

Wenn junge Demokrat*innen in die Schule kommen – Partizipation in Kita und Grundschule

Kathrin Aghamiri

1 Partizipation in der Kita und der Übergang in die Grundschule

Wenn ich in der Schule bin dann laufe ich in der Pause. Da ist ein Klettergerüst und da klettere ich dann den ganzen Tag. (Ben, 6 Jahre; ein halbes Jahr vor der Einschulung)¹

Der Übergang von der Kita in die Grundschule ist verbunden mit einem komplexen Aneignungsprozess der neuen Lebenswelt und der damit verbundenen Schüler*innen-Rolle. Dazu gehört, sich mit den besonderen Bedingungen von Unterricht vertraut zu machen, wie z.B. die Anforderung an leibliche Disziplin und Bedürfniskontrolle. Trinken, Schlafen, der Toilettengang oder die Lust auf körperliche Betätigung und Bewegung müssen gezügelt und auf die Pause verschoben werden. Ben aus dem einleitenden Zitat wird wahrscheinlich die Erfahrung machen, dass er nur begrenzte und im Tagesverlauf festgelegte Zeit auf dem Klettergerüst verbringen darf.

Einmal angenommen, dass Ben seinen Alltag bisher in einer Kita verbracht hat, die ihre sozialpädagogische Praxis an dem Prinzip einer kinderrechtsorientierten Partizipation konzeptioniert, entwickelt und umsetzt (zusammenfassend: Prengel 2016: 36ff.; Richter/Lehmann/Sturzenhecker 2017; Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011). Vor diesem Hintergrund eröffnen die Fachkräfte den Kindern in der betreffenden Kita verbindliche Selbst- und Mitentscheidungsrechte, die vor allem im Alltag fassbar und lebendig werden; z.B. dürfen die Kinder in der Kita, aus der Ben kommt, selbst entscheiden, wann

¹ Die Zitate stammen aus zwei studentischen Forschungsprojekten, die von der Verfasserin begleitet wurden. Im Rahmen der Projekte wurden Interviews mit Kindern geführt, zum einen ein halbes Jahr vor Schuleintritt, zum anderen ein halbes Jahr nach Schulbeginn. Alle Gespräche fanden im Rahmen von Kita- oder Schulkindbetreuung statt.

sie nach draußen gehen; sie entscheiden mit über Angebote, die Tages- und Wochenstruktur und darüber, was es zu essen gibt. Kinder, die in einer solchen Kita ihre ersten Erfahrungen mit öffentlicher Erziehung und Bildung machen, erwarten auch in der Grundschule, über persönliche und gemeinschaftliche Angelegenheiten mitzubestimmen.

In der Schule gibt es auch einen Kinderrat. Der heißt Klassenrat. Ich wusste ja schon, wie das geht. Da sitzen wir zusammen und überlegen wie wir alles machen (Aylin, 7 Jahre; ein halbes Jahr nach der Einschulung)

Aylin vergleicht und deutet das klassenöffentliche Gremium, das sie aktuell in der Grundschule kennen gelernt hat, als Ort des Politischen bzw. als Ort der Aushandlung gesellschaftlicher Angelegenheiten vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen mit Partizipation in der Kita. Sie zeigt sich dabei als kundige Demokratin, die schon weiß, „wie das geht“. In der Aneignung des Übergangs zwischen Kita und Grundschule beziehen sich die Kinder auf ihr bereits erworbenes Deutungs- und Handlungswissen (Aghamiri 2016: 177f.). Partizipation als die Erfahrung, das eigene Leben zu gestalten und Fragen des jeweiligen Gemeinwesens, des „embryonic community life“ (Dewey 1900/2012: 27f.), zu diskutieren und mitzubestimmen, mit den eigenen Interessen gehört zu werden und zu Problemlösungen beizutragen, wirkt positiv auf die Fähigkeit, mit unbekanntem Situationen umzugehen und beispielsweise Selbstwirksamkeitsüberzeugung zu entwickeln (Lutz 2016: 98f.). Partizipation als pädagogisches, dialogisches *und* strukturelles Prinzip kann dazu beitragen, die Anforderungen des Übergangs zwischen Kita und Grundschule besser zu bewältigen.

Aber noch einmal zurück zu Ben: Selbst, wenn seine neue Grundschule viele Aspekte lebensweltbezogenen, gemeinsamen Lernens und Lebens beinhaltet und organisiert, unterliegt auch sie bereits den Widersprüchen zwischen subjektorientierter Bildungsermöglichung und den gesellschaftlichen Funktionen, die zur Reproduktion des Arbeitsmarktes beitragen (vgl. Leser 2018: 81f.). In der pädagogischen Praxis offenbart sich der Widerspruch zwischen der Norm des Demokratiebildungsauftrags und den Gelegenheiten und Möglichkeiten zur Umsetzung im Alltag der Institution (Wagener 2013: 278ff.).

Was aber bedeutet der zu erwartende Verlust an Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten für ein Kind mit Teilhabeerfahrung und sein „demokratisches Wissen“ und „Können“ (Richter/Lehmann/Sturzenhecker 2017: 129ff.)?² Was passiert, wenn junge Kita-Demokrat*innen in die Schule kommen und dort auf differente Teilnahme- und Teilhabebedingungen treffen?

