

Studienmodule Kindheitspädagogik

Raingard Knauer |
Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.)

Demokratische Partizipation von Kindern

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Knauer/Sturzenhecker (Hg.), Demokratische Partizipation von Kindern,
ISBN 978-3-7799-3362-5, © 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel,
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3362-5>

2 Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen

Konzeptionelle Grundlagen

Raingard Knauer, Rüdiger Hansen und
Benedikt Sturzenhecker

„Eine demokratisch verfasste Gesellschaft ist die einzige Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss, alle anderen Gesellschaftsordnungen bekommt man so.“ (Negt 2010 S. 27)

Der folgende Text geht von der Annahme aus, dass Demokratiebildung vor allem auf der Erfahrung von Demokratiepraxis, also auf demokratischer Partizipation bzw. Teilnahme, beruht. Er beleuchtet zunächst die unvermeidliche und immer auch riskante „Machthaltigkeit“ jeder Pädagogik, skizziert im Verhältnis dazu die Bedeutung von Demokratieerziehung und Demokratiebildung und entwirft das Modell einer Kindertageseinrichtung, die insgesamt als demokratische Lebenspraxis gestaltet ist. Dabei greifen wir vor allem auf unsere Überlegungen der Konzepte „Die Kinderstube der Demokratie“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011) und „Mitentscheiden und Mithandeln“ (Hansen/Knauer 2015) zurück. Diese Konzepte demokratischer Partizipation wurden in Modellprojekten erarbeitet, über mehrere Jahre in der Praxis erprobt und weiterentwickelt sowie in verschiedenen Zusammenhängen evaluiert und beforscht (Richter/Lehmann in diesem Band; Richter/Knauer/Sturzenhecker 2011; Rehmann 2010). Die in diesen Konzepten formulierten theoretischen und methodisch-didaktischen Überlegungen können in diesem Beitrag mit Verweis auf die genannten Veröffentlichungen nur grob skizziert werden. Dabei wird Demokratiebildung als normativer Auftrag verstanden, der schon in Kindertageseinrichtungen umgesetzt werden muss – ein Vorhaben, das mit spezifischen Herausforderungen an die Fachkräfte der Kindheitspädagogik verbunden ist.

Macht und Erziehung – zwei nicht voneinander zu trennende Perspektiven auf Pädagogik

„Erziehung ist [...] die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungsatsache“ (Bernfeld 1925/1973, S. 51).

Dieses bekannte Zitat von Siegfried Bernfeld verweist zum einen darauf, dass Kinder – insbesondere junge Kinder – anthropologisch auf Erziehung durch Erwachsene angewiesen sind. Kleine Kinder bedürfen der Fürsorge und des Schutzes der Erwachsenen, sie benötigen eine Einführung in die Handlungsweisen und Handlungsanforderungen der Kultur, in die sie hineingeboren wurden. Kinder brauchen Erwachsene, die sie liebevoll begleiten, ihnen Beziehung bieten und Orientierung geben in ihren Bemühungen, sich die Kultur bzw. Welt anzueignen sowie sich in diesen Aneignungsprozessen auch selbst zu entwickeln, kurz: sich zu bilden. Vor allem die Entwicklungspsychologie gibt vielfache Hinweise auf die diesbezüglich notwendige Qualität pädagogischen Handelns in Kindertageseinrichtungen, z.B. in Bezug auf Bindung und Beziehung sowie auf die besondere Bedeutung von Responsivität (Gutknecht 2010). Gleichzeitig verweist Bernfelds Zitat aber auch darauf, dass Erziehung nicht nur liebevoll sorgende Beziehungen mit Kindern entfaltet, sondern Kinder auch immer an die gesellschaftlichen Bedingungen anpasst.

Erziehung ist „eine gesellschaftliche Maßnahme gegenüber Kindern“ (Bernfeld 1925/1973, S. 52) und damit nicht voraussetzungslos. Sie ist vielmehr immer mit kulturell-gesellschaftlich bestimmten Zielen verbunden, die die Erziehenden den zu Erziehenden gegenüber (auch machtvoll) durchzusetzen versuchen. Wenn man so will, ist das in doppelseitigem Interesse: Einerseits ermöglicht Erziehung eine Subjektwerdung sowie die Handlungs- und Lebensfähigkeit der Kinder in einer spezifischen Gesellschaft; andererseits trägt Erziehung so zu einer Stabilisierung von Gesellschaft und Kultur über den Wechsel der Generationen bei (Winkler 2006, S. 10).

Verbunden mit der „Reaktion auf die Entwicklungsatsache“ ist immer auch ein (einseitiges) Machtverhältnis der älteren gegenüber der jüngeren Generation. Wie stark dieser Zusammenhang ist, hat der polnische Arzt und Pädagoge Janusz Korczak beschrieben und zum Ausgangspunkt seiner „konstitutionellen Pädagogik“ gemacht. „Ein Kind ist klein, sein Gewicht ist gering, es ist nicht viel von ihm zu sehen. Wir müssen uns schon zu ihm hinunterneigen. Und was noch schlimmer ist, das Kind ist schwach. Wir können es hochheben, in die Luft werfen, es gegen seinen Willen irgendwohin setzen, wir können es mit Gewalt in seinem Lauf aufhalten – wir können all sein Bemühen vereiteln.“ (Korczak 1970, S. 7)

In diesem Zitat beschreibt Korczak zum einen die körperliche Überlegenheit Erwachsener. In der Arbeit mit jungen Kindern in Kindertageseinrichtungen (und hier besonders in der Krippe) ist diese körperliche Überlegenheit allgegenwärtig. Die hier von Korczak beschriebene Schwäche des Kindes vollzieht sich aber nicht nur aufgrund der körperlichen Überlegenheit der Erwachsenen. Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen verfügen zudem über sehr viel subtilere Machtquellen. Sie sind ausgestattet mit

- **Handlungs- oder Gestaltungsmacht:** Sie gestalten die Umwelt des Kindes, stellen Kindergruppen zusammen, legen den Tagesablauf fest, stellen Regeln auf, richten den Gruppenraum ein, u. v. m.
- **Verfügungsmacht:** Sie haben Zugriff auf verschiedene Ressourcen, verfügen über den Schrankschlüssel, platzieren Gegenstände so, dass die Kinder sie erreichen können oder nicht, wissen, wie viel Geld zur Verfügung steht und entscheiden, wofür es ausgegeben werden soll, u. v. m.
- **Definitions- oder Deutungsmacht:** Sie haben Meinungen zu bestimmten Themen, bestimmen, was gut oder schlecht, schön oder hässlich, lieb oder böse ist. Sie bewerten damit immer wieder auch das Verhalten von Kindern als normgerecht oder abweichend u. v. m.
- **Mobilisierungsmacht:** Da die Kinder auf die Zuneigung der Erwachsenen angewiesen sind, versuchen sie immer wieder mit ihnen zu kooperieren. Erwachsene können Kinder damit leicht dazu bewegen, ihnen zu folgen (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 28 ff.).

Einerseits sind Kinder auf die Macht der Erwachsenen angewiesen. Sie brauchen Erwachsene, die es vermögen, ihnen Fürsorge, Schutz und entwicklungsförderliche Bedingungen bereitzustellen. Verantwortliche Erwachsene können und müssen etwas für und mit Kindern machen. Andererseits wird in dieser Formulierung aber auch das Risiko erkennbar, dass Kinder durch diese ‚Macher-Macht‘ der Erwachsenen auch Objekte von Erziehung sind. Es ist eine der größten Herausforderungen für Erziehende, Erziehung in diesem Spannungsfeld von positiver Machtnutzung und möglichem Machtmissbrauch zu gestalten.

Dass Machtmissbrauch auch in pädagogischen Einrichtungen stattfindet, also an Orten, die für Kinder förderliche und sichere Orte sein sollen, ist nicht erst seit den Veröffentlichungen um skandalöse sexualisierte Gewalt in Schulen (populärstes Beispiel hierfür ist die Odenwaldschule), in Heimen, in Sport- und Jugendverbänden, aber auch in kirchlichen Einrichtungen und Kindertageseinrichtungen bekannt. Vor allem die Aufarbeitung der Taten an der Odenwaldschule hat deutlich gemacht, wie gerade ein pädagogisch hoch

ambitioniertes Konzept Machtmissbrauch unterstützen kann – nämlich besonders dann, wenn Macht als Tatsache in pädagogischen Beziehungen negiert und die Beziehung überhöht wird. Margarita Kaufmann, von 2007 bis 2012 Leiterin der Odenwaldschule und mit der Aufarbeitung des sexuellen Missbrauchs befasst, beschreibt, wie gerade die vermeintlich demokratischen Strukturen der Schule die jahrelange Vertuschung des Missbrauchs unterstützten (Kaufmann 2014, S. 97 f.). Die Idee der Schule, einen völlig gleichberechtigten Umgang von Schülerinnen/Schülern und Lehrkräften als ebenbürtiges Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern und Jugendlichen zu gestalten, war verbunden mit einer Verheuchelung der Machtunterschiede zwischen den Akteuren.

