

Der folgende Artikel erschien in der Zeitschrift KiTa spezial 3/2005, Thema: Partizipation, Hrsg.: Rüdiger Hansen. Die Zeitschrift KiTa spezial ist eine Sonderausgabe zu KiTa aktuell und kann bestellt werden beim Verlag Wolters Kluwer Deutschland GmbH ([www.wolterskluwer.de](http://www.wolterskluwer.de))

Benedikt Sturzenhecker

## **Was man aus dem Modell der „deliberativen Demokratie“ in der Kita machen könnte, oder: große Demokratietheorie geht auch im Kleinen**

Im Folgenden wird das Demokratiekonzept des Sozialphilosophen Jürgen Habermas für die Partizipation in der Kita übersetzt. Eingeleitet wird dieser Versuch mit einem Hinweis, was es bedeutet, dass Kindern Demokratie zugemutet wird, obwohl sie sie noch nicht können können.

### **1. Demokratische Selbst- und Mitbestimmung lernen**

Wenn Kinder in die Kita kommen, verlassen sie zum ersten Mal den Privatraum der Familie, um in eine öffentliche Institution einzutreten. Sie betreten damit die Sphäre der Gesellschaft und des Staates, denn die Kita ist eine gesellschaftliche Einrichtung, die sich an staatlich-rechtlichen und pädagogischen Vorgaben orientieren muss. Eine solche Institution ist eine Vermittlungsinstanz zwischen dem Individuum und der Gesellschaft. Das gilt besonders, weil die Kita auch die Aufgabe hat, die Kinder für einen gelingenden Einstieg in das Leben in dieser Gesellschaft zu befähigen, ihnen den Weg zu einer mündigen Teilhabe in der Gesellschaft zu eröffnen. Erzieherisches Ziel ist eine autonome, aber auch gemeinschaftsfähige, also gesellschaftlich mitbestimmungsfähige Persönlichkeit (siehe SGBVIII, §1).

Man sollte meinen, dass die Kita als eine vermittelnde, erziehende Institution in einem demokratischen Rechtsstaat nach den Prinzipien dieser Gesellschaft, also demokratisch, organisiert sei. Das ist aber nur teilweise der Fall: Zwar ist die Kita den demokratisch zustande gekommenen Gesetzen unterworfen, und das für sie zentrale Gesetz des SGB VIII (KJHG) schreibt auch – allerdings recht allgemein – ein Mitwirkungsrecht der Eltern, ja selbst der Kinder vor. Aber im Alltag der Kita liegt die Macht eindeutig bei den Erwachsenen: den pädagogischen MitarbeiterInnen, den Trägern, der kommunalen oder staatlichen Aufsicht und bei den Eltern. Sie entscheiden darüber, was wie geschieht, und darüber, wieweit die Kinder mitbestimmen dürfen. Deren demokratisches Recht auf Partizipation ist von der „Gnade“ der Erwachsenen abhängig. Das kann man berechtigter Weise damit begründen, dass Kinder noch nicht „mündig“ sind, also noch nicht fähig für sich selbstbestimmt alle Entscheidungen zu treffen und deren Folgen „vernünftig“ abzusehen. Die Erwachsenen haben deshalb die Aufgabe die Kinder zu schützen, zu erziehen und für sie stellvertretend („advokatorisch“) zu entscheiden. Solche Entscheidungen, die sich Macht über die Selbstbestimmung eines Menschen anmaßen, dürfen dieses gerechtfertigter Weise nur tun, wenn begründet werden kann, dass die Entscheidungen der zukünftigen Mündigkeit des Kindes nutzen. Eine aktuelle – ausnahmsweise – Fremdbestimmung muss zeigen können, dass sie die zukünftige Selbstbestimmungsfähigkeit des Kindes sichert und fördert.