² Anlässlich von Vorträgen und/oder Weiterbildungsveranstaltungen zum Thema Partizipation von Kindern in pädagogischen Institutionen wird mit Bezug auf die Kita von Fachkräften und Eltern oft danach gefragt, ob es nicht irritierend und letztlich schädlich für die Kinder sei, wenn sie in der Kita Erfahrungen mit demokratischer Partizipation machten, die dann in der Grundschule enttäuscht würden. Diese Fragen aus der Praxis sind ebenfalls Anlass dieses Beitrags.

Und schließlich: Wie kann der Übergang mit besonderem Fokus auf die Partizipation von Kindern weiterentwickelt werden?

Der folgende Beitrag nähert sich diesen Fragen, indem er (praxisreflektierend) einen Ansatz vorstellt, der die Erfahrungen der Partizipation mit Kita-Kindern auf die Schule überträgt. Dabei geht es ausdrücklich *nicht* um die zu gestaltenden Kooperationsbeziehungen zwischen Kita und Grundschule (einen Überblick über entsprechende Konzepte geben Cloos/Oehlmann/Sitter 2013), sondern um den Versuch eines Konzepttransfers von einem pädagogischen Handlungsfeld in ein anderes mit differentem Selbstverständnis und Traditionen. Dafür wird zunächst eine (notwendigerweise) fragmentarische Begriffsbestimmung des Containerbegriffs Partizipation unter Berücksichtigung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in Kita und Grundschule vorgenommen. Im Anschluss skizziere ich praktisch-deskriptiv meine persönlichen Erfahrungen mit einem Transfer des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011) in den Primarbereich einer Reformschule³. Der Beitrag schließt mit einem Fazit, das dafür plädiert, Partizipationskonzepte zwischen Kita und Grundschule gemeinsam in der Praxis weiterzuentwickeln.

2 Partizipation zwischen Berechtigung und Verantwortung des Subjekts

Partizipation erscheint mitunter als unklarer Begriff: Synonyme sind z.B. ‚Beteiligung‘, ‚Mitwirkung‘, ‚Teilnahme‘ und ‚Teilhabe‘ sowie ‚Mitbestimmung‘. Partizipation gilt als konstitutives Merkmal demokratischer Gesellschaften und wird für die Bürger*innen durch Politik und Recht in verschiedenste Lebensbereiche vermittelt (Schnurr 2011: 1069). In der Kinder- und Jugendhilfe etablierte sich der Begriff mit dem Konzept der Lebensweltorientierung (Thiersch 1992) seit er als Strukturmaxime im achten Kinder- und Jugendbericht beschrieben wurde. Innerhalb der pädagogischen Fachöffentlichkeit wird Partizipation als ‚Schlüssel‘ für gelingende (Selbst-)Bildungsprozesse, Demokratiebildung, Resilienz oder auch Kinderschutz diskutiert, allerdings lässt sich insbesondere für pädagogische Diskurse feststellen:

Das Konzept wetzt sich ab und verliert seine spezifische semantische Kraft. Alles und jedes Ziel der Erziehung hat dann mit Partizipation zu tun; alle kommunikativen Prozesse werden

³ Ich beziehe mich hierbei auf meine Erfahrungen mit der Begleitung einer „Verfassunggebenden Versammlung“ (Richter/Lehmann/Sturzenhecker 2017: 20f.) in Stufe 1 und Stufe 2 (vergleichbar mit den Klassenstufen 0-2 und 3-5 an Regelschulen) an der Laborschule Bielefeld von 2013-2016.

dann unter dieses Emblem gestellt. Die normative Ladung des Begriffs hängt in diesem Falle nur noch mit dem Glauben der Menschen zusammen, dass Partizipation an sich etwas Gutes (...) sein müsste, und dass man sein Leben danach auszurichten habe. (Oser/Biedermann 2006: 25)

Als Partizipation gilt dann im schlechtesten Fall jedwede Interaktion zwischen erwachsenen Pädagog*innen und Kindern; der Begriff legitimiert in der Folge (sozial)pädagogisches Handeln generell als ‚gut‘. Darüber hinaus ist man sich ‚unter Pädagog*innen‘ mitunter recht vorschnell einig, dass man ‚das ja alles bereits mache‘. Partizipation benötigt eine Konkretisierung – insbesondere, wenn der Begriff als Grundlage einer Verständigung zwischen Kita und Grundschule dienen soll. Ich werde mich im Folgenden daher auf ausgewählte Beiträge zum Thema im Kontext von Kita (als Teil der Kinder- und Jugendhilfe) und Schule beziehen.

