

Noch mehr Freiheit?

*Über Demokratie im Kindergarten und
das ungenutzte demokratische Potential*

eine Bachelorthesis

von Juliane Milk

Early Education, 6.Semester

Hochschule Neubrandenburg

urn:nbn:de:gbv:519-thesis2010-0098-0

Prof. Dr. Hans-Werner Klusemann

Erstkorrektor

Steffen Klaus

Zweitkorrektor

Neubrandenburg, 27. Juli 2010

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungen

Einleitung	03
1 Grundlagen: Demokratie und Demokratisierung	05
1.1 Begriffsbestimmung Demokratie	06
1.1.1 Demokratische und hierarchische Strukturen im Vergleich	08
1.1.2 Demokratie als Politik und Kultur	09
1.1.2.1 Demokratie als Form von Politik eines Kindergartens	11
1.1.2.2 Demokratische Prinzipien	13
1.2 Begriffsbestimmung Demokratisierung	15
1.2.1 Demokratisierung und Partizipation	17
1.2.2 Demokratisierung im Kindergarten	18
2 Notwendigkeiten von Demokratisierung im Kindergarten	21
2.1 Aktueller Bedarf	21
2.2 Historische Betrachtungen	22
2.2.1 Kindheiten	22
2.2.2 Regierungsformen in Deutschland und ihre Kindergartenpolitik	23
2.3 Juristische Grundlagen für Demokratie	26
2.4 Politisch-gesellschaftliche Dimensionen	28
2.5 Psychologische Ebene	29
2.5.1 Psychologie des Erwachsenen	29
2.5.2 Psychologie des Kindes	33
2.6 Pädagogische Ebene	35
2.7 Universelle Gründe	38

3 Kindergartenpolitik heute	40
3.1 Praxis allgemein	40
3.2 Fallbetrachtung: Dresdner Waldkindergarten e.V.	42
3.2.1 Einführung	42
3.2.2 Sächsischer Bildungsplan als Rahmen für den Waldkindergarten	43
3.2.3 Struktur und Verfassung	44
3.2.4 Konzeption des Dresdner Waldkindergartens	46
3.2.5 Beobachtungen aus dem Waldkindergartenalltag	47
3.2.6 Kinderinterviews	49
3.2.6.1 Vorüberlegungen	50
3.2.6.2 Durchführung der Interviews	52
3.2.6.3 Methode der Analyse	53
3.2.6.4 Ergebnisse der Kinderinterviews	54
3.2.6.5 Nebeneffekte der Untersuchung und Reflexion	57
3.2.6.6 Schwierigkeiten und Fehlerbetrachtung	59
3.3 Praktische Hinweise	59
3.3.1 Menschliche Grundhaltung	60
3.3.2 Handlungsempfehlungen an den Pädagogen	62
4 Zusammenfassung	64
Quellenverzeichnis	
Anhang	
Erklärung	

Abkürzungen

BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BPB.....	Bundeszentrale für politische Bildung
KO.....	Kindergartenordnung
NAP.....	Nationaler Aktionsplan
QH	Qualitätshandbuch
SV	Strukturvereinbarung
WVK.....	World Vision Kinderstudie

Einleitung

Es stellt sich die Frage: Brauchen Kinder noch mehr Freiheit? Dem Kind wird in der Regel mehr Freiheit zugesprochen als dem Erwachsenen. Es kann frei spielen, hat viel Freizeit und unterliegt noch nicht alltäglichen Zwängen und Freiheitseinschränkungen. Es befindet sich in einem gesellschaftlichen Schonraum. Das Kind hat „Welpenschutz“. Wenn ein Mädchen im Kindergarten verschläft, bekommt es keine Abmahnung. Wenn ein Junge im Kindergarten keine Lust hat zu spielen, darf er sich langweilen und muss nicht durchgängig arbeiten. Denn das Kind ist noch nicht in vollem Umfang für sich selbst verantwortlich, sondern seine Mutter beziehungsweise sein Vater sind für die Existenzsicherung zuständig. Das ist eine mögliche Sichtweise, die meist von Erwachsenen geteilt wird. Oft bleibt aber bei diesem Argument unbeachtet, dass Erwachsene im Vergleich zum Kind nicht nur Abstriche, sondern zusätzliche Freiheiten haben. Sie dürfen an der Gesellschaft teilnehmen, sich einmischen, können mitentscheiden und haben Macht. Währenddessen wird den Kindern der Einblick und vor allem der Eintritt in die Welt der Erwachsenen, also der ernst zu nehmenden Menschen, nicht immer zugestanden. So wird beispielsweise auch davon ausgegangen, dass Kinder noch gar nicht in der Lage sind Entscheidungen zu treffen, abzustimmen, ihre Meinung verständlich einem Gegenüber mitzuteilen und am normalen Leben teilzunehmen. Sind Kinder in dem für sie bereitgestellten Schonraum gefangen oder haben sie die freie Wahl den „Welpenschutz“ auch ablegen zu können? Der Kindergarten ist eine Institution, die extra für Kinder zur Verfügung gestellt wird. Welchen Spielraum haben sie dort?

Ich möchte herausfinden, ob gerade Kinder dringend mehr Freiheiten brauchen, ob ihre Meinung an Bedeutung gewinnen müsste. Dem Problem lässt sich näher kommen, indem man Demokratisierungsprozesse im Kindergarten als Institution für Kinder betrachtet. Dazu lautet meine Forschungsfrage: Wie sieht Demokratie in einem Kindergarten aus und an welchen Stellen gibt es Potential für Demokratisierung?

Ich möchte mit dieser Arbeit ein Thema umreißen, was scheinbar keine brennende Relevanz hat, weil es eventuell eher abstrakt scheint. Ist es nötig, politische, schwere Themen mit der naiven Kindergartenzeit zu verknüpfen? Ja, es ist sogar

dringend erforderlich, will man nicht einem Trugschluss nachgehen. Das Demokratiebewusstsein im Kindergarten zu schärfen ist aufgrund *der* Annahme nicht zu unterschätzen, es existiere in unserer modernen, ja sogar postmodernen Gesellschaft ausreichend Raum für die Freiheit des Individuums, für Selbstbestimmung und Tatendrang. Diese Fiktion kann über reale Zustände hinwegtäuschen.

Mein Ziel ist es, über den Blick hinter die Kulissen auf Stellen aufmerksam zu machen, wo es Potentiale für Demokratisierung und gesellschaftliche Entwicklung gibt, damit praktische Handlungsspielräume für Akteure vergrößert werden können. Es soll die Wirkkraft von subtilen Prozessen entdeckt werden, deshalb wird versucht aus unterschiedlichen Perspektiven die Problemstellung zu bearbeiten.

An erster Stelle werde ich die Begrifflichkeiten Demokratie und Demokratisierung charakterisieren und mit der Institution Kindergarten zusammenbringen. Danach eröffne ich wissenswerte Zusammenhänge aus verschiedensten Fachbereichen, um Notwendigkeiten und Bedarfe für den Kindergarten feststellen zu können. Von da aus möchte ich mich zu den Details hin bewegen. Dazu wird die derzeitige Kindergartenlandschaft betrachtet. Anhand der Untersuchung eines Einzelfalls möchte ich dann einer konkreten Form von Kindergartenpolitik näher kommen. Die Fallbeschreibung werde ich zum Anlass nehmen, um Aussagen zur Umsetzung von Demokratie in der Praxis zu treffen. Abhängig von diesem Ergebnis werde ich Hinweise für die pädagogische Praxis entwerfen.

Ich werde im folgendem willkürlich wechselnd die weibliche oder männliche Form von Personen wählen, um der Gleichwertigkeit der Geschlechter gerecht zu werden. Die jeweiligen Aussagen treffen jedoch für beide Geschlechter gleichermaßen zu, es sei denn, es wird ausdrücklich auf geschlechtsspezifische Differenzen hingewiesen.

Theorien sind dazu dienlich, etwas über unsere heutige Zeit zu lernen. Deshalb werde ich soziologische Beschreibungen von Niklas LUHMANN, Norbert ELIAS und Ulrich BECK nutzen und versuchen diese mit pädagogischen Auffassungen zu verknüpfen, um sie zu erweitern und daraus Forderungen an die Gegenwart abzuleiten.

1 Grundlagen: Demokratie und Demokratisierung

Weltweit bezeichnen sich heute 120 Staaten als Demokratien. Darin zeigen die jeweiligen politischen Ordnungen beachtliche Unterschiedlichkeiten auf. Es existieren also Gegensätze in der Deutung des Wortes (vgl. bpb 2004, S. 4). Eine reine Definition ist demzufolge nicht möglich. Im Sinne des Konstruktivismus muss davon ausgegangen werden, dass sich Klärungen von Begriffen aus vielfältigen und verschiedenen Perspektiven ergeben. Denn jeder Mensch entwirft individuelle Realitätsvorstellungen von der Welt, die ihn umgibt. Konstruktionen können somit nicht objektiv sein, sondern sie sind maximal intersubjektiv. Darum handelt es sich im folgendem um eine Annäherung an die Begrifflichkeiten, die ihre Grenzen in einem intersubjektiven Verständnis von bestimmten Merkmalen und Grundannahmen zu einem Sachverhalt finden.

1.1 Begriffsbestimmung Demokratie

Das Begriffselement *demo* stammt vom griechischen Wort *demos* ab, welches von Volk, Bevölkerung oder Staat spricht. Demokratie im formalen Sinn, bedeutet Volksherrschaft, bei der das Volk durch freie Wahlen an der Machtausübung im Staat teilhat. Sie ist als Prinzip der freien und gleichberechtigten Willensbildung und Mitbestimmung in gesellschaftlichen Gruppen zu verstehen (vgl. Duden: Demokratie, 2007).

Eine Erweiterung der Begriffesbestimmung würde es erlauben, die Begriffe Volksherrschaft, Volk, Staat auf breitere Bereiche zu übertragen, solange die Bedingung „gesellschaftliche Gruppe“ mit dem Strang „freie, gleichberechtigte Willensbildung und Mitbestimmung“ erfüllt ist. Auch Ulrich BECK benennt als zentrales Merkmal der zweiten Moderne, dass die politischen Freiheitsrechte immer mehr in allen anderen Bereichen eine Gültigkeitszuwachs erlangen (vgl. Beck 1997, S. 384). In der folgenden Tabelle wird ein Beispiel für solch eine Übertragung, die aus der Vorüberlegung resultiert, gegeben. Die gesellschaftliche Gruppe hat dabei das Recht auf freie gleichberechtigte Willensbildung und Mitbestimmung. So wählt sie Gremien aus, damit die Interessen von Subgruppen gebündelt vertreten werden können. Die Herrschaft der Gremien wird durch die

enge Verzahnung mit der Gruppe beschränkt. Sie stehen in ständiger Wechselbeziehung zueinander und bedingen sich gegenseitig. Sie sind an offiziellen Stellen, wie beispielsweise einer Wahl, aber auch an vielen anderen verdeckten Punkten miteinander verwoben und gegenseitig voneinander abhängig, worauf später eingegangen wird.

Bereich	System	gesellschaftliche Gruppe	Gremien
Politik	Bundesstaat	Politiker, Bürger und Bürgerinnen	Regierungen, Parteien
Pädagogik	Kindergarten	Kinder, Erzieher, Mütter und Väter	Leitung, Elternrat Vereinsvorstand, Kinderparlament,
Ökonomie	Unternehmen	Arbeitnehmer, Arbeitgeberin	Betriebsrat, Geschäftsführung

Die tabellarische Darstellung zeigt die *repräsentative* Form von Demokratie, in der auf Zeit gewählte Vertretungen in Gremien über politische Fragen entscheiden *direkte* Demokratie findet sich im Volksentscheid wieder, bei dem alle wahlberechtigten Bürgerinnen unmittelbar über einen Gesetzesentwurf abstimmen. (vgl. URL: Eckart 2006, S. 69).

Beide sind aber nicht die einzig vorstellbaren Formen. Demokratie schafft lediglich eine Grundlage für vielfältige politische Ordnungen.

Entstanden in der antiken Polis Athens, war Demokratie auf die Herrschaft der Mehrheit der Bürger ausgerichtet. Uneindeutig bleibt bei diesem Merkmal, ob es sich um mittelbare oder unmittelbare Macht der Volkes handelt und was Minderheiten dabei für eine Rolle spielen. Platon begriff die so genannte Pöbelherrschaft als Regierung der armen, ungebildeten Masse und wertete damit die Beteiligung aller Menschen ab. (vgl. bpb 2004, S 3ff)

Heute hat sich das Demokratieverständnis in Deutschland hin zur Vorstellung von Volkssouveränität ausgedehnt. Demokratie ist vielmehr ein Sammelbegriff für moderne Lebensformen geworden (vgl. Schubert/Klein: Demokratie, 2006), denn sie tritt für tatsächliche oberste Werte ein, wie z.B. das Achten der Würde des Menschen (vgl. URL: Eckart 2006, S. 70).

Bedeutsame Merkmale in diesem Rahmen sind weiterhin:

- a) Freiheit individueller Entscheidungen und Handlungen, sowie Verfügung über Möglichkeiten zur individuellen Verantwortung
 - b) individuelle Gleichheit vor Recht und Gesetz, Schutz der Minderheiten
 - c) kollektives und solidarisches Handeln auf freier Grundlage
- (vgl. Schubert/Klein: Demokratie, 2006)

Was macht demzufolge eine Demokratin oder einen Demokraten aus? Zu einer personellen Beschreibung gelangt man, indem man Demokratie auf der Handlungs- und Erlebensebene bringt. Demokraten handeln nach demokratischen Prinzipien und vertreten diese. Dabei respektieren sie den Willen der Mehrheit (vgl. Duden: Demokrat, 2007). Diese Aussage bedeutet nicht, dass es sich zwangsläufig um eine bedingungslose Entscheidungsgewalt von Mehrheiten, als vielmehr um das Respektieren des Willens handelt. Wird von einem ausgedehnten Demokratiebegriff ausgegangen, der ebenso die Beachtung aller minderheitlichen Meinungen berücksichtigt und diese in Entscheidungen widerspiegeln lässt, erhält die Duden-Definition einen Gültigkeitszuwachs. Demokratinnen achten die verschiedenen Interessen aller Glieder und wollen in einer heterogenen Gruppe einen kompromissvollen Diskurs anstreben, bis sich der kleinste gemeinsame interpersonelle Nenner herausbildet. Das fügt ebenfalls das Respektieren des Willens von Minderheiten bzw. aller in der Gesellschaft lebenden Gruppen hinzu. Würden lediglich die Mehrheiten einer demokratischen Gesellschaft bestimmend sein und die Entscheidungsgewalt haben, würde es erneut zur Ungerechtigkeit gegenüber den Interessen der Minderheiten kommen.

1.1.1 Demokratische und hierarchische Strukturen im Vergleich

Der entscheidende Vorteil von Demokratie ist, gerade in der Abgrenzung zur Hierarchie, dass sie auf beabsichtigte Erzeugung von Angst und Scham verzichten kann. Schamgefühl ist als Angst vor den Überlegenheitsgesten anderer zu verstehen (vgl. Elias 1976, S. 397). Somit kann nur ein gleichberechtigtes

System, was auf Über- und Unterordnungsverhältnisse verzichtet, was Macht anteilig vergibt, was Kontrolle und Gehorsam gegen Vertrauen tauscht, frei von erzeugter Angst sein. Beschämung und initiierte Angst wird mit Demokratie überflüssig, denn Norbert ELIAS sagt sinngemäß, dass die Scham- und Peinlichkeitsgrenze des Einzelnen umso mehr steigt, je größere Menschenräume sich befrieden (vgl. Elias 1976, S. 399). So wächst das Verantwortungsgefühl eines jeden Bürgers, was durch Selbstzwänge erzeugt wird, stetig mit dem Anstieg der Befriedung von gesellschaftlichen Räumen.

Hierarchie hingegen benötigt eine Rangordnung, in der Unter- und Überordnungsverhältnisse herrschen (vgl. Duden: Hierarchie, 2007). Es kommt also zu einer Trennung von Menschen, denen Verschiedenheit an Stellen unterstellt wird, wo es wohlmöglich gar keine Unterschiede gibt, weil sie sich in einer anderen, durch Hierarchie geschaffene Position befinden. Eine Ärztin wird beispielsweise anders im System Klinik betrachtet, als eine Krankenschwester. Dies ist erst einmal legitim, aber nur solange, bis die Unterschiede nicht unzulänglich auf die Qualität der Berufsausübung übertragen werden, so dass eine Ärztin als verantwortungstauglicher, besser und höherwertiger geltend gemacht wird als eine Krankenschwester.

1.1.2 Demokratie als Politik und Kultur

Demokratie wird regulär im Kontext von Politik begriffen. Politik ist eine Disziplin der Gestaltung des öffentlichen Lebens durch Regierungen, Parlamente, Parteien und Organisationen. Sie verfolgen ein gerichtetes Handeln zur Durchsetzung bestimmter Ziele (vgl. Duden: Politik, 2007). Wenn man festlegt, dass es sich bei Demokratie um eine Form von Politik handelt, muss gleichzeitig davon ausgegangen werden, dass nicht nur in einem Staat, sondern in jeder öffentlichen Institution, in jedem System irgendeine Art von Politik herrscht. Betrachtet man Kindertagesstätten als gesellschaftliche Institutionen in denen es um Bildung, Erziehung und Betreuung geht, geht es immer auch um die Durchsetzung bestimmter Ziele. Einerseits sind es Orte, der Gestaltung des öffentlichen Lebens und andererseits braucht das Zusammenleben von Menschen in einem Gemeinwesen eine Gestaltung. Die Verantwortung dafür kommt den handelnden

Menschen in den gewählten Gremien, als auch den einzelnen Mitgliedern des Systems zu. Wenn Entscheidungsgewalten und folglich Machtverhältnisse auch in einem Kindergarten herrschen, in dem „regiert“ wird, so fragt sich, welche Regierungsform vorherrschend ist. Man kann davon ausgehen, dass mindestens demokratische Anteile in diese Konstitution verwoben sind.

Dazu äußern sich Humberto MATURANA und Gerda VERDEN-ZÖLLER, denn sie stellen sich Demokratie als eine Art Entwicklungsstufe unserer Kultur vor. Es wird davon ausgegangen, dass die europäische Kultur eine patriarchalische ist, in der die matristische Kindheit eingebettet ist. Die Struktur dieser Kultur richtet sich gegen all diejenigen, die durch direktes oder indirektes Verhalten die altbewährte Lebensweise ablehnen und kommt denen zugute, die sich dem patriarchalen Verhalten anpassen. Der Erwachsene unserer Zivilisation trägt die unbewusste Sehnsucht in sich, die mühelose Würde seiner Kindheit wiederzuerlangen. Der Wunsch nach Leichtigkeit im Zusammenleben, gegenseitigem Respekt und nach Emotionieren, herrscht vor, weil er diese Dinge in seiner matristischen Kindheit schon einmal erfahren hat, nun aber dem andauernden Kampf um Beherrschung unterliegt. Dadurch entstehen Spannungen, die sich in unserer Kultur als konstitutiv konservatives System niederschlagen. Somit wird die Kultur durch Erwachsene neu in Frage gestellt, es kommt zum Bruch mit den Regeln der Patriarchalität und Demokratie kann daraus entspringen. Gleichzeitig wird sie aber auch immer wieder durch den Widerstand der Patriarchalität gebremst. Diese Sehnsucht kann gestillt werden, indem es freie Gespräche und Konversationen über Angelegenheiten der Gemeinschaft gibt¹, also indem Demokratie gelebt wird. Ansonsten bleiben die Konflikte zwischen der Kultur, die konservativem Lernen ausgesetzt ist und der demokratischen Grundordnung, die als neomatristische Lebensweise angesehen wird, bestehen (vgl. Maturana/Verden-Zölller 1994, S. 65ff).

Daraus lässt sich ableiten, dass es ein Demokratiestreben in Politik und Kultur gibt und gleichzeitig auch immer ein Entgegenwirken durch konservative, patriarchalisch verwurzelte Zusammenhänge. Debatten um *Gender-*

¹ MATURANA und VERDEN-ZÖLLER beschreiben am Beispiel griechischer Stadtstaaten das Entstehen von Konversationen auf dem Marktplatz bzw. auf dem Versammlungsort *Agora*. Das Öffentlichmachen der Angelegenheiten der Gemeinschaft wurde zur alltäglichen Sache und so veränderte sich das Emotionieren der Bürger, weil dadurch die tiefe Sehnsucht nach gegenseitigem Respekt gestillt wurde. (vgl. Maturana/Verden-Zölller 1994, S. 66f)

*Mainstreaming*² stützen die Sichtweise der patriarchalen Kultur, in der das männliche Geschlecht als normal gilt und somit eine höherwertige, bestimmende Funktion gegenüber anderen Geschlechtern hat. Währenddessen bringen Gleichstellungsmaßnahmen, wie zum Beispiel die Einführung einer Frauenquote in Führungspositionen, wieder nur eine exkludierende Sonderstellung für das weibliche Geschlecht hervor.

In einem Kindergarten werden Erwachsene vielleicht gerade verstärkt an die unbewusste Sehnsucht erinnert, weil sie permanent emotionierende Mädchen und Jungen erleben, die eine mehrheitliche Subgruppe in der Institution darstellen. Aus diesem Grund möchte ich Demokratie über den gewöhnlichen Kontext der Staatenpolitik hinaus denken und in das Feld von elementarpädagogischen Institutionen einbringen.

1.1.2.1 Demokratie als Form von Politik eines Kindergartens

Demokratie ist eins von vielen politisches Prinzip. Es ist ähnlich einem Brettspiel – es ist ein System von bestimmten und in diesem Fall demokratischen Regeln, die gelernt und eingeübt werden müssen, damit alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen unter den gleichen Voraussetzungen starten können und das Gesellschaftsspiel dann überhaupt erst fair spielbar wird. Jede elementarpädagogische Institution steht nun vor der Frage, welche Personen des Regelsystems teilhabend sind oder mitspielen sollen. Die Mitglieder einer Demokratie sind vielschichtig: Es sind Mütter und Väter, Erzieher, die Jungen und Mädchen, der Zivildienstleistende, die Küchenfrau, Großeltern der Kinder, Kindergartenleiterin, Praktikanten und andere. Alle Mitglieder sind Mitwirkende, somit Träger von Aktivität. Demokratie besagt, dass alle Personen gleichberechtigtes Mitbestimmungsrecht haben. Dem geht voraus, dass der Kindergarten seine Mitglieder als mündig geltend macht. An dieser Stelle möchte ich zu bedenken geben, dass Kinder in einem Kindergarten eine Mehrheit darstellen. Nach einem verkürzten Demokratieverständnis, das auf der Herrschaft der Mehrheiten beruht, hätten sie hier eines der obersten Stimmrechte. Es liegt auf der Hand, dass es auf den Großteil der Kindergärten nicht

² Hauptsache Geschlecht: Gender-Mainstreaming macht Gleichberechtigung der Geschlechter zu einem Hauptthema in Politik und in allen Bereichen und auf allen Ebenen (vgl. Rabe-Kleberg 2003, S. 23)

zutrifft. Eher ist anzunehmen, dass Kinder nicht als vollwertige, mündige Mitglieder des Systems verstanden werden. Wahrscheinlich fehlt es ihnen an „Patriarchalität“. Es ist kaum vorzustellen, dass zu Beginn eines Mensch-ärger-dich-nicht –Spiels vier grüne Spielfiguren in den zugehörigen Startfeldern stehen, während die vier blauen Männchen eines Mitspielers bereits auf der Spielbahn verteilt sind, noch bevor mit dem Würfeln begonnen wurde. Im Spiel wird großer Wert auf gerechte Bedingungen bereits vor dem Start und weiterhin während des Spielverlaufs gelegt. Doch wie sieht es mit der Vertretung demokratischer Regeln im realen Leben neben dem Brettspiel aus? Für die Einhaltung der Politik im Kindergarten sind in erster Linie Erwachsene selbst verantwortlich³. Die Spielverantwortlichen haben durch Erfahrungen und Wissensvorsprung gegenüber Kindern automatisch mehr Macht. Es ist selbstverständlich, dass die Pädagogen Gäste des Kindergartens begrüßen, ans Telefon gehen und Praktikanten einweisen. Warum übernehmen Kinder nicht diese Aufgaben? Dies steht im Widerspruch zur angestrebten Gleichstellung der Mitglieder. Dementsprechend haben Erwachsene die Rolle, über Demokratieerhaltung zu wachen und Wissen zugänglich zu machen, bis alle Mitglieder die wichtigen Spielregeln verinnerlicht haben. Machtträger sind in der Lage, das Brettspiel und auch das wahre gesellschaftliche Leben auf Demokratie zu prüfen. Wenn Kinder kein Wissen und wenig Zusammenhänge auf dem Gebiet Demokratie erfahren können, haben sie schlechtere Startbedingungen und sind von vorn herein der Rolle des Verlierers näher. Deshalb sollten alle Mädchen und Jungen Zugang zu demokratischen Erfahrungen bekommen. Erwachsene können dafür den Rahmen gestalten. Wer im Mensch-ärger-dich-nicht–Spiel eine eigene, nicht fundierte Regel entwirft und anwendet, wird schnell von den Mitspielern entlarvt. Also ist Wachsamkeit für politische Belange in Hinblick auf Gerechtigkeit und Freiheit ebenso für einen Kindergarten relevant.

Demokratie setzt auf selbstregulative Prozesse im System und die Aktivität der Mitglieder. Doch vorher muss es ein Bewusstsein über die hierarchischen Strukturen eines Kindergartens geben, auf dessen Grundlage Entscheidungsgewalten neu verteilt, ausgestaltet und umverteilt werden können.

³ Mündige Kinder als Glieder des Kindergartens wären ebenso Verantwortungsträger, doch wie zuvor erläutert, ist das der Idealzustand einer demokratischen Politikgestaltung. Es ist aber nicht das Selbstverständnis, von dem wir heute ausgehen können. Gibt es jedoch schon mündige Kinder, zählen sie in diesem Bereich mit hinein.

Dabei müssen auch Minderheiten wie die oft vergessenen Großeltern oder der Zivildienstleistende in den Blick gerückt werden, um Benachteiligungen entgegenzuwirken. Die Öffnung hin zum Gesamten stellt eine Herausforderung und gleichsam das hohe Potential der Demokratie dar.

Gerade der Kindergarten muss sich als „Betreiber von Kindheitspolitik“, die immer eine Generationspolitik des vorherrschenden Verhältnisses zwischen den Generationen ist, bewusst werden und diese gestalten. Macht spielt in dieser Institution eine große Rolle. Je hierarchischer die Strukturen sind, desto mehr Beschämung⁴ passiert

1.1.2.2 Demokratische Prinzipien

Demokratische Prinzipien stellen Werte dar, nach denen sich Regelsysteme richten, um dem Ideal der Demokratie auf allen Feldern der Praxis näher zu kommen.

Die früher fokussierten Begriffe wie Gleichheitsprinzip und Mehrheitsprinzip, welche teilweise auch heute noch in politischen Kontexten Erwähnung finden, können durch die Entwicklung, welche die Demokratie bereits genommen hat, vernachlässigt oder aufgefrischt werden.

Es ist für eine demokratische Ordnung nicht entscheidend, dass Menschen *gleich* sind. Im Gegenteil: Die Vielfalt der Individuen wird als Stärke begriffen. Unsere Gesellschaft hat bereits Erfahrungen damit, *diversity*⁵ als Reichtum anzuerkennen. In Kindergärten findet man heute überwiegend heterogene Gruppen, freie Grundschulen durchmischen die Klassenstufen, um dem gemeinsamen Lernen den Weg frei zu geben, Forschungsprojekte an Hochschulen arbeiten jahrgangsübergreifend mit Professorinnen, Bachelor- und Masterstudenten und wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen. Das Bewusstsein Vielfalt als förderlich zu betrachten, ist bereits vorhanden. Es ist aber eingeschränkt und nicht vollumfänglich vorhanden, denn sie findet zurzeit ihre Grenzen in gewissen

⁴ In „Über den Prozess der Zivilisation“ äußert sich Elias zum Thema Scham und Peinlichkeit und dessen Funktion (vgl. Elias 1976, S. 397ff)

⁵ Diversity ist ein Sammelbegriff für Unterschiedlichkeit in Meinungen, Auffassungen, Interessen etc. Vielfalt ist ein Potential in der Gesellschaft, was nur auf der Basis von Toleranz nutzbar gemacht werden kann.

Übereinstimmungsmerkmalen. Im Fall des Forschungsprojekts ist es die Zugehörigkeit zum Fachbereich der Hochschule. Die Mitarbeiterin der Cafeteria, ein Student aus einem fremden Fachbereich oder Hochschulexterne Menschen sind nicht in diesen Projekten involviert. Schwerstmehrfachbehinderte Kinder sind einer heterogenen Kindergartengruppe dann doch zu viel Unterschiedlichkeit. Selbst die gegenwärtigen Strukturen, wie in den drei Beispielen genannt, unterliegen subtil dem konservativen Strang der Gleichheit. Ein Prinzip, das vorschlägt Gleichheit zu erlangen, würde Menschen benachteiligen, die anders sind, die eine abweichende Meinung verfolgen und die ausgegrenzt werden, weil sie sich fremd bewegen, sich fremdartig verhalten oder ein zu unterscheidendes Merkmal in ihrer Handlungsweise zeigen. Sie würden mit dem Gleichheitsprinzip diskriminiert werden. Scheinbar existiert eine Angst vor der Mischung und Vernichtung der kollektiven Identität. Die Aufforderung der Ungleichheit die Türen zu öffnen, will die gemeinschaftliche Einheit nicht zerstören. Die Besonderheit ist, ihre Dynamik zuzulassen, mit Wandlungen zu rechnen und dem Prozesshaften mehr Gewicht geben, als einem wohlmöglichen Endprodukt. Dieses Prinzip erhält mehr Gültigkeit, wenn Gleichstellung und Gleichberechtigung gemeint werden. Jesper JUUL prägte den Begriff der Gleichwürdigkeit. Er richtet sich gegen das Ausschließen der Meinungen und Haltungen von Kindern gegenüber denen der Erwachsenen und inkludiert sie, soweit wie möglich. Die Priorität legt JUUL auf das Wahrnehmen und das Ernstnehmen von Menschen untereinander (vgl. Juul 2010, S. 22). Ein Gleichwürdigkeitsprinzip impliziert, dass es in einer Demokratie auch ein Individualitätsprinzip geben muss. Auch wenn das Gleichheitsprinzip den gut gemeinten Grundsatz „vor dem Gesetz sind alle Menschen gleich“ meint, kann diese Form nicht beibehalten werden, da sie eine Gefahrenquelle für Demokratie in sich birgt, nämlich dann, wenn an dieser Stelle die Bedeutung „vor dem Gesetz sind die verschiedensten Menschen gleichgestellt, gleichberechtigt und gleichwürdig“ verkürzt wird.

Das Mehrheitsprinzip muss ebenfalls auf den Prüfstand gestellt werden. Wenn Interessen und Meinungen der Bürger, die in der Überzahl im System vertreten sind, Entscheidungen beherrschen, diktieren sie die Gestaltung des öffentlichen Lebens restlichen Teilnehmerinnen auf und unterdrücken den Willen diverser Minderheiten. Eine starke Anzahl an gleich interessierten Menschen in einem

System hätte selbst ohne die Zuteilung von Entscheidungsgewalt eine ausreichende Wirkkraft. Durch die von Elias beschriebenen Handlungsketten und Verflechtungszwänge (vgl. Elias 1976) reicht der natürliche Einfluss vom Mainstream aus. Es kann also auf die Machtaufwertung durch das Vergeben der Herrschaft an die Mehrheiten verzichtet werden. Die Entscheidungsfindung sollte die Berücksichtigung aller anstreben, unabhängig von dem quantitativen Verhältnis, von ihrem Status oder anderen kreierte Merkmalen. Als Alternative kann das Konsensprinzip verfolgt werden. Alle Interessen werden hier wahrgenommen und im Diskurs untergebracht, ohne gewichtet zu werden. Auf dieser Grundlage kann der kleinste gemeinsame Nenner ausfindig gemacht werden. Der Vorteil dabei ist, dass Minderheiten nicht unter dem Druck der Mehrheiten stehen, da sie nicht davon ausgehen müssen, dass ihre Meinung minderwertig, sondern gleichwertig aufgefasst wird. Alle Teilnehmer tragen die Konsensentscheidung mit, obwohl sie gegebenenfalls Bedenken haben, die aber zurückgestellt anstatt unterdrückt werden, damit der Prozess der Entscheidungsfindung weitergeführt werden kann.

Nach ECKART sind weitere Prinzipien wie Achtung der Menschenrechte, Volkssouveränität, Gewaltenteilung, Verantwortlichkeit der Regierung, Gesetzmäßigkeit der Verwaltung, Unabhängigkeit der Gerichte, Mehrparteienprinzip, Chancengleichheit für alle politischen Parteien, für eine freiheitliche demokratische Grundordnung unerlässlich (vgl. URL: Eckart 2006, S. 76f).

1.2 Begriffsbestimmung Demokratisierung

Unter Demokratisierung ist die Einführung und Anwendung demokratischer Prinzipien in einem bestimmten Bereich zu verstehen (vgl. Duden: demokratisieren, 2007). Werden demokratische Prinzipien angewendet, entfällt das Festhalten an hierarchischen Ordnungen. Ist der bestimmte Bereich die Gesellschaft, sind alle gemeinschaftlichen Teile betroffen. Demzufolge ist Demokratisierung der Abbau von Hierarchie in allen gesellschaftlichen Bereichen.

Der Begriff weist ausdrücklich auf die Prozesshaftigkeit von Demokratie hin. So ist davon auszugehen, dass er gewissen Dynamiken unterliegt.

Eine davon ist die Kraft politischer Freiheit, die BECK als eine Kerndynamik versteht. Sie beschreibt einen Aufbruch in mehr Freiheit, die das Zerbrechen von überlieferten Abhängigkeits- und Autoritätsstrukturen mit sich bringt. Dazu ist es notwendig, die eigenen Freiheitsrechte wahrzunehmen (vgl. Beck 1997, S. 195f). Dass heißt, es muss Wissen und Aufklärung über die politischen Spiel- und Handlungsräume geben, damit sie erst gesehen und dann ergriffen werden können. Soll Demokratisierung auf den Weg gebracht werden, muss die Frage gestellt werden, ob Bürger überhaupt ihre Freiheitsrechte kennen können, kennen dürfen und wie niedrigschwellig der Zugang zu diesem Wissen ist.

Die Suche nach Kapazitäten für mehr Freiheit oder auch das Überwinden dazu, brachliegende Freiräume zu nutzen, können bereits demokratisierend wirken. Es umfasst ein permanentes Neubeleben der demokratischen Prinzipien durch den Menschen. Wer sich auf Demokratisierung einlässt, muss mit Krisen, Konflikten und Dilemmata rechnen, also Umbrüche zulassen, da es zum Zerfall von bekannten Ordnungen kommen kann. Durch die gleichwürdige Vermischung von Individualitäten kommt es zu einer ungewohnten Ordnungsform: dem Chaos. Die freiheitlich lebende Bürgerin gilt als unbequeme Bürgerin in der Gesellschaft, weil das Chaos was sie anrichtet, fremd wirkt. Sie ist aber in der Lage, das Wissen über Freiheit, die Erfahrungen der Gefahren von Unfreiheit anzuwenden und sie traut sich unbegründete Traditionen zu hinterfragen und aufzulösen.

Der gesellschaftliche Wandel zur Risikogesellschaft mit neuen Unsicherheiten und veränderten Werten ist bereits Demokratisierung einer Gesellschaft. Es kann also davon ausgegangen werden, dass politische Freiheit gewisse gesellschaftserhaltende Funktionen hat. Menschen, die den Mut und die Kreativität haben, Risiken zu begegnen, lassen sich auf einen Prozess ein. Ein Prozess bringt Bewegung, Interaktionen, Wechselwirkungen und muss demzufolge Auswirkungen auf die Entwicklung des Individuums haben. Wenn BECK also an einer anderen Stelle politische Freiheit als eigenständige Entwicklungsdynamik der Moderne erwähnt (vgl. Beck, 1997, S. 383f), kann Demokratisierung als eine Form politischer Freiheit, eine Forderung für gesellschaftliches Wachstum und zivilisatorischen Weiterentwicklung sein.

1.2.1 Demokratisierung und Partizipation

Bürgerschaftliches Handeln ist zentraler Bestandteil der Demokratie (vgl. Rätz-Heinisch/Heeg 2009, S. 29). Beteiligung, die sich zum bürgerlichen Handeln bekennt, stellt einen Grundbaustein für Demokratisierung dar. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich Bürgerinnen selbst beteiligen, ihnen aber die Partizipation entweder erleichtert oder erschwert bis verschränkt werden kann. Hierarchie kann sich besser abbauen, wenn gebündelte Macht- und Verantwortungspakete in Einzelteile gesplittet werden, die durch viele neue teilnehmende Bürgerinnen mit Verantwortungen gefüllt werden. Es kann nicht darauf gehofft werden, dass Partizipationsräume auf Bürger zukommen. Sie müssen in Eigeninitiative und Aktivität ergriffen, vielleicht sogar erkämpft werden. Ein Beispiel dafür zeigt sich im Film „Eigentlich wollte ich Förster werden“, in dem das Leben von Bernd aus Golzow als Junge in Ostdeutschland von 1961 bis 2003 dokumentiert wurde. Bereits in der DDR erkennt er, dass die Macht einer Gruppe im Vergleich zum Regierungsapparat, als amtlichen Machtinhaber, ebenso wirksam und nicht zu unterschätzen ist. Er nimmt die Wirksamkeit seiner Gruppe gegenüber der Regierung wahr, indem er, geprägt durch den sozialistischen Zeitgeist, sagt: „*Wir* sind aber das Volk!“ (vgl. Junge, Babara/Junge, Winfried 2003). In der heutigen individualisierten Zeit kommt der Slogan „*Du* bist Deutschland!“ vielleicht bekannter vor. Beide stammen aus unterschiedlichen Zeiten, meinen aber dasselbe: Ob Individuum oder Gruppe, es gibt Wirkungen, die von weniger privilegierten Menschen ausgehen und nicht zu unterschätzen sind. Derartige Selbstwirksamkeitsüberzeugungen („*Wir* sind aber das Volk!“) oder Selbstwirksamkeitsunterstellungen („*Du* bist Deutschland!“) bewirken ein Verständnis von Partizipation.

Demokratie verlangt ein kulturelles Selbstverständnis, nämlich die Partizipation aller Bürger (vgl. Rätz-Heinisch/Heeg 2009, S. 31). Partizipation umfasst die Teilhabe und Teilnahme verschiedenster Menschen am gesellschaftlichen Leben. Dieses Verlangen beruht auf Freiwilligkeit und vor allem darauf, Beteiligung für alle zuzulassen und Schwellen zum aktiven Handeln abzubauen. Denn Partizipation muss dem Menschen ein logisches Bedürfnis sein, betrachtet man ihn als soziales

Wesen mit annähernd erfüllten Grundbedürfnissen nach Schlaf, Nahrung und Wohnung⁶.

1.2.2 Demokratisierung im Kindergarten

Wenn Demokratisierung durch Partizipation ins Laufen gebracht werden kann und Demokratie funktionieren soll, braucht eine Institution emanzipierte Mitglieder. Die pädagogischen Fachkräfte haben aufgrund ihres Status die Möglichkeit, Rahmenbedingungen zu schaffen, so dass Kinder und Eltern die Struktur selbst mitgestalten können und direkt miteinbezogen werden (vgl. Rätz-Heinisch/Heeg 2009, S. 118). Sie werden also herangelassen, weil sie als eigenständig und verantwortungsfähig wahrgenommen werden und können sich auf dieser Grundlage weiter emanzipieren. Bezogen auf den Kindergarten bedeutet das weiterhin, dass alle Glieder, also z.B. Kinder, Eltern, Erzieherinnen, ihre Freiheitsrechte mehr und mehr wahrnehmen, sie differenzierter kennen lernen und für sie eintreten müssen. Gerade die deutsche Gesellschaft kennt durch das DDR Regime und die Zeit des Nationalsozialismus die schweren Folgen vom Vernachlässigen der eigenen Freiheitsrechte, vom schleichenden Mitläufertum und von Hörigkeit.

BECK beschreibt, dass die Moderne bereits über politische Freiheit als Sinnquelle verfügt (vgl. Beck 1997, S.10). Ein moderner Kindergarten ist kein von der Gesellschaft abgetrennter Bereich, sondern kann ebenfalls von dieser Sinnquelle profitieren.

Wobei LUHMANN zwischen Erziehungssystemen, wie dem Kindergarten, und anderen Funktionssystemen der Gesellschaft gewichtige Unterschiede sieht, weil man dort die absichtsvolle Kommunikation⁷ nicht gegen die Strukturen von Interaktionssystemen trennen kann. Es gibt auch kein Kommunikationsmedium, wie z.B. in der Wirtschaft über das Geld oder in der Wissenschaft über die Wahrheit kommuniziert wird. Dennoch zieht er in Betracht, dass auch Erziehung einen Bedarf für funktionale Äquivalente hat (vgl. Luhmann 2006, S. 7ff).

⁶ Die Maslow'sche Bedürfnispyramide geht davon aus, dass der Mensch sich nur nach existentieller Absicherung höheren Bedürfnissen widmet.

⁷ Erziehung beschreibt Luhmann als die Änderung von Personen durch darauf spezialisierte Kommunikation, weil angenommen wird, psychische Systeme durch Veränderung verbessern zu wollen (vgl. Luhmann 2006, S. 7).

Ich gehe davon aus, dass der Kindergarten sich über Freiheit eine neue Ordnung schaffen und Stabilität erhalten kann. Demokratisierung kann für den Kindergarten funktional werden. Würde die Hierarchisierung die stärkere Sinnquelle bleiben, hieße das nur, dass Planmäßigkeit dem Chaos vorgezogen wird, obwohl beides Ordnungssysteme sind, mit denen Gesellschaften funktionieren können.

Das Wissen was erwachsene Menschen und Kinder heute über Demokratie haben, kann genutzt werden, um Freiheit zu verwirklichen. Es soll aber weniger darum gehen, Kinder zu Demokraten zu erziehen. Vielmehr ist es relevant, eine offene Haltung der Akteure herauszufordern, ein freiheitliches Klima zu erlangen und auch Verknüpfungen zum Gemeinwesen herzustellen. Dies kann wiederum auf unzählige Aspekte eines Kindergartens wirken. Verwurzelte, konservative Strukturen und eine unüberlegte Politikgestaltung im Kindergarten bremsen das Entwicklungspotential.

Doch gerade aufgrund der Historie des Kindergartens hat es Demokratisierung als Probeprozess für die jeweilige Institution schwer angenommen zu werden. Es ist schwierig abzuschätzen, ob es an der Zeit ist, dass sich Kindergärten von althergebrachten Strukturen befreien wollen oder ob die traditionellen Stränge weiterhin funktionieren. Doch lassen Demokratisierungstendenzen außerhalb des Kindergartens, beispielsweise in der Familie⁸, vermuten, dass es in der jetzigen Zeit „up to date wäre“, professionelles Handeln von pädagogischen Fachkräften auf der Basis eines demokratischen Verständnis auszuführen.

Demokratisierung ist ein Prozess der auf die Handlungsebene gebracht werden muss, damit er Gestalt erhält. In Anlehnung an den Ansatz von *Gender Mainstreaming*⁹ (vgl. Rabe-Kleberg 2003, S. 26ff) möchte ich im übertragenem Sinn von *Doing Democracy* sprechen. Demokratisierung wird fortwährend in Interaktion erzeugt und abgebildet. Kinder, Eltern und Erzieher sind durch ihr eigenes interaktives Verhalten Akteure und zwar in diesem Fall nicht in Bezug auf Gender, sondern auf den Demokratisierungsanteil im Handeln. Komplexe

⁸ Ullrich BECK beschreibt diese näher in „Demokratisierung der Familie“ (vgl. Beck 1997, S.195ff)

⁹ Gender Mainstreaming bedeutet, die Betrachtung des Verhältnisses der Geschlechter zur Hauptsache zu machen. Die Geschlechterperspektive soll in politischen Entscheidungen eingenommen werden und Einfluss bekommen, damit Chancenungleichheit in Richtung Geschlechtergerechtigkeit abgebaut werden kann. *Doing Gender* beschreibt, dass das Geschlechterverhältnis in gesellschaftlichen Ordnungen reproduziert wird und diese in alle Strukturen durchdringt. Das Reflektieren der handelnden Akteure darüber, wie sie das Geschlechterverhältnis in Interaktion bestätigt, verfestigt, verflüssigt oder neu organisiert wird, kann der Schlüssel zum Umdenken sein (vgl. Rabe-Kleberg 2003, S. 64ff).

Vorgänge durchziehen das alltägliche Leben in einem Kindergarten und überall darin kann Demokratisierung mehr oder weniger stattfinden.

Um die Orte von Demokratisierung ausfindig zu machen, können die Fragen aus der Begriffsbestimmung wieder aufgegriffen und auf den Kindergarten angewendet werden: Wie viel Wissen haben Kinder in einem Kindergarten über ihre Freiheitsrechte? Wie leicht erfahren sie dieses Wissen? Wie groß ist die Abhängigkeit der Erwachsenen, um Aufklärung und somit erst die Voraussetzung für Demokratisierung zu erlangen?

2 Notwendigkeiten von Demokratisierung im Kindergarten

Um der Bedeutsamkeit des Themas näher zu kommen, möchte ich nun ausgewählte Perspektiven einnehmen. Sie sollen anhand von fachfernen und fachnahen Auszügen beleuchten, warum es heute verschiedene Bedarfe von Demokratisierung im Kindergarten gibt.

2.1 Aktueller Bedarf

Das Thematisieren von Demokratie in aktuellen pädagogischen Diskussionen wird vorrangig im Kontext von Schule vorgenommen. Es findet demnach Anklang im Bildungswesen, zu dem Grundschule, Schule und Hochschule zählen. Dabei werden elementarpädagogische Institutionen, welche dem Ministerium für Gesundheit und Soziales unterstellt sind, in der Diskussion oft vernachlässigt oder gar ausgespart. Sei es, weil Mädchen und Jungen – noch deutlicher wird es bei der Erwähnung von Säuglingen – Kompetenzen für politische Bildung in ihrer Komplexität nicht zugesprochen, vielleicht sogar abgesprochen werden oder weil Vorstellungen über die Praxis von gelebter Demokratie im Kindergarten fehlen. Der Begriff *Partizipation* wird als Auftrag von Kindertagesstätten angesehen, wobei Politik und Demokratie nicht selbstverständlich als Bereiche der pädagogischen Arbeit mit den jüngsten Menschen gezählt werden. Ein Grund dafür kann das Generationsverhältnis sein, welches sich in einem Generationskonflikt darstellt, der mit der Lebensalterdifferenz zunimmt. Die angenommene Fremdheit und fehlendes Verständnis von positiven Effekten der Unterschiedlichkeit zwischen den Generationen vergrößert vermutlich die Schwelle zum Austausch, zur Kommunikation, zum Verständnis und zum Einlassen auf die gegenseitige Symbolik in der Sprache und der Auffassung von Welt. Es handelt sich also um eine Diskriminierung von Kindern aufgrund ihres minderen Lebensalters.

Die World Vision Kinderstudie 2007 interessiert sich für die Bedürfnisse und Meinungen von Kindern. In den alten und neuen Bundesländern wurden dazu Kinder im Alter von 8 bis 11 Jahren befragt (vgl. URL2: WVK). Ein Meinungsbild von Kindergartenkindern entstand demzufolge nicht.

Je jünger die Kinder sind, desto weniger Interesse besteht an ihren subjektiven Lebenslagen und ihrer politischen Meinung. Kinder von null bis sechs Jahren stellen also eine Randgruppe dar, die wenig gewollten oder keinen Zugang zum vollumfänglichen politischen Wissen haben kann.

Es ist also davon auszugehen, dass in unserer postmodernen Zeit freiheitliche Willensbildung in Kindergärten auf einem qualitativ hohem Niveau keine Priorität hat.

Neurobiologische Erkenntnisse autorisieren Kinder dazu, spätestens mit ihrer Geburt, Selbstbildung¹⁰ mit der vollumfänglichen Komplexität von Wissen betreiben zu können. Wie in den Grundlagen beschrieben, ist Demokratie ein Katalysator für Bildung, da sie, durch den Wegfall von Angst, Zentren im menschlichen Gehirn freigibt und offen hält, die erst dann von unbestimmten Verknüpfungen erobert werden können. Angst lenkt dann nicht mehr die Kreativität ab (vgl. URL: Spitzer 2009, 4min)

2.2 Historische Betrachtungen

2.2.1 Kindheiten

Die Lebensphase Kindheit hat sich im Vergleich zur Vergangenheit gewandelt. Noch vor einigen Jahren galt körperliche Züchtigung von Kindern als normal. Für Kindstötung gab es, beispielsweise im römischen Reich, nicht einmal einen Rechtsbestand (vgl. Klusemann 2003, S.11f), denn es war während der Antike eine alltägliche Erscheinung. Es gab ein anderes Verständnis vom Kind als wir es heute haben. Umgekehrt kommt es heute zum medialen Skandal, wenn Kinder getötet und misshandelt werden. Die Missbrauchsvorfälle an der Odenwaldschule beherrschten über Wochen hinweg die Presse. Heute würden Mitmenschen emotional erregt und aufmerksam werden, wenn ein Vater sein Kinder auf offener Straße ohrfeigt. Historisch war es jedoch gewöhnlich und unauffällig, an Kindern körperliche Gewalt zu verüben. Der Wandel der Auffassungen unserer Gesellschaft zur Behandlung von Kindern von früher zu heute zeigt sich als

¹⁰ Selbstbildung an sich gibt es nicht, da sie immer in soziale Kontexte eingebettet und von Interaktion abhängig ist. Hier wird der Begriff dennoch verwendet, da betont werden soll, dass eher das Kind selbst als eine andere Einzelperson verantwortlich für eigene Lernprozesse ist.

Demokratisierung. Es handelt sich nicht nur um den Rückgang der körperlichen Gewaltanwendung vom Erzieher zu seinem Zögling. Denn dies müsste noch nicht zwingend einen Abbau von Hierarchie zwischen Erwachsenen und Kind bedeuten. 1900 bis 2000 wurde zum „Jahrhundert des Kindes“ gemacht. Kindheit wird darin als ein Abschnitt im Leben betrachtet, der von Erwerbslosigkeit und Lernen geprägt ist und separat vom Status der Erwachsenen als ein geschützter Raum institutionalisiert wird. Seit dem Zweiten Weltkrieg hat sich das Machtgefälle von Eltern zu ihren Kindern verflacht (vgl. Honig/Leu/Nissen 1996, S. 9). Die hierarchischen Strukturen innerhalb der Familie haben abgenommen. Es gibt eine Dynamik der politischen Freiheit (vgl. Beck 1997, S. 195ff).

Hinzukommt die allmähliche Veränderung der gesellschaftlichen Auffassung im 18. Jahrhundert, dass ein Kind zu erziehen sei, ohne dabei durch seine ständische Herkunft vorbestimmt zu sein (vgl. Luhmann 2006, S. 10).

Demzufolge ist die Tendenz der historischen Entwicklung demokratisierend. Die Merkmale, die in der Gegenwart Kindheit umrahmen, sind sicherlich fortschrittlich zu verstehen und durch eine zunehmende Wahrnehmung der Rechte von Kindern gekennzeichnet. Am Verlauf der Geschichte ist zu erkennen, dass jedoch nicht davon ausgegangen werden kann, dass unser heutiges Kindheitsbild schon alles ist. Deshalb muss Demokratisierung weiter vorangetrieben und auf einen echten Hierarchieabbau hin geprüft werden. Sich nur auf einen Wandel zu verlassen reicht nicht aus, denn er kann auch die Veränderung und Erneuerung hierarchischer Strukturen bedeuten, so dass es wieder nicht mehr Platz für echte Freiheiten geben kann und Demokratie abgedrängt wird.

2.2.2 Regierungsformen in Deutschland und ihre Kindergartenpolitik

Die NS-Diktatur und das DDR-Regime stellen einen drastischen Gegensatz zur Demokratie dar. Zu beiden Zeiten wurde der Kindergarten als pädagogische Institution für politische Zwecke benutzt und diente der Verbreitung eines ideologischen Meinungsbildes.

In der Zeit des Nationalsozialismus waren Kindergärten wichtige Instrumente und sollten gleichgeschaltet werden. Die Fachzeitschrift „Kindergarten“ sah in der

Erzieherin die entscheidende Helferin des Führers, die durch ihre bloße Haltung den einmaligen Sieg des deutschen Volkes vermitteln kann (vgl. Volkelt¹¹ in *Kindergarten* 1938, S. 69 zitiert nach Berger 2005). In Trägerschaft der Nationalistischen Volkswohlfahrt waren so genannte Erntekindergärten, die zu dreiviertel des Jahres in Betrieb waren. Die Vielfalt in der Kleinkinderziehung wurde unter dem Totalitätsanspruch der Nazis erdrückt, so dass nur noch enge Richtlinien eine Chance auf Legitimität hatten. Alternative Einrichtungen wie beispielsweise Montessori-Kinderhäuser wurden geschlossen bzw. verboten. Durch das Festhalten der Kirche an Institutionen, durch den Wunsch vieler Eltern ihre Kinder in einen konfessionellen, aber nicht nationalistischen Kindergarten zu bringen, durch einen Mangel an überzeugt nationalistischem Personal und durch die Furcht vor drohenden Unruhen im Volk, sollte das kirchliche Kindergartenwesen so rabiāt zerschlagen werden. Die Gleichschaltung gelang dadurch nicht (vgl. URL: Berger 2005).

Dies verdeutlicht, welche Macht das Volk auf die Herrschenden haben konnte und wie sehr Politik und Bürger in Wechselbeziehungen stehen. Das Scheitern der Gleichschaltung spricht dafür, dass ein gewisser demokratischer Strang, auch in der Zeit des Nationalsozialismus, in der deutschen Gesellschaft vorhanden war und sich bewährt hat. Demokratie als das bürgerschaftliche Handeln, z.B. das Entscheiden für kirchliche Einrichtungen, hatte demnach eine Funktion, war also notwendig.

Das Regime der Deutschen Demokratischen Republik verwendete den Begriff der Demokratie im Sinne einer Parteidiktatur. Unter diesem begrifflichen Schein stand eine autoritär sozialistische Regierungsform, die Meinungspluralismus deutlich ausgrenzte.

So unterlagen Kindergärten in der DDR einem eindeutig staatlich festgelegten Erziehungsauftrag, mit methodischen und organisatorischen Vorgaben (vgl. URL: Blank-Mathieu 1998). Die Erziehung hin zu einer sozialistischen Moral mit dem Doktrin, was für die Gruppe gut ist, ist auch für den Einzelnen¹² gut, hatte oberste

¹¹ Prof. Dr. phil. Hans Volkelt war Schriftleiter der Fachzeitschrift *Kindergarten* (vgl. URL: Berger 2005) und überengagierter Nationalsozialist, seit 1932 Mitglied der NSDAP (vgl. URL1: Professorenkatalog Universität Leipzig)

¹² Das heutige Wissen über Individualisierungstendenzen und über Bedingungen für freie Entwicklung der Persönlichkeit des Einzelmenschen blieb im autoritär sozialistischem Verständnis unberücksichtigt und wurde übergangen.

Priorität. Es gab einen bis ins Detail geregelten Tagesablauf in den Kindergärten, die meist als Ganztageseinrichtungen vorzufinden waren. So konnte die Verbreitung der Ideologie sichergestellt werden. Selbst die Beteiligung der Eltern war nicht frei von politischen Zwecken. Im so genannten Elternaktiv sollten Mütter und Väter Aufgaben übernehmen, wie z.B. Feste vorbereiten, um so an der Institution teilzunehmen, aber nicht teilhaben zu können. Denn um die Erziehungsziele des Kindergartens in die Familie hineinzutragen, um politische Interessen zu verbreiten, mussten die Eltern erreicht werden. Es ging beim Elternaktiv nicht um den Sinn, dass sich Väter und Mütter in den Kindergartenalltag mit einbringen, um die Institution zu bereichern und vielfältig werden zu lassen. Es handelte sich um eine verkürzte Beteiligung mit politischem Nutzen.

Auch waren es in der DDR die konfessionellen Kindergärten, die zwar eine Minderheit darstellten, die aber mehr Freiraum für pädagogisches Handeln boten (vgl. URL: Blank-Mathieu 1998). Diese konnten von Eltern und Erzieherinnen unter dem Deckmantel von Konfession als kleiner demokratischer Handlungsraum genutzt werden. Neben all der politischen Manipulation gab es Nischen mit freiheitlichen Lücken, die mit dem Zerfall des Systems legitimiert wurden und sich somit entfalten konnten.

Durch die Wende in Deutschland gab es 1989 einen gesellschaftlichen Umbruch. Der Wegfall des autoritären sozialistischen Regimes der DDR machte den Weg frei für die in westlichen Staaten gereifte Form von demokratischem Vorgehen. Heute ist es für die meisten deutschen Bürger ein Selbstverständnis in einer Demokratie zu leben (vgl. bpb 2009, S. 3). Mit diesem Rückblick wird aber deutlich, dass mit Demokratie, die auf historisch ausgebildeten Strängen und gewohnten Strukturen gewachsen ist, nicht in einem Selbstverständnis gerechnet werden kann. Sie muss immer wieder neu ergriffen und aktualisiert werden.

Politik in den Kindergarten zu denken, muss mit Feingefühl und Achtsamkeit geschehen. Durch die deutsche Geschichte, in der Kindergärten zu Medien der Herrschenden wurden und zu machterhaltenden Zwecken missbraucht wurden, wird Politik als Thema heute vorsichtshalber von elementarpädagogischen Institutionen ferngehalten. Aber gerade aufgrund der verheerenden Ereignisse der NS-Zeit muss es ein vorbeugendes Denken, ein Gestalten von Politik, die immer

in irgendeiner Form im Elementarbereich existiert, geben, damit solche Gefahren weniger Nährboden erhalten. Demokratie als Herrschaftsform sichert sich durch ein Bekennen zur Vielfalt und dem ausdrücklichen Wunsch nach kritischem Denken gegen solche Missbräuche ab.

Die unter Punkt 1 festgelegten Demokratiemerkmale zeigen eindeutig, dass die Regierungsformen in der Zeit des Nationalsozialismus und der DDR zwar den Begriff der Demokratie nutzten, aber weit weg von einer echten Demokratie agierten, da freiheitliche demokratische Prinzipien nicht galten. Die Gefahr, den Begriff als Maske zu nutzen, ist sehr hoch. Um Demokratie festzustellen bedarf es dringend dem Blick hinter die Kulissen und Aushängeschilder von gesellschaftlichen Einrichtungen.

2.3 Juristische Grundlagen für Demokratie

Im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland sind die Grundrechte für Menschen verankert. Der Artikel 2 Satz 2 Absatz 2 besagt, dass die Freiheit der Person, also auch die Freiheit des Kindes, unverletzlich ist. Das in Artikel 5 Satz 1 beschriebene Recht der freien Meinungsäußerung ist für eine Demokratie ein wichtiger Bestandteil.

Darüber hinaus sind rechtliche Richtlinien durch die UN Kinderrechtskonvention hervorgebracht worden. Erstmals wurden am 20. November 1989 die Rechte des Kindes in der Kinderrechtskonvention von der Vollversammlung der Vereinten Nationen beschlossen und somit ein Bewusstsein für Kinder als Träger *eigener* Rechte gestärkt (vgl. URL: BMFSFJ/NAP 2006a, S. 8). Es symbolisiert also ein weltweites Interesse an dem Prozess zur Verwirklichung von mehr Gerechtigkeit für Kinder. Dieser international und rechtlich untermauerte Akt, bringt Kinder und Demokratisierung erstmals offiziell und verbindlich in einen Kontext.

Deutschland beschloss am 16. Februar 2006 einen Nationalen Arbeitsplan (NAP) „Für ein kindergerechtes Deutschland“ Er entstand durch den Weltkindergipfel 2002 in New York, einer Sondergeneralversammlung zu Kindern der Vereinten Nationen. Ziel war es, einen Beitrag zur Verbesserung der Lebenssituationen von

Kindern weltweit zu leisten. Der Nationale Arbeitsplan ist entstanden, um die herausgearbeiteten internationalen Zielsetzungen im eigenem Land umzusetzen. Realisiert werden soll der Plan auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene, bis hin zu Verbänden, Vereinen und freien Trägern. Zur Durchsetzung hat das Bundesfamilienministerium 2006 eine so genannte Lenkungsgruppe, 2007 thematische Arbeitskreise und seit April 2008 ein breit angelegtes Projekt in die Wege geleitet. Dabei kommt der Kindergerechtigkeit eine Schlüsselrolle zu, die durch sechs Handlungsfelder untermauert wird. Im vierten Punkt „Beteiligung von Kindern und Jugendlichen“ zeichnet sich die zunehmende und gewollte Demokratisierung genauer ab:

Es wird erwähnt, dass die Verankerung von Mitwirkungsrechten in Institutionen, wie z.B. im Kindergarten, zur Basis einer funktionierenden Demokratie gehören, so die Sicht der Bundesregierung. Außerdem wird die Bereitschaft von Kindern und Jugendlichen zum projektbezogenen Engagement und ihre große Zustimmung zur Demokratie hervorgehoben. Laut dem Nationalen Aktionsplan ist es das Ziel, die demokratische Kultur mit den Partizipationsrechten von Kindern unserer Gesellschaft zu akzeptieren. Diese kann konkret über einen Strukturwandel und neuer Ausrüstung von Machtverhältnissen zwischen den Generationen in der Praxis umzusetzen werden (vgl. URL: BMFSFJ/NAP 2006a, S.50f).

Betont wird im darauf folgendem Kinder- und Jugendreport, dass der NAP unter Beteiligung und Befragung von Jugendlichen weiterentwickelt wurde (vgl. BMFSFJ 2006b, S. 5). Jugendliche werden also gegenüber Kindern bevorzugt und mehr beteiligt. Diese Trennung und Vernachlässigung der Meinung von Kindern, die keine Jugendlichen sind, zeigt, wie weit wir von gelebter Demokratie und Gleichberechtigung entfernt sind und wie nah wir einer nach Lebensalter gestaffelten klassifizierten Beteiligung stehen. Nicht jeder Mensch wird befragt, sondern nur diejenigen, von denen erwartet wird, dass sie eine bedeutsame und systemerhaltende Antwort liefern können. Kinder zählen anscheinend weniger dazu als Jugendliche. Spannend wäre es weiterführend zu betrachten, welche Jugendlichen konkret befragt worden sind und wie repräsentativ deren Gruppe war, also in welcher Durchmischung junge Menschen zu Wort kamen oder ob die große Vielfalt umgangen wurde?

Letztendlich stellt sich die Frage, ob Kinder und Jugendliche in diesen rechtlichen Vorgaben, die von Erwachsenen ausgerichtet sind, besser Demokratie leben können oder ob der NAP ein von älteren, mächtigeren Menschen kreierter, also aufgedrückter Rahmen ist, der nicht von denen stammt, die beteiligt werden sollen. Denn es findet sich keine Stelle, an der die Zielgruppe darüber entscheiden konnte, ob sie diesen Plan überhaupt und wenn ja, dann in welcher Form haben wollte.

2.4 Politisch-gesellschaftliche Dimensionen

Es wird davon ausgegangen, dass Demokratie, ein gerechtes Miteinander und interindividuelle Differenzen für das System einer Gesellschaft nützlich und erhaltend sind. Im Kleinen, wie z.B. in einem Kindergarten, aber auch im Großen, wie z.B. der europäischen Gesellschaft, ist es erforderlich, alle Glieder an so vielen Stellen wie es nur möglich ist¹³ mit einzubeziehen und ihre Stimme ins pluralistische Meinungsgefüge mit aufzunehmen. Denn auch in der Europäischen Union entstehen Richtungen und Methoden, wie eine Bürgergesellschaft funktionieren kann, die das direkte Einbeziehen aller Bürger anstrebt, wie etwa die aktuellen Überlegungen zum Volksbegehren in der EU (vgl. Weingärtner 2010, S. 4).

Ob gesellschaftlicher Wandel, ob Klimawandel, die Finanzkrise oder andere Veränderungen, alle Bereiche verlangen aktuelles Handeln vom Bürgerinnen und Bürgern. Eine Veränderung, eine Krise oder ein Umbruch kann als Herausforderung und/oder als Bedrohung wahrgenommen werden. Letztendlich sind all das Chancen zur Umgestaltung und zum Aufbruch in mehr Freiheit. Kinder sollen im Kindergarten auf die Zukunft vorbereitet werden, ohne dass Erwachsene wissen, wie die Zukunft aussehen wird, welche Anforderungen sie mit sich bringt. Übrig bleibt dabei, dass in der Institution der Umgang mit Veränderungen erfahrbar gemacht werden kann. Demokratische Strukturen kommen den Anforderungen der zweiten Moderne entgegen. Werden nämlich

¹³ In jedem System lassen sich Stellen für Demokratisierung finden. Trifft man Beteiligung nur in einzelnen Spezialbereichen an, kann noch nicht von Demokratie im eigentlichem Sinn gesprochen werden. Demokratie als ganzheitliche Lebensform muss in verschiedenen, ja sogar kontroversen Strängen des Systems auffindbar und spürbar sein.

Autoritätsstrukturen durch Demokratisierung abgebaut, indem z.B. Kinder in einem Kindergarten partizipiert werden, erhalten sie mehr Eigenverantwortung, was wiederum die Partizipationseffektivität verstärkt, was wiederum Demokratie stabilisiert. Diese Spirale von Beteiligung weitet sich auf andere Lebensbereiche der Kinder aus und kommt somit der gesamten Gesellschaft entgegen.

Es gibt jedoch auch Stolpersteine für Demokratie. Einer davon ist der des intergenerativen Dialogs. Durch den demographischen Wandel muss die Frage gestellt werden, ob der Interessensausgleich zwischen den Generationen überhaupt und weiterhin in Zukunft gewährleistet ist (vgl. Hurrelmann/Bründel 2003, S. 209). Denn wenn sich die Bevölkerungsstruktur so verändert, dass mittelalte und alte Menschen die Mehrheit einer Gesellschaft bilden, in einem System was regulär Mehrheitsentscheidungen verfolgt, dann wird der Demokratie der Boden entzogen und zurück bleibt unaufrichtiges Scheingebilde von Gerechtigkeit. Auf solchen Voraussetzungen wandelt sich Demokratie zur Hierarchie der Senatoren und schafft für die Junioren einzelne beruhigende Scheingremien, aber hält sie damit aus den echten Entscheidungsgewalten raus.

2.5 Psychologische Ebene

Hier möchte ich das Verhalten und Erleben des Erwachsenen und des Kindes unterscheiden, um das Generationsverhältnis zu berücksichtigen. Dabei betrachte ich nur einzelne, aussagekräftige Facetten beider Gruppen.

2.5.1 Psychologie des Erwachsenen

Der Erwachsene erlebt und verhält sich gegenüber einem Kind als mächtig. Norbert Elias erklärt im Zusammenhang mit Schamgefühl das Entstehen der Macht der Erwachsenen gegenüber den Kindern:

Diese Wehrlosigkeit vor der Überlegenheit Anderer, dieses völlige Ausgeliefertsein an sie stammt nicht unmittelbar aus der Bedrohung durch

die physische Überlegenheit Anderer, die hier und jetzt gegenwärtig sind, obwohl sie ganz gewiss auf physische Zwänge, auf die körperliche Unterlegenheit des Kindes gegenüber seinen Modelleuren zurückgeht. (Elias 1976, S. 397)

Macht hat sich somit aus körperlichen Zwängen, nämlich das Kinder von Natur aus über weniger Muskelkraft verfügen als physisch gereifte Menschen, gebildet. Es ist ein verfestigtes und verwurzeltes Phänomen, dass sich Erwachsene Kindern überlegen fühlen, was sich bis heute durchgesetzt, zwar gewandelt, aber überlebt hat. Ist dieser darwinistische Zusammenhang heute noch vertretbar? Er erklärt das Vorhandensein von Macht, bedarf aber einer dringenden Revision, wenn ein konstruktivistisches Kindbild wirklich weiterverfolgt werden soll. Das Ausüben von Macht durch Erwachsenen auf andere Erwachsene oder auf Kinder hat eine überladene, überfordernde Wirkung: Durch die Selbstzwangappertur, die aus Fremdzwängen in der Identität des Individuums verinnerlicht wurde, empfindet der Mensch an sich Unterlegenheit bezüglich der gesellschaftlichen Meinung und der Interessen von sozialen Gruppen, weil er nach Akzeptanz, Beachtung und Anerkennung in der Gemeinschaft strebt (vgl. Elias 1976, S. 397f). Als Dopplung dessen kommt nun die Anwendung von Überlegenheitsgesten durch den Erwachsenen, durch den höhergestellten Pädagogen hinzu, was Kinder, was Eltern in einen Konflikt, der sich in Scham-Angst äußert, bringt. Sie empfinden eine direkte Angst vor der Überwältigung eines anderen Wesens und eine Verstärkung der inneren Ängste und Zwänge (vgl. Elias 1976, S. 399f).

Laut Manfred SPITZER steht Angst Bildung im Weg. Die Gehirnforschung zeigt, dass Emotionen ganz wichtig für Lernprozesse sind (vgl. URL: Spitzer 2009, 2-5min). Angst wirkt sich schlecht auf den Lernprozess aus, weil sie bewirkt, dass Menschen nicht kreativ sein können. Dadurch können sie keine Probleme lösen, ihr Potential nicht entfalten. Das wiederum verstärkt, dass ängstliche Kinder von Erwachsenen als nicht verantwortungsfähig und weniger ernsthaft wahrgenommen werden, so dass diese mehr Berechtigung auf ihren Machtstatus geben können, damit neue Überlegenheiten ausüben werden und somit neue Angst beim Kind erzeugen. Es entsteht so ein Teufelskreislauf, wenn Angst mitlernt.

Werden Kinder in diesem Kontext als Humankapital betrachtet (vgl. Hörner/Drinck/Jobst 2008, S. 41), gibt es zwei logische Schlussfolgerungen: Entweder muss die Macht der Erwachsenen minimiert werden, damit Angst reduziert wird und Bildung als gesellschaftliche Ressource mehr hervortreten kann. Oder aber Macht muss erhalten bleiben, da das Machtgefälle deshalb sinnvoll ist, um eine hohe Abhängigkeit von Kindern zum Erwachsenen zu erzeugen, damit sie als Humankapital in Kontrolle des bestehenden Systems, welches Erwachsenen vertraut ist, bleiben. Kinder müssen gerade dann unterdrückt und abfällig behandelt werden, damit sie nicht aus dem System ausreißen.

Adultismus beschreibt dieses Phänomen genauer. Im Speziellen handelt es sich um ein Machtungleichgewicht zugunsten der Erwachsenen, die sich in ihren Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber dem Mängelwesen Kind als überlebenskompetenter begreifen. Jungen und Mädchen gelten aus langer Tradition heraus als nicht verantwortlich oder zurechnungsfähig (vgl. Ritz 2010, S. 7ff). Sie werden an die Hand genommen, vorsichtshalber im Sandkasten geparkt und kontrollierend beobachtet, um deren Selbst- und Fremdgefährdung zu vermeiden. Adultismus stellt eine Form von Diskriminierung aufgrund des Alters dar. Je jünger ein Mensch ist, desto größer ist seine Abhängigkeit zum Erwachsenen. Sie werden aufgrund ihres geringen Menschenalters sogar von Lebensbereichen der Erwachsenen ausgeschlossen. Wie regelmäßig begegnet man Kindern im Staatsschauspielhaus, an Universitäten und in einem Forschungslabor? Selten trifft man eine Gruppe Zweijähriger auf dem Marktplatz, diese lassen sich eher auf dem Spielplatz in Betreuung einer Tagesmutter entdecken.

Die adultistische Machtstruktur ist durch Gesetze untermauert und in sozialen Institutionen kultiviert (vgl. Ritz 2010, S. 9). Die Macht des Erwachsenen ist also manifestiert. Hinzu kommt die Abwertung von Kindern, weil sie anders denken und handeln als Erwachsene. Diese Unterschiede werden oft künstlich geschaffen und mit Bedeutung aufgeladen, so dass Ähnlichkeiten beider Menschengruppen überdeckt werden (vgl. Ritz 2010, S. 7). Mit den Worten von John Dewey ausgedrückt, wäre Adultismus eine weitere Erzeugung von Dualismen als fest abgegrenzte Plätze, die sich gegenüberstehen (vgl. Dewey 1993, S. 427ff). Das

Kind ist etwas anderes als der Erwachsene, wobei der Erwachsene mehr wert ist als das Kind.

Es lässt sich vermuten, dass ohne Adultismus Kindergärten und andere Bildungsinstitutionen ihre Daseinsberechtigung verlieren würden. Denn gäbe es ein gleichgewichtiges Verhältnis von Erwachsenen und Kindern, hätten Kinder das Recht und den Zugang, zum alltäglichen Leben der Erwachsenenwelt. Die Vorstellung, sie würden dem normalen Leben nicht *gewachsen* sein und an ihm nicht vollumfänglich teilnehmen können, würde dann entfallen.

Erwachsene haben eine Macht, ob sie sie haben wollen oder nicht (Juul 2010, S. 22). Da aber davon ausgegangen werden kann, dass Erwachsene *kognitiver Dissonanz* zwischen matristischen Erinnerungen in der Patriarchalität der Kultur unterliegen (vgl. Maturana/Verden-Zöllner 1994, S. 65ff), gibt es die Möglichkeit, diese Macht zu gestalten. Sie kann also zur Demokratisierung genutzt werden. Es ist nicht möglich, dass Erzieher oder Eltern ihre Macht an Kinder *abgeben*, aber sie können die Verwendungsbereiche umformen, z.B. Rahmenbedingungen schaffen, damit sich Jungen und Mädchen im Kindergarten bemächtigen können.

Der Kindergarten ist eine gesellschaftliche Institution. Die bisher übliche Struktur des Kindergartens, nämlich, dass überwiegend Erzieherinnen den Eltern der Kindern und deutlicher den Kindern selbst überlegen sind, bringt Pädagogen in ein weites Einflussgebiet. Sie können viele bedeutende Entscheidungen bezüglich des gesamten Systems treffen. Möglicherweise liegt dem eine Auffassung zugrunde, die diese Überlegenheit rechtfertigt, z.B. dass das pädagogische Team die saisonal teilnehmenden Kinder und Eltern überdauert und deshalb mehr Einfluss nötig hat. Pädagogen haben auch einen Informationsvorsprung über den Kindergarten und die Abläufe darin, so dass sie nicht noch künstlich ihre Überlegenheit verdeutlichen und hervorheben müssen. Wenn Entscheidungsgewaltenverteilung aus der Biografie des Kindergartens mitgeschleppt und auf dem Argument „Wer am längstem im System ist hat mehr Macht“ begründet werden, werden Eltern und Kinder benachteiligt. Es würde Jungen und Mädchen der Kindergartengruppe im doppeltem Maße eine Diskriminierung anlässlich der geringen Daseinszeit zulassen – die geringe Lebenszeit als Mensch überhaupt und die geringe Zeit, dem System Kindergarten beizuwohnen.

Die Macht des Erwachsenen stellt eine Diskriminierung gegenüber Kindern dar, die in der Daseinszeit als Mensch, also in der Zeitspanne von der Geburt bis zum Moment, begründet ist, woran das Kind nie etwas ändern können wird. Auch anhand der Ausführungen von ELIAS ist zu erkennen, dass die Erzeugung von Angst, Menschen manipulieren kann. Demokratisierung kann das Gefälle vom Erwachsenen zum Kind aufweichen. Der Prozess kann z. B. damit beginnen, dass Erwachsene um ihre Macht wissen und sich reflektierende Fragen stellen, wie etwa: Wie sieht der Erwachsene das Kind? Was macht der Erwachsene mit seiner Macht? Ist er auf Bewunderung vom Kind angewiesen? Welchen Status bekommt ein Kind zugewiesen, wenn ein Erwachsener sich als mächtig betrachtet? Kann der Status neben dem Mächtigen auch, aber anders macht- und kraftvoll sein?

2.5.2 Psychologie des Kindes

Schon für Säuglinge sind die Reaktionen der Bezugspersonen und der menschlichen Umwelt existentiell entscheidend. Es geht ständig darum, ausfindig zu machen, was das Gemeinsame in der fremden Umwelt, was die Intersubjektivität zwischen dem Selbst und den Anderen ist. Über die spezielle Fähigkeit zur amodalen Wahrnehmung in Interaktionen können bereits Säuglinge auf eine gewisse Verbundenheiten der Dinge untereinander schließen. Man kann sagen, sie transformieren ihr Wissen. Dabei werden auch Vitalitätseffekte, also verschiedenste Emotionen die sich in Mimik, Gestik und Bewegungen der Eltern oder anderen Bezugspersonen zeigen, als Anhaltspunkte für das Kind genutzt (vgl. Stern 2007, S. 78ff).

Inhalte moralischer Regeln werden dem Säugling schon früh vermittelt. Sie äußern sich im Gesichtsausdruck des Erwachsenen, der seine moralischen Erwartungen damit zu verstehen gibt. In dem Kinofilm „Das weiße Band“ ist zu sehen, wie der Vater den Sohn ans Bett fesselt, um zu verhindern, dass er seine Genitalien erforschen kann. Heute kommunizieren Eltern ihr Unbehagen über ihren Gesichtsausdruck. Beide Formen wirken als harte Bestrafung auf das Kind. Die Einstellung der Eltern zum Genitalspiel können Kinder sehr gut lesen (vgl. URL: Horster 2008, S. 8f).

ELIAS beschreibt, dass beim erwachsenen Menschen eine Selbstzwangapparatur herangezüchtet worden ist, da er von anderen Erwachsenen abhängig war und die ihm gegenüber ein gewisses Maß an Macht und Überlegenheit hatten (vgl. Elias 1976, S.397f).

Heute können die Erkenntnisse von ELIAS in Kombination mit Daniel STERN und Detlef HORSTER erweitert werden¹⁴, nämlich auf das Kind, was sich in sozialen Kontexten, also unter Fremdzwängen befindet, was die Vitalitätseffekte seiner Eltern studiert, was in Abhängigkeiten zum machtvollen Erwachsenen steht, muss ebenfalls (schon) mit einer Selbstzwangappertur versehen sein.

Die drei durch Sigmund FREUD gekennzeichneten Instanzen Ich, Über-Ich und Es, teilen sich zunehmend die Funktionen und differenzieren sich aus. Dadurch und durch die Anwendung von Überlegenheitsgesten der Erwachsenen, kommt es zu einer stärkeren Spaltung des individuellen Seelenhaushalts. Das Kind treibt also eine eigene Innen- und Außenpolitik, die immer wieder im Widerspruch zueinander stehen. Die Außenpolitik auf der einen Seite, ist an durch das Über-Ich geforderte Normen und Werte gebunden. Die Innenpolitik auf der anderen Seite ist durch das Vorrücken der Schamgrenze bestimmt (vgl. Elias 1976, S. 400f).

Aufgrund dieser Anhaltspunkte lässt sich eine pädagogische Konsequenz bestimmen, die demokratisierend ist. Die Strenge im Erziehverhalten, das Setzen auf mächtiges Hervorheben gesellschaftlicher Ge- und Verbote, das Anwenden von Überlegenheitsgesten der Erwachsenen sind überflüssig, denn das was der Erzieher will, passiert ohnehin ständig im Kind, weil es innerpsychische Politik betreibt.

Die moderne Kindheitsforschung liefert vielfältige Wissensbestände, auf die neu reagiert werden muss. Immer wieder kommt es zu Ergebnissen, die belegen, dass Kinder schon im frühen Alter zu mehr in der Lage sind, als ihnen einst zugeschrieben wurde. Diese Annahmen sind von Erwachsenen geprägt, konstruiert oder sogar zur Erhaltung des Adultismus gemacht worden. Wenn heutige Forschung belegt, dass Kinder kompetenter sind als gedacht, dann nimmt

¹⁴ Es gibt gewisse, teils religiöse Überzeugungen von Menschen, dass die Entwicklung der Gesellschaft, in leicht veränderter, aber grundlegend ähnlicher Form, sich in der Entwicklung des Einzelmenschen vom Kind zum Erwachsenen usw. wieder findet. Dies würde Soziologie und Entwicklungspsychologie nicht als voneinander separierte Disziplinen betrachten, sondern ihre Gemeinsamkeiten wahrnehmen. Diese Aufstellung ist ein Versuch dazu, einen Konsens zu entwickeln. Auch ELIAS zieht diese Verknüpfung in Betracht, indem er erwähnt, dass ein entsprechender Vorgang im Leben eines jeden Kindes zu beobachten ist (vgl. Elias 1976, S. 401)

Forschung genau *das* wahr, weil sie es tun muss, weil es der Zeitgeist der Gesellschaft ist. Dann könnte das Bekennen des Erwachsenen zum Kompetenzzuwachs des Kindes ein Zeichen für Demokratisierung sein, da sich Adultismus an dieser Stelle minimiert hat.

Ein Beispiel dafür findet sich in der Moralentwicklung. Das einst etablierte und den Trend führende Stufenmodell von Kohlberg¹⁵ bedarf heute einer Revision. Denn laut der Forschung, haben Mädchen und Jungen (nun) ein Verständnis für intrinsische Geltungsgründe moralischer Regeln. Sie empfinden diese Leitlinien als gültig. Die Altruismusforschung hat ergeben, dass Kinder schon frühzeitig helfen, trösten und teilen, ohne den Nutzen dessen zu kalkulieren. Man kann heute auf der Grundlage empirischer Untersuchungen Kinder als kompetente moralische Akteure anerkennen (vgl. Nunner-Winkler 1996, S. 129-146). Eine pädagogische Folge daraus wäre: Wenn Kinder die moralische Motivation von Erwachsenen als Vorbilder spüren (dürfen), verlieren sie nicht ihr frühes Verständnis, was eben ein gemeinnütziges ist, da sie nicht mehr davon ausgehen müssen, dass Altruismus als Strategie unbrauchbar ist. Sie müssen Gelegenheiten bekommen, zu spüren, dass Erwachsene auch (noch) nach diesem Prinzip handeln, um zu der Annahme zu gelangen, dass sich moralisch motiviertes Handeln in der Erwachsenenwelt bewährt haben muss. Gerade weil sich schon Babys und Kleinkinder an der Moralauffassung der Bezugspersonen orientieren (vgl. Horster 2008, S. 9).

2.6 Pädagogische Ebene

Da die Kindertagesstätte ein Ort ist, der die Welt repräsentieren soll, der junge Menschen auf die Zukunft in der Gesellschaft vorbereiten soll und der heterogene Menschen in einem Gefüge zusammen kommen lässt, ist es gerade hier äußerst sinnvoll, Demokratisierung einziehen zu lassen, zu prüfen und zu erweitern. In der frühen Kindheit entwickeln Kinder grundlegende Kompetenzen, die für ihr weiteres

¹⁵ Lawrence KOHLBERG beschrieb auf der Grundlage von Untersuchungen zu seiner Zeit das kindliche Moralverständnis ausschließlich als ein instrumentalistisches, während er nur wenigen Menschen (nämlich etwa 25% der Erwachsenen ab dem 25.Lebensjahr) die postkonventionelle Ebene zumutete (vgl. Kohlberg 1996)

Leben bestimmend sind. Das was sie umgibt und erfahren, lernen sie von der Umwelt kennen und verinnerlichen es als ihre Konstruktion von Welt. Kinder entwickeln in freiheitlichen Zusammenhängen Fähigkeiten, die wir jetzt noch nicht kennen, denn sie lernen ein Potential kennen und zu nutzen, was erst durch die Selbsterfahrung als mündiges Wesen freigegeben werden kann. Wie im vorangegangenen Abschnitt *Psychologie des Kindes* beschrieben wurde, fühlen sich Kinder von Natur aus mündig und erkenntnisfähig, denn sie gehen mit einer amodalen Wahrnehmung auf die Welt zu. Es lässt sich vermuten, dass dem Kind die eigene Selbstüberzeugung durch die Macht der Erzieher, die zum einem Erwachsene sind (Adultismus) und zusätzlich einen Status aus ihrer Profession heraus zugeschrieben bekommen, abtrainiert wird. Das Kind wird also entmächtigt. Bekommt ein Kind gesagt, wann es sich die Jacke an- und ausziehen soll, wird es nicht dazu befähigt, das Wärme- und Kältebedürfnis seines Körpers wahrzunehmen und darauf angemessen, das heißt für sich sinnvoll, zu reagieren. Wird das Kind aber dazu angehalten, selbst die Entscheidung zu übernehmen, wird es vielfältige Erfahrungen mit oder ohne Jacke sammeln und dann die angenehmste Variante langfristig beibehalten, bis es zu einer Irritation der Auffassung kommt. So klärte mich beispielsweise ein Mädchen (4 Jahre), welches barfuß bei durchwachsenem Wetter im Sand spielte, auf, dass sie jetzt noch keine Schuhe bräuchte, weil es sich so schön anfühlt, wenn es kalt an den Füßen ist, dass wäre für sie nicht schlimm. Das Kalte tut ihr nicht weh, entgegnete sie mir. Mir, als Erwachsene, wurde erst dann klar, dass sie es ernst meinte und einen äußerst achtenden Blick auf ihren Körper hatte. Ich war darüber überrascht, wie gut sie in der Lage war, ihre Entscheidung zum Barfußsein sprachlich zu fundieren. Lediglich weil ich die Lautsprache des Mädchens, also der Anteil von Kommunikation im Generationsverhältnis, den Erwachsene in der Regel leicht begreifen, gut verstand, blieb das weiterhin *ihr* Entscheidungsspielraum. Das Bundesfamilienministerium fordert im zweiten Handlungsfeld des Nationalen Arbeitsplans „die Qualität der Arbeit in den Kindertageseinrichtungen, bei deren Trägern [...] zu sichern und weiterzuentwickeln“ (URL: BMFSFJ/NAP 2006a, S.16) und „neue Wege des pädagogischen Umgangs mit heterogenen Gruppen zu entwickeln und breit umzusetzen.“ (URL: BMFSFJ/NAP 2006a, S.12). Um dieser Forderungen zu begegnen, ist das Zulassen von Demokratisierung und das Finden geeigneter Realisierungsformen für die individuellen

Kindertageseinrichtungen unerlässlich. Zum einen braucht ein Kindergarten eine gewisse Souveränität von Land und Bund. Weiterhin müssen die vorherrschenden Strukturen in der Disziplin der Pädagogik und in den Institutionen erkannt, geprüft und aktualisiert, d.h. angepasst, erneuert oder umgewandelt, werden.

Nach LUHMANNs alteuropäischer Version musste sich die Pädagogik umstellen. Es ging nicht mehr um die ständische Herkunft der Kinder, sondern um ihre Zukunft. Die Möglichkeiten waren nun also offen, aus einem Kind konnte von jetzt an alles mögliche werden und nicht nur das, was seine Abstammung hergab. Die bestehende Ordnung wurde dadurch erschüttert, weil die bisherigen Anhaltspunkte der Pädagogik verloren gingen. Woran soll sich orientiert werden, wenn die Bedeutsamkeit der Herkunft wegfällt? In der neueuropäischen Variante geht LUHMANN davon aus, dass moderne Erziehungslehren die Idee von Bildung haben, dass der junge Mensch Kenntnisse und Fertigkeiten braucht, dass die Teilnahmemöglichkeit an Welt an ihn vermittelt werden müsse, dass sich Individualität so entwickelt, dass der Mensch frei darüber verfügen kann. Beide Auffassungen übersetzen ein Problem der Erwachsenen zu einem Problem der Kinder. An sich kann der Erwachsene nicht auf Kinder, die ebenso autopoetisch, die eine selbst produzierende Einheit und ein strukturdeterminiertes System sind, Einfluss nehmen (vgl. Luhmann 2006, S. 10ff). Doch erzieherische Kommunikation muss bewahrt werden, um die Autopoiesis des Erziehungssystems fortzusetzen (vgl. Luhmann 2006, S. 14) und um es zu erhalten. In Anlehnung an die neueuropäische Idee LUHMANNs, kann durch Demokratisierung im Kindergarten als Abbau von hierarchischen Strukturen die Teilnahmemöglichkeiten an Welt für Kinder und die freie Verfügbarkeit ihrer Individualität erhöht werden. So wird die Existenz des Erziehungssystem gesichert und durch eine demokratische Ordnung stabilisiert. Andererseits kann zum Rechtsschutz von Kindern argumentiert werden, dass Kindern im Kindergarten nur über Demokratie die freie Entfaltung ihrer Persönlichkeit garantiert wird, denn sie sind mindestens teilautonome¹⁶ Systeme für sich.

Der Kindergarten als eine Bildungseinrichtung kann auf Demokratie nicht verzichten. Bildung gelingt nach den neurobiologischen Erkenntnissen besonders

¹⁶ Menschen können nur dann als autonom bezeichnet werden, wenn man Wechselbeziehungen zu anderen Individuen, gesellschaftliche Zwänge und Interaktionsdynamiken außer Betracht lassen würde. Deshalb wird hier von Teilautonomie.

gut unter dem Freisein von Angst. Druck und Angst hemmen Kreativität, da sie nicht nur junge Menschen in Stress versetzen. Wie im Punkt 1.1.1.2 beschrieben haben gerade demokratische Regierungsformen die Kraft auf Beschämungen und Fremdzwangverstärkung durch Überlegenheitsgesten zu verzichten, so dass Bildungsanlässe mehr Raum einnehmen können. Demokratie ist als Rahmenbedingung für angstfreies, wertschätzendes Lernen zu verstehen.

2.7 Universelle Gewinne

Demokratisierung ist für fernere Bereiche wie Wirtschaft, Umwelt oder auch Medizin ebenso gewinnbringend wie für die Elementarpädagogik.

Globalisierungsprozesse in allen Bereichen stellen Menschen vor neue Herausforderungen.

ELIAS geht davon aus, dass der Prozess der Zivilisation mit dem Merkmal stattfindet, dass Fremdzwänge sich in Selbstzwänge verwandeln. Das gesamte Trieb- und Affektleben der Individuen wird durch beständige Selbstkontrolle immer allseitiger und stabiler (vgl. Elias 1976, S. 312ff). Demokratie setzt eine Spirale von Beteiligungserfahrungen in Kraft. Die Beteiligung von noch mehr Menschen und die Minimierung von dem Zurücklassen bestimmter Minderheiten bewirkt, dass sich noch mehr Menschen mit ihrer umgebenden Umwelt auskennen dürfen. Sie haben die Chance Natur, Mitmenschen und stattfindende Wechselwirkungen besser kennen zu lernen, denn sie haben weniger Angst und Scham, die sie daran hindern, auf die Welt zu zugehen und sie zu untersuchen. Durch Partizipation kann sich das Abbild von der Umwelt differenzieren. Ein Verständnis für die Welt, in der Menschen leben, kann somit wachsen. Fremdzwänge, die sonst subtil umherschwirren, lassen sich durch den Wegfall hierarchischer ablenkender Strukturen klarer erkennen. Das Offenkundigmachen dieser Zwänge, macht sie für Menschen besser verstehbar und vereinfacht damit die Umwandlung zu Selbstzwängen. An dieser Stelle soll hier noch einmal auf die unter Punkt 2.4.2 erläuterte Moralentwicklung von Kindern zurückgekommen werden. Fremdzwänge beruhen auf dem Schamgefühl, also einer Angst, z.B. vor sozialer Degradierung, weil der Mensch Unterlegenheitsgefühle fürchten muss, die er nicht abwehren kann (vgl. Elias 1976, S. 397). Die intrinsische moralische Motivation wird durch

übermäßige Angst, die durch hierarchische Verhältnisse produziert wird, erwürgt, so dass Unwissende auf dieser Grundlage davon ausgehen können, dass es die intrinsische Motivation bei Kindern und das Handeln nach der Selbstzwangapparatur gar nicht gibt. Demokratisierung kann diese ungeahnten Kompetenzen der unterdrückten Menschen überhaupt ans Licht bringen.

Und erst, wenn die ständischen Mauern fallen, [...] dann erst wird dieses Verhalten bei dem Einzelnen von klein auf so vollständig mit Angst belegt, daß der soziale Charakter des Verbots ganz aus seinem Bewusstsein verschwindet, daß die Scham ihm ganz als Gebot seines eigenen Innern erscheint. (Elias 1976, S. 403)

Durch die Leistungsgesellschaft verstärkt sich Konkurrenz, so dass Wettbewerb wichtiger wird und entscheidend für das Überleben ist. Auch wenn sich Menschen kooperativ geben, weil es dafür Anerkennung in der Gruppe gibt, schwingt doch im Bauch der Leistungswille mit, besser sein zu wollen als es ein anderer ist, weil es existentiell ist. Wird in der Demokratie bedingungslos erfahren, dass man unabhängig von seiner Leistung, seinem Interesse, seines Alters, seiner Herangehensweise usw. eine Wertigkeit erhält, z.B. in dem man ernst genommen wird, in dem eine Grundsicherheit existiert, dass man einen Platz in der Gemeinschaft und nicht an deren Rande erhält, bleibt ein Berg von Energie übrig, der sonst für den Überlebenskampf draufgeht. In demokratischen Verhältnissen kann Energie für etwas konstruktives anstatt für etwas destruktives eingesetzt werden¹⁷.

¹⁷ Diese aufgestellte Theorie kann die Autorin nicht belegen, da sie auf informellen Wissenserwerb und Alltagserfahrungen basiert.

3 Kindergartenpolitik heute

Die Kindergartenlandschaft ist vielfältig. Allein in Dresden gibt es 274 Kindertagesstätten und 82 Träger (vgl. URL: Theobald 2010). Somit herrschen auch verschiedene Formen von Politik in den Einzelinstitutionen vor. Jeder Kindergarten betreibt eine Innen- und Außenpolitik, die unterschiedlich strukturiert sein kann. Dabei sollte immer auf die besonderen Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern Rücksicht genommen werden (vgl. Hurrelmann/Bründel 2003, S. 192). In diesem Kapitel möchte ich die aktuelle Kindergartenpolitik beleuchten und zu einem Einzelfall übergehen, um genauer zu untersuchen, wie Demokratie im Kindergarten aussehen kann. Nach der Auswertung der Untersuchungsergebnisse folgen praktische Hinweise für eine mögliche Gestaltung einer Kindergartenpolitik.

3.1 Praxis allgemein

Die übliche Kindergartenpolitik in Deutschland trägt immer noch Spuren eines familienergänzenden Notprogramms. Es sollte besser zu einem zuverlässigem Betreuungs- und Erziehungsangebot für Mütter und Väter werden (vgl. Hurrelmann/Bründel 2003, S. 192). Eine Umstrukturierung der Kindergärten müsste passieren. Es wird gefordert, dass einzelne Institutionen selbstständig werden und Bedarfe an den Standort anpassen. Die Souveränität des Kindergartens zeigt sich in personeller, finanzieller und programmatischer Eigenständigkeit (vgl. Hurrelmann/Bründel 2003, S. 199f).

Den Rahmen dafür stellt die Gesetzgebung des Landes her. In Sachsen beispielsweise ist für Kindergärten der Kita-Eigenbetrieb zuständig, der dem Jugendamt angegliedert ist. Freie Träger und kommunalen Träger haben den gleichen Anspruch auf finanzielle Mittel. Dies kann als gleichrangige Grundvoraussetzung erachtet werden, um der geforderten Eigenständigkeit jeder Einrichtung entgegenzukommen. Es gibt eine Vorgabe, um die Betriebserlaubnis zum Kindergarten zu erlangen und zu behalten, dass eine Leiterin oder einen Leiter, also ein Oberhaupt des Kindergartens, festzulegen ist. Diese Vorschrift erwürgt schon an einer fundamentalen Stelle die Legitimation für eine

Basisdemokratie. Die Personen einer partizipationsfähigen Basis in solch einer Institution treffen gleichrangig Entscheidungen, ohne dabei eine Hauptperson hervorzuheben. Basisdemokratie wäre eine politische Form für einen Kindergarten, die nicht als gesetzesgemäß gilt. Sicherlich ist diese Form deshalb nicht unmöglich, aber sie verlangt von den an ihr interessierten Bürgern ein Suchen und Finden von Nischen, z.B. die Leitungsperson nur auf dem Papier formal festzulegen, um ihr bürgerliches Bestreben umsetzen zu können. Landesvorschriften beinhalten demzufolge Barrieren für große Vielfalt und Innovation in der Kindergartenpolitik.

Organisation strukturiert die gesellschaftliche Realität und stellt den Rahmen her an dem sich individuelles, bürgerschaftliches Handeln ausrichtet (vgl. Rätz-Heinisch/Reeg 2009, S. 135). Die heute noch übliche Struktur und Organisation von Kindergärten in kommunaler Trägerschaft ist hierarchisch angelegt: Lapidar gesagt, gibt es die durch eine Person besetzte Führung des Betriebes – die Leitungsposition. In der Regel wird durch diese Person eine Stellvertretung für ihren Posten aus den pädagogischen Fachkräften ausgewählt. Unterstellt sind der Leitung die Gruppenerzieherinnen, die in ihrer jeweiligen Kindergartengruppe, sei es eine Vorschul-, eine Krippen- oder eine Integrationsgruppe, den Ton angeben. Sie haben also das Sagen gegenüber den Kindern, Eltern und Praktikanten. Dieser Aufbau erinnert eher an eine Aristokratie¹⁸ als an eine freiheitliche Lebensform.

Kinder können nur dann ihr demokratisches Potential entfalten, wenn sie von demokratischen Strukturen umgeben und Demokratie gewohnt sind. Werden sie als Produzenten ihres eigenen Lebenszusammenhangs wahrgenommen, anstatt Rezipienten der Erwachsenenkultur zu sein (vgl. Honig/Leu/Nissen 1996, S. 11), wäre es verpflichtend, die Schranken des hierarchischen Käfigs zu öffnen, um neugierig zu beobachten, wie Kinder dann ihren Lebenszusammenhang darstellen.

Eine andere Rahmenbedingung auf Landesebene ist, dass der sächsische Bildungsplan Partizipation von Kindern fordert. Heute liegt es also *zu recht* im Trend, innerhalb der Über- und Unterordnungsstrukturen in Kindergärten Beteiligungsmodelle hervorzubringen. Dabei sollen Kinder und Jugendliche in

¹⁸ Aristokratie ist eine Form von Politik, in der die Herrschaft in Besitz einer privilegierten sozialen Gruppe ist (vgl. Duden: Aristokratie, 2007)

etablierte Strukturen der Institution direkt mit einbezogen werden (vgl. Rätz-Heinisch/Reeg 2009, S. 118). Auch *Kinderparlamente* und *Kinderkonferenzen*, bekannt aus der Reggio-Pädagogik, finden sich in deutsche Kindergartenstrukturen ein. Es zeigt sich so, dass Kinder von den Erziehern ein politisches Gremium gestellt bekommen. Sie erhalten mit der Kinderkonferenz einen ausdrücklichen Ort und eine bestimmte Zeit dafür, um ihre Meinung kundzutun und ihre Themen besprechen zu können. Scheinbar passt es in unsere Zeit, gutbürgerliche Begriffe wie *Konferenz* und *Parlament* aus der mächtigen Erwachsenenwelt in das Sammelbecken Kindergarten zu holen. Sichern sich Erwachsene über diese Worte schon die „halbe Miete“, nämlich dass Jungen und Mädchen, die aus der Bandbreite der Gesellschaft kommen und sich im Kindergarten sammeln, bessere Aufstiegschancen bekommen, um auf eine Karriere, die in Parlamenten und auf Konferenzen stattfindet, so früh als möglich vorbereitet zu sein? Viele Beteiligungsmodelle im Kindergarten verfehlen durch punktuelle Beteiligungsversuche den Weg zur Demokratisierung. Es muss ein Selbstverständnis dafür geben, dass die Meinung und die Themen von Kindern immer und zu jeder Zeit einen hohen Stellenwert haben.

3.2 Fallbetrachtung: Der Dresdner Waldkindergarten e.V.

3.2.1 Einführung

Wie kann Demokratie in einem Kindergarten aussehen? Um die vorangegangenen Aussagen und Auffassungen zu konkretisieren, möchte ich versuchen aus verschiedenen Perspektiven einen Kindergarten im Einzelfall betrachten. Auf Grundlage meiner Vermutung, dass es nur soviel gelebte Freiheit geben kann, wie sie im System selbst, in jeder Durchdringung herrscht, möchte ich die Untersuchung am Exemplar eines zum Teil basisdemokratisch arbeitenden Waldkindergartens vornehmen, da hier wohlmöglich mehr Gewaltenteilung zu finden ist, als in einem hierarchisch geführtem Kindergarten. Meine Entscheidung fiel speziell auf den Dresdner Waldkindergarten, da ich durch mehrere, in Abständen wiederholte, längerfristige Praktika einen Einblick in innere Strukturen bekommen habe und in Beziehung zu den Kindern, zu deren Vätern und Müttern,

sowie zu den Erziehern und Erzieherinnen stehe. Im Folgenden werde ich Auszüge aus dem Ist-Zustand aus fünf Perspektiven beschreiben, um Aufschlüsse über das Konzept in einer Gesamtheit zu erlangen.

Eine pluralistische Betrachtungsweise verringert die Gefahr, Gegenstände ungültig zu verallgemeinern. Die ausgewählten Blickwinkel sind: der gesetzliche Rahmenplan des Landes, die Struktur des Vereins, die Konzeption der Einrichtung, Beobachtungen aus dem Kindergartenalltag in der Gruppe und Interviews mit einigen Jungen und Mädchen aus dem Waldkindergarten. Über eine Zusammenführung der fünf Bereiche werde ich praktische Hinweise für Kindergartenpolitik ableiten.

In dem System des Dresdner Waldkindergartens stellen Vereinsvorstand, Eltern, pädagogisches Team und Kinder vier eigene Gruppen dar, die inter- und innerparteilich unterschiedliche Interessen haben können. Wie diese in Verbindung stehen, möchte ich im Folgenden durch die Betrachtung der fünf Perspektiven darstellen.

3.2.2. Sächsischer Bildungsplan als Rahmen für den Waldkindergarten

Der Sächsische Bildungsplan ist für jeden Kindergarten verbindlich und stellt den gesetzlichen Rahmen dar. Er ist in sechs Bildungsbereiche untergliedert. Unter *Soziale Bildung* und dem Leitbegriff der Beteiligung tauchen Aussagen zu Demokratie auf. Demokratieforderungen des Sächsischen Bildungsplans sind eingebettet in den Kontext der Erwartungen an die sozialen Kompetenzen der Kinder, die sie von Anfang an lernen und ausbauen sollen. Dazu zählen Kooperationsfähigkeit, Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit, Toleranz und Übernahme von Verantwortung. Demokratie ist also umschlossen von der Gestaltung von Interaktionsprozessen. Als entscheidende Voraussetzung dafür wird das Vertrauen des Erwachsenen betrachtet (vgl. Sächsischer Bildungsplan 2006, *Soziale Bildung* S.1-11). Ohne Vertrauen also keine Demokratie¹⁹. Ein weiterer interessanter Gedanke ist, dass die Ausbildung einer kollektiven Identität des Kindergartengefüges nur auf dem Boden von individueller

¹⁹ weitere Erläuterungen dazu im Punkt 3.5.1

Identitätsentwicklung wachsen kann. Interpersonelle Entwicklung beruht auf intrapersoneller Entfaltung der einzelnen unterschiedlichen Charaktere. So entsteht eine kollektive Problemlösefähigkeit, bei der die Mitglieder Entscheidungen die das eigene Leben betreffen und gleichsam das Leben in der Gemeinschaft betreffen, in Einklang bringen.

Da die Meinung von Kindern im öffentlichen Raum wenig gefragt ist, ist der Kindergarten verpflichtet, den Prozess Demokratie mit Leben zu füllen. Es geht darum, auf Grundlage von Menschenrechten und Gleichberechtigung die pluralistische Meinungsbildung zu ermöglichen und zu fördern. Da die Heterogenität der Kindergartengruppe die Heterogenität der Gesellschaft abbildet, darf das Bildungspotential für Differenzerfahrungen nicht ungenutzt sein. Es geht nicht um das Spielen von Demokratie, sondern darum, das Einmischen von Kindern zuzulassen und auch riskante Entscheidungen freizugeben. Denn das Ergebnis des Mitspracherechts der Kinder ist aus einer anderen Perspektive gewachsen und entspricht nicht immer den Vorstellungen eines Erwachsenen. Man muss sich also die Vor- und Nachteile von demokratischen Entscheidungsprozessen bewusst machen (vgl. Sächsischer Bildungsplan 2006, S. 1-11).

3.2.3 Struktur und Verfassung

Der Dresdner Waldkindergarten ist ein eingetragener Verein „Waldkinder e.V.“, der von einem Vorstand geleitet wird. Seit der Gründung 1996 bestand der Vereinsvorstand aus dem pädagogischen Team. Anfangs gab es eine Kindergartengruppe bestehend aus zwei Erzieherinnen, einem Erzieher, 20 Kindern und deren Eltern. Nach hoher Nachfrage entstand eine zusätzliche zweite Gruppe. Später übernahmen Eltern anstelle der Erzieher in ehrenamtlicher Tätigkeit den Vereinsvorstand, während das Team von insgesamt sechs Pädagogen basisdemokratisch arbeitete und einem Elternvorstand, bestehend aus fünf Eltern, unterstellt war. Heute ist Platz für sechs Personen im Vereinsvorstand. Es ist eine Mischung aus Eltern und maximal 2 Personen des pädagogischen Teams. Der Mix gewährleistet gegenseitige Einblicke und eine

Vermischung der Parteien *Eltern* und *Team* vermeidet es, einer Fraktion die höhere Entscheidungsgewalt zu geben.

Die Strukturvereinbarung (SV) und Kindergartenordnung (KO) gelten als Grundlage für die Waldkindergartenpolitik. Beide Schriften enthalten Grundregelungen der Verhältnisse zwischen den drei, von Erwachsenen besetzten Gruppen Vorstand, pädagogisches Team, Eltern.

Die SV regelt Aufgaben und Kompetenzen des Teams und des Vorstandes. Pädagogische Mitarbeiter des Teams sind über den Vorstand des Vereins angestellt. Das pädagogische Team aus den zwei Kindergruppen, arbeitet basisdemokratisch zusammen und ist verantwortlich für die pädagogische Leitung des Kindergartens (vgl. SV 2008, S. 1). Das heißt, es hat die Funktion einen Part der Kindergartendirektion basisdemokratisch auszuüben, indem es souverän alle pädagogischen Leitungsaufgaben unter den Mitarbeiterinnen verteilt und eigenverantwortlich bearbeitet.

Die KO ist vorrangig an die Eltern gerichtet. Sie beinhaltet Aussagen zu Organisatorischem, erläutert gesetzliche Vertragsbedingungen, z.B. Beginn und Ende der Aufsichtspflicht, macht Versicherungsfälle transparent und weist auf Gefahren im Wald hin. Unter dem Punkt 2 wird beleuchtet, wer von der Betreuung im Kindergarten ausgeschlossen wird bzw. wann eine Vertragskündigung eintreten kann. Ein Ausschluss kann unter anderem „bei nicht zu klärenden erheblichen Auffassungsunterschieden zwischen Sorgeberechtigten und Pädagog(innen) über das Konzept“ (KO 2009, S. 3) erfolgen. Auch können die pädagogischen Fachkräfte in Absprache mit dem Vereinsvorstand nach einer Probezeit von vier Wochen darüber entscheiden, ob „erhebliche Bedenken hinsichtlich der Betreuung und Gruppenverträglichkeit eines Kindes bestehen“ (KO 2009, S. 3). Das gibt den Parteien Vorstand und Team eine Exklusionsgewalt gegenüber den Eltern.

3.2.4 Konzeption des Dresdner Waldkindergartens

In der Konzeption des Kindergartens sind im Gesamten wertschätzende und leicht verständliche Formulierungen zu finden. Auf einige Inhalte möchte ich nun genauer eingehen.

Der Waldkindergarten hat begrenzte Kapazitäten. In den zwei altersgemischten Gruppen²⁰ werden 20 Kinder, Jungen und Mädchen etwa zu gleichen Teilen und bevorzugt Geschwisterkinder, aufgenommen (vgl. Konzeption 2008, S. 2). Das Geschlechterverhältnis soll quasi ein ausgeglichenes sein. Kindern unter dem 34. Lebensmonat und Kinder mit Behinderungen haben also keinen Zugang zum Waldkindergarten, weil die Anforderungen des täglichen Aufenthalts im Freien in der Regel ungeeignet für diese Kinder wären.

Es wird beschrieben, dass Praktikantinnen aus diversen Bereichen, aber auch andere Interessenten, jedoch maximal zwei je Gruppe, willkommen sind.

Menschen, die ein Praktikum absolvieren, um sich neu im Berufsleben oder nach einer Therapie zu orientieren. Dazu wird nach einer genauen Absprache mit der Institution des Integrationsprojekts verlangt (vgl. Konzeption 2008, S. 2f). Das heißt es gibt eine Öffnung der Institution.

Im Punkte Qualitätsentwicklung ist der Kindergarten bemüht, einen intensiven Austausch der Mitarbeiter untereinander anzustreben, sowie die regelmäßige Reflexion der Arbeit in Teamsitzungen²¹ vorzunehmen. Aufgaben, werden verteilt und festgelegte Verantwortlichkeiten klar voneinander abgegrenzt. Die Inanspruchnahme externer Supervision, Mediation und Projektberatung (vgl. Konzeption 2008, S. 21) zeugt von der Annahme, dass mit Konflikten, Krisen und Herausforderungen gerechnet wird, die gegebenenfalls mit Hilfe von außen gelöst werden können. Hierbei kann von einer Art Risikobereitschaft der Konzeptionsverfasser ausgegangen werden.

Mitglieder des Waldkindergartens nehmen sich als Gäste des Waldes wahr und an diesen Punkt sind diverse Verhaltensregeln im Sinne eines respektvollen und rücksichtsvollen Aufenthalts in der Natur geknüpft (Konzeption 2008, S. 13). Der Kindergarten nimmt also auf die Einbettung ins Lebensumfeld, in diesem Fall auf die Vernetzung mit der Natur, Bezug.

²⁰ Das Alter der Kinder in der Gruppe kann vom 34. Lebensmonat bis zum Schuleintrittsalter reichen.

²¹ Teamsitzungen werden innerhalb einer Gruppe wöchentlich und in der Gesamtgruppe 14tägig durchgeführt. Pädagogen-Vorstands-Sitzungen finden ebenfalls statt (vgl. Konzeption 2008, S. 21).

Das Qualitätshandbuch (QH) soll die Weiterentwicklung der Konzeption gewährleisten und dabei die Professionalität der Einrichtung erhalten. Darin wird unter dem Aspekt Öffentlichkeitsarbeit und Vernetzung festgelegt, dass Initiativen zur Gründung neuer Waldkindergärten unterstützt werden, indem das Wissen und die Erfahrungen der Einrichtung zur Verfügung gestellt werden (QH 2008, S. 10). Weiterhin werden Rechte der Kinder hervorgehoben, die dem Kindergarten wichtig sind:

- Wahrnehmen der eigenen Gefühle
- Setzen von Grenzen und eigener Rückzug
- Erfahrungen sammeln durch Ausprobieren und Lernen im eigenen Tempo
- Vertreten der eigenen Meinung
- Erleben von Gemeinschaft in der Gruppe
- Auswahl der Spielkameraden in Eigenregie
- Essen und Schlafen ohne Zwang
- Erleben von Bewegungsfreiheit
- gleichwertig Beziehung und zuverlässige Absprachen zu Erwachsenen

(vgl. QH 2008, S. 14)

Der Kindergarten legt also schriftlich fest, welche Rechte und Regeln innenpolitisch gelten. Dies sind eigenständig auf die Institution angepasste Regeln.

3.2.5 Beobachtungen aus dem Waldkindergartenalltag

Beobachtungen sind sehr abhängig von der beobachtenden Person und der Auswahl der Gegenstände, auf die ihre Aufmerksamkeit fällt. Ich möchte in diesem Abschnitt einige Ausschnitte aus alltäglichen Situationen schildern, wo mir im ersten Augenblick ein Entscheidungsspielraum für Kinder aufgefallen ist. Im Folgendem werde ich einige dieser subjektiven Beobachtungen vorstellen.

Nach dem morgendlichen Treffpunkt im Wald, zählen sich die Kinder und können dann den Aufenthaltsort im Wald auswählen. Dazu sammeln sie Vorschläge, teilen sich in Interessensgemeinschaften an meist zwei unterschiedlich positionierten Bäumen auf und zählen aus, wie viele Kinder an jedem Baum stehen. Dort wo

sich mehr Kinder versammelt haben, wird das Interesse verfolgt. Teilweise bestimmen die Erzieher ohne eine Abstimmung zu führen, wo die Gruppe hinget. Meist ist dies der Fall, wenn zu oft der Bauwagen als Platz, der ohnehin zum Mittag angelaufen wird, gewählt wurde oder ein Platz aus Zeitgründen zu weit zum Erreichen scheint.

Die Auswahl des Tischspruches zum Frühstück oder zum Mittagessen trifft die Erzieherin auf Grundlage der Vorschläge der Kinder. Dabei wird auf verschiedene Interessen Rücksicht genommen. Der Erzieher versucht, an darauf folgenden Essenssituationen einen Ausgleich zu organisieren, indem er die Wünsche der Minderheiten auswählt. Dazu gibt es kein systematisches, kein einheitliches Vorgehen und jeder Erzieher findet individuelle Lösungen für das Vorgehen bei der Tischspruchwahl. Mal beteiligen sich alle Kinder an der Wahl, mal bringen nur drei Kinder ihre verschiedenen Vorschläge ein. Mal ist ein Mädchen genervt, dass schon wieder „Küchenmaus“ ausgewählt wurde, mal sind sich alle Kinder einig und rufen den gleichen Tischspruch im Chor, mal ist ein Junge bitterlich enttäuscht, weil für „Knopffabrik“ keine Zeit mehr ist. Die Situation ist immer eine andere. Eine Ausnahme stellen die Geburtstagsfeiern dar, da hier allein das Ehrenkind über den Tischspruch bestimmen darf.

Der Morgenkreis ist ein alltäglicher Bestandteil des Waldkindergartens. Er dient als Zusammenkunft der ganzen Gruppe. Begrüßungsrituale, Absprachen, Neuigkeiten werden ausgetauscht und deshalb ist er für alle Kinder verbindlich. Wissenswertes und projektbezogene Aktivitäten passieren hier genauso wie Lieder, Erzählungen, angeleitete Spiele. Der Ablauf innerhalb des Morgenkreises wird hauptsächlich von den Erziehern bestimmt, ist ergebnisoffen und kann zum Teil durch ein Abstimmen der Kinder über vorgeschlagene Lieder, Geschichten oder Spiele verändert werden. Zu Beginn des Morgenkreises blicken die Kinder auf den Erzieher und warten darauf, dass er etwas initiiert. Dies unterstützt die Vermutung, dass die Leitung des Morgenkreises der Erzieherinnen überlassen ist. Spontane Geschehnisse, wie beispielsweise eine brennende Erzählung eines Kindes haben dabei Einfluss und dürfen die Situation verändern. Die Geschehnisse im Morgenkreis sind wichtiger als das Vorhaben der Erzieher.

Kinder haben die Möglichkeit beim Vespers untereinander ihr Essen zu tauschen. Dabei wird das von zuhause mitgebrachte Essen, wie Obst, Nüsse, Waffeln etc. gegenseitig begutachtet und die Tauschmenge besprochen. Meist ergeben sich bunte Verhandlungen, in die sich auch andere Kinder mit einmischen. Vorschläge werden gemacht, Absprachen werden getroffen, es werden Ablehnungen von Angeboten gemacht, bis sich irgendein Konsens auf Grundlage der Vereinbarungen einstellt. Wer keine Lust hat und einfach essen möchte, sagt: „Ich will nichts tauschen.“ Durch das Kommunizieren zu Anderen kann dieses Kind seine Grenzen sprachlich zeigen und somit wahren. Die Anderen akzeptieren die Aussage. Die Mädchen und Jungen haben an dieser Stelle viel Zeit zum Erproben verschiedener Herangehensweisen. Ein Einmischen der Erzieherin in die Verhandlungssituation habe ich nicht beobachten können. Die Kinder können das Vespers so lange ausdehnen, bis sie abgeholt werden. Sie können aber auch die Zeit am Nachmittag nutzen, um zu Spielen.

3.2.6 Kinderinterviews

Um mich der Wahrnehmung der Kinder zu nähern, um auf ihre Entscheidungsfelder zu stoßen und mich empirisch dem Thema zu nähern, habe ich zehn Interviews mit einigen Waldkindern durchgeführt. Im nächsten Abschnitt werde ich diese Untersuchung genauer beschreiben und auf Nebeneffekte des Forschungsvorhabens eingehen.

Kinderinterviews im Kindergartenalter sind nicht üblich. Experten und Forschende sehen darin Gefahren für ein Nichtgelingen und ineffektive Ergebnisse. Laut KRÜGER stellt die Generationsdifferenz zwischen dem Kind und dem erwachsenen Interviewer eine Herausforderung dar. Weiterhin stellt er die Frage nach dem Wahrheitsgehalt kindlicher Erzählungen (vgl. Krüger 2006). Dem Generationsverhältnis kann mit reflexivem Verhalten des Interviewers begegnet werden und mit einer konstruktivistischen, ernsthaften Grundhaltung gegenüber Kindern muss das was sie erwähnen als relevant und sinnvoll betrachtet werden. Es lohnt sich gerade Kinder unter 6 Jahren zu interviewen, da sie eine gehaltvolle Wahrnehmung ihrer Umwelt haben, aber es lediglich an der Bereitschaft Forschenden scheitert, Kommunikationsbarrieren die der Generationsdifferenz

geschuldet sind zu überwinden und sich neugierig auf eine andere Ausdrucksform einzulassen. Das bedingungslose Ablassen der Forscherin vom Status einer Allwissenden ermöglicht, dass qualitative Sozialforschung in Form von Interviews mit Fünfjährigen ein erfahrungsreiches Lernfeld werden. Eine Aussparung der kindlichen Perspektive bzw. auch ein Beobachten der Kinder durch den Blick des Erwachsenen bewirkt ein Übergehen oder Verfälschen kindlicher Sichtweisen. Es würde Kinder als entscheidenden Part der Demokratie übergehen und sie weiter in der Rolle der Minderheit belassen.

3.2.6.1 Vorüberlegungen

Die Untersuchung verfolgt das Ziel, mittels eines Interviewverfahrens, Anhaltspunkte zu Konzepten der Kinder bekommen, ihre Standpunkte bezogen auf das Wahrnehmen von Freiräumen im Kindergarten zu erkennen und ihre Ideen im Umgang mit Unterschiedlichkeit zu sammeln.

Dazu habe ich vor dem Hintergrund des Verfahrens der qualitativen Analyse (vgl. Mayring 2002, S. 67ff) ein Leitfadeninterview entworfen. Es folgt einer vorüberlegten Inszenierung, kann aber vom formalen Ablauf in höherem Maße abweichen (vgl. Trautmann 2010, S. 73). Die vorgefertigten Fragen sollen als Orientierungsstrang im Gespräch dienen, sind aber während des Interviews der entstehenden Situation untergeordnet. Die Fragestellung soll grundlegend offen sein, aber den jungen Menschen, die bisher vermutlich wenig Erfahrungen mit Interviews machen konnten, auch als haltgebende Angelpunkte zur Verfügung stehen, an denen sie sich drehen oder festhalten können.

Liebe/r *Name des Kindes*, gleich beginnen wir das Interview. Ich werde dir nacheinander einige Fragen stellen. Ich möchte etwas über deinen Kindergarten erfahren und darüber, wie du dich hier fühlst. Du kannst dazu alles erzählen, was du sagen möchtest. Dabei werde ich dir aufmerksam zuhören.

Orientierungsfragen	<i>ggf. Ergänzungen</i>
1 „Erzähl mir doch mal, kannst du hier im Kindergarten etwas mitbestimmen (mitentscheiden)?“ „Was kannst du mitbestimmen?“	<i>Mitbestimmen bedeutet, mitreden zu können oder auch etwas im Kindergarten mit zu verändern</i>
2 „Bist du damit zufrieden?“	<i>Würdest du gern noch mehr mitentscheiden wollen?</i>
3 „Was würdest du außerdem noch mitbestimmen wollen?“	
4 „Wenn du etwas möchtest und ein anderes Kind möchte aber etwas anderes, was tust du dann?“	<i>Du willst zum Beispiel Fange spielen und das andere Kind will aber Klettern. Was machst du dann?</i>

Schluss:

Ich habe eine Menge erfahren und bedanke mich bei dir!

Abbildung 1: Auftakt, Orientierungsfragen und Schluss des Leitfadenterviews

Zu Beginn gibt die Interviewerin einen Einstieg ins Gespräch, indem sie das Kind persönlich anspricht und öffnet, was demnächst passieren wird und ihre Zielorientierung formuliert. Sie befugt das Kind zur offenen und willentlichen Erzählung und stellt sich dabei als ZuhörerIn dar.

Die Fragen 1 bis 3 sollen auf Mitbestimmungsräume im Kindergarten, die persönliche Zufriedenheit damit und auf weitere Bereiche für Mitbestimmung hinleiten. Die Dilemmafrage 4 wird gestellt, um Lösungen zum Umgang mit Differenzen zu finden. Die Formulierung zum Schluss ist eine Wertschätzung und Danksagung an das Kind und symbolisiert das Ende des Interviews.

Das Leitfadeninterview ist zur Befragung von Kindern gut geeignet und es symbolisiert ein Erkenntnisinteresse, was von der Interviewerin ausgeht (Trautmann 2010, S. 74).

Weitere Vorüberlegungen sind, dass Erzieher, Eltern und Kinder im Waldkindergarten auf die Untersuchung vorbereitet werden müssen. Es wird im Voraus eine Einverständniserklärung der Eltern benötigt. Ein Aushang für Eltern mit Informationen zum Interview und Datenschutz kann an die Infotafel am Bauwagen angebracht werden. Um Transparenz zu schaffen, werden die aufgenommenen Interviews den jeweiligen Müttern und Vätern auf einer CD-Rom mitgegeben. So kann es auch eine doppelte Rückversicherung zum Einverständnis geben, nachdem Eltern und das Kind genau wissen, was konkret gesagt wurde und wissenschaftlich verwendet werden soll. Am Vortag wird die Aufnahmetechnik den Kindern zur Verfügung gestellt, damit sie die Geräte, falls sie ihnen fremd sein sollten, kennen lernen können und damit nicht unwissentlich ihre Aussagen aufgenommen werden. Würden Kinder nichts über die Weiterverwendung ihrer eigenen Worte erfahren und über die wiederholbare Abspielbarkeit ihrer Aussagen zwar informiert, aber keine Vorstellung darüber bekommen, wäre das eine neue Diskriminierung und ein Missachten des Urheberrechts von Kindern.

3.2.6.2 Durchführung der Interviews

10 Kinder haben sich bereit erklärt beim Interview mitzumachen. Es nahmen acht Mädchen und zwei Jungen teil, die im Alter von vier bis sechs Jahren waren. Das jeweilige Kind kam einzeln in den Bauwagen und saß der Interviewerin gegenüber. Ich habe versucht, den Interviewten offene Antwortmöglichkeiten zu lassen und das Interview daran anzupassen.

Die Interviews wurden mit einem Aufnahmegerät und einem Stereomikrofon²² aufgezeichnet. Anschließend wurden die zehn Interviews nach konkreten Regeln²³

²² Ein Stereomikrofon hat den großen Vorteil, dass es auch Geräuschinformationen aus der Umgebung aufnimmt. So bekommt der Hörer mehr Information von der Situation, die während des Interviews herrschte. Für eine qualitative Auswertung des Interviews ist die Einbettung des Gesagten in den Situationskontext entscheidend. Eine hochwertige Technik kann dem Forschungsvorhaben sehr entgegenkommen.

transkribiert und Namen der Beteiligten wurden codiert, um Datenschutz zu gewährleisten.

3.2.6.3 Methode der Analyse

Bei der Auswertung der Interviews habe ich verschiedene Auswertungsverfahren miteinander verknüpft. Mir war es wichtig, qualitativ, empirisch und pluralistisch vorzugehen. In Anlehnung an die Qualitative Inhaltsanalyse nach Phillip Mayring (vgl. Mayring 2002) habe ich die transkribierten Interviews untersucht und zusammengefasst. Auf Grundlage der leitfadengestützten Fragen und aus generalisierten Aussagen im Einzelinterview heraus, habe ich Kategorien konstruiert, die ich in einem Analysebogen²⁴ zusammengefasst habe.

Zur Auswertung der Interviews habe ich einen Analysebogen entworfen, um die Aussagen der Kinder zu bündeln, Schwerpunkte im Gespräch herauszufiltern und auf Logiken der Mädchen und Jungen aufmerksam zu werden.

Der Analysebogen macht deutlich, dass mein Schwerpunkt auf der Beleuchtung der Gesamtsituation liegt, dass z.B. das Betrachten von Missverständnissen ein Verständnis für die Gewichtung einzelner Aussagen und den allseitigen Sinn erweitert.

²³ Im Anhang befinden sich die vollständigen Transkriptionen der Interviews, sowie angewandte Transkriptionsregel.

²⁴ Alle Analysebögen befinden sich im Anhang.

Analysebogen	Name: Geschlecht: Alter:	
1 Schwerpunkte im Interview 1.1 Aussagen des Kindes		
Zeile	Paraphrase	Generalisierung
1.2 Mögliche Interessensgebiete		
2 Charakterisierung des Interaktion im Interview 2.1 Hintergrundwissen 2.2 Bereitschaft (Flow, Missverstehen, Stockungen etc.) 2.3 Emotionen, Betonungen, Stimmlage, Sprechtempo, Sprechpausen		
3 Entscheidungsspielräume: Freiräume und Lücken zum Mitbestimmen		
Freiräume	Lücken	
4 Ideen zum Umgang mit Unterschiedlichkeit		
5 Hypothesen zu Konzepten des Kindes		

Abbildung 2: Analysebogen zur Rekonstruktion der Perspektive der Jungen und Mädchen

3.2.6.4 Ergebnisse der Kinderinterviews

Alle 10 Interviews waren sehr unterschiedlich in der Erzählweise und der Länge der Erzählungen. Demzufolge variieren auch meine Fragen und Reaktionen auf die Äußerungen der Jungen und Mädchen. Dies verdeutlicht die Heterogenität die in einem Kindergarten vorherrscht und plädiert für einen differenzierten Blick auf Einzelpersonen der Gruppe, damit wichtige Informationen zur Lage der Kinder nicht unberücksichtigt bleiben.

Zum Teil konnten die befragten Kinder sehr genau schildern, was sie im Waldkindergarten mitbestimmen können. Selbst darüber zu entscheiden, was man

spielen, also womit man sich beschäftigen will, ist der am häufigsten wahrgenommene Entscheidungsspielraum. Die inhaltlich zusammengefassten Freiräume, die für die befragten Kinder erwähnenswert waren, sind:

- Spielauswahl, Tätigkeitsauswahl, Bestimmen des Spielpartners, Fremdentscheidung über das Spiel
- Entscheidungsfreiraum im fremdbestimmten Spiel
- Bestimmen des Aufenthaltsortes im Wald
- Bestimmen der Menge des Essens und des Sitzplatzes beim Essen
- Mitentscheiden über die Schlafzeit, Kuscheltierauswahl und Buchauswahl
- Tragen von Regensachen
- Antworten auf Fragen der Erwachsenen

Aus dem Formulieren von konkreten Freiräumen lässt sich ableiten, dass Kinder in Bewusstheit Dinge entscheiden. Sie haben in diesen verschiedenen Bereichen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und sehen darin Einflussmöglichkeiten für sich selbst. Der Punkt „Fremdentscheidung über das Spiel“ hat mich überrascht. Nicht alle Kinder wollen unbedingt immer mitentscheiden. Es wird als entlastend wahrgenommen, dass manchmal ein Anderer das Spiel aussucht.

Lücken, also was Kinder nicht mitentscheiden können, werden insgesamt von den gleichen Kindern weniger häufig und weniger konkret beschrieben:

- Inhalte des Morgenkreises bestimmen die Erzieher, Entscheidung über Lieder im Morgenkreis fehlt
- Spiele, die nicht selbst ausgesucht worden sind
- Art des Mittagessens bestimmt der Mann, der das Essen bringt
- Zeitpunkt der Einschulung können Kinder nicht bestimmen
- Bestimmen des Aufenthaltsortes im Wald ist abhängig von Anderen

Einige Kinder sagen, dass sie im Kindergarten gar nichts mitbestimmen können, während die meisten wenige Lücken benennen, während für einige andere ausdrücklich keine Lücken existieren. Wenn ein Kind keine Lücken wahrnimmt, ist es entweder mit seinem Mitbestimmungsbereich zufrieden oder es hält mehr Freiheit für nicht existent. Es fehlt entweder Wissen über Freiheit oder es benötigt

keinen Freiraum. Wer Lücken benennen kann, fordert für sich mehr Freiraum ein, mit dem Verständnis, ein Recht dazu zu haben. Wer Lücken benennt und keine Zufriedenheit äußert, fühlt sich vermutlich benachteiligt und unterdrückt. Die Wahrnehmung der Kinder ist unterschiedlich.

Bei der Dilemmafrage kamen verschiedene Lösungsvorschläge, wie man mit unterschiedlichen Interessen gemeinsam umgehen kann, zustande:

- Nachgeben: Spielen, was der Andere möchte
- Nachgeben: beim Spiel des Anderem mitmachen
- Vermeiden: Weggehen, an einen anderen Ort
- Vermeiden: mit einem anderem Kind spielen
- Kompromiss: Suche nach Interessensgemeinschaften, Ausrufen
- Konsens: Kletterfänge spielen als Kombination beider Spielinteressen
- Konsens: Spielen was beide wollen
- Konsens: einfach Reden, um sich zu einigen
- Mehrheitsentscheidung: Auszählen
- Zufallsentscheidung: Losen
- Umstimmen: differentes Kind zu guter Laune bringen
- ohne Lösung: Losweinen

Die Lösungswege der Mädchen und Jungen sind vielfältig. Im Nachgeben und Vermeiden spiegelt sich wieder, dass sehr achtsam mit den Grenzen der andern umgegangen wird, denn die eigene Freiraum endet da, wo der des Anderen beginnt. Kein Kind hat mit egoistischen Strategien oder mit Tricks versucht, sein Interesse zu in vollen Zügen durchzubringen. Die Kinder sind hoch kooperativ und altruistisch motiviert. Sie geben ihrem Interesse nach, um das gemeinsame Spiel zu verfolgen. Sie erachten es als Idealfall, wenn beide Parteien das gleiche spielen wollen. Wenn das nicht geht, sind sie geschickt darin, ihr Interesse zu verkünden, um neue Mitspieler zu finden. Die Nennung „Losweinen“ wird von dem Kind nicht als eine Lösung angesehen, aber sie zeigt, dass emotionale Anspannung beim Dilemma eine Rolle spielt, es also auch anstrengend und berührend sein kann, mit Unterschiedlichkeiten umzugehen.

Mir ist aufgefallen, dass die Kinder für die Dilemma-Situation häufig das Wortes „einfach“ verwenden. Das zeugt von einer unkomplizierten Sicht auf den von mir konstruierten „Problem“-Fall. Scheinbar ist es für einige Kinder normal und elementar mit Unterschiedlichkeiten umzugehen.

Auch ein altruistisches Verständnis zeigt sich an folgendem Beispiel: Ein Mädchen beschreibt ein Losverfahren, als es darum ging, dass eine unterschiedlich geschlechtliche Kindergruppe zwischen verschiedenen Spielinteressen auslost und das „Prinzessinnenspiel“ eines Mädchens gewählt wird. Sie entgegnet der Frage, ob sie das gerecht findet, mit folgenden Worten: „Manche ärgern sich danach [...] dann is es für den Junge ganz blöd!“ (Interview Pia 2010, Transkript Kind 5, Z. 93-99).

Diese Ideensammlung zeigt die demokratischen Fähigkeiten von Kindern.

3.2.6.5 Nebeneffekte der Untersuchung und Reflexion

Die Untersuchung hat den Waldkindergarten auf mehreren Ebenen bereichert. Es gab positive Bedingungen, die Informationswellen begünstigten: Durch die Doppelfunktion einiger Erzieher und Eltern, die außerdem im Vereinsvorstand tätig sind, ist es gelungen, dass sich das Thema auf verschiedenen Wegen durch den Kindergarten zog. Ich entwarf ein Skript zur Aufklärung über das Untersuchungsvorhaben und hing eine Einverständniserklärung aus. Mütter und Väter waren anfänglich skeptisch. Sie kamen untereinander und mit dem pädagogischem Team ins Gespräch. Zusammengefasst waren für sie Datenschutz und Transparenz entscheidend, denn mit dem Versprechen, dass ich ihnen das Rohmaterial auf CD schnellstmöglich überreichen werde und sie dann erneut über die Verwendung des jeweiligen Interviews ihres Kindes bestimmen können, ohne Gründe angeben zu müssen. Kein Elternteil lehnte es nach Erhalt der CD ab. Die Kinder waren sehr angetan davon, ihre CD in den Händen zu halten. Am Tag der Interviewdurchführung fragten sie schon eilig danach, wann sie genau die CD bekommen werden, wo man sich die anhören kann und ob ich nicht auch eine Kasette anfertigen könne, weil zwar die Mutti einen CD-Player hat, Lea aber einen Kassettenrekorder besitzt. Scheinbar war es Lea wichtig, in Eigenregie über das Medium verfügen zu können, denn dazu hat sie ein Recht.

Am nächsten Tag bekamen die Mädchen und Jungen ihre CD und zeigten sie ihren Eltern. Den Tonträger mit ihnen gemeinsam und auch allein zu hören, die eigene Stimme über Lautsprecher wahrzunehmen, festzustellen, wie anders man klingt, wenn man sich von außen hört, sind ebenfalls Ergebnisse in Form von Erlebnissen, zu denen die Durchführung der Interviews geführt hat. Unbeabsichtigt und durch das Mitwirken aller Beteiligten entstand quasi ein Bildungsangebot für die Jungen und Mädchen. Zusätzlich hatten die Kinder mit ihren Eltern ein gemeinsames Thema. Es gab ein gemeinsames Interesse, was Väter und Mütter mit ihrem Kind teilen konnten.

Der Prozess meines Forschens und die erzeugten Nebenwirkungen, lassen mich die Vorgehensweise des reinen wissenschaftlichen Arbeitens, was Werten wie Exaktheit und Seriosität unterliegt, in Frage stellen. Eine Forderung nach Demokratisierung in der Wissenschaft, da die traditionell etablierten Formen das Potential eines individuellen, ungewohnten und differenten forschenden Verhaltens abwürgen. Wissenschaftliches Verhalten braucht neue, andere Kriterien, damit es ganzheitlich wird und nicht abgetrennt von der Praxis bleibt.

In erster Linie betrachte ich den unwissenschaftlichen, persönlichen Kontakt zur Institution als einen Vorteil für die Untersuchung, da ich mehr Zugang zu den Strukturen dieses Waldkindergartens habe als eine fremde Person, auch wenn diese Nähe meine Seriosität als Forscherin sehr begrenzt. Jedoch sehe ich es auch für wissenschaftliche Zwecke als Erleichterung, wenn Beziehung vorhanden ist und ich als Person authentisch sein darf. Denn nur dann kann Wissenschaft zu einem Lernfeld für jedermann werden und das Forschungsvorhaben kann in vielen Zusammenhängen und auf verschiedenen Ebenen wirken. Die Untersuchung von Demokratie im Kindergarten kann gleichzeitig ein Beitrag zur Elternpartnerschaft, ein Bildungsangebot für die Jungen und Mädchen oder ein Weiterbildungsimpuls für Erzieherinnen sein.

3.2.6.6 Schwierigkeiten und Fehlerbetrachtung

Beim Entwerfen des Leitfadeninterviews habe ich nicht darauf geachtet, die Frage zum Alter des Kindes zu positionieren. In der Umsetzung kam diese Frage als Zwischenschub nach dem Schlusswort. Vielleicht haben die Kinder aber daran auch gemerkt, dass das Alter mal nicht an erster Stelle steht.

Manchmal habe ich das Merkmal der Offenheit (vgl. Mayring 2002, S. 68) nicht beachtet. Suggestivfragen wie „Bist du zufrieden oder wünschst du dir was anderes?“ bergen vorgegebene Antwortalternativen in sich, was keinen Aufschluss darüber gibt, ob die befragte Person den Inhalt verstanden hat, da sie zwischen zwei Optionen wählt ohne angeregt zu werden, ein eigenes Verständnis zum Sachverhalt zu finden. Ebenfalls die Fragestellung betreffend, muss darauf geachtet werden, eine konkrete Ansprache der Person anstatt die Wir-Form zu wählen. Also nicht zu fragen, „Was könnt *ihr* dann machen?“, sondern: „Was machst *du* dann?“

Einige Missverständnisse im Interviewgespräch sind entstanden, weil ich den Kindern zu wenig Zeit zum Antworten und mir zu wenig Zeit zum genaueren Nachdenken über die Aussagen der Kinder gelassen habe.

Die von mir entworfenen Fragen basieren auf einem Kontextwissen über den zu untersuchenden Gegenstand, z.B. dass Mitentscheiden etwas mit Partizipation und Demokratie zu tun hat, wobei die Kinder „Mitbestimmen“ evtl. mit Bestimmersein im Spiel verbinden. Dies muss bei Auswertungsprozessen berücksichtigt werden.

3.3 Praktische Hinweise für Kindergartenpolitik

Was kann nun konkret, ausgehend von der empirischen Untersuchung eines Einzelfalls, im Kindergartenalltag allgemein beachtet werden, damit Demokratisierung zugelassen und hierarchische Strukturen abgebaut werden können und damit die Rechte der Menschen unterschiedlichen Alters geachtet werden?

