PARTIZIPATION
Mitwirken in der Schule

Partizipation in Kindergarten und Grundstufe

Grundlagen und Anregungen für die Praxis

Stadt Zürich
Schulamt

Stadt Zürich
Schulamt

Partizipation in Kindergarten und Grundstufe

Ein Praxisleitfaden

Entstanden im Rahmen der PHZH-Modulgruppe "Mitwirken in der Schule", Sommer 2007

Inhalt

1. Rechtliche und politische Grundlagen ……..…… 2

2. Pädagogische Grundlagen …… 2

2.1 Partizipation in der Geschichte der Kindergartenpädagogik …….. 3

3. Was Partizipation bedeutet und welches Bild vom Kind sie braucht …… 7

4. Voraussetzungen und Grenzen für die Partizipation von Schülerinnen und Schülern in Kindergarten und Grundstufe ……. 10
4.1 Soziale Situation von Kindern in Kindergarten und Grundstufe …….. 10
4.2 Erkenntnisse aus der Hirnforschung bezüglich sozialem Verhalten ….. 10
4.3 Stufen der moralischen Entwicklung …… 11

5. Partizipation braucht Kompetenzen – Partizipation fördert Kompetenzen
5.1 Sachkompetenz …….. 13
5.2 Selbstkompetenz (Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit) **…… 13**
5.3 Sozialkompetenz ……..... 13
5.4 Kommunikative und interaktive Kompetenz …….. 14
5.5 Perspektivenübernahme …….. 14

6 Partizipative Formen in Kindergarten und Unterstufe ……. 15

Literatur

Grundlagen
Kinder und Jugendliche sollen vermehrt partizipieren können, das heisst an Entscheidungen beteiligt werden, die sie auch betreffen. Für den Bereich von Schule und Kindergarten liegen die Grundlagen für diesen Anspruch in der rechtlich-politischen sowie in der pädagogischen Diskussion.
Argumente für den Ausbau der Partizipation von Kindern und Jugendlichen aus verschiedener Sicht beschreibt auch der Praxisleitfaden „Partizipation – Mitwirken in der Schule“ der Stadt Zürich im ersten Kapitel.

1. Rechtliche und politische Grundlagen
Die rechtliche und politische Grundlage für die Forderung nach vermehrter Partizipation von Kindern und Jugendlichen liegt in der UN-Kinderrechtskonvention (1989). Mit ihrer Ratifizierung (1997) verpflichtet sich auch die Schweiz zur Umsetzung. Die formulierten Ansprüche von Kindern auf Schutz, Förderung und Partizipation müssen in ihre Verfassungen und Gesetze einfliessen.

Für die Partizipation von Schülerinnen und Schülern geschieht dies im Kanton Zürich im §50[3] des neuen Volksschulgesetzes (2006).
(http://www.volksschulamt.ch/site/index_gast-d-1744-23-1862.html)
Gemäss Organisationsstatut für die geleiteten Volksschulen der Stadt Zürich (Art. 23) soll hier die Präsidentenkonferenz der Stadt Zürich die Grundsätze und Rahmenbedingungen für die SchülerInnenpartizipation festlegen.
Bereits vor dem neuen VSG hat in der Stadt Zürich auch der Gemeinderat die Volksschulen (2004) beauftragt, die SchülerInnenpartizipation auszubauen, und das Schul- und Sportdepartement dazu verpflichtet, die Schulen dabei zu unterstützen (ab 2005 für 3 Jahre).

2. Pädagogische Grundlagen
Die demokratische und partizipative Grundhaltung in unserm Staats- und Schulsystem hat ihre Wurzeln im Menschenbild der Aufklärung und der Forderung nach „Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit“ aus der Französischen Revolution.
Entsprechende Vorstellungen zum Zusammenhang von Volksschule und Demokratie bestehen bereits seit langer Zeit.
Im ersten Drittel des letzten Jahrhunderts proklamierten im Rahmen eines internationalen reformpädagogischen Aufbruchs verschiedene VertreterInnen eine pädagogische Haltung, die das Kind ins Zentrum stellt. In ihrer erzieherischen und schulischen Praxis bezogen sie sich auf die subjektive Welt der Kinder und integrierten viele Partizipationsformen in den Schul- oder Heimalltag (Korczak, Petersen, Geheeb, Montessori, Freinet).
Neuen Aufschwung erhielten deren pädagogischen Konzepte im Zuge gesellschaftlicher „Umwälzungen“ ab dem Ende der 60er Jahre. Weitere Impulse kamen dazu (u.a. von Gordon, Neill, Kohlberg), speziell für die Kindergartenpädagogik etwa aus dem Situationsansatz oder der Reggio-Pädagogik.

2.1 Partizipation in der Geschichte der Kindergarten-Pädagogik

In verschiedenen pädagogischen Ansätzen und Schulen finden sich zahlreiche Anregungen, wie man als Lehrperson den Alltag im Kindergarten und mit SchulanfängerInnen partizipativ(er) gestalten kann. Gemeinsam ist diesen Ansätzen, dass sie das Kind als kompetenten und aktiven Gestalter seiner Entwicklung sehen. Die Erwachsenen haben in der Arbeit mit den Kindern eine unterstützende Aufgabe für deren Entwicklung. Sie sorgen für eine entsprechende Lern-, Arbeits-, oder auch Kommunikationsumgebung. Statt Macht auszuüben, bemühen sie sich, das Kind mit seinen Bedürfnissen und Anliegen zu erkennen. Für diese immer wieder neue „Suche nach dem Kind“, beobachten sie es aufmerksam und mit grosser Offenheit und bemühen sich um einen echten Dialog mit ihm.

Maria Montessori (1870-1952) vertritt in ihrer „Pädagogik vom Kinde aus“ die Grundhaltung, dass das Kind selbst „Schöpfer- und Entwicklungsarbeit“ an sich leistet, nach seinem eigenen Rhythmus und einem inneren Bauplan folgend. „Hilf mir, es selbst zu tun.“ lautet denn auch der berühmt gewordene Ausspruch, der als Überschrift zu Montessoris Pädagogik stehen könnte. Die Aufgabe der Erziehung besteht darin, die psychische Entwicklung des Kindes begleitend zu unterstützen, „das Kind tief zu interessieren an einer äusseren Aktivität, an die es sich mit all seinen Fähigkeiten hingibt.“ (Montessori M., zitiert aus: Eichelberger, Harald: Handbuch zur Montessori-Didaktik, S. 110, 1999)

Diese tiefe, manchmal stundenlange Konzentration („Polarisation der Aufmerksamkeit“) war eine wichtige Entdeckung Montessoris: „Ein Kind, das sich konzentriert, versinkt gleichsam und entfernt sich von der äusseren Welt. Nichts kann seine Arbeit stören, und hört die Konzentration auf, so geschieht dies durch einen inneren Vorgang.“ (Montessori, M.: Grundgedanken der Montessori-Pädagogik, Herder, Freiburg 1993, S. 34) Eine andere Entdeckung, die übrigens von neueren Erkenntnissen aus der Hirnforschung bestätigt werden, ist diejenige der „sensiblen Phasen“, in denen Kinder, die „wirklich arbeiten“, dabei in kurzer Zeit enorme Fortschritte machen.

Damit dieser Prozess zustande kommt, sind für Montessori eine entsprechende Umgebung notwendig sowie Lernmaterialien, die die schöpferischen Kräfte des Kindes aktivieren und seine Selbständigkeit fördern. Ausgehend von sinnlicher Wahrnehmung soll das Kind bei seiner Tätigkeit wie einE ForscherIn/EntdeckerIn Erfahrungen sammeln und sein Wissen auch dank der immanenten Fehlerkontrolle selbständig erweitern. Solche eigens entwickelten Materialien sind längst über die Montessori-Schulen hinaus bekannt und werden auch in Kindergärten eingesetzt.

