



Leseprobe aus Ruppin, Kinder und Demokratie, ISBN 978-3-7799-3683-1
© 2018 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-7799-3683-1](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3683-1)

Kinder und Demokratie, Sozialkompetenz oder Demokratiefähigkeit

Zur Einleitung

Iris Ruppin

„Mädchen schneiden deutlich besser ab als Jungen, wenn es darum geht, gemeinsam Probleme zu lösen. Insgesamt erzielen in Deutschland 15-Jährige in diesem Kompetenzbereich bessere Ergebnisse als in den ‚klassischen‘ PISA-Kompetenzbereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Auch die soziale Herkunft hat weniger Einfluss auf die Fähigkeit, gemeinsam Probleme zu lösen“.¹

Aber soziale Herkunft und das kulturelle Kapital haben Einfluss, wenn es Schüler_innen in Nordrhein-Westfalen „zwar mehrheitlich [gelingt], grundlegende demokratische Prinzipien [zu]verstehen und [zu]kennen“ (Hahn-Laudenberg/Abs 2017, S. 95), sie jedoch seltener „ein Verständnis für politische Prozesse und Zusammenhänge“ (ebd.) besitzen „als Ausweis eigenständiger Urteilskompetenz“ (ebd.).

Die PISA Ergebnisse 2000, der sogenannte „PISA-Schock“, hatten weitreichende Auswirkungen auf sozial- und bildungswissenschaftliche Diskurse. Nicht nur das schulische Bildungssystem insgesamt, sondern der Elementarbereich mit der Formulierung und Implementierung der Bildungsprogramme in den Bundesländern standen im Fokus.² Durch diese erhielten Spracherziehung und die an die MINT³-Fächer angelehnten Bildungsbereiche während der letzten Jahre wachsende Aufmerksamkeit in Kindertagesstätten. (Mathematik- und Sprachförder-)Programme wurden formuliert und evaluiert. Die Sozialkompetenz, deren Förderung im Elementarbereich von Bedeutung ist, dann eher nachrangig im Hinblick auf die Fächer, wurde jetzt erstmalig bei PISA 2015 mit den „klassischen Fächern“ bei den 15-Jährigen erfragt. Es erstaunt, dass im

1 www.oecd.org/berlin/presse/neue-pisa-auswertung-maedchen-beim-problemlösen-im-team-besser-als-jungen-21112017.htm (Abfrage: 22.11.2017).

2 Gleichzeitig war dieses Anlass für umfassende Professionalisierungs- und Akademisierungsbestrebungen in Deutschland. Der Begriff Bildungsprogramm und Bildungsplan wird in diesem Beitrag synonym gebraucht.

3 MINT: Mathematik, Informations-, Natur- und Technikwissenschaften.

Gegensatz zur Befragung in den MINT-Fächern, die durch die OECD durchgeführt wurde, der *International Civic and Citizenship Education Study 2016 (ICCS 2016)*, durch das IEA⁴ in Deutschland durchgeführt, geringere Aufmerksamkeit oder Bedeutung zukommt, wie Abs et al. (2017, S. 10) konstatieren. So weisen die Autor_innen darauf hin, dass die „politische und zivilgesellschaftliche Bildung“ (ebd.) auch bei der „Strategieerklärung der KMK (2016)“ (ebd.) nicht als „Kompetenzbereiche des nationalen Bildungsmonitoring einbezogen werden“ (ebd., S. 11) und gleichzeitig in der Kultusministerkonferenz (2016) keine allgemeine Zustimmung für die Durchführung der ICCS 2016 verabschiedet wurde. Hierdurch konnten nur in Nordrhein-Westfalen 14-Jährige getestet und befragt werden (ebd., S. 13).⁵ Die geringe Bedeutung der „Politischen Bildung“ im Bildungsmonitoring überrascht im Hinblick auf die gesellschaftlichen und politischen Diskurse, die angesichts der ‚Flüchtlingskrise 2015‘, der nachfolgenden Wahlen und der Initiativen des Bundesprogramms „Demokratie leben“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend⁶ angestoßen wurden. Wissen und (politische)Partizipation stellen zentrale Momente für die Teilhabe und das Engagement von Bürger_innen dar. So konstatieren Abs et al. (2017), ein demokratischer Staat habe „nur Bestand, solange er durch seine Bürger*innen immer wieder neu hervorgebracht und erneuert wird. Welche Konzepte, Einstellungen, Identitäten und Handlungsdispositionen die heranwachsende Generation der Bürger*innen in Bezug auf Demokratie und Bürgerschaft entwickelt, ist daher von besonderer Relevanz für die Zukunft von Demokratien“ (ebd., S. 9). Es stellt sich dabei jedoch die Frage, welches Alter in den Blick genommen wird: Jugendliche als spätere potenzielle Wähler oder auch Kinder.