Schnurr (2011) fasst die Diskussion um Partizipation in Schule und Jugendhilfe unter der Bezeichnung „bildungstheoretische Begründung“ (ebd.: 1072f.) zusammen. Gemeinsam ist der Debatte in beiden Handlungsfeldern (u.a. mit dem Bezug auf Dewey) die Annahme, dass eine aktive Teilnahme von Kindern an der ‚kleinen Gesellschaft‘ Grundschule oder Kita demokratisches Wissen und Können braucht. Dazu gehört z.B. die Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse zu erkennen und zu veröffentlichen, aber auch in der Auseinandersetzung mit anderen zu gemeinsamen Interessen zusammenzufassen (Richter/Lehmann/Sturzenhecker 2017: 127), d.h. Konflikte auszutragen und Kompromisse zu schließen sowie eine solidarische Grundhaltung als Basis für Teilen und Teilhabe zu entwickeln. Menschen werden nicht als Demokrat*innen geboren, sie müssen sich Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform erst zu eigen machen sowie die Ergebnisse einer solchen Aneignung immer wieder aktualisieren (z.B. Negt 2011: 13). Demokratische Partizipation ist also eine individuelle und kollektive Lernaufgabe, die pädagogische Institutionen wie Schule und Jugendhilfe sowohl im Sinne einer „advokatorische[n] Ethik“ (Brumlik 2017) als auch des (sozial)pädagogischen Gestaltens von Aneignungsorten (Winkler 1988) herausfordert. D.h., dass pädagogische Institutionen verlässliche und überschaubare Gelegenheiten sowie sichere Orte initiieren und zur Verfügung stellen, entlang derer Kinder Erfahrungen mit demokratischer Partizipation machen können. Dazu muss vorausgesetzt werden, was sich eigentlich erst als Ergebnis der Aneignung zeigt: *Kinder werden zu Demokrat*innen, indem sie aktiv Demokratie erfahren*. Schnurr verweist darauf, dass sich die beteiligten Akteure damit in grundlegenden Antinomien pädagogischen Handelns bewegen (2011: 1073): Die vorausgeschickte Unterstellung, dass Kinder demokratisch handeln können, mündet in die Gestaltung von Mitbestimmungsgelegenheiten, die eine Aneignung von demokratischem Wissen und Können erst ermöglichen. Mit der so bedingten Offenheit demokratischer Prozesse aber stehen die Orte, Themen und Gelegenheiten der Mitbestimmung selbst immer wieder zur Disposition. Partizipation erfordert also

eine grundlegende Ergebnisoffenheit sowie sichere Orte und Gelegenheiten für Selbst- und Mitbestimmung.

Wie und wo diese Aneignungsorte aber konkret zu gestalten sind und inwieweit Mündigkeitsunterstellungen aktiv von den (erwachsenen) Fachkräften betrieben und in ein verantwortetes Teilen von Macht übersetzt werden, darüber gibt es in den demokratiepädagogischen Debatten in Grundschule und Kita durchaus Unterschiede, die (auch) auf die differenten Institutionslogiken und organisationellen Bedingungen von Jugendhilfe und Schule zurückzuführen sind. Während das formale Bildungssetting in Schule Bildung auch immer im Sinne von Qualifikation und Integration für und in Gesellschaft und Arbeitsmarkt betreibt, stellt die nicht-formale Bildungsinstitution Kita als Teil der Kinder- und Jugendhilfe die individuelle Persönlichkeitsentwicklung der Kinder in den Mittelpunkt: Schulen verfolgen ein ‚Curriculum‘, während Kitas sich an ‚Bildungsplänen‘ orientieren, die in der Regel mehr Spielraum zur flexibleren Umsetzung und Gestaltung von Lernorten bieten.

So wird auch Erziehung in der Schule tradiert zuvörderst als *Erziehung für den Unterricht*, der auf das Leben *nach* der Schule vorbereitet, verstanden, während sich der Erziehungsbegriff der Sozialpädagogik auf die Frage der *aktuellen* Ermöglichung der Aneignung von Gesellschaft durch das jeweilige Subjekt bezieht (z.B. in den Arbeiten von Pestalozzi, Korczak, Bernfeld oder Winkler).

Diese Tradierungen werden auch in den unterschiedlichen konzeptionellen Ansätzen von demokratischer Partizipation in (Grund)Schule und Kita sichtbar. So steht in der Schule die Idee, Demokratie zu *lernen* mit dem Ziel *Verantwortung* für den zukünftigen Bürger*innenstatus übernehmen zu können, im Mittelpunkt zahlreicher demokratiepädagogischer (Praxis)Konzepte (z.B. Sliwka/Frank 2004; Beutel/Fauser 2009; Edelstein 2010; Himmelmann 2017). Für die Grundschule wird vor allem das Instrument des Klassenrats favorisiert, das anstrebt, Konflikte unter den Schüler*innen gemeinschaftlich zu thematisieren und zu lösen.

Im Partizipationsdiskurs um die Kita werden demgegenüber vor allem kinderrechtsorientierte Ansätze diskutiert (zusammenfassend: Prengel 2016: 36ff.), die zum einen eine grundsätzliche Klärung der Selbst- und Mitentscheidungsrechte der Kinder im Hier und Jetzt des konkreten Alltags der Einrichtungen anstreben (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011) oder auch dialogische Konzepte argumentieren, die Diversität, Menschenwürde und Menschenrechte in der alltäglichen Interaktion mit den Kindern zum Thema machen (z.B. Rudolf 2014; Preissing/Wagner 2003).

