können jedoch nur dann erfolgreich sein, wenn ein ganzheitliches Bildungsverständnis zur Grundlage pädagogischen Handelns genommen wird. Ganzheitlich gestaltete Bildung im frühen Kindesalter bedeutet, jedes Kind so zu fördern, dass es sich im Sinne von persönlicher und gesellschaftlicher Bildung individuell weiterentwickeln und an der sozialen und kulturellen Entwicklung teilhaben kann. Diese ist Voraussetzung für eine stabile Persönlichkeitsentwicklung, für das Entstehen selbstbestimmten emanzipatorischen Handelns sowie weltoffener Sichtweisen und Einstellungen und legt die Grundlagen gesellschaftlicher Teilhabe und für ein aktives Mitwirken. Damit ist die Bildung in Kindertageseinrichtungen die Basis für den Bestand der demokratischen Kultur, für die Tragfähigkeit des sozialen Zusammenhalts und der gesellschaftlichen Solidarität.

In dem in dieser Broschüre dokumentierten Landesmodellprojekt „Die Kinderstube der Demokratie – Bedingungen und Auswirkun-

gen der Beteiligung von Kindern in Kindertageseinrichtungen“ hat sich die Partizipation als „Schlüssel zu Bildung und Demokratie“ erwiesen. Dieses zweijährige Projekt, an dem über 900 Kinder und weit über 100 Mitarbeiter-

innen und Mitarbeiter aus sieben Kindertageseinrichtungen verschiedener Träger im ganzen Land beteiligt waren, hat u.a. gezeigt, dass Kinder prinzipiell an allen sie betreffenden Angelegenheiten beteiligt werden können, dass Partizipation die Selbstbildungsprozesse der Kinder fördert, eine demokratische Erziehung unterstützt und die Wahrnehmung und Kommunikation zwischen allen Beteiligten positiv verändert. Es hat sich jedoch auch gezeigt, dass Partizipation gelernt sein will. Sie verlangt von den Erwachsenen insbesondere methodische Kompetenzen, eine hohe Verantwortungsbereitschaft gepaart mit der Bereitschaft zur Abgabe von Macht.

Das Modellprojekt „Die Kinderstube der Demokratie“ hat inzwischen bundesweit Aufmerksamkeit erlangt. Das Projekt konnte zeigen, dass Partizipation in Kindertageseinrichtungen nicht nur demokratische Bildung ermöglicht sondern der Schlüssel für jegliche Bildungsförderung ist. Diese Ergebnisse schlugen sich in den Schleswig-Holsteinischen Leitlinien zum Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen genauso nieder wie etwa im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan.

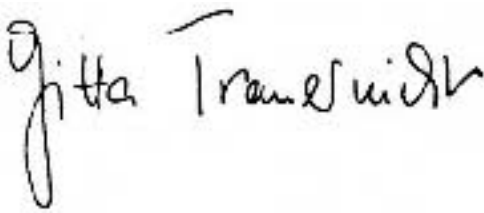
Der Erfolg des Projektes ist maßgeblich auf die intensive Begleitung der Modelleinrichtungen durch Expertinnen und Experten für Partizipation in Kindertageseinrichtungen zurückzuführen. Zahlreiche Anfragen von Kindertageseinrichtungen aus dem ganzen Land nach Fortbildungen zur Partizipation zeugen von der



großen Bereitschaft der Fachkräfte, ihre pädagogische Tätigkeit weiter zu entwickeln. Damit dies gelingt, braucht Schleswig-Holstein Fachkräfte, die Partizipation in Kindertageseinrichtungen dem hohen Standard der „Kinderstube der Demokratie“ entsprechend initiieren, begleiten und evaluieren können.

Um diesen Transfer sicherzustellen, führt das Kieler Institut für Partizipation und Bildung von Juni 2006 bis Mai 2008 eine Qualifizierungsmaßnahme für 20 Fachkräfte überwiegend aus dem Bereich der Kindertageseinrichtungen durch. In diesem über die Gemeinschaftsaktion „Schleswig-Holstein – Land für Kinder“ finanzierten Leitprojekt des Kinder- und Jugend-Aktionsplans werden die Erfahrungen aus der „Kinderstube der Demokratie“ so aufgearbeitet und weitervermittelt, dass nach Abschluss des Projekts 20 Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für Partizipation in Kindertageseinrichtungen zur Verfügung stehen, die selbständig in der Lage sind, unter Anwendung des neu erstellten Curriculums Kindertageseinrichtungen bei der Beteiligung der Kinder zu unterstützen und Beteiligungsprojekte im Land zu initiieren, zu begleiten und auszuwerten.

Ich hoffe, dass diese nunmehr bereits in 3. Auflage erschienene Broschüre weiterhin vielen Erwachsenen Impulse geben wird, Kindern die Teilhabe am eigenen Leben als unmittelbares Recht zuzugestehen und sie hierbei fachgerecht zu unterstützen.

A handwritten signature in black ink, reading "Gitta Trauernicht". The signature is written in a cursive, flowing style.

Dr. Gitta Trauernicht

Ministerin für Soziales, Gesundheit,
Familie, Jugend und Senioren des
Landes Schleswig-Holstein

Einleitung der Autorinnen und des Autors

Kinder planen die Einrichtung ihrer neuen Tagesstätte, erarbeiten Kinderstadtpläne, entwickeln ein Konzept für die Öffnung des Kindergartens und philosophieren mit ihren Erzieherinnen und Erziehern über Bildungsthemen. Kindertageseinrichtungen geben sich Verfassungen, in denen die Mitbestimmungsrechte der Kinder und Erwachsenen detailliert geregelt sind. Und der Sozialausschuss der Gemeinde verlegt seine Sitzung, damit die Kinder aus dem Kindergarten daran teilnehmen können.

Dies sind gelebte Utopien im schleswig-holsteinischen Modellprojekt „Die Kinderstube der Demokratie“, das wir im Auftrag des Vereins Kinder Umweltinitiativen KIWI von Oktober 2001 bis September 2003 durchführten. In sieben Kindertageseinrichtungen unterschiedlicher Träger im ganzen Land veränderten sich die Strukturen und Beziehungen nachhaltig, wurde Partizipation zur alltäglichen Selbstverständlichkeit, wirkten Kinder z.T. im politischen Alltagsgeschehen mit.

Der Titel „Kinderstube der Demokratie“ verweist auf die ursprüngliche Intention des Projekts, Kindern frühe Begegnungen mit demokratischem Denken und Handeln zu ermöglichen.

Demokratische Gesellschaften sind auf die Mitwirkung ihrer Bürgerinnen und Bürger angewiesen. Politische Partizipation setzt voraus, dass die Individuen bereit und in der Lage sind, sich einzumischen und Verantwortung zu teilen. Diese Grundzüge „politischer Persönlichkeiten“ entwickeln sich tatsächlich früh. Der Kindertagesstätte als erste Institution der öffentlichen Erziehung und Bildung in der Biographie fast aller Kinder kommt dabei eine besondere Bedeutung zu.

Die alltäglichen Partizipationsmöglichkeiten der Kinder und die Entwicklung notwendiger Partizipationsfähigkeiten durch die Unterstützung der Erzieherinnen und Erzieher sind entscheidende Faktoren für die politische Sozialisation von Kindern.

Darüber hinaus aber – das wurde im Projekt immer wieder deutlich – hat Partizipation einen sehr viel breiteren Wirkungsgrad. Die Partizipation der Kinder wirkte ein ums andere Mal als Motor für beeindruckende Selbstbildungsprozesse. Partizipation stellt sich nach den Erfahrungen im Modellprojekt als Schlüssel zu Bildung und Demokratie dar und ist insofern ein zentrales Moment einer zukunftsorientierten Pädagogik der frühen Kindheit.

Das Projekt „Die Kinderstube der Demokratie“ hat gezeigt, dass und wie Partizipation in Kindertageseinrichtungen möglich ist – und zwar mit allen Kindern und bei allen sie betreffenden Themen. In diesem Projekt wurden über 900 Kinder zwischen ein und zehn Jahren an unterschiedlichen Themen aus ihrem unmittelbaren Erfahrungsbereich beteiligt. Die Kinder gewannen so Vertrauen in ihre eigenen Handlungskompetenzen, die Eltern, Erzieherinnen und Erzieher Zutrauen in die Beteiligungsfähigkeiten der Kinder.

Die Beteiligung von Kindern bedeutet für die Erwachsenen immer eine freiwillige Machtabgabe. Die Bereitschaft dazu wurzelt in einer partizipativen Grundhaltung und wächst mit der methodischen Kompetenz. Um die Erfahrungen aus dem zeitlich begrenzten Projekt in den Alltag übertragen zu können, wurden weit über 100 Erzieherinnen und Erzieher in den Modelleinrichtungen in ihren Beteiligungskompetenzen gestärkt und weiter qualifiziert. So war es möglich, Partizipation im Alltag der Einrichtungen zu verankern.

Die spielerische Leichtigkeit und der große Ernst, mit denen sich die Kinder beteiligten, ließ die Erwachsenen immer wieder staunen. Diese mussten nämlich oft hart dafür arbeiten – nicht zuletzt an sich selbst. Trotz aller Mühen äußerten sie sich letztlich jedoch zufrieden und überzeugt: über die Bildungsfortschritte der Kinder, die Demokratisierung des Miteinanders und die Veränderungen der eigenen Rolle.

Die vorliegende Dokumentation bereitet die Erfahrungen und Erkenntnisse des Modellprojekts auf und versucht sie für die alltägliche Praxis in Kindertageseinrichtungen handhabbar zu machen. Im ersten Kapitel werden nach einer allgemeinen Einführung in verschiedene Aspekte von Partizipation die Modellprojekte vorgestellt und die Motivationen der Erwachsenen hinterfragt, Kinder in Kindertageseinrichtungen zu beteiligen. Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit den Chancen und Herausforderungen der Beteiligung für Kinder: Was haben sie in den Projekten gelernt, was hat Beteiligung mit Bildung und Politik zu tun und was brauchen Kinder, um sich beteiligen zu können? Nicht nur in diesem Modellprojekt wurde deutlich, dass Kinder sich nur beteiligen können, wenn Erwachsene ihnen die Möglichkeit dazu eröffnen. Daher steht die Frage: „Welche Anforderungen stellt Partizipation an Erwachsene?“ im Mittelpunkt des drit-

ten Kapitels. Schließlich werden im vierten Kapitel Veränderungen angedeutet, die die Beteiligung der Kinder in den Einrichtungen und in deren Umfeld nachhaltig bewirken kann.

Wir möchten mit dieser Dokumentation veranschaulichen, dass Partizipation keine zusätzliche Aufgabe für Kindertageseinrichtungen ist, sondern ein Querschnittsthema darstellt, das zu einer grundlegenden Überprüfung des pädagogischen Selbstverständnisses herausfordert. Eine konsequente Beteiligung der Kinder (und der Mütter und Väter bzw. der Erzieherinnen und Erzieher) ist eine Unterstützung bei der Bewältigung vieler aktueller Aufgaben (Qualitätsentwicklung, Bildung etc.), vor denen Kindertageseinrichtungen heute stehen.

Wir bedanken uns bei den Ministerien für Justiz, Frauen, Jugend und Familie sowie Umwelt, Natur und Forsten des Landes Schleswig-Holstein, durch deren Förderung das Modellprojekt erst ermöglicht wurde. Und wir bedanken uns bei allen Erzieherinnen und Erziehern, die sich mutig und engagiert auf diesen Prozess im Modellprojekt eingelassen haben, und hoffen, den pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen Mut machen zu können, gemeinsam mit den Kindern neue Wege zu beschreiten.

Kiel, im August 2004

Rüdiger Hansen
Raingard Knauer
Bianca Friedrich



Rüdiger Hansen



Raingard Knauer



Bianca Friedrich

1. Wie sieben Kindertageseinrichtungen Partizipationskultur entwickeln



Das Modellprojekt „Die Kinderstube der Demokratie“ verfolgte das ehrgeizige Ziel, die Beteiligung der Kinder im Alltag der Modelleinrichtungen zu verankern. Aus den konkreten Erfahrungen im Projekt sollte sich eine allgemeine „Partizipationskultur“ in den beteiligten Kindertageseinrichtungen entwickeln. Die Einlösung eines so umfassenden Anspruchs setzt ein komplexes Verständnis davon voraus, was Partizipation in Kindertageseinrichtungen bedeuten kann.

Bevor im folgenden die einzelnen Partizipationsprojekte der beteiligten Kindertageseinrichtungen vorgestellt werden, soll daher zunächst der dem Modellprojekt zugrundeliegende Partizipationsbegriff erläutert werden. Dieser Klärungsprozess war auch ein unverzichtbarer Bestandteil der Vorbereitung der Teams in den Modelleinrichtungen auf die jeweilige Projektphase. Abschließend werden die Motive kritisch hinterfragt, die Erwachsene im allgemeinen und pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen im besonderen bewegen können, Kinder zu beteiligen.

1.1 Was bedeutet Partizipation in Kindertageseinrichtungen?

Der Begriff „Partizipation“ ist in Kindertageseinrichtungen oft zu hören. Er hat seit einigen Jahren einen festen Platz in den Konzeptionen vieler Einrichtungen. Die Beteiligung der Kinder an allen sie betreffenden Entscheidungen wird vom Kinder- und Jugendhilfegesetz und von den Kindertagesstätten-Gesetzen der Länder gefordert. Partizipation ist ein ausschlaggebendes Kriterium bei der Bewertung der pädagogischen Qualität der Einrichtungen (beispielsweise bei Preissing 2003; Tietze / Viernickel 2002).

Was Partizipation im Alltag der Einrichtungen aber konkret ausmacht, scheint vielfach wenig geklärt. Spricht man mit Erzieherinnen und Erziehern über Partizipation in Kindertageseinrichtungen, hört man häufig Sätze wie die folgenden:

„Wer Kinder beteiligen will, muss sie einfach fragen, was sie wollen!“

So leicht aber ist Beteiligung von Kindern leider nicht immer. Um sich zu beteiligen, müssen Kinder (wie Erwachsene) ihre eigenen Wünsche und Interessen wahrnehmen, ausdrücken und in einen gemeinsamen Entscheidungsprozess einbringen können. Dazu sind Kinder (und leider auch viele Erwachsene) nicht von sich aus in der Lage; das müssen sie lernen.

„Kinder sollten nur bei Entscheidungen beteiligt werden, die sie auch überblicken können.“

Sicher ist es gut gemeint, wenn Erwachsene Kinder vor Überforderung und Enttäuschung bewahren wollen. Wo aber liegt die Grenze zwischen der Partizipation der Kinder und der Verantwortung der Erwachsenen? „Kinder können mehr, viel mehr, als die meisten Erwachsenen ihnen zutrauen“, sagt der Psychologe Richard Schröder (1998, 76). Was vielleicht dem Schutz der Kinder dienen soll, birgt die Gefahr, ihre Beteiligung voreilig zu unterbinden und sie damit unnötig zu bevormunden.

„Ich höre den Kindern zu und nehme mir viel Zeit für sie. Das ist doch die einzige Form von Beteiligung, die im frühen Kindesalter angemessen ist.“

Dass Erwachsene ihnen zuhören und sich Zeit für sie nehmen, ist tatsächlich eine wichtige Voraussetzung für die Partizipation von Kindern. Gerade diese Form der Beteiligung ist aber sehr personenabhängig. Wenn Kinder in Kindertageseinrichtungen beteiligt werden sol-

len, müssen sie ihre Mitspracherechte auch unabhängig von der jeweiligen Bereitschaft und aktuellen Stimmungslage der Erwachsenen wahrnehmen können. Wie kann das gewährleistet werden?

Die Partizipation von Kindern wirft in Kindertageseinrichtungen noch viele offene Fragen auf. Es scheint also sinnvoll, sich etwas ausführlicher der Frage zu widmen, was Partizipation ist.

Das Wort „partizipieren“ stammt aus dem Lateinischen und wird mit „an etwas teilnehmen, Anteil haben“ übersetzt. In pädagogischen Arbeitsfeldern bedeutet die bloße Teilnahme (etwa am Gruppengeschehen) aber noch nicht, dass die Teilnehmenden auch partizipieren. Partizipation wird hier als Beteiligung, Mitwirkung oder Mitbestimmung verstanden¹. Richard Schröder beantwortet die Frage „Was ist Partizipation?“ folgendermaßen:

„Partizipation heißt, Entscheidungen, die das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden“ (Schröder 1995, 14).

Das klingt einfach. Doch die Tücke liegt – wie auch die Erzieherinnen und Erzieher in den Modelleinrichtungen feststellen mussten – im Detail. In den Teams der Modelleinrichtungen begann die Auseinandersetzung mit ihrem Partizipationsverständnis mit einer kleinen Umfrage.

		stimme eher zu	über- haupt nicht zu
A	Die Kinder müssen in der Kindertagesstätte Haus- schatz tragen.	☐	☐
B	In der Kindertagesstätte sollten Kinder ihre Strei- tigkeiten klären lernen können.	☐	☐
C	Es ist nicht zu verantworten, dass ein- bis zweijäh- rige Kinder den Gelände der Kindertagesstätte ohne Begleitung Erwachsener verlassen.	☐	☐
D	In welcher Gruppe ein neues Kind aufgenommen wird, muss sich an die Erwachsenen orientieren.	☐	☐
E	Kindersperrelemente u.ä. sind nur pädagogisch sinnvolle Elemente.	☐	☐
F	Die meisten Eltern verfügen nicht über zurei- chendes pädagogisches Kenntnis, um bei konze- ptionellen Fragen der Einrichtung mitzureden.	☐	☐
G	Die Kindertagesstättenleitung kann nicht jede Entscheidung im Team diskutieren – da wird die je- weilige Leitung nötig.	☐	☐
H	Kinder sind nicht in der Lage, mit Anderen über die Gestaltung ihrer Kindertagesstätte zu verhan- deln.	☐	☐

¹ Der 11. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2002) fordert darüber hinaus gehend die „Teilhabe“ von Kindern und Jugendlichen an gesellschaftlichen Ressourcen und meint damit die individuelle und kollektive Verfügbarkeit gesellschaftlichen Reichtums und gesellschaftlicher Chancen. „Beteiligung, Mitwirkung bzw. Mitbestimmung beziehen sich auf Entscheidungen bzw. Entscheidungsverfahren. Sie beschreiben Aspekte des Verfahrens. Teilhabe bezieht sich darüber hinaus gehend auf Ressourcen, genauer: auf deren individuelle oder kollektive Verfügbarkeit“ (Lüders 2004, 8).

In diesen Fragen werden unterschiedliche Aspekte angesprochen, die für die Beteiligung von Kindern in Kindertageseinrichtungen eine ausschlaggebende Rolle spielen. Wir werden im folgenden darauf zurückkommen.

Bei der Konzeptionierung des Modellprojekts gingen wir von fünf Annahmen aus, die in den einzelnen Projekten in unterschiedlicher Form eine Rolle spielten:

- Bei der Beteiligung von Kindern spielen die Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern eine wichtige Rolle. Sie ermöglichen Partizipation oder verhindern sie.
- Um nicht von einzelnen Erwachsenen abhängig zu sein, muss Partizipation in den Strukturen der Kindertageseinrichtung verankert sein.
- Partizipation der Kinder erfordert auch Partizipation der Eltern und des Teams.
- Partizipation in Kindertageseinrichtungen erfordert eine Öffnung der Einrichtung nach außen ins Gemeinwesen und eine Einmischung in die kommunale Politik.
- Partizipation verlangt die Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte.

Bei der Beteiligung von Kindern spielen die Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern eine wichtige Rolle. Sie ermöglichen Partizipation oder verhindern sie.

Wenn Partizipation meint, Entscheidungen, die das eigene Leben und das der Gemeinschaft betreffen, zu teilen, kann sie keine einsame Angelegenheit sein. Partizipation findet immer in sozialen und kommunikativen Zusammenhängen statt.

Die Kindertageseinrichtung ist die erste Institution öffentlicher Erziehung und Bildung in der Biografie von mittlerweile 86 % der schleswig-holsteinischen Vorschulkinder (Versorgungsquote im Jahr 2000 laut MBWFK 2003). Hier müssen die Kinder vor dem Hintergrund sehr unterschiedlicher familiärer Erfahrungen sich häufig erstmals in einer Gruppe zurechtfinden. Dabei werden sie von pädagogischen Fachkräften begleitet. Insbesondere durch die Art und Weise, wie die Erzieherinnen und Erzieher ihre Beziehungen zu den Kindern gestalten, erfahren Kinder, ob sie wichtig sind, ob ihnen zugehört wird, ob ihre



Meinung gefragt ist, ob ihnen zugetraut und zugemutet wird, Eigeninitiative und Verantwortung zu entwickeln. Eine wichtige Erfahrung, die Kinder in Kindertageseinrichtungen machen, ist damit die der Beteiligung.

Wie gut es den Erwachsenen gelingt, den Kindern in ihren Beziehungen Partizipationsmöglichkeiten zu eröffnen, hängt davon ab, ob sie Kinder ernst nehmen, ihnen Eigenverantwortung zugestehen und sie bei der Entwicklung notwendiger Beteiligungsfähigkeiten unterstützen.

► *Partizipation verlangt, dass Erwachsene Kinder ernst nehmen*

Partizipation verlangt gleichberechtigte Beziehungen zwischen Subjekten und damit Achtung, Respekt und Wertschätzung im Umgang miteinander. Im Alltag – auch von Kindertageseinrichtungen – erfahren Kinder dagegen immer wieder, dass sie unwichtig und unbedeutend sind – auch wenn die handelnden Erwachsenen eigentlich einen anderen Anspruch an sich selbst haben.

Überprüfen Sie sich selbst: Wenn Sie eine Mutter und ihr Kind treffen – auf der Straße oder morgens in der Kindertageseinrichtung – wen begrüßen Sie in der Regel zuerst und wem gilt in erster Linie Ihre Aufmerksamkeit? Auf der Straße passiert es immer wieder, dass wir uns mit der erwachsenen Person unterhalten und das Kind an ihrer Hand erst bemerken, wenn es beginnt, ungeduldig zu quengeln. Auch die Erzieherin, die in der Kindertagesstätte zuerst das Kind begrüßt, entscheidet sich in der Regel erst infolge bewusster Reflexionen für ein derart unübliches Verhalten.

Ein anderes Beispiel: Was würde es in Ihnen auslösen, wenn der Referent in einer Fortbildung Ihnen beiläufig übers Haar streicht?

Würden Sie diese Handlung als Eingriff in Ihre körperliche Integrität, als Grenzverletzung begreifen? Kindern muten wir Erwachsenen derartige Übergriffe jedoch immer wieder zu – meist ohne daran zu denken, dass wir auch ihre Grenzen verletzen könnten. Gleichberechtigte Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern sind immer noch alles andere als selbstverständlich. Wie Erwachsene die Beziehungen zu Kindern gestalten, spiegelt sich in der Art und Weise wider, wie sie mit ihnen reden. Wenngleich eine „kindertümelnde“ Sprache bei pädagogischen Fachkräften kaum mehr anzutreffen sein dürfte, verwenden auch sie Kindern gegenüber meist einen Sprachstil, der anderen Erwachsenen gegenüber nicht verwendet wird. Der dänische Familientherapeut Jesper Juul (1997, 244) charakterisiert diese Sprache als „besserwisserisch, herablassend und sich einmischend [...], im besten Fall als freundlich verhüllend, im schlechtesten als kritisch verletzend“. Sie transportiert, dass das Kind nicht als gleichwertiger Partner betrachtet wird. Juul empfiehlt ein Experiment, um mit diesem Sprachgebrauch aufzuräumen: „Wenn ich diesen Konflikt mit meiner besten erwachsenen Freundin oder meinem besten erwachsenen Freund hätte, wie würde ich mich ihr oder ihm gegenüber ausdrücken? Wenn man die Antwort gefunden hat, ist man auf einer konstruktiven Spur“ (Juul 1997, 244).

Dazu ein Beispiel:

In einer multikulturellen Kindergruppe gibt es einen Fahrdienst, um einigen Kindern den Besuch der Einrichtung zu ermöglichen. Der Berufsanfänger H. bereitet gerade den Kleinbus der Einrichtung für die bevorstehende Rückfahrt vor, als ihn die fünfjährige Palästinenserin Rehab, die üblicherweise nicht zu den Fahrkindern gehört, fragt, ob sie an diesem Tag ihren türkischen Freund auf dem Heimweg begleiten dürfe. Herr H. verspürt wenig Lust sie mitzunehmen, da die beiden schon den ganzen Vormittag für Unruhe in der Gruppe gesorgt haben. Unkonzentriert merkt er an, dass alle Plätze benötigt würden. Rehab hat unterdessen neben ihrem Freund auf der hinteren Bank Platz genommen. Beine schlenkernd verweist sie darauf, dass eines der Fahrkinder krank sei. Auch dass vielleicht während der Fahrtzeit ihre Eltern erscheinen könnten, um sie abzuholen, widerlegt sie lächelnd mit dem Hinweis auf deren Arbeitszeiten. In Herrn H. beginnt sich Unmut zu regen. Er ist nahe daran, das Gespräch mit der energischen Aufforderung zu beenden, das Mädchen möge doch endlich begreifen, dass es nicht möglich sei sie mitzunehmen.

Stattdessen holt er tief Luft, wendet sich dem Mädchen zu und erläutert ihr den eigentlichen Grund für seine ablehnende Haltung, woraufhin sie – sehr ernsthaft – Verständnis für seine Befürchtungen äußert und nach kurzer Rücksprache mit ihrem Freund versichert, während der Fahrt „ganz ruhig“ zu sein. Herr H. willigt – nicht ohne Bedenken – ein und muss es nicht bereuen.

Kinder in derartigen Situationen als gleichwertige, eigen-sinnige Partner anzusehen, ihnen ehrlich, authentisch, ohne (pädagogisch begründete) Hintergedanken entgegen zu treten, ist nicht leicht. Zu sehr sind wir daran gewöhnt, für Kinder zu denken und ihnen Verantwortung abzunehmen.

Partizipative pädagogische Beziehungen zu gestalten, bedeutet aber, Kinder als Subjekte zu achten, sich für ihre Positionen, Überlegungen und Pläne zu interessieren und diese ernst zu nehmen.

► *Partizipation verlangt, dass Erwachsene Kindern Verantwortung für sich selbst zugestehen*

Kinder sind sehr wohl in der Lage, Verantwortung für sich selbst zu übernehmen. In Kindertageseinrichtungen gibt es hingegen zahlreiche Regeln, die die Kinder daran hindern, diese Eigenverantwortung wahrzunehmen.

Oft geschieht dies seit vielen Kindergartengenerationen in stillschweigender Übereinkunft der Erwachsenen. Eine dieser verbreiteten Regeln lautet: „Die Kinder müssen in der Kindertagesstätte Hausschuhe tragen.“

Es mag viele Gründe geben, die diese Regel sinnvoll erscheinen lassen: Sauberkeit, mögliche Rutschgefahr, Fußbodenkälte etc.. Einer genaueren Prüfung halten diese Gründe aber meist nicht stand.

Die Regel lautet nicht: „In der Einrichtung dürfen keine schmutzigen Straßenschuhe getragen werden.“ Es scheint also um mehr zu

gehen als um Sauberkeit.

Auch verringern locker an den Füßen sitzende Hausschuhe mit Filzsohle sicher nicht die Rutschgefahr. Steckt hinter dieser Regel also (auch) die fürsorgliche Absicht, die Kinder vor kalten Füßen und folgenden Erkältungskrankheiten zu bewahren? Regeln, die derart motiviert sind, sind häufig an eine subjektive Wahrnehmung der Erwachsenen gekoppelt: „Ich habe kalte Füße, wenn ich in der Einrichtung barfuß laufe.“

Wie fragwürdig eine solche Koppelung ist, zeigt das folgende Beispiel von Erika Kazemi-Weisari (2001, 6 f.): „Es ist Anfang November. Nebel,



„Die Kinder müssen in der Kindertagesstätte Hausschuhe tragen“

vielfältiges Angebot im Kinderrestaurant der Einrichtung, und die Kinder entscheiden selbst, wann, was, mit wem, wie viel und wie sie essen. In der Folge haben sich die Essenssituationen zunehmend entspannt. Es entstehen angenehme Tischrunden und die Erzieherinnen stellen nicht fest, dass Kinder dauerhaft gar nichts oder nur Süßes zu sich nehmen. Ähnliches gilt in der Gewaltprävention. Während

Dunkelheit und Temperaturen um 10° C bringen eine Praktikantin dazu, einem Jungen (Schulkind), der draußen Fußball spielen will, zu sagen, er müsse seine Jacke anziehen. Dieser weigert sich. Die Praktikantin sagt, sie wisse aber, es sei zu kalt ohne Jacke. Der Junge rennt ohne Jacke raus. Nach 15 Minuten Fußballspiel stellt er sich völlig verschwitzt vor die Praktikantin und sagt: Er wisse, es sei warm, sie müsse jetzt ihre Jacke ausziehen. Die Praktikantin versteht und akzeptiert die Lehre. Sie merkt, wie schwer es ist, etwas zu wissen und aus diesem Wissen für jemanden zu entscheiden, was für ihn gut und richtig ist. Ihr wird auch bewusst, dass warm und kalt nur naturwissenschaftlich gesehen messbare Größen sind, im Alltagsleben aber Empfindungen, die von vielen verschiedenen Umständen abhängen.“

Ob mir kalt oder warm ist, ob ich hungrig, durstig oder müde bin, was mir schmeckt und was mir nicht schmeckt oder ob ich traurig, wütend oder glücklich bin, darüber kann ich letztlich nur selbst befinden. Jesper Juul (1997, 149 ff.) billigt auch Kindern uneingeschränkt zu, diese „persönliche Verantwortung“ für sich selbst zu übernehmen. Beginnen Erwachsene, den Kindern ihre persönliche Verantwortung abzunehmen, führt dies meist zu ernststen Konflikten und Störungen.

Diese Erkenntnis wird mittlerweile auch in Präventionsmaßnahmen berücksichtigt. Die Leiterin einer Kieler Kindertageseinrichtung, die an einem Modellprojekt zur Vorbeugung von Essstörungen (vgl. Hoffmann-Steuernagel / Schulze-Lohmann 2004) teilnahm, berichtet in einem persönlichen Gespräch, dass ihre Einrichtung sehr positive Erfahrungen damit gemacht hat, sämtliche Reglementierungen rund um die Nahrungsaufnahme der Kinder aufzuheben. Es gibt ein

in vielen Kindertageseinrichtungen – der Befindlichkeit der Erwachsenen entsprechend – die Regel gilt: „Hier wird nicht gehauen!“, betont Hans Oswald (1998) die große sozialisatorische Bedeutung rauher Kampfspiele auf der Grenze zwischen Spaß und Ernst. Kindern machen diese (meist verbotenen) Spiele nicht nur viel Spaß; genau an dieser Grenze, die eben auch manchmal überschritten wird, lernen sie, die Grenzen des Gegenübers zu erkennen und einen ungewollten Streit zu vermeiden.

Die subjektive Wahrnehmung und die persönlichen Empfindungen der Erwachsenen sind also eine recht willkürliche Grundlage, um die Entfaltungsräume der Kinder durch Regelsetzungen einzugrenzen.

Die Gestaltung partizipativer pädagogischer Beziehungen verlangt, den Kindern Verantwortung für sich selbst zuzugestehen. Dementsprechend müssen Regeln unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Interessen gemeinsam mit den Kindern ausgehandelt werden; und zwar immer wieder aufs neue – insbesondere mit jeder neuen Kindergartengeneration.

► *Partizipation verlangt, dass Erwachsene Kinder bei der Entwicklung von Streitkompetenzen unterstützen*

Kindern Verantwortung für sich selbst zuzugestehen, heißt jedoch nicht, dass Erwachsene ihre Verantwortung für die Kinder abgeben können. Eine Befragung von Mädchen und Jungen in Hamburger Horten ergab, dass diese von den Erzieherinnen und Erziehern scheinbar widersprüchliche Reaktionen erwarten, wenn es unter den Kindern Streit gibt. Einerseits „sollen sie uns in Ruhe lassen“, andererseits greifen sie „viel zu wenig“ ein (Dieken / Rohrmann / Sommerfeld 2004, 44). Diese Aussagen drücken trefflich die ambiva-

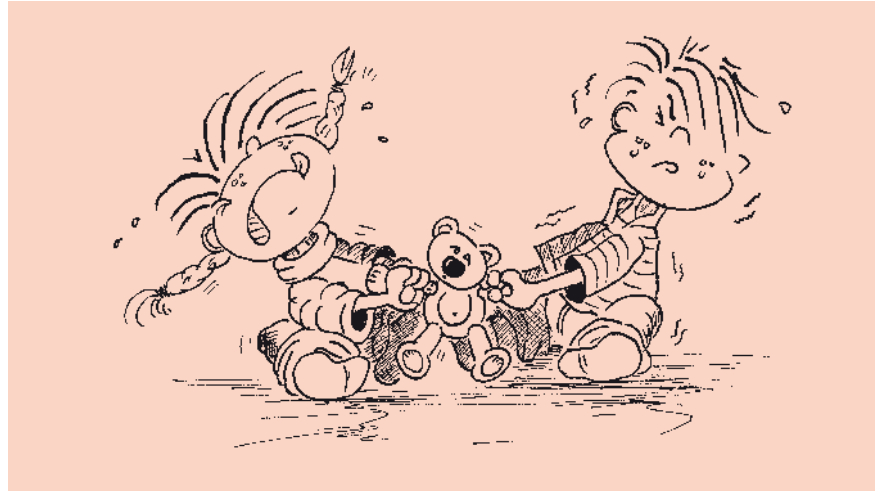
lenten Anforderungen an Erwachsene im Umgang mit Konflikten unter Kindern aus. Konflikt und Streit als produktives Lernfeld zu begreifen, ist in Kindertageseinrichtungen bislang wenig ausgeprägt. Dabei gehören Konflikte sowohl in der Familie als auch in pädagogischen Einrichtungen zum Alltag. Jan-Uwe Rogge (2000) betont, dass Sich-Streiten und Sich-Auseinandersetzen zu einer lebendigen Erziehung und zum demokratischen Miteinander gehören. Auch Christa Preissing (2000, 82) verbindet Beteiligung in der Kindertagesstätte mit der „Entwicklung einer Streitkultur“. Dazu ist es zunächst einmal erforderlich, Streit überhaupt zuzulassen – auch wenn die Kinder noch nicht die Regeln eines rationalen Dialogs beherrschen.

Sich konstruktiv streiten zu können setzt voraus, dass unterschiedliche Interessen und Einschätzungen erkannt und thematisiert sowie Kompromisse und Lösungen gefunden werden. Sich streiten zu können ist damit eine Voraussetzung für demokratisches Handeln, denn auch die Demokratie lebt vom Streit, vom Aushandeln unterschiedlicher Interessen.

Christa Preissing (2000, 84 ff.) identifiziert vier Grundqualifikationen für ein demokratisches interaktives Handeln: Selbstpräsentation und Empathie (also die Kompetenzen, die eigenen Interessen wahrzunehmen und zu vertreten, sowie sich in andere hineinzusetzen) sowie Frustrationstoleranz und Ambiguitätstoleranz (also die Fähigkeiten, Misserfolge, Niederlagen hinnehmen, sowie uneindeutige Situationen aushalten zu können). Kinder erwerben und üben diese Kompetenzen schon früh.

Sollten Kinder also in Kindertageseinrichtungen ihre Streitigkeiten allein regeln? Ein achtjähriges Mädchen bringt es in der Hamburger Befragung auf den Punkt: „Dann sagen sie [die Erzieherinnen, d.A.] immer, wir sollen das allein regeln, aber wir können das doch gar nicht, wir haben das noch nicht gelernt“ (Dieken / Rohrmann / Sommerfeld 2004, 45).

Sich konstruktiv zu streiten will in der Tat gelernt sein. Einfühlsamkeit und Rücksichtnahme – das, was Jesper Juul (1997, 175 ff.) in Abgrenzung zur „persönlichen Verantwortung“ die „soziale Verantwortung“ nennt –



entwickelt sich nur in der Begegnung mit anderen. Daher spielen Erwachsene in diesem Zusammenhang eine unverzichtbare Rolle. Wie es enden könnte, wenn Kinder mit ihren Konflikten allein gelassen werden, davon malt William Golding (1984) in seinem Roman „Herr der Fliegen“ ein düsteres Bild: Eine Gruppe englischer Schuljungen, die es nach einem Flugzeugabsturz auf eine einsame Insel verschlägt, entwickelt sich in ihren Auseinandersetzungen zu menschlichen Bestien.

Empathie und die Freude an konstruktiven Konfliktlösungen lernen Kinder insbesondere dadurch, dass sie empathischen und konfliktfreudigen Erwachsenen begegnen, die sie in ihren Konflikten begleiten und nicht allein lassen. Die Erwachsenen bleiben also in der Verantwortung dafür, Kinder bei der Entwicklung von Streitkompetenzen zu unterstützen. Diese Verantwortung der Erwachsenen besteht einerseits darin, Kindern Vorbilder zu sein – im Streit untereinander und mit den Kindern – und andererseits, Kindern dabei behilflich zu sein, ihre Streitigkeiten konstruktiv zu lösen.

Letzteres bedeutet jedoch nicht, dass Erzieherinnen und Erzieher immer einschreiten sollten, wenn ein Streit aufzukeimen droht. Hans Oswald (1998) weist darauf hin, wie schwierig es für Erwachsene oft ist, zu beurteilen, ob die Grenze zwischen Spaß und Ernst bereits überschritten ist. Scheint es ungewiss, ob die Kinder die Situation meistern, sollten die Erwachsenen ihre Aufmerksamkeit signalisieren und gegebenenfalls ihre Hilfe anbieten, aber

„In der Kindertagesstätte sollten Kinder ihre Streitigkeiten allein regeln können“

nicht aufdrängen. In der Regel genügt es aktiv einzugreifen, wenn eines der Kinder das Hilfsangebot einfordert.

Ein Beispiel:

Christine kommt laut schimpfend zur Erzieherin gelaufen. Paul würde ihr immer die Dose mit den Perlen wegnehmen, obwohl sie gerade eine Kette auffädeln wolle. Paul folgt ihr auf dem Fuße. Er sei Pirat und das sei seine Schatztruhe; Christine habe sie aus seinem Versteck geklaut.

Hier kann es nicht darum gehen, in die Rolle der RichterIn oder des Richters zu schlüpfen, um den genauen Hergang mit den Kindern zu rekonstruieren und die Entscheidung zu fällen, wer das erste Anrecht auf die Dose hat. Der Vorschlag, dass Christine ja die Frau des Piraten sein und aus den geraubten Perlen wertvolle Ketten herstellen könnte, würde vielleicht eher die Situation entspannen, die Kinder jedoch gleichzeitig um die Erfahrung einer gemeinsamen Problemlösung bringen. Inhaltlich sollten die Kinder vielmehr für ihre Auseinandersetzung selbst verantwortlich bleiben. Trotzdem dürfen die Erzieherinnen und Erzieher sie in dieser Situation bei ihrer Suche nach Lösungen nicht allein lassen. Sie sind dafür zuständig, sie im Prozess zu begleiten, ihnen Gelegenheit zu geben, sich gegenseitig ihre Sicht der Dinge darzustellen, ihnen vielleicht die Empathie entgegen zu bringen, die das andere Kind im Streit noch nicht aufbringen kann, vielleicht zu „übersetzen“, dem jeweiligen Anliegen eine Sprache zu geben. In diesem Sinne wäre es vielleicht hilfreich, wenn die Erzieherin zunächst nachfragt, wie Christine es hätte bemerken können, dass Paul die Perlen als Piratenschatz versteckt habe.

Partizipative pädagogische Beziehungen zu gestalten, verlangt von den Erwachsenen viel Fingerspitzengefühl. Sie müssen immer wieder aufs neue klären, wann sie den Kindern die Verantwortung für eine Situation zutrauen und zugestehen können und wann sie den Kindern welche Unterstützung anbieten müssen.

► Die Rolle der Erwachsenen

Die Gestaltung von Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern, in denen Partizipation möglich wird, liegt allein in der Verantwortung der Erwachsenen. Die Partizipation der

Kinder beginnt – so wird in Kapitel 3 ausgeführt – in den Köpfen der Erwachsenen. Kinder können, wie Jesper Juul (1997, 161) betont, zwar „ihre Grenzen kenntlich machen, aber sie können sie nicht gegen die Manipulation durch größere Kinder oder Erwachsene verteidigen“.

Erwachsene, die partizipative pädagogische Beziehungen gestalten wollen, müssen dementsprechend die Rolle von Mentoren annehmen, die die Kinder ernst nehmen, ihnen Eigenverantwortung zugestehen, sie nach bestem Wissen unterstützen, offen sind für das, was dann passiert, und letztlich doch die Verantwortung dafür behalten.

Um nicht von einzelnen Erwachsenen abhängig zu sein, muss Partizipation in den Strukturen der Kindertageseinrichtung verankert sein.

Während Partizipation als Element der pädagogischen Beziehungen in Kindertageseinrichtungen in hohem Maß von der Kompetenz und der Bereitschaft und damit auch von der augenblicklichen Stimmungslage der einzelnen Erwachsenen abhängig ist, geht es bei der strukturellen Verankerung von Partizipation darum, Kindern unabhängig von den konkreten Erwachsenen ein Recht auf Mitgestaltung zu gewährleisten (vgl. Knauer / Brandt 1998).

Erst die strukturelle Verankerung von Partizipation lässt Beteiligung als Recht der Kinder sichtbar werden. Beteiligungsrechte können in der pädagogischen Konzeption der Einrichtung sowie als institutionelles Recht verankert sein.

► *Partizipation als Bestandteil der pädagogischen Konzeption*

In der pädagogischen Konzeption einer Kindertagesstätte werden die Weichen dafür gestellt, in welchem Maße die Kinder im Alltag der Einrichtung für ihre eigenen Belange zuständig sein können. Entscheidungsspielräume können hier explizit eingeräumt oder durch curriculare Zielvorgaben eingeschränkt werden.

In den drei Ansätzen, die zur Zeit den Elementarbereich am stärksten konzeptionell prägen, spielt Partizipation eine wichtige Rolle: im Situationsansatz (vgl. Preissing 2003; Zimmer 2000), in der Bildungsdebatte (vgl. Schäfer 2003; Laewen / Andres 2002) und auch in der pädagogischen Arbeit in Reggio Emilia (vgl. Dreier 1999). Die fachliche Kenntnis dieser Ansätze und der Bedeutung von Partizipation in diesen Kontexten gehört zu den Kernkom-

petenzen, die Erzieherinnen und Erzieher auch für die Beteiligung der Kinder benötigen (vgl. Kapitel 3.2).

Mit der Idee des „offenen Kindergartens“ (vgl. Regel / Kühne 2001) hat sich in den 1990er Jahren ein Konzept entwickelt, das Kindern ein hohes Maß an Selbstbestimmungsrechten im Alltag zugesteht und insofern auch als pädagogisch-strukturelle Variante von Partizipation in Kindertageseinrichtungen angesehen werden kann. Im offenen Kindergarten können Kinder selbst entscheiden, welchen Tätigkeiten sie nachgehen, in welchen

det. Dabei gibt es aus rechtlicher Sicht in dieser Frage seit langem Entscheidungsspielräume. So wies der Bundesverband der Unfallversicherungsträger schon vor fast 20 Jahren auf ein Urteil des Bundesgerichtshofs hin, in dem eingeräumt wird, „dass es auch bei Vorschulkindern wegen des bevorstehenden Schulbesuchs und der mit dem Schulweg verbundenen Gefahren oft zweckmäßig sein wird, dass sie sich auch ohne ständige Überwachung in ihrem Verhalten auf den Straßenverkehr einstellen“ (Künzel 1985, 8). Es kann also auch anders gehen.



Gruppenkonstellationen sie spielen und in welchen Räumen sie sich aufhalten wollen.

Öffnungsprozesse vollziehen sich als konzeptionelle Entwicklungen in der Praxis der Einrichtungen. Die Öffnung der pädagogischen Arbeit verlangt von den pädagogischen Fachkräften immer wieder zu reflektieren, wann ihre pädagogische Verantwortung mit der Eigenverantwortung der Kinder kollidiert, wann es also notwendig oder gerechtfertigt ist, den Kindern Grenzen zu setzen und wann nicht. Auch im offenen Kindergarten setzen die Erwachsenen den Kindern Grenzen. So endet die freie Wahl des Spielortes zwar nicht mehr an der Gruppentür und oft nicht einmal mehr an der Tür zum Außengelände, aber in aller Regel am Zaun der Kindertageseinrichtung.

Die Frage, ob Kinder allein das Kindergarten Gelände verlassen dürfen, ist unter Erzieherinnen und Erziehern höchst umstritten. Groß ist die Angst, wegen Verletzung der Aufsichtspflicht belangt zu werden. Das vermeintliche Damoklesschwert der Aufsichtspflichtverletzung wird gar zu rasch zur Schere im Kopf, die die Selbständigkeit der Kinder beschnei-

Ole und Hanne sind sechs Jahre alt, als sie ihren langjährigen Betreuer H. eines Morgens mit der Bitte überraschen, spazieren gehen zu dürfen. Herr H. ist irritiert. Zwar verlassen immer mal wieder kleine Kindergruppen das Gelände der Einrichtung, doch stets in Begleitung einer erwachsenen Mitarbeiterin. Seine Nachfrage, was sie vorhätten, beantworten die Kinder kurz und knapp: „Einfach nur spazieren gehen.“ Herr H. wägt ab: Er kennt die Kinder seit fünf Jahren. Sie beherrschen und beachten die Verkehrsregeln üblicherweise gut; die Stimmung dieses Tages scheint für ein solches Experiment günstig; die beiden haben sich in der Vergangenheit zuverlässig an getroffene Vereinbarungen gehalten; und er ahnt, dass sie das Ausflugsziel des vergangenen Tages im nahe gelegenen Park anvisieren. Herr H. verabredet mit ihnen, dass sie nicht in Richtung der Hauptverkehrsstraße, sondern nur in Richtung Park gehen und – ja, Ole hätte seine neue Uhr dabei – in einer halben Stunde, wenn der große Zeiger oben ist, zum Mittagessen wieder da sein sollen.

Dieses Beispiel ist kein Plädoyer dafür, alle Zäune um Kindertageseinrichtungen zu beseitigen. Erzieherinnen und Erzieher wie Kinder haben einen Anspruch auf den Schutz, den der Zaun vor vielerlei unkalkulierbaren Unglücksfällen bietet.

Aber wie der Erzieher in der geschilderten Situation sind Erwachsene, die Kindern Eigenverantwortung zugestehen wollen, herausgefordert, die Grenzen, die sie Kindern setzen, immer wieder (selbst)kritisch zu hinterfragen. Kann es nicht für das eine oder andere Kind eine angemessene und sinnvolle Herausforderung sein, allein spazieren gehen zu dürfen? Zur Entwicklung eigenständiger Persönlichkei-

ten gehört auch ein „Recht auf Risiken“, heißt es in einer Broschüre von Landesjugendämtern zur Aufsichtspflicht in Kindertageseinrichtungen (Landschaftsverband Rheinland / Landschaftsverband Westfalen-Lippe 2000, 4).

Erwachsene Aufsichtspersonen sollten daher stets aufs neue abwägen, welches Gut in der jeweiligen Situation höher zu bewerten ist: die Eigenständigkeit der Kinder oder deren Schutz vor Gefahren. Das kann für Erzieherinnen und Erzieher bedeuten, sich entscheiden zu müssen zwischen einer Einschränkung der Kinder und ihrer persönlichen Bereitschaft, die Verantwortung für das selbstbestimmte Verhalten der Kinder zu tragen.

Solche Abwägungsprozesse waren es, die in der Entwicklung des offenen Kindergartens zu Raum- und Zeitstrukturen führten, innerhalb derer die Kinder „selbstbestimmt mit anderen Kindern zusammen und ohne die ständige Anwesenheit von Erwachsenen ihren Spiel-, Bewegungs- und Forschungsinteressen nachgehen können“ (Regel / Kühne 2001, 13). Einer Aufsichtspflichtverletzung macht sich dabei nicht schuldig, wer wie Herr H. in dem o.g. Beispiel sorgfältig abwägt und ein reflektiertes und pädagogisch begründbares Risiko eingeht.

Dabei muss es nicht gleich darum gehen, dass Elementarkinder unbeaufsichtigt durch den Stadtteil streifen. Im Ev. Kindergarten Schloss Ricklingen beschäftigte die Erzieherinnen und Erzieher die Frage, ob und wie sie es verantworten könnten, dass Kinder allein im Werkraum tätig seien. Sie führten „Werkstatt-pässe“ ein, in denen die Kinder sich ihre stufenweise Qualifizierung als „Lehrling“, „Geselle“ und „Meister“ bestätigen lassen konnten und die sie dazu berechtigten, die Werkstatt ohne Begleitung Erwachsener zu nutzen. Die Qualifizierungen bezogen sich auf materiale Erfahrungen sowie auf das Wissen und Beachten von Sicherheitsvorschriften und Regeln (vgl. Hansen / Schröder / Kühne 2000). So konnten die Erwachsenen den Kindern erweiterte Freiräume zugestehen, ohne selbst in Gewissensnöte zu geraten.

Sind die Erwachsenen – aus welchen Gründen auch immer – einmal nicht bereit oder in der Lage, Kindern in einer bestimmten Situation Eigenverantwortung zuzubilligen, kommt es sehr darauf an, wie sie den Kindern Grenzen setzen. Vielen Erzieherinnen und Erziehern mag noch die strenge Ermahnung aus ihrer Kindheit in den Ohren hallen: „Das macht man nicht!“ Werden Grenzzsetzungen derart allgemein „begründet“, können Kinder

sie kaum in Frage stellen. Ein Überschreiten dieser Grenze muss ihnen als ihr persönliches Fehlverhalten erscheinen, als Verstoß gegen eine allgemein gültige Regel. In den Kindern kann auf diese Weise zwar ein schlechtes Gewissen und Angst vor Strafe hervorgerufen werden, aber sicher kein Verständnis dafür, warum ihre Handlungsfreiheit an dieser Stelle eingeschränkt wurde.

Wenn Erwachsene Kindern Grenzen setzen, sollten sie sie daher „persönlich“ begründen, d.h. als Grenzen kenntlich machen, die von konkreten Personen aus konkreten Gründen gesetzt werden. Die Kinder sind dann nicht nur mit sich selbst konfrontiert, wenn ihnen diese Grenzen zu eng erscheinen; sie können auch ärgerlich oder wütend sein auf die Grenzzsetzer oder die Umstände, die zur Grenzzsetzung führten. Ihre persönliche Integrität ist gewahrt.

Auch aus demokratiepädagogischen Erwägungen heraus sollten Grenzen für Kinder grundsätzlich hinterfragbar bleiben – ja, müssen sie manchmal auch überschritten werden. Oft beginnt nämlich die Auseinandersetzung mit einer Grenze erst mit ihrer Überschreitung.

Für eine demokratische Erziehung von Kindern ist es in der Regel förderlicher, sich mit ihnen über Sinn und Unsinn einer Grenze zu streiten als deren unbedingte Einhaltung durchzusetzen. Wenn es nicht nur darum geht, dass sie die Grenzen, die ihnen gesetzt werden, anerkennen sollen, sondern diese auch aufgehoben oder verschoben werden können, machen Kinder dabei elementare demokratische Erfahrungen – denn auch ein demokratischer Rechtsstaat zeichnet sich nicht in erster Linie durch die polizeiliche Kontrolle über die Einhaltung der Gesetze aus, sondern durch die Möglichkeit, Gesetze – bis hin zum Grundgesetz – verändern zu können, wenn dafür Mehrheiten vorhanden sind. Kinder sollten also keineswegs immer davon abgehalten und manchmal sogar dazu ermuntert werden, „Zäune zu übersteigen“, d.h. vorhandene Grenzen kritisch zu hinterfragen. Die Grenzüberschreitungen der Kinder können so zum Anlass für eine qualitative Weiterentwicklung der Einrichtung werden. Die Befürchtung, ein derartiger Umgang mit Regeln und Grenzen würde dazu führen, dass Kinder an Orientierung verlören, ist unbegründet. Im Gegenteil: Gerade das aktive Aushandeln von Regeln und die Bereitschaft der Erwachsenen, sich um Grenzen zu streiten, führt dazu, dass Regeln für Kinder wichtiger und bedeutsamer werden.

„Es ist nicht zu verantworten, dass drei- bis sechsjährige Kinder das Gelände der Kindertagesstätte ohne Begleitung Erwachsener verlassen“

„In welche Gruppe ein neues Kind aufgenommen wird, müssen schon die Erwachsenen entscheiden“

Im Alltag von Kindertageseinrichtungen gibt es viele Regulierungen, die es lohnt in Frage zu stellen. Sie bestehen oft unhinterfragt, solange den Beteiligten ihr Charakter „struktureller Fremdbestimmung“ nicht bewusst wird. Ein Beispiel dafür ist die Zuordnung der Kinder zu den Gruppen der Einrichtung.

Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe ist für jedes Kind ein wichtiges Moment der Beheimatung. Hier treffen sie auf Erzieherinnen, Erzieher und Kinder mit denen sie in den nächsten Jahren zusammen leben und arbeiten müssen. Zu welcher Gruppe sie gehören, entscheiden bislang aber in der Regel allein die Erwachsenen. Die Aufteilung der Kinder in die einzelnen (Stamm)-Gruppen findet meist unter organisatorischen Gesichtspunkten statt und unterliegt einer Institutionenlogik, die „das möglichst reibungslose Funktionieren eines Betriebes“ (Colberg-Schrader 1998, 39) gewährleisten soll. Nur selten wird über diesen strukturell verankerten Automatismus nachgedacht.

Was passiert aber, wenn die Freundin oder der Freund zu einer anderen Gruppe, die bereits voll ist, gehört? Wie wichtig ist es, dass die Kindergruppen nach gruppenspezifischen und nicht nach zufälligen Kriterien zusammengestellt werden? Wer sollte und wer darf hier mitbestimmen? Wäre es nicht möglich, grundsätzlich andere Wege der Gruppenfindung zu erproben? Am Rande einer GEW-Tagung berichtete eine Erzieherin, dass in ihrer Tagesstätte im Anschluss an eine Hospitationsphase gemeinsam mit den Eltern und den Kindern entschieden wird, welche Bezugsgruppe für das Kind die beste ist. Die Erzieherinnen und Erzieher akzeptieren dabei sogar, wenn es zu ungleichen Gruppengrößen kommt.

Die konzeptionelle Idee des offenen Kindergartens ist in der Praxis entwickelt worden. Es ist ein dynamisches Modell und lebt davon, dass es in den Einrichtungen ständig weiterentwickelt wird. Die pädagogische Beziehung zwischen Erzieherin / Erzieher und Kind muss dabei stets aufs neue reflektiert werden. Die Konzeption einer Kindertageseinrichtung kann diese offene Orientierung aufgreifen und damit die Erzieherinnen und Erzieher bestärken, diese Auseinandersetzungen mit sich selbst und mit den Kindern zu suchen. Das könnte beispielsweise folgendermaßen klingen: „Im offenen Kindergarten werden für Kinder bewusst Entscheidungsspielräume erweitert und ein konsequenter Weg der Freiheit angestrebt. Kindern wird selbständiges Handeln zugetraut, Lernen

erfolgt in ‚Ernst‘-Situationen“ (Regel / Kühne 2001, 22).

► *Partizipation als institutionell verankertes Recht*

Wenngleich die konzeptionelle Verankerung von Partizipation den Kindern zahlreiche Möglichkeiten einräumt, ihren Alltag mitzugestalten, wird den Kindern selbst ihr Recht auf Beteiligung oft erst durch die Einführung formal verankerter Mitbestimmungsgremien bewusst. Institutionalisierte Beteiligungsformen wirken vordergründig spektakulärer als die konzeptionelle oder die informelle Beteiligung auf der Beziehungsebene. Wo Kinder sich in Kinderparlamenten, Kinderräten oder Kinderkonferenzen selbst vertreten können, wächst das „gefühlte Gewicht“ von Partizipation.

Die formale Beteiligung von Kindern in Gremien stößt bei Erwachsenen nach wie vor häufig auf Skepsis. Viele Erwachsene befürchten, dass formalisierte Beteiligungsrituale pseudodemokratisch und nicht kindgerecht seien und hier erwachsenenspezifische Formen der Mitbestimmung ungerechtfertigterweise auf Kinder übertragen würden. Für diese Einschätzung spielt sicher auch eine Rolle, dass viele Erzieherinnen und Erzieher selbst keine oder schlechte Erfahrungen mit Mitbestimmungsgremien gemacht haben. Dass institutionalisierte Beteiligung in Kindertageseinrichtungen jedoch funktionieren kann, belegen die nachfolgend skizzierten Beispiele. Die Beteiligungsformen können dabei sehr unterschiedlich aussehen. Neben repräsentativen Formen (einige Kinder vertreten alle Kinder) finden sich auch offene Formen der Beteiligung (die jeweils betroffenen Kinder vertreten sich selbst).

– Im Kindergarten der Ev. Auferstehungsgemeinde in Frankfurt / Main nehmen alle Kinder, die im nächsten Jahr zur Schule kommen, am Kinderparlament teil. Zwei Erzieherinnen begleiten das Parlament. Sie strukturieren die Sitzungen im Hintergrund, führen Protokoll, unterstützen die Kinder nach Bedarf. Die wöchentlichen Sitzungen werden von den gewählten Vorsitzenden geleitet. Am Tag nach der Parlamentssitzung findet eine Vollversammlung aller Kinder und Erwachsenen statt, in der die Vorsitzenden die Sitzungsergebnisse vorstellen. Die begleitenden Erzieherinnen achten darauf, dass jedes Kind im Laufe der einjährigen Amtszeit einmal im Vorstand sein kann. Das pädagogische Ziel, das hier im Vordergrund steht, ist die Kompetenzerweiterung jedes einzelnen Kindes. In dem einen Jahr

lernen sie u.a., ihre Interessen zu benennen, sich darüber mit anderen auseinander zu setzen oder die Ergebnisse vor vielen Zuhö-

gibt es große und kleine Kinderkonferenzen, die sowohl regelmäßig als auch spontan stattfinden. Die Sitzungen werden von den

Erzieherinnen moderiert.

Hier mischen sich immer die Kinder und Erwachsenen ein, die sich von einer Fragestellung betroffen fühlen.

Für diese flexible Beteiligungsform ist die Frage von Bedeutung, von wem und wie die jeweilige Konferenz einberufen werden kann. Um spontane Zusammenkünfte zu ermöglichen, sind vor allem räumliche Voraussetzungen geschaffen worden.

Es gibt Ecken, die mit Teppichböden, separatem

Licht und mobilen Schaumstoffpolstern ausgestattet sind, die von den Kindern in kürzester Zeit zu einer Runde zusammengelegt werden können. So kommt es jetzt vor, dass „schon am frühen Morgen ein Kind verkündet, es brauche heute dringend eine Konferenz, weil es etwas Tolles erlebt habe oder etwas Dringendes fragen muss oder etwas beobachtet hat oder eine Beschwerde vorbringen möchte oder eine Idee für eine Unternehmung“ (Mühlum 1994, 28) (vgl. Mühlum 1994; Mühlum/Virnkaes 1998; Virnkaes 2001).

Institutionalisierte Beteiligungsformen müssen individuell für jede Kindertageseinrichtung entwickelt werden. Die institutionelle Verankerung von Partizipation verlangt intensive Auseinandersetzungen mit grundsätzlichen pädagogischen Fragestellungen: Worüber dürfen die Kindergremien entscheiden und worüber nicht? Wie geht man mit Minderheitenpositionen um? Haben die Erwachsenen ein Veto-recht? Wenn die Gremien für alle Beteiligten selbstverständlich im Alltag zusammentreten und mit Entscheidungsbefugnissen ausgestattet sind, die nicht nur für die Kinder, sondern auch für die Erwachsenen bedeutsam sind, wird die Beteiligung der Kinder unabhängiger von der Bereitwilligkeit einzelner Erzieherinnen oder Erzieher. Partizipation erhält dann ein hohes Maß an Verbindlichkeit. Durch institutionalisierte Beteiligungsformen werden die Mitbestimmungsrechte der Kinder innerhalb der Einrichtung öffentlich und einklagbar: durch die Kinder, durch die Eltern und durch die Kolleginnen.

„Kinderparlamente u.ä. sind nur pseudodemokratische Experimente“



rn zu präsentieren (vgl. Braun / Deneke / Dohmen / Kaufmann 1996; Bruner / Winkelhofer / Zinser 2001, 14 ff.).

- In den Kinderrat der Kindertagesstätte Rohdenhof in Hannover werden Vertreterinnen und Vertreter der einzelnen Kindergruppen gewählt. Angesprochen und tatsächlich gewählt werden hier eher die kompetenteren Kinder, die sich als verantwortungsvolle Repräsentanten weiter qualifizieren. Die Delegierten halten in ihren Gruppen regelmäßig Sprechstunden ab, um Probleme oder Ideen der übrigen Kinder in Erfahrung zu bringen. 14-tägig findet eine einstündige „Kinder-Dienstbesprechung“ statt, an der auch Delegierte des Teams und die Leitung teilnehmen. Auch die Erwachsenen sind an die Beschlüsse dieses Gremiums gebunden. Nach jeder Sitzung stellen die jeweiligen Delegierten die Ergebnisse in ihren Gruppen vor. Die Erfahrungen mit dem Kinderrat sind aus Sicht der Erwachsenen sehr positiv. Als sich beispielsweise viele Kinder unzufrieden über den Geschmack der angebotenen Tees äußerten, kam der Kinderrat auf die Idee, einen Teehändler zur Teeprobe einzuladen. Mit dem Vertrauen der Erwachsenen in die Kinder wuchs auch die Bereitschaft, ihnen mehr Einflussmöglichkeiten einzuräumen. Spielwarenhändler müssen inzwischen ihre Angebote dem Kinderrat unterbreiten. Und das Team überlegt, den Rat bei Personaleinstellungen hinzuzuziehen (vgl. Kindertagesstätte Rohdenhof 2001; Hansen 2004 b).
- Im Ev. Kindergarten im hessischen Lorsch finden Kinderkonferenzen statt. Diese entwickelten sich aus dem Stuhlkreis heraus als offene Beteiligungsform. Mittlerweile

Partizipation der Kinder erfordert auch Partizipation der Eltern und des Teams.

Die Erwachsenen und ihre Art und Weise miteinander umzugehen sind stets Vorbilder und Anregungen für die Kinder. Sie orientieren jedoch nicht nur ihr eigenes Verhalten daran, sie überprüfen daran auch die Glaubwürdigkeit pädagogischer Ambitionen. Die Beteiligung von Kindern braucht daher Erwachsene, die sich selbst ebenfalls beteiligen. Hier wird erneut deutlich, dass die Partizipation der Kinder bei den Erwachsenen beginnt (vgl. Kapitel 3). Damit Aushandlungsprozesse zwischen Subjekten über die pädagogischen Beziehungen hinaus für Kinder als allgemeine Partizipationskultur erfahrbar werden, müssen die Erwachsenen sich ihrerseits für ihre Interessen einsetzen, ihre Rechte wahrnehmen und andere Menschen unabhängig vom Alter ernst nehmen. In Kindertageseinrichtungen erfordert dies einerseits die Beteiligung der Mütter und Väter, andererseits partizipative Umgangsformen im Team.

► Mütter und Väter beteiligen ²

Die Kindertagesstätte ist die erste Instanz öffentlicher Erziehung neben der privaten Familie. Vielen Eltern fällt es schwer, ihr Kind in die Obhut fremder Menschen zu übergeben; andere formulieren selbstbewusst Ansprüche an die pädagogischen Leistungen der Einrichtung. So oder so entsteht ein sensibles Beziehungsdreieck Erzieherin / Erzieher – Eltern – Kind, das es gilt, in Balance zu halten.

Neben die bis dahin uneingeschränkte Zuständigkeit und Expertenschaft der Eltern für die Entwicklung ihres Kindes tritt nun die fachlich-pädagogische Kompetenz und Zuständigkeit der Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung. Dies erfordert Aushandlungsprozesse, die, wenn sie gelingen, beide Seiten qualifizieren. Für die Gestaltung dieser Prozesse aber sind wiederum in erster Linie die professionellen Pädagoginnen und Pädagogen verantwortlich. Welche unterschiedlichen Interessen die Erzieherinnen und Erzieher dabei jonglieren müssen, wird deutlich, wenn man verfolgt, wie sich die oben beschriebene Situation weiter entwickelt hat, in der zwei Kinder allein das Kindergartengelände verlassen durften.

„Die meisten Eltern verfügen nicht über ausreichende pädagogische Kenntnisse, um bei konzeptionellen Fragen der Einrichtung mitzureden“

Ole und Hanne haben die Einrichtung seit fünfzehn Minuten verlassen, als Hannes Mutter dort überraschend erscheint, um sie – früher als erwartet – abzuholen. Sie ist fassungslos und empört, als sie erfährt, dass die Kinder ohne erwachsene Begleitung spazieren gehen. Herr H. bemüht sich vergeblich, sie zu beruhigen, eilt dann in den Park, wo er die beiden wie erwartet findet, und kehrt mit ihnen in die Einrichtung zurück.

Beim nächsten Elternabend sieht sich Herr H. einer aufgebrachten Elternschaft gegenüber. Obwohl er ein von vielen Eltern geschätzter Mitarbeiter ist, gelingt es ihm erst nach langer, erregter Diskussion sie zu überzeugen, dass seine Zustimmung zu dem Spaziergang nicht leichtfertig erteilt worden und darüber hinaus pädagogisch sinnvoll gewesen sei. Was die Eltern ihm hingegen nicht nachsehen wollen, ist sein Versäumnis, eine in ihren Augen ungewöhnliche und weit reichende Entscheidung im Vorwege mit ihnen zu besprechen.

Der Erzieher hat in diesem Beispiel zwar den Wunsch der Kinder ernst genommen, dabei aber den Wunsch der Eltern verletzt, informiert und in Entscheidungen über ihr Kind in der Kindertageseinrichtung eingebunden zu sein. Die Beteiligung der Kinder erfordert auch die Beteiligung der Eltern. Die Beteiligung der Kinder hätte in diesem Fall besser damit begonnen, dass Herr H. die Kinder darauf hingewiesen hätte, dass ihre Eltern darauf vertrauten, dass er sie begleiten würde. Er hätte ihnen anbieten können, diese Frage – vielleicht gemeinsam mit ihnen – mit den Eltern zu besprechen.

Sind Eltern aber überhaupt in der Lage, eine Entscheidung wie diese jenseits der Sorge um ihr eigenes Kind pädagogisch angemessen zu bewerten? Herr H. vertrat auf dem Elternabend seine pädagogische Entscheidung und band die Eltern damit – wenngleich zu spät – erfolgreich in eine konzeptionelle Debatte ein. Dadurch gelang es den Eltern, trotz ihrer Erregung die Situation differenziert zu beurteilen. Am Ende bemängelten sie zwar, nicht rechtzeitig beteiligt worden zu sein, trugen aber eine weitreichende konzeptionelle Veränderung mit.

Dass – entsprechend angeleitet und moderiert – alle Mütter und Väter in der Lage sind, an derartigen Entwicklungen mitzuwirken,

² Die Beteiligung der Eltern wird hier nur im direkten Zusammenhang mit der Beteiligung der Kinder diskutiert, also als Beteiligung der Eltern als Eltern in pädagogischen Fragen. Elternbeteiligung in Kindertageseinrichtungen kann darüber hinaus Eltern als eigenständige Nutzer der Einrichtung ansprechen, also z.B. Angebote zur (sozialpädagogischen) Unterstützung der Familien oder der Elternbildung machen.



ken, belegt ein Beispiel aus dem Kieler Brennpunkt-Stadtteil Mettenhof. Das Team der Städtischen Kindertageseinrichtung Osloping, das später auch am Modellprojekt teilnahm, beteiligte Mütter und Väter aus neun verschiedenen Herkunftsländern an der Planung des Außengeländes. Die Erzieherinnen organisierten Dolmetscherinnen und Dolmetscher und luden die Eltern zu einer Erinnerungsreise an die Spielorte ihrer eigenen Kindheit ein. Daraus entstand nicht nur ein angeregter Austausch, es traten auch erstaunlich ähnliche Erfahrungshintergründe zum Vorschein. Wo immer die Eltern groß geworden waren, hatten sie in erster Linie mit Stock und Stein, Wasser und Sand, versteckt in Gebüsch oder hinter Hügeln gespielt. Eltern, Team und Kinder entwarfen im Anschluss in großer Übereinstimmung den Plan eines Naturspielraums nahezu ohne Spielgeräte (vgl. Hansen 2002 b).

Partizipation von Müttern und Vätern in Kindertageseinrichtungen verlangt vor allem eine frühzeitige und umfassende Information über die pädagogische Arbeit. Das beginnt in der schriftlich verfassten Konzeption der Einrichtung und im Anmeldegespräch und setzt sich in der Dokumentation der pädagogischen Tätigkeiten und auf Elternabenden fort. Mütter und Väter können und sollten – über den Austausch über die Entwicklung des eigenen Kindes hinaus – in pädagogisch-konzeptionelle Entwicklungen der Kindertageseinrichtung einbezogen werden.

► Das Team beteiligen

Die meisten Kindertageseinrichtungen sind nach innen hierarchisch organisiert (jedenfalls gibt es in der Regel Personen mit Leitungsfunktionen); und sie sind nach außen in die

Hierarchie des Trägers eingebunden. Dennoch können die Erwachsenen authentische Partizipationsmodelle sein, wenn einerseits der Führungsstil durch Transparenz und Vertrauen gekennzeichnet ist und andererseits die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sich selbstbewusst engagieren.

Natürlich muss die Kindertagesstätten-Leitung, die ja mit anderen Aufgaben betraut ist als die Gruppenerzieherinnen und -erzieher, selbständig Entscheidungen fällen können. Aber es ist ein Unterschied, ob sie über die Beauftragung eines Handwerkers, der die defekte Regenrinne reparieren soll, oder über den Dienstplan für die nächste Woche entscheidet, ohne mit dem Team Rücksprache gehalten zu haben. Die Leitung sollte ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter über Entscheidungen, die sie betreffen, ausreichend informieren und ihnen nach Möglichkeit Mitspracherechte einräumen. Erzieherinnen und Erzieher wiederum sollten ihre Rechte kennen und vertreten und sich für die Interessen der Kinder und der Einrichtung einsetzen.

Die Partizipation des Teams ist die Grundlage für die Partizipation der Kinder. Nur Erzieherinnen und Erzieher, die selbst beteiligt und mitverantwortlich für die Belange der Einrichtung sind, können Kindern Entscheidungsmacht einräumen. Wie wichtig eine partizipative Zusammenarbeit unter den Erwachsenen für die Beteiligung der Kinder ist, betonen Claudia Bruner, Ursula Winkhofer und Claudia Zinser (2001, 21 f.), die für das *Deutsche Jugendinstitut* Beteiligungsmodelle u.a. in Kindertagesstätten untersucht haben: „Wo es an Offenheit und Beteiligungsmöglichkeiten im Team mangelt und hierarchische Strukturen vorherrschen, entwickelt sich nur schwer eine Partizipationskultur mit den Kindern.“

Das bedeutet auch, dass sich eine Beteiligung der Kinder nicht über die Köpfe des Teams hinweg von oben verordnen lässt, auch wenn manch engagierte Leitung dadurch auf eine Geduldprobe gestellt wird.

Partizipation in Kindertageseinrichtungen erfordert eine Öffnung der Einrichtung nach außen ins Gemeinwesen und eine Einmischung in die kommunale Politik.

Die Beteiligung von Kindern verlangt ihre Einbeziehung in alle Planungen und Entscheidungen, die sie betreffen. Nun wird in einer Kindertageseinrichtung vieles geplant und entschieden, was nicht direkt die pädagogische Arbeit innerhalb der Einrichtung betrifft. Umbaumaßnahmen, Verhandlungen mit dem Trä-

„Die Kindertagesstätten-Leitung kann nicht jede Entscheidung im Team diskutieren – da wird sie ja handlungsunfähig“

ger oder der Kommune, die Zusammenarbeit mit Schulen etc. erfordern Auseinandersetzungen außerhalb der Einrichtung, im Gemeinwesen, und eine Einmischung in kommunalpolitische und verwaltungstechnische Verfahren. Die Außenvertretung der Einrichtung wird bislang vornehmlich durch die Leitung wahrgenommen, findet also unbemerkt von den Kindern und teilweise auch von den Erzieherinnen und Erziehern auf der Hinterbühne der Einrichtung statt. Diese Prozesse können aber durchaus auf die Vorderbühne geholt, d.h. zum Gegenstand gemeinsamer Aushandlungen gemacht werden, an denen die Kinder und das Team beteiligt sind.

Themen, die in diesem Zusammenhang für Kinder interessant sind, können z.B. sein:

- Planung der Innen- und Außenraumgestaltung der Kindertageseinrichtung
- Öffnung der Außenfläche der Kindertageseinrichtung in den Stadtteil
- Bewertung der Spielräume in der Kommune
- Bewertung der Verkehrswege in der Kommune aus Kindersicht
- Beteiligung an Veranstaltungen im kommunalen Raum, auch schon in der Planungsphase
- und vieles mehr.

Bei all diesen Themen können Kinder ihre Expertenschaft in eigener Sache einbringen, wenn sie entsprechend unterstützt werden. Dass eine Beteiligung der Kinder an kommunalen Planungen nicht nur für die politische Sozialisation der Kinder, sondern auch im Hinblick auf die Ergebnisse des Planungsprozesses lohnend ist, zeigt der „Klassiker“ unter den Beteiligungsmodellen: die Spielraumplanung.

Der Verein Kinder Umweltinitiativen KIWI aus Kiel beteiligt seit Jahren Kinder an der Planung und Gestaltung der Außengelände von Kindertageseinrichtungen. Dabei erweisen



sich die Kinder als kompetente Planungspartner, die immer wieder mit ihren Fähigkeiten überraschen. Was sie tatsächlich können, zeigen sie Erwachsenen allerdings nur, wenn diese sie dazu auffordern und begleiten. Erwachsene, die kein Zutrauen zu Kindern haben oder denen es nicht gelingt, abstrakte Planungsschritte sinnlich begreifbar zu machen, sind die eigentlich hemmenden Faktoren der Planungsbeteiligung.

Eine frühe Kooperation der Beteiligten im Planungsprozess wirkt sich hingegen förderlich auf die Ergebnisqualität aus. Wenn die Planerinnen und Planer bereits am Entscheidungsprozess der Kinder teilnehmen, wenn sie ihnen die fertigen Entwürfe altersangemessen präsentieren, dann bewerten Elementarkinder in der Regel die vorgestellten Pläne konzentriert und bewusst, dann diskutieren Hortkinder sehr engagiert Detailfragen. Noch ist eine in dieser Weise funktionierende Kommunikation in den meisten Fällen auf eine professionelle Moderation angewiesen – fällt es doch Planern oft nicht einmal leicht, erwachsene Laien am Planungsprozess teilhaben zu lassen.

Eine Beteiligung von Kindern im kommunalen Raum erscheint in vielerlei Weise sinnvoll. Nicht nur, dass die Einbeziehung der Sichtweisen von Kindern zu qualitativen Verbesserungen kommunaler Planungen und Entscheidungen führt, die Kinder erschließen sich auch das Umfeld der Kindertagesstätte. Sie finden sich besser zurecht und sind bei Nachbarn und beim Bäcker, im Altenheim und im Rathaus bekannt. Kinder und Kinderleben werden dadurch im öffentlichen Raum präsenter. Und auch politische Strukturen können für Kinder im Rahmen kommunaler Beteiligungsprozesse

„Kinder sind nicht in der Lage, mit Architekten über die Gestaltung ihrer Kindertagesstätte zu verhandeln“

se stärker erfahrbar werden, wenn sie die handelnden Personen im unmittelbaren Kontakt erleben.

Partizipation verlangt die Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte.

Es wurde bereits mehrfach erwähnt: Die Beteiligung von Kindern beginnt in den Köpfen der Erwachsenen. Die Entscheidungsspielräume, in denen Kinder in Kindertageseinrichtungen Beteiligung erfahren und üben können, werden immer von Erwachsenen eingeräumt und gestaltet. Die Beteiligung der Kinder setzt die Bereitschaft und die Fähigkeit der Erwachsenen voraus, Kinder zu beteiligen. Um Partizipationsprozesse anzustoßen, müssen sich daher zunächst die Erwachsenen mit Beteiligung auseinander setzen. Dabei geht es in erster Linie darum, das eigene „Kinderbild“ zu hinterfragen, und sodann um den Erwerb konkreter Methodenkenntnisse.

Pädagogik ist in besonderer Weise getragen von der Vorstellung, die Erwachsene von Kindern haben – in diesem Zusammenhang wird häufig vom „Kinderbild“ gesprochen. Die Vorstellungen davon, was und wie Kinder sind, basieren auf verschiedenen Erfahrungen. Neben biographischen Erfahrungen spielen hier gesellschaftliche und kulturelle Übereinkünfte eine Rolle. Je konkreter das Bild ist, das Erwachsene sich vom Kind machen, desto mehr sind sie dazu verleitet, Kinder diesem Bild entsprechend wahrzunehmen. Hartmut von Hentig (1996, 25 f.) fasst in diesem Zusammenhang Zitate aus Max Frischs zweitem Tagebuch von 1972 zusammen: „Wir neigen dazu, uns ein Bildnis vom anderen zu machen. [...] Wir halten nicht aus, dass der andere unbestimmbar, ein Rätsel ist. [...] Mit dem Bildnis legen wir den anderen nicht nur für uns fest, sondern auch für sich. Er wird zu dem, was das Bildnis vorschreibt“.

Partizipation beginnt damit, dass sich Erwachsene über ihre Bilder, die sie von Kindern haben, bewusst werden und diese hinterfragen. Was können Kinder? Was können sie noch nicht? Was traue ich Kindern zu? Welche Rolle habe ich in der Pädagogik? Was passiert, wenn ich Kindern Entscheidungsfreiheiten zugestehe? All diese Fragen beschäftigen sich in Wirklichkeit zunächst nicht mit den Kindern sondern mit den handelnden Erwachsenen.

Kindern als Subjekten und nicht als Objekten pädagogischer Ambitionen zu begegnen, wie

es auch die aktuelle Debatte um Bildungsförderung in Kindertageseinrichtungen fordert (vgl. Kapitel 2), verlangt von den Erwachsenen die Offenheit und den Mut, sich überraschen zu lassen, Dinge geschehen zu lassen und mit zu tragen, die sie nicht erwartet haben. Kinder als gleichwertige Partner anzusehen heißt, ihnen Mitgestaltungs-Rechte zuzugestehen.

Darüber hinaus verlangt Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen ein spezifisiertes Methodenrepertoire, das bislang in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern nicht oder nicht ausreichend vermittelt wird. Wie werden Kindergespräche moderiert? Wie können Kindern Zugänge zu komplexen und abstrakten Fragestellungen eröffnet werden? Wie können die Kinder einer ganzen Einrichtung eine gemeinsame Entscheidung treffen? Wie können die Erwachsenen ihre Vorstellungen einbringen, ohne dabei die Kinder zu manipulieren?

Damit Erzieherinnen und Erzieher sich zu diesen Fragekomplexen qualifizieren können, brauchen sie professionelle Unterstützung. Selbst wenn sie schon theoretisch mit Partizipationsfragen vertraut sind, geraten sie in Beteiligungsverfahren immer wieder an Fragen, die im Alltag von Kindertageseinrichtungen und ohne externe Fortbildung und Begleitung nur sehr schwer zu klären sind.

Partizipation ist ein komplexes Thema und die Entwicklung einer Partizipationskultur in Kindertageseinrichtungen ein weitreichender Anspruch. Alle am Modellprojekt beteiligten Kindertageseinrichtungen haben erfolgreiche Beteiligungsprojekte entwickelt. In allen Einrichtungen ließen sich auch über die Projekte hinaus nachhaltige Veränderungen in der pädagogischen Arbeit beobachten. Im folgenden Abschnitt werden die Projekte aus den Modelleinrichtungen vorgestellt.



1.2 Partizipationsprojekte aus sieben Modelleinrichtungen

Die Beteiligung junger Menschen hat in Schleswig-Holstein mittlerweile schon eine längere Tradition (vgl. Knauer / Friedrich / Herrmann / Liebler 2004). Kindergartenkinder wurden dabei vor allem bei Spielraumplanungen, die in der Regel extern moderiert wurden, beteiligt. Dabei stellte sich heraus, dass viele Erzieherinnen und Erzieher von der kompetenten Mitarbeit „ihrer“ Kinder sehr überrascht waren – ein Zeichen dafür, dass sie ihnen eigentlich weniger zugetraut hatten. Als eine Kollegin äußerte, sie müsse aufgrund dieser Erfahrung wohl ihre gesamte pädagogische Praxis neu überdenken, entstand die Idee, pädagogische Fachkräfte gezielt im Prozess von Beteiligungsprojekten für Partizipation in Kindertageseinrichtungen zu qualifizieren. Aus dieser Idee entwickelte sich das Modellprojekt „Die Kinderstube der Demokratie“, das im Oktober 2001 begann und in sieben Kindertageseinrichtungen unterschiedlicher Träger in Schleswig-Holstein durchgeführt wurde. Im Modellprojekt sollten die Erzieherinnen und Erzieher in zeitlich begrenzten und fachlich begleiteten Projekten positive Erfahrungen mit der Beteiligung von Kindern machen können, diese reflektieren und in den Alltag der Kindertageseinrichtungen übertragen.

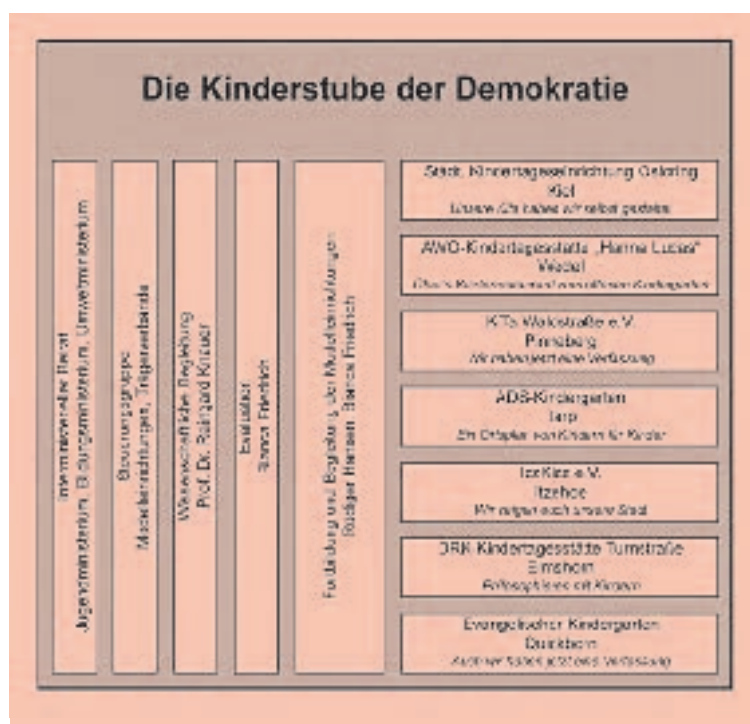
Die Modelleinrichtungen mussten sich einem Bewerbungsverfahren unterziehen. Sie bewarben sich mit einem Thema, das sie aktuell beschäftigte. So war gewährleistet, dass es sich in den Projekten um „Ernst-Situationen“ handelte, um Themen und Entscheidungen also, die auch für die Erwachsenen von Bedeutung waren.

Bei der Auswahl der teilnehmenden Einrichtungen wurde darauf geachtet, dass unterschiedliche Beteiligungsthemen berücksichtigt wurden. Dabei kristallisierten sich vier Themenbereiche heraus:

- Raumplanung (Innenraumgestaltung einer Kindertageseinrichtung)
- Konzeptionelle Entwicklungen (Öffnung; Umsetzung des Bildungsauftrags)
- Institutionalisierte Beteiligungsformen (Ver-

- fassungen für Kindertageseinrichtungen)
- Gemeinwesenorientierung (Ausarbeitung von Kinderstadtplänen)

Die Teams in den Modelleinrichtungen wurden in Fortbildungen inhaltlich und methodisch darauf vorbereitet, die gewählten Themen gemeinsam mit den Kindern zu erarbeiten. Dabei standen die Fragen, *woran* und *wie* die Kinder beteiligt werden sollten, im Mittelpunkt. In einer „Dialogwerkstatt“ wurde den kommunikativen Aspekten der Kinderbeteiligung nachgespürt. Die Projekte wurden von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Einrichtungen dann eigenständig durchgeführt. Sie wurden im gesamten Prozess begleitet und nach Bedarf unterstützt (vgl. Kapitel 3). In einer Steuerungsgruppe tauschten Kolleginnen und Kollegen aus den Modelleinrichtungen und Vertreterinnen der Träger im Laufe des Modellprojekts regelmäßig ihre Erfahrungen aus. Ein interministeriell besetzter Beirat begleitete die Arbeit des Modellprojekts. Nachfolgend wird zunächst der Verlauf der einzelnen Beteiligungsprojekte dargestellt. Auf den Transfer in den Alltag der Einrichtungen gehen wir in den Kapiteln 3 und 4 ein.



Städtische Kindertageseinrichtung Osloring, Kiel: Unsere Kita haben wir selbst gestaltet

► Der Anlass

Im Februar 2000 wurde die Kindertageseinrichtung Osloring durch Brandstiftung teilweise zerstört. Die Stadt Kiel als kommunaler Träger entschloss sich, neu zu bauen. Nach Fertigstellung des Neubaus auf dem selben Grundstück sollten das alte Gebäude abgerissen und die Außenanlagen umgestaltet werden. Im Hinblick auf § 47 f der Schleswig-Holsteinischen Gemeindeordnung wurden die Kinder im Frühjahr 2001 an der Planung der Außenraumgestaltung beteiligt (vgl. Hansen 2002 b). Im Herbst 2001 zogen 144 Kinder und 18 pädagogische Mitarbeiterinnen fast ohne Inventar in die neue, vollkommen leere und kahle Einrichtung.

► Das Thema

Während der Altbau abgerissen wurde und die Umgestaltung des Außengeländes begann, bot das Modellprojekt der Einrichtung die Möglichkeit, Kinder und Eltern auch an der Inneneinrichtung des neuen Hauses zu beteiligen. Die Frage, woran die Kinder beteiligt werden sollten – ob sie lediglich den eigenen Gruppenraum oder das gesamte Haus mitgestalten sollten – beinhaltete die Frage der Öffnung der pädagogischen Arbeit, eine Frage, die im Team zwar thematisiert (die Gruppentüren standen im Allgemeinen offen), jedoch bislang nicht offensiv und konzeptionell umgesetzt worden war. Nachdem die Mitarbeiterinnen pädagogische Anforderungen an die Räume einer Kindertageseinrichtung formuliert hatten, die eine Vielfalt an (Bildungs-)Angeboten und Möglichkeiten für unbeobachteten Rückzug umfassten, fiel die Entscheidung, jeden Gruppenraum für einen Funktionsbereich zu öffnen, nicht mehr schwer. Bewegen und Kämpfen, Musizieren, Malen, Rollenspiele, die Begegnung mit den vier Elementen, Pflanzen und Tieren, mit Informationsmedien aller Art, die Möglichkeit zum Bauen, Werken, Basteln und Experimentieren – all das kann eben nicht in einem Gruppenraum stattfinden.

► Der Prozess

Im ersten Schritt wurden diese Fragestellungen für die Kinder- und Elternbeteiligung präzisiert. In einer Zukunftswerkstatt wurde einerseits das Team selbst an der Planung beteiligt, andererseits diente die Auswertung des Prozesses der Vorbereitung der Erzieherinnen auf die Kinderbeteiligung, die annähernd den gleichen Verlauf nehmen sollte. Die Erzieherinnen

erwarben Beteiligungskompetenzen, indem sie den Prozess selbst einmal erlebten.



Die Kinder wurden (wie bereits bei der Außenraumplanung) in einer Zukunftswerkstatt mit den Phasen Kritik, Phantasie, Entscheidung, Planung und Umsetzung beteiligt. Erstaunlich war, dass sich die Elementarkinder, die schon an der Außenraumplanung beteiligt waren, noch nach einem Jahr an Details des vergangenen gemeinsamen Prozesses erinnern konnten. Sie erklärten der Handpuppe Lilith, wie sie den Spielplatz geplant hatten, dass in der Kritikphase rote Karten „schlecht“ und grüne Karten „gut“ bedeuteten. Und auf die Frage, warum denn der Spielplatz noch gar nicht fertig sei, antworteten sie gelassen: „Der alte Kindergarten muss doch erst weg.“

Dies ist insofern erstaunlich, als im allgemeinen davon ausgegangen wird, dass eine Umsetzung der Planungen besonders bei kleinen Kindern sehr kurzfristig erfolgen muss. Diese Kinder zeigten den Erwachsenen, dass sie die Verwirklichung ihrer Ideen auch über den langen Zeitraum eines Jahres verfolgten.

Kritik

Obwohl die Kritikphase, in der die Erzieherinnen als „Sekretärinnen“ die Beiträge der Kinder wertfrei aufnahmen, sich inhaltlich schwierig gestaltete – „*Was sollen sie auch kritisieren, wenn es noch gar nichts gibt?!*“ – war die lange Wäscheleine mit den roten und grünen Karten ein imposanter sicht- und greifbarer Einstieg in das Projekt, der vor allem auch den neu hinzugekommenen Kindern signalisierte, dass ihre Meinung gefragt war. Beim nächsten Besuch stürmte ein Mädchen mit der Frage auf den Moderator ein: „*Hast du die Karten schon alle gelesen?*“ Er hatte; und dabei war ihm deutlich geworden, dass die Kinder in dem kahlen Haus die Öffnung praktisch schon vollzogen hatten, da viele Bewertungen sich auf andere als die eigenen Gruppenräume bezogen.



Entscheidung

In der nun folgenden Entscheidungsphase setzte jedes Kind mit je drei Klebepunkten persönliche Schwerpunkte. Favorit war eindeutig ein Bewegungsraum, in dem gekämpft und geklettert werden kann, gefolgt von einem Bällebad, einem Laboratorium mit Mikroskop, Reagenzgläsern, Trichtern und Schläuchen, einem Aquarium, einer Kuscheltierhöhle und einem Ruheraum.

Die hohe Bewertung des Ruheraums spiegelte die Ergebnisse der Teambeteiligung. Die unruhige Situation der vergangenen Monate und der hohe Lärmpegel in der kahlen Einrichtung fanden hier ihren Ausdruck – ein deutlicher Hinweis darauf, wie ernsthaft und stimmig Kinder ihre Bedürfnisse einbringen können.



Phantasie

In der Phantasiephase erlebten die Kinder in kleinen Gruppen einen anschaulichen Diavortrag mit vielfältigen Anregungen zur Innenraumgestaltung, in dem sie von einem Kind durch dessen imaginären Kindergarten geführt wurden. Anschließend arbeiteten sie mit den Papierabzügen der Dias weiter und ergänzten die Anregungen durch eigene Ideen, die sie zeichneten oder zeichnen ließen. Die Fotos und die Zeichnungen wurden abschließend zu einer großen Ausstellung zusammengetragen und noch einmal intensiv begutachtet.



Planung

Insgesamt gingen 68 Vorschläge in die Bewertung ein – zu viele, um im Einzelnen realisiert zu werden. Eine Arbeitsgruppe, bestehend aus je einem Kind und einer Erzieherin aus jeder Gruppe, sortierte in der Planungsphase die Vorschläge nach Gemeinsamkeiten, oder im Fachjargon: clusterte sie. Dieser abstrakte Vorgang wurde für die Kinder sinnlich nachvollziehbar, indem sie die Bilder an verschiedene Orte im Raum trugen und dort an die Wand pinnten. So entstanden 14 Aktionsbereiche, die sich zum Teil mit den pädagogischen Anforderungen deckten, die die Erzieherinnen in der Fortbildung erarbeitet hatten. Nun sollten die Gruppen auswählen, welche Bereiche sie am liebsten in ihrem Raum umsetzen wollten. Für jeden Bereich wurde aus den vorsortierten Fotos und Zeichnungen eine Collage hergestellt; jede Gruppe erhielt einen Satz dieser Collagen. In Gruppenkonferenzen suchten die Erzieherinnen gemeinsam mit den Kindern ihre drei Favoriten heraus.



Bei der Auswertung unterlief uns ein methodischer Fehler, den die zurückhaltende Reaktion der Kinder und die verärgerten Äußerungen einiger Kolleginnen unmittelbar offenbarten. Da die Kinder erschöpft waren und die Verteilung der einzelnen Angebote auf die vorhandenen Räume sich ohnehin nur logisch-abstrakt herleiten ließ, werteten die Kita-Leitung und die Moderation kurzentschlossen die Wünsche der Gruppen aus und präsentierten die fertigen Ergebnisse in einer abschließenden Vollversammlung, anstatt auch diesen letzten Schritt transparent unter Beteiligung des Teams und der Kinder durchzuführen. Solche Fehler werden in Beteiligungsprozessen immer wieder passieren – wichtig ist, sie wahrzunehmen und als Problem zu benennen, um sie transparent zu machen und künftig umgehen zu können.

Letztlich fand das Ergebnis breite Zustimmung. Die Gruppen- und Gruppennebenräume würden künftig jeweils ein Schwerpunktangebot haben: Es sollte einen Kreativitäts- und Experimentierraum geben, einen Rollenspielbereich, einen Puppenraum, ein Mediencenter, einen Ruheraum, ein Atelier, eine Schatzkammer, ein Bällebad sowie einen Bereich für Pflanzen und Tiere. Im Bewegungsraum sollten verschiedene Kletter-, Tobe- und Kampfangebote und in der Halle ein flexibel einsetzbarer Bühnenbereich entstehen.

► Die Eltern

Anders als bei der Außenraumgestaltung (hier hatte das Team der Kindertageseinrichtung Eltern aus neun verschiedenen Herkunftsländern an der Planung beteiligt) sollten die Eltern aufgrund der Komplexität des Themas und der ohnehin schon hohen Arbeitsbelastung des Teams nicht in allen Phasen an der Gestaltung der Kinderräume beteiligt werden. Allerdings wurde den Eltern in zwei Informa-

tionsveranstaltungen vorgestellt, warum und wie die Kinder beteiligt worden waren und was dabei herausgekommen war. Sie wurden um Unterstützung bei der Umsetzung gebeten und befragt, was sie für sich selbst in der Tagesstätte wünschten. Insbesondere wünschten die Eltern sich eine weniger einsichtige Elternecke mit einem Angebot an internationalen Zeitschriften, Kaffee und Tee.

► Die Umsetzung

Nach der Gesamtplanung durchliefen die einzelnen Gruppen bei der Umsetzung der Planungen den Prozess ein zweites Mal. Jede Gruppe hatte sich nun für einen Funktionsbereich entschieden. Aber: Was soll außer dem Funktionsbereich noch in unseren Gruppenraum? Wo soll was hin? Was brauchen wir



dafür? Diese Fragen bearbeiteten die Erzieherinnen und die Kinder in den folgenden Wochen.

Die wenigen vorhandenen Möbel wurden hin und her geschoben. Die Ateliergruppe besuchte die Stadtgalerie, um sich die Einrichtung der dortigen Ateliers anzusehen. Die Erzieherin aus dem Infocenter begann mit den Kindern eine Bücherei aufzubauen und besuchte selbst einen Computerkurs. Im Kreativbereich fand sich eine von Eltern gespendete Nähmaschine ein. Die Tier-und-Pflanzen-Gruppe besetzte die ebenfalls von Eltern zur Verfügung gestellten Aquarien zunächst mit Papierfischen. Bestelllisten wurden zusammengestellt. Die Ausschreibungen erfolgten. Im Spätsommer trudelten die ersten lang ersehnten Pakete ein.

AWO-Kindertagesstätte „Hanna Lucas“, Wedel: Über's Kinderrestaurant zum offenen Kindergarten

► Der Anlass

Das Team der AWO-Kindertagesstätte „Hanna Lucas“ in Wedel wollte die Kinder aus der Einrichtung an der Weiterentwicklung des bereits begonnenen Öffnungsprozesses beteiligen.

Die Kinder in den beiden Häusern der Einrichtung hatten bereits die Möglichkeit, zwischen verschiedenen Projektangeboten zu wählen. Jeden Donnerstag trafen sich in der Pulverstraße alle 120 und in der Von-Suttner-Straße 55 Kinder, um an einem der von den Erzieherinnen und Erziehern angebotenen Projekte teilzunehmen. Die Vorstellung der Projekte und die Projektauswahl durch die Kinder funktionierten bereits gut. Team und Kinder waren begeistert, es wurde darüber nachgedacht, die Kinder an einer Erweiterung der Angebotsstruktur zu beteiligen. Als problematisch wurde von den Kolleginnen und Kollegen der Zeitaufwand für eine Ausweitung der Angebote unter den gegenwärtigen Umständen eingeschätzt.

► Das Thema

Die Frage, die die Erzieherinnen und Erzieher also zum Zeitpunkt der Teilnahme am Modellprojekt beschäftigte, lautete: Wie soll es mit dem Öffnungsprozess weiter gehen? Über diese Diskussion kamen die Teams schnell auf die Frage der Raumgestaltung. Die Öffnung des pädagogischen Konzepts – so wurde im folgenden deutlich – hat auch etwas mit den Handlungsmöglichkeiten in den Räumen zu tun.



Seit längerem wurde in beiden Häusern das Thema „Kinderrestaurant“ diskutiert. In der Von-Suttner-Straße gab es bereits ein Kinderrestaurant in einem Teil der Eingangshalle. In diesem Haus stand ein größerer Um- und

Anbau bevor, im Laufe dessen die konzeptionelle Umgestaltung eigentlich erst weiterentwickelt werden sollte. Im Vorgriff auf diese Baumaßnahme war ein Gruppenraum nach einem Wasserschaden neu gestaltet worden und diente allen Kindern als Bewegungsraum. Folglich gab es hier eine „Gruppe ohne Raum“, was zu Konflikten mit besorgten Eltern geführt hatte.

Thema	Anzahl der Kinder
Funktionsräume	1
Wahlrecht der Kinder	2
Kinderrestaurant	3
Pädagogischer Tisch	4
Demokratische Organisation	5
Elternarbeit	6
Arbeitsbedingungen	7
Hilfestellung der Kinder beim Essen	8

In der Pulverstraße herrschte Uneinigkeit darüber, ob ein Gruppenraum zum Kinderrestaurant umfunktioniert werden sollte, um so in den anderen Gruppen Raum für weitere Funktionsbereiche zu schaffen. Das hätte zur Folge gehabt, dass eine Gruppe sehr weitgehend die Verfügung über ihren Raum eingebüßt hätte; und dies erschien nur tragbar, wenn die anderen Gruppen sich ebenfalls auf das Konzept der Funktionsräume einlassen würden.

Diese Beschreibung macht deutlich: Das allgemeine Thema „Beteiligung der Kinder bei der Ausweitung des Öffnungsprozesses“ veränderte sich, je konkreter die Erzieherinnen und Erzieher sich mit dem Thema auseinandersetzten.

Die Bedenken und Befürchtungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die dabei wie in vielen Beteiligungsprozessen auftauchten, müssen ernst genommen werden. Schließlich sind sie die primären Gestalterinnen und Gestalter des Beteiligungsprozesses. Sie sollen im Alltag die Auswirkungen der gemeinsamen Entscheidungen nicht nur er- sondern auch mittragen. In einer Zukunftswerkstatt wurde

daher zunächst ein Minimalkonsens darüber erarbeitet, wie weit sich die Erwachsenen in dieser Einrichtung zu diesem Zeitpunkt auf weitere Öffnungsprozesse einlassen konnten.

► Der Prozess

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verständigten sich darauf, die Gruppenräume für Funktionsbereiche zu öffnen, aber die Gruppenstruktur („noch!“) nicht aufzugeben. Die weitreichende Entscheidung über die Einführung eines Kinderrestaurants in der Pulverstraße sollte im Rahmen des Beteiligungsprojekts von Kindern, Eltern und Team gemeinsam gefällt werden.

Zu Beginn der Kinderbeteiligung bestätigten die Kinder, dass das Donnerstags-Angebot „toll“ sei. Sie wünschten sich, es solle öfter stattfinden. So gingen sie begeistert auf die Herausforderung ein, überall in der Einrichtung Räume zu schaffen, in denen zu jeder Zeit Angebote gemacht werden könnten.

Die Kinderbeteiligung ähnelte vom Ablauf her weitgehend jener in der *Kindertageseinrichtung Osloring* in Kiel. Allerdings entschieden die Erzieherinnen und Erzieher sich dafür, die Fotos aus dem Diavortrag, die die Phantasie der Kinder anregen sollten, in der Entscheidungsphase nicht mit in die Ausstellung der Gestaltungsideen aufzunehmen. Die Folge war eine breitere Streuung der Bepunktung; die Attraktivität der Fotos konnte sich nicht auf die Entscheidung der Kinder auswirken.



So gab es in der Pulverstraße nach der Entscheidungsphase 116 Vorschläge, die bewertet worden waren – das Clustern wurde dadurch nicht einfacher. Aber die Kinder, die in der Arbeitsgruppe daran mitwirkten, überraschten durch ihre ausdauernde und konzentrierte Mitarbeit. Es entstanden 14 Bereiche mit zum Teil eigenwilligen Titeln wie dem „Kino-Computer-Gameboy-Fernseh-Raum“ (mit dem einige Kinder und Mitarbeiter auch

gleich die Forderung nach Übertragung der Fußball-Weltmeisterschaft verbanden). Das Kinderrestaurant fand viel Zustimmung und wurde um die Idee eines kleinen Ladens oder einer Tauschbörse für Pokémonkarten u.ä. erweitert. Außerdem eröffneten die Kinder durch ihre zahlreichen Wünsche, die sich auf das Außengelände bezogen, eine neue Diskussion, die das Team beschloss in einem Folgeprojekt aufzugreifen.



Nachdem im nächsten Arbeitsschritt die Gruppen ihre Favoriten benannt hatten, setzte sich erneut eine Kleingruppe aus delegierten Kindern und Erwachsenen aller Gruppen zusammen, um die endgültige Verteilung zu diskutieren (hier wurde der „Fehler“ aus der *Kindertageseinrichtung Osloring*, die Raumaufteilung ohne die Kinder zu machen, also korrigiert). Die Köpfe rauchten. Aber obwohl die logisch-abstrakten Erwägungen insbesondere die Ele-



mentarkinder so sehr anstrengten, dass einige sich bald entzogen, zeigte es sich, dass es richtig war, das Partizipationsangebot konsequent aufrecht zu erhalten. Hortkinder kamen in der Arbeitsgruppe auf die Idee, dass das Kinderrestaurant in ihrem Schularbeitsraum entstehen könnte, weil dort ohnehin Stühle und Tische vorhanden waren. Diese Idee wurde dahingehend weiterentwickelt, dass es zwei kleinere Kinderrestaurants geben



zur Ideenausstellung bei und bewertete die Vorschläge gleichberechtigt mit den Kindern und dem Team mit je drei Klebepunkten. Sieben heterogene Arbeitsgruppen aus Kindern, Eltern und/oder Erzieherinnen begannen so dann mit der Verwirklichung des „Box-Turn-

Kletter-Raums“, des „Kuschel-Schmink-Verkleidungsraums“, des „Kinderbüros“ usw..



► Die Umsetzung

Mit Beginn der Umsetzung „*stand das Chaos ins Haus, kein Karton blieb da, wo er einmal war*“. Inzwischen sind sowohl in der Pulverstraße, als auch in der Von-Suttner-Straße die Umgestaltungen abgeschlossen. Die Teams haben einen zusätzlichen regelmäßigen Besprechungstermin eingeführt: den „Pädagogischen Tisch“. In den neugestalteten Bereichen wurde die Projektarbeit anknüpfend an die Donnerstags-Angebote wieder aufgenommen und auf drei Tage erweitert. Nicht nur die Erwachsenen konnten jetzt ihre speziellen Fachkenntnisse einbringen und weiter entwickeln, auch die ersten Kinder entdeckten schnell „ihre“ Bereiche.

sollte – eines davon im Schularbeitenraum –, so dass keine Gruppe dafür ihren Raum einbüßen musste. Team und Kinder bejubelten in der abschließenden Vollversammlung lautstark das gemeinsam erzielte Ergebnis.

In der Von-Suttner-Straße entstand eine lebhafte Debatte zwischen Kindern und Erzieherinnen um die Verteilung der sieben Bereiche auf die vorhandenen Räume. Die Erzieherinnen waren von der Qualität und der Uner-schütterlichkeit der Beiträge der Kinder beeindruckt. So setzte sich ein Junge argumentativ gegen eine Kollegin mit der Forderung durch, den Musikbereich im großen Bewegungsraum unterzubringen. Seine Begründung: „... weil man dann auch tanzen kann, und zum Tanzen braucht man Platz.“

► Die Eltern

Während die Eltern in der Pulverstraße nur schwer zur Mitsprache zu bewegen waren, äußerten die Eltern in der Von-Suttner-Straße selbstbewusst ihre Bedenken und brachten sich konstruktiv in den Planungsprozess ein. Eine Elterngruppe arbeitete hier parallel zur Kinderbeteiligung, trug eigene Zeichnungen

KiTa Waldstraße e.V., Pinneberg: Wir haben jetzt eine Verfassung

► Das Thema

Die KiTa Waldstraße e.V., eine Elterinitiative in Pinneberg, wollte im Rahmen des Modellprojekts in ihren drei Häusern in der Schauenburger Straße, in der Oeltingsallee und in der Bahnhofstraße mit insgesamt 160 Kindern und 19 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern institutionalisierte Beteiligungsformen einrichten.