„Kinder sind Bürger“ (Oberhuemer/Lost 1999) und „Kinder und Demokratie“ (Blöcker/Hölscher 2014) stellen zentrale Momente der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung und Kulturforschung (vgl. van Deth 2017, S. 113) dar. Kinder und Kindheit stehen im Fokus der kindheitspädagogischen wie auch der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung. Beide eint das Interesse an der Perspektive der Kinder, die dem Bild vom Kind als Akteur, der „agency“ (Mayall 2002; James 2011) und der „generationalen Ordnung“ (Ala-

4 International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

5 Zur Einbettung und Historie der Studie Abs et al. (2017, S. 11 ff.): Die Studie umfasste Materialien, wie ein Testheft für die Schüler_innen, Schülerfragebogen, Fragebogen für Lehrkräfte und Schulleitung (ebd., S. 48). Zwei Forschungsfragen der Studie sind im Kontext des Buches „Kinder und Demokratie“ besonders interessant: Über welche Kompetenzen zur Analyse des politischen Geschehens verfügen Schüler_innen im internationalen Vergleich? Welche für Bürgerschaft relevanten Einstellungen, Identitäten und Partizipationsabsichten zeigen 14-Jährige? (ebd., S. 10).

6 www.demokratie-leben.de (Abfrage: 21.10.2017).

nen 2005; Qvortrup 2011; Honig 2009) geschuldet sind. Oberhuemer und Lost (1999) verweisen mit der These, ‚Kinder als Bürger‘ in Kindertageseinrichtungen zu begreifen, auf ein Spannungsverhältnis der Frühpädagogik beziehungsweise der Kindheitsforschung, das die Kinderrechte im Sinne der Partizipation wie auch ihrer diskursiven Praxen in Kindertagesstätten fokussiert.⁷ Während von Zeiher Kinder als Träger der Grundrechte (vgl. Zeiher 1999, S. 59) mit ihrem „Bürgerstatus“ (ebd., S. 64) als ein wesentliches Moment der Verwirklichung der Bürgerschaft, der Selbstbestimmung und Mitbestimmung im Sinne der UN-Kinderrechte begriffen werden, betont Ebert (1999) im erziehungswissenschaftlichen Fokus die „Asymmetrie des Erzieher-Kind-Verhältnisses“ (Ebert 1999, S. 49), die Anerkennungsprozesse der ungleichen Partner, aber auch der Selbstbestimmung des Kindes beinhaltet. Nach Ebert wird diese Beziehung gerade in pädagogischen Settings durch einen „Spagat zwischen Schutz und Selbstbestimmung in der Erziehung“ (ebd., S. 50) bestimmt. Auch die Beiträge dieses Buches mit dem Titel „Kinder und Demokratie“ weisen auf das spannungsreiche Verhältnis von Kindern und pädagogischen Fachkräften in der Kindertageseinrichtung hin, indem dem Aufwachsen von Kindern unter Berücksichtigung der UN-Kinderrechtskonvention, der Partizipations-, Schutz- und Versorgungsrechte Rechnung getragen werden muss (vgl. Braches-Chyrek 2014, S. 421). Der Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag der Kindertageseinrichtungen (gemäß § 22 SGB VIII⁸) impliziert bereits Bildung als gesetzlichen Auftrag, wobei in den Bildungsprogrammen des Elementarbereichs Bildung als Selbstbildung oder Ko-Konstruktion verstanden wird (vgl. Drieschner 2010). Dabei stellt Bildung in der Moderne nach Coelen (2010) „immer politische Bildung im Sinne einer demokratischen Praxis [dar], die allen Akteuren die Partizipation an den gesellschaftlichen Vorgängen“ (Coelen 2010, S. 48) ermöglichen soll. Diese Idee wird durch die Inhalte der Bildungsprogramme des Elementarbereichs, in denen Demokratiekompetenz und Mündigkeit zentrale Ziele darstellen, gestützt. Auch Sander (2014) fasst unter politische Bildung ein „weit gefasstes Verständnis von politischer Bildung [...], das alle Formen absichtsvoller pädagogischer Einwirkung auf Prozesse der politischen