Geht es also in der Partizipationspraxis der Grundschule vor allem darum, soziale *Verantwortung für das eigene Handeln* in Gesellschaft zu übernehmen, stellen Konzepte wie „Die Kinderstube der Demokratie“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011) die *Berechtigung der Kinder im Alltag* in den

Mittelpunkt. Kinder sollen sich als Träger*innen verbindlicher, alltagsrelevanter Rechte erleben; sie werden damit in bestimmten Bereichen zu Mitentscheider*innen in der ‚kleinen Gesellschaft‘ (Dewey) der pädagogischen Einrichtung. Dieser ‚Bürger*innen-Status‘ ist nicht an Vorbedingungen, wie sozial erwünschtes Verhalten oder bestimmte kognitive Fähigkeiten geknüpft, sondern wird als generelles Kinderrecht realisiert. Dies geschieht durch eine *konstitutionelle* Verankerung der Alltagsrechte in das pädagogische Konzept der jeweiligen Einrichtung (vgl. Abschnitt 3).

Wenn nun also ‚junge Demokrat*innen‘, die sich in der ‚Kinderstube der Demokratie‘ als Adressat*innen und Urheber*innen von Rechten erfahren haben, in die Schule eintreten, wird ihnen unter Umständen die so zuerkannte Anerkennung als mündiges Subjekt wieder entzogen:

Da in der Schule isses so. Es ist nicht wichtig was wir denken. Es is ja wichtig dass wir richtig lern in der Schule (Deniz, 6 Jahre; ein halbes Jahr nach seiner Einschulung)

Der ‚junge Demokrat‘ ist nicht länger gefragt; er wird durch den Schüler ersetzt, der etwas lernen soll, das bereits vorher qualifiziert ist. Wenn allerdings (gemeinsam) angenommen wird, dass Partizipation ein Schlüssel zu Bildung und Demokratiebildung sei (z.B. Edelstein 2010), stellt sich die Frage: Wie kann die Grundschule ihrem Bildungsauftrag nachkommen, *ohne* das partizipatorische Potential der jungen Kita-Demokrat*innen zu enttäuschen?⁴ Eine Möglichkeit, die über bisherige Kooperationsanstrengungen zwischen Kita und Schule hinausgeht, besteht darin, die konstitutionelle Berechtigung der Kinder im Sinne der ‚Kinderstube der Demokratie‘ auf die Grundschule zu übertragen.

Die folgende Ausführung vollzieht die Erarbeitung einer ‚Stufen-Verfassung‘ an der Laborschule Bielefeld nach, in Anlehnung an die ‚Kita-Verfassung‘ der ‚Kinderstube der Demokratie‘ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011: 150ff.) zur Verankerung von Kinderrechten im Einrichtungsalltag. Die Beschreibung kann als Beispiel und Anregung eines Konzepttransfers zwischen Kita und Grundschule dienen, der dazu beiträgt, *Partizipation als Recht auf Mitbestimmung* in der Grundschule zu stärken und damit die Aneignung von demokratischen Lebens- und Herrschaftsformen möglichst gut zu unterstützen.

⁴ Dass der Klassenrat in der Praxis das Versprechen einer basisdemokratischen Verhandlungs- und Konfliktlöseplattform nicht einhält, wird mittlerweile in zahlreichen Studien aufgezeigt (z.B. de Boer 2006)

3 Eine Verfassung für die Stufe 1 – wie man das Recht auf Selbst- und Mitbestimmung in der Grundschule verankern kann

Das Herzstück des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie“⁵ bilden zwei Verfahren, die es Kindern ermöglichen, verlässliche und demokratische Partizipationserfahrungen in der Kita zu machen: zum einen die *Projektbeteiligung*, in der die Mit- und Selbstbestimmungsrechte der Kinder für ein spezifisches Vorhaben, wie z.B. die Planung und Durchführung eines Festes, geklärt und methodisch konkretisiert werden sowie zum zweiten die *Kita-Verfassung*, in der es um die dauerhafte Verankerung von Mitbestimmungsrechten in verschiedenen Bereichen des Kita-Alltags geht. Adressat*innen des gesamten (Fortbildungs)Konzepts, das beide Verfahren vermittelt, sind *alle* pädagogischen Fachkräfte und ggf. weitere Mitarbeiter*innen der jeweiligen Teams: „Partizipation beginnt in den Köpfen der Erwachsenen.“ (Hansen/Knauer/Friedrichs 2004: 101).