Hier wird deutlich, dass eine Verschleierung von Machtverhältnissen – und sei es mit dem Ziel einer undifferenzierten Gleichheitsunterstellung zwischen Kindern und Erwachsenen – höchst riskant ist, weil sie den tatsächlich Abhängigen die Möglichkeit nimmt, die Machtverhältnisse als solche zu benennen und sich gegen sie öffentlich zu wehren. Und verquerer Weise hat gerade die Behauptung angeblicher Demokratieverhältnisse in der Konzeption der Odenwaldschule genau dieses den Jugendlichen verunmöglicht. Das auf den ersten Blick demokratisch erscheinende gleiche Recht zur Mitregierung aller wurde von Paul Geheeb, dem Gründer der Odenwaldschule nämlich gerade als Argument gegen die Beschäftigung mit Macht verwendet: „Alle sollen hier in gewissem Sinn regieren; die Leitung der Schule ist in den Händen aller. Jeder hat das gleiche Recht zur Mitarbeit. *Wenn man das klar eingesehen hat, so kann es sich doch nicht um Machtfragen handeln*, der Schulstaat unterscheidet sich ausdrücklich vom politischen Staat. Unser Erziehungsstaat ist eine Gemeinschaft, in der alle ein Ziel vor Augen haben. Alle sollen in eine bestimmte Ideenwelt hinein-wachsen [...] Hier gibt es keine Abstufungen. Hier sind alle gleichberechtigte Bürger des Erziehungsstaats.“ (Geheeb 1912, zit. Nach Kaufmann 2014, S. 78 f. Hervorhebungen durch die Autoren)

Wenn alle schon von vorneherein gleichermaßen auf ein angeblich gemeinsames Ziel gepolt sind, wird jegliche Differenz ausschlossen. Es entsteht das Modell einer idealen und damit letztlich totalitären Gemeinschaft, in der es gar keine Machtunterschiede und Konflikte mehr geben kann, weil alle gleich(geschaltet) sind als Teile eines einheitlichen Gemeinschaftskörpers. Eine solche totalitäre Gemeinschaft hat dann gar keinen Bedarf mehr, Macht zu teilen und Konflikte untereinander demokratisch auszuhandeln.

Die ideologisch gleichgeschalteten Schülerinnen und Schüler der Odenwaldschule hatten keine strukturell verankerte Möglichkeit, das Verhalten der Erwachsenen als missbräuchlich zu interpretieren und es in der Öffentlichkeit der Einrichtung dann auch als solches zu benennen – eben weil Macht als konstitutiver Bestandteil einer gemeinschaftsideologischen Pädä-

gogik von den Pädagoginnen und Pädagogen verleugnet wurde. Will man Macht-Missbrauch verhindern oder wenigstens behindern, gilt es, Macht in der Erziehung als allgegenwärtiges Charakteristikum in der Pädagogik anzuerkennen, zu reflektieren und demokratisch zu ‚zähmen‘. Demokratie geht im Gegensatz zur ‚Gleichmacherei‘ der Odenwaldschule gerade von der Differenz der Beteiligten und von ihrer Machtungleichheit aus. Sie beinhaltet die Tatsache sozial/gesellschaftlich unvermeidbarer Konflikte und Machtunterschiede und will diese so bearbeiten, dass die einzelnen Mitglieder der pädagogischen Gemeinschaft mit klaren Rechten der Selbst- und Mitentscheidung ausgestattet sind und genau geklärt ist, in welchen Verfahren Macht wie geteilt wird und man zusammen zu Entscheidungen kommt.

Ulrich Bartosch spitzt den notwendigen Umgang der Pädagogik mit ihren Machtverhältnissen und Machtmissbrauchsrisiken wie folgt zu: „Jede Erziehung und jede Pädagogik steht zunächst unter dem Generalverdacht, als Machtmissbrauch angelegt zu sein und Unterdrückung zu betreiben. Will sie den Verdacht entkräften, muss die je konkrete Erziehung und die je allgemeine Pädagogik nachweisen, wie sie Machtmissbrauch verhindert und Unterdrückung aufhebt.“ (Bartosch 2011, S. 126 f.)