► Der Prozess

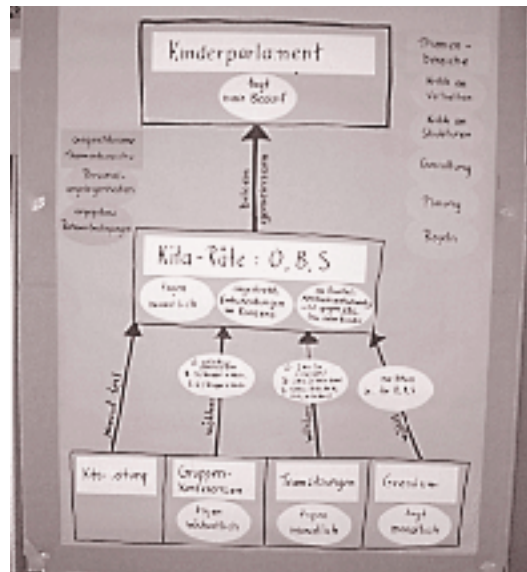
Anders als in den vorangehend vorgestellten Projekten stand in diesem Fall zu Beginn nicht die Themenfindung oder die Planung eines konkreten Beteiligungsprozesses im Vordergrund. Vielmehr ging es um die Klärung grundsätzlicher struktureller Fragen von Beteiligung: Worüber sollen die Kinder auf jeden Fall mitbestimmen? Worüber auf keinen Fall? Wie können prinzipiell Entscheidungen gemeinsam getroffen werden? Anders ausgedrückt: Welche formale Mitbestimmungsstruktur können die Erwachsenen mittragen?



Es liegt auf der Hand: Diese Fragen müssen zunächst die Erwachsenen allein beantworten. Es können eben nicht alle, die künftig partizipieren (sollen), an der Entscheidung partizipieren, ob und wie partizipiert werden soll.

Team-Reflexion und Planung

So glich der erste Tag der Teamfortbildung einer *Verfassungsgebenden Versammlung*. Dabei standen im Mittelpunkt der Auseinandersetzungen Fragen, die die pädagogische Zuständigkeit der Erzieherinnen und Erzieher betreffen: Soll die Teilnahme an Gruppenbesprechungen wirklich freiwillig sein? Oder müssen nicht gerade die Kinder, die sich diesen Sitzungen immer wieder entziehen, lernen, sich in der Gemeinschaft zurecht zu finden? Können die Kinder künftig mit ihrer Mehrheit Konsequenzen, die die pädagogi-



schen Fachkräfte einfordern, aushebeln? Bedenken und Befürchtungen, die sich bereits in den anderen Projekten andeuteten, treten bei der grundsätzlichen strukturellen Entscheidung für eine institutionalisierte Beteiligungsform offen zu Tage.

Sicherheit und Zuversicht gewannen die Kolleginnen und Kollegen in dieser Phase durch eine formale Regelung. Entscheidungen sollten in den Mitbestimmungsgremien grundsätzlich nicht gegen die Stimmen aller Erwachsenen, aber auch nicht gegen die Stimmen aller Kinder getroffen werden. Die Erwachsenen vertrauten offensichtlich darauf, dass sie sich in grundsätzlichen Fragen einig wären und ihr gemeinsames Vetorecht für sie unverletzliche Entscheidungen verhindern würde. Inhaltlich sollte das Mitspracherecht der Kinder lediglich bei übergeordneten Regelungen (z.B. gesetzlichen Grundlagen) und (zumindest vorerst) bei personalrechtlichen Angelegenheiten enden. Aber u.a. Tagesabläufe, Raumgestaltungen und auch Kritik am Verhalten einzelner Personen – Kinder wie Erwachsener – sollten künftig gemeinsam besprochen werden (können).

Zunächst sollten in allen Gruppen mindestens einmal in der Woche Gruppenkonferenzen stattfinden. Wenn diese sich eingespielt haben würden, sollten aus allen Kindergruppen, aus dem Team und von den Eltern Delegierte für die Kinderräte der drei Häuser gewählt werden. Diese sollten monatlich tagen und die Angelegenheiten regeln, die das jeweilige Haus betreffen. Zu besonderen Anlässen, die die ganze Einrichtung angehen, sollten die drei Räte zum Kinderparlament zusammentreten.

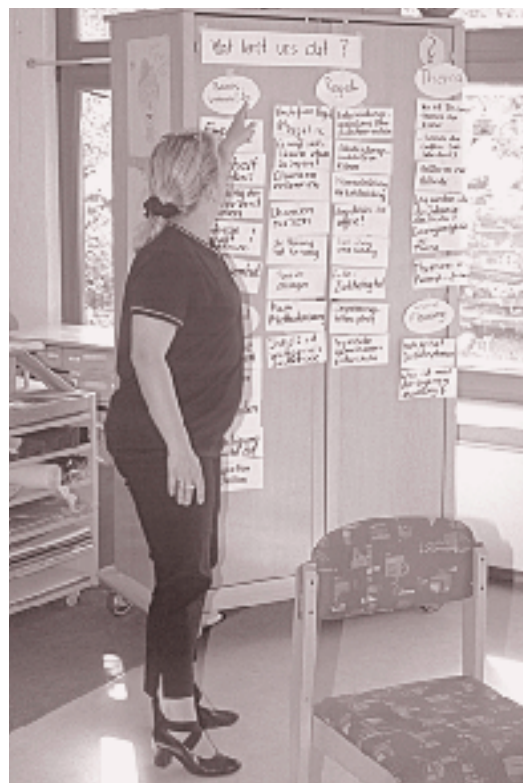
Erprobung und erneute Reflexion

Die ersten Kinderkonferenzen wurden detailliert vorbereitet: Wo und wann finden sie statt? Wer übernimmt die Moderation? Wie wird der Einstieg ins Gespräch gestaltet? Welche Themen werden vorbereitet? Welche Rituale werden eingeführt? In der Dialogwerkstatt wurden Gesprächsregeln zusammengetragen und unter den kritischen Blicken beobachtender Kolleginnen und Kollegen Moderationsübungen durchgeführt.

Die ersten Gruppenkonferenzen wurden auf Video aufgezeichnet. Ein zusätzlicher Fortbildungstag diente der gemeinsamen Auswertung der sehr unterschiedlichen Erfahrungen. Hier war zunächst die Struktur der Gruppenkonferenz vorgestellt worden, da war bereits eine erste gemeinsame Entscheidung über das Programm des nächsten Tages getroffen worden, dort war versucht worden, einfach nur miteinander ins Gespräch zu kommen. Eine Konferenz hatte nur fünf Minuten gedauert, eine andere 35. Einmal hatte konzentrierte Ruhe geherrscht, ein anderes Mal lautstarke Lebhaftigkeit. Vieles hatte bereits gut funktioniert, manches überhaupt nicht. Es gab viel voneinander zu lernen und die Kolleginnen und Kollegen nutzten diese Chance.

Die Erzieherinnen und Erzieher erfuhren hautnah, dass die Kinder sich dann am bereitwilligsten auf einen Austausch einlassen, wenn ein echtes Interesse der Erwachsenen vorhanden ist und in ihrer Gestik und Mimik, ihrer Körperhaltung und ihrem sprachlichen Ausdruck spürbar wird ... dass es schwierig und doch so leicht sein kann, die Themen der Kinder zu erkennen und darauf einzugehen ... dass ein Redestab dabei hilft, auch die stilleren Kinder zu Wort kommen zu lassen, andererseits aber die Lebendigkeit eines Gesprächs behindern kann ... dass der Weg, auf dem die Kinder sich darauf einlassen, sich zu äußern und einander zuzuhören, zunächst wichtiger ist, als ein kurzfristig erreichtes Ziel ... dass vor der Entscheidung der Meinungsbildungsprozess kommt ... dass die Zielstrebigkeit der Erwachsenen insofern auch eine Falle sein kann.

Die Erzieherinnen und Erzieher gingen bestärkt und motiviert aus diesem Tag hervor. Sie erfuhren viel Bestätigung und konstruktive Kritik, billigten sich in der Folge v.a. mehr Gelassenheit zu, brachten mehr Zeit und Geduld für den Prozess auf. Die nächsten Gruppenkonferenzen fanden allesamt unter Beobachtung einer Kollegin oder eines Kollegen aus einer anderen Gruppe statt; die Moderations-



kompetenzen sollten aktiv weiterentwickelt werden.

► Die Umsetzung

Bereits in den ersten Konferenzen staunten die Erwachsenen über die Kinder. In einer Elementargruppe ging es um die Veränderungen, die die Aufnahme einiger neuer Kinder in die Gruppe mit sich gebracht hatte. Nachdem die „alten“ Kinder sich ausführlich – wenn auch nicht immer direkt zum Thema – geäußert hatten und die Erzieherinnen anerkennend bemerkt hatten, wie fürsorglich sie sich um die „neuen“ Kinder kümmern würden, meldete sich erstmals einer dieser Neuen zu Wort: „Ich finde gut, dass ich jetzt hier in die Wawuschel-Gruppe bin.“ Spontaner Beifall der ganzen Kindergruppe belohnte diese Bemerkung.



Die Auswahl der Delegierten für die Kinderräte verlief nicht überall ohne Komplikationen. In der Oeltingsallee, in der es keine Hortkinder gibt, hatten die Erzieherinnen – anders als in den anderen Häusern – vorgesehen, dass alle Kinder, die im folgenden Jahr zur Schule kommen würden, Ratsmitglieder werden sollten. Dieser Vorschlag stieß aber auf den energischen Widerstand einer Dreijährigen, die vehement ihr passives Wahlrecht einklagte. Sie fand Gehör bei den anderen Kindern und so wurden auch hier Wahlen durchgeführt.

Die Institutionalisierung der Mitbestimmung sollte während eines gemeinsamen Festes der Öffentlichkeit präsentiert werden. Die Planung des Festes wurde zur ersten Aufgabe des Kinderparlaments, obgleich dieses noch nicht vollständig zusammentreten konnte, da noch nicht alle Delegierten gewählt waren.

Während des Festes stellte eine Theatergruppe aus Elementar- und Hortkindern anhand eines realen Konflikts um die Nutzung des

Bewegungsraums die Funktionen der Kinderräte vor. Dass die Kinder die Möglichkeiten, die ihnen dieses Gremium bietet, erfasst hatten, zeigte sich wenig später in der ersten Kinderratssitzung in der Schauenburger Straße. Die Kinder stellten das von den Eltern in Folge des Rindfleischskandals durchgesetzte generelle Fleischverbot auf die Tagesordnung und erreichten nach zähen, wochenlangen Verhandlungen, dass Geflügelgerichte wieder in die Speisekarte aufgenommen wurden.

► Die Eltern

Auch die Eltern wählten Delegierte, die an den Kinderräten teilnehmen. Sollten sie die Bemühungen um die Mitbestimmung der Kinder bis dahin nicht ernst genommen haben, so änderte sich dies spätestens mit den ersten Ratssitzungen. Eine Mutter äußerte sich sehr erstaunt über die disziplinierte und kompetente Beteiligung der Kinder in den Gremien. Vor allem von deren Kommunikationskultur könne so manche Gesprächsrunde unter Erwachsenen eine Menge lernen.



ADS-Kindergarten, Tarp: Ein Ortsplan von Kindern für Kinder

► Der Anlass

Der Kindergarten der *Arbeitsgemeinschaft Deutsches Schleswig* in Tarp war mit dem Projekt „Mit Kinderaugen und -ohren durch Tarp“ im Jahr 2000 zweiter Preisträger des *Dieter Tiemann-Preises für Alltagsdemokratie und Kinderfreundlichkeit*. Das Team war also bereits partizipations- und projekterfahren. Obwohl die Projektarbeit aufwändig und anstrengend war, hatten die Beteiligten sie auch als erfolgreich und befriedigend erlebt. Das Modellprojekt bot also einen willkommenen Anlass, ein anschließendes Projekt zu beginnen.

► Das Thema

Das Team plante, mit den Kindern aus den drei Elementargruppen einen Ortsplan zu entwickeln, der sowohl einheimischen Familien als auch Touristen den Ort aus Kindersicht vorstellen sollte. Um die Bedeutung dieses Vorhabens für die 5000-Seelen-Gemeinde hervorzuheben, sollte frühzeitig die Kooperation mit der Kommunalverwaltung gesucht werden.

► Der Prozess

Eine Ortsplanentwicklung ist ein komplexes und abstraktes Thema, das ein ergebnisorientiertes Vorgehen und damit eine stringente Planung durch die Erwachsenen verlangt. Um die gruppenübergreifende Koordination des Projekts und den Informationsfluss zu den Kindern sicherstellen zu können, wurde ein Kinderparlament einberufen, an dem alle „Maxis“ teilnahmen. „Maxis“, das sind die Kinder, die im darauffolgenden Jahr zur Schule gehen werden. Während des einjährigen Projekts setzte sich das Team immer wieder zusammen, um den Prozess zu reflektieren und die Planung weiter zu entwickeln.



Zumutung eines Themas

In den vertrauten Gruppenkonferenzen wurden die Kinder mit der Idee, einen Ortsplan für Kinder zu entwerfen, konfrontiert. Eine Kollegin mimte mit einigen Kindern eine bayrische Familie, die mitten in Tarp aus dem Auto steigt und die übrigen Kinder nach einer Übernachtungsmöglichkeit fragt. Nach dieser Einführung ins Thema bildeten die Kinder in den folgenden Tagen auf vielfältige Weise einen Ort nach, indem sie mit Bauklötzen oder Knete Modelle aufbauten oder mit Klebeband großflächig Wegesysteme auf den Fußboden klebten.

Erarbeitung

Bereits zu diesem frühen Zeitpunkt fand ein erster Besuch im Sozialausschuss statt, der eigens zu diesem Anlass seine Sitzung in den Nachmittag vorverlegt hatte. Die Kinder präsentierten ihre ersten Arbeiten, berichteten von der konstituierenden Sitzung des Kinderparlaments und erläuterten die Absicht, einen Kinderortsplan zu entwickeln.

Die Arbeit konkretisierte sich nun. Es wurden die Orte gesammelt und gemalt, die den Kindern in Tarp wichtig erschienen und die zunächst besucht und anschließend in den Ortsplan aufgenommen werden sollten. Diese Orte wurden in den Gruppen bewertet; und im Parlament wurde ausgezählt. Per Fingerabdruck besiegelten die Kinder die Teilnahme an ihren individuellen Favoriten unter den insgesamt 20 Ausflügen. Ausflugsziele waren nicht nur Spielplätze, sondern auch die Polizei, der Kiosk, an dem es „*Naschis*“ gibt, der Markt, die Mühle (das Wahrzeichen Tarps) oder der Bürgermeister.

Die Wege wurden zu Fuß zurückgelegt. Um die Entfernungen in Kinderschritten nachvollziehbar machen zu können, hatten die Erzieherinnen einen Schrittzähler angeschafft. Die



abstrakte Zahl von 235 Schritten sagte den Kindern aber wenig. Sie verlangten daher, auf dem Weg alle zehn Schritte einen Strich auf einen Block zu machen, so dass sie anschließend die Anzahl der Striche vergleichen konnten. Damit machten die Kinder deutlich, wie abstrakte Vorstellungen konkretisierbar und damit sinnlich erfassbar werden – ein wertvoller methodischer Hinweis für die Kinderbeteiligung.



Darüber hinaus zeigt das Beispiel auch, wie ganz nebenbei mathematische Grundkenntnisse erworben werden. Da Kindern in Partizipationsprojekten immer wieder neue Themen zugemutet werden, bieten diese zahlreiche Anlässe für derartige Bildungsprozesse. Dazu gehört auch, dass sich das komplexe Gebilde des Ortes den Kindern im Laufe der Ausflüge immer mehr erschloss. Als die Kinder die oberen Stockwerke der alten Windmühle besichtigten, deutete ein Mädchen plötzlich aus dem Fenster. Mit Blick auf das Amt Oeversee rief sie: „Guck mal! Da wohnt der Bürgermeister.“

Dokumentation

Die Ausflüge wurden fotografisch dokumentiert und in der Halle des Kindergartens ausgestellt. Im Kinderparlament wurden sie abschließend in einer Straßenkarte zugeordnet. Die begleitende Erzieherin zeigte den Kindern, wo der Kindergarten in der Karte zu finden ist und fragte, ob sie die Mühle finden könnten. Die Kinder antworteten mit einer Gegenfrage: „Wo ist die Eisenbahn?“ Tarp wird durch eine Bahnlinie geteilt und die erste Orientierung für die Kinder war: Sind wir über den Bahnübergang gegangen oder nicht? Eine zweite Orientierung suchten sie im Protokollbuch. „Wie viel Schritte war die Mühle noch mal weg?“ Nach und nach fanden sich die Kinder in der Karte immer besser zurecht, fanden und kennzeichneten die besuchten Orte und klebten die Fotos neben die Karte. In den Gruppenkonferenzen stellten die Delegierten das Ergebnis vor.

Zwischenspiel (didaktische Schleife)

Die Erzieherinnen spürten, dass die jüngeren Kinder „etwas zum Anfassen“ brauchten, um den Transfer vom sinnlich erfahrenen Ort zum abstrakten Symbol nachvollziehen zu können. Sie schlugen vor, nach dem Vorbild von *Mono-poly-Junior* ein Spiel über Tarp zu erfinden. Gesagt, getan. Es wurden Modelle aller Ausflugsorte gebastelt und Spielkarten mit Symbolen für die Orte entworfen, Teppichfliesen wurden zu begehbaren Spielfeldern, Spielregeln entstanden. Im Spiel erkannten auch die jüngeren Kinder die besuchten Orte in Tarp wieder.

Fertigstellung

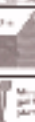
Im Parlament erhielt jedes Kind einen Ortsplan von Tarp und bemühte sich erneut um Orientierung. Als auf diese Weise ein Verständnis für den Umgang mit einer Karte gewachsen war, begann eine letzte abstrakte Arbeitsphase: Die Legende für den Kinderortsplan musste geschrieben werden. Die Kinder entschieden, die Symbole für die besuchten Orte, die sie bereits für das „Tarpoly“-Spiel entwickelt hatten, in den Plan zu übernehmen und diktierten den Erzieherinnen beschreibende Texte. Schließlich wurde der Kinderortsplan professionell layoutet und gedruckt. Die Kosten für die Herstellung waren bei lokalen Sponsoren gesammelt worden.

Öffentlichkeit

Inzwischen waren die Medien auf das Projekt aufmerksam geworden. Die lokale Presse kündigte sich an, *Radio Schleswig-Holstein* lud die Kinder ins Studio. Das Team bereitete

... damit die Erwachsenen sich auch bei uns in Torg zurechtfinden:

... und das sind unsere wichtigsten Orte in Torp:

Zu sehen	Wo in Korea	Was kann ich an diesem Ort erleben/hören?
	B-2	Das Gyeonggi-dong-Kloster (Seoul National University) ist ein buddhistisches Kloster, das im Jahr 1395 gegründet wurde. Es ist ein Ort der Ruhe und der Meditation. Seoul National University
	C-4	Das Gyeongju National Museum ist ein Museum, das die Geschichte und Kultur von Gyeongju zeigt. Es ist ein Ort der Bildung und der Unterhaltung. Gyeongju National Museum
	C-2	Das Gyeongju National Museum ist ein Museum, das die Geschichte und Kultur von Gyeongju zeigt. Es ist ein Ort der Bildung und der Unterhaltung. Gyeongju National Museum
	C-4	Das Gyeongju National Museum ist ein Museum, das die Geschichte und Kultur von Gyeongju zeigt. Es ist ein Ort der Bildung und der Unterhaltung. Gyeongju National Museum
	C-2	Das Gyeongju National Museum ist ein Museum, das die Geschichte und Kultur von Gyeongju zeigt. Es ist ein Ort der Bildung und der Unterhaltung. Gyeongju National Museum
	C-4	Das Gyeongju National Museum ist ein Museum, das die Geschichte und Kultur von Gyeongju zeigt. Es ist ein Ort der Bildung und der Unterhaltung. Gyeongju National Museum
	C-2	Das Gyeongju National Museum ist ein Museum, das die Geschichte und Kultur von Gyeongju zeigt. Es ist ein Ort der Bildung und der Unterhaltung. Gyeongju National Museum
	C-4	Das Gyeongju National Museum ist ein Museum, das die Geschichte und Kultur von Gyeongju zeigt. Es ist ein Ort der Bildung und der Unterhaltung. Gyeongju National Museum
	C-2	Das Gyeongju National Museum ist ein Museum, das die Geschichte und Kultur von Gyeongju zeigt. Es ist ein Ort der Bildung und der Unterhaltung. Gyeongju National Museum





die Kinder auf die Begegnung mit den Journalisten vor, indem eine Kollegin sich als Reporterin „Roberta Rasant“ ausgab und verkleidet die Einrichtung besuchte, um die Kinder zu interviewen. Diese durchschauten das Spiel augenblicklich („das ist ja Birgit“), ließen sich aber bereitwillig darauf ein. Roberta Rasant befragte die Kinder vor laufender Videokamera und erfuhr auf diese Weise, dass sie das Projekt in seinem gesamten Ablauf rekonstruieren konnten. Den echten Journalisten begegneten sie anschließend äußerst souverän.



Abschluss

Das Projekt endete vor den Sommerferien mit einem Abschlussfest. Höhepunkt des Festes war eine Familienrallye, die mit Hilfe des Kinderortsplans durch Tarp führte. Am Tag zuvor war der Plan öffentlich präsentiert worden;



und es war inzwischen selbstverständlich, dass die Vertreter der Kommunalverwaltung zu diesem Ereignis erschienen. Die Kinder hatten zu ihnen ein persönliches Verhältnis aufbauen können. Sie hatten dem „alten“ Bürgermeister zum Abschied ein Tarp-Lied gesungen und seiner Nachfolgerin einen Kinderstuhl für ihr Büro geschenkt, damit bei ihr auch Kinder einen Platz fänden.

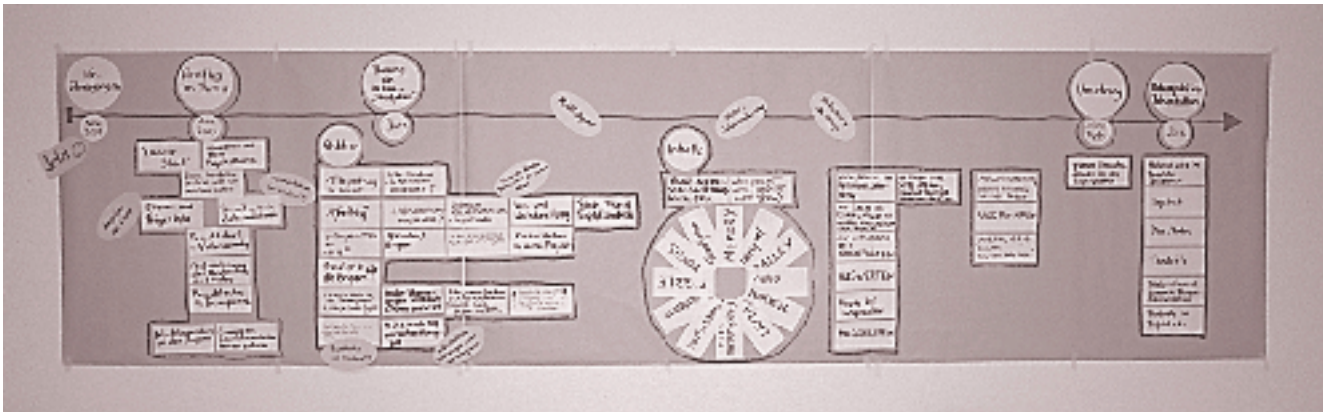
Nachwirkungen

Die Mitarbeiterinnen hatten sich immer wieder selbstkritisch gefragt, ob die ereignisreiche Projektarbeit ihnen und den Kindern genug Zeit ließe, die Beteiligung der Kinder in den Alltag zu übertragen. Die Antwort erhielten sie spätestens zu Beginn des neuen Kindergarten-Jahrs, als die neuen „Maxis“ ungeduldig fragten, wann denn endlich Kinderparlament wäre, sie seien ja schließlich jetzt die Mitglieder. Als sie dann dem Sozialausschuss abschließend den Plan vorstellten, zeigte sich, dass auch die Erwachsenen dort ihre Erfahrungen mit den Kindern in ihren Alltag übertragen hatten. Die Vorsitzenden des Kinderparlaments wurden eingeladen, gemeinsam mit dem Vorsitzenden des Ausschusses die Versammlung zu leiten. Und als der Kindergarten im Vorfeld der Sanierung der gemeindeeigenen Spielplätze gebeten wurde, die Experten-Urteile der Kinder durch Ortsbegehungen zu ermitteln, wurde ihnen ein unmittelbarer Einfluss auf das politische Geschehen in der Gemeinde eingeräumt.

► Die Eltern

Die Eltern standen dem Projekt zunächst zurückhaltend gegenüber. Würde Demokratie in der Kindertageseinrichtung zur Folge haben, dass sie zu Hause auch über alles mit den Kindern diskutieren müssten? Die Erzieherinnen bemühten sich, die Eltern für das Projekt zu gewinnen, indem sie die individuellen Bildungsfortschritte der Kinder im Projekt betonten. Nach und nach wich die Skepsis einer wohlwollenden Zustimmung. An der Vorbereitung des Abschlussfestes waren Eltern und Kinder gleichermaßen beteiligt. Moderiert wurde das Planungstreffen von den Vorsitzenden des Kinderparlaments.

Als die Einrichtung mit dem Projekt zur Hauptpreisträgerin der „*Goldenen Göre*“ wurde, eines vom Deutschen Kinderhilfswerk ausgelobten Förderpreises für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an der Gestaltung ihrer Lebenswelt, waren auch die Eltern voller Stolz auf die vollbrachte Leistung.



IzzKizz e.V., Itzehoe: Wir zeigen euch unsere Stadt

► Der Anlass

Die Kindertagesstätte des Vereins *IzzKizz* in Itzehoe hatte außergewöhnlich lange Öffnungszeiten und betreute die Kinder in sogenannten Familiengruppen, d.h. in vergleichsweise kleinen Gruppen mit einer Altersmischung von null bis sechs Jahren. Viele der 105 Kinder wurden aufgrund dieser besonderen Angebote in der Einrichtung angemeldet und kamen aus dem gesamten Stadtgebiet in den Kindergarten.

► Das Thema

Auch das *IzzKizz-Team* wollte mit den Kindern einen Kinderstadtplan entwickeln, mit der Intention, dass die Stadtteilerkundung den Kindern aus der Einrichtung eine eigenständige Orientierung im näheren und weiteren Umfeld des Kindergartens ermöglichen sollte.

► Der Prozess

Für die 16 Erzieherinnen war es das erste Mal, dass sie gemeinsam in einem Projekt des ganzen Hauses zusammenarbeiteten. Das Team bereitete die gruppenübergreifende Arbeit mit viel Sorgfalt vor. Dabei konzentrierte sich die Planung auf die strukturellen Vorgaben und auf die inhaltliche Einführung. Da das Projekt weniger auf das Ziel einer Stadtplan-gestaltung als auf den Prozess der Auseinandersetzung mit dem Umfeld ausgerichtet war, sollten die Kinder den Verlauf des Projekts von Anfang an mitgestalten können.

Zumutung des Themas

Für die Kinder begann das Projekt mit einer Theatervorführung der Erzieherinnen. Gleich zu Beginn zeigte sich, dass das große Plenum aller Kinder vielen der Unter-Dreijährigen Unbehagen verursachte. Lautstark machten sie ihrem Unmut Luft. Einige Erzieherinnen kehrten daraufhin mit ihnen in die Gruppenräume

zurück. Es wäre allerdings vorschnell, dies als Indiz für einen grundsätzlichen Mangel an Beteiligungsfähigkeit bei den Krippen-Kindern zu deuten. Die jüngeren Kinder hatten vielmehr lediglich Schwierigkeiten im Rahmen der großen Gruppe. Die Erzieherinnen zogen daraus die Konsequenz, den jüngeren Kindern parallel zu der gruppenübergreifenden Projektarbeit themenbezogene Angebote im vertrauten Kontext ihrer Gruppen zu machen, die diese dann sehr kompetent wahrnahmen.



Im Theaterstück suchte eine Erzieherin, ausgerüstet mit Handtuch und Schwimmring, nach dem Schwimmbad. Eine andere war mit ihrem Roller auf dem Weg zur Bücherei, wo sie drei Bücher abgeben wollte. Sie kannten ebenso wenig ihren Weg wie die Erzieherinnen, die einkaufen oder im Wald spazieren gehen wollten. Die Kinder sprudelten über vor Hilfsbereitschaft und guten Ratschlägen. Eine der Schauspielerinnen erhielt noch am selben Tag eine handgefertigte Karte, damit sie ihren Weg zum Schwimmbad finden könne.

Entscheidung für ein Thema

In den anschließenden Gruppenkonferenzen sprachen die Kinder über das Stück: „*Die haben nicht da hin gefunden ...*“ Die Frage,

wie man den richtigen Weg finde, führte zu erstaunlichen Antworten. Man könne eine Lupe nehmen und den Spuren nachgehen oder einfach mit dem Taxi fahren. Man könne auch nach dem Weg fragen. Einem Kind fiel die Schatzkarte von der letzten Geburtstagsfeier ein. Andere ergänzten, es gäbe Landkarten und Seekarten. Als die Erzieherin anmerkte, dass diese Karten für Erwachsene gemacht seien und Kinder sie vielleicht gar nicht lesen könnten, erhielt sie zur Antwort: „*Dann male ich eine, und wo das Schwimmbad ist, mache ich einen Punkt.*“ „*Oder ich baue ein Schwimmbad aus Papier und Pappe.*“ Ein Junge murmelte etwas von einer Eisenbahn auf einer Platte und Häusern, die man in die Hand nehmen könne. Die Kinder waren begeistert. Sie wollten ein Modell bauen.



Kinder weniger die Inhalte der Einführungsveranstaltung auf als deren Form, obwohl sich auch das Thema wiederfand. Bei der Abschlusspräsentation des Projekts brachten sie das Musical „*Wir haben uns verlaufen*“ zur Aufführung. Thema, Drehbuch, Dialoge, Lieder, Kulisse und Requisiten waren von den Kindern und den Projektbegleiterinnen gemeinsam entwickelt worden.



Aufgabenverteilung

Eine nicht genutzte Elternecke wurde zur Projektecke umfunktioniert. Dort trafen sich aus jeder Gruppe zwei frisch gewählte Delegierte und eine Erzieherin zur ersten Sitzung des Koordinationsgremiums des Projekts, um die Ideen aus den Gruppenkonferenzen zusammenzutragen. Diese wurden auf Pinnwänden visualisiert und die Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer aus den einzelnen Gruppen bewerteten in den folgenden Tagen die Vorschläge mittels Klebepunkten. So entstanden vier Projektgruppen: die Stadtplan-Gruppe, die Modellbau-Gruppe, die Memory-Gruppe und die Theater-Gruppe, denen sich die Kinder nach freier Wahl zuordneten.

► Die Umsetzung

Mit der Idee für ein Theater-Projekt griffen die



Die anderen drei Projektgruppen begannen ihre Arbeit mit Exkursionen in das Umfeld der Einrichtung, ausgerüstet mit Zeichenmaterial oder einfachen Fotoapparaten, die eigens zu diesem Zweck angeschafft worden waren. Ihre Eindrücke verarbeiteten sie auf unterschiedliche Weise. Die Memory-Gruppe ließ

ihre Fotoimpressionen je zweimal abziehen, verstärkte die Bilder mit Papprücken und lamierte sie, so dass ein Itzehoe-Memory-Spiel entstand. Die Modellbau-Gruppe fertigte Modelle von ihren favorisierten Ausflugsorten. Neben dem Spielplatz waren das u.a. das Polizei-Hochhaus und die Papiercontainer hinter dem Supermarkt. Der Kinderstadtplan wandelte sich auf nachdrücklichen Wunsch der Kinder entgegen den Vorstellungen der – zunächst ein wenig enttäuschten – Erzieherinnen zu einer Litfasssäulen-Ausstellung. Große Pappkartons, „um die man 'rumgehen kann“, wurden mit den Zeichnungen der Kinder beklebt. Auf dem Deckel der Kartons war in einem Stadtplan abzulesen, welche Orte die Kinder dargestellt hatten.

Veränderung des Themas

Die Kinder an der Projektplanung und –gestaltung mitwirken zu lassen, hatte dazu geführt, dass sich die ursprünglichen Ziele des Projekts veränderten. Es war kein Kinderstadtplan entstanden, sondern eine multimediale Präsentation der Sicht der Kinder auf ihre Stadt. Das Ziel einer besseren Orientierung im Umfeld der Kindertagesstätte wurde eher als beiläufiges Produkt der zahlreichen Ausflüge erreicht.

Nebenwirkungen

Was sich sehr nachhaltig auswirkte, waren die strukturellen Neuerungen. Das gruppenübergreifende Arbeiten hatte zu neuen Kooperationen im Team und zwischen den Erwachsenen und den Kindern geführt. Das Zutrauen zu den Kindern war gewachsen. Die positiven Erfahrungen mit den Öffnungsprozessen und den differenzierten Angeboten eröffnete die Mög-



lichkeit zur Modifizierung der Gruppenstrukturen. Inzwischen gibt es in der Einrichtung neben den Familiengruppen auch reine Krippen- und Elementargruppen. Durch die Vielfältigung des Betreuungsangebots in Stammgruppen und gleichzeitiger Öffnung der Angebote im ganzen Haus hofft das Team, den einzelnen Kindern individuellere Bildungs- und Entwicklungsangebote machen zu können und die Partizipationsmöglichkeiten der Kinder insgesamt zu verbessern, ohne dabei auf die Vorzüge der großen Altersmischung verzichten zu müssen.

► Die Eltern

Die Eltern haben sich trotz unterschiedlicher Angebote des Teams wenig in das Projekt eingebracht, sich aber individuell bei den Gruppenerzieherinnen oder in der Projektecke informiert. Die anfängliche Skepsis vieler Eltern wich zunehmend einer verhaltenen Zustimmung.



DRK-Kindertagesstätte Turnstraße, Elmshorn: Philosophieren mit Kindern

► Der Anlass

Die DRK-Kindertagesstätte Turnstraße in Elmshorn hatte sich in vorangegangenen Fortbildungen intensiv mit der Umsetzung des Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtungen beschäftigt. Die 25 pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter hatten verstanden, dass Bildung auf den Selbstbildungsprozessen der Kinder beruht und die Auseinandersetzung mit komplexen Anforderungen verlangt. Sie trauten den 145 Kindern – wie die Leiterin es formulierte – zu, „*ernsthafte Gespräche über philosophische Themen zu führen*“. Wie aber die Antworten der Erwachsenen auf die Bildungsanstrengungen der Kinder in der konkreten praktischen Umsetzung aussehen könnten, warf nach wie vor viele Fragen auf.



► Das Thema

Das Team bewegte zu Beginn des Modellprojekts die Frage, wie die Kinder aktiver als bislang kund tun könnten, was sie bereits wissen und können. Dahinter verbarg sich nicht nur die Frage nach den Bildungsthemen, die die Kinder aktuell beschäftigten, sondern auch der Wunsch, diese Themen nicht ausschließlich durch Beobachtung ergründen zu müssen. Die Beobachtung der Kinder belässt diese in der Objektrolle. Die Interpretation der Beobachtungen bleibt den Erwachsenen überlassen – mit all den Gefahren einer Fehlinterpretation, die dieser Vorgang mit sich bringt. Erst ein Dialog mit den Kindern gesteht diesen eine Subjektrolle zu, die Rolle, Gestalter der eigenen Bildungsprozesse auch gegenüber den Erwachsenen zu sein.

Im Projekt wollten die Erzieherinnen und Erzieher daher Antworten auf folgende Fragen finden: Wie treten Erwachsene mit Kindern in einen Dialog? Wie entsteht ein Austausch über emotionale, soziale und sachliche Kompetenzen und Interessen? Wie erkennen Erwachsene und Kinder gemeinsam, was wer kann und was wen beschäftigt? Wie entwickeln und verfolgen sie gemeinsam die jeweils aktuellen Bildungsthemen? Und wie können die Prozesse und die Ergebnisse gemeinsam festgehalten werden?

► Der Prozess

Themensuche

Erste Antworten auf diese Fragen suchten die Erzieherinnen und Erzieher in einer Analyse von Gesprächen zwischen ihnen und den Kindern, wie sie im Alltag von Kindertageseinrichtungen immer wieder vorkommen. Die Ge-

spräche begannen mit der erstaunten Reaktion eines Kindes bei der gemeinsamen Betrachtung eines Buchs oder der Erfahrung schmelzenden Schnees auf der Haut. Es entstand ein Wechselspiel von Fragen und Antworten, Zuhören und Nachfragen. Manchmal entwickelte sich daraus ein



Thema für die ganze Gruppe, ein anderes Mal brach das Kind das Gespräch schroff ab. Staunen, fragen, nachdenken, zweifeln, weiterdenken und das Ergebnis wieder in Frage stellen – dies sind seit der Antike die Elemente, die den Prozess des Philosophierens ausmachen. Die Philosophie als akademische Disziplin „systematisiert das gesammelte Wissen über fundamentale Probleme menschlicher Existenz“, schreibt Barbara Brünig (2001). Und sie fährt fort: „Zu diesem Wissen gelangen wir nur, indem wir über den Sinn und Zweck der Welt nachdenken, d.h. philosophieren.“ Nichts anderes machen Kinder in ihrem immer währenden Bemühen, sich die Welt zu erklären. Sie staunen, fragen, denken nach, entwickeln ein vorläufiges Weltbild, beginnen daran zu zweifeln, denken weiter. Könnte das

Philosophieren mit Kindern also ein Weg sein, gemeinsam zu erkennen, was wer kann und was wen beschäftigt, um daraus Bildungsthemen zu entwickeln und zu verfolgen?

Die Erzieherinnen und Erzieher schreckten zunächst vor dem großen Begriff „Philosophie“ zurück, den sie als zu anspruchsvoll empfanden. Insbesondere die Kolleginnen aus der Krippen-Gruppe wirkten eher amüsiert bei der Vorstellung, mit ihren Kindern einen philosophischen Diskurs zu eröffnen und befürchteten zudem, auf Unverständnis bei den Eltern zu stoßen.

Aber Philosophieren mit Kindern bedeutet nicht Philosophie zu lehren, sondern praktisch zu philosophieren. Philosophieren ist eine Begegnung mit sich selbst und mit der Welt. „Gesetzt in eine Welt voller Geheimnisse, lebt das Kind die Begegnung mit sich selbst und mit der Welt zuerst wie selbstverständlich; es ‚kennt‘ noch nicht die Welt, auch nicht sich selbst. Beim Philosophieren mit Kindern ereignet sich Erkennen: Das, was einfach, ganz ‚natürlich‘ da war, kann nun auch gedanklich ‚er-fahren‘ werden“ (Wieacker-Wolff 2002, 139). So lassen sich auch die Erkenntnisvorgänge bei Krippen-Kindern beschreiben, wenn sie verbale Ausdrucksformen für ihre Weltansichten finden. Beim Philosophieren mit Kindern geht es also darum, dass Erwachsene ihre Sicht der Welt zurückhalten, neugierig sind auf das, was die Kinder zu sagen haben, sie ermutigen, ihre Fragen aufzuwerfen, und sie unterstützen, ihre Antworten zu finden. Es geht darum, mit den Kindern einen Dialog über ihr Weltwissen zu initiieren. Zögerlich ließ sich das Team auf das Experiment ein. Für jede Gruppe wurden die ersten „philosophischen Reisen“ (Wieacker-Wolff) detailliert vorbereitet. Was sind Anlass und Thema des Gesprächs? Welche Kinder sollen einbezogen werden? Wann und wo soll das Gespräch stattfinden? Wie eröffnen die Erwachsenen das Gespräch? Wie soll der Prozess und das Ergebnis dokumentiert werden? Die Erzieherinnen und Erzieher übten, offene Fragen zu stellen, die geeignet sind, ein Gespräch in Gang zu bringen (vgl. Heesen 1998), und trainierten die Moderation von Gruppengesprächen.

► Die Umsetzung

Zwischen Zuversicht und Verunsicherung

In den kommenden Wochen wurden wir immer wieder in die Einrichtung gebeten. In den meisten Gruppen schienen die ersten Versuche gescheitert zu sein. Die Kinder waren nicht auf die Gesprächsangebote eingegangen. Die Erwachsenen waren verunsichert. Das aktive und engagierte Team tat sich schwer, sich zurückzu-

halten und abzuwarten. Sie ließen sich jedoch immer wieder ermutigen.

Sie beobachteten weiterhin die Kinder, suchten ihre Themen zu ergründen und zu thematisieren. Doch die Kinder waren daran gewöhnt, dass die Erzieherinnen und Erzieher ihnen gut vorbereitete Projektangebote machten. So ließen sie sich in einigen Gruppen lange Zeit, bevor sie auf die offenen Fragestellungen einstiegen. Dann aber gestalteten sie Projekte mit überraschenden Inhalten.



Von Rittern, Gefangenschaft und Strafen

Aus den Kampfspielen einiger Jungen wurde eine wochenlange Auseinandersetzung mit dem Leben der Ritter und Burgfrauen, deren zentraler Gegenstand ein Gefängnis war: ein großer Pappkarton, in den senkrechte Schlitz geschnitten wurden, dunkelgrau bemalt und mit dem Stroh ausgelegt, das ein Mädchen aus dem Reitstall mitgebracht hatte. Gefangen, eingesperrt zu sein auf engstem Raum, zum Frühstück nur Wasser und trockenes Brot zu bekommen – für die Kinder eröffnete das sinnliche Erleben dieser Situation die Möglichkeit die Themen „Gefangenschaft“, „Strafe“ und „Ausgrenzung“ auch „gedanklich zu erfahren“ (ohne das Gefühl der realen Bedrohung aushalten zu müssen). Welche Erzieherin hätte wohl diese Möglichkeit berücksichtigt, wenn sie das Projekt ohne die Beteiligung der Kinder geplant hätte?

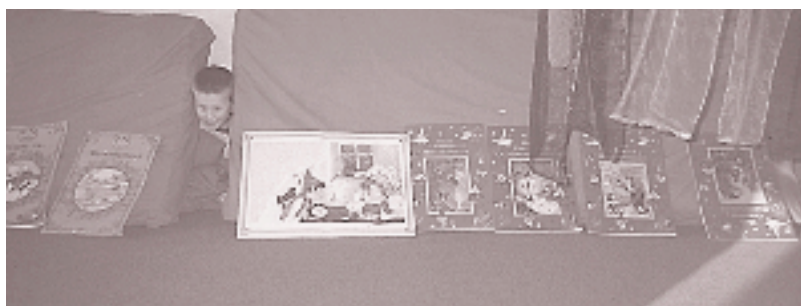
Wir machen Kino

In einer anderen Gruppe nutzten zwei Kinder den Freiraum, den die Zurückhaltung der Erzieherinnen ihnen bot, um ihr eigenes Thema einzubringen. Sie wollten „Kino machen“. Diesmal waren es die Erwachsenen, die zunächst nicht auf das Anliegen der Kinder eingingen. War das denn das Thema der ganzen Gruppe? Doch die Kinder blieben hartnäckig und konnten nicht nur andere Kinder begeistern, sondern beflügelten auch die Phantasie der Erwachsenen, die bald die Kinder mit der einrichtungseigenen Videoka-

mera einen Film drehen sahen. Die Vorstellungen der Kinder waren aber ganz anderer Natur. Die erste Vorstellung, die sie inszenierten, war ein „Bilderbuchkino“. Die Bücher wurden vor großen, senkrecht gestellten Matratzen – der Leinwand – aufgebaut und die Kinder erzählten dem Publikum ihre Geschichten zu den Bildern. Zu den nächsten Vorstellungen gab es bereits Eintrittskarten, Geld, um diese zu erwerben, und selbst zubereitetes Popcorn in selbstgeklebten Tüten. „Kino“ war für sie mehr als nur ein Film. Die Bücher wurden bald durch eigene Zeichnungen ersetzt, da sie keine neuen Geschichten mehr hergaben. Schließlich wurden die Bilder an langen Fäden befestigt und während der Vorstellung um die Matratzen herumgezogen. Die Kinder hatten die Geschichte des Kinos neu erfunden. Sie hatten für sich entdeckt, wie die Bilder laufen lernten.

Wachsen ist wie ...

In einer weiteren Gruppe hatten die Erzieherinnen mehrere vergebliche Versuche gestartet, mit den Kindern ein gemeinsames Thema zu finden. Als sie den Kindern aber mitteilten, dass sie beobachtet hätten, wie sie sich gegenüberstellen würden, um zu vergleichen, wer größer sei, schienen alle Kinder wie elektrisiert zu sein. Ein dreijähriger Junge kletterte auf seinen Stuhl und sprudelte los: „Jetzt bin ich größer gewachsen.“ Ein fünfjähriges Mädchen berichtete, sie würde auch im Schlaf wachsen, „weil meine Beine dann weh tun“. Die Frage der Erzieherin, warum Menschen wachsen, war den Kindern zu abstrakt. Sie konkretisierte: „Stellt euch mal vor, ihr seid kleine Babys und würdet nicht wachsen.“ Die



Kinder wollten keine Babys sein, weil sie dann Windeln tragen müssten und nicht malen könnten. Als ein Mädchen begeistert von ihrem drei Wochen alten Bruder erzählte, baten die Kinder: „Kannst du uns dein Baby mal zeigen?“ In den nächsten Tagen besuchte die Mutter mit dem Baby die Gruppe. Die Kinder vermaßen die Hände und die Füße, stellten fest, dass einige doppelt so groß waren



wie das Baby. Von zu Hause brachten sie Babyfotos von sich mit, gestalteten eine Bilderwand und fanden Spaß daran, zu raten, wer welches Baby gewesen sei. Als sie sich der Größe nach zu einem Gruppenfoto aufstellten, stellten sie fest, dass die vierjährige Marie größer sei als der sechsjährige Max. Sie waren erstaunt, suchten nach Erklärungen. Sie untersuchten, ob Marie heimlich auf Stelzen stehe, mutmaßten, sie trinke einen Zaubertrank, esse mehr Gemüse oder hätte öfter Geburtstag. Die vorläufige Lösung fanden sie eines Tages beim Kneten. Mit dem Wachsen müsse es so sein wie mit dem Rollen von Knetgummischlangen: Aus einer kleinen dicken Kugel wird eine besonders lange Schlange, wenn sie nur genügend lange gerollt wird. Nicht wenige Eltern wunderten sich in dieser Zeit über die abendliche Bitte ihrer Kinder, sie durchs Bett zu rollen.

Der methodische Zugang des Philosophierens mit Kindern hatte tatsächlich zu den Themen geführt, die die Kinder bewegten. Aus den verbalen Dialogen hatten sich „handlungsorientierte Dialoge“ in Form gemeinsam gestalteter Projekte entwickelt, in denen den Erwachsenen die Kompetenzen der Kinder sichtbar vorgeführt wurden. Dabei ging es dann längst nicht nur – aber auch – um philosophische Inhalte. Die Kinder erschlossen sich gleichermaßen naturwissenschaftliche Phänomene.

► Die Eltern

Bevor die Kinder an dem Projekt beteiligt wurden, waren die Eltern bei einem sehr gut besuchten Gesamtelternabend über das Projekt informiert worden. In den kommenden Wochen verfolgten sie dann interessiert das Geschehen in den Kindergruppen. Nach Abschluss des Projekts berichtete eine Elternvertreterin, dass auch in den Familien Auswirkungen spürbar wären. Die Kinder wären selbstbewusster geworden, würden ihre Mitspracherechte deutlicher einfordern. Die Eltern wären viel mehr gefordert, ihre Vorstellungen zu begründen.

Evangelischer Kindergarten, Quickborn: Auch wir haben jetzt eine Verfassung

► Der Anlass

Der *Evangelische Kindergarten* in Quickborn war bereits seit einiger Zeit ein offener Kindergarten. Die Stammgruppen hatten zwar „ihre“ Gruppenbereiche, doch waren die Räume weitgehend funktional gestaltet und wurden zumeist von allen 120 Kindern des Hauses nach ihren jeweiligen Interessen genutzt. Zusätzlich boten die 12 Erzieherinnen und Erzieher regelmäßig Projektgruppen an. So gab es beispielsweise eine Schach-AG.

Die Umstellung auf die offene Arbeit hatte auch neue Probleme mit sich gebracht. Dass die Kolleginnen und Kollegen nicht mehr eindeutig für „ihre“ Kinder in „ihren“ Räumen verantwortlich waren, führte immer wieder zu Situationen, in denen die Zuständigkeiten sowohl zwischen Erwachsenen und Kindern, als auch zwischen den Erwachsenen ungeklärt waren. Wenn alle das ganze Haus nutzen wollten, musste es auch Gremien geben, in denen derartige Konflikte miteinander geklärt werden könnten.

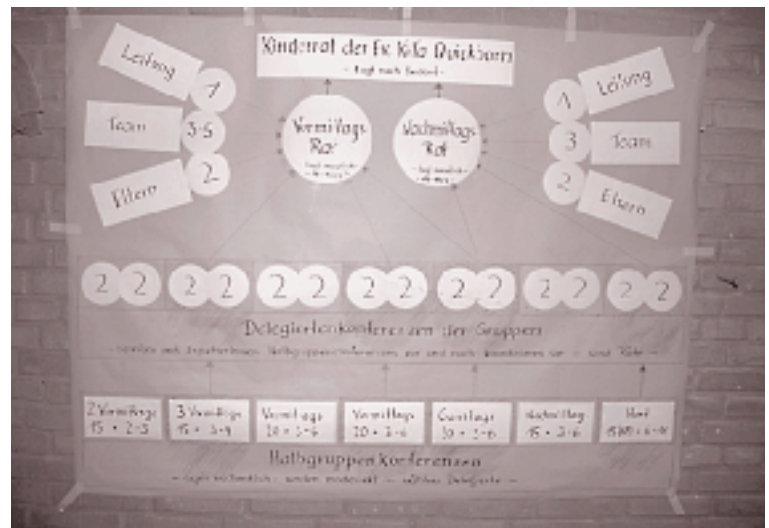
► Das Thema

Das Team wollte in Begleitung durch das Modellprojekt ein solches Gremium schaffen. Dazu mussten die Mitspracherechte der Kinder grundsätzlich geklärt werden. Es sollte eine institutionalisierte Beteiligungsform eingeführt werden.

► Der Prozess

Die pädagogischen Fachkräfte betätigten sich also während der Teamfortbildung wie bereits ihre Kolleginnen und Kollegen in der *KiTa Waldstraße* in Pinneberg als *Verfassunggebende Versammlung*. Der Prozess glich in weiten Teilen dem in Pinneberg. Auch die Mitspracherechte, die das Team den Kindern sowie den Eltern einräumte, unterschieden sich kaum. Lediglich die Struktur der Mitbe-

stimmungsorgane wurde den Verhältnissen in der Einrichtung individuell angepasst.



Das Team entschied sich, die Stammgruppen noch einmal zu teilen. Wöchentlich sollten sogenannte Halbgruppenkonferenzen tagen, die Delegierte wählen sollten. Diese würden die Arbeit der Halbgruppenkonferenzen innerhalb der Gruppe koordinieren. Wenn die Kinderkonferenzen und die Delegiertentätigkeit funktionieren würden, sollten die Delegierten zu den Kinderräten zusammentreten. Da es sowohl am Vormittag als auch am Nachmittag Halbtagsgruppen, sowie eine Ganztagsgruppe im Haus gab, sollte es je einen Vormittags- und einen Nachmittagsrat geben. Zu besonderen Anlässen sollten die beiden Räte gemeinsam das Kinderparlament bilden.

Das Team bereitete die ersten Kinderkonferenzen detailliert vor. Wo und wann sollten sie stattfinden? Wer würde moderieren? Wie würde protokolliert werden? Welche Rituale und Gesprächsregeln würden die Erwachsenen einführen? Welche Themen würden sie ansprechen? Wie und wann sollten die Delegierten gewählt werden? Wie sollte die Vor- und Nachbereitung der Konferenzen mit den Delegierten erfolgen? Welche Probleme wären zu erwarten?

Die Erzieherinnen und Erzieher gingen motiviert aus der Fortbildung hervor. Beim nächsten Treffen der Steuerungsgruppe berichtete ein Mitarbeiter dann aber, dass allerlei Umstände sie davon abgehalten hätten, die ersten Kinderkonferenzen durchzuführen. Eine Kollegin aus Pinneberg äußerte ihr Verständnis – ihnen sei es ähnlich gegangen – und ermutigte nachdrücklich dazu, einfach anzufangen.