Grosses Gewicht legte Montessori auf das selbstbestimmte Arbeiten. Das Kind soll frei wählen, womit es sich beschäftigt, mit wem und mit was es arbeitet. Ihm werden also grosse Freiheiten zugestanden. Diese sind jedoch verbunden mit einer grossen Verantwortung, die ihm für seine Arbeit, sein Lernen zugemutet und zugetraut wird. „Hilf mir, es selbst zu tun.“

Die Kooperation der Kinder ist für Montessori ein wichtiges Prinzip. Sie setzte die Kindergruppen altersgemischt – jeweils aus drei Jahrgängen - zusammen, um das soziale Lernen zu unterstützen. Allerdings hat sie auch erkannt, dass Kinder gutes

Sozialverhalten vor allem nach ihren Phasen der Konzentration zeigen. Als verbindliche Regel gilt daher: „Wir stören einander bei der Arbeit nicht.“
(aus Handbuch zur Montessori-Didaktik, S. 138, soz. Erziehung)

Die ErzieherIn oder Lehrperson soll die Lern- und Arbeitsumgebung für die selbsttätige Entfaltung des Kindes vorbereiten. Die Erwachsenen mischen sich nicht in den selbstgesteuerten Bildungsprozess ein (Konzentration nicht stören). Sie vertrauen darauf, dass sich das Kind in seiner Arbeit offenbaren wird, und bewerten seine Produkte nicht. Ihre anspruchsvolle Aufgabe ist es, sich ganz auf das Kind einzulassen, beobachtend zu warten, um es in seinem Entwicklungsstand zu erkennen. So können sie ihm im richtigen Moment (sensible Phase) das entsprechende Arbeitsangebot machen.

Celestin Freinet (1896-1966) hat als Pädagoge ebenfalls eine sehr kindzentrierte Haltung gelebt, sich in seiner Arbeit konsequent auf die subjektive Welt der Kinder bezogen und viele Partizipationsformen in den Schulalltag integriert.

Er ging von einem Bild des Kindes aus, das unter bestimmten Voraussetzungen selbst Gestalter seiner eigenen Entwicklung sein kann, das in der Lage ist, seine Bedürfnisse zu erkennen, auszudrücken und handelnd zu bewältigen und das die Fähigkeit zur Verantwortung besitzt. In seiner pädagogischen Praxis setzt Freinet darauf, dass das Kind seine Persönlichkeit frei entfalten kann und sich kritisch mit der Umwelt auseinandersetzt. So entwickelt es seine Selbstverantwortlichkeit sowie in der Zusammenarbeit die gegenseitige Verantwortlichkeit.

„Das Kind ist hungrig nach Leben und Aktivität. Diesen Drang nutzen wir, indem wir dem Kind die ‚Instrumente’ der Unterweisung und der Erziehung selbst in die Hand geben …“ (Freinet 1980, zitiert nach Klein, L. / Vogt, H., 1998, S. 23)

Freinets Haltung gegenüber Kindern ist geprägt von Respekt und Achtung. Im Zentrum seiner Pädagogik steht der Anspruch „den Kindern das Wort zu geben“. (Freinet 1980, a.a.O., S. 19, 20) Eine wichtige und - und gerade bei Kindergartenkindern - schwierige Aufgabe für die PädagogInnen liegt darin, den Kindern genau zuzuhören, sie in ihren Äusserungen zu verstehen und auf ihre Ideen einzugehen. (a.a.O., S. 21)

Das Kind arbeitet und lernt bei Freinet weitgehend selbst bestimmt und selbst verantwortlich. In der freien Arbeit entscheidet es, was, wie und woran es lernen, wie viel Zeit es dafür einsetzen und mit wem es zusammenarbeiten will. Es lernt, die geleistete Arbeit zu reflektieren, sich selber zu beurteilen und seine Fortschritte (in einem Lerntagebuch) festzuhalten. Für ihre Arbeit stehen den Schulkindern entsprechende Einrichtungen wie Werkstätten, Schuldruckerei, Ateliers und Materialien zur freien Verfügung. Arbeitsmaterialien werden z.T. von Lehrerkooperativen hergestellt, die dafür auch Beiträge von SchülerInnen verwenden.

Das Lernen ist am wirklichen Leben der Kinder ausgerichtet. In Untersuchungen, Exkursionen und Experimenten erforschen die Kinder ihre Lebenswelt und setzen sich kritisch mit ihr auseinander. Der Austausch mit anderen Kindern über ihre Arbeitsergebnisse und Fragen wird in realen Kommunikationssituationen gepflegt

(z.B. Korrespondenzen mit andern Klassen) Im freien Ausdruck sowie, indem eine Gruppe gemeinsam gestaltet, musiziert, schreibt, tanzt oder Theater spielt, werden ebenfalls die Persönlichkeitsentwicklung und die Kommunikation gefördert.

Eine Klasse ist bei Freinet eine Gemeinschaft von Lernenden (Kindern und LP). Im Klassenrat wird die Arbeit gemeinsam geplant, organisiert und reflektiert. Ämter und Aufgaben für die Gemeinschaft werden besprochen und verteilt. Die Gruppe sucht aber auch Lösungen für Konflikte und Probleme. Durch die Zusammenarbeit wird den Beteiligten klar, dass gewisse Dinge notwendig geregelt werden müssen. Indem Kinder diese Regeln gemeinsam entwickeln, wächst ihr Verständnis dafür und sie lernen, die Vereinbarungen mit zu tragen.

Viele Partizipationsformen aus dem Schulalltag von Freinet werden heute auch von KindergärtnerInnen aufgegriffen und praktiziert, aber auch mit der Beteiligung von Kindern weiter entwickelt.

Die **Reggio-Pädagogik** ist als elementarpädagogische Bewegung nach dem 2. Weltkrieg in der Region Reggio Emilia (Norditalien) entstanden und wird dort in Krippen und Kindergarteneinrichtungen praktiziert. Nach den Erfahrungen des Faschismus wollte sie mit der Erziehung zu Demokratie, sozialer Gerechtigkeit und Solidarität auf eine neue Gesellschaft hinarbeiten. Die politische Dimension ist bis heute erhalten geblieben, indem die Kindererziehung auch in gesellschaftliche Prozesse eingebettet wird.

Die Reggio-PädagogInnen gehen vom Bild des „reichen Kindes“ (statt Defizitmodell) aus, das seine Welt aktiv und auf eigene Weise erforscht und gestaltet. Die Herausforderung an die Erwachsenen ist allerdings, sich gerade kein Bild vom Kind zu machen. Sie sprechen von einer Pädagogik des Werdens, da die Kinder sich (ebenso wie Erwachsene) im dialogischen Austausch miteinander und mit den Verhältnissen ständig entwickeln. Die Aufgabe besteht also in der „Suche nach dem Kind“, im Versuch, das Kind genau wahrzunehmen und seine Lust am Lernen und Gestalten zu fördern. Die Fachkräfte beziehen dazu theoretische Überlegungen ein und reflektieren eigene Beobachtungen und praktischen Erfahrungen. Sie lassen sich von Fragen leiten wie: Welche Potentiale bringt ein Kind mit? Wie nimmt es die Welt wahr? Wie interpretiert es seine Wahrnehmungen und Erlebnisse? Wie drückt es seine Eindrücke aus? Wie lernt es? Wie gestaltet es seine Beziehungen zu anderen Menschen, zur Welt? (Klein/Vogt, 2000)

Dem Kind sind laut Reggio-Pädagogen „hundert Sprachen“, vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten gegeben, um seine Weltsicht zu gestalten. Einer ihrer Leitgedanken ist es, dass die Kinder ihre Ausdrucksformen frei wählen können. „Die Partizipation der Kinder findet in beeindruckend kreativer Weise vor allem in den alltäglichen Arbeitsprozessen statt.“ (Klein/Vogt, 2000, S. 93)

Der Ausdrucksprozess - als ein Weg zu Erkenntnissen über die Welt zu kommen - wird gegenüber dem -produkt deutlich hervorgehoben. Dennoch faszinieren oft gerade die „schönen Produkte“ von Reggio-Kindern. Allerdings geht es den Reggio-Pädagogen weniger um die künstlerische Förderung oder die ebenfalls viel

beachtete Betonung der Raumaustattung. Das Wichtigste ist ihnen der Prozess, wie sich die Kinder auf ihre ganz spezifische Art mit ihrer Umwelt auseinandersetzen.