„Die Kinderstube der Demokratie“ geht davon aus, dass sich Kinder Demokratie in pädagogischen Einrichtungen nicht allein durch eine respektvolle Interaktion der Erwachsenen mit ihnen zu eigen machen, sondern vor allem durch eine demokratischere Verteilung von Macht und von relevanten (Mitentscheidungs)Rechten. Dass eine dialogische Beziehung allein nicht ausreicht, um Kinder in Freiheit zu erziehen, vertritt u.a. Janusz Korczak. Der Kinderarzt und Pädagoge weist immer wieder darauf hin, dass der pädagogische Bezug in Willkür verhaftet bleibe, wenn den Kindern keine verbindlichen Rechte zugestanden würden: „Bis jetzt hing alles vom guten Willen und von der guten oder schlechten Laune des Erziehers ab. Das Kind war nicht berechtigt, Einspruch zu erheben. Dieser Despotismus muss ein Ende haben“ (Korczak 1967: 304). Korczak betont den Subjektstatus des Kindes; er geht davon aus, dass Kinder bereits im Hier und Jetzt Menschen seien und nicht erst durch den pädagogischen Einfluss der Erwachsenen zu Menschen ‚gemacht‘ würden. Aus diesem *voraussetzungslosen* Status des Kindes als Subjekt leitet er einen eigenen Rechtsanspruch jedes einzelnen Kindes ab. In seinen Heim-einrichtungen in Warschau entwickelte er eine „konstitutionelle Pädagogik“, indem er z.B. ‚verbindliche ‚Kindergesetze‘, eine eigene ‚Kindergerichtsbarkeit‘ und eine Heimzeitung zum Zweck der Öffentlichkeit einführte.

Die Kita- oder – wie in diesem Fall – die Stufen-Verfassung ist ein solches Element konstitutioneller Pädagogik. Der Name verweist auf den Verfassungsbegriff als eine „schriftlich festgelegte Grundordnung, in der die Grundrechte

⁵ Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die bereits genannten Veröffentlichungen, insbesondere Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011

des Bürgers und die Institutionen ... politisch-staatlichen Handelns ... fundamental verankert sind.“ (Hillmann 1994: 899). Ziel der Erarbeitung einer Verfassung in einer pädagogischen Einrichtung, die in Anlehnung an Dewey als „embryonic society“ gedacht wird, ist die verbindliche Klärung substantieller (Grund)Rechte auf Selbst- und Mitbestimmung, die die Kinder in der jeweiligen Einrichtung haben (sollen) sowie die Festlegung der Gremien und Verfahren, die nötig sind, damit die Kinder ihre Rechte auch wahrnehmen können. Im Folgenden werde ich das Verfahren und die konkrete Erarbeitung einer solchen *Verfassung* in der Grundschule am Beispiel der Stufe 1 der Laborschule Bielefeld beschreiben.⁶

Die Laborschule Bielefeld ist eine Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld, die den Auftrag hat, neue Unterrichts- und Zusammenlebensformen an Schule zu erproben, zu analysieren und einer größeren Öffentlichkeit zugänglich zu machen (vgl. http://www.uni-bielefeld.de/LS/laborschule_neu/dieschule.html). Sie kooperiert dafür z.B. mit der „wissenschaftlichen Einrichtung an der Laborschule“, die als Institut der Universität zugeordnet ist. Regelmäßig finden gemeinsame Forschungs- und Entwicklungsprojekte (FEP) statt, die als „schulpraktische Anlässe“ der Schulentwicklung dienen. Ein solches FEP war auch der Ausgangspunkt, sich intensiver mit Möglichkeiten institutionalisierter Partizipation von Kindern in der Stufe 1 auseinanderzusetzen.

In einer Bestandsaufnahme anlässlich des FEP „Demokratische Prozesse und Partizipation von Schülerinnen und Schülern an der Laborschule“ kamen die beteiligten Kolleg*innen zu dem Schluss, dass es zwar bereits einige demokratische Praxis und Strukturen in der (Eingangs)Stufe 1 gäbe, diese allerdings von Gruppe zu Gruppe sehr unterschiedlich seien. Das Kollegium entschied sich dafür, eine für die gesamte Stufe 1 gemeinsame *demokratische institutionalisierte Struktur* zu entwickeln, um den Kindern verlässliche Mitentscheidungsrechte unabhängig von der ‚pädagogischen Willkür‘ der einzelnen Lehrer*in oder Erzieher*in (vgl. Kap. 2) zu eröffnen. Das gesamte pädagogische Team der Stufe 1 nahm an dem Prozess der Erarbeitung dieser „Stufen-Verfassung“ als „Verfassungsgebende Versammlung“ teil.

An der Erarbeitung einer Verfassung ist generell das ganze Team beteiligt, um zu gewährleisten, dass alle Argumente *für*, aber auch besondere Bedenken *gegen* bestimmte demokratische Mitentscheidungsrechte der Kinder gehört und diskutiert werden. Das Team soll sich einig werden, um zum einen pädagogisch verantwortet Rechte zu eröffnen oder begründet zu beschränken und zum anderen einen Konsens über gewährte Rechte herzustellen, um wiederum die etablierte persönliche Willkür des pädagogischen Bezugs demokratisch zu

⁶ Als Stufe 1 wird die Eingangsstufe der Laborschule bezeichnet, in der Kinder im letzten Vorschuljahr gemeinsam mit Kindern der Klassenstufe eins und zwei unterrichtet werden. Die Kinder sind demnach 5-8 Jahre alt.

begrenzen. An der Laborschule nahm das gesamte Team der Stufe 1 an der *Verfassungsgebenden Versammlung* teil: Lehrer*innen, Sozialpädagog*innen, Erzieher*innen, Musikpädagog*innen, Schulleitung und Jahrespraktikant*innen sowie Mitglieder der Wissenschaftler*innen-Gruppe, die aber sonst auch als Lehrkräfte an der Schule tätig sind. Entlang der Erarbeitung der Verfassung wurde die oben bereits angesprochene interdisziplinäre Diskussion zwischen Sozial- und Schulpädagogik also ebenfalls konkret.