► *Beginn der Umsetzung*

Bald darauf fanden die ersten Halbgruppenkonferenzen statt. Die Erwachsenen waren beeindruckt, wie interessiert und konzentriert sich die Kinder auf die Gespräche einließen. Nachdem in einer Gruppe das Delegiertenprinzip erklärt worden war, begann ein Junge in den folgenden Tagen ungeduldig die Wahl einzufordern. Er teilte mit, dass er kandidieren wolle und forderte die Kinder auf, ihn zu wählen. Die Erzieherinnen und Erzieher gaben schließlich seinem Drängen nach. Wahlplakate wurden hergestellt. Die Kinder gaben einzeln in einem besonderen Wahlraum ihre Stimme per Klebepunkt ab. Bei der Auszählung stellte sich heraus, dass der Junge tatsächlich gewählt worden war. Als er abgeholt wurde, teilte er stolz mit: „Mama, ich bin jetzt Politiker!“

Dass nicht nur er seine neue Rolle ernst nahm, erfuhr er in einer der nächsten Halbgruppenkonferenzen. Die Kinder hatten dort die Gelegenheit, ihre Ideen für die Neugestaltung eines Teils des Außengeländes aufzuzeichnen. Ein Dreijähriger, der damit Schwierigkeiten hatte, ging schnurstracks auf ihn zu. „Du sollst das für mich malen; du bist doch der Politiker!“

Bevor die Räte das erste Mal zusammentreten konnten, endete das Kindergartenjahr und viele Delegierte verließen die Einrichtung in Richtung Schule. Die institutionalisierte Beteiligung hatte sich noch nicht verfestigt,

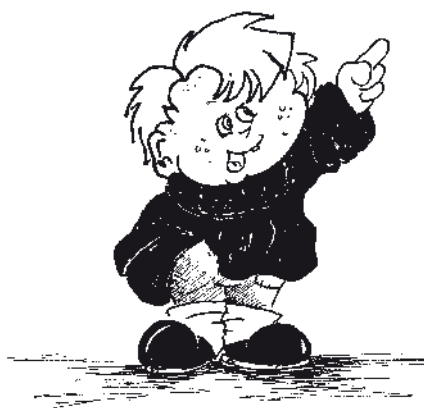
weder bei den Erwachsenen, noch bei den Kindern. Anders als in Tarp, wo die jüngeren Kinder die Arbeit ihrer Delegierten ein ganzes Jahr lang beobachtet hatten, forderten die Kinder in Quickborn nach der Sommerpause nicht lautstark ihre Beteiligung ein. Und auch die Erzieherinnen und Erzieher wollten zunächst abwarten, bis die vielen neuen Kinder sich in der Einrichtung zurechtgefunden hätten – ohne zu bedenken, dass gerade die Gesprächsrunden in den Halbgruppen dieses Zurechtfinden erleichtern und im Kindergarten erfahrene Delegierte den neuen Kindern hilfreich zur Seite stehen könnten. Beim letzten Treffen der Steuerungsgruppe wurde den Kolleginnen und Kollegen diesbezüglich noch einmal Mut gemacht.

Da dieses Projekt im Modellprojekt als letztes startete, konnten die Prozesse in der Einrichtung im Laufe des Projekts nicht bis zum Ende verfolgt werden.



► *Die Eltern*

Die Elternvertretung und die Elternschaft der einzelnen Gruppen wurden frühzeitig über das Projekt informiert. Die Zustimmung war vor allem bei den Elternvertretern groß. Sie waren bereit, Delegierte für die Kinderräte zu wählen, hatten dies aber bis zum Ende des Modellprojekts noch nicht getan. Allerdings hatte auch noch keine Notwendigkeit dazu bestanden.



1.3 Motive für Partizipation – zwischen Nützlichkeitsabwägungen und Grundrecht

Partizipation in Kindertagesstätten ist – das zeigen die beschriebenen Projekte in den Modelleinrichtungen – ein lohnendes Unterfangen. In den Beteiligungsprojekten haben die Kinder viel gelernt (vgl. Kapitel 2), konnten die Erzieherinnen und Erzieher ihre pädagogische Arbeit weiterentwickeln (vgl. Kapitel 3) und die Einrichtungen ihr Profil schärfen (vgl. Kapitel 4). Die Projekte wurden von der kommunalen Öffentlichkeit wahrgenommen; die Kinder und die Kindertageseinrichtungen erhielten viel Lob für ihre Leistungen.

Kinder als Subjekte ernst zu nehmen, ihre Wünsche zum Ausgangspunkt pädagogischer Tätigkeit zu machen und ihnen ein Beurteilungsrecht über die Qualität der pädagogischen Arbeit zuzugestehen folgt einer Argumentation, die in der Jugendhilfe als *dienstleistungstheoretische Begründung* von Partizipation seit den 1990er Jahren zu beobachten ist (vgl. Schnurr 2001). Die dienstleistungstheoretische Debatte in der Sozialen Arbeit, die für die Jugendhilfe insbesondere im achten und neunten Jugendbericht ausgeführt wurde, plädierte für eine neue Rolle des Klienten der Jugendhilfe als Subjekt. Damit wurde die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in allen sie betreffenden Angelegenheiten zentraler Bestandteil moderner Jugendhilfekonzeptionen. In diesem Zusammenhang spielte insbesondere die Hoffnung auf eine größere Effizienz von Jugendhilfemaßnahmen eine wichtige Rolle. Angebote, die den Bedarfen der jungen Menschen entsprachen, würden – so die Vermutung – größere Wirkung entfalten. In der Folge schien sich zu bestätigen, dass Planungen, in die Kinder und Jugendliche als „Experten in eigener Sache“ eingebunden waren, kindgerechter waren. Konnten die Kinder und Jugendlichen Einfluss auf die Inhalte der pädagogischen Arbeit nehmen, war diese häufig erfolgreicher, weil sie als Co-Produzenten sich ernsthafter auf die Prozesse einließen.

„Partizipation führt dazu, dass die pädagogische Arbeit besser wird!“ – so könnte auch in Kindertageseinrichtungen ein Werbespruch für Beteiligung lauten.

Auch wenn dieser Satz stimmt, ist er doch gleichzeitig problematisch. Partizipation wird hier vom Ergebnis her bewertet. Sie wird als sinnvoll betrachtet, weil sie erfolgreich ist. Bei dieser Argumentation stehen Nützlichkeitsabwägungen im Vordergrund.

Wer aber bewertet Erfolg? Was passiert,

wenn die Beteiligung sich nicht als nützlich erweist, weil die Kinder etwas anderes wollen als die Erwachsenen? Auf einer Tagung brachte eine Jugendliche diese Schwierigkeit in dem Satz auf den Punkt: „Mich interessiert nicht, ob sich eine Gemeinde ein Schild ‚Kinderfreundliche Region‘ an den Ortseingang hängen darf, was auch immer das dann bedeutet. Uns interessiert, ob wir tatsächlich ernst genommen werden“ (Knauer / Friedrich / Hermann / Liebler 2004). Solange Erwachsene Partizipation vor allem unter dem Aspekt bewerten, inwiefern sie eigenen Zielen nützt, bleibt sie ein methodisches Kalkül. Erst, wenn Erwachsene Kindern die Teilhabe am eigenen Leben von vornherein als Recht zugestehen, hat Partizipation eine Basis. Stefan Schnurr spricht in diesem Zusammenhang von *demokratiethoretischen Begründungen* für Partizipation (vgl. Schnurr 2001).

In Kindertageseinrichtungen spielen beide Begründungsschemata eine Rolle bei der Entscheidung für Partizipation.

Partizipation in Kindertageseinrichtungen hat positive Effekte

Die Beteiligung der Kinder ist für eine erfolgreiche Arbeit in Kindertageseinrichtungen aus vielerlei Gründen nützlich. Sie ist daher in den pädagogischen Konzepten frühkindlicher Erziehung seit dem Situationsansatz grundlegender Bestandteil, auch wenn sie nicht immer begrifflich explizit hervorgehoben wurde. Im Situationsansatz spielt Partizipation seit jeher eine zentrale Rolle – etwa bei der Erkundung von Schlüsselsituationen und der Unterstützung der Selbständigkeit der Kinder. Auch die zur Zeit diskutierten Bildungskonzepte gehen von einer Beteiligung der Kinder aus (vgl. Kapitel 2).

Die folgende unvollständige Aufzählung macht deutlich, wie breit der Nutzen ist, der für die Kindertageseinrichtungen durch erfolgreiche Partizipation entstehen kann:

- Partizipation der Kinder ist eine Voraussetzung für Bildungsunterstützung. Sie hilft Kindern, sich die Welt zu erschließen. Ohne Partizipation würden Kinder in ihren Bildungsbemühungen behindert.
- Die Expertenschaft der Kinder in eigener Sache ist nutzbringend für zielgruppenorientierte Planungen (Planungen von Raumgestaltungen, zeitlichen Strukturen, inhaltlichen Fragen). Wenn sie unterstützt werden, können Kinder wertvolle Hinweise und Verbesserungsvorschläge für Planungen geben, die sie betreffen. Diese Expertenschaft nicht zu nutzen, hieße, Ressourcen zu vergeben.
- Das Ziel einer bedarfs- und lebensweltorien-

tierten Arbeit in Kindertageseinrichtungen ist auf Partizipation angewiesen. Die Sicht der Kinder (und der Mütter und Väter) kann nur in die Arbeit einfließen, wenn sie bekannt



ist. Partizipation ermöglicht, die Perspektive der Kinder und Eltern für die Arbeit nutzbar zu machen.

- Frühe Beteiligung erleichtert Kindertageseinrichtungen damit, ihre Integrationsfunktion zu erfüllen. Nur durch Beteiligung gelingt es, die Lebensrealität der Kinder und ihrer Familien zum Ausgangspunkt pädagogischer Arbeit und sozialpädagogischer Unterstützungsleistungen zu machen.
- Durch Beteiligung wird die Kindertageseinrichtung zum Haus der Kinder (und begrenzt auch der Mütter und Väter). Mitentscheidung ist verbunden mit Mitverantwortung. Partizipation erhöht damit die Identifikation der Kinder (und der Eltern) mit der Kindertageseinrichtung.
- Wenn in Partizipationsprojekten Fragestellungen aufgegriffen werden, die aus der Einrichtung herausführen, werden Kindertageseinrichtungen auch öffentlich sichtbar.

Kontakte zur Kommunalverwaltung und –politik, die Zusammenarbeit mit nicht-pädagogischen Institutionen in der Kommune führen dazu, dass die Kindertageseinrichtung bekannter – und damit nicht selten auch wichtiger – wird.

- Über erfolgreiche Partizipationsprojekte wird gerne in den Medien berichtet. Auch dies erhöht den Bekanntheitsgrad der Einrichtung.
- Schließlich hat auch die Politik Partizipation als wichtige Chance früher politischer Bildung entdeckt. Erfahren Kinder Beteiligung schon früh, so hofft man, werden sie sich mit zunehmendem Alter stärker für Politik interessieren und sich hier engagieren. Wer früh beteiligt wird, geht später zu Wahlen, ja, arbeitet vielleicht sogar in einer politischen Partei mit – diese Hoffnung haben Politikerinnen und Politiker, wenn sie sich auf das Thema Partizipation in Kindertageseinrichtungen einlassen.

Die Partizipation von Kindern kann, so zeigen diese Beispiele und so wurde auch im Modellprojekt deutlich, für die Kindertageseinrichtung eine wertvolle Unterstützung ihrer Arbeit sein.

Partizipation muss den Kindern als Recht zugestanden werden

Partizipation sollte den Kindern aber nicht primär (oder nicht nur) aus diesen Erwägungen heraus zugestanden werden. Erschließt man das Recht auf Beteiligung von den Ergebnissen her, führt man genau dieses Recht ad absurdum. Haben junge Menschen kein Recht auf Beteiligung, wenn sich die Wahlbeteiligung nicht nachweisbar erhöht? Haben Kinder kein Recht die Räumlichkeiten mitzugestalten, wenn die Erwachsenen mit den Ergebnissen nicht zufrieden sind? Der Lüneburger Pädagoge Waldemar Stange pointiert diese Fragestellung in der Feststellung: „Wenn man Leuten die Freiheit lässt zu denken, dann muss man auch damit rechnen, dass etwas ‘raus kommt, was man sich vorher nicht gedacht hat“ (Reise / Plöger BRD 1996). Partizipation ist gerade dadurch gekennzeichnet, dass man sich auf offene Situationen einlässt und der Prozess der Willensbildung gemeinsam erfolgt. Das Recht auf Beteiligung beinhaltet sogar das Recht, sich nicht zu beteiligen. Partizipation kann nur als freiwillige Beteiligung erfolgen, genauso wie politisches Engagement sich in einer Demokratie nur als freiwilliges Engagement entfalten kann. Dieser Freiwilligkeit auf Seiten der Kinder steht aber eine Pflicht der Pädagoginnen und Pädagogen gegenüber, Kinder zu beteiligen.

Junge Menschen zu beteiligen ist an verschiedenen Stellen gesetzlich sanktioniert. „Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen“, so lautet § 8, Satz 1 KJHG. Hier ist nicht formuliert: Kinder und Jugendliche sind zu beteiligen, wenn damit die Ziele einer Institution leichter erreicht werden können. Partizipation ist ein Recht junger Menschen unabhängig von Effektivitäts- und Effizienzüberlegungen.

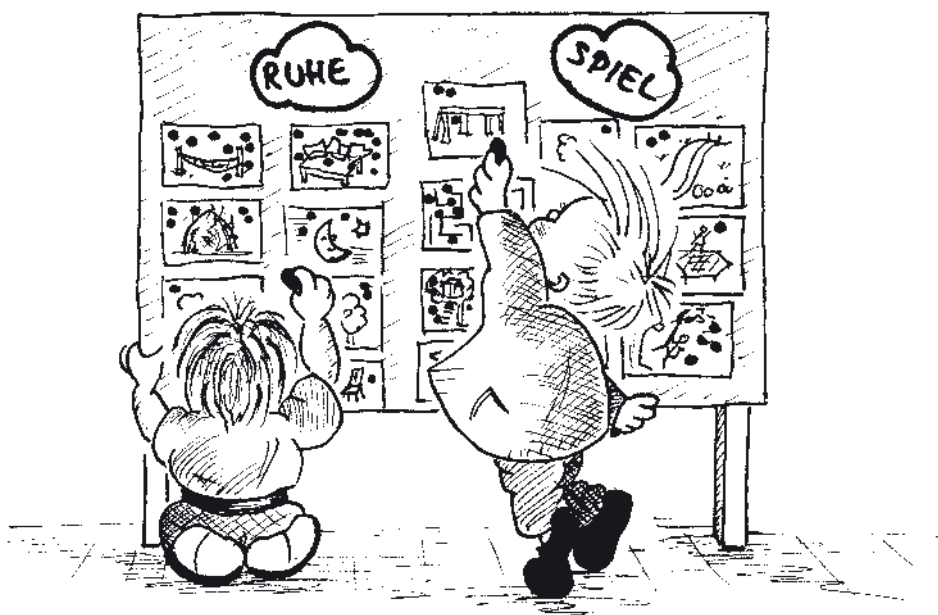
Partizipation gesteht Kindern (und Erwachsenen) eigene Wege und vor allem Umwege zu (die sich im Nachhinein häufig gar nicht als Umwege erweisen). Partizipation als Recht von Kindern beinhaltet damit auch Eigenmächtigkeit, Wider-Borstigkeit und Selbst-Bestimmung.

Partizipation im demokratietheoretischen Diskurs zielt auf Mündigkeit (vgl. Griesse 2003, 25) und damit auf die Fähigkeit zur Selbstbestimmung. Mündigkeit und Selbstbestimmung kann allerdings nicht didaktisch oder curricular hergestellt, sondern nur selbsttätig errungen werden. Der Situationsansatz hat dieses erkannt, indem er Autonomie neben Solidarität und Kompetenz zu einem pädagogischen Richtziel erklärt hat, das vor allem durch Beteiligung zu erreichen ist. „Durch Anerkennung ihrer unterschiedlichen Vorerfahrungen und Ausdrucksweisen ermutigen Erzieherinnen die Kinder sich an gesellschaftlichen Prozessen

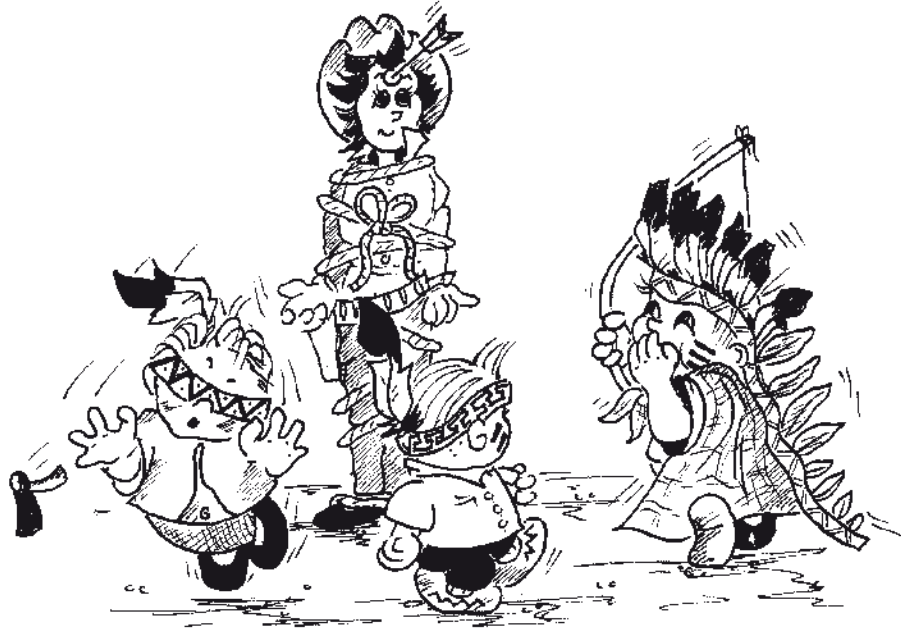
gestaltend zu beteiligen. Eigensinn und Gemeinsinn gehören zusammen“ (Preissing 2004, 7). Die Notwendigkeit des Eigen-Sinns betont auch Hartmut von Hentig (2000, 68), wenn er fordert: „Lasst die jungen Menschen ihren Weg gehen, gängelt nicht, zensiert nicht, wisst nicht besser – das verschüttet die mögliche Erneuerung, die Chance, die der Generationenwechsel für jede Gesellschaft in sich trägt“.

Indem Kinder beteiligt werden, wird ihnen eine Mündigkeit unterstellt, über die sie entwicklungs- und statusbedingt noch gar nicht verfügen. Benedikt Sturzenhecker (2004, 11 f.) verweist auf diese „kontrafaktische Mündigkeitsunterstellung“ als Arbeitsprinzip offener Jugendarbeit. Auch Kindertageseinrichtungen arbeiten mit diesem Prinzip, wenn sie Kinder beteiligen. Sie trauen ihnen Mündigkeit und Verantwortung zu, ermuntern sie zu eigenen Wegen und zu Vertrauen in die eigenen Entscheidungsfähigkeiten.

Die hier dargestellten Widersprüche können auch als Motivationsparadox von Partizipation bezeichnet werden: Gelingt es Kindertageseinrichtungen die Partizipationschancen der Kinder (wie auch der Mütter und Väter) zu erhöhen, können sie auf positive Effekte hoffen. Dies gelingt aber nur, wenn Partizipation nicht Mittel zum Zweck wird und die Beteiligung der Kinder unabhängig von den Ergebnissen als Recht begriffen wird.



2. „Das könnt ihr gar nicht allein bestimmen ...“ – Beteiligung als Chance und Herausforderung für Kinder



Im Modellprojekt „Die Kinderstube der Demokratie“ ging es in mehrfacher Hinsicht um Partizipation:

- Partizipation von Kindern und die Fähigkeit und Bereitschaft von Erwachsenen, sie zu beteiligen, waren Ziele des Projekts. Es sollten Verfahren entwickelt werden, Kinder schon frühzeitig auf die Teilhabe in einer demokratischen Gesellschaft vorzubereiten.
- Schon zu Beginn des Modellprojekts stand fest, dass Kinder in Kindertageseinrichtungen Demokratie nur lernen, indem sie sie alltäglich erleben (vgl. Doyé / Lipp-Peetz 1998; Kazemi-Weisari 1998; Knauer / Brandt 1998). Daher bestimmten Partizipationsverfahren auch die didaktisch-methodische Konzeption der Projekte in den Modelleinrichtungen.
- Inhaltlich ging es in den Projekten auch (in den beiden Einrichtungen, die sich Verfassungen gaben), aber längst nicht nur um Partizipation. Wir gingen davon aus, dass politische Bildung in den Projekten nicht nur im Zusammenhang mit politischen Inhalten stattfinden würde, sondern in der Auseinandersetzung mit jedem beliebigen Thema (vgl. Kapitel 2.3). Wir luden die Einrichtungen daher ein, ihre Themen mitzubringen und unter Beteiligung der Kinder zu erarbeiten.

Die inhaltliche Vielfalt der Beteiligungsprojekte, die sich aus diesem Vorgehen ergab, eröff-

nete uns einen Blick über Aspekte politischer Bildung hinaus auf die Zusammenhänge von Partizipation mit frühkindlichen Bildungsprozessen im allgemeinen.

Auch wenn wir Partizipation in erster Linie als Grundrecht von Kindern und Jugendlichen verstehen, sich kritisch handelnd mit den Vorgaben der Erwachsenen-Welt auseinander zu setzen, wird es im folgenden Kapitel zunächst darum gehen, welche Erfolge Kinder durch Partizipation erleben können und welche Chancen ihnen Partizipation eröffnet. Dabei nähern wir uns der Perspektive der Kinder durch die Brille der beteiligten Erwachsenen: Was haben die Kinder aus der Sicht der Erzieherinnen und Erzieher in den Projekten gelernt? Und welche Bedeutung haben diese Zugewinne im Hinblick auf Herausforderungen, mit denen der gesellschaftliche Wandel junge Menschen heute konfrontiert? Im Verlauf des Modellprojekts wurde dabei immer deutlicher: Die Partizipation der Kinder ist der entscheidende Schlüssel zu individuellen Bildungsfortschritten und zu einer nachhaltigen demokratischen Bildung. Diese Zusammenhänge werden im zweiten und dritten Abschnitt dieses Kapitels dargestellt. Zum Abschluss des Kapitels stellt sich die Frage, wie derart erfolgversprechende Bildungsprozesse gefördert werden können, mit anderen Worten: Was brauchen Kinder, um sich beteiligen zu können?

2.1 Was die Kinder in den Projekten gelernt haben

Der gesellschaftliche Wandel zur Informations- und Wissensgesellschaft lässt das Wissen immer schneller veralten. Es scheint immer weniger möglich, junge Menschen mit einem Grundlagenwissen auszustatten, auf das sie ein Leben lang zurückgreifen können. Kommunikationsfähigkeit und lebenslange Lernfähigkeit werden zunehmend wichtiger. Seit Mitte der siebziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts setzt sich daher in den Lehrplänen der schulischen und beruflichen Bildung der Kompetenzansatz gegenüber der Formulierung eines Wissenskanons durch. Dieser Wandel spiegelt sich im Bereich der frühkindlichen Bildung und Erziehung wider in der Entwicklung des Situationsansatzes in den 1970er Jahren aus dem „Curriculum Soziales Lernen“ (vgl. Deutsches Jugendinstitut 1980/1981; Deutsches Jugendinstitut / Arbeitsgruppe Vorschulerziehung 1973). Zu Beginn des 21. Jahrhunderts fragt die Expertengruppe des „Forum Bildung“ in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung wieder danach, was Kinder, Jugendliche und Erwachsene heute lernen müssen, um jene Kompetenzen zu entwickeln und zu erwerben, die in Zukunft benötigt werden.

Die Expertengruppe identifiziert drei Zieldimensionen von Bildung, die untrennbar miteinander verbunden sind: die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit, die Teilhabe an der Gesellschaft und Beschäftigungsfähigkeit. „Die Herausforderungen des technischen und sozialen Wandels führen zunehmend dazu, dass sich die Anforderungen an die Beschäftigungsfähigkeit (Qualifizierung für den Arbeitsmarkt) immer mehr in Bereiche ausdehnen, die traditionell eher dem Bereich Gesamtpersönlichkeit zugerechnet wurden (z.B. sog. personale und soziale Kompetenzen). Persönlichkeitsentwicklung wiederum umfasst nicht nur die individuelle Selbstentfaltung, sondern auch die Fähigkeit, Verantwortung für andere und die Gemeinschaft zu übernehmen. Ohne eine vielseitig entwickelte Gesamtpersönlichkeit mit ausgeprägten Kompetenzen für persönliches und soziales Handeln ist Beschäftigungsfähigkeit heute nicht mehr denkbar; umgekehrt ist die Fähigkeit, den eigenen Lebensunterhalt zu sichern, eine notwendige Voraussetzung für die Entfaltung der eigenen Person und für die Teilhabe an der Gesellschaft“ (Arbeitsstab Forum Bildung 2002, 4). Bildungsziele werden in diesem Verständnis als komplexer – wenngleich angesichts der ra-

santen Entwicklungen offener – Katalog von Schlüsselkompetenzen definiert, von denen die personalen und sozialen Kompetenzen zunehmend an Bedeutung gewinnen (vgl. auch Kuwan / Waschbüsch 1998, 53 f.).

Schlüsselkompetenzen für die Bewältigung einer unkalkulierbaren Zukunft werden häufig zusammenfassend als „Handlungskompetenz“ bezeichnet. In Anlehnung an die Rahmenlehrpläne für die beruflichen Schulen, die auf die Entwicklung von Handlungskompetenz ausgerichtet sind, wollen wir Handlungskompetenz im Folgenden verstehen als die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, in privaten, gesellschaftlichen und beruflichen Situationen psychisch stabil und persönlich durchdacht (Selbstkompetenz), kommunikativ und sozial verantwortlich (Sozialkompetenz), sachgerecht (Sachkompetenz) und mit angemessenen Mitteln (Methodenkompetenz) zu handeln (vgl. KMK 2000, 9).



Im Rahmen des Modellprojekts interessierte uns, welche Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder die Erzieherinnen und Erzieher im Zusammenhang mit den Beteiligungsprojekten beobachten konnten. Gelang es durch Beteiligung Kinder anzuregen, ihre Handlungskompetenz zu erweitern und zu erproben? Und welche Kompetenzen wurden im Rahmen der Beteiligungsprojekte besonders gefördert?

Wir haben die pädagogischen Fachkräfte am Ende des Modellprojekts gefragt, was die Kinder aus ihrer Sicht im Laufe der Projekte in den Modelleinrichtungen gelernt hätten. Dabei entstand die folgende Liste, die auf den ersten Blick an die Weltwissen-Listen von Donata Elschenbroich (2001) erinnert.

► *Was die Kinder in den Projekten gelernt haben*

- Selbständigkeit
- Selbstbewusstsein
- dass ihnen zugehört wird
- dass ihre Meinung wichtig ist
- dass ihre Meinung zählt
- anderen zuzuhören
- Probleme anzusprechen
- andere Meinungen zu akzeptieren
- mit anderen zusammen Lösungen zu finden
- Entscheidungen zu treffen
- wie man mit der Muscheltasche abstimmt
- gemeinsam aufgestellte Regeln einzuhalten
- nach dem Angebot gemeinsam aufzuräumen
- dass es Regeln gibt und dass trotzdem nicht immer alles klappt
- dass man sich einigen muss
- zu fotografieren
- zu laminieren
- sich zur Wahl zu stellen
- für ein Amt zu kandidieren
- nicht genug Stimmen zu bekommen
- jemanden zu wählen
- dass heute eine Sitzung stattfindet, wenn das Parlamentsschild draußen hängt
- eine Sitzung zu eröffnen
- eine Sitzung zu beenden
- hilfsbereit zu sein gegenüber Kleineren und Schwächeren
- dass man als Politiker etwas für seine Wähler tun muss
- im Gremium für die Gruppe zu sprechen
- in der Gruppe zu berichten, was im Gremium beschlossen wurde
- die anderen Kinder zu bitten, ruhig zu sein
- im Sozialausschuss die Erwachsenen mit der Klingel zur Ruhe zu rufen
- dass auch sie bei der Gestaltung von Räumen mitreden können
- dass sie etwas verändern können
- dass man eigene Ideen umsetzen kann
- gemeinsam etwas zu planen und zu organisieren
- zu sägen und zu kleben
- systematisch zu überlegen: Was brauche ich zum Basteln? Wie fange ich an?
- andere Kinder an bestimmte Tätigkeiten zu erinnern
- nicht alles als gegeben hinzunehmen, was Erwachsene sagen
- ihre Bedürfnisse selbstbewusster einzufordern
- ein Spiel zu erfinden
- das Spiel zu spielen
- sich in Tarp gut auszukennen
- wo der Bürgermeister wohnt
- eine Landkarte zu lesen und zu erklären
- schwere Wörter (z.B. Legende)
- sie sind selbständiger und selbstbewusster geworden
- über den Tellerrand zu gucken
- sie haben die Frau vom Radio kennen gelernt
- neue Freundschaften zu knüpfen (der Kontakt über die Gruppe hinaus von Kind zu Kind hat zugenommen)
- in der Gruppe zusammenzuhalten
- den Mut sich zu äußern
- etwas zu sagen oder auch nicht
- klärende Gespräche einzufordern
- ihre Mitbestimmung einzufordern
- auf ihr Recht zu bestehen (auch gegenüber den Erwachsenen)
- eine eigene Meinung der Erwachsenen zu akzeptieren
- Ideen und Anregungen zu geben (zu Spielen, Ausflügen, Regeln)
- Einfluss zu nehmen
- gemeinsam Lösungswege zu erarbeiten
- dass es sich lohnt, für eine Sache einzutreten
- sie sind selbständiger geworden (im Kinderrestaurant wollen sie selbst auffüllen, holen von sich aus Geschirr, wenn was fehlt)
- etwas nur zu tun, wenn sie selbst es möchten
- ein Gefängnis zu bauen
- wie man eine „Hoppetosse“ baut und damit im Gruppenraum herumfahren kann
- dass Kokosnüsse außen eigentlich grün sind
- Spielregeln einzuhalten
- dass Spielregeln auch veränderbar sind
- dass es blöd ist, wenn man viel Boss ist, weil man dann viel aufpassen muss und nicht alles machen kann
- dass es auch blöd ist, wenn man nie Boss ist

Kategorisiert man diese Aufzählung mithilfe des Rasters der vier genannten Kompetenzbereiche (Selbst-, Sozial-, Sach- und Methodenkompetenz), fällt auf, dass – im Unterschied zu Elschenbroichs Listen – die sachlichen Fertigkeiten etwas in den Hintergrund treten. Die meisten der Nennungen bezeichnen Fähigkeiten aus dem Bereich der Selbst- und Sozialkompetenz. Das bedeutet allerdings nicht, dass die Kinder in den Beteiligungsprojekten weniger Sachkompetenz erwerben konnten. Es weist vielmehr darauf hin, dass das Themenspektrum der Projekte sehr vielseitig war und die Kinder sich in jedem Projekt nur spezifische Sachfragen erschlossen. „Wie man eine Hoppetosse baut“ und „dass Kokosnüsse außen eigentlich grün sind“, lernten eben nur die Kinder aus der *DRK-Kita Turnstraße*, die ihr Faschingsfest gemeinsam als Pippi-Langstrumpf-Party planten und organisierten. Und wo der Bürgermeister in Tarp wohnt, erfuhren im Projekt nur die Kinder aus dem *ADS-Kindergarten*.

Ähnlich verhält es sich mit den methodischen Fertigkeiten. Nicht alle Kinder haben „mit der Muscheltasche abgestimmt“ oder erlebt, wie ein Gremium „mit einer Klingel zur Ruhe gerufen“ wurde.

Anders sieht es hingegen aus in den Bereichen der Selbst- und Sozialkompetenz. Immer wieder betonten die Erzieherinnen und Erzieher, dass die Kinder „selbständiger“ und „selbstbewusster“ geworden seien und dass ihre kommunikativen Kompetenzen („anderen zuzuhören“ oder der „Mut sich zu äußern“) und ihre soziale Verantwortung („gemeinsam aufgestellte Regeln einzuhalten“ oder „hilfsbereit zu sein“) zugenommen hätten.



Die Beteiligungsprojekte – so unterschiedlich sie waren – scheinen in besonderem Maß die Selbst- und Sozialkompetenzen der Kinder gefördert, aber auch themenspezifische Sach- und Methodenkenntnisse vermittelt zu haben. Insofern dürften die Lernerfolge der Kinder in den Projekten den Anforderungen durchaus gerecht werden, die aus den Kompetenzansätzen abgeleitet werden. Partizipationsprojekte ermöglichen Kindern das zu erwerben und zu entwickeln, was in einer nicht voraussehbaren Zukunft von ihnen erwartet wird: Handlungskompetenz.



2.2 Partizipation und Bildung

Kindertageseinrichtungen werden zur Zeit als Bildungseinrichtungen (wieder-)entdeckt. Die öffentliche Diskussion der Ergebnisse des internationalen Schulleistungsvergleichs im Rahmen der PISA-Studie forciert dabei – ähnlich wie in den 1960er Jahren nach dem so genannten Sputnik-Schock – eine hektische Suche nach Möglichkeiten, Bildung schon in der frühen Kindheit zu fördern. Hans-Joachim Laewen, der das Modellprojekt „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ leitete, bezeichnet dies als „lärmende Variante der Bildungsdiskussion“ (Laewen 2002 a, 30). Durch frühe Bildungsmaßnahmen in Kindertageseinrichtungen – so hofft man – kann schulische Bildung auf einer solideren Basis aufbauen und damit junge Menschen zu höheren (schulischen) Leistungen führen. Dieser Gedankengang deutet auf das Bildungsverständnis hin, das dieser Diskussion zugrunde liegt. Bildung wird hier als etwas verstanden, das in Bildungseinrichtungen (primär in der Schule) vermittelt, verglichen und bewertet werden kann. Damit wird Bildung vom Ergebnis her funktionalisiert und in erster Linie als Produkt betrachtet. Nach diesem Verständnis ist Bildung bedarfsorientiert gestaltbar. Ein solches Bildungsverständnis verleitet dazu, nach tatsächlichen oder vermeintlichen Defiziten zu suchen und diese durch Curricula, Trainings, Förderprogramme etc. beheben zu wollen. Daran ändert auch die Verlagerung der Bildungsziele von einem Wissenskanon zu einem Kompetenzkatalog wenig. Dieses auf ein Produkt hin orientierte Verständnis von Bildung ist aber zu eng führend – und im Zusammenhang mit Bildung in Kindertageseinrichtungen geradezu kontraproduktiv. Der damalige Bundespräsident Johannes Rau wies auf dem ersten Kongress des Forum Bildung auf die doppelte Bedeutung von Bildung hin: „Bildung ist [...] die menschliche Form der Weltaneignung und zugleich ihr Ergebnis“ (Bundespräsidialamt 2000, 3). Zu fragen wäre demnach nicht nur, was Bildung ist und welche Bildung gebraucht wird, sondern vor allem, wie sich Bildung ereignet. Die Aneignung der Welt ist ein aktiver Prozess, der ein handelndes Subjekt verlangt. Bildung ist „nicht ohne die Kinder selbst zu haben“ (Laewen 2002 a, 47). Diese Erkenntnis ist nicht neu. Schon Humboldt begriff Bildung als Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt entfalten (vgl. Hentig 1996, 40), und betonte damit die Beteiligung am eigenen Bildungsprozess. Bilden, betont Hartmut von Hentig, ist sich bilden. „Nicht immer sind wir

das Subjekt dieses Vorgangs, und wir sind es auch nicht immer erst am Ende (das es genau genommen gar nicht gibt). Aber der Anteil, den wir selber daran haben, sollte immer größer werden und nie, auch in den frühen Stadien nicht, ausgeschlossen sein, vielmehr: nicht geleugnet werden, denn ‚ausschließen‘ lässt er sich nicht. Das kleine Kind ist in ungleich höherem Maße sein eigener Lehrmeister, als es später der Schüler sein wird – und vieles davon ist nicht nur Entdeckung und Übung von Fähigkeiten, sondern deren eigentümliche Gestaltung, die ‚sich bilden‘ genannt zu werden sehr wohl verdient: in der Sprache, in der Aufmerksamkeit für andere Menschen, im Spiel der Einbildungskraft, in der Empfänglichkeit für Musik, für die Schönheit der Dinge, für die Rätsel und Wunder der Natur“ (Hentig 1996, 39).

Dem produktorientierten Verständnis von Bildung aus der Perspektive Erwachsener steht damit ein Zugang zur Bildung vom Kinde aus gegenüber. Im Mittelpunkt steht die Frage: Wie bildet sich das Kind und welche Unterstützung benötigt es für seine Bildung? Nicht das Bedarfsdenken der älteren Generation wird zum Ausgangspunkt der Überlegungen, sondern die Frage danach, was ein Kind überhaupt ist und wie ein Kind sich in Verbindung mit der Welt setzt. Diese Sicht auf Bildungsprozesse wird durch neue Forschungsergebnisse der Bildungsforschung und der Entwicklungspsychologie bestätigt (vgl. Schäfer 2003; Laewen 2002 a; Gopnik / Kuhl / Meltzoff 2000). Ein subjektorientierter Bildungsbegriff hat in der Pädagogik eine lange Tradition. Auch Jean-Jacques Rousseau, Maria Montessori oder Janusz Korczak interessierte die Welt vom Kinde aus. Was sind Kinder? Wie bilden sie sich? Welches pädagogische Verhältnis zu Erwachsenen brauchen sie für ihre Bildung? Partizipation ist einem solchen Bildungsverständnis von jeher immanent (vgl. Knauer / Brandt 1998). In den letzten Jahren wurde das am selbsttätigen Kind orientierte Bildungsverständnis in Kindertageseinrichtungen vor allem durch die Rezeption der Kleinkindpädagogik aus Reggio Emilia in der deutschen Diskussion wieder entdeckt. Die Reggiani sprechen vom „Flirt des Kindes mit der Welt“, den es zu unterstützen gilt (vgl. Dreier 1999).

► Frühe Bildung ist vor allem Selbst-Bildung

In der aktuellen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit früher Bildung besteht Einigkeit darin, dass die Selbstbildungsprozesse der Kinder die Basis von Bildungsförderung in Kindertageseinrichtungen sein müssen (vgl.

Schäfer 2003; Laewen / Andres 2002; Elschenbroich 2001). Dies findet sich auch im *Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen* wieder. „Grundlegende Voraussetzung für die Umsetzung der Rahmenpläne ist die Wahrnehmung der Fragen, Interessen und Themen der Kinder, denn diese sind mehr als ein Anlass für Beschäftigungsangebote, sie sind vielmehr Ausdruck des kindlichen Bildungsinteresses und damit Zentrum der zu planenden Angebote“ (JMK / KMK 2004, 5).



Warum Bildung im frühen Alter nur als Selbstbildung begriffen werden kann, wird deutlich, wenn man sich ein Neugeborenes vor Augen führt. Ein wenige Tage altes Baby kann nicht im herkömmlichen Sinne unterrichtet werden. Es gibt noch keine direkte Verständigungsmöglichkeit über geteilte Symbole wie Worte, Bilder oder Gesten. „Kleine Kinder sind in der Situation, dass man ihnen kaum etwas beibringen kann, weil sie all die Erklärungen noch nicht verstehen, die Leute, die es besser wissen, ihnen anbieten können“ (Schäfer 2003, 34). Auch Hans-Joachim Laewen betont diese Ohnmacht der Erwachsenen: „Es besteht keine Möglichkeit einer direkten Übertragung von Erfahrung / Wissen / Kompetenzen vom Erwachsenen auf Kinder. Zwischen der anzu-eignenden Kultur und dem Kind steht grundsätzlich eine Konstruktionsleistung des Kindes. Pädagogik muss deshalb auf die Vorstellung verzichten, Kindern (oder Erwachsenen) etwas beibringen zu können“ (Laewen 1999, 14).

Und doch ist ein Neugeborenes bestens dafür ausgerüstet, sich in dieser Welt zurecht zu finden. Es hat all seine Sinne, ein sich noch entwickelndes Gehirn und einen unbändigen Willen, die Welt, die es zunächst nur über sinnliche Wahrnehmungen erfassen kann, zu verstehen. Es ordnet seine Wahrnehmungen, bildet Hypothesen über die Beschaffenheit der wahrgenommenen Welt, überprüft diese

Hypothesen, entwickelt sie weiter und versucht so, die Welt für sich zu strukturieren. Kinder gehen „– kaum dass die Nabelschnur durchgeschnitten ist – ihre eigenen Wege [...] Im tätigen Umgang mit der Welt machen sie sich ein Bild von ihr und streben hinsichtlich ihrer Bedürfnisse und Interessen mit all ihren Kräften nach Handlungsfähigkeit“ (Laewen 2002 a, 53).

„Frühkindliche Bildung ist mehr als Aneignung“, schlussfolgert Gerd Schäfer (2003, 38), und Donata Elschenbroich (2001, 48) bestätigt: Jedes Kind muss die Welt „neu erfinden“. Es entwickelt in der tätigen Auseinandersetzung mit seiner Umwelt in sozialen Situationen seine eigene Bildungsbiographie. Bildung ist bis ins hohe Alter etwas sehr persönliches. Neue Zusammenhänge müssen mit dem vorhandenen Wissen in Verbindung gebracht werden. Das ist bei Kindern nicht anders als bei Erwachsenen.

► Die Rolle der Pädagogin / des Pädagogen ändert sich

Damit verändert sich die Rolle von Pädagoginnen und Pädagogen im Bildungsgeschehen. In herkömmlichen Bildungskonzepten wird Bildung meist als etwas verstanden, über das Erwachsene verfügen und das sie Kindern vermitteln könnten. Daher findet Unterricht in der Schule in der Regel lehrerzentriert statt. Im traditionellen Bildungsverständnis ist der lehrende Mensch Inhaber des Wissens bzw. Kundiger der Wege zum Wissen. Die Autorinnen und Autoren des *Bildungs-Delphi*, einer Auftragsstudie, die die Auswirkungen der Wissensgesellschaft auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen bis 2020 prognostiziert, betonen, dass dieses Bildungsverständnis künftigem Lernen nur noch eingeschränkt gerecht wird. In Zukunft wird es viel mehr darum gehen müssen, individuelle Lernarrangements zu gestalten, die Eigeninitiative und Selbststeuerung der Lernprozesse ermöglichen (vgl. Kuwan / Waschbüsch 1998, 45 f.). Was hier für Schule und Hochschule gefordert wird, gilt umso mehr für vorschulisches Lernen. Erzieherinnen und Erzieher werden die Aufgaben von Bildungsbegleitern übernehmen müssen, die Bildungsprozesse der einzelnen Kinder ermöglichen, unterstützen und herausfordern. Die (Selbst-)Bildung von Kindern zu begleiten erfordert, Kinder als Subjekte wahrzunehmen und ihre individuelle Sicht der Welt zum Ausgangspunkt pädagogischer Arbeit zu machen, mit anderen Worten: sie zu beteiligen.

Die Beteiligung der Kinder wird damit zum Ausgangspunkt bildungsbegleitender Pädago-



gik. Die Orientierung an den Interessen der Kinder, ihre Beteiligung an allen sie betreffenden Angelegenheiten wird zum Schlüssel für Bildungsprozesse und Bildungskonzepte. Partizipation ist nicht allein ein Ziel neben anderen. Partizipation ist der Schlüssel zur Bildung.

► *Bildungsförderung verlangt einen Dialog zwischen Erwachsenen und Kindern*

Wenn Partizipation der Schlüssel zur Bildung ist – welche Konsequenzen lassen sich dann aus dieser Erkenntnis für eine bildungsfördernde Aktivität der Erwachsenen ableiten? Wie können Erwachsene die Selbstbildungsprozesse von Kindern ermöglichen, unterstützen, herausfordern, wenn diese doch selber die Akteure ihrer Bildung sind? Frühkindliche (Selbst-)Bildung ist immer auf die Mitwirkung von Erwachsenen angewiesen. Die Basis für die Bildungsaktivitäten von Kindern sind sichere emotionale Bindungen und ein Klima der wechselseitigen Anerkennung.

Erst der Aufbau sicherer Bindungen zu vertrauten Personen seiner Umgebung ermöglicht es dem Kind, sich aktiv der Welt zuzuwenden und diese zu erkunden (vgl. Rauh 1998, 239 ff.). Ob der Bindungsaufbau gelingt, hängt in erster Linie von den Erwachsenen ab. Sie können dem Kind die Botschaft vermitteln, die es so sehr ersehnt: „Du bist erwünscht, und ich werde dich nicht allein lassen“ (Hrđy 2000, 576).

Auch das Konzept wechselseitiger emotionaler, kognitiver und sozialer Anerkennung (vgl. Leu 1998; Honneth 1994) verlangt eine Vorleistung der Erwachsenen. Kinder können gar nicht anders: Sie lieben, achten und schätzen die ihnen nahe stehenden Erwachsenen, gleich, wie diese sich ihnen gegenüber verhalten. „Kinder kooperieren im gleichen Umfang mit konstruktiven wie destruktiven Prozessen in der Familie. Ihre Psyche kann nicht unterscheiden“ (Juul 1997, 206 f.). Erst wenn die Erwachsenen Kinder als kompetente Subjekte der eigenen Bildungsprozesse anerkennen, ermöglichen sie ihnen, ihre Bildungspotentiale auszuschöpfen (vgl. Laewen 2002 a, 69 ff.).

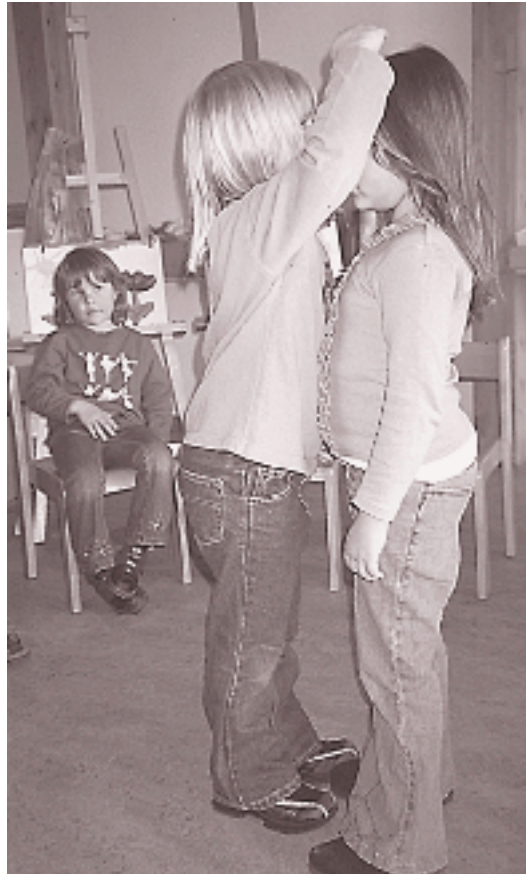
Um die Bildungsbewegungen der Kinder zu unterstützen und herauszufordern, können Erwachsene Bildungs-Räume (Innen- und Außenräume, Zeiträume, Situationen ...) sowie ihre Interaktionen mit den Kindern so gestalten, dass die Bildungsthemen, die die Kinder umtreiben, beantwortet und ihnen weitere Themen, die den Erwachsenen wichtig erscheinen, zugemutet werden (vgl. Laewen 2002 a, 79 ff.). Entscheidend für das Gelingen dieser Form von Bildungsförderung ist „die Wahl des Dialogs als Form der Interaktion“ (Laewen 2002 a, 73).

Beate Andres, Mitarbeiterin im Modellprojekt „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“, betont, dass Bildung nur als dialogischer Prozess zwischen Erzieherinnen / Erziehern und Kindern verstanden werden kann. Auch die Gestaltung der Bildungsumgebung des Kindes „bewegt sich immer auf den Spuren der Bildungsthemen der Kinder und ist nicht als losgelöster, einseitiger Akt zu verstehen“ (Andres 2002, 356). Die *Kindertageseinrichtung Osloring* in Kiel und die *AWO-Kindertagesstätte „Hanna Lucas“* in Wedel haben im Modellprojekt „Die Kinderstube der Demokratie“ eindrucksvoll demonstriert, wie Erwachsene und Kinder ihre Räume im Dialog gestalten können (vgl. Kapitel 1.2).

Die Beantwortung der Themen der Kinder und die Zumutung auch gesellschaftlich relevanter Themen durch die Erwachsenen sind Teil eines Bildungsdialogs, in dem sich Kinder und Erwachsene als Subjekte begegnen. Dieser Dialog ist nicht nur als verbale Auseinandersetzung zu verstehen. „Ein Kind hat 100 Sprachen“, sagt Loris Malaguzzi (nach Dreier 1999, 15). Der Bildungsdialog beginnt also auf der Seite der Erwachsenen damit, die Themen der Kinder, die diese genauso im Spiel wie im Gespräch äußern, wahrzunehmen und zu erkennen. Dazu müssen Erzieherinnen und Erzieher die Kinder systematisch beobachten

und ihre Beobachtungen vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Kenntnisse interpretieren können. Die Interpretation der eigenen Wahrnehmung birgt aber stets die Gefahr der Fehlinterpretation. Vermuten Erwachsene also, ein Bildungsthema der Kinder erkannt zu haben, müssen sie sich mit den Kindern darüber „verständigen“, ob sie sie richtig verstanden haben. Sie können den Kindern antworten, indem sie Spielräume und -situationen gestalten, in direkter Interaktion mit ihnen handeln oder sich verbal-kommunikativ äußern. Aber erst die Reaktion der Kinder auf diese Antwort kann ihnen Gewissheit darüber geben, ob sie das Thema der Kinder richtig erkannt haben (vgl. Schäfer 2003, 126 f.).

In diesem Zusammenhang qualifizieren Partizipationskenntnisse Erzieherinnen und Erzieher in besonderem Maße dafür, die Bildungsbebewegungen der Kinder wirkungsvoll zu unterstützen und herauszufordern. Partizipationsverfahren dienen stets dazu, einen Dialog zwischen Erwachsenen und Kindern zu inszenieren (vgl. Hansen 2004 b, 29 ff.; Klein / Vogt 2000). Die folgenden Beispiele veranschaulichen, zu welchen Bildungsprozessen die Beteiligung der Kinder führen kann.



Bildung und Beteiligung im Modellprojekt

In allen beteiligten Kindertageseinrichtungen nutzten die Kinder die Partizipationsprojekte für beeindruckende Bildungsprozesse. Sie setzten sich ernsthaft, einfallsreich und sehr kompetent mit den Aufgaben und Themen auseinander, die die Projekte ihnen stellten. Stellvertretend für viele andere werden im Folgenden zwei Bildungsgeschichten aus der DRK-Kindertagesstätte Turnstraße in Elmshorn dahingehend betrachtet, wie der Bildungsdialog zwischen den Erwachsenen und den Kindern entstand und welche Bildungsprozesse sich daraus entwickelten. Sie sind deshalb prädestiniert, diesen Zusammenhang zwischen Partizipation und Bildung zu verdeutlichen, weil die Frage nach der Beteiligung der Kinder am Auffinden von Bildungsthemen ausdrücklich der Ausgangspunkt des Projekts war.

Da eine einfache Befragung der Kinder unter dem Motto „Was interessiert euch besonders?“ die Gefahr mit sich gebracht hätte, dass die Kinder lediglich die Inhalte reproduziert hätten, die aktuell bereits thematisiert waren, hatten sich die Erzieherinnen und Erzieher dafür entschieden, die Kinder zu „philosophischen Reisen“ einzuladen (vgl. Wieacker-Wolff 2002, 139 ff.). Sie wollten mit

den methodisch-didaktischen Mitteln des „Philosophierens mit Kindern“ mit den Kindern Dialoge über ihr Weltwissen eröffnen (vgl. Kapitel 1.2).

► *Wachsen ist wie ...*

Der Ausgangspunkt der ersten Bildungsgeschichte war eine Beobachtung der Erzieherinnen. Ihnen war aufgefallen, dass viele Kinder in der Gruppe immer wieder ihre Größe verglichen. Das Thema „Wachsen“ schien viele Kinder zu beschäftigen.

In einem Gesprächskreis teilten sie ihnen ihre Beobachtung mit und sangen mit ihnen das Lied „Wir werden immer größer“. Die Kinder begannen sofort, sich mit ihren Freundinnen und Freunden zu messen und zu vergleichen. Es entstand ein reger, leicht chaotisch anmutender Gedankenaustausch in der ganzen Gruppe. Die Beiträge reichten von „Die Mutter ist immer größer als der Vater“ über „Ich wachse auch, wenn ich schlafe, weil meine Beine dann weh tun“ bis „Ein Regenwurm wächst nicht so wie ein Mensch“. Die lebhafteste Reaktion der Kinder zeigte den Erzieherinnen, dass sie ein Thema der Kinder richtig erkannt hatten, und lieferte bereits viele Fäden, die weitergesponnen werden konnten.

Mit der abstrakten und komplexen Frage einer Erzieherin, warum der Mensch wachse, konn-

ten die Kinder nichts anfangen. Die konkretere Aufforderung, sich vorzustellen, ein Baby zu sein und nicht zu wachsen, führte zunächst zu empörter Ablehnung – „*Ich will nicht klein sein, sondern groß*“ und: „*Mein kleiner Bruder ist dumm: Ich spiele Barbie und er kommt immer hinterher*“ – und schließlich zur Einladung eines Babys, das seine Schwester gegen den Vorwurf der Dummheit beherrscht hatte. Ein Projekt, das die Gruppe in den darauffolgenden Wochen beschäftigen sollte, war entstanden.