Ihre Aufgabe sehen die PädagogInnen deshalb darin, dass sie die Kommunikation der Kinder untereinander, mit sich selbst, mit ihrer Umwelt, mit den Erwachsenen, gerade auch über den Kindergarten hinaus (Eltern, Gemeinde) fördern. Bei Reggio finden sich daher auch viele gelungene Beispiele institutionalisierter „Formen von Mitwirkung und Zusammenarbeit aller Beteiligten bis hin zu Bürgern aus dem Stadtteil, die eigentlich gar nichts direkt mit der Kindertagesstätte zu tun haben." (Klein/Vogt, 2000, S. 93) „… die ganze Stadt ist in den Kommunikationsprozess mit den Kindern einbezogen. Die Erwachsenen hören den Kindern zu. Sie stellen Fragen. Sie sind … Mitlernende." (Klein/Vogt, 1998, S. 135)

In Deutschland liegen die Anfänge von Partizipation im Kindergarten in den so genannten **Kinderläden**. Viele von ihnen sind im Zuge der Studentenbewegung Ende der 60er Jahre entstanden und hatten ebenfalls eine stark politische Dimension. Die ErzieherInnen führten mit den Kindern (von denen viele noch nicht 3 Jahre alt waren) Kinderkonferenzen durch. Sie orientierten sich dabei an Einrichtungen wie der „Schulversammlung" oder der „Schulregierung" aus A. S. Neills antiautoritärer Schule in Summerhill.

Während diese Instrumente in Summerhill der Selbstregulierung der Kinder und der ganzen Schulgemeinschaft dienten, sollten die Kinderladen-Kinder vor allem lernen, was die Erwachsenen unter Demokratie verstanden. Die Kinder wurden in (erwachsenen) Gremien beteiligt, mit denen die ErzieherInnen Demokratie als Staatsform verbanden. Der Verdacht liegt aus heutiger Sicht nahe, dass damit den Kindern v.a. die eigenen politischen Visionen untergeschoben werden sollten. Aus ihnen sollten Erwachsene „gemacht" werden, die später für eine bessere Gesellschaft eintreten und sich gegen Ungerechtigkeiten zur Wehr setzen.

Allerdings erhielten die Kinder dank dieser antiautoritären Strukturen in der Kinderladen-Praxis neben grossen Freiheiten auch viele Partizipationsmöglichkeiten. Sie konnten über ihre Tätigkeiten ebenso wie über die Gestaltung der Räume bestimmen, sogar weitgehend ihre Bezugspersonen selbst wählen und sich den Ordnungsvorstellungen der Erwachsenen entziehen.

Partizipation war in den Kinderläden zentral, weil die gesamte Arbeit sehr basisdemokratisch geregelt wurde und ununterbrochene Verständigungsprozesse zwischen Kindern, ErzieherInnen und Eltern voraussetzte.

Der **Situationsansatz** beeinflusste seit den 70er Jahren die Diskussion innerhalb der Kindergartenpädagogik. In Anlehnung an das Konzept der „generativen Themen" des brasilianischen Pädagogen Freire geht der Situationsansatz davon aus, dass sich aus den Lebenszusammenhängen der Kinder „Schlüsselprobleme" ergeben, die eine Erzieherin gemeinsam mit den Kindern in ihrer Gruppe bearbeiten kann.

Acht Zielsetzungen kennzeichnen diesen Ansatz:

- Die Kinder sollen darin gefördert werden, Lebenssituationen in der Gegenwart und näheren Zukunft selbst bestimmt und sachgerecht zu bewältigen.
- Soziales Lernen wird sachbezogenem Lernen übergeordnet.
- Alltag und Lernen werden in altersgemischten Gruppen organisiert. Dadurch können die Kinder unterschiedliche Erfahrungen austauschen.
- Eltern werden an der Arbeit des Kindergartens beteiligt: Sie sind von der Situation ihrer Kinder auch betroffen (und umgekehrt). Folglich sollen sie ihre „lebenspraktische Kompetenz“ in die pädagogischen Aktivitäten im Kindergarten einbringen und dabei auch mitlernen können.
- *Kinder sollen an der Planung des pädagogischen Geschehens im Kindergarten beteiligt werden: In einem „Erfahrungs- und Kommunikationsprozess“, der gemeinsam von Erwachsenen und Kindern getragen wird, sind nicht allein die Lehrpersonen Sachverständige, sondern alle Beteiligten sind zugleich Lernende und Lehrende.*
- Lernorte und –möglichkeiten werden z.B. über Projekte auch ausserhalb des Kindergartens erschlossen. An Aktivitäten im oder um den Kindergarten beteiligen sich auch Erwachsene aus dem sozialen Umfeld.
- Der Tagesablauf richtet sich weniger nach einem festen, vorgegebenen Muster, sondern orientiert sich an Situationen und kleinen Gruppen.
- Mit der Einrichtung von differenzierten Lern- und Erfahrungszonen im Kindergarten soll er für die Kinder ein anregungsreicher Lebensraum sein.

(nach Völkel P. in: Sturzbecher D., Grossmann H., Hrsg., 2003, S. 104)

Kritische Anmerkungen zum Konzept des Situationsansatzes betonen, dass in ihm zu wenig berücksichtigt wird, wie Kinder sind und v.a. wie sie sich entwickeln und sich mit ihrer Welt und mit neuem Wissen auseinandersetzen. Beispielsweise werden die „Schlüsselthemen“ vorwiegend festgelegt, indem Erwachsene dazu befragt werden und die Sicht der Kinder kaum berücksichtig wird.

Dennoch orientieren sich in der Praxis viele KindergärtnerInnen an den genannten Zielsetzungen. Das beeinflusst den konkreten Kindergartenalltag. Für die Partizipation von Kindern bedeutet es, dass sie viel mehr nach ihren Interessen und Anliegen befragt und in die Planung von Aktivitäten einbezogen werden, und dass Lehrpersonen versuchen, Entscheidungen mit ihnen zusammen herbei zu führen.

Natürlich wurden (und werden) damit auch enttäuschende Erfahrungen gemacht und die Welt der Kinder wird häufig doch nicht so ganz verstanden. Oft sind dafür Gründe auszumachen, die für die partizipative Arbeit mit Kindern im Kindergarten- und Grundstufenalter als Stolpersteine gelten können:

- Befragungen und Abstimmungen werden von Erwachsenen letztlich doch dazu genutzt, um eigene Interessen durchzusetzen.
- Gruppenbesprechungen verkommen zu Verkündungsforen der Erwachsenen.
- Mitbestimmungsgremien werden aus der Erwachsenenwelt kopiert.
- Mitbestimmung wird von Kindern zu formalisiert und starr praktiziert. (Quelle!)

3. Was Partizipation bedeutet und welches Bild vom Kind sie braucht

„Hundert Kinder, hundert menschliche Individuen –
nicht erst morgen, sondern jetzt, hier und heute“
Janusz Korczak

Kinder sind „Werdende“, die neben dem Schutz und der Zuneigung der Erwachsenen eine entwicklungsförderliche Umgebung sowie eine respektvoll achtende Begleitung bei ihren eigenen Schritten brauchen. Zugleich sind sie aber auch „Seiende“ im Hier und Jetzt, mit einer subjektiv empfundenen Gegenwart. Sie folgen ihren eigenen Motiven und gestalten ihr Leben, indem sie ihre bis dahin erworbenen Fähigkeiten einsetzen. Es entspricht Kindern und ist für ihre Entwicklung wichtig, dass sie den Alltag im Kindergarten mitgestalten können und ihre Wirkung erleben. Sie wollen Einfluss besitzen und Verantwortung für sich und andere.