Das bleibt das nicht auflösbare pädagogische Dilemma: Man will Menschen, die faktisch noch nicht mündig sind, zur Selbstbestimmung befähigen, aber man muss dieses unter Bedingungen von Fremdbestimmung tun. Die Pädagogische Theorie versucht seit Schleiermacher (Theologe und Philosoph 1768-1834) und Herbart (Philosoph, Psychologe,

Pädagoge 1776-1841) mit diesem Paradox umzugehen: Nötig sei „pädagogischer Takt“, also ein sensibles und förderliches, abwägendes Entscheiden und Handeln, das einerseits möglichst viel Selbstbestimmung gewährt und andererseits unumgehbare Einschränkungen der Mündigkeit begründet und gering hält. Vorrangig geht es also darum, Kindern so viel Mündigkeit zuzumuten, wie für ihre Entwicklung förderlich ist. Man fordert die Mündigkeitsentwicklung der Kinder heraus, indem man ihnen mehr Mündigkeitspotentiale unterstellt als sie gerade haben. Man bietet ihnen also Gelegenheiten, selbstbestimmt zu handeln und gleichberechtigt mitzuentcheiden. Demokratie lernt man durch Zumutung praktisch demokratischen Handelns. Dass das so ist, hat die Forschung im Anschluss an Kohlberg (Sozialpsychologe und Pädagoge, 1927-1987) zur Entwicklung moralischen Bewusstseins empirisch gezeigt.

Gerade die neuere deutsche Forschung zur „Demokratischen Gemeinschaft“ (vgl. z.B. Sutter/Bader/ Weyers 1998; Sutter 2003) kann empirisch belegen (ausgerechnet am Extrembeispiel demokratischer Gemeinschaften im Jugendstrafvollzug), dass eine Eröffnung demokratischer Partizipation in der Lage ist, Entwicklung moralischen Bewusstseins und von Demokratiekompetenz herauszufordern. Denn es sind nicht etwa pädagogisch eingebrachte und geforderte Wertorientierungen oder didaktische „Lerntricks“, die solche Entwicklungspotentiale freisetzen, sondern „eben jene institutionellen und sozialen Rahmenbedingungen, die (1.) wie vorläufig auch immer, die verbalen Auseinandersetzungen um Fragen und Konflikte des alltäglichen Zusammenlebens fördern, hierbei (2.) auch latente Konflikte und Widersprüche öffentlich werden lassen und (3.) demokratische Verfahrensprinzipien zur Problemlösung und Konfliktbewältigung strukturell begünstigen“ (Sutter 2003, S. 388). Das bedeutet, es ist kaum das konkrete pädagogische Handeln, z.B. in der Vorgabe moralischer Werte („Man darf nicht stehlen!“) gegenüber den Kindern, das „wirkt“. Was wirkt ist vielmehr die Bereitstellung eines Settings („Rahmenbedingungen“), in dem a) die alltäglichen Konflikte aufgegriffen werden (dürfen), und in dem b) sicher ist, dass diese in einer verbalen Auseinandersetzung (nicht körperlich!) verhandelt werden. Dazu gehört c), dass auch untergründige Konflikte, die zumindest einige Mitglieder der Institution nicht gerne öffentlich behandeln, doch in die gemeinschaftliche Aushandlung gelangen können (z.B. Konflikte um Privilegien der Erwachsenen: „Warum dürfen ErzieherInnen ..., Kinder aber nicht?“). Schließlich braucht man d) allen bekannte und geübte Regeln, aber auch demokratisch gewählte und nutzbare Gremien (wie Gruppenrat, Kita-Parlament, Streitschlichtungsrat...), die helfen Konfliktverhandlungen und Entscheidungsfindung durchzuführen. Demokratie lernt man also in demokratischen Handlungsstrukturen, die Formen bereitstellen, wie Menschen (in unserem Fall Kinder und ErzieherInnen) gemeinsam zu den sie betreffenden Themen Interessen klären, Rechte auf Konflikteinbringung nutzen, nach Regeln und auch in gewählten Gremien Lösungsmöglichkeiten entwickeln, prüfen und schließlich gemeinsam entscheiden können.

## **2. Demokratische Entscheidungsstrukturen und -verfahren einrichten und nutzen**

Wenn man also den gemeinsamen Alltag in der Kita demokratisieren will, um Mündigkeit zu fördern und den Kindern die Entwicklung von Demokratiekompetenzen zu eröffnen, dann fragt sich, wie denn Demokratie gestaltet werden kann.

Was „Demokratie“ ist, steht nicht fest, sondern es gibt viele unterschiedliche Formen (z.B. in den Verfassungen demokratischer Länder) und eine beständige Veränderung der demokratischen Praxis auch in unserer Gesellschaft. In dieser Diskussion hat der berühmte deutsche Soziologe und Sozialphilosoph Jürgen Habermas (zur Einführung in Habermas vgl.: Horster 1999, Reese-Schäfer 1995) ein Demokratiemodell (Habermas 1992) entwickelt, das er „deliberativ“ nennt und das hier genutzt werden soll, um Anregungen für die Gestaltung demokratisch partizipativer Verfahren und Strukturen auch in der Kita zu entwickeln.

„Deliberativ“ kommt vom englischen „to deliberate“. Das bedeutet etwa „überlegen, erwägen, beratschlagen, nachdenken“. „Deliberativ“ bedeutet also für Habermas, „gemeinsam beratend“. Habermas ist gegen ein Top down-Verfahren, in dem der Staat den Bürgern von oben nach unten Entscheidungen vorgibt. Statt dessen sollen in gemeinsamen Verhandlungen von den Beteiligten angemessene gemeinsame Lösungen geprüft und entschieden werden (in gegenseitiger Beratung von „oben“ und „unten“). Dabei soll man abwägen und vernünftig miteinander sprechen/argumentieren. Das gleichberechtigte argumentative Diskutieren nennt man „Diskurs“. Der Diskurs zwischen den betroffenen Menschen (den Bürgern) untereinander und mit den im politisch-staatlichen System Handelnden (den Politikern und Beamten) soll gefördert werden. Das bedeutet, es bedarf neuer oder erweiterter Verhandlungsformen und Entscheidungsstrukturen, die nicht mehr von oben vorgegeben werden, sondern die moderierend und konfliktbearbeitend die Betroffenen in gemeinsame Diskurse bringen. Darin können Interessen eingebracht werden, Argumente erhoben und geprüft und gemeinsame Lösungsmöglichkeiten erarbeitet werden. Dazu braucht es gestaltete Foren (also Orte, Gelegenheiten und Regeln), in denen die Beteiligten ihre Positionen und Interessen einbringen und miteinander aushandeln können. Dennoch wird dadurch auch die formale Ebene von Entscheidungen, und d. h. auch rechtlich verbindlichen Entscheidungen, nicht überflüssig. Die Gremien der Demokratie, der Rechtsgebung, der Rechtsumsetzung und der Rechtssprechung (also im demokratischen Staat das Parlament, die Regierung und die Gerichte), müssen – so das deliberative Modell – also bestehen bleiben. Sie sollen allerdings viel stärker in Kontakt zu den offeneren Diskursformen der Meinungs- und Willensbildung der Betroffenen gebracht werden. Damit sollen sich die Bürger und Bürgerinnen gleichzeitig als „Adressaten und Autoren“ (Habermas) solcher Entscheidungen verstehen, d.h. die staatlich-demokratischen Entscheidungen betreffen mich als Adressat, aber ich bin auch aktiv an ihrer Erstellung beteiligt, eben als AutorIn.

Übersetzt auf Kitas bedeutet dies, dass die Entscheidungen in einer Kita „von unten“ diskutierbar, beeinflussbar und mitbestimmbar werden müssten, ohne dass „oben“ – also die Ebene der pädagogisch verantwortlichen MitarbeiterInnen (wenn man so will: der „Regierung“) – überflüssig würde. Es muss einerseits eine starke Basisbeteiligung geben und andererseits braucht es Entscheidungsebenen (oder Gremien, wie ein gewählter Kinder- und ErzieherInnenrat, ein Beirat der Leiterin o.ä.) die stellvertretend für alle Beteiligten Entscheidungen fällen und umsetzen. Wenn man so will: Das „Volk“ der Betroffenen soll debattieren und Lösungsvorschläge entwickeln, das „Parlament“ und die „Regierung“ soll entscheiden und umsetzen, die „Gerichte“ müssen die Einhaltung der Entscheidungen und die Klärung von Konflikten ermöglichen. Habermas' Modell steht dafür, besonders die Basis-Betroffenen, also in der Kita die Mädchen und Jungen (aber auch die ErzieherInnen und Eltern), stärker in die Lage zu versetzen, ihre Interessen zu entdecken, zu formulieren und sie in gemeinschaftliche Entscheidungsprozesse einzubringen. Sie sollen auch verfolgen und beeinflussen können, wie die Interessen umgesetzt werden (oder auch nicht). Dennoch wird die „Macht“ nicht ausschließlich an die Basis (der Kinder) übergeben, sondern die Gremien stehen zwar in Kontakt zum Basiswillen, können aber nach ihren Argumenten und auch in Berücksichtigung des Rechts Entscheidungen fällen.

### **3. Phasen, Strukturen und Qualitäten von Partizipation**

Will man dieses Modell konkretisieren, kann man einen idealen Partizipationsprozess entwerfen:

1. seine Phasen benennen,

2. klären, welche konkreten Formen und Strukturen der Partizipation in jeder Phase bereitgestellt werden müssen und
3. pädagogische Handlungen und Haltungen bestimmen, die die Umsetzung dieser Formen ermöglichen/unterstützen.

Anders gesagt: Es geht darum zu bestimmen, wann (Phase), mit Hilfe welcher Formen, Strukturen und Unterstützungen Partizipation organisiert werden kann. Die Phasen und die ihnen zugeordneten Formen kann man als *Strukturqualität*, die dazugehörigen pädagogischen Haltungen und Handlungen als *Prozessqualität* von Partizipation bezeichnen. Die im Folgenden entworfenen Phasen, Formen und Qualitäten sind hier in einer Grafik zusammengestellt, und werden danach erläutert.

Partizipationsprozess (Phasen)	Partizipationsformen (Strukturqualität)	Partizipationshaltungen/-handlungen (Prozessqualität)
Entstehung	Strategien der Aufmerksamkeit	Beobachtung, Offenheit, Ermutigung ...
Themen-, Interessen-, Problemklärung	Hilfen der Klärung	Dialogisches Klären, Empathie, Rückmeldung, Ermutigung, Rechte eröffnen
Öffentliche Artikulation	Medien des Ausdrucks	Ermöglichung und Unterstützung des Ausdrucks, Übersetzung, Schutz
Verhandlung und Verständigung	Foren des Austausches, Räume der Aushandlung	Argumentation, Kommunikations-Regeln, Perspektivenverschränkung, Vervielfältigung der Lösungs-Möglichkeiten, Schutz, Anwaltschaft
Entscheidung	Arenen der Austragung	Varianten der Abstimmung, Minderheitenschutz, Klarheit der Alternativen
Umsetzung	Formen der Ausführung/Verantwortung	Klarheit des Auftrags, der Verantwortung, der Rollen und Regeln
Prüfung	Formen der Evaluation/Kritik	Ergebnisbeobachtung, Fehlerfreundlichkeit,
Revision	Formen des Neuanfangs	Geduld, Hoffnung, Demokratiefreude

Phase 1 ist die Entstehung eines Themas, Interesses, Problems, das Partizipation verlangt. Solche Fragestellungen entstehen ja nicht, indem jemand sagen würde: „Ich hätte da gern mal ein Problem für die Partizipation“, sondern sie zeigen sich in Unklarheiten, Unzufriedenheiten, Konflikten u.ä. im Alltag des Zusammenlebens, ohne dass sie Betroffene schon klar als Partizipationsthema benennen könnten. Gerade Kinder lernen erst, dass ihre Interessen und Wünsche Berechtigung haben und Teil gemeinsamer, öffentlicher Entscheidungen werden können. Sie müssen also unterstützt werden, ihre Themen und Interessen überhaupt zu erkennen. Dazu braucht es **Strategien der Aufmerksamkeit**, also geregelte Formen, mit denen die Fachkräfte das alltägliche Handeln der Individuen und Gruppen beobachten und darin mögliche Partizipationsthemen entdecken. Das kann z.B. in Form eines Tageskurzprotokolls geschehen (10 Minuten zur Frage: Welche Bedürfnisse, Unklarheiten, Konflikte etc. habe ich heute beobachtet, in denen Partizipationsbedarf stecken könnte?). Als Haltungen sind hier hilfreich: Offenheit, Ermutigung, Entdecken).

*Als Beispiel: Die Erzieherin Jana beobachtet, dass es immer wieder zu Streit zwischen Jungen und Mädchen um die Benutzung der Kletterbrücke kommt. Marcel: „Hier dürfen nur die Jungen drauf, wir sind eine Bande!“ Darauf Jennifer: „Nee, wir wollen auch mal klettern!“ Jana erzählt die Beobachtung ihrer Kollegin Astrid und sie beschließen diesen Streit zum Ausgangspunkt einer Konfliktklärung und gemeinsamen Entscheidungsfindung zu machen.*

Diese Phase kann fortgesetzt werden in die Phase 2 der Klärung möglicher Themen, Interessen oder Probleme, die in partizipative Prozesse eingehen könnten. Dazu braucht es **Hilfen der Klärung**, in denen die Kinder Unterstützung erhalten zu präzisieren, ob sie etwas wollen, was sie wollen, wo ihr Problem und/oder ihre Interessen liegen. Es wird geklärt, ob aus einem diffusen Anlass ein klares Thema zu entwickeln ist. Diese Klärung braucht Formen eines dialogischen, empathischen Gesprächs, in dem die Beteiligten sich entfalten können, Rückmeldung erhalten und ermutigt werden, ihre Interessen zu formulieren. *Im Beispiel: Die Erzieherin Jana spricht mit Marcel und seiner „Bande“: „Ich sehe, da gibt es Streit mit den Mädchen an der Kletterbrücke. Ärgern die euch?“ Marcel: „Ja, das ist die Burg von unserer Bande.“ Jana: „Und ihr wollt, dass die Mädchen euch in Ruhe lassen?“ Marcel: „Ja, die sollen abhauen, das ist unsere Burg!“ Jana: „Ich kann euch helfen, das den Mädchen zu sagen, aber ich befehle nicht, wer auf die Brücke darf, das müsst ihr selber mit den Mädchen besprechen, und ich bin dabei.“*

Das macht aber nur Sinn, wenn gleichzeitig schon darauf verwiesen werden kann, welche Strukturen und Rechte bestehen, in denen das Interesse/Thema/Problem weiter bearbeitet werden kann. Kinder müssen erkennen können, dass es einen klaren geregelten Weg gibt, wie es weitergeht und dass sie ein Recht haben, ihre Themen (wie immer sie aussehen mögen) darin einzubringen.

*Im Beispiel: Jana: „Ihr kennt ja unseren „Tisch für Streit und Frieden“, an dem wir uns treffen und besprechen, wenn sich welche kloppen. Ihr wisst, dass ihr da sagen könnt, was ihr wollt, also dass ihr die Kletterbrücke für euch alleine wollt, und wir dann zusammen einen Weg finden.“ Ein ähnliches Gespräch führt Astrid mit den Mädchen und ermutigt sie ihren Wunsch nach Betretungsrecht für die Brücke in die Klärung am „Tisch für Streit und Frieden“ einzubringen.*

In der nächsten Phase 3 der öffentlichen Artikulation geht es darum, die zunächst noch eher privaten, informellen Themen in einen öffentlichen Diskussionsprozess mit anderen/allen einzubringen. Dafür benötigt man **Medien des Ausdrucks**. Kinder brauchen hier Gestaltungsmittel (Medien), mit deren Hilfe sie ihre Interessen artikulieren und anderen präsentieren können (z.B. durch Bilder, Fotos, Kurzinterviews auf Cassette, Positionssteckbriefe – Foto eines Kindes unter das sein Thema/Vorschlag/Interesse geschrieben wird –, Collagen aus Zeitungsbildern, Modelle...). Wenn ihre Positionen medial ausgedrückt werden sollen, hilft das den Kindern zu klären, was sie genau wollen. Eigene Wünsche und Vorstellungen gestaltet auszudrücken, verlangt, dass man sie präzisiert. So kann man die eigenen Interessen anderen Beteiligten vorstellen und über das Medium mit ihnen kommunizieren. Wenn dann Positionen/Interessen etc. veröffentlicht werden, können die Kinder erkennen, dass ihre Wünsche öffentlich erscheinen. Das zeigt, dass sie Bedeutung haben. Sie können sich dann als berechtigte Träger solcher Interessen erkennen. Sie werden zu politischen Subjekten, d.h. zu Menschen die das Recht nutzen, ihre Interessen in gemeinsame, öffentliche, strukturierte Diskussions- und Entscheidungsprozesse einzubringen. Die mediale Darstellung ermöglicht auch im weiteren Prozess, dass alle verfolgen können, wer was will, welche Argumente geführt werden, wie sich Positionen verändern und welche Lösungsalternativen sich entwickeln. Pädagogisch relevante Unterstützungshandlungen/Haltungen sind z.B. dabei: Ermöglichung und Unterstützung des Ausdrucks, Artikulationshilfen, Übersetzung, Schutz (keine Position darf verhindert oder verächtlich gemacht werden).

*Im Beispiel: Astrid fordert die Mädchen auf, als Vorbereitung für den „Tisch für Streit und Frieden“ ein Plakat zu malen, das zeigt, wie sie sich die Benutzung der Brücke vorstellen. Die Mädchen besprechen, was sie wollen (Esther: „Wir wollen die Brücke 'nen ganzen Tag“; Aïse: „Nee, ganz für uns!“; Jennifer: „Mal dürfen wir und mal dürfen die Jungs!“...).*

*Schließlich malen sie zwei Bilder; auf dem einen stehen die Mädchen auf der Kletterbrücke, und man sieht oben eine Uhr – sie lernen gerade die Uhrzeiten – auf der es 10.00 Uhr ist; auf dem anderen Bild stehen die Jungen auf der Brücke und die Uhr zeigt 11.00 Uhr. Sie wollen also stündlichen Wechsel des Zugangs für die Geschlechtergruppen. Astrid fragt sie, wieso das eine gute Idee sei. Jennifer sagt: „Mal darf der eine und dann der andere auch mal; das ist gleich, das ist gut.“ Jana hat auch mit den Jungen ein Plakat gemalt. Darauf sieht man die Jungen in wilder Pose auf der Kletterbrücke. Marcel: „Und die Mädchen sind im Haus!“ Jana fragt, wieso der Bande die Brücke alleine gehört. Marcel: „’ne Bande hat immer eine Burg!“ Jana und Astrid hängen die Bilder auf und verabreden ein Treffen am Streit- und Friedentisch für den nächsten Tag.*

Das leitet über zur Phase 4 Verhandlung und Verständigung, in der einzelne Themen gemeinsam behandelt werden. Dazu braucht es geregelte **Foren des Austausches**, d. h. relativ offen strukturierte kommunikative Formen, in denen beteiligte Kinder und Erwachsene ihre Interessenartikulationen einbringen und in Verhältnis zu anderen setzen können (z.B. Gruppenbesprechung, Tagesauswertung, Beschwerderunde...). Hier geht es einerseits darum, die eigenen Vorstellungen öffentlich zu präsentieren, aber auch darum, Positionen und Perspektiven von anderen kennen zu lernen und sich darauf zu beziehen. In solchen Foren wird eine Verhandlung gestaltet, in dem die Hintergründe der eigenen Vorstellungen anderen erläutert werden, ebenso wie man versucht andere zu verstehen. Argumente für die eigene Position müssen formuliert und in Auseinandersetzung mit anderen geprüft und möglicherweise revidiert werden. Es gilt, Lösungsvorschläge zu prüfen, aber auch gemeinsame Ideen zu entwickeln, die möglicherweise einseitige Teil-Interessen und Lösungswege überschreiten können. Relevante Handlungen und Haltungen wären hier: auf Argumentation bestehen (statt z.B. Niederschreien), Kommunikations-Regeln einführen und sichern, üben sich in andere hinein zu versetzen, Vervielfältigung der Lösungs-Möglichkeiten, Schutz von Schwachen/Minderheiten, Anwaltschaft...

*Im Beispiel: Die beiden Gruppen treffen sich mit Jana und Astrid am Tisch für Streit und Frieden. Sie kennen schon die Regeln, dass nur das Kind sprechen darf, das den Goldstab hat, aber dass man auch weitergeben muss. Man darf nicht schreien, hauen und beleidigen. Marcel und Jennifer erklären für die Gruppen ihre Wünsche und Argumente. Marcel: „Eine Bande hat eine Burg. Die hat kein anderer, die gehört uns allein.“ Jennifer: „Aber wir sind auch eine Bande. Deshalb dürfen wir auch drauf. Mal dürfen wir und mal dürft ihr.“ Max: „Ihr könnt euch ja ’ne andere Burg suchen, aber nicht unsere.“ Aişe: „Nee, die Brücke ist die beste Burg, die dürft ihr nicht alleine.“ Jana: „Ihr meint, jede Bande braucht eine Burg?“ Jungen und Mädchen: „Jaa!“ Astrid: „Dann könnten sich doch die Jungen ’ne andere Burg suchen und die Mädchen-Bande sucht sich auch ’ne andere. Nur die Brücke ist für alle?!“ Marcel: „Nee, wir wollen die beste Burg.“ Jennifer: „Wir wollen auch die beste Burg.“ Astrid: „Jetzt sitzen wir fest. Es geht nicht weiter. Alle wollen das Beste für sich.“ Jana: „Die Brücke gehört allen, es wird geteilt!“ Marcel: „Aber wir haben die Brücke und die Mädchen suchen sich ’ne eigene Burg.“ Jennifer: „Nee, ihr ’ne Stunde und wir ’ne Stunde.“ Es findet sich keine Einigung, und Astrid schlägt vor, den Kinderrat entscheiden zu lassen (s.u.).*

Der Phase der Verhandlung folgt notwendiger Weise die Phase 5 der Entscheidung. Dazu bedarf es **Arenen der Austragung** (oder Gremien der Entscheidung), das bedeutet demokratisch rechtsförmige Gremien, in denen schließlich Entscheidungen in Bezug auf gemeinschaftliche Verhandlungen gefällt werden (z.B. Kita-Parlament, Kinderrat ...). Diese Gremien müssen gewählt werden, und ihre Rechte und Pflichten müssen in einer gemeinsamen „Verfassung“ (vgl. den Artikel von Hansen in diesem Heft, S. ...) festgelegt sein. Hier ist zu klären, wer welche Entscheidungsrechte hat. In pädagogischen Einrichtungen

wie der Kita, ist zu klären, welche Entscheidungen die Erwachsenen fällen, wo sie ein Veto-Recht haben, welche zusammen gefällt werden und was nur die Kinder entscheiden können. In diesen Entscheidungs-Arenen ist der Entscheidungszwang letztlich wichtiger, als die Verpflichtung zum abwägenden Verhandeln. In argumentativer Auseinandersetzung müssen zumindest vorläufige Entscheidungen getroffen werden, auf die sich Mehrheiten einigen können und die die Minderheiten nicht ignorieren/benachteiligen. Die Betroffenen müssen erkennen können, wie Positionen aus ihrer öffentlichen Verhandlung/Verständigung in den Foren in diese Entscheidungsebene eingehen, ebenso wie sie die demokratische Delegation (Wahl) von Vertretern in diese Gremien beeinflussen können müssen. Wichtige Handlungen/Haltungen pädagogischer Unterstützung in dieser Phase sind u.a.: Klärung der Entscheidungs-Alternativen, Bestimmung von Varianten der Abstimmung, Minderheitenschutz...

*Im Beispiel: Im Kinderrat sitzen je vier gewählte Jungen und Mädchen. Da Jennifer Ratsmitglied ist, darf sie heute in eigener Sache nicht entscheiden – aber sprechen – und sie benennt ein anderes Kind, das nicht am Konflikt beteiligt ist als Vertreterin. Die Ratsmitglieder sitzen im Innenkreis, alle anderen Interessierten – natürlich die „Banden“ – sitzen im Außenkreis. Jana hat den „Vorsitz“ darf aber nicht abstimmen, da der Kinderrat laut Verfassung entscheidet, wie mit Spielsachen (dazu zählt auch die Brücke) umzugehen ist. Die beiden Gruppenvertreter Jennifer und Marcel dürfen die Ergebnisse des Gesprächs am Tisch berichten und sagen, was sie vorschlagen. Die Ratsmitglieder haben schon Erfahrungen im Streit um Spielsachen. Meistens wird nach der Regel des gerechten Teilens entschieden. Man diskutiert die Vorschläge (Alleinbesitz der Brücke durch die Jungen und eine andere Burg für die Mädchen, bzw. stundenweiser Wechsel für die beiden Banden). Marcel argumentiert, dass es total doof sei, wenn man so schön spielt und dann ist die Zeit um und man muss von der Brücke und vielleicht haben die Mädchen ja dann gerade gar keine Lust auf die Brücke. Jana schlägt vor, dass jede Bande einen Tag der Woche die Brücke nur für sich haben darf und dass an den anderen Tagen gewechselt wird. Die Vorschläge werden abgestimmt und Janas Vorschlag bekommt eine Mehrheit.*

Wenn Entscheidungen gefällt wurden, beginnt die Phase 6 der Umsetzung. Hier sind **Formen der Ausführung und der Verantwortung** zu entwickeln. Diese kann man allerdings selten im Vorhinein bestimmen, denn sie ergeben sich aus der Entscheidung, den getroffenen Verabredungen, Zielen und Regeln. Dabei ist zu klären, wer wie in Zukunft handeln soll, wie etwas getan werden soll, wer welche Verantwortung übernimmt, wer welche Rollen hat.

*Im Beispiel: Nach der Entscheidung wird überlegt, wie das denn nun praktisch geregelt werden soll. Jana und Astrid helfen mit Vorschlägen. Die Jungen bekommen den Montag, die Mädchen den Freitag. Jana soll entscheiden, wer an den anderen Tagen anfangen darf. Wenn eine Bande nicht auf die Brücke will, darf die andere. Es wird eine Eieruhr aufgestellt, die nach einer Stunde schellt, dann ist Wechsel. Wenn es Streit gibt, soll man zu Jana gehen und ein Treffen am Tisch für Streit und Frieden beantragen.*

Das Modell deliberativer Demokratie geht davon aus, dass in gemeinsamen Diskussions- und Entscheidungsprozessen, die zu einem Zeitpunkt bestbegründbare Entscheidung/Lösung getroffen wird. Das bedeutet aber auch, dass diese nicht „ewig“ besteht, sondern gemeinsam in ihrer Wirkung geprüft und ggf. verändert oder aufgehoben werden kann (Revision). Demokratie ist (wie gute Pädagogik) fehlerfreundlich. Man lernt aus den Folgen getroffener Entscheidungen und reformiert sie, wenn nötig.

Das heißt parallel zur Umsetzung läuft auch schon eine Phase 7 der Prüfung, in der gemeinsam beobachtet und ausgewertet wird, wie sich die Lösung/Entscheidung bewährt oder welche neuen Probleme sie erzeugt. Auch dafür braucht es geregelte **Formen der Reflexion/Evaluation** (wie z.B. Zwischenauswertung, Lösungskritik der Woche,

Beschwerdeausschuss...). Neben der notwendigen Beobachtung der Entscheidungsfolgen sind Fehlerfreundlichkeit und permanente Veränderungsbereitschaft wichtige Handlungen/Haltungen.

*Im Beispiel: Eine Woche lang wird die vereinbarte Regel durchgeführt. In der nächsten Woche haben sich die „Banden“ aufgelöst. Die Kletterbrücke ist nicht mehr so interessant. Jana schlägt im Kinderrat vor, die Regelung wieder aufzuheben und allen einen unregulierten freien Zugang zur Brücke zu ermöglichen. Das wird akzeptiert.*

Diese Phase der Auswertung geht aber immer schon wieder über in einen **Neuanfang** des gesamten Prozesses.

Die hier genannten Phasen und Formen von Partizipation, die aus dem deliberativen Modell abgeleitet wurden, bleiben notwendigerweise allgemein. Sie können aber helfen, in der Praxis in der Einrichtung Fragen zu klären wie: In welcher Phase befinden wir uns? Welche Phase wollen wir eröffnen? Welche Strukturen und Formen müssen wir dafür schaffen/bereithalten? Welche Strukturen/Formen sind für die Kinder und die MitarbeiterInnen angemessen und machbar? Mit welchen Haltungen und Handlungen wollen wir die Umsetzung der Phasen und Formen unterstützen? Damit können MitarbeiterInnen, Kinder und Eltern ihren Demokratie-Lern-Prozess selber in die Hand nehmen. „Grosse“ Demokratietheorie wird so auch im Kleinen umsetzbar.

### Literatur

Habermas, J. Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt/M. 1992

Horster, D.: Jürgen Habermans. Zur Einführung. Hamburg 1999

Reese-Schäfer, W.: Jürgen Habermas. 2. Auflage, Frankfurt/New/York 1995