7 Das Thema Partizipation in Kindertageseinrichtungen ist in den letzten Jahrzehnten – insbesondere im Kontext von Demokratiebildung – immer wieder aufgegriffen worden und verfügt derzeit über eine hohe Aktualität, was an den Projekten und Veröffentlichungen in der Vergangenheit deutlich wird, die sich insbesondere auch mit der Frage der praktischen Umsetzung von Partizipation in Kindertageseinrichtungen beschäftigen (vgl. Doyé/Lipp-Peetz 1998; Kazemi-Veisari 1998; Sturzbecher/Großmann 2003; Hansen/Knauer/Friedrich 2006; Höhme-Serke/Priebe/Wenzel 2012; Stamer-Brandt 2014; Regner/Schubert-Souffrian 2011/2013; Schubert-Souffrian/Regner 2015; Vorholz 2015; Dobrick 2011/2016; Knauer/Sturzenhecker 2016; Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011; Richter/Lehmann/Sturzenhecker 2017).

8 Sozialgesetzbuch (SGB) Aches Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe.

Sozialisation umfasst“ (ebd., S. 11). In diesem Sinne subsumiert er auch vorschulische Einrichtungen und deren Spezifik unter diesen Bereich (vgl. ebd., S. 11). Vor diesem Hintergrund betonen (nationale) pädagogische Ansätze wie die „Kinderstube der Demokratie“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011) und internationale Konzepte wie „Children are citizens“⁹ im Projekt Zero (USA), dass Kinder als Akteure in einem politischen Sinn zu begreifen sind.

Pädagogische Institutionen zeichnen sich vor dem Hintergrund ihres inhärenten Auftrages und der generationalen Ordnung durch besondere Dilemmata und Paradoxien aus. So erfordert die Mitsprache und Mitwirkung der Kinder durch die asymmetrischen Rollen in pädagogischen Institutionen, der gesetzlichen Regelungen und des Entwicklungsstandes der Kinder besondere Berücksichtigung (vgl. Höke 2016; Richter/Lehmann/Sturzenhecker 2017). Diskrepant sind damit die Anforderungen an den Machtverlust durch weitreichende partizipative Ansätze, der für die pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen auf diese Weise einhergeht. Partizipation, Mitbestimmung oder Teilhabe in pädagogischen Settings lässt sich im Diskurs zu Partizipation und Demokratiebildung divers abbilden, wie dieses Prenzel (2016a; Prenzel 2016b) formuliert und in diesem Kontext auf die UN-Kinderrechtskonvention im Sinne der Menschenrechte und Menschenrechtsbildung rekurriert. Auch Liebel (2006) konstatiert, dass die „Beteiligungsrechte als selbstverständliche[r] Bestandteil der demokratischen Kultur [zu] akzeptieren“ (Liebel 2006, S. 86) seien, und „mit entsprechenden Strukturen und mit einer neuen Austarierung von Machtverhältnissen zwischen den Generationen“ (ebd.) in der Praxis sichtbar sein müssten. Das heißt, Kinder als gleichberechtigte Subjekte und als Akteure in einer Gesellschaft zu begreifen, die Einfluss nehmen können, aber auch Einfluss und Macht besitzen. In diesem Kontext kritisiert er die Schutz- und Förderrechte als „paternalistisch“ (ebd., S. 90), da diese das Kind in Entwicklung begreifen und nicht die „Gleichberechtigung‘ von Kindern und Erwachsenen“ (ebd.) fassen. Das von Hansen, Knauer und Sturzenhecker (2011) formulierte Konzept „Kinderstube der Demokratie“, das von vielen Bildungsprogrammen wie auch dem Bundesjugendkuratorium (BJK 2009) als Partizipations- und Demokratiemodell modelliert wird, gilt für Liebel als ein ‚Partizipationsmodell‘, das mit der pädagogischen oder politischen Absicht entstanden ist, „politischen Nachwuchs zu gewinnen“ (Liebel 2006, S. 92). „Über den kommunalen Bereich hinaus, wird die politische Partizipation von Kindern heute meist ins Spiel gebracht, um Kinder an die ‚Welt der Politik‘ heranzuführen, ihr politisches Interesse zu wecken, und sie in die Rolle als verantwortlicher Staatsbürger ein-

9 Das Projekt „Children are citizen“ ist angelehnt an die Reggio-Pädagogik, zentraler Vertreter für das Projekt ist Ben Maradell. www.pz.harvard.edu/projects/children-are-citizens (Abfrage: 16.11.2017).

zuüben. Sie wird als eine Art pädagogisches Instrument verstanden, das ihrer ‚politischen Bildung‘ oder ‚politischen Sozialisation‘ im Vorfeld der Politik dienlich ist“ (Liebel 2006, S. 92 f., Hervorh. i. O.). Es kann infrage gestellt werden, ob (politische) Partizipation, die von Erwachsenen eingeräumt wird, wirklich Fragen der Kinder aufgreift oder ob „Kinder im Sinne vorgegebener Interessen instrumentalisiert werden“ (ebd., S. 93), was nach Liebel „häufig im Falle von Konferenzen [passiert], zu denen ein paar handverlesene Kinder eingeladen werden, um öffentlich sichtbar zu machen, dass man auf ihre Meinung Wert legt. Einfluss auf die dort getroffenen Entscheidungen haben sie in aller Regel nicht“ (ebd.). Als Anforderung an das professionelle Handeln begriff daher Prengel (2016b) Partizipation und Bildungsteilhabe von Kinder *als ein gemeinsames Konstrukt in der Umsetzung von Menschenrechtsbildung und Inklusion in Institutionen* (Prengel 2016b, S. 40 ff.). Menschenrechtsbildung verstanden als übergreifendes Erziehungs- und Bildungskonzept, das auf Menschenrechten basierende Ziele der Förderung und Ausbildung von Achtung, Toleranz und Respekt in der Gesellschaft und Weltgesellschaft, „vor anderen Kulturen sowie eine grundlegende Verantwortung gegenüber der Gesellschaft“ (KMK Regelung Menschenrechtsbildung)¹⁰ anstrebt, kann als Pendant zu „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (www.bne-portal.de) begriffen werden. Auch diese intendiert, „Menschen zu verantwortlichem Denken und Handeln zu befähigen“¹¹ und entsprechende Kompetenzen wie Kooperation und Partizipation zu fördern.

Das Buch „Kinder und Demokratie“ fokussiert mit seinen Beiträgen die Demokratie und Bürgerschaft in vielfacher Weise: Vor dem Hintergrund der UN-Kinderrechtskonvention wird die Partizipation von Kindern in Kindertagesstätten, insbesondere durch das Konzept „Kinderstube der Demokratie“ (Hansen, Knauer, Friedrich 2006) in den Blick genommen.

Iris Ruppin und Dennis Mike untersuchen aus einem kindheitsforschenden Fokus die Perspektive von Kindern auf „Demokratie und Partizipation“. Ausgehend von forschungsethischen Überlegungen diskutieren sie anhand von Kinderinterviews Möglichkeiten und Grenzen der Erforschung der Kindersicht. Die Deutungen der Kinder ihrer Lebenswelt und der Kindertagesstätte mit ihren Möglichkeiten der Partizipation und der Selbstbestimmung werden vor dem Hintergrund der Asymmetrie der Rollen und der Macht reflektiert. Das „komplizenhafte“ Kind wird als Mitspieler in dem (pädagogischen) Setting der generationalen Ordnung identifiziert, dessen Wunsch nach Partizipation im

10 www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte/menschenrechtsbildung.html (Abfrage: 22.10.2017).

11 www.bne-portal.de/de/bildungsbereiche/fr%C3%BChkindliche-bildung (Abfrage: 22.10.2017).

Sinne von Mitgestaltung, Mitwirkung und Begrenzung der Macht der pädagogischen Fachkräfte auf der Folie der Logik des Feldes gering ausfällt.

Iris Ruppin fokussiert mit dem Thema „Children and Politics“, welche Deutungen Kinder zu Krieg, Flucht und der ‚Flüchtlingskrise 2015‘ entwickeln. Lesarten und Wissen beziehen Kinder in einem hohen Maße aus den medialen Diskursen, die durch Nachrichten, aber auch Eltern und pädagogische Fachkräfte für Kinder präsent sind. Abhängig davon wird als Pendant des erwachsenen Diskurses die Integration von ‚Flüchtlings‘ in die deutsche Gesellschaft und der Spracherwerb als Integrationsleistung betont. Deutlich wird unter anderem die Übernahme der Differenzherstellung von Migration und Flucht und der pädagogische Diskurs der ‚Besonderung‘, der sich in den Deutungen der Kinder widerspiegelt.

Natalie Papke-Hirsch, Andrea Adam und Iris Ruppin thematisieren die Frage nach politischer Bildung im Elementarbereich mit Blick auf die bundeslandspezifischen Bildungsprogramme. Auffällig ist, dass nicht in allen Programmen explizit von Demokratieerziehung oder politischer Bildung die Rede ist. Dies wirft die Frage auf, ob und inwiefern es politischer Bildung bereits im frühkindlichen Alter bedarf, und wie diese in der pädagogischen Praxis um- und einsetzbar ist. Dazu stellen die Autorinnen perspektivisch zwei internationale Ansätze vor – Anti-Bias-Education und Peace Education –, welche Themen wie Ungerechtigkeiten, Ungleichheiten und die Stärkung von Konfliktlösungskompetenzen fokussieren, und somit der politischen Bildung im Elementarbereich zugeordnet werden können. Der Beitrag zielt darauf ab, aufzuzeigen, dass es solcher Ansätze zur Stärkung der politischen und demokratischen Bildung bereits im frühkindlichen Alter bedarf, um die jungen Staatsbürger_innen in ihrem Demokratieverständnis- und erleben zu stärken.