Wenn Erwachsene Kinder an Entscheidungen beteiligen, ist dies nur die eine Seite von Partizipation. Erst wenn Lehrpersonen sich ihrerseits bemühen, an der Welt der Kinder teilzuhaben, sich auf deren subjektive Gegenwart zu beziehen und sich dabei ebenfalls als Lernende verstehen, entsteht gegenseitige, wirkliche Partizipation.

Das Wissen um psychische, kognitive und moralische Entwicklungsschritte von Kindern ist für Lehrpersonen sehr wichtig und hilfreich. Dennoch müssen sie im konkreten Zusammenleben immer wieder neu erkunden, wie die 20 Kinder in der eigenen Klasse den Alltag, bestimmte Situationen sowie die Beziehung zu anderen Kindern oder zur Lehrperson subjektiv erleben. Kinder haben eine andere Art als Erwachsene, Dialoge zu gestalten, Eigenes einzubringen oder sich an Entscheidungen zu beteiligen. Erwachsene Vorstellungen von Demokratie, demokratischen Prozessen oder Gremien helfen daher auf der Stufe Kindergarten nicht viel weiter. Hier geht es „nicht um Demokratie als Staatsform sondern als Lebensweise.“
(Klein L., Vogt H. in: Büttner C., Meyer B., Hrsg., 2000, S. 89)

Partizipation drückt sich vor allem in der **Haltung der Lehrperson** aus. Folgende Fragen müssen abgewogen werden:

- Wieviel Kontrolle muss und möchte ich als Lehrperson behalten, wieviel Anleitung geben? Wieviel und wo bin ich bereit, an die Kinder abzugeben?

Für die Umsetzung im eigenen Kindergartenalltag muss sich jede Lehrperson weitere Fragen stellen:

- Welche Beteiligungsformen entsprechen den Kindern in meiner Klasse, ihrem Entwicklungsstand, ihren Interessen?
- Welche Unterstützung brauchen die Kinder?
- Welche Kompetenzen benötigen die Kinder zum Partizipieren, welche bringen sie mit und wie können sie diese erweitern?
- Welchen Stolpersteinen können wir auf unserm Weg begegnen und welche Fragen, Strategien, Erfolgsfaktoren … können uns weiterhelfen?
- Und über die eigene Klasse hinaus natürlich auch:
  Wie gehen wir als Team mit der Partizipation unserer Schülerinnen und Schüler um?

Lehrperson mit einer kindzentrierten pädagogischen Grundhaltung vertrauen auf die Kräfte des Kindes, lassen es seine eigene Welt erforschen, geben ihm das Wort und lassen es an wichtigen Entscheidungen teilhaben.

Eine stärkere Partizipation der Kinder zieht Veränderungen im Schulalltag nach sich. Die Kinder müssen direkt gefragt und ermuntert werden, ihre Meinung, Wünsche und Kritik zu äussern. Es ist wichtig, dass mit Kindern verhandelt wird und ihre Stimme muss auch Gewicht haben. Denn Partizipation darf nicht eine Alibi-Übung sein. Partizipation wird in kleinen Schritten eingeführt, sollte dem Entwicklungsstand der Kinder angepasst und entsprechend ausgedehnt werden.

Schliesslich ist Partizipation ein Lernprozess. In Partizipations-Projekten sind Fehler erlaubt. Bei gemeinsam getroffenen Entscheiden sollte eine ‚Probezeit' vereinbart werden. An ihrem Ende ist Zeit für Reflexion und Erfahrungsaustausch einzurechnen.

Weitere Prinzipien für eine partizipative Arbeitsweise mit Kindern:

- Partizipation bedeutet, dass Kinder von Erwachsenen begleitet werden.
  Die Entwicklung notwendiger Partizipationsfähigkeiten wird aktiv unterstützt.
- Partizipation erfordert einen gleichberechtigten Umgang, keine Dominanz der Erwachsenen.
  Auf der inhaltlichen Ebene wird die Expertenschaft der Kinder für ihre Lebensräume, ihre Empfindungen, ihre Weltsicht uneingeschränkt anerkannt. Für den Prozess und für dessen Transparenz tragen allerdings ausschliesslich die Erwachsenen die Verantwortung.
- Partizipation darf nicht folgenlos bleiben.
  Dies bedeutet eine hohe Verbindlichkeit der beteiligten Erwachsenen. Die Entscheidungsmöglichkeiten für die Kinder sind klar und werden offen gelegt. Getroffenen Entscheidungen werden innerhalb eines Zeitraums realisiert, der für die Kinder überschaubar ist.
- Partizipation ist zielgruppenorientiert.
- Partizipation ist lebensweltorientiert.
  Die Thematik geht die Kinder etwas an (Betroffenheit).

(nach Rüdiger Hansen, Spezialist für Partizipation in Kindergärten und Kindertageseinrichtungen)

Partizipation, also das gemeinsame Planen und Gestalten von Lebensbereichen durch betroffene Erwachsene zusammen mit betroffenen Kindern und Jugendlichen. (PLF ‚Partizipation – Mitwirken in der Schule') wird in Schule und Kindergarten Partizipation in alltäglichen Situationen auf verschiedenen Ebenen und in vielen verschiedenen Formen gelebt.

Ebene	**informell, nicht-institutionalisiert**	**formell, institutionalisiert**
individuelle	Beziehung, Gespräche	als fester Bestandteil der Planung
Unterricht Klasse	Einbezug in Themen-, Angebotswahl; Mitsprache bei Gestaltung von Orten, Räumen; Verfügbarkeit von Material; Arbeit mit Projekten	selbst bestimmtes Handeln in definierten Zeitfenstern, Klassenstunde, Klassenrat, Ämter
Schule Schul-Einheit	Schulhausprojekte Schulhauskultur	Delegiertenversammlung im SchülerInnenrat, Vollversammlung Just Community

(vgl.: 5. Partizipative Formen in Kindergarten und Unterstufe)

4. Voraussetzungen und Grenzen für die Partizipation von Schülerinnen und Schülern in Kindergarten und Grundstufe

Kinder dieser Alterstufe bringen entsprechend ihrer psychischen und kognitiven Entwicklung sowie ihrer sozialen Situation gewisse Voraussetzungen mit und müssen in Kindergarten und Grundstufe bestimmte Herausforderungen bewältigen.
Welche Art, welche Formen von Partizipation sind dementsprechend mit Kindern in diesem Alter überhaupt möglich und sinnvoll? Welche Fragen sind zu beachten und welche Grenzen zu bedenken?

4.1 Soziale Situation von Kindern in Kindergarten und Grundstufe

Kinder wachsen allmählich in eine Gruppe, in die Gesellschaft hinein. Neugeborene sind zunächst auf ihre Mutter fixiert und angewiesen, sie leben in engen Grenzen. Im Verlauf der Entwicklung und im Sozialisationsprozess kann das Kind immer aktiver in seine Umgebung eingreifen und sie auch verändern.
In ihren Familien werden Kinder heute oft stärker an Entscheidungen (Essen, Ausflüge, … Auswahl) beteiligt.
Der Eintritt in den Kindergarten bedeutet dann den Übergang von der Familienwelt zu einer öffentlichen Welt, den Eintritt in ein neues, grösseres soziales System mit Gleichaltrigen. Dieser Übergang und auch die Wahl der Gruppe erfolgen jedoch nicht selbst bestimmt, sondern durch Zuteilung.
Durch diesen Eintritt in die Gleichaltrigengruppe ergeben sich für die Kinder neue Herausforderungen und Möglichkeiten, um Erfahrungen zu machen und zu lernen: einen eigenen Standpunkt einnehmen, den eigenen Platz finden, Unterschiede und Gemeinsamkeiten kennen lernen und nutzen, Konflikte und Lösungsmöglichkeiten kennen lernen.

4.2 Erkenntnisse aus der Hirnforschung bezüglich sozialem Verhalten

Die Hirnforschung untersucht auch das Sozialverhalten der Menschen und beschreibt die Sozialisation so:
„Menschen sind soziale Wesen, jedoch weder immer, noch automatisch. Wir durchlaufen vielmehr verschiedene Lebensphasen mit unterschiedlichem Ausmass und unterschiedlichem Anspruch an Gemeinschaftlichkeit und Gemeinschaft. Als Säugling hängt unser Wohl und Wehe von der Mutter ab, als Kind sind wir Egoisten, als Heranwachsende zieht es uns zum anderen Geschlecht, als Erwachsene kümmern wir uns um Kinder oder früher oder später ganze Gruppen und im Alter wissen wir viel, sind jedoch wieder auf die anderen angewiesen. Diese Veränderung setzt voraus, dass wir beständig dabei sind, uns in der Gemeinschaft gemäss ihrer Ansprüche an uns und unseren Ansprüchen an sie verhalten zu lernen. Wir lernen dies - Gemeinschaft - in der Gemeinschaft. Hieran sind Bewertungen und deren Niederschlag in Repräsentationen massgeblich beteiligt. In der Gemeinschaft und für die Gemeinschaft lernen wir Sprechen und Handeln.“ (lernen, Manfred Spitzer, 2003, Heidelberg)

Die Hirnforschung hat entdeckt, dass die Funktion von Bewertungsrepräsentationen im Frontalhirn sitzt. Dieses ermöglicht ein zielgerichtetes Handeln. Eine seiner

wesentlichen Funktion besteht in der Hemmung reflexhaften bzw. triebhaften Verhaltens.
Der Frontallappen ist repräsentativ für den ‚Kontext' des Handelns. Ein wichtiger Teil davon sind die Mitmenschen. Die Einschätzung von deren Gedanken, Zielen und Bedürfnissen ist eine wichtige Voraussetzung für kooperatives Verhalten. Deshalb ist das Frontalhirn für ein funktionierendes Sozialverhalten und die Empathie zuständig. Dieser Frontallappen wird erst nach der Pubertät abschliessend vernetzt. Das heisst, dass diese Fähigkeiten erst dann reifen können.
„Dies bedeutet keineswegs, dass sich die Erziehung und Bildung bis nach der Pubertät auf wertfreie Inhalte (dies es genau genommen ohne hin nicht gehen kann) beschränken sollte. Im Gegenteil! Ebenso, wie die Kinder im Kindergarten den richtigen Sprach-Input brauchen, um richtig sprechen zu lernen, brauchen die Jugendlichen die richtige Umgebung zum Probehandeln auf allen Ebenen des Miteinander, die richtigen Vorbilder, um über Modelllernen ihre Handlungen auszurichten, und genügend Freiräume, um ausprobieren zu können. Ebenso wie das Kleinkind ‚plappern' muss, um sprechen zu lernen, muss der Jugendliche ‚probehandeln' können." (lernen, Manfred Spitzer, 2003, Heidelberg).
Fazit: Wichtig ist es also, dass die Grundlagen und Kompetenzen zur Partizipation schon früh stufengerecht erfahren und immer wieder neu eingeübt werden können.

4.3 Stufen der moralischen Entwicklung

Die beschriebenen Erkenntnisse aus der Hirnforschung müssen unbedingt ergänzt werden um das, was wir über die Entwicklung moralischen Denkens und Urteilens bei Kindern wissen. Diese passiert in Stufen, welche die Kinder durchlaufen (Selman, davor Piaget, Kohlberg). Kinder entwickeln sich in ihrem moralischen Urteilen und Handeln weiter. Wenn sie durch eine Situation herausgefordert und dabei mit Verhaltensweisen und Argumenten aus der "nächst höheren Stufe" konfrontiert werden, wird diese Entwicklung gefördert. Das geschieht - z.B. im Spiel, bei gemeinsamen Konfliktlösungen - in der Auseinandersetzung mit anderen Kindern, die schon "weiter" sind. Auch als Lehrperson kann man ein Kind gezielt mit Argumenten und Fragen aus seiner nächst höheren Stufe ansprechen (statt aus der eigenen erwachsenen Stufe). Für die Möglichkeiten und Grenzen von Partizipation mit Kindergartenkindern ergeben sich daraus wichtige Hinweise.

Kinder ab 3,5 bis 4 Jahren erreichen in diesem Modell die Stufe 0, auf der sie überzeugt sind, ‚gerecht und fair ist, was ich will.' Kinder auf dieser Stufe können aufgrund ihrer Entwicklung noch nicht über ihren eigenen Erfahrungshorizont hinaus moralisch handeln. Allerdings: „Kinder der Stufe 0 können durchaus auf die Gefühle und Bedürfnisse anderer eingehen – dann, wenn sie sie aus eigener Erfahrung nachvollziehen können. Wenn aber die eigenen Wünsche mit denen anderer in Konflikt stehen, vermögen sie die beiden Sichtweisen nicht gleichzeitig vor Augen zu haben und zu vergleichen oder zu koordinieren. Dann heisst die Moral: ‚Fair ist das, was ich will' – ich will etwas haben, deshalb ist es mein." (Oser / Althoff, zitiert nach Sturzbecher/Grossmann, Hrsg., 2003 a, S. 85)

Ab etwa 4,5 bis 5 Jahren erreichen Kinder die Stufe 1 der moralischen Entwicklung mit der Überzeugung: ‚Die Grossen bestimmen die Regeln. Du solltest tun, was man dir sagt.' Kinder halten es aufgrund jahrelanger eigener Beobachtungen und

Erfahrungen für richtig, dass die Grossen die Regeln machen. Sie haben das Recht dazu, weil sie gross sind und ihre Sichtweise daher die richtige ist. Die Kinder wollen sich daran halten, um Bestrafung zu vermeiden. Sie sind geneigt, sich anzupassen und begreifen oft noch nicht, dass Moral mit gegenseitiger Achtung zu tun hat. Allerdings können Kinder auch auf dieser Stufe Einsicht in Regeln entwickeln, wenn sie in konkreten Situationen wahrnehmen, welche Folgen ihre Handlung für Andere hat.

Kinder auf dieser Stufe brauchen in der Lehrperson eine sichere und feste Stütze, eine Kontrollinstanz.

6- bis 8jährige Kinder können die Stufe 2 der moralischen Entwicklung erreichen. Sie lassen sich leiten von der Haltung: ‚Wie du mir, so ich dir.' oder fragen: ‚Was kommt für mich dabei heraus?' Kinder auf dieser Stufe hören allmählich damit auf, sich vorwiegend an Strafe und Gehorsam zu orientieren. Statt sich wie zuvor anzupassen oder gar zu unterwerfen, entwickeln sie moralische Vorstellungen, die auf Gegenseitigkeit und ausgleichender Gerechtigkeit beruhen. Darin können sie durchaus auch eine gewisse Sturheit annehmen. Denn sie sind davon überzeugt, dass sie Rechte haben, und dass es richtig ist, seinen Standpunkt zu verfolgen und auf seinen Vorteil bedacht zu sein. Kinder auf dieser Stufe sind aber schon in der Lage, jene Regeln des Zusammenlebens anzuerkennen, in denen es um das Wohlergehen anderer geht. (nach Sturzbecher/Grossmann, 2003 a S. 86, 87)

In der Kindergartenpraxis gibt es zahlreiche spielerische, aber auch organisatorische Formen (z.B. Aufgaben für die Gemeinschaft), bei denen gezielt die Fähigkeiten der Kinder auf ihrer moralischen Stufe gefestigt und neue herausgefordert werden. Daneben bieten gerade partizipative Formen, wie z.B. gemeinsame Konfliktlösungen im Klassenrat oder anderen Gruppenbesprechungen, viele Gelegenheiten, bei denen Kinder ihre eigenen Blickwinkel und Standpunkte mit denen anderer vergleichen können.

Kinder sollen Auswahlmöglichkeiten erhalten und Entscheidungen treffen können. Sie sollen aber auch herausgefordert werden, für ihren Standpunkt bessere Gründe als „Ich will es" zu finden (Stufe 0).
Wenn die Lehrperson (und evtl. ältere Kinder) nach dem „Fairness-Ansatz" vorgeht, lernen die Kinder daran, was faires Verhalten ausmacht.
Regeln sind ein wichtiges Thema auf allen Stufen. In einfachen Spielen können die Kinder lernen und üben, Regeln zu befolgen. Gewisse Regeln im Kindergartenalltag müssen vorgegeben und konsequent durchgesetzt werden. Es gibt aber auch Bereiche, bei denen die Kinder in das Aufstellen von Regeln einbezogen werden können. Sie sollen damit experimentieren und Erfahrungen machen können.Gerade Kinder auf Stufe 0 und 1 suchen und brauchen aber auch eine erwachsene Entscheidungsinstanz, die sagt, was richtig und falsch ist.

5. Partizipation braucht Kompetenzen – Partizipation fördert Kompetenzen

Die Fähigkeit zur Partizipation basiert auf einigen Kompetenzen. Diese werden in entsprechenden Übungs- und Handlungsfeldern, die dem Entwicklungsstand des einzelnen Kindes und der Kindergruppe angepasst sind, erlernt bzw. erweitert, geübt.

Durch das Lernen an solchen "kleinen Dingen" im Kindergartenalltag wächst auch die Fähigkeit zur Partizipation. Umgekehrt wird durch das Partizipieren, durch das Zumuten und Zutrauen auch die psychosoziale Entwicklung unterstützt. Partizipation fördert somit auch all die folgenden Kompetenzen.

5.1 Sachkompetenz
Kinder sind Experten ihres eigenen Lebens und sollen in diesen Bereichen als vollwertige und eigensinnige Partner (mit eigenem Sinn) angesehen werden. Zu diversen Sachthemen fehlen ihnen jedoch auf dieser Stufe das Wissen und nötige Informationen. Diese müssen ihnen zuerst vermittelt respektive ein Zugang ermöglicht werden.

5.2 Selbstkompetenz (Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit)
Kinder mit mangelndem Selbstvertrauen haben Schwierigkeiten ihre Bedürfnisse zu kommunizieren und am Gruppengeschehen zu partizipieren. Es ist deshalb sehr wichtig, dass die Kinder ein positives Selbstvertrauen aufbauen. Je nach Voraussetzungen (familiären und individuellen) ist diese Einstellung bzw. Erwartungshaltung unterschiedlich ausgeprägt.

Selbstbewusstsein muss Schritt für Schritt aufgebaut werden. Eine wichtige Grundlage zur Förderung des Selbstvertrauens sind zunächst eine vertrauensvolle Beziehung zur Lehrperson sowie weiter eine positive „Klassenkultur“. Das heisst alle Beteiligten gehen fair und respektvoll miteinander um. Auch diese Voraussetzung muss erarbeitet, gelernt und immer wieder praktiziert werden.

Damit sich Kinder an einem gemeinsamen Vorhaben beteiligen, müssen sie den Sinn ihrer Partizipation erkennen. Wenn ein Kind das Gefühl hat, dass sein Beitrag zu einem Erfolg geführt hat und sich dies wiederholt, wird es das Gefühl entwickeln, etwas bewirken zu können. Die Kinder müssen sich selber als Verursacherinnen bzw. Verursacher von Wirkungen erkennen können. Die Unterscheidung solcher Wirkungen und Ursachen sowie erste Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erfolgen spätestens im dritten Lebensjahr.

5.3 Sozialkompetenz
Die Sozialkompetenz basiert auf der moralischen Entwicklung. Bereits kleine Kinder müssen lernen, nicht nur ihren eigenen Wünschen und Interessen nachzuleben, sondern auch die Interessen, Wünsche, Erwartungen und Gefühle anderer wahrzunehmen und zu berücksichtigen.

Aus alltäglichen Situationen können Konflikte entstehen. Die Kinder müssen lernen, die Konflikte auf eine Weise zu lösen, die alle Beteiligten zufrieden stellt und von ihnen gut geheissen wird (Konfliktfähigkeit). Moralische Regeln bilden dabei Richtlinien für ein Zusammenleben, in welchen die Rechte und Interessen aller berücksichtigt werden. Diese Regeln und die Entwicklung der Moral an sich sind wiederum eine Grundlage für Partizipation. Die Kinder sollen lernen, dass man nicht lügen und andere betrügen soll oder dass man andere und deren Eigentum respektieren und seine Versprechen einhalten soll. Zudem muss den Kindern aufgezeigt und klargemacht werden, welche Konsequenzen die Nichteinhaltung für andere und auch für sie selbst bedeutet.

Jedoch geht es bei diesen sozialen und moralischen Regeln nicht nur darum, sie zu

lernen. Kinder sollen erfahren können, warum solche Regeln im Zusammenleben wichtig und für alle Beteiligten zufrieden stellend sind. Kinder können solche Regeln gemeinsam aushandeln und einhalten.

Sozialkompetenz muss für Partizipation in einem gewissen Masse vorhanden sein. Gefördert werden kann sie, wenn:

- Selbständigkeit verlangt werden
- in Kleingruppen mit Lerninhalten und -materialien experimentiert wird (Werkstattunterricht, Experimentiertische)
- Spielregeln akzeptiert werden
- gegenseitige Hilfestellungen im Spiel geleistet wird
- Lernpartnerschaften und Gruppen- oder Gemeinschaftsarbeiten praktiziert werden

Diese Anstrengungen bewirken eine vertraute Atmosphäre in der Klasse und gegenseitiges Verständnis (Empathie) (vgl. Montessori, Freinet).

Partizipation basiert also einerseits auf der Sozialkompetenz der Kinder, anderseits fördert und entwickelt sie diese weiter.

5.4 Kommunikative und interaktive Kompetenz

Schon vom ersten Tag an können Kinder ausdrücken, was ihnen ge- und missfällt. Bald sind sie fähig, sich auch verbal auszudrücken, und können ihre Meinung sagen. Wichtig ist, mit den Kindern darüber zu kommunizieren (Gesprächen, Zeichnungen…) und sie nach ihren Ideen zu fragen. Diese Meinungsäusserungen sind die Grundlage von Partizipation am Schulalltag. Dazu müssen die Kinder einander verstehen. Sie müssen zuhören und deutlich sprechen lernen, damit keine Missverständnisse entstehen. Das muss immer wieder geübt werden und dazu bieten sowohl Unterrichts als auch Alltagssituationen im Kindergarten unzählige Möglichkeiten.

Nicht alle Kinder sind kommunikationsfreudig, beteiligen sich gar an gemeinsamen Diskussionen. Auch diese Kinder müssen die Chance erhalten, sich zu äussern. Sie brauchen einen geregelten Rahmen, in dem sie ihre eigenen Wünsche, Interessen, Ideen… kennen und vertreten lernen. Damit wird Eigenverantwortung und soziale Verantwortlichkeit entwickelt. Das Mitspracherecht und die Entscheidungsmöglichkeiten der Kinder können erweitert werden. Die Kinder lernen, was künftig anders organisiert und geregelt werden sollte.