Der hier von Bartosch im ersten Satz gewählte Begriff des Generalverdachts ist eine Zuspitzung der Bedeutung der Machtfrage in der Pädagogik. Er verweist auf die grundlegende Bedeutung eines bewussten und kritischen Umgangs mit Macht im Alltag pädagogischen Handelns. Der zweite Satz verweist auf die Umkehr der Nachweispflicht: Es sind nicht die Eltern und schon gar nicht die Kinder, die Machtmissbrauch (hier in Kindertageseinrichtungen) nachweisen müssen. Es sind die pädagogischen Fachkräfte, die nachweisen müssen, wie sie im täglichen Handeln Machtmissbrauch verhindern und einen demokratischen (das heißt hier die Machtausübung bewusst über Rechte und Verfahren regelnden) Umgang mit den Kindern realisieren. Diese Umkehrung verdeutlicht, wer die Verantwortung für das pädagogische Geschehen hat. Diese liegt nämlich immer bei den Pädagoginnen und Pädagogen – gerade wenn sie Erziehung demokratisch gestalten wollen.

Seit 2012 wird dieser Nachweis auch gesetzlich von Fachkräften in teilstationären und stationären Einrichtungen der Hilfen zur Erziehung und Kindertageseinrichtungen gefordert: Im Zusammenhang mit dem Bundeskinderschutzgesetz wurde die konzeptionelle Verankerung von Beteiligungs- und Beschwerdeverfahren zur Voraussetzung für die Erteilung einer Betriebserlaubnis (§ 45 SGB VIII, Näheres dazu in Hansen/Knauer in diesem Band). Der Gesetzgeber erkennt, dass die für Kinder so nötige Macht der Erwachsenen einer „konstitutionellen“ (wie Korczak es ausdrücken würde) ‚Zähmung‘ bedarf. Korczak formulierte diesen Gedanken bereits 1919: Er misstraute Pädagoginnen und Pädagogen, die behaupten, sie liebten Kinder (oder die behaupten Kinder seien ihnen „gleich“). Für ihn sind diese Behaup-

tungen nicht verlässlich. Er verlangt zur Sicherung gegen den Machtmissbrauch, der hinter der Fassade angeblicher Liebe und Gleichheitsbehauptung entstehen kann, eine „konstitutionelle Pädagogik“ zu entwickeln. Ein konstitutioneller Pädagoge ist ein Pädagoge, „der den Kindern kein Unrecht tut, nicht weil er sie gern hat oder liebt, sondern weil eine Institution vorhanden ist, die sie gegen Rechtlosigkeit, Willkür und Despotismus des Erziehers schützt“ (Korczak 1970, S. 351 f.).

Als eine solche Institution hatte er in seinem Heim ein Kindergericht eingeführt, vor dem alle Machtmissbräuche (und weitere Konflikte) öffentlich problematisiert werden konnten. Dabei stand schon Korczak vor der Herausforderung, Kindern die Erfahrung zu ermöglichen, dass solche Konflikte nicht nur zwischen Kindern stattfinden, sondern dass grundsätzlich auch Kinder Erwachsene ‚anklagen‘ können. Solche Erfahrungen hat er zum Teil (auch durch bewusstes ‚Falschverhalten‘ von Erwachsenen) pädagogisch inszeniert. Korczak erkannte, dass die pädagogische Behauptung, man liebe Kinder und sei ihnen gleichberechtigt, besonders leicht der Verschleierung und damit Ermöglichung von Machtmissbrauch dienen kann, wenn die Machtverhältnisse nicht auch in ihren Risiken durch eine Verfassung (Konstitution) – d.h. rechtliche Regelung der Macht und Entscheidungsverhältnisse zwischen Erwachsenen und Kindern – eingegrenzt werden.

Dieser Erkenntnis folgend, fordert der Gesetzgeber seit 2012 im § 45 SGB VIII Verfahren, die die Beteiligung bzw. Partizipation der Kinder regeln und ihnen Möglichkeiten geben, sich sicher gegen Machtmissbrauch durch Erwachsene zu beschweren. Demokratische Partizipation als Anspruch an die Gestaltung solcher Beteiligungskonzepte der Kinder bedeutet nicht, die Macht völlig an diese abzugeben. Im Gegenteil: Demokratie besteht genau in einer bewussten Regelung der Entscheidungsrechte und -pflichten und der Entscheidungsverfahren – auch in Kindertageseinrichtungen. In pädagogischen Einrichtungen entziehen demokratische Strukturen den Erwachsenen nicht ihr Recht und ihre Pflicht, sich als Sorgeverantwortliche, aber auch als Mitglieder einer Entscheidungsgemeinschaft, in demokratische Aushandlungen und Entscheidungen einzubringen. Eine öffentliche und differenzierte Klärung von Rechten, Rollen, Pflichten und Verantwortungen der Einzelnen und der Gemeinschaft ermöglicht Kindern und Erwachsenen, einerseits ihre Interessen zu vertreten, andererseits Unrecht zu benennen und sich gegen Machtmissbrauch zu wehren. Um die Einrichtung solcher Institutionen der Teilung von Macht und der Verhinderung von „Ungerechtigkeiten, Willkür und Despotismus“ handelt es sich bei der demokratischen Strukturierung der Verhältnisse aller Beteiligten in Kindertageseinrichtungen.

Demokratiebildung und Demokratieerziehung in Kindertageseinrichtungen

„Was will denn die ältere Generation mit der jüngeren? Dies muss stets aufs Neue diskutiert werden“ (Winkler, 2006, S. 16)

Die Bedeutung von Macht und die Notwendigkeit einer Einschränkung von Machtmissbrauch ist eine starke Begründung für die Einführung von Demokratie als konstituierendes Moment von Kindertageseinrichtungen, die sich am worst case der pädagogischen Beziehung, dem Machtmissbrauch, orientiert. Die Notwendigkeit von Demokratiebildung begründet sich aber nicht nur in der Abwehr von Missbrauch, sondern ist ein Menschenrecht und vollzieht sich als Demokratieerziehung und Demokratiebildung.

Demokratische Mitentscheidung als Menschenrecht

Demokratie basiert auf der Grundannahme, dass alle Bürgerinnen und Bürger *gleichberechtigt* sind und ihnen Mündigkeit zugestanden wird. Demokratie verlangt, jedem Subjekt das Recht und die Fähigkeit zur Selbst- und Mitentscheidung zu unterstellen – unabhängig von individuellen Fähigkeiten, Geschlecht, Ausbildungsabschlüssen, kultureller, religiöser und gesellschaftlicher Herkunft und auch unabhängig vom Alter. Auf Letzteres hat erstmalig Janusz Korczak hingewiesen, als er forderte, dass auch Kindern Menschenrechte zugestanden werden müssen: „Ein Drittel der Menschheit sind Kinder und Jugendliche, ein Drittel des Lebens ist die Kindheit. Kinder werden nicht erst zu Menschen – sind schon welche. Von den Erträgen und Reichtümern der Welt gehört ihnen ein Drittel – und dies zu Recht und nicht aus Gnade.“ (Korczak 1979, S. 106)

Erst ca. 70 Jahre später sind diese Rechte international in der UN-Konvention für die Rechte der Kinder, die 1992 auch von Deutschland unterzeichnet wurde, formuliert worden (siehe auch Maywald in diesem Band). Die Kodifizierung spezifischer Rechte von Kindern hat erfreulich deutlich gemacht, dass die Menschenrechte gerade auch für Kinder gelten. Als Menschen stehen Kindern in Deutschland auch die Rechte des Grundgesetzes zu. Das wird erkennbar an der Bestimmung von Kindern/Jugendlichen als Subjekte des Grundgesetzes, also als gleichberechtigte Träger dieser Rechte: „Außer Streit steht, dass das Grundgesetz bereits in seiner jetzigen Fassung die Subjektstellung des Kindes gewährleistet“ (Eichholz 2008, S. 16). Die Annahme, dass Kinder Menschenrechte haben (ob durch UN-Konvention und/oder Grundgesetz), hat gravierende Folgen für die Pädagogik. Sie macht eine normative Orientierung des pädagogischen Handelns an demokrati-

schen Grundwerten der Gleichberechtigung zur Mitentscheidung zum Ausgangspunkt der Pädagogik. Demokratie wird zur leitenden Idee der pädagogischen Orientierung auch von Kindertageseinrichtungen. 2007 beriefen sich zwölf von sechzehn Bundesländern in ihren Bildungsrahmenprogrammen auf Demokratie als Leitprinzip (Knauer 2007).

Eine solche Setzung von Demokratie als Leitprinzip der pädagogischen Arbeit stellt die pädagogischen Fachkräfte vor die Herausforderung, den pädagogischen Alltag immer wieder neu zu demokratisieren. Demokratie ist nie einfach und nicht stetig gewährleistet. In Demokratien – und genauso in pädagogischen Organisationen – muss immer wieder darum gerungen werden, wer über was wie mitentscheiden kann, wie Macht fair geteilt und Konflikte mit Argumenten ausgetritten werden, wie also die Menschenrechte insgesamt und speziell die auf Mitbestimmung besser realisiert werden können.

Demokratieerziehung als konstitutives Moment von Demokratie

„Noch nie war die Demokratie ein Selbstläufer. Niemand wird als Demokrat geboren.“ (Schiele 1996, zit. n. Himmelmann 2005, S. 24)

Demokratie ist darauf angewiesen, dass sie von jeder Generation neu und immer wieder gelernt wird. Darauf verweist die eingangs zitierte Aussage von Oskar Negt: „Eine demokratisch verfasste Gesellschaft ist die einzige Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss, alle anderen Gesellschaftsordnungen bekommt man so“ (Negt 2010, S. 27).

Damit steht jegliche Erziehung in einer Demokratie vor der Herausforderung, zur Demokratie erziehen zu müssen. Politische (als demokratische) Bildung hat in den Bildungseinrichtungen insbesondere vor dem Hintergrund deutscher Geschichte einen hohen Stellenwert – die Zeit des Nationalsozialismus zeigt, wie wenig selbstverständlich Demokratie ist. Das Ziel der Erziehung ist für Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe in § 1 des SGB VIII festgeschrieben: „(1) Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“ Hier ist aber nicht irgendeine Gemeinschaft gemeint, sondern eine demokratische: Eigenverantwortung/Selbstbestimmung und Gemeinschaftsfähigkeit/Mitbestimmungsfähigkeit müssen als Zusammenhang gedacht werden. So verstanden haben auch Kindertageseinrichtungen den gesetzlichen Auftrag, die Demokratiebildung der Kinder durch Demokratieerziehung zu unterstützen.

Nun ist Erziehung ein Geschehen, dessen Intentionen und Handlungen nicht zwangsläufig zum gewünschten Erfolg führen. Welche Wirkungen die Erziehungsbemühungen des Erwachsenen beim Kind zeigen, ist besonders

davon abhängig, mit welchen Aneignungsprozessen das Kind diesen begegnet. Hans-Joachim Laewen spitzt das eigentümliche Verhältnis zwischen Bildung und Erziehung in der deutschsprachigen Debatte vor allem für Kindertageseinrichtungen wie folgt zu: Erziehung versteht er als das Handeln der Erwachsenen, die Kindern Angebote, Herausforderungen und Settings als Anregung zur Verfügung stellen. Bildung dagegen ist das aktive Aneignungshandeln des Kindes/des Subjekts (Laewen 2002, S. 73), also der selbsttätige Umgang mit diesen Angeboten. Gerd Schäfer spricht in diesem Zusammenhang von „Selbstbildung“, von der Aneignung der Welt als Aktivität der Kinder (Schäfer 2003). Wenn man von der Annahme ausgeht, dass äußerer Anreiz für Demokratiebildung von Kindern die Herausforderungen realen demokratischen Handelns als gemeinsame Bearbeitung von Problemen und Konflikten ist, gilt es, die Kindertageseinrichtung (zumindest in Teilen) als einen demokratischen Raum zu konzeptionieren, in dem sich die Kinder als mitentscheidende und mitverantwortende Bürgerinnen und Bürger erleben und ihre Interessen und Argumente vertreten können.

Eine Demokratiebildung fördernde erzieherische Tätigkeit der Erwachsenen bedarf also bewusster Entscheidungen und Gestaltungsanstrengungen der Fachkräfte, einer individuellen demokratieförderlichen Haltung, einer gemeinschaftlichen Einigung auf demokratische Mindeststandards und einer pädagogischen Gestaltung des Handlungsraums Kindertageseinrichtung. Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung sind gefordert, sich in Bezug auf das Thema Demokratie über Erziehungsziele auszutauschen und zu einigen, wie sie allen Kindern in der Kita Erfahrungsräume für Demokratie eröffnen wollen. Damit ist Demokratieerziehung für die Fachkräfte selbst bzw. für das ganze Team ein Bildungsprozess. Die Fortbildungskonzepte „Die Kinderstube der Demokratie“ und „Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita“ basieren auf der Annahme, dass Partizipation der Kinder zunächst in den Köpfen der Erwachsenen beginnt und jedes Team seinen eigenen Weg der Kinderbeteiligung (er)finden muss.

Demokratiebildung als Aneignungstätigkeit des Kindes

Wenn Bildung als Aneignungstätigkeit des Kindes verstanden wird, gilt dies ebenfalls für Demokratiebildung. Auch die Erfahrung eigener demokratischer Rechte und der Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen ist ein Aneignungsprozess der Kinder und beruht im Wesentlichen auf der Möglichkeit, sich Demokratie durch ihre Praxis aneignen zu können. Pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen stehen damit vor der Herausforderung, Kindern solche Erfahrungsräume für Demokratie zu eröffnen.

„Erfahrung“ ist ein Begriff aus dem philosophischen Ansatz des Pragma-

tismus, der unter anderem von John Dewey (1916/2000) beeinflusst wurde. Jürgen Oelkers fasst Deweys Erfahrungsbegriff wie folgt zusammen: „Für ihn ist ‚Erfahrung‘ nicht primär eine Angelegenheit des Wissens (knowledge). *Alle* Beziehungen, die ein lebendiger Organismus in seiner Umwelt unterhält, fallen unter den Begriff der ‚Erfahrung‘. Erfahrung ist zweitens immer *geteilte* Erfahrung und so intersubjektiv, ein öffentlicher Tatbestand und nicht lediglich ein privater, geistiger Gehalt. Drittens ist die Gegenwart nicht der passive Eindruck einer Erfahrung sondern die Gelegenheit, aktiv zu werden“ (Oelkers 2009, S. 142 f.).

In diesem Sinne ist auch Demokratiebildung nicht (primär) als Wissensvermittlung zu gestalten, sondern muss eine aktive, öffentlich geteilte kommunikative Verständigungspraxis aller Akteure in (sozial)pädagogischen Einrichtungen sein. Dewey konstatiert, dass sich Demokratie nicht nur in der Regierungsform vollzieht, sondern vor allem auch die alltäglichen Lebensformen aller Bürgerinnen und Bürger meint (Dewey 1916/2000, S. 121). Eine pädagogische Einrichtung, die zur Demokratie erziehen will, muss daher Erfahrungen von Demokratie sowohl als Regierungsform als auch als Lebensform eröffnen.

Dazu kurz genauer: Regierungsform meint die Art und Weise, wie in einer demokratischen Gesellschaft für alle verbindliche Entscheidungen getroffen werden. Das geschieht in modernen Rechtsstaaten als repräsentative Demokratie, also durch Wahlen von Volksvertreter/innen, die in Parlamenten für alle stellvertretend entscheiden. Daraus kann eine politische Kultur entstehen, in der die politischen Eliten um die Stimmen der Bürger/innen konkurrieren und dann – nach der Wahl – ohne Rücksicht auf deren Argumente und konkreten Willen in spezifischen Fragen Entscheidungen treffen. Neuere „partizipatorische“ Demokratietheorien bestehen daher darauf, dass die Entscheidungsrechte und -prinzipien auch in der Gesellschaft, in der alltäglichen Lebenswelt der Bürger/innen realisiert werden müssten, um so eine nachhaltige Entscheidungsfindung und Willensbildung zu bewirken (vgl. Schmidt 2008, 236 f.). Demokratie muss also auf beiden Ebenen, der Regierungs- und der Lebensform, der Regelung der geteilten Herrschaft in demokratischen Entscheidungsinstitutionen (Regierung) und der Interaktionsebene des alltäglichen Lebens der Bürgerinnen und Bürger praktiziert werden und die Durchlässigkeit zwischen beiden Seiten ermöglichen.

Für Kindertageseinrichtungen bedeutet dies vor allem, Kindern Partizipationserfahrungen sowohl auf der Ebene der Lebens- als auch der Regierungsform, in Bezug auf Entscheidungen, die in Kitas getroffen werden, zu eröffnen. Es geht um eine verhandlungsorientierte Regelung der lebensweltlichen Konflikte/Themen von Kindern *und* um ihre Beteiligung an den Entscheidungsinstitutionen und Verfahren. Daher ist Ausgangspunkt unserer Überlegungen für die Kita folgender Partizipationsbegriff: „Partizipation