

METHODEN- SAMMLUNG

Lernorte der Demokratie
im Vor- und Grundschulalter

INHALT

EINLEITUNG

METHODEN ZUM EINSTIEG IN DIE BERATUNG – ODER WENN EINE GRUPPE ZUM ERSTEN MAL ZUSAMMENKOMMT

01.

- 1.1. Blitzlichtrunde
- 1.2. Persönlicher Wetterbericht
- 1.3. Neues erfahren
- 1.4. Nomen est omen – oder was mein Name mir bedeutet
- 1.5. Sprichwortschatz
- 1.6. Brainwriting – die Kartenabfrage
- 1.7. Postkarten als Metapher
- 1.8. Paarinterview und gegenseitige Partnervorstellung
- 1.9. Stille Post
- 1.10. Traumberuf
- 1.11. Porträtzeichnen - Steckbrief als Interviewleitfaden
- 1.12. The World Café

GEMEINSAM THEMEN UND ZIELE FINDEN, THEMEN BEARBEITEN – ODER WO STEHEN WIR UND WO WOLLEN WIR HIN?

02.

- 2.1. Kleingruppenarbeit
- 2.2. Brief aus der Zukunft
- 2.3. Entwicklungsfluss
- 2.4. Brainwriting – die Kartenabfrage
- 2.5. Neugierpunkte, Interessenpunkte
- 2.6. Mindmapping zur Zielfindung
- 2.7. Gesprächsticket
- 2.8. Ärger - Freude - Kuchen
- 2.9. Rotes Tuch
- 2.10. Geschichten erfinden
- 2.11. Das Blatt wenden
- 2.12. Klein werden dürfen
- 2.13. Wir wechseln den Hut
- 2.14. Partizipationstorten

TEAMENTWICKLUNG – ODER AUFBAU, FÖRDERUNG UND PFLEGE EINES TEAMS

03.

- 3.1. Einschätzung von Gesprächsverläufen – oder erfolgreich ins Gespräch kommen
- 3.2. Vorstellung des „Vier-Ohren-Modells“ nach Schulz von Thun
- 3.3. Ich-Botschaften
- 3.4. Kollegiale Beratung
- 3.5. Dreiecks-Methode
- 3.6. Autogrammspiel
- 3.7. Eisscholle

EINRICHTUNGSANAMNESE – ODER WIE DEMOKRATISCH LEBEN WIR IN UNSERER KITA/GRUNDSCHULE?

04.

- 4.1. Postkarten als Metapher
- 4.2. Gegenstände als Metapher
- 4.3. Buchstabenspiel
- 4.4. Offene Themenfragen als Hausaufgabe zwischen den Beratungen
- 4.5. Wurzeln und Flügel
- 4.6. Etikettierungen in der Kita
- 4.7. Schreibgespräche - Bestimmung Istzustand
- 4.8. Meinungsspiegel
- 4.9. Leitfragen „Partizipation“
- 4.10. Haptische Übungen oder selbst ausprobieren

ORGANISATIONSENTWICKLUNG – WIE SICH DIE EINRICHTUNG IM BERATUNGSVERLAUF ENTWICKELT

05.

- 5.1. Zeitstrom
- 5.2. Organigramm der Einrichtung
- 5.3. U-Prozedur
- 5.4. 100 Tage Rückblick - Was ist bei uns passiert?
- 5.5. Spaziergang durch den vergangenen Tag (bzw. Woche)
- 5.6. Veränderungsporträt
- 5.7. Lob und Kritik

BETEILIGUNGSMETHODEN – WIE DIE SOZIALE PARTIZIPATION VON KINDERN IN GRUNDSCHULE UND KITA GESTÄRKT WERDEN KANN

06.

- 6.1. Morgenkreis
- 6.2. Situationen rund ums Essen
- 6.3. Daumen hoch - Daumen runter!
- 6.4. „Sprechstunde“ für Kinder
- 6.5. Problemlösen mit dem Erzählstab
- 6.6. Triff die Wahl!
- 6.7. Wunschkasten
- 6.8. Methode zur Schülerbeteiligung- Klassenrat

ZUSAMMENARBEIT MIT DEN ELTERN

07.

- 7.1. Elternbefragung
- 7.2. Vor- und Nachbereitung des Elterngesprächs

KOOPERATION VON GRUNDSCHULE UND KITA

08.

- 8.1. Buchstabenspiel
- 8.2. Gemeinsames Zeichnen
- 8.3. Flügel und Hemmschuh
- 8.4. Provokative Interaktion

ABSCHLUSS FINDEN

09.

- 9.1. Postkarten als Metaphern
- 9.2. Was nehme ich mit, was lasse ich hier!
- 9.3. Blitzlicht
- 9.4. Ampel-Feedback

EMPFOHLENE ARBEITSMATERIALIEN

10.

- 10.1. Gemischtes Doppel
- 10.2. TASK
- 10.3. Buchstabenbilder
- 10.4. Visualisierungshilfe
- 10.5. Systemauslegungsformen
- 10.6. Der lyrische Zettelkasten
- 10.7. Gefühlsmonsterkarten
- 10.8. Konfliktkiste

LITERATUR

11.

WEITERDENKEN – ARGUMENTE UND REFLEXION

- 12.1. Bildungsziel: Demokratiekompetenz
- 12.2. Beobachtung in der Kita
- 12.3. Projekte mit Kindern
- 12.4. Konflikte zwischen Kindern - die Rolle der Erwachsenen
- 12.5. Demokratische Bildung - ein Kinderspiel?
- 12.6. Demokratische Bildung in der Kita

IMPRESSUM

Erste Auflage
Zweite Auflage
Dritte Auflage

ZEICHENERKLÄRUNG

Diese Symbole sollen Ihnen die Orientierung erleichtern ...



Hilfsmittel



Dauer



Ziel



Teilnehmer



Methode



Achtung

EINLEITUNG



EINLEITUNG 1. AUFLAGE

DEMOKRATIE VON ANFANG AN!

Demokratieerfahrung beginnt nicht erst im Kindergarten: Kinder brauchen früh Erfahrungen von Anerkennung und Teilhabe, Streitkultur und Entscheidungsnotwendigkeit. Kinder sollen demokratisches Zusammenleben für sich und andere als produktiv erleben und selbst gestalten können. Neben dem Elternhaus sind die Kindergärten und Grundschulen entwicklungsbestimmende Umgebungen, in denen u.a. durch emotionale Zuwendung, gleichberechtigten Umgang und soziale Wertschätzung die Basis für die Fähigkeit, in autonomer Weise an demokratischen Prozessen zu partizipieren, gelegt wird. Wenn Kinder Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten ausbilden sollen, auf demokratische Weise sie selbst betreffende Umstände zu beeinflussen, müssen sie sich selbst als Akteure der eigenen Entwicklung wahrnehmen können.

Bereits im Kindergarten und in der Grundschule ist es erforderlich, Kindern verstärkt Freiräume zu eröffnen, in denen sie entwicklungsstandgerecht Fähigkeiten zur Interessenvertretung erwerben können. Werden Kinder an der Gestaltung ihrer Lebenswelten beteiligt, dann können das Selbstwirksamkeitserleben, die Verantwortung für die Einhaltung der gemeinsam ausgehandelten Regeln und die Bereitschaft, sich auch in Zukunft mit eigenen Vorschlägen bei der Ausgestaltung des Gruppenlebens zu beteiligen, wachsen.

Das Projekt „Lernorte der Demokratie im Vor- und Grundschulalter“ bringt sich mit diesem Ansatz in die Qualitätsentwicklungsinitiative in sächsischen Kindertageseinrichtungen auf Basis des 2006 veröffentlichten sächsischen Bildungsplans ein. Stärkung und Entwicklung eines Demokratieverständnisses in Kindergarten und Grundschule hat das konstruktivistische Bildungsverständnis des sächsischen Bildungsplans als Handlungsgrundlage. Nehmen Fachkräfte den sächsischen Bildungsplan ernst, können frühkindliche Bildungs- und Demokratieprozesse nicht voneinander losgelöst gesehen werden. Kinder, die sich in anregender Umgebung individuell selbst bilden, brauchen die Erfahrung der Selbstwirksamkeit, die Fähigkeit der konstruktiven Kommunikation und der Aushandlung, die Befähigung, Verantwortung für sich und die Gruppe zu übernehmen. Das Erleben und Erlernen demokratischer Basiskompetenzen trägt so zur Entwicklung einer positiven Bildungsbiografie bei.

Kann Demokratie in diesem Sinne Eingang in den Alltag von Kindern finden, hat das positive Auswirkungen auf ihre Teilhabe an demokratischen Prozessen in späteren Entwicklungsphasen.

Das Projekt „Lernorte der Demokratie im Vor- und Grundschulalter“ will in einem durch Praxisberatung initiierten Qualitätsentwicklungsprozess Kindertageseinrichtungen und Grundschulen darin unterstützen, sich als „Lernorte der Demokratie“ weiterzuentwickeln. In der Pilotphase 2006 konnten erste Erfahrungen in den Projektmodulen „ponte Sachsen“ und „Demokratie leben im Elementarbereich“ gesammelt und dokumentiert werden. Auf Basis einer Dokumentation des methodischen Herangehens im Projekt ist diese Methodensammlung entstanden. Sie bildet den Einstieg in eine jährlich weiterzuführende Methodenmappe, die als Handreichung für Multiplikatoren dient, die solche Prozesse in Kindergarten und Grundschule initiieren. Alle dargestellten Methoden sind in den durchgeführten Praxisberatungen und Workshops erprobt. Die Methoden wurden mit drei bis zehn Personen durchgeführt. Die angegebenen Zeiten dienen als Anhaltspunkte. Es wurden die Mindestzeiten angegeben.

Mit dieser Methodenmappe möchte das Projekt „Lernorte der Demokratie“ mit dem Ansatz „Train the Trainer“ einen Beitrag dazu leisten, dass Erfahrungen und Erkenntnisse aus diesem modellhaften Prozess nicht verloren gehen. Außerdem sollen die Erfahrungen der Fachöffentlichkeit im Freistaat Sachsen als Handlungsleitfaden zur Verfügung gestellt werden. Für Anregungen und Anmerkungen ist das Team der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, Regionalstelle Sachsen dankbar.

Jens Hoffsommer
Projektleitung

DANK AN:

Die Moderatoren Grit Engelschalt, Silke Klewe, Alexandra Starosta und Tobias Heinemann, die in den Praxisberatungen Methoden entwickelt und erprobt haben.

Marlen Wippler, die die Verantwortung für die Dokumentation und die Erstellung der Methodenmappe innehat.

Ludger Pesch, der die Methodenmappe mit externer Fachsicht qualifiziert hat.

Dem Freistaat Sachsen mit der Sächsischen Staatskanzlei sowie dem Staatsministerium für Kultus und dem Staatsministerium für Soziales, der die Durchführung des Projekts ermöglicht hat und weiterhin ermöglicht und das Projekt fachlich unterstützt.

ZUR 2. AUFLAGE

**Liebe Leserin,
Lieber Leser,**

Sie halten die zweite, ergänzte Ausgabe der Methodenmappe in Ihren Händen.

Nach der Pilotphase des Projektes „Lernorte der Demokratie im Vor- und Grundschulalter“ wurden die inhaltlichen Ansätze 2007 weiterentwickelt. Mit dem sächsischen Bundesmodellprojekt „Demokratie von Anfang an“ konnte der Wirkungsbereich des Projektansatzes erweitert werden. In 20 Kindertageseinrichtungen in ganz Sachsen arbeiten Moderatorinnen und Moderatoren mit den Pädagoginnen und Pädagogen am Thema Demokratie in Kindertageseinrichtungen. Verschiedene Inhalte wurden erarbeitet, Ziele entwickelt, erste Schritte in Richtung Demokratie im Kita-Alltag gegangen. Die Fragen und Ansätze sind dabei sehr breit gefächert. Von der Zusammenarbeit mit Eltern bis zur Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag wurden Themen gemeinsam systematisiert und bearbeitet. So unterschiedlich Themen und Zugänge auch sind, sie korrespondieren immer mit dem Grundverständnis des Projekts. Demokratie findet sich in Haltungen und in der Lebenspraxis der Menschen wieder. Alle Themen beziehen sich auf die Form des menschlichen Zusammenlebens, um Selbstständigkeit und Selbstverantwortung des Einzelnen, Respekt, Toleranz und Anerkennung des Anderen, um Kompromiss- und Konfliktfähigkeit zu erlernen. Auf Basis aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse geht das Projekt davon aus, dass die Grundlagen für die Entwicklung demokratischer Handlungskompetenzen bereits im Kindesalter gelegt werden. Die Entwicklung dieser Handlungskompetenzen will das Projekt unterstützen. Es unterstützt Pädagoginnen und Pädagogen darin, diese Kompetenzentwicklung bei Kindern qualifiziert zu begleiten und zu unterstützen.

In der vorliegenden Mappe sind Methoden und Ansätze dokumentiert, die in den Moderationen erprobt und verwendet wurden. Die Methodenmappe will Anregung sein, sich dem Thema auf kreative und lustvolle Weise zu nähern.

Abschließend gilt es, all jenen Danke zu sagen, die es 2007 ermöglicht haben, das Projekt erfolgreich durchzuführen:

- › dem Bundesprogramm „Vielfalt tut gut“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
- › dem Programm „Weltoffenes Sachsen für Demokratie und Toleranz“ der Sächsischen Staatskanzlei
- › der Heinz Nixdorf Stiftung
- › dem Institut „Kids“ der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit Dresden
- › den Moderatorinnen und Moderatoren im Projekt.

Das Projektteam wünscht Ihnen ein erfolgreiches und kreatives Arbeiten mit den vorliegenden Methoden. Über Rückmeldungen und Anregungen aus der pädagogischen Praxis würden wir uns freuen

Jens Hoffsommer
Projektleiter

ZUR 3. AUFLAGE

**Liebe Leserin,
Lieber Leser,**

auch im 2. Jahr des Modellprojekts „Demokratie von Anfang an - Kindertageseinrichtungen als Lernorte der Demokratie“ haben wir die verwendeten Methoden und Ansätze dokumentiert. Mit der Ergänzung der 2. Auflage werden diese nun in der Ihnen hier vorliegenden Methodensammlung erweitert.

In 2008 wurden die 18 teilnehmenden Kindertageseinrichtungen durch Moderatoren begleitet und auf ihrem Weg zum „Lernort der Demokratie“ unterstützt. Dabei kristallisierten sich verschiedenste Themenschwerpunkte heraus. So wurden Workshops zur Zusammenarbeit mit Eltern, Stärkung sozialer Kompetenzen bei Kindern, zu Konflikten zwischen Kindern und zu Kommunikation durchgeführt.

Neben den Erfahrungen aus den Workshops haben wir auch in den Moderationen erprobte Methoden dokumentiert und stellen Ihnen diese zur Verfügung.

Darüber hinaus haben wir in dieser Ausgabe ein Kapitel eingefügt, das sich dem Thema theoretisch nähert und erstmals auch die wissenschaftliche Projektbegleitung durch „Kids - Institut für frühkindliche Bildung an der Ev. Hochschule für Soziale Arbeit Dresden“ zu Wort kommen lässt.

Damit ergänzen wir die Methodensammlung für Multiplikatoren, die selber als Fachberatung oder Einrichtungsleitung Anregungen suchen für die Initiierung und Umsetzung eines Qualitätsentwicklungsprozesses mit dem Fokus auf die demokratische Einrichtungskultur.

Abschließend gilt es, all jenen Danke zu sagen, die es auch 2008 ermöglicht haben, das Projekt erfolgreich durchzuführen:

- › dem Bundesprogramm „Vielfalt tut gut“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
- › dem Programm „Weltoffenes Sachsen für Demokratie und Toleranz“ der Sächsischen Staatskanzlei
- › der Heinz Nixdorf Stiftung
- › dem Institut „Kids“ der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit Dresden
- › den Moderatorinnen und Moderatoren im Projekt.

Das Projektteam wünscht Ihnen ein erfolgreiches und kreatives Arbeiten mit den vorliegenden Methoden. Über Rückmeldungen und Anregungen aus der pädagogischen Praxis würden wir uns freuen.

Jens Hoffsommer
Projektleiter

DANK AN:

Die Moderatoren Manuela Athenstaedt, Cornelia Beer, Ricardo Glaser, Tobias Heinemann, Silke Klewe und Juliane Vogt, die in den Moderationen Methoden erprobt und entwickelt haben.

Die Autoren Lilo Dorschky, Ina Schenker und Manuela Athenstaedt, die durch ihre fachliche Unterstützung anregende Impulse gegeben haben.

01 **METHODEN ZUM EINSTIEG IN DIE BERATUNG – ODER WENN EINE GRUPPE ZUM ERSTEN MAL ZUSAMMENKOMMT**



Kommen Gruppen das erste Mal zusammen, liegen meist Erwartungen und Spannung in der Luft. Fragen wie: Was kommt auf mich zu? Was wissen und können die anderen? Was wird von mir erwartet? Wie ist die Leitung? etc. wecken einerseits Neugier, können andererseits aber auch verunsichern. Oftmals nehmen die Teilnehmenden eine eher passive, abwartende Haltung ein.

All das sollte denjenigen bewusst sein, die die Gruppe moderieren und Arbeitsprozesse anregen wollen. Es gibt Methoden, die den Einstieg in Beratungen/Moderationen/Seminare erleichtern, die dazu beitragen, dass sich die Teilnehmenden lockern, erste Kontakte untereinander herstellen und einen gemeinsamen Zugang zum Thema finden.

1.1. Blitzlichtrunde



max. 1 Minute pro Teilnehmenden



Das Ziel einer Blitzlichtrunde ist es, dass alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Moderationsprozesses ihre Erwartungen, Vorstellungen, Gefühle und Wünsche, die sie mit der Moderation verbinden, bei sich selbst bewusst wahrnehmen und zum Ausdruck bringen.

Für das Team ist es wichtig, Erwartungen und Befürchtungen der anderen wahrzunehmen, da so im Beratungsverlauf gezielt darauf eingegangen werden kann. Diese Methode kann nicht nur als Einstieg in die Beratung, sondern bei wiederkehrenden Terminen auch als Einstimmung angewandt werden.



Wichtig dabei ist, dass es sich um einen Satz handelt und jeder gleich viel Zeit bekommt. Blitzlichter sind kurz und werden nicht kommentiert oder kritisiert. Die Blitzlichtrunde geht reihum, sodass das Befinden aller bekannt wird.

1.2. Persönlicher Wetterbericht



Bilder zu verschiedenen Wetterlagen oder Papier und Stifte



ca. 2 Minuten pro Teilnehmer



Das persönliche Befinden – die Stimmungen und die Gefühle – der Teilnehmenden in die Beratungsrunde zu tragen, ist das Ziel der Methode persönlicher Wetterbericht. Diese Methode kann nicht nur als Einstieg in die Beratung, sondern bei wiederkehrenden Terminen auch als Einstimmung angewandt werden.



Es werden an sechs voneinander entfernten Orten des Raumes Bilder verteilt, die jeweils verschiedene Wetterlagen abbilden. Die Teilnehmenden sollen sich analog zu ihrem persönlichen Befinden die passende Wetterlage herausuchen und den anderen erläutern. Variante: Die Teilnehmer malen eigene Wetterbilder.

1.3. Neues erfahren

D

bis zu 4 Minuten pro Teilnehmer

Z

Die Teilnehmenden lernen sich untereinander kennen, erfahren etwas Unbekanntes von ihrem Gegenüber, was über das Beratungsthema hinausgeht. Zum einen dient diese Übung dazu, sich gegenseitig bekannt zu machen, zum anderen wird ein Gruppengefühl erzeugt und Nähe aufgebaut.

M

Die Teilnehmer bekommen die Aufgabe gestellt, etwas von sich zu erzählen, was in dieser Runde noch keiner weiß. Daran beteiligt sich auch die Seminarleitung.

1.4. Nomen est omen – oder was mein Name mir bedeutet

(Vgl. Wagner, P./ Hahn, St./ Enßlin, U. (Hrsg.) 2006)

H

Vornamenbuch zum Nachschlagen der Namen und deren Bedeutung

D

bis 30 Minuten

Z

In Gruppen, die neu zusammenkommen, werden die Vornamen jedes Teilnehmenden bekannt gegeben. Um sich miteinander vertraut zu machen und besser kennenzulernen und außerdem die richtige Schreibweise der Namen zu erfahren, werden „Geschichten“ rund um den Namen erzählt.

M

Jeder stellt sich mit seinem Vornamen vor. Eine Auseinandersetzung mit dem Vornamen findet statt, indem verschiedene Fragen gestellt werden können, z.B.:

- > Welche Bedeutung hat mein Vorname?
- > Wer hat mir den Namen gegeben und warum?
- > Kann ich mich mit der Bedeutung identifizieren?
- > Bin ich meinem Ruf(namen) gerecht geworden oder habe ich mich von ihm distanziert?
- > Hat mein Name Einfluss auf meine persönliche Geschichte oder meine pädagogische Arbeit?

1.5. Sprichwortschatz



als Hausaufgabe
bis 45 Minuten



Die Teilnehmer lernen sich untereinander besser kennen, indem ihre persönliche Sichtweise auf ihren Beruf dargestellt wird.



Unter der Aufgabenstellung „Welches Sprichwort verbinden Sie am ehesten mit den Vorstellungen, die Sie über und zu Ihrem Beruf haben?“ werden die Teilnehmenden aufgefordert, sich mit ihrer Sichtweise auf ihren Beruf metaphorhaft auseinanderzusetzen. Es ist möglich, dass einzelne Sprichwörter von der Seminarleitung zur Auswahl gestellt werden, sie dienen dann als Anreiz. Als Hausaufgabe aufgegeben, sucht sich jeder sein persönliches Sprichwort heraus und beschäftigt sich mit den Gründen seiner Auswahl. Die Ergebnisse dieser Auseinandersetzung sollen in der nächsten Beratung als Einstieg dienen.

1.6. Brainwriting – die Kartenabfrage



Karten zum Beschreiben, Stifte, Klebestreifen oder Pins, Klebepunkte



bis 45 Minuten



Erwartungen, Wünsche, aber auch Ängste und Befürchtungen, die die Teilnehmenden mit der Beratung verbinden, sollen ausgesprochen werden. Für die Seminarleitung ist es von Vorteil, dieses Wissen zu erhalten, da mit diesem Wissen der weitere Beratungsprozess an den Teilnehmern orientiert fortlaufen kann und die Teilnehmenden dort abgeholt werden, wo sie momentan stehen. Außerdem besteht auch die Möglichkeit, gemeinsame Regeln für den Beratungsprozess zu finden, sodass ein gemeinsamer Handlungsrahmen, nach dem die zukünftigen Beratungen gestaltet werden sollen, festgelegt wird.



Die Teilnehmenden erhalten leere Karten, auf die sie auf eine zielgerichtete Frage hin, wie z.B. „Welche Erwartungen legen Sie in dieses Projekt?“ oder „Was möchten Sie bei unseren Zusammentreffen auf keinen Fall?“, Antworten schreiben. Dazu wird ihnen fünf Minuten Zeit gegeben. Im Anschluss an die Bedenkzeit sollen alle ihre Gedanken den anderen mitteilen, indem sie ihre beschriebenen Karten an eine Wand kleben/pinnen und den anderen erläutern. Dem folgt ein Sortieren aller Antworten, sodass man Themenschwerpunkte erhält, die durch Klebepunkte nochmals priorisiert werden können.

1.7. Postkarten als Metapher

H

verschiedene Postkarten, Stifte, Papier, Pins oder Kleber

D

bis 45 Minuten

Z

Emotionen und Gedanken der Teilnehmenden werden erfragt. Die Teilnehmenden können so etwas von den Erwartungen, Wünschen und Bedenken erfahren, die die anderen Teilnehmer in die Beratung einbringen. Für die Seminarleitung ist es von Vorteil, dieses Wissen zu erlangen, um im Prozess der Beratung darauf einzugehen.

M

Jeder der Teilnehmer zieht verdeckt oder offen aus einem Postkartenstapel oder den ausgelegten Karten eine Karte heraus. Entweder setzen sich die Teilnehmer spontan oder in einer vorgegebenen Zeit, die fünf Minuten nicht überschreiten soll, mit dem Kartenmotiv auseinander. Dazu wird ihnen vorab eine Frage gestellt. Fragen, die besonders zum Beratungseinstieg oder zur Unterstützung eines Blitzlichts hilfreich sind, können sein:

„Benennen Sie Ihre momentane Stimmung und setzen Sie diese mit dem Kartenmotiv auseinander.“ oder „Was fällt Ihnen zum Thema DEMOKRATIE im Bezug auf das Kartenmotiv ein?“ oder „Warum haben Sie gerade diese Karte in Verbindung mit ‚Teamentwicklung/Zeit‘ gezogen?“ Eine andere Variante bildet das Ziehen der Karte und die anschließende Nennung der Frage.

Die Teilnehmer können die Gedanken, die ihnen während ihrer Auseinandersetzung kommen, aufschreiben. Schließlich sollen die Karten und die Gedanken den anderen Teilnehmenden gezeigt und vorgestellt werden. Dazu wird beides an einer Pinnwand befestigt.

1.8. Paarinterview und gegenseitige Partnervorstellung

D

ca. 40 Minuten

Je nach Anzahl der Fragen kann die Zeit für das Paarinterview verlängert werden.

Z

Diese Methode dient zur Lockerung und zum intensiveren Kennenlernen. Die Teilnehmenden nehmen ersten Kontakt zueinander auf.

M

Es werden jeweils zwei Personen zu einem Paargespräch eingeladen. Es sollten dabei möglichst Paare gebildet werden, die sich noch nicht kennen.

Mögliche Fragen im Paarinterview könnten sein:

- › Wie ist dein Name?
- › Was wolltest du als Kind werden?
- › Was würdest du gern machen, wenn wir jetzt nicht hier wären?
- › Was erwartest du von der Gruppe, von dir selbst, von der Leitung?
- › Wie bin ich zu meinem Beruf gekommen?
- › War es schon immer mein Wunsch, diesen Beruf zu lernen?
- › Welche berufliche Laufbahn hat mich hierher geführt?
- › Seit wann arbeite ich in dieser Einrichtung?

Die Teilnehmer haben dafür maximal zehn Minuten Zeit. Anschließend können sie sich gegenseitig in der gesamten Gruppe vorstellen. Es ist möglich, erst nach den Paarinterviews die Aufgabe des gegenseitigen Vorstellens vor der gesamten Gruppe bekannt zu geben, sodass sich die Interviews spontaner gestalten.

1.9. Stille Post



Stifte, Pinnwandpapier, Pinnwand



abhängig von der Anzahl der Teilnehmer und der Anzahl der Durchläufe



Die Methode „Stille Post“ knüpft an das gleichnamige Kinderspiel an. Die Teilnehmer erleben, wie sich Nachrichten bei der Weitergabe verändern können, wie wichtig Kommunikation ist und wie schwierig das Verstehen von Nachrichten ist, wenn keine Nachfragen erlaubt sind.



Ein Teilnehmer überlegt sich einen Satz, der zum Thema der Zusammenkunft passt. Im Projekt „Demokratie von Anfang an“ kann eine Nachricht sein: „Beteiligung geht alle an.“ Die Nachricht wird einmal reihum von Teilnehmerohr zu Teilnehmerohr weitergeflüstert. Dabei achtet jeder Teilnehmer darauf, dass die Nachricht leise und ohne Wiederholung weitergesagt wird. Der Letzte spricht das, was er verstanden hat, laut aus und schreibt es an die Pinnwand. Als Vergleich schreibt der Absender ebenfalls seine (tatsächlich gesagte) Nachricht an.

Diese Methode kann in mehreren Durchgängen stattfinden, der Absender der Nachricht sollte jedoch wechseln.

1.10. Traumberuf



Karten zum Beschreiben, Stifte, Pinnwand



ca. 2–3 Minuten pro Teilnehmer



Mit diesem Einstieg werden biografische Hintergründe und Lebenswege der Teilnehmer vorgestellt.



Jeder Teilnehmer erhält eine Karte und einen Stift. Die Teilnehmer erhalten die Aufgabe sich in ihre Kindheit/Jugend zurückzusetzen und zu überlegen, welchen Traumberuf sie wählen würden. Diesen schreiben sie dann auf die Karte.

Nach Aufforderung werden diese Karten von den Teilnehmern jeweils einzeln an die Pinnwand geheftet.

Dabei erzählen sie:

- › warum sie gerade diesen Traumberuf hatten.
- › welchen Beruf sie dann tatsächlich gewählt haben.
- › seit wann sie als Erzieherin tätig sind.



Einzelarbeit!

1.11. Porträtzeichnen - Steckbrief als Interviewleitfaden

H

kopierte Zettel mit Interviewleitfaden, Stifte, Papier

D

60 Minuten

Z

Kennenlernen der Gruppe

T

10 - 25 Teilnehmer

M

Die Teilnehmer werden aufgefordert, sich zu Paaren zusammen zu finden. Dabei sollten sich vor allem diejenigen zusammen finden, die sich bisher gar nicht oder kaum gekannt haben.

Die Paare haben nun 20 Minuten Zeit, sich gegenseitig zu interviewen. Anhand eines Interviewleitfadens werden grundlegende Fragen zur Person sowie zur Arbeit in der Einrichtung beantwortet. (Es empfiehlt sich, in Stichpunkten mitzuschreiben!) Danach erstellt jeder Teilnehmer von seinem Partner ein Porträt, bei dem die im Interview wahrgenommenen Eigenschaften und Arbeitsbereiche geschrieben werden. Die einzelnen Porträts werden der gesamten Gruppe vorgestellt und diese hat nun einen Eindruck von den Vielfalt der Gruppenteilnehmer und deren Arbeitsbereichen.

A

Der Interviewleitfaden muss im Vorfeld erarbeitet und kopiert werden

1.12. The World Café

(Vgl. Methodenkompendium: Schulleben und Unterricht demokratisch gestalten)

H

Raumgestaltung: Caféhaus-Atmosphäre mit ausreichend Caféhaus-Tischen (o. Ä.) mit jeweils 4 bis 5 Stühlen, Papiertischdecken, Stifte, Moderationskarten, Klebeband, ggf. Pinnwand

D

90 - 240 Minuten (in Abhängigkeit von der Teilnehmerzahl)

Z

Die Intention des World Cafés ist es, eine möglichst unterschiedlich zusammengesetzte Gruppe von Menschen in intensive Gespräche zu bringen: Durch angeregten Austausch zu einem gemeinsamen Thema sollen kreative Lösungen und Ideen entstehen. Dies soll geschehen, indem sich die Gedanken der Teilnehmenden vernetzen und befruchten und die „kollektive Intelligenz der Gruppe“ genutzt wird.