Die nächsten Projektphasen wurden immer wieder im Dialog zwischen Erzieherinnen und Kindern entwickelt. Höhepunkt des Projekts wurde die Beschäftigung mit der Frage, warum ein vierjähriges Mädchen größer sein könne als ein sechsjähriger Junge. Diese Feststellung widersprach ihrem bisherigen Alltagswissen, dass ältere Kinder größer sind als jüngere, und brachte sie zum Staunen. Das Staunen über ein wahrgenommenes Phänomen ist ein typischer Ausgangspunkt für philosophisches Fragen und ein wichtiges Motiv für die Suche nach Antworten. Die Kinder waren damit nach vielen Umwegen zurückgekehrt zur eingangs von den Erzieherinnen aufgeworfenen Frage, warum der Mensch wachse. Sie suchten Erklärungen und überprüften sie. Sie schoben die Hosenbeine des Mädchens hoch, um nachzusehen, ob sie heimlich Stelzen trug. Sie wurde befragt, ob sie viel Gemüse esse oder über einen Zaubertrank verfüge. Und sie rechneten nach, dass sie nicht öfter Geburtstag haben könne, weil sie ja erst vier und der Junge schon sechs Jahre alt sei. Die Erklärungen wurden solange verworfen und durch neue ersetzt, bis einem Kind beim Kne-

genug gerollt werden.

Damit war das Thema für die Kinder vorerst abgeschlossen, auch wenn einige von ihnen noch die Konsequenz daraus zogen, ihre Eltern um abendliches Rollen zu bitten. Sie waren mit ihrer Erklärung zufrieden. Das Thema „Wachsen“ war für sie zu diesem Zeitpunkt erschöpfend behandelt. Sie werden später gewiss wieder auf dieses Thema stoßen und ihre vorläufige Erklärung des Phänomens weiter entwickeln.

Die Beobachtung der Kinder durch die Erzieherinnen, ihr vorsichtiges Einbringen des Themas und die Zurückhaltung, mit der sie die weitere Auseinandersetzung mit der Thematik begleiteten, ermöglichten den Kindern, sich das Thema „Wachsen“ selbsttätig forschend zu erschließen. Sie konnten ihre Wege gehen und ihre Antworten finden, durch interessantes Nachfragen und gezielte Hilfestellungen (etwa bei der Einladung der Mutter mit dem Baby) von den Erzieherinnen unterstützt. Bei ihren Forschungen gingen die Kinder genauso vor, wie Wissenschaftler sich einem Phänomen nähern. Sie bildeten Hypothesen, überprüften sie, verworfen sie gegebenenfalls, bildeten neue Hypothesen, bis sie sich schließlich auf eine Theorie verständigen konnten. „Es ist lediglich die Art und Weise, wie Fragen und Hypothesen gebildet und überprüft werden, die kindliches Erkenntnisstreben von wissenschaftlichem unterscheiden“, fasst Gerd Schäfer (2003, 39 f.) die diesbezüglichen Ausführungen von Alison Gopnik, Patricia Kuhl und Andrew Meltzoff (2000) zusammen. Dass das Wachstum des Menschen dabei noch nicht „richtig“ erklärt wurde, spielt nur eine untergeordnete Rolle. Übrigens konnten die Erzieherinnen keinen Kinderarzt gewinnen, der sich in der Lage sah, den Kindern das Phänomen des Wachstums aus erwachsener wissenschaftlicher Sicht richtig zu erklären. Ihnen erschien das Thema zu komplex.

► *Wir machen Kino*

Die zweite Bildungsgeschichte aus der DRK-Kindertagesstätte Turnstraße mussten die Kinder gegen den anfänglichen Widerstand der Erwachsenen durchsetzen. Auch hier suchten die Erzieherinnen in Gesprächsrunden mit den Kindern nach den Bildungsthemen, die diese aktuell beschäftigten. Aber sie konnten in der Gruppe keine nennenswerte Reaktion auslösen, wenn sie ihre Beobachtungen mitteilten. Nach einiger Zeit machten zwei Kinder von sich aus einen Vorschlag: Sie wollten „Kino machen“. Die Erzieherinnen gingen nicht darauf ein. Sie suchten nach einem Thema der ganzen Gruppe. Doch die beiden Kinder nah-



ten die Erleuchtung kam und sie sich darauf einigen konnten, dass Wachsen funktionieren müsse wie das Rollen von Knetgummischlangen: Aus kleinen dicken Kugeln werden lange dünne Schlangen, wenn sie nur ausdauernd

men das Dialogangebot der Erwachsenen ernst. Sie waren nach ihren Interessen gefragt worden und machten diese nun deutlich. In einem Nebenraum begannen sie mit den Vorbereitungen für eine Kinovorführung und wiederholten ihren Vorschlag in den Gesprächsrunden so lange, bis andere Kinder sich ihnen anschlossen und auch die Erzieherinnen sich einließen.

Obwohl sie in ihrer Phantasie die Kinder schon einen Videofilm drehen sahen, hielten die Erzieherinnen sich im weiteren Verlauf zurück, versuchten die Ideen der Kinder zu erfassen und ihnen die Unterstützung zukommen zu lassen, die sie benötigten.

So entstanden Kinotage als komplexes sinnliches Erlebnis für alle Beteiligten. „Kino“ – das bedeutete, an der Kasse in der Schlange zu stehen, Geld gegen Eintrittskarten und Popcorn zu tauschen, mit anderen in langen Reihen zu sitzen und Geschichten zu hören und zu sehen, aber genauso Geld, Eintrittskarten, Popcorn und die Tüten dafür herzustellen, Geschichten zu erzählen, sich neue Geschichten auszudenken, Bilder auf einer Leinwand zu zeigen und diese „zum Laufen zu bringen“. Die Kinder hatten weder ins Kino gehen wollen, um einen Film anzusehen, noch hatten sie einen Film drehen wollen, der in irgendeinem Kino gezeigt würde. Sie erarbeiteten sich vielmehr, was für sie zum Erlebnis „Kino“ gehörte – Schlange stehen, Eintrittskarten, Popcorn etc. – und entdeckten, wie aus einer Geschichte ein Film entstehen kann. Dazu brauchte es eine Leinwand, Bilder, Ton, und die Bilder mussten sich bewegen. Dabei wechselten sie immerzu die Rollen. Aus Popcornherstellern wurden Popcornverkäufer und Popcornkonsumenten, aus Kinovorführern Kinobesucher und umgekehrt. Sie durchdrangen das Phänomen „Kino“ aus den unterschiedlichsten Perspektiven. Ohne dass die Faszination verloren ging, konnten sie die Geschichten verfolgen, die sie selbst erfunden hatten.

Diesen Facettenreichtum und diese Perspektivenvielfalt der selbst gestalteten Bildungsprozesse beobachteten die Erzieherinnen auch in anderen Projekten. In einer Gruppe bereiteten die Kinder gemeinsam mit den Erzieherinnen



eine Gruppenfreizeit vor. Dazu gehörte auch, dass sie eine Schatzsuche planten. Sie besorgten den Schatz, versteckten ihn, fertigten eine Schatzkarte, hinterlegten Hinweise, die zu dem Schatz führten – und beteiligten sich begeistert und überrascht an der Schatzsuche, als hätten sie mit der Vorbereitung gar nichts zu tun gehabt.

Das waren andere Bildungsprozesse als die, die die Erwachsenen den Kindern zugemutet hätten, wenn sie das Projekt geplant hätten. Und sie wurden nur möglich, weil die Erwachsenen ihre Neugier auf die Beiträge der Kinder signalisiert, sich zurückgehalten und die Kinder nur dort unterstützt hatten, wo sie Hilfe wollten. Hätten die Erzieherinnen ihre Vorstellung von Kino unverzüglich beigesteuert und die Video-Kamera geholt, wäre etwas anderes entstanden. Die Bildungsthemen und –prozesse, die die Kinder selbst einbringen, erstaunen uns Erwachsene immer wieder. Auf vieles würden wir ohne sie gar nicht kommen. Welche Erzieherin oder welcher Erzieher hätte denn ein Gefängnis zum zentralen Element eines Ritterprojekts erhoben (vgl. Kapitel 1.2)? Dies allein wäre schon Grund genug, die Kinder an der Gestaltung ihrer Bildungskontexte systematisch zu beteiligen.

Kinder an Bildungsdialogen zu beteiligen, ist für Erzieherinnen und Erzieher nicht leicht. Das belegen die vielen Fehlversuche, die den gelungenen Projekten in der *DRK-Kindertagesstätte Turnstraße* vorausgingen. Insbesondere in der Gruppe, die sich letztlich mit dem Thema „Wachsen“ auseinander setzte, hatten die Erzieherinnen eine Reihe von misslungenen Anläufen genommen, gemeinsam mit den Kindern ein Bildungsthema zu entwickeln. Dabei mag eine Rolle gespielt haben, dass die Kinder es gewohnt waren, an von den Erwachsenen gut vorbereiteten Projekten teilzunehmen. Die abwartende Haltung der Erzieherinnen und Erzieher dürfte sie zunächst irritiert haben. Sie brauchten daher einige Zeit, um sich auf die Zumutung der Erwachsenen, Bildung im Dialog zu gestalten, einzulassen. Das erste, was die Erzieherinnen und Erzieher also lernen mussten, war Geduld. Nach und nach nutzten die Kinder dann aber wie im Kino-Projekt ihre Beteiligungschancen.

Ein weiteres Problem der Erwachsenen lag darin, zu erkennen und angemessen zu thematisieren, was die Kinder gerade beschäftigte und welche Unterstützung sie gerade benötigten. Diese Erfahrung machten auch die Kolleginnen und Kollegen aus den anderen Modelleinrichtungen. Das folgende Beispiel aus dem *ADS-Kindergarten in Tarp* macht deutlich, wie sinnvoll es ist, die Kinder von Anfang an an einer Problemlösung mitwirken zu lassen. Gleichzeitig zeigt es, wie sich Kinder schon früh selbsttätig mathematische Zusammenhänge erschließen.



Die Erzieherinnen standen bei der Entwicklung eines „*Ortsplans von Kindern für Kinder*“ (vgl. Kapitel 1.2) vor dem Problem, wie die Kinder die Entfernungen zwischen den einzelnen Orten, die im Plan berücksichtigt werden sollten, feststellen und vergleichen könnten. Sie hatten die ausgefallene Idee, einen Schrittzähler anzuschaffen, der die

Entfernungen in Kinderschritten messen sollte. Das schien eine kindgerechte Lösung des Problems zu sein. Die Kinder wurden in der Tat durch dieses Ding, das da um das Fußgelenk eines Kindes geschnallt wurde, auf die Möglichkeit aufmerksam, die Entfernung zwischen zwei Orten durch die Anzahl der Schritte zu messen. Die Zahlen, die der Apparat lieferte, waren ihnen aber zu groß – es waren immer mehr als zehn Schritte – und zu abstrakt. Sie konnten sich darunter nichts vorstellen. In der gemeinsamen Diskussion dieses Problems machten sie den Vorschlag, wie im Spiel „*Ein Hut, ein Stock, ein Regenschirm ...*“ immer zehn Schritte abzuzählen und dann einen Strich auf einen Zettel zu machen. Anschließend konnten sie die Anzahl der Striche vergleichen und so feststellen, welche Entfernungen größer oder kleiner waren.

Dieses Beispiel verdeutlicht sehr eindrucksvoll, wie Kinder Rechenoperationen selbst erfinden, wenn sie vor einer für sie bedeutsamen Aufgabe stehen. Sie erkannten selbst ihr mathematisches Problem („Die Zahl von 253 Schritten ist uns viel zu groß ...“) und fanden für sich eine Lösung, indem sie die große Zahl in Zehnergruppen zerlegten.

Der Schrittzähler hatte die Kinder auf das Problem hingewiesen. Die Erzieherinnen hatten ihn aber angeschafft, um das Problem zu lösen. Zu einer angemessenen, kindgerechten Lösung des Problems kam es allerdings erst durch die Mitwirkung der Kinder selbst.

Bildungsbereich Sprache

Die Partizipation der Kinder ermöglicht ihnen, sich in „Ernst-Situationen“ zu bilden. Diese Situationen sind, wie die soeben geschilderten Beispiele zeigen, komplex und verlangen von den Kindern, selbst heraus zu finden, welche Fähigkeiten sie einsetzen können, um Lösungen für die anstehenden Aufgaben zu finden. „Das Lösen von Problemen im Alltag nutzt zunächst alle zur Verfügung stehenden Kräfte eines Menschen und entwickelt einen Prozess, in dessen Verlauf immer klarer wird, welche Kompetenzen dafür sinnvoll eingesetzt werden können und in welcher Kombination“ (Schäfer 2003, 32 f.). Es sind diese Alltagsthemen, „die die konkreten Bildungsaufgaben vorgeben und dafür sorgen, dass Kinder die Breite ihrer inneren Verarbeitungsmöglichkeiten zu bestimmten Fragen einsetzen und nicht nur funktionale und kurzfristige Lernziele erreichen“ (Schäfer 2003, 142). Erfolgversprechende Bildungsförderung, die die Entfaltung der kindlichen Potentiale unterstützt, zeichnet sich also eher durch die Betei-

ligung der Kinder an der Lösung anstehender Probleme aus – und damit durch Partizipation – als durch Trainings und Fördermaßnahmen, gleich, wie wirksam diese im Einzelnen auch sein mögen.

Nur vor diesem Hintergrund sind auch die Bildungsbereiche zu verstehen, die die Bildungspläne der Länder ausweisen. Der *Gemeinsame Rahmenplan* betont das „Prinzip der ganzheitlichen Förderung“ (JMK / KMK 2004, 3). Es werden zwar Themenfelder beschrieben, um die Angebote der Kindertageseinrichtungen zu konkretisieren, diese sollen aber nicht isoliert stehen, sondern sich gegenseitig durchdringen.

Besonders hervorgehoben wird von der gemeinsamen Konferenz der Jugend- und der Kultusminister der Bereich der Sprachentwicklung und Sprachförderung. Gerade für die kindliche Sprachentwicklung gilt aber, dass Sprache nicht als isolierte Kompetenz vermittelt werden kann, sondern sich im kommunikativen Kontext alltäglicher Situationen entwickeln muss.

► *Sprache lernt man durch Sprechen*

Sprache ist für Kinder ein wichtiger Zugang zur Welt. Sie hilft ihnen, ihre Wahrnehmungen der Welt zu strukturieren und mit der Welt zu kommunizieren. Was allerdings in der öffentlichen Bildungsdebatte in erster Linie als Sprachförderung diskutiert wird, ist nur unter dem Eindruck zu verstehen, den die Ergebnisse der PISA-Studie in Deutschland hinterlassen haben. Die in den Bundesländern nach PISA relativ schnell begonnenen Maßnahmen frühkindlicher Sprachförderung sind stark produktorientiert. Frühe Sprachförderung insbesondere bei den durch PISA identifizierten Bildungsrisikogruppen sollen die Chancengerechtigkeit in der Schule erhöhen. Dahinter steht die Hoffnung durch Sprachtests Sprachentwicklungsverzögerungen und Sprachprobleme etwa von Kindern mit Migrationshintergrund möglichst früh erfassen und diese durch geeignete Maßnahmen beheben zu können.

Sprachtrainings mit Kindergarten-Kindern mögen durchaus messbare Effekte erzielen, eine nachhaltig wirksame Sprachförderung bedarf darüber hinaus aber vor allem einer Kultur des Miteinander-Sprechens in der Kindertageseinrichtung.

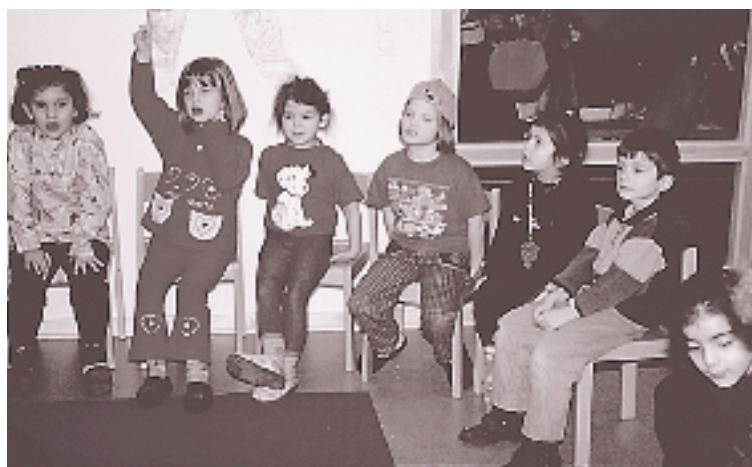
Kinder erfahren Sprache zunächst als Einheit mit konkreten Handlungen und Situationen. Das wesentliche Element der Kommunikation besteht für sie in der Vermittlung des Inhalts (vgl. Jampert 2002, 21). Sie lernen Sprache

durch Sprechen. Sprache ist immer eingebettet in soziale Situationen. Gerd Schäfer (2003, 173) betont: „Sprechen heißt: miteinander sprechen“. Um ihre sprachlichen Kompetenzen zu erweitern, müssen Kinder in Kindertageseinrichtungen also vor allem viele Gelegenheiten und Anregungen erhalten, mit anderen ins Gespräch zu kommen.

► *Wir sprechen, wenn man uns zuhört*

Was bewegt nun Kinder dazu, zu sprechen? Das folgende Beispiel aus dem *Evangelischen Kindergarten* in Quickborn liefert Anhaltspunkte.

In der Kinderkonferenz einer Elementargruppe hatte sich eine Gesprächskultur entwickelt. Die Kinder erzählten, was sie bewegte, weil sie das offensichtliche Interesse der Erzieherinnen und der anderen Kinder spürten. Auch ein Junge, dessen Familie gerade erst nach Deutschland eingewandert war, formte hier seine ersten deutschen Worte: „*Ich habe geschlafen ...*“ Die achtsame Aufmerksamkeit der Gruppe führte dazu, dass er in den nächsten Sitzungen diese Äußerung wiederholte, bis er endlich weitere Worte fand.



Um zum Sprechen motiviert zu werden, müssen Kinder auf ein Gegenüber treffen, das neugierig und interessiert an dem ist, was sie zu sagen haben. „Kinder brauchen Erzieherinnen, die ihnen zuhören, wenn sie ihnen etwas mitteilen wollen, und die sich darum bemühen, ihre individuelle Art der Mitteilung zu verstehen“ (Schäfer 2003, 174).

Partizipation spielt daher auch für die Sprachförderung eine Schlüsselrolle. Wenn sie beteiligt werden, erleben Kinder, „dass ihnen zugehört wird“ und „dass ihre Meinung wichtig ist“ und entwickeln daraus „den Mut sich zu äußern“. Das jedenfalls betonten die Erzieherinnen und Erzieher am Ende des Modellprojekts (vgl. Kapitel 2.1).

2.3 Politische Bildung und Erziehung

Politische Bildung ist ein Bestandteil des Bildungsauftrags von Kindertageseinrichtungen und das eigentliche Thema des Modellprojekts „Die Kinderstube der Demokratie“. Politik und Vorschulkinder – diese beiden Begriffe scheinen zunächst nicht zusammenzupassen. Mit Politik verbinden wir vornehmlich Probleme der Arbeitsmarkt- und der Finanzpolitik, Fragen der internationalen Diplomatie oder des globalen Umweltschutzes. Politik ist nach landläufiger Meinung eine Sache der Erwachsenen. Wird von politischer Bildung in Kindertageseinrichtungen gesprochen, wird schnell Indoktrination befürchtet.

Anders als gemeinhin angenommen, entwickeln Kinder schon früh politische Einstellungen. Der 11. Kinder- und Jugendbericht verweist auf Erkenntnisse zur politischen Sozialisation, „denen zufolge politische Grundeinstellungen bis zum Alter von 12 Jahren erworben werden“ (BMFSFJ 2002, 202). Der damalige brandenburgische Bildungs- und Jugendminister Steffen Reiche schreibt in seinem Vorwort zu dem Buch „Bildung mit Demokratie und Zärtlichkeit“ (Hoenisch / Niggemeyer 2003, 7): „Lebendige Demokratie lebt davon, dass ein Anderer mir nicht gleichgültig ist, sondern gleich: gleich berechtigt, gleich wertig, gleich lieb.“ Diese Erfahrung über den Wert des Menschen, den Wert der eigenen und der anderer Personen, machen Kinder von Anfang an. Politische Bildung und Erziehung finden damit – ob gewollt oder ungewollt – schon sehr früh statt. Sie lassen sich gar nicht vermeiden.

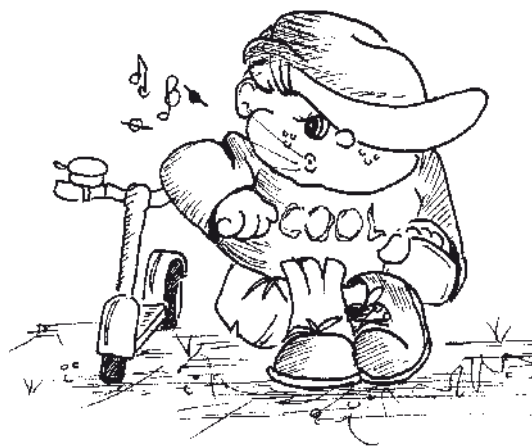
Welche Bedeutung die Kindertageseinrichtung für derartige Prozesse in der Biographie eines Kindes hat, beschreibt Christa Preissing (2000, 81): „Neben die private Familie tritt [...] die öffentliche Institution. Ihr werden [...] weitere Institutionen folgen: Grundschule, weiterführende Schule, berufliche Bildung oder Studium. [...] Bis zur Volljährigkeit bilden diese öffentlichen Institutionen das Bindeglied zwischen dem einzelnen und der Gesellschaft. In ihnen erfährt das Kind, wer und was in unserer Gesellschaft zählt.“

Der Eintritt in die öffentliche Institution Kindertagesstätte stellt die Kinder vor neue Entwicklungsaufgaben. „Aus den z.T. sehr unterschiedlichen familiären Einzelerfahrungen der Kinder muss in der Gruppe ein Kompromiss, eine Balance [...] gefunden werden“ (Büttner 2000, 25). In Kindertageseinrichtungen erleben Kinder, wie mit Konflikten zwischen dem einzelnen Kind und der Gruppe umgegangen wird. Diese Erfahrungen bestimmen nicht nur die unmittelbare Befindlichkeit des Kindes,

sondern vermitteln ihm gleichzeitig erste Erfahrungen mit der grundlegenden politischen Frage nach dem Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft. Insofern ist jede pädagogische Praxis, gleich wie sie sich des Problems annimmt, unausweichlich ein Beitrag zur politischen Sozialisation des Kindes. Es ist deshalb unabdingbar, schon in Kindertageseinrichtungen demokratische Prozesse bewusst zu gestalten und zu reflektieren.

Politik und die politische Persönlichkeit

Politik wird landläufig meist mit Bundes- oder Landespolitik verbunden. Dies ist u.a. der Berichterstattung in den Medien zu verdanken, die dem überregionalen politischen Geschehen den meisten Raum widmet. Die Basis der Politik ist aber das lokale politische Handeln. Wenn Politik in einer Demokratie die gleichberechtigte Gestaltung des Miteinander-Lebens meint, dann beginnt Politik vor unserer Haustür, ja, findet auch in den Familien statt. Politisches Denken und Handeln ist weit mehr als das, was in Parteien und Parlamenten geschieht.



Politisches Denken und Handeln in einer Demokratie baut auf drei Säulen:

Verantwortung

Die Antriebsfeder politischen Handelns ist eine Haltung des „Sich-zuständig-Fühlens“ und der Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen. Nur Menschen, denen es nicht egal ist, wie es außerhalb der eigenen vier Wände aussieht, engagieren sich politisch. Sie gehen mit offenen Augen durch ihr Gemeinwesen, fühlen sich zuständig für die Probleme und die Gestaltung ihres Ortes und mischen sich ein. Dabei vertreten sie natürlich auch – und manchmal vor allem – eigene Interessen.

Aushandeln

Politisches Handeln bedarf demokratischer Handlungskompetenzen. Die Demokratie lebt vom Aushandeln unterschiedlicher Interessen. Um in einer Demokratie politisch handeln zu können, müssen Menschen ihre eigenen Interessen kennen und vertreten können. Sie müssen die Interessen der anderen berücksichtigen wollen und können. Sie dürfen keine Konflikte scheuen und müssen sich achtsam streiten können. Sie müssen den Konsens oder Kompromisse suchen und es aushalten können, wenn sie sich nicht durchsetzen.

Wissen

Schließlich benötigt politisches Handeln auch Wissen: über die eigenen Rechte, über politische Strukturen und über politische Prozesse.

Menschen, die sich für ihr Umfeld zuständig fühlen, demokratische Handlungskompetenzen entwickelt und sich politisches Wissen angeeignet haben, können als „politische Persönlichkeiten“ bezeichnet werden. Sie sind bereit und in der Lage, das politische Geschehen nicht nur zu verfolgen, sondern selbst politisch zu handeln.

Die klassischen Ansätze politischer Bildung konzentrieren sich fast ausschließlich auf Wissensvermittlung. Die Zielgruppe sind meist ältere Schülerinnen und Schüler. Ob diese das Bildungsangebot im Politikunterricht aber für ihre eigene politische Bildung nutzen, hängt wesentlich davon ab, ob sie zuvor die angesprochenen demokratischen Haltungen und Kompetenzen entwickeln konnten. Politisches Wissen ist für die politische Bildung zwar wichtig, kann ihr allein aber nicht genügen und steht vor allem nicht an ihrem Anfang.

Politische Bildung in Kindertageseinrichtungen

Politische Bildung in Kindertageseinrichtungen meint die Perspektive der Kinder. Auch politische Bildung ist Selbstbildung. Sie kann nicht gelehrt werden, sie muss von den Kindern selbst handelnd erworben werden. Damit wird die Erfahrung von Partizipation zu einem wichtigen Moment politischer Bildung. In der politischen Bildung von Vorschulkindern finden sich die genannten demokratischen Haltungen und Kompetenzen wieder.

Ich bin zuständig für ...

Politische Bildung findet statt, wenn Kinder viele Möglichkeiten haben, sich zuständig zu fühlen. Kinder bringen eine große Bereitschaft



mit, sich zu engagieren und Verantwortung zu übernehmen. Schon früh wollen sie uns helfen, den Frühstückstisch zu decken. Aus Angst um das gute Porzellan oder weil es schneller geht, wenn wir das eben selbst erledigen, verweigern wir ihnen solche Gelegenheiten sich zu beteiligen, bis sie ihre ursprüngliche Lust am Helfen verloren haben – um uns dann über ihre mangelnde Hilfsbereitschaft zu beklagen. Kinder in ihrem Wunsch nach Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme zu unterstützen, ist ein wichtiges Angebot politischer Bildung. Sie erfahren damit, dass man ihnen etwas zutraut und dass ihre Beiträge ernst und wichtig genommen werden.

In Kindertageseinrichtungen gibt es zahlreiche Gelegenheiten für Kinder, Verantwortung zu übernehmen – für ein Tier, für einen Raum, für die kleine Sabine, die erst seit einigen Tagen in der Einrichtung ist. Je mehr wir Kindern diese Beteiligungsrechte zugestehen und sie darin unterstützen, sie wahrzunehmen, desto eher sind sie vermutlich bereit, sich später auch für andere einzusetzen. Kinder werden aber nur dann Verantwortung übernehmen, wenn sie „nicht als Pflicht gegen das Recht auf Selbstbestimmung aufgewogen oder durchgesetzt wird, sondern sich erst mit den Partizipationsmöglichkeiten entwickelt“ (Kazemi-Weisari 1998, 13). Um ein Verantwortungsbewusstsein zu entwickeln, benötigen Kinder daher zunächst einen Vertrauensvorschuss und eine gehörige Portion Nachsicht seitens der Erwachsenen.

Gelingt es einer Kindertageseinrichtung, eine Partizipationskultur zu etablieren, wird dieses „Sich-zuständig-Fühlen“ für Kinder selbstverständlich. Wer, wenn nicht wir, ist dafür zuständig, das Sommerfest zu planen? Wer, wenn nicht wir, entscheidet darüber, wie die

Räume eingerichtet werden? Partizipation macht selbstbewusst und unabhängiger. Kinder, die ihr Mitspracherecht erfahren haben, warten nicht, bis andere für sie entschieden haben, sondern mischen sich sofort ein. Das erfuhrt eine Erzieherin in der *Kindertageseinrichtung Osloring* in Kiel, in der die Kinder zuvor an der Planung der Inneneinrichtung des Kita-Neubaus beteiligt worden waren. Als sie den Kindern mitteilte, dass sie in den Baumarkt fahren wolle, um das bestellte Material abzuholen, freuten sich die Kinder: „*Oh, ja, da kommen wir natürlich mit!*“ Derartige Erfahrungen bilden ein solides Fundament für den weiteren politischen Bildungsweg der Kinder.

Ich weiß, wie wir uns einigen

Politische Bildung erwerben Kinder, wenn sie in den Kindertageseinrichtungen die Möglichkeit haben, demokratische Handlungskompetenzen zu entwickeln. Um gegensätzliche Interessen aushandeln, um sich konstruktiv streiten zu können, benötigen sie die von Christa Preissing (2000, 84 ff.) benannten „Grundqualifikationen für ein demokratisches interaktives Handeln“: Selbstpräsentation und Empathie, sowie Frustrationstoleranz und Ambiguitätstoleranz. Das sind Kompetenzen, deren Erwerb aus biographischer Sicht sehr früh beginnt, und zwar indem sie erfahren und erlebt werden. Die Partizipation der Kinder bietet dazu vielfältige Anlässe. So machten die Kinder im Modellprojekt Erfahrungen damit, Diskussionen zu führen und Gruppengespräche zu leiten, lernten unterschiedliche Verfahren der Entscheidungsfindung in einer Gruppe kennen und erlebten, wie trotz unterschiedlicher Interessen gemeinsame Lösungen gefunden wurden, ohne jemanden auszugrenzen.



Im Anschluss an die Projektteilnahme überlegten die Kinder in der Hortgruppe der *Kindertageseinrichtung Osloring* gemeinsam mit den Erzieherinnen, wofür die Mittel aus dem Haushaltsposten „Pädagogischer Sachbedarf“ im laufenden Haushaltsjahr ausgegeben werden sollten. Die Jungen forderten lautstark, dass die Anschaffung der Fußballtore aus dem Katalog Vorrang vor allem anderen haben müsse. Die Mädchen rechneten nach und legten Widerspruch ein, weil damit der Etat fast erschöpft wäre. Nach zähen Verhandlungen einigten sie sich darauf, Holz und Nägel zu kaufen, um selber Fußballtore anzufertigen. Sie hatten ihre unterschiedlichen Interessen ausgehandelt und eine Lösung gefunden, die alle zufrieden stellte.

Ich weiß etwas über Politik ...

Ganz nebenbei erfassen die Kinder auch politische Zusammenhänge und erwerben Wissen über Politik. Obwohl die Erzieherinnen und Erzieher in den Modelleinrichtungen die Vermittlung politischen Wissens nicht in den Vordergrund stellten, erfuhren die Kinder in den Projekten durchaus etwas über politische Strukturen.



Sie lernten politisch handelnde Menschen in ihrer Gemeinde kennen – beispielsweise den Itzehoer Stadtmanager, der einem Mädchen aus dem *IzzKizz-Kindergarten* ans Herz wuchs, „*weil der so gut riecht*“ – und präsentierten wie in Tarp ihre Vorstellungen in politischen Gremien. Durch diese sehr persönlichen Erfahrungen begriffen sie auch abstraktere politische Zusammenhänge, wie die folgende Geschichte zeigt.

Als die Leiterin des ADS-Kindergartens den Kindern erzählte, dass in Tarp eine neue Bürgermeisterin gewählt worden sei, fragte ein jüngeres Kind, was noch 'mal eine Bürgermeisterin sei. Ältere Kinder hatten den Wahlvorgang wiedererkannt und stellten fest, dass die Bürgermeisterin die Vorsitzende des Ortes ist,

wie Lukas und Jil die Vorsitzenden des Kinderparlaments sind. Nach einer Bedenksekunde fragte ein Mädchen nachdenklich: „Und was ist mit dem Herrn Schröder?“ Und gemeinsam erkannten sie, dass der Herr Schröder als Bundeskanzler der Vorsitzende von Deutschland ist. Sie hatten eine Parallele gezogen von ihren eigenen Erfahrungen mit dem Kinderparlament im Kindergarten über die Begegnung mit den Organen der kommunalen Selbstverwaltung bis zu den politischen Strukturen der Bundesrepublik.



Die Kindertageseinrichtung als polis

Die Laborschule Bielefeld hat diesen Zusammenhang zwischen politischer Bildung und Pädagogik früh erkannt. Die Schule wurde als Modell einer politisch verfassten Gemeinschaft entwickelt: „Die Schule ist eine *polis*. Man lernt am Modell dieser Gemeinschaft die Grundbedingungen des friedlichen, gerechten, geregelten und verantworteten Zusammenlebens und alle Schwierigkeiten, die dies bereitet“ (Hentig 1993, 222 f.). „Die *polis* – das ist für kleine Kinder und auch noch für Jugendliche zunächst einmal die Gruppe, in der sie leben, sodann die größere Gemeinschaft – der Nachbargruppen, des Jahrgangs, der Stufe – und bei selteneren Gelegenheiten auch die gesamte *community* der Schule“ (Groeben 2000, 116). Die Schule soll – so ihr langjähriger Leiter Hartmut von Hentig – im Kleinen das große Gemeinwesen widerspiegeln. In dieser *polis* können die Schülerinnen und Schüler eine gereifte Persönlichkeit ausbilden und demokratisches Denken und Handeln einüben. Absolventen der Laborschule sollten einen Beitrag zu einer „besseren“ Gesellschaft leisten können und wollen. Die Strukturen, der Unterricht und das Miteinander an der Schule wurden auf diese Ziele hin ausgerichtet.

Auch die Kindertageseinrichtung kann als *polis* verstanden werden. Auch hier können Kinder im Kleinen demokratisches Denken und Handeln erfahren und einüben. Dazu müssen sie regelmäßig in die Entscheidungen der Kindertageseinrichtung einbezogen werden. Die *KiTa Waldstraße* in Pinneberg und der *Evangelische Kindergarten* in Quickborn gaben sich Verfassungen, in denen die Mitsprache-

rechte der Kinder und der Erwachsenen detailliert geregelt sind. Ihr föderalistischer Aufbau ähnelt sich sehr, wenngleich die Entscheidungsstrukturen individuell auf die jeweiligen Verhältnisse in den Einrichtungen zugeschnitten wurden. Die Kinder, die Eltern und das Team können sich nunmehr an nahezu allen Entscheidungen in der Einrichtung beteiligen. Ausgenommen haben die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in beiden Einrichtungen („*vor-erst!*“) lediglich Personalentscheidungen.

In so einem Kontext wird den Kindern auch die Verantwortung, die sie mit ihren Einflussmöglichkeiten übernehmen, schnell bewusst. Wie ernsthaft und reflektiert sie von ihren Mitspracherechten Gebrauch machen, musste ein Junge in Pinneberg erleben, der unbedingt in den Kinderrat gewählt werden wollte, nachdem er erfahren hatte, dass dort entschieden wird, wofür das Geld der Einrichtung ausgegeben werden soll. Bevor sie ihn wählen würden, teilten ihm die Kinder seiner Gruppe mit, müsse er – anders als bisher – erst einmal regelmäßig an den Gruppenkonferenzen teilnehmen. Dass Rechte mit Verantwortung verbunden sind, war in diesem Fall eine Erkenntnis der Kinder – eben ein Ergebnis politischer Selbst-Bildung. Diese Erkenntnis konnten die Kinder aber nur erlangen, weil ihnen ihre Mitspracherechte zuvor bedingungslos zugestanden worden waren.

Politische Erziehung in Kindertageseinrichtungen

Wir wenden uns nun einem Aspekt zu, den wir bisher vernachlässigt haben, weil es uns bezüglich der Zusammenhänge zwischen Partizipation und Bildung vornehmlich um die Selbstbildungsprozesse der Kinder und deren wirkungsvolle Unterstützung durch die Erwachsenen ging. Insbesondere im Hinblick

auf die politische Bildung nachfolgender Generationen aber darf die Frage nicht außer Acht gelassen werden, wie es unter diesen Bedingungen gelingen kann, legitime gesellschaftliche Interessen (etwa die Zustimmung zur Demokratie) an die Kinder weiter zu geben.

Das Modellprojekt „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ unterscheidet zwischen Bildung als Leistung der Kinder und Erziehung als Beitrag der Erwachsenen. „Wenn Bildung Sache des Kindes wäre, bliebe Erziehung die der Pädagogen“ (Laewen 2002 a, 48). Obwohl die Polarität, die damit diesen Begriffen zugeschrieben wird, nicht unumstritten ist, hilft sie doch, die jeweiligen Anteile der Kinder und der Erwachsenen am kindlichen Bildungsprozess differenzierter wahrzunehmen. Letztlich ist auch für Hans-Joachim Laewen (2002 a, 47) Bildung „nur als kooperatives Projekt zwischen Erwachsenen und Kindern möglich.“

Bildung als Selbstbildung ist eine individuelle Konstruktionsleistung der Kinder, bei der soziale und materiale Umweltinformationen selbsttätig verarbeitet werden. Auch die Persönlichkeit, die Einstellungen und das Verhalten der Erziehenden stellen dabei bedeutende Konstruktionsangebote für die Kinder dar. Was immer wir Erwachsenen tun, wie wir Kindern begegnen, was wir von ihnen erwarten oder ihnen vorleben – sie verwerten es. Aber wir wissen nie, auf welche Weise das geschieht: ob sie sich mit uns identifizieren oder sich von uns abgrenzen oder unsere Angebote verwerfen und sich ganz anders orientieren.

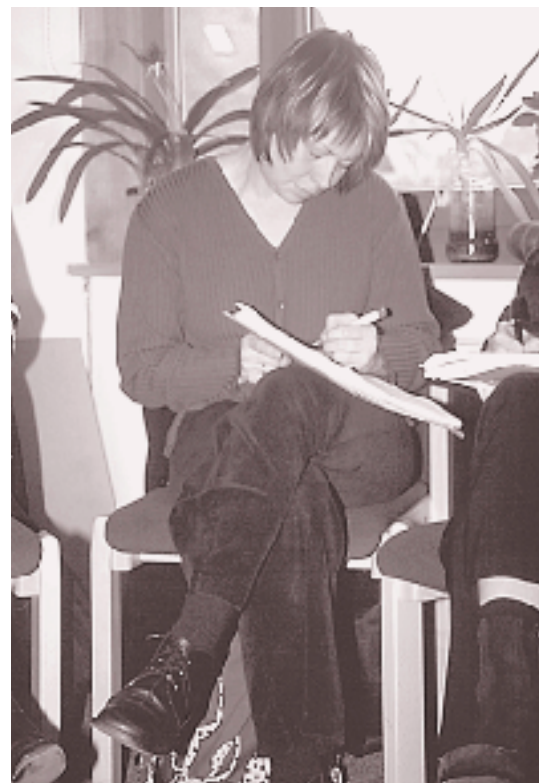
Durch die Einstellungen und das Verhalten der Erwachsenen werden die Kinder auch mit gesellschaftlichen Normen und Werten konfrontiert. Auf welche Weise diese Vorbilder in die kindlichen Konstruktionen eingebaut werden, hängt vermutlich stark damit zusammen, wie authentisch (glaubwürdig, ehrlich) und wie attraktiv sich die jeweiligen Erwachsenen präsentieren. Dabei schadet es nicht, wenn sie unterschiedliche Positionen vertreten, solange es ihnen gelingt mit ihren Differenzen konstruktiv umzugehen. Im Gegenteil: Die Kinder profitieren aus dieser Uneinigkeit der Erwachsenen, da sie sie dazu zwingt, ihre eigenen Positionen zu differenzieren (vgl. Klein 2001).

Um die Bildungsanstrengungen der Kinder durch Erziehung konstruktiv zu beantworten, müssen die Erwachsenen nicht nur anregende Lernumwelten schaffen und die Interaktionen mit den Kindern dialogisch gestalten, son-

dern auch ihre eigenen Wertvorstellungen klären und die Authentizität ihres Verhaltens prüfen. Das gilt in besonderem Maße für die politische Erziehung.

► *Politische Erziehung verlangt eine Reflexion der eigenen politischen Einstellungen*

Während es die Sache der Kinder ist, sich mit den politischen Bildungsangeboten selbsttätig auseinander zu setzen, sich also zu bilden, ist es die Sache der Erwachsenen, zu entscheiden, welche Ziele ihnen für die politische Erziehung der Kinder wichtig sind. Politische Bildung und politische Erziehung sind zwei Seiten einer Medaille. Damit sich Kinder mit politischen Themen auseinandersetzen können, brauchen sie Erwachsene, die eigene politische Einstellungen haben und die die Kinder damit konfrontieren – oder, wie Hans-Joachim Laewen (2002 a) sagt, die sie ihnen zumuten.



Welche Ziele könnte also eine demokratische politische Erziehung in Kindertageseinrichtungen verfolgen? In Reggio Emilia begann nach dem Ende des Faschismus 1945 die Entwicklung einer neuen pädagogischen Konzeption der öffentlichen Kinderbetreuung mit der Frage: „Wohin wollen wir unsere Kinder erziehen?“ (Dreier 1999, 48). Auch in Deutschland ist der Auftrag der Jugendhilfe gleichermaßen ein pädagogischer wie ein politischer: die Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und

gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit (§ 1 KJHG). Populär ausgedrückt bedeutet das nichts anderes, als Kinder und Jugendliche dabei zu unterstützen, mit sich und mit der Gesellschaft zurecht zu kommen, und sie dazu zu befähigen, die Gesellschaft mit zu gestalten.

Im Situationsansatz wie in der Reggio-Pädagogik findet diese politische Ausrichtung der pädagogischen Arbeit ihren Niederschlag, indem „Autonomie“ und „Solidarität“ als vornehmste Erziehungsziele postuliert werden. „Autonomie“, schreibt Jürgen Zimmer (2000, 14), „bedeutet Selbstbestimmung, Unabhängigkeit, Eigeninitiative, Selbständigkeit.“ Und „das Ziel einer Erziehung zur Solidarität verweist darauf, dass wir nicht allein auf der Welt sind, sondern gemeinsam mit anderen leben“.

Die Erziehungsziele Autonomie und Solidarität widersprechen sich nicht. Jesper Juul (1997, 93) bestreitet vehement, „dass es zwischen dem Bedarf des Individuums, seine Integrität zu wahren und zu entwickeln, und dem gemeinschaftlichen / gesellschaftlichen Bedürfnis nach Organisation und Entwicklung einen fast unüberwindlichen Gegensatz gibt. [...] Vieles deutet darauf, dass das Gegenteil der Fall ist: Die Fürsorge für die Integrität des Kindes / Individuums ist eine Bedingung für die gesunde Entwicklung von Gemeinschaften. Es gibt kein kollektives Wohlbefinden, wenn es sich nicht auf ein individuelles Wohlbefinden gründen kann.“ Eine Pädagogin aus Reggio formuliert es einfacher: „Wenn ein Kind nicht ‚ich‘ und ‚mein‘ sagen kann, wie soll es dann ‚du‘ und ‚unser‘ sagen?“ (nach Dreier 1999, 155).

Autonomie und Solidarität bedingen sich gegenseitig und werden heute mehr denn je gebraucht, sowohl vom Individuum als auch von einer demokratischen Gesellschaft. Eine gelungene Identitätsentwicklung erfordert angesichts von Individualisierungs- und Vereinzelungstendenzen mehr denn je eine Balance von Autonomie und Beziehungsfähigkeit. Und die Demokratie als Staatsform ist angesichts der Machteinbußen nationaler Regierungen mehr denn je darauf angewiesen, dass ihre Grundwerte Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität von jeder und jedem Einzelnen getragen werden (vgl. Beck 1999). Pädagoginnen und Pädagogen sind also herausgefordert, gleichermaßen ihre individuellen und ihre politischen Erziehungsziele zu klären. Damit stellt sich für Kindertageseinrichtungen



die Frage, inwieweit eine intensive Auseinandersetzung der pädagogischen Fachkräfte über ihre individuellen Grundwerte zum Ausgangspunkt ihrer erzieherischen Arbeit gemacht wird. Eine demokratische politische Erziehung verlangt einen demokratischen Grundwertekanon. Können sich die Erzieherinnen und Erzieher auf einen Wertekanon verständigen, der die allgemeinen Menschenrechte, die besonderen Kinderrechte und die Verpflichtung zu einer ökologisch, sozial und ökonomisch nachhaltigen Lebensweise berücksichtigt und an dem die konkrete Gestaltung der pädagogischen Praxis immer wieder aufs neue gemessen wird?

Um sich politisch bilden zu können, brauchen Kinder Erwachsene, die auch ihnen die Auseinandersetzung mit diesen Themen als wichtige Fragen des Lebens zumuten und die dazu Positionen beziehen, mit anderen Worten: die erziehen. Wie die Kinder diese Erziehung durch Bildungsprozesse beantworten, steht auf einem anderen Blatt.

► Politische Erziehung verlangt politische Erwachsene

Politische Bildung in Kindertageseinrichtungen muss durch eine politische Erziehung begleitet werden. Analog zu den o.g. Punkten braucht eine demokratische politische Erziehung Erzieherinnen und Erzieher mit folgenden Haltungen und Kompetenzen:

Ein authentisches Gegenüber sein

Politische Erziehung braucht Erzieherinnen und Erzieher, die sich ihrer eigenen Werte bewusst sind, sie authentisch vertreten und engagiert kommunizieren. Politische Erziehung braucht Erzieherinnen und Erzieher, die den Kindern eine kompetente Auseinandersetzung mit diesen Themen zutrauen und zumuten.

Politische Erziehung braucht Erzieherinnen und Erzieher, die davon überzeugt sind, dass Kinder Rechte haben und diese ihren pädagogischen Planungen zu Grunde legen.

Aushandlungsprozesse gestalten können

Politische Erziehung braucht Erzieherinnen und Erzieher, die über demokratische Handlungskompetenzen verfügen und in der Lage sind, demokratische Prozesse zu moderieren. Das verlangt auch konkrete Methodenkenntnisse: Wie werden Kindergespräche moderiert? Wie kann den Kinder das für eine Entscheidung notwendige Wissen vermittelt werden, ohne zu manipulieren? Wie können Abstimmungen durchgeführt und die Ergebnisse be-greif-bar gemacht werden? Und vieles mehr.

Sich politisches Wissen aneignen

Politische Erziehung in Kindertageseinrichtungen braucht auch Wissen über vor allem kommunale politische und administrative Strukturen. Wer muss einbezogen werden, wenn die Kinder an der Planung des neuen Außengeländes beteiligt werden sollen? Wer muss gewonnen werden, um eine Verkehrsberuhigung vor der Einrichtung durchzusetzen? Welches Wissen jeweils benötigt wird, ergibt sich immer aus den konkreten Fragestellungen.

► Pädagogik ist immer politisch

Da der Gegenstand der Pädagogik die Beziehung zwischen Menschen mit verschiedener Lebenserfahrung und ungleich verteilter Macht ist, muss sie sich immer die Frage nach den Rechten der Beteiligten stellen. Der Pädagoge Heinrich Kupffer (1980, 19) formuliert die Kernfrage, die jede Pädagogin und jeder Pädagoge für sich beantwortet haben muss: „Welche Konstellation zwischen ungleichen Partnern halten wir für angemessen?“ – mit anderen Worten: Haben Kinder und Jugendliche ein Recht auf Teilhabe?

Die Beantwortung dieser Frage hat immer auch eine politische Dimension. Die Art und Weise, wie wir mit Kindern und Jugendlichen kommunizieren, wie wir sie beteiligen an den Entscheidungen, die ihr eigenes Leben und das der Gemeinschaft betreffen, ist immer gleichzeitig auch politische Erziehung und ermöglicht den Kindern und Jugendlichen politische Bildungsprozesse. Eine gelingende Partizipation von Kindern und Jugendlichen ist der Schlüssel zu einer demokratischen Weiterentwicklung der Gesellschaft.

2.4. Was brauchen Kinder, um sich beteiligen zu können?

„Das könnt ihr gar nicht allein bestimmen ...“ – diesen und ähnliche Sätze hörten die Erzieherinnen und Erzieher in den Modelleinrichtungen im Laufe der Projekte immer öfter. Den Kindern waren ihre Beteiligungsrechte bewusster geworden. Sie nahmen sie im Alltag selbstverständlich wahr, wenn sie etwa im neuen Kinderrestaurant der AWO-Kindertagesstätte „Hanna Lucas“ in Wedel darauf bestanden, sich selbst ihre Portionen aufzufüllen; und sie forderten sie selbstbewusst ein, wenn sie einmal nicht beteiligt wurden, beispielsweise von der Erzieherin in der Kindertageseinrichtung Osloring in Kiel, die ohne sie die Materialien für die gemeinsam beschlossene Einrichtung des Ateliers aus dem Baumarkt holen wollte: „Da kommen wir natürlich mit!“. Mehr und mehr nahmen sie ihre eigenen Angelegenheiten in die Hand.

Die Partizipation der Kinder hat sich als Schlüssel zu Bildung und Demokratie erwiesen. Sie hat zu beeindruckenden Selbstbildungsprozessen geführt. Die Kinder haben ihre allgemeine Handlungsfähigkeit und ihre demokratischen Kompetenzen sichtbar erweitert. Wir wollen am Ende dieses Kapitels noch einmal rekapitulieren, was diese bemerkenswerten Entwicklungen bewirkt hat. Diese Beobachtungen lassen darauf schließen, was Kinder brauchen, um sich beteiligen zu können, nämlich:

- Menschen, die ihnen zuhören
- Menschen, die sich für ihre Weltsicht interessieren
- Menschen, die ihre Beiträge ernst nehmen
- Möglichkeiten, ihre eigenen Bildungswege zu gehen
- Entscheidungsspielräume – auch in Fragen, die die Erwachsenen berühren
- Unterstützung bei der Meinungsbildung
- Erwachsene, die auch ihre Interessen einbringen
- Erwachsene, die – wenn es denn sein muss – auch den „Mut zum Besserwissen“ haben.

Um sich beteiligen zu können, brauchen Kinder Menschen, die ihnen zuhören, die sich für ihre Weltsicht interessieren und die ihre Beiträge ernst nehmen

Der Kinder- und Jugendbuchautor Michael Ende (1973) beschreibt „eine ungewöhnliche Eigenschaft“ der Titelheldin seines Märchen-Romans „Momo“: „Was die kleine Momo

konnte wie kein anderer, das war: Zuhören.“ Dies scheint zunächst keine besondere Fertigkeit. Wir alle neigen zu der Annahme: „Zuhören zu können ist doch nichts besonderes, zuhören kann doch jeder.“ Die Erzieherinnen und Erzieher aus der *KiTa Waldstraße* in Pinneberg mussten erkennen, dass dem nicht so ist. Die Videoaufnahmen der ersten Kinderkonferenzen in den Gruppen der Einrichtung offenbarten, dass die Gespräche mit den Kindern sehr unterschiedlich verlaufen waren und dass dafür das unterschiedliche Verhalten der Erwachsenen, die die Gespräche moderierten, eine ausschlaggebende Rolle gespielt hatte. In den Gesprächsrunden, in denen es bereits zu einer lebhafteren Beteiligung der Kinder gekommen war, war bei den Erzieherinnen oder Erziehern etwas von Momos Kunst des Zuhörens zu erkennen gewesen. Die Kinder hatten sich davon inspirieren lassen.

„Momo konnte so zuhören, dass dummen Leuten plötzlich sehr gescheite Gedanken kamen. Nicht etwa, weil sie etwas sagte oder fragte, was den anderen auf solche Gedanken brachte, nein, sie saß nur da und hörte einfach zu, mit aller Aufmerksamkeit und aller Anteilnahme. Dabei schaute sie den anderen mit ihren großen Augen an, und der Betreffende fühlte, wie in ihm auf einmal Gedanken auftauchten, von denen er nie geahnt hatte, dass sie in ihm steckten.

[...] Und wenn jemand meinte, sein Leben sei ganz verfehlt und bedeutungslos und er selbst nur irgendeiner unter Millionen, einer, auf den es überhaupt nicht ankommt und der ebenso schnell ersetzt werden kann wie ein kaputter Topf – und er ging hin und erzählte all das der kleinen Momo, dann wurde ihm, noch während er redete, auf geheimnisvolle Weise klar, dass er sich gründlich irrte, dass es ihn, genauso wie er war, unter allen Menschen nur ein einziges Mal gab und dass er deshalb auf seine besondere Weise für die Welt wichtig war.

