

Sturzbecher
Großmann (Hg.)

Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter

Grundlagen

SOZIALPÄDAGOGIK



 reinhardt

EV reinhardt

Dietmar Sturzbecher • Heidrun Großmann (Hrsg.)

Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter

Grundlagen

Mit 15 Abbildungen und 34 Tabellen

Ernst Reinhardt Verlag München Basel

Dietmar Sturzbecher, Hochschuldozent für Pädagogische Psychologie und Familien- und Jugendpsychologie, Dr. habil., Studium für das Lehramt und Forschungsstudium in der Pädagogischen Psychologie, Direktor des Instituts für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung (IFK) an der Universität Potsdam in Vehlefanz. Forschungsschwerpunkte: Soziale Entwicklung im Kindes- und Jugendalter, Partizipation in Bildungseinrichtungen, Gewalt, Familiendiagnostik

Heidrun Großmann, Dr. phil., Studium der Soziologie und Forschungsstudium an der Humboldt-Universität zu Berlin, Stellvertreterin des Geschäftsführers des IFK. Forschungsschwerpunkte: Partizipation von Kindern, Betreuungsqualität, Altersmischung, Verkehrssicherheit

Von den Herausgebern außerdem im Reinhardt Verlag:
Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter (3-497-01661-6)

Titelfoto: argum, München

Hinweis der Herausgeber: Das dieser Veröffentlichung zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen B 8134 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt liegt bei den Autoren.

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.ddb.de>> abrufbar.

ISBN 3-497-01660-8

© 2003 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany

Reihenkonzeption Umschlag: Oliver Linke, Augsburg

Satz: Fotosatz Reinhard Amann, Aichstetten

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg

Ernst Reinhardt Verlag, Postfach 38 02 80, D-80615 München
Net: www.reinhardt-verlag.de Mail: info@reinhardt-verlag.de

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	11
1 Kooperation und soziale Partizipation als Bedürfnis und Entwicklungsaufgabe von Kindern	
<i>Von Dietmar Sturzbecher und Christine Waltz</i>	13
1.1 Partizipation – ein Begriff mit vielen Facetten	13
<i>Welchem Ziel dient unser Buch und wie ist es angelegt?</i>	13
<i>Wie wird der Begriff „Partizipation“ im Alltag gebraucht?</i>	13
<i>Partizipation als (jugend-)politischer Begriff</i>	14
<i>Partizipation im Arbeitsleben und in der Wirtschaft</i>	15
<i>Partizipation als pädagogischer Begriff</i>	17
1.2 Kooperation im Kindergarten und entwicklungspsychologische Anforderungen	22
<i>Was hat Kooperation mit Partizipation zu tun?</i>	22
<i>Was verstehen wir unter „Kooperation“?</i>	22
<i>Kooperation – ein wichtiges Thema (nicht nur) für Kinder</i>	24
<i>Psychologische Anforderungen kooperativen Handelns</i>	27
1.3 Partizipation im Kindergarten – eine Herausforderung für Kinder und Erzieherinnen	33
<i>Was verstehen wir unter „Partizipation“?</i>	33
<i>Partizipation – auch kein einfaches Thema für Kinder!</i>	36
<i>Partizipation – schon für Kinder ein wichtiges Thema?</i>	39
2 Soziale Partizipation – eine psychologische Begriffsbestimmung und Anforderungsanalyse	
<i>Von Dietmar Sturzbecher und Markus Hess</i>	45
2.1 Theoretische Zugänge zum Partizipationsbegriff	45
<i>Weshalb suchen wir ein pädagogisch-psychologisches Partizipationsmodell?</i>	45
<i>Welche Wurzeln hat der Partizipationsbegriff?</i>	46
<i>Was hat Partizipation mit „Gruppeneinstieg“ zu tun?</i>	47
<i>Was hat Partizipation mit Aushandeln zu tun?</i>	53
<i>Zusammenfassung</i>	56

6	Inhalt	
2.2	Phasenmodell sozialer Partizipation	56
	<i>Überblick über das Modell</i>	56
	<i>Phase 1: Anbahnungsphase der Partizipation</i>	59
	<i>Phase 2: Projektierungsphase der Partizipation</i>	60
	<i>Phase 3: Realisierungsphase der Partizipation</i>	64
2.3	Einflussfaktoren der Partizipationskompetenz	65
	<i>Psychische Einflussfaktoren</i>	65
	<i>Strukturelle und interaktionale Einflussfaktoren</i>	66
2.4	Zusammenfassung und Ausblick	67
3	Soziale Partizipation und Rechte von Kindern – erziehungsgeschichtliche und juristische Perspektiven	
	<i>Von Corinna Bredow und Anja Durdel</i>	71
3.1	Historische Kindheitsbilder und die Rechte von Kindern	71
	<i>Kindheit und pädagogische Konzeptionen bis Ende des 19. Jahrhunderts</i>	72
	<i>Kindheit und pädagogische Konzeptionen im 20. Jahrhundert</i>	74
3.2	Kinderrechte im 20. Jahrhundert	79
	<i>Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen</i>	79
	<i>Rechte von Kindern in Deutschland</i>	82
3.3	Kindheit und Kinderrechtsdiskussion zu Beginn des 21. Jahrhunderts	87
4	Stellenwert und Umsetzung sozialer Partizipation in pädagogischen Konzepten	
	<i>Von Petra Völkel</i>	91
4.1	Theoretische Zugänge	91
4.2	Die Entwicklung von Kindern aus konstruktivistischer Sicht	92
	<i>Die kulturhistorische Schule Wygotskis</i>	92
	<i>Piagets Theorie der geistigen Entwicklung</i>	94
	<i>Vergleich der beiden Theorien</i>	96
4.3	Pädagogische Ansätze	98
	<i>Waldorf-Pädagogik</i>	98
	<i>Freinet-Pädagogik</i>	100
	<i>Montessori-Pädagogik</i>	101
	<i>Situationsansatz</i>	103
	<i>Reggio-Pädagogik</i>	107
4.4	Zusammenfassung	110

5 Psychologische Voraussetzungen für soziale Partizipation – Selbstvertrauen, internale Kontrollüberzeugungen und Perspektivenübernahme

<i>Von Rainer Strätz</i>	112
5.1 Selbstvertrauen	112
5.2 Kontrollüberzeugungen	113
<i>Begriffsbestimmung</i>	113
<i>Kontrollüberzeugungen im Kindergartenalltag</i>	116
5.3 Selbstwirksamkeit	119
<i>Der Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugungen</i>	119
<i>Selbstwirksamkeitserwartungen und Handlungserfahrungen</i>	120
<i>Kontrollstrategien</i>	121
<i>Entwicklungspsychologische Voraussetzungen</i>	122
5.4 Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeit und Partizipation	123
5.5 Perspektivenübernahme	125
<i>Was bedeuten die Begriffe Perspektive und Perspektivenübernahme?</i>	125
<i>„Perspektivenübernahme“ – ein Begriff und seine wissenschaftliche Tradition</i>	127
<i>Entwicklung der Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme im Kindergartenalter</i>	130
<i>Einflüsse altersgemischter Gruppen auf die Entwicklung von Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme</i>	134
<i>Das Verhältnis von emotionaler Perspektivenübernahme und Empathie</i>	136
5.6 Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis	137

6 Moralische Entwicklung als Voraussetzung für soziale Partizipation

<i>Von Monika Keller</i>	143
6.1 Bedeutung und Entwicklung von Moral	143
6.2 Moral und Verantwortung im Alltagsleben	144
6.3 Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme	147
6.4 Entwicklung des Verständnisses moralischer Regeln	147
<i>Moralpsychologische Vorstellungen Piagets</i>	147
<i>Kognitive Theorie der Moralentwicklung nach Kohlberg</i>	149
<i>Zur Kritik an Kohlbergs Konzept der frühen Moral</i>	151

8 Inhalt

6.5	Entwicklung von Gefühlen	155
	<i>Empathie, Sympathie und Fürsorge</i>	155
	<i>Schuld, Scham und Empörung</i>	157
	<i>Kognitive Voraussetzungen des Verständnisses von Gefühlen</i>	158
	<i>Moralische Gefühle und Verantwortungszuschreibung</i>	161
6.6	Entwicklung pro-sozialen Handelns	163
6.7	Kooperation und Konfliktlösung	164
6.8	Moralische Lernprozesse in der Familie und in der Peer-Gruppe ...	168
6.9	Sozial-kognitives Modell der Förderung sozio-moralischer Sensibilität	171
7	Aggression und Konflikterziehung im Kindergarten	
	<i>Von Dietmar Sturzbecher und Ute Hermann</i>	173
7.1	Konflikte und Konfliktbewältigung	173
	<i>Was hat Partizipation mit Konflikten und Aggressionen zu tun?</i> ..	173
	<i>Konflikte – nur belastend oder auch nützlich?</i>	173
	<i>Was ist ein Konflikt?</i>	174
	<i>Was ist eine konstruktive Konfliktlösung?</i>	176
	<i>Woran erkennt man kooperative Konfliktbewältigung?</i>	177
	<i>Welche Verhaltensweisen beeinflussen die Konfliktbewältigung?</i> .	178
	<i>Wie beeinflussen Akteure und Rahmenbedingungen den Konfliktverlauf?</i>	180
7.2	Aggression und Gewalt – Begriffe, Erscheinungsformen und Ursachen	182
	<i>Kinder – eine zunehmende Bedrohung?</i>	182
	<i>Was ist Aggression, und was verstehen wir unter Gewalt?</i>	184
	<i>Gibt es auch „moralisch gute“ Aggressionen?</i>	187
	<i>Sind Vorschulkinder schon aggressiv und gewalttätig?</i>	189
	<i>Was sind Ursachen für aggressives Verhalten?</i>	192
	<i>Wie beeinflussen Eltern die kindliche Aggressivität?</i>	195
	<i>Fördert Gewalt in den Medien die Aggressivität von Kindern?</i> ...	197
	<i>Warum unterscheiden sich Jungen und Mädchen in ihrer Aggressivität?</i>	198
7.3	Konflikterziehung bei Vorschulkindern	200
	<i>Wie können Eltern kooperative Konfliktlösungsstrategien vermitteln?</i>	200
	<i>Gibt es Besonderheiten bei Konflikten im Kindergarten?</i>	203
	<i>Wie verändern sich die Konfliktbewältigungsstrategien von Kindern im Vorschulalter?</i>	206
	<i>Wo sehen die Erzieherinnen die Ursachen aggressiven Verhaltens?</i>	209

<i>Wie beeinflussen die Einrichtungsbedingungen das Konfliktverhalten von Kindern?</i>	210
<i>Wie sind Erzieherinnen auf Konflikterziehung vorbereitet?</i>	213
<i>Wie sollten Erzieherinnen auf Konflikte reagieren?</i>	214
<i>Mit sozialer Partizipation und sozialen Lernprogrammen zu mehr Friedfertigkeit!</i>	219
8 Wie lernt man Partizipation? – Forschungsbefunde zu psychischen und kontextuellen Einflussfaktoren	
<i>Von Dietmar Sturzbecher und Markus Hess</i>	223
8.1 Einleitende Fragestellungen	223
8.2 Methodische Vorbemerkungen	224
<i>Stichprobe</i>	224
<i>Methoden</i>	225
<i>Abhängige Variable</i>	226
8.3 Forschungsergebnisse	227
<i>Kindliche Partizipationsbereitschaft und -fähigkeit aus der Perspektive von Eltern und Erzieherinnen</i>	227
<i>Entwicklung der Partizipationsbereitschaft und -fähigkeit bei 5- bis 7-Jährigen</i>	229
<i>Intelligenz, Perspektivenübernahme und Partizipationskompetenz</i>	234
<i>Selbstkonzept und Partizipationskompetenz</i>	244
<i>Betreuungsqualität im Kindergarten und Partizipationskompetenz</i>	248
<i>Familiäre Betreuungsqualität und Partizipationskompetenz</i>	252
<i>Verhaltensauffälligkeiten und Partizipationskompetenz</i>	257
8.4 Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis	261
Anmerkungen	265
Literatur	267
Sachwortregister	289

Vorwort der Herausgeber

Die Förderung sozialer Partizipation ist eine entscheidende pädagogische Herausforderung unserer Zeit. Um sich neue Lebenschancen erschließen zu können, müssen Kinder frühzeitig lernen, eigene Interessen anzumelden und erfolgreich zu vertreten. Seinen Platz in der Gesellschaft zu finden und zu behaupten, kann jedoch nicht bedeuten, die eigenen Interessen um jeden Preis und zu Lasten anderer durchzusetzen. Es ist daher wichtig zu erfahren, dass die Vertretung eigener Interessen mit sozial akzeptierten Mitteln erfolgen muss und die Intentionen anderer dabei zu berücksichtigen sind.

Bereits in Kindergarten und Grundschule ist es daher erforderlich, Kindern verstärkt Freiräume zu eröffnen, in denen sie entwicklungsstandgerecht Fähigkeiten zur Interessenvertretung erwerben können. Werden die Kinder an der Gestaltung ihrer Lebenswelten beteiligt, dann wachsen die Identifikation mit den geschaffenen 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.

Wird Kindern die Verwirklichung ihrer Interessen ständig verwehrt, führt der Wunsch nach Selbständigkeit und Selbstwirksamkeitserleben zu destruktiven Effekten. Dann wird versucht, Aufmerksamkeit um jeden Preis zu erlangen, auch durch Normverletzungen und Aufmüpfigkeit. Mit anderen Worten: Soziale Partizipation, die soziale Akzeptanz und Selbstwirksamkeitserleben vermittelt, ist auch ein Weg zur Gewaltprävention.

Im vorliegenden Buch werden rechtliche Grundlagen und die historische Entwicklung der Partizipation von Kindern aufgezeigt. Es wird diskutiert, welche altersspezifischen Voraussetzungen bei jüngeren Kindern die konstruktive Lösung von Interessenkonflikten erschweren und wie man die Entwicklung von Aushandlungskompetenzen unterstützen kann. Anhand von Forschungsbefunden wird die Bedeutung von Perspektivübernahme, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und moralischen Einstellungen für die kindliche Entwicklung dargestellt.

Das Buch entstand im Ergebnis des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Forschungs- und Fortbildungsprojekts „Konflikt als Chance“. Es ergänzt das von uns herausgegebene Buch „Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter“, das Wege zu mehr Mitbestimmung und Mitverantwortung von Kindern in Bildungseinrichtungen aufzeigt.

Da im Vor- und Grundschulbereich vorrangig Frauen arbeiten, haben wir für Stellen- und Funktionsbezeichnungen die weibliche Form gewählt. Wir hoffen, dass trotzdem Männer wie Frauen beim Lesen viel Wissenswertes darüber erfahren, wie man Partizipation lernen und demokratisches Handeln fördern kann!

Dietmar Sturzbecher und Heidrun Großmann
Vehlefan, im Juni 2003

1 Kooperation und soziale Partizipation als Bedürfnis und Entwicklungsaufgabe von Kindern

Von Dietmar Sturzbecher und Christine Waltz

1.1 Partizipation – ein Begriff mit vielen Facetten

Welchem Ziel dient unser Buch und wie ist es angelegt?

Das vorliegende Buch soll dazu beitragen, die soziale Partizipation von Vorschulkindern¹ im Kindergarten zu stärken. Durch soziale Partizipation werden wichtige Grundlagen für die weitere Entwicklung des Kindes in der Schule geschaffen. Viele unserer Darlegungen und pädagogischen Empfehlungen treffen auch für Grundschul Kinder und die Grundschule zu. Um die Partizipation von Kindern zu fördern, müssen wir zunächst klären, was wir unter „sozialer Partizipation“ verstehen. Dabei gehen wir zunächst vom Begriffsverständnis im Alltag und in unterschiedlichen Lebensbereichen aus. Dies genügt allerdings nicht, da wir ein spezielles pädagogisch-psychologisches Begriffsverständnis benötigen, um Erzieherinnen dabei zu helfen, Kindern die notwendigen psychischen Handlungsvoraussetzungen („Partizipationskompetenz“) zu vermitteln. Um zu einem solchen Begriffsverständnis zu gelangen, gehen wir vom Kooperationsbegriff aus, den wir nach unseren allgemeinen Ausführungen zur Partizipation aufgreifen wollen. Im Anschluss daran werden wir zur Partizipation von Vorschulkindern zurückkehren und in Kap. 2 unser Begriffsverständnis darstellen. Nach den grundlegenden Begriffsklärungen legen die Autorinnen und Autoren des Buches dar, welche Rahmenbedingungen und Voraussetzungen mit der Partizipation von Kindern im Kindergarten verbunden sind. Diese Zusammenhänge werden wir dann in Kap. 8 anhand der Ergebnisse unseres Projektes „Konflikt als Chance“ prüfen. Pädagogisch-methodische Anregungen für die Förderung kindlicher Partizipation im Alltag und für die diesbezügliche Fortbildung von Erzieherinnen haben wir im Band „Praxis sozialer Partizipation im Vor- und Grundschulalter“ (Sturzbecher / Großmann 2003) zusammengetragen.

Wie wird der Begriff „Partizipation“ im Alltag gebraucht?

Der Begriff „Partizipation“ wird heutzutage in Politik, Pädagogik oder Jugendarbeit vielfältig gebraucht. Er hat seine Wurzeln im Lateinischen und bedeutet wörtlich „Teilhabe“, „etwas abbekommen von dem, das ein anderer

hat“. Umgangssprachlich versteht man darunter, dass Einzelne oder auch kleinere Gruppen an Entscheidungen mitwirken, die sowohl das eigene Leben als auch das einer größeren Gemeinschaft betreffen. Die Forderung nach Partizipation erfasst heute alle Lebensbereiche, denken wir an die Politik, die Wirtschaft oder die Bildung. Entsprechend wird der Partizipationsbegriff von unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen wie Politikwissenschaft, Wirtschaftswissenschaft, Pädagogik und Psychologie in unterschiedlicher Weise genutzt. Klare Begriffsbestimmungen finden sich jedoch selten. Darüber hinaus unterscheiden sich die verschiedenen Partizipationsverständnisse nach der Art der Begriffsverwendung (Partizipation als Tätigkeit, Interaktionsbeschreibung² oder Prinzip), wobei jedoch im öffentlichen Diskurs kaum eine Differenzierung dieser Dimensionen von Partizipation vorgenommen wird. Am häufigsten finden wir den Partizipationsbegriff im Allgemeinen in Diskussionen über die Teilhabe Einzelner am gesellschaftlichen und politischen Leben sowie im Speziellen über Demokratisierung, Mitbestimmung und Teilnehmerorientierung. Diesen Gebrauch des Partizipationsbegriffes wollen wir nachfolgend eingehender beschreiben, um anschließend unter Erziehungsaspekten unser pädagogisch-psychologisches Verständnis zu präzisieren.

Partizipation als (jugend-)politischer Begriff

Im politischen Bereich finden wir den Partizipationsbegriff zumeist unter dem Stichwort „politische Partizipation“ und in Zusammenhang mit dem Demokratiebegriff. Dabei verbinden sich mit dem Demokratiebegriff 2 unterschiedlich akzentuierte Konzepte: die formal-repräsentative Auffassung von Demokratie als Regierungsform und Demokratie als Konzept „demokratischer Selbstentfaltung“.

In der formal-repräsentativen Auffassung wird Demokratie als eine Regierungsform gesehen, deren wesentliche Merkmale die Gleichwertigkeit aller Personen bei Entscheidungsverfahren (Abstimmung), der Anspruch auf Zugänglichkeit aller sachlich relevanten Informationen und das Recht auf Mitbestimmung sind, wobei sich diese Ansprüche jedoch in der Regel auf den politischen Sektor beschränken. Demokratisierung bedeutet in diesem Sinne vor allem die Institutionalisierung der Teilhabe an primär politisch relevanten Entscheidungsstrukturen und -prozessen. Mitbestimmung bezieht sich hier in erster Linie auf Beteiligungsformen in den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen, denken wir beispielsweise an die Politik, den Arbeits- und Wirtschaftsbereich, den Bildungs- und Ausbildungsbereich oder das Vereins- und Verbandswesen. Mit Partizipation ist in diesem Sinne die breite Beteiligung der Öffentlichkeit, der Betroffenen, der Wähler oder der „Basis“ an für sie relevanten Planungs- und Entscheidungsprozessen gemeint.

In einem weiteren Sinne wird Demokratie als Lebensform verstanden. Als wesentliche Elemente dieser Lebensform werden die Selbstverpflichtung zu

partnerschaftlichem Umgang in allen sozialen Situationen, das aktive Bemühen um Transparenz und Öffentlichkeit aller relevanten Informationen sowie die aktive Einbeziehung aller Betroffenen in möglichst konsensuelle Entscheidungen betrachtet (Eder 1998). Demokratie wird hier also nicht lediglich als Verfahrensform im politischen Bereich gesehen, sondern als Ziel einer gesellschaftlichen Entwicklung, die Partizipation in allen Lebensbereichen anstrebt. Partizipation ist hier ein Beitrag zur menschlichen Selbstentfaltung und zur Humanisierung der Gesellschaft. Die Gewährleistung demokratischer Verhältnisse wird nicht lediglich von den „demokratischen Eliten“ erwartet, sondern von einer durchgehend demokratischen Kultur in der Gesellschaft (Böhret et al. 1979; Eder 1998). Im Handbuch der Sozialplanung des Deutschen Vereins heißt es dazu: „Aktive Beteiligung der Bürger an den politischen und gesellschaftlichen Angelegenheiten ist eine notwendige Voraussetzung zur Verwirklichung eines demokratischen Gemeinwesens. Beteiligung (Partizipation) ist dabei sowohl als Mittel zur Einbringung und Durchsetzung von Interessen als auch als Zweck i. S. einer Selbstverwirklichung der Menschen durch Beteiligung zu sehen.“ (Deutscher Verein 1986, 1136). In diesem Sinne argumentiert auch Baacke (1982, 134): „... durch Teilhabe möglichst aller Bevölkerungsgruppen soll die formale und funktionale Demokratie in einen Demokratisierungsprozess verwandelt werden, dessen wesentliches Kennzeichen es ist, dass Macht und Herrschaft verringert, Entscheidungsvollmachten nicht nur von wenigen verantwortet, Argumente für und Interessen an Entscheidungen durch Meinungs- und Willensäußerungen aller Betroffenen artikuliert werden.“ Kritisch wird an anderen Stellen angemerkt, dass „institutionalisierte Partizipationsformen ... neben positiven Effekten auch den Charakter eines verschleierte Herrschaftsinstruments annehmen (können), wenn sie in scheindemokratischen Verfahren lediglich als Kontroll- und Steuerungsinstrument von Politik und Verwaltung eingesetzt werden.“ (Sünker / Swiderek 1997, 11ff). Weiterhin wird problematisiert, dass ein „bürgerlich-mittelständischer Überhang in den meisten partizipatorischen Formen zu einer Verstärkung des Einflusses ohnehin Privilegierter führt.“ (Sünker / Swiderek 1997, 11ff; vgl. auch Dittrich et al. 1997).

Partizipation im Arbeitsleben und in der Wirtschaft

Unter Partizipation versteht man in diesem Zusammenhang das Einräumen und Nutzen von Möglichkeiten, an Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen teilzunehmen, die den eigenen Arbeitsbereich im weitesten Sinne betreffen. Damit sollen eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen des Einzelnen (individuelle Effekte) und das Erreichen von Organisationszielen (betriebswirtschaftliche Effekte) ermöglicht werden, Letzteres vermittelt durch eine angestrebte bessere Qualität und Akzeptanz von Entscheidungen. Der Erfolg hängt dabei einerseits davon ab, inwieweit und unter welchen Voraussetzun-

gen Führungskräfte ihren Mitarbeitern Mitwirkungsmöglichkeiten an sie betreffenden Entscheidungen einräumen. Andererseits wird er davon beeinflusst, inwieweit und unter welchen Voraussetzungen Mitarbeiter die ihnen eingeräumten Mitwirkungsmöglichkeiten an Entscheidungsfindungsprozessen nutzen (Kerres / Rosemann 1992).

Partizipation in diesem Sinne wird in unterschiedlicher Weise verwirklicht. Hierzu zählen (formelle) Beteiligungsformen wie Informationsrechte, Vorschlagsrechte sowie Mitbestimmungsrechte als weitreichendste Beteiligungsform und zentraler Aspekt von Partizipation im wirtschaftlichen Bereich. Bei den Mitbestimmungsrechten sind repräsentative und individuelle Mitbestimmungsformen zu unterscheiden. Repräsentative Mitbestimmung bedeutet, dass über gewählte Interessenvertreter Einfluss auf betriebliche Entscheidungsprozesse genommen wird. Unter individueller Mitbestimmung versteht man Mitbestimmung am Arbeitsplatz. Hier kann es sich um Entscheidungs- und Kontrollbefugnisse im Rahmen des Gesamtaufgabenkomplexes handeln oder um Mitbestimmungsmöglichkeiten, beispielsweise bei Organisationsentwicklungs- und Arbeitsstrukturierungsprozessen, bei Personalfragen oder bei der Entlohnung (Flicke 1979). Partizipation unterscheidet sich von Kooperation darin, dass Partizipation die „Teilnahme“ bzw. „Teilhabe“ an der Machtausübung in einer Organisation impliziert, während Kooperation eher den Aspekt der Zusammenarbeit betont (Wunderer / Grunwald 1980). An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass das letzte Kriterium bereits einen deutlichen Hinweis auf die begriffliche „Verwandtschaft“ von Kooperation und Partizipation wie auch auf ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal enthält. Daran werden wir in unserem pädagogisch-psychologischen Begriffsverständnis anknüpfen.

Die Grundlagen partizipativen Handelns bilden im Arbeits- und Wirtschaftsbereich wie auch in jedem anderen Bereich des gesellschaftlichen Lebens einerseits die strukturell-organisationalen und andererseits die individuellen Bedingungen. Zu den strukturellen Bedingungen zählen die folgenden kulturellen, gesetzlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen (Kerres / Rosemann 1992; Flicke 1979):

- das Gesellschaftssystem mit seinen kulturellen Normen und Werten; je mehr Partizipationsmöglichkeiten ein Gesellschaftssystem aufweist, umso größer wird der Partizipationsdruck der Gesellschaft auf den wirtschaftlichen Sektor sein
- die organisatorischen Rahmenbedingen wie überbetriebliche und betriebliche Vereinbarungen, das Organisations- und Führungssystem des Unternehmens sowie die Arbeitsorganisation und Traditionen; bedeutsam sind hier die Entscheidungsbefugnisse, die nach dem Prinzip der Zentralisation oder nach dem Prinzip der Dezentralisation strukturiert werden können; durch die Dezentralisation von Entscheidungsbefugnissen wird einerseits die „vor Ort“ vorhandene Sachkompetenz genutzt, andererseits bedeutet die Beteiligung der Beschäftigten an Entscheidungsprozessen eine stärkere Identifikation mit den

Entscheidungen, mehr Möglichkeiten für die Entwicklung und Anwendung eigener funktionaler und innovatorischer Qualifikationen, aber auch die Pflicht zur Übernahme der Verantwortung für die Entscheidungsfolgen; eng verbunden damit ist die Führungsproblematik, da nur ein demokratischer Führungsstil Partizipationschancen eröffnet; die Arbeitsorganisation konstituiert unmittelbar Mitbestimmungsmöglichkeiten am Arbeitsplatz, indem sie Entscheidungs- und Kontrollbefugnisse festlegt; sie sollte so strukturiert sein, dass dem Einzelnen seinen Fähigkeiten und Wünschen entsprechende Handlungs- und Entscheidungsspielräume zukommen

- die Merkmale der Arbeitsgruppe (z. B. Größe, Zusammensetzung, Tätigkeitsbereich)

Partizipation als pädagogischer Begriff

Im Hinblick auf Kinder und Jugendliche wird Partizipation als Beitrag zur politischen Sozialisation (Einübung demokratischer Verhaltensweisen) und zur gesellschaftlichen Integration verstanden. Dies bedeutet auch, dass die Partizipation von Kindern im Idealfall erwartet wird, in der Praxis jedoch kindliche Bemühungen um Teilhabe und Mitbestimmung bisweilen als störend empfunden werden. Das Erlernen von Partizipation und demokratischem Verhalten vollzieht sich dabei in unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen: im kommunalen Bereich, in den Bildungs- und Jugendhilfeeinrichtungen und in den Familien. Auf die diesbezügliche Rolle der Familien werden wir unter dem Stichwort „Konflikterziehung“ in Kap. 7 näher eingehen.

Auf kommunaler Ebene wird Partizipation von Kindern und Jugendlichen vor allem als Beteiligung an Planungs- und Entscheidungsprozessen verstanden, die zumeist mit dem Thema „Kinder- und jugendfreundliche Kommunalplanung“ verknüpft sind und beispielsweise die Spielplatzgestaltung oder die Verkehrswegeplanung betreffen. Zu den Möglichkeiten der Partizipation von Heranwachsenden gehören in diesem Zusammenhang beispielsweise offene Formen wie Kinderprojekte oder Jugendforen und parlamentarische Formen wie Kinderparlamente. Partizipation von Kindern und Jugendlichen wird hier einerseits als Mittel und Kriterium für die Qualitätssicherung jugendpolitischer Entscheidungen gesehen, andererseits wird damit Heranwachsenden Zugang zu politischem Engagement eröffnet. Auf diese Weise soll Politikverdrossenheit entgegengewirkt und demokratisches Verhalten gefördert werden.

Auch in den Bildungs- und Jugendhilfeeinrichtungen, also im engeren pädagogischen Sinne, wird Partizipation zunehmend thematisiert. Wie in anderen Bereichen versteht man darunter die Mitwirkung von Individuen bzw. Kollektiven an Entscheidungen, die das eigene Leben und das der Gemeinschaft betreffen. Zu dieser Mitwirkung zählen nach Baacke (1982) die Artikulation von Interesse an Entscheidungen und von Argumenten für Entscheidungsoptionen sowie der Akt des Entscheidens selbst. Weiterhin identifiziert Baacke

(1982) 2 Dimensionen von Partizipation, die „institutionelle“ und die „interaktionale“ Dimension. Die institutionelle Dimension umfasst einerseits Dekrete wie Gesetze, Vorschriften oder Satzungen, welche die formale Sicherung partizipatorischen Handelns gewährleisten, und andererseits institutionelle Maßnahmen, welche die genannten Dekrete in institutionelles Handeln umsetzen (z. B. ein bestimmtes „Projekt“ in einem Kindergarten). Eine vertiefende Diskussion zu den Rechten von Kindern findet sich in Kap. 3, die pädagogisch-konzeptionellen Gesichtspunkte von Partizipation werden in Kap. 4 dargelegt. Die interaktionale Dimension betrifft hingegen das konkrete, wechselseitig aufeinander bezogene Kommunizieren und Handeln von Individuen in der jeweiligen Situation.

Neben der institutionellen und interaktionalen existiert noch eine inhaltlich-thematische Dimension. Es gibt eine Vielfalt von Lebensbedingungen, von Themen oder Gegenständen, an deren Gestaltung man sich theoretisch beteiligen könnte. Verschiedene Partizipationsgegenstände verlangen zumeist auch eine unterschiedliche Art der Bearbeitung mit verschiedenen Anforderungen und einer unterschiedlichen Beteiligungsintensität. Dies gilt nicht zuletzt für Kindergarten und Schule, die als wichtige Lebensräume von Kindern und Jugendlichen eine Vielzahl von Partizipationsmöglichkeiten bereithalten. Dazu gehören Möglichkeiten zur Entwicklung und Realisierung von thematischen Projekten, zur Ausgestaltung gemeinsamer Aktivitäten oder zum Aushandeln sozialer Regeln ebenso wie stärker institutionalisierte Partizipationsformen, die vom „Stuhlkreis“ bis zur „Kinderkonferenz“ reichen. Als unmittelbare Funktion von Partizipation in Bildungseinrichtungen wird die Verbesserung der kindlichen Lebenswelt durch Mitbestimmung und Mitgestaltung des Tagesablaufes sowie durch das Aushandeln gemeinsamer Regeln und konstruktiver Konfliktlösungen betrachtet. Darüber hinaus stellt eine derartige „Alltagspartizipation“ auch ein Übungsfeld für eine spätere politische Partizipation dar (Knauer / Brandt 1998; Dittrich et al. 1997).

Insbesondere in der Schule wird die Erziehung zur Partizipation inzwischen als eine wichtige Aufgabe wahrgenommen. Die Entwicklung einer demokratischen Alltagskultur fungiert zunehmend als Qualitätsmerkmal von Schulen wie auch als Ansatzpunkt für die Lösung aktueller schulischer Probleme (z. B. mangelnde Schulmotivation, schlechtes Schulklima, Vandalismus, Schulgewalt). Die Forderung, Partizipationsbereitschaft und Partizipationsfähigkeit in den Bildungseinrichtungen zu fördern, findet sich auch in neueren Ansätzen zur Definition von Allgemein- und Berufsbildung (Klafki 1995; Eder 1998) sowie insbesondere im Konzept der (beruflichen) Schlüsselqualifikationen wieder, das der Entwicklung „von sozialen Verhaltensweisen (Kooperationsfähigkeit, Kontaktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Fairness, Teamgeist, Dienstbereitschaft, Bereitschaft zum sozialen Konsens) . . . und von verantwortlichen Verhaltensweisen (Fähigkeit und Bereitschaft zur humanen Mitgestaltung des eigenen Arbeitsbereichs, Fähigkeit und Bereitschaft zu persönlichen Entscheidungen, Fähigkeit und

Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme)“ (Döring 1994, 130–149) Vorrang einräumt.

Auf institutioneller Ebene werden mit dem Partizipationsbegriff nicht zuletzt die verschiedenen und teilweise in der Schulgesetzgebung bzw. den Schulverfassungen festgeschriebenen Mitbestimmungsmöglichkeiten von Schülern wie die „Schul-“ oder „Gesamtkonferenz“ (Kiper 1996; Müller 1996) auf der Schulebene und der „Klassenrat“ auf der Klassenebene verstanden. Die Idee des Klassenrates lässt sich in verschiedenen pädagogischen Konzeptionen zurückverfolgen. Die Klassenversammlung in der Freinet-Pädagogik beispielsweise dient der Festlegung von Regeln für die Zusammenarbeit bei der Bestandsaufnahme der Situation in der Klasse, bei der Suche nach Lösungen für vorhandene Probleme, bei der Besprechung von Arbeitsvorhaben und bei der Präsentation von Arbeitsergebnissen. Célestin Freinet (1896–1966) verstand die Klassenversammlung als Form gemeinsamer Gewissensforschung, als Ermunterung zur Äußerung der eigenen Meinung, als Möglichkeit zur Selbstkritik und als Förderung des Gemeinschaftsempfindens (Kiper 1996).

Im Zusammenhang mit der Einrichtung von Partizipationsgremien ist sowohl auf kommunaler Ebene als auch in Bildungseinrichtungen immer zu hinterfragen, inwieweit Partizipation im Sinne von Mitbestimmung und Mitgestaltung lediglich für Randgebiete und mit Alibifunktion zugestanden wird. Beispielsweise bleiben wesentliche Merkmale der Schule wie die Auswahl der Bildungsinhalte und die Leistungsbewertung im Unterricht oder die hierarchischen Beziehungsstrukturen der Mitbestimmung durch die Schülerschaft weitgehend verschlossen (Knauer 1994), was zumindest Schüler als undemokratisch empfinden dürften. Dies gilt, obwohl Partizipation auch auf der Unterrichtsebene diskutiert und gefragt wird, wie Schüler aktiv Einfluss auf die Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung nehmen können (Baacke/Brücher 1982). In diesem Zusammenhang finden sich Schlagworte wie „schülerorientierter Unterricht“, „schülerzentrierter Unterricht“, „sozial-integrativer Unterricht“ oder „Projektunterricht“. „Schülerorientierung“ in diesem Sinne ist also nicht nur als Orientierung am Schüler, sondern auch als Mitgestaltung durch den Schüler zu verstehen. Weyer (1988, 71) spricht in diesem Zusammenhang von „Partizipation als einem didaktischen Prinzip“. Nicht zuletzt sei auf das Konzept des „partizipativen Lernens“ verwiesen (Lave/Wenger 1990). Dieses Konzept beinhaltet eine besondere Beziehung zwischen Lehrendem und Lernendem, welche nicht als Lehrer-Schüler-Verhältnis mit stabilen Rollen, sondern als „Neuling-Meister-Verhältnis“ mit Übergängen und einer kontinuierlichen Entwicklung des Neulings zum Meister beschrieben wird. Ein Kriterium für das Vorliegen partizipativen Lernens bietet beispielsweise die Beurteilung, wie Lehrende damit umgehen, Anregungen für ihre eigene Entwicklung zu erfahren.

Sowohl in Bildungs- und Jugendhilfeeinrichtungen als auch in der Kinder- und Jugendpolitik wird die Entscheidung, inwieweit und auf welche Weise

Kinder und Jugendliche an Entscheidungen über ihren Alltag teilhaben dürfen, auf verschiedenen Ebenen getroffen (Knauer / Brandt 1998). Auf der gesellschaftlichen und der politischen Ebene ist zu klären, welche Rolle die Gesellschaft den Kindern und Jugendlichen im Allgemeinen und bei Planungs- und Entscheidungsprozessen im Besonderen zumisst. Auf der Ebene der Pädagogen, also der Eltern, Erzieherinnen und Lehrer, entscheidet sich jedoch, in welchen Bereichen und wie viel Teilhabe Kindern und Jugendlichen wirklich zugestanden wird. Sind Kinder unfertige Menschen, die erst der Erziehung bedürfen, ehe sie mitentscheiden dürfen oder gelten sie als gleichberechtigte Partner mit Rechten? Ausgehend von der Beantwortung dieser Fragen lassen sich nach Schröder (1995, 15ff) Stufen der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen differenzieren³. Diese Stufen der Partizipation reichen von reiner Fremdbestimmung bis zu autonomer Selbstverwaltung:

- *1. Stufe: Fremdbestimmung*
sowohl Inhalte als auch Arbeitsformen und Ergebnisse des Projektes sind fremddefiniert (z. B. Kinder als Plakatträger auf einer Demonstration)
- *2. Stufe: Dekoration*
die Kinder wirken mit, ohne genau zu wissen, worum es eigentlich geht (z. B. Tanzen auf einer Vorführung)
- *3. Stufe: Alibi-Teilnahme*
die Kinder nehmen an einer Veranstaltung teil und können auch selbst entscheiden, ob sie an dieser Veranstaltung teilnehmen wollen; sie haben jedoch nur scheinbar eine Stimme (z. B. Vereinsveranstaltungen oder Kinderparlamente)
- *4. Stufe: Teilhabe*
Teilnahme mit der Möglichkeit zu gewissem sporadischen Engagement
- *5. Stufe: informierte Zuweisung*
die Erwachsenen bereiten die Aktivitäten vor, die Kinder sind aber informiert; sie verstehen, worum es geht, und wissen, was sie bewegen wollen (z. B. Schulprojekte)
- *6. Stufe: Mitwirkung*
die Kinder können systematisch auf Aktivitäten über Fragebögen oder Interviews indirekt Einfluss nehmen, bei der Planung und Umsetzung der Maßnahme haben sie jedoch keine Entscheidungsmöglichkeit
- *7. Stufe: Mitbestimmung*
die Kinder haben ein Beteiligungsrecht, das sie tatsächlich in die Entscheidungen einbezieht; die Projektidee kommt von den Erwachsenen, aber alle Entscheidungen werden mit den Kindern gemeinsam und demokratisch getroffen
- *8. Stufe: Selbstbestimmung*
die Projektinitiative kommt von den Kindern, die Kinder fällen die Entscheidungen, die Erwachsene werden beteiligt und tragen die Entscheidungen mit
- *9. Stufe: Selbstverwaltung*
die Kinder haben völlige Entscheidungsfreiheit, Entscheidungen werden den Erwachsenen lediglich mitgeteilt

Unsere Auffassungen von Partizipation lassen sich nicht völlig mit diesem „Stufensystem“ vereinbaren. So dürften nach unserem Begriffsverständnis,

das wir nachfolgend und in Kap. 2 präzisieren werden, einerseits zumindest die Stufen 1 bis 3 nicht unter dem Begriff Partizipation firmieren. Andererseits geht eine Selbstverwaltung wahrscheinlich über das hinaus, was üblicherweise mit Beteiligung assoziiert wird. Trotzdem erscheinen uns diese Stufen als „augenscheinliche Kriterien“ für die Einschätzung des partizipativen Niveaus von Aktivitäten mit Kindern und Jugendlichen interessant. Dies gilt auch für die von Schröder (1995) benannten Kriterien „guter“ Partizipation von Kindern an gemeinsamen Aktivitäten mit Erwachsenen, zu denen er die Freiwilligkeit der Teilnahme der Kinder, die Begleitung durch Erwachsene, die Gemeinsamkeit der Zielformulierung und die Transparenz des Zieles sowie die Transparenz und hohe Verbindlichkeit der (Arbeits-) Prozesse zählt. Stange/Tiemann (1998) nennen in ähnlicher Weise für die Bewertung von Partizipationsprojekten 10 Prüfsteine für eine funktionierende und akzeptierte Beteiligung, die sich auf die konstruktive Zusammenarbeit mit Erwachsenen, die Vermeidung von Über- und Unterforderung, die Qualifikation der Betroffenen, kindgerechte Zeitstrukturen und Arbeitsformen sowie auf die Sicherung von Repräsentativität, Geschlechtsspezifität, Lebensweltbezug und Kontinuität bei Partizipationsprozessen beziehen. Diese Kriterien werden wir in unseren Vorstellungen von Partizipation berücksichtigen.

Fassen wir zusammen: Der Partizipationsbegriff hat seinen Ursprung im lateinischen Begriff „participare“, der mit „teilhaben“ im weitesten Sinne zu übersetzen ist. Begriffsbestimmungen mit größerer inhaltlicher Schärfe finden sich kaum. Beteiligt zu sein kann in diesem weitgefassten Sinne bedeuten, dass ein Kind einer Gruppe spielender Kinder lediglich zuschaut, ohne selbst aktiv zu sein, oder dass ein Kind im Rahmen eines Projektes eine zugeteilte Rolle ausfüllt, unabhängig davon, ob die Ausgestaltung dieser Rolle seinen Wünschen und Interessen entspricht. Genauso wenig wie solche fragwürdigen Formen der „Teilhabe“ erfüllen aus unserer Sicht Einrichtungen wie „Kinderräte“, „Schulkonferenzen“ oder „Meckerkästen“ automatisch unsere Ansprüche an soziale Partizipation, nämlich Kindern und Jugendlichen wirklich Möglichkeiten zur Meinungsäußerung, Mitgestaltung und Mitbestimmung zu bieten.

Entscheidend dafür, ob solche Möglichkeiten geschaffen werden oder bereits existieren, ist aus unserer Sicht, dass Freiräume für Kinder und Jugendliche zur Selbstentfaltung entstehen und zugleich ihre Bereitschaft und Fähigkeit aktiv gefördert werden, eigene Interessen angemessen zu artikulieren und diplomatisch zu vertreten. Dies schließt ein, bei Interessenkonflikten gemeinsame Lösungen zu suchen, die allen Beteiligten akzeptable Chancen eröffnen und nicht Verlierer und Gewinner produzieren. Konfliktlösungen sollen also beispielsweise im Kindergarten nicht durch Erzieherinnen „von oben“ diktiert werden. Vielmehr sollen die Kinder eigenverantwortlich nach Kompromissen suchen, dabei von einer freiwillig übernommenen Verantwortung des Einzelnen für das Ganze ausgehen und individuelle Interessen fair aushandeln. Dies effizient zu fördern, ist Pädagoginnen möglich und wird

von ihnen erwartet. Dafür brauchen wir jedoch ein pädagogisch-psychologisches Modell von Partizipation, anhand dessen wir die notwendigen psychischen Voraussetzungen für die soziale Partizipation von Kindern erkennen und darauf aufbauend die entsprechenden Lernangebote für Kinder im Alltag planen und arrangieren können. Im Zentrum dieser Lernangebote werden „Aushandlungskompetenzen“ stehen. Begeben wir uns nun auf die Suche nach einem handlungsorientierten Modell für „soziale Partizipation“.

1.2 Kooperation im Kindergarten und entwicklungspsychologische Anforderungen

Was hat Kooperation mit Partizipation zu tun?

Partizipation hat, wenn wir dem bereits dargestellten Alltagsgebrauch des Begriffes und den oben genannten Kriterien „guter“ Partizipation folgen, mit freiwilligem Zusammenwirken, mit gemeinsamem Formulieren und Realisieren von Zielen und mit dem dabei notwendigen Aushandeln von Interessensgegensätzen zu tun. Es gibt bereits einen anderen, gut ausgearbeiteten pädagogisch-psychologischen Begriff, der diese Elemente auch enthält: „Kooperation“. Deshalb wollen wir nachfolgend prüfen, ob der Kooperationsbegriff Ansatzpunkte bietet, unser Verständnis von „sozialer Partizipation“ zu definieren. Dafür werden wir zunächst am Beispiel des Kindergartens beschreiben, was wir unter „Kooperation“ und insbesondere „kooperativem Spiel“ verstehen (Phänomenbeschreibung), um dann die für Kooperation notwendigen psychischen und kontextuellen Anforderungen, also die Voraussetzungen des Einzelnen und seiner Umwelt für Kooperation zu analysieren (Anforderungsanalyse). Diese Voraussetzungen für Kooperation erleichtern auch die Partizipation von Kindern im Kindergarten und in anderen Umgebungen, in denen man sich in eine Gemeinschaft einbringen will oder muss. Für eine Diskussion von Kooperation in anderen Lebensbereichen, wie beispielsweise in der Wirtschaft, bietet dieses Buch leider keinen Platz, obwohl wir das Verhältnis beider Begriffe in diesem Zusammenhang bereits angesprochen hatten.

Was verstehen wir unter „Kooperation“?

Folgende Situation im Kindergarten verdeutlicht den Begriff der Kooperation: Tom möchte gern für seine Tiere einen Bauernhof bauen, hat jedoch nicht genügend Bausteine. Die Lösung seines Problems könnte bei Tim liegen, der genügend Steine und noch einen Traktor hat. Tom hat das bemerkt und möchte Tim gern zum Mitspielen gewinnen. Wie könnte sich die Situation entwickeln?

Tom: „Willst du mitspielen? Ich baue einen Bauernhof.“

Tim: „Nein, keine Lust.“

Tom: „Das ist aber ein toller Bauernhof, da gibt es sogar Dinosaurier.“

Tim: „Na und. Ich will mit meinem Traktor spielen.“

Tom: „Ich war schon mal auf einem Bauernhof. Da gab es auch Traktoren. Traktoren gehören auf einen Bauernhof.“

Tim: „Das ist aber mein Traktor. Den kriegst du nicht.“

Tom: „Will ich ja auch gar nicht. Aber du könntest mit dem Traktor Bausteine bringen. Davon sind noch nicht genug da. Damit können wir ein Haus und eine Scheune bauen.“

Tim: „Aber nur, wenn ich die Dinosaurier kriege.“

Tom: „Na gut, fahr' die Bausteine her.“

Tim lässt sich begeistern, fährt mit seinem Traktor Bausteine heran und spielt mit seinen Dinosauriern.

Tom: „So wollte ich das aber nicht. Die Dinosaurier müssen in die Scheune.“

Tim: „Die hast du mir gegeben. Dann kann ich damit auch machen, was ich will. Die wohnen im Haus.“

Tom: „Das ist doof. Wollen wir ihnen lieber einen Käfig bauen?“

Tim: „O.K.“

Was ist in dieser fiktiven Szene passiert? Tom hat offensichtlich erkannt, dass es für ihn von Vorteil sein kann, wenn er Tim als Spielpartner gewinnt: Tim hat attraktives Spielmaterial, das sein eigenes Spiel bereichern könnte. Tom hat sich entschlossen, dieses Spielzeug dem anderen Kind nicht einfach wegzunehmen, was in dieser Altersgruppe ein durchaus typisches Vorgehen wäre. Er stellt Tim lieber eine attraktive Spielidee vor, argumentiert mit den Vorteilen seines Vorschlages für Tim und lockt ihn mit dem voraussichtlichen Spaß beim gemeinsamen Spielen. Sowohl bei der Anbahnung als auch bei der Realisierung des Spieles zeigt er sich kompromissbereit und macht Zugeständnisse an Tim. Es wird auf die Einhaltung erzielter Kompromisse geachtet, und im Laufe des Spieles auftretende Unstimmigkeiten werden durch neue Abstimmungen beseitigt. Dabei muss nicht nur Tom Kompromisse schließen, auch Tim muss auf eigene Ideen und Wünsche verzichten.

Unser Beispiel beschreibt etwas Alltägliches. Zwei Kinder sind gemeinsam tätig, und bei ihrem Zusammenwirken streben sie weitgehend übereinstimmende Ziele an, die sie mit einer arbeitsteiligen, aber einvernehmlich abgestimmten Handlungsstrategie zu realisieren versuchen: Beide Kinder bauen einen Bauernhof, Tim spielt mit seinem Traktor den Bauarbeiter, Tom den Architekten und Bauleiter. Auch wenn die Initiative zum gemeinsamen Handeln primär von einem Partner (Tom) ausgeht, ist die Interaktion der Kinder dadurch gekennzeichnet, dass beide Partner von der Gemeinsamkeit des Vorgehens profitieren: Tom kann seine Spielidee nur umsetzen, wenn er Tim dafür gewinnt, und Tim findet in dem gemeinsamen Bauernhofprojekt für sich

und sein Spielmaterial ein Betätigungsfeld, das ihm offensichtlich interessanter erscheint als das bisherige Alleinspiel.

Was wir in unserem Beispiel beobachten, bezeichnet man als „Kooperation“ bzw. genauer als „kooperatives Spiel“. Wir finden Kooperation häufig als eine Form des sozialen Umganges zwischen Menschen im Alltag, beispielsweise beim gemeinsamen Spielen, beim gemeinsamen Lernen in der Schule, bei der Arbeit im Beruf, in der Partnerschaft oder bei der Hausarbeit. Unter „Kooperation“ verstehen wir aus psychologischer Sicht ein raumzeitlich koordiniertes Agieren von mindestens 2 Individuen (Partner), bei dem ein gemeinsames Ziel der Partner mittels einer gemeinsamen Strategie arbeits- teilig verwirklicht wird. Dabei dominieren zumeist einer oder auch mehrere Kooperationspartner, die Leitungs- und Koordinierungsfunktionen ausüben (Schmidt/ Richter 1986, 172ff). Individuelle Aktionen, die Kooperation anbahnen oder realisieren, bezeichnen wir als „kooperatives Handeln“. Dabei werden eigene Intentionen mit den Intentionen anderer abgestimmt und als Teil eines vereinbarten Handlungsplanes verwirklicht.

Kooperieren bedeutet dabei nicht immer, dass jeder der Beteiligten seine ursprünglichen Ziele in vollem Umfang realisieren kann. Für den Erfolg beim Anbahnen von Kooperation spielen Bereitschaft und Fähigkeit der Beteiligten, eigene Interessen zu artikulieren und auszuhandeln, also auch Kompromisse zu schließen und dabei eigene Intentionen an die Interessen und Pläne der Partner anzupassen, eine entscheidende Rolle. Wichtig für erfolgreiche Kooperation ist, mit den potenziellen Partnern ein gemeinsames Ziel und einen gemeinsamen Weg zu diesem Ziel auszuhandeln, den alle Beteiligten als Gewinn hinsichtlich der Befriedigung ihrer Bedürfnisse empfinden und folglich akzeptieren. In unserem Beispiel hatte Tom ursprünglich sicher andere Pläne mit seinen Dinosauriern. Von diesen Plänen musste er Abstand nehmen, um Tim als Spielpartner zu gewinnen.

Kooperation – ein wichtiges Thema (nicht nur) für Kinder

Kooperation finden wir bereits beim Spiel von Vorschulkindern, sie begleitet uns ein Leben lang. Deshalb ist es für die Persönlichkeitsentwicklung in vielfältiger Weise bedeutsam, frühzeitig zu lernen, wie man selbstständig Kooperation organisiert. Diesbezügliche Lernangebote schon im Kindergarten stellen zugleich eine Förderung der sozialen Kompetenz und eine Vorbereitung der Kinder auf die Bewältigung kooperativer Anforderungen in anderen Lebensbereichen wie Schule, Arbeitswelt oder Familie dar. Eine wichtige Bewährungsprobe, welche Kindergartenkinder zu bestehen haben, ist der Übergang in die Grundschule. Kindern mit gut entwickelten Kooperationsfähigkeiten gelingt es auch hier besser, neue soziale Kontakte aufzubauen, Konflikte mit anderen auszuhandeln und Freunde zu finden. Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit sind weiterhin wichtige Voraussetzungen, um sich Hilfe zu organi-

sieren bei Lernschwierigkeiten. Kinder, die selbstständig Kooperation organisieren können, lernen in der Schule erfolgreicher im Rahmen von Partner- oder Gruppenarbeit. So konnte Ladd (1990) beispielsweise zeigen, dass Kinder mit vielen Freunden zum Zeitpunkt des Schuleintritts eine positivere Einstellung zur Schule aufwiesen und besser mit den schulischen Anforderungen zu-rechtkamen als Kinder mit wenigen Freunden.

Erfolgreiche Lebensbewältigung erfordert nicht nur in der Schule Kooperation. Beispielsweise ist der Erfolg jeder Partnerschaft an die Bereitschaft und Fähigkeit zum Kooperieren geknüpft, denken wir nur an die gemeinsame Bewältigung der Hausarbeit oder die Freizeitorganisation in der Familie. Gelingt es nicht, zu kooperieren, also zusammenzuarbeiten und Interessenkonflikte einvernehmlich zu lösen, werden Partnerschaftsprobleme nicht ausbleiben. Jede nicht einvernehmliche Lösung eines Interessenkonfliktes kann einerseits Unzufriedenheit eines Partners oder beider Partner nach sich ziehen, beispielsweise wenn immer derselbe Partner den Abwasch allein erledigen muss oder dieser unerledigt bleibt. Andererseits bringt Kooperation Vorteile für den Einzelnen: Ein gemeinsamer Abwasch kostet weniger Zeit und ein übernommener Abwasch belastet weniger, wenn der Partner in dieser Zeit andere Aufgaben erledigt und anschließend gemeinsame Erholung winkt. Gute Kooperation ist also auch ein Effektivitätsfaktor und kann in allen Lebensbereichen die Erfolgchancen und die Lebenszufriedenheit erhöhen, während nicht funktionierende Kooperation Erfolgsrisiken und soziale Belastungen produziert.

Bleiben wir jedoch im Kindergarten. Auch hier gibt es gute Gründe, die Kooperation von Kindern möglichst früh zu fördern. Die beliebteste Aktivität des Vorschulkindes ist zweifelsohne das Spiel. Beim Spielen kann es symbolisch alle seine Wünsche erfüllen, Spaß haben, seine Umwelt erkunden und nicht zuletzt lernen. Beim Spiel zeigt sich auch eindrucksvoll, dass Kooperation schon in diesem Alter ein hoch aktuelles Thema ist. Man erkennt das an einer „Revolution“ im Spielverhalten der 3- bis 4-jährigen Kinder. Der Anteil des kooperativen Spieles wächst in diesem Alter auf etwa 25 %, später gibt es kaum noch eine Steigerung. Der Anteil anderer, hinsichtlich des sozialen Zusammenhanges primitiverer Spielformen wie des Alleinspieles, des Parallelspieles (die Kinder berühren oder stören sich wechselseitig, aber kooperieren nicht) und des verbundenen Spieles (die Kinder tauschen Spielzeug, Tipps, Hilfen und Bewertungen aus, ohne wirklich zu kooperieren) sinkt entsprechend (Parten/ Newhall 1943). Die Gründe für diese Veränderungen liegen letztendlich in der raschen Entwicklung kooperationsrelevanter sozio-kognitiver Fähigkeiten in diesem Alter, auf die wir im Folgenden näher eingehen werden. Zuvor werden wir noch einige Formen des Spieles behandeln, da wir anhand von verschiedenen Spielformen wie Regel- und Rollenspielen die Anforderungen des kooperativen Spieles an Kinder näher beschreiben wollen.

Hinter dem Begriff „Spiel“ verbirgt sich eine große Vielfalt zum Teil sehr unterschiedlicher Aktivitäten von Kindern und Erwachsenen, sodass es schwierig wäre, bei einer Definition des Spielbegriffes für alle Spielformen

zutreffende Merkmale anzugeben (Elkonin 1980). Auch Elkonins Spieldefinition, nach der „menschliches Spiel eine Tätigkeit ist, in der zwischenmenschliche Beziehungen ohne unmittelbare utilitaristische Zwecke nachgestellt werden“ (Elkonin 1980, 31) reflektiert übrigens dieses Defizit, da sie aus unserer Sicht nur das Rollenspiel als spezielle Spielform erfasst. Genauso wenig wie sich eine allgemeingültige Spieldefinition finden lässt, kann man die beobachtbaren spielerischen Aktivitäten immer eindeutig einzelnen Spielformen zuordnen. Zu den oft genannten Spielformen zählen Rollenspiele wie das Mutter-Vater-Kind-Spiel oder das Doktor-Spiel. In diesen Spielen stellen die Kinder bestimmte soziale Rollen und Beziehungen zwischen diesen Rollen durch Spielhandlungen dar. Im Laufe des Vorschulalters gewinnt dann eine zweite Spielform zunehmend an Bedeutung, die Regelspiele. Hier sind als Beispiele Brett-, Lege-, Karten- oder Sportspiele zu nennen, deren Spielverlauf durch ein Regelsystem bestimmt wird.

Rollen- und Regelspiele sind aber keineswegs als 2 grundsätzlich verschiedene Kategorien zu betrachten, sondern sie ähneln sich in vielerlei Hinsicht, und die Übergänge zwischen ihnen sind fließend. Auch ein Rollenspiel hat Regeln in meist verdeckter Form, wie Wygotski (1980) darlegte. Um spielen zu können, schafft sich das Kind eine fiktive („eingebildete“) Spielsituation. Bei Regelspielen sind dies Situationen, in denen mit bestimmten Gegenständen nach vorher ausgedachten bzw. festgesetzten Regeln verfahren werden oder bestimmte Ziele nach solchen Regeln erreicht werden sollen (z. B. Brett- und Kartenspiele oder Sportspiele). Bei Rollenspielen handelt es sich dagegen um fiktive Spielsituationen, die zumeist Vorstellungen bezüglich eines Sujets aus der realen Tätigkeit Erwachsener beinhalten.

Seine Spielsituationen (z. B. „Arztbesuch“, „Mensch ärgere dich nicht“) wählt das Kind zunächst weitgehend selbstständig, wenn wir von der Bedingtheit durch materielle Spielvoraussetzungen oder der Notwendigkeit zur Abstimmung mit anderen absehen. Mit der Auswahl dieser Situation muss sich das Kind aber gleichzeitig bestimmten, damit verbundenen Verhaltensregeln unterwerfen: „Es gibt kein Spiel ohne Verhaltensregeln und ohne ein spezifisches Verhalten des Kindes zu diesen Regeln.“ (Wygotski 1980, 446). Diese Regeln werden bei Rollenspielen durch die Lebenserfahrung der Mitspieler oder durch übergeordnete soziale Normen konstituiert, die von den Spielpartnern ein rollentypisches Verhalten fordern. Beim Mutter-Vater-Kind-Spiel finden diese verdeckten Regeln beispielsweise ihren Ausdruck darin, dass man vom Kind erwartet, den Anweisungen der Eltern Folge zu leisten und beim Doktorspiel wird vom Arzt ein Verhalten erwartet, wie man es beim Arztbesuch erlebt hat. Verstöße gegen diese erfahrungsgebundenen Regeln provozieren den Protest der Mitspieler und sind erklärungsbedürftig. In gleichem Maße kann ein Regelspiel Elemente eines Rollenspieles beinhalten, denken wir beispielsweise an das so genannte „Pokerface“, mit dem ein Spieler seine Kontrahenten in die Irre zu führen versucht.

Zurück zum kooperativen Spiel. Für die zunehmende Attraktivität koope-

rativer Spiele im Vorschulalter gibt es verschiedene Gründe. Kinder dieser Altersgruppe erleben immer häufiger, dass sich interessante und neue Erfahrungen eher im Zusammenwirken mit anderen als allein machen lassen. Zunächst einmal sind es die Ideen und das Spielzeug anderer Kinder, die das eigene Spiel bereichern könnten und deshalb Kooperation als lohnenswert erscheinen lassen. Gemeinsam mit anderen erweitert sich der Umfang der Spielmöglichkeiten beträchtlich. Für viele Regel- oder Rollenspiele ist ein verlässlicher Spielpartner eine unverzichtbare Voraussetzung. Kooperation ermöglicht den Spielpartnern aber auch getreu dem Motto „Gemeinsam sind wir stark.“ Spielideen zu realisieren, die das einzelne Kind allein nicht oder nur unter Schwierigkeiten umsetzen könnte. Anzuführen sind hierfür beispielsweise Konstruktions- und Bauspiele, welche die Fähigkeiten des einzelnen Kindes noch übersteigen und deshalb einen Austausch von Erfahrungen oder eine Koordination der Einzelkräfte erfordern. Darüber hinaus wird kooperatives Spiel auch zunehmend interessant für Kinder, weil sie hier in vielfältiger Weise soziale Anerkennung erleben können: Die Akzeptanz als gleichberechtigter Spielpartner, die Würdigung eigener Spielideen durch andere Kinder oder die Übernahme einer Führungsrolle vermitteln diese soziale Anerkennung und zugleich Geborgenheit und Selbstvertrauen. Kooperatives Spielen bedeutet demnach einen Zugewinn an Spielmöglichkeiten, sozialer Anerkennung, Spaß und Selbstwirksamkeitsgefühl (Oerter 1998c).

Die gleichen Punkte, die Kooperation für Kinder so attraktiv erscheinen lassen, begründen auch die Bedeutung von Kooperation für die kindliche Entwicklung. Verfügen Kinder nur über ungenügende Kooperationskompetenz, stoßen sie beim Erschließen ihrer Umwelt schnell an Grenzen. Erfahrungen, die andere Kinder machen können, bleiben ihnen verschlossen, denn viele Spiele können nur zusammen mit anderen gespielt, viele Probleme nur mit Hilfe von Partnern bewältigt und viele Entdeckungen nur gemeinsam gemacht werden. Kinder, die nicht kooperieren, haben weniger Möglichkeiten, ihre sozialen und kommunikativen Kompetenzen zu trainieren sowie soziale Anerkennung und Selbstwirksamkeit zu erfahren. Indem wir die kindliche Bereitschaft und Fähigkeit zur Kooperation fördern, versetzen wir Kinder also in die Lage, aktiv und erfolgreich am gemeinsamen Leben im Kindergarten und an anderen Orten teilzunehmen. Dies ist ein wichtiger Beitrag dazu, dass sich Kinder zu psychisch gesunden Persönlichkeiten entwickeln. Die Frage, ob Kooperation ein wichtiges Thema für Kinder – und zwar bereits im Vorschulalter – ist, können wir eindeutig bejahen. Die Förderung von Kooperation im Vorschulalter ist jedoch nicht einfach und erfordert pädagogisches Wissen und Geschick.

Psychologische Anforderungen kooperativen Handelns

Kooperation fällt gerade jüngeren Kindern aufgrund der damit verbundenen komplexen psychologischen Anforderungen nicht leicht. Wir wollen diese nachfolgend näher erläutern und greifen dafür auf ein Modell zurück, das

Sturzbecher (1990) im Zusammenhang mit der Entwicklung eines Trainingsprogrammes zur Förderung von Kooperation unter Vorschulkindern entwickelt hat. Ähnliche Phasenmodelle für kooperative Interaktionen (auch im Sinne kooperativer Konfliktbewältigung) sind aber auch von anderen Autoren formuliert worden (Gordon 1998, 1999). Diese Modelle thematisieren vor allem die funktionale (Forschungs-) Perspektive in Hinblick auf Aushandlungsprozesse (Yeates / Selman 1989) und nehmen Bezug auf die individuellen Informationsverarbeitungsprozesse, die bei Aushandlungen ablaufen (Dodge 1985; Spivack / Shure 1974). Da das Spiel essenzielle Bedeutung für die kindliche Entwicklung hat, werden wir uns im Folgenden exemplarisch weitgehend auf diesen Handlungsbereich beziehen. Es sei jedoch angemerkt, dass unsere Ausführungen ihre Gültigkeit auch in anderen Lebensbereichen, wie beim kooperativen Lernen in der Schule, behalten.

Kooperatives Spiel beginnt immer mit einer Anbahnungsphase, in der ein Einzelner die Kooperation initiiert sowie Partner anwirbt und zum gemeinsamen Spiel motiviert. Es folgen eine Projektierungsphase, in der die gemeinsamen Ziele und Strategien erarbeitet und abgestimmt werden, und eine Realisierungsphase, in der diese Ziele verwirklicht werden (Sturzbecher 1988). Natürlich sind die Übergänge zwischen diesen Phasen fließend, und die genannten Funktionsphasen können im Spielverlauf auch wiederkehren, beispielsweise wenn ein Spielpartner die Lust verloren hat und zum Weiterspielen motiviert werden muss.

Wenden wir uns nun der Anbahnungsphase zu und erinnern uns an das Anfangsbeispiel, in dem Tom eine Kooperation mit Tim anstrebt. Der mögliche Initiator eines kooperativen Spieles, in unserem Fall also Tom, muss sich zunächst in der Ausgangssituation über seine eigenen Wünsche, Interessen und Intentionen klar werden und das Umfeld für die Realisierung seiner Interessen sondieren. In diesem Zusammenhang sind eine Reihe von Fragen zu beantworten: „Was will ich spielen?“, „Brauche ich dazu Spielpartner unbedingt oder sind diese wünschenswert?“, „Welche potenziellen Spielpartner stünden zur Verfügung?“ oder „Gibt es Realisierungschancen für meine Wünsche?“ Sofern diese und andere Fragen im Sinne einer gewünschten Kooperation beantwortet werden, steht der Initiator vor der Herausforderung, Spielpartner zu gewinnen. Dies kann durch einen Spielvorschlag geschehen, der vor allem in jüngeren Altersgruppen nicht immer verbal, sondern auch durch das Zeigen bestimmter Handlungen oder Gegenstände erfolgt. Wer Kooperation wünscht, muss demnach den potenziellen Spielpartnern die von ihm gewünschten Spielinhalte und -ziele („Was wollen wir spielen?“) und die aus seiner Sicht wünschenswerten Strategien zu ihrer Realisierung („Wie wollen wir spielen?“) mitteilen. Das Gleiche gilt für den Fall, dass sich die angestrebten Spielziele oder die vereinbarten Spielstrategien während des Spieles ändern.

Mit der Anbahnung von kooperativem Spiel sind Anforderungen insbesondere an die kommunikativen Fähigkeiten des Spielinitiators verbunden,