T

20 bis mehrere hundert Teilnehmer



Die Teilnehmenden erhalten eine einzige Frage oder eine Sequenz von aufeinander abgestimmten Fragen. Im Rahmen eines Strategie-Cafés für Erzieherinnen einer Kita könnten diese z. B. lauten: Wie erforschen wir unser Thema, unsere Kita? Was erfahren wir wie? Wer kann uns bei der Recherche helfen? Was müssen wir beachten beim Bewerten der Quellen/Aussagen? Wie stellen wir unser Thema dar? Was müssen wir tun, um unsere Ergebnisse ggf. der Öffentlichkeit zu präsentieren?

Die Teilnehmer unterhalten sich an ihren Tischen für ca. 20 bis 45 Minuten zur ersten oder den beiden ersten Fragen. Danach sucht jede Person einen neuen Tisch auf und bringt die bisherigen Erkenntnisse als „Meinungsbotschaft“ in die neu zusammengesetzte Runde ein.

Nur eine Person bleibt am alten Tisch zurück. Als „Gastgeber“ heißt er die neuen Teilnehmenden willkommen und erzählt, was an seinem Tisch bislang besprochen wurde. Dann arbeiten alle an der alten oder neuen Fragestellung weiter, bis es zum nächsten Wechsel kommt, usw. Die Ideen, Themen und Fragen beginnen sich allmählich zu vertiefen und zu verlinken.

Zum einen werden die Ideen durch den stetigen Wechsel der Tischgesellschaften und den mündlichen Austausch vernetzt. Zum anderen zeichnen alle Teilnehmenden ihre Gedanken auf Papiertischdecken, die am Tisch verbleiben, auf. Die Gedanken können daher von der nächsten Runde gelesen und ergänzt werden. Schlüssel-Erkenntnisse werden zwischendrin auch im Plenum mitgeteilt – und können zusätzlich auf Moderationskarten notiert von Tisch zu Tisch durch den Seminarraum zirkulieren.

The World Café eignet sich:

- › wenn viele verschiedene Menschen gemeinsam über ein komplexes Thema nachdenken wie Open Space,
- › wenn die Sicht aller zu einer Frage oder einem Thema sichtbar werden soll,
- › wenn Menschen unkompliziert miteinander in Kontakt treten und networken wollen,
- › als Auftaktveranstaltung für einen Veränderungsprozess,
- › als Element sowohl in klassischen Konferenzen als auch in Großgruppenprozessen.

02 GEMEINSAM THEMEN UND ZIELE FINDEN, THEMEN BEARBEITEN – ODER WO STEHEN WIR UND WO WOLLEN WIR HIN?



Im Projekt „Lernorte der Demokratie“ gibt es keine fertige Vorgabe von Abläufen in der Beratung. Das Leitziel des Projektes „Kinder entwickeln eine demokratische Kultur in Kindergarten und Grundschule“ steht über allem, der Weg dahin soll sich aber am Stand der Einrichtungen orientieren. Deshalb ist es wichtig, zuerst einmal herauszufinden, wo die Einrichtungen momentan stehen und wo sie hinwollen. Dazu gibt es verschiedene Methoden, die dies ermöglichen. Anhand des Entwicklungsstandes können Themen und Ziele gemeinsam gefunden werden. Die Moderatorinnen und Moderatoren sind dabei quasi die Entwicklungshelfer dieser Prozesse.

Warum ist es wichtig, gemeinsam an den individuellen Zielfindungsprozessen zu arbeiten? Wenn die Identifikation mit den Zielen gelingen soll, muss an deren Aufstellung gemeinsam gearbeitet werden.

Die Ziele sollen dabei nach der sogenannten SMART-Regel formuliert werden, d.h., sie sind spezifisch, messbar, akzeptabel, realistisch und terminiert.

2.1. Kleingruppenarbeit



Karten zum Beschreiben, Stifte, Klebestreifen oder Pins



40 bis 60 Minuten



Die Teilnehmenden beteiligen sich alle aktiv und bringen ihre eigenen Erfahrungen ein. Hierbei wird auch deutlich, dass sie durchaus schon über Sachkompetenz verfügen.



Es werden kleine Gruppen gebildet, die sich z.B. mit dem Thema „Kinder in ihrer Persönlichkeit stärken und zum Mitbestimmen animieren“ auseinandersetzen. Die Kleingruppen umfassen dabei drei bis fünf Personen und bekommen ca. 20 Minuten Zeit, sich mit dem Thema zu beschäftigen. Jede Kleingruppe erhält Stifte und Karten, auf die sie ihre Gedanken zum Thema schreiben oder zeichnen. Anschließend werden die Ergebnisse der Kleingruppenarbeit der Gesamtgruppe vorgestellt.

2.2. Brief aus der Zukunft



Papier, Stifte



als Hausaufgabe
zum Vorlesen 30 bis 60 Minuten je nach Gruppengröße



Ängste bezüglich der Zukunft können abgebaut und Vorstellungen zu Handlungsschritten und eigenen Fähigkeiten präzisiert werden.



Die Teilnehmenden bekommen zwischen den Beratungsterminen die Aufgabe sich vorzustellen, dass bis zum jetzigen Zeitpunkt 20 Jahre vergangen sind. Sie sollen aus diesem Blickwinkel beschreiben, wie ihre Einrichtung zum heutigen Zeitpunkt ideal gewesen wäre. Diese Aufgabe wird für die Zeit zwischen den Beratungsterminen erteilt und kann auch in der Gruppe bearbeitet werden. Beim nächsten Beratungstermin werden die Briefe vorgelesen. Die Teilnehmenden entwickeln durch diese Art des Nachdenkens über die ideale Einrichtung Vorstellungen von der Umsetzung ihrer Ziele unter der Einbringung bereits vorhandener Erfahrungen.

Es ist auch möglich, die Aufgabenstellung zu variieren: Die Teilnehmenden sollen sich vorstellen, wie ihre Einrichtung in 20 Jahren aussehen könnte. Sie sollen diese Idealvorstellung in Briefform beschreiben.

2.3. Entwicklungsfluss

H

Stifte, lange Papierrolle (Tapete oder Packpapier)

D

Es handelt sich um eine Methode, die ca. 30 Minuten in Anspruch nimmt und an der immer wieder gearbeitet und angeknüpft werden kann.

Z

Entwicklungen innerhalb des Beratungsverlaufes werden visualisiert. Sowohl eine Bestandsaufnahme als auch Prozesse von Themenfindungen werden am Fluss – der als Metapher für die Einrichtung steht – bildlich festgehalten. Es ist zu sehen, was schon geschafft wurde. Die Teilnehmenden werden motiviert, weil sie sehen, was sie geleistet haben. Gleichzeitig werden Teilziele erarbeitet.

M

Auf eine lange Papierrolle – Tapete oder Packpapier – wird ein Fluss gezeichnet. Dieser Fluss beginnt mit einer Quelle. Er wird durch Zuflüsse größer und stärker. Die Quelle steht für die Ausgangssituation der Einrichtung – diese wird gemeinsam beschrieben. Die Zuflüsse stehen für Entwicklungsprozesse und -anstöße, die für die Einrichtung bestimmend sind. D.h., im Gesamtfluss werden die Prozesse dargestellt, welche innerhalb der Einrichtung stattfinden und verdeutlichen, wie die Weiterentwicklung voranschreitet. Ergänzend können auch Wehre oder Staumauern eingezeichnet werden, die die Weiterentwicklung verzögern.

2.4. Brainwriting – die Kartenabfrage

H

Karten zum Beschreiben, Stifte, Klebestreifen oder Pins, Klebepunkte

D

45 Minuten

Z

Die Methode kann mehrere – je nach Aufgabenstellung – Funktionen erfüllen. Z.B. kann sie zur Reflexion anregen, sie kann helfen, gemeinsame Themen zu finden, es können Arbeitsregeln erstellt werden.

M

Die Durchführung findet analog zu Punkt 1.6. statt, jedoch möchte man hier andere Erkenntnisse gewinnen. Mögliche Dinge, die zum Thema Reflexion, Themen und Ziele erfragt werden können, sind:

- > Welche Themen möchten Sie hier behandelt wissen?
- > Welche Formen demokratischen Lebens, demokratischer Teilhabe gibt es in Ihrer Einrichtung für Kinder/Eltern/Erzieherinnen?
- > Was kann in Bezug auf Teilhabe und Demokratie in Ihrer Einrichtung verändert bzw. bewirkt werden?
- > Was muss passieren, damit Sie aus dieser Beratung mit einem positiven Gefühl herausgehen?

Unter dem Motto „Ich will hier ...“ bzw. „Ich will hier nicht ...“ können Regeln für die Arbeit im Team festgelegt werden.

2.5. Neugierpunkte, Interessenpunkte



Papier, Stifte, Klebepunkte, Flipchart oder Pinnwand



5 Minuten



Entscheidungen müssen z.B. darüber getroffen werden, welche Themen innerhalb des Beratungsprozesses oder Workshops besprochen werden sollen. Auch darüber, wie das Programm im weiteren Verlauf der Beratung erfolgen soll, kann hier entschieden werden.



Mögliche Punkte des weiteren Programmablaufs bzw. mögliche Themen werden übersichtlich dargestellt, z.B. auf einer Pinnwand oder einem Flipchart. Die Teilnehmenden werden gebeten, je nach Neugier oder Interesse die Themen bzw. Programmpunkte zu priorisieren. Daraus ergeben sich Gewichtungen, die als Grundlage für die thematischen Schwerpunkte dienen. Die Teilnehmenden erhalten dazu Stifte oder Klebepunkte, mit denen sie ihre Favoriten kenntlich machen können. Grundsätzlich sollten von jedem Teilnehmenden nicht mehr als halb so viele Punkte vergeben werden können, wie es Themen oder Programmpunkte gibt.

2.6. Mindmapping zur Zielfindung



Stifte, Pinnwandpapier, Pinnwand



ca. 20 Minuten pro Ziel



Ziele formulieren



Voraussetzung für diese Methode ist, dass die Teilnehmer schon Themen gefunden haben, zu denen sie arbeiten möchten.

Der Moderator schreibt ein Thema in die Mitte des Papiers und zeichnet einen Kreis darum. Die Teilnehmer benennen jetzt alle Voraussetzungen und Handlungsschritte, die mit einer erfolgreichen Bearbeitung dieses Themas zusammenhängen. Der Moderator schreibt diese mit Verbindungslinien an den Kreis. Mithilfe dieses daraus entstehenden Mindmaps gelingt es den Teilnehmern recht gut, ihr Ziel zu formulieren.

2.7. Gesprächsticket



Stifte, Pinnwand
Gesprächstickets – für jeden Teilnehmer ein Ticket pro folgender beispielhafter Aussage:

Ich bin hier, um zu...

- › Eine Schwierigkeit in meiner Tätigkeit ist ...
- › Eine Lieblingssituation in meinem Praxisbereich ...
- › Ein ermutigender Gedanke in meiner Arbeit ist ...
- › Woran werde ich später erkennen, dass ich hier etwas gelernt habe?
- › Ein gutes Ergebnis könnte ich verhindern, indem ich ...
- › Zu einem guten Ergebnis kann ich beitragen, indem ich ...



ca. 30 Minuten



Vorbereitung auf eine Erwartungsabfrage. Die Teilnehmer reflektieren jeder für sich ihren Arbeitsalltag und machen sich bewusst, warum sie in diesem Seminar sind.



Alle Teilnehmer erhalten die gleichen Gesprächstickets und füllen diese aus. Anschließend werden die Tickets von dem jeweiligen Teilnehmer nacheinander an der Pinnwand befestigt, wobei der Teilnehmer den anderen erläutert, was er geschrieben hat.

Variation: Die Teilnehmer finden sich zu Paaren zusammen und tauschen sich über ihre Gesprächstickets aus.

2.8. Ärger – Freude – Kuchen



Pro Teilnehmer ein Blatt Papier A4 und A3, Stifte



30–60 Minuten



Selbstreflexion, Erkennen gegenseitiger Erwartungen



Jeder Teilnehmer nimmt sich ein A4-Blatt und listet seinen Ärger und seine Freuden zu einem vorgegebenen Thema auf. Danach zeichnet er auf das A3-Blatt zwei kreisförmige Kuchen, die in ihrer Gesamtgröße der Größe des Ärgers und der Größe der Freude entsprechen könnten. Nun überträgt er jedes Element seiner Listen in die Kuchenkreise und symbolisiert dessen Bedeutung durch die Größe des „Tortenstücks“. Nach dieser Selbstreflexion und visuellen Darstellung können Paare oder Kleingruppen bis zu sechs Personen ihre Kuchen einander vorstellen. Jeder hebt Freuden und Ärgernisse hervor, die ihm wichtig sind, und unterstreicht jene Anteile, bei denen er sich Verstärkung und eine Veränderung durch dieses Seminar wünscht. Im folgenden Gespräch wird gemeinsam entdeckt, welche Beiträge jeder leisten kann, welche Wünsche an die Gruppe und den Moderator vorhanden sind.

Anschließend werden diese Arbeitsergebnisse der ganzen Gruppe vorgestellt.

2.9. Rotes Tuch

H

ein rotes Tuch, Stifte, Pinnwandpapier, Pinnwand

D

15–30 Minuten

T

optimal bis zu 12 Personen

Z

Es werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Gruppe der Teilnehmer deutlich aufgezeigt. Die Methode dient zur Benennung von Schwierigkeiten, Problemen und scheinbar unlösbaren Hindernissen und als Einstieg in Diskussionen zu sogenannten sperrigen Themen.

M

Ein beliebiges Thema wird mit einem Aussagesatz oder als Hypothese angeschrieben. Die Aufgabe ist nun, dass jeder Teilnehmer sein persönliches rotes Tuch benennt. Als Hilfsmittel wird dazu das rote Tuch weitergegeben. Der Moderator notiert die Rückmeldungen der Teilnehmer unter dem anfangs angeschriebenen Aussagesatz.

Variation:

Der Moderator notiert die Rückmeldungen verdeckt und stellt diese erst nach Abschluss der Runde für alle sichtbar zur Auswertung bereit.

2.10. Geschichten erfinden

H

Stifte, Karten zum Beschreiben, Flipchart

D

15–45 Minuten

T

optimal bis 10 Personen

Z

Die vielfältigen Gedanken der Gruppe werden zu einem großen Ganzen zusammengesetzt. Jeder ist Teil der Geschichte und damit der Gruppe und auch des Themas. Wenn alle mitdenken, mitschreiben und miterfinden, wird definitiv an alles gedacht! Die Methode dient zum Anregen der Fantasie, dem freien Assoziieren zu einem vorher benannten Thema (z.B. Arbeitszeit) und als Einstieg in Diskussionen zu einzelnen Bearbeitungsthemen.

M

„Es war einmal ...“, so fängt jedes Märchen an. Dieser Satz wird groß an das Flipchart geschrieben und jeder Teilnehmer schreibt einen eigenen Gedanken auf eine Karte. Bei Bedarf dürfen auch zwei Gedanken auf zwei Karten (usw.) geschrieben werden. Diese Karten werden dann gemeinsam an das Flipchart geklebt und die Reihenfolge so verändert, dass eine Geschichte entsteht.

2.11. Das Blatt wenden

H

Baumarktfolie oder Decke

D

20 - 40 Minuten

T

2 - 20 Teilnehmer

Z

Diese Methode eignet sich als Einstieg, um eine neue „Seite“ in der Einrichtung aufzuschlagen. Sie kann der Anfang eines Reflexionsprozesses werden.

M

Die gesamte Gruppe stellt sich auf eine ausgebreitete Decke/Folie. Die Gruppe muss versuchen, die Decke/Folie zu wenden, ohne den Boden auch nur mit einem Haar zu berühren.

Dieses Spiel kann für folgende Metaphern stehen:

- › Ein neues Kapitel aufschlagen
- › Die zwei Seiten einer Medaille
- › Befürchtungen und Erwartungen
- › Wir sitzen alle im gleichen Boot

Die Teilnehmer sollen nun darüber nachdenken (und diskutieren), was sie hinter sich lassen wollen, welche neuen Wege sie beschreiten wollen.

Dazu ist es günstig, zuerst den Istzustand zu beschreiben und danach den gewünschten Sollzustand.

2.12. Klein werden dürfen – Imagination –

angeleitete Fantasiereise ins Alter von 5 bis 6 Jahren

H

alte Plakate, Tapete oder Packpapier, Stifte, Klebeband

D

30 - 60 Minuten (in Abhängigkeit von der Teilnehmerzahl)

Z

Durch das eigene Erinnern zu den eigentlichen Grundbedürfnissen der Kinder bezüglich der Spielorte und Spielmöglichkeiten zurück finden.

M

Die Teilnehmenden werden aufgefordert, sich in ihre Kindheit, ins Alter zwischen fünf und sechs Jahren zurückzusetzen. Sie sollen sich an einen Spielort aus jener Zeit erinnern, bei dem sie heute noch glänzende Augen bekommen.

Im Anschluss tauschen sie sich mit ihrem Nachbarn über ihre Erinnerung aus und sammeln gemeinsam auf dem ersten Plakat die Spielorte (wo haben sie gespielt?), auf einem zweiten Plakat die Spielinhalte (was haben sie gespielt?) und auf einem dritten soll das Besondere der erinnerten Situation beschrieben werden.

Danach kehren die Teilnehmenden gedanklich wieder in die Gegenwart zurück und reflektieren die Inhalte der drei von ihnen beschriebenen Plakate.

Die Inhalte der drei Plakate sollen unter folgenden Blickwinkeln reflektiert werden:

1. Plakat:

Befand sich der erinnerte Spielort drinnen oder draußen, war er einsehbar oder nicht etc.

2. Plakat:

Welche Spielutensilien wurden benutzt? Waren es Naturmaterialien oder Dinge aus der Erwachsenenwelt oder gar etwas ganz Geheimnisvolles?

3. Plakat:

War das erinnerte Spiel selbstbestimmt? Wurden fertige oder unfertige Materialien benutzt?

War die erinnerte Situation eine Mutprobe, wurden dabei Grenzen überschritten?

Anschließend berichten die Zweiergruppen ihre Arbeitsergebnisse dem Plenum.

2.13. Wir wechseln den Hut

(Vgl. Burchat-Harms, R. 2001)



unbegrenzt, in Abhängigkeit von der Teilnehmerzahl



Erkennen der eigenen Argumentation/Motivation und Entwicklung der Fähigkeit, der Gegenseite die Zwänge und Möglichkeiten der eigenen Situation zu vermitteln



Bei unterschiedlichen Meinungen zu einer Frage im Team werden die Rollen getauscht. Jeweils ein Vertreter von jeder „Seite“ übernimmt die Gegenposition und vertritt glaubhaft deren Argumente.

Das Team folgt dieser Diskussion und erörtert im Nachgang, welche Argumentation nachvollzogen werden kann und wo Einigungsmöglichkeiten bestehen.

2.14. Partizipationstorten

(Vgl. Sturzbecher, D. / Großmann, H. (Hrsg.) 2003 A)



Stifte, Papier, Klebepunkte



120 Minuten und länger, je nach Größe der Gruppe und Wahl der Themenanzahl



6 - 12 Teilnehmer



Bei dieser Methode sollen für verschiedene Bereiche des Kindergartenalltags die Anteile der Selbst-, Mit- und Fremdbestimmung bewusst gemacht werden.



Es gibt 15 Partizipationstorten (Kreise), jede Torte steht für ein Schwerpunktthema. In der Regel reicht die Zeit nicht für die Behandlung aller 15 Themen aus. Die Teilnehmer werden aufgefordert, ihre drei Klebepunkte an die Themen zu heften, die sie unbedingt bearbeiten wollen. So kann eine inhaltlich sinnvolle Vorauswahl getroffen werden.

Es werden Zweiergruppen gebildet, die nun die Aufgabe haben, ihre thematische Partizipationstorte in drei Teile aufzuteilen: in die Anteile Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung. Um im weiteren Verlauf die Torten besser vergleichen zu können, wird bei „12 Uhr“ mit dem Anteil an Fremdbestimmung begonnen und im Uhrzeigersinn mit Mitbestimmung und Selbstbestimmung fortgesetzt.

Folgende Impulsfragen zu den thematischen Partizipationstorten können diskutiert werden:

1. Regeln:

- › Wer stellt die Regeln auf? Sind Regeln aufgrund kindlicher Bedürfnisse geändert worden? Wer kontrolliert die Einhaltung der Regeln? Wer ergreift Maßnahmen bei Regelverletzungen?
- › Werden Regeln mit den Kindern besprochen, werden sie transparent gemacht? Haben die Kinder ein Mitspracherecht bei der Regelfestlegung? Werden ihre Ideen umgesetzt?
- › Herrscht eine Atmosphäre, die die Kinder zu offener Regelkritik ermutigt? Gibt es Entscheidungsbereiche bzw. Dinge, die sie untereinander regeln?

2. Projekte:

- › Kommen Impulse und Projektideen von den Kindern selbst? In welchem Umfang werden sie aufgegriffen? Werden Wege und Möglichkeiten genutzt, um die Interessen aller Kinder zu erkunden?
- › Wie stark sind die Kinder an der Planung und Gestaltung der Projekte beteiligt? Kann die Kindergruppe Entscheidungen für den weiteren Verlauf treffen?
- › Haben die Kinder Möglichkeiten, Verantwortung für die Realisierung von Projektaufgaben zu tragen?

3. Schlafen:

- › Inwieweit können die Kinder ihrem unterschiedlichen Schlafbedürfnis nachgehen?
- › Haben sie individuelle Entscheidungsmöglichkeiten bezüglich Teilnahme, Zeit oder Wahl des Schlafplatzes?
- › Werden ihre Interessen und Bedürfnisse für die Gestaltung der Ruhephase in der Zeit vor dem Einschlafen und nach dem Aufwachen berücksichtigt? Wer stellt die Regeln auf?

Ähnliche Impulsfragen können auch zu folgenden Themen gebildet und diskutiert werden:

4. Tagesablauf (Planung und Gestaltung)
5. Beschäftigungsangebote
6. Spiel
7. kreative Tätigkeiten (künstlerisches Gestalten, Musizieren etc.)
8. Bewegung und Sport
9. Feste und Feiern
10. Aufenthalt im Freien
11. Raumgestaltung
12. Raumnutzung
13. Garten- und Spielplatzbenutzung
14. Ruhe und Entspannung
15. Essen und Trinken

Die entstandenen Partizipationstorten können an zentraler Stelle oder im Lehrer-/Erzieherzimmer ausgehängt werden.

03 TEAMENTWICKLUNG – ODER AUFBAU, FÖRDERUNG UND PFLEGE EINES TEAMS



Als Team verstehen wir mehrere Personen, die im Zusammenschluss am Erreichen eines gemeinsamen Zieles arbeiten. Teamentwicklung meint den Aufbau, die Förderung und Pflege eines Teams. Dazu zählen laut Pesch und Sommerfeld (2002, S. 19):

- › Gemeinsame Bestandsaufnahme der Teamsituation
- › Klärung von Rollen und Funktionen
- › Verbesserung der Beziehungen der Teammitglieder
- › Erarbeitung organisatorischer Abläufe
- › Vereinbarung verbindlicher und nützlicher Regeln und Arbeitsverfahren
- › Bearbeitung von Störungen und Hemmnissen der Weiterentwicklung

Verschiedene soziale Kompetenzen sind für die Teamentwicklung notwendig, die innerhalb der Beratung durch die Arbeit mit unterschiedlichen Methoden gefördert werden können. Zu diesen Kompetenzen zählen unter anderem die Kommunikationsfähigkeit, der Einsatz für gemeinsame Ziele und die Fähigkeit, Konflikte konstruktiv zu lösen.

Ein besonderes Augenmerk sollte auf die Förderung von Kommunikationsfähigkeit gerichtet werden, da sie einen wesentlichen Faktor in der Teamentwicklung darstellt. Hilfreich ist es, wenn sich die einzelnen Teammitglieder Wissen über Kommunikationstheorien aneignen. Das beinhaltet z.B. Wissen über gesprächsfördernde und gesprächshemmende Faktoren, über Kommunikationsstile und Ebenen der Kommunikation.

3.1. Einschätzung von Gesprächsverläufen – oder erfolgreich ins Gespräch kommen

H

Stifte, Karten, Flipchart oder Pinnwand

D

30–45 Minuten

Z

Die Reflexion des eigenen Gesprächs- und Verhaltensmusters – also der Art zu kommunizieren – ist ein wichtiger Schritt, Kommunikationskompetenz aufzubauen. Dazu wird das eigene Verhalten distanziert betrachtet, sodass die Teilnehmer erkennen, welche gesprächshemmenden und gesprächsfördernden Faktoren es gibt.

M

Die Teilnehmenden bekommen die Fragen gestellt: „Woran erkennen Sie, ob ein Gespräch gut oder schlecht verläuft? Welche Faktoren sind ausschlaggebend?“ Sie bekommen zum Sammeln von Antworten zehn Minuten Zeit. Je nach Gruppengröße wird allein oder in Kleingruppen gearbeitet. Die Ergebnisse werden auf Kärtchen festgehalten und anschließend im Plenum vorgestellt und auf Flipchart oder Pinnwand festgehalten. Im Anschluss können gemeinsam mit den Teilnehmenden die beiden Hauptprozesse des Kommunizierens – das Senden und das Empfangen – geklärt werden.

Weiterführend dazu können sich die Teilnehmer über das Senden und das Empfangen von Nachrichten auseinandersetzen. (siehe Methode 4.2. und 4.3.).

3.2. Vorstellung des „Vier-Ohren-Modells“ nach Schulz von Thun

H

Flipchart, Stifte, Arbeitsblätter mit Beispielsätzen

D

45 Minuten

Z

Den Teilnehmenden wird bewusst, dass Kommunikation oft auf verschiedenen Ebenen abläuft. Sie können erfahren, dass, sobald etwas von sich gegeben wird, dies auf mehrfache Weise wirksam werden kann. Jede Äußerung enthält nach Schulz von Thun vier Botschaften gleichzeitig. Dass dadurch Missverständnisse entstehen können, die der zielorientierten Arbeit im Team entgegenwirken, erkennen die Teilnehmenden. Sie wissen im Anschluss der Übung von der Wichtigkeit, gemeinte Botschaften klar und verständlich zu formulieren.

M

Um mögliche Kommunikationsmissverständnisse bewusst wahrzunehmen, sollen die Teilnehmer das Kommunikationsmodell „Vier-Ohren-Modell“, das auch als „Anatomie einer Nachricht“ bezeichnet wird, kennenlernen.

Das „Vier-Ohren-Modell“ der Kommunikation wird den Teilnehmenden anhand eines Beispiels vorgestellt. „Vier Ohren“ meint dabei, dass Botschaften/Nachrichten immer mit vier Ohren gehört werden: dem Sachohr, dem Selbstoffenbarungsohr, dem Appellohr und dem Beziehungsohr. Das Senden einer Nachricht kann ebenfalls mehrere Aspekte beinhalten: die Sachinformation, die Selbstoffenbarung – also eine persönliche Aussage – den Appell – die Aufforderung an den Empfänger – und die Beziehungsbotschaft, die eine Aussage über die Beziehung trifft.

Beispiel: Ein Ehepaar sitzt im Auto, die Frau fährt, der Mann sitzt auf dem Beifahrersitz. Sie fahren auf eine Kreuzung zu. Plötzlich ruft der Ehemann: „Du, da vorne ist Grün!“

Sachebene: Der Ehemann informiert seine Frau über den Zustand der Ampel. Auf dieser Ebene handelt es sich um eine rein objektive Beschreibung der Umwelt.

Selbstoffenbarungsebene: Anhand dieser Feststellung entnimmt man der Nachricht, dass der Ehemann der deutschen Sprache mächtig und nicht farbenblind ist. Möglich ist auch, dass er es eilig hat. Allgemein gesagt: Er offenbart sich selbst mit dieser Aussage.

Beziehungsebene: Dieser Aspekt der Nachricht lässt den Empfänger wissen, was der Sender von ihm hält. Dieser Aspekt wird besonders sensibel gehört. Der Tonfall und begleitende Körperzeichen bewirken, dass der Empfänger sich auf eine bestimmte Art behandelt oder sogar misshandelt fühlt. Im Grunde genommen ist die Beziehungsebene eine Art Selbstoffenbarung: Der Sender kann dem Empfänger beispielsweise zeigen, dass er sich Sorgen macht. Doch die Selbstoffenbarungsseite enthält Ich-Botschaften, die Beziehungsseite hingegen Du- und Wir-Botschaften: Zuerst äußert der Sender seine Meinung vom Empfänger, und dann noch über das Verhältnis zwischen ihnen beiden.

Appellebene: Auf diese Weise will der Sender Einfluss auf den Empfänger nehmen. In dem von Schulz von Thun genanntem Beispiel meint der Ehemann: „Gib doch noch ein bisschen Gas, dann schaffen wir es vielleicht noch bei Grün!“ Dieser Versuch einer Einflussnahme kann offen oder versteckt vermittelt werden. Bei der versteckten Variante handelt es sich um eine Manipulation des Empfängers durch den Sender. Für diese Manipulation macht er sich die anderen drei Seiten auch noch zunutze: Er funktionalisiert diese, um seine Ziele zu erreichen (Schulz von Thun 1981, S. 29).

Die bewusste Aufmerksamkeit beim Empfangen einer Nachricht wird meist nur auf den Sachinhalt gerichtet – über nonverbale Signale wird jedoch zusätzlich auch empfangen, was noch alles bei einer Nachricht mitschwingt. Um Botschaften vollständig verstehen zu können, beinhalten Tonfall, Mimik und Gestik sowie der Kontext der Nachricht wichtige Hinweise. Allerdings wählen die Empfänger einer Botschaft oft die Ebene aus, die der eigenen – auch unbewussten – Erwartung entspricht.

Nachdem dieses Kommunikationsmodell vorgestellt wurde, kann anhand von Beispielen geübt werden, auf welcher Sachebene, Selbstoffenbarungsebene, Beziehungsebene und Appellebene Botschaften gesendet werden und mit welchem Ohr – dem Sach-, Selbstoffenbarungs-, Beziehungs- und Appellohr – diese wahrgenommen werden können. Dazu werden je nach Gruppengröße Kleingruppen gebildet, die sich mit Beispielen auseinandersetzen. Günstig ist es, wenn das Kommunikationsmodell visuell dargestellt – z.B. angezeichnet – wird.

3.3. Ich-Botschaften

H

Übungszettel mit umzuformulierenden „Du-Botschaften“

D

bis 30 Minuten

Z

Das Wissen darüber zu vermitteln, wie bei Konflikten effektiv kommuniziert werden kann, ist das Ziel der Methode. Effektiv zu kommunizieren meint hier, verstanden zu werden, ohne dabei verletzend zu wirken und die Beziehung zum Gegenüber zu zerstören.

M

Anhand von Beispielen wird gezeigt, wie effektiv Ich-Botschaften in ihrer Aussage im Vergleich zu Du-Botschaften wirken.

Ich-Botschaften teilen mit, was der Sender der Botschaft empfindet, ohne dabei das Gegenüber anzuklagen. Ich-Botschaften werden leichter verstanden und der andere kann so auf die Botschaft reagieren. So ist es z.B. ein Unterschied, ob gesagt wird: „Du Dummkopf!“, woraus der Empfänger schließen kann „Ich bin unnütz“, ob gesagt wird: „Ich ärgere mich darüber, wenn du ...“ – hier fühlt sich der Empfänger der Botschaften nicht in seinem Selbstwert verletzt, sondern er kann vielmehr erkennen: „Wenn ich das oder das mache, dann ärgert er sich.“

Danach bekommen die Teilnehmer Übungsbeispiele mit Du-Botschaften vorgelegt, die sie in Ich-Botschaften umformulieren sollen. Dazu werden sie je nach Gruppengröße in Kleingruppen aufgeteilt oder jeder arbeitet allein.

3.4. Kollegiale Beratung

D

bis zu 60 Minuten

A

Bitte nicht durch ungeübte Laiendarsteller ausführen lassen!
Die Methode erfordert Kenntnis, Training und Anleitung mit unbedingter Regeltreue.

Z

Neue Sichtweisen zu erlangen, das Ideenreichtum einer Gruppe für Problemlösungen zu nutzen, sind die Ziele der Kollegialen Beratung.

M

- › Es wird abgesteckt, wer eine Beratung wünscht und welche Person(e)n die beratende(n) Rolle(n) innehat/-haben.
- › Der Ratsuchende schildert den anderen sein Problem – diese dürfen ausschließlich zuhören.
- › Im Anschluss können die Beratenden zum Problem Sachfragen stellen.
- › Nun bekommen die Beratenden Zeit, sich das Problem zu vergegenwärtigen.
- › Anschließend wenden sich die Berater einander zu und besprechen ihre Gedanken zum Problem, diskutieren mögliche Lösungsansätze – hier darf der Ratsuchende ausschließlich zuhören; wenn er möchte, kann er sich auch Notizen dazu machen.
- › Nach dieser Phase soll der Ratsuchende eine (positive) Auswahl treffen, welche Lösungsvorschläge für ihn interessant sind.
- › Danach können die Beratenden ihren persönlich favorisierten Lösungsvorschlag benennen.
- › Schließlich wird in einer Art Blitzlichttrunde ein Feedback zum Beratungsprozess abgegeben.

3.5. Dreiecks-Methode

H

Stifte, Pinnwandpapier, Pinnwand

D

30–45 Minuten

T

3–5 Personen

Z

Ziel dieser Übung ist es, einen Konflikt, seine Ursachen und seine Lösungsstrategien zu bearbeiten.

M

Eine von den Teilnehmern benannte Konfliktsituation wird in das „labile Dreieck“ (ein auf einer Spitze stehendes Dreieck) geschrieben.

Das Dreieck kann nur stehen, wenn es von äußeren Kräften gestützt wird. Daher werden „Stützen“ gesucht: Ursachen, die den Konflikt erzeugt haben, Kräfte, die den labilen Konfliktzustand stabilisieren. Sie werden einzeln als Stützen am Dreieck angebracht.

Zu jeder Stütze wird nun ein Vorschlag gesucht, der diese Stütze „absägt“: eine Lösungsstrategie.

Wenn die Gruppe zu viele Teilnehmer umfasst, ist es sinnvoll, sie in Kleingruppen aufzuteilen und im Anschluss die Dreiecke in Bezug auf ihre Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zu vergleichen und Schwerpunkte für die gemeinsame Arbeit zu erarbeiten.

3.6. Autogrammspiel

H

Stifte, Papier

D

10 - 20 Minuten

T

ab 10 Teilnehmer

Z

Kennenlernen der Teilnehmer untereinander

M

Jeder Teilnehmer erhält einen Zettel mit einer vorgegebenen Aussage (z. B.: „Fahrradfahren macht Spaß“, „PC-Spiele sind kreativ“, „Herbstwetter ist romantisch“).

Alternativ kann die Aussage auch von dem Teilnehmer selbst verfasst werden und möglicherweise auch auf ihn zutreffen. Oder er wählt sich aus einer Themenliste eine Aussage aus. Anschließend müssen die Teilnehmer losziehen und unter den anderen Teilnehmenden zustimmende Unterschriften für ihre Aussage sammeln. Das Ergebnis kann im Anschluss oder zum Abschluss der Veranstaltung präsentiert werden.

3.7. Eisscholle



Zeitungspapier



ca. 10 Minuten



5 - 25 Teilnehmer



Förderung und Entwicklung des Gruppenklimas, der Zusammenarbeit und Kooperation, Förderung der Verantwortungsübernahme, Abbau von Hemmungen und Barrieren



Alle Teilnehmer stehen auf einer fiktiven Eisscholle: Die Sonne brennt heiß und die Eisscholle beginnt zu tauen. Nun müssen die Teilnehmer zusammenrücken und versuchen, gemeinsam auf der abschmelzenden Eisscholle Platz zu behalten. Dazu müssen sie sich gegenseitig unterstützen.

Ggf. können Pinguinbewegungen nachgeahmt werden und die Eisscholle durch Zeitungspapier visualisiert werden. Das Zeitungspapier wird beim „Einschmelzen“ der Eisscholle verkleinert.

Das Spiel ist beendet, wenn die Gruppe droht unterzugehen.

04 EINRICHTUNGSANAMNESE – ODER WIE DEMOKRATISCH LEBEN WIR IN UNSERER KITA/GRUNDSCHULE?



Jede Kita/Grundschule ist anders. Das gilt auch für das Maß an demokratischem Miteinander, das in den Einrichtungen herrscht. Um demokratische Prozesse im Rahmen des Projektes „Lernorte der Demokratie im Vor- und Grundschulalter“ zu fördern, ist es notwendig herauszufinden, wie das demokratische Leben in der Einrichtung momentan aussieht. Denn das ist die Ausgangsbasis für die weitere Entwicklung der Einrichtung. Es gibt verschiedene Methoden, mit deren Hilfe dieser Startpunkt herausgefunden werden kann. Die ersten Methoden versuchen, mit analogen Mitteln Inhalte und Formen des Demokratiebegriffes zur Sprache zu bringen.

4.1. Postkarten als Metapher



Postkarten mit verschiedenen Motiven



bis 30 Minuten



Die Teilnehmer setzen sich selbstständig mit dem Begriff Demokratie auseinander. Jeder der Teilnehmenden erhält Gelegenheit zu erklären, was Demokratie für ihn bedeutet.



Aus einem Postkartenstapel ziehen die Teilnehmer eine Karte. Sie bekommen die Aufgabe, sich mit dem Kartenmotiv auseinanderzusetzen, wobei das Motiv als Metapher für den Begriff Demokratie stehen soll. Dafür bekommen sie bis zu fünf Minuten Zeit.

Im Anschluss stellen die Teilnehmer unter dem Motto „Demokratie ist für mich ...“ die Ergebnisse ihrer Auseinandersetzung vor.

4.2. Gegenstände als Metapher



diverse kleine Gegenstände (Werkzeug, Spielfiguren, Alltagsgegenstände etc.),
Tuch zum Abdecken



bis 30 Minuten



Eine eigenständige Auseinandersetzung mit dem Demokratiebegriff und eine Erläuterung des eigenen Demokratiebegriffes sind die Ziele der Methode.



Verschiedene Gegenstände werden mit einem Tuch abgedeckt. Jeder Teilnehmer zieht sich einen Gegenstand hervor. Dann erhält er den Auftrag, den gewählten Gegenstand mit Demokratie in Beziehung zu setzen. Dafür bekommt er fünf Minuten Zeit. Anschließend werden die Ergebnisse dieser Auseinandersetzung der gesamten Seminargruppe vorgestellt.

4.3. Buchstabenspiel

H

Stifte, Karten, Flipchart oder Pinnwand

D

30 Minuten

Z

Die Teilnehmer setzen sich aktiv mit dem Begriff Demokratie auseinander. Dadurch wird ihnen bewusst, welche Aspekte der Demokratiebegriff beinhaltet.

M

Das Wort „Demokratie“ wird in seine einzelnen Buchstaben aufgeteilt. Die Buchstaben werden auf Kärtchen geschrieben und an einer Pinnwand / einem Flipchart befestigt. Die Aufgabe der Teilnehmer ist es nun, zu jedem Buchstaben Begriffe zu finden, die mit dem Demokratiebegriff eng verbunden sind. Dazu werden Kleingruppen gebildet, die innerhalb von fünf Minuten ihre Assoziationen sammeln und aufschreiben.

Im Anschluss stellt jede Gruppe ihre Begriffe den anderen vor und erläutert diese, vor allem, wenn die anderen keinen Zusammenhang zum Begriff Demokratie herstellen können. Die Begriffe werden an die Einzelbuchstaben geklebt, sodass eine umfassende Auflistung der verschiedenen Begriffe entsteht.

4.4. Offene Themenfragen als Hausaufgabe zwischen den Beratungen

D

30 Minuten

Z

Sich mit Demokratie auseinanderzusetzen, sie bewusst wahrzunehmen – über die Beratung hinaus –, ist das Ziel dieser Methode. Damit wird der Demokratiebegriff mit Leben gefüllt und gleichzeitig wird für das nächste Seminar ein Anknüpfungspunkt geschaffen.

M

Die Teilnehmenden erhalten die Hausaufgabe, sich bis zum nächsten Seminartermin mit der Fragestellung „Wo erleben Sie in Ihrem Alltag Demokratie?“ auseinanderzusetzen. Dazu sollen Stichpunkte gemacht werden, die beim nächsten Treffen vorgestellt werden. Die Vorstellungen dienen gleichzeitig als Arbeitsgrundlage, um über bestehende demokratische Elemente zu reflektieren. Diese Reflexion dient der Auseinandersetzung darüber, was tatsächlich Demokratie ist und welche verschiedenen Elemente (wie z.B. Beteiligung, Mitbestimmung, ...) darin auftauchen. Außerdem wird zur Diskussion angeregt.

4.5. Wurzeln und Flügel

(Vgl. Wagner, P./ Hahn, St./ Enßlin, U. (Hrsg.) 2006)



Folgende Geschichte: Ein Mann lag im Sterben. Seine Verwandten kamen zu ihm und fragten, was sie noch für ihn tun könnten. Sie erwarteten, dass er etwas darüber sagen würde, wer welche seiner Hinterlassenschaften bekommt. Er antwortete ihnen nicht. Immer wieder fragten sie: „Was hinterlässt du uns?“ Plötzlich gab der alte Mann ihnen doch eine Antwort: „Es gibt zwei Hinterlassenschaften an unsere Kinder: Wurzeln und Flügel. Wurzeln, damit sie wissen, wo sie herkommen. Flügel, damit sie sich entfalten und die Welt erforschen können.“

Stifte, Pinnwandpapier, Pinnwand, Karten zum Beschreiben



ca. 30 Minuten



Die Teilnehmer setzen sich aktiv mit ihrem Bild vom Kind auseinander und kommen dazu ins Gespräch.



Der Moderator liest die Geschichte des alten Mannes vor. Anschließend schreibt er folgende zwei Fragen an die Pinnwand: „Was brauchen Kinder, um stabile Wurzeln zu bekommen?“, „Was brauchen Kinder, damit ihre Flügel wachsen?“ Die Teilnehmer erhalten Karten und Stifte. Jeder beantwortet für sich beide Fragen und notiert sich seine Stichpunkte dazu auf die Karten (am besten pro Karte einen Stichpunkt). Mit kurzen Erläuterungen heftet jeder Teilnehmer seine Antworten zu den gestellten Fragen an die Pinnwand. Sind alle fertig, tauschen sich die Teilnehmer in einem Gespräch über die Antworten und Fragestellungen aus.

4.6. Etikettierungen in der Kita

(Vgl. Wagner, P./ Hahn, St./ Enßlin, U. (Hrsg.) 2006)



Stifte, Pinnwandpapier, Pinnwand, jeweils auf beiden Seiten der Pinnwand folgende Tabelle:

Etikett | Gesellschaftliche Norm | Situation



ca. 45 Minuten



Die Teilnehmer werden sich ihres Verhaltens gegenüber Kindern bewusst.



Die Teilnehmer bilden zwei Kleingruppen. Sie tauschen sich zu folgender Frage aus: Welche Etikettierungen gegenüber Kindern kommen bei mir oder bei uns vor? Die Teilnehmer sammeln die Etikettierungen in der Tabelle auf der Pinnwand, jede Gruppe jeweils auf einer Seite der Pinnwand. Haben sie dies getan, folgt die Frage: „Welche gesellschaftliche Norm steckt hinter dem Etikett?“ Die Teilnehmer schreiben ihre Antworten zu den Etikettierungen in die Tabelle. Die dritte Frage dazu lautet: „In welcher Situation greife ich zur Etikettierung?“ Die Teilnehmer skizzieren die Situation in der dritten Spalte der Tabelle. Anschließend werden die Ergebnisse in der Großgruppe diskutiert.

4.7. Schreibgespräche – Bestimmung Ist-Zustand

H

Stifte, Tische, Flipchartbögen mit jeweils einem Satzanfang oder Frage als Impuls

D

ca. 30 Minuten

Z

Sowohl eine Methode zur Erhebung des Ist-Zustandes als auch ein methodisches Angebot anstelle von Diskussionen, um Meinungen, Wünsche und Haltungen möglichst vieler Personen zu erfassen und dabei den Einfluss wirkender Hierarchien und Dominanzen möglichst zu begrenzen.

M

Der Moderator schreibt verschiedene Satzanfänge oder Fragen auf jeweils einen Flipchartbogen und legt die Bögen auf verschiedenen Tischen aus. Alle Teilnehmer bekommen einen Stift. Jeder Teilnehmer führt nun schriftlich die Satzanfänge weiter oder antwortet auf die Fragen. Die gesamte Bearbeitung erfolgt schweigend. Eine feste Reihenfolge für die Bearbeitung der Satzanfänge/Fragen ist nicht notwendig.

Die Antworten und Satzvervollständigungen können abgeschrieben und als Grundlage für die weitere Arbeit genutzt werden.

Mögliche Satzanfänge/Fragen:

- › Hier werden die Kinder beteiligt ...
- › Das liegt in der Verantwortung der Erzieher/innen ...
- › Das liegt in der Verantwortung der Eltern ...
- › Als Stärke unserer Kita habe ich wahrgenommen ...
- › Themen und Fragestellung für den Moderationsprozess wären ...

Variation:

In einer zweiten und dritten Runde können die Teilnehmer schweigend auf die schon vermerkten Antworten reagieren, indem sie etwas dazu schreiben.

A

Keine Methode zur Bearbeitung von Krisensituationen!

4.8. Meinungsspiegel (Vgl. Sturzbecher, Großmann 2003 A)

H

Stifte, Pinnwand, Klebepunkte, Pinnwandpapier mit folgenden beispielhaften Aussagen von Erzieherinnen und Erziehern:

- › Das gibt bestimmt nur Chaos, wenn Kinder mitentscheiden dürfen.
- › Die meisten Kinder schaffen es doch nicht einmal, kleine Interessenkonflikte vernünftig auszutragen, wie sollen sie da Gruppenentscheidungen aushandeln und mittragen?
- › Es gibt für Kinder Bereiche, die sie ganz allein und eigenverantwortlich regeln können.
- › Wer Kinder ernst nimmt, muss ihnen Raum für eigene Wege lassen.
- › Manchmal wissen Kinder nicht, was gut für sie ist, da muss man für sie die Entscheidungen treffen.
- › Kinder wissen sehr gut, was sie wollen und was nicht. Man muss ihnen die Chance geben, ihre Meinungen zu äußern.

- › Kinder sollen vieles selbst entscheiden dürfen, auch wenn es für uns Erwachsene anstrengender ist.
- › Das eine Kind will das, das andere aber nicht ... Jedes Kind hat ein anderes Verlangen. Doch so viele Wünsche lassen sich nicht unter einen Hut bringen – da muss ich als Erzieherin entscheiden.
- › Man sollte Kinder nach ihrer Meinung fragen, aber am Ende muss die Pädagogin die Entscheidung treffen, immerhin trägt sie die Verantwortung.
- › Ich denke, wenn man es Schritt für Schritt angeht, gibt es viele Möglichkeiten für Kinder, ihren Alltag mitzugestalten. Wir sollten sie ermutigen.
- › Ich erinnere mich noch gut an meine eigene Hilflosigkeit und Wut als Kind, wenn die Erwachsenen immer zu wissen glaubten, was das Beste für mich ist, und über mich hinweg entschieden haben.

Recht und links von den Aussagen jeweils eine kleine Spalte einzeichnen.



60 Minuten



Die Aussagen dienen als Einstieg in die Diskussion über Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Die Teilnehmer beziehen Position und setzen sich anhand dieser Aussagen mit Partizipation allgemein und speziell in ihrer Einrichtung auseinander.



Jeder Teilnehmer vertritt zu jeder Aussage seine Meinung, indem er für Zustimmung einen Klebepunkt in die linke Spalte neben der Aussage und für Ablehnung einen Klebepunkt in die rechte Spalte neben der Aussage klebt. Auf diese Art entsteht ein Meinungsspiegel, anhand dessen schwierige und stark differierende Aussagen diskutiert werden können.

Zielführende Leitfragen für die Anregung der Diskussion:

- › Welcher Aussage stimmen Sie zu? (Bitte begründen Sie dies!)
- › Welche Aussagen lehnen Sie ab? (Bitte begründen Sie dies!)
- › Fallen Ihnen Praxisbeispiele zu den genannten Aussagen ein?
- › Welche Meinungen differieren aus Ihrer Sicht am stärksten?

4.9. Leitfragen „Partizipation“ (Vgl. Sturzbecher, Großmann 2003 A)



Stifte, Flipchart, Flipchartbogen mit folgenden Fragestellungen:

- › Was verbinden Sie mit dem Begriff Partizipation?
- › Bitte ergänzen Sie folgenden Satzbeginn (gern auch mehrfach)
„Kinder haben das Recht ...“
- › Welche drei Erziehungsziele sind Ihnen besonders wichtig?



30 Minuten



Ziel der Methode ist der Einstieg in das Thema Partizipation. Sie will die Diskussion anregen und reflektiert die Positionen in Teams.



Jeder Teilnehmer tauscht sich mit seinem Nachbarn zu den drei Fragestellungen aus.

Variation:

Für eine Ergebnissicherung und Weiterarbeit können die Antworten auf oben genannte Fragen von den Teilnehmern auch auf einzelne Karten geschrieben und zu den Fragestellungen sortiert werden.

4.10. Haptische Übungen oder Selbstaust probieren



15–45 Minuten



optimal bis 10 Personen



Vermeintlich feststehende Regeln werden aktiv hinterfragt. Diese Methode dient in festgefahrenen Situationen als Wecker.



Der Moderator schreibt eine sogenannte „feststehende Aussage“ auf ein Flipchart. (z.B. „Kinder dürfen da nicht hochsteigen – wegen der Versicherung.“) Nun bittet der Moderator die Teilnehmer, doch kurz das Ausgesagte durchzuführen, also wie im Beispiel genannt auf etwas hochzusteigen. Im Anschluss sollen alle Teilnehmer ihre Eindrücke und Gefühle schildern und daraus Ableitungen für die Kinder (o.a.) treffen.

05 ORGANISATIONSENTWICKLUNG – WIE SICH DIE EINRICHTUNG IM BERATUNGSVERLAUF ENTWICKELT



Unter Organisationsentwicklung wird eine zielgerichtete Veränderung von Organisationen verstanden. Die Gesellschaft für Organisationsentwicklung definiert sie als „einen längerfristig angelegten, nachhaltigen Entwicklungs- und Veränderungsprozess von Organisationen und der in ihr tätigen Menschen“. Es handelt sich bei der Organisationsentwicklung um Prozesse, die zum einen an einer Verbesserung der Leistungsfähigkeit von Organisationen und zum anderen an einer Verbesserung der Qualität des Arbeitslebens ansetzen. Im Projekt „Lernorte der Demokratie“ steht der Organisationsentwicklungsprozess unter dem Leitziel „Kinder entwickeln eine demokratische Kultur in Kindergarten und Grundschule“. Hilfe bei der Entwicklung dieses Prozesses leisten die Moderatoren unter einem systemischen Ansatz. D.h., sie leisten Hilfestellungen und geben Anregungen zum einen bei strukturellen Veränderungen und zum anderen bei der Veränderung des Denkens in Organisationen – also bei den handelnden Personen selbst. Die Organisation wird hier also als ein komplexes System verstanden.

5.1. Zeitstrom

H

Stifte, Papierrolle (Tapete, Packpapier)

D

ca. 20 Minuten

Als fortlaufende Methode wird am Zeitstrom immer wieder gearbeitet.

Z

Die Entwicklungen, die in einer Einrichtung gemacht werden, werden visuell festgehalten – so können Fortschritte benannt werden und kleine Etappen geraten nicht in Vergessenheit. Zum einem dient der Zeitstrom als Motivation, der Veränderungen sichtbar werden lässt, und zum anderen hat er auch eine Erinnerungsfunktion.

M

Auf einer langen Papierrolle – Packpapier oder Tapetenrolle – werden die einzelnen Entwicklungsetappen, geplante Aktivitäten etc. festgehalten. Dieser Zeitstrom kann von allen Beteiligten beschriftet werden und soll immer wieder erweitert werden.

5.2. Organigramm der Einrichtung

H

Flipchart, Stifte

D

60 Minuten

Z

Es werden die emotionalen Beziehungen und Verhaltensweisen, die die Mitarbeiter untereinander pflegen und erleben, dargestellt. Das ist wiederum der Anknüpfungspunkt, nach Ressourcen zu suchen.

M

Die Verhältnisse der Mitarbeiter einer Einrichtung zueinander werden in der Art eines Stammbaumes grafisch dargestellt.

Als Variante können zusätzlich auch die strukturellen Beziehungen der Einrichtung aufgezeigt und in die Ressourcensuche einbezogen werden. Daran wird dann im Folgenden gearbeitet, um die für die Entwicklung der Einrichtung hemmenden und fördernden Aspekte aufzudecken.

5.3. U-Prozedur

H

Stifte, Karten zum Beschreiben, Pinnwandpapier, Pinnwand

D

2–4 Stunden

Z

Die Spannung zwischen der historisch gewachsenen und der für die Zukunft wünschbaren Kita/Schule bewusst machen. Reale, schrittweise Entwicklung von einem unbefriedigenden Ist-Zustand zu einem gewünschten Soll-Zustand.
Grundlegende Veränderung von Strukturen, Rollen und Arbeitsweisen.

M

Diese Methode wird nach intensiven Reflexionsmethoden über eigenes Verhalten eingesetzt. Hierbei geht man von ganz konkreten Geschehnissen und Realitäten in der Kita/Schule aus: Sie werden analysiert, bis zutage tritt, welches meist unausgesprochene Gedankensystem in der bestehenden Situation als Realität gewirkt hat.

Dabei geht man schrittweise vor.

Schritt 1: Ist-Situation

- › Wie verläuft die Praxis heute?
- › Wie ist der faktische Ablauf?
- › Welche Methoden und Mittel verwenden wir?
- › Nach welchen Prozeduren vollzieht sich das Geschehen?

Schritt 2:

- › Auf welche Art und Weise werden die betroffenen Personen dabei aktiv?
- › Welche Rolle haben sie?
- › Wo liegen die Aufgaben?
- › Welche Verantwortung haben sie?
- › Welchen Sinn hat ihre Funktion?

Schritt 3: Welche Grundauffassungen liegen 1 und 2 zugrunde?

- › Warum verhalten wir uns eigentlich so, wie dies unter 1 beschrieben ist?
- › Warum sind die Rollen, Funktionen und Verantwortungen so verteilt, wie es bei uns der Fall ist?
- › Welche unbewußten, unausgesprochenen Auffassungen liegen zugrunde?

Schritt 4: Entsprechen diese Grundauffassungen noch unserem heutigen Denken?

- › Wünschen wir auch heute und in Zukunft noch, die Arbeitsabläufe und Funktionsverteilung nach diesen Grundsätzen zu gestalten und beizubehalten?
- › Oder sehen wir die Dinge wesentlich anders?

Schritt 5: Wie sehen jetzt unsere Auffassungen und Vorstellungen aus?

- › Wie wollen wir in Zukunft darüber denken?
- › Von welchen Grundauffassungen wollen wir unser Handeln leiten lassen?
- › Wie sehen diese Grundgedanken aus?
- › Bestehen unter diesen neuen Grundgedanken Gegensätze oder Widersprüche?

Schritt 6: Konsequenzen für die Rollen und Verantwortlichkeiten der betroffenen Personen.

- › Welche Konsequenzen ergeben sich aus diesen Auffassungen für die Rollen und Verantwortlichkeiten der betroffenen Personen?
- › Mit welchen Aufgaben sollen sie belastet werden?
- › Nach welchen Gesichtspunkten soll sich ihr Zusammenkommen regeln?

Schritt 7: Konsequenzen für das künftige Verhalten.

- › Welche Konsequenzen ergeben sich für unser konkretes Handeln?
- › Wie soll das Verhalten in der Zukunft aussehen?

Nach Darstellen und Benennen des Problems / der Problemsituation bilden die Teilnehmer Paare oder Dreiergruppen. Sie bearbeiten Schritt für Schritt nach der U-Prozedur die benannte Problemsituation.

5.4. 100 Tage Rückblick - Was ist bei uns passiert?

(Vgl. Methodenkompendium: Schulleben und Unterricht demokratisch gestalten)

H

Maßbänder für die Teilnehmer, Stifte (rot, grün, blau), Steine mit Symbolen

D

60 Minuten

Z

thematische Übungen/Übergänge
sich erinnern, die anderen an den persönlichen Erfahrungen und Erlebnissen teilhaben lassen,
Anknüpfung an die letzten Informationen über die anderen Teilnehmer

M

Phase 1

Jeder Teilnehmer markiert die Phasen der vergangenen 100 Tage auf einem Maßband:

- > mit Grün - für entspannte, angenehme Zeit
- > mit Gelb - für eine neutrale Zeit
- > mit Rot - für eine stressvolle Zeit
- > Weiß bleibt - für die „erinnerungslose“ Zeit

Aus einem Kästchen wird ein Stolperstein, aus einem anderen ein Glücksstein gewählt. Diese symbolisieren ein schwieriges und ein glückliches Ereignis. Die Steine werden zu dem jeweiligen Tag oder Zeitraum gelegt.

Phase 2

Kleingruppen: Mittels der Symbole auf den Stolpersteinen finden sich die Kleingruppen zusammen. Sie haben etwa 20 Minuten Zeit nachzufragen oder Erlebtes den anderen detaillierter mitzuteilen.

Phase 3

Die Streifen werden nebeneinander oder untereinander aufgehängt.
Gab es bei allen zur gleichen Zeit Stress oder Entspannung?

A

Die Methode ist vor allem für Fortbildungen mit mehreren Phasen geeignet oder für Teamtage nach Urlaubsphasen einsetzbar.

5.5. Spaziergang durch den vergangenen Tag (bzw. Woche)

(Vgl. Methodenkompendium: Schulleben und Unterricht demokratisch gestalten)

H

Symbole „+“, „-“, „?“ , ggf. Seile

D

60 - 90 Minuten

T

10 - 30 Teilnehmer

Z

zur Auflockerung oder als Warm-up-Spiel geeignet, als Reflexionsmethode im Verlauf von Organisationsentwicklung



Alle Teilnehmer überlegen sich, was sie am vergangenen Tag (bzw. Woche) erlebt haben. Aus dem Erlebten wählen sie drei Ereignisse aus. Zu diesen drei Ereignissen sollen sie folgende Fragestellungen für sich beantworten:

Was war ein gutes Ereignis?

Was war nicht so gut?

Welche Fragestellung ist bei mir persönlich aufgetaucht, die ich heute gerne im Laufe des Tages beantwortet hätte?

Die Teilnehmer machen nun einen 30-minütigen Spaziergang und suchen sich drei Gegenstände als Symbole für die oben erinnerten Ereignisse. Erlaubt sind Naturmaterial, Müll, Papier ...

Auf dem Boden wird (ggf. durch Seile) ein Dreieck ausgelegt. An je einer Ecke des Dreiecks befindet sich ein Symbol: „+“, „-“ oder „?“ (Die Symbole können verschiedenfarbig markiert sein.)

Die Teilnehmer haben nun der Reihe nach die Aufgabe, sich mit ihren gefundenen Symbolen an die „+“-Ecke des Dreiecks zu stellen und etwas zu ihrem Symbol (und dem damit erinnerten Ereignis) und dem Standort („+“-Ecke) zu sagen. Anschließend gehen sie zu den nächsten Ecken und wiederholen diese Prozedur.

5.6. Veränderungsporträt

(Vgl. Methodenkompendium: Schulleben und Unterricht demokratisch gestalten)



kopierte Zettel mit Silhouette eines Menschen für jeden Teilnehmer, Stifte, ggf. ein Gerät zum Aufzeichnen



30 - 60 Minuten



10 - 25 Teilnehmer



thematische Übungen / Übergänge



Die Teilnehmer bekommen ein Blatt mit der Silhouette eines Menschen ausgeteilt. Diese können sie mit den Stiften so umgestalten, dass sie ihrem Aussehen entspricht.

Nun sollen sie sich überlegen, welche Stärken sie an ihrem Körper und in ihrem Handeln markieren und beschreiben können. Dazu machen sie sich an bestimmte Stellen der Silhouette kurze Notizen (z. B. „Mit meinen Händen kann ich besonders gut malen“, „Mit meinem Kopf kann ich analytisch denken“).

Es können aber auch Veränderungswünsche markiert werden (z.B. „Mit meinen Füßen möchte ich mit meiner Kita-Gruppe häufiger Ausflüge in die Natur machen“, „Mein Herz wünscht sich eine verständige Kita-Leiterin“).

Die Veränderungen können sich sowohl auf die einzelne Person als auch auf eine größere Gemeinschaft beziehen.

Dann werden die Veränderungsporträts einzeln vorgestellt und ggf. mit dem Aufnahmegerät die Kommentare aufgezeichnet.

5.7. Lob und Kritik

(Vgl. Burchat-Harms, R. 2001)

Lob und Kritik gehören zu einer offenen Kommunikation und einer konstruktiven Streitkultur. Es ist wichtig, Lob und Kritik in der angemessenen Form zu äußern und zu empfangen.

1. Kritik

H

Papier, Stifte

D

in Abhängigkeit von der Teilnehmerzahl

Z

Wecken von Verständnis von Prozessen mit dem Ziel, die Arbeit zu verbessern und ein konstruktives Arbeitsklima zu schaffen
Erkenntnis, dass Art und Weise der Kritik und die Wahl der Worte entscheidend sind

M

Die Teilnehmer sitzen im Kreis und erinnern sich daran, wie sie das letzte Mal durch (ungerechtfertigte) Kritik verletzt wurden. Sie schildern ihre Erfahrungen mit dieser Situation auf einem Blatt Papier. Dieses legen sie im Anschluss mit der beschrifteten Seite nach unten in die Mitte des Kreises. Nun zieht ein Teilnehmer ein Blatt (nicht sein eigenes) und liest die beschriebene Situation laut vor. Der Protagonist der geschilderten Situation meldet sich, schildert den Hintergrund des Geschehens und erläutert, was genau das Verletzende daran gewesen ist.

a) Der Teilnehmer, der das Blatt gezogen hat, versucht den inhaltlichen Kern der Kritik auf konstruktive Weise auszudrücken. Der Kritisierte wird so in die Lage versetzt, die Kritik anzunehmen und konstruktiv zu verwerten.

b) Der Kritisierte berichtet, wie er damals die Kritik aufgenommen hat, und entwickelt selber Vorschläge, wie er sich hätte anders verhalten können.

2. Lob

H

Papier, Stifte, Briefumschläge

D

60 - 120 Minuten

T

5 - 15 Teilnehmer

Z

In konfliktreichen Situationen kommt das Lob meist zu kurz. Dabei hat gerade das Lob eine motivierende Wirkung. Die Teilnehmer erkennen, dass durch Lob und die damit verbundene Anerkennung die Motivation steigt.

M

Jeder Mitarbeiter berichtet zwei Minuten lang über eine von ihm geleistete Arbeit (z. B. Durchführung eines Elternabends, einer Gruppenarbeit etc.). Die anderen Teilnehmer schreiben diese Situation mit, dürfen dabei aber nur wirklich positive Bemerkungen notieren.

Die Leitung übernimmt diese Mitschriften und sortiert sie in einen für den entsprechenden Mitarbeiter bestimmten Umschlag. Dieser wird beschriftet und am Ende der Veranstaltung an den Mitarbeiter übergeben.

Zwei Umschläge aus dieser Menge werden jedoch vorher „blind“ herausgezogen und zwei beliebigen Kollegen übergeben, die den Inhalt der Mitschriften wertneutral wiedergeben. Der Empfänger des Lobes soll diese Situation für sich genießen. (Die anderen Teilnehmer können ihr Lob später für sich zu Hause genießen.)

Nach dem Verlesen des Lobes sollte eine Pause von ca. zwei Minuten eingehalten werden, in der das Gesagte nachwirken kann.

06

**BETEILIGUNGSMETHODEN –
WIE DIE SOZIALE PARTIZIPATION
VON KINDERN IN GRUNDSCHULE
UND KITA GESTÄRKT WERDEN KANN**



„Werden die Kinder an der Gestaltung ihrer Lebenswelt beteiligt, dann wachsen die Identifikationen mit den gesellschaftlichen Gruppennormen, die Verantwortung für die Einhaltung der gemeinsam ausgehandelten Regeln und die Bereitschaft, sich auch in Zukunft mit eigenen Vorschlägen an der Ausgestaltung des Gruppenlebens zu beteiligen“ (Sturzbecher, Großmann 2003 A, S. 11).

Soziale Partizipation ist demzufolge eine wichtige Grundlage für den weiteren Weg, die weitere Entwicklung des Kindes. Mit der Partizipation von Kindern sind diverse Voraussetzungen und Bedingungen verbunden. Dazu zählen u.a. psychologische Voraussetzungen wie die Fähigkeit zur Perspektivübernahme und die Fähigkeit zu kooperieren. (Vgl. Sturzbecher, Großmann 2003 B)

Das Projekt „Lernorte der Demokratie“ begleitet den Weg der sozialen Partizipation von Kindern. Die einzelnen Handlungsschritte, die Kinder vollführen müssen, um erfolgreich zu partizipieren, werden dabei an die Erzieherinnen modellhaft vermittelt. Diese sind dadurch befähigt, die Kinder zu verstehen und auf ihrem Weg zur Partizipation zu unterstützen. Es werden im Folgenden die Beteiligungsmethoden vorgestellt, die in den Einrichtungen stattfinden können. Im Mittelpunkt stehen dabei Alltagssituationen, denn nur auf einem „richtigen“ Alltag lässt sich eine entsprechende Pädagogik begründen.

6.1. Morgenkreis

H

In Abhängigkeit von den Bedürfnissen der Kinder werden Bücher, Bastelmaterial usw. benötigt.

T

die Kinder einer Kita bzw. einer Gruppe

D

ca. 45 Minuten, je nach den unternommenen Aktivitäten

Z

Der Tag wird mit einem positiven Erlebnis begonnen. Kinder erfahren Selbstwirksamkeit dadurch, dass sie ihre Ideen und Themen in ein morgendliches, freiwilliges Zusammensein einbringen können. Durch Beobachtung der Kinder werden die Erzieherinnen für deren Themen sensibilisiert.

M

Die Kinder nehmen freiwillig am Morgenkreis teil. Es werden die Themen bearbeitet, die die Kinder beschäftigen. Sie sind also nicht nur Zuhörer, sondern vor allem Akteure. Die Erzieherinnen nehmen durch die Beobachtung der Kinder Themen wahr, die diese beschäftigen, und bringen diese in den Morgenkreis ein, z.B. durch Geschichten oder Lieder. Es wird gemeinsam überlegt, wie eine Auseinandersetzung mit den aktuellen Themen aussehen kann – soll z.B. etwas dazu gebastelt werden, kann man sich ein Spiel dazu ausdenken etc. Dadurch dass die Kinder aktiv beteiligt werden, wird der Morgenkreis für sie interessant.

6.2. Situationen rund ums Essen

T

die Kinder der Kita

D

in den Kita-Alltag eingebunden

Z

Wie Konflikte rund ums Essen und Trinken so gelöst werden können, dass die Kinder dabei lernen, gemeinsam zu kooperieren und Selbstwirksamkeit zu erfahren, sind die Ziele dieser Methode.

M

Wie kann beim Essen und Trinken eine Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder aussehen? Welche Speisen den Kindern nicht schmecken und welche Getränke nur ungern bzw. nicht getrunken werden, wird von den Erzieherinnen genauso beobachtet und auch erfragt. Dasselbe gilt für die Sachen, die die Kinder mögen. Die Kinder merken dabei, dass nicht alle die gleichen Sachen mögen. Sie müssen sich eine Lösungsstrategie überlegen, wie auf die unterschiedlichen Wünsche eingegangen werden kann. Außerdem muss die Erzieherin den Rahmen der Möglichkeiten, die es für Essenssituationen in der Kita gibt, den Kindern erklären. Mittels eines Gleichnisses – z.B. Einsatz von Bilderbüchern und Geschichten – können die Erzieherinnen den Kindern zeigen, was es heißt, zu kooperieren. Die Erzieherin regt diesen Prozess zwar an, hält sich aber aus dessen Lösung heraus. Die Kinder finden selbst einen Weg, der sie zufriedenstellt.

6.3. Daumen hoch – Daumen runter!

(Vgl. Sturzbecher, D. / Großmann, H. (Hrsg.) 2003 A)

H

Daumen

D

5 - 10 Minuten

Z

Kinder erlernen Formen der Beteiligung

M

Die Kinder sitzen in einer lockeren Runde zusammen und werden von der Erzieherin aufgefordert, sich zu bestimmten Äußerungen zu positionieren. Beispielsweise zu der Frage: „Mädchen spielen nur mit Puppen“ oder „Herbstwetter macht Spaß“. Möglich wäre auch eine Fragestellung die Kindergruppe betreffend: „Wollen wir die Blumenbeete neu bepflanzen?“ Die Kinder haben ca. eine Minute Bedenkzeit, dann ertönt ein Gong und die Kinder müssen sich entschieden haben, ob sie den Daumen nach oben (für Zustimmung) oder den Daumen nach unten (für Ablehnung) zeigen.

Dieses Abstimmungsverfahren ist einfach und macht den Kindern in der Regel viel Spaß.

6.4. „Sprechstunde“ für Kinder

(Vgl. Sturzbecher, D. / Großmann, H. (Hrsg.) 2003 A)

H

eine „ruhige“ Ecke/Raum, ein Hinweisschild

T

alle Kinder einer Einrichtung

Z

Erlernen von Mitsprache- und Beteiligungsformen

M

Das Kind hat die Möglichkeit, zu einem nachvollziehbaren Zeitpunkt seine Fragen, Probleme und Wünsche bei der Erzieherin/der Leiterin loszuwerden. Ort und Zeitpunkt werden durch ein entsprechendes Hinweisschild kenntlich gemacht.

So könnte beispielsweise einmal in der Woche ein leuchtendes Ausrufezeichen am Zimmer der Leiterin prangen und signalisieren: „Kind, ich bin für dich da, tritt ein!“

6.5. Problemlösen mit dem Erzählstab

(Vgl. Sturzbecher, D. / Großmann, H. (Hrsg.) 2003 A)

H

Erzählstab

T

5 - 10 Kinder

D

10 - 25 Minuten

Z

Erkennen/Finden von akzeptablen Lösungen in Konfliktsituationen

M

Die Kinder sitzen in einer lockeren Runde zusammen, die Erzieherin beginnt, eine Geschichte mit einer sich anbahnenden Konfliktsituation zu erzählen. Dann reicht sie den Erzählstab an ein Kind weiter, das die Geschichte weiterspinnt. Hat ein Kind keine Idee, gibt es den Stab weiter.

Bei jüngeren Kindern ist es unter Umständen sinnvoll, wenn die Erzieherin am Anfang eine Idee zur Fortsetzung der Geschichte einbringt.

Die Geschichte kann mehrfach neu erzählt werden.

6.6. Triff die Wahl!

(Vgl. Sturzbecher, D. / Großmann, H. (Hrsg.) 2003 A)

H

visualisierte Vorschläge, Abstimmungsgegenstände
(beispielsweise Klötzchen, Magneten, Korke o. Ä.)

T

alle Kinder einer Gruppe/Einrichtung

D

5 - 15 Minuten

Z

Kinder lernen Formen der Partizipation kennen und benutzen
(Mehrheitsentscheidung aus einer Vielzahl von Vorschlägen)

M

Die Erzieherin stellt den Kindern die Dinge dar, zwischen denen sie sich entscheiden dürfen. Beispielsweise soll ein Beet neu bepflanzt werden: Von den zehn gekauften Blumensamen passen nur sieben Pflanzensorten tatsächlich auf das Beet. Jedes Kind wird aufgefordert, seinen Abstimmungsgegenstand auf das (visualisierte) Samentütchen seiner Wahl zu legen. Die sieben Samentütchen, auf denen die meisten Abstimmungsgegenstände liegen, haben eine Mehrheit gefunden und werden auf das Beet gepflanzt.

(Für die anderen drei Samensorten muss sich die Erzieherin ggf. einen alternativen Ort aussuchen ...)

6.7. Der „Wunschkasten“

(Vgl. Sturzbecher, D. / Großmann, H. (Hrsg.) 2003 A)

H

Kasten aus stabilem Material, Zettel, Stifte

Z

Erlernen von Mitsprache- und Beteiligungsformen

M

Die (älteren) Kinder werden aufgefordert, ihre Wünsche anonym aufzuschreiben und in den „Wunschkasten“ einzuwerfen. Die Wünsche können sich auf alle Bereiche der Kindertageseinrichtung beziehen. (Es ist auch möglich, einen „Wunschkasten“ zu einem ganz bestimmten Thema auszuhängen.)

Nach einer vorher definierten Zeit wird der „Wunschkasten“ abgenommen, entleert und die Wünsche der Kinder vorgelesen. Die Kinder können nun besprechen, welcher ihrer Wünsche wann (möglichst durch sie selbst) umgesetzt werden soll.

Alternativ zum „Wunschkasten“ kann auch ein „Wunschbaum“ an zentraler Stelle aufgebaut werden.

6.8. Methode zur Schülerbeteiligung – Klassenrat

H

Der Klassenrat benötigt keine materiellen Hilfsmittel, sondern Pädagoginnen und Pädagogen, die überzeugt von folgender Aussage sind:

Nur wer von klein auf erlebt, dass seine Mitarbeit und Mitentscheidung von der Gemeinschaft erwünscht ist, ist auch bereit, Verantwortung zu übernehmen!

D

kontinuierlicher Prozess, ca. 30 - 60 Minuten wöchentlich, je nach Alter der Kinder

Z

Bedingungen schaffen:

- › in denen Kinder und Jugendliche die Chance erhalten, eigene Interessen zu entdecken, sie zu formulieren und sie in gemeinschaftliche Entscheidungsprozesse einzubringen
- › in denen Kinder und Jugendliche die Chance erhalten, ein moralisches Bewusstsein und Demokratiekompetenz zu entwickeln
- › in denen Kinder und Jugendliche die Chance erhalten, Verantwortung und Beteiligung im sozialen Miteinander zu erlernen und Selbstwirksamkeit zu erfahren

Damit werden Kinder und Jugendliche selbstbewusster und das Schulklima verbessert sich!

M

1. Einführung

Projekt mit Schulleitung absprechen, in Lehrerkonferenz vorstellen und Eltern informieren

Einstiegsbedingungen klären: Studientag an der Schule, Hospitationen an Schulen mit Klassenrat

Durchführung eines Pilotprojekts: Vorführung anschaulicher Filme und Erprobung in einer oder mehreren Klassen

Feste Rahmenbedingungen sichern: Klassenrat im Stundenplan verankern

Bei der Durchführung müssen berücksichtigt werden:

Alter, Selbstständigkeit der Kinder, Schulform

Davon abhängig variieren die Dauer des Klassenrats und die Dauer der Klassenratsämter.

Lehrerinnen und Lehrer brauchen kommunikative, soziale und demokratische Kompetenzen und neue Arbeitsweisen, ohne ihre Fach- und Erziehungskompetenzen aufzugeben.

Klassenrat am besten schon im 1. Schuljahr einführen

Vorerfahrungen klären, Klassenlehrerstunde, „Was gibt es schon?“

Verfahren und Regeln gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern besprechen und festhalten, Kompetenzen zur selbstständigen Durchführung schulen

Wichtig: den notwendigen Prozess der gemeinsamen Regelfindung akzeptieren und unterstützen

2. Durchführung

Der Klassenrat sollte regelmäßig zur gleichen Zeit am gleichen Ort tagen, um Kontinuität zu sichern und die Ernst- und Regelmäßigkeit des Vorgehens zu bestärken. Neben den Regeln, Aufgaben und Kompetenzen des Rates werden die Termine und die Länge der Sitzungen gemeinsam festgelegt und sind verbindlich. Alle Mitglieder des Klassenrats, auch der Lehrer, sind gleichwertig zu behandeln. Als günstig hat es sich erwiesen, zwei Schüler in die Ämter des Diskussionsleiters und des Protokollanten zu wählen (sofern dieses Amt den Fähigkeiten und dem Reifegrad der Schüler entspricht). Dies geschieht zu Beginn jeder Sitzung neu, um Rotation zu ermöglichen. Das Amt des Protokollanten wechselt von Sitzung zu Sitzung, das des Diskussionsleiters sollte auch regelmäßig neu besetzt werden, damit jeder aus der Gruppe Verantwortung übernehmen kann und sich verantwortlich für den Rat fühlt. Eine geeignete Sozialform für den Klassenrat ist der Sitzkreis. Die Themen der Klassenratssitzung (z. B. gemeinsame Vorhaben und Belange, allgemeine positive und negative Kritikpunkte, aktuelle Ereignisse, Konflikte, Schul- oder Klassenprojekte usw.) sollten in einer für alle sichtbaren Tagesordnung festgehalten und nacheinander bearbeitet werden. Zum Sammeln von diesen Tagesordnungspunkten eignet sich beispielsweise die Wandzeitung. Welche TOPs in der Sitzung behandelt werden, wird zu Beginn durch Abstimmung festgelegt. Es werden nur solche Themen behandelt, die die Klassengemeinschaft betreffen, um nicht von dem engeren Anliegen der Mitbestimmung abzulenken. Andere Themen können und sollten in anderen Organisationsformen besprochen werden. Der Diskussionsleiter eröffnet die Sitzung und das Protokoll des letzten Klassenrats wird verlesen. Der einzelne TOP wird zunächst von dem Schüler vorgelesen und erklärt, der ihn eingebracht hat. Hier ist es auch denkbar, dass solche TOPs aus einem Beschwerdekasten oder einer Tafel mit Bemerkungen im Gruppenraum gewonnen werden. Nun kann sich reihum jeder Schüler dazu äußern, bevor die Klasse nach eingebrachten Vorschlägen mit Mehrheitsbeschluss darüber abstimmt. Ergibt sich aus der Abstimmung eine Sanktionierung eines Schülers oder des Lehrers, so hat dieser zunächst das Recht, einen eigenen Vorschlag, z. B. zur Wiedergutmachung oder Behebung eines Schadens, einzubringen. Wird dieser per Mehrheitsbeschluss abgelehnt, werden reihum weitere Vorschläge gesammelt und anschließend wird darüber abgestimmt. Der Klassenrat darf aber keinesfalls zum bloßen Instrument einer Sanktionierung werden. Er kann als eine Methode zur gemeinsamen Problem- und Konfliktlösung eingesetzt werden, doch hauptsächlich dient er der gemeinsamen Entscheidungsfindung. Er soll vor allem die Entwicklung kreativer Selbsttätigkeit der Klassengemeinschaft fördern. Die Ergebnisse der Klassenratssitzungen und die daraus resultierenden Ereignisse, Tätigkeiten, Veränderungen usw. sollten in einer späteren Sitzung kritisch evaluiert und die entsprechenden Konsequenzen gezogen werden.

Es empfiehlt sich, für den Klassenrat gemeinsam eine feste Gesprächsform zu definieren und Gesprächs- und Diskussionsregeln zu erarbeiten:

- › jede(r) hat Rederecht
- › jede(r) lässt jede(n) ausreden
- › jeder Beitrag ist gleichwertig zu behandeln
- › aufmerksam zuhören
- › keine Beleidigungen oder persönlichen Angriffe
- › Förderung des Beteiligungsgleichgewichtes in der Diskussion

Weitere Regeln sind nach Bedarf zu vereinbaren. Diese sind so lange verbindlich, bis der Klassenrat neu darüber entscheidet. Ferner sollte festgelegt werden, mit welcher Mehrheit einzelne Beschlüsse angenommen werden und ab welcher Personenzahl der Klassenrat beschlussfähig ist. Jeder Teilnehmer des Klassenrats hat eine Stimme. Der Klassenrat kann auch darüber beschließen, ohne den Lehrer zu tagen. In solchen Fällen sollte dieser aber immer erreichbar sein. Generell hat der Lehrer eher beratende Funktion und sollte darauf achten, die Schüler den Prozess selbst steuern zu lassen. Er ist ein Moderator, der sein Mehrwissen zur Verfügung stellt, ohne besserwisserisch zu agieren, denn es ist ebenso möglich, dass die Klasse in vielen Bereichen als Mehrwiser auftritt. Der Mehrheitsbeschluss des Klassenrats ist von jedem zu akzeptieren. Sofern der Lehrer ein Veto ausübt (was eigentlich durch vorherige Diskussion vermieden werden sollte), muss er die Gründe dafür erklären und mit dem Klassenrat diskutieren. In der Praxis zeigt sich, dass die Lerner fast immer sehr einsichtig im Klassenrat auf Kontexte achten und zu viablen Lösungen in der Lage sind. Allein das Vertrauen, das in sie gesetzt wird, ist schon ein entscheidender Gewinn, selbst Vertrauen in die Viabilität eigener Entscheidungen zu setzen und hieraus Selbstwert und Selbstbewusstsein zu gewinnen.

„Wandzeitung“ als Mittel zur Themenfindung:

- › namentliche Themenzettel mit Beschwerden oder Lösungsvorschlägen
- › Themen im Klassenbriefkasten oder Kinderratsbuch festhalten
- › Themen sollten nicht in beleidigender Weise formuliert werden und möglichst Lösungsvorschläge enthalten

Aufgaben der Klassenratsleitung:

1. Von der Klasse gewünschte Themen mitteilen.
2. Tagesordnung festlegen und bekannt geben.
3. Nacheinander die Tagesordnungspunkte aufrufen.
4. Die zur Verfügung stehende Zeit einhalten.
5. Das Leitungsteam für die nächste Sitzung bekannt geben.
6. Die Sitzung pünktlich beenden.
7. Ein schriftliches Protokoll anfertigen.

Regelmäßige Durchführung sicherstellen: Partizipation erhält so tatsächlich Ernstcharakter.

3. Themen

Themen des Klassenrats ergeben sich aus den schulischen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler und aus außerschulischen Lebensweltbezügen.

Beispiele:

- › Darstellung und Klärung von Unterrichtszielen
- › Besprechung von alten und neu zu formulierenden sozialen Regeln
- › Behandlung von Themen zum sozialen Verhalten von einzelnen Personen oder Gruppen
- › Besprechung und Bewertung von Arbeitsvorhaben
- › Präsentation und Besprechung von Schülerarbeiten
- › Klärung von Fragen zu einem besseren sozialen Klima
- › Klärung von sozialen Dilemmata
- › Reflexion über den Klassenrat und schulische Sozialformen

4. Reflexion der Methode

Der Klassenrat eignet sich für Gruppen und Schulklassen aller Jahrgangsstufen. Die genaue Durchführung kann vom Leiter bzw. Lehrer an den Erfahrungsstand und die Reife der Teilnehmer bzw. Schülerschaft flexibel angepasst werden. (In der ersten Klasse wird z. B. der Lehrer als Protokollant auftreten müssen.) Im Klassenrat kann eine „Demokratie im Kleinen“, das Vertreten eigener Interessen mit oder gegen eine Gruppe, erfahrbar werden. Eine Verbindung von aktiver Inhalts- und Beziehungskommunikation ist grundlegend für diese Methode. Als Methodenkompetenz steht der Klassenrat allen anderen Methoden vor allem dort zur Seite, wo es um gemeinsame Regeln über den Lehr- und Lernprozess und die Kommunikation und Kooperation der Gruppe geht. Gruppen, die länger zusammenarbeiten, benötigen einen Klassenrat, um partizipative und demokratische Methodenkompetenz ausbilden zu können!

Der Klassenrat gibt auch Raum für kreative Findung, Gestaltung, Entdeckung und Anwendung von Methoden. Durch Diskurs können für das jeweils aktuelle Thema verschiedenste Möglichkeiten der Bearbeitung vorgeschlagen und realisiert bzw. erkundet und reflektiert werden. Dabei kann auf bereits vorhandene Methoden zurückgegriffen werden, wobei diese kritisiert und ggf. auch durch Variationen verändert werden können. Oder es entstehen völlig neue Konzepte. Die eingesetzte Viabilität der Methoden kann besprochen werden. Der Wunsch nach neuen und anderen Methoden kann thematisiert und abgestimmt werden.

Der Klassenrat reiht sich in ein durch Mitbestimmung der Gruppe bzw. Schüler geprägtes Unterrichts- und Schulsystem ein. Umfassende Mitbestimmung im Sinne einer konstruktivistischen Didaktik lässt sich allerdings nicht allein über einen Klassenrat herstellen, sondern benötigt auch den umfassenden Einsatz von handlungsorientierten Methoden. Eine Vielzahl weiterer Methoden lässt sich konstruktiv in die konkrete Arbeit des Klassenrats integrieren:

- › Wandzeitung
- › Brainstorming
- › ...

5. Quellen

Primäre Quellen:

Der Klassenrat geht auf grundlegende demokratische Überlegungen zur Erziehung insbesondere bei John Dewey und auf reformpädagogische Ansätze zurück, wie sie sich insbesondere bei Célestin Freinet finden. Als Methode ist er häufig Bestandteil des Offenen Unterrichts. Die Idee des Kinderparlaments und bestimmte Aspekte der Summerhill-Schule lassen sich auf ähnliche basisdemokratische Intentionen zurückführen.

Die demokratischen Aspekte der Schülermitbestimmung bei John Dewey sind vor allem dargestellt und interpretiert worden von:

Bohnsack, Fritz 1976: Erziehung zur Demokratie : John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule. Ravensburg.

Kommentar: Bohnsack führt in Deweys Pädagogik insgesamt ein. Im Blick auf die Schülermitbestimmung zeigt er vor allem auf, dass Dewey keine antiautoritäre Perspektive verfolgt, sondern Mitbestimmung an gemeinsames Handeln knüpft. Er gibt Hinweise auf wichtige englische Schriften Deweys, die sich mittlerweile in der Gesamtausgabe finden.

Eine andere wichtige Richtung, die den Klassenrat in der Grundschararbeit ausführlich begründet und darstellt, ist in der Freinet-Pädagogik entstanden. Hierzu ist nach wie vor der Klassiker zu beachten (wenngleich die Übersetzung als schlecht angesehen werden muss): Freinet, C. 1979: Die moderne französische Schule. Paderborn.

Sekundäre Quellen:

<http://www.freinet.paed.com/phfrei/i-frei.htm>.

Kommentar: Seite der Freinet-Pädagogik zum Klassenrat. Auf die Kombination mit der Wandzeitung wird verwiesen. Nur einführend. Es gibt auch informative Seiten zu Freinet.

<http://de.wikipedia.org/wiki/Klassenrat>.

Kommentar: Einführende Seite in Wikipedi.

Bruns, Angélique 1999: Zum Demokratie-Aspekt in den Ansätzen von Célestin Freinet und Paulo Freire. Magisterarbeit, Berlin

http://www2.tu-berlin.de/fak1/gsw/gl/dok/mag_bruns.html

<http://www.bobi.net/msm/klassenrat/KlaRa.htm>.

Kommentar: Schaubild zu den Funktionen des Klassenrats. Der Klassenrat wird methodisch über das Stationenlernen eingeführt.

Jörg, Hans (Hrsg.) 1981: Praxis der Freinet-Pädagogik: Übersetzung und Bearbeitung des Buches von Célestin Freinet „Les techniques Freinet de l'école moderne“, Paderborn.

Kommentar: Dieses Buch gibt einen ausführlichen Überblick über die pädagogischen Ideen und die praktische Arbeit von Freinet. Auch wenn die Ausführungen zum Thema Schülermitverantwortung sehr kurz gehalten sind, lohnt sich die Lektüre dieses Buchs wegen zahlreicher weiterer Anregungen zu reformpädagogischen Arbeitsmitteln.

Reich, Kersten 2005: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. 5. Aufl., Weinheim.

Kommentar: Neben einer umfangreichen Einführung in die konstruktivistische Pädagogik findet sich in Kapitel 9 eine konstruktivistische Betrachtung der Pädagogik Freinets.

Schoch, Adrian: SchülerInnenmitwirkung - Partizipation in der Schule.

http://www.schuletg.ch/file_uploads/bibliothek/k_24_SchulkulturTagesstru/k_46_MitwirkungvonSchleri/165_0_Schlermitwirkung-180102.pdf.

Kommentar: Entstanden im Rahmen der Volksschulreform im Kanton Zürich, Schweiz. Übersichtlich gestaltet, Konzeptbeispiele teilautonomer Volksschulen sind beigelegt.

<http://www.blk-demokratie.de/materialien/demokratiebausteine/programmthemen/klassenrat.html>.

Kommentar: Aus dem BLK-Programm. Gut sind vor allem die Erläuterungen des Ablaufs eines Klassenrats, die vielen Praxistipps, was Schüler dabei lernen, Tipps für die „veränderte Rolle“ des Lehrers und ein Praxisbeispiel. Alles ist verständlich und interessant erklärt!

http://www.learn-line.nrw.de/angebote/p21/nrw/pdf/ppr_klara.pps.

Kommentar: In einer schönen PowerPoint-Präsentation werden die „Väter“ des Klassenrats gezeigt und die Umsetzung des Klassenrat-Gedankens am Peter-Paul-Rubens-Gymnasium wird beschrieben.

07 ZUSAMMENARBEIT MIT DEN ELTERN



Erzieherinnen und Eltern haben eine gemeinsame Bildungs- und Erziehungsverantwortung, deshalb muss ein Zusammenwirken beider Gruppen gesichert werden. Dafür gibt es verschiedene Methoden, die im Rahmen des Projektes „Lernorte der Demokratie“ durchgeführt werden.

7.1. Elternbefragung



Papier, PC, Drucker



Durchführung bis 20 Minuten
Vor- und Nachbereitung richten sich nach Umfang und Fragetyp.



Die Eltern sollen ein Feedback zu verschiedenen Arbeitsbereichen der Kita geben können. Dies soll dann interpretiert und in seinen Konsequenzen in die zukünftige Arbeit einbezogen werden.



Im Team muss gemeinsam geklärt werden, was man von den Eltern wissen möchte. Dazu wird ein Fragebogen erarbeitet.

Die Erstellung von Fragebögen ist an gewisse Regeln gebunden, wie die Übersichtlichkeit des Aufbaus, verständliche Antwortvorgaben etc. Auch die Frageform sollte in der Vorbereitung bedacht sein – benutzt man offene Fragen, die keine Antwortvorgaben enthalten, oder benutzt man geschlossene Fragen, die ein Spektrum an Antworten vorgeben? Beides hat Vor- und Nachteile. So sind offene Fragen aufwendiger auszuwerten, wohingegen geschlossene Fragen tatsächlich alle potenziellen Antwortmöglichkeiten beinhalten müssen – die in ihrer Gesamtheit schwer zu erfassen sind. (TIPP: Die freie Software GrafStat eignet sich gut, um eine „Elternbefragung“ vorzubereiten, es gibt dazu ein Handbuch, welches umfangreiche Hinweise zur Fragebogenerstellung und -auswertung enthält.) Die Durchführung der Befragung kann z.B. während eines Elternabends erfolgen. Auf Anonymität ist dabei immer zu achten!

Der Auswertung der Fragebögen folgt die Bewertung der Ergebnisse. Das sollte im Team geschehen, dafür kann in Kleingruppen gearbeitet werden. Die Kleingruppen setzen sich dabei mit verschiedenen Fragestellungen auseinander, z.B.: Welche Ergebnisse haben uns am meisten überrascht? Welche Ergebnisse wurden so erwartet? Welche Vermutungen gibt es für die Hintergründe? Die Ergebnisse dieses Prozesses sollen anschließend gemeinsam diskutiert werden, um zu einer einvernehmlichen Entscheidung zu kommen, wie der zukünftige Handlungsplan aussehen soll und wie die Eltern über die Ergebnisse informiert werden sollen.

7.2. Vor- und Nachbereitung des Elterngesprächs

Gespräche im Vorfeld zu planen und zu strukturieren, gehört zur professionellen Vorbereitung eines Elterngesprächs.

Einerseits erhöht die Gesprächsvorbereitung das persönliche Sicherheitsgefühl der Erzieherin und andererseits optimiert eine klare Gesprächsstruktur die Effektivität des Gesprächs. Unklare Strukturen führen zu unklarer Kommunikation.

Um bei der Vorbereitung eines Elterngesprächs nicht immer neu anfangen zu müssen, empfiehlt sich die Erstellung einer **Checkliste**.

Diese Checkliste muss natürlich kontinuierlich überarbeitet und weiterentwickelt werden.

Bei der Vorbereitung auf das Elterngespräch sollten Sie die äußeren Rahmenbedingungen abklären:

- › Wann, wo und in welchem Zeitrahmen soll das Gespräch stattfinden?
- › Wer soll daran teilnehmen?

Des Weiteren empfiehlt es sich:

- › entsprechendes Dokumentationsmaterial zum Kind verfügbar zu halten und
- › einen Gesprächsleitfaden zu erarbeiten.

Bei der Erarbeitung dieses Gesprächsleitfadens sollten Sie Überlegungen zu folgenden Fragen anstellen:

- › Wie wirkt die Form der Einladung zum Gespräch (Brief, Anruf, Ansprechen, Zettel ins Fach legen) auf die Erwartungen meiner Gesprächspartner?
- › Mit welcher Erwartungshaltung gehen Sie ins Gespräch, mit welcher die Eltern?
- › Welche Beziehung haben Sie zu Ihren Gesprächspartnern und wie waren Ihre bisherigen Kontakte?
- › In welcher Art kam das Elterngespräch zustande? Nehmen die Eltern freiwillig am Gespräch teil oder sehen sie sich eher dazu gezwungen?

Überlegen Sie sich nun, wie Sie ins Gespräch einsteigen wollen:

- › Was ist der konkrete Anlass für das Gespräch?
- › Wer hat das Problem artikuliert?
- › Welche Ziele setzen Sie sich für das Gespräch?

Bevor Sie das Gespräch mit den Eltern beenden, empfiehlt es sich:

- › die Ergebnisse des Gesprächs aus Ihrer Sicht zusammenzufassen und ggf. offen gebliebene Fragen zu artikulieren,
- › ggf. Zielvereinbarungen zu treffen,
- › ein Feedback zum Gesprächsverlauf aus Ihrer Sicht und aus der der Eltern zu geben.

Ebenso wichtig wie eine gute Gesprächsvorbereitung ist die Nachbereitung des Gesprächs:

- › Gehen Sie das Gespräch gedanklich noch einmal durch und reflektieren Sie es.
- › Fertigen Sie ein Gesprächsprotokoll an.

08 KOOPERATION VON GRUNDSCHULE UND KITA



„Kooperation ist angesichts der strukturellen Unterschiedlichkeiten zwischen Kita und Grundschule besonderen Gefährdungen ausgesetzt. Die Begegnungen zwischen Fachkräften der Kita und Grundschullehrkräften auf gleicher Augenhöhe ist noch keine Selbstverständlichkeit. Stolpersteine sind in vielen Fällen gegenseitige Vorurteile, lähmende Vorbehalte und manchmal auch sperrige Vorgaben. Es müssen also in der Regel Hindernisse überwunden werden. Die Bereitschaft dazu muss vielerorts wachsen.“ (Speck- Hamdan 2006, S. 27)

Das Programm „Demokratie von Anfang an“ stärkt die Kooperationsbemühungen der einzelnen Einrichtungen. Die Erzieherinnen werden für Kooperationen sensibilisiert und auf den Umgang mit immer wieder auftretenden Stolpersteinen vorbereitet.

8.1. Buchstabenspiel

H

Stifte, Karten zum Beschreiben, Flipchart oder Pinnwand

D

30 Minuten

Z

Die Teilnehmer setzen sich aktiv mit dem Begriff Kooperation auseinander. Dadurch wird ihnen bewusst, welche Aspekte der Kooperationsbegriff beinhaltet.

M

Das Wort „Kooperation“ wird in seine einzelnen Buchstaben aufgeteilt. Die Buchstaben werden auf Kärtchen geschrieben (hier können auch fertige Buchstabenkarten verwendet werden) und an einer Pinnwand / einem Flipchart befestigt. Die Aufgabe der Teilnehmer ist es nun, zu jedem Buchstaben Begriffe zu finden, die mit dem Kooperationsbegriff eng verbunden sind. Dazu werden Kleingruppen gebildet, die innerhalb von fünf Minuten ihre Assoziationen sammeln und aufschreiben.

Im Anschluss stellt jede Gruppe ihre Begriffe den anderen vor, erläutert diese und hängt sie hinter die Einzelbuchstaben.

8.2. Gemeinsames Zeichnen

H

Stifte, Papier

D

ca. 30 Minuten

Z

Intensive Auseinandersetzung mit der Frage nach der Führungsproblematik innerhalb einer Kooperation. Die Teilnehmer machen sich die Schwierigkeiten eines gemeinsamen Arbeitens ohne Kommunikation bewusst. Was bedeutet es, zu führen und führen zu lassen?

M

Jeweils zwei Teilnehmer finden sich zusammen. Der Moderator gibt drei zu zeichnende Objekte vor. Dabei sollten sich die Objekte vom Schwierigkeitsgrad her unterscheiden, z.B. Haus, Baum, Kind. Beide Teilnehmer fassen gemeinsam einen Stift an und zeichnen die drei Objekte auf ein Blatt, unterschreiben dieses mit einem Künstlernamen und geben sich eine Note. Dies geschieht wortlos, ohne dass eine der beiden Personen den Stift loslässt. Danach tauschen sich die zwei Teilnehmer zu folgenden Fragen aus:

- › Wie war das gemeinsame Führen des Stiftes?
- › Hat nur einer geführt? Oder wurde abwechselnd geführt?
- › Gab es Spannungen? Wann und wieso?

8.3. Flügel und Hemmschuh

H

Stifte, Karten zum Beschreiben, ein Flügel (Kinderspielzeug o.Ä.) und ein Hemmschuh (Vorlegekeil von einem Autoanhänger). Es kann auch beides auf Flipchartbogen gemalt sein!

D

30–45 Minuten

T

optimal bis zu 12 Teilnehmer, ansonsten Kleingruppen

Z

Die Methode dient der Sammlung und Visualisierung von Erfahrungen der Teilnehmer im Umgang mit einem bestimmten Thema (z.B. Kooperation zwischen Kita und Grundschule) und ihrer individuellen Sicht auf förderliche und hinderliche Aspekte zu diesem Thema.

M

Jeder Teilnehmer benennt anhand seiner persönlichen Erfahrungen, was für ihn bei der Kooperation zwischen Grundschule und Kita Flügel (förderlich) und Hemmschuh (hinderlich) war. Der Moderator notiert die Rückmeldungen der Teilnehmer auf Karten und sortiert diese jeweils zu Hemmschuh und Flügel. Wahlweise können dies die Teilnehmer auch selber tun. Mit der entstehenden Sammlung kann dann in verschiedene Richtungen weitergearbeitet werden.

8.4. Provokative Interaktion

H

Provokationskarten mit je einer der folgenden beispielhaften Aussagen von Kindern zum Übergang von der Kita in die Schule:

„In der Schule lernt man richtig rechnen und im Kindergarten malt man die Zahlen hin, die man schon kann.“ (Speck-Hamdan 2006, S. 21, mwN)

„In der Schule darf man nicht rumrennen, da muss man ruhig sitzen und still sein, wenn die Lehrerin was sagt.“ (Speck-Hamdan 2006, S. 21, mwN)

„Man darf nicht dazwischen schreien und nicht über andere lachen und keinen Quatsch machen.“ (Speck-Hamdan 2006, S. 21, mwN)

„... da rechnet man und da liest man und da gibt es auch eine Rechengesprache.“ (Speck-Hamdan 2006, S. 21, mwN)

„Brotzeit darf man da auch machen - aber bloß in der Pause.“ (Speck-Hamdan 2006, S. 21, mwN)

„Im Kindergarten kann man kritzeln und kratzen schreiben und in der Schule, da muss man schön in die Zeilen schreiben.“ (Speck-Hamdan 2006, S. 22, mwN)

„In der Schule kann man nicht mehr so viel spielen, da hat man eher Arbeit.“ (Speck-Hamdan 2006, S. 22, mwN)



pro Aussage 15 Minuten



Kleingruppen von bis zu 5 Personen



Die Teilnehmer setzen sich mit ihrer Sicht auf den Übergang von der Kita in die Grundschule auseinander. Dabei kann die Moderation Leitfragen für die Diskussion vorgeben, z.B. nach dem eigenen Erleben der Teilnehmer fragen.



In den Kleingruppen setzen sich die Teilnehmer je 15 Minuten mit den Aussagen auseinander. Jeder soll seine eigene Sicht beziehend auf die jeweilige Aussage vorstellen und diese mit den Sichtweisen der anderen Teilnehmer vergleichen und diskutieren.

09 ABSCHLUSS FINDEN



Jede Moderation hinterlässt bei ihren Teilnehmern andere Eindrücke und Empfindungen. Um diese Eindrücke, Erwartungen und eventuell auch offenen Fragen nicht bis zum nächsten Zusammentreffen aufzusparen, ist ein gelungener Abschluss einer jeden Moderation notwendig.

Mit diversen Methoden kann es den Teilnehmern ermöglicht werden, verschiedene Punkte aus einer Moderationsrunde noch einmal anzusprechen und darzustellen. Moderator und Teilnehmer erhalten so einen Überblick, was die vergangenen Arbeitsstunden bei jedem hinterlassen haben und was in den folgenden Moderationen verändert werden kann.



Alle hier stehenden Methoden können als Feedback angewendet werden. In diesem Fall sind die Feedback-Regeln zu beachten:

Ein Feedback ist ...

- › konkret
- › konstruktiv
- › subjektiv
- › realistisch, nicht utopisch
- › beschreibend, nicht bewertend
- › erwünscht, nicht aufgedrängt
- › unmittelbar, nicht verspätet

Der Feedback-Geber ...

- › beschreibt das beobachtete Verhalten nur und bewertet nicht
- › formuliert alles in der Ich-Form
- › unterbreitet konstruktive Änderungsvorschläge fordert diese aber nicht
- › teilt als Erstes positive Wahrnehmungen und Gefühle mit
- › kann eigene Reaktionen mitteilen

Der Feedback-Nehmer ...

- › nimmt das Feedback nur entgegen (keine Rechtfertigung)
- › hört zu und fragt nur nach, um Verständnisfragen zu klären
- › notiert Empfehlungen
- › reflektiert das eigene Verhalten kritisch
- › entscheidet selbst, ob und was er an seinem Verhalten ändern will

9.1. Postkarten als Metaphern



Postkarten mit verschiedenen Motiven



15 Minuten



Ziel ist es, ein Stimmungsbild der Teilnehmer in Bezug auf die Moderation erhalten.



Jeder Teilnehmer wählt aus dem Postkartenstapel eine Karte aus, deren Motiv die eigene derzeitige Stimmung in Bezug auf die Moderation beschreibt. Der Reihe nach stellt jeder seine Karte und damit seine Stimmung vor.

9.2. Was nehme ich mit, was lasse ich hier?

H

Stifte, Karten zum Beschreiben, Pinnwand

D

ca. 20 Minuten

Z

Diese Methode liefert einen Überblick darüber, was die Teilnehmer aus der Beratung für sich als hilfreich mitnehmen, was sie eher nicht verwenden können und wo noch offene Fragen sind.

M

An die Pinnwand werden nebeneinander jeweils eine Karte mit einem Koffer, eine Karte mit einem Mülleimer und eine Karte mit einem Fragezeichen geheftet. Jeder Teilnehmer hat nun die Aufgabe, auf einzelne Karten Aussagen oder Stichpunkte zu folgenden Fragen zu schreiben:

- › Was war an der heutigen Beratung für mich hilfreich, was nehme ich für mich mit? (Koffer)
- › Was hat mir gar nix genützt, welche Gedanken werde ich nicht weiterverfolgen? (Mülleimer)
- › Was habe ich nicht verstanden, was hat bei mir Fragen aufgeworfen? (Fragezeichen)

Die Teilnehmer heften ihre Aussagen zu den drei dazugehörigen Symbolen an die Pinnwand und erläutern diese.

Variation:

Anstelle der Symbole können auch die Fragen als zu ergänzende Satzanfänge formuliert werden.

9.3. Blitzlicht

D

ca. 1 Minute pro Teilnehmer

Z

Ziel einer Blitzlichtrunde ist es, dass sowohl der Moderator als auch die Teilnehmer nach der Moderation ein Bild vom aktuellen Befinden jedes einzelnen Teilnehmers bekommen.

M

Die Teilnehmer äußern sich einzeln nach der Moderation z. B. zu den Fragen:

- › Wie empfanden Sie die heutige Moderation?
- › Wie fühlen Sie sich zurzeit?

Jeder Teilnehmer beantwortet die Fragen möglichst in nur einem Satz. Es darf jedoch keiner die Äußerungen der anderen Teilnehmer kommentieren. Eine Besprechung mit der gesamten Gruppe kann sich anschließen.

A

Diese Methode gibt nur eine Momentaufnahme der Gruppe wieder!

9.4. Ampel-Feedback



pro Teilnehmer jeweils eine rote, eine gelbe und eine grüne Karte



ca. 30 Minuten



Ziel der Methode ist der Austausch und der schnelle Überblick zu Aussagen über die Moderation und die Gruppensituation.



Jeder Teilnehmer erhält ein Kartenset mit einer roten, einer gelben und einer grünen Karte. Dabei steht jede Kartenfarbe für eine bestimmte Antwortkategorie.

Grün = ich stimme zu, ich bin derselben Ansicht, passt zu mir, gut

Rot = ich stimme nicht zu, ich bin anderer Ansicht, schlecht

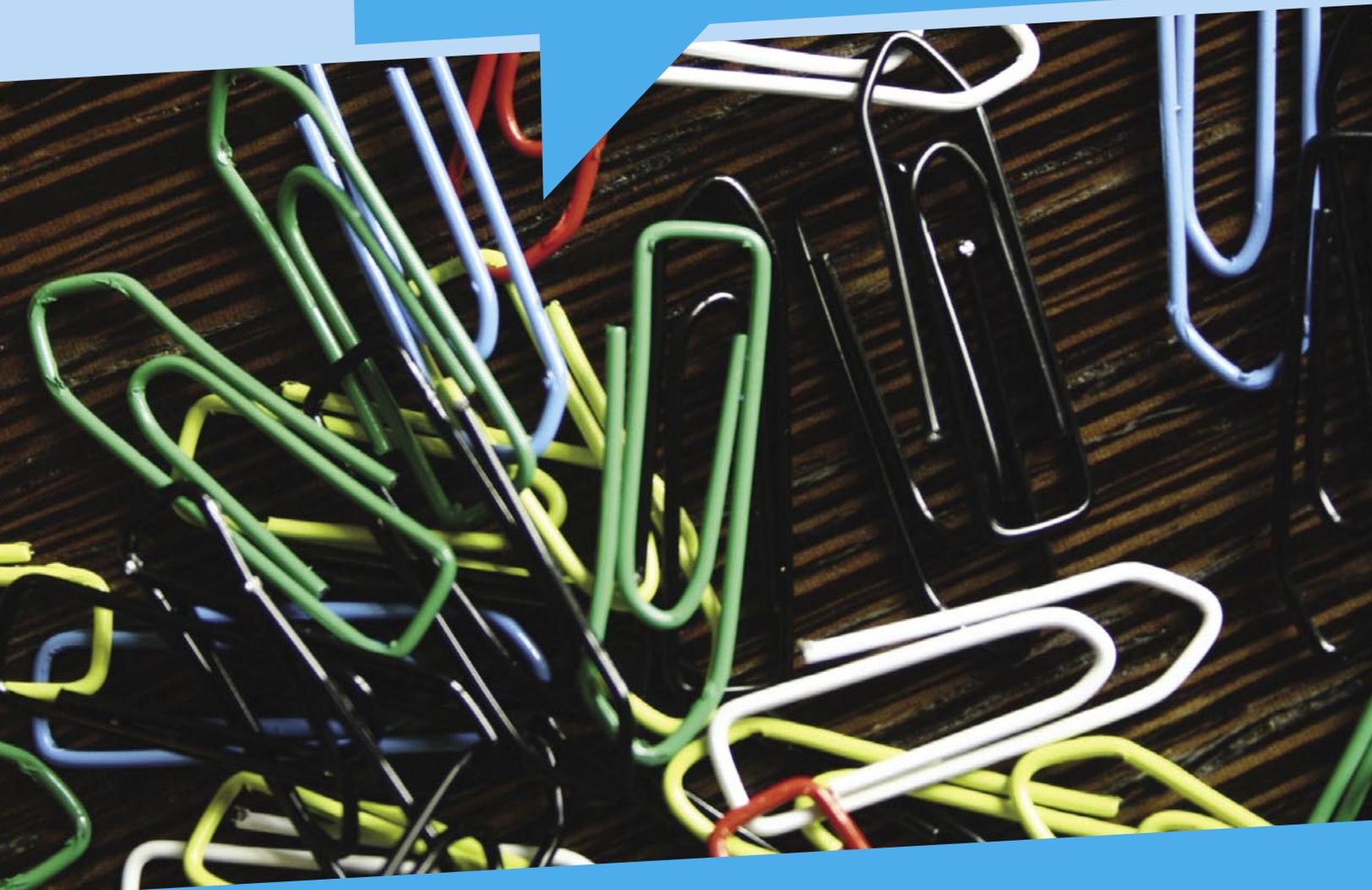
Gelb = ich stimme nur teilweise zu, geht so

Die Teilnehmer sitzen gut sichtbar im Kreis. Der Moderator oder ein einzelner Teilnehmer treffen Aussagen zu der eben abgeschlossenen Moderation. Alle Aussagen sollten möglichst einfache und kurze Statements sein. Die Teilnehmer stimmen mit der jeweiligen Kartenfarbe den Aussagen ganz oder teilweise zu oder lehnen sie ab. Während die Karten gezeigt werden, können einzelne Teilnehmer je nach Bedarf ihre Zustimmung oder Ablehnung begründen. Es können auch die Ursachen für die Entscheidung erfragt werden.



Nicht geeignet für emotional belastende und aufregende Themen.

10 EMPFOHLENE ARBEITSMATERIALIEN



Gerade bei wiederkehrenden Moderationen in Gruppen mit derselben Teilnehmerbesetzung bietet sich der Einsatz von verschiedenen Arbeitsmaterialien an, um die Kreativität der Teilnehmer immer wieder aufs Neue herauszufordern und die Moderationen aufzulockern. Im Folgenden werden Materialien vorgestellt, die sich besonders gut eignen.

10.1. Gemischtes Doppel

Ein Memokartenspiel des Süddeutsche Zeitung Magazins. 72 Wortspielkarten mit verschiedenen Motiven ermöglichen einen vielseitigen Einsatz. Die verschiedenen Karten bieten für Stimmungsbilder, Kennlern- oder Assoziationsübungen eine lockere und bunte Abwechslung.

10.2. TASK

Spielkarten mit und um Situationen für die Gruppenarbeit. Die einzelnen Karten zeigen verschiedene, mit Strichmännlein dargestellte Situationen. Neben einem freien Einsatz des Kartenspiels zur Darstellung von Stimmungsbildern und Situationen können Karten zu Teambildung, zum Nachspielen von Szenen, Kommunikations- und Kennenlernübungen sowie Konfliktbearbeitung und vielem mehr genutzt werden.

Kalff / Arbeitsstelle neues Spiel
Erhältlich im AGB-Shop unter www.agbshop.at

10.3. Buchstabenbilder

26 Buchstabenbilder zeigen alle Buchstaben in figürlicher Darstellung. Die Figuren besitzen dabei die Form ihres Anfangsbuchstaben und verkörpern ihn dadurch. Besonders geeignet sind diese Karten für Buchstabenspiele, aber auch für Assoziationsübungen oder Stimmungsbilder.

Büro für illustres Gestalten 2004
Erhältlich im AGB-Shop unter www.agbshop.at

10.4. Visualisierungshilfe

Die Visualisierungshilfe aus dem Programm „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ wurde entwickelt, um Bildungslandschaften nachzustellen und die vielfältigen Ressourcen und Kooperationen aufzeigen zu können. Der Baukasten eignet sich ebenfalls zur Visualisierung von Team- und Einrichtungsstrukturen und zur Bearbeitung von Lösungsstrategien.

Erhältlich auf Anfrage bei der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung.

10.5. Systemauslegungsformen

Mit dem Formenset können Systeme, deren Zusammenhänge und beteiligte Einrichtungen schnell visualisiert werden. Ebenso bieten sich die Formen für die Arbeit zu Teamstrukturen und Ähnlichem an.

Idee, Herstellung, Vertrieb: Angelika Wolter
Erhältlich auf Anfrage bei Angelika-wolter@t-online.de

10.6. Der lyrische Zettelkasten

50 Karten mit verschiedenen Motiven und jeweils einem Gedicht ermöglichen den etwas anderen Einstieg oder Abschluss. Besondere Zugabe ist hier, dass jeder Teilnehmer neben dem Motiv der Karte – z.B. als Metapher für seine Motivation oder Stimmung – auch das dazugehörige Gedicht für eine Beschreibung nutzen kann. Als willkommene Auflockerung können die Teilnehmer die Gedichte auch als kleine Zugabe nur vortragen.

Edition Büchergilde 2006

10.7. Gefühlsmonsterkarten

Die Gefühlsmonsterkarten wurden entworfen, um mit Schülern und Schülerinnen (aber auch Pädagoginnen und Pädagogen) über Gefühle ins Gespräch zu kommen. Auf 18 farbigen Karten in Postkartengröße wurden per Comic unterschiedliche Gefühlszustände dargestellt. Beim gemeinsamen Betrachten der Comicfiguren auf den Gefühlsmonsterkarten entsteht eine lebendige Atmosphäre, in der Gespräche über Gefühle gut möglich sind.

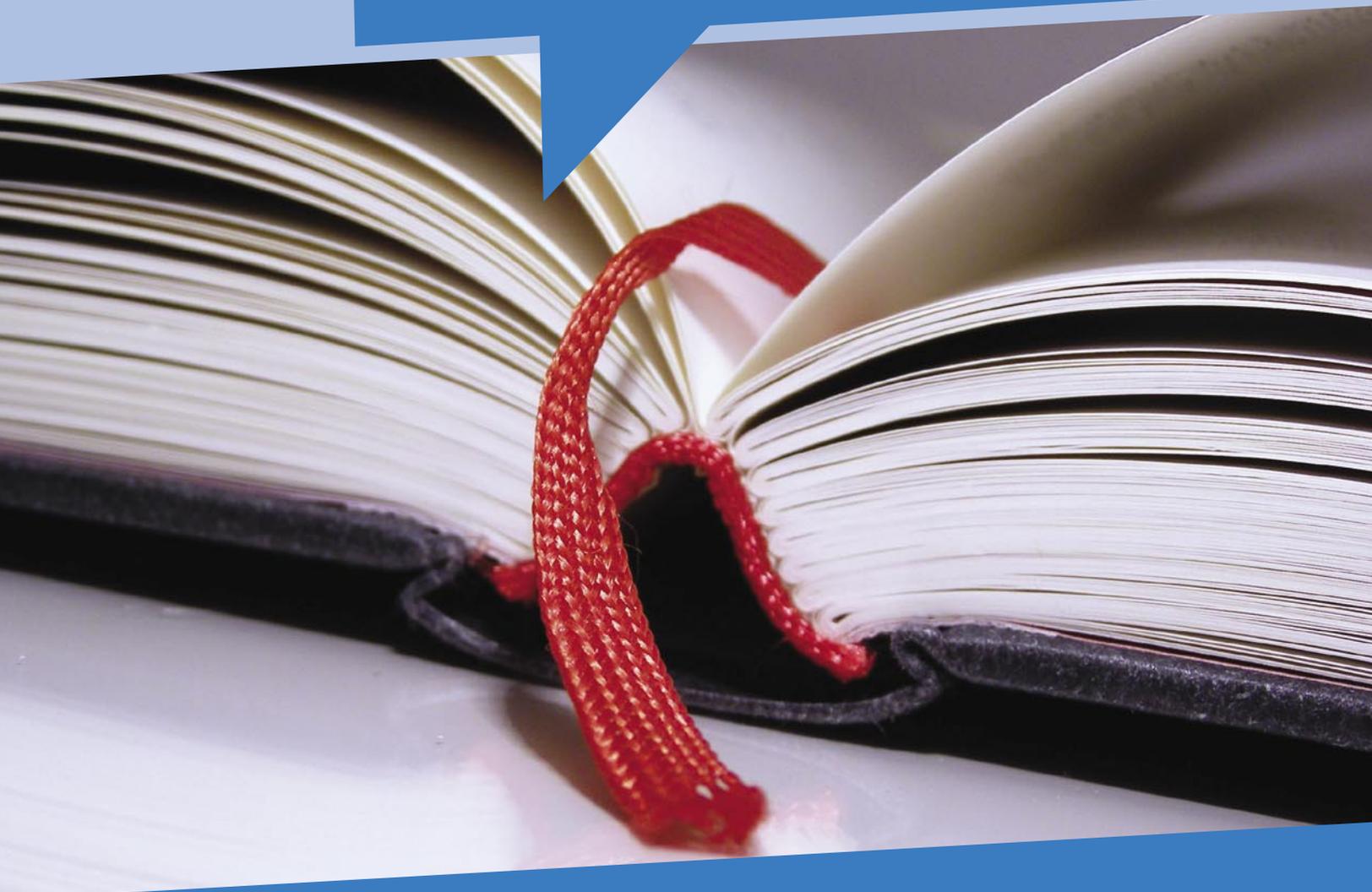
Idee, Herstellung; Vertrieb: Jutta Hörch-Corona, Mediation & Mehr
Zu bestellen über: info@mediation-und-mehr.de

10.8. Konfliktkiste

Die Konfliktkiste von Ingrid Holler und Vera Heim eignet sich für alle Menschen, die mit Konflikten so umgehen möchten, dass sich ihre Beziehungen verbessern und Lösungen gefunden werden, mit denen alle Beteiligten einverstanden sind. Das gilt sowohl für Einsteiger als auch für Profis. Die Konfliktkiste ist nutzbar zum Selbertrainieren, als komplettes Trainingsstool für Gruppen- und Einzelübungen, aber auch als kompetentes Nachschlagewerk.

PraxisTraining „Gewaltfreie Kommunikation“, Trainingskarten, HandBuch, LeseZeichen und ÜbungsHeft, Jungfermann Verlag Paderborn 2004, www.jungfermann.de.

11 LITERATUR



11. Literatur

- Alt, C. / Teubner, M. / Winklhofer, U. 2005:
Partizipation in Familie und Schule - Übungsfeld der Demokratie. In: Aus Politik und Zeitgeschichte; Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, H. 41, 10. Oktober 2005
- Apel, H. J. / Knoll, M. 2001:
Aus Projekten lernen. Grundlegung und Anregungen. Unter Mitarbeit von Michael Pfitzner.
München: Oldenbourg Schulbuchverlag
- Bodenmann, G. 2006:
Beobachtungsmethoden. Observational Methods. In: Petermann, F. / Eid, M. (Hrsg.): Handbuch der Psychologischen Diagnostik.
Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe
- Brandes, H. 2008:
Selbstbildung in Kindergruppen. Die Konstruktion sozialer Beziehungen.
München, Basel: Ernst Reinhard
- Büttner, C. 2006:
Angst vor Partizipation? In: Büttner, C. (Hrsg.): Demokratie leben lernen - von Anfang an. Auf dem Weg zur Demokratieverziehung in Kindertagesstätten.
Frankfurt: Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung
- Büttner, C. / Kladzinski, M. 2006:
Partizipation, Entwicklungsförderung oder Anpassung. In: Büttner, C. (Hrsg.): Demokratie leben lernen - von Anfang an. Auf dem Weg zur Demokratieverziehung in Kindertagesstätten.
Frankfurt: Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung
- Bukow, W. / Spindler, S. (Hrsg.) 2000:
Die Demokratie entdeckt ihre Kinder. Politische Partizipation durch Kinder- und Jugendforen. Opladen
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) 1998:
Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland.
Bundestagsdrucksache 13/11368. Bonn
- Burchat-Harms, R. 2001:
Konfliktmanagement,
Berlin: Luchterhand
- Dlawa, W. / Hermanus, B. 2002:
Berliner Projekt KINDERWELTEN,
Workshop Dezember 2002
- Dorschky, L. 2008:
Bildungsziel: Demokratiekompetenz.
Methodenmappe
- Frey, K. 2005:
Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun. Unter Mitarbeit von Ulrich Schäfer, Michael Knoll, Angela Frey-Eiling, Ulrich Heimlich, Klaus Mie.
10. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz
- Fthenakis, E. W. 2000:
Kommentar zum Projektansatz. In: Fthenakis, W. E. / Textor, M. R. (Hrsg.):
Pädagogische Ansätze im Kindergarten.
Weinheim, Basel: Beltz

- Gisbert, K. 2003:
Wie Kinder das Lernen lernen. Vermittlung lernmethodischer Kompetenzen. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.):
Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können.
3. Auflage, Freiburg im Breisgau: Herder
- Gödert, S. 2005:
Das Leipziger Werkbuch für die Praxis. Bildung in Kindertageseinrichtungen. Erfahrungen aus dem Modell-
projekt „Implementierung des Bildungsauftrages in die Kindertageseinrichtungen der Stadt Leipzig“.
Impressum: Stadt Leipzig, Dezernat Jugend, Soziales, Gesundheit und Schule.
Jugendamt
- Gorden, T. 1998:
Familienkonferenz in der Praxis. Wie Konflikte mit Kindern gelöst werden.
München: Wilhelm Heyne
- Gudjons, H. 1988:
Was ist Projektunterricht. In: Bastian, J. / Gudjons, H. (Hrsg.):
Das Projektbuch. Theorie - Praxisbeispiele - Erfahrungen.
2. Auflage, Hamburg: Bergmann + Helbig
- Höhme-Serke, E. 2006:
Kinder erfahren Demokratie durch eigenes Erleben. In: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBJS) des
Landes Brandenburg (Hrsg.): „Was du nicht willst, das man dir tut ...“. Soziales Leben von Kindern heute.
Potsdam: G § S Druck und Medien GmbH
- Huizinga, J. 1938:
Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel.
Hamburg: Copyright© 1956 by Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH
- Jaun, T. 2001:
Angst vor Kindern? Die Notwendigkeit der Kinderpartizipation und Wege dazu.
Bern: Soziales und Kulturelles
- Katz, G. L. / Chard, C. S. 2000:
Der Projekt-Ansatz. In: Fthenakis, W. E. / Textor, M. R. (Hrsg.):
Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim, Basel: Beltz
- Kazemi-Veisari, E. 2004:
Kinder verstehen lernen. Wie Beobachtung zur Achtung führt.
Seelze-Velber: Kallmeyer
- Kazemi-Veisari, E. 2007:
Freispiel - wovon frei und wozu nützlich? Bildungsraum statt Schonraum.
TPS 8/ 2007: Verspielt? - Lernen in der KT.
Seelze: Friedrich
- Knauer, R. / Brandt, P. 1998:
Kinder können mit entscheiden. Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Kindergarten,
Schule und Jugendarbeit.
Neuwiedel, Kriftel, Berlin: Hermann Luchterhand
- Knoll, J. 1993:
Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren.
5. überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz
- Krappmann, L. 1978:
Soziale Kommunikation und Kooperation im Spiel und ihre Auswirkungen auf das Lernen.
In Daublebsky, B.: Spielen in der Schule.
Stuttgart: Klett
- Krappmann, L. 2000:
Politische Sozialisation in Kindheit und Jugend durch Partizipation an alltäglichen Entscheidungen - ein For-
schungskonzept. In: Kuhn, H.-P./ Uhlendorf, H./ Krappmann, L. (Hrsg.): Sozialisation zur Mitbürgerlichkeit.
Opladen: Leske + Budrich

Krappmann, L. 2001: Chancen zur Bildung demokratischer Handlungspotenziale in Heranwachsenden. In: Eckert, R. et al.: Demokratie lernen und leben - Eine Initiative gegen Rechtsextremismus, Rassismus, Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt. Bd. I: Probleme - Voraussetzungen - Möglichkeiten. Gutachten und Empfehlungen. Weinheim: Freudenbergstiftung

Laewen, H. J. / Andres, B. (Hrsg.) 2002: Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz

Lahniger, P. 1998: Leiten, präsentieren, moderieren. Arbeits- und Methodenbuch für Teamentwicklung und qualifizierte Aus- und Weiterbildung. Münster: Ökoptia

Lamnek, S. 2005: Qualitative Sozialforschung, Lehrbuch. 4. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz

Martin, E. / Wawrinowski, U. 1993: Beobachtungslehre. Theorie und Praxis reflektierter Beobachtung und Beurteilung. Weinheim, München: Juventa

Nordt, G. 2005: Methodenkoffer zur Qualitätsentwicklung in Tageseinrichtungen für Schul- und Vorschulkinder. Weinheim, Basel: Beltz

Overwien, B. 2006: Informelles Lernen - zum Stand der internationalen Diskussion. In: Rauschenbach, T./ Düx, W./ Sass, E. (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim, München: Juventa

Pesch, L. / Sommerfeld, V. 2002: Teamentwicklung. Wie Kindergärten TOP werden. 2. Auflage. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz

Preissing, C. 2000: Demokratie-Erleben im Kindergarten. In: Büttner, C./ Meyer, B. (Hrsg.): Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Weinheim, München: Juventa

Rabenstein, R. / Reichel, R. / Thanhoffer, M. 2001: Das Methoden-Set. 5 Bücher für Referenten und Seminarleiterinnen. 1. Anfängen. 11. Auflage. Münster: Ökoptia

Samuelson-Prämeling, I. / Carlson, A. M.: 2007: Spielend lernen. Stärkung lernmethodischer Kompetenzen. Troisdorf: Bildungsverlag EINS

Sächsischer Bildungsplan 2006: Der Sächsische Bildungsplan - ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten. Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hrsg.). Weimar, Berlin: das netz

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

Schulz von Thun, F. 1981: Miteinander reden. 1. Störungen und Klärungen. Reinbeck: Rowohlt

Speck-Hamdan, A. 2006:
Neuanfang und Anschluss: zur Doppelfunktion von Übergängen.
In: Diskowski, D. / Hammes-Di Bernardo, D. / Hebenstreit-Müller, S. / Speck-Hamdan, A.:
Übergänge gestalten - Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden.
Weimar, Berlin: das netz

Sturzbecher, D. / Großmann, H. (Hrsg.) 2003 A:
Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter.
München, Basel: Ernst Reinhardt

Sturzbecher, D. / Großmann, H. (Hrsg.) 2003 B:
Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Grundlagen.
München, Basel: Ernst Reinhardt

Sutton-Smith, B. 1978:
Die Dialektik des Spiels. Eine Theorie des Spielens, der Spiele und des Sports.
Schorndorf: Karl Hoffmann

Wagner, P. / Hahn, S. / Enßlin, U. (Hrsg.) 2006:
Macker, Zicke, Trampeltier ... Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen.
Weimar, Berlin: das netz

Wildfeuer, W. 2006:
Kommunikation - Moderation - Mediation. Ein Trainingsprogramm für Schüler und Lehrer.
Weinheim, München: Juventa

Youniss, J. 1994:
Soziale Konstruktionen und Psychische Entwicklung.
Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft

URLs:

Fortbildungen der Lehrerinnen und Lehrer in NRW, Methodensammlung
URL: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/methodensammlung/liste.php>
Zugriff am 03.12.2007

Gesellschaft für Organisationsentwicklung: Leitlinien professioneller Organisationsentwicklung
URL: http://www.goe.org/ueber_uns_allgemein.htm
Zugriff am 08.02.2007

GrafStat: Freie Software zur Entwicklung von Fragebögen
URL: <http://www.grafstat.de>
Zugriff am 09.02.2007

Jäger, R. 2007: Zentrum für empirische pädagogische Forschung
URL: <http://www.zepf.uni-landau.de/das-zepf/mitarbeiter/jaeger-reinhold-s/veroeffentlichungen/seite.html>
Zugriff am 10.12.2008

Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung (Comenius-Institut), Methodenkompendium:
Schulleben und Unterricht demokratisch gestalten
URL: <http://www.sn.schule.de>
Zugriff am 07.11.2008

Schulz von Thun, F.: Kommunikationsmodelle
URL: <http://www.schulz-von-thun.de/mod.html>
Zugriff am 07.02.2007

12 WEITERDENKEN – ARGUMENTE UND REFLEXION



Demokratieprozesse sind Alltagsprozesse. Die Demokratieentwicklung beginnt schon frühzeitig im Elternhaus. Kindertageseinrichtungen unterstützen diese Entwicklung, indem sie Lernorte für die Ausbildung demokratischer Basiskompetenzen werden.

Das ist kein leichter Weg; er wirft immer wieder Fragen nach der Beteiligung der Kinder im Kitaalltag und dem notwendigen Rahmen für Teilhabe auf. Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen gibt Unterstützung für Reflexions- und Veränderungsprozesse.

12.1. Bildungsziel: Demokratiekompetenz

Lilo Dorschky

1.) Die Demokratie entdeckt ihre Kinder ...¹

Seit einigen Jahren sind zahlreiche Fachbeiträge zum Demokratielernen von Kindern und Jugendlichen erschienen und es wurden verschiedene demokratiepädagogische Ansätze und Projekte für die (sozial-)pädagogische Arbeit in Schulen, der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit und in Kindertageseinrichtungen entwickelt und erprobt.

Fragen von Demokratielernen und Partizipation werden auch in Publikationen entsprechender Fachministerien auf Bundes- und Länderebene angesprochen. Ein Beispiel dafür ist der 10. Kinder- und Jugendbericht des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1998), in dem empfohlen wird, Kinder aus Kindertageseinrichtungen und Schulen verstärkt in kommunale Planungsprozesse einzubeziehen. Ein weiteres Beispiel ist der Sächsische Bildungsplan, der 2006 erstmals veröffentlicht und als Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen, Kindergärten, Horten und der Tagespflege in Sachsen konzipiert wurde. Demokratiekompetenz ist hier im Rahmen der sozialen Bildung als Bildungsziel verankert, und *Beteiligung* stellt dabei einen zentralen Leitbegriff dar. In diesem Zusammenhang wird formuliert: „Man kommt in Zukunft nicht umhin, Mädchen und Jungen mehr Mitspracherecht einzuräumen. Dies muss schon im Kleinen beginnen: innerhalb der Kindergruppen, in den gesamten Kindertageseinrichtungen, gegenüber dem Träger einer Einrichtung, in der Stadtteil- und Gemeindepolitik.“²

Für dieses aktuelle Interesse an Fragen von Partizipation und Demokratiekompetenz bei Kindern und Jugendlichen lassen sich unterschiedliche Gründe ausmachen. „Die Demokratie entdeckt ihre Kinder“, weil:

› ... angenommen wird, dass eine möglichst frühzeitige Erziehung zur Demokratie einen Schutz vor späterer Politikverdrossenheit, aber auch vor demokratiefeindlichen Einstellungen und Verhaltensweisen wie Fremdenfeindlichkeit und Gewalt bietet. Erziehung zur *Mitbürgerlichkeit* wird hier also als Prävention gegen Demokratiefeindlichkeit verstanden.

› ... davon ausgegangen wird, dass Kinder den Umgang mit Selbst- und Mitbestimmung lernen müssen, um später in ihrem Erwerbsleben und Alltag zurecht kommen zu können. Selbst- und Mitbestimmung werden hier demnach als zentrale Kompetenzen für ein *Überleben* in einer sich wandelnden Arbeitsgesellschaft angesehen.

› ... schließlich Teilhabe als Grundrecht angesehen wird – ein Recht, das nicht nur für Erwachsene, sondern entsprechend der UN-Kinderrechtskonvention ebenso auch für Kinder und Jugendliche gilt und somit grundsätzlich nicht zur Disposition stehen kann.

2.) Demokratie und Alltagsdemokratie

Einer verbreiteten Vorstellung zufolge bezieht sich der Begriff *Demokratie* auf eine Herrschaftsform, die auf Gewaltenteilung und einem parlamentarischen System basiert und mit komplexen Regeln und Institutionen ausgestattet ist. Vielen Menschen erscheint Demokratie in diesem Sinne als weit entfernt von ihrem eigenen Alltag, als undurchschaubar, wenig beeinflussbar und ohnehin relativ wirkungslos („Die da oben tun doch nur, was sie wollen!“), was wiederum den Kern von Politikverdrossenheit ausmacht.

1 - So der Titel einer Publikation (siehe: Bukow, W. / Spindler, S.) 2000

2 - Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hrsg.) 2006, S. 5

Demokratie ist jedoch mehr als ein repräsentatives System – demokratisches Handeln bedeutet ebenso zivilgesellschaftliches Engagement, etwa wenn sich Menschen in kommunalpolitische Belange einmischen, indem sie sich beispielsweise *für* den Bau und bei der Gestaltung eines Stadtteilhauses einsetzen oder sich *gegen* umweltbelastende Straßenneubauten engagieren und dabei alle ihnen zur Verfügung stehenden politischen und rechtlichen Möglichkeiten auszuschöpfen versuchen.³

Noch weiter gefasst wird der Demokratiebegriff, wenn er auch auf ganz alltägliche Formen des sozialen Zusammenlebens – in Familien, in Schulklassen und eben auch Kindertageseinrichtungen – bezogen wird. Angesprochen sind damit Fragen des täglichen Miteinanders: Wie wird mit unterschiedlichen Interessen und mit Konflikten umgegangen? Welche Beteiligungsmöglichkeiten an Entscheidungsprozessen gibt es, und wie werden sie im Alltag hergestellt und gestaltet?

Gerade solche Vorstellungen von Demokratie als *Alltagsdemokratie* sind es, die für demokratiepädagogische Ansätze in Kindertageseinrichtungen von Bedeutung sind.

Nach Auffassung des Soziologen Lothar Krappmann kann allerdings diese Alltagsdemokratie im Nahraum – und somit in einem eingrenzbaren Handlungskontext – nicht einfach als *Politik im Kleinen* verstanden werden. Da würden, so formuliert es Krappmann, „allzu unbedacht entscheidende Unterschiede in Strukturen und Prozessen der familialen, schulischen und politischen Handlungsfelder übergangen“.⁴ Dies bedeutet ein Doppeltes:

Einerseits, dass alltagsdemokratische Handlungsansätze und Mechanismen nicht bruchlos auf makropolitische Zusammenhänge, die *große Politik*, übertragen werden können.

Und es heißt andererseits, dass es nicht darum gehen kann, „familiale Auseinandersetzungen oder Debatten in Schulklassen in ihnen nicht angemessener Art zu (mikro-)politisieren⁵ – beispielsweise indem quasi parlamentarische Aushandlungsformen gewählt werden und *Makropolitik* simuliert wird. Um eine Beteiligung aller zu ermöglichen – und dies macht ja den Kern von Demokratie aus – müssen vielmehr zum jeweiligen Kontext passende Beteiligungsformen entwickelt werden. In Kindertageseinrichtungen mit ihren überschaubaren Gruppengrößen sind Formen repräsentativer Demokratie also eher unangemessen.

3.) Demokratiekompetenzen als Voraussetzung für demokratisches Handeln

Über welche grundlegenden Kompetenzen muss ein Mensch verfügen, um demokratisch handeln zu können, und wie können diese Kompetenzen erworben werden?

Krappmann⁶ nennt vier Dimensionen sozialer Handlungskompetenz, die er gleichzeitig als Kernelemente einer „demokratiebezogenen“ Handlungskompetenz begreift:

› *Präsentation der eigenen Identität* als Fähigkeit, zunächst einmal eigene Handlungsziele zu entwickeln und diese anderen Menschen gegenüber darstellen und begründen zu können

› *Empathie* als Fähigkeit, sich in die Perspektiven anderer Menschen zu versetzen und zu verstehen, wie sich aus deren Sicht eine Situation bzw. ein Problem darstellen könnte

› *Rollendistanz* als Fähigkeit, unterschiedliche Rollen einzunehmen, sich (selbst-)kritisch mit unterschiedlichen Rollenerwartungen auseinanderzusetzen und sie miteinander auszubalancieren

› *Ambiguitätstoleranz* als Fähigkeit, mit Widersprüchen, Unsicherheiten und Unklarheiten umzugehen und auszuhalten, wenn trotz aller Versuche, Interessen auszuhandeln und Kompromisse zu finden, Differenzen bestehen bleiben. Krappmann⁷ misst der Ambiguitätstoleranz einen hohen Stellenwert bei, die er gerade in offenen Gesellschaften ohne „einheitliche Sinn- und Normtraditionen“ für besonders erforderlich hält.⁸

3 - Nicht verschwiegen werden soll in diesem Zusammenhang, dass zivilgesellschaftliches Engagement allerdings auch demokratiefeindlich ausgerichtet sein kann, etwa wenn Angehörige rechtsextremer Gruppierungen Bürgerinitiativen gründen und auf diese Weise versuchen, Einfluss auf kommunalpolitische Entscheidungen zu nehmen.

4 - Vgl. Krappmann, L. 2000, S. 79

5 - Ebd., S. 80

6 - Siehe Krappmann, L. 2001

7 - Ebd., S. 170

8 -Die Bedeutung der Ambiguitätstoleranz ist gerade da zu erkennen, wo sie häufig fehlt, beispielsweise bei Vertreter/innen autoritativer und rechtsextremer Einstellungen

Diese grundlegenden Handlungskompetenzen, die in interaktiven Auseinandersetzungen und im Rahmen alltäglicher Erfahrungsräume erworben werden können, sind nach Krappmann als *notwendige*, nicht jedoch als *hinreichende* Bedingungen für ein späteres demokratisches Handeln und politisches Engagement auf einer makropolitischen Ebene, in einem ausdifferenzierten politischen System also, zu begreifen. Um hier politisch handlungsfähig zu sein, ist zusätzlich Wissen über politische Institutionen, Verfahrensweisen und Strukturen erforderlich. Zudem stellt nach Krappmann die Kompetenz, „eine übergeordnete Perspektive einzunehmen“ und nicht nur die eigenen partikularen Interessen im Blick zu haben, eine weitere wichtige Voraussetzung für diese „spezialisierte politische Handlungsfähigkeit“⁹ dar.

Zusammengefasst heißen diese Überlegungen: Demokratiepädagogik bedeutet, Erfahrungsräume zu eröffnen, in denen Kinder grundlegende soziale Handlungskompetenzen – und damit zugleich demokratiebezogene Kernkompetenzen – erwerben können. Dies soll den Kindern sowohl aktuelle Teilhabechancen eröffnen als auch eine Basis vermitteln, auf der „die Ausbildung der späteren Kompetenzen zur Mitwirkung in politischen Prozessen aufbauen kann“.¹⁰

Bei aller grundsätzlichen Zustimmung zu diesem Ansatz wären hier allerdings weiterführende Überlegungen anzustellen, die in diesem Rahmen jedoch nur angedeutet werden können:

Zum einen wäre zu fragen, inwieweit es ausreicht, Demokratiekompetenzen ausschließlich aus der Perspektive von Individuen her zu denken. Ergänzend wäre hier vielmehr auch über die Fähigkeit zur kollektiven Interessenvertretung als solidarischem Handeln in und von Gruppen nachzudenken sowie über das Verhältnis dieser *individuellen* und *kollektiven* Kompetenzen zueinander.

Zum anderen ist auf eine mit einem solchen Ansatz grundsätzlich verbundene Gefahr von Ausgrenzungsprozessen aufmerksam zu machen, indem Maßstäbe für *kompetentes* demokratisches Handeln formuliert werden, die im Umkehrschluss auch definieren, wer hier *nicht mithalten kann* und demokratiebezogene Defizite aufweist.

4.) Demokratielernen bei Kindern: Kindertageseinrichtungen als Lernfeld für demokratisches Handeln

Von dem Ansatz Krappmanns ausgehend stellt sich die Frage, welche Erfahrungen denn angesprochen sind, die es Kindern ermöglichen sollen, *demokratiebezogene* Handlungskompetenzen zu erwerben. Nach Evelyne Höhme-Serke handelt es sich um eine doppelte Erfahrung, die mit dem Begriffspaar *Autonomie und Bindung* charakterisiert werden kann.

Zur Erfahrung der Autonomie schreibt Höhme-Serke: „Kinder lernen Demokratie, indem sie erleben, als einzigartiges Individuum in der Gemeinschaft wahrgenommen und anerkannt zu werden und einen Platz zu haben.“¹¹ Diese Erfahrung, als autonomes Individuum anerkannt zu werden, stellt also eine zentrale Voraussetzung dafür dar, dass ein Kind Zugang zu seinen eigenen Bedürfnissen und Zielen entwickeln und sie anderen Menschen gegenüber vertreten kann.

Die zweite Erfahrung heißt, in soziale Zusammenhänge eingebettet zu sein und hier immer wieder die unterschiedlichen Interessen aushandeln zu müssen, um Lösungen zu finden, die möglichst vielen Beteiligten gerecht werden. Wenn Kinder also in für sie wichtigen Fragen mitgestalten können, werden sie die Erfahrung machen, dass ihre eigenen Ziele nicht absolut gesetzt werden, sondern kollidieren können mit denen anderer Beteiligter.

Solche partizipativen Prozesse setzen demokratiebezogene Grundkompetenzen wie Empathiefähigkeit, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz – und, so soll hier ergänzt werden, die Fähigkeit zu solidarischem Handeln – voraus und vermitteln diese zugleich: Lernprozesse finden also während des Tuns statt. Entscheidend ist hier allerdings, dass diese Prozesse begleitet werden – und dies, ergänzend hinzugefügt, gerade bei denjenigen Kindern, die entsprechende Erfahrungen des Beteiligtwerdens nicht aus ihrer Familie mitbringen.¹² Mit diesen Überlegungen ist bereits angedeutet, was Demokratielernen in Kindertageseinrichtungen heißen könnte.

9 - Siehe Krappmann, L. 2000, S. 81
10 - Ebd., S. 80

Ob jedoch ein Kind, das gelernt hat, sich an Entscheidungen in seinem unmittelbaren Umfeld zu beteiligen, später als Erwachsener bereit ist, sich auch über seinen Nahraum hinaus politisch zu engagieren, ist nicht prognostizierbar und dürfte von einer Reihe weiterer Faktoren abhängen - beispielsweise davon, wie Machtverhältnisse und eigene Einflusschancen eingeschätzt werden und welche Erfahrungen mit politischem Engagement gesammelt wurden. Es wäre also verkürzt, politisches Engagement bzw. umgekehrt Politikverdrossenheit einseitig an

in der Kindheit erlernten Dispositionen und demokratiebezogenen Kompetenzen festzumachen.

11 - Höhme-Serke, E. 2006, S. 30

12 - Nach Alt, C. / Teubner, M. / Winklhofer, U. 2005 besteht ein Zusammenhang zwischen Partizipationserfahrungen von Kindern in ihrer Familie und ihrem Mitwirkungsverhalten in außerfamilialen Zusammenhängen.

Demokratiepädagogik bedeutet hier *nicht* – oder nur am Rande –, explizite Bildungsprogramme zum Demokratielernen wie beispielsweise Trainings zum Sozialen Lernen oder Projekte wie Kinderkonferenzen durchzuführen nach dem Motto: „Jetzt müssen wir auch noch Angebote zum Demokratielernen entwickeln.“ Anstelle einer solchen *Erziehung zur Demokratie* geht es dabei vielmehr um die *Gestaltung einer demokratischen Alltagskultur* in Kindertageseinrichtungen und somit um eine *praktizierte* – und für die Kinder erfahrbare – *Demokratie*. Diese Überlegung basiert auf der Annahme, dass sich menschliche Lernprozesse zu einem großen Teil sozusagen *nebenher* vollziehen und dass sie als Erfahrungslernen im Alltag zu begreifen sind.¹³ Wie in einer Kindertageseinrichtung beispielsweise mit alltäglichen Konfliktsituationen umgegangen wird, ob sie per se als *Bedrohung* oder Störfall verstanden werden, die es zu beseitigen bzw. präventiv durch entsprechende Regeln zu verhindern gilt, oder ob sie als *Normalität* und als Lernchance für die Entwicklung solidarischen Verhaltens sowie das Aushandeln unterschiedlicher Interessen begriffen werden – darüber entscheidet sich, was Demokratielernen in dieser Kita bedeuten kann.¹⁴

Und umgekehrt bedeutet dies auch: Einmalig durchgeführte Programme zum Demokratielernen werden in einer Kindertageseinrichtung folgenlos bleiben, wenn sie nicht eingebettet sind in eine demokratische Alltagskultur. Dabei werden solche Programme insbesondere dann wenig bringen, wenn sie in Widerspruch zu den Lernerfahrungen stehen, die die Alltagskultur der Kindertageseinrichtung den Kindern täglich vermittelt. Vor diesem Hintergrund muss es als zentrale Aufgabe von Kindertageseinrichtungen begriffen werden, ihre demokratische Alltagskultur (weiter) zu entwickeln und auszubauen.

5.) Damit Kinder die Demokratie entdecken können: Das Projekt „Lernorte der Demokratie im Vor- und Grundschulalter“

Das Projekt „Lernorte der Demokratie im Vor- und Grundschulalter“ zielt nun genau darauf ab, mit Kindertageseinrichtungen zu erarbeiten, wie deren demokratische Alltagskultur entwickelt bzw. gestärkt werden kann. Dazu werden sächsische Kindertageseinrichtungen, die sich für die Teilnahme an diesem Programm gemeldet haben, durch regelmäßige Moderationen in ihrem eigenen Entwicklungsprozess unterstützt. Etwa einmal im Monat treffen sich die Moderator/innen – es handelt sich dabei um externe Moderator/innen, die weder beim Träger angestellt noch in irgendeiner Weise mit Fachberatung oder -aufsicht betraut sind – mit dem Team der Kindertageseinrichtung und arbeiten an Fragestellungen, die dieses Team aktuell beschäftigt. Dabei geht es darum, sich Zeit für die Reflexion der pädagogischen Praxis unter dem Fokus *Demokratielernen* zu nehmen.

Stärkung einer demokratischen Alltagskultur: Verschiedene Ebenen

Entsprechend der Komplexität und Vielschichtigkeit einer demokratischen Alltagskultur sind hier ganz unterschiedliche Ebenen angesprochen und können somit zum Gegenstand von Moderationen werden:

- › Der Umgang der Kinder untereinander
- › Der Umgang zwischen den Mitarbeiter/innen und den Kindern sowie den Mitarbeiter/innen und den Eltern
- › Der Umgang der Mitarbeiter/innen untereinander sowie das Verhältnis von Mitarbeiter/innen und Leitung
- › Strukturen und organisatorische Abläufe in der Kindertageseinrichtung
- › Schließlich das Verhältnis von Kitamitarbeiter/innen und dem Einrichtungsträger

Auf allen diesen Ebenen wird es in den Moderationen um Fragen von Handlungsroutrinen und -abläufen („Wie haben wir es bisher gemacht?“) sowie um als problematisch wahrgenommene Situationen oder Entscheidungen („Was sollen wir tun?“) gehen. Darüber hinaus können auch Erfahrungen und Deutungsmuster der Erzieher/innen thematisiert werden, die mit der pädagogischen Praxis verknüpft sind und diese wiederum stützen, beispielsweise:

Wie verstehen die Mitarbeiter/innen der Kindertageseinrichtung ihre eigene berufliche Rolle? Auf welchem impliziten *Bild vom Kind* basiert die pädagogische Arbeit? Welche Vorstellungen und Befürchtungen (z. B. eigener Rollen- und Machtverlust) verbinden Erzieher/innen mit einer verstärkten Teilhabe von Kindern?

Und damit zusammenhängend: Wie viel Autonomie wurde den Erzieher/innen in ihrer Kindheit selbst zugestanden, und welche Erfahrungen haben sie bisher in ihrer eigenen Biografie mit Beteiligung gesammelt? Inwieweit bestimmen diese Erfahrungen wiederum ihr eigenes Handeln, und welches Modell (im Sinne eines Modelllernens) vermitteln die Erzieher/innen den Kindern beispielsweise zum Umgang mit Konflikten?

13 - Zum Begriff und zur Bedeutung informeller Lernprozesse siehe Overwien, B. 2006.

14 - Zur Bedeutung von Konflikten für das Demokratielernen bei Kindern siehe Preissing, C. 2000.

Schließlich: Welche organisatorischen und strukturellen Bedingungen in der Kindertageseinrichtung fördern aus Sicht der Mitarbeiter/innen eine demokratische Alltagspraxis bzw. stehen ihr im Wege und bedürfen daher einer Überprüfung und Veränderung? Welche Chancen, aber auch welche Widerstände und Konfliktlinien nehmen die Mitarbeiter/innen in einem solchen Veränderungsprozess wahr, und wie gehen sie damit um?

Moderation: Zwischen Fachberatung, Fortbildung und Supervision

Wäre das Projekt „Lernorte der Demokratie“ als klassische Fortbildung zum Thema *Demokratiepädagogik* angelegt, wäre es vermutlich vergleichsweise einfach, den Gegenstandsbereich zu strukturieren und einzugrenzen sowie die eigene Rolle als Fortbildner/in zu bestimmen. Anders ist dies bei dem im Projekt gewählten Moderationsansatz. Er hat Vor- und Nachteile zugleich.

Den *Vorteil* dieses Ansatzes verdeutlicht Höhme-Serke (2006), wenn sie von dem wenig erfolgreichen Baustein *aktives Zuhören* im Rahmen einer von ihr durchgeführten Fortbildung zum Thema *Kommunikation* für Kitamitarbeiter/innen berichtet. Diesen Baustein entwickelten die Fortbildner/innen vor dem Hintergrund ihrer Hospitationen in Kindertageseinrichtungen und sahen hier einen deutlichen Qualifizierungsbedarf. Allerdings fand dann dieser Fortbildungsteil recht wenig Resonanz bei den Teilnehmer/innen, ganz im Unterschied zu anderen Fortbildungsphasen, in denen von den Fragestellungen der Teilnehmer/innen ausgegangen wurde. Der Vorteil einer an den Themen der Erzieher/innen ansetzenden *partizipativen* Moderation liegt also darin, dass auf diese Weise an Fragen gearbeitet wird, die das Team tatsächlich auch betreffen und interessieren.

Jedoch sind mit diesem Vorgehen auch *Schwierigkeiten* verbunden. Wird die pädagogische Praxis der Erzieher/innen zum Ausgangspunkt der Arbeit in den Moderationen genommen, dann handelt es sich dabei vielfach um komplexe Situationen, bei denen der Demokratiebezug immer nur einen Aspekt unter verschiedenen anderen darstellt¹⁵, während die Erzieher/innen Antworten für den Umgang mit der Situation *in ihrer Gesamtheit* finden müssen. Gibt es nun für ein Kita-Team neben den Moderationen keinen anderen extern moderierten Ort für einen regelmäßigen fachlichen Austausch zu pädagogischen Fragen, besteht für die Moderator/innen die Gefahr, sich im Gestrüpp unterschiedlicher Erwartungen der Teilnehmer/innen zu verlieren und in die Rolle von Fachberater/innen, Konfliktmoderator/innen, Teamentwickler/innen oder auch Supervisor/innen zu geraten. Nun wird es in Moderationen immer *auch* Elemente dieser verschiedenen Rollen geben, die oft nicht trennscharf voneinander abzugrenzen sind und die es situativ auszubalancieren gilt. Dennoch wird hier deutlich, wie zentral es in Moderationen ist, den eigenen Gegenstandsbereich auszuhandeln und zu klären, was in diesem Rahmen geleistet werden kann und was hier auch nicht zu bearbeiten ist. Diese Auftragsklärung und Erarbeitung eines Arbeitsbündnisses steht zu Beginn eines Moderationsprozesses, muss jedoch im laufenden Prozess immer wieder überprüft und gegebenenfalls erneuert werden.

Unterstützung bei der Klärung ihrer jeweiligen Rolle und der Frage nach den Grenzen von Moderationen finden die Moderator/innen in regelmäßig stattfindenden Praxisberatungen.

Lernprozesse: Zwischen Verunsicherung und Gewinn

Lernen ist immer auch mit Verunsicherung verbunden. Gewohnte Sichtweisen werden infrage gestellt und erscheinen in einem neuen Licht; vertraute Handlungsabläufe und -routinen müssen möglicherweise zur Disposition gestellt werden. Ihre Veränderung kann in verschiedener Hinsicht mit einigem Aufwand verbunden sein, wenn etwa eine Kindertageseinrichtung beschließt, bisher praktizierte Regelungen zum Mittagsschlaf der Kinder zu verändern und stattdessen eine Form zu entwickeln, die den individuellen Bedürfnissen der Kinder besser entspricht.

Das Projekt „Lernorte der Demokratie“ wird dann einen wichtigen Beitrag zur Demokratiepädagogik in Kindertageseinrichtungen leisten können, wenn es in den Moderationen gelingt, einen Ort zu schaffen, in dem Verunsicherungen ausgesprochen und ernst genommen, Veränderungsschritte entwickelt und Modalitäten gefunden werden können und wie mit der damit verbundenen Arbeit umzugehen ist. Nicht zuletzt aber wird das Projekt dann erfolgreich sein, wenn die Erzieher/innen in den Moderationen entdecken können, dass solche Veränderungsprozesse nicht nur für die Kinder, sondern auch für sie selbst gewinnbringend sind.

15 - Siehe Büttner, C. / Kladzinski, M. 2006: Hier werden verschiedene pädagogische Interventionstypen unterschieden: die psychologisch begründete, die demokratietheoretisch begründete sowie die aus einer Leitungsverantwortung heraus begründete Intervention.

12.2. Beobachtung in der Kita

Manuela Athenstaedt

Warum Beobachtung?

Die Beobachtung von Kindern ist ein Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit von Erzieherinnen. Für Erzieherinnen ist es wichtig zu wissen, wie das Kind seine Umwelt wahrnimmt und ihr begegnet. Sie müssen zudem ein Verständnis dafür entwickeln, wie Gedankengänge von Kindern ablaufen und warum die Kinder gerade so handeln, wie sie handeln.

Was ist Beobachtung?

In der Fachliteratur wird von Beobachten als einer Tätigkeit gesprochen, die zielgerichtet bestimmte Handlungen und Verhaltensweisen von Personen wahrnimmt. Martin/Wawrinowski beschreiben die Wahrnehmung als „ein dynamisches Suchen nach der besten Deutung der erhaltenen Daten“. „Die Besonderheit von Wahrnehmung ist“, so führen Martin/Wawrinowski weiter aus, „dass in diese Prozesse immer auch frühere Erfahrungen und Erkenntnisse des Beobachters mit einfließen.“¹

„Wir glauben nur, was wir sehen – leider sehen wir nur, was wir glauben wollen.“² Jede Beobachtung ist immer durch Vorwissen oder Vorinformation geprägte Wahrnehmung, ja sie ist sogar „eine entscheidende Voraussetzung fruchtbarer Beobachtung und Auswertung.“³

Die Beobachtung wird eingesetzt, um Informationen zu sammeln. Auf Grundlage dieser Informationen können Probleme aufgedeckt, Hypothesen gebildet und Lösungen gefunden werden. Martin/Wawrinowski beschränken das Beobachten jedoch nicht allein auf den visuellen Aspekt, sondern Beobachten erfolgt durch die Beteiligung aller Sinnesorgane.

Für Mollenhauer/Rittelmeyer ist Beobachten „eine Form des aktiven Sich-Aneignens von Wirklichkeit, d. h., der Beobachter gibt seinen Sinneswahrnehmungen eine Richtung, ordnet diese Wahrnehmung im Hinblick auf einen bestimmten Zweck mit der Absicht, sein Handeln an den Informationen, die er auf diese Weise erhält, zu orientieren ...“⁴

Der Gegenstand von Beobachtung, so stellt Lamnek fest, „ist vornehmlich das soziale Handeln von Individuen oder Gruppen.“⁵ Dies kann jedoch nur in Ausschnitten erfasst werden und muss zeitlich limitiert sein. Das erfordert, die Beobachtung auf bestimmte Kriterien der Untersuchung zu beschränken. Lamnek schlussfolgert daher: „Beobachtung muss auf Beobachtbares reduziert sein.“⁶

Beobachten in der Kita

Kazemi-Weisari konstatiert: Für Erzieherinnen ist eine Beobachtung der Kinder „zwingend notwendig“.⁷ Der Sächsische Bildungsplan unterstreicht diese Aussage mit der Feststellung: „Das Ziel des Beobachtens ist es, Themen und Interessen von Kindern zu erkennen und festzuhalten. Daraus wird ein Bildungsrahmen entwickelt und gestaltet, der wiederum auf die Individualität eines einzelnen Kindes abgestimmt ist.“⁸

Der Einsatz von Beobachtungen in der Kita muss sorgfältig geplant werden. Bevor die Erzieherin sich entschließt, eine Analyse des Entwicklungsstandes eines Kindes vorzunehmen, muss sie für sich das Beobachtungsziel konkret klären, d. h., sie sollte das Beobachtungschild, den Zeitpunkt, die Dauer und Art der Beobachtung festlegen.⁹ Ohne Planung und Zielvorgabe werden Ergebnisse von Beobachtungen nur oberflächlich sein können. Es gilt, Ruhephasen und unspektakuläre Tätigkeiten von Kindern zu erfassen und sich damit auseinanderzusetzen.

1 - Vgl. Martin, E. / Wawrinowski, U. 1993, S. 13

2 - Vgl. Atteslander, zit. nach Lamnek, S. 2005, S. 591

3 - Vgl. Dechmann, zit. nach Lamnek, ebd., S. 601

4 - Zit. nach Martin, E. / Wawrinowski, U. 1993, S. 32

5 - Vgl. Lamnek, S. 2005, S. 553

6 - Ebd., S. 555

7 - Vgl. Kazemi-Weisari, E. 2004, S. 99

8 - Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hrsg.) 2006, S. 4

9 - Vgl. Gödert, S. 2005, S. 57

Andres¹⁰ schlägt eine regelmäßige Beobachtungsphase von 20 bis 30 Minuten vor, in der nicht nur auf scheinbar Besonderes geachtet werden sollte. Wesentlich ist ihr ebenfalls, sofort die Beobachtungen aufzuschreiben und auf eine vorschnelle Bewertung zu verzichten. „Beobachtungen sollen ressourcenorientiert erfolgen“, fügt Gödert hinzu, „und sich deshalb an den Stärken der Kinder orientieren.“¹¹

Der Beobachter ist das Messinstrument. Er entscheidet darüber, „was ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken soll und wie das Beobachtete zu interpretieren bzw. zu deuten ist“. Das heißt: Menschliche Wahrnehmung ist von Anfang an selektiv und stellt immer nur einen Ausschnitt dar. Deshalb muss sie „geprüft und mit anderen Wahrnehmungen und Deutungen verglichen werden“.¹²

Dies kann durch den gemeinsamen Austausch mit anderen Erzieherinnen geschehen. Er ermöglicht das Erkennen von eigenen Kompetenzen, aber auch von Schwierigkeiten. Gleichzeitig bildet eine Diskussion die Voraussetzung für Veränderungen und somit für eine Weiterentwicklung des eigenen beruflichen Handelns.¹³ Warum Auseinandersetzungen mit den Beobachtungen für Erzieherinnen so wichtig sind, beantwortet Kazemi-Weisari wie folgt: Sie sind „insofern ein Bildungsprozess, in dem alle Beteiligten erfahren können, dass ihr Respekt, ihr Verstehen und ihr Wissen sich weiterentwickeln. Sie würden auch verstehen, inwieweit sie Teil dessen sind, was die Kompetenz der Kinder entwickelt; dass sie von Kindern lernen und Kinder von ihnen; dass Bildung sich im wechselseitigen Begegnungsprozess ereignet. Ohne Beobachtungen bliebe dies ungenau und verallgemeinernd“.¹⁴

Deshalb geht es bei Beobachtungen nicht ums Verallgemeinern, „sondern um die Vertiefung; darum, im Besonderen das Allgemeine zu entdecken und im Allgemeinen das Besondere zu suchen.“¹⁵

Besonderheit bei Beobachtung

Wie verhalten sich Kinder, wenn sie beobachtet werden? Bodenmann geht davon aus, dass Kinder sehr wohl wissen, dass sie beobachtet werden. Sie werden versuchen, sich anders zu verhalten, „z. B. auf Grund von sozialer Erwünschtheit, situativem Stress oder dem Bedürfnis, sich zu inszenieren, wodurch eine Verfälschung des Verhaltens befürchtet wird“.¹⁶ Studien zeigen jedoch, dass diese Andersartigkeit meist nur innerhalb der ersten zwei Minuten auftritt und danach Kinder wieder in ihr gewohntes Verhalten zurückkehren.

10 - Vgl. Andres, B.: Beobachtung und fachlicher Dialog. In: Laewen, H. L. / Andres, B. (Hrsg.) 2002, S. 21

11 - Vgl. Gödert, S. 2005, S. 58

12 - Vgl. Martin, E. / Wawrinowski, U. 1993, S. 8

13 - Vgl. Andres, B. 2002, S. 104

14 - Vgl. Kazemi-Weisari, E. 2004, S. 103

15 - Ebd., S. 104

16 - Vgl. Bodenmann, G.: Beobachtungsmethoden. *Observational Methods*. In: Petermann, F. / Eid, M. (Hrsg.) 2006, S. 157

12.3. Projekte mit Kindern

Manuela Athenstaedt

Warum Projekt?

Eine Methode, das Lernen zu aktivieren und erfolgreich zu gestalten, ist das Lernen durch Projekte. Die Fähigkeit zum Lernen sichert das Überleben des Menschen und ermöglicht zudem das Zusammenleben mit anderen Menschen. Wenn dann aufgrund der gemachten Erfahrungen, verstärkt durch vielfältiges Beobachten und wiederholtes Üben, bei dem Menschen überdauernde Verhaltensänderungen eintreten, so bezeichnet man diesen Prozess als Lernen.¹

Welcher Zusammenhang besteht nun zwischen Lernen und Projekten? Eine Antwort geben Apel und Knoll, die Projektlernen als eine Form des Lernens mit einem hohen Anteil von eigenem Handeln und Tätigsein sowie selbstbestimmter Verantwortung beschreiben. Es wird die ganze Lernerpersönlichkeit gefordert, und die im Rahmen von Projekten erzielten Lerneffekte werden von der Forschung als vielschichtig und tiefgehend beschrieben.²

Was ist ein Projekt?

Für Katz und Chard ist ein Projekt „eine längerfristige Untersuchung eines Themas“³, die verschiedene Aspekte einschließt. Ergänzend fügen Apel und Knoll hinzu, dass ein Projekt konstruktiv und eigenständig bearbeitet wird, und zwar von der Planung bis zur Überprüfung des Erreichten. Die Selbstbestimmung und die praktische Betätigung sind die zwei ausschlaggebenden Kriterien, die ein Projekt kennzeichnen.

Ein Projekt gliedert sich in einzelne Phasen auf. In der Regel sind dies die Themenauswahl, die Planung (Einstieg), die Durchführung sowie der Abschluss mit der Präsentation der Ergebnisse und die Nachbereitung, in der die erworbenen Erfahrungen reflektiert werden. Selbstständigkeit ist ein weiteres vorherrschendes Merkmal, und zwar die Selbstständigkeit der Lernenden bei der Planung und Durchführung des Projektes. Das dritte Merkmal bezeichnet die im Projekt erforderlichen Aktivitäten. Dazu gehören z. B. das Sammeln von Informationen, die Befragung von Experten, das Durchführen von Experimenten und das Erstellen von Berichten über die herausgefundenen Ergebnisse. Kooperierendes Lernen soll als ein letztes Merkmal aufgeführt werden, ohne damit den Anspruch auf Vollständigkeit zu erfüllen. Auch wenn nur eine einzige Person ein Projekt durchführt, wird trotzdem kooperierendes Lernen stattfinden, so wird z. B. vom Wissen der befragten Experten partizipiert.

Katz und Chard fassen die wichtigen Merkmale für die Auswahl von Projektthemen wie folgt zusammen:

„Ein Gegenstand ist wahrscheinlich geeignet, wenn ...

1. er direkt beobachtbar in der Umgebung (der realen Welt) der Kinder ist;
2. die Kinder damit bereits Erfahrungen gemacht haben (die meisten von ihnen? einige von ihnen?);
3. er von den Kindern selbst direkt erforscht werden kann (keine potentiellen Gefahren);
4. die örtlichen Ressourcen geeignet und leicht verfügbar sind;
5. er sich für eine Vielzahl darstellender Medien eignet (Rollenspiel, Konstruktion, Bilder, multidimensionale Grafiken etc.);

1 - Vgl. Jäger, R. 2007

2 - Vgl. Apel, H. J. / Knoll, M. 2001, S. 10

3 - Vgl. Katz, G. L. / Chard C. S. 2000, S. 210

6. die Eltern sich wahrscheinlich beteiligen werden und ohne große Schwierigkeiten mitarbeiten können;
7. er sowohl für die örtliche Kultur sensibel als auch allgemein kulturell angemessen ist;
8. er wahrscheinlich viele Kinder interessieren wird oder wenn das Interesse dafür von den Erwachsenen als so wertvoll eingeschätzt wird, dass es entwickelt werden sollte;
9. er den curricularen Zielen der Schule, des Distrikts usw. entspricht;
10. er ausreichend Gelegenheit zur Anwendung grundlegender Fertigkeiten eröffnet (abhängig vom Alter der Kinder);
11. der Gegenstand optimal spezifisch ist - nicht zu stark eingegrenzt und nicht zu vage ...⁴ ist.

Stärken

Projekte fördern Eigenschaften und Verhaltensweisen wie beispielsweise Verantwortungsübernahme, Selbststeuerung, Reflexionsvermögen, Kreativität, Problemlösungs- und lernmethodische Kompetenzen. „Dass solche modernen Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen bereits im vorschulischen Bereich als Bildungsziele gesehen werden, geht maßgeblich auf ein international gewandeltes Verständnis von Kindheit und auf ein neues Bild vom Kind zurück.⁵ Die Qualität eines Projektes zeigt sich daran, inwieweit Lern- und Reflexionsprozesse möglich sind.

Ein Projekt wird immer dann positive Wirkungen erzielen, wenn die Freude am Lernen gestärkt wird und wenn eine praktische Umsetzung tatsächlich möglich ist. Durch das intensive Auseinandersetzen mit dem Projektgegenstand erwerben Kinder neue Kenntnisse und Fertigkeiten. Gleichzeitig „kann das Gefühl, etwas Schwieriges durch eigene Anstrengung gemeistert zu haben, den Grund für die lebenslange Bereitschaft legen, sich um ein tief gehendes Verständnis sich lohnender Erkenntnisbereiche zu bemühen.“⁶ Durch Gruppenprojekte werden soziale Kompetenz wie Aushandlungs- und Kompromissfähigkeit entwickelt und gestärkt.

Grenzen

Erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten werden häufig erst in neuen Kontexten sichtbar und können somit selten einem konkreten Projekt zugeordnet werden.

Frey hat zwei weitere Aspekte genannt, die eine Ungeeignetheit für die Verwendung der Projektmethode verdeutlichen, und zwar:

- › wenn eine feste Struktur vorgegeben wird
- › wenn Projekte unter Zeitdruck ablaufen müssen.⁷

Aufgrund der genannten Projektmerkmale wird jedoch deutlich, dass diese Methode nicht für alle Altersklassen geeignet ist. Im Elementarbereich eignet sich diese Form vor allem bei Vorschulkindern.

4 - Vgl. Ebd., S. 220

5 - Vgl. Gisbert, K. 2003, S. 88

6 - Vgl. Katz, G. L. / Chard, C. S. 2000, S. 88

7 - Vgl. Frey, K. 2005, S. 177

12.4. Konflikte zwischen Kindern – die Rolle der Erwachsenen

Erfahrungen aus einem Workshop zu Konflikten in der Kita

Erwachsene sollten bei Interessenkonflikten zurückhaltend vorgehen, um den Kindern die Möglichkeit zu geben, eigene Lösungen zu erproben und aus Erfahrungen zu lernen. Denn meist handeln Kinder Kontroversen gütlich aus. Im Kontakt mit anderen Kindern lernen sie Wichtiges über das Aushandeln sozialer Regeln.¹

Konflikte sind etwas ganz Normales, sie gehören zum alltäglichen Leben dazu. Dabei werden Konflikte auch sehr unterschiedlich wahrgenommen, für den einen ist eine Sache noch kein Problem und ein anderer empfindet die gleiche Situation als problematisch. Häufig werden jedoch Konfliktsituationen als unangenehm und belastend empfunden.

Aber gerade für Kinder sind Konflikte auch sehr wichtig. Sie müssen lernen, sich mit anderen Menschen auseinanderzusetzen. Sie müssen lernen, ihre eigenen Interessen mit sozial akzeptierten Mitteln darzustellen und zu vertreten.

Konflikte im Allgemeinen sowie Aggressionen im Besonderen stellen Lernfelder dar, „deren Ziel darin besteht, sich konstruktiv und kooperativ mit Konflikten auseinanderzusetzen“.²

In der Kindertageseinrichtung sind es oft die größeren Kinder, oft auch die größeren Jungen, die an Konflikten beteiligt sind. Vorschulkinder verhalten sich häufig konfliktreicher und aggressiver als jüngere Kinder. Sie schubsen, beißen und schlagen ihre Spielkameraden. Eine Ursache hierfür liegt in der Zunahme von kooperativen Spielen in diesem Alter. Diese brauchen – im Gegensatz zu Allein- oder Parallelspielen – gemeinsame Aushandlungsprozesse, die erlernt werden müssen.

Erzieherinnen in Konfliktsituationen:

Um diese Konfliktsituationen zu lösen und konstruktiv zu meistern, bedarf es oft pädagogischer Unterstützung.

Obwohl Erzieherinnen wissen, dass Konflikte und deren Lösung wichtig für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder sind, fühlen sie sich dennoch häufig damit überfordert. Zum einen werden diese Situationen als belastend empfunden, zum anderen herrscht unter den Erzieherinnen eine gewisse Unsicherheit, wann sie als Pädagoginnen eingreifen sollen und an welcher Stelle es sinnvoller ist, die Kinder die Sache unter sich klären zu lassen.

Zumeist wird die allgemeine Kompetenz der Kinder, ihre Probleme auch ohne die Hilfe der Erwachsenen zu bewältigen, unterschätzt. Oder es fehlt das Vertrauen in eben jene Fähigkeit.

Trotzdem gibt es Situationen, in denen die Erzieherinnen dringend eingreifen sollten.

Wann sollte eine Erzieherin eingreifen?

1. Wenn das aggressive Vorgehen eines Kindes Erfolg zeitigt. Das gilt auch bei dem gezielten Einsetzen von Überlegenheit von etwa älteren Kindern gegenüber jüngeren in Konflikten (Angst einjagen durch Überlegenheit).
2. Wenn die Handlungsunfähigkeit des benachteiligten Kindes deutlich wird. Wenn – beispielsweise durch übergroße emotionale Erregtheit - die Gefahr besteht, dass das Kind sich oder anderen Schaden zufügt.

1 - Vgl. Der Sächsische Bildungsplan 2007, S. 55

2 - Vgl. Sturzbecher, D. / Großmann, H. 2003, A S. 147

Was ist beim Eingreifen in einen Konflikt zu beachten?

› In die Beobachtung von Konflikten fließen persönliche Einschätzungen und Vorurteile ein. In der Regel weiß jede Erzieherin genau, „wer immer stänkert“ oder „nie nachgeben kann“. Aber vielleicht war es diesmal anders? Eine Stigmatisierung der Kinder sollte durch differenziertes und genaues Beobachten und das Austauschen über diese Beobachtungen mit den Kolleginnen vermieden werden.

› Kinder geraten oft an die Grenzen ihrer Fähigkeiten, soziale Konfliktsituationen zu bewältigen. (So weiß der dreijährige Milan nicht, wie er das Krankenauto zurückfordern soll, und die fünfjährige Hannah will gerne in der Puppenküche mitspielen, wird aber abgewiesen)

Die Fähigkeit zum Umgang mit solchen sozialen Problemen ist uns nicht angeboren, sondern muss aktiv erworben werden. Oftmals überlagern allerdings allzu große Emotionen wie Wut, Ohnmacht oder Stress die Konfliktsituation. Deshalb ist es unter Umständen sinnvoll, an *Modellversuchen* die sozialen Kompetenzen zu erlernen und zu üben.

Dies kann durch Verwendung von methodischen Hilfsmitteln, wie beispielsweise entsprechenden Kinderbüchern und Bildern, aber auch durch das *Weiterspinnen* von Geschichten oder durch das darstellende Spiel erfolgen. „Das Erlernen von konstruktiven Konfliktbewältigungsstrategien und der damit verbundenen sozialen Kompetenz stellt somit ein wichtiges Ziel in der Sozialerziehung unserer Kinder dar.“³

In der aktuellen Akutsituation nutzt es allerdings nicht viel, mit dem erregten Kind zu diskutieren. Vielmehr sollte die Erzieherin das Kind erst durch beruhigende Reize unter Kontrolle bringen und emotionales oder/und motorisches Ablassen von Spannungen kontrolliert zulassen.

Um nach dem Streit Handlungsalternativen oder Kompromissvorschläge zu finden, braucht es die innere Bereitschaft der zerstrittenen Kinder. Die Erregung klingt bei den Kindern sehr unterschiedlich schnell ab. Darauf sollte die Erzieherin unbedingt Rücksicht nehmen.

Für das gemeinsame Gespräch nach dem Streit empfiehlt sich der *Sechs-Schritte-Prozess* nach Gordon:⁴

1. genaue Beschreibung der Situation des Problems
2. gemeinsames Sammeln spontaner Ideen zur Lösung des Problems
3. Abwägen der gefundenen Lösungen
4. Entscheiden für die beste Lösung
5. Umsetzen der Lösung
6. Überprüfen der praktizierten Lösung.

Das Konfliktverhalten der Kinder ist durch Erziehung beeinflussbar, Konfliktbewältigungsstrategien sind erlernbar.

Kinder werden heute als schwieriger und anstrengender wahrgenommen als früher. Das liegt in erster Linie an den veränderten Bedingungen des Aufwachsens. So gelten beispielsweise Armut, Trennung und Arbeitslosigkeit der Eltern als Risikofaktoren. Ebenso nimmt der Einfluss der modernen Medien (TV, PC) auf die Entwicklung des Kindes zu. Aber diese Wahrnehmung vom *anstrengender gewordenen* Kind liegt auch am veränderten Bild vom Kind als eigenständig und beteiligt.

Trotz aller Wichtigkeit der Fähigkeit zur Konfliktbewältigung: Es ist nicht ratsam, künstlich ein konfliktträchtiges Umfeld zu schaffen. Kinder brauchen in einem hohen Maße Sicherheit, Geborgenheit und die Gewissheit von wenigstens zeitweiser Konfliktfreiheit.

Übrigens: Die Konfliktkultur im Alltag könnte auch Thema eines Elternabends sein, da Konfliktlösungsstrategien auch in Familien erlernt werden müssen.

3 - Ebd., S. 147

4 - Vgl. Gordon, T. 1998, S. 202

12.5. Demokratische Bildung – ein Kinderspiel?

Ina Schenker

„Die Kindertageseinrichtung ist neben der Familie ein wichtiger sozialer Lernort“.¹

In einem organisierten Rahmen haben Kinder dort kontinuierlichen Kontakt zu gleichaltrigen, jüngeren und älteren Kindern. Das Leben in Kindergruppen ist so komplex, dass Anlässe für soziale und damit auch demokratische Bildung durch Erwachsene nicht künstlich geschaffen, sondern eher kontinuierlich genutzt werden müssen. Selbstorganisiert, aktiv und selbstbestimmt treten Kinder in Kindergruppen miteinander in Dialog. In dieser wichtigen Form der symmetrischen Ko-Konstruktion² erwerben Kinder ihre Bilder von Partizipation, Verantwortung, Solidarität, Recht, Gerechtigkeit und Demokratie.

Demokratische Bildung ist demnach eine Eigenleistung jedes einzelnen Kindes in Ko-Konstruktion mit anderen Kindern und Erwachsenen.

Die Fähigkeit, sich demokratisch zu verhalten, wird nicht in pädagogisch gestalteten Angeboten erworben, sondern im alltäglichen Zusammenleben von Kindern und Erwachsenen erlernt.³

Die symmetrischen Ko-Konstruktionen unter Kindern müssen im Alltag durch die durch Erwachsene gestalteten Interaktionen, die asymmetrischen Ko-Konstruktionen, ergänzt werden. Im Umgang mit Erwachsenen finden Kinder Vorbild und Orientierung für den eigenen Umgang mit anderen und das Leben in Gruppen.

Kinder beobachten ihre nächsten Bezugspersonen genau, um von ihnen durch Nachahmung zu lernen. In diesem Prozess erwerben Kinder viele kulturelle und soziale Kompetenzen, sie lernen, wie Menschen in unserer Kultur zusammenleben. In diesen erwachsenendominierten Prozessen der Enkulturation übernehmen die Kinder die Handlungs- und Lösungsmöglichkeiten der Erwachsenen, weil sie bei ihnen Sicherheit, Hilfe und Schutz suchen. Diese intensiven Bindungen zu Erwachsenen sind zugleich aber auch Voraussetzung dafür, dass Kinder gut in Kontakt mit anderen Kindern treten und lernen können.

Das Leben in Kindergruppen ist für Kinder sehr herausfordernd, da sie dort all das ausprobieren, *spielen* können, was sie im Zusammenleben mit den Erwachsenen beobachtet und erfahren haben.

Durch Spielen eignen Kinder sich z. B. kulturelle Gebräuche, soziale Schicht, Familienstrukturen, Geschlechtsrollenbewertungen oder Regeln des Zusammenlebens mit anderen Menschen an.⁴ Dadurch erspielen sie sich im Austausch mit anderen Kindern ihre aktuelle Perspektive auf die Welt und erschließen sich in einem jahrelang andauernden Prozess dabei die komplexesten Inhalte des menschlichen Zusammenlebens.

In der frühen Kindheit, also dem Alter, bevor Kinder in die Schule gehen, ist zwischen Spielen und Lernen kein Unterschied: Spielen Kinder, dann lernen sie. – Lernen Kinder, dann spielen sie.

Gerade das Spiel in Kindergruppen hat eine große Bedeutung für die Entwicklung des demokratischen Verhaltens von Kindern:

› Spielend eignen sich Kinder „... die fundamentalsten Prinzipien des Funktionierens der Gesellschaft an.“⁵

› Sind Kinder mit Peers zusammen, dann spielen sie. „Spiel (ist) grundsätzlich als *interaktive, soziale Situation* aufzufassen“,⁶ meint Brandes. Im Spiel kommunizieren Kinder miteinander, zeigen ihre Perspektiven und formulieren eigene Absichten. Im Prozess des Aushandelns und beim Spielen selbst lernen sie dabei die Weltsicht der anderen kennen, diskutieren diese dann gemeinsam und entwickeln so in der Gruppe gemeinsam neue Spielinhalte.

› Spiel ist von den Kindern vollkommen selbst bestimmt. Aus eigener Initiative heraus wählen sie sich Inhalte, Themen, Spielpartner und Spielzeug aus und übernehmen allein die Verantwortung für die Gestaltung des Spiels. Die unterschiedlichen Perspektiven der Kinder auf das Spielthema finden in der Gruppe Berücksichtigung und werden zu einer gemeinsamen Perspektive weiterentwickelt.

1 - Vgl. Der Sächsische Bildungsplan 2006

2 - Vgl. Youniss, J. 1994; Laewen, H.J. / Andres, B. (Hrsg.) 2002

3 - Vgl. dazu den Text von Lilo Dorschky in dieser Methodenmappe

4 - vgl. Krappmann, L. 1978

5 - Vgl. Sutton-Smith, B. 1978, S. 21ff

6 - Vgl. Brandes, H. 2008, S. 91

› Die Prozesshaftigkeit des Spiels erfordert vom einzelnen Kind eine hohe geistige Flexibilität, d. h. ein kontinuierliches Abgleichen und Anpassen seiner individuellen Bedürfnisse an die der Kindergruppe.⁷

› Ingrid Pramling-Samuelson bezeichnet das kindliche Spiel „ ... als Forum für kommunikative Kompetenz, gemeinsames Lernen, Rechte und Mitbestimmung.“⁸

Spiel – der Versuch einer Definition

In der aktuellen gesellschaftlichen Bildungsdebatte wird zunehmend mehr auf die Kindertageseinrichtung als Bildungsort fokussiert. Dabei sind in der politischen Diskussion zwei Entwicklungen zu beobachten: Zum einen wird die basale Bedeutung der frühkindlichen Lernerfahrungen in der Familie als primärem Bildungsort für Kinder immer wieder in der öffentlichen Diskussion benannt und angemahnt, in der praktischen Gestaltung von familialen Unterstützungsmöglichkeiten aber noch zu wenig beachtet.

Zum anderen werden viele Ziele frühkindlicher Bildung in Bezug auf die Institution Schule hin definiert bzw. schulische Lernprozesse (*Fächerdenken*) auf den Bereich der frühen Kindheit vorverlagert.

Zwar zeigen sich in der Fachdiskussion immer stärker Tendenzen die dem Spiel der Kinder konstruktive Bildungspotenziale zusprechen, dennoch wird gleichzeitig in pädagogischen Institutionen das Spielen der Kinder immer früher zugunsten schulischer Lernformen aufgegeben.

Schon der Begriff des *Freispiels* suggeriert, dass es im Alltag noch etwas anderes als das *Freisein im Spiel* gibt, das richtige Lernen, welches durch den Erwachsenen gestaltet wird. Lernprogramme, Angebote, Werkstattarbeit oder Projekte, Morgenkreise oder Kinderkonferenzen konkurrieren mit dem angeborenen Spieltrieb der Kinder.⁹ Spiel ist freies Handeln, d. h., Spiel ist zweckfrei, frei von Konsequenzen und vor allem auch frei von den gestaltenden Eingriffen Erwachsener.

Spiel ist die wesentliche Quelle der Entwicklung im vorschulischen Alter. Kinder spielen sich schulfähig, zwischen Spielen und Lernen ist kein Unterschied.¹⁰

Johan Huizinga sagt:

*„Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwilligen angenommenen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewusstsein des ‚Andersseins‘ als das gewöhnliche Leben.“*¹¹

Ingrid Pramling-Samuelson fasst die Bedeutung von Spiel zusammen:

*„Spiel ... reflektiert Entwicklung, beeinflusst Entwicklung, hat Entwicklung zur Folge“*¹²

Spiel und Entwicklung

In der frühen Kindheit, also im Alter von etwa null bis zu zwei Jahren, ist die Hauptentwicklungsaufgabe von Kindern das Entdecken der physischen Welt.

Spielen bedeutet in diesem Lebensalter Eindrücke von der Welt zu erhalten, zu riechen, zu schmecken, zu fühlen, zu hören und zu sehen. Dies kann nur durch das Selbertun der Kinder geschehen. Diese ästhetischen Wahrnehmungen¹³ erhalten durch die Interaktionen mit der sozialen Umwelt (Erwachsene und andere Kinder) die entsprechenden, für alle Menschen verständlichen Begriffe dazu. So entsteht Sprache und die Kinder lernen Sprechen. Durch diese engen Verknüpfungen konstruieren sich Kinder durch Spielen und in Interaktion mit anderen ihre eigenen Bilder von der Welt. Diese werden wiederum im Spiel mit anderen ausgetauscht, abgeglichen und in einer immer vollkommener werdenden Sprache zunehmend komplexer ausgedrückt.

Die so in einem jahrelang andauernden Prozess gesammelten Eindrücke aller Bereiche kindlicher Teilhabe am Leben der Erwachsenen werden dann im Rollenspiel gestaltet und modifiziert.

7 - Vgl. Brandes, H. 2008, Pramling-Samuelson, I. 2007

8 - Vgl. Pramling-Samuelson, I. / Carlson, A. M. 2007, S. 35

9 - Vgl. Kasemi-Weisari, E. 2007

10 - Vgl. Sutton-Smith, B. 1978, Kasemi-Weisari, E. 2007, Pramling-Samuelson, I. 2007, Brandes, H. 2008

11 - Vgl. Huizinga, J. 1938, S. 37

12 - Vgl. Pramling-Samuelson, I. 2007, S. 40

13 - Vgl. Schäfer, G. E. (Hrsg.) 2003

Kinder spielen alles, was für sie eindrücklich, unklar, zu komplex oder unerklärbar ist. Im Prozess der Gestaltung des Spiels mit anderen Kindern finden sie dann ihre Antworten und Erklärungsversuche.¹⁴ Im Spiel zeigen die Kinder ihre aktuellen Perspektiven auf die dingliche und soziale Welt und wie sie sich selbst inmitten ihrer Umwelt erleben.

Dies geschieht am eindrücklichsten im Rollenspiel, einer Spielart, die ab dem vierten Lebensjahr von Kindern gespielt werden kann.

Im Rollenspiel entsteht ein von allen beteiligten Kindern gemeinsam geteilter Spielinhalt. Dieser wird im Prozess des Spielens weiterentwickelt, konstruiert durch einen Wechsel zwischen Bezügen zur Realität, dem Inhalt des Rollenspiels und dem Reden über das (Weiter)Spielen. In diesen fortwährenden und von den Kindern in Eigenverantwortung selbst geführten Dialogen, experimentieren Kinder mit verschiedenen Rollenmustern und erwerben dadurch die sozialen Verhaltensweisen, die in einer demokratischen Gesellschaft gebraucht werden: Mitbestimmung, Eigenverantwortung, Solidaritätsfähigkeit und Feinfühligkeit gegenüber eigenen und den Bedürfnissen anderer Menschen.

Ausgehend von seiner individuellen Perspektive auf den Spielinhalt nähert sich das einzelne Kind durch Kommunikation an die Perspektiven der anderen an. Es entsteht ein gemeinsames Spiel, in dem Kinder ihre eigenen Bedürfnisse und die der anderen Kinder wahrnehmen und in eine Handlung umsetzen, die für alle Beteiligten passt. Dadurch erweitern und reflektieren Kinder kontinuierlich ihre Erfahrungen – sie lernen.

Die in diesem Prozess geführten Aushandlungsprozesse dominieren einen großen Teil des Spiels. Dies scheint für Kinder aber normal zu sein. Für das kindliche Lernen hat das ständige Wechseln zwischen Spiel und Nichtspiel eine existenzielle Bedeutung – die Kinder lernen dadurch Denken.¹⁵

Spiel und eigenaktives Lernen

Kinder gestalten gemeinsam mit anderen Kindern Spielräume. Sie grenzen sich von der Realität ab, indem sie durch ihr Spiel eine neue Realität schaffen, eine andere Perspektive einnehmen, um die Welt zu erkennen und ihre Erkenntnisse mit Gleichaltrigen zu diskutieren und weiterzuentwickeln.

Die beim Spielen entstehenden Spielräume sind die erste Form im Kinderleben, in der der Erwachsene zwar präsent ist, aber nicht mehr direkt steuernd, planend und strukturierend eingreift.

Diese Leistungen vollbringen die Kinder selbst, inmitten einer Gruppe von Kindern. Dabei treten die Kinder in einen regen kommunikativen Austausch. Spielen ist eine komplexe Herausforderung, da jedes Kind für sich selbst erst einmal formulieren muss, was, mit wem und wie es spielen will, bevor der Austausch der Perspektiven untereinander beginnt. Das Kind ist sozial, emotional und kognitiv gefordert, in einer Komplexität, welche von Erwachsenen strukturierte Lernangebote nicht haben können.

Kinder wissen, was Spiel ist und was im Spiel geschieht, können zwischen Spiel und Nichtspiel unterscheiden und haben Vorstellungen davon, was eine Rolle ist und wie diese dargestellt werden kann.

In diesen von Kindern geführten Aushandlungsprozessen erlangen sie Vorstellungen darüber, was andere denken, welche Perspektive sie auf die Welt haben, welche Vorstellungen, Wünsche und Absichten sie haben und verfolgen. Während des Spiels wird jedes einzelne Kind mit der Welt der anderen Kinder konfrontiert und es lernt, nach und nach die Absichten und Welten der anderen Personen verstehen.

Jedes Kind weiß intuitiv, dass man von anderen Kindern Dinge lernen kann, die man nicht selbst erlebt haben muss, um sie zu verstehen.¹⁶ Durch Spielen gestalten sich Kinder immer wieder selbst anschlussfähige Bildungsprozesse:

› Sie knüpfen beim Spielen immer bei ihren Ressourcen und ihrem Vorwissen an. Kinder können nur spielen was sie wissen.

› Durch das Zusammenspiel mit anderen Kindern lernen Kinder, erfahren neue Perspektiven, bekommen Impulse und erschließen sich neue Spielinhalte. Dadurch spielen Kinder in der Zone der nächsten Entwicklung. Sie setzen sich selbst Ziele, welche sie spielend erreichen. Dadurch erfolgt Entwicklung.

› Im Spiel erleben Kinder Gleichberechtigung unter ihren Spielkameraden. Dies ist die Voraussetzung, dass Kinder selbst die Verantwortung für die Gestaltung ihrer individuellen Lernprozesse übernehmen müssen. Es gibt im Spielprozess niemanden, der das Lernen für die Kinder plant und strukturiert. Dabei erwerben die Kinder lernmethodische Kompetenzen als Voraussetzung für einen erfolgreichen Schulbesuch und vor allem als Grundlage für Prozesse des lebenslangen Lernens.

14 - Vgl. Sutton-Smith, B. 1978, Brandes, H. 2008

15 - Vgl. Pramling-Samuelson, I. 2007, S. 37

16 - Vgl. Pramling-Samuelson, I. 2007, Brandes, H. 2008

Demokratische Bildung als Eigenleistung des Kindes

Das Zusammenspiel der Kinder ist so komplex, dass sich immer wieder neue Dinge, Gegebenheiten bzw. Personen ergeben (ein Kind geht aus der Spielgruppe, neue Kinder kommen, neue Gedanken, Ideen treten auf, es gibt Streit ...), welche die Kinder bzw. die Kindergruppe integrieren müssen. Dies führt dazu, dass sich die Kinder immer wieder auf sich wandelnde Gegebenheiten einstellen und ihr Spiel daran anpassen müssen. Kinder spielen unter gleichberechtigten Bedingungen, indem jedes Kind gleichberechtigt Einfluss auf das Spielgeschehen nehmen kann, Argumente einbringen, diskutieren, darüber abstimmen und Entscheidungen treffen kann.

So gestalten die Kinder selbst einen gemeinsamen Lernprozess, der aus den verschiedenen Perspektiven der Kinder auf ihr Tun entsteht und gemeinsam entwickelt wird. Die Kinder lernen, eigene Handlungsziele zu entwickeln und diese anderen Menschen gegenüber darzustellen, lernen mit Widersprüchen, Unsicherheiten und Unklarheiten umzugehen. Sie lösen dabei Konflikte, indem sie Kompromisse finden, sich zeigende Differenzen aushalten bzw. überwinden.¹⁷ In der beschriebenen Form der symmetrischen Ko-Konstruktion praktizieren Kinder demokratisches Verhalten. Sie lernen, wie es ist mitzuspielen, eine Rolle einzunehmen, deren Regeln zu befolgen, sich zu beteiligen, mitzubestimmen, aber auch Macht zu haben, Prozesse zu führen und die Verantwortung dafür zu übernehmen. Kinder wissen genau, was ein Bestimmer ist, wer die Macht hat zu entscheiden, wer mitspielt oder wer nicht und wer inhaltlich führt, wenn die Mitspieler es zulassen.

Kinder setzen sich mit verschiedenen Erwartungen an die jeweilige Rolle auseinander, diskutieren diese und kommen durch einen gemeinsam geteilten Findungsprozess zu einer Lösung, die alle Kinder akzeptieren können. Dabei ist der Erfolgsdruck für die Bestimmer hoch. Nimmt dieser nicht feinfühlig die Signale der Mitspieler wahr, kann es passieren, dass keiner mehr mitspielt. Nur durch empathisches Verhalten, ein Sich-Hineinversetzen in die Perspektiven der Mitspieler und in die zu gestaltende Rolle ist Erfolg garantiert. Kinder lernen, eigene Ansprüche und Bedürfnisse mit denen der anderen Kinder auszubalancieren.

In diesen Prozessen von Teilhabe und gemeinsamen Lernen entwickeln Kinder Vorstellungen von Rechten und Gerechtigkeit, von Partizipation und Selbstwirksamkeit.¹⁸ Kinder brauchen, um gut spielen und gut lernen zu können, aufmerksame und präzise Erwachsene.

Demokratische Erziehung – die Aufgabe der Erwachsenen

Erwachsene können das kindliche Spiel nicht direkt bestimmen oder führen. Die individuellen Erfahrungen der Kinder selbst steuern das Spiel. Beim Spielen gilt wie beim Lernen: Spielen kann jeder nur selbst.

Doch was ist demokratische Erziehung? Welche Impulse können Erwachsene geben, um kindliche Lernprozesse überhaupt zu beeinflussen?

Für Erwachsene, Erzieherinnen und Eltern bedeutet es zuallererst, auf die Selbststeuerung des Lernens der Kinder zu vertrauen¹⁹ und in Spielsituationen Präsenz zu zeigen: *Beobachtung ist Beachtung*. Durch die kontinuierliche Anwesenheit und die gespannte Offenheit der Erzieherinnen für das Spiel, bekommen die Kinder eine Rückmeldung über ihr Tun. Die Kinder wissen intuitiv und durch ihre eigenen Beobachtungen genau, wie intensiv Erwachsene ihren Tätigkeiten Aufmerksamkeit schenken. Vom Grad der Aufmerksamkeit der Erwachsenen leiten die Kinder die Bedeutung ihres Tuns ab.

Eine hohe Aufmerksamkeit im Spiel durch die Erwachsenen führt zu einer höheren Intensität des Spielens und Lernens bei Kindern.

17 - Vgl. Dorschky, L. 2008

18 - Vgl. Pramling-Samuelson, I. 2007, S. 35

19 - Ebd., S. 37

Wie können nun Erwachsene die demokratische Bildung der Kinder durch demokratische Erziehung unterstützen? Durch die *Beobachtung* des kindlichen Spiels bekommen Erzieherinnen in Kindertageseinrichtungen Rückmeldungen darüber, in welcher Entwicklungssituation sich das einzelne Kind oder die Kindergruppe gerade befindet. Sie erhält Aufschluss darüber, welche Themen gerade interessieren, über welches Vorwissen die Kinder verfügen, welche Lernstrategien sie benutzen und wie gruppendynamische Prozesse verlaufen.

Die Beobachtung des kindlichen Spiels ist Ausgangspunkt für planvolles Handeln der Erziehungspersonen. Ziel ist es, solche Rahmenbedingungen zu schaffen, dass Kinder noch besser und inhaltsreicher spielen und lernen können.

Nach dem Spielen führen die Erwachsenen Gespräche mit einzelnen Kindern oder Kindergruppen über ihr Spiel, sie *metakommunizieren* mit ihnen.

Ziel dieser Gespräche ist es, ergänzende Informationen zu den Beobachtungen während der Spielzeit zu erhalten und die Sichtweise der Kinder auf Unterstützungsmöglichkeiten durch Erwachsene zu erfragen. Die Erzieherinnen erfahren, welche Erklärungsmuster und Sichtweisen die Kinder auf die Phänomene ihrer Umwelt haben.

In diesen Gesprächen werden die Kinder ermutigt, selbst zu denken und zu reflektieren. Die Erwachsenen nehmen die Vielfalt der kindlichen Gedanken wahr und beraten diese bei der Planung und Umsetzung der favorisierten Ideen zum Weiterspielen.²⁰

Fordern Kinder Erwachsene zum *Mitspielen* auf, behält das einzelne Kind oder die Gruppe von Kindern dennoch die spielführende Rolle. Der Erwachsene gestaltet die ihm zugewiesene Rolle aufgrund der Anweisungen des Kindes und zeigt sich bemüht, diese umzusetzen, ohne den Prozess des Spiels zu dominieren bzw. mit eigenen Ideen anzureichern. Der Erwachsene folgt dem Kind.

Parallel dazu denken professionelle Erzieherinnen darüber nach, warum das Kind sich (vielleicht schon wiederholt) Erwachsene als Spielpartner wählt. Vielleicht stehen dem Kind keine geeigneten Kinder als Spielpartner zur Verfügung?

In bestimmten Situationen kann es für einzelne Kinder hilfreich sein, während der Spielzeit direkte Unterstützung und Begleitung durch die Erzieherin zu bekommen. Dies kann z. B. durch ein *Parallelspiel* geschehen: Die Erzieherin spielt für sich so, dass das Kind beobachten und nachahmen kann, wenn es will. Diese pädagogische Intervention ist z. B. geeignet, wenn Kinder die Funktion bestimmter Dinge nicht erkennen können oder um Kinder über die dyadische Beziehung mit der Erzieherin in die Gruppe einzuführen.

Eine weitere und wichtige Form der *Anregung* von Spiel kann auch sein, Kindern Erlebnisse zu verschaffen, bei denen sie ihr Wissen um ihren konkreten Alltag vertiefen und erweitern können und sich sukzessive an neue Inhalte aus ihrer Umwelt heranwagen. Dies kann durch Exkursionen oder Ausflüge geschehen, durch Ausstellungs- oder Theaterbesuche oder Besuche in der benachbarten Grundschule. Allerdings ist dabei immer wieder die Anschlussfähigkeit der geplanten Aktion an die Erfahrungs- und Erlebniswelt der Kinder zu überprüfen.

Spiel wird auch durch direkte Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern an den Verrichtungen des Alltags (Essen zubereiten, Aktionen planen, vorbereiten und organisieren, kleinere Kinder versorgen ...) angeregt. Alles, was ein Kind erlebt, seine Gedanken und Vorstellungen dazu, können Inhalt seines Spiels werden.

Zu einer *spielfördernden Atmosphäre* in der Kindertageseinrichtung gehört auch eine durchdachte und an die Entwicklungssituationen der Kinder angepasste Raumgestaltung.

Die Materialausstattung ergänzt und erweitert kontinuierlich den Erfahrungsraum der Kinder und ermöglicht eine Auseinandersetzung mit neuen, unbekanntem Materialien, Büchern und Themen. Weiterhin ist es wichtig, dass sich die Kinder ihre Spielpartner selber auswählen können, mit denen sie gerne spielen und damit lernen wollen. Kinder können sich im Spiel nur weiterentwickeln, wenn sie sich an anderen Kindern, die sich schon in der Zone der nächsten Entwicklung befinden, orientieren können. Dieses Argument spricht für altersgemischte Gruppenstrukturen in der Kindertageseinrichtung.

Eine spielfördernde Atmosphäre kann im Alltag nur entstehen, wenn die Erzieherinnen selbst gerne spielen, einen biografischen Zugang zu sich als Kind haben und die Bedeutung von Spiel für die kindliche Entwicklung im Team repräsentiert ist.

20 - Ebd., S. 35ff

12.6. Demokratische Bildung in der Kita

Manuela Athenstaedt

Die frühe Erfahrung demokratischer Grundwerte, wie Anerkennung und Teilhabe, Streitkultur und Entscheidungsfähigkeit sowie Toleranzfähigkeit, sind wesentlich für die Entwicklung von Kindern.

Durch Beteiligung und Mitwirkung am Kitaalltag, Verhaltensweisen, die sich u.a. in der Übernahme von Verantwortung, in der Erfahrung von Autonomie, widerspiegeln, können Kinder soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln.

Jedoch gibt es manchmal Unsicherheiten seitens der Erzieherinnen, wie eine Beteiligung von Kindern im Kitaalltag aussehen kann. Was kann man Kindern zutrauen? Wie kann mit Konflikten in der Kita umgegangen werden? Wie kann man Kinder dabei unterstützen, sich in andere hineinzusetzen, kooperativ zu sein? Wie unterstützt man Kinder dabei, Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten zu entwickeln, sprich Selbstwirksamkeit zu erfahren? Wie viel Beteiligung von Kindern darf und kann die Erzieherin zulassen? Wie kann die Erzieherin die eigenen Erfahrungen trotzdem in Entscheidungsprozesse einbringen?

Demokratie ist eine Form des politischen Lebens, die sich vor allem in den westlichen Industriestaaten entwickelt hat. Sie beruht „... auf repräsentativen Modellen der Mitbestimmung und Diskurs- und Abstimmungsprozeduren, die ein Höchstmaß persönlicher Freiheit und Unabhängigkeit garantieren sollen“.¹

Im weiteren Sinne umfasst Demokratie jedoch nicht ausschließlich politische Prozesse in der Gesellschaft. Man kann Demokratie auch als Lebenskonzept verstehen. Es beinhaltet als ein wesentliches Element die Teilhabe, auch als Partizipation bezeichnet, an Entscheidungen sowie „... die Selbstverpflichtung zu partnerchaftlichem Umgang in allen sozialen Situationen ...“.²

Völkel beschreibt den Weg zu Entscheidungsprozessen folgendermaßen: „Das aktive Abwägen eigener und fremder Interessen bezeichnet man als Aushandeln. Wenn es in solchen Aushandlungen zwei Personen gelingt, miteinander ein Ziel zu entwickeln, das mit Hilfe einer gemeinsamen Strategie verwirklicht wird, spricht man von Kooperation. Wenn es sich darüber hinaus sogar um die Verwirklichung eines gemeinsamen Zieles in einer Gruppe handelt, ist von Partizipation die Rede.“³

Genau wie bei Erwachsenen geht es auch bei Kindern in der Partizipation um die Wahrung der grundlegendsten Menschenrechte. Für Sturzbecher/Waltz sind Defizite bei der Herausbildung von kooperativen und partizipativen Fähigkeiten ein Entwicklungsrisiko für Kinder. Partizipation stellt demnach eine Methode dar, demokratische Verhältnisse aufzubauen und zu festigen. Deshalb müssen Kinder bereits in der Kita auf die Bewältigung partizipativer Anforderungen vorbereitet werden.

„Kindern wird viel zugemutet, aber weniger zutraut.“⁴ Es besteht ein Spannungsfeld zwischen dem Aufbau einer eigenen Identität und notwendigen gesellschaftlichen Normen und Verhaltensweisen. Kinder erleben häufig, wie wenig sie die pädagogischen Institutionen beeinflussen können, wie sie im eigenen Umfeld vor der Übermacht der Erwachsenenforderungen kapitulieren müssen oder wie störend ihr Auftauchen im öffentlichen Raum von Erwachsenen mitunter empfunden wird. Gleichzeitig befürchten Erwachsene, Kinder bei der Mitgestaltung von Lebensräumen und beim Erkennen der eigenen Bedürfnisse zu überfordern.

Weiter führt Jaun aus, „dass sich die Bedürfnisse und Ansprüche der Kinder von denen der Erwachsenen unterscheiden. Weil aber Erwachsene mit aller Empathie diese Perspektive nicht einfach anstelle der Kinder einnehmen können, muss es Kindern möglich sein, diese selbst einzubringen.“⁵ Das Wohl der Kinder kann nicht mehr nur allein von Erwachsenen definiert werden, sondern muss immer mehr von den Kindern mitbestimmt werden. „Wenn Kinder als vollwertige Menschen und damit als Träger von Menschen- und Kinderrechten Anerkennung finden, gibt es keinen Grund, sie von Entscheidungen, die sie betreffen, auszuschließen.“⁶

1 - Vgl. Büttner, C. 2006, S. 36

2 - Vgl. Sturzbecher, D. / Waltz, C. 2003: Kooperation und soziale Partizipation als Bedürfnis und Entwicklungsaufgabe von Kindern. In: Sturzbecher, D. / Großmann, H. (Hrsg.) 2003 B, S. 14 f.

3 - Vgl. Völkel, P. 2003: Gemeinsam etwas erleben - Projektarbeit als Chance der Partizipationsförderung. In: Sturzbecher, D. / Großmann, H. (Hrsg.) 2003 A, S. 224

4 - Vgl. Jaun, T. 2001, S. 49

5 - Vgl. Jaun, T. 2001, S. 58

6 - Ebd., S. 59

Die Entwicklung demokratischer Verhaltensweisen ist ein Teil von Allgemeinbildung. Kinder benötigen im Laufe ihrer Entwicklung entsprechende Lernfelder, um demokratische Haltungen entwickeln zu können. Erst wenn ihnen Einfluss- und Mitgestaltungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen, lernen sie, ihre Belange und Bedürfnisse anzusprechen, zu begründen und zu verhandeln. Erleben Kinder, wie ihre Standpunkte wahrgenommen und akzeptiert werden, dann steigt ihr Bemühen, sich so auszudrücken, dass sie von allen verstanden werden. Des Weiteren benötigen sie die Fähigkeit, anderen zuzuhören, auf sie einzugehen und Kompromisse zu schließen. Sie erkennen aber auch, dass die eigenen Bedürfnisse nicht immer befriedigt werden können. Deshalb müssen sie lernen, Enttäuschungen auszuhalten. „Kinder, die erfahren haben, dass ihre Interessen berücksichtigt werden, sind auch selbst eher dazu bereit, die Interessen anderer zu berücksichtigen.“⁷

„Demokratie wird in vorschulischen Einrichtungen häufig als ein weitgehend konfliktreiches Beziehungssystem gedacht, in dem alle Wünsche mehr oder weniger erfüllt werden und harmonische Lösungen bei divergierenden Interessen das erstrebenswerte Ziel darstellen.“⁸

Was kann man sich darunter vorstellen? Wenn bereits im Vorfeld Erzieherinnen Entscheidungen treffen, um Konflikte zu vermeiden, dann bringt dies letztendlich nur für die Erzieherinnen eine harmonische Lösung. Für Kinder ist dies kein befriedigendes Ergebnis, wenn ihre Wünsche bereits aussortiert werden, ohne dass man mit ihnen darüber diskutiert hat. Ihnen bleibt die Möglichkeit der Aneignung von Lernerfahrungen verwehrt. Sie erfahren nicht, was es bedeutet, sich mit anderen eigenständig auseinanderzusetzen und nach einer für alle akzeptablen Lösung zu suchen.

Büttner stellt sich aufgrund dieser Tatsachen folgende Fragen: „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?“⁹

Sind Erzieherinnen in der Lage, von ihren Wünschen für Ausgänge von Entscheidungen abzurücken? Erzieherinnen müssen die Fähigkeit besitzen, ihr eigenes, ganz persönliches Verständnis von Pädagogik und Demokratie zu reflektieren. Sie müssen es 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. Derselbe Sachverhalt kann von verschiedenen Personen sogar unterschiedlich bewertet werden, ohne dass es ein Richtig oder ein Falsch gibt.

Für Kinder ist es darüber hinaus wichtig, erkennen zu lernen, aus welchen Prinzipien und Motiven heraus Erzieherinnen agieren. Bei der Erarbeitung von Regeln muss es den Kindern verständlich werden, wie die Erzieherinnen zu deren Aufstellung gelangen. Noch besser wäre es allerdings, wenn sie die Regeln mit den Kindern gemeinsam aufstellen würden.

Dass Kinder demokratische Verhaltensweisen vermittelt bekommen, hängt im entscheidenden Maße von der Fähigkeit der Erzieherinnen ab, Macht abzugeben. Um Macht abgeben zu können, müssen sie sich zuerst ihrer eigenen Machtposition bewusst sein. Sie müssen für sich die Frage beantworten, ob sie sich in eine Gleichwertigkeit mit den Kindern begeben wollen, in der das gemeinsame Aushandeln von Zielen und Vorgehensweisen und schließlich die Abgabe von Macht im Zentrum ihrer pädagogischen Arbeit stehen sollen. In dem Augenblick, in dem Erzieherinnen sich dafür entscheiden, beginnt der Prozess der aktiven Teilhabe der Kinder an der pädagogischen Arbeit.

Dabei spielt die Erfahrung der Erzieherin von selbst erlebter Beteiligung eine ebenso wichtige Rolle wie ihre Einstellung zum Beruf. „Professionalität in der Pädagogik heißt nicht, bei Problemen die richtigen Lösungen zu wissen, sondern die richtigen Fragen zu stellen“,¹⁰ stellen Knauer/Brandt fest. Weiter führen diese Autoren aus: „Professionalität macht sich zunehmend an der Fähigkeit fest, Beteiligungsprozesse zu initiieren und zu begleiten.“¹¹ Dafür gibt es keine vorgefertigten Anleitungen. Jede Erzieherin wird ihre eigene Art von Vorgehensweisen entwickeln. Eine starre Planung, wie Beteiligung erfolgen soll, kann es nicht geben. Es ist eine Flexibilität notwendig, die wiederum nur auf fundierter Fachlichkeit und persönlicher Sicherheit der Erzieherin aufbaut. In der Regel ist es nicht möglich, bereits im Voraus zu wissen, wie sich Situationen entwickeln und mit welchen Ansprüchen und Interessen der Kinder Erzieherinnen konfrontiert werden. Damit steigen die Anforderungen an pädagogische Kompetenzen – vor allem im persönlichen Bereich.

7 - Vgl. Sturzbecher, D. / Hermann, U. 2003: Aggression und Konflikterziehung. In: Sturzbecher, D. / Großmann, H. (Hrsg.) 2003 B, S. 220
8 - Vgl. Büttner, C. 1996, S. 38
9 - Ebd., S. 38

10 - Vgl. Knauer, R. / Brandt, P. 1998, S. 179.
11 - Ebd., S. 179

1. AUFLAGE IMPRESSUM

Herausgeber:
Deutsche Kinder- und Jugendstiftung
Regionalstelle Sachsen
Bautzner Straße 41 HH
01099 Dresden

Tel.: (03 51) 89 96 00 25
Fax: (03 51) 8 04 96 71

© 2006 Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gGmbH, alle Rechte vorbehalten
Redaktion: Marlen Wippler
V.i.S.d.P.: Jens Hoffsommer (Projektleitung)
Design: SCHNEEUNDZUCKER 2007 / Foto: photocase.com

Das Projekt „Lernorte der Demokratie“ wird gefördert aus Haushaltsmitteln der Sächsischen Staatskanzlei, Regierungsprogramm „Weltoffenes Sachsen für Demokratie und Toleranz“. Das Projekt ist Teil von „ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen“, einem Programm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, der Deutsche Bank Stiftung und der Internationalen Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie an der Freien Universität Berlin – INA gGmbH.

UNSER DANK GILT:



Deutsche Bank Stiftung



2. AUFLAGE IMPRESSUM

Herausgeber:
Deutsche Kinder- und Jugendstiftung
Regionalstelle Sachsen
Bautzner Straße 41 HH
01099 Dresden

Tel.: (03 51) 89 96 00 25
Fax: (03 51) 8 04 96 71

© 2007 Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gGmbH, alle Rechte vorbehalten
Redaktion: Marlen Wippler
V.i.S.d.P.: Jens Hoffsommer (Projektleitung)
Design: SCHNEEUNDZUCKER 2007 / Foto: photocase.com

„Demokratie von Anfang an“ wird durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen des Bundesprogrammes „Jugend für Vielfalt und Toleranz und Demokratie – gegen Rechtesextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“ und aus Haushaltsmitteln der Sächsischen Staatskanzlei, Regierungsprogramm „Weltoffenes Sachsen für Demokratie und Toleranz“ gefördert.

UNSER DANK GILT:



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend



Freistaat  Sachsen

Staatskanzlei

 Heinz Nixdorf Stiftung

deutsche kinder- und jugendstiftung

3. AUFLAGE IMPRESSUM

Herausgeber:
Deutsche Kinder- und Jugendstiftung
Regionalstelle Sachsen
Bautzner Str. 22 HH
01099 Dresden

Tel.: (0351) 320 156 41
Fax: (0351) 320 156 99

© 2008 Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gGmbH, alle Rechte vorbehalten
Redaktion: Anke Lietzmann, Annette Hohn
V.i.S.d.P.: Jens Hoffsommer, Detlef Graupner (Projektleitung)
Design: SCHNEEZUCKER 2008 / Foto: photocase.com

„Demokratie von Anfang an“ wird durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen des Bundesprogramms „Jugend für Vielfalt und Toleranz und Demokratie - gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“ und aus Haushaltsmitteln der Sächsischen Staatskanzlei, Regierungsprogramm „Weltoffenes Sachsen für Demokratie und Toleranz“ gefördert.

UNSER DANK GILT:



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend



Freistaat  Sachsen

Staatskanzlei

 Heinz Nixdorf Stiftung

ehs  **sofi**

deutsche kinder- und jugendstiftung