Die Verfassung wird und wurde in zwei grundlegenden Phasen entwickelt:

3.1 Schritt 1: Klärung der Rechte der Kinder in der Stufe 1

Alle beteiligten Fachkräfte sammeln auf Karten sämtliche Aspekte, die ihnen zu zwei Fragen einfallen: *Worüber sollen die Kinder auf jeden Fall mitentscheiden? Und: Worüber sollen die Kinder auf keinen Fall mitentscheiden?* Während bei einem Partizipationsprojekt die Machtabgabe der Fachkräfte und die Ermächtigung der Kinder durch das (verantwortete) Teilen von Macht inhaltlich und zeitlich begrenzt bleiben, stehen bei der Konkretisierung von Alltagsrechten im Rahmen einer Verfassung *alle* potenziellen Entscheidungen, die von den Fachkräften gegenwärtig und in Zukunft getroffen werden, zur Disposition: von der Frage, ob beispielsweise im Unterricht gegessen und getrunken werden darf, über die Mitbestimmung der Projektthemen oder der Selbstbestimmung der eigenen Geburtstagsfeier in der Klasse bis hin zum Freizeitangebot, der Raumgestaltung oder eben auch der Nutzung der unterrichtsfreien Zeit (um noch einmal an das Eingangszitat anzuschließen).

Mitbestimmungsthemen, die in der Stufe 1 der Laborschule expliziert wurden, waren beispielsweise: Mahlzeiten, Kleidung, Regeln, Inhalte und Gestaltung von Unterricht, Versammlungen, Ausflüge, Gruppenfahrten, Feste und Feiern, Finanzen, Personalfragen, Organisation des eigenen Lernens, Teilnahme am Unterricht, Dienste und Tagesplan. Davon wurden einige allein auf der Seite des „Auf-jeden-Fall-Mitentscheidens“ genannt (z.B. Ausflüge und Gruppenfahrten), während die meisten Themen sowohl bei der Mitentscheidung als auch bei der Begrenzung von Partizipation vorkamen (z.B. Kleidung, Mahlzeiten, Finanzen, Inhalte und Gestaltung von Unterricht), nur wenige Themen wurden als Mitentscheidungsbereiche völlig ausgeschlossen (die Frage der Sicherheit und der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Lerngruppe).

In dem anschließenden Klärungsprozess werden alle genannten Bereiche zu konkreten Mit- oder Selbstentscheidungsrechten ausdifferenziert. Dabei wird unterschieden zwischen Rechten, bei denen die Kinder alleine entscheiden (Selbstbestimmung), Rechten, bei denen sie mit den Fachkräften gemeinsam entscheiden, wobei jede Person gleichermaßen über eine Stimme verfügt

(Mitbestimmung) und Entscheidungsbereichen, die sich die Erwachsenen vorbehalten und bei denen die Kinder nicht mitbestimmungsberechtigt sind.

Die Entscheidung über die Selbst- und Mitbestimmungsrechte der Kinder erfolgt immer im Konsens, was bedeutet, dass sich die anwesenden Fachkräfte stets einig werden müssen, welche Rechte sie den Kindern zugestehen und welche nicht. Grenzen von Partizipation ergeben sich somit zum einen aus der (grundsätzlich zu reflektierenden) Notwendigkeit pädagogischer Fürsorge (z.B. im Bereich von Sicherheitsfragen), zum anderen aus spezifischen Bedingungen der jeweiligen Einrichtung (z.B. wurde die Entscheidung über die Unterrichtsteilnahme kein Kinderrecht, weil die Schulpflicht dem widerspräche). Auch da, wo sich die Fachkräfte (noch) nicht sicher sind, ob und wieviel Macht sie den Kindern zugestehen wollen, wird kein verbindliches Mit- oder Selbstbestimmungsrecht formuliert (z.B. entschieden sich die Mitarbeiter*innen der Stufe 1 dahingehend, dass die Kinder zwar selbst bestimmen dürfen, was sie mit wem in der Pause spielen, allerdings erhielten die Kinder kein Recht darüber, ob sie drinnen oder draußen spielen wollten (§ 10).

Rechte werden nicht vom Konzept vorgegeben, sondern vom jeweiligen Team selbst verantwortet. Auf diese Weise geraten alle Lebensbereiche der konkreten pädagogischen Einrichtung in den Blick und werden systematisch in Bezug auf die Bemächtigung der Kinder diskutiert. Die erwachsenen Fachkräfte setzen sich dabei mit grundsätzlichen Fragen ihres pädagogischen Handelns auseinander und eröffnen, kollektiv verantwortet, verbindliche Mit- und Selbstentscheidungsrechte für die Kinder.

