



# Demokratie leben lernen – von Anfang an

*Auf dem Weg zur Demokratieerziehung in Kindertagesstätten*

Herausgegeben von Christian Büttner  
Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung  
Frankfurt 2006

# Demokratie leben lernen – von Anfang an

*Auf dem Weg zur Demokratieverziehung in Kindertagesstätten*

herausgegeben von Christian Büttner

Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung

Frankfurt 2006



Christian Büttner (Hg.)

# Demokratie leben lernen – von Anfang an

Auf dem Weg zur Demokratieerziehung in Kindertagesstätten

# Impressum

**Herausgeber:** Christian Büttner (HSFK)

**Redaktion:** Magdalena Kladzinski (HSFK), Carola Drescher-Bolz (Dreieich), Wiebke Moritz (Maintal)

## Autoreneinzelnachweise

Regeln – demokratisch gewendet: Christian Büttner

Kinderkonflikte und die Einmischung Erwachsener: Christian Büttner/Anna Buhbe

Partizipation, Entwicklungsförderung oder Anpassung: Christian Büttner/Magdalena Kladzinski

Angst vor Partizipation: Christian Büttner

Pädagogik oder demokratische Orientierung: Christian Büttner zusammen mit Brigitte Lenze, Wiebke Moritz und Rita Stich

Aus Fehlern lernen: Christian Büttner zusammen mit Christiane Appel, Silvia Deichmann, Carola Drescher-Bolz, Joachim Heinze, Christa Meyer, Wiebke Moritz und Birgit Müller-Schrodt

Demokratiewerkstätten: Christian Büttner zusammen mit Carola Drescher-Bolz, Jessika Hassio, Uwe Flesch, Brigitte Lenze, Christa Meyer, Silvia Schmidl

Materialien: Zusammenstellung Christian Büttner zusammen mit Liza Reichardt

## Kooperationspartner in der Fortbildungsstudie „Demokratie leben lernen“ der HSKF (2003–2006):

Stadt Maintal, Stadt Dreieich, Lehrerverbände Frankfurt, Evangelische Kindergärten Frankfurt

TeilnehmerInnen: Christiane Appel (Kita Eichendorffstraße, Maintal), Dana Belinga Belinga (Kita Galluspark, Frankfurt), Jacqueline Bley (Kita Wilhelmshof, Dreieich), Silvia Deichmann (Kita Rückerstweg, Dreieich), Helga Detje (Kita Galluspark, Frankfurt), Carola Drescher-Bolz (Kita Birkenau, Dreieich), Uwe Flesch (Kita Lachengraben, Dreieich), Joachim Heinze (Kita Gänsestraße, Maintal), Hildegard Hetschko (Kita Friedenau, Frankfurt), Elke Kächelein (Kita Uhlandstraße, Maintal), Brigitte Lenze (Kita Vilbeler Straße, Maintal), Christa Meyer (Kita Nahgangsstraße, Dreieich), Wiebke Moritz (Kita Eichendorffstraße, Maintal), Birgit Müller-Schrodt (Kita Moosberger Weg, Maintal), Silvia Schmidl (Kita Rückertsweg, Dreieich), Angelika Sobolewski (Kita Petersgemeinde, Frankfurt), Rita Stich (Kinderhaus Borngarten, Dreieich), Anna Tadiotto (Kita Ackermannstraße, Frankfurt)

**Satz:** Benedikt Neumann (Würzburg)

**Layout:** Anja Feix (Hofheim)

**Druck:** Uwe Grube Druckservice (Glashütten)

Wir danken der Arbeitsstelle Friedensforschung Bonn (AFB), die Satz, Layout und Druck ermöglicht hat. Unter der Adresse <http://www.forumdl.de> können Angebote und Informationen zum Thema „Demokratie leben lernen“ abgerufen werden.

Copyright© 2006 HSKF, Frankfurt am Main

ISBN 3-937829-31-8

# Inhalt

Editorial	6
Regeln – demokratisch gewendet	12
Kinderkonflikte und die Einmischung Erwachsener	18
Partizipation, Entwicklungsförderung oder Anpassung?	24
Angst vor Partizipation?	34
Pädagogik oder demokratische Orientierung	46
Aus Fehlern lernen	56
Demokratiewerkstätten	68
Literatur	76
Materialien	78

## Editorial

Was bringt ein hauptsächlich politikwissenschaftlich und auf internationale Beziehungen ausgerichtetes Forschungsinstitut wie die Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung (HSFK) dazu, die Frage zu stellen, wie bereits kleine Kinder demokratische Verhaltenseigenschaften lernen können und wie pädagogische Fachkräfte in vorschulischen Bildungseinrichtungen sie durch entsprechende Lernangebote dabei unterstützen können?

---

**„Wir haben von Kinder- und Jugendparlamenten gehört, dass die ganz schöne Sachen machen, auch mal nach Berlin reisen, Spielplätze kontrollieren, Gaststätten testen, die Kinder und Jugendliche auch ihre Meinung äußern lassen, auch mit den Politikern sprechen. Lernt man so Demokratie?“**

---

Das aktuelle Forschungsprogramm der HSFK („Antinomien des demokratischen Friedens“), in dem die Qualität des Beitrags von Demokratien zum globalen Frieden untersucht wird, legt nahe, sich auch damit zu beschäftigen, wie es gelingen kann, demokratische Verhältnisse herzustellen und die Stabilität von Demokratien zu sichern. Dass dies nicht allein politische Fragestellungen sind, sondern auch die Frage beinhaltet, wie und ab wann demokratische Verhaltensweisen hergestellt werden können, versteht sich hierbei von selbst. Letzteres wird im Arbeitsbereich „Friedenspädagogik / Konfliktpsychologie“ der HSFK bearbeitet.

Die friedenspädagogischen Grundsätze heben hervor, dass in einer auf Demokratie basierenden Gesellschaftsstruktur eine Vielfalt widersprüchlicher Überzeugungen und Interessen vorherrscht, die nach Regeln größtmöglicher Transparenz im Rahmen eines demokratischen

Diskurses und bei fehlenden Kompromissmöglichkeiten per Abstimmung zu Entscheidungen führen, in denen den Abstimmungsberechtigten ein Höchstmaß an Unabhängigkeit (durch die Möglichkeit geheimer Wahlen) garantiert wird (vgl. UNESCO: Culture of peace). Interessenkonflikte können in diesem Zusammenhang zwar nicht überwunden werden, aber es können Wege und Verfahrensweisen gefunden werden, mit denen jede Interessengruppe die Gelegenheit bekommt, im politischen Diskurs ihren Standpunkt zur Debatte und – wenn ein Kompromiss nicht möglich ist – zur Abstimmung zu stellen.

Um Kindern im Laufe ihrer Entwicklung eine demokratische Haltung und ein verantwortungsvolles Bewusstsein für ihre Partizipationsmöglichkeiten in einer demokratischen Gesellschaft zu vermitteln, ist es erforderlich, dass bereits frühzeitig in den Bildungseinrichtungen entsprechende Lernfelder angeboten werden. Wenn Kindern Einfluss- und Mitgestaltungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen, können sie ihre Belange und Bedürfnisse ansprechen und verhandeln lernen. Ihnen wird dadurch verdeutlicht, dass sie ihren Lebensraum nicht passiv als status quo akzeptieren müssen, sondern dass sie wichtige Bereiche ihres Alltags aktiv mitgestalten können.

Es versteht sich von selbst, dass solche Lernfelder in die vorhandene Institutionskultur integrierbar und auf die wachsende Entwicklung der sozialen Verantwortungsübernahme der Heranwachsenden abgestimmt sein müssen. Gerade jüngere Kinder, die kleinschrittig an Entscheidungsprozessen beteiligt werden, können früh in ihrer Entwicklung lernen, dass demokratisch orientierte Partizipationsprozesse ein transparentes Auseinandersetzen mit unterschiedlichen Interessen beinhaltet. Das Verhandeln von Interessenskonflikten verlangt von ihnen auch zu ler-



*Demokratie in den Kindergärten praktisch zu üben – das war die Zielsetzung der Fortbildungsstudie „Demokratie leben lernen“, die von der Hessischen Stiftung für Friedens- und Konfliktforschung (HSFK) durchgeführt wurde.*

nen, Enttäuschungen auszuhalten, wenn die eigenen Bedürfnisse nicht befriedigt werden können. Die Möglichkeiten zur Partizipation können deshalb frühzeitig Wege aufzeigen, die eigene Bedürfniserfüllung im Respekt und in Relation zu den Interessen anderer abzuwägen.

Kinder, die lernen, konstruktiv Einfluss auf ihre Umwelt ausüben zu können, sehen möglicherweise andere Alternativen als sich mit Gewalt – begleitet von Hass – gegen andere Kinder durchzusetzen. In diesem Kontext kann Bildung zur Demokratie auch ganz allgemein als Förderung von „Konfliktfähigkeit“ (vgl. Reinhard 2003, S. 69) verstanden werden. Partizipation im Alltag der Bildungseinrichtungen bedeutet deshalb das Erlernen eines zivilen Umgangs mit Konflikten (Verzicht auf Gewalt, Akzeptanz von Regeln etc.; vgl. ebd.).

Wie eine Partizipation aussehen kann, die demokratischen Kriterien standhält, und welche Probleme sich auf-tun, wenn in vorschulischen Bildungseinrichtungen entsprechende Lernfelder angeboten werden, wurde in den Jahren 2003-2006 im Rahmen einer Fortbildungsstudie der HSFK bearbeitet. An ihr nahmen pädagogische Fach-

kräfte aus den Kommunen Maintal, Dreieich, der Frankfurter Lehrervereinigung und der Ev. Kirche in Hessen und Nassau teil. Was kann man sich unter einer Fortbildungsstudie vorstellen?

### **Methode: Fortbildungsstudie**

Wer glaubt, er könne von heute auf morgen demokratische Herrschaftsverhältnisse in einer Kita einführen, irrt in mindestens drei Punkten: Erstens haben sich Kinder und Erzieherinnen in den ihnen bekannten Beziehungsmustern eingerichtet. Auch wenn sie sich darin nicht immer wohl fühlen, sind sie ihnen jedoch vertraut und sie tendieren dazu, an ihnen festzuhalten, weil sie nicht wissen bzw. sich nur schwer vorstellen können, was sie durch neue Beziehungsverhältnisse gewinnen könnten oder Versprechungen eher misstrauen.

Zweitens reicht es nicht aus, ab morgen Demokratie leben zu wollen, weil man die dazu gehörigen Routinen sich selbst als Erwachsener (der nicht tagtäglich etwa als Politiker damit zu tun hat) erst aneignen muss. Demokratie ist schließlich nicht irgendwann vom Himmel gefal-

len, sondern musste im Laufe der Geschichte – zum Teil blutig – erkämpft werden. Und drittens schließlich kann in einer Kita nicht wirklich Demokratie herrschen. Sie ist eingebettet in ein System hierarchischer Administration, in dem sowohl die Mitbestimmung von Mitarbeiterinnen als auch von Eltern integriert ist (die mehr oder weniger gut funktioniert).

Eine Kita ist allerdings auch eine Einrichtung in einer demokratisch verfassten Gesellschaft. Demokratische Routinen, wie sie in politischen Verhältnissen üblich sind, hat es in Versuchen gegeben, pädagogische Einrichtungen kollegial zu leiten. Diese Formen haben bisher jedoch nicht den Status rechtlich abgesicherter und dauerhafter Strukturen erhalten, sondern konnten nur durch Zustimmung etwa des Trägers eingeführt werden. Vielfach haben sie sich nicht bewähren können, so dass man wieder zum Modell von Leitung, stellvertretender Leitung und Geleiteten zurückgekehrt ist. Das heißt: Es gibt Entscheidungen, die im Team im Sinne eines Interessenausgleichs gefällt werden, und solche, die die Leitung fällt, ohne das Team einzubinden.

Wer sich auf den Weg macht, eine demokratische Orientierung im Sinne von Lernfeldern anzubieten, in denen Kinder positive Erfahrungen im Hinblick auf eine zukünftige demokratische Haltung machen können, braucht einen langen Atem. Demokratische Prozesse beanspruchen viel Zeit, geeignete Räume und einen Rahmen bzw. ein Setting, in dem Interessenkonflikte auf der Grundlage der Gleichheit aller verhandelt werden können. All dies ist in deutschen Kindertagesstätten nicht à priori gegeben. Vor

allem deswegen nicht, weil Erziehung traditionell in Abhängigkeitsverhältnissen stattfindet. Dort, wo Erwachsene, denen Kinder anvertraut sind, „das Beste“ für sie zu realisieren versuchen, behalten sie sich in der Regel auch die Entscheidungen darüber vor, was jeweils als nächstes zu geschehen hat. Wenn zudem die Vorschulerziehung als Verlängerung bzw. Ergänzung familiärer Erziehung begriffen wird, steht demokratische Orientierung gegen elterliche bzw. pädagogische Autorität. Dies zu erkennen, differenzieren zu lernen zwischen autoritär begründeten Entscheidungen über Kinder (etwa wenn deren Sicherheit bedroht erscheint) und pädagogischen Entscheidungen (etwa wenn es um gezielte Förderung geht) und Entscheidungen, die man dem demokratisch orientierten Aushandeln der Kinder überlässt, und schließlich abwägen zu lernen, in welcher Situation oder zu welchem Thema welche Entscheidung die sinnvollste ist, ist ein langer Lernprozess.

Die psychologisch-pädagogische Forschung an der HSKF brachte unter der Mitarbeit von Wissenschaftlern und Nicht-Wissenschaftlern aus anderen Institutionen als der HSKF zu einer solch komplexen Fragestellung eine Forschungsmethode hervor, die an der Tradition der Aktionsforschung anknüpft: Die „Fortbildungsstudie“ ist ein Bündnis von Wissenschaft und Praxis an der Schnittstelle Fortbildung. Ausgangspunkt ist jeweils eine Fragestellung aus dem Bereich der Friedens- und Konfliktforschung zu innergesellschaftlichen Konflikten bzw. Problemkonstellationen, die zu Konflikten und Gewalt eskalieren können (vgl. Büttner 2002). Der Vertrag zwischen HSKF und Trägern (z.B. Kommunen oder Kirchengemeinden) garantiert den



In diesen Briefkasten können die Kinder ihre Anträge für die nächste Sitzung des Kinderrates werfen.



Die gewählten „Repräsentanten“ im Kinderrat werden durch einen Aushang öffentlich bekannt gegeben.

Pädagoginnen und Pädagogen eine langfristige Fortbildung zu einer sie interessierenden Fragestellung (zwei bis drei Jahre), den Trägern über die Kompetenzerweiterung der an der Fortbildung beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter hinaus zukünftige Multiplikatoren für interne bzw. selbst organisierte Fortbildungen und den Wissenschaftlern ein Maximum an Praxisnähe.

Die Wissenschaftler können gemeinsam mit den Akteuren in der pädagogischen Praxis das Datenmaterial in Form szenischer Beschreibungen von pädagogischen Praxisproblemen auswerten und Lösungsvorschläge auf der Grundlage einer reflexiven Anwendung ihrer Handlungstheorie erarbeiten.

Eine Fortbildungsstudie ist das Erarbeiten von Praxisreflexionen und entsprechenden pädagogischen Schlussfolgerungen, und zwar von Wissenschaftlern und Praktikern. Dies geschieht in einer Struktur der Abfolge von Diskussionen und reflexiven Auseinandersetzungen über die alltägliche Praxis. Diese Diskussionen und Auseinandersetzungen begannen mit einer Starttagung und mehreren darauf folgenden Intensivphasen und Zwischenbilanztagungen. Die Starttagung diente der Eröffnung der Studie, dem wechselseitigen Kennenlernen des Teilnehmerpotentials sowie einem ersten „input“ in Form eines Vortrages („Die Familie – ein Baustein der Demokratie?“). In einer ersten Intensivphase („Ich und die anderen“) fand Praxisberatung ähnlich einer Supervision statt. Dort konnten individuelle Strategien entworfen und deren Ergebnisse reflektiert werden. Mit der Thematik dieser Phase wurde in der Fortbildungsstudie versucht, auf die Gegensätze zwischen den Interessen des einzelnen Kindes und denen, die eine Gruppe entwickelt hat, einzugehen.

Die erste Zwischenbilanztagung nach etwa zehn Reflexionssitzungen und ca. einem Jahr führte die Arbeitsergebnisse der einzelnen Gruppen der Studie zusammen. Hinzu kam ein zweiter „input“ (Was können Kinder ab welchem Alter?). Nach einer zweiten Intensivphase, in der der Fokus der Reflexion gewechselt wurde („Wir und die anderen“: Interessengegensätze zwischen Gruppierungen) folgte die zweite Zwischenbilanztagung.

In der dritten Intensivphase wurde die Weiterarbeit unter wiederum einem neuen Fokus („Partizipation im Stadtteil“ und „Zivilcourage“) und der Abschluss der Studie vor-

bereitet. Während in der ersten Intensivphase der Einzelne und die Gruppe im Vordergrund stand und in der zweiten Intensivphase die interne Struktur der Einrichtung in den Blick genommen wurde, ging es hier um das Verhältnis der Einrichtung zur Kommune bzw. zum Träger und dessen Ort in der Gesellschaft (angeregt durch einen Vortrag von Prof. Bernhard Meyer, EFH Darmstadt). Das Thema „Zivilcourage“ (als eine der wesentlichen Verhaltenseigenschaften zur Vorbeugung von Machtmissbrauch) wurde von einem externen Referenten (Prof. Dr. Peter Krahulec, FH Fulda) eingebracht. Die Vorbereitung des Studienabschlusses umfasste die Konzeption der Abschlusstagung sowie die Vorarbeiten zur Herstellung dieser Veröffentlichung. Die Abschlusstagung hatte einen internen Teil, in dem der Abschied der Teilnehmerinnen im Vordergrund stand, und einen externen Teil in Form einer Fachtagung mit Referaten und Workshops für Mitarbeiterinnen der beteiligten Trägerorganisationen. Referenten und Arbeitsgruppenanbieter kamen aus den Reihen der Studie und gaben das gesammelte Wissen „aus erster Hand“ weiter.

Kennzeichen und Vorteil eines solchen Arrangements über einen Zeitraum von etwa drei Jahren ist, dass in einer komfortablen Zeitspanne ein solides Ergebnis erarbeitet werden kann und dass keine speziellen Erwartungen hinsichtlich dieses Ergebnisses existieren. Es war also im Hinblick auf Form und Inhalt offen und hing in der Qualität vom Arbeitsprozess und dem Potential ab, also davon, welche Teilnehmer und welche Einrichtungen an der Studie teilnahmen. Die Kooperation mit der Wissenschaft garantierte aber, dass die Struktur der Auseinandersetzungen um Ziel und Weg und der Zusammenhang zum thematischen Diskurs gewahrt blieben.

Die gesamte Studie wurde protokolliert, damit die Überprüfung der Reflexions-, Planungs- und Evaluierungsprozesse zu jeder Zeit möglich war. Zusätzlich wurden audiovisuelle Medien genutzt, um spezielle Einzelfragestellungen genauer untersuchen zu können (z.B. Mikroanalysen). Schließlich wurde den Teilnehmern die Gelegenheit gegeben, die deutsche Praxis demokratischer Erziehung mit anderen europäischen Praktiken zu vergleichen. Dazu war in die Studie eine europäische Tagung mit ausländischen Fachkräften integriert („Demokratie leben lernen – von Anfang an“ vom 7.-10.10.2006, Bericht nachzulesen unter:

# Ablaufschema der Fortbildungsstudie „Demokratie leben lernen“



<http://www.bundesstiftung-friedensforschung.de/projektfoerderung/kleinprojekte/buettner.html>), bei der mit Vorträgen und Workshops die unterschiedlichen nationalen Perspektiven einer Demokratieerziehung deutlich wurden. Im Rahmen der Studie fand auch eine Exkursion in vorschulische Einrichtungen Polens statt (vgl. Büttner 2006).

Die Ergebnisse der Fortbildungsstudie „Demokratie leben lernen“ stellen wir in dieser Broschüre vor.

### **Wegweiser durch die Broschüre**

In den ersten vier Texten werden vier Zugänge und Begründungszusammenhänge beschrieben, die von Praxisproblemen sowie von aktuellen Konzepten der vorschulischen Erziehung ausgehen. Hier wird einerseits sichtbar, wie sich demokratische Orientierung und Gruppenpädagogik ergänzen können, es werden aber auch die Fallstricke sichtbar, wenn man so etwas Kompliziertes wie Demokratie Kindern nahe bringen möchte.

Im Weiteren kann man exemplarisch Lernwege der Studienteilnehmer nachvollziehen. Hier findet sich eine Fülle von praktischen Ideen, Erfahrungsberichten und Anregun-

gen, die nach drei für die Studie zentralen Fragestellungen geordnet sind: Was unterscheidet pädagogische Interventionen von Demokratie-orientierten Entscheidungsprozessen? Wie kann man aus „Fehlern“ lernen? Wie können Lernwerkstätten zum Thema Demokratie aussehen?

Abschließend folgt ein Materialteil mit kürzeren Texten, die im Zusammenhang mit Annäherungen an eine demokratische Orientierung im Kindergarten hilfreich waren. Sie geben Teams Gelegenheit, sich gemeinsam zu verständigen, warum sie den ihnen anvertrauten Kindern Mitbestimmung ermöglichen und wie weit sie dabei gehen wollen.

Wir hoffen, mit den folgenden Texten demokratische Lernziele „schmackhaft“ zu machen und wollen betonen, dass nicht nur die Freude an der Entwicklung der Kinder zu autonomen und selbst- sowie sozialverantwortlichen (nützlichen) Mitgliedern immer wieder tragendes Motiv der Anstrengungen war, sondern auch die Entlastung, die die pädagogischen Fachkräfte durch die Kinder bekommen haben, wenn diese ihre Konflikte zunehmend selbst regelten und sich verantwortlich und konstruktiv an der alltäglichen Gestaltung des Lebens in der Kita beteiligten.

## Regeln – demokratisch gewendet

Niemand kommt in der Kinderbetreuung umhin, Verhaltensregeln an Kinder zu vermitteln, die einerseits dem mehr oder weniger reibungslosen Ablauf des jeweiligen pädagogischen Auftrags dienen, andererseits von einer bestimmten Vorstellung vom Funktionieren einer sozialen Gemeinschaft getragen sind. Solche Vorstellungen können von starren Traditionen ebenso geprägt sein wie von philosophischen Begründungen oder – und dies ist hier mein Thema – von der Überzeugung, dass demokratische Verhältnisse mit ihren spezifischen Verhaltensroutinen das (bisherige) Optimum sozialer Organisation von Beziehungen darstellen. An einigen Beispielen möchte ich aufzeigen, wie man Regeln aus demokratischer Tradition begründen kann – nachdem man sich versichert hat, dass das Setting stimmt.

### „Weil das die Regel ist...“

Vorab eine kleine Szene, die im Zusammenhang mit einer Kinderkonferenz 3 bis 6-Jähriger entstanden ist, bei der es – wieder einmal – um das leidige Thema „Dazwischenreden“ ging:

Die Kinder sprechen mit den Erzieherinnen über einen Streit mit körperlichen Auseinandersetzungen zwischen mehreren Jungen und wie man sich dazu „besser“ verhalten könnte. Dann meldet sich Dominik.

Erzieherin: Dominik?

Dominik: Die Noel meldet sich überhaupt gar nicht.

Erzieherin: Sag es ihr noch mal.

Dominik: Noel, du meldest dich überhaupt gar nicht. Du redest immer dazwischen.

Erzieherin: Was sagen die anderen?

Stefanie: Das darf man nicht.

Erzieherin: Warum sollte man das denn nicht tun? Wir hatten das ja mal besprochen, warum es besser ist ...

Daniela: Weil das die Regel ist.

Erzieherin: Aber die hatte ja einen Grund. Was ist denn besser? Lea?

---

**„Regeln sind wichtig, z. B. wenn man Teewagen zu schnell fährt, können Gläser und Teller runterfallen.“**

---

Für Erzieher wäre es ein großer Erfolg, wenn man mit der Einsicht von Kindern kalkulieren könnte. Danielas Antwort ist in dieser Hinsicht unbefriedigend, zum x-ten Male muss die Erzieherin mit den Kindern erarbeiten, dass man nicht dazwischen reden darf, weil etwas anderes besser sei. Der größte Teil der Interventionen, die ich im Zusammenhang mit der Vermittlung von Regeln bisher erlebt habe, geht auf diese Hoffnung zurück: Ich sehe ein, dass diese oder jene Regel sinnvoll ist, deshalb werde ich mich bemühen, sie von nun an einzuhalten. Unter welchen Voraussetzungen könnte eine solche Hoffnung gerechtfertigt sein?

Hier zunächst der pädagogische Versuch aus der Kinderkonferenz:

Lea: Dass man erst wartet, bis der andere ausgedet hat.

Erzieherin: Warum?

Lea: Weil sonst kann man den einen gar nicht verstehen, wenn der andere dazwischen redet.

Erzieherin: Genau ...

Der Eindruck drängt sich auf, Lea spule etwas Auswendiggelerntes ab, ohne selbst davon überzeugt zu sein. Wollen die anderen Kinder überhaupt hören, was jeweils gesagt wird? Eine Antwort, die für Erwachsene wie Kinder einen demokratisch orientierten Sinn macht und vielleicht auch plausibler ist, wäre leicht zu finden, wenn sich die Erzieherin der Kommunikationsgewohnheiten ihresgleichen

erinnern würde. Es gibt wohl kaum eine Teamsitzung, in der sich Kolleginnen nicht ins Wort fallen. Und was geschieht dann? Wie lautet die Begründung dann? Damit jeder sein Recht, etwas zu sagen, wahrnehmen kann. Wenn es nämlich unter Erwachsenen in Versammlungen zu chaotisch zugeht, führen sie eine Rednerliste ein, die jedem die Wahrnehmung des (demokratischen) Rechtes einräumt, zu Worte zu kommen, egal ob er von allen gehört wird oder nicht. Und hier wären wir bereits mitten in der Diskussion um demokratische Erziehung und bei dem Versuch, die gut gemeinten pädagogischen Begründungen „vom Kopf auf demokratische Füße zu stellen“.

Legt man nämlich demokratische Kriterien an die Verhaltensprinzipien zum Thema Redebeitrag in der Kinderkonferenz an, dann geht es ja eigentlich darum, dass jedem das Recht zusteht, bei Entscheidungsprozessen zu Wort kommen zu können. Dass das nicht unbegrenzt möglich ist, zeigt die Abstufung der demokratischen Rituale von der offenen Diskussion etwa bei einem Brainstorming über die Rednerliste bei einer Versammlung bis hin zur Organisation einer Debatte im Parlament. Dort beispielsweise wird die Redereihenfolge und die Ungestörtheit des Redners ebenso vom Parlamentspräsidenten überwacht wie die Redezeit, die Beibehaltung des Themas und die Wahrung des Anstands. Selbst das Dazwischenreden ist dort eindeutig geregelt: Gestatten Sie eine Zwischenfrage des Abgeordneten xy?

Im pädagogischen Sinne ist z.B. ein Sprechstein, der wie auch immer in der Stammgruppe herumgegeben wird, ein bewährtes und beliebtes Mittel. In einer Kinderkonferenz nach demokratischem Muster aber ist er ungeeignet, weil nur die sprechen können müssen, die dies auch wollen, und wenn es zu viele gleichzeitig sind, wird kurzfristig die Rednerliste eingeführt – solange, bis alle davon überzeugt sind, das Gespräch ohne diese weiter führen zu können. In der Vollversammlung wiederum gibt es eine vorbereitete Rednerliste und – falls dies wünschenswert ist – eine Abteilung der spontanen Worterteilung durch den Versammlungsleiter (z.B. die Aussprache). All dies ist mit Kindern nicht nur machbar, es erhöht die Identifikation derer mit den Regeln, weil es – wie bei den Erwachsenen – um das Recht des Einzelnen und damit seine Sicherheit geht, zu Wort kommen zu können.

Die Erzieherin ist im eigentlichen Sinne nicht als Leiterin eines Kreativpools für ein Brainstorming verantwortlich, sie ist normalerweise auch keine Versammlungsleiterin und schon gar keine Parlamentspräsidentin. Gleichwohl sind Aspekte all dieser Rollen, auf verschiedene Funktionen zugeschnitten, in ihrem Berufsbild vereint. Und so nimmt es nicht Wunder, dass fast immer alles gleichzeitig passiert ohne die Ruhe, den „Film des pulsierenden Alltagsgeschehens kurzfristig anhalten zu können“ und sich zu überlegen, in welchem Setting sie sich mit welcher Thematik gerade bewegt. Dabei müssen manche Versuche, an die Einsicht der Kinder zu appellieren, fragwürdig ausfallen. Denn im nächsten Moment schon kann es passieren, dass sie selbst ihre an die Kinder vermittelten Regeln – etwa durch eine Leitungsanweisung oder gar eine Strafandrohung – außer Kraft setzt. Mit letzterer wechselt sie nämlich übergangslos von der Legislative zur Exekutive, zwei Bereiche, die in Demokratien nicht ohne Grund getrennt sind.

Da auch in demokratischen Verhältnissen eine Vielzahl von Regeln bzw. Ritualen existiert, die nicht einfach vom Himmel gefallen, sondern in einem historischen Prozess mühsam entwickelt wurden, lohnt es sich, den Kindergartenalltag, in dem durchaus unterschiedliche Regeln existieren können, nach den jeweils spezifischen Verhaltensanforderungen zu gliedern. Der Kindergarten ist allerdings keine Demokratie, sondern eine hierarchische Institution. Er kommt über die Abhängigkeit der Kinder von den Erwachsenen nicht hinaus, d.h. er kann kein vollständiges Abbild von Demokratie von einer Verfassung bis hin zu einer Regierung schaffen. Aber er enthält Räume oder kann sie herstellen, in denen den Kindern die Möglichkeit eröffnet wird, einen anderen Zugang zu Regeln zu finden als über die Belehrung oder gar Bestrafung. Beispiele für solche Räume demokratischer Orientierungsmöglichkeiten sind die Stammgruppe, die Kinderkonferenz, ein ad-hoc-Gremium oder schließlich die Vollversammlung.

### Räume und Gelegenheiten

Wo, wann und wozu treffen Kinder ohne demokratisch orientierte Organisationsformen in Gruppen zusammen? Organisiert oder unorganisiert? Meist ist es der Zufall oder eine Sympathiebeziehung, manchmal reine Neugier, die

Kinder in Einrichtungen unorganisiert zusammenführen. Welche Regeln gelten dann? Die der Kinder nach dem Recht des Stärkeren oder die der Erzieher nach den Regeln der Einrichtung? Es ist fast immer eine Mischung aus beidem, weil es außer dem Hilferuf nach der Erzieherin für die Kinder keine Garantie gibt, dass die offiziellen Regeln effektiv kontrolliert bzw. von der Kindergruppe sanktioniert werden.

Es sind nicht die Regeln der Kinder, wenn sie nicht von ihnen mitentwickelt wurden. In der Praxis erweisen sie sich ohne die Kontrolle durch Mächtige (andere Kinder, die Erzieherinnen) meist als wenig hilfreich. So wiederholen die Erzieherinnen immer wieder litaneihaft die pädagogischen Versuche, sie per Unterweisung zu solchen der Kinder werden zu lassen. Wo aber können Regeln entstehen, die sowohl offiziell gelten als auch von den Kindern getragen werden?

Wieder hilft ein Blick auf die Art und Weise, wie Erwachsene zu solchen verbindlichen Regeln kommen: Im Parlament, das aus Abgeordneten von Wahlkreisen besteht, werden die Gesetze beschlossen, und zwar nicht die besten, sondern diejenigen, die kompromissfähig sind. In der Basisdemokratie sind alle daran beteiligt, aber auch dort müssen Kompromisse gefunden werden, die die verschiedenen Interessen, die sich mit unterschiedlichen Regulierungsvorschlägen verbinden, im öffentlichen, von den Medien kontrollierten, Dialog vereinbar machen – meist um den Preis von Abstrichen auf allen Seiten. Auf diese



*In der Gruppe fehlt eine Kinderkasse. Über die Auswahl kann man sich in Katalogen informieren.*

Weise ist wenigstens jeder, der wollte, mit seinem Vorschlag zu Wort gekommen und hatte die Gelegenheit, auch die Vorschläge der anderen kennen zu lernen.

Natürlich lässt sich ein demokratisches Vorgehen nicht auf die vorschulische Erziehung eins zu eins übertragen, vielleicht aber das demokratische Prinzip. Die Frage ist also, wo gibt es Räume und Gelegenheiten für solche öffentlichen Diskurse über Regeln? Wie transparent ist der Entstehungsprozess von Regelsystemen und deren Überwachung? Ohne entsprechende Verhandlungsräume werden die Regeln meist lediglich verkündet, vielleicht einmal zum Eintritt in die Einrichtung, vielleicht aber werden sie auch vorausgesetzt und erst dann Gegenstand pädagogischer Intervention, wenn sie verletzt erscheinen.

Niemand kommt auf die Welt, ohne ein Regelsystem vorzufinden. Für die einen (in nichtdemokratischen Gesellschaften) ist es unumstößlich und nur mit Gewalt zu ändern, die anderen haben die Chance, sie als demokratische Bürger zu akzeptieren oder an deren Veränderung aktiv mitzuwirken. Das muss nicht heißen, gleich alles umstürzen zu wollen, aber es kann z.B. heißen, die Regelungen an die Verhältnisse anzupassen, nachzubessern und weiter zu entwickeln. Um zu lernen, wie so etwas gehen könnte, braucht man Erfahrungen (auch die des Gescheitert-Seins) mit der Entwicklung eigener Ideen (Kreativität), mit deren Kommunikation in der sozialen Gemeinschaft (persönliche Sicherheit und Sprachkompetenz) und Kompromissfähigkeit (Verhandlungsgeschick). Und es



*Gemeinsam werden die Vor- und Nachteile verschiedener Modelle diskutiert.*

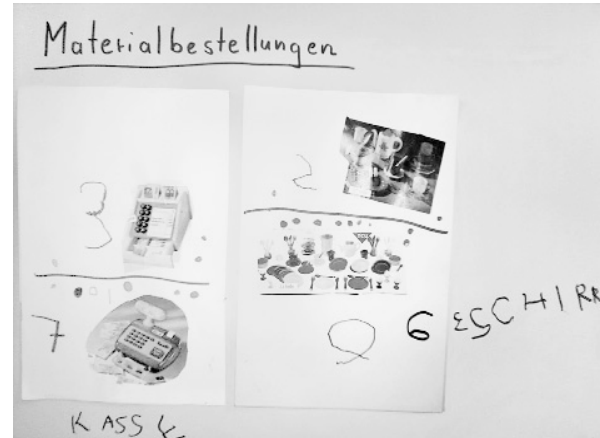


Jeder wirbt für sein favorisiertes Modell. Am Ende wird abgestimmt.

braucht den Rahmen verbindlicher Rituale, an denen die Effizienz und die Nachhaltigkeit des sozial gerichteten Engagements, d.h. sein Erfolg, erlebt werden kann.

Auch hier wieder kann die erwachsene (idealtypische) Art, sich solche Erfahrungen zu verschaffen, als Vorbild dienen: Im Personalraum findet die Teamsitzung nach einer Tagesordnung statt, der das Team zugestimmt hat. Es wird die Anwesenheit festgestellt, debattiert, es werden Beschlüsse gefasst und protokolliert. Die Einhaltung der Beschlüsse wird kontrolliert, gegebenenfalls wird neu diskutiert. Der Raum und das Verfahren sind dabei die wesentlichen Sicherheitsgarantien, das Protokoll sichert das Ergebnis. Was liegt näher, als auch für die Kinder Räume und Gelegenheiten zu schaffen, in denen ernsthaft nach Lösungen für allgemein interessierende Fragen gesucht und Regelungen dafür gefunden werden?

Wer es probiert, wird nicht nur feststellen, dass Kinder ganz erstaunliche Kompromissvorschläge machen können. Er wird auch merken, dass sie solche Räume zunehmend von selbst zur Regelung ihrer „kleinen Konflikte“ aufsuchen. Je stärker die Rituale etabliert sind, desto stärker kann die Bindung an die getroffenen Entscheidungen werden. So hatte der dreijährige Nico z.B. das Problem, dass die Größeren ihm die Schubkarren wegschnappen, die nachmittags von den Erzieherinnen ausgeteilt werden. Während der Kinderkonferenz fand er Gelegenheit, sein Problem zur Sprache zu bringen, indem er sich – wie die anderen – zu Wort meldete und unvermittelt „Auch mal Schubkarre haben“ in die Diskussion einbrachte. Als



Die Leiterin bestellt gemeinsam mit den Kindern die Kasse.

die Erzieherin nicht gleich verstand, worum es ihm ging, „übersetzte“ ein anderes Kind, es wurde aber nichts weiter dazu gesagt. Auch die Erzieherin griff Nicos Interesse nicht auf. Man konnte den Eindruck haben, sein Anliegen sei untergegangen. Die Besprechung hatte aber für ihn den gewünschten Effekt. Die Erzieherinnen konnten beobachten, wie er an diesem Nachmittag eine Schubkarre bekam. Auf der Ebene der Kinder war Nicos Interesse angekommen und ernst genommen worden, so dass für ihn – einen Dreijährigen – die Kinderkonferenz zu dem Ort geworden ist, wo erfolgreicher über Interessen verhandelt werden kann, als dies in den bisherigen pädagogischen Bemühungen der Erzieherinnen, „Gerechtigkeit“ zu schaffen, gelungen ist.

### Wer ist der Bestimmer?

Normalerweise werden Ressourcen unter Kindern nach dem Recht des Stärkeren verteilt. Auch Entscheidungen werden häufig in Abhängigkeit von Freundschaften getroffen, weil die Entscheidungsfindung entweder nach Maßgabe der Erzieherinnen erfolgt oder in der Öffentlichkeit der jeweiligen Gruppenzusammensetzungen (z.B.: „Alle, die dafür sind, stehen jetzt auf“). Man braucht nicht viel Phantasie sich vorzustellen, wie in den Abhängigkeitsstrukturen von Kindergruppen die Interessen des Einzelnen auf der Strecke bleiben können, wenn sie mit denen der Starken kollidieren. Das ist in Verhältnissen unter Erwachsenen nicht anders und in sozialpsychologischen Untersuchungen immer wieder bestätigt.

Für Demokratien gilt deshalb als eines der wichtigsten Kriterien die geheime Wahl. Nur sie kann verhindern, dass nichtdemokratische Machtverhältnisse (wie z.B. Geheimpolizei oder andere Formen von Repression) Einfluss auf die Wahlfreiheit des Einzelnen nehmen. Nun könnte man einwenden, in Kindergruppen ginge es selbstverständlich nicht um vergleichbare Entscheidungen wie die Wahl eines Parlamentes oder Staatspräsidenten. Gleichwohl verhelten die demokratischen Prinzipien der geheimen Wahl und des „one-man-one-vote“ auch den Kindern zu einer Artikulation ihrer Interessen, die mit diesen aus Angst oder Resignation zurückhalten. In allen Versuchen, mit Kindern geheime Wahlen durchzuführen, sind wir auf große Akzeptanz gestoßen. Offenbar spüren die Kinder, dass mit diesen Prinzipien alle gleichermaßen ernst genommen werden – auch dies ein fundamentaler Wert demokratischer Gesellschaften. Für Kinder sind Angebote wie z.B. eine Demokratiewerkstatt, in denen sie solche Prinzipien und Verfahren kennen lernen und üben können, außerordentlich wichtig und hilfreich. So berichtet eine Erzieherin:

---

**„Ohne Regeln wär' die Welt kaputt, es wäre Chaos und Schweinerei.“**

---

„Zur Zeit geht es in unserer Demokratiewerkstatt darum, die Essenswünsche in einer Form zu formulieren, die für andere attraktiv wirkt, um damit für eine Mehrheit zu werben. Die Gruppe war noch in der Vorbereitung des Sammelns von Vorschlägen, da sagte Christian zu Tobias: „Hör mal, ich will, dass es Freitag Hot-Dog gibt. Du musst das auch wählen.“ Darauf Tobias: „Nein, ich will das aber gar nicht, ich will etwas anderes.“ Christian: „Aber du musst das wählen. Wir müssen das doch schaffen, dass das gewählt wird.“ „Nein, ich möchte das doch überhaupt nicht!“ Die Erzieherin konnte dieses Zweiergespräch in eine öffentliche Auseinandersetzung mit der Gruppe überführen: Wie kriege ich jemanden dazu, wie fühlt sich der, der soll, aber nicht will? Tobias ist normalerweise in der Gruppe eher zurückhaltend, hat dann aber doch gesagt: „Ich möchte etwas anderes essen. Und ich möchte nicht wählen, was er will.“ Als es schließlich zur geheimen Abstimmung kam, hat sich die Gruppe gegen Christians Vorschlag entschieden.“

Auch Erzieherinnen täten manchmal gut daran, wenn sie die gesamte Bandbreite möglicher Verfahrensweisen bei ihren eigenen Entscheidungsprozessen nutzen würden, auch in ihren Gruppenbeziehungen bestehen ja Abhängigkeiten, aus Freundschaften oder Antipathien stammend, die Entscheidungsprozesse im Team bis zum Stillstand hemmen können. Allerdings ist es ein weiter Weg von bisher vielleicht eher traditionellen Vorstellungen bis hin zu einer demokratischen Orientierung. Die öffentliche Kontrolle in Entscheidungsprozessen kann nämlich dann unangenehm werden, wenn plötzlich transparent wird, dass und wo an geheimen Fäden der Macht gezogen wird. Die Intrige als das Gegenstück transparenter Beziehungsprozesse hat den Vorteil, dass man sich in der Nähe der Macht weder verbrennt noch die Finger schmutzig macht.

### Zivilcourage

Das führt zu einem letzten Punkt demokratischer Orientierung. Es ist für Kinder wie für Erwachsene unter Umständen sehr schwer, sich einer Mehrheitsentscheidung zu unterwerfen. Dazu muss man Kraft und Kreativität besitzen, die Gefühle von Enttäuschung oder Ärger in konstruktive Bahnen zu lenken. Und das wiederum ist besonders schwer, wenn man sehr oft solche Erfahrungen machen muss, weil man vielleicht exzentrische Interessen hat oder weil es einem auf Dauer nicht gelingt, Mehrheiten für die eigenen Interessen herzustellen. Auch die Mehrheit ist in diesem Punkt gefordert, die Minderheiteninteressen zu tolerieren, die Schwierigkeit anzuerkennen, sich mit der Überstimmung der Minderheit abzufinden und schließlich abweichende Interessen überhaupt zuzulassen. Es gilt immer als Gefahr, wenn in einer Demokratie die Macht der Mehrheit keine Opposition mehr hat (51% oder gar 3/4-Mehrheit).

Es ist für Erwachsene wie für Kinder nicht immer einfach zu entscheiden, wie man mit beobachteten Machtmissbrauch (oder was man dafür hält) umgehen soll. Hätte der Protest eines Kindes gegen die Durchsetzung von Interessen des Stärkeren in der Kindergruppe eine Chance? Wer würde das Kind unterstützen? Welche Voraussetzungen wären notwendig? Vielleicht scheitern viele Versuche, Kindern „faire Regeln“ für ihre Beziehungen untereinander

zu vermitteln, daran, dass mit der fehlenden Stärke auch der Mut fehlt? Soziale Gemeinschaften mit ihren formellen Beziehungsregeln und ihren informellen Politiken, Interessen ohne die öffentliche Bühne durchzusetzen, gibt es bei Kindern wie Erwachsenen. Auch letztere stehen oft vor dem Problem, etwas „anprangern“ zu wollen, ohne dafür den Mut aufzubringen („Dann stehe ich ja vielleicht ganz allein da“).

Dass in letzter Konsequenz die rettende Autorität gerufen wird, ist für den Augenblick vielleicht hilfreich, führt aber oft dazu, dass man nun weiß, wem man nicht vertrauen kann. In der schulischen Beziehungskultur, in der zu dem Problem des Machtmissbrauchs in der Gleichaltrigengruppe (Klasse) die Spannungen zwischen Lehrerautorität und Schülern hinzukommen, werden solche Versuche Einzelner schnell mit dem Etikett „Petzen“ belegt und der Petzer riskiert, vollständig isoliert zu werden – oder er muss mit einer waghalsigen Mutprobe seine Loyalität gegenüber der Gruppe erneut unter Beweis stellen.

In demokratischen Verhältnissen wird Machtmissbrauch zwar durch zahlreiche Kontrollfunktionen und -instanzen weitestgehend verunmöglicht und die vierte Macht im Staat, der aufdeckende Journalismus, kann ebenfalls eine Kontrollfunktion haben. Aber auch in politischen Verhältnissen gehört zum Aufdecken von Machtmissbrauch Mut bzw. Zivilcourage. Sie ist „...ebenso wie Toleranz, eine der Grundtugenden gelebter Demokratie. Aber bei beiden Verhaltensweisen stellt sich in einer Demokratie die Frage nach der Grenze... Zivilcourage ist eine primär bürgerliche Tugend, sie setzt das autonome bürgerliche Individuum voraus, das Ich-Stärke und die moralische Instanz des Über-Ich besitzt“ (Ostermann 1998).

Zivilcourage ist vor allem in Abhängigkeitsverhältnissen zwischen Kindern und Erwachsenen schwer zu leben. Sich gegen einen stärkeren Gleichaltrigen aufzulehnen ist schon schwierig genug. Eine erwachsene Autoritätsperson dagegen hat nicht nur von der Körpergröße her bessere Karten, sie ist in Einrichtungen zudem mit formeller Autorität ausgestattet. Möchte eine Erzieherin die Zivilcourage von Kindern stärken, dann steht sie vor der Schwierigkeit, den eigenen Machtmissbrauch erst einmal wahrzunehmen. Wenn Kinder, die normalerweise von Hause aus nicht gewohnt sind, gegen ungerechtfertigte



**Anwesenheitsliste Demokratiewerkstatt**

Nr.:	Name:	Datum			
		10.2.06	24.2.06	23.3.06	16.3.06
1	LAURA	X			X
2	JULIA	X	X		
3	STEVEN	X	X	X	X
4	JULIA	X		X	X
5	BENITA	X	X	X	X
6	LUCA	X	X		X
7	LUKAS	X	X	X	X
8	SANDRA			X	X
9					
10					

Anwesenheitsliste in einer Demokratiewerkstatt.

Handlungen ihrer Eltern zu protestieren, diese Zivilcourage noch nicht besitzen und nicht gelernt haben, welche Bandbreite an (akzeptablen) Protestformen es gibt, dann bleibt ihnen nur die „Störung“ des Gruppengeschehens. Sie wird selten als ein solcher Protest verstanden und zumeist als Ungehörigkeit diszipliniert. Von einem stärkeren Gleichaltrigen kann man kaum erwarten, dass er sich gegenüber einem „schwachen“ Kind pädagogisch verhält. Demgegenüber hat die Erzieherin einen erheblichen Vorteil: Sie kann zunächst Widerstand und dann Aufdeckung und Verständnis des Vorganges zum Gegenstand eines pädagogischen Ziels machen.

„Manchmal wäre mir das Undemokratische lieber“ formuliert eine Erzieherin in einer Teamsitzung, als sie am eigenen Leibe spürt, was es bedeutet, sich einer Mehrheitsentscheidung unterzuordnen, die von Kindern verursacht ist. Das Eingeständnis, dass sie die Macht hat, Entscheidungen zu fällen, die die Kinder nicht gefällt hätten, ist ein erster Schritt. Wenn dies in der Öffentlichkeit einer Einrichtung zustande kommen kann, kann es zum Modell dafür werden, dass Zivilcourage eine Art demokratischer Seismograph für die Gerechtigkeit, die Würde und die Ernsthaftigkeit ist, mit der die Kinder ihre ersten Schritte in demokratische Verhältnisse machen.

## Kinderkonflikte und die Einmischung Erwachsener

Lisa sitzt mit ihrer Freundin im Sandkasten und baut eine Burg. Plötzlich taucht Felix auf. Er stürmt den Sandkasten, trampelt die Burg platt und ist auch schon wieder fort, ehe die beiden Mädchen etwas unternehmen können. Die Erzieherin hat ihn jedoch gesehen. Sie ist wütend. „Felix, ich habe dir doch schon tausendmal gesagt, du sollst die Lisa in Ruhe lassen! Komm sofort her, zur Strafe musst du jetzt drinnen bleiben!“

Dieses und zahlreiche ähnliche Beispiele aus dem Alltag der Kinderbetreuung machen deutlich, wie gerne Erwachsene in die Streitereien von Kindern eingreifen. Besser gleich auf die Regeln verweisen, bestrafen, belehren oder den Kindern die Lösung vormachen, damit sie lernen, wie man miteinander „richtig“ umgeht. Dabei bleiben den Erzieherinnen die Hintergründe der Handlungen von Kindern meist entweder gänzlich verborgen oder können erst nach mühevoller langem Nachforschen entdeckt



*In der Stammgruppe werden die Kinder mit der Anwesenheitsliste vertraut gemacht. Der Erzieher hilft, sich auf der Liste zurecht zu finden.*

werden. Nach wie vor ist deshalb die beschriebene Art der Einmischung in die Angelegenheiten der Kinder das Standardprozedere.

In der Psychologie und Pädagogik gibt es dagegen schon lange Ansätze, die für mehr Eigenverantwortung der Kinder bei der Lösung ihrer Konflikte plädieren. Kinder lernen nämlich mehr durch selbständiges Handeln als wenn man ihnen die „richtigen“ Verhaltensweise beizubringen versucht, etwa wie man Konflikte lösen soll. Allerdings muss man dazu berücksichtigen, dass Kinder in Gruppenbeziehungen agieren, dort ihre eigenen sozialen Regeln des Umgangs miteinander entwickeln und diese auch gemeinsam kontrollieren. So können Konfliktlösungen von Kindern anders aussehen als sich das Erwachsene vorstellen, weil sie sich auf die Gruppensituation und den lebensweltlichen Kontext beziehen, der sich von dem der Pädagogen häufig stark unterscheidet.

Anhand eines Fallbeispiels soll gezeigt werden, wie solche Konfliktlösungen aus der Erwachsenenperspektive aussehen und welche Wege die Kinder gehen würden, wenn man sie ließe. Anschließend wird das Konzept einer Kinderkonferenz als eine Alternative zur Lösung von Konflikten unter Kindern durch Erwachsene vorgestellt.

### Warum streiten Kinder? Und worüber?

In Kindertagesstätten vergeht kaum ein Tag ohne Rangetrieben. In den Vorschuljahren steigt die Anzahl aggressiver Zusammenstöße zwischen Kindern rapide an. Waren die Kinder zuvor meist nur im familiären Umfeld mit einer begrenzten Zahl sozialer Interaktionspartner zusammen, so haben sie in der Kindertagesstätte eine große Zahl Gleichaltriger um sich. Die Häufigkeit von Interaktionen und die Wahrscheinlichkeit, in aggressive Auseinander-



*Das Kind, das heute die Liste führt, ruft die anderen auf.*



*Dann wird die An- bzw. Abwesenheit in die Liste eingetragen.*

setzungen verwickelt zu werden, steigern sich deshalb zwangsläufig. Das Erlernen eines akzeptablen Umgangs miteinander beginnt zwar in der Familie, in der Kindertagesstätte und später in der Schule gelten aber nicht die familiären Lösungen und Kompromisse, sondern die von den gesellschaftlichen Normen einer Konfliktlösung überformten Vorstellungen der Pädagoginnen und Pädagogen.

Wenn es in Kindertagesstätten zu Streitereien kommt, gibt es nicht nur unerwünschte Konfliktlösungen, es werden dort auch Kompromisse gefunden und Kooperationen eingegangen. Insgesamt zeigt sich dabei, dass das Verhältnis von negativ zu positiv bewerteten sozialen Verhaltensweisen während der Vor- und Grundschuljahre sukzessiv abnimmt. Während jedoch die aggressiven Zusammenstöße häufiger von Pädagogen aufgegriffen werden, werden erwünschte positive Verhaltensweisen leicht übersehen, weil sie als selbstverständlich gelten. Aggressives Verhalten in Konfliktregelungsprozessen von Kindern ist aber der Normalfall. Aus welchen Anlässen entsteht und eskaliert es? Wie führen die Regelungsprozesse unter Kindern zu Kompromissen und Kooperationen?

Wie Kinder in Konflikt geraten und welche Themen Anlass sein können, untersucht eine Studie von Dittrich, Dörfler und Schneider (2001). Anhand der Beobachtungen des Konfliktverhaltens von Kindern in Tagesstätten konnten mögliche Ursachen von Konflikten identifiziert werden. Zu den typischen Auslösern zählen: Regeln einfordern, Streit um Platz, Material oder Spielgerät, Streit um Positionen, Rollen oder Rangfolge, territoriale Über-

griffe, Sich-Einmischen. Die Autorinnen konstatieren, dass alle diese Streitthemen durch einen Mangel an Kooperation entstehen. Dies bestätigen auch Studien aus dem englischsprachigen Raum, die zu besonders konfliktträchtigen Situationen solche Spiele zählen, bei denen Kooperation unumgänglich ist, wie z.B. gemeinsames Bauen mit Klötzen, Klettergerüste oder Haushaltsspiele.

Auslöserthemen können Hinweise auf die Interessen der Kinder geben, müssen aber nicht zwangsläufig die Ursachen der Konflikte sein. Dittrich et al. nennen folgende Schlüsselthemen, die die Kinder im sozialen Miteinander beschäftigen: Einander kennen lernen, Besitzklärung, Positionen finden, festigen oder ändern wollen, Gruppen und Freundschaften bilden, Territorien erobern, Regeln testen, einfordern, erfinden oder verändern, Grenzen bei anderen testen, andere herausfordern. Alle diese Themen konzentrieren sich um den Aufbau des sozialen Umgangs miteinander. Die Kinder verfolgen damit indirekt das Ziel, Orientierung zu bekommen, um ihren eigenen Platz in der Gruppe zu finden.

Die Entwicklungspsychologie benennt als eine zentrale Entwicklungsaufgabe von Kindern in dieser Altersphase den Aufbau von Kommunikationsfähigkeit und sozialem Bindungsverhalten. Die Kinder haben ein gemeinsames Interesse daran, dass letztlich eine harmonische Beziehung untereinander entsteht, da sie wissen, dass sie eine lange Zeit gemeinsam in der Gruppe verbringen werden. Streitereien sind deshalb für die soziale Orientierung im Gruppengefüge außerordentlich wichtig, und wenn

Erwachsene nicht sofort eingreifen, stellt sich meist heraus, dass die Kinder selbständig integrative Lösungswege finden können. Dabei nutzen sie zur Kommunikation ein breiteres Verhaltensrepertoire als Erwachsene. Körpersprache und metaphorische Symbolik spielen vor allem bei Kindern, deren Sprachfertigkeit noch nicht differenziert ausgebildet ist, eine große Rolle. Zudem bildet sich bei langem Zusammensein in einer Gruppe eine ganz eigene Form der Verständigung heraus. Die Gruppe verfügt über ein gemeinsames Wissen und eine Kommunikationskultur, die Außenstehenden nicht sofort und unmittelbar zugänglich ist.

Im folgenden Abschnitt stellen wir ein Beispiel aus einer Kindertagesstätte vor, in denen die Kinder ihre ganz eigene Sicht im Umgang mit Konflikten haben. An ihm möchten wir zeigen, dass Kinder ihre Konflikte viel besser und in ihrem Sinne harmonisch bereinigen könnten, wenn man sie nur liebe...

## Raus an den Haken! Eine harte Strafe?

In einer Kindertagesstätte finden sich alle Kinder zu einer Besprechung ein und suchen sich einen Platz auf den im Kreis aufgestellten Bänken. Es ist ziemlich voll, die zuletzt in den Kreis tretenden Mädchen setzen sich erst nach mehreren Aufforderungen auf zwei noch freie Plätze. Dann beginnt die Sitzung.

Die Kinder sprechen darüber, was ihnen in der Woche nicht gefallen hat. Im Verlauf des Gesprächs weist Dominik darauf hin, dass ein Mädchen dazwischengeredet hat, ohne sich zu melden. Dazwischenreden darf man nicht, so verlangen es die Regeln – weil man den anderen dann gar nicht mehr versteht.

Die Erzieherin will zum nächsten Thema übergehen, aber den Kindern ist das Dazwischenreden wichtiger. Jonas: „Ich möchte noch was sagen. Soll sich melden. Wenn man sich nicht meldet, soll man vielleicht bei seinem Haken gehen.“ Gemeint ist der Kleiderhaken, den jedes Kind der Einrichtung fest zugeteilt bekommt und bei dem es seine Kleider und Tasche unterbringt.

Und wer passt auf die Einhaltung der Regeln auf? Chiara macht einen Vorschlag, der von den anderen Kindern sofort angenommen wird: „Ich habe eine gute Idee für das Aufpassen. Jeden Tag... Es geht in der Reihe. Jeden Tag

immer ein Neuer von uns.“ Die Erzieherin fragt nach: „Also ein Neuer, habe ich das richtig verstanden?“ Chiara: „Ja, immer ein Neuer. Heute ist der Nils dran, dann der Janis, dann der Dominik und dann immer so weiter bis keiner mehr draußen sitzen will und es richtig macht.“ Der Aufpasser soll das Einhalten der Regel überwachen und danach mit dem Regelbrecher an den Haken gehen.

Die Kinder finden den Vorschlag gut, die Erzieherin allerdings nicht. Ist das gerecht, wenn einer, der nicht gestört hat, auch mit raus muss? Sie lässt die Regel aber zunächst gelten. Bald schon erfährt Chiara die Konsequenzen ihres Vorschlages am eigenen Leibe und muss vor die Tür, weil sie dazwischen geredet hat. Der Aufpasser begleitet sie, beide wirken allerdings eher zufrieden als unglücklich. Dann wird weiter über das Thema „sich melden“ diskutiert, wobei die Erzieherin die Kinder zu Vorschlägen ermuntert, was denn mit dem Aufpasser noch passieren solle. Schließlich macht Johanna einen neuen Vorschlag: „Die es gemacht haben, müssen allein draußen bleiben, und die, die sie hingebracht haben, dürfen wieder rein.“ Die Erzieherin fragt, ob Johanna erklären könne, weshalb sie diese Lösung besser fände? Johanna verneint. Die Erzieherin: „Worin unterscheiden sich beide Vorschläge? Welcher ist besser, welcher schlechter?“ Es ist spürbar, dass die Erzieherin Johannas Idee favorisiert, aber die meisten Kinder verteidigen Chiaras Vorschlag, dass der Aufpasser mit raus soll, denn wenn keiner zur Begleitung mit raus kommt, dann so Dominik, „... wird es ja der Chiara langweilig.“ Die Erzieherin ist verwirrt. War das Rausschicken nicht als Strafe für den Regelbrecher gedacht?

Erst nach und nach findet auch Johannas Vorschlag seine Anhänger. Die Diskussion wird von der Erzieherin ohne neuen Beschluss beendet, die Kinder sollen sich bis zur nächsten Sitzung überlegen, welcher Vorschlag der bessere ist.

In der nächsten Sitzung, drei Tage später, spricht die Erzieherin das Thema erneut an. Es entsteht eine lange zähe Diskussion. Die Erzieherin ist genervt, weil die Kinder nicht richtig mitmachen und schweigt demonstrativ, die Kinder schweigen ebenfalls, so lange, bis die Diskussion durch Eva wieder in Gang kommt. Sie war in der ersten Sitzung nicht anwesend, als die Vorschläge diskutiert wurden und muss sich alles erklären lassen. Als sie verstanden hat, worum es

gehen soll, stimmen die Kinder auf Aufforderung der Erzieherin über beide Vorschläge ab. Die erste Stimme geht an Chiaras Idee, dann stimmt Eva für Johanna. Alle anderen Kinder stimmen anschließend ebenfalls für Johanna. Die Erzieherin beendet die Sitzung: „Das machen wir solange, bis das euch dann nicht mehr passt.“ Daraufhin Dominik: „Dann machen wir Chiaras Idee.“ Die Erzieherin: „Die ist aber jetzt nicht gewählt worden, Chiaras Idee. Dann können wir ja vielleicht wieder von ganz neuem überlegen.“

Was ist hier passiert? Die Kinder hatten eine eigene, in ihren Augen gute Idee, ließen sich aber von der Erzieherin dazu bringen, einen anderen Vorschlag zu wählen, der deren Vorstellung von Gerechtigkeit entsprach. Die beiden unterschiedlichen Wahrnehmungen des Konfliktthemas möchten wir im Folgenden nachzeichnen.

- Die Sicht der Erwachsenen: Während der Sitzung haben die Erzieherinnen die manifeste Ebene des Konfliktes vor Augen: Wenn einer die Gruppenregeln nicht einhält, wird er bestraft, indem er vor die Tür gehen muss. Sie sind deshalb mit der spontanen Lösung der Kinder nicht einverstanden. Man kann nicht ein zweites Kind, das auf die Einhaltung der Regel aufpassen soll (eine positive Funktion), für das Übertreten durch ein anderes Kind bestrafen. Sie wollen den Vorschlag nicht so stehen lassen und regen die Kinder dazu an, weiter zu überlegen, um Argumente für einen ihrer Meinung nach gerechteren Gegenvorschlag zu finden.
- Die Sicht der Kinder: Den Kindern geht es vermutlich um einen ganz anderen Konflikt (latente Ebene): „Wo ist mein Platz in der Gruppe?“ Diese Suche manifestiert sich räumlich schon am Anfang der Gruppenbesprechung: Zwei Kinder finden offenbar nicht sofort einen Platz und stehen lange in der Kreismitte, bis sie sich endlich setzen. Das Dazwischenplatzen (Dazwischenreden) kann als die metaphorische Manifestation der Platzsuche verstanden werden. Alle Kinder brauchen ihren Anteil am Dialog und einen bestimmten Raum für ihre Ideen. Der manifesten Ebene des Sich-Melden-Themas steht so die latente Bedeutung des Konflikts, die Platzsuche, gegenüber, die für die Erwachsenen nicht sichtbar war – sowohl in der Sitzanordnung bei der Besprechung als auch in der Gemeinschaft der Kita. Da alle Kinder früher oder später mit dem Problem der Platzfindung konfrontiert

werden, erweist sich die Aufforderung zum Raumverlassen für den Regelbrecher daher als keine Strafe, sondern eher als ein Vorteil, weil er bei seinem Haken den festen, ihm eigenen Platz in der Einrichtung hat. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, warum die Kinder diese Lösung vorziehen, und – obwohl sich der Gegenvorschlag durchgesetzt hat – bis zum Ende der zweiten Sitzung an der ursprünglichen Idee von Chiara festhalten. Dass der zweite Vorschlag von den Kindern gewählt wurde, ist wahrscheinlich der Energie der Erzieherin zuzuschreiben, die ihn nicht nur deutlich favorisiert und dadurch die Kinder in dieser Hinsicht mehr oder weniger beeinflusst hat, sondern hartnäckig – ebenfalls bis zum Schluss – die Botschaft der Kinder ignoriert.

---

**„Soll sich melden. Wenn man sich nicht meldet, soll man vielleicht bei seinem Haken gehen.“**

---

Die Erwachsenen haben sich eingemischt, obwohl die Kinder ihre eigenen Lösungen längst gefunden hatten. Gut gemeinte Vermittlungsversuche der Pädagoginnen wurden so zu quälerischem Zeitabsitzen für die Kinder, bei dem sie zu verstehen versuchten, was die Erwachsenen von ihnen erwarteten. Greift ein Erwachsener in der beschriebenen Weise in die Konfliktregelungsstrategien von Kindern ein, dann wird verhindert „...dass Kinder den Umgang mit Verlieren und Gewinnen, mit Sich-Durchsetzen und Nachgeben üben können“ (Kobelt-Neuhaus, 2005, S. 15). Kinder entwickeln in der Gruppe untereinander Regeln zur Konfliktlösung, die nicht unbedingt mit denen der Erwachsenen korrespondieren. Und wenn sich Erwachsene einmischen und dann weggehen, „...machen die Kinder in ihrem Konflikt da weiter, wo sie von Erwachsenen unterbrochen wurden“ (ebd. S. 15).

Das Sandkastenbeispiel zur Einleitung des Beitrages gibt einen ersten Hinweis darauf, wieso die Tendenz des lenkenden Eingreifens bei den Erwachsenen so beliebt ist: Die Intervention der Erzieherin scheint – bezogen auf das Ergebnis eines nicht weiter bekannten Konfliktprozesses, der Zerstörung – absolut plausibel: Felix wird dafür bestraft, dass er die Sandburg von Lisa und ihrer Freundin zerstört hat, dies um so mehr, als er das wohl schon häufiger getan hat. Und es erscheint ebenso plausibel, dass man durch

seine Vorgabe einer Konfliktlösung („Spielt doch friedlich zusammen“) die verletzenden Folgen einer Konfliktaustragung verhindern kann und muss. Priorität hat die pädagogische Verantwortung und damit die pädagogische Norm konfliktlosen Zusammenspiels von Kindern, unabhängig davon, ob man verstanden hat, um was es bei dem Konflikt im Sandkasten überhaupt gegangen ist und was auch in Zukunft ein friedliches Miteinander möglicherweise ver- oder behindern würde. Schließlich: Auch wenn man es weiß, Strafe ist kein besonders effektives pädagogisches Mittel, zukünftig gewünschtes Konfliktverhalten zu befördern (zur Erinnerung: Was die Erzieherin im ersten Beispiel als Strafe verstanden hatte, war von den Kindern als Entlastung gemeint). Was aber dann?

## Kinder lösen ihre Interessenkonflikte selbst

Beobachtungen aus der Praxis sprechen dafür, dass das Einfühlungsvermögen auch kleiner Kinder genügend ausgeprägt sein kann, um sich an Konfliktlösungsprozessen aktiv zu beteiligen. Das kann in Kinderkonferenzen geschehen, in denen die Erzieherinnen den Kindern einen Rahmen für ihre Konfliktlösungsprozesse bieten, d.h. die Konferenz moderieren. Wichtig dabei ist, dass sie sich auch dann mit ihren eigenen Ideen für Lösungen zurückhalten, wenn sie die Lösungen der Kinder nicht auf Anhieb verstehen. Das ist – zugegebenermaßen – nicht ganz einfach, weil Erzieherinnen und Lehrkräfte einen pädagogischen Auftrag zu erfüllen haben, sich also zwangsläufig an einer Konfliktlösungsnorm orientieren müssen. Sie tragen die Verantwortung, dass alle Kinder die gleichen Chancen haben und dass alle lernen, sich sozial zu verhalten.

Die Schwierigkeit besteht darin, eine Balance zwischen dem pädagogischen Eingreifen in Konfliktsituationen und der Vermittlung von sozialen Fertigkeiten einerseits und dem Anspruch der Kinder auf autonome Entwicklung andererseits zu finden. Es gibt natürlich Situationen in denen die Unterstützung von Erwachsenen angebracht und wichtig ist. Voreiliges Einschreiten und Lösung von Konflikten „für die Kinder“ mindert aber ihre Möglichkeit, den Umgang mit anderen selbstständig zu erlernen.

Als Beispiel für diese Art pädagogischer Intervention sei eine Szene aus einer Kinderkonferenz in einer Kindertagesstätte vorgestellt. Diese Konferenz findet wöchentlich

statt, und die Kinder wissen, dass es hier um ihre Bedürfnisse geht und dass sie ernst genommen werden. Während der Diskussion meldet sich der 3-jährige Nico: „Einmal die Schubkarre haben. Vielleicht die andere...“. Die anwesenden Kinder, drei bis sechs Jahre alt, verstehen sofort, worum es geht: Wenn draußen gespielt wird, darf jedes Kind sich eine der wenigen Schubkarren nehmen. Nico ist aber nicht schnell genug und konnte deshalb noch nie eine Schubkarre ergattern. In der nächsten Phase hatte Nico eine, ohne dass die Erzieherinnen hätten sagen können, wie dies zustande gekommen war. Die anderen Kinder hatten also Nicos Wunsch verstanden und respektiert, obwohl keiner sie dazu aufgefordert oder gar gedrängt hatte. Das Beispiel macht deutlich, dass auch sehr junge Kinder in der Lage sind, sich in andere einzufühlen, Bedürfnisse anderer neben ihren eigenen gelten zu lassen und kooperative Lösungen zu finden.

Bietet man Kindern die Rahmenbedingungen einer Kinderkonferenz, dann haben sie ein geeignetes Setting, um zu einer harmonischen Gemeinschaft in der Gruppe zu finden: Streitereien kommen vor, können aber von ihnen selbst bewältigt werden. Statt strafend eingreifen zu müssen, können sich die Erzieher mit der Förderung Einzelner in der Gruppe befassen.

Zur Frage, welche Erklärungen des Missverständnisses zwischen Kindern und Erwachsenen für die Planung eines dialogischen Rahmens weiterhelfen, möchten wir mit einigen über die bisherigen Argumentationen hinausgehende Gedanken schließen.

## Einige Gedanken zum Schluss

Es ist ein interessantes Phänomen, dass Erwachsene eine nur vage oder geschönte Erinnerung an ihre eigene Kindheit haben. Sie gehen deshalb mit einem Bild von Kind und Kindheit auf Kinder zu, das dem Selbstbild der Kinder nur zum Teil entspricht. Siegfried Bernfeld hat in diesem Zusammenhang davon gesprochen, dass der Erzieher vor zwei Kindern steht, dem vor ihm und dem verdrängten in ihm. Vor allem aber „die verbliebene und verdrängte Kindlichkeit, die ‚alten‘ Wünsche, Sehnsüchte, Ängste und Bedürfnisse sind es, die seine seelischen Grenzen markieren und sein erzieherisches Handeln beeinträchtigen“ (Trescher 1990, S. 26).

Der Versuch, sich die Perspektive von Kindern als Erwachsener wieder neu anzueignen, scheint auch nicht besonders befriedigende Ergebnisse zu bringen. Bernhard Meyer (2006) spricht von drei typischen Fallen, in die man als Erwachsener dabei geraten kann: die Erinnerungsfalle („Der Wissensbestand der Erwachsenen kollidiert mehrfach mit dem aktuellen Wissen der Kinder. Erwachsene müssen auf historisches Wissen zurückgreifen, das durch einen Perspektivenwechsel aktuell überlagert ist. Eltern und Erzieher können nicht mehr das Kind in sich repräsentieren, zumal sich die Lebensverhältnisse geändert haben. Politik und Verwaltung kann dies weder in Bezug auf das Kind noch auf die erziehenden Erwachsenen vollziehen...“), die Verkleinerungsfalle („Während Kinder die Erwachsenen-Übersichts-Perspektive nicht kennen, nehmen Erwachsene ihre Kenntnisse mit nach unten. Sich klein machen hilft nicht, da Fehlendes durch die Kenntnisse von oben die Lücken ersetzen...“) und die Wunsch-Dir-Was-Falle („Kinder können nur reproduzieren, was sie kennen. Deshalb hat es keinen Zweck, Kinder nach der Lösung von Problemen zu fragen, die sie ohne Erwachsene gar nicht hätten...“) Falsche Erinnerungen, falsche Perspektiven und falsche Erwartungen ließen Kinder – so Meyer – obwohl man sich ja mit ihnen direkt oder indirekt beschäftigt, verschwinden: „Es entsteht eine Illusion der Kinderbezogenheit, während die Realität sich verabschiedet hat.“

Bleibt es also dabei, dass sich Kinder weiterhin einseitig an die Vorstellungen der Erwachsenen werden anpassen müssen, wenn sie keine Erwachsenen finden, die sie ihre Wege gehen lassen? Kinder müssen lernen, sich in der Lebenswelt adäquat zu bewegen, von der sie abhängig sind, genauer: in den Beziehungen zu den Menschen, die sie lieben oder fürchten. Vielleicht wäre die von Jean Liedloff getroffene Feststellung eine gute Ausgangsüberlegung: „Sowohl mehr als auch weniger Unterstützung als ein Kind fordert stehen seinem Fortschritt entgegen. Initiativen von außerhalb oder unerbetene Führung bieten ihm daher keinen positiven Nutzen. Es kann keinen größeren Fortschritt machen als den, welchen die eigenen Motivationen einschließen. Die Neugier des Kindes und sein Wunsch, selber Dinge zu tun, bestimmen seine Fähigkeit zu lernen, ohne irgendeinen Teil seiner Gesamtentwicklung aufzugeben“ (Liedloff, 1988, S. 113 f.). So gesehen gehen fremde Erwartungen, die das Kind zu erfüllen versucht, zu Lasten seiner Entwicklung. Und je widersprüchlicher die Vorstellungen der Erwachsenen sind – etwa in ihren Ansichten und ihrem tatsächlichen Verhalten – desto schwerwiegender wird ihnen diese Belastung. Die höchste pädagogische Professionalität bestünde darin, die Belastungen der Kinder durch die gesellschaftlichen Erwartungen sowie die persönlichen Vorstellungen des Pädagogen und die Energien der kindlichen Eigenaktivitäten in eine erträgliche Balance zu bringen.

# Partizipation, Entwicklungsförderung oder Anpassung?

### Demokratie im Kindergarten?

Wer Erziehung heute auch als Hinführung zu demokratischen Verhaltensfähigkeiten versteht, für den sind partizipative pädagogische Angebote die Mittel der Wahl. Dort können – davon geht man heute allgemein aus – die Kinder lernen, wie man in der Gemeinschaft effektiv kommuniziert. Sie können erfahren, welche Probleme Interessenkonflikte schaffen, und möglicherweise werden ihre Anstrengungen zur Lösung sogar mit Erfolgserlebnissen belohnt. Wer Kindern positive Erfahrungen mit dem vermitteln möchte, was Demokratie und Menschenrechte ausmacht, muss sich aber auch mit dem Faktum auseinandersetzen, dass Demokratie eigentlich erst mit der Volljährigkeit eines Menschen beginnt. Alle vorherigen Lernerfahrungen können allenfalls die Lust auf Demokratie (oder die Enttäuschung, dass demokratische Konfliktlösung nur in dem Sinne funktioniert, wie es die Erzieherin verstanden wissen will) steigern und dem Kind vermitteln, wie es auch unter im strengen Sinne nicht-demokratischen Verhältnissen (one man – one vote) „zu seinem Recht kommt“.

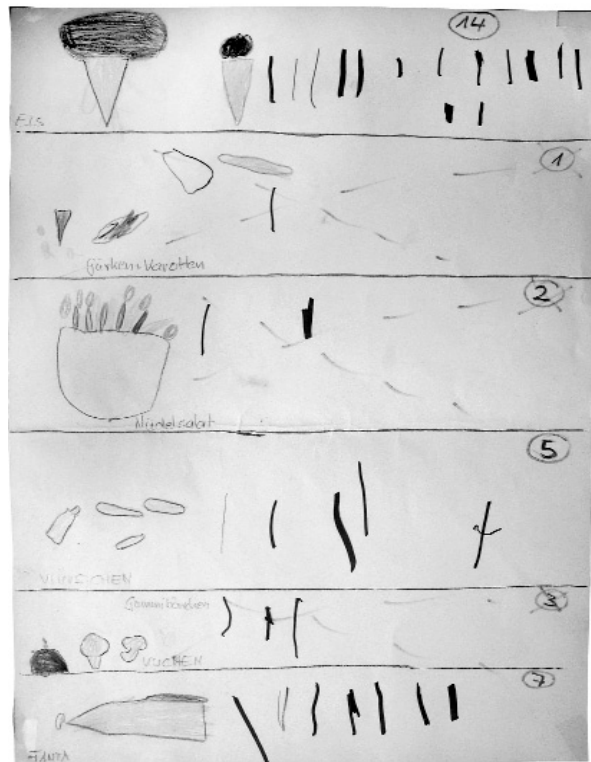
Kindheit und Jugend als Entwicklungsstadien auf dem Weg zum mündigen Bürger sind von Abhängigkeitsverhältnissen geprägt. Pädagogik kann auf unterschiedliche Weise in deren Rahmen Erfahrungsräume für ganz verschiedene Zwecke bereitstellen: für demokratisches Lernen ebenso wie für individuelle Entwicklung. Letztlich ist aber Pädagogik insofern zielgerichtet im professionellen Verhältnis von Arbeitgeber, Eltern und Kind enthalten, als sie nur zum Teil die individuelle Förderung beinhaltet. Der andere, weitaus größere Anteil ist die Vermittlung von Bildung und Anpassung an die sozialen Normen – wie ausgesprochen oder unausgesprochen sie auch immer sein

mögen. Die für das Kind verantwortlichen Erwachsenen, in erster Linie die Eltern, bestimmen, welche Lernerfahrungen ihr Kind machen soll und wo es sie machen kann. In der Grundschule schließlich bestimmt die Demokratie durch die staatlichen Lehrpläne, was den Kindern abverlangt wird. Das Kind jedoch will nicht von Geburt an in eine bestimmte Richtung erzogen werden, es ist im Normalfall erst einmal ziemlich neugierig auf die Welt und offen für alle möglichen Lernerfahrungen.

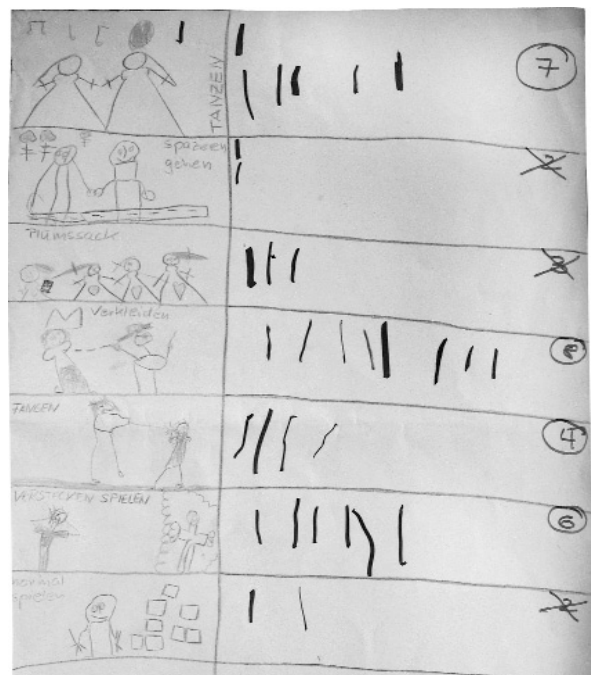
Die Teilhabe an Entscheidungsprozessen ist eines der wesentlichen Elemente demokratischer Herrschaft. Warum nicht auch die Teilhabe daran, was das Kind selbst gerne lernen möchte? Insofern ist die Etablierung von partizipativen Strukturen im Alltag einer Kindertageseinrichtung auf den ersten Blick höchst sinnvoll.

Allerdings gibt es eine ganze Reihe von Problemen bei deren Umsetzung, die u.a. mit darüber entscheiden, ob und welche Kinder positive oder negative Erfahrungen mit ihren Beteiligungsmöglichkeiten machen. Wesentlich scheint dabei zu sein, dass zwischen ganz unterschiedlichen pädagogischen Motiven und den darauf abgestimmten Interventionsstrategien bzw. Settings unterschieden wird, damit nicht dem richtigen Motiv eines Kindes mit einer „falschen“ Intervention begegnet wird. Wichtig ist dabei die Unterscheidung zwischen Bedürfnis und Interesse, aber auch die Auseinandersetzung mit Begründungen für „autoritäres“ Verhalten, d.h. den Anweisungen der Erzieherinnen und der Leiterin. Im Folgenden geben wir einen Ausschnitt aus Argumenten einer Diskussion von Erzieherinnen wieder, um zu zeigen, wie mühsam es sein kann, sich im „Gestrüpp“ alltäglichen Kindergartendurch-einanders als Erzieherin zu einem gemeinsamen Verständnis „durchzuwurschteln“:

- Wie kann man sich in einer sozialen Gemeinschaft gegen Machtmissbrauch schützen, also gegen solche Strategien zur Durchsetzung von Interessen einzelner, die auf Drohung, Verführung oder andere, die Menschen(kinder)-rechte verletzende Maßnahmen zurückgreifen? Wie kann man erreichen, dass alle Kinder einer Gruppe mit den Entscheidungen über Interessenkonflikte untereinander zufrieden sind, ohne dass eine Minderheit ersatzlos ausgeschlossen wird? Oder: Wie zufrieden muss eine Gruppe sein, damit sie demokratische Verhaltensweisen praktizieren und weiterentwickeln kann? Oder: Wie unzufrieden ist eine Gruppe, dass sie diktatorische Herrschaftsformen favorisiert?
- z. B. ein Kind, das ganz besonders toll sein will. Es möchte eine ganz bestimmte Rolle spielen, die es vielleicht nicht hat. Es bringt immer ganz besonders gefährliche Sachen wie Messer oder ein Feuerzeug mit, mit denen es besondere Beachtung bei den anderen zu finden glaubt. Es will als wichtig genommen werden und toll sein. Es macht dies aber sehr versteckt, wir fragen, wo es die Sachen her hat, reden mit der Mutter, die auch von nichts weiß. Es steckt diese Sachen also heimlich ein. Es hat seine Strategie, was Besonderes sein zu wollen. Es scheint allerdings nicht unzufrieden mit dem Kindergarten zu sein, sondern mit sich selbst und seiner Rolle.
- In den meisten Fällen holen sich die Kinder bei uns Erwachsenen Sicherheiten, wenn wir versuchen, sie irgendwie miteinander ins Gespräch zu bringen. Etwa dass sie sich über diese Situation unterhalten, wenn es beispielsweise darum geht, wer jetzt auf der Hängematte schaukeln darf. Das ist immer ein kritischer Punkt: Wer ist wann und wie lange dran? Wie objektiv ist das Zeitgefühl? Und wer ist da Freund oder Freundin und wird unter Umständen vorgelassen? Es gibt kleine Bestimmer, die die vereinbarte Reihenfolge zugunsten der eigenen Freundschaften nicht einhalten. Sie wollen die Reihenfolge bestimmen. Sie setzen ihre Macht ein und zeigen einem anderen Kind damit: Du bist nicht mein Freund. Wenn dann das Kind, das eigentlich dran wäre, sein Recht einfordern will, geht es zu einer Erzieherin und beschwert sich. Obwohl es eine Reihenfolge gibt, hat doch der, der gerade in der Hängematte ist, die Macht über die anderen. Die Kinder stellen sich an, und



Wahlzettel zum Thema: Was wollen wir essen?



Nach der Stichwahl hat sich „Verkleiden“ mit acht Stimmen gegen „Verstecken“, „Fangen“ und „Tanzen“ durchgesetzt.

wenn ein anderes Kind versucht, sich in der Warteschlange vorzudrängen, wird es von den Wartenden auch darauf hingewiesen, dass es sich hinten anstellen muss. Aber es gibt Kinder, die so lange schaukeln, bis ein Kind kommt, dem sie die Hängematte gerne überlassen wollen.

- Manchmal können die Kinder das untereinander mit Argumenten regeln, manche Kinder gehen aber sofort zu einer Erzieherin. Manchmal geht man auch selbst hin. Ich habe mich auch schon dabei ertappt, dass ich mich eingemischt habe, dass ich zu früh in diese Situation eingegriffen habe, ohne abzuwarten, ob die Kinder das vielleicht alleine regeln können. Da habe ich sozusagen die Polizei gespielt.
- Es gibt eine Reihe, da hat man sich anzustellen. Das ist der erwünschte Zustand. Im Fallbeispiel stellt sich aber eine Art wildwüchsige Regel her, die nicht immer so klar zu erkennen ist. Oder wissen Erzieherinnen immer, warum jetzt wer dran ist. Warum dieses Kind jetzt darf?
- Das ist meist ein Kind, das alle toll finden. Das muss dann ein starkes Kind sein. Ein schwaches Kind würden sie nicht vorlassen. Aber ganz schwache oder „süße“ Kinder haben gute Chancen.
- Wenn man die Regelung die die Kinder untereinander treffen, erlebt, hat man keine Veranlassung, in die Situation einzugreifen und die Regel mit der Reihenfolge durchzusetzen, wenn man zufrieden ist. Wenn die Gruppe aber so entscheidet, dass man nicht zufrieden ist, dann denkt man, man müsste eingreifen.
- Wenn z.B. ein Kind keine Freunde hat, wird es nie dran kommen. Und dieses Kind braucht Hilfe. Da fühle ich mich gefordert. Diesem Kind werde ich aus Gleichberechtigungsgründen helfen.
- Das ist eine Hinführung zur Demokratie: Meine Aufgabe ist es, den Kindern Strukturen anzubieten und Vorschläge zu machen, wie man so etwas gemeinschaftlich besprechen kann. Es könnte aber auch sein, dass das Problem nicht darin liegt, demokratische Regeln an die Kinder zu vermitteln, die ich für richtig halte, sondern ich müsste das einzelne Kind darin unterstützen, Freunde zu finden. Das wäre eine vollständig andere Intervention. Nicht die Verhaltensweisen in der Gruppe spielen die Hauptrolle, sondern die Frage: Wie kriege ich das Kind an und in die Gruppe?

- Es gibt schwerwiegende Gründe, warum ein Kind keine Freunde findet. Das Kind könnte z.B. ein Klugscheißer sein. Wenn ich das Kind aus den gleichen Gründen nicht mag wie die anderen Kinder – so etwas kommt ja vor – wenn ich zu ihm keine tragfähige Beziehung aufbauen kann, sondern „nur“ eine oberflächliche Erzieherin-Kind-Beziehung, damit ich überhaupt mit ihm in Kontakt bin, dann wird es schwer, den Integrationsprozess zu unterstützen. Und wäre dies eine Lösung: Ich gebe ihm z.B. ein Werkzeug in die Hand: Du hast jetzt nicht die Hängematte, aber dafür hast du etwas anderes, und davon bist du jetzt der Bestimmer?
- Man macht das Kind also etwas attraktiver für die andern. Das wäre eine pädagogische Intervention. Das hat aber mit Demokratie nicht viel zu tun.
- Aber man würde vielleicht darüber nachdenken: Wie sind die heimlichen Regeln der Gruppe? Sind sie so: Damit ich Beziehung habe, muss ich attraktiv sein? Und heißt das dann, jetzt gucke ich, wie kann ich die Attraktivität des Kindes steigern und Aspekte in ihm entdecken, die es selber vielleicht noch gar nicht sieht? Einen Einfluss auf die Beziehungsregeln der Gruppe nimmt man damit nicht, man bestätigt sie. Man könnte ja auch fragen: Wie reagiert man auf die Beziehungsregeln der Gruppe? Empfindet man sie immer als angenehm? Schafft der Gesichtspunkt der Attraktivität eine angenehme Gruppensituation, wenn die Kinder dies zum Kriterium ihrer Entscheidungsprozesse machen?

Soweit einige Argumentationen und Ideen zur Partizipation im normalen Erziehungsalltag und ohne Kinderparlament oder Stuhlkreis. Um etwas genauer im Hinblick auf verschiedene Interventionsmöglichkeiten unterscheiden zu können, geben wir einen Rückblick auf die bisherigen wissenschaftlichen Anstrengungen, Bedürfnis und Interesse begrifflich zu fassen und damit handlungspraktische Alternativen zu begründen.

## Bedürfnis vs. Interesse

Bedürfnis und Interesse ist ein spannungsvolles Begriffspaar, an dessen Definition sich Wissenschaftler verschiedener Disziplinen versucht haben. Die Förderung demokratischer Verhaltenseigenschaften bezieht sich in erster

Linie auf die Fähigkeit, Konflikte um Bedürfnisse und Interessen in solcher Weise zu lösen, dass es zu keiner Gewalt- eskalation kommt bzw. dass die Gewaltimpulse in der und durch die sozialen Gemeinschaften kontrollierbar bleiben. Welche Bedeutung für das pädagogische Handeln haben also die kindlichen Bedürfnisse gegenüber den kindlichen Interessen?

In der pädagogischen Forschungs- und Berufspraxis gehört der Begriff „Bedürfnis“ zu den häufig benutzten Schlagworten und wird meist in Zusammenhang mit der normativen Forderung gebracht, in der praktischen Pädagogik müsse an den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen orientiert gearbeitet werden. Auf der Basis von bedürfnisbezogenen Annahmen werden beispielsweise Leitkonzepte für Bildungseinrichtungen entwickelt und formuliert, die wiederum die Grundlage für die praktische Arbeit „vor Ort“ bilden. An welchen Bedürfnissen von Kindern jedoch angeknüpft werden soll, bleibt in vielen Fällen entweder unklar oder wird nicht im Einzelnen thematisiert. Der Grund dafür mag einerseits darin liegen, dass es kaum wissenschaftliche Untersuchungen zu kindlichen Bedürfnissen gibt (diese Defizite sind wiederum auf die methodischen Schwierigkeiten bei Kinderbefragungen zurückzuführen), andererseits in dem Problem der Begriffsbestimmung selbst.

Die Bedeutung des Begriffes in den sozialwissenschaftlichen Disziplinen variiert sehr stark, der Begriff wird selbst innerhalb einer wissenschaftlichen Disziplin nicht einheitlich verwendet. Dies trifft vor allem auf Beschreibungen menschlicher Grundbedürfnisse zu (z.B. in der Philosophie einerseits konkret Durst und Hunger, andererseits allgemein Streben nach Selbsterhaltung). Aus der Fülle unterschiedlich akzentuierter und aus verschiedenen wissenschaftlichen Fachbereichen stammender Definitionen lassen sich dennoch inhaltliche Gemeinsamkeiten ableiten. Dem Begriff „Bedürfnis“ kann demnach folgende Bedeutung zugeschrieben werden: Bedürfnis ist auf den Mangelzustand eines biologischen Organismus zurückzuführen, der ein bestimmtes Verhalten auslöst, das darauf ausgerichtet ist, den empfundenen Mangel zu beseitigen.

Zu den bekanntesten Auffassungen dessen, was als menschliche Grundbedürfnisse zu verstehen seien, gehört vor allem das Ordnungsschema für die Unterscheidung von

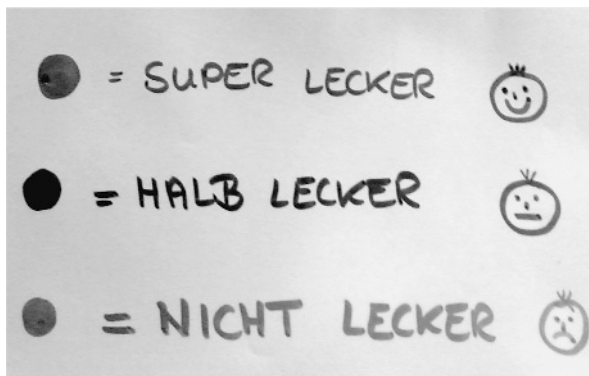
Bedürfnisarten des Menschen von Maslow. Die nach ihm benannte „Bedürfnispyramide“ ist allgemeinpsychologischer Natur und hat die Form einer Bedürfnishierarchie. Maslow geht davon aus, dass der Mensch von zwei Bedürfnisarten beeinflusst wird, nämlich von den so genannten Wachstumsbedürfnissen und den Defizitbedürfnissen (vgl. Maslow 1985, S.15). Laut Maslow gibt es in jedem Menschen – unabhängig von seiner Entwicklungs- und Lerngeschichte – fünf Motiv- und Bedürfnisgruppen, die sich wie folgt hierarchisch ordnen lassen: physiologische Bedürfnisse: Grundbedürfnisse des Menschen, wie z. B. Nahrung etc.; Sicherheitsbedürfnisse: beinhalten die Sorge um Stabilität, Schutz und Zukunftsvorsorge; soziale Bedürfnisse: umfassen Kontakte und Zuwendung zu anderen Menschen; Geltungsbedürfnisse: bringen Anerkennung durch andere und Selbstachtung; Selbstverwirklichungsbedürfnisse: zur Entfaltung und Entwicklung der eigenen Person.

Die unteren vier Bedürfniskategorien gehören zu den Defizitbedürfnissen. Die nächst höhere Stufe der Pyramide kann erst dann erreicht und aktiviert werden, wenn die Stufe darunter weitestgehend befriedigt ist. Anders formuliert: Sind die Bedürfnisse der untersten bzw. der unteren Stufen befriedigt, dann gewinnt die nächst höhere Bedürfnisstufe an Bedeutung und Vorrang. Das Modell der Bedürfnispyramide mag auf den ersten Blick plausibel erscheinen, vernachlässigt jedoch individuelle Unterschiede sowie geschichtliche und soziale Aspekte. Was für den einen unabdingbar ist, kann für den anderen als überflüssig erscheinen und umgekehrt. Die rein biologischen Bedürfnisse zur Lebenserhaltung haben alle Lebewesen gemeinsam. Der Mangelzustand muss aber nicht unbedingt biologischer Natur sein, sondern kann auf subjektiven Wünschen beruhen (z. B. die sehr unterschiedlich vorkommende Gier). Da menschliche Bedürfnisse individuelle Bedürfnisse sind und ihre Befriedigung von sozialen Regelungen abhängt, können soziale Gemeinschaften schon für ein sehr frühes Alter festlegen, wann welche Bedürfnisse befriedigt werden sollen oder wann die Befriedigung von Bedürfnissen bis zum einem gewissen Grad aufgeschoben werden muss.

Die Erwartung durch Dritte (Eltern oder Pädagogen) eines Aufschubes kann von den Adressaten, den Kindern auch als persönliche oder strukturelle Gewalt empfunden

werden. Johann Galtung, der sich mit der Bedeutung und den Auswirkungen struktureller Gewalt beschäftigt hat, geht von der Prämisse aus, Bedürfnisse existierten auf der individuellen Ebene, seien sozial kontrolliert und modifiziert und ihre Befriedigung werde vom Menschen selbst gesteuert, was gegen jeglichen Versuch einer Hierarchisierung von Bedürfnissen spreche und somit die Theorie der Bedürfnishierarchie von Maslow widerlege (1980, S. 66). Er schlägt dagegen vier Bedürfnisklassen vor: das Bedürfnis nach Sicherheit, das Bedürfnis nach Wohlfahrt, das Bedürfnis nach Identität und das Bedürfnis nach Freiheit. Diese Bedürfnisse scheinen nach Ansicht von Galtung universell zu sein, weil sie unabhängig von unterschiedlichen kulturellen Interpretationen Sinn machen.

In seinen Überlegungen nimmt Galtung (1980, 1977) Bezug auf die amerikanische Debatte um den sog. „basic-needs-approach“ aus der Friedens- und Konfliktforschung. Gemeinsam mit anderen Friedensforschern (Burton 1990, Lederer 1980) ging er den Ursachen von Konflikten nach und gelangte zur Hypothese, dass die mangelnde Befriedigung von Bedürfnissen wie Identität, Anerkennung und Sicherheit zu heftigen sozialen Konflikten führen kann. Dabei können die Gründe für die Nichtbefriedigung der Bedürfnisse jedoch tiefgreifend sein. Der Gesellschaft aus Mitgliedern mit unterschiedlichen Bedürfnissen und der sozialen Umwelt, die Mittel für die Bedürfnisbefriedigung bereit stellt, steht der Mensch mit seinen individuellen Bedürfnissen gegenüber. Ein Konflikt entsteht dort, wo die individuellen Bedürfnisse nicht befriedigt werden.



*Welcher Tee soll demnächst bestellt werden? Wer weiß, welcher Tee „super lecker“ schmeckt und welcher nicht? Am besten die Kinder selbst!*

Eine andere, soziologische Variante des Bedürfnisbegriffs stammt von Hondrich (1975). Er betrachtet den Menschen als „ein System, dessen Einheiten Bedürfnisorientierungen sind“ (ebd., S. 20), die unterschiedliche Intensität haben. Drei Mittel der Bedürfnisbefriedigung werden unterschieden: politische Mittel wie Macht, ökonomische Mittel wie Güter und normative oder kulturelle Mittel (ebd., S. 32). Derjenige, in dessen Händen die Mittel liegen, hat Macht über Personen und soziale Systeme. In dem Geflecht von Machtverhältnissen muss das Individuum eine Möglichkeit haben zu handeln, um seine Autonomie zu wahren. Aus soziologischer Sicht stehen die aus Bedürfnisbefriedigungsansprüchen entstehenden Konflikte im Mittelpunkt einer Definition, die sich mehr dem Verhältnis der Konfliktpartner zuwendet als der inneren Befindlichkeit von Individuen: „In den Antworten der Soziologie auf die Frage, warum Menschen Konflikte beginnen, werden üblicherweise Annahmen darüber gemacht, dass und in welcher Weise Individuen in sozialen Konfliktsituationen konkurrierende bzw. strittige Ansprüche auf etwas erheben, auf das sie angewiesen sind: die Verfügungsgewalt über Ressourcen zur Bedürfnisbefriedigung und/oder soziale Anerkennung“ (vgl. Bommers/Scherr 2000, S. 35).

Die bisher genannten Definitionsversuche haben beschreibenden Charakter, sie geben keinen Hinweis darauf, wie sich Bedürfnis und Interesse entwickeln. Ihr Bezugspunkt ist der entwickelte Erwachsene. Eine gesunde Entwicklung und ein problemloses Heranwachsen des



*Die Kinder probieren verschiedene Teesorten. Sie tauschen sich aus und versuchen, sich gegenseitig zu überzeugen.*



*Dann werden die Entscheidungen getroffen. Die Kinder vergeben zum Abstimmen Punkte. Die gewählten Tee-Sorten werden anschließend bestellt.*

Kindes in die Welt der Erwachsenen kann – so Brazelton und Greenspan (2002) – durch die Erfüllung der kindlichen Grundbedürfnisse gewährleistet werden. Das erste und elementare Bedürfnis nach einer beständigen liebevollen Beziehung bezieht sich auf die Schaffung eines guten Klimas, das durch Emotionalität und Fürsorglichkeit gekennzeichnet ist. Das Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit, Sicherheit und Regulation kann durch den Schutz der Kinder vor Misshandlungen und Vernachlässigung gewährt werden. In dem dritten Bedürfnis, nämlich nach Erfahrungen, die auf individuelle Unterschiede zugeschnitten sind, manifestiert sich die Ansicht, dass Kinder als Individuen zu betrachten sind und die individuellen Bedürfnisse in der Erziehung berücksichtigt werden müssen.

Laut Brazelton und Greenspan haben Kinder das Bedürfnis nach entwicklungsgerechten Erfahrungen und nach Grenzen und Strukturen, also Regeln und Normen, die den kindlichen Erfahrungsraum gestalten, d.h. äußere Strukturen und Sicherheit gebende Grenzen. Sie sehnen sich

nach stabilen, unterstützenden Gemeinschaften und kultureller Kontinuität, in der sie gefahrlos anderen Kindern begegnen können. Schließlich unterstellen die Autoren das Bedürfnis nach einer sicheren Zukunft für die Menschheit. Bei der Befriedigung dieses Bedürfnisses ist die Rolle der Erwachsenen von zentraler Bedeutung, die Zukunftssicherheit liegt in den Händen von Erwachsenen, die für Gesellschaft, Politik und Wirtschaft Verantwortung tragen und somit auf die Zukunft der nächsten Generationen Einfluss nehmen. Die Nichtbeachtung der kindlichen Bedürfnisse kann die Fähigkeit der künftigen Generationen beeinträchtigen, familiäre Beziehungen einzugehen und politische und ökonomische Stabilität mitverantwortlich aufrechtzuerhalten.

Der Interessenbegriff wird philosophisch synonym mit Bedürfnisbegriff gebraucht. Man unterscheidet dabei zwischen subjektiven und objektiven Interessen. Während unter objektivem Interesse all diejenigen Bedürfnisse verstanden werden, die man tatsächlich hat (bewusst oder

unbewusst), wird subjektives Interesse mit solchen Bedürfnissen oder Nutzen in Verbindung gesetzt, die man zu erringen oder zu haben glaubt. Der psychologische Bedürfnisbegriff hebt darauf ab, dass das Interesse eines Menschen auf eine Art selektiver Wahrnehmung im Sinne von Vorlieben oder Neigungen zurück geht. Er wird mit Einstellungen und Erwartungen verbunden, die gedanklich entstehen, bevor sie zum Ausdruck kommen.

Der Begriff des Interesses wurde in der Pädagogik und Psychologie kontrovers diskutiert. Das Ergebnis der Interessenforschung sind zahlreiche Interessenkonzeptionen, die ein breites Spektrum an Begriffsbestimmung liefern. Prenzel (1988) führt die Definitionen auf zwei gemeinsame Merkmale. Das Interesse bezieht sich auf Gegenstände und bezeichnet die Präferenz einer Person: „Interesse (...) bezeichnet Auseinandersetzungen einer Person mit einem Gegenstand, die von der Person ohne äußere Veranlassung ergriffen werden. Die Person greift aus der Vielfalt von Objekten, die ihre Umwelt anbietet, bestimmte heraus und läßt sich handelnd auf sie ein. Sie erschließt sich Stück um Stück einen bestimmten Umwelt- und Gegenstandsbereich. (...) ‚Interesse‘ als ‚Erschließen‘ von Gegenstandsbereichen beinhaltet einen Entwicklungs- oder Bildungsprozess auf seiten der Person“ (Prenzel 1988, S. 10). Zusammenfassend kann Interesse mithin als selbstintentionales objektgerichtetes Handeln, das durch Kognition, Emotion und Wertbeziehung geprägt wird, bezeichnet werden (vgl. ebd.).

Prenzel/Krapp/Schiefele (1986) verstehen Interesse als eine Relation zwischen Person und Gegenstand. In einer Weiterentwicklung des Ansatzes Prenzel hat Krapp (1992) die Person-Gegenstands-Theorie des Interesses entwickelt. Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist die „grundlegende Feststellung“, dass sich das Leben des Menschen als ein ständiger Austauschprozess zwischen Individuum und Umwelt vollzieht (vgl. ebd., S. 304). Die Umwelt, die aus mehreren Teilbereichen besteht, wird von der Person aufgrund ihrer Erfahrung und ihres Weltwissens kognitiv repräsentiert. Krapp bezeichnet den Gegenstand als „einen subjektiv bestimmten Umweltausschnitt, den eine Person von anderen Umweltausschnitten unterscheidet und als strukturierte Einheit in ihrem Repräsentationssystem abbildet“ (ebd., S. 305). Daraus folgt, dass Interessensgegen-

stände nicht nur konkrete Referenzobjekte (also Gegenstände im alltagssprachlichen Sinne) sein können. Auch abstrakte Themen können als Gegenstände fungieren – gleiches gilt für Tätigkeiten. Diese prinzipielle Unterscheidung zwischen Referenzobjekten, Themen und Tätigkeiten als potentielle Interessengegenstände erweist sich vor allem als sinnvoll, wenn man Eigenheiten eines bestimmten Interesses einer bestimmten Person genauer beschreiben will. Der Interessenbegriff wird schließlich von Krapp als eine „bedeutungsmäßig herausgehobene Person-Gegenstands-Relation“ beschrieben (vgl. ebd., S. 307).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass man ein Bedürfnis als einen Mangelzustand beschreiben kann, der darauf zurückzuführen ist, dass ein Mensch etwas objektiv oder subjektiv Notwendiges nicht besitzt. Die Folge dessen ist es, dass er dazu tendiert, den Mangelzustand, der eine mehr oder weniger große psychische Spannung zur Folge hat, zu beseitigen. Interesse ist vielleicht am plausibelsten als selbstintentionales objektgerichtetes Handeln zu verstehen, das durch Kognition, Emotion und Wertbeziehung, also durch im weitesten Sinne kulturelle Einflüsse geprägt wird und das im Prozess der Akkulturation (und darin maßgeblich durch Erfahrungen mit pädagogischen Autoritäten) mit Realisierungschancen und -wegen verknüpft wird. Das Interesse wird also solchen Gegenständen zugewendet, die in einer bestimmten Situation für ein bestimmtes Individuum eine herausragende Bedeutung haben oder durch die Bedürfnisse (sekundär) realisiert werden.

## Bedürfnis, Interesse und pädagogisches Handeln in Demokratien

Folgende Fallschilderungen konkretisieren die zu Beginn beschriebenen Schwierigkeiten, denen man sich im pädagogischen Alltag ausgesetzt sieht, wenn es darum gehen soll, auf demokratische Verhaltenseigenschaften im Zusammenhang mit Bedürfnissen und Interessen bei den Kindern hin zu wirken:

Fallschilderung 1: Oskar kam das erste Mal mit zwei Schnullern in die Einrichtung, einen im Mund, den anderen in einer Hand. Wie viele andere Kinder auch brauchte er eine gewisse Zeit, bis er seine Mutter, die ihn regelmäßig brachte und eine Weile blieb, aus freien Stücken

gehen lassen konnte. Die Schnuller brauchte er noch eine ganze Weile. Als Oskar eines Tages die Erzieherin mit Schnuller im Mund anspricht, erwidert sie ihm, sie könne nichts verstehen, er solle doch den Schnuller aus dem Mund nehmen, wenn er mit ihr rede. Später fällt ihm dann der Schnuller aus dem Mund, und zwar in den Sand des Sandkastens. Die Erzieherin ergreift die Gelegenheit zu einem Versuch, ihn nun auch von seinem Schnuller – wenigstens kurzzeitig – zu trennen und bietet Oskar an, den Schnuller abzuwaschen. Oskar überreicht ihr den Schnuller mit den Worten: Du sollst ihn aber abgetrocknet zurückgeben.

Am Anfang ist Oskar ganz von seinem Sicherheitsbedürfnis eingenommen. Die Schnuller dienen ihm als Übergangsobjekt und die Erzieherin akzeptiert dies im Sinne ihres pädagogischen Konzepts der Unterstützung in der Übergangssituation vom Elternhaus in die Einrichtung. Allerdings muss sie auf Oskar mit ihren „normalen“ Angeboten warten, sie kann nicht einmal angemessen mit ihm kommunizieren. Das produziert eine – nicht leicht eingestandene, gleichwohl verständliche – Ungeduld. Mit der Chance, den Schnuller wenigsten probeweise zu „entführen“, verbindet sich die Erfahrung eines neuen Niveaus der Kommunikation: Oskar kann Bedingungen diktieren, so dass nicht nur die Kommunikation störungsfrei geworden ist, sondern beide Interessenlagen kommuniziert und verhandelt werden können. Dem Interesse der Erzieherin setzt Oskar sein Interesse an einem trockenen Schnuller entgegen. Da zu Beginn Oskar mit einer pädagogischen Haltung begegnet wird, kann er nun – offenbar hinreichend sicher – seine Interessen formulieren und durchsetzen.

Fallschilderung 2: In der Einrichtung ist mit den Kindern ein Ausflug zur Kükelhaus-Ausstellung im Schloss Freudenberg (Wiesbaden) verabredet worden, dem zunächst auch Markus zugestimmt hatte. Am Tag des Ausflugs will er partout nicht mitkommen und provoziert damit seine Erzieherinnen. Der Leiterin sagt er, er bekomme stattdessen von seiner Mutter ein Spielzeug gekauft. Nachdem die Leiterin entschieden hat, dass Markus unter einschränkenden Bedingungen auf den Ausflug mitgenommen wird, setzt sie sich mit der Mutter in Verbindung und bespricht mit ihr, dass sie Markus abholen muss, falls er all zu große Schwierigkeiten mache. Der Ausflug ver-

läuft dann aber recht harmonisch und für alle Beteiligten zufrieden stellend. Markus ist interessiert und genießt mit den anderen das Angebot, bleibt allerdings immer ganz dicht bei den Erzieherinnen und ist nicht zu bewegen, in den Dunkelgang mit zu gehen. Er kommentiert später den Ausflug mit: „Was ihr hier mit mir gemacht habt!“

An diesem Beispiel fällt in aller erster Linie der Interessenkonflikt auf: das Einzelinteresse von Markus am Spielzeugkauf vs. das Gemeinschaftsinteresse der Einrichtung am Ausflug. Zunächst äußert zwar Markus sein Interesse am Ausflug, dann aber aus zuerst schwer erkennbaren Gründen ändert er seine Meinung und gerät in einen Interessenkonflikt mit den Anderen. Auf der pädagogischen Seite entsteht das Problem, wie man den Konflikt zwischen dem Interesse der Einrichtung und dem (vermeintlichen) Interesse des Jungen an dem Spielzeugkauf durch einen Kompromiss abmildern könnte. Schließlich wird dem Jungen insofern entgegen gekommen, als er sicher sein kann, dass seine Mutter ihn holt, wenn es (für ihn) gar nicht mehr geht. Das Verhalten des Jungen während des Ausfluges lässt das Bedürfnis nach Sicherheit deutlich werden – die Sicherheit in der Nähe zu Leiterin und die Verweigerung, neue Erfahrungen (absolute Blindheit, höchste Vertrauensanforderung) zu machen.

Fallschilderung 3: Anja bestimmt seit Neuestem jeden Tag, wo ihre vier Freundinnen während des Mittagessens sitzen sollen. Sie tut dies in einem solchen Befehlstone, dass die Erzieherinnen sich nach einer Teambesprechung entschlossen haben, die Kinder aufzufordern, sich nicht willenlos bestimmen zu lassen, sondern die wechselseitigen Interessen zu verhandeln. Anja dagegen versuchen sie, in ihre Schranken zu verweisen. Erst auf Nachfragen im Rahmen einer Supervision wird deutlich, dass Anjas Freundinnen sich scheinbar einvernehmlich von Anja platzieren lassen, dass es also gar keinen Interessenkonflikt gibt, sondern dass die Erzieherinnen eine von ihnen als undemokratisch empfundene Kommunikation ändern und eine demokratische etablieren und fördern möchten.

Bei weiterem Nachfragen stellt sich heraus: Anjas Mutter befindet sich z.Zt. in einer Krise, weil sie zu den Müttern den Kontakt verloren hat, mit denen sie sich mit deren Kindern, Anjas Freundinnen nämlich, und ihrer Tochter bis

vor kurzem privat getroffen hatte. Plötzlich wird klar, dass auch Anja sich in einer Krise befindet, genauer, in einer für sie beängstigenden Situation, einer möglicherweise folgenden Trennung der Freundinnen auch von ihr. Ihre Freundinnen scheinen das erspürt zu haben. Sie gehen auf Anjas Bedürfnis nach Sicherheit ein, so dass der Befehlston für sie vielleicht gar kein Befehlston, sondern Ausdruck der Angst ist, auf die die Mädchen reagieren.

Diese drei Fallschilderungen lassen erkennen, wie schwierig es sein kann, zwischen Interessen und Bedürfnissen zu unterscheiden und aus der Abwägung zwischen pädagogischer Verantwortung und der subjektiven Wahrnehmung eine angemessen und professionell begründbare Intervention entstehen zu lassen. Wir wollen im Folgenden verschiedene Interventionstypen vorstellen, die uns bei dieser Abwägung hilfreich erscheinen.

## Pädagogische Interventionen

Im Sinne pädagogisch-professionellen Handelns sind nach diesen Fallinterpretationen mindestens drei Interventionstypen zu unterscheiden: die psychologisch begründete, die demokratietheoretisch begründete und die aus der Leitungsverantwortung begründete.

Die psychologisch begründete Intervention berücksichtigt die Bedürfnisse der Kinder. Sie schafft oder erweitert Räume, in denen verzögerte Entwicklung und/oder das Auffangen von Krisen möglich sind. Sie ist dann begründet, wenn alterstypische Rücksichten in Lernangeboten integriert sind oder wenn psychodynamische Konflikte vorliegen, die eine besondere „Schonung“ und „Rekonvaleszenz“ verlangen. Dieser Interventionstyp ist insofern von den subjektiven Wahrnehmungen der Erzieherinnen und ihrer Verständigung im Team abhängig, als dazu diagnostische Überlegungen ebenso vonnöten sind wie Empathie und die Fähigkeit, eine temporäre Regression eines Kindes oder einer ganzen Gruppe akzeptieren zu können.

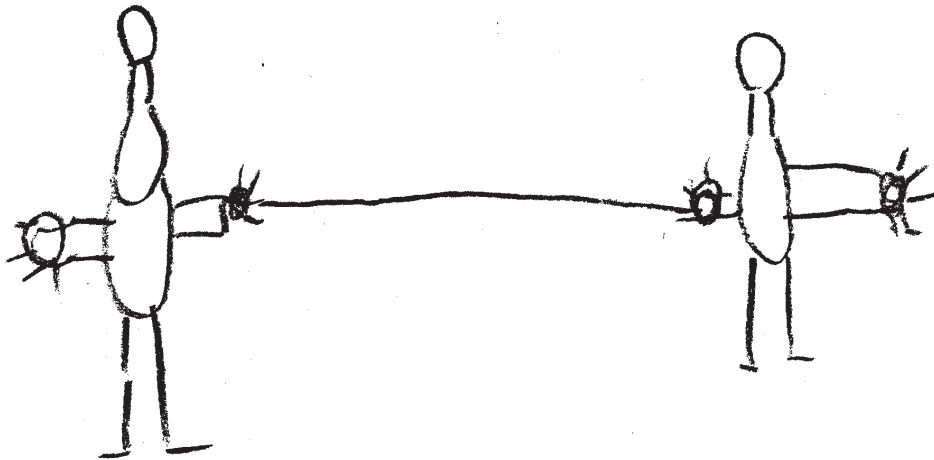
Die demokratietheoretisch begründete Intervention dagegen ist deutlicher zielgeleitet. Neben dem Modell, das die Erzieherinnen in ihrem eigenen (demokratischen) Verhalten bieten, setzt sie Strukturierungen der Grupsituationen, ja der gesamten Beziehungen in einer Einrichtung voraus, in denen das einzelne Kind auf die

Auseinandersetzung um Interessenkonflikte hingeführt werden kann. Problematisch ist dabei, dass die Verhandlungsstrategien der Kinder untereinander nicht immer dem entsprechen, was sich die Erzieherinnen als demokratische Interessenaushandlung vorstellen. Daher bedarf es so weit gehend wie möglich der Überprüfung der jeweiligen demokratietheoretischen Kriterien, ob ein Verhandlungsprozess und seine Lösung akzeptiert werden kann oder nicht. Im Erwachsenenbereich könnte dies z.B. folgende sein:

1. Bevor eine Politik von einer Gemeinschaft angenommen wird, müssen alle Mitglieder die gleichen und wirksamen Möglichkeiten haben, ihre Sicht, wozu die Politik dienen soll, den anderen vorzustellen.
2. Im Augenblick der Entscheidung für die endgültige Politik muss jedes Mitglied die gleiche und wirksame Möglichkeit zur Stimmabgabe haben, und alle Stimmen müssen als gleichwertig gezählt werden.
3. Innerhalb angemessener Zeitgrenzen muss jedes Mitglied die gleichen und wirksamen Möglichkeiten haben, die relevanten Alternativen einer Politik und deren wahrscheinliche Konsequenzen kennen zu lernen.
4. Die Mitglieder müssen die exklusive Möglichkeit haben zu entscheiden, wie und – wenn sie auswählen – welche Angelegenheiten auf die Tagesordnung gesetzt werden.
5. Alle – oder bis zu einem bestimmten Grad die meisten – Ortsansässigen sollten die vollen Bürgerrechte inne haben, wie sie in den ersten vier Kriterien beschrieben sind. (nach Dahl 1998, S. 37/38)

Die aus der Leitungsverantwortung begründete Intervention ist immer dann plausibel, wenn es um Anpassungsleistungen der Kinder geht, die auf jeden Fall erfolgen müssen. Das betrifft nicht nur die Beziehungsbedingungen des institutionellen Rahmens und die vom Team „aufgestellten Regeln“, in die das Kind zu Beginn seiner Kindergartenzeit als neues Mitglied hineinwachsen muss. Es betrifft auch Momente der Gefahr für die anderen oder Gefahr für das Kind selbst. Gleichwohl ist es auf dem Weg zu demokratisch definierten Lernerfahrungen auch wichtig, das Verhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung

# Tauziehen



*Illustration zur Visualisierung für (noch) Analphabeten*

transparent zu erleben und dort Übungsräume für demokratische Beziehungsformen erleben zu können, wo die Autorität Entscheidungen in Interessenkonflikten an Kinder abgeben kann.

Wie Demokratie im Hinblick auf Interessenkonflikte funktioniert und um welche pädagogischen Ziele es dabei gehen könnte, ist im Prozess der Interessenabwägung und bei etwa gleicher Macht der Interessenvertreter zu sehen. Sie verläuft in Demokratien oftmals nicht anders als auf Bauernmärkten: Soll des Einen Interesse akzeptiert oder wenigstens teilweise berücksichtigt werden, dann muss auch der Andere einen Vorteil davon haben. In den Konzepten der Mediation und/oder der Streitschlichtung gilt dies beispielsweise als ein erstrebenswertes Ziel, die so genannte win-win-Situation. Es versteht sich von selbst, dass es bei Interessen, bei denen es um Ressourcen oder Strukturen geht, dieser Kuhhandel weit weniger proble-

matisch ist (auch wenn er sehr hart geführt wird) als bei in Zukunft erwarteten Wirkungen von Gesetzen und Vorschriften, die sich nur schwer vorhersagen lassen. Bei diesen kann nicht vollständig „sachlich“ debattiert werden. Vielmehr enden Interessenabwägungen nach diesem Muster häufig in einer derartigen Veränderung eines ursprünglichen Planes, dass dessen Ziel nun höchstwahrscheinlich nicht mehr erreicht werden kann. Dies macht Demokratien gegenüber Reformen so außerordentlich schwerfällig. Und dies könnte auch in vorschulischen Einrichtungen in dem einen oder anderen Fall als allzu mühsam und langwierig angesehen werden. Eine demokratisch begründete Intervention kann deshalb leicht und unter der Hand zu einer der beiden anderen Interventionstypen umgedeutet werden. Die Erfahrungen, die Kinder damit machen und mit „Demokratie“ verbinden, bleiben dann allerdings zwangsläufig zwiespältig.

# Angst vor Partizipation?

Voraussetzung für eine funktionierende, stabile Demokratie ist, dass ihre Bürger demokratische Werte und Regeln verinnerlicht haben – möglichst von klein auf. Für Kindertagesstätten bedeutet diese Erkenntnis, dass sie die Erziehung zur Demokratie in ihr pädagogisches Angebot aufnehmen sollen. Doch wie passen Demokratie und Erziehung zusammen? Schließlich fußt Demokratie auf gleichberechtigter Mitbestimmung, in der Erziehung dagegen hat der Erzieher letztlich das Sagen. Häufig haben Erzieherinnen auch Bedenken, ihren Schützlingen Verantwortung zu übertragen und Mitsprache zu gewähren. Wie können Kinder demnach in Abhängigkeitsverhältnissen die Vorteile und Werte demokratischer Teilhabe kennen und schätzen lernen?

---

**„Und wenn die Kinder die Mehrheit wären, zählten die Stimmen der Kinder genau soviel wie die der Erwachsenen. Das heißt dann doch: die Förmchen schmeißenden Sandkastenspieler und ranzenklauenden Schulkinder an die Macht?“**

---

Kinder werden in politischen Debatten und Verlautbarungen oft als Hoffnungsträger der gesellschaftlichen Zukunft bezeichnet. Die öffentliche Diskussion um die Leistungsfähigkeit von Kindern und pädagogische Konzepte im internationalen Vergleich (PISA) zeigt, wie wichtig Kinder auch für die ökonomische Entwicklung erachtet werden. Was für die Rentengarantie oder die Bildung als Voraussetzung für globale Konkurrenzfähigkeit von Bedeutung sein soll, muss aber auch für all das gelten, was an Fähigkeiten gebraucht wird, um Demokratie beständig und verlässlich zu machen. Welche Rolle spielt also in pädagogischen Debatten und Konzepten die „Erziehung zur Demokratie“ und wie kann man sich praktisch den Erwerb demokratischer Verhaltensgrundlagen vorstellen?

Für die deutsche Vorschulerziehung ist bisher keine explizite Demokratieerziehung oder – verglichen mit England – curriculare Erziehung zum demokratischen Staatsbürger formuliert worden. In England spricht man beispielsweise von einer citizenship education und meint damit eine Erziehung zum Politikverständnis und zur Anerkennung nationaler Wertvorstellungen staatsbürgerlichen Verhaltens. So beschreibt das englische National Curriculum im key stage 1 für Fünf- bis Siebenjährige unter anderem folgende Lernvoraussetzungen für die Erziehung zum Staatsbürger: Die Kinder können auf einfache Fragen antworten, ihre eigenen Ansichten erklären und die Ansichten anderer zur Kenntnis nehmen. Sie interessieren sich für Themen moralischer und sozialer Interessenkonflikte, sie fangen an, einfache staatsbürgerliche Verhaltensweisen und die Bedeutung von Werten wie Ehrlichkeit, Toleranz und Mitgefühl zu verstehen. Sie erwerben die Fähigkeit zur verantwortlichen Teilhabe, nehmen aktiv teil, können zwischen mehreren Alternativen wählen und sich helfen lassen. Sie fangen an, im Schulleben und in der Nachbarschaft aktiv zu werden und erwerben ein erstes Wissen darüber, was es heißt, ein informierter Staatsbürger zu werden.

Und ganz praktisch wird die exemplarische pädagogische Umsetzung dann so beschrieben: „Kommunale Demokratie für junge Staatsbürger: In diesem Modul lernen die Kinder ihre Kommune und ihr Kommunalparlament kennen. Sie finden dabei heraus, wie Demokratie funktioniert und wie sie dazu beitragen können. Sie untersuchen, was eine kommunale Gemeinschaft ausmacht und entdecken einige der wichtigsten Faktoren, die zu ihrer Entwicklung

im Laufe der Geschichte beigetragen haben. Kinder lernen die lokale Demokratie und die politischen Rollen, die es in ihr gibt, durch Befragungen und Besuche kennen und bereiten das Vortragen ihrer eigenen Standpunkte in Diskussionen und Debatten vor [...] Wenn möglich, nehmen sie an Debatten in lokalen Parlamenten und anderen lokalen politischen Gremien teil und lernen, ihre Interessen in der Diskussion zur Sprache zu bringen..." (<http://www.ncaction.org.uk/subjects/citizen/targets.htm#ks1and2>).

In Deutschland kommt dieser curriculare Bezug zu praktischer Politik in Demokratien nur sehr vereinzelt vor, dagegen gibt es eine lange Tradition, was die Konzeption von Mitbestimmung innerhalb der Bildungsinstitutionen angeht. Angefangen bei der „antiautoritären“ Erziehung in Kinderläden über die Entwicklung des Situationsansatzes durch das deutsche Jugendinstitut in den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts bis hin zu systematischen Versuchen, konstruktive Konfliktbearbeitung und Gleichstellung von Jungen und Mädchen zu fördern, wurde wie in kaum einer anderen europäischen Demokratie an der Professionalisierung von vorschulischer Pädagogik zur Förderung autonomer Individuen gearbeitet. Die Mitbestimmungskonzepte der deutschen Vorschulpädagogik gründen nicht auf Unterweisung und politischer Didaktik wie etwa in der nachfolgenden Bildungsinstitution Schule, sondern auf der Idee der Stärkung von Selbstverantwortung.

Demokratischer Lebensstil und pädagogische Arbeit werden z.B. als Grundbestandteil des Situationsansatzes beschrieben, der als das in Deutschland am weitesten entwickelte und verbreitete pädagogische Vorschulkonzept gilt: „Für eine Demokratie ist es wichtig, Menschen immer neu zur Beteiligung und Verantwortung ihrer eigenen Angelegenheiten zu ermutigen. Im Umgang mit Kindern bedeutet dies beispielsweise, sich Gedanken über die Verteilung von Verantwortung in der Kita zu machen und Möglichkeiten zu schaffen, damit Kinder und Erwachsene ihre Kompetenzen angemessen einbringen können.“ (Doyé/Lipp-Peetz 1998, S. 16)

Kern des Situationsansatzes ist, dass ein pädagogisches Angebot an ein einzelnes Kind bzw. eine Kindergruppe an der jeweiligen Lebenswelt und den dort vorhandenen Lernmöglichkeiten ansetzen soll – was erfordert, dass man vor der Planung pädagogischer Projekte den Entwicklungs-

stand und die Lebensbedingungen der Kinder erfassen muss. Dazu sollen von den Erzieherinnen in Zusammenarbeit mit allen für das einzelne Kind bedeutsamen Erwachsenen „Schlüsselsituationen“ identifiziert werden, in denen Kinder auf exemplarische Weise lernen, wie sie diese Situationen verstehen, mitgestalten und verändern können. Aus diesen Identifizierungen heraus werden dann pädagogische Projekte entwickelt, in denen die Kinder Handlungskompetenz mit den Zielen Autonomie und Solidarität erwerben können.

In zweifacher Hinsicht stehen Situationsansatz und deutsche Partizipationskonzepte dem, was praktische Pädagogik und Demokratie als Herrschaftssystem bedeutet, entgegen: Zum einen haben empirische Untersuchungen zum Situationsansatz gezeigt, dass er leider zu selten im Sinne des gedachten Konzeptes umgesetzt wird. Eine systematische Untersuchung brachte zutage, dass nur in seltenen Fällen, so Jürgen Zimmer (Zimmer 1997, S. 124 f.), die Bedürfnisse und Interessen von Kindern durch eine gründliche Analyse ihrer Lebenssituation ermittelt werden. Zudem herrscht offenbar das Missverständnis vor, man müsse die Situation, in der sich ein Kind in der Einrichtung aktuell befindet, zum Anlass nehmen, um dazu unterstützende und fördernde Angebote zu machen. Dadurch entstehe der Eindruck einer planerischen Abstinenz. Bei einer solchen Arbeitsweise sei zu befürchten, dass nur ein geringer Teil kindlicher Interessen und Bedürfnisse überhaupt wahrgenommen werde.

Hinzu kommt das ebenfalls weit verbreitete Konzept der offenen Gruppenarbeit, das nur wenig Elemente enthält, die einen verbindlichen Gruppenzusammenhang mit der entsprechenden gemeinschaftlichen Verantwortung unterstützen. Der Aspekt der Solidarität scheint dem der Autonomie geopfert. Noch problematischer sah es in Einrichtungen aus, in denen vom Situationsansatz nichts mehr zu erkennen war. Dort nämlich wurden Kinder in rüdem Ton reglementiert, willkürlich zu diesem und jenem angehalten, ermahnt, bedroht, angebrüllt und – besonders problematisch – ironisch gedemütigt.

Zum anderen liegt den Zielen dessen, was in Deutschland unter Partizipationspädagogik verstanden wird, meist ein (harmonischer) Demokratiebegriff zugrunde, der der politischen Wirklichkeit nur zum Teil entspricht. Demo-

kratie ist ja in erster Linie eine Herrschaftsform, die sich in den westlichen Industriestaaten in langen und blutigen Auseinandersetzungen als Alternative zu Tyrannei und Machtmissbrauch und im Kampf um Interessenkonflikte entwickelt hat – die aber auch immer wieder gefährdet ist. Folgende Schwierigkeiten tun sich in der pädagogischen Praxis auf, will man Kinder an diese Herrschaftsform heranführen: Kinder werden erst mit 18 Jahren wirkliche Demokratieerfahrungen im Hinblick auf Entscheidungen machen können, von denen sie selbst durch ihre Mehrheits- oder Minderheitenposition betroffen sind. Vorher sind sie in praktischer Politik – abgesehen von den wenigen Kinderparlamenten, die wirklich etwas zu sagen haben – „nur“ Zuschauer (und das ist für sie meist extrem langweilig) und können lediglich hoffen, dass ihre Interessen in einer Politik für Kinder berücksichtigt werden.

Pädagogik findet meist in kleinen Gruppen statt, in denen alle gleichermaßen an Entscheidungen beteiligt werden können. Demokratische Herrschaftsverfahren dagegen beruhen – verglichen mit den basisdemokratischen Grundideen in der Pädagogik, bei denen tatsächlich jeder gehört werden kann – auf repräsentativen Modellen der Mitbestimmung und Diskurs- und Abstimmungsprozeduren, die ein Höchstmaß persönlicher Freiheit und Unabhängigkeit garantieren sollen. Ihr Funktionieren ist auf politische Repräsentanten (Regierungschefs, Präsidenten, Oppositionsführer) angewiesen, deren Macht parlamentarisch begrenzt ist. Solche formellen Beziehungsstrukturen gibt es in Ansätzen zwar auch in Kindergärten und Schulen (z.B. Eltern- und Schülervertretungen), sie werden jedoch selten im Sinne demokratischer Willensbildung genutzt. Insgesamt gibt es im Vorschulbereich kaum konkrete Vorstellungen davon, wie man Demokratie lernt – abgesehen von Teilbereichen sozial-emotionaler Lernziele und Methoden. Dazu gehören vor allem Verhaltensregeln bei Konflikten, die den Kindern immer wieder und zum Teil vergeblich abverlangt werden (darüber reden, statt schlagen; fragen, statt wegnehmen usw.). Auch bei der Vermittlung dieser Regeln herrscht eher die in Schulen übliche Unterweisung durch die Pädagogen vor, als dass den Kindern Lernformen angeboten würden, in denen sie an der Entwicklung der Regeln beteiligt wären, aus ihren „Fehlern“ lernen und so ihren Sinn verinnerlichen könnten.

Versucht man, die Hinführung der Menschen zu demokratischen Staatsbürgern als Erziehung zu beschreiben, dann ergibt sich – ein weiteres Problem der Demokratieerziehung – ein Dilemma: Wie kann man in Abhängigkeitsverhältnissen Unabhängigkeit (oder gar Zivilcourage) lernen? Das Beziehungsverhältnis zwischen Eltern, Erziehern und Kindern ist auch mit Herrschaftsverhältnissen vergleichbar, allerdings werden diese nach anderen als den politisch-demokratischen Prinzipien gestaltet. Sie sind nicht nur mit der Unmündigkeit der Kinder durchaus hinreichend und plausibel begründet, sondern auch damit, dass Kinder erst lernen müssen, in der komplexen Welt, die von den Erwachsenen gestaltet wird, Verantwortung zu übernehmen. Ab wann aber können sie dies? Oder anders: Wie lernen sie dies entsprechend ihren wachsenden Fähigkeiten innerhalb von Abhängigkeitsverhältnissen? Und: Wer bringt ihnen dies in einem Lernfeld bei, in dem sie üben können und dabei auch scheitern dürfen?

Nicht jeder Erwachsene, der – wie im Stuhlkreis einer Kindergruppe – einfach mitmachen möchte, kann im politischen Kräftespiel „mitmischen“. Er muss sich dazu z.B. in einer Parteienhierarchie hocharbeiten, mit massen- und werbepsychologischen Mitteln eine gesellschaftspolitische Position erarbeiten, „an der man nicht mehr vorbeikommt“ oder in zähem ausdauernden Engagement einen politisch meist unspektakulären Wirkungsort finden. Er muss debattieren können, harte Bandagen haben und (in Maßen) seine Ellenbogen gebrauchen können. Man wird nicht à priori – wie in einem Stuhlkreis in einer Kindertagesstätte oder wie in pädagogischen Situationen – gefragt, ob man Politik aktiv mitgestalten will. Man muss selbst aktiv werden. Wie und wo aber lernt man das? Und wie und wo lernt man, dass Vertrauen auf politische Programme gut, Kontrolle der politischen Entscheidungen aber besser ist? Wie lernt man Verfahren, die helfen, Machtmissbrauch zu verhindern – das Wichtigste, das Demokratie im Vergleich zu anderen Herrschaftsformen hat?

An den Themen „Macht“ und „Kontrolle von Macht“ von Beginn gesellschaftlicher Erziehung an lässt sich zeigen, dass Angebote demokratisch orientierter Verfahren – wie elaboriert sie auch sein mögen – allein nicht reichen, um Kindern Demokratie schmackhaft zu machen. An dem Angebot von „Demokratie-Werkstätten“ kann man zeigen, dass

## Partizipation, Demokratiewerkstatt und demokratische Orientierung im systematischen Vergleich

	Partizipation	Demokratiewerkstatt	Demokratische Orientierung
<b>Motivation/Ziel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vermittlung von regelhaftem, sozialem und fairem Verhalten</li> <li>▪ Beeinflussung des Gruppenklimas</li> <li>▪ individuelle Förderung einzelner Kinder</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vermittlung von Kenntnissen und Einübung von demokratisch orientierten Verfahren</li> <li>▪ Förderung einzelner Kinder in Sprache, Ausdruck und Selbstvertrauen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Beratungs- und Entscheidungskompetenz entwickeln, die demokratischen Kriterien genügt (Transparenz Unabhängigkeit bei der Entscheidung, Bindung an gemeinschaftliche Beschlüsse)</li> </ul>
<b>Rahmen/Gelegenheit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ unsystematisch in zahlreichen kleinen Alltagssituationen ohne formelle Anlässe</li> <li>▪ Spontan-Entscheidungen</li> <li>▪ im Zusammenhang mit der Erfüllung von Wünschen der Kinder</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ pädagogische Angebote für 6-8 Kinder parallel zu anderen pädagogischen Projektangeboten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Beratung zu Problemen, die Teilgruppen oder die gesamte Einrichtung betreffen</li> <li>▪ Entscheidungsprozesse, die Teilgruppen oder die gesamte Einrichtung betreffen</li> </ul>
<b>Themen/Demokratische Praxis</b>	<p>z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Detailgestaltung pädagogischer Angebote</li> <li>▪ Streitschlichtung/Konfliktbearbeitung</li> <li>▪ Beratung zu Erzieherentscheidungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Strukturen demokratischer Entscheidungsfindung (z.B. Mehrheiten)</li> <li>▪ Verfahrensweisen in demokratischen Prozessen (z.B. geheime Wahlen)</li> <li>▪ Fähigkeiten, die im demokratischen Diskurs gebraucht werden (z.B. Überzeugung)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ größere/wichtigere Entscheidungen, die die Kinder selbst betreffen</li> </ul>

es zu professioneller Pädagogik gehört, auch für die Kleinsten Lernfelder zum Umgang mit Macht und Machtmissbrauch bereitzustellen. Es wird im Folgenden vor allem darum gehen, die Praxis demokratischer Herrschaftsverfahren zum Gegenstand kindlichen Lernens zu machen.

### Demokratie – kein großer Akt?

Erziehung zur Demokratie wird allgemein als Erziehung zur Partizipation verstanden, ohne dass genauer danach gefragt wird, wie die partizipativen pädagogischen Konzepte auf die Realität demokratischer Routinen abgestimmt sind. Wenn man etwa Erzieherinnen befragt, wie sie im Rahmen ihres Verständnisses vom Demokratie-Lernen Kinder an Entscheidungen beteiligen, wird häufig so geantwortet: „Selbstverständlich befragen wir die Kinder nach ihren Wünschen, sie können zwischen unseren Angeboten frei wählen.“ Nur selten wird so deutlich geäußert, dass man nichts davon halte, generell Kinder zu beteiligen. Häufig wird auf das Interesse von Kindern dadurch eingegangen, dass man „ganz vernünftig“ darauf verweist, dass das, was sie wollen, nicht geht. Nur selten haben Kinder deshalb Gelegenheit, die Realisierung ihrer Interessen etwa in Probesituationen selbständig zu planen, die Konsequenzen ihres Handelns mit allen Risiken kennen zu lernen und daraus neue Handlungsoptionen zu entwickeln.

Demokratie wird in vorschulischen Einrichtungen häufig als ein weitgehend konfliktfreies Beziehungssystem gedacht, in dem alle Wünsche mehr oder weniger erfüllt werden und harmonische Lösungen bei divergierenden Interessen das erstrebenswerte Ziel darstellen. So stellte beispielsweise eine Leiterin jeder der drei Gruppen ihrer Einrichtung einen außerplanmäßigen Etat von 300 Euro für Anschaffungen mit der Auflage zur Verfügung, es müsse mit den Kindern unter demokratischen Gesichtspunkten darüber entschieden werden, wie diese Mittel genutzt werden sollten. In einer der Gruppen sollten sich die Kinder für verschiedene Bereiche melden, zu denen sie erarbeiten sollten, was fehlt, was ergänzt oder neu beschafft werden sollte. Dies sollte dann in der Gruppe zusammengetragen und entschieden werden. Da sich die Mädchen-Gruppe „Puppenecke“ eine (teure) Puppenwaschmaschine gewünscht hatte, „besprachen“ die Erzieherinnen mit den Kindern, dass dies wegen der Kosten aus dem Rah-

men fiele (dann bliebe ja für die anderen zu wenig übrig) und deswegen nicht gewählt werden sollte. Die Bewertung des Verfahrens als „gelingen“ wurde von der Leiterin folgendermaßen kommentiert: „Da die großen Posten schon vorher aussortiert wurden, konnten alle genannten Wünsche erfüllt werden. Die mussten nicht über etwas abstimmen, wo zu viele Wünsche im Spiel waren, die das Budget überstiegen.“

Die Vermeidung des Konflikts, in der Gruppe darüber zu streiten, ob etwas Teures zu Ungunsten anderer Interessen durchgesetzt werden kann oder soll, bringt letztlich nur für die Erzieherin eine harmonische Lösung, nicht aber für die Mädchen, die verzichten müssen, ohne dass dies mit den anderen Kindern diskutiert worden wäre. Und es verspielt die Chance der Lernerfahrung, was es bedeutet, sich mit anderen eigenständig auseinander zu setzen und nach einer akzeptablen Lösung für alle zu suchen. Auf diese oder ähnliche Weise werden Partizipationsverfahren in Kindergärten häufig so eingeleitet, dass Interessenkonflikte möglichst vermieden werden können.

Aus einer pädagogischen Perspektive ist es durchaus plausibel, die täglichen Arrangements so anzulegen, dass sie nicht zwangsläufig zu Interessengegensätzen führen. Die Kinder können aus Alternativen wählen, deren Grundlagen gesichert sind. Sind dies aber Maßstäbe oder Kriterien, an denen man demokratische Verhältnisse und Verfahren messen kann? Geht es tatsächlich so harmonisch in Demokratien zu? Besteht der Vorteil von Demokratie nicht gerade darin, dass sie allen ihren Bürgern ermöglicht, bei knappen Ressourcen an der Entscheidung ihrer Verteilung beteiligt zu sein (wenn auch die Qualität von Demokratie davon abhängt, wie die Bürger ihre gewählten Repräsentanten kontrollieren)?

### Wachsende Autonomie in sozialer Verantwortung

Im pädagogischen Alltagsverständnis gilt: Je jünger die Kinder sind, desto weniger sind ihre Fähigkeiten entwickelt, für sich selbst oder gar für andere Verantwortung zu übernehmen. So richtig diese Feststellung zu sein scheint, so irreführend ist sie dennoch. Sie unterstellt, dass es nur die volle oder gar keine Verantwortung für sich selbst gäbe. Definiert man jedoch eine bestimmte Aufga-

be, einen Bereich oder ein Beziehungsfeld genauer, dann wird verständlich, warum man auch einem kleinen Kind zutrauen kann, für sich selbst in diesem Raum eine begrenzte Verantwortung zu übernehmen. Was wäre die Voraussetzung dazu? Man müsste die Rahmenbedingungen dieser Verantwortung verhandeln („Wenn du das oder das alleine tun möchtest, dann musst du bereit sein, dich an die und die Regeln zu halten“). Das können die einen Kinder besser, die anderen weniger gut, die einen weitreichender, die anderen in nur begrenztem Umfang. In dem Maße wie sie wachsen, sollten diese Bereiche jedoch zunehmend größer und damit auch die Eigenverantwortlichkeiten umfangreicher werden.

Kinder brauchen zur Entwicklung ihres politischen Selbstbewusstseins vor allem eines: Sie brauchen Zutrauen, Ermutigung und Erfolg. Was aber trauen Erwachsene ihren Kindern zu? Wie ermutigen sie Kinder? Das kann von Mensch zu Mensch, von Vater zu Mutter, von Eltern zu Erziehern ganz unterschiedlich sein. In unserer deutschen Gesellschaft scheint eher Misstrauen vorzuherrschen: Das kann das Kind noch nicht, das ist zu gefährlich, die Kinder haben ja nur Unsinn im Kopf. Oder schlimmer die Vorstellung: Das Kind missbraucht das Vertrauen (Ich traue dem Kind nicht).

Besonders schwer wiegt das Vertrauensverhältnis dann, wenn es darum geht, ob die Kinder oder die Erzieherinnen die „Bestimmer“ sein sollen (Kinder an die Macht?). Die Angst, von den Kindern überstimmt zu werden, geht von der Vorstellung einer vollständig demokratischen Verfassung einer Kindertagesstätte aus. Das ist natürlich unrealistisch. Als Einrichtung innerhalb einer Demokratie erledigt sie unter den demokratisch erarbeiteten gesetzlichen und pädagogischen Rahmenbedingungen die Aufgabe öffentlicher Kindererziehung, bei deren Realisierung selbst die Eltern ein gewisses Mitbestimmungsrecht haben. Was in der Einrichtung geschehen kann und was nicht, unterliegt einer ganzen Reihe von Gesetzen, Bestimmungen und Konzepten, die der Träger einer Einrichtung mehr oder weniger konsequent kontrolliert. Da Vorschulerziehung in Deutschland gesetzlich als „familienergänzend“ verankert ist, stehen gesellschaftliche bzw. staatsbürgerliche Erziehungsziele in der zweiten oder gar dritten Reihe (wenn sie überhaupt debattiert werden).

Demokratie als Herrschaftsform fängt für den einzelnen Menschen erst dort an, wo er als mündiger Staatsbürger wahlberechtigt und wählbar wird. Die Entscheidungen eines Kinderparlaments in einer Kindertagesstätte z.B. hat deshalb letzten Endes die Leiterin zu verantworten und nicht das Parlament oder die vom Parlament gewählte „Regierung“. Die (pädagogische) Verantwortung für Entscheidungen in einer Kindertagesstätte können Erzieher nur sehr bedingt auf demokratisch orientierte und allein von den Kindern getragene Entscheidungsstrukturen verlagern. Von daher wäre die Angst (von Erzieherinnen) vor Partizipation eigentlich unbegründet, da ohnehin nur die „offiziell verhandelbaren“ Bereiche für demokratische Erziehungsarbeit genutzt werden können.

Wenn Erzieher ihre Arbeit planen, haben sie – wie alle anderen, die ihre Arbeit selbst planen können – natürlich vorrangig ihre eigenen Interessen, ihre eigenen Ängste und ihre eigenen Sorgen im Blick. Diese Position zu verändern, auch nur ein Stück weit, etwa indem sie riskieren, die Interessen, Ängste und Sorgen der anderen durch diese selbst artikulieren zu lassen oder gar diesen anderen Personen Anteil an der Entscheidungsmacht zu geben, ist vor allem dann schwierig, wenn man glaubt, etwas zu verlieren (und dabei nicht ahnt, was man gewinnen kann). Der vermeintliche Machtverlust wird jedoch aller Erfahrung nach erst dort zu einem Kampf mit den Kindern um die Herrschaft, wo ein Machtvakuum entsteht oder wo Macht von Erzieherinnen über ein erträgliches Maß hinaus missbraucht wird.

Am folgenden Fallbeispiel soll das Zusammentreffen unterschiedlicher Interessen von Kindern, Eltern und Erzieherinnen und deren Auffassungen von Mit- und Selbstbestimmung ausgebreitet werden, um daraus einige Vorschläge abzuleiten, wie Erziehung zur Anwendung demokratischer Verfahren gestaltet werden könnte.

### **Kinder, Erzieherinnen, Eltern: Wir und die anderen**

Die Scheu vor Partizipation kann mit der bewussten oder unbewussten Haltung der Eltern oder Erzieherinnen verbunden sein, dass die Kinder für die Erzieher da seien und nicht umgekehrt. Dies kann zum Beispiel bei der Planung von Sommerfesten deutlich werden, wenn sich Einrich-

tungen miteinander vergleichen: Welches Fest war besser, schöner, interessanter? Kinder sind dabei häufig weniger Hauptpersonen als Staffage. Fragt man sie unvoreingenommen, dann soll ein Kinderfest eigentlich die gleichen „Attraktionen“ enthalten wie ihr alltägliches Spiel auch („eigentlich brauchen wir gar kein Fest“), der Charakter eines Festes wird deshalb zumeist von den Interessen der Erwachsenen bestimmt.

Es ist eine nachvollziehbare Überlegung, alle Planungen eines solchen Festes daraufhin auszurichten, dass man als Erzieher möglichst wenig Anstrengung und Konflikte erwarten muss und mögliche Interessenkonflikte vorwegnimmt, indem man sich auf die Adressaten einstellt („Wir wissen ja, wie die Eltern sind und was sie wollen“; „Ich kann mir nicht vorstellen, dass die Kinder das nicht toll finden“). So bleibt man als Team, das sich ja – oft mühsam genug – untereinander über kontroverse Interessen einzelner Kolleginnen verständigen muss, vor langatmigen Auseinandersetzungen mit Eltern und Kindern verschont, reduziert allerdings die Kinder, Mütter und Väter auf Adressaten von Animationen.

Diesen Anstrengungen wollte sich der Leiter einer Kindertagesstätte aussetzen und das Team und alle Kinder konsequent an den Planungsentscheidungen zum Fest teilhaben lassen, auch wenn einzelne Kolleginnen auf die Konsequenzen der dann eingeleiteten Mitbestimmungsprozesse unvorbereitet und auch nur mit halbem Herzen dabei waren. Auch für die Kinder war es das erste Mal,



*Was soll es beim nächsten Waldtag zu essen geben? Die Kinder sammeln Vorschläge.*

dass sie in eine Entscheidung dieser Art mit einbezogen wurden. Aus den drei Gruppen der Einrichtung wurden zunächst Vorschläge der Kinder gesammelt, welche Spielaktivitäten während des Festes angeboten werden sollten. Das Team stellte daraus eine Gesamtliste zusammen und musste klären, ob man vorab Vorschläge streichen sollte („die sich sowieso nicht realisieren lassen“). Besonders auffällig erwies sich dabei, dass der Vorschlag „Eisenkugel“ aus „Sicherheitsgründen“ zunächst abgelehnt wurde, bis man schließlich auf die Idee kam, es könne sich ja bei dem Vorschlag um das französische Boule-Spiel gehandelt haben. Wäre es nicht ratsam gewesen, dies bereits im Vorfeld mit den Kindern zu klären? Hier hätte sich zum Beispiel das Verfahrensmodell „Kinderkonferenz“ angeboten, in dem die Voraussetzungen und Möglichkeiten von Sommerfesten mit den Kindern hätten besprochen werden können.

Im Nachhinein kommentierte eine der Erzieherinnen: „Ich habe gemerkt, dass es schwierig ist, von den Kindern Ideen zu bekommen, weil die das ja nicht gewohnt sind, selbst zu entscheiden. Das müssen die erst einmal lernen.“ Eine andere ergänzte: „Wenn du anfängst damit, dass die Kinder ihre Vorschläge bringen sollen, dann können wir doch nicht sagen, das oder das nehmen wir, das gefällt uns, und das andere lassen wir weg. Ich meine, mir wäre das Undemokratische lieber. Wir sind immer sehr schnell dabei zu sagen, das geht nicht. Aber: Wie bringe ich es demokratisch rüber, dass das nicht geht?“



*Die eigenen Wünsche müssen den anderen erläutert werden, damit sie wissen, worüber sie abstimmen sollen.*

Anschließend wurde im Team diskutiert, wie man pro Gruppe Delegierte wählen könne, die über die von den Erzieherinnen vorsortierten Vorschläge aller Kinder mehrheitlich abstimmen sollten. Bereits bei der Wahl der Kandidaten wurde deutlich, dass keiner Kollegin so richtig klar war, um welche Qualität von Entscheidung es eigentlich gehen sollte, jedenfalls schwankten die Bezeichnungen dieses Gremiums ebenso, wie später in den Gruppen ganz unterschiedliche Wahlverfahren angewandt wurden (geheime Wahl mit Stimmzetteln, nacheinander hinter die Kandidaten stellen und öffentlich auszählen, zu den Kandidaten stellen, bis alle Kinder sich auf die Kandidaten stellen, bis alle Kinder sich auf die Kandidaten aufgeteilt haben). Muss man nicht solche Prozesse so vorbereiten, dass sie einer „Demokratieprüfung“ standhalten? Und was sind dafür die Kriterien?

Im Teamgespräch nach der gesamten Aktion wurde dann auch offenkundig: „Wir haben es auch nicht so ganz demokratisch angelegt, indem wir die Kinder, die wir gerne in dem Entscheidungsgremium gehabt hätten, als erste zur Wahl präsentiert haben und uns eigentlich schon klar war, dass wohl alle diese wählen würden. Und die Kinder, die wir nicht haben wollten, haben wir dann zum Schluss aufgestellt. Im Endeffekt wurden dann auch die Kinder gewählt, die wir gerne in dem Gremium haben wollten. Ich habe also die Wahl beeinflusst.“

Nachdem die Delegierten der drei Gruppen feststanden, wurde das Gremium einberufen und die Liste der Kinder-vorschläge systematisch zur Abstimmung per Handzei-

chen („Melden“) gestellt. Erst hier zeigte sich, dass manche Vorschläge eigentlich zwei Spiele beinhalteten und andere der Gremienleiterin undurchführbar erschienen (wenn nicht gar zuwider waren). Dieses lässt sich an folgendem Ausschnitt aus dem Prozess ablesen. Das Gremium hat über sechs Vorschläge abgestimmt, dann verliest die Erzieherin den nächsten: „Reise nach Jerusalem, geht so etwas draußen? Kinder: Jaaah. Erzieherin: Was braucht man dafür? Kinder: Stühle. Erzieherin: Und Platz braucht man dafür auch. Kind: Da muss man Stühle so in einer Reihe aufstellen, und wenn die Musik ausgeht, muss man sich schnell hinsetzen. Erzieherin: Haben wir Musik im Garten? Kinder: Neeiiiiin.“ Während die Kinder ansetzen, eine Lösung für das Musikproblem zu entwickeln, unterbricht die Erzieherin sie: „Ihr wisst, dass wir hier noch ganz viele Spiele haben. Also bei ein paar Sachen müsst ihr euch mal nicht melden, sonst sitzen wir nämlich morgen früh noch hier.“

Das Sommerfest enthielt dann doch weitgehend die von den Kindern vorgeschlagenen und im Gremium ausgewählten Angebote (auch wenn die demokratische Orientierung noch zu wünschen übrig ließ), worüber die Kinder nicht nur hoch zufrieden, sondern auch stolz waren, dass es ihr eigener Anteil am Fest war. Sie konnten sich auch noch Monate danach an Einzelheiten des Wahlprozesses und die ausgewählten Spiele erinnern. Noch einmal aber wollten sich die Erzieherinnen nicht auf eine solche Mitbestimmung der Kinder an der Planung einlassen:



Die Stimmzettel werden ausgezählt.



Die Kinder notieren die Ergebnisse auf dem Flipchart.

„Die Kinder waren mit dem Sommerfest zwar zufrieden, wir fanden es aber ziemlich lahm. Wir haben Sachen angeboten, die man schon vor 20 Jahren gemacht hat, mein Ego war da wohl nicht befriedigt. Das hat wahrscheinlich auch mit dem Konkurrenzkampf der Einrichtungen untereinander zu tun, die sich überbieten wollen, was sie für ein tolles Sommerfest machen. Aber da es ja ein Sommerfest für die Kinder sein sollte, war es wohl so in Ordnung. Die befragten Kinder waren durchweg begeistert. Auch die Eltern haben uns ein gutes Feedback gegeben. Selbst die größeren Geschwisterkinder fanden das Fest und die angebotenen Spiele gut.“

Die meisten Eltern hatten das Auswahlverfahren mitbekommen, weil manche von ihnen wegen der Gremiensitzung auf ihre Kinder warten mussten. Und für ein Mädchen, das mit der Enttäuschung fertig werden musste, noch nicht eingeschult zu werden, war die Wahl in das Gremium eine persönliche Bestätigung. Die Mutter hatte erzählt, wie stolz ihre Tochter gewesen sei. Und: Da in dieser Einrichtung das Sommerfest mit einer Elterngruppe gemeinsam geplant worden war, konnten auch deren Interessen Berücksichtigung finden.

Was lässt sich aus diesen Erfahrungen als Standpunkt dazu formulieren, wie Demokratie an Kinder von Anfang an positiv vermittelt werden kann? Wie kann man Überforderungen vermeiden, Enttäuschungen aushalten lernen sowie Unklarheiten in formellen Strukturen bearbeiten lernen?



*Dann wird gemeinsam gekocht.*

## Die Demokratie-Werkstatt: Lernvoraussetzungen und Lernziele

In der Fachliteratur gibt es zahlreiche Konzepte zu demokratischen Lernzielen und -methoden. So werden z.B. in einer UNICEF-Broschüre die Kriterien für partizipative Pädagogik folgendermaßen beschrieben:

- Kinder müssen verstehen können, um welches Projekt bzw. welches Thema es geht, wozu es gut sein soll und was ihre Rolle darin ist.
- Die Macht- und Entscheidungsstrukturen müssen transparent sein. Kinder sollten schon frühestmöglich an einer Initiative beteiligt werden.
- Alle Kinder sollten mit gleichem Respekt behandelt werden, und zwar unabhängig von ihrem Alter, ihrer Herkunft, ihrer Ethnizität, ihren Fähigkeiten oder anderen Faktoren.
- Mit allen Kindern sollten zu Beginn Grundregeln eingeführt werden.
- Die Beteiligung sollte freiwillig sein und Kindern sollte erlaubt sein, zu jedem Zeitpunkt zu gehen.

Dieses und andere Konzepte sind allerdings bei genauerer Betrachtung zu wenig präzise, um Anhaltspunkte dafür zu geben, wie die Verfahren im Einzelnen und vor Ort in pädagogische Settings und Interventionen umzusetzen seien. Deshalb bleibt Erzieherinnen meist nichts anderes übrig, als auf ihr ganz persönliches Verständnis von Pädagogik und Demokratie zurückzugreifen.

Schaut man sich in der Kindertagesstättenpraxis z.B. Diskurse und Abstimmungsmodi an, so herrschen in pädagogischen Arrangements zur Beteiligung von Kindern Stuhlkreis, Sprechstein und pädagogische Ziele vor. Pädagogische Rituale, die sich im Hinblick auf pädagogische Ziele durchaus bewährt haben, sind nur bedingt kompatibel mit demokratischen Verfahren. Beispielsweise wird durch die Festlegung des Verlaufs eines Sprechsteins (wer fängt an, wo geht der Stein weiter, wer gibt ihn an wen weiter?) der vermeintlich demokratische Diskurs entweder pädagogisch („Der Paul hat noch gar nichts gesagt!“) oder durch Kumpanei gesteuert (der Erzieher oder das Kind gibt den Sprechstein weiter an denjenigen, den er im Blick hat oder der sein Freund ist). Nirgends ist von Anwesen-



*Guten Appetit!*

heits- und Rednerliste, von Repräsentanten oder gar geheimer Abstimmung die Rede, obwohl gerade letztere zu den unverzichtbaren demokratischen Verfahren gehört.

In dem Beziehungsgeflecht zwischen Leiterin (als der obersten Autorität der Einrichtung), Team und Kindern ist deshalb schwer zu erkennen, aus welchen Prinzipien heraus partizipative Interventionen der Erzieherinnen im Einzelfall begründet und in Verfahrensweisen umgesetzt werden. Der oberflächliche Blick auf die Beziehungsprozesse etwa anhand der Fallschilderungen zeigt allerdings, dass der Hoffnung auf halbwegs gerechte (und die individuellen Interessen jedes Einzelnen berücksichtigende) Aushandlungsprozesse zunächst ein weitgehend intransparenter Beziehungs-Wirrwarr gegenübersteht. Schaut man genauer hin, dann werden bei den Kindern die Interessen je nach Machtverhältnissen mit Bündnissen, mit Drohungen oder mit anderen „undemokratischen“ Strategien durchgesetzt.

Selbst die „Regeln“, die Erzieher erarbeiten, sind da nicht ausgenommen, auch wenn sie mit dem Gemeinwohl begründet werden. Meist sind Ansätze demokratischer Struk-

turen sowohl im Team als auch bei den Kindern vorhanden. Kinder und Pädagoginnen kommen ja nicht als „unbeschriebene Blätter“ in die Bildungseinrichtungen, sie haben bereits eine Reihe von mehr oder weniger demokratischen „Welterfahrungen“ gemacht. Ein Prüfstein der Beurteilung ist also, ob und wie eine Erzieherin von ihren didaktischen Zielen abrücken kann, etwa welchen Ausgang der Entscheidungen man sich als Erzieherin selbst wünscht.

---

**„Ich meine, mir wäre das Undemokratische lieber. Wir sind immer sehr schnell dabei zu sagen, das geht nicht. Aber: Wie bringe ich es demokratisch rüber, dass das nicht geht?“**

---

Hierbei muss man unterscheiden zwischen professioneller Beeinflussung auf der Ebene der Gruppenpädagogik und dem Bereitstellen demokratischer Lernfelder. Während die direktive Intervention (etwa um Prozesse abzukürzen oder die Machtbalance zu beeinflussen) seitens der Pädagoginnen bei ungerechtfertigter Machtausübung einzelner Kinder im Allgemeinen ja durchaus ihre Berech-

tigung hat, ist sie bei der Anwendung in demokratisch orientierten Verfahren fehl am Platze. Mit anderen Worten: Man muss als Erzieher aushalten können, dass demokratische Verfahren viel Zeit beanspruchen und dass sich bei Abstimmungen Verhältnisse durchsetzen, die nicht immer mit pädagogischen Erwartungen von Gleichheit und Harmonie übereinstimmen oder die ihnen gar widersprechen. Man muss bei demokratischen Verfahren davon ausgehen, dass Demokratie keine pädagogische Veranstaltung ist – auch wenn es in beiden einiges an Gemeinsamkeiten gibt wie etwa die Beachtung der demokratischen Grundwerte (z.B. Menschenwürde).

Wenn man mit Kindern demokratische Entscheidungen treffen will, kann man nicht davon ausgehen, dass die Kinder wissen, wie ein solcher Vorgang funktioniert. Sie kennen weder den Ablauf, noch die Regeln, geschweige denn die Strategien oder Möglichkeiten, schon gar nicht die „Tricks“ des politischen Kampfes. Dies trifft auch auf viele Erzieherinnen zu, die sich deshalb nicht nur schwer damit tun, für ihr eigenes Team eine demokratische Orientierung einzuführen, sondern auch die angemessenen Verfahren auf dem Niveau von Kindern zu erarbeiten.

### Vorbereitungen auf demokratisch orientierte Entscheidungsprozesse

Kindertagesstätten sind Einrichtungen innerhalb der Demokratie mit mehr oder weniger festgelegten Aufgaben und Zielen, die in hierarchische Institutionsstrukturen eingebunden sind. Wenn Einrichtungen Kindern demokratische Lernfelder anbieten möchten, dann können sie das nur, wenn sie neben ihrer Kernaufgabe (Entwicklungsförderung der Kinder) Angebote machen, in denen Kinder die Konsequenzen ihrer Entscheidungen selbst erfahren können. Das bedeutet für die Erzieher, sich in gewisser Weise auf Risiken einlassen zu müssen, auf die man die Beteiligten wiederum vorbereiten muss.

In einer „Demokratie-Werkstatt“ können demokratische Konfliktsituationen erarbeitet und simuliert (an Interessenkonflikten angeknüpft) werden. Die Werkstatt bietet im Gegensatz zu einer demokratischen Ernst-Situation die Möglichkeit der pädagogischen Intervention. Wenn zum Beispiel ein Kind versucht, ein anderes zu manipulieren (nach dem Motto von Markus: „Mike will das auch“), kann

die Erzieherin in der Demokratie-Werkstatt pädagogisch eingreifen und versuchen, Mike in seinen Interessen gegen Markus zu unterstützen und zu stärken. Dabei kann sie sich direkt an Mike wenden oder an die Gruppe, die mit ihren Ideen in den Konflikt eingreift. In einer demokratischen Situation könnte sie lediglich dann intervenieren, wenn Mike etwa durch eine Drohung von Markus am Wählen gehindert würde.

Inhalt der Demokratie-Werkstatt ist, Fähigkeiten, die zur Teilnahme an demokratischen Prozessen gebraucht werden, individuell und in intimen Gruppen zu erweitern und die Kinder langsam auf die demokratische Auseinandersetzung in größeren Gruppen vorzubereiten. In dem geschützten Raum der Werkstatt erhalten Kinder auf diese Weise die Möglichkeit zur Vorbereitung auf demokratische Prozesse, vor allem in folgenden Punkten:

Durch das aktive Erarbeiten demokratischer Verfahren begreifen die Kinder die Vorgehensweise in demokratischen Prozessen sowie den Zusammenhang zwischen Kandidatur, Programm und Wahlergebnis. Dabei lernen sie auch den Umgang mit politischen Metaphern und Formen der Präsentation.

Durch das Üben von Debattieren und Wählen werden den Kindern zum einen Wahlverfahren, der Umgang mit Wahlergebnissen und mit Minderheiten nahe gebracht und zum anderen die Konsequenzen von Entscheidungen und Ergebnissen veranschaulicht, ohne dass diese „Ernstcharakter“, d.h. Konsequenzen hätten.

Sie werden mit den für eine Demokratie relevanten Rollen innerhalb der Gruppe vertraut, indem sie lernen, was ein Gruppenvertreter, ein Botschafter oder ein Angehöriger eines Entscheidungsgremiums ist und welche Aufgaben und Erwartungen die jeweilige Rolle mit sich bringt. Durch die bewusste Auseinandersetzung mit demokratischen Prozessen können die Kinder in ihrer individuellen Entscheidungsfindung unterstützt werden: Sie lernen für sich selbst zu entscheiden, wann sie sich mit welcher Aktivität und in welcher Rolle im Prozess einbringen wollen und können.

Zusätzlich und nicht von geringerer Bedeutung sind die Lernziele, auf die sich Verfahren in der repräsentativen Demokratie beziehen: Die Kinder lernen, in größeren Gruppen Verantwortung zu übernehmen und Interessenkon-

flikte mit Hilfe demokratischer Verfahren gewaltfrei zu lösen. Die Kinder können die Erfahrung machen, dass demokratisch gefällte Entscheidungen in massendemokratischen Strukturen der Kontrolle bedürfen, die von den Mitgliedern („Staatsbürgern“) ausgeübt werden muss. Sie erwerben die Fähigkeit, sich gegen „Handstreich“ und Willkür zur Wehr zu setzen und verstehen, welche Rolle Zivilcourage in Demokratien spielt.

### **Erfolgsaussichten, Risiken und Nebenwirkungen**

All das geht nur, wenn man als Erzieher/Erwachsener bereit ist, Macht abzugeben und wenn man Vertrauen in Kinder setzt, dass sie etwas entscheiden, was sie selbst auch verantworten können. Wer als Erzieher bei der demokratischen Orientierung bleibt, wird nur dann von den Kindern vollständig überstimmt, wenn er sein Interesse nicht schlüssig begründen und die Kinder nicht von seinem „Programm“ überzeugen kann. Er gewinnt mit zunehmender Verantwortungsbereitschaft der Kinder Helfer bei der alltäglichen und oft genug zermürbenden Betreuungsarbeit. Er bereitet den Weg für Lösungen, auf die er selbst nicht gekommen wäre, und die allen nützen. Und er kann sich, indem er die Kinder eines demokratischen Verfahrens wert schätzt, deren Wertschätzung sicher sein.

Es ist nicht leicht auszuhalten, dass eine Gruppe Entscheidungen gegen die Ideen und Planungen der Erzieherin trifft, und man hat nicht immer das Glück, dass die Eltern sich über das Selbstbewusstsein ihrer Kinder freuen. Gleichwohl kann ein Großteil an Energie eingespart werden, wenn man sie nicht in die Vorwegnahme aller möglichen Widerstände stecken muss, um sein eigenes Interesse möglichst harmonisch zur Geltung zu bringen. Wenn Kinder mit einer bestimmten Idee von Partizipation nicht zurecht kommen, dann liegt das zumeist nicht daran, dass sie dazu noch nicht fähig wären. Vielmehr müsste man sich die Mühe machen, den Kindern eine Lernumgebung zu bieten, in der nicht nur sie „Fehler“ machen können, sondern auch die Erzieher. Dazu eignen sich besonders Projekte mit Werkstattcharakter. Dort können Erzieherinnen und Kinder gemeinsam lernen, welche Formen von

Mitbestimmung sinnvoll sind, was man im Einzelnen dazu braucht (angefangen von der Sitzordnung bis hin zum Flipchart) und welche Themen sich zu Konferenzen und zur demokratischen Aushandlung eignen.

Es ist nicht unprofessionell, wenn man keine demokratische Orientierung im Sinne transparenter Herrschaft praktiziert. Wenn aber Partizipation angeboten wird, sollte man sich fragen, von welcher Demokratievorstellung diese ausgeht. Wer Demokratie als eine politische Form im Auge hat, in der Interessengegensätze unter dem Gesichtspunkt von Macht menschenwürdig ausgehandelt werden können und eine mehr oder weniger gerechte Abwägung zwischen Eigenwohl und Gemeinwohl bzw. Selbstbestimmung und sozialer Verantwortung möglich ist, der muss sich auch an die Kriterien der Demokratie als Herrschaftsverfahren halten. Die Chancen stehen gut, dies als Entwicklungsaufgabe für Kinder zu begreifen und die pädagogische Umgebung so zu gestalten, dass Kinder positive Erfahrungen mit demokratischen Verfahren machen können.

Da Demokratie mehr ist als die Summe ihrer Verfahren, ist am Schluss zu ergänzen, dass Kindertagesstätten natürlich weit mehr vermitteln können als das sichere Beherrschen der demokratischen Instrumente. Selbst ganz kleine Kinder können ja sagen, was sie wollen, und registrieren, was die anderen wollen. Auch sie begreifen bereits, dass ein wesentlicher Teil der Energie in sozialen Beziehungen für die Regelung von Entscheidungsprozessen „drauf geht“ (z.B. wenn Mama und Papa sich streiten). Hier tut sich neben den demokratischen Verfahrensregeln ein weiteres Lernfeld für Kindertagesstätten auf, in dem Kinder erfahren können, wie verantwortliche Staatsbürgerschaft außerhalb der Mauern der Kindertagesstätte oder der Familie vor sich geht (wie sie das englische National Curriculum an die Jüngsten heranträgt). Wenn man mit Kindern zur Feuerwehr, auf den Bauernhof oder zum Flughafen Exkursionen zwecks Vermittlung wesentlicher gesellschaftlicher Aufgabenbereiche macht, warum nicht auch zu Versammlungen, bei denen zu Belangen beraten und entschieden wird, die die Lebenswelt der Kinder betreffen? Hier wäre noch einiges von den europäischen Nachbarn zu lernen.

## Pädagogik oder demokratische Orientierung

Pädagogische Interessen lassen sich nicht immer mit demokratischer Orientierung vereinbaren, etwa wenn es um die Frage geht, was man mit Kindern machen soll, die „nie“ gewählt werden oder mit Kindern, die gewählt werden, obwohl man selbst dies nicht für die „beste Lösung“ hält. Umgekehrt passieren in demokratisch orientierten Settings manchmal Dinge, auf die man „eigentlich“ pädagogisch reagieren müsste. Vielfach fühlt man sich auch unter Zeitdruck und versucht dann eine möglichst „optimale“ Entscheidung zu erreichen, was bei allen Beteiligten aber vielleicht eher ein unbefriedigendes Gefühl zurücklässt und Folgeprobleme schafft.

Eine wichtige Bedeutung für pädagogische Wirkungen haben Modelle. Deshalb kommen auch bei den Kindern Lernerfolge zustande, die nicht unmittelbar in pädagogische oder demokratisch orientierte Prozesse einbezogen sind, indem sie solche wahrnehmen und den Verlauf beobachten können. Wie organisieren z.B. die Erwachsenen ihre demokratische Orientierung – im Team, mit den Eltern? Letztlich können die Kinder ja nicht mehr machen, besser sein oder zu etwas anderem kommen als zu dem, was ihnen die Autoritäten vorleben.

---

**Anna zu Laura: „Laura, du weißt, ich bin die Erzieherin, ich kann bestimmen, was wir spielen!“**

---

Anhand der folgenden Beschreibungen soll gezeigt werden, wie sich Pädagogisches mit Demokratischem vermischt und warum man es besser trennen sollte – dies deshalb, weil sich sonst die Erzieherin oder einzelne Kinder in der Gruppe intransparent durchsetzen und Machtmissbrauch nicht so kontrolliert wird, wie es nötig oder förderlich wäre.

### Königin der Farben

Für das Sommerfest sollte mit einer Kindergruppe eine Vorführung einstudiert werden, die „Königin der Farben“: Ein Kind ruft als Königin nach und nach Farben (dargestellt von anderen Kindern) auf die Bühne, die sich ganz unterschiedlich verhalten (tanzen/springen) und sich nach und nach zu einem Grau vermischen. Sie werden von der Königin zugedeckt und dann einzeln wieder hervorgerufen. Dazu müssen die vorgesehenen Farben auf die Kinder verteilt und ein Kind als Königin bestimmt werden. Kinder, die sich für eine Farbe entscheiden, können nicht für das Amt der Königin kandidieren.

Bereits zu Beginn der Gruppenarbeit vermuteten die Erzieherinnen, dass es eine Machtauseinandersetzung um die „Monarchin“ geben würde. Im Team gab es deshalb die Befürchtung, dass eines der als dominant wahrgenommenen Mädchen in der Gruppe wohl die Königin werden wolle. Weil man einerseits die Kinder bei Entscheidungen zunehmend mitbestimmen lassen wollte und gleichzeitig hoffte, der vermuteten Dominanz des Mädchens entgegenwirken zu können, entschied man sich für eine demokratische Wahl.

Den Kindern wurde in einem ersten Schritt die Entscheidung für das Verfahren zur Wahl der Königin überlassen. Sie entschieden sich in einer ersten Abstimmung für eine geheime Wahl. Zunächst aber sollten die Kinder ihre Farben wählen, die sie als „Untertanen“ tragen wollten. In der anschließenden geheimen Wahl sollte dann schließlich die Königin der Farben gewählt werden.

Die Farben wurden auf Zuruf der Kinder in Form von Tüchern in den entsprechenden Farben ausgeteilt. Dabei spielte sich folgende kleine Szene ab, die die Erzieherinnen allerdings erst später auf einer Videoaufzeichnung



*Wer soll beim Kindertheater Osterhase und Osterhuhn werden? Die Kinder stimmen mit bunten Klebepunkten ab.*

registrierten: Eines der dominanten Mädchen, Anja, zog die Hand eines anderen Mädchens, Chiara, herunter, das sich für Gelb gemeldet hatte. Dies ließ Chiara – von einer gewissen resignativen Geste begleitet – mit sich geschehen. So kam es, dass sie zum Schluss keine Farbe hatte und damit für die Königin kandidieren konnte, ja sollte, was also Anja – nun am Video offenbar – mehr oder weniger versteckt eingefädelt hatte.

Als die Erzieherin Chiara fragte, warum sie denn keine Farbe habe, antwortete sie, dass sie gerne Königin der Farben werden wolle. Erst nach mehrmaligem Anschauen des Videos wurde klar, dass es ein weiteres Mädchen gab, welches sich zur Wahl der Königin gemeldet hatte, von Anja aber durch Handzeichen zum Rückzug der Kandidatur gedrängt worden war. Für die Königin der Farben gab es schließlich zwei Kandidatinnen, gewählt wurde Chiara (die den Erzieherinnen allerdings für diese Rolle nicht besonders geeignet schien). Wie kann man Anjas Verhalten in der Gruppe verstehen, was will sie, was wollen die anderen Kinder (die ja schließlich geheim gewählt hatten)?

Einige Wochen zuvor war in einer Supervisionsitzung zu Anja folgendes erarbeitet worden: Sie bestimme seit Neuestem jeden Tag, wo ihre vier Freundinnen während des Mittagessens sitzen sollen. Sie tue dies in einem solchen Befehlston, dass die Erzieherinnen erwogen hatten, die ihrer Ansicht nach unterdrückten Kinder aufzufordern, sich nicht willenlos bestimmen zu lassen, sondern ihre wechselseitigen Interessen gleichberechtigt zu verhandeln. Anja dagegen wollten sie in ihre Schranken zu verweisen versuchen. Erst auf Nachfragen des Supervisors wurde deutlich, dass Anjas Freundinnen sich scheinbar einvernehmlich von ihr platzieren ließen, dass es somit gar keinen Interessenkonflikt gab, sondern dass die Erzieherinnen mit einer von ihnen als unharmonisch empfundenen Kommunikation unzufrieden waren.

Bei weiterem Nachfragen stellte sich heraus, dass Anjas Mutter sich seit längerem in einer Krise befindet, weil sie zu den Müttern von Anjas Freundinnen den Kontakt verloren habe. Plötzlich wird klar, dass Anja – abhängig von der Besorgnis ihrer Mutter – sich damit in einer für sie

beängstigenden Situation befindet, in der es um das Verlassen-Werden geht. Ihre Freundinnen scheinen das gespürt zu haben. Sie gehen auf Anjas Bedürfnis nach Sicherheit ein, so dass der Befehlston für sie vielleicht gar kein Befehlston, sondern Ausdruck der Angst ist, die sie erkennen und respektieren. Soweit die Reflexionen in der Supervision.

In der Wahl der Königin der Farben hatte sich die Absicht der Erzieherin, den Kindern ein demokratisches Setting für eine möglichst „gerechte“ Wahl anzubieten, vordergründig mit der Dominanz von Anja überlagert, die im Einwirken auf die Beziehungsstruktur ihr „Sicherheitsnetz“ gespannt hatte. Hintergründig jedoch bestand in der Gruppe ein Problem, das in der Vorbereitung auf die Aufführung symbolisch sichtbar wurde: Das Wahlergebnis (eine „falsche Königin“) zeigte, dass eine „richtige“ Königin fehlte, die aber auch das dominante Mädchen nicht sein wollte. Offenbar gab es in der Gruppe ein Machtvakuum, was die Kinder vor die Notwendigkeit stellte, einen Ersatz zu schaffen: Tatsächlich – so die Erklärung der Leiterin der

Einrichtung dazu – sei die Gruppenleitung in gewisser Weise vakant, weil vor kurzem eine der Gruppenerzieherinnen krank, die andere im Urlaub gewesen sei und die dritte sich deshalb nicht mehr besonders engagieren wollte, weil sie demnächst die Einrichtung verlasse.

Die Entscheidung der Kinder zeigte weiterhin, dass die Unzufriedenheit der Erzieherin mit der Wahl von Chiara auf ein Problem aller Kinder hinwies und nicht das Problem dominanter und sich-nicht-durchsetzen-könnender Mädchen darstellte: Nicht das dominante Mädchen Anja kandidierte für die Rolle der Farbkönigin, sie war also in diesem offenen Sinne nicht individuell dominant. Vielmehr wurde ihre Dominanz von der Gruppe dahingehend eingesetzt, dass sie quasi als Regisseurin der Gruppe den Erzieherinnen das Gruppenproblem „durch die Blume“ präsentierte: Der Ausgang der Wahl aus der Perspektive der Erzieherin („falsche“ Königin) signalisierte, dass eine „richtige“ Königin gebraucht werde. Die unbewusste Botschaft der Gruppe konnte also auch so verstanden werden: Der „falschen Königin“ steht eine „falsche Erzieherin“ gegen-



*Die Versammlungsleiterin und ihr Schriftführer organisieren das Auswahlverfahren.*

über. Anja, die in den Augen der Erzieherinnen eine dominante Rolle in der Gruppe hat, sich aber nicht als Königin verstanden wissen will, führt den unbewussten Auftrag der Gruppe aus, die falsche Königin Chiara zu präsentieren, damit die Erzieherinnen der Gruppe eine richtige (sichere) Autorität vorsetzt.

Wenn man das „schwächere“ Mädchen gegen das dominante zu stärken versucht hätte, wäre nach wie vor das Problem der fehlenden Sicherheit durch Führung in der Gruppe bestehen geblieben. Insgesamt ist bei dem Entscheidungsprozess also das herausgekommen, was die Gruppe (und nicht die Erzieherinnen) wollten. Wenn sich an dieser Diskrepanz ein pädagogisches Problem offenbart, dann muss man daran arbeiten, nicht aber an dem demokratischen Setting mit der anfänglichen Hoffnung, die Entscheidung in eine den Erzieherinnen genehme Richtung lenken zu können (oder an der späteren Hoffnung kleben: Wenn die Kinder sehen, dass jemand anderes die Königin viel besser spielen kann, dass dann die Kinder von alleine sagen, die soll aber Königin sein...).

Man verliert als Erzieherin vielleicht seinen Einfluss auf die Gruppe insofern, dass sie nicht mehr ausschließlich Akteur der eigenen Vorstellungen von Kindergartenalltag ist, man gewinnt aber dazu: Die Kinder signalisieren (wie im Beispiel) Problemkomplexe, die sie sprachlich nicht mitteilen können, und sie entwickeln differente Vorschläge und Lösungen, die – bei wachsender Kreativität – die eigenen Erfahrungen mit der Bewältigung von Problemsituationen höchlichst bereichern können („Auf eine solche Lösung wäre ich von selbst gar nicht gekommen!“).

### Mittagessen

Versuche, Kinder an Entscheidungen in der Einrichtung zu beteiligen, scheitern oft daran, dass sich ohne eingehende Vorbereitungen die vorhandenen Machtstrukturen (z.B. die Dominanz eines einzelnen Kindes) in den Kindergruppen durchsetzen oder dass man als Erzieherin ein anderes Ergebnis lieber hätte als das, zu dem die Kinder kommen. In einer Planungsrunde, die verbindlich immer mittwochs stattfindet, wird gemeinsam mit den Kindern der Speiseplan erstellt. Die Gruppe sammelt Vorschläge für das kommende Mittagessen und entscheidet in einem



*Die Stimmen werden ausgezählt. Das Ergebnis wird vom Schriftführer festgehalten.*



*Das Ergebnis wird bekannt gegeben. Applaus für die Gewinner der Abstimmung!*

demokratischen Prozess, was zubereitet wird. Mal gibt es Würstchen am Spieß, mal Folienkartoffeln, Bratäpfel, Pfannkuchen oder auch mal Pommes in der Pfanne.

Das Thema Essen bietet die Möglichkeit, erste Erfahrungen mit Demokratie zu machen. Besonderes Augenmerk liegt hier auf der Förderung, eigene Standpunkte zu vertreten, Wünsche zu konkretisieren und Gleichgesinnte zu werben, um so eine Stimmenmehrheit für das eigene, favorisierte Essen zu erreichen.

Hier werden verschiedene Abstimmungsverfahren ausprobiert, Stimmenaushaltungen vorgenommen und das Ergebnis festgestellt. Entscheidend ist stets die Mehrheit. So kommt es schon einmal vor, dass zu Beginn einer Versammlung einige Kinder versuchen, andere zu manipulieren, um die eigenen Vorschläge zu sichern. „Du musst Pommes entscheiden, weil wir das Essen wollen.“ – „Ich spiele nicht mehr mit dir, wenn du nicht Suppe entscheidest.“ Werden solche Versuche im Anschluss besprochen, machen Kinder schnell deutlich, dass ihnen das Manipulationsvor-

haben missfällt und sie formulieren ihren eigenen Standpunkt deutlich. So hat die Gruppe schon manche Beeinflussungen aufgedeckt und der Verantwortliche musste am Ende eine Niederlage bei der Auswahl des Mittagessens einstecken.

Wie erreichen wir, Andere für unsere Interessen zu gewinnen? Wir üben mit den Kindern im öffentlichen Rahmen der Gruppe, Bedürfnisse zu formulieren und zu reflektieren. Im Anschluss wird besprochen, welche Strategien bei den Gruppenmitgliedern gut oder weniger gut angekommen sind. Ziel ist, Kinder in ihren, uns manchmal nicht auf Anhieb verständlichen oder zusagenden Wünschen ernst zu nehmen und sie zu ermutigen, überhaupt erst einmal ihre eigenen Interessen wahrzunehmen und zu benennen. Wie und ob sie die Gruppe für ihre Interessen gewinnen können, üben wir deshalb in der Demokratiewerkstatt gemeinsam ein.

Zur Zeit geht es darum, die Wünsche in einer Form zu formulieren, die für andere attraktiv wirkt, um für Mehr-



*Die Sieger der Abstimmung präsentieren sich stolz als Osterhase und Osterhuhn.*

heiten zu werben. So war die Gruppe noch in der Vorbereitung zum Sammeln, da sagte Christian zu Tobias: „Hör mal, ich will, dass es Freitag Hot-Dog gibt. Du musst das auch wählen.“ Darauf Tobias: „Nein, ich will das aber gar nicht, ich will etwas anderes.“ Christian: „Aber du musst das wählen. Wir müssen das doch schaffen, dass das gewählt wird.“ „Nein, ich möchte das doch überhaupt nicht!“

Das konnte dann in eine öffentliche Auseinandersetzung mit der Gruppe genommen werden: Wie kriege ich jemanden dazu, wie fühlt der sich, der soll, aber nicht will? Tobias ist normalerweise in der Gruppe eher zurückhaltend, hat dann aber doch gesagt: „Ich möchte etwas anderes essen. Und ich möchte nicht wählen, was er will.“ Als es schließlich zur Abstimmung kam, hat die Gruppe den Jungen, der Hot-Dogs wollte, „kalt gestellt“, sie hat sich gegen seinen Vorschlag entschieden.

Das Medium Gruppe kommt uns in unserer Arbeit entgegen: Wir haben beobachtet, dass es bei Kindern und auch Erwachsenen Persönlichkeiten gibt, die wählen und andere, die gewählt werden wollen. Die Rolle des Wählers sowie die Übernahme von Verantwortung durch den Gewählten sind gleichermaßen von Bedeutung. Es kann nicht jeder, aber es will auch nicht jeder der Erste sein. Gruppen setzen sich aus verschiedenen Charakteren und deren persönlichem Rollenverständnis zusammen. Nicht jeder muss alles können, die unterschiedlichen besonderen Fähigkeiten und Interessen helfen aber der Gruppe, Dinge zu verwirklichen, die sonst nicht möglich wären. Dies entlastet uns von der Vorstellung, alle mit dem Gleichen zufrieden stellen zu müssen.

Jede Gruppe hat ihre Eigendynamik. Wir Erwachsenen sind immer wieder erstaunt, dass jede neue Gruppe Überraschungen, Abwechslung und neue Themen für uns bereithält.

Kinder können Demokratie lernen, indem sie den Erwachsenen zuschauen. Die Voraussetzung für ein solches Lernen ist aber, dass man als Erwachsene Demokratie vorleben kann. So ist es nicht ohne Bedeutung, dass das Team seine Entscheidungsfindung demokratisch gestaltet. Das nächste Beispiel macht deutlich, dass auch von den auf den ersten Blick komisch erscheinenden Kinderwünschen, wenn sie berücksichtigt und umgesetzt werden, alle profitieren können – Erzieherinnen und Kinder.

## Natur- und Erlebnispädagogik

Im Rahmen des Projektes „Natur- und Erlebnispädagogik“ wird regelmäßig einmal in der Woche „Kochen und Essen draußen“ angeboten. Dazu wurde auch das Thema Wespen, die eine Gefahrenquelle darstellten, mit den Kindern erarbeitet. Die Erzieherinnen nutzen in unterschiedlicher Weise die Möglichkeit, draußen zu essen. Sie reagierten auch sehr unterschiedlich auf die Wünsche der Kinder. Die Wespenplage im Sommer 2004 bewirkte trotz der Erarbeitung des Wespenthemas, dass einige Kinder nicht draußen essen wollten, d.h. das Mittagessen musste dann drinnen organisiert werden.

---

**„Ich spiele nicht mehr mit dir, wenn du nicht Suppe entscheidest.“**

---

Bei einer Befragung hatten die Kinder den Wunsch geäußert, einmal mit den Fingern zu essen. Nicht alle Kolleginnen hatten Lust, solchen Wünschen nachzugehen. Im Team wurde auch in der Vergangenheit die Diskussion über Benimm-Regeln schon häufiger geführt. Dieses Thema wird immer wieder durch das Essverhalten einzelner Kinder angestoßen: Einige Kinder können nur mit Mühe allein essen, Messer und Gabel sind nicht allen bekannt, am Tisch sitzen und essen sind einige Kinder nicht gewohnt, äthiopische Kinder z.B. essen mit den Fingern etc. Es hat einige Diskussionsrunden und eine Supervision gebraucht, um bestehende Regelstrukturen wenigstens theoretisch in eine Vielfalt von Alternativen umzuwandeln. Die unterschiedlichen restriktiven Haltungen der Kolleginnen kamen aber wieder zum Tragen, als der Wunsch, mit den Fingern zu essen, von den Kindern vorgetragen wurde.

Eine Aktion „mit den Fingern essen“ wurde dann mit einem Teil des Teams angeboten, der sich zum Mitmachen bereit erklärt hat: Spaghetti „süditalienisch“. Die Leiterin erzählte dazu den Kindern von Italien und kochte mit ihnen wie auf Sizilien im Sommer draußen auf einer Kochplatte Spaghetti mit Tomatensoße, deckte gemeinsam mit den Kindern einen langen Tisch und alle aßen dann mit den Fingern, Erzieherinnen und Kinder. Das Verhalten der Kinder war sehr unterschiedlich. Am meisten sind an diesem Mittag einige „Mittelstandskinder“ ausgeflippt, sie fielen durch besonderes „sauigeln“ auf.

Viele Kinder und Erzieherinnen möchten diese Aktion unbedingt wiederholen. Solche messy-play Aktionen (Lehm und Kochaktionen) wurden zunächst von einigen Kolleginnen argwöhnisch beäugt. Den Dreck, der entsteht, ausgeflippte Kinder, Spaßaktionen mit Matsch, Wasserfarben und Kleister, mögen nicht alle. Nach drei Jahren Projekt „Leben und Essen“, Kochen mit Kindern drinnen und draußen und nachdem Räume zur Backstube oder ähnliches umfunktioniert wurden, werden die Aktionen inzwischen auch von den Skeptikerinnen neugierig beguckt. Die Haltungen der Erzieherinnen sind lockerer geworden.

### Kinder mit besonderen Fähigkeiten

Die Freitagssingtreffen werden immer von einem Kind moderiert. Die Moderation wird abgesprochen: Was soll gesagt werden, was wird gesungen, angekündigt, Begrüßung und Verabschiedung ins Wochenende sind Inhalte einer solchen Moderation. Das Kind spricht durch ein Mikrofon zu den Anwesenden. Jede Gruppe der Kita ist in laufender Reihenfolge dafür zuständig. Es sind vergleichbare Abstimmungen wie bei den Erzieherinnen.

Nach Einführung des Liedes in den Gruppen wollen sich einige Kinder Kostüme herstellen und damit tanzen. Sie besorgen sich Material und gestalten einen Tanz zum Lied. Es entzieht sich der Kenntnis der Erzieherinnen, wer sich wie dort geeinigt hat, zum Termin war aber alles perfekt organisiert.

Der Moderator der letzten Treffen war immer Lucas. Auch diesmal bestimmen die Kinder, dass er moderieren soll. Lucas Fähigkeiten sind gefragt, da er gut reden und organisieren kann. Die anderen Kinder gucken bei ihm ab. Zu Fasching wurde er gewählt, um eine Modenschau zu moderieren. Die Tänzerinnen teilen ihm mit, was er zum Tanz sagen soll. Er sammelt in den anderen Gruppen, welche Lieder zusätzlich zum Schneemannlied gesungen werden sollen. Lucas macht sich Notizen. Er hat außergewöhnliche Stärken im kognitiven Bereich und ist sprachlich auffällig begabt. Seine Schwächen liegen im Bewegungsbereich und in einer nicht klaren Wahrnehmungsfähigkeit. Da kann es schon mal sein, dass er zornig brüllt, wenn ihm etwas nicht passt, oder er Andere umrennt, weil er Platz braucht. Anfasen geht gar nicht. Grund für Konflikte gibt es täglich. Aber Lucas kann lesen und schreiben, organisieren, Regeln ver-

fassen, Listen führen und erfinden, Gruppen führen, erklärt Verfahren, lässt abstimmen kennt sich bestens am PC aus, gibt sein Wissen gern weiter, ist anerkannt durch die Kinder. Er hat sich mit seinen Stärken qualifiziert.

Der Rektorin der Grundschule, mit der in der Kita durch die Vorlaufkurse im Bereich Sprache zusammengearbeitet wird, sind die Begabungen und Stärken bekannt. So erfährt Lucas durch Förderungen seiner Stärken Anerkennung. Er, der durch seine Schwächen zunächst andere Erfahrungen mit der Beurteilung seiner Fähigkeiten machen musste, die sich an seinen Schwächen orientiert haben, kann sich nun bestens in die Gruppe integrieren – und wird integriert.

### Elternbeirat

Nicht nur Erzieherinnen, sondern auch die Eltern sollen in die demokratisch orientierte Prozesse in der Kita einbezogen werden. Die folgende Beschreibung ist ein Beispiel dafür, wie Eltern an den Entscheidungen, die die Einrichtung betreffen, partizipieren können und wie die Kinder von ihnen lernen.

Mit Hilfe einer Elternbefragung, die durch den Elternbeirat der Kita durchgeführt wurde, konnte das Anforderungsprofil der Eltern in Bezug auf Mitarbeit und Interesse an der Kita-Arbeit verändert werden. Den Eltern sollte – so das pädagogische Ziel – die Einrichtung als Betätigungsfeld interessanter gemacht werden. Die Leiterin bot deshalb den Eltern an, in Elterntreffs pädagogische Fragen zu erörtern (Was lernen die Kinder in der Kita? Was sollten sie lernen?). Die Kolleginnen konnten gewonnen werden, zu bestimmten Themen Wochen der offenen Tür anzubieten. Sie begannen mit dem Thema „Ernährung“. Dazu wurde Kontakt zu einer Ernährungsberaterin hergestellt und Videos zum Thema (Theorie und praktische Umsetzung in der Kita) gezeigt.

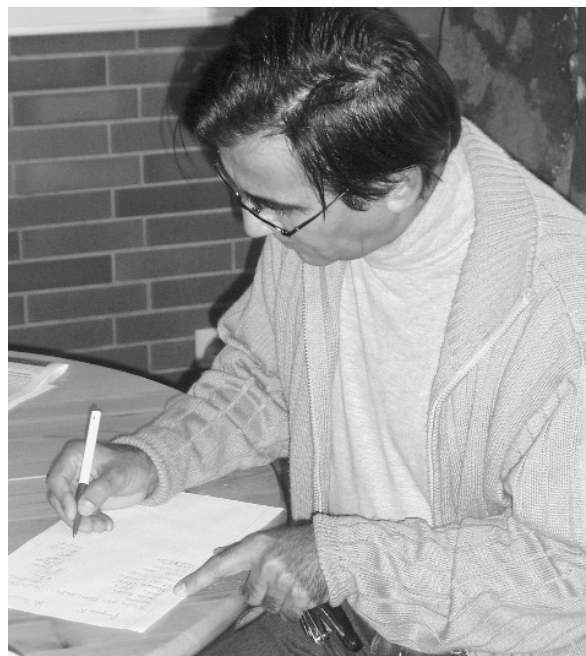
Auch zeitlich haben sich die Erzieherinnen auf Wünsche der Eltern eingestellt. Elternabende beginnen am Spätnachmittag, je nach Thema und Zeitplan bietet das Team Kinderbetreuung für Eltern an, die diese benötigen (Eltern für Eltern). Im Kitajahr 2003/2004 wurde in Antwort auf die Ergebnisse einer Befragung ein Elternabend zum Thema: „Bildungsprozesse in der Kita“ angeboten. Die Eltern wurden durch die Einrichtung geführt und konn-

ten sich in den unterschiedlichen Räumen mit dem auseinandersetzen, was die Kinder im Einrichtungsalltag vorfinden und erleben. Sie sollten nach diesem Erlebnis herausfinden, welche Lernerfahrungen ihre Kinder durch das Angebot von Raum und Spielen machen können. Die Lernziele dazu sollten formuliert und verschriftlicht werden. Die Bildungsziele sind dann gemeinsam mit den Erzieherinnen zusammengetragen und mit denen im Raumkonzept verglichen und diskutiert worden. Diese Initiative bereitet den Boden für das Engagement der Eltern bei der dann folgenden Beiratswahl. Die Kandidaten konnten sich mit ihren jeweiligen Programmen vorstellen. Sie sind unterschiedlicher Herkunft: Vier Mütter sind deutsch, zwei Mütter und ein Vater sind MigrantInnen. Deutsche Mittelstandseltern haben auf Anfrage eine Kandidatur abgelehnt, obwohl gerade von ihnen zumeist die inhaltliche Kritik oder die größte Wunschliste für Veränderungen angebracht wird.

Die Kandidatinnen und der Kandidat haben sich mit Foto und persönlichen Informationen zur Kandidatur auf die Infowand zum Wahlverfahren vorgestellt: Name, Name des Kindes, Gruppe des Kindes und Begründung, warum die jeweiligen Eltern sich für die Arbeit im Elternbeirat interessieren. Das „politische“ Programm wurde unter der Frage zusammengefasst: Was wünsche ich mir für die Zukunft meines Kindes, meiner Kinder?

Im Folgenden einige Beispiele aus Kandidatenprogrammen (wörtlich):

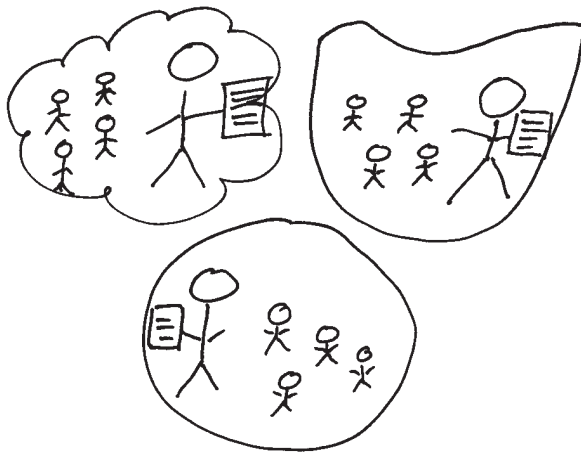
- Ich finde es sehr wichtig, dass Eltern mit Erziehern zusammenarbeiten und gemeinsam für die Kinder sprechen. Denn wir erziehen die Kinder schließlich auch gemeinsam!
- Ich möchte mich für mehr Ausflüge, Bastelarbeiten einsetzen.
- Ich möchte mehr über die Arbeit mit den Kindern erfahren und evtl. Vorschläge mit einigen Eltern zu besprechen oder in die Tat umzusetzen.
- Meiner Tochter wünsche ich viel Erfolg, Glück und Gesundheit auf all ihren Wegen.
- Ich war mit der bisherigen Arbeit des Elternbeirates nicht zufrieden und will versuchen, es besser zu machen.



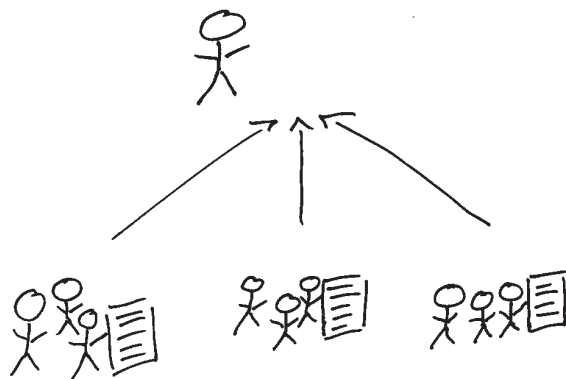
*Die Kandidaten für den Elternbeirat formulieren ihre (politischen) Ziele.*



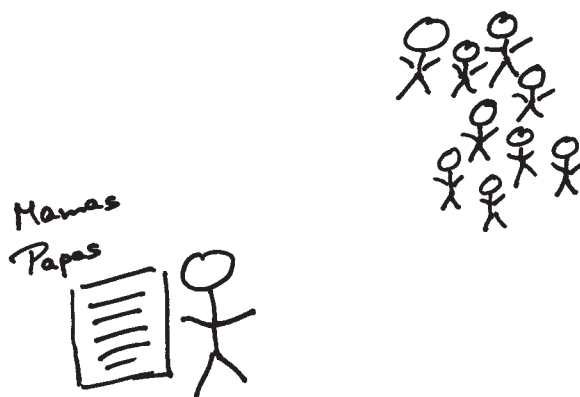
*Der Elternbeirat wird unter den Augen der Kinder geheim gewählt.*



Demokratie – ein komplexer Abstimmungsprozess:  
In den Gruppen wird eine Vorauswahl getroffen.



Die Repräsentanten treffen die endgültige Auswahl.



Die Auswahl der Kinder wird mit den Eltern abgestimmt.

- Da die Kindergartenzeit für die Entwicklung unserer Kinder sehr wichtig ist, sollten wir Eltern mit den Erzieherinnen gemeinsam daran arbeiten. Der Kindergartenalltag sollte für alle noch attraktiver werden, dabei möchte ich helfen.

Der Wahlvorgang wurde an drei Tagen – nachdem die Eltern zwei Wochen Zeit hatten, sich mit der gesamten Wahlprozedur zu beschäftigen – durchgeführt. Der Eingangsbereich wurde zum Wahllokal umfunktioniert. Eltern wurden zur Wahl mittags und nachmittags beim Abholen angesprochen. Die Wahl war geheim. Die Wahlzettel sollten in eine dafür vorgesehene Urne geworfen werden. Die Stimmzettel wurden hinter einer Wand ausgefüllt.

Es zeigte sich, dass man sehr genau das Wahlverfahren erklären muss, dass mindestens zwei Stimmen anzukreuzen waren, aber höchstens fünf, dass kinderreiche Familien soviel Stimmen wie Kinder haben, dass eine Nummer der Kandidaten nicht eine Reihenfolge der Stimmkreuze bestimmt, dass Vater und Mutter eine Stimme haben etc. Das Team war über die Komplexität der Fragen und die Unsicherheiten sehr erstaunt. Es stellte sich heraus, wie wenig Ahnung die Eltern von demokratischen Wahlvorgängen haben.

Die Erzieherinnen empfanden die gesamte Aktion als sehr aufwändig, aber auch höchst kommunikativ. Nach drei Wahltagen zählte die Leiterin zusammen mit den Kandidaten und zwei Wahlhelfern die Stimmen aus. 65 von 102 Eltern haben sich an der Wahl beteiligt. Drei Stimmen waren ungültig, wahrscheinlich da immer noch etwas falsch verstanden wurde. Dem Team ist aufgefallen, dass mehrere türkische Frauen sich über die schwarze Kandidatin unterhalten haben. Diese Frauen untereinander gehen sich in der Kita aus dem Weg. Die schwarze Kandidatin hatte die wenigsten Stimmen. Die Leiterin möchte sie trotzdem mitmachen lassen, obwohl sie nicht unter den fünf zu Wählenden ist („Ich möchte sie integrieren“), musste sich aber von diesem Wunsch verabschieden, das hätte demokratischen Kriterien nicht standgehalten. Das Ergebnis zur Wahl wurde einige Zeit ausgehängt.

Der Elternbeirat traf sich anschließend zu seiner ersten Sitzung und beschloss, ein Plakat mit Fotos und Telefonnummern zu den gewählten Personen vom Elternbeirat

im Eingangsbereich zu gestalten und auszuhängen. Ein eigener Schrank und ein Postfach ist für den Elternbeirat eingerichtet. Die Treffen finden mit und ohne Erzieherinnen statt. Die Termine werden monatlich organisiert.

Ergebnis dieser Aktion ist, dass sich das Verhältnis zu den Eltern sehr angenehm entwickelt hat und sie sich in der Einrichtung auf sicherem Boden befinden. Zudem beteiligen sich mehr Eltern als früher, die Gespräche zwischen Erzieherinnen und Eltern haben sich inhaltlich verändert. Die Eltern öffnen sich den Alltagsproblemen in der Einrichtung und sind insgesamt freundlicher.

Da die Auszählung im Eingangsbereich stattgefunden hat, haben einige Kinder die Aktion miterlebt und sich am Auszählen der Stimmen beteiligt. Eine Erzieherin hat den Kindern auf die Fragen: Was macht ihr da? Was hängt da? Warum fragt ihr die Leute? Da ist meine Mama, warum? erklärt, was hier stattfindet. Die Kinder waren begeistert und haben den Wunsch geäußert, so etwas auch veranstalten zu wollen.

Da der Elternabend für die Eltern angeboten wurde, deren Kinder in die Schule gekommen sind, war die Kooperationspartnerin die Konrektorin der Grundschule im Einzugsbereich. Ihr Anteil an der Zusammenarbeit bestand darin, Eltern Informationen zur Schulreife zu geben. Sie bietet inzwischen regelmäßig drei Mal in der Woche zum Thema: Sprachförderung von Kindern mit besonderem Förderbedarf in der Kita an. Nach Klärung der vom Gesetzgeber vorgeschriebenen Förderinhalte zum Thema Sprachförderung arbeitete das Team an einem formalisierten Kooperationsprojekt.

Neben diesem Angebot in einem Raum, der der Konrektorin in der Kita zur Verfügung steht, tauschen sich die Erzieherinnen regelmäßig aus, laden zu Bildungsthemen in Dienstbesprechungen ein, organisieren einen regelmäßigen Kontakt zu Lehrern der Schule und diskutieren gemeinsame Projektgestaltungen mit den Kindern und Eltern. Über Fördermittel wird ebenso gemeinsam beraten. Elterngespräche zur Einschulung finden in der Kita und in Zusammenarbeit mit den Kolleginnen im Haus statt. Wann möglich werden Entscheidungen demokratisch orientiert gefällt. Die Eltern haben durch diese neuen Beteiligungsformen sicheren Boden unter den Füßen. Die Zusammenarbeit wird von den bisher beteiligten Eltern als positiv bewertet.

Der Entwicklungsprozess über die pädagogische Arbeit hin zu demokratischer Orientierung war anstrengend und mühselig, erforderte sehr viel Diskussionen im Team und erwachsenenbildnerische Arbeit mit Eltern, war aber gleichsam spannend und hat Spaß gebracht. Traditionelle Sichtweisen haben sich teils bestätigt, teils aber auch verändert, was den Anspruch an die Arbeit und den Kontakt zu Eltern betrifft.

Im folgenden Jahr ist wieder eine Elternbeiratswahl durchgeführt worden, bei der die schwarze Mutter gewählt wurde, die das letzte Mal die Hürde nicht geschafft hatte. Den Eltern wurde genau erklärt, wozu eigentlich gewählt werden sollte, wobei bei Sprachproblemen andere Eltern zu Hilfe kamen. Die Wahl wurde in der gleichen Weise wie das letzte Mal durchgeführt. Es gab mehr Kandidaten, aber die Wahlbeteiligung war etwas geringer.

## Aus Fehlern lernen

Jeder fängt mit seiner Pädagogik dort an, wo er gerade steht, das ist bei Versuchen, demokratische Orientierung in Kindertagesstätten zu etablieren, genauso wie bei allen anderen pädagogischen Projekten. Allerdings mit einem kleinen Unterschied: Da Demokratie mit Kindern nicht gerade etwas ist, das im Vordergrund des Bildungsauftrages steht, das nicht besonders populär ist und es zudem bisher meist keine größere kollegiale Diskussion dazu gibt, muss man sich entweder ein Fortbildungsangebot suchen (was es nur höchst selten, wenn überhaupt, zu diesem Thema gibt). Oder man muss riskieren, „Fehler“



*Der Studienleiter koordiniert, moderiert und bringt wissenschaftliche Erkenntnisse in die Diskussion ein.*

zu machen. Leider gelten in Deutschland Fehler als unprofessionell, es gibt kaum Erfahrungen, wie man aus ihnen lernen könnte. Und Risiken geht man normalerweise nur ein, wenn es sich nicht vermeiden lässt. All dies erschwert das Engagement für etwas, was auf den ersten Blick nur wie ein zusätzliches Angebot für die anvertrauten Kinder aussieht.

Wer sich allerdings darauf einlassen kann, seine Arbeit in bestimmten, ihm unsicheren Bereichen als Experiment aufzufassen und auch den Kindern nicht vormachen muss, er wisse schon, wie demokratische Orientierung funktioniert, hat gute Chancen, aus seinen Fehlern zu lernen. Es gibt aber wenigstens eine zwingende Voraussetzung: Man muss jemand haben, mit dem man das diskutieren kann, was man (vielleicht vergeblich) umsetzen versucht hat. Es bedarf also einer minimalen kollegialen Beratung und manchmal auch eines kritischen Blickes auf das, was dem Anschein nach als selbstverständlich gilt. Hilfreich dabei ist, die Planungen systematisch festzuhalten, Verläufe zu protokollieren und im günstigsten Fall die Durchführung auf Video aufzuzeichnen.

Welche Planungen es im Rahmen der HSK-Fortbildungsstudie gegeben hat, was dabei schief gelaufen ist und wie aus der Reflexion der Fehler das Setting verbessert wurde, soll an den folgenden Schilderungen verdeutlicht werden. Die Erzieherinnen, die hier berichten, haben eine Weile gebraucht, bis sie den Mut fassen konnten, sich auf „experimentelle Projekte“ einzulassen. Der Gewinn aber bestand schließlich darin, dass demokratische Orientierung nicht mehr ein zusätzliches Angebot in ihren Einrichtungen ist, sondern als ein grundsätzliches Prinzip tagtäglich dazu beiträgt, die pädagogische Arbeit von den einrichtungspolitischen Entscheidungen zu entlasten und

den Kolleginnen und den Kindern Mittel an die Hand gegeben zu haben, mit denen alle ihren Auftrag zufriedenstellender erfüllen können.

Hier nun ein Ausschnitt aus dem Fundus teils mühseliger, teils spannender Erfahrungen des „Fehlermachens“ und dessen, was dabei herausgekommen ist:

### Besprechungsraum

In der Kita sollte ein Raum, der von den Kindern kaum genutzt wurde, so umgestaltet werden, dass er für sie an Attraktivität gewann. Dazu wollten die Erzieherinnen die Kinder nach ihren Ideen und Vorstellungen befragen, um sie bei der Neugestaltung mitentscheiden zu lassen.

Wie die Befragung und die weiteren Schritte zu einer gemeinsamen Entscheidung ablaufen sollten, wurde zunächst während einer Teambesprechung diskutiert. Danach folgten zwei Gruppenbesprechungen mit den Kindern, bei denen ihre Wünsche gesammelt und Gruppensprecher gewählt wurden. Als Delegierte ihrer Gruppen entwickelten sie in einer dritten Besprechung einen gemeinsamen Vorschlag zur neuen Raumnutzung.

Während der Teamsitzung versuchten die Erzieherinnen, sich auf die zu erwartenden Probleme, einzustellen. Es wurde z.B. schon vorab in der Teamsitzung thematisiert, dass durch die Neugestaltung des Raumes wahrscheinlich eine kleine Lawine von weiteren räumlichen Umgestaltungen ausgelöst werde. Dieses Problem tauchte dann später tatsächlich in den Gruppengesprächen mit den Kindern wieder auf. Allerdings gab es auch solche, an die die Erzieherinnen „im Traum nicht gedacht hätten“ und deren Lösung durch die Kinder sich als wahrlich traumhaft gestaltete.

In der ersten Besprechungsgruppe, in der nun Vorschläge für die zukünftige Raumnutzung gesammelt werden sollten, saßen sich die beiden Erzieherinnen auf einer Turnmatte gegenüber, die Kindergruppe zwischen ihnen. Die Kinder waren nur schwer dazu zu bringen, ein gemeinsames Gespräch zu führen, weil sie z.T. nicht sich gegenüber, sondern irgendwie verteilt auf der Matte saßen – von den Erzieherinnen als gemütliches Angebot gedacht. Als die Unruhe in der Gruppe zu groß wurde und einige Kinder auch auf der Matte herumzuturnen begannen, mussten die Erzieherinnen immer stärker ermahnen,

schimpfen oder Kinder brachial auf die Matte zurückholen, so dass die Kommunikation über das Thema „Was sollen wir mit dem Raum machen?“ schließlich vollständig zum Erliegen kam.

Die Erzieherin in der zweiten Gruppe hatte einen Sitzkreis gewählt. Die Kinder saßen in einer Art Zwischenflur auf dem Boden. Schon nach kurzer Zeit wurde dieses Sitzen so unbequem, dass einige Kinder unruhig wurden, herumrutschten oder sich sonstwie aus dem Kreis heraus bewegten. Zudem gab es Störungen durch Kinder aus anderen Bereichen der Einrichtung, so dass die Kommunikation erheblich erschwert war. Auch hier musste die Erzieherin mehrfach mahnend eingreifen, um die Gruppe zusammenzuhalten. Die einzelnen Wortmeldungen der Kinder wurden – soweit das möglich war – notiert.

Aus diesen beiden Gruppen wurden Repräsentanten nach Gusto der Erzieherinnen bestimmt, die sich mit den Details zur Funktion des Raumes beschäftigen sollten. Sie waren im Hinblick auf ihr Alter und ihre sprachlichen Fähigkeiten von den Erzieherinnen ausgesucht worden. Diese hatten zwar den langfristigen pädagogischen Plan,



*Die Erzieherinnen berichten von ihren Problemen und Erfolgen in der Fortbildungsstudie.*

die Kinder an demokratisch orientierte Besprechungen zu gewöhnen und später eine Kinderkonferenz zu etablieren. So könnten die daran teilnehmenden Kinder ihre dabei erlernten Fähigkeiten an die anderen Kinder der Kita weitergeben. Gleichwohl war niemandem so richtig klar, wie das genau von statten gehen könnte.

Der Zweck des Raumes wurde dann zwar von den Kindern festgelegt: Spielinstallationen wie z.B. ein Flugzeug. Der Raum selbst verlor aber nach relativ kurzer Zeit seine Attraktion für die Kinder. Dies erst machte den Weg zur Überlegung frei, einen Raum in der Kita ausschließlich für Besprechungen und Konferenzen zu reservieren und damit den Versammlungen zum nötigen Respekt zu verhelfen.

Inzwischen war auch diskutiert worden, dass das Setting in den beiden Gruppen den Erwartungen der Erzieherinnen nicht entsprochen hatte. Es war klar, man müsste den Kindern eine bequemere und für eine Gruppenkommunikation geeignete Sitzgelegenheit bieten, die zudem dem Charakter dessen, um was es gehen sollte (Konferenz/Besprechung) angemessen sein musste. Die Erzieherinnen beschlossen deshalb, den Raum auszuräumen, mit Sitzbänken in Kreisform auszustatten und in Zukunft für Besprechungen zu nutzen.

Inzwischen finden in diesem Raum die unterschiedlichsten Besprechungen statt. Dafür wird die Tür, die sonst immer offen steht, geschlossen, damit jeder den Wunsch nach Ungestörtheit respektiert. Der Raum wird nahezu täglich genutzt (im Schnitt etwa 20 Minuten). Bei Besprechungen, die die Erzieherinnen moderieren, wird als erstes die Anwesenheit festgestellt (die Kinder machen sich selbst ein Häkchen auf eine Liste, die sie in den Raum mitbringen). Ein Thema der Besprechungen ist z.B. das Tagesgeschehen. Die Erzählungen der Kinder bringen Zusammenhänge ans Tageslicht, die man als Erzieherin so nicht mitbekommt. Die daraus entstandenen Konflikte lösen die Kinder dabei gewissermaßen unter der Hand selbst. Dann werden Wünsche besprochen, die anschließend auch umgesetzt werden.

Die Kinder nutzen den Raum aber auch zu Besprechungen ohne Erzieherin. Drei Jungen hatten sich z.B. heftig gestritten, die Erzieherin fragte, wie der Konflikt gelöst werden könnte. Ein Junge schlug daraufhin vor, in das Besprechungszimmer zu gehen – ohne Erzieherin. Nach

kurzer Zeit kamen alle drei zufrieden wieder heraus, der Konflikt war gelöst (ohne dass irgendjemand wusste, wie die drei das zustande gebracht hatten).

Bei den Kolleginnen muss man sich die Zeit für die Vorbereitung auf die Arbeit nehmen, damit sie sich darauf einstellen, Fehler machen und die Vorteile erkennen können. Dabei ist wichtig, ihnen selbst zu überlassen, ob sie ein demokratisch orientiertes Lernangebot machen wollen oder nicht.

Bei den Kindern ist sehr viel Vertrauen gegenüber den Erwachsenen entstanden, was vorher so nicht vorhanden war. Umgekehrt ist auch das Vertrauen der Erzieherinnen gegenüber den Kindern gewachsen. Die Erzieherinnen sind immer wieder erstaunt über die Kreativität, Ernsthaftigkeit und Leistungsfähigkeit der Kinder, die sie doch so gut zu kennen geglaubt hatten. Man kann sie zu allen möglichen Problemen als kompetente Partner einbeziehen (Beispiel: Ein Traktor-Hüpfreifen ohne Luft, zu schwer um ihn zur Tankstelle zum Aufpumpen zu transportieren, ein Kind schlägt vor, die tragbare Pressluftflasche, wie sie bei Tankstellen üblich sind, auszuleihen, zur Kita zu fahren, den Reifen aufzupumpen und wieder zurück zu bringen).

Angesichts der Erfahrungen mit Kindern, die ihre Konflikte im Besprechungsraum selbst regeln, wird in der Einrichtung das Regelwerk mit den Kindern insgesamt überarbeitet, zunächst in den beiden Gruppen, dann in einer Vollversammlung. Damit soll auch das Protokoll führen geübt werden.

Noch gibt es keine Erfahrungen, welche Probleme mit repräsentativen Strukturen auftreten. Bisher gibt es Delegierte (drei Kinder), die in den jeweils anderen Gruppen aus ihren Gruppenbesprechungen berichten, es sind zu jeder Sitzung immer wieder andere. Die Kleinen sind zufrieden, wenn sie das Protokoll halten dürfen... Sie lernen dabei, was passiert, wie man in demokratisch orientierten Besprechungen Interessenkonflikte zufriedenstellend verhandeln kann.

### Abschlussfest

Den Kindern aus einem einjährigen Waldprojekt (5 bis 6-Jährige) wurde von der Erzieherin angeboten, Vorschläge für eine Abschlussveranstaltung zu machen und über diese dann abzustimmen. Dieser Prozess lief über den ge-

samten Vormittag mit folgende Arbeitsphasen: Sammeln der Vorschläge, Überprüfen der Vorschläge, Vorbereiten der Details zu den Vorschlägen in Arbeitsgruppen, Präsentieren der ausgearbeiteten Vorschläge, geheime Wahl.

Weil die Erzieherin allein war, musste sie sowohl die Kamera bedienen als auch den Prozess initiieren und steuern. An diesem Tag war besonders schönes Wetter, so dass es nicht ganz einfach war, die Kinder immer wieder in den einzelnen Phasen des Prozesses neu zu animieren bzw. mit der Unruhe unter den Kindern fertig zu werden.

Gleich nach dem ersten Vorschlag (ein Fest feiern) entwickelten die Kinder Gedanken an die Ausgestaltung, statt Alternativvorschläge zu machen. Dazu wurden sie von der Erzieherin aufgefordert. So wurden verschiedene Vorschläge auf einem Flipchart festgehalten und mit der Gruppe überprüft auf ihre Stimmigkeit (passt das zum Thema Wald?). Anschließend arbeiteten die Kinder die verschiedenen Vorschläge aus (was man dazu braucht, wie man das organisiert), so dass am Ende die zur Wahl stehenden Vorschläge nochmals insgesamt präsentiert wurden.

Die Abstimmung wurde als geheime Wahl organisiert, die Kinder gingen vor die Tür und jeweils ein Kind ging wieder hinein und klebte mit einem Punkt seine Wahl auf den Vorschlag. Dann wurde ausgezählt. Allerdings – so geheim, wie beabsichtigt war dann die Wahl doch nicht, weil die Kinder die Punkte der Kinder sehen konnten, die die anderen vor ihnen schon hingeklebt hatten. Außerdem gab es noch einige weitere kleinere (tatsächliche oder scheinbare) Ungereimtheiten: Das Mädchen, das ein Fest mit Büffet vorgeschlagen hatte, hatte sich für die Party entschieden. Ein anderes Mädchen hingegen hatte sich für Fasanerie und gegen ihren eigenen Vorschlag entschieden, sich aber später beschwert, dass ihr Vorschlag nicht gewählt worden sei. Dass das Mädchen selbst ihren Punkt zur Fasanerie geklebt hatte, hatte die Erzieherin erst auf dem Video gesehen. Die Erzieherin fragte daraufhin die anderen Kinder einzeln ab, wo diese ihren Punkt hingeklebt hätten. Ein anderes Kind hatte seinen Aufkleber zwar auf den Vorschlag geklebt, den er selbst gemacht hatte, aber dann auf ein Detail (einen Bus), mit dem dann dort hin gefahren werden sollte, er aber dieses eigentlich nicht wollte. Er hatte dann versucht, den Aufkleber anschließend umzukleben, was ihm nicht gelang.

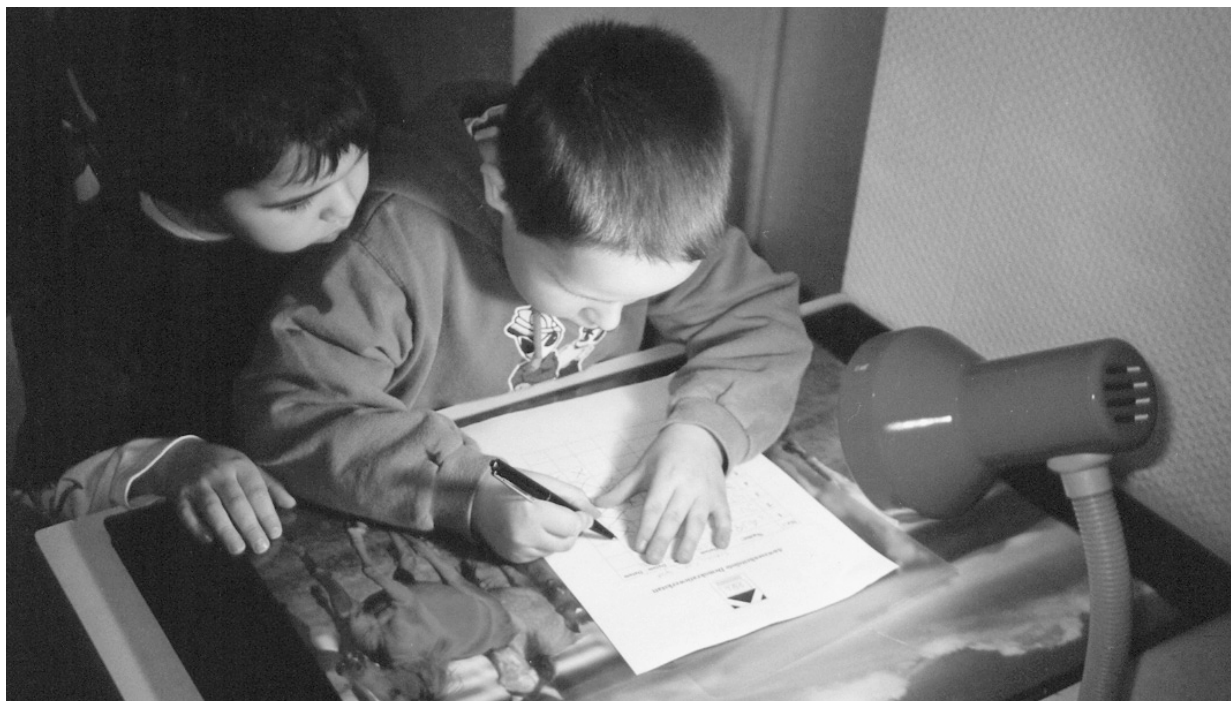
Inzwischen ist vielen Einrichtungen der Studie, die an diesem Beispiel gelernt haben, die Wahlprozedur verändert worden. Die Kinder werden gefragt, wie sie abstimmen wollen. Und wenn dann „geheim“ gewünscht wird, dann wird es so gemacht, wie es auch die Erwachsenen bei demokratischen Wahlen tun: mit Urne und Wahlzettel. Es hat alle erstaunt, wie gerne und oft „geheime Wahl“ gewünscht wird. Wirklich erstaunlich?

### Raumgestaltung

Die Komplettanierung eines Raumes stand an. Im Team stritten die Kolleginnen über die Gestaltung der Wände. Die Leiterin fragte dann bei einer der Dienstbesprechungen, ob denn die Kinder schon gefragt worden sein? Da dies nicht der Fall war, begannen einzelne Erzieherinnen daraufhin, ohne gemeinsame Absprachen mit ihren Kindern Vorschläge zu entwickeln. Dann wurde die Stammgruppe, um deren Raum es ging, aufgefordert, sich Gedanken zu machen. Dabei kamen Vorschläge zu Tage, die einzelnen Erzieherinnen nicht akzeptabel erschienen. Parallel dazu informierten sich andere Erzieherinnen über Farbenlehre, die gesundheitliche Wirkung von Farben und vieles mehr. Wieder eine andere Erzieherin hatte mit einer Kindgruppe gemalt und versucht, die Kinder „zu etwas ganz anderem“ zu ermuntern, z.B. „Streifen, weil ich auf ein Mädchen geschaut hatte, dass einen gestreiften Pull-over trug“. Hinterher hatten alle Kinder Streifen gemalt, die Erzieherin hatte sich also in einer Weise durchgesetzt, obwohl sie es eigentlich nicht wollte.

Schließlich setzte sich irgendwie die Meinung unter verschiedenen Erzieherinnen durch, man müsse eine Gruppe von Kindern bilden, die sich weiterhin um den Entscheidungsprozess kümmern sollten. Diese Kinder sollten sich sprachlich gut ausdrücken können und ein Bewusstsein davon haben, um was es eigentlich geht. Aus jeder Stammgruppe sollte ein Kind geschickt werden, dass sich für eine Zusammenarbeit mit den Erzieherinnen zu diesem Thema interessiert.

Schließlich wurde mit den ausgewählten Kindern, z.T. dann doch mehreren aus einer Stammgruppe, die Diskussion begonnen: Was machen wir mit den bisherigen Vorschlägen? Parallel dazu überlegte das Team, wie man diese Diskussion fachlich anreichern könnte (Ausflug zu Ikea,



*Demokratiewerkstatt: Die Kinder tragen sich in die Anwesenheitsliste ein.*

Internetrecherche). Da zunächst jedes Kind an seinem Vorschlag festhielt, musste ein Weg der Auseinandersetzung und der Wahl gefunden werden. Da die Erzieherinnen darauf nicht vorbereitet waren, gab es viel Verwirrung um das Prozedere.

Nachdem die Konfusion ad hoc nicht aufgelöst werden konnte, wurde das Verfahren erst einmal angehalten. An der Stelle übernahm die Leiterin den Moderationsprozess.



*Die Ergebnisse der Demokratiewerkstatt werden schriftlich festgehalten.*

Die Kinder wurden aufgefordert, ihre Vorschläge zu begründen. Daraufhin kam die Kindergruppe zu einem gemeinsamen Beschluss (vier Grundfarben). Gleichwohl begannen einzelne Erzieherinnen, Wandmuster zu malen, die Kinder sollten solange draußen spielen. Einzelne Kinder, die zwischendurch immer mal wieder neugierig in den Raum kamen, beteiligten sich am Geschehen und begannen auch, an einem Wandstück, das frei geblieben war, ein Meer mit Tieren zu malen. Als die Muster schließlich fertig waren, wurden die Kinder der Gruppe zusammengerufen, um zu entscheiden. Sie sollten sich vor das Muster ihrer Wahl stellen. Drei Kinder standen dann vor den von den Erzieherinnen gefertigten Mustern, der weitaus größere Teil aber vor dem Bild der Kinder. Damit war klar, dass die Wände nach dem Muster der Kinder bemalt werden müssten.

Entscheidend war für die Einrichtung, dass am Ende dieser Erfahrung im Team eine große Bereitschaft bestand, aus den „Fehlern“ zu lernen und sich für den nächsten Raum, der in ähnlicher Weise zur Gestaltung anstand, besser vorzubereiten. In einer gemeinsamen Fortbildung setzte sich das Team deshalb mit den Fragen auseinander: Wer



*Der Vorschlag mit den meisten Stimmen wird in die Tat umgesetzt.*

entscheidet was oder: kann nur die Leitung entscheiden, muss im Team entschieden werden (Mehrheitsbeschluss), kann es jeder halten wie er will?

### **Erzieherperspektive – Kinderperspektive**

Mit den zukünftigen Schulkindern wurde eine Kinderkonferenz begonnen. Erstes Thema: Wer sind die Bestimmer? Der Erzieher begann als Moderator mit der Frage, wer denn zuhause der Bestimmer sei. Dazu gab es folgende Antworten:

Der erste gab an, selbst der Bestimmer zu sein. Wenn er z.B. die Mama frage, ob er ein Eis essen dürfe und sie nein sage, dann gehe er an den Kühlschrank und hole sich eines. Und was er mache, wenn die Mama ja sage? Dann esse er keins! Die übrigen Kinder bezeichneten Mama und Papa als die Bestimmer. Für die Einrichtung wurden 6 von 14 Erzieherinnen und ein Kind (die Tochter einer Putzfrau) als „Bestimmer“ benannt. Die Tochter der Putzfrau drohe – so die Kinder – nachmittags öfters mit ihrer Mutter.

Bei der Frage, was die Kinder in der Einrichtung denn selbst bestimmen dürften, kam erst einmal keine Antwort. Lediglich ein Kind gab an, es dürfe bestimmen, wann es

alleine ins Außengelände gehen dürfe. Darauf gab es in der Gruppe Protest: Das könne nicht sein, weil alle Kinder fragen müssten, ob sie gehen dürften. Auch bei mehrmaligem Nachfragen des Erziehers fiel den Kindern nichts ein, was sie bestimmen dürften. Selbst auf die Frage, wie es denn beim Mittagessen sei, kam von den Kindern nichts. Dies stand im Kontrast zu der Erziehereinschätzung, dass es in den Räumen doch zahlreiche Bereiche gebe, in denen sich die Kinder selbstbestimmt bewegen könnten. Immerhin hätte diese von den Kindern benannt werden können.

Es ist für die Kinder offenbar schwierig, zwischen Selbstbestimmung und der Erwartung (der Erzieherinnen) zu unterscheiden, dass sie Verhaltensregeln einhalten müssen, die für alle gelten. Es gibt z.B. ein Springseil in der Gruppe, an das sich die Kinder gerne dranhängen und quer durch die Gruppe schwingen. Da gibt es aus Sicherheitsgründen bestimmte Regeln, wie das benutzt werden kann: nur wenn ein Erzieher im Raum ist und wenn die Kinder das Seil in einer festgelegten Weise benutzen. Das war den Kindern nicht klar. Auf die Frage, wer denn bestimmt, wann du da springst? antworteten die Kinder dem Erzieher: „Du, denn nur wenn du in der Gruppe bist, dürfen wir

springen.“ Der Erzieher: „Aber ihr müsst ja nicht fragen, ob ihr springen wollt, ihr müsst ja nur gucken, ob jemand da ist (weil das ja nicht an bestimmte Erzieherinnen gebunden ist). Und dann könnt ihr springen!“ Die Kinder: „Aber wenn keiner da ist, können wir nicht springen, obwohl wir das wollen, also bestimmen wir das nicht!“

Bei der Frage, welche Kinder in der Gruppe die Bestimmer sind, haben sich die Antworten der Kinder mit den Wahrnehmungen der Erzieher nicht gedeckt. Auch wenn das Ergebnis zunächst überraschend war, hat es doch bei den Kindern und den Erzieherinnen einen Prozess des Nachfragens und der Problematisierung in Gang gesetzt (Springseil: Warum dürfen wir das eigentlich nicht?), z.T. zu Fragen, die man sich als Erzieher bisher nie gestellt hat.

---

**„Wenn ich zu meinem Papa ins Büro ginge und würde den Leuten sagen, was sie machen sollen, malen oder frühstücken, da würden die ja damit gar kein Geld verdienen... deswegen kann ein Kind kein Chef sein.“**

---

In einer anderen Einrichtung entstand im Zusammenhang mit dem Einüben von Abstimmungsverfahren folgende Szene: Nachdem ein Mädchen das vierte Mal eine Niederlage erlebt hatte, stellte sie fest: „Abstimmen ist total blöd.“ Mit diesem Mädchen und einem Jungen, der den Erwachsenen gegenüber sehr lebhaft, in der Gruppe aber eher still ist, wurde dann die jeweiligen Gründe besprochen. „Wenn ich dann das nicht machen kann, was ich will... habt ihr euch schon mal überlegt, wie man das dann doch durchsetzen kann, was man will, was ihr machen könntet?“ Der Junge daraufhin: „Da müsste man Chef sein. Wenn man Chef ist und bestimmt, was die anderen machen sollen, dann kann es sein, dass die enttäuscht oder traurig sind. Du bist ja hier die Chefin, aber stell dir mal vor, die Kinder wären jetzt der Chef. Wenn ich zu meinem Papa ins Büro ginge und würde den Leuten sagen, was sie machen sollen, malen oder frühstücken, da würden die ja damit gar kein Geld verdienen... deswegen kann ein Kind kein Chef sein.“ Darauf das Mädchen: „Mein Zimmer... Meine Eltern sagen immer, das ist mein Zimmer. Und dann sagt meine Mutter, ich soll da aufräumen. Und dann sage ich, es ist doch mein Zimmer. Dann sagt sie: Da bestimm-

me jetzt ich. Ich habe dann zu meinem Papa gesagt: Könnten wir das nicht mal so machen: An einem Tag sind die Kinder die Bestimmer und ein Tag die Erwachsenen. Da sagte mein Papa: Nein!“ darauf hin sagte die Erzieherin: „Das ist in den Familien so, aber im Kindergarten sind so viele Kinder, dass es eine gute Chance gibt, dass sie mitbestimmen können.“

### Spielgelände

Unmittelbar neben der Kita sollte ein Spielplatz entstehen. Er war im Gesamtpaket des kommunalen Neubauvorhabens als Bolzplatz geplant und sollte dann in Abänderung des ursprünglichen Plans das fehlende Außengelände der Kita zu einem Teil ersetzen. Die Verhandlungen der Stadt mit dem Bauträger waren schwierig, die Planung wurde von einem Mitarbeiter des städtischen Fachdienstes Kinder und Jugend durchgeführt.

Die Leiterin der Kita eröffnete den Kindern in Absprache mit diesem Kollegen eine Einflussnahme auf Entwürfe für das Design für den Fallschutz des Ballspielbereiches. Sie stellte einer Gruppe von Kindern als Repräsentanten der potentiellen Nutzer letztes Kindergartenjahr, 4 Jungen und 4 Mädchen) den Spielplatzplan und die Entwürfe vor und offerierte ihnen ihre Mitgestaltungsmöglichkeit. Die Kinder kannten das Material für den Fallschutz durch ihre McDonalds Besuche und wussten, dass damit Bilder gestaltet werden können. Jedes der Kinder erstellte einen Entwurf, und alle diskutierten dann über die Entscheidungsfindung heftig in etwa folgender Weise: „Nehmen wir meins!“

„Du hast ja das gleiche gemacht wie die.“

„Das von Dir ist das Beste!“

Die Debatte endete in der Frage: Was wollen wir denn jetzt nehmen? Die Leiterin fragte, ob sie selbst denn auch einen Vorschlag machen durfte? (Natürlich durfte die Leiterin). Sie schlug vor, alle Bilder aufzuhängen. Jeder sollte dann das Bild, das er/sie gerne hätte, mit einem Kreuz oder Punkt kennzeichnen. Die mit den meisten Kreuzen würden genommen.

Dieser Vorschlag wurde angenommen und von den Kindern dahingehend erweitert, dass auch die Entwürfe des städtischen Mitarbeiters mit bewertet werden sollten. Die Kinder kreuzten nacheinander ihre Favoriten an, wobei

sich das Ganze durch die Anfeuerungs- bzw. Buhrufe ziemlich manipulativ gestaltete („Wehe du kreuzt den nicht an!“). Das Ergebnis: 3 Vorschläge, davon 2 aus der Feder des städtischen Mitarbeiters, hatten einen Punktegleichstand, während die anderen entweder ohne Punkt oder mit nur einem Punkt aus dem Rennen genommen wurden. Die 3 Favoriten durchliefen eine zweite Punkterunde, unter ähnlichen Beeinflussungsversuchen, und das Ergebnis war: Es gab wiederum einen Gleichstand. Die Leiterin erklärte sich dies aus der Gruppenstruktur, d.h. den wechselseitigen Abhängigkeiten, die die Beziehungen der Kinder ausmachen (Freundschaften, Gegnerschaften) und stand nun vor dem Problem:

„Wie sollte die Situation jetzt gelöst werden? Die Diskussion war hart, keine/keiner rückte von seinem eigenen Standpunkt ab. Ich mischte mich wieder ein und fragte, ob es vielleicht eine Möglichkeit wäre noch andere Kinder mit einzubeziehen. Alle liefen los und holten, wen sie in anderen Gruppenräumen fanden und forderten diese Kinder auf, die Entwürfe entsprechend der eigenen Vorlieben zu punkten. Die neu Dazugekommenen waren erst einmal ratlos. Ich forderte die Urheber auf, erst mal zu erklären, worum es gehen sollte. Das gelang auch nach einigem Durcheinandergerede, so dass zwei Kinder als Sprecher fungierten und den Zweck und das Verfahren erklärten. Nach dieser Klärung punkteten die neu hinzugekommenen Kinder. Sie ließen sich nicht beirren, ihre Meinung durchzusetzen, obwohl die Manipulationsversuche der Vorschulkinder sehr ausgeprägt waren.

Den Zuschlag bekam ein Entwurf des städtischen Mitarbeiters, und alle akzeptierten dies, ohne Murren oder Ärger zu zeigen. Ungute Gefühle hatte lediglich ich, erstens, weil die Kinder überhaupt die Entwürfe des Kollegen mit in die Wahl einbezogen hatten, dann, weil es offenbar um eine Kampfabstimmung mit allen Mitteln ging und schließlich, weil ich eigentlich von Beginn an gehofft hatte, dass ein Entwurf der Kinder realisiert werden würde.“

## Sommerfest

Die Leiterin beschloss, bei der Vorbereitung des Sommerfestes die Kinder mit in die Entscheidungsprozesse einzubeziehen. Sie stellte ihren Kolleginnen diese Idee vor und forderte sie auf, in ihren jeweiligen Gruppen die Ideen

der Kinder zu sammeln. Diese Wünsche wurden während eines Plenums im Turnraum zusammengetragen und auf Flipchart aufgeschrieben. Die Sprecher der Gruppen trugen die einzelnen Wünsche vor. Die Situation stellte sich sehr unruhig dar, die Sprecher waren kaum zu verstehen, die Kinder, die rundherum auf provisorischen Sitzgelegenheiten saßen, wurden zunehmend unruhiger, sie mussten mehrfach ermahnt werden. Es war nicht erkennbar, was diese Plenumsveranstaltung mehr bezwecken sollte, als die Bekanntgabe. Und dafür war der Rahmen ungeeignet.

Den Erzieherinnen fiel dabei auf, dass keine typischen Sommerfest-Wünsche genannt worden waren, sondern alltägliche Aktivitäten und Spiele der Kinder, auch solche, die sie in privaten Zusammenhängen kennen gelernt hatten. Bei Rückfragen stellte sich heraus, dass der Auswahlprozess der Sprecher in den Gruppen nicht einheitlich von statten gegangen war: es wurde gefragt, wer vortragen möchte; die Kinder haben sich gemeldet; die Erzieherin hat ausgewählt.

Da die Eltern traditionellerweise das Sommerfest mit den Erzieherinnen gemeinsam planen, wurden anschließend Kinder ausgewählt, denen die Erzieherinnen zutrauten, die folgenden Schritte problemlos gehen zu können. Sie sollten das Kinderergebnis der Elterngruppe vortragen. Dazu wurden die Wünsche, die in der Versammlung ausgewählt wurden, mit Symbolen gekennzeichnet, damit die Kinder sie in der Elternversammlung „lesen“ konnten. Es war in der Einrichtung das erste Mal, dass die Kinder vor der Elternversammlung „offiziell“ aufgetreten sind. Die Erzieherinnen haben mit den Eltern dann die endgültige Auswahl getroffen. Dabei waren die Eltern sehr bemüht, die Wünsche der Kinder umzusetzen (z.B. wie kann man Lose-Ziehen ohne Tombola oder Geld realisieren?). Dabei konnten die Vorschläge der Kinder z.T. wieder aufgegriffen werden, die die Erzieherinnen vorher aussortiert hatten (z.B. Torwand, statt Fußballspielen), weil die Eltern neue Ideen in die Diskussion brachten.

Anschließend gab es eine zweite Gesamtkonferenz, bei der den Kindern das Ergebnis der Auswahl mitgeteilt wurde und warum welche Vorschläge nicht berücksichtigt werden konnten. Allen war klar, dass mit dieser Organisation noch nicht das Ziel erreicht war, den Kindern einen Rahmen für demokratische Entscheidungen zu bieten, aber ein Anfang war gemacht.

Die Planung des Sommerfestes im folgenden Jahr berücksichtigte die Erfahrungen des vergangenen Jahres. So sollte den Kindern und den Kolleginnen der Gesamtprozess transparenter gemacht werden. Die Probleme der Präsentation, Auswahl von Vorschlägen und Delegierten sollten deutlicher demokratisch orientiert geplant werden. Im Turnraum fand deshalb zunächst eine Einführung in den Planungsprozess durch die Leiterin statt, an der die gesamte Einrichtung teilnahm (Plenum, Frontalsetting und Flipchart). Das Verfahren wurde den Kindern erklärt. Dazu war der Prozess mit allen seinen Etappen in fünf Etappen dargestellt. Im Dialog mit den Kindern wurden die Symbole für das Thema Sommerfest, die Leiterin, die Gruppen und das Komitee erarbeitet.

Parallel zum weiteren Planungsprozess malten Kinder im Turnraum ein Endlos-Bild, auf dem die jeweils erledigten Punkte des Verfahrens dargestellt wurden, so dass jeder den Stand des Prozesses verfolgen konnte. In den Gruppen wurden die Vorschläge der Kinder gesammelt sowie Delegierte gewählt, die in der Vorbereitungsgruppe einen gemeinsamen Vorschlag für die Abstimmung mit der Elterngruppe und der Leiterin machen sollte. Mit den Kolleginnen war das Verfahren abgesprochen worden. Gleichwohl hätten sie lieber gehabt, wenn die Leiterin alles selbst machen würde.



*Eine wichtige Fähigkeit, die es in der Demokratiewerkstatt zu erproben gilt, ist das Argumentieren und Überzeugen. Hier stellt jeder sein eigenes Bild den anderen vor und begründet, warum sie dieses als „Bild der Woche“ auswählen sollen*

Die Vorschläge der einzelnen Gruppen wurden von den Kindern der Repräsentantengruppe bewertet, nicht passende Vorschläge gestrichen und dabei eine endgültige Liste erstellt.

Dabei entstand ein leichter Widerstand bei den Kindern dagegen, dass Kinder einer fremden Gruppe streichen könnten, das wollten sie bei ihren Gruppen selber machen. Dieser Abschnitt konnte aus Zeitgründen nicht zu Ende durchgearbeitet werden...

Das Elterngremium sichtete die Vorschläge der Kinder, die diese mit Hilfe der Leiterin präsentierten. Die Kinder standen eine Zeit lang mit ihren Rücken zu den Eltern, um ihre Vorschläge vorzulesen. Die Zeichnung an der Wand des Bewegungsraumes wurde um das Ergebnis ergänzt und mit Standbildausschnitten aus dem Video garniert, auf dem der gesamte Prozess aufgezeichnet worden war.

Die Aktion war sehr anstrengend zusätzlich zu den aktuellen Personalproblemen. Das Komitee hat allen Kindern im Bewegungsraum die Auswahlliste präsentiert. Nachdem in der Elterngruppe die endgültige Angebotsliste erarbeitet wurde, vermittelten die Eltern das Ergebnis an die Kinder zurück. Das Kinderkomitee wurde zusammengerufen, um zu erklären, was das Elternkomitee warum entschieden hatte. Das Kinderkomitee hat diese Informationen dann in die Gruppen weitergegeben.



*Es kommt zur Abstimmung: Jedes Kind legt auf das Bild seiner Wahl einen Bauklotz.*

Faszinierend war gewesen, dass bei dem Sammeln der Wünsche jede Gruppe einen anderen Schwerpunkt hatte: die blaue Gruppe, im Hier-und-Jetzt befangen, hat Spiele überlegt, die sie im Moment gerade gerne spielt; die grüne Gruppe, die aus den Erinnerungen des vergangenen Sommerfestes schöpfte; die rote Gruppe, die vor allem mit dem Essen beschäftigt war. Auffallend war weiterhin, dass das Komitee bis auf einen kleineren Jungen nur aus Mädchen bestand. Es hatten zwar auch Jungen kandidiert, sie wurden aber nicht gewählt. Schließlich war ermutigend, dass einige Kinder sehr aktiv debattiert haben. Unklar blieb, warum keine Jungen gewählt worden waren.

In allen Gruppen waren bei Elternabenden die Aktivitäten zum Demokratie leben lernen vorgestellt worden und fanden positive Resonanz. Es wurde auch von Rückwirkungen des Projektes in einzelne Familie berichtet (etwa bei familiären Planungen, bei denen die Kinder z.T. beteiligt werden oder gar abstimmen wollen).

### Kinderkonferenz

Im Hortbereich der Einrichtung wurde mit der Einführung einer Kinderkonferenz begonnen. Obwohl die Konferenz als freiwillige Veranstaltung angekündigt wurde, waren alle 17 Kinder sehr daran interessiert und wollten mitmachen. Erstes Thema: Regeln. Wichtig war den Kin-



*Die Stimmen werden ausgezählt. Ein Bild hat deutlich mehr Stimmen als das andere.*

dern vor allem ein Austausch über die Sanktionen. Die Erzieherinnen waren erstaunt darüber, wie unterschiedlich die Regeln sind (Melden, Zauberstab, Redestab...), die die Kinder aus ihren Schulen kennen. Schwierig war, das Gespräch zu moderieren (vor allem die Diskussion beim Thema zu halten) und den Prozess an die nachfolgenden Erzieherinnen zu übergeben (weil der Austausch und Absprachen darüber zeitlich kaum möglich ist).

Um diese Probleme zu lösen, wurden verschiedene Änderungen vorgenommen: Die Sitzordnung sollte verbessert werden, eine Anwesenheitsliste sollte eingeführt und ein Protokoll jeder Sitzung gemacht werden. Außerdem sollten vorher die Themen der nächsten Konferenz gesammelt und öffentlich ausgehängt werden.

Inzwischen werden die Sitzungen protokolliert und die Protokolle in einem Regal für alle zugänglich aufbewahrt, die Anwesenheitsliste geführt und die Themen vorher plakatiert. Die Kinder belegen ihre Anwesenheit inzwischen mit persönlicher Unterschrift. Das Protokollführen gestaltet sich für manche von den jüngeren Kindern sehr schwer. Bei Redebeiträgen stehen die Kinder auf, was sie aus der Gruppe hervorhebt und ihnen die Aufmerksamkeit der anderen sichert. Für Gelegenheiten, bei denen ein Poster eine Rolle spielt (etwa bei Abstimmungen), sitzen die Kinder im Halbkreis.



*Das Ergebnis der Demokratiewerkstatt – für alle sichtbar: Das Bild, für das sich die Mehrheit entschieden hat, wird mit einem Rahmen versehen und aufgehängt.*

In den Protokollen wird vermerkt, wer teilgenommen hat (die Kinder schreiben sich selbst als Teilnehmende ein), welche Themen besprochen wurden, welche Regeln aufgestellt wurden und welche kleineren Themen es noch gab. Unter anderem können in den Besprechungen auch die Geburtstage vorbereitet werden. Die Kinder unterscheiden sehr genau zwischen der Kinderkonferenz, bei der sie selbst im Mittelpunkt stehen, und der Kindersitzung in der Gruppe, bei denen das pädagogische Interesse des Teams im Vordergrund steht. In der Konferenz kommen die Kinder sehr schnell und punktgenau auf Regeln, die Machtmissbrauch verhindern sollen. So darf niemand im Namen eines anderen sprechen, wie z.B.: „Der Markus will das auch!“

## Frühstück

Bisher gab es – entsprechend des offenen Konzeptes der Einrichtung – Funktionsräume und ein aus den Gruppenräumen ausgelagertes Frühstück im „Bistro“, das an den Küchenbereich angegliedert ist. Die Aufgabenbeschreibung zur Betreuung des Bistros war unklar: Wer betreut, wer säubert die Tische, wer fegt, Tee für die Kinder, neues Geschirr etc., Konflikte zu Zuständigkeiten unter den Erzieherinnen. Auch die Zuständigkeit der Hauswirtschaftskraft war unklar. Es gab Konflikte unter den Kindern, unzureichende Hilfen der Erzieherinnen, die Kinder waren auf sich selbst gestellt, kleine Kinder frühstückten nicht ohne Beziehungspersonen. Die Kinder wurden durch unterschiedliche Personen im Haus (Erzieher, Eltern, Hauswirtschaftskraft) kritisiert (z.B. inakzeptable Benimmregeln).

Mit dem Team wurde der Wunsch nach Veränderung diskutiert. Es waren zunächst nicht alle Erzieherinnen einverstanden, die Frühstücksdiskussion grundsätzlich umzustellen und dazu die Kinder zu befragen, wie sie ihr Frühstück gerne einnehmen würden. Deshalb gab es zunächst eine allgemeine Diskussion über Regeln beim Essen: Was ist derzeit nicht erlaubt z.B. mit einem Brot durch das Haus laufen, Süßigkeiten mitbringen, Trinkpakete, Cornflakes und Co., Kaugummi, draußen essen etc.

Die Diskussion über eine Kinderbefragung führte zur Frage, wie ernst das Ergebnis genommen werden sollte. Da der Wunsch, die Kinder im Haus mit einzubeziehen, durch die Leiterin vorgebracht worden war, übernahm sie

auch die Befragung der Kinder. Über den Planungsprozess und die Durchführung informierte sie das Team. Die Befragung wurde in einem Zeitraum von drei Wochen durchgeführt. Einige Kolleginnen beteiligten sich, da durch die Befragung Kinder untereinander ins Gespräch kamen und auch ihre Erzieherinnen mit hineinzogen. Die Ergebnisse der Kinderbefragung wurden schließlich zum Maßstab der Veränderung von Räumen und Regeln zum Thema Frühstück und Essen.

Es wurden Frühstückstische in den Gruppenräumen eingerichtet. Außer im Bauraum dürfen die Kinder ihren Frühstücksort frei wählen. Sie müssen allerdings verschiedene Aufgaben übernehmen: Teewagen im Frühdienst herrichten, am Tisch für Ordnung sorgen, d.h. Abfall entsorgen (weetersagen, wo die Plätze für Abfall sind), Tische säubern, im Bistro putzen (weetersagen: Wie putzt man einen Tisch ab, Könner an Nichtkönner), Teewagen holen und zum Spülen in die Küche bringen.

Die Erzieherinnen entsprachen dem Wunsch der Kinder, in jedem Gruppenraum einen Frühstückstisch anzubieten (Mehrheitsbeschluss, der durch Abstimmung im Team entstand). Das Angebot von Frühstückstischen in Gruppenräumen war im Team ausführlich diskutiert worden. Beteiligt waren auch die Hauswirtschaftskräfte der Kita, die zum Mehraufwand von Arbeit beim Reinigen der Teewagen aus den Gruppen und beim Spülen ein Veto eingelegt hatten. Die Diskussion ergab, dass mit Beteiligung der Kinder keine Mehrarbeit anfällt, und dass es gleichen Arbeitsaufwand bedeutet, Tische im Bistro oder die Flächen der Teewagen abzuwischen, und dass es eine „Entlastung“ des Bistros durch Kinder, die in den Gruppen frühstücken und dort auch für Ordnung an den Tischen verantwortlich sind, bedeutet. Mehrarbeit und Zeit muss aufgewendet werden, wenn Kindern die verantwortliche Aufgabe übertragen wird.

Folgende Aufgaben mussten dazu organisiert werden: Teewagen im Frühdienst durch die Kinder herrichten lassen, dazu Geschirr in Höhe der Kinder in Schränke räumen, um diese Selbständigkeit zu ermöglichen. Zugang zur Küche ermöglichen. Teewagendienste in den Gruppen besprechen, putzen lernen, Regeln und klare Aufgabenbeschreibungen für die Kinder entwickeln (Könner geben weiter an Nichtkönner).

Obwohl nun das Angebot in jedem Raum besteht, sind nicht alle Erzieherinnen mit Veränderung glücklich. Die Übergabe von Verantwortung an die Kinder wird von den einzelnen Erzieherinnen immer noch sehr unterschiedlich ausgestaltet. An einigen Tagen funktionieren die Aufgabenstellungen gut, an anderen weniger. Manchmal liegt es an den Stimmungen der Kolleginnen im Haus, ob Kinder weniger oder mehr selbständig handeln dürfen.

Das Bistro wurde beibehalten – an jedem Wochentag sollte eine Gruppe (Verantwortung gemeinsam mit den Erzieherinnen, Erziehern) das Bistro beaufsichtigen. Ein feedback zur Machbarkeit unter Einbeziehung der Kinder war ebenso geplant wie eine Bilanz-Dienstbesprechung. Die Hauswirtschafterin hatte die Aufgabe, das Bistro mit zu beaufsichtigen und Regeln mit den Kindern zu besprechen.

### **Auch die Eltern lernen**

Zu Hause klagen inzwischen einige Kinder ihr Rederecht ein, wenn sie feststellen, dass sie von den Eltern übergangen werden. Eine Mutter berichtete z.B., Lara habe sich in der Familie beschwert, sie komme nicht zu Wort, sie hätte jetzt gerne mal die Regel wie im Kindergarten, sonst

würde man sie nie hören. Und wenn hier einer was sagen will, dann soll er sich melden, dann kommt man reihum dran. Die Eltern seien „baff“ gewesen und hätten diese Regel eingeführt und waren erstaunt, wie sie eingehalten wird. Sie müssten sich jetzt auch am Riemen reißen, seien aber ebenso erfreut, wie viel ihre Kinder jetzt sagen. Bisher hatten sie abends beim Essen die Kinder überhört oder ignoriert.

Lara geht in eine Therapie wegen Schwierigkeiten zwischen Mutter und Tochter. Seit der Einführung der Rede-regel hätten sich die Symptome der Tochter deutlich gebessert, wahrscheinlich weil das Kind jetzt so zu Wort kommt, wie es möchte bzw. sich alle jetzt besser zuhören. Die Mutter sagt heute: „Ich höre ihr jetzt besser zu.“

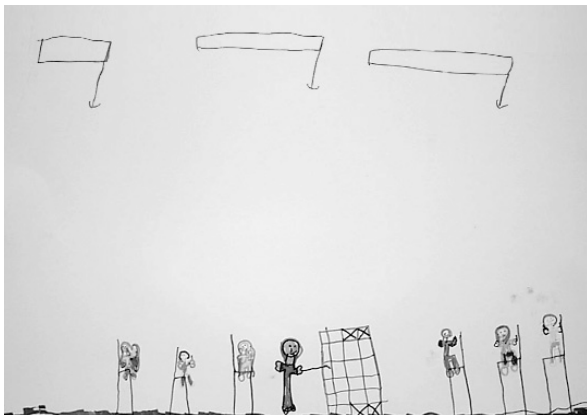
Auch auf anderen Gebieten haben die Eltern, die immer neugierig beobachtet hatten, was sich in der Einrichtung tat, von den Kindern gelernt. Z.B. schreibt der Elternbeirat seit Neuestem ausführliche Protokolle, die an alle verschickt werden, was den Elternstammtisch sehr viel attraktiver gemacht hat, weil alle besser informiert sind. In der Einrichtung wird vieles öffentlicher als früher gemacht, was allen mehr Möglichkeiten der Informiertheit und damit auch der Teilnahme gibt.

## Demokratiewerkstätten

Wer mit Kindern Entscheidungen in demokratischer Orientierung treffen will, kann nicht davon ausgehen, dass die Kinder wüssten, wie Demokratie funktioniert. Sie kennen weder den Ablauf noch die Regeln, geschweige denn die formellen Strategien oder Möglichkeiten, sich demokratisch geregelt zu streiten und zu entscheiden. Außerdem verfügen sie in der Regel nicht über die Grundfähigkeiten, die für demokratische Prozesse bedeutsam sind: Politik mit Sprache und Präsentation zu machen. Demokratieerziehung ist hier nicht als eine Alternative zu anderen Erziehungsmodellen zu sehen, sondern sie stellt ein zusätzliches Angebot in Form einer Demokratie-Werkstatt zur Verfügung.

### Lernziele

Ziel der Demokratie-Werkstatt ist es, den Kindern kommunikative Fähigkeiten für Debatten im demokratischen Prozess sowie die für Debatten und Abstimmungen notwendigen Rituale zu vermitteln. In dem geschützten Raum



Demokratiewerkstatt Argumentieren: Die Kinder tragen sich in die Anwesenheitsliste ein.

der Werkstatt sollen sie die Möglichkeit zur Vorbereitung auf demokratische Prozesse erhalten, vor allem in folgenden Punkten:

- Durch das aktive Erarbeiten demokratischer Verfahren sollen die Kinder die Vorgehensweise in demokratischen Prozessen sowie den Zusammenhang zwischen Kandidatur, Programm und Wahlergebnis begreifen lernen. Dabei lernen sie auch den Umgang mit politischen Metaphern und Formen der Präsentation.
- Durch das Üben von Debattieren und Wählen werden den Kindern zum einen Wahlverfahren, der Umgang mit Wahlergebnissen und mit Minderheiten nahe gebracht und zum anderen die Konsequenzen von Entscheidungen und Ergebnissen veranschaulicht, ohne dass diese „Ernstcharakter“ hätten.
- Sie werden mit den für eine Demokratie relevanten Rollen innerhalb der Gruppe vertraut, indem sie lernen, was ein Gruppenvertreter, ein Botschafter oder ein Angehöriger



Die Argumente für bzw. gegen einen von zwei Puddings werden vorgebracht.



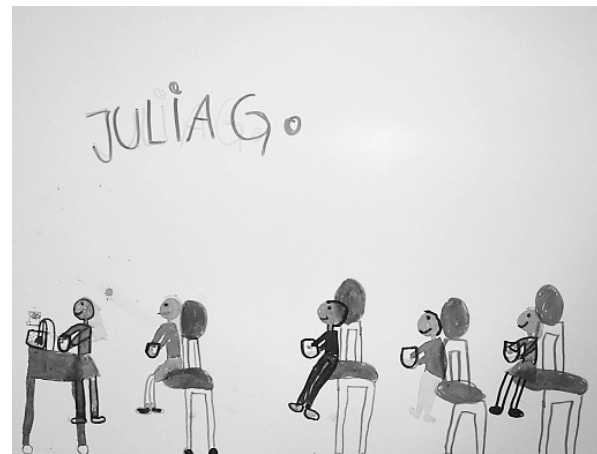
*Dann wird abgestimmt.*

riger eines Entscheidungsgremiums ist und welche Aufgaben und Erwartungen die jeweilige Rolle mit sich bringt. Durch die bewusste Auseinandersetzung mit demokratischen Prozessen sollen die Kinder in ihrer individuellen Entscheidungsfindung unterstützt werden: Sie lernen für sich selbst zu entscheiden, wann sie sich mit welcher Aktivität und in welcher Rolle im Prozess einbringen wollen und können.

Zusätzlich und nicht von geringerer Bedeutung sind die Lernziele, die sich auf die reale Demokratie, die Massendemokratie, beziehen. Da diese repräsentative Demokratie sich in ihren politischen Strukturen deutlich von der direkten Demokratie (Basisdemokratie) unterscheidet, besteht in ihr vor allem die Gefahr von Intransparenz politischer Entscheidungen und damit von Machtmissbrauch. Um dem entgegen zu wirken bedarf es zusätzlicher Fähigkeiten:

- Die Kinder sollen lernen, in größeren Gruppen Verantwortung zu übernehmen und Interessenkonflikte mit Hilfe demokratischer Orientierungen gewaltfrei zu lösen.

- Die Kinder sollen die Erfahrung machen können, dass demokratisch gefällte Entscheidungen in massendemokratischen Strukturen der Kontrolle bedürfen, die von den Mitgliedern („Staatsbürgern“) ausgeübt werden muss.
- Sie sollen die Fähigkeit erwerben, sich gegen „Handstreich“ und Willkür zur Wehr zu setzen und verstehen, welche Rolle Zivilcourage in Demokratien spielt.



*Der von der Mehrheit gewählte Pudding wird angerührt und verspeist.*

## Voraussetzungen

Pädagogische Rituale (Sprechstein/Sprechkugel, systematische Abfrage etc.), die sich in pädagogischen Situationen bewähren, sind unter Umständen nicht kompatibel mit der demokratischen Orientierung. Beispielsweise wird durch die Festlegung des Verlaufs einer Sprechkugel (wer fängt an, wo geht die Kugel weiter) der demokratische Diskurs pädagogisch gesteuert. Um Demokratie zu leben, bedarf es der Trennung zwischen Pädagogik und Demokratie. Demokratie ist keine pädagogische Veranstaltung und man sollte bei der Durchführung demokratischer Aktionen (vorgegebene Rituale der Auseinandersetzung zu Interessenkonflikten) keine Pädagogik einsetzen (Zeitbudget, Gruppengröße, Verletzungen des demokratischen Settings etc.).

---

**Lara am Abendbrottisch:** „Ich komme nie dran, ich möchte jetzt gerne mal die Regel wie im Kindergarten, sonst hört man nicht. Wenn hier einer was sagen will, dann soll er sich melden, dann kommt man reihum dran.“

---

Demokratie verläuft systematisch und strukturiert (oder sollte so verlaufen). Auf diese Strukturen demokratischer Prozesse sollen die Kinder in der Demokratie-Werkstatt pädagogisch und didaktisch angemessen vorbereitet werden. Es ist dabei effektiver, die Ziele der Demokratie-Werkstatt gemeinsam mit den Kindern zu erarbeiten, statt ihnen lediglich zu erklären, worum es geht. Es muss nicht alles auf einmal realisiert werden, sondern im Tempo der Kinder, also in kleinen Schritten und Einheiten.

## Methoden/Inhalt

Ziel einer Demokratie-Werkstatt ist es, Informationen über „Politik“ zu vermitteln, vor allem ein Wissen über die Bedeutung demokratischer Strukturen (Konferenzen, Ausschüsse, Parlamente) zu fördern. Kinder aller Alterstufen sollen angemessen auf die Arbeit in einem solchen Gremium vorbereitet werden. Dazu müssen sie auseinander halten können, was ein Entscheidungsorgan (Kinderparlament, Kinderrat), eine Konferenz und ein Ausschuss ist, und welches Thema dort jeweils mit welchem Setting bearbeitet werden kann und was nicht (oder mit welchen

Nebenwirkungen wie z.B. Langeweile, Unruhe, Störungen).

Eine Voraussetzung für die Demokratie-Werkstatt ist Risikofreude, auch bei den Erzieherinnen. Die Demokratie-Werkstatt sollte aus einer begrenzten Anzahl von ca. sechs Kindern bestehen und in einer begrenzten Anzahl an Sitzungen (in kleinen, sich nach und nach steigenden Zeiteinheiten) stattfinden. Dafür kann man die Form eines freiwilligen Nachmittagsprojektes wählen. Sie kann beispielsweise in Form mehrerer Module durchgeführt werden. Der erste Schritt ist die Vermittlung demokratischer Rituale. Die Aufgaben von Mandatsträgern, der Umgang mit Minderheiten, Abläufe und Besonderheiten verschiedener Abstimmungsformen sollten dabei erarbeitet werden. Im nächsten Schritt steht die Rhetorik im Vordergrund. Dabei wird das Debattieren erlernt (und gleichzeitig Sprachförderung betrieben), Konsequenzen werden durchdacht, politische Strategien zur Mehrheitsgewinnung erarbeitet sowie die Kontrolle durch die Gruppe und Transparenz geübt. Im Rahmen eines ca. 20-minütigen Moduls könnte anschließend jeweils ein Bestandteil demokratischer Prozesse, bspw. das Wählen oder Debattieren, geübt werden.

Wichtig dabei ist, dass die Module die Kinder ansprechen und die Methoden („Werkzeuge“) aus dem didaktischen Fundus der Kita-Arbeit stammen. Eine wettbewerbsähnliche Struktur, an deren Ende eine Belohnung zu erwarten ist, ist für das Projekt der Demokratie-Werkstatt womöglich förderlich. Ebenso kann sich eine gesteigerte Wertschätzung durch einen Bezug zur Kita-Öffentlichkeit (den „Mitbürgern“) motivationsfördernd auswirken. Es sollte z.B. an prominenter Stelle in der Kita eine Projektwand aufgestellt und die Ergebnisse der Werkstätten ausgehängt werden.

Es müssen dann, vielleicht auch gemeinsam mit der Kindergruppe, Aufgaben/Themen gefunden werden, die für die Kinder interessant sind und ein attraktives Ziel, eine Belohnung am Ende des Prozesses bieten. Wichtig bei der Themenwahl ist, dass die Möglichkeit zum Debattieren vorhanden ist. Solche Themen könnten beispielsweise ein gemeinsames Essen, die Art und Weise der Ergebnisdokumentation oder die Themenwahl selbst sein. Auch die Gesetze, das heißt die Gestaltung von Regeln und Vorgehensweisen, könnten Inhalt von Debatten sein. Es kann in einer Demokratie-Werkstatt durchaus passieren, dass

Machtgelüste offengelegt werden oder Tabubrüche im Sinne der Verletzung sonst üblicher Umgangsformen stattfinden. Dies ist eine eher günstige Lernsituation, um mit den Kindern die Vorteile einer demokratisch orientierten Entscheidungsfindung herauszuarbeiten.

Die im Folgenden beschriebenen Demokratiewerkstätten sind von den Teilnehmern der Fortbildungsstudie entwickelt, ausprobiert und modifiziert worden. Grundprinzip: Die Kinder sollen Demokratie lernen – nicht bereits können. Und sie sollen Spaß am Lernen haben. Dass sie den haben, auch wenn es keine Belohnung gibt, war schnell klar. Allein die Tatsache, dass es dabei um sie und ihre Interesse geht, ist für sie Ansporn genug, sich dafür zu begeistern.

### Werkstatt Moderation

Ziel der Werkstatt war, mit den Kinder zu üben, wie sie am Thema bleiben können und wie die Reihenfolge der Beiträge organisiert werden kann (demokratische Gesprächskultur). Dazu wurde an der Tafel eine Rednerliste geführt, die Namen abgehakt und neue Namen gesammelt. Wenn sich mehrere Kinder gleichzeitig meldeten, wurde gefragt, ob der Reihe nach linksherum oder rechtsherum aufgeschrieben werden soll. Der Moderator fragte dann, wer ist als nächster dran?

Die Kinder erfassen genau die Reihenfolge, sie wissen auch dann noch, was sie sagen wollten, wenn es länger dauert, bis sie an die Reihe kommen. Bei den älteren geht das verhältnismäßig leicht, die Kleineren brauchen Unterstützung. Die Kinder beziehen sich nach und nach aufeinander. Sie hören genau zu und registrieren, wenn sie etwas sagen, was bereits schon einmal gesagt wurde.

Auch der Moderator bringt Themen mit ein, es ist nicht nur Sache der Kinder, sondern aller. So werden ein bis zwei Themen pro Sitzung abgehandelt, das erste Thema intensiver, das zweite etwas flacher.

Die Themen und die Rednerliste werden auf einer Art Faxrolle ausgedruckt, der Bogen abgetrennt und für alle sichtbar im Eingangsbereich aufgehängt, damit alle, auch die Eltern, die Ergebnisse registrieren können. Die Kolleginnen kommen inzwischen mit in die Gruppe, um zu assistieren, halten sich aber noch zurück (sie setzen sich zu den Kleineren).

### Werkstatt Argumentieren

Mit den Schulanfängern, 4 Mädchen, 3 Jungen führte die Erzieherin zunächst eine Anwesenheitsliste (mit Ankreuzen) ein. Die Liste hatte einen hohen Stellenwert, die Kinder hantieren selbständig damit und orientieren sich darüber, wer da ist und wer nicht da ist, das wird also deutlich registriert.

Dann begann die Erzieherin mit der Begründung für das Argumentieren: Warum bin ich für dieses oder jenes? Wie kann ich andere für meine Interessen gewinnen? Dann sollte für eines von zwei Büchern zum Vorlesen argumentiert und abgestimmt werden. Eine Kollegin, die die Kinder ausgewählt hatte, war der Meinung, das sei ungerrecht, weil ja die Jungen überstimmt werden können. Die Kinder stimmten dann jedoch nur für das, was sie gerne wollten. 6 argumentierten für das Gleiche, ein Mädchen für das Andere. So verlief dann auch die Abstimmung. Auch hier war die Reaktion anders, als von der Erzieherin erwartet: Das Mädchen war stolz, dass sie die einzige war, die für eine Alternative gestimmt hatte.

Der Prozess wurde schriftlich dokumentiert, was für die Kinder sehr motivierend wirkte, aber möglicherweise eine Assistenz erfordert. Die Ergebnisse wurden als Dokumentation für die Eltern ausgehängt. Mit Vorlesen hat die Werkstatt eine dreiviertel Stunde gedauert.

In einer zweiten Sitzung ging es um das Argumentieren für einen Schnelldessert, und zwar für zwei Geschmacksrichtungen. Die Kinder sollten lernen, dass man auch gegen etwas argumentieren kann. Wiederum verhielten sich die Kinder anders, als die Erzieherin erwartet hatte. Bei den Dessert-Sorten, die als Belohnung gewählt werden konnten, wurden eher ungewöhnliche Sorten vorgegeben (Karamell und Banane). Die Kinder haben dann Banane gewählt, obwohl es den Argumenten nach aussah, als werde Karamell Sieger. Die Mädchen hatten sich entsprechend abgesprochen. Interessant wäre hier eine geheime Wahl gewesen. Hier allerdings lag der Fokus auf Argumentieren!

Als letzte Werkstatt-Sitzung der Reihe Argumentieren gab es die Wahl zwischen zwei Spielen (Uno und Magnetkugelspiel). Wiederum bestand eine Erwartung der Erzieherin, nämlich dass die Jungen für das Magnetkugelspiel und die Mädchen für Uno argumentieren und votieren

würden. Es war aber genau umgekehrt. Auffallend war die geschlechtsspezifische Ausrichtung der Gruppe. Die Mädchen hatten sich vorher abgesprochen, dass sie gemeinsam wählen wollten. Die Kinder haben also nicht nur Argumentieren, sondern auch das Verfahren zu nutzen gelernt (Politik im Vorfeld der Wahl machen). Die Mädchen erweisen sich als die aktivieren, aber alle beteiligen sich und wollen etwas sagen. Sie bringen interessante Argumente, auf die man als Erzieherin gar nicht kommen würde.

## Werkstatt Protokoll

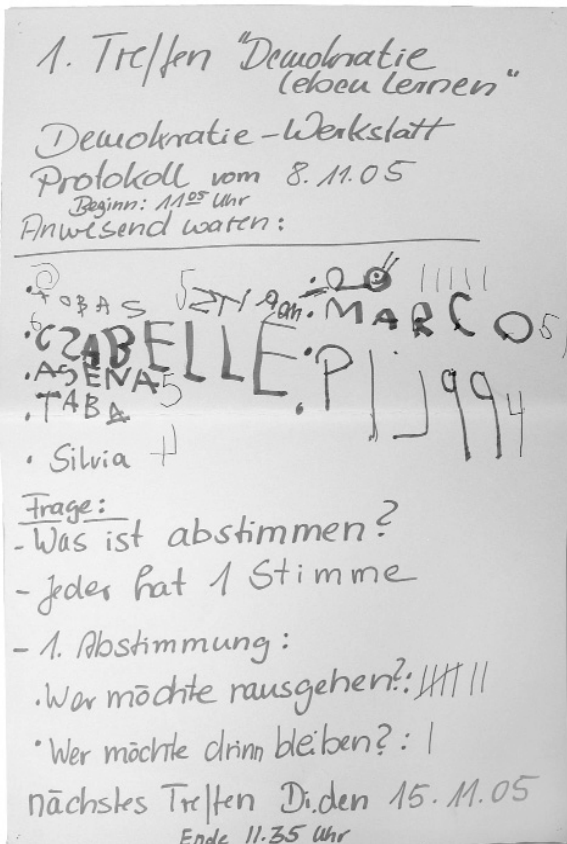
Kinder, die noch nicht schreiben bzw. lesen können, entwickelten mit der Erzieherin Möglichkeiten der Protokollführung. Dabei entstanden eine Reihe symbolische Darstellungen für komplexe Protokollinhalte: Spaziergang = Bäume und eine Straße; Tanzen = Noten und eine CD; Plumpsack = ein großer schwarzer Fleck; Verstecken = zugemalte Kinder; Nachlaufen = eine ganz lange Hand

fängt ein Kind... Zwei Kinder gehen ohne Erzieherin in den Besprechungsraum, lösen ihren Konflikt und protokollieren das Ergebnis auf Papier: Sie malen auf, was erlaubt ist und was nicht, indem sie das demonstrative Durchstreichen nutzen.

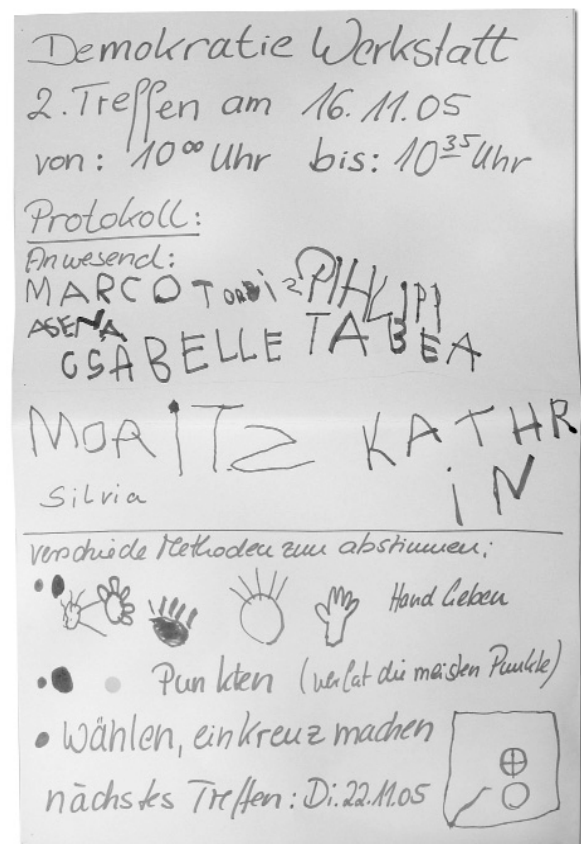
Eine weitere Möglichkeit entwickeln sie durch eine Kombination von ausgeschnittenen Bildern aus Katalogen und ersten Schreibversuchen älterer Kinder. Dabei wird den Erzieherinnen aber auch klar: Ein Kinderprotokoll muss nicht so aussehen, wie das, was die Erwachsenen sich darunter vorstellen.

## Werkstatt Abstimmen/Wählen

In der ersten Sitzung wurde zunächst mit der Einführung einer Anwesenheitsliste begonnen, was die gesamte Zeit beansprucht hat. Alle Kinder wollten ihren Namen schreiben. Die Liste wurde anschließend als Plakat ausgehängt.



Werkstatt „Wählen“: 1. Modul „Protokoll“



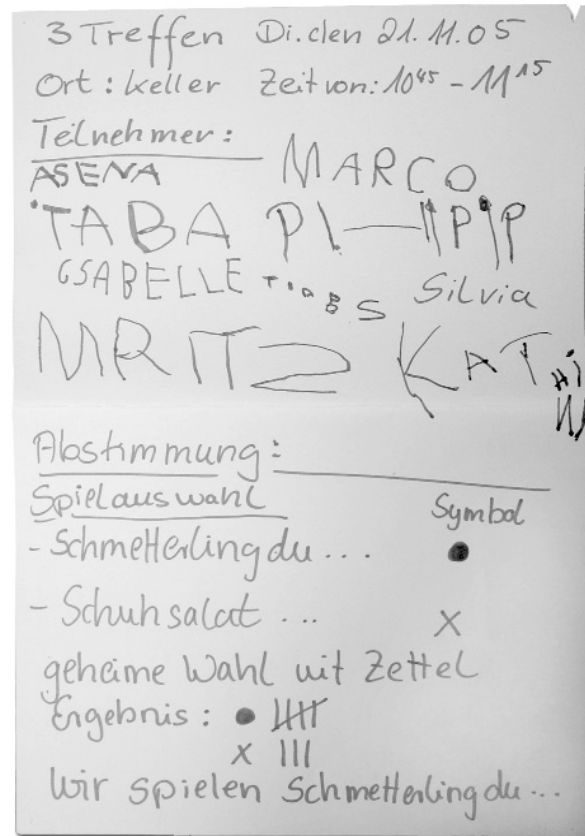
2. Modul „Offenes Abstimmen“

Die nächste Sitzung war dem Thema Abstimmung gewidmet. Zunächst sollte wieder die Anwesenheit notiert werden. Dabei kam es zu einem Interessenkonflikt, weil ein Kind sagte: „Wir machen wieder die gleiche Reihenfolge“, während ein anderer protestierte, da er auch mal als erster auf der Liste stehen wollte. Das führte zum Thema: Soll die Liste wie das letzte Mal oder in einer neuen Reihenfolge gemacht werden? Die Abstimmung erfolgte dann per Strichliste durch die Erzieherin. Alle Kinder, auch der Protestierer, stimmten für die gleiche Reihenfolge wie beim ersten Mal. Das Problem lag dann bei der Erzieherin, auszuhalten, dass alle das gleiche wählten, einschließlich desjenigen, der eigentlich etwas anderes wollte (hier offenbarte sich die Notwendigkeit einer weiteren Werkstatt zum Thema „Was will ich, was wollen die anderen, wie abhängig/unabhängig bin ich von ihnen“?).

In dieser zweiten Sitzung zeigte sich zudem eine Mischung von realem demokratischen Verfahren und Werkstatt: die Kinder stimmten ab, obwohl sie eigentlich ja erst mit allen Facetten des Abstimmens bekannt gemacht werden sollten. Ungünstig war zudem, dass die Kinder auf Matten gesessen hatten und entsprechend unruhig hin und her rutschten, weil es für sie z.T. so unbequem war. Für die folgende Sitzung organisierte die Erzieherin deshalb einen Stuhlkreis.

Die Kinder haben zuhause von der Werkstatt erzählt. Weil die Eltern nachgefragt haben, was die Kinder da genau gemacht haben, stellte die Erzieherin eine kleine Posterpräsentation für den Flur der Einrichtung zusammen, was eine Demokratie-Werkstatt ist und wie sie abläuft. Auch dieses Plakat wurde im Flur ausgehängt.

In der zweiten Sitzung wurde die Zuordnung der einzelnen Abschnitte in den Gesamtplan der 4 Sitzungen wiederholt. Dann trugen sich die Kinder in der bekannten Reihenfolge auf der Liste ein. Dazu markierte die Erzieherin auf dem Plakat (Flipchart) Punkte, zu denen sich die Kinder schreiben sollen. Zunächst erarbeitete die Erzieherin mit den Kindern: Wieso sitzen wir auf Stühlen? Wir können besser auf Stühlen als auf Matten sitzen. Frage: Worum sollte es heute gehen? Abstimmen! Frage: Wozu kann abgestimmt werden? Es gibt immer mindestens zwei Vorschläge, zu denen man sich entscheiden soll, z.B. rausgehen oder drin bleiben, Stuhlkreis oder nicht.



3. Modul „geheime Wahl“



Die Wahlzettel

Wichtig war der Hinweis der Erzieherin auf gegensätzliche Interessen und das Herstellen einer Entscheidung, die für alle gelten soll! Worin besteht der Unterschied zwischen individueller Entscheidung und Gruppenentscheidung? Welchen Effekt hat das Abstimmungsergebnis? Mehrheit/Minderheit? Es gewinnt der Vorschlag mit den meisten Stimmen. Wer darf abstimmen? Alle, die dazu gehören.

Erzieherin stellt zwei Alternativen vor: „Jetzt wollen wir abstimmen üben. Zwei Bilderbücher: Eines lese ich vor. Kennt ihr die Bücher?“ Die meisten kennen die Bücher nicht. Die Kinder entscheiden sich unterschiedlich, wie soll das gelöst werden? Abstimmen für das erste Buch per Handzeichen. Das Ergebnis wird notiert. Die nächste Abstimmung für das zweite Buch (Ergebnis: bei zehn Kindern: acht für das eine, sieben für das andere). Man muss sich für eines entscheiden. Dabei entsteht die Frage: Was bedeutet Enthaltung?

---

**„Da haben wir so eine Kiste genommen und da eine Decke drüber gehängt. Dann haben wir so Zettel genommen und zusammengefaltet und da reingesteckt... das ist wie beim Präsidenten oder beim Bundeskanzler.“**

---

Am Beispiel mit dem Hände-Heben kann man den Vor- bzw. Nachteil bestimmter Wahlverfahren erklären (nicht eindeutig, nicht transparent, nicht unabhängig). Wie kann man noch abstimmen? Ein Klebepunkt pro Kind. Jeder soll sich überlegen, welches Buch vorgelesen werden soll. Den Punkt auf das Buch kleben, aber geheim.

Die Kinder werden von der Erzieherin nach der Liste nacheinander in den Raum gerufen. Paul kommt rein, klebt und setzt sich, dann kommt Bora, klebt und setzt sich usw., bis alle geklebt haben... Die bereits sitzen schauen den klebenden Kindern zu (offenbar doch keine geheime Wahl?). Dann kommt Ilja und ein Kind kommentiert: Kleb das (und zeigt dabei auf das Buch seiner Wahl). Ilja klebt. Die Erzieherin: Ilja, nimmst du das, was du möchtest? Wolltest du das Buch? Ilja: Ja! Die Erzieherin: Aha, aha... Und dann kommt Malte. Wieder kommt ein Kommentar aus der Gruppe: Der nimmt das. Die Erzieherin: Der Malte kann das ganz alleine entscheiden.

Die Punkte werden ausgezählt. Wer kann schon zählen? Daraufhin heftiges Durcheinander. Vier zu sechs. „Millis ungeheures Geheimnis“ wird vorgelesen.

Die Erzieherin erkennt ihren „Fehler“: Es war gar keine geheime Wahl. Es haben ja alle gesehen, wer was gewählt hat. Was müsste man denn machen, damit es eine richtige geheime Wahl ist? Dann müsste man wieder weggehen. Zum Vorlesen wird das Setting geändert (Matten zum gemütlichen Zuhören).

Bei der folgenden Sitzung wird das Setting beibehalten, zusätzlich mit vorbereiteter „Wahlkabine“ (mit Tüchern verhängte Raumecke, in der ein Tisch und ein Stuhl bereit stehen), „Wahlurne“ (Ein Karton mit Schlitz) und „Wahlzetteln“.

Selina ist krank, ein anderes Kind schlägt vor, für Selina in die Liste einzutragen. Die Erzieherin fragt: Warum geht das nicht? Weil man sonst nicht weiß, wer alles da ist und sonst denkt, dass die auch da wäre.

Wiederholung, was bisher gemacht wurde: Abstimmen geübt. Welche Methoden habt ihr kennen gelernt? Mit Handzeichen, mit Klebepunkten, mit Aufstehen und Sitzenbleiben, mit Strichliste. Warum war das letzte Mal keine geheime Wahl? Weil man alles sehen konnte. Was ist denn eine geheime Wahl? Wenn einen keiner sehen kann. Man kann ja einen Vorhang vorhängen, dann kann das keiner sehen.

Die Erzieherin erklärt, was sie vorbereitet hat. Ein Spiel soll gewählt werden, das im Anschluss gemeinsam gespielt wird. Erst werden Spielideen gesammelt (Plumpsack – Was braucht man, wenn man wählen üben möchte? Weitere Vorschläge werden von der Erzieherin angefordert, ohne dass auf die Frage eingegangen worden wäre – Schmetterling du kleines Ding). Ein Kind: „Schmetterling ist besser als Plumpsack.“ Für die beiden Spiele werden Zeichen/Symbole gesucht, die die Kinder auf die Wahlzettel schreiben können (Schmetterling: Punkt, Plumpsack: Kreuz).

Die Kinder werden einzeln zur Wahl aufgerufen, gehen zu dem Tisch in der Raumecke, machen ihr Zeichen und stecken den Wahlzettel in die Urne. Während des Wahlvorgangs skandieren die Kinder: Kreuz, Punkt. Die Erzieherin hat sich einen Wahlhelfer ausgesucht, der die Urne in die Kreismitte holt. Er öffnet die Urne und beginnt aus-

zuzählen, in dem er die Zettel auf dem Fußboden sortiert. Die Erzieherin stellt durch gemeinsames Zählen das Ergebnis fest (2 Schmetterling, 7 Plumpsack). Das Ergebnis wird verifiziert. Anschließend wird gespielt.

### **Werkstatt Abstimmen**

Zu den Abstimmungsverfahren wird an den folgenden Themen gearbeitet: Über was wird abgestimmt? Verfahren wählen! Wie viele Stimmen hat man? Durch was geschieht die Kennzeichnung? Wozu braucht man ein Protokoll (das wird in einer späteren Werkstatt ausführlich erarbeitet). Die Vorschläge der Kinder werden am Flipchart notiert, die Voten der Kinder mit Strichen gekennzeichnet. Andere Möglichkeiten sind: Die Vorschläge werden gepunktet mit Farbenpunkten oder: Farbige Buntstifte/Bauklötze werden einer jeweils zur Abstimmung gestellten Sache zugeordnet.

Die Kinder wollen einen Rollenspielbereich neu gestalten. Eine Abstimmung wird organisiert. Mehrere Kinder werben für ihre Idee: Es soll ein Geschäft werden. Nachdem die Kinder darüber verhandelt haben, was verkauft werden soll, wird der Keller der Kita – durchforstet und

Brauchbares wird zu einem Auswahlverfahren auf Tische gelegt, ausgewählt, gewaschen und geputzt... Die Kinder haben alles selbst organisiert, der Erzieher war lediglich die Begleitung in den Keller.

Bei der Gestaltung des Geschäftes fiel den Kindern auf, dass sie keine Kasse haben. Ein Gespräch, wo und wie man eine kaufen kann, schloss sich an. Der Erzieher schlug vor in unterschiedlichen Katalogen zu gucken, da eine „Echte“ wahrscheinlich nicht zu bekommen sein würde (Machbarkeit). Die Kinder durchsuchten verschiedene Kataloge von Spielzeugfirmen und lernten nebenbei, wie man darin wo nachschaut. Kinder, die lesen können, haben das Inhaltsverzeichnis nach Kassen durchsucht, sie waren den ganzen Tag und den folgenden darauf beschäftigt. Neue Wünsche wurden wach. Was an Artikeln gefunden wurde, ist ausgeschnitten und zur Abstimmung für den Morgenkreis vorbereitet worden. Mit Buntstiftpunkten wurde abgestimmt, welche Kasse gekauft werden soll. Das Ergebnis ist der Leiterin vorgelegt worden. Die Kasse wird nun bestellt. Lucas, ein Kind was lesen und schreiben kann, möchte die Bestellung selbst aufgeben. Die Leiterin wird ihm einen Termin dazu geben.

## Literatur

Bommes, M./Scherr, A.: Soziologie der sozialen Arbeit. Eine Einführung in Formen und Funktionen organisierter Hilfe, München 2000

Brazelton, T.B./Greenspan, S. I.: Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein, Weinheim, Basel 2002

Büttner, C.: Forschen – Lehren – Lernen. Anregungen für die pädagogische Praxis aus der Friedens- und Konfliktforschung, Frankfurt 2002

Büttner, C.: Ein Besuch in polnischen Kitas, in: TPS 5-6/2006, S. 96-97

Burton, J. (Hrsg.): Conflict: Human Needs Theory, Houndmills 1990

Dahl, R. A.: On democracy, Harrisonbourg 1998

Dittrich, G./Dörfler, M./Schneider, K.: Wenn Kinder in Konflikt geraten, Neuwied 2001

Doyé, G., Lipp-Peetz, C.: Wer ist denn hier der Bestimmer? Das Demokratiebuch für die KITA, Ravensburg 2001

Erikson, E.H. : Identität und Lebenszyklus, Frankfurt 1971

Galtung, J.: Menschliche Bedürfnisse – Brennpunkt für die Sozialwissenschaften, in: Blum, F. H.: Sozialwissenschaften – wozu? Brennpunkte 8, Frankfurt am Main 1977, S. 89-110

Galtung, J.: The basic needs approach, in: Lederer, K. (Hrsg.): Human needs. A contribution to the current debate, Königstein/Ts. 1980, S. 55-125

Hondrich, K. O.: Menschliche Bedürfnisse und soziale Steuerung. Eine Einführung in die Sozialwissenschaften, Reinbeck 1975

Kobelt Neuhaus, D.: Von gleichaltrigen Kindern lernt sich's leichter, in: TPS 6/2005, S. 12-15.

Lederer, K. (Hrsg.): Human needs. A contribution to the current debate, Königstein/Ts. 1980, S. 55-125

Liedloff, J.: Auf der Suche nach dem verlorenen Glück. Gegen die Zerstörung unserer Glücksfähigkeit in der frühen Kindheit, München 1988

Maslow, A. H.: Psychologie des Seins. Ein Entwurf, Frankfurt/Main (Fischer) 1985

Meyer, B.: Demokratisches Lernen und lokale Kinderpolitik, in: TPS 7/2006 (i.E.)

Ostermann, Ä.: Zivilcourage – eine demokratische Tugend. Test für die Demokratiefähigkeit einer Gesellschaft, HSKF-Standpunkte, 1/1998

Prenzel, M.: Die Wirkungsweise von Interesse. Ein pädagogisch-psychologisches Erklärungsmodell, Opladen 1988

Prenzel, M./Krapp, A./Schiefele, H.: Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie, in: Zeitschrift für Pädagogik, 32. Jg./H.2, 1986, S. 163-173

Reinhard, S.: Demokratie-Lernen in der Schule, in Palentien, C./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule, München 2003

Schröder, R.: Kinder reden mit. Beteiligung an Politik, Stadtplanung und -gestaltung, Weinheim 1995

Trescher, H.-G.: Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik, Mainz 1990

United Nations General Assembly (1998). Resolution adopted by the General Assembly 52/13. Culture of Peace. A/RES/52/13, 15.1.1998, verfügbar unter [www.un.org](http://www.un.org)

Zimmer, J./Preissing, C./Thiel, Th./Heck, A./Krappmann, L.: Kindergärten auf dem Prüfstand. Dem Situationsansatz auf der Spur, Seelze 1997

# Materialien

Texte zur Anregung für Diskussionen im Team und mit Eltern

1. Wahlrecht
2. Meinungsfreiheit
3. Mehrheitsprinzip – Grenzen des Mehrheitsprinzips
4. Zivilcourage
5. Was ist Politik?
6. UNESCO mainstreaming: the culture of peace

## 1. Wahlrecht

Das Wahlrecht der Bürger ist eine grundlegende Voraussetzung für eine repräsentative Demokratie. Anders als bei einer Direktdemokratie ist man bei der repräsentativen Demokratie auf die Vermittlung des Volkswillens durch Repräsentanten angewiesen. Dem Recht auf Wahlen kommt somit die Rolle zu, die Souveränität der Bevölkerung sicher zu stellen.

Unterschieden wird zwischen dem aktiven und dem passiven Wahlrecht. Menschen mit aktivem Wahlrecht dürfen eine zur Wahl angetretene Person wählen. Menschen, die über das passive Wahlrecht verfügen, dürfen sich zudem zur Wahl stellen und gewählt werden. Das aktive Wahlrecht erlangt ein Staatsbürger in Deutschland auf Bundesebene mit dem achtzehnten Geburtstag. Das passive Wahlrecht ist – abhängig von dem zur besetzenden Amt – an ein Mindestalter zwischen 18 und 40 Jahre geknüpft.

Deutschland verfügt nicht über eine Wahlpflicht. Jeder deutsche Bürger ist berechtigt, sich seiner Stimme zu enthalten oder ungültig zu wählen. Demokratische Wahlen unterliegen bestimmten Wahlgrundsätzen, die eine Verfälschung des Volkswillens verhindern sollen. In Deutschland sind die Wahlgrundsätze in Grundgesetz verankert.

**Art. 38 Abs. 1 Satz 1 GG:** Die Abgeordneten des Deutschen Bundestages werden in allgemeiner, unmittelbarer, freier, gleicher und geheimer Wahl gewählt.

Der Wahlgrundsatz „allgemein“ erteilt jedem Staatsbürger, unabhängig von Rasse, Einkommen, Geschlecht, etc. das Wahlrecht. (Die Einschränkung des Wahlrechtes auf die volljährige Bevölkerung wird mit diesem Wahlgrundsatz als verträglich angesehen.)

Das Wahlrecht wird als „unmittelbar“ gewertet, wenn die Stimmen der Wähler direkt auf die Zuteilung der Abgeordnetensitze verwertet wird. Eine Zwischenschaltung von Wahlmännern und eine damit zusammenhängende mögliche Stimmenbündelung würde diesem Grundsatz widersprechen. Wahlen sind dann „frei“, wenn zu keinem Zeitpunkt durch dritte in die Wahl eingegriffen wird. Sowohl in die Aufstellung der Wahlvorschläge, in den Wahlkampf oder auch in die eigentliche Ausübung des Wahlrechtes darf nicht durch eine andere Person manipulativ eingegriffen werden. Es muss die Möglichkeit gegeben sein, aus mehreren frei aufgestellten Kandidaten einen frei auszuwählen. Der Wahlgrundsatz „gleich“ legt die gleiche Anzahl an Stimmen für jeden Bürger und deren gleiche Gewichtung fest. „Geheim“ sind Wahlen, wenn gewährleistet ist, dass der Wähler seine Stimme unbeobachtet und unbeeinflusst abgeben kann und Rückschlüsse, was der einzelne Bürger gewählt hat, ausgeschlossen werden.

Zudem ist eine öffentliche und transparente Auszählung der Stimmen bei einer demokratischen Wahl unabdingbar.

Die Einhaltung dieser Wahlgrundsätze ist nach unserem Verständnis von Demokratie unerlässlich und die Abwesenheit solcher Grundsätze in einer demokratischen Staatsform undenkbar. Trotz dieser Wahlgrundsätze ist zu beachten, dass diese nur auf die wahlberechtigte Bevölkerung angewendet werden. Die Definition der Wahlberechtigung legt den Ausschnitt der gesamten Bevölkerung fest, welcher sich an politischen Entscheidungen im Staat beteiligen kann. Die Geschichte des Wahlrechts zeigt dies deutlich. So umfasste im Deutschen Reich 1919 die wahlberechtigte Bevölkerung lediglich die männlichen Staatsbürger. Das Frauenwahlrecht wurde erst nach dem ersten Weltkrieg und der Gründung der Weimarer Republik eingeführt. Ebenso herrschte bis zu diesem Zeitpunkt ein Dreiklassenwahlrecht, welches einkommensstarke und besitzende Bürger bevorteilte.

In der Zeit des Bestehens der Bundesrepublik Deutschland erfuhr besonders die Altersgrenze für das aktive Wahlrecht immer wieder einen Wandel:

1945: Die Altersgrenze für das aktive Wahlrecht wird von 20 auf 21 Jahre angehoben.

1970: Die Altersgrenze für das aktive Wahlrecht wird von 21 auf 18 Jahre gesenkt.

1995: In Niedersachsen wird das Wahlalter für Kommunalwahlen auf 16 Jahre gesenkt. Weitere Bundesländer folgten.

## 2. Meinungsfreiheit

Die Meinungsfreiheit ist das subjektive Recht des Menschen auf seine eigene Meinung.

In Deutschland ist die Meinungsfreiheit durch Art. 5 im Grundgesetz festgeschrieben und stellt eines der Grundrechte dar.

**Art. 5 Abs. 1 GG:** Jeder hat das Recht, seine Meinung in Wort, Schrift und Bild frei zu äußern und zu verbreiten und sich aus allgemein zugänglichen Quellen ungehindert zu unterrichten. Die Pressefreiheit und die Freiheit der Berichterstattung durch Rundfunk und Film werden gewährleistet. Eine Zensur findet nicht statt.

Der Artikel garantiert nicht nur die freie Meinungsäußerung, sondern auch die Informationsfreiheit. Diesen beiden Aspekten des Grundrechtes kommen in einer demokratischen Gesellschaft große Bedeutungen zu, denn ohne die Möglichkeit der freien Information ist keine abwägende Meinungsbildung möglich. Meinungen wiederum bilden die Grundlage einer politischen Partizipation. Die Väter und Mütter des Grundgesetzes haben diesen Stellenwert der Meinungsfreiheit dadurch gezeigt, dass der Artikel als einer der ersten unter den Grundrechten im Grundgesetz aufgeführt ist. Die Richter des Bundesverfassungsgerichtes haben dies 1958 noch einmal ausdrücklich herausgestellt. So heißt es in der entsprechenden Bundesverfassungsgerichtsentscheidung:

„Das Grundrecht auf Meinungsfreiheit ist als unmittelbarer Ausdruck der menschlichen Persönlichkeit in der Gesellschaft eines der vornehmsten Menschenrechte überhaupt. Für eine freiheitlich-demokratische Staatsordnung ist es schlechthin konstituierend.“ (BVerfGE 7, 198-230-Lüth).

Mit dieser Einschätzung stehen sie in einer langen Tradition. Schon 1789 wurde die Meinungsfreiheit als Art. 11 der Menschen- und Bürgerrechte in Frankreich festgeschrieben und als „un des droits les plus précieux de l'homme“, als eines der vornehmsten Menschenrechte, bezeichnet. Die Meinungsfreiheit wurde ebenso in der Charta der Grundrechte der Europäischen Union (Artikel 11) und der UNO Menschenrechtscharta (Artikel 19) verankert.

### 3. Mehrheitsprinzip – Grenzen des Mehrheitsprinzips

„Die Verfassung die wir haben (...) heißt Demokratie, weil der Staat nicht auf wenige Bürger, sondern auf die Mehrheit ausgerichtet ist.“ (Thukydides, Geschichte des Peloponnessischen Krieges II, 37; ursprünglich Bestandteil der Präambel des EU-Verfassungsentwurfs)

Einstimmigkeit wäre die ideale Entscheidungssituation in einer Demokratie, da in einem solchen Falle Regierte und Regierende identisch wären. Allerdings ist Einstimmigkeit nur in den seltensten Fällen gegeben. Da dennoch Entscheidungen gefällt werden müssen, ist das Mehrheitsprinzip ein demokratisches Grundprinzip geworden. Nicht das Volk, sondern die Mehrheit des Volkes entscheidet. Die größtmögliche Übereinstimmung der Individualwillen mit dem Gesamtwillen wird so angenommen.

Das Mehrheitsprinzip wird legitimiert durch den Anspruch von Demokratien, die Chance auf einen demokratischen Wechsel zu gewährleisten. Mehrheitsverhältnisse sind ideengeschichtlich in Demokratien nicht statisch, sondern dynamisch. Minderheiten haben somit – zumindest theoretisch – stets die Möglichkeit bei der nächsten Wahl zur Mehrheit zu werden. Zur Gewährleistung der Möglichkeit des demokratischen Wechsels ist die Existenz konkurrierender politischer Kräfte unerlässlich. Dazu bedarf es insbesondere des freien Wettbewerbs verschiedener Parteien und der Offenheit des politischen Prozesses.

Das gleiche und allgemeine Wahlrecht ist für die Legitimation des Mehrheitsprinzips unerlässlich. Es stellt die Gleichheit jedes Bürgers in Bezug auf die Willensbildung im Staat sicher. Darüber hinaus legitimiert sich das Mehrheitsprinzip dadurch, dass es ein Instrument der Kompromissfindung ist. In einem offenen Entscheidungsprozess muss um Mehrheiten geworben, nach Ausgleichen gesucht und müssen Kompromisse eingegangen werden. Das Ergebnis ist somit für die Minderheit meist erträglicher.

Das Mehrheitsprinzip gilt nicht uneingeschränkt und hat verschiedene Grenzen. Eine Grenze ergibt sich aus dem Prinzip der Gleichheit, auf dem das Mehrheitsprinzip basiert. Es verbietet sich von selbst, dass die derzeitige Mehrheit sich als das Ganze setzt und die theoretische Möglichkeit der Minderheit, zur Mehrheit zu werden, versperrt. Das Mehrheitsprinzip hat daher in der Verfassung dort seine Grenzen, wo der für die demokratischen Mehrheitsentscheidungen notwendige Kernbereich von politischen Mitwirkungsrechten verankert ist. Auf eine weitere Grenze stößt das Mehrheitsprinzip dort, wo es um die Entscheidung existenzieller Fragen geht. Solche Fragen sind in sozial angelegten Gesellschaften unabstimmbar und müssen daher vom Mehrheitsprinzip ausgeschlossen werden.

#### 4. Zivilcourage

Die erste bekannte Verwendung des Begriffes Zivilcourage im Deutschen stammt von dem preußischen Ministerpräsidenten und späteren Reichskanzler Otto von Bismarck, der im Jahre 1864 – im Jahr des deutsch-dänischen Krieges – gesagt haben soll: „Mut auf dem Schlachtfeld ist bei uns Gemeingut, aber Sie werden nicht selten finden, daß es ganz achtbaren Leuten an Zivilcourage fehlt.“ In dieser Aussage befindet sich die Abgrenzung der Zivilcourage zu militärischem – und somit institutionellem und organisiertem – Mut. Zivilcourage kann als bürgerlicher, anständiger Mut übersetzt werden. Setzt es sich doch aus den beiden Wörtern zivil (lateinisch civilis, 1. bürgerlich – nicht militärisch, 2. anständig, annehmbar) und courage (französisch, Beherztheit, Schneid, Mut) zusammen.

Wurde ursprünglich unter Zivilcourage das Auftreten einzelner Bürger gegenüber nicht-zivilen Autoritäten wie dem Militär oder der Polizei verstanden, erfuhr diese Auslegung seit dem 2. Weltkrieg eine Veränderung. Heute versteht man unter Zivilcourage das Eintreten eines Einzelnen oder sich in der Minderheit Befindenden für seine persönlichen Werte, ohne Rücksicht auf sich selbst. Ein Mensch zeigt also Zivilcourage, wenn er nicht bereit ist, über Dinge zu schweigen, die seiner persönlichen Wertevorstellung widersprechen und der sich entscheidet, „Alarm“ zu schlagen. Dies kann zunächst im näheren Umfeld stattfinden (z.B. ein persönliches Gespräch), und wenn dies keinen Erfolg hat, auch unter Einbeziehung der Öffentlichkeit erfolgen.

Zivilcourage ist nicht angeboren, sondern muss gelernt werden. Das beherzte Eintreten für die eigenen Werte entgegen einer Mehrheitsmeinung, die als falsch bewertet wird, erfordert besonderen Mut. Diejenige Person, die Zivilcourage zeigt, ist normalerweise auf sich selbst angewiesen, und kann nicht als Teil einer Masse oder Gruppe agieren. Es bedarf daher der Ermutigung und der Vermittlung besonderer Fähigkeiten, um einen Menschen den bewussten Umgang mit Zivilcourage zu ermöglichen. Denn so stellte Kurt Tucholsky fest: „Nichts erfordert mehr Mut und Charakter, als sich im offenen Gegensatz zu seiner Zeit zu befinden und laut zu sagen: Nein!“

Das Lernziel ist der bewusste Umgang mit entsprechenden Situationen. Dazu gehören die Analyse der eigenen Möglichkeiten, aber auch der persönlichen Grenzen, um eine mögliche Selbst- und Fremdgefährdung auszuschließen, und dennoch die eigenen Werte zu vertreten und gegen Ungerechtigkeiten zu protestieren, um diese nicht mit zu tragen.

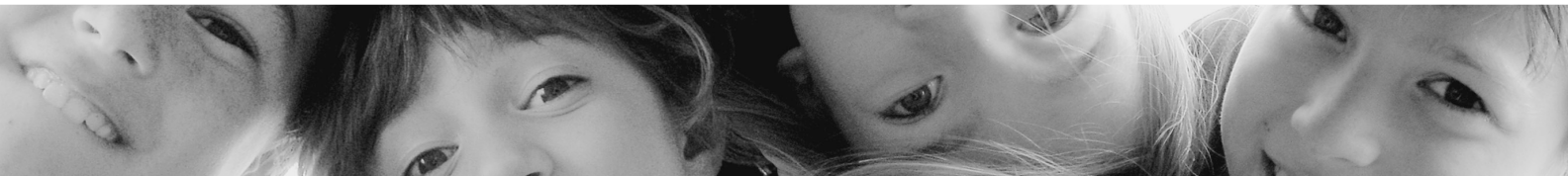
„Man muss etwas machen, um selbst keine Schuld zu haben. Dazu brauchen wir einen harten Geist und ein weiches Herz. Wir haben alle unsere Maßstäbe in uns selbst, nur suchen wir sie zu wenig.“ Sophie Scholl

## 5. Was ist Politik?

- Politik ist die Summe der Mittel, die nötig sind, um zur Macht zu kommen und sich an der Macht zu halten und um von der Macht den nützlichsten Gebrauch zu machen, ... Politik ist also der durch die Umstände gebotene und von den Vermögen (virtu) des Herrschers oder des Volkes sowie von der spezifischen Art der Zeitumstände, abhängige Umgang mit der Macht. (Macchiavelli, um1515)
  - Politik ist die Kunst des Staatslebens, die Bewegung des öffentlichen Lebens, die auf Ziele ausgerichtet ist. Politik bestimmt, „was geschehen soll und wie es geschehen soll. Sie bezeichnet die Aufgaben des Staatslebens und ihre Lösung.“ (Blunschli 1864)
  - Politik ist das Streben nach Machtanteil oder nach Beeinflussung der Machtverteilung, sei es innerhalb eines Staates oder zwischen den Menschengruppen, die er umschließt. (Max Weber 1919)
  - Die Politik ist der Ausgangspunkt aller praktischen Handlungen einer revolutionären Partei, und sie kommt auch im Verlauf dieser Handlungen und in deren Endergebnis zum Ausdruck – Politik und Taktik sind das Leben der Partei. (Mao Tse Tung 1948)
  - Politik ist der Kampf um die rechte Ordnung. (Suhr/v. d. Gablenz 1950/1965)
  - Politik ist die autoritative (von Regierenden, von Herrschenden) verfügte Verteilung von materiellen und immateriellen Werten in der Gesellschaft. (nach Easton 1954/1964)
  - Politik (ist) gesellschaftliches Handeln, ... welches darauf gerichtet ist, gesellschaftliche Konflikte über Werte verbindlich zu regeln. (Lehmbruch 1968)
  - Politik (ist) „der alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens durchdringende Kampf der Klassen und ihrer Parteien, der Staaten und der Weltsysteme um die Verwirklichung ihrer sozialökonomisch bedingten Interessen und Ziele ...“ (Wörterbuch der marxistisch-leninistischen Soziologie 1969)
  - Politik ist der Komplex sozialer Prozesse, die speziell dazu dienen, das Akzept administrativer (Sach-)Entscheidungen zu gewährleisten. Politik soll verantworten, legitimieren und die erforderliche Machtbasis für die Durchsetzung der sachlichen: Verwaltungsentscheidungen liefern. (nach Luhmann)
  - Politik ist die Führung von Gemeinwesen auf der Basis von Machtbesitz. (Wilkens, Evangelisches Staatslexikon 1975)
  - Politik (ist) der Kampf um die Veränderung oder Bewahrung bestehen der Verhältnisse. (Graf von Krockow 1976)
- (Aus: C. Böhret/W. Jann/E. Kronenwett: Innenpolitik und politische Theorie, Opladen 1979, Quelle: Thomas Meyer: Was ist Politik? Opladen 2000, S. 16/17)

## 6. UNESCO mainstreaming: the culture of peace

1. Fostering a culture of peace through education by promoting education for all, focusing especially on girls; revising curricula to promote the qualitative values, attitudes and behaviour inherent in a culture of peace; training for conflict prevention and resolution, dialogue, consensus-building and active non-violence . . .
2. Promoting sustainable economic and social development by targeting the eradication of poverty; focusing on the special needs of children and women; working towards environmental sustainability; fostering national and international cooperation to reduce economic and social inequalities . . .
3. Promoting respect for all human rights by distributing the Universal Declaration of Human Rights at all levels and fully implementing international instruments on human rights . . .
4. Ensuring equality between women and men by integrating a gender perspective and promoting equality in economic, social and political decisionmaking; eliminating all forms of discrimination and violence against women; supporting and aiding women in crisis situations resulting from war and all other forms of violence . . .
5. Fostering democratic participation by educating responsible citizens; reinforcing actions to promote democratic principles and practices; establishing and strengthening national institutions and processes that promote and sustain democracy . . .
6. Advancing understanding, tolerance and solidarity by promoting a dialogue among civilizations; actions in favour of vulnerable groups, migrants, refugees and displaced persons, indigenous people and traditional groups; respect for difference and cultural diversity . . .
7. Supporting participatory communication and the free flow of information and knowledge by means of such actions as support for independent media in the promotion of a culture of peace; effective use of media and mass communications; measures to address the issue of violence in the media; knowledge and information sharing through new technologies . . .
8. Promoting international peace and security through action such as the promotion of general and complete disarmament; greater involvement of women in prevention and resolution of conflicts and in promoting a culture of peace in post-conflict situations; initiatives in conflict situations; encouraging confidence-building measures and efforts for negotiating peaceful settlements . . . (S. 5)



Demokratie fällt nicht vom Himmel, sie ist in der Geschichte hart erkämpft worden. Ihre Stabilität und Weiterentwicklung hängt u.a. auch davon ab, wie ihre Grundsätze und Verfahrensweisen von Eltern in der Familie und von Pädagogen in Bildungseinrichtungen an die nachfolgenden Generationen weitergegeben werden.

In der Fortbildungsstudie „Demokratie leben lernen“ der Hessischen Stiftung Friedens- und Konfliktforschung erarbeiteten pädagogische Fachkräfte gemeinsam mit Wissenschaftlern Zugangsweisen und Angebote für eine Demokratieerziehung von Anfang an. Besonderes Augenmerk wurde dabei auf die Unterscheidung zwischen pädagogischer Partizipation als Hilfe zur Entwicklung und demokratischer Orientierung in Entscheidungsprozessen gelegt.

Die Broschüre enthält methodische Vorschläge, wie man selbst kleinste Kinder mit demokratischen Ritualen vertraut machen kann. Zudem werden grundlegende und vorbereitende Gedanken vorgestellt, die zur Planung, Durchführung und Evaluation einer solchen Pädagogik notwendig sind.