So konnte Momo zuhören!“

(Ende 1973)

Wenn die Erwachsenen in den Kinderkonferenzen in Pinneberg den Kindern so zugehört hatten – mit aller Aufmerksamkeit und aller Anteilnahme, mit einer Haltung, die Neugier und Interesse ausdrückten an dem, was das

Kind zu sagen hatte, und ihm signalisierten, dass sein Beitrag einmalig und wertvoll sei – dann hatten die Kinder begonnen sich mitzuteilen. Manchmal waren sie trotz alledem zögerlich – vielleicht waren sie es nicht gewohnt, dass ihnen so zugehört wurde. Aber je deutlicher sie spürten, dass die Erwachsenen nicht die Geduld verloren und ihnen beharrlich das Zutrauen entgegenbrachten, dass sie etwas zum jeweiligen Thema beizutragen hätten, desto mutiger schienen sie ihre Hemmschwellen zu überwinden.

Und sie begannen zu erzählen – ausschweifend, abweichend und für die Erzieherinnen und Erzieher nicht immer verständlich.

Manchmal benutzten sie Worte, von deren Bedeutung sie bislang nur eine ungefähre Vorstellung hatten, erprobten ihren Gebrauch und korrigierten nebenbei ihr Verständnis, wenn die Erwachsenen nachfragten, um Verstehen bemüht, ohne sie durch eine direkte Verbesserung zu tadeln.

Zuhören ist in der pädagogischen Beziehung keine passive Tätigkeit der Erwachsenen.

Zum *Aktiven Zuhören* gehört der Versuch des Verstehens, der Versuch, den Beitrag (sei er verbal oder nonverbal) aus der Perspektive des Kindes nachzuvollziehen und sich des eigenen Verständnisses zu vergewissern. Damit gehört zum *Aktiven Zuhören* auch das Antworten des Erwachsenen, das wieder zu einer Antwort der Kinder führt. Denn „erst die Antwort der Kinder auf die Antwort [der Erwachsenen, d.A.] zeigt, ob wirklich etwas von dem verstanden wurde, was das Kind gemeint hat. Der Versuch zur wechselseitigen Verständigung bildet die Basis jeder Pädagogik der frühen Kindheit“ (Schäfer 2003, 127).

Das spürbare Bemühen der Erwachsenen, die Sicht der Kinder auf die Welt zu erfassen, brachte die Kommunikation in Gang. Dass ihnen zugehört wurde, sagte den Kindern, dass ihre Gedanken kein Unsinn sind und motivierte sie zum Sprechen. Und die Erwachsenen erlebten, wie im folgenden Beispiel, dass in den zunächst bisweilen unsinnig klingenden Aussagen der Kinder meist doch ein Sinn verborgen lag.

„Wir brauchen ein großes Klo“, murrte ein dreijähriges Mädchen in der neerbauten *Kindertageseinrichtung Osloring* in Kiel. Die Erzieherin wunderte sich aufrichtig. Der Waschraum war großzügig gestaltet worden; es gab Toiletten in verschiedenen Größen. Was wollte das Mädchen sagen? Die Erzieherin blickte sie erstaunt an, fragte nach: „Ist dir das Klo zu klein?“ und erfuhr so, dass es immer wieder

zu Auseinandersetzungen um die Zahnpflege kam, weil die Kinder sich mit der neuen Ordnung noch nicht zurechtfinden.

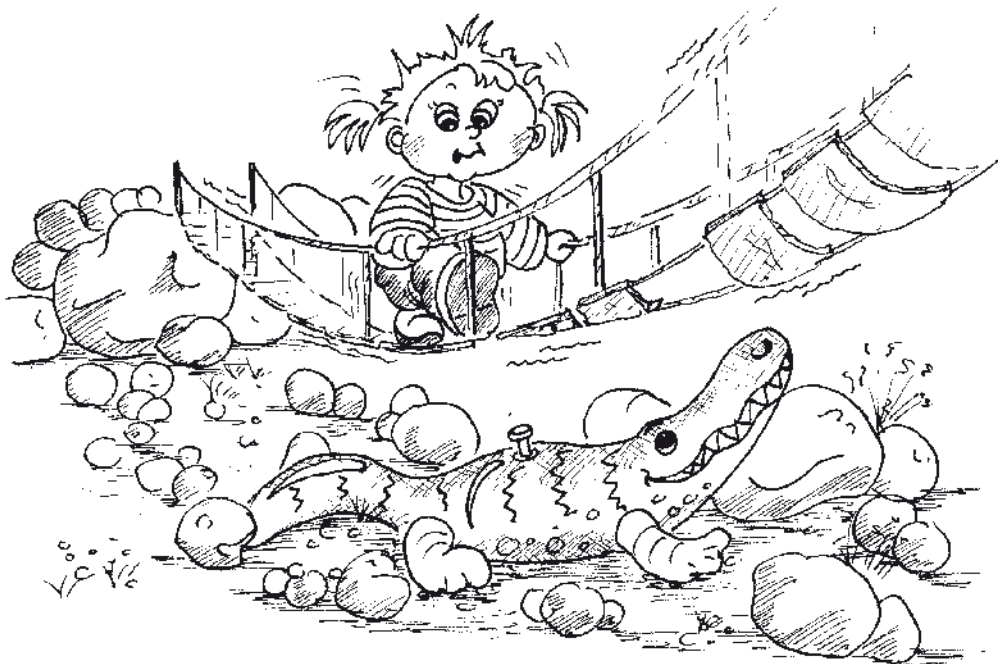
Verstanden zu werden ist eine notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung für Partizipation. Wenn die Erzieherin die Klage des Mädchens zwar zur Kenntnis nimmt, aber derartige Gespräche keine Folgen haben, ist zu befürchten, dass die Motivation des Kindes, sich mitzuteilen, bald wieder nachlassen wird. Dem Kind schien es ja darum zu gehen, die unbefriedigende Situation im Waschraum zu verändern. Wenn die Erzieherin dieses Anliegen ernst nimmt, wird sie weiterfragen: „Und? Was denkst du? Was könnten wir tun?“

So unterstützten die Erzieherinnen des *ADS-Kindergartens* in Tarp die Kinder dabei, einen für sie bedeutsamen Sachverhalt der kommunalen Selbstverwaltung vorzutragen. Einer der Ausflüge im Rahmen der Kinderortsplan-Entwicklung hatte sie auf einen Spielplatz geführt, auf dem ein Schild mit einem durchgestrichenen Hund an einer Schaukel angebracht war. Die Kinder wunderten sich: „Dürfen Hunde hier nicht schaukeln?“ Die Erzieherinnen mutmaßten, dass das Schild eher bedeuten solle, dass keine Hunde auf den Spielplatz dürften. Die Kinder waren empört. Dann müsse das Schild am Eingang des Spielplatzes angebracht werden, aber nicht an der Schaukel. Die Erzieherinnen wiesen darauf hin, dass der Sozialausschuss für die Spielplätze zuständig sei, und die Kinder beschlossen,

ihre Beschwerde der ihnen bereits bekannten Vorsitzenden des Sozialausschusses mitzuteilen. Diese nahm ihr Anliegen ernst und veranlasste, dass das Schild umgehängt wurde – eine umsichtige Reaktion, die die Kinder darin bestärkt haben dürfte, ihre Interessen auch weiterhin öffentlich zu äußern und damit ihre Partizipationsrechte wahrzunehmen.

Um sich beteiligen zu können, brauchen Kinder Möglichkeiten, ihre eigenen Bildungswege zu gehen

Partizipation und Bildung sind, wie wir gesehen haben, eng miteinander verknüpft. Nicht nur, dass erfolgreiche (Selbst-)Bildung Partizipation verlangt, auch werden demokratische Haltungen und politische Handlungsfähigkeit in Selbstbildungsprozessen erworben. Dabei muss es nicht immer um explizit politische Themen gehen. Sich zuständig zu fühlen und unterschiedliche Vorstellungen miteinander auszuhandeln, also die Bereitschaft und die Fähigkeit sich zu beteiligen, entwickeln Kinder in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit allen möglichen Themen, sofern sie dabei ihre eigenen Bildungswege gehen können. Kindern ihre eigenen Bildungswege zuzugestehen, bedeutet, sie sowohl an der Auswahl der Bildungsinhalte als auch an der Gestaltung der Bildungsprozesse zu beteiligen. Als die Kinder in der *DRK-Kindertagesstätte Turnstraße* in Elmshorn sich die Phänomene „Kino“ und „Wachsen“ erarbeiteten (vgl. Kapitel 1.2 und 2.2), haben sie die Themen, die Inhalte und die Methoden der Projekte mitbe-



stimmt. Dabei sind sie aus Erwachsenen-Sicht auf Um- und Abwege geraten und, zumindest was die Erklärung des Wachsens angeht, zu eindeutig falschen Ergebnissen gekommen. Dieser Aspekt löste bei Elternabend in den Modelleinrichtungen, bei denen das Modellprojekt vorgestellt wurde, deutliches Befremden aus. „Wenn mein Kind mir sagt, dass der Wal ein Fisch ist, muss ich das doch korrigieren. Das ist doch falsch.“ Diese Äußerung einer Mutter war Anlass, kindliche Bildungsprozesse anhand ihres Beispiels noch einmal kritisch zu reflektieren.

Was mag es bei einem Kind auslösen, wenn wir seine Aussage, der Wal sei ein Fisch, korrigieren? Vielleicht wird es die Information „Der Wal ist kein Fisch, sondern ein Säugetier“ abspeichern und sich bereits während unserer Erörterung der Unterschiede zwischen Kiemen- und Lungenatmung wieder anderen Dingen zuwenden. Auf jeden Fall wird es aber eine andere Nachricht registrieren. Diese lautet: „Meine Sicht der Welt ist falsch. Die Erwachsenen wissen es besser. Es wird nicht honoriert, wenn ich selber nachdenke.“ Der Forschergeist des Kindes und seine Lust mitzureden werden durch diese Rückmeldung sicher nicht bestärkt.

Fragen wir stattdessen erstaunt: „Warum denkst du, dass der Wal ein Fisch ist?“, kann sich das Kind entscheiden. Es kann die Zwischenfrage kurz abwehren „Ist doch klar: Er lebt im Wasser!“ und das Thema weiterverfolgen, dass es zu dieser Aussage veranlasste. Es kann aber auch unseren Zweifel an seiner Weltwahrnehmung heraushören und darauf eingehen. Dann könnte ein gemeinsamer Forschungsprozess beginnen.

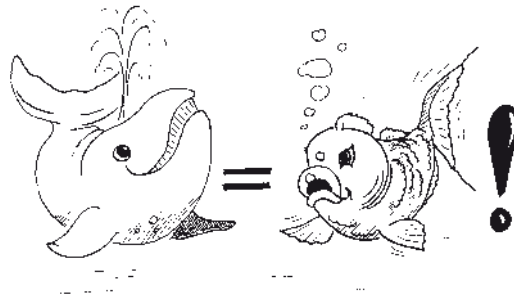
Das bedeutet nicht, dass wir einer aus unserer Sicht falschen Deutung zustimmen sollten, wenn das Kind nicht an einer weiteren Klärung interessiert scheint. Aber es genügt, unsere Zweifel leise anzudeuten: „Ja? Meinst du?“ und unser Wissen – wie Lothar Klein und Herbert Vogt (2000, 102 f.) es ausdrücken – „in der Schwebe“ zu halten.

Erst wenn das Kind uns direkt fragt, ob der Wal ein Fisch sei, kann es eine Antwort erwarten. Aber auch an der Suche nach dieser Antwort kann das Kind beteiligt werden:

„Woran könnten wir das feststellen? Was spricht dafür? Was spricht dagegen?“

Entscheidend ist, dass das Kind sich aus eigenem Antrieb auf die Nachforschung einlässt. Ist es momentan gar nicht daran interessiert, die Klassen des Tierreichs zu differenzieren, wird es sich kaum lohnen, ihm eine Auseinandersetzung über die Zuordnung des Wals zur Klasse der Fische oder der Säugetiere auf-

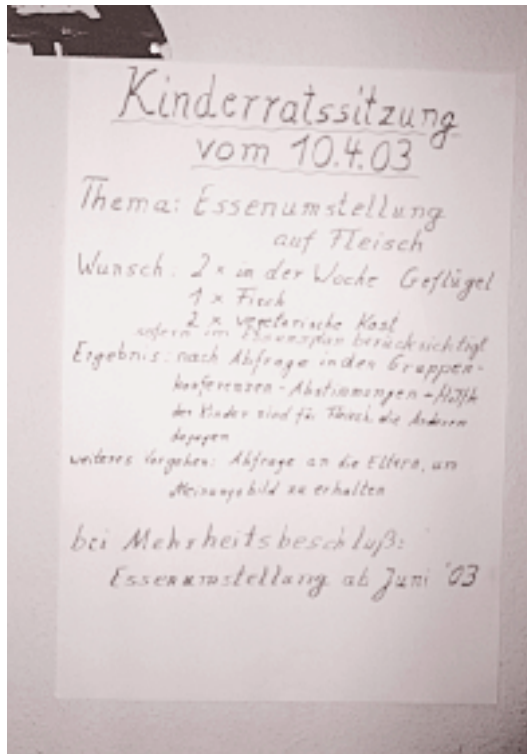
zudrängen. Dann nämlich werden die anderen Botschaften schwerer wiegen: die der eigenen Unkenntnis und der Besserwisserei der Erwachsenen.



Die Bildungsgeschichten aus den Projekten in der DRK-Kindertagesstätte Turnstraße sprechen dafür, dass die „richtige“ Erkenntnis nicht der einzige und vielfach auch nicht der wichtigste Gewinn von Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen ist. Die Kinder werden nicht in der Überzeugung altern, dass menschliches Wachstum durch Rollen bewirkt wird. Unser Weltwissen – nicht nur das der Siebenjährigen – ist immer ein vorläufiges. Galileis berühmter Ausspruch „Und sie bewegt sich doch!“ (nämlich die Erde um die Sonne) zeugt davon, dass das Weltbild menschlicher Kulturen sich immer wieder wandelt. Heute zwingt uns die Quantenphysik, uns von vertrauten Gewissheiten unserer Alltagserfahrung zu verabschieden. „Das Weltbild steht überhaupt nicht fest“, sagt der renommierte Quantenphysiker Anton Zeilinger (2003) im Klappentext seines Buches „Einstein's Schleier“. „Wir haben gerade erst begonnen darüber nachzudenken.“ Bildungsförderung in Kindertageseinrichtungen sollte daher vor allem dem Nachdenken, dem Forschen des Kindes selbst Raum geben – auch wenn dabei aus Erwachsenen-Sicht Umwege beschritten werden und in der einen oder anderen Sackgasse wieder umgekehrt werden muss.

Um sich beteiligen zu können, brauchen Kinder Entscheidungsspielräume – auch in Fragen, die Erwachsene berühren – und Unterstützung bei der Meinungsbildung

Partizipation bedeutet, Entscheidungen zu teilen und Probleme gemeinsam zu lösen. Wenn die Beteiligung von Kindern in Kindertageseinrichtungen ernst gemeint ist und nicht nur „Partizipations-Spielwiesen“ eröffnet werden sollen, müssen die Erwachsenen bereit sein, einen Teil ihrer Entscheidungs- und Gestaltungsmacht abzugeben und anstehende Probleme offen zu legen. Die atemlose Span-



nung, mit der die Erzieherinnen und Erzieher in der AWO-Kindertagesstätte „Hanna Lucas“ in Wedel der Verteilung der Funktionsecken in der Einrichtung entgegenfieberten, zeugte davon, wie sehr das Thema des Beteiligungsprojekts auch ihnen am Herzen lag. Die Kinder registrierten die Bedeutung, die dem gemeinsamen Entscheidungsprozess beigemessen wurde, und beteiligten sich mit großer Ernsthaftigkeit und Kreativität. So lösten sie u.a. das Problem der Erwachsenen mit der Einführung eines Kinderrestaurants, indem sie vorschlugen, zwei kleine Restaurants einzurichten, so dass dafür kein großer Gruppenraum geopfert werden musste (vgl. Kapitel 1.2).

Damit die Kinder die ihnen zugestandenen Entscheidungsspielräume nutzen können, müssen sie ihnen explizit bekannt gegeben werden. Nur wenn Kinder ihre Rechte kennen, können sie sie auch wahrnehmen. In der KiTa Waldstraße in Pinneberg wurden den Kindern während eines großen Festes die neue „Verfassung“ und ihre konkreten Mitspracherechte in einem Theaterstück vorgestellt. Bereits in der ersten Sitzung eines der drei Kinderräte der Einrichtung brachten die Delegierten der Kindergruppen das Anliegen vor, zu den Mahlzeiten wieder Fleischgerichte angeboten zu bekommen (vgl. Kapitel 1.2). Dass ihre Eingabe so kurzfristig erfolgte, deutet darauf hin, dass diese Frage sie bereits zuvor beschäftigt, es aber bislang kein Forum gegeben hatte, in dem es sich angeboten hätte,

sie zu thematisieren. Die öffentliche Einführung der Kinderräte zeigte ihnen eine solche Möglichkeit auf.

Mit dem Zugeständnis und der Veröffentlichung von Entscheidungsspielräumen ist es allerdings nicht getan, denn jede Entscheidung verlangt zuvor einen Meinungsbildungsprozess. Der Entwicklungspsychologe Rolf Oerter (2001, 39 ff.) weist darauf hin, dass das Denken des Kindes sich nach neueren Erkenntnissen qualitativ nicht wesentlich von dem des Erwachsenen unterscheidet, dass Kinder aber über viel weniger Erfahrungen und Wissen verfügen als Erwachsene. Um zu abgewogenen Urteilen zu gelangen, sei in der Regel aber ein enormes Wissen nötig. Das bedeutet einerseits, dass Kinder grundsätzlich an allen Entscheidungen beteiligt werden können, andererseits aber auch, dass ihnen das Wissen für alle komplexeren Entscheidungen altersangemessen zur Verfügung gestellt werden muss. Altersangemessen bedeutet für Kindergarten-Kinder in diesem Zusammenhang möglichst konkret, mit den Sinnen begreifbar, direkt an die kindliche Erfahrungswelt anknüpfend.

Bevor die Kinder die Inneneinrichtung der neuen Kindertageseinrichtung Osloring in Kiel planen konnten, mussten sie zunächst ihre Vorstellungen darüber, wie eine Kindertageseinrichtung von innen aussehen kann über ihren begrenzten Erfahrungshorizont hinaus erweitern. Schließlich kannten sie bislang außer ihrer alten Einrichtung kaum eine Kindertagesstätte. Dieser Prozess kann durch Ausflüge in Werkstätten, Ateliers, Labors unterstützt werden. Im Modellprojekt wurden die Ausflüge in einem Diavortrag simuliert. Die Eindrücke des Diavortrags wurden in kleinen Gruppen weiter bearbeitet. Die Dias konnten dabei als Papierabzüge noch einmal in die Hand genommen, hin- und hergeschoben und sortiert werden. Nach und nach erfassten die Kinder die Möglichkeiten, die ihnen die Planungsbeteiligung bot, ergänzten dann konstruktiv die Vorschläge und setzten souverän und situationsangemessen ihre Prioritäten (vgl. Kapitel 1.2).

Um sich beteiligen zu können, brauchen Kinder Erwachsene, die auch ihre Interessen einbringen und die – wenn es denn sein muss – auch den „Mut zum Besserwissen“ haben

Nicht nur um gesellschaftlich relevante Themen in die Erziehung der nachfolgenden Generation einfließen zu lassen, müssen auch



die Erwachsenen ihre Interessen in die Beteiligungsprozesse mit den Kindern einbringen. Die Raumgestaltungen in der *Kindertageseinrichtung Osloring* und der *AWO-Kindertagesstätte „Hanna Lucas“* hätten ohne die inhaltliche Beteiligung der Erzieherinnen und Erzieher gar nicht geplant werden können, da sie ja anschließend die Gestaltung der Funktions-ecken in ihren Gruppenräumen koordinieren und diese (Bildungs-)Angebote als Expertinnen und Experten für ihren speziellen Bereich mit ihren individuellen Kenntnissen bereichern sollten. Als es also um die Frage ging, welche Funktionsecken in welchen Gruppenräumen verwirklicht werden sollten, konnten sie nicht nur, sie mussten ihre Vorstellungen in den gemeinsamen Entscheidungsprozess einbringen.

Kinder brauchen – weit über diese pädagogisch-didaktischen Erwägungen hinausgehend – für die Entwicklung eigener Positionen Erwachsene, die ein authentisches Gegenüber darstellen und ihnen Reibungsflächen bieten. Das Kind als Partner in einem gleichberechtigten Dialog ernst zu nehmen, verlangt nicht nur, ihm zuzuhören, sondern gleichermaßen eigene Positionen zu vertreten, ohne sie allerdings dem Kind aufzwingen zu wollen. Nur wenn diese beiden Voraussetzungen erfüllt sind, können Aushandlungsprozesse zwischen Erwachsenen und Kindern – und damit Partizipation – stattfinden.

Mit wie viel Kompetenz und Engagement sich Kinder auf derartige Auseinandersetzungen einlassen können, bewies im Modellprojekt sehr eindrucksvoll der Junge in der *AWO-Kindertagesstätte „Hanna Lucas“*, der sich gegenüber den Erzieherinnen argumentativ damit durchsetzen konnte, dass der Musik-

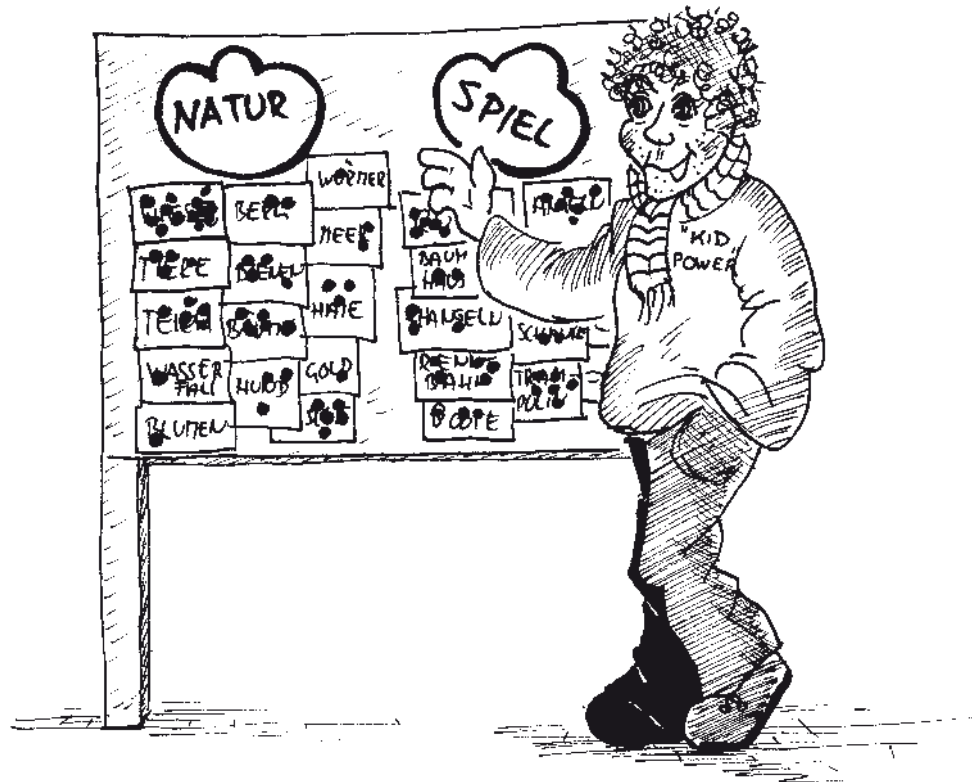
raum im großen Bewegungsraum untergebracht werden sollte, weil dort auch genug Platz zum Tanzen wäre (vgl. Kapitel 1.2). Als am nächsten Morgen die Leiterin der Einrichtung, die am Vortag nicht im Hause gewesen war, die Plakate begutachtete, auf denen die Ergebnisse der Verhandlungen präsentiert wurden, äußerte sie sich irritiert: „Was ist das denn? Was habt ihr denn da gemacht?“ Es war etwas entstanden, was so gar

nicht den Vorüberlegungen der Erwachsenen entsprach. Neben ihr stand der Junge, der zuvor so souverän die Verhandlungen geführt hatte. Freundlich wandte er sich jetzt an sie: „Das habe ich mir gedacht, dass ich dir das auch noch mal erklären muss.“

Die Beteiligung der Kinder verlangt einen offenen Dialog zwischen gleichberechtigten Partnern. Wie weit Erwachsene sich aber auch immer auf die Beteiligung der Kinder einlassen, behalten sie doch die Verantwortung für die dabei entstehenden Prozesse. Obwohl es im Modellprojekt keinen Anlass dafür gab, soll an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, dass diese Verantwortung der Erwachsenen ihnen auch den „Mut zum Besserwissen“ abfordert, wenn die Selbstbestimmung der Kinder dazu führt, dass sie sich gar zu viel zumuten oder sich und andere gefährden. Die Bereitschaft der Erwachsenen, die Notbremse zu ziehen, bietet den Kindern die notwendige Sicherheit für eine selbstbestimmte Entwicklung, auch und gerade, wenn davon selten Gebrauch gemacht wird.

Im vorausgegangenen Kapitel wurde deutlich, dass Kinder, um sich beteiligen zu können, Erwachsene brauchen, die Kinder ernst nehmen, die der forschenden und gestaltenden Auseinandersetzung der Kinder mit ihrer Lebenswelt mit dem zurückhaltenden Verzicht auf voreilige Erklärungen begegnen, die die Entscheidungen der Kinder durch ein größtmögliches Maß an Informationen absichern und die bei alledem ihre Verantwortung behalten. Wie den Erwachsenen das gelingen kann, darum geht es im nächsten Kapitel.

3. Beteiligung beginnt in den Köpfen der Erwachsenen – Herausforderungen für Pädagoginnen und Pädagogen



Wir sind nie an die Grenzen der Kinder, immer wieder aber an die Grenzen der Erwachsenen gestoßen – so lassen sich die Erfahrungen im Modellprojekt „Die Kinderstube der Demokratie“ zusammenfassen. Die vermeintlichen Grenzen der Kinder entpuppten sich bei näherem Hinsehen als Probleme der Erwachsenen, ihnen die nötigen Partizipationsräume zuzugestehen oder die Beteiligung methodisch adäquat zu gestalten. Die Erzieherinnen und Erzieher hingegen waren immer wieder mit Grundsatzfragen über ihre pädagogische Praxis konfrontiert. Die Beteiligung von Kindern in Kindertageseinrichtungen stellt hohe Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte und stellt ihr pädagogisches Selbstverständnis vielfach auf die Probe.

Eine frühzeitige Beteiligung von Kindern muss von den Erwachsenen ausgehen. Die Arbeit im Modellprojekt konzentrierte sich daher auf die Fortbildung und Begleitung der Erzieherinnen und Erzieher. In den vorangegangenen Kapiteln wurde bereits auf Haltungen und Kompetenzen hingewiesen, die die pädagogischen Fachkräfte für die Initiierung und Begleitung von Partizipationsprozessen benötigen. Bevor wir diese Anforderungen im Folgenden fokussieren, wollen wir zunächst der Frage nachgehen, was auf der Seite der Erwachsenen der Beteiligung der Kinder im Wege steht. Abschließend geht es um die Frage, welche Unterstützung Pädagoginnen und Pädagogen für die Partizipation von Kindern benötigen.

3.1 Was steht der Partizipation der Kinder im Weg?

Auch wenn in den Modelleinrichtungen die Entscheidung für Partizipation gefallen war und alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sich mit Engagement und Begeisterung der Beteiligung der Kinder widmeten, zeigte sich im Verlauf der einzelnen Projekte, dass die Erwachsenen immer wieder vor neuen Hürden standen. Eine konsequente Beteiligung der Kinder ist in einer Welt, in der dies keine Selbstverständlichkeit ist, gar nicht so leicht zu verwirklichen – widerspricht sie doch an vielen Stellen unserem gewohnten Alltagshandeln. Hürden sind aber dazu da, überwunden zu werden, und dies gelingt am besten, wenn man sich zuvor genau anschaut, was einem im Wege steht.

Die Beschäftigung mit diesen Hürden war ein wichtiger Teil der externen Begleitung im Modellprojekt. Im Verlauf der Projekte in den Modelleinrichtungen wurden die Beteiligungsprozesse immer wieder mit den Erzieherinnen und Erziehern reflektiert. Dabei spielte die Übertragung auf den Alltag eine wichtige Rolle; ging es doch darum, durch die Projekte Partizipation im Alltagsgeschehen zu implementieren. Es wurden Videoaufnahmen einzelner Projektphasen analysiert oder scheinbar individuelle Schwierigkeiten bei der Durchführung der Projekte in Einzel- oder Gruppengesprächen erörtert. Dabei zeigte sich, dass die Fachkräfte in den Modelleinrichtungen vor vergleichbaren Problemen standen. Eine genauere Betrachtung der Situationen, die für die Erwachsenen typischerweise problematisch waren, veranschaulicht, wo der Prozess der Beteiligung ins Stocken geraten und wie er wieder belebt werden kann.

Gegenstand vieler Gespräche und Auseinandersetzungen waren immer wieder folgende fünf Hürden:

- Mangelndes Zutrauen zu den Kindern
- Mangelnde methodische Kompetenzen der Erwachsenen
- Ängste der Erzieherinnen und Erzieher
- Unklarheit über die eigene Rolle
- Strukturelle Hindernisse.

Mangelndes Zutrauen zu den Kindern

„Ich habe die ganzen kleinen (oder ausländischen) Kinder. Die können das noch gar nicht. Die können ja noch nicht einmal (deutsch) sprechen.“

„Wenn die Teilnahme an der Kinderkonferenz freiwillig ist, dann bleiben gerade die Kinder weg, die es so nötig hätten.“

Derartige Bedenken äußerten die Erzieherinnen und Erzieher immer wieder vor Beginn der Beteiligungsprojekte. Sie trauten den Kindern nicht zu, sich angemessen zu beteiligen. Beispiele gelungener Partizipation z.B. von gehörlosen Kindern an der Gestaltung der Räume ihrer Kindertagesstätte (vgl. Wiegand / Hansen / Marxen 2000; Plöger / Müller BRD 2002) oder von funktionierenden Kinderkonferenzen in anderen Einrichtungen (vgl. Hansen 2004 b) konnten diese Zweifel allein nicht zerstreuen. Erst die konkreten Erfahrungen der kompetenten Beteiligung „ihrer“ Kinder führte dazu, dass nahezu alle Pädagoginnen und Pädagogen erstaunt und begeistert über die Partizipationsbereitschaft und die Partizipationsfähigkeiten der Kinder waren.

So stellten sie fest, dass sich die Kinder – und selbst jene, die sich anfänglich entzogen – sehr wohl freiwillig an Gesprächsrunden betei-



ligten, wenn sie für sich einen Sinn in der Teilnahme sahen (wenn ihnen dort zugehört wurde oder wenn dort über künftige Anschaffungen entschieden wurde), dass sie sehr pragmatisch Lösungen für Probleme fanden, an denen die Erwachsenen zuvor gescheitert waren, und dass sie sich in ihren Entscheidungen viel weniger manipulieren ließen, als die Erwachsenen erwartet hatten.

Mangelndes Zutrauen ist häufig mit einem defizitären Blick auf die Kinder verbunden. Gesehen wird, was sie nicht können und wo Pädagogik vermeintlich kompensatorisch regulieren muss. Die Ressourcen und Kompetenzen der Kinder werden weniger wahrgenommen. Die in den Projekten gemachten Erfahrungen führten zu einem Perspektivwechsel. Die Erzieherinnen und Erzieher fragten sich jetzt eher: Was können die Kinder eigentlich schon alles? An welchen Kompetenzen kann ich ansetzen?

Partizipation bietet damit eine Chance, die Ressourcenorientierung, die sowohl im Lebensweltansatz der Sozialen Arbeit als auch im Situationsansatz und in Bildungskonzepten gefordert wird, umzusetzen.

Mangelnde methodische Kompetenzen der Erwachsenen

„Wir haben schon versucht, die Kinder bei der Gestaltung des Außengeländes zu beteiligen. Aber dabei ist überhaupt nichts ‘rausgekommen. Außer Schaukel und Rutsche wollten sie nichts haben.“

Wer die Kinder im Rahmen einer Außenraumgestaltung fragt, was sie sich auf dem Spielplatz „wünschen“, darf sich nicht über die Antworten wundern. Die Kinder werden das benennen, was sie mit dem Begriff „Spiel-

platz“ verbinden: Schaukel, Rutsche, Sandkasten. Wer davon ausgeht, dass diese Antworten nicht die Bedürfnisse der Kinder widerspiegeln, sollte nicht die Beteiligungsfähigkeiten der Kinder in Frage stellen, sondern das eigene methodische Vorgehen. Die Eingangsfrage impliziert die Antworten. Hilfreicher wäre es gewesen, zu fragen, ob die Kinder sich an Orte erinnern könnten, an denen sie „einmal ganz toll gespielt“ hätten: an den Strand, den Wald oder eine Kieskuhle.

Die Partizipation der Kinder verlangt den Erwachsenen ab, dass sie ihr Geschäft verstehen. Sie müssen wissen, was Kinder allgemein und diese konkreten Kinder insbesondere wissen und können, welche Fragen sie umtreiben, welche Methoden ihnen schon zur Verfügung stehen. Die pädagogischen Angebote der Erwachsenen müssen auf diesen Analysen aufbauen.

Auch die Erzieherinnen und Erzieher in den Modelleinrichtungen hatten Probleme, ein Gespräch mit den Kindern zu entfachen oder das Durcheinander, das im Laufe eines Gesprächs entstand, zu regeln, ohne das Gespräch abzuwürgen. Stockte dann der Prozess, lag es nahe, wieder die mangelnden Beteiligungsfähigkeiten der Kinder dafür verantwortlich zu machen.

Die Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer erkannten im Laufe des Modellprojekts, dass eher ihr pädagogisches Verhalten als die Inkompetenz der Kinder diese Probleme verursachte, und erweiterten ihre „handwerklichen“ Beteiligungskompetenzen. Sie lernten, offene Fragen zu formulieren, die zu einer Gesprächsbeteiligung anregen. Sie lernten, abstrakte Zusammenhänge zu konkretisieren und an der Erfahrungswelt der Kinder anzuknüpfen. Sie lernten Kindergespräche zu mo-



derieren oder Entscheidungsarrangements so zu gestalten, dass sie für Kinder überschaubar sind und diese somit entscheidungsfähig werden.

Wie jedes pädagogische Vorgehen braucht auch Partizipation Pädagoginnen und Pädagogen, die ihr methodisches Handwerkszeug beherrschen und ihre Methodenkompetenz laufend verbessern.

Ängste der Erzieherinnen und Erzieher

„Können die dann mit ihrer Mehrheit alles wegstimmen, was wir entschieden haben?“

Die Ängste der Erzieherinnen und Erzieher traten am deutlichsten bei der Einführung institutionalisierter Beteiligungsformen zum Vorschein. Partizipation thematisiert das Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern und insofern auch die Rolle der Erwachsenen in der pädagogischen Beziehung. Kindern Mitbestimmungsrechte einzuräumen, verlangt von den Erwachsenen, einen Teil ihrer Entscheidungs- und Gestaltungsmacht freiwillig abzugeben. Dadurch können Bedenken und Zweifel hervorgerufen werden bezüglich eines Kontrollverlusts über die Kinder und der Wirksamkeit der eigenen pädagogischen Tätigkeit. Aber auch im Zusammenhang mit den Öffnungsprozessen in den Einrichtungen brachten die Erzieherinnen und Erzieher Ängste zum Ausdruck: vor dem Einblick, den diese Prozesse den Kolleginnen und Kollegen in die eigenen Tätigkeiten eröffnen, und der Kontrolle oder der Konkurrenz, die sich daraus entwickeln könnten.

Derartige Ängste können dazu führen, dass die Beteiligungsprozesse – bewusst oder unbewusst – unterlaufen werden. Entsprechend rücksichtsvoll und geduldig sollten die Erwachsenen mit sich selbst und miteinander umgehen. Sie sollten sich Zeit lassen und sich nicht überfordern. Statt mit zu hohen Ansprüchen in den Beteiligungsprozess zu starten, sollten sie sich ehrlich die Frage beantworten, wie weit sie bereit sind, sich auf die anstehenden Veränderungen einzulassen.

Allerdings verlangten die unterschiedlichen Projektthemen, die sie sich selbst gestellt hatten, von den Erzieherinnen und Erziehern von vornherein einen unterschiedlichen Grad der Bereitschaft, sich auf die Beteiligung der Kinder einzulassen. Die Planung des gemeinsam genutzten Außengeländes in der *Kindertageseinrichtung Osloring* in Kiel, die der Projektteilnahme vorausgegangen war, hatte die einzelne Erzieherin weniger betroffen als die Mitbestimmung der Kinder bei der Gestaltung der

Innenräume. Hier redeten andere mit über die Gestaltung „ihres“ Gruppenraums und damit ihres individuellen Arbeitsplatzes. Ein zeitlich begrenztes Projekt zur Raumgestaltung wiederum stellte die Frage der Mitspracherechte der Kinder weniger grundsätzlich als die Einführung einer institutionalisierten Beteiligungsform. Kinderkonferenzen in der eigenen Gruppe durchzuführen, setzte die Erwachsenen weniger der Kontrolle der Kolleginnen und Kollegen aus als die Begleitung des Kinderparlaments der ganzen Einrichtung. Schon der Einstieg in die Beteiligung der Kinder sollte daher immer mit der Frage beginnen: Was trauen wir Erwachsenen uns zu? Und welche Fragen wollen wir vorerst ausklammern? Letzteres darf allerdings nicht dazu führen, dass diese Fragen grundsätzlich ad acta gelegt werden. Die Frage der Beteiligung von Kindern in diesen Bereichen wird vielmehr nur zurückgestellt, um sie zu einem späteren Zeitpunkt erneut zu diskutieren.

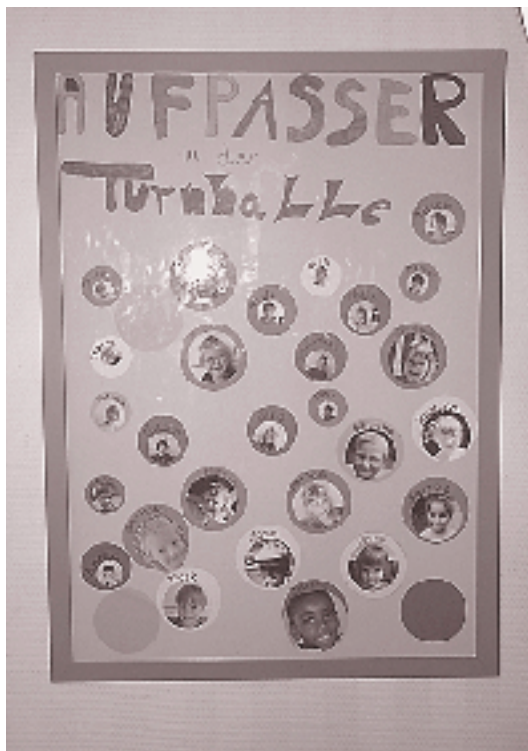
Im Modellprojekt wurde konsequent darauf geachtet, dass Entscheidungen über Gegenstand und Grenzen der Partizipation im Konsens getroffen wurden. Die Ängste der einzelnen Erzieherinnen und Erzieher wurden sehr ernst genommen. Wir gingen davon aus, dass kleinere Schritte, die gemeinsam gegangen werden können, die Entwicklung einer Beteiligungskultur in den Einrichtungen weiter voranbringen würden als große, die nicht alle Teammitglieder gehen würden. Durch diese Vorgehensweise wurden positive gemeinsame Erfahrungen möglich. Das Zutrauen der Erwachsenen in die eigene Beteiligungsfähigkeit und die methodische Kompetenz wuchsen und mit ihnen die Bereitschaft, sich auf die Partizipation der Kinder einzulassen.

Unklarheit über die eigene Rolle

All diese Aspekte deuten darauf hin, dass Partizipation mit dem Kern von Pädagogik zu tun hat – mit der Gestaltung der pädagogischen Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern. Obwohl viele Pädagoginnen und Pädagogen heute ein pädagogisches Selbstverständnis formulieren, das den Kindern Rechte zugesteht, wird in der Praxis nach wie vor oft anders gehandelt. Immer wieder treffen wir auf die (häufig nicht reflektierte) Vorstellung der Erwachsenen: „Wir wissen, was gut ist für die Kinder, und sorgen dafür, dass sie es erhalten.“

Wie schwierig das allerdings sein kann, erleben die Erzieherinnen und Erzieher der AWO

Kindertagesstätte „Hanna Lucas“ in Wedel. Im Rahmen der gemeinsam mit den Kindern weiterentwickelten Öffnungsprozesse (vgl. Kapitel 1.2) hatten sie sich entschlossen, den Kindern den Zugang zur großzügigen, einrichtungsinternen Turnhalle auch ohne Begleitung erwachsener Aufsichtspersonen zu gewähren. Zu diesem Zweck waren „Aufpasser“ ernannt worden, in deren Begleitung auch andere Kinder die Halle nutzen durften. Einer dieser Aufpasser war nun dabei überrascht worden, wie er in der Turnhalle hinter einen Mattenstapel urinierte. Die Aufregung war groß. Es wurden klärende Gespräche geführt. Der Aufpasser selber rechtfertigte sich damit, dass er doch Aufpasser gewesen sei und deshalb die Turn-



halle nicht verlassen durfte, um auf die Toilette zu gehen. Er hatte sich also durchaus pflichtbewusst, wenngleich der Situation nicht recht angemessen verhalten. Andere Kinder wiesen auf einen weiteren Hintergrund des Vorfalles hin. Die Erzieherinnen und Erzieher hätten die Aufpasser schlecht ausgewählt. „Aufpasser kann nur sein, wer aufpassen kann.“ Und der betreffende Junge sei dazu offensichtlich nicht in der Lage gewesen. Die Erwachsenen mussten sich und den Kindern eingestehen, dass sie einige Aufpasser in der Tat ausgewählt hatten, weil sie vermuteten, dass diesen Kindern die Übertragung einer solchen Aufgabe gut tun würde. Die pragmatische Sichtweise der Kinder gab ihnen nun zu denken.

Ein partizipatives pädagogisches Selbstverständnis setzt an die Stelle dieses kompensatorischen Gestaltungswillens die Bereitschaft zu einem ergebnisoffenen Diskurs. Die Aufpasser hätten, nachdem die Erwachsenen ihre Anforderungen an die künftigen Funktionsträger formuliert und mit den Kindern ausgehandelt hätten, gemeinsam mit den Kindern ausgewählt werden können. Und auch dem Jungen hätte es sicher besser getan, wenn er mit einer Aufgabe herausgefordert worden wäre, der er eher gewachsen gewesen wäre.

Zum partizipativen Selbstverständnis gehört auch die Formulierung und Wahrung eigener Interessen der Erwachsenen. Als die Erzieherinnen und Erzieher in der *AWO-Kindertagesstätte „Hanna Lucas“* wie in der *Kindertageseinrichtung Osloring* in Kiel gemeinsam mit den Kindern ihrer jeweiligen Gruppe entscheiden sollten, welche Funktionsbereiche sie gern in ihren Gruppenräumen einrichten wollten, taten sich viele Erwachsene schwer. Während einige eingestanden, dass sie versucht hätten, die Kinder zu einer ihnen angenehmen Entscheidung zu manipulieren, berichteten andere mit unsicherem Lächeln, dass die Kinder sich für einen Bereich entschieden hätten, der gar nicht ihren Interessen entsprach. „In meine Gruppe kommt jetzt die Musikecke – und ich hab’ doch mit Musik so gar nichts am Hut!“ Eine solche Selbstverleugnung widerspricht allerdings dem Gedanken der Partizipation.

Partizipation bedeutet das gleichberechtigte Aushandeln unterschiedlicher Interessen. Dazu verhilft weder die Manipulation der Kinder noch die Selbstaufgabe der Erwachsenen. Die Erwachsenen müssen vielmehr in der Lage sein, ihre eigenen Interessen gleichwertig mit denen der Kinder einzubringen und zur Disposition zu stellen. In der *AWO-Kindertagesstätte „Hanna Lucas“* gelang ein solcher Aushandlungsprozess beispielsweise, als sich der Junge mit seiner Vorstellung von einem Musikraum, der auch Platz zum Tanzen bieten muss, gegen die Erwachsenen durchsetzen konnte. Auch die Erzieherinnen hatten ihre Wünsche in die Verhandlungen eingebracht, beugten sich aber den besseren Argumenten des Kindes. In der *KiTa Waldstraße* in Pinneberg konnten die Kinder zwar ihren Wunsch nach Fleisch auf dem Speiseplan durchsetzen, mussten sich aber aufgrund der Einwände der Eltern mit Geflügelgerichten zufrieden geben.

Die Bereitschaft und Fähigkeit, einen offenen Dialog mit den Kindern zu lernen, verlangt Vertrauen – in die eigenen Kompetenzen und die

der Kinder sowie in die Fehlerfreundlichkeit der Kolleginnen und Kollegen. Die Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer wurden immer wieder ermutigt, sich auszuprobieren. Dabei wurden selbstverständlich Fehler gemacht, wie nicht nur die Video-Aufnahmen der ersten Kinderkonferenzen in der *KiTa Waldstraße* offenbarten. Dass alle Beteiligten die sehr nahe gehenden Analysen ihrer ersten Moderationsversuche dennoch als äußerst konstruktiv beschrieben, war der konsequenten Strukturierung der gemeinsamen Auswertung der Videos im Team sowie den vorangegangenen vertrauensbildenden Erfahrungen in der gemeinsamen Vorbereitung zu verdanken.

Strukturelle Hindernisse

Partizipation von Kindern gelingt nur schwer, wenn die beteiligten Erwachsenen nicht ebenfalls in der Lage und bereit sind, zu partizipieren. Damit sind die inneren und äußeren Strukturen der Kindertageseinrichtungen angesprochen. Die Leitung und der Träger können die Partizipation der Kinder wirkungsvoll unterstützen, aber auch behindern.

Obwohl die Entscheidung zur Partizipation – beispielsweise zur Teilnahme am Modellprojekt – häufig eine Leitungsentscheidung ist, muss diese im Team kommuniziert werden, wenn sie nicht unterlaufen werden soll. Das belegen u.a. zwei Kindertageseinrichtungen, die, nachdem sie das Auswahlverfahren durchlaufen hatten, aus dem Modellprojekt wieder ausstiegen. In beiden Einrichtungen zogen sich die Teams von der Projektteilnahme zurück, als die Leitungen aus unterschiedlichen Gründen über einen längeren Zeitraum abwesend waren. Das legt die Vermutung nahe, dass die Bewerbungen in diesen Einrichtungen nicht aufgrund eines übereinstimmenden Beschlusses der Leitungen und der Teams erfolgt waren. Der Wunsch der Leitung, die Kinder zu beteiligen, erfordert aber auch eine partizipative Einbindung der beteiligten Erwachsenen.

Andererseits: Wenn die Leitung nicht ausdrücklich für eine Beteiligung der Kinder eintritt und die Umsetzung gemeinsam beschlossener Maßnahmen in diesem Zusammenhang mit Nachdruck verfolgt, kann ein gewisses „Trägheitsmoment des Alltags“ dazu führen, dass Partizipation auf der Strecke bleibt. Insbesondere bei der Einführung institutionalisierter Beteiligungsformen in der *KiTa Waldstraße* und im *Evan-*



gelischen Kindergarten in Quickborn gestanden die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nachträglich ein, dass der Einstieg in die Gremienarbeit sich ohne die ultimativen Forderungen der Leitungen sicher länger hinausgezögert hätte. Die Erzieherinnen und Erzieher standen vor großen persönlichen Herausforderungen. Partizipation fordert eine selbstkritische Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Selbstverständnis und der Gestaltung der Interaktionen mit den Kindern. Dies macht Mühe und kostet Zeit und ist im gegenwärtigen Alltag in Kindertageseinrichtungen nur durch ein sehr hohes Engagement der Erzieherinnen und Erzieher zu bewältigen.

Leitung und Träger von Kindertageseinrichtungen sind dafür verantwortlich, dass der strukturelle Rahmen für derart anspruchsvolle Prozesse geschaffen wird. Welche Unterstützung erhalten die Erzieherinnen und Erzieher? Wie viel Zeit wird ihnen für die Reflexion ihrer pädagogischen Arbeit zur Verfügung gestellt? Wie wird eine angemessene Begleitung sicher gestellt? Die am Modellprojekt beteiligten Einrichtungen betonten immer wieder, dass gerade die Praxisbegleitung und die Unterstützung bei der Reflexion der eigenen Tätigkeit durch das Projektteam für sie von besonderer Bedeutung waren.



3.2 Was verlangt die Partizipation der Kinder von den Erwachsenen?

Partizipation – insbesondere von jüngeren Kindern – ist kein Selbstgänger. Wenn sie nicht zur Beteiligung herausgefordert werden und die Entwicklung ihrer Beteiligungsfähigkeiten nicht systematisch unterstützt wird, wenn sie keine Erwachsenen erleben, die sich selbst beteiligen und sie als gleichwertige Partner ernst nehmen, dann werden sich Kinder – wenn es ihnen überhaupt in den Sinn kommt, sich in die Gestaltung des Alltags der Kindertageseinrichtung einzumischen – sehr schwer tun, ihre Interessen zu äußern und ihre Rechte einzuklagen. Eine Partizipationskultur, in der es für Erwachsene wie Kinder selbstverständlich ist, dass alle etwas zu sagen haben und daher auch allen zugehört wird und alle mitentscheiden, kann sich in einer Kindertageseinrichtung nur aufgrund einer reflektierten pädagogischen Tätigkeit der Fachkräfte entfalten. Partizipation fordert sie mit ihrer ganzen Person und mit ihrer ganzen Professionalität.



Die Einstellungen und Kompetenzen, sowie das methodische Know-How der Erwachsenen sind der Schlüssel zur Beteiligung der Kinder. Daher war ein weiterer Schwerpunkt der externen Begleitung der Teams im Modellprojekt, mit den Erzieherinnen und Erziehern herauszuarbeiten, welche Haltungen und welche pädagogischen Verhaltensweisen besonders geeignet sind, die Partizipation der Kinder zu fördern. Im Folgenden sollen – obwohl sie zum Teil schon in den vorangegangenen Kapiteln angeklungen sind – noch einmal vier Aspekte hervorgehoben werden, die sich im Modellprojekt als förderlich für die Beteiligung der Kinder erwiesen haben.

Die Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen verlangt von den Erwachsenen insbesondere:

- ihre politischen Werte und ihre pädagogischen Ziele zu klären
- theoretische Diskussionen zu verfolgen
- eine dialogische Haltung zu entwickeln
- ihre Moderationskompetenzen zu erweitern.

Partizipation verlangt von den Erwachsenen, ihre politischen Werte und ihre pädagogischen Ziele zu klären

Pädagogik ist auf die Zukunft gerichtet. Pädagogisches Denken und Handeln zielt darauf, die nachwachsende Generation auf künftige Anforderungen vorzubereiten. Damit kommen Pädagoginnen und Pädagogen nicht umhin, sich eigene Vorstellungen von der Zukunft zu machen. Pädagogik hat immer auch utopische Elemente. Sie basiert auf Ideen von einer Welt von morgen, die in pädagogische Ziele umgesetzt werden und mehr oder weniger reflektiert unser pädagogisches Handeln bestimmen.

Ob Theodor Adorno (1971), für den nur eine „Erziehung zur Mündigkeit“ dafür sorgen konnte, „dass Auschwitz nicht noch einmal sei“, ob Paulo Freire (1973), der seine „Pädagogik der Unterdrückten“ als Erziehung zur Selbstbefreiung verstand, ob Alexander Neill (1969), der Verbrechen, Hass und Krieg dadurch zu überwinden hoffte, freie und damit glückliche Kinder zu erziehen, oder ob Hartmut von Hentig (1993), der die Laborschule Bielefeld einer *polis* nachempfunden hat, in der die Kinder die „Grundbedingungen des friedlichen, gerechten, geregelten und verantworteten Zusammenlebens“ lernen – sie alle leiteten ihre pädagogischen Ziele u.a. aus ihren Utopien von einer besseren Welt ab.

So verfahren vor 30 Jahren auch Jürgen Zimmer und die Arbeitsgruppe Vorschulerziehung im Deutschen Jugendinstitut, als sie den Situationsansatz entwickelten. Die Leitziele Autonomie, Solidarität und Kompetenz sind getragen von der Utopie einer freien, gerechten und solidarischen Welt und haben auch unter den veränderten gegenwärtigen Bedingungen ihre Aktualität bewahrt:

- Autonomie meint Selbstbestimmung, Unabhängigkeit, Eigeninitiative, Selbstständigkeit.
- Solidarität ergänzt die Autonomie um den Gemeinnsinn. Wer solidarisch ist, interessiert sich für Andere, fühlt mit, engagiert und kümmert sich.
- Kompetenz schließlich meint die Fähigkeit in komplexen Situationen der Sache ange-

messen, autonom und solidarisch handeln zu können (vgl. Zimmer 2000, 14).

Partizipation verlangt von pädagogischen Fachkräften sich auch mit ihren politischen Grundhaltungen auseinander zu setzen und daraus ihre pädagogischen Ziele zu erarbeiten. Wer will, dass Kinder gehorchen lernen und zu unauffälligen, angepassten Erwachsenen werden, wird ihnen kaum Beteiligungsmöglichkeiten zugestehen. Das Interesse von Erwachsenen an den Rechten von Kindern und an deren Partizipation wurzelt eher in freiheitlich, humanistisch, emanzipatorisch, demokratisch o.ä. motivierten politischen Wertvorstellungen.

Bei der Klärung eigener politischer Werte und pädagogischer Ziele können folgende Fragen hilfreich sein:

- Wie wünsche ich mir die Zukunft der Gesellschaft?
- Welche Werte sind mir wichtig?
- Welche Werte möchte ich den Kindern nahe bringen?
- Welche Kompetenzen brauchen Kinder, um die Welt von morgen aktiv mitgestalten zu können?

Partizipation verlangt von den Erwachsenen, theoretische Diskussionen zu verfolgen

Qualität ist keine objektive Größe. Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Kinder, Träger, Gesellschaft oder Politik haben unterschiedliche Vorstellungen von der Qualität von Kindertageseinrichtungen. Qualitätsentwicklung braucht daher einen Dialog über Ziele. Sie ist keine gänzlich neue Aufgabe, sondern immer schon Bestandteil einer pädagogischen Arbeit gewesen, die sich an einer Konzeption orientiert und diese regelmäßig überprüft.

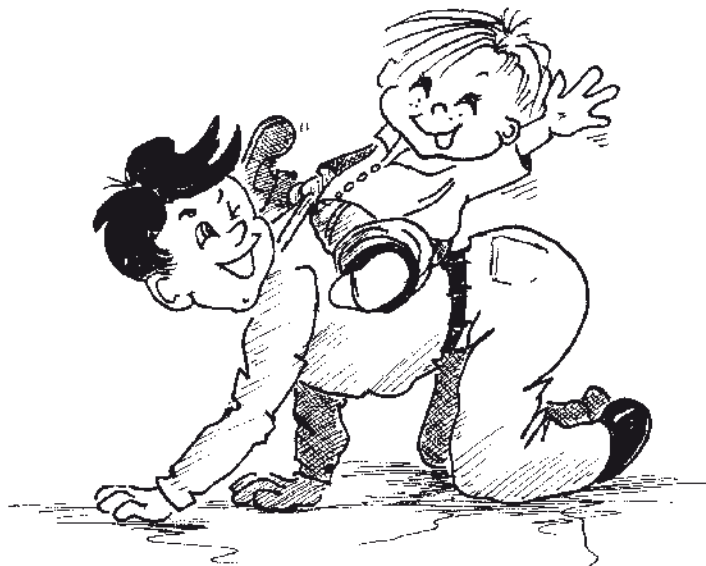
Im *Nationalen Kriterienkatalog* für die pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder (Tietze / Viernickel 2002) ist Partizipation einer von sechs Leitgesichtspunkten zur Bestimmung pädagogischer Qualität. Das heißt, dass die Qualität in allen 20 dort genannten Qualitätsbereichen entscheidend daran gemessen wird, wie es gelingt, die Kinder zu beteiligen. Aus fachlicher Sicht ist Partizipation

damit ein Querschnittsthema.

Die fachliche Grundlage einzelner Einrichtungskonzeptionen bilden pädagogische Ansätze. Im Bereich der Elementarpädagogik lassen sich in Deutschland zur Zeit drei bedeutsame curriculare Diskussionsstränge ausmachen: der Situationsansatz, die Diskussion um Bildung in Kindertageseinrichtungen und die Rezeption der Kleinkindpädagogik aus Reggio Emilia. In diesen Ansätzen spielt Partizipation jeweils eine zentrale Rolle, allerdings – wie umseitig kurz dargestellt – mit unterschiedlichen Akzenten.

Erzieherinnen und Erzieher, die sich für Partizipation entschieden haben, sollten die Diskurse über frühkindliche Pädagogik aufmerksam verfolgen und wissen, wie Partizipation in den verschiedenen Ansätzen berücksichtigt wird. So kann die grundlegende Bedeutung von Partizipation in den Konzeptionen der Einrichtungen nachvollzogen und vermieden werden, dass Partizipation als vorübergehendes Modethema und zusätzliche Aufgabe von Kindertageseinrichtungen missverstanden wird. Erzieherinnen und Erzieher sollten ihre pädagogische Praxis vor dem Hintergrund dieser theoretischen Ansätze reflektieren und darstellen können. Sie müssen – auch in Bezug auf die Beteiligung der Kinder – die Frage beantworten können, warum sie so handeln, wie sie handeln, und sich dafür mit folgenden Fragen auseinandersetzen:

- Wie reflektieren wir unsere Arbeit theoretisch?
- Was bedeutet Partizipation in den aktuellen Ansätzen der Kleinkindpädagogik?
- Wie bringen wir unsere theoretischen Hintergründe in die Konzeption und in die Dokumentation unserer pädagogischen Arbeit ein?



► *Partizipation im Situationsansatz*

Der Situationsansatz geht von den realen komplexen Lebenssituationen der Kinder aus und hat als Richtziele Autonomie, Solidarität und Kompetenz. Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit ist das Aufspüren von Schlüsselsituationen. Dies sind Situationen im Alltag der Kinder, die für sie und ihre Entwicklung von besonderer Bedeutung sind. Aufgabe der Erzieherinnen und Erzieher ist es, diese Schlüsselsituationen zu erkennen, zu analysieren und zum Ausgangspunkt pädagogischen Handelns (insbesondere in Projekten) zu machen (vgl. Zimmer 2000, 27 ff.). Um Schlüsselsituationen als solche erkennen zu können, braucht es Partizipation. Die Frage ist nicht: Wie kann ich das den Kindern vermitteln? Sondern: Wie kann ich die Kinder verstehen? Welche Bedeutung hat diese Situation für die Kinder? Auch die weiteren methodischen Schritte des Situationsansatzes beinhalten immer wieder das Aushandeln mit den Kindern.

Partizipation ist eine von fünf theoretischen Dimensionen, die die konzeptionellen Grundsätze des Situationsansatzes begründen (vgl. Preissing 2003, 11). „Kinder zu beteiligen bedeutet, sie ganz selbstverständlich als Subjekte zu begreifen, die ihr Leben selbst in die Hand nehmen [...]. Ausgehend von diesem Bewusstsein heißt das für die pädagogische Arbeit: Kinder lernen, Situationen selbst zu gestalten. Gemeint ist, Kindern die Chance zu geben, sich Wege selbst zu suchen und diesen Prozess des forschenden, entdeckenden, experimentierenden Lernens durch die Erweiterung des Blickwinkels und durch vertiefende Recherchen zu fördern“ (Preissing 2003, 46).

► *Partizipation in der aktuellen Bildungsdiskussion*

Die Zusammenhänge von Partizipation und Bildung wurden bereits im zweiten Kapitel dargestellt. An dieser Stelle geht es darum, die Hinweise, die sich aus dieser Diskussion für die Weiterentwicklung des Situationsansatzes ergeben, zu skizzieren.

Hans-Joachim Laewen (2002 b, 237) stellt im Modellprojekt „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ aus entwicklungspsychologischer Perspektive fest: „Der Situationsansatz hat kein Verfahren zur Identifizierung von Schlüsselthemen oder Schlüsselsituationen von Kindern entwickelt, das sich auf das subjektive Erleben von Kindern, auf deren Konstruktionen von Welt stützt und diese Informationen zum Ausgangspunkt weitergreifender Analysen bis hin zu Konzepten erzieherischen Handelns machen würde.“

In der Tat räumt Jürgen Zimmer (2000, 29) ein, dass es im Situationsansatz die Erzieherinnen und Erzieher sind, die entscheiden, was eine Schlüsselsituation ist: „Sie müssen die Komplexität des Geschehens, das Sie beobachten, reduzieren und sagen: Das ist die Situation, die ich jetzt wichtig finde.“ Hans-Joachim Laewen plädiert stattdessen dafür, stärker als im Situationsansatz bislang geschehen, von der subjektiven Weltsicht der Kinder auszugehen und dies methodisch zu systematisieren. Er empfiehlt, immer dann skeptisch zu werden, wenn Kinder leicht verstanden werden: „Oft beruht dieses vermeintlich rasche Verstehen auf einer Verkürzung des vom Kind Gemeinten auf einen Teilaspekt oder aber auf einer völligen Fehlinterpretation“ (Laewen 2002 a, 95).

Dies ist ein Plädoyer für eine stärkere Kinderbeteiligung bei der Auswahl von Schlüsselsituationen und Bildungsthemen. Partizipationsverfahren, wie sie v.a. in der *DRK-Kindertagesstätte Turnstraße* in Elmshorn entwickelt wurden, können dazu beitragen, dass tatsächlich das subjektive Erleben der Kinder im Mittelpunkt steht, ihre Fragen und ihre Antworten wahrgenommen werden und ein offener Dialog ermöglicht wird.

► *Partizipation in der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia*

In den Kindertageseinrichtungen in Reggio Emilia findet genau dies schon lange statt. Hier ist die subjektive Weltsicht der Kinder Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit. Für die Pädagoginnen und Pädagogen in Reggio sind die Ideen und Vorstellungen der Kinder niemals falsch oder unvollständig, sondern haben eine eigene Qualität, die sie mit größter Aufmerksamkeit zu verstehen trachten. „Es scheint fast, als sei für die Kinder jedes Objekt und jedes Ereignis Träger einer Bedeutung, die es wert ist, interpretiert zu werden“ (S. Spaggiari nach Dreier 1999, 71). Die Erzieherinnen und Erzieher nehmen die Fragen und Beiträge der Kinder ernst, greifen sie auf und beziehen sie in ihre pädagogische Tätigkeit ein. Der dialogische Prozess des Verstehens der Kinder umfasst dabei ausführliche Dokumentationen der Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern, deren Interpretation aufgrund fachlicher Kenntnisse und intensive Reflexionen im Team und mit der Fachberatung (vgl. Laewen 2002 b, 237 ff.). Das ausschlaggebende Moment in diesem Prozess ist die direkte Beteiligung der Kinder im Dialog.

Partizipation verlangt von den Erwachsenen eine dialogische Haltung

Partizipation verlangt eine gleichwertige, eine symmetrische Kommunikation. Voraussetzung dafür ist eine dialogische Haltung der Erwachsenen. Wenn Partizipation bedeutet, gemeinsam Entscheidungen zu fällen und gemeinsam Probleme zu lösen, braucht sie zudem einen Gegenstand, ein für die Beteiligten relevantes Thema. Es geht nicht nur um ein miteinander-Verhandeln, sondern gleichzeitig um ein Aushandeln von Interessen. Partizipation verlangt also einen Dialog *mit* Kindern *über* einen Inhalt.

► *Dialoge mit Kindern*

Dialoge mit Kindern können in „100 Sprachen“ erfolgen. Sie sind nicht auf verbale Ausdrucksformen beschränkt. Die Körpersprache der Kinder spricht oft eine viel eindeutiger Sprache als ihr verbaler Ausdruck es vermag. „Der Körper ist der Handschuh der Seele, seine Sprache das Wort des Herzens“, sagt der Pantomime Samy Molcho (2003, 20 f.). „Jede innere Bewegung, Gefühle, Emotionen, Wünsche drücken sich durch unseren Körper aus.“ Das heißt für Molcho, dass der Körper nicht lügen kann. Bei Erwachsenen beobachten wir allerdings sehr viel häufiger als bei Kindern widersprüchliche Signale oder Gebärden. Dabei geht es um Widersprüche zwischen verbaler Äußerung und Bewegung und in sich widersprüchliche Bewegungen. Samy Molcho (1996, 187) führt das darauf zurück, dass „Rituale mehr und mehr ein Teil des eigenen Ich werden“ und so Konflikte zwischen dem Ritual und den eigenen Wünschen auftreten. Während wir vielleicht in einer Gesprächsrunde, die uns langweilt oder überfordert oder aus sonstigen Gründen unangenehm ist, „gute Mine zum bösen Spiel“ machen werden, verrät uns die Körpersprache der Kinder sehr eindeutig, ob sie noch bei der Sache sind oder nicht. Diese Signale gilt es zu beachten und zu berücksichtigen.

Die genaue Beobachtung der Kinder und die Interpretation ihrer Lebensäußerungen auf der Grundlage fachlichen Wissens sind ein Teil des Dialogs mit Kindern. Dazu gehört aber auch die Verständigung mit den Kindern darüber, ob die jeweilige Interpretation ihrer Äußerung richtig ist.

Dialoge mit Kindern zu führen, verlangt von den Erwachsenen bereit und in der Lage zu sein, die Interaktionen mit den Kindern symmetrisch zu gestalten. Entscheidend dafür, dass das gelingt, ist das, was wir als „Ton“, „Stimmung“ oder „Atmosphäre“ bezeichnen.

Diese Qualität des Interaktionsprozesses bestimmen zunächst allein die Erwachsenen. Nur wenn sie den Kindern mit einer dialogischen Haltung begegnen, können Dialoge zwischen Erwachsenen und Kindern entstehen.

Eine dialogische Haltung der Erwachsenen bedeutet, davon überzeugt zu sein, dass jeder und jede etwas zu sagen hat, interessiert und neugierig auf das zu sein, was die Kinder beizutragen haben, ihnen fragend, nicht wissend zu begegnen und ihre Beiträge ernst zu nehmen.

Dialoge mit Kindern erfordern aufmerksam zuzuhören, sich ihnen zuzuwenden, Blickkontakt zu suchen, die Kinder ausreden zu lassen, auch wenn sie scheinbar abschweifen. Wenn es, aus welchen Gründen auch immer, gerade nicht möglich ist, sich auf das Gespräch einzulassen, muss das ehrlich ausgesprochen werden: „Ich kann dir jetzt nicht zuhören. Kannst du warten, bis ich hiermit fertig bin?“

Dialoge mit Kindern erfordern, sich auf sie einzulassen und sich in sie hineinzusetzen. Sie können bedeuten, den Gefühlen oder Gedanken der Kinder eine Sprache zu geben oder ihre Ausdrucksformen anzunehmen. Sie verlangen Respekt, als „das Gefühl für den feinen Unterschied zwischen Nähe und Zunahe-Treten“ (Raoul Wortmann nach Kazemi-Weisari 1998, 18).

Dialoge mit Kindern brauchen die Geduld, die es ermöglicht, den eigenen Wissensvorsprung zurück und eigene Bewertungen „in der Schwebel“ zu halten (Klein / Vogt 2000, 102 f.), die Fähigkeit, das eigene Vorwissen ohne Besserwisserei zur Verfügung zu stellen und die Selbstsicherheit, eigene Ungewissheiten einzugestehen: „Das weiß ich auch nicht, aber wir können gemeinsam versuchen, es heraus zu bekommen.“



Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern finden im Alltag von Kindertageseinrichtungen in sehr unterschiedlichen Formen statt. Ob Erzieherinnen oder Erzieher dabei eine dialogische Haltung einnehmen, spüren Kinder sehr genau.

► *Dialoge über Inhalte*

Dialoge mit Kindern können das Phänomen des Wachsens, das nächste Ausflugsziel, Raum- oder Tagesgestaltungen, die Gestaltung eines Kinderortsplanes oder auch Personalfragen beinhalten. Gegenstand des Dialogs kann sein, was die Kinder gerade interessiert oder wie sie Alltägliches in der Einrichtung wahrnehmen, aber auch, was die Erwachsenen beschäftigt oder was im Alltag der Kindertageseinrichtung gerade entschieden werden muss. Kinder nehmen Anteil am Leben in der Einrichtung und am Weltgeschehen. Es entgeht ihnen nicht, welche Themen Erwachsene bewegen. Sie wollen daran teilhaben; und sie bringen viele Voraussetzungen dafür mit. Nur in Dialogen mit Kindern erfahren Erwachsene, welches die jeweils aktuellen Themen der Kinder sind. Ein Dialog verlangt von den Erwachsenen aber auch, sich mit den Kindern über Dinge auseinander zu setzen, die ihnen selbst am Herzen liegen. Erwachsene müssen immer wieder klären, welche Themen sie den Kindern zumuten wollen, und diese Themen so einbringen, dass die Kinder in die Lage versetzt werden, darüber in einen Dialog zu treten.

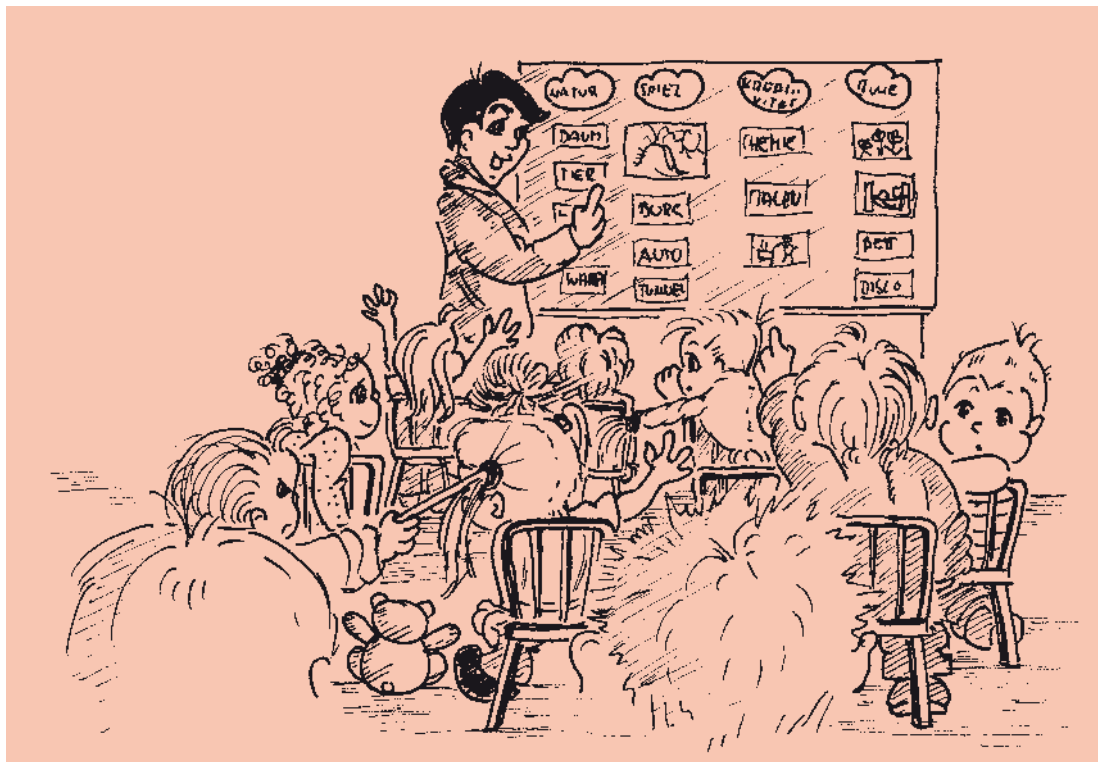
Um Dialoge mit Kindern über die vielen denkbaren Inhalte zu ermöglichen, müssen die Erzieherinnen und Erzieher sich fragen:

- Kann ich aktiv zuhören?
- Nehme ich die Äußerungen der Kinder wahr? Inwiefern berücksichtige ich nicht nur die verbalen, sondern auch non-verbale Sprachen der Kinder?
- Wie viel Zeit lasse ich mir, die Kinder zu verstehen? Wie vergewissere ich mich, ob ich die Kinder richtig verstanden habe, bevor ich meine sie verstanden zu haben?
- Was sind die Themen der Kinder?
- Was sind meine Themen, Positionen und Ziele? Welche will ich den Kindern zumuten?

Partizipation verlangt von den Erwachsenen Moderationskompetenzen

Das Handwerkszeug von Pädagoginnen und Pädagogen sind Methoden, mit denen pädagogische Prozesse gestaltet werden können. Das gilt auch für Partizipation. Um Kinder in Kindertageseinrichtungen beteiligen zu können, brauchen Erzieherinnen und Erzieher methodische Kompetenzen, die Partizipationsprozesse ermöglichen und erleichtern. Dazu zählen vor allem Moderationskompetenzen.

Moderieren bedeutet, den Meinungs- und Willensbildungsprozess einer Gruppe zu ermöglichen oder zu erleichtern, ohne inhaltlich einzugreifen und zu steuern. Moderatorinnen



und Moderatoren sind methodische Helfer, die ihre eigenen Meinungen, Ziele und Werten zurückstellen können. Die Kunst bei der Beteiligung von Kindern besteht nun darin, sich einerseits im Dialog mit einer eigenen Position einzubringen, diese aber andererseits in der Moderation des Beteiligungsprozesses zurückzuhalten.

Für die Partizipation in Kindertageseinrichtungen sind insbesondere die Moderation von Kindergesprächen, die Konfliktmoderation und die Moderation von Beteiligungsverfahren bedeutsam.

► Moderation von Kindergesprächen

Wenn Partizipation bedeutet, gemeinsam Entscheidungen zu fällen, muss nicht nur die Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern auf Gleichwertigkeit beruhen, sondern auch die zwischen den Kindern selbst. Erzieherinnen und Erzieher können Kinder schon früh darin unterstützen, Gesprächskompetenzen zu üben.

„Kindergespräche zu begleiten, zu moderieren, fiel mir nicht einfach in den Schoß. Es war ein langer Lernprozess,“ gesteht Sieglinde Mühlum (Mühlum / Virnkaes 1998, 63), langjährige Leiterin des Evangelischen Kindergartens im hessischen Lorsch. Die Aufgaben der Moderation sieht sie darin, bei der Entwicklung von Gesprächsregeln behilflich zu sein, darauf zu achten, dass alle zu Wort kommen können, nicht ausgelacht oder verspottet werden. Dabei gilt es durchaus, auch das Ziel des Gesprächs im Auge zu behalten, sich aber tunlichst davor zu hüten, zu bewerten oder für einzelne Kinder Position zu beziehen.

Ein Erzieher berichtete, wie sich das gemeinsame Frühstück in einer Krabbelgruppe mit ein- bis dreijährigen Kindern über Monate zu einer Gesprächsrunde entwickelte, in der die Kinder bis zu dreißig Minuten miteinander einen Gesprächsfaden verfolgen konnten – wenn auch auf allerlei Umwegen. Zu Beginn wies er die Kinder immer wieder darauf hin, dass Jonas gerade rede, forderte sie auf, ihm zuzuhören, weil der so Interessantes berichte. Er bat, die Ansprechpartner zu benennen: „Frag doch Klara selbst“, ermutigte Manuel (bedrängte ihn aber nicht), zu wiederholen, was er gerade gesagt habe, oder griff selber einen Beitrag auf. Er übersetzte, bremste Nele lachend, wenn sie anderen gar zu stürmisch ins Wort fiel, sorgte aber auch dafür, dass sie zu Wort kam, bevor sie alles wieder vergaß. Nach und nach entwickelten so schon diese ein- bis dreijährigen Kinder

eine Gesprächskultur.

Die Moderation von Kindergesprächen ist immer eine Gratwanderung. „Kinder brauchen Erwachsene, die sich ihnen mit ihren eigenen Lebenserfahrungen zur Verfügung stellen, d.h.: Ich bringe mich ein, beziehe Stellung, habe Vorlieben und Abneigungen, habe meine Meinung, aber sie muss nicht die Meinung anderer sein“ (Mühlum / Virnkaes 1998, 63). Erzieherinnen und Erzieher sind in den Gesprächen mit Kindern oft Teilnehmer mit besonderen Aufgaben. Sie leiten den Prozess des Gesprächs, sind aber u.U. mit ihren persönlichen Erfahrungen gefragt oder selbst an der Entscheidungsfindung interessiert. Diese ambivalente Doppelrolle – die dem eigentlichen Geist der Moderation widerspricht – gebietet, den Rollenwechsel von der Gesprächsleitung zur Gesprächsbeteiligung bewusst wahrzunehmen und den Kindern transparent zu machen: „Ihr habt jetzt gesagt, wie ihr das seht. Nun will ich auch sagen, wie ich das sehe. Und dann könnt ihr wieder dazu sagen, wie ihr das findet.“

► Moderation von Konflikten

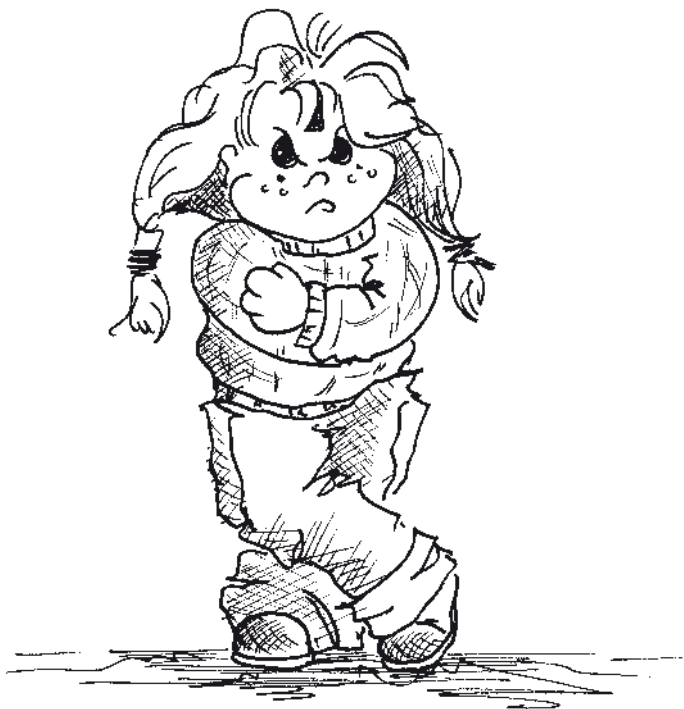
Wenn man gemeinsam plant und entscheidet, kommt es immer wieder zu Konflikten. Partizipation scheut Konflikte nicht, sondern greift sie vielmehr so auf, dass Lösungen gesucht werden, die von allen mitgetragen werden können.

Voraussetzung für einen konstruktiven Umgang mit Konflikten ist, sie nicht als störend oder bedrohlich wahrzunehmen, sondern sie als Chance zu betrachten. „Konflikte sind in der Arbeit mit Kindern etwas Normales“, schreiben Kurt und Sabine Faller (2002, 16). „Konflikte – früh wahrgenommen – sind ein wichtiges Signal, dass etwas nicht stimmt. Sie bieten eine Chance zur Entwicklung. [...] Nicht der Konflikt ist das Problem, sondern die Art und Weise, wie wir damit umgehen.“

Kurt und Sabine Faller haben das Konzept der „*Mediation in der pädagogischen Arbeit*“ (Faller 1998) für Kindertageseinrichtungen aufgearbeitet. Mediation ist ein Verfahren zur Konfliktlösung durch eine unbeteiligte dritte Person, um eine Lösung zu finden, mit der alle Beteiligten zufrieden sind. Die Mediation lebt von einer mediativen Haltung und entsprechenden Gesprächstechniken. „Das sind ganz allgemein Respekt und Achtung gegenüber den Personen und Vertrauen in ihre Fähigkeit, selbst Lösungen für ihre Probleme zu finden. [...] Die Mediatorin ist verantwortlich für das Verfahren und die Gesprächsführung, aber nicht für den Inhalt und die Lösung“ (Faller / Faller 2002, 11 f.).

Die Aufgabe der Mediatorin oder des Mediators ist also nicht, den Konflikt zu beurteilen, sondern seine Lösung zu moderieren. Dazu erhalten zunächst beide Konfliktparteien die Gelegenheit, die Situation aus ihrer Sicht darzustellen. Zwei Karten, auf denen entweder ein Ohr oder ein Mund abgebildet ist, können den Kindern dabei helfen, einmal die Rolle des Zuhörenden und einmal die des Sprechenden einzunehmen. Wer zuerst den Mund gezogen hat, darf beginnen zu erzählen. Auf die gleiche Weise benennen beide mögliche Auswege. Schließlich geht es darum, dass die Kontrahenten miteinander eine Lösung aushandeln und gemeinsam Konsequenzen festlegen. Und die Mediatorin oder der Mediator vergewissern sich, dass beide die Vereinbarungen verstanden haben.

Mediation fällt besonders schwer, wenn die Erwachsenen selbst in Konflikte mit einem Kind verwickelt sind. Oft findet sich im Alltag keine Kollegin, die gerade in der Lage ist, die Konfliktlösung zu begleiten. Dann müssen die Erwachsenen den Spagat vollbringen, den eigenen Konflikt zu moderieren. Dies erfordert sehr viel Rollendistanz, um die eigenen Beiträge von der Moderation des Prozesses zu trennen. Die Rolle einer Moderatorin oder eines Moderators in Konflikten kann aber – wie Kurt und Sabine Faller zeigen – auch von Kindern übernommen werden.



► Moderation von Beteiligungsverfahren

Moderation spielt schließlich auch bei der Gesamtplanung von Beteiligungsverfahren eine wichtige Rolle. Erwachsene müssen auch hier immer wieder einen Spagat bewältigen, nämlich einerseits offene Situationen zu schaffen, in denen Kinder ihre Ideen entwickeln können, andererseits den Gesamtprozess so zu gestalten, dass die Zusammenhänge für alle erkennbar bleiben und verabredete Ziele auch erreicht werden können.

Dabei müssen Erzieherinnen und Erzieher insbesondere ein Gleichgewicht zwischen Planung und Beteiligung sowie Prozess- und Ergebnisorientierung finden.

Planung und Beteiligung

Eine am Kind orientierte partizipative Pädagogik steht immer in dem Dilemma, einerseits offene Verfahren zu gestalten (Beteiligung), andererseits methodisch planen zu müssen (Planung). Es gilt, die Balance zwischen Planung und Offenheit zu finden, um einerseits gemeinsam besprochene Ziele zu erreichen (z.B. die Erstellung eines Kinderstadtplans) andererseits die Partizipation nicht zugunsten eines einmal definierten Ziels aufzugeben. Für diese Planung sind – jedenfalls in Kindertageseinrichtungen – zunächst ausschließlich die Erwachsenen verantwortlich. Das wird besonders deutlich bei der Einführung institutionalisierter Beteiligungsformen. Die Kinder in Kindertageseinrichtungen verfügen normalerweise über keinerlei Erfahrungen mit formalen Mitbestimmungsstrukturen. Es mangelt ihnen am nötigen Wissen, um an einer Entscheidung über die Form ihrer künftigen Beteiligung beteiligt zu werden. Erst wenn sie einige Zeit in den von den Erwachsenen eingeführten Gremien gearbeitet haben, verfügen sie über ein Wissen, das ihnen ermöglicht an der Weiterentwicklung der Abläufe und Strukturen mitzuwirken.

Wie diese Balance aussehen kann, zeigte sich in der Gestaltung des Kinderstadtplans im *Izz-Kizz-Kindergarten* in Itzehoe (vgl. Kapitel 1.2). Hier hatten sich die Erzieherinnen dafür entschieden, in Zusammenarbeit mit den Kindern einen Kinderstadtplan zu entwickeln. Sie hatten Ziele formuliert (bezüglich der Beteiligung der Kinder, sowie der Inhalte und der Produkte des Projekts), hatten den Einstieg geplant, mögliche Arbeits- und Präsentationsformen zusammengetragen, einen Zeitplan erstellt und über potenzielle Stolpersteine im Projektverlauf nachgedacht. Die Beteiligung der Kinder sollte gleich nach der Einstiegsphase beginnen. Auch die Beteiligungsstrukturen

waren genau geplant worden.

Schon bei der Auswahl der Arbeitsformen, der ersten Phase der Kinderbeteiligung, erlebten die Erwachsenen ihre erste Überraschung. Es fand sich eine Gruppe von Kindern, die das Medium der Einstiegsphase (eine Theaterszene) aufgriff und nicht den vorgestellten Inhalt. So entstand neben einer Gruppe, die sich tatsächlich mit der Erstellung eines Kinderstadtplans beschäftigen wollte, und zwei eingeplanten Gruppen, die ein Modell des Umfeldes der Einrichtung und ein Foto-Memory-Spiel herstellen wollten, eine Theatergruppe. Diese Kinder setzten sich in ihrem Theaterstück zwar mit dem Thema des „Verlaufens“ auseinander, führten aber nicht, wie es der inhaltlichen Intention der Erzieherinnen entsprach, Exkursionen zur Erkundung des Stadtteils durch. Die Erzieherinnen standen hier vor der Frage: Wie gehen wir damit um, dass einige Kinder sich ein anderes Thema suchen? Eine zweite Überraschung erlebten die Erzieherinnen, die die Stadtplan-Gruppe moderierten. Die Erwachsenen liebäugelten damit, einen Kinderstadtplan im Stile eines Bildatlases herzustellen. Als sie in der Umsetzungsphase des Projekts den Kindern diese Idee vorstellten, stießen sie auf Widerstand. „Das ist doch kein Stadtplan. Das ist doch ein Buch.“ Und: „Mein Papa hat einen ganz anderen Plan. So einen großen, zum Aufmachen.“ Die Erzieherinnen waren enttäuscht. Sie spielten den Ball zurück: „Wie stellt ihr euch denn den Kinderstadtplan vor? Wie soll der denn werden?“ Die Kinder drucksten herum. Es war spürbar, wie sie nach Worten suchten. „So was Großes.“ „Ja, wo man 'rumlaufen kann.“ Als es den Erzieherinnen gelang, sich wieder auf die Vorstellungen der Kinder einzulassen, entwickelten sie gemeinsam die Idee weiter zu einer Litfasssäulen-Ausstellung, die mit Hilfe großer Pappkartons verwirklicht wurde.

Die Erzieherinnen standen im Projektverlauf immer wieder vor der Entscheidung, was sie höher bewerten wollten: die Interessensäußerungen der Kinder und damit deren Partizipation an der Gestaltung des Projektverlaufs oder ihre ursprünglichen Ziele und inhaltlichen Planungen. Bei der Auswertung im Team am Ende des Projekts war von der zwischenzeitlichen Enttäuschung nichts mehr zu spüren. Die Erzieherinnen hatten das Projekt umsichtig vorbereitet und die Beteiligung der Kinder eingeplant. Dass ihre inhaltlichen Vorstellungen und Zielsetzungen dann im Prozess nicht immer berücksichtigt wurden, war im Einzelfall zwar ein wenig schmerzlich, aber von vornherein erwartet worden.



Prozess- und Ergebnisorientierung

Ein ähnliches Dilemma ist das Verhältnis von Prozess- und Ergebnisorientierung. Ob es mehr um den Prozess geht oder ob das Ergebnis im Vordergrund steht, ist auch vom Inhalt des Beteiligungsprojekts abhängig und davon, welche Relevanz die zu erzielenden Ergebnisse haben. Welche Bedeutung dies haben kann, zeigt ein Vergleich zwischen den verschiedenen Beteiligungsprojekten. Die Planung der Außenraumgestaltung in der Kindertageseinrichtung Osloring in Kiel war eingebunden in ein komplexes Planungsverfahren, in dem die Terminvorgaben öffentlicher Ausschreibungen und externer Pla-



nungsbüros berücksichtigt werden mussten (vgl. Hansen 2002 b). Wenn die Ergebnisse der Kinderbeteiligung in die Gestaltung des Außengeländes einfließen sollten, mussten das Beteiligungsverfahren termingerecht abgeschlossen und die Ergebnisse in einer für die Landschaftsplaner verwertbaren Form vorgelegt werden. Der Beteiligungsprozess konnte also nicht von den Kindern variiert werden, ohne ihre Einflussmöglichkeiten auf die Gestaltung des Außengeländes aufs Spiel zu setzen. In so einer Situation muss die Moderation zwangsläufig ergebnisorientiert erfolgen.

In der *DRK-Kindertagesstätte Turnstraße* in Elmshorn war die Ausgangslage dagegen gänzlich anders. Hier gab es keine Zielvorgaben. Im Mittelpunkt stand die Beteiligung der Kinder, ging es doch gerade darum, ihre Themen und ihre Wege, diese zu bearbeiten, zu entdecken. So waren die Kinder von der Zielformulierung, der Auswahl der Inhalte, der Gestaltung der Prozesse bis zur Entscheidung über das Ende des Prozesses beteiligt. Jede Kindergruppe fand so schließlich ihre eigenen Themen und erschloss sich diese auf ihre eigene Weise. Die Moderation dieser Beteiligungsverfahren erfolgte äußerst zurückhaltend und prozessorientiert.

Je ergebnisorientierter ein Beteiligungsverfahren erfolgt, desto mehr beschränken sich die Beteiligungsmöglichkeiten der Kinder auf die inhaltlichen Fragen. Die Erwachsenen sind allerdings gefordert den Prozessverlauf so transparent wie möglich zu gestalten, indem sie immer wieder mit den Kindern reflektieren, was bereits geschehen ist und was noch geschehen muss, bis das Ziel erreicht ist. Nur so haben die Kinder u.a. die Möglichkeit, sich bewusst für oder gegen eine Beteiligung zu entscheiden.

Wird weniger ergebnisorientiert moderiert, erlangen die Kinder mehr Einfluss auf den Prozess. Die Inhalte und der Verlauf werden offener, die Ergebnisse aber auch beliebiger. Hier geht es nicht darum, dass das eine Verfahren mehr und das andere weniger Beteiligung ermöglicht, sondern letztlich um die jeweiligen Ziele, die die Erzieherinnen und Erzieher verfolgen:

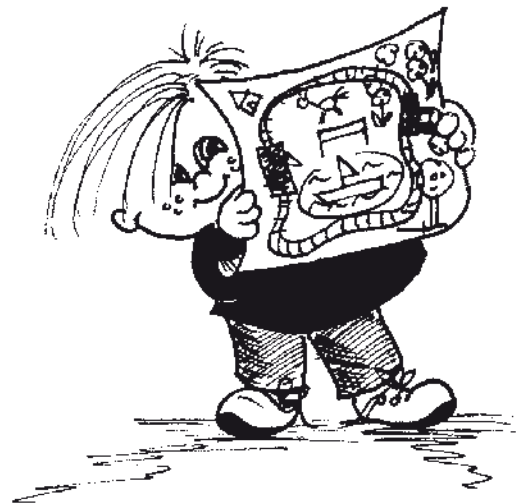
Im *ADS-Kindergarten* in Tarp hatten die Erzieherinnen die Kinder für die Entwicklung eines Kinderortsplans begeistern können. Alle Beteiligten hatten zu jeder Zeit des Projekts das Ziel, dass am Ende ein gedruckter Plan

vorliegen sollte. Dementsprechend ergebnisorientiert moderierten die Erzieherinnen.

Im *IzzKizz-Kindergarten* hingegen sollte die Kinderstadtplanentwicklung vornehmlich dazu dienen, den Kindern eine bessere Orientierung im Umfeld der Einrichtung zu ermöglichen. Daher waren den Kindern hier von vornherein weitergehende Einflussmöglichkeiten auf den Prozess eingeräumt worden, die dazu führten, dass letztlich statt eines Kinderstadtplans eine bunte Ausstellung über die Sicht der Kinder auf ihre Stadt entstand.

Für die Moderation spielen folgende Fragen eine Rolle:

- Wie gelingt es uns, Gespräche in der Kindergruppe anzuregen und zu begleiten?
- Wie können wir die Entwicklung einer Gesprächskultur fördern?
- Wie gelingt es uns, eigene Beiträge als solche zu kennzeichnen und den Rollenwechsel von der Moderation zur inhaltlichen Beteiligung zu verdeutlichen?
- Wie konfliktfreudig und konfliktfähig sind wir selbst?
- Wie können wir die Entwicklung einer Streitkultur fördern?
- Welche Ziele sollen im Beteiligungsverfahren erreicht werden?
- Welche Vorgaben und Rahmenbedingungen müssen beachtet werden?
- Wie wichtig ist der Prozess? Wie wichtig ist das Erreichen bestimmter Ziele?
- Welche Beteiligungsverfahren sind für diesen Zweck geeignet?
- Wie machen wir unsere Ziele und den geplanten Prozess für die Kinder transparent?



3.3 Welche Unterstützung brauchen Erwachsene, um Kinder zu beteiligen? – Begleitung der Einrichtungen im Modellprojekt

Die vorangegangenen Kapitel haben gezeigt, welche Anforderungen Partizipation an die Erwachsenen stellt. Die Beteiligung von Kindern in Tageseinrichtungen verlangt von den pädagogischen Fachkräften einen hohen persönlichen und professionellen Einsatz. Sie müssen ihr Kinderbild hinterfragen und dessen Bedeutung für ihr pädagogisches Handeln reflektieren. Sie müssen ihre eigene Rolle in den pädagogischen Beziehungen neu gestalten und mit Kindern in Dialoge über deren Bildung und Erziehung treten. Sie müssen begründbare Visionen von der Zukunft und politische Wertvorstellungen entwickeln und daraus die Ziele ihrer pädagogischen Arbeit ableiten. Sie müssen ihre Tätigkeiten aufwändig planen und dabei berücksichtigen, dass die Beteiligung der Kinder ihre Planungen wieder verändern oder verwerfen kann. Sie müssen über vielfältige methodische Kenntnisse verfügen, zielgerichtet arbeiten und dabei kindgerechte Prozesse gestalten können.

Die Erzieherinnen und Erzieher in den Modelleinrichtungen haben bewiesen, dass sie imstande sind, diesen hohen Erwartungen gerecht zu werden. Sie haben beeindruckende Beteiligungsprojekte durchgeführt und sich persönlich und fachlich weiterentwickelt, wie die Evaluationsergebnisse belegen (vgl. Kapitel 4). Sie haben aber auch betont, dass sie diese Leistungen unter den gegenwärtigen Bedingungen in Kindertageseinrichtungen aus eigenen Kräften heraus kaum hätten erbringen können.

Das führt zu der Frage, was diese Entwicklungen im Modellprojekt ermöglicht hat und welche Unterstützung Erzieherinnen und Erzieher in Kindertageseinrichtungen im Allgemeinen benötigen, wenn sie Kinder ähnlich erfolgreich beteiligen wollen.

Fortbildung und Begleitung im Modellprojekt

Im Rahmen des Modellprojekts wurde ein Verfahren entwickelt, um Erzieherinnen und Erzieher in einer kompakten Fortbildungsveranstaltung mit einer anschließenden zeitlich begrenzten Praxisbegleitung für die Beteiligung von Kindern zu qualifizieren. Dabei wurden Erfahrungen vorangegangener Beteiligungsprojekte in Kindertageseinrichtungen aufgenommen (vgl. Hansen 2002 b; Wiegand / Hansen / Marxen 2000), generalisiert und erweitert.

► Leitideen der Fortbildung

Das Fortbildungskonzept basiert auf der Annahme, dass die Haltungen der Erwachsenen entscheidend dafür sind, ob und wie Kinder in Kindertageseinrichtungen partizipieren können. Durch die Teilnahme an der Fortbildung sollten sich vornehmlich die Haltungen der Teilnehmenden in Richtung eines partizipativen pädagogischen Selbstverständnisses verändern. Zusätzlich sollten konkrete methodisch-didaktische Kompetenzen erworben werden.

Von der konkreten Erfahrung zur allgemeinen Erkenntnis

Die Begriffe „Haltung“ und „pädagogisches Selbstverständnis“ umschreiben recht unscharf komplexe Grundorientierungen. Derartige Grundorientierungen sind relativ veränderungsresistent. Das Fortbildungskonzept verfolgte die Absicht, den Teilnehmenden konkrete Erfahrungen mit einer erfolgreichen Beteiligung von Kindern zu ermöglichen, diese Erfahrungen theoretisch fundiert mit ihnen zu reflektieren und daraus Erkenntnisse für die Anwendung im Alltag zu gewinnen. Zu diesem Zweck wurden die Erzieherinnen und Erzieher in den Modelleinrichtungen jeweils bei der Planung und Durchführung eines Beteiligungsprojekts unterstützt und begleitet. Dadurch sollte zunächst gewährleistet werden, dass das Projekt möglichst erfolgreich verläuft.

Gleichzeitig aber sollten die Erzieherinnen und Erzieher diese positiven Partizipationserfahrungen im Zusammenhang mit ihren veränderten Verhaltensweisen verstehen lernen. Dies erforderte u.a. einen einfühlsamen Umgang mit dem Faktor Zeit. Einerseits beanspruchten die nachhaltigen Veränderungsprozesse Zeit, was dazu führte, dass die Einrichtungen die Begleitung durch das Modellprojekt durchweg länger in Anspruch nahmen, als ursprünglich geplant war. Andererseits entstand dadurch, dass die externe Begleitung zeitlich limitiert war – die Projekte sollten ja möglichst innerhalb des Modellzeitraums abgeschlossen werden – ein Zeitdruck, der im positiven Sinn zum Handeln zwang.

Jede/r im Team entscheidet mit

Das Fortbildungskonzept war explizit als Teamfortbildung ausgelegt. Um die Beteiligung der Kinder in allen sie betreffenden Fragen zu ermöglichen und langfristig abzusichern, sollte sich eine umfassende Partizipationskultur entwickeln. Dafür aber war eine Auseinandersetzung des gesamten Teams mit der Thematik erforderlich. Damit die Entschei-

dungen des Teams bezüglich des Partizipationsprojekts und der angestrebten Veränderungen in der Einrichtung von allen getragen werden konnten, wurden sie stets im Konsens getroffen.

Die Fortbildung als Partizipationsprozess

Das zentrale Moment des Fortbildungskonzepts war die partizipative Haltung des Projektteams. Die konkreten Projekte wurden jeweils in einem Dialog entwickelt, in den die Kindertageseinrichtung das jeweilige Projektthema – die Einrichtungen hatten sich ja bereits mit einem Thema beworben – und das Wissen um die Rahmenbedingungen vor Ort einbrachte. Das Projektteam lieferte das Know-How für Partizipationsverfahren und moderierte die Projektvorbereitung. Die Entscheidung, was und wie in der konkreten Projektdurchführung passierte, traf allein das Team der Kindertageseinrichtung. Den Erzieherinnen und Erziehern wurden im gesamten Projektverlauf Partizipationsrechte zugestanden und sie wurden in ihren Beteiligungskompetenzen unterstützt. Diese Vorgehensweise entsprach den Maßgaben für die Beteiligung der Kinder und antizipierte insofern die Kinderbeteiligung in Form von Selbsterfahrungsprozessen.

► Fortbildungsbausteine

Die Fortbildungen begannen mit einer dreitägigen Teamfortbildung, in der das jeweilige konkrete Beteiligungsprojekt durch Theorievermittlung, Selbsterfahrung, Reflexion und Projektplanung vorbereitet wurde. Die drei Tage

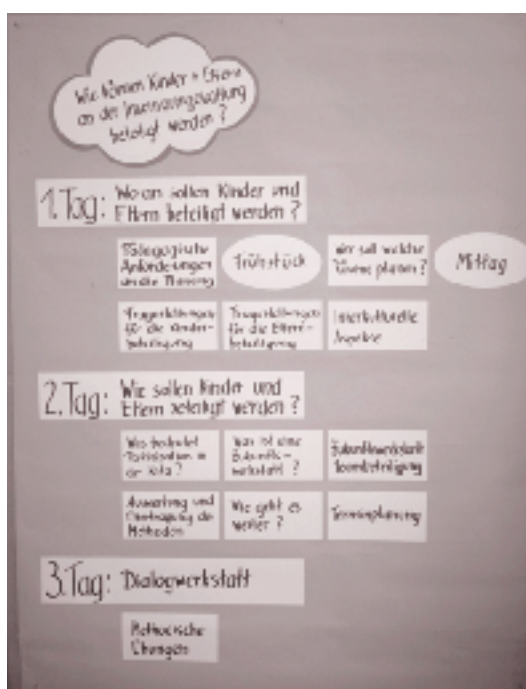
standen jeweils unter einer allgemeinen Überschrift, wurden aber durch das Projektteam individuell auf die Situation vor Ort zugeschnitten. Der erste Tag diente der Klärung der Fragestellung der Kinder- und gegebenenfalls der Elternbeteiligung: „*Worum geht's?*“ Am zweiten Tag wurde die Kinder- und Elternbeteiligung detailliert vorbereitet: „*Wie geht's?*“ Und am dritten Tag wurden voraussichtlich benötigte kommunikative Kompetenzen trainiert: „*Dialogwerkstatt*“.

„Worum geht's?“

Die Frage „*Worum geht's?*“ thematisierte, inwieweit die Erwachsenen bereit waren, die Kinder zu beteiligen. Trotz einer schon im Bewerbungsverfahren gemeinsam formulierten Fragestellung stellte sich in den Modellprojekten immer wieder heraus, dass das Verständnis der Fragestellung im Team z.T. weit auseinander ging. In der Vorbereitung dieses Tages waren Vorgespräche mit den Teams während einer Teamsitzung geführt worden. Die so gewonnenen Informationen waren in die Moderation des ersten Tages eingeflossen. Am Ende dieses Tages waren die Ziele des jeweiligen Beteiligungsprojekts übereinstimmend festgelegt worden. Der zielorientiert moderierte Willensbildungsprozess führte zu der in vielen Teams seltenen Erfahrung, dass sich alle einig werden konnten. Das sorgte für eine positive Grundstimmung dem Projekt gegenüber und entlastete einzelne Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bereits etwas von Leistungsdruck und Ängsten.

„Wie geht's?“

Der zweite Fortbildungstag schloss nicht unmittelbar an, da erst die Ergebnisse des ersten Tages die Vorbereitung der Moderation des folgenden Tages ermöglichten. Die Frage „*Wie geht's?*“ führte zu den Beteiligungsformen der Kinder und Eltern. Das Projektteam stellte das Know-How zur Verfügung und ermöglichte den Teams, das jeweilige Projekt detailliert vorzubereiten. Am Ende des Tages waren die Aufgaben zwischen den Teams der Modelleinrichtungen und dem Projektteam eindeutig verteilt. Die Erzieherinnen und Erzieher übernahmen alle Aufgaben, zu denen sie sich bereit und in der Lage sahen. Das Projektteam übernahm im Rahmen seiner Kapazitäten die verbleibenden Aufgaben. Dadurch konnte eine subjektive Überforderung der Erzieherinnen und Erzieher mit zu viel neuen Aufgaben vermieden werden, was ihnen die nötige Sicherheit gab, um sich auf die Beteiligungsprozesse einzulassen.



Dialogwerkstatt

Am dritten Tag wurden partizipationsrelevante kommunikative Kompetenzen trainiert. Die „Dialogwerkstatt“ bot Gelegenheit, die eigene Wahrnehmung kritisch zu hinterfragen, um anschließend sensibler die Beiträge der Kinder interpretieren zu können. Aktives Zuhören und Gesprächsmoderation wurde unter den kritischen Augen und Ohren der Kolleginnen und Kollegen geübt. Und unter Bezugnahme auf Mediationsverfahren wurde ein konstruktiver Zugang zu Konflikten gesucht.

Projekterfahrung

Nach dieser gründlichen Vorbereitung führten die Erzieherinnen und Erzieher die Partizipationsprojekte weitgehend eigenständig durch. Die Phasen des Beteiligungsprozesses, wie sie ihn selbst in der Teamfortbildung erlebt hatten, wiederholten sich dabei in den Beteiligungsprojekten mit den Kindern und den Eltern.

Reflexion

Die Erzieherinnen und Erzieher wurden darauf vorbereitet, dass trotz der guten Vorbereitung Probleme auftreten würden. Unter dem Motto „Wenn der Prozess gut läuft, läuft er schlecht“ wurde thematisiert, dass so weitreichende Veränderungen nicht ohne Komplikationen verlaufen könnten, dass aber gerade die Hürden, vor denen sie stehen würden, die Auseinandersetzung mit Partizipation vertiefen würden. In dieser Phase konnten die Erzieherinnen und Erzieher die Begleitung durch das Modellprojekt nach Bedarf abrufen. Die auftretenden Schwierigkeiten boten zudem viele Gelegenheiten, den Transfer in den Alltag zu reflektieren.

Dokumentation und Präsentation

Die Erzieherinnen und Erzieher dokumentierten ausführlich den jeweiligen Projektverlauf. Die Dokumentationen verbesserten die Reflexionsmöglichkeiten und dienten gleichzeitig dazu, die Projekte den Kolleginnen und Kollegen im Team, der Elternschaft und der Öffentlichkeit zu präsentieren.

Was den Erzieherinnen und Erziehern im Modellprojekt ermöglichte, so beeindruckende Partizipationsprojekte durchzuführen, war, dass sie selbst am gesamten Prozess des Modellprojekts von der Auswahl des Projektthemas bis zur Präsentation der Ergebnisse während der Abschlusstagung beteiligt waren. Ihnen wurde zugetraut, dass sie den Anforderungen gerecht werden konnten. Ihre Ängste, Bedenken und Einwände wurden ernst ge-

Ablauf der Zukunftswerkstatt

Phase	Fragestellungen	Aufgaben der Moderatoren	Aufgaben der Teilnehmer:innen	Zeit
1. Einführung	Was soll bleiben?	Einleitung, Vorstellung, Zielsetzung	Freiwillige zur Einführung	10 Min.
2. Visionen	Was soll sich verändern?	Erklärung des Verfahrens (Lernen)	Einzelarbeiten, Ideen entwickeln	10 Min.
3. Konkrete Ziele	Was kann der Prozess sein?	Brainstorming, Ideen entwickeln	Gruppenspezifische Ziele festlegen	10 Min.
4. Umsetzung	Wie soll der Prozess sein?	Planung, Zielsetzung	Gruppenspezifische Ziele festlegen	10 Min.
5. Abschluss	Wie kann der Prozess sein?	Reflexion, Evaluation	Gruppenspezifische Ziele festlegen	10 Min.

nommen. Die Entwicklung ihrer Kompetenzen wurde praxisgerecht unterstützt. Ihnen wurde immer nur so viel Verantwortung zugemutet, wie sie bereit und in der Lage waren, zu übernehmen. Alle Entscheidungen bezüglich des weiteren Vorgehens wurden mit ihnen gemeinsam getroffen. Und die Verantwortung für das Gelingen oder das mögliche Misslingen des Modellprojekts hat letztlich immer das Projektteam übernommen.

Partizipative Leitung, partizipative Fortbildung und partizipative Begleitung

Ohne Unterstützung wird es Erzieherinnen und Erziehern nur sehr schwer möglich sein,



eine Partizipationskultur in Kindertageseinrichtungen zu etablieren. Es ist ein Ausdruck der Trägerqualität, in welchem Umfang der Einrichtungsträger die strukturellen Voraussetzungen für derartige Entwicklungen schafft. Die Beteiligung von Kindern in Kindertageseinrichtungen erfordert ein Management der Team- und Organisationsentwicklung, an der die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beteiligt sind, Fortbildungen, in denen partizipationsspezifisches Know-How praxisnah erworben werden kann, und eine kontinuierliche Praxisbegleitung, die persönliche und fachliche Entwicklungen der pädagogischen Fachkräfte unterstützt und herausfordert.

► *Partizipative Leitung*

Die Entwicklung einer Partizipationskultur in einer Kindertageseinrichtung ist ein Prozess der Team- und Organisationsentwicklung. Diesen Prozess zu managen ist Aufgabe der Einrichtungsleitung. Sie kann die Auseinandersetzung mit dem Thema Partizipation aufgreifen oder herausfordern. Sie kann anregen, die Fortbildungsaktivitäten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Hinblick auf eine gemeinsame Weiterentwicklung miteinander zu koordinieren. Und sie kann Unterstützungssysteme aufbauen, indem sie Mittel für Supervision und Praxisbegleitung einwirbt. Letzteres war für einige Leiterinnen der Modelleinrichtungen einer der Beweggründe, sich für die Teilnahme am Modellprojekt zu bewerben.

Die Leitung muss die Entwicklung einer Partizipationskultur so moderieren, dass die Prozessorientierung und die Zielorientierung gut ausbalanciert sind. Das heißt, einerseits muss sie die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an allen Entscheidungen im Laufe des Prozesses beteiligen und darauf achten, dass möglichst niemand ausgegrenzt wird, andererseits muss sie die Umsetzung gemeinsam gefasster Beschlüsse nachhaltig einfordern oder thematisieren, was einer Umsetzung im Wege steht.

► *Partizipative Fortbildung*

Damit sich in einer Kindertageseinrichtung eine Beteiligungskultur entwickeln kann, müssen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter u.a. Partizipation in den theoretischen Bezugsrahmen ihrer Arbeit einbinden können und über spezifische methodisch-didaktische Kompetenzen verfügen. Sie müssen beispielsweise erkannt haben, welche Rolle die Beteiligung der Kinder für deren Selbstbildungsprozesse spielt, oder in der Lage sein, ein Kindersprache zu moderieren. Erzieherinnen und Erzieher müssen Gelegenheit haben, derartige

Erkenntnisse und Fähigkeiten in Fortbildungen zu erwerben.

Fortbildungen sollen zwischen Theorie und Praxis vermitteln. Sie sollen informieren und trainieren, Möglichkeiten bieten für Selbsterfahrung und Selbstreflexion, und sie können die Planung konkreter Vorhaben unterstützen. Aber auch die Fortbildung pädagogischer Fachkräfte beruht in erster Linie auf Selbstbildungsprozessen. Das heißt, Fortbildungen (nicht nur, aber insbesondere) zum Thema Partizipation müssen an den Interessen und Problemen der Teilnehmenden anknüpfen, können ihnen neue Themen zumuten, aber nicht aufdrängen und müssen ihnen bei der Umsetzung ihrer selbstgesteckten Ziele die nötige Unterstützung zukommen lassen. Fortbildungen, die der Entwicklung einer Partizipationskultur dienen sollen, müssen konsequent die Teilnehmerinnen und Teilnehmer beteiligen.

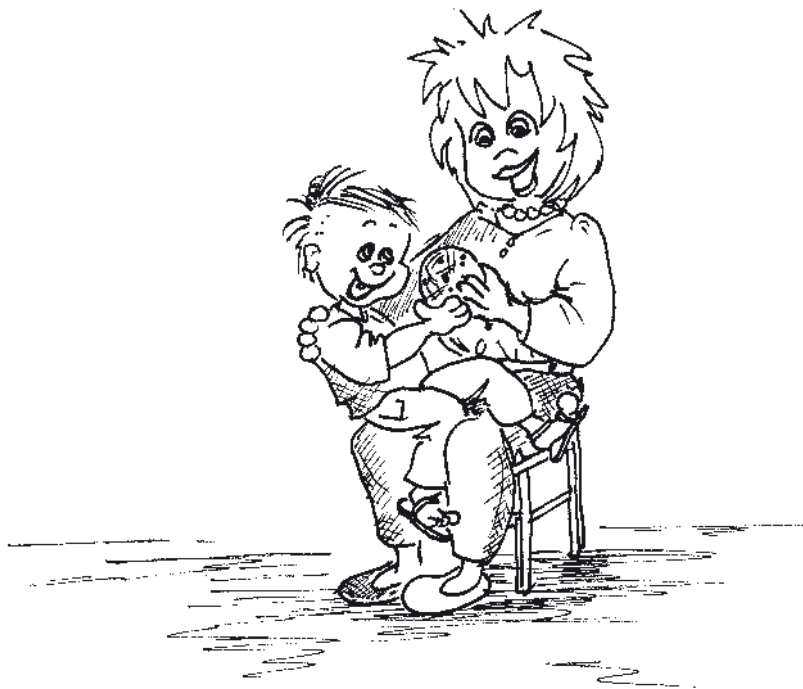
► *Partizipative Begleitung*

Persönliche Entwicklungen können in Fortbildungen zwar angeregt werden, beanspruchen naturgemäß aber längere Zeiträume. Das gilt genauso für Teamentwicklungsprozesse. Und auch der Diskurs zwischen Theorie und Praxis sollte dauerhaft (und nicht eingleisig) erfolgen. Da Partizipation – und die moderne Kleinkindpädagogik insgesamt – Erzieherinnen und Erzieher anspruchsvolle persönliche und fachliche Entwicklungen abverlangt, brauchen die Fachkräfte kontinuierliche Möglichkeiten ihre pädagogische Praxis zu reflektieren und weiter zu entwickeln. Dafür müssen ihnen entsprechend qualifizierte Ansprechpartner zur Seite stehen, die sie in ihren selbsttätigen Bildungs- und Entwicklungsprozessen begleiten und unterstützen.

In Reggio Emilia wurde schon längst erkannt, welche Bedeutung die externe Fachberatung und Praxisbegleitung für diese Prozesse und damit für die Qualitätssicherung und -weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen hat. Die hier aufgebaute Struktur von Beratung und Reflexionsstrukturen ist ein fundamentaler Baustein dieser erfolgreichen Pädagogik. Auch für Gerd Schäfer (2003, 131) ist eine prozessbegleitende Fachberatung eine strukturelle Rahmenbedingung gelingender Bildungsarbeit. „Dabei sollte eine Fachberatung für nicht mehr als 30 Erzieherinnen zur Verfügung stehen.“ Aus der Sicht des Modellprojekts *„Die Kinderstube der Demokratie“* können wir uns dieser Forderung nur anschließen.

Partizipation braucht Erwachsene ...

- ... die Kinder achten (**Menschenbild**)
- ... die in der Lage sind, die konkreten Themen der Kinder zu erfassen (**Beobachtung und Analyse**)
- ... die in der Lage sind, einen Dialog zu führen (**Dialogfähigkeit**)
- ... die bereit sind, Macht abzugeben (**Reflexion**)
- ... die bereit sind, sich auf offene Situationen einzulassen (**Mut und Vertrauen**)
- ... die in der Lage sind, die Anforderungen so zu gestalten, dass sie den Lebenserfahrungen der Kinder entsprechen (**Methodenkompetenzen**)
- ... die geduldig mit sich und den Kindern sind (**Geduld**)
- ... die felerfreundlich sind (**Fehlerfreundlichkeit**)
- ... die eigene Positionen haben und vertreten (**Erwachsensein**)
- ... die jederzeit ihre Verantwortung behalten (**Verantwortung**)



4. „Das wirkt sich jetzt überall aus ...“ – Von den Spuren, die das Modellprojekt in den Modelleinrichtungen hinterlassen hat



Das Modellprojekt „*Die Kinderstube der Demokratie*“ wollte in den Modelleinrichtungen die Beteiligung der Kinder etablieren und die Entwicklung einer Partizipationskultur ermöglichen. Wir konnten in dem auf zwei Jahre beschränkten Projektzeitraum nur begrenzt untersuchen, inwiefern dieser hohe Anspruch eingelöst werden konnte. Aber die Ergebnisse der projektinternen Evaluation und die Spuren, die das Modellprojekt in den beteiligten Kindertageseinrichtungen auch jenseits der untersuchten Variablen hinterlassen hat, geben Hinweise darauf, dass die im Modellprojekt entwickelten Mittel geeignet sind, nachhaltige Veränderungsprozesse auszulösen.

Da diese Dokumentation vornehmlich für die Praktikerinnen und Praktiker in den Kindertageseinrichtungen geschrieben wurde, wollen wir in diesem abschließenden Kapitel die Inhalte, das Verfahren und die Ergebnisse der Evaluation nur in aller Kürze vorstellen und ei-

nige weitere Spuren verfolgen, die ebenfalls darauf hindeuten, dass Partizipation in Kindertageseinrichtungen durch gezielte Fortbildungen, wie wir sie durchgeführt haben, wirkungsvoll implementiert werden kann. Es soll aber gleichermaßen unterstrichen werden, dass die Beteiligung der Kinder eine dauerhafte Auseinandersetzung der Erwachsenen mit dem Thema Partizipation erfordert.

Die Evaluation

Neben den Fortbildungsmodulen wurde das Modellprojekt „*Die Kinderstube der Demokratie*“ im Rahmen einer Prozessevaluation begleitet. Ziel der Evaluation war vor allem, die Qualität des Fortbildungskonzepts zu überprüfen. Eignet sich die Begleitung, die die Kindertageseinrichtungen im Modellprojekt erhielten, um nachhaltig die Partizipation von Kindern in den Einrichtungen zu erhöhen?

► *Was wir untersucht haben*

Schon zu Beginn des Modellprojekts gingen wir davon aus, dass die Beteiligungskompetenzen der Erwachsenen ausschlaggebend dafür sind, ob sich Kinder in Kindertageseinrichtungen beteiligen können. Im Mittelpunkt der Evaluation standen daher Fragen nach Veränderungen in den Haltungen der Erzieherinnen und Erzieher im Laufe des Projekts. Haben sie im Projekt mehr Zutrauen in die Partizipationsfähigkeit der Kinder gewonnen? Konnten sie Ängste bezüglich der Veränderungen der eigenen Rolle in Partizipationsprozessen ablegen? Gewannen sie an methodischer Sicherheit?

► *Wie wir untersucht haben*

Um diese Fragen zu beantworten, wurden alle pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus den Modelleinrichtungen vor und nach dem Projekt schriftlich befragt. Sie schätzten anhand von acht Einzelfragen die gängige Partizipationspraxis in ihrer jeweiligen Einrichtung ein. In zehn kleinen Geschichten wurden verschiedene Problemsituationen aus dem Alltag von Kindertageseinrichtungen geschildert, und die Erzieherinnen und Erzieher wurden gebeten, sich jeweils für eine von vier vorgegebenen Handlungsalternativen in diesen Situationen zu entscheiden. Sie benannten aus ihrer Sicht, welche Voraussetzungen die Erwachsenen und die Kinder für Partizipation mitbringen müssen, und gaben Rückmeldungen zur Fortbildung und zum Modellprojekt. Diese Befragung wurde durch eine Befragung pädagogischer Fachkräfte, die nicht am Modellprojekt beteiligt waren, ergänzt. Darüber hinaus fanden qualitative Interviews und Gruppendiskussionen mit den am Modellprojekt beteiligten Erzieherinnen und Erziehern während und nach Abschluss des Projekts statt.

► *Was dabei herausgekommen ist*

Die Ergebnisse der qualitativen Befragungen sind in vielen Passagen der vorangegangenen Kapitel eingeflossen. Im folgenden werden die wichtigsten Tendenzen skizziert, die sich aus der schriftlichen Befragung ergaben. Die gängige Partizipationspraxis in den Einrichtungen wurde im Rahmen des Modellprojekts in den Teams meist erstmalig thematisiert. So setzten die Erzieherinnen und Erzieher in den Modelleinrichtungen sich nach Abschluss des jeweiligen Projekts intensiver und differenzierter mit der Frage auseinander, ob und wie Einrichtungsregeln gemeinsam mit den Kindern aufgestellt werden können, als zu Beginn des Projekts. Dabei schien eine Rolle zu spielen,

dass vor dem Projekt viele Erwachsene sich gar nicht darüber im klaren waren, dass Regeln auch unter den Erzieherinnen und Erziehern unterschiedlich ausgelegt wurden. Die Gespräche mit den Kindern und unter den Fachkräften schärfte das Bewusstsein für die Bedeutung der Auseinandersetzung um die Regeln des Zusammenlebens. Die Erzieherinnen und Erzieher waren nach dem Modellprojekt deutlich eher bereit, Einrichtungsregeln zu thematisieren und gemeinsam mit den Kindern auszuhandeln.



Im Vergleich der gewählten Handlungsalternativen in den Alltagssituationen („Wie würden sie handeln?“) wurde erkennbar, dass sich die Erzieherinnen und Erzieher in allen Situationen nach dem Projekt deutlich eher für partizipative Handlungsvarianten entschieden als zuvor. Dabei wurden als partizipativ ausschließlich solche Verhaltensweisen klassifiziert, in denen die Erwachsenen die Kinder von Anfang an an einer Problemlösung beteiligten. Das bedeutet, dass die Erzieherinnen und Erzieher am Ende des Projekts eher bereit waren, sich auf Handlungsalternativen einzulassen, die keine Lösungsmöglichkeiten vorwegnahmen und ergebnisoffene Situationen schufen. Die intensive Arbeit im Modellprojekt hatte – zumindest direkt nach dem Abschluss der einzelnen Projekte – dazu geführt, dass die Erzieherinnen und Erzieher ihre Verhaltensweisen stärker partizipativ ausrichteten.

Das Zutrauen der Erzieherinnen und Erziehern, ein Beteiligungsprojekt durchzuführen, stieg im Laufe des Modellprojekts deutlich an. Während zu Beginn immerhin 48 % der Befragten angaben, sie würden sich auf keinen Fall ohne Begleitung an das Projekt heranwagen, und nur 5 % sich dies auf jeden Fall zutrauten, antworteten am Ende des Projekts 44 % der Befragten, dass sie sich die Durch-

führung eines solchen Projekts jetzt auch alleine zutrauen, während nur noch 9 % dieses Zutrauen nicht hatten.

Zu Beginn des Modellprojekts mutmaßten die Erzieherinnen und Erzieher, dass sie selbst vor allem konkretes Wissen und methodische Kenntnisse und die Kinder vor allem Ausdrucksfähigkeit und eine gewisse Auffassungsgabe benötigen würden. Sie zweifelten zumindest an der Beteiligungsfähigkeit der jüngeren Kinder. Am Ende des Projekts erschien ihnen vor allem das Interesse der Kinder am Thema und damit zusammenhängend deren Motivation zur Mitarbeit sowie die Fähigkeit der Erwachsenen, den Kindern zuzuhören, erwähnenswert. Damit rückten sie die dialogische Haltung der Erwachsenen, die ihnen gleichermaßen erst ermöglicht, die für die Kinder interessanten Themen zu erkennen, in den Vordergrund. Zweifel an der Kompetenz der Kinder wurden kaum mehr erwähnt. Die pädagogischen Fachkräfte standen nach der Teilnahme am Modellprojekt der Partizipation der Kinder viel gelassener gegenüber. Ihre Grundhaltungen hatten sich in Richtung einer partizipativeren Orientierung verändert. Sie hatten Zutrauen in ihre eigenen Beteiligungsfähigkeiten und die der Kinder sowie methodische Sicherheit gewonnen. Wie wichtig ihnen dabei die externe Begleitung im Rahmen des Modellprojekts war, wurde daran deutlich, dass 91% der Befragten die Fortbildungen mit gut bis sehr gut bewerteten.

Auf Spurensuche ...

Die Tatsache, dass die Erzieherinnen und Erzieher Partizipation jetzt anders bewerteten und ihre Beteiligungskompetenzen verbessert hatten, machte sich in ihrer pädagogischen Arbeit bemerkbar. Im Laufe des Projekts er-

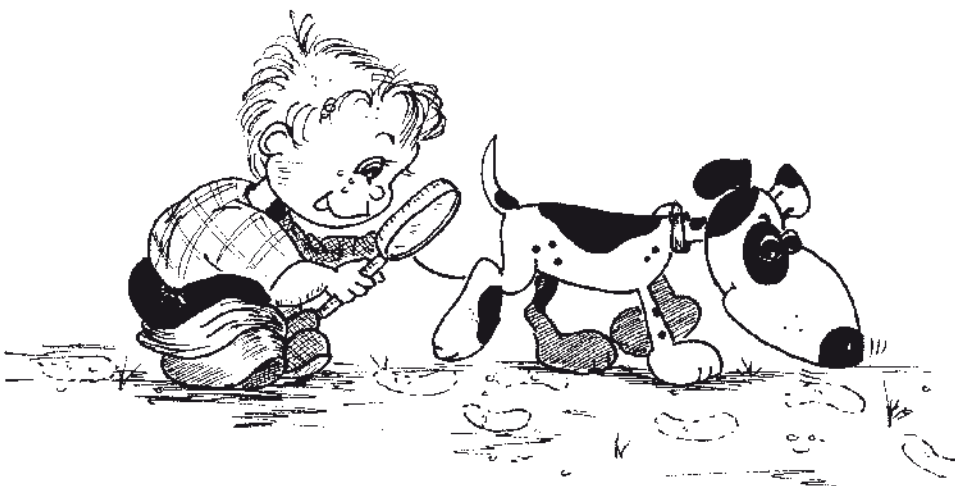
weiterten sie ihren Blick auf die Kinder und suchten stärker den Dialog mit ihnen. In den abschließenden Gesprächen mit den Teams der Modelleinrichtungen betonten die Erzieherinnen und Erzieher immer wieder, dass die Auswirkungen des Modellprojekts „überall“ zu spüren seien. Wir sind diesen Spuren – u.a. in Gesprächen mit den Leiterinnen der Einrichtungen nach Beendigung des Modellprojekts – nachgegangen. Dabei gewannen wir den Eindruck, dass die Partizipationsprojekte in den Einrichtungen nachwirkten und auch Einfluss auf das Umfeld der Einrichtungen hatten.

► ... in den Einrichtungen

Was war in den Modelleinrichtungen nach Ende des Modellprojekts geschehen? Waren die Wirkungen des Modellprojekts nur kurzfristig spürbar oder wirkten sie weiter? Diese Frage konnten wir nicht mehr evaluieren. Da die Kontakte zu vielen der Einrichtungen aber auch nach Beendigung des Modellprojekts weiter bestanden (z.B. wurden einzelne Fortbildungstage gebucht), haben wir einige Hinweise auf die mittelfristigen Auswirkungen. Besonders interessierte uns, ob die positiven Erfahrungen im Modellprojekt dazu führten, dass die pädagogische Arbeit sich dauerhaft änderte oder ob die Partizipationserfahrungen im Modellprojekt eine „Halbwertszeit“ hätten? In einer Evaluation von Partizipationsprojekten mit Kindern und Jugendlichen in der Kommune in Schleswig-Holstein (vgl. Knauer / Friedrich / Herrmann / Liebler 2004) wurde festgestellt, dass die Wirkungen kommunaler Partizipation verblassen, wenn die Kinder- und Jugendbeteiligung nicht verstetigt wird. Dieses Ergebnis wurde den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Modellprojekte in der Steuerungsgruppe vorgestellt und erntete aus einigen Einrichtungen heftige Kritik. Die Einrichtungen erlebten zu diesem Zeitpunkt, dass die Beteiligung der Kinder eine Eigendynamik entwickelte und sich verstärkte:

„Ohne Kinderbeteiligung können wir bald gar nichts mehr entscheiden.“

Gegen Ende des Modellprojekts relativierte sich diese Einschätzung allerdings. In der Zwischenzeit hatten in einigen Modelleinrichtungen Mitarbeiterinnen und Mit-



arbeiter, die das Projekt besonders engagiert mitgetragen hatten, die Einrichtung verlassen. Die neuen Kolleginnen und Kollegen konnten an den Erfahrungen des Modellprojekts nicht anknüpfen. Die Leiterinnen der Einrichtungen stellten resigniert fest: *„Wir müssen wohl wieder ganz von vorn anfangen.“*

Hier wird deutlich, dass sowohl die Kinder als auch die Erwachsenen Beteiligungserfahrungen selbst machen müssen. Partizipation ist ein permanenter und daher immer wieder mühsamer Prozess. Um ihr pädagogisches Konzept zu sichern und weiter entwickeln zu können, müssen die Leitungen von Kindertageseinrichtungen sorgfältiges Personalmanagement betreiben. Insbesondere die Fort- und Weiterbildung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, sowie die Einarbeitung neuer Kolleginnen und Kollegen müssen sorgsam geplant und begleitet werden.

Auch in den Modelleinrichtungen, die einen zwischenzeitlichen Beteiligungseinbruch beklagten, hat sich wieder Optimismus breit gemacht. So hat die *Kindertageseinrichtung Osoloring* eine einrichtungsinterne Fortbildung organisiert, in der die „alten“ Kolleginnen den neuen von ihren Erfahrungen berichteten und alle gemeinsam die nächsten Schritte auf dem Weg zu einer Beteiligungskultur vorbereiteten. Die neuen Kolleginnen und Kollegen machten sich mit dem Thema Partizipation auf externen Fortbildungen vertraut. Seit kurzem gibt es in der Einrichtung einen gewählten und aktiv mitarbeitenden Kinderrat. Die Partizipation der Kinder ist zum Aushängeschild der Einrichtung geworden.

Auch in den anderen Modelleinrichtungen hat die Partizipation der Kinder zur Schärfung des Profils beigetragen. In einer Einrichtung führten die internen Auseinandersetzungen mit dem Thema dazu, dass eine Mitarbeiterin kündigte, weil sie sich den Anforderungen, die das übrige Team formulierte, nicht stellen mochte. Die Trennung erfolgte in beiderseitigem Einvernehmen. In den darauf folgenden Bewerbungsgesprächen wurden die potenziellen neuen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von vornherein mit den Vorstellungen des Teams bezüglich der Beteiligung der Kinder konfrontiert, woraufhin zahlreiche Bewerbungen zurückgezogen wurden. Eingestellt wurde eine Kollegin, die sich offensiv zur Partizipation bekannte.

In drei Modelleinrichtungen nahmen im Anschluss an die Projektteilnahme die komplet-

ten Teams an Moderationstrainings teil, um die im Modellprojekt erworbenen Kenntnisse zu vertiefen. In Wedel entwickelten die drei AWO-Einrichtungen die Erfahrungen der *Kindertagesstätte „Hanna Lucas“* aus dem Modellprojekt weiter zu einem internen „Haltungstraining“ für Erzieherinnen und Erzieher. Zwei Modelleinrichtungen überarbeiteten inzwischen ihre Konzeptionen und richteten sie am Leitgedanken der Partizipation aus. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Modelleinrichtungen sind bei anderen Einrichtungen ihres Trägers gefragt als Expertinnen und Experten für Partizipation. Die Einrichtungen stehen als Konsultationseinrichtungen für interessierte Kolleginnen und Kollegen zur Verfügung.

► ... im Umfeld der Einrichtungen

Die Aktivitäten der Kindertageseinrichtungen blieben auch außerhalb der Einrichtungen nicht unbemerkt. Die ausführliche Dokumentation und Präsentation der eigenen Tätigkeiten im Rahmen des Modellprojekts brachte den Erzieherinnen und Erziehern Aufmerksamkeit und Anerkennung von den Eltern ein und weckte teilweise das Interesse benachbarter Grundschulen und der Kommunalpolitik.

Als erste bemerkten die Eltern die Veränderungen in der Arbeit. Eine Elternvertreterin, die an der Steuerungsgruppe des Projekts teilnahm, zeigte sich überrascht, *„wie viel hier über die Arbeit mit unseren Kindern nachgedacht wird“*. Eine Mutter, die als Delegierte an den Kinderräten in der KiTa Waldstraße in Pinneberg teilnahm, brachte ihr Erstaunen über die Kompetenz und die Kommunikationskultur der Kinder zum Ausdruck. Und immer wieder gab es Stimmen von Eltern, die die Auswirkungen des Projekts auch zu Hause spürten. *„Sie tun nicht mehr einfach, was man ihnen sagt. Wir müssen viel mehr erklären, warum wir etwas wollen.“* Die Mutter, die sich so äußerte, war erfreut über diese Entwicklung. Ob das für alle Eltern gilt, haben wir nicht in Erfahrung gebracht.

In den beiden Häusern der *AWO-Kindertagesstätte „Hanna Lucas“* in Wedel hatten die Eltern zunächst sehr unterschiedlich auf das Beteiligungsprojekt reagiert (vgl. Kapitel 1.2). Während in der Pulverstraße viele Eltern der Einrichtung sehr unsicher begegneten und sich kaum zu einer eigenen Beteiligung ermuntern ließen (*„Sie machen das doch alles gut“*), waren die Eltern in der Von-Suttner-Straße dem Projekt misstrauisch und sehr kritisch begegnet. Die Haltungen beider Eltern-



gruppen änderten sich in der Folge des Modellprojekts und näherten sich dabei an. Die Eltern in der Pulverstraße legten nach und nach ihre Zurückhaltung ab und zeigten zunehmend Interesse und Bereitschaft, sich in die Entwicklungen der Einrichtung einzubringen, indem sie ihre Mitarbeit bei Renovierungs- und Gartenarbeiten anboten. Die Eltern in der Von-Suttner-Straße wurden durch ihre Beteiligung am Planungsprozess direkt in die Entscheidungen der Einrichtung einbezogen und gewannen so wieder Vertrauen in die Arbeit der Erzieherinnen und Erzieher. Die Bemühungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Eltern zu beteiligen führten offensichtlich dazu, dass diese sich mehr mit der Einrichtung identifizierten und bereit waren sich zu engagieren.

Aber nicht nur die Eltern bemerkten die Projekte. Auch *Schulen* waren direkt oder indirekt von den Veränderungen in den Kindertageseinrichtungen betroffen.

In Tarp entschlossen sich die Eltern der Kinder, die in ihrem letzten Jahr vor Schulbeginn im Kinderparlament des *ADS-Kindergartens* mitgewirkt hatten, in der Schule darauf zu

dringen, dass ihre Kinder bereits in der ersten Klasse Klassensprecher wählen dürften und nicht erst, wie vielfach üblich, in der dritten Klasse. Den Eltern war es wichtig, dass die Partizipationserfahrungen aus dem Kindergarten eine Fortsetzung in der Schule erfuhren. In Elmshorn nahm der Schulleiter der Nachbarschule die Einladung zum Gesamtelternabend in der *DRK-Kindertagesstätte Turnstraße* an und äußerte sein Interesse, in diesem Zusammenhang die Kooperation mit der Tagesstätte zu intensivieren. Angedacht ist inzwischen ein gemeinsames Projekt von Kindertageseinrichtung und Schule im Jahr 2005 im Rahmen des BLK-Programms *Demokratie lernen & leben*.

Schließlich verfolgten auch Vertreterinnen und Vertreter der *Kommunalpolitik* in vielen Orten die Teilnahme der Kindertageseinrichtungen am Modellprojekt sehr aufmerksam. In Elmshorn hatte die Bürgermeisterin die Schirmherrschaft über das Projekt in der *DRK-Kindertagesstätte Turnstraße* übernommen, das Projekt während des erwähnten Gesamtelternabends eröffnet und bis zur Abschlusspräsentation aufmerksam begleitet. In Tarp lernten die erwachsenen Gremienvertreter die direkte Zusammenarbeit mit den Kindern kennen und schätzen. Die Auszeichnung des *ADS-Kindergartens* mit der *Goldenen Göre*, dem bundesweit ausgeschriebenen Beteiligungspreis des *Deutschen Kinderhilfswerks*, erfüllte nicht nur die Kinder, Erzieherinnen und Eltern mit Stolz, sondern auch die politischen Mandatsträger und die Öffentlichkeit des kleinen Ortes.

Das Modellprojekt „*Die Kinderstube der Demokratie*“ eröffnete den beteiligten Kindertageseinrichtungen die Chance, die Beteiligung der Kinder in ihren Einrichtungen zu verbessern. In der Folge änderte sich nicht nur die pädagogische Arbeit, es intensivierten sich auch Kontakte zu Müttern und Vätern, Lehrkräften und Politikern. Damit hat sich die konsequente Beteiligung der Kinder in Kindertageseinrichtungen an allen sie betreffenden Angelegenheiten als eine erfolgreiche, lebendige und zukunftsweisende Grundlage der pädagogischen Arbeit erwiesen.



10 Dinge, die wir aus dem Modellprojekt lernen können

1. Partizipation beginnt mit der Geburt.
2. Kinder können prinzipiell an allen sie betreffenden Angelegenheiten beteiligt werden.
3. Partizipation beginnt in den Köpfen der Erwachsenen. Sie verlangt von ihnen gleichzeitig eine freiwillige Machtabgabe und eine hohe Verantwortungsbereitschaft.
4. Partizipation verlangt einen gleichberechtigten Dialog aller Beteiligten.
5. Partizipation verlangt von den Erwachsenen methodische Kompetenzen. Sie müssen die Balance halten können zwischen Planung und Beteiligung sowie zwischen Prozess- und Ergebnisorientierung.
6. Partizipation verändert die Wahrnehmung und die Kommunikation zwischen allen Beteiligten.
7. Partizipation lohnt sich. Beteiligungsverfahren wirken sich positiv auf die Ergebnisqualität aus.
8. Partizipation schärft das Profil der Einrichtungen.
9. Partizipation fördert die Selbstbildungsprozesse der Kinder und unterstützt eine demokratische Erziehung. Damit ist sie das zentrale Moment einer zukunftsorientierten Pädagogik.
10. Partizipation will gelernt sein. Dazu brauchen pädagogische Fachkräfte Fortbildung und Begleitung.



Literatur

Adorno, Theodor W.: *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt 1971

Andres, Beate: *Und woran würde ich merken, dass ...?*, in: **Laewen**, Hans-Joachim / **Andres**, Beate: *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*, Weinheim / Berlin / Basel 2002, 341-433

Arbeitsstab Forum Bildung: *Expertenberichte des Forum Bildung. Ergebnisse des Forum Bildung III*, Bonn 2002, Internet: http://www.forum-bildung.de/files/eb_III.pdf

Beck, Ulrich: *Schöne neue Arbeitswelt. Vision: Bürgergesellschaft*, Frankfurt/M. 1999

Braun, Regina / **Deneke**, Brigitte / **Dohmen**, Andrea / **Kaufmann**, Ruth: *Beispiele aus dem Kindergarten der Ev. Auferstehungsgemeinde, Frankfurt/Main*, in: **Kühne**, Thomas / **Regel**, Gerhard (Hrsg.): *Erlebnisorientiertes Lernen im offenen Kindergarten. Projekte und Arbeitsansätze aus der Praxis für die Praxis*, Hamburg 1996, 53-92

Brüning, Barbara: *Philosophieren in der Grundschule. Grundlagen, Methoden, Anregungen*, Berlin 2001

Bruner, Claudia Franziska / **Winklhofer**, Ursula / **Zinser**, Claudia: *Partizipation – ein Kinderspiel? Beteiligungsmodelle in Kindertagesstätten, Schulen, Kommunen und Verbänden*, Hrsg.: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin 2001

Büttner, Christian: *Von der „Trotzphase“ zum demokratischen Verhalten. Entwicklungspsychologische Aspekte zur Entstehung von Demokratiefähigkeit*, in: **Büttner**, Christian / **Meyer**, Bernhard (Hrsg.): *Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen*, Weinheim / München 2000, 15-29

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.): *Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*, Berlin 2002

Bundespräsidialamt (Hrsg.): *Rede von Bundespräsident Johannes Rau auf dem Ersten Kongress des Forum Bildung am 14. Juli 2000 in Berlin*, Berlin 2000, Internet:

<http://www.forum-bildung.de/bib/material/rau.pdf>

Colberg-Schrader, Hedi: *Kindheit zwischen Autobahn und Erlebnispark! Oder: Gibt es eine andere Perspektive?*, in: **Bildungswerk „anderes lernen“ e.V. – Heinrich-Böll-Stiftung Schleswig-Holstein (Hrsg.)**: *Von Kindern Lernen. Partizipation im Kleinkindalter*, Kiel 1998, 34-40

Der Bundesminister für Frauen und Jugend (Hrsg.): *Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Kinderkonvention im Wortlaut mit Materialien*, Düsseldorf 1993

Deutsches Jugendinstitut: *Curriculum soziales lernen. 10 Textteile und 10 Bildteile*, München 1980/1981

Deutsches Jugendinstitut / Arbeitsgruppe Vorschulerziehung: *Anregungen. 3 Bände*, München 1973

Dieken, Christel van / **Rohrmann**, Tim / **Sommerfeld**, Verena: *Richtig streiten lernen. Neue Wege in der Konfliktbewältigung unter Kindern*, Freiburg 2004

Doyé, Götz / **Lipp-Peetz**, Christine: *Wer ist denn hier der Bestimmer? Das Demokratiebuch für die Kita*, Ravensburg 1998

Dreier, Annette: *Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnung mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia*, Neuwied / Berlin 1999

Ende, Michael: *Momo*, Stuttgart 1973

Elschenbroich, Donata: *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können*, München 2001

Faller, Kurt: *Mediation in der pädagogischen Arbeit. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Jugendarbeit*, Mülheim a. d. Ruhr 1998

Faller, Kurt / **Faller**, Sabine: *Kinder können Konflikte klären. Mediation und soziale Frühförderung im Kindergarten – ein Trainingshandbuch*, Münster 2002

Freire, Paulo: *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*, Reinbek 1973

Golding, William: *Herr der Fliegen*, Frankfurt/M. 1984 (Dt. Erstausgabe 1956)

Gopnik, Alison / Kuhl, Patricia / Meltzoff, Andrew: *Forschergeist in Windeln. Wie Ihr Kind die Welt begreift*, Kreuzlingen / München 2000

Griese, Hartmut M.: *Jugend und Partizipation – Integration oder Emanzipation*, in: **Griese, Hartmut M. / Honisch, Christoph / Klemm, Rudi** (Hrsg.): *Projekt Partizipation in Jugendzentren. Erstes Expertenforum*, Hannover 2003, 18-31

Groeben, Annemarie von der: *Am Kleinen das Große lernen. Erziehung zu Verantwortung und Demokratie an der Bielefelder Laborschule*, in: **Büttner, Christian / Meyer, Bernhard** (Hrsg.): *Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen*, Weinheim / München 2000, 109-124

Hansen, Anke / Schröder, Manuela / Kühne, Thomas: *Aus dem Ev. Kindergarten Schloss Ricklingen, Garbsen*, in: **Kühne, Thomas / Regel, Gerhard** (Hrsg.): *Bildungsansätze im offenen Kindergarten. Erzieherinnen im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit*, Hamburg 2000, 87-128

Hansen, Rüdiger: *Beteiligung in der Kindertagesstätte*, in: **Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend** (Hrsg.): *Partizipation von Kindern und Jugendlichen als gesellschaftliche Utopie? Ideale – Erfahrungen – Perspektiven*, Dokumentation des Bundeskongresses am 12./13. November 2001, Berlin 2002 a, 137-148

Hansen, Rüdiger: *Eine Kita plant ihr Außengelände. Dokumentation des Beteiligungsprojekts*. 26. Februar 2001 bis 26. Juni 2001. *Kindertageseinrichtung Osloring. Kiel-Mettenhof*, Kiel 2002 b, unveröffentlicht

Hansen, Rüdiger: *Partizipation von Kindern und Jugendlichen als gesellschaftliche Utopie*, in: **Freistaat Thüringen – Landesamt für Soziales und Familie** (Hrsg.): *Dokumentation der Fachtagung Partizipation – Kinder und Jugendliche als Expertinnen und Experten in eigener Sache. Europäische Jugendbildungs- und Begegnungsstätte Weimar*. 25.06.2003 bis 26.06.2003, o.O. 2004 a, 41-49

Hansen, Rüdiger: *Beteiligung in Kindertageseinrichtungen – zwischen partizipativer Pädagogik und politischer Partizipation*, in: **Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend** (Hrsg.): *Kiste – Bausteine für die*

Kinder- und Jugendbeteiligung, Entwicklung und wissenschaftliche Begleitung: Prof. W. Stange, FH Lüneburg – Forschungsstelle Kinderpolitik, Vertrieb: Infostelle Kinderpolitik des deutschen Kinderhilfswerks, Berlin 2004 b, im Manuskript

Heesen, Berrie: *Klein aber clever. Nachdenken und Philosophieren mit Kindern*, Mühlheim 1998

Hentig, Hartmut von: *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft*, München / Wien 1993

Hentig, Hartmut von: *Bildung*, München / Wien 1996

Hentig, Hartmut von: *Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff*, Weinheim / Basel 2000

Hoenisch, Nancy / Niggemeyer, Elisabeth: *Bildung mit Demokratie und Zärtlichkeit*, Weinheim / Basel / Berlin 2003

Hoffmann-Stuernagel, Sabine / Schulze-Lohmann, Petra: *Leibeslust – Lebenslust. Ein Pilotprojekt zur Prävention von Essstörungen im Kindergarten*, in: *KiTa spezial*, Nr. 1/2004, 45-47

Honneth, Axel: *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*, Frankfurt/Main 1994

Hrdy, Sarah Blaffer: *Mutter Natur. Die weibliche Seite der Evolution*, Berlin 2000

Jugendministerkonferenz / Kultusministerkonferenz (JMK / KMK): *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 / Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004)*, o.O. 2004, Internet: <http://www.kmk.org/doc/beschl/306-KMK-TOP13.pdf>

Juul, Jesper: *Das kompetente Kind*, Reinbek 1997

Kazemi-Weisari, Erika: *Partizipation – Hier entscheiden Kinder mit*, Freiburg / Basel / Wien 1998

Kazemi-Weisari, Erika: *Sich als Person fühlen können. Partizipation von Kindern erweist sich im gelebten Alltag*, in: TPS – Theorie und Praxis der Sozialarbeit – Evangelische Fachzeitschrift für die Arbeit mit Kindern, Heft 2/2001, 6-9

Kindertagesstätte Rohdenhof: *Kinderrat der Kindertagesstätte Rohdenhof. Internes Arbeitspapier*, Hannover 2001, unveröffentlicht

Klebert, Karin / Schrader, Einhard / Straub, Walter G.: *Moderations-Methode*, Hamburg 2002

Klein, Lothar: „Wenn wir uns nicht einig sind, nutzen die Kinder das aus!“ *Von der Uneinigkeit der Erwachsenen und dem Gewinn für die Kinder*, in: TPS – Theorie und Praxis der Sozialarbeit – Evangelische Fachzeitschrift für die Arbeit mit Kindern, Heft 2/2001, 22-24

Klein, Lothar / Vogt, Herbert: *Erzieherinnen im Dialog mit Kindern. Wie Partizipation im Kindergarten aussehen kann*, in: **Büttner, Christian / Meyer, Bernhard** (Hrsg.): *Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen*, Weinheim und München 2000, 89-105

Knauer, Rainard / Brandt, Petra: *Kinder können mitentscheiden. Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Kindergarten, Schule und Jugendarbeit*, Neuwied / Kriftel / Berlin 1998

Knauer, Rainard / Friedrich, Bianca / Herrmann, Thomas / Liebler, Bettina: *Partizipationsprojekte mit Kindern und Jugendlichen in der Kommune. Vom Beteiligungsprojekt zum demokratischen Gemeinwesen*, Wiesbaden 2004

Künzel, Gerd: *Aufsichtspflicht und Haftung in Kindergärten*, Hrsg.: Bundesverband der Unfallversicherungsträger der öffentlichen Hand e.V., München 1985

Kultusministerkonferenz (KMK): *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*, o.O. 2000, Internet: <http://www.kmk.org/doc/publ/handreich.pdf>

Kupffer, Heinrich: *Erziehung – Angriff auf die Freiheit. Essays gegen Pädagogik, die den Le-*

bensweg des Menschen mit Hinweisschildern umstellt, Weinheim / Basel 1980

Kuwan, Helmut / Waschbüsch, Eva: *Delphi-Befragung 1996 / 1998. Abschlussbericht zum „Bildungs-Delphi“. Potentiale der Wissensgesellschaft. Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen*, Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung, München 1998

Laewen, Hans-Joachim: *Alien Kind – das unbekannte Wesen. Neue Forschungen über das Kind und seine Aneignung der Welt*, in: klein & groß, Heft 9/1999, 6-16

Laewen, Hans-Joachim: *Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen*, in: **Laewen, Hans-Joachim / Andres, Beate:** *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*, Weinheim / Berlin / Basel 2002 a, 16-102

Laewen, Hans-Joachim: *Das „konstruierende Kind“ und der Situationsansatz*, in: **Laewen, Hans-Joachim / Andres, Beate:** *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*, Weinheim / Berlin / Basel 2002 b, 208-243

Laewen, Hans-Joachim / Andres, Beate: *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*, Weinheim / Berlin / Basel 2002

Landschaftsverband Rheinland / Landschaftsverband Westfalen-Lippe (Hrsg.): *Aufsichtspflicht in Tageseinrichtungen für Kinder. Grundlagen, Inhalte, Versicherungsschutz*, Köln / Münster 2000

Leu, Hans Rudolf: *Zum Konzept der wechselseitigen Anerkennung*, in: **Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg** (Hrsg.): *Auf dem Weg zu einem Bildungsauftrag für Kindertageseinrichtungen. Dokumentation der 1. Fachtagung des Modellprojekts „Zum Bildungsauftrag für Kindertageseinrichtungen“*, Berlin / Potsdam 1998, 12-23

Lüders, Christian: *Partizipation – eine (Heraus)forderung und Aufgabe für die Jugendhilfe*, in: **Freistaat Thüringen – Landesamt für Soziales und Familie** (Hrsg.): *Dokumentation der Fachtagung Partizipation – Kinder und Ju-*

gendliche als Expertinnen und Experten in eigener Sache. Europäische Jugendbildungs- und Begegnungsstätte Weimar. 25.06.2003 bis 26.06.2003, o.O. 2004, 7-20

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (MBWFK): Kindertageseinrichtungen in Schleswig-Holstein. Erfolgsbilanz und Perspektiven, Kiel 2003

Molcho, Samy: *Körpersprache*, München 2003 (Originalausgabe München 1983)

Molcho, Samy: *Körpersprache der Kinder*, München 1996 (Sonderausgabe)

Mühlum, Sieglinde: *Kinderkonferenz*, in: **Mühlum, Sieglinde / Lipp-Peetz, Christine** (Hrsg.): *Situationsansatz konkret. Am Beispiel des evangelischen Kindergartens in Lorsch*, TPS-extra 18. Sonderheft von TPS – Theorie und Praxis der Sozialarbeit – Evangelische Fachzeitschrift für die Arbeit mit Kindern, Bielefeld 1994, 28-29

Mühlum, Sieglinde / Virnkaes, Gabriele: *Dafür sind die doch noch viel zu klein! Oder: Wie Demokratie in der Kindertagesstätte funktioniert*, in: **Bildungswerk „anderes lernen“ e.V. – Heinrich-Böll-Stiftung Schleswig-Holstein** (Hrsg.): *Von Kindern Lernen. Partizipation im Kleinkindalter*, Kiel 1998, 60-64

Neill, Alexander S.: *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill*, Reinbek 1969

Oerter, Rolf: *Was können Kinder und Jugendliche? Was können sie verantworten?*, in: **Oerter, Rolf / Höfling, Siegfried** (Hrsg.): *Mitwirkung und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen*, München 2001, 37-54

Oswald, Hans: *Jenseits der Grenze zur Gewalt: Sanktionen und rauhe Spiele*, in: **Schäfer, Mechthild / Frey, Dieter** (Hrsg.): *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen*, Göttingen 1998, 179-202

Preissing, Christa: *Demokratie-Erleben im Kindergarten*, in: **Büttner, Christian / Meyer, Bernhard** (Hrsg.): *Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen*, Weinheim / München 2000, 81-87

Preissing, Christa (Hrsg.): *Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien*

für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen, Weinheim / Basel / Berlin 2003

Preissing, Christa (Hrsg.): *Einführung*, PDF-Datei auf: *Qualität im Situationsansatz*, Weinheim / Basel 2004, CD-ROM-Beilage in: **Preissing, Christa** (Hrsg.): *Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen*, Weinheim / Basel / Berlin 2003

Rauh, Hellgard: *Frühe Kindheit*, in: **Oerter, Rolf / Montada, Leo** (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*, Weinheim 1998, 167-248

Regel, Gerhard / Kühne, Thomas: *Arbeit im offenen Kindergarten*, Freiburg / Basel / Wien 2001

Rogge, Jan-Uwe: *Streiten kann man lernen. Partnerschaftliche Konfliktlösungen im Familienalltag*, in: **Büttner, Christian / Meyer, Bernhard** (Hrsg.): *Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen*, Weinheim / München 2000, 47-61

Schäfer, Gerd E. (Hrsg.): *Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren*, Weinheim / Basel / Berlin 2003

Schnurr, Stefan: *Partizipation*, in: **Otto, Hans-Uwe / Thiersch, Hans:** *Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik*, Neuwied / Kriftel 2001, 1330-1345

Schröder, Richard: *Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung*, Weinheim / Basel 1995

Schröder, Richard: *Progressiv, dynamisch, mit Phantasie, aber sachlich. Oder: Wie effizient Kinder Städte planen*, in: **Bildungswerk „anderes lernen“ e.V. – Heinrich-Böll-Stiftung Schleswig-Holstein** (Hrsg.): *Von Kindern Lernen. Partizipation im Kleinkindalter*, Kiel 1998, 74-84

Sturzenhecker, Benedikt: *Partizipation in der Offenen Jugendarbeit*, in: **Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend** (Hrsg.): *Kiste – Bausteine für die Kinder- und Jugendbeteiligung*, Entwicklung und wissenschaftliche Begleitung: Prof. W. Stange, FH Lüneburg – Forschungsstelle Kinderpolitik, Vertrieb: Infostelle Kinderpolitik des deutschen Kinderhilfswerks, Berlin 2004, im Manuskript

Tietze, Wolfgang / Viernickel, Susanne
(Hrsg.): *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog*, Weinheim / Basel / Berlin 2002

Virnkaes, Gaby: *Gruppenbesprechung – Kinder reden mit. Ein Übungsfeld für Autonomie, Solidarität und Kompetenz*, in: TPS – Theorie und Praxis der Sozialarbeit – Evangelische Fachzeitschrift für die Arbeit mit Kindern, Heft 2/2001, 25-26

Wieacker-Wolff, Marie-Laure: *Mit Kindern philosophieren. Staunen – Fragen – Nachdenken*, Freiburg 2002

Wiegand, Ingo / Hansen, Rüdiger / Marxen, Meike: *Umweltpädagogische Innenraumkonzepte für Kindertagesstätten. Projektdokumentation*, Hrsg.: Kinder Umweltinitiativen **KIWI e.V.**, Kiel 2000, unveröffentlicht

Zeilinger, Anton: *Einsteins Schleier. Die neue Welt der Quantenphysik*, München 2003

Zimmer, Jürgen: *Das kleine Handbuch zum Situationsansatz*, Weinheim / Basel 2000

Plöger, Thomas / Müller, Lorenz: *Die Kinderstube der Demokratie*, © Aktion Schleswig-Holstein – Land für Kinder, Videofilm, BRD 2002
(Der Film ist trotz des gleichen Titels kein Film über das Modellprojekt. Er ist vor dem Modellprojekt entstanden.)

Reise, Nils / Plöger, Thomas: *Planen mit Phantasie. Zukunftswerkstatt und Planungszirkel für Kinder und Jugendliche*, © Aktion Schleswig-Holstein – Land für Kinder, Videofilm, BRD 1996

Autorinnen und Autor

Rüdiger Hansen, Diplom-Sozialpädagoge, Moderator für kinderfreundliches Planen. Langjährige Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen, Planungsbeteiligung von Kindern, Fortbildungen und Publikationen zu Partizipation und Bildung in Kindertageseinrichtungen.



Prof. Dr. Raingard Knauer, Diplom-Sozialpädagogin, Diplompädagogin, ist Professorin an der Fachhochschule Kiel, Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit mit dem Schwerpunkt Erziehung und Bildung im Kindesalter. Fortbildungen, Vorträge und Publikationen zu Partizipation, Bildung in Kindertageseinrichtungen sowie Kooperation von Jugendhilfe und Schule.



Bianca Friedrich, Diplompädagogin, Moderatorin für kinderfreundliches Planen. Fortbildungen und Publikationen, sowie Evaluation von Partizipationsverfahren.



Die Autorinnen und der Autor sind tätig als freie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Institut für Partizipation und Bildung.

Das Institut für Partizipation und Bildung bietet Kindertageseinrichtungen und anderen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe Information und Beratung, Fortbildung und Praxisbegleitung, Konzeptentwicklung und Projektmanagement zu Partizipation und Bildung von Kindern und Jugendlichen.



Kontakt:

Institut für Partizipation und Bildung

Damaschkeweg 86, 24113 Kiel

Telefon 0431 / 65 80 502

Telefax 0431 / 65 80 704

E-Mail IPB-Kiel@arcor.de

Internet www.Partizipation-und-Bildung.de

Der Träger stellt sich vor

Der Kieler Verein KIWI e.V. – Kinder Umweltinitiativen – hat sich seit seiner Gründung 1994 die Umwandlung trister Spielflächen in kreativ-fantasievolle Naturspielräume nach umweltpädagogischen, sozialen und ökologischen Kriterien zur Aufgabe gemacht. Unter intensiver Einbindung aller Beteiligten entstehen so in Kindertageseinrichtungen, Schulen und auf öffentlichen Spielplätzen sowohl ideenreiche als auch kind- und jugendgerechte Naturspielräume.

Hierzu hat KIWI Partizipationsverfahren entwickelt, mit denen Kinder, Jugendliche und Erwachsene in Kindertageseinrichtungen und an Schulen ihren eigenen Naturspielraum selber planen und gestalten können. In mehrtägigen Zukunftswerkstätten lernen Kinder und Jugendliche demokratische Entscheidungsprozesse kennen, eigene Meinungen zu vertreten, aber auch andere Meinungen und Mehrheitsbeschlüsse zu akzeptieren. Zu diesem Zwecke bietet KIWI Fortbildungsseminare für Erzieherinnen, Erzieher und Lehrkräfte an, in denen das Know-how zur eigenständigen Durchführung einer Zukunftswerkstatt vermittelt wird.

Zur Planung eines Naturspielraumes gehört vor allem auch die konkrete Umsetzung. Neben der finanziellen und fachlichen Beratung zeichnet KIWI auch für das gesamte Projektmanagement verantwortlich. Die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, die im ersten Schritt ihren neuen Naturspielraum geplant haben, setzen nun ihre Vorschläge eigenhändig unter der fachmännischen Anleitung von KIWI um.



Neben der „Kinderstube der Demokratie“ zeichnet KIWI auch für das aktuell laufende Modellprojekt „Lebensraum Schulhof“ zur Förderung des Demokratiegedankens an Schulen verantwortlich.

Seit seiner Entstehung hat KIWI etwa 150 Naturspielräume in enger Zusammenarbeit mit allen Beteiligten in Schleswig-Holstein, Hamburg und Niedersachsen geschaffen. Zum Erhalt und zur Weiterentwicklung dieser Naturspielräume führt KIWI in den Einrichtungen Pflegeseminare durch und entwickelt individuelle Pflegekalender. So wird gewährleistet, dass der Naturspielraum auch über die Planung und Umsetzung hinaus Bestandteil des Alltags von Kindertageseinrichtungen und Schulen bleibt.





Kinderfreundliches
Schleswig-Holstein