Elisabeth Richter, Teresa Lehmann und Benedikt Sturzenhecker befassen sich im gemeinsamen Forschungsprojekt „Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen“ (DeiKi) mit der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der Implementation demokratischer Strukturen in Kindertageseinrichtungen und den daraus resultierenden Formen demokratischer Praxis auf der Grundlage des Konzeptes „Die Kinderstube der Demokratie“. Kinder können Demokratie und sind damit zufrieden, so ein zentrales Ergebnis, wobei gleichzeitig Gelingensbedingungen demokratischer Partizipation herausgestellt werden, die zur Unterstützung des Demokratiebildungsprozesses in Kindertageseinrichtungen beitragen können.

Julia Höke beleuchtet vor dem Hintergrund kindlicher Akteurschaft und generationaler Ordnung Beteiligungsmöglichkeiten in Kindertagesstätten aus der Perspektive von Kindern. Auf der Grundlage einer Beobachtungs- und Befragungsstudie in einer ‚Modelleinrichtung für Partizipation‘ diskutiert Julia Höke das Erleben und die Wahrnehmung der Strukturen der Kindertageseinrichtung mit Möglichkeiten der Teilhabe und Mitbestimmung aus Kindersicht.

Im Kern begreifen die befragten Kinder die Organe der Kindertagesstätte (Kinderkonferenz, gruppeninterne Kinderbesprechungen) als Momente des Informationsaustauschs und als Entscheidungsgremien, die die Machtabgabe der Erwachsenen und die Komplizenschaft des Kindes voraussetzen.

Literatur

- Abs, H. J./Hahn-Laudenberg, K./Deimel, D./Ziemes, J. F. (2017): Einleitung. In: Abs, H. J./Hahn-Laudenberg, K. (Hrsg.): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster: Waxmann, S. 9–26.
- Alanen, L. (2005): Kindheit als generationales Konzept. In: Hengst, H./Zeiber, H. (Hrsg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65–82.
- Blöcker, Y./Hölscher, N. (2014): Kinder und Demokratie. Zwischen Theorie und Praxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Braches-Chyrek, R. (2014): Kinderrechte. In: Röhner, C./Sünker, H./Hopf, M. (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich Verlag, S. 419–428.
- Bundesjugendkuratorium (BJK) (2009): Partizipation von Kindern und Jugendlichen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/bjk_2009_2_stellungnahme_partizipation.pdf (Abfrage: 15.08.2017).
- Coelen, T. W. (2010): Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. In: Zeitschrift für Pädagogik 56, H. 1, S. 37–52.
- Dobrick, M. (2001/2016): Demokratie in Kinderschuhen. Partizipation & KiTas. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Doyé, G./Lipp-Peetz, C. (1998): Wer ist hier der Bestimmer? Ein Demokratiebuch für die Kita. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.
- Drieschner, E. (2010): Bildung als Selbstbildung oder Kompetenzentwicklung? Zur Ambivalenz von Kind- und Kontextorientierung in der frühpädagogischen Bildungsdebatte. In: Gaus, G./Drieschner, E. (Hrsg.): ‚Bildung‘ jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 183–220.
- Ebert, S. (1999): Das Kind als Bürger – Erziehung zwischen Schutz und Selbstbestimmung des Kindes. In: Lost, C./Oberhuemer, P. (Hrsg.): Auch Kinder sind Bürger. Kindergarten- und Kindergartenpolitik in Deutschland. Pestalozzi-Fröbel-Verband. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 41–51.
- Hansen, R./Knauer, R./Friedrich, B. (2006): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertagesstätten. In: Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie, Jugend und Senioren des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.). 3. Auflage. Berlin: Deutsches Kinderhilfswerk e.V. www.kinder-beteiligen.de/dnld/kinderstubederdemokratie.pdf (Abfrage: 03.12.2017).
- Hansen, R./Knauer, R./Sturzenhecker, B. (2011): Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Weimar und Berlin: Verlag das Netz.
- Hahn-Laudenberg, K./Abs, H. J. (2017): Politisches Wissen und Argumentieren. In: Abs, H. J./Hahn-Laudenberg, K. (Hrsg.): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster: Waxmann, S. 77–111.