Einige Beispiele aus der Verfassung der Stufe 1 an der Laborschule Bielefeld:

§ 6 Inhalte und Gestaltung von Unterricht

(1) Die Kinder haben das Recht, über Projektthemen während der Lernzeiten und im Freizeitbereich mitzuentcheiden. Projektthemen können von Kindern und pädagogischen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen eingebracht werden.

(2) Die Kinder haben nicht das Recht mit zu entscheiden, ob sie sich mit den Inhalten der Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen beschäftigen.

(...)

§ 8 Individuelle Bedürfnisse (während der Lernzeit)

Die Kinder haben das Recht, auch während der Lernzeit ihre Grundbedürfnisse (Durst, Hunger, Wärme/Kälte, Toilettengang) selbstbestimmt zu stillen.

(...)

§ 22 Mahlzeiten

(1) Die Kinder haben das Recht, über die Auswahl der angebotenen Speisen beim Mittagessen selbst zu entscheiden.

(2) Die Kinder haben das Recht selbst zu entscheiden, ob, was und wie viel sie essen, sofern keine medizinisch indizierten oder familiär bedingten religiösen oder weltanschaulichen Einschränkungen vorliegen.

Es wird ersichtlich, dass die Berechtigung der Kinder von den erwachsenen Fachkräften gewährt und pädagogisch begründete Grenzen gesetzt werden. Allerdings liegt die Macht, über die Partizipationsrechte der Kinder zu entscheiden, jetzt nicht mehr bei der einzelnen Mitarbeiter*in. Die von Korczak kritisierte Willkür wird somit demokratisch begrenzt.

3.2 Schritt 2: Klärung der Verfahren und Gremien

In diesem zweiten Schritt der „Verfassungsgebenden Versammlung“, widmet sich das pädagogische Team der Frage: *Wie sollen die Kinder mitentscheiden?*

Das Vorhandensein von Rechten führt nicht automatisch zu einer partizipativen Praxis. Damit die Kinder ihre Rechte wahrnehmen können und kennenlernen, braucht es passende Orte und transparente Gremien. Kinderparlamente, Klassenräte, Gruppenversammlungen wären mögliche Varianten von Gremien. Zentral dabei ist, dass die Gremien bekannt, zugänglich und für die dort zu treffenden Entscheidungen auch legitimiert sind. In pädagogischen Einrichtungen finden sich oftmals Gremien (wie der Klassenrat in der Grundschule), die zwar etabliert sind, aber deren Entscheidungsbefugnisse nicht geklärt sind. Dieser demokratische Missstand wird durch die Verfassung behoben, indem die Rechte der Kinder *vor* der Einführung der Gremien definiert werden und erst *danach* passende Orte der Mit- und Selbstbestimmung gefunden werden.

In der Stufe 1 der Laborschule Bielefeld wurden verschiedene Gremien für unterschiedliche Entscheidungsqualitäten eingeführt: Auf der Ebene der Gruppe tritt einmal am Tag die Gruppenversammlung zusammen, bei der jedes Kind der Gruppe automatisch Mitglied ist; hier werden Entscheidungen getroffen, die die jeweilige Gruppe betreffen. Auf der Ebene der gesamten „Fläche“, auf der in der Laborschule mehrere Gruppen zusammenleben und -lernen, gibt es die „Flächenversammlung“, die aber nur zusammenkommt, wenn es eine besondere Entscheidung zu diskutieren und zu beschließen gibt, die die gesamte Fläche angeht, z.B. Fragen der Raumgestaltung. Zusätzlich wurde ein „Stufe-1-Parlament“ eingeführt, in das Vertreter*innen aus allen Gruppen gewählt werden und welches über Angelegenheiten berät, die die Stufe 1 in ihrer Gesamtheit berühren. Vier Delegierte aus diesem Gremium nehmen zudem an dem Schulparlament der Laborschule teil. Sie werden dabei von zwei durch

die Kinder gewählte, pädagogische Mitarbeiter*innen unterstützt, die auch das Stufe-1-Parlament begleiten.

Die Erarbeitung einer Verfassung thematisiert außerdem die schrittweise Vermittlung der nun verbindlichen Selbst- und Mitbestimmungsrechte an die Kinder. Dabei rücken dialogische Formen der Kommunikation in den Mittelpunkt. Denn damit die Kinder ihre Rechte zum einen kennenlernen und sich zum anderen eine informierte Meinung zu den aktuell zu entscheidenden Themen bilden können, sind sie auf verständliche Interaktionen und Informationen angewiesen, die an ihr jeweiliges Erlebnis- und Erfahrungswissen anschließen. Es geht also immer auch um eine kindorientierte, respektvolle Kommunikation.

An der Laborschule begrüßten die Mitarbeiter*innen die „Verfassungsgebende Versammlung“ sowohl als Teamentwicklungsprozess als auch als Auseinandersetzung darüber, wie Schulen institutionalisierte demokratische Strukturen entwickeln können. In einem erneuten Moderationsprozess erarbeiteten auch die pädagogischen Mitarbeiter*innen der Stufe 2 (Klassenstufe 3-5) eine Verfassung, die an die der Stufe 1 anschließt. Die Verfassung soll also – wie aus der Kita – ‚hochwachsen‘.