Die eigene Meinung und Sichtweise zu äussern und zu vertreten, ist nicht nur im Hinblick auf ein Aufwachsen in einem demokratischen Staat sinnvoll, sondern erscheint auch wesentlich für das eigene Lernen. Wie verschiedene Studien aufzeigen, tragen Selbst- und Mitbestimmung wesentlich zum Lernerfolg eines Kindes bei. Ausserdem erlebt das Kind durch mehr Mitbestimmung Wertschätzung. Dadurch steigert sich sein Selbstwertgefühl. Es erfährt sich als wichtig und kompetent, was sich wiederum positiv auf die Gemeinschaft sowie auf den Lernerfolg auswirkt.

Mit solchen Gesprächen erfährt die Lehrperson die Kinder als Experten ihrer eigenen Sache und Vorstellung kennen, was entsprechend in den Unterricht einfliessen kann.

5.5 Perspektivenübernahme

In partizipativen Aushandlungsprozessen werden Kinder z.B. mit der Perspektive anderer Gruppenmitglieder konfrontiert und müssen in der Lage sein, diese nachzuvollziehen oder auch die Folgen eigenen Handelns für Andere abzuschätzen.

Perspektivenübernahme im psychologischen Sinne meint die Fähigkeit, das Verhalten, Erleben und die Erwartungen anderer wahrzunehmen und zu verstehen, d.h. die Fähigkeit, zeitweise die Perspektive des Interaktionspartners zu übernehmen und seine innere Welt nachzuvollziehen.

Kinder entwickeln diese Fähigkeit schon sehr früh. Sie wissen, dass andere nicht immer gleicher Meinung sind wie sie selbst und sie können bereits ab 3 bis 4 Jahren auch die Gefühle anderer nachvollziehen. In einem nächsten Schritt lernen sie, ihr Verhalten danach auszurichten. Das wiederum ist notwendig, um mit anderen kooperieren zu können.

Im Kindergarten kann die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme auf vielfache Weise "trainiert" werden, z.B. anhand von Spielen, Geschichten, Rollenspielen. Eine Sammlung von Vorschlägen zu Büchern, Spielen, Themen für eigene Geschichten, Aufgaben und Projekte finden sich im Aufsatz "Förderung von Perspektivenübernahme" von Grossmann und Kuhn (in: Sturzbecher / Grossmann, 2003 a, S.64 - 80).

Im diesem Kapitel wurde deutlich, dass und welche Kompetenzen Kinder für die Partizipation brauchen, und dass es in Kindergarten und Grundstufe vielfältige Möglichkeiten gibt, diese bei den Kindern zu fördern. Eine grosse Chance dafür liegt aber auch in einem partizipativen Kindergartenalltag selber.

Nicht die Frage, wie und ab wann Kinder „kompetent zum Partizipieren“ werden, welche Kompetenzen sie vorher wie resp. wann erwerben müssen, sollte uns in der Praxis leiten. Das Vertrauen und das Wissen, dass die Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz aller Beteiligten durch die partizipative Zusammenarbeit wachsen, sind genau so wichtig.

Partizipative Formen in Kindergarten und Grundstufe bedeuten einen Gewinn für die Entwicklung des Kindes, eine Verbesserung der kindlichen Lebenswelt und einen Gewinn für die Lehrpersonen.
„Durch das gemeinsame Handeln wächst das Vertrauen in sich selbst und in die Gruppe und das Verantwortungsgefühl wird gestärkt.“ (R. Andrist, PHNW, 2007)

6 Partizipative Formen in Kindergarten und Unterstufe

Einige Ideen, um die Partizipationsmöglichkeiten in Kindergarten und Unterstufe auszubauen, werden im folgenden Raster aufgelistet. Einige werden anschliessend ausgeführt.

Ebene	Informelle, nicht-institutionalisierte	formelle, institutionalisierte
Individuelle (Interaktion)	**Kommunikation** - Kinder als Experten ihres Lebens und sich selbst auch als Lernende begreifen - Interessen, Meinungen, Wünsche erkunden, einbeziehen	**Kommunikation** - Einzelgespräche als fester Bestandteil der Wochenplanung
Unterricht Klasse	**Umfeld, Orte, Räume** - Anregendes Umfeld und Material - Material und Spiele frei zugänglich - Auswahlangebote schaffen - Kinder-Ideen für Angebote aufnehmen - Kinder bestimmen selbst über Nutzung gewisser Angebote - Wahlmöglichkeit bei: Getränken (Wasser trinken) und Essen (Selbstbedienung) - Orte und Räume für die Kinder-Bedürfnisse schaffen: Spiel-, Bastel- und Mal-, Bewegungs-, Verpflegungs-, Rückzugsorte, Garten… - Mit- und Umgestaltung dieser Orte (Materialwünsche) ermöglichen **Planung (Projekte)** - Impulse aufnehmen (Projektideen) - Interessen, Wünsche aller Kinder einbeziehen - Mitwirkung bei Lerninhalten - Eigenaktivitäten ermöglichen (Förderung der Selbstständigkeit) - Gemeinsame Gestaltung des Raumes - Einbezug in Planung, Vorbereitung und Gestaltung - Bei Entscheidungen für weiteren Verlauf, Kinder einbeziehen **Kommunikation** - alltägliche Situationen nutzen, um die Kommunikation zwischen den Kindern zu fördern **Abstimmungsarten** (z.B.) - Ampel: rot = nein/dagegen; grün = ja/dafür; orange = ich enthalte	**Umfeld, Orte, Räume** (siehe linke Spalte) **Planung** - Rituale zur Einstimmung in den gemeinsamen Tag unter Mitwirkung der Kinder - Zeitfenster für freies Spiel mit freier Wahl von: Spiel-/Lerninhalt, Ort, PartnerInnen … einplanen - Beim Schaffen von Angeboten und ihrer Einrichtung, Ideen, Wünsche der Kinder einbeziehen - Regelmässige Gelegenheiten zu Meinungsäusserungen schaffen **Regeln** - Regeln miteinander bestimmen - Regeln besprechen, transparent machen, auf Bedürfnisse abstimmen - Kinder zur Regelkritik ermutigen **Kommunikationsplattformen** - Stuhlkreis (morgendl. Austausch, Befindlichkeit, eig. Geschichten) - Gruppenbesprechung - Kinderkonferenz - Klassenrat (Aushandlungsprozesse, in denen gemeinsam geplant, Lösungen gefunden werden) **Kommunikationsmedien** - Briefkasten, Meinungsbild (Lob, Ärger, Wünsche) - Meckerwand, Meckerstuhl - Wunschrunde/ Zauberrunde (nach seiner Wunschvorstellung jdm. verzaubern: Ich möchte, dass du zahm, wie …)

	Evaluationsarten (z.B.) Smiley => hat mir gut gefallen**,** Trauriges Gesicht => gefiel mir gar nicht**,** Zauberstab => ich wünsche	**Abstimmungs-, Evaluationsmöglichkeiten** (siehe linke Spalte) **Jahresrituale:** Feste…unter Mitwirkung der Kinder
Schule **Schul-Einheit**	**Projekte** (Projektwoche): - Impulse und Ideen aufgreifen - Interessen aller Kinder erkunden - Kinder gestalten und planen mit - Bei Entscheidungen für weiteren Verlauf Kinder einbeziehen **Kommunikation** - der Kinder mit dem Umfeld, Eltern Gemeinde fördern, aufbauen	**Projekte** (Projektwoche, Spieltag, Schulhausfest, Tauschbörse…) bei gesamtschulischen Anlässen an der institutionalisierten Partizipationsstruktur beteiligen, einbeziehen und erleben lassen

Wechsel von geleiteten Teilen und freier Tätigkeit
Dieser Wechsel wird im Kindergartenalltag praktiziert. Bei den freien Tätigkeiten können auch die Kinder Wünsche für Spielmöglichkeiten, Spielorte einbringen (z.B. im Klassenrat).

Mit Kindern Regeln aushandeln
Einseitig festgelegte Regeln sind häufig notwendig. Sie haben den Vorteil, dass sie nicht diskutiert werden müssen, und den Nachteil, dass wer sie ausspricht, sie auch kontrollieren muss und immer wieder den Regelbruch als frustrierend erlebt.
Gemeinsam ausgehandelte Regeln helfen, „die Interessen aller zu verwirklichen, statt die Einzelner einzuschränken."
Die Macht etwas zu regeln, muss dazu von der Erziehungsperson mit den Kindern geteilt werden. Das setzt eine vertrauensvolle Beziehung voraus und den Willen zum Dialog. Die Erziehungsperson muss sich auf die Sichtweise der Kinder einlassen, erfährt aber auch viel über ihre Motive und Wünsche. Bekommen Kinder das Wort, erhalten sie damit auch die Chance, ihre Angelegenheiten selbständig zu regeln. Die Erziehungsperson wird entlastet, da sie keine Lösung finden muss. Stattdessen unterstützt sie die Kinder im Gespräch bei ihrer Suche.
„Mit Kindern Regeln auszuhandeln, ist ein Prozess mit offenem Ausgang". Die so entstehenden Regelungen sind oft „unfertig" und „laden ein zum Versuchen und Experimentieren". Erziehungspersonen können Gelassenheit gewinnen und „sich ein wenig vom Regelperfektionismus befreien". Dank unfertiger Regelungen können „verschiedene Interessen, Absichten und Motive zur Sprache kommen" und berücksichtigt werden. Und es wird das „geregelt, was für die subjektive Gegenwart der Kinder bedeutsam ist. Lehrpersonen müssten sich immer wieder die Frage stellen: Wo können Kinder selber Regeln finden und wo braucht's Anordnungen der Erwachsenen!!
(Klein L., Vogt H. in: Büttner C., Meyer B., Hrsg., 2000, S. 89 ff.)

Gruppenbesprechungen (aus der Freinet-Pädagogik),
Hier geht es um Anliegen, die das Zusammenleben betreffen. Es werden Wünsche, manchmal Konflikte oder einfach nur Meinungsäusserungen besprochen. Organisiert werden sie mit Hilfe von „Wandzeitung“ oder „Zettelei“.

Kinderkonferenzen (aus dem Situationsansatz)
Sie werden in den unterschiedlichsten Varianten, von „manchmal mehrmals täglich“ von Kindern einberufen, „wenn es etwas zu besprechen gibt“, über „verbunden mit dem morgendlichen Stuhlkreis“ oder „einmal wöchentlich zu einer bestimmten Zeit“. Manchmal erzählen Kinder „ihre Erlebnisse und Geschichten“, manchmal „werden Angelegenheiten aller besprochen.“ Eine besondere Form ist die, „in der es ausschliesslich darum geht, für welches Projekt sich die Kinder entscheiden wollen bzw. welche nächsten Schritte sie innerhalb eines Projektes gehen möchten.“

Stuhlkreise
Stuhlkreise gehören fast überall zum Kindergartenalltag. Häufig sind sie aber stark „erwachsenengelenkt“, mit dem Anliegen, die Kinder zur Ruhe zu bringen, schönen Tagesabschluss zu machen, den Kindern „Wichtiges“ mitzuteilen, mit Kreisspielen oder Liedern, Gemeinschaft erleben lassen. Auch bei dieser altbekannten Form könnten Kinder mehr Möglichkeiten erhalten, sich zu allem zu äussern, was ihnen wichtig ist. Für die Lehrperson ist wichtig, dass sie sich auch auf die kindspezifischen Ausdrucksweisen einlassen kann.

Kinder- oder Hauhaltsrat (auch aus der Freinet-Pädagogik), v.a. für stärker altersgemischte Gruppen (Hort), „entsprechen wohl eher den Bedürfnissen von Schulkindern“. Kinder sollen „institutionalisiert an wichtigen Entscheidungen, die die ganze Einrichtung betreffen“, beteiligt werden (Essen, Teil der Ausgaben, auch persönliche Angelegenheiten).
Ohne kindzentrierte, dialogische Haltung „können solche Gremien jedoch immer wieder zum verlängerten Arm der Erwachsenen verkommen: mit Protokoll, festgelegter Gesprächsdauer, Gesprächsführern etc.“ und für eigene Angelegenheiten instrumentalisiert. *Massstab (und Qualitätsmerkmal) müsste sein, dass auch Kindergartenkinder als gleichwertige Partner und Experten für ihr Leben gesehen werden, von denen auch etwas gelernt werden kann.*

Klassenrat (R. Andrist)
Der Klassenrat wird durchgeführt, um zu planen und gemeinsam Entscheidungen zu treffen, einander zu helfen, Probleme zu lösen. Die Lehrperson verfolgt damit oft auch pädagogische Absichten wie: Selbst- und Mitverantwortung, Gesprächskultur fördern, eigene Initiativen, gemeinsame Beschlüsse akzeptieren und mittragen, Herausforderungen erkennen und Lösungsstrategien entwickeln.
Der Klassenrat wird als Bestandteil des Unterrichts durchgeführt, regelmässig und mit einer Dauer von 10 bis 30 Minuten. Er ist im Kindergarten als Gesprächskreis organisiert, den die Lehrperson moderiert. Sie fragt nach und unterstützt, Lösungen finden die Kinder aber selber. Diese werden oft während einer Woche ausprobiert

und dann in einem nächsten Klassenrat ausgewertet. Im Klassenrat halten sich alle an gemeinsame Gesprächsregeln.

Vorbereitende Methoden sind z.B. eine Themensammlung an der Wandtafel (z.B. Freude, Probleme, Wünsche), die jederzeit zugänglich ist zum Notieren / Zeichnen (Verantwortung für eig. Anliegen übernehmen), vorgängige Diskussion über Einträge (Meinung bilden und Prioritäten setzen lernen), klare Regeln für Konfliktfälle aufstellen (Betroffene versuchen zuerst selber, den Streit zu lösen; Abstimmung oder andere Formen bei Entscheidungen. Anfangs kann der Klassenrat nur mit einer Teilgruppe eingeführt werden, auch mehrmals pro Woche durchführen.

Für die Lehrperson ist wichtig, dass sie die gleiche Haltung wie im KR auch während des gesamten Unterrichts einnimmt, einen achtsamen Umgang pflegt und als Vorbild in Kommunikation und Konfliktsituationen handelt. Sie zeigt echtes Interesse an Themen und Entwicklungsstand der Kinder. Die Lehrperson ist bereit, sich auf ihre Anliegen und Ideen einzulassen und ggf. die eigene Unterrichtsplanung anzupassen. Sie lässt den Kindern Raum und Zeit für sorgfältige und gewaltfreie Problemlösungen und sie hat die Fähigkeit, mit den Kindern auf einer Metaebene über die gemeinsame Arbeit, das Zusammenleben, ihre Gesprächskultur nachzudenken.

Vorübungen für den KR (R. Andrist)
Friedensteppich (Beteiligte setzen sich drauf und verhandeln)
Smilie Gefühlsgesichter (regelmässig in unterschiedlichen Situationen einsetzen, Wahrnehmung, Gedanken begründen lernen)
Peacemaker (Kind als LeiterIn bei Konfliktgesprächen, LP erst beiziehen, wenn keine Lösung gefunden)

Literatur

R. Andrist, PHNW: Politische Bildung im Kindergarten, Artikel 2007

L. Klein: Wir hatten doch ausgemacht, dass … Mit Kindern Regeln finden, aus: Kindergarten heute 2001, Heft 3, S. 26-30

L. Klein, H. Vogt: Erzieherinnen im Dialog mit Kindern, Wie Partizipation im Kindergarten aussehen kann, in: Ch. Büttner, B. Meyer (Hrsg.) Lernprogramm Demokratie, Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen, Juventa Verlag, Weinheim München 2000, S. 89 - 105

M. Spitzer: lernen, Heidelberg 2003

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

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