Es wird gezeigt, welchen Auszügen einer menschlichen Grundhaltung nachgegangen werden kann, damit alltäglich, ganzheitlich und vollumfänglich

gelebte Demokratie eine Chance hat. Danach möchte ich Fähigkeiten herauslösen, die im Hinblick auf Demokratisierungsprozesse eine besondere Wichtigkeit erhalten. Weiterhin formuliere ich konkrete Anregungen für pädagogische Fachkräfte. Grundlegend ist zu sagen, dass die Hürde zum Abbau von Hierarchie hoch ist. Es ist ungewohnt, risikoreich und unvorhersehbar, was passiert. Kinder werden vielleicht irritiert sein und zuerst überschwänglich auf neue Freiheiten reagieren²⁵. Man muss quasi für Demokratisierung einen Anlaufprozess und eine Eingewöhnungszeit einplanen, damit sie funktionieren kann.

3.3.1 Menschliche Grundhaltung

Demokratie funktioniert nicht ohne eine menschliche Grundhaltung. Entscheidend dabei ist, dass eine freiheitliche Gesellschaft sehr differente und konkurrierende Werte haben kann. Dennoch sind gewisse Umgangsregel maßgebend.

Jede Erziehung in einer Gruppe und durch eine Gruppe wirkt sozialisierend auf die Glieder der Gruppe; aber die besondere Eigenart und der Wert der Sozialisierung hängt von den Sitten und Zielen der Gruppe ab.

(Dewey 1964, S. 115)

Gerechtigkeitsbestreben

Damit Zufriedenheit des Einzelnen erreicht wird, kommt es darauf an, gleichwertige und gerechte Verhältnisse in allen Bereichen zu schaffen. Befriedigte Bedürfnisse vom Menschen, motivieren zu neuen Handlungen und erhalten die Aktivität. Ich bin während der Untersuchungsanalyse darauf aufmerksam geworden, dass vier-, fünf und sechsjährige Kinder über Entscheidungsfreiheiten mit einer positiven Stimmung, also mit Freude oder Lachen, berichten. Daraus leite ich ab, dass sich Kinder wohlfühlen und zufrieden sind, wenn sie aktiv beteiligt sind und echte Möglichkeiten zur Mitbestimmung, also einen eigenen Gestaltungsspielraum haben. Gute Laune, Freude und Spaß

²⁵ Mein Kommilitone Henning Rehm äußerte sich in diesem Zusammenhang in dem Sinne, dass mit dem Abbau hierarchischer Strukturen, damit gerechnet werden muss, dass neue Freiräume für Kinder erst einmal ausgenutzt werden, weil damit gerechnet wird, dass sie bald wieder verschwinden und nur kurzlebig sind.

setzt wiederum eine Spirale mit reichlich Potentialen frei, z.B. Motivation, Identität, Kreativität.

Achtsame Kommunikationskultur

Da zwischen Erwachsenen und Kindern ein Generationsverhältnis existiert, ist es bedeutungsvoll, wachsam und bewusst die Kommunikation untereinander zu gestalten. Toleranz, Wertschätzung und Achtung vor anderen individuellen Menschen sollten die Körpersprache und die verbale Kommunikation prägen. In diesem Zusammenhang ist Kindern, die sich in einer *anderen* menschlichen Entwicklung befinden als Erwachsene, ein Schutz zu gewähren, also ein Schonraum, den sie als mündige Wesen in Eigenregie betreten und verlassen können. Das Entwickeln einer Streitkultur, in der Affekte reguliert werden und es zu einer gewaltfreien Lösung kommt, ist für eine demokratische Strukturbildung unerlässlich. Zwischenmenschliche Diskurse und Konflikte sollten wertschätzend angegangen werden. Um solch eine Kultur zu erreichen, kann es vielleicht schon hilfreich sein, dass man eigene Fehler, die in einer Leistungsgesellschaft nicht gerade Anerkennung auslösen, nicht verschleiert, sondern dass man in Aufrichtigkeit eigene Fehler zeigt.

Vertrauensvorschuss

Vertrauen stellt eine Basis für gemeinschaftliches Miteinander dar. In der Physik ist es ein Grundgesetz, dass mit dem Aufeinandertreffen fester Körper Reibung entsteht. Menschen als feste Formen mit eigenen Grenzen begegnen sich demnach auch unter gewissen Widerständen. Vertrauen kann als Schmiermittel für Reibungen fungieren. Es hemmt ein sich entwickelndes Misstrauen in Konflikten und schafft Integrität in reibenden Situationen. Vertrauen in Andere ist abhängig vom Vertrauen in sich selbst. Ein Glauben an sich selbst und an andere Mitglieder, schafft eine Auflösung der harten Grenze der Abgetrenntheit von Menschen untereinander. Eine Abgeschlossenheit, also auch das starre Denken in Dualismen, verstärkt den antisozialen Geist, der einen *fremden* Menschen gleichzeitig zu einem *feindlichen* Menschen werden lässt (vgl. Dewey 1964, S. 119).

3.3.2 Handlungsempfehlungen an den Pädagogen

Den Pädagoginnen kommt aufgrund ihrer Professionalität eine spezielle und verantwortungsvolle Funktion zu. Nicht nur die Kinder werden durch die sie umgebende Erzieherfigur beeinflusst. Auch Eltern legen oft großen Wert auf die Reaktionen der Fachkraft. Sie betrachten das Verhalten einer Erzieherin, die mit ihrem Kind agiert, als Muster, wie mit den Verhaltensweisen ihres Kindes unterschiedlich umgegangen werden kann. Zusätzlich sind Mütter und Väter auf Erläuterungen der Erzieherin angewiesen, denn schließlich hat sie den ganzen Tag mit ihrem Nachkommen verbracht. Dieses große Einflussgebiet kann der Demokratisierung dienen. Die Rolle des Erziehers verändert sich also dahingehend, dass er in erster Linie Mensch mit eigenen Emotionen und individuellen Kennzeichen ist (Individualitätsprinzip). Erst danach ist er vor allem Organisator von Entscheidungssystemen und Repräsentant einer freiheitlichen bzw. freiwerdenden Gesellschaft. Mit einer menschenwürdigen Grundhaltung und mit Reflexion²⁶, kann Demokratie im Kindergarten gelebt werden. Mit dem Verständnis von Doing Demokratie, das die Ganzheitlichkeit von Wandlungsverläufen unterstreicht, kommt allen Interaktionsprozessen eine entscheidende Funktion zu, was letztlich den Wert von Beziehungskompetenzen eines Erziehers oder die Präsenz und Emotionalität einer Erzieherin betont. Um sich als professionelle Fachkraft zu verwirklichen, müssen verschiedene Flächen untersucht werden. Wie demokratisierend wirkt die Pädagoge-Eltern-Ebene? Gibt es gelebte Elternpartnerschaft, die zu jeder Mutter und zu jedem Vater in einem gleichwürdigen Verhältnis besteht? Die Offenheit des Pädagogen für ein Anderssein der Mütter und Väter in ihren Meinungen, ihrem Erziehungsstil und in ihrer Lebensform bestimmt dieses Verhältnis mit. Wie ist die Pädagoge-Kind-Ebene ausgestaltet? Ist es für die pädagogische Fachkraft ein Konstitutivum, sich selbst als Modell²⁷ zu verstehen und parallel dazu, Kinder als Vorbild für die Erweiterung des eigenen Handlungsrepertoires zu erkennen? Ein Vorbild verkörpert demokratische Fähigkeiten, repräsentiert offene Prinzipien und Werte und hat kein Alter.

²⁶ Reflexion kann vielfältig betrieben werden: Vor dem Handeln in Form von Biografieaufarbeitung, während des Handelns als „reflection-in-action“ (vgl. Donald Schön 1982) und nach dem Handeln in Form von Reflexion im und mit dem pädagogischen Team.

²⁷ Grundlagen von Modellernen, Imitations- und Nachahmungslernen beschreibt Albert BANDURA (vgl. Bandura 1976)

Der Umgang mit Menschen ist ein Wechselspiel. Öffnet die Erzieherin geheime bzw. schwer zugängliche Bereiche der Erwachsenenwelt, schafft sie Transparenz und Überschneidungsfelder für das Generationsverhältnis. Der niedrighschwellige Zugang zu Wissen ist in einer Institution, die sich Bildung als Schwerpunkt setzt, unverzichtbar. Das Wissen sollte aus allen Quellen zur Verfügung stellen und dabei sollte nichts vorenthalten werden (vgl. Sächsischer Bildungsplan 2006, *Soziale Bildung* S.10). So kann beispielsweise das Thema Ausgrenzung oder Diskriminierung zum Inhalt eines Morgenkreises gemacht werden.

Auf der Ebene der Pädagogen untereinander muss ebenso darauf geachtet werden, sensitiv miteinander umzugehen. In Teamsitzungen sollte interpersonellen Verschiedenheiten nicht aus dem Weg gegangen werden, sondern sie sollte gesucht werden und als bereichernder Aspekt für fachliche Entwicklung aufgegriffen werden.

4 Zusammenfassung

Demokratie ist eine Lebensweise, die sich in der Wechselbeziehung zwischen den Gliedern gesellschaftlicher Gruppen zeigt. Beruhen die Interaktionslogiken auf demokratischen Prinzipien, kann man von gelebter Demokratie ausgehen. Unsere heutige Zeit ist gekennzeichnet durch offene Lebensverläufe, einem Mehrgenerationsverhältnis durch den demographischen Wandel und Demokratisierung in der Familie. Dies sind bereits Demokratisierungsprozesse. Doch kommen sie auch im Kindergarten an oder brauchen Kinder noch mehr Freiheit?

Demokratiebestrebungen im Kindergarten zeigen sich wie folgt: Kinderparlamente und ähnliche Partizipationstrends werden verfolgt und als Bereicherung angesehen, ohne zu berücksichtigen, dass gerade diese Gebilde deklarierte Freiheiten vorgaukeln, da sie nur punktuell, also kurzfristig in einem kleinen Bereich, vorhanden sind und nicht allumfassend gelebt werden. Sie können Jungen und Mädchen in einer Art und Weise freiheitliche Befriedigung einreden, also davon ablenken, die Freiheit im Alltag ergreifen zu wollen. Dies hätte nichts mit Demokratie, sondern mit subtiler Manipulation zu tun.

Weiterhin ist damit zu rechnen, dass Diskriminierung aufgrund des Lebensalters überall auftaucht. Selbst in dem eher wenig hierarchisch geführten Waldkindergarten, indem freiheitliche Strukturen vorhanden sind, gibt es freiheitliche Lücken und ein Gefälle vom Erwachsenen zum Kind. Ein Platz für Kinder ist im Vereinsvorstand nicht vorgesehen. Das letzte Wort zum Tischspruch hat der Erzieher. Im Regelfall und im Notfall behält der Erwachsene, und nicht etwa irgendein einzelnes Kind, die letzte Entscheidungskraft. Die Höhergestelltheit des Erwachsenen ist in unserer Kultur nach wie vor ein Selbstverständnis.

Dennoch wird speziell an den Kinderinterviews deutlich, dass demokratische Logiken vorhanden sind. Mädchen und Jungen äußern gewaltfreie und mannigfaltige Lösungsstrategien zum Umgang mit Unterschiedlichkeit. Sie können ihre Bedürfnisse, Wünsche und Vorstellungen zum Entscheidungsraum kommunizieren. Sie üben sich im Verhandeln und haben ein altruistisches

Verständnis, was durch komplexe Sinneseindrücke und Bestrebungen zum Finden von Gemeinsamkeiten, die Gefühlslagen der Anderer sensitiv wahrnimmt.

Im Wandel eine Beständigkeit zu erkennen, veranlasst den Menschen angstfrei zu agieren. Deshalb ist die Forderung nach Demokratisierung bedeutsam. Sie kann zu einer beständigen Dynamik werden. An welchen Stellen in einem individuellen und teilautonomen Kindergarten der Demokratisierungsprozess eingeführt, erhalten und ausgebaut werden kann, ist eine regelmäßige Aufgabe aller Beteiligten des Kindergartens. Jeder Kindergarten muss das Aufspüren freiheitlicher Lücken selbst in die Hand nehmen, sich darin üben, denn es trägt hohe Bildungschancen in sich. Der Gestaltung des menschlichen Zusammenseins kommt dabei eine tragende und förderliche Funktion zu.

Wann wagen wir endlich den Schritt zu mehr Freiheit und wann haben wir verinnerlicht, dass die Verhältnismäßigkeiten von Dualismen, wie beispielsweise Kind – Erwachsener, in Gleichwürdigkeit gebracht werden müssen? Das bedingungslose Wertschätzen von Menschen und das Ende von Diskriminierungen werden automatisch Demokratie bewirken und erst dann alle Vorzüge ans Licht bringen. Doch bis dahin ist es nicht zulässig, die heutige Zeit als demokratisch zu betrachten und sich darauf auszuruhen. Denn das Verlassen auf das Vorhandensein von Freiheiten, hindert die Bürger daran, sie aktiv zu ergreifen.

Während der Arbeit haben sich Dualismen zwischen Pädagogik und Soziologie, Theorie und Praxis, Erwachsener und Kind, Forschung und Beziehung aufgelöst und da diese Auflösung recht philosophisch und idealistisch ist, wurden die Verwendung der Pole doch beibehalten.

Weiterführende Schritte für den qualitativen Forschungsteil wären, eine genaue Analyse der Kinderinterviews und zur Erweiterung weitere leitfadengestützte Interviews mit Müttern und Vätern, sowie mit Erziehrinnen, Erziehern, Praktikantinnen oder dem Zivildienstleistenden. Dabei sollte die Dilemmafrage angepasst werden.

Quellenverzeichnis

Bandura, Albert: Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Mit Beiträgen von siebzehn weiteren Autoren. 1.Aufl. Klett, Stuttgart 1976

Beck, Ulrich (Hrsg.): Kinder der Freiheit. Herausgegeben von Ulrich Beck. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1997

Bundeszentrale für politische Bildung/bpb. Vorländer, Hans (Hrsg.): Informationen zur politischen Bildung 284/2004. Demokratie, Neudruck 2009

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/BMFSFJ (Hrsg.): Ein Kinder- und Jugendreport zum Nationalen Aktionsplan (NAP) „Für ein kindgerechtes Deutschland 2005-2010“. Baden-Baden 2006b

Büttner, Christian/Meyer, Bernhard (Hrsg.): Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Juventa, Weinheim/München 2000

Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Übers. von Hylla, Erich. Hrsg. Oelkers, Jürgen. Nachdr. der 3. Aufl. Westermann, Braunschweig 1964. Beltz, Weinheim/Basel 1993

Elias, Norbert: Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetischen Untersuchungen, Zweiter Band. Wandlungen einer Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation. 2.Bd. Suhrkamp, Baden-Baden 1976

Honig, Michael-Sebastian/Leu, Hans Rudolf/Nissen, Ursula (Hrsg.): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven, Juventa, Weinheim/München 1996

Hörner, Wolfgang/Drinck, Babara/Jobst, Solveig: Bildung, Erziehung, Sozialisation. Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. UTB, Opladen 2008

Hurrelmann, Klaus/Bründel, Heidrun: Einführung in die Kindheitsforschung. 2. Aufl. Beltz, Weinheim u. a. 2003

Juul, Jesper: Man merkt die Absicht und ist verstimmt. In: unerzogen. Alle Menschen sind gleich oder sind Erwachsene gleicher?. Ausgabe 2/2010, S. 6-11

Klusemann, Hans-Werner: Kindheit im Wandel. Einführung und Überblick. Reader, Neubrandenburg 2003

Kohlberg, Lawrence: Die Psychologie der Moralentwicklung. Hrsg. Althof, Wolfgang. Mitarb. von Noam, Gil/Oser, Fritz . 1.Aufl. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1996

Krüger, Heinz-Hermann: Forschungsmethoden in der Kindheitsforschung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 1-2006. S. 91-115

Luhmann, Niklas: Das Kind als Medium der Erziehung. Suhrkamp, Frankfurt am Main 2006

Maturana, Humberto R./Verden-Zöllner: Liebe und Spiel. Die vergessenen Grundlagen des Menschseins. Matristische und patriarchale Lebensweisen. 2.Aufl. Carl-Auer, Heidelberg 1994

Mayring, Phillip: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. 5.Aufl. Beltz, Weinheim/Basel 2002

Nunner-Winkler, Gertrud: Moralisches Wissen – moralische Motivation - - moralisches Handeln. Entwicklung in der Kindheit. In: Honig, Michael-Sebastian/Leu, Hans Rudolf/Nissen, Ursula (Hrsg.): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven: Weinheim u. a. 1996, S. 129-156

Rabe-Kleberg, Ursula: Gender Mainstreaming und Kindergarten. Beltz, Weinheim u. a. 2003

Rätz-Heinisch, Regina/Heeg, Stefan: Handwerker der Demokratie. Bürgerschaftliches und professionelles Handeln in der Kinder- und Jugendhilfe: Juventa, Weinheim/München 2009

Ritz, Manuela: Ganz offiziell bevormundet. Wie Kinder und Jugendliche diskriminiert werden. In: unerzogen. Alle Menschen sind gleich oder sind Erwachsene gleicher?. Ausgabe 2/2010, S. 6-11

Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hrsg.): Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten. Verlag das Netz, Weimar 2006

Schön, Donald A.: The Reflective Practitioner. How Professionals Think in action. Basic Books, United States of America 1982

Stern, Daniel N.: Die Lebenserfahrung des Säuglings. Übers. von Krege, Wolfgang. Hrsg. Vorspohl, Elisabeth. 9.erw.Aufl. Klett, Stuttgart 2007

Trautmann, Thomas: Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele. 1.Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2010

Weingärtner, Daniela: Europa zum Mitmachen. In: Die Tageszeitung. Nr. 9212. 14. Juni 2010, S. 4

Eigene Schriften des Dresdner Waldkindergartens

Strukturvereinbarung/SV [Stand: 05.11.2008]

Kindergartenordnung/KO [Stand: März 2009]

Konzept Dresdner Waldkindergarten [Stand: 30.06.2008]

Qualitätshandbuch Dresdner Waldkindergarten/QH [Stand: 16.09.2008]

Lexika (im Kurzbeleg werden anstelle der Seitenzahlen die Schlagwörter angegeben)

Duden. Das Fremdwörterbuch. 12 Bde. Bd. 5. 9., aktualisierte Aufl. Dudenverlag, Mannheim 2007

Schubert Klaus/Klein, Martina: Das Politiklexikon. 4., erw., aktual. Aufl. Dietz, Bonn 2006.

Internetquellen

Eckart, Thurich: pocket politik. Demokratie in Deutschland

URL: <http://www.bpb.de/files/LK50RE.pdf> [Stand: 25.07.2010]

Berger, Manfred In: Textor, Martin R.(Hrsg.): Kindergartenpädagogik online Handbuch.

URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1258.html> [Stand: 25.07.2010]

Blank-Mathieu, Magarethe: Alte Bundesländer – Neue Bundesländer. 1998 In: Textor, Martin R.(Hrsg.): Kindergartenpädagogik online Handbuch.

URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/443.html> [Stand: 25.07.2010]

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/BMFSFJ

(Hrsg.): Nationaler Aktionsplan. Für ein kindergerechtes Deutschland 2005-2010. Baden-Baden 2006a.

URL: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/nap-nationaler-aktionsplan,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>
[Stand: 25.07.2010]

Horster, Detlef: Die soziale Funktion von Werten und Moral. Lüchow-Danneberg 2008

URL: <http://detlef.horster.phil.uni-hannover.de/texte/luechow.pdf> [Stand: 25.07.2010]

Spitzer, Manfred: Lernen und Motivation: Interview, 13.54min, deutsch, Bamberg 2009.

URL: http://www.gesund-in-bamberg.de/interview_prof_spitzer0.html [Stand: 25.07.2010]

Theobald, Sandra: Kitas in Deutschland/Sachsen/Dresden: Überblick. Dresden 2010.

URL: <http://www.kita.de/kitas/sachsen/dresden> [Stand: 25.07.2010]

URL1:

http://www.uni-leipzig.de/unigeschichte/professorenkatalog/leipzig/Volkelt_361.pdf
[Stand:25.07.2010]

URL2:

http://www.worldvision-institut.de/_downloads/allgemein/zusammenfassung-kinderstudie2007.pdf [Stand: 25.07.2010]

Filme

Junge, Babara/Junge, Winfried: Eigentlich wollt ich Förster werden. Bernd aus Golzow. Die Kinder von Golzow 1961 bis 2003: Film/DVD, 140min, deutsch. Berlin 2003

Müller, Lorenz/Plöger, Thomas: Die Kinderstube der Demokratie. Wie Partizipation in Kindertageseinrichtungen gelingt: Film/DVD, 32min, deutsch. BRD 2008

Selbstständigkeitserklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Hilfe Dritter angefertigt habe. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und Zitate kenntlich gemacht.

Neubrandenburg, 27.Juli 2010

Juliane Milk

Anhang

Seite

Erklärung zum Analysebogen	72
Analysebogen 1 bis 10	74
Transkriptionsregeln	100
Transkripte 1 bis 10	101

Erläuterungen zum Analysebogen

Der Analysebogen dient als selbstkonstruiertes Arbeitsmittel zur Zusammenfassung der transkribierten Interviews und einer sinnhaften Rekonstruktion der Aussagen der einzelnen Kinder während des Interviews. Der Bogen soll schrittweise an ein Verstehen der Antworten der Kinder heranführen. Er ist gefärbt vom Forschungsgegenstand, soll also auf die Entscheidungsspielräume hinweisen, die von den Waldkindern wahrgenommen werden.

Alter

- wird grob angegeben, nach den Aussagen der Kinder
- wird nicht genauer bestimmt, da sich kindliche Entwicklung nicht stetig zum Alter vollzieht
- Lebensalter soll nicht Merkmal einer Unterscheidung sein, sondern nur zur Orientierung dienen ohne entscheidend zu sein

Geschlecht

- die Benennung des Geschlechts ist notwendig, um ggf. auf geschlechtsspezifische Logiken schließen zu können
- um den Sinn des Gesagten zu verstehen, muss das Geschlecht berücksichtigt werden

1 Schwerpunkte im Interview

- umfasst all das, was für das jeweilige Kind erwähnenswert ist

1.1 Aussagen des Kindes in Tabellenform: Paraphrasen und Generalisierung

- dienen der Aussagenfilterung des interviewten Kindes

Paraphrasen

- geben den vom Kind ausgesprochenen relevanten Text wieder
- der transkribierte Text wird sinngemäß in seinem Kern in dialektfreie grammatikalische Sätze gefasst, z.B. werden verschluckte Endungen hinzugefügt, Groß- und Kleinschreibung beachtet
- Gesten und sprachliche Informationen werden kursiv geschrieben
- Sprechpausen werden mit „...“ kenntlich gemacht

Generalisierung

- dient der Weiterverwendung der Aussagen
- nimmt Bezug auf Gesprächssituation und auf die vor der jeweiligen Paraphrase gestellte Frage der Interviewerin

- es wird versucht, dem Sinn des Kindes näher zu kommen und ihn zu rekonstruieren
- Generalisierungen ergeben sich eingebettet im gesamten Kontext des Interviews, also aus:
 - ➔ allen vorangegangenen Aussagen des interviewten Kindes und der Interviewerin
 - ➔ dem Generationsverhältnis
- machen als Nebenprodukt deutlich, wo Kinder ihre Schwerpunkte setzten

1.2 Mögliche Interessensgebiete

- Blick auf Themen im Gespräch, die der Junge oder das Mädchen mit einbringt
- beinhalten Interessen, Vorlieben, Neigungen und Abneigungen des Kindes

2 Charakterisierung der Interaktion im Interview

2.1 Hintergrundwissen

- relevantes Wissen über das Kind und den Waldkindergarten
- interviewübergreifende Informationen der Forscherin, die und zum Verständnis beitragen und zur Generalisierung genutzt worden sind

2.2 Bereitschaft (Flow, Missverstehen, Stockungen etc.)

- beschreibt, ob das Kind, in Abhängigkeit von der Interaktion mit der Forscherin und durch eine Außenwahrnehmung, in der Lage ist, zu erzählen
- weist auf auffällige Stellen hin, z.B. Missverständnisse, Stockungen im Gesprächsverlauf

2.3 Emotionen, Betonungen, Stimmlage, Sprechtempo, Sprechpausen

- beachtet Zeichen wie Lachen, Hervorhebungen, Stimmwechsel und ähnliches

3 Entscheidungsspielräume: Freiräume und Lücken zum Mitbestimmen

- zusammenfassende Betrachtungen darüber, in welchen Abschnitten das Kind nach eigener Wahrnehmung mitbestimmen kann (Freiräume), wo es nicht mitbestimmen kann und wo es gerne mitbestimmen würde (Lücken)

4 Ideen zum Umgang mit Unterschiedlichkeit

- Lösungsvorschläge in Dilemmasituation und bei Differenzen

5 Hypothesen zu Konzepten des Kindes

- Wirkungszusammenhänge, Bedeutungsstrukturen, latente Sinnstrukturen werden abgeleitet
- die Hypothesen aller zehn Interviews werden in der Auswertung unter dem Punkt 3.2.2.5.zusammengefasst

Analysebogen 1 bis 10

Analysebogen

Name:

Marie

Nummer 1

Geschlecht:

weiblich

Alter:

4 Jahre

1 Schwerpunkte im Interview

11 Aussagen des Kindes

Zeile	Paraphrase	Generalisierung
7	Ja, kann ich.	Sie kann mitbestimmen, nimmt Entscheidungsspielraum wahr
9	Was wir spielen.	Marie kann entscheiden, was sie, die Kinder, spielen.
13	<i>überlegt</i> Nein.	Sie überlegt und verneint dann die Aussage, noch etwas anderes neben dem Spiel mitentscheiden zu können.
15	Ja.	Sie stimmt zu, dass sie immer entscheiden kann, was sie spielen will.
18	Ich würde noch mehr entscheiden wollen.	Sie würde eher mehr entscheiden wollen, anstatt mit dem, was sie zurzeit entscheiden kann, zufrieden zu sein.
20- 22	Die Lieder.	Marie würde mehr über die Lieder entscheiden wollen, die im Morgenkreis gesungen werden.
24	Eher selten.	Die Lieder, die im Morgenkreis gesungen werden, kann Marie eher selten anstatt manchmal aussuchen.
29	Klettern.	Sie kann klettern, wenn sie Fange spielen möchte und ein anderes Kind aber lieber Klettern möchte.
32	<i>schnell</i> Ja.	Es ist für sie okay zu Klettern, obwohl sie gerne Fange spielen möchte.
36	Im Kindergarten mach ich gerne Klettern.	Marie klettert gern im Kindergarten.
40	Vier.	Marie ist 4 Jahre alt.

1.2 Mögliche Interessensgebiete

- klettert gern
- Lieder im Morgenkreis

2 Charakterisierung der Interaktion im Interview

2.1 Hintergrundwissen

- Marie ist das erste Kind, welches am Interview teilnimmt
- Interviewerin führt das erste mal das Interview durch

2.2 Bereitschaft (Flow, Missverstehen, Stockungen etc.)

- Marie ist bereit zum Antworten, denn sie antwortet überwiegend direkt und stimmhaft, einmal nicht stimmhaft mit einem Nicken
- Marie betont am Ende, dass sie gern klettert im Kindergarten. Somit muss der Inhalt der Dilemmafrage angezweifelt werden, weil es keinen echten Kompromiss für sie darstellt ihr Interesse auf das Klettern zu lenken, um gemeinsam spielen zu können. Es wäre so nicht einmal das „kleinere Übel“ für sie

2.3 Emotionen, Betonungen, Stimmlage, Sprechtempo, Sprechpausen

- Interviewerin redet sehr schnell
- Marie spricht durchgängig eher leise
- gibt Antworten wie ja oder nein deutlich
- ist schnell und sicher, dass sie immer entscheiden kann, was sie spielen will (Z. 7)
- Sprechpausen in Z. 13 nach der Frage, was sie noch mitentscheiden kann, in Z. 20 nach der Frage, was sie zum Beispiel mitentscheiden würde, wenn sie könnte

3 Entscheidungsspielräume: Freiräume und Lücken zum Mitbestimmen

Freiräume	Lücken
Was die Kinder im Waldkindergarten spielen, können sie laut Marie <i>immer</i> selbst entscheiden	Marie kann nichts anderes neben dem Spiel im Kindergarten mitentscheiden
	Über Lieder, die im Morgenkreis gesungen werden, kann Marie eher selten entscheiden

4 Ideen zum Umgang mit Unterschiedlichkeit

- das tun, was das andere Kind spielen mag, Ablassen der eigenen Neigung

5 Hypothesen zu Konzepten des Kindes

- Marie ist nicht zufrieden mit dem, was sie entscheiden kann, da sie mehr entscheiden wollen würde (wenn sie könnte) z.B. die Lieder im Morgenkreis. Sie sieht also Potentiale für Beteiligung ihrer Person an Entscheidungen
- geht in Dilemmasituation Kompromiss ein, nimmt Interesse des Anderen auf und findet in diesem Rahmen die Schnittmenge des Kletterns

Analysebogen

Nummer 2

Name: Lea

Geschlecht: weiblich

Alter: 5 Jahre

1 Schwerpunkte im Interview

1.1 Aussagen des Kindes

Zeile	Paraphrase	Generalisierung
10	Nein.	Lea antwortet spontan mit „nein“ auf die Frage, ob sie hier im Kindergarten etwas mitbestimmen kann.
14- 15	Na ja aber entscheiden kann ich es aber wenn der andere das will kann ich es und wenn der andere das nicht will kann ich es nicht.	Lea sagt, sie kann „es“ (wahrscheinlich was sie selber gerne will) entscheiden, wenn der Andere das will. Will der Andere das nicht, kann sie es auch nicht entscheiden.
18	Ja schon aber das ist genauso wie das andere nur wenn es der andere will.	Sie kann entscheiden, was sie spielen möchte, aber nur wenn es der Andere, also ihr Spielpartner will.
21	Ich wünsche mir eigentlich was anderes.	Sie wünscht sich eher etwas anderes, als dass sie damit zufrieden ist.
22- 24	Manchmal will ich auch dasselbe wie der andere und das ist immer schön, wenn der andere dasselbe will wie ich. Die Marie will immer dasselbe spielen wie ich	Manchmal gibt es gleiche Interessen und wenn beide dasselbe wollen, findet Lea das schön. Marie, eine Spielpartnerin im Kindergarten, will immer dasselbe spielen wie Lea.
26- 27	Na ja, nicht sehr oft, wir haben immer keinen Bock <i>lächelt</i> zu spielen.	Lea spielt nicht sehr oft mit Marie, weil sie immer keinen Bock haben zu spielen. Sie bezieht die Antwort „nicht sehr oft“ auf die Tätigkeit des gemeinsamen Spielens.
29- 31	Wir laufen einfach nur Runden und gucken den andren beim spielen zu oder wir quatschen rum <i>lacht</i> , setzen uns irgendwo an einen ruhigen platz und quatschen rum. <i>lacht</i>	Gemeinsam laufen sie einfach nur Runden, anstatt zu spielen und beobachten die andern Kinder beim Spielen. Oder Lea und Marie setzen sich irgendwo an einen ruhigen Ort quatschen rum.
37- 38	(Dann) such ich mir einen anderen ruhigen (Ort). Ich gehe woanders hin, wo es ruhig ist und bleibe dort.	Lea sucht sich einen Ort auf, wo es ruhig ist und bleibt dort, wenn sie und Marie etwas anderes, etwas unterschiedliches spielen wollen.
42	Dann mach ich es einfach auch.	Wenn sie ganz gern mit Marie zusammen spielen will, dann macht sie dass, was auch Marie machen will.

44-46	Wenn ich unbedingt nicht mit Marie spielen will, dann geh ich woanders hin. Wenn ich es will, dann spiel ich mit der Marie mit	Lea fasst zusammen, dass sie woanders hingeht, wenn sie nicht mit Marie spielen will. Wenn sie es will, dann spielt sie mit ihr.
51-54	Weißt du, im Kindergarten spiel ich manchmal nicht mit der Marie, sondern mit meinen anderen Freunden und das macht dann mehr Spaß, wenn ich mit meinen anderen Freunden spiele und wenn Marie nicht im Kindergarten ist, ich aber, dann guck ich den anderen Kindern beim spielen zu.	Manchmal spielt Lea im Kindergarten nicht mit Marie, sondern mit ihren anderen Freunden. Es macht ihr dann mehr Spaß, wenn sie mit ihren anderen Freunden spielt. Wenn Marie nicht im Kindergarten ist, Lea aber da ist, dann beobachtet sie die anderen Kinder beim spielen.
56	<i>leise</i> Ja.	Sie spielt auch gerne mit ihren Freunden zuhause.
58-60	<i>direkt</i> Zuhause habe ich keine Freunde. Ich habe nur Freunde im Kindergarten. Ich habe nur eine Freundin, die war mal im Kindergarten, aber ist es nicht mehr.	Lea hat nur im Kindergarten, aber nicht zuhause Freunde. Sie hat nur eine Freundin, die mal im Kindergarten war, aber es jetzt nicht mehr ist.
63	Fünf.	Lea ist fünf Jahre alt.

1.2 Mögliche Interessensgebiete

- findet es schön, wenn sie manchmal dasselbe will wie ein anderer oder ein anderer dasselbe will wie Lea
- Spielen mit Marie erwähnt Lea oft
- spielt gerne mit anderen Freunden außer Marie im Kindergarten
- anderen Kindern beim Spielen zuschauen
- Rumquatschen und Sitzen an einem ruhigen Ort
- erwähnt mehrmals das Wort „ruhig“

2 Charakterisierung der Interaktion im Interview

2.1 Hintergrundwissen

- Lea spielt im Kindergarten regelmäßig und häufig mit Marie

2.2 Bereitschaft (Flow, Missverstehen, Stockungen etc.)

- zeigt Bereitschaft (Blickkontakt, Lächeln)
- Interviewerin missversteht die Aussage (Z. 51-55), dass Lea mit anderen Freunden *im Kindergarten* und nicht zuhause spielt

2.3 Emotionen, Betonungen, Stimmlage, Sprechtempo, Sprechpausen

- bekundete ihre Freude auch vor dem Interview
- lacht zu Beginn und an weiteren Stellen (Z. 29-31), als sie Tätigkeiten mit Marie zusammen beschreibt

3 Entscheidungsspielräume: Freiräume und Lücken zum Mitbestimmen

Freiräume	Lücken
einfach nur Runden laufen, Rumquatschen an einem ruhigen Ort (Wahl der Beschäftigung)	
ob sie mit Marie spielen will oder nicht (Wahl der Spielpartnerin)	

4 Ideen zum Umgang mit Unterschiedlichkeit

- Lea steckt den Rahmen der Lösungsmöglichkeiten schon in der ersten Frage (Z. 14/15) ab, indem sie klar formuliert, dass ihr Entscheidungsspielraum über ein Spiel vom Willen der Mitspieler begrenzt ist
- sucht sich einen Ort, wo es ruhig ist und bleibt dort
- wenn sie ganz gern mit dem Kind zusammenspielen will, dann macht sie das, was auch das andere Kind machen will

5 Hypothesen zu Konzepten des Kindes

- Bedingung für das Durchsetzen eigener Interessen, ist das Wollen des Anderen, also eine Schnittmenge beider Interessen
- wenn sie etwas nicht spielen möchte, geht sie weg und sucht sich etwas anderes

Analysebogen
Nummer 3

Name: Max
Geschlecht: männlich
Alter: 5 Jahre

1 Schwerpunkte im Interview

1.1 Aussagen des Kindes

Zeile	Paraphrase	Generalisierung
7	Ja.	Max kann im Kindergarten etwas mitbestimmen.
9-10	Zum Beispiel, wenn ich mir was ausgedacht habe und mit jemandem anderen spielen will.	Er kann sich etwas ausdenken und das mit einem anderen Kind spielen.
12	<i>verneint</i>	Es gibt nicht mehr, was er mitentscheiden kann.
14	<i>nickt</i>	Max ist zufrieden mit dem, was er mitbestimmen kann, also dass er sich etwas ausdenken und das mit jemandem anderen spielen kann.
17	Ja.	Es gibt etwas, was Max auch gerne mal mitentscheiden würde.
19	Wenn ich mal was - Ich weiß es nicht.	Was er gerne mitentscheiden würde, weiß er (in diesem Moment) nicht.
23-25	Ich kann fragen, ob ich mitspielen darf.	Wenn ein anderes Kind etwas anderes spielen will, kann Max fragen, ob er mitspielen darf.
29	Dann klettere ich einfach mit!	Wenn Max gern Fänge spielen will und das Kind mit dem er zusammen spielen will, will klettern, dann klettert Max einfach mit
30	<i>verneint</i>	Er hat momentan keine weitere Idee für diesen Fall.
35	Nein, ich will nix mehr sagen.	Max möchte zum Schluss nichts mehr sagen.
38	Fünf.	Er ist fünf Jahre alt.

1.2 Mögliche Interessensgebiete

- Mikrophon und Aufnahmegerät

2 Charakterisierung der Interaktion im Interview

2.1 Hintergrundwissen

- Max interessiert sich für technische Geräte
- verhält sich in der Interviewsituation stiller als ich es von ihm gewohnt bin

2.2 Bereitschaft (Flow, Missverstehen, Stockungen etc.)

- Max schaut oft auf das Mikrofon und das Aufnahmegerät
- er wirkt von seiner Körperhaltung her angespannt, zeigt sich durch weniger bereit (lässt vom Blickkontakt ab, ist gegenständlichen Dingen mehr zugewandt), wirkt in seinem Auftreten unsicherer als gewöhnlich

2.2 Emotionen, Betonungen, Stimmlage, Sprechtempo, Sprechpausen

- verstellt seine Stimme an einigen Stellen

3 Entscheidungsspielräume: Freiräume und Lücken zum Mitbestimmen

Freiräume	Lücken
kann sich ausdenken, was er spielen will	ja, aber unkonkret

4 Ideen zum Umgang mit Unterschiedlichkeit

- Max fragt, ob er beim anderen Kind mitspielen darf
- in Dilemmasituation macht Max einfach beim Spiel des anderen mit

5 Hypothesen zu Konzepten des Kindes

- Max würde in seinem Kindergarten gern mehr mitentscheiden, kann es aber nicht konkretisieren (dies kann am Aufgeregtheit liegen)
- Die Logik von Z.29 wäre, dass Max aus den zwei Interessen (Fänge spielen vs. mit einem anderen Kind zusammen zu spielen) die des Zusammenspielens wählt, denn seine Lösung lautet: „einfach“ Mitklettern

Analysebogen

Name: Frida

Nummer 4

Geschlecht: weiblich

Alter: 6 Jahre

1 Schwerpunkte im Interview

1.1 Aussagen des Kindes

Zeile	Paraphrase	Generalisierung
7	Was mitbestimmen?	Sie überlegt, was sie im Kindergarten mitbestimmen kann
10, 12, 14	Nö. Nee. <i>lächelt</i> Nix.	Sie kann nicht irgendetwas mitentscheiden, mitbestimmen, und/oder ihr fällt grad „nix“ ein; und/oder Frida macht sich einen Spaß, dreimal etwas zu verneinen
17- 18	Ja, so was. Aber beim Essen – nee, das bringt immer der Herr Meier <i>lacht</i>	Frida kann entscheiden, was sie spielen möchte. Was sie essen möchte, kann sie nicht entscheiden, das bringt der Herr Meier.
20- 22	Der Herr Beier glaub ich. Und am meisten glaub ich nämlich ich! Ich bin ganz froh nämlich wenn zum Beispiel Eierkuchen oder Quarkkeulchen dabei sind.	Sie glaubt, Herr Meier entscheidet, was es zu Essen gibt. Aber Frida glaubt, dass sie es selbst am meisten entscheidet, weil sie froh ist, wenn Eierkuchen und Quarkkeulchen im Essensangebot dabei sind.
24	Eigentlich ja.	Sie würde es eigentlich gern selber entscheiden, was es zu Essen gibt.
29, 31, 32	Ich esse Nudeln mit Tomatensoße <i>lächelt</i> auch gerne; und Grießbrei; und Kuchen.	Ihr fallen viele Gerichte ein, die sie gerne im Kindergarten isst.
35	Wenn ich mir ein Spiel aussuche, dann entscheide ich das.	Sie entscheidet über das Spiel, was sie sich ausgesucht hat.
37	Ja.	Es gibt auch Spiele, wo sie das nicht entscheidet, also wo sie sich das Spiel nicht selbst ausgesucht hat.
42	Ausrechnen.	Wenn sie mit einem Kind zusammen spielen will und sie gerne Fange spielen will und das andere Kind aber gerne Klettern will, dann gibt es die Lösung des so genannten Ausrechnens.
44	Wer will alles Klettern oder wer will alles Spielen?	Mit Ausrechnen meint sie, danach zu fragen, wer alles mit Klettern oder Spielen will.
46	<i>überzeugt</i> Na die, die am meisten sind.	Es gewinnen dann die, die am meisten, also in der Mehrheit sind.
48	Eigentlich nicht so.	Sie findet es eigentlich nicht so gerecht.

50	Weil die dann viel mehr sind.	Weil die Kinder dann viel mehr sind, ist das Gewinnen der Meisten eigentlich nicht so gerecht.
55-56	Ja, auf einem Baum Kletterfänge spielen <i>lacht</i> wie Affen das machen!	Man kann Kletterfänge spielen, um Klettern und gleichzeitig Fänge spielen zu können, so wie Affen das machen.
58	<i>schüttelt den Kopf</i>	Sie hat momentan keine weitere Idee.
62	Tschüss!	Zum Schluss möchte Frida noch „tschüss“ sagen.
66	Da hör ich dann tschüss als letztes.	Sie weiß um die Aufzeichnung des Interviews und weiß, dass sie dann, wenn sie das Interview anhören wird, als letztes tschüss hören wird.
68	Sechs.	Frida ist sechs Jahre alt.

1.2. Mögliche Interessensgebiete

- isst gern Eierkuchen, Quarkkeulchen, Nudeln mit Tomatensoße

2 Charakterisierung der Interaktion im Interview

2.1 Hintergrundwissen

- Mittagessen im Kindergarten wird vom Herrn Meier geliefert

2.2 Bereitschaft (Flow, Missverstehen, Stockungen etc.)

2.3 Emotionen, Betonungen, Stimmlage, Sprechtempo, Sprechpausen

3 Entscheidungsspielräume: Freiräume und Lücken zum Mitbestimmen

Freiräume	Lücken
	kann nix mitbestimmen im Kindergarten
entscheidet das Spiel, was sie sich ausgesucht hat	Spiele, die sie sich nicht selbst ausgesucht hat
entscheidet über das Essen selbst, weil sie über das Angebot ganz froh ist	Herr Meier entscheidet über das Mittagessen

4 Ideen zum Umgang mit Unterschiedlichkeit

- Ausrechnen also die Frage nach Interessensgemeinschaften: Wer will alles mit Klettern?
- Kletterfänge spielen, dass heißt beide Interessen zu gleichen Anteilen zu kombinieren.

5 Hypothesen zu Konzepten des Kindes

- es ist nicht gerecht, wenn die gewinnen, die am meisten sind
- hat Wissen darüber, wer das Mittagessen liefert
- Wer das Spiel aussucht, ist der Spielleiter und bestimmt im Folgendem

Analysebogen
 Nummer 5

Name: Pia
 Geschlecht: weiblich
 Alter: 5 Jahre

1 Schwerpunkte im Interview

1.1 Aussagen des Kindes

Zeile	Paraphrase	Generalisierung
2	Warum?	Pia fragt nach, bevor sie dem Vorschlag die Kopfhörer aufzusetzen nachgeht
20- 21	<i>überlegt</i> Eigentlich nicht, aber meine Mama und mein Papa ja.	Pia kann im Kindergarten eigentlich nichts mitentscheiden, aber ihre Mama und ihr Papa können im Kindergarten mitentscheiden.
23	Da kann ich entscheiden was ich machen will, aber ich kann nicht entscheiden ob ich aufräumen will oder nicht. Und ich räume aber fast nie auf, weil ich immer nicht mag und der Papa und die Mama die wissen das dann immer nicht, weil ich immer den Riegel vorschiebe bei meinem Zimmer dann sehen die es nicht.	Zuhause kann Pia entscheiden was sie machen will. Ob sie aufräumen will oder nicht, kann sie nicht entscheiden. Sie möchte nicht aufräumen und macht es deshalb fast nie. Ihren Eltern wissen davon nichts, weil sie den Riegel in ihrem Zimmer vorschiebt, dann sehen ihre Eltern das Unaufgeräumte nicht.
29- 30	Doch! Ich kann entscheiden ob ich viel oder wenig essen mag. Das geht!	Im Kindergarten gar nichts mitentscheiden zu können revidiert Pia. Es geht, das sie entscheiden kann, ob sie viel oder wenig Essen möchte.
32- 33	<i>gedrückt</i> Das kann ich nicht so entscheiden.	Sie kann nicht entscheiden, was sie gerne essen möchte.
36- 39	Ja. Aber nee, ich kann nicht aussuchen was wir im <i>laut</i> Morgenkreis machen. Da muss ich ja <i>laut</i> eh immer das machen was die Erzieher, die Frauke und so, sagen.	Pia kann sich aussuchen, was sie den ganzen Tag im Kindergarten so macht. Aber sie kann nicht aussuchen, was im Morgenkreis gemacht wird. Da muss sie das machen, was die Erzieher so machen
41- 45	Ja. Da würde ich gerne sagen, wenn jemand Geburtstag hat, dann kriegt der 100000 Geschenke.	Pia würde gern entscheiden was im Morgenkreis gemacht wird. Dann würde sie gerne sagen, dass Geburtstagskinder 100000 Geschenke kriegen.
51- 61	Ich kann auch entscheiden, mit wem ich spiele, aber wenn der nicht mag, dann muss ich hier mir jemand anderes suchen. Und ich kann auch entscheiden	Pia erzählt, was sie im Kindergarten entscheiden kann: <ul style="list-style-type: none"> • Mit wem sie spielt (aber wenn der nicht mag, muss sie sich hier im Kindergarten

	<p>welches Buch ich angucke im Kindergarten. Ich kann auch entscheiden, ob ich zappel oder nicht beim Schlafen. Wenn ich zappel dann muss ich ja eine ganze Stunde liegen bleiben und wenn ich eine halbe Stunde liegen bleiben will, dann tu ich einfach nicht zappeln. So mach ich es immer. Und ich kann auch entscheiden welches Kuscheltier ich mir nehme irgendwann zum Schlafen. Ich kann auch entscheiden wo ich sitzen mag, wenn da noch ein Platz frei ist. Ich kann sehr vieles entscheiden!</p>	<p>jemand anderes zum spielen suchen)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welches Buch sie vor dem Schlafengehen anschaut • ob sie beim Schlafen zappelt oder nicht zappelt bzw. ob sie eine oder eine halbe Stunde liegen möchte (So handhabt sie das immer.) • Welches Kuscheltier sie irgendwann zum Schlafen nimmt • An welchem Platz sie zum Essen sitzen mag <p>Pia ist der Meinung, dass sie sehr vieles entscheiden kann.</p>
63	Nicht ganz zufrieden.	Mit dem was Pia entscheiden kann, ist sie nicht ganz zufrieden.
66-67	Und ich würde auch gerne in die Schule gehen. Na weil, jetzt komme ich ja auch schon dieses Jahr!	Darauf, ob sie gern ein bisschen mehr mitentscheiden würde, sagt sie, dass sie auch gerne in die Schule gehen würde, weil sie dieses Jahr ja auch schon in die Schule kommt.
74-76	Wir tun einfach irgendwas spielen was beide wollen. Und wenn beide irgendwas nicht wollen, dann tun ich einfach mit jemanden anderen spielen. Das kann man machen.	Wenn sie mit einem anderen Kind spielen will, was aber etwas anders spielen will, dann können laut Pia beide einfach etwas spielen was beide wollen. Und wenn jeder von beiden irgendein Spiel nicht will, dann spielt Pia einfach mit jemand anderem. Das kann man machen.
78-84	Das ist keine Lösung, dass ich jetzt sagen könnte. Da könnte man einfach Losweinen. Das ist aber keine Lösung. Das ist ja auch keine Lösung.	Pia überlegt, ob es noch eine andere Lösung gibt und hat eine Idee, die aber keine Lösung darstellt: Man könnte einfach Losweinen.
84-88	Aber noch eine Lösung? Dann tut man einfach Auszählen und der, der nicht – der, der ausgezählt worden ist, der kann entscheiden was die heute spielen. So ist es ja auch okay! Oder man tut Losen. Das geht auch, mit einem stock oder so.	Eine weitere Lösung ist das Auszählen. Der, der ausgezählt worden ist, kann an dem Tag entscheiden, was die Kinder spielen. So ist es auch okay. Eine andere Lösung ist das Losen. Das geht mit einem Stock oder so.
93-100	Manche ärgern sich danach, wenn zum Beispiel ein junge dabei ist der nicht so gerne Prinzessinnen spielen will und ein	Auf die Frage, ob Pia das Losen gerecht findet, sagt sie, dass sie manche Kinder danach ärgern. Pia nennt dazu ein Beispiel:

	Mädchen gelost hat und ein anderes Mädchen mitgemacht hat. Und dann der andere Junge - und wenn das Mädchen dann den stock gekriegt hat - in der Hand oder irgendwo anders oder in den Taschen oder so. Dann kann es sagen, ich möchte heute Prinzessinnen spielen und dann ist es für den Jungen ganz blöd. Ist auch nix anderes.	Ein Mädchen und ein Junge, der nicht gerne Prinzessinnen spielt, machen beim Losverfahren mit und ein anderes Mädchen ist die Losende. Wenn das Mädchen dann den Stock erhält, der in der Hand oder in der Tasche oder irgendwo anders bei der Losenden ist, dann kann das Mädchen sagen, dass sie an dem Tag Prinzessinnen spielen möchte. Dann ist es für den Jungen ganz blöd, also ungerecht. Das ist nichts anderes.
102-107	Einfach entscheiden was - einfach was zusammen spielen das jeder mag. Das ist ja gerecht. Manchmal streite ich mich mit der Lara was wir spielen wollen und dann tu ich einfach noch eine Lösung irgendwas machen. Das mach ich immer so. <i>gähnt</i>	Eine gerechte Lösung ist es für Pia, dass etwas zusammen gespielt wird, was jeder mag. Sie streitet sich manchmal mit ihrer Spielfreundin darüber, was sie spielen wollen. Daraufhin macht Pia irgendwie eine Lösung. Das macht sie immer so.
110-113	Ich freu mich schon auf meinen Schulanfang und ich freu mich schon auf Weihnachten, das ist aber noch ganz lange bis dahin. Und auf den Frühling und auf den Sommer auch schon. Der Frühling ist ja schon!	Pia nutzt die Gelegenheit noch etwas zu sagen. Sie freut sich auf den Schulanfang und auf Weihnachten, auf den Frühling und auf den Sommer auch. Stellt fest, dass es ja schon Frühling ist.
116	Fünf.	Pia ist fünf Jahre alt.
118-119	Und ich hab am 3.september Geburtstag, aber ich weiß nicht an welchen Tag. Das muss ich auch nicht unbedingt wissen.	Sagt unaufgefordert wann sie Geburtstag hat, aber dass sie nicht weiß, an welchem Tag. Sie sagt, dass sie das auch nicht unbedingt wissen muss.
121-122	Doch ich weiß doch nicht - da oben ist ja der Kalender, aber ich kann nicht lesen.	Auf den Vorschlag hin im Kalender nachzusehen, sagt Pia dass da oben ja ein Kalender ist, sie aber nicht lesen kann.
124	Und ich heiß ja Pia.	Sie weiß, dass die Namen im Kalender eingetragen sind und gibt mir einen Hinweis für die Suche, indem sie ihren Name sagt.

1.2 Mögliche Interessensgebiete

- mag es nicht, zuhause aufzuräumen
- Schule
- Spielverhandlung mit Lara
- ,- Geschenke

- Weihnachten
- Frühling
- Sommer
- Tag des eigenen Geburtstages

2 Charakterisierung der Interaktion im Interview

2.1 Hintergrundwissen

- bei der Mittagessensausgabe im Kindergarten können die Kinder zwischen „viel“ und „wenig“ wählen
- vor dem Mittagsschlaf können sich die Kinder Bücher angucken; manchmal auch dann, wenn sie eher vom der Mittagsruhe aufstehen und nach Büchern verlangen
- am Essensplatz befinden sich Bänke, auf denen man sich eine Platz aussuchen kann

2.2 Bereitschaft (Flow, Missverstehen, Stockungen etc.)

- Pia hört sehr aufmerksam zu, nimmt den Einstiegserläuterungen zum Interview mit einem „aha“ an
- Pia möchte in Z.13 etwas sagen, was die Interviewerin überhört
- Interaktionsstörung durch ein Missverstehen der Interviewerin (Z.22), da Pia meint, dass sie eigentlich nichts, aber ihre Eltern im Kindergarten etwas mitbestimmen können

2.3 Emotionen, Betonungen, Stimmlage, Sprechtempo, Sprechpausen

- lacht, nachdem sie sich über die Kopfhörer gehört hat und sie wieder abgesetzt bekommt (Z.8)
- verändert in Z.20/21 ihre Stimmlage so, als wäre Pia stolz darüber, dass ihre Eltern was im Kindergarten mitbestimmen können
- lächelt, als sie über das Nichtaufräumen berichtet
- zeigt Freude, als sie vom eigenen Entscheidungsfreiraum bei der Mittagessensausgabe berichtet (Z.29)
- Stimme wird leiser und gedämpfter, als sie feststellt, dass sie es nicht entscheiden kann, was sie im Kindergarten essen will (Z. 32/33)
- wird laut, als sie sagt, dass sie sich im Morgenkreis nicht aussuchen kann was sie macht (Z. 36-39)
- lacht und juckt über die Morgenkreisidee mit 100000 Geschenken
- wiederholt dreimal, dass Losweinen keine Lösung ist
- gähnt in Z.107 (Gähnen symbolisiert Erschöpfung); Konflikte zu Lösen und darüber zu reden kann anstrengend sein (vorangegangene Thematik: Streit mit Lara über das Verhandeln von Spielinhalten)

3 Entscheidungsspielräume: Freiräume und Lücken zum Mitbestimmen

Freiräume	Lücken
Wahl der Essensmenge	Wahl des Essens
Wahl der Spielpartner	Inhalte des Morgenkreises (von

	Erzieherinnen vorgegeben)
Wahl des Buches	Zeitpunkt, wann sie in die Schule kommt
Wahl der Schlafzeit, Wahl der Bewegungsfreiheit dabei	
Wahl des Kuscheltiers	
Wahl des Sitzplatzes, „Wenn da noch ein Platz frei ist“	
„Ich kann sehr vieles entscheiden“	

4 Ideen zum Umgang mit Unterschiedlichkeit

- etwas spielen, was beide wollen
- wenn einer ein Spiel nicht will, dann mit einem anderen Kind spielen
- einfach etwas zusammenspielen, was jeder mag
- Losweinen
- Auszählen
- Losen

5 Hypothesen zu Konzepten des Kindes

- positive Stimmung von Pia korreliert mit den Freiräumen über die sie selbst entscheiden kann bzw. mit dem Nischen, die sie sich dafür geschaffen hat (z.B. Zimmer verriegeln, um das Aufräumen, was sie nicht möchte, zu umgehen) und der Vorstellung utopische Wünsche im Morgenkreis umsetzen zu können
- negative Stimmung korreliert mit Entscheidungsbeschränkungen, z.B. was es zu Essen gibt oder was im Morgenkreis passiert
- kann eingeschränkt selbst darüber bestimmen, mit wem sie spielen möchte, denn die Bedingung dafür ist, dass es der andere auch möchte
- am meisten gerecht ist es, einfach was zusammen spielen, das jeder mag → Pia hat Demokratiegedanken: etwas zusammen tun, wo sich jeder wieder findet
- Losweinen, also sich in Affekten zu verlieren, ist keine Lösung, liegt aber anscheinend auch nicht so fern, dass es nicht erwähnenswert wäre. Pia beschreibt damit ein Gefühl der Hilflosigkeit und der Ohnmacht, was in Dilemmasituationen auftritt. Sie weiß bereits, dass das Gefühl da ist, die Situation aber nicht verändert.
- Dinge die sich bei Pia bewährt haben („Das mach ich immer so!“):
 - Zappeln oder nicht zappeln, je nach dem ob sie eine Stunde oder eine halbe Stunde liegen will
 - im Konfliktfall (Streit) reagieren und eine Lösung finden
- Altruismus statt Egozentrismus:
 - nimmt Bedürfnisse des Jungen wahr (dass er nicht so gern Prinzessinnen spielt);
 - nimmt Bedürfnisse der Los-Verlierer wahr (dass sie sich dann ärgern)

Analysebogen

Name:

Klara

Nummer 6

Geschlecht:

weiblich

Alter:

5 Jahre

1 Schwerpunkte im Interview

1.1 Aussagen des Kindes

Zeile	Paraphrase	Generalisierung
6	<i>verneint</i> ... Doch! Manchmal beim Spielen.	Klara kann im Kindergarten manchmal beim Spielen etwas mitbestimmen.
8	Aber eigentlich will die Thea immer bestimmen.	Ihre Spielfreundin will eigentlich immer das Spielen bestimmen.
10	<i>verneint</i> ... Na ja, wenn die Jette nur mit mir spielt schon.	Verneint, dass sie noch irgendetwas im Kindergarten mitbestimmen kann. Wenn die jüngere Schwester ihrer Spielfreundin Thea nur mit Klara spielt, dann schon.
14	Ja, ich esse kein Fleisch und ich krieg da immer was Vegetarisches.	Sie kann bestimmen, was sie gerne essen will. Sie isst kein Fleisch und bekommt immer etwas Vegetarisches.
16	<i>nickt</i>	Sie kann selbst entscheiden was sie essen will.
18- 19	Na ja, wenn es Fleisch gibt ... Gestern, also gestern da fand ich die Soße ein bisschen eklig, weil davon hab ich glaub ich schon mal gebrochen.	Sie ist mit dem Essen nicht ganz zufrieden. Wenn es Fleisch gibt... (oder) am Tag davor fand Klara die Soße ein bisschen eklig, weil sie glaubt, davon schon mal gebrochen zu haben.
21, 23	Nein.; Aber trotzdem.	Es war kein Fleisch in der Soße. Aber trotzdem fand Klara die Soße eklig.
25	Nee, ich habe sie weggeschmissen.	Klara musste die Soße nicht essen. Sie hat sie weggeschmissen.
30- 31	Ich würde gerne beim Spielen noch wa- ... bei der Thea, wenn ich mit der Thea spiele, möchte ich gerne bestimmen ... noch mehr.	Klara würde gern noch etwas beim Spielen mitentscheiden. Wenn sie mit Thea spielt, möchte sie gerne noch mehr bestimmen.
35	Ja, aber die will das nicht.	Klara kann mit Thea reden, aber sie will nicht, dass Klara im gemeinsamen Spiel mehr bestimmt.
39- 40	Da lass ich das einfach klettern. Und ich ruf dann, wer will alles mit Fange spielen.	Bei unterschiedlichen Spielinteressen lässt Klara das andere Kind einfach klettern und ruft ihr Spielinteresse aus: Wer will alles mit Fange spielen?
43	Warum?	Warum sollte sie noch etwas anders machen?

45, 47	Dann spiel ich einfach nicht Fange und spiel aber mit dem Kind.; <i>nickt</i>	Wenn Klara unbedingt mit dem Kind zusammen spielen will, spielt sie einfach nicht Fange, sondern würde dann auch mit dem Kind zusammen klettern.
53	<i>verneint</i>	Sie möchte nichts zusätzliches mehr sagen.
56	Fünf.	Klara ist fünf Jahre alt.

1.2 Mögliche Interessensgebiete

- Spiel mit Freundin Thea (Klara kommt oft immer wieder zu diesem Thema)
- Vegetarisch Essen, mag kein Fleisch und eklige Soße

2 Charakterisierung des Interaktion im Interview

2.1 Hintergrundwissen

- spielt im Kindergarten oft mit Thea und gelegentlich auch mit ihrer jüngeren Schwester Jette

2.2 Bereitschaft (Flow, Missverstehen, Stockungen etc.)

- ist bereit zu erzählen
- Störung des Gesprächs in Z. 32 durch Knistergeräusche
- Unverständnis in Z. 43: Klara fragt „Warum?“ → vielleicht reicht ihre eine Lösung, vielleicht sieht sie in der Dilemmasituation gar kein Dilemma; kommt nach Begründung zum Gespräch zurück

2.3 Emotionen, Betonungen, Stimmlage, Sprechtempo, Sprechpausen

- äußert leise ihren Wunsch, beim Spiel mit Thea mehr mitzubestimmen
- fragt leise und undeutlich „Warum?“ (Z. 43)

3 Entscheidungsspielräume: Freiräume und Lücken zum Mitbestimmen

Freiräume	Lücken
Mitbestimmen beim Spielen mit Jette	Beim Spielen mit Thea möchte Klara mehr mitentscheiden.
Entscheidungen zum Essen, z.B. ob sie etwas essen mag oder nicht (Fleisch, eklige Soße)	Was es zu Essen gibt, kann sie also nicht entscheiden

4 Ideen zum Umgang mit Unterschiedlichkeit

- das differente Kind lassen und Ausrufen (Kundigmachen der eigenen Spielinteressen und Mitstreiter suchen)
- mit dem differentem Kind mitspielen

5 Hypothesen zu Konzepten des Kindes

- häufige Verwendung von „einfach“ als Ausdruck für Unkompliziertheit

Analysebogen

Name: Jasmin

Nummer 7

Geschlecht: weiblich

Alter: 4 Jahre

1 Schwerpunkte im Interview

1.1 Aussagen des Kindes

Zeile	Paraphrase	Generalisierung
3-13	<i>lacht</i>	Jasmin lacht an mehreren Stellen: als sie sich über die Kopfhörer hört; als sie direkt angesprochen wird; als der Waldkindergarten genannt wird.
14, 16	<i>überlegt</i>	Jasmin überlegt als sie aufgefordert wird darüber zu erzählen, ob sie im Kindergarten etwas mitbestimmen oder mitentscheiden kann.
18	<i>verneint</i>	Ihr fällt nichts ein.
24	Ich weiß es nicht.	Jasmin weiß nicht, ob sie zum Beispiel entscheiden kann, was sie essen möchte oder was sie spielen möchte.
26	Na ja zum Beispiel Spielen.	Spielen ist zum Beispiel eine Beschäftigung, die sie den ganzen Tag im Kindergarten so macht.
29	<i>bejaht</i>	Sie kann das spielen, was ihr Spaß macht.
31	<i>bejaht</i> Fast immer!	Fas immer spielt Jasmin mit anderen Kindern zusammen.
39-41	Na ja, wenn ich Klettern mag und das andere Kind Fange spielen mag, dann nehme ich mir meistens eben ein anderes Kind zum spielen.	Jasmin wiederholt den Fall so, dass sie Klettern möchte und das andere Kind Fange spielen möchte. In diesem Fall nimmt sie sich ein anders Kind zum Spielen.
44-47	Ja, manchmal lauf ich auch rum und guck rum und manchmal wenn ich klettern mag, kann ich es aber nicht und lauf mit <i>lächelnd</i> ohne Regenjacke rum und <i>lächelnd</i> ohne Regenhose.	Jasmin kann noch etwas anderes machen. Manchmal läuft sie dann herum, guckt rum und wenn sie klettern möchte und es nicht kann, läuft sie rum. Sie läuft mit ohne Regenjacke und ohne Regenhose rum.
49	<i>überlegt</i>	Sie überlegt, ob sie selbst über das Tragen der Regensachen entscheiden kann.
51	Ich kann es alleine entscheiden, wenn ich die Regenjacke anziehen mag.	Jasmin ist diejenige, die über das Tragen der Regensachen entscheiden kann. Wann sie die Regenjacke anzieht, entscheidet sie alleine.
54	Nicht so oft.	Sie möchte die Regensachen nicht so oft anziehen.

58	<i>verneint</i>	Jasmin möchte nicht noch irgendwas sagen.
60	<i>lacht</i>	Lacht, als sich für ihr Mitmachen bedankt wird.
62	Ich weiß es immer nicht. <i>lächelnd</i> Ich muss immer erstmal die Frida fragen.	Jasmin weiß immer nicht wie alt sie ist. Sie muss immer erstmal ihre Schwester fragen.
64	<i>überlegt</i>	Sie überlegt wie alt sie ungefähr ist.
66	Drei bin ich auf jeden Fall nicht!	Sie ist auf keinen Fall drei Jahre!
68	Ich bin vier Jahre.	Jasmin ist vier Jahre alt.

1.2 Mögliche Interessensgebiete

- das Spielen im Kindergarten
- thematisiert das Tragen der Regenkleidung von sich aus, möchte sie nicht so oft anziehen (mag die Regenkleidung nicht)

2 Charakterisierung des Interaktion im Interview

2.1 Hintergrundwissen

- Jasmin hat eine ältere Schwester (Frida)

2.2 Bereitschaft (Flow, Missverstehen, Stockungen etc.)

- ist bereit zum Gespräch (Blickkontakt, Zugewandtheit zum Gegenüber)

2.3 Emotionen, Betonungen, Stimmlage, Sprechtempo, Sprechpausen

- lacht zu Beginn des Interviews und wenn sie direkt angesprochen wird
- betont sicher, dass sie auf jeden Fall nicht drei Jahre alt ist

3 Entscheidungsspielräume: Freiräume und Lücken zum Mitbestimmen

Freiräume	Lücken
Das zu Spielen, was ihr Spaß macht	
Das Tragen der Regensachen	

4 Ideen zum Umgang mit Unterschiedlichkeit

- nimmt sich einen anders Kind zum Spielen
- Herumlaufen, Herumgucken

5 Hypothesen zu Konzepten des Kindes

- Wenn es nicht passt, nimmt sie sich ein anderes Kind zum Spielen
- positive Stimmung, wenn Jasmin be- und geachtet wird (sie lacht)
- Wenn sie etwas nicht weiß (z.B. wie alt sie ist), fragt sie immer ihre Schwester

Analysebogen
 Nummer 8

Name: Thea
 Geschlecht: weiblich
 Alter: 5 Jahre

1 Schwerpunkte im Interview

1.1 Aussagen des Kindes

Zeile	Paraphrase	Generalisierung
9	<i>überlegt, verneint</i>	Thea kann im Kindergarten nicht etwas mitbestimmen.
11	Ja.	Sie kann irgendetwas mitentscheiden.
13- 14	Wo wir hingehen und wo wir- und wie viele da sind und alles was die uns fragen.	Was Thea mitentscheiden kann ist, wo sie (die Kinder) hingehen, wie viele da sind und alles das, was sie von denen (Personen aus dem pädagogischem Team) gefragt werden.
18	<i>bejaht</i>	Sie ist mit dem was sie im Kindergarten entscheiden kann zufrieden.
20	Nö, eigentlich nicht.	Nein, es gibt eigentlich nichts, was Thea gern noch mitentscheiden würde.
24	Dann suche ich mir ein anderes Kind und spiele mit dem.	Wenn sie etwas spielen will und ein anderes Kind etwas anderes spielen will, dann sucht sich Thea ein anderes Kind und spielt mit dem.
26- 29	Dann sag ich, na gut, wenn du schlechte Laune hast, dann lass ich dich erstmal. Dann lass ich dich erstmal wieder gute Laune lassen und dann <i>leise</i> spiel ich mit dem anderen	Ihr fällt noch etwas anderes ein, was sie in diesem Fall machen kann: Sie geht davon aus, dass das andere Kind schlechte Laune hat und lässt es erstmal (in Ruhe), bis es wieder gute Laune bekommt und Thea spielt (währenddessen) mit dem anderen Kind.
31- 38	Dann sage ich: „Soll ich dich wieder zu guter Laune bringen?“ Und dann sing ich dem ein schönes Lied vor und so. Und wenn er noch schlechtgelaunt ist, dann sag ich ihm noch was: „Willst du vielleicht mein Spiel spielen? Lustiger Kasper oder Wettrennen oder so?“ Und wenn er ja sagt, dann sag ich okay und wenn er dann nach dem Lustiger Kasper oder Wettrennen wieder froh ist dann sag ich: „Wollen wir- können wir jetzt endlich spielen? Dann sagt er-	Wenn sie unbedingt mit dem anderen, schlecht gelaunten Kind zusammen spielen will, dann sagt Thea: „Soll ich dich wieder zu guter Laune bringen?“ Sie singt ihm dann ein schönes Lied vor oder so und wenn das Kind dann noch schlechtgelaunt ist, dann sagt sie ihm noch etwas: „„Willst du vielleicht mein Spiel spielen? Lustiger Kasper oder Wettrennen oder so?“ Wenn das Kind dann dem zustimmt, dann ist es für Thea in Ordnung (sie spielt also mit). Wenn das Kind nach dem vorgeschlagenem Spiel (Lustiger

	wenn er ja sagt, dann spielen wir los.	Kasper oder Wettrennen oder so) wieder froh ist, dann fragt sie: „Können wir jetzt endlich spielen?“ Wenn das Kind dann ja sagt, dann spielen beide los.
47-48	Ja, jetzt ist mir etwas eingefallen. Im Sommer finde ich es hier schön. Da spiele ich gerne und schlafe gerne <i>leise</i> draußen.	Thea fällt dazu, wie es ihr im Kindergarten gefällt, noch etwas ein. Im Sommer findet sie es schön im Waldkindergarten. Sie spielt gerne und schläft gerne draußen.
52	Fünf.	Thea ist fünf Jahre alt.

1.2 Mögliche Interessensgebiete

- Thea findet es schön, im Sommer im Kindergarten spielen und draußen zu schlafen

2 Charakterisierung des Interaktion im Interview

2.1 Hintergrundwissen

- Frida befindet sich im Raum (Frida war vor Thea dran und wollte nach Absprache mit Thea mit im Raum
- Z.13: mit „wir“ sind mit hoher Wahrscheinlichkeit die Kinder im Waldkindergarten gemeint, denn regulär stimmen sie morgens über den Platz ab, den sie im Wald aufsuchen werden ab
- Z. 13: mit „die“ sind mit hoher Wahrscheinlichkeit die Personen aus dem Pädagogischen Team gemeint, da sie beispielsweise täglich zu Beginn die Kinder fragen, an welchen Ort sie am jeweiligen Tag im Wald gehen möchten

2.2 Bereitschaft (Flow, Missverstehen, Stockungen etc.)

- Interaktionssituation verändert, da Frida als eine weitere Interaktionsteilnehmerin dabei sein darf (neben der Interviewerin und der Befragten); sie hat Thea und mich vor dem Interview gefragt und Thea hat schnell zugestimmt; ich habe zugestimmt und meine Bedingung war, dass Frida sich während der Aufnahme möglichst still verhalten solle
- Bereitschaft zu erzählen, ist bei Thea vorhanden (Blickkontakt, Wachheit)

2.3 Emotionen, Betonungen, Stimmlage, Sprechtempo, Sprechpausen

- Thea spricht einführend (Stimmenhebungen und Weichheit in der Stimme) darüber, wie sie mit dem Kind, was etwas anderes spielen will, reden würde

3 Entscheidungsspielräume: Freiräume und Lücken zum Mitbestimmen

Freiräume	Lücken
Wahl des Platzes im Wald (wo die Kinder hingehen)	keine (Nichts was sie im Kindergarten gern noch mitentscheiden würde)
Aufgabe des Auszählens der Kinder am morgen übernehmen (wie viele da sind)	
Bereiche, in denen Erzieher Fragen an	

die Kinder richten (alles, was Erzieher die Kinder fragen)	
→ Zufriedenheit mit dem was sie im Kindergarten entscheiden kann	

4 Ideen zum Umgang mit Unterschiedlichkeit

- sucht sich ein anderes Kind und spielt mit dem
- wenn ein Kind schlechte Laune hat, dann lässt sie es erst wieder gute Laune bekommen und spielt wahrscheinlich erst dann mit ihm (bis dahin spielt sie mit einem anderen Kind)
- fragt schlechtgelauntes Kind, ob sie es wieder zu guter Laune bringen soll, in dem sie schönes Lied vorsingt oder ähnliches → ist Kind dann immer noch schlechtgelaunt, fragt Thea dann, ob Kind ihr Spiel mitspielen will (macht Vorschläge wie Wettrennen, Lustiger Kasper) → wenn ja, ist das okay für Thea und wenn Kind nach „Aufheiterungsspiel“ wieder froh ist, fragt sie, ob sie jetzt endlich spielen können → sagt Kind ja, spielen sie los

5 Hypothesen zu Konzepten des Kindes

- Lustiger Kasper oder Wettrennen zu spielen, sieht Thea als eine Art „Aufheiterungsspiel“ und grenzt sie es zu ihrem wahren Spiel ab, in dem sie sagt: „Können wir jetzt endlich spielen?“ im Sinne von „Können wir nun mit dem Eigentlichen beginnen?“
- geht an einer Stelle davon aus, dass das Kind, was etwas anderes spielen möchte als sie, schlechte Laune hat (Z. 26-29)
- stellt den Kindern, die an ihrem Spiel teilnehmen sollen, Fragen

Analysebogen

Name:

Moritz

Nummer 9

Geschlecht:

männlich

Alter:

5 Jahre

1 Schwerpunkte im Interview

1.1 Aussagen des Kindes

Zeile	Paraphrase	Generalisierung
13	<i>direkt</i> Ich weiß nicht.	Moritz weiß nicht, ob er im Kindergarten etwas mitentscheiden oder mitbestimmen kann.
17	<i>leise</i> Ich weiß nicht.	Er weiß nicht, was er im Kindergarten mitreden kann oder welche Sachen er selber entscheiden kann.
20	<i>überlegt erst, dann sicher</i> Ja.	Er kann entscheiden was oder wie viel er essen möchte.
23	<i>überlegt</i> Meistens sagt jemand das.	Eher sagt jemand meistens das, was gespielt werden soll, als dass Moritz es entscheiden kann, was er spielen will
25	Na Tommy oder Karl oder irgendwer entscheidet das Spiel.	Die Spielfreunde Tommy oder Karl oder irgendwer entscheidet das Spiel.
27	<i>überlegt</i> Ja.	In dem fremdbestimmten Spiel kann Moritz ein bisschen etwas mitbestimmen.
30	<i>langsam</i> Manchmal wenn die anderen das entscheiden.	Moritz ist es eher manchmal lieber, dass die anderen bestimmen, was gespielt wird, als dass er das entscheidet, was gespielt wird.
32	<i>direkt</i> Ja.	Er ist damit zufrieden, dass manchmal die anderen entscheiden, was gespielt wird..
35	<i>überlegt</i> Nö.	Es gibt für Moritz nichts im Kindergarten, wo er selbst gerne mehr mitentscheiden würde.
39	Ich finde das gut.	Er findet eher den von Grit gehaltenen Morgenkreis gut, als dass er auch gern mal einen Morgenkreis machen würde.
41	<i>nickt</i>	Ja, im Morgenkreis sind auch Sachen, die Moritz interessieren.
45	<i>überlegt</i> <i>Uns einigen.</i>	Moritz schlägt vor, dass sie sich einigen, wenn Tommy oder Karl etwas ganz anderes spielen wollen, als er.
47	<i>direkt</i> Na reden!	Durch Reden können sie sich laut Moritz einigen.
50	<i>leise</i> Niemand.	Es gewinnt niemand, wenn Moritz gerne Fänge spielen will und Tommy gern Klettern will.
54	Immer mal so und mal so.	Es geht nicht wirklich um das Gewinnen. Es geht darum, nach was sie das entscheiden – sie entscheiden das ist immer mal so und mal so.

59	<i>überlegt</i> Das beide sich für was interessieren.	Moritz ist es am liebsten, wenn sich beide Spielpartner für etwas interessieren.
64	Nö.	Moritz fällt nichts mehr zum Thema ein oder er möchte nichts mehr sagen.
66	<i>steht auf</i>	Er steht vom Stuhl auf und will gehen.
68	Fünf.	Moritz ist fünf Jahre alt.

1.2 Mögliche Interessensgebiete

- Spielen mit Tommy und Karl
- Inhalte im Morgenkreis interessieren ihn
- interessiert sich nicht dafür, auch einmal selbst den Morgenkreis zu machen

2 Charakterisierung des Interaktion im Interview

2.1 Hintergrundwissen

- Tommy und Karl sind Spielpartner, mit denen Moritz sehr regelmäßig spielt

2.2 Bereitschaft (Flow, Missverstehen, Stockungen etc.)

- Bereitschaft wechselhaft, wirkt einerseits an einigen Stellen still, steht am Ende schnell auf, hört aber andererseits zu, hält Blickkontakt und antwortet passend auf Fragen

2.3 Emotionen, Betonungen, Stimmlage, Sprechtempo, Sprechpausen

- spricht meist klar und deutlich, wird stiller (Z.13, 17) und in Z. 20 wieder lauter, ab Z. 50 wieder stiller, antwortet in Z. 64 wieder mittellaut mit „Nö.“
- spricht langsam aus, dass es ihm manchmal lieber ist, wenn andere das Spiel entscheiden (Z. 30)

3 Entscheidungsspielräume: Freiräume und Lücken zum Mitbestimmen

Freiräume	Lücken
weiß nicht, was er im Kindergarten mitbestimmen/mitentscheiden kann	
Art oder Menge des Essens	keine
Entscheidungsraum im fremdbestimmten Spiel	
Nichtentscheiden über ein Spiel nimmt Moritz manchmal als Freiraum wahr	

4 Ideen zum Umgang mit Unterschiedlichkeit

- Reden, um sich zu einigen
- Niemand gewinnt
- Entscheidungen zu Spielinhalten werden immer so und mal so ausgemacht

5 Hypothesen zu Konzepten des Kindes

- Spielpartner entscheiden meist das Spiel und er zieht es vor, nicht selbst zu entscheiden
- dass Moritz das Spiel nicht entscheiden (muss), stellt für ihn manchmal einen Freiraum dar
- miteinander zu reden und sich zu einigen ist für ihn normal

Analysebogen

Name: Ronja

Nummer 10

Geschlecht: weiblich

Alter: 4 Jahre

1 Schwerpunkte im Interview

1.1 Aussagen des Kindes

Zeile	Paraphrase	Generalisierung
10	Genau, hier ist es eigentlich schön.	Ronja findet es im Waldkindergarten eigentlich schön.
14-18	Na ja, die Erwachsenen die entscheiden hier auch schon. Ich - und die Erwachsenen haben jetzt schon gesagt, dass wir auf die Bäume klettern dürfen. <i>stockt/stottert</i> Und ich finde, hier ist es eigentlich auch ganz schön in Kindergarten.	Ronja kann im Kindergarten wage etwas mitentscheiden, denn die Erwachsenen entscheiden auch schon im Kindergarten. Die Erwachsenen haben jetzt schon gesagt, dass wir auf Bäume klettern dürfen. Ronja findet, dass es im Kindergarten eigentlich auch ganz schön ist.
20	Na ja, ich kann entscheiden ob ich jetzt auf den Baum klettern will oder nicht.	Ronja kann im Kindergarten selber entscheiden, ob sie auf den Baum klettern will oder nicht.
22	<i>direkt, verneint</i> Eigentlich nicht.	Es gibt eigentlich nicht noch etwas, dass Sie im Kindergarten mitentscheiden kann.
24	<i>direkt, bejaht</i>	Sie würde gern noch mehr mitentscheiden.
26	Na ob – wann wir wieder auf die Bäume klettern dürfen.	Ronja würde gern entscheiden ob bzw. wann die Kinder wieder auf die Bäume klettern dürfen.
28	Doch dürfen wir, aber das würde sie gerne mitentscheiden.	Sie darf gerade im Kindergarten auf die Bäume klettern, dennoch würde sie das gerne mitentscheiden.
30-33	<i>ausdrücklich</i> Das wir nicht auf die Bäume dürfen. Und <i>stottert</i> wenn wir dann nämlich zum Dreihügel gehen, das andere Kinder wollen dass ich nicht mitentscheiden darf, dass ich zum <i>stottert</i> Wolfshügel darf oder so.	Das die Kinder nicht auf die Bäume dürfen, kann sie nicht mitentscheiden, sondern das entscheiden die Erwachsenen. Andere Kinder wollen, dass sie nicht mitentscheiden darf, dass Ronja zum Wolfshügel darf oder so - nämlich wenn sie (die Kinder in der Mehrheit) zum Dreihügel gehen.
35-36	Nein ich wollte zum Dreihügel, aber wenn <i>stottert</i> das mal ist, dass ich woanders hin will und da auf der einen Seite mehr sind.	Sie wollte an diesem Tag nicht zu Wolfshügel, sondern zum Dreihügel. Aber wenn das mal so sein sollte, dass sie woanders hin will und auf der anderen Seite mehr sind, dann wollen andere Kinder, dass sie nicht mit entscheiden darf.

40	<i>lauter</i> Das finde ich ein bisschen blöd, weil da würde ich gerne <i>leise</i> mitbestimmen.	Ronja findet das blöd, dass sie nicht mitentscheiden kann, weil sie bei der Platzwahl gerne mitbestimmen würde.
42-45	Na ich würde dann sagen, das <i>stottert</i> wir jetzt zum-, wenn ein paar Kinder nun-, wenn ich auch erwachsen wäre, dass ein paar Kinder zum Wolfshügel gehen und wenn da mehr sind und wenn da beim Dreihügel weniger sind, dass die dann mit zum Wolfshügel gehen müssen.	Ronja würde das so machen, wenn sie erwachsen wäre: Wenn ein paar Kinder zum Wolfshügel gehen und da mehr sind (Mehrheit) und wenn beim Dreihügel weniger sind (Minderheit), dass die, die weniger sind, dann zum Wolfshügel (mit)gehen müssen.
47	<i>leise</i> Ja.	Sie würde das machen, was mehr Kinder wollen.
51	Dann kann ich ein anderes Kind fragen.	Wenn Ronja etwas spielen möchte und ein anderes Kind etwas anderes spielen will, dann kann sie ein weiteres Kind fragen, ob es mit ihr spielen will.
55-58	<i>überlegt</i> Dann sage ich nix, dann spiel ich einfach nur mit dem anderen.	Wenn sie auch ganz gerne mit dem anderen Kind zusammenspielen will, sagt sie nichts, dann spielt sie einfach nur mit dem weiterem Kind.
60	Nö.	Sie möchte nicht noch irgendetwas sagen.
66	Vier.	Ronja ist gerade vier Jahre alt.

1.2 Mögliche Interessensgebiete

- wiederholt, dass sie es im Kindergarten schön findet (Z 10; Z: 17/18)
- Klettern auf Bäume

2 Charakterisierung des Interaktion im Interview

2.1 Hintergrundwissen

- im Winter und Frühjahr gibt es eine von den Erzieherinnen verordnete Baumkletterpause, weil die Bäume brüchiger und unstabiler sind – im Laufe des Frühling stärken sie sich wieder und können zum Klettern genutzt werden
- Dreihügel und Wolfshügel sind zwei von mehreren Spielplätzen im Wald, die täglich zur Wahl stehen
- bei der Wahl des Platzes versuchen einzelne Kinder möglichst viele Kinder an ihrem Entscheidungsbaum zu sammeln (Kinder, die zum Beispiel zum Dreihügel wollen, stellen sich an den rechten, Kinder die zum Wolfshügel wollen, an den linken Baum)

2.2 Bereitschaft (Flow, Missverstehen, Stockungen etc.)

- zeigt Bereitschaft zum Interview (Blickkontakt, Zugewandtheit)
- stockt, nachdem sie von der Entscheidungsgewalt der Erwachsenen berichtet (Z. 16/17)
- stottert in der Antwort zur Frage, was sie im Kindergarten nicht mitentscheiden darf (Z. 30-33)

2.3 Emotionen, Betonungen, Stimmlage, Sprechtempo, Sprechpausen

- freut sich vor dem Interview sehr, drängt auf den Beginn hin, erinnert mich mehrfach daran, dass heute das Interview stattfindet
- reagiert zuerst laut auf die Frage, ob sie im Kindergarten etwas selber entscheiden kann (Z.20)
- sagt leise, dass sie eigentlich nicht weiteres im Kindergarten selber entscheiden kann (Z: 22)
- sagt leise, dass sie das machen würde, was mehr Kinder wollen (Z. 47)

3 Entscheidungsspielräume: Freiräume und Lücken zum Mitbestimmen

Freiräume	Lücken
Wahl auf Baum zu klettern oder nicht	vorhanden
	Wann auf die Bäume geklettert werden darf
	Andere Kinder, die auf der anderen Seite mehr sind
	Bestimmung des Spielplatzes im Wald

4 Ideen zum Umgang mit Unterschiedlichkeit

- kann ein anderes Kind fragen
- spielt „einfach nur“ mit einem anderem Kind

5 Hypothesen zu Konzepten des Kindes

- Sie möchte etwas entscheiden, was von Erwachsenen entschieden wird → Fühlt sie sich bevormundet? Obwohl die Entscheidung von den Erwachsenen gerade zu ihren Interessen passt, nämlich dass die Bäume wieder beklettert werden dürfen, möchte Ronja darüber gern mitentscheiden wollen
- Lautsein und Stottern/Stocken tritt auf, wenn Ronja darüber spricht, was sie nicht entscheiden kann → emotionale Erregung bei mangelnden Entscheidungsspielräumen für sie selbst
- offene Mehrheitsentscheidungen begrenzen den eigenen Entscheidungsspielraum: Andere Kinder lassen Ronja nicht mitentscheiden, da es einen Druck gibt, der von den Kindern der mehrheitlichen Meinung ausgeht
- dies widerspricht sich damit, dass Ronja, wenn sie erwachsen wäre, von der Minderheit „Dreihügel“ verlangen würde mit der Mehrheit „Wolfshügel“ mitzugehen
- Möglicherweise gibt sie die Lösung wieder, die von den Erwachsenen derzeit so umgesetzt wird („wenn ich auch erwachsen wäre“), aber nicht die, die ihren Gerechtigkeitsvorstellungen entspricht (denn sie findet es „blöd“, bei der Platzwahl nicht mitbestimmen zu dürfen, weil andere Kinder es wollen) → Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass sie Mehrheitsentscheidungen eine optimale Lösung hält
- spielt in Dilemmasituation einfach mit einem weiterem Kind → akzeptiert die unterschiedliche Meinung des anderen Kindes

Transkriptionsregeln

- Code-Namen festlegen
- Text Kursiv f. Interviewer, normal für Antwort,
- Keine Anführungsstriche für Fragen und Antworten
- Neue Zeile zwischen Fragen – Antwort – Fragen
- Wenn der Interviewer den Redefluss des Gesprächspartners lediglich aufrechterhält, z.B. mit „Mh,mh“ keine neue Zeile

<u>Betont</u>	betontes Wort wird unterstrichen, muss aber nicht laut sein
LAUT	laut, akzentuiert Gesprochenes in Großbuchstaben
?	Stimme am Ende erhoben, wie beim Fragen
u:n:d	Dehnung
(schnell)	schnell gesprochen
(.)	Pause unter 1 Sek.
(1), (2), (3)	Pausen, Zahl gibt Länge an
//	fehlendes Wort/Wörter, unverständlich
(?Wort?)	vermuteter Wortlaut
da-	Wortabbruch
die=die=die	Stottern, Wiederholung
g e d e h n t e	Sprechweise mit Leerzeichen zwischen den Buchstaben
>holt Luft< >lacht<	außersprachliche Handlung, Ereignisse, besondere Art zu sprechen in spitze Klammern fassen

Sprachsignale werden als Text wiedergegeben

mh, mhm	Zustimmung
hm, hm	Verneinung
äh, ähm, öh, ah, ect.	Verzögerungssignale

Transkripte 1 bis 10

Transkription Code: Interview_Kind_1 „Marie“

1	I:	<i>so dann gehts los (1) also marie (.) jetzt machen wir gleich das interview und</i>
2		<i>ich stell dir nacheinander n paar fragen (.) u:n:d da kannst du (.) sagen also</i>
3		<i>ich will darüber was über dein kindergarten erfahren und wie du dich so fühlst</i>
4		<i>und du kannst alles erzählen was du sagen möchtest (1) und ich werd dir</i>
5		<i>bei=dabei aufmerksam zuhören und die erste frage heißt (.) erzähl doch mal</i>
6		<i>kannst du hier im kindergarten etwas mitbestimmen?</i>
7	NN:	<i>ja kann ich</i>
8	I:	<i>ja? und was is das? was kannst du mitbestimmen? „zum beispiel“?</i>
9	NN:	<i>(1) was wir spielen</i>
10	I:	<i>was ihr spielt (.) a::h:: (1) und ähm (.) kannst da vielleicht noch was</i>
11		<i>mitein=entscheiden oder kannst du dich irgendwo mit einmischen noch bei</i>
12		<i>was anderm? (.) „außer beim spiel“?</i>
13	NN:	<i>(5) m:h (4) nein</i>
14	I:	<i>nein okay (1) und kannst du das immer entscheiden was du spielen willst?</i>
15	NN:	<i>ja</i>
16	I:	<i>ja (1) und ähm bist du damit zufrieden oder würdest du sagen och ich würd</i>
17		<i>gern noch mehr mitentscheiden wollen?</i>
18	NN:	<i>ich würde noch mehr entscheiden wollen</i>
19	I:	<i>würdest gern und was zum beispiel?</i>
20	NN:	<i>(1) mh (1) mh die lieder</i>
21	I:	<i>die lieder die ihr singt im morgenkreis?</i>
22	NN:	<i>>nickt<</i>
23	I:	<i>ah ja (1) darfst du dir die manchmal aussuchen? (1) oder eher selten?</i>
24	NN:	<i>eher selten</i>
25	I:	<i>okay >schnalzt< (.) g:u:t dann hab ich noch eine frage (.) wenn du zum</i>
26		<i>beispiel jetzt was spielst mit einem kind oder zum beispiel wü=du möchtest</i>
27		<i>fange spielen und (.) das andere kind will aber zum beispiel lieber klettern (.)</i>
28		<i>was könntn ihr dann machen?</i>
29	NN:	<i>(1) klettern</i>
30	I:	<i>dann klettern? (1) obwohl du fange gerne spielen möchtest? (2) dann is es</i>
31		<i>auch für dich okay zu klettern?</i>

32	NN:	>schnell< ja
33	I:	<i>(1) okay (2) <u>gut</u> (1) und willst du sonst noch irgendwas sagen was dir vielleicht</i>
34		<i>(.) irgendwas was dir einfällt? was dir vielleicht im kindergarten wichtig is</i>
35		<i>oder was du gerne machst?</i>
36	NN:	im kindergarten mach ich gerne klettern
37	I:	<i>klettern? ja? (2) okay (.) gut (.) dann wars das eigentlich schon (1) dann</i>
38		<i>dankeschön was du mir alles erzählt hast (.) ich hab eine menge von dir</i>
39		<i>erfahren (.) und ähm kannst du mir noch sagen wie alt du grad bist?</i>
40	NN:	vier
41	I:	<i>vier jahre (.) okay gut</i>

Transkription Code: Interview_Kind_2 „Lea“

1	I:	<i>s:o: also lea (1) gleich beginnen wir das interview >lacht< und ähm ich werd</i>
2		<i>dir nacheinander ähm >schnalzt< ein paar fragen stellen und da möcht ich</i>
3		<i>was über den kindergarten erfahren >lacht< oder wie du dich so fühlst (.) und</i>
4		<i>du kannst alles erzählen was dir einfällt okay?</i>
5	NN:	>zaghaft< äh ja
6	I:	<i>okay und ich hör dir aufmerksam dabei zu</i>
7	NN:	>leise< ja
8	I:	<i>also dann erzähl mir doch mal >lacht verschmitzt< kannst du hier im</i>
9		<i>kindergarten etwas <u>mitbestimmen</u>?</i>
10	NN:	n:: <u>nein</u>
11	I:	<i>nein? (.) kannst du (.) überleg mal genau kannst du <u>gar nichts</u> mitbestimmen</i>
12		<i>oder kannst du irgendwas (.) entscheiden für dich (.) was du selber gerne</i>
13		<i><u>willst</u>?</i>
14	NN:	na ja aber entscheiden kann ichs aber wenn der andere das will kann ichs und
15		wenn der andre das nich will kann ichs nicht
16	I:	<i>dann kannstes nich mh (.) >schnalzt< und kannst du zum beispiel äh</i>
17		<i>entscheiden was du gerne spielen willst?</i>
18	NN:	„äh“ ja schon aber das is genauso wie das andre nur wenns der andre w:i:l:l:
19	I:	<i>mh (.) okay (1) >schnalzt< und ähm (.) bist du damit zufrieden oder wünscht</i>
20		<i>du dir eigentlich was anderes?</i>
21	NN:	mh (.) ich wünsch mir eigentlich was anderes wenn der and=einen das (?eine

22		will?) manchmal will ich auch <u>dasselbe</u> wie der andere <i>mhm mh</i> und (?das is
23		immer schön?) wenn ich=wenn der andere dasselbe will wie ich <i>ja</i> (.) die
24		marie will immer dasselbe spielen wie <u>ich ja?</u> ja
25	I:	<i>und spielst du oft mit der marie?</i>
26	NN:	na ja (.) nicht sehr oft wir haben immer keine l- (.) bock >lächelt< zu
27		s:p:i:e:l:e:n (.) wenn (?lust?)
28	I:	└ <i>was machtn ihr sonst?</i>
29	NN:	wir laufen einfach nur runden und gucken den andren zu beim spielen oder wir
30		quatschen r:u:m <i>okay ja</i> >lacht< >lacht< setzen uns irgendwo n ruhigen platz
31		und <i>mh</i> quatschen rum <i>okay</i> >lacht<
32	I:	<i>gut</i> (.) und dann hab ich noch eine frage (.) wenn das mal so is (.) das hast du
33		<i>ja grad schon erzählt ja ne</i> (.) wenn <u>du</u> was spielen möchtest und zum beispiel
34		die marie oder ein anderes kind will was anderes spielen mh also du willst
35		vielleicht fange spielen und die marie will lieber klettern (.) was machstn du
36		dann?
37	NN:	ä:h:m:: such ich mir en andren ruhigen=geh ich woanders hin (.) wo es ruhig is
38		(.) und (.) bleib dort
39	I:	<i>bleibst dort</i> (.) und wenn du aber ganz gerne mit der marie eigentlich was
40		zusammen machen willst? aber sie will grad <u>das</u> machen? und du willst grad
41		<u>das</u> machen?
42	NN:	na ja dann (.) aber (.) <u>da:n:n</u> mach ichs einfach auch
43	I:	<i>dann machst dus auch mh ja</i>
44	NN:	„wenn ich“ und wenn ichs unbedingt <u>nich</u> will mit der marie spielen dann geh
45		ich woanders hin <i>mh</i> wenn ichs will dann (.) mach ich=spiel ich mit der marie
46		mit <i>okay</i>
47	I:	<i>gut</i> (.) ja jetzt hab ich schon ne menge von dir erfahren lea und m=möchtest du
48		vielleicht noch irgendwas sagen?
49	NN:	ja
50	I:	<i>dann los</i>
51	NN:	weißt du (.) aber in kindergarten da (.) <u>da</u> spiel ich auch manchmal nich mit der
52		marie sondern mit mein andren freunden und=und das macht dann mehr spaß
53		wenn=wenn ich mit mein andren freunden spiele und wenn marie nicht in
54		kindergarten is aber <u>ich</u> dann guck ich den andren immer zu beim <u>spielen</u> <i>aha</i>
55	I:	<i>mh also spielst du auch gerne mit deinem freunden <u>zuhause</u>?</i>

56	NN:	>leise< ja
57	I:	<i>mh</i>
58	NN:	>direkt< zuhause hab ich keine freunde (.) ich hab nur freunde in kindergarten
59		<i>achso</i> ich hab nur noch ne freundin die woar ma hier in kindergarten aber is
60		nich mehr <i>aha okay</i>
61	I:	<i>na gut (.) dann hab ich ja viel von dir erfahren vielen dank dafür (.) und dann</i>
62		<i>drück ich- ach so genau ich möcht noch wissen wie alt bist du lea?</i>
63	NN:	äh fünf
64	I:	<i>fünf jahre okay (1) gut dann wars das ich drück auf stop</i>

Transkription Code: Interview_Kind_3 „Max“

1	I:	„okay dann gehts los“ (1) also lieber max gleich fangen wir mit dem interview
2		an (.) und ich stell dir nacheinander einige fragen (.) das hab ich dir ja schon
3		gesagt (.) und ich möchte etwas über dein kindergarten erfahren und darüber
4		wie du dich hier so fühlst (.) und du kannst mir alles erzählen was dir dazu
5		einfällt (.) dabei werde ich dir aufmerksam zuhören (1) okay erzähl mir doch
6		mal (.) kannst du hier im kindergarten was <u>mitbestimmen</u> ?
7	NN:	mh (.) ja >spricht direkter ins mikro< JA
8	I:	<i>ja (.) und was ist das?</i>
9	NN:	>räuspert sich< mh (.) zum beispiel (.) hm wenn ich (.) mir was ausgedacht
10		hab und mit jemand andres spielen will
11	I:	<i>ja (1) gibts noch mehr?</i>
12	NN:	mh (.) hmhm >verneint<
13	I:	<i>nee (1) und bist du damit zufrieden w=was du mitbestimmen kannst?</i>
14	NN:	>nickt<
15	I:	(1) ja? oder gibts noch irgendwas wo du sagst oh <u>das</u> würd ich auch gerne mal
16		(.) mitentscheiden
17	NN:	ja
18	I:	<i>und was ist das?</i>
19	NN:	ähm (1) ähm wenn ich mal was (1) mh (.) ich weiß es nicht (1) >räuspert sich<
20	I:	„okay“ (2) und dann hab ich noch eine frage (.) stell dir mal vor (.) du willst
21		was spielen im kindergarten und n andres kind will was andres spielen (1) was
22		kannst du dann machen?

23	NN:	mh >schnalzt< fragen?
24	I:	(2) was fragst du dann?
25	NN:	mh (.) mh ob ich mitsti=spielen darf
26	I:	mh (.) und wenn du jetzt zum beispiel fange spielen willst und n andres kind
27		will mit dem du zusammen spielen willst das will klettern (.) was könnt ihr
28		<u>dann</u> machen? (.) wenn beide was unterschiedliches wollen?
29	NN:	dann=dann >überzeugt< kletter ich einfach mit
30	I:	(3) und kannst du noch was machen? das is ja schon mal ne gute idee
31	NN:	mh (.) hmhm >verneint<
32	I:	okay (2) gut jetzt hast du mir schon n=eine menge gesagt (.) dankeschön dafür
33		(1) und jetzt zum schluss kannst d:u: (.) gern noch was sagen (.) wenn du was
34		sagen möchtest
35	NN:	hmhm (.) will nix mehr sagen
36	I:	willst nix mehr sagen (.) okay danke max (1) so dann sag mir noch bitte wie alt
37		du bist
38	NN:	fünf
39	I:	fünf jahre alles klar dann drück ich stop (.) so

Transkription Code: Interview_Kind_4 "Frida"

1	I:	so (1) also frida (.) gleich fangen wir mit dem interview an und ich stell dir
2		nacheinander ein paar fragen mh die du beantworten kannst (.) und da möcht
3		ich einfach was über den kindergarten erfahren und wie du dich hier so fühlst
4		(.) und du kannst alles erzählen was du gerne möchtest „mh“ und ich hör dir
5		aufmerksam zu (.) also erzähl mir doch mal kannst du hier im kindergarten
6		was <u>mitbestimmen</u> ?
7	NN:	was <u>mitbestimmen</u> ? (1) m:h:
8	I:	oder irgendwas mitentscheiden
9		>Kind im Hintergrund ruft: „Wer will alles mit Steh-Geh spielen?“<
10	NN:	(2) nöh
11	I:	nee?
12	NN:	nee
13	I:	gar nix?
14	NN:	>lächelnd< nix

15	I:	<i>oder kannst- (.) na kannst du zum beispiel entscheiden was du spielen möchtest</i>
16		<i>oder was du essen möchtest?</i>
17	NN:	<i>└ ja so was (.) aber beim essen nee (.) das bringt immer der herr beier</i>
18		<i>>lacht<</i>
19	I:	<i>und wer entscheidet das welches essen es gibt?</i>
20	NN:	<i>>betont< der herr beier (.) glaub ich mh (1) und am meisten glaub ich nämlich</i>
21		<i>(.) ich (.) ich ich bin ganz froh nämlich wenn zum beispiel eierkuchen oder</i>
22		<i>quarkkeulchen dabei sind a:h: ja</i>
23	I:	<i>und würdest du das gern selb=selber entscheiden was es zu essen gibt?</i>
24	NN:	<i>eigentlich ja</i>
25	I:	<i>müsstest dich wahrscheinlich dann nur mit den anderen kindern einigen</i>
26	NN:	<i>>lacht<</i>
27	I:	<i>weil die anderen kinder wollen ja auch immer gerne was essen (.) und der eine</i>
28		<i>isst vielleicht gerne tomatensoße</i>
29	NN:	<i>ich esse nudeln mit tomatensoße >lächelt< auch gerne</i>
30	I:	<i>ja? (.) na dann wird des</i>
31	NN:	<i>└ und grießbrei</i>
32	I:	<i>dann wird es ja passen</i>
33	NN:	<i>└ UND KUCHEN >lacht< >lacht< hi hi hi hi hi</i>
34	I:	<i>u:n:d ä:h:m (.) wer entscheidet zum beispiel wenn ihr was spielt?</i>
35	NN:	<i>also wenn ich=wenn ich mir ein spiel aussuche dann entscheide ich das (2) mh</i>
36	I:	<i>und gibt es auch mal n spiel wo du das nicht entscheidest?</i>
37	NN:	<i>ja mh (2) okay</i>
38	I:	<i>und ähm (1) wenn du jetzt zum beispiel mit nem kind was zusammen spielen</i>
39		<i>willst (.) „mh“ und du willst aber gerne fange spielen und das andere kind will</i>
40		<i>aber gerne klettern (.) „mh“ was kann man da machen? (1) was könnt ihr da</i>
41		<i>tun?</i>
42	NN:	<i>ha (1) >lachend< aus-rechnen</i>
43	I:	<i>wie meinst du das mit ausrechnen?</i>
44	NN:	<i>wer will alles klettern? mh (1) oder wer will alles (2) spielen</i>
45	I:	<i>und wer gewinnt dann?</i>
46	NN:	<i>na >überzeugt< die die am meisten sind</i>
47	I:	<i>findest du das gerecht?</i>
48	NN:	<i>ähm eigentlich nich so</i>

49	I:	<i>„warum denn“?</i>
50	NN:	<i>weil die dann viel mehr sind (2) mh</i>
51	I:	<i>und könnte man da auch anders vorgehen?</i>
52	NN:	<i>>überlegt< mh</i>
53	I:	<i>könnte man vielleicht irgendwas so machen das man klettern kann <u>und</u> fange</i>
54		<i>spielen kann?</i>
55	NN:	<i>m::h ja aufm baum kletterfange spielen >lacht< >lacht< >quietscht< wie affen</i>
56		<i>das machen (.) >schnaubt<</i>
57	I:	<i>(1) hast du noch ne andere idee?</i>
58	NN:	<i>>schüttelt Kopf<</i>
59	I:	<i>„nee okay“ (2) gut da hab ich ja jetzt eine menge von dir erfahren (.)</i>
60		<i>dankeschön dafür (.) und ähm jetzt zum schluss kannst du noch irgendwas</i>
61		<i>sagen wenn du was sagen möchtest?</i>
62	NN:	<i>mh ähm ähm (.) <u>tschüss</u></i>
63	I:	<i>tschüss genau</i>
64	NN:	<i>>lacht< ha ha</i>
65	I:	<i>okay</i>
66	NN:	<i>da (?hör?) ich dann ähm ähm tschüss >lacht< ha als letztes >lacht<</i>
67	I:	<i>gut frida dann danke und ähm kannst du noch sagen wie alt du bist?</i>
68	NN:	<i>sechs</i>
69	I:	<i>sechs jahre (.) okay dann drück ich stop</i>

Transkription Code: Interview_Kind_5 „Pia“

1	I:	<i>und du kannst ja mal die kopfhörer aufsetzen</i>
2	NN:	<i>war:u:m:?</i>
3	I:	<i>und jetzt sag mal was dann hörst du (.) was ich auf den kopfhörern höre (1)</i>
4		<i>das geht hier durch das mikrofon durch und kommt aus den kopfhörern wieder</i>
5		<i>raus (.) kannst du auch ma was sagen? (1) hörst du was anders hier? (2) pia?</i>
6	NN:	<i>(1) j:a:</i>
7	I:	<i>ja okay (.) aber ich nehm ma die kopfhörer wieder „das geht gleich los“</i>
8	NN:	<i>>lacht< äh=ähähäh</i>
9	I:	<i>danach kannst dir das anhören >räuspert sich< (1) also liebe pia (.) gleich</i>
10		<i>fangen wir mit dem interview an (.) und dann stell ich dir nacheinander einige</i>

11		<i>fragen und ich will eigentlich was über den kindergarten erfahren und wie du</i>
12		<i>dich hier so fülls=fühlst</i>
13	NN:	<i>und w-</i>
14	I:	<i>und du kannst alles erzählen was dir dazu einfällt</i>
15	NN:	<i>aha</i> r >räuspert sich<
16	I:	<i>und dabei werde ich dir aufmerksam zuhören (1) also erzähl mir doch mal (.)</i>
17		<i>kannst du im kindergarten hier etwas <u>mitbestimmen</u>?</i>
18	NN:	<i>(2) mh</i>
19	I:	<i>„kannst du hier was mitentscheiden?“</i>
20	NN:	<i>(3) >überlegt< eigentlich nicht (2) >verstellt Stimme< aber meine mama und</i>
21		<i>mein papa ja</i>
22	I:	<i>ach zuhause kannst du was mitentscheiden? (2) was ist das?</i>
23	NN:	<i>da kann ich entscheiden was ich <u>machen</u> will aber ich kann nich entscheiden</i>
24		<i>ob ich au=aufräum will >holt Luft< oder <u>nicht</u> (.) und ich räum aber fast <u>nie</u></i>
25		<i>auf weil ich immer nich ma::g mh und der papa und die mama die wissen das</i>
26		<i>dann immer nicht >lächelt< <u>mh</u> „und“ (.) weil ich immer den riegel vorschieb</i>
27		<i>beispiel bei mein zimmer <i>aha</i> dann sehn dies nich >lächelt<</i>
28	I:	<i>und wie=hier im kindergarten kannst du gar nichts entscheiden?</i>
29	NN:	<i>>ausdrücklich< <u>doch</u> ich kann entscheiden ob ich viel oder wenig essen mag</i>
30		<i>mh (.) >lächelnd< <u>das</u> geht</i>
31	I:	<i>kannst du auch entscheiden <u>was</u> du gerne essen magst?</i>
32	NN:	<i>>gedrückte Stimme< das kann ich nicht so gern entschei=das kann ich nicht so</i>
33		<i>(.) entscheiden mh</i>
34	I:	<i>und kannst du dir aussuchen was du machst? (.) den ganzen tag so im</i>
35		<i>kindergarten?</i>
36	NN:	<i>ja (.) aber nee ich kann nich aussuchen was wir beim <u>MORGENKREIS</u></i>
37		<i>machen (.) da muss ich ja <u>EH</u> IMMER das machen das die sagen</i>
38	I:	<i>wer sagtn das?</i>
39	NN:	<i>>leise und vorsichtig< die erzieher mh (.) die frau und so</i>
40	I:	<i>würdest du denn gern das entscheiden was im morgenkreis gemacht wird?</i>
41	NN:	<i>(1) j:a:</i>
42	I:	<i>was würdestn du da gern mal machen? (.) „im morgenkreis“</i>
43	NN:	<i>da würd ich gerne >lacht< sagen (.) ähm (.) ähm (.) wenn=wenn jemand</i>
44		<i>geburtstag hat da wi- immer (.) d:a:n:n dann kriegt der hunderttausend</i>

45		geschenke >lacht< ähähäh
46	I:	>lacht< okay mhmh >lacht<
47	NN:	>lacht< >juckst<
48	I:	<i>und gibts noch was was du hier denn gern en=selber entscheiden würdest oder</i>
49		<i>mit den anderen kindern zusammen entscheiden würdest?</i>
50		>Kinderstimme ruft draußen: ej du darfst nich über die jette be:sti::mmen<
51	NN:	(6) m:h: >schnalzt< ich kann auch entscheiden mit wen ich s:p:i:e:l mhm aber
52		wenn der nich mag dann muss ich hier (.) mir=äh jemand andres suchen mh
53		und ich kann auch entscheiden welches buch ich anguck in kindergarten
54		>lächelt< „mhm“ ich kann auch entscheiden (1) >schnalzt< ob ich (.) zappel
55		oder nich bein schlafen wenn ich zappel dann muss ich ja ne ganze stunde
56		liegen bleiben oder >lacht< und wenn ich ne halbe stunde liegen bleiben will
57		dann tu ich einfach nich zappeln mh so mach ichs immer mh u:nd (1) und und
58		und u::nd (2) i:c:h (3) ich ich ich (.) kann auch (.) ich kann auch (.) und ich
59		kann auch (.) entscheiden welches kuscheltier ich mir ne::hm bei mhm
60		irgendwann zum schlafen (.) ich kann auch entscheiden (1) wo ich sitzen mag
61		wenn da noch n platz fr=frei is mh (1) ich kann sehr <u>vieles</u> entscheiden (3)
62	I:	<u>ja</u> (1) also bist du damit so <u>zufrieden</u> ?
63	NN:	>schnell< NICH GANZ (.) zufrieden
64	I:	└ nicht ganz (.) mh also n bisschen mehr würdest du
65		<i>schon gern noch mitentscheiden?</i>
66	NN:	u:und ich würd auch gerne >langsam< in die <u>schule</u> gehen >lächelt< <u>mh::m</u>
67		>lacht< na weil jetzt komm ich ja auch schon dieses jahr
68	I:	<i>genau is nich mehr so lang ne? (.) „bist du in die schule gehst“</i>
69	NN:	└ ja
70	I:	<i>gut da hab ich noch eine frage pia das hast du eigentlich vorhin schon n</i>
71		<i>bisschen erzählt (.) wenn du halt was gerne spielen möchtest und das andere</i>
72		<i>kind mit dem du och gerne spielen möchtest will aber was ganz anderes</i>
73		<i>spielen (.) was könntn ihr dann tun? (.) wie könntn ihr euch dann absprechen?</i>
74	NN:	>atmet< tun wir einfach (5) tun wir einfach (1) irgendwas spielen das <u>beide</u>
75		wollen (.) und wenn die beide irgendwas <u>nicht</u> mh wollen mh dann tu ich
76		einfach mit jemanden andren spielen mhm (2) das kann man machen
77	I:	<i>ja</i> (1) das is auf jeden fall ne gute lösung und mh gibts da noch ne lösung?
78	NN:	(3) ääh (8) >lacht< „ähäh“ das is keine <u>lösung</u> >lacht< das ich jetzt >lacht<

79		sagen könnte
80	I:	<i>aber was is es dann? könntst-</i>
81	NN:	da könnte man >lachend< einfach l:o:s:w:e:i:n:e:n >lacht< ähähä <i>aha</i> ähä <i>mhm</i>
82		>lacht stotternd< das is aber keine l:ö:s:u:n:g >lacht<
83	I:	<i>du sagst schon das es keine lösung is ja</i>
84	NN:	>lächelnd< ja (.) das is ja auch keine lösung <i>mh</i> (1) aber noch <u>eine</u> lösung? (3)
85		dann tut man einfach auszählen <i>mhm</i> und der der (.) der der nich (.) der der
86		ausgezählt worden is „ <i>mh</i> “ <u>der</u> kann entscheiden was die (?wir?) heute spielen
87		<i>mh</i> (.) oder die <i>ja</i> so is es ja <u>auch</u> okay (.) oder man tut losen (.) das geht auch
88		mit nem stock oder so <i>mh</i>
89	I:	<i>(5) ja das sind viele gute ideen „find ich“</i>
90	NN:	ja
91	I:	<i>(2) okay (1) und denkst du das das gerecht ist? zum beispiel das mit dem</i>
92		<i>losen?</i>
93	NN:	(2) manche ärgern sich dana:ch (.) wenn beispiel ein junge dabei ist der nich so
94		gerne prinzessinnen spielen will und eine=und ein mädchen ge=o=lost hat
95		und=t da=und ein andres mädchen mitgemacht hat >holt hastig luft< und
96		dann=dann und der andre junge dann und wenn das mädchen dann (.) ge=den
97		stock gekriegt hat (.) in der hand <i>mh</i> >schnell< oder irgendwo anders >lacht<
98		o=de=de oder in den taschen oder so (.) <u>dann</u> (.) kann es sagen >schnell< ich
99		möchte heute prinzessinnen spielen und d=dann is es für den junge ganz bl:ö:d
100		<i>mh</i> (.) <i>mh</i> „is auch nix andres“ <i>mh</i>
101	I:	<i>und was denkste ist am meisten gerecht? welche lösung?</i>
102	NN:	(2) eimfach entscheiden was=wie=was einfach was zusammen spielen das
103		jeder mag <i>mh</i> is ja gerecht <i>mh</i> (2) manchmal streit ich mich manchmal mit der
104		lara was wir spielen wollen und dann tu ich einfach noch ne lösung irgendwas
105		machen >raschelt an ihren sachen< <i>mh</i>
106	I:	<i>womit ihr beide dann zufrieden seid</i>
107	NN:	(2) >raschelt< ja (.) „das mach ich immer so“ >gähnt<
108	I:	<i>okay pia jetzt hab ich schon eine menge von dir erfahren dankeschön dafür (.)</i>
109		<i>und ähm du kannst wenn du möchtest zum schluss jetzt noch was sagen</i>
110	NN:	(11) ähm ich freu mich schon auf mein <u>SCHULANFANG</u> <i>mhm</i> und ich freu
111		mich schon auf >lacht< weihnachten das is aber noch ganz lange is (.) bis
112		dahin (2) und doch a=schon a:u:f (.) auf den <u>frühling</u> (.) und auf den sommer

113		auch schon der frühling is ja schon
114	I:	<i>ja genau der is schon (.) der sommer kommt bald (.) <u>schön</u> also danke ach und</i>
115		<i>jetzt möcht ich gern noch wissen wie alt bist du?</i>
116	NN:	>ruft< fünf
117	I:	<i>fünf jahre okay</i>
118	NN:	und ich hab am 3.september geburtstag aber ich weiß nich an welchen tag <i>okay</i>
119		das muss ich auch nicht unbedingt wissen
120	I:	<i>das kannst im kalender nachgucken</i>
121	NN:	>verstellt Stimme< doch ich weiß doch nich da oben is ja der kalender aber ich
122		kann nich lesen
123	I:	<i>da können wir mal gucken (.) am</i>
124	NN:	und ich heiß ja pia
125	I:	<i>am 1.september?</i>
126	NN:	an 3.
127	I:	<i>ach am 3. stimmt (.) da steht pia dran</i>

Transkription Code: Interview_Kind_6 „Klara“

1	I:	<i>so liebe klara (.) also gleich beginnen wir mit dem interview und ich werd dir</i>
2		<i>nacheinander ein paar fragen stellen und darüber möchte ich was über den</i>
3		<i>kindergarten erfahren oder wie du dich so fühlst (.) und ähm du kannst alles</i>
4		<i>erzählen was du dazu sagen möchtest (.) ich hör dir aufmerksam zu (.) dann</i>
5		<i>erzähl mir doch mal kannst du hier im kindergarten etwas <u>mitbestimmen</u>?</i>
6	NN:	>verneint< hm hm (1) DOCH manchma beim s:p:i:e:l:e:n
7	I:	<i>beim spielen <u>manchmal</u>?</i>
8	NN:	aber f- eigentlich bestimmt (.) will die thea immer bestimmen
9	I:	<i>die thea will immer bestimmen (.) mh (1) und kannst du noch irgendwas so im</i>
10		<i>kindergarten hier mitbestimmen?</i>
11	NN:	>verneint< hm hm (.) na ja wenn die jette nur mit mir spielt schon <i>mh</i>
12	I:	<i>und kannst du zum beispiel auch bestimmen (.) ob du <u>schlafen willst</u> oder was</i>
13		<i>du gerne <u>essen willst</u> oder so was?</i>
14	NN:	j::a:: ich esse kein f:l:e:i:s:c:h <i>aha</i> und ich krieg da immer was vegetarisches
15	I:	<i>ah ja (.) also kannst du das selber entscheiden</i>
16	NN:	>nickt<

17	I:	<i>okay und bist du damit zufrieden oder wünschst du dir eigentlich was anderes?</i>
18	NN:	<i>na ja wenn fleisch gibt (.) gestern da also (.) gestern da (.) da fand ich die soße</i>
19		<i>n bisschen eklig weil da hab ich schon ma davon glaub ich gebrochen</i>
20	I:	<i>ah war da fleisch drin in der soße?</i>
21	NN:	<i>nein</i>
22	I:	<i>nein</i>
23	NN:	<i>aber trotzdem mh</i>
24	I:	<i>und musstest du die essen?</i>
25	NN:	<i>nee ich hab se weggeschmissen</i>
26	I:	<i>ja (.) also musst die dann auch nicht essen die soße mh wenn die dir nicht</i>
27		<i>schmeckt (.) mh okay (1) und gibt es >schmalzt< irgendwas was du gerne noch</i>
28		<i>mitbestimmen möchtest wo du aber vielleicht noch nicht mitentscheiden</i>
29		<i>kannst? (.) was du gerne selber für dich entscheiden würdest?</i>
30	NN:	<i>äh::m (.) ich würde gerne beim spielen noch wa- bei der thea wenn die=ich</i>
31		<i>bei=mit der thea spiele (.) „möchte ich gerne bestimmen“ aha noch mehr aha</i>
32	I:	<i>ich muss das mal=das knistert hier so deswegen muss ich das mikrofon mal</i>
33		<i>hier hinlegen (.) so (.) jetzt knistert // so ist es besser (1) ach da (.) und wa- na</i>
34		<i>ja (.) kannst du da vielleicht mit der thea reden?</i>
35	NN:	<i>ja aber die (.) die will das nich mh</i>
36	I:	<i>(4) okay und dann hab ich jetzt noch eine frage (.) ähm wenn <u>du</u> gern was</i>
37		<i>spielen möchtest im kindergarten zum beispiel du willst fange spielen und n</i>
38		<i>andres kind will aber zum beispiel klettern (.) was kannstn da machen?</i>
39	NN:	<i>da nehm äh- da lass ich das einfach klettern (.) u:n:d ich ruf dann wer will alles</i>
40		<i>mit fange spielen</i>
41	I:	<i>aha (1) und kannst du vielleicht noch was andres machen? gibts da noch ne</i>
42		<i>andre lösung (.) „für das problem“?</i>
43	NN:	<i>>nuschelt< „wa- rum?“</i>
44	I:	<i>wenn du unbedingt vielleicht mit dem kind zusammen spielen willst?</i>
45	NN:	<i>dan:n: spiel ich einfach nich fange und spiel aber mit <u>dem</u> kind</i>
46	I:	<i>ah ja würdest dann auch mit klettern?</i>
47	NN:	<i>>nickt<</i>
48	I:	<i>okay (1) gut also jetzt hab ich ja schon viel von dir erfahren (.) vielen dank</i>
49		<i>erstmal dafür</i>
50	NN:	<i>mh</i>

51	I:	<i>u:n:d jetzt kannst du gern noch was (.) irgendwas sagen oder wenn du=wenn</i>
52		<i>dir noch was aufm herzen liegt (.) möchtest du noch was sagen?</i>
53	NN:	<i>>verneint< hm hm</i>
54	I:	<i>nee okay alles klar (.) also dann danke (.) und klara jetzt m=muss ich noch mal</i>
55		<i>wissen wie alt du bist?</i>
56	NN:	<i>fünf</i>
57	I:	<i>fünf jahre alles klar dann drück ich stop</i>

Transkription Code: Interview_Kind_7 „Jasmin“

1	I:	<i>ich zeig dir mal wie das funktioniert „setz mal die kopfhörer auf“ (.) hörst du</i>
2		<i>was drin? (.) ja?</i>
3	NN:	<i>>lacht< hi hi</i>
4	I:	<i>wenn du nämlich lachst und ich auch rede dann geht das hier über das</i>
5		<i>mikrofon rein >lacht< und durch die kopfhörer durch und da hört man das</i>
6		<i>wieder (.) das kannst du dir am schluss dann noch mal anhören (.) so liebe</i>
7		<i>jasmin >lacht< gleich fangen wir mit dem interview an und da stell ich dir</i>
8		<i>nacheinander ein paar fragen (.) sind nicht so viele (.) und da möchte ich</i>
9		<i>eigentlich was über den kindergarten hier erfahren über den waldkindergarten</i>
10		<i>>lacht< und >lacht< wie du dich hier so fühlst >lacht< und du kannst alles</i>
11		<i>erzählen was dir einfällt und was du gern sagen möchtest und ich hör dir dabei</i>
12		<i>aufmerksam zu (.) dann erzähl mir doch mal kannst du hier im kindergarten</i>
13		<i>was <u>mitbestimmen</u>?</i>
14	NN:	<i>(2) „mh?“</i>
15	I:	<i>(5) „oder irgendwas mitentscheiden?“</i>
16	NN:	<i>(2) „m::h::“ (5) „m:h:“ ähm ähm (3) „ich m:h:“ m::h::</i>
17	I:	<i>fällt dir irgendwas ein?</i>
18	NN:	<i>>schüttelt Kopf<</i>
19	I:	<i>eher nich (.) vielleicht kannst du entscheiden zum beispiel was du essen</i>
20		<i>möchtest?</i>
21	NN:	<i>„mh“ (.) „m:h:“</i>
22	I:	<i>oder kannst du entscheiden was du spielen möchtest? (.) oder sagt dir das</i>
23		<i>irgendjemand?</i>
24	NN:	<i>(2) ich weiß es nich</i>

25	I:	<i>(3) was machst du denn so den ganzen tag im kindergarten?</i>
26	NN:	na ja (.) zum beispiel <u>spielen</u>
27	I:	<i>mh (1.) und kannst du dann <u>das</u> spielen was dir spaß macht und was du gerne</i>
28		<i>möchtest?</i>
29	NN:	>bejaht< mhm
30	I:	<i>ja? (2) und spielst du auch gerne mit anderen kindern zusammen?</i>
31	NN:	>bejaht< mhm (1) FAST IMMER <i>mh</i>
32	I:	<i>und <u>die</u> wollen ja auch meistens was spielen ne?</i>
33	NN:	>bejaht< mh
34	I:	<i>ist das dann das gleiche was du auch spielen möchtest?</i>
35	NN:	(1) „mhm“
36	I:	<i>(5) und is es manchmal so das <u>du</u> vielleicht was gerne=ganz gerne spielen</i>
37		<i>magst oder zum beispiel willst du gern fangen spielen und n anderes kind will</i>
38		<i>aber lieber knettern=klettern (.) was könnt ihr dann machen?</i>
39	NN:	(2) na ja wenn ich:: klettern mag und das andre kind (.) fange spielen mag <i>mh</i>
40		dann (.) dann dann nehm ich mir meistens ebend was a=ein andres kind zum
41		spielen <i>mh</i>
42	I:	<i>(3) ja das is ja dann ne gute lösung (.) und kannst du auch noch was andres</i>
43		<i>machen?</i>
44	NN:	>überzeugt< ja ja (.) manchma (.) manchma (.) manchma lauf ich auch rum (1)
45		und guck rum (.) und manchmal wenn ich klettern mag kann ichs aber nich
46		und lauf=und lauf mit >lächelnd< ohne regenjacke rum und >lächelnd< <u>ohne</u>
47		regenhose <u>m:h:m</u>
48	I:	<i>und kannst du das selber entscheiden ob du die regenjacke anziehen magst?</i>
49	NN:	(1) m:h:?
50	I:	<i>oder wer entscheidet das?</i>
51	NN:	(1) ich kann=kanns <u>alleine</u> entscheiden (.) „wenn isch die regenjacke anziehen
52		mag“
53	I:	<i>und wann magst du die anziehen?</i>
54	NN:	(1) m:h: <u>nicht so</u> oft
55	I:	<i>(2) aber jetzt seh ich ja jetzt haste se grad an mh ne? deine regenjacke und</i>
56		<i>deine regenhose (3) ja jasmin jetzt hab ich schon eine menge von dir erfahren</i>
57		<i>(.) fällt dir noch irgendwas=willst du noch irgendwas sagen?</i>
58	NN:	„mh“ >verneint<

59	I:	<i>nee (1) gut dann bedanke ich mich bei dir danke dass du mitgemacht hast</i>
60	NN:	<i>>lacht< mhmh mh mh</i>
61	I:	<i>und ähm zum schluss (.) kannst du noch sagen wie alt du bist?</i>
62	NN:	<i>(2) ich weiß es immer nich >lächelnd< ich muss immer erstmal die <u>frida</u> fragen</i>
63	I:	<i>wie alt bist du so ungefähr?</i>
64	NN:	<i>mh (3)</i>
65	I:	<i>„ich glaub du müsstest eigentlich“ drei oder vier jahre alt sein ne?</i>
66	NN:	<i>>ausdrücklich< drei bin ich auf jeden fall <u>nicht</u></i>
67	I:	<i>drei bist du auf jeden fall nich (.) okay</i>
68	NN:	<i>ich bin vier jahre</i>
69	I:	<i>„okay“ (.) gut wir können ja draußen die frida noch mal fragen (.) okay (.)</i>
70		<i>dann dankeschön dann dreh ich mal auf -</i>

Transkription Code: Interview_Kind_8 „Thea“

1		<i>>Frida sagt leise zu Thea: „Also du hörst dann auch die Juliane reden“< (1)</i>
2		<i>└ >Frida sagt erschrocken: „Oh“ <</i>
3	I:	<i>s:o: thea (2) also liebe thea gleich beginnen wir das interview und ich werde</i>
4		<i>dir nacheinander ein paar fragen stellen u:n:d da möchte ich etwas hier über</i>
5		<i>den kindergarten erfahren und wie du dich so fühlst (.) und du kannst alles</i>
6		<i>erzählen was du gerne sagen möchtest (.) und ich hör die dabei aufmerksam zu</i>
7		<i>(.) dann erzähl mir doch mal >schnaltz< kannst du hier was im kindergarten</i>
8		<i>mitbestimmen?</i>
9	NN:	<i>>überlegt< mh (1) >verneint< hm hm</i>
10	I:	<i>(3) oder kannst du irgendetwas <u>mitentscheiden</u>?</i>
11	NN:	<i>ja</i>
12	I:	<i>und was ist das?</i>
13	NN:	<i>m::h:: wo wir <u>hingehen</u> u:n:d wo wir mh (.) wo wir (3) ähm wie viele <u>DA</u> sind</i>
14		<i>u:n:d (2) alles was die uns fragen</i>
15	I:	<i>alles das kannst du mitentscheiden?</i>
16	NN:	<i>>nickt<</i>
17	I:	<i>ja (2) und findest du=bist du damit zufrieden?</i>
18	NN:	<i>>bejaht< <u>mhm</u></i>
19	I:	<i>oder gibts noch was was du auch gerne noch mitentscheiden würdest?</i>

Transkription Code: Interview_Kind_9 „Moritz“

1	I:	<i>an (.) das nimmt jetzt schon auf du kannst hier kurz Reinhören wies sich anhört</i>
2		<i>(.) hörst du was?</i>
3	NN:	<i>>deutlich< ja</i>
4	I:	<i>also hier was wir sagen das geht hier durchs mikrofon rein (.) in d:i:e (.)</i>
5		<i>kopfhörer (.) du kannst es nachm interview=kannst <u>du</u> dir das dann auch</i>
6		<i>anhören (1) so >räuspert sich< also lieber moritz jetzt fangen wir gleich mit</i>
7		<i>dem interview an und ähm ich stell dir nacheinander einige fragen und will</i>
8		<i>eigentlich nur wissen was=ich möchte was über den waldkindergarten</i>
9		<i>erfahren und wie du dich hier so fühlst (.) und du kannst alles erzählen was dir</i>
10		<i>einfällt und was di=was du gerne sagen möchtest (.) und ich hör dir dabei</i>
11		<i>aufmerksam zu (.) erzähl mir doch mal kannst du hier im waldkindergarten</i>
12		<i>was <u>mitentscheiden</u> oder was <u>mitbestimmen</u>?</i>
13	NN:	<i>>direkt< ich weiß nicht</i>
14	I:	<i>„weißst nicht“ also (.) das (.) damit ist eigentlich gemeint ob du irgendwie</i>
15		<i>mitreden kannst oder ob du selber ent=irgendwelche sachen entscheiden</i>
16		<i>kannst hier im kindergarten</i>
17	NN:	<i>m:h: „ich weiß nicht“</i>
18	I:	<i>kannst du zum beispiel entscheiden was du (.) was oder wie viel du essen</i>
19		<i>möchtest?</i>
20	NN:	<i>ä::h::m: >sicher< ja</i>
21	I:	<i>oder kannst du auch entscheiden was du spielen willst oder sagt dir das</i>
22		<i>irgendjemand?</i>
23	NN:	<i>m::h:: (.) m::h:: meistens <u>sagt</u> jemand das</i>
24	I:	<i>und wer sagt dir das?</i>
25	NN:	<i>na tommy oder karl (.) oder irgendwer (.) entscheidet das spiel mh</i>
26	I:	<i>und kannst du in dem spiel n bisschen was mitentscheiden oder mitbestimmen?</i>
27	NN:	<i>m::h:: (.) ja</i>
28	I:	<i>kannst du auch (.) und ähm (.) wie gehts dir damit? ist es dir lieber wenn <u>du</u></i>
29		<i>das entscheidet oder wenn das die <u>ändern</u> bestimmen (.) was gespielt wird?</i>
30	NN:	<i>>langsam< manchmal wenn die anderen das entscheiden mhm</i>
31	I:	<i>und bist du damit zufrieden?</i>

32	NN:	>direkt< ja
33	I:	<i>ja? (.) „okay“ (.) und gibts irgendwas hier im kindergarten >schmalzt< wo</i>
34		<i>du=wo du gerne <u>mehr</u> selber mitentscheiden könntest?</i>
35	NN:	m::h:: (1) m:h: (.) m:h:: nöh
36	I:	<i>oder zum beispiel das (.) heute haben wir ja auch morgenkreis gemacht ne?</i>
37		<i>mhm den die Grit gemacht hat (.) findest du da=findest du das gut oder</i>
38		<i>würdest du auch gern mal n morgenkreis machen?</i>
39	NN:	ich finde das gut
40	I:	<i>ja (1) sind auch sachen die dich interessieren?</i>
41	NN:	>nickt<
42	I:	<i>okay (1) so und stell dir mal vor (.) also du möchtest jetzt gerne was und zum</i>
43		<i>beispiel der tommy mh oder der karl die wollen aber was ganz anderes spielen</i>
44		<i>(.) was könnt ihr dann machen?</i>
45	NN:	(1) m:h: (.) uns einigen
46	I:	<i>„wie machtn ihr das?“</i>
47	NN:	>direkt, ausdrücklich< na reden
48	I:	<i>(4) und zum beispiel wenn=wenn <u>du</u> sagst ich will heute gern fange spielen</i>
49		<i>und der tommy sagt er will gern klettern (1) wer=wer gewinntn dann?</i>
50	NN:	(3) „niemand“
51	I:	<i>niemand (.) na das geht ja auch nicht wirklich um gewinnen ne? >lächelt< mh</i>
52		<i>aber ich=mich interessiert daran ähm (1) nach <u>was</u> ihr das entscheidet (1)</i>
53		<i>oder ob ihr das immer mal so entscheidet oder mal so</i>
54	NN:	immer mal so oder mal so mh
55	I:	<i>weil das ist ja manchmal so wenn man mit einem anderen kind zusammen</i>
56		<i>spielt (.) das der eine sich für <u>das</u> interessiert und der andere sich für was</i>
57		<i><u>anderes</u> interessiert (.) und manchmal interessieren sich auch beide für</i>
58		<i><u>dasselbe</u> (.) >lächelt< was is dir da am liebsten?</i>
59	NN:	mh (4) das beide sich was für interessie:r:e:n
60	I:	<i>das sich beide für was interessieren „mh“ mh (.) okay (.) gut moritz jetzt hab</i>
61		<i>ich schon viel von dir erfahren (.) danke erstmal dafür >schmalzt< und gibt es</i>
62		<i>noch irgendwas was dir so zu dem thema einfällt oder was du gerne sagen</i>
63		<i>möchtest?</i>
64	NN:	└ mh nöh
65	I:	<i>nee okay</i>

66	NN:	>steht auf und wendet sich Richtung Tür<
67	I:	<i>gut dann muss ich nur noch kurz wissen wie alt du bist</i>
68	NN:	fünf
69	I:	<i>fünf jahre (.) danke</i>

Transkription Code: Interview_Kind_10 „Ronja“

1	I:	<i>jetzt gehts schon los (.) und da kannst du dir m:a:l (.) so rum die kopfhörer</i>
2		<i>aufsetzen (.) und hörst du was?</i>
3	NN:	ja
4	I:	<i>hörst du dich sprechen und mich auch?</i>
5	NN:	ja
6	I:	<i>okay (1) das kannst du dir dann am ende wieder anhören (1) so liebe ronja (.)</i>
7		<i>gleich fangen wir mit den interview an und ähm ich stell dir nacheinander n</i>
8		<i>paar fragen (.) und da möchte ich etwas über deinen kindergarten erfahren</i>
9		<i>und wie du dich hier so fühlst im waldkindergarten</i>
10	NN:	L genau <u>hier</u> ist es eigentlich schön
11	I:	<i>und du kannst alles erzählen was dir dann dazu einfällt und ich hör dir dabei</i>
12		<i>zu (.) jetzt gehts los (.) also erzähl mir doch mal (.) kannst du im kindergarten</i>
13		<i>hier etwas <u>mitentscheiden</u>?</i>
14	NN:	na ja die erwachsenen die entscheiden hier auch schon hier (.) ich (.) und die
15		erwachsenen haben jetzt schon gesagt dass wir auf die bäume klettern dürfen
16		(1) so <i>mh</i> und (.) und des=des wir nämlich das >schluckt< das das=das wir
17		„das wir“=das es (.) und ich finde hier is eigentlich auch ganz schön in
18		kindergarten <i>mh</i>
19	I:	<i>und fällt dir noch was ein was du im kindergarten <u>selber</u> entscheiden kannst?</i>
20	NN:	NA J:A: ich kann entscheiden ob ich jetzt aufn baum klettern will oder <u>nich</u> <i>mh</i>
21	I:	<i>und gibts da noch was?</i>
22	NN:	>direkt< >verneint< hm hm (.) „eigentlich nicht“ <i>okay</i>
23	I:	<i>und ronja würdest du gern noch mehr im kindergarten mitentscheiden?</i>
24	NN:	>direkt< >bejaht< <i>mh</i>
25	I:	<i>und <u>was</u> da?</i>
26	NN:	n:a: w- ob (.) wann wir wieder auf die bäume klettern dürfen
27	I:	<i>dürft ihr das grade nich?</i>

28	NN:	doch dürfen wir aber das würde ich gerne <u>mitentscheiden</u> <i>mh</i>
29	I:	<i>und was kannstn du im kindergarten <u>nich</u> mitentscheiden?</i>
30	NN:	>ausdrücklich< <u>D:A:S</u> (.) das wir nicht auf die <u>bäume</u> dürfen (.) und=und
31		und=und wenn wir=und wenn wir dann nämlich zum dreihügel gehen <i>mh</i> das
32		andre kinder wollen dass ich das „nich“ mitentscheiden darf dass ich
33		zun=zun=zun <u>wolfshügel</u> darf oder so
34	I:	<i>wolltest du heute zum wolfshügel?</i>
35	NN:	nein ich bin <i>nee</i> wollte zum <u>dreihügel</u> aber (.) aber wenn de- wenn des mal ist
36		„dass“ <u>ich</u> woanders hin will und da auf der einen seite <u>mehr</u> sind <i>mh</i>
37	I:	<i>da stimmt ihr morgens immer drüber ab ne? mh wo ihr hingehst mh</i>
38	NN:	und das find ich blöd aber >genuschelt< (?bisschen?) mitstimmen
39	I:	<i>was findest du das?</i>
40	NN:	>lauter< das find ich n bisschen blöd weil da <i>ah</i> würd ich gerne „mitstimmen“
41	I:	<i>na wie würdestn <u>du</u> das machen?</i>
42	NN:	N:A: ich würde dann sagen (.) des=des=das wir jetzt zum (.) wenn paar kinder
43		nun (.) wenn ich auch erwachsen wär (.) das <u>paar</u> kinder zum wolfshügel gehen
44		<i>mh</i> und <i>ah aha</i> und=und wenn da mehr sind und=und wenn da beim dreihügel
45		weniger sind das=des die dann mit zum wolfshügel gehen müssen
46	I:	<i>also das was mehr kinder wollen das würdest du dann machen?</i>
47	NN:	„ja“
48	I:	<i>okay (1) gut dann hab ich noch eine frage >schnalzt< ähm wenn <u>du</u> was</i>
49		<i>spielen möchtest und n andres kind möchte aber vielleicht was andres spielen</i>
50		<i>(.) was kannstn du dann machen?</i>
51	NN:	dann kann ich n andres kind fragen
52	I:	<i>ja (.) also zum Beispiel wenn <u>du</u> gerne fange spielen willst und das andere kind</i>
53		<i>mit dem du aber auch ganz gerne zusammenspielen willst das sagt och nö ich</i>
54		<i>will lieber klettern</i>
55	NN:	(1) <i>mh</i>
56	I:	<i>was machstn du dann? oder was sagst du dann zu dem kind?</i>
57	NN:	↳ dann (1) dann=dann sag ich nix dann
58		spiel ich einfach nur mit n andren
59	I:	<i>ja (1) okay (1) gut ronja (.) m=magst du noch irgendwas sagen?</i>
60	NN:	nö
61	I:	<i>ist dir noch irgendwas wichtig?</i>

62	NN:	nö
63	I:	<i>o- nee okay (.) dann hab ich ja jetzt schon eine menge von dir erfahren mh</i>
64		<i>vielen dank für das interview und zum schluss möchte ich gern noch mal</i>
65		<i>wissen wie alt du bist (.) grade?</i>
66	NN:	vier
67	I:	<i>vier jahre (.) gut danke</i>