4 Fazit

Der Übergang zwischen Kita und Grundschule steht im Mittelpunkt zahlreicher pädagogischer Debatten und Kooperationen. Das vorgestellte Beispiel skizziert eine *besondere* Form der Kooperation: nämlich weniger eine zwischen den beteiligten Institutionen, sondern eine *inhaltlich-konzeptionelle*, in der es darum geht, entlang des gemeinsamen, und dabei gesellschaftlich hoch relevanten, Themas der Demokratiebildung Konzepte aus der Kita in die Grundschule zu übertragen. Gerade die Erfahrung der Kinder- und Jugendhilfe mit institutionalisierter Teilhabe und Partizipation im relevanten Hier und Jetzt kindlicher Lebenswelten, die Orientierung an der Kinderperspektive der Kindheitspädagogik und die sozialpädagogische Idee der Subjektwerdung in Gemeinschaft machen die Idee institutionenübergreifender Konzepte, die *mit* den Kindern wachsen, interessant für eine gemeinsame Kooperation. So sollte die Kinder- und Jugendhilfe kein Zulieferbetrieb für die Grundschule in Bezug auf unterrichtsrelevante Kompetenzen sein, sondern vielmehr eine „Kinderstube der Demokratie“, die jungen Menschen Erfahrungen mit demokratischem Handeln eröffnet. Die jungen Demokrat*innen könnten dann diese Erfahrungen in die Institution Schule einbringen, indem sie dort weiterhin ihre Rechte wahr-

nehmen und die Institution demokratisch(er) gestalten, nicht zuletzt für die gefährdete Demokratie von morgen. Das Beispiel der Laborschule zeigt, dass dies lohnenswert ist.

Literatur

- Aghamiri, K. (2016): Partizipation am Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. In: Knauer, R.; Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 172-186.
- Beutel, W.; Fauser, P. (Hrsg.) (2009): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach: Wochenschau.
- Brumlik, M. (2017): Advokatorische Ethik: Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Mit einem neuen Vorwort zur 3. Aufl. Hamburg: CEP Europäische Verlagsanstalt.
- Cloos, P.; Oehlmann, S.; Sitter, M. (2013): Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Schroer, W. et al. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 547-567.
- De Boer, H. (2006): Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege. Wiesbaden: VS.
- Dewey, J. (1900/2012): School and Society. 3. Aufl./Reprint. Chicago: University of Chicago Press.
- Edelstein, W. (2010): Ressourcen für die Demokratie. Die Funktion des Klassenrats in einer demokratischen Schulkultur. In: Aufenager, S. et al. (Hrsg.): „Bildung in der Demokratie“. Beiträge zum 22. Kongress der DGfE. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Hansen, R.; Knauer, R.; Friedrichs, B. (2004): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Kiel: Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie SH.
- Hansen, R.; Knauer, R.; Sturzenhecker, B. (2011): Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Partizipation mit Kindern! Weimar und Berlin: das netz.
- Hillmann, K.-H. (1994): Wörterbuch der Soziologie. 4., überarb. Aufl. Stuttgart: Alfred Kröner.
- Himmelmann, G. (2017): Demokratie-Lernen in der Schule. Schwalbach: Wochenschau.
- Korczak, J. (1967/1928): Das Recht des Kindes auf Achtung, Göttingen: Vandenhoeck.
- Leser, Ch. (2018): Demokratische Erziehung im Kontext pädagogischer Antinomien. Zum Verhältnis von Erziehung und Bildung im Unterricht. In: Budde, J.; Weuster, N. (Hrsg.): Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv. Wiesbaden: Springer VS, S. 75-92.
- Lutz, R. (2016): Zusammenhänge von Partizipation und Resilienz. In: Knauer, R.; Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 90-105.
- Negt, O. (2011): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. 2. Aufl. Göttingen: Steidl Verlag.

- Oser, F.; Biedermann, H. (2006): Partizipation – ein Begriff, der Meister der Verwirrung ist. In: Quesel, Ch.; Oser, F. (Hrsg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich/Chur: Rüegger.
- Preissing, Ch.; Wagner, P. (Hrsg.) (2003): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder.
- Prenzel, A. (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. WiFF Expertise, Band 47. <<https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Exp_47_Prenzel_web.pdf>> 11.03.2019
- Richter, E.; Lehmann, T.; Sturzenhecker, B. (2017): So machen Kitas Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie“. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Rudolf, B. (2014): Kinderrechte als Maßstab pädagogischer Beziehungen. In: Prenzel, A.; Winklhofer, U. (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Band 1: Praxiszugänge. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 21-31.
- Schnurr, Stefan (2011): Partizipation. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4., völlig neu bearbeitete Aufl. München und Basel: Ernst Reinhardt, S. 1069-1078.
- Sliwka, A.; Frank, S. (2004): Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde. Weinheim und Basel: Beltz Praxis.
- Thiersch, H. (1992): Lebensweltorientierte Jugendhilfe. In: ders.: Lebensweltorientierte soziale Arbeit. Weinheim: Juventa, S. 13-40.
- Wagener, A. L. (2013): Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen. Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus Sicht verschiedener Akteure. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Winkler, M